



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη

**Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με
μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παναγιώτα Πουμπουρίδη

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Καρακατσάνη Δέσποινα , καθηγήτρια, επιβλέπουσα

Γαζή Φωτεινή (Εφη), αναπληρώτρια καθηγήτρια, μέλος

Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, αναπληρώτρια καθηγήτρια, μέλος

Κόρινθος, Ιούνιος 2019

Περίληψη

Η αυξανόμενη άφιξη προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα από το 2015 έφερε στην επιφάνεια το ζήτημα της ένταξης μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανάδειξη των αντιλήψεων των διδασκόντων σχετικά με το θέμα της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών με πρόσφατη μεταναστευτική εμπειρία. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα βάσει ημιδομημένης συνέντευξης σε δέκα εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Η έρευνα εξετάζει και αποτυπώνει τις απόψεις των δασκάλων πάνω σε θέματα διγλωσσίας και σχολικής επίδοσης. Επίσης, γίνεται καταγραφή διδακτικών πρακτικών, μεθοδολογικών προσεγγίσεων, και προτάσεων σχετικά με μέτρα για την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών αυτών.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένταξη, διγλωσσία, σχολική επίδοση, εκπαιδευτικές πρακτικές, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Abstract

The increasing arrivals of refugees and immigrants in Greece since 2015 have exposed issues related to integration. With the current study, an effort to point out the perceptions of teachers regarding the integration of recently migrated students into the education system is being attempted. More specifically, a qualitative research based on semi-structured interviews was conducted, in ten primary education teachers working in elementary schools in Athens. The research examines and reflects the views of teachers on bilingualism and school performance issues. In addition, teaching practices, methodological approaches, and suggestions of measures for better adaptation of the specific students are being recorded.

Key words: intercultural education, integration, bilingualism, school performance educational practices, students with migrant background, teachers' views.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract	2
Προβληματική-Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	6
Α΄ Μέρος: Θεωρητικό.....	17
1. Πολιτικές Ένταξης.....	17
1.1 Πολιτικές για την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων.....	17
1.2 Εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των μαθητών μεταναστών και προσφύγων	21
2. Ζητήματα Γλώσσας και Διγλωσσίας.....	26
2.1 Εννοιολόγηση Διγλωσσίας	26
2.2 Πρώιμη Γλώσσα και Επικοινωνία.....	26
2.3 Θεωρία Αλληλεξάρτησης Γλωσσών	29
2.4 Θετικές επιδράσεις της Διγλωσσίας	30
3. Σχολική Επίδοση.....	32
3.1. Ορισμός Σχολικής Επίδοσης.....	32
3.2 Σχολική Επίδοση-Παράγοντες.....	33
3.2.1 Γενικοί Παράγοντες.....	33
3.2.2 Σχολική Επίδοση και ο ρόλος του Σχολείου	34
3.2.3 Σχολική Επίδοση – Κοινωνική προέλευση της οικογένειας και Μορφωτικό Κεφάλαιο	35
3.3 Τρόποι αντιμετώπισης σχολικής αποτυχίας	37
4. Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Προσεγγίσεις για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	40
4.1 Πρακτικές διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	40
4.2 Διαθεματική Προσέγγιση	42
4.3 Βιωματική Μάθηση.....	43
4.4 Παιδαγωγικές Πρακτικές σε μαθήματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	45
4.4.1 Παιδαγωγικές Πρακτικές σε Θεωρητικά Μαθήματα.....	45
4.4.2 Παιδαγωγικές Πρακτικές σε Θετικά Μαθήματα.....	46
4.5 Γλωσσικές Ασκήσεις σε Δίγλωσσους Μαθητές.....	48
5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	50
5.1 Προϋποθέσεις για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.....	50
5.2 Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού	51
5.3 Αντικρουόμενες αντιλήψεις εκπαιδευτικών.....	52
Β΄ Μέρος: Ερευνητικό	55
6. Εμπειρική Έρευνα.....	55

6.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	55
6.2 Αιτιολόγηση της έρευνας	56
6.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση	57
6.4 Δείγμα της έρευνας	57
6.5 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	58
6.6 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	58
6.7 Διαδικασία Έρευνας	60
6.8 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων	61
7. Αποτελέσματα	62
7.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών μεταναστών/προσφύγων.	63
7.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες στο μαθησιακό και στον ψυχοκοινωνικό τομέα.	65
7.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση.	69
7.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ομαλή φοίτηση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην επόμενη σχολική βαθμίδα.	70
7.5 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατοχή της ελληνικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων.	72
7.6 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατοχή της μητρικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων.	74
7.7 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων.	76
7.8α. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Σχολικά Εγχειρίδια και την ανταπόκριση αυτών στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών μεταναστών/προσφύγων.	77
7.8β. Προτάσεις εκπαιδευτικών για αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια.	79
7.9 Εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες.	82
7.10 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Τάξεων Υποδοχής. .	84
7.11 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών/προσφύγων.	86
Συμπεράσματα	88
Βιβλιογραφία	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	101
Παράρτημα 1: Πρωτόκολλο Συνέντευξης	101
Παράρτημα 2. Συνεντεύξεις	103

Παράρτημα 3.....146

Προβληματική-Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η έρευνα που επιθυμώ να πραγματοποιήσω καλείται να μελετήσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης που ακολουθεί η Ελλάδα και πιο ειδικά να αναδείξει μέσω συνεντεύξεων, ποιοτικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της ένταξης των παιδιών με πρόσφατο μεταναστευτικό υπόβαθρο, εξετάζοντας ζητήματα γλώσσας, σχολικής επίδοσης και εκπαιδευτικών πρακτικών. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν εκτενώς έρευνες που διεξήχθησαν τις περασμένες δεκαετίες, φτάνοντας μέχρι τις πιο πρόσφατες.

Έτσι οι πρώτες έρευνες των δεκαετιών 1970 και 1980 μελετούσαν την πορεία ένταξης παιδιών ελλήνων μεταναστών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των χωρών υποδοχής, και κυρίως στη Γερμανία που εκείνη την περίοδο δέχτηκε αξιόλογο αριθμό Ελλήνων εργατών. Επιπλέον υπήρξε και η αντίστροφη έρευνα, η οποία μελετούσε τις δυσκολίες φοίτησης παιδιών ελλήνων μεταναστών κατά τη μετάβασή τους από τα γερμανικά σχολεία στα αντίστοιχα ελληνικά.

Η έρευνα της Κασιμάτη (1984) μελετά την περίπτωση ελλήνων μαθητών σε σχολεία της δυτικής Γερμανίας τη δεκαετία του 1980. Αφιερώνει ένα μέρος της εργασίας της στην ανάλυση του ρόλου που παίζει η μητρική γλώσσα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ακολουθώς αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και στα ζητήματα σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας, ή χαμηλής σχολικής επίδοσης λόγω διαφόρων παραγόντων που αφορούν στη γλωσσική ανεπάρκεια, στην οικονομική-κοινωνική κατάσταση της οικογένειας (ανεπίδοτοι εργάτες), στις πολιτισμικές διαφορές κ.α. Στη συνέχεια παρουσιάζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πώς αυτό ενσωματώνει τα παιδιά παλιννοστούντων μέσω μέτρων που λαμβάνει. Αυτή την περίοδο ιδρύονται τάξεις υποδοχής, αλλά προβλέπεται και η πρόσληψη εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν σε αντίστοιχα σχολεία της Γερμανίας και διέθεταν εμπειρία.

Σύμφωνα μάλιστα με τα αποτελέσματα έρευνας του Υπουργείου Παιδείας του 1981, σε 167 μαθητές από τη δυτική Γερμανία, καθώς και σε γονείς και σε δασκάλους, φαίνεται ότι οι τάξεις υποδοχής συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών, ωστόσο υπάρχουν δυσκολίες τόσο προσαρμογής, όσο και δυσκολίες παρακολούθησης μαθημάτων και αφομοίωσης της ύλης. Στο τέλος της μελέτης της, η Κασιμάτη εκθέτει προτάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών αυτών. Ορισμένες από τις προτάσεις αναδεικνύουν την

καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και τη διδασκαλία της πολιτισμικής παράδοσης σε συνδυασμό με την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, τονίζεται μάλιστα η σπουδαιότητα τα παιδιά των μεταναστών να παρακολουθούν και τη προσχολική βαθμίδα για την επίτευξη πρόωρης εκμάθησης της γλώσσας, καθώς και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Άλλο ένα ζήτημα που τίγεται ο συγγραφέας είναι η συνεχής επιμόρφωση των παιδαγωγών, αλλά και η συχνότερη επαφή με τους γονείς. Τέλος, προτείνει τα διδακτικά εργαλεία να προσαρμόζονται ανάλογα και με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης/του σχολείου.

Μια γενικότερη εικόνα για τους λόγους της μετανάστευσης, αλλά και της ζωής των Ελλήνων στη Γερμανία, μάς δίνει ο Ματζουράνης, στο βιβλίο του *Τα Παιδιά του Νότου: Μας λένε Γκασταρμπάιτερ...* και στην πατρίδα Γερμανούς. Ο Ματζουράνης αναφέρεται στους Έλληνες που μετανάστευσαν για οικονομικούς κυρίως λόγους και παρουσιάζει τις δυσκολίες ένταξης τους στη γερμανική κοινωνία. Σε ότι αφορά στα παιδιά δεν κάνει εκτενή αναφορά, ωστόσο παρουσιάζει δυο διαφορετικές όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τη δεκαετία του 1970 αναφέρει ότι περισσότερα από 80.000 ελληνόπουλα φοιτούσαν στη Γερμανία, και ενώ υπήρχε η πρόθεση από τη γερμανική μεριά να τα εντάξει σε γερμανόφωνα σχολεία, η ελληνική πλευρά πρότεινε τη δημιουργία ελληνικών σχολείων. Υπήρχε η αίσθηση ότι οι έλληνες μετανάστες σκέφτονταν το ενδεχόμενο της παλιννόστησης και για αυτό επιθυμούσαν τη φοίτηση των παιδιών τους σε ελληνόφωνα σχολεία. Στο βιβλίο του πάντως ο συγγραφέας παραθέτει μαρτυρίες Ελλήνων που έζησαν στη Γερμανία, και σε αυτές αναφέρονται οι εκφάνσεις της ζωής τους, της εργασίας, καθώς και το επίπεδο της προσαρμοστικότητάς τους.

Τη δεκαετία του 1990 συνεχίζεται η έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη των παλιννοστούντων, καθώς και των αλλοεθνών μαθητών στην Ελλάδα. Άλλους ερευνητές τους απασχόλησε η αποτελεσματικότητα των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Δαμανάκης, 1998). Άλλοι πραγματοποίησαν μελέτη σχετική με την κοινωνική ένταξη των Ελληνοποντίων μαθητών σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως το Μενίδι ή την Αλεξανδρούπολη (Κοτσιώνης, 1992), αλλά και συγκριτικές έρευνες που εξέταζαν τις σχολικές επιδόσεις των παλιννοστούντων σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές (Παλαιολόγου, 2000).

Στην έρευνα του Δαμανάκη εξετάζονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που δίδασκαν το σχολικό έτος 1995-96 σε Τάξεις Υποδοχής και σε Φροντιστηριακά Τμήματα. Με

εργαλείο το ερωτηματολόγιο διερευνάται η σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπειρία των εκπαιδευτικών, η γνώση της γλώσσας επικοινωνίας των μαθητών, και η γνώση του οικογενειακού-πολιτισμικού περιβάλλοντος προέλευσης των παιδιών. Στον δεύτερο άξονα εξετάζονται οι μαθησιακές δυσκολίες των παλιννοστούντων και αλλοεθνών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες εστιάζονται στην άγνοια της γλώσσας, στην έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, στην ανομοιογένεια ηλικίας και επιπέδου μαθητών στην τάξη, αλλά και σε ζητήματα προσαρμογής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που παρατηρείται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι τείνουν να συγγέουν τη δυσκολία ένταξης των παλιννοστούντων μαθητών με τη μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας. Γεγονός που ο συγγραφέας δεν αποδέχεται, αν και αντιλαμβάνεται το ρόλο που διαδραματίζει η γνώση της γλώσσας.

Στο βιβλίο του Δαμανάκη παρουσιάζονται και άλλες έρευνες που συντελέστηκαν την ίδια δεκαετία. Μια εξ αυτών είναι η έρευνα της Κοντογιάννη και αφορά την περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου, τα ζητήματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και οι τρόποι αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και ζητήματα μαθησιακής και κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης των παλιννοστούντων μαθητών. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η ελεύθερη συνέντευξη και η μέθοδος της παρατήρησης. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη τα διαπολιτισμικά σχολεία της Αττικής και της Θεσσαλονίκης να εξελιχθούν σε σχολεία διαπολιτισμικής και διγλωσσικής εκπαίδευσης. Φανερόνουν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στη διδασκαλία της ελληνικής και κατά αυτόν τον τρόπο το σχολείο τείνει να λειτουργεί περισσότερο σαν τάξη υποδοχής.

Στην έρευνα του Κοτσιώνη, η οποία πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 1995, παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων των παλιννοστούντων μαθητών σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και του αντίστοιχου της Ελλάδας. Διερευνάται ακόμα ο βαθμός ένταξης των παιδιών στο κάθε σύστημα. Με βάση τα ευρήματα πολλά παιδιά δεν παρακολουθούν την προσχολική εκπαίδευση, ενώ παρατηρείται σχολική διαρροή στις τάξεις του γυμνασίου. Σε σχέση με τις κοινωνικές συναναστροφές ένα σημαντικό ποσοστό συναναστρέφεται τόσο με παιδιά ποντιακής καταγωγής, όσο και με γηγενείς. Σε ό,τι αφορά στη συνεισφορά των τάξεων υποδοχής,

οι απαντήσεις είναι θετικές. Από την άλλη τα μαθήματα, στα οποία εκδηλώνουν μεγαλύτερες δυσκολίες είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και η Ιστορία.

Μια ακόμα σημαντική έρευνα αποτελεί η διατριβή της Παλαιολόγου, με θέμα τη σχολική προσαρμογή μαθητών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Συγκεκριμένα μελετά την προσαρμογή τόσο από την ψυχοκοινωνική, όσο και από τη μαθησιακή σκοπιά. Επιμέρους αναζητεί την επίδραση της σχολικής επίδοσης των παλιννοστούντων μαθητών στο σύνολο της τάξης, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο, τα ζητήματα που ανακύπτουν για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και προτάσεις για τη διευκόλυνση αυτής της προσαρμογής. Εργαλεία της έρευνας αποτέλεσαν οι κλίμακες διαβάθμισης (Teacher Rating of School Adjustment, Likert), ημι-δομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Βάσει των ευρημάτων προκύπτει ότι οι παλιννοστούντες μαθητές αντιμετωπίζουν αδυναμία προσαρμογής συγκριτικά με τους γηγενείς, σε επίπεδο μαθησιακό, συναισθηματικό και κοινωνικό.

Τη δεκαετία του 2000 εισάγεται ένας νέος όρος, αυτός του επιπολιτισμού. Ο όρος «επιπολιτισμός» χρησιμοποιείται για να συνοψίσει το σύνολο των φαινομένων που συνδέονται με τη διαπολιτισμική επαφή και τις συνακόλουθες μεταβολές που επισυμβαίνουν στις πολιτισμικές ομάδες (Μπεζεβέγκης, 2008). Οι μελέτες αυτής της περιόδου επικεντρώνονται στις στρατηγικές/πρακτικές επιπολιτισμού και την ψυχολογική προσαρμογή των παλιννοστούντων ή των μεταναστών. Το Ι. ΜΕ. ΠΟ το 2006 επίσης κατέγραψε σε έκθεσή του, τις σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών στην περιφέρεια Αττικής και Θεσσαλονικής.

Το Ι.ΜΕ.ΠΟ (2004) λαμβάνοντας υπόψιν του στατιστικά στοιχεία του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού επιχείρησε να καταγράψει προτάσεις για την ενίσχυση της ελληνομάθειας σε επίπεδο χρήσης ακαδημαϊκής γλώσσας. Οι προτάσεις του Ινστιτούτου βασίστηκαν στις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, τη διγλωσσία και στα πορίσματα από διεθνείς εκθέσεις, έρευνες και τη σχολική εμπειρία από άλλες χώρες. Η βασικότερη πρόταση εστιάζει στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, και αντιστοίχως στην ενίσχυση της γνώσης της μητρικής σε ένα πλαίσιο κατανόησης της διγλωσσίας.

Σε μεταγενέστερη έρευνα του Ι.ΜΕ.ΠΟ (2008), ο καθηγητής Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, Ηλ. Μπεζεβέγκης, έχοντας την επιστημονική επιμέλεια, μελετά το θέμα «Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή». Ως δείγμα της έρευνας

επιλέχθησαν ενήλικες μετανάστες, που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα, εκτός Ελλάδος, και γνωρίζουν στοιχειωδώς είτε ελληνικά είτε αγγλικά, έτσι ώστε να βρίσκονται σε θέση να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της ημιδομημένης συνέντευξης με οδηγό ένα ερωτηματολόγιο. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις διεργασίες επιπολιτισμού των μεταναστών σε σχέση και με το επίπεδο προσαρμογής τους, με άλλα λόγια πώς οι κοινωνικές τους συναναστροφές με μια άλλη πολιτισμική ομάδα πλην των συμπατριωτών τους συμβάλλει στην προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ως πιο διαδεδομένη στρατηγική επιπολιτισμού την εναρμόνιση. Η αμέσως επόμενη στρατηγική είναι αυτή του διαχωρισμού, ενώ η λιγότερη δημοφιλής είναι η αφομοίωση. Μια υπόθεση που επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα είναι η βελτίωση της οικονομικής κατάστασης τους, όχι όμως και της κοινωνικής τους θέσης. Η μετακίνηση προς την Ελλάδα κρίνεται θετικά, ως ευκαιρία. Θετικά κρίνεται και ο προσανατολισμός προς τους Έλληνες για την κοινωνικό-ψυχολογική και οικονομική προσαρμογή τους, ενώ αρνητικά κρίνεται ο προσανατολισμός προς τους ομοεθνείς τους. Τέλος, δεν εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα σε όσους μετακινήθηκαν εκούσια ή ακούσια όσον αφορά στις διεργασίες επιπολιτισμού και τους τομείς προσαρμογής.

Σε έκθεση που δημοσίευσε το Ι.ΜΕ.ΠΟ (2010) επιχειρείται ο προσδιορισμός βασικών δεικτών πρόσβασης παιδιών και ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση. Οι δείκτες αυτοί σχετίζονται με τη σχολική και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Πέρα όμως από την προσαρμογή, εξετάζεται η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η ικανοποίηση των γονιών και των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν χαμηλή σχολική επίδοση, κυρίως στις ηλικίες 11-15, χωρίς μεγάλη απόκλιση ωστόσο από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Το ποσοστό που εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο ανέρχεται στο 15,1%, από την άλλη το ποσοστό αυτό είναι τρις υψηλότερο στην ηλικιακή ομάδα 19-24. Όσον αφορά στις απόψεις γονέων, αυτοί εκφράζουν σε μεγάλο ποσοστό την επιθυμία τα παιδιά τους να ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές. Σχετικά με την ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα, ένα ποσοστό περίπου 10% αντιμετωπίζει δυσκολίες ανάπτυξης φιλικών σχέσεων λόγω της καταγωγής του και επιλέγει την απομόνωση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων φανερώνεται ελάχιστη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και σπάνια επαφή με το σχολείο. Δυσκολίες εντοπίζονται και στην

αδυναμία ενίσχυσης των παιδιών με φροντιστηριακά μαθήματα. Οι προτάσεις που δίδονται με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η ενσωμάτωση των μεταναστών στην κανονική τάξη, με ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας διορίζοντας δυο παιδαγωγούς ή προωθώντας τη συνεργατική μάθηση. Μια άλλη πρόταση αφορά τη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στοχεύοντας στην ισότιμη εκπαίδευση όλων. Τέλος, προτείνεται συμβουλευτική υποστήριξη γονέων και μαθητών, καθώς και καταγραφή των χαρακτηριστικών αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.

Μια ακόμα έκθεση με χρηματοδότηση του Ι. ΜΕ. ΠΟ αποτελεί αυτή που πραγματοποιήθηκε από τη συγγραφική ομάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με τίτλο «Ένταξη δεύτερης γενιάς μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας» (2010).

Η μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε ήταν ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στόχος της οποίας ήταν να αναδείξει αν είναι επιτυχής η ένταξη των μαθητών δεύτερης γενιάς, εξετάζοντας τις σχολικές τους επιδόσεις. Η έρευνα διεξήχθη σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης, από το δημοτικό σχολείο έως και το πανεπιστήμιο σε πανελλαδικό επίπεδο, τόσο στο άστυ όσο και στην επαρχία. Συγκεκριμένα σε μετανάστες μαθητές δημοτικού και γυμνασίου δόθηκαν ερωτηματολόγια, ενώ σε μετανάστες φοιτητές διεξήχθησαν συνεντεύξεις. Επίσης, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς α΄βάθμιας και β΄βάθμιας εκπαίδευσης. Στα ερωτηματολόγια τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών υπήρχαν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Ανοικτού τύπου έτσι ώστε να δοθούν επεξηγήσεις σε ερωτήματα για τα οποία αναζητούνταν και ποιοτικά δεδομένα.

Η ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου διερευνά γενικότερα τα πρακτικά προβλήματα που τίθενται ως εμπόδια στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών, καθώς και τις μεθόδους αντιμετώπισης των ζητημάτων αυτών από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Επιπρόσθετα, εξετάζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας στην ένταξη αυτού του μαθητικού πληθυσμού και τέλος εξετάζεται η γνωστική και πρακτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα αυτής της έρευνας αποτέλεσαν 1.647 μαθητές όλων των βαθμίδων και διαφόρων γεωγραφικών περιοχών, καθώς και 1.334 εκπαιδευτικοί. Η επιλογή του δείγματος έγινε κατά στρώματα, δηλαδή επιλέχθησαν σχολεία με υψηλό ποσοστό

μεταναστών παιδιών. Επιπλέον, η δειγματοληψία ήταν τυχαία (με βάση πίνακα τυχαίων αριθμών). Ενώ για τη συνέντευξη των φοιτητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας.

Σε γενικές γραμμές τα ερωτηματολόγια διερευνούν τη σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών, το επίπεδο γνώσης των ελληνικών τους, τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και το επίπεδο της δικής τους επιμόρφωσης γύρω από αυτό το ζήτημα. Με βάση τις απαντήσεις διαφαίνονται τόσο οι απόψεις των ερωτηθέντων, όσο και τα κενά της έρευνας στην ανάδειξη καλών πρακτικών για την ένταξη. Η έκθεση επίσης φωτίζει τα προβλήματα, και τις απαρχαιωμένες αντιλήψεις ορισμένων εκπαιδευτικών, ένα ποσοστό των οποίων υποστηρίζει ότι η συχνότερη χρήση των ελληνικών εντός του σπιτιού θα ενισχύσει την καλύτερη επίδοση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην ενίσχυση των τάξεων υποδοχής και στην ύπαρξη τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας, παρά στην υιοθέτηση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και εργαλείων.

Αξιόλογες, ωστόσο, έρευνες έχουν γίνει τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και σε υπερατλαντικό. Η πρώτη περίπτωση αφορά το Δίκτυο «Ευρυδίκη» (Eurydike, 2004), ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα με συμμετοχές 30 χωρών της ηπείρου, που εξέτασαν τις στρατηγικές που ακολουθούνται από τις ευρωπαϊκές χώρες για την επίτευξη της ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολικό σύστημα. Ειδικότερα, το έργο παρουσιάζει στοιχεία για την προσχολική, καθώς και για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μνεία θα πρέπει να γίνει και σε ένα υπερατλαντικό πρόγραμμα, με την ονομασία PISA (2000, 2003, 2006), στο οποίο συμμετείχαν χώρες που χαρακτηρίζονται κατά κύριο λόγο ως χώρες υποδοχής μεταναστών (Καναδάς, Αυστραλία, Γερμανία, Γαλλία κ.α.). Το πρόγραμμα PISA εστιάζει στις πρακτικές που ακολουθούνται και εφαρμόζονται στις συμμετέχουσες χώρες για την εκμάθηση της γλώσσας σε μετανάστες μαθητές και απευθύνεται κυρίως στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων, 15 ετών.

Οι διεθνείς έρευνες PISA (2000, 2003, 2006) εξετάζουν σε διεθνές επίπεδο τις σχολικές επιδόσεις μαθητών από οικογένειες μεταναστών σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Τα αποτελέσματα διαφέρουν από χώρα σε χώρα, εμφανίζοντας χαμηλή σχολική επίδοση για τα παιδιά μεταναστών. Επιδίωξη του προγράμματος είναι να προσφέρει πληροφορίες, στις χώρες που συμμετέχουν στην έρευνα, σχετικά με τα εκπαιδευτικά

τους συστήματα και πώς θα μπορούσαν να τα βελτιώσουν, έτσι ώστε να ενισχυθεί η εκπαιδευτική διαδικασία για όλους τους μαθητές.

Στις έρευνες του προγράμματος PISA μελετήθηκε το προφίλ των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές με το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, δίδονται πληροφορίες σχετικά με τους δείκτες επίδοσης των μαθητών, καθώς και στοιχεία για τις διαδικασίες μάθησης. Τέλος, τονίζεται η αδυναμία ενός σημαντικού ποσοστού παιδιών μεταναστών να πετύχουν τη βάση επίδοσης, όπως ορίζεται από το πρόγραμμα PISA. Αναφορικά με το επίπεδο του γλωσσικού γραμματισμού φανερώνεται μια ανεπαίσθητη αύξηση στα αποτελέσματα που δίδει το PISA 2006, σε χώρες που έχουν αναθεωρήσει τις πολιτικές ένταξης των μεταναστών τους. Γίνεται συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης των μαθητών και του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των οικογενειών τους, για την κατανόηση των χαμηλών επιδόσεων και την παρουσίαση προτάσεων. Προτείνονται ανάμεσα σε άλλα, η συστηματικότερη γλωσσική υποστήριξη τόσο στην πρωτοσχολική ζωή, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα ενδιαφέρεται για την παροχή ποιοτικής μάθησης για τους μαθητές συλλήβδην. (Γκόβαρης & Μανούσου, 2009)

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα, Δίκτυο «Ευρυδίκη» (Eurydice, 2004), άντλησε τις πηγές της από επίσημα ευρωπαϊκά έγγραφα, στατιστικά στοιχεία (Eurostat), και την έρευνα PISA 2000, με σκοπό να προτείνει μέτρα για την ενσωμάτωση των μεταναστών παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Σαν προϋποθέσεις για την ομαλή ενσωμάτωση όρισε την ύπαρξη γραπτών πληροφοριών σχετικά με το σχολικό σύστημα, την παροχή διερμηνέων, τη διαθεσιμότητα πρόσθετου διδακτικού προσωπικού, και τη διοργάνωση ειδικών συναντήσεων αποκλειστικά για τις οικογένειες των μεταναστών.

Στα συμπεράσματα της έρευνας υπερτονίζεται το δικαίωμα της δωρεάν εκπαίδευσης όλων των παιδιών, και συγκεκριμένα δίνεται σημασία στην αναγκαιότητα της στήριξης των παιδιών μεταναστών για την άμεση εκμάθηση της γλώσσας διδασκαλίας. Άλλα μέτρα που προτείνονται αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτσι ώστε να υιοθετείται η διδασκαλία που εμπνέει την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών. Σε πολλές χώρες μάλιστα οι εξωσχολικές δραστηριότητες αποτελούν μέρος της σχολικής κοινότητας, και οργάνονται στο σχολείο συμπεριλαμβάνοντας κατά αυτό τον τρόπο όλους τους μαθητές. Σύμφωνα όμως με τα δεδομένα της έρευνας η διαπολιτισμική εκπαίδευση το 2004 δεν είναι τόσο συνήθης πρακτική στην Ευρώπη. Το υποστηρικτικό

πλαίσιο για τα παιδιά μεταναστών εξαρτάται σε πολλές περιπτώσεις από τις τοπικές ή περιφερειακές αρχές ή από το ίδιο το σχολείο.

Το Δίκτυο «Ευρυδίκη» (Eurydice, 2009), δημοσίευσε μια νέα έκθεση, παρουσιάζοντας τα ίδια μέτρα με τα αντίστοιχα του 2004, διερευνώντας αυτή τη φορά την παροχή διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας από τις χώρες που μετέχουν στο πρόγραμμα. Από την έρευνα που πραγματοποίησε, προκύπτει ότι υιοθετούνται διαφορετικές προσεγγίσεις στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα μαθήματα αυτά οργανώνονται στη βάση διμερών συμφωνιών ή στο πλαίσιο εκμάθησης ξένων γλωσσών. Αυτό που παρατηρείται πάντως είναι ότι τα μαθήματα αυτά διδάσκονται συχνότερα σε τάξεις του δημοτικού, από ότι σε μεγαλύτερες τάξεις. Τέλος, σε ορισμένες χώρες, η διδασκαλία της μητρικής εντοπίζεται εκτός σχολείου μέσω εθελοντικών οργανώσεων και ιδιωτικών πρωτοβουλιών.

Εντωμεταξύ οι έρευνες των τελευταίων ετών, επικεντρώνουν την προσοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών που έχουν εισέλθει στη χώρα λόγω των αναταραχών στην περιοχή της Μέσης Ανατολής. Από το 2015 και έπειτα, η Ελλάδα έχει δεχτεί μεγάλο πληθυσμό προσφύγων/μεταναστών από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράν, το Ιράκ, και άλλα μέρη. Την περίοδο 2015-2016, περίπου 1εκαττομύριο άνθρωποι διέσχισαν το Αιγαίο και έφτασαν στην Ελλάδα. Σημαντική πηγή για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών αποτελεί η έκθεση που συντάχθηκε από την «Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων» με κύρια θέματα: α.) Αποτίμηση του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017) και β.) Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

Το ΥΠΠΕΘ ανέλαβε τον Μάρτιο 2016 την πρωτοβουλία να προετοιμάσει ένα σχέδιο για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, με την ταυτόχρονη σύσταση υποστηρικτικών επιτροπών (Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Επιστημονική Επιτροπή, Καλλιτεχνική Επιτροπή). Πρωταρχικός στόχος του Υπουργείου υπήρξε η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών προσφύγων, έτσι ώστε σε σύντομο διάστημα να ενταχθούν σε τάξεις του ελληνικού σχολείου.

Το Υπουργείο Παιδείας απέσπασε εκπαιδευτικούς και τους όρισε ως Συντονιστές Εκπαίδευσης σε διάφορα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, έτσι ώστε να οργανώσουν τις εγγραφές των παιδιών στις ΔΥΕΠ. Σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα αυτό οφείλει

να γίνει ευέλικτο και να θέσει ως στόχους του, το αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής, στη συνέχεια την ανάπτυξη της επικοινωνίας και μακροπρόθεσμα τη διδασκαλία μαθημάτων. Η ευαλωτότητα της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν.

Δυσκολίες κατά τη διαδικασία ένταξης των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντοπίστηκαν αρκετές. Η επιλογή των σχολείων δεν ήταν πάντοτε σωστή, ενώ διορισμοί αναπληρωτών εκπαιδευτικών γίνονταν χωρίς να εξετάζεται η σχετική εμπειρία, για αυτό και υπήρξαν εναλλαγές δασκάλων. Ακόμη παρατηρείται υψηλή σχολική διαρροή με ελάχιστες εξαιρέσεις (Ελαιώνας, Ριτσώνα, Δερβένη και Δολιανά), διαρροή που μπορεί να οφείλεται σε μετακινήσεις των οικογενειών, δηλαδή μετεγκατάσταση σε διαμέρισμα (relocation) ή μετακίνηση σε άλλη χώρα, αλλά μπορεί να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες (συχνή αλλαγή εκπαιδευτικών, επιθυμία των γονιών να φύγουν από την Ελλάδα). Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με την Έκθεση, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τους κανόνες και την εκπαιδευτική διαδικασία του ελληνικού σχολείου, ενώ έδειξαν βελτίωση στη γνώση της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, καθώς και στα μαθηματικά. Αδυναμία φανερώθηκε στην οργάνωση νηπιαγωγείων εντός των Δομών Φιλοξενίας, αλλά και δυσκολίες να δημιουργηθούν τάξεις υποδοχής σε γυμνάσια. Ο ρόλος των ΣΕΠ θεωρήθηκε σημαντικός, αν και δεν είχε την κατάλληλη υποστήριξη και το συντονισμό τόσο από το Υπουργείο, όσο και από την ΕΕ.

Λαμβάνοντας υπόψιν την αποτίμηση που επιχειρεί η Έκθεση, οι προτάσεις που δίνονται για την επόμενη σχολική χρονιά συνοψίζονται ακολούθως: εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, παροχή εντατικών μαθημάτων για παιδιά που δεν είχαν λάβει τη στοιχειώδη εκπαίδευση, υποστήριξη των παιδιών που εντάσσονταν στις πρωινές τάξεις του σχολείου, πιστοποίηση γλωσσομάθειας για την απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου/λυκείου με βάση το γνωστικό επίπεδο. Τέλος, αναφορικά με τις Ομάδες Διαχείρισης και Συντονισμού σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, παροτρύνεται να συνεχίσουν το έργο τους με τη ενίσχυση του συνόλου του διοικητικού μηχανισμού του ΥΠΠΕΘ.

Το έναυσμα για τη διερεύνηση της παρούσας μελέτης υπήρξαν όλες οι προαναφερθείσες έρευνες και εκθέσεις. Συγκεκριμένα θα μελετηθεί το ζήτημα της ένταξης παιδιών με πρόσφατη μεταναστευτική εμπειρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για το σκοπό αυτό θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις, οι οποίες θα

εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τρεις βασικούς άξονες που θα αφορούν το θέμα της ένταξης. Ο πρώτος άξονας θα μελετά τις απόψεις τους για τη σχολική επίδοση, ο δεύτερος αναφορικά με τη διγλωσσία και τη σχέση της μητρικής με την ελληνική γλώσσα, ενώ τέλος στον τρίτο άξονα θα εξετάζονται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές και προτάσεις για την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Η σημασία της συγκεκριμένης έρευνας που αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών έγκειται κατ' αρχάς στο γεγονός ότι οι απόψεις τους αντανακλούν και διαμορφώνουν τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Επιπλέον, οι απόψεις τους παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους ερευνητές, καθώς φανερώνονται και ευρύτερες στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πολιτική, που ακολουθείται επισήμως. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί δύναται να εκφράσουν προσωπικές προτάσεις για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στις πολυπολιτισμικές τους τάξεις και να δώσουν μια συνολική εικόνα της σημερινής κατάστασης. Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρείται να μελετηθούν απόψεις εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών μεταναστών ή προσφύγων, αλλά και οι αντιλήψεις δασκάλων συνήθως αναπληρωτών με μικρή σχετικά εμπειρία, οι οποίοι διδάσκουν κυρίως σε τάξεις υποδοχής.

Περαιτέρω κρίνεται απαραίτητη και η διερεύνηση της ένταξης μέσω των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών, αλλά και με τον εκπαιδευτικό και το σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας, διερευνώντας και το ρόλο του διευθυντή/ντριας. Ειδικότερα, η έρευνα δύναται να εξετάσει πώς επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση στο σχολείο και πώς αυτό με τη σειρά του συμβάλλει στη γενικότερη κοινωνική ενσωμάτωση. Η έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσει τόσο τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και των συμμαθητών τους. Ευελπιστώ να κατορθώσω στο μέλλον να διερευνήσω ζητήματα που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα και τη συμβολή τους στην κοινωνική ένταξη.

A' Μέρος: Θεωρητικό

1. Πολιτικές Ένταξης

1.1 Πολιτικές για την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων

Οι μετανάστες ή οι πρόσφυγες είναι όσοι έχουν εγκαταλείψει τη χώρα καταγωγής τους και εντοπίζονται ως αιτούντες άσυλο στη χώρα υποδοχής. Τόσο η Αμερική όσο και η ευρωπαϊκή ήπειρος έχει γνωρίσει αρκετές δεκαετίες το μεταναστατευτικό φαινόμενο και έχει δεχτεί εκατομμύρια προσφύγων. Η ένταξη και η ενσωμάτωση των οποίων σε αυτές τις νέες κοινωνίες δε συντελέστηκε σε καμία περίπτωση εν μια νυκτί. Πολλοί κοινωνιολόγοι και άλλοι πολιτικοί επιστήμονες εξέφρασαν κατά καιρούς την άποψή τους για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία μετακίνησης.

Οι έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης εμφανίστηκαν, όταν άρχισε να αναπτύσσεται και η επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Οι όροι αυτοί συνδέθηκαν με τη συμμετοχή ή την έλλειψη συμμετοχής του ατόμου-πολίτη σε ένα κοινωνικό σύστημα. Η ένταξη του ατόμου στην κοινωνία σχετίζεται και με τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του. Ο όρος της ένταξης αποτελεί ο ίδιος μια διαδικασία που ξεκινά με τη γέννηση του ατόμου και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Παρατηρείται, επίσης, πως η ένταξη μπορεί να αποτελείται από πολλές διαδικασίες, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις το άτομο δεν εντάσσεται, αλλά υφίσταται αποκλεισμό. Επομένως, υπάρχει εναλλαγή μεταξύ ένταξης και αποκλεισμού, δύο εννοιών αλληλοσυμπληρωματικών και αλληλένδετων. Άλλο ένα γνώρισμα που συντελείται με την εγκατάσταση ενός μετανάστη στη νέα χώρα, θεωρείται η διαδικασία αποκοινωνικοποίησης (desocialisation), δηλαδή η απομάκρυνση από την κοινωνία προέλευσης/καταγωγής και αντίστοιχα μία διαδικασία υιοθέτησης αξιών και συνηθειών της χώρας η οποία τον υποδέχεται, δηλαδή της διαδικασίας επανακοινωνικοποίησής του (resocialisation). Από την άλλη υπάρχει και ο πολιτικός όρος της ενσωμάτωσης, ο οποίος αναφέρεται στην περίπτωση που μια κοινωνία επιλέγει στο πλαίσιο της πολιτικής και της οικονομικής της συγκρότησης να «ενσωματώνει» τα μέλη της, ανάλογα και με τις υφιστάμενες αξίες που προασπίζεται την εκάστοτε περίοδο. (Παπαδοπούλου, 2006, σσ. 299, 300, 302)

Πρώτος ο Emile Durkheim στο έργο του Κοινωνικές Αιτίες της Αυτοκτονίας (1897) αναφέρθηκε στην ενσωμάτωση, και όρισε δύο τύπους: την ενσωμάτωση της κοινωνίας (integration de la société), εννοώντας τη σύσταση και τη διατήρηση της κοινωνίας ως σύνολο και ενσωμάτωση στην κοινωνία (intégration à la société), τονίζοντας τη σπουδαιότητα της σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. (Παπαδοπούλου, 2011, σσ. 19, 20) Σύμφωνα με τον R. Penninx από την άλλη η διαδικασία της ένταξης προϋποθέτει, «ότι και ο μετανάστης ως μέλος της νέας κοινωνίας εντάσσεται χάρις στα προσωπικά του χαρακτηριστικά, τις προσπάθειες του, την προσαρμοστικότητα του αλλά και η κοινωνία υποδοχής τον εντάσσει μέσω των αλληλεπιδράσεων μαζί του, αλλά και μέσω των θεσμών της». (Penninx, 2003)

Στην Αμερική της δεκαετίας του 1980 εμφανίζεται και ο όρος της αφομοίωσης, που αργότερα θα επικριθεί από διάφορους λόγιους ότι προωθεί εθνικιστικά πρότυπα. Πιο συγκεκριμένα ο Robert Park και ο E.W.Burgess όρισαν την αφομοίωση ως «μια διαδικασία αλληλοδιείσδυσης και συγχώνευσης στην οποία πρόσωπα και ομάδες αποκτούν τις αναμνήσεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις άλλων προσώπων και ομάδων και, καθώς μοιράζονται τη δική τους εμπειρία και ιστορία, ενσωματώνονται μαζί τους σε μια κοινή πολιτισμική ζωή». (Alba & Nee, 2011, σ. 65)

Σήμερα προωθούνται στα φιλελεύθερα κυρίως κράτη τα πολυπολιτισμικά μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία ο μετανάστης δύναται να διατηρήσει τα πολιτιστικά στοιχεία της χώρας από την οποία προέρχεται και έχει το δικαίωμα να τα εκφράζει δημοσίως. Σύμφωνα με τον Will Kymlicka οι πολιτικές αυτές υποστηρίζουν τη συμβολή των μεταναστών στην εθνική ιστορία ακόμα και στον παγκόσμιο πολιτισμό, και ακόμα περισσότερο απαγορεύουν να προβάλλονται στερεότυπα είτε στα σχολεία είτε στα μέσα μαζικής ενημέρωσης που μπορεί να προσβάλουν τους μετανάστες. Οι πολιτικές αυτές έχουν αποδείξει ότι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου, είτε είναι πολιτισμική είτε θρησκευτική είτε κάτι άλλο δημιουργεί προσφορότερο μέλλον και στα παιδιά μεταναστών. Στην Ευρώπη ενώ έχουν καθιερωθεί πολυπολιτισμικές πολιτικές δεν κατόρθωσαν να δημιουργήσουν τις συνθήκες ενσωμάτωσης, καθώς οι μετανάστες λογίζονταν ως προσωρινοί κάτοικοι και υπήρχε ανέκαθεν η αντίληψη ότι θα επιστρέψουν κάποιοι στιγμή στη χώρα προέλευσης. Έτσι, διαπιστώνεται ότι οι πολυπολιτισμικές πολιτικές λειτουργούν σε χώρες όπως ο Καναδάς και η Αυστραλία, οι οποίες είναι ιδιαίζουσες περιπτώσεις καθώς δέχονται κατά κύριο λόγο άτομα με υψηλό

μορφωτικό επίπεδο, ενώ οι ευρωπαϊκές χώρες δέχονται συνεχόμενες ροές μεταναστών ανειδίκευτων ή μερικώς ειδικευμένων. (Kymlicka, 2012, σσ. 215-219)

Από τις πιο πρόσφατες ρυθμίσεις, η Συνθήκη της Λισαβόνας επιχειρεί να αποστασιοποιηθεί από τον όρο αφομοίωση, καθώς συνδέθηκε με την πλήρη απορρόφηση των μεταναστών στην κοινωνία εγκατάστασης, με αποτέλεσμα την απώλεια της προσωπικής τους πολιτισμικής ταυτότητας. Αντιθέτως, υιοθετεί τον όρο «κοινωνική ένταξη», αλλά περιορίζεται στην ένταξη των μεταναστών αποκλειστικά μέσω της ένταξής τους στην αγορά εργασίας. (Schnapper, 2008, σ. 20) Η ένταξη μέσω της αγοράς εργασίας χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό την Γερμανία, ενώ οι Γάλλοι προσδιορίζουν την ένταξη με βάση την αναγνώριση της ιθαγένειας στα παιδιά των μεταναστών και τη φοίτησή τους στα σχολεία της χώρας. (Παπαδοπούλου, 2006, σ. 308)

Για τον καλύτερο συντονισμό των μεταναστεύσεων και στο πλαίσιο ενίσχυσης των πολιτικών ένταξης, δημοσιεύθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή της Ε.Ε. μια Πράσινη Βίβλος (COM 2005, Βρυξέλλες 1.9.2005) με εννιά «κοινές βασικές αρχές», οι οποίες στόχευαν στην ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής. Οι τομείς στους οποίους δόθηκε βαρύτητα για να επιτευχθεί η ένταξη των μεταναστών ήταν η εκπαίδευση, η αγορά εργασίας, η συμμετοχή στη δημοκρατία, η ανάπτυξη των αστικών και πολιτικών τους δικαιωμάτων, η πρόσβαση στις υπηρεσίες, και τέλος μια πολιτισμική και θρησκευτική ελευθερία, η οποία όμως δε θα έπρεπε να αντιτίθεται στην εθνική κοινωνία. (Παπαδοπούλου, 2011, σσ. 24, 25)

Στην περίπτωση της Ελλάδας δίδεται μεγάλη βαρύτητα στη νομιμοποίηση των μεταναστών, διαδικασία που καθυστερεί, γεγονός που καθυστερεί και την ένταξη τόσο των μεταναστών όσο και των τέκνων τους στην ελληνική κοινωνία. Η Ελλάδα κλασικά θεωρείτο χώρα αποστολής μεταναστών, ωστόσο κατά το β' μισό της δεκαετίας του 1970 μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής και αυτό έγκειται σε αλλαγές που σχετίζονταν με τη μεταπολίτευση και την πολιτική παλιννόστησης. Αυτή την περίοδο και μετέπειτα η ελληνική επικράτεια δέχεται πλήθος μεταναστών από την Αλβανία και την Πολωνία. Η πολιτική που ακολουθείται απέναντι στους μετανάστες είναι αυτή της «αφομοίωσης», ήτοι της «ελληνοποίησής» τους με την αποδοχή του χριστιανισμού, ακόμα και την υιοθέτηση ελληνικών ονομάτων. Η ελληνική κοινωνία τη δεκαετία 1995-2005 έρχεται

ολοένα και περισσότερο σε επαφή με διαφορετικές εθνότητες και αρχίζει σταδιακά να εξοικειώνεται. (Schnapper, 2008, σ. 24)

1.2 Εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των μαθητών μεταναστών και προσφύγων

Μια σημαντική εκπαιδευτική πολιτική που ξεκίνησε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1960, εισήγαγε την έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Η πολιτική αυτή στόχευε στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών, αλλά στην πορεία καλούσε την κοινωνία για την ανάδειξη των ευρύτερων κοινωνικών δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων. Παρόμοιες διεκδικήσεις εμφανίζονται και στα σχολεία του Καναδά για το δικαίωμα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των ομάδων αυτών. (Σκλάβου, 2011, σ. 141)

Στην Ευρώπη οι Υπουργοί Παιδείας της Ε.Ε. στις 6 Ιουνίου 1974, σε Απόφασή τους έθεσαν βασικούς άξονες για την εκπαίδευση, τα δικαιώματα και τη μόρφωση των παιδιών των μεταναστών. Παράλληλα εκφράστηκαν προτάσεις για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών μέτρων με σκοπό τη σχολική και την κοινωνική τους προσαρμογή. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σ.82) Για πρώτη φορά το 1977 με την Κοινοτική Οδηγία-Directive 486/77 (βλ. Παράρτημα 3) τίθενται τα μέτρα ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών στα σχολεία των χωρών εγκατάστασής τους. Η σπουδαιότητα της Οδηγίας έγκειται στην καθολικότητα που προσδίδει στη δέσμευση των ευρωπαϊκών κρατών απέναντι στην παροχή δωρεάν εκπαίδευσης για τα παιδιά των μεταναστών, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης της επίσημης, αλλά και της μητρικής γλώσσας. (Σκλάβου, 2011 σσ. 141, 142 & Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σ. 83) Μεταγενέστερα σε κείμενο της Επιτροπής των Περιφερειών (ΕΤΠ 12-13/3/1997), το οποίο αναφερόταν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποσαφηνίζονταν οι όροι πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, με σκοπό το σχεδιασμό μιας διαπολιτισμικής πολιτικής. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σ.85)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται στο δημόσιο λόγο πρώτη φορά στην Ελλάδα του 1980 με αφορμή την παλιννόστηση Ελλήνων, αλλά και την προσέλευση μεταναστών. Τη δεκαετία αυτή, τέθηκαν οι βάσεις για την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (ΦΕΚ 1105, τ.Β' /4.11.1980). Οι τάξεις αυτές είχαν ως πρωταρχικό σκοπό να εντάξουν τα παιδιά των επαναπατρισθέντων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα. Αργότερα, θεσπίστηκε ο Νόμος 1404/83, στον οποίο συμπεριλαμβάνονταν όλα τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει στην Ελλάδα, μέλη και μη της Ευρώπης. Τη δεκαετία του 1990, οι Τάξεις Υποδοχής αυξήθηκαν λόγω του μεγάλου

κύματος μετανάστευσης προς την Ελλάδα, τόσο Ελλήνων όσο και άλλων εθνοτικών ομάδων από την Ευρώπη λόγω της πτώσης της Σοβιετικής Ένωσης, αλλά και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, ως αποτέλεσμα αναταραχών και οικονομικών προβλημάτων. Επομένως, αυτή την περίοδο οι Τάξεις Υποδοχής αναλάμβαναν να διδάξουν σε επαναπατρισθέντες μαθητές και σε παιδιά μετανάστες, την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, βοηθώντας τα να κατακτήσουν ένα υψηλό επίπεδο γνώσης της. Η παρακολούθηση των Τάξεων Υποδοχής υπολογιζόταν να διαρκέσει ένα με τρία χρόνια, ανάλογα με την επίδοση του εκάστοτε μαθητή. (Tzeveleku, Giagkou, Kantzou, Stamouli, Varlokosta, Mitzias & Papadopoulou, 2013, σσ. 75, 76) Σχετική νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πολιτική ένταξης ψηφίζεται με το Ν. 2413/96 με την εγγραφή παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα το άρθρο 34 (βλ. Παράρτημα 3) αναφέρεται σε σχολικές μονάδες που θα παρέχουν εκπαίδευση σε μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό-πολιτιστικό υπόβαθρο. Στα σχολεία αυτά προνοούνται οι *εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ανάγκες*. (Σκλάβου, 2011, σσ. 144, 145) Τη δεκαετία του 2010 εμφανίζεται ο Νόμος 3879/2010 (βλ. Παράρτημα 3), ο οποίος εισαγάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και βάσει του αρ. 26 στοχεύουν «στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής». (Εφ. Κυβερνήσεως, 2010, σ. 3422)

Σύμφωνα με μελέτη της Δ. Β. Παπαδοπούλου η φοίτηση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε την πρώτη μορφή κοινωνικής ενσωμάτωσης, και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνικοποίησή τους. Σε μελέτη της η πλειοψηφία των γονέων μεταναστών αποκρίνεται θετικά στη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο σε συνάρτηση και με την παραμονή τους στη χώρα. (Παπαδοπούλου, 2006, σ. 334) Τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας από τη δεκαετία του 2000 παρουσιάζουν *γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία*, με σχετικές διακυμάνσεις σε σχέση με τη γνώση της ελληνικής γλώσσας, οι οποίες έθεσαν νέα ζητήματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, για μια επιτυχή ένταξη των παιδιών μεταναστών στο σχολικό σύστημα. (Ρόμπολης, 2007, σ. 92)

Την επόμενη δεκαετία (2010 έως σήμερα) διαθέτουμε στοιχεία και αποτελέσματα για ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού, χάρη σε πρόσφατη Έκθεση του Δικτύου Eurydice (2018). Η έκθεση αυτή παρουσιάζει τα

σχέδια δράσης και τις στρατηγικές ευρωπαϊκών κρατών, για την ενσωμάτωση των μαθητών μεταναστών στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Στα πλεονεκτήματα των σχεδίων /στρατηγικών δράσης συμπεριλαμβάνονται προγράμματα πολιτικής και οι στόχοι προς επίτευξη, η ανάληψη καθηκόντων από αρμόδιους φορείς, ο καθορισμός ενός χρονικού πλαισίου για την ολοκλήρωση των διαφόρων σταδίων, ο προσδιορισμός των οικονομικών πόρων και η δημιουργία μηχανισμών παρακολούθησης και αξιολόγησης, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των πολιτικών. (Eurydice, 2018, σσ. 52-55)

Συγκεκριμένα 25 ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα διαθέτουν μια ή περισσότερες στρατηγικές και σχέδια δράσης για την ενσωμάτωση παιδιών και νέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα σχολεία τους. Οι στρατηγικές αυτές ένταξης είτε επικεντρώνονται κατ' αποκλειστικότητα στην εκπαίδευση, είτε έχουν ευρύτερες προσδοκίες. Οι στρατηγικές ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετούνται από 10 χώρες. Χώρες όπως η Γερμανία, η Ελλάδα, η Ισπανία (σε μερικές αυτόνομες κοινότητες), η Κύπρος, η Πορτογαλία και η Σλοβενία, υιοθετούν στρατηγικές ένταξης που αφορούν την πρωτοβάθμια και τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και την IVET (Initial Vocational Education and Training, ελλ. ΑΕΕΚ, αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση). Η Ισπανία έχει θέσει ως κύρια στρατηγική, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η Ελλάδα εμφανίζεται να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα πέρα από τις άλλες βαθμίδες και στην νηπιακή εκπαίδευση, ενώ η Ελβετία ενδιαφέρεται και για την εκπαίδευση ενηλίκων, σχεδιάζοντας ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για νέους 16-25 ετών. Σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα ευρωπαϊκών χωρών, τα σχέδια ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών στο σχολείο, συγκαταλέγονται σε μια ευρύτερη στρατηγική για την ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία. (Βουλγαρία, Τσεχία, Ιρλανδία, Ισπανία, Κροατία, Αυστρία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Φινλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο - Ουαλία και Ουγγαρία, Σκοτία, Ελβετία, Ισλανδία, Μαυροβούνιο, Νορβηγία και Σερβία). Με αυτές της στρατηγικές ένταξης προσδιορίζουν πολλούς τομείς, όπως την ένταξη στην αγορά εργασίας, τη στέγαση, την πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες, την εκπαίδευση κ.ά.. (Eurydice, 2018, σσ. 55, 56)

Ένα παράδειγμα αποτελεί το στρατηγικό σχέδιο της Πορτογαλίας, το οποίο προσβλέπει στην ενίσχυση της διδασκαλίας της πορτογαλικής, την καθιέρωση εκπαιδευτικών γλωσσικών προγραμμάτων, την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την αναγνώριση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων. Η Σλοβενία από την

άλλη έχει σχεδιάσει δυο στρατηγικές. Η πρώτη αναφέρεται στην πρόσβαση των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την υιοθέτηση της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και φέρει τον τίτλο «Στρατηγική για την ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών, των μαθητών του βασικού σχολείου και των μαθητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εκπαίδευση της Δημοκρατίας της Σλοβενίας». Η δεύτερη στρατηγική αφορά το «Ψήφισμα του Εθνικού Προγράμματος για την Γλωσσική Πολιτική, 2014-2018», το οποίο στοχεύει να δημιουργήσει ευκαιρίες για την εκμάθηση της σλοβενικής γλώσσας τόσο για τους γονείς, όσο και για τα παιδιά, καθώς και για την ανάπτυξη ενός νέου μαθησιακού υλικού για την εκμάθηση της σλοβενικής ως δεύτερης γλώσσας. (Eurydice, 2018, σ. 57)

Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση, το συντονισμό και την παρακολούθηση της εξέλιξης της ένταξης των παιδιών και των νέων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, ορίζονται αρμόδιοι φορείς. Κάθε χώρα διαθέτει ανώτατα όργανα συντονισμού, τα στελέχη των οποίων σε συνεργασία με διοικητικά στελέχη μιας περιφέρειας, ενός δήμου ή και του σχολείου, σχεδιάζουν πολιτικές για την υποστήριξη της ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών στο σχολείο.

Στην Ισπανία, η κεντρική κυβέρνηση είναι υπεύθυνη για τη μεταναστευτική πολιτική, και οι Αυτόνομες Κοινότητες έχουν αρμοδιότητες λήψης αποφάσεων σχετικά με την πολιτική ένταξης. Στην Τσεχία, το Λουξεμβούργο και την Αυστρία, το Υπουργείο Εσωτερικών ή το Υπουργείο Εξωτερικών, είναι υπεύθυνο για το συντονισμό των πολιτικών που σχετίζονται με τη μετανάστευση, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της ένταξης των παιδιών μεταναστών στο σχολείο. Στη Σουηδία, το Υπουργείο Απασχόλησης είναι αρμόδιο για το συντονισμό των πολιτικών ένταξης, το οποίο περιλαμβάνει επίσης την εκπαίδευση. Στη Φινλανδία, είναι το Υπουργείο Απασχόλησης και Οικονομίας. Στο Βέλγιο (Κοινότητα των Γερμανών), τη Γαλλία και την Τουρκία, το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας επιβλέπει αυτόν τον τομέα. Επιπλέον, στη Γαλλία, η ενημέρωση και η υποδοχή των παιδιών και των οικογενειών τους είναι έργο κοινής συνεργασίας μεταξύ του Υπουργείου Εσωτερικών και του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας.

Σε 18 εκπαιδευτικά συστήματα, δεν υπάρχει ανώτατο όργανο με εντολή συντονισμού των πολιτικών ένταξης. Οι αρμοδιότητες μπορούν να μοιραστούν μεταξύ πολλών υπουργείων, όπως για παράδειγμα στην Ιταλία και τη Λετονία, όπου συμμετέχουν τρία

και τέσσερα υπουργεία αντίστοιχα, ή στο Λουξεμβούργο, όπου συνεργάζονται πέντε διαφορετικοί φορείς με διαφορετικά επίπεδα αρμοδιοτήτων. Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων συνεργάζεται με άλλα όργανα τα οποία συμμετέχουν στις διαδικασίες υποδοχής και ενσωμάτωσης των προσφύγων. (Eurydice, 2018, σσ. 58, 59)

2. Ζητήματα Γλώσσας και Διγλωσσίας

2.1 Εννοιολόγηση Διγλωσσίας

Η διγλωσσία παραπέμπει στη χρήση δυο διαφορετικών γλωσσών από ένα άτομο. Ως πρώτη γλώσσα χαρακτηρίζεται η μητρική γλώσσα ή γλώσσα της οικογένειας, ενώ ως δεύτερη γλώσσα προσδιορίζεται η πρότυπη γλώσσα ή η γλώσσα που ομιλείται από την πλειοψηφία μιας χώρας και συνηθέστερα είναι και η επίσημη. Σύμφωνα με ορισμό της UNESCO (1953) μητρική γλώσσα θεωρείται η γλώσσα που το άτομο κατακτά στα πρώιμα χρόνια της ζωής του και αποτελεί το μέσο με το οποίο επικοινωνεί και αναπτύσσει τη σκέψη του. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12)

Η Σκούρτου (Skourtu, 1995, σ.24) ορίζει ότι «στη διγλωσσία (bilingualism) η κυρίαρχη διγλωσσική φύση (diglossic nature), φανερώνει τη σχέση μεταξύ δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, αλλά και αποσαφηνίζει τις διαφορές που υπάρχουν ως προς τη χρήση τους, καθώς και την κοινωνική σπουδαιότητα που φέρει καθεμιά ξεχωριστά». Οι γλώσσες που χειρίζεται το δίγλωσσο άτομο, αποτελούνται από ένα φάσμα γλωσσών, ήτοι των αντίστοιχων υποδιαίρέσεων τους, όπως ιδιώματα, γλωσσικές μορφές, κειμενικά είδη προκειμένου να αναπτύξει την επικοινωνία με τους άλλους συνομιλητές του. (Σκούρτου, 2011, όπ. αναφέρεται στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 24)

Οι απόψεις για το ποιος θεωρείται δίγλωσσος δίστανται. Υπάρχουν δύο διαφορετικές θέσεις. Ορισμένοι γλωσσολόγοι όπως οι Bloomfield (1933) και Haugen (1953) θεωρούν ότι δίγλωσσοι είναι όσοι χειρίζονται και τις δυο γλώσσες επαρκώς, ως φυσικοί ομιλητές, παράγοντας ολοκληρωμένες προτάσεις. Οι μεταγενέστεροι γλωσσολόγοι υποστήριξαν ότι ως δίγλωσσος μπορεί να χαρακτηριστεί κάθε άτομο που μπορεί να επικοινωνεί έστω και ελάχιστα σε μια δεύτερη γλώσσα. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 25)

2.2 Πρώιμη Γλώσσα και Επικοινωνία

Ο Φερδινάνδος ντε Σωσύρ υποστήριξε την προτεραιότητα που έχει ο προφορικός λόγος έναντι της γραπτής γλώσσας. Ο λόγος είναι ένας διάλογος, προϋποθέτει τουλάχιστον

έναν ομιλητή και τον συνομιλητή με τον οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνία. Αρχικά, ο άνθρωπος τις κύριες λειτουργίες του λόγου (αναφορική, βουλητική, συγκινησιακή κ.ά.) τις μαθαίνει στη μητρική του γλώσσα και εξ ου η σημαντικότητα της γνώσης αυτής. Το άτομο έχει ανάγκη να αναφερθεί σε μια εμπειρία που βιώνει, να εκφράσει κάποια επιθυμία, ή να εξωτερικεύσει ένα συναίσθημα και για αυτό το σκοπό θα χρησιμοποιήσει τη μητρική του γλώσσα. Η αρχική κατάκτηση της μητρικής, ονομάζεται από τους γλωσσολόγους «διαισθητική» γνώση της γλώσσας. (Φραγκουδάκη, 2003, σσ. 15-18)

Η Σκούρτου (1995, σσ. 25, 26) προσθέτει τη συμβολή του προφορικού λόγου στον εγγραμματισμό του ατόμου. Ο εγγραμματισμός γίνεται ευδιάκριτος στον προφορικό λόγο, καθώς φανερώνει τον τρόπο που οργανώνεται η γλώσσα, και πώς αποδίδονται όσα μας περιβάλλουν, στον ορατό κόσμο. Ως τελευταίοι σταθμοί γραμματοσύνης του ατόμου, θεωρούνται η ανάγνωση και η γραφή. Επομένως, εδώ υποστηρίζεται ότι η γραμματοσύνη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας του ατόμου, χωρίς όμως να υποτιμάται η δεξιότητα της γραφής. Όπως υποστηρίζει σε άλλο σημείο της, η προφορική γλώσσα είναι αυτή που θα δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για αναπτυχθεί η αφηρημένη σκέψη. Η επικοινωνία δημιουργείται σε πλαίσια όπου το άτομο από πολύ νωρίς έρχεται σε επαφή με άλλους και αυτό συμβαίνει συχνά μέσω συμμετοχής του σε δραστηριότητες. Αργότερα στη ζωή του εκφράζεται ως η ανάγκη να επικοινωνήσει για να μπορέσει να εκφράσει την εμπειρία που έλαβε από τη μία ή την άλλη δραστηριότητα.

Το ίδιο συμβαίνει και με τα δίγλωσσα παιδιά, τα οποία συμμετέχοντας σε δραστηριότητες με γηγενή παιδιά της ηλικίας τους, έρχονται σε επαφή με την απλή, καθομιλουμένη γλώσσα. Αυτός λοιπόν είναι ο λόγος που παρατηρείται μια σχετική ευχέρεια της ελληνικής γλώσσας από παιδιά μεταναστών που μόλις ξεκινούν το ελληνικό σχολείο. Η γνώση της καθημερινής γλώσσας δεν προϋποθέτει ωστόσο γνώση της γλώσσας του σχολείου, αυτής που ονομάζουμε ακαδημαϊκή. Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα δίγλωσσο παιδί χρειάζεται δύο χρόνια για να κατακτήσει τη καθημερινή γλώσσα, αλλά πέντε με επτά χρόνια για να φτάσει το επίπεδο που έχει ένας συνομήλικος του στην ακαδημαϊκή γλώσσα. (Σκούρτου, 2008, σσ. 4, 5)

Ο Cummins (1981) έθεσε την έννοια του κρίσιμου επιπέδου γλωσσικής ανάπτυξης, με την οποία υποστήριζε ότι ένα παιδί έπρεπε να φτάσει σε ένα ελάχιστο γλωσσικό επίπεδο κατανόησης της μητρικής, πριν έρθει σε επαφή στο σχολικό του περιβάλλον με μία

δεύτερη γλώσσα. (Παλαιολόγου, 2000, σ. 46) Από την άλλη η Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου, αναφέρεται στην επίδραση που ασκεί η ηλικία στην ανάπτυξη της πρώιμης διγλωσσίας. Ο Singleton (1989) υποστήριξε ότι όσο νωρίτερα μαθαίνει κάποιος μια γλώσσα, τόσο καλύτερα μπορεί να εμφανίζεται ως φυσικός ομιλητής σε δυο γλώσσες. Ως κρίσιμη περίοδος ενός ατόμου υπολογίζεται το διάστημα από την ηλικία των δύο ετών έως την εφηβεία. Για τον Krashen (1985) οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν να μάθουν σε συντομότερο χρονικό διάστημα μια δεύτερη γλώσσα, ενώ οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές έχουν καλύτερα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Επομένως, η κρίσιμη περίοδος αναφέρεται στην πρώιμη έκθεση ενός ατόμου σε μια γλώσσα, αλλά και την πρώιμη κατάκτηση ως ένα επίπεδο μιας δεύτερης γλώσσας, που τα θετικά αποτελέσματα στη γνώση και των δύο (Γ1, Γ2), θα φανούν μετά από χρόνια. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 27)

Η επικοινωνία που σχετίζεται με τη μάθηση, συνδέεται άμεσα με το νόημα. Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με το παιδί και στόχος του είναι η κατανόηση του μαθήματος. Ακόμη μια ενδιαφέρουσα θεωρία είναι η αρχή του Krashen περί Κατανοητής Εισερχόμενης Πληροφορίας, που αφορά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, και ορίζει πώς προκειμένου να επιτευχθεί η εκμάθηση μιας γλώσσας, θα πρέπει να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο των πληροφοριών που λαμβάνει το άτομο που τη μαθαίνει. Ο Cummins (2000) αναφέρεται με τη σειρά του σε μια διδακτική πρακτική, τη λεγόμενη «εστίαση στο νόημα» και παρουσιάζει τις δυνατότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός να δημιουργήσει τις συνθήκες για να γίνει το μάθημα σαφές σε νόημα στους δίγλωσσους μαθητές μιας τάξης, οι οποίοι δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς τη πρότυπη γλώσσα του σχολείου. Ενώ η ακαδημαϊκή γλώσσα θεωρείται το κυρίαρχο εργαλείο μάθησης, δε θα πρέπει να παραλείπεται η χρήση σημειωτικών τρόπων ενισχυτικών για την κατάκτηση του νοήματος από παιδιά που δεν κατέχουν τη γλώσσα σε καλό επίπεδο. Η επίτευξη της επικοινωνίας δύναται να επιτευχθεί και με τη χρήση εικόνων, φωτογραφιών, μουσικού ήχου ή βίντεο. (Σκούρτου, 2002, σ. 5, 6)

Συνεπώς ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στάδια ενός ανθρώπου, και εξαιτίας αυτού οφείλει κάποιος να εξελίξει επαρκώς τη μητρική του γλώσσα, προτού αρχίσει να μαθαίνει μια δεύτερη. Σε κάθε περίπτωση το σχολείο για να πείσει τα παιδιά για την υψηλή επικοινωνιακή αξία που έχει η πρότυπη γλώσσα, θα πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήση της μητρικής, χωρίς σε καμία περίπτωση να την υποτιμά, αλλά να τη χρησιμοποιεί βοηθητικά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής

διαδικασίας. Έχει αποδειχθεί ότι η επικοινωνία συνδέεται με τη γλώσσα προς ενίσχυση της μάθησης και της κοινωνικής συνοχής.

2.3 Θεωρία Αλληλεξάρτησης Γλωσσών

Η Θεωρία της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών σχετίζεται με το μοντέλο της κοινής υποκειμενικής ικανότητας, το οποίο σχηματικά παίρνει τη μορφή ενός «διπλού παγόβουνου», δηλώνοντας ότι κάθε γλώσσα έχει κάποια χαρακτηριστικά διακριτά, στη βάση τους όμως υπάρχουν κοινές εννοιολογικές γνώσεις και δεξιότητες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 54)

Συγκεκριμένα, η θεωρία του Cummins (1981) για την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, εκφράζει ότι «Στο βαθμό που η διδασκαλία της Lx είναι αποτελεσματική στην προώθηση της γνώσης στη Lx, θα πραγματοποιηθεί μεταφορά γνώσης στη Ly, παρέχοντας την απαραίτητη έκθεση στην Ly και επαρκή ενθάρρυνση για την εκμάθηση της Ly». (Cummins, 2000, σ. 38) Με άλλα λόγια η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας δεν προστίθενται καινούριες για το άτομο λέξεις, έννοιες, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, αλλά γίνεται μεταφορά εννοιολογικών γνώσεων, γλωσσικών ή γραμματικών στοιχείων ακόμα και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. (Φραγκουδάκη, 2003, σ. 27)

Παλαιότερα υποστηριζόταν ότι η χρήση και η ανάπτυξη της Γ1, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εκμάθηση της Γ2. Πλέον υιοθετείται από τους επιστήμονες, η αντίληψη του μοντέλου της κοινής υποκειμενικής ικανότητας, βάσει της οποίας το παιδί χάρη στις δεξιότητες που αναπτύσσει στη Γ1, καταφέρνει με μεγαλύτερη ευκολία να κατακτήσει γνώσεις και στη Γ2, που θα τον βοηθήσουν μακροπρόθεσμα στην ακαδημαϊκή του πορεία. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 58, 59) Άρα, η διατήρηση και ενίσχυση της μητρικής υποστηρίζεται ως προϋπόθεση για την καλή σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή. Επιπλέον, η διγλωσσία ενεργοποιεί τον εγγραμματισμό, καθώς βοηθά την ανάπτυξη της «μεταγλωσσικής συνειδητότητας», δηλαδή της ικανότητας να κατανοούμε την πρόσληψη της γνώσης, μέσω της γλωσσικής εξάσκησης. Τα δίγλωσσα άτομα εξασκούνται στις γλώσσες, κάνοντας συγκρίσεις και μεταφέροντας γνώση από τη μία στην άλλη γλώσσα. Για τα δίγλωσσα παιδιά νηπιακής ηλικίας ο κόσμος και όσα τον περιβάλλουν (άνθρωποι, αντικείμενα) διαθέτουν πάνω από ένα όνομα-σύμβολο, καθώς

αυτά χειρίζονται πάνω από μία γλώσσα. Πέρα, όμως από τα απτά αντικείμενα τα παιδιά χρησιμοποιώντας και τις δύο γλώσσες σταδιακά δύνανται να εκφράζουν και να επικοινωνούν και αφηρημένες έννοιες. Καταλήγοντας λοιπόν οι δίγλωσσοι ομιλητές διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά που μπορούν να βοηθήσουν την ομαλή φοίτησή τους, αυτά συνοψίζονται στη αλληλεπίδραση των γλωσσών με μεταφορά γνώσεων, συγκρίσεις αυτών και τη δεινότητα να συμβολίζουν λέξεις και έννοιες σε δύο γλώσσες. (Σκούρτου, 1995, σσ. 27, 28)

Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών από την πλευρά του μαθητή βιώνεται ως προς τη σχέση που αναπτύσσει με τη γλώσσα-στόχο (2η γλώσσα), τη σχέση του με τις νέες έννοιες που μαθαίνει στην γλώσσα-στόχο, και τέλος σε σχέση με την ταυτότητά του. Άρα, ο μαθητής που γνωρίζει καλά μια γλώσσα διαφορετική από αυτή του σχολείου, ενεργοποιεί κάθε φορά που μαθαίνει μια νέα έννοια την αντίστοιχη της μητρικής του και με αυτή και το αντίστοιχο νόημα αυτής. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους ενθαρρύνουν τους δίγλωσσους μαθητές τους να φέρουν στην επιφάνεια το περιεχόμενο των εννοιών που γνωρίζουν στη μητρική τους κάνοντας τη σύνδεση που πρέπει για να κατανοήσουν της νέες έννοιες που διδάσκονται. Εκτός από τη σύνδεση, τα παιδιά δύνανται να κάνουν συγκρίσεις, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στις δύο γλώσσες. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να έχει πρακτικά αποτελέσματα σε μια σχολική τάξη η θεωρία της αλληλεξάρτησης με κύριο στόχο την ενθάρρυνση των παιδιών, αλλά και την προσαρμογή τους στη γλώσσα του σχολείου. Τέλος, στην περίπτωση της σχέσης που αποκτά με την ταυτότητα, παρατηρείται «εναλλαγή κωδίκων», αυτό σημαίνει ότι σε μια φράση ειπωμένη στην επίσημη γλώσσα, μπορεί να υπάρχει λέξη της μητρικής και αυτός να είναι ένας τρόπος να δηλωθεί η ταυτότητα του δίγλωσσου. (Σκούρτου, 2002, σσ. 11-13)

2.4 Θετικές επιδράσεις της Διγλωσσίας

Πολλές από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν κατέδειξαν τα οφέλη που έχει η χρήση δύο γλωσσών στη νοητική ανάπτυξη ενός ατόμου. Συγκεκριμένα οι δίγλωσσοι μαθητές που κατέχουν και τις δυο γλώσσες επαρκώς, οδηγούνται συχνά σε θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ενώ εμφανίζουν πιο ανεπτυγμένη ικανότητα για την εκμάθηση επιπρόσθετων γλωσσών. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δεν εξασκούνται και στις δύο γλώσσες ικανοποιητικά, τότε παρατηρείται δυσκολία στην κατανόηση

περίπλοκων ή αφηρημένων εννοιών, γεγονός που επηρεάζει τη συμμετοχή τους στην τάξη, ακόμα και τη σχολική τους επίδοση. Αυτό, που υποστηρίζεται ευρύτερα είναι η υποστήριξη της εκμάθησης και των δύο γλωσσών κατά τη διάρκεια φοίτησης των δίγλωσσων παιδιών στο δημοτικό σχολείο. (Cummins, 2000, σσ. 37, 38)

Η διγλωσσία επιδρά θετικά για την απόκτηση γενικότερης γλωσσικής ικανότητας, αλλά και ειδικών δεξιοτήτων. Έτσι, τα δίγλωσσα παιδιά που μεγαλώνουν χρησιμοποιώντας ικανοποιητικά και τα δύο γλωσσικά συστήματα, κατακτούν περισσότερες ικανότητες επεξεργασίας της γλώσσας, εμφανίζονται πιο δεκτικά σε νέες γλωσσικές μορφές και λειτουργίες, και φανερώνουν υψηλότερη επικοινωνιακή ευαισθησία σε διαφορετικά περιβάλλοντα. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 61, 62) Για την παρατήρηση θετικών αποτελεσμάτων προϋποτίθεται εξάσκηση του παιδιού και στις δύο γλώσσες, καθώς και μια αρχικά ισχυρή βάση γνώσης της μητρικής για να αναπτύξει καλή γνώση της πρότυπης. Σε αυτό το πλαίσιο η συμβολή του σχολείου μπορεί να είναι καθοριστική αναγνωρίζοντας τη μητρική και επιδιώκοντας τον γραμματισμό και στις δύο γλώσσες που γνωρίζει το παιδί. (Cummins, 2001, σσ. 16, 17)

3. Σχολική Επίδοση

3.1. Ορισμός Σχολικής Επίδοσης

Η σχολική επίδοση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδίδεται με ποσοτικούς όρους (βαθμολογία), και αντανακλά τις γνώσεις που έχει κατακτήσει ο μαθητής σε κάθε διδακτικό μάθημα. Οι μαθητές βαθμολογούνται με κλίμακα του 10 ή του 20, και χαρακτηρίζονται ως άριστοι, καλοί, μέτριοι ή κακοί. Ως άριστοι μαθητές χαρακτηρίζονται, όσοι τα καταφέρνουν με την αποστήθιση των μαθημάτων και οι συμπεριφορές τους συμβαδίζουν με ό,τι ορίζει ως πρόπον η κοινωνία, αλλά αυτό δεν αποτελεί σκοπό της παιδαγωγικής επιστήμης. Σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν τα προσωπικά ενδιαφέροντα και ταλέντα, και μάλιστα να ενθαρρύνονται. (Θεοδοσιάδου, 2013, σσ. 74, 75)

Ωστόσο, όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση της επίδοσης ενός μαθητή, δεν πρέπει να λησμονούμε τα στοιχεία πάνω στα οποία βασίζεται η αξιολόγηση, τα οποία είναι ο σκοπός και η μέθοδος διδασκαλίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διδακτική διαδικασία, η συνεργασία με τους μαθητές, τα εκπαιδευτικά εργαλεία, σχετίζονται με την επίδοση. Η αξιολόγησή τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς αντανακλά όλα όσα τους δίδαξε ο εκπαιδευτικός και όχι μόνο όσα έμαθαν. Η «αντικειμενικότητα» της βαθμολόγησης είναι σχετική, καθώς ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει κάθε παιδί ξεχωριστά και τα προβλήματα που βιώνει τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή/-τρια δεν είναι μια σχέση απρόσωπη. Από την άλλη οι εξετάσεις και η βαθμολογία αποτελούν μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας που ορίζει το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. (Χοντολίδου, 2004, σσ. 18-20) Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα περί αξιολόγησης των μαθητών του 1995, διευκρινίζεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής διδασκαλίας, και ως στόχος της είναι «η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα». (Π.Δ. 8/1995, 1995, α. 1, π. 2)

3.2 Σχολική Επίδοση-Παράγοντες

3.2.1 Γενικοί Παράγοντες

Η παράδοση στην εξερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική πορεία και επιτυχία, εκκινεί τη δεκαετία του 1960, όταν ο Coleman (1966) αναφερόταν στην επίδραση που ασκεί η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη και το πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή στην εκπαιδευτική του εξέλιξη. Επιπλέον, η σχολή στην οποία ανήκε, School Effectiveness, μελετούσε τις άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών αυτών. Άλλοι παράγοντες που παρουσιάζονταν την επόμενη δεκαετία, αναφέρονταν στο χαμηλό εισόδημα, αλλά και στο είδος της οικογένειας (πολύτεκνη, μονογονεϊκή), καθώς και στην αδυναμία στέγασης. Την επόμενη δεκαετία η ίδια σχολή, αλλά και ο ερευνητής της εκπαίδευσης Edmonds (1982) εξέταζαν τη σχολική επίδοση σύμφωνα με τις βασικές δεξιότητες των παιδιών στη χρήση της γλώσσας και της επίδοσής τους στα μαθηματικά, δίνοντας έμφαση στην υποστήριξη του σχολείου στα επιτεύγματα των μαθητών τους. (Korilaki, 2006, σσ. 19, 20)

Ο διαχωρισμός που επιχειρεί από την άλλη ο Tomlison (1982) για το προσδιορισμό των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική επίδοση είναι οι εξής τρεις, παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του παιδιού, παράγοντες που σχετίζονται με τις διαδικασίες και την πολιτική του σχολείου και τέλος τα προσωπικά χαρακτηριστικά, το προφίλ του μαθητή με τις όποιες ικανότητες ή ιδιαιτερότητές του. (Palaiologou, 2007, σ. 101)

Σε μια μεταγενέστερη έρευνα που διεξήχθη από τον Thomas (1995), εξετάστηκαν αμιγώς εξωσχολικοί παράγοντες για να εξηγηθεί η σχολική επιτυχία ή αποτυχία ενός παιδιού. Τα αποτελέσματα παρουσίαζαν ότι στα παιδιά επιδρούν στοιχεία, όπως η κοινωνικοοικονομική τους θέση, το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η γλώσσα του σπιτιού και οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει το καθένα. (Korilaki, 2006, σ. 25)

Τη δεκαετία του 2000 οι έρευνες αναζητούσαν τους λόγους που τα σχολεία παρουσίαζαν διαφορετικές μαθητικές επιδόσεις. Αυτή την περίοδο οι μελέτες βασίστηκαν σε διεθνείς έρευνες (ECLS, NELS), που παρείχαν στατιστικά δεδομένα, και είχαν χαρακτήρα συγκριτικής έρευνας σε πολλαπλά δείγματα. Οι διαχρονικές μελέτες και τα δεδομένα μεγάλης κλίμακας παρείχαν περισσότερες ευκαιρίες για προβλέψεις

αναλύσεων νέων στοιχείων σχετικά με το θέμα της σχολικής επίδοσης. (Sammons, Davis, and Gray, 2016, σ. 39)

Από τα μέσα του 2000 και έπειτα, οι έρευνες της σχολικής επίδοσης παρουσιάζουν αυξανόμενες μεθοδολογικές εξελίξεις, όπως η χρήση του πολυπαραγοντικού - πολυεπίπεδου μοντέλου και του μοντέλου των διαρθρωτικών εξισώσεων, σχέδια γραμμικής παλινδρόμησης, ανάλυση καμπύλης ανάπτυξης και εποχικότητας της μάθησης. Οι διαχρονικές έρευνες αυτής της περιόδου δεν υπολογίζουν μόνο τις μακροπρόθεσμες επιρροές των σχολείων και των εκπαιδευτικών στους μαθητές, αλλά και τις μεταβολές που συντελούνται στους ευρύτερους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση. Σε έρευνα (Effective Pre-school Primary and Secondary Education, EPPSE 3–16) που γίνεται στην Αγγλία εξετάζεται η ακαδημαϊκή πορεία ενός παιδιού από τη προσχολική ηλικία των τριών έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ηλικία των δεκαέξι. Σύμφωνα με αυτή εξετάζεται η ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη, το επίπεδο ποιότητας του δημοτικού σχολείου, καθώς και οι σχετικές επιρροές και η επικοινωνία με τους γονείς. (Sammons, Davis, and Gray, 2016, σ. 39)

3.2.2 Σχολική Επίδοση και ο ρόλος του Σχολείου

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή πρέπει να διερευνώνται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, και όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο. Επομένως, σύμφωνα με αυτή την αντίληψη οι επιδόσεις και ικανότητες ενός μαθητή αξιολογούνται σε συνάρτηση με το σχολείο που φοιτά. (Verma, 1994, όπ.αναφ. στο Palaiologou, 2007, σ. 101)

Σύμφωνα με έναν ορισμό, η σχολική επίδοση ('school effectiveness'), σχετίζεται με το ρόλο της σχολικής διαδικασίας, αλλά και με το σχολείο ως οργανισμό, και θεωρεί ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από παράγοντες που αφορούν το σχολείο ευρύτερα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι εξαρτάται από την πολιτική διδασκαλίας της σχολικής μονάδας, από το κλίμα που επικρατεί και την αποστολή του σχολείου. Άλλος ένας παράγοντας που επιδρά στη σχολική επίδοση του μαθητή αφορά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ('teacher effectiveness') και αναφέρεται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, τις προσδοκίες του, την οργάνωση της τάξης του και τη δυνατότητα πόρων προς χρήση για τη διδασκαλία στη σχολική τάξη. (Creemers & Kyriakides, 2008, όπ.αναφ. στο Sammons, Davis, and Gray, 2016, σ. 30)

Μια έρευνα που χρησιμοποιείται στην Αγγλία και της ΗΠΑ και ονομάζεται school effectiveness research ή SER, έχει σαν σκοπό να ελέγξει την ποιότητα της εκπαίδευσης και της μάθησης, καθώς και την αξιολόγηση του σχολείου συνολικά. Οι έρευνες αυτές αντλούν τα στοιχεία τους από τα αποτελέσματα των σχολικών επιδόσεων των μαθητών, τα οποία δημοσιεύονται ετησίως στους λεγόμενους βαθμολογικούς πίνακες ή “League Tables”. Η δημοσίευση των αποτελεσμάτων καθορίζει τις πολιτικές και τις δράσεις που θα υιοθετήσει ένα σχολείο αν επιθυμεί να καλυτερεύσει τις επιδόσεις των μαθητών του στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Αυτό δημιουργεί ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων, καθώς το σχολείο, που έχει τις καλύτερες επιδόσεις προτιμάται από την πλειοψηφία των γονέων, αλλά λαμβάνει και υψηλότερη χρηματοδότηση. (Korilaki, 2005, σσ. 417, 418)

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο σα σύνολο λειτουργεί καθοριστικά στην προσαρμογή του μαθητή στις διαδικασίες εκπαίδευσης του οργανισμού. Συνεπώς, το ίδιο σημαντικό είναι και ο εκπαιδευτικός που αποτελεί κατά κάποιον τρόπο τον απαραίτητο συνδετικό κρίκο μεταξύ των μαθητών και της μάθησης όπως αυτή εφαρμόζεται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός με το παιδί, μπορεί να καθορίσουν τις επιδόσεις του δεύτερου. Από την άλλη, και οι προσδοκίες που θέτει ο δάσκαλος επηρεάζουν την επίδοση. Το οικογενειακό μορφωτικό επίπεδο επίσης λειτουργεί πολλές φορές έτσι, ώστε παρατηρούνται έντονες διαφορές μεταξύ των μαθησιακών επιδόσεων, ακόμα και διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών. (Θεοδοσιάδου, 2013, σ. 79)

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που επιδρά πολύ έντονα στην επίδοση των μαθητών, αλλά συχνά δεν αναφέρεται είναι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού χώρου. Ο τρόπος με τον οποίο ο χώρος είναι σχεδιασμένος και διαρρυθμισμένος, μπορεί να προκαλέσει εμπόδια και περιορισμούς στη μαθησιακή διαδικασία. Το σχολείο οφείλει να είναι λειτουργικό, ασφαλές και να εμπνέει τους διδασκόμενους. (Θεοδοσιάδου, 2013, σ. 80)

3.2.3 Σχολική Επίδοση – Κοινωνική προέλευση της οικογένειας και Μορφωτικό Κεφάλαιο

Η μόρφωση των ατόμων και η ακαδημαϊκή τους πορεία είχε συνδεθεί από νωρίς με την κοινωνική τους προέλευση. Πιο συγκεκριμένα, από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, διάφοροι κοινωνιολόγοι και κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, ανέδειξαν μέσα από

έρευνες, την επιρροή της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση, αμφισβητώντας την άποψη περί «έμφυτης ευφυΐας» των παιδιών. (Φράγκου, 2007, σ. 2)

Ο γάλλος κοινωνιολόγος, Pierre Bourdieu, εντοπίζει ότι το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας επιδρά στη σχολική επιτυχία του παιδιού και αυτό γίνεται εμφανές από την πρωτοσχολική ηλικία. Ο Μπουρντιέ δεν περιορίζεται στο μορφωσιγενές του πατέρα και της μητέρας του παιδιού, αλλά εξετάζει το αντίστοιχο των παππούδων και των γιαγιάδων και των δύο οικογενειών. Με άλλα λόγια αναζητά πόσο παλιά είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση των μελών της οικογένειας και πώς αυτό συνέβαλε στη μόρφωσή τους. (Μπουρντιέ, όπ.αναφ. στο Φραγκουδάκη, σ. 360, 1985) Πέρα από το μορφωτικό κεφάλαιο, ο Μπουρντιέ επιχείρησε να προβεί και σε άλλη κατηγοριοποίηση του κεφαλαίου. Το πρώτο, λοιπόν, πεδίο αφορά την οικονομία, και εξετάζει το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, επομένως το εισόδημα ή τους τίτλους κατοχής ιδιοκτησίας. Σε δεύτερο επίπεδο, εξερευνά το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, που σχετίζεται με το μορφωτικό, δηλαδή αναφέρεται στην εκπαίδευση και σε ακαδημαϊκούς τίτλους, αλλά επεκτείνεται και στην πνευματική καλλιέργεια που αναπτύσσει το άτομο μόνο του, όπως διαβάζοντας βιβλία, επισκεπτόμενο μουσεία ή εκθέσεις έργων τέχνης. Τέλος, ο Μπουρντιέ, σε τρίτη φάση, μελετά το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο σχετίζεται με τις διασυνδέσεις που δημιουργεί το άτομο και τις σχέσεις αμοιβαίας γνωριμίας και αναγνώρισης που αναπτύσσει με ένα στενό ή έναν ευρύτερο κύκλο ατόμων. (Bourdieu, 1986, όπ.αναφ. στο Φράγκου, 2007, σσ. 2, 3) Ένα άλλο ζήτημα που θίγει ο Μπουρντιέ είναι η κοινωνική ανισότητα που εμφανίζεται και στο χώρο του σχολείου. Καθώς, ενώ το σχολείο αγωνίζεται να φανεί ότι αντιμετωπίζει με ισότητα όλους τους διδασκόμενους αναφορικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, ωστόσο αδυνατεί να συλλάβει ότι η κοινωνία δεν τους αντιμετωπίζει ως ίσους. Επιπλέον, το σχολείο παραγνωρίζει ότι δε γνωρίζουν όλοι οι μαθητές με το ξεκίνημα της σχολικής ζωής τους την πρότυπη γλώσσα επαρκώς, με αποτέλεσμα να εξηγεί την όποια δυσκολία ως έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων. (Μπουρντιέ, ό.α. στο Ασκούνη, σσ. 29, 30, 2003)

Μια ακόμη θεωρία που αναφέρεται στην επιρροή της κοινωνικής προέλευσης είναι αυτή του βρετανού κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης, Basil Bernstein. Η θεωρία του περί γλωσσικών κωδίκων παρουσιάζει ότι τα παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων χειρίζονται κατά αποκλειστικότητα έναν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα εντός του σπιτιού, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην επίδοσή τους στα σχολικά μαθήματα. Από την

άλλη τα παιδιά των μεσοαστικών και των ανώτερων τάξεων έχουν εντυφώσει σε μια γλώσσα, την οποία ο Μπερνστίν αναφέρει ως επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, και είναι ήδη εξοικειωμένα με τη γλώσσα του σχολείου πριν ακόμα από τη φοίτησή τους σε αυτό. (Μπερνστίν, όπ.αναφ. στο Φραγκουδάκη, σσ. 445, 446, 1985) Σύμφωνα, λοιπόν, με την παραπάνω άποψη, τα παιδιά από λαϊκά στρώματα ή από μειονοτικές ομάδες έρχονται σε επαφή με ένα γλωσσικό περιβάλλον αυτού το σχολείου, καθ' όλα άγνωστο και ανοίκειο, που πολλές φορές και το ίδιο αυτό το περιβάλλον τα αντιμετωπίζει ως ξένα σώματα. Σε αντίθεση, με παιδιά προερχόμενα από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, που γνωρίζουν πέρα από την επεξεργασμένη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου, η οποία βρίσκεται σε αντιστοιχία με την κουλτούρα της κυριαρχούσας αστικής τάξης. (Μπερνστίν, όπ.αναφ. στο Ασκούνη, σσ. 23-25, 2003)

Η κοινωνική τάξη επιδρά στην επίδοση και των παιδιών μεταναστών όπως έχουν καταδείξει διεθνείς έρευνες. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι παιδιά μετανάστες ή πρόσφυγες από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στα περισσότερα μαθήματα ήδη από το δημοτικό σχολείο και μεγάλες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας ή διαρροής. Από την άλλη ο Hamers (2004) εντόπισε πως παιδιά με μεταναστατευτικό υπόβαθρο προερχόμενα από υψηλή κοινωνικοοικονομική τάξη δε διαφέρουν συγκριτικά με τα γηγενή. Οι κυριότερες δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά-μετανάστες χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων οφείλονται σε πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές σε σχέση με το γηγενή πληθυσμό του σχολείου της χώρας υποδοχής. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 80, 81)

3.3 Τρόποι αντιμετώπισης σχολικής αποτυχίας

Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των σχολείων, στα οποία φοιτά σημαντικός αριθμός μαθητών μη προνομιούχων ομάδων. Οι έρευνες των τελευταίων σαράντα ετών οδήγησαν σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως είναι η αντισταθμιστική εκπαίδευση στη Βρετανία και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη Γαλλία. Μείζον στόχος των οποίων ήταν η μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης. Και ενώ η εφαρμογή αυτών των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων έφεραν ορισμένα θετικά αποτελέσματα, όπως η εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού ή αύξηση του μορφωτικού

επιπέδου σε αρκετές χώρες, η κοινωνική ανισότητα δεν έχει πάψει να υφίσταται. (Ασκούνη, 2003, σ. 18)

Η βρετανική κυβέρνηση έχει επιδείξει μεγάλο ζήλο για την αποτελεσματικότητα των σχολείων της και για αυτό εφάρμοσε διάφορα προγράμματα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών της πρακτικών. Ένα τέτοιο πρόγραμμα υπήρξε το Hampshire project, με ανάληψη του έργου από την τοπική εκπαιδευτική αρχή. Το Hampshire project μελέτησε προηγούμενες πετυχημένες προσαρμογές σε σχολεία με θετικά σχολικά αποτελέσματα και έλαβε υπόψιν διάφορες μεταβλητές που οδηγούν σε αρνητική σχολική επίδοση. Επομένως η προσέγγιση στην οποία στηρίχτηκε, αφορούσε την εξέλιξη της σχολικής αποτελεσματικότητας, βάσει της υπάρχουσας ανατροφοδότησης καλών πρακτικών και της διαθεσιμότητας δεδομένων. Αντίστοιχα, για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων της, η αμερικανική κυβέρνηση οδηγήθηκε στο μέτρο της υιοθέτησης και εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων που στόχευαν είτε στο σύνολο του σχολείου είτε στη μη προνομιούχα ομάδα παιδιών που παρουσιάζει δυσκολίες σχολικής προσαρμογής. Στο τέλος της κάθε σχολικής χρονιάς, τα αμερικανικά σχολεία όλων των περιφερειών όφειλαν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών τους, ως ένα μέτρο ελέγχου αλλά και ένα κίνητρο για περαιτέρω βελτίωση. (Korilaki, 2005, σσ. 420, 421)

Σε ότι αφορά στην περίπτωση της ελληνικής κυβέρνησης, ήδη από τη δεκαετία του 1980, στο πλαίσιο που τα Υπουργεία Παιδείας ευρωπαϊκών κρατών εφάρμοζαν προγράμματα αλφαριθμητισμού, αναγνώρισε με τη σειρά της τη σχέση που έχει η σχολική επίδοση με τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία του σχολείου, αλλά και την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών. Την περίοδο του 90' εξέταζε τη σχολική αποτυχία στηριζόμενη στον αριθμό των μαθητών που επαναλάμβανε την τάξη. Το 1997 παρατηρούνται σημαντικές μεταβολές για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως η καθιέρωση του «ολοήμερου σχολείου», η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και η διακήρυξη νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990, αλλά κυρίως τη δεκαετία του 2000, όπου εμφανίζεται μεγαλύτερος αριθμός μαθητών στα σχολεία, με μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική, τίθενται και οι βάσεις για τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων για την ένταξή τους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση διέθεσε σημαντικούς πόρους για εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούσαν παιδιά μετανάστες, μουσουλμανόπαιδα της Θράκης και παιδιά Ρομά. (Varnava-Skourea, Vergidis & Kassimi, 2012, σσ.128-130)

Πιο συγκεκριμένα ένα μέτρο που υιοθετήθηκε για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας ήταν το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο στο γυμνάσιο, και όχι στο δημοτικό που θα απέτρεπε από νωρίς τη σχολική αποτυχία. Στόχος του προγράμματος ήταν να αυξήσει τα θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών, ωστόσο στην πράξη δεν εφάρμοσε διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, από αυτές της κανονικής τάξης. Η αδυναμία του προγράμματος εν τέλει έγκειται και στην έλλειψη χρηματοδότησης, αλλά και σε μια γενικότερη απουσία υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ένα άλλο μέτρο που συνέβαλε στην ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών, ήταν πιλοτικά προγράμματα εμπνευσμένα από τις ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας της Αγγλίας και της Γαλλίας. Τα κριτήρια που τέθηκαν για την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών σε σχολεία, ήταν γεωγραφικά και είχαν ως στόχο να ενισχύσουν τη θετική διάκριση. Στα προγράμματα αυτά ενεπλάκησαν πανεπιστήμια και έλαβαν υπόψιν τους τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών που έμεναν σε μη προνομιούχες περιοχές και προσωπικά ζητήματα που μπορεί να αφορούσαν την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση. Οι πρακτικές στηρίχτηκαν σε πολλαπλές επιλογές δραστηριοτήτων, σε στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών και σε διαφοροποιημένες πειραματικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Τα αποτελέσματα των πιλοτικών προγραμμάτων ήταν θετικά, αλλά το κόστος τους υψηλό, με αποτέλεσμα να μη συνεχίσουν τη περίοδο του 00'. (Varnava-Skoura, Vergidis & Kassimi, 2012, σσ. 132-135)

4. Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Προσεγγίσεις για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

4.1 Πρακτικές διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται ορισμένες πολύ βασικές αρχές που μετέπειτα θα υιοθετήσουν και ως πολίτες μιας πιο ευρείας κοινότητας. Οι αρχές αυτές προωθούν μια εκπαίδευση της ενσυναίσθησης, μέσα από την οποία μαθαίνω τον άλλο, τοποθετώντας τον εαυτό μου στη θέση του. Σημαντική αρχή είναι και η εκπαίδευση της αλληλεγγύης, με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν να δρουν ως συλλογικότητα και να αποκτούν συνείδηση πέρα από προκαταλήψεις. Μια εκπαίδευση που αναπαράγει το σεβασμό είναι αποδεκτή και απόλυτα υποστηριζόμενη από τη σχολική κοινότητα, όπως και η εκπαίδευση που αντιτίθεται σε εθνικιστικές απόψεις και σκέψεις. (Κεσίδου, 2008, σσ. 28, 29)

Οι προαναφερθείσες αρχές για να λειτουργήσουν σε μια σχολική μονάδα, οφείλουν να θεμελιώνονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές που θα λαμβάνουν υπόψιν τις «ιδιαιτερες» ανάγκες όλων των μαθητών και θα προσαρμόζονται αναλόγως στην εκάστοτε σχολική τάξη. Ιδιαίτερα τα δίγλωσσα παιδιά ή τα παιδιά όπου η ελληνική γλώσσα δεν είναι μητρική τους χρειάζονται κατάλληλη στήριξη, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό σχολείο.

Η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών, προκάλεσε το ενδιαφέρον του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, το οποίο εξέδωσε το ψήφισμα A3-399/92, με το οποίο τα κράτη προτρέπονταν να υιοθετούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα αναδείκνυαν την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, και θα δημιουργούσαν το κλίμα για την εξάλειψη στερεοτύπων ή ακόμα και ρατσιστικής αντιμετώπισης απέναντι στους μετανάστες μαθητές. Αντιθέτως, ο σκοπός ήταν το άνοιγμα σε νέες κουλτούρες, όπου η μητρική γλώσσα του καθενός είναι το ίδιο σημαντική. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 75, 76)

Πρακτικές που ακολουθούν τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εστιάζουν στην αλληλεπίδραση και τη σχέση μεταξύ των μαθητών μέσω της συνεκπαίδευσης,

καθώς και στην προώθηση θεμάτων διδασκαλίας όπως είναι η ξενοφοβία, αλλά και οι σχέσεις «γηγενών» και μεταναστών. Γίνεται επίσης προσπάθεια μαθήματα, όπως η Ιστορία, που παρουσιάζει συνήθως τη μία πλευρά των γεγονότων, να προβάλλει και άλλες ερμηνείες. Επίσης, η ουσία δεν είναι να επικεντρώνονται οι μαθητές και οι δάσκαλοι στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, αλλά να αναζητήσουν τις ομοιότητες. Αυτές οι ιδέες και οι πρακτικές μπορούν να προωθηθούν μέσα από κοινά προγράμματα συνεργασίας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, στα οποία θα αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών συλλήβδην. (Κεσίδου, σ. 31, 2008)

Ένα πρότζεκτ, που στηρίχτηκε σε έρευνα σχετική με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών του Βόλου περί διγλωσσίας και εκμάθησης της μητρικής, παρήγαγε εκπαιδευτικό υλικό για να υποστηριχτεί η σπουδαιότητα και η ανάγκη ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, σε πρώτο στάδιο μια δράση που πραγματοποιήθηκε ήταν η δημιουργία ενός πορτραίτου των δίγλωσσων μαθητών ('The bilingual portrait'), το οποίο συγκέντρωνε τα προσωπικά στοιχεία και τα ενδιαφέροντά τους, με σκοπό να φανεί η αξία του καθενός, παρουσιάζοντάς τα στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Στη δράση αυτή συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών. Αυτό που σημειώνεται πάντως είναι πώς η συγκριμένη πρακτική μπορεί να εφαρμοστεί σε όλη την τάξη και να εμπλέξει όλους τους μαθητές, ώστε να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον καλύτερα. Πέρα από το πορτραίτο, από το πρότζεκτ παράχθηκε και «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία». Σε αυτό υπάρχει ένα θεωρητικό μέρος γραμμένο στα ελληνικά αλλά και στις μητρικές γλώσσες των μαθητών, ούτως ώστε να εμπλέξουν και του γονείς. Ουσιαστικά το βιβλίο αποτελεί μια κατευθυντηρία γραμμή για το πώς μπορούν οι γονείς να ενισχύσουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών. Το δεύτερο μέρος του βιβλίου είναι διαδραστικό και παροτρύνει τα παιδιά να καταγράψουν λέξεις που ήδη γνωρίζουν και σε άλλες γλώσσες και πρώτα από όλα στη μητρική τους. Σε αυτό μπορούν να συμμετέχουν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές, με το να γίνουν συζητήσεις για την ποικιλία των ομιλούμενων γλωσσών της τάξης. Το τρίτο μέρος, παρουσιάζει μια διαπολιτισμική άσκηση όπου μέσα από παιχνίδια ρόλων τα παιδιά ανταλλάσσουν μεταξύ τους μητρικές γλώσσες, κάνοντας χρήση παροιμιών και εκφράσεων των αντίστοιχων γλωσσών. (Tsokalidou, 2005, σσ. 7-13)

4.2 Διαθεματική Προσέγγιση

Μια μέθοδος που υποστηρίζεται σε τάξεις με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό είναι αυτή της Διαθεματικής Προσέγγισης. Σύμφωνα με τη Διαθεματική Προσέγγιση η γνώση από το μαθητή κατακτάται ολιστικά, έτσι ώστε αυτός να λαμβάνει και να εξελίσσει συνεχώς γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα αρθρώνονται μέσα από συζητήσεις για ποικίλα επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα. Αποκτώντας έτσι σταδιακά τη προσωπική του άποψη για τρέχοντα γεγονότα. Η προσέγγιση αυτή επιτυγχάνεται με διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. (Αλαχιώτης, σ. 4, χ.χ.)

Πρακτικά η υιοθέτηση της Διαθεματικής προσέγγισης σε μια τάξη συνεπάγεται τον συνδυασμό στοιχείων δύο ή παραπάνω μαθημάτων για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θέλει να μελετήσουν οι μαθητές ένα θέμα, δεν περιορίζεται σε έναν επιστημονικό τομέα, αλλά μπορεί να συνδυάσει διάφορα διδακτικά μαθήματα. Όπως για παράδειγμα, μπορεί για το θέμα «Τα μέσα μεταφοράς» να αντλήσει πληροφορίες από τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γλώσσας και της Γεωγραφίας. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει παιδαγωγικές τεχνικές για τον εμπλουτισμό του μαθήματος, όπως τη δραματοποίηση, τη ζωγραφική και τη μουσική. Το είδος αυτής της μεθόδου θέτει στο κέντρο το παιδί, εμπλέκοντάς το σε έναν πιο ενεργητικό τρόπο μάθησης. Η Διαθεματική Προσέγγιση θεωρεί ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της διερεύνησης και της ανακάλυψης της γνώσης από το παιδί. Η κατάκτηση της γνώσης γίνεται σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο, μπορεί επίσης να είναι αποτέλεσμα μιας απορίας ή να έχει διαισθητικό χαρακτήρα και πάντοτε σχετίζεται με το αντίστοιχο στάδιο ανάπτυξης του παιδιού. Το πρώτο σημαντικό χαρακτηριστικό της διαθεματικότητας είναι η απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της έρευνας, της επιλογής των κατάλληλων πηγών, της σύγκρισης, της παραγωγής υποθέσεων και συμπερασμάτων. Το άλλο αφορά τη δημιουργία κινήτρου στη μάθηση, με τη μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών. Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παύει να είναι στο κέντρο, ωστόσο δεν παραμερίζεται, αλλά αποκτά νέα διάσταση, αφού στη διαθεματική προσέγγιση ο δάσκαλος αποτελεί το διαμεσολαβητή ανάμεσα στον μαθητή και τη γνώση. Σε αυτόν το ρόλο ο δάσκαλος αφουγκράζεται τις ανάγκες των παιδιών, τα προτρέπει και τα ενισχύει. (Σφυρόερα, 2002, σσ. 21-29)

Μια παιδαγωγική πρόταση που ακολουθεί τη διαθεματική προσέγγιση, είναι η γνωριμία με τις εποχές του χρόνου μέσω μίας πιο ενεργής συμμετοχής των παιδιών. Η άσκηση αυτή ενδείκνυται για μαθητές α' ή β' τάξης δημοτικού αλλά και για παιδιά των οποίων η ελληνική δεν είναι μητρική τους γλώσσα. Σε αυτή την άσκηση τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν τη φύση, τα καιρικά φαινόμενα και να σχολιάσουν όσα βλέπουν. Ιδανική αποτελεί μία μέρα όπου παρατηρείται συννεφιά ή βροχή, έτσι ώστε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όσες περισσότερες αισθήσεις μπορούν. Την ακοή για τη βροντή ή την όσφρηση για να μυρίσουν το νοτισμένο χώμα. Σε αυτή την άσκηση ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κινήσεις για να δείξει ή να περιγράψει σε μαθητές που δε γνωρίζουν επαρκώς τα ελληνικά, αλλά και να τα εμπυχώσει για να εκφραστούν κι αυτά. Η ζωγραφική του τοπίου για να αντιληφθούν το καιρικό φαινόμενο επίσης μπορεί να βοηθήσει, συνδυαστικά με μουσική που να παραπέμπει σε μια εποχή, είτε λόγω της μελωδίας είτε λόγω των στίχων. Η χρήση εικόνων είναι πολύ σημαντική και μέσω αυτής τα παιδιά μαθαίνουν φράσεις ή ακόμα και λέξεις που δε γνώριζαν. Τέλος, η δραματοποίηση όσων συζητήθηκαν και καταγράφηκαν για τα καιρικά φαινόμενα, είναι ακόμα μια τεχνική που θα ενισχύσει τις δεξιότητες των παιδιών. Εναλλακτικά τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν αντικείμενα, όπως ο αέρας ή ο ήλιος, και να τα χρησιμοποιήσουν στο θεατρικό τους παιχνίδι. Όλα αυτά, λοιπόν, αποτελούν εργαλεία τα οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί για να παρακινήσει τα παιδιά να μάθουν με τη δική τους συμμετοχή και δράση, ακολουθώντας την προσέγγιση της διαθεματικής μάθησης. (Δημητρίου, Λαγοπούλου & Νικολάου, 2002, σσ. 25-31)

4.3 Βιωματική Μάθηση

Η θεωρία της Βιωματικής Μάθησης (Experiential Learning Theory) καθορίζεται ως «η διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω της μεταφερόμενης εμπειρίας. Τα αποτελέσματα αυτής της γνώσης αποτελούν ένα συνδυασμό της αποκτημένης και της μεταφερόμενης γνώσης». (Kolb, 1984, όπ.αναφ. στο Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 2001, σ. 227) Στο χώρο της εκπαίδευσης η διαδικασία της μάθησης αυτής έλαβε τη μορφή του «μαθαίνω, κάνοντας» κατά το “learning by doing”, που σήμαινε ότι δραστηριότητες που εφαρμόζονται με τεχνικές όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις και οι προσομοιώσεις, εμπλέκουν δυναμικά το μαθητή. Μέσω της βιωματικής μάθησης ο μαθητής αναζητά το προσωπικό νόημα και

ενδιαφέρον για το αντικείμενο που μελετά. Πέρα από αυτό ευαισθητοποιείται και για σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. (Δεδούλη, 2003, σσ. 147, 148)

Ορισμένες πολύ βασικές αρχές που διέπουν τη Βιωματική Παιδαγωγική είναι η εστίαση στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, καθώς και η αντίληψη ότι στο κέντρο βρίσκεται το παιδί. Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων, λαμβάνουν τα παιδιά εργασίες με τις οποίες παρατηρούν, ερευνούν, εκφράζουν ιδέες και προτάσεις, δημιουργώντας ένα ατομικό φάκελο για το καθένα. Επιπλέον, υποστηρίζεται η ομαδικότητα, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών. Η Παιδαγωγική αυτή βασίστηκε στη φιλοσοφία συγκεκριμένων σχολών ψυχολογίας και των αντίστοιχων εκπροσώπων της, όπως ήταν ο K. Lewin, ο J. Piaget, ο C. Rogers. Αυτές οι σχολές ψυχολογίας υποστήριζαν τη σπουδαιότητα των εμπειριών που έφεραν μαζί τους τα παιδιά στο σχολείο, αλλά και την αξιοποίησή τους στη μάθηση. (Ματσαγγούρας, 2011, σσ. 12-14)

Από τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται με τη διαθεματική προσέγγιση, οι πιο διαδεδομένες είναι η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων, η αφηγηματική ανασύνθεση, η συγκρουσιακή ιδεοθύελλα, η έρευνα, η δραματοποίηση, οι δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, η μυθοπλασία, η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και οι επισκέψεις σε πολιτισμικούς χώρους. Με τη προσομοίωση τα παιδιά δύνανται να αναπαραστήσουν ένα πραγματικό γεγονός, για παράδειγμα μια σκηνή που να παραπέμπει σε ένα ιστορικό γεγονός. Ενώ με την αφηγηματική ανασύνθεση τα παιδιά μπορούν παίρνοντας στοιχεία από βιβλία να ανασυνθέσουν μια καθημερινή σκηνή του παρελθόντος στηριζόμενα όμως σε έγκυρες ιστορικές πηγές. Ενώ με τις δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας, όπως είναι η δημιουργική έκφραση, τους δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν με πολλούς τρόπους, μέσω του λόγου, της εικόνας, της μουσικής ή της κίνησης. Όπως και να έχει μια βιωματική δραστηριότητα οφείλει να εμπνέει ασφάλεια και το αίσθημα της ομαδικότητας, χωρίς να σημαίνει πως είναι μόνο ευχάριστη, αλλά και να δημιουργεί στα παιδιά μια βαθύτερη γνώση για όσα τους περιβάλλουν. (Δεδούλη, 2003, σσ. 153-155)

4.4 Παιδαγωγικές Πρακτικές σε μαθήματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

4.4.1 Παιδαγωγικές Πρακτικές σε Θεωρητικά Μαθήματα

Τα μαθήματα που στηρίζονται κυρίως στο λόγο, όπως είναι η Γλώσσα, η Λογοτεχνία και η Ιστορία, οφείλουν να προσαρμόζονται ανάλογα με το εκάστοτε μαθητικό πληθυσμό. Μια πρόταση είναι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιεί ο κάθε δάσκαλος στην τάξη του, να συμφωνεί με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των παιδιών.

Στη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι σημαντικό οι μαθητές να λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη από τους παιδαγωγούς, και να μη βομβαρδίζονται με εκθέσεις για το σπίτι. Πολλά από τα παιδιά που ανήκουν είτε σε μειονοτικές οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων, είτε προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα δε διαθέτουν την βοήθεια της οικογένειας για ασκήσεις έκφρασης γραπτού λόγου. Πολύ σημαντική, λοιπόν, είναι η συμβολή του δάσκαλου, ο οποίος με τη συμμετοχή των μαθητών θα οργανώσει τη διδασκαλία της γραπτής άσκησης. Επομένως, μερικά βασικά βήματα για την παραγωγή γραπτού λόγου εντός της τάξης είναι, αρχικά ο σχεδιασμός και η προετοιμασία του κειμένου, δηλαδή πώς θα είναι η δομή και τι ύφος θα χρησιμοποιηθεί, έπειτα ακολουθεί το πρόχειρο γράψιμο του κειμένου (draft) και ακολούθως η διόρθωση (redraft), η επαναγραφή (revision) και η αναθεώρησή του (revision). Η τριβή των παιδιών με αυτή τη διαδικασία θα τα καταστήσει ικανά αργότερα να παράγουν μόνα τους ολοκληρωμένα κείμενα. Το πιο σημαντικό στοιχείο είναι η δυνατότητα που έχει ο μαθητής να διορθώσει πολλές φορές το κείμενο του, προτού αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτικό. (Χοντολίδου, 2004, σσ. 27-31)

Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας χρήζει ενός πολυφωνικού και πολυεθνικού προγράμματος, όπου η μητρική γλώσσα κάθε παιδιού σε συνδυασμό με τη σχετική εμπειρία με τη λογοτεχνία της χώρας προέλευσης της οικογένειάς του θα λαμβάνεται υπόψιν. Εφόσον, η κοινωνία περιλαμβάνει διάφορες εθνότητες είναι αδύνατο να θεωρούμε ότι υπάρχει μια κουλτούρα. Πολύ σημαντικό επίσης είναι να φανούν οι επιρροές που έχει λάβει η ελληνική από άλλες λογοτεχνίες, ή πώς οι προσωπικές ιστορίες μεταναστών και προσφύγων αποτυπώνονται σε αυτή. Με αυτό τον τρόπο και τα παιδιά θα εντοπίζουν ομοιότητες και δε θα αισθάνονται αποξενωμένα από

την ελληνική λογοτεχνία, αντιθέτως θα βρίσκουν αναφορές. Η μελέτη πεζών και ποιημάτων από τα παιδιά και οι σκέψεις του πάνω σε αυτά, εκπαιδεύουν το δάσκαλο να αντιλαμβάνεται νέες νοηματοδοτήσεις των κειμένων σε σχέση με το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του. Έτσι, η παραγωγή προσωπικού λόγου στη λογοτεχνία αφήνει να διαφανούν τα πολιτισμικά στοιχεία του μαθητή και αυτό οφείλει να γίνεται σεβαστό. (Χοντολίδου, 2003, σσ. 22, 25, 29-31)

Η διδασκαλία της Ιστορίας από την άλλη, παρέχει στους μαθητές την απαραίτητη εξάσκηση για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Για να επιτευχθεί η κριτική ικανότητα τα παιδιά θα πρέπει να εξοικειωθούν με ιστορικές πηγές και την επεξεργασία τους μέσα από δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμο να περιοδολογούν και να εντάσσουν ένα γεγονός σε ένα χρονότοπο, να αξιολογούν τις πηγές, να αντιλαμβάνονται τα αίτια μιας πράξης και τον τρόπο που λειτουργούσαν οι κοινωνίες, και να ταξινομούν τις ιστορικές πληροφορίες. Πρώτα από όλα, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει τις συνθήκες, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η χρησιμότητα της Ιστορίας έγκειται στην κατανόηση των όσων γίνονται γύρω τους. Μια δραστηριότητα για να εξοικειωθούν τα παιδιά με την έννοια της ιστορίας, είναι η καταγραφή της προσωπική τους ιστορίας, τουτέστιν της οικογένειάς τους ή των μνημείων του τόπου τους. Επιπλέον, τα παιδιά με τη διερεύνηση ιστορικών πηγών, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, και αποκτούν δεξιότητες. Η κατανόηση των αποστάσεων μέσω ενός χάρτη, η συνειδητοποίηση των λαών και των διαφορετικών θρησκειών και γλωσσών, αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία. (Αβδελά, 2003, σσ. 25, 26, 32, 34)

4.4.2 Παιδαγωγικές Πρακτικές σε Θετικά Μαθήματα

Οι αλλαγές που είναι επιθυμητές σε γλωσσικά μαθήματα, αφορούν και μαθήματα όπως τα Μαθηματικά και τη Φυσική. Δύο σημαντικές θεωρίες μάθησης των Μαθηματικών είναι η μάθηση ως διαδικασία «απόκτησης» και η άλλη ως διαδικασία «συμμετοχής». Στην πρώτη περίπτωση η θεωρία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής ως άτομο οικοδομεί τη γνώση, ενώ στη δεύτερη λαμβάνεται υπόψιν το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή και πώς αυτό τον επηρεάζει κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στη θεωρία «απόκτησης» ο δάσκαλος οφείλει να μεταβιβάσει με κάθε τρόπο τη γνώση στο μαθητή. Η λογική αυτής της θεωρίας θυμίζει την παραδοσιακή αντίληψη «του εκπαιδευτικού που διδάσκει, και του μαθητή που μαθαίνει». Από την άλλη, η θεωρία της «συμμετοχής» αντιλαμβάνεται τη μάθηση μέσω της εμπλοκής του μαθητή και

εκλαμβάνει τη γνώση ως μια κοινωνική συμφωνία, όπου εκπαιδευτικοί, σχολικά εγχειρίδια και μαθητές υιοθετούν κοινούς τρόπους ανάγνωσης των μαθηματικών. Στη δεύτερη περίπτωση, η τάξη παίρνει τη μορφή μιας «κοινότητας πρακτικής», όπου η μάθηση επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή. (Σακονίδης, 2004, σσ. 28-32)

Μια σημαντική έλλειψη στην κατανόηση των ήδη αποκτημένων μαθηματικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών οδήγησε για χρόνια τους εκπαιδευτικούς να αγνοούν τις ικανότητές τους. Μια πρόταση λοιπόν που αφορά τη διδασκαλία των μαθηματικών είναι η σύνδεση που πρέπει να γίνει μεταξύ του μαθήματος αλλά και των μαθηματικών της καθημερινής ζωής, έτσι ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή από τα παιδιά. Πολλές φορές, λοιπόν, παρατηρείται ότι η διγλωσσία παιδιών μιας μειονοτικής ομάδας μπορεί να επηρεάσει και την επίδοσή τους στα μαθηματικά, για αυτό το λόγο είναι σημαντικό η εμπειρία που έχουν λάβει τα παιδιά αυτά στην καθημερινότητά τους να αξιοποιείται. (Σακονίδης, 2004, σσ. 36, 37)

Αντίστοιχα ζητήματα πρακτικών μάθησης τέθηκαν και για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στα σχολεία. Μαθήματα όπως η Φυσική και η Χημεία διδάσκονται έχοντας δύο ξεχωριστές προσεγγίσεις. Στην ουσία το μάθημα χωρίζεται σε ένα θεωρητικό μέρος και σε ένα πρακτικό-εργαστηριακό. Ο διαχωρισμός αυτός δημιουργεί σύγχυση στο μαθητή, καθώς αδυνατεί σε πρώτη φάση να κατανοήσει τη θεωρία, και σε δεύτερη να κάνει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Από τη δεκαετία του 1980, αναπτύσσεται η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, με παιδαγωγικό χαρακτήρα, που στήριξε τη διδακτική της πρόταση στην υπόθεση ότι η δυσκολία των μαθητών να ανταπεξέλθουν σε μαθήματα με επιστημονική περιεχόμενο οφείλεται στη μη αξιοποίηση των προσωπικών τους εμπειριών. Έτσι, λοιπόν, από αυτή την περίοδο άρχισαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί να καταγράφουν τις «ιδέες των μαθητών» γνωστή και ως «αυτόχθων επιστήμη». (Τσελφές, 2003, σσ. 29-32)

Ορισμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είναι το *παρεμβατικό (εργαστηριακό) πλαίσιο*, μέσα από το οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν τις γνώσεις που κατέχουν από την καθημερινότητά τους και συνδέουν τον απλό λόγο με τη χρήση τεχνικών όρων. Στο *πλαίσιο μετάβασης από τις παρεμβάσεις (εργαστήριο) προς τις αναπαραστάσεις (θεωρία)*, οι μαθητές αφού έχουν πραγματοποιήσει πειράματα στο εργαστήριο, οδηγούνται στην ερμηνεία της θεωρίας. Τέλος, στο *αναπαραστατικό (θεωρητικό) πλαίσιο* οι μαθητές ερμηνεύουν τον υλικό κόσμο με ένα λόγο «αφαιρετικό-θεωρητικό». Όλες αυτές οι

προσεγγίσεις αποδεικνύονται ιδανικές για τους δίγλωσσους μαθητές, καθώς υποστηρίζουν μια πιο απλουστευμένη εκδοχή της επιστημονικής γλώσσας και δίνουν προτεραιότητα στο πρακτικό μέρος της επιστήμης. (Τσελφές, 2003, σσ. 35-37)

4.5 Γλωσσικές Ασκήσεις σε Δίγλωσσους Μαθητές

Η διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, δημιουργεί μια νέα κατάσταση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πρέπει να γνωρίζουν πώς να διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Για το σκοπό αυτό απαιτείται κατάλληλος σχεδιασμός των μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των οποίων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μάθει την προηγούμενη εμπειρία και γνώση των μαθητών του, αναφορικά με την παρακολούθηση ή μη του σχολείου. Με άλλα λόγια αν το δίγλωσσο παιδί έχει μεταναστεύσει πρόσφατα, διερευνάται το γνωστικό του επίπεδο. Ο σχεδιασμός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τις γλωσσικές ανάγκες της εκάστοτε τάξης και να ακολουθεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές στρατηγικές. Η αμερικανίδα εκπαιδευτικός Barbara Rogoff (1997), στηριζόμενη στην *κοινωνικοπολιτισμική θεωρία*, ανέπτυξε την άποψή της για την εξέλιξη των ατόμων μέσω της ευθύνης απέναντι στις δραστηριότητες, αλλά και την εμπλοκή τους σε αυτές μέσω της συμμετοχής (*apprenticeship*). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες με πολιτισμικό πλαίσιο περιλαμβάνει επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και δράσεις με απομακρυσμένες μορφές καθοδήγησης. (Moore, σσ. 337, 2018)

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων σε μια διαπολιτισμική τάξη συνεπάγεται συγκεκριμένα στοιχεία. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει το αρχικό ερέθισμα, καθώς και το στόχο, τον τύπο και τη σύνθεση της δραστηριότητα, επιπλέον, το ρόλο τόσο του ίδιου, όσο και των μαθητών του. Προτού, λοιπόν, σχεδιάσει τη δράση θα πρέπει να θέσει τους παιδαγωγικούς στόχους του, οι οποίοι θα συνδυάζουν τη διαπολιτισμική διερεύνηση και τη γλωσσολογική ανάπτυξη. Από τη διερεύνηση αυτή θα προκύψουν οι έμφυλοι ρόλοι, το ατομικό status, τα διάφορα μοτίβα συμπεριφοράς και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας. Σε ό,τι αφορά στο ερέθισμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινητοποιήσει τους δίγλωσσους μαθητές του με συζητήσεις πάνω σε ένα θέμα. Φέρνοντας αποσπάσματα εφημερίδων, μπορεί να συλλέξει τις αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίες να παραπέμπουν στην κουλτούρα τους. Επιπλέον, οι δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τον προφορικό λόγο, μέσω παρουσίασης μιας έρευνας για κάποιο θέμα ή

συζητήσεων σε ομάδες. Ο ρόλος του παιδιού στις δράσεις φέρει ευθύνες, καθώς το παιδί θα σχεδιάσει τη δράση, και θα αναλάβει το ρόλο του ερευνητή. Ο ρόλος του δασκάλου από την άλλη είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, παρέχοντας τα κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής μάθησης εντός της σχολικής τάξης. (Corbett, 2003, σσ. 41-44)

Οι γλωσσικές-επικοινωνιακές ασκήσεις, τις οποίες εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός σε μια τάξη με δίγλωσσους μαθητές, ενισχύουν τις γνώσεις των παιδιών στη Γ2, αλλά και την κοινωνικοποίησή τους. Ένα παράδειγμα γλωσσικής άσκησης είναι η “Hidden Sentences”-κρυμμένες προτάσεις, η οποία προϋποθέτει δύο μεγάλες ομάδες παιδιών. Στον εκπρόσωπο της κάθε ομάδας δίνεται μια φράση, με την οποία πρέπει να αναπτύξει έναν διάλογο με την αντίπαλη ομάδα, χωρίς όμως να την αποκαλύψει. Σκοπός αυτής της άσκησης είναι να βρεθεί η κρυμμένη φράση, αλλά και η παραγωγή προφορικού λόγου. Άλλες δραστηριότητες είναι η αφήγηση διαφορετικών ιστοριών ενός θέματος από τους μαθητές, η αφήγηση της ιστορίας κάποιου άλλου μέσω ενός διαλόγου 3 ή 4 ατόμων (second-storying telling) ή ο διάλογος με θέμα ένα σημαντικό γεγονός που συνέβη (gossiping activities). (Corbett, 2003, σσ. 60-65)

5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

5.1 Προϋποθέσεις για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Σε πρόσφατη έρευνα σχετικά με την ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης αναλύονται ζητήματα που αφορούν την πρόσληψη κατάλληλου προσωπικού. Αυτό που απασχολεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αρχών είναι η εξασφάλιση της ένταξης χάρη στην επιλογή εκπαιδευτικών που διαθέτουν σχετική διδακτική εμπειρία και γνώση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Όσον αφορά στις δεξιότητες, τα επίσημα έγγραφα στα σχεδόν δύο τρίτα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εξειδικευμένες ικανότητες για να εργάζονται με ένα ευρύ φάσμα μαθητών σε πολυπολιτισμικές αίθουσες διδασκαλίας και αυτό θεωρείται πολιτική πρόκληση. Όσον αφορά τις προσλήψεις, λίγο περισσότερο από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών συστημάτων αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εξεύρεση εκπαιδευτικών που έχουν τα προσόντα να διδάσκουν σε μαθητές για τους οποίους η γλώσσα διδασκαλίας είναι δεύτερη ή πρόσθετη γλώσσα. (Eurydice, 2018, σ. 115, 116)

Πέραν της εξειδίκευσης στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των διδασκόντων, ερευνητές θίγουν το ζήτημα της προσωπικής εμπειρίας που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρώντας με ανθρώπους από διαφορετικά περιβάλλοντα και υπόβαθρα. Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατέχουν τη γνώση και τις δεξιότητες, αλλά και να δεσμεύονται να διδάξουν για θέματα που αφορούν την ισότητα και την πολυπολιτισμικότητα στις τάξεις τους. Με άλλα λόγια, η επιλογή ενός εκπαιδευτικού να διδάσκει σε μία πολυπολιτισμική τάξη δεν είναι τυχαία, σχετίζεται με την προσωπική του ενασχόληση, την τριβή και την επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά θέματα. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να ανάγονται στα παιδικά του ή να αφορούν την ενήλικη και επαγγελματική του ζωή ή να είναι μια διαδικασία που διαρκεί χρόνια. (Merryfield, 2000, σσ. 430-432)

Σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς στην Αμερική που οι ίδιοι είχαν εμπειρίες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, αποκάλυψε πώς στιγμές της ζωής τους έκριναν την επαγγελματική τους πορεία. Επομένως, είτε οι ίδιοι υπήρξαν παιδιά μεταναστών και βίωσαν τον αποκλεισμό, είτε έμμεσα βιώνοντας την απομόνωση και το ρατσισμό

συμμαθητών και φίλων τους λόγω διαφορετικού χρώματος ή φυλής. Υπήρχαν, μάλιστα, περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είχαν διαφορετική καταγωγή από τη χώρα γέννησης και χάρη στη συμβολή και την παρότρυνση των εκπαιδευτικών τους, διερεύνησαν την προσωπική τους ταυτότητα, αποκτώντας στην πορεία αυτό που ονομάζεται «διπλή συνειδητότητα». Επιπλέον, άλλους τους επηρέασαν κινήματα που αναπτύχθηκαν στην Αμερική και αφορούσαν τα ατομικά δικαιώματα, με κυρίαρχη μορφή τον Μάρτιν Λούθερ Κινγκ. Ενώ, υπήρξαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είτε στη νεαρή, είτε σε μεγάλη ηλικία συμμετείχαν σε προγράμματα με διαφορετικές εθνότητες, γεγονός που συνέβαλε στην κατάρριψη στερεοτύπων που μπορεί να είχαν και στη δημιουργία διαπολιτισμικών φιλιών. Αυτό που εξάγεται από τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ανάγκη να αποκτούν οι εκπαιδευτικοί γνώσεις πάνω σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, ισότητας, παράλληλης πραγματικότητας και ποικίλων αντιλήψεων (multiple realities and perspectives) σε τοπικό, κρατικό και παγκόσμιο επίπεδο. (Merryfield, 2000, σσ. 432-441)

Τόσο ο Banks, όσο και η Gay, ειδικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση παιδαγωγών, εκφράζουν την άποψη ότι στη διαπολιτισμική διδακτική πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν «η πολιτισμική εμπειρία, η προσωπικότητα και το επίπεδο γνώσεων του κάθε εκπαιδευτικού». Αμφότεροι, μάλιστα προτείνουν για την καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ένα πρόγραμμα που θα αποτελείται από στάδια, που θα περιλαμβάνει γνωσιακή, συναισθηματική και βιωματική εξέλιξη, όπου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανακαλύψει τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα για να μπορέσει στη συνέχεια να διδάσκει σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο. (όπ. αναφ. στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σ. 74)

5.2 Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη σχολική εξέλιξη και επίδοση ενός δίγλωσσου μαθητή, είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Η συμπεριφορά και η στάση του εκπαιδευτικού, αλλά και οι προσδοκίες και οι στόχοι που θα θέσει, επηρεάζουν άμεσα την πορεία ενός μαθητή. Η συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές ή γλωσσικές δυσκολίες και η παρότρυνση να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προλαμβάνει αισθήματα απογοήτευσης και ματαίωσης. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται ζητήματα πολυπολιτισμικότητας μέσα σε μια τάξη που αριθμεί πολλούς

μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και να διαθέτει *πολυπολιτισμική επίγνωση*, αποτελεί προτέρημα. Άλλο ένα βασικό στοιχείο θεωρείται η καλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα αυτοί που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα θα πρέπει να συνεργάζονται με αυτούς που διδάσκουν τα υπόλοιπα. Πολλές φορές η *συνεργατική διδασκαλία*, ήτοι η διδασκαλία από δύο εκπαιδευτικούς μέσα σε μία τάξη, κρίνεται αναγκαία όταν αναφερόμαστε σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Άλλη μια προϋπόθεση αποτελεί και η συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή, και η σταδιακή μεταβολή του εκπαιδευτικού από τον απόλυτο φορέα γνώσης σε συνεργάτη και των παιδιών. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 92-93)

Η επίδραση που μπορεί να ασκήσει η στάση ενός εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του μπορεί να αυξήσει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που επιλέγουν να συνεργάζονται με μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων καθώς η συμπεριφορά τους συνάδει περισσότερο σε αυτό που ονομάζεται σχολική κουλτούρα. Αυτό που γενικότερα χρήζει ως ανάγκη είναι η σωστά παρεχόμενη εκπαίδευση των μαθητών να συνδυαστεί και με την κατάλληλη εκπαίδευση και των δασκάλων. Επίσης, οι προσδοκίες πολλές φορές των εκπαιδευτικών δε συναντώνται σε όλους τους μαθητές με αποτέλεσμα συμπεριφορές παιδιών κατώτερων στρωμάτων να μη γίνονται αποδεκτές, και τελικώς αυτά να περιθωριοποιούνται. (Θεοδοσιάδου, 2013, σ. 79)

5.3 Αντικρουόμενες αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αυτές ποικίλουν. Στα αποτελέσματα για παράδειγμα ερευνών της Σκούρτου για τη χρήση της μητρικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι είναι αναφαίρετο δικαίωμα, όταν όμως αυτή εμπίπτει στη δική τους διδακτική δικαιοδοσία, φέρονται σαν να μην είναι δική τους ευθύνη η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Πολύ πετυχημένα έχει εκφράσει ο Ruiz (1984) ότι η μητρική γλώσσα αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς «είτε ως πρόβλημα, είτε ως δικαίωμα, είτε ως κοινωνικός πόρος». (Σκούρτου, 2008, σ. 6) Αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι ότι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι για την επιτυχή κοινωνική ενσωμάτωση συντελείται και πολιτισμική αφομοίωση, αυτές και χαρακτηρίζονται απόψεις εθνοκεντρικές και δεν προσιδιάζουν στις αρχές της

διαπολιτισμικής μάθησης. Συνήθως, αυτοί θεωρούν ότι η υιοθέτηση της Γ2 από τα παιδιά μεταναστών ή προσφύγων και η απόρριψη της Γ1, είναι απόλυτα φυσιολογική στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης. Εδώ φανερώνεται μια σαφής απόκλιση ανάμεσα σε αυτά που ορίζει η εκπαιδευτική γλωσσολογία και σε αυτά που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 114)

Σε πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε δημόσια σχολεία μεγάλων αστικών πόλεων της Ελλάδας (ενδεικτικές μελέτες των Πετρονάτη & Τριανταφύλλου, 2010· Ανδρουλάκης, 2010· Σταυρίδου-Bausewein, 2010· Συγκιρίδου, 2011· Αβραμίδου κ.ά., 2012· Μουμτζίδου, 2012· Κηπουρίδου, 2012· Μάρκου, 2012) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά δυσκολιών των μαθητών τους μεταναστών ή προσφύγων. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αδυναμία χρήσης της ελληνικής, και συχνά εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούνται διστακτικοί αναφορικά με τη χρησιμότητα που ενέχει η μητρική γλώσσα στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία, λησμονώντας κατά αυτόν τον τρόπο τη σπουδαιότητα της θεωρίας του Cummins περί αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Πολλές φορές τα ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης επιρρίπτονται ως ευθύνη στο κράτος, το οποίο σύμφωνα με τους διδάσκοντες δεν τους υποστηρίζει στο έργο τους, ούτε λαμβάνει μέτρα για την ένταξη των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Και ενώ πρόσφατες μελέτες (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015) έχουν δείξει θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση της μητρικής, ωστόσο παραμένει υπό αμφισβήτηση η αξιοποίηση της διγλωσσίας των μαθητών εντός της τάξης. Βάσει των παραπάνω συμπερασμάτων, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή μιας γλωσσικής πολιτικής που θα βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία στις πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς μέχρι στιγμής η υιοθέτηση μιας μονόγλωσσης και μονοπολιτισμικής πολιτικής του εκπαιδευτικού συστήματος καθιστά τη διγλωσσία «αόρατη και αφανή». (Σελλά-Μάζη, 2015, σσ. 59, 60)

Η αντιμετώπιση της ετερότητας σε μία τάξη είναι άλλο ένα ζήτημα με το οποίο έρχεται σε επαφή ο εκπαιδευτικός. Συχνά στην προσπάθεια ο δάσκαλος να σεβαστεί το μαθητή με διαφορετική θρησκεία ή πολιτισμό, πέφτει στην παγίδα να τον αντιμετωπίζει ως τον «άλλον». Εκ νέου επανέρχεται η άποψη που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιληφθούν ότι η ανομοιογένεια και η αλλαγή δεν αφορά μόνο τους άλλους, αλλά και τους ίδιους, οι οποίοι με τη σειρά τους θα πρέπει να διαχειριστούν τις προσωπικές τους

πολλαπλές ταυτότητες. Με άλλα λόγια η ανάδειξη της ετερότητας θα διαφανεί με την αποδοχή των πολλαπλών ταυτοτήτων τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών τους, αλλά και με το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την τοπική κοινότητα. (Δημητρίου, Λαγοπούλου & Πετρίδης, 2004, σσ. 36-24)

B' Μέρος: Ερευνητικό

6. Εμπειρική Έρευνα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η αιτιολόγηση της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση, το δείγμα, τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η ερευνητική διαδικασία και η ανάλυση δεδομένων.

6.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να μελετήσει την ένταξη μαθητών με πρόσφατη μεταναστευτική εμπειρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ένταξη αυτών των μαθητών θα διερευνηθεί μέσω των αντιλήψεων εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας με υψηλό ποσοστό μαθητών μεταναστών ή προσφύγων. Οι αντιλήψεις τους θα απαντούν σε ζητήματα που άπτονται της σχολικής επίδοσης, της διγλωσσίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και τις τυχόν δυσκολίες που συναντούν οι μαθητών τους. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι απόψεις τους σχετικά με το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας και την επιρροή της μητρικής των παιδιών στην εκμάθηση της πρότυπης γλώσσα. Επίσης, θα διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών εγχειριδίων και των τάξεων υποδοχής, και τέλος οι εκπαιδευτικοί θα εκφράσουν τις παιδαγωγικές προτάσεις τους.

Ο σκοπός εξειδικεύεται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών μεταναστών/προσφύγων; Κατά πόσο επιδρά η διγλωσσία στη σχολική επίδοση; Πώς η σχολική επίδοση επηρεάζει την πορεία της φοίτησής τους;
- ✓ Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατοχή της ελληνικής και αντίστοιχα της μητρικής γλώσσας; Κατά πόσο η γνώση της μητρικής επηρεάζει

την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές;

- ✓ Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και των τάξεων υποδοχής; Ποιες οι προτάσεις για εκπαιδευτικές αλλαγές και διδακτικές πρακτικές;

6.2 Αιτιολόγηση της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να αναδείξει την κεντρική ιδέα που έχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί μόνιμοι ή αναπληρωτές για την ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, βάσει της πρόσφατης εμπειρίας τους, διδάσκοντας σε πολυπολιτισμικά σχολεία του κέντρου της Αθήνας. Η έρευνα εστιάζει σε μαθητές που διαμένουν από λίγους μήνες έως και πέντε χρόνια στην Ελλάδα και διερευνά τους παράγοντες που μπορεί να τους επηρεάζουν ψυχολογικά, αλλά κυρίως σε μαθησιακό επίπεδο. Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των δασκάλων έπειτα από την αύξηση παιδιών προσφύγων και μεταναστών τα τελευταία χρόνια σε πολλά σχολεία της Αθήνας, που ενώ δεν ονομάζονται διαπολιτισμικά, αριθμούν πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών με άλλη χώρα καταγωγής πλην της Ελλάδας. Το ραγδαίο μεταναστευτικό κύμα προς την Ελλάδα, από αραβόφωνες χώρες τόσο της Ασίας, όσο και της βόρειας Αφρικής, δημιούργησε συνθήκες απαιτητικές για την ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλούς μαθητές που κύριο χαρακτηριστικό τους αποτελεί η σχεδόν παντελής απουσία φοίτησης σε σχολικά περιβάλλοντα. Η εργασία επιχειρεί να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική πορεία των παιδιών αυτών και τις προϋποθέσεις για την εξέλιξη τους. Επιπρόσθετα, διερευνάται η ετοιμότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής να αντιμετωπίσει τέτοιες επείγουσες καταστάσεις για την καλύτερη παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας για τα παιδιά αυτά, τόσο με εκπαιδευτικό υλικό και συγγράμματα, όσο και με την υποστήριξη απέναντι στους διορισθέντες δασκάλους τάξεων υποδοχής.

6.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση, στην οποία στηρίχτηκε η παρούσα έρευνα, είναι η ποιοτική. Η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη, καθώς αποτελεί την πιο συνήθη μεθοδολογία, σε εργασίες που αφορούν στην εκπαίδευση και στοχεύει να αντλήσει τις απαραίτητες πληροφορίες και εμπειρίες από τα υποκείμενα για να εξαγάγει επιστημονικές ερμηνείες. Για τη διεξαγωγή της, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος, καθώς η συγκεκριμένη επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει στο θέμα ή να τροποποιεί τη σειρά των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο ή τη ροή της συνέντευξης. (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 91, 92) Για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκε ένας ερευνητικός οδηγός με ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Σχετικά με το ερευνητικό πρόβλημα της ένταξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο, η ποιοτική μέθοδος θα συμβάλει στη διερεύνηση του φαινομένου από την πλευρά των εκπαιδευτικών, φωτίζοντας σύγχρονες απόψεις, εξετάζοντας και την εξοικείωση που έχει επιτευχθεί με τα χρόνια σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση μαθητών προσφύγων και μεταναστών. Η παραπάνω λογική υποστηρίζεται από τον J. W. Creswell, σύμφωνα με τον οποίον, η συλλογή δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες έχει ως κυριότερο στόχο να μελετήσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα που εξετάζεται. (Creswell, 2016, σ. 18)

6.4 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν δέκα δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι δύο ήταν άνδρες δάσκαλοι κανονικών τάξεων, ενώ οι επτά δασκάλες ήταν αναπληρώτριες σε τάξεις υποδοχής και μια ειδικός παιδαγωγός τάξης ένταξης. Η στρατηγική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν αυτή της ομοιογενούς σκόπιμης δειγματοληψίας, βάσει της οποίας τα μέλη του δείγματος επιλέχθησαν «ενεργητικά» και «σκόπιμα», για να εξυπηρετήσουν με το βέλτιστο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας. Ομοιογενής χαρακτηρίζεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται μεταξύ τους ένα κοινό χαρακτηριστικό, αφού όλοι τους διδάσκουν σε

σχολεία του κέντρου της Αθήνας με πλειοψηφών αριθμό μαθητών μεταναστών και προσφύγων. (Patton, 2002, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 76, 77)

6.5 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις αναφορικά με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και την εργασιακή εμπειρία. Οι ηλικίες των συνεντευξιαζόμενων κυμαίνονται μεταξύ 29 και 60 ετών. Επτά στους δέκα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 29-33, ενώ τρεις ανάμεσα στις ηλικίες 47-60 έτη.

Τέσσερις διαθέτουν πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών, ενώ τέσσερις διαθέτουν επιπρόσθετα και μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ δύο κατέχουν και διδακτορικό τίτλο. Οι τρεις με μεταπτυχιακό τίτλο εξειδικεύονται στην εκπαίδευση, ενώ η μία στις ιστορικές επιστήμες. Οι ειδিকেύσεις των διδακτορικών τίτλων αφορούν στις πολιτικές επιστήμες για τον έναν συνεντευξιαζόμενο, ενώ ο άλλος τίτλος αφορά τη σχολική ετοιμότητα και ανήκει στη δασκάλα της τάξης ένταξης.

Δύο από τους εκπαιδευτικούς διδάσκουν στις κανονικές τάξεις της Β' και της Ε' αντιστοίχως. Επτά δασκάλες απασχολούνται σε τάξεις υποδοχής, από τις οποίες τρεις διδάσκουν στο αρχάριο τμήμα, δύο στο προχωρημένο, ενώ οι άλλες δύο διδάσκουν σε όλα τα επίπεδα. Μία μόνο του δείγματος διδάσκει σε τάξη υποδοχής.

Αναφορικά με τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η εμπειρία των εκπαιδευτικών υπολογίζεται από πέντε έως είκοσι οκτώ χρόνια. Επτά στους δέκα διαθέτουν από 5 έως 11 χρόνια εμπειρίας, ενώ τρεις από 20 έως 28. Ειδικότερα επτά στους δέκα έχουν εμπειρία από 1 έως 5 χρόνια διδάσκοντας σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, από την άλλη η εμπειρία τριών εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 9 έως 20 έτη.

6.6 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων κατά τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης αποτελούμενος από ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα στην αρχή και στη συνέχεια από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

για τη διερεύνηση του εξετασθέντος θέματος. Πριν την έναρξη της συνέντευξης έγινε η απαραίτητη εισήγηση του προς μελέτη θέματος και ζητήθηκε η έγκριση από τον κάθε υποψήφιο για την εκχώρηση συνέντευξης στην ερευνήτρια. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείτο από έντεκα ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονταν σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες. Η μετάβαση των ερωτήσεων από τον έναν άξονα στον άλλον έγινε ομαλά και συχνά η ροή των απαντήσεων καθόρισε τη σειρά των ερωτήσεων. Καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης τηρήθηκε η εισαγωγή των συνεντευξιζόμενων στη θεματική που εξετάζονταν και σε όποιο σημείο της συνέντευξης χρειάστηκε δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις.

Οι τρεις άξονες των ερωτήσεων αφορούν τις παρακάτω θεματικές:

1) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση ρωτήθηκαν τα εξής: «Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;», «Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;», «Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;» «Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;»

2) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη διγλωσσία, εξετάζουν το επίπεδο γνώσης και της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, καθώς και τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ τους. Σε αυτόν το άξονα, λοιπόν, περιλαμβάνονται οι εξής ερωτήσεις: «Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;» «Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;», «Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας/ της γλώσσας της χώρας προέλευσης;».

3) Προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και παρουσίαση εκπαιδευτικών πρακτικών .

Σε αυτόν το άξονα εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Τάξεων Υποδοχής, καθώς και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, παρουσιάζονται προτάσεις που αφορούν τις αλλαγές που κρίνουν ότι χρειάζεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναφορικά στην εκπαίδευση μαθητών μεταναστών ή προσφύγων. Οι ερωτώμενοι απάντησαν επομένως στα εξής: «Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις «ιδιαίτερες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών;» «Θα προτείνατε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;» «Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)» «Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ;» «Ποια μέτρα θα προτείνατε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;»

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα του εργαλείου, διεξήχθη πιλοτική συνέντευξη σε εκπαιδευτικό που είχε διδάξει στο παρελθόν σε σχολείο με δίγλωσσους μαθητές, παλινοστούντες και μετανάστες. Η πιλοτική συνέντευξη πρόσφερε στην ερευνήτρια τη δυνατότητα αναδιατύπωσης ορισμένων ερωτήσεων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στο θέμα της έρευνας.

6.7 Διαδικασία Έρευνας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς την περίοδο από τον Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του 2019 σε χώρους του σχολείου, όπως σε αίθουσες διδασκαλίας, στη βιβλιοθήκη ή σε γραφεία διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί της συνέντευξης προέρχονται από τρία διαφορετικά σχολεία του κέντρου της Αθήνας, καθένα από τα οποία η ερευνήτρια χρειάστηκε να επισκεφθεί παραπάνω της μίας φοράς. Οι ώρες και οι μέρες καθορίστηκαν με βάση το πρόγραμμα των διδασκόντων.

Από την αρχή της συνέντευξης έγινε σαφής η ανωνυμία της έρευνας, επομένως οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος εθελοντικά και συνειδητά. Ενημερώθηκαν πλήρως για το σκοπό της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και την αξιοποίηση των ευρημάτων. Επιπλέον, υπήρξε ένα εισαγωγικό κείμενο πριν την έναρξη της συνέντευξης, το οποίο η ερευνήτρια διάβασε στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να λάβει την συγκατάθεση συμμετοχής τους στην έρευνα. (Καλλινικάκη, 2010, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 84) Η συνέντευξη καταγράφηκε σε συσκευή

μαγνητοφώνησης, εφόσον κανένας εκ των συνεντευξιαζόμενων δεν εξέφρασε αντίρρηση όταν ρωτήθηκε προτού ξεκινήσει η διαδικασία. Συμπληρωματικά, η συνεντεύκτρια κράτησε προσωπικές σημειώσεις. Οι μέθοδοι αυτοί καταγραφής ενδείκνυται για την καλύτερη συλλογή και την μετέπειτα αποτελεσματικότερη ανάλυσή τους. Ο οδηγός συνέντευξης λειτούργησε ενισχυτικά για να διατηρηθεί η δομή της συνέντευξης και για να μη λησμονηθεί κάποια ερώτηση. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 20 έως 40 λεπτά, δίνοντας στους συνεντευξιαζόμενους την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους, ακόμα και να κάνουν προσθήκες για θέματα, τα οποία κατά τη γνώμη τους δεν ανέλυσαν αρκετά. Οι ερωτήσεις δεν ακολούθησαν αυστηρή σειρά, συχνά η σειρά καθορίστηκε βάσει των απόψεων που εκφράζονταν από τους συνεντευξιαζόμενους. Σε κάθε περίπτωση, η συνεντεύκτρια παρότρυνε να εκφράσουν την άποψή τους ολοκληρωμένα, ενώ αποφεύχθηκε η άσκοπη διακοπή και τηρήθηκε ουδέτερη στάση.

6.8 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και την παραγωγή γραπτού λόγου. Σε πρώτη φάση η ερευνήτρια εξοικειώνεται με το παραγόμενο υλικό και στη συνέχεια συντελείται η κωδικοποίηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων, τα οποία οδηγούν τόσο στον προσδιορισμό των ευρύτερων θεματικών, όσο και των επιμέρους ζητημάτων που προκύπτουν από τις εκφραζόμενες αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις βασικές θεματικές και συσχετίστηκαν με το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο. Δεν επιλέχθησαν όλα τα στοιχεία των δεδομένων, αλλά χρησιμοποιήθηκαν αυτά που προσέδιδαν πληροφορίες στην έρευνα. Σε σημεία που χρειάστηκε να διαφανούν περισσότερο οι απόψεις των συμμετεχόντων, τα λεγόμενα παρατέθηκαν κατά λέξη εντός εισαγωγικών. Τέλος, για να διατηρηθεί η ανωνυμία των εκπαιδευτικών, τα ονόματά τους αντικαταστάθηκαν με το γράμμα Σ.

7. Αποτελέσματα

1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών μεταναστών/προσφύγων.
2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες στο μαθησιακό και στον ψυχοκοινωνικό τομέα.
3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση.
4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ομαλή φοίτηση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην επόμενη σχολική βαθμίδα.
5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατοχή της ελληνικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων.
6. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατοχή της μητρικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων.
7. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων.
- 8α. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Σχολικά Εγχειρίδια και την ανταπόκριση αυτών στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών μεταναστών/προσφύγων.
- 8β. Προτάσεις εκπαιδευτικών για αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια.
9. Εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες.
10. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Τάξεων Υποδοχής.
11. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών/προσφύγων.

7.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών μεταναστών/προσφύγων.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών με πρόσφατη μεταναστευτική εμπειρία σχετίζεται σύμφωνα με έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς, στον προηγούμενο σχολικό γραμματισμό, προτού ενταχθούν στο νέο για τα παιδιά ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών, κυρίως προσφύγων, αλλά και μεταναστών, λόγω των συνθηκών που επικρατούν στη χώρα προέλευσης, δεν είχαν πρόσβαση σε σχολικά περιβάλλοντα, και δε γνωρίζουν τη σχολική κουλτούρα ή ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων τους διαφέρει από τον αντίστοιχο της Ελλάδας. Ειδικότερα, τέσσερις στους δέκα συσχέτισαν την προχωρημένη ηλικία στην οποία έρχονται στην Ελλάδα, και την έλλειψη προηγούμενης σχολικής φοίτησης ως συνδυαστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Δύο στους δέκα αναφέρει και ως παράγοντα τη χώρα καταγωγής.

«Ένα άλλο επίπεδο είναι ο σχολικός γραμματισμός. Αν έχουν πάει ξανά σχολείο στη χώρα προέλευσης ή αν είναι η πρώτη τους φορά στο σχολείο.» (Σ1)

«Παράγοντες όπως αν έχουν πάει σχολείο, αν δεν έχουν πάει. Αν έχουν κάνει νηπιαγωγείο ή όχι.» (Σ3)

«Εκεί που υπάρχει πρόβλημα από ό,τι βλέπουμε σε παιδιά που είτε έρχονται σε ηλικίες πια σχολικές στην Ελλάδα και ή δεν έχουν παρακολουθήσει καθόλου σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει σχολείο και έχουν το πρόβλημα το γλωσσικό [...] Και μιλώντας για τα παιδιά προσφύγων έχουμε να αντιμετωπίσουμε τη μηδενική ή την ελάχιστη επαφή με οποιοδήποτε σχολείο. Παιδιά προσφύγων, που λόγω συνθηκών δε βρέθηκαν σε σχολείο, γιατί την έχουν βγάλει 1 ή 2 χρόνια στους δρόμους ή γιατί έχουν κάτσει 2 ή 3 χρόνια στην Τουρκία, που δεν πήγαν σχεδόν καθόλου σχολείο ή που πήγαν με το ζόρι κάποιους μήνες.» (Σ6)

«Παίζει ρόλο πόσο πρόσφατα έχουν έρθει στην Ελλάδα. Η ηλικία τους, αν έχουν πάει σχολείο στη χώρα από την οποία προέρχονται ή αν είναι εντελώς αναλφάβητοι.» (Σ7)

«Κοινωνικοί, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο και είναι μεγάλης ηλικίας παιδιά, δεν ήρθαν δηλαδή έξι χρονών στην Ελλάδα και ξεκίνησαν απευθείας την πρώτη τάξη. Ήταν παιδιά κλεισμένα στο σπίτι λόγω πολέμου.» (Σ8)

«Η ηλικία, η χώρα καταγωγής και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο που είχαν τα παιδιά πριν έρθουν στην Ελλάδα.» (Σ10)

Άλλοι παράγοντες που αναφέρθηκαν από δύο συνεντευξιαζόμενους, είναι το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, ενώ δύο θεώρησαν και τη γνώση της μητρικής γλώσσας σημαντική για τη σχολική επίδοση των παιδιών αυτών. Μία συνεντευξιαζόμενη υποστήριξε τη σπουδαιότητα της γνώσης της ελληνικής και από τους γονείς, βασισόμενη στην άποψη ότι «οι γονείς τους δεν ξέρουν να μιλάνε καλά την

ελληνική γλώσσα, οπότε δεν μπορούν να τα βοηθήσουν ούτε στη γλώσσα, ούτε στα μαθήματα». (Σ9)

«Το πρόβλημα το γλωσσικό, το οποίο πρέπει να λύσουν σε ένα υψηλό επίπεδο και γρήγορα.» (Σ6)

«Αν μιλούν τη γλώσσα και κατά πόσο γνωρίζουν και τη μητρική, ούτως ώστε να βοηθήσουμε και εμείς μετά στηριζόμενοι σε αυτή.» (Σ7)

«Και νομίζω και η πρώτη, η μητρική γλώσσα, σε τι επίπεδο έχει κατακτηθεί.» (Σ10)

Ορισμένοι συνεντευξιαζόμενοι θεώρησαν ότι οι συνθήκες διαβίωσης και η πρόσβαση ή μη σε βασικές ανάγκες και υπηρεσίες επιδρούν στη σχολική πορεία ενός μαθητή μετανάστη ή πρόσφυγα. Ο τόπος διαμονής και η ύπαρξη μόνιμης στέγης μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση σύμφωνα με δύο δασκάλους τμημάτων υποδοχής. Πέρα από την επίδοση, επηρεάζει και η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων.

«Ο τόπος διαμονής και η θέληση των γονιών. Δηλαδή έχουμε παιδιά που μένουν σε κέντρα διαμονής μεταναστών, αργούν πολύ να κοιμηθούν το βράδυ και το πρωί δεν μπορούν να σηκωθούν να έρθουν στο σχολείο. Έρχονται 9 και 10 η ώρα. Ενώ σε αντίθεση με παιδιά που μένουν σε δικά τους σπίτια βλέπουμε ένα πιο οργανωμένο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.» (Σ2)

«Αν έχουν κάπου να μείνουν, στέγη. Αν έχουν τη υγεία τους. Αν έχουν πρόσβαση σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη.» (Σ5)

Άλλοι παράγοντες είναι ψυχολογικοί και σχετίζονται με τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος ή καταστάσεις δύσκολες που εξακολουθούν να βιώνουν τα παιδιά. Η οικογενειακή κατάσταση αναφέρθηκε αρκετές φορές, ο καθένας όμως σχολιάζει κάτι διαφορετικό. Αναφορές γίνονται στις σχέσεις των γονιών μεταξύ τους, αλλά και το καθεστώς στο οποίο μένουν τα παιδιά. Ειδικότερα δύο εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, διέκριναν και περιπτώσεις ασυνόδευτων παιδιών, δηλαδή παιδιών που οι γονείς τους δε διαμένουν μαζί τους στην Ελλάδα. Άλλος παράγοντας αποτελεί ο στόχος των γονιών για την παραμονή ή μη στην Ελλάδα, ο οποίος επηρεάζει και τη θέληση των παιδιών να παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες σχετίζονται με τη σχολική απόδοση.

«Σίγουρα είναι η οικογενειακή τους κατάσταση. Αν τα παιδιά είναι ασυνόδευτα ή αν έχουν τους γονείς τους.» (Σ1)

«Η οικογένεια [...] και η θέληση των γονιών.» (Σ2)

«Επηρεάζει το ότι έχουν αλλάξει πατρίδα και χώρα. Το να προσαρμοστούν. Οικονομικά προβλήματα. Συναισθηματικά. Η ανεργία των γονιών. Επηρεάζει όλα τα παιδιά η σχέση που έχουν οι γονείς μεταξύ τους. Όλα αυτά.» (Σ4)

«Πιστεύω ότι είναι κυρίως ψυχοκοινωνικοί. Η ψυχολογία τους, δηλαδή από πού έχουν έρθει και πώς, και με τι μέσα έχουν έρθει.» (Σ8)

«Τι γενικά ερεθίσματα έχουν πάρει τα παιδιά μέχρι τη στιγμή που έχουν έρθει και ποιος είναι ο στόχος ο οικογενειακός, έχουν σκοπό να μείνουν, έχουν σκοπό να φύγουν. Δηλαδή και από την οικογένεια τι μηνύματα παίρνουν.» (Σ10)

Τρεις από τους συνεντευξιαζόμενους αναφέρουν ως βασικό παράγοντα που επιδρά στη σχολική επίδοση των μαθητών μεταναστών/προσφύγων και το μορφωτικό κεφάλαιο των γονιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι ίδιοι οι γονείς έχουν φοιτήσει σε σχολείο στη χώρα καταγωγής τους ελάχιστα ή και καθόλου. Και όπως αναφέρεται σε αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, οι κοινωνιολόγοι Bourdieu και Bernstein, έχοντας κάνει εκτενείς αναλύσεις απέδειξαν την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στο άτομο, αλλά και του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα της οικογένειάς του στην ακαδημαϊκή του πορεία.

«Οι ίδιες οι οικογένειες πολλές φορές δεν έχουν πάει σχολείο ή έχουν πάει σχολείο στοιχειωδώς» (Σ6)

«Θα έλεγα αυτό που επηρεάζει όλα τα παιδιά, το οικογενειακό υπόβαθρο, τα οποία προέρχονται τις περισσότερες φορές από οικογένεια με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.» (Σ9)

«Το κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο των γονέων, δηλαδή έχουν υπάρξει γονείς, οι οποίοι είναι εντελώς αναλόγητοι και βλέπουμε διαφορά και στα παιδιά.» (Σ10)

7.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες στο μαθησιακό και στον ψυχοκοινωνικό τομέα.

Δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εννιά εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μία από τις δυσκολίες του μαθησιακού τομέα, εντοπίζεται στη ελληνική γλώσσα, είτε αυτή αφορά το επίπεδο γνώσης της, είτε τη διαδικασία εκμάθησής της. Ορισμένοι αναφέρουν ότι η ανεπαρκής γνώση της μητρικής δυσκολεύει και την εκμάθηση της ελληνικής. Μία εκ των συνεντευξιαζόμενων δε θεωρεί πολύ σημαντική δυσκολία την προηγούμενη κατοχή της ελληνικής γλώσσας, καθώς παρατηρεί γρήγορο ρυθμό κατάκτησής της σε σύντομο διάστημα από τους μαθητές της (Σ9). Ενώ ένας από τους δασκάλους θεωρεί ως μαθησιακό ζήτημα την υπερβολική χρήση της μητρικής γλώσσας εντός της τάξης (Σ3). Ωστόσο, κανείς δεν μπορεί να εντοπίσει σοβαρά μαθησιακά ζητήματα, καθώς λόγω της έλλειψης γνώσης της ελληνικής, δεν μπορούν να διαφανούν τυχόν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες στο αρχικό στάδιο επαφής με ένα μαθητή.

«Σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει ήδη μια γλώσσα καλά κατοχυρωμένη, ώστε να πατάει πάνω και η δεύτερη γλώσσα. Είναι ασταθές το υπόβαθρο, το πρώτο, το αρχικό. Θεωρώ ότι δεν είναι κατακτημένη ούτε η μία, ούτε η άλλη γλώσσα.» (Σ1)

«Μπορούμε να πούμε ότι έχουμε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά είναι δύσκολο σε πρώτη φάση να τις αναγνωρίσουμε, όταν δεν έχουν κατακτήσει ούτε ένα πρώτο επίπεδο της ελληνικής. Είναι δύσκολο να εντοπίσεις το μαθησιακό πρόβλημα, γιατί ακόμα και όταν το διαπιστώνεις υπάρχει μια αμφιβολία. Γιατί πρώτα πρέπει να αποκτήσεις σε ένα επίπεδο την ελληνική και μετά να διαπιστώσεις το μαθησιακό.» (Σ2)

«Την υπερβολή στη χρήση της μητρικής γλώσσας, έτσι ώστε να αντίκειται στη γλώσσα που διδάσκονται τα άλλα παιδιά, τα ελληνικά για παράδειγμα. Δυσκολίες στη μετάφραση, αν δεν έχουμε μια κοινή γλώσσα να μεταφράσουμε.» (Σ3)

«Και το μαθησιακό οφείλεται στη γλώσσα, αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Σίγουρα μια καινούρια γλώσσα δυσκολεύει.» (Σ4)

«Οι δυσκολίες εμφανίζονται στη γλώσσα, η οποία τους είναι ξένη, δεν ομιλείται στο σπίτι.» (Σ5)

«Δεν μπορώ να πω γενικά ότι τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων παρουσιάζουν κάποια συστηματική δυσκολία στο σχολείο, πέρα από τα φυσιολογικά προβλήματα που προκύπτουν από το γλωσσικό έλλειμμα, μέχρι αυτό να καλυφθεί ικανοποιητικά.» (Σ6)

«Σε μαθησιακό επίπεδο συναντάμε δυσκολίες και σε απλές δεξιότητες, στην ανάγνωση, στη γραφή.» (Σ7)

«Αλλά στο επικοινωνιακό κομμάτι δυστυχώς, στη γλώσσα δηλαδή είναι που δυσκολεύονται πολύ.» (Σ8)

«Σε μαθησιακό επίπεδο δε θα έλεγα ότι παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, αν έχουν κάποια δυσλεξία ή άλλο μαθησιακό πρόβλημα είναι όπως είναι και στους Έλληνες. Γιατί υπάρχουν μετανάστες ή πρόσφυγες που έχουν έρθει 2 και 3 μήνες στην Ελλάδα και βλέπεις να διαπρέπουν, άλλα που βλέπεις ότι έχουν δυσλεξίες ή κάποιο άλλο μαθησιακό πρόβλημα λίγο καθυστερούν. [...] Σε μαθησιακό επίπεδο, από τη στιγμή που τα μαθήματα είναι στα ελληνικά και δεν κατέχουν καλά τη γλώσσα έχουν δυσκολίες, αλλά αν την κατέχουν και δεν έχουν κάποια άλλη μαθησιακή δυσκολία, δηλαδή δυσλεξία ή αυτισμό, δεν παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Δηλαδή συμμετέχουν όπως και τα άλλα παιδιά.» (Σ9)

«Σε μαθησιακό γιατί καλούνται να μάθουν μια καινούρια γλώσσα, μπαίνοντας όμως σε μία τάξη που δεν αντιστοιχεί στο πρώτο επίπεδο, δηλαδή έχουμε μαθητές 12 χρονών, που αναγκαστικά θα μπουν στην Τετάρτη δημοτικού, άρα έχουν αυξημένες απαιτήσεις. Τα τμήματα υποδοχής μπορούν να καλύψουν συγκεκριμένες ώρες. Οπότε πάρα πολλές οι ώρες που μένουν άπραγοι στις τάξεις τους, χωρίς να εξελίσσονται, και χωρίς να μπορούν να παρακολουθήσουν. [...] Μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν εγγενείς στους μαθητές, αλλά δεν μπορούμε να το δούμε εμείς εξ αρχής, γιατί είναι πολλά τα θέματα που υπάρχουν πίσω από τη διγλωσσία. Οπότε ακόμα και αν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, το βλέπουμε στην πορεία. Το καταλαβαίνεις από το ρυθμό που τα παιδιά μαθαίνουν. Εμείς πέρα από τη γλώσσα, δε δίνουμε βάση σε άλλα μαθήματα, γιατί δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν.» (Σ10)

Δυσκολίες σε ψυχολογικό επίπεδο

Σε ψυχολογικό επίπεδο τέσσερις από τις συνεντευξιαζόμενες αναφέρουν δυσκολίες που σχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες στη χώρα καταγωγής τους, και μπορούν να αφορούν εμπόλεμες καταστάσεις, διαφορετικά μπορεί να αφορούν τραυματικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους προς τη χώρα υποδοχής, την Ελλάδα.

«Είναι σίγουρα παιδιά με ιδιαίτερο ψυχολογικό υπόβαθρο. Πολλά από αυτά είναι τραυματισμένα. Επομένως ψυχολογικά χρειάζονται μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση.» (Σ1)

«Πολλές φορές αρνούνται να μιλήσουν για τη χώρα καταγωγής τους.» (Σ2)

«Κυρίως όμως είναι ψυχοκοινωνικό, λόγω της αλλαγής του περιβάλλοντος, λόγω των προβλημάτων, έχεις τη ψυχολογία των γονιών, που δεν είναι κάτι εύκολο, έστω και να μεταναστεύσεις για λόγους σπουδών. Είναι δύσκολη η προσαρμογή. Πόσο μάλλον όταν φεύγεις αναγκαστικά.» (Σ4)

«Έχουμε παιδιά που έχουν περάσει εμπόλεμες καταστάσεις και όπως είναι λογικό αυτό είναι τραυματικό για αυτά. Βέβαια, δεν είμαι εγώ ψυχολόγος που μπορώ να το λύσω, χρειάζονται ενίσχυση ψυχολόγου σίγουρα.» (Σ5)

Δυσκολίες σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο

Σημαντική δυσκολία που παρουσιάζουν παιδιά μεταναστών και προσφύγων είναι η δυσκολία προσαρμογής στις λειτουργίες του σχολικού περιβάλλοντος, που αφορά κυρίως τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τους θεσμούς που διέπουν ένα σχολείο. Η δυσκολία αυτή συνδέεται με τη χώρα καταγωγής και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ή σχετίζεται με την παντελή άγνοια των παιδιών από σχολικά περιβάλλοντα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων.

«Πολλά παιδιά δεν έχουν εμπειρία από σχολικό περιβάλλον, είναι η πρώτη τους επαφή.» (Σ1)

«Ειδικά σε μεγαλύτερες τάξεις αρνούνται να μπου στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου.» (Σ2)

«Αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν την κατάσταση, το fragment, της επικοινωνίας. Μπορεί να σου μιλήσει στον ενικό ή απρόκλητα. Με έναν τρόπο που δεν είθισται. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχει εξοικειωθεί με θεσμούς. Αυτό το παιδί δεν καταλαβαίνει ότι έχουμε τελετές, που μπορεί να ξεκινάνε από το πρωί, ότι έχουμε συνελεύσεις.» (Σ3)

«Παρατηρούμε κάποιες δυσκολίες προσαρμογής στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος κυρίως από μαθητές (και γονείς) που προέρχονται από χώρες όπου δεν υπάρχει ανεπτυγμένο σχολικό σύστημα σε συνδυασμό με μεγάλες πολιτισμικές διαφορές από Ευρώπη (π.χ. Κεντρική Αφρική, Αφγανιστάν)» (Σ6)

«Αρχικά στον ψυχολογικό τομέα σίγουρα, γιατί είναι έντονη εμπειρία, ειδικά για αυτούς που δεν έχουν πάει ξανά σχολείο. Είναι πολύ δύσκολο, δε γνωρίζουν καν πώς λειτουργεί, οπότε έρχονται πάρα πολύ αγχωμένοι, διστακτικοί. Ειδικά τα κορίτσια, αλλά και τα αγόρια. Αυτό που πρέπει να νιώσουν ότι εδώ μπορούν να είναι ήρεμοι, ότι είναι ένα φιλικό περιβάλλον, να μας εμπιστευτούν.» (Σ7)

«Αρχικά, πιστεύω ότι η πρώτη-πρώτη δυσκολία είναι στο ψυχολογικό κομμάτι. Ειδικά όταν δεν έχουν φοιτήσει σε σχολείο στην χώρα τους καθόλου, το ότι πρέπει να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα και σε ένα περιβάλλον...» (Σ8)

Δυσκολίες σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο

Σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας, τέσσερις από τους συνεντευξιαζόμενους παρατηρούν δυσκολίες κοινωνικοποίησης παιδιών με πρόσφατο μεταναστευτικό υπόβαθρο εντός του σχολείου, ακόμα και περιθωριοποίησή τους από το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον. Ένας εκπαιδευτικός του δείγματος ανέφερε ότι υπάρχουν παιδιά που δε συμμετέχουν, καθώς η οικογένεια δεν έχει ως προοπτική να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα, αλλά να ταξιδέψει σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, επομένως τα παιδιά δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μάθηση. Ενώ τρεις από τους τέσσερις αναφέρουν διαφορές που αφορούν στη θρησκεία και έχει ως επακόλουθο διαφορές πολιτισμικού χαρακτήρα, όπως είναι η διαφορετική ενδυμασία. Τα διαφορετικά αυτά χαρακτηριστικά παρατηρούνται κατά κύριο λόγο σε μαθητές από μουσουλμανικές χώρες.

«Τα παιδιά αυτά πολλές φορές αυτοαποκλείονται ή συμπεριλαμβάνονται, και αυτό έχει να κάνει αν είναι σε ταξίδι, αν ετοιμάζονται να φύγουν, αν τους επόμενους δύο μήνες δε θα είναι στο σχολείο. Ένα παιδί από νωρίς ξέρει αν θα συμμετέχει ή όχι, δηλαδή το παιδί που συμμετέχει πλήρως, είναι το παιδί που του έχουν πει από την πρώτη στιγμή ότι εδώ είναι το σπίτι μας, εδώ είναι το σχολείο μας.» (Σ3)

«[...]το ότι πρέπει να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα και σε ένα περιβάλλον που μιλάει τελείως διαφορετική γλώσσα, μπορεί να έχουμε διαφορετικό παρουσιαστικό, άλλο ντύσιμο, όλα να τους είναι πρωτόγνωρα[...]» (Σ8)

«Εκεί που βλέπω ότι μπορούν να έχουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες είναι σε θέματα θρησκείας, διαφοράς πολιτισμού με μεγάλα παιδιά, δηλαδή κάποια αγόρια μουσουλμάνοι δε θέλουν να έχουν καθόλου επαφές με τα κορίτσια, οπότε δημιουργούνται προβλήματα στην αυλή. Μετά δεν αισθάνονται καλά και στην τάξη, γιατί περιθωριοποιούνται.» (Σ9)

«[...]υπάρχουν διάφορα θέματα, όπως επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Συν το ότι υπάρχει ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, και το βλέπουμε και στα παιδιά αυτό. Δεν ξέρω να σου μιλήσω για γονείς άλλων παιδιών, αλλά στα παιδιά είναι έντονο, και ειδικά όταν είναι έντονες οι διαφορές τους. Είτε θρησκευτικές, είτε κοινωνικές. Επομένως έχουν να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα. Είναι πολύ συχνά απομονωμένα και ειδικά το πρώτο διάστημα, που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν καθόλου.» (Σ10)

7.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση.

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η σχολική επίδοση παιδιών με πρόσφατη μεταναστευτική εμπειρία έως και πέντε ετών, επομένως συχνά οι ερωτώμενοι απαντούν έχοντας υπόψιν και παιδιά με λίγους μήνες παραμονής στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τέσσερις στους δέκα η διγλωσσία είναι θετική στη σχολική επίδοση, εφόσον εξασκούνται και στις δύο γλώσσες επαρκώς.

«Όχι δεν επηρεάζει τόσο η διγλωσσία. Αν δεν υπάρχει πρόβλημα, θα έλεγα ότι η διγλωσσία πολλές φορές βοηθάει.» (Σ4)

«Ίσα-ίσα. Οι δίγλωσσοι λένε πως δεν παθαίνουν και Alzheimer. Η διγλωσσία δεν εμποδίζει τη σχολική επίδοση, αντιθέτως τα παιδιά γίνονται πιο έξυπνα.» (Σ5)

«Πρακτικά δεν έχω δει να επηρεάζει η διγλωσσία. Αν είναι όντως διγλωσσία. Αν και οι γονείς χρησιμοποιούν και αυτοί τα ελληνικά παράλληλα με τη δική τους γλώσσα, τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα, μαθαίνουν τα ελληνικά μέσω κυρίως του σχολείου, αλλά και της τηλεόρασης που παρακολουθούν. [...] Οι άλλες περιπτώσεις παιδιών που έρχονται σε προχωρημένη ηλικία στο σχολείο, αφορά ουσιαστικά μόνο τα παιδιά προσφύγων.[...] Εκεί συνήθως τα παιδιά εντάσσονται γρήγορα, χρειάζονται πολλή δουλειά, καθυστερούν φυσιολογικά να φτάσουν το επίπεδο των συμμαθητών τους, αλλά μπορούν να προχωρήσουν γρήγορα και αποτελεσματικά. Συνήθως έχουν και ένα ισχυρό κίνητρο, το κίνητρο της ένταξης.» (Σ6)

«Αυτό που παρατήρησα, γιατί πρώτη φορά και εγώ είμαι σε τμήμα υποδοχής, είναι ότι εάν ξέρουν τη μητρική τους γλώσσα είτε προφορικά, αλλά κυρίως γραπτά, βλέπω πως προχωράνε πιο γρήγορα, τους είναι πιο εύκολο.» (Σ8)

Δύο του δείγματος δεν έδωσαν σαφή απάντηση, καθώς θεώρησαν ότι δε συναντάνε πάντα διγλωσσία στους μαθητές τους, καθώς πολλά από αυτά δε γνωρίζουν επαρκώς καμία από τις γλώσσες, μητρική ή ελληνική (Σ2). Επίσης, μια συνεντευξιαζόμενη ανέφερε ότι δεν είναι σίγουρη για τα αποτελέσματα τις διγλωσσίας, αν είναι αρνητικά ή θετικά για τη σχολική πορεία των μαθητών τους (Σ10).

«Έχουμε παιδιά που έχουν μητρική τα αραβικά και τα φαρσί. Και να έχουν δεύτερη γλώσσα τα κουρδικά ή τα τουρκμενικά. Η ελληνική έρχεται πιο μετά σαν γλώσσα. Έρχεται σαν ξένη γλώσσα, τρίτη γλώσσα. Δεν υπάρχει στο υπόβαθρό τους πουθενά. Δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά.» (Σ2)

«Επηρεάζει, αλλά όχι απαραίτητα αρνητικά ή θετικά. Είναι πολύ σχετικό. Έχει να κάνει με το παιδί, δηλαδή τα πιο μικρά παιδιά, όταν έρχονται, ξέρουν τη μητρική μόνο στον προφορικό λόγο. Δεν έχουν γραπτό λόγο. Κάποιες φορές και πιο μεγάλα παιδιά 9-10 χρονών μπορεί να μην έχουν καταφέρει τη γραφή στη μητρική τους γλώσσα. Επομένως

εμείς χρησιμοποιούμε τη μητρική γλώσσα για να κάνουν παραλληλισμούς με την ελληνική, μόνο σε προφορικό επίπεδο.» (Σ10)

Τέλος, τέσσερις απάντησαν ότι η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση μαθητών μεταναστών/προσφύγων, στηριζόμενοι κυρίως στην άποψη ότι γνωρίζουν τη μητρική σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα προφορικά, ενώ κρίνουν ελλιπή τη γνώση της ελληνικής. Μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι δεν επηρεάζει το μάθημα της γλώσσας, όσο θετικά μαθήματα, όπου συναντώνται πιο δύσκολες νοηματικά έννοιες (Σ9).

«Ναι, επηρεάζει γιατί πρέπει να είναι κατακτημένη τουλάχιστον η μία από τις δύο γλώσσες, για να φτιάξει νέα γνώση το παιδί.» (Σ1)

«Είναι σοβαρό εμπόδιο, γιατί ο χρόνος δε δουλεύει εκπαιδευτικά[...] Μιλώ στη μητρική μου γλώσσα ασταμάτητα. Δεν έχουν όριο, δεν τίθεται από κάπου το όριο. Στο παιδί που είναι μετανάστης παίζει μεγάλο ρόλο αν του καλλιεργούν οι γονείς του την αγάπη για την μητρική γλώσσα. Εδώ δεν καλλιεργείται η αγάπη της μητρικής γλώσσας. Ή καλλιεργείται με μία ημιμάθεια, δηλαδή ξέρω να μιλάω, αλλά δεν ξέρω να τη γράφω.» (Σ3)

«Αρχικά και στο να παρακολουθήσουν το ίδιο το μάθημα. Αυτοί που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα εύκολα. Δυσκολεύονται πάρα πολύ. Ειδικά αν είναι σε πιο μεγάλη τάξη. Αυτοί που γνωρίζουν λίγα ελληνικά και αυτοί δυσκολεύονται, γιατί ίσως δεν έχουν κατακτήσει πράγματα προηγούμενων ετών, γιατί εξαρτάται και από την ηλικία που ήρθαν, γιατί μπορεί να γνώριζαν ελληνικά, αλλά να μούνε τώρα σε κάποια τάξη ή να περιφέρονται σε άλλα σχολεία, γιατί γίνεται αυτό, να αλλάζουν σχολεία.» (Σ7)

«Την επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, γιατί από τη στιγμή που δεν μπορούν να καταλάβουν όλες τις έννοιες των μαθημάτων, της Φυσικής, των Μαθηματικών, και λοιπών, δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη, δηλαδή καλύτερα τα πηγαίνουν στο μάθημα της γλώσσας[...] Μπορεί να μη γνωρίζουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί τη γλώσσα των παιδιών. Αυτό είναι πιο εύκολο για να μπορέσουμε να τους διδάξουμε την ελληνική γλώσσα, γιατί υπάρχει μεγαλύτερη προσπάθεια από τα παιδιά, διότι προσπαθούν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά.» (Σ9)

7.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ομαλή φοίτηση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην επόμενη σχολική βαθμίδα.

Στην ερώτηση αν οι δυσκολίες που συναντούν παιδιά προσφύγων ή μεταναστών στην αρχή της φοίτησης τους στο ελληνικό σχολείο, θα αποτελέσουν εμπόδιο στη συνέχεια της εκπαιδευτικής τους πορείας τρεις ερωτώμενοι απάντησαν αρνητικά. Συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα παιδιά εξελίσσονται χάρη στην αγάπη για το σχολείο (Σ3, Σ5). Ενώ ο Σ6 συσχέτισε την ομαλή φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτών των μαθητών χάρη στις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο εργάζεται.

«Το σχολείο το αγαπάνε πολύ, το δάσκαλο τον αγαπάνε πολύ, φτιάχνουν μια ιδέα ότι μπορούν να εξελιχθούν σε τέτοιο βαθμό, που αρχίζουν και ταυτοποιούνται με τη γλώσσα, με την κουλτούρα και λένε ότι χώρα τους είναι η Ελλάδα.» (Σ3)

«Δεν πιστεύω, το έχω δει ότι παιδιά μεταναστών ή προσφύγων συνεχίζουν και στο γυμνάσιο. Και αυτό συνέβη χάρη στην αγάπη που έχουν για το σχολείο.» (Σ5)

«Υπάρχει μια έρευνα που διεξήχθη πρόσφατα από το ΤΕΑΠΗ και ερευνά την πορεία μαθητών του σχολείου μας από το δημοτικό στο γυμνάσιο και κατέληξε ότι πέρα του ότι δεν είχαν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, είχαν και μια ιδιαίτερα καλή επίδοση σε επίπεδο συμπεριφοράς, συμμετοχής και συνεργασίας με άλλα παιδιά. Αυτό έχει να κάνει και με τις πρακτικές του σχολείου.» (Σ6)

Στην ίδια ερώτηση τρεις συνεντευξιαζόμενες του δείγματος θεωρούν ότι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα κατορθώσουν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους υπό προϋποθέσεις, που σχετίζονται με τη στήριξη κυρίως από το σχολικό περιβάλλον, αλλά και το οικογενειακό.

«Αν βρεθεί κάποιος που θα φροντίσει ούτως ώστε να το δει αυτό το κομμάτι, δηλαδή τις δυσκολίες αυτών των παιδιών και να υπάρξει κατάλληλη υποστήριξη, με μια ενισχυτική διδασκαλία, με τάξη υποδοχής στο γυμνάσιο, θα εξομαλυνθούν οι δυσκολίες. Αν όχι, ίσως αποτελέσει εμπόδιο, ναι.» (Σ7)

«Εγώ πιστεύω ότι αυτά τα παιδιά θέλουν μία συνεχόμενη στήριξη. Αν δηλαδή το αφήσουν, χωρίς προσπάθεια και χωρίς υποστήριξη, λίγο δύσκολο. Υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον κυρίως.» (Σ8)

«Έχουμε και παιδιά που μέσα σε δύο μήνες έχουν καταφέρει και έχουν διαβάσει και έχουν γράψει πολύ καλά. Τώρα αν έχουν και τη στήριξη από το περιβάλλον, αυτά τα παιδιά πολύ εύκολα μπορούν να προχωρήσουν.» (Σ10)

Ενώ η Σ2 διακρίνει αυτούς που έχουν έρθει σε μικρή ηλικία και αυτούς σε μεγαλύτερη, θεωρώντας ότι οι πρώτοι έχουν περισσότερες προοπτικές να συνεχίσουν τη φοίτησή τους, σε σχέση με τους δεύτερους.

«Στις μικρότερες τάξεις είναι πιο εύκολα τα πράγματα. Αυτό δυσκολεύει στις μεγάλες τάξεις. Ε' και ΣΤ'. Στις μικρότερες τάξεις τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη θέληση και με κάποιο τρόπο δικό τους, αφομοιώνονται πιο εύκολα. Ίσως γιατί αναγκάζονται να μιλήσουν πιο πολύ στο σχολείο. Τα μεγαλύτερα παιδιά δεν το επιθυμούν. Προτιμούν να μιλούν μόνο τη δική τους γλώσσα.» (Σ2)

Τέλος, τρεις συνεντευξιαζόμενες θεωρούν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μετανάστες ή πρόσφυγες θα αποτελέσουν εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή τους φοίτηση. Η Σ4 αποδίδει το εμπόδιο σε δυσκολίες προσαρμοστικότητας, ενώ η Σ9 θεωρεί ως εμπόδιο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

«Ναι, πιστεύω πώς θα αποτελέσουν εμπόδιο και αργότερα.» (Σ1)

«Ναι, θα είναι γιατί αν από την αρχή δεν προσαρμοστούν, αν δεν αποκτηθεί η αυτοεκτίμηση θα δυσκολεύονται σε όλη τους τη ζωή, στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά. Και στο μέλλον στο να βρουν μια καλή δουλειά. Γιατί αυτό αλληλεπιδρά με τα μαθησιακά/ψυχοκοινωνικά προβλήματα.» (Σ4)

«Βασικά θα έλεγα ότι είναι εμπόδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα και η έλλειψη οργάνωσης για τα παιδιά, η οποία δε βοηθάει να κατακτήσουν όσες γνώσεις θα έπρεπε. Δεν έχουμε τα εργαλεία, οπότε και εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να βοηθήσουμε όσο θα θέλαμε. Οπότε θα σταθεί σίγουρα εμπόδιο όλο αυτό.» (Σ9)

7.5 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατοχή της ελληνικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού (αρχάριο επίπεδο τμήματος υποδοχής & Β' δημοτικού κανονικής τάξης)

Τέσσερις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, διαπιστώνουν ότι υπάρχει διαβάθμιση σε ότι αφορά στη γνώση της ελληνικής σε παιδιά με πρόσφατο μεταναστευτικό υπόβαθρο. Όσα δε γνώριζαν καθόλου ελληνικά χρειάστηκαν ένα διάστημα προσαρμογής, για όσα τη γνώριζαν στοιχειωδώς ανέπτυξαν πιο γρήγορο ρυθμό κατάκτησής της χάρη στο σχολείο.

«Υπάρχει μια μικρή διαβάθμιση. Υπάρχουν κάποια παιδιά που μιλάνε λίγο ελληνικά. Αλλά τα πρωτάκια δεν τη γνώριζαν καθόλου. 1 ή 2 παιδάκια μπορεί να την γνώριζαν με λάθη, αλλά την γνώριζαν υποτυπωδώς. Με αυτά έχουμε προχωρήσει και έχουμε κατακτήσει και την ανάγνωση. Αλλά με τα υπόλοιπα που δε μιλάνε είναι δύσκολο, διότι δεν μπορούν να αποτυπώσουν ένα γράμμα συνδέοντας το με μία λέξη που δεν τους είναι οικεία.» (Σ1)

«Την έχουν σε κάποιο βαθμό, περιορισμένου λεξιλογίου, που το αντιμετωπίζουμε με τη χρήση λεξικών, που μιλάμε με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε να τους δημιουργούνται απορίες με τις νέες λέξεις και φτιάχνουμε συνέχεια πολλή γραφή, γράφουμε συνέχεια.» (Σ3)

«Εγώ έχω το αρχάριο επίπεδο της τάξης υποδοχής, οι μαθητές μου είναι καινούριοι, ούτε ένα χρόνο στην Ελλάδα, είναι κάποιους μήνες, έχουν έρθει από δομές, ήταν σε camp. Είναι πρώτη χρονιά που μπαίνουν σε σχολείο, αρκετοί από αυτούς δεν είχαν πάει καν σχολείο στη χώρα τους, οπότε δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά, ξεκινήσαμε τέλη Σεπτέμβρη τα μαθήματα με έναν ρυθμό πιο κανονικό και μέχρι τώρα, δηλαδή από τον προηγούμενο μήνα έχουν αρχίσει και η επικοινωνία μας έχει γίνει πιο ομαλή, καταλαβαίνομαστε, είναι και αυτά πιο άνετα μαζί μου.» (Σ7)

«Σε πρώτο επίπεδο πρέπει να αρχίσουν να καταλαβαίνουν συνομιλίες των συνομηλίκων τους κυρίως και το καθημερινό λεξιλόγιο της τάξης. Δηλαδή μέσα σε ένα μήνα βλέπεις έντονη διαφορά, ότι αρχίζουν και καταλαβαίνουν, αυτό είναι και το πρώτο επίπεδο να καταλαβαίνουν τις οδηγίες και τις συνομιλίες.»

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τμήματα υποδοχής και έχουν μαθητές διαφόρων τάξεων του δημοτικού (αρχάριο και προχωρημένο επίπεδο τμήματος υποδοχής & ένα τμήμα ένταξης)

Σύμφωνα με τη Σ4, η οποία έχει αναλάβει το τμήμα της ένταξης, το επίπεδο κατοχής της ελληνικής μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι χαμηλό, και για αυτό προσπαθεί να τα εμπυρώσει να μάθουν τη γλώσσα. Η Σ5 παρατηρεί ότι υπάρχουν μαθητές που έχουν κατακτήσει την ελληνική, σε βαθμό που τα χαρακτήρισε «δίγλωσσα». Από την άλλη η Σ8 θεωρεί ότι μαθητές μικρότερων τάξεων έχουν καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της γλώσσας από τα αντίστοιχα των μεγαλύτερων τάξεων, τα οποία παρουσιάζουν κενά στη γραμματική.

«Είναι χαμηλό το επίπεδο γνώσης. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Εστιάζουμε πιο πολύ στη γλώσσα και περισσότερο στο συναίσθημα και στη διάθεση να μάθουν.» (Σ4)

«Σε ένα βαθμό οι μαθητές μου κατέχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Αλλά υπάρχουν παιδιά που έχουν μάθει καλά την ελληνική, είναι σχεδόν δίγλωσσα.» (Σ5)

«Στο γκρουπ των αρχάριων, με κάποιες μικρές εξαιρέσεις προχωράμε πολύ καλά. Είμαστε σε ένα επίπεδο, που λέμε προτάσεις. [...] Στο άλλο γκρουπ, στο οποίο είμαι πιο ενισχυτική, βλέπω ότι υπάρχουν δυσκολίες, δηλαδή κυρίως σε γραμματικής φύσεως θέματα και ασκήσεις.» (Σ8)

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού (προχωρημένο επίπεδο τμήματος υποδοχής & Ε' δημοτικού κανονικής τάξης)

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μεγαλύτερες ηλικίες παρατηρούν ότι όταν τα παιδιά μεταναστεύουν σε μεγαλύτερη ηλικία, δυσκολεύονται να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα. Επίσης η Σ2 ανέφερε και ψυχολογικούς λόγους όπως είναι η προεφηβεία, ή το γεγονός ότι δε θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα.

«Εγώ έχω Τετάρτη και έκτη τάξη. [...] Οι μαθητές της τετάρτης τάξης αποδίδουν καλύτερα, συνεννοούμαι καλύτερα ακόμα και με παιδιά που ήρθαν φέτος στο σχολείο. Στην έκτη τάξη μπαίνουν και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, η προεφηβεία και τέτοιου τύπου παράμετροι, που δε βοηθούν την κατάσταση στο να προσπαθήσουν για να μάθουν την ελληνική, γιατί ο μόνος στόχος και η μόνη ελπίδα είναι τότε θα φύγουν για τη Γερμανία.» (Σ2)

Ο Σ6 αναφέρει ότι για να κατακτήσουν μια γλώσσα παιδιά που μετανάστευσαν πρόσφατα στη χώρα υποδοχής, χρειάζονται διάστημα δύο ή τριών ετών. Γεγονός που υποστηρίζεται και από τη Σκούρτου (2008) «ένα δίγλωσσο παιδί χρειάζεται δύο χρόνια για να κατακτήσει τη καθημερινή γλώσσα, αλλά πέντε με επτά χρόνια για να φτάσει το επίπεδο που έχει ένας συνομήλικος του στην ακαδημαϊκή γλώσσα».

«Συνήθως τα παιδιά πρόσφατων μεταναστών που έρχονται στην Ελλάδα και προσπαθούν να ενταχθούν στο σχολείο χρειάζονται 2-3 χρόνια τουλάχιστον για να αποκτήσουν ένα

ικανοποιητικό επίπεδο στη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι σε όσο πιο προχωρημένη ηλικία έρχονται τόσο μεγαλύτερες δυσκολίες και ελλείψεις έχουν για να καταφέρουν να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους.» (Σ6)

Ενώ η Σ9 εξετάζει το επίπεδο των παιδιών μεταναστών/προσφύγων συγκρίνοντάς το με αντίστοιχα ελληνόφωνα της ίδιας ηλικίας.

«Η ελληνική είναι μια πάρα πολύ δύσκολη γλώσσα και τα παιδιά αυτά αν και προσπαθούν πάρα πολύ, μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ελληνική απλά ως μέσο επικοινωνίας σε καθημερινό επίπεδο. Δεν έχουν κάποιο υψηλό επίπεδο στη γλώσσα, όπως έχουν τα αντίστοιχα ελληνάκια της ίδιας ηλικίας.» (Σ9)

7.6 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατοχή της μητρικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων.

Κατοχή μητρικής γλώσσας παιδιών μεταναστών-προσφύγων

Στο ερώτημα για το βαθμό κατοχής της μητρικής γλώσσας παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι δέκα εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η γνώση είναι ανεπαρκής. Οι περισσότεροι εστίασαν στο γεγονός ότι οι μαθητές τους τη μητρική τους τη γνωρίζουν μόνο σε προφορικό επίπεδο, ενώ οι Σ2 και η Σ5 τόνισαν ότι δε γνωρίζουν καθόλου τη γραπτή μορφή της μητρικής τους. Άλλοι θεώρησαν ότι υπάρχει μια σχετική διαβάθμιση στις γνώσεις των παιδιών, και ότι μαθητής από μαθητή διαφέρει (Σ4, Σ6, Σ8). Ενώ δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δε γνωρίζουν επαρκώς τη μητρική τους (Σ1, Σ9).

«Δε γνωρίζουν επαρκώς τη μητρική ούτε προφορικά, ούτε γραπτά.» (Σ1)

«Δε γνωρίζουν τη γλώσσα της οικογένειάς τους και το διαπίστωσα προσπαθώντας να κάνουμε μετάφραση και να γράψουν τα παιδιά σε λεξικό την αραβική. [...] Δεν μπορούν να γράψουν τα αραβικά. Ακόμα και της έκτης τάξης.» (Σ2)

«Τη γνωρίζουν μόνο μιλώντας την. [...] δηλαδή δεν ξέρουν να τη γράφουν, αλλά να τη μιλάνε.» (Σ3)

«Εξαρτάται. Αν έχει γεννηθεί στη χώρα του ή πόσα χρόνια έχει μείνει εκεί. Μερικές φορές τους ρωτάω και παρατηρώ και εκεί δυσκολίες. Μερικά δεν την ξέρουν καλά.» (Σ4)

«Τη μητρική τους στο γραπτό λόγο δεν την ξέρουν.» (Σ5)

«Κάποια παιδιά που κάνουν μαθήματα μητρικής γλώσσας τη γνωρίζουν. Τα περισσότερα δεν τη γνωρίζουν. Δεν είναι καθαρά δίγλωσσα. Στα παιδιά των προσφύγων, εκεί έχουμε μια πιο καθαρή διγλωσσία. Συνήθως επειδή ξεκινάνε σε προχωρημένη ηλικία έχουν μάθει καλά τη μητρική τους γλώσσα ή αρκετά καλά. Το πόσο καλά και αυτό είναι υπό συζήτηση.» (Σ6)

«Όχι, κάποιιοι από αυτούς τη γνωρίζουν μόνο προφορικά και δε νομίζω ότι τη γνωρίζουν σε καλό επίπεδο, γιατί δεν ήρθαν απευθείας από τις χώρες προέλευσής τους. [...]Τη μητρική την έχουν σε ένα επίπεδο προφορικό, στο γραπτό οι πιο πολλοί δεν την έχουν.» (Σ7)

«Από αυτά που ξέρουμε, κάποια ξέρουν μόνο προφορικά και πάλι όχι τόσο καλά. [...]Κάποια δεν τη γνωρίζουν καθόλου. Και κάποια μόνο προφορικά. Αυτά που την έχουν και προφορικά και γραπτά, έχουν μία άλλη εξέλιξη, θετική.» (Σ8)

«Σίγουρα όχι. Γιατί σε κάθε γλώσσα που μιλά κάθε παιδί δε γνωρίζει τα πάντα.» (Σ9)

«Τα περισσότερα παιδιά ξέρουν να επικοινωνούν προφορικά. Ακόμα και τον προφορικό λόγο, δεν ξέρω πώς τον χρησιμοποιούν.» (Σ10)

Επιρροή μητρικής στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

Από τους δέκα του δείγματος, μόνο οι επτά έδωσαν σαφή απάντηση στο δεύτερο μέρος της ερώτησης, η οποία διερευνά το βαθμό επιρροής της μητρικής στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με τρεις εκπαιδευτικούς η γνώση της μητρικής δεν αποτελεί εμπόδιο ή δυσκολία για την εκμάθηση της ελληνικής (Σ6, Σ8, Σ9). Ο Σ6 υποστηρίζει ότι η καλή γνώση της μητρικής ενισχύει τις δυνατότητες εξέλιξης και της δεύτερης γλώσσας. Η Σ9 από την άλλη θεωρεί ότι η ελληνική διδάσκεται σε δεύτερη μητρική γλώσσα.

«Έχουμε παιδιά από αραβικές χώρες, που ήρθαν χωρίς να μιλάνε λέξη ελληνικά, μάθανε καλά και προχωρήσανε καλά και βέβαια επειδή η γλώσσα της οικογένειας υπήρχε και είχε δουλευτεί από πιο πριν και συνεχίζει να μιλιέται στο σπίτι, είναι καθαρά δίγλωσσα. Και η εμπειρία μου, δείχνει ότι η διγλωσσία δεν εμποδίζει. Αυτό το έβλεπα και παλαιότερα, σε παιδιά με καταγωγή από Αλβανία, Σερβία, Βουλγαρία, Ρωσία.» (Σ6)

«Δεν είναι εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής.» (Σ8)

«Πιστεύω πώς δε στέκεται σε μεγάλο εμπόδιο, γιατί τα παιδιά είναι σε μικρή ηλικία, οπότε μαθαίνουν μια γλώσσα από την αρχή.[...] Για τα παιδιά μικρότερης τάξης είναι πιο εύκολο να μάθουν μία γλώσσα, μαθαίνουν τα ελληνικά σε δεύτερη μητρική γλώσσα. Αλλά και τα μεγαλύτερα επειδή έχουν καλύτερες δεξιότητες και ικανότητες μπορούν να τα κατακτήσουν και αυτά.» (Σ9)

Ενώ άλλοι τρεις θεωρούν ότι η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι δεν γνωρίζουν επαρκώς τη μητρική γλώσσα, με επιπτώσεις στη διαδικασία μάθησης της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή της ελληνικής (Σ1, Σ4, Σ7).

«Δεν είναι κατακτημένη (η μητρική) και αυτό πολλές φορές αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής.» (Σ1)

«Αν δε γνωρίζεις τους κανόνες (γραμματικής) της μιας γλώσσας, δυσκολεύεται να μάθεις τους κανόνες της άλλης.» (Σ4)

«Το εμπόδιο είναι ότι δεν έχουν γλώσσα να πατήσουν, ούτως ώστε να χτίσουμε και εμείς επάνω σε αυτό, για να μάθουν και τη δεύτερη γλώσσα.» (Σ7)

Αντιθέτως, για την Σ10 η δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής βρίσκεται στη μη εξάσκηση της ελληνικής εκτός σχολείου. Σύμφωνα με την άποψη της τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν τη μητρική τους με την οικογένειά τους.

«Το γεγονός ότι στο σπίτι χρησιμοποιούν αυτή αποτελεί μια δυσκολία, γιατί ο μόνος χώρος για να μάθουν είναι το σχολείο. Στο σπίτι δηλαδή δε γίνεται καμία διεργασία.» (Σ10)

7.7 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας μαθητών μεταναστών/προσφύγων.

Στο ερώτημα σχετικά με την υποστήριξη της εκμάθησης της μητρικής υπήρξε ομοφωνία από τους συνεντευξιζόμενους. Και οι δέκα θεωρούν ότι τα παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες θα πρέπει να διδάσκονται σε ένα καλό επίπεδο και τη μητρική τους γλώσσα. Ειδικότερα, τρεις από τις εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι τα παιδιά που διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, καταφέρνουν να κατακτήσουν με μεγαλύτερη ευκολία και την ελληνική. Ο Cummins (1981) ιδιαίτερος έθιξε την έννοια του κρίσιμου επιπέδου γλωσσικής ανάπτυξης, με την οποία υποστήριξε ότι ένα παιδί έπρεπε να φτάσει σε ένα ελάχιστο γλωσσικό επίπεδο κατανόησης της μητρικής, πριν έρθει σε επαφή στο σχολικό του περιβάλλον με μία δεύτερη γλώσσα.

«Υποστηρίζω την εκμάθηση της μητρικής για να μπορέσει πάνω σε αυτή να στηριχτεί και η ελληνική.» (Σ1)

«Πρέπει τα παιδιά να κατέχουν τη μητρική τους. [...]είναι πρόβλημα να μην μπορούν να πατήσουν τα παιδιά στη δική τους γλώσσα.» (Σ2)

«Ναι, πρέπει να γνωρίζει κάποιος μια γλώσσα καλά. Να υπάρχει η μητρική, γιατί βοηθάει να μάθεις και τις άλλες.» (Σ3)

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστήριξαν ότι θα έπρεπε με ειδική μέριμνα να διδάσκονται οι μαθητές αυτοί τη μητρική τους γλώσσα. Συγκεκριμένα, ο Σ6 ανέφερε ότι στο σχολείο, στο οποίο εργάζεται παλιότερα προσφέρονταν στα παιδιά μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα. Αλλά και άλλοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πώς θα έπρεπε να διδάσκονται τη μητρική εντός σχολείου, ενώ μια εκπαιδευτικός πρότεινε την παρακολούθηση παράλληλων μαθημάτων και σε σχολείο όπου έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής (Σ2).

«Εγώ θα ήθελα να προσφέρετε στο σχολείο κάποιες ώρες ή να έρχονται και οι γονείς τους.» (Σ3)

«Θα έπρεπε, ναι. Με ένταξη μαθημάτων στο σχολείο για παράδειγμα. Με πρόσληψη δηλαδή αραβόφωνων δασκάλων στο σχολείο.» (Σ5)

«Σαφώς ναι και για πολλούς λόγους. Στο σχολείο μας μάλιστα είχαμε λειτουργήσει για χρόνια μαθήματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας τα απογεύματα.» (Σ6)

«Βεβαίως, ναι. Γιατί η μητρική βοηθάει. Καταρχήν αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα, την οποία δεν πρέπει να χάσουν. Και πρέπει και εδώ που ήρθαν, να τη μάθουν πιο καλά και να τη διδάχτούν και πιο σωστά. Και να τη φτάσουν και αυτή σε υψηλό επίπεδο.» (Σ7)

Ένας παράγοντας για τον οποίον παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο οφείλουν να διδάσκονται τη μητρική τους είναι η σύνδεσή τους και με την ταυτότητά τους ή την ταυτότητα των γονιών τους, και κατ' επέκταση την προσωπική ιστορία της οικογένειάς τους. Είναι με άλλα λόγια η ανάγκη του ατόμου να συνδέεται με το παρελθόν του. Πάνω σε αυτή την αντίληψη τοποθετήθηκαν τρεις εκπαιδευτικοί, οι οποίες θεωρούν την εκμάθηση της μητρικής ως στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε μαθητή.

«Ναι, βεβαίως. Αρχικά είναι η μητρική τους, είναι μέρος της ταυτότητάς τους και είναι και κάτι που το κουβαλάνε. Άφησαν πίσω σπίτι, φίλους, συμμαθητές. Είναι ένα κομμάτι που μένει μέσα τους και τους δένει με το εκεί.» (Σ8)

«Ναι την υποστηρίζω, γιατί δεν πρέπει να αποκοπτόμαστε από τη μητρική μας γλώσσα. Είναι ένα σημαντικό εφόδιο για την εξέλιξή μας, για την εξέλιξη των παιδιών.» (Σ9)

«Προσπαθώ να μπω στη θέση τους και νομίζω πως την υποστηρίζω. Είναι η γλώσσα τους. [...] Είναι ανάγκη και της οικογένειας και των ίδιων νομίζω, δηλαδή να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα. Νομίζω ότι είναι ιδεολογικό κυρίως, το γεγονός ότι έχουν ανάγκη οι γονείς να ολοκληρώσουν την ταυτότητα των παιδιών τους, να μη νιώθουν ότι απλά έφυγαν από το τόπο τους και ότι κάπως διαγράφουν τη κουλτούρα τους.» (Σ10)

7.8α. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Σχολικά Εγχειρίδια και την ανταπόκριση αυτών στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών μεταναστών/προσφύγων.

Από τους εκπαιδευτικούς οι εννιά εξέφρασαν την ίδια άποψη αναφορικά με την ανταπόκριση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία. Και οι εννιά λοιπόν υποστηρίζουν ότι τα συγγράμματα δεν ανταποκρίνονται σε αυτές τις ανάγκες. Εξαίρεση αποτελεί ο Σ3, ο οποίος θεωρεί ότι τα σχολικά βιβλία είναι κατάλληλα, ακόμα και αν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο δυσκολεύονται. Επίσης, τόνισε τη σπουδαιότητα να διατίθενται δωρεάν τα εγχειρίδια. Τρεις από τις εκπαιδευτικούς χαρακτήρισαν ως ανεπαρκή τα βιβλία «Γεια σας», καθώς σύμφωνα με την άποψη τους δεν ενδείκνυται ούτε για το τμήμα αρχαρίων. Εναλλακτικά χρησιμοποιούν άλλο εκπαιδευτικό υλικό.

«Δεν ανταποκρίνονται. Υπάρχει ένα βιβλίο το «Γεια σας», το οποίο έτσι όπως είναι διαμορφωμένο, ακόμα και το πρώτο του επίπεδο δεν μπορεί να συμπεριλάβει παιδιά που δεν έχουν έρθει καθόλου σε επαφή με κειμενικά είδη. [...] Ακόμα και το βιβλίο της πρώτης τάξης είναι πιο βοηθητικό, από ότι το βιβλίο που έχει φτιαχτεί ειδικά για αυτά τα παιδιά.» (Σ1)

«Αυτά που χρησιμοποιούμε είναι τα «Γεια σας». Εμένα προσωπικά δε με ικανοποιούν σε κανένα επίπεδο. Είναι ένα βιβλίο, το χρησιμοποιούμε σε όλες τις τάξεις. Μέτριο προς τα κάτω θα το έλεγα. Φτωχό λεξιλόγιο. Πολύ χαμηλού ενδιαφέροντος για τα παιδιά. Ακόμα και το εικαστικό του μέρος. Πολύ περιορισμένο ενδιαφέρον. Ασχολείται μόνο με το σχολικό περιβάλλον, την τάξη και το σχολείο. Δεν υπάρχει μετάφραση, η δυνατότητα ανταλλαγής μεταξύ των γλωσσών.» (Σ2)

«Όχι δεν το πιστεύω. Υπάρχει, βέβαια, ένα καταπληκτικό βιβλίο το Βαλιτσάκι, είναι του κ. Σιμόπουλου, το οποίο δυστυχώς δεν εγκρίθηκε. Και συνεχίζουμε να κάνουμε βιβλία όπως είναι το «Γεια σου», τα οποία είναι γραμμένα για την ομογένεια. Έχουν κάποια καλά στοιχεία, αλλά δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες που έχει ένας πρόσφυγας στην καθημερινότητά του.» (Σ5)

«Εμείς δουλεύουμε αυτά τα ωραία βιβλία της Β' Δημοτικού με τη Χωχαρούπα, τα δούλεψα και πριν 10 χρόνια, και τα δουλεύω τώρα. Τα βλέπω ως βιβλία που δυσκολεύουν τα παιδιά. Εγώ για τα αναλυτικά προγράμματα πιστεύω πως είναι καλό να δίνονται βιβλία στα παιδιά και πρέπει να συνεχίσουν να δίνονται.» (Σ3)

Τρεις άλλες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως ανεπαρκή τα βιβλία για μαθητές με μητρική άλλη από την ελληνική. Η Σ4 είναι της άποψης ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα δυσκολεύουν ακόμα και παιδιά, τα οποία είναι ελληνόφωνα.

«Όχι, δεν ανταποκρίνονται. Τα αναλυτικά προγράμματα πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται ούτε στις ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από την Ελλάδα.» (Σ4)

«Όχι δεν ανταποκρίνονται. Τα ελληνικά σχολικά βιβλία έχουν φτιαχτεί για Έλληνες μαθητές που γνωρίζουν τα ελληνικά σε ένα αρκετά καλό επίπεδο. Δεν είναι φτιαγμένα και προσανατολισμένα για μαθητές που θα μπουν τώρα στο δημοτικό, και ίσως βοηθηθούν να τη μάθουν. Όχι, καθόλου.» (Σ7)

«Πιστεύω πώς όχι. Όχι, είναι καθαρά φτιαγμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό, αν όχι για Έλληνες, τέλος πάντων για ανθρώπους που φοιτούν από το νηπιαγωγείο. Για παιδιά που έχουν ξεκινήσει από την αρχή (το νηπιαγωγείο) και είναι από μικρότερη ηλικία στο ελληνικό περιβάλλον, μιλώντας και την ελληνική γλώσσα. Αυτά που έρχονται τώρα, χωρίς να έχουν επαφή με τη γλώσσα, για αυτά είναι πολύ δύσκολο.» (Σ8)

Για τον Σ6 το κυριότερο ζήτημα είναι ότι τα σχολικά εγχειρίδια αντανακλούν λανθασμένα τη σημερινή κοινωνία της Ελλάδας, καθώς δε λαμβάνουν υπόψιν την πολυπολιτισμικότητα των σημερινών κοινωνιών, αλλά και τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στη δομή των οικογενειών. Κατά τη γνώμη του, ο

κοινωνικός προσανατολισμός των βιβλίων συλλήβδην δεν ανταποκρίνεται σε κανένα μαθητή ελληνικού σχολείου, πόσο μάλλον ενός σχολείου στο κέντρο της Αθήνας.

«Εδώ μπορούμε να πούμε ένα καθαρό όχι. Δεν υπάρχει καμία μα καμία πρόβλεψη. Μην μπούμε στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά στη συγγραφή των βιβλίων και κυρίως γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας, ας αφήσουμε τα θρησκευτικά. Υπάρχουν παιδιά με άλλο γλωσσικό υπόβαθρο, άλλη κουλτούρα και πολιτισμό. Είναι γνωστό και παλιό το πρόβλημα, ότι τα βιβλία μας είναι εθνοκεντρικά και παραμένουν και με έναν τρόπο που δεν αντιστοιχεί καν στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.» (Σ6)

Ένα επιπρόσθετο ζήτημα που θίγει η Σ9 είναι αυτό της έλλειψης καθοδήγησης και επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν σε παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες που δε διαθέτουν καλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής. Τη κατάσταση δυσχεραίνουν τα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια.

«Θα έλεγα καθόλου, γιατί δεν υπάρχουν εφόδια για εμάς τους εκπαιδευτικούς, οδηγίες για το πώς να διδάξουμε την ελληνική ως ξένη, πώς να προσεγγίσουμε όλα αυτά τα παιδιά.» (Σ9)

Τέλος, η Σ10 θεωρεί καταλληλότερα τα βιβλία της πρώτης για την πρώτη προσέγγιση της γλώσσας, ενώ ισχυρίζεται ότι τα υπόλοιπα βιβλία δε συνάδουν με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών.

«Δεν ανταποκρίνονται. Θα σου έλεγα ότι τα βιβλία της πρώτης, που είναι πιο παιδικά και εικονογραφημένα μπορεί να βοηθήσουν, αλλά όλα τα υπόλοιπα βιβλία δεν έχουν καμία σχέση με τις ανάγκες των παιδιών αυτών.» (Σ10)

7.8β. Προτάσεις εκπαιδευτικών για αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια.

Προτού αναλυθούν οι προτάσεις σχετικά με τις αλλαγές που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να γίνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα ή στα σχολικά βιβλία, παρουσιάζονται από ορισμένους μέθοδοι και βιβλία που εναλλακτικά χρησιμοποιούν στο μάθημά τους. Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είτε δε χρησιμοποιούν το σχολικό σύγγραμμα, είτε το χρησιμοποιούν βοηθητικά (Σ5, Σ6, Σ8). Εναλλακτικά, ο Σ6 χρησιμοποιεί κείμενα των παιδιών και αλληλογραφία, ενώ η Σ5 τη μέθοδο CLIL.

«Εγώ κυρίως δουλεύω χωρίς βιβλία. Βλέπω ποιος είναι ο μαθησιακός στόχος μέσα από τα βιβλία που έχουμε και δουλεύω με διάφορους τρόπους. Είτε χρησιμοποιώντας άλλες πηγές, είτε επιχειρώντας άλλες μεθόδους. Όπως η μέθοδος CLIL.» (Σ5)

«Στη γλώσσα το βιβλίο το χρησιμοποιώ τελείως αποσπασματικά, δουλεύω κυρίως με κείμενα παιδιών. Τα οποία είναι ένας τρόπος για να αναπτύξεις και το λεξιλόγιό τους και την ορθογραφία, και κυρίως τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας. Δουλεύω κείμενα και αλληλογραφία.» (Σ6)

«αφήνουμε στη άκρη το βιβλίο, και κάνεις δικά σου για να το προσαρμόσεις ανάλογα με το δυναμικό που έχεις.» (Σ8)

Αρκετοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν προσωπικό υλικό, το οποίο επεξεργάζονται ανάλογα με τον εκάστοτε μαθητικό πληθυσμό. Ενώ δύο χρησιμοποιούν βιβλία όπως το «Μαργαρίτα» και το «Γέφυρες» ή βιβλία που ενδείκνυται για μικρότερες τάξεις, ακόμα και υλικό που διατίθεται στο διαδίκτυο (Σ1, Σ10). Επιπλέον η Σ5 ανέφερε ότι «Υπάρχει, βέβαια, ένα καταπληκτικό βιβλίο το «Βαλιτσάκι», είναι του κ. Σιμόπουλου, το οποίο δυστυχώς δεν εγκρίθηκε (από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)».

«Έτσι λοιπόν χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό νηπιαγωγείου. Ακόμα και το βιβλίο της πρώτης τάξης είναι πιο βοηθητικό, από ότι το βιβλίο που έχει φτιαχτεί ειδικά για αυτά τα παιδιά. Είτε χρησιμοποιούμε τη «Μαργαρίτα» που είναι άλλο βιβλίο από την Κύπρο. Ή δικό μας υλικό ή το διαμορφώνουμε εμείς.» (Σ1)

«υπάρχουν και άλλα εγχειρίδια, που έχουν δημοσιευθεί από παιδαγωγικά πανεπιστήμια. Αυτά που χρησιμοποιώ εγώ έξτρα είναι οι «Γέφυρες», που έχει βοηθητικό λεξιλόγιο με εικόνες και είχα χρησιμοποιήσει πέρσι το «Μαργαρίτα». Από εκεί και πέρα μετά, οτιδήποτε βιβλίο πέσει στην αντίληψή μας μπορεί να είναι βοηθητικό. Και φωτοτυπίες, ό,τι χρησιμοποιούμε για μαθητές της πρώτης τάξης από υλικό που βρίσκουμε στο διαδίκτυο.» (Σ10)

Όσον αφορά στις προτάσεις έξι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην αλλαγή εγχειριδίου, καθώς δεν ανταποκρίνονται σε μαθητές που έχουν μεταναστεύσει πρόσφατα στην Ελλάδα. Η Σ2 προτείνει το πολυγλωσσικό βιβλίο της *Μετάδρασης*: «Σαν αντιπρόταση θα πρότεινα το βιβλίο της *Μετάδρασης*, που είναι τυπωμένο σε τέσσερις γλώσσες. Και μπορείς ταυτόχρονα να κάνεις και φαρσί, και ελληνικά, και αγγλικά, και αραβικά. Έχει και φωνητική απόδοση.» (Σ2)

Ο Σ6 θεωρεί ότι νέα εγχειρίδια θα πρέπει να συγγραφούν σε συνεργασία με άλλους επιστήμονες, έτσι ώστε τα βιβλία να ανταποκρίνονται στην παρούσα πραγματικότητα, όπου περιλαμβάνει μονογονεϊκές οικογένειες, πολυπολιτισμικά και πολυθρησκευτικά περιβάλλοντα.

«Αν πάρεις το βιβλίο Ε' και ΣΤ' και ψάξεις να βρεις θέματα που αφορούν την οικογένεια και την κοινωνία, συνήθως οι δομές που προβάλλονται μέσα από αυτά τα κείμενα ή υπονοούνται είναι από συντηρητικές σαν αντίληψη έως και απαρχαιωμένες σαν πραγματικότητα. Εδώ θα έπρεπε να αρχίσει το Υπουργείο Παιδείας να δουλεύει πλέον και να συζητά με κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς στο ποια είναι σήμερα η ελληνική κοινωνία.» (Σ6)

Η Σ1 προτείνει να υπάρχουν βιβλία που να ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαβάθμιση που θα ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο και την ηλικία των παιδιών: «Σίγουρα χρειάζεται ένα εγχειρίδιο πιο διαβαθμισμένο. Να συμπεριλαμβάνει και παιδιά μικρότερων ηλικιών όσο αφορά το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων.» (Σ1) Αλλά και οι Σ7 και Σ9 θεωρούν πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν τα επίπεδα γνώσης της ελληνικής

στην επιλογή κατάλληλων βιβλίων για τη διδασκαλία σε παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες. Ενώ η Σ10 θεωρεί ότι θα έπρεπε να υπάρχει ειδικό λεξιλόγιο που να στοχεύει στην ανάπτυξη της καθομιλουμένης.

«σίγουρα πρέπει να αλλάζουν τα βιβλία[...] Κατά τη γνώμη μου λαμβάνοντας τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Όπως είναι και στα ξενόγλωσσα βιβλία. Στα άλλα μαθήματα, θα πρέπει να δούμε το θέμα του λεξιλογίου, να γίνει πιο απλό, πιο προσιτό και πιο βασικό, να μην έχει τόσες λεπτομέρειες» (Σ7)

«Βασικά θα πρότεινα τα βιβλία εκμάθησης γλώσσας, τα οποία είναι καλά. Μπορούν πολύ εύκολα τα παιδιά να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα.» (Σ9)

«Ίσως να υπήρχε ένα λεξιλόγιο που να απευθύνεται πιο πολύ στην καθημερινή επικοινωνία.» (Σ10)

Άλλες προτάσεις συσχετίστηκαν και με το ζήτημα της οργάνωσης των βιβλίων στηριζόμενο σε δομές, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σ4: «Κατά τη γνώμη μου υπάρχει μεγάλη σύγχυση, ενώ στην ουσία θα έπρεπε να υπάρχουν δομές στα βιβλία. Εγώ είμαι υπέρ των δομών». Ενώ ο Σ3, ο οποίος δεν υποστηρίζει την αλλαγή εγχειριδίων, αλλά την ύπαρξη μιας βιβλιοθήκης, καθώς και ενός προσωπικού κλασέρ των μαθητών όπου θα διδάσκονται το κάθε μάθημα ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο. Συγκεκριμένα, ισχυρίζεται: *«Εγώ θεωρώ πάντως πως πρέπει να υπάρχουν τα βιβλία, αλλά να έχουμε βιβλιοθήκες, να μη δουλεύουμε ένα σύγγραμμα μόνο, να έχουμε πλουραλισμό συγγραμμάτων και να φτιάξουμε κλασέρ των παιδιών, όπως κάνουμε στην Παιδαγωγική Φρενέ, όπου κάθε κλασέρ είναι διαφορετικό και με κάθε παιδί θα δουλέψουμε διαφορετικά μαζί του.»*

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός Σ8 προτείνει τα Αναλυτικά Προγράμματα να προβλέπουν την ύπαρξη ειδικών εργαλείων, οδηγιών, δραστηριοτήτων, ασκήσεων για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Ακόμα και αλλαγή στο λεξιλόγιο, έτσι ώστε να είναι πιο προσιτό σε μαθητές που διδάσκονται στην ουσία τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. *«Να είναι πιο ανοιχτά τα Αναλυτικά Προγράμματα ή να μας αφήνουν δραστηριότητες εναλλακτικές ή να κατέβει το επίπεδο, όχι απαραίτητα με την κακή έννοια, να είναι πιο εύκολο το λεξιλόγιο, ίσως να έχει πιο ανοιχτού τύπου ασκήσεις.» (Σ8)* Τέλος, η Σ9 θίγει ένα σοβαρό ζήτημα σχετικά με την αδυναμία παρακολούθησης εντός της κανονικής σχολικής τάξης μαθητών που μετανάστευσαν πρόσφατα στην Ελλάδα και κρίνει ότι δεν υπάρχει ειδική πρόβλεψη για αυτούς. *«Από εκεί και πέρα όμως, δεν μπορούν να είναι σε ένα τμήμα προχωρημένο στα μαθηματικά, στη φυσική ή στα άλλα μαθήματα, γιατί δεν καταλαβαίνουν κάτι, απλά κάθονται και σκοτώνουν την ώρα τους. Οπότε θα πρέπει να υπάρχει μια οργάνωση εκεί πέρα ή μία ομαδοποίηση των μαθητών αυτών ή λιγότερες απαιτήσεις.» (Σ9)*

7.9 Εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν πρακτικές που χρησιμοποιούν για να διδάξουν σε παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες. Σχεδόν όλοι ανέφεραν ότι εντάσσουν δραστηριότητες και δεν ακολουθούν το σχολικό βιβλίο. Σε ό,τι αφορά γλωσσικές δραστηριότητες η Σ1 επιχειρεί ασκήσεις με χρήση τόσο της ελληνικής, όσο και της μητρικής, ακόμα και την αγγλική ως βοηθητική γλώσσα. *«Γίνεται προσπάθεια και από μένα και από συναδέλφους να χρησιμοποιούμε πιο bilingual μεθόδους. Πολλές φορές όταν έχουμε μια καινούρια λέξη, τους ζητάω να μου την πουν στη γλώσσα τους, την λέω εγώ στα ελληνικά και μετά μπορεί να την πω και στα αγγλικά. Ή μπορεί να την δώσω μόνο στα αγγλικά σε παιδιά που γνωρίζουν και να μου την πουν στα ελληνικά.»* (Σ1) Δύο από τις εκπαιδευτικούς ανέφεραν τη χρήση της βιοματικής μάθησης για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Ωστόσο, η Σ5 θεωρεί ότι δεν είναι πάντα επιτυχείς αυτές οι δράσεις : *«Έχοντας παρακολουθήσει μια επιμόρφωση του ΕΚΠΑ με χρηματοδότηση της UNICEF και μάθαμε πώς να κάνουμε πιο βιοματική τη μάθηση. Προσπάθησα με παιχνίδια προφορικού λόγου να δουλέψουμε την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου, αλλά είδα ότι υπήρχε αμηχανία στα παιδιά.»* Από την άλλη η Σ2, χρησιμοποιεί *«Βιοματικού τύπου δραστηριότητες. Μέσω κολάζ, μουσικής, άλλου τύπου εργαστηρίων και με παιχνίδια. Και προσπαθώντας πάρα πολύ με εικόνα για να ενισχύσουμε το προφορικό λόγο, γιατί εκεί αδυνατούμε.»*

Δύο από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι με παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες χρησιμοποιούν μαθήματα Γεωγραφίας και Ιστορίας για να τα εντάξουν ομαλά στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα η διδασκαλία που χρησιμοποιεί ο Σ3 περιστρέφεται γύρω από μία ιδέα, η οποία θα τα οδηγήσει σε κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα. με αυτόν τον τρόπο λοιπόν, εφαρμόζει : *«Οτιδήποτε αφορά το να δουλέψεις με χάρτες, πολλή τη γεωγραφία, να δουλέψεις πολύ ιδέες μιας ιστορίας, να βάλεις μια μινιατούρα και να την εξελίξεις σε ιστορία, να δουλέψεις λίγο τυπογραφείο, να δουλέψεις λίγο τον κήπο, να φτιάξεις μια ιδέα των σπόρων, να φτιάξεις μια ιδέα εικαστική.»* Από την άλλη, η Σ4 αναφέρει πως: *«Προσωπικά χρησιμοποιώ και ένα βιβλίο με τις χώρες, τους λέω να μου δείχνουν τη χώρα τους, φέρνουμε πληροφορίες για κάθε χώρα, και δείχνουμε βίντεο ο ένας στον άλλο».*

Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στο σχολείο που διδάσκουν υποστηρίζεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Ενώ γίνεται αναφορά και στην Παιδαγωγική Φρενέ. Τρεις επίσης ανέφεραν τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων για την ενίσχυση της διδασκαλίας. Άλλες δράσεις αφορούν τα παιχνίδια, όπως παιχνίδια ρόλων, γνώσεων, διαδραστικά, παντομίμα ή καρτέλες με εικόνες, καθώς και δραστηριότητες όπως η ζωγραφική, η δραματοποίηση και η αφήγηση παραμυθιών. Όλα αυτά επιδιώκουν στη λιγότερη χρήση των γλωσσικών ασκήσεων, και την ενσωμάτωση πιο διαδραστικών μέσων μάθησης.

«έχουμε μαζέψει ένα μεγάλο βοηθητικό υλικό. Συν το ότι έχουμε αναπτύξει μια σειρά από άλλες πρακτικές, ιδιαίτερα του σχολείου. Παράδειγμα, προσπαθούμε να έχουμε όσο το

δυνατό περισσότερες δραστηριότητες, να μην είναι το μάθημά μας αυστηρά γλωσσικό. Προσπαθούμε το μάθημα, και όχι μόνο το γλωσσικό, να περνάει από όσο το δυνατόν περισσότερες δραστηριότητες ή να βάζουμε δραστηριότητες που να οδηγούν σε μαθησιακά αποτελέσματα. Βιβλιοθήκη, λογοτεχνία, παιχνίδι, ζωγραφική, όλα αυτά εμπλέκονται συνήθως. [...] Παράδειγμα, στην τάξη μου και σε άλλες, ξεκινάμε την εβδομάδα με μια μικρή κλήρωση για το πώς κάθονται, γιατί έχουμε 5 ομάδες θρανίων. Πέρα από τις γενικότερες ωφέλειες για την τάξη, ότι σπάνε οι παρέες, δοκιμάζονται αν μπορούν να συνεργαστούν και με άλλους μαθητές, και έτσι αυτό έχει μία λογική ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας.» (Σ6)

«Το σχολείο έχει ξεφύγει από το παραδοσιακό μοντέλο σίγουρα, είναι πιο ομαδοκεντρικό, προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να μην ακολουθούν τόσο το βιβλίο, να μην είναι το απόλυτο αυτό (το βιβλίο), αλλά να βάλουν και άλλα μέσα, δηλαδή βίντεο, εικόνα, ήχο, τα πάντα. [...] Προσωπικά, για το αρχάριο τμήμα που έχω χρησιμοποιώ πάρα πολλή παντομίμα στην αρχή, που δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά. Με παιχνίδι, με ζωγραφική.» (Σ7)

«Αυτή που χρησιμοποιείται σίγουρα είναι η ομαδοσυνεργατική. Προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά αυτά, στηριζόμενοι κυρίως στο επικοινωνιακό κομμάτι. [...] Πολλοί συνάδελφοι από όσο ξέρω χρησιμοποιούν την Παιδαγωγική Φρενέ, που είναι μία εναλλακτική πρακτική. [...] Μπορεί να χρησιμοποιείς εικόνες και μέσα από τις εικόνες να εκφράσεις κάτι, οπότε το παιδάκι σιγά σιγά λύνεται, ακούει και τους άλλους. Παιχνίδι κάνουν, αλληλογραφία με άλλα σχολεία, οπότε και τα παιδάκια που δεν ξέρουν, μια ή δύο προτασούλες μπορούν να τις γράψουν. Ή να ζωγραφίσει, γιατί και αυτό είναι μια μορφή επικοινωνίας, και σιγά-σιγά το χτίζουμε. [...] Εγώ χρησιμοποιώ πολλή παντομίμα, χρησιμοποιώ παραμύθια γιατί έχουν εικόνες και έτσι κάνω μαζί με το κείμενο την αντιστοίχιση με τις εικόνες. Χρησιμοποιούμε καρτέλες, ζωγραφική, μάντεψε ποιος, αν είναι ζώο ή να μαντέψει το χρώμα» (Σ8)

«Για παράδειγμα τους εντάσσω μέσα τα παιχνίδια, τους κάνω ομαδικές εργασίες, βιωματικές, βιντεοπροβολές, αφήνω τα βιβλία στην άκρη. Πάμε εκδρομές, οπότε κάνουμε μάθημα διαφορετικά. Για παράδειγμα, την άλλη βδομάδα θα πάμε στο Αττικό Ζωολογικό Πάρκο. Τα παιδιά δεν ξέρουν, όλα τα ζώα, ούτε στη δική τους γλώσσα, οπότε θα πάμε να τα μάθουμε εκεί πέρα, να τα συναντήσουμε, να εντάξουμε τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τη διατροφή, τι τρώνε τα άγρια ζώα, τι τα ήμερα. Χρησιμοποιώ, επίσης, το παιχνίδι είτε σε παιχνίδια ρόλων, είτε σε παιχνίδια γνώσεων, παιχνίδια που μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως η μνήμη για παράδειγμα.» (Σ9)

«Πέρσι λοιπόν διαβάσαμε παραμύθια και έπειτα τα δραματοποιούσαν, για να μιλήσουν. Παιχνίδια, όπως bingo, για να μάθουν κατηγορίες ζώων, πραγμάτων και άλλα. Φέτος που έχω ορισμένα εξατομικευμένα μαθήματα χρησιμοποιούμε υπολογιστή. Στον υπολογιστή υπάρχουν κάποιες πλατφόρμες με διαδραστικά παιχνίδια και είναι κυρίως για την εκμάθηση και εξοικείωση με τα γράμματα, οπότε είναι σε πρώτο επίπεδο αυτό. Γενικά το βίντεο βοηθάει, ό,τι είναι οπτικοακουστικό βοηθάει.» (Σ10)

7.10 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Τάξεων Υποδοχής.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των τάξεων υποδοχής συνδέεται σύμφωνα με τέσσερις του δείγματος με τη στήριξη και την ενίσχυση που προσφέρεται στο δάσκαλο της κανονικής τάξης. Ουσιαστικά το τμήμα υποδοχής αναλαμβάνει σχεδόν εξ ολοκλήρου την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Επομένως, οι Σ1 και Σ3 θεωρούν ότι οι τάξεις αυτές λειτουργούν ενισχυτικά προς τον εκπαιδευτικό της κανονικής τάξης, ενώ η Σ4 θεωρεί ότι η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από την αξιολόγηση της δουλειάς που συντελείται από τα τμήματα υποδοχής με το πέρας της σχολικής χρονιάς. Η Σ9 κρίνει ότι η αποτελεσματικότητα φαίνεται από την ενεργότερη συμμετοχή στην τάξη.

«Είναι απαραίτητες οι τάξεις υποδοχής. Λειτουργούν και σαν ενισχυτική διδασκαλία. Είναι τέτοιες οι ανάγκες. Βοηθάμε πολύ τους δασκάλους οι οποίοι είναι σε τμήματα με πολλά παιδιά. Είναι και για τα παιδιά τρομερά δύσκολο να ενταχθούν χωρίς βοήθεια. Και ο δάσκαλος δυσκολεύεται πάρα πολύ να κάνει επαρκώς τη δουλειά του, γιατί ποιο παιδάκι να πρωτοβοηθήσει.» (Σ1)

«Θετική είναι η άποψή μου για την τάξη υποδοχής, γιατί εκεί δουλεύεται η συλλογικότητα και αυτό με τη σειρά του βοηθάει και τη δική μου τάξη.» (Σ3)

«Σίγουρα ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να λειτουργήσει μέσα στην τάξη, αν δεν υπάρχει βοήθεια. Συμβάλλουν τα τμήματα υποδοχής, κατά πόσο έχουν αποτέλεσμα δεν είμαι αρμόδια να κρίνω. Πρέπει να το ελέγξουν πριν και μετά, ανάλογα τον εκπαιδευτικό, το παιδί.» (Σ4)

«Όσον αφορά τη τάξη υποδοχής σίγουρα βοηθάει, είναι αποτελεσματική, γιατί τα παιδιά σημειώνουν πρόοδο και συμμετέχουν περισσότερο στην κανονική τάξη.» (Σ9)

Τρεις άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πόσο σημαντική είναι η συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο του τμήματος υποδοχής και αυτού της κανονικής τάξης, μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης των αναγκών και της επίδοσης των μαθητών τους. Η Σ10 θεώρησε επίσης σημαντικό την πρόβλεψη παροχής αίθουσας διδασκαλίας και βοηθητικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων υποδοχής. Ενώ ο Σ6 τόνισε τη μεγάλη σημασία της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε τμήματα υποδοχής, και της ενίσχυσης των νέων συναδέλφων σε αυτά.

«Τώρα μιλώντας για το σχολείο μας, έχουμε 2-3 δασκάλους από το μόνιμο προσωπικό, οι οποίοι έχουν εργαστεί σε τάξεις υποδοχής. Άρα, οποιοσδήποτε αναπληρωτής έρχεται για να κάνει τάξεις υποδοχής, έχει μία υποστήριξη από ανθρώπους που ξέρουν πώς πρέπει να δουλέψει, έχουμε υλικό συγκεντρωμένο, οργανωμένο. Και έχουμε αναπτύξει μια κουλτούρα, ότι όποιος έρχεται για την τάξη υποδοχής, δε δουλεύει μόνος του, δουλεύει σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης, που έχει μεγάλη σημασία και αυτό.» (Σ6)

«Είναι η πρώτη χρονιά που το κάνω, οπότε δεν μπορώ να έχω μια ολοκληρωμένη εικόνα. Αλλά από ό,τι μας λένε οι συνάδελφοι, είναι απαραίτητη η τάξη υποδοχής ειδικά σε τέτοιας μορφής σχολεία, ότι τους είμαστε απαραίτητοι. Εγώ το βλέπω θετικά, γιατί υπάρχει συνεργασία, δεν τα παίρνουμε απλά από την τάξη, υπάρχει feedback, ό,τι μαθαίνουν σε εμάς, όταν γυρνάνε στην τάξη έχουν κάτι να πουν, έχουν γράψει κάτι, έχουν προχωρήσει την άσκηση.» (Σ8)

«Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως αν υπάρχει τάξη στο σχολείο που βρίσκεσαι, αν υπάρχουν μέσα, πόσοι δάσκαλοι αντιστοιχούν για τις τάξεις υποδοχής, τι συνεργασία υπάρχει με το εκπαιδευτικό προσωπικό και με το δάσκαλο της τάξης. Αυτά είναι εξωτερικοί παράγοντες. Από εκεί και πέρα θεωρώ ότι χρειάζεται να χρησιμοποιούνται πολλά διαφορετικά εγχειρίδια και πρακτικές για να υπάρξει ένα γενικό αποτέλεσμα. Ίσως είναι πολυπαραγοντικό όλο αυτό. Βοηθούνται πάντως τα παιδιά, και βοηθούνται και θέλουν να έρχονται.» (Σ10)

Ωστόσο, η εκπαιδευτικός Σ2 εξέφρασε τον προβληματισμό της για τα παιδιά που παρακολουθούν τα τμήματα υποδοχής την ίδια ώρα που πραγματοποιείται άλλο μάθημα στην κανονική τάξη, θίγοντας το ζήτημα της κοινωνικοποίησής τους με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, αναφέρει ως εναλλακτική πρόταση τη παράλληλη στήριξη των παιδιών μεταναστών/προσφύγων εντός της τάξης, χωρίς να προβαίνουν όμως σε συνεχή διερμηνεία και μετάφραση.

«Έχοντας εμπειρία και ως δασκάλα κανονικής τάξης, που μου έπαιρναν τα παιδιά για το τμήμα υποδοχής, κρίνω ότι όταν τα παιδιά έλειπαν από την τάξη μπορεί να παίρνουν παραπάνω γνώση και μπορεί να βοηθηθούν στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας, της ελληνικής. Αλλά ταυτόχρονα κάτι χάνουν τα παιδιά που λείπουν από την τάξη. Και για μένα χάνουν πολύ την ενσωμάτωση με τα άλλα παιδιά. [...] Δεν νομίζω ότι γίνεται να λειτουργήσει διαφορετικά, δυστυχώς. Ίσως με παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη. Σε αυτή την περίπτωση όμως είναι δύσκολο να μην πέσεις στην παγίδα της διαρκούς μετάφρασης. Και αυτό είναι το πρόβλημά μας με τα αραβικά.» (Σ2)

Η Σ5 ως δασκάλα υποδοχής παρατηρεί σημάδια εξέλιξης, που στηρίζονται κυρίως στην καλύτερη επικοινωνία και σχέση που έχει αναπτύξει με τους μαθητές της. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «Πιστεύω ότι όσον αφορά τη δικιά μου τάξη, βελτιωνόμαστε με τον καιρό. Θέλουμε το χρόνο μας. Όπως μαθαίνω τα παιδιά σιγά σιγά, και με μαθαίνουν και αυτά, έτσι και βρίσκω καλύτερους τρόπους επικοινωνίας.» (Σ5) Από την άλλη η Σ7 πιστεύει ότι ο μοναδικός τρόπος για να επιτευχθεί η εκμάθηση της ελληνικής είναι μέσω της τάξης υποδοχής. «Σίγουρα χωρίς τάξη υποδοχής θα ήταν πάρα πολύ δύσκολα. Εδώ σίγουρα γιατί είναι αρκετά τα παιδιά. Αλλά δεν υπάρχει άλλος τρόπος να μάθουν τα ελληνικά, ειδικά αν κάποιος δεν τα γνωρίζει και καθόλου.» (Σ7)

7.11 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών/προσφύγων.

Στις προτάσεις για την καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο παιδιών μεταναστών και προσφύγων, καθώς και για τη βελτίωση της επίδοσης τους, τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας επικεντρώθηκαν στην εφαρμογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και πρακτικών. Η Σ7 πρότεινε ότι, στο αρχικό διάστημα που έρχονται καινούριοι μαθητές, θα πρέπει να πραγματοποιούνται κοινές δράσεις γνωριμίας με παλιότερους μαθητές. *«Σίγουρα το πρώτο καιρό πρέπει να υπάρχει μια ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, που οι υπόλοιποι μαθητές θα υποδεχτούν αυτά τα παιδιά, να γίνουν πολλές δραστηριότητες γνωριμίας.»* (Σ7) Ενώ η Σ9 επιμένει όπως και σε άλλο σημείο στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης: *«Θα πρότεινα πιο βιωματικές δραστηριότητες»* (Σ9).

Από την άλλη η Σ3 υποδεικνύει εναλλακτικά εξωτερικές δραστηριότητες και επισκέψεις σε χώρους εκπαιδευτικής σημασίας: *«Μέτρα που προτείνω γενικά είναι να υπάρχουν πολλές επισκέψεις, γιατί χρειάζονται πολλές παραστάσεις για αυτά τα παιδιά. [...] αλλά και εξωτερικές δραστηριότητες, στο μουσείο, στην Ακρόπολη, σε ένα θέατρο.»* (Σ3)

Ενώ ο Σ6 θεωρεί ότι οι πρακτικές και τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας που προσφέρονται από το σχολείο, στο οποίο εργάζεται, συμβάλλουν στην καλύτερη ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως και της οικογένειάς τους: *«μια δραστηριότητα που κάνουμε είναι ελληνικά σε γονείς και συχνά ομάδες ενισχυτικής διδασκαλίας πάνω στα ελληνικά για παιδιά που έχουν γλωσσικό έλλειμμα. Αυτό σε συνδυασμό με τις πρακτικές όπως δραστηριότητες μέσα στην τάξη, με το περιεχόμενο σχολικών γιορτών βάζοντας το πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου.»* (Σ6)

Τρεις εξέφρασαν προτάσεις που αφορούν περισσότερο την οργάνωση ενός σχολείου, που απαρτίζεται από σημαντικό πληθυσμό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η Σ1 τόνισε την ανάγκη ενός εκπαιδευτικού υλικού συγκεντρωμένου σε μια βάση δεδομένων και δημοσιευμένο στο διαδίκτυο. *«Να υπάρχει αναρτημένο στο διαδίκτυο σε επίσημες σελίδες του ΙΕΠ, το Φωτόδεντρο σε τέτοια για παράδειγμα υλικό διαμορφωμένο για αυτά τα παιδιά.»* (Σ1) Ενώ ο Σ3 εκτιμά ότι οι τάξεις μεταξύ τους πρέπει να συνεργάζονται, και για αυτό το σχολείο οφείλει να αλλάξει τρόπο οργάνωσης. Δηλαδή: *«Να φτιαχτεί έτσι το ίδιο το σχολείο, ώστε να μην επικοινωνούν τα παιδιά μεταξύ τους μόνο μέσα στην τάξη, αλλά τάξη με τάξη, για να φτιάχεται μεγαλύτερος πλουραλισμός, πιο πολλών διαστάσεων στην επικοινωνία.»* (Σ3) Ενώ η Σ9, θεωρεί ότι: *«Πρώτα από όλα θα πρέπει να υπάρξει καλύτερη οργάνωση από το Υπουργείο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.»* (Σ9)

Ανάμεσα στις προτάσεις, υποστηρίχτηκε και η ανάγκη της βιβλιοθήκης, κατάλληλων υποδομών, υπολογιστών, καθώς και οπτικοακουστικών μέσων. Ο Σ3 προτείνει τη δημιουργία βιβλιοθήκης στο σχολείο με πολύγλωσσα βιβλία, διότι με αυτόν τον τρόπο ο καθένας θα έρχεται σε επαφή και με τη μητρική του γλώσσα, επίσης προτείνει τη διδασκαλία με βάση τα κλασέρ. *«Δεν έχουμε πολύγλωσσες βιβλιοθήκες, έχουμε ένα θέμα ως προς αυτό. Να έχουμε βιβλιοθήκες, να έχουμε πλουραλισμό συγγραμμάτων και*

να δημιουργήσουμε κλασέρ των παιδιών.» (Σ3) Στο σχολείο όπου διδάσκει η Σ8 χρησιμοποιούνται τόσο τα εποπτικά μέσα, όσο και μία οργανωμένη βιβλιοθήκη συμβάλλοντας έτσι θετικά στη σχολική ένταξη των παιδιών: «χρησιμοποιούν τα εποπτικά μέσα, τη βιβλιοθήκη του σχολείου, ξέρω ότι μελετάνε κάποιες τάξεις εβδομαδιαία κάποια βιβλία και έπειτα τα παρουσιάζουν.» (Σ8) Ωστόσο, αυτά τα μέσα απουσιάζουν από το σχολείο όπου εργάζεται η εκπαιδευτικός Σ10. «Και γενικότερα να υπάρχουν τάξεις με οπτικοακουστικά μέσα, δηλαδή με υπολογιστή, με ιντερνέτ, με πίνακα, αυτά αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν στα περισσότερα σχολεία.» (Σ10)

Άλλοι ανέφεραν την αναγκαιότητα πρόσθετου προσωπικού, που θα ενισχύσει ψυχοκοινωνικά τα παιδιά για να ενταχθούν ομαλότερα στη σχολικά μονάδα. Επίσης, σημειώθηκε και η ανάγκη διερμηνέων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η Σ2 ανέφερε και την επικοινωνία με φορείς των δομών που φιλοξενούν τα παιδιά και τις οικογένειές τους ή την πρόσληψη κοινωνικού λειτουργού. *«Πιο στενή επαφή με τους φορείς και τις δομές. Και αν δε μένουν σε δομές, μια κοινωνική λειτουργός στο σχολείο θα βοηθούσε την κατάσταση.»* (Σ2) Η Σ9 παρατηρεί ότι τα παιδιά χρήζουν συχνότερης ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για να επιτευχθεί και η κοινωνική ενσωμάτωση: *«Και θεωρώ σημαντικό και το ρόλο του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού. Δηλαδή θα έπρεπε να υπάρχουν σε καθημερινή βάση στο σχολείο και όχι από ένας που υπάρχει τώρα μια φορά την εβδομάδα. Αλλά κάθε μέρα, αρκετοί επιστήμονες των κλάδων αυτών και να ασχολούνται με τα παιδιά αρκετή ώρα, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν πιο ομαλά στο σχολείο, στην ελληνική κοινωνία και να σημειώσουν πιο γρήγορα πρόοδο.»* (Σ9) Ενώ, η Σ10 εκφράζει την ανάγκη συχνότερης υποστήριξης από διάφορους διερμηνείς: *«Επίσης, να είχαμε πιο συχνά μεταφραστές, τώρα έχουμε μία φορά την εβδομάδα, κάποιες φορές για φαρσί και άλλες αραβικών, οπότε δεν έχουμε καν για όλες τις γλώσσες. Για παιδιά που είναι δηλαδή από το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές. Οπότε καλύτερη μετάφραση, πιο συχνή, ίσως και καθημερινή θα ήταν το ιδανικό.»* (Σ10)

Τέλος, άλλο θέμα που τέθηκε είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικότερα, αλλά και ειδικότερα ανάμεσα στο δάσκαλο του τμήματος υποδοχής και του αντίστοιχου της κανονικής τάξης. Συγκεκριμένα, η Σ5 κρίνει ότι η προσαρμογή των παιδιών εξαρτάται από τις απαραίτητες συζητήσεις που οφείλουν να κάνουν οι συναδέλφοι-εκπαιδευτικοί μεταξύ τους: *«Θα πρότεινα να γίνονται περισσότερες παιδαγωγικές συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Να υπήρχε επικοινωνία μεταξύ μας.»* (Σ5) Από την άλλη η Σ10 εκφράζει την επιθυμία για καλύτερη συνεργασία με το δάσκαλο της κανονικής τάξης, και μια αλληλοϋποστήριξη: *«Θα πρότεινα καλύτερη συνεργασία του δασκάλου με το δάσκαλο του τμήματος υποδοχής και γενικότερα μια διαφορετική αντίληψη ως προς ποιες είναι οι υποχρεώσεις.»* Ενώ ο Σ6 θεωρεί ότι στο σχολείο που εργάζεται, υπάρχει πολύ καλή συνεννόηση μεταξύ των συναδέλφων, και σε αυτό έγκειται η γρήγορη ένταξη των μαθητών μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα: *«Σε επίπεδο τάξης φροντίζουμε τα παιδιά που έρχονται να κάνουν παρέα όσο γίνεται περισσότερο και να συνεργάζονται με άλλα παιδιά, που αυτός είναι ο βασικός τρόπος να μάθουν ελληνικά. Ενισχύουμε τους συναδέλφους που έρχονται στις τάξεις υποδοχής και με το know-how που έχουμε και με υλικό.»* (Σ6)

Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την ένταξη μαθητών με πρόσφατη μεταναστευτική εμπειρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να επιτευχθεί αυτό διεξήχθησαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία του κέντρου της Αθήνας με υψηλό ποσοστό παιδιών προσφύγων ή μεταναστών. Η παρούσα έρευνα για να μελετήσει την ένταξη επικεντρώθηκε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί διγλωσσίας και σχολικής επίδοσης, καθώς και σε προτάσεις κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών. Παρακάτω παρουσιάζονται τα κυριότερα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα, επιχειρώντας να συσχετιστούν με θεωρίες ή άλλες έρευνες.

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων αναφέρει τον ελλιπή έως και ανύπαρκτο προηγούμενο σχολικό γραμματισμό των παιδιών αυτών. Η αντίληψη αυτή συμφωνεί και με έρευνες που έχουν γίνει στην Αμερική, όπου παιδιά με περιορισμένη ή διακοπτόμενη σχολική φοίτηση εμφάνιζαν μεγάλα ποσοστά μη καλής επίδοσης, με αποτέλεσμα δυσκολίες ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, ακόμα και μη συνέχιση στην επόμενη βαθμίδα. (Hos, 2016, σ. 2) Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας, που αναφέρθηκε είναι ο ψυχολογικός, επομένως η σχολική επίδοση σχετίζεται με εμπειρίες που έχουν βιώσει τα παιδιά, είτε στη χώρα προέλευσης, είτε κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους, και συχνά θεωρούνται τραυματικές. Σύμφωνα, με ψυχιατρικές μελέτες, παιδιά προσφύγων που εγκατέλειψαν αναγκαστικά τις χώρες προέλευσης παρουσίαζαν τραυματικές εμπειρίες, οι οποίες μπορούσαν να δημιουργήσουν γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές διαταραχές, ακόμα και μόνιμα αναπτυξιακά προβλήματα. (Fegert, Diehl, Leyendecker, Hahlweg, Prayon-Blum, and the Scientific Advisory Council of the Federal Ministry of Family Affairs, Senior, Citizens, Women and Youth, 2018) Τέλος, αναφέρεται το μορφωτικό κεφάλαιο, και αντίστοιχα ο εγγραμματισμός των γονιών, ως παράγοντας, που μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των παιδιών τους. Το μορφωτικό κεφάλαιο των γονιών και η επιρροή που ασκεί στα παιδιά, έχει αναλυθεί εκτενώς από τον γάλλο κοινωνιολόγο Pierre Bourdieu (1986).

Αναφορικά με τις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και την επίδοση, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως παράγοντα το χαμηλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Οι αντιλήψεις αυτές συναντώνται και σε προγενέστερες έρευνες όπως αυτές

του Δαμανάκη (1998, σ. 184) και της Παλαιολόγου (2000, σ. 270), οι οποίες εξέταζαν την επίδοση παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών. Οι δυσκολίες προσαρμογής εντοπίζονται εκ νέου και σε ψυχολογικό επίπεδο, συνδέοντάς τες με τραυματικές εμπειρίες, αλλά και σε ψυχοκοινωνικές που αφορούν στην άγνοια της σχολικής κουλτούρας και εν γένει της λειτουργίας των σχολικών ιδρυμάτων. Τέλος, αναφέρονται και οι πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές μεταξύ των μαθητών μεταναστών/ προσφύγων και των υπολοίπων. Ενώ έγινε μνεία και για την απροθυμία των γονέων να παραμείνουν στην Ελλάδα, γεγονός που επηρεάζει τα παιδιά να ενταχθούν στο σχολείο.

Σε ξεχωριστή ερώτηση σχετικά με την κατοχή της ελληνικής οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι υπάρχει μια σχετική διαβάθμιση στη γνώση της, ενώ ορισμένοι έκριναν ότι το επίπεδο είναι χαμηλό. Υπήρξαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι παιδιά μικρότερης ηλικίας φαίνεται να ανταποκρίνονται γρηγορότερα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον Singleton (1989), ενώ ο Krashen (1985) υποστήριξε ότι «οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν να μάθουν σε συντομότερο χρονικό διάστημα μια δεύτερη γλώσσα, ενώ οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές έχουν καλύτερα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα». Η διαβάθμιση στην οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται σίγουρα και με τον προηγούμενο γραμματισμό, αλλά και τα χρόνια που διδάσκονται τη δεύτερη γλώσσα στην Ελλάδα. Σε αναφορές που βρίσκουμε στην Σκούρτου (2008, σσ. 4, 5) έρευνες έχουν δείξει ότι ένα δίγλωσσο παιδί χρειάζεται δύο χρόνια για να κατακτήσει τη καθημερινή γλώσσα, αλλά πέντε με επτά χρόνια για να φτάσει το επίπεδο που έχει ένας συνομήλικος του στην ακαδημαϊκή γλώσσα.

Αναφορικά με την κατοχή της μητρικής γλώσσας, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη τους ότι δεν την κατέχουν επαρκώς, ορισμένοι επισήμαναν ότι τη γνωρίζουν κυρίως σε προφορικό επίπεδο και όχι ικανοποιητικά. Σε ερώτηση, μάλιστα για το αν η μητρική επηρεάζει την εκμάθηση της ελληνικής υπήρξε διχογνωμία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, καθώς οι μισοί θεωρούσαν ότι επηρεάζει, ενώ οι άλλοι μισοί ότι δεν επηρεάζει. Και στις δύο πλευρές κυριαρχούσε η άποψη, ότι η ελλιπής γνώση της μητρικής δυσκόλευε την εκμάθηση της ελληνικής, όχι η γνώση της. Αντιθέτως, όλοι υποστήριζαν ότι αν τα παιδιά διέθεταν ένα καλύτερο γνωστικό επίπεδο της μητρικής θα απέδιδαν καλύτερα. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Cummins (1981), ο οποίος έθεσε την έννοια του κρίσιμου επιπέδου γλωσσικής ανάπτυξης, με την οποία υποστήριζε ότι ένα παιδί έπρεπε να φτάσει σε ένα ελάχιστο γλωσσικό επίπεδο κατανόησης της μητρικής,

προτού έρθει σε επαφή στο σχολικό του περιβάλλον με μία δεύτερη γλώσσα. Αναφορικά για τον αν επηρεάζει η διγλωσσία την σχολική επίδοση, εκ νέου θεωρήθηκε πως η μη καλή γνώση τόσο της Γ1, όσο και της Γ2 επιδρά στη σχολική πορεία των μαθητών τους. Η αντίληψη αυτή συμφωνεί με τη θεωρία περί αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 1981), σύμφωνα με την οποία οι γνώσεις της μίας γλώσσας μεταφέρονται σε μία άλλη κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης. Στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές αγνοούν βασικές έννοιες ακόμα και στη μητρική τους γλώσσα.

Επιπρόσθετα, σε ερώτημα για την συνέχιση των μαθητών στην επόμενη βαθμίδα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποκρίθηκε θετικά, στηριζόμενοι στην πίστη ότι με το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον και τις εκπαιδευτικές πρακτικές θα επιτύχουν την περαιτέρω ομαλή φοίτηση. Τέσσερις θεώρησαν ότι οι αρχικές μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, και κυρίως η μη επαρκής γνώση της Γ1 και της Γ2, ίσως σταθούν εμπόδιο στη φοίτησή τους. Ο Cummins (2000) από την άλλη αναφέρει ότι η μη ικανοποιητική εξάσκηση και στις δύο γλώσσες μπορεί να επηρεάσει τη σχολική πορεία των μαθητών.

Ως προς την υποστήριξη της εκμάθησης της μητρικής και οι δέκα εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στην ανάγκη της εκμάθησης της μητρικής, έτσι ώστε να επιτευχθεί καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής. Ορισμένοι θεώρησαν ότι η διδασκαλία της μητρικής πρέπει να πραγματοποιείται εντός σχολείου, ενώ άλλοι έκριναν ότι πρέπει να γίνεται από άλλους φορείς. Σε ένα από τα σχολεία στα οποία διδάσκουν εκπαιδευτικοί παραδίδονται μαθήματα μητρικής σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος. Η εξάσκηση και στις δύο γλώσσες επιδρά θετικά στα δίγλωσσα παιδιά τα οποία αυξάνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και γενικότερα πολλές άλλες δεξιότητες. (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 61, 62) Επιπλέον, τρεις από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν τη σπουδαιότητα της εκμάθησης της μητρικής για τη διατήρηση της προσωπικής και πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών. Η ταυτότητα του ατόμου, η οποία κατασκευάζει τον εαυτό και τις πεποιθήσεις του, εμπεριέχει και άλλες επιμέρους ταυτότητες, όπως είναι η γλωσσική ή η θρησκευτική ή η ταυτότητα του φύλου. (Δραγώνα, 2003, σσ. 21, 24) Επομένως, το άτομο δεν μπορεί να αποκοπεί από τη γλώσσα, αφού αποτελεί μέρος της ταυτότητάς του.

Αναφορικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς έκριναν ότι δεν ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών

με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς η σειρά βιβλίων «Γεια σας», σύμφωνα με τις οποίες τα εγχειρίδια αυτά προϋποθέτουν από τους μαθητές μια ελάχιστη γνώση της ελληνικής, ενώ δεν ενδείκνυται για μαθητές που δεν έχουν καμία επαφή με τη γλώσσα του σχολείου. Στις περισσότερες τάξεις υποδοχής αυτή τη στιγμή παρακολουθούν παιδιά με ελλιπή γνώση ελληνικών και με απουσία προηγούμενης σχολικής φοίτησης. Στις προτάσεις τους περιλαμβάνονται οι αλλαγές στα εγχειρίδια ή η αντικατάστασή τους με άλλα. Πάντως αυτό που γίνεται κατανοητό, είναι η ανάγκη σχολικών βιβλίων, τα οποία θα καθορίζονται με βάση τα επίπεδα γλωσσομάθειας, επομένως ένας μαθητής θα εντάσσεται στην αντίστοιχη τάξη σύμφωνα με το γλωσσικό και ίσως και το γνωστικό του επίπεδο, ανεξάρτητα από την ηλικία του. Εναλλακτικά, βιβλία τα οποία είτε προτάθηκαν, είτε χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς είναι τα «Βαλιτσάκι», «Μαργαρίτα», «Γέφυρες», «Εντάξει» της Μετάδρασης.

Σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές αρκετοί συμμετέχοντες του δείγματος ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν βιωματικού τύπου δραστηριότητες, ενώ πολλοί ανέφεραν ότι προτιμούν τη διαδραστική μάθηση, ήτοι δράσεις που να μην περιορίζονται σε γραπτές μόνο γλωσσικές ασκήσεις. Ορισμένα από τα παραδείγματα είναι τα παιχνίδια ρόλων, εικόνων ή μνήμης, η χρήση χαρτών, η δραματοποίηση ιστοριών, η ζωγραφική, η αφήγηση παραμυθιών κ.ά. Όπως αναλύθηκε και σε άλλο κεφάλαιο οι βιωματικές δραστηριότητες εμπλέκουν το μαθητή πιο ενεργά «να μάθει, κάνοντας», παίρνοντας μέρος σε εργασίες πεδίου και παρατήρησης. (Ματσαγγούρας, 2011) Επιπλέον, αναφέρθηκε ο εμπλουτισμός των μαθημάτων με οπτικοακουστικά μέσα, όπως βίντεο, ήχος, εικόνα, ακόμα χρήση του υπολογιστή και δανεισμός βιβλίων από τη βιβλιοθήκη. Ορισμένοι αναφέρθηκαν και σε πρακτικές που υιοθετούνται τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε σχολικό επίπεδο, όπως η μέθοδος CLIL ή η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και ο παιδοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, ενώ έγινε αναφορά σε πρακτικές της Παιδαγωγικής Φρενέ, όπως είναι το τυπογραφείο και το συμβούλιο της τάξης.

Ως προς την αποτελεσματικότητα των Τάξεων Υποδοχής, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα του έργου που επιτυγχάνεται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα στα τμήματα αυτά. Ωστόσο, ορισμένοι εξέφρασαν την ανάγκη καλύτερης συνεργασίας μεταξύ του δασκάλου της κανονικής τάξης και αντιστοίχως της τάξης υποδοχής, κυρίως σε ό,τι αφορά την επίδοση των μαθητών. Ενώ άλλοι ανέφεραν

ελλείψεις τόσο σε υποδομές και σε βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό, όσο και σε οπτικοακουστικά μέσα.

Ανάμεσα στις προτάσεις που εκφράστηκαν για την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, αναφέρθηκαν εκ νέου εναλλακτικές πρακτικές που βοηθούν τη συνεργατικότητα και την ενεργότερη συμμετοχή των παιδιών, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, αλλά και εκπαιδευτικών υλικών συγκεντρωμένων στο διαδίκτυο για ευκολότερη πρόσβαση. Η ύπαρξη βιβλιοθηκών εντός των σχολείων και ηλεκτρονικών υπολογιστών, αποτέλεσε επίσης πρόταση. Επιπλέον, εκφράστηκε η ανάγκη καλύτερης οργάνωσης των σχολείων από το Υπουργείο Παιδείας και καλύτερης συνεργασίας των εκπαιδευτικών μέσω συνελεύσεων. Τέλος, αναφέρθηκε η ανάγκη πρόσληψης ψυχοκοινωνικού προσωπικού για ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών, καθώς και διερμηνέων.

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ένταξη δεν έχει επιτευχθεί απόλυτα, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών έχουν μεταναστεύσει σχετικά πρόσφατα, ενώ αρκετοί μαθητές δεν είχαν προηγούμενη σχολική εμπειρία. Από την άλλη, σε πολλά σημεία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί απέναντι στη συνέχιση της φοίτησης των παιδιών, χάρη σε πρακτικές που ακολουθούνται, που κύριο σκοπό έχουν να ενσωματώσουν τα παιδιά όσο πιο ομαλά και σύντομα γίνεται στο σχολικό περιβάλλον, σεβόμενοι απόλυτα την προσωπικότητα του καθενός. Τέλος, φαίνεται ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα σχολικά εγχειρίδια χρήζουν αλλαγής, γεγονός όμως που δεν τους εμποδίζει να εντάσσουν στη διδασκαλία τους άλλα βιβλία και μεθόδους για να πετύχουν τους διδακτικούς σκοπούς τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (2003). Διδακτική Μεθοδολογία. Διδάσκοντας Ιστορία. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book17/book17.pdf>

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (χ.χ.). Για ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf

Alba R. & Nee V., (2011) Θεωρία της αφομοίωσης, παλιά και νέα. Στο: Βεντούρα Λ. (Επιμ.). *Μετανάστευση και κοινωνικά σύνορα: Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης και αποκλεισμού*. (σελ. 63-146). Αθήνα: Νήσος.

Αναγνώστου, Ν. (2017) Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». Νο 84. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής.

Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης*. Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book21/book21.pdf>

Γκόβαρης, Χ. & Καλδή Σ. (2009), Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση.

Γκόβαρης, Χ. & Μανούσσου Χ. (2008). Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA - Συνθήκες που ευνοούν τη σχολική τους ένταξη. Στο Π. Γεωργιάννης (Επιμ.) *Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση και Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. (σσ. 203-209) Τόμος Ι. Πάτρα: Παντελής Γεωργιάννης.

Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον*. Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Creswell J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Δαμανάκης Μ. (1998) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεδούλη. Μ. (2003). «Βιωματική Μάθηση-Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 5.

Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β., (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία, Εμπύχωση στην Τάξη*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανακτήθηκε

από:

<https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book3/DimLagNik3.pdf>

Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ., (2004). *Ταυτότητες και ετερότητες. «Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανακτήθηκε

από:

<https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book24/book24.pdf>

Δραγώνα Θ. (2003). *Ταυτότητα και Ετερότητες. Ταυτότητα και Εκπαίδευση*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανακτήθηκε

από:

<https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/book19.pdf>

Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. (Επιμ. Πρέντου Π.) Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά* τ. 105-106, σσ. 74-86.

Ίσαρη Φ. & Πουρκός Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κασιμάτη, Κ. (1984) *Μετανάστευση-παλιννόστηση: η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Kymlicka W. (2012). *Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες. Πλοήγηση στη νέα διεθνή πολιτική της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Ματζουράνης Γ. (1990). *Τα Παιδιά του Νότου: Μας λένε Γκασταρμπάιτερ... και στην πατρίδα Γερμανούς*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2012) Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές δράσεις: από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων.

Μπεζεβέγκης, Η. (2008) *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Μπεζεβέγκης, Η., Παυλόπουλος, Β., Γεωργαντή, Κ., Μυλωνάς, Κ., (2010). *Καθορισμός Δεικτών για την αξιολόγηση των πολιτικών ένταξης των υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική κοινωνία: Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπερστίν, Μπ. (1985). Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση. Στο Α. Φραγκουδάκη *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, (σσ. 433-468) Αθήνα: Παπαζήση.

Μπουρντιέ, Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, (σσ. 357-392) Αθήνα: Παπαζήση.

Νόμος υπ' αριθ. 3879. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. 21-9-2010.

Νόμος 2413/96. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124, τ. Α' /17-6-96.

Οδηγία του συμβουλίου (25ης Ιουλίου 1977). Περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων. (77/486/ΕΟΚ).

Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.

Παλαιολόγου, Ν., Κυρίδης, Α., Ευαγγέλου, Ο. (2010). *Ένταξη δεύτερης γενιάς μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας*. Εμπειρογνωμοσύνη κατατεθείσα στο ΙΜΕΠΟ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Παλαιολόγου, Ν. (2000) *Σχολική προσαρμογή μαθητών με διπολιτισμικά χαρακτηριστικά: η περίπτωση παλιννοστούντων μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ.

Παπαδοπούλου Β., Δ. (2011). Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές διαπιστώσεις. Στο: Μουσιδής Α. & Παπαδοπούλου Δ. (Επιμ.). *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στην Ελλάδα*. (σελ. 19-50). Αθήνα: Κριτική.

Παπαδοπούλου Β., Δ., (2006). Μορφές Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης. Στο: Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου Δ. (Επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. (σελ. 295-350). Αθήνα: Gutenberg.

Π.Δ. 8/1995 (1995) Αξιολόγηση μαθητών.

Ρόμπολης Γ., Σ., (2007). *Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Απολογισμοί και προοπτικές*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Σακονίδης, Χ. (2004), *Διδακτική Μεθοδολογία. Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Ανακτήθηκε από: <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book31/book31.pdf>

Schnapper D., (2008) *Η κοινωνική ενσωμάτωση: Μια σύγχρονη προσέγγιση*. Αθήνα: Κριτική.

Σελλά-Μάζη Ε., (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο: Σκούρτου Ε. & Κούρτη-Καζούλλη Β. (Επιμ.). *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. (σελ. 20-69). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Σκλάβου Κ., (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: Μουσιδής Α. & Παπαδοπούλου Δ. (Επιμ.). *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στην Ελλάδα*. (σελ. 141-160). Αθήνα: Κριτική

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*. Θεματικό Τεύχος, 11-20.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ.& Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Σκούρτου, Ε. (2008). Σχολική Επίδοση δίγλωσσων μαθητών. Αποτίμηση Κατάστασης και Προτάσεις Βελτίωσης. *Πρακτικά του συνεδρίου Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Σφυρόερα, Μ. (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book1/MSfyroera1.pdf>

Τσελφές, Β. (2003). *Διδακτική Μεθοδολογία. Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book15/book15.pdf>

Φράγκου, Ε. (2007). Σχολική επίδοση. Μορφές οικογενειακού κεφαλαίου και σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Εισήγηση στο *Σύγχρονα Ζητήματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ξυλόκαστρο. Ανακτήθηκε από: http://pelop.pde.sch.gr/perif/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=118_6664aa20a5db33beee3e22a5d48545a2.

Φραγκουδάκη, Α. (2003) *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book7/book7.pdf>

Φραγκουδάκη, Α. (2003) *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book8/book8.pdf>

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χοντολίδου, Ε. (2004) *Διδακτική Μεθοδολογία. Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book30/book30.pdf>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: MULTILINGUAL MATTERS LTD.

Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*. 7(19), 15-20.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: MULTILINGUAL MATTERS LTD.

EURYDICE (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

EURYDICE (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fegert, J. M., Diehl C., Leyendecker B., Hahlweg K., Prayon-Blum V., and the Scientific Advisory Council of the Federal Ministry of Family Affairs, Senior, Citizens, Women and Youth (2018). Psychosocial problems in traumatized refugee families: overview of risks and some recommendations for support services. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*. Vol. 12 No. 5. DOI: 10.1186/s13034-017-0210-3

Hos, R. (2016). The Lives, Aspirations, and Needs of Refugee and Immigrant Students With Interrupted Formal Education (SIFE) in a Secondary Newcomer Program. *Urban Education*. 1-24. DOI: 10.1177/0042085916666932

Ziomas, D., Capella, A. & Konstantinidou, D. (2017). *Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece*. ESPN, Flash Report 2017/67.

Kolb, D., Boyatzis, R. and Mainemelis, Ch. (2001), “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions”, in R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Korilaki, T. (2006). An enlightened use of educational monitoring for Greece. *International Journal of Educational Management*. Vol. 20 No. 6, pp. 415-438.

Korilaki, T. (2005). *Attainment and progress differences associated with ethnicity, social class and gender throughout the 6th grade of primary schools in Greece and ways to alleviate them: A study of primary school effectiveness*, Ph.D. Thesis, Institute of Education, University of London.

Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16, pp. 429-443.

Moore, M. (2018). Learning to Teach Bilingual Students: How Teacher Candidates Appropriate Linguistically Responsive Practices, *ACTION IN TEACHER EDUCATION*, Vol. 40, No. 3, pp. 336–353.

Palaiologou, A. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*. Vol. 18, No. 2, pp. 99–110.

Penninx, R. (2003). Integration: The Role of Communities, Institutions, and the State. Migration Information Source. *Migration Policy Institute*. Ανακτήθηκε από: <https://www.migrationpolicy.org/article/integration-role-communities-institutions-and-state>

Sammons, P., Davis, S., & Gray, J., (2016) Methodological and scientific properties of school effectiveness research; Exploring the underpinnings, evolution, and future directions of the field. Στο Ch. Chapman, *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*, (pp. 25-74). London and New York: Routledge.

Skourtou, E. (1995). Some notes about the relationship between Bilingualism and Literacy concerning the teaching of Greek as a second language. *European Journal of Intercultural studies*. Vol 6 No 2. (pp. 24-30).

Tsokalidou, R. (2005), Raising 'Bilingual Awareness' in Greek Primary Schools, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 8, No. 1.

Tzevelekou M., Giagkou M., Kantzou V., Stamouli S., Varlokosta S., Mitziias I. & Papadopoulou D., (2013). Second language assessment in the Greek educational system: The case of Reception Classes. *Glossologia*. Vol. 21. (pp. 75-89)

Varnava-Skoura, G., Vergidis, D. & Kassimi, Ch. (2012) Greece: On Mechanisms and Successive Programmes between Support and Innovation. Στο Marc Demeuse *Educational Policies and Inequalities in Europe*. (pp. 127-156). Hampshire: PALGRAVE MACMILLAN

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Σκοπός Συνέντευξης

Η έρευνα αποσκοπεί να μελετήσει την ένταση και τη σχολική επίδοση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ερωτήσεις απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία με αξιόλογο ποσοστό μαθητών μεταναστών και επιδιώκει να εξετάσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με το θέμα. Με τον όρο παιδιά μετανάστες αναφέρονται σε παιδιά που έχουν βιώσει πρόσφατα τη μεταναστευτική εμπειρία και η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Εφόσον επιθυμείτε να συμμετέχετε στην έρευνα, η συνέντευξη μπορεί να ξεκινήσει.

Δημογραφικά Στοιχεία:

Συνεντευξιζόμενος/η	
Φύλο:	Τάξη Υποδοχής <input type="checkbox"/>
Ηλικία:	Κανονική Τάξη <input type="checkbox"/>
Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού:	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:

1^ο Άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

1. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

2α. Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; 2β. Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

3. Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

4. Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

2^{ος} Άξονας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα γλώσσας και διγλωσσίας των μαθητών τους.

5. Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

6. Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

7. Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας/ της γλώσσας της χώρας προέλευσης ;

3^{ος} Άξονας: Προτάσεις εκπαιδευτικών σε ζητήματα εκπαιδευτικών πρακτικών, οργάνωσης και αποτελεσματικότητας.

8α. Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών; 8β. Θα προτείνατε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

9. Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)

10. Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ;

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Παράρτημα 2. Συνεντεύξεις

1^η Συνέντευξη (Σ1)

- ✓ Φύλο: Γυναίκα
- ✓ Ηλικία: 31
- ✓ Τάξη: Τάξη Υποδοχής για την Α' και τη Β' Δημοτικού
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Μεταπτυχιακό
- ✓ Ειδίκευση Μεταπτυχιακού: «Γλωσσική Εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες». Κατεύθυνση: Πολιτικές Επιστήμες.
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 2 χρόνια
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 10 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Σίγουρα είναι η οικογενειακή τους κατάσταση. Αν τα παιδιά είναι ασυνόδευτα ή αν έχουν τους γονείς τους. Ένα άλλο επίπεδο είναι ο σχολικός γραμματισμός. Αν έχουν πάει ξανά σχολείο στη χώρα προέλευσης ή αν είναι η πρώτη τους φορά στο σχολείο.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Είναι σίγουρα παιδιά με ιδιαίτερο ψυχολογικό υπόβαθρο. Πολλά από αυτά είναι τραυματισμένα. Επομένως ψυχολογικά χρειάζονται μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Πολλά παιδιά δεν έχουν εμπειρία από σχολικό περιβάλλον, είναι η πρώτη τους επαφή και σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει ήδη μια γλώσσα καλά κατοχυρωμένη, ώστε να πατάει πάνω και η δεύτερη γλώσσα. Είναι ασταθές το υπόβαθρο, το πρώτο, το αρχικό. Θεωρώ ότι δεν είναι κατακτημένη ούτε η μία, ούτε η άλλη γλώσσα. Εγώ βέβαια διδάσκω σε μικρές τάξεις, πρώτη και δευτέρα.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Ναι, επηρεάζει γιατί πρέπει να είναι κατακτημένη τουλάχιστον η μία από τις δύο γλώσσες, για να φτιάξει νέα γνώση το παιδί. Όταν ούτε η μία, ούτε η άλλη δεν είναι αναπτυγμένη. Εκτός και αν ενθαρρύνουμε και την πρώτη γλώσσα. Δηλαδή αν κάνουμε ένα πιο bilingual μάθημα. Να υπάρχει ένα trans-language. Αλλάζοντας τις δύο γλώσσες. Βέβαια εγώ δεν γνωρίζω αραβικά, είμαι μόνο αγγλόφωνη. Χρησιμοποιώ τα αγγλικά για κάποια παιδιά.

Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Ναι, πιστεύω πώς θα αποτελέσουν εμπόδιο και αργότερα.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)

Γίνεται προσπάθεια και από μένα και από συναδέλφους να χρησιμοποιούμε πιο bilingual μεθόδους. Πολλές φορές όταν έχουμε μια καινούρια λέξη, τους ζητάω να μού την πουν στη γλώσσα τους, την λέω εγώ στα ελληνικά και μετά μπορεί να την πω και στα αγγλικά. Ή μπορεί να την δώσω μόνο στα αγγλικά σε παιδιά που γνωρίζουν και να μού την πουν στα ελληνικά. Ή έχω αρχίσει να μαθαίνω κάποιες μικρές εκφράσεις, υποτυπώδεις, τις έχω και γραμμένες μπροστά μου σε φαρσί, αραβικά, που μπορώ να χρησιμοποιώ σε καθημερινή βάση. Όχι για να μάθουν από μένα τη γλώσσα τους φυσικά, αλλά για να τους δίνω κίνητρο να μιλάνε τη γλώσσα μέσα στο μάθημα. Και να νιώθουν ότι και η μητρική είναι σημαντική και αξιοποιήσιμη.

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Όχι δεν τη γνώριζαν. Υπάρχει μια μικρή διαβάθμιση. Υπάρχουν κάποια παιδιά που μιλάνε λίγο ελληνικά. Αλλά τα πρωτάκια δεν τη γνώριζαν καθόλου. 1 ή 2 παιδάκια μπορεί να την γνώριζαν με λάθη, αλλά την γνώριζαν υποτυπωδώς. Με αυτά έχουμε προχωρήσει και έχουμε κατακτήσει και την ανάγνωση. Αλλά με τα υπόλοιπα που δε μιλάνε είναι δύσκολο, διότι δεν μπορούν να αποτυπώσουν ένα γράμμα συνδέοντας το με μία λέξη που δεν τους είναι οικεία. Πας να συνδέσεις το Π με την πόρτα, τα παιδιά δεν

ξέρουν τη λέξη. Όποτε πρέπει να βρεις άλλους τρόπους. Πιο συνειρμικούς ή να εικονοποιείς πολύ περισσότερο, επειδή δεν υπάρχει η βοήθεια της γλώσσας, της προφορικής. Να πατάς πολύ σε εικόνες. Κιναισθητικά. Γράφουμε δηλαδή στο πάτωμα τα γράμματα. Το Σίγμα κάναμε τις προάλλες. Τα παιδιά πατάνε με τα ποδαράκια τους ή φτιάχνουν με τα χεράκια τους στο πίνακα. Ή βάζω να το γράφει ο ένας στην πλάτη του άλλου, στο χεράκι του άλλου. Ωστε να το αναγνωρίζει, για να συνδεθεί το σχήμα με τη φωνούλα. Αλλά όλα αυτά θέλουν διπλάσιο χρόνο για να μπορέσουν να γίνουν. Εγώ έχω 24 ώρες συνολικά, που τις μοιράζω σε πρώτη και δεύτερα. Με το δεύτερο γκρουπ προχωράμε σε ανάγνωση ασκήσεις εμπέδωσης λέξεων. Ο χρόνος είναι αρκετός. Είμαστε 4 ΖΕΠ και μοιραζόμαστε ανά 2 τάξεις. Σε άλλα σχολεία υπάρχει 1 ΖΕΠ, για ολόκληρο το σχολείο, που είναι ανεπαρκές.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Δε γνωρίζουν επαρκώς τη μητρική ούτε προφορικά, ούτε γραπτά. Δεν είναι κατακτημένη και αυτό πολλές φορές αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής.

Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας;

Υποστηρίζω την εκμάθηση της μητρικής για να μπορέσει πάνω σε αυτή να στηριχτεί και η ελληνική.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ.;

Είναι απαραίτητες οι τάξεις υποδοχής. Λειτουργούν και σαν ενισχυτική διδασκαλία. Είναι τέτοιες οι ανάγκες. Βοηθάμε πολύ τους δασκάλους οι οποίοι είναι σε τμήματα με πολλά παιδιά. Είναι και για τα παιδιά τρομερά δύσκολο να ενταχθούν χωρίς βοήθεια. Και ο δάσκαλος δυσκολεύεται πάρα πολύ να κάνει επαρκώς τη δουλειά του, γιατί ποιο παιδάκι να πρωτοβοηθήσει. Επομένως θεωρώ πως όπως είναι διαμορφωμένη η κατάσταση σε πολλά σχολεία του κέντρου είναι αναγκαία η ύπαρξη τμημάτων υποδοχής.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις «ιδιαιότερες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών; Θα προτείνετε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Δεν ανταποκρίνονται. Υπάρχει ένα βιβλίο το «Γεια σας», το οποίο έτσι όπως είναι διαμορφωμένο, ακόμα και το πρώτο του επίπεδο δεν μπορεί να συμπεριλάβει παιδιά που δεν έχουν έρθει καθόλου σε επαφή με κειμενικά είδη. Παιδάκια που είναι η πρώτη τους επαφή με το σχολείο. Έτσι λοιπόν χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό νηπιαγωγείου. Ακόμα και το βιβλίο της πρώτης τάξης είναι πιο βοηθητικό, από ότι το βιβλίο που έχει φτιαχτεί ειδικά για αυτά τα παιδιά. Είτε χρησιμοποιούμε τη «Μαργαρίτα» που είναι άλλο βιβλίο από την Κύπρο. Ή δικό μας υλικό ή το διαμορφώνουμε εμείς. Σίγουρα χρειάζεται ένα εγχειρίδιο πιο διαβαθμισμένο. Να συμπεριλαμβάνει και παιδιά μικρότερων ηλικιών όσο αφορά το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων.

Ποια μέτρα θα προτείνετε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Να υπάρχει αναρτημένο στο διαδίκτυο σε επίσημες σελίδες του ΙΕΠ, το Φωτόδεντρο σε τέτοια για παράδειγμα υλικό διαμορφωμένο για αυτά τα παιδιά. Γιατί εμείς βρίσκουμε υλικά εντέλει, αλλά δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο σε μια βάση πληροφοριών που να μπορούμε να έχουμε εύκολη πρόσβαση.

2^η Συνέντευξη (Σ2)

- ✓ Φύλο: Γυναίκα
- ✓ Ηλικία: 32
- ✓ Τάξη: Τάξη Υποδοχής για την Δ' και τη ΣΤ' Δημοτικού
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Μεταπτυχιακό
- ✓ Ειδίκευση/Κατεύθυνση Μεταπτυχιακού: Ιστορία.
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 5 χρόνια
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 11 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Κοινωνικοί παράγοντες. Η οικογένεια. Ο τόπος διαμονής και η θέληση των γονιών. Δηλαδή έχουμε παιδιά που μένουν σε κέντρα διαμονής μεταναστών, αργούν πολύ να κοιμηθούν το βράδυ και το πρωί δεν μπορούν να σηκωθούν να έρθουν στο σχολείο. Έρχονται 9 και 10 η ώρα. Ενώ σε αντίθεση με παιδιά που μένουν σε δικά τους σπίτια βλέπουμε ένα πιο οργανωμένο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Μπορούμε να πούμε ότι έχουμε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά είναι δύσκολο σε πρώτη φάση να τις αναγνωρίσουμε, όταν δεν έχουν κατακτήσει ούτε ένα πρώτο επίπεδο της ελληνικής. Είναι δύσκολο να εντοπίσεις το μαθησιακό πρόβλημα, γιατί ακόμα και όταν το διαπιστώνεις υπάρχει μια αμφιβολία. Γιατί πρώτα πρέπει να αποκτήσεις σε ένα επίπεδο την ελληνική και μετά να διαπιστώσεις το μαθησιακό. Μιλώ για μορφές δυσγραφίας ή δυσλεξίας που μπορεί να έχω εντοπίσει.

Σε ψυχολογικό επίπεδο;

Ψυχοκοινωνικά προβλήματα Πολλές φορές αρνούνται να μιλήσουν για τη χώρα καταγωγής τους. Ή βλέπουμε έναν αρνητισμό να μάθουν την ελληνική, γιατί ελπίζουν ότι θα φύγουν για άλλη χώρα. Γερμανία ή Ολλανδία. Επομένως αρνούνται, δε θέλουν. Ειδικά σε μεγαλύτερες τάξεις αρνούνται να μουν στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Έχουμε παιδιά που έχουν μητρική τα αραβικά και τα φαρσί. Και να έχουν δεύτερη γλώσσα τα κουρδικά ή τα τουρκμενικά. Η ελληνική έρχεται πιο μετά σαν γλώσσα. Έρχεται σαν ξένη γλώσσα, τρίτη γλώσσα. Δεν υπάρχει στο υπόβαθρό τους πουθενά. Δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά.

Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν στην αρχή είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Στις μικρότερες τάξεις είναι πιο εύκολα τα πράγματα. Αυτό δυσκολεύει στις μεγάλες τάξεις. Ε' και ΣΤ'. Στις μικρότερες τάξεις τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη θέληση και με κάποιο τρόπο δικό τους, αφομοιώνονται πιο εύκολα. Ίσως γιατί αναγκάζονται να μιλήσουν πιο πολύ στο σχολείο. Τα μεγαλύτερα παιδιά δεν το επιθυμούν. Προτιμούν να μιλούν μόνο τη δική τους γλώσσα.

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Εγώ έχω Τετάρτη και έκτη τάξη. Έχουμε περιπτώσεις που έχουν έρθει φέτος και περιπτώσεις που έχουν έρθει χρόνια στο σχολείο. Οι μαθητές της τετάρτης τάξης αποδίδουν καλύτερα, συνεννοούμαι καλύτερα ακόμα και παιδιά που ήρθαν φέτος στο σχολείο. Στην έκτη τάξη μπαίνουν και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, η προεφηβεία και τέτοιου τύπου παράμετροι, που δε βοηθούν την κατάσταση στο να προσπαθήσουν για να μάθουν την ελληνική γιατί ο μόνος στόχος και η μόνη ελπίδα είναι τότε θα φύγουν για τη Γερμανία.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Δε γνωρίζουν τη γλώσσα της οικογένειάς τους και το διαπίστωσα προσπαθώντας να κάνουμε μετάφραση και να γράψουν τα παιδιά σε λεξικό την αραβική. Δεν έχουν πάει αραβικό σχολείο και δεν κατέχουν ούτε τα αραβικά. Δεν μπορούν να γράψουν τα αραβικά. Ακόμα και της έκτης τάξης.

Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας/ της γλώσσας της χώρας προέλευσης;

Πρέπει τα παιδιά να κατέχουν τη μητρική τους. Και θεωρώ ότι πρέπει να πηγαίνουν και στο αραβικό σχολείο. Αλλά επειδή είναι πιο αυστηρά τα πράγματα εκεί. Δεν προτιμούν να πηγαίνουν τα παιδιά εκεί. Για παράδειγμα σε άλλο σχολείο που δίδασκα τα παιδιά από την Πολωνία πήγαιναν και σε πολωνικό σχολείο. Υπάρχουν κοινότητες άλλων εθνών που έχουν δικά τους σχολεία. Το αραβικό σχολείο δεν προτιμάται. Αλλά είναι πρόβλημα να μην μπορούν να πατήσουν τα παιδιά στη δική τους γλώσσα. Και επειδή τα παιδιά δεν έχουν πάει σχολείο, συμπεριφορικά έχουμε πρόβλημα.

Δεν υπακούουν σε κανένα κανόνα σχολείου. Υπάρχει διαφορά με το αραβικό στοιχείο. Και δυσκολεύονται γενικότερα να ενταχθούν στο πλαίσιο του σχολείου γιατί είναι παιδιά που έχουν γεννηθεί μέσα στο πόλεμο.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών; Θα προτείνετε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Αυτά που χρησιμοποιούμε είναι τα «Γεια σας». Εμένα προσωπικά δε με ικανοποιούν σε κανένα επίπεδο. Είναι ένα βιβλίο, το χρησιμοποιούμε σε όλες τις τάξεις. Μέτριο προς τα κάτω θα το έλεγα. Φτωχό λεξιλόγιο. Πολύ χαμηλού ενδιαφέροντος για τα παιδιά. Ακόμα και το εικαστικό του μέρος. Πολύ περιορισμένο ενδιαφέρον. Ασχολείται μόνο με το σχολικό περιβάλλον την τάξη και το σχολείο. Δεν υπάρχει μετάφραση, η δυνατότητα ανταλλαγής μεταξύ των γλωσσών. Υπάρχουν άλλα βιβλία που έχουν μετάφραση στα αγγλικά, φαρσί, αραβικά. Τα οποία το παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα απέρριψε. Αλλαγή εγχειριδίου ολόκληρου. Σαν αντιπρόταση θα πρότεινα το βιβλίο της Μετάδρασης, που είναι τυπωμένο σε τέσσερις γλώσσες. Και μπορείς ταυτόχρονα να κάνεις και φαρσί, και ελληνικά, και αγγλικά, και αραβικά. Έχει και φωνητική απόδοση.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)

Λειτουργώ με προσωπικό υλικό που έχω υλικό από την πρώτη και τη δεύτερα δημοτικού που έχω δουλέψει. Ό,τι κρίνω από αυτά ότι μπορεί να συνδυαστεί με το βιβλίο που τα παιδιά έχουν. Βιωματικού τύπου δραστηριότητες. Μέσω κολάζ, μουσικής, άλλου τύπου εργαστηρίων και με παιχνίδια. Και προσπαθώντας πάρα πολύ με εικόνα για να ενισχύσουμε το προφορικό λόγο, γιατί εκεί αδυνατούμε. Γιατί αν υπάρχει δυσκολία, είναι σε αυτό το κομμάτι και όχι στο γραπτό. Το γραπτό τα παιδιά μπορούν να το βρουν πολύ πιο εύκολα, αλλά αρνούνται να μιλήσουν.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ.;

Έχοντας εμπειρία και ως δασκάλα κανονικής τάξης, που μου έπαιρναν τα παιδιά για το τμήμα υποδοχής, κρίνω ότι όταν τα παιδιά έλειπαν από την τάξη μπορεί να παίρνουν παραπάνω γνώση και μπορεί να βοηθηθούν στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας, της ελληνικής, αλλά ταυτόχρονα κάτι χάνουν τα παιδιά που λείπουν από την τάξη. Και για μένα χάνουν πολύ την ενσωμάτωση με τα άλλα παιδιά. Γιατί μπορεί να είναι αρκετές οι ώρες τις οποίες λείπουν. Αυτή είναι προσωπική άποψη. Δεν νομίζω ότι γίνεται να λειτουργήσει διαφορετικά, δυστυχώς. Ίσως με παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη. Σε αυτή την περίπτωση όμως είναι δύσκολο να μην πέσεις στην παγίδα της διαρκούς μετάφρασης. Και αυτό είναι το πρόβλημά μας με τα αραβικά. Εμένα δε με ενδιαφέρει να κάνω διερμηνεία όλη την ώρα.

Ποια μέτρα θα προτείνατε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Πιο στενή επαφή με τους φορείς και τις δομές. Και αν δε μένουν σε δομές, μια κοινωνική λειτουργός στο σχολείο θα βοηθούσε την κατάσταση.

3^η Συνέντευξη (Σ3)

- ✓ Φύλο: Άνδρας
- ✓ Ηλικία: 51
- ✓ Τάξη: Β' Δημοτικού
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Διδακτορικό
- ✓ Ειδίκευση/Κατεύθυνση Διδακτορικού: Πολιτικές Επιστήμες/Φιλοσοφία & Ιστορία των Εννοιών.
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 20 χρόνια
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 25 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Παράγοντες όπως αν έχουν πάει σχολείο αν δεν έχουν πάει. Αν έχουν κάνει νηπιαγωγείο ή όχι. Είμαι δάσκαλος δευτέρας δημοτικού και υπήρξα και πρώτη, οπότε αυτό που σας λέω σχετίζεται με την πρόσφατη εμπειρία μου. Διδάσκω 25 χρόνια. Οι παράγοντες είναι οι εξής, σε πιο βαθμό το παιδί έχει κάνει τον κύκλο που χρειάζεται να έχει για να περάσει στο στάδιο της γραφής. Μη περνώντας το στάδιο της γραφής και παραμένοντας στον προηγούμενο κύκλο. Αφορά παράλληλες δραστηριότητες, δηλαδή δεν χρειάζεται να αντιμετωπιστεί όπως τα άλλα παιδιά. Έχουμε μία διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Που σημαίνει ότι στην υδρόγειο σφαίρα να εξερευνά λίγο τη γη, στους χάρτες μπορεί να κάνει το ταξίδι που ήρθε.

Μπορεί να φτιάξουν μια ομάδα και να παίξουν ένα παιχνίδι με μαθηματικά. Μπορεί να δοκιμάσει να διαβάσει βιβλία βλέποντας μόνο τις εικόνες στη βιβλιοθήκη. Δηλαδή μπορείς να το καθοδηγήσεις λίγο λίγο να αποκτήσει μια ιδέα των διαφορετικών χώρων που έχει η τάξη και να γίνει μια διαφορετική παιδαγωγική. Όχι μόνο αυτό το παιδί, αλλά εγώ δουλεύω γενικά με την παιδαγωγική ????. Δηλαδή ένα παιδί στο βεστιάριο, μια ομάδα παιδιών στην τραπεζαρία, μια ομάδα παιδιών στον κήπο. Άρα σ' αυτό το πλαίσιο ένα παιδί αναπτύσσεται με βάση τις δυνατότητες και τα όρια του. Και προσερχόμενο λίγο λίγο στο χώρο της γραφής, ο μόνος λόγος για να την επιταχύνουμε τη γραφή είναι τα προβλήματα βίας και όλα αυτά, να αντιμετωπίσουμε τέτοια θέματα. Με περαιτέρω συμβολοποίηση χρειάζεται και αυτή η συμβολοποίηση πετυχαίνεται με τη γραφή, με τη γλώσσα κλπ.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Συνολικά είναι όλοι οι τομείς σε αυτά τα παιδιά. Αλλά πρέπει να βρεις μια πόρτα για να μπει σε αυτό τον κόσμο το δικό τους. Η πόρτα είναι πιο πολύ σημειωτική. Δεν αφορά το curriculum, ούτε το αναλυτικό. Είναι αυτή η ιδέα που μπορεί να έχει ένα παιδί,

βλέποντας τα άλλα παιδιά, τι κάνουν, να του αρέσουν οι δραστηριότητες της τάξης και άρα να συμμετέχει σε αυτές. Και το δεύτερο είναι να αρχίσει να αποκτά ορατότητα μέσα στην τάξη και να άρονται οι όποιες προκαταλήψεις υπάρχουν για τα υπόλοιπα παιδιά, τους πρόσφυγες, τους μετανάστες.

Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν με την υπερβολή στην κίνηση. Την υπερβολή στη χρήση της μητρικής γλώσσας, έτσι ώστε να αντίκειται στη γλώσσα που διδάσκονται τα άλλα παιδιά, τα ελληνικά για παράδειγμα. Δυσκολίες στη μετάφραση, αν δεν έχουμε μια κοινή γλώσσα να μεταφράσουμε. Αν δεν έχουμε να χρησιμοποιούμε ένα διερμηνέα στην τάξη μας μέσα, έχουμε ένα παιδάκι που ξέρει και αραβικά και ελληνικά. Και μεσολαβεί. Άρα έχουμε δυσκολίες, οι όποιες όμως αντιμετωπίζονται, φτιάχνοντας μικρούς θεσμούς μέσα στην τάξη. Και έχουν να κάνουν με εγγενείς μορφωτικές και ταξικές αδυναμίες.

Δηλαδή πρόκειται ουσιαστικά για παιδιά μιας εργατικής τάξης μιας άλλης χώρας που στην χώρα μας ούτε εργατική τάξη δεν μπορούν να ονομαστούν. Και έχουν έναν κύκλο προβλημάτων που έχει να κάνει με αυτό που λέμε σχολική κουλτούρα. Αν οι γονείς έχουν κάνει σπουδές, είναι δηλαδή πριμοδοτημένα παιδιά, αν γονείς τους δεν έχουν κάνει, δηλαδή σίγουρα υπάρχει ένα κομμάτι αναπαραγωγής του μορφωτικού κεφαλαίου, το οποίο όμως μπορεί να ξεπεραστεί. Δεν αποτελεί όριο αυτό, απλά μπορεί να μην το λάβεις υπόψιν σου για το τι και πώς. Σίγουρα το κοινωνικό, σίγουρα το συναισθηματικό, σίγουρα το γνωστικό και σίγουρα όλα αυτά διορθώνονται με έναν ανώτερο βαθμό επικοινωνίας, που είναι εξωλεκτική. Και η οποία αφορά τη δυνατότητα να μετατρέψουν. Αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν την κατάσταση, το fragment, της επικοινωνίας. Μπορεί να σου μιλήσει στον ενικό ή απρόκλητα. Με έναν τρόπο που δεν είθισται. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχει εξοικειωθεί με θεσμούς. Αυτό το παιδί δεν καταλαβαίνει ότι έχουμε τελετές, που μπορεί να ξεκινάνε από το πρωί, ότι έχουμε συνελεύσεις. Έχουμε παιδαγωγική Φρενέ, τώρα έχουμε κήπο. Να αισθάνεται δηλαδή σαν ένας μικρός διανοούμενος που να λέει εγώ δεν κάνω τίποτα με τα χέρια μου. Άρα να βλέπει τις γλάστρες, τα φυτά και να μην του λένε τίποτα. Το ίδιο μπορεί να αφορά το τυπογραφείο, τη βιβλιοθήκη, τα δικαιώματά του. Ότι αφορά την εικόνα του, μια χαμηλή αυτοεκτίμηση, αντιμετωπίζεται αδιάκριτα ως μικρός και ως μεγάλος. Μια ιδέα πρόωρης ενηλικίωσης, δηλαδή μιλάμε και οι δύο λες και είμαστε σαράντα χρονών. Δεν έχουμε την κατασκευή της παιδικής ηλικίας.

Τα παιδιά αυτά πολλές φορές αυτοαποκλείονται ή συμπεριλαμβάνονται, και αυτό έχει να κάνει αν είναι σε ταξίδι, αν ετοιμάζονται να φύγουν, αν τους επόμενους δύο μήνες δε θα είναι στο σχολείο. Ένα παιδί από νωρίς ξέρει αν θα συμμετέχει ή όχι, δηλαδή το παιδί που συμμετέχει πλήρως, είναι το παιδί που του έχουν πει από την πρώτη στιγμή ότι εδώ είναι το σπίτι μας, εδώ είναι το σχολείο μας. Τα άλλα τα εμποδίζει να κάνουν φίλιες, γιατί είναι σαν να είναι στο αεροπλάνο.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Είναι σοβαρό εμπόδιο, γιατί ο χρόνος δε δουλεύει εκπαιδευτικά από την ώρα που τα παιδιά είναι οργανωμένα γύρω από την ιδέα αυτής της υπερβολής της νεωτερικότητας. Και μέσα στην τάξη αυτή η υπερβολή που δεν ξέρει από το ρυθμό και τις εναλλαγές. Δεν μπορεί να καταλάβει πως εναλλάσσεται η στιγμή που μιλάμε με την ώρα που σιωπούμε. Η λειτουργία του σχολείου είναι η μεγαλύτερη δυσκολία επομένως και δεύτερον ότι ζώντας σε χώρους αδιάκριτους, camps, μεγάλους χώρους χωρίς να υπάρχει η διαίρεση του χώρου δεν μπορούν να παράγουν ιδέες μεγάλων αποστάσεων, δηλαδή τρέχω ασταμάτητα, χτυπάω ασταμάτητα. Όλα γίνονται ασταμάτητα. Μιλώ ασταμάτητα. Μιλώ στη μητρική μου γλώσσα ασταμάτητα. Δεν έχουν όριο, δεν τίθεται από κάπου το όριο.

Στο παιδί που είναι μετανάστης παίζει μεγάλο ρόλο αν του καλλιεργούν οι γονείς του την αγάπη για την μητρική γλώσσα. Εδώ δεν καλλιεργείται η αγάπη της μητρικής γλώσσας. Ή καλλιεργείται με μία ημιμάθεια, δηλαδή ξέρω να μιλάω, αλλά δεν ξέρω να τη γράφω. Επίσης καλλιεργείται η αγάπη της μητέρας πατρίδας, αλλά κοντύτερα στον εθνικισμό. Δηλαδή μια συγκριτική των δυο χωρών, για παράδειγμα να παρουσιάζεται η Αλβανία από τους γονείς τους πάρα πολύ ρομαντικά. Σαν να έχουμε μια Εδέμ, δεν έχουμε κλεφτές, δεν έχουμε αστυνόμους. Εδώ έχουμε πρόβλημα, γιατί εμείς είμαστε εναντίον όλων των εθνικισμών, όχι μόνο του ελληνικού. Προσπαθούμε στα παιδιά να καλλιεργήσουμε να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα. Εγώ προσωπικά τα αφήνω να μιλάνε ατελείωτα τη μητρική τους γλώσσα.

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Το σχολείο το αγαπάνε πολύ, το δάσκαλο τον αγαπάνε πολύ, φτιάχνουν μια ιδέα ότι μπορούν να εξελιχθούν σε τέτοιο βαθμό, που αρχίζουν και ταυτοποιούνται με τη γλώσσα, με την κουλτούρα και λένε ότι χώρα τους είναι η Ελλάδα.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Τη γνωρίζουν μόνο μιλώντας την. Και μάλιστα το πρόβλημα που έχουν είναι ότι γνωρίζουν τη βρώμικη εκδοχή των λέξεων που χρησιμοποιούν. Τα παιδάκια που έχουν και από τους δύο γονείς μητρική την ελληνική γλώσσα, έχουν ένα αισθητήριο για το πώς λειτουργεί το σχολείο. Με τα μεταναστάκια έχουμε ένα θέμα. Μετατρέπουν τη μερική γνώση της γλώσσας τους, δηλαδή δεν ξέρουν να τη γράφουν, αλλά να τη μιλάνε. Η χρήση που γίνεται της μητρικής τους γλώσσας, προέρχονται από περιβάλλοντα, τα οποία δεν είναι σχολικά περιβάλλοντα. Και δεν έχουν πλάνο μακρύτερο, από αυτό που τους δίνει το σχολείο..

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Την έχουν σε κάποιο βαθμό, περιορισμένου λεξιλογίου, που το αντιμετωπίζουμε με τη χρήση λεξικών, που μιλάμε με έναν τέτοιον τρόπο, ώστε να τους δημιουργούνται

απορίες με τις νέες λέξεις και φτιάχνουμε συνέχεια πολλή γραφή, γράφουμε συνέχεια. Το καταλαβαίνεις από τις πτώσεις, ένα παιδί κατά πόσο χρησιμοποιεί σωστά τις πτώσεις. Από το αρσενικό-θηλυκό. Μπορείς να καταλάβεις ότι ένα παιδάκι δεν μπορεί να προσδιορίσει εύκολα μία λέξη, αν είναι αρσενική ή θηλυκή. Και από την πρόκληση να μάθουν καινούριες λέξεις, άρα δεν έχουμε κανένα πρόβλημα σε αυτό. Ξέρουμε ότι όσο τα παιδιά αποκτούν σχολική κουλτούρα, φτιάχνουν ένα habitus, και προσδιορίζουν ότι το σχολείο είναι καλύτερο από την κοινωνία. Προτιμάνε την ευγλωττία, τη ρητορική, να πείσουν τον άλλον, να φτιάξουν μια ιδέα για τον εαυτό τους.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Την επηρεάζει ως εξής: όσο την εξασκούν την άλλη γλώσσα, έχω 2-3 παιδάκια που την εξασκούν τη μητρική τους ατελείωτα με τρομερές αντιστάσεις να περάσουν στην ελληνική γλώσσα. Είναι προφανές, δεν περνάνε στην ελληνική γλώσσα. Δηλαδή εγώ επιτρέπω, δεν απαγορεύω τη μητρική γλώσσα. Αλλά αυτά τα παιδιά για διάφορους λόγους αντιλαμβάνονται ομοεθνείς τα άλλα παιδιά. Εγώ στο δικό μου κομμάτι κάνω συμπερίληψη, τι μπορείς να κάνεις στα μαθηματικά σου, τι μπορείς να κάνεις στη γλώσσα μαζί μου. Το κομμάτι της εκμάθησης της γλώσσας πάει στο δάσκαλο του τμήματος υποδοχής, είτε στην τάξη ένταξης. Εγώ τη μητρική γλώσσα μόνο ως μετάφραση μπορεί να την προχωρήσω και διερμηνεία.

Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας/ της γλώσσας της χώρας προέλευσης;

Εγώ θα ήθελα να προσφέρετε στο σχολείο κάποιες ώρες ή να έρχονται και οι γονείς τους. Εγώ δεν έχω κάποιο απαγορευτικό πρωτόκολλο μη μιλάτε μεταξύ σας τη μητρική σας.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών; Θα προτείνατε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Εμείς δουλεύουμε αυτά τα ωραία βιβλία της Β' Δημοτικού με τη Χωχαρούπα, τα δούλεψα και πριν 10 χρόνια, και τα δουλεύω τώρα. Τα βλέπω ως βιβλία που δυσκολεύουν τα παιδιά. Εγώ για τα αναλυτικά προγράμματα πιστεύω πως είναι καλό να δίνονται βιβλία στα παιδιά και πρέπει να συνεχίσουν να δίνονται. Το δεύτερο είναι ότι πρέπει να δουλέψουμε την ιδέα της βιβλιοθήκης. Τρίτον πιστεύω ότι ο ρόλος των γλωσσών πρέπει να είναι πιο πολύ προς τη μεριά της μετάφρασης, δηλαδή να μη λέγονται αγγλικά ή γαλλικά, αλλά ώρες μετάφρασης. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να καταλαβαίνουν πολλές λέξεις, πώς είναι στη γλώσσα τους, πώς είναι στα ελληνικά, πώς είναι στα αγγλικά. Άρα ένα πλούσιο μεταφραστικό περιβάλλον. Διαφωνώ όταν κάνουν κείμενα της λογοτεχνίας επαγγελματικά, για να διδάσκονται τα ελληνικά σαν ξένη γλώσσα. Θεωρώ πως πρέπει να κρατηθεί το πλεονέκτημα της μητρικής, της ελληνικής, και της λογοτεχνίας, και της προτεραιότητας της λογοτεχνίας και του παραμυθιού. Όμως υπάρχει ένα πρόβλημα, αυτό δεν επικοινωνείται με όλα τα παιδιά, δηλαδή ένα παιδί δεν μπορεί σε κάτι που θεωρείται αυτονόητο, όπως η παροιμία ή το αίνιγμα, δεν

υπάρχει εύκολα στις κουλτούρες τους. Πρέπει να κάνεις μια τεράστια δουλειά μεταφοράς αυτής της γνώσης από τις δικές τους κουλτούρες, από την παροιμία ή το αίνιγμα στην ελληνική και από κει να διδαχθεί μέσα στην τάξη. Εγώ θεωρώ πάντως πως πρέπει να υπάρχουν τα βιβλία, αλλά να έχουμε βιβλιοθήκες, να μη δουλεύουμε ένα σύγγραμμα μόνο, να έχουμε πλουραλισμό συγγραμμάτων και να φτιάξουμε κλασέρ των παιδιών, όπως κάνουμε στην Παιδαγωγική Φρενέ, όπου κάθε κλασέρ είναι διαφορετικό και με κάθε παιδί θα δουλέψουμε διαφορετικά μαζί του. Για να δουλέψουμε με κλασέρ, πρέπει να μην αξιολογούνται με βαθμούς τα παιδιά και δε θα χωρίζονται υποχρεωτικά όπως χωρίζονται τώρα, δηλαδή με βιολογικό κριτήριο ανά ηλικίες. Δηλαδή θεωρώ ανά δύο τάξεις να γίνεται μια δουλειά. Δηλαδή αυτή η τάξη να έχει μία αλληλοεπισκεψιμότητα με τη γειτονική της τάξη. Και να φτιάχνεται ένας γλωσσικός πλούτος που να μεταβιβάζεται στα παιδιά, κρατώντας μια επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)

Διδακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες. Οτιδήποτε αφορά το να δουλέψεις με χάρτες, πολλή τη γεωγραφία, να δουλέψεις πολύ ιδέες μιας ιστορίας, να βάλεις μια μινιατούρα και να την εξελίξεις σε ιστορία, να δουλέψεις λίγο τυπογραφείο, να δουλέψεις λίγο τον κήπο, να φτιάξεις μια ιδέα των σπόρων, να φτιάξεις μια ιδέα εικαστική. Όπως κάνουμε τώρα με τις γάτες. Αυτό τα βοηθάει, γιατί φτιάχνοντας μια ιδέα συμβολικότητας, που αυτό αρχίζει να το ονομάζει γάτα και να φτιάχνει μια ιδέα της γάτας, και αυτό μετά να το γυροφέρνει στο χώρο, και μετά να την πάει στην αυλή, στο λουλούδι και μετά να αρχίζει να γράφεις «η γάτα πήγε στην αυλή, η γάτα πήγε στο λουλούδι». Φτιάχνεις μία ιδέα, για αυτό που γράφεις και για αυτό που έχεις κάνει και να τα ενώσεις.

Να αισθάνονται ότι δεν αποκλείονται, όταν βλέπουν τα άλλα παιδιά να κάνουν κάτι. Όταν τα άλλα παιδιά κάνουν μαθηματικά, κάνουν και αυτά μαθηματικά, απλούστερα μαθηματικά, αλλά κάνουν αυτό που κάνουν και τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά που έχουν στερηθεί το νηπιαγωγείο, που μιλάνε πολύ τη μητρική τους γλώσσα, θα θέλανε την ώρα που κάνουμε μαθηματικά, να κάνουν κάτι άλλο, να ζωγραφίσουν ή να μιλάνε. Αυτά είναι ελλείψεις από προηγούμενο στάδιο. Και επίσης έχουν να κάνουν με ένα βαθμό αντίρρησης, που μπορεί να υπάρχει στην οικογένειά τους, να προχωρήσουν πολιτισμικά στην Ελλάδα, στα ελληνικά ή στο σχολείο.

Εμείς εφαρμόζουμε στην τάξη μας την Παιδαγωγική Φρενέ και φέρνουμε συχνά τα παιδιά κοντά. Η βασική ιδέα είναι ότι συνυπάρχουμε, φτιάχνουμε κεντρικές ιδέες, προχωράμε τον κόσμο, κάθε μέρα εξελίσσουμε κάτι. Αυτά λειτουργούν με τα δέκα παιδιά της τάξης που συμμετέχουν, δε λείπουν από την τάξη, φέρνουν κομπόστ και μετά έχουμε δυνατές συμπεριλήψεις για όλους τους υπόλοιπους που αποκλίνουν, συγκλίνουν. Εμείς έχουμε τον τόπο της γλώσσας το οποίο, είναι το συμβούλιο της τάξης, το «Τι νέα;». Εγκαθιδρύουμε ένα πλεονέκτημα στην επικοινωνία έναντι του να μιλάμε για λίγο. Ένα μέρος που θα μπορούσε να είναι καθημερινά μια συνέλευση των παιδιών. Δεν

απαγορεύεται να κουνάμε τα χέρια μας όταν μιλάμε, να γίνεται ρητορική χειρονομία, δεν απαγορεύεται να υπερασπιζόμαστε τα λόγια μας, να έχουμε τα επιχειρήματά μας. Έχουμε φτιάξει μια ιδέα δικαιοσύνης, που έχει να κάνει με ένα παιδικό δικαστήριο, ή μια ιδέα δικαιοσύνης που έχει να κάνει με τη συγγνώμη, ή μια ιδέα δικαιοσύνης που έχει να κάνει με την αλλαγή ομάδας. Φτιάχνουμε μια αρχή της κοινότητας, που προασπίζεται τους θεσμούς της.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ.;

Θετική είναι η άποψή μου για την τάξη υποδοχής, γιατί εκεί δουλεύεται η συλλογικότητα και αυτό με τη σειρά του βοηθάει και τη δική μου τάξη.

Ποια μέτρα θα προτείνατε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Να φτιαχτεί έτσι το ίδιο το σχολείο, ώστε να μην επικοινωνούν τα παιδιά μεταξύ τους μόνο μέσα στην τάξη, αλλά τάξη με τάξη, για να φτιάχεται μεγαλύτερος πλουραλισμός, πιο πολλών διαστάσεων στην επικοινωνία. Δεν έχουμε πολύγλωσσες βιβλιοθήκες, έχουμε ένα θέμα ως προς αυτό. Να έχουμε βιβλιοθήκες, να έχουμε πλουραλισμό συγγραμμάτων και να δημιουργήσουμε κλασέρ των παιδιών.

4^η Συνέντευξη (Σ4)

- ✓ Φύλο: Γυναίκα
- ✓ Ηλικία: 47
- ✓ Τάξη: Τάξης Ένταξης
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Διδακτορικό
- ✓ Ειδίκευση/Κατεύθυνση Διδακτορικού: Σχολική Ετοιμότητα και Αντιλήψεις Γονέων.
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 5 χρόνια
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 20 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Επηρεάζει το ότι έχουν αλλάξει πατρίδα και χώρα. Το να προσαρμοστούν. Οικονομικά προβλήματα. Συναισθηματικά. Η ανεργία των γονιών. Επηρεάζει όλα τα παιδιά η σχέση που έχουν οι γονείς μεταξύ τους. Όλα αυτά.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο παρουσιάζουν κυρίως δυσκολίες, που επηρεάζει το μαθησιακό. Και το μαθησιακό οφείλεται στη γλώσσα, αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Σίγουρα μια καινούρια γλώσσα δυσκολεύει. Κυρίως όμως είναι ψυχοκοινωνικό, λόγω της αλλαγής του περιβάλλοντος, λόγω των προβλημάτων, έχεις τη ψυχολογία των γονιών, που δεν είναι κάτι εύκολο, έστω και να μεταναστεύσεις για λόγους σπουδών, είναι δύσκολη η προσαρμογή. Πόσο μάλλον όταν φεύγεις αναγκαστικά. Δεν υπάρχουν πάντα μαθησιακές δυσκολίες.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Όχι δεν επηρεάζει τόσο η διγλωσσία. Αν δεν υπάρχει πρόβλημα, θα έλεγα ότι η διγλωσσία πολλές φορές βοηθάει.

Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Ναι θα είναι γιατί αν από την αρχή δεν προσαρμοστούν, αν δεν αποκτηθεί η αυτοεκτίμηση θα δυσκολεύονται σε όλη τους τη ζωή, στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά. Και στο μέλλον στο να βρουν μια καλή δουλειά. Γιατί αυτό αλληλεπιδρά με τα μαθησιακά/ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αυτό που τα επηρεάζει επίσης είναι πως θα τα αποδεχτούν τα άλλα παιδιά, ο δάσκαλος. Άλλοι προσαρμόζονται γρήγορα, αλλά αυτό έχει να κάνει και με την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού.

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Είναι χαμηλό το επίπεδο γνώσης. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Εστιάζουμε πιο πολύ στη γλώσσα και περισσότερο στο συναίσθημα και στη διάθεση να μάθουν. Δηλαδή ένας μαθητής που μου ζήτησε να πάω σε μια θεατρική παράσταση στο City Plaza και πήγα με μια άλλη εκπαιδευτικό, την άλλη μέρα έμαθε τους μήνες, ενώ πριν δεν είχε τόση διάθεση, ήταν μελαγχολικός, ενώ τώρα έχει διάθεση να σου δείξει ότι προσπαθεί.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Εξαρτάται. Αν έχει γεννηθεί στη χώρα του ή πόσα χρόνια έχει μείνει εκεί. Μερικές φορές τους ρωτάω και παρατηρώ και εκεί δυσκολίες. Μερικά δεν την ξέρουν καλά. Αν δε γνωρίζεις τους κανόνες της μιας γλώσσας, δυσκολεύεται να μάθει τους κανόνες της άλλης. Είναι σημαντικό να γνωρίζεις μια γλώσσα καλά.

Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας/ της γλώσσας της χώρας προέλευσης;

Ναι, πρέπει να γνωρίζει κάποιος μια γλώσσα καλά. Να υπάρχει η μητρική, γιατί βοηθάει να μάθει και τις άλλες. Εντός σχολείου δε γίνεται η εκμάθηση της μητρικής, γιατί έχουμε 25 εθνικότητες. Εμείς χρειαζόμαστε ψυχολόγο, κοινωνική στήριξη. Σε ένα ιδανικό σχολείο θα μπορούσε να γίνει. Με τόσες εθνικότητες δεν είναι εφικτό. Εμείς αυτή τη στιγμή έχουμε τέσσερεις εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα στα παιδιά.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών; Θα προτείνετε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Όχι, δεν ανταποκρίνονται. Τα αναλυτικά προγράμματα πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται ούτε στις ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από την Ελλάδα. Κατά τη γνώμη μου υπάρχει μεγάλη σύγχυση, ενώ στην ουσία θα έπρεπε να υπάρχουν δομές στα βιβλία. Εγώ είμαι υπέρ των δομών. Τα γράμματα να τα μαθαίνουμε με τη σειρά. Αυτό μου το λέει και ένας μαθητής μου με μαθησιακές δυσκολίες. Γενικά θέλουμε μια τάξη και δομές. Στους πρόσφυγες και τους μετανάστες να τους υποδεχτείς. Να νιώσουν καλά και οικεία, και προσαρμόζονται. Έχουμε ακούσει και ρατσιστικά που λένε μεταξύ τους, αυτά λύνονται με συζήτηση. Μιλώντας τους λες και είμαστε παιδιά, όπως λέγαμε και εμείς μικρά, κατηγορώντας, όποιος το λέει είναι, στην ουσία αυτά που λες δείχνουν το δικό σου χαρακτήρα όχι των άλλων.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)

Έχουμε και τα βιβλία από το πανεπιστήμιο. Και εγώ τα χρησιμοποιώ όταν έχω έναν πρόσφυγα με μαθησιακές. Έχω τα βιβλία τα «Γεια σας!». Τα χρησιμοποιώ με παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες για τον προφορικό λόγο. Προσωπικά χρησιμοποιώ και ένα βιβλίο με τις χώρες, τους λέω να μου δείχνουν τη χώρα τους, φέρνουμε πληροφορίες για κάθε χώρα, και δείχνουμε βίντεο ο ένας στον άλλο, μέχρι που ένας μαθητής από την Νιγηρία ήθελε να είναι από την Ουγγαρία. Ήθελε να αλλάξει χώρα, γιατί στη χώρα του γινόταν πόλεμος, αν και δεν είχε γεννηθεί σε αυτή. Άλλη δράση που κάναμε εφόσον κόψαμε την πίτα την προηγούμενη βδομάδα, ήταν να πούμε καλή χρονιά ο καθένας στη γλώσσα του ή κάποιο τραγούδι. Τα ενθαρρύνουμε να μιλήσουν στη γλώσσα τους ή να μας φέρουν κάποιες φωτογραφίες από τις διακοπές στη χώρα τους, και να μας μιλήσουν για το πώς τα περάσανε και τι είδαν. Μια κοπέλα πέρσι μας έφερε φωτογραφίες από το ταξίδι της στην Ινδία, για να δουν και οι υπόλοιποι πώς είναι εκεί. Αυτό γίνεται κατά καιρούς.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ.;

Εξαρτάται από το εκπαιδευτικό υλικό. Δεν μπορώ να κρίνω απόλυτα την κάθε δουλειά. Σίγουρα ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να λειτουργήσει μέσα στην τάξη, αν δεν υπάρχει

βοήθεια. Συμβάλλουν τα τμήματα υποδοχής, κατά πόσο έχουν αποτέλεσμα δεν είμαι αρμόδια να κρίνω. Πρέπει να το ελέγξουν πριν και μετά, ανάλογα τον εκπαιδευτικό, το παιδί. Δεν ξέρω να σας πω ακριβώς.

Ποια μέτρα θα προτείνατε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Μέτρα που προτείνω γενικά είναι να υπάρχουν πολλές επισκέψεις, γιατί χρειάζονται πολλές παραστάσεις για αυτά τα παιδιά. Να δοθεί και μια χαρά περισσότερη. Να πηγαίνουν σε μουσεία, να πάνε στην Ακρόπολη. Όπως εγώ με τα παιδιά μου πηγαίνω τακτικά, όχι μόνο το μάθημα και τεχνικές εργασίες, αλλά και εξωτερικές δραστηριότητες, στο μουσείο, στην Ακρόπολη, σε ένα θέατρο. Να νιώθουν ικανοποιημένα από το σχολείο.

5^η Συνέντευξη (Σ5)

- ✓ Φύλο: Γυναίκα
- ✓ Ηλικία: 31
- ✓ Τάξη: Τάξη Υποδοχής για την Α', Γ', Ε' και τη ΣΤ' Δημοτικού
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Πτυχίο
- ✓ Ειδίκευση/Κατεύθυνση Μεταπτυχιακού: -
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 2 χρόνια
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 7 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Αν έχουν κάπου να μείνουν, στέγη. Αν έχουν τη υγεία τους. Αν έχουν πρόσβαση σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη.

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Σε ένα βαθμό οι μαθητές μου κατέχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Αλλά υπάρχουν παιδιά που έχουν μάθει καλά την ελληνική, είναι σχεδόν δίγλωσσα.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Ορισμένα από αυτά δεν έχουν πάει καν σχολείο. Δεν τους δόθηκε ποτέ η ευκαιρία. Λόγω της μετακίνησης, ας πούμε τα παιδάκια από το Πακιστάν που ήρθαν μικρά και δεν πήγαν ποτέ σχολείο, τυγχάνει να έχουν μετακινηθεί σε διάφορες χώρες, που ορισμένα μπορεί να είναι και πολύγλωσσα. Τη μητρική τους στο γραπτό λόγο δεν την ξέρουν. Στο σπίτι δε μιλάνε ελληνικά. Στο σχολείο χρησιμοποιούνε τη μητρική.

Τη μητρική τη μιλάνε μεταξύ τους, αλλά επειδή έχουμε από διάφορες χώρες παιδιά, όταν θέλουν να επικοινωνήσουν, χρησιμοποιούν τα ελληνικά ή τα αγγλικά.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Αυτό είναι και καλό και κακό. Ο Μ. για παράδειγμα μας βοηθάει πολλές φορές σαν διερμηνέας, γιατί παρόλο που είχε πει το Υπουργείο Παιδείας ότι θα μας στείλει διερμηνείς, δεν έγιναν ποτέ προσλήψεις. Ή περιμένουμε από ΜΚΟ που δεν έρχονται πάντα και δεν ξέρω αν είναι και υποχρεωμένοι να έρθουν. Η μητρική είναι εμπόδιο, αλλά και πάλι δεν μπορείς να διαγράψεις τη μητρική τους. Ο διερμηνέας θα βοηθούσε σίγουρα σε δύσκολες καταστάσεις που συμβαίνουν στο σχολείο. Όταν υπάρχει

σύγκρουση μεταξύ παιδιών, ώστε να επιλυθεί το ζήτημα πιο εύκολα και χωρίς παρεξηγήσεις. Σήμερα έγινε ένα μπέρδεμα και τα παιδιά νόμιζαν ότι τελείωσε το μάθημα και βγήκαν έξω για διάλειμμα, τους είπα να μπουν μέσα ξανά. Υπάρχει το γλωσσικό χάσμα.

Υποστηρίζετε οι μαθητές σας να μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης τους;

Θα έπρεπε, ναι. Με ένταξη μαθημάτων στο σχολείο για παράδειγμα. Με πρόσληψη δηλαδή αραβόφωνων δασκάλων στο σχολείο. Αυτό θα τα βοηθούσε στη σχολειοποίηση. Από τη στιγμή που δεν έχει πάει σχολείο ένα παιδί, καλό είναι να ξεκινήσει από τη μητρική του και έτσι να μάθει να μπαίνει σε μια ρουτίνα.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι και σε μαθησιακό και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Οι δυσκολίες εμφανίζονται στη γλώσσα, η οποία τους είναι ξένη, δεν ομιλείται στο σπίτι. Οπότε δεν μπορούν να βοηθήσουν, ούτε οι γονείς, όπως κάνουν οι έλληνες γονείς. Ακόμα και ο απλός προφορικός λόγος λείπει. Αυτό μας ενδιαφέρει κυρίως στο τμήμα υποδοχής η ενίσχυση του προφορικού. Έχουμε παιδιά που έχουν περάσει εμπόλεμες καταστάσεις και όπως είναι λογικό αυτό είναι τραυματικό για αυτά. Βέβαια, δεν είμαι εγώ ψυχολόγος που μπορώ να το λύσω, χρειάζονται ενίσχυση ψυχολόγου σίγουρα. Γενικά είμαι πολύ ελαστική σε πολλά θέματα. Δηλαδή υποστηρίζω τη παιγνιώδη μάθηση, τις κατασκευές, προσπαθώ να τα ενισχύω, να μου μιλάνε, να αναπτύξω ένα κλίμα στην τάξη, ώστε να με εμπιστεύονται, να μού εκμυστηρευτούν το όποιο πρόβλημά τους και αν μπορώ να βοηθήσω.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Ίσα-ίσα. Οι δίγλωσσοι λένε πως δεν παθαίνουν και Alzheimer. Η διγλωσσία δεν εμποδίζει τη σχολική επίδοση, αντιθέτως τα παιδιά γίνονται πιο έξυπνα. Σίγουρα υπάρχει δυσκολία ως προς το διαφορετικό σύστημα γραφής, γιατί η ελληνική ανήκει σε διαφορετική οικογένεια γλωσσών, από αυτή που ανήκουν οι γλώσσες των μαθητών μας.

Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Αν υπάρχει στήριξη από ειδικούς φορείς θα συνεχίσουν το σχολείο. Ας πούμε θεωρώ ότι όλοι μας πρέπει να προσπαθήσουμε ο καθένας με τις δυνάμεις του να επαναφέρουμε ένα παιδί, το οποίο δεν έρχεται σχολείο. Επίσης, υπάρχουν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης των προσφύγων, οι οποίοι εντοπίζουν τα παιδιά μέσα στα camp, που είναι σε ηλικία να πάνε σε σχολείο και προσπαθούν να πείσουν τους γονείς να γράψουν τα παιδιά στο σχολείο, ακόμα και αν πρόκειται να φύγουν στη Γερμανία ή στη Γαλλία. Δεν πιστεύω, το έχω δει ότι παιδιά μεταναστών ή προσφύγων συνεχίζουν και στο γυμνάσιο. Και αυτό συνέβη χάρη στην αγάπη που έχουν για το σχολείο.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών;

Όχι δεν το πιστεύω. Υπάρχει, βέβαια, ένα καταπληκτικό βιβλίο το «Βαλιτσάκι», είναι του κ. Σιμόπουλου, το οποίο δυστυχώς δεν εγκρίθηκε. Και συνεχίζουμε να κάνουμε βιβλία όπως είναι το «Γεια σου», τα οποία είναι γραμμένα για την ομογένεια. Έχουν κάποια καλά στοιχεία, αλλά δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες που έχει ένας πρόσφυγας στην καθημερινότητά του. Να πάει στη λαϊκή, να ψωνίσει, πιο πολύ πρακτικός προφορικός λόγος.

Θα προτείνετε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Δεν προτείνω να υπάρχει μόνο ένα βιβλίο. Εγώ κυρίως δουλεύω χωρίς βιβλία. Βλέπω ποιος είναι ο μαθησιακός στόχος μέσα από τα βιβλία που έχουμε και δουλεύω με διάφορους τρόπους. Είτε χρησιμοποιώντας άλλες πηγές, είτε επιχειρώντας άλλες μεθόδους. Όπως η μέθοδος CLIL, η μέθοδος εξομαλυμένου κειμένου, παίρνουμε ένα πιο δυσνόητο κείμενο και το απλοποιούμε. Δηλαδή το ξαναέγραψα, χρησιμοποίησα απόσπασμα από «Τα Ψηλά Βουνά» του Παπαντωνίου, και το απλοποίησα το κείμενο και δουλέψαμε πάνω σε αυτό στο τμήμα υποδοχής με το προχωρημένο τμήμα της έκτης. Είχα φτιάξει ένα λεξικό του κειμένου με άγνωστες λέξεις, το οποίο ήταν εικονογραφημένο λεξικό με δικιά μου ζωγραφική. Τους άρεσε πάρα πολύ. Μάθαμε τις λέξεις, καταλάβανε τι έλεγε το κείμενο και ήταν η πρώτη φορά που μπόρεσαν και αυτά να διαβάσουν ένα βιβλίο, γιατί το βιβλίο «Γεια σου» έχει μόνο διαλόγους. Και στη συνέχεια κάναμε ασκήσεις γραμματικής.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)

Έχοντας παρακολουθήσει μια επιμόρφωση του ΕΚΠΑ με χρηματοδότηση της UNICEF και μάθαμε πώς να κάνουμε πιο βιωματική τη μάθηση. Προσπάθησα με παιχνίδια προφορικού λόγου να δουλέψουμε την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου, αλλά είδα ότι υπήρχε αμηχανία στα παιδιά. Και στα παιχνίδια έβγαιναν και πολλές συγκρούσεις, δεν είναι μαθημένα. Αρχικά, θα πρέπει να κατακτηθεί η ενδυνάμωση της ομάδας. Να μην τα πολιορκούμε συνέχεια με το «Μάθε, μάθε». Είναι και το κομμάτι της ένταξης, που μας ενδιαφέρει.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ.;

Πιστεύω ότι όσον αφορά τη δικιά μου τάξη, βελτιωνόμαστε με τον καιρό. Θέλουμε το χρόνο μας. Όπως μαθαίνω τα παιδιά σιγά σιγά, και με μαθαίνουν και αυτά, έτσι και βρίσκω καλύτερους τρόπους επικοινωνίας. Μαθαίνω τα ενδιαφέροντά τους, επομένως μπορώ να αναπτύξω δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν, επομένως είναι κίνητρο και αυτό.

Ποια μέτρα θα προτείνετε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Θα πρότεινα να γίνονται περισσότερες παιδαγωγικές συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Να υπήρχε επικοινωνία μεταξύ μας.

6^η Συνέντευξη (Σ6)

- ✓ Φύλο: Άνδρας
- ✓ Ηλικία: 60
- ✓ Τάξη: Ε' Δημοτικού
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Μεταπτυχιακό
- ✓ Ειδίκευση/Κατεύθυνση Μεταπτυχιακού: Σχολική Βελτίωση και Σχολική Αποτελεσματικότητα
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 20 χρόνια
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 28 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Καταρχήν τώρα πια μπορούμε να μιλάμε, δηλαδή πρέπει να ξεχωρίσουμε πια τα παιδιά που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα. Αυτά τα παιδιά συνήθως που και οι γονείς τους έχουν πολλά χρόνια στην Ελλάδα, που είναι η κλασική μορφή του μετανάστη συνήθως δεν έχουν πρόβλημα ένταξης. Οι περισσότεροι μετανάστες γονείς που είναι από Ευρωπαϊκές χώρες, μιλάνε ελληνικά και στο σπίτι. Το λέω αυτό γιατί έχω επαφή με μετανάστες γονείς μέσα από μαθήματα, τα παιδιά τους πηγαίνοντας από νωρίς σχολείο-νηπιαγωγείο, παρακολουθώντας από νωρίς ελληνική τηλεόραση. Συνήθως δεν έχουν πρόβλημα. Μπορεί να αναγνωρίσει κάποιος όταν πάμε σε πιο απαιτητικές γλωσσικές δραστηριότητες ότι υπάρχει κάπου κατά βάθος ένα γλωσσικό έλλειμμα με την έννοια ότι οι γονείς δεν έχουν τον πλούτο του λεξιλογίου συνήθως να προσφέρουν σε αυτά τα παιδιά, αλλά πραγματικό γλωσσικό πρόβλημα δεν έχουν. Και με αυτό την έννοια δεν έχουν και πρόβλημα ένταξης στο σχολείο. Εφόσον το σχολείο, έχει μία αντιρατσιστική αντίληψη και συμπεριφορά απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Εφόσον δεν τα διαχωρίζουμε από τα παιδιά Ελλήνων. Έχουν όλες τις προϋποθέσεις και τις βάσεις αυτά τα παιδιά που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει εδώ πέρα να προχωρήσουν ομαλά. Εκεί που υπάρχει πρόβλημα από ό,τι βλέπουμε σε παιδιά που είτε έρχονται σε ηλικίες πια σχολικές στην Ελλάδα και ή δεν έχουν παρακολουθήσει καθόλου σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει σχολείο και έχουν το πρόβλημα το γλωσσικό, το οποίο πρέπει να λύσουν σε ένα υψηλό επίπεδο και γρήγορα. Έχουν το διαφορετικό σχολικό περιβάλλον. Και μιλώντας για τα παιδιά προσφύγων έχουμε να αντιμετωπίσουμε τη μηδενική ή την ελάχιστη επαφή με οποιοδήποτε σχολείο. Παιδιά προσφύγων, που λόγω συνθηκών δε βρέθηκαν σε σχολείο, γιατί την έχουν βγάλει 1 ή 2 χρόνια στους δρόμους ή γιατί έχουν κάτσει 2 ή 3 χρόνια στην Τουρκία, που δεν πήγαν σχεδόν καθόλου σχολείο ή που πήγαν με το ζόρι κάποιους μήνες. Φτάνουν πολλές φορές εδώ πέρα και έχουν πρόβλημα, όχι πια γλωσσικό, αλλά συνολικά ένταξης στο σχολικό περιβάλλον και στις λειτουργίες του σχολείου, γιατί δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις λειτουργίες. Και εδώ πολλές φορές υπάρχει ένα άλλο πρόβλημα, πολιτισμικό «να το πούμε». Παιδιά από αραβικές χώρες ή από αφρικανικές, συνήθως υποσαχάριας (π.χ. Νιγηρία) και τα οποία

έρχονται σε προχωρημένη ηλικία, δεν έχουν γεννηθεί εδώ πέρα, έχουν ένα ιδιαίτερο πρόβλημα ένταξης, γιατί υπάρχει ένα πρόβλημα οικογενειακό. Οι ίδιες οι οικογένειες πολλές φορές δεν έχουν πάει σχολείο ή έχουν πάει σχολείο στοιχειωδώς. Δεν έχουν μια αντίληψη του σχολείου με αυτή που έχουμε εμείς, και που έχουν για παράδειγμα οι ανατολικοευρωπαίοι που έρχονται, Αλβανοί, Μολδαβοί, Ρώσοι, που οι οικογένειες έχουν μία αντίληψη εντελώς ανάλογη με τη δική μας, και πολλές φορές και πιο σοβαρή. Σε κάποιες αραβικές και κάποιες αφρικανικές χώρες αυτή η αντίληψη δεν υπάρχει ή είναι κάπως χαλαρή. Πολλές φορές κυνηγάμε τους γονείς για να έρχονται κανονικά, τακτικά τα παιδιά στο σχολείο. Εκεί υπάρχει ένα ζήτημα, το οποίο είναι πολιτισμικό. Επίσης, σημαντική είναι και η κατάσταση στις χώρες από τις οποίες προέρχονται, τι είδους σχολικό σύστημα υπάρχει και αν λειτουργεί.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς;

Δεν μπορώ να πω γενικά ότι τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων παρουσιάζουν κάποια συστηματική δυσκολία στο σχολείο, πέρα από τα φυσιολογικά προβλήματα που προκύπτουν από το γλωσσικό έλλειμμα, μέχρι αυτό να καλυφθεί ικανοποιητικά.

Σε ποιον τομέα εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Παρατηρούμε κάποιες δυσκολίες προσαρμογής στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος κυρίως από μαθητές (και γονείς) που προέρχονται από χώρες όπου δεν υπάρχει ανεπτυγμένο σχολικό σύστημα σε συνδυασμό με μεγάλες πολιτισμικές διαφορές από Ευρώπη (π.χ Κεντρική Αφρική, Αφγανιστάν). Σε τέτοιες περιπτώσεις υπάρχει πολλές φορές μια χαλαρή αντίληψη για το σχολείο από τις οικογένειες που οδηγεί σε καθυστερημένη εγγραφή, πλημμελή παρακολούθηση ή και χαμηλό κίνητρο για επιτυχία στο σχολείο. Βέβαια θα πρέπει να συνυπολογιστεί και η ανασφάλεια που βιώνουν σε σχέση με το μέλλον τους και την προοπτική τους στη χώρα.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Πρακτικά δεν έχω δει να επηρεάζει η διγλωσσία. Αν είναι όντως διγλωσσία. Αν και οι γονείς χρησιμοποιούν και αυτοί τα ελληνικά παράλληλα με τη δική τους γλώσσα, τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα, μαθαίνουν τα ελληνικά μέσω κυρίως του σχολείου, αλλά και της τηλεόρασης που παρακολουθούν. Μαθαίνουν σε κάποιο βαθμό πολύ μικρότερο και τη μητρική τους γλώσσα από τους γονείς χωρίς να επηρεάζει αυτό την εκμάθηση της ελληνικής και την επίδοσή τους στο σχολείο. Εκεί που μπορεί να παρουσιάζεται καμιά φορά πρόβλημα είναι όταν οι ίδιοι οι γονείς δεν έχουν καθόλου επαφή με την ελληνική γλώσσα ή σχεδόν καθόλου, και επιμένουν μέσα στο σπίτι να μην υπάρχει ελληνική γλώσσα. Αυτές βέβαια είναι λίγες περιπτώσεις. Περιπτώσεις, μιλώντας κυρίως για ανατολικοευρωπαίους, μπορώ να θυμηθώ κάποιες περιπτώσεις οικογενειών, π.χ. Πολωνών, που τα παιδιά τους εμφανίζουν γλωσσικό έλλειμμα εντέλει, γιατί στο σπίτι δεν ομιλούνται καθόλου ελληνικά, παίζει πολωνική τηλεόραση. Οπότε στο σπίτι δεν υπάρχει ελληνική γλώσσα, μόνο στο σχολείο υπάρχει. Εκεί κάποια παιδιά, όχι όλα,

μπορεί να προχωρήσουν, κάποια άλλα που μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα εκεί μπορεί να επηρεαστούν και στην επίδοσή τους στο σχολείο, σε επίπεδο γλώσσας. Οι άλλες περιπτώσεις παιδιών που έρχονται σε προχωρημένη ηλικία στο σχολείο, αφορά ουσιαστικά μόνο τα παιδιά προσφύγων. Έχουμε αρκετά ζητήματα, γιατί έχουμε και πολλαπλά προβλήματα. Όταν ένα παιδί έρχεται σε ηλικία 10 χρονών, να ενταχθεί κανονικά ας πούμε στην τετάρτη τάξη και δεν έχει παρακολουθήσει σχολείο ή έχει παρακολουθήσει όπως όπως για ένα ή δύο χρόνια, ή για 2 ή 3 μήνες εδώ και εκεί σχολείο, σε άλλες γλώσσες. Εκεί είναι φυσικό τα παιδιά να έχουν γενικότερα μαθησιακά προβλήματα. Έχουν χάσει χρόνο, πρέπει να καλύψουν. Εκεί έχει μεγάλη σημασία το πόσο καλά το σχολείο και η τάξη υποδοχής δουλεύουν. Αν το σχολείο έχει και άλλες υποστηρικτικές δομές, και αν έχει μια λογική και μια εμπειρία οι δάσκαλοι του να εντάσσουν τα παιδιά σε άλλες δραστηριότητες, αν είναι δυνατόν μη γλωσσικές. Αν το σχολείο έχει τάξη υποδοχής, αν οι δάσκαλοι έχουν εμπειρία και προσπαθούν αυτά τα παιδιά να τα βάζουν συνέχεια σε δραστηριότητες μη γλωσσικές. Εγώ για παράδειγμα χρησιμοποιώ τα μαθηματικά πολλές φορές σαν τρόπο ένταξης. Εκεί συνήθως τα παιδιά εντάσσονται γρήγορα, χρειάζονται πολλή δουλειά, καθυστερούν φυσιολογικά να φτάσουν το επίπεδο των συμμαθητών τους, αλλά μπορούν να προχωρήσουν γρήγορα και αποτελεσματικά. Συνήθως έχουν και ένα ισχυρό κίνητρο, το κίνητρο της ένταξης. Εγώ βλέπω, πόσο χαίρονται όταν καταφέρνουν να συμμετέχουν σε κάποιες δραστηριότητες, έστω της τάξης, τους βγαίνει ενθουσιασμός.

Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Καταρχήν μιλώντας για τα παιδιά που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει εδώ και έχουν πάει δημοτικό και νηπιαγωγείο κανονικά. Η εμπειρία μας από το γυμνάσιο, όσο παρακολουθούμε αυτά τα παιδιά, δείχνει ότι δεν έχουν κανένα πρόβλημα στην εξέλιξή τους. Υπάρχει μια έρευνα που διεξήχθη πρόσφατα από το ΤΕΑΠΗ και ερευνά την πορεία μαθητών του σχολείου μας από το δημοτικό στο γυμνάσιο και κατέληξε ότι πέρα του το ότι δεν είχαν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, είχαν και μια ιδιαίτερα καλή επίδοση σε επίπεδο συμπεριφοράς, συμμετοχής και συνεργασίας με άλλα παιδιά. Αυτό έχει να κάνει και με τις πρακτικές του σχολείου. Δίνουμε μια βάση σε κάποιες πρακτικές συμμετοχής, συνεργασίας των παιδιών, που βοηθάνε στο να έχουν τα παιδιά κάποιες κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες ιδιαίτερες, και τα βοηθάνε παραπάνω στην επόμενη βαθμίδα.

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Συνήθως τα παιδιά πρόσφατων μεταναστών που έρχονται στην Ελλάδα και προσπαθούν να ενταχθούν στο σχολείο χρειάζονται 2-3 χρόνια τουλάχιστον για να αποκτήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι σε όσο πιο προχωρημένη ηλικία έρχονται τόσο μεγαλύτερες δυσκολίες και ελλείψεις έχουν για να καταφέρουν να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Κάποια παιδιά που κάνουν μαθήματα μητρικής γλώσσας τη γνωρίζουν. Τα περισσότερα δεν τη γνωρίζουν. Δεν είναι καθαρά δίγλωσσα. Στα παιδιά των προσφύγων, εκεί έχουμε μια πιο καθαρή διγλωσσία. Συνήθως επειδή ξεκινάνε σε προχωρημένη ηλικία έχουν μάθει καλά τη μητρική τους γλώσσα ή αρκετά καλά. Το πόσο καλά και αυτό είναι υπό συζήτηση. Και μετά προσπαθούν να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα, που είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος και του σχολείου. Εκεί πέρα στο βαθμό που τα καταφέρνουν και τα περισσότερα τα καταφέρνουν άνετα μέσα σε δύο ή τρία χρόνια συνήθως, αν προλάβουν και μείνουν στο δημοτικό σχολείο και γίνει μια σοβαρή δουλειά. Εκεί πέρα έχουμε μια διγλωσσία καθαρή, που δε δημιουργεί κανένα πρόβλημα. Έχουμε παιδιά από αραβικές χώρες, που ήρθαν χωρίς να μιλάνε λέξη ελληνικά, μάθανε καλά και προχωρήσανε καλά και βέβαια επειδή η γλώσσα της οικογένειας υπήρχε και είχε δουλευτεί από πιο πριν και συνεχίζει να μιλιέται στο σπίτι, είναι καθαρά δίγλωσσα. Και η εμπειρία μου, δείχνει ότι η διγλωσσία δεν εμποδίζει. Αυτό το έβλεπα και παλαιότερα, σε παιδιά με καταγωγή από Αλβανία, Σερβία, Βουλγαρία, Ρωσία. Η διγλωσσία δεν είναι πρόβλημα. Αυτό το έβλεπα και στην Ολλανδία σε παιδιά Ελλήνων μεταναστών, όπου δίδασκα με απόσπαση σε τμήματα ελληνικής γλώσσας. Και εκεί έβλεπα ότι η διγλωσσία είτε την καλλιεργούσαν στο σπίτι, είτε στο σχολείο δεν αποτελούσε πρόβλημα.

Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας;

Σαφώς ναι και για πολλούς λόγους. Στο σχολείο μας μάλιστα είχαμε λειτουργήσει για χρόνια μαθήματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας τα απογεύματα.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών;

Εδώ μπορούμε να πούμε ένα καθαρό όχι. Δεν υπάρχει καμία μα καμία πρόβλεψη. Μην πούμε στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά στη συγγραφή των βιβλίων και κυρίως γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας, ας αφήσουμε τα θρησκευτικά. Υπάρχουν παιδιά με άλλο γλωσσικό υπόβαθρο, άλλη κουλτούρα και πολιτισμό. Είναι γνωστό και παλιό το πρόβλημα, ότι τα βιβλία μας είναι εθνοκεντρικά και παραμένουν και με έναν τρόπο που δεν αντιστοιχεί καν στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ακόμα και η σύγχρονη ελληνική οικογένεια, το παιδί που προέρχεται από έλληνες γονείς, πιστεύω ότι έχει πρόβλημα να ταυτιστεί με την οικογένεια και τα παιδιά όπως εμφανίζονται στη γλώσσα, στα θρησκευτικά και σε άλλα. Τα κοινωνικά μοντέλα που παρουσιάζονται είναι ήδη απαρχαιωμένα. Να πω κάτι χαρακτηριστικό πάνω σε αυτό, ότι στην τάξη μου, περίπου τα μισά παιδιά είναι από μονογονεϊκές οικογένειες, από χωρισμένους γονείς. Αυτό το ζήτημα δεν εμφανίζεται πουθενά σε μαθήματα όπως η Γλώσσα ή η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τα Θρησκευτικά και τη Μελέτη Περιβάλλοντος. Εμφανίζεται μόνο η πυρηνική οικογένεια. Δεν ισχύουν αυτά τα πρότυπα ούτε για τις ελληνικές οικογένειες, πόσο μάλλον για οικογένειες μεταναστών που πολλές φορές έχουν ζητήματα χωρισμού-

σπασίματος της οικογένειας. Ο παππούς να είναι εδώ, η γιαγιά αλλού, ή να λείπει ο μπαμπάς ή να είναι αλλού η μαμά, για λόγους δουλειάς. Όπως και να έχει υπάρχει μεγαλύτερη κινητικότητα. Ή ακόμα και περιπτώσεις παιδιών που η μητέρα δυσκολεύεται, τα αναθέτει στον παππού και στη γιαγιά. Θέλω να πω ότι υπάρχει μια κοινωνική πραγματικότητα η οποία εξελίσσεται και η οποία δεν αντανακλάται μέσα στα βιβλία.

Θα προτείνετε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Εδώ είναι θέμα αντίληψης για το ποια είναι η κοινωνία μας και για το πού πηγαίνουμε. Στη γλώσσα το βιβλίο το χρησιμοποιώ τελείως αποσπασματικά, δουλεύω κυρίως με κείμενα παιδιών. Τα οποία είναι ένας τρόπος για να αναπτύξεις και το λεξιλόγιό τους και την ορθογραφία, και κυρίως τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας. Δουλεύω κείμενα και αλληλογραφία. Εγώ εν πάση περιπτώσει δουλεύω πολύ λίγο το σχολικό βιβλίο. Αλλά λέω τώρα για κάποιον που δουλεύει το σχολικό βιβλίο. Αν πάρεις το βιβλίο Ε΄ και ΣΤ΄ και ψάξεις να βρεις θέματα που αφορούν την οικογένεια και την κοινωνία, συνήθως οι δομές που προβάλλονται μέσα από αυτά τα κείμενα ή υπονοούνται είναι από συντηρητικές σαν αντίληψη έως και απαρχαιωμένες σαν πραγματικότητα. Εδώ θα έπρεπε να αρχίσει το Υπουργείο Παιδείας να δουλεύει πλέον και να συζητά με κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς στο ποια είναι σήμερα η ελληνική κοινωνία. Και όταν λέω ελληνική κοινωνία, δεν εννοώ τους Έλληνες, αλλά αυτούς που μένουν στην Ελλάδα. Το οποίο δεν υπάρχει μέσα στα βιβλία, ότι για παράδειγμα η κεντρική Αθήνα είναι πολυπολιτισμική. Δε θα το δει κανείς πουθενά μέσα στα βιβλία, και όμως είναι μια πραγματικότητα, που τη βιώνουμε όλοι. Και θα πρέπει να αναρωτιόμαστε και πώς μπαίνει αυτή η νέα πραγματικότητα.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)

Το πρώτο βασικό είναι να υπάρχει τάξη υποδοχής και εμείς φροντίζουμε εδώ και 20 χρόνια στο σχολείο να υπάρχει τάξη υποδοχής, ακόμα και όταν το Υπουργείο Παιδείας δε μας παρείχε δάσκαλο τάξης υποδοχής. Και έχουμε μαζέψει ένα μεγάλο βοηθητικό υλικό. Συν το ότι έχουμε αναπτύξει μια σειρά από άλλες πρακτικές, ιδιαίτερα του σχολείου. Παράδειγμα, προσπαθούμε να έχουμε όσο το δυνατό περισσότερες δραστηριότητες, να μην είναι το μάθημά μας αυστηρά γλωσσικό. Προσπαθούμε το μάθημα, και όχι μόνο το γλωσσικό, να περνάει από όσο το δυνατόν περισσότερες δραστηριότητες ή να βάζουμε δραστηριότητες που να οδηγούν σε μαθησιακά αποτελέσματα. Βιβλιοθήκη, λογοτεχνία, παιχνίδι, ζωγραφική, όλα αυτά εμπλέκονται συνήθως. Αυτές οι δραστηριότητες είναι ένα βασικό μέσο για να εντάξεις τα παιδιά που έχουν γλωσσικό πρόβλημα. Όσες περισσότερες εναλλακτικές δραστηριότητες έχεις, τόσο πιο εύκολο είναι να εντάξεις αυτά τα παιδιά. Αφού δηλαδή συζητήσουμε ένα θέμα, και εξηγώντας κάποια πράγματα, μετά καθίσουμε και ασχοληθούμε καλλιτεχνικά με αυτό, ζωγραφίσουμε, τραγουδήσουμε. Εκεί πέρα υπάρχει ένα πεδίο για να μπουν μέσα αυτά τα παιδιά πιο εύκολα. Άλλη πρακτική να έχουν ένα παιδί κοντά είτε ομόγλωσσο που να έχει κάποια χρόνια στο σχολείο και να λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο ως

διερμηνέας στην αρχή, και παράλληλα να εμπλέκονται και με τα άλλα παιδιά της τάξης. Ακόμα και αν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν για τα στοιχειώδη. Παράδειγμα, στην τάξη μου και σε άλλες, ξεκινάμε την εβδομάδα με μια μικρή κλήρωση για το πώς κάθονται, γιατί έχουμε 5 ομάδες θρανίων. Πέρα από τις γενικότερες ωφέλειες για την τάξη, ότι σπάνε οι παρέες, δοκιμάζονται αν μπορούν να συνεργαστούν και με άλλους μαθητές, και έτσι αυτό έχει μία λογική ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας. Αναγκάζεσαι έτσι να συνεργαστείς με αυτόν που στο διάλειμμα δε θα παίξεις καθόλου μαζί του. Καταλήγει σιγά σιγά και σε επηρεάζει και στο διάλειμμα, το να παίξεις με το άλλον. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για τα παιδιά που έχουν πρόβλημα ένταξης μες στη τάξη. Έχει μεγάλη σημασία αυτό για τα παιδιά προσφύγων/μεταναστών που δε μιλάνε να κάτσουν δίπλα σε ένα δημοφιλές παιδί. Το να έχουν κάθε βδομάδα κάποιον άλλο, με τον οποίο προσπαθεί να συνεννοηθεί, είναι το καλύτερο μέσο για να μάθουν τη γλώσσα. Τα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά κυρίως μέσα από τους συμμαθητές τους.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ.;

Προσωπικά ως αναπληρωτής εργάστηκα σε τάξη υποδοχής πριν 20 χρόνια, χωρίς να έχω λάβει κάποια επιμόρφωση, και χωρίς να έχω ούτε ένα βιβλίο. Αυτοσχεδιάζα, δεν ήταν καλή εμπειρία. Τώρα μιλώντας για το σχολείο μας, έχουμε 2-3 δασκάλους από το μόνιμο προσωπικό, οι οποίοι έχουν εργαστεί σε τάξεις υποδοχής. Άρα, οποιοσδήποτε αναπληρωτής έρχεται για να κάνει τάξεις υποδοχής, έχει μία υποστήριξη από ανθρώπους που ξέρουν πώς πρέπει να δουλέψει, έχουμε υλικό συγκεντρωμένο, οργανωμένο. Και έχουμε αναπτύξει μια κουλτούρα, ότι όποιος έρχεται για την τάξη υποδοχής, δε δουλεύει μόνος του, δουλεύει σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης, που έχει μεγάλη σημασία και αυτό. Το να συνεργάζεσαι με το δάσκαλο της τάξης σου δίνει πολύτιμες πληροφορίες για ένα μαθητή. Για το τι χρειάζεται, για το τι προβλήματα έχει, τι κάνει στην τάξη, πώς ανταποκρίνεται.

Ποια μέτρα θα προτείνατε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Σε επίπεδο τάξης φροντίζουμε τα παιδιά που έρχονται να κάνουν παρέα όσο γίνεται περισσότερο και να συνεργάζονται με άλλα παιδιά, που αυτός είναι ο βασικός τρόπος να μάθουν ελληνικά. Ενισχύουμε τους συναδέλφους που έρχονται στις τάξεις υποδοχής και με το know-how που έχουμε και με υλικό. Επιπλέον έχουμε μία ζώνη απογευματινών δραστηριοτήτων, φέτος είναι κάθε Τετάρτη, μια δραστηριότητα που κάνουμε είναι ελληνικά σε γονείς και συχνά ομάδες ενισχυτικής διδασκαλίας πάνω στα ελληνικά για παιδιά που έχουν γλωσσικό έλλειμμα. Αυτό σε συνδυασμό με τις πρακτικές όπως δραστηριότητες μέσα στην τάξη, με το περιεχόμενο σχολικών γιορτών βάζοντας το πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου. Δημιουργούνε και στα παιδιά και στους γονείς ένα κλίμα θετικό και για το σχολείο. Αυτά είναι τα χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν και την επιτυχή ένταξη των παιδιών.

7^η Συνέντευξη (Σ7)

- ✓ Φύλο: Γυναίκα
- ✓ Ηλικία: 32
- ✓ Τάξη: Τάξη Υποδοχής για την Α' και Β' Δημοτικού
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Πτυχίο
- ✓ Ειδίκευση/Κατεύθυνση Μεταπτυχιακού: -
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 1 χρόνος
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 10 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Παίζει ρόλο πόσο πρόσφατα έχουν έρθει στην Ελλάδα. Ηλικία τους, αν έχουν πάει σχολείο στη χώρα από την οποία προέρχονται ή αν είναι εντελώς αναλφάβητοι. Αν μιλούν τη γλώσσα και κατά πόσο γνωρίζουν και τη μητρική, ούτως ώστε να βοηθήσουμε και εμείς μετά στηριζόμενοι σε αυτή.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Αρχικά στον ψυχολογικό τομέα σίγουρα, γιατί είναι έντονη εμπειρία, ειδικά για αυτούς που δεν έχουν πάει ξανά σχολείο. Είναι πολύ δύσκολο, δε γνωρίζουν καν πώς λειτουργεί, οπότε έρχονται πάρα πολύ αγχωμένοι, διστακτικοί. Ειδικά τα κορίτσια, αλλά και τα αγόρια. Αυτό που πρέπει να νιώσουν ότι εδώ μπορούν να είναι ήρεμοι, ότι είναι ένα φιλικό περιβάλλον, να μας εμπιστευτούν. Σε μαθησιακό επίπεδο συναντάμε δυσκολίες και σε απλές δεξιότητες, στην ανάγνωση, στη γραφή.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;;

Καταρχήν δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μαζί μας, με τους δασκάλους και να συνεννοηθούμε εμείς μαζί τους. Και κατά δεύτερον, ίσως δεν ανοίγονται κοινωνικά. Κάνουν παρέα με τα αδέλφια τους. Δεν ανοίγονται να κάνουν άλλες παρέες. Είναι πολύ εσωστρεφή.

Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Αρχικά και στο να παρακολουθήσουν το ίδιο το μάθημα. Αυτοί που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα εύκολα. Δυσκολεύονται πάρα πολύ. Ειδικά αν είναι σε πιο μεγάλη τάξη. Αυτοί που γνωρίζουν λίγα ελληνικά και αυτοί δυσκολεύονται, γιατί ίσως δεν έχουν κατακτήσει πράγματα προηγούμενων ετών, γιατί εξαρτάται και από την ηλικία που ήρθαν, γιατί μπορεί να

γνώριζαν ελληνικά, αλλά να μούνε τώρα σε κάποια τάξη ή να περιφέρονται σε άλλα σχολεία, γιατί γίνεται αυτό, να αλλάζουν σχολεία.

Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Αν βρεθεί κάποιος που θα φροντίσει ούτως ώστε να το δει αυτό το κομμάτι, δηλαδή τις δυσκολίες αυτών των παιδιών και να υπάρξει κατάλληλη υποστήριξη, με μια ενισχυτική διδασκαλία, με τάξη υποδοχής στο γυμνάσιο, θα εξομαλυνθούν οι δυσκολίες. Αν όχι, ίσως αποτελέσει εμπόδιο, ναι.

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Εγώ έχω το αρχάριο επίπεδο της τάξης υποδοχής, οι μαθητές μου είναι καινούριοι, ούτε ένα χρόνο στην Ελλάδα, είναι κάποιους μήνες, έχουν έρθει από δομές, ήταν σε camp. Είναι πρώτη χρονιά που μπαίνουν σε σχολείο, αρκετοί από αυτούς δεν είχαν πάει καν σχολείο στη χώρα τους, οπότε δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά, ξεκινήσαμε τέλη Σεπτεμβρη τα μαθήματα με έναν ρυθμό πιο κανονικό και μέχρι τώρα, δηλαδή από τον προηγούμενο μήνα έχουν αρχίσει και η επικοινωνία μας έχει γίνει πιο ομαλή, καταλαβαίνομαστε, είναι και αυτά πιο άνετα μαζί μου.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους;

Όχι, κάποιοι από αυτούς τη γνωρίζουν μόνο προφορικά και δε νομίζω ότι τη γνωρίζουν σε καλό επίπεδο, γιατί δεν ήρθαν απευθείας από τις χώρες προέλευσής τους. Έχουμε παιδιά από Συρία, Ιράκ, Ιράν, Αφγανιστάν, Λίβανο, Παλαιστίνη, Αίγυπτο, πάρα πολλές αφρικανικές χώρες, από ανατολική Ευρώπη.

Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Τη μητρική την έχουν σε ένα επίπεδο προφορικό, στο γραπτό οι πιο πολλοί δεν την έχουν. Το εμπόδιο είναι ότι δεν έχουν γλώσσα να πατήσουν, ούτως ώστε να χτίσουμε και εμείς επάνω σε αυτό, για να μάθουν και τη δεύτερη γλώσσα. Αυτοί που γνωρίζουν τη μητρική τους και γραπτά, μαθαίνουν και καλά τα ελληνικά, αυτοί που δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο και είναι εντελώς αναλφάβητοι, και γνωρίζουν προφορικά είναι το πιο δύσκολο. Γιατί δε γνωρίζουν καν τη δομή της δικής τους γλώσσας για να μπορέσουμε εμείς να μπούμε σε αυτή.

Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας;

Βεβαίως, ναι. Γιατί η μητρική βοηθάει. Καταρχήν αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα, την οποία δεν πρέπει να χάσουν. Και πρέπει και εδώ που ήρθαν, να τη μάθουν πιο καλά και να τη διδαχτούν και πιο σωστά. Και να τη φτάσουν και αυτή σε υψηλό επίπεδο.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών;

Όχι δεν ανταποκρίνονται. Τα ελληνικά σχολικά βιβλία έχουν φτιαχτεί για Έλληνες μαθητές που γνωρίζουν τα ελληνικά σε ένα αρκετά καλό επίπεδο. Δεν είναι φτιαγμένα και προσανατολισμένα για μαθητές που θα μπουν τώρα στο δημοτικό, και ίσως βοηθηθούν να τη μάθουν. Όχι, καθόλου.

Θα προτείνατε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Ναι, εννοείται ότι χρειάζονται αλλαγές. Αν σκεφτούμε, εκτός από αυτό το σχολείο που η πλειοψηφία των μαθητών είναι μετανάστες-πρόσφυγες άρα χρειάζεται κάτι τέτοιο, αλλά και στα υπόλοιπα σχολεία σιγά-σιγά θα το βλέπουμε αυτό, σίγουρα πρέπει να αλλάξουν τα βιβλία και να φτιαχτούν για να βοηθήσουν γιατί παράλληλα θα βοηθηθούν και αυτοί που γνωρίζουν τα ελληνικά και οι ξένοι για να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα. Κατά τη γνώμη μου λαμβάνοντας τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Όπως είναι και στα ξενόγλωσσα βιβλία. Στα άλλα μαθήματα, θα πρέπει να δούμε το θέμα του λεξιλογίου, να γίνει πιο απλό, πιο προσιτό και πιο βασικό, να μην έχει τόσες λεπτομέρειες, αλλά δε νομίζω ότι θα είναι μεγάλο πρόβλημα γιατί αν αλλάξει κάτι στο μάθημα της γλώσσας, από εκεί και πέρα αφού θα αναπτυχθεί η γλώσσα τους, αυτό θα βοηθήσει και τα άλλα μαθήματα.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών;

Το σχολείο έχει προσαρμόσει το πρόγραμμά του, ώστε να βοηθάει τα παιδιά αυτά. Το σχολείο έχει ξεφύγει από το παραδοσιακό μοντέλο σίγουρα, είναι πιο ομαδοκεντρικό, προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να μην ακολουθούν τόσο το βιβλίο, να μην είναι το απόλυτο αυτό (το βιβλίο), αλλά να βάλουν και άλλα μέσα, δηλαδή βίντεο, εικόνα, ήχο, τα πάντα. Με οποιοδήποτε άλλο τρόπο θα ενεργοποιηθούν πολλές αισθήσεις, ούτως ώστε να μην περιοριστούν και οι υπόλοιποι μαθητές, και να μπορέσουν σιγά-σιγά να μαθαίνουν τη γλώσσα. Δηλαδή βάζουν πολλά εποπτικά μέσα, δε λέω όμως ότι το απέρριψαν τελείως το βιβλίο, αλλά είναι εκεί βοηθητικά.

Ποιες είναι αυτές οι πρακτικές; (παραδείγματα)

Προσωπικά, για το αρχάριο τμήμα που έχω χρησιμοποιώ πάρα πολλή παντομίμα στην αρχή, που δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά. Με παιχνίδι, με ζωγραφική. Παιχνίδι, όπως το μάντεψε τι είναι αυτό. Πολύ απλό, είχαμε κάποιες λέξεις και εικόνες μαζί, οπότε διάβαζαν τη λέξη, οπότε έπρεπε να εντοπίσουν ποια εικόνα περιγράφει αυτή η λέξη. Με θεατρικό παιχνίδι, χρησιμοποιήσαμε δραματοποίηση. Είχαμε για παράδειγμα τα μέσα μεταφοράς και να δίνουμε οδηγίες στο δρόμο, παρίσταναν τα παιδιά ότι περπατάνε στο δρόμο και συναντιούνται και ρωτάνε πληροφορίες για να πάνε π.χ. στο φαρμακείο και ο άλλος του έδινε οδηγίες για να βρει το φαρμακείο.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ.;

Σίγουρα χωρίς τάξη υποδοχής θα ήταν πάρα πολύ δύσκολα. Εδώ σίγουρα γιατί είναι αρκετά τα παιδιά. Αλλά δεν υπάρχει άλλος τρόπος να μάθουν τα ελληνικά, ειδικά αν κάποιος δεν τα γνωρίζει και καθόλου. Δεν νομίζω ότι υπάρχει και άλλος τρόπος για να

ενταχθούν σωστά αυτά τα παιδιά στο σχολείο. Από εκεί και πέρα η ενισχυτική είναι βοηθητική, γιατί αυτά τα παιδιά, πέρα από το θέμα της γλώσσας, γιατί εκεί θα εστιάσει η τάξη υποδοχής. Σίγουρα χρειάζονται και στα άλλα μαθήματα.

Ποια μέτρα θα προτείνετε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Σίγουρα το πρώτο καιρό πρέπει να υπάρχει μια ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, που οι υπόλοιποι μαθητές θα υποδεχτούν αυτά τα παιδιά, να γίνουν πολλές δραστηριότητες γνωριμίας. Γιατί και οι καινούριοι μαθητές θα θέλουν να νιώσουν πιο άνετα. Και οι υπόλοιποι θα πρέπει να τους γνωρίσουν, για να μπορέσουν να τους βάλουν στην ομάδα. Εγώ βέβαια δεν είμαι σε μικτή τάξη, εγώ έχω την τάξη υποδοχής.

8^η Συνέντευξη (Σ8)

- ✓ Φύλο: Γυναίκα
- ✓ Ηλικία: 33
- ✓ Τάξη: Τάξη Υποδοχής σε αρχάριο και προχωρημένο επίπεδο
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Πτυχίο
- ✓ Ειδίκευση/Κατεύθυνση Μεταπτυχιακού: -
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 1 χρόνος
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 10 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Πιστεύω ότι είναι κυρίως ψυχοκοινωνικοί. Η ψυχολογία τους, δηλαδή από πού έχουν έρθει και πώς, και με τι μέσα έχουν έρθει. Κοινωνικοί, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο και είναι μεγάλης ηλικίας παιδιά, δεν ήρθαν δηλαδή έξι χρονών στην Ελλάδα και ξεκίνησαν απευθείας την πρώτη τάξη. Ήταν παιδιά κλεισμένα στο σπίτι λόγω πολέμου. Οπότε καταλαβαίνει κανείς πόσο αυτό επηρεάζει μετέπειτα να έρθουν σε ένα «νορμάλ» περιβάλλον για εμάς και δεδομένο. Το σοκ. Ξαφνικά να έρθουν σε ένα σχολείο, σε ένα πλαίσιο με πρόγραμμα, με κανόνες.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Αρχικά, πιστεύω ότι η πρώτη-πρώτη δυσκολία είναι στο ψυχολογικό κομμάτι. Ειδικά όταν δεν έχουν φοιτήσει σε σχολείο στην χώρα τους καθόλου, το ότι πρέπει να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα και σε ένα περιβάλλον που μιλάει τελείως διαφορετική γλώσσα, μπορεί να έχουμε διαφορετικό παρουσιαστικό, άλλο ντύσιμο, όλα να τους είναι πρωτόγνωρα και μετά ακολουθεί το μαθησιακό κομμάτι, να θέλουν να εκφραστούν, να θέλουν να πουν, όταν βέβαια νιώσουν έτοιμοι. Γιατί δε μιλάνε από την αρχή άνετα. Βλέπεις ότι θέλουν να εκφραστούν, μπορούν βέβαια να στο δείξουν, υπάρχει η γλώσσα του σώματος, που λίγο βοηθάει και η έκφραση. Αλλά στο επικοινωνιακό κομμάτι δυστυχώς, στη γλώσσα δηλαδή είναι που δυσκολεύονται πολύ.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα.

Αυτό που παρατήρησα, γιατί πρώτη φορά και εγώ είμαι σε τμήμα υποδοχής, είναι ότι εάν ξέρουν τη μητρική τους γλώσσα είτε προφορικά, αλλά κυρίως γραπτά, βλέπω πως προχωράνε πιο γρήγορα, τους είναι πιο εύκολο. Είμαι τάξη υποδοχής, έχω ένα γκρουπάκι που είναι το αρχάριο, που ήρθαν φέτος στην Ελλάδα και τα περισσότερα παιδιά που έχω είναι ήδη δύο-τρία χρόνια στην Ελλάδα. Στα τελευταία ο ρόλος μου είναι πιο ενισχυτικός, συνεννοούμαι με τους δασκάλους τους, τι θέλουν να

συμπληρώσω, τι θέλουν να συνεχίσω πάνω στη γνώση που τους δίνουν. Είμαι πιο υποστηρικτική στο προχωρημένο γκρουπάκι. Στο πρώτο είμαι από την αρχή, από το μηδέν. Θεωρώ ότι στα προχωρημένα η γνώση της μητρικής τα βοηθάει. Η γλώσσα είναι και ένα πάτημα, έχει μια δομή και μία βάση. Από κάπου ξέρεις να ξεκινήσεις για να έρθεις να πατήσεις σε μία άλλη. Πολλές φορές μου λένε μια λέξη και στη γλώσσα τους, κάνουν μια ταύτιση που τους μένει.

Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Εγώ πιστεύω ότι αυτά τα παιδιά θέλουν μία συνεχόμενη στήριξη. Αν δηλαδή το αφήσουν, χωρίς προσπάθεια και χωρίς υποστήριξη, λίγο δύσκολο. Υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον κυρίως. Στο σπίτι μπορεί να έχω κάποια βιβλία ή ταινίες, ή να πηγαίνω σουπερμάρκετ και να επικοινωνώ, να το συνεχίσουν κάπως. Τώρα στο γυμνάσιο που θα είναι πιο δύσκολα τα μαθήματα, σίγουρα θα θέλουν υποστήριξη, πώς θα κάνεις αρχαία. Υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον, γιατί είναι και πιο πολλές οι ώρες. Όχι μόνο σχολείο και μετά το σχολείο τίποτα. Να υπάρχει μια συνέχεια, πολλά παιδάκια κάνουν μαθήματα και εκτός. Δύο φορές την εβδομάδα πηγαίνουν και κάνουν ελληνικά. Είτε σε άλλα σχολεία, απογευματινές κυρίως ώρες ή σαββατοκύριακα, δεν ξέρω ακριβώς, αλλά το κάνουν. Αυτό αν συνεχιστεί και δεν το αφήσεις, σημαίνει πως υπάρχει ένα ενδιαφέρον. Αν αυτό το ενδιαφέρον που δείχνουν συνεχιστεί και στο γυμνάσιο, θα είναι και πιο ενισχυτικό.

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Στο γκρουπ των αρχάριων, με κάποιες μικρές εξαιρέσεις προχωράμε πολύ καλά. Είμαστε σε ένα επίπεδο, που λέμε προτάσεις. Υπάρχει feedback-ανατροφοδότηση, δηλαδή σε αυτό που τους λέω, παίρνω απάντηση. Όποτε αυτό σημαίνει ότι έχουν πιάσει το νόημα. Στο άλλο γκρουπ, στο οποίο είμαι πιο ενισχυτική, βλέπω ότι υπάρχουν δυσκολίες, δηλαδή κυρίως σε γραμματικής φύσεως θέματα και ασκήσεις. Το καταλαβαίνω ότι η γλώσσα μας είναι δύσκολη. Επομένως εδώ συναντάμε κενά.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Από αυτά που ξέρουμε, κάποια ξέρουν μόνο προφορικά και πάλι όχι τόσο καλά, από όσα μας έχουν πει και μαμάδες με τις οποίες μιλήσαμε με τη βοήθεια διερμηνέων. Κάποια δεν τη γνωρίζουν καθόλου. Και κάποια μόνο προφορικά. Αυτά που την έχουν και προφορικά και γραπτά, έχουν μία άλλη εξέλιξη, θετική. Δεν είναι εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής.

Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας;

Ναι, βεβαίως. Αρχικά είναι η μητρική τους, είναι μέρος της ταυτότητάς τους και είναι και κάτι που το κουβαλάνε. Άφησαν πίσω σπίτι, φίλους, συμμαθητές. Είναι ένα κομμάτι που μένει μέσα τους και τους δένει με το εκεί.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών;

Πιστεύω πώς όχι. Όχι, είναι καθαρά φτιαγμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό, αν όχι για Έλληνες, τέλος πάντων για ανθρώπους που φοιτούν από το νηπιαγωγείο. Για παιδιά που έχουν ξεκινήσει από την αρχή (το νηπιαγωγείο) και είναι από μικρότερη ηλικία στο ελληνικό περιβάλλον, μιλώντας και την ελληνική γλώσσα. Αυτά που έρχονται τώρα, χωρίς να έχουν επαφή με τη γλώσσα, για αυτά είναι πολύ δύσκολο. Ακόμα και τα βιβλία της πρώτης τάξης, είναι άλλο το επίπεδο, δυσκολεύονται και τα γηγενή. Πόσο μάλλον για αυτά που δεν το έχουν σαν άκουσμα.

Θα προτείνατε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Να είναι πιο ανοιχτά τα Αναλυτικά Προγράμματα ή να μας αφήνουν δραστηριότητες εναλλακτικές ή να κατέβει το επίπεδο, όχι απαραίτητα με την κακή έννοια, να είναι πιο εύκολο το λεξιλόγιο, ίσως να έχει πιο ανοιχτού τύπου ασκήσεις. Να μπορεί και ο εκπαιδευτικός να το εναλλάσσει... ουσιαστικά το κάνουμε μόνοι μας. Δηλαδή αφήνουμε στη άκρη το βιβλίο, και κάνεις δικά σου για να το προσαρμόσεις ανάλογα με το δυναμικό που έχεις.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών;

Σε αυτό το σχολείο ναι. Αυτή που χρησιμοποιείται σίγουρα είναι η ομαδοσυνεργατική. Προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά αυτά, στηριζόμενοι κυρίως στο επικοινωνιακό κομμάτι. Ναι μεν το γραπτό, αλλά κυρίως να αισθανθούν άνετα, να μιλήσουν, να ανοιχτούν. Το επικοινωνιακό συμπεριλαμβάνει και το ψυχολογικό, το να νιώσουν αποδεκτά. Πολλοί συνάδελφοι από όσο ξέρω χρησιμοποιούν την Παιδαγωγική Φρενέ, που είναι μία εναλλακτική πρακτική. Η οποία εστιάζει, από ότι έχω καταλάβει, διαβάζοντας για αυτή και έχοντας δει συναδέλφους μέσα στην τάξη, με απλούς τρόπους (η μάθηση). Μπορεί να χρησιμοποιείς εικόνες και μέσα από τις εικόνες να εκφράσεις κάτι, οπότε το παιδάκι σιγά σιγά λύνεται, ακούει και τους άλλους. Παιχνίδι κάνουν, αλληλογραφία με άλλα σχολεία, οπότε και τα παιδάκια που δεν ξέρουν, μια ή δύο προτασούλες μπορούν να τις γράψουν. Ή να ζωγραφίσει, γιατί και αυτό είναι μια μορφή επικοινωνίας, και σιγά-σιγά το χτίζουμε.

Ποιες άλλες πρακτικές χρησιμοποιείτε;

Εγώ χρησιμοποιώ πολλή παντομίμα, χρησιμοποιώ παραμύθια γιατί έχουν εικόνες και έτσι κάνω μαζί με το κείμενο την αντιστοίχιση με τις εικόνες. Χρησιμοποιούμε καρτέλες, ζωγραφική, μάντεψε ποιος, αν είναι ζώο ή να μαντέψει το χρώμα. Σήμερα για παράδειγμα κάναμε τα λαχανικά και τα φρούτα. Τους ρωτούσα να μου πουν τι είναι και το χρώμα, αν το μαγειρεύουμε ή όχι, με ποιο σκεύος το μαγειρεύουμε, δηλαδή στο τηγάνι, στην κατσαρόλα ή στο ταψί. Τα παιδιά συνέδεαν τις εικόνες, δείχνοντας τι ταιριάζει με τι. Απλά πράγματα. Στην αρχή κάναμε τα γράμματα με πλαστελίνη, πολύ απλά.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ.;

Είναι η πρώτη χρονιά που το κάνω, οπότε δεν μπορώ να έχω μια ολοκληρωμένη εικόνα. Αλλά από ό,τι μας λένε οι συνάδελφοι, είναι απαραίτητη η τάξη υποδοχής ειδικά σε τέτοιας μορφής σχολεία, ότι τους είμαστε απαραίτητοι. Εγώ το βλέπω θετικά, γιατί υπάρχει συνεργασία, δεν τα παίρνουμε απλά από την τάξη, υπάρχει feedback, ό,τι μαθαίνουν σε εμάς, όταν γυρνάνε στην τάξη έχουν κάτι να πουν, έχουν γράψει κάτι, έχουν προχωρήσει την άσκηση. Οπότε βλέπω να υπάρχει μια αυτοπεποίθηση. Όχι σε όλα τα παιδάκια, αλλά στα περισσότερα βλέπουμε κάτι. Δεν είμαι σίγουρη, γιατί είναι και στη διάθεση του παιδιού κατά πόσο θέλει. Ναι μεν βοηθάμε, ναι μεν υποστηρίζουμε, από κει και πέρα είναι... Κάνουμε τα ρήματα, τα βάζουμε σε προτάσεις, την επόμενη φορά που θα ζητήσω κάτι απλό, μια επαναληψούλα, και μπορεί να μη θυμάται τίποτα, ενώ κάποιο άλλο τα λέει αμέσως. Δεν ξέρω κατά πόσο ασχολείται. Όταν πάει στο σπίτι μπορεί να μην το επικοινωνεί, να πει θα το χρησιμοποιήσω, θα μιλήσω, θα δουλέψω, θα κάνω την άσκησή μου.

Ποια μέτρα θα προτείνατε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Είναι αυτό που ήδη κάνουν οι συνάδελφοι και έχουμε μπει και εμείς, τα τμήματα υποδοχής σε αυτή τη φιλοσοφία, έχουν αφήσει την πεπατημένη. Είναι δηλαδή πολλά τα παιδιά από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς, και έτσι οι συνάδελφοι έχουν άλλη ματιά. Είναι ένας μπούσουλας το βιβλίο, αλλά δε στηρίζονται μόνο σε αυτό, χρησιμοποιούν τα εποπτικά μέσα, τη βιβλιοθήκη του σχολείου, ξέρω ότι μελετάνε κάποιες τάξεις εβδομαδιαία κάποια βιβλία και έπειτα τα παρουσιάζουν. Τα παιδάκια που έχουν κάποιες δυσκολίες θα πάρουν τα πιο εύκολα βιβλία, κάποια μπορεί να πάρουν κάποια της ηλικίας τους, ίσως και πιο δύσκολα.

9^η Συνέντευξη (Σ9)

- ✓ Φύλο: Γυναίκα
- ✓ Ηλικία: 31
- ✓ Τάξη: Τάξη Υποδοχής στο προχωρημένο επίπεδο
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Μεταπτυχιακό
- ✓ Ειδίκευση/Κατεύθυνση Μεταπτυχιακού: Διοίκηση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 9 χρόνια
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 10 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Θα έλεγα αυτό που επηρεάζει όλα τα παιδιά, το οικογενειακό υπόβαθρο, τα οποία προέρχονται τις περισσότερες φορές από οικογένεια με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, το γεγονός ότι οι γονείς τους δεν ξέρουν να μιλάνε καλά την ελληνική γλώσσα, οπότε δεν μπορούν να τα βοηθήσουν ούτε στη γλώσσα, ούτε στα μαθήματα.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Σε μαθησιακό επίπεδο δε θα έλεγα ότι παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, αν έχουν κάποια δυσλεξία ή άλλο μαθησιακό πρόβλημα είναι όπως είναι και στους Έλληνες. Γιατί υπάρχουν μετανάστες ή πρόσφυγες που έχουν έρθει 2 και 3 μήνες στην Ελλάδα και να διαπρέπουν, άλλα που βλέπεις ότι έχουν δυσλεξίες ή κάποιο άλλο μαθησιακό πρόβλημα λίγο καθυστερούν. Θεωρώ ότι είναι μικρά τα παιδιά και ειδικά τους πρόσφυγες τους έχουμε αγκαλιάσει, με τις κοινωνικές υπηρεσίες και με τις ΜΚΟ, και έχουν έρθει σε ένα πιο ασφαλές περιβάλλον είναι ψυχικά νομίζω καλά, δεν έχουν καταλάβει και πολλά, πώς έχουν έρθει και που έχουν έρθει, δεν τους έχει εξηγήσει κάποιος επακριβώς τι έχει γίνει, οπότε έχουν πάρει πιο χαλαρά τη κατάσταση. Εκεί που βλέπω ότι μπορούν να έχουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες είναι σε θέματα θρησκείας, διαφοράς πολιτισμού με μεγάλα παιδιά, δηλαδή κάποια αγόρια μουσουλμάνοι δε θέλουν να έχουν καθόλου επαφές με τα κορίτσια, οπότε δημιουργούνται προβλήματα στην αυλή. Μετά δεν αισθάνονται καλά και στην τάξη, γιατί περιθωριοποιούνται. Σε μαθησιακό επίπεδο, από τη στιγμή που τα μαθήματα είναι στα ελληνικά και δεν κατέχουν καλά τη γλώσσα έχουν δυσκολίες, αλλά αν την κατέχουν και δεν έχουν κάποια άλλη μαθησιακή δυσκολία, δηλαδή δυσλεξία ή αυτισμό, δεν παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Δηλαδή συμμετέχουν όπως και τα άλλα παιδιά.

Η διγλωσσία ή έλλειψη γνώσης της ελληνικής επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Την επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, γιατί από τη στιγμή που δεν μπορούν να καταλάβουν όλες τις έννοιες των μαθημάτων, της Φυσικής, των Μαθηματικών, και λοιπών, δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη, δηλαδή καλύτερα τα πηγαίνουν στο μάθημα της γλώσσας, που και αυτή διδάσκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα άλλα μαθήματα. Μπορεί να μη γνωρίζουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί τη γλώσσα των παιδιών. Αυτό είναι πιο εύκολο για να μπορέσουμε να τους διδάξουμε την ελληνική γλώσσα, γιατί υπάρχει μεγαλύτερη προσπάθεια από τα παιδιά, διότι προσπαθούν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά. Οπότε μαθαίνουν πιο γρήγορα τη γλώσσα. Σε αντίθεση με αυτά που μπορούν να ξέρουμε τη μητρική γλώσσα ή κάποια άλλη γλώσσα αγγλικά ή γερμανικά ή ισπανικά, και επικοινωνούμε μαζί τους. Αυτά δυσκολεύονται περισσότερο, γιατί μας μιλάνε στη δική τους γλώσσα.

Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Βασικά θα έλεγα ότι είναι εμπόδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα και η έλλειψη οργάνωσης για τα παιδιά, η οποία δε βοηθάει να κατακτήσουν όσες γνώσεις θα έπρεπε. Δεν έχουμε τα εργαλεία, οπότε και εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να βοηθήσουμε όσο θα θέλαμε. Οπότε θα σταθεί σίγουρα εμπόδιο όλο αυτό.

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Η ελληνική είναι μια πάρα πολύ δύσκολη γλώσσα και τα παιδιά αυτά αν και προσπαθούν πάρα πολύ, μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ελληνική απλά ως μέσο επικοινωνίας σε καθημερινό επίπεδο. Δεν έχουν κάποιο υψηλό επίπεδο στη γλώσσα, όπως έχουν τα αντίστοιχα ελληνάκια της ίδιας ηλικίας.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους;

Σίγουρα όχι. Γιατί σε κάθε γλώσσα που μιλά κάθε παιδί δε γνωρίζει τα πάντα. Το συναντώ καθημερινά, γιατί μιλάνε και μεταξύ τους και καταλαβαίνω ότι αυτά που λένε, δεν τα γνωρίζουν όλα. Δηλαδή να πει κάποιο κάτι και το άλλο να μην καταλάβει. Επομένως δε γνωρίζουν ούτε τη δική τους γλώσσα επαρκώς.

Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Πιστεύω πως δε στέκεται σε μεγάλο εμπόδιο, γιατί τα παιδιά είναι σε μικρή ηλικία, οπότε μαθαίνουν μια γλώσσα από την αρχή. Μαθαίνουν τα πράγματα του περιβάλλοντός τους από την αρχή σε μία άλλη γλώσσα, οπότε είναι σαν να τα μαθαίνουν πρώτη φορά, οπότε κατακτούν σιγά σιγά. Για τα παιδιά μικρότερης τάξης είναι πιο εύκολο να μάθουν μία γλώσσα, μαθαίνουν τα ελληνικά σε δεύτερη μητρική γλώσσα. Αλλά και τα μεγαλύτερα επειδή έχουν καλύτερες δεξιότητες και ικανότητες μπορούν να τα κατακτήσουν και αυτά.

Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας;

Ναι την υποστηρίζω, γιατί δεν πρέπει να αποκοπτόμαστε από τη μητρική μας γλώσσα. Είναι ένα σημαντικό εφόδιο για την εξέλιξή μας, για την εξέλιξη των παιδιών.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών;

Θα έλεγα καθόλου, γιατί δεν υπάρχουν εφόδια για εμάς τους εκπαιδευτικούς, οδηγίες για το πώς να διδάξουμε την ελληνική ως ξένη, πώς να προσεγγίσουμε όλα αυτά τα παιδιά. Δεν υπάρχουν σεμινάρια, δεν υπάρχουν επιμορφώσεις. Δηλαδή ό,τι κάνουμε, το κάνουμε από την εμπειρία μας τόσα χρόνια και προγραμματίζουμε αναλόγως τα παιδιά που έχουμε, τι θα κάνουμε και πώς μπορούμε καλύτερα να τα βοηθήσουμε. Δηλαδή, είναι πολύ άσχημα τα πράγματα, θέλει μια οργάνωση από το υπουργείο.

Θα προτείνατε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Βασικά θα πρότεινα τα βιβλία εκμάθησης γλώσσας, τα οποία είναι καλά. Μπορούν πολύ εύκολα τα παιδιά να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα. Από εκεί και πέρα όμως, δεν μπορούν να είναι σε ένα τμήμα προχωρημένο στα μαθηματικά, στη φυσική ή στα άλλα μαθήματα, γιατί δεν καταλαβαίνουν κάτι, απλά κάθονται και σκοτώνουν την ώρα τους. Οπότε θα πρέπει να υπάρχει μια οργάνωση εκεί πέρα ή μία ομαδοποίηση των μαθητών αυτών ή λιγότερες απαιτήσεις. Να βάζουμε λιγότερους στόχους να βάζουμε σε αυτά τα παιδιά και να μπορούν να τους πετύχουν, διαφορετικούς στόχους για τα παιδιά που έχουν ως μητρική την ελληνική και είναι στο ελληνικό σχολείο περισσότερα χρόνια. Δεν μπορούμε να έχουμε την ίδια απαίτηση από ένα παιδί 2, 3, 4 μήνες ή 1 χρόνο στην Ελλάδα με ένα παιδί ελληνάκι, γιατί δεν μπορεί ανταποκριθεί.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)

Προσπαθώ κάθε μέρα να χρησιμοποιώ οτιδήποτε μπορώ, το οποίο θα βοηθήσει το παιδί. Ακόμα και δικά μου εργαλεία, που δε συμβαδίζουν με αυτά που λένε τα αναλυτικά προγράμματα. Κοιτάω τις ανάγκες των μαθητών και αναλόγως πράττω. Για παράδειγμα τους εντάσσω μέσα τα παιχνίδια, τους κάνω ομαδικές εργασίες, βιωματικές, βιντεοπροβολές, αφήνω τα βιβλία στην άκρη. Πάμε εκδρομές, οπότε κάνουμε μάθημα διαφορετικά. Για παράδειγμα, την άλλη βδομάδα θα πάμε στο Αττικό Ζωολογικό Πάρκο. Τα παιδιά δεν ξέρουν, όλα τα ζώα, ούτε στη δική τους γλώσσα, οπότε θα πάμε να τα μάθουμε εκεί πέρα, να τα συναντήσουμε, να εντάξουμε τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τη διατροφή, τι τρώνε τα άγρια ζώα, τι τα ήμερα. Χρησιμοποιώ, επίσης, το παιχνίδι είτε σε παιχνίδια ρόλων, είτε σε παιχνίδια γνώσεων, παιχνίδια που μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως η μνήμη για παράδειγμα. Προσπαθώ να τους καλλιεργήσω όλες τις δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν, όχι μόνο στείρα γνώση.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ.;

Όσον αφορά τη τάξη υποδοχής σίγουρα βοηθάει, είναι αποτελεσματική, γιατί τα παιδιά σημειώνουν πρόοδο και συμμετέχουν περισσότερο στην κανονική τάξη.

Ποια μέτρα θα προτείνατε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Πρώτα από όλα θα πρέπει να υπάρξει καλύτερη οργάνωση από το Υπουργείο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Και θεωρώ σημαντικό και το ρόλο του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού. Δηλαδή θα έπρεπε να υπάρχουν σε καθημερινή βάση στο σχολείο και όχι από ένας που υπάρχει τώρα μια φορά την εβδομάδα. Αλλά κάθε μέρα, αρκετοί επιστήμονες των κλάδων αυτών και να ασχολούνται με τα παιδιά αρκετή ώρα, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν πιο ομαλά στο σχολείο, στην ελληνική κοινωνία και να σημειώσουν πιο γρήγορα πρόοδο. Θα πρότεινα πιο βιωματικές δραστηριότητες, αυτά που ανέφερα και πριν. Βασικά επειδή υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί σε μεγάλη ηλικία και δε γνωρίζουν τις νέες πρακτικές μεθόδους, υπάρχουν άλλοι που λόγω των μεγάλων απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος, δεν έχουν χρόνο να βγάλουν την ύλη, προτιμούν να τρέξουν για να προλάβουν χρονικά να βγάλουν την ύλη, παρά να κάνουν κάτι άλλο, το οποίο θα ήταν πιο ευχάριστο και πιο εποικοδομητικό για τα παιδιά.

10^η Συνέντευξη (Σ10)

- ✓ Φύλο: Γυναίκα
- ✓ Ηλικία: 29
- ✓ Τάξη: Τάξη Υποδοχής για την Α' και Β' Δημοτικού
- ✓ Επίπεδο Σπουδών: Πτυχίο
- ✓ Ειδίκευση/Κατεύθυνση Μεταπτυχιακού: -
- ✓ Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες: 1 χρόνος
- ✓ Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: 5 χρόνια

Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Η ηλικία, η χώρα καταγωγής και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο που είχαν τα παιδιά πριν έρθουν στην Ελλάδα. Το κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο των γονέων, δηλαδή έχουν υπάρξει γονείς, οι οποίοι είναι εντελώς αναλφάβητοι και βλέπουμε διαφορά και στα παιδιά. Και νομίζω και η πρώτη, η μητρική γλώσσα, σε τι επίπεδο έχει κατακτηθεί. Δηλαδή τι γενικά ερεθίσματα έχουν πάρει τα παιδιά μέχρι τη στιγμή που έχουν έρθει και ποιος είναι ο στόχος ο οικογενειακός, έχουν σκοπό να μείνουν, έχουν σκοπό να φύγουν. Δηλαδή και από την οικογένεια τι μηνύματα παίρνουν.

Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς; Αν ναι σε ποιον τομέα (μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό) εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες;

Και στα δυο επίπεδα. Σε μαθησιακό γιατί καλούνται να μάθουν μια καινούρια γλώσσα, μπαίνοντας όμως σε μία τάξη που δεν αντιστοιχεί στο πρώτο επίπεδο, δηλαδή έχουμε μαθητές 12 χρονών, που αναγκαστικά θα μπου στην Τετάρτη δημοτικού, άρα έχουν αυξημένες απαιτήσεις, τα τμήματα υποδοχής μπορούν να καλύψουν συγκεκριμένες ώρες. Οπότε πάρα πολλές οι ώρες που μένουν άπραγοι στις τάξεις τους, χωρίς να εξελίσσονται, και χωρίς να μπορούν να παρακολουθήσουν. Επομένως αυτό δημιουργεί ένα τεράστιο χάσμα με τα παιδιά της τάξης, άρα υπάρχουν διάφορα θέματα, όπως επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Σύν το ότι υπάρχει ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, και το βλέπουμε και στα παιδιά αυτό. Δεν ξέρω να σου μιλήσω για γονείς άλλων παιδιών, αλλά στα παιδιά είναι έντονο, και ειδικά όταν είναι έντονες οι διαφορές τους. Είτε θρησκευτικές, είτε κοινωνικές. Επομένως έχουν να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα. Είναι πολύ συχνά απομονωμένα και ειδικά το πρώτο διάστημα, που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν καθόλου. Μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν εγγενείς στους μαθητές, αλλά δεν μπορούμε να το δούμε εμείς εξαρχής, γιατί είναι πολλά τα θέματα που υπάρχουν πίσω από τη διγλωσσία. Οπότε ακόμα και αν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, το βλέπουμε στην πορεία. Το καταλαβαίνεις από το ρυθμό που τα παιδιά μαθαίνουν. Εμείς πέρα από τη γλώσσα, δε δίνουμε βάση σε άλλα μαθήματα, γιατί δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν. Στα μαθήματα που εμείς δίνουμε βάση

είναι η γλώσσα, και τα μαθηματικά όταν υπάρχει ο χρόνος. Συνήθως κάνουν στην τάξη τους. Επομένως, στο τμήμα υποδοχής κυρίως με τη γλώσσα ασχολούμαστε.

Κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Επηρεάζει, αλλά όχι απαραίτητα αρνητικά ή θετικά. Είναι πολύ σχετικό. Έχει να κάνει με το παιδί, δηλαδή τα πιο μικρά παιδιά, όταν έρχονται, ξέρουν τη μητρική μόνο στον προφορικό λόγο. Δεν έχουν γραπτό λόγο. Κάποιες φορές και πιο μεγάλα παιδιά 9-10 χρονών μπορεί να μην έχουν καταφέρει τη γραφή στη μητρική τους γλώσσα. Επομένως εμείς χρησιμοποιούμε τη μητρική γλώσσα για να κάνουν παραλληλισμούς με την ελληνική, μόνο σε προφορικό επίπεδο. Αυτό που επηρεάζει, είναι το γεγονός ότι δεν έχουμε πολλά εγχειρίδια που να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε. Δηλαδή να κάνουμε μετάφραση από αραβικά σε ελληνικά. Όταν όμως ξέρουν γραπτά και να τη διαβάζουν τη μητρική τους γλώσσα, τότε μπορούμε να τους δώσουμε εγχειρίδιο, όταν δεν ξέρουν, είναι πιο δύσκολο για εμάς, που επίσης δεν ξέρουμε τη μητρική τους γλώσσα. Οπότε θα σου πω ότι έτσι επηρεάζει, όταν δεν έχουν γνώση του γραπτού λόγου της μητρικής. Γιατί πλέον έχουν βγει εγχειρίδια μετάφρασης και στα φαρσί, και στα αραβικά, κυρίως σε αυτές, αλλά και σε άλλες. Αλλά όταν τα παιδιά δεν ξέρουν να διαβάσουν, είναι άχρηστο αυτό το εγχειρίδιο για εμάς και για αυτά.

Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν είναι σοβαρό εμπόδιο για την περαιτέρω ομαλή φοίτησή τους;

Πολλές φορές δεν εξαρτάται από αυτά τα ίδια. Έχουν πολλές απουσίες, που έχουν να κάνουν με το τι συμβαίνει στο σπίτι, το πώς η οικογένεια αντιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το στόχο. Κάποιες φορές φεύγουν μες στη μέση της χρονιάς, οπότε μακροπρόθεσμα δεν ξέρω να απαντήσω. Τώρα τα παιδιά που έχουν θέληση και στόχο, πολύ γρήγορα μαθαίνουν τη γλώσσα και προχωράνε. Οπότε είναι πολλοί οι παράγοντες, δεν είναι μόνο η δυσκολία που μπορούν να βρουν στη γλώσσα. Έχουμε και παιδιά που μέσα σε δύο μήνες έχουν καταφέρει και έχουν διαβάσει και έχουν γράψει πολύ καλά. Τώρα αν έχουν και τη στήριξη από το περιβάλλον, αυτά τα παιδιά πολύ εύκολα μπορούν να προχωρήσουν.

Πώς κρίνετε την κατοχή της ελληνικής γλώσσας των μαθητών σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Σε πρώτο επίπεδο πρέπει να αρχίσουν να καταλαβαίνουν συνομιλίες των συνομηλίκων τους κυρίως και το καθημερινό λεξιλόγιο της τάξης. Δηλαδή μέσα σε ένα μήνα βλέπεις έντονη διαφορά, ότι αρχίζουν και καταλαβαίνουν, αυτό είναι και το πρώτο επίπεδο να καταλαβαίνουν τις οδηγίες και τις συνομιλίες. Το δεύτερο επίπεδο είναι να αρχίσουν σιγά σιγά να επικοινωνούν τα ίδια μόνα τους και να προσπαθούν να μιλήσουν. Γιατί δεν είναι εύκολο, υπάρχει το πρώτο διάστημα μια περίοδος αλαλίας, που δε θέλουν να εκτεθούν ακόμα. Οπότε είναι πρώτα προφορικός λόγος και μετά όσον αφορά το γραπτό λόγο, όταν υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα. Μαθαίνεις πρώτα τα γράμματα, μετά δείχνεις τα δίψηφα κτλ. Όταν αυτή η ροή συνεχίζεται, τότε καταλαβαίνεις ότι το παιδί

μαθαίνει. Εμείς το ίδιο κάνουμε σε όλα τα παιδιά, αλλά δεν ανταποκρίνονται όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Εκεί καταλαβαίνεις και κάνεις τις συγκρίσεις. Εδώ θα πρέπει να δώσουμε π.χ. έμφαση στο προφορικό λόγο για να τον εξελίξει, γιατί είναι λιγότερο δυνατό το παιδί αυτό.

Θεωρείτε ότι γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της οικογένειάς τους; Κατά πόσο αυτό μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Τα περισσότερα παιδιά ξέρουν να επικοινωνούν προφορικά. Ακόμα και τον προφορικό λόγο, δεν ξέρω πώς τον χρησιμοποιούν. Γιατί δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι λένε. Το γεγονός ότι στο σπίτι χρησιμοποιούν αυτή αποτελεί μια δυσκολία, γιατί ο μόνος χώρος για να μάθουν είναι το σχολείο. Στο σπίτι δηλαδή δε γίνεται καμία διεργασία.

Υποστηρίζετε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας;

Προσπαθώ να μπω στη θέση τους και νομίζω πως την υποστηρίζω. Είναι η γλώσσα τους. Για κάποια παιδιά, παρόλο που έρχονται στο ελληνικό σχολείο, κάνουν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα σε άλλο σχολείο. Σε ομάδες εκτός του δικού μας σχολείου. Είναι ανάγκη και της οικογένειας και των ίδιων νομίζω, δηλαδή να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα. Νομίζω ότι είναι ιδεολογικό κυρίως, το γεγονός ότι έχουν ανάγκη οι γονείς να ολοκληρώσουν την ταυτότητα των παιδιών τους, να μη νιώθουν ότι απλά έφυγαν από το τόπο τους και ότι κάπως διαγράφουν τη κουλτούρα τους. Δεν ξέρω αν τους βοηθάει ή όχι, νομίζω ότι είναι θέμα εσωτερικής ανάγκης να μάθουν.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών;

Δεν ανταποκρίνονται. Θα σου έλεγα ότι τα βιβλία της πρώτης, που είναι πιο παιδικά και εικονογραφημένα μπορεί να βοηθήσουν, αλλά όλα τα υπόλοιπα βιβλία δεν έχουν καμία σχέση με τις ανάγκες των παιδιών αυτών.

Θα προτείνατε αλλαγές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά προγράμματα;

Σίγουρα θα μπορούσαν να γίνουν αλλαγές, αλλά δεν το έχω μελετήσει ιδιαίτερα. Ίσως να υπήρχε ένα λεξιλόγιο που να απευθύνεται πιο πολύ στην καθημερινή επικοινωνία. Εμείς χρησιμοποιούμε άλλα εγχειρίδια, δεν πατάμε καθόλου στα εγχειρίδια της τάξης, για αυτό δεν μπορούμε να κάνουμε αυτή τη σύγκριση. Το Υπουργείο διανέμει δωρεάν τα «Γεια σας», τα οποία είναι 4 τεύχη, 4 επίπεδα. Αντίστοιχα, υπάρχει και το λεξικό 1,2,3. Το λεξικό είναι για επικοινωνία, είναι λέξεις στην αρχή και μετά φράσεις. Πέρα από αυτά υπάρχουν και άλλα εγχειρίδια, που έχουν δημοσιευθεί από παιδαγωγικά πανεπιστήμια, αυτά που χρησιμοποιώ εγώ έξτρα είναι οι «Γέφυρες», που έχει βοηθητικό λεξιλόγιο με εικόνες και είχα χρησιμοποιήσει πέρσι το «Μαργαρίτα». Από εκεί και πέρα μετά, οτιδήποτε βιβλίο πέσει στην αντίληψή μας μπορεί να είναι βοηθητικό. Και φωτοτυπίες, ό,τι χρησιμοποιούμε για μαθητές της πρώτης τάξης από υλικό που βρίσκουμε στο διαδίκτυο.

Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των παιδιών αυτών; Ποιες είναι αυτές; (παραδείγματα)

Τα παραμύθια χρησιμοποιούσα πέρσι που είχα μεγαλύτερα παιδιά. Τώρα είναι μικρά, οπότε δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Πέρσι λοιπόν διαβάζαμε παραμύθια και έπειτα τα δραματοποιούσαν, για να μιλήσουν. Παιχνίδια, όπως bingo, για να μάθουν κατηγορίες ζώων, πραγμάτων και άλλα. Φέτος που έχω ορισμένα εξατομικευμένα μαθήματα χρησιμοποιούμε υπολογιστή. Στον υπολογιστή υπάρχουν κάποιες πλατφόρμες με διαδραστικά παιχνίδια και είναι κυρίως για την εκμάθηση και εξοικείωση με τα γράμματα, οπότε είναι σε πρώτο επίπεδο αυτό. Γενικά το βίντεο βοηθάει, ό,τι είναι οπτικοακουστικό βοηθάει.

Πώς κρίνετε την αποτελεσματικότητα των Τ.Υ;

Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως αν υπάρχει τάξη στο σχολείο που βρίσκεσαι, αν υπάρχουν μέσα, πόσοι δάσκαλοι αντιστοιχούν για τις τάξεις υποδοχής, τι συνεργασία υπάρχει με το εκπαιδευτικό προσωπικό και με το δάσκαλο της τάξης. Αυτά είναι εξωτερικοί παράγοντες. Από εκεί και πέρα θεωρώ ότι χρειάζεται να χρησιμοποιούνται πολλά διαφορετικά εγχειρίδια και πρακτικές για να υπάρξει ένα γενικό αποτέλεσμα. Ίσως είναι πολυπαραγοντικό όλο αυτό. Βοηθιούνται πάντως τα παιδιά, και βοηθιούνται και θέλουν να έρχονται.

Ποια μέτρα θα προτείνατε για την καλύτερη προσαρμογή και επίδοση μαθητών μεταναστών;

Θα πρότεινα καλύτερη συνεργασία του δασκάλου με το δάσκαλο του τμήματος υποδοχής και γενικότερα μια διαφορετική αντίληψη ως προς ποιες είναι οι υποχρεώσεις. Σίγουρα είναι πολύ δύσκολο, γιατί μπορεί να σου έρθει ένα παιδί ξαφνικά στη μέση της χρονιάς και να μπει σε μια πέμπτη δημοτικού. Έτσι κι αλλιώς ο δάσκαλος πολύ λίγα πράγματα μπορεί να κάνει, αλλά και πάλι θα πρέπει να υπάρξει αλλαγή μέσα στην τάξη. Θέλω να πω ότι η 1 ώρα ή οι 2 που μπορεί να έρχεται καθημερινά το παιδί στο τμήμα υποδοχής, δε λύνει το πρόβλημα. Το βοηθάει να μάθει τη γλώσσα πιο γρήγορα, κάνει δηλαδή ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα, αλλά πρέπει να υπάρξει μέσα στην τάξη του ένας τρόπος να μπορέσει να βοηθηθεί. Επίσης, να είχαμε πιο συχνά μεταφραστές, τώρα έχουμε μία φορά την εβδομάδα, κάποιες φορές για φαρσί και άλλες αραβικών, οπότε δεν έχουμε καν για όλες τις γλώσσες. Για παιδιά που είναι δηλαδή από το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές. Οπότε καλύτερη μετάφραση, πιο συχνή, ίσως και καθημερινή θα ήταν το ιδανικό. Να μπορέσουμε να τον βάλουμε στην τάξη για να μας βοηθήσει την ώρα που γίνεται το μάθημα. Και γενικότερα να υπάρχουν τάξεις με οπτικοακουστικά μέσα, δηλαδή με υπολογιστή, με ιντερνέτ, με πίνακα, αυτά αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν στα περισσότερα σχολεία. Εμείς δεν έχουμε καν τάξη, μοιραζόμαστε μία τάξη τρεις δασκάλες και τα παιδιά τους. Και μια προσέγγιση, για το πώς πλησιάζουμε αυτούς τους μαθητές.

Παράρτημα 3

ΟΔΗΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 25ης Ιουλίου 1977

περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων (77/486/ΕΟΚ)

Άρθρο 2

Τα Κράτη μέλη λαμβάνουν, σύμφωνα με τις εθνικές τους συνθήκες και τα νομικά τους συστήματα, τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να παρέχεται στην επικράτεια τους υπέρ των τέκνων πού αναφέρονται στο άρθρο 1 , δωρεάν εκπαίδευση υποδοχής, ή οποία περιλαμβάνει ιδίως τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας ή μιας από τις επίσημες γλώσσες του Κράτους υποδοχής προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες αυτών των τέκνων. Τα Κράτη μέλη λαμβάνουν τα αναγκαία μέτρα για την αρχική και συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών πού παρέχουν την εκπαίδευση αυτή.

Άρθρο 3

Τα Κράτη μέλη λαμβάνουν, σύμφωνα με τις εθνικές τους συνθήκες και τα νομικά τους συστήματα και σε συνεργασία με τα Κράτη καταγωγής τα κατάλληλα μέτρα με σκοπό την προώθηση σε συνδυασμό με την κανονική εκπαίδευση, της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής υπέρ των τέκνων πού αναφέρονται στο άρθρο 1 .

Άρθρο 4

Τα Κράτη μέλη λαμβάνουν τα αναγκαία μέτρα για να συμμορφωθούν με την παρούσα οδηγία εντός προθεσμίας τεσσάρων ετών από της κοινοποίησώς της και ενημερώνουν σχετικά αμέσως την Έπιτροπή. Τα Κράτη μέλη ενημερώνουν επίσης την Έπιτροπή για όλες τις νομοθετικές, κανονιστικές, διοικητικές ή άλλες διατάξεις, τις όποιες εκδίδουν στον τομέα πού εμπίπτει στις διατάξεις της οδηγίας αυτής.¹

Νόμος ΦΕΚ Α' 2413/96²

¹ <https://eur-lex.europa.eu/>

² http://dide.fth.sch.gr/lows/n2413_1996.pdf

**Η ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες
διατάξεις**

Άρθρο 34

Σκοπός και Περιεχόμενο

1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879 ΦΕΚ Α 163/21.9.2010³

Άρθρο 26

Λοιπές διατάξεις

1. α) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. 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, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

³ http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf