



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ : ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ,
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

Κατεύθυνση : Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

*«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις δυσκολίες
ένταξης προσφύγων και μεταναστών και για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες
την περίοδο της πανδημίας»*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ευθυμία Κοντογιάννη

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Καρακατσάνη Δέσποινα, καθηγήτρια, επιβλέπουσα

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, καθηγητής, μέλος

Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, αναπληρώτρια καθηγήτρια, μέλος

Κόρινθος, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ολοκληρώνοντας την εργασία μου,

θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Δέσποινα Καρακατσάνη τόσο γιατί το μάθημά της αποτέλεσε το έναυσμα για την ενασχόλησή μου με το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και για την καθοδήγηση και υποστήριξη που μου πρόσφερε κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Γιούλη Παπαδιαμαντάκη και τον καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο που με τίμησαν με τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή μου.

Αισθάνομαι ιδιαίτερα την ανάγκη να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς η συμβολή τους ήταν καθοριστική για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, δεν μπορώ να μην αναφερθώ στην οικογένειά μου που είναι δίπλα μου σε κάθε μου βήμα.



Περίληψη

Η αυξανόμενη άφιξη προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα έκανε ακόμη πιο επιτακτικό το ζήτημα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Υπό το πρίσμα αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να μετασχηματιστεί, ώστε να λειτουργεί συμπεριληπτικά. Η αποτύπωση και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί απέναντι σ' αυτή τη νέα συνθήκη-ανάγκη αποτέλεσε και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις προκλήσεις, τα προβλήματα και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, αλλά και να αναδείξει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην εκπαιδευτική πράξη, ωστόσο παρουσιάζονται θετικοί στην προσπάθεια κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων-μεταναστών. Αναγνωρίζουν επίσης την ύπαρξη εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων που επηρεάζουν τόσο τη σχολική επίδοση όσο και ένταξή τους, υπογραμμίζοντας τη διόγκωσή τους κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω πανδημίας. Εμφανίζονται δεκτικοί απέναντι στην αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών τους και εκφράζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση με όρους σύγχρονων ενδυναμωτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών εφαρμογών.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική ανισότητα, σχολική επίδοση, σχολική ετερογένεια.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Abstract

The increasing arrival of refugees and immigrants in Greece made even more urgent the issue of social and educational integration of students with diverse cultural backgrounds. Therefore, the educational system needs to be transformed, in order to work inclusively. The object of this research is to describe and comprehend the way in which teachers face up this new condition-need. The purpose of this paper is to explore secondary school teachers' perceptions concerning the challenges, problems and pedagogical practices they deal with in modern multicultural classes, but also to highlight their educational needs. In this qualitative research we use the semi-structured interview method. The sample is consisted of ten secondary school teachers. According to the results, teachers face significant difficulties in educational practice, however they are positive in the social and educational integration of refugee-immigrants. They also acknowledge the educational and social inequalities that affect both these students' school performance and inclusion, highlighting their expansion during the distance learning period. They are positive in an adapted approach taking advantage of their students' s diverse cultural background and point out their training needs in modern empowering pedagogical approaches and educational applications/ tools.

Key words: intercultural education, educational inequality, student performance, school diversity



Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1.....	10
Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση.....	10
1.1. Εισαγωγικά προλεγόμενα και διασαφήνιση εννοιών	10
1.2. Οι ανισότητες στον τομέα της εκπαίδευσης.....	11
1.2.1 Η εκπαιδευτική ανισότητα στην Ελλάδα	13
Κεφάλαιο 2.....	16
Σχολική επίδοση και ετερογένεια	16
2.1. Σχολική επίδοση.....	16
2.2. Η ετερογένεια στη σχολική μονάδα.....	17
2.3. Η συμβολή της κοινωνίας στη συντήρηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	19
Κεφάλαιο 3.....	21
Εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της ετερογένειας: τα μοντέλα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση	21
3.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	21
3.2. Επισκόπηση μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	23
3.2.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο	23
3.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	24
3.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	24
3.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο	25
3.2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο	26
Κεφάλαιο 4.....	27
Η ένταξη των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα σήμερα και Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαχείριση της σχολικής τάξης: Διαπολιτισμική ετοιμότητα, επάρκεια και επιμορφωτικές ανάγκες	27
4.1 Η ένταξη των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα σήμερα	27
4.2. Ο εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικός εκπαιδευτής και διαμεσολαβητής στην τάξη.....	29
4.3. Η απαιτούμενη επάρκεια και επιμόρφωση για τον διαπολιτισμικό εκπαιδευτή	32
4.4. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα	34



Κεφάλαιο 5	36
Εκπαιδευτικές δυσκολίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία της Ελλάδας	36
5.1. Το πρόβλημα της ανεπαρκούς κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική αγωγή.....	36
5.3. Προβλήματα στην Εκπαιδευτική πράξη.....	40
5.4. Η μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε διαπολιτισμικές τάξεις.....	43
Κεφάλαιο 6	46
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά την πανδημία	46
6.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πράξη την περίοδο της πανδημίας.	46
Κεφάλαιο 7	51
Ερευνητικό μέρος	51
7.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	51
7.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση	52
7.3 Δείγμα της Έρευνας.....	54
7.4. Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος.....	54
7.5 Ερευνητική Διαδικασία	55
7.6 Ανάλυση Δεδομένων.....	56
7.7 Ζητήματα Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας.....	57
Κεφάλαιο 8	58
Παρουσίαση Αποτελεσμάτων της Έρευνας	58
8.1 Προκλήσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα λόγω πανδημίας.....	58
8.1.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν διδάσκοντας μαθητές πρόσφυγες.	58
8.1.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν η παρουσία προσφύγων μαθητών μπορεί να ιδωθεί ως πρόκληση ή να θεωρηθεί ποιοτική υποβάθμιση.....	61
8.1.3. Εξ αποστάσεως διδασκαλία και συμμετοχή προσφύγων λόγω πανδημίας.....	63
8.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη των μεταναστών/- τριών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	65
8.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη των προσφύγων	65



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

8.3. Εκπαιδευτικές τεχνικές και διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.....	68
8.3.1 Διαφοροποίηση διδασκαλίας και ενδυνάμωση παρουσίας μαθητών προσφύγων στην τάξη	68
8.3.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη	71
8.3.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη	73
8.4. Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο.	75
8.4.1. Επιμόρφωση και εκπαιδευτική επάρκεια	75
8.4.2. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	77
Κεφάλαιο 9	79
Συζήτηση των αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα	79
9.1. Δυσκολίες- προκλήσεις- προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας διδασκοντας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.....	79
9.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη των μεταναστών/μεταναστριών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	82
9.3 Εκπαιδευτική πράξη και διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.....	83
9.4. Επιμόρφωση, εκπαιδευτική επάρκεια και ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	85
Βιβλιογραφία	89
Νόμοι και άλλα θεσμικά κείμενα	102
Παράρτημα	103
1. Ερευνητικό Εργαλείο	103
2. Συνεντεύξεις	107
ΤΕΛΟΣ	155



Εισαγωγή

Η μαζική μετακίνηση των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής» μεταναστών και αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών. Ταυτόχρονα, η αύξηση της μετανάστευσης και των προσφυγικών ροών αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα που καλούνται να διαχειριστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλες τις χώρες της Ευρώπης τα τελευταία χρόνια. Ειδικότερα από το 2015 και εξής το ελληνικό κράτος λόγω των αυξημένων προσφυγικών ροών κλήθηκε να αντιμετωπίσει το δύσκολο έργο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των πληθυσμών αυτών.

Ο τρόπος με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται στη μετανάστευση, έχει σημαντικό αντίκτυπο τόσο στο κατά πόσον οι μετανάστες ενσωματώνονται επιτυχώς στις κοινωνίες υποδοχής, όσο και στην οικονομική και κοινωνική ευημερία όλων των μελών των κοινοτήτων (OECD, 2015).

Υπό το πρίσμα αυτής της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας οι συνθήκες εκπαίδευσης οφείλουν πια να εστιάζουν στην απομάκρυνση από εθνοκεντρικές και πολιτικές στάσεις με σκοπό να διδαχθούν οι μαθητές/μαθήτριες οποιασδήποτε εθνικότητας, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αξία του αλληλοσεβασμού. Το σχολείο καλείται να αναλάβει ένα νέο ρόλο, αυτόν της διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, εγκαταλείποντας την ιδέα της κυρίαρχης γλωσσικής και πολιτισμικής εκδοχής ως αναγκαίας και μοναδικής (Μάρκου, 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μέλους του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, αλλά και ως στοχαζόμενου επαγγελματία καλείται να επαναπροσδιοριστεί για να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Παπαναούμ, 2005). Σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι αναγκαίες ακόμη πιο απαιτητικές ενέργειες από τους εκπαιδευτικούς για να ανταποκριθούν στην ποικιλότητα μιας τάξης με διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά και εθνοτικά στοιχεία των μαθητών/ μαθητριών (Barrett et al, 2014). Μια σειρά από έρευνες φανερώνουν μία μεγάλη



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ποικιλία αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφύγων από την πλήρη αποδοχή ως και την απόρριψη με τον αντίστοιχο αντίκτυπο για την εκπαιδευτική πράξη (Clemens, 2011). Μάλιστα σύμφωνα με τη Δραγώνα (2007) η επαφή με τη διαφορετικότητα ανασύρει και αναδεικνύει ταυτοτικά ζητήματα του ίδιου του εκπαιδευτικού που καλείται να τοποθετηθεί.

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, καλείται να κάνει πράξη την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών δημιουργώντας προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης. Στο επίκεντρο λοιπόν του παιδαγωγικού λόγου έρχεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως απάντηση στην πολυπολιτισμική πρόκληση με τους φορείς της διαπολιτισμικής αγωγής, τους εκπαιδευτικούς-παιδαγωγούς να καλούνται να αναπροσαρμόσουν στάσεις, πεποιθήσεις, αλλά και εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αντιμετωπίζεται μέσα από τη δημιουργία σχέσεων και αυτός είναι και ο στόχος του Νόμου 4415/2016 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο η δόμηση σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων αποσκοπεί στην άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Καθώς λοιπόν το 2015 καταγράφηκαν 3,7 εκατομμύρια παιδιά χωρίς πρόσβαση στο σχολείο, η εικόνα αυτή γίνεται ακόμη πιο απογοητευτική για τα παιδιά πρόσφυγες που έχουν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες από τον αντίστοιχο παγκόσμιο μέσο όρο παιδιών της ίδιας ηλικίας να μείνουν εκτός σχολείου (UNHCR, 2016 · UNICEF 2017).

Στην παρούσα λοιπόν εργασία θα διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα προβλήματα που συναντούν, τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν και τις εκπαιδευτικές-παιδαγωγικές τεχνικές που μετέρχονται διδάσκοντας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Για να διερευνηθούν τα προβλήματα στην εκπαιδευτική πράξη θα αναζητηθούν και οι παράγοντες που σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως εμπόδια για τη σχολική επίδοση και ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τέλος, θα διερευνηθούν και οι επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναλύονται οι κοινωνικές ανισότητες και το πως αυτές σχετίζονται με την εκπαίδευση και ειδικότερα την εκπαιδευτική ανισότητα στην Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο συσχετίζονται η σχολική επίδοση με την



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ετερογένεια στη σχολική μονάδα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες για να κατανοηθούν οι ιδεολογικές αφετηρίες στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη συνέχεια το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στη διαπολιτισμική ετοιμότητα, στην επάρκεια και στις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού ως διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται οι εκπαιδευτικές δυσκολίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Καθώς η έρευνα διεξήχθη την περίοδο όπου ήταν «νωπή η μνήμη» της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η ερευνήτρια έκρινε αναγκαίο να συμπεριληφθούν και τα «φτωχά» έως τώρα δεδομένα για την εκπαιδευτική πράξη στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Έπειτα ακολούθησε η έρευνα και στο τέλος η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κεφάλαιο 1.

Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση

1.1. Εισαγωγικά προλεγόμενα και διασαφήνιση εννοιών

Σύμφωνα με την Κανταντζόγλου (2006, σελ.21), «ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός έχει τη σημερινή εποχή, χαρακτηριστεί ως μια προ – ιδέα, μια άμορφη έννοια, ιδέα του κοινού νου, μια έννοια – ορίζοντας, μετά – κατηγορία και κοινωνιακό παράδειγμα [...] οι ποικιλίες των ορισμών, των κριτικών και χαρακτηριστικών του κοινωνικού αποκλεισμού αναδεικνύουν το πολύπλευρο κι πολυσύνθετο φάσμα του εν λόγω ορισμού, ο οποίος εμπερικλείει και την έννοια της ανισότητας».

Η ανισότητα αποτελεί ένα ζήτημα με το οποίο ασχολούνται εδώ και χρόνια οι κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες προσεγγίζουν το ζήτημα από ένα σύνολο οπτικών φασμάτων. Λόγου χάρη, η πολιτική επιστήμη εξετάζει την ανισότητα από το ιστορικό της πλαίσιο, αναφερόμενη σε όρους όπως είναι το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι (Atkinson, 2015). Η κοινωνιολογία, επίσης, προσεγγίζει την ανισότητα και διαμέσου του όρου της κοινωνικής κινητικότητας – δηλαδή μέσα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

από την εξέταση του πόσο εύκολα έχει τη δυνατότητα κάποιος να «ανέβει» στην πυραμίδα της κοινωνικής κλίμακας (Gallay, 2011). Σε κάθε περίπτωση, όλο το φάσμα των εκφάνσεων τόσο των ανισοτήτων, όσο και των μορφών του αποκλεισμού, συνδέονται, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους.

Υπάρχουν διάφορες ταξινομήσεις της ανισότητας, αναλόγως του τομέα μελέτης, αλλά και της επιστημονικής θέσης ενός μελετητή. Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στην κοινωνική ανισότητα, η οποία συνιστά έναν τομέα μελέτης της κοινωνιολογίας – αλλά και των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών - που εστιάζει στη διανομή αγαθών και επιβαρύνσεων στην κοινωνία. Το αγαθό μπορεί να αφορά στο εισόδημα, στην εκπαίδευση, την εργασιακή απασχόληση ή γονική άδεια, ενώ ορισμένα παραδείγματα επιβαρύνσεων είναι η κατάχρηση ουσιών, η εγκληματικότητα, η ανεργία και η περιθωριοποίηση (Αλεξίου, 2016). Κεντρικό θέμα στην έρευνα είναι η κοινωνική κινητικότητα από γενιά σε γενιά. Αυτός είναι ο βαθμός στον οποίο το κοινωνικό υπόβαθρο ενός ατόμου, το οποίο καθορίζεται από την κοινωνική τάξη των γονέων, επηρεάζει τις ευκαιρίες αυτού του ατόμου στη ζωή (Gallay, 2011). Άλλοι κεντρικοί παράγοντες είναι το φύλο και η εθνική ταυτότητα.

Συγκεκριμένα, η κοινωνική ανισότητα αναφέρεται στην κατάσταση αυτή, κατά την οποία ένα άτομο έχει ανισότιμη πρόσβαση σε οτιδήποτε περιλαμβάνει μια κοινωνία σε ένα τόπο/κράτος, συμπεριλαμβανομένων των πόρων, υπηρεσιών και κοινωνικών αξιωμάτων (Blackburn, 2008).

1.2. Οι ανισότητες στον τομέα της εκπαίδευσης

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά διάφοροι κοινωνιολόγοι ανέδειξαν μέσα από έρευνες τη συσχέτιση της κοινωνικής προέλευσης με την επίδοση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική πορεία (Φράγκου, 2007). Σύμφωνα με τον Γάλλο κοινωνιολόγο Pierre Bourdieu η σχολική επιτυχία του παιδιού συνδέεται τόσο με το οικονομικό, όσο με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας. Ειδικότερα το πολιτισμικό κεφάλαιο που ανάγεται στην κουλτούρα και τη καλλιέργεια του ατόμου είναι άμεσα μετατρέσιμο σε οικονομικό κεφάλαιο, καθώς σχετίζεται με το μορφωτικό, δηλαδή αναφέρεται στην εκπαίδευση και σε ακαδημαϊκούς τίτλους. Η καινοτομία της προσέγγισης εντοπίζεται στη διατύπωση της άποψης ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων και στη διαίωνιση των



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

κοινωνικών ανισοτήτων. Επίσης υποστήριξε ότι και το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της αναπαραγωγής αυτής (Smith, 2006). Όσο πιο ψηλά τοποθετείται η κοινωνική τάξη της οικογένειας, τόσο πιο κοντά βρίσκεται και η κουλτούρα που μεταδίδει στο παιδί και τόσο υψηλότερες ανευρίσκονται οι συνακόλουθες ακαδημαϊκές ανταμοιβές (Katsillis & Rubinson, 1990). Για να αποκτήσει το πολιτισμικό κεφάλαιο ένας μαθητής θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να το λαμβάνει και να το εσωτερικεύει.

Στο σημείο αυτό όμως αναδύεται και μια σημαντική εκπαιδευτική ανισότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί όπως υποστηρίζεται, επικοινωνούν ευκολότερα με μαθητές που διαθέτουν την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης, στρέφουν προς αυτούς την προσοχή και τους θεωρούν πιο ευφυείς, ακόμη και πιο προικισμένους από τους μαθητές που δε διαθέτουν το αντίστοιχο πολιτισμικό κεφάλαιο (DiMaggio, 1982). Συνεπώς οι υπάρχουσες διαφορές στο πολιτισμικό κεφάλαιο ενισχύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα που υπηρετεί μια «γλωσσική και πολιτισμική επάρκεια» περιορίζοντας τις δυνατότητες για κοινωνική ανέλιξη (Dumais, 2002). Έτσι όμως η κοινωνική αναπαραγωγή, σύμφωνα με τον Bourdieu, διατηρείται και ενισχύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, ευνοώντας τους μαθητές που προέρχονται από ένα υψηλότερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο.

Άλλωστε, το κοινωνικό κεφάλαιο, οι σχέσεις που δημιουργεί το άτομο και η επαφή και αναγνώριση που αναπτύσσεται σε αυτές συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση κοινωνικής ένταξης και έχει στενή αιτιώδη συνάφεια με τον χώρο της εκπαίδευσης (Roumeliotou & Rontos, 2009). Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν γίνει με θέμα τη σχέση του κοινωνικού κεφαλαίου με την εκπαίδευση διαπιστώνεται ότι τα άτομα με υψηλότερη μόρφωση εκδηλώνουν και ενεργότερη συμμετοχή σε εθελοντικές οργανώσεις, αλλά και πολιτικές δραστηριότητες. Αποδεικνύεται κατ' αυτό τον τρόπο ότι αν και η εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει αποκλειστικό παράγοντα προσδιορισμού της κοινωνικής συμμετοχής, εν τούτοις μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα πρόβλεψής της (Ρουμελιώτου, 2013).

Η τρίτη μορφή κεφαλαίου, σύμφωνα με τον Bourdieu, είναι το οικονομικό κεφάλαιο, αποτελώντας και το θεμέλιο των άλλων μορφών κεφαλαίου. Ο Bourdieu αποφαίνεται ότι το οικονομικό κεφάλαιο, το οποίο διαθέτουν οι προνομιούχες τάξεις, καθίσταται μέσο ενίσχυσης της



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

πρόσβασής τους στην εκπαίδευση σε αντίθεση με τις μη προνομιούχες. Κατ' αυτό όμως τον τρόπο εδραιώνεται και ενισχύεται η αναπαραγωγή των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, καθώς το οικονομικό κεφάλαιο επιδρά καθοριστικά στη δυνατότητα πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην αγορά εργασίας.

Συμπερασματικά η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται μέσα στο σχολείο και οι μαθητές οδηγούνται σε εκπαιδευτική αποτυχία (Μυλωνάς & Μάνεσης, 2001). Ο αποκλεισμός, η περιθωριοποίηση, η φτώχεια, η ανεργία έχουν τον αντίκτυπό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιάκαλος, 1998· Χρυσάκης 1999). Ο «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» προκύπτει ως αποκύημα της εκπαιδευτικής ανισότητας, συντελώντας στον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς το σχολείο, σύμφωνα με τον Giddens (2002), που βασίστηκε στις ιδέες του Bourdieu, προωθεί μια «πολιτιστική αναπαραγωγή» «συντείνοντας στη διαίωνιση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων από γενιά σε γενιά».

1.2.1 Η εκπαιδευτική ανισότητα στην Ελλάδα

Η σύγχρονη μακροοικονομική θεωρία τονίζει τη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου για την επίτευξη υψηλών ρυθμών οικονομικής και εκπαιδευτικής ανάπτυξης (Lucas, 1988·Romer, 1990· Barro and Sala-i-Martin, 1995), ενώ η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προσεγγίζει την κατανομή του ανθρώπινου κεφαλαίου ως καθοριστικό παράγοντα της συνολικής ανισότητας μέσω των επιπτώσεών της στη διανομή των κερδών (Mincer, 1974). Πράγματι, τα υπάρχοντα στοιχεία τόσο στις αναπτυσσόμενες, όσο και στις ανεπτυγμένες χώρες δείχνουν ότι το υψηλότερης εκπαίδευσης και εξειδίκευσης εργατικό δυναμικό απολαμβάνει υψηλότερους μισθούς, χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας και καλύτερες προοπτικές σταδιοδρομίας (Psacharopoulos & Patrinos, 2004, 2018). Η εκπαίδευση αναδεικνύεται συνήθως και στην ελληνική πραγματικότητα ως το κύριο όχημα για την προώθηση της κοινωνικής ισότητας και της κοινωνικής κινητικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη τη θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και μισθών, πολλοί υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θεωρούν την εκπαίδευση ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση της



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ανάπτυξης, της ευημερίας και της μείωσης της ανισότητας, ειδικά μέσω της βελτίωσης των προσόντων των λιγότερο μορφωμένων τμημάτων του πληθυσμού.

Παρ' όλα αυτά, έρευνες στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1993) έχουν τεκμηριώσει την κοινωνική επιλεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία εκφράζεται και νομιμοποιείται μέσω της σχολικής επίδοσης και γενικότερα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων

Η σχετικά πρόσφατη έκθεση για την εκπαίδευση 2019-2020 του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ (Ιανουάριος 2021) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες οξύνθηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετούς οικονομικής κρίσης, τοποθετώντας την Ελλάδα σε εξαιρετικά δυσχερή θέση συγκριτικά με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο και τα υπόλοιπα κράτη-μέλη. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δαπάνες της γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση διαχρονικά υπολείπονται σημαντικά του ευρωπαϊκού μέσου όρου (8,3% έναντι 10,2% αντίστοιχα, σύμφωνα με τα στοιχεία του 2018) κατατάσσοντας την Ελλάδα στην προτελευταία θέση της Ε.Ε.28. Από την οριζόντια αυτή μείωση επλήγησαν κυρίως η ειδική αγωγή, η προσχολική εκπαίδευση και η εκπαίδευση αλλοδαπών και μεταναστών, αλλά και μεγέθη που σχετίζονται με την ανάπτυξη της χώρας, δηλαδή η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ιδιαίτερα την περίοδο 2008-2018 καταγράφονται πρωτοφανείς μειώσεις. Την ίδια ώρα οι δαπάνες των νοικοκυριών για εκπαίδευση στην Ελλάδα, που αποτελούν χαρακτηριστικό δείκτη ανισότητας, υπερέχουν σημαντικά του ευρωπαϊκού μέσου όρου (2,1% έναντι 1,2% αντίστοιχα το 2018).

Ο ΟΟΣΑ (2011) τονίζει ότι η επίδραση από γεωγραφικούς/συστημικούς/θεσμικούς παράγοντες είναι σημαντικά μεγαλύτερη στην Ελλάδα από ό, τι σε άλλες χώρες - 33,3 έναντι 2,3 στη Σουηδία και 7,3 στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στην Ελλάδα, υπάρχουν σοβαρές ανισότητες μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών. Τα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές είναι συχνά σχολεία «δεύτερης κατηγορίας», καθώς βρίσκονται σε αρκετά μειονεκτική θέση όσον αφορά τους πόρους, τη στελέχωση και τις δυνατότητες. Τα δημόσια σχολεία σε φτωχότερες περιοχές είναι σε μειονεκτική θέση όσον αφορά την υποδομή από τα δημόσια σχολεία που βρίσκονται σε πιο ευημερούσες περιοχές (Κάτσικας&Καβαδιάς, 1994). Παρόλο που ο αριθμός των ιδιωτικών σχολείων στην Ελλάδα είναι μικρός, υπάρχει μια διαφορετική μορφή ιδιωτικής εκπαίδευσης που



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

αυξάνει περαιτέρω τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Τα λεγόμενα *φροντιστήρια* σχετίζονται ιδιαίτερα με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς βοηθούν τους μαθητές που επιθυμούν να εισαχθούν στα πανεπιστήμια. Αυτό το είδος του «παράλληλου εκπαιδευτικού συστήματος» επιτρέπει στις ανισότητες των κοινωνικών τάξεων να ευδοκιμήσουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι σε θέση να υποστηρίζονται εκπαιδευτικά περισσότερο, ενώ οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο βρίσκονται σε μειονεκτική θέση με δυσμενείς επιπτώσεις στην εκπαίδευση και συχνά κατά την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο.

Συνολικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρά το γεγονός ότι είναι τυπικά ολοκληρωμένο χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ανισότητας. Στην πραγματικότητα, τα στατιστικά δείχνουν ότι η Ελλάδα είναι η δεύτερη πιο άνιση χώρα μετά τη Γερμανία όσον αφορά την αύξηση της ανισότητας μεταξύ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως μετράται από τη διαφορά μεταξύ των τυπικών αποκλίσεων των τεστ σχολικής επίδοσης στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Hanushek & Wößmann, 2015). Επιπλέον, ο συσχετισμός μεταξύ της επαγγελματικής κατάστασης των γονέων και των επιδόσεων των μαθητών είναι ισχυρότερος στην Ελλάδα (0,31) από ότι σε άλλες χώρες, όπως η Σουηδία, η Νορβηγία και η Φινλανδία (0,28, 0,25 και 0,21, αντίστοιχα), ενώ αντίστοιχα έρευνες και στον ελληνικό χώρο (Χρυσάκης, 1991) αποτυπώνουν ευθεία συσχέτιση των κοινωνικά προσδιορισμένων ανισοτήτων πρόσβασης στα Πανεπιστήμια και της επαγγελματικής κατάστασης των γονιών.

Άλλωστε, η στοιχειοθετημένη ανισότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δείχνει να μην είναι παρά η κορυφή του παγόβουνου της κοινωνικής επιλογής σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό φάσμα (Ψαχαρόπουλος&Καζαμίας, 1985), αφού η μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καταλήγει στο συμπέρασμα της διατήρησης της κοινωνικής επιλεκτικότητας ακόμη και στο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς οι «εξοστρακισμένοι» του εκπαιδευτικού συστήματος είναι κυρίως παιδιά φτωχών οικογενειών (Φραγκουδάκη, 1985). Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και η μη ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης «αναδεικνύεται» έτσι, σε ένα φαινόμενο, που παρά την αύξηση του μαθητικού δυναμικού και την μαζικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, επιμένει διαχρονικά και συναντάται σε ανησυχητικά ποσοστά στα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

παιδιά των φτωχών (Χρυσάκης, 1990). Η απόλυτη και παρατεταμένη φτώχεια παίζουν καθοριστικό ρόλο στην σχολική αποτυχία των μαθητών (Τσιάκαλος, 1998).

Κεφάλαιο 2.

Σχολική επίδοση και ετερογένεια

2.1. Σχολική επίδοση

Η έννοια της «σχολικής επίδοσης» σύμφωνα με τους York et al. (2015) περιγράφει τα επιτεύγματα που πραγματώνει κανείς μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία, ενώ συναντάται και βιβλιογραφικά συνώνυμη με τον όρο ακαδημαϊκή επίδοση. Δυο από τις βασικές μεταβλητές, σύμφωνα με τους ίδιους, που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών είναι η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος και οι βαθμοί στα μαθήματα. Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκπλήρωση των διδακτικών-μαθησιακών στόχων αποδίδεται κυρίως με όρους ποσοτικούς, εστιάζοντας κυρίως στις γνώσεις που έχει κατακτήσει ο μαθητής σε κάθε γνωστικό επίπεδο (Θεοδοσιάδου, 2013). Η σχολική επιτυχία συσχετίζεται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων με την απόκτηση από τους μαθητές υψηλών βαθμών, ωστόσο σε ό,τι αφορά την πορεία συνολικά την εκπαιδευτική του παιδιού θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά ενδιαφέροντα και ταλέντα και μάλιστα να ενθαρρύνονται προκειμένου να προσδιοριστεί η σχολική τους επίδοση (Θεοδοσιάδου, 2013). Οι Γιαννιμίς & Παπανίς (2008) αναφέρουν ότι για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιούνται τυποποιημένες μέθοδοι, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών μετρήσεων, με τα κριτήρια αυτά να συμβάλουν στη διάκριση των μαθητών σε αυτούς με χαμηλή και σε άλλους με υψηλή σχολική επίδοση.



2.2. Η ετερογένεια στη σχολική μονάδα

Η αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη θεωρείται σημαντική για την κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών. Η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στην εσωτερικοποίηση των πεποιθήσεων, κανόνων και των κοινωνικών αξιών, της εκμάθησης να είναι όλοι μέρος της κοινωνίας και να εκτελούν τον ρόλο τους σε αυτήν. Οι θεσμοί τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου, αλληλοεπιδρούν καθ' όλη την ανάπτυξη του παιδιού και κυριαρχούν σε διαφορετικές στιγμές ανάπτυξης του παιδιού. Η οικογένεια μεριμνά για να διασφαλίσει ότι το παιδί επιβιώνει, παραμένει υγιές, μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται με τις βασικές συμπεριφορές επικοινωνίας, διαλόγου και συμβολισμού, όπως απαιτείται για την κάλυψη των αναγκών της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Χατζηδήμος, 2005).

Η διάχυση της γνώσης για την πρώιμη και προσχολική ηλικία έχει αυξήσει τη συνάφεια της εκπαίδευσης για την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα σε μια ετερογενή τάξη, δίνοντας τα θεμέλια για την ανάπτυξη του παιδιού και σε μετέπειτα βαθμίδες. Η τάξη έχει περιγραφεί ως: «μια ζωτική και ψυχολογική μονάδα όπου μια ομάδα ατόμων με διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις και προσδοκίες ζουν μαζί». Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι, ανάλογα με τον τρόπο ομαδοποίησης των παιδιών, για παράδειγμα, κατά ηλικία, φύλο, κοινωνική τάξη, αναπηρία ή φυλετικό ή εθνικό υπόβαθρο, τα παιδιά θα έχουν διαφορετικές εμπειρίες. Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση και μάθηση των μαθητών/μαθητριών, ο βαθμός της σχολικής ομοιογένειας ή ετερογένειας αναδεικνύεται σχετικός, αφού εν τέλει, καθορίζει τον βαθμό ποικιλομορφίας που σχετίζεται με τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη, με βάση όσα αναφέρουν οι Guthrie & James (2002).

Υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των σχολείων όσον αφορά την ετερογένεια του μαθητικού σώματος. Σε διαφορετικές κοινωνίες, τα υψηλά επίπεδα σχολικής ομοιογένειας τείνουν να συνδέονται με το σχολικό διαχωρισμό, ή ακόμη και τη μη σχολική εκπαίδευση. Η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση εισήχθη κατά τη διάρκεια ενός συνεδρίου του ΟΟΣΑ - Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης που πραγματοποιήθηκε στη Σουηδία το 1961 και έπειτα αναπτύχθηκε από τον Levin σε μια μελέτη για τον ΟΟΣΑ. Ο Levin κάνει διάκριση μεταξύ δύο διαστάσεων ισότητας στην εκπαίδευση. Η πρώτη είναι η δικαιοσύνη, η οποία συνεπάγεται τη διασφάλιση ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι κοινωνικές συνθήκες, όπως το φύλο, η εθνική καταγωγή ή η κοινωνική τάξη, δεν εμποδίζουν τον μαθητή να επιτύχει το εκπαιδευτικό του



όνειρο. Η δεύτερη είναι η ένταξη, η οποία συνεπάγεται ότι πρέπει να διασφαλίζεται ένα ελάχιστο βασικό επίπεδο εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (ΟΟΣΑ, 2011· Χατζηδήμος, 2005· Fuller, 2010).

Το ζήτημα της σχολικής ανισότητας αντιμετωπίζεται διαφορετικά σε όλη την Ευρώπη. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση βασίζεται στην εκπαιδευτική ισότητα, η οποία εκτιμάται ιδιαίτερα και αναγνωρίζεται διεθνώς. Άλλωστε, όπως σημείωσε και η Επίτροπος Ανθρώπινων Δικαιωμάτων του Συμβουλίου της Ευρώπης: «το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Ωστόσο, πολλές ευρωπαϊκές χώρες εξακολουθούν να αρνούνται τη σωστή εκπαίδευση σε χιλιάδες παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρία, των παιδιών Ρομά και των παιδιών προσφύγων ή μεταναστών, την ίδια πρόσβαση σε αυτό διατηρώντας τα σε διαχωρισμένα σχολεία. Πρόκειται για παραβίαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων των παιδιών με εκτεταμένες αρνητικές συνέπειες για τις κοινωνίες μας. Τα κράτη - μέλη έχουν υποχρέωση να διασφαλίσουν το δικαίωμα κάθε παιδιού σε ποιοτική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις» (Maton, 2014, σελ. 432 – 433).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα, η Ουγγαρία, η Ρουμανία, η Σλοβακία, το Βέλγιο και η Ισπανία είναι οι πέντε ευρωπαϊκές χώρες όπου οι οικονομικά φτωχοί μαθητές βρίσκονται συχνότερα σε ένα σχολείο που έχει άλλους ομοίως φτωχούς μαθητές, οδηγώντας σε χειρότερες σχολικές επιδόσεις, δηλαδή στις χώρες αυτές δεν υπάρχει ετερογένεια στη σχολική μονάδα. Στην Ισπανία, ένας στους τρεις μαθητές εγγράφονται σε ιδιωτικό, αλλά δημόσια επιδοτούμενο σχολείο. Η ιδιωτική εκπαίδευση είναι κυρίαρχη στην προσχολική ηλικία (ειδικά έως 2 ετών και σε βιομηχανικές περιοχές όπως η Μαδρίτη, η Καταλονία και η χώρα των Βάσκων). Αυτό το σύστημα των δημόσιων σχολείων (σχολεία που έχουν επιχορηγηθεί από ιδιωτικά και μη επιδοτούμενα σχολεία) προωθεί τον ανταγωνισμό και προάγει την ομοιογένεια στην κοινωνική τάξη των μαθητών, την εθνότητα και το φύλο. Αυτή η ανισότητα στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναγνωριστεί ευρύτερα, ωστόσο, ο διαχωρισμός συμβαίνει παγκοσμίως σε όλα σχεδόν τα κράτη (Maton, 2014).

Καθώς σήμερα, οι κοινωνίες τείνουν να είναι όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές και το διαφορετικό ορίζεται πλέον με όρους εθνολογικούς, φυλετικούς, θρησκευτικούς ή πολιτισμικούς τίθεται ακόμη πιο έντονα το ζήτημα της κοινωνικής ομοιογένειας ή ετερότητας, επιφέροντας αλλαγές και στο πεδίο της εκπαίδευσης (Κηρίδης & Ανδρέου, 2005). Διαμορφώνεται



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

μα σχολική πραγματικότητα με δεδομένο πια τις πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις όπως αποδεικνύεται με μια σειρά από μελέτες (Λαμπριανίδης & Λυμπεράκη, 2001 · Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Η ετερότητα σχετίζεται με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως γλώσσα, πεποιθήσεις, κουλτούρα που συναντώνται σε μικρές ομάδες-πληθυσμούς (Τσιούμης, 2010). Οι αλλόγλωσσοι μαθητές μπορούν να προέρχονται από άλλη χώρα ή να αποτελούν γηγενή μειονότητα με διαφορές σε πολιτιστικό, θρησκευτικό, κοινωνικό επίπεδο προσδιορίζοντας και τα συμπεριφορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Τουρτούρας, 2010). Η επιρροή αυτής της πολιτισμικής ανομοιογένειας αναδεικνύει ζητήματα προβληματισμού στην εκπαίδευση για την προσέγγιση και τη διαχείρισή της σε μια σειρά από έρευνες (Αλμπάνης, 2003 · Γκότοβος, 2002 · Καρακατσάνη 2004 · Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014 · Νικολάου, 2000) καθώς η ετερότητα συνοδεύεται από κοινωνική ή οικονομική ανισότητα. Οι διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στο σχολείο, στη μάθηση, καθώς εξαρτώνται από ποικίλους πολιτισμικούς και κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες αντανακλώνται στη σχολική επίδοση. Όταν η διδασκαλία χωρίς να λαμβάνει υπόψη το ανομοιογενές δυναμικό της τάξης και την ύπαρξη της διαφορετικότητας αποσκοπεί στο να αντιμετωπίσει όλους ως ίσους, αγνοώντας ταυτόχρονα τη δυναμική της ετερογένειας, μετατρέπει την πρόθεση της ισότητας σε ανισότητα με τις συνακόλουθες συνέπειες, όπως αναπτύχθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (Αραμπατζή, 2013)

2.3. Η συμβολή της κοινωνίας στη συντήρηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η προκατάληψη και τα στερεότυπα αποτελούν λίγα από τα πολλά διαχρονικά κοινωνικά φαινόμενα, επομένως αποτελούν στοιχεία της κοινωνίας. Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις νοούνται ως συναφείς αλλά διαφορετικές έννοιες. Τα στερεότυπα θεωρούνται ως η πιο γνωστική συνιστώσα και αρκετά συχνά συμβαίνουν χωρίς προφανή συνειδητοποίηση, ενώ η προκατάληψη είναι η συναισθηματική συνιστώσα των στερεοτύπων και οι διακρίσεις είναι ένα από τα συμπεριφορικά συστατικά των προκαταληπτικών αντιδράσεων (Hogg & Vaughan, 2010).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Σε αυτή την τριμερή θεώρηση των στάσεων των ομάδων, τα στερεότυπα αντανακλούν τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μελών των ομάδων, ενώ η προκατάληψη αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική αντίδραση και η διάκριση αναφέρεται στην εφαρμογή μιας πεποίθησης στην πράξη (Inzlicht & Schmader, 2012). Παρόλο που σχετίζονται, οι τρεις έννοιες μπορούν να υπάρχουν ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Σύμφωνα με τον Daniel Katz και τον Kenneth Braly, (1933) τα στερεότυπα οδηγούν σε φυλετικές προκαταλήψεις όταν οι άνθρωποι αντιδρούν συναισθηματικά στο όνομα μιας ομάδας, αποδίδουν χαρακτηριστικά στα μέλη αυτής της ομάδας και στη συνέχεια αξιολογούν αυτά τα χαρακτηριστικά (Brown & Gaertner, 2003). Εφόσον τα κοινωνικά φαινόμενα της προκατάληψης, των στερεοτύπων και της διάκρισης αποτελούν στοιχεία της κοινωνίας, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ο τρόπος με τον οποίο τα κοινωνικά φαινόμενα αυτά επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο του Gough (2006) γίνεται λόγος για μια μελέτη από τους Ambady, Shih, Kim & Pittinsky, (2001) η οποία διαπίστωσε ότι τα θετικά στερεότυπα μπορούν να διευκολύνουν τις γνωστικές επιδόσεις και τα αρνητικά στερεότυπα παρεμποδίζουν τις γνωστικές επιδόσεις που υποδηλώνει ότι οι γνωστικές επιδόσεις σχετίζονται μεταξύ των στερεοτύπων και της συμπεριφοράς. Αν και υπάρχουν διαφορές φύλου, εθνικές διαφορές και διαφορές κοινωνικής τάξης, αυτό δε σημαίνει ότι τα άτομα πρέπει να κατηγοριοποιηθούν με βάση τα στερεότυπα, καθώς τα στερεότυπα είναι όχι απλώς άδικα, αλλά και ξεπερασμένα, ακραία και ανακριβή. Υπάρχουν πολλά ψυχολογικά αποτελέσματα που συνδέονται με τα στερεότυπα, καθώς αυτά μπορεί να οδηγήσουν σε προκαταλήψεις και διακρίσεις, μερικές φορές και σε ακραίο ρατσισμό και βία (Gough, 2006).

Επιπρόσθετα, κοινωνικά φαινόμενα όπως η προκατάληψη και ο ρατσισμός μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, μέσω της χαμηλής κοινωνικοποίησής τους. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους πολλούς στόχους του σχολείου είναι να βοηθήσει το παιδί να κοινωνικοποιηθεί, ωστόσο, όταν κυριαρχούν κοινωνικά φαινόμενα, όπως των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, είτε μέσα, είτε έξω από το σχολικό χώρο, το παιδί που υφίσταται τη διάκριση, έχει μεγάλες πιθανότητες να επηρεαστεί αρνητικά, με αποτέλεσμα να αποκλειστεί και κοινωνικά (Kipling, 2005). Επιπρόσθετα, προς επίρρωση της θέσης αυτής, στο βιβλίο των Ewen & Ewen (2006), καταγράφεται και ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα. Πιο αναλυτικά, στο βιβλίο παρουσιάζεται το παράδειγμα μιας μαθήτριας σχολικής ηλικίας, η οποία παρατηρήθηκε να



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

κάθεται μόνη της στα διαλείμματα, να μην συμμετέχει και να μην έχει τον επιθυμητό βαθμό στις διαδικασίες και τις δραστηριότητες που διαδραματίζονταν στη τάξη, ενώ πολλές φορές παρατηρήθηκαν και άσχημες συμπεριφορές προς εκείνη. Η συγκεκριμένη μαθήτρια είχε ενδυμασία αρκετά πρόχειρη και λιτή, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που φορούσε ρούχα της μητέρας της, τα οποία επέπλεαν ελαφρώς επάνω της. Λόγω της «φτωχής» ενδυμασίας της, αντιμετώπιζε καθημερινά τον ρατσισμό, χλευαζόταν από μεγάλες ομάδες παιδιών –κυρίως από τα παιδιά της κατηγορίας των δημοφιλών- και ήταν πάντα σκυθρωπή. Στις δραστηριότητες του σχολείου δεν συμμετείχε πάντα οικειοθελώς, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως φοβισμένη και απογοητευμένη προσωπικότητα. Το παράδειγμα αυτό εύλογα αποδεικνύει ότι η κοινωνία μέσω των κοινωνικών φαινομένων που αναδύει στην επιφάνεια, όπως αυτά της προκατάληψης και των στερεοτύπων π.χ. για τα παιδιά με χαμηλό τόσο κοινωνικό, όσο και οικονομικό υπόβαθρο, το γυναικείο φύλο ή τα άτομα με ειδικές ανάγκες -ΑμεΑ, μπορεί να οδηγήσει στο να επηρεαστεί η εκπαίδευση και το έργο της (Maton , 2014).

Κεφάλαιο 3.

Εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της ετερογένειας: τα μοντέλα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Πολλοί ερευνητές έχουν ερμηνεύσει το πρότυπο πολιτισμικής διαφοράς όσον αφορά τη δημιουργία παρεμβάσεων και στρατηγικών για την υποστήριξη των μαθητών από διαφορετικά και ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα. Με την ιδέα της περαιτέρω κατανόησης των διαφορετικών πληθυσμών, παιδαγωγικές στρατηγικές όπως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ή και η πολιτισμική ανταπόκριση και η πολιτισμικά σχετική παιδαγωγική έχουν αναπτυχθεί ως ορολογίες στα πλαίσια της ομαλής ένταξης και εκπαίδευσης όλων των παιδιών στο σύγχρονο σχολείο (Γκόβαρης, 2011).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ωστόσο, δεν υπάρχει απαραίτητα ένας συμφωνημένος ορισμός της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μεταξύ των μελετητών και επαγγελματιών. Αυτό που όλοι συμφωνούν είναι ότι υπάρχει χώρος για περαιτέρω συζήτηση σχετικά με τον ορισμό και την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία (Angeloroulou & Manesis, 2017).

Ο ορισμός που επικρατεί περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης και της αγωγής σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο εξής: η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ιδέα, μια πρακτική και μια παρέμβαση όπου στόχος της είναι να εντάξει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υποβάθρου, εντός ενός ενιαίου σχολείου όπου θα λαμβάνονται υπόψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, στοχεύοντας στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε αυτά με ένα φάσμα εναλλακτικών και εξατομικευμένων μεθόδων, όπου αυτό απαιτηθεί (Γεραρής, 2011).

Στον ανωτέρω ορισμό σκιαγραφούνται στην ουσία και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, στα βασικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνεται η συμπερίληψη¹ καθώς ο στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής είναι να συμπεριλάβει τα παιδιά με διαφορετικό τόσο πολιτισμικό ή εθνοτικό υπόβαθρο στο σύγχρονο σχολείο της νέας εποχής, ενώ οι επιμέρους αρχές της περιλαμβάνουν την αναγνώριση του ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ίσοι και αλληλεπιδρούν ή/κι αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους, την ισοτιμία του μορφωτικού επιπέδου των παιδιών από ένα σύνολο πολιτισμικών υποβάθρων και την εξασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών. Μέσα από τη διαπολιτισμική διδακτική στόχος είναι να δοθεί τέλος και σε φαινόμενα όπως του αποκλεισμού και του ρατσισμού μεταξύ άλλων (Cummins, 2010).

¹ Για να εκμεταλλευτεί κανείς την ευκαιρία για μάθηση μέσω της διαφορετικότητας, σύμφωνα με το Στασινό (2013), έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται στα περισσότερα σχολεία – ειδικά σε διεθνές επίπεδο, οι βασικές πτυχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία εξ' ορισμού βασίζεται σε αρχές με ανθρωπιστικό και δημοκρατικό χαρακτήρα, προωθώντας ταυτόχρονα κατά τον Toste (2015), τους κύριους θεματικούς άξονες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο εν τέλει τη δημιουργία «ενός σχολείου για όλους», χωρίς αποκλεισμό ή περιθωριοποίηση.



3.2. Επισκόπηση μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

3.2.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Ένα φάσμα από ζητήματα τόσο στο γλωσσικό τομέα, όσο και στον εκπαιδευτικό – αλλά και σε άλλους τομείς συμπεριλαμβανομένων της κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σύγχρονο σχολείο, έδωσαν το έναυσμα για την εκπόνηση ορισμένων μοντέλων τα οποία θα προωθούν την ένταξη των ατόμων στο διαπολιτισμικό σχολείο με οικουμενικές αρχές, σύμφωνα με τον Banks (2004).

Το πρώτο μοντέλο που παρουσιάζεται στο παρόν σημείο είναι το αφομοιωτικό, το οποίο όπως αναφέρεται και στο όνομά του, προωθεί την ιδέα της αφομοίωσης στο σχολικό πλαίσιο. Η αφομοίωση αφορά στη διαδικασία αυτή μέσω της οποίας τα άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα αφομοιώνονται στην κοινωνία και έπειτα στο σχολικό σύστημα. Η ολοκληρωμένη αφομοιωτική διαδικασία λαμβάνει χώρα στο τελικό στάδιο της ένταξης των μαθητών στο σχολείο, αφού πρώτα έχουν προηγηθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998).

Το αφομοιωτικό μοντέλο προτάσσει την αρχή πως το έθνος αποτελεί ένα σύνολο τόσο από ενιαία προοπτική, όσο και κοινωνικό – πολιτισμική. Σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση το παιδί από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο πρέπει να «απορροφηθεί» από τους ντόπιους ομοιογενείς πολιτιστικούς πολιτισμούς έτσι ώστε να μπορέσει να συμμετάσχει με ισοδύναμο τρόπο τόσο εντός του σχολικού πλαισίου, όσο και στις δραστηριότητες της κοινωνίας γενικότερα (Νικολάου, 2000).

Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το εν λόγω μοντέλο έχει επικριθεί αρκετά, διότι δε λαμβάνει υπόψη ορισμένες παραμέτρους που είναι αρκετά σημαντικές για την αφομοίωση και ένταξη των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στο σύγχρονο σχολείο, παράμετροι με τόσο εξωτερικό, όσο και εσωτερικό χαρακτήρα – κάτι που όμως λαμβάνει υπόψη το μοντέλο της ενσωμάτωσης σύμφωνα με τον Γεωργιογιάννη (1999), το οποίο αναλύεται σε επόμενο σημείο.



3.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης ασπάζεται την άποψη πως κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι ένας πολιτισμικός φορέας που έχει τη δυνατότητα να δεχθεί και να ασκήσει επιδράσεις μέσα στην κοινωνία στην οποία ζει, συμβάλλοντας τρόπον τινά στο να δημιουργηθεί ένα νέο πολιτισμικό υπόβαθρο. Υπό την προοπτική αυτή, η ορολογία της ενσωμάτωσης αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία η παράδοση των εθνικών ομάδων αποτελεί και ένα μέρος των καινούριων εθνικών ταυτοτήτων. Η προσέγγιση του μοντέλου της ενσωμάτωσης στην αγωγή και εκπαίδευση συνδέει τις πολιτισμικές διαφορές και αναγνωρίζει τις πολιτισμικές ετερότητες, μέσα σε ένα πλαίσιο και βαθμό που δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές παραδοχές των κυρίαρχων ταυτοτήτων ή κοινωνιών (Μάρκου, 1998). Σημαντικό ρόλο στο μοντέλο αυτό επιτελεί η έννοια της ανοχής των πολιτισμικών ετεροτήτων όπου στην ουσία προάγεται η άποψη πως διαφορετικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις (π.χ. προς τη θρησκεία ή τη μουσική) δεν πρέπει να αποτελούν μήτε να εκλαμβάνονται ως το κεντρικότερο συνδετικό στοιχείο μιας κοινωνίας (Μπόμπας, 1997).

Μιλώντας πρακτικά στο χώρο της εκπαίδευσης, το εν λόγω μοντέλο προτάσσει μεταξύ πολλών άλλων τη συμμετοχή των παιδιών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ένα σύνολο προγραμμάτων ένταξης και ενσωμάτωσης όπου έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν την εθνική γλώσσα, ή να συμμετέχουν σε εξατομικευμένα προγράμματα μάθησης σε περίπτωση όπου παρατηρείται πως εκδηλώνουν δυσκολίες μάθησης ή/και προσαρμογής (Καραμπάτσος, 2000).

3.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο, ένα ακόμα μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, φαίνεται πως έκανε την εμφάνισή του σε ένα σύνολο κρατών όταν έγινε διακριτό το γεγονός πως ο εθνικός διαχωρισμός και περιθωριοποίηση αποτελούσαν φαινόμενα που αναπαράγονταν ανά το πέρασμα των χρόνων και προκαλούσαν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Το μοντέλο αυτό μετατοπίζει τους εκπαιδευτικούς από την υιοθέτηση εθνοκεντρικών μοντέλων προς αυτά τα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

σχολεία που θα χαρακτηρίζονται από πολιτισμικό πλουραλισμό, μέσα στα οποία τα παιδιά θα διδάσκονται με σεβασμό στις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2000). Το μοντέλο αυτό στην ουσία, στοχεύει στο να διαμορφώσει ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η πρώτη αρχή και στόχος είναι να καταστεί δυνατή η συνύπαρξη και ανάπτυξη όλων των πολιτισμών δίχως να κινδυνεύει η ενότητα και η συνοχή της κοινωνίας ή/και του σχολείου (Δαμανάκης, 1997).

Στο σχολικό χώρο, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζεται ευρύτερα εδώ και χρόνια και προάγει τη σημασία του να ενημερώνονται όλα τα παιδιά από μικρή ηλικία για την ύπαρξη ενός συνόλου από πολιτισμούς και εθνικές παραδόσεις, προάγοντας την ιδέα της ύπαρξης ενός σχολείου για όλους. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, παρέχονται εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα όπου λαμβάνουν υπόψη ένα φάσμα από παράγοντες – ειδικά της γλώσσας – τα οποία στοχεύουν να καλλιεργήσουν τόσο το σεβασμό, όσο και την ανοχή απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα εν γένει (Παππάς, 1998).

3.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Ένα ακόμα μοντέλο διαπολιτισμικής διδακτικής είναι το αντιρατσιστικό μοντέλο μέσω του οποίου γίνεται εμφανής ο τονισμός των κοινωνικών δυνάμεων, προάγοντας την πεποίθηση πως οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών δε θα πρέπει να εστιάζουν μόνο σε τυπικά αναφερόμενους θεσμούς, καθώς κοινωνικά φαινόμενα και θεσμοί όπως ο ρατσισμός επιδρούν σημαντικά στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου θα πρέπει να περιλαμβάνονται στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στα πλαίσια της αντιμετώπισής τους στο σχολικό περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό δίνει σημαντική έμφαση στις στάσεις των μαθητών και προτάσσει τη σημαντικότητα της καλλιέργειας της συμπεριφοράς τους από μικρή ηλικία (Γεωργογιάννης, 1999). Επί της ουσίας, το συγκεκριμένο μοντέλο προτάσσει πως για να καταστεί δυνατή η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα για την αντιμετώπιση των φυλετικών διακρίσεων – φαινόμενο που παρατηρείται και στο χώρο της εκπαίδευσης, ανάγοντας τη διαπολιτισμική διδακτική τρόπον τινά όχι απλά ως μια πρακτική για την ένταξη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σύγχρονο σχολείο, αλλά και ως μια εκπαιδευτική θεματική, ή ένα μάθημα (Μάρκου, 1998).



3.2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τέλος, φαίνεται πως επικρατεί περισσότερο σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα, ενώ ενσωματώνει αρκετές από τις πτυχές τους. Λόγου χάρη, μια σημαντική πτυχή του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι πως αναγνωρίζει το ρόλο του ρατσισμού και τον ανάγει ως ένα από τα βασικά προβλήματα όπου εμποδίζουν την ομαλή ένταξη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σύγχρονο σχολείο (Καραμπάτσης, 2000). Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Παππά (1998, σελ. 296), «διαπερνάει όλους τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αυτή αισθησιοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών του στοιχείων καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε ένα έντονο πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ουσία είναι μια ιδέα, κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και μια διαδικασία (Banks, 1997).

Ως ιδέα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων από διαφορετικές φυλετικές, εθνοτικές και κοινωνικές τάξεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές αλλάζοντας το συνολικό σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές κουλτούρες και ομάδες μέσα σε μια κοινωνία και μέσα στις τάξεις του έθνους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, γιατί οι στόχοι της είναι ιδανικά που προσπαθούν συνεχώς να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί (Δαμανάκης, 1997).

Μια ενδυναμωτική σχολική κουλτούρα και κοινωνική δομή με συνοχή – μια από τις κύριες πτυχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης – δημιουργείται κυρίως όταν η κουλτούρα και η οργάνωση του σχολείου λειτουργήσουν με τέτοιους τρόπους που επιτρέπουν στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνοτικές και ομάδες φύλων να βιώσουν την ισότητα και ίση θέση τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η εφαρμογή αυτής της διάστασης απαιτεί και τη μεταρρύθμιση του συνολικού περιβάλλοντος του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων, των πεποιθήσεων και της δράσης των εκπαιδευτικών και των διαχειριστών, το πρόγραμμα σπουδών και την πορεία της μελέτης, τις διαδικασίες αξιολόγησης και τα στυλ και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά αυτό το μοντέλο (Μπόμπας, 1997).



Κεφάλαιο 4.

Η ένταξη των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα σήμερα και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαχείριση της σχολικής τάξης:
Διαπολιτισμική ετοιμότητα, επάρκεια και επιμορφωτικές ανάγκες

4.1 Η ένταξη των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα σήμερα

Η πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών σηματοδοτεί μια νέα κατάσταση με πολλά και διαφορετικά δεδομένα, νέες προκλήσεις, αλλά και αντιφάσεις. Το νέο αυτό πλαίσιο θέτει νέες απαιτήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς εκεί αντανακλάται η κοινωνική πραγματικότητα. Το σχολείο «ως χώρος υποδοχής της όποιας διαφοράς» διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην οικοδόμηση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την αποδοχή της όποιας ετερότητας. Είναι αναγκαίο να στοχεύσει στην εκμετάλλευση της δυναμικής που αναπτύσσεται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, (Μάρκου, 2010) στην αξιοποίηση του όποιου πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών (Pentini, 2005). Καθώς ο πλουραλισμός αντιμετωπίστηκε συχνά σαν κίνδυνος τόσο για τη συγκρότηση όσο και τη διατήρηση των εθνικών κρατών (Γκόβαρης, 2001), το σχολείο καλείται να αναλάβει έναν νέο ρόλο, αυτόν της διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, εγκαταλείποντας την αντίληψη ότι η κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή είναι η μοναδική.

Μέσω της νομοθετικής ρύθμισης Ν.4415/2016 ψηφίστηκε ο πιο σύγχρονος κανονισμός στο ελληνικό κοινοβούλιο, ο οποίος αφορά στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μέσα στις διατυπώσεις του εμπεριέχεται η σχέση της με τη διαμόρφωση επικοινωνίας και συνάντησης ανάμεσα στις ποικίλες πολιτισμικές ομάδες, με στόχο τον περιορισμό των διακρίσεων και της ανισότητας. Πιο αναλυτικά, σχετικά με τη συγκεκριμένη νομοθεσία και ειδικότερα επί των



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

άρθρων 20 μέχρι 26, σκιαγραφείται με σαφήνεια κάθε τακτική και στόχος που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις σχολικές μονάδες που συνιστούν κατά κανόνα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, τους κανόνες που έχουν σχέση με την επιλογή του συνόλου των εκπαιδευτικών και, τέλος, με ορισμένα μέτρα που έρχονται να πλαισιώσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ζάχος, 2018). Ειδικότερα, αναφέρεται σαφέστατα στο άρθρο 22 η αναδιαμόρφωση των διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία δημιουργήθηκαν μέσω του Ν.1566/1985, σε πειραματικού τύπου σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και το περιθώριο αλλαγής και άλλων σχολικών μονάδων σε ανάλογα σχολεία, ενώ είναι δυνατόν να εφαρμοστούν προγράμματα σπουδών και μέθοδοι παιδαγωγικής, όπως ακριβώς εφαρμόζονται στις πειραματικές μονάδες. Επιπρόσθετα, δίνεται το περιθώριο δημιουργίας ειδικών τάξεων για την υποδοχή των μαθητών/ μαθητριών και τμημάτων φροντιστηριακής μέριμνας, όποτε κρίνεται ότι είναι απαραίτητο (Κωνσταντινίδης, 2017).

Ενώ η νομοθεσία Ν.2413/1996 αφορούσε συγκεκριμένα και μόνο την ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό καθεστώς της εποχής, ο Ν.4415/2016 ήρθε να διαμορφώσει ένα πλαίσιο κοινής φοίτησης των γηγενών μαθητών με τους μετανάστες μαθητές, αναδεικνύοντας την ανάγκη να διαμορφωθούν συγκεκριμένοι φορείς, οι οποίοι θα αναλάβουν τη σταδιακή και λειτουργική ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών, σε συνθήκες αλληλοσεβασμού και ελευθερίας. Σημαντικό είναι να σημειωθεί εδώ η περίφημη ψήφιση, από το 2015 κι εντεύθεν, η οποία σχετίζεται με τις θεσμικές ρυθμίσεις για την είσοδο πολυπληθών μεταναστευτικών ροών στην Ελλάδα (Μαρινάκη, 2019). Πιο αναλυτικά, με απόφαση του σχετικού υπουργείου 131024/Δ1/2016 (ΦΕΚ2687/Β/29-8-2016) διατυπώνεται σαφώς η διαμόρφωση ειδικών Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), η διαμόρφωση Δομών Υποδοχής (ΔΥ), η δημιουργία ανάλογων τάξεων για την υποδοχή και, τέλος, η ύπαρξη τμημάτων φροντιστηριακού τύπου (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020, Ζάχος, 2018, Μαρινάκη, 2019). Όλα τα παραπάνω σχετίζονται με την ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στις κοινές τάξεις και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Ελλάδας, αφού πρώτα έχουν κατακτήσει μέχρι ένα σημείο μια σχετική δεξιοότητα στην ελληνική γλώσσα από συναφείς δραστηριότητες (Μαρινάκη, 2019).

Ειδικότερα, η διαμόρφωση των προαναφερθέντων Δομών Υποδοχής έχει στόχο να διδαχθούν οι μετανάστες μαθητές την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και συγχρόνως να λειτουργήσουν προγράμματα εκπαιδευτικού περιεχομένου, στο πλαίσιο της βαθμιαίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ενσωμάτωσης των μαθητών στο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας. Συγκεκριμένα, αφορά στη δημιουργία προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, της αγγλικής γλώσσας, μαθηματικών, ΤΠΕ, ενώ περιλαμβάνει πληθώρα αθλητικών δραστηριοτήτων και καλλιτεχνικών ενασχολήσεων. Επίσης, στο επίπεδο της εκπαίδευσης των μεταναστών, είναι γνωστό ότι την περίοδο του 2018-2019 σημειώθηκαν σχεδόν 13.000 εγγραφές μαθητικού πληθυσμού, από τις οποίες 5.000 περίπου βρίσκονται σε ΔΥΕΠ, 4.000 σε σχολικά τμήματα που έχουν διαμορφωθεί και Τάξεις Υποδοχής και άλλοι 4.000 σε εκπαιδευτικές μονάδες που δεν υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής. Σύμφωνα με τα δεδομένα αποδεικνύεται ότι δυνατότητα στην εκπαίδευση προσφέρθηκε μόνο για τις ηλικίες από 6 έως 15 χρόνων και κυρίως για τις περιοχές της Ηπειρωτικής Ελλάδας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Έτσι πραγματοποιούνται προσπάθειες για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρότι όπως επισημαίνουν οι Στεργίου και Σιμόπουλος (2019) σε αρκετές περιπτώσεις οι τάξεις υποδοχής -με την ανάλογη θεσμική ανοχή- επέκτειναν τη φοίτηση των μαθητών σε αυτές, λειτουργώντας ως αποκλειστικές τάξεις και οι μαθητές πρόσφυγες συμμετείχαν σε αυτές μόνο όταν και εφόσον τοποθετούνταν σε αυτές εκπαιδευτικοί. Ο τρόπος αυτός λειτουργίας τους αποτελεί άλλη μία διάσταση της προβληματικής σε κάποια σημαντικά σημεία εκπαιδευτικής διαχείρισης του μαθητικού πληθυσμού με προσφυγικό υπόβαθρο.

4.2. Ο εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικός εκπαιδευτής και διαμεσολαβητής στην τάξη

Στη νέα αυτή πολυπολιτισμική συνθήκη- πραγματικότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι νευραλγικός. Καθώς λοιπόν η σχέση κοινωνίας σχολείου είναι αμφίδρομη ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξετάζει όλους τους φορείς και τους παράγοντες που εμπλέκονται σε μια πολυπολιτισμική συνθήκη. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του ως στοχαζόμενου επαγγελματία και ως μέλους μιας επαγγελματικής ομάδας του



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

διδακτικού προσωπικού του σχολείου είναι αναγκαίος για την επιτυχή ανταπόκριση του σχολείου στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες (Παπαναούμ, 2005).

Στο πλαίσιο της πολιτιστικής αλληλεπίδρασης ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Cummins (2005) επηρεάζει την εξέλιξη των μαθητών. Στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αντανακλάται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τον ρόλο τους, οι προσδοκίες που έχουν, και ειδικότερα η στάση τους απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και τις κοινότητές τους. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να νιώθουν αποδεκτοί, να αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών γι' αυτούς, καθώς ανταποκρίνονται θετικά και απομακρύνεται το ενδεχόμενο σχολικής αποτυχίας. Άλλωστε είναι γνωστό ότι πολλές φορές η στάση του εκπαιδευτικού λειτουργεί με τέτοιον τρόπο στην τάξη, ώστε να επιβεβαιώνονται οι προσδοκίες του ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Ξωχέλλης, 2005).

Σε μια τάξη λοιπόν με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές ο εκπαιδευτικός δείχνει της προθέσεις του απέναντι σε ζητήματα πολιτισμικής διαφοράς με ποικίλους τρόπους. Οι ποινές, οι παρατηρήσεις και οι παρεμβάσεις του, συσχετίζονται με τις στάσεις του (Γκοτοβός 1997). Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996) οι εκπαιδευτικοί φέρνουν στην τάξη τις αξίες, τα πιστεύω, τις προσδοκίες τους, αλλά και τις όποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα έχουν, επηρεάζοντας αντίστοιχα το περιεχόμενο, τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και τη σχέση τους με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν φέρει τον δικό του πολιτισμό και οι μαθητές τον δικό τους. Τα όποια στερεότυπα του εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην αποδοχή της ετερότητας.

Ωστόσο, αν ο εκπαιδευτικός όπως υπογραμμίζει ο Cummins (2005) θέλει να προετοιμάσει σωστά τους μαθητές για τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, η ετερότητα πρέπει να θεωρείται πολιτισμικός πλούτος, να αξιοποιείται και όχι να λαμβάνεται σαν πρόβλημα. Όταν η γλώσσα και διαφορετική πολιτισμική εμπειρία μπαίνουν στο περιθώριο, οι μαθητές που τη φέρουν τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση, απέχουν και αυτοπεριθωριοποιούνται. Μόνο η αποδοχή της ταυτότητας του «άλλου» μπορεί να οδηγήσει σε μια σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ενδυναμώνει τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αξιοποιεί τις ομοιότητες και εκλαμβάνει τις διαφορές ως στοιχεία



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

εμπλουτισμού της διδασκαλίας του (Gates, 1998). Καλλιεργεί δηλαδή τη διαπολιτισμική ευαισθησία, δημιουργώντας μια σχολική τάξη, «καθρέφτη» μιας επιθυμητής κοινωνίας (Cummins, 2005).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο καλείται να αναλάβει το ρόλο του «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στους μαθητές της χώρας υποδοχής και τους αλλοδαπούς μαθητές. Είναι δηλαδή εκείνος που καλείται να γεφυρώσει τις διαφορές μέσα στη σχολική τάξη. Χρειάζεται ευαισθησία και διακριτικότητα για να μεταδίδει στους μαθητές το σεβασμό για το πολιτισμικά διαφορετικό (Ξωχέλλης, 2005) αλλά και για να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε μαθητή (Tiedt, 2006). Χρειάζεται επίσης ενσυναίσθηση για την κατανόηση των προβλημάτων που προκύπτουν από τις πολιτιστικές και πολιτισμικές διαφορές για να καταφέρει να συνθέσει θετικές γνώμες και στάσεις για διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές (Γεωργογιάννης, 2006)

Στο πλαίσιο αυτό σύμφωνα και με τον Banks (2004) ο δάσκαλος και οι μαθητές μαθαίνουν μαζί και κατασκευάζουν νέες γνώσεις. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να τοποθετούνται κριτικά τόσο απέναντι στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, όσο και σε αυτό της χώρας υποδοχής για να κατανοούν τις όποιες αντιφάσεις, να απορρίπτουν στερεότυπα, να αναπτύσσουν την ικανότητα ενσυναίσθησης, την ικανότητα να βλέπει κανείς την προοπτική του άλλου (Titus, 1998).

Είναι βέβαια αναγκαίο να γνωρίζει ότι με τη στάση του επηρεάζει την αυτοαντίληψη των μαθητών του και γι' αυτό ο ίδιος πρέπει πρώτα να έχει κάνει την αυτοκριτική του, μέσα απ' την επικοινωνία του με το πολιτισμικά διαφορετικό και να έχει διαμορφώσει θετική στάση. Η θέση του απέναντι στην ετερότητα είναι σημαντική για τους μαθητές όχι μόνο σε ακαδημαϊκό αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο και καθοριστική στην προσπάθειά τους για κοινωνική ενσωμάτωση (Obiakor, 1998). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει αυτογνωσία, πρώτα να αποδέχεται δηλαδή τον εαυτό του και έπειτα να αποδέχεται τον άλλο. Έχοντας μεγαλώσει τις περισσότερες φορές σε ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον χρειάζεται να ενδυναμωθεί πρώτα ο ίδιος (Banks, 2004).

Ο επαναπροσδιορισμός λοιπόν του ρόλου του εκπαιδευτικού και η αλληλεπίδρασή του με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας κατά τον Cummins (2005).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Για να συμβεί όμως αυτό κρίνεται αναγκαία πριν από την άμεση επαφή και αλληλεπίδραση, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Goddard (1997) πρέπει να ενυπάρχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα τρεις βασικές διαστάσεις. Πρώτα απ' όλα η πολιτισμική διάσταση που επιτρέπει την κατανόηση και την αποδοχή, έχοντας επίγνωση των διαφορών. Έπειτα, η παιδαγωγική που επιτρέπει την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για να μπορεί να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές παρέχοντας ίσες ευκαιρίες. Τέλος, η κοινωνιογλωσσική διάσταση σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται στη διδασκαλία της γλώσσας ως ξένης για να μπορεί να επιλέγει τις διδακτικές μεθόδους που λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές.

4.3. Η απαιτούμενη επάρκεια και επιμόρφωση για τον διαπολιτισμικό εκπαιδευτή

Πρέπει να τονιστεί από την αρχή ότι κάθε σχολική μονάδα και εκπαιδευτικός χώρος οφείλει να προσφέρει στο σύνολο των μαθητών, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την καταγωγή τους ή το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα μπορεί να αντεπεξέλθει στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και θα μπορεί επίσης να κατανοήσει την πολυπολιτισμική σύνθεση της σημερινής κοινωνίας στην Ελλάδα. Συνεπώς, κάθε εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να λάβει το σύνολο των αναγκαίων γνώσεων και να αναπτύξει κάθε απαραίτητη δεξιότητα σχετικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνύπαρξη (Κωνσταντινίδης, 2017).

Το παραπάνω, φυσικά, κατανοείται υπό την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός, ως υπόσταση και λειτουργήμα, καλείται να διαδραματίσει εξέχοντα ρόλο σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, επομένως είναι σημαντικό να διαμορφωθεί το πλαίσιο εκείνο που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με αποτελεσματικότητα (Χρυσόχοου, 2011). Στην περίπτωση, ωστόσο, που δεν πραγματοποιηθεί η κατάλληλη και αναγκαία προετοιμασία για το παραπάνω, τότε θα παρατηρηθεί αμηχανία σε πολλές πολιτισμικές ομάδες και ίσως απογοήτευση προς το σύστημα εκπαίδευσης, διότι δε θα μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και αναμφίβολα δε θα εξυπηρετεί καμία κοινωνική και πολιτισμική ομάδα. Απεναντίας θα εντείνει τη διάκριση και θα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

οξύνει τις διαφορές των κοινωνικών απαιτήσεων και της σχολικής πραγματικότητας (Ζάχος, 2018).

Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να σέβεται τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες καλείται να λειτουργήσει το εκπαιδευτικό σύστημα και κάθε σχολικός χώρος, βοηθώντας κάθε μαθητή και προετοιμάζοντάς τον για τις συνθήκες αυτές (Μαρινάκη, 2019). Παρόλα αυτά, συμβαίνει σήμερα πολλοί να θεωρούν ότι το ζήτημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά μόνο εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν τέτοιους μαθητές/τριες στην τάξη τους (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020). Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονηθεί εδώ ότι η ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στη σχολική πραγματικότητα και στη μετέπειτα εν συνόλω κοινωνία είναι εξαιρετικά σημαντική, διότι ο,τιδήποτε λαμβάνει χώρα στους εκπαιδευτικούς χώρους στο μέλλον διαμορφώνει την ίδια την κοινωνία και τις μεταβολές της σε πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, επηρεάζοντας τον ίδιο τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας (Ζάχος, 2018).

Από την άλλη, αρκετοί φορείς και θεσμοί εκπαίδευσης έχουν διαμορφώσει έναν αριθμό επιστημονικών και εξειδικευμένων επιμορφώσεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πλέον τα προγράμματα αυτά συνιστούν βασικό μέρος μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας, αναγκαίας για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Άλλωστε θεωρείται από τους επιστημονικούς υπεύθυνους των επιμορφωτικών αυτών κύκλων ότι το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης κοινωνίας επηρεάζει όλους τους εκπαιδευτικούς και κάθε φορέα εκπαίδευσης εκπαιδευτικού (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011.)

Το σύνολο των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως της εκπαιδευτικής βαθμίδας, οφείλει να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες και να κατανοεί πλήρως τα νέα δεδομένα, εξελισσόμενο κατά την πορεία της ίδια της κοινωνίας. Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι οποιαδήποτε άποψη που εντάσσεται στο πλαίσιο παρωχημένων και μισαλλόδοξων αντιλήψεων, είναι δυνατόν να μεταδοθεί στους μαθητές, έμμεσα ή άμεσα, ιδιαίτερα στα μαθήματα της ιστορίας και της κοινωνιολογίας (Ζάχος, 2018). Αναμφίβολα, τέτοιου είδους απόψεις και στάσεις έρχονται να επισφραγίσουν το γεγονός ότι ρατσιστικές απόψεις και ξεπερασμένες ιδέες ασκούν σημαντική επιρροή στις επιδόσεις των μεταναστών και με διαφορετική πολιτισμική προέλευση μαθητών (Παπαστυλιανού, 2012). Σε κάθε περίπτωση τα προγράμματα είναι σε θέση να προσφέρουν



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

μεγάλο αριθμό ευκαιριών για τη γνωριμία των έτερων πολιτισμών, εστιάζοντας συγχρόνως στα ιστορικά επιτεύγματα κάθε πολιτισμικής ομάδας, με στόχο τον αλληλοσεβασμό και τη ευαισθητοποίηση (Χρυσόχοου, 2011).

4.4. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση λοιπόν του συνόλου των εκπαιδευτικών αναμφισβήτητα συνιστά μια αναγκαιότητα, καθώς είναι βασικός άξονας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και στέκεται αρωγός στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει σε μια πολυπολιτισμική σχολική αίθουσα. Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμική τους κατάρτιση, ενώ ένα γνώρισμά τους αποτελεί η μονόγλωσση επάρκεια (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020). Επομένως απαιτείται η δια βίου, συνεχής και μεθοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για να είναι σε θέση να διαχειριστούν τη διαπολιτισμική διδασκαλία (Παπαστυλιανού, 2012), τόσο εκπαιδευτικά όσο και ψυχολογικά, και να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Κωνσταντινίδης, 2017).

Στο επίπεδο των ακαδημαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και στα επιμέρους επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συνάντησης σχετίζεται, πέρα από την ύπαρξη ενός περιορισμένου κύκλου μεταπτυχιακών σπουδών, ως επί το πλείστον με κάποιον αριθμό σεμιναρίων, τα οποία είναι προαιρετικά και συνηθίζουν να απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς μεταναστών μαθητών και όχι σε όλους (Παπαστυλιανού, 2012). Συμπληρωματικά ερευνητικά δεδομένα αποτυπώνουν την ανεπάρκεια των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς εξαντλούνται σε θεωρητικές προσεγγίσεις, χωρίς την αναγκαία πραξιακή μάθηση (Γεωργογιάννης, 2004). Επίσης, σε αυτού του είδους τα σεμιναριακά μαθήματα προσεγγίζονται κυρίως ζητήματα εργασιακής απασχόλησης των γονιών των μαθητών και θέματα διαμονής αυτών, σε επίπεδο θεωρητικών διατυπώσεων (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011). Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμμετέχουν σε τέτοια σεμινάρια καθώς το πολυπολιτισμικό στοιχείο είναι βασικό γνώρισμα των κοινωνιών και όχι μια ελάχιστη πλευρά τους (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020), ενώ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

στις σχολικές μονάδες η πολιτισμική διαφορετικότητα είναι κάτι δεδομένο και συνιστά ευκαιρία για τους μαθητές (Ζάχος, 2018), ώστε να τη γνωρίσουν πριν έρθουν σε επαφή με τη διαπολιτισμική συνύπαρξη της ευρύτερης κοινωνίας (Κυρίδης, 2015).

Επομένως, τα σεμινάρια αυτά και τα μαθήματα δεν πρέπει να απευθύνονται σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν στο μέλλον συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες. Απεναντίας, είναι αναγκαίο να αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι απαραίτητα για τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών, τόσο σε ομοιογενείς τάξεις όσο και σε πολυπολιτισμικές (Μαρινάκη, 2019). Άλλωστε σήμερα κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει την πολυτέλεια της επιλογής, αν θα διδάξει σε πολυπολιτισμική τάξη δηλαδή ή όχι (Χρυσόχοου, 2011). Θα ήταν παράλειψη να μη γίνει αναφορά στο κομμάτι των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναμφίβολα θα βρεθούν σε πολυπολιτισμική τάξη και θα κληθούν να διαχειριστούν τη διαπολιτισμική διδασκαλία.

Είναι, λοιπόν, ανάγκη να υπάρχει συνεργασία στο επίπεδο των σεμιναριακών κύκλων-μαθημάτων μεταξύ των ειδικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των φοιτητών και των εκπαιδευτικών, ώστε να διαμορφώνεται μια σύνδεση και συνάντηση της θεωρητικής προσέγγισης και της πρακτικής εφαρμογής (Ζάχος, 2018). Χρειάζεται να παρευρίσκονται, και οι φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί, σε επιστημονικού και ερευνητικού περιεχομένου δράσεις και πρωτοβουλίες και επιδιώκεται σε αυτές ανάλυση και προσέγγιση όλων των διαπολιτισμικών ζητημάτων που αφορούν στους εκπαιδευτικούς χώρους (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020). Ο κάθε φοιτητής που παίρνει μέρος σε τέτοια φύσεως σεμινάρια, πρέπει να έχει την εμπειρία της πρακτικής πλευράς στο θέμα της διαπολιτισμικής συνάντησης και συνύπαρξης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (Μαρινάκη, 2019). Δεν υποστηρίζεται φυσικά ότι ένα σεμινάριο μόνο δύναται να προετοιμάσει κατάλληλα έναν εκπαιδευτικό ή φοιτητή να διαχειριστεί το πολυπολιτισμικό καθεστώς μια τάξης· αυτό θα είναι αποτέλεσμα μιας πιο συστηματικής διαδικασίας. Την πρόκληση όμως της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και τη διαχείριση των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων μέσα στο σχολικό περιβάλλον οφείλει να μπορεί να την αντιμετωπίσει κάθε εκπαιδευτικός (Ζάχος, 2018).



Κεφάλαιο 5.

Εκπαιδευτικές δυσκολίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία της Ελλάδας.

5.1. Το πρόβλημα της ανεπαρκούς κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική αγωγή

Είναι σημαντικό να σημειωθεί από την αρχή, ότι ήδη από το 1980 είχε πραγματοποιηθεί επίσημα η έναρξη της διαδικασίας επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αναμφισβήτητα πρόκειται για μια σοβαρή και αναγκαία διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, διότι οι ανθρώπινες κοινωνίες προοδεύουν, μεταβάλλονται και επαναπροσδιορίζονται, οπότε τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και οι μέθοδοι αυτής υπόκεινται στις ανάλογες αναπροσαρμογές. Είναι γνωστό, άλλωστε, σήμερα ότι η λειτουργική και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί την επιμόρφωση των διδασκόντων. Πιο αναλυτικά, η διαδικασία της επιμόρφωσης αποτελεί αρωγό για τους εκπαιδευτικούς, διότι τους βοηθά στην ατομική τους εξέλιξη, την εργασιακή αναβάθμιση και τον εμπλουτισμό των επιστημονικών τους ενδιαφερόντων, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αποτελούν στελέχη μια αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας (Κωνσταντινίδης, 2017).

Στα σημερινά κράτη οι κοινωνίες είναι αμιγώς πολυπολιτισμικές, γεγονός που συνεπάγεται πολλών ειδών μετασχηματισμούς στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όχι προαιρετική (Βεργίδης, 2012). Το σύνολο των εκπαιδευτικών, ανταποκρινόμενο στο έργο του, καλείται να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τις πολλαπλές και ποικίλες συνθήκες μιας κοινωνίας. Έτσι, οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού είναι σύνθετες και συχνά απαιτητικές. Για τους λόγους αυτούς η επιμόρφωση είναι αναγκαιότητα και συμβάλλει τα μέγιστα στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Βάσει των επιμέρους γνωρισμάτων παρατηρείται η επιμόρφωση υποχρεωτικού χαρακτήρα και η επιμόρφωση προαιρετικού



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

χαρακτήρα, ενώ διακρίνονται τα επίπεδα ενδοσχολικής, ενδοϋπηρεσιακής και εισαγωγικής επιμόρφωσης (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020).

Στο επίπεδο της ελληνικής πραγματικότητας οι συνθήκες διαπολιτισμικότητας ήταν κάτι καινούριο γενικότερα για το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις μεταβολές που ήρθαν σε αυτό. Σήμερα, ωστόσο, αυτό που έχει σημασία είναι η διαμόρφωση μιας ενιαίας πολιτικής στο κομμάτι της εκπαίδευσης, η οποία θα συμπεριλαμβάνει στη λειτουργία της τις νέες συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες και συγχρόνως θα έχει στόχο τη σταδιακή και ομαλή ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών μέσα στη σχολική πραγματικότητα και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνία (Μαρινάκη, 2019). Η γενικότερη επιθυμία του κράτους για την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων και των μεταναστών σχετίζεται και με το κομμάτι της εκπαίδευσης και του σχολείου, διότι η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν απαραίτητο να αναδιαμορφωθεί εν μέρει, για να μπορέσει να περικλείσει στο εσωτερικό της τις νέες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών και να ανταποκριθεί σε αυτές (Ζάχος, 2018).

Επί της ουσίας ο στόχος ήταν ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο, μέσω του οποίου θα προσφερόταν η αναβαθμισμένη εκπαίδευση, χωρίς όμως να προωθεί τη διάκριση και διαφοροποίηση μεταξύ των μεταναστών μαθητών και των γηγενών, καθώς το νομοθετικό πλαίσιο που ίσχυε ως εκείνη την περίοδο δεν ανταποκρινόταν στις νέες απαιτήσεις. Στην πραγματικότητα οι αρχικές εκτιμήσεις και οι προσανατολισμοί ήταν πρόχειρες λύσεις και αυτοσχέδιες τακτικές, που φυσικά δεν απευθύνονταν σε ένα πραγματικό σχολικό περιβάλλον (Παπαστυλιανού, 2012).

Βάσει των επιστημονικών συμπερασμάτων από διάφορες μελέτες (Γκόβαρης, 2005· Μπαράλος, 2008· Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2005· Σκούρτου, 2005), γίνεται γνωστό ότι ένα σημαντικό μέρος εκπαιδευτικού προσωπικού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται για εθνοκεντρικές τάσεις και ξενοφοβικές ιδέες, ενώ συχνά παρατηρούνται συμπεριφορές που δημιουργούν διχόνοια μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μεταναστών. Σημαντικό, ακόμα, είναι το γεγονός ότι το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού στα ελληνικά σχολεία δεν είναι σε θέση να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τα όσα υπογραμμίζει ο Μάγος (2005), συμβαίνει αρκετοί εκπαιδευτικοί, σε συνθήκες σχολικής μονάδας με χαρακτηριστικό μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής κατεύθυνσης, να μην επιτρέπουν τη χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών, περιθωριοποιώντας με τον τρόπο αυτόν ακόμα και το ίδιο το πολιτισμικό



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

τους υπόβαθρο. Με βάση τα δεδομένα αυτά, προτείνεται από το Council of Europe (2018), η συστηματική επιμόρφωση κάθε εκπαιδευτικού στα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την κατανόηση, την αποδοχή και την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας (Ζάχος, 2018).

Όπως πολύ χαρακτηριστικά τονίζεται από τους Μαυρογιώργο (1996) και Νικολακάκη (2003), μολονότι ήδη από το ξεκίνημα της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα έχει προγραμματιστεί και λειτουργεί ένα σημαντικό σύνολο προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εντούτοις παρουσιάζονται ορισμένα θέματα σχετικά με την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων. Είναι αλήθεια ότι αρκετές φορές έχουν αναφερθεί προβλήματα και σημαντικές δυσκολίες στα επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ την ίδια στιγμή ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών προβάλλει ενδοιασμό απέναντι στην αξιοπιστία της επιμόρφωσης, αν και αναγνωρίζει ότι είναι απαραίτητη (Μαρινάκη, 2019).

Ειδικότερα, τα επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται πως δεν ανταπεξέρχονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, και από την άλλη οι ανάγκες των διδασκόντων και οι βασικές αρχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν υπόκεινται σε συνδυαστικό έλεγχο κατά τη διαμόρφωση αυτών των επιμορφωτικών δράσεων (Ζάχος, 2018). Η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης γίνεται εμφανής και στις διδακτικές πρακτικές καθώς επιλέγεται η μηχανιστική παραδοσιακή προσέγγιση αντί μιας πιο επικοινωνιακής διδασκαλίας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019)

Σχετικά με τον προσανατολισμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης, όπως αναφέρουν σχετικές έρευνες, γίνεται γνωστό ότι είναι απαραίτητη η ακρίβεια και η σαφήνεια στις διατυπώσεις των προγραμμάτων και συγχρόνως είναι αναγκαίο να σχετίζονται με τους στόχους και τις προσδοκίες των άμεσα ενδιαφερόμενων. Παρά ταύτα, όπως υπογραμμίζεται από τους Κυρίτση & Παπαδοπούλου (2011) οι ανακριβείς διατυπώσεις και η αστοχία των προγραμμάτων είναι ένα βασικό γνώρισμα των επιμορφωτικών δράσεων, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας, κάτι που δημιουργεί καχυποψία και αποθάρρυνση για την παρακολούθηση μελλοντικών επιμορφωτικών δράσεων. Επομένως, υπάρχει μια a priori αρνητική διάθεση από τους εκπαιδευτικούς προς τις προσπάθειες επιμορφωτικής δράσης, λόγω της απουσίας των ίδιων από τις φάσεις της διαμόρφωσης και της αξιολόγησης του προγραμματισμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Έχει υπογραμμιστεί από τον Καραλή (1999), ότι αυτή η



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

αρνητική προδιάθεση που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς, ουσιαστικά προκύπτει όταν κατανοούν ότι τα δικαιώματά τους και οι αντικειμενικές τους ανάγκες παραγκωνίζονται, ενώ δεν τους παρέχεται καμία δυνατότητα συμμετοχής στο επίπεδο διαμόρφωσης του περιεχομένου. Απεναντίας, τους επιτρέπεται μονάχα να παρακολουθούν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τα συγκεκριμένα προγράμματα εστιάζουν στη συγκέντρωση πληροφοριών και γνώσεων, οι οποίες όμως δε βρίσκουν έδαφος για πρακτική εφαρμογή μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο τα κριτήρια και οι συνθήκες λειτουργίας διαφέρουν σημαντικά. Έτσι, τα επιμορφωτικά προγράμματα ουσιαστικά δεν προσφέρουν τα απαραίτητα εφόδια, τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη για τη διαχείριση κάθε περίπτωσης και κάθε μαθητή (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020).

Κάθε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει, έτσι, ότι μεταξύ πρακτικής εφαρμογής και θεωρητικής διατύπωσης υπάρχει χάσμα, ιδιαίτερα δε στο επίπεδο της αποτελεσματικής διαχείρισης του σχολικού περιβάλλοντος και της λειτουργικής αντιμετώπισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη, κάτι που εν μέρει αιτιολογεί την αρνητική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών σε κάθε νέα μέθοδο και γνώση (Κωνσταντινίδης, 2017).

Ωστόσο, η έρευνα ΕΠΟΕ² των Στεργίου και Σιμόπουλου (2019) αναδεικνύει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση (σε ποσοστό 90,9% του δείγματος) καθώς μάλιστα και την ανάγκη τόσο επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου της επιμόρφωσης όσο και της μεθοδολογίας της. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί προτείνουν η επιμόρφωση έχει ως περιεχόμενο α) τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας β) το εκπαιδευτικό υλικό γ) τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης δ) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ε) την εξοικείωση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των χωρών προέλευσης των μαθητών -προσφύγων στ) την ψυχολογική υποστήριξη του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού ζ) την επικοινωνιακή προσέγγιση μαθητών και οικογενειών και η) τη διαχείριση συγκρούσεων. Επιπλέον, αναφορικά με τη διδακτική προσέγγιση των επιμορφωτικών δράσεων οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχει βιωματικό χαρακτήρα και να σχετίζεται με την εκπαιδευτική πράξη και εφαρμογή

Οι Στεργίου και Σιμόπουλος (2019), αναφορικά με τα γνωρίσματα του εκπαιδευτικού που λειτουργεί αποτελεσματικά στη διαχείριση μειονοτικών ομάδων, ταυτίζονται με τα όσα τονίζει ο Gay (1999), ο οποίος για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι οι ίδιοι

² Έρευνα για την Εκπαίδευση Προσφύγων- η Οπτική των Εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκε το 2018



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

χαρακτηρίζονται για από την ελεύθερη και αποφασιστική στάση τους να είναι θετικοί προς κάθε μειονοτική ομάδα μαθητών, ενώ κατά τη διάρκεια της επαφής (οι εκπαιδευτικοί) δεν αισθάνονται αμήχανα. Επιπλέον, αναφέρεται από τους Στεργίου και Σιμόπουλο (2019) ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται για την εξαιρετική διαπολιτισμική τους ικανότητα και μπορούν να επωμιστούν την ευθύνη στη διαμεσολάβηση και την επαφή μεταξύ των πολιτισμών. Σύμφωνα με τα επιστημονικά συμπεράσματα μελετών, φαίνεται ότι το επίπεδο ενημέρωσης, επιστημονικής επάρκειας και κατάρτισης του κάθε εκπαιδευτικού στα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχετικά με τον κύκλο των κύριων σπουδών, είναι σε χαμηλό επίπεδο, ενώ πολλές φορές δεν υφίσταται καν (Χαρίτος, 2011).

Επομένως, δεν παρουσιάζονται ως κατάλληλοι και έχοντες τις αναγκαίες γνώσεις που θα στηρίξουν και θα βοηθήσουν το σύνολο της μαθητικής κοινότητας στη δημιουργία πολυπολιτισμικού υπόβαθρου (Κοτταρίδη & Βαλάση-Αδάμ, 2006). Επιπρόσθετα, είναι οι ίδιοι που πιστεύουν ότι στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι καταρτισμένοι, ούτε θεωρητικά ούτε πρακτικά (Γεωργογιάννης, 2009), με αποτέλεσμα να δημιουργείται μέσα τους ένα αίσθημα αμηχανίας, φόβου και ανασφάλειας, όταν καλούνται να διαχειριστούν περιπτώσεις μεταναστών μαθητών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Η απουσία επιστημονικής επάρκειας στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέρχεται πρωταρχικά από τα κενά του συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την αδυναμία του να οικοδομήσει μια σαφή, επαρκή και αποτελεσματική πολιτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2003), αλλά και από το σύνολο των ατομικών εμπειριών που φέρει ο κάθε εκπαιδευτικός (Ζάχος, 2018).

5.3. Προβλήματα στην Εκπαιδευτική πράξη

Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα γίνεται γνωστό ότι σε μια πολυπολιτισμική τάξη υφίστανται ορισμένα προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση και με το σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές που χαρακτηρίζονται για το διαφορετικό πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τη γλωσσική τους διαφορά. Ειδικότερα, οι δυσκολίες και τα σημαντικά γλωσσικά ζητήματα, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί παγκοσμίως (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017, Καραγιάννη,



2019) παρατηρούνται κατά βάση στο επίπεδο της ανάγνωσης, την ορθογραφίας και της αντίληψης των όρων. Επιπλέον, το σύνολο των εμπειριών των μεταναστών μαθητών αλλά και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος αποτελεί τρόπον τινά «ανάχωμα» στην εκμάθηση μέσω της διαπολιτισμικής διδασκαλίας (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Επίσης, το σύνολο των γλωσσικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές, έχει άμεση σχέση τόσο με την απουσία ερεθισμάτων τέτοιου περιεχομένου από το περιβάλλον της οικογένειας όσο και με το επίπεδο γενικά στο οποίο ζουν (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011). Η Κασίμη (2005) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα σχολικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών κυρίως στο στερημένο από οικονομική, μορφωτική και γλωσσική άποψη οικογενειακό περιβάλλον.

Μια επιπλέον σοβαρή δυσκολία που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη είναι το σύνολο των πεποιθήσεων που φέρουν οι μαθητές, οι οποίες πεποιθήσεις συχνά δεν προσφέρονται για συνεργασία. Όπως αναφέρει ο Ζάχος (2018) σε μελέτη του, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής πιστεύει ότι μέσω της γνωριμίας με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών είναι δυνατόν να επιτευχθεί η επιθυμητή ένταξη τους στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα όμως το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει την τάση να συνεργάζεται πολύ δύσκολα με αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι διαφοροποιούνται αρκετά σε γλωσσικό και θρησκευτικό επίπεδο (Χρυσόχου, 2011). Επίσης, καθώς το σύνολο των εκπαιδευτικών δε γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών (Δαμανάκης, 2003) και συγχρόνως οι μετανάστες μαθητές αγνοούν τη μητρική γλώσσα της χώρας που τους υποδέχεται (Καραγιάννη, 2019), δημιουργείται ήδη από νωρίς μια πληθώρα δυσκολιών κατά την προσπάθεια ένταξής τους. Εκτός αυτού, σύμφωνα με τον Ζάχο (2018) αρκετές φορές οι μετανάστες μαθητές δεν ενδιαφέρονται να μάθουν τη γλώσσα, ενώ την ίδια αδιαφορία προβάλλει και το οικογενειακό τους περιβάλλον, έχοντας την αίσθηση προσωρινής παραμονής στην χώρα υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, σημειώνεται από τους Στεργίου και Σιμόπουλο (2019) ότι ειδικά οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες που δε βοηθούν στην ένταξή τους, με πιο σημαντικές την άγνοια της γλώσσας και τις απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης και ανατροφής (Γεωργιάδης & Πανταζή, 2020).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Επιπλέον, υπάρχουν μαθητές που έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα, τόσο κατά τη μετακίνησή τους σε άλλες χώρες όσο και κατά τη διαμονή τους στα camps, όπου οι συνθήκες διαβίωσης δεν είναι οι κατάλληλες (Karlan, et al., 2015). Βρίσκονται συχνά εκτεθειμένοι σε μία σειρά από παράγοντες που δημιουργούν αγχώδεις διαταραχές. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες μπορεί να είναι η φτώχεια, η ανασφάλεια που προκύπτει από το καθεστώς προσωρινής προστασίας στο οποίο βρίσκονται, η παρεμπόδιση πρόσβασης στην εκπαίδευση, οι κακές συνθήκες διαμονής στα κέντρα φιλοξενίας, ο ρατσισμός, η απομόνωση, καθώς και η περιθωριοποίησή τους από την κοινωνία της χώρας φιλοξενίας (Anagnostopoulos, et al. 2015). Όλες αυτές τις ιδιαίτερες συνθήκες και με τις ψυχοκοινωνικές τους επιπτώσεις καλείται να τις υπερβεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη.

Επιπρόσθετα, βάσει των επιστημονικών συμπερασμάτων από διάφορες μελέτες, γίνεται γνωστό ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δε γνωρίζει πολλά για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Καραγιάννη, 2019, 2017 Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Επίσης, παρουσιάζεται ότι υπάρχει διάσταση απόψεων των εκπαιδευτικών στο θέμα της βοήθειας και στήριξης για την επαγγελματική τους εξέλιξη, διότι βάσει της μελέτης των Στεργίου & Σιμοπούλου (2019) η ανάγκη επαγγελματικής υποστήριξης εκφράζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, αλλά σύμφωνα με τη μελέτη της Καραγιάννη (2019) κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται στην πράξη, διότι όσοι πήραν μέρος δεν προκύπτει ότι αναζήτησαν τη στήριξη κάποιου ειδικού στο επίπεδο της εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Ωστόσο, το προαναφερθέν ίσως να εξηγείται καλύτερα αν λάβει κανείς υπόψη του ότι στη μελέτη έλαβαν μέρος και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί από τα ΔΥΕΠ, οι οποίοι δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση, βάσει των όσων τονίζουν οι Στεργίου και Σιμόπουλος (2019), σύμφωνα με την έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής, η οποία αφορά στην υποστήριξη Παιδιών Προσφύγων (2017) και αναφέρει : «οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί βρέθηκαν συνεπώς στις ΔΥΕΠ εντελώς απροετοίμαστοι [...] η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και επιτόπιας στήριξης ενίσχυσε το αίσθημα ανασφάλειας και ανεπάρκειας που ένιωσαν [...]. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει ένα διάχυτο αίσθημα ματαίωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σελ. 154 – 155).



5.4. Η μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε διαπολιτισμικές τάξεις

Πριν από ο,τιδήποτε άλλο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα δύσκολα ζητήματα στο επίπεδο των εκπαιδευτικών αφορούν κυρίως στα παρακάτω (Στεργίου & Σιμόπουλος 2019· Ζάχος, 2018· Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020· Κυρίδης, 2015· Χρυσόχοου, 2011): α) αρχικά στο γεγονός ότι οι μετανάστες μαθητές δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, οπότε υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην εννοιολογική κατανόηση, την ορθογραφία και την ανάγνωση, β) στην απουσία του απαραίτητου υλικού διδασκαλίας, γ) στην ιδιαίτερη μορφή του συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα, το οποίο χαρακτηρίζεται για τα ελλιπή αναλυτικά προγράμματα, την ανομοιογένεια των μαθητών στο θέμα της ηλικίας και ούτω καθεξής, δ) στο γεγονός ότι μεγάλο μέρος των μαθητών αδιαφορούν πλήρως για το σχολείο και τη εκπαίδευσή τους, ε) στις δυσκολίες ένταξης των μεταναστών μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στ') στο οικογενειακό περιβάλλον, ιδιαίτερα όταν παρατηρείται αδιαφορία από τους γονείς και μη γνώση της εθνικής, δηλαδή ελληνικής γλώσσας.

Με την είσοδο, συνεπώς, μεγάλου αριθμού μεταναστών - προσφύγων και ομογενών παλιννοστούντων, το σύνολο των εκπαιδευτικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βρέθηκε αμήχανο και πλήρως απροετοίμαστο, αδυνατώντας να διαχειριστεί τα σύνθετα προβλήματα που παρουσιάστηκαν μέσα στις τάξεις και την ύπαρξη μαθητών που μιλούσαν διαφορετική γλώσσα. Το τελευταίο ζήτημα, δηλαδή η γλωσσική ετερότητα, δημιούργησε σοβαρές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς και τους έφερε ενώπιον απροσπέλαστων προβλημάτων. Την ίδια στιγμή, οι ιδιαίτερες και σημαντικές πολιτισμικές διαφορές καθώς και το γλωσσικό ζήτημα, όπως αναφέρθηκε ήδη, δημιούργησε την ανάγκη για τη διαμόρφωση νέων μορφών παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής μεθόδου (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020). Το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού χρειάστηκε να εμφορηθεί με ποικίλες νέες γνώσεις και να καταρτιστεί επαρκώς, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί τα εκάστοτε προβλήματα και να ανταποκριθεί σε όλες τις απαιτήσεις. Τα αιτήματα υποστήριξης των εκπαιδευτικών εστιάζουν σε πρακτικά προβλήματα όπως η απουσία αποτελεσματικών πρακτικών, εργαλείων αλλά και συλλογικού συντονισμού και



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

συνεργασίας όπως καταγράφεται στην έρευνα ΜΠΕΣ³ των Στεργίου και Σιμόπουλου 2019. Άρα, λοιπόν, το ζήτημα της επιμόρφωσης θεωρείται άκρως απαραίτητο για να μπορέσει να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη (Μαρινάκη, 2019).

Όπως τονίζει ο Νικολάου (2000), το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν άπειροι στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων και συγχρόνως δεν ήταν καταρτισμένοι σε διαπολιτισμικό επίπεδο, είχε ως αποτέλεσμα τις πολύ σημαντικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Πιο συγκεκριμένα, η ατομική στάση του συνόλου του διδακτικού προσωπικού στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον απέναντι στους μετανάστες μαθητές (Καραγιάννη, 2019) μεταφράζεται ως βασικός πυλώνας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής τάξης και λειτουργικός τρόπος διαχείρισής της. Όταν η στάση αυτή είναι αρνητική, συχνά αναδεικνύεται σε πυλώνα των προβλημάτων που ανακύπτουν και σε συνδυασμό με την έλλειψη ικανοτήτων σε διαπολιτισμικό επίπεδο οδηγεί σε αδυναμία διαχείρισής τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Γίνεται τότε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον και δεν εστιάζουν στις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών μαθητών, όπως υπογραμμίζει η Μαρινάκη (2019) αλλά ούτε και επιδιώκουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσέγγισης μέσω προσαρμοσμένου υλικού για την εκπαιδευτική πράξη (Ζάχος, 2018).

Η απουσία συστηματικής και επαρκούς επιμόρφωσης στο σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού πάνω στα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας στους μετανάστες μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και αναδιαμορφωμένης διδασκαλίας γίνεται γνωστό ότι μάλλον δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, καθώς ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά άγνοιας αναφορικά με το ζήτημα εν γένει των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας (Μαρινάκη, 2019). Παρόλα αυτά σύμφωνα με τους Στεργίου και Σιμόπουλου (2019) η μεταπτυχιακή εξειδίκευση ή η επιμορφωτική εμπειρία φαίνεται να σχετίζεται τόσο με θετικότερες στάσεις απέναντι στον μαθητικό πληθυσμό με προσφυγικό υπόβαθρο, όσο και με διαφορετικές

³ Η έρευνα ΜΠΕΣ αποτελεί τμήμα αδημοσίευτης Μεταδιδακτορικής Έρευνας του Γ. Σιμόπουλου στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, με επιβλέποντα τον επίκουρο καθηγητή Κ. Μάγο. Υλοποιήθηκε με υποτροφία του ΙΚΥ η οποία χρηματοδοτήθηκε από την Πράξη «Ενίσχυση Μεταδιδακτορικών Ερευνητών/ Ερευνητριών» από τους πόρους του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», με άξονες προτεραιότητας 6,8,9 και συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

επιλογές ως προς την εκπαιδευτική ένταξη καθώς οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο θετικοί στη συμπερίληψη με την παροχή υποστήριξης από τάξεις ένταξης. Επιπροσθέτως, όπως προκύπτει από σχετική μελέτη των Στεργίου και Σιμόπουλου (2019), αναφορικά με τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών ως κώλυμα κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αυτή αντιμετωπίζεται αυστηρά, πιο σπάνια σε σύγκριση με το παρελθόν. Συμπληρωματικά, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών στον κλάδο της προσχολικής αγωγής θεωρεί ότι οι μέθοδοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν γίνεται να εφαρμοστούν στη σχολική αίθουσα, καθώς υφίστανται πολλά προβλήματα στον κομμάτι μιας τέτοιας εφαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι αρκετά σχολικά διαπολιτισμικά μοντέλα είναι χαμηλού επιπέδου και αρκετά συχνά αναμοχλεύουν τρόπον τινά παρωχημένες αντιλήψεις και ρατσιστικές ιδέες (Ζάχος, 2018) και, όπως αναφέρει ο Κυρίδης (2015) στην περίπτωση μιας τέτοιας ακατάλληλης και ανεπιθύμητης διαπολιτισμικής δράσης το περιεχόμενο περιορίζεται στα ζητήματα των ανθρώπινων φυλών. Αναμφίβολα μια τέτοια τακτική είναι αποτυχημένη, διότι προωθεί τη διάκριση μεταξύ των ανθρώπων και προωθεί την αναπαραγωγή εθνικιστικών τάσεων και προκαταλήψεων. Μολονότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να διαμορφώσει κατάλληλα μοντέλα διαπολιτισμικής διδασκαλίας, εντούτοις η προβληματική παρουσιάζεται στο επίπεδο της εφαρμογής αυτών λόγω δυσκολιών (Κωνσταντινίδης, 2017).

Ειδικότερα, αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την αντιδραστική συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι γονείς των γηγενών μαθητών, οι οποίοι θεωρούν ότι οι μετανάστες μαθητές συνιστούν επικίνδυνα στοιχεία. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι λόγω άγνοιας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών, είναι αδύνατη η επικοινωνία και η συνεννόηση. Είναι συχνή η αναφορά ότι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων δεν στέκονται αρωγοί της προσπάθειας των εκπαιδευτικών (Ζάχος, 2018). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε εκπαιδευτικός, στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής των διαπολιτισμικών μοντέλων, έρχεται αντιμέτωπος με την έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης. Δηλαδή οι βασικές σπουδές δεν προσφέρουν την επάρκεια που είναι απαραίτητη σε διαπολιτισμικό επίπεδο, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να αισθάνονται απροετοίμαστοι να διαχειριστούν μια τέτοια τάξη. Γίνεται εκ μέρους τους μια προσπάθεια να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες με τη συμμετοχή τους σε διάφορα προγράμματα που προσφέρουν γνώσεις γύρω από το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο, τα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

οποία βέβαια με τη σειρά τους είναι και αυτά ελλιπή. Οι ελλείψεις αυτές παρατηρούνται κατά κύριο λόγο στο επίπεδο των ψυχοκοινωνικών, παιδαγωγικών και άλλων γνώσεων (Ζάχος, 2018).

Κεφάλαιο 6.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά την πανδημία

6.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πράξη την περίοδο της πανδημίας.

Όσον αφορά στο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον η πανδημία επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές και τις οικογένειές τους όσο και κάθε εκπαιδευτικό. Όπως είναι ευρέως γνωστό, οι σχολικές μονάδες παρέμειναν κλειστές για αρκετό καιρό και έπαυσαν την κανονική τους λειτουργία. Σε πολλά κράτη, όσα από αυτά είχαν τη δυνατότητα δηλαδή, η δια ζώσης εκπαίδευση αντικαταστάθηκε από την εξ αποστάσεως, γνωστή και ως τηλεεκπαίδευση. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να γνωρίζουν όλοι ότι μπορεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περιπτώσεις ανάγκης, όπως αυτή της πανδημίας, να συνιστά μια λύση και να βοηθάει, αλλά δεν αποτελεί ισάξια διαδικασία για το σύνολο των μαθητών και ειδικά στα πιο αδύναμα οικονομικά κράτη (Zhang, 2020). Το σύνολο των μαθητών που έλκει την καταγωγή του από ανώτερες κοινωνικά τάξεις, συνιστά μέλος σχολικών μονάδων με υψηλές τεχνολογικές προδιαγραφές και καλύτερες γενικότερα υποδομές. Απεναντίας, το σύνολο των μαθητών που υστερεί κοινωνικά και οικονομικά, βρίσκονται σε σχολεία με κατώτερες τεχνολογικές υποδομές ή και πολλές φορές ανύπαρκτες (Cullinane & Montacute, 2020), ενώ πολύ συχνά ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες τεχνολογικές απαιτήσεις των μαθητών.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη μελέτη της η Λιακοπούλου (2020) αναφέρει σχετικά με τη διαδικτυακή εκπαίδευση ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1/3 του συνόλου των διδασκόντων



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

στον τομέα της πληροφορικής δήλωσε ότι συνιστά εμπόδιο σημαντικό για τους μαθητές και την είσοδό τους στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις εκπαίδευσης, η απουσία ειδικού εξοπλισμού. Η αλήθεια είναι πως εξαιτίας της πανδημίας αυτής και της κρίσης που παρουσιάστηκε σε παγκόσμιο επίπεδο, πολλά σχολεία έκλεισαν και η λειτουργία τους έπαυσε για πολύ καιρό, με αποτέλεσμα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση να βρεθεί σχεδόν στο κενό, αντιμετωπίζοντας πολύ σοβαρές δυσκολίες παγκοσμίως.

Πιο συγκεκριμένα ο Συνήγορος του Πολίτη, σύμφωνα με την αρμοδιότητά του⁴ για την προάσπιση και προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού συνέθεσε και δημοσίευσε σχετική έρευνα. Η Αρχή συγκέντρωσε τη σχολική χρονιά 2020-2021, στοιχεία από το σύνολο των δομών μαζικής φιλοξενίας που λειτουργούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου σχετικά με τη σχολική ένταξη των παιδιών που μετακινούνται συνοδευόμενα και ασυνόδευτα (Συνήγορος του Πολίτη, 2021)

Το ζήτημα απέκτησε πρόσθετο ενδιαφέρον κατά την περίοδο της πανδημίας, εξαιτίας των δυσχερών συνθηκών που διαμορφώθηκαν. Η ανεξάρτητη διοικητική αρχή διαπίστωσε γενικότερα καθυστερήσεις, αδράνεια της διοίκησης, υποστελέχωση στις τάξεις υποδοχής και ΔΥΕΠ, προβλήματα στις μεταφορές μαθητών/ μαθητριών, παρατεταμένο αποκλεισμό των δομών λόγω πανδημίας, έλλειψης θέσεων στα σχολεία και μη έγκαιρης δημιουργίας νέων. Επίσης, σημειώθηκε πως σημαντική παράμετρος στον αποκλεισμό των ανήλικων προσφύγων και μεταναστών απ' την εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε η αδυναμία παρακολούθησης μαθημάτων μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο (internet).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης που δημοσίευσε ο Συνήγορος του Πολίτη (2021) έως τις αρχές του Ιανουαρίου 2021 το 62% των προσφυγόπουλων σχολικής ηλικίας που διέμεναν

⁴ Κατά το άρθρ. 103, παρ. 9 του Συντάγματος και τον ν. 3094/2003 παρακολουθεί μεταξύ άλλων τα ζητήματα που άπτονται της άσκησης του δικαιώματος στην εκπαίδευση σύμφωνα με τα άρθρα 28 και 29 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού (Ν. 2101/92).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

στις δομές φιλοξενίας της ηπειρωτικής χώρας και στα κέντρα υποδοχής των νησιών εγγράφονταν στα σχολεία και τις τάξεις υποδοχής, ωστόσο το ποσοστό των παιδιών που φοιτά πραγματικά φτάνει μόλις το 14,2%. Πιο συγκεκριμένα στις δομές φιλοξενίας διέμεναν το Ιανουάριο του 2021 10.431 παιδιά σχολικής ηλικίας. Από αυτά είχαν εγγραφεί στα σχολεία τα 6.472 και φοιτούσαν μόλις τα 1.483 εξαιτίας της αυξημένης σχολικής διαρροής που σχετίζεται με τις δυσλειτουργίες του συστήματος, οι οποίες καταγράφονται στη συνέχεια. Πιο ανησυχητική είναι η εικόνα στα Κέντρα Υποδοχής Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) καθώς σε σύνολο 2090 ανήλικων σχολικής ηλικίας μόλις 178 ήταν εγγεγραμμένοι έως τον Ιανουάριο, ενώ είχαν φοιτήσει 7. Ενδεικτικά αναφέρεται:

- ΚΥΤ Λέσβου: δεν υπάρχει εκπαιδευτικός σχεδιασμός παρά τον μεγάλο αριθμό παιδιών (περίπου 1.100 σχολικής ηλικίας)
- ΚΥΤ Σάμου: 43 εγγραφές από τα 588 παιδιά σχολικής ηλικίας
- ΚΥΤ Χίου: 69 εγγραφές από τα 274 παιδιά σχολικής ηλικίας

Παρά το γεγονός ότι η εικόνα αποδίδεται από τους υπευθύνους στην κινητικότητα των πληθυσμών αυτών, στην πράξη αποδεικνύεται ότι η παραμονή στα ΚΥΤ είναι πολύμηνη και υπερβαίνει τους τρεις μήνες, δηλαδή το νομοθετικά προβλεπόμενο περιθώριο για την εγγραφή των αιτούντων. Μάλιστα η πλειοψηφία των παιδιών παραμένει για μακρό διάστημα στη χώρα και συχνά εγκαθίσταται μόνιμα σε αυτή μετά την αναγνώριση του προσφυγικού καθεστώτος.

Επιπλέον, εντοπίστηκαν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα στη στελέχωση των τάξεων υποδοχής. Σε πολλές περιοχές της χώρας είχαν στελεχωθεί με καθυστέρηση ή η στελέχωση ήταν ελλιπής με αποτέλεσμα μεγάλος αριθμός μαθητών να μένει εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η λειτουργία των ΔΥΕΠ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη σχεδόν τη χώρα δεν είχε ξεκινήσει ως τις αρχές του Ιανουαρίου 2021, λόγω καθυστέρησης της τοποθέτησης των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της δομής στη Μαλακάσα, όπου 480 παιδιά δημοτικού αδυνατούσαν να εγγραφούν στο πρωινό σχολείο ή σε ΔΥΕΠ. Στο πρόβλημα συνέβαλε εξίσου και η μη διασφάλιση της μεταφοράς των μαθητών στα σχολεία από τις περιφέρειες με αποτέλεσμα τα παιδιά να αποκλείονται εκπαιδευτικά και κοινωνικά λόγω της δημιουργίας κλειστών και αποκομμένων από την υπόλοιπη κοινότητα δομών. Όπως μάλιστα σημειώνεται στην έκθεση (Συνήγορος του Πολίτη, 2021) τα παιδιά στερούνται στοιχειώδη ερεθίσματα από την



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

επαφή με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό σε μια ηλικία που η προσαρμογή σε νέα δεδομένα, η εξοικείωση με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας διαμονής θα μπορούσε να φέρει θετικά αποτελέσματα. Σοβαρές καθυστερήσεις και προσκόμματα εντοπίστηκαν και στα ζητήματα εμβολιασμού των μαθητών/ μαθητριών που συνέβαλαν στην «αποσχολιοποίηση» και συνακόλουθη κοινωνική περιθωριοποίηση των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι μισές περίπου δομές της χώρας (14 από τις 27 που απάντησαν στα ερωτήματα της παραπάνω έρευνας) τελούσαν το μεγαλύτερο ή και καθ' όλο το διάστημα της σχολικής χρονιάς σε αποκλεισμό, με την έννοια της αναστολής εξόδου με βάση την ερμηνεία και εφαρμογή αλληπάληλων Κοινών Υπουργικών Αποφάσεων (ΚΥΑ) που περιλάμβαναν τη σχετική πρόβλεψη «λαμβανομένων υπόψη των ιδιαιτεροτήτων της περιοχής όπου εδρεύει το ΚΥΤ ή η δομή» σύμφωνα με την Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη (2021). Ωστόσο, τα επιδημιολογικά δεδομένα της κάθε δομής ή της περιοχής δε δικαιολογούσαν σε κάθε περίπτωση την απόφαση, ενώ λόγω της συγκεκριμένης διατύπωσης φαίνεται να είχε ανακύψει σοβαρότατο πρόβλημα αλλά και διαφοροποίηση μεταξύ των δομών φιλοξενίας.

Υπό τις συνθήκες αυτές η παρακολούθηση των μαθημάτων μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρξε προβληματική, έως ανέφικτη. Από τις 30 δομές οι 27 δήλωσαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε λειτούργησε ή λειτούργησε αποσπασματικά, σημειώνοντας ως βασικές αιτίες:

- την έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο σε πολλές δομές
- την κακή σύνδεση στις περισσότερες δομές
- την έλλειψη εξοπλισμού (τάμπλετ, κινητό ή σταθερό τηλέφωνο, υπολογιστή)
- την αδυναμία επαρκούς δια ζώσης υποστήριξης

Εξαίρεση υπήρξε η πρακτική που ακολουθήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις από τους συντονιστές εκπαίδευσης και σε συνεργασία με φορείς που παρείχαν μη τυπική εκπαίδευση, κυρίως με την εκπαιδευτική και τεχνολογική υποστήριξη, να διασφαλίσουν την εξ αποστάσεως παρακολούθηση των παιδιών.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



Γράφημα από την Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη

Τέλος, σύμφωνα με την Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη (2021) οι σχέσεις των δομών με τις τοπικές κοινωνίες και κατά συνέπεια η υποδοχή των αιτημάτων σχολικής ένταξης των φιλοξενούμενων παιδιών διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή. Είναι ενδιαφέρον ότι σε 7 από τις 13 δομές που απάντησαν σε σχετική ερώτηση αναφέρθηκαν στην επιφυλακτική ή και αρνητική στάση της τοπικής κοινωνίας. Χαρακτηριστική υπήρξε η περίπτωση της δομής της Ριτσώνας, όπου μέχρι την αρχή του 2021 η πλειοψηφία των παιδιών του δημοτικού δεν είχαν εγγραφεί στο Δημοτικό με τη δικαιολογία ότι θα λειτουργούσε ΔΥΕΠ δημοτικού εκτός της δομής. Κάτι που πέραν του ότι θα ήταν αντίθετο με τη λογική της κοινωνικοποίησης και της ένταξης στην σχολική κοινότητα, δεν πραγματοποιήθηκε.

Με βάση λοιπόν τις διαπιστώσεις που καταγράφηκαν στην έρευνα του Συνηγόρου του Πολίτη (2021) σε 36 δομές φιλοξενίας και Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης διαμορφώθηκε η εικόνα ότι ο κύριος όγκος των προσφυγικών πληθυσμών που διέμεναν στις δομές και τα ΚΥΤ του Υπουργείου Μετανάστευσης παρέμεινε εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, μέχρι τουλάχιστον τις αρχές του 2021, δηλαδή τα μέσα της σχολικής χρονιάς. Με αφετηρία τη γενικότερη αυτή διαπίστωση ο Συνήγορος του Πολίτη εκτίμησε ότι ήταν αναγκαία η παρέμβαση των συναρμόδιων υπουργείων κάνοντας συστάσεις για να διασφαλιστούν:



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- η εμπέδωση της ρητής υποχρέωσης της Πολιτείας για εγγραφή όλων των παιδιών που ζουν στη χώρα και διασφάλιση της πραγματικής και υποστηριζόμενης φοίτησής τους με αξιοποίηση όλων των προβλεπόμενων μέσων
- η έγκαιρη δημιουργία και στελέχωση όλων των σχολικών δομών
- η άρση των επιμέρους εμποδίων (μεταφορά, εμβολιασμός και πρόσβαση στο διαδίκτυο)
- η ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινοτήτων

Όροι αναγκαίοι για την κοινωνικοποίηση και ομαλή ένταξη στη σχολική κοινότητα, προκειμένου να αποφευχθεί η συνακόλουθη κοινωνική περιθωριοποίηση των παιδιών με τις περαιτέρω συνέπειες της, όχι μόνο για το καθεστώς διαβίωσης της οικογένειας στη χώρα αλλά και για την ευρύτερη λειτουργία και προοπτική της ελληνικής κοινωνίας.

Κεφάλαιο 7

Ερευνητικό μέρος

7.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής έρευνας είναι να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα προβλήματα, τα διδακτικά εργαλεία και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Επιπλέον, κρίθηκε αναγκαίο να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι προκλήσεις και τα προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές τάξεις, αλλά και αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας λόγω της επιδημίας του Covid 19. Διερευνήθηκαν επιπλέον οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος αναζητήθηκαν τα διδακτικά εργαλεία και οι τεχνικές που μετέρχονται αλλά και εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα ο σκοπός εξειδικεύτηκε στους παρακάτω άξονες

1^{ος} Άξονας

Προκλήσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Εκπαιδευτική πραγματικότητα, προβλήματα και κρίσεις (πανδημία του Covid-19);

2^{ος} Άξονας

Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη των μεταναστών/ στριών μαθητών/τριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

3^{ος} Άξονας

Διδακτικά εργαλεία και εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις εντός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

4^{ος} Άξονας

Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

7.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική μέθοδος κρίνεται ως καταλληλότερη όταν ο ερευνητής δε γνωρίζει τις μεταβλητές και πρέπει να διερευνήσει σε βάθος, κυρίως μέσω των συμμετεχόντων και όχι μόνο από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Creswell, 2015).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Στους Ίσαρη και Πούρκο (2005) οι Denzin & Lincoln αναφέρουν: «Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο...». Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα και να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σ' αυτά.

Κατά τη διαδικασία της ποιοτικής έρευνας το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ατομική και ειδικότερα ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία παράλληλα με την παρατήρηση. Με τις συνεντεύξεις σύμφωνα με τον ίδιο δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει στο μυαλό του συνεντευξιαζόμενου και να αντλήσει γνώσεις, αξίες, προτιμήσεις, απόψεις και αντιλήψεις. Η πρακτική των συνεντεύξεων κρίνεται ως πιο αποτελεσματική καθώς είναι πιο ευέλικτη μέθοδος για θέματα που δεν μπορούν να αποτυπωθούν με ερωτήσεις ανοικτού ή κλειστού τύπου (Robson, 2010) παρέχοντας ένα πλαίσιο αναφοράς χωρίς όμως να περιορίζουν τον ερωτώμενο ούτε ως προς τον τρόπο ούτε ως προς το περιεχόμενο (Cohen & Manion, 1997). Έτσι λοιπόν ο ερευνητής μπορεί να ελέγχει καλύτερα είδη των πληροφοριών που θέλει να εκμαιεύσει.

Ωστόσο στο ποιοτικό εργαλείο της συνέντευξης υπάρχουν και μειονεκτήματα. Οι ερωτήσεις του ερευνητή είναι συγκεκριμένες, επομένως και οι απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου είναι «φιλτραρισμένες». Επίσης η παρουσία του ερευνητή μπορεί να επηρεάζει τις απαντήσεις, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει και η περίπτωση οι απαντήσεις να είναι ασαφείς και μη κατανοητές γι' αυτό κατά τον Creswell (2016) είναι αναγκαία η μαγνητοφώνηση. Είναι δηλαδή πιθανό ο ερευνητής να πρέπει να επαναλάβει πολλές φορές τη διαδικασία ακρόασης της συνέντευξης για να καταφέρει να μεταγράψει και να αναλύσει τα δεδομένα.

Τέλος, γενικότερα σημαντικό μειονέκτημα της όλης ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου είναι η αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων. Συνηθέστερα ο αριθμός των συνεντεύξεων είναι περιορισμένος οπότε και η κάθε προσπάθεια γενίκευσης επισφαλής. Ωστόσο ανώτερος σκοπός μιας ποιοτικής μεθόδου είναι να μπορεί να συμβάλει στην κάλυψη κενών της υπάρχουσας γνώσης ή και ως αφορμή για τη διεύρυνση του διαλόγου (Mason, 2010).



7.3 Δείγμα της Έρευνας

Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος στις ποιοτικές έρευνες δεν υπάρχει προκαθορισμένος κανόνας, αλλά προσδιορίζεται από μια σειρά παραγόντων όπως τον χρόνο του ερευνητή, τη φύση των ερωτήσεων, τις πηγές κ.α. Ωστόσο, παρότι συνήθως είναι μικρό, απαιτεί αυστηρές διαδικασίες επιλογής για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία (Mason 2010· Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Η σκόπιμη δηλαδή δειγματοληψία, η επιλογή δηλαδή από τον ερευνητή συγκεκριμένων ανθρώπων για να συμμετέχουν σε μία έρευνα, αποτελεί αναγκαία στρατηγική (purposeful sampling) (Patton, 2002). Ο ερευνητής επιλέγει με συγκεκριμένη πρόθεση άτομα που συσχετίζονται άμεσα με το θέμα (Creswell, 2016), αλλά και διαθέτουν τις εμπειρίες που διερευνώνται (Mason, 2010).

7.4. Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος

Πληθυσμός της έρευνας θεωρείται το σύνολο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με το δείγμα στην έρευνα συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί εκ των οποίων τρεις μόνιμα και επτά προσωρινά ως αναπληρωτές διορισμένοι. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται τη δεδομένη στιγμή σε γενική τάξη και στην πλειοψηφία τους έχουν διδάξει ή διδάσκουν τώρα στην ευρύτερη περιοχή της Εύβοιας και Βοιωτίας. Οι συμμετέχοντες είναι ηλικίας από 35 έως 48 εκ των οποίων δύο είναι άντρες και οκτώ γυναίκες. Όλοι έχουν εμπειρία με μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και συνολική προϋπηρεσία από δύο έως δεκαοκτώ έτη.



7.5 Ερευνητική Διαδικασία

Όπως προαναφέρθηκε η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης με ερωτήσεις ανοικτού τύπου για να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν με δικούς τους όρους, χωρίς να κατευθύνονται (Burton, 2000). Δόθηκε έτσι η ευκαιρία στον ερευνητή για εμβάθυνση και διευκρίνιση των απαντήσεων. Ερωτήσεις κλειστού τύπου έγιναν μόνο για την άντληση των δημογραφικών δεδομένων.

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Δεκέμβρη του 2021. Αρχικά, έγιναν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο ίδιο Λύκειο με την ερευνήτρια. Οι συνεντεύξεις αυτές βοήθησαν για διορθωθούν κάποιες ερωτήσεις που δημιουργούσαν παρανοήσεις. Μια ιδιαίτερη δυσκολία που έπρεπε να ξεπεραστεί ήταν ο τόπος πραγματοποίησης της συνέντευξης, καθώς οι συνθήκες της πανδημίας λόγω covid-19 εμποδίζουν την ελεύθερη πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες πέρα από αυτές που υπηρετούν. Έτσι, όπου η επικοινωνία κρίθηκε δύσκολη επιλέχθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα skype με παράλληλη μαγνητοφώνηση. Οι τέσσερις από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως.

Πριν αρχίσει η συνέντευξη έγινε προσπάθεια να ακολουθηθούν κάποιοι κανόνες δεοντολογίας, αναγκαία διαδικασία για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αφού διαβεβαιώθηκαν ότι οι συνεντεύξεις είναι ανώνυμες και οι απαντήσεις τους θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, ζητήθηκε η άδεια μαγνητοφώνησης. Υπήρξε ένα εισαγωγικό κείμενο πριν την έναρξη της συνέντευξης, το οποίο διαβάστηκε στους εκπαιδευτικούς από την ερευνήτρια, για να δοθεί η συγκατάθεσή τους στην έρευνα (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Η μαγνητοφώνηση βοήθησε στην καλύτερη συλλογή και έπειτα ανάλυση των δεδομένων.

Η ερευνήτρια παρότρυνε τους συνεντευξιζόμενους να εκφράσουν ελεύθερα την άποψη τους αποφεύγοντας ταυτόχρονα τις άσκοπες διακοπές. Ακόμη, προσπάθησε να είναι ουδέτερη αποφεύγοντας προσωπικές κρίσεις μένοντας σταθερή στη διατύπωση των ερωτημάτων. Τέλος, επιδιώχθηκε η διατήρηση ενός κλίματος οικειότητας, κάτι που όμως στις συνεντεύξεις μέσω της πλατφόρμας (skype) ήταν δύσκολο να διατηρηθεί.



7.6 Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια έγινε με τη μορφή γραπτού κειμένου, αφού συγκεντρώθηκαν με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, η ανάλυση του περιεχομένου.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Creswell (2016) τα στάδια της ανάλυσης των δεδομένων είναι έξι. Αρχικά, η ερευνήτρια συγκέντρωσε όσα δεδομένα θεωρούσε αναγκαία για την έρευνα. Στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ο προφορικός λόγος αποδόθηκε σε γραπτό. Στα σημεία που ήταν αναγκαίο προστέθηκε στίξη, όπως και εισαγωγικά για να αποδοθούν με ακρίβεια οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και να γίνει το κείμενο ευανάγνωστο (Mason, 2010).

Το επόμενο στάδιο ήταν η επαφή και η εξοικείωση της ερευνήτριας με τα δεδομένα, ώστε να μπορεί να τα κατατάξει στο κάθε ερευνητικό ερώτημα. Δεν επιλέχθηκαν σε κάθε περίπτωση όλα τα στοιχεία, αλλά μόνο όσα υπηρετούσαν την έρευνα. Αφού λοιπόν ακολούθησε η αποκωδικοποίηση τα στοιχεία κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση την αρχική οριοθέτηση των αξόνων της συνέντευξης. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα ευρήματα και ακολούθησε η συζήτηση των συμπερασμάτων.



7.7 Ζητήματα Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας

Καθώς υλοποιήσαμε μια ποιοτική έρευνα γνωρίζουμε ότι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αποτελούν δύο ξεχωριστά προαπαιτούμενα για τη διασφάλιση της επιτυχίας της (Bryman, 2017). Η εγκυρότητα αποτελεί κρίσιμη παράμετρο σε όλους τους τύπους εκπαιδευτικής έρευνας. Ιδίως σε μία ποιοτική έρευνα, όπως η συγκεκριμένη, η προσπάθεια εξασφάλισης της εγκυρότητας του μεθοδολογικού εργαλείου της συνέντευξης πραγματοποιείται με την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος, το οποίο αποτελείται από συναδέλφους καθηγητές που ήταν γνωστοί, είχαν κατανοήσει και υιοθετήσει τη σημασία της έρευνας, καθιστώντας αναμενόμενη και την ειλικρινή απόκριση στα ερωτηματολόγια των συνεντεύξεων. Ο βαθμός ειλικρίνειας των αποτελεσμάτων είναι εκείνο το στοιχείο που χαρακτηρίζει μια έρευνα για την εγκυρότητά της (Golafshani, 2003). Επισημαίνεται ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τηρήθηκε απαρέγκλιτα μια ουδέτερη στάση, χωρίς παρεμβάσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Η έννοια της αξιοπιστίας αναφέρεται στο βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας, και επιχειρήθηκε να επιτευχθεί με τον όσο το δυνατόν πιο πλήρη και σαφή σχεδιασμό που τηρήθηκε σε όλη τη διάρκειά της. Επιπλέον, οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν με επιμέλεια, δίνοντας βάρος στην προσεκτική διατύπωση με σαφές νόημα. Τέλος, η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίχθηκε από τον έλεγχο των συμμετεχόντων (member checking), τη διαδικασία δηλαδή κατά την οποία οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, που σχετίζονται με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν επιστράφηκαν σε αυτούς με σκοπό την ακρίβεια των πληροφοριών και την επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.



Κεφάλαιο 8

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

8.1 Προκλήσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα λόγω πανδημίας.

Οι ερωτήσεις από ένα έως τρία σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τον προβληματισμό που αναπτύξαμε στην ενότητα 7.1 και πιο συγκεκριμένα τον πρώτο ερευνητικό άξονα. Δημιουργήθηκαν τρεις ερωτήσεις που στόχευαν στη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που καλούνται να διδάξουν σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επιπλέον, διερευνήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ύπαρξη μαθητών προσφύγων / μεταναστών στις γενικές τάξεις και πιο συγκεκριμένα αν αυτή συνιστά πρόκληση ή απειλή. Τέλος, καθώς η έρευνα διεξήχθη την περίοδο της πανδημίας, κρίθηκε αναγκαίο να καταγραφεί και η συμμετοχή ή μη των προσφυγόπουλων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

8.1.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν διδάσκοντας μαθητές πρόσφυγες.

Στην ερώτηση αν συναντούν δυσκολίες διδάσκοντας μαθητές πρόσφυγες οι εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν θετικά. Μόνο μία εκπαιδευτικός απάντησε πως δεν έχει αντιμετωπίσει ιδιαίτερες δυσκολίες, εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

«Δεν έχω αντιμετωπίσει ιδιαίτερα προβλήματα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε είναι τα ίδια με όλους τους μαθητές, με εξαίρεση τα δύο τελευταία χρόνια που υπήρξαν μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών μεταναστών που δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά.» (Σ1)

Ωστόσο και από τους δέκα εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε η δυσκολία στην επικοινωνία, λόγω αδυναμίας χρήσης και κατανόησης της ελληνικής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επεσήμαναν ότι η δυσκολία αυτή τους επηρεάζει και μάλιστα οι επτά από τους δέκα θεωρούν το πρόβλημα κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τους μετανάστες, ως το κυριότερο εμπόδιο για την επικοινωνία και τη διδασκαλία σε μαθητές μετανάστες ή πρόσφυγες.

«Ναι υπήρχαν δυσκολίες. Κάποιοι δεν καταλάβαιναν τη γλώσσα.»(Σ2)

«Καταρχάς η πρώτη δυσκολία και η πιο σημαντική ήταν που δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα.»(Σ3)

«Οι δυσκολίες σχετίζονται πρωτίστως με τη γλώσσα.»(Σ4)

«. Το κυριότερο πρόβλημα είναι διαφορετική γλώσσα.»|(Σ5)

«Ναι, αντιμετώπισα. Στη γλώσσα κυρίως.»(Σ7)

«δυσκολεύονται αρκετά με τη γλώσσα λόγω αλφαβήτου ελληνικού»(Σ8)

«Σε πολλές περιπτώσεις ήταν αδύνατη η επικοινωνία»(Σ9)

Είναι φανερό από τις παραπάνω απαντήσεις η έμφαση που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στη δυσκολία επικοινωνίας λόγω της γλώσσας.

Επισημάνθηκε επιπλέον από τέσσερις εκπαιδευτικούς η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία τους, λόγω του κλίματος που δημιουργείται στην τάξη. Ο ρατσισμός και η μη αποδοχή των συμμαθητών τους προκαλεί αντιδράσεις (όπως περιθωριοποίηση ή γκετοποίηση) σύμφωνα με τη γνώμη κάποιων εκπαιδευτικών.

«...αντιμετώπιζαν τον ρατσισμό των άλλων και αντιδρούσαν. Μάλιστα πολλές φορές δημιουργούνται και κλειστές ομάδες που δημιουργούν προβλήματα και στη λειτουργία του σχολείου»(Σ2)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

«...η μη αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους, δεν συνεργάζονταν μεταξύ τους, δεν τους απηύθυναν το λόγο»(Σ3)

«...Συχνά αντιμετωπίζονται ρατσιστικά.»(Σ4)

Σημαντική είναι και η παρατήρηση του εκπαιδευτικού (Σ8) που επισημαίνει το ρόλο των τοπικών κοινωνιών στην ενίσχυση αυτού του κλίματος ρατσισμού ή μη αποδοχής: *«Οι τοπικές κοινωνίες και τα σχολεία αντιδρούν.»*

Δυσκολίες κατά τη διδασκαλία τους συναντούν οι εκπαιδευτικοί λόγω και της στάσης των ίδιων των προσφύγων απέναντι στην ίδια τη μάθηση. Έξι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την ασυνέπεια παρακολούθησης των προσφύγων μαθητών, αποδίδοντάς την στην αίσθηση προσωρινότητας, στη μη επίγνωση της αναγκαιότητας της αλλά και στην ύπαρξη άλλων σημαντικότερων προβλημάτων στη ζωή τους. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν:

« Επίσης σε πολλές, αν όχι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχει ενδιαφέρον για την εκμάθηση της γλώσσας, καθώς η Ελλάδα θεωρείται από την πλειονότητα των προσφύγων ως ενδιάμεσος σταθμός, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά αυτά προέρχονται από οικογένειες στις οποίες δεν υπάρχει η επίγνωση της αναγκαιότητας της μάθησης»(Σ4)

«Δυσκολίες συνέπειας, δυσκολίες προσαρμογής σε σχολικό περιβάλλον, μαθητική διαρροή»(Σ8)
«όπως η μαθητική διαρροή και η ασυνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων»... . «Όλα αυτά είναι προβλήματα, που κουβαλούν τα παιδιά και στην τάξη, άρα εμποδίζουν και τη διδασκαλία μου»(Σ10)

Άλλες δυσκολίες που καταγράφηκαν στις απαντήσεις τριών εκπαιδευτικών ήταν η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και βιβλίων για να διδάξουν σε μικτές τάξεις, αλλά και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών των τμημάτων για να μπορέσει να γίνει εξατομίκευση της διδασκαλίας, όπως επεσήμανε μία άλλη εκπαιδευτικός.

Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός υπογράμμισε τη δυσκολία διδασκαλίας παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα λόγω και των συχνά τραυματικών τους εμπειριών: *«η διαχείριση παιδιών με τραυματικές εμπειρίες απαιτεί ιδιαίτερα προσεκτικό χειρισμό. Εντάσσονται απότομα σε ένα νέο περιβάλλον...απαιτείται ιδιαίτερα προσεκτική μεταχείριση για να αισθανθούν άνετα και να εμπιστευθούν»(Σ4)*



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Τέλος, σε δύο απαντήσεις επισημάνθηκε και ο τρόπος λειτουργίας των Τμημάτων Υποδοχής που είτε καθυστερούν να λειτουργήσουν, είτε και δε λειτουργούν με αποτέλεσμα οι μαθητές να εντάσσονται στις γενικές τάξεις, πριν είναι έτοιμοι.

« Οι τάξεις υποδοχής καθυστερούν να ξεκινήσουν και οι μαθητές, όταν έρχονται αντιμετωπίζονται ως ξένα σώματα.»(Σ8)

«Δεν είναι δεδομένο πάντα ότι λειτουργούν τα τμήματα υποδοχής.»(Σ9)

8.1.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν η παρουσία προσφύγων μαθητών μπορεί να ιδωθεί ως πρόκληση ή να θεωρηθεί ποιοτική υποβάθμιση

Οι έξι από τους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να δουν την ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως ποιοτική υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η αντίληψη δύο εκπαιδευτικών πως υποβάθμιση της διδασκαλίας δε συνίσταται από τη στιγμή που οι μαθητές αυτοί παραγκωνίζονται.

«Οι αλλοδαποί μαθητές που μεταβαίνουν από τα τμήματα ένταξης μέσα στη μεικτή σχολική τάξη πολύ συχνά παραγκωνίζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως γιατί δεν έχουν σε καμία περίπτωση φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο για να λειτουργήσουν αποδοτικά και να ακολουθήσουν τη μαθησιακή ροή. Υπό αυτό το πρίσμα δεν διαφαίνεται να επιβαρύνεται η παρεχόμενη εκπαίδευση.»(Σ4)

«Δυστυχώς, αν ο μαθητής δεν φοιτήσει σε τάξη υποδοχής, στην κανονική τάξη καταλήγει να λαμβάνει λιγότερη προσοχή από όση θα άξιζε.»(Σ5)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση από τέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματος συσχετίστηκε με τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν μη ικανοποιητική έως και ανεπαρκή τη λειτουργία των τμημάτων αυτών για την προετοιμασία φοίτησης των μαθητών σε γενική τάξη, καθώς συχνά καθυστερούν ή δε λειτουργούν αποτελεσματικά

«Θα έπρεπε πρώτα απ' όλα να μπουν σε τάξη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη και οι μαθητές που μπαίνουν, δεν είναι συνήθως έτοιμοι όταν βγουν. Άρα δε φαίνεται όλο αυτό να λειτουργεί πάντα σωστά.»(Σ2)

«Όσοι αλλοδαποί εισέρχονται στα μεικτά τμήματα χρειάζεται να έχουν προηγουμένως μάθει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα σε όλα της τα επίπεδα (γραφή, ανάγνωση, κατανόηση) μέσα στα τμήματα υποδοχής (ΖΕΠ). Μόνο έτσι θα ωφεληθούν ουσιαστικά.»(Σ4)

« Οι τάξεις υποδοχής πρέπει να ξεκινούν νωρίς»(Σ8)

Είναι άξιο προσοχής ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αυτή επέλεξαν να προσδιορίσουν την έννοια της ποιοτικής υποβάθμισης, θέλοντας να αναδείξουν τους παράγοντες εκείνους που όντως επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους . Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση δύο εκπαιδευτικών που απέκλεισαν την ποιοτική υποβάθμιση λόγω προσφύγων επισημάνθηκαν ως παράγοντες υποβάθμισης η έλλειψη εκπαιδευτικών, τα πολυάριθμα τμήματα και η απουσία ενισχυτικής διδασκαλίας και η αδυναμία ποιοτικής ένταξης.

«Το πρόβλημα είναι η έλλειψη εκπαιδευτικών, η απουσία σταθερής ενισχυτικής διδασκαλίας για όποιον/α μαθητή/τρια χρειάζεται και τα πολυάριθμα τμήματα.»(Σ7)

«Αν γίνει σωστά και ποιοτικά η ένταξη δε θα υπάρχουν ούτε προστριβές ούτε υποβάθμιση»(Σ8)

Ενώ έγιναν και προτάσεις για την αξιοποίηση ενισχυτικής διδασκαλίας και παράλληλης στήριξης

«με ενισχυτικά μαθήματα γλώσσας για όλους τους μαθητές, αλλοδαπούς και μη»(Σ8)και «Ωστόσο, αν υπάρχει παράλληλη στήριξη στην τάξη, οι μαθητές είναι προτιμότερο να βρίσκονται σε αυτήν και όχι σε τάξη υποδοχής.» (Σ6)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ωστόσο, τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος θεώρησαν τη φοίτηση των μαθητών αυτών υποβάθμιση, υποστηρίζοντας ότι το σύστημα έτσι δε λειτουργεί, και το επίπεδο είναι χαμηλότερο, με τον ένα μάλιστα να προτείνει και τη φοίτηση τους σε ανεξάρτητες και διακριτές Δομές εκπαίδευσης.

«Κατά τη γνώμη μου οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να φοιτούν μόνο σε δομές εκπαίδευσης προσφύγων, καθώς θα ενσωματωθούν πιο εύκολα σε αυτές και η ένταξή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα θα είναι πιο ομαλή από τα κανονικά σχολεία.»(Σ3)

Στον αντίποδα της παραπάνω αντίληψης, τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι θεωρούν την διδασκαλία σε πρόσφυγες μαθητές ως πρόκληση, καθώς μπορεί η πολιτισμική διαφορά να αξιοποιηθεί, να προαχθεί η ισότιμη αντιμετώπιση και να θεωρηθεί ως προσωπική εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός απάντησε

«Θα μπορούσε να είναι πρόκληση για νέες μεθόδους διδασκαλίας, π.χ. πιο περιγραφική, βιωματική μάθηση»(Σ5),

ενώ άλλη συνεντευξιαζόμενη, φάνηκε να αντιμετωπίζει τη συνθήκη αυτή ιδιαίτερα θετικά *«Το βλέπω και ως προσωπική προσπάθεια εξέλιξης.»(Σ8)*

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα είχε η αντίληψη μίας εκπαιδευτικού σύμφωνα με την οποία η θεώρηση της άλλαξε μετά την επιμόρφωση της σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

«πριν να κάνω το μεταπτυχιακό πίστευα ότι υποβαθμίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όχι όμως για τα ελληνόπουλα αλλά γιατί δεν μπορούσα να προσφέρω τίποτα σε αυτά τα παιδιά. Τώρα πια το θεωρώ πρόκληση για μένα να καταφέρω να εντάξω αυτούς τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.»(Σ9)

8.1.3. Εξ αποστάσεως διδασκαλία και συμμετοχή προσφύγων λόγω πανδημίας

Καθώς η έρευνα διεξήχθη την περίοδο της πανδημίας covid-19 και με νωπή ακόμη την εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω έκτακτης ανάγκης, ζητήθηκε από τους



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στο αν και κατά πόσο συμμετείχαν οι μαθητές πρόσφυγες. Το ερώτημα αυτό συνδέεται με τα δεδομένα της ενότητας 6.1 για την εκπαιδευτική πραγματικότητα την περίοδο της πανδημίας. Πιο συγκεκριμένα οι πέντε από τους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δε συμμετείχαν καθόλου. Τρεις απάντησαν ότι η συμμετοχή τους ήταν μειωμένη και μόνο δύο υποστήριξαν ότι συμμετείχαν άλλα με δυσκολία.

Σύμφωνα με πέντε εκπαιδευτικούς το σημαντικότερο αίτιο της αποχής τους ήταν ο εξοπλισμός σε συνδυασμό με την οικονομική τους κατάσταση που τους εμπόδιζε να υπερκεράσουν το πρόβλημα αυτό.

«τα χρήματα που έπαιρναν ως επίδομα ήταν ελάχιστα. Υπήρχε ένα κινητό για 6-8 άτομα και με αυτό θα έπρεπε να συνδεθεί όλη η οικογένεια»(Σ8)

«δεύτερον μη κατοχή κατάλληλου εξοπλισμού(παρωχημένης τεχνολογίας υπολογιστές, κινητά που δε μπορούν να ανταπεξέλθουν στο φόρτο της τηλεκπαίδευσης»(Σ10).

Εξίσου σημαντική ήταν η δυσκολία σύνδεσης στο διαδίκτυο που επισημάνθηκε και αυτή από πέντε εκπαιδευτικούς.

«καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα διαδικτυακής παροχής»(Σ4)

«δεν μπορούσαν να συνδεθούν»(Σ9)

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν στις απαντήσεις τους ότι δεν υπήρχε μέριμνα από τους υπεύθυνους για τη δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου με στόχο τη διευκόλυνση της συμμετοχής. Υποστήριξαν ότι οι οικογένειες των προσφυγόπουλων δεν ήξεραν τη διαδικασία και πως δεν υπήρχε βοήθεια ούτε σε υλικό- οικονομικό επίπεδο, ούτε σε τεχνολογική υποστήριξη.

«Κάποια δε γνώριζαν τη διαδικασία και οι γονείς τους αδυνατούσαν να τα βοηθήσουν» (Σ7)

«τα χρήματα που έπαιρναν ως επίδομα ήταν ελάχιστα. ...Δεν υπήρχε το αντίστοιχο υποστηρικτικό περιβάλλον από τους ιθύνοντες για ενίσχυση αυτών των παιδιών (πχ με τη χρήση ενός διερμηνέα που θα ενδιαφερόταν να επικοινωνήσει στη γλώσσα τους).»(Σ8)



8.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη των μεταναστών/-τριών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα, σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τον προβληματισμό που αναπτύξαμε στην ενότητα 7.1. και πιο συγκεκριμένα στον δεύτερο άξονα. Μέσα από τις δύο αυτές ερωτήσεις επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι παράγοντες που σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο τη σχολική επίδοση των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο, όσο και τη γενικότερη σχολική τους ενσωμάτωση. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν τόσο κοινές αναφορές ως προς τους παράγοντες, όσο και αποκλίσεις ανάλογα με την οπτική τους.

8.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη των προσφύγων

Οι επτά από τους δέκα εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι στην προσπάθεια σχολικής τους ένταξης συναντούν δυσκολίες πρώτα από όλα σε μαθησιακό επίπεδο, με πέντε από αυτούς να δίνουν έμφαση στον παράγοντα της γλώσσας.

«Σίγουρα κάποιοι έχουν δυσκολίες. Και μαθησιακές, αν δεν γνωρίζουν π.χ. καλά τη γλώσσα, αν δεν έχουν παρακολουθήσει σχολείο στην Ελλάδα από το Νήπιο.»(Σ1)

«Ο βαθμός κατανόησης της γλώσσας, είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο. Πως να ανταπεξέλθουν όταν δυσκολεύονται με τα ελληνικά;»(Σ2)

«Επίσης, η γλώσσα είναι ένας παράγοντας που τα κρατά πίσω.»(Σ7)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

«Φυσικά και αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Και στο μαθησιακό τομέα γιατί υστερούν καταρχάς στη γλώσσα»(Σ3)

Ιδιαίτερη όμως έμφαση δόθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους στις δυσκολίες που συναντούν σε κοινωνικό επίπεδο. Οι επτά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρθηκαν στην περιθωριοποίηση, την απομόνωση αλλά και τον ρατσισμό που βιώνουν οι μαθητές αυτοί. Η στάση των άλλων απέναντι τους, η απουσία επαφής και η απροθυμία υποστήριξης επηρεάζει τόσο την επίδοσή τους, όσο και την σχολική ένταξη

«θα έλεγα ότι το βασικό τους πρόβλημα είναι η αποδοχή από τους συμμαθητές τους»(Σ2)

«Άλλες αιτίες που δυσκολεύουν την ένταξή τους μπορεί να είναι ο ρατσισμός, η απροθυμία από το γύρω περιβάλλον να τους διευκολύνει»(Σ5)

Μάλιστα επισημάνθηκε και η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ηλικία αυτή *« αλλά κυρίως, και νομίζω αυτό τους ενδιαφέρει περισσότερο, στον τομέα τον κοινωνικό, της επικοινωνίας... όλοι ξέρουμε πόσο σημαντικοί είναι οι φίλοι για τα παιδιά»(Σ9)* αλλά και της αυτοπεριθωριοποίησης *«Κοινωνικά, θα έλεγα, ενίοτε αντιμετωπίζουν την απομόνωση τους λόγω της δυσκολίας επικοινωνίας και στρέφονται στην παρέα με παιδιά με παρόμοιο υπόβαθρο»(Σ10)*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε και ο ρόλος του μορφωτικού, οικονομικού και κοινωνικού επιπέδου της οικογένειας για την επίδοσή και την ένταξη. Το χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο των γονέων, η φτώχεια και η ανέχεια εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή σύμφωνα με πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος.

«δυσκολίες...και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, επειδή οι πρόσφυγες μαθητές προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου.»(Σ3)

Η μάθηση δεν αποτελεί προτεραιότητα για την οικογένεια η οποία αντιμετωπίζει άλλα πιο πρακτικά και σημαντικά προβλήματα, όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός (Σ5)

Σύμφωνα μάλιστα και με τέσσερις συνεντευξιαζόμενους οι ίδιοι οι πρόσφυγες έχουν μια αίσθηση προσωρινότητας στη χώρα μας με αποτέλεσμα τη δυσκολία προσαρμογής τους στο περιβάλλον. Κάποιες φορές αναγκάζονται να μετακινηθούν ακούσια ή άλλες πάλι αναζητούν



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

καλύτερες συνθήκες ζωής. Έτσι όμως η όποια προσπάθεια ενσωμάτωσης καθίσταται μη αποτελεσματική

«γνωρίζοντας ότι μπορεί να συνεχίσουν να μετακινούνται, ίσως να μην καταβάλλουν τη μέγιστη προσπάθεια»(Σ5)

«...επιθυμίας τους να εγκαταλείψουν τη χώρα που ουσιαστικά δεν είναι σε θέση να τους προσφέρει μια ποιοτική ζωή.»(Σ6)

«Η κινητικότητα της οικογένειας. Πολλές φορές μετακινούνται συνεχώς, οπότε τα παιδιά αναγκάζονται να αλλάζουν συνεχώς σχολείο.»(Σ7)

Επιπλέον, από τις απαντήσεις πέντε εκπαιδευτικών επισημάνθηκε ότι ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη των μαθητών είναι και η απουσία κατάλληλων εγχειριδίων, προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας αλλά και ικανοποιητικής προετοιμασίας των μαθητών στα τμήματα υποδοχής. Αναφέρθηκε ακόμη η έλλειψη ομαδικών δραστηριοτήτων αλλά και ενθάρρυνση της συμπερίληψης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

«η έλλειψη εισαγωγικών μαθημάτων ελληνικών σιγουρά καθυστερεί την προσαρμογή τους. Τα σχολεία μας δεν έχουν προγράμματα που να προβλέπουν την ένταξη αυτών των μαθητών ομαλά στα προγράμματα σπουδών μας. Μόνο κάποιες τάξεις υποδοχής, αλλά όχι σε όλα τα σχολεία. Δεν υπάρχει ευελιξία στα προγράμματα σπουδών.»(Σ5)

«υπάρξει αν λείπουν οι ομαδικές δραστηριότητες και η ενθάρρυνση του δασκάλου για συμπερίληψη δυσκολεύει»(Σ7)

Από δύο εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε πως οι δυσκολίες σχετίζονται και με το ψυχολογικό υπόβαθρο των μαθητών που συνδέεται με την κουλτούρα, τη θρησκεία και πιθανότατα και με το «μετατραυματικό τους στρες», που απαιτεί ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Σημαντική ήταν και η παράμετρος του κινήτρου που τέθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς και η οποία συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της επίδοσης τους

«Βέβαια θετικά μπορεί να τα επηρεάσει το γεγονός ότι έχουν ίσως μεγαλύτερο κίνητρο είτε για να αποδείξουν την αξία τους, είτε γιατί νιώθουν την ανάγκη να βελτιώσουν τη ζωή τους.»(Σ1)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

«Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει ισχυρό κίνητρο μάθησης συνήθως όμως ανταποκρίνονται πολύ καλά και προσπαθούν με εξαιρετικά αποτελέσματα.»(Σ4)

8.3. Εκπαιδευτικές τεχνικές και διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις

Σύμφωνα με τον τρίτο ερευνητικό άξονα οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις διερευνούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας για να διδάξουν σε τάξεις μικτές- με μαθητές πρόσφυγες. Πιο συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν και με ποιον τρόπο διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, όπως και αν προσπαθούν να διαμορφώσουν κατάλληλα τις συνθήκες για ενδυναμωθούν οι μαθητές και να αυξήσουν τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στον αν και με ποιο τρόπο μπορεί να αξιοποιείται η γλώσσα και το π[πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

8.3.1 Διαφοροποίηση διδασκαλίας και ενδυνάμωση παρουσίας μαθητών προσφύγων στην τάξη

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστήριξαν ότι προσπαθούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες για να ενδυναμωθούν και να εμπλακούν ενεργότερα οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Δεν χρειάστηκε να δοθεί κάποια διευκρίνιση για την έννοια της διαφοροποίησης, ωστόσο φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονταν με διαφορετικό τρόπο. Στο σημείο αυτό η ερευνήτρια δε θεώρησε ότι έπρεπε να περιορίσει -προσδιορίζοντας στενότερα την έννοια- τους συνεντευξιζόμενους, καθώς στην



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ποιοτική έρευνα η διαφορετική οπτική και η εμβάθυνση στις σκέψεις του ομιλητή αποτελεί ζητούμενο.

Πιο συγκεκριμένα τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι απλοποιούν τη διδασκαλία τους τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη γλώσσα όπως δήλωσε ο εκπαιδευτικός (Σ2)

« Απλοποιώ και τα ελληνικά μου, αλλά και το περιεχόμενο της διδασκαλίας»

Χρειάζεται επεξήγηση των εννοιών και του υλικού που διαθέτουν στους μαθητές τους. Δύο μάλιστα από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν και στην πιο επικοινωνιακή μέθοδο που θα πρέπει να έχει η διδασκαλία τους υπό τις συνθήκες αυτές

«Για παράδειγμα χρειάζονται μια πιο επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές που χρειάζονται μια προσέγγιση που αφορά στη γραμματική και το συντακτικό.»(Σ6)

«Ο αλλόγλωσσος χρειάζεται πιο επικοινωνιακή μέθοδο ώστε να αρχίσει να κατακτά γλωσσικές δομές που θα τον βοηθήσουν να επικοινωνήσει»(Σ8)

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος πέντε θέλησαν να αναφερθούν πιο αναλυτικά σε μέσα που χρησιμοποιούν για να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία τους. Έτσι λοιπόν ανέφεραν ότι όταν κρίνουν αναγκαίο δίνουν σχήματα, σχεδιαγράμματα, φύλλα εργασίας με απλές ή διαφορετικές ασκήσεις και κάνουν χρήση εποπτικών μέσων

«δίνω φύλλα εργασίας με ασκήσεις απλές»(Σ9)

«Μερικές φορές, όχι πάντα, με επιπλέον, ή με διαφορετικές ασκήσεις»(Σ7)

«Ακόμη μπορεί να χρησιμοποιήσω περισσότερα σχήματα και σχεδιαγράμματα»(Σ5).

«πιο συχνά εποπτικά μέσα διδασκαλίας»(Σ10)

Επίσης, από τρεις εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε ότι χρησιμοποιείται η Αγγλική γλώσσα για μετάφραση και απόδοση όρων που δύσκολα οι μαθητές αντιλαμβάνονται στην Ελληνική γλώσσα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ως προς την προσπάθεια δημιουργίας εκπαιδευτικών συνθηκών που σχετίζονται με το κλίμα της τάξης και προωθούν τον ενεργότερο ρόλο των μαθητών προσφύγων, το σύνολο των εκπαιδευτικών εκδήλωσε θετική στάση. Οι εννιά από τους δέκα ανέφεραν και συγκεκριμένους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσπαθούν να αξιοποιήσουν κοινές συνήθειες και ιστορικά στοιχεία για να κάνουν σφαιρικότερες προσεγγίσεις αλλά να επιδείξουν και ενδιαφέρον για τα βιώματα των μαθητών τους, ώστε να νιώσουν εκείνοι πιο οικεία. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός (Σ1) με ειδικότητα αγγλικής φιλολογίας ανέφερε:

«Όταν π.χ. έχω μαθητές από την Ινδία ή το Πακιστάν κάνω αναφορές στη σχέση της κουλτούρας της χώρας τους με την αγγλική κουλτούρα (λόγω αποικιοκρατίας) και στις κοινές συνήθειες που έχουν π.χ. τσάι, φαγητό με σκοπό να τους φέρω από το περιθώριο της τάξης στο προσκήνιο»

Αντίστοιχα η εκπαιδευτικός (Σ5) ανέφερε: *«...να δείξω ενδιαφέρον για την ιστορία τους, να ανακαλύψω κοινά βιώματα μέσα από τη συζήτηση με σκοπό να αναπτυχθούν δεσμοί μεταξύ των μαθητών.»* όπως και η εκπαιδευτικός (Σ7) στο ερώτημα αν έχει δημιουργήσει συνθήκες ενδυνάμωσης απάντησε: *« στο μάθημα της ιστορίας με σφαιρικές προσεγγίσεις για το κάθε θέμα...»*

Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν στην τάξη ένα κλίμα εμπιστοσύνης- αποδοχής και να διαχειριστούν ρατσιστικές συμπεριφορές που αναπτύσσονται στις τάξεις και εμποδίζουν την ομαλή συνύπαρξη. Ανέφεραν τις συζητήσεις που γίνονται με τους μαθητές σε περιπτώσεις συγκρούσεων αλλά και την αξιοποίηση θεμάτων όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων.

«Το πιο σημαντικό είναι να καλλιεργηθεί αρχικά ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής, και συνεργασίας»(Σ4)

Επιπλέον, ανέφεραν και τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους που ακολουθούν και ρους ενεργότερους ρόλους που αποδίδουν στους μαθητές πρόσφυγες προκειμένου να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους

«Μέσω της δημιουργίας ομάδας και όχι απλά της τυπικής ένταξης των παιδιών αυτών σε ένα τμήμα. Μέσω παιχνιδιών ρόλων και άλλων συναφών δραστηριοτήτων που μπορούν να επιφέρουν αποτελέσματα.»(Σ10)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

«Προσπαθώ με ομαδικές εργασίες να φτιάξω έστω το κλίμα της τάξης»(Σ7)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η αναφορά στην προσπάθεια ανάπτυξης κινήτρου για τους μαθητές αυτούς από την εκπαιδευτικό (Σ4). Πιο συγκεκριμένα τόνισε τη σημασία του να αντιληφθούν οι μαθητές την αναγκαιότητα της μάθησης και ταυτόχρονα αυτή να καταστεί και πιο ενδιαφέρουσα με την κατάλληλη εκπαιδευτική πρακτική

«να καταλάβουν για ποιον λόγο είναι απαραίτητη η εκπαίδευση. Έπειτα, μπορείς να διαμορφώσεις την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται ενδιαφέρουσα»(Σ4)

Τέλος σημαντική ήταν και η αναφορά δύο εκπαιδευτικών για δράσεις καθημερινές, που μπορούν να αναπτυχθούν και εκτός τάξης με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

8.3.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη

Βιβλιογραφικά υπάρχει διάσταση απόψεων για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη χώρα υποδοχής. Η ερευνήτρια ωστόσο θέλησε να αναδείξει μία διαφορετική πτυχή του θέματος αυτού, διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η μητρική γλώσσα μπορούσε να αξιοποιηθεί και να συμβάλλει στην εκπαιδευτική πράξη. Είχε ενδιαφέρον ότι οι οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς επεσήμαναν ότι η αξιοποίηση της γλώσσας προέλευσης θα βοηθούσε στη δημιουργία πολιτιστικού διαλόγου, φέρνοντας τους μαθητές πιο κοντά, εμπλέκοντας ενεργότερα τους μαθητές πρόσφυγες και αποδεικνύοντας έμπρακτα την επικοινωνία των γλωσσών.

«Γίνεται μια διασάφηση σχετικά με τις δάνειες λέξεις στην ελληνική και τονίζεται η ανταλλαγή και η επικοινωνία μεταξύ των γλωσσών»(Σ10)“

«...να αναδειχθούν ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών στον τρόπο σύνταξης ή στις κοινές ρίζες.»(Σ1)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

«... Θα μπορούσαμε να τους εμπλέκαμε καλύτερα στο μάθημα. Μικρά ίσως πράγματα που όμως βοηθούν όλους μας να έρθουμε πιο κοντά...»(Σ4)

«Νιώθουν να τους αγκαλιάζει το σχολείο, όχι να τους βγάζει εκτός.»(Σ7)

Δεν ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να υποδείξουν τρόπους και πρακτικές για την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας . Ωστόσο υπήρξαν συγκεκριμένες προτάσεις για μαθήματα που κρίνονται κατάλληλα από τρεις εκπαιδευτικούς, με τη μία μάλιστα να υπογραμμίζει τα στενά χρονικά πλαίσια λόγω της ύλης. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός (Σ5) πρότεινε την ανταλλαγή ξένων λέξεων μέχρι και τη δημιουργία λεξικού

«Ανταλλαγή «άγνωστων λέξεων» για ένα συγκεκριμένο θέμα, μεταξύ των Ελλήνων και των ξενόγλωσσων μαθητών. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί σε κάποια μαθήματα ή σε κάποια θέματα όπως ιστορία, μυθολογία, γλώσσα κλπ. Ακόμη έχω σκεφθεί ότι θα μπορούσε να δημιουργηθεί και ένα λεξικό από μαθητές για επόμενους μαθητές.»(Σ5)

Άλλες προτάσεις περιλάμβαναν τη δημιουργία πολύγλωσσης βιβλιοθήκης, θεματικού λεξιλογίου αλλά και εποπτικού υλικού (χάρτες ,αφίσες κ.α)

«Μπορούμε να φτιάξουμε στην τάξη πίνακες θεματικού λεξιλογίου με λέξεις σε όλες τις γλώσσες των μαθητών. Επιπλέον, η δημιουργία μίας πολύγλωσσης βιβλιοθήκης θα βοηθούσε πολύ»(Σ7)

«... με τη δημιουργία αφίσας όπου οι μαθητές κάτω από τη φωτογραφία τους θα γράφουν το όνομα τους και τη χώρα καταγωγής τους στη μητρική τους γλώσσα ή με την ανάρτηση χάρτη όπου θα είναι υπογραμμισμένες οι χώρες καταγωγής των μαθητών τόσο στα ελληνικά όσο και στις μητρικές τους γλώσσες»(Σ9)

Αναγκαίο είναι να επισημανθεί ότι μία εκπαιδευτικός ήταν αρνητική στην εμπλοκή της μητρικής γλώσσας (Σ6), ενώ ένας άλλος(Σ2), φυσικός στην ειδικότητα, έκρινε ότι δεν είχε νόημα στο μάθημά του.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

8.3.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη

Στο ερώτημα αν και με ποιο τρόπο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στην πράξη, οι οκτώ από τους δέκα απάντησαν θετικά, κάνοντας και ενδιαφέρουσες προτάσεις. Πιο συγκεκριμένα ήταν κοινή η άποψή τους ότι η επαφή, διάχυση ακόμη και ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων είναι αναγκαία για την εδραίωση μιας πολιτισμικής κουλτούρας μέσα στον σχολικό χώρο.

«Η αποδοχή και η ενσωμάτωσή τους σχολικό περιβάλλον προϋποθέτει συνθήκες γνωριμίας και πολιτισμικών ανταλλαγών, χρήσιμων για την οικοδόμηση πολυπολιτισμικής κουλτούρας μέσα στον σχολικό χώρο»(Σ4)

Μία εκπαιδευτικός απάντησε ότι είναι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την καταπολέμηση της ξενοφοβίας και ένας τρόπος για να διδάξει ο εκπαιδευτικός την ανοχή και τη διαφορετικότητα

«Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για να διδάξουμε την αποδοχή της διαφορετικότητας, να καταπολεμηθεί η ξενοφοβία και ο ρατσισμός.»(Σ1)

Ωστόσο, όταν της ζητήθηκε να απαντήσει στο πως, δεν ήταν σε θέση να δώσει σαφή απάντηση.

Ενδιαφέρον είχε η άποψη μιας συνεντευξιζόμενης (Σ3), σύμφωνα με την οποία η επαφή με το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών προσφύγων βοηθάει τους γηγενείς μαθητές να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Μπορούν δηλαδή έτσι μέσα από την επαφή με τις συνήθειες, τα ήθη και κυρίως τις συνθήκες ζωής των συμμαθητών τους να τους γνωρίσουν και κυρίως να τους κατανοήσουν

«Θα ζήσουν με αυτούς τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να μάθουν για τη χώρα, τη ζωή τους, τις συνθήκες που τους οδήγησαν στη φυγή. Να μπουν στη θέση τους, να τους νιώσουν. Θα έλεγα να αποκτήσουν μια σημαντική δεξιότητα του αιώνα μας. Την ενσυναίσθηση, ίσως έτσι καταλάβουν»(Σ3)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Όσον αφορά το «πως» θα αξιοποιηθεί, πέντε εκπαιδευτικοί έκαναν συγκεκριμένες προτάσεις. Αναφέρθηκαν σε δράσεις που ξεπερνούν τα στενά όρια του μαθήματος αλλά και ομαδοσυνεργατικές εργασίες με θέμα τα ήθη, τα έθιμα, και γενικότερα τις συνήθειες ζωής των αλλοεθνών μαθητών. Επίσης δραστηριότητες- συζητήσεις που θα μπορούσαν να αναδείξουν τις παράλληλες πορείες των πολιτισμών με τις συγκλίσεις και αποκλίσεις τους στα χρονικά πλαίσια που επιτρέπουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών

«...Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με δράσεις πέρα από τα στενά πλαίσια του μαθήματος. Τα ίδια τα παιδιά θα μπορούσαν να συστήσουν τον εαυτό τους στους συμμαθητές τους»(Σ4)

«ο πολιτισμός τους πρέπει να αξιοποιείται. Γιορτές μεγάλες, τέχνες (ποιητές, ζωγράφοι, μουσικοί) πρέπει να μελετώνται. «(Σ9)

«να γίνουν παρατηρήσεις σχετικές με κοινή πορεία πολιτισμών ανά τους αιώνες και συναφείς δραστηριότητες που φέρνουν τις ενδεχόμενες κοινές ή παράλληλες πορείες των πολιτισμών στο προσκήνιο. Όρεξη και χρόνος να υπάρχει...γιατί πιεζόμαστε και από τα αναλυτικά »(Σ 10)

Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Ο ένας (Σ2) υποστήριξε ότι το πεδίο δράσης του, η φυσική, δεν είναι κατάλληλο. Ενώ η εκπαιδευτικός (Σ7) ότι κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να επιτευχθεί πρώτον γιατί δε διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις , αλλά και γιατί οι γηγενείς μαθητές δεν είναι τόσο δεκτικοί. Παρόλα αυτά η ίδια υποστηρίζει ότι θα το επιθυμούσε

«Δύσκολα, πολύ δύσκολα. Δεν υπάρχουν οι γνώσεις θα έλεγα, είναι και η ελληνική κοινωνία...Είναι και οι άλλοι μαθητές στην τάξη....ίσως ... είχαν και πρόβλημα. Δεν είμαστε έτοιμοι. Τώρα αν με ρωτάς αν θα είχε ενδιαφέρον, εγώ ξεκάθαρα πιστεύω πως ναι.»(Σ7)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

8.4. Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο.

Οι τελευταίες τρεις ερωτήσεις σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τον τέταρτο ερευνητικό άξονα που αναπτύξαμε στην ενότητα 7.1. Με τις δύο πρώτες ερωτήσεις επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει ή θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα και αν και κατά πόσο νιώθουν επαρκείς κατά την εκπαιδευτική πράξη. Επιχειρήθηκε επιπλέον να εξεταστεί αν υπάρχει κάποιος συσχετισμός μεταξύ επιμόρφωσης και αίσθησης επάρκειας, όπως και οι λόγοι που τους ώθησαν στην επιμόρφωση. Ακόμη, διερευνήθηκαν με το τελευταίο ερώτημα οι ανάγκες των εκπαιδευτικών τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων για να διδάξουν σε τάξεις με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές.

8.4.1. Επιμόρφωση και εκπαιδευτική επάρκεια

Στο πρώτο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή και αν θα επιθυμούσαν να λάβουν. Οι πέντε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν πως έχουν επιμορφωθεί, με δύο από αυτούς σε σεμιναριακό και τρεις σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση (οι άλλοι πέντε) εκδήλωσαν την επιθυμία τους να παρακολουθήσουν κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα, επιχειρηματολογώντας για την ανάγκη τους αυτή.

Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός (Σ4) υποστήριξε ότι παρακολούθησε σεμινάριο για να μπορέσει να διαχειριστεί τις ευάλωτες αυτές κοινωνικές ομάδες.

«Κρίνω πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή μου ώστε να μπορέσω να ανταποκρίνομαι καλύτερα στη διαχείριση αυτών των τόσο ευαίσθητων πληθυσμιακών ομάδων.»(Σ4)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Όπως και η εκπαιδευτικός (Σ9) ανέφερε ότι επέλεξε το μεταπτυχιακό της διαπολιτισμικής, λόγω της αδυναμίας της να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς.

«Ο λόγος ήταν κυρίως η αδυναμία μου να βοηθήσω αυτούς τους μαθητές. Δεν μπορούσα να τους χαιρετάω μόνο... ήθελα κάτι να κάνω γι' αυτό»(Σ9)

Εδώ ίσως κρίνεται να αναγκαίο να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, υπηρετούν σε σχολεία της Εύβοιας όπου η παρουσία μαθητών προσφύγων είναι ιδιαίτερα συχνή.

Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης λόγω των διαρκών εξελίξεων που φέρνουν νέα δεδομένα και για τον εκπαιδευτικό χώρο. Επισημάνθηκε η υποχρέωση των εκπαιδευτικών να είναι επαρκώς καταρτισμένοι όχι μόνο ως προς το γνωστικό τους αντικείμενο αλλά και ως προς τον παιδαγωγικό τους ρόλο

«Πιστεύω ότι θα έπρεπε να επιμορφωνόμαστε συνεχώς για να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στις εκπαιδευτικές προκλήσεις που συνεχώς αυξάνονται και διαφοροποιούνται.»(Σ7)

«θα με ενδιέφερε όμως να διαθέτω μια επιστημονική κατάρτιση, ώστε να γνωρίζω καλύτερα πως μπορώ να προσεγγίσω παιδαγωγικά τους μαθητές-μετανάστες και ποια είναι τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και ευνοούν μια διαπολιτισμική αγωγή»(Σ3)

Παρότι πέντε όπως είπαμε εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί, μόνο οι τέσσερις από αυτούς δήλωσαν επαρκείς για να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους κατά τη διδασκαλία με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί (Σ8) και (Σ9) συσχέτισαν την επάρκειά τους με τη μεταπτυχιακή τους εκπαίδευση, δηλώνοντας με σαφήνεια ότι αυτή τους βοήθησε να νιώθουν πλέον ικανοί. Η εκπαιδευτικός (Σ7) τόνισε επιπλέον την ανάγκη δια βίου επιμόρφωσης καθώς η εκπαιδευτική πράξη είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία

«συνεχώς θα πρέπει να είμαστε σε εγρήγορση και να εμπλουτίζουμε τις γνώσεις μας. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυναμική, έτσι, πρέπει να φερόμαστε κι εμείς ανάλογα»(Σ7)

Από τους εκπαιδευτικούς που δεν ένιωθαν επαρκείς τονίστηκε η ανάγκη εκπαίδευσης τόσο σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο όσο και σε προπτυχιακό. Η επάρκεια επίσης συσχετίστηκε με μια



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

άλλη σειρά παραγόντων όπως η απουσία εξατομικευμένου αλλά και οπτικοακουστικού υλικού και η άγνοια των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων.

«Αν π.χ. οι τάξεις είχαν τον απαραίτητο εξοπλισμό για οπτικοακουστικό υλικό, θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας που παρακάμπτουν τα εμπόδια της γλώσσας μέχρι αυτά να ξεπεραστούν»(Σ5)

«Χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει λάβει υψηλών προδιαγραφών εκπαίδευση, τόσο στις αρχικές του σπουδές, όσο και στη μετέπειτα ενδοϋπηρεσιακή του επιμόρφωση»(Σ3)

8.4.2. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Με το τελευταίο ερώτημα η ερευνήτρια θέλησε να διερευνήσει-αναδείξει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ανοικτές, χωρίς περιορισμούς π.χ. γνωστικό ή άλλο πεδίο, σκόπιμα επεκταθούν σε όλους τους τομείς που συνδέονται με την εκπαιδευτική πράξη. Πράγματι καταγράφηκε μια ποικιλία εκπαιδευτικών αναγκών, που θα μπορούσε μεταγενέστερα να αποτελέσει και αντικείμενο μιας ειδικότερης μελέτης

Πιο συγκεκριμένα τρεις εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ανάγκη πρακτικής γνώσης μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και εκπαίδευση σε συνθήκες προσομοίωσης. Όπως είχε αναφερθεί και σε προηγούμενες απαντήσεις η εκπαίδευση ήταν σε θεωρητικό επίπεδο άρα στην πράξη λιγότερο αποτελεσματική. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Σ4) και (Σ3)

«Περισσότερη πρακτική γνώση, όχι τόσο θεωρητική. Εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες, προσομοίωση αληθινών καταστάσεων. Η επιμόρφωση στον τομέα είναι ακόμα εξαιρετικά θεωρητική.»



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

«Πράξη, όχι θεωρία. Να φύγει αυτή η αμηχανία που νιώθω όταν διδάσκω και έχω από κάτω μαθητές που απλά με κοιτούν, χωρίς να κατανοούν.»

Από πέντε εκπαιδευτικούς δόθηκε έμφαση στην ανάγκη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, όπως βιβλία, εργαλεία, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και συνδέσεις στο διαδίκτυο, ως απαραίτητα μέσα για τη διευκόλυνση και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μάλιστα προκρίθηκε η ανάγκη να υπάρξει η κατάλληλη εκπαίδευση στη χρήση των μέσων αυτών όπως και να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα/

«Γνώσεις; Δε θα έλεγα γνώσεις...ότι θέλω. Εργαλεία; Ναι θέλω. Υλικό ακόμη περισσότερο.»(Σ3)

«Επίσης, θα ήθελα καλύτερα εγχειρίδια, περισσότερο υλικό κυρίως επικοινωνιακό. Τα ήδη υπάρχοντα είναι ελλιπή.»(Σ8)

«Να αλλάξουν τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για τους μετανάστες και πρόσφυγες... και τα πιο απλά να υπάρχουν υπολογιστές σε όλες τις αίθουσες, σύνδεση στο διαδίκτυο, δεν είναι δεδομένα σε όλα τα σχολεία...»(Σ9)

Μία από τους εκπαιδευτικούς εστίασε περισσότερο στην ανάγκη κατάρτισής της σε θέματα διαχείρισης και ενδυνάμωσης μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δίνοντας έτσι έμφαση στον παιδαγωγικό- συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

«Σίγουρα θα μπορούσα να είμαι πιο καταρτισμένη σε θέματα διαχείρισης ευάλωτων παιδιών, ψυχικά και κοινωνικά. Επίσης σε θέματα ενδυνάμωσης της τάξης, με δραστηριότητες που ενώνουν τα παιδιά και καλλιεργούν ποικίλους δεσμούς»(Σ5)

Ενώ μία από τις συνεντευξιαζόμενες υποστήριξε πως θα έπρεπε να δοθεί σημασία και στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, καθώς αποτελεί εκπαιδευτική αναγκαιότητα

«θεωρώ ότι για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη υπάρχουν τεράστιες ελλείψεις και θα έπρεπε να έχουν συμπεριληφθεί υπόψη στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων»(Σ6)

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι θα ήθελαν να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών τους, να μάθουν πως θα το αξιοποιούν, καθώς κρίνουν ότι αυτό θα τους βοηθούσε στην εκπαιδευτική πράξη.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

«Χρειάζομαι να διδαχθώ πρακτικές αξιοποίησης του πλούτου που φέρνουν τα παιδιά από άλλες χώρες σε μια τάξη»(Σ1)

«Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τον πολιτισμό αλλά και την κοινωνικοπολιτική κατάσταση των χωρών των μαθητών μου. Έτσι, πιστεύω θα μπορώ να σχεδιάζω καλύτερα το μάθημά μου..»(Σ7)

Κεφάλαιο 9

Συζήτηση των αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα

9.1. Δυσκολίες- προκλήσεις- προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας διδασκοντας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις

Σύμφωνα με την έρευνα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιμετωπίζουν πρώτα απ' όλα και καταγράφουν ως σημαντικότερο το πρόβλημα της επικοινωνίας λόγω γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα θεωρούν την προετοιμασία που γίνεται σε προπαρασκευαστικό στάδιο ελλιπή, υπογραμμίζοντας βέβαια και τον ρόλο της οικογένειας. Τα στοιχεία αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν μια σειρά από έρευνες (Αγγελόπουλου & Μάνεση, 2017· Καραγιάννη, 2019) σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση και ορθογραφία της ελληνικής καθώς η οικογένεια δεν προσφέρει τα ανάλογα ερεθίσματα και αντιμετωπίζει άλλα προβλήματα ζωτικότερης σημασίας (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020· Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011·Κασίμη, 2005).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Στο σημείο αυτό έρχεται να προστεθεί και η αίσθηση προσωρινής παραμονής που έχουν τόσο οι μαθητές, όσο και οι οικογένειές τους καθώς ενισχύει την αδιαφορία τους για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής που επισημαίνεται και από τον Ζάχο (2018). Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνά μας η αδιαφορία αυτή μπορεί να πηγάζει από την μη επίγνωση της αναγκαιότητας για μάθηση και να συνοδεύεται από ασυνέπεια παρακολούθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Άλλες δυσκολίες που καταγράφηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και εγχειριδίων για να αξιοποιήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Όλα λοιπόν τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν μια σειρά από μελέτες (Στεργίου & Σιμόπουλος 2019· Ζάχος, 2018· Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020· Κυρίδης, 2015· Χρυσόχου, 2011) που αναφέρονται στις δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική πράξη και έχουν αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ακόμη τίθεται και το θέμα της ανεπαρκούς προετοιμασίας των μαθητών για τη φοίτησή τους σε γενικές τάξεις, λόγω και της προβληματικής λειτουργίας των τμημάτων υποδοχής όπως επισημαίνει και η μελέτη των Στεργίου και Σιμόπουλου (2019).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας, το κλίμα που αναπτύσσεται στις σχολικές τάξεις, όταν συνοδεύεται από ρατσιστικές εκδηλώσεις και που συχνά πυροδοτείται από τις τοπικές κοινωνίες. Οι μαθητές σε κάποιες περιπτώσεις αυτοπεριθωριοποιούνται ή λειτουργούν ως κλειστές ομάδες. Η αντίληψη αυτή έρχεται σε συμφωνία με τον Kipling (2005) κατά τον οποίο ένα παιδί έχει μεγάλες πιθανότητες να επηρεαστεί αρνητικά, όταν κυριαρχούν προκαταλήψεις και διακρίσεις με αποτέλεσμα όχι μόνο τη σχολική, αλλά και κοινωνική περιθωριοποίησή του.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005) στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αντανακλάται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τον ρόλο τους, οι προσδοκίες που έχουν και ειδικότερα η στάση τους απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος στέκεται θετικά απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών πολιτισμικά διαφερόντων, χωρίς να θεωρεί τη συμμετοχή τους ως ποιοτική υποβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης. Μάλιστα κάποιοι υπογράμμισαν και την ανάγκη αξιοποίησης της πολιτισμικής διαφοράς, ως πρόκληση, συνηγορώντας με την άποψη των Cummins (2005) και



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Gates (1998), ότι η ετερότητα θα πρέπει να εκλαμβάνεται σαν πολιτιστικός πλούτος και να αξιοποιείται, δημιουργώντας στη σχολική τάξη το όραμα μιας επιθυμητής κοινωνίας.

Οι δυσκολίες, οι προκλήσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε συμβατικό περιβάλλον σχολικής τάξης διογκώθηκαν κατά την περίοδο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω COVID-19, με τις εκπαιδευτικές ανισότητες να διογκώνονται στον συνολικό σχολικό πληθυσμό και ακόμη περισσότερο στους πρόσφυγες-μετανάστες μαθητές. Μεγάλο μέρος αυτών των μαθητών δεν είχαν επαρκή πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό ή αξιόπιστη σύνδεση στο Διαδίκτυο από το σημείο διαμονής τους. Επιπλέον, ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος (γονέων, κηδεμόνων) ήταν καθοριστικός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην όξυνση ήδη υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς αυτές σχετίζονται άμεσα με υπάρχουσες ανισότητες στη ζωή των μαθητών, με βασικότερα αίτια, όπως επιβεβαιώνουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, την οικονομική κατάσταση και την απουσία μορφωσιογόνου περιβάλλοντος. Επαληθεύονται πλήρως όχι μόνο τα συμπεράσματα της Έκθεσης του Συνηγόρου του Πολίτη (2021) -όπως αυτά αναπτύσσονται σε προηγούμενο κεφάλαιο- και στην οποία σημειώνεται πως σημαντική παράμετρος στον αποκλεισμό των ανήλικων προσφύγων και μεταναστών απ' την εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε η αδυναμία παρακολούθησης μαθημάτων μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο, αλλά και η διαπίστωση μελετητών ακόμη και προ πανδημίας ως προς τους μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά περιβάλλοντα και παραμένουν ψηφιακά αποκλεισμένοι/-ες, αφού δε διαθέτουν ψηφιακές συσκευές, πρόσβαση στο διαδίκτυο και υστερούν σε ψηφιακές δεξιότητες (Borghini & Campo, 2015· Gounopoulos, Kokkonis, Kalsamidis & Kontogiannis, 2018)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

9.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη των μεταναστών/μεταναστριών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η γλώσσα είναι εκείνος ο παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση και ένταξη των μαθητών, μαθητριών (Αγγελόπουλου & Μάνεση, 2017·Καραγιάννη, 2019) με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Εκτός όμως από τις δυσκολίες σε γνωστικό επίπεδο σημαντικά είναι τα κοινωνικά εμπόδια στη διαδικασία εκπαιδευτικής τους ενσωμάτωσης, που επηρεάζουν άμεσα και τη σχολική τους επίδοση. Τέτοια εμπόδια είναι η περιθωριοποίηση, η απομόνωση και συχνά ο ρατσισμός που διαμορφώνουν έναν φαύλο κύκλο όπου η κοινωνική απομόνωση και απόρριψη εναλλάσσεται με την εκπαιδευτική περιθωριοποίηση, μειωμένη σχολική επίδοση και συχνά την άρνηση ή και την απόρριψη απέναντι στο σχολείο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν ότι κοινωνικά φαινόμενα όπως η προκατάληψη και ο ρατσισμός μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, μέσω της χαμηλής κοινωνικοποίησής τους, αναιρώντας μεταξύ άλλων και έναν βασικό σκοπό του σχολείου, αυτόν της κοινωνικοποίησης (Kipling, 2005). Για την ελληνική σχολική πραγματικότητα περιπτώσεις σαν αυτή που περιγράφεται στο βιβλίο Ewen & Ewen (2006), με τη μαθήτριά που λόγω της «φτωχής» ενδυμασίας της, αντιμετώπιζε καθημερινά τον ρατσισμό και χλευαζόταν από ομάδες παιδιών δεν είναι άγνωστες, με αποτέλεσμα και την απροθυμία των παιδιών για περαιτέρω συμμετοχή στη σχολική ζωή και τη συστολή για πιο ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σ' όλα αυτά έρχονται να προστεθούν και οι ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών αυτών επιβεβαιώνοντας τους Kaplan, et al (2015) και Anagnostopoulos, et al.(2015). Οι μαθητές αυτοί έχουν βιώσει συχνά τραυματικές εμπειρίες, έχοντας εγκαταλείψει βίβια τις πατρίδες τους και ταυτόχρονα εξακολουθούν να ζουν κάτω από δύσκολες συνθήκες διαβίωσης. Τα ψυχικά τους τραύματα ακόμη και οι αγχώδεις τους διαταραχές, όπως επεσήμαναν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, λειτουργούν σαν ανάχωμα στην προσπάθεια σχολικής τους ένταξης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Η προσωρινότητα στη χώρα και η χαμηλή ιεράρχηση της σημασίας της εκπαίδευσης από το οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν επίσης σημαντικά εμπόδια. Ένα οικογενειακό περιβάλλον που όσο βιώνει ανέχεια και οικονομική επισφάλεια, σύμφωνα με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς τους έρευνας, δε θέτει τη μάθηση ως προτεραιότητα. Με δεδομένο ότι οι Hanushek & Wößmann, (2015) υποστηρίζουν ότι ο συσχετισμός μεταξύ της επαγγελματικής κατάστασης των γονέων και των επιδόσεων των μαθητών είναι ισχυρότερος στην Ελλάδα (0,31) από ότι σε άλλες χώρες, όπως η Σουηδία, η Νορβηγία και η Φινλανδία (0,28, 0,25 και 0,21, αντίστοιχα) γίνεται αντιληπτό ότι η επαγγελματική και η γενικότερη οικονομική κατάσταση των μελών της οικογένειας εξηγεί και τη μειωμένη σχολική επίδοση σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

9.3 Εκπαιδευτική πράξη και διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις

Για να μπορέσει ο Εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στον ρόλο του μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, εφαρμόζοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής προκειμένου να διαχειριστεί το ποικίλο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, καλείται να αναλάβει ένα νέο ρόλο, αυτόν του ερευνητή. Έχοντας την ευθύνη της διδασκαλίας είναι αναγκαίο να εμπλακεί σε διαδικασίες «αναστοχαστικής δράσης». Στο πλαίσιο της λεγόμενης «έρευνας δράσης» (Carit & Kemmis, 1997) πρέπει να εξετάσει το πρόβλημα, να ερευνήσει τις δράσεις, να συνεργαστεί και να εμπλακεί σε διαδικασίες αυτοβελτίωσης. Έτσι μόνο θα μπορέσει να αξιολογήσει εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές-μεθόδους και ευέλικτα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά εργαλεία (Ευσταθίου, 2007).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρότι φάνηκαν πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους καθιστώντας την ταυτόχρονα και πιο επικοινωνιακή, επέδειξαν μια αμηχανία στην προσπάθειά τους να αναφερθούν σε συγκεκριμένα εργαλεία. Οι πρακτικές τους περιλάμβαναν φύλλα εργασίας, σχεδιαγράμματα, εποπτικά μέσα, και κυρίως την προσπάθειά τους για απλοποίηση. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να ειπωθεί ότι αντίστοιχες δυσκολίες έχουν επισημανθεί και από τους Στεργίου και Σιμόπουλο (2019) συνδεδεμένες με την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης που γίνεται εμφανείς και στις διδακτικές πρακτικές καθώς επιλέγεται η μηχανιστική παραδοσιακή προσέγγιση αντί μιας πιο επικοινωνιακής διδασκαλίας

Μέρος ωστόσο της εκπαιδευτικής πράξης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί και η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκε να αναγνωρίζουν το ρόλο του ρατσισμού ως ένα από τα βασικά προβλήματα για την ομαλή ένταξη των μαθητών προσφύγων (Καραμπάτσης, 2000). Προσπαθούν να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής για να εξασφαλίσουν τόσο την ομαλή συνύπαρξη, όσο και να καταφέρουν να διδάξουν αποτελεσματικά. Άρα εδώ η έρευνα φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με άλλες (Γκόβαρης, 2005 Μπαράλος, 2008 Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2005 Σκούρτου, 2005), που αναφέρουν ότι ένα σημαντικό μέρος εκπαιδευτικού προσωπικού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται για εθνοκεντρικές τάσεις και ξενοφοβικές ιδέες.

Σχετικά με την αξιοποίηση- χρήση της μητρικής γλώσσας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους ήταν θετικοί. Φάνηκε να υποστηρίζουν ότι η χρήση της βοηθά στη δημιουργία ενός πολιτιστικού διαλόγου, κάνοντας τους αλλοεθνείς μαθητές να νιώσουν πιο οικεία, δίνοντάς τους την ευκαιρία να βγουν από το περιθώριο της τάξης και να νιώσουν σημαντικοί. Επιβεβαιώνεται κατά αυτόν τον τρόπο και η έρευνα των Στεργίου και Σιμόπουλου (2019), ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας, όλο και πιο σπάνια αντιμετωπίζεται αυστηρά σε αντίθεση με το παρελθόν όπου οι εκπαιδευτικοί ακολουθώντας μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές κατευθύνσεις δεν την επέτρεπαν (Μάγος, 2005)

Στον ίδιο άξονα φαίνεται να τοποθετείται η αντίληψη των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να απαντήσουν και για την αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών προσφύγων. Οι οκτώ στους δέκα απάντησαν θετικά συνάδοντας με τον Cummins (2005) στο ότι η ετερότητα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

θα πρέπει να θεωρείται πολιτιστικός πλούτος, να αξιοποιούνται οι ομοιότητες και οι διαφορές να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία. Η ανταλλαγή εμπειριών, η γνωριμία με το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών θα καλλιεργήσει την πολυπολιτισμική κουλτούρα του σχολείου και θα προωθήσει την ενσυναίσθηση σύμφωνα με τους ίδιους. Η αντίληψη αυτή συμπίπτει και με τους Μαρινάκη (2019) και Ζάχο (2018) ότι μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών μαθητών τους μπορούν να προσαρμόσουν το υλικό τους, να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να προσαρμόσουν το υλικό τους, λειτουργώντας αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πράξη.

9.4. Επιμόρφωση, εκπαιδευτική επάρκεια και ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν μια σειρά ερευνών (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020 ·Χαρίτος, 2011 ·Στεργίου & Σιμόπουλος 2019·Γεωργογιάννης, 2009) σύμφωνα με τις οποίες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμική τους κατάρτιση. Παρότι σύμφωνα με την Καραγιάννη (2019) οι εκπαιδευτικοί δεν αναζητούν βοήθεια σε πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκδήλωσαν την επιθυμία τους να επιμορφωθούν, καθώς δε νιώθουν επαρκείς.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους νιώθουν αμηχανία και ανασφάλεια όταν καλούνται να διαχειριστούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η αίσθηση αυτή ώθησε κάποιους, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, στην προσπάθεια για διαπολιτισμική επιμόρφωση, χωρίς όμως αυτή να συνοδεύτηκε από την αντίστοιχη αίσθηση επάρκειας σε κάθε περίπτωση, σημείο που διευκρινίστηκε σε επόμενο ερώτημα. Ωστόσο, αναδείχθηκε μια σημαντική συσχέτιση της επιμόρφωσης με την επάρκεια, καθώς μόνο από τους εκπαιδευτικούς που είχαν συμμετάσχει σε κάποια επιμορφωτική διαδικασία επισημάνθηκε ότι νιώθουν πως μπορούν να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό στις ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Επιβεβαιώνοντας τον Κωνσταντινίδη (2017) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στη προσωπική τους εξέλιξη και εργασιακή αναβάθμιση με τον εμπλουτισμό τόσο των γνώσεων, όσο και των παιδαγωγικών τους πρακτικών. Υπογραμμίστηκε η επιθυμία τους να ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες που προκύπτουν, να κατανοούν και να προετοιμάζονται για τις αλλαγές, έχοντας λάβει τις απαραίτητες γνώσεις για να αναπτύξουν το σύνολο των αναγκαίων δεξιοτήτων για τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Στην προσπάθεια διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών η άποψη των εκπαιδευτικών φάνηκε να συμπίπτει πλήρως με τις τρεις διαστάσεις (πολιτισμική, παιδαγωγική και κοινωνιογλωσσική) που θα πρέπει να έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα σύμφωνα με τον Goddard (1997) και αναπτύχθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα τονίστηκε η ανάγκη για την επιμόρφωσή τους σε παιδαγωγικό επίπεδο ώστε να τους παρέχεται αλλά και να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό με τις κατάλληλες μεθόδους και εκπαιδευτικές στρατηγικές για να είναι αποτελεσματικοί.

Επιπλέον, οι ελλείψεις αυτές παρατηρούνται σε επίπεδο ψυχοκοινωνικών, παιδαγωγικών και άλλων γνώσεων όπως επισημαίνει και ο Ζάχος (2018) καθώς οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν και την ανάγκη κατάρτισής τους σε θέματα υποστήριξης και ενδυνάμωσης των μαθητών προσφύγων. Επιθυμούν να μπορούν έπειτα από κατάλληλη εκπαίδευση να είναι σε θέση να διαχειρίζονται δύσκολες ή και προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν λόγω της δυσκολίας των μαθητών αυτών να προσαρμοστούν κατάλληλα στις συνθήκες της τάξης. Ακόμη, υπογραμμίζουν και την ανάγκη αλληλεπίδρασης με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, γνωρίζοντας και αξιοποιώντας το πολιτισμικό τους πλούτο ως αναγκαία συνθήκη για την κατανόηση και αποδοχή σύμφωνα και με τους Goddard (1997) και Cummins (2005)

Ωστόσο σημαντική θεωρείται και η αντίληψη που αποτυπώνεται στην έρευνά μας τόσο για την επιμόρφωση, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των υπαρχόντων επιμορφωτικών δράσεων που επιβεβαιώνει μια σειρά ερευνητικά πορίσματα (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020· Κωνσταντινίδης 2017· Ζάχος, 2018· Γεωργογιάννης, 2004· Μαυρογιώργος, 1996· Νικολακάκη, 2003). Πρώτα απ' όλα αποτυπώνεται η ανεπάρκεια των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς εξαντλούνται σε θεωρητικές προσεγγίσεις χωρίς τον αναγκαίο πρακτικό προσανατολισμό.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μια έλλειψη αξιοπιστίας απέναντι στα προγράμματα αυτά κρίνοντας αυστηρά την αποτελεσματικότητά τους. Θεωρούν ότι δεν τους παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια για τη διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος και τη λειτουργική προσέγγιση του πολυπολιτισμικού πλούτου της τάξης.

Εν κατακλείδι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν στις παρακάτω επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες : α) τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας β) το εκπαιδευτικό υλικό- εργαλεία γ) τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης δ) την εξοικείωση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των χωρών προέλευσης των μαθητών -προσφύγων ε) την ψυχολογική υποστήριξη του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού και κυρίως στ) την πρακτική και όχι θεωρητική επιμόρφωσή τους στα παραπάνω ζητήματα. Όλα αυτά τα δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος έρχονται και σε πλήρη συμφωνία με δύο άλλες πρόσφατες έρευνες (ΕΠΟΕ και ΜΠΕΣ) των Στεργίου και Σιμόπουλου (2019) στις οποίες αναφερθήκαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο

Στόχος αυτής της ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις προκλήσεις, τα προβλήματα και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, αλλά και η αποτύπωση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία λόγω της φύσης της δεν μπορούν να γενικευθούν για το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού, αλλά αποτυπώνουν πρόσφορο έδαφος για αλλαγές στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την προσπάθεια κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων-μεταναστών. Επιβεβαιώνουν ακόμη την ύπαρξη εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, που επηρεάζουν την ένταξη και τη σχολική επίδοση αυτών των μαθητών και οι οποίες διογκώθηκαν κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ωστόσο, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην εκπαιδευτική πράξη και θεωρούν ότι το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών μπορεί να αξιοποιηθεί για μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση, καθιστώντας ακόμη περισσότερο αναγκαία την επιμόρφωσή τους σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, διδακτικές εφαρμογές και εκπαιδευτικά εργαλεία. Η εξειδίκευση και



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

το εύρος των αναγκαίων αλλαγών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επόμενης ερευνητικής προσπάθειας.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Θ. (2016). *Κοινωνικές τάξεις, ανισότητες και συνθήκες ζωής*. Αθήνα: Παπαζήση

Αλμπάνης, Ε. (2003). *Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Libro.

Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological science*, 12(5), 385-390.

Anagnostopoulos, D. C., Triantafyllou, K., Xylouris, G., Bakatsellos, J., Giannakopoulos G. (2015). Migration mental health issues in Europe: The case of Greece. Department of Child Psychiatry, General Pediatric Hospital of Athens “Aghia Sophia”, Medical School, National and Kapodistrian University of Athens.

Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece. *British Journal of Education*, 5(4), 9-18

Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 18(1), 61-74.

Βασιλικού, Κ. & Ψημμένος, Ι. (2013). *Η εργασία και κοινωνικές ανισότητες, προσωπικές υπηρεσίες και υπηρετικό δυναμικό: προσωπικές υπηρεσίες και δυναμικό*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Banks, J. A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C.

Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-31). Boston: Allyn

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Barrett, M. D., Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bauman, Z. (2012). *Παράπλευρες απώλειες: οι κοινωνικές ανισότητες μέσα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος του Εικοστού Πρώτου (21^{ου}) Αιώνα

Βεργίδης, Δ. (2012). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: συμβολή στην ειδίκευση στελεχών & εκπαιδευτών* (σελ. 95-122). Σειρά: Εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital." in *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*, Pp. 241–58 edited by J. G. Richardson.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications Inc

Blackburn, R. (2008). What is social inequality? *Journal of Social Policy*, **28** (7), 250–259

Birdsall, N. & Londoño, J. (1997). Asset Inequality Matters: An Assessment of the World Bank's Approach to Poverty Reduction. *Journal of American Economic Review*, **87** (2), 32-37

Borghini, A., & Campo, E. (2015). Exploring the crisis. Theoretical perspectives and empirical investigations. PISA. University Press

<https://arpi.unipi.it/retrieve/handle/11568/787792/240962/2015%20Bracciale%2C%20Mingo%20Exploring%20Crisis.pdf>

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Brown, R. & Gaertner, S. (2003). *Blackwell Handbook of Social Psychology*. Malden, MA.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Burton, D. (Ed.). (2000). *Research training for social scientists: a handbook for postgraduate researchers*. Sage.

Γεραρής, Η. (2011). Η ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών μέσα στο σχολείο, μέσω της πρακτικής της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, **99-100**, 24-32

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. τόμ. 1, Πάτρα: Εκδοτικός Οίκος Tyropcenter.

Γεωργιάδης, Δ. & Πανταζής, Β. (2020). *Η αναγκαστική μετανάστευση στην Ελλάδα: η πολιτική για την ενσωμάτωση και την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών*. Αθήνα: Διάδραση

Γκόβαρης, Χ., (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2005). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Γκότοβος Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Clemens, M. A. (2011). Economics and emigration: Trillion-dollar bills on the sidewalk?. *Journal of Economic Perspectives*, 25 (3), 83–106.

Coehn L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Έκφραση



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.

Creswell, J. W. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*.

Creswell, J. W. (2016). Reflections on the MMIRA the future of mixed methods task force report. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 215-219.

Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). Research Brief: April 2020: COVID-19 and Social Mobility Impact Brief# 1: School Shutdown.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg – Γ. Δαρδανός

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών και Μαθητριών στην Ελλάδα: Μια διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg – Δαρδανός

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων*. Στο Μαυροειδής (Επιμ.), *Επιστήμες Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δασκαλάκη, Η. & Λυδάκη, Α. (2013). *Ρομά: πίσω απ'τα στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Δημητριάδη, Α. (2013). *Διέλευση και μετανάστευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Νήσος

Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*, Vol. 47, No. 2, pp. 189 – 201

Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, Vol. 75, pp. 44 – 68.

Floud, J., Halsey, A. H.& Martin, F. (1956) *Social class and education*. CA: Heinemann.

Fuller, C. (2010). *Sociology, Gender and Educational Aspirations*. CA: C&C Black

Gallay, A. (2011). *Πολιτικοί ανταγωνισμοί και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Κάτοπτρο

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.

Gough J. et al. (2006). *Spaces of Social Exclusion and educational needs*. Routledge, UK.

Gounopoulos, E., Kokkonis, G., Valsamidis, S., & Kontogiannis, S. (2018). Digital Divide in Greece. A quantitative examination of internet nonuse. in: S. Karasavoglou, S. Goić, P. Polychronidou & P. Delias (ed.), *Proceedings in Business and Economics. Economy, Finance and Business in Southeastern and Central Europe*, (σσ. 889-903). Springer, Cham.

Guthrie, A.& James, W. (2002). *Encyclopedia of Education*. New York, NY: Macmillan

Hogg, M.A.& Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Jacob, H. (2016). Inequality in Education: A Critical Analysis. In: *Inequality in Education: Comparative and International Perspectives* (pp.1-33). London – Oxford: Springer Books Press

Ζαμπέτα Ε. (1993), Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους, στο: *Γετίμης Π., Γράβαρης Δ., Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: Η σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Θεμέλιο

Ζάχος, Δ. (2018). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης

Ζωγράφου Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία: Πάτρα

Θάνος, Θ.Β. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στον τομέα εκπαίδευσης: Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ.. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Inzlicht, M.& Schmader, T. (2012). *Stereotype Threat*. New York, NY: Oxford Press

Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., & Baker., J. (2015). “Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition”. *Transcultural Psychiatry*, 0(0), 1- 29. DOI: 10.1177/136346151561293

Καρακατσάνη, Δ.(2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (1999). Οργάνωση και διαχείριση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ.67-115). Πάτρα: ΕΑΠ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Πεδίο

Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005, 13-24.

Κατσίκας Χ., Καββαδίας Γ. Κ., 1994, *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*, Vol. 55, pp. 270 – 279

Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(3), 280.

Καυταντζόγλου, Ι. (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός: εντός, εκτός, υπό*. Αθήνα: Σαββάλλα

Kipling, D. (2005). *The social outcast, rejection, and bullying*. New York: Psych Press

Κοτταρίδη, Γ. & Βαλάση-Αδάμ, Ε. (2006, Νοέμβριος 4). Στης μιζέριας τα θρανία μπορούν και ονειρεύονται. *Ελευθεροτυπία*, σελ. 56-57. Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2021.

Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (2005). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικού και οικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, **51**, 121-139



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Κυρίτσης, Δ. (2016). *Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη: Μια μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για τη μαθησιακή συμπεριφορά και επίδοση μαθητών*. Αθήνα: Gutenberg

Κυρίδης, Α. (2015). Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω... Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών ελληνικών ΑΕΙ. Στο Θάνος, Θ. (επιμ.), *Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (σελ. 79-118). Αθήνα: Gutenberg

Κωνσταντινίδης, Θ. (2017). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Λαμπριανίδης, Λ. & Λυμπεράκη, Α. (2001). *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη: Διαδρομές ευημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Londono, J. (1990). *Kuznetsian Tales with Attention to Human Capital*. Paper presented at the Third Inter-American Seminar in Economics & Inequality in Education, Rio de Janeiro, Brazil

Lucas, R., E. (1988) On the mechanics of economic development, *Journal of Monetary Economics*, Volume 22, Issue 1, Pages 3-42,

Maas, J. & Criel, C. (1982). *Distribution of Primary School Enrollments in Eastern Africa*. World Bank Staff Working Papers no.511. Washington, DC: The World Bank. United States

Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα*. Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες, 16-18 Δεκεμβρίου 2005 (σσ. 199-208). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση

Μάρκου, Γ. (1998). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία της Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Χώρα*. Αθήνα: ΓΓΛΕ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και διαπολιτισμική εκπαίδευση: κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαχείρισης της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Γρηγόρη

Mason, M. (2010, August). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. In *Forum qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research* (Vol. 11, No. 3).

Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: sociology of education*. London, Routledge.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση. *Εκπαίδευση*, **89**, 19-26

Mincer, J. (1974). *Progress in Human Capital Analysis of the distribution of earnings* (No. w0053). National Bureau of Economic Research.

Μπαραλός, Γ. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, 11-13 Ιουλίου 2008, τόμ. II (σσ.403-413), Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα

Μπόμπας, Λ. (1997). «Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών», στο: Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη - Τάσεις και προοπτικές στην Ελλάδα*, Μ. Βάμβουκα (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ

Νικολακάκη, Γ. (2003). *Διαπολιτισμική διδακτική, οι νέες αρχές*. Αθήνα: Πεδίο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης, Π., (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.

OECD. (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. Paris: OECD Publishing.

Patrinos, Harry & Psacharopoulos, George. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*. 12. 111-134. 10.1080/0964529042000239140.

Pentini, A. (2005), *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*, μτφρ. Μ. Τζουλιάνη, Αθήνα: Ατραπός

Psacharopoulos, George; Patrinos, Harry Anthony. (2018). Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature. *Policy Research Working Paper*; No. 8402. World Bank, Washington, DC. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29672>
License: CC BY 3.0 IGO

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010- 2013): Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση*. Αρχική έκδοση.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική Μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Παπαστυλιανού, Α. (2012). *Διαπολιτισμικές διαδρομές*. Αθήνα: Gutenberg

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work, 1*(3), 261-283.

Ram, R. (1990). Educational Expansion and Schooling Inequality: International Evidence and Some Implications. *The Review of Economics and Statistics*, Vol.72, No.2, pp.266-274

Ρηγάτος, Γ.Α. (2013). *Υγεία, κοινωνία και οικονομία: χάσματα ζωής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Romer, P. M. (1990). Human capital and growth: Theory and evidence, *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, Volume 32, Pages 251-286,

Rosthal, R. A. (1978): *Measures of Disparity in Education*. A & C Note. Research report published by Killalea Associates, Inc. Available at EDRS Price, ED149482, ERIC database.

Roumeliotou, M. & Rontos, K. (2009). Social Trust in Local Communities and Its Demographic, Socioeconomic Predictors: The Case of Kalloni, Lesvos, Greece. *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, Vol. 2, No. 1, pp. 230 – 250.

Ρουμελιώτου, Μ. (2013). Η επίδραση της δια βίου μάθησης, μέσω του γραμματισμού ενηλίκων, στην ενίσχυση του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την κοινωνική ένταξη: Εμπειρική έρευνα στο θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ρουσσάκης, Ι. & Χατζηνικολάου, Α. (2005). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, 8-10 Ιουλίου 2005, τόμ. ΙΙ (σσ.75-86), Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.)-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα

Sala-i-Martin, X. X., & Barro, R. J. (1995). *Technological diffusion, convergence, and growth* (No. 735). Center Discussion Paper.

Sheret, M. (1988). Equality Trends and Comparisons for the Education System of Papua New Guinea. *Journal of International Studies in Educational Evaluation*, Vol.14, No.1, 91-112.

Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2010). *Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Στο Κ. Βρατσάλη (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σσ.261-271). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ*. Αθήνα: Gutenberg

Συνήγορος του Πολίτη (2021). *Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών που διαβιούν σε Δομές και ΚΥΤ του Υπουργείου Μετανάστευσης & Ασύλου*. Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη.

Toste, J. (2015). The Illusion of Inclusion in the United States. *Website* **11**(12), 2017 – 2019

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αθήνα: Επίκεντρο

Τσιάκαλος, Γ. (1998) Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία στο: Κασσιμάτη, Κ. *Κοινωνικός Αποκλεισμός: η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα, σελ. 58



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Τσιούμης, Κ. Α. (2010). *Λεπτές ισορροπίες: μειονοτικά ζητήματα και εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στην μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Σταμούλη.

Τσιώλης, Μ. & Σπυριδάκης, Μ. (2013). *Ανεργία και εργασιακή ανασφάλεια: οι όψεις ενός εμμένοντος κινδύνου: κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές προοπτικές*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

UNHCR (2016). *Missing out: Refugee education in crisis*. Geneva: UNHCR

UNICEF (2017). *Education Uprooted. For every immigrant, refugee and displaced child, education*. New York: UNICEF

Φραγκουδάκη, Α. (1985), Οικογενειακές εκπαιδευτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες, περιοδ. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ. 75, Αθήνα

Φράγκου, Ε. (2007). Σχολική επίδοση, μορφές οικογενειακού κεφαλαίου και σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Επιμορφωτική Ημερίδα με θέμα: Σύγχρονα Ζητήματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ξυλόκαστρο

Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Παν/μιο Μακεδονίας

Χατζηδήμος, Χρ. Δ. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη

Χρυσάκης Μ. (1990) Φτώχεια και εκπαίδευση – φτωχογόνος δράση και ο φτωχογενής χαρακτήρας του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, περιοδ. *Εκλογή*, τ. 83/84, Αθήνα: 1990



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Χρυσάκης Μ. (1991). Ανισότητες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Η επίδραση των εκπαιδευτικών «μεταρρυθμίσεων». Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα*, Αθήνα: ΙΣΚ

Χρυσάκης, Μ. (1999). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Δημήτρης Καραντινός, Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη, & Έμμη Φρονίμου (Επιμ.). *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, 83-136.

Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: οι κοινωνικοί και ψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας των μεταναστών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμιάς Α. (1985). *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Zhang, L. (2020). Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Education and Multilinguas*, **39** (5), 503–515

Νόμοι και άλλα θεσμικά κείμενα

Ν. 2101/1992 ΦΕΚ 192/ Α (2-12-1992), Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού.

Ν. 2413/1996/ ΦΕΚ 124/ Α (17-6-1996). Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Ν. 3094/2003 / ΦΕΚ 10/ Α' (22-01-2003). Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

N.4415/2016/ ΦΕΚ 159/ Α (6-9-2016). Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

ΚΥΑ (2016α). Κοινή Υπουργική Απόφαση 152350/ΓΔ4-19.09.2016. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. ΦΕΚ 3049/Β-23.09.16.

ΚΥΑ (2016β). Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4-27.10.2016. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. ΦΕΚ 3502/Β-31.10.16.

Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016 - ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016. Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.

Παράρτημα.

1. Ερευνητικό Εργαλείο

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Ονομάζομαι Ευθυμία Κοντογιάννη και είμαι φιλόλογος με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής έρευνας είναι να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

προβλήματα, τα διδακτικά εργαλεία και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις και ταυτόχρονα να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμβολή σας στην έρευνά μου με τη παραχώρηση της συνέντευξης και έπειτα να σας ενημερώσω ότι η συνέντευξη αυτή είναι άκρως εμπιστευτική. Σας διαβεβαιώνω ότι η ανωνυμία σας θα διασφαλιστεί πλήρως και σας επισημαίνω ότι δε θα αξιολογηθείτε για τις απαντήσεις σας καθώς θα αξιοποιηθούν καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς, γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να καταθέσετε την προσωπική σας άποψη με ειλικρίνεια. Αρχικά, θα σας απευθύνω κάποιες σύντομες ερωτήσεις για να συγκεντρωθούν οι δημογραφικές πληροφορίες. Στη συνέχεια στο κύριο σώμα των ερωτήσεων μπορείτε να απαντήσετε ελεύθερα και σε όποιες από αυτές επιθυμείτε. Θα ήθελα επίσης να σας ενημερώσω ότι η συνέντευξη θα μαγνητοφωνείται για τη διευκόλυνση της διαδικασίας και πως έχετε τη δυνατότητα να ζητήσετε κάποια διακοπή για διάλειμμα ή και να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή το θελήσετε. Αν συμφωνείτε με τα παραπάνω μπορούμε να προχωρήσουμε στη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης .

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η
Φύλο:
Ειδικότητα:



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Εκπαιδευτική βαθμίδα:	
Ηλικία:	
Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input type="checkbox"/> Σεμινάριο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	.....
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	..... ..

1^{ος} Άξονας: Προκλήσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Εκπαιδευτική πραγματικότητα, προβλήματα και κρίσεις (επιδημία του Covid-19);



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 1) Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;
- 2) Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;
- 3) Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;

2^{ος} Άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και ένταξη των μεταναστών/ στριών μαθητών/τριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

- 4) Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- 5) Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς;
(μαθησιακό, κοινωνικό...)

3^{ος} Άξονας: Διδακτικά εργαλεία και εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις εντός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 6) Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες; Αν ναι, πώς;
- 7) Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;
- 8) Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;
- 9) Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;

4^{ος} Άξονας: Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

- 10) Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;
- 11) Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;
- 12) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)

2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

1^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Δημογραφικά Στοιχεία



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Συνεντευξιαζόμενος/η

Φύλο: Γυναίκα

Ειδικότητα: ΠΕ06 Αγγλικών

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Γενικό Λύκειο

Ηλικία: 46

Επίπεδο Σπουδών:

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Ναι Σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικού

Όχι

**Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με
μετανάστες/πρόσφυγες:**

Δεν έχω εργαστεί σε σχολείο με
τιμήματα υποδοχής, αλλά πάντα στις
τάξεις μου λόγω περιοχής υπάρχουν
πρόσφυγες/μετανάστες

.....

Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:

.....18... ..



- 13) **Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;**

Δεν έχω αντιμετωπίσει ιδιαίτερα προβλήματα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε είναι τα ίδια με όλους τους μαθητές με εξαίρεση τα δύο τελευταία χρόνια που υπήρξαν μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών μεταναστών που δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά.

- 14) **Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;**

Όχι δεν υπάρχει τέτοιο ενδεχόμενο, το αντίθετο, είναι πλεονέκτημα η ύπαρξη παιδιών που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- 15) **Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;**

Συμμετείχαν, δεν γνωρίζω αν είχαν κάποιες δυσκολίες

- 16) **Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;**

Οι παράγοντες που ίσως να επηρεάζουν αρνητικά θεωρώ πως είναι το χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο των γονιών τους, δηλαδή που δεν μπορούν να τα βοηθήσουν αρκετά. Και οι πιθανές ρατσιστικές συμπεριφορές των γύρω τους. Βέβαια θετικά μπορεί να τα επηρεάσει το γεγονός ότι έχουν ίσως μεγαλύτερο κίνητρο είτε για να αποδείξουν την αξία τους, είτε γιατί νιώθουν την ανάγκη να βελτιώσουν τη ζωή τους.

- 17) **Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς;**



(μαθησιακό, κοινωνικό...)

Σίγουρα κάποιοι έχουν δυσκολίες. Και μαθησιακές, αν δεν γνωρίζουν π.χ. καλά τη γλώσσα, αν δεν έχουν παρακολουθήσει σχολείο στην Ελλάδα από το Νήπιο. Και κοινωνικές δυσκολίες λόγω προκαταλήψεων, ρατσισμού αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια να ενταχθούν

18) Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες; Αν ναι, πώς;

Ναι τη διαφοροποιώ. Στο μέτρο που μπορώ – είτε είναι πρόσφυγες, είτε μετανάστες, είτε όχι. Δεν κάνω κάτι ξεχωριστό. Τους βοηθάω όπως και τους άλλους, δηλαδή απλοποιώ κάποιες ασκήσεις και περνάω από τα θρανία τους να τους καθοδηγώ.

19) Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;

Ναι προσπαθώ. Όταν π.χ. έχω μαθητές από την Ινδία ή το Πακιστάν κάνω αναφορές στη σχέση της κουλτούρας της χώρας τους με την αγγλική κουλτούρα (λόγω αποικιοκρατίας) και στις κοινές συνήθειες που έχουν π.χ. τσάι, φαγητό με σκοπό να τους φέρω από το περιθώριο της τάξης στο προσκήνιο. Τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους, τονίζοντας έναν τομέα που υπερτερούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Προσπαθώ ...

20) Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;

Σίγουρα θα έπρεπε, για παράδειγμα θα μπορούσε να αξιοποιείται στα γλωσσικά μαθήματα, να αναδειχθούν ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών στον τρόπο σύνταξης ή στις κοινές ρίζες. Γιατί όχι;

21) Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;

Ναι σίγουρα το πολιτισμικό υπόβαθρο θα βοηθούσε. Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για να διδάξουμε την αποδοχή της διαφορετικότητας, να καταπολεμηθεί η ξενοφοβία και ο ρατσισμός, να εμπλουτίσουν τις εγκυκλοπαιδικές τους γνώσεις τα παιδιά, να ταξιδέψουν νοερά σε άλλες χώρες



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Με ποιους τρόπους θα μπορούσατε να μου πείτε;

Δεν μπορώ να το σκεφθώ τώρα συγκεκριμένα, αυτό είναι κάτι που βγαίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Πιστεύω θα είχε ενδιαφέρον.

22) Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;

Όχι, φυσικά και θα το επιθυμούσα

23) Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;

Όχι, δεν μπορώ να το πω αυτό, δεν είμαι επαρκής, δεν έχω καμιά σχετική εκπαίδευση, βασίζομαι στο ένστικτο και στην εμπειρία. Νιώθω όμως ότι δε φτάνει

24) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)

Χρειάζομαι να διδαχθώ πρακτικές αξιοποίησης του πλούτου που φέρνουν τα παιδιά από άλλες χώρες σε μια τάξη. Νιώθω, υπάρχει ανάγκη δηλαδή να μας παρασχεθεί εκπαιδευτικό υλικό έτοιμο. Είναι πολύ χρονοβόρο και δεν έχουμε τις γνώσεις να παράγουμε κατάλληλο υλικό μόνοι μας και να εκπαιδευτούμε πάνω στη σωστή χρήση του υλικού αυτού.

2^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η
Φύλο: ΑΝΔΡΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ειδικότητα: ΠΕ04.01 (ΦΥΣΙΚΟΣ)	
Εκπαιδευτική βαθμίδα: ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	
Ηλικία: 46	
Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input type="checkbox"/> Σεμινάριο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input checked="" type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	.....16.....
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	.....16

- 1) Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ναι υπήρχαν δυσκολίες. Κάποιοι δεν καταλάβαιναν τη γλώσσα, αντιμετώπιζαν τον ρατσισμό των άλλων και αντιδρούσαν. Μάλιστα πολλές φορές δημιουργούνται και κλειστές ομάδες (γκέτο) που δημιουργούν προβλήματα και στη λειτουργία του σχολείου. Είναι δύσκολο σε τέτοιες τάξεις να κρατάς την ισορροπία χωρίς να έρχεσαι σε αντιπαράθεση. Κουβαλάνε τα προβλήματα της ζωής τους στην τάξη. Υπάρχει ένταση, δουλεύω άλλωστε και σε ΕΠΑΛ

- 2) **Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;**

Ναι, λυπάμαι που το λέω, αλλά υπάρχει. Όταν δεν κατανοούν τη γλώσσα και απλά είναι στη τάξη για να παρακολουθούν υπάρχει. Θα έπρεπε πρώτα απ' όλα να μπουν σε τάξη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη και οι μαθητές που μπαίνουν, δεν είναι συνήθως έτοιμοι όταν βγουν. Άρα δε φαίνεται όλο αυτό να λειτουργεί πάντα σωστά

- 3) **Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;**

Ναι συμμετείχαν. Με τις ίδιες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν όλοι

- 4) **Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;**

Ο βαθμός κατανόησης της γλώσσας, είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο. Πως να ανταπεξέλθουν όταν δυσκολεύονται με τα ελληνικά; Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις που προσπαθούν, γιατί θέλουν να βελτιώσουν την κοινωνική και οικονομική τους θέση.

- 5) **Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς; (μαθησιακό, κοινωνικό...)**



Ναι, πέρα απ' τα μαθήματα θα έλεγα ότι το βασικό τους πρόβλημα είναι η αποδοχή από τους συμμαθητές τους. Δεν είναι για όλα τα παιδιά το ίδιο. Βέβαια στη βαθμίδα που διδάσκω πολλοί μαθητές έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν στο σχολικό πλαίσιο

- 6) Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες; Αν ναι, πώς;**

Δεν χρειάζεται καμία ιδιαίτερη διαφοροποίηση στη διδασκαλία, όλη η διδασκαλία είναι διαφορετική. Ξεκινάω με αφετηρία ότι το επίπεδο είναι χαμηλό και προσπαθώ να δώσω στον καθένα ό,τι μπορώ παραπάνω. Απλοποιώ και τα ελληνικά μου, αλλά και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, είναι μεγάλος συνήθως ο αριθμός μεταναστών στη τάξη μας, οπότε δεν θα μπορούσα να κάνω και διαφορετικά.

- 7) Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;**

Έχουμε συζητήσει αρκετές φορές για τη χώρα προέλευσής τους, ιδιαίτερα όταν ο χαρακτηρισμός π.χ. Αλβανός αναφέρεται με προσβλητικό τρόπο. Επειδή όμως τα παιδιά αυτά είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς αντιλαμβάνονται αυτή την προσβολή, όχι με το ρατσιστικό πρόσημο που εμείς καταλαβαίνουμε, αλλά ως έναν άλλο υποτιμητικό τοπικό προσδιορισμό. Όπως θα έλεγε κάποιος άλλος «είσαι βλάχος», «είσαι πόντιος» κλπ. Τα παιδιά αυτά, τα περισσότερα τουλάχιστον, δεν έχουν καμία σχέση με την πατρίδα τους, μόνο τις φορές που πάνε διακοπές στους παππούδες το καλοκαίρι, και από τα λεγόμενά τους έχουν μεγάλο πρόβλημα να κατανοήσουν και ακόμη περισσότερο να γράψουν τα αλβανικά. Κάποια από τα παιδιά πιθανώς επειδή έχουν υποστεί ρατσισμό παλαιότερα έκαναν ομάδες μεταξύ τους μιλώντας αλβανικά ή κάνοντας « τατού» με αλβανικά σύμβολα. Δε στρέφονταν όμως εναντίον των άλλων παιδιών. Πιθανώς να χρησιμοποιούσαν μια γλώσσα, επειδή ήξεραν ότι εμείς οι καθηγητές δεν καταλαβαίνουμε τι λένε.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 8) **Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;**

Στο δικό μου μάθημα πιστεύω δε θα είχε και νόημα

- 9) **Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;**

Και πάλι στη Φυσική νομίζω πως όχι. Άλλωστε δεν γνωρίζω και πολλά για το πολιτιστικό τους υπόβαθρο.

- 10) **Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;**

Όχι, δεν έχω. Και φυσικά θα το ήθελα. Θα ήθελα να με βοηθήσουν σε πρακτικό επίπεδο. Όσοι συνάδελφοι έχουν κάνει τέτοια σεμινάρια λένε ότι είναι μόνο θεωρίες και πρακτικές συμβουλές δε δίνουν.

- 11) **Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;**

Η Φυσική από τη φύση της είναι διαπολιτισμική. Σαν φυσικός νιώθω, σαν παιδαγωγός νιώθω ότι δεν κάνω όσα μπορώ, γιατί δεν ξέρω τον τρόπο

- 12) **Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)**

Για τους μετανάστες που είναι πλήρως ενταγμένοι και βρίσκονται στην τάξη μου δεν θα βοηθούσε ένα σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για τους μετανάστες που μπαίνουν για μάθημα στο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

σχολείο μας από τη δομή της Ριτσώνας και αυτή τη στιγμή παρακολουθούν μόνο Ελληνικά, Μαθηματικά, Αγγλικά και Πληροφορική, θα είχε νόημα γιατί όταν μπουν στη δική μου τάξη διαπιστώνω πως συνεχίζουν να έχουν προβλήματα. Εκεί θέλω υποστήριξη, γιατί τα παιδιά έχουν κάνει την προσπάθειά τους, αλλά ίσως μπαίνουν στις τάξεις μαζί με τους άλλους μαθητές χωρίς να είναι έτοιμα και εκεί θέλω να μάθω πως μπορώ να βοηθήσω

3^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η
Φύλο: ΓΥΝΑΙΚΑ
Ειδικότητα: ΠΕ07 ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
Εκπαιδευτική βαθμίδα: ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ηλικία: 39	
Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input type="checkbox"/> Σεμινάριο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input checked="" type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	.....5.....
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	.....10.....

1) Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;

Ναι φυσικά και αντιμετώπισα. Καταρχάς η πρώτη δυσκολία και η πιο σημαντική ήταν που δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα. Επομένως υπήρξε πρόβλημα συνεννόησης και επικοινωνίας ακόμη και στην απλή διαδικασία του μαθήματος, π.χ. να ανοίξουν το βιβλίο τους. Άλλη μια δυσκολία ήταν η μη αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους, δεν συνεργάζονταν μεταξύ τους, δεν τους απηύθυναν το λόγο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 2) Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;**

Ναι πιστεύω πως προκύπτει ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Κατά τη γνώμη μου οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να φοιτούν μόνο σε δομές εκπαίδευσης προσφύγων, καθώς θα ενσωματωθούν πιο εύκολα σε αυτές και η ένταξή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα θα είναι πιο ομαλή από τα κανονικά σχολεία.

- 3) Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;**

Όχι δεν συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, γιατί δεν υπήρχε τεχνολογική υποδομή και μέσα για την πρόσβασή τους στο διαδίκτυο.

- 4) Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;**

Το χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, η γλώσσα - η μητρική τους γλώσσα δεν συμβαδίζει με τη γλώσσα διδασκαλίας - και η περιορισμένη σχολική ενσωμάτωση και αποδοχή από τους συμμαθητές τους. Με όλα αυτά τα προβλήματα, χάνουν και το κίνητρο τους για να είναι καλοί στα μαθήματα.

- 5) Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς; (μαθησιακό, κοινωνικό...)**

Φυσικά και αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Και στο μαθησιακό τομέα γιατί υστερούν καταρχάς στη γλώσσα, άρα αυτομάτως είναι δύσκολη η κατάκτηση γνώσεων, αλλά και σε κοινωνικοοικονομικό



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

επίπεδο, επειδή οι πρόσφυγες μαθητές προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Είναι και ο ρατσισμός.... Δε νιώθουν ότι μπορούν πάντα να ενταχθούν.

6) Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες; Αν ναι, πώς;

Πολλές φορές μεταφέρω τη διδασκαλία μου στην αγγλική γλώσσα, προκειμένου να γίνω κατανοητή, μιας και είναι η μοναδική γλώσσα επικοινωνίας

7) Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;

Δεν μπορώ νιώθω να κάνω και πολλά.... Προσπαθώ με ομαδικές εργασίες να φτιάξω έστω το κλίμα της τάξης . Και στα διαλείμματα, προσπαθώ όταν τους βλέπω απομονωμένους να πιάσω κουβέντα μαζί τους

8) Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;

Ναι θα το ήθελα. Θα μπορούσαμε να τους εμπλέκαμε καλύτερα στο μάθημα. Να τους ζητούσαμε δηλαδή να αποδώσουν στη γλώσσα τους στοιχεία της γερμανικής που εγώ διδάσκω. Μικρά ίσως πράγματα που όμως βοηθούν όλους μας να έρθουμε πιο κοντά...

9) Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;

Θα είχε ενδιαφέρον. Πρέπει να μάθουμε στα παιδιά ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι πια μια δεδομένη συνθήκη. Έτσι δεν είναι; Μια νέα πραγματικότητα. Θα ζήσουν με αυτούς τους



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

συμμαθητές τους, θα πρέπει να μάθουν για τη χώρα, τη ζωή τους, τις συνθήκες που τους οδήγησαν στη φυγή. Να μουν στη θέση τους, να τους νιώσουν. Θα έλεγα να αποκτήσουν μια σημαντική δεξιότητα του αιώνα μας. Την ενσυναίσθηση, ίσως έτσι καταλάβουν....

10) Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;

Όχι δεν έχω παρακολουθήσει τέτοιου είδους προγράμματα, θα με ενδιέφερε όμως να διαθέτω μια επιστημονική κατάρτιση, ώστε να γνωρίζω καλύτερα πως μπορώ να προσεγγίσω παιδαγωγικά τους μαθητές-μετανάστες και ποια είναι τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και ευνοούν μια διαπολιτισμική αγωγή

11) Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;

Όχι, θεωρώ πως δεν μπορώ να ανταποκριθώ σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει λάβει υψηλών προδιαγραφών εκπαίδευση, τόσο στις αρχικές του σπουδές, όσο και στη μετέπειτα ενδοϋπηρεσιακή του επιμόρφωση

12) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)

Γνώσεις; Δε θα έλεγα γνώσεις...ότι θέλω. Εργαλεία; Ναι θέλω. Υλικό ακόμη περισσότερο. Πράξη, όχι θεωρία. Να φύγει αυτή η αμηχανία που νιώθω όταν διδάσκω και έχω από κάτω μαθητές που απλά με κοιτούν, χωρίς να κατανοούν. Αυτό θέλω. Και μακάρι αυτές οι ερωτήσεις που μου κάνετε τώρα, να γίνονταν από τους συμβούλους μας και από τους υπευθύνους του Υπουργείου, μήπως και τελικά άλλαζε κάτι



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

4^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η
Φύλο: ΓΥΝΑΙΚΑ
Ειδικότητα: ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Εκπαιδευτική βαθμίδα: ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	
Ηλικία: 44	
Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input checked="" type="checkbox"/> Σεμινάριο <input checked="" type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	.....1.....
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	.....2... ..

- 1) **Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;**

Οι δυσκολίες σχετίζονται πρωτίστως με τη γλώσσα. Κάποιοι μαθητές μιλούν λίγο αγγλικά. Όσοι μιλούν μόνο τη μητρική τους γλώσσα σχεδόν αδυνατούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες του



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

σχολικού εγχειριδίου. Επίσης σε πολλές, αν όχι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχει ενδιαφέρον για την εκμάθηση της γλώσσας, καθώς η Ελλάδα θεωρείται από την πλειονότητα των προσφύγων ως ενδιάμεσος σταθμός, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά αυτά προέρχονται από οικογένειες στις οποίες δεν υπάρχει η επίγνωση της αναγκαιότητας της μάθησης. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα αυξημένη σχολική διαρροή. Τέλος, να πω βέβαια, ότι η διαχείριση παιδιών με τραυματικές εμπειρίες απαιτεί ιδιαίτερα προσεκτικό χειρισμό. Εντάσσονται απότομα σε ένα νέο περιβάλλον που διαφέρει απόλυτα από όσα έχουν ζήσει ως τώρα. Υπάρχει μεγάλη διαφορά πολιτισμικού υπόβαθρου, απαιτείται ιδιαίτερα προσεκτική μεταχείριση για να αισθανθούν άνετα και να εμπιστευθούν. Συχνά αντιμετωπίζονται ρατσιστικά. Είναι δύσκολο όλο αυτό για μένα... το προσπαθώ

- 2) **Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;**

Για να απαντήσω στο ερώτημα αυτό, θέλω να σας δώσω κάποια δεδομένα πρώτα. Οι αλλοδαποί μαθητές που μεταβαίνουν από τα τμήματα ένταξης μέσα στη μεικτή σχολική τάξη πολύ συχνά παραγκωνίζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως γιατί δεν έχουν σε καμία περίπτωση φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο για να λειτουργήσουν αποδοτικά και να ακολουθήσουν τη μαθησιακή ροή. Υπό αυτό το πρίσμα δεν διαφαίνεται να επιβαρύνεται η παρεχόμενη εκπαίδευση. Σίγουρα όμως, αν ο εκπαιδευτικός της μεικτής τάξης επιδιώκει ταυτόχρονα να βοηθήσει και τους αλλοδαπούς μαθητές, υπάρχει κίνδυνος υποβάθμισης. Δεν θα το έβλεπα ως πρόκληση. Δε θέλω εδώ να παρεξηγηθώ... όμως... Όσοι αλλοδαποί εισέρχονται στα μεικτά τμήματα χρειάζεται να έχουν προηγουμένως μάθει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα σε όλα της τα επίπεδα (γραφή, ανάγνωση, κατανόηση) μέσα στα τμήματα υποδοχής (ΖΕΠ). Μόνο έτσι θα ωφεληθούν ουσιαστικά.

- 3) **Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;**



Καθόλου. Τουλάχιστον στο δικό μου μάθημα....Κατά την περίοδο της πανδημίας δεν συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα διαδικτυακής παροχής στον καταυλισμό τους.

- 4) Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;**

Η απουσία παροχής οργανωμένης και συστηματικής εκπαίδευσης, τα σχολικά εγχειρίδια, το ψυχολογικό και κοινωνικό τους προφίλ, η αποδοχή ή μη από τους υπόλοιπους μαθητές η θέλησή τους και η συνεργασία του οικογενειακού τους περιβάλλοντος... είναι πολλά.

- 5) Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς;
(μαθησιακό, κοινωνικό...)**

Αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα, τόσο στο μαθησιακό όσο και στο κοινωνικό, στη διαδικασία δηλαδή της ενσωμάτωσης τους σε ένα περιβάλλον ολοκληρωτικά νέο και διαφορετικό από αυτό που ξέρουν. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει ισχυρό κίνητρο μάθησης συνήθως όμως ανταποκρίνονται πολύ καλά και προσπαθούν με εξαιρετικά αποτελέσματα. Θα πρέπει να ειπωθεί και αυτό...

- 6) Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι, πώς;**

Εργάστηκα μόνο σε τμήμα ένταξης . Άρα κατά βάση ήταν όλη διαφοροποιημένη.

- 7) Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Το πιο σημαντικό είναι να καλλιεργηθεί αρχικά ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής, και συνεργασίας. Χρειάζονται να αισθανθούν ότι θέλεις να τα βοηθήσεις και να καταλάβουν για ποιον λόγο είναι απαραίτητη η εκπαίδευση. Έπειτα, μπορείς να διαμορφώσεις την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται ενδιαφέρουσα.

8) Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;

Η γλώσσα τους είναι στοιχείο της εθνικής τους ταυτότητας. Μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος θα χρειαζόταν να συνεχίσουν να διδάσκονται και τη γλώσσα τους, γεγονός το οποίο και θα ενδυνάμωνε την αυτοπεποίθησή τους και ενδεχομένως να συνέβαλε και στη διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού «διαλόγου» μεταξύ των μαθητών. Είναι σημεία που πρέπει συνολικά να δει η εκπαιδευτική κοινότητα

9) Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;

Ναι. Η αποδοχή και η ενσωμάτωσή τους σχολικό περιβάλλον προϋποθέτει συνθήκες γνωριμίας και πολιτισμικών ανταλλαγών, χρήσιμων για την οικοδόμηση πολυπολιτισμικής κουλτούρας μέσα στον σχολικό χώρο. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με δράσεις πέρα από τα στενά πλαίσια του μαθήματος. Τρόποι; Φυσικά πολλοί.... Τα ίδια τα παιδιά θα μπορούσαν να συστήσουν τον εαυτό τους στους συμμαθητές τους, να έρθουν σε επαφή με τους συμμαθητές τους μέσω των διαφορετικών αλλά και των κοινών τους ενδιαφερόντων και έτσι να απουσιάσει η καχυποψία και οι ξενοφοβικές ενδεχομένως συμπεριφορές.

10) Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;

Παρακολουθώ, ναι τώρα, το σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κρίνω πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή μου ώστε



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

να μπορέσω να ανταποκρίνομαι καλύτερα στη διαχείριση αυτών των τόσο ευαίσθητων πληθυσμιακών ομάδων.

11) Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;

Επαρκής; Πέρα από το επίπεδο επιμόρφωσης και κατάρτισης ή προσωπικής βελτίωσης η επάρκεια είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων όπως το σύστημα εκπαίδευσης προσφύγων/ μεταναστών και η οργάνωση σε κρατικό επίπεδο. Μπορώ να πω ότι δεν αισθάνομαι επαρκής

12) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)

Περισσότερη πρακτική γνώση, όχι τόσο θεωρητική. Εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες, προσομοίωση αληθινών καταστάσεων. Η επιμόρφωση στον τομέα είναι ακόμα εξαιρετικά θεωρητική.

5^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η
Φύλο: ΓΥΝΑΙΚΑ
Ειδικότητα: ΠΕ 04.04 ΒΙΟΛΟΓΟΣ
Εκπαιδευτική βαθμίδα: ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ηλικία: 40



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input type="checkbox"/> Σεμινάριο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input checked="" type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	.....2.....
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	.....3... ..

1.) Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;

Ναι. Το κυριότερο πρόβλημα είναι διαφορετική γλώσσα στην παράδοση του μαθήματος, άρα και στην κατανόηση και της εξέταση. Ειδικά στα θεωρητικά μαθήματα αυτό είναι πιο έντονο. Δεν υπάρχει χρόνος στην ώρα του μαθήματος για πιο εξατομικευμένη προσέγγιση, ειδικά σε ένα τμήμα με 25-26 παιδιά και έναν-δυο ξενόγλωσσους μαθητές, τουλάχιστον.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

2.) Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;

Δεν τίθεται ζήτημα υποβάθμισης γιατί ακριβώς όπως αναφέρθηκε παραπάνω δεν υπάρχει περιθώριο να διαφοροποιηθεί το μάθημα σε μεγάλο βαθμό για έναν μαθητή ξενόγλωσσο, εφόσον η πλειοψηφία είναι ελληνόγλωσσοι μαθητές. Δυστυχώς, αν ο μαθητής δεν φοιτήσει σε τάξη υποδοχής, στην κανονική τάξη καταλήγει να λαμβάνει λιγότερη προσοχή από όση θα άξιζε. Πρόκληση; Ναι. Θα μπορούσε να είναι πρόκληση για νέες μεθόδους διδασκαλίας, π.χ. πιο περιγραφική, βιωματική μάθηση αλλά και πάλι αυτό εξαρτάται από το μάθημα και από το επίπεδο του ξενόγλωσσου μαθητή, ως προς την επικοινωνία στα ελληνικά

3.) Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;

Εξ όσων γνωρίζω συμμετείχαν λιγότερο από τα άλλα παιδιά, κυρίως λόγω δυσκολίας συνεννόησης αλλά και έλλειψης υλικοτεχνικού εξοπλισμού, κατάλληλου για τηλε-μαθήματα

4.) Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Για πολύ πρόσφατους μαθητές στη χώρα η έλλειψη εισαγωγικών μαθημάτων ελληνικών σιγουρά καθυστερεί την προσαρμογή τους. Τα σχολεία μας δεν έχουν προγράμματα που να προβλέπουν την ένταξη αυτών των μαθητών ομαλά στα προγράμματα σπουδών μας. Μόνο κάποιες τάξεις υποδοχής, αλλά όχι σε όλα τα σχολεία. Δεν υπάρχει ευελιξία στα προγράμματα σπουδών. Μετανάστες/ πρόσφυγες με μη σταθερό τόπο διαμονής, γνωρίζοντας ότι μπορεί να συνεχίσουν να μετακινούνται, ίσως να μην καταβάλλουν τη μέγιστη προσπάθεια να ενταχθούν στο πρόγραμμα του σχολείου και να μάθουν τη γλώσσα ώστε να προχωρήσουν τις σπουδές τους στην Ελλάδα. Και



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

βέβαια να μη ξεχνάμε ότι μπορεί να έχουν σοβαρά πρακτικά/οικογενειακά προβλήματα, π.χ. να έχουν χωριστεί από τις οικογένειές τους ή να αναγκάζονται να δουλεύουν

5.) Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς; (μαθησιακό, κοινωνικό...)

Πολύ πιθανό λόγω γλώσσας ή επειδή έχουν άγνωστα παιδιά γύρω τους που τα δυσκολεύει στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Άλλες αιτίες που δυσκολεύουν την ένταξή τους μπορεί να είναι ο ρατσισμός, η απροθυμία από το γύρω περιβάλλον να τους διευκολύνει, αλλά και η διαφορετική κουλτούρα και θρησκεία.

6.) Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες; Αν ναι, πώς;

*Ναι εάν υπάρχει η δυνατότητα μετάφρασης κάποιων κειμένων σε μια κοινά γνωστή γλώσσα π.χ. αγγλικά. Ακόμη μπορεί να χρησιμοποιήσω περισσότερα σχήματα και σχεδιαγράμματα.
Προσπαθώ...μπορεί να μην τα καταφέρνω όμως πάντα.*

7.) Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;

Ναι προσπαθώ να προκαλέσω σχετικές συζητήσεις στην τάξη, να δείξω ενδιαφέρον για την ιστορία τους, να ανακαλύψω κοινά βιώματα μέσα από τη συζήτηση με σκοπό να αναπτυχθούν δεσμοί μεταξύ των μαθητών. Ακόμη προσπαθώ να είμαι ελαστική στην εξέταση του μαθήματος, δίνοντας μεγαλύτερο βάρος στη μετάδοση των γνώσεων και εννοιών με διάφορους τρόπους.

8.) Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Αν υπάρχει η διάθεση από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές θα μπορούσε να είναι κομμάτι μιας δραστηριότητας π.χ. γνωριμία με τα έθιμα της χώρας του ατόμου και σύγκριση με τα δικά μας. Ανταλλαγή «άγνωστων λέξεων» για ένα συγκεκριμένο θέμα, μεταξύ των Ελλήνων και των ξενόγλωσσων μαθητών. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί σε κάποια μαθήματα ή σε κάποια θέματα όπως ιστορία, μυθολογία, γλώσσα κλπ. Ακόμη έχω σκεφθεί ότι θα μπορούσε να δημιουργηθεί και ένα λεξικό από μαθητές για επόμενους μαθητές. Να έρθουμε όλοι λίγο πιο κοντά....

9.) Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;

Ναι, παρόμοια με τη γλώσσα. Σε συγκεκριμένα μαθήματα θα μπορούσε να λειτουργήσει σαν ευκαιρία για ένα «εναλλακτικό μάθημα»

10.) Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;

Όχι. Το μάθημά μου δεν είναι από τα βασικά μαθήματα που επιλέγονται να διδαχθούν σε τμήματα υποδοχής ώστε να θεωρείται η επιμόρφωση αυτή επιτακτική ανάγκη προς το παρόν. Έχω αντιμετωπίσει μόνο σποραδικές περιπτώσεις παιδιών σε τάξεις Γενικών Λυκείων και Γυμνασίων. Θα με ενδιέφερε, αν διέθετα τον χρόνο να ασχοληθώ γιατί πάντα στις τάξεις υπάρχουν μετανάστες ή πρόσφυγες.

11.) Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;

Δεν νιώθω επαρκής αλλά δεν νομίζω ότι είναι θέμα εκπαιδευτικού μόνο. Αν π.χ. οι τάξεις είχαν τον απαραίτητο εξοπλισμό για οπτικοακουστικό υλικό, θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας που παρακάμπτουν τα εμπόδια της γλώσσας μέχρι αυτά να ξεπεραστούν



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

12.) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)

Σίγουρα θα μπορούσα να είμαι πιο καταρτισμένη σε θέματα διαχείρισης ευάλωτων παιδιών, ψυχικά και κοινωνικά. Επίσης σε θέματα ενδυνάμωσης της τάξης, με δραστηριότητες που ενώνουν τα παιδιά και καλλιεργούν ποικίλους δεσμούς.

6^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η
Φύλο: θήλυ
Ειδικότητα: Φιλολόγος Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Εκπαιδευτική βαθμίδα: Γυμνάσιο - Λύκειο
Ηλικία: 38



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input type="checkbox"/> Σεμινάριο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input checked="" type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	6 χρόνια
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	15

- 1) **Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;**

Μία από τις δυσκολίες είναι η συνεχής διαρροή. Οι πρόσφυγες ξεκινούν να παρακολουθούν τα μαθήματα και έπειτα από κάποιο διάστημα σταματούν. Έτσι σε μία τάξη 10 ατόμων, η διδασκαλία περιορίζεται στα 3 άτομα στο τέλος, υπάρχει αυτή η ασυνέχεια, να πω...



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 2) **Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;**

Ναι, καθώς αναγκαστικά το επίπεδο των μαθητών είναι χαμηλότερο καθώς η ελληνική δεν αποτελεί μητρική τους. Ωστόσο, αν υπάρχει παράλληλη στήριξη στην τάξη, οι μαθητές είναι προτιμότερο να βρίσκονται σε αυτήν και όχι σε τάξη υποδοχής.

- 3) **Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;**

Συμμετείχαν όσο μπορούσαν καθώς έχουν σημαντικά προβλήματα όπως η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

- 4) **Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;**

Οι συνθήκες ζωής τους, η φτώχεια και η αρνητική στάση τους απέναντι στην ελληνική γλώσσα λόγω της επιθυμίας τους να εγκαταλείψουν τη χώρα που ουσιαστικά δεν είναι σε θέση να τους προσφέρει μια ποιοτική ζωή.

- 5) **Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς;
(μαθησιακό, κοινωνικό...)**

Θεωρώ ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι η στάση των γηγενών μαθητών απέναντί τους που τους απομονώνει.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 6) **Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες; Αν ναι, πώς;**

Σαφώς, καθώς η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη δεν έχει σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής ως μητρική και αφετέρου λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Για παράδειγμα χρειάζονται μια πιο επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές που χρειάζονται μια προσέγγιση που αφορά στη γραμματική και το συντακτικό.

- 7) **Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;**

Φυσικά, με το να δίνω πιο ενεργούς ρόλους στους πρόσφυγες μαθητές.

- 8) **Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;**

Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί μόνο στις περιπτώσεις που δυσκολεύονται να κατακτήσουν κάποιο φαινόμενο στην ελληνική. Σε γενικές γραμμές είναι προτιμότερο όχι, για μένα τουλάχιστον

- 9) **Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;**

Φυσικά, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως προς την ανταλλαγή πολιτισμικού περιεχομένου που θα λειτουργήσει και ως προς την καλύτερη γνώση του πολιτισμικού περιβάλλοντός τους και ως προς την αποδοχή τους από τους Έλληνες μαθητές.

- 10) **Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;**

Όχι, αλλά θα το επιθυμούσα.

- 11) **Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Θεωρώ ότι πάντα υπάρχει χώρος για καλύτερη γνώση και βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού.

12) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)

Σε γνωστικό επίπεδο θεωρώ ότι η γνώση της δομής της μητρικής τους γλώσσας θα βοηθούσε. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, θεωρώ ότι ο εμπλουτισμός στην διαπολιτισμική εκπαίδευση θα βοηθούσε και ως προς τα εκπαιδευτικά εργαλεία, θεωρώ ότι για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη υπάρχουν τεράστιες ελλείψεις και θα έπρεπε να έχουν συμπεριληφθεί υπόψη στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων.

7^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η
Φύλο: Γυναίκα
Ειδικότητα: Φιλολόγος



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Δευτεροβάθμια	
Ηλικία: 35	
Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input type="checkbox"/> Σεμινάριο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	.....5.....
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	.....15.....

- 1) **Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;**

Ναι, αντιμετώπισα. Στη γλώσσα κυρίως. Μέσα από το μάθημα, με τους μαθητές μου, φαντάσου, έμαθα αραβικά και λίγα φαρσί. Είναι σημαντική η γλώσσα...



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 2) **Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;**

Όχι. Το πρόβλημα δεν είναι οι αλλοδαποί μαθητές που έρχονται. Το πρόβλημα είναι η έλλειψη εκπαιδευτικών, η απουσία σταθερής ενισχυτικής διδασκαλίας για όποιον/α μαθητή/τρια χρειάζεται και τα πολυάριθμα τμήματα. Πρόκληση τώρα; Ναι, προφανώς είναι μία πρόκληση για μας τους καθηγητές, αλλά πρέπει να θυμόμαστε ότι τα παιδιά είναι στο σχολείο και πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα, όχι με την ιδέα ότι είναι βάρος. Είναι ένα έργο δύσκολο, αλλά πρέπει να τα καταφέρουμε.

- 3) **Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;**

Κάποια ναι, αλλά πολλά, τα περισσότερα όχι. Ειδικά κάποια που έμεναν σε καμπς. Ήταν πολύ δύσκολο. Για όλα τα παιδιά. Ειδικά γι' αυτά. Στο καμπ ξέρω ότι δεν είχαν ίντερνετ να μπουν. Κάποια δε γνώριζαν τη διαδικασία και οι γονείς τους αδυνατούσαν να τα βοηθήσουν.

- 4) **Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;**

Η κινητικότητα της οικογένειας. Πολλές φορές μετακινούνται συνεχώς, οπότε τα παιδιά αναγκάζονται να αλλάζουν συνεχώς σχολείο. Επίσης, η γλώσσα είναι ένας παράγοντας που τα κρατά πίσω. Είναι απαραίτητη η στήριξη με επιπλέον καθηγητή στη γλώσσα, αλλά και η ύπαρξη ενισχυτική διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα. Μην ξεχνάμε ότι αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να έχουν βοήθεια από την οικογένειά τους για το σχολείο.

- 5) **Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς;**



(μαθησιακό, κοινωνικό...)

Όλες οι παραπάνω είναι δυσκολίες στη μαθησιακή ένταξη. Επιπλέον, η περιθωριοποίηση που πιθανόν να υπάρξει αν λείπουν οι ομαδικές δραστηριότητες και η ενθάρρυνση του δασκάλου για συμπερίληψη δυσκολεύει και την κοινωνική ένταξη και την ένταξη στο σχολείο σε συνδυασμό με τη γλώσσα.

6) Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι, πώς;

Ναι. Φροντίζω να δίνω λεξιλόγιο μεταφρασμένο στις γλώσσες τους. Επίσης, μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων φροντίζω έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να κάνουν tasks που είναι στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους. Μερικές φορές, όχι πάντα, με επιπλέον, ή με διαφορετικές ασκήσεις. Ξαναλέω, αυτό όχι πάντα, για να μη νιώσουν ότι είναι εκτός.

7) Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;

Με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, με θεματικές που να αγγίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την προσφυγική κρίση. Επίσης, στο μάθημα της ιστορίας με σφαιρικές προσεγγίσεις για το κάθε θέμα...

8) Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;

Ναι. Μπορούμε να φτιάξουμε στην τάξη πίνακες θεματικού λεξιλογίου με λέξεις σε όλες τις γλώσσες των μαθητών. Επιπλέον, η δημιουργία μίας πολύγλωσσης βιβλιοθήκης θα βοηθούσε πολύ. Επίσης, τα τραγούδια από άλλες χώρες μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο κάποιας εργασίας. Έτσι, ανοίγουν οι ορίζοντες όλων των μαθητών και ενισχύονται και οι μαθητές με



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο. Νιώθουν να τους αγκαλιάζει το σχολείο, όχι να τους βγάζει εκτός.

9) Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;

Δύσκολα, πολύ δύσκολα. Δεν υπάρχουν οι γνώσεις θα έλεγα, είναι και η ελληνική κοινωνία...Είναι και οι άλλοι μαθητές στην τάξη...ίσως ... είχαν και πρόβλημα. Δεν είμαστε έτοιμοι. Τώρα αν με ρωτάς αν θα είχε ενδιαφέρον, εγώ ξεκάθαρα πιστεύω πως ναι.

10) Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;

Ναι, έχω κάνει το μεταπτυχιακό διαπολιτισμικής αγωγής στο ΕΚΠΑ. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να επιμορφωνόμαστε συνεχώς για να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στις εκπαιδευτικές προκλήσεις που συνεχώς αυξάνονται και διαφοροποιούνται.

11) Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;

Ναι, νιώθω. Ωστόσο, όπως είπα, συνεχώς θα πρέπει να είμαστε σε εγρήγορση και να εμπλουτίζουμε τις γνώσεις μας. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυναμική, έτσι, πρέπει να φερόμαστε κι εμείς ανάλογα.

12) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)

Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τον πολιτισμό αλλά και την κοινωνικοπολιτική κατάσταση των χωρών των μαθητών μου. Έτσι, πιστεύω θα μπορώ να σχεδιάζω καλύτερα το μάθημά μου.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

8^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η	
Φύλο: ΘΗΥΥ	
Ειδικότητα: ΠΕ02 Φιλολόγος	
Εκπαιδευτική βαθμίδα: ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	
Ηλικία: 41	
Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

	Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input checked="" type="checkbox"/> Σεμινάριο <input checked="" type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	...6
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	12

- 1) Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;

Ναι, αρκετές. Δυσκολίες συνέπειας, δυσκολίες προσαρμογής σε σχολικό περιβάλλον, μαθητική διαρροή. Απουσία βιβλίων ικανοποιητικών για τη διδασκαλία των ελληνικών, δυσκολίες ένταξης λόγω μη αποδοχής τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι τοπικές κοινωνίες και τα σχολεία αντιδρούν. Οι μαθητές-πρόσφυγες έρχονται από χώρες εμπόλεμες, συνολικά δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σε σχολείο με συνέπεια, δυσκολεύονται αρκετά με τη γλώσσα λόγω αλφαβήτου ελληνικού (πολύ μακριά από τα δικά τους αλφάβητα). Οι τάξεις υποδοχής καθυστερούν να



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ξεκινήσουν και οι μαθητές, όταν έρχονται αντιμετωπίζονται ως ξένα σώματα. Όλα αυτά επηρεάζουν τη διδασκαλία μου.

- 2) Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;**

Όχι, δεν είναι υποβάθμιση. Δε θα το έλεγα αυτό σε καμία περίπτωση. Οι μαθητές σε νεανική ηλικία έχουν περισσότερες δυνατότητες ενσωμάτωσης απ' ότι ένας ενήλικας. Αν γίνει σωστά και ποιοτικά η ένταξη δε θα υπάρχουν ούτε προστριβές ούτε υποβάθμιση. Οι τάξεις υποδοχής πρέπει να ξεκινούν νωρίς και να υπάρχει η δυνατότητα ανοιχτού σχολείου και τα απογεύματα με ενισχυτικά μαθήματα γλώσσας για όλους τους μαθητές, αλλοδαπούς και μη. Ναι ως ένα βαθμό είναι και πρόκληση, για το που και πως μπορείς να φτάσεις. Το βλέπω και ως προσωπική προσπάθεια εξέλιξης.

- 3) Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;**

Όχι, δε συμμετείχαν. Δεν είχαν συνδέσεις, τα χρήματα που έπαιρναν ως επίδομα ήταν ελάχιστα. Υπήρχε ένα κινητό για 6-8 άτομα και με αυτό θα έπρεπε να συνδεθεί όλη η οικογένεια. Δεν υπήρχε το αντίστοιχο υποστηρικτικό περιβάλλον από τους ιθύνοντες για ενίσχυση αυτών των παιδιών (πχ με τη χρήση ενός διερμηνέα που θα ενδιαφερόταν να επικοινωνήσει στη γλώσσα τους). Δεν καταφέραμε ως πολιτεία να τα δούμε όλα αυτά τη στιγμή που έπρεπε. Γνώμη μου..

- 4) Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;**

Η αδυναμία ένταξής τους στην κοινωνία. Η περιθωριοποίηση που νιώθουν μέσα σε κλειστές δομές, η απουσία εργασίας, η καθολική φτώχεια που βιώνουν, η έλλειψη ρόλων, η νοχελικότητα χρόνων, η στασιμότητα. Η αντιμετώπιση της Ελλάδας ως χώρας ενδιάμεσης για να φύγουν κυρίως



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Γερμανία. Όλα αυτά εμποδίζουν τα παιδιά στην καθημερινή τους επίδοση....είναι σαν να μη βρίσκουν λόγο για όλο αυτό....

5) Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς; (μαθησιακό, κοινωνικό...)

Ναι, πολλά προβλήματα. Μαθησιακά να ήταν μόνο , καλά θα ήταν. Συχνά έχουν μετατραυματικό στρες και άγχος. Επίσης, κοινωνικά δεν ενσωματώνονται. Νιώθουν ξένα σώματα. Δε γίνονται προσπάθειες ένταξής τους είτε μέσω project (πχ θέατρο, τέχνες γενικά) είτε μέσω κοινών δράσεων με την τοπική κοινωνία.

6) Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι, πώς;

Φυσικά. Ο αλλόγλωσσος χρειάζεται πιο επικοινωνιακή μέθοδο ώστε να αρχίσει να κατακτά γλωσσικές δομές που θα τον βοηθήσουν να επικοινωνήσει. Έτσι, νιώθει αυτοπεποίθηση, γιατί αρχίζει να καταλαβαίνει. Απλοποιώ το όποιο υλικό διαθέτω. Φτιάχνω και άλλο, αν έχω χρόνο.

7) Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;

Ναι, με δράσεις. Να βγουν έξω, να πάμε μια βόλτα στη γειτονιά και να ψωνίσουν κάτι, να πάρουν ένα τηλέφωνο και να κλείσουν ραντεβού πχ στον γιατρό. Ξέρω πως δεν είναι στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μου καθηκόντων...αλλά σαν παιδαγωγός και σαν άνθρωπος δεν μπορώ να μένω αδιάφορη.

8) Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ναι, η γλώσσα τους θα πρέπει να αξιολογείται, όχι όμως με μεταφραστική διδασκαλία της γλώσσας στόχου. Μόνο στο σημείο που βοηθά στην κατάκτηση της γλώσσας στόχου. Γενικά, όμως, πρέπει να αξιολογείται ο πολιτισμός τους. Αν μιλάμε επίσης για πρόσφυγες αραβόφωνους ή φαρσόφωνους, έχουμε πολλά κοινά με την ελληνική. Καλό είναι να παρατηρούνται αυτά από τον εκπαιδευτή και να επισημαίνονται. Έτσι, κατανοούν ότι είμαστε κοντά ...

9) Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;

Ναι, ο πολιτισμός τους πρέπει να αξιολογείται. Γιορτές μεγάλες, τέχνες (ποιητές, ζωγράφοι, μουσικοί) πρέπει να μελετώνται.

10) Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;

Ναι έχω παρακολουθήσει. Για περαιτέρω γνώση.

11) Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;

Ναι, νομίζω ότι μπορώ. Έχω αρκετή εμπειρία και γνώση λόγω κυρίως του μεταπτυχιακού.

12) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)

Γνωστικά, θα ήθελα να μελετήσω τι γίνεται σε άλλες χώρες με έντονες προσφυγικές ροές. Επίσης, θα ήθελα καλύτερα εγχειρίδια, περισσότερο υλικό κυρίως επικοινωνιακό. Ο εκπαιδευτής φτιάχνει διαρκώς νέο υλικό. Τα ήδη υπάρχοντα είναι ελλιπή.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

9^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η	
Φύλο:	ΓΥΝΑΙΚΑ
Ειδικότητα:	ΠΕ02 Φιλολόγος
Εκπαιδευτική βαθμίδα:	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ηλικία:	48



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input checked="" type="checkbox"/> Σεμινάριο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	.....5.....
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	..... 10...

- 1) Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;

Εννοείται πως αντιμετώπισα και το θεωρώ λογικό. Πιο σημαντικούς θα έλεγα, θεωρώ το θέμα επικοινωνίας και το γνωστικό κομμάτι. Σε πολλές περιπτώσεις ήταν αδύνατη η επικοινωνία, αφού πολλά παιδιά δεν μιλούν ούτε αγγλικά. Δεν είναι δεδομένο πάντα ότι λειτουργούν τα τμήματα υποδοχής. Για το γνωστικό τομέα τι να πω.... Πώς να κάνεις αρχαία, να διδάξεις ευκτική ή αόριστο β', όταν συνεννοείσαι με χειρονομίες;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 2) **Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;**

Κοιτάζτε, πριν να κάνω το μεταπτυχιακό πίστευα ότι υποβαθμίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όχι όμως για τα ελληνόπουλα αλλά γιατί δεν μπορούσα να προσφέρω τίποτα σε αυτά τα παιδιά. Τώρα πια το θεωρώ πρόκληση για μένα να καταφέρω να εντάξω αυτούς τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια οι συνθήκες δεν βοηθούν. Τέλος πάντων...

- 3) **Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;**

Όχι δεν συμμετείχαν. Απ' ότι ξέρω επειδή δεν μπορούσαν να συνδεθούν.

- 4) **Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;**

Τι να πρωτοπώ.. Τους εκπαιδευτικούς; Τα βιβλία; Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον; Αα να μην ξεχάσω και τους γονείς!!

- 5) **Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς; (μαθησιακό, κοινωνικό...)**

Και βέβαια αντιμετωπίζουν.. και στον μαθησιακό τομέα αλλά κυρίως, και νομίζω αυτό τους ενδιαφέρει περισσότερο, στον τομέα τον κοινωνικό, της επικοινωνίας... όλοι ξέρουμε πόσο σημαντικοί είναι οι φίλοι για τα παιδιά.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 6) Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες; Αν ναι, πώς;

Το προσπαθώ, όχι πάντα με επιτυχία. Συνήθως τους δίνω φύλλα εργασίας με ασκήσεις απλές, για να μάθουν τα γράμματα, ή και να διαβάζουν και να γράφουν αλλά είναι πολύ δύσκολο στα ασφυκτικά πλαίσια του σχολείου που ο χρόνος είναι περιορισμένος. Στα διαλείμματα ό,τι γίνεται!!

- 7) Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πώς;

Για να πω την αλήθεια όχι αλλά θα το ήθελα.

- 8) Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;

Εννοείται πως ναι... ίσως με τη δημιουργία αφίσας όπου οι μαθητές κάτω από τη φωτογραφία τους θα γράφουν το όνομα τους και τη χώρα καταγωγής τους στη μητρική τους γλώσσα ή με την ανάρτηση χάρτη όπου θα είναι υπογραμμισμένες οι χώρες καταγωγής των μαθητών τόσο στα ελληνικά όσο και στις μητρικές τους γλώσσες. Επίσης, μπορεί κάθε μέρα ο κάθε μαθητής να λέει την αγαπημένη του λέξη στη γλώσσα του και να ακολουθεί συζήτηση με τους άλλους μαθητές... Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες το θέμα είναι αν μπορούμε να τις αναθέσουμε στα παιδιά; Εννοώ ότι έχουμε περιορισμό στον χρόνο και στην κάλυψη της ύλης...

- 9) Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Ναι με τις δραστηριότητες που ανέφερα και άλλες τόσες που δεν είπα... όπως ομαδοσυνεργατικές με θέμα ήθη, παραδόσεις των χωρών τους ή με το να φέρουν και να ακούσουμε τραγούδια των χωρών τους, ή και φαγητά... όλοι θα ωφεληθούμε!

10) Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;

Ναι έχω τελειώσει ένα μεταπτυχιακό με θέμα τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και ο λόγος ήταν κυρίως η αδυναμία μου να βοηθήσω αυτούς τους μαθητές. Δεν μπορούσα να τους χαιρετάω μόνο... ήθελα κάτι να κάνω γι' αυτό

11) Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;

Πλέον νιώθω επαρκής ...εννοώ μετά το μεταπτυχιακό ...πριν όχι!

12) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)

Αυτό θα σας έλεγα... οι γνώσεις υπάρχουν και οι δεξιότητες και η όρεξη θα σας έλεγα... Τι λείπει; Να αλλάξουν τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για τους μετανάστες και πρόσφυγες.... και τα πιο απλά να υπάρχουν υπολογιστές σε όλες τις αίθουσες, σύνδεση στο διαδίκτυο, δεν είναι δεδομένα σε όλα τα σχολεία...



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

10^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Δημογραφικά Στοιχεία

Συνεντευξιαζόμενος/η
Φύλο: Άρρεν
Ειδικότητα: ΠΕ02 Φιλολογος
Εκπαιδευτική βαθμίδα: Δευτεροβαθμια
Ηλικία: 42



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Επίπεδο Σπουδών:	Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input checked="" type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι <input type="checkbox"/> Σεμινάριο <input checked="" type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικού <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	
Χρόνια Εμπειρίας σε σχολείο με μετανάστες/πρόσφυγες:	.....3.....
Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας:	13

- 1) Αντιμετωπίσατε δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι ποιες θεωρείτε σημαντικότερες; Σε ποιους τομείς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;

Ναι. Πολλά θα έλεγα όπως η μαθητική διαρροή και η ασυνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Να πω ότι οι απουσίες είναι πολύ συχνές. Ταυτόχρονα συχνό είναι το φαινόμενο μη ενδιαφέροντος για εκμάθηση της ελληνικής, λόγω πιθανής μετακίνησης σε χώρες της κεντρικής Ευρώπης. Όλα αυτά είναι προβλήματα, που κουβαλούν τα παιδιά και στην τάξη, άρα εμποδίζουν και τη διδασκαλία μου



- 2) **Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι γιατί; Αν όχι, θα μπορούσατε να το δείτε και ως πρόκληση;**

Όχι, γιατί -για μένα- ενισχύουν την διαπολιτισμική επικοινωνία, δημιουργούν στους υπόλοιπους μαθητές το αίσθημα φιλοξενίας και ανάγκης προστασίας τους λόγω της ιδιότητας του ξένου και γενικότερα ενισχύεται ο συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών .

- 3) **Την περίοδο της πανδημίας συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; Αν όχι, γνωρίζετε ποιες ήταν οι δυσκολίες τους;**

Παρατηρήθηκε μειωμένη συμμετοχή και μπορώ να απαριθμήσω τους λόγους. Πρώτον κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, δεύτερον μη κατοχή κατάλληλου εξοπλισμού(παρωχημένης τεχνολογίας υπολογιστές, κινητά που δε μπορούν να ανταπεξέλθουν στο φόρτο της τηλεκπαίδευσης) και τρίτον λόγω έλλειψης χρημάτων για σταθερή τηλεφωνική σύνδεση ή δεδομένα στο κινητό. Αυτά τουλάχιστον διαπίστωσα εγώ

- 4) **Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;**

Πολλοί. Πρώτα απ'όλα η έλλειψη δυνατότητας υποστήριξης στην εκμάθηση της γλώσσας από το σπίτι/οικογένεια. Τα ελληνόπουλα συνήθως έχουν. Επιπλέον η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης στα ασυνόδευτα παιδιά. Υπάρχουν και δυστυχώς πολλά. Ειδικά στην περιοχή μας που είναι κοντά στο κάμπ. Τέλος, η οικονομική κατάσταση των οικογενειών που δημιουργεί πιο σημαντικά προβλήματα από την επίδοση στο σχολείο, όπως τουλάχιστον θεωρούν οι ίδιες οι οικογένειες



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

- 5) **Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετανάστες / πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια σχολικής ένταξης; Αν ναι, σε ποιους τομείς; (μαθησιακό, κοινωνικό...)**

Αντιμετωπίζουν προβλήματα στο μαθησιακό κυρίως οι πρόσφυγες, λόγω της απότομης αλλαγής στις συνθήκες ζωής τους, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Η πιθανή μετακίνησή τους σε άλλη χώρα της Ευρώπης δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Κοινωνικά, θα έλεγα, ενίοτε αντιμετωπίζουν την απομόνωση τους λόγω της δυσκολίας επικοινωνίας και στρέφονται στην παρέα με παιδιά με παρόμοιο υπόβαθρο

- 6) **Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας, έτσι ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες; Αν ναι, πώς;**

Ναι θα έεγα.Γίνεται προσπάθεια περισσότερης επεξήγησης ώστε να γίνει αντιληπτό το μάθημα από όλους τους μαθητές. Δίνεται ο απαραίτητος χρόνος ώστε να αφομοιωθούν οι πληροφορίες και χρησιμοποιούνται περισσότερο και πιο συχνά εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Αυτά τουλάχιστον τις περισσότερες φορές βοηθούν.

- 7) **Έχετε επιδιώξει να δημιουργήσετε συνθήκες που ενδυναμώνουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Αν ναι πως;**

Ναι το προσπαθώ...Μέσω της δημιουργίας ομάδας και όχι απλά της τυπικής ένταξης των παιδιών αυτών σε ένα τμήμα. Μέσω παιχνιδιών ρόλων και άλλων συναφών δραστηριοτήτων που μπορούν να επιφέρουν αποτελέσματα.

- 8) **Πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιείται; Με ποιους τρόπους;**

Πρέπει να αξιοποιείται ώστε η ένταξή τους να πραγματοποιείται πιο ομαλά. Οι υπόλοιποι μαθητές έρχονται σε επαφή με στοιχεία γλωσσικά που έχουν πολλά κοινά με την ελληνική. Γίνεται μια διασάφηση σχετικά με τις δάνειες λέξεις στην ελληνική και τονίζεται η ανταλλαγή και η



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

επικοινωνία μεταξύ των γλωσσών και των πολιτισμών. Έτσι μπορούν να βοηθηθούν όλα τα παιδιά.

9) **Πιστεύετε ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική πράξη; Με ποιους τρόπους;**

Δύσκολο στην πράξη. Ωστόσο, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στην πράξη, μέσω πχ. οργάνωσης στη διδασκαλία της ιστορίας ομαδικών εργασιών/στρογγυλής τράπεζας όπου θα μπορούσαν να γίνουν παρατηρήσεις σχετικές με κοινή πορεία πολιτισμών ανά τους αιώνες και συναφείς δραστηριότητες που φέρνουν τις ενδεχόμενες κοινές ή παράλληλες πορείες των πολιτισμών στο προσκήνιο. Ορεξή και χρόνος να υπάρχει...γιατί πιεζόμαστε και από τα αναλυτικά

10) **Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης; Αν ναι για ποιον λόγο; Αν όχι, θα επιθυμούσατε;**

Ναι, γιατί η συμμετοχή προσφύγων/μεταναστών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι γεγονός εδώ και πολλά χρόνια και οφείλουμε να είμαστε καταρτισμένοι ώστε να εντάσσονται οι μαθητές αυτοί ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

11) **Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Νιώθετε επαρκής;**

Ναι, αρκετά

12) **Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων)**

Η έλλειψη σαφούς εκπαιδευτικού πλαισίου αφενός και αφετέρου η έλλειψη οργανωμένου διδακτικού υλικού.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΕΛΟΣ