



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELOPONNESE

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική

**Εργαλεία και Πολιτικές Εκπαίδευσης για την ένταξη
μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης.
Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργία των Τάξεων
Υποδοχής: μια ποιοτική έρευνα.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τζούτη Κωνσταντίνα

Επιβλέπων Καθηγητής: Φωτόπουλος Νικόλαος

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:
Φωτόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής, επιβλέπωντας
Βενιέρης Δημήτριος, Καθηγητής, μέλος
Παπαδοπούλου Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, μέλος

Κόρινθος, Ιανουάριος 2019

© 2019 – *Κωνσταντίνα Τζούτη*
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All rights reserved.

*Στους λατρεμένους μου γονείς Κώστα & Χαρούλα,
που είναι ό,τι πιο πολύτιμο έχω στη ζωή μου,
«οι τρεις μας πάντα, ένας για όλους & όλοι για έναν».*

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα η εν λόγω εργασία αποσκοπεί στην ανάδειξη μιας σειράς ζητημάτων μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για θέματα όπως α) η επίδραση των τάξεων υποδοχής στους μαθητές; β) η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων γ) η αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των τάξεων υποδοχής; δ) τα αναγκαία προσόντα και οι απαιτούμενες δεξιότητες των εκπαιδευτικών ε) το μέλλον και η προοπτική των τάξεων υποδοχής. Επιπροσθέτως η εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσα από τη μεθοδολογική προσέγγιση της SWOT ανάλυσης σε μια προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας των σημαντικότερων παραμέτρων που συγκροτούν τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής στις μέρες μας.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, μετανάστες, σχολείο, τάξεις υποδοχής

Abstract

The aim of this specific study is to investigate the way in which the reception classes operate within the Greek Educational System. In particular, this study aims to highlight a series of issues through via the teachers' perceptions, such as a) The effect of reception classes on the immigrants students, b) The contribution of reception classes to the social and educational integration of minority groups, c) The assessment of the operation of the reception classes, d) The teachers' necessary qualifications and the required skills and e) The future prospects of the reception classes. In addition, this study aims to examine the teachers' own viewpoints, through the methodological approach of a SWOT analysis, in an attempt to analyze and interpret the most important parameters that constitute the operation of reception classes nowadays.

Key-words: *reception classes, educational system, teachers, integration, minority groups*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με στήριξαν και συνέδραμαν στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Καταρχάς, τον επιβλέποντα κο Φωτόπουλο Νικόλαο, Επίκουρο Καθηγητή του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε. Επίσης, τα μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής για τη συμμετοχή τους, τον κο Βενιέρη Δημήτριο Καθηγητή Κοινωνικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών 'Κοινωνική Πολιτική', Συντονιστή της Κατεύθυνσης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην 'Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική' και την κα Παπαδοπούλου Δέσποινα αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου, που χάρη στις πολύτιμες συμβουλές τους συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Επιπροσθέτως, ευχαριστώ για όλα όσα διδάχτηκα από αυτούς αλλά και από όλους τους/τις καθηγητές/τριες κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους συμμετέχοντες της έρευνας, τους Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Α' Αθήνας όπου διεξήχθη η έρευνα, για το χρόνο που διέθεσαν συμμετέχοντας σε αυτή και για τις πολύτιμες πληροφορίες που μου παρείχαν.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, τους στενούς μου φίλους και συναδέλφους που με στήριξαν, με συμβούλευσαν, με παρότρυναν, με ενθάρρυναν και μου συμπαραστάθηκαν διανύοντας αυτό το απαιτητικό και δύσκολο «ευρωπαϊκό ταξίδι», αλλά ταυτόχρονα εντυπωσιακό και συναρπαστικό, γεμάτο γνώση και εμπειρίες.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό υπόβαθρο	4
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	4
1.2 Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική.....	6
1.3 Τα μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών.....	7
1.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο	7
1.3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	8
1.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	9
1.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	9
1.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο	10
Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση και μετανάστευση στην ευρωπαϊκή και ελληνική πραγματικότητα	11
2.1 Εκπαιδευτική πολιτική και μετανάστευση στην Ευρώπη	11
2.2 Η μετανάστευση στην ελληνική πραγματικότητα	17
2.2.1 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών.....	17
2.2.2 Η ελληνική περίπτωση σε σχέση με την ένταξη μεταναστών	18
2.2.3 Η εκπαίδευση των αλλοδαπών στην Ελλάδα.....	20
2.2.4 Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων στην Ελλάδα	25
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας	27
3.1 Στόχος της έρευνας.....	27
3.1.2 Σχεδιασμός της έρευνας.....	27
3.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	28
3.2 Μετρήσεις της έρευνας.....	29
3.2.1 Κοινωνικο-δημογραφικά δεδομένα.....	29
3.2.2 Αντιλήψεις για τις τάξεις υποδοχής.....	29
3.2.3 Διαδικασία της έρευνας	29
3.3 Ανάλυση δεδομένων.....	30
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα ευρημάτων	33
4.1 Κοινωνικο-δημογραφικά δεδομένα.....	33
4.2 Θεματική ανάλυση περιεχομένου	35
4.3 Ανάλυση SWOT.....	39

4.3.1 Ισχυρά σημεία	40
4.3.2 Αδυναμίες.....	41
4.3.3 Ευκαιρίες.....	42
4.3.4 Απειλές.....	43
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση και συμπεράσματα	45
5.1 Θεωρητική απόδοση ευρημάτων.....	45
5.2 Περιορισμοί και ισχυρά σημεία της μελέτης.....	46
5.3 Προτάσεις για την εκπαιδευτική διοίκηση	48
5.4 Προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς	50
5.5 Συμπεράσματα.....	50
Βιβλιογραφία	54
Παραρτήματα	64
I. Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των 21 εκπαιδευτικών του δείγματος ..	64
II. Οδηγός συνέντευξης.....	66
III. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις	68

Λίστα πινάκων και εικόνων

Πίνακας I	Οι κατηγορηματικές κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές του δείγματος	33
Πίνακας II	Οι ποσοτικές κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές του δείγματος	34
Πίνακας III	Οι επιμέρους και κεντρικές θεματικές της μελέτης	38
Εικόνα 1	Η ανάλυση SWOT για τις τάξεις υποδοχής	39

Πίνακας συντομογραφιών

Ε.Σ.Σ.Δ.	Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών
Δ.Ο.Μ	Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης
Ζ.Ε.Π.	Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΠΟΔΕ	Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
ΥΠ.Π.Ε.Θ	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εξετάζει ένα φλέγον ζήτημα της σύγχρονης εκπαίδευσης, το οποίο είναι οι τάξεις υποδοχής. Η επιλογή ενός τέτοιου ζητήματος για μια μεταπτυχιακή διατριβή μπορεί να φαντάζει κοινή, αναμενόμενη και διεκπεραιωτή. Παρ' όλα αυτά, το ενδιαφέρον που ανακύπτει κατά την υλοποίηση μιας έρευνας με αυτή τη θεματολογία αίρει την οποιαδήποτε τέτοια αντίληψη.

Κατά την πορεία υλοποίησης της εργασίας αυτής διαπιστώνεται πως η ολοκλήρωσή της είναι ιδιαίτερα σημαντική για δυο λόγους. Ο πρώτος λόγος έχει να κάνει με την αναγκαία μετάβαση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζεται και από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει προωθηθεί από εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία σε πρώτο στάδιο είχε γίνει μια στροφή στο αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν μια φυσική εξελικτική προέκταση προγενέστερων μη μονοπολιτισμικών μοντέλων. Αντίθετα, στην Ελλάδα ο θεσμικός ρατσισμός ήταν -και είναι ακόμα και σήμερα- εμφανής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικά ποτέ δεν υιοθέτησε μη μονοπολιτισμικά μοντέλα, αφού ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης ήταν η ενσωμάτωση των μεταναστών. Έτσι, οι προσπάθειες μετάβασης σε ένα διαπολιτισμικό μοντέλο μπορούν να θεωρηθούν ως ιδιαίτερα επαναστατικές, δεδομένου του πολυπολιτισμικού προσανατολισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, ο πρώτος λόγος για τον οποίο διαπιστώθηκε πως η εργασία αυτή ίσως είναι σημαντική, είναι η μελέτη ενός φαινομένου τη χρονική στιγμή κορύφωσης της μεταβολής του.

Ένας δεύτερος λόγος για τον οποίο διαπιστώνεται πως η συγκεκριμένη έρευνα ενδεχομένως να είναι σημαντική, ήταν οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν. Αναμφίβολα, ζούμε στην εποχή στην οποία οι επιστήμες -αν μπορεί να υποδιαιρεθεί η επιστήμη σε πολλές- δανείζονται μεθόδους έρευνας η μια από την άλλη. Άλλωστε, ο ίδιος ο επιστημονικός θετικισμός δεν αποτελεί παρά ένα δάνειο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών από τις θετικές επιστήμες. Έτσι, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η εξέταση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τις τάξεις υποδοχής μέσω δύο διαφορετικών τρόπων, μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, μιας παραδοσιακής στρατηγικής των κοινωνικών επιστημών, και μέσω ανάλυσης SWOT, μιας παραδοσιακής μεθόδου του στρατηγικού μάνατζμεντ.

Επομένως, η παρούσα εργασία οικοδομεί την επιστημονική γνώση πάνω σε μια διαλεκτική σύγκρουση του παλιού με το καινούργιο, τόσο σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και με την προσέγγιση της ίδιας της επιστημονικής γνώσης.

Ωστόσο, εργασία αυτή δεν φιλοδοξεί να εξάγει ευρεία συμπεράσματα για τις τάξεις υποδοχής, παρά αποτελεί μια μικρή αναλογικά με το μέγεθος του υπό μελέτη φαινομένου προσπάθεια εξέτασής του. Θεωρείται όμως ιδιαίτερα σημαντική για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού η εξέταση του φαινομένου πραγματοποιείται μέσω έρευνας της γνώμης των ιδίων. Ως εκ τούτου, η έρευνα αυτή υπογραμμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού ως εμπειρικού ερευνητή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που καθημερινά βιώνει, με τον ερευνητή να έχει περισσότερο το ρόλο της καταγραφής αυτής, παρά της ίδιας της οικοδόμησης της επιστημονικής γνώσης.

Τέλος, μπορεί να θεωρηθεί πως καθώς η αναδιαμόρφωση των τάξεων υποδοχής είναι εν εξελίξει, η παρούσα εργασία ενδεχομένως να αποτελέσει ένα ενδιαφέρον «εργαλείο» για όσους χαράσσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και για όσους θα θελήσουν σε μεταγενέστερο στάδιο να αποκτήσουν μια αντίληψη για την οπτική των εκπαιδευτικών στην παρούσα χρονική στιγμή.

Για την κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας, είναι αναγκαία η αναφορά σε πρόσφατες θεωρήσεις για το ρόλο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει μεταβληθεί άρδην κατά τις τελευταίες δεκαετίες ως απόρροια της συνειδητοποίησης διαφόρων μεταβολών της δομής και οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών. Πιο συγκεκριμένα, στη σύγχρονη εποχή δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση και κατάρτιση του συνόλου των πολιτών μιας κοινωνίας, με στόχο την ανάπτυξη ενός ιδιαίτερα παραγωγικού εργατικού δυναμικού που θα συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνική και οικονομική πρόοδο. Στο πλαίσιο αυτό, έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση των μεταναστών, τόσο λόγω του ότι οι μετανάστες βιώνουν σε μεγάλο βαθμό κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, όσο και λόγω του ότι τα μεταναστευτικά ρεύματα αυξάνονται διαρκώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Λόγω των ανωτέρω αναγκαιοτήτων, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν γίνει σε μεγάλο βαθμό συμπεριληπτικά. Συνεπώς, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των ομάδων που μέχρι πρότινος βίωναν κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η παρακολούθηση του οποίου θεωρείται πως αφ' ενός, περιορίζει τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και αφ' ετέρου,

αυξάνει το περί δικαίου αίσθημα και το αίσθημα κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Έτσι, η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των μεταναστών στην εκπαίδευση θεωρείται ως ένας τρόπος προαγωγής της αρμονικής συμβίωσης των επιμέρους κοινωνικών ομάδων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από μια σειρά διαχρονικών παθογενειών, όπως η γραφειοκρατική και έντονα συγκεντρωτική οργάνωσή του, παθογένειες που παρεμποδίζουν τη προσαρμογή του στις απαιτούμενες αλλαγές και στις διεθνείς τάσεις. Ως προς την ένταξη των μεταναστών, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ενοχοποιείται για την υιοθέτηση μιας στρατηγικής αφομοίωσης, όπου οι μετανάστες καλούνται να διδαχθούν τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα εγκαταλείποντας τη δική τους γλώσσα και τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται ορισμένες μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης στη χώρα, όπως οι τάξεις υποδοχής, οι οποίες και οφείλουν να αποτιμηθούν ιδιαίτερα θετικά, αφού επικεντρώνονται στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για την παρακολούθηση του τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Ως εκ τούτου, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η αύξηση της επιστημονικής γνώσης σχετικά με τις τάξεις υποδοχής.

Η μελέτη που υλοποιήθηκε υποδιαιρείται σε δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Ο στόχος του συγκεκριμένου σκέλους της εργασίας ήταν η εξοικείωση του αναγνώστη με το φαινόμενο που ερευνάται και με τις έννοιες που εξετάζονται στο ερευνητικό σκέλος της μελέτης που ακολουθεί. Στο ερευνητικό σκέλος παρουσιάζεται μια ποιοτική μελέτη σε ένα δείγμα 21 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικώς, παρουσιάζονται τα κοινωνικά, δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ενώ εν συνεχεία ακολουθεί η SWOT ανάλυση για τις τάξεις υποδοχής. Στη συνέχεια, ακολουθεί η συζήτηση της εργασίας όπου 1) παρουσιάζεται η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της μελέτης 2) πραγματοποιούνται θεωρητικές αποδόσεις των ευρημάτων 3) αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και 4) πραγματοποιούνται και προτάσεις για τις μελλοντικές έρευνες, τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διοίκηση.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ως μετανάστευση νοείται η μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου διαμονής ενός ατόμου ή μιας ευρύτερης ομάδα ατόμων. Ως συνεχής ροή προσώπων από και προς μια περιοχή, η μετανάστευση συνιστά μια δυναμική διαδικασία μεταβολής των δημογραφικών δεδομένων ενός πληθυσμού (Εμκε - Πουλοπούλου, 2007). Κατά τον Μπένο (2003), ως μετανάστευση μπορεί να οριστεί «η γεωγραφική μετακίνηση των ανθρώπων από ένα τόπο σε έναν για μόνιμη ή προσωρινή εγκατάσταση, που γίνεται εκούσια ή ακούσια (αναγκαστική), με στόχο την αλλαγή του τρόπου ζωής και την αναζήτηση καλύτερης τύχης».

Για κάποιους μελετητές του ζητήματος οι μετανάστες είναι μια ομάδα που υφίσταται ένα πολιτισμικό σοκ κατά την ένταξή της σε μία νέα κοινωνία, σε μία νέα κουλτούρα και σε ένα νέο τρόπο ζωής (Αλεξιάς, 2001). Ορισμένοι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι μετανάστες, αντί να βρίσκονται μετέωροι μεταξύ δύο πολιτισμών, δημιουργούν και εκφράζουν έναν δυναμικό πολιτισμό της μετανάστευσης, ο οποίος αναδύεται ακριβώς μέσω αυτής της διαδικασίας (Μουσούρου, 1991). Με βάση το νομικό καθεστώς κάθε χώρας, η μετανάστευση διαχωρίζεται ανάλογα με το αν οι μετανάστες είναι ομογενείς ή αλλογενείς, πρόσφυγες ή μετανάστες και νόμιμοι μετανάστες ή μετανάστες χωρίς τα απαιτούμενα δικαιολογητικά (Εμκε - Πουλοπούλου, 2007). Έτσι, η μετανάστευση αποτελεί έναν όρο που αφορά ένα φαινόμενο με προεκτάσεις κοινωνιολογικές, πολιτικές, αλλά και νομικές.

Πέραν της μετανάστευσης, αναγκαία είναι η αποσαφήνιση των σχετικών με την κοινωνική ένταξη όρων. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2018α) παρατηρούνται μερικές σημαντικές διαφορές στην ορολογική αποσαφήνιση των όρων «κοινωνική ένταξη» από τη μια και «κοινωνική ενσωμάτωση» από την άλλη. Προτού αναλυθούν οι δύο προαναφερθέντες όροι, θα πρέπει να γίνει ειδική αναφορά στους όρους που εκφράζουν το φαινόμενο της Ένταξης (ήτοι στους *Inclusion* και *Insertion*). Είναι αποδεκτό πως η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι υπεύθυνη για την τελική ένταξη (εκφράζεται εδώ βέλτιστα με τη χρήση των όρων *Inclusion & Socialisation*) των ανθρώπων στο κοινωνικό σύνολο. Η εν λόγω διαδικασία είναι δυναμική και εκκινεί από τη στιγμή της ίδιας της γέννησης του ατόμου και περατώνεται μόνο με το τερματισμού

του βίου του. Μείζονες παράγοντες και μηχανισμοί επιτυχίας ή μη της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, οι οποίοι δύνανται να αποκληθούν είναι: α) η οικογένεια, β) το σχολικό περιβάλλον και γ) ο χώρος επαγγελματικής απασχόλησης. Πιθανές δυσλειτουργίες στους μηχανισμούς αυτούς κοινωνικοποίησης των ατόμων, δύνανται να θεωρηθούν ως υπεύθυνες για τυχόν αποκοινωνικοποίηση ατόμων ή /και ομάδων.

Οι δε διαδικασίες ένταξης είναι τόσες όσες είτε προωθεί, είτε απλά νομιμοποιεί η κοινωνία και σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά μία. Σχετικά με τον όρο Insertion, θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός πως χρησιμοποιείται όταν παρατηρούνται σημαντικά εμπόδια κοινωνικοποίησης. Οι πολιτικές που συνδέονται με τον εν λόγω όρο -και απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε κατά τεκμήριο ευπαθείς κοινωνικές ομάδες- είναι εκείνες τόσο της αρχικής, όσο και της επανένταξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο εν λόγω όρος μπορεί κανείς να ισχυρισθεί πως ενέχει σαφώς και μια πολιτική διάσταση και έχει τα τελευταία ιδίως έτη χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα. Ο όρος Κοινωνική Ενσωμάτωση καθίσταται σαφές πως σε διαφορετικές εποχές και εθνικές κοινωνίες (ο λόγος γίνεται κατά βάση στις ιδιαιτερότητες αλλά και τις ευαισθησίες της εκάστοτε κοινωνίας), λάμβανε κάθε φορά και μια διαφορετική νοηματική συνάφεια.

Η Ενσωμάτωση γίνεται από μια κοινωνία με όρους αξιακής συμβατότητας και ιδεολογικού υπόβαθρου κατασκευής του. Η Ενσωμάτωση είναι αυτή που δείχνει με τον πιο γλαφυρό τρόπο την ίδια την εσωτερική εξέλιξη και τους όρους συγκρότησης των εθνικών κοινωνιών. Τις περισσότερες δε φορές δεν είναι ο αριθμός των μεταναστών αυτός καθ' αυτός που θέτει πρόβλημα στην ενσωμάτωση αυτών, αλλά η σχέση μεταξύ μεταναστών και εθνικού πολιτικού σχεδίου που έχει αλλάξει. (Schnapper, 1991; Schnapper, 2002).

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2018β) αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών που διενεργήθηκαν στην Ελλάδα, (βλέπε εκείνες των Δημουλάς & Παπαδοπούλου, 2005; Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου & Συμεωνάκη, 2008) οι τομείς της καθημερινότητας που συνδέονται με το δημόσιο βίο (ήτοι η απασχόληση, η κατοικία, η γλώσσα και η εκπαίδευση σε ελληνικό σχολείο που σηματοδοτεί ακριβώς το πέρασμα από την ένταξη στην ενσωμάτωση) αποτελούν την ίδια τη ραχοκοκαλιά της διαδικασίας της κοινωνικής ένταξης. Στον αντίποδα αυτής της διαπίστωσης ο ιδιωτικός βίος (ήτοι η οικογένεια, η θρησκεία, οι κοινωνικές σχέσεις και φυσικά οι πολιτισμικές διαστάσεις) αλλά και οι δραστηριότητες του ατόμου, παραπέμπουν σε μία κοινωνική ενσωμάτωση που σαφώς υποδηλώνει μια διαφορετική σχέση με την ελληνική κοινωνία και τους Έλληνες. Υπό

αυτό το πρίσμα, η διάκριση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού βίου, θεμελιώδης αρχή των δημοκρατικών κοινωνιών, προσανατολίζει καθοριστικά τις διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης των μεταναστών.

1.2 Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική

Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική οφείλουν να θεωρηθούν ως άρρηκτα συνδεδεμένες. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός ο οποίος προάγει την κοινωνική κινητικότητα. Έτσι, άτομα και κοινωνικές ομάδες που βιώνουν έντονο αποκλεισμό μπορούν να βοηθηθούν στην κοινωνική τους ανέλιξη μέσω της αύξησης των προσόντων και δεξιοτήτων τους, ώστε να μπορούν στην συνέχεια να επαναδιαπραγματευθούν την κοινωνική τους θέση. Άρα, ένας τρόπος σύνδεσης της κοινωνικής με την εκπαιδευτική πολιτική είναι αυτός της βελτίωσης της κοινωνικής κινητικότητας (Fusarelli, & Bass, 2015).

Ένας άλλος τρόπος μέσω του οποίου η εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική πολιτική είναι αυτός της κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, η εκπαίδευση οδηγεί στην ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινωνικής δικαιοσύνης ακριβώς λόγω του ότι επιτρέπει στον οποιονδήποτε να αυξήσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις του και να ανελιχθεί κοινωνικά. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση μετασχηματίζει την συνολική κοινωνική πολιτική ενός κράτους και αυξάνει το περί δικαίου αίσθημα των πολιτών (Kalantzis & Cope, 2013).

Η σύνδεση της εκπαιδευτικής με την κοινωνική πολιτική μπορεί να επεξηγηθεί και μέσα από μια κοινωνιο-ψυχολογική σκοπιά. Πιο συγκεκριμένα, ο αντιλαμβανόμενος περιορισμός της πρόσβασης σε πόρους, όπως η εκπαίδευση, οδηγεί στην ανάπτυξη αισθήματος σχετικής αποστέρησης και ματαίωσης. Ακόμα σημαντικότερα, όταν η ανάπτυξη των αισθημάτων αυτών έχει ως αφετηρία μια συλλογική κοινωνική ταυτότητα (π.χ. κοινωνική τάξη, φύλο, εθνική καταγωγή κ.τ.λ.), τότε ευνοείται η ανάπτυξη διομαδικών συγκρούσεων και η διαταραχή της κοινωνικής συνοχής (Brush, 1996). Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική είναι μέρος της κοινωνικής πολιτικής, αφού δύναται να δημιουργεί ένα αίσθημα ισοκατανομής των πόρων, οδηγώντας έτσι ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και αποφυγή των διομαδικών συγκρούσεων.

Ένας ακόμα λόγος για τον οποίο μπορεί να θεωρηθεί πως η εκπαιδευτική πολιτική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής πολιτικής είναι η αξιοποίηση του συνόλου του δυναμικού μιας κοινωνίας. Πράγματι, η έμφαση στην νεοφιλελεύθερη οικονομία

δίνεται στο πως μπορεί να προάγεται η ανάπτυξη του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού μιας κοινωνίας, οδηγώντας έτσι στην κοινωνική πρόοδο. Καθώς δε υπάρχει μια ισχυρότατη σύνδεση της γνώσης με την παραγωγή, η αύξηση των γνώσεων για το σύνολο των πολιτών μιας κοινωνίας οδηγεί και σε αύξηση της παραγωγικότητας της κοινωνίας αυτής (Kalantzis & Cope, 2013). Και με βάση τη συγκεκριμένη σύνδεση μπορεί επομένως να θεωρηθεί πως η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική είναι άρρηκτα συνδεδεμένες.

1.3 Τα μοντέλα εκπαίδευσης των μεταναστών

Για την κατανόηση της δυναμικής σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και της μετανάστευσης, είναι αρχικώς αναγκαία η κατανόηση των διαφορετικών μοντέλων εκπαίδευσης των μεταναστών. Τα μοντέλα της εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων μπορούν να διακριθούν σε πέντε, τα οποία είναι το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Όπως επισημαίνει η Κεσίδου (2008), τα δύο πρώτα μοντέλα είναι μονοπολιτισμικά, ενώ τα τρία τελευταία μοντέλα είναι μοντέλα πλουραλιστικά. Κατά τον τρόπο αυτό, παρατηρείται μια διαφορά της στόχευσης των μοντέλων αυτών, αλλά και μια διαφορά της μεθοδολογίας που ακολουθείται, ως απόρροια των διαφορετικών αυτών στόχων. Έτσι, στα μονοπολιτισμικά μοντέλα ο στόχος είναι η διαίωνιση της κυριαρχίας της ανώτερης στην κοινωνική ιεραρχία ομάδας, δηλαδή των γηγενών, ενώ στα πλουραλιστικά μοντέλα ο στόχος είναι η ενσωμάτωση των μεταναστών μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών και της αντιστάθμισης της χαμηλής κοινωνικής τους θέσης με άλλες παροχές (Χρυσόχου, 2010). Μάλιστα, οφείλει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε μη μονοπολιτισμικά μοντέλα τα οποία είναι διανεμητικά, όντας έτσι σε σύμπλευση με αρχές της κοινωνικής πολιτικής περί της αναγκαιότητας αντιστάθμισης της μειονεξίας των μειονοτικών ομάδων προς όφελος του ευρύτερου κοινωνικού συμφέροντος (Βενιέρης, 2015). Συνολικότερα, φαίνεται πως τα επιμέρους μοντέλα διαφοροποιούνται ως προς το πλαίσιο και τον σκοπό τους. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζονται λεπτομερώς ακολούθως.

1.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο βασίζεται στην αρχή πως το έθνος οφείλει να αποτελεί ένα ενιαίο πολιτισμικά σύνολο ανθρώπων. Έτσι, η αφομοίωση νοείται ως η συμμετοχή των ατόμων μειονοτικών ομάδων στην κοινωνική ζωή, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, αφού έχουν αφομοιωθεί πολιτισμικά από το γηγενή πληθυσμό. Η αφομοίωση οδηγεί επομένως σε ένα δίπολο σχετικά με την έκβασή της, όπου είτε οι μειονοτικές ομάδες καταφέρνουν και αφομοιώνονται, είτε αποτυγχάνουν να αφομοιωθούν. Μάλιστα, η μη αφομοίωση μιας ομάδας θεωρείται ως δική της αποτυχία και ως εκ τούτου δεν δικαιούνται τα προνόμια της κυρίαρχης ομάδας. Κατά συνέπεια, τα αφομοιωτικά εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν έμφαση στην διδασκαλία της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας, παραβλέποντας την αναγκαιότητα διδασκαλίας της γλώσσας των μειονοτικών ομάδων. Το μοντέλο αυτό έχει δεχθεί κριτική, αφού θεωρείται ότι «εξαναγκάζει» τους μετανάστες να δεχθούν τον πολιτισμό των γηγενών της χώρας υποδοχής (Κεσίδου, 2008). Το μοντέλο αυτό συναντάται παραδοσιακά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της έμφασης στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας προς τους μετανάστες και της αποσιώπησης της σημαντικότητας της διδασκαλίας της δικής τους γλώσσας, ώστε να αφομοιωθούν από τον γηγενή πληθυσμό (Κάτσιας και Πολίτου, 1999; Τζανέτου & Χαματζή, 2006).

1.3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ένα δεύτερο μοντέλο προαγωγής του μονοπολιτισμού είναι αυτό της πολιτιστικής ενσωμάτωσης. Το μοντέλο αυτό δεν διαφοροποιείται ουσιωδώς ως προς αυτό της αφομοίωσης. Κατά το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζεται το ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα φέρει μια ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, αλλά η στόχευση εξακολουθεί να είναι η δημιουργία μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας. Έτσι, η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεκτή στον ιδιωτικό βίο των μεταναστών και στον βαθμό που δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, δηλαδή των γηγενών. Στο μοντέλο αυτό προάγεται η κοινωνική ένταξη των μεταναστών, με ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης στο πλαίσιο του ρυθμισμένου να λειτουργεί με βάση τις νόρμες της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας σχολείου (Νικολάου, 2011).

Το μοντέλο της πολιτισμικής ενσωμάτωσης των μεταναστών συναντάται σε μεγάλο βαθμό στην Γαλλία (Πετράκου & Ξανθάκου, 2008). Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει δεχθεί κριτικές λόγω του ότι δεν επικεντρώνεται στην διδασκαλία της γλώσσας των

μειονοτικών μαθητών, αλλά αντίθετα έχει μια πολιτική διδασκαλίας της «ορθής» γλώσσας και του «ορθού» πολιτισμού προς τους μαθητές (Fennes & Hargood, 1997).

1.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970. Το μοντέλο αυτό αναδύεται ως απόκριση στα αιτήματα των μεταναστών για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την εργασία των κρατών που διαμένουν. Η διαφοροποίηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου εν σχέση με τα υπόλοιπα συνίσταται στο ότι δεν στοχεύει μόνο σε παρεμβάσεις στους μετανάστες, αλλά και σε παρεμβάσεις προς την κυρίαρχη ομάδα ώστε να μεταβάλλει τις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές της ως προς τους μετανάστες. Κεντρική για αυτό το μοντέλο είναι επομένως η θεώρηση πως ο ρατσισμός δύναται να εξαλειφθεί μόνο εάν όλοι αποκτήσουν υψηλότερη επίγνωση και κατανόηση για τους άλλους πολιτισμούς (Κεσίδου, 2008). Ωστόσο, για την πραγμάτωση της εκπαίδευσης βάσει του πολυπολιτισμικού μοντέλου, είναι αναγκαία η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, λόγος για τον οποίο το μοντέλο αυτό δεν εφαρμόζεται από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Ford, 2013). Το μοντέλο αυτό έχει δεχθεί ιδιαίτερα θετικές κριτικές, καθώς δεν επιβάλλει στην μετανάστη μαθητή την αποκήρυξη της πολιτισμικής του ταυτότητας μέσω της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, αλλά αντίθετα του επιτρέπει την διατήρηση της πολιτισμικής του ταυτότητας εντός της κοινωνίας υποδοχής (Κεσίδου, 2008). Για τους ανωτέρω λόγους το πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται πως προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα στην εκπαίδευση (Ford, 2013).

1.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Ένα άλλο μοντέλο εκπαίδευσης είναι το αντιρατσιστικό. Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα τέλη του 1980 στην Αγγλία και την Αμερική. Βασική προτεραιότητα του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι ο τερματισμός του θεσμικού ρατσισμού (Κεσίδου, 2008). Ο θεσμικός ρατσισμός βασίζεται στην παρεμπόδιση συμμετοχής μειονοτικών ομάδων κατά τρόπο ισότιμο στις παροχές του κοινωνικού κράτους, όπως η υγεία και η εκπαίδευση. Έτσι, παρ' ότι το κράτος δεν επιτίθεται άμεσα στα δικαιώματα των μειονοτήτων, διατηρεί τους μηχανισμούς αυτούς που διασφαλίζουν την διαίωνιση της

κυριαρχίας της ανώτερης κοινωνικής ομάδας μέσω του περιορισμού των πόρων που δαπανά για της κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται σε πιο χαμηλές θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας (Blaisdell, 2016; Bonilla-Silva, 1997). Καθώς επομένως ο ρατσισμός θεωρείται κατά το μοντέλο αυτό πως αναπαράγεται από την ίδια τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τερματισμός αυτού εκλαμβάνεται ως ένα ζήτημα πολιτικό, το οποίο απαιτεί θεσμικές αλλαγές όχι μόνο ως προς τα μονοπολιτισμικά προγράμματα σπουδών, αλλά και ως προς την συμμετοχή των μειονοτικών ομάδων στην διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Κεσίδου, 2008).

1.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το τελευταίο χρονολογικά μοντέλο εκπαίδευσης που έχει αναπτυχθεί είναι το διαπολιτισμικό. Κατά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης οι όροι διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα δεν είναι ταυτόσημοι, οδηγώντας έτσι σε δύο διαφορετικά μοντέλα. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης προέκυψε κατόπιν κριτικής προς το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική προς το πολυπολιτισμικό μοντέλο επικεντρώνεται στο ότι προάγει την απλή συνύπαρξη των επιμέρους πολιτισμικών ομάδων, χωρίς να δίνει έμφαση στην διαλεκτικού χαρακτήρα αλληλεπίδραση αυτών. Κατά τον τρόπο αυτό το πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται πως προάγει την ανάπτυξη μιας σχέσης ανοχής της ύπαρξης των μειονοτικών ομάδων εντός της κοινωνίας από την κυρίαρχη ομάδα. Αντίθετα, στο διαπολιτισμικό μοντέλο δίνεται έμφαση στην επικοινωνία και συνεργασία των επιμέρους πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας (Κεσίδου, 2008).

Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση και μετανάστευση στην ευρωπαϊκή και ελληνική πραγματικότητα

2.1 Εκπαιδευτική πολιτική και μετανάστευση στην Ευρώπη

Αναμφίβολα, για τη κατανόηση της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης απέναντι στο φαινόμενο της μετανάστευσης, είναι αρχικώς αναγκαία η μελέτη του τι σκοπό επιτελεί η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης απέναντι στο φαινόμενο αυτό. Η διαμόρφωση μιας κοινής πολιτικής μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών προωθεί αρχικώς τη συγκρότηση μιας κοινής ταυτότητας του «Ευρωπαίου» πολίτη. Η ταυτότητα αυτή συγκροτείται ακριβώς λόγω του κοινού καθορισμού μεταξύ των κρατών σχετικά με το «εάν», το «κατά πόσο» και το «με ποιους όρους» η μετανάστευση είναι ανεκτή. Έτσι, δημιουργείται ένα κοινό αίσθημα μεταξύ των Ευρωπαίων για το τόσο σημαντικό αυτό ζήτημα, κάτι που καταδεικνύει και το ότι οι Ευρωπαίοι θεωρούν πως η πολιτική τους υπαγορεύεται ακριβώς με βάση την ταυτότητά τους ως «Ευρωπαίοι». Μάλιστα, η πολιτική αυτή διαφοροποιεί τους Ευρωπαίους από τους μη Ευρωπαίους και χρησιμεύει έτσι ως μια στρατηγική επικαθορισμού που προάγει σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό την επιβεβαίωση της ίδιας της Ευρωπαϊκής κοινωνικής ταυτότητας (Taylor, 2008).

Ένας δεύτερος στόχος της Ευρωπαϊκής πολιτικής απέναντι στο ζήτημα της μετανάστευσης είναι η προστασία των εξωτερικών της συνόρων. Η στοχοθέτηση αυτή κρίνεται ως αναγκαία λόγω της ανόδου του εξτρεμισμού και της τρομοκρατίας κατά τα τελευταία έτη, έχοντας ως αποτέλεσμα το να είναι αναγκαίος ο καθορισμός του ποιος και υπό ποιους όρους μπορεί να βρίσκεται στο ευρωπαϊκό έδαφος. Μάλιστα, η υιοθέτηση της ζώνης Σένγκεν¹ μεταξύ των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγεί σε μια ακόμα μεγαλύτερη διαπίστωση της αναγκαιότητας γνώσης του ποιος βρίσκεται στο ευρωπαϊκό έδαφος (Wieniorka, 2018). Και σε αυτή τη περίπτωση οφείλει να μη παραβλέπεται το ότι το αίσθημα απειλής αποτελεί ακριβώς ένα μέσο διαμόρφωσης και επικύρωσης της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, αφού κατά τον τρόπο αυτό «εμείς» κινδυνεύουμε από τους «άλλους» (Taylor, 2008).

Στην πορεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπάρχουν ορισμένα σημεία σταθμός, τα οποία και οδήγησαν στη διαμόρφωση της έως τώρα πολιτικής της Ένωσης απέναντι

¹ Σχετικά με Σένγκεν βλ. https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/borders-and-visas/schengen_en (πρόσβαση στις 18/01/219).

στο φαινόμενο της μετανάστευσης. Τα σημεία αυτά είναι τα παρακάτω (Καρασαββαΐδου, 2014; Μεμηλά, 2016):

- Το Συμβούλιο του Τάμπερετο 1999 και του Λάακεν το 2001, όπου θεσπίστηκε από τα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ένα κοινό σύστημα ασύλου.
- Τη Συμβούλιο της Σεβίλλης το 2002, στο οποίο αποφασίστηκαν ζητήματα επαναπατρισμού των παράτυπων μεταναστών και έγινε επανασχεδιασμός και ενίσχυση του τρόπου φύλαξης των εξωτερικών συνόρων.
- Το Συμβούλιο των Βρυξελλών το 2003, στο οποίο αναδείχθηκε η αναγκαιότητα διευκόλυνσης της νόμιμης μετανάστευσης και καταπολέμησης της μη δηλωμένης εργασίας των μεταναστών.
- Ο κανονισμός Δουβλίνο II το 2003, με τον οποίο το κάθε κράτος απέκτησε το δικαίωμα προώθησης των παράτυπων μεταναστών στη χώρα εισαγωγής τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Το Συμβούλιο των Βρυξελλών το 2009, στο οποίο αποφασίστηκε η χρηματοδότηση των κρατών από τα οποία προέρχονταν οι μετανάστες, ώστε να αναλάβουν αυτά πρωτοβουλίες απέναντι στην παράτυπη μετανάστευση.

Προκειμένου οι Ευρωπαίοι πολίτες να έχουν ένα κοινό αίσθημα ανήκειν σε μια ομάδα και μια ενιαία ταυτότητα, είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικό το να υπάρχουν από τα κράτη-μέλη της Ένωσης κοινά αποφασισμένοι και προσανατολισμένοι μηχανισμοί που επικυρώνουν την πολιτική της Ένωσης. Έτσι, έχουν αναπτυχθεί δύο επιμέρους μηχανισμοί. Ο πρώτος μηχανισμός είναι το Ταμείο Εξωτερικών Συνόρων της Ευρωπαϊκής Ένωσης². Το ταμείο αυτό χρηματοδοτεί την ανάπτυξη αποτελεσματικών μηχανισμών συνοριακών ελέγχων κατά μήκος των ορίων της Ένωσης. Επιπροσθέτως, μέσω του ταμείου αυτού χρηματοδοτείται η ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων διαχείρισης και ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των κρατών μελών για το φαινόμενο της μετανάστευσης (Ελευθεριάδου, 2017). Ο δεύτερος μηχανισμός είναι η Frontex³, η

² Σχετικά με το Ευρωπαϊκό Ταμείο Εξωτερικών Συνόρων βλ. http://www.minocp.gov.gr/index.php?option=ozo_content&perform=view&id=4117&Itemid=534&lang και http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_4.2.4.pdf (πρόσβαση στις 29/01/2019).

³ Σχετικά με Frontex βλ. https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/frontex_el (πρόσβαση στις 29/01/2019).

οποία επικεντρώνεται στην προστασία της Ευρώπης από τους μετανάστες. Η Frontex λειτουργεί από το 2004 και έχει ως καθήκον της την αποτελεσματική φύλαξη των συνόρων (Léonard, 2010). Και σε αυτή τη περίπτωση η χρήση των κοινών μηχανισμών για τη διαχείριση του φαινομένου συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινής Ευρωπαϊκής ταυτότητας (Taylor, 2008).

Τα ανωτέρω κεντρικά σημεία της μεταναστευτικής πολιτικής είναι επομένως κοινά για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως υπάρχει απουσία επιμέρους εθνικών πολιτικών για το φαινόμενο, οι οποίες και διαφοροποιούνται από την κεντρική γραμμή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κατά παράδοξο τρόπο, οι πιο φιλικές νομοθεσίες σχετικά με τη μετανάστευση συναντώνται στις χώρες που είναι για περισσότερα χρόνια στην Ένωση και που φαινομενικά θα είχαν περισσότερους λόγους προστασίας της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Αντιθέτως, οι πιο επιθετικές πολιτικές προς τους μετανάστες συναντώνται στα κράτη της σφαίρας επιρροής της πρώην Ένωσης Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών, όπως για παράδειγμα η Ουγγαρία (Csepeli et al., 2017).

Διαφοροποιήσεις ως προς την πολιτική των κρατών τη Ένωσης απέναντι στους μετανάστες συναντώνται σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη διασφάλιση της πρόσβασης σε «πόρους», όπως η υγεία, η ασφάλιση και η εκπαίδευση. Ιδιαίτερα ως προς την εκπαίδευση, συναντάται μια σημαντική διαφοροποίηση της πολιτικής των επιμέρους κρατών της Ένωσης. Ως η πιο συμπεριληπτική πολιτική οφείλει να θεωρηθεί αυτή της Γερμανίας. Ο λόγος για την επιτυχία της ενσωμάτωσης στο Γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο πρόωρος εντοπισμός αυτού του ζητήματος. Η έλευση ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών στη μεταπολεμική περίοδο οδήγησε πρόωρα στη διαπίστωση της χαμηλής επίδοσης των μεταναστών μαθητών και στην αναγκαιότητα διαχείρισης της κατάστασης αυτής, που αφορούσε έναν πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών (Γεωργίτσα, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, το 1960 προωθήθηκαν οι «τάξεις των ξένων», οι οποίες αποτελούσαν τάξεις εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας στους μαθητές των μεταναστών. Αυτοσκοπός των συγκεκριμένων τάξεων δεν ήταν η εκμάθηση της γλώσσας, αλλά το να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ενταχθούν όσο το δυνατόν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Γεωργίτσα, 2017).

Ύστερα από δύο δεκαετίες εφαρμογής αυτού του θεσμού διαπιστώθηκε πως οι «τάξεις των ξένων» δεν αρκούσαν για την αποτελεσματική ενίσχυση της εκπαιδευτικής

προόδου των μαθητών. Έτσι, κατέστη αναγκαία για το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα η έμφαση σε έναν πιο διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν οι ακόλουθες πρωτοβουλίες με στόχο την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργίτσα, 2017):

1. Οι δίγλωσσες τάξεις εντός της σχολικής μονάδας, όπου οι μαθητές διδάσκονταν τόσο στην γερμανική, όσο και στην γλώσσα της χώρας καταγωγής τους.
2. Τα τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, τα οποία βρίσκονταν υπό τον έλεγχο των διπλωματικών αντιπροσώπων της χώρας καταγωγής των μαθητών και στα οποία η παρακολούθηση πραγματοποιούταν παράλληλα με το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
3. Οι προπαρασκευαστικές τάξεις για τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, ως μετεξέλιξη των τμημάτων υποδοχής.

Ωστόσο, και αυτά τα μέτρα καταδείχθηκαν ως ελάχιστα αποτελεσματικά, λόγω του ότι αξιολογήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γερμανίας στα τέλη του προηγούμενου αιώνα, κατέδειξαν πως η εκπαίδευση συνιστούσε ένα μηχανισμό παρεμπόδισης της κοινωνικής κινητικότητας των μεταναστών. Έτσι, κατέστη σαφές το ότι η εκπαιδευτική πολιτική όφειλε να αναδιαμορφωθεί εκ νέου. Η αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν βασίστηκε στην κατάργηση των ανωτέρω μέτρων, αλλά στην ενίσχυση αυτών. Δύο κεντρικές πρωτοβουλίες λήφθηκαν με στόχο αυτή την ενίσχυση. Η πρώτη πρωτοβουλία είχε να κάνει με την συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση. Μέσω διαφόρων ενεργειών προωθήθηκε η επαφή του γονέα με τη σχολική κοινότητα και τον εκπαιδευτικό, με στόχο την άρση εμποδίων από πλευράς του γονέα. Η δεύτερη πρωτοβουλία είχε να κάνει με την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέχρι πρότινος δεν ήταν αρκετά έτοιμοι στην διαχείριση ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι πρωτοβουλίες αυτές οδήγησαν σε μια αύξηση της αποτελεσματικότητας του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγώντας σε αποτελεσματική εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών (Γεωργίτσα, 2017).

Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γερμανίας ως προς το φαινόμενο της μετανάστευσης καταδεικνύεται και από αναλύσεις της προσβασιμότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα για τους Τούρκους μετανάστες, οι οποίοι αποτελούν μια από τις πιο πολυάριθμες ομάδες μεταναστών στη συγκεκριμένη χώρα. Χαρακτηριστική

είναι μια μελέτη εξέτασης της επιθυμίας για πραγματοποίηση σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από μετανάστες με καταγωγή από την Τουρκία που κατοικούσαν στην Γερμανία, εν σχέση με τους Τούρκους που κατοικούσαν στην Τουρκία. Όπως καταδεικνύεται από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, οι Τούρκοι που διέμεναν στην Γερμανία είχαν εντονότερη επιθυμία για πραγματοποίηση σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με τους συμπατριώτες τους (Salikutluk, 2016). Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας επιτρέπει στα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας μεταναστών το να στοχοθετούν την πρόσβασή τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρομοίως, μια άλλη μελέτη επίσης σε Τούρκους μετανάστες της Γερμανίας καταδεικνύει πως η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τη συγκεκριμένη ομάδα είναι αναλογικά υψηλότερη για τους Τούρκους εν σχέση με τους Γερμανούς (Kristen et al., 2008). Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας απέναντι στους μετανάστες οφείλει να θεωρηθεί ως ιδιαίτερα συμπεριληπτική, αφού τα ίδια τα δεδομένα των αναλύσεων της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καταδεικνύουν την επιτυχία των σχετικών πολιτικών.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως κεντρικός στόχος για την εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η πολιτική αυτή εντοπίζεται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Ολλανδία και η Σουηδία. Ωστόσο, η φιλική εκπαιδευτική πολιτική των κρατών αυτών προς τους μετανάστες δεν συνεπάγεται το ότι παρόμοιες αντιμετώπισεις παρατηρούνται και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Πετράκου & Ξανθάκου, 2008). Ως αιτία για την διαφοροποίηση της Ευρωπαϊκής πολιτικής για τους μετανάστες μπορεί να θεωρηθεί η απουσία μιας κοινής πολιτικής για τις χώρες της Ευρώπης, αλλά και η άνοδος του ευρωσκεπτικισμού⁴, η οποία οδηγεί σε ολοένα και πιο συντηρητικές στάσεις προς τους μετανάστες (Taylor, 2008; Vasilopoulou & Talving, 2018).

Ένα διαφορετικό παράδειγμα ως προς την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών της Ευρώπης για την εκπαίδευση των μεταναστών είναι αυτό της Γαλλίας. Η μεταναστευτική πολιτική της Γαλλίας διαφοροποιείται ουσιαδώς από αυτή της Γερμανίας για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι το ότι στη μεταπολεμική περίοδο εν αντιθέσει με τη Γερμανία οι μετανάστες της Γαλλίας δεν προέρχονταν από την Ευρώπη,

⁴ Για περισσότερες πληροφορίες περί άνοδου του ευρωσκεπτικισμού, βλ <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5760249/KS-02-13-237-EN.PDF/f652a97e-e646-456a-82fc-34949bbff956> (πρόσβαση στις 28/12/2018).

αλλά από τις πρώην αποικίες της Βόρειας Αφρικής. Έτσι, ενδεχομένως να υπήρχε ένα μεγαλύτερο πολιτισμικό χάσμα μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών. Μάλιστα, ακόμα και στην περίπτωση μεταναστών από διαφορετικές ηπείρους, παρατηρείται μια διαφοροποίηση του φαινομένου στη Γαλλία και στη Γερμανία. Πιο συγκεκριμένα, στη Γερμανία οι μη Ευρωπαίοι μετανάστες ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία Τούρκοι, ενώ στη Γαλλία προέρχονταν από μια πληθώρα διαφορετικών περιοχών του κόσμου, όπως η Λατινική Αμερική, η Μέση Ανατολή, η Βόρεια Αφρική και η νοτιοανατολική Ασία. Έτσι, η μεγαλύτερη πολιτισμική ετερογένεια των μεταναστών επέτρεψε σε μικρότερο βαθμό την υλοποίηση πολιτικών με στόχο την εκπαιδευτική τους ένταξη (π.χ. διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας) (Hollifield, 1986).

Ο δεύτερος λόγος αφορά την αναγκαιότητα για εργατικό δυναμικό στην ίδια περίοδο. Πιο συγκεκριμένα, η Γερμανία διέθετε το αναγκαίο εργατικό δυναμικό ώστε να επιταχύνει την βιομηχανική της ανάπτυξη ανεξάρτητα από το μεταναστευτικό ρεύμα, παρ' ότι αυτό την ενίσχυσε σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό. Αντίθετα, στη Γαλλία δεν υπήρχε ένας ικανός αριθμός χαμηλής εξειδίκευσης ατόμων που θα μπορούσαν να επιταχύνουν την βιομηχανική και οικονομική παραγωγή της χώρας. Κατά συνέπεια, η προσέκλυση μεταναστών στη χώρα είχε έναν μεγαλύτερο χρησιμοθηρικό χαρακτήρα εν σχέση με την αξιοποίηση των μεταναστών από τη Γερμανία (Hollifield, 1986).

Ιδιαίτερα κατά τελευταία χρόνια, το γαλλικό κράτος δίνει επίσης έμφαση στην εκπαίδευση των μεταναστών ως απόκριση σε άλλα προβλήματα τα οποία επί του παρόντος αντιμετωπίζει. Πιο συγκεκριμένα, λόγω της υπογεννητικότητας και της δημογραφικής συρρίκνωσης του γαλλικού πληθυσμού κλονίζεται η βιωσιμότητα του συνταξιοδοτικού και ασφαλιστικού συστήματος της χώρας. Ως εκ τούτου, η Γαλλία δίνει έμφαση στην εκπαίδευση των μεταναστών ως τρόπο ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού εργατικού δυναμικού που θα μπορούσε να περιορίσει το δημογραφικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει και να αναχαιτίσει τις αρνητικές συνέπειες για το ασφαλιστικό και συνταξιοδοτικό σύστημα της χώρας. Η συγκεκριμένη ωστόσο προσέγγιση αναδύει μια άτυπη ιεραρχία μεταξύ των μορφωμένων και εξειδικευμένων μεταναστών, που είναι ιδιαίτερα επιθυμητοί, και των λιγότερο μορφωμένων και εξειδικευμένων μεταναστών, που είναι λιγότερο χρήσιμη για την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα (Chojnicki & Ragot, 2016). Σε σύμπλευση με τις θεωρητικές τοποθετήσεις της Κεσίδου (2008) μπορεί επομένως να θεωρηθεί πως η εκπαίδευση στην Γαλλία είναι ως ένα βαθμό πολυπολιτισμική και όχι διαπολιτισμική, αφού επιδιώκεται η «ανοχή» της

κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας στους μετανάστες λόγω της χρησιμότητάς τους για τη γαλλική κοινωνία και όχι η δυναμική αλληλεπίδραση των γηγενών με αυτούς.

2.2 Η μετανάστευση στην ελληνική πραγματικότητα

2.2.1 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια σημαντική μεταβολή του δημογραφικού προφίλ του πληθυσμού της Ελλάδας λόγω της εξωτερικής μετανάστευσης. Η κατάσταση αυτή σηματοδότησε μια πρωτόγνωρη αλλαγή για την Ελλάδα, την οποία και κλήθηκε αιφνιδίως να διαχειριστεί. Πιο συγκεκριμένα, ως τη δεκαετία του 1980 η Ελλάδα ήταν μια χώρα αποστολής μεταναστών τις χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Δυτική Γερμανία. Μετά από τη συγκεκριμένη δεκαετία παρατηρείται μια ουσιώδης μεταστροφή της υφιστάμενης κατάστασης, αφού η Ελλάδα σε μεγαλύτερο βαθμό δέχεται μετανάστες, παρά στέλνει (Μεμηλά, 2016; Ναβρουζόγλου, 2004).

Η αντιστροφή της κατάστασης αυτής δεν οφείλει να θεωρηθεί ως μια κατάσταση τυχαία, παρά ως απόρροια των οικονομικών και πολιτικών αλλαγών που συντελέστηκαν τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη δεκαετία αυτή η πολιτική κατάσταση σταθεροποιείται λόγω της πρόσφατης αποκατάστασης της δημοκρατία και η χώρα βιώνει σημαντική οικονομική ευημερία. Έτσι, οι πολίτες της χώρας δεν έχουν πολιτικούς και οικονομικούς λόγους ώστε να μεταναστεύσουν. Παράλληλα, παρατηρείται η αποδόμηση του υπαρκτού σοσιαλισμού και η έναρξη της κατάρρευσης της Σοβιετικής Ένωσης, παρασέρνοντας σε σημαντική πολιτική, οικονομική και κοινωνική αποδιοργάνωση και τα κράτη δορυφόρους της. Για το λόγο αυτό, οι πολίτες των κρατών αυτών μεταναστεύουν προς την Ελλάδα (Κουντούρη, 2009). Μέχρι το 1993 υπολογίζεται πως είχαν φτάσει στην Ελλάδα 70.000-150.000 μετανάστες από την Αλβανία, με τα δεδομένα να μην είναι απόλυτα ακριβή λόγω του αυτοπροσδιορισμού πολλών εξ' αυτών ως παλιννοστούντων της Βορείου Ηπείρου, αλλά και λόγω της απουσίας επίσημων καταγραφών της εισόδου τους στη χώρα (Ματζανά και συνεργάτες, 2008).

Ήδη προ της έναρξης του ρεύματος αυτού εντοπίζεται ένα άλλο μεταναστευτικό ρεύμα, το οποίο αφορά τους Έλληνες ομογενείς των κρατών αυτών. Οι Έλληνες ομογενείς σπεύδουν μαζικά να επιστρέψουν στην Ελλάδα λόγω της ύπαρξης σημαντικών αντικειμενικών εμποδίων οικονομικής επιβίωσης στις χώρες αυτές, αλλά και λόγω της ανόδου του εθνικισμού, ο οποίος συνιστούσε μια απειλή για τον κάθε μη γηγενή στα κράτη της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Ένα τελευταίο κύμα μετανάστευσης είναι αυτό των πολιτών των κρατών της Αφρικής και της Μέσης Ανατολής. Το κύμα αυτό παρατηρείται ως αποτέλεσμα του συριακού εμφυλίου πολέμου, αν και παρατηρείται και μια πρόιμη φάση στην εκδήλωση αυτού του ρεύματος κατά την προηγούμενη δεκαετία, μέσω της μετανάστευσης πληθυσμών από χώρες όπως το Ιράκ και το Αφγανιστάν (Λαμπράκης, 2016). Τα δύο αυτά ρεύματα μπορούν να θεωρηθούν μάλιστα ως αρκετά ετερογενή λόγω της διαφοράς των προθέσεων των μεταναστών. Πράγματι, στη πρώτη φάση του συγκεκριμένου ρεύματος η πρόθεση των μεταναστών ήταν η διαμονή και εργασία στην Ελλάδα, ενώ στη δεύτερη φάση του ρεύματος αυτού η πρόθεση των μεταναστών ήταν η διέλευση από την Ελλάδα με στόχο την εγκατάσταση στις ανεπτυγμένες χώρες της Βορείου και Δυτικής Ευρώπης, δεδομένου πως η άνοδος του εθνικισμού στην Ελλάδα και η οικονομική κρίση της χώρας δεν αποτέλεσαν ευνοϊκές συνθήκες για τη μόνιμη εγκατάστασή τους στην Ελλάδα (Μπουρλούμη, 2016).

2.2.2 Η ελληνική περίπτωση σε σχέση με την ένταξη των μεταναστών

Το ελληνικό κράτος νομοθέτησε για το φαινόμενο της μετανάστευσης μετά την μαζική εκδήλωσή του. Έτσι, οι νομοθετικές πρωτοβουλίες από πλευράς του κράτους έχουν περισσότερο το χαρακτήρα τη καταστολής του φαινομένου ενώ αυτό έχει λάβει χώρα και όχι της διαχείρισης του φαινομένου προ της εκδήλωσής του (Μεμηλά, 2016). Ως απόκριση στη μαζική μετανάστευση κατοίκων των πρώην σοσιαλιστικών κρατών προς την Ελλάδα ψηφίζεται το 1991 ο νόμος «Αστυνομικός έλεγχος των μεθοριακών διαβάσεων, είσοδος, παραμονή, εργασία και επελάσεις αλλοδαπών και διαδικασία αναγνώρισης, αλλοδαπών προσφύγων» (ΦΕΚ Α'184/4.12.1991). Μέσω του συγκεκριμένου νόμου γίνεται ρύθμιση διαφόρων ζητημάτων σχετικά με την είσοδο, τη παραμονή και την εργασία των μεταναστών στη χώρα. Η βασική επιδίωξη του νόμου ήταν η αποτροπή της μετανάστευσης μέσω της θέσπισης ενός αυστηρού πλαισίου ποινών για τους παραβάτες (Μεμηλά, 2016).

Το επόμενο σημείο σταθμός των νομοθετικών πρωτοβουλιών για το φαινόμενο αυτό είναι το 1997. Το συγκεκριμένο έτος παρατηρείται μια νομοθετική μεταστροφή προς όφελος των μεταναστών μέσω των Προεδρικών Διαταγμάτων 358/97 & 359/97. Τα διατάγματα αυτά αφορούσαν τις εργασιακές σχέσεις των μεταναστών και τις συνδιαλλαγές τους με το δημόσιο. Πιο συγκεκριμένα, μέσω αυτών των διαταγμάτων τους χορηγήθηκαν τα ίδια εργασιακά και ασφαλιστικά δικαιώματα με τους γηγενείς μέσω της απόκτησης Κάρτας Προσωρινής Άδειας Παραμονής. Τα Προεδρικά Διατάγματα είχαν αναδρομική ισχύ, καθώς χάρη σε αυτά συνυπολογίστηκε το έως τότε διάστημα εργασίας των μεταναστών στα συντάξιμα έτη τους (Μεμηλά, 2016).

Ο επόμενος νόμος σταθμός στην αντιμετώπιση της μετανάστευσης από πλευράς ελληνικού κράτους ήταν ο 2910 του 2001. Μέσω του συγκεκριμένου νόμου δόθηκε η δυνατότητα στους μετανάστες που ζούσαν στην Ελλάδα να προσκαλέσουν στη χώρα τους συγγενείς τους πρώτου βαθμού να έρθουν και να διαμείνουν νόμιμα στη χώρα. Έτσι, ο νόμος αυτός προώθησε τη συνένωση των οικογενειών των μεταναστών (Μεμηλά, 2016).

Το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο έδωσε τη δυνατότητα (με τη συνένωση των οικογενειών) στα παιδιά δεύτερης γενιάς να ενταχθούν κοινωνικά πιο δυναμικά καθώς συμμετείχαν και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, όπως διαπιστώνει και η Παπαδοπούλου (2018).

Ένας ακόλουθος φιλομεταναστευτικός νόμος ήταν ο 3386 του 2007. Μέσω του συγκεκριμένου νόμου θεσμοθετήθηκε η δυνατότητα εξαγοράς του 20% των ενσήμων των μεταναστών από τους ίδιους, μια αναγκαία προϋπόθεση για την ανανέωση της άδειας παραμονή αυτών. Επιπλέον, ο συγκεκριμένος νόμος επικεντρώθηκε και σε ζητήματα της εκπαίδευσης των μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του νόμου αυτού ο οποιοσδήποτε μετανάστης είχε τέκνο που φοιτούσε στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λάμβανε αυτομάτως την ελληνική υπηκοότητα (Μεμηλά, 2016).

Ο επόμενος νόμος σταθμός της ελληνικής νομολογίας ως προ τη μετανάστευση είναι ο 3838 του 2010. Με το νόμο αυτό ορίστηκαν οι προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες για την απόκτηση της ιθαγένειας. Είναι δε η πρώτη φορά που η ελληνική νομοθεσία επικεντρώνεται στην ιθαγένεια και όχι στην υπηκοότητα. Ως τότε η απόκτηση της ιθαγένειας από του μετανάστες ήταν αδύνατη, καθώς η ιθαγένεια ήταν ταυτόσημη με το δίκαιο του αίματος. Ωστόσο, μέσω αυτού του νόμου δόθηκε η δυνατότητα απόκτησης της ιθαγένειας από παιδιά μεταναστών με τη γέννησή τους στη χώρα, εάν είχαν γονείς

που διέμεναν νομίμως στην Ελλάδα κατά τα τελευταία 5 έτη. Επίσης, μέσω του νόμου αυτού προβλέφθηκε η αναδρομική απόκτηση της ιθαγένειας από όσους μετανάστες είχαν φοιτήσει για 6 τουλάχιστον έτη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Μεμηλά, 2016).

Μπορεί επομένως να θεωρηθεί πως κατά μήκος των ετών παρατηρείται μια ολοένα και πιο φιλική και ενταξιακή πολιτική από πλευράς του ελληνικού κράτους προς τους μετανάστες.

2.2.3 Η εκπαίδευση των αλλοδαπών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση θεωρείται παραδοσιακά ως κάτι που συνδέεται με την ιδιότητα του πολίτη⁵. Έτσι, η εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος προς όσους έχουν δικαιώματα στις παροχές του κοινωνικού κράτους της χώρας. Καθώς επομένως κατά μήκος του χρόνου δόθηκε μεγαλύτερη δυνατότητα στους μετανάστες για απόκτηση της ελληνικής υπηκοότητας και ιθαγένειας, αυξήθηκε και η εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών (Zachos, 2009).

Η τάση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως αντίθετη με αυτή των περισσότερων ανεπτυγμένων κρατών της Ευρώπης, λόγω του ότι στα κράτη αυτά η μεταναστευτική πολιτική υπαγορεύτηκε από παράγοντες οικονομικούς και όχι ιδεολογικούς. Έτσι, η έμφαση δόθηκε στην ενσωμάτωση των μεταναστών ως τρόπου ενίσχυσης του εργατικού δυναμικού, αλλά και τόνωσης των συνταξιοδοτικών συστημάτων, μέσω της καταβολής εισφορών από πλευράς των εργαζόμενων μεταναστών. Αντίθετα, στην Ελλάδα η πολιτική απέναντι στους μετανάστες διαμορφώνεται με βάση τις ιδεολογικές θεωρήσεις των κυβερνόντων, αλλά και της κοινής γνώμης σχετικά με το ζήτημα (Κοντογιάννη, 2012).

Συνολικότερα, οι όποιες πρωτοβουλίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οφείλουν να αποτιμηθούν ως ελάχιστα αποτελεσματικές και ελλιπείς. Ο λόγος για αυτή

⁵ Για περισσότερες πληροφορίες περί έννοιας «ιδιότητα του πολίτη» βλ.: Βενιέρης, Δ. (2015). *Κοινωνική Πολιτική: Έννοιες και Σχέσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος σελ 75-87 & Marshall, T.H. και Bottomore, T. (2001). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

την αποτίμηση δεν σχετίζεται με τις ίδιες της πρωτοβουλίες, αλλά με τον συνολικότερο προσανατολισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχεί παραδοσιακά η πολιτική της «μίας γλώσσας» και του «ενός πολιτισμού» (Νικολάου, 2008). Πράγματι, καθώς η αναγκαιότητα για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών αποσιωπείται, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται στον διαφοροποιημένο αποκλεισμό των μεταναστών μαθητών (Πετράκου & Ξανθάκου, 2008).

Ένα από τα μέτρα που ελήφθησαν για την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών ήταν το Ολοήμερο Σχολείο. Το μέτρο αυτό τέθηκε σε εφαρμογή κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1990 με πρωτοβουλία του τότε Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων Γεράσιμου Αρσένη και απευθυνόταν στο σύνολο των αλλοδαπών μαθητών. Έτσι, το μέτρο αυτό στόχευσε στην αύξηση του χρόνου που περνούσαν οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο και στην αύξηση επομένως του βαθμού αλληλεπίδρασής τους με τους εκπαιδευτικούς και τους Έλληνες συμμαθητές τους, αφού το μέτρο απευθυνόταν παράλληλα και στους Έλληνες μαθητές. Μάλιστα, η θέσπιση ενός κοινού μέτρου για τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές αποτέλεσε μια σημαντική εκπαιδευτική καινοτομία για την τότε εποχή (Νικολάου, 2008).

Ως το επόμενο σημείο σταθμός μπορεί να θεωρηθεί η Υ.Α. Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994. Με την απόφαση αυτή οι τάξεις υποδοχής που ως τότε προορίζονταν μόνο για τους παλιννοστούντες Έλληνες θεσμοθετούνται και για τους μετανάστες. Κατά τον Δαμανάκη (2000), οι τάξεις υποδοχής δεν αποτελούν παρά μια στρατηγική αφομοίωσης. Ο λόγος για τη θεώρηση αυτή είναι η απουσία διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του μητρικού πολιτισμού των μαθητών. Έτσι οι μαθητές διδάσκονται αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Κατά τον τρόπο αυτό, δεν πραγματοποιείται πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να «αποποιηθούν» τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους.

Η μεταβολή του ανωτέρω τρόπου λειτουργίας των τάξεων υποδοχής παρατηρείται στην περίοδο της οικονομικής και προσφυγικής κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, οι τάξεις υποδοχής θεσμοθετούνται τη περίοδο αυτή ως μέρος της νομοθέτησης της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) (Κουντούρη, 2017). Οι Ζ.Ε.Π. παρατηρούνται για πρώτη φορά στο σύστημα εκπαίδευσης της Γαλλίας το 1981. Στόχος των Ζ.Ε.Π. ήταν η προώθηση της εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες περιοχών όπου υπήρχε ένας

μεγάλος αριθμός κοινωνικά αποκλεισμένων μαθητών (Karsten, 2006). Στην Ελλάδα, οι Ζ.Ε.Π. εμφανίζονται για πρώτη φορά το 2010 μέσω του Ν.3879/2010. Οι Ζ.Ε.Π. λειτούργησαν πιλοτικά το σχολικό έτος 2011-2012 και εν συνεχεία επεκτάθηκε η εφαρμογή τους. Οι Ζ.Ε.Π. στοχεύουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής προόδου μαθητών των περιοχών όπου παρατηρείται κοινωνικός αποκλεισμός. Ως εκ τούτου, οι Ζ.Ε.Π. δεν αφορούν αποκλειστικά τους μετανάστες μαθητές, αλλά γενικώς τους μαθητές που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό. Καθώς όμως ένα μεγάλο μέρος των μαθητών αυτών είναι μετανάστες, οι Ζ.Ε.Π. απευθύνονται σε μεγάλο βαθμό στους μαθητές αυτούς (Κουντούρη, 2017).

Στα τμήματα υποδοχής των Ζ.Ε.Π. διδάσκουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και προωθείται η συνδιδασκαλία από δύο εκπαιδευτικούς εντός της ίδιας τάξης. Οι τάξεις αυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στις τάξεις υποδοχής I & II. Στη πρώτη κατηγορία ανήκουν οι τάξεις υποδοχής που φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι τάξεις υποδοχής που φοιτούν μαθητές με υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας. Και σε αυτή τη περίπτωση η στόχευση των τάξεων υποδοχής είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τέτοιο βαθμό που θα επιτρέπει την απρόσκοπτη παρακολούθηση του τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος (Τζιώνα, 2017).

Ένεκα της επαγγελματικής δραστηριότητας της γράφουσας, που λαμβάνει χώρα στην Α΄ Βάθμια εκπαίδευση, η λειτουργία των τμημάτων υποδοχής μέσω της αυτοψίας αλλά και συνομιλώντας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, καταγράφεται εμπειρικά ως εξής:

α) για να φοιτήσει ένα παιδί στα τμήματα υποδοχής των ΖΕΠ χρειάζεται η ενυπόγραφη σχετική δήλωση του γονέα ή κηδεμόνα καθώς και η διεξαγωγή διαπιστωτικών τεστ από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας (ελάχιστο ή μηδενικό) των προτεινόμενων μαθητών, ώστε να τοποθετηθούν στο αντίστοιχο τμήμα υποδοχής I ή II. Επιπλέον, απορρέει μία ακόμα διαπίστωση των εκπαιδευτικών που έγκειται στον μεγάλο αριθμό αναλφάβητων μαθητών της μητρικής τους γλώσσας,

β) στο πλαίσιο της ομαλής ένταξης, οι μετανάστες μαθητές των τμημάτων υποδοχής I των ΖΕΠ, εκτός του εντατικού προγράμματος εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας, παρακολουθούν μαθήματα και στην κανονική τους τάξη (όπου εντάσσονται ηλικιακά) όπως Μουσική, Εικαστικά, Φυσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, με διάρκεια ενός διδακτικού

έτους (με δυνατότητα επέκτασης φοίτησης για αυτούς που αντιμετωπίζουν πολύ μεγάλες δυσκολίες). Οι μαθητές των τμημάτων υποδοχής II εκτός από τη Ελληνική Γλώσσα, μπορούν να λάβουν στήριξη και σε άλλα μαθήματα (π.χ. στα Μαθηματικά) εκτός της κανονικής τάξης ή εντός αυτής αλλά με παράλληλη διδασκαλία από δεύτερο εκπαιδευτικό με σκοπό την ομαλή ένταξη. Η φοίτηση διαρκεί έως και τρία σχολικά έτη. Πολλές είναι οι φορές που οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής «εκμεταλλεύονται» τις διδακτικές ώρες των ειδικοτήτων για να ενισχύσουν το πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να στερούνται τη συμμετοχή στα εν λόγω μαθήματα όπως και την δυνατότητα ανάδειξης των ικανοτήτων τους,

γ) τη σχολική χρονιά 20016-2017 λόγω της μεγάλης έλευσης προσφύγων μαθητών, ιδρύθηκαν σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία, που φοιτούσαν μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, τμήματα υποδοχής με πλήρωση μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και συστάθηκαν από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς χωρίς καθόλου εμπειρία ή ελάχιστη που προερχόταν κατά κύριο λόγο από παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Το ίδιο συνέβη και τη σχολική χρονιά 2017 -2018 με στόχο τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών, που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, και μαθητών με πολιτισμικές & θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (Δ.Ο.Μ.) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα μετάβασης των μεταναστών μαθητών στα σχολεία με λεωφορεία και παροχής σχολικού εξοπλισμού σε παιδιά που διαμένουν σε ξενοδοχεία και δομές ανοιχτής φιλοξενίας, με στόχο να ενισχυθεί η κοινωνική ενσωμάτωση και παράλληλα να μειωθεί η σχολική διαρροή. Κατά το τρέχον σχολικό έτος 2018-2019, τα τμήματα υποδοχής I & II επανδρώθηκαν εγκαίρως, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με πολύ πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, αλλά εξακολουθούν να εκλείπουν τα επιμορφωτικά προγράμματα,

δ) παρά τον ικανοποιητικό αριθμό εκπαιδευτικών υλικών αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής⁶ σε ψηφιακή μορφή (πράγμα που δυσχεραίνει τον εκπαιδευτικό), οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν τη σειρά "Γεια σας 1 & 2". Πέραν αυτών, οι εκπαιδευτικοί, διαμορφώνουν καθαρά δικό τους διδακτικό υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και λόγω της μεγάλης

⁶ Για περισσότερες πληροφορίες περί *Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικό υλικό*, επίσκεψη: <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/35-d-i-m-o-t-i-k-o-g-y-m-n-a-s-i-o-anoikto-analytiko-programma-kai-didaktiko-yliko> (πρόσβαση στις 29/01/2019).

ανομοιογένειας των μαθητών από τις πολλές χώρες καταγωγής, καταβάλλοντας χρήματα και πολλές ώρες εκτός εργασιακού πλαισίου, ώστε να ανταπεξέλθουν στο λειτούργημά τους.

Η παρούσα λειτουργία των τάξεων υποδοχής προβλέπεται από πρόσφατες αποφάσεις. Σύμφωνα με τον νόμο 3879/2010 (ΦΕΚ 163 Α), άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, αποσαφηνίζεται ο στόχος του θεσμού των Ζ.Ε.Π. ως εξής «...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». Αξίζει δε αναφοράς το ότι οι με βάση το νόμο αυτό Ζ.Ε.Π. διακρίνονται από αναλυτικό έλεγχο των μαθησιακών επιδόσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών ώστε να χαρακτηριστούν ως τέτοιες. Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί πως οι Ζ.Ε.Π. αποτελούν ένα εγχείρημα σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους με βάση την διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι τάξεις υποδοχής δεν οφείλουν να θεωρηθούν ως ασύνδετες με τις ευρύτερες μεταβολές της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, κατά τα τελευταία έτη έχουν έντονη δραστηριοποίηση μη κερδοσκοπικών εταιρειών, όπως ο Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης⁷, το οποίο και επικεντρώνεται στη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να διδάξουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα στους μετανάστες (Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, 2018). Μια δεύτερη μεταβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων ετών είναι η Επικέντρωση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην έρευνα σχετικά με το φαινόμενο της εκπαίδευσης και κατάρτισης των μεταναστών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2018). Έτσι, η πρωτοβουλίες των τελευταίων ετών φαίνεται να βρίσκονται σε σύμπλευση με τις κατευθύνσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης για συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και για σύνδεση ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα και τη διδακτική πρακτική (Kalantzis & Cope, 2013).

⁷ Για περισσότερες πληροφορίες περί *Ινστιτούτου Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης-Σκοποί*, επίσκεψη στο: <http://ipode.gr/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7/elppo-3/> (πρόσβαση στις 28/01/2019).

2.2.4 Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων στην Ελλάδα

Κατά την δεκαετία του 1990 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τίθεται αντιμέτωπο με την αναγκαιότητα διαχείρισης των παλιννοστούντων μαθητών, οι οποίοι προέρχονταν έως και από 30 διαφορετικές χώρες του κόσμου. Ωστόσο, η σημαντικότερη πρόκληση εκπαίδευσης παλιννοστούντων από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται μετά την κατάρρευση της Ε.Σ.Σ.Δ. και το μαζικό κύμα παλιννόστησης που ακολούθησε (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Το ελληνικό κράτος σπεύδει να λάβει εκπαιδευτικές και άλλες πρωτοβουλίες προς όφελος των επαναπατρισμένων Ελλήνων, ακριβώς λόγω της θεώρησης πως η εθνικότητα και η ιδιότητα του πολίτη οφείλουν να συνεπάγονται και παροχές από πλευράς του ελληνικού κράτους. Έτσι, εφαρμόζονται πολιτικές προς όφελος των επαναπατρισμένων που δεν συναντώνται ως προς τους μετανάστες από τις ίδιες χώρες (Voutira, 2004). Οι παλιννοστούντες βρίσκονται επίσης στο επίκεντρο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς η εκπαίδευση αυτών αποτιμάται ως ένας τρόπος ώστε να «πειστούν» οι ίδιοι περί της ελληνικότητάς τους. Η βασική ιδέα της πολιτικής του ελληνικού κράτους είναι πράγματι το ότι αφού τα προς τους παλιννοστούντες μέτρα δεν συναντώνται προς τους μετανάστες, τότε οι ίδιοι οι παλιννοστούντες θα «βεβαιωθούν» περί της ελληνικότητάς τους (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Τα μέτρα αυτά οφείλουν μάλιστα να αποτιμηθούν ως ιδιαίτερα σημαντικά για την ανάπτυξη της συνοχής των Ελλήνων σε μια περίοδο όπου οι επαναπατρισμένοι αντιμετωπίζονται ως «λιγότερο Έλληνες» από τους υπόλοιπους (Kandyllis, 2006).

Οι πολιτικές του ελληνικού κράτους προς τους παλιννοστούντες επικεντρώθηκαν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών που διαπιστώθηκαν κατά την πρώτη περίοδο. Μια πρώτη προβληματική κατάσταση που διαπιστώθηκε ήταν η εγκατάλειψη του σχολείου. Η τάση αυτή ήταν ακόμα μεγαλύτερη για όσους παλιννοστούντες φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι οποίοι και εγκατέλειπαν το σχολείο με μεγάλη ευκολία (Τουρτούρας, 2010). Μια άλλη προβληματική κατάσταση που δεν συνυπολογίστηκε, η οποία και πιθανώς να αποτελεί αιτία της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ήταν η αποκοπή των παλιννοστούντων από τον χώρο του σχολείου λόγω των εχθροπραξιών στις χώρες που διέμεναν. Έτσι, υπήρχαν παιδιά ηλικίας σχεδόν 8 ετών τα οποία ενδεχομένως να μην είχαν πάει σχολείο στις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Η ολοκληρωτική αποχή των παιδιών αυτών από το σχολείο δεν συνυπολογίστηκε κατά τις αρχικές προσπάθειες εκπαιδευτικής τους ένταξης (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Τέλος,

οι παλιννοστούντες μαθητές είχαν να αντιμετωπίσουν το στίγμα και τις διακρίσεις από πλευράς των υπολοίπων, παράμετροι που δεν θεωρείται πως αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά εντός του ελληνικού σχολείου κατά την έλευσή τους στην Ελλάδα (Κάτσικας και Πολίτου, 1999; Τούρτουρας, 2010).

Για την ενσωμάτωση των παλιννοστούντων στο ελληνικό σχολείο λήφθηκαν τρία συγκεκριμένα μέτρα. Τα μέτρα αυτά ήταν (Δαμανάκης, 2000; Κάτσικας και Πολίτου, 1999; Τούρτουρας, 2010):

1. Οι τάξεις υποδοχής, όπου επιχειρούνταν η εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής προόδου των παλιννοστούντων σε ειδικές τάξεις εντός του γενικού σχολείου, με στόχο το να μπορέσουν γρήγορα να παρακολουθήσουν το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
2. Τα σχολεία παλιννοστούντων, στα οποία φοιτούσαν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές .
3. Τα ειδικά φροντιστηριακά μαθήματα για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής προόδου των παλιννοστούντων.

Αξίζει αναφοράς το ότι το ελληνικό κράτος επένδυσε χρήματα στην υλοποίηση των πολιτικών αυτών προς τους παλιννοστούντες, ανεξαρτήτου της αποτελεσματικότητάς τους. Έτσι, το 1990 λόγω της γιγάντωσης του κύματος παλιννόστησης προς την Ελλάδα, προβλέπεται η πρόσληψη επιπλέον προσωπικού για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του άρθρου 45 του Ν. 1894/1990 προβλέπεται η δυνατότητα σύναψης συμβάσεων ορισμένου χρόνου με ωριαία αντιμισθία μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη με ιδιώτες ή δημόσιους εκπαιδευτικούς. Η κίνηση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως μια αναγκαία απόκριση στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που προέκυψαν εκείνη την περίοδο (Δαμανάκης, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Στόχος της έρευνας

Ο γενικός στόχος της μελέτης ήταν η αύξηση της επιστημονικής γνώσης σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις τάξεις υποδοχής. Ως ειδικότεροι στόχοι της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν η μελέτη της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την συμβολή των τάξεων υποδοχής στην εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση, η μελέτη της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που συναντούν οι τάξεις αυτές και η μελέτη της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το μέλλον των τάξεων υποδοχής.

3.1.2 Σχεδιασμός της έρευνας

Ο επιστημονικός θετικισμός είναι αναμφίβολα η επικρατούσα τάση στο πεδίο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Κατά τον επιστημονικό θετικισμό οι ποσοτικές μέθοδοι αποτελούν τον τρόπο μέσα από τον οποίο οφείλει να διερευνάται η επιστημονική πραγματικότητα (Babones, 2016). Ωστόσο, ενδεχομένως η χρήση των ποσοτικών και προερχόμενων από το πεδίο των φυσικών επιστημών μεθόδων να μην δύναται να αποτυπώσει τις επιμέρους παραμέτρους του πολυσύνθετου της κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι, παρ' ότι η αξιοπιστία των μεθόδων αυτών είναι εν πολλοίς διασφαλισμένη, η προβληματική ως προς τη χρήση τους σχετίζεται με το κατά πόσο μπορούν να οδηγήσουν την επιστημονική έρευνα στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται και διαμορφώνουν τη πραγματικότητα στην οποία ζουν (Roll-Hansen, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό, αρκετοί μελετητές έχουν εκφράσει ενδιαασμούς ως προς την επικράτηση των ποσοτικών μεθόδων έναντι των ποιοτικών στο πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Για παράδειγμα, ο Bhaskar (1979) υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο το να υπάρχει ένας περιορισμός της χρήσης των ποσοτικών σχεδιασμών στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «είναι προφανές ότι δεν μπορεί κανείς πλέον να προσδιορίσει πειραματικά ... τα αίτια της Γαλλικής επανάστασης ούτε κάποιος μπορεί να διανοηθεί να πάρει συνέντευξη από ένα γονίδιο». Με την αντίληψη αυτή είναι σύμφωνος και ο Robson (2002), ο οποίος υποστηρίζει πως το αντικείμενο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών

αποτελεί μια διαφορετική προς διερεύνηση πραγματικότητα από το φυσικό αντικείμενο και επομένως είναι αναγκαίο το να προσεγγίζεται μέσα από διαφορετικής φύσεως μεθόδους.

Η τάση για μαζική χρήση των ποσοτικών μεθόδων στην επιστημονική έρευνα δεν οφείλει να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι ποιοτικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί υστερούν ουσιωδώς έναντι των ποσοτικών. Οι ποιοτικοί σχεδιασμοί έχουν, όπως υποστηρίζουν οι Denzin & Lincoln (2000), δύο κεντρικά πλεονεκτήματα. Το πρώτο πλεονέκτημα των σχεδιασμών αυτών αφορά τη δυνατότητα μελέτης στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων, οι οποίες δεν γίνεται να μελετηθούν με την ίδια αξιοπιστία μέσω ερωτηματολογίων ή εντός ελεγχόμενων εργαστηριακών συνθηκών (π.χ. πειράματα πεδίου). Το δεύτερο πλεονέκτημα σχετίζεται με την ευέλικτη φύση του ποιοτικού ερευνητικού σχεδιασμού. Ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός γίνεται να μεταβάλλεται και να αναμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό ακόμα και κατά τη διάρκεια της μελέτης, καθώς ανακύπτουν καινούργια προς απάντηση ερωτήματα, τα οποία και οφείλουν να μελετηθούν. Αντίθετα, οι ποσοτικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί δεν διακρίνονται από την ίδια ευελιξία.

Καθώς επομένως η παρούσα έρευνα στόχευσε στην εξέταση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τις τάξεις υποδοχής, η ποιοτική προσέγγιση κρίθηκε ως περισσότερο σε σύμπλευση με τους στόχους και τις επιδιώξεις της έρευνας.

3.1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα παρακάτω:

1. Ποια η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επίδραση των τάξεων υποδοχής στους μαθητές;
2. Ποια η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων;
3. Ποια η αποτίμηση των εκπαιδευτικών για επιμέρους παραμέτρους του τρόπου λειτουργίας των τάξεων υποδοχής;
4. Ποια η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τα αναγκαία προσόντα και δεξιότητες των όσων εκπαιδευτικών τοποθετούνται σε τάξεις υποδοχής;
5. Ποια η αποτίμηση των εκπαιδευτικών ως προς το μέλλον των τάξεων υποδοχής;

3.2 Μετρήσεις της έρευνας

3.2.1 Κοινωνικο-δημογραφικά δεδομένα

Τα κοινωνικο-δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων συμπεριέλαβαν το φύλο (άντρας/ γυναίκα), την ηλικία (έτη), το χρόνο προϋπηρεσίας (έτη), το χρόνο προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό (έτη), το χρόνο προϋπηρεσίας σε τάξεις υποδοχής (έτη), το επίπεδο σπουδών (Ακαδημία/ ΑΕΙ/ Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών/ Διδακτορικός τίτλος σπουδών), την ύπαρξη σπουδών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ναι/ όχι), την οικογενειακή κατάσταση (άγαμος-η/ έγγαμος-η/ διαζευγμένος-η/ χήρος-α) και τον αριθμό παιδιών.

3.2.2 Αντιλήψεις για τις τάξεις υποδοχής

Οι μετρήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της έρευνας πραγματοποιήθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις έχουν κεντρικό ρόλο στην κοινωνική έρευνα. Οι συνεντεύξεις αυτές δεν διακρίνονται από αυστηρά προδιατυπωμένη δομή, όπως οι πλήρως δομημένες συνεντεύξεις, κάτι που οδηγεί σε σχετική ευελιξία του ερευνητή κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Επιπροσθέτως, οι συνεντεύξεις αυτές δεν διακρίνονται ούτε από ολοκληρωτική απουσία δομής, κάτι που θα οδηγούσε σε εκτός θέματος αναφορές τους συμμετέχοντες και αποτελεί μια στρατηγική που προκρίνεται όταν ο ερευνητής έχει ελάχιστη ή και καθόλου γνώση για ένα εξεταζόμενο ζήτημα (Babbie, 2013). Οι μετρήσεις αποτελούνταν από 8 ανοιχτές ερωτήσεις. Το σύνολο των μετρήσεων της μελέτης παρουσιάζεται στο Παράρτημα 1 της εργασίας.

3.2.3 Διαδικασία έρευνας

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς του Κολωνού, του Κεραμεικού, του Βοτανικού, της Ακαδημία Πλάτωνος, των Σεπολίων και των Πατησίων. Έτσι, καθώς στις περιοχές αυτές λειτουργούν τάξεις υποδοχής σχολείων Ζ.Ε.Π., οι εκπαιδευτικοί των περιοχών αυτών θεωρήθηκε πως θα έχουν μια ικανοποιητική γνώση για το υπό μελέτη ζήτημα, ανεξαρτήτως εάν οι ίδιοι εργάζονται

σε τάξη υποδοχής. Με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε δια ζώσης επαφή, μετά από υποβοήθηση του διευθυντή της εκάστοτε μονάδας που πραγματοποιήθηκε επίσκεψη. Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν για τους σκοπούς και το πλαίσιο της έρευνας και εάν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν κανονιζόταν μια νέα συνάντηση, στην οποία και πραγματοποιούταν η συνέντευξη. Ο χώρος της συνέντευξης ήταν επιλογής των ίδιων των εκπαιδευτικών (π.χ. σχολική μονάδα, οικεία). Στους εκπαιδευτικούς τονιζόταν τόσο προ της συνέντευξης, όσο και μετά από αυτή πως η συμμετοχή τους ήταν μη υποχρεωτική και πως μπορούσαν να αποχωρήσουν από τη μελέτη ακόμα και αν αρχικώς είχαν συμφωνήσει να συμμετάσχουν. Οι συνεντεύξεις ηχογραφούνταν και εν συνεχεία απομαγνητοφωνούνταν. Το σύνολο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων παρατίθεται στο Παράρτημα 2.

3.3 Ανάλυση δεδομένων

Αρχικώς, υπολογίστηκαν τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Ο υπολογισμός των σχετικών τιμών πραγματοποιήθηκε μέσω περιγραφικής στατιστικής. Για τις ποσοτικές μεταβλητές ο υπολογισμός πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, ενώ για τις κατηγορικές μεταβλητές με τη χρήση απόλυτων τιμών και ποσοστών επί τοις εκατό.

Ως προς τα δεδομένα των συνεντεύξεων της μελέτης, αυτά αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης. Η χρήση θεμάτων αποτελεί έναν αρκετά διαδεδομένο τρόπο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Creswell, 2011). Η θεματική ανάλυση (thematic analysis) έχει ως στόχο την οργάνωση και επεξήγηση θεμάτων που προκύπτουν μέσα από την ανάλυση ενός συνόλου ποιοτικών δεδομένων, επιχειρώντας τη διαμόρφωση βαθιάς κατανόησης του κεντρικού ερευνητικού ζητήματος (Clarke & Braun, 2014).

Οι Clarke & Braun (2006) προτείνουν την υλοποίηση της θεματικής ανάλυσης μέσα από 6 αλληλοδιαδεχόμενα βήματα. Όπως επισημαίνουν, η ανάλυση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία όπου γίνεται μετάβαση από τη μια φάση στην άλλη, αλλά μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία όπου ο ερευνητής μετακινείται μπρος-πίσω σε όλη τη διάρκεια της ανάλυσης. Τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης που προτείνουν είναι τα κάτωθι:

- 1ο στάδιο: Η εξοικείωση με τα δεδομένα.

Η φάση αυτή έχει ως χαρακτηριστικό της την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί. Λεκτικά στοιχεία όπως συνεντεύξεις, μεταφέρονται σε γραπτή μορφή. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου προκύπτουν ορισμένες αρχικές σκέψεις και μοτίβα που πρέπει να καταγράφονται από τον ερευνητή, αφού θα αποτελέσουν τη βάση για την κωδικοποίηση των δεδομένων.

- 2ο στάδιο: Η κωδικοποίηση.

Στο συγκεκριμένο στάδιο το ζητούμενο είναι να περιλαμβάνεται η αρχική παραγωγή των κωδικών από τα δεδομένα. Ένα απόσπασμα του κειμένου μπορεί να κωδικοποιηθεί με έναν ή περισσότερους κωδικούς, αφού ενδέχεται να περιλαμβάνει διαφορετικά νοήματα. Οι κωδικοί αναφέρονται στις βασικές μονάδες νοήματος, αλλά είναι διαφορετικοί από τα θέματα, που αποτελούν το υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης, ωστόσο κάποιοι από αυτούς μπορούν να συνδυαστούν και να ενοποιηθούν σε ανώτερο επίπεδο σχηματίζοντας κατηγορίες.

- 3ο στάδιο: Η αναζήτηση θεμάτων.

Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης εξετάζεται ο τρόπος που μπορεί να συνδυαστούν οι κωδικοί ώστε κάποιοι από αυτούς να αποτελέσουν θέματα, κάποιοι υποθέματα και κάποιοι άλλοι να απορριφθούν. Ένα θέμα πρέπει να περιέχει ένα συνεκτικό, με νόημα μοτίβο, το οποίο αναδύεται από τα δεδομένα και βρίσκεται σε σύμπλευση με το ευρύτερο πλαίσιο της μελέτης.

- 4ο στάδιο: Η εξέταση των θεμάτων.

Σε αυτό το στάδιο γίνεται βελτίωση των θεμάτων που έχουν προκύψει, καθώς κάποια από αυτά είναι πιθανό να πρέπει να διαχωριστούν, άλλα να ενωθούν και άλλα να απορριφθούν. Τα θέματα πρέπει να έχουν ένα συνεκτικό νόημα και να μην εκφράζουν τις ίδιες έννοιες.

- 5ο στάδιο: Ορισμός και ονομασία θεμάτων.

Στη φάση αυτή ο ερευνητής έχει ένα ικανοποιητικό θεματικό χάρτη των δεδομένων. Έτσι, σε κάθε θέμα μπορεί να προσδιορίσει το αποδιδόμενο νόημα που αποτυπώνεται από τα δεδομένα. Για κάθε θέμα γράφεται μια λεπτομερής ανάλυση σχετική με το ερευνητικό ερώτημα που απαντά.

- 6ο στάδιο: Συγγραφή της έκθεσης.

Περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και γραφή της έκθεσης. Επιλέγονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα των δεδομένων που αποδεικνύουν την επικράτηση του θέματος.

Με βάση τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε και ανάλυση SWOT. Η συγκεκριμένη ανάλυση αποτελεί ένα εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού που χρησιμοποιείται για την ανάλυση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος μιας επιχείρησης. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την λήψη αποφάσεως σχετικά με μελλοντικές ανακατευθύνσεις και την όλη πορεία που οφείλει να ακολουθηθεί. Η ανάλυση SWOT είναι επίσης ιδιαίτερα χρήσιμη σε οργανισμούς, καθώς ο τρόπος σχεδιασμού των δράσεων μεταξύ αυτών και των επιχειρήσεων ενδεχομένως να υπόκειται στην ίδια αναγκαιότητα διερεύνησης και αξιολόγησης του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος (Helms & Nixon, 2010).

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα ερωτημάτων

4.1 Κοινωνικο-δημογραφικά δεδομένα

Οι κατηγορικές κοινωνικές και δημογραφικές μεταβλητές του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα I. Όπως καταδεικνύεται και από τον πίνακα, υπήρχε μια σχεδόν ισότιμη κατανομή των όσων ασκούσαν και δεν ασκούσαν διοικητικά καθήκοντα και των αντρών και των γυναικών του δείγματος. Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων της μελέτης, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (52.4%), ενώ μόλις 16.7% των συμμετεχόντων είχε πραγματοποιήσει σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Περαιτέρω πληροφορίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας I. Οι κατηγορικές κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές του δείγματος		
Διοικητικά καθήκοντα	Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
Όχι	11	52.4%
Ναι	10	47.6%
Φύλο		
Άντρας	11	52.4%
Γυναίκα	10	47.6%
Επίπεδο σπουδών		
ΑΕΙ	6	28.6%
Ακαδημία	3	42.9%
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	11	52.4%
Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	4.8%
Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση		
Ναι	3	16.7%
Όχι	15	83.3%

Στον πίνακα II παρουσιάζονται οι ποσοτικές κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές του δείγματος της έρευνας. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν τα 40.95 έτη με 9.90 έτη τυπική απόκλιση.

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν 16.23 έτη προϋπηρεσίας, με τυπική απόκλιση τα 10.50 έτη. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό, τα άτομα του δείγματος είχαν μέση τιμή τα 4.80 έτη με τυπική απόκλιση τα 8.11 έτη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είχαν μόλις 0.95 έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις υποδοχής, με τυπική απόκλιση τα 0.74 έτη.

Πίνακας II. Οι ποσοτικές κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές του δείγματος				
	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό	Έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις υποδοχής
Μέση τιμή	40.95	16.23	4.80	0.95
N	21	21	21	21
Τυπική απόκλιση	9.90	10.50	8.11	0.74

4.2 Θεματική ανάλυση περιεχομένου

Μια πρώτη θεματική αφορά τον τρόπο υποβοήθησης των τάξεων υποδοχής προς τους μειονοτικούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν μια θετική αποτίμηση για τις τάξεις υποδοχής. Τα ευεργετήματα από τις τάξεις υποδοχής δεν περιορίζονται σε ένα μόνο πεδίο. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως οι τάξεις υποδοχής συνεπάγονται ευεργετήματα για τους μαθητές σε μια πληθώρα διαφορετικών παραμέτρων. Χαρακτηριστικά, ο Συμμετέχοντας 14 αναφέρει όταν ρωτάται σχετικά «κοινωνικοποίηση, μαθησιακά, ενίσχυση αυτοπεποίθησης...». Τα πολυδιάστατα αυτά ευεργετήματα θεωρείται ότι βασίζονται στην εξατομικευμένη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, ο Συμμετέχοντας 11 αποτιμά πως τα ευεργετήματα επιτυγχάνονται «Μέσα από εξατομικευμένο πρόγραμμα στήριξης τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο». Φαίνεται μάλιστα πως στην εξατομικευμένη διδασκαλία των τάξεων υποδοχής αποδίδονται και τα ευεργετήματα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, ο Συμμετέχοντας 11 προσθέτει «Μέσα από τη λειτουργία μικρών ομάδων ο μαθητής θα μπορέσει ευκολότερα να ανταποκριθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα που λειτουργεί στις τάξεις υποδοχής». Μάλιστα, ακριβώς λόγω του ανωτέρω περιγραφέντα τρόπου λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν πως οι τάξεις υποδοχής προάγουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπερίληψη των μαθητών με άλλο γλωσσικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ο Συμμετέχοντας 4 αναφέρει πως η συμπερίληψη προωθείται «σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος». Ως εκ τούτου, η πρώτη θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η πολυδιάστατη επίδραση των τάξεων υποδοχής μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας».

Μια δεύτερη θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών». Χαρακτηριστικό είναι το κάτωθι απόσπασμα του Συμμετέχοντα 20 που ερωτώμενος για τη συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση αναφέρει «Αρκετά σημαντική στην παρούσα συγκυρία που οι μαθητές των τάξεων αυτών δε μιλούν τη γλώσσα. Πρέπει να μάθουν τη γλώσσα όπως και την κουλτούρα της χώρας, αλλιώς πώς θα ενσωματωθούν;». Παρομοίως, ο Συμμετέχοντας 7 αναφέρει «Θεωρώ πως η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση είναι σπουδαία. Ένας από τους πολλούς λόγους είναι η εκμάθηση της γλώσσας». Κατά συνέπεια, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ιδιαίτερα θετική αποτίμηση για τη συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική

ενσωμάτωση, μια συμβολή που αποδίδεται στα ίδια τα χαρακτηριστικά του τρόπου λειτουργίας των τάξεων υποδοχής.

Μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων καταδεικνύεται επίσης το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μια ιδιαίτερα θετική αποτίμηση για την ενίσχυση της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Όπως αναφέρει ο Συμμετέχοντας 5 όταν ρωτάται σχετικά, αποτιμά πως οι εκπαιδευτικοί είναι «όχι κατάλληλα προετοιμασμένοι. Υπάρχει ανάγκη οργάνωσης προγράμματος επιμόρφωσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (αποδέκτες όχι μόνο εκπαιδευτικοί τάξεων υποδοχής που διδάσκουν σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών)». Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Συμμετέχοντας 2 αναφέρει «Η προετοιμασία και η καταλληλότητα των περισσότερων εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής κρίνεται ανεπαρκής. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς αντλούνται από τον γενικό πίνακα. Δυστυχώς η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών αφήνει αδιάφορο το υπουργείο παιδείας καθώς δεν πραγματοποιούνται σεμινάρια/επιμορφώσεις μετά την πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Επαφίεται στην ατομική πρωτοβουλία του καθενός να παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο σεμινάριο έναντι αμοιβής της περισσότερες φορές». Κατά συνέπεια, η θεματική αυτή μπορεί να λάβει τον τίτλο «Η προετοιμασία για τις τάξεις υποδοχής ως ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών».

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εκτιμούν επίσης ότι η γενικότερη υποστήριξη του εγχειρήματος των τάξεων υποδοχής δεν είναι επαρκής. Συγκεκριμένα, ο Συμμετέχοντας 18 αναφέρει μια σειρά από διαφορετικά εμπόδια, τα οποία είναι «Το ελλιπές προσωπικό, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και η ανάγκη για περισσότερη και εντατικότερη επιμόρφωση του προσωπικού». Ως εκ τούτου, η θεματική αυτή θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η ελλιπής υποστήριξη του εγχειρήματος των τάξεων υποδοχής».

Μια άλλη θεματική αφορά τη δισδιάστατη αποτίμηση των εκπαιδευτικών για τις τάξεις υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν πως οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στη βελτίωση της προόδου των μαθητών με άλλο γλωσσικό υπόβαθρο, αλλά εντοπίζουν και εμπόδια που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους. Για παράδειγμα, ο Συμμετέχοντας 2 αναφέρει «Θεωρώ πως είναι ένα πρόγραμμα που βοηθά στην ομαλή ένταξη των παιδιών στην κανονική τάξη προσπαθώντας να ελαχιστοποιήσει την περιθωριοποίηση. Ωστόσο, δε γίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο καθώς δεν υφίσταται ένα δίκτυο δομών για την ενσωμάτωση των παιδιών και

οικογενειών». Έτσι, η θεματική αυτή μπορεί να λάβει τον τίτλο «Η θετική, αλλά περιορισμένη επίδραση των τάξεων υποδοχής», αφού οι συμμετέχοντες αποτιμούν θετικά την λειτουργία τους, η οποία θα μπορούσε όμως να είναι ακόμα θετικότερη.

Τέλος, εντοπίζεται μια θεματική με προτάσεις για βελτίωση του τρόπου λειτουργίας των τάξεων υποδοχής. Οι προτάσεις αυτές είναι πολυάριθμες και αφορούν διαφορετικές μεταξύ τους πτυχές της πιθανής βελτίωσης των τάξεων υποδοχής. Χαρακτηριστικά, ο Συμμετέχοντας 9 αναφέρει ότι απαιτούνται «Συχνές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη, εμπλουτισμός των σχολικών βιβλίων, στελέχωση των τάξεων υποδοχής με μόνιμους εκπαιδευτικούς, συνεργασία των εκπαιδευτικών με σχολικούς ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς και διερμηνείς». Φαίνεται ως εκ τούτου πως οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής είναι συνάρτηση των ελλείψεων που επί του παρόντος αντιμετωπίζουν. Έτσι, η θεματική αυτή μπορεί να λάβει τον τίτλο «Η βελτίωση των τάξεων υποδοχής μέσω της ενίσχυσης των αδύναμων σημείων της λειτουργίας τους».

Στον πίνακα III παρουσιάζονται οι αρχικές και τελικές θεματικές της συγκεκριμένης έρευνας. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, οι πρώτες δύο θεματικές ομαδοποιούνται σε μια κεντρική θεματική, η οποία συνοψίζει τα ευεργετήματα των τάξεων υποδοχής για μαθητές με γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια. Η τρίτη, τέταρτη και πέμπτη θεματική της μελέτης επίσης ομαδοποιούνται σε μια και μόνο θεματική, η οποία αφορά το σύνολο των εμποδίων τα οποία βιώνουν οι μαθητές με γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια και τις ελλείψεις που γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς για τις τάξεις υποδοχής. Η θεματική αυτή μπορεί να θεωρηθεί επομένως πως βρίσκεται σε μια λογική σύγκρουσης με την προηγούμενη. Πράγματι, ενώ η μία θεματική εκφράζει τα ευεργετήματα του θεσμού των τάξεων υποδοχής, η άλλη εκφράζει τον λόγο περιορισμού του εύρους και του βαθμού αυτών, που δεν είναι άλλος από τις εγγενείς αδυναμίες των τάξεων υποδοχής στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των εμποδίων που βιώνουν οι μαθητές στην εκπαίδευση. Τέλος, η έκτη επιμέρους θεματική διατηρεί την αυτόνομη κωδικοποίησή της, αφού το περιεχόμενό της είναι διαφορετικό από αυτό των υπολοίπων. Η θεματική αυτή εκφράζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την βελτίωση των τάξεων υποδοχής, η οποία εκτιμούν ότι οφείλει να είναι σε σύμπλευση με τις επί του παρόντος διαπιστωμένες αδυναμίες.

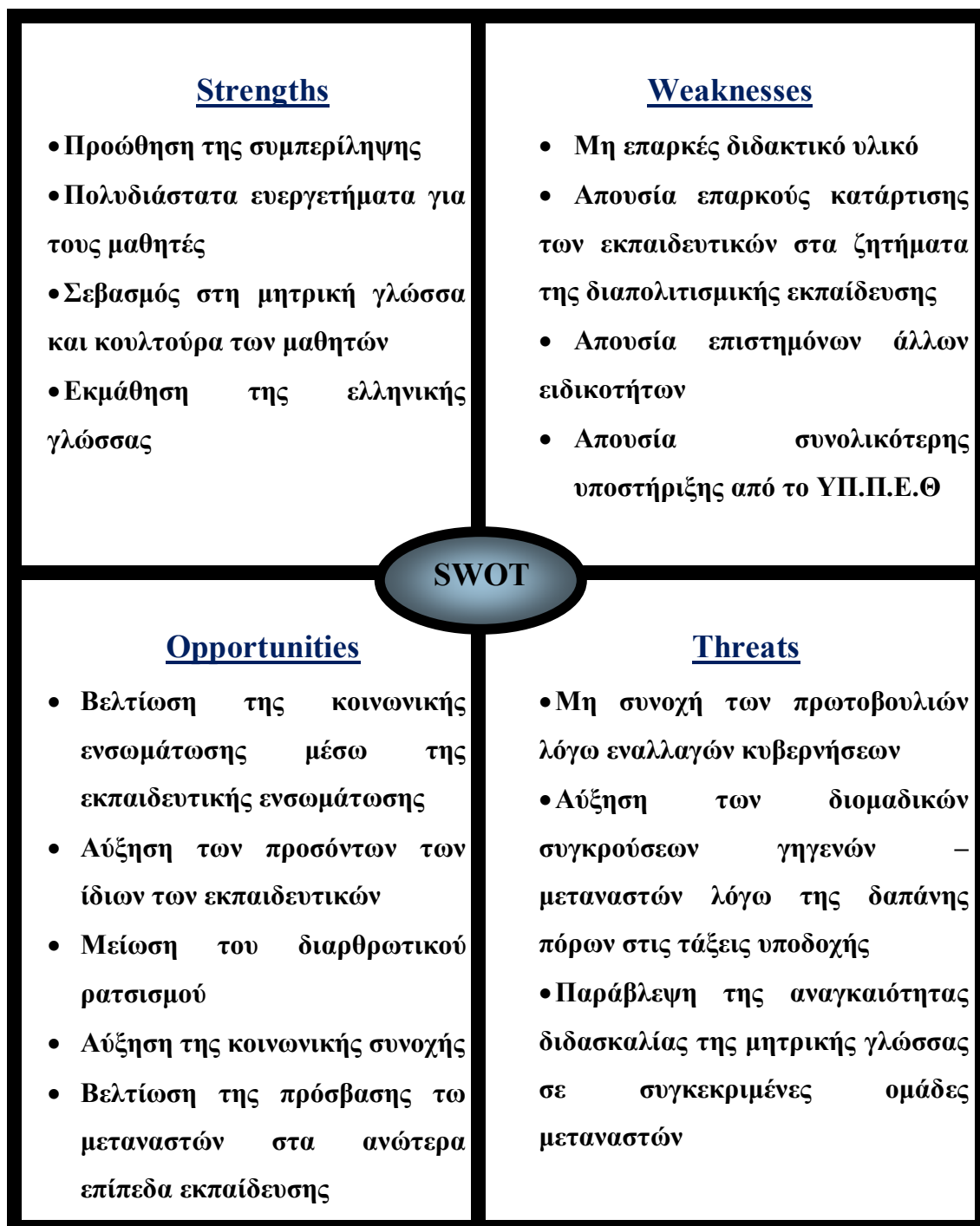
Πίνακας III. Οι επιμέρους και κεντρικές θεματικές της μελέτης

Αρχική θεματική	Τελική θεματική
Η πολυδιάστατη επίδραση των τάξεων υποδοχής μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας	Η θετική ευεργετική επίδραση των τάξεων υποδοχής για τους μαθητές με γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια
Η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών	
Η προετοιμασία για τις τάξεις υποδοχής ως ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών	Οι ελλείψεις και τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής
Η ελλιπής υποστήριξη του εγχειρήματος των τάξεων υποδοχής	
Η θετική, αλλά περιορισμένη επίδραση των τάξεων υποδοχής	
Η βελτίωση των τάξεων υποδοχής μέσω της ενίσχυσης των αδύναμων σημείων της λειτουργίας τους	Η βελτίωση των τάξεων υποδοχής μέσω της ενίσχυσης των αδύναμων σημείων της λειτουργίας τους

4.3 Ανάλυση SWOT

Στην εικόνα 1 παρουσιάζεται η ανάλυση SWOT της παρούσας μελέτης, η οποία και σχολιάζεται ακολούθως.

Εικόνα 1. Η ανάλυση SWOT για τις τάξεις υποδοχής



4.3.1 Ισχυρά σημεία

Όπως καταδεικνύεται από την ανωτέρω εικόνα, ένα ισχυρό σημείο των τάξεων υποδοχής είναι η προώθηση της συμπερίληψης. Πράγματι, μέσω των τάξεων υποδοχής αυξάνεται η ετοιμότητα των μαθητών προκειμένου να μπορούν αργότερα να παρακολουθήσουν το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έτσι, φαινομενικά οι τάξεις υποδοχής δεν προωθούν τη συμπερίληψη, αφού θέτουν το μαθητή με άλλο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο εκτός της τυπικής τάξης. Ωστόσο, η στόχευση των τάξεων υποδοχής είναι ακριβώς η αύξηση της ετοιμότητας του μαθητή αυτού να παρακολουθήσει το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κάτι που οδηγεί και σε αύξηση της συμπερίληψης μέσω του θεσμού των τάξεων υποδοχής.

Ένα δεύτερο ισχυρό σημείο των τάξεων υποδοχής είναι τα πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους μαθητές. Οι τάξεις υποδοχής στοχεύουν στην αύξηση της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης των μαθητών. Ένας όμως πιο λεπτομερής στοχασμός επί του ζητήματος μπορεί να αναδείξει και ορισμένες άλλες επιδράσεις των τάξεων υποδοχής. Οι τάξεις υποδοχής μπορεί να θεωρηθεί πως οδηγούν σε μια ευρύτερη κοινωνική ένταξη των μεταναστών, καθώς τόσο οι ίδιοι, όσο και οι γονείς αυτών, ενδεχομένως να αντιλαμβάνονται πως οι τάξεις υποδοχής αυξάνουν την κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών.

Ένα τρίτο ισχυρό σημείο των τάξεων υποδοχής είναι το ότι σέβονται την τοπική γλώσσα και κουλτούρα των μαθητών. Πράγματι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν διαχρονικά μονοπολιτισμικό, αφού προωθούσε την ενσωμάτωση των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, παραβλέποντας έτσι την αναγκαιότητα για διδασκαλία της δικής τους γλώσσας και του δικού τους πολιτισμού (Κεσίδου, 2008). Ωστόσο, οι τάξεις υποδοχής αποτελούν μια αντίθετη τάση, αφού προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σεβόμενες την αναγκαιότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του μητρικού πολιτισμού των μαθητών. Έτσι, ανεξάρτητα από το εάν ο στόχος αυτός δεν έχει ακόμα επιτευχθεί στον απόλυτο βαθμό, οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών που έως τώρα γίνονταν στόχος της πολιτικής αφομοίωσης.

Τέλος, ως ιδιαίτερα ισχυρό σημείο των τάξεων υποδοχής οφείλει να θεωρηθεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Πράγματι, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ενδεχομένως να ήταν αδύνατη απουσία των τάξεων υποδοχής και παρέχει στους

μαθητές αυτούς ένα ιδιαίτερα ισχυρό πλεονέκτημα για την ίδια την εκπαιδευτική τους ένταξη.

4.3.2 Αδυναμίες

Παρά τα ισχυρά τους σημεία, οι τάξεις υποδοχής διακρίνονται και από ορισμένες σημαντικές αδυναμίες, οι οποίες καταδεικνύονται μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Μια πρώτη αδυναμία των τάξεων υποδοχής είναι το μη επαρκές διδακτικό υλικό. Πράγματι, καθώς το διδακτικό υλικό απαιτείται να είναι προσαρμοσμένο στο ιδιαίτερα ανομοιογενές μεταξύ των μαθητών υπόβαθρο, η αδυναμία αυτή συνιστά μια από τις πιο σημαντικές αδυναμίες των εγχειρήματος των τάξεων υποδοχής.

Μια δεύτερη αδυναμία των τάξεων υποδοχής είναι η απουσία επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως διαπιστώνεται μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, η κατάρτισή τους είναι ένα ζήτημα που επαφίεται περισσότερο στους ίδιους, παρά στις πρωτοβουλίες που λαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Έτσι, η απουσία κατάρτισης οφείλει να εκληφθεί ως μια σημαντική αδυναμία, που παρεμποδίζει την αποτελεσματική λειτουργία των τάξεων υποδοχής.

Μια τρίτη αδυναμία των τάξεων υποδοχής αφορά την απουσία επιστημόνων άλλων ειδικοτήτων. Πράγματι, οι ανάγκες των μαθητών που διδάσκονται στις τάξεις υποδοχής οφείλουν να θεωρηθούν ως πολυδιάστατες, αφού ο αποκλεισμός που βιώνουν δεν είναι απαραίτητα μόνο εκπαιδευτικός, αλλά και κοινωνικός. Έτσι, πιθανώς να υπάρχει η αναγκαιότητα στελέχωση των τάξεων υποδοχής και με άλλους επιστήμονες των κοινωνικών επιστημών. Επί το παρόντος, κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιείται και συνιστά μια αδιαμφισβήτητη αδυναμία των τάξεων υποδοχής.

Τέλος, ως αδυναμία οφείλει να θεωρηθεί και η ανεπαρκής υποστήριξη του εγχειρήματος αυτού από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Πιθανώς μάλιστα το αδύναμο αυτό σημείο να μπορεί να αποδοθεί στο πρόσφατο μαζικό μεταναστευτικό ρεύμα από την Συρία και τις χώρες της Μέσης Ανατολής, με το ελληνικό κράτος να μην έχει σχεδιάσει και υλοποιήσει ακόμα με την αναγκαία αποτελεσματικότητα τις απαιτούμενες πολιτικές για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση των προσφύγων αυτών.

4.3.3 Ευκαιρίες

Μια κεντρική ευκαιρία των τάξεων υποδοχής είναι η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών. Η κοινωνική ενσωμάτωση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της μετανάστευσης του 21^{ου} αιώνα, ώστε οι μετανάστες να συμμετέχουν ισότιμα με τους γηγενείς στον κοινωνικό βίο των κρατών προορισμού τους (Χρυσόχου, 2010). Έτσι, η εκπαιδευτική ενίσχυση των μεταναστών ενδεχομένως να οδηγήσει και σε μια βελτίωση της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Ως εκ τούτου, η βελτίωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης είναι μια ευκαιρία που αναδύεται μέσω των τάξεων υποδοχής.

Μια άλλη ευκαιρία είναι αυτή της αύξησης των προσόντων των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όπως καταδεικνύεται μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, η κατάρτισή τους στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επαφίεται περισσότερο στους ίδιους. Η συγκεκριμένη τάση ως προς την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ενδεχομένως να είναι λανθασμένη και να απαιτείται μια συνολικότερη ενέργεια από πλευράς του Υπουργείου. Ωστόσο, η εναπόθεση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στους ίδιους μπορεί να θεωρηθεί ως μια ενέργεια που προωθεί την αυτοδιαχείριση της μάθησης, η οποία και συνδέεται με την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Kalantzis & Cope, 2013). Επιπροσθέτως, οι τάξεις υποδοχής ενδεχομένως να συνεπάγονται και μια αύξηση των προσόντων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών, η οποία είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί στην τυπική τάξη. Για το λόγο αυτό, οφείλει να θεωρηθεί πως οι τάξεις υποδοχής παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη ευκαιρία των τάξεων υποδοχής είναι αυτή για μείωση του διαρθρωτικού ρατσισμού. Πράγματι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραδοσιακά προάγει τον διαρθρωτικό ρατσισμό, καθώς αυτό χρησιμοποιείται ως μέσο διαιώνισης της κυριαρχίας των γηγενών εις βάρος των μεταναστών (Μεμηλά, 2016). Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω των τάξεων υποδοχής ενδεχομένως να αποτελέσει έναν τρόπο αντιμετώπισης του διαρθρωτικού ρατσισμού, καθώς η εκπαίδευση δεν πραγματοποιείται πλέον με βάση την κυρίαρχη γλώσσα και τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Μια επιπλέον ευκαιρία των τάξεων υποδοχής είναι η αύξηση της κοινωνικής συνοχής. Συνολικότερα, η αύξηση της κοινωνικής συνοχής είναι μια κεντρική πρόκληση για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αφού η απουσία κοινωνικής συνοχής οδηγεί σε διομαδικές συγκρούσεις (Χρυσόχου, 2010). Η ανάπτυξη συγκρούσεων

σχετίζεται με το αίσθημα σχετικής αποστέρησης των μειονοτικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, οι μειονοτικές ομάδες προχωρούν σε μια κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα σύγκριση, μεταξύ των όσων έχουν αυτές και των όσων έχουν οι άλλες ομάδες που συνυπάρχουν στην ίδια κοινωνία. Έτσι, στη περίπτωση μιας μεγάλης αντιλαμβανόμενης διαφοράς προωθείται η ανάπτυξη της επιθετικότητας εις βάρος των άλλων ομάδων (Walker & Smith, 2002). Κατά συνέπεια, μια ευκαιρία των τάξεων υποδοχής είναι αυτή της αύξησης της κοινωνικής συνοχής μέσω της μείωσης της σχετικής αποστέρησης, αφού οι μειονοτικές ομάδες αντιλαμβάνονται κατά τον τρόπο αυτό πως το κράτος ενδιαφέρεται για τα δικαιώματά τους και για τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης.

Μια επιπρόσθετη ευκαιρία των τάξεων υποδοχής μπορεί να θεωρηθεί πως είναι η αύξηση της πρόσβασης των μεταναστών σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης. Διαχρονικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχθεί επικρίσεις για το ότι παρεμποδίζει την πρόσβαση των μεταναστών μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2012). Εάν επομένως οι τάξεις υποδοχής αυξάνουν την εκπαιδευτική πρόοδο των μεταναστών μαθητών, τότε ενδεχομένως να συνεπάγονται και μια μακροπρόθεσμη μεταβολή της πορείας τους στην εκπαίδευση, μέσω της αύξησης της πρόσβασής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, οι τάξεις υποδοχής φαίνεται να αποτελούν μια ευκαιρία για την προώθηση της πρόσβασης των μεταναστών στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης.

4.3.4 Απειλές

Το εγχείρημα των τάξεων υποδοχής συναντά ορισμένες απειλές. Μια πρώτη απειλή είναι η συνοχή των μεταρρυθμίσεων. Παραδοσιακά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από μεταρρυθμίσεις που δεν υλοποιούνται ή που διαδέχονται άλλες μεταρρυθμίσεις με ολοκληρωτικά αντίθετη κατεύθυνση. Έτσι, υπάρχει μια αίσθηση μειωμένης συνοχής για τις μεταρρυθμίσεις που λαμβάνουν χώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Georgiadis, 2005; Koustourakis, 2007; Zambeta, 2002). Κατά συνέπεια, μια απειλή για τις τάξεις υποδοχής είναι η εναλλαγή κυβερνήσεων με διαφορετικές ιδεολογικοπολιτικές προσεγγίσεις ως προς το ζήτημα, η οποία και θα οδηγήσει σε ολοκληρωτική μεταβολή του θεσμού των τάξεων υποδοχής.

Μια άλλη απειλή για τις τάξεις υποδοχής μπορεί να θεωρηθεί πως είναι η αντίθεση των γηγενών στη δαπάνη πόρων για τις τάξεις υποδοχής. Διαχρονικά, ο ρατσισμός

πυροδοτείται σε περιόδους οικονομική κρίσης, ιδίως όταν οι γηγενείς θεωρούν πως στερούνται οικονομικούς πόρους λόγω άλλων εθνικών ομάδων (Papademetriou & Terrazas, 2009). Έτσι, η τρέχουσα οικονομική κρίση ενδεχομένως να οδηγήσει σε διομαδικές εντάσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών στη περίπτωση κατά την οποία οι γηγενείς θεωρήσουν πως οι τάξεις υποδοχής αποτελούν μια αλόγιστη σπατάλη χρημάτων, κάτι που πιθανώς να αποτελέσει ένα εμπόδιο στην εύρυθμη λειτουργία τους στο μέλλον.

Τέλος, ως μια απειλή για τις τάξεις υποδοχής μπορεί να θεωρηθεί η απουσία δυνατότητας εκμάθησης της μητρικής γλώσσας σε μετανάστες με χαμηλή συχνότητα στην Ελλάδα (π.χ. Ινδοί). Μάλιστα, η απουσία της δυνατότητας αυτής ενδεχομένως να οδηγήσει σε μετανάστες μαθητές δύο ταχυτήτων. Δηλαδή σε αυτούς που διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα και σε αυτούς που δεν την διδάσκονται. Ακόμα σημαντικότερο, η απουσία δυνατότητας διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας για ορισμένες ομάδες μεταναστών ενδεχομένως να οδηγήσει στην διδασκαλία αυτής από τις τοπικές κοινότητες μεταναστών, κάτι που θα παρεμποδίσει την αίσθηση προσφοράς προς αυτούς από το ελληνικό κράτος και την απουσία ενσωμάτωσής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση και συμπεράσματα

5.1 Θεωρητική απόδοση των ευρημάτων

Αρχικώς, οφείλει να επισημανθεί το ότι τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν μια διαφοροποίηση της στόχευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους εν σχέση με το παρελθόν. Πράγματι, μέσα από τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώνεται το ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική αποτίμηση για τις τάξεις υποδοχής, κάτι που οφείλει να εκληφθεί ως μια μετάβαση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας από ένα αφομοιωτικό προς ένα διαπολιτισμικό μοντέλο. Έτσι, φαίνεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας βρίσκεται εν μέσω μιας ολοκληρωτικής μεταβολής του τρόπου αντιμετώπισης των μαθητών με άλλο γλωσσικό και πολιτισμικό προσανατολισμό, αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν διαχρονικά έως τώρα μονοπολιτισμικό και έντονα αφομοιωτικό (Κάτσικας και Πολίτου, 1999; Κεσίδου, 2008).

Ένα άλλο εύρημα που οφείλει να αξιολογηθεί σε σχέση με την ευρύτερη θεωρητική γνώση είναι αυτό της αναδυόμενης αναγκαιότητας για κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Συνολικότερα, στη σύγχρονη μάθηση προάγεται η αναγκαιότητα διαρκούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ο οποίος και οφείλει να αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως έναν επαγγελματία που συνεχώς διδάσκεται νέες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις της επαγγελματικής του πρακτικής (Kalantzis & Cope, 2013). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, η στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα απέναντι στο ζήτημα της εκπαίδευσης και κατάρτισής τους ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, φαίνεται να βρίσκεται σε σύμπλευση με τις διεθνείς τάσεις ως προς τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη σύνδεση των ευρημάτων με ευρύτερες θεωρίες αφορά τη σχέση εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Πράγματι, είναι ευρέως αποδεκτό από διάφορους μελετητές του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα το ότι η εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος προαγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο συνηθέστερος μάλιστα μηχανισμός που χρησιμοποιείται, είναι το

στίγμα που αποδίδεται στους ίδιους τους μετανάστες για την αποτυχία τους να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολιτική αυτή είναι επίσης έκδηλη και προς άλλες μειονοτικές ομάδες, όπως οι Ρομά (Κάτσικας και Πολίτου, 1999; Μεμηλά, 2016). Ως τώρα φαίνεται επομένως πως η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνική ενσωμάτωση εξετάζεται υπό ένα πρίσμα αρνητικό, αφού η εκπαίδευση παρεμποδίζει την κοινωνική ενσωμάτωση. Αντίθετα, οι τάξεις υποδοχής φαίνεται να αξιοποιούν τις υφιστάμενες αυτές αρνητικές ανατροφοδοτήσεις της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης, μετατρέποντάς τες σε θετικές, προάγοντας έτσι την κοινωνική ενσωμάτωση δια μέσου της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης. Έτσι, μέσω της συγκεκριμένης εργασίας αναδεικνύεται η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση, ως αντιστροφή της χρήσης της εκπαίδευσης σαν μηχανισμό του διαρθρωτικού ρατσισμού.

5.2 Περιορισμοί και ισχυρά σημεία της μελέτης

Αναμφίβολα, η συγκεκριμένη έρευνα διακρίνεται από μια σειρά περιορισμών, τόσο σχετικά με την αξιοπιστία των ευρημάτων, όσο και σχετικά με τη γενικευσιμότητα αυτών. Ένας πρώτος κεντρικός περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της έρευνας. Όπως παρουσιάζεται και στις διαδικασίες της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, το δείγμα της έρευνας ήταν ένα δείγμα ευκολίας. Έτσι, το δείγμα δεν οφείλει να θεωρηθεί ως αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού στόχου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου η γενικευσιμότητά του είναι αμφίβολη.

Ένας δεύτερος περιορισμός έχει να κάνει με το σφάλμα από πλευράς του ερευνητή. Στις ποιοτικές μελέτες συνηθίζεται ο ερευνητής που πραγματοποιεί τη συλλογή των δεδομένων να είναι διαφορετικός από τον ερευνητή που αναλύει τα δεδομένα αυτά. Επίσης, η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων είναι μια διαδικασία που συνήθως πραγματοποιείται από περισσότερα από 2 άτομα (Robson, 2002). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη τα δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν από το ίδιο άτομο, κάτι που αυξάνει την πιθανότητα σφάλματος.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την αξιοπιστία της ανάλυσης SWOT που πραγματοποιήθηκε. Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, ένας γενικότερος περιορισμός της έρευνας αφορά την αξιοπιστία του υπό μελέτη δείγματος. Έτσι, εάν το υπό μελέτη δείγμα στερείται αντιπροσωπευτικότητας ως προς τον

ευρύτερο πληθυσμό των εξεταζόμενων εκπαιδευτικών της έρευνας, τότε και η ανάλυση SWOT βασίζεται σε δεδομένα τα οποία δεν είναι απαραίτητα έγκυρα, κάτι που θέτει υπό αμφισβήτηση και την αξιοπιστία της ίδιας της SWOT ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν επίσης να αμφισβητηθούν λόγω της εξέτασης των τάξεων υποδοχής από πλευράς των εκπαιδευτικών. Πράγματι, η αποτίμηση των τάξεων υποδοχής με τον τρόπο αυτό προϋποθέτει την άτυπη αποδοχή του ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι κάτοχοι της «επιστημονικής» γνώσης σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο, κάτι που είναι αμφίβολο.

Ωστόσο, οι περιορισμοί αυτοί δεν οφείλουν να θεωρηθούν απαραίτητα ως αδυναμίες, παρά ως απόρροια του ίδιου του σχεδίου έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας ακολουθείται μια κοινωνικοκονστροκτουβιστική προσέγγιση, κατά την οποία οι κάτοχοι της «επιστημονικής» γνώσης δεν είναι παρά τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν στο υπό εξέταση φαινόμενο και που ορισμένες φορές το διαμορφώνουν με τις ενέργειές τους (Babbie, 2013). Έτσι, ορισμένοι εκ των περιορισμών της έρευνας δεν αποτελούν μεθοδολογικές ατέλειες παρά απόρροια της εγγενούς πρόθεσης της συγκεκριμένης έρευνας για εξέταση της οπτικής των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς τις τάξεις υποδοχής.

Πέραν των περιορισμών της, η συγκεκριμένη έρευνα έχει και μια σειρά από ισχυρά σημεία, τα οποία πολλαπλασιάζουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων. Αρχικώς, ένα τέτοιο σημείο είναι η συμπερίληψη εκπαιδευτικών που ασκούν και που δεν ασκούν διοικητικά καθήκοντα. Έτσι, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος αυξάνεται, καθώς εκπαιδευτικοί με διαφορετικά χαρακτηριστικά έχουν λόγο για το μελετώμενο ζήτημα, κάτι που παρεμποδίζει την υπο-αντιπροσώπηση συγκεκριμένων υπο-ομάδων εκπαιδευτικών. Συνολικότερα, η καταγραφή ενός μεγάλου εύρους κοινωνικοδημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων των εκπαιδευτικών της μελέτης οδηγεί σε μια λεπτομερή αποτύπωση του προφίλ αυτών, κάτι που αυξάνει τη δυνατότητα γενικευσιμότητας των ευρημάτων που καταγράφηκαν.

Ένα άλλο ισχυρό σημείο της μελέτης αφορά τη χρήση διαφορετικών μεθόδων έρευνας. Στη σύγχρονη κοινωνική έρευνα, θεωρείται πως η χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων που ανήκουν σε άλλες επιστήμες μπορεί όχι μόνο να οδηγήσει στην αποτύπωση διαφορετικών πτυχών του εξεταζόμενου φαινομένου, αλλά και να οδηγήσει στην εξαγωγή μιας συμπερασματολογίας που θα ήταν αδύνατη στην εφαρμογή μίας και μόνο μεθοδολογικής προσέγγισης (Robson, 2002). Έτσι, στην έρευνα αυτή γίνεται χρήση τόσο ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες και αποτελούν ένα παραδοσιακό

εργαλείο έρευνας των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Babbie, 2013; Robson, 2002), και της μεθόδου SWOT, η οποία αποτελεί μια μέθοδο που έχει την αφετηρία της στο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων και του στρατηγικού μανάτζμεντ (Helms & Nixon, 2010). Κατά τον τρόπο αυτό, η χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων όχι μόνο μας οδηγεί στην εξέταση διαφορετικών πτυχών των τάξεων υποδοχής, αλλά και μας οδηγεί στην εξαγωγή μιας συμπερασματολογίας που θα ήταν ανέφικτη στην περίπτωση χρήσης μιας μόνο μεθόδου έρευνας.

Ένα επιπρόσθετο ισχυρό σημείο της μελέτης σχετίζεται με την ίδια τη φιλοσοφία προσέγγισης της επιστημονικής γνώσης. Για την ποιοτική προσέγγιση, κυρίαρχη είναι η επιρροή της Σχολής του Σικάγο, κατά την οποία η κοινωνική πραγματικότητα οφείλει να μελετάται με βάση την οπτική των ίδιων των ατόμων που τη συναποτελούν και που τη διαμορφώνουν (Babbie, 2013). Έτσι, στην παρούσα έρευνα το μελετώμενο ζήτημα διερευνάται μέσω της οπτικής των ίδιων των συμμετεχόντων, κάτι που αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό ως κάτοχο της επιστημονικής γνώσης για τα ζητήματα της επαγγελματικής του πρακτικής. Επιπροσθέτως, η ερώτηση των ίδιων των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα σε ένα φαινόμενο και η εξαγωγή πορισμάτων μέσω των ερωτήσεων αυτών σχετίζεται και με τις ηθικές διαστάσεις της επιστημονικής έρευνας, αφού τα άτομα που μετέχουν στα κοινωνικά φαινόμενα οφείλουν να είναι και αυτά που εκφέρουν άποψη για αυτά (Robson, 2002).

Συνολικότερα, φαίνεται πως η παρούσα έρευνα έχει τόσο ορισμένα ισχυρά σημεία, όσο και μερικές σημαντικές αδυναμίες που περιορίζουν την αξιοπιστία και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της.

5.3 Προτάσεις για την εκπαιδευτική διοίκηση

Εκτός των προτάσεων για την μελλοντική έρευνα, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και ορισμένες προτάσεις για την εκπαιδευτική διοίκηση. Οι προτάσεις για την εκπαιδευτική διοίκηση απορρέουν ακριβώς από την θεώρηση των εκπαιδευτικών της μελέτης ως αξιόπιστων κάτοχων της γνώσης αναφορικά με το φαινόμενο στο οποίο μετέχουν. Κατά συνέπεια, η εμπειρία και η αντίληψή τους μπορούν να θεωρηθούν ως ένα σημείο αφετηρίας της μελλοντικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μια πρώτη πρόταση αφορά τους τομείς στους οποίους οι τάξεις υποδοχής οφείλουν να ενισχυθούν. Οι τομείς βελτίωσης αφορούν το έμπυχο και μη έμπυχο δυναμικό των

τάξεων υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης αναφέρουν πως υπάρχει αναγκαιότητα για ενίσχυση του διδακτικού υλικού των τάξεων υποδοχής. Επομένως, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων οφείλει αρχικώς να ερευνήσει το υλικό το οποίο ενδεχομένως να ήταν καταλληλότερο από αυτό το οποίο επί του παρόντος χρησιμοποιείται και να εισάγει το νέο υλικό στην εκπαιδευτική πρακτική των τάξεων υποδοχής.

Μια δεύτερη πρόταση για την εκπαιδευτική διοίκηση σχετίζεται το ανθρώπινο δυναμικό των τάξεων υποδοχής. Όπως καταδεικνύεται από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, οι τάξεις υποδοχής οφείλουν να ενισχυθούν μέσω επιπρόσθετου ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο δεν αφορά απαραίτητα μόνο εκπαιδευτικούς, αλλά και άλλες ειδικότητες, όπως οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι διαπολιτισμικοί μεσολαβητές ή διερμηνείς. Πράγματι, καθώς οι μαθητές που φοιτούν στις τάξεις υποδοχής ενδεχομένως να έχουν ένα ευρύ φάσμα υποστηρικτικών αναγκών, η στελέχωσή τους από διεπιστημονικό δυναμικό ενδεχομένως να είναι απαραίτητα. Επιπλέον, μέσω των αναλύσεων των συνεντεύξεων αναδεικνύεται η αναγκαιότητα περαιτέρω επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις τάξεις υποδοχής, καθώς θεωρείται πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που επί του παρόντος διαθέτουν αδυνατούν να οδηγήσουν σε κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, όσοι διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα οφείλουν να καταγράψουν τις ανάγκες κατάρτισης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα τμήματα υποδοχής και να οργανώσουν σχετικά προγράμματα κατάρτισης αυτών.

Επιπλέον, είναι αναγκαίο η εκπαιδευτική διοίκηση να επικεντρωθεί στην διδασκαλία όσο το δυνατόν περισσότερων μητρικών γλωσσών προς τους μετανάστες. Κατά τον τρόπο αυτό, θα αποφευχθεί η δημιουργία δύο διαφορετικών ταχυτήτων μεταναστών, δηλαδή αυτών που διδάσκονται και αυτών που δεν διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα.

Συνολικότερα, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως οι παθογένειες των τάξεων υποδοχής οφείλονται στο πρόσφατο του εγχειρήματος και στην απουσία επαρκούς γνώσης για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών στο ζήτημα της μετανάστευσης. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στο ζήτημα αυτό πιθανώς να πρέπει να διαμορφωθεί έχοντας ως πρότυπο την αντίστοιχη πολιτική άλλων πολυπολιτισμικών κοινωνιών με μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης, όπως για παράδειγμα οι Ηνωμένες Πολιτείες.

5.4 Προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς

Πέραν των προτάσεων για την εκπαιδευτική διοίκηση, οφείλουν να πραγματοποιηθούν και ορισμένες προτάσεις για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Μια πρώτη πρόταση αφορά την αναγκαιότητα κατάρτισής τους στα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων, αλλά και μέσω της ανάλυσης SWOT, δεν πραγματοποιείται κάποια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων που να οδηγεί σε βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι, η κατάρτισή επαφίεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και οφείλουν να μεριμνήσουν οι ίδιοι για την αύξηση των γνώσεών τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μια άλλη πρόταση για τους εκπαιδευτικούς της μελέτης αφορά τα ζητήματα της διεπιστημονικής συνεργασίας. Όπως διαπιστώνεται μέσα από τη παρούσα έρευνα, υπάρχει αναγκαιότητα για στελέχωση των τάξεων υποδοχής από επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων, κάτι που επί του παρόντος δεν έχει πραγματοποιηθεί. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλάβουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες για να αντισταθμίσουν τη συγκεκριμένη έλλειψη από πλευράς της εκπαιδευτικής διοίκησης. Για παράδειγμα, μπορούν να συμβουλευονται οι ίδιοι σχολικούς ψυχολόγους για ζητήματα που ανακύπτουν εντός της τάξης τους.

Συνολικότερα, καθώς το εγχείρημα των τάξεων υποδοχής παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν μάλλον να αναλάβουν ενεργές πρωτοβουλίες για να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις αυτές, παρά να αναμένουν παθητικά το να υλοποιηθούν βελτιωτικές μεταρρυθμίσεις από πλευράς της εκπαιδευτικής διοίκησης.

5.5 Συμπεράσματα

Σε σχέση με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της μελέτης έχουν μια θετική αποτίμηση για τις τάξεις υποδοχής. Μάλιστα, θεωρούν πως μέσω αυτών υπάρχει μια πληθώρα ευεργετημάτων για πολλές και διαφορετικές πτυχές της προόδου των μαθητών. Κατά τον τρόπο αυτό, φαίνεται πως απαντάται το πρώτο ερώτημα της έρευνας.

Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας, ως προς την εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση, επίσης απαντάται μέσα από τα αποτελέσματα της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται πως αποτιμούν θετικά τη συμβολή των τάξεων υποδοχής στην εκπαιδευτική, αλλά και κοινωνική ενσωμάτωση των διδασκόμενων μαθητών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις επιμέρους παραμέτρους του τρόπου λειτουργίας των τάξεων υποδοχής επίσης απαντάται από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η λειτουργία των τάξεων υποδοχής αντιμετωπίζει μια σειρά εμποδίων, όπως η έλλειψη επαρκούς διδακτικού υλικού και οι αδυναμίες σε ζητήματα ανθρώπινου δυναμικού, που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική λειτουργία των τάξεων υποδοχής. Κατά τον τρόπο αυτό φαίνεται πως απαντάται το τρίτο ερώτημα της παρούσας έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης φαίνεται επίσης πως αποτιμούν ως ιδιαίτερα αναγκαία την εκπαίδευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη εκπαίδευση αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς της μελέτης μια αναγκαία συνθήκη για την εργασία στις τάξεις υποδοχής παρ' ότι, όπως επισημαίνουν, είναι αμφίβολο το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τάξεις υποδοχής έχουν σχετική κατάρτιση.

Ως προς το τελευταίο ερώτημα της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως οι τάξεις υποδοχής έχουν ένα ιδιαίτερα ευοίωνο μέλλον, καθώς συμβάλλουν στη συμπερίληψη των μαθητών με γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια. Παρ' όλα αυτά, εκτιμούν πως η υπερπήδηση των εμποδίων στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής είναι αναγκαία για την αποτελεσματική λειτουργία αυτών.

Συνολικότερα, η παρούσα εργασία υποστηρίζει πως οι τάξεις υποδοχής αποτελούν ένα μέτρο που συνεπάγεται μια πληθώρα ευεργετημάτων για τους μαθητές και οδηγεί σε αύξηση του βαθμού συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Φαίνεται επίσης πως οι τάξεις υποδοχής αντιμετωπίζουν μια σειρά από εμπόδια, όπως η έλλειψη επαρκούς υλικού και η έλλειψη στελέχωσης σε ανθρώπινο δυναμικό και κατάρτισης αυτού. Έτσι, οι τάξεις υποδοχής οφείλουν να βελτιωθούν χρησιμοποιώντας τις συγκεκριμένες αδυναμίες ως αφετηρία. Μέσω της ανάλυσης SWOT φαίνεται επίσης πως οι τάξεις υποδοχής ενδεχομένως να οδηγήσουν σε μια μεγαλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών και σε μια ειρηνικότερη συμβίωσή τους με τους γηγενείς. Ωστόσο, οι τάξεις υποδοχής αντιμετωπίζουν και μια σειρά απειλών, με κυριότερες την απουσία συνοχής των μεταρρυθμίσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την

πιθανή αντίθεση των γηγενών, λόγω της αύξησης του ρατσισμού στη διάρκεια μιας οικονομικής κρίσης, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής θεσμοποιούνται και δε θεσμοθετούνται μεταρρυθμίσεις για την αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων.

Με βάση το πλαίσιο, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της παρούσας εργασίας, οφείλει να πραγματοποιηθεί μια σειρά από προτάσεις για τις μελλοντικές έρευνες. Αρχικώς, μια πρόταση οφείλει να αφορά την εξέταση μιας πιθανής διαφοροποίησης της αντίληψης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τάξεις υποδοχής εν σχέση με τους υπόλοιπους ως προς τη χρησιμότητα και τη λειτουργία τους. Η μελέτη αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί τόσο μέσω ποιοτικών μεθόδων (συγκριτικής θεματικής ανάλυσης), όσο και μέσω ποσοτικών μεθόδων (σύγκρισης τιμών ερωτηματολογίων) σχετικά με την αντίληψη για τις τάξεις υποδοχής. Κατά τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να καταδειχθεί μια πιθανή διαφοροποίηση του εξεταζόμενου φαινομένου μεταξύ των δύο αυτών ομάδων εκπαιδευτικών.

Μια δεύτερη πρόταση για τις μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να αφορά την εξέταση της γνώμης των διαμορφωτών των εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με τις τάξεις υποδοχής. Η εξέταση της γνώμης των «ειδικών» σε ένα ζήτημα συναντάται στην κοινωνική έρευνα και είναι κεντρικής σημασίας στη λήψη αποφάσεων για διοικητικής φύσεως ζητήματα (Babbie, 2013). Έτσι, η μελέτη των αρμόδιων ατόμων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων που αποφασίζουν για το ζήτημα αυτό, θα μπορούσε να θεωρηθεί ιδιαίτερα χρήσιμη και θα μπορούσε να οδηγήσει σε αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η συγκεκριμένη μελέτη εξέτασε τη γνώμη των εκπαιδευτικών που ασκούν και που δεν ασκούν διοικητικά καθήκοντα υπό ένα ενιαίο πρίσμα, καθώς στόχος της ήταν η εξαγωγή μιας βασικού επιπέδου συμπερασματολογίας για το υπό μελέτη ζήτημα. Ωστόσο, σε επόμενο στάδιο ενδεχομένως να ήταν ενδιαφέρουσα η συγκριτική εξέταση της αντίληψης των δύο αυτών ομάδων εκπαιδευτικών, με στόχο την κατάδειξη πιθανών διαφορών.

Ένα άλλο ενδιαφέρον πεδίο έρευνας αφορά την εξέταση της γνώμης των μαθητών και των γονέων των μαθητών σχετικά με τις τάξεις υποδοχής. Πράγματι, στην κοινωνική έρευνα έχει ιδιαίτερη αξία η μελέτη της αντίληψης των διαφορετικών εμπλεκόμενων ενός ζητήματος, η οποία και δύναται να οδηγήσει στην ακόμα πιο αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων (Robson, 2002). Παράλληλα, οι μαθητές και οι γονείς θεωρείται πως οφείλουν να έχουν έναν ολοένα και πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτικών της σύγχρονης εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2013).

Έτσι, η μελλοντική έρευνα οφείλει να στοχεύσει και στην εξέταση των αντιλήψεων των γονέων και των μαθητών σχετικά με τις τάξεις υποδοχής.

Επιπλέον, μια άλλη πρόταση θα μπορούσε να αφορά την εκπόνηση ποσοτικών μελετών σχετικά με το ίδιο ζήτημα, δηλαδή με την εξέταση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τις τάξεις υποδοχής. Με βάση επιστημολογικές προσεγγίσεις της γνώσης, η χρήση διαφορετικών μεθόδων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη με στόχο την επίτευξη της τριγωνοποίησης κατά τη μελέτη ενός φαινομένου (Robson, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, ενδεχομένως να έχει ιδιαίτερη αξία η μελέτη της οπτικής των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα από μια άλλη μεθοδολογική σκοπιά.

Η αναγκαιότητα περαιτέρω μελέτης του φαινομένου σχετίζεται και με τις γενικότερες αρχές της κοινωνικής πολιτικής. Κατά τον Βενιέρη (2015), η κοινωνική πολιτική οφείλει να θεωρείται ως μεταβαλλόμενη διότι αναπτύσσεται κατά την εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων και προβλημάτων. Ως εκ τούτου, η έρευνα στο φαινόμενο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών οφείλει να είναι συνεχής, ακριβώς λόγω της συνεχούς μεταβολής των αναγκών των μεταναστών.

Συμπερασματικά, οι τάξεις υποδοχής οφείλουν να αποτιμηθούν θετικά. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαία η επικέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης στην αντιμετώπιση των απειλών που αντιμετωπίζουν και στην περαιτέρω βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους.

Βιβλιογραφία

Αλεξιάς, Γ. (2001). *Η κοινωνική πρόσληψη και μελέτη του φαινομένου της μετανάστευσης, στο βιβλίο Νομικές και Κοινωνικοπολιτικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης

Babbie, E. R. (2013). *The basics of social research*. Cengage Learning.

Babones, S. (2016). Interpretive quantitative methods for the social sciences. *Sociology*, 50(3), 453-469.

Blaisdell, B. (2016). Schools as racial spaces: Understanding and resisting structural racism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 248-272.

Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American sociological review*, 465-480.

Brush, S. G. (1996). Dynamics of theory change in the social sciences: Relative deprivation and collective violence. *Journal of Conflict Resolution*, 40(4), 523-545.

Βαρούχου, Φ. (2011). *Η εξέλιξη της αστικοποίησης στην Ελλάδα για την περίοδο 1981-2001*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Διπλωματική Εργασία.

Βενιέρης, Δ. (2015). *Κοινωνική Πολιτική: Έννοιες και Σχέσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Clarke, V., & Braun, V. (2014). *Thematic analysis*. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6626-6628). Springer, Dordrecht.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Csepeli, G., Fábíán, Z., & Sik, E. (2017). *4 Determinants of Denial and Acceptance of Refugees in Hungary*. *Ethnic Minorities and Inter-ethnic Relations in Context: A Dutch-Hungarian Comparison: A Dutch-Hungarian Comparison*.

Chojnicki, X., & Ragot, L. (2016). Impacts of immigration on an ageing welfare state: *An applied general equilibrium model for France*. *Fiscal Studies*, 37(2), 258-284.

Γεωργίτσα, Α. (2017). *Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ευρωπαϊκή και Κοινωνική Πολιτική», Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Denzin, N K. & Lincon, Y S. (Eds) (2000). *Handbook of Qualitative Research (Second Edition)*. London: Sage. *European Commission, Eurostat: Διαθέσιμο <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5760249/KS-02-13-237-EN.PDF/f652a97e-e646-456a-82fc-34949bbff956>* (πρόσβαση στις 28/01/2019).

Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δημουλάς Κ., & Παπαδοπούλου Δ. (2005). *Μορφές Κοινωνικής Ένταξης και Ενσωμάτωσης των οικονομικών μεταναστών στην Περιφέρεια Αττικής*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης. *Πρόγραμμα Παροχής εκπαίδευσης και άμεσης στέγασης στα παιδιά μεταναστών στην Ελλάδα 2018 – 2019: Διαθέσιμο στο:*

<https://greece.iom.int/el/providing-education-and-immediate-accommodation-migrant-children-greece-pedia> (πρόσβαση στις 28/12/2018).

European Commission. (2019). *Schengen Area*: Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/borders-and-visas/schengen_en (πρόσβαση στις 29/01/2019).

Ελευθεριάδου, Β. (2017). Προσφυγικό ζήτημα: Αρχή της μη επαναπροώθησης, άσυλο και δεσμεύσεις της Ελλάδας από το διεθνές και ευρωπαϊκό δίκαιο. *Expressis Verbis Law Journal*, 1, 32-38.

Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η Μεταναστευτική Πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2019). *Οργανισμός Ευρωπαϊκής Συνοριοφυλακής και Ακτογραμμής (Frontex)*: Διαθέσιμο στο: https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/frontex_el (πρόσβαση στις 29/01/2019).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2019) *Διαχείριση των εξωτερικών συνόρων*: Διαθέσιμο στο : http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_4.2.4.pdf (πρόσβαση στις 28/01/2019).

Fennes, H. & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Cassell.

Fusarelli, L. D., & Bass, L. (2015). The Politics of Inequality, Social Policy, and Educational Change. *Peabody Journal of Education*, 90(5), 597–600.

Georgiadis, N. M. (2005). Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to the 1997 Reform. *Education policy analysis archives*, 13(9), n9.

Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of strategy and management*, 3(3), 215-251.

Hollifield, J. F. (1986). Immigration policy in France and Germany: Outputs versus outcomes. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 485(1), 113-128.

Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, (2018). *Σεμινάρια Επιμόρφωσης: Διαθέσιμο στο: <https://ipode.gr/seminars/>* (πρόσβαση στις 28/12/2018).

Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, (2019). *Σκοποί Ινστιτούτου Πολιτισμού Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης: Διαθέσιμο στο: <http://ipode.gr/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7/elppo-3/>* (πρόσβαση στις 28/01/2019).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2019). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικό Υλικό: Διαθέσιμο στο: <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/35-d-i-m-o-t-i-k-o-g-y-m-n-a-s-i-o-anoikto-analytiko-programma-kai-didaktiko-yliko>* (πρόσβαση στις 29/01/2019).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2018). *Μειονοτικής, Διαπολιτισμικής και Ομογενειακής Εκπαίδευσης και Σχολείων Φυλακών: Διαθέσιμο στο: <http://iep.edu.gr/el/crossingbordersedu>* (πρόσβαση στις 28/12/2018).

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Kandyliis, G. (2006). From assimilation to national hierarchy. Changing dominant representations in the formation of the Greek City. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 121(121), 157-174.

Karsten, S. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42(02), 261-282.

Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 131-146.

Kristen, C., Reimer, D., & Kogan, I. (2008). Higher education entry of Turkish immigrant youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2-3), 127-151.

Καρασαββαΐδου, Π. (2014). *Το φαινόμενο της παράνομης εισόδου των μεταναστών στην Ελλάδα*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Νομική Σχολή, Τομέας Διεθνών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Νοτιοανατολικής Ευρώπης, Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008). *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα.

Κοντογιάννη, Π. (2012). *Συμμετοχή φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ανώτατη εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Διπλωματική Εργασία.

Κουντούρη, Φ. (2009). Ο οικονομικός μετανάστης στην πολιτική ατζέντα: η δημόσια συγκρότηση του μεταναστευτικού ζητήματος στη μεταπολίτευση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128(128), 39-76.

Κουντούρη, Κ. (2017). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Léonard, S. (2010). EU border security and migration into the European Union: FRONTEX and securitisation through practices. *European security*, 19(2), 231-254.

Λαμπράκης, Μ. (2016). *Σύγχρονα συστήματα ελέγχου και προστασίας συνόρων στην αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης. Η περίπτωση της Ελλάδας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, Διπλωματική Εργασία.

Ματζανά, Ε., Αγγελοπούλου, Ε., & Παπαδόπουλος, Α. (2008). *Η πολιτική της μετανάστευσης στην Ελλάδα από το 1990 μέχρι σήμερα*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Μεσολογίου, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων, Διπλωματική Εργασία.

Μεμηλά, Δ. (2016). *Το Μεταναστευτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα και Ευρώπη*. Α.Τ.Ε.Ι. Πειραιά, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής. Διπλωματική Εργασία.

Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., & Συμεωνάκη Μ.(2008).*Μετανάστευση και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες, σειρά μελέτες*. Αθήνα ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Μπένος, Γ. (2003). *Η σημασία της μετανάστευσης, στο Οικονομικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης-Επιπτώσεις στον Αγροτικό Τομέα*. Αθήνα: Ι.ΜΕ.ΠΟ.

Μπουρλούμη, Ε. (2016). *Μετανάστευση και ιατρικές δαπάνες στην Ελλάδα: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης των μεταναστευτικών ροών*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Ναβρουζόγλου, Ε. (2004). *Η μετανάστευση των ελλήνων στη δυτική Γερμανία την δεκαετία '60-'70 και η ενσωμάτωσή τους*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Διπλωματική Εργασία.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή: Θεσσαλονίκη.

Νόμος 1975/1991 [ΦΕΚ 184/Α/04-12-1991] περί «Εισόδου - εξόδου, παραμονής, εργασίας, απέλασης αλλοδαπών, διαδικασίας αναγνώρισης αλλοδαπών προσφύγων και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2910/2001 [ΦΕΚ 91/Α/02.05.2011] περί «Εισόδου και παραμονής αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3386/2005 [ΦΕΚ Α 212/23-8-2005] περί «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια».

Νόμος 3879/2010 [ΦΕΚ Α 163/21.9.2010] «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 3838/2010 [ΦΕΚ 49/Α'/24.3.2010] περί «Σύγχρονες διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις».

Papademetriou, D. G., & Terrazas, A. (2009). Immigrants and the current economic crisis. *Migration Policy Institute, Washington, DC*.

Προεδρικά Διατάγματα 358/97 & 359/97 [ΦΕΚ 240/Α/28-11-1997] σχετικά με τη «Νόμιμη παραμονή και εργασία των αλλοδαπών στην Ελλάδα και την χορήγηση Κάρτας Προσωρινής Άδειας Παραμονής και Κάρτας Παραμονής Περιορισμένης Χρονικής Διάρκειας».

Παπαδοπούλου, Δ. (2018α). *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*.

<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/SEP137/1.%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81%20%CE%95%CE%BD%CF%83%CF%89%CE%BC%CE%B1%CC%81%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%A4%CE%BF%CC%81%CE%BC%CE%BF.pdf> [Τελευταία θέαση: 28.12.2018]

Παπαδοπούλου, Δ. (2018β). *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Το παράδειγμα της νόμιμης ή μη νόμιμης διαμονής*. <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/SEP137/%CE%9A%CE%B5%CE%B9%CC%81%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%94%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5.pdf> [Τελευταία θέαση: 28.12.2018]

Πετράκου, Η., & Ξανθάκου, Γ. (2008). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες, Πολιτικές, Προοπτικές*. Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.

Προεδρικά Διατάγματα 358/97 & 359/97 [ΦΕΚ 240/Α/28-11-1997] σχετικά με τη «Νόμιμη παραμονή και εργασία των αλλοδαπών στην Ελλάδα και την χορήγηση Κάρτας

Προσωρινής Άδειας Παραμονής και Κάρτας Παραμονής Περιορισμένης Χρονικής Διάρκειας».

Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.

Roll-Hansen, N. (1998). *Studying natural science without nature? Reflections on the realism of so-called laboratory studies*. *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 29(1), 165-187.

Salikutluk, Z. (2016). Why do immigrant students aim high? Explaining the aspiration–achievement paradox of immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581-592.

Schnapper D. (1991). *La France de l'intégration. Essai sur l'histoire de la nation*. Paris, édition Gallimard.

Schnapper D. (2002). *La relation a l'autre*. Paris, édition Gallimard.

Taylor, P. (2008). *The End of European Integration-Anti-Europeanism Examined*. Routledge.

Τζανέτου, Μ. & Χαμαμτζή, Δ. (2006). *Το διαπολιτισμικό σχολείο στην Ελλάδα*. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, Πτυχιακή εργασία.

Τζιώρα, Γ. (2017). *Παρουσίαση και ταξινόμηση διδακτικού υλικού για μετανάστες και πρόσφυγες σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Διπλωματική Εργασία.

Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, (2019). *Το Ευρωπαϊκό Ταμείο Εξωτερικών συνόρων*: Διαθέσιμο στο: http://www.minocp.gov.gr/index.php?option=ozo_content&perform=view&id=4117&Itemid=534&lang (πρόσβαση στις 28/01/2019).

Vasilopoulou, S., & Talving, L. (2018). Opportunity or threat? Public attitudes towards EU freedom of movement. *Journal of European Public Policy*, 1-19.

Voutira, E. (2004). Ethnic Greeks from the former Soviet Union as “privileged return migrants”. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, (2004/3), 533-544.

Walker, I., & Smith, H.J. (2002). Relative deprivation theory: An overview and conceptual critique. *British Journal of Social Psychology*, 23: 301-310.

Wieviorka, M. (2018). Europe Facing Evil: Xenophobia, Racism, Anti-Semitism and Terrorism. *Europe's Crises*, 205.

Χρυσοχόου Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.

Zachos, D. (2009). Citizenship, ethnicity, and education in modern Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 27(1), 131-155.

Zambeta, E. (2002). Modernisation of educational governance in Greece: From state control to state steering. *European Educational Research Journal*, 1(4), 637-655.

Παραρτήματα

I: Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των 21 Εκπαιδευτικών

Πίνακας I. Οι κατηγορικές κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές του δείγματος		
Διοικητικά καθήκοντα	Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
Όχι	11	52.4%
Ναι	10	47.6%
Φύλο		
Άντρας	11	52.4%
Γυναίκα	10	47.6%
Επίπεδο σπουδών		
ΑΕΙ	6	28.6%
Ακαδημία	3	42.9%
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	11	52.4%
Διδακτορικός τίτλος σπουδών	1	4.8%
Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση		
Ναι	3	16.7%
Όχι	15	83.3%

Πίνακας II. Οι ποσοτικές κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές του δείγματος				
	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό	Έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις υποδοχής
Μέση τιμή	40.95	16.23	4.80	0.95
N	21	21	21	21
Τυπική απόκλιση	9.90	10.50	8.11	0.74

II. Οδηγός συνέντευξης

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία:έτη

Έτη προϋπηρεσίας:έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό:
.....έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής:έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών:παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*
2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*
3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*
4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*
5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*
6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*
7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*
8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

III. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο1

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Ηλικία: 41 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 11 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 1 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών:

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: -

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ένας μαθητής σε τμήμα υποδοχής μπορεί να βοηθηθεί σημαντικά, καθώς γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία, υπάρχει ο χρόνος να λυθούν σημαντικές απορίες και να καλυφθούν κενά ή κομμάτια ύλης που δεν έχει διδαχθεί. Επίσης μπορεί να προσεγγίσει την ελληνική γλώσσα με άλλη ταχύτητα από αυτή της τάξης του.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Το μάθημα είναι εξατομικευμένο και προσεγγίζει τις δυσκολίες και τα προβλήματα του μαθητή. Έτσι με καθημερινή υποστήριξη μπορεί να κερδίσει πολύ χρόνο για να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες του.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Οι μαθητές του Τ.Υ. μαθαίνουν περισσότερο για τα ελληνικά, τις συνήθειες, και σιγά-σιγά προσαρμόζονται πρώτα με τη γλώσσα αλλά και με την επαφή τους με τα άλλα παιδιά να ενσωματωθούν στην κοινωνία πιο ομαλά.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Δεν υπάρχει κατάλληλη υποστήριξη από πλευράς υποδομής των επίσημων φορέων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν κατά κύριο λόγο μόνοι τους υλικό και να αυτοσχεδιάσουν, να βρουν μόνοι τους πολλές λύσεις τόσο σε μαθησιακές δυσκολίες όσο και στην διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

Είναι ο κύριος πυλώνας υποστήριξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των τάξεων των παιδιών, των δασκάλων τους και των συμμαθητών τους.

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

- Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
- Αλλαγή στο προσωπικό, αίσθηση ασυνέχειας στο έργο
- Τα παιδιά μετακινούνται συχνά και αλλάζουν σχολικό περιβάλλον χωρίς να υπάρχει συνέχεια και ενημέρωση του έργου που έχει γίνει.
- Τα βιβλία που δίνονται «Γεια σας» δεν επαρκούν, δεν έχουν ικανοποιητικές ασκήσεις και συχνά δε βοηθούν ουσιαστικά.
- Κάποιες φορές ζητείται από τους συναδέλφους να καλύπτουν κενά σε άλλες τάξεις και το όλο έργο αντιμετωπίζεται σε κάποια σχολεία ως δευτερεύον.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Είναι απολύτως απαραίτητα για παιδιά που δε μιλάνε καθόλου ελληνικά και έρχονται σε ένα σχολείο. Βοηθούν τόσο στην εκμάθηση της ελληνικής, στην κάλυψη γνωστικών κενών αλλά και στη δημιουργία κλίματος φιλοξενίας των παιδιών αυτών.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

Να έχουν κατάλληλο εξοπλισμό και διαρκή υποστήριξη από κάποια ομάδα συντονισμού.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο2

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Ηλικία: 33 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 10 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 3 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών:

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: -

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Εξοικειώνει τους μαθητές με την ελληνική γλώσσα και τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τους βασικούς μηχανισμούς της ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Βοηθάει στη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Με την εξατομικευμένη διδασκαλία και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών του τμήματος ένταξης. Η γρήγορη και έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Με τη συμμετοχή ενός μαθητή στα τμήματα υποδοχής με βάση την εξειδικευμένη και εξατομικευμένη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα, η ένταξη στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον γίνεται γρηγορότερα. Μειώνει σε σημαντικό βαθμό φαινόμενα απομόνωσης και κοινωνικού ρατσισμού.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Η έλλειψη εποπτικών μέσων και η έλλειψη σχολικών βιβλίων, σε συνδυασμό με τις ελάχιστες – μηδενικές επιμορφώσεις, αφήνουν εκτεθειμένο τον εκπαιδευτικό.

5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

Μειώνουν τον αποκλεισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την πολιτιστική ζωή, τις κοινωνικές δραστηριότητες και αυξάνει τη συμμετοχή τους στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα.

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

- Ανύπαρκτες αίθουσες διδασκαλίας και εποπτικού υλικού.
- Ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (έως καθόλου).
- Απουσία διερμηνέων από τις σχολικές μονάδες.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Η λειτουργία των τάξεων υποδοχής συντελεί στην κοινωνικοποίηση και ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

- Συχνές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη.
- Εμπλουτισμός των σχολικών βιβλίων.
- Στελέχωση των τάξεων υποδοχής με μόνιμους εκπαιδευτικούς.
- Συνεργασία των εκπαιδευτικών με σχολικούς ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, διερμηνείς.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο3

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Ηλικία: 40 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 6 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: -
έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών:

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: 2

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ένας τυπικός μαθητής μπορεί να βοηθηθεί αρκετά από την τάξη υποδοχής, αρκεί ο υπεύθυνος της τάξης να δείχνει τον ζήλο που θα έδειχνε σε μια κανονική τάξη σχολείου.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δε μπορεί να βοηθηθεί αρκετά και σωστά από μια τάξη υποδοχής. Δεν είναι σε επίπεδο οργάνωσης να αντιμετωπίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Οι τάξεις υποδοχής σίγουρα συμβάλουν στην ομαλότερη ένταξη των ατόμων στο σχολικό περιβάλλον και ευρύτερα στο κοινωνικό σύνολο, αρκεί να λειτουργούν σωστά και ευσυνείδητα από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό κάθε τμήματος.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Το επίπεδο και η προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού είναι ανεπαρκείς και πιστεύω πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα.

5. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

—

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Πρέπει να δώσουν την ίδια βαρύτητα που δίνουν και στις κανονικές τάξεις εάν θέλουμε να μιλάμε για σωστές τάξεις υποδοχή με θετικά αποτελέσματα.

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να λειτουργούν καλύτερα. Πιστεύω ότι δεν δίνεται αρκετή βαρύτητα σε αυτές τις τάξεις.

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

Σίγουρα οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν αρκετά και πιστεύω οι πρώτοι που θα πρέπει να δράσουν είναι οι υπεύθυνοι κάθε τμήματος.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο4

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Ηλικία: 41 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 9 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 1 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών:

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: -

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Μέσα από εξατομικευμένο πρόγραμμα στήριξης τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Μέσα από τη λειτουργία μικρών ομάδων ο μαθητής θα μπορέσει ευκολότερα να ανταποκριθεί στο εξατομικευμένο πρόγραμμα που λειτουργεί στις τάξεις υποδοχής. Παράλληλα ο χώρος είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για να καλύπτονται τέτοιου είδους περιπτώσεις.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Είναι πολύ σημαντική καθώς αποτελεί ένα μεταβατικό – ασφαλέστερο στάδιο για το παιδί, ώστε από το απόλυτο άγνωστο σταδιακά να γνωρίσει κάποια πράγματα για την κουλτούρα και τη γλώσσα της χώρας μέσα από τα τμήματα αυτά.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Δεν είναι καθόλου προετοιμασμένος καθώς δεν υπάρχει επιμόρφωση προτού γίνει η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται από τον γενικό πίνακα αναπληρωτών που σημαίνει ότι δεν πληρούν τα κατάλληλα ακαδημαϊκά κριτήρια.

5. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Σε μεγάλο βαθμό καθώς σε πολλά παιδιά μεταναστών είναι δύσκολο να διαχωρίσεις τις μαθησιακές δυσκολίες με το πολιτισμικό κενό! Για το λόγο αυτό πολλές φορές επιλέγεται να γίνει παράλληλα εξατομικευμένο ειδικό πρόγραμμα στήριξης.

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

- Η πρόχειρη στελέχωσή τους από εκπαιδευτικούς αναπληρωτές που αλλάζουν σχολείο κάθε χρόνο.
- Η έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.
- Η ελλιπής φοίτηση των παιδιών.
- Η μαθητική διαρροή.
- Η απουσία συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος.

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Είναι σίγουρα μια καινοτόμα δράση βαθιά ανθρωπιστική που έχει ως επίκεντρο τον μαθητή! Θέλει όμως καλύτερη οργάνωση και συνέπεια από τη μεριά του κράτους ώστε να αντιμετωπιστούν σε βάθος αυτές οι περιπτώσεις!

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

- Με καλύτερη οργάνωση από το κράτος .
- Με ενημέρωση στα ίδια τα σχολεία τι είναι οι τάξεις υποδοχής.
- Με άνοιγμα του αναλυτικού προγράμματος και σε κοινωνικές δράσεις ώστε να επιτευχθεί πιο εύκολα η ένταξη.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο5

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Ηλικία: 29 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 4 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 4 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 3 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών:

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: -

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Μπορεί να δοθεί έμφαση στο ακαδημαϊκό υπόβαθρο που θα βοηθήσει το παιδί να μην περιθωριοποιείται.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Βασική προϋπόθεση είναι ο δάσκαλος να έχει γνώσεις ειδικής αγωγής. Οπότε προτείνω τμήμα ένταξης.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Αρκετά βοηθητική από την εμπειρία μου. Δίνει στο παιδί την ανάλογη προσοχή και το κάνει να αισθάνεται οικειότητα.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Δεν υπάρχει κάποια προετοιμασία σε πρακτικό επίπεδο. Μόνο κάποια μαθήματα διαπολιτισμικής στο σχολείο.

5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

Είναι στην ευχέρεια του υπεύθυνου δασκάλου να προωθήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα.

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Η έλλειψη εποπτικού υλικού. Η ελλιπής δέσμευση των γονιών και συμπερασματικά των παιδιών. Τέλος η δυσκολία πραγματοποίησης σχέσης λόγω του θεσμού των αναπληρωτών.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Είναι συνολικότερα θετική με πρακτικές δυσκολίες.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

Με εκπαίδευση περαιτέρω δασκάλων. Με συνεργασία δασκάλων. Το βασικότερο το εποπτικό υλικό.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο6

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 39 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 11 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 1 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: - παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ένας τυπικός μαθητής σε μια τάξη υποδοχής μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά σε κάποια θέματα που μπορεί να παρουσιάζει ελλείψεις. Επίσης η επαφή του με μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα μπορεί να τον ενθαρρύνει και να βελτιώσει το δικό του μαθησιακό επίπεδο.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ο δάσκαλος μπορεί να επικεντρωθεί στο συγκεκριμένο πρόβλημα του μαθητή, αφού είναι ολιγομελή τα τμήματα και η εκμάθηση της γλώσσας μπορεί να γίνει παίρνοντας υπόψη τη επιπλέον δυσκολία του μαθητή.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Θεωρώ ότι βοηθούν σημαντικά. Το παιδί μαθαίνοντας τη γλώσσα, κατανοεί και το νέο κοινωνικό περίγυρο καλύτερα.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Είναι ελλιπής από τους επίσημους φορείς.

5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

Βοηθούν σημαντικά αφού βοηθά στην άρση των εμποδίων για τη μάθηση παιδιών από άλλες χώρες.

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Τα εμπόδια είναι η πολυπλοκότητα του ανθρώπινου υλικού ,η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ,πέραν από κάποια βιβλία.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Είναι καλό που υπάρχουν. Βοηθούν σημαντικά το μαθητή και τον δάσκαλο της τάξης του μαθητή.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

Να έχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣΝο7

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 30 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 9 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 3 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 2 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: - παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Η τάξη υποδοχής μπορεί να βοηθήσει στην ταχύτερη και αποδοτικότερη ενσωμάτωση ενός τυπικού μαθητή στο τμήμα της τάξης του. Με την εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να καλύψει κενά στον προφορικό και γραπτό λόγο και να συμμετάσχει πιο ενεργά στη τάξη του.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ένας μαθητής με επιπλέον μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βοηθηθεί λόγω της εξατομικευμένης διδασκαλίας στην τάξη υποδοχής. Ωστόσο για να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση απαιτείται συνεργασία με το τμήμα ένταξης του σχολείου ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Οι τάξεις υποδοχής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών αυτών. Η διδασκαλία προσαρμόζεται στο επίπεδο και τις ανάγκες τους για καλύτερα αποτελέσματα ώστε να ενταχθούν στην κανονική τάξη.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Η προετοιμασία και η καταλληλότητα των περισσότερων εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής κρίνεται ανεπαρκής. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς αντλούνται από τον γενικό πίνακα. Δυστυχώς η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών αφήνει αδιάφορο το υπουργείο παιδείας καθώς δεν πραγματοποιούνται σεμινάρια/επιμορφώσεις μετά την πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Επαφίεται στην ατομική πρωτοβουλία του καθενός να παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο σεμινάριο έναντι αμοιβής της περισσότερες φορές.

5. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς έχουν στόχο την καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλοδαπών μαθητών με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξή τους στο κανονικό τμήμα της τάξης τους, ώστε να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση. Ο βαθμός που επιτυγχάνεται αυτό, ωστόσο, είναι κατώτερος των προσδοκιών καθώς μια δομή από μόνη της δε μπορεί να παράγει αποτελέσματα ουσιαστικά.

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η απομόνωση της δομής αυτής. Η ένταξη δε μπορεί να επιτευχθεί με ελάχιστες ώρες την εβδομάδα εξατομικευμένη ή ομαδική διδασκαλία.

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Θεωρώ πως είναι ένα πρόγραμμα που βοηθά στην ομαλή ένταξη των παιδιών στην κανονική τάξη προσπαθώντας να ελαχιστοποιήσει την περιθωριοποίηση. Ωστόσο, δε γίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο καθώς δεν υφίσταται ένα δίκτυο δομών για την ενσωμάτωση των παιδιών και οικογενειών.

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

Θα πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις τάξεις υποδοχής και να υπάρξει η πρόνοια για ένα ευρύτερο δίκτυο ενσωμάτωσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς και για τις οικογένειες. Τα σχολεία θα έπρεπε να επανδρωθούν με περισσότερους εκπαιδευτικούς ώστε τα παιδιά να διδάσκονται πιο εντατικά ανάλογα με τις ανάγκες τους και να γίνονται περισσότερες δράσεις σε επίπεδο τάξης και σχολείου/σχολικής κοινότητας ώστε να αποφευχθούν στάσεις ρατσισμού και εκφοβισμού.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο8

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 32 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 10 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 1 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: 1 παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ένας μαθητής μπορεί να βοηθηθεί από την τάξη υποδοχής γιατί παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βοηθηθεί από την τάξη υποδοχής εφαρμόζοντας όλες τις μεθόδους της εξατομικευμένης διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται και από τους μαθητές που δεν έχουν αντίστοιχα δυσκολίες στη γλώσσα αλλά παρόλα αυτά αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Καθίσταται αναγκαία η χρήση ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ για την καλύτερη και αποδοτικότερη εκμάθηση της ύλης.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Συμβάλλουν οι τάξεις υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση διότι μέσω αυτών ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και ξεκινά η διαδικασία της ενσωμάτωσης.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Χρειάζεται υψηλό επίπεδο προετοιμασίας από τον εκπαιδευτικό καθώς κάθε μαθητής διαφέρει από τον άλλον μαθητή όχι μόνο σε ηλικιακό επίπεδο αλλά και γνωστικό και κυρίως διαφέρει ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ της γλώσσας γιατί αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν μαθητές που δε γνωρίζουν πολλές φορές ούτε τους βασικούς επικοινωνιακούς κώδικες της γλώσσας της τάξης υποδοχής.

5. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο μέτρο που δύνανται. Δηλαδή ένας μαθητής ο οποίος εισάγεται σε μια τάξη για παράδειγμα στην ΣΤ δημοτικού και δεν έχει καμία γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής δεν είναι εφικτό ο μαθητής αυτός να γίνει αυτόματα μέλος της τάξης διότι απουσιάζει η επικοινωνία. Σιγά-σιγά όμως το παιδί μαθαίνει με τη μη λεκτική επικοινωνία να συνεννοείται μου τους συμμαθητές του και μετά επικοινωνεί και με γλωσσικούς κώδικες.

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

- Πληθώρα μαθητών με διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.
- Διαφορετική κουλτούρα.
- Έλλειψη γνώσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών.
- Αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών.
- Ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Έλλειψη κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων.

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Είναι βασική η ύπαρξη των τάξεων υποδοχής και απαραίτητη. Χρειάζεται όμως μεγαλύτερη κατάρτιση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καλύτερο προγραμματισμό εκ μέρους του υπουργείου και την εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών για την ποιοτικότερη εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής ως μέσου επικοινωνίας των μειονοτικών μαθητών.

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

-

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο9

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 30 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 5 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 1 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: 1 παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Μπορεί να βελτιωθεί μαθησιακά λόγω του εξατομικευμένου προγράμματος που προσφέρει.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Στην τάξη υποδοχής θα βοηθηθεί πρώτων απ' όλα συναισθηματικά και θα τονωθεί η αυτοπεποίθησή του λόγω του ότι θα νιώσει ικανός να διεκπεραιώσει κάποιες «εύκολες» ασκήσεις προσαρμοσμένες στο επίπεδό του. Σε δεύτερο βαθμό θα βελτιωθεί και μαθησιακά αφού θα είναι μαζί μόνο με λίγα παιδιά.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Πιστεύω ότι η τάξη υποδοχής βοηθά το παιδί να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Οι εκπαιδευτικοί είναι ανέτοιμοι για τάξεις υποδοχής αφού κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία έχουν ασχοληθεί ελάχιστα μ' αυτές.

5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

Σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος.

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Κύριο εμπόδιο είναι η μη ύπαρξη διερμηνέων. Ακόμα τα αναχρονιστικά βιβλία του υπουργείου καθώς και η ανομοιογένεια των μαθητών .

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Δε λειτουργούν έτσι όπως θα έπρεπε να λειτουργούν. Είναι μεν μια βοήθεια αλλά χρειάζεται βελτίωση η υποδομή τους.

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής, εκσυγχρονισμός βιβλίων και περισσότερη συνεργασία των δασκάλων με τον δάσκαλο της τάξης υποδοχής.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο10

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 29 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 3 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: -
έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: - παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*
Μαθησιακή και κοινωνική ένταξη (+ μείωση πρόωρης εγκατάλειψης σχολείου).
2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*
Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων κυρίως στο γραμματισμό, αλλά και στον αριθμητικό εγγραμματισμό.
3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*
Η κοινωνική ζωή των μαθητών διευρύνεται και αποκτούν σχολικούς και παιδαγωγικούς προσανατολισμούς, μέσω της εκπαίδευσης, της κοινωνικοποίησης και της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού.
4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*
Όχι κατάλληλα προετοιμασμένοι. Ανάγκη οργάνωσης προγράμματος επιμόρφωσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (αποδέκτες όχι μόνο εκπαιδευτικοί τάξεων υποδοχής που διδάσκουν σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών). Απαραίτητη η συνεργασία και άλλων κοινωνικών φορέων (ψυχολόγοι – κοινωνικοί λειτουργοί).
5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*
Σε μέτριο επίπεδο.
6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*
 - Ορισμένες φορές μη έγκαιρη στελέχωση από την αρχή της σχολικής χρονιάς.
 - Οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται με μικρή επιμορφωτική εμπειρία.
 - Κατάταξη μαθητών σε επίπεδα ελληνομάθειας – σημαντικό θέμα.

- Εκπαιδευτικοί δε μπορούν να διαχειριστούν ανομοιογένεια των μαθητών (κυρίως στις Τ.Υ. II).
- Δυσκολία επιλογής κατάλληλου διδακτικού υλικού, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης κάθε φορά τάξης. Πολλά από αυτά δε βρίσκονται στα σχολεία σε έντυπη μορφή και με δυνατότητα αναπαραγωγής για τους μαθητές.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Επιτελούν σπουδαίο ρόλο, αλλά επιτακτική ανάγκη βελτίωσης και συνεργασίας άλλων φορέων.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

- Αξιοποίηση της εμπειρίας και των προτάσεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τ.Υ. Αξιοποίηση της εμπειρίας και των προτάσεων των μαθητών που φοιτούν σ' αυτές μέσα από τη διεξαγωγή έρευνας (καλή ώρα!)
- Οργάνωση προγράμματος επιμόρφωσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (αποδέκτες όχι μόνο εκπαιδευτικοί Τ.Υ., αλλά και εκπαιδευτικοί τάξεων που διδάσκουν σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών).
- Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών Τ.Υ. από την αρχή της χρονιάς και να τους δίνεται η δυνατότητα να υπηρετούν στο ίδιο σχολείο όπου δίδαξαν τα προηγούμενα χρόνια.
- Βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής των Τ.Υ.
- Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού των δίγλωσσων προσφύγων στη διδακτική πράξη.
- Συνεργασία με άλλους κοινωνικούς φορείς (ψυχολόγοι – κοινωνικοί λειτουργοί).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣΝο11

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 30 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 10 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: -
έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: - παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Μπορεί α βοηθηθεί, ανάλογα με το επίπεδό του, σε συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης είτε ενισχυτικά στην ήδη υπάρχουσα διδακτέα ύλη είτε εξαρχής εφ' όλης της ύλης. Υπάρχει ειδικό υποστηρικτικό υλικό όμως το πιο σημαντικό είναι ο σεβασμός σε κάθε κουλτούρα και προσωπικότητα. Το υλικό αυτό αφορά βιβλία, εικόνες και μεταφραστικές καρτέλες.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Με ειδικό εικονογραφημένο υλικό μεταφρασμένο στη γλώσσα του παιδιού.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Ανάλογα και με το οικογενειακό υπόβαθρο μπορεί να καταστεί πολύ βοηθητικό μαθησιακά αλλά κυρίως ψυχολογικά για ένα παιδί. Μπορεί να ανοιχτεί και να μιλήσει πολύ πιο άνετα και εύκολα.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Δεν υπάρχει καμία προετοιμασία και σαφώς θα ήταν πολύ βοηθητική η εκπαίδευση στη διαπολιτισμικότητα.

5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Αν τα παιδιά είναι ενταγμένα σε ήδη υπάρχουσες τάξεις (με την έννοια της ομαλής υποδοχής από τα υπόλοιπα παιδιά) τότε η εκκίνηση στις τάξεις υποδοχής είναι πολύ καλύτερη αφού αφορά πρωτίστως βασικούς κανόνες επικοινωνίας.

Βασικό ρόλο παίζει το αν υπάρχουν παιδιά από τα ίδια περιβάλλοντα στο σχολείο. Συνήθως δεν υπάρχουν ειδικές αίθουσες με υποστηρικτικό υλικό γι' αυτά τα παιδιά.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Πιστεύω πως αποτελεί βασικό συστατικό ψυχολογικής και γνωστικής τόνωσης για παιδιά που χρειάζονται στήριξη και πόσο μάλλον για παιδιά που μπορεί να μην έχουν πάει ποτέ ξανά σχολείο.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

Αν υπάρχει ο κατάλληλος χώρος εξαρχής, με διαγνωστικά τεστ για τον κάθε μαθητή και συγκεκριμένο εποπτικό υλικό για το κάθε επίπεδο τότε μπορεί να γίνει μια πολύ καλή εκκίνηση. Σημαντική είναι και η πρόσβαση στον ιστοχώρο, ώστε να μπορούμε να ταξιδεύουμε ανά πάσα στιγμή ανά τον κόσμο απ' όπου προέρχονται και τα παιδιά!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο12

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 31 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 10 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 3 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: - παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ένας τυπικός μαθητής αρχικά μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (μειονοτικός μαθητής) καθώς και γενικότερα τους μειονοτικούς μαθητές μέσα στην ομάδα, ως βοηθός δασκάλου. Από όλη αυτή τη διαδικασία ο τυπικός μαθητής μπορεί να «ανακεφαλαιώσει» τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Αρχικά μπορεί να βοηθηθεί στην εκμάθηση της γλώσσας και με την κατάλληλη βοήθεια από τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης να υπάρξει βελτίωση σε διαφορετικά επίπεδα.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Θεωρώ πως η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση είναι σπουδαία. Ένας από τους πολλούς λόγους είναι η εκμάθηση της γλώσσας.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Οι προκλήσεις είναι πολλές και σε διαφορετικά επίπεδα, γι' αυτό και πρέπει ο εκπαιδευτικός να προετοιμάζεται και να εκπαιδεύεται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

Ως στόχος, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι περίπλοκος και με πολλές πτυχές. Οι τάξεις υποδοχής μπορούν να προωθήσουν σε πραγματικά ικανοποιητικό επίπεδο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Η μη ύπαρξη σε ορισμένες περιπτώσεις αιθουσών διδασκαλίας.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Η λειτουργία των τάξεων υποδοχής είναι αναγκαία για όλους τους παραπάνω λόγους που προαναφέρθηκαν.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

Με περισσότερες επιμορφώσεις.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο13

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 52έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 31έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης: 20έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό:
25έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 0 έτη

Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: - παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

- Σε γλωσσικό επίπεδο (η γλώσσα ως κώδικας γραφής αλλά και ως κώδικας επικοινωνίας και αυτό είναι το πιο σημαντικό).
- Σε κοινωνικό επίπεδο (συμπερίληψη σε ομάδα, τάξη, σχολείο).
- Σε συναισθηματικό επίπεδο (η αίσθηση του «ανήκειν»).
- Σε ψυχολογικό επίπεδο (τόνωση αυτό-εικόνας, αυτοεκτίμησης).

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Κάθε μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζεται με το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή ΚΕ.Σ.Υ). Επομένως είναι μη σκόπιμη η ένταξή του στην Τ.Υ.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Ευρύτερα θα μπορούσα να θεωρήσω ότι και οι τάξεις υποδοχής συμβάλλουν και στην κοινωνική ενσωμάτωση. Υπάρχουν περιπτώσεις που η Τ.Υ. έχει συμβάλει σε σημαντικό βαθμό και άλλες που απλώς υπάρχει. Το πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή παίζει βασικό ρόλο και κυρίως η θέση στην οποία βρίσκεται, π.χ. ένας μαθητής πρόσφυγας που η οικογένειά του επιζητεί μια καλύτερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και αντιμετωπίζει και το υπάρχον σχολείο ως ενδιάμεσο σταθμό δε θέλει να ωφεληθεί .

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Καθετί που ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει το κάνει με δική του πρωτοβουλία. Δεν υπάρχει καμία εκπαίδευση ή μετεκπαίδευση πάνω στο συγκεκριμένο θέμα παρά μόνο προγράμματα (ΕΣΠΑ), των οποίων και η χρησιμότητα δεν καταλήγει εκεί που θα έπρεπε.

5. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Η λειτουργία τους από μόνη της δε βοηθάει. Θα πρέπει και άλλοι παράγοντες να συμβάλλουν στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κυρίως η πολιτική του Σχολείου (π.χ. η τέχνη ως μια μορφή επικοινωνίας μέσα στην τάξη υποδοχής) , η υλικοτεχνική υποδομή, και γενικότερα η στάση της οικογένειας όπως αυτή διαμορφώνεται και απέναντι στο θεσμό του Σχολείου.

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

- Η μη σταθερή λειτουργία τους.
- Η μη έγκαιρη λειτουργία τους.
- Η μη στελέχωσή τους με μόνιμο προσωπικό και κατάλληλα εκπαιδευμένο.
- Η αντιμετώπισή τους ως κάτι που δεν χρήζει της επείγουσας ανάγκης (και από την πολιτεία και από την οικογένεια του μαθητή)
- Η μη ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Θετική αλλά με εξαιρέσεις που βασίζονται σε υποκειμενικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και του Σχολείου.

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

Απαιτείται μια αλλαγή θεώρησης της, αλλαγή πολιτικής φιλοσοφίας πάνω στην οποία θα στηρίζεται και κυρίως στήριξη σε πραγματικά προβλήματα των μαθητών που υποστηρίζονται στην τάξη υποδοχής. Η εξάλειψη των παραπάνω εμποδίων είναι επιτακτική και απαραίτητη για τη βελτίωση.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο14

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 55 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 31 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης: 21 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 5 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: 2

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Με υποστηρικτική διδασκαλία, μέσα σε ομάδα καθώς υπάρχει αμφίδρομη σχέση και ατομικά ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή και του επιπέδου που βρίσκεται.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Πολύ δύσκολο να επιτευχθεί αυτό. Πρέπει να πηγαίνει σε τμήμα ένταξης και να υπάρχει παράλληλη υποστήριξη και από τα δύο τμήματα.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Πολύ μεγάλη και σημαντική η συμβολή τους. Τα παιδιά αρχικά παίρνουν τις βάσεις μέσω αυτών και στη συνέχεια συνυπάρχουν με άλλους μαθητές στη γενική παιδεία, ανάλογα με την τάξη που εντάσσονται.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Ο δάσκαλος πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και να έχει κάνει επιμορφωτικά σεμινάρια ώστε να ειδικευτεί.

5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

Σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί το παιδί μαθαίνει την ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία και του είναι πιο εύκολο να ενσωματωθεί στην τάξη της γενικής παιδείας.

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Σε μαθητές υψηλού νοητικού επιπέδου και δυνατοτήτων αποτελεί εμπόδιο αφού είναι αναγκασμένοι να παρακολουθήσουν μαθήματα της τάξης υποδοχής που είναι χαμηλότερου μαθησιακού επιπέδου, ενώ το επίπεδο της τάξης είναι υψηλότερο και στην πλειονότητα των μαθημάτων μπορούν να συμβαδίσουν. Επίσης, είναι αναγκασμένοι να χάνουν ειδικότητες, όπως ξένη γλώσσα, εικαστικά, μουσική, γιατί ενώ τα παιδιά επιθυμούν να παρακολουθήσουν, να συμμετέχουν και να δείξουν ότι υπερτερούν ίσως σε αυτά σε σχέση με τα μαθήματα, εκείνες τις ώρες πάνε στο τμήμα υποδοχής.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Πολύ σημαντική γιατί βοηθά των μαθητή να ενσωματωθεί μαθησιακά και κοινωνικά. Το παιδί υποστηρίζεται ψυχολογικά έχοντας όμως τον κατάλληλο εκπαιδευτικό και την κατάλληλη υποδομή, π.χ. βιβλία (που δεν υπάρχουν ή έχουν παραμείνει τα ίδια την τελευταία 10ετία).

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

Με διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών βιβλίων και υποστηρίζοντας τους δασκάλους με επιμορφώσεις που θα πρέπει να είναι πάνω στο αντικείμενο με εξειδίκευση στην διαπολιτισμικότητα, όχι δασκάλους της γενικής παιδείας, ούτε παρακολουθώντας απλά σεμινάρια ολίγων ωρών.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο15

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 53 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 30 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης: 8 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 20 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: 2 παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*
Κοινωνικοποίηση, μαθησιακά, ενίσχυση αυτοπεποίθησης.
2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*
Κοινωνικοποίηση, μαθησιακά, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ανάπτυξη εργατικού πνεύματος.
3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*
Συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του εκάστοτε μαθητή και στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος.
4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρειάζονται και θέλουν περισσότερη επιμόρφωση, παρακολούθηση σεμιναρίων, πρακτική εξάσκηση, καθώς ό,τι παρέχεται σε επίπεδο προπτυχιακό ή μη δεν επαρκεί.
5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

-

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Μη επαρκής στελέχωση λόγω μη διορισμών των απαιτούμενων εκπαιδευτικών.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Οι τάξεις υποδοχής επιτελούν σημαντικό έργο στη στήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και θα πρέπει να αποτελούν μία από τις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού από την εκάστοτε κυβέρνηση.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

Καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, διορισμός περισσότερων εκπαιδευτικών, επαρκής χρηματοδότηση εν γένει από το κράτος.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο16

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 51 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 24 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης: 10 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 2 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 2 έτη

Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: - παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Με παροχή και εφαρμογή εξειδικευμένης γνώσης σε θέματα γλωσσολογίας, διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Μπορεί να βοηθηθεί μόνο με εξατομικευμένη διδασκαλία.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Σημαντικότερη η συμβολή τους στην κοινωνικοποίηση και στην κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

- Συνεχής επιμόρφωση.
- Επικαιροποίηση των γνώσεών τους.
- Εξειδικευμένη γνώση σχετικά με τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.
- Ενημέρωση σε βάθος σε εξειδικευμένα θέματα εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Εμβάθυνση σε θέματα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές.

5. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Σε σημαντικό βαθμό κι ενεργά οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

- Έλλειψη σχολικών αιθουσών για τη στέγασή τους.
- Η στελέχωσή τους γίνεται πάντα με αναπληρωτές!
- Ελλιπής επιμόρφωση κι ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη στελέχωσή τους.
- Έλλειψη διερμηνέων.

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Σημαντική η λειτουργία τους, που συντελεί στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Βοηθά εκπαιδευτικούς τάξεων και γονείς.

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

- Έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχή.
- Επιμόρφωση τακτική των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο17

Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 51 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 26 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης: 2 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 26 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: - έτη

Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: 2 παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Ένας τυπικός μαθητής μπορεί να βοηθηθεί από τους συμμαθητές του τμήματος υποδοχής παρακολουθώντας από κοινού τα καλλιτεχνικά μαθήματα αλλά και το μάθημα της φυσικής αγωγής που προϋποθέτει συνεργασία και επικοινωνία με πιο χαλαρούς όρους. Ανταλλάσσουν απόψεις από διαφορετικές κουλτούρες.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Είναι πιο δύσκολη αυτή η περίπτωση συνεργασίας με τις τάξεις υποδοχής. Από τη μια ένας μαθητής με ΔΕΠΥ χρειάζεται συγκεκριμένα όρια για να συγκεντρωθεί, ενώ τα παιδιά που παρακολουθούν σε μια τάξη υποδοχής μαθαίνουν με πιο παιγνιώδη τρόπο.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Οι τάξεις υποδοχής είναι το πρώτο σκαλοπάτι για την κοινωνική ενσωμάτωση των ανθρώπων που έρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και κουλτούρες. Πιστεύω ότι πιο εύκολα θα πλαισιώσουν τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό αφού θα εκπαιδευτούν στα δημόσια σχολεία της χώρας.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Οποσδήποτε ο εκπαιδευτικός που θα τοποθετηθεί σε μια τάξη υποδοχής πρέπει να έχει ολοκληρώσει έναν κύκλο σεμιναρίων για να προετοιμαστεί κατάλληλα για να βοηθήσει τα παιδιά που φοιτούν σ' αυτές τις τάξεις.

5. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Δεν έχουμε φτάσει σε τέτοιο επίπεδο ώστε να έχουμε κάποια αποτελέσματα σε μεγάλο βαθμό ώστε να δώσουμε σαφή εικόνα για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι η προχειρότητα του συστήματος να εντάξει ουσιαστικά τα παιδιά στις τάξεις υποδοχής (εκπαίδευση – σεμινάρια – επάνδρωση τμημάτων).

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Μετά από 26 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση έχω συμπεράνει ότι όλα γίνονται εκ του προχείρου και μόνο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις δύσκολες συνθήκες με λίγα εφόδια.

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

Ένας καλύτερος σχεδιασμός από το υπουργείο Παιδείας, με στελέχη, εκπαιδευτικό υλικό, εποπτικά μέσα, και σεμινάρια για τις τάξεις υποδοχής. Θα βελτίωνε τόσο την λειτουργία όσο και την αποτελεσματικότητα των τάξεων υποδοχής.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο18

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 55 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 32 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης: 11 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: -
έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: - έτη

Επίπεδο σπουδών: AEI Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: 1 παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Από τον δάσκαλο θα εξαρτηθεί αφού πρώτα καταγράψει τις μαθησιακές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ώστε να εφαρμόσει εξατομικευμένη διδασκαλία.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Η διδασκαλία δε μπορεί να είναι ασφυκτική σε τέτοιες κατηγορίες μαθητών. Θα πρέπει να έχει μια πιο παιγνιώδη και χαλαρή διάθεση ώστε να γίνει ελκυστική.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Τεράστιος ο ρόλος της λειαινόντας τις διαφορές των μαθητών. Έτσι μπορεί να ενσωματωθεί κάθε μαθητής που μπορεί να υστερεί.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Πέραν του ότι πρέπει να έχει ευαισθησίες ο δάσκαλος πρέπει να είναι προετοιμασμένος ψυχολογικά και στο έργο του διδακτικά. Να έχει αντοχή, διάθεση να βοηθήσει και να εξατομικεύσει τον ιδιαίτερο μαθητή.

5. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Πολύ. Βοηθά στην ενσωμάτωση. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Αργούν να συσταθούν και να τοποθετηθούν οι εκπαιδευτικοί. Δεν υπάρχει υλικό να χρησιμοποιηθεί με αποτέλεσμα να ψάχνει να βρίσκει τρόπους ο ίδιος ο δάσκαλος. Πρέπει να υπάρχει μικρότερη αναλογία - δασκάλου μαθητών.

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Αν ο δάσκαλος έχει υπομονή, κατάρτιση και διάθεση, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές, όμως σε συνδυασμό με τη διάθεση υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού.

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

Περισσότερες τοποθετήσεις εκπαιδευτικών με ολιγομελή τμήματα.
Μεταφρασμένος οδηγός – βιβλίο για κάθε μαθητή.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Νο19

Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 46 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 21 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης: 1 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: -
έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: - έτη

Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: 2 παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Στην απόκτηση βασικών γνώσεων που σχετίζονται με το μάθημα της γλώσσας κυρίως. Στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον.
2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Κατά την άποψή μου δε μπορεί να βοηθηθεί, χρειάζεται παρέμβαση από ειδικό παιδαγωγό.
3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Θεωρώ πολύ σημαντική τη συμβολή τους. Λειτουργούν ουσιαστικά και όχι μόνο επικουρικά στο εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου της τάξης. Βέβαια απαιτείται η καλή μεταξύ τους συνεργασία.
4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Οι αναπληρωτές – εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τα τμήματα ΖΕΠ είναι καταρτισμένοι παιδαγωγοί (παρακολούθηση μαθημάτων στα πλαίσια της πανεπιστημιακής ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης) ωστόσο χρειάζεται με τον διορισμό τους στη θέση αυτή, διαρκής επιμόρφωση και καθοδήγηση.
5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

Βοηθούν στο κομμάτι που αφορά τους μαθητές που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (μετανάστες - Ρομά) στην δημιουργία συνθηκών αποδοχής και ένταξής τους στην κοινωνία.

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

- Ελλιπές προσωπικό.
- Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή.
- Περισσότερη – εντατικότερη επιμόρφωση του προσωπικού.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Απαραίτητη δομή λειτουργίας τους στο ελληνικό σχολείο. Παρέχεται υποστήριξη των μαθητών μειονοτικών ομάδων σε γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

- Στελέχωση των τμημάτων υποδοχής έγκαιρα (με ικανό αριθμό εκπαιδευτικών) ανάλογα των αναγκών της κάθε σχολικής ομάδας.
- Επιμόρφωση – ενημέρωση.
- Υποστήριξη του θεσμού και με άλλες δομές σε πιο οργανωμένη βάση (μεταφραστές, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ 20ο

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 54 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 33 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης: 3 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: 5 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: - έτη

Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: - παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Μπορεί να υποστηριχτεί ενταγμένος σε μικροομάδα με κοινές μαθησιακές ανάγκες ώστε να καλύψει τα κενά του στον προφορικό και γραπτό λόγο για να μπορέσει να ενταχθεί αποτελεσματικότερα στην τάξη που φοιτά.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Με τον ίδιο τρόπο που θα υποστηριχτεί οποιοσδήποτε αλλόγλωσσος, αλλά θα πρέπει να γίνει σε μικροομάδα ή με εξατομικευμένο πρόγραμμα η στήριξή του για να είναι πιο αποτελεσματική. Ο εκπαιδευτικός επίσης θα πρέπει να έχει γνώσεις τόσο ειδικής αγωγής όσο και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για να μπορεί να σχεδιάσει κατάλληλο πρόγραμμα.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Είναι ένας πολύ σημαντικός θεσμός με την προϋπόθεση ότι ξεκινούν τη λειτουργία τους εγκαίρως με προσωπικό που έχει τις απαραίτητες γνώσεις για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα είναι αποτελεσματικές.

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Η μέχρι τώρα εμπειρία δε δείχνει ότι έχουμε εξασφαλίσει το μέγιστο επίπεδο αποτελεσματικότητας. Συχνά στις τάξεις υποδοχής τοποθετούνται αναπληρωτές που έχουν μικρή ή καθόλου εκπαιδευτική εμπειρία στο γενικό σχολείο και χρειάζεται να οργανωθούν επιμορφωτικές δράσεις για να υποστηριχτούν κατάλληλα για να ανταποκριθούν στο έργο τους.

5. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Ανάλογα με το πότε ξεκινά η τάξη υποδοχής να λειτουργεί και το γνωστικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, οι γνώσεις του για το αντικείμενο, η οργάνωση του σχολείου, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης είναι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής. Ωστε να προωθεί πραγματικά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

6. Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Η μη λειτουργία από την αρχή του σχολικού έτους.

Η έλλειψη εκπαιδευτικών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ώστε να σχεδιάσουν κατάλληλες παρεμβάσεις, η αρνητική στάση των γονέων/εκπαιδευτικών για τη φοίτηση αλλόγλωσσων παιδιών στο σχολείο (πολλά παραδείγματα τα τελευταία χρόνια με την εκπαίδευση προσφυγόπουλων).

7. Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;

Είναι ένας θεσμός με θετική κατεύθυνση αρκεί να υποστηρίζεται αποτελεσματικά με στόχο την άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών εμποδίων που βιώνουν τα αλλόγλωσσα παιδιά και όλα όσα βιώνουν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού.

8. Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;

Είναι ένας θεσμός που λειτουργεί πολλά χρόνια στη γενική εκπαίδευση και θα έπρεπε να αξιολογηθεί ώστε να σχεδιαστούν αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις τόσο στο χρόνο έναρξης της λειτουργίας τους όσο και στο ότι πρέπει να δουλεύουν είτε με μόνιμους εκπαιδευτικούς είτε με αναπληρωτές που να είναι και στις δύο περιπτώσεις άτομα αυξημένων προσόντων.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ 21ο

Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 38 έτη

Έτη προϋπηρεσίας: 15 έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης: 1 έτη

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές που βιώνουν κοινωνικό ή εκπαιδευτικό αποκλεισμό: -
έτη

Έτη προϋπηρεσίας σε Τάξη Υποδοχής: 1 έτη

Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ Ακαδημία:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικός τίτλος σπουδών

Σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η

Παντρεμένος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Αριθμός παιδιών: - παιδιά

Ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

1. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Μπορεί να βοηθηθεί πολύ μαθαίνοντας τη γλώσσα αρχικά. Να βελτιωθεί σε γνωστικό επίπεδο και να υποστεί κοινωνικοποίηση και συναισθηματική ασφάλεια.

2. *Με ποιο τρόπο θεωρείτε πως ένας μειονοτικός μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ΔΕΠΥ) μπορεί να βοηθηθεί από τις τάξεις υποδοχής;*

Όχι, δεν είναι η κατάλληλη δομή, χρειάζεται τμήμα ένταξης και ειδικός παιδαγωγός.

3. *Ποια η άποψή σας για την ευρύτερη συμβολή των τάξεων υποδοχής στη κοινωνική ενσωμάτωση;*

Αρκετά σημαντική στην παρούσα συγκυρία που οι μαθητές των τάξεων αυτών δε μιλούν τη γλώσσα. Πρέπει να μάθουν τη γλώσσα όπως και την κουλτούρα της χώρας, αλλιώς πώς θα ενσωματωθούν;

4. *Ποια η άποψή σας για το επίπεδο προετοιμασίας και καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού που τοποθετείται στις τάξεις υποδοχής για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει;*

Δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση ούτε τις κατάλληλες γνώσεις. Είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους για το πώς θα διδάχονται οι μαθητές τη γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα από τη μητρική τους.

5. *Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε πως οι τάξεις υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;*

Βοηθούν αρκετά γιατί βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές των ευάλωτων ομάδων.

6. *Ποια εκτιμάτε ότι είναι τα εμπόδια στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Άπειρο προσωπικό χωρίς επιμόρφωση. Δομές χωρίς αναλυτικό πρόγραμμα και χωρίς σαφές πλαίσιο, χωρίς βιβλία και εμπειρία.

7. *Ποια η συνολικότερη αποτίμησή σας για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής;*

Σε γενικές γραμμές θετική καθώς παράγουν έργο. Φανερή όμως η προχειρότητα, η προσωρινότητα, η ασαφής στοχοθεσία και η έλλειψη υποδομών.

8. *Πώς πιστεύετε ότι οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον;*

Με κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με καταρτισμένους δηλαδή εκπαιδευτικούς. Με κατάλληλες υποδομές, σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.