



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ

*«Εκπαίδευση μαθητών/-τριων προσφυγικής/
μεταναστευτικής προέλευσης χωρίς και με αναπηρία.
Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Τάξεων
Υποδοχής: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της
Περιφέρειας Ηπείρου»*

ΜΗΝΑ ΚΟΥΚΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2023

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα

Στεργίου Αμαρυλλίς (Λήδα), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη

Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μάγος Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

- 1. Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**
- 2. Ζάγκος Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 3. Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 4. Μάγος Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**
- 5. Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών**
- 6. Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 7. Στεργίου Αμαρυλλίς (Λήδα), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

«Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr)».

Υπεύθυνη Δήλωση

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας αυτής της διδακτορικής διατριβής και ότι κάθε βοήθεια που προσφέρθηκε στην εκπόνησή της αναγνωρίζεται και αναφέρεται στο κείμενο. Επιπλέον, αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν, πρωτογενείς και δευτερογενείς, όπου η συμβολή τους παρατίθεται είτε επακριβώς ως απόσπασμα είτε ως παράφραση.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη Διδακτορική μου Διατριβή, η οποία σηματοδοτεί την εκπλήρωση ενός μακροπρόθεσμου ακαδημαϊκού στόχου, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου σε αυτή μου την προσπάθεια.

Αρχικά, θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη, το θαυμασμό και τον απεριόριστο σεβασμό μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Λήδα Στεργίου, η οποία μου έδωσε την ευκαιρία να μαθητεύσω δίπλα της. Χάρη στην επιστημονική καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξή της, κατάφερα να ολοκληρώσω με επιτυχία τις διδακτορικές μου σπουδές.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς τον κύριο Σπυρίδωνα Σούλη και τον κύριο Κώστα Μάγο, μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, για τη βοήθεια που μου έδωσαν μέσω των πολύτιμων συμβουλών και υποδείξεων τους, καθώς και τα τέσσερα ακόμα μέλη που συγκρότησαν την επταμελή συμβουλευτική επιτροπή για την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό μου και την συμβολή τους στην τελική αξιολόγηση της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής.

Ακόμη, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων της Περιφέρειας Ηπείρου, που με τίμησαν αφιερώνοντας κομμάτι του πολύτιμου χρόνου τους για να μου παραχωρήσουν συνέντευξη.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στους γονείς και την αδερφή μου, οι οποίοι με την ανιδιοτελή τους αγάπη στηρίζουν κάθε μου στόχο και όνειρο.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	10
1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Ικανότητα	11
1.1 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	11
1.1.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ευρώπη	17
1.1.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	22
1.2 Διαπολιτισμική Ικανότητα.....	25
1.3 Εργαλεία και κλίμακες αποτύπωσης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	29
1.4 Παρατηρήσεις ως προς την εκτίμηση και την αξιολόγηση της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	32
1.5 Κατάκτηση και ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	33
2. Κριτική Παιδαγωγική, Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Κριτικός Στοχασμός-Σχέση, Συνάφειες και Τομές με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	37
2.1 Κριτική Παιδαγωγική	37
2.1.1 Κριτική Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	40
2.1.2 Κριτική Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Ικανότητα.....	42
2.2 Μετασχηματίζουσα Μάθηση και κριτικός (ανα)στοχασμός.....	44
2.3 Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Διαδικασία Ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	52
2.4 Η Διαδικασία του Μετασχηματισμού.....	56
3. Διγλωσσία: Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας	61
3.1 Διγλωσσία – Πολυγλωσσία.....	61
3.1.1 Ατομική και Κοινωνική Διγλωσσία.....	64
3.2 Γλώσσες Προέλευσης και Γλώσσες Υποδοχής: Η Πρώτη/μητρική γλώσσα και η Δεύτερη/ξένη γλώσσα	69
3.3 Το ζήτημα της Διγλωσσίας των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	71
3.4 Η εκμάθηση-διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	75
3.5 Διδακτικές στρατηγικές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας	80
4. Η ένταξη των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος των Τάξεων Υποδοχής.....	86
4.1 Ένταξη: Προσδιορίζοντας την έννοια	86
4.2 Από την ένταξη στη Συμπερίληψη: Το Σχολείο για Όλους.....	90

4.3 Ένταξη μαθητών/τριων προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης χωρίς και με αναπηρία.....	94
4.4 Οι Τάξεις Υποδοχής	97
4.4.1 Τα Φροντιστηριακά Τμήματα	106
4.4.2 Οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ).....	108
4.5 Ανασκόπηση της Ερευνητικής Βιβλιογραφίας	110
5. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών	113
5.1 Το ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και Διεθνώς.....	113
5.2 Μοντέλα και θεωρίες γύρω από το ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών ...	120
5.3 Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών για αποτελεσματική εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	127
5.4 Το ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	130
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	136
6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	137
6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	137
6.2 Περιγραφή του δείγματος	138
6.3 Επιλογή και χρήση της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας	144
6.4 Χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης ως μέσο συλλογής δεδομένων	146
6.5 Περιγραφή του οδηγού συνέντευξης της έρευνας.....	148
6.6 Πιλοτικές συνεντεύξεις.....	150
6.7 Ερευνητική Διαδικασία.....	151
6.8 Θεματική Ανάλυση.....	153
7. Κωδικοποίηση και Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων.....	160
7.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα:.....	160
Ποιες είναι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες και αυξημένες απαιτήσεις του έργου τους;.....	160
7.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα:.....	211
Ποιοι είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία ένταξης προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγχρόνως παρεμποδίζουν την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;.....	211
7.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα:.....	266
Με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων με αναπηρία;.....	266
7.4 Τέταρτο Ερευνητικό Ερώτημα:.....	286
Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής-πολυπολιτισμικών τάξεων;	286
7.5 Σύνοψη.....	331

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	338
8.1 Περιορισμοί - Μελλοντικές Προτάσεις	350
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	353
Ελληνόγλωσση.....	353
Ξενόγλωσση.....	366
Ηλεκτρονικές Πηγές	382
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	385
Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	385
Ερωτήσεις Συνέντευξης.....	388
Ενδεικτικές Συνεντεύξεις Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων	391
Συνέντευξη Τάξης Υποδοχής 2.....	391
Συνέντευξη Τάξης Υποδοχής 7.....	417
Συνέντευξη Τάξης Υποδοχής 8.....	436
Συνέντευξη Τυπικής Τάξης 1.....	451
Συνέντευξη Τυπικής Τάξης 9.....	466

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν διαμορφωθεί σημαντικές ανάγκες αναπροσαρμογής του θεσμού της εκπαίδευσης προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να χαρακτηρίζεται συμπεριληπτική. Στο πλαίσιο των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και του αναφαίρετου δικαιώματος όλων στην πρόσβαση και τη συμμετοχή σε ποιοτική εκπαίδευση, η αξιοποίηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ενστάλαξη δημοκρατικών αξιών στους σημερινούς μαθητές/τριες. Μέσω της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν την ύπαρξη ισοτιμίας ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, υιοθετούν στάση σεβασμού και κατανόησης κι αναπτύσσουν διαπολιτισμική σκέψη, σημαντικά διά βίου εφόδια. Η εκπαίδευση ως θεσμός μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής μπορεί να παρέχει ισότητα ευκαιριών και να προασπίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ισότητα ευκαιριών, ωστόσο, περιλαμβάνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση· σκοπός άλλωστε είναι η δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους. Δεδομένου ότι υπάρχει ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση με κάποια μορφή αναπηρίας, το οποίο δεν πρέπει να αποκλείεται από την εκπαίδευση, στην παρούσα έρευνα δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση μαθητών/τριών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης χωρίς και με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και δίνεται έμφαση στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής, αλλά και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις ευρύτερα. Η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας είναι αυτή της ποιοτικής ανάλυσης με θεματικό χαρακτήρα και το ερευνητικό εργαλείο αποτελούν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις που παραχώρησαν 15 εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και 15 εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων σχολικών μονάδων της περιφέρειας Ηπείρου. Μέσω θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων αναλύθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών i) για τις αναγκαίες διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών τάξεων, ii) για τα εμπόδια εφαρμογής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, iii) για τους τρόπους εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών/τριών που φέρουν τη διπλή πρόκληση αναπηρίας και

διγλωσσίας, καθώς και iv) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των ιδίων. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων αναγνωρίζουν τη σημασία βασικών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων που καλούνται να κατέχουν ως εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματική ανταπόκριση στο πολυσύνθετο έργο της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Συζητώντας, ωστόσο, για τα εμπόδια εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, δεν υπογραμμίζουν την έλλειψη των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει τον προσανατολισμό τους σε εξωτερικά εμπόδια εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Εντούτοις, αναγνωρίζουν και κατονομάζουν σημαντικές επιμορφωτικές ανάγκες, γεγονός που παρέχει πλήθος πληροφοριών απόδειξης της αναγκαιότητας για επικαιροποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αναλύοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται η ανάγκη δημιουργίας ενός νέου επιμορφωτικού μοντέλου, το οποίο θα είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού και της σύζευξης των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με το πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρόσφυγες/Μετανάστες Μαθητές/τριες, Διγλωσσία, Αναπηρία, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

ABSTRACT

In modern multicultural societies, significant needs of education readjustment have been formed in order for the educational process to be described as inclusive. In the context of the principles of social justice and the inalienable right to access and participation in quality education, the use of Intercultural Education is considered a necessary condition for the instillation of democratic values in students attending school today. Through Intercultural Education students recognize the existence of equality between people of different cultural backgrounds, adopt an attitude of respect and understanding and develop intercultural thinking, which are important lifelong skills. Education as an institution through Intercultural Education can provide equal opportunities and promote human rights. Equality of opportunity, however, includes access and participation of all students in education; besides, the purpose is the creation of School for All. Given that there is a percentage of the student population of migrant and refugee origin with some form of disability, which should not be excluded from education, this research emphasizes on the education of students of refugee and migrant origin without and with disabilities. More specifically, this thesis studies the implementation of Intercultural Education in Greece and underlines the training needs of teachers who teach in Reception Classes, but also of teachers who teach in multicultural classrooms in general. The research method is that of qualitative analysis with thematic character and the research tool consists of semi-structured interviews taken by 15 Reception Class teachers and 15 Typical Class teachers of school units in the region of Epirus. Through the method of thematic analysis, the views of the participating teachers were analyzed i) on the necessary intercultural skills of teachers of multicultural classrooms, ii) on the barriers to the implementation of Intercultural Education and educational integration of migrant/refugee students, iii) on the ways of educational inclusion of students with the dual challenge of disability and bilingualism, and iv) on their own training needs. The results demonstrated that the participants of the survey, teachers of Reception and Typical Classes, recognize the importance of basic intercultural skills that they need to possess as teachers in order to effectively respond to the complex task of teaching in multicultural classrooms. However, when discussing the barriers to implementing Intercultural Education, they do not emphasize their lack of intercultural skills. This demonstrates their orientation towards external

implementation barriers of Intercultural Education. Nevertheless, they identify and name important training needs, which provides a multitude of information referring to the need for updating the training programs of Intercultural Education. By analyzing the teacher`s views, the need for the creation of a new training model emerges, one which would combine and couple the principles of Intercultural Education with the field of Special Education.

Key-words: *Intercultural Education, Refugee/Migrant Students, Bilingualism, Disability, Teacher's Training*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διαπολιτισμική Αγωγή αποτελεί αναγκαιότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης των παιδιών προκειμένου να καλλιεργηθούν ως μελλοντικοί πολίτες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και να υπάρχουν οι προοπτικές διαμόρφωσης μιας αξιοπρεπούς κοινωνικής συμβίωσης. Οι σύγχρονες κοινωνίες διαμορφώνονται από το συνδυασμό και την αρμονική συνύπαρξη των ετεροτήτων, με την πολιτισμική ετερότητα να μην αποτελεί εξαίρεση. Έτσι, ο ρόλος της σύγχρονης παρεχόμενης εκπαίδευσης έγκειται στο να αφουγκράζεται τις νέες κοινωνικές ανάγκες που προκύπτουν στις δυτικές κοινωνίες για αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Dorobantu, 2021).

Πράγματι, οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες αναδιαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να υποδέχονται άτομα με χαρακτηριστικά πολιτισμικής ετερότητας, ενώ παράλληλα στοχεύουν σε τρόπους υπερπήδησης πιθανών εμποδίων, τα οποία μπορεί να προκύψουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Magos & Margaroni, 2018). Η εκπαίδευση μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής αναλαμβάνει το ρόλο της ενστάλαξης σημαντικών διαπολιτισμικών αξιών στους μελλοντικούς πολίτες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όπως είναι η αποδοχή και ο σεβασμός, η αλληλοβοήθεια και η ενσυναίσθηματική κατανόηση (Boghian, 2018· Castro, Lundgren & Woodin, 2022· Karousiou, Hajisoteriou & Angelides, 2019· Μάγος, 2017).

Ωστόσο, η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν πραγματοποιείται ανεμπόδιστα, αφού πληθώρα παραγόντων μπορούν να υπονομεύσουν τις προσπάθειες για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε μαθητές/τριες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων αποτελούν η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και η ύπαρξη σημαντικών επιμορφωτικών αναγκών για την εφαρμογή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Chranioti & Arvanitis, 2018· Καλαματιανού, Κούλης & Παναγόπουλος, 2019), η ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων στα περιβάλλοντα υποδοχής (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016), ενώ δεν λείπουν συχνά και τα λειτουργικά εμπόδια λόγω γραφειοκρατικών κωλυμάτων ή λόγω της διάρθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες υποδοχής (Caarls et al., 2021).

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση της εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία μέσα από τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και των Τυπικών Τάξεων σε σχέση με την εμπειρία τους όσον αφορά τις διαστάσεις της εκπαίδευσης των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών/τριών. Μια βασική παράμετρος που διερευνάται στην παρούσα έρευνα είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καταλληλότητα της κατάρτισής τους για την ανταπόκριση στο πολυσύνθετο έργο της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και η διατύπωση πιθανών επιμορφωτικών αναγκών.

Στην παρούσα διατριβή, μέσα από τη θεματική ανάλυση και τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων, επιχειρείται να καταγραφούν οι συνθήκες εκπαίδευσης που επικρατούν στις πολυπολιτισμικές τάξεις στην Ελλάδα και που χαρακτηρίζουν τις πλήρεις διαστάσεις της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση με αναπηρία, καθώς πρόκειται για μια κατάσταση που αποτελεί μια διπλή πρόκληση για το έργο των εκπαιδευτικών στις πολυπολιτισμικές τάξεις: τον συνδυασμό διγλωσσίας και αναπηρίας. Συνεπώς, μέσω της ποιοτικής έρευνας αυτής, εξετάζεται το καταλληλότερο είδος επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται ή θα εμπλακούν μελλοντικά στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο χωρίς και με αναπηρία.

Η εν λόγω έρευνα αναμένεται να προσφέρει μια σημαντική προσέγγιση στο ζήτημα της συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρία που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η διατριβή αυτή αναμένεται να αποτελέσει μια σημαντική προσθήκη στην παρούσα βιβλιογραφία, ενώ μπορεί παράλληλα να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το συνδυασμό των δύο πεδίων, της Ειδικής Εκπαίδευσης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Για τη βαθύτερη κατανόηση των συνθηκών εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία και για τη συνολική προσέγγιση του θέματος που τίθεται προς διερεύνηση, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι απαραίτητο να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες και αυξημένες απαιτήσεις του έργου τους;

2. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη διαδικασία ένταξης προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγχρόνως παρεμποδίζουν την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
3. Με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων με αναπηρία;
4. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής;

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται δύο σημαντικές έννοιες κατά την εκπόνηση της παρούσας διατριβής, αυτές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Διαπολιτισμικής Ικανότητας. Αρχικά, μετά την αναλυτική επεξήγηση του όρου ‘‘Διαπολιτισμική Εκπαίδευση’’, ακολουθεί περιγραφή των συνθηκών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα. Έπειτα παρουσιάζονται ορισμένες βασικές παράμετροι της Διαπολιτισμικής Ικανότητας, μέσα από τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου, την παρουσίαση σταθμισμένων εργαλείων και κλιμάκων αποτύπωσής της, και ορισμένων παρατηρήσεων αναφορικά με την αξιολόγηση της Διαπολιτισμικής Ικανότητας και τη διατύπωση των παραμέτρων της κατάκτησης και της ανάπτυξής της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της διατριβής πραγματοποιείται μια συσχέτιση διαφόρων θεωριών μάθησης με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται συνάφειες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την κριτική παιδαγωγική, τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τον κριτικό στοχασμό. Παράλληλα, εντοπίζονται συνδέσεις της κριτικής παιδαγωγικής με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διαπολιτισμική Ικανότητα, αναλύεται η έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού (ανα)στοχασμού και επισημαίνεται η σύνδεση των παραπάνω εννοιών με τη διαδικασία της ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο εισάγεται η έννοια της διγλωσσίας και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μετά τη διεξοδική ανάλυση των εννοιών της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας, περιγράφονται και οι όροι της ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας. Επιπλέον, αναλύονται οι έννοιες της γλώσσας προέλευσης και της γλώσσας υποδοχής, μέσα από τον προσδιορισμό της πρώτης/μητρικής γλώσσας και της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο παρόν κεφάλαιο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο ζήτημα της διγλωσσίας των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών που φοιτούν στις ελληνικές πολυπολιτισμικές τάξεις και που χρειάζεται να συμπεριληφθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, επισημαίνεται το ζήτημα της διδασκαλίας της

ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και προσδιορίζεται με σαφήνεια ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές/τριες με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση, μέσα από την παρουσίαση στρατηγικών και διδακτικών πρακτικών για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στην ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα, των οποίων ο ρόλος περιγράφεται στο παρόν κεφάλαιο. Αρχικά, προσδιορίζεται εννοιολογικά ο όρος της ένταξης και δίνεται έμφαση στον προσανατολισμό προς την συμπερίληψη και στη διαμόρφωση του Σχολείου για Όλους. Στο ίδιο πλαίσιο αναφέρεται και το ζήτημα ένταξης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία. Επιπλέον, περιγράφονται βασικοί θεσμοί της ελληνικής εκπαίδευσης για την ένταξη μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών, όπως είναι οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ).

Στο πέμπτο κεφάλαιο εισάγεται η μείζονος σημασίας έννοια στο πλαίσιο της εκπόνησης της εν λόγω διατριβής, αυτή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται η σημασία των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και διεθνώς στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο με την αναφορά συγκεκριμένων θεωρητικών μοντέλων αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διατυπώνεται η αναγκαιότητα για έμφαση στις επιμορφώσεις γύρω από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να δύνανται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην εφαρμογή της. Στο τέλος του συγκεκριμένου κεφαλαίου δεν παραλείπεται η αναφορά στις συνθήκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας ξεκινά το ερευνητικό μέρος, όπου γίνεται παρουσίαση της μεθοδολογίας και της διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας με θεματικό χαρακτήρα. Εκτίθενται αναλυτικά οι διαδικασίες της ποιοτικής έρευνας και τα αποτελέσματά της, ακολουθεί η έκθεση των σχετικών ευρημάτων και τέλος, αναλύονται διεξοδικά τα συμπεράσματα, όπως αυτά προέκυψαν από τη σύνδεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα δεδομένα που εντοπίστηκαν κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού μέρους της διατριβής. Η διατριβή

ολοκληρώνεται με την αναφορά των περιορισμών της έρευνας που διεξάχθηκε και με την παρουσίαση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Ικανότητα

1.1 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η μετανάστευση και η εισροή προσφύγων στην Ελλάδα έχει ενταθεί, ως αποτέλεσμα των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα τόσο σε παγκόσμια κλίμακα όσο, κυρίως, στην Νοτιοανατολική Ευρώπη. Με την εξέλιξη των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, όπως συμβαίνει και στη χώρα μας, διαμορφώνεται μία νέα κατάσταση στην οποία πληθυσμιακές ομάδες που διαφοροποιούνται πολιτισμικά διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Laimer & Wurzenrainer, 2017). Έτσι, δημιουργείται η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή και παραγωγική συμβίωση και καλλιέργεια της αποδοχής από όλα τα μέλη μιας κοινωνίας (Δαμανάκης, 2018).

Κάθε χώρα, ανάλογα με τις πολιτιστικές ή εθνικές της καταβολές, αντιμετωπίζει διαφορετικά το ζήτημα της μετανάστευσης. Ωστόσο, η χάραξη εθνικής πολιτικής επί του ζητήματος, είναι δύσκολη και καθορίζεται από παράγοντες που αφορούν κοινωνικές ή οικονομικές στοχεύσεις σε μια ευρύτερη περιοχή ή ζώνη πολιτικής επιρροής. Η ομαλή ένταξη των μεταναστών αποτελεί ζητούμενο έως και σήμερα. Παρά τη θεωρητική θεμελίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε αρχές, όπως ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η ανοχή και η πολιτισμική ένταξη, ωστόσο, ο διάλογος για πρακτικά θέματα ενσωμάτωσης αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική κοινότητα, απαιτεί κριτική προσέγγιση και αξιολόγηση όλων των συνθηκών κάτω από τις οποίες, οι εκάστοτε κυβερνήσεις, καλούνται να λάβουν αποφάσεις.

Οι χώρες ανάλογα με την ιστορία και την πολιτική τους παρουσιάζουν διαφορές σε ό,τι αφορά την τοποθέτηση και τη δράση τους στα θέματα μετανάστευσης. Ωστόσο, παρά τις διαφορές που εμφανίζουν αυτές οι πολιτικές τοποθετήσεις, έχουν ως κοινό στόχο την ομαλή ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων στο κοινωνικό σύνολο. Μάλιστα, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας κάθε κοινωνίας συντελεί στη διαμόρφωση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες αναγνωρίζουν, αποδέχονται, σέβονται και υποστηρίζουν επί της ουσίας την πολιτισμική πολυμορφία, μέσω ενός παραγωγικού διαλόγου που προωθεί την αποδοχή, τον σεβασμό της ετερότητας, καθώς και τη μείωση του ρατσισμού (Blommaert & Backus, 2013).

Η διαμορφωμένη κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργείται θέτει ως ζητούμενο τη διαπολιτισμικότητα, από τη στιγμή που η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία μιας κοινωνίας προτάσσει την υιοθέτηση και θεσμοθέτηση νέων μοντέλων εκπαίδευσης. Καθώς ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας μιας κοινωνίας ενισχύεται, η παρουσία διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στο σχολείο εντείνεται και αναδύονται θέματα που αφορούν στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τους στόχους και το περιεχόμενό της.

Οι χώρες υποδοχής προσφύγων και μεταναστών επιχειρούν την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, με την υιοθέτηση εκπαιδευτικών μοντέλων, όπως αυτά διαμορφώνονται στις προσεγγίσεις των θεωρητικών, οι οποίοι εκφράζουν διαφορετικές θέσεις για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Το αφομοιωτικό μοντέλο έχει ως στόχο τη βαθμιαία εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών και είναι ένα μέσον που εξασφαλίζει την κοινωνική ιεραρχία (Γκόβορης, 2011). Στοχεύει στην αφομοίωση της πολιτισμικής ετερότητας σε μία στενά εθνοκεντρική διάσταση. Με βάση το αφομοιωτικό μοντέλο η πληθυσμιακή ομάδα που διαφοροποιείται χάνει τα πολιτισμικά της στοιχεία σε τέτοιο βαθμό που δεν είναι πλέον διακριτή μέσα στο σύνολο. Το συγκεκριμένο μοντέλο, μάλιστα, προτάσσει την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του εθνικού πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997). Οι θεωρητικοί του αφομοιωτικού μοντέλου Park και Burgess (όπ. Αναφ. στο Νικολάου, 2011) δίνουν τον ορισμό της αφομοίωσης αναφέροντας ότι είναι μία διαδικασία κατά την οποία τα άτομα που διαφοροποιούνται αποδέχονται την ιστορική μνήμη και τις συμπεριφορές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Τα σχολεία των χωρών που υιοθετούν το αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικά και εφαρμόζουν μία μονοπολιτισμική προσέγγιση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές αντιμετωπίζονται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα» και πρέπει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες της νέας γλώσσας σε σύντομο χρονικό διάστημα. Στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου είναι η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος» των μαθητών/τριων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά, προκειμένου να αποκτήσουν τις αναγκαίες ικανότητες, ώστε να συμμετάσχουν ισότιμα στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και η συμμετοχή τους να είναι ενεργητική και λειτουργική (Νικολάου, 2011: 119).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011: 122) το μοντέλο της ενσωμάτωσης στηρίζεται στις αρχές της ανεκτικότητας και των ίσων ευκαιριών με απώτερο στόχο τη

δημιουργία μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από την πολιτισμική αρμονία και την ισότητα. Η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεκτή στο βαθμό που βοηθά τα άτομα που διαφοροποιούνται πολιτισμικά να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής και στο βαθμό που δεν κινδυνεύουν τα πολιτισμικά στοιχεία αυτής. Με άλλα λόγια, αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτός ο πολιτισμός των μειονοτικών ομάδων, ο οποίος συνυπάρχει με τον κυρίαρχο πολιτισμό στο βαθμό, όμως, που δε θέτει σε κίνδυνο ή αμφισβητεί τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης χώρας (Νικολάου, 2011: 122). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποδέχεται την ετερότητα, απαιτεί, όμως, προσαρμογή των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών τόσο στις εκπαιδευτικές, όσο και στις κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής. Η ενσωμάτωση των ατόμων με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογένεια της κοινωνίας (Νικολάου, 2011: 123).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο με τη σειρά του αποδέχεται τις πολιτισμικές διαφορές και ιδιαιτερότητες των μεταναστευτικών ομάδων. Έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί με την προϋπόθεση ότι διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2011: 125). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ως στόχο να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την ανοχή της ετερότητας που οφείλεται σε εθνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές διαφορές. Θεωρεί ότι για να είναι δυνατή η βελτίωση της σχολικής επίδοσης του μαθητή και για να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά είναι απαραίτητη η γνώση του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής παράδοσης του κάθε παιδιού. Αδυναμία του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ότι εστιάζει σε πολιτισμικές διαφορές και στη συνύπαρξη των πολιτισμών, ωστόσο δε θέτει τις προϋποθέσεις για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Για το λόγο δημιουργούνται στερεότυπα και έτσι δεν αντιμετωπίζεται το θέμα της διαφορετικής κουλτούρας.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίζεται κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική, τέσσερις δεκαετίες πριν. Προάγει την ισότητα στην εκπαίδευση, απορρίπτει τις εθνικές και φυλετικές διακρίσεις και τάσσεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης και της παροχής των ίσων ευκαιριών, προκειμένου όλα τα μέλη μιας κοινωνίας να συμμετέχουν ισότιμα σε αυτή. Στόχος του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η εξάλειψη των ρατσιστικών προτύπων και η απελευθέρωση της κοινωνίας από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Υποστηρίζει, ότι για να δημιουργηθεί μία κοινωνία δίκαιη για τις μειονότητες, πρέπει να εξαλειφθούν θεσμοί και δομές που επιβάλλονται από την κυρίαρχη πολιτισμική, οικονομική και κοινωνική ομάδα. Το σχολείο, στα πλαίσια του

αντιρατσιστικού μοντέλου, στοχεύει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών και στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Νικολάου, 2011: 128· Byram et. Al., 2017).

Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο εστιάζει στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών και αυτό το διαφοροποιεί από το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Όπως υποστηρίζει ο Essinger (όπ. Αναφ. στο Νικολάου, 2011), το διαπολιτισμικό μοντέλο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού, καθώς αποβλέπει στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, βασικά χαρακτηριστικά των οποίων είναι η ισονομία, η αλληλοαποδοχή και η αλληλοκατανόηση. Η διαπολιτισμική αγωγή έχει ως στόχο να προετοιμάσει τα άτομα και να τα καταστήσει ικανά, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στο διαπολιτισμικό μοντέλο επιδιώκεται η δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Αυτό, καλλιεργεί την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και ταυτόχρονα προωθεί την ισοτιμία και την κατάργηση των διακρίσεων (Γεωργογιάννης, 2007· Νικολάου, 2011: 129· Byram et. Al., 2017).

Ο Banks (2004: 21-22) αναφέρει ότι *«οι άνθρωποι που γνωρίζουν τον κόσμο μόνο από τη δική τους πολιτισμική και εθνική οπτική γωνία χάνουν σημαντικά τμήματα της ανθρώπινης πείρας και παραμένουν πολιτισμικά και εθνικά εγκλωβισμένοι»*. Επομένως, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι εδώ για να βοηθήσει μαθητές, φοιτητές, αλλά και εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν αυτογνωσία και ενσυναίσθηση, ώστε να δουν πρώτα τον εαυτό τους και έπειτα τους άλλους με τα μάτια άλλων πολιτισμών. Η υιοθέτηση της παραπάνω διαπίστωσης, θα συμβάλλει στην αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας.

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στους μαθητές/τριες που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, αλλά σε όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, σε όλα τα σχολεία και τις κοινότητες. Στόχος της είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και που έχουν διαφορετικές παραδόσεις και καταβολές. Για το λόγο αυτό η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ώστε αυτοί να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τον τρόπο αυτό να καταπολεμηθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, που δημιουργούν ρατσιστικές τάσεις και συμπεριφορές, όπως επίσης και ενστάσεις μεταξύ των διαφοροποιημένων πολιτισμικά ομάδων, και έτσι να δοθεί η

ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Θάνος, 2010). Άλλωστε, οι δράσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στοχεύουν σε συνεργασία και ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριων. Πρόκειται για την εκπαίδευση που καλλιεργεί την ανεκτικότητα, την ελευθερία, την αποδοχή της ετερότητας, τον πλουραλισμό και τη συνεργασία, και μάχεται τις επιθετικές συμπεριφορές, τις ενστάσεις και τις εκφράσεις σχολικής παραβατικότητας (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Σύμφωνα με τον Βερνίκο (2017), οι μετανάστες, αλλά και οι πρόσφυγες φέρουν έναν πολιτισμό που επηρεαστεί από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και ο πολιτισμός αυτός πρέπει να αντιμετωπίζεται ισότιμα τόσο με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης όσο και με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Είναι γεγονός ότι καίριο ρόλο στην ομαλή ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων κατέχει η εκπαίδευση, η οποία οφείλει να βρει τρόπους και μεθόδους οι οποίες να ανταποκρίνονται στις συνθήκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση που αγνοεί τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών και των προσφύγων, οδηγεί στην αφομοίωση με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, και όχι στην απόκτηση μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας (Σιμόπουλος, 2014).

Ένας από τους βασικότερους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση επιτρέπει την επικοινωνία των πολιτισμών και επαναπροσδιορίζει την σχέση της εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Θα μπορούσε κανείς να σημειώσει πως αποτελεί ένα είδος διαμεσολάβησης που δε μειώνει τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά ενισχύει τη δημιουργική αλληλεπίδρασή τους. Το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία σφυρηλατείται η κοινωνική συνοχή των μαθητών, καθώς εκεί καλλιεργείται η αναγνώριση και ο σεβασμός της ετερότητας-διαφορετικότητας και εξασφαλίζεται η αρχή των ίσων ευκαιριών για όλους (Aberson, 2015· Θάνος & Σιάνου-Κύργιου, 2019).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διέπεται από προϋποθέσεις και αρχές που προάγουν την αναστοχαστική αντίληψη και την εμπειρία του πολιτιστικού πλουραλισμού, την αναγνώριση της ετερότητας και της συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές που διαφοροποιούνται πολιτισμικά. Οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως ορίζονται από τον Essinger (όπ. Αναφ. στο Μάρκου, 1998) διευκολύνουν την επικοινωνία, την καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, και καλλιεργούν την ευαισθησία, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη,

τη συνεργασία, την εκπαίδευση για τον διαπολιτισμικό σεβασμό, την εκπαίδευση για την ειρήνη.

Από τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, το διαπολιτισμικό είναι το πλέον δημοκρατικό, καθώς αναγνωρίζει και ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες και προωθεί την συνεργασία. Παράλληλα, υιοθετεί εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη την ετερότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή. Επειδή το διαπολιτισμικό μοντέλο συνδέεται άρρηκτα με τη διαπαιδαγώγηση στις αρχές και στις αξίες της δημοκρατίας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα απευθύνονται σε κάθε μαθητή ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο και ανεξάρτητα από το εάν ανήκει στην κυρίαρχη ή μειονοτική πολιτισμική ομάδα (Πετρονώτη, Τριανταφύλλου & Γάλλου, 2008). Το σχολείο οφείλει, έχει την ηθική υποχρέωση να αναζητήσει νέους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, νέα προγράμματα που θα προωθούν την ισότητα όλων των μαθητών/τριων ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή, τις εθνικές και τις πολιτισμικές διαφορές και ταυτόχρονα θα καλλιεργήσει γνώσεις και αξίες που θα τους βοηθήσουν στην ομαλή ένταξή τους σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Το σχολείο δε θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους μαθητές που διαφοροποιούνται πολιτισμικά ως μία μειονοτική ομάδα η οποία θα πρέπει να αφομοιωθεί από τη χώρα υποδοχής, αλλά να αναγνωρίζει τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, ώστε να επιτύχει την ομαλή τους ένταξη. Οι Blinder και Richards (2018) υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται οι διαφορές και όχι να αγνοούνται. Εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι να καλλιεργηθεί ο σεβασμός προς όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της εθνικής τους ταυτότητας και των πολιτισμικών τους καταβολών.

Ο Δαμανάκης (1989: 78-79) επισημαίνει ότι η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία βασίζεται στις θεωρητικές αρχές της ανθρωπολογίας, της εθνολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπως:

- Στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει ως στόχο να καλλιεργήσει την κατανόηση, την αποδοχή και την αναγνώριση της διαφορετικότητας και όχι στην επιλογή πολιτιστικών στοιχείων τα οποία καλούνται να υιοθετήσουν ή να απορρίψουν.
- Στην υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς. Λαμβάνεται υπόψη ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας διαφορετικό μορφωτικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με την «υπόθεση του ελλείμματος» τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα έχουν ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο.

Σύμφωνα με την «υπόθεση της διαφοράς» οι μαθητές που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά και φέρουν διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία μπορούν να τα καλλιεργήσουν και να τα διατηρήσουν μέσα σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικό σύστημα, χωρίς να εξομοιωθούν ή να αφομοιωθούν. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση υιοθετεί την «υπόθεση της διαφοράς», καθώς στόχος της είναι να καλλιεργήσει την ισότιμη αντιμετώπιση της γλώσσας και της κουλτούρας κάθε πολιτισμικής ομάδας.

- Στην αρχή των ίσων ευκαιριών. Προκειμένου να βελτιωθούν οι μορφωτικές ευκαιρίες των μειονοτικών ομάδων, είναι αναγκαία η αναγνώριση και η προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους. Το σχολείο οφείλει να προσφέρει σε κάθε παιδί τη δυνατότητα να αναπτύξει την προσωπικότητά του και τις ικανότητές του, σύμφωνα με το δικό του ξεχωριστό πολιτισμικό, κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο.

Σε κάθε περίπτωση, πρωταρχικός στόχος της χώρας υποδοχής είναι η ένταξη των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό της σύστημα. Η χώρα υποδοχής οφείλει να αναπτύξει τα δέοντα αναλυτικά προγράμματα και εκείνες τις μεθόδους που θα οδηγήσουν στην ένταξη τόσο των μεταναστών όσο και των προσφύγων. Είναι απαραίτητο, να τεθούν νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι και να σχεδιαστούν νέα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις επιταγές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και θα αφορούν τόσο τους γηγενείς όσο και τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές.

1.1.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ευρώπη

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τη δεκαετία του 70 παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα οι κοινωνίες τους να καταστούν πολυπολιτισμικές και να δημιουργηθεί η ανάγκη υιοθέτησης μιας κοινής πολιτικής, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προέκυψαν από το φαινόμενο αυτό. Αρχικά, δεν υπήρξε πρόβλεψη για τη διαμόρφωση μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι ίδιες, όμως, οι κοινωνικές συνθήκες που επικράτησαν, δημιούργησαν την ανάγκη της διατήρησης των διαφορετικών και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μειονοτικών ομάδων και ταυτόχρονα προέκυψε η ανάγκη της αναγνώρισης και της αποδοχής της πολυμορφίας.

Η εκπαίδευση είναι ο θεσμός εκείνος που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην προσπάθεια υπέρβασης των εντάσεων, των συγκρούσεων και των φαινομένων περιθωριοποίησης και ρατσιστικών συμπεριφορών που δημιουργεί η συμβίωση ανάμεσα σε διαφοροποιημένες πολιτισμικά ομάδες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στοχεύοντας στη διασφάλιση της εσωτερικής συνοχής σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο, προάγει τον σεβασμό της ετερότητας που αποτελεί εγγενές στοιχείο της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Έτσι, προωθεί προγράμματα και κοινές δράσεις, με στόχο να προωθήσει την πολυπολιτισμικότητα. Μέσω των προγραμμάτων αυτών, τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης οργανώνονται και συνεργάζονται με γενικό σκοπό να εξομαλυνθούν οι εντάσεις και να επιτευχθεί η ομαλή και αρμονική ένταξή τους στις κοινωνίες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά ομάδων.

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσπαθούν να εναρμονιστούν με την ευρωπαϊκή πολιτική στο θέμα της ένταξης των μειονοτικών ομάδων στις κοινωνίες τους, στην πράξη παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, οι οποίες οφείλονται στο γεγονός ότι ορισμένες χώρες έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στον τομέα των πολιτικών ένταξης στην κοινωνία των μεταναστευτικών και προσφυγικών ομάδων. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στον οποίο οφείλονται οι διαφοροποιήσεις στην πολιτική που ακολουθούν οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο θέμα της ένταξης των μεταναστών είναι η ιστορία τους και ο πολιτισμός τους. Κάθε χώρα ασκεί την πολιτική της μέσα σε διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα η κοινή εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σύνθεση των διαφορών αυτών.

Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης η πρώτη αναφορά γίνεται στην οδηγία 486/25-7-1977 (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1977). Στο άρθρο 3, μάλιστα, αναφέρεται ότι τα κράτη- μέλη πρέπει να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα, ώστε τα τέκνα των διακινούμενων εργαζόμενων να διδάσκονται το μάθημα της μητρικής τους γλώσσας και του πολιτισμού τους.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1984 (Committee of Ministers Recommendation, 1984) συστήνει στις χώρες-μέλη να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν τα «κατάλληλα υλικά», προκειμένου να υποστηρίξουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση και να ιδρύσουν διαπολιτισμικά κέντρα. Επίσης, να ενθαρρύνουν την υλοποίηση εθνικών και διεθνών σεμιναρίων που σχετίζονται με τη

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιπλέον ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία δίδεται στην ανταλλαγή εκπαιδευτικών και φοιτητών, προκειμένου να προαχθεί η καλύτερη δυνατή γνώση και κατανόηση των πολιτισμών και των εκπαιδευτικών συστημάτων που ακολουθεί κάθε χώρα. Ακόμα, καλεί τα κράτη-μέλη της να δημιουργήσουν υλικό για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και να το μοιραστούν.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1985 (Council of Europe, 1985) εξέδωσε οδηγίες που αφορούσαν στη διδασκαλία και μάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα σχολεία, οι οποίες θα προσαρμόζονται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Τα ζητήματα που είναι απαραίτητο να καλύπτει η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επικεντρώνονται:

- στις ευρύτερες κατηγορίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των καθηκόντων και των υποχρεώσεων.
- στην απουσία δικαιοσύνης, σε περιπτώσεις ανισότητας και διακρίσεων σε φαινόμενα σεξισμού και ρατσισμού.
- σε πρόσωπα που είχαν επιτυχίες και αποτυχίες στην πάλη για τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- στην αναφορά διεθνών συμβάσεων και δηλώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα, π.χ. στην Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Τα άρθρα 126 και 127, μάλιστα, της συνθήκης του Maastricht το 1992 (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992) αναφέρονται στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μέσα από την εκμάθηση και τη διάδοση των γλωσσών των καρτών-μελών.

Για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην *Πράσινη Βίβλο* το 1993 (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1994). Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη συνεισφορά της ευρωπαϊκής ιθαγένειας η οποία θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές και τις αξίες της δημοκρατίας, των ίσων ευκαιριών, του αλληλοσεβασμού και της αλληλεξάρτησης απέναντι στις διάφορες πολιτιστικές και εθνικές ταυτότητες. Επίσης, γίνεται λόγος και για την εκπαίδευση των ατόμων με σκοπό την καταπολέμηση των ανισοτήτων και την καλλιέργεια της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Στην *Πράσινη Βίβλο* επισημαίνεται πως στα απαραίτητα στοιχεία της μάθησης, συμπεριλαμβάνονται η σημαντικότητα των επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και η ικανότητα για θετική

ανταπόκριση στα διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή του πολίτη στην κοινωνία.

Το 1995 το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 1995) στο άρθρο 1 της Σύμβασης για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων αναφέρεται στην προστασία των εθνικών μειονοτήτων και των δικαιωμάτων, όπως και των ελευθεριών των ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Στο άρθρο 6 σημειώνεται ότι πρέπει να ενθαρρύνεται η ανεκτικότητα και ο διαπολιτισμικός διάλογος, και τα κράτη-μέλη να λάβουν μέτρα που θα προάγουν τον αμοιβαίο σεβασμό, την κατανόηση και την συνεργασία όλων των ατόμων ανεξάρτητα από την εθνοτική, την πολιτισμική, τη γλωσσική ή τη θρησκευτική τους ταυτότητα. Επιπρόσθετα, θα πρέπει τα κράτη-μέλη να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για την προστασία των ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά και μπορούν να είναι αποδέκτες απειλών, πράξεων διάκρισης, βίας ή εχθρότητας.

Το 2003, άλλωστε, στη Σύνοδο Κορυφής (Council of Europe, 2003) συζητήθηκε το θέμα της διαφορετικότητας και ενδυνάμωσης της Δημοκρατίας. Οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών αιτήθηκαν στο Συμβούλιο της Ευρώπης να αναπροσαρμόσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές μεθόδους, ώστε να προωθείται ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η αποδοχή και διαχείριση της ετερότητας, η επικοινωνία με άλλους πολιτισμούς, η διαπολιτισμική διάσταση των προγραμμάτων στα πλαίσια της οικοδόμησης της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καταπιάστηκε και η Σύνοδος κορυφής του 2005 (Council of Europe, 2005) και πιο συγκεκριμένα με την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Το 2008 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008) η *Πράσινη Βίβλος* εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν την ύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθητών/τριων που προέρχονται από μεταναστευτικές ομάδες και χαρακτηρίζονται από την δυσχερή οικονομική τους κατάσταση. Τα κράτη-μέλη δεσμεύονται να συμμορφωθούν με τις κοινοτικές οδηγίες που αφορούν στην ένταξη των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι απαραίτητο να εστιάσει στην παροχή ενός σχολείου ποιότητας, αλλά και δωρεάν, καθολικής πρόσβασης σε αυτό, όπως και σε μία πολιτική η οποία θα σέβεται τις εθνοτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και άλλες διαφορές. Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι σε θέση να καλύπτει και να ανταποκρίνεται

στις ανάγκες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και η ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία.

Την ίδια χρονιά, στη *Λευκή Βίβλο* (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008), οι Υπουργοί των Εξωτερικών αναφέρουν ότι το κοινό μέλλον των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξαρτάται από την ικανότητά τους να εγγυηθούν και να αναπτύξουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί τη βάση για τη διαχείριση της πολιτισμικής πολυμορφίας. Για να γίνει διαχειρίσιμη η πολιτισμική πολυμορφία απαιτείται μία ουσιώδης προσπάθεια και ο διαπολιτισμικός διάλογος είναι η βάση για την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Στη *Συνθήκη της Λισσαβόνας*, το 2009, γίνεται λόγος για την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών με στόχο τη διάδοση του πολιτισμού και της ιστορίας των λαών της Ευρώπης, αλλά και την διατήρηση και προστασία της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή του 2016 γίνεται αναφορά στις διεθνείς πολιτισμικές σχέσεις και ορίζονται οι κατευθυντήριες αρχές της δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ μνεία γίνεται και στην «προώθηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού και του διαπολιτισμικού διαλόγου, στη διασφάλιση του σεβασμού της συμπληρωματικότητας και της επικουρικότητας, στην προώθηση της οριζόντιας προσέγγισης του πολιτισμού, στην προώθηση του πολιτισμού μέσω των υφιστάμενων πλαισίων συνεργασίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016: 4).

Τέλος, το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης το 2020, έχει ως στόχο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών, ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν στους πολίτες εκείνα τα μέσα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται, προκειμένου να εξασφαλίσουν οικονομική ευημερία και βιώσιμη απασχολησιμότητα. Ένας από τους κυριότερους, άλλωστε, στρατηγικούς στόχους είναι και η προώθηση της ισότητας, η αλληλεγγύη στην κοινωνία και η ενεργός συμμετοχή όλων των πολιτών στον δημόσιο βίο (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, 2013).

1.1.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η Ελλάδα εφαρμόζει για πρώτη φορά εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το τότε Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων θεσμοθετεί μέτρα προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων διαφορετικής κοινωνικής, πολιτισμικής και θρησκευτικής προέλευσης. Με υπουργική απόφαση εισάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός των *Τάξεων Υποδοχής* και των *Φροντιστηριακών Τμημάτων* για τα παιδιά των παλιννοστούντων. Ο νέος θεσμός νομοθετείται το 1983 (Ν. 1404/83) και τροποποιείται στη συνέχεια με το νόμο Ν1894/90. Η υπουργική απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994 ρυθμίζει τη λειτουργία των προγραμμάτων και προβλέπει την πρόσληψη εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα διδάξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό στα παιδιά των μεταναστών.

Με το Ν. 2413/96 που αφορά ρητά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η νέα πραγματικότητα που δημιουργείται μετά από την αύξηση του αριθμού των μεταναστών και τη μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε πολυπολιτισμικό. Το άρθρο 34 ορίζει ως σκοπό της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης *«την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Η συγκεκριμένη διατύπωση καθιστά σαφές το πλαίσιο ένταξης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην ελληνική εκπαίδευση, με απώτερο στόχο την κοινωνική τους αποδοχή και την διασφάλιση ισότητας ευκαιριών, με κριτήριο ιδιαιοποίησής τους, κυρίως μορφωτικά και πολιτισμικά. Ταυτόχρονα, ορίζει ότι ορισμένα από τα δημόσια σχολεία καθίστανται σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα οποία θα εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία θα προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών που εμφανίζουν ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτιστικές, μορφωτικές ή κοινωνικές ανάγκες. Προκειμένου ένα σχολείο να χαρακτηριστεί ως *διαπολιτισμικό* θα πρέπει το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζουν τις παραπάνω ιδιαιτερότητες να προσεγγίζει το 45% του συνολικού αριθμού των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που θα διδάξουν στο διαπολιτισμικό σχολείο θα επιλέγονται με κριτήριο των γνώσεών τους στην άσκηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τη γνώση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Επιπλέον, σημειώνεται ότι οι

εκπαιδευτικοί που θα διδάξουν στο διαπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει να λάβουν ανάλογη κατάρτιση.

Με την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις που αφορούν στη λειτουργία των *Τάξεων Υποδοχής* και των *Φροντιστηριακών Τμημάτων*, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης με σκοπό να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των παλιννοστούντων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασικός στόχος είναι η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών και όχι οι ιδιαίτερες ανάγκες προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας σε μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Η ίδια υπουργική απόφαση υπογραμμίζει την ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών. Την ευθύνη της υλοποίησης των σχετικών αποφάσεων, την έχουν οι νομάρχες.

Καθώς η πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού γίνεται όλο και πιο έντονη, η ελληνική πολιτεία, το 1996, θεσμοθετεί την *Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (Ν.2413/1996) και το 2001 αρχίζει να λειτουργεί το *Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) που έχει ως στόχο την προώθηση της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού στους ομογενείς και αναλαμβάνει τον συντονισμό για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, αλλά και μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι πιο σημαντικές αρμοδιότητες του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι:

- Η κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών,
- Να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και βοηθήματα,
- Να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης,
- Να παρακολουθεί την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- Να αξιολογεί τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,
- Να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα,
- Να λειτουργεί συμβουλευτικά προς την Πολιτεία σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και εφαρμογής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και των καινοτομιών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Η Πολιτεία έχει αναθέσει στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα την αρμοδιότητα της έρευνας των συνθηκών διαβίωσης, της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των μαθητών που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, τη διατύπωση προτάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων. Προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτήν. Για το λόγο αυτό οργανώνονται σεμινάρια και αναπτύσσονται δράσεις που εστιάζουν:

- στην ενίσχυση της ελληνομάθειας
- στην διαπολιτισμική διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος
- στη συγγραφή βιβλίων και στην παραγωγή διδακτικού υλικού
- στην ενίσχυση των σχολικών μονάδων με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό
- στην καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής
- στην παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης στους μαθητές
- στη διαχείριση των προβλημάτων τάξης.

Το 2006 ξεκίνησε η Τρίτη φάση των πράξεων ενέργειας του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. «Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα», που υλοποιήθηκε με την συνδρομή Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της χώρας:

- Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων: υλοποιήθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση-Γυμνάσιο: υλοποιήθηκε από το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων στο σχολείο: υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Με την υλοποίηση των παραπάνω προγραμμάτων δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν παραδοσιακά χαρακτηριστικά και πρακτικές και να συμμετάσχουν σε νέες μορφές επιμόρφωσης για τις σύγχρονες διδακτικές που αφορούν στην πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019).

Εκτός από το Υπουργείο Παιδείας, οι φορείς που ασχολολήθηκαν και ασχολούνται έως και σήμερα με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι οι παρακάτω:

1. Ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: που ασχολείται με το σχεδιασμό δράσεων για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
2. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (ΠΕΚ) ασχολείται και με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
3. Η Δράση e-Twinning του Υπουργείου Παιδείας, που έχει ως στόχο τη διασύνδεση των ευρωπαϊκών σχολείων.
4. Το ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, το οποίο διοργανώνει ημερίδες και σεμινάρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
5. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο επιμορφωτικό πρόγραμμα «Διαχείριση προβλημάτων τάξης»• περιλαμβάνει άξονα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία.
6. Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης που δραστηριοποιείται σε θέματα εκπαίδευσης και αλφαριθμητισμού ενηλίκων, οργανώνει μαθήματα ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς και ασχολείται με την εκπαίδευση των τσιγγάνων.
7. Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, το οποίο αναπτύσσει δράσεις για τη στήριξη κυρίως των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.

1.2 Διαπολιτισμική Ικανότητα

Ο όρος *Διαπολιτισμική Ικανότητα* αναφέρεται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων που διαθέτει το άτομο και του επιτρέπουν να αναγνωρίζει και να αποδέχεται την ετερότητα και να αξιοποιεί δημιουργικά διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτή (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Είναι η θετική στάση στην επανεξέταση και αναπροσαρμογή των ήδη υιοθετημένων στάσεων και απόψεων και η δυνατότητα να είναι το άτομο ανοιχτό στην ανάπτυξη νέων στρατηγικών προκειμένου να επιτύχει μία λειτουργική επικοινωνία με τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφεται κι έρχεται σε επαφή (Portera, 2011).

Οι Hammer et al (2003) ορίζουν ως *Διαπολιτισμική Ευαισθησία* την ικανότητα να διακρίνει το άτομο τις πολιτισμικές διαφορές και να έρχεται σε επαφή με αυτές. Για τη *Διαπολιτισμική Ικανότητα* θεωρούν ότι αυτή αναφέρεται στην ικανότητα που διαθέτει το άτομο να σκέφτεται και να λειτουργεί απέναντι στους άλλους με τρόπο ο οποίος είναι διαπολιτισμικά κατάλληλος. Επιπλέον, αντιπροσωπεύουν την άποψη ότι όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η *Διαπολιτισμική Ευαισθησία*, τόσο πιο διευρυμένα είναι και τα περιθώρια ανάπτυξης της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας*. Η *Διαπολιτισμική Ευαισθησία*, σύμφωνα με τους Uygun & Warsah (2022: 558), “αποτελεί μια ξεκάθαρη ψυχολογική διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών”.

Οι Byram, Nichols & Stevens (2001: 153) και ο Byram (2008: 58-59) υποστηρίζουν ότι η *Διαπολιτισμική Ικανότητα* συνίσταται από:

1. Τη γνώση των κοινωνικών ομάδων σε ό,τι αφορά τον πολιτισμό τους, τις πρακτικές τους και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν κοινωνικά και διαπροσωπικά.
2. Δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης σε πραγματικές συνθήκες.
3. Από στάσεις περιέργειας και ετοιμότητας σχετικοποίησης του εαυτού. Υπό αυτή την οπτική, είναι δυνατή η αποβολή της καχυποψίας που αφορά τους άλλους πολιτισμούς και απορρίπτεται η άκριτη πίστη στο δικό μας πολιτισμό.
4. Ικανότητες που διαθέτει το άτομο να εντοπίζει τον εθνοκεντρισμό, τις πολιτισμικές παρεξηγήσεις ή δυσλειτουργίες και την ικανότητα να διαμεσολαβεί ανάμεσα σε ερμηνείες γεγονότων που είναι αντίθετες μεταξύ τους.
5. Από την ικανότητα κριτικής αξιολόγησης των άλλων πολιτισμών.

Σύμφωνα με τον Σιμόπουλο (2014) και τους Στεργίου και Σιμόπουλο (2019), η *Διαπολιτισμική Ικανότητα* αφορά τα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ατόμου σχετικά με την συμπεριφορά και την κινητοποίησή του, τα οποία καθιστούν το ικανό να προσαρμόζεται αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι όσο σημαντική είναι η «πολιτισμική ταυτότητα του ανήκειν», του αισθήματος ασφάλειας, υποστήριξης κοινών αξιών και επιδιώξεων που προσφέρουν τα κοινωνικά δίκτυα, εξίσου σημαντική είναι μία εξαιρετικά ισχυρή και παγιωμένη πολιτισμική ταυτότητα, η οποία είναι πιθανό να δημιουργεί επικοινωνιακά εμπόδια ανάμεσα στις ομάδες.

Η *Διαπολιτισμική Ικανότητα*, άλλωστε, ορίζεται και ως ικανότητα διαχείρισης «διαφορών και διαφορετικότητας», ως ικανότητα διαχείρισης του «αγνώστου». Όταν συμβαίνει αυτό έχει ολοκληρωθεί η αποδοχή της ετερότητας, που προϋποθέτει την κριτική αυτογνωσία του ατόμου σε ό,τι αφορά στη δική του ταυτότητα και στην κατανόηση της αξίας της ταυτότητας των άλλων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003). Επίσης, η κριτική αυτογνωσία του εκπαιδευτικού τον οδηγεί στην αναγνώριση των παγιωμένων στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην προσπάθεια άρσης τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει και ο Σιμόπουλος (2014: 51), συμβάλλει και στην προσέγγιση των εμπειριών και του διαφορετικού μαθησιακού τρόπου των εκπαιδευομένων, στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες όλων των μαθητών/τριων, στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, αποδοχής της ετερότητας και ενσυναίσθησης (Στεργίου, 2014· Γκόβαρης, 2017).

Ο Le Roux (2002) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πρέπει να έχει ενσυναίσθηση, να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και να είναι σε θέση να διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις, να σέβεται τα άτομα που διαφοροποιούνται πολιτισμικά και να αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως μία ευκαιρία μάθησης, αν και θα πρέπει να απορρίπτει την υπόθεση του ελλείμματος που κατατάσσει τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους. Έτσι, η Διαπολιτισμική Ικανότητα δεν αφορά μόνο συγκεκριμένες δεξιότητες, αλλά κυρίως στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποδεικνύουν έμπρακτα ότι μπορούν να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα (Timoštšuk, Uibu & Vanahans, 2022).

Παράλληλα, στη *Διαπολιτισμική Ικανότητα* εντάσσονται και οι ικανότητες ερμηνείας και συσχέτισης που καθιστούν το άτομο ικανό να ερμηνεύει κείμενα ή περιστατικά άλλων πολιτισμών και να τα συσχετίζει με ανάλογα του δικού του πολιτισμού (Bennett, 1998). Ο Bennett (2004) θεωρεί ότι η συναισθηματική ευκαμψία, η προσωπική αυτονομία, η ευελιξία, το ανοιχτό πνεύμα και η αντιληπτική οξυδέρκεια αποτελούν χαρακτηριστικά της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας*.

Στην έρευνα που διενέργησε η Deardorff (2006, όπ. Αναφ. στο Σιμόπουλος 2014: 53-54), ως χαρακτηριστικά της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* αναφέρονται τα εξής:

- Οι ικανότητες ανάλυσης, ερμηνείας και συσχέτισης, όπως οι ικανότητες ενεργητικής ακοής και παρατήρησης, αλλά και οι ικανότητες συγκριτικού στοχασμού και γνωστικής ευελιξίας.
- Η ικανότητα μετατόπισης-εναλλαγής πλαισίου αναφοράς και προσαρμογής της συμπεριφοράς στο πολιτισμικό περιβάλλον.
- Η προσαρμοστικότητα, επεκτασιμότητα και ευελιξία του πλαισίου αναφοράς και των σχετικών φίλτρων.
- Η κατανόηση των απόψεων και της κοσμοθεωρίας του άλλου.
- Η δεκτικότητα και η εμπλοκή σε καταστάσεις που εμπεριέχουν αβεβαιότητα και αμφισημία, επομένως και περιέργεια και διάθεση ανακάλυψης.
- Η ικανότητα μετακίνησης από την εκ των έσω παρατήρηση και στην ουδέτερη παρατήρηση.
- Η μετακίνηση προς τον εθνοσχετικισμό, η ικανότητα αυτοσυγκράτησης των κρίσεων και της κριτικής.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από το εύρος του ορισμού της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας*, αφορούν στον προβληματισμό εάν η *Διαπολιτισμική Ικανότητα* περιορίζεται στη διαχείριση των ατόμων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά ή εάν αφορά μόνο την πολιτισμική διαφορά που είναι ορατή. Οι Papadopoulou, Tilki, & Taylor (1998) ορίζουν τη *Διαπολιτισμική Ικανότητα* ως την ικανότητα που επιτυγχάνει την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Έτσι, *Διαπολιτισμικά Ικανός* εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος είναι σε θέση να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τόσο μία τάξη με διαφοροποιημένους μαθητές όσο και μία τάξη που αποτελείται από διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές και μαθητές που προέρχονται από την χώρα υποδοχής και είναι σε θέση να συνθέσει το μαθητικό δυναμικό, να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις που εμφανίζει μία πολυπολιτισμική τάξη (De Hei et al., 2019).

Ο Μάγος (2005: 201) υπογραμμίζει ότι η *Διαπολιτισμική Ικανότητα* δεν σχετίζεται μόνο με την ικανότητα επικοινωνίας με τα άτομα που διαφοροποιούνται πολιτισμικά και φέρουν διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, αλλά σχετίζεται και με την ικανότητα διαχείρισης μιας μεγάλης ποικιλίας διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν μία ανθρώπινη ομάδα, ακόμη και αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση. Σύμφωνα με τον Vanrus (2002), η *Διαπολιτισμική Ικανότητα* απορρίπτει τις αφομοιωτικές ευρωκεντρικές προσεγγίσεις. Εστιάζει στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα καλλιεργεί και θα προάγει την

ισότητα με την αξιοποίηση και ενσωμάτωση στη διδασκαλία όλων των πολιτισμών, κι όχι μόνο τον πολιτισμό της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας. Παρά το γεγονός ότι όλοι υποστηρίζουν την ισοτιμία των πολιτισμών, στην πράξη οι μαθητές που διαφοροποιούνται πολιτισμικά συνεχίζουν να αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τη *υπόθεση του ελλείμματος*. Η συγκεκριμένη θεωρία ισχυρίζεται πως τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία ερμηνεύονται με βάση τη θεωρία του *πολιτιστικού ελλείμματος*, ενώ παραβλέπεται η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών που διαφοροποιούνται πολιτισμικά.

Σύμφωνα με τον Σιμόπουλο (2014), προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, πρέπει να είναι ανοιχτόμυαλος, να έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του και να είναι δεκτικός στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε γνωστικό επίπεδο, οφείλει να διαθέτει πολιτισμική αυτοσυνείδηση, που βοηθά στη μείωση της αβεβαιότητας, στο επίπεδο της συμπεριφοράς να διαθέτει μεταδοτικότητα, ευελιξία στη συμπεριφορά και κοινωνικές ικανότητες στο λεκτικό και μη λεκτικό πεδίο.

1.3 Εργαλεία και κλίμακες αποτύπωσης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Η *Διαπολιτισμική Ικανότητα* μπορεί να αξιολογηθεί με διάφορες μεθόδους, όπως για παράδειγμα η παρατήρηση και η συνέντευξη. Ο Banks (1994: 49-59) πρότεινε μία τυπολογία, προκειμένου να προσδιοριστεί η σύνδεση των εννοιών της ταυτότητας, της εθνότητας και της διαφοράς, διακρίνοντας τα παρακάτω στάδια:

- Το στάδιο της *εθνολογικής ψυχολογικής αιχμαλωσίας*. Στο στάδιο αυτό τα άτομα είναι εγκλωβισμένα στις εθνοτικές ομάδες.
- Το στάδιο της *εθνοτικής ενθυλάκωσης*. Στο στάδιο αυτό τα άτομα είναι δέσμια του εθνοκεντρικού προσανατολισμού.
- Το στάδιο της *διασαφήνισης της εθνοτικής ταυτότητας*. Στο στάδιο αυτό τα άτομα αποσαφηνίζουν την εθνοτική τους ταυτότητα και αποδέχονται τον εαυτό τους στο πλαίσιο της ομάδας στην οποία ανήκουν.
- Στο τέταρτο στάδιο, το άτομο αναπτύσσει το *διάλογο* με διαφορετικές ομάδες και αρχίζει να ενεργεί με διεθνικό τρόπο.

- Στο πέμπτο στάδιο, το άτομο αναπτύσσει τον *αναστοχασμό* στη στάση του απέναντι στον εθνοκεντρισμό.
- Στο έκτο στάδιο, το άτομο αναπτύσσει δεξιότητες που προσβλέπουν στη *διαπολιτισμική διαμεσολάβηση* και συγκροτεί οικουμενική ταυτότητα.

Η Deardorff (όπ. Αναφ. στο Σιμόπουλος, 2014: 61-66) θεωρεί ότι τα πιο διαδεδομένα εργαλεία διερεύνησης της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* είναι το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης (Intercultural Development Inventory-IDI) των Hammer και Bennett (1998), που δημιουργήθηκε με πρότυπο το Μοντέλο Ανάπτυξης Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Development Model of Intercultural Sensitivity-DMIS) και το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Προσαρμοστικότητας (Cross Cultural Adaptability Inventory) των Kelley και Meyers (1992). Εργαλείο μέτρησης της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* πρότειναν και οι Chen και Starosta (2000), «Αξιολόγηση της Διαπολιτισμικής Ικανότητας», (Assesment of Intercultural Competence), ενώ ο Fantini (2000) προτείνει ως κύριο εργαλείο τον Οδηγό: «Οι στόχοι, οι κατευθυντήριες γραμμές και η αξιολόγησή σου» (YOGA Form-Your Objectives, Guidelines and Assesment Form). Το ερευνητικό εργαλείο Multicultural Personality Questionnaire (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000) διερευνά με τη σειρά του τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως για παράδειγμα την πολιτισμική ενσυναίσθηση, το ανοιχτό πνεύμα, την κοινωνική πρωτοβουλία και την συναισθηματική κατανόηση. Στο πλαίσιο του διακρατικού έργου Intertie - Leonardo Da Vinci-2000-2006, αναπτύχθηκε ένα εργαλείο διερεύνησης και αποτύπωσης του προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων, που ασχολείται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταγράφει μεταξύ άλλων:

- τις επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτή σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα,
- την δεξιότητα χρήσης και ερμηνείας της μη λεκτικής επικοινωνίας και την ικανότητα της ενσυναίσθησης,
- την εκτίμηση των διαφορετικών τρόπων σκέψης και την αναγνώριση και παραδοχή ότι ο δικός του τρόπος σκέψης αποτελεί μόνο μία εκδοχή μεταξύ πολλών,
- την ικανότητα προσέγγισης ζητημάτων στο πλαίσιο του πολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή,

- την ικανότητα διαχείρισης του άγχους, που πιθανά δημιουργείται μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον,
- την ικανότητα διαχείρισης πιθανών συγκρούσεων, που δημιουργούνται μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον,
- την ικανότητα να αναπτύσσει επιχειρήματα που αφορούν σε αξίες και αρχές,
- την ικανότητα ανάπτυξης προτάσεων και εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων, προκειμένου να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον,
- την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος (Σιμόπουλος, 2014: 61-66)

Τα ερευνητικά εργαλεία για τη *Διαπολιτισμική Ικανότητα* DMIS και IDI, σύμφωνα με τον Hammer (1999), αποτυπώνουν την προσωπική εμπειρία σε σχέση με τις πολιτισμικές διαφορές και τον τρόπο που αναπτύσσεται η *Διαπολιτισμική Ευαισθησία* από μία εθνοκεντρική προοπτική, σε μία ευρύτερη και πιο ανοιχτή προοπτική. Με βάση τα συμπεράσματα που εξάγονται από την αξιοποίηση των δύο συγκεκριμένων εργαλείων, διακρίνονται τα παρακάτω στάδια (Σιμόπουλος, 2014: 61-62).

- *Το στάδιο της άρνησης.* Εντάσσονται τα άτομα που δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τις πολιτισμικές διαφορές και χρησιμοποιούν στερεότυπα στις περιγραφές τους.
- *Το στάδιο της άμυνας.* Εντάσσονται τα άτομα που κατέχουν την ικανότητα ερμηνείας των πολιτισμικών διαφορών, αλλά χρησιμοποιούν αρνητικά στερεότυπα για να περιγράψουν το διαφορετικό και θετικά στερεότυπα για να περιγράψουν τον εαυτό τους. Θεωρούν ότι ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, διεκδικούν οτιδήποτε θεωρούν οι ίδιοι ότι τους ανήκει και αποκλείουν τους «άλλους» από κάθε ευκαιρία.
- *Το στάδιο της ελαχιστοποίησης.* Στο στάδιο αυτό ανήκουν τα άτομα που αναγνωρίζουν και αποδέχονται την επιφανειακή πολιτισμική διαφορετικότητα, θεωρώντας ότι όλοι οι άνθρωποι στην ουσία είναι ίδιοι. Η παραδοχή αυτή οδηγεί στην ταύτιση ορισμένων πολιτισμικών αξιών σε οικουμενικές επιθυμίες.
- *Το στάδιο της αποδοχής.* Στο στάδιο αυτό εντάσσονται τα άτομα που αποδέχονται και συζητούν για τις πολιτισμικές διαφορές. Το άτομο

αναγνωρίζει και αποδέχεται την ύπαρξη και τη βιωσιμότητα διαφορετικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς από το δικό του.

- *Το στάδιο της προσαρμογής.* Στο στάδιο αυτό εντάσσονται τα άτομα που κατέχουν τη γνώση του οικείου τους πολιτισμού και γνώσεις των «άλλων» πολιτισμών και χρησιμοποιούν αυτές τις γνώσεις για να προσεγγίσουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς. Τα άτομα αυτά διαθέτουν την ενσυναίσθηση σε αναπτυγμένο βαθμό και είναι σε θέση να τροποποιούν τις συμπεριφορές τους σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
- *Το στάδιο της ενσωμάτωσης.* Σε αυτό εντάσσονται τα άτομα που θεωρούν ότι η ταυτότητα κάθε ανθρώπου δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από έναν πολιτισμό, προσπαθώντας να συνδυάσουν τα αντικρουόμενα πολιτισμικά πλαίσια που γνωρίζουν.

1.4 Παρατηρήσεις ως προς την εκτίμηση και την αξιολόγηση της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Με δεδομένο ότι το πλαίσιο του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα, δεν είναι δυνατή η αντικειμενική αξιολόγηση της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας*. Τα διάφορα εργαλεία διερεύνησής της, προσφέρουν τη δυνατότητα περιγραφής και ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο προσδιορίζει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα σε σχέση με την πολιτισμική ταυτότητα των άλλων.

Στο πλαίσιο διερεύνησης της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας*, οι ερωτώμενοι καλούνται να δώσουν απαντήσεις που αφορούν στο βαθμό της ενσυναίσθησης που κατέχουν, στη διαχείριση συναισθηματικών καταστάσεων που προκύπτουν κατά την διαπολιτισμική επαφή, στον αναστοχασμό τους σε σχέση με τον τρόπο που τα στερεότυπα και οι κοινωνικές προκαταλήψεις επηρεάζουν τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (Σιμόπουλος, 2014). Οι Constantine και Ladany (2001) επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* με τη χρήση αυτοαναφορικών εργαλείων δίνει αποτελέσματα για τις προσδοκώμενες στάσεις και συμπεριφορές του ερωτώμενου, καθώς πιθανά δεν αποτυπώνονται οι πραγματικές.

Προκειμένου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* να είναι πιο αξιόπιστα, κρίνεται ενδεδειγμένη η χρήση περισσότερων μεθόδων μέτρησης τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών. Μπορεί να γίνει παράλληλη

χρήση ερωτηματολογίου, συνέντευξης, παρατήρησης, να χρησιμοποιηθούν τα αναστοχαστικά ημερολόγια, οι μελέτες περίπτωσης και η τριγωνοποίηση. Σύμφωνα με την Deardorf (2006, όπ. Αναφ. στο Σιμόπουλος, 2014), για να αξιολογηθεί ορθά η *Διαπολιτισμική Ικανότητα* δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο σε εμφανώς παρατηρήσιμα στοιχεία και το αποτέλεσμα είναι πιο αξιόπιστο, όταν βασίζεται σε περισσότερες μεθόδους αξιολόγησης, κυρίως ποιοτικές, και όχι μόνο στην χρήση ερωτηματολογίου. Παράλληλα, είναι βασικό, όταν αξιολογείται η *Διαπολιτισμική Ικανότητα*, να εξετάζονται οι πολιτισμικές και κοινωνικές παράμετροι, είναι αδύνατο να υπάρξει αξιολόγηση ανεπηρέαστη από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό της πλαίσιο. Μάλιστα η Deardorf τονίζει ότι είναι πιο εύκολο να «μετρηθούν» τα επιμέρους στοιχεία που την συγκροτούν από το να «μετρηθεί» ολικά η *Διαπολιτισμική Ικανότητα*. Η μέτρηση της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* και ειδικότερα της πραγματικής «αλλαγής» της Διαπολιτισμικής Ικανότητας είναι σίγουρα μία σύνθετη και επίπονη διαδικασία (McAllister & Irvine, 2000: 20).

1.5 Κατάκτηση και ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Οι πολυπολιτισμικές τάξεις του σύγχρονου σχολείου έχουν συμβάλει στη δημιουργία ενός ιδιαίτερου μαθησιακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τον εκπαιδευτικό. Η ετερότητα εμπεριέχει τη δυναμική της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαιότητας, συνθέτοντας μία πραγματικότητα εμπλουτισμένη με πλήθος προκλήσεων, δυσκολιών και νέων απαιτητικών καταστάσεων. Γι' αυτό τον λόγο είναι απαραίτητη η κατάκτηση και η ανάπτυξη της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* των εκπαιδευτικών όχι μόνο των πολυπολιτισμικών, αλλά όλων των τάξεων.

Η ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας δεν αποτελεί αίτημα αποκλειστικά ηθικού χαρακτήρα, αλλά φαίνεται να έχει σοβαρές εκπαιδευτικές συνέπειες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες μπορούν να διαμορφώσουν το κατάλληλο κλίμα εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων, διευκολύνοντας σε σημαντικό βαθμό τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lei, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί, πολύ συχνά, δεν μπορούν να αντιληφθούν και να χειριστούν την ετερότητα, διότι είναι εγκλωβισμένοι στον πολιτισμό και την κουλτούρα που φέρουν οι ίδιοι. Μάλιστα, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές,

βασίζονται στις παραδοχές και αξίες του πολιτισμού τους και ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμορφωθούν με αυτές. Φαίνεται, λοιπόν, να υιοθετούν την επιλογή της *πολιτισμικής αφομοίωσης*, βασιζόμενοι στα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, κάτι που τους καθιστά λιγότερο αποτελεσματικούς στις σχέσεις τους με τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές (Locke στο Hollins, 2006). Επομένως, κρίνεται απαραίτητο «να εξερευνήσουν τις αξίες, τις απόψεις, τις γνώμες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους με όρους της πολιτισμικής τους προέλευσης» (Locke στο Hollins, 2006: 337). Εάν δώσουν χώρο στους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές να μοιραστούν μέσα στην τάξη τις εμπειρίες τους, τότε θα δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα και νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα εμπλουτιστεί η μάθηση. Μάλιστα, η Fine (στο Hollins, 2006: 339), προτείνει να «υφαίνονται» οι εμπειρίες ζωής των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε η μάθηση να αποκτήσει περισσότερο νόημα και οι εκπαιδευτικοί σταδιακά να απεγκλωβιστούν από παγιωμένες αντιλήψεις και να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Σύμφωνα με τον Taylor (1994), η αλλαγή και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συγκροτούνται από τον προϋπάρχοντα βαθμό ετοιμότητας για αλλαγή και νέες εμπειρίες. Ενώ, λοιπόν, οι ερευνητές που μελετούν τη *Διαπολιτισμική Ικανότητα* απαριθμούν τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ικανού ατόμου, δεν υπάρχει επαρκής έρευνα που να παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους αυτή μαθαίνεται ή/και διδάσκεται στο άτομο. Έτσι, ο Taylor (2017) επεσήμανε πως η μετασηματιζούσα μάθηση είναι αυτή που ερμηνεύει τη διαδικασία κατάκτησης της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας*, διότι η ανάπτυξή της συνιστά έναν μετασηματισμό οπτικής και ιδεών.

Στους εκπαιδευτικούς παρέχονται συνεχώς ευκαιρίες επαφής με τη διαφορετικότητα είτε έμμεσα, μέσω βιβλίων, ταινιών, τραγουδιών, είτε άμεσα μέσω της συναναστροφής και αλληλεπίδρασης με άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, άλλες μέθοδοι είναι ο αναστοχασμός, το παιχνίδι ρόλων και η συμμετοχή σε ομάδες ανάπτυξης της συνειδητότητας του εαυτού (Σιμόπουλος, 2014: 71). Στο πρώτο στάδιο, το στάδιο του εθνοκεντρισμού (Banks, 1994), οι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύονται πάνω σε ζητήματα *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* είναι λιγότερο ανοιχτοί και συχνά εμφανίζονται διστακτικοί, καχύποπτοι και ευάλωτοι. Στη συνέχεια, περνώντας στο στάδιο του εθνοτικού σχετικισμού, φαίνεται πως αναλαμβάνουν ρίσκα, καθώς αναπτύσσεται η διάθεση να πειραματιστούν με διαφορετικές οπτικές που μέχρι εκείνη την στιγμή τους ήταν άγνωστες. Παρόλα αυτά, οι McAllister και Irvine (2000) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν

αντιστάσεις στην αλλαγή, κάτι που τελικά δεν τους βοηθά να ενισχύσουν τη *Διαπολιτισμική τους Ικανότητα*.

Άλλη μία σημαντική παράμετρος που εμποδίζει την ανάπτυξη *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, τα οποία βασίζονται στον τρόπο που έχουν μεγαλώσει και στο συναίσθημα τους, παρά στην λογική. Έτσι, είναι σημαντικό να διερευνώνται τα συναισθήματα και οι απόψεις τους, ώστε οι μεταξύ τους αντιπαραθέσεις να είναι δημιουργικές και αποδεκτές, καθιστώντας αποδεκτή την αμφισβήτηση σε ιδέες, απόψεις και στάσεις, αλλά όχι στους ανθρώπους, που είναι οι φορείς τους (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 21).

Κάποιες από τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θεωρούνται αποτελεσματικές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Ικανότητα είναι ο «καταιγισμός ιδεών», ώστε να παρουσιαστούν οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων, «*οι σύντομες παρουσιάσεις από τους συμμετέχοντες, τα κρίσιμα περιστατικά, τα παιχνίδια ρόλων και οι προσομοιώσεις, τα σχέδια εργασίας, οι εθνογραφικές δράσεις, η εργασία σε ζευγάρια ή ομάδες και η συζήτηση*» (Lazar, 2007: 11).

Μία ακόμη πρόταση που αφορά στο είδος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της *Διαπολιτισμικής τους Ικανότητας*, σχετίζεται με ένα βιωματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής μάθησης, που ενσωματώνει τον εμπειρικό προσανατολισμό και τις γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις και επιδιώκει τόσο τη μετάδοση σημαντικών για τη διάδραση και τη συναναστροφή γνώσεων, πρακτικών και δομών, όσο και την ανάπτυξη δομημένων εμπειριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Auernheimer, 2003• Holzbrecher, 2011). Αυτό απαιτεί μία διδακτική διάρθρωση και δομή με εξελικτικές εκπαιδευτικές φάσεις (Σταυρίδου-Bausewein, 2003).

Τέλος, σε πληθώρα σύγχρονων ερευνών υποστηρίζεται ότι τα επίπεδα Διαπολιτισμικής Ικανότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι χαμηλά. Ειδικότερα, τα ελλείμματα αφορούν κυρίως την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της διγλωσσίας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019• Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020), καθώς και στην κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριών (Mogli, Kalbeni & Stergiou, 2020). Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί πως τα εν λόγω ελλείμματα συχνά οφείλονται στην απουσία αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Parageorgiou, Digelidis, Sympas & Papaioannou, 2021). Δεδομένου ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η επιστημονική τους κατάρτιση μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα

επίπεδα Διαπολιτισμικής τους Ικανότητας, καθίσταται σαφές πως είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών και να εξασφαλίζεται από την πολιτεία η παροχή των κατάλληλων εφοδίων, ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν υπηρεσία στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).

Έπειτα από την εκτεταμένη αναφορά στις έννοιες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Διαπολιτισμικής Ικανότητας, στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία συσχέτιση διαφόρων θεωριών μάθησης με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καθώς επίσης αναλύονται οι έννοιες της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού (ανα)στοχασμού και επισημαίνονται οι συνδέσεις των εννοιών αυτών με τη διαδικασία ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.

2. Κριτική Παιδαγωγική, Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Κριτικός Στοχασμός-Σχέση, Συνάφειες και Τομές με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

2.1 Κριτική Παιδαγωγική

Η *Κριτική Παιδαγωγική* συμπεριλαμβάνει διάφορα παιδαγωγικά και φιλοσοφικά ρεύματα που ξεκίνησαν την δεκαετία του '80 στην Αμερική, γεγονός που σχετίζεται με τα κινήματα που εμφανίστηκαν αυτή την δεκαετία, όπως το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα των έγχρωμων ή το κίνημα ενάντια στον πόλεμο του Βιετνάμ. Η *Κριτική Παιδαγωγική* θέτει ως βασική αρχή ότι η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να προσεγγίζεται σχεσιακά, δηλαδή στις αλληλεπιδράσεις της με τις υπόλοιπες κοινωνικές σφαίρες, την πολιτική, την οικονομική και την πολιτισμική (Δ. Τσιάμη, 2013). Ένας από τους βασικούς θεμελιωτές -ίσως ο βασικότερος- της *Κριτικής Παιδαγωγικής* ήταν ο Paulo Freire, ο οποίος γεννήθηκε το 1921 στο Recife του Pernambuco της Βραζιλίας και πέθανε στο Sao Paulo το 1997.

Ο Paulo Freire υπήρξε από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα. Οι συνθήκες στις οποίες έζησε καθόρισαν την μετέπειτα πορεία του και έτσι αποφάσισε από νεαρή ηλικία να αφιερώσει τη ζωή του στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ευάλωτων ανθρώπων: *«Δεν καταλάβαινα τίποτα εξαιτίας της πείνας μου. Δεν ήμουν χαζός. Δεν ήταν ότι δεν ενδιαφερόμουν. Η κοινωνική μου κατάσταση δεν μου επέτρεπε να έχω την όποια εκπαίδευση. Η εμπειρία μου κατέδειξε για άλλη μία φορά τη σχέση μεταξύ γνώσης και κοινωνικής τάξης»* (όπ. αναφ. στο Moacir Gadoti, 1994), μία φράση του Freire, που αντικατοπτρίζει τον τρόπο που αντιμετώπιζε την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο Freire υποστήριζε ότι η αγωγή έχει μεγάλη απελευθερωτική δύναμη, γι' αυτό και αφιέρωσε πολλά χρόνια της ζωής του στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων. Μάλιστα, υποστήριζε πως η εκπαίδευση, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, είναι πολιτικά καθοριζόμενη, δηλαδή δίνει στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, δρώντας σε όλους τους τομείς της ζωής τους έχοντας κριτική αυτενέργεια (Giroux, 2011). Η παιδαγωγική, λοιπόν, για τον Freire είναι καθοριστική γιατί διαμορφώνει κουλτούρα, η οποία βοηθά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αλλά και κοινωνικής δράσης (Giroux, 2011). Με αυτό τον τρόπο η παιδαγωγική συνδέει τη μάθηση με την πολυπόθητη αλλαγή των κοινωνιών. Πρόκειται για μία πρόκληση που

ζητά από τους μαθητές να αποτιμήσουν κριτικά τον κόσμο, να έρθουν σε επαφή μαζί του και να επενεργήσουν με αυτόν σε κάθε επίπεδο κοινής δράσης, όπως η εκπαίδευση, η οικονομία, η πολιτική, επισημαίνει ο Giroux για την διδασκαλία του Paulo Freire (Giroux, 2010).

Η *Κριτική Παιδαγωγική*, σύμφωνα με τον Freire, βοηθά και μαθαίνει τους μαθητές/τριες να διαβάζουν και να γράφουν με όρους αυτενέργειας, δηλαδή να ασχολούνται ενεργά με μία κουλτούρα προβληματισμού, κάτι πολύ πιο ουσιαστικό και δύσκολο από την παραδοσιακή μάθηση και την εφαρμογή αποκτημένων δεξιοτήτων. Η παιδαγωγική, όπως υποστηρίζει ο Freire, για να έχει αξία, πρέπει να είναι κριτική και μετασχηματιστική. Αυτό σημαίνει ότι η προσωπική εμπειρία είναι αποφασιστική προϋπόθεση, η οποία προσφέρει την ικανότητα στους μαθητές να συσχετίσουν τις δικές τους αφηγήσεις, κοινωνικές σχέσεις και ιστορίες με ό,τι πρόκειται να διδαχθούν (Giroux, 2011).

Επίσης, ο Freire είχε ασπαστεί τη διαλεκτική και αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Anagnou, Vaikousi & Vergidis, 2016). Αυτό διαπιστώνεται από την ουσιαστική ενασχόληση του ιδίου με την παιδαγωγική δράση, καθώς συμμετείχε ενεργά σε προγράμματα εκπαίδευσης μαθητών, φοιτητών και ενηλίκων, αφήνοντας πίσω του ένα πλούσιο συγγραφικό έργο. Έγραψε ένα μεγάλο αριθμό συγγραμμάτων και διατύπωσε μία νέα παιδαγωγική θεωρία, η οποία βασιζόταν στις επιστημολογικές θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής και του Μαρξισμού, αλλά αυτή αποκτούσε νόημα μόνο στην αλληλεπίδρασή της με την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Η θεωρία και η εμπειρία λοιπόν, «συνεργάζονται», προκειμένου να αντικρούσουν την άποψη ότι η εμπειρία από μόνη της παρέχει κάποια αναμφίβολη αλήθεια ή πολιτική εγγύηση. Η εμπειρία είναι καθοριστική και μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο παιδαγωγικό μέσο, μόνο μέσω της θεωρίας, του προσωπικού αναστοχασμού και της κριτικής (Giroux, 2010).

Για την Κριτική Παιδαγωγική, πρωταγωνιστικό ρόλο στο όραμα για κοινωνική αλλαγή διαδραματίζουν το σχολείο και ο εκπαιδευτικός. Όσον αφορά το σχολείο, η *Κριτική Παιδαγωγική* τονίζει ότι δεν είναι ικανό από μόνο του να φέρει την επιθυμητή κοινωνική αλλαγή. Παρόλα αυτά, οι αξίες που καλλιεργούνται και μεταλαμπαδεύονται μέσω της διδασκαλίας, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό είναι αρκετά για να πιστέψουν τα άτομα στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη. Όπως υποστηρίζει ο Giroux (2010: 120) «*Τα σχολεία δεν θα αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να δημιουργήσουμε μέσα σε αυτά θύλακες αντίστασης που παρέχουν*

παιδαγωγικά πρότυπα για νέες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων - μορφές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες σφαίρες, πιο άμεσα εμπλεκόμενες στον αγώνα για μια νέα ηθική και άποψη κοινωνικής δικαιοσύνης». Ο ρόλος του σχολείου στην επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής, αλλά και στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να επενεργήσουν στην κοινωνική πραγματικότητα, αναδεικνύει και την πολιτική διάσταση που χαρακτηρίζει την οργάνωση και τη λειτουργία του (Τσιάμη, 2013: 28).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που συγκροτούν το σχολείο και είναι οι φροντιστές της προσπάθειας για μια καλύτερη κοινωνία, γιατί «ως εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να αποποιηθούμε την ευθύνη για το θεμελιώδες πρόβλημα της δημοκρατίας [...] είμαστε πολιτικά υποκείμενα» (Freire, 2006: 207). Σύμφωνα με την *Κριτική Παιδαγωγική* καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να επιβεβαιώσει στους/στις μαθητές/τριες του ότι μελλοντικά θα επικρατήσει στον κόσμο η κοινωνική δικαιοσύνη, γιατί θα αναπτυχθεί η κριτική σκέψη και δράση και θα αλλάξουν οι βάσεις πάνω στις οποίες διαμορφώνεται η ζωή. Σύμφωνα με τον Freire, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια να δομηθεί μία καλύτερη κοινωνία για όλους, αφού κρατούν στα χέρια τους το ισχυρό όπλο του εγγραμματισμού. Η επιστημονική επάρκεια έρχεται να υποστηρίξει θεωρητικά τους παιδαγωγικούς τους στόχους, οι οποίοι όμως είναι διαποτισμένοι από το όραμα της κοινωνικής αλλαγής (Τσιάμη, 2013: 29). Ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να διαμορφώνουν σήμερα κριτικά σκεπτόμενους μαθητές, οι οποίοι θα είναι αύριο ενεργοί πολίτες στην κοινωνία.

Σύμφωνα και πάλι με την *Κριτική Παιδαγωγική*, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν στους μαθητές τους πως να έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ίδιοι έχουν φιλελεύθερο πνεύμα και ωθούν τους/τις μαθητές/τριες να θέτουν προβλήματα και να συμμετέχουν σε μια κουλτούρα αμφισβήτησης εντός της τάξης που φέρνει στο φως το βαρύνουσα σημασία ζήτημα του ποιος έχει τον έλεγχο στη μάθηση και πώς κατασκευάζεται η γνώση μέσα στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής αίθουσας. Έτσι, η γνώση δεν είναι αυτή που απλώς λαμβάνεται από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά μετασχηματίζεται με ενεργητικό τρόπο και οι μαθητές/τριες μαθαίνουν το πώς να καθοδηγούν παρά το πώς να καθοδηγούνται. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να εμπλέκουν τρίτους σε ένα γόνιμο διάλογο και πώς να έχουν την ευθύνη της γνώμης τους (Giroux, 2011).

Συμπερασματικά, η Κριτική Παιδαγωγική είναι μία παιδαγωγική θεωρία και πρακτική, που έχει ως στόχο να αυξήσει την κριτική συνείδηση των ατόμων,

αποβλέποντας στη χειραφέτηση τους και τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Γρόλλιος, 2010: 11-61). Στην ουσία είναι μία παιδαγωγική *«η οποία αμφισβητεί την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και θέτει ως κεντρικό σκοπό της να συμβάλλει στο ριζικό κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό»* (Γρόλλιος, 2010: 56). Η πολιτική στόχευση είναι φανερή σε όλα της τα κείμενα και η κριτική σκέψη είναι η βάση για τη δημιουργία μιας συλλογικής πολιτικής διεκδίκησης κι ενός οράματος για μία δημοκρατική κοινωνία.

2.1.1 Κριτική Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στην ελληνική κοινωνία, που εδώ και χρόνια έχει μετασχηματιστεί σε πολυπολιτισμική λόγω των μεταναστών και των προσφύγων που φιλοξενεί ως χώρα υποδοχής, είναι απαραίτητη η συζήτηση περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της αναγκαιότητάς της. Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, η πρωτοφανής τεχνολογική εξέλιξη και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας έχουν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη πολλών κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών. Γι' αυτό τον λόγο είναι απαραίτητες οι αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε αυτό να διαγράψει εξολοκλήρου τον *«μονοπολιτισμικό προσανατολισμό»* του παρελθόντος και να λάβει υπόψη του τον *«γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που συναντάται στον μαθητικό πληθυσμό»* (Μανιάτης, 2006: 137).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διαθέτει ισχυρούς δεσμούς με τον τομέα της πολιτικής φιλοσοφίας, καθώς επίσης και με τους σχετικούς με την εκπαίδευση κλάδους της φιλοσοφίας της παιδείας και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βαβίτσας, 2016: 54). Επομένως, οι φιλοσοφικές καταβολές καθενός, όπως του ερευνητή, του παιδαγωγού, του απλού πολίτη ή και του ίδιου του κράτους, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην άποψη που θα διαμορφώσει για την ετερότητα, την διαχείρισή της και κατ' επέκταση και για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με βάση τα παραπάνω και σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), η προσπάθεια προσέγγισης του όρου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η επιβολή ορίων στον ορισμό της, αποτελεί ουσιαστικά μία πολιτική επιλογή και μάλιστα ζωτικής σημασίας. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι απαραίτητη η αναδιάρθρωση και αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των στόχων του. Σε αυτό ακριβώς το σημείο θα πρέπει να γίνει και η πολιτική επιλογή, η σχετική με την εκπαίδευση, ώστε να βρεθεί ο καταλληλότερος

τρόπος με τον οποίο θα εφαρμοστεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η διαχείριση της ετερότητας.

Πολύ συχνά επισημαίνεται ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στηρίζεται σε προσεγγίσεις που ερμηνεύουν το πολυπολιτισμικό φαινόμενο σε σχέση με την ύπαρξη διαφορετικών εθνικών ή πολιτισμικών ομάδων σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, τοποθετώντας τον πολιτισμό ως το πρωταρχικό ερμηνευτικό σχήμα, παρουσιάζοντας τις πολιτισμικές διαφορές ως «σταθερές και αμετάβλητες», αγνοώντας και παραμερίζοντας, πολλές φορές σκοπίμως, τους κοινωνικούς, οικονομικούς και ταξικούς παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν επίσης έκφραση «διαφορετικότητας» (Μανιάτης, 2006: 138). Οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όμως, δεν στηρίζονται σε τέτοιου είδους απόψεις, οι οποίες, ενώ προσπαθούν να προβάλλουν την πολιτισμική ισότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας, καταλήγουν σε μία στενή οπτική των πολιτισμών και σε μία υπέρμετρη προβολή των πολιτισμικών διαφορών δίνοντας υπερβολική αξία στους πολιτισμικούς παράγοντες (Νικολάου, 2005: 225-226).

Σε αυτό το σημείο διαπιστώνεται η συνάφεια της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* και της *Κριτικής Παιδαγωγικής*. Η *Κριτική Παιδαγωγική* αναλύοντας τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα και με δεδομένο ότι η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με την πολιτική, στοχεύει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας, παρέχοντας στην *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* τα κατάλληλα «εργαλεία και μέσα», προκειμένου να συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας και ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όπου θα αναγνωρίζεται και θα είναι απολύτως σεβαστή η ετερότητα και θα υπάρχει «κοινωνική συνοχή, ισότητα ευκαιριών και δικαιοσύνη» (Νικολάου, 2008: 387). Σύμφωνα με τους Γρόλλιο και Γούναρη (2016), μια ριζοσπαστική *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* είναι στην ουσία μια μορφή *Κριτικής Παιδαγωγικής*, γιατί και οι δύο στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην κοινωνική και εκπαιδευτική ισότητα. Μέσω της σύμπραξης *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* και *Κριτικής Παιδαγωγικής* θα ανοίξουν οι δρόμοι για την «Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση βασιζόμενη στην *Κριτική Παιδαγωγική* υιοθετεί έναν χαρακτήρα μετασχηματισμού και χειραφέτησης, καθώς αποβλέπει στον ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού της συστήματος. Όσον αφορά το σχολείο, δεν θα αρκестεί στην αναδιαμόρφωση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά θα προβεί στην εξ ολοκλήρου αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων και στην επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών. Μόνο

με έναν ριζικό μετασχηματισμό του υπάρχοντος κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος θα αρθούν οι παγιωμένες αντιλήψεις ετών και θα υπάρξει κριτική θεώρηση των συλλογικών ταυτοτήτων και της πολιτισμικής παράδοσης (Langdon, 2013).

Η *Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* οραματίζεται και αγωνίζεται για ένα εκπαιδευτικό σύστημα διαφορετικό από αυτό που γνωρίζαμε μέχρι σήμερα. Το σχολείο θα γίνει ένας χώρος υποδοχής και αποδοχής όλων των μαθητών, οι οποίοι με τη βοήθεια των δασκάλων τους θα αναπτυχθούν συναισθηματικά, ψυχικά, πνευματικά, ηθικά και σωματικά στον μέγιστο βαθμό. Η ετερότητα δεν θα είναι πλέον εμπόδιο, αλλά ευκαιρία για μάθηση και δημιουργική αξιοποίηση των διαφόρων στοιχείων που συνδέονται με αυτή. Μόνον εάν οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες αποκτήσουν την κριτική σκέψη και απελευθερωθούν από τα κακώς κείμενα του παρελθόντος, θα επέλθει ο ουσιαστικός και τόσο αναγκαίος μετασχηματισμός της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος.

2.1.2 Κριτική Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η *Κριτική Παιδαγωγική*, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να προσεγγίζεται σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις της με τις κοινωνικές σφαίρες της πολιτικής, της οικονομίας και του πολιτισμού. Στόχος της είναι να ενισχύσει την κριτική σκέψη των ατόμων, αποβλέποντας στην χειραφέτηση και τον κοινωνικό τους μετασχηματισμό.

Αντίστοιχα, ως *Διαπολιτισμική Ικανότητα* ορίζεται η ικανότητα διαχείρισης των διαφορών και της διαφορετικότητας που προκύπτουν από τις καθημερινές μεταβολές (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003). Η Διαπολιτισμική Ικανότητα, δηλαδή η αποδοχή της ετερότητας από τον εκπαιδευτικό, προϋποθέτει την κριτική του αυτογνωσία σε σχέση με τη δική του ταυτότητα, την αποδοχή και την κατανόηση της ίσης αξίας και άλλων ταυτοτήτων, την αναγνώριση και έπειτα την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Επίσης, ενδυναμώνει τις θετικές προσδοκίες για τις δυνατότητες όλων να μαθαίνουν και βελτιώνεται, ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν, δημιουργείται κλίμα αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας και ενισχύει την ενσυναίσθηση (Στεργίου, 2014).

Η *Κριτική Παιδαγωγική* υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο θεμελιωτής στην προσπάθεια για τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου στον οποίο θα ζουν και

θα δρουν κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Σύμφωνα με τον Holliday et al. (2016), πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό που βοηθά τους αδύναμους και δίνει σε όλους την ευκαιρία για μάθηση ανεξάρτητα από φυλετικές, ταξικές και θρησκευτικές διαφορές. Είναι ο εκπαιδευτικός που απομακρύνει τους μαθητές από στερεότυπα και προκαταλήψεις ετών και τους βοηθά να αποκτήσουν όραμα με τελικό σκοπό τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Σε αυτά τα χαρακτηριστικά βρίσκεται και η τομή μεταξύ *Κριτικής Παιδαγωγικής* και *Διαπολιτισμικής Ικανότητας*. Τα χαρακτηριστικά που προεβεί η *Κριτική Παιδαγωγική* για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτά που αφορούν τον Διαπολιτισμικό εκπαιδευτή και την ανάπτυξη Διαπολιτισμικής Ικανότητας.

Με άλλα λόγια, ένας εκπαιδευτικός που υπηρετεί τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* πρέπει να σέβεται τα άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, να έχει ενσυναίσθηση, να είναι ανοικτός στη νέα μάθηση, να είναι ευέλικτος τόσο στις σκέψεις του όσο και στις πράξεις του, να διακρίνει τα δικά του στερεότυπα και προκαταλήψεις και να προσπαθεί να τα άρει και να αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία για μάθηση, απορρίπτοντας έτσι την θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος, που ιεραρχεί τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους (Le Roux, 2002).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός που ανταποκρίνεται τόσο στις επιταγές της *Κριτικής Παιδαγωγικής*, όσο και της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, μαθαίνει στους μαθητές του να έχουν φιλελεύθερο πνεύμα, ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και να αντιμετωπίζουν το διαφορετικό ως ευκαιρία για μάθηση και νέα γνώση. Ο ίδιος έχει ανεπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες, όπως την περιέργεια και την ανοιχτότητα, την ετοιμότητα να αποδέχεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών και την πίστη στον δικό του (Bennett, 1998). Σύμφωνα με τον Bennett (2004), στα χαρακτηριστικά της Διαπολιτισμικής Ικανότητας εντάσσονται η συναισθηματική ευκαμψία, η προσωπική αυτονομία και η αντιληπτική οξυδέρκεια. Μάλιστα, σημειώνει ότι ο αποτελεσματικός «Διαπολιτισμικός» εκπαιδευτικός διαθέτει θετική αυτοεικόνα και είναι ανοιχτός ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επίσης, διαθέτει πολιτισμική συνείδηση, ικανότητες επιτυχούς μετάδοσης μηνυμάτων και ευελιξία στον τρόπο συμπεριφοράς (Sercu, 2004).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές τους έρχονται σε επαφή καθημερινά με την ετερότητα, είτε έμμεσα, μέσω εικόνων, κειμένων και ταινιών, είτε άμεσα, με την αλληλεπίδραση με πρόσωπα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010). Μέσα στην τάξη, αν η κυρίαρχη κουλτούρα δεν αξιοποιηθεί ορθά από τον εκπαιδευτικό είναι πιθανό να αποτελέσει τροχοπέδη στην προσπάθεια

οργάνωσης μιας Διαπολιτισμικής Τάξης. Η ενταξιακή πολιτική προϋποθέτει την αμοιβαιότητα, στις συνεισφορές, στην ανταλλαγή πολιτισμικού κεφαλαίου και η αποδοτικότητα της εξαρτάται από όλα τα μέλη που συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες (Παπαναστασίου, 2008). Κανένα πολιτισμικό χαρακτηριστικό, καμία κοινωνική ομάδα δεν υποτιμάται, καθώς το σύνολο του πληθυσμού συγκροτείται από διαφορετικά στοιχεία που το καθένα έχει τη δική του λειτουργία και αναγκαιότητα. Η αποκοπή ενός «μέλους» θα αποτελούσε μια καταστροφική τομή της πολιτισμικής ολότητας που επιδιώκεται και καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* (Μάγος και Σιμόπουλος, 2010). Το αρνητικό απότοκο μιας λανθασμένης και μονοδιάστατης εκπαιδευτικής πρακτικής θα το υποστεί ο μαθητής, του οποίου η παραμονή σε μία τέτοια κοινωνική δομή και η αλληλεπίδραση με τον περίγυρο θα είναι αναποτελεσματική και επιζήμια σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού και συναισθηματικού του βίου (Buehler, et al., 2009).

Η ανάπτυξη της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας* σχετίζεται με τις εμπειρίες του ατόμου και με βιωματικές καταστάσεις, όπως είναι η επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες (Jokikokko, 2009). Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης βοηθούν στην ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας και τα δύο αυτά αποκτήματα μαζί προωθούν και προάγουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Marx & Moss, 2011). Καθίσταται λοιπόν σημαντική η ανάγκη για προετοιμασία τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή του, ώστε αυτοί να αποτελέσουν μέλη μιας διαπολιτισμικής πρακτικής που θα προωθήσει τη διαμόρφωση νέων ταυτοτήτων, την αποδοχή της ετερότητας και την ισότητα για όλους, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Όπως ήδη αναφέρθηκε, εξάλλου, στόχος είναι ο μετασχηματισμός της κοινωνίας στην οποία θα ζουν πολίτες κριτικά σκεπτόμενοι και με φιλελεύθερο πνεύμα. Γι' αυτό τον λόγο παρακάτω θα παρουσιαστεί διεξοδικά η Μετασχηματίζουσα Μάθηση και ο κριτικός (ανα)στοχασμός.

2.2 Μετασχηματίζουσα Μάθηση και κριτικός (ανα)στοχασμός

Ο Freire εστίασε το έργο του στις προϋποθέσεις που μπορεί να καταστήσουν την εκπαίδευση απελευθερωτική διαδικασία, σημειώνοντας ότι ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να γεφυρώσει τη διαφορά ανάμεσα στη δική του κουλτούρα και την κουλτούρα των εκπαιδευομένων (Σιμόπουλος, 2014). Έτσι, η παραδοσιακή σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή «μετασχηματίζεται» σε μια σχέση δασκάλου-μαθητή με

μαθητευόμενους δασκάλους (Freire, 1974). Έχοντας ως βάση την παραδοχή αυτή, στο παρόν υποκεφάλαιο θα γίνει αναφορά στη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης*, η οποία αποτελεί αντικείμενο ενός εκτενούς και δημιουργικού διαλόγου στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* διατυπώθηκε από τον Jack Mezirow (1923-2014), Αμερικανό κοινωνιολόγο και ομότιμο καθηγητή Ενηλίκων και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης στο Teacher College του Πανεπιστημίου Columbia. Ο Mezirow, από τις αρχές της δεκαετίας του '70, άρχισε να ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες αλλάζουν τις αξίες τους, τα πιστεύω τους και τη στάση ζωής τους (Κουλαουζίδης, 2007). Αφορμώμενος από την σύζυγό του, η οποία επέστρεψε στο Πανεπιστήμιο ως ενήλικας, ο Mezirow ξεκίνησε μια έρευνα σε εθνικό επίπεδο στην Αμερική για τις γυναίκες που επιστρέφουν στον ακαδημαϊκό στίβο (1975), προσπαθώντας αφενός να ερμηνεύσει τις αλλαγές που βιώνουν από την εμπειρία αυτή και αφετέρου να δημιουργήσει μια τυπολογία προτύπων προσωπικής αλλαγής (Griffin, 1987/ Cranton, 2000). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν και η απαρχή για τη διατύπωση της θεωρίας της *μετασχηματίζουσας μάθησης*.

Ο Mezirow (2000: 8) διατύπωσε τη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* ως εξής: *«Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς (σύστημα αντιλήψεων, νοητικές συνήθειες κτλ) για να τα κάνουμε πιο περιεκτικά, διαφοροποιημένα, ανοιχτά, συναισθηματικά ικανά για αλλαγή και στοχαστικά, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεπειθήσεις και απόψεις, οι οποίες θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή δικαιολογημένες στην καθοδήγηση της πράξης»*. Σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσε ο Mezirow, η *μετασχηματίζουσα μάθηση* προϋποθέτει την συμμετοχή σε έναν γόνιμο διάλογο, που αξιοποιεί την εμπειρία, ούτως ώστε να διερευνήσει τους λόγους που στηρίζουν αυτές τις παραδοχές με στόχο να ληφθούν αποφάσεις για δράση, θεμελιωμένες στη νέα αντίληψη που προκύπτει (Mezirow, 2007). Η *μετασχηματίζουσα μάθηση*, λοιπόν, διαθέτει τόσο ατομικές, όσο και κοινωνικές διαστάσεις με απώτερο σκοπό την χειραφέτηση του ατόμου.

Πιο συγκεκριμένα, ο Mezirow (1991) ξεκινά με την παραδοχή ότι κάθε ενήλικας ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα αντιλήψεων που του έχει εντυπωθεί από την παιδική ηλικία στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η δημιουργία της προσωπικότητας του κάθε ενήλικα είναι το αποτέλεσμα του πολιτισμικού πλαισίου που έλαβε χώρα η κοινωνικοποίησή

του. Ουσιαστικά, ο Mezirow (1991) αποδέχεται την ύπαρξη ενός συστήματος προδιαθέσεων, το οποίο είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης που το άτομο έχει λάβει στην πορεία του προς την ενηλικίωση. Μάλιστα, συνάγει και την παραδοχή ότι σε έναν ενήλικα δημιουργείται κίνητρο για μάθηση, όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή υπάρξει νοηματική αναντιστοιχία μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας.

Ο Mezirow (1991) προχώρησε σε έναν διαχωρισμό της μάθησης σε διαμορφωτική και μετασχηματίζουσα, υποστηρίζοντας ότι η διαμορφωτική μάθηση της παιδικής ηλικίας γίνεται μετασχηματίζουσα στην ενήλικη ζωή. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά μαθαίνουν από πηγές εξουσίας και αυτή η πρόωμη μάθηση είναι για εκείνα μια μορφή κοινωνικοποίησης, ενώ οι ενήλικες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να αποκτήσουν νέες προοπτικές στα ήδη υπάρχοντα νοηματοδοτικά τους σχήματα με τα οποία ερμηνεύουν την πραγματικότητα.

Είναι γεγονός ότι ο Mezirow επηρεάστηκε από το έργο του Habermas (1971), ο οποίος περιέγραψε πρώτος τις τρεις περιοχές στις οποίες το ανθρώπινο ενδιαφέρον παράγει γνώση: αυτές είναι η *τεχνική*, η *πρακτική* και η *απελευθερωτική*. Στη συνέχεια ο Mezirow (1991: 193) προχώρησε σε ένα νέο τριμερή διαχωρισμό της μάθησης: την *εργαλειακή μάθηση* (instrumental learning), την *επικοινωνιακή μάθηση* (communicative learning), και την *απελευθερωτική μάθηση* (emancipatory learning).

Στην πρώτη μορφή μάθησης, την *εργαλειακή*, η μάθηση προκύπτει με στόχο την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και από τον καθορισμό της σχέσης μεταξύ αιτίου και αιτιατού. Στην *επικοινωνιακή* μάθηση τονίζεται η προσπάθεια του ατόμου, τόσο να γίνει το ίδιο κατανοητό στους άλλους όσο και να τους κατανοήσει στο πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και όλων των μορφών τέχνης και δημιουργίας. Τέλος, η τρίτη μορφή μάθησης, σύμφωνα με τον Mezirow, η *απελευθερωτική*, περιλαμβάνει την αναγνώριση και την αμφισβήτηση απόψεων και νοημάτων μέσα από μια διεργασία κριτικού (αυτό/ ανα)στοχασμού. Ο Mezirow υποστήριξε ότι η *απελευθερωτική* μάθηση αφορά μόνο τους ενήλικες, τονίζοντας ότι η μοναδικότητά της αυτή έχει επιδράσεις στην πρακτική της εκπαίδευσης των ενηλίκων και των ιδιαίτερων αναγκών τους. Ειδικότερα, εστίασε στις προσεγγίσεις που διευκολύνουν τη μάθηση, στο ρόλο του εκπαιδευτή, στις μεθόδους έρευνας και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Mezirow, 1991: 193).

Στη συνέχεια, ο Mezirow (1991) προτείνει τρία βασικά στοιχεία για την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης σε πρακτικό επίπεδο. Αυτά είναι η *εμπειρία* (experience), ο κριτικός (αυτό/ ανα) στοχασμός (critical reflection) και η *ορθολογική συζήτηση* (rational discourse). Μάλιστα, επισημαίνει ότι είναι μεγίστης αξίας και σημασίας οι εμπειρίες ζωής των εκπαιδευομένων, οι οποίες οφείλουν να είναι το σημείο εκκίνησης που οδηγεί σε μετασχηματίζουσα μάθηση, εφόσον αξιοποιηθούν ορθά από τον εκάστοτε εκπαιδευτή.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), για τον Mezirow πρωταγωνιστικό ρόλο στη μετασχηματίζουσα μάθηση κατέχει η διεργασία του κριτικού στοχασμού. Εδώ, ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των πρότερων υποθέσεων της προαποκτηθείσας μάθησης (Mezirow et al., 1990). Ωστόσο, εάν η εμπειρία αποτελεί το σημείο εκκίνησης και ο κριτικός στοχασμός κατέχει τον κύριο ρόλο, αποτελώντας το «κλειδί» για τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η ορθολογική συζήτηση, είναι σύμφωνα με τον Mezirow, ο καταλύτης για το μετασχηματισμό, διότι μέσω αυτής της διεργασίας *«οδηγούνται οι εκπαιδευόμενοι στο να αναζητήσουν το βάθος στο νόημα των απόψεων τους για τον κόσμο και να κοινωνήσουν τις ιδέες τους αυτές ως συνεκτικό και κριτικό λόγο με τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευόμενους τους»* (Mezirow, 1991: 78). Ουσιαστικά, η *μετασχηματίζουσα μάθηση* ξεκινά τη στιγμή που εκκινεί η διεργασία της ορθολογικής συζήτησης μεταξύ των ατόμων, χωρίς να συνδέεται ο μετασχηματισμός αποκλειστικά με την εμφάνιση σημαινόντων γεγονότων στη ζωή του εκπαιδευόμενου (Mezirow, 1997).

Όσον αφορά την ορθολογική συζήτηση, αυτή ορίζεται από τον Mezirow (2000) ως μια συνομιλία η οποία βασίζεται σε πλήρεις και ακριβείς πληροφορίες με στόχο την εξέταση και την αξιολόγηση στοιχείων και επιχειρημάτων, χωρίς να εμπεριέχει οποιαδήποτε μορφή πίεσης και αυταπάτης. Επίσης, η *ορθολογική συζήτηση* είναι ανοιχτή σε όλες τις απόψεις, υπέρμαχος της ισότητας στη συμμετοχή και στα δικαιώματα και κύρια υπεύθυνη για την προώθηση του κριτικού στοχασμού. Μάλιστα, η ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με την ορθολογική συζήτηση, είναι τα δύο στοιχεία που οδηγούν στην *επίγνωση* (Mezirow, 1997), η οποία θεωρείται ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί τους επιτρέπει να αναθεωρήσουν τις λανθασμένες αντιλήψεις τους και να συγκροτήσουν μία καλύτερα οργανωμένη εικόνα του κόσμου και των σχέσεων με τον εαυτό τους και τους άλλους (Mezirow, 2000).

Η *μετασχηματίζουσα μάθηση* βοηθά κάθε εκπαιδευόμενο να αυτονομηθεί σταδιακά, κάτι που θεωρείται καθοριστικό για την ενήλικη ζωή του (Mezirow et al., 2000). Ωστόσο, ο Mezirow τονίζει ότι η *μετασχηματίζουσα μάθηση* μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τα πολιτισμικά πλαίσια στα οποία πραγματοποιείται. Βέβαιο είναι πως η πρακτική εφαρμογή της βοηθάει κάθε ενήλικο άτομο να βελτιώνεται διαρκώς και να είναι σε θέση να επανεξετάζει ή ακόμα και να αλλάζει εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του που δεν τον αφήνουν να εξελιχθεί.

Μεταγενέστεροι ερευνητές που έκαναν λόγο για τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*, όπως οι Willink και Jacobs (2011: 67), διέκριναν τέσσερις ικανότητες για τη μετασχηματίζουσα μάθηση που αφορούν την επικοινωνία και συνδέονται μεταξύ τους. Πρόκειται για τη *συναισθηματική αντίληψη*, την *ανοιχτότητα*, το *διάλογο* και το *στοχασμό*. Οι μαθητές έχουν την δεξιότητα να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, να τα αναλύσουν και να αναστοχαστούν πώς τα δικά τους συναισθήματα, μαζί με των άλλων, διαμορφώνουν τις επικοινωνιακές συναντήσεις. Εδώ, οι δάσκαλοι, είναι αναγκαίο να επικεντρωθούν στα σημεία εκείνα των εκπαιδευτικών συναντήσεων, στα οποία αναδύονται τα συναισθήματα ανακαλύπτοντας τους τρόπους που θα διευκολύνουν τους μαθητές τους να συνειδητοποιήσουν το πως αυτά επηρεάζουν τον τρόπο που το άτομο είναι ανοιχτό ή όχι όσον αφορά απόψεις και αξίες που διαφέρουν από τις δικές του. Για να υπάρξει ευελιξία ως προς τη διαφορά είναι απαραίτητη η δεκτικότητα σε νέες ιδέες και η αποφυγή κριτικής στα σημαντικά ζητήματα. Από την άλλη πλευρά, η ικανότητα για διάλογο δηλώνεται μέσω της ακρόασης των απόψεων των άλλων και της διαπραγματεύσεώς τους, ενώ η ικανότητα για στοχασμό δηλώνεται μέσω της κατάκτησης της ουσιαστικής κατανόησης κάθε άποψης και οπτικής με τη δημιουργία νέων τρόπων σκέψης (Cranton, 2016).

Παράλληλα, σύμφωνα με τις Merriam, Caffarella και Baumgartner (2007: 130), η μετασχηματίζουσα μάθηση σχετίζεται με καθολικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο το άτομο βλέπει τον εαυτό του και τον κόσμο, εν αντιθέσει με την πληροφοριακή μάθηση που αφορά την διεύρυνση των ήδη αποκτημένων ικανοτήτων. Έτσι, έννοιες όπως «η νοητική κατασκευή της εμπειρίας, το εσώτερο νόημα και ο αναστοχασμός» είναι βασικά της συστατικά.

Όπως όλες οι θεωρίες μάθησης, έτσι και η μετασχηματίζουσα δέχθηκε κριτική. Σε αυτό το σημείο τονίζεται η έμφαση στην ατομική διάσταση του μετασχηματισμού, ο οποίος γίνεται αντιληπτός ως μία ξεχωριστή διαδικασία, η οποία δεν έχει σύνδεση με

τη συλλογική δράση και την κοινωνική αλλαγή, αλλά και στον «ορθολογικό πυρήνα της προσέγγισης, σύμφωνα με τον οποίο βασικό στοιχείο του μετασχηματισμού της οπτικής των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι ο κριτικός στοχασμός των παραδοχών και ο στοχαστικός διάλογος που βασίζονται στη λογική δύναμη του ανθρώπου» (Λιντζέρης, 2010:103).

Επίσης, ακόμα μία έννοια την οποία μελέτησαν συστηματικά πολλοί στοχαστές, είναι και ο *κριτικός (αυτό/ ανα) στοχασμός*. Σύμφωνα με τον Moon (2008: 129) στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι «κριτική σκέψη», «κριτικός στοχασμός», «κριτική συνειδητοποίηση» και «κριτική ανάλυση», οι οποίοι είναι εκφάνσεις της ίδιας έννοιας και πολύ συχνά «αλληλεπικαλύπτονται». Ο Mezirow (1998: 185-186) έκανε διάκριση μεταξύ στοχασμού και κριτικού στοχασμού σημειώνοντας ότι *«Ο στοχασμός, μια στροφή προς τα πίσω στην εμπειρία, μπορεί να σημαίνει πολλά πράγματα: απλή συνειδητοποίηση ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης, συμπεριλαμβανομένης της συνειδητοποίησης μιας άποψης, σκέψης, συναισθήματος, ψυχικής διάθεσης, πρόθεσης, ενέργειας ή των συνηθειών κάποιου. (...) Το ότι στοχαζόμαστε δε συνεπάγεται απαραίτητα ότι κάνουμε μια αποτίμηση αυτού το οποίο σκεπτόμαστε. Αυτό το στοιχείο διαφοροποιεί τον στοχασμό από τον κριτικό στοχασμό»*. Ο Mezirow, όπως και ο Habermas, υποστήριξαν ότι ο στοχασμός είναι ένα βασικό μέσο για να συγκροτήσει, να εξηγήσει, να κατανοήσει και τελικά να αναθεωρήσει το άτομο τη σημασία και την αξία των εμπειριών του (Mezirow, 1991a).

Ο Dewey (1933: 9) ήταν ο πρώτος που όρισε τον κριτικό στοχασμό ως μία διαδικασία ενεργητικής, επίμονης και προσεκτικής διερεύνησης κάθε οπτικής ή μορφής γνώσης «υπό το φως των θεμελίων» πάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που επιφέρει. Το ζητούμενο της διερεύνησης αυτής είναι να οδηγηθεί το άτομο σε μία συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιώσει μία πεποίθηση πάνω σε μία ουσιαστική βάση αποδεικτικών στοιχείων, καθώς και στη χρήση του ορθού λόγου.

Πολλοί στοχαστές του 20^{ου} αιώνα, όπως οι Knowles, Kolb, Jarvis και Mezirow, υιοθέτησαν τη νέα αυτή προοπτική που απέδωσε ο Dewey στην έννοια του κριτικού στοχασμού. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες ο κριτικός στοχασμός αποκτά νέα δυναμική, με κύριους εκπροσώπους τους Paul, Ennis, Norris και Fisher, οι οποίοι σημειώνουν πως ο κριτικός στοχασμός περιορίζεται στη σκέψη που αφορά κριτήρια και κανόνες, αφήνοντας στο περιθώριο κοινωνικές και ιδεολογικές καταστάσεις, εφαρμόσιμος κυρίως στον χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Norris και Ennis

(1989), «η κριτική σκέψη είναι η λογική και η στοχαστική σκέψη σχετίζεται με τις αποφάσεις του ατόμου για το τι να πιστέψει ή να πράξει». Παράλληλα, ο Paul (1993) θεωρεί πως η κριτική σκέψη λειτουργεί με βάση κάποιους κανόνες, είναι πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη και πάντα προσανατολίζεται σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή. Μάλιστα ο Resnik (οπ. Αναφ. στο Ράπτης & Ράπτη, 2013: 12) έκανε λόγο για ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης στο πλαίσιο της μάθησης, συμπεραίνοντας ότι *«εμπεριέχει ποικιλία κρίσεων, αξιολογήσεων και ερμηνειών, εφαρμόζει τη χρήση πολλών κριτηρίων, διέπεται από αβεβαιότητα, προϋποθέτει αυτορρύθμιση της διαδικασίας της σκέψης, περιλαμβάνει επιβολή νοήματος και αποτελεί μια επίπονη διαδικασία»*.

Ο Mezirow ήταν αυτός που όρισε τα χαρακτηριστικά του κριτικού στοχασμού σημειώνοντας πως πρέπει να χαρακτηρίζεται *«από έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες, επαναξιολόγηση των παραδοχών που έχουμε υιοθετήσει, καθώς και του τρόπου που υιοθετήθηκαν και ενσωματώθηκαν στη συνείδησή μας και διερεύνηση των συνεπειών που οι νοητικές συνήθειες επιφέρουν στο άτομο και στην κοινωνία ευρύτερα»* (Mezirow, 1990: 15-16). Άλλωστε, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί έναν από τους δύο βασικούς πυλώνες της μετασχηματίζουσας μάθησης και αφορά τη διαδικασία επανεξέτασης της οπτικής, των αντιλήψεων και των αξιών του ατόμου με βάση τις οποίες κατανοεί την πραγματικότητα και αναλαμβάνει δράση (Κόκκος, 2011).

Ένας ακόμα στοχαστής, ο Brookfield, εξέφρασε τις δικές του απόψεις σχετικά με την έννοια του κριτικού στοχασμού, οι οποίες παρουσιάζουν εμφανείς συγκλίσεις, αλλά και διαφοροποιήσεις από τις απόψεις του Mezirow. Ο Brookfield όρισε τον *κριτικό στοχασμό* ως μία διαδικασία, η οποία απαιτεί διαρκή εξέταση των υποθέσεων και δεν πρόκειται για ένα και μόνο αποτέλεσμα, αλλά για μια «παραγωγική και θετική» δραστηριότητα, που εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε περίπτωση ανάλογα με το πλαίσιο (Brookfield, 2012: 32-51). Και εδώ, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης, χωρίς όμως να ταυτίζεται μαζί της. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Brookfield (2006: 157), η *«μετασχηματίζουσα μάθηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τον κριτικό στοχασμό, αλλά ο κριτικός στοχασμός μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τον μετασχηματισμό των νοητικών προοπτικών ή συνθηθειών»*. Επίσης, και η Cranton (1996, 2016) τόνισε ότι ο κριτικός στοχασμός είναι η βασική διεργασία στη μετασχηματίζουσα μάθηση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οδηγεί σε μετασχηματισμό, διότι είναι πιθανό να υπάρξει αμφισβήτηση ορισμένων

παραδοχών, που να μην συνοδεύονται από αλλαγή. Για να συντελεστεί η διαδικασία του κριτικού στοχασμού, είναι αναγκαίο το άτομο να εμπλακεί σε μια διαδικασία των σχέσεων ισχύος που παρατηρούνται στο πλαίσιο όπου πραγματοποιείται η μάθηση και αυτό γίνεται όταν το άτομο θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις περιπτώσεις εκείνες που απειλούν την ευημερία του, εξυπηρετώντας συμφέροντα άλλων. Αυτή είναι η πολιτική διάσταση της άποψης του Brookfield, η οποία διαφοροποιείται από αυτή του Mezirow (Brookfield, 2006).

Επίσης, και ο Freire (1974, 1978, 1987), συλλέγοντας στοιχεία από τον Marx, ανέπτυξε μια προσέγγιση στον χώρο της εκπαίδευσης, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού. Στο πλαίσιο μιας *Χειραφετικής Παιδαγωγικής* (Bertrand, 1994), ο Freire προώθησε τις έννοιες της κριτικής συνειδητοποίησης και της κριτικής αντίληψης για την παιδεία, δίνοντας, πιο συγκεκριμένα, μια κοινωνική και πολιτική διάσταση στον κριτικό στοχασμό. Η ουσία για τον Freire βρίσκεται στην συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού, την οποία ερμηνεύει ως τη «*διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και στον κόσμο*» (Freire, 1974: 11). Θεωρεί ότι πρόκειται για μια κοινωνική διεργασία, μέσα από την οποία «*οι ανθρώπινες υπάρξεις, όχι ως απλοί αποδέκτες, αλλά ως υποκείμενα ενσυνείδητα, κατορθώνουν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα, που επηρεάζει και δίνει μορφή στη ζωή τους. Ανάπτυξη της αυτοσυνειδησίας σημαίνει ότι μαθαίνεις να αντιμετωπίζεις με κριτική διάθεση τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, με πρόθεση να μεταβάλλεις τους θεσμούς, για να συντελεστεί πλήρως η εξανθρώπιση του ανθρώπου*» (Freire, 1974: 11). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Freire το άτομο μέσω της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης της κριτικής του σκέψης απομακρύνει κάθε είδους καταναγκασμό, οδηγείται στην απελευθέρωση και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Άλλοι στοχαστές, όπως οι Schön και Dirkx, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα διαισθητικά, μη ορθολογικά και ασυνείδητα χαρακτηριστικά του κριτικού στοχασμού (Σιμόπουλος, 2014). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Dirkx (2006), η έρευνα που αφορά την μετασχηματίζουσα μάθηση δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στον κριτικό στοχασμό και την ανάλυση, αλλά ασχολείται και με πεδία που σχετίζονται με το συναίσθημα, τη φαντασία και την πνευματική αναζήτηση. Για παράδειγμα, μετασχηματιστικές εμπειρίες μπορεί να έχουν ως βάση τους ορισμένες χαμένες ευκαιρίες του ατόμου, τις σχέσεις του με τους σημαντικούς Άλλους, όπως επίσης και αισθήματα ενοχών και μελαγχολίας.

Αναφορικά με τα αισθήματα, οι Baumgartner και Johnson-Bailey (2008), επισημαίνουν ότι αυτά αποτελούν μία έννοια που έχει υποτιμηθεί στη διαδικασία της μάθησης, καθώς η εστίαση γίνεται στον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι η λύπη και η θλίψη, χωρίς αυτά να είναι ορατά ως εργαλεία με τα οποία θα μπορούσε κάποιος να μελετήσει σε βάθος αυτό που πραγματικά συμβαίνει. Μάλιστα, αυτό που τόνισαν είναι ότι τα συναισθήματα πρέπει να αναγνωρίζονται και όχι να επικρίνονται.

Οι Davis-Manigaulte, Yorks και Kasl (2006) υποστηρίζουν ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση σχετίζεται και με την ανάπτυξη ενσυναίσθησης τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή του, η οποία βοηθά στην βελτίωση της σχέσης τους, αλλά και στις σχέσεις τους με τους άλλους. Η ενίσχυση της μετασχηματίζουσας μάθησης απαιτεί, επίσης, τη μετακίνηση δασκάλων και των μαθητών τους εκτός της «ζώνη ασφαλείας» τους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν οπτική ως προς το γνωστικό, αλλά και το συναισθηματικό τους επίπεδο και οι εκπαιδευτές μεταφέρουν στην εκπαίδευση ολόκληρο τον εαυτό τους, γι' αυτό και σύμφωνα με τον Dewey, οφείλουν να συνδυάζουν αρετές, όπως η ευρύτητα πνεύματος, η υπευθυνότητα και η αφοσίωση στο έργο τους.

2.3 Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Διαδικασία Ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Κεντρική ενασχόληση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι τα νοηματοδοτικά σχήματα των ενηλίκων και ο μετασχηματισμός τους (Jarvis, 2004). Ο Mezirow, δίνοντας έμφαση σε αυτό το ζήτημα, εφοδίασε μέσω της θεωρίας του, το πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων με μια στέρεη και διακριτή θέση σχετικά με τον τρόπο που οι ενήλικες κατανοούν τις εμπειρίες τους και τελικά διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους.

Ο Mezirow (2007, οπ. Αναφ. στο Σιμόπουλος 2014: 100), αφορμώμενος από διάφορες εμπειρικές καταστάσεις, τόνισε *«τη σημασία του πολιτισμικού πλαισίου ως προς τη διαμόρφωση νοητικών συνηθειών και πλαισίων αναφοράς, καταγράφοντας την κομβική σημασία των επιρροών που δέχεται το άτομο, την εμπλοκή της γλώσσας, του πολιτισμού και των δικτύων γνώσης-ισχύος με τη μάθηση»*. Μάλιστα, επεσήμανε ότι το άτομο συσχετίζει τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών απόψεων με τον κριτικό στοχασμό και την μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς και με την

προτεραιότητα της συνειδητοποίησης των αξιών που κατευθύνουν τις απόψεις του (Mezirow, 2007).

Σύμφωνα με τον Taylor (2017), η *μετασχηματίζουσα μάθηση* μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης για την κατανόηση και της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας*. Αυτό συμβαίνει διότι η *μετασχηματίζουσα μάθηση* είναι μια θεωρία που εξηγεί πως οι δομημένες νοηματικές δομές του ατόμου, όπως οι συμπεριφορές, οι πεποιθήσεις και οι συναισθηματικές του αντιδράσεις, μετασχηματίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής του. Μάλιστα, ο Williamson (2017) υποστήριξε ότι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης διερευνά τα είδη των αλλαγών που προκύπτουν από τις διαδικασίες εξέτασης, αμφισβήτησης και αναθεώρησης της αντίληψης. Πράγματα και καταστάσεις που δεν εξετάστηκαν στο παρελθόν, τώρα αμφισβητούνται και εξετάζονται με νέο τρόπο μέσω του κριτικού προβληματισμού και διαλόγου, κάτι που οδηγεί σε μετασχηματισμό.

Ο Mezirow (1993), έκανε λόγο για το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» ως καταλύτη για τη μάθηση κατά τη διάρκεια μιας κρίσης ή μιας σημαντικής μετάβασης στη ζωή. Όσον αφορά την *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ο πολιτισμικός κλονισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία τέτοια κρίση, διότι για να αναθεωρήσει ο εκπαιδευόμενος τις αντιλήψεις του και τελικά να τις αλλάξει, πρέπει να σκεφθεί κριτικά τις εμπειρίες του, οι οποίες με τη σειρά τους θα τον οδηγήσουν σε μια προοπτική μετασχηματισμού (Mezirow, 1991). Οι σημαντικότερες εμπειρίες μάθησης αφορούν τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου, που έχουν τη δυναμική να τροποποιήσουν την ταυτότητά του. Με βάση την διαπίστωση αυτή, ο Mezirow διαχώρισε αυτές τις εμπειρίες σε τρεις κατηγορίες: τον *προβληματισμό*, τον *κριτικό στοχασμό* και τον κρίσιμο *αυτό-προβληματισμό*. Παρόλο που ο προβληματισμός για την αντιμετώπιση διαφορετικών καταστάσεων είναι συνειδητός, ο *κριτικός προβληματισμός* εξετάζει την εγκυρότητα αυτών των δεδομένων, των πηγών από τις οποίες προέρχονται και των συνεπειών τους. Τέλος, ο *κριτικός αυτό-προβληματισμός* σύμφωνα με τον Mezirow (1993) περιλαμβάνει την αξιολόγηση των προοπτικών του νοήματος του ατόμου και τους τρόπους αμφισβήτησής τους.

Η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* συγκροτείται από δύο συνιστώσες που σχετίζονται με τις συνήθειες του νου και τις απόψεις του ατόμου. Όσον αφορά τις συνήθειες του νου, αυτές είναι πολλές, αφηρημένες και επηρεάζονται από ένα σύνολο κωδικών. Ένα εύστοχο παράδειγμα για τις συνήθειες του νου είναι ο εθνοκεντρισμός, στη βάση του οποίου το άτομο βλέπει μία άλλη πολιτισμική ομάδα από τη δική του ως

κατώτερη, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο στερεότυπα, τα οποία αναπαράγονται στο χρόνο. Για να αλλάξουν αυτές οι παγιωμένες απόψεις, έρχεται η *μετασχηματίζουσα μάθηση*, η οποία υποστηρίζει την αλλαγή και έχει τη δυναμική να τις μετασχηματίσει και να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει μία νέα αντίληψη για τον κόσμο γύρω του. Η *μετασχηματίζουσα μάθηση* επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να ενεργούν με νέα γνώση βασιζόμενοι στις διάφορες εμπειρίες τους και γι' αυτό θεωρείται μία από τις πιο ολοκληρωμένες θεωρίες στην εκπαίδευση των ενηλίκων (Taylor, 2017).

Το «άνοιγμα» στις διαφορετικές απόψεις τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από τους μετασχηματισμούς στα πλαίσια αναφοράς των ατόμων, αφού, όπως τόνισε και ο Mezirow (2007: 59): *«όσο περισσότερο στοχαστικοί και ανοιχτοί είμαστε στις απόψεις των άλλων, τόσο πλουσιότερη γίνεται η φαντασία μας σε εναλλακτικά πλαίσια κατανόησης»*. Παρόλα αυτά σημείωσε πως το άτομο έχει την τάση να απορρίπτει ιδέες και απόψεις που δεν ταιριάζουν με τις δικές του. Σε αυτό το σημείο, έρχεται η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, η οποία με την (πολύ)πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση έχει άμεση σύνδεση με τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*, καθώς δίνει στο άτομο, με εργαλείο την διδασκαλία, την δυνατότητα να μετασχηματίζει παλαιότερες απόψεις και αντιλήψεις. Η επαφή, η γνωριμία και η μετέπειτα αλληλεπίδραση με την ετερότητα αναδιαμορφώνει εκ θεμελίων τις πεποιθήσεις του ατόμου, έχοντας ως βάση την κυρίαρχη κουλτούρα, δίνοντας συγχρόνως την αποδοχή και τον σεβασμό σε καθετί διαφορετικό (Nagata, 2006).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εμπεριέχει εξ ορισμού, τόσο στις αρχές της όσο και στην εφαρμογή της στην πράξη, την έννοια του μετασχηματισμού. Διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους προκαλώντας μια σειρά από μετασχηματισμούς των πλαισίων αναφοράς στα οποία εδράζονται διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά συγχρόνως εμπλουτίζοντάς την με στοιχεία της ταυτότητας των άλλων (Ζιάκα, 2014: 31· Auernheimer, 2014). Σύμφωνα με τους Merriam & Baumgartner (2020), η *μετασχηματίζουσα μάθηση* οδηγεί το άτομο σε αλλαγή οπτικής τόσο σχετικά με τον εαυτό του, όσο και με τον κόσμο που το περιβάλλει. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* προσεγγίζεται και κοινωνικοπολιτισμικά, δηλαδή μπορεί να αποδειχθεί απαραίτητη σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, διότι είναι αυτή που έχει τη δυναμική να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν κριτικό στοχασμό απέναντι στην κυρίαρχη ιδεολογία, από το να τους παρέχει μονόπλευρα γνώσεις και δεξιότητες σύμφωνες με την κυρίαρχη κουλτούρα της κοινωνίας.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση, άλλωστε, αφορά την αξιολόγηση των συλλογισμών των ενηλίκων, περιλαμβάνοντας συγχρόνως τον έλεγχο της εγκυρότητας και της «αναδιαμόρφωσης των νοηματικών δομών», συνδεδεμένη με διαδικασίες κριτικού στοχασμού, οι οποίες οδηγούν μετέπειτα σε ανάληψη δράσης στη βάση της μετασχηματισμένης προοπτικής (Mezirow, 2009). Εφόσον το άτομο αποκτήσει την ικανότητα και την προδιάθεση για κριτικό στοχασμό των δικών του πεποιθήσεων, αλλά και των άλλων, καθώς και αναζήτηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των διαφορετικών οπτικών μέσω υγιούς αλληλεπίδρασης, αναπτύσσει την ικανότητα αλλαγής των ορίων ταυτότητας που συνιστά καταλύτη και δείκτη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας. Η επεξεργασία της διαφορετικής οπτικής και των πεποιθήσεων φαίνεται να είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία, τόσο για την μετασχηματίζουσα μάθηση, όσο και για την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.

Σύμφωνα με τη Nagata (2006) η έρευνα για τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία συσχετίζεται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς προσφέρει στο άτομο τις ευκαιρίες να μετασχηματίσει τις νοηματικές του οπτικές, εφόσον αυτό αποδεχθεί την αβεβαιότητα του ενδιάμεσου σταδίου ανάμεσα στις προηγούμενες οπτικές και στις νέες πεποιθήσεις που δημιουργούνται. Έτσι, όσα πρέσβευε το άτομο ως τώρα μπορεί να αμφισβητηθούν, με ερωτήματα τα οποία δεν είχαν τεθεί ποτέ πιο πριν, καθώς έρχεται σε επαφή με ανθρώπους με διαφορετικό τρόπο ζωής, διαφορετική γλώσσα και αυτά το βοηθούν να συνειδητοποιήσει ότι δεν υπάρχει μόνο ένας και μοναδικός τρόπος ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά πολλοί διαφορετικοί.

Η Cranton (2007, 2016) σημειώνει ότι το άτομο ερχόμενο σε επαφή με διαφορετικές απόψεις και πληροφορίες από το πολιτισμικό του υπόβαθρο, νιώθει ότι εισέρχεται σε μία διαδικασία αποσταθεροποίησης που εμπεριέχει στοιχεία μετασχηματισμού. Μέσω στρατηγικών διδασκαλίας που ενισχύουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση, όπως είναι η παρατήρηση, η ανατροφοδότηση, τα ημερολόγια, τα παιχνίδια ρόλων, η κριτική αμφισβήτηση, οι προσομοιώσεις, το άτομο οδηγείται σε μια προοπτική όπου υπάρχουν πολλές και διαφορετικές οπτικές. Μάλιστα, οι Barrett et al. (2013), επεσήμαναν ότι δε νοείται το άτομο να καταστεί διαπολιτισμικά ικανό, εάν πρώτα δεν μετασχηματίσει παγιωμένες αντιλήψεις και οπτικές της παιδικής του ηλικίας.

Οι Merriam & Baumgartner (2020), τονίζουν ότι μέσω της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης το άτομο κατανοεί καλύτερα τον κόσμο σε όλα του τα επίπεδα, το πνευματικό, το συναισθηματικό, το σωματικό, και το

κοινωνικοπολιτισμικό. Ο μετασχηματισμός της οπτικής και των ιδεών ενισχύουν τη διερεύνηση πολλαπλών μορφών συγκρότησης της γνώσης, όπως η γνωστική, η συναισθηματική, η πολιτισμική, η συνεργατική, η πνευματική, και οδηγεί στο άνοιγμα προς τους άλλους, σε διαφορετικές οπτικές και ενδεχόμενα.

2.4 Η Διαδικασία του Μετασχηματισμού

Σύμφωνα με τον Taylor (2007: 315) «*το ταξίδι του μετασχηματισμού είναι περισσότερο ατομικό, ρευστό και παλινδρομικό από ό,τι αρχικά είχε θεωρηθεί*», με ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του, όπως είναι τα συναισθήματα, να διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της αλλαγής. Πολλές φορές, το άτομο δεν είναι σε θέση να εξηγήσει τον λόγο που τα συναισθήματα του το οδηγούν στο μετασχηματισμό των ιδεών του. Για παράδειγμα, ο θάνατος ενός συγγενικού, αγαπημένου προσώπου δημιουργεί δυνατά συναισθήματα, τα οποία όμως δεν οδηγούν το άτομο σε αλλαγή οπτικής, αντιθέτως μία συζήτηση ή μία συνάντηση είναι ικανή να οδηγήσει το άτομο σε αλλαγή ιδεών και πεποιθήσεων.

Βασικός σκοπός της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να βοηθήσει το άτομο να συνειδητοποιήσει τις ικανότητές του, να γίνει πιο χειραφετημένο, κοινωνικά υπεύθυνο και να οδηγηθεί σε συνειδητές επιλογές σκεπτόμενο περισσότερο κριτικά. Ο Brookfield (2000a, 2012) επεσήμανε ότι το άτομο με την κριτική του σκέψη πρέπει να γνωρίζει τι εξυπηρετεί το ίδιο και για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο οι γνώσεις του και οι εμπειρίες του να αναγνωρίζονται τόσο από τους γύρω του, όσο και από τους δασκάλους του, οι οποίοι είναι εξίσου αναγκαίο να σταματήσουν να πιστεύουν ότι έχουν όλες τις απαντήσεις σχετικά με το τί είναι καλύτερο για τη ζωή των άλλων.

Η *μετασχηματίζουσα μάθηση* οδηγεί σε μια βαθιά δομική αλλαγή στη συνείδηση του ατόμου και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Η συνειδητοποίηση αυτή πρέπει να είναι αυθεντική και να βασίζεται σε αξίες τις οποίες θα θέσουν πρώτα απ' όλα οι εκπαιδευτές στους εαυτούς τους και ύστερα στους εκπαιδευόμενους τους (Κόκκος, 2017). Όσον αφορά τους δασκάλους, πολλοί είναι αυτοί που φαίνεται να αναστοχάζονται σχετικά με την πρακτική τους την ώρα της διδασκαλίας, με αφορμή, για παράδειγμα, την ερώτηση ενός μαθητή/τριας ή κάποιο λάθος του, αλλά πολύ λιγότεροι είναι αυτοί που εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα κριτικού (αυτό/ ανα) στοχασμού με συναδέλφους τους, μετά το τέλος της διδασκαλίας και ακόμα πιο λίγοι σε μια διαδικασία έρευνας για τις πρακτικές και τις θεωρίες που

μπορεί να οδηγήσουν σε αναπροσαρμογή απόψεων και ιδεών στην πράξη (Aaagard, Deeg, Flamini και van Esch, 2007).

Σύμφωνα με την Cranton (2002), δεν υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές που μπορούν να εγγυηθούν τη διαδικασία του μετασχηματισμού και για τον δάσκαλο κάποιες φορές είναι εξαιρετικά δύσκολο να εντοπίσει τι ήταν αυτό που πυροδότησε τη διαδικασία. Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι φορές που μια απλή ερώτηση, την κατάλληλη στιγμή, αρκεί για να αντιληφθεί ο εκπαιδευτής πως οδηγήθηκε ο εκπαιδευόμενος σε μετασχηματισμό οπτικής, ενώ άλλες φορές είναι αναγκαίο να αναδειχθούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα του για να συνεχιστεί η διαδικασία.

Για τον Ζαρίφη (2009β: 168), η διεργασία του μετασχηματισμού συνιστά ένα *«ταξίδι αυτογνωσίας που οδηγεί στην αναθεώρηση των εδραιωμένων πεποιθήσεων, οι οποίες τείνουν να εκλαμβάνονται ως αντικειμενικές και έγκυρες απεικονίσεις της πραγματικότητας και μας οδηγεί στη συνειδητοποίηση του ότι οι βάσεις της διδασκαλίας μας βασίζονται στα βιώματα και τις μαθησιακές μας εμπειρίες»*.

Ο Mezirow (1991) επεσήμανε ότι για να ενεργοποιηθούν οι διαδικασίες μετασχηματισμού είναι αναγκαίο το μαθησιακό περιβάλλον να προσφέρει στους μαθητές/τριες αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Επομένως, το περιβάλλον αυτό πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλους, να ενισχύει την ανάπτυξη της κάθε προσωπικότητας και να επιδιώκει τη συμμετοχή των μαθητών/τριων σε ένα συνεργατικό και δημοκρατικό κλίμα, όπου όλα τα βιώματα θα λαμβάνονται υπόψη και θα χρησιμοποιούνται προς όφελος της εξέλιξής τους. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ακόμη και η διαφωνία, αντιμετωπίζεται ως προϋπόθεση για εμπλουτισμό των γνώσεων και μετασχηματισμό. Προαπαιτούμενο στην όλη διαδικασία είναι η ύπαρξη ενός δασκάλου, που έχει ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές/τριες και παρουσιάζει πηγαίο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τα βιώματά τους.

Ο Λιντζέρης (2010) κάνει λόγο για τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι δάσκαλοι-εκπαιδευτές στη διαδικασία υιοθέτησης της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαιδευτική προσέγγιση. Τονίζει, ότι ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να δεσμευτεί σε ένα σύνολο αρχών, όπως είναι η προώθηση για ανάπτυξη ανοιχτού και δημοκρατικού διαλόγου, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η γόνιμη αλληλεπίδραση εκπαίδευσης και κοινωνίας και φυσικά η διευκόλυνση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων-μαθητών/τριων. Αντιθέτως, εάν ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τους μαθητές/τριες του ως απλούς ακροατές που οφείλουν να συμφωνήσουν με τις απόψεις του, σημαίνει ότι δεν ενστερνίζεται τις

πρακτικές της μετασχηματίζουσας μάθησης, διότι «η αμφισβήτηση και ο κριτικός στοχασμός των υποτιθέμενων αυτονόητων και κοινώς αποδεκτών αληθειών, ο ανοιχτός, δημιουργικός, στοχαστικός διάλογος και η χειραφετητική πράξη, που αποτελούν διακριτά χαρακτηριστικά της μετασχηματίζουσας μάθησης, την καθιστούν ένα διαφορετικό -και σε αρκετές περιπτώσεις αντιτιθέμενο στις επίσημες πολιτικές και πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων- πόλο θεωρητικών προτάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών» (Λιντζέρης, 2010: 119-120).

Σύμφωνα με τον Mezirow (2009) δύο είναι τα βασικά στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης: το πρώτο αφορά τον κριτικό (ανα) στοχασμό πάνω στις πεποιθήσεις και το δεύτερο σχετίζεται με την πραγματική συμμετοχή σε έναν διαλεκτικό διάλογο αναζήτησης της καλύτερης κρίσης. Ειδικότερα, η διαδικασία του μετασχηματισμού ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια οδηγώντας το άτομο σε μια κατάσταση εξέτασης του εαυτού και των συναισθημάτων του και στην κριτική αξιολόγηση αυτών των παραδοχών. Όταν το άτομο είναι σε θέση να έρθει σε επαφή με την πηγή της δυσαρέσκειάς του και συγχρόνως ξεκινά να μοιράζεται με άλλους τη διαδικασία του μετασχηματισμού, αρχίζει να διερευνά νέες επιλογές και να σχεδιάζει με νέες βάσεις το πρόγραμμα δράσης του, χρησιμοποιώντας πλέον νεοαποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες. Όλη αυτή η διαδικασία επανεντάσσει το άτομο στη ζωή με νέες προοπτικές και δυνατότητες και έτσι μέσα από το νέο του ρόλο ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του.

Ένα τραυματικό γεγονός, όπως ο θάνατος, η απώλεια της εργασίας, ο χωρισμός από μία χρόνια σχέση ή ακόμα και μια απρόσμενη ερώτηση, είναι ικανό να οδηγήσει το άτομο να συνειδητοποιήσει ότι διατηρεί μια περιοριστική ή λανθασμένη πεποίθηση (Cranton, 2002). Αν το άτομο καταφέρει να εξετάσει κριτικά αυτή την πεποίθηση, συνειδητοποιώντας τις εναλλακτικές του επιλογές και αλλάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα πράγματα, έχει αυτόματα συντελέσει έναν μικρό μετασχηματισμό των νοητικών του σχημάτων. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο ο μετασχηματισμός να προέρχεται μόνο μέσα από μια δραματική αλλαγή, αλλά να είναι αποτέλεσμα νοητικών σχημάτων που αλλάζουν σταδιακά και ο μετασχηματισμός να γίνει αντιληπτός, αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία (Cranton, 2002).

Επίσης, σύμφωνα με την Cranton (1996: 1), οι δάσκαλοι είναι και οι ίδιοι μαθητευόμενοι, υπό την έννοια ότι και εκείνοι αναπτύσσονται και εξελίσσονται μέσω της μαθησιακής διαδικασίας επιτυγχάνοντας αυτονομία και ανεξαρτησία στην πορεία της ζωής τους, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο αλλαγής ιδεών και πεποιθήσεων τον

κριτικό στοχασμό. Η μετασηματιζούσα μάθηση επιτυγχάνεται στο άτομο όταν αναστοχάζεται σχετικά με παραδοχές ή προσδοκίες για το τί θα συμβεί, βρίσκει κάποιες από αυτές εσφαλμένες και τελικά τις αναθεωρεί. Βέβαιο είναι ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι που μπορούν να εγγυηθούν ότι η μάθηση οδηγεί σε μετασηματισμό. Πολλές φορές η αφήγηση ενός αγνώστου στα ΜΜΕ ή ένα επιχείρημα σε άρθρο μιας εφημερίδας είναι πιθανό να οδηγήσουν το άτομο σε κριτικό (αυτό/ ανα) στοχασμό, χωρίς όμως να μπορούν τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι να προσδιορίσουν τί ήταν αυτό που πυροδότησε στην πραγματικότητα την όλη διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Mezirow (1994) οι δάσκαλοι οφείλουν να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε να μετατρέψουν τον στοχασμό σε σχέση με την πρακτική τους σε μετασηματιζούσα μάθηση για την πρακτική τους. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν πρωτίστως τους παλιούς τρόπους που εξέταζαν την πρακτική τους και τώρα πια δεν είναι αποτελεσματικοί, την ανάδυση ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος, την ύπαρξη ατόμων για τη διενέργεια γόνιμου διαλόγου, την ύπαρξη διαθέσιμης υποστήριξης, την κριτική εξέταση για την προέλευση των πεποιθήσεων του ατόμου, την ετοιμότητα των ίδιων των εκπαιδευτών για αλλαγή, την απελευθέρωσή τους από πιθανούς περιορισμούς, καθώς επίσης και έναν εντελώς εναλλακτικό τρόπο ύπαρξης.

Ο Μάγος (2011) σημειώνει ότι μία αποτελεσματική μέθοδος, για να επιτευχθεί ο μετασηματισμός, είναι η αφήγηση, η οποία σε συνδυασμό με τη δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλο και περισσότερων ατόμων στην αφήγηση και δημιουργεί προοπτικές για αναστοχαστικό διάλογο. Στο πλαίσιο του διαλόγου, όλες οι απόψεις και τα συναισθήματα εκφράζονται ελεύθερα από τα άτομα, τα οποία μαθαίνουν να ακούν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων, αλλά και τις δικές τους.

Στη διαδικασία του μετασηματισμού σημαντικό είναι ο δάσκαλος, που έρχεται σε αλληλεπίδραση με τους μαθητές/τριες του, να είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι είναι και ο ίδιος μαθητευόμενος και εκπαιδευεται μαζί τους. Αυτός είναι ο λεγόμενος «κριτικοστοχαστικός» και διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτής, ο οποίος *«οφείλει άμεσα να αποδομήσει τις δομές εξουσίας, όχι απλώς επιτρέποντας, αλλά προωθώντας την αμφισβήτηση, με στόχο την ανακατασκευή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε όλες της τις διαστάσεις και μεταδίδοντας το πνεύμα της χειραφέτησης»* (Μουσιάδης, 2009: 222). Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει κάθε άνθρωπος να απαλλαγεί από τις παλιές πεποιθήσεις του και να μπει σε μία νέα διαδικασία παρατήρησης του εαυτού του και

των συναισθημάτων του. Μόνο όταν ένα άτομο παρατηρεί τον εαυτό του σε μία καινούρια βάση, που έρχεται σε αντίθεση με αυτή που νόμιζε ή θα ήθελε, παρατηρεί συγχρόνως τα σημεία που μειονεκτεί σε συγκεκριμένους τομείς και έτσι ανοίγονται προοπτικές για αλλαγή (Hopkins, 1999).

Μετά το τέλος της ανάλυσης των θεωριών μάθησης, ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο η εισαγωγή των εννοιών της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, η ανάλυση της ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας, των εννοιών της γλώσσας προέλευσης και της γλώσσας υποδοχής μέσα από τον προσδιορισμό της πρώτης/μητρικής και της δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

3. Διγλωσσία: Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

3.1 Διγλωσσία – Πολυγλωσσία

Η μελέτη κάθε ξένης γλώσσας αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που κατεξοχήν διερευνάται από τους γλωσσολόγους. Στόχος των τελευταίων είναι η συσχέτιση των κοινωνικών όψεων και των πολιτιστικών παραδοχών της κυρίαρχης εθνικής γλώσσας με την κατάκτηση μιας δεύτερης (Kramsch et al, 1996). Παράλληλα, η γλώσσα μελετάται κριτικά και αποτιμάται συλλογικά τόσο από τους φιλόλογους όσο και τους παιδαγωγούς, θεωρητικά και πρακτικά (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Όσον αφορά τη διγλωσσία, διαχρονικά έχουν γίνει πολυάριθμες απόπειρες προσδιορισμού της σημασίας της. Σύμφωνα με τον Dewaele (2015) οι αρχικές απόπειρες ορισμού του όρου ήταν εξαιρετικά περιοριστικές και διακρίνονταν από μία ισχυρή «μονογλωσσική προκατάληψη». Για να χαρακτηριστεί, άλλωστε, κανείς δίγλωσσος θα πρέπει, πέραν της μητρικής του γλώσσας, να κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό και μια δεύτερη. Ωστόσο, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980 οι ερευνητές υποστήριζαν ότι οι δίγλωσσοι είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα δύο ξεχωριστών και απομονωμένων γλωσσικών ικανοτήτων.

Ο Grosjean (2010) επεσήμανε ότι είναι λάθος να εκτιμήσουμε τις γλωσσικές δεξιότητες των δίγλωσσων ατόμων από την σκοπιά μονογλωσσικών προτύπων. Μία από τις συνέπειες της μονογλωσσικής προκατάληψης, που εμπεριέχεται στον ορισμό της διγλωσσίας του Dewaele (2015), είναι και ο πολλαπλασιασμός των πεποιθήσεων ότι η διγλωσσία είναι η εξαίρεση, παρά ο κανόνας. Άλλωστε, οι δίγλωσσοι δεν είναι απαραίτητο να χειρίζονται άψογα και να μιλούν τέλεια και τις δύο γλώσσες, κάτι που οφείλεται στην αρχή της συμπληρωματικότητας (Grosjean, 2010), καθώς χρησιμοποιούν τις γλώσσες για διαφορετικούς σκοπούς, με διαφορετικούς συνομιλητές και σε διαφορετικούς τομείς της ζωής. Τα επίπεδα επάρκειας σε μια γλώσσα ενδέχεται να ποικίλλουν ανάλογα με την ανάγκη για κατάκτηση της συγκεκριμένης γλώσσας, αλλά και του τομέα στον οποίο αυτή χρησιμοποιείται.

Πολλοί ερευνητές του 20^{ου} αιώνα επιχείρησαν να ορίσουν την έννοια της διγλωσσίας. Ανάμεσα τους ήταν ο Bloomfield (1933: 56), ο οποίος επεσήμανε ότι διγλωσσία είναι η άριστη γνώση δύο γλωσσών σε βαθμό που ο δίγλωσσος να μην

διακρίνεται από τους «φυσικούς ομιλητές», διότι χειρίζεται εξίσου άρθρα και τις δύο γλώσσες. Παράλληλα, ο Weinreich (1953: 9) υποστήριξε ότι διγλωσσία είναι «η πρακτική της εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσών και δίγλωσσος είναι αυτός που μετέχει σε αυτού του είδους τις επικοινωνιακές καταστάσεις». Επίσης, σύμφωνα με τον Haugen (1956: 10) «η διγλωσσία σχετίζεται με την ικανότητα παραγωγής καλοσχηματισμένων με νόημα εκφωνημάτων σε δύο ή περισσότερες γλώσσες και δίγλωσσος είναι εκείνος που έχει την ικανότητα να σχηματίσει -συνειδητά- εκφωνήματα με συγκεκριμένο νόημα σε μια άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής του».

Ο Mac Namara (1967: 15), από την άλλη μεριά, σημειώνει πως «η διγλωσσία αφορά την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται δύο ή περισσότερες γλώσσες, έστω και αν αυτή είναι περιορισμένη, σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση, παραγωγή, ανάγνωση, γραφή)». Εν συνεχεία ο Oksaar (1971), υπογραμμίζει ότι η διγλωσσία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή/και περισσότερες γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, έχοντας την ευχέρεια, όπου είναι απαραίτητο, να προσαρμόζει τον γλωσσικό του κώδικα χωρίς δυσκολίες. Επιπλέον, ο Van Overbeke (1972: 81) επισημαίνει πως αυτή είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας, είτε προαιρετικής είτε υποχρεωτικής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών «κόσμων» και διαφορετικών «γλωσσικών συστημάτων».

Οι Brutt-Griffler και Varghese (2004: 94) όρισαν τη διγλωσσία ως τον «ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο», ο οποίος σχετίζεται με δύο διαφορετικές μεταξύ τους γλώσσες. Σύμφωνα με τους ερευνητές τα δίγλωσσα/πολύγλωσσα άτομα δεν φέρουν μόνο γλώσσες, αλλά πρωτίστως φέρουν και προτάσσουν τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους, κάτι που δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν οι περισσότεροι άνθρωποι.

Σε έναν πιο σύγχρονο ορισμό, η Σκούρτου (2011: 83) ορίζει τη διγλωσσία ως «την εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο», τονίζοντας ότι δεν αφορά μόνο τη γνώση ή την χρήση δύο γλωσσών, αλλά μας οδηγεί σε ένα ευρύ πλέγμα γλωσσών ή/και γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Σύγχρονες θεωρίες για τη διγλωσσία υποστηρίζουν ότι δίγλωσσος/πολύγλωσσος ομιλητής είναι αυτός που γνωρίζει καλά δύο ή/και περισσότερες γλώσσες, εστιάζοντας κυρίως στην καθημερινή τους χρήση και δευτερευόντως στον βαθμό κατοχής τους. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τους κανόνες του

Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσικής Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης (European Framework Council of Europe Language Reference, 2001), σύμφωνα με το οποίο οι Ευρωπαίοι πολίτες είναι απαραίτητο να καλλιεργήσουν την δεξιότητα εκείνη που θα τους βοηθά να χρησιμοποιούν με ευχέρεια αφενός την μητρική τους γλώσσα, αλλά συγχρόνως και την γλώσσα άλλων λαών, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με την εμπειρία και όχι μόνο με τις θεωρητικές γνώσεις που αφορούν τις γλώσσες.

Σύμφωνα με τους Dewaele & Stavans (2014), η κατηγοριοποίηση των ατόμων ανάλογα με τον αριθμό των γλωσσών που ισχυρίζονται ότι γνωρίζουν είναι ανακριβής. Οι ερευνητές ανέπτυξαν δύο παγκόσμια μέτρα πολυγλωσσίας, χρησιμοποιώντας τη γνώση των συμμετεχόντων σχετικά με τη συχνότητα χρήσης των διαφόρων γλωσσών που γνωρίζουν και την προφορική και γραπτή επάρκεια που κατέχουν στις συγκεκριμένες γλώσσες. Το παγκόσμιο μέτρο επάρκειας της πολυγλωσσίας είναι το άθροισμα των βαθμολογιών σχετικά με την προφορική και γραπτή επίδοση στις γλώσσες που γνωρίζει ο συμμετέχων. Αυτός είναι ένας πιο ακριβής τρόπος μέτρησης της πραγματικής ικανότητας στις προφορικές και γραπτές δεξιότητες στις γλώσσες που κατακτήθηκαν (ή/και ως επί το πλείστον ξεχάστηκαν) από τον ομιλούντα. Αυτό το μέτρο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τη διάκριση ενός ατόμου που γνωρίζει/μιλά πολλές γλώσσες, αλλά λειτουργεί κυρίως σε ένα μονογλωσσικό/μονοπολιτισμικό περιβάλλον από ένα άτομο που γνωρίζει/μιλά λιγότερες γλώσσες και τις χρησιμοποιεί συχνότερα.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι για πολλά χρόνια η μονογλωσσία θεωρούταν ο κανόνας και η δι-/πολυγλωσσία η εξαίρεσή του. Αυτή η άποψη έχει αλλάξει, καθώς φαίνεται ότι η διγλωσσία και η πολυγλωσσία είναι στην πραγματικότητα ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η διγλωσσία δεν έχει αρνητικές επιπτώσεις, αλλά «φέρνει ευκαιρίες όχι μόνο στο άτομο, αλλά και στην κοινωνία ως σύνολο» (Li, Dewaele, & Housen, 2002: 3). Αυτό αποτελεί ριζική επανεκτίμηση της παλαιότερης άποψης ότι η διγλωσσία αποτελούσε ένα ψυχολογικά και κοινωνικά επιβλαβές φαινόμενο. Ο Edwards (2003) σχολιάζει τον κατάλογο των λεγόμενων διαταραχών που συνδέονται με τη δίγλωσση ηθική βλάβη, όπως το τραύλισμα, η αδράνεια, ο υπερβολικός υλισμός, επισημαίνοντας ότι τα περισσότερα από αυτά δεν συμβαδίζουν με την πραγματικότητα και αντικατοπτρίζουν παγιωμένες προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Στη διεθνή, πάντως, βιβλιογραφία η έννοια της διγλωσσίας επικαλύπτεται από την έννοια της πολυγλωσσίας, με αναφορά τόσο στο ατομικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο εκδήλωσης της δι/πολυγλωσσίας, δηλαδή της γνώσης και της χρήσης δύο ή

και περισσότερων γλωσσών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Είναι γεγονός ότι έχουν γίνει και συνεχίζουν να γίνονται προσπάθειες προσδιορισμού των όρων, παρόλα αυτά, επικρατεί σύγχυση στον ακριβή προσδιορισμό τους. Για παράδειγμα, οι όροι multilingualism(e) και plurilingualism(e), μεταφράζονται ως πολυγλωσσία, με τη διαφορά ότι ο πρώτος όρος παραπέμπει στο κοινωνικό επίπεδο της πολυγλωσσίας και ο δεύτερος στο ατομικό.

Βέβαιο είναι ότι η διγλωσσία και η πολυγλωσσία είναι έννοιες αλληλένδετες, μέσω των οποίων εκφράζεται η ανάγκη των ανθρώπων να επικοινωνούν στα «υπερποικίλα κοινωνιογλωσσικά περιβάλλοντα» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 265). Επίσης, η επαφή των γλωσσών και των πολιτισμών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και επηρεάζεται από τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας και ανισότητας, οι οποίες με την σειρά τους παράγουν ισχυρότερες και ασθενέστερες γλωσσοπολιτισμικές αξίες και πρακτικές και, τελικά, «γλώσσες» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 265). Επομένως, διαπιστώνεται ότι η διγλωσσία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που επιδρά τόσο στην ατομική όσο και στην κοινωνική σφαίρα. Σε αυτή τη βάση θα ακολουθήσει η διάκριση της διγλωσσίας σε ατομικό (bilingualism) και κοινωνικό (diglossia) φαινόμενο.

3.1.1 Ατομική και Κοινωνική Διγλωσσία

Ο πρώτος διαχωρισμός που πραγματοποιείται στην έννοια της «διγλωσσίας» είναι αυτός του ατομικού και κοινωνικού φαινομένου. Όπως προαναφέρθηκε, για το διαχωρισμό αυτό χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι bilingualism και diglossia, για να οριστεί με τον πρώτο η διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο και με το δεύτερο σε επίπεδο κοινωνίας (Baker, 2001: 47). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος bilingualism αποδίδεται στα ελληνικά ως «ατομική διγλωσσία» και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες, ενώ ο όρος diglossia μεταφράζεται ως «κοινωνική διγλωσσία» και χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες (Δαμανάκης 2005: 90-91). Στην Ελλάδα, ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται τόσο σε σχέση με ολόκληρες κοινωνίες ή οντότητες όσο και σε σχέση με το άτομο ως μονάδα. Έτσι, ένα άτομο χαρακτηρίζεται δίγλωσσο, όταν γνωρίζει και χειρίζεται εξίσου καλά δύο γλώσσες, ενώ αντίστοιχα μία κοινωνία ή κοινότητα χαρακτηρίζεται δίγλωσση, όταν σε αυτή έχουν αναγνωριστεί και

χρησιμοποιούνται επίσημα δύο γλώσσες, όπως συμβαίνει στον Καναδά (Δενδρινού, 2001: 89).

Το 1959 ο Ferguson εισήγαγε την έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας (diglossia), για να περιγράψει καταστάσεις, στις οποίες δύο διάλεκτοι της ίδιας γλώσσας συνυπάρχουν επιτελώντας η καθεμία διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες. Μάλιστα, ο Ferguson τόνισε ότι κάθε γλωσσική ποικιλία διαφοροποιείται όχι μόνο ως προς τις λειτουργίες που εξυπηρετεί, αλλά και ως προς το κύρος που διαθέτει (υψηλό ή χαμηλό). Οι δύο αυτές διάλεκτοι χρησιμοποιούνται από τους πολίτες της κοινωνίας συμπληρωματικά σε κοινωνικά οριοθετημένους χώρους, όπου η μία διάλεκτος έχει κοινωνικό κύρος, εν αντιθέσει με την άλλη που το στερείται (Μαντζανίδου, 2009: 23).

Παράλληλα, οι δύο γλωσσικές ποικιλίες/διάλεκτοι χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις, με αυτή χαμηλότερου κύρους να χρησιμοποιείται σε ανεπίσημο, προσωπικό επίπεδο, όπως οι καθημερινές συναναστροφές, οι οικογενειακές και φιλικές συζητήσεις, ενώ η γλωσσική ποικιλία/διάλεκτος με το υψηλότερο κύρος συναντάται στον επίσημο λόγο, στην εκπαίδευση, την θρησκεία, την πολιτική (Μαντζανίδου, 2009: 24). Με άλλα λόγια, η κοινωνική διγλωσσία, έτσι όπως περιγράφεται από τον Ferguson, χαρακτηρίζεται από τις διαφορές μεταξύ χαμηλού και υψηλού κύρους γλωσσικής ποικιλίας/διαλέκτου ως προς τη λειτουργία, τα πεδία χρήσης, το κύρος, τον τρόπο κατάκτησης, το βαθμό τυποποίησης, τη δομή, καθώς και τη διαχρονικότητα του φαινομένου (Σελλά-Μάζη, 2001: 86). Σύμφωνα με τη Δενδρινού, άλλωστε, (2001: 89), ο όρος diglossia, δηλαδή η συνύπαρξη της υψηλής και χαμηλής ποικιλίας/διαλέκτου της γλώσσας, αποδίδεται στα ελληνικά με τους όρους «διαγλωσσικότητα, γλωσσική διμορφία, διφυΐα και διπλογλωσσία».

Σύμφωνα με τον Ferguson, το φαινόμενο της κοινωνικής διγλωσσίας συναντάται σε τέσσερις γεωγραφικές περιοχές. Αρχικά καταγράφονται οι αραβόφωνες χώρες, όπου τα *αραβικά του Κοραίου* ανήκουν στην υψηλή ποικιλία/διάλεκτο, ενώ η *καθομιλουμένη αραβική* στην χαμηλή. Στη συνέχεια, αναφέρεται η Ελλάδα, στην οποία η *καθαρεύουσα* χαρακτηριζόταν, τουλάχιστον ως τη δεκαετία του '70, ως υψηλή ποικιλία/διάλεκτος, ενώ αντίστοιχα η *δημοτική* ως χαμηλή. Επίσης, στην Ελβετία υπάρχει η *τυποποιημένη γερμανική*, που επιτελεί τις λειτουργίες της υψηλής ποικιλίας/διαλέκτου, και η *ελβετική γερμανική*, που επιτελεί τις λειτουργίες της χαμηλής γλωσσικής ποικιλίας. Τέλος, στην Αϊτή, εντοπίζεται η *γαλλική* ως υψηλή και

η *αϊτινή-κρεολή* ως χαμηλή ποικιλία/διάλεκτος (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 49· Σελλά-Μάζη, 2001: 85-86).

Αργότερα, ο Fishman (1980), υπήρξε συνεχιστής των θεωριών του Ferguson για την διγλωσσία, υποστηρίζοντας ότι η διγλωσσία σχετίζεται με τη συνύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσών στον ίδιο κοινωνικό και γεωγραφικό χώρο, και συνδυάζοντας την ατομική και κοινωνική διγλωσσία, περιγράφει τέσσερις γλωσσικές περιστάσεις, στις οποίες καθένα από αυτά τα δύο είδη διγλωσσίας μπορεί να υπάρξει με ή χωρίς το άλλο (Baker, 2001: 90). Εδώ, το υψηλό κύρος συνδέεται με τις γλώσσες κυρίαρχου χαρακτήρα, ενώ το χαμηλό με τις γλώσσες μειονοτικού χαρακτήρα (Baker, 2001· Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 48-54).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την πρώτη γλωσσική περίπτωση, που αφορά τις αραβόφωνες χώρες, είναι δυνατό σε μία κοινωνία να συνυπάρχουν η κοινωνική και η ατομική διγλωσσία. Σε αυτή την κοινωνία όλα τα μέλη της είναι σε θέση να χειρίζονται τόσο την ανώτερη, όσο και την κατώτερη γλωσσική ποικιλία/διάλεκτο. Ο Fishman (1980) αναφέρει το παράδειγμα της Παραγουάης, όπου όλοι οι κάτοικοί της μιλούν τα *Γκουαράνι*, που είναι η κατώτερη γλωσσική ποικιλία/διάλεκτος, για την καθημερινή τους επικοινωνία, παράλληλα, όμως, γνωρίζουν και χρησιμοποιούν και τα *Ισπανικά*, που είναι η ανώτερη γλώσσα (Μαντζανίδου, 2009: 23-25).

Στη δεύτερη περίπτωση, της ελληνικής γλώσσας, ο Fishman περιγράφει την κοινωνία στην οποία συναντάται η κοινωνική διγλωσσία, αλλά απουσιάζει η ατομική. Σε αυτή την περίπτωση συνυπάρχουν δύο γλώσσες σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό περιβάλλον, αλλά οι γλώσσες αυτές δεν χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα από όλους τους πολίτες της κοινωνίας. Ουσιαστικά εδώ, ένα μέρος των κατοίκων μιλά μία γλώσσα και το υπόλοιπο μία διαφορετική. Ενώ, δηλαδή, η διγλωσσία κατοχυρώνεται σε επίπεδο κράτους, εντούτοις οι πολίτες που ζουν σε αυτό δε μιλούν και τις δύο γλώσσες. Επομένως, τα άτομα που ζουν σε μία τέτοια κοινωνία, ασπάζονται την ίδια θρησκεία, μοιράζονται κοινά αγαθά, αλλά δεν επικοινωνούν μεταξύ τους, γιατί δε μιλούν την ίδια γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας κοινωνίας είναι η Ελβετία, στην οποία συναντάται κοινωνική διγλωσσία, χωρίς την ύπαρξη ατομικής (Calvet, 1996· Δαμανάκης, 2001).

Στην τρίτη γλωσσική περίπτωση, αυτή της Ελβετίας, γίνεται λόγος για κοινωνίες οι οποίες λειτουργούν μονόγλωσσα, παρόλο που οι πολίτες της χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους δύο γλώσσες. Αυτές οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τον Fishman «ασταθείς και σε μεταβατική φάση», διότι όπου

υπάρχει ατομική διγλωσσία χωρίς την ύπαρξη κοινωνικής, είναι επακόλουθο μέσα στα χρόνια η μία γλώσσα να υπερτερήσει της άλλης (Baker, 2001: 90). Ατομική διγλωσσία, χωρίς την ύπαρξη κοινωνικής, παρατηρείται έντονα στις κοινωνίες υποδοχής μεταναστών, στις οποίες ζουν άτομα που μιλούν διάφορες γλώσσες, οι οποίες έχουν αξία μόνο εντός του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος ή της εθνοτικής τους ομάδας. Η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη, κάτι που καθιστά δυνατή την σταδιακή υποχώρηση της ατομικής διγλωσσίας. Ένα από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα μιας τέτοιας κοινωνίας αποτελεί η Ελλάδα (Calvet, 1996· Baker, 2001· Δαμανάκης, 2001).

Τέλος, η τέταρτη γλωσσική περίπτωση, αυτή της γαλλικής γλώσσας που μιλιέται στην Αϊτή, αφορά τις κοινωνίες στις οποίες δεν συναντάται ούτε ατομική, ούτε κοινωνική διγλωσσία. Τόσο ο Δαμανάκης (2001) όσο και ο Baker (2001), δίνουν ως παράδειγμα για την περίπτωση αυτή τις μικρές πρωτόγονες και απομονωμένες κοινωνίες, στις οποίες οι κοινωνικοί ρόλοι δεν είναι διαφοροποιημένοι.

Σύμφωνα με τους Στεργίου και Σιμόπουλο (2019), ένα ακόμα θέμα που είναι χρήσιμο να αναφερθεί σχετίζεται με την επιλογή των γλωσσικών ποικιλιών/διαλέκτων και γλωσσών, οι οποίες θεωρούνται σε δεδομένη ιστορική περίοδο και συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ως περισσότερο σωστές, έγκυρες ή/και ανώτερες και επιτελείται στη βάση κοινωνικοπολιτικών κριτηρίων και αιτιών. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Max Weinreich «η γλώσσα είναι μία διάλεκτος με στρατό και στόλο» (όπ. Αναφ. στο Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 266). Επομένως, οι γλωσσικές ποικιλίες/διάλεκτοι και γλώσσες, ανεξάρτητα από το κύρος τους, αφορούν, συνδέονται και συνδέουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και η μεταξύ τους σχέση είναι άκρως ανταγωνιστική, καθώς αντανακλώνται οι μεταξύ τους διαφορές και ανισότητες σε ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ένας ακόμα ερευνητής που ασχολήθηκε με την κοινωνική διγλωσσία είναι ο Kloss, ο οποίος αναφέρει τους όρους «έσω-διγλωσσία», όπου οι δύο ποικιλίες έχουν στενή σχέση μεταξύ τους και «εξώ-διγλωσσία», όπου οι δύο γλώσσες δεν σχετίζονται η μία με την άλλη (Μαντζανίδου, 2009: 24). Η διαφορά ανάμεσα στην κοινωνική και ατομική διγλωσσία έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη σχετίζεται με μια σταθερή κοινωνική διευθέτηση, που εκτείνεται περισσότερο από τρεις γενιές και οι λειτουργίες των γλωσσών είναι ξεκάθαρες (Μαντζανίδου, 2009: 25). Μάλιστα, η σχέση που υπάρχει ανάμεσά τους δεν είναι αιτιακή, δηλαδή μπορεί να συνυπάρχουν, αλλά και να

υφίστανται αυτόνομα. Στην Ελβετία, για παράδειγμα, υπάρχουν τέσσερις επίσημες γλώσσες, η γερμανική, η γαλλική, η ιταλική και η ρετορομανική (συνθήκες κοινωνικής διγλωσσίας). Παρόλα αυτά μπορεί να συμβιώνουν μονόγλωσσοι ομιλητές (γαλλόφωνοι, γερμανόφωνοι κλπ), αλλά και δίγλωσσοι. Από την άλλη πλευρά στην Ελλάδα επικρατεί η συνθήκη της κοινωνικής μονογλωσσίας, δηλαδή η ελληνική είναι η μοναδική επίσημη γλώσσα. Ωστόσο, στην χώρα μας, συμβιώνουν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι ομιλητές, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την περιοχή της Θράκης, όπου αρκετοί κάτοικοι μιλούν τουρκικά, πομακινά ή ρομανί, αλλά και άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο που βρίσκονται σε οποιαδήποτε περιοχή της ελληνικής επικράτειας και μιλούν εξίσου μια μεγάλη ποικιλία γλωσσών (ατομική διγλωσσία) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η διγλωσσία ως ατομικό χαρακτηριστικό, δηλαδή η χρήση από το ίδιο άτομο δύο ή περισσότερων γλωσσών, έχει αναλυθεί και οριστεί ποικιλοτρόπως, έχοντας ως αφετηρία το βασικό ερώτημα: «Ποιο άτομο μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσο;». Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με τις παλαιότερες προσεγγίσεις, δίγλωσσο μπορεί να θεωρηθεί ένα άτομο του οποίου η γνώση μιας άλλης γλώσσας από τη δική του πλησιάζει εκείνη του φυσικού ομιλητή της γλώσσας αυτής. Επίσης, δίγλωσσο χαρακτηρίζεται το άτομο που χρησιμοποιεί ορισμένα μέρη του γλωσσικού συστήματος για συγκεκριμένες λειτουργίες (πχ τυποποιημένη προφορική επικοινωνία). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Edwards (2013), ένας φοιτητής που σπουδάζει σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού μπορεί να θεωρείται δίγλωσσος στο πεδίο της επιστήμης που σπουδάζει, αλλά να μην μπορεί να διαχειριστεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας της χώρας που τον φιλοξενεί.

Ειδικότερα, οι Paradowski και Bator (2018), τονίζουν ότι οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διγλωσσία εστιάζουν στις πολλαπλές ικανότητες των δί/πολύγλωσσων ομιλητών, έχοντας λιγότερες απαιτήσεις ως προς το επίπεδο κατοχής μιας ξένης γλώσσας ή/και περισσότερων γλωσσών. Βέβαιο είναι ότι κανείς δεν μπορεί να προσδιορίσει με ακρίβεια τα όρια της διγλωσσίας, καθώς συνυπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες που διαφοροποιούν όχι μόνο το επίπεδο και τη λειτουργία μίας ξένης γλώσσας, αλλά και το είδος, τον χρόνο, τον τρόπο και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτή κατακτήθηκε.

3.2 Γλώσσες Προέλευσης και Γλώσσες Υποδοχής: Η Πρώτη/μητρική γλώσσα και η Δεύτερη/ξένη γλώσσα

Η μετακίνηση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων από μία χώρα σε μία άλλη, ισούται με μετακίνηση από ένα γνωστό κοινωνικό, γλωσσικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό σύστημα σε ένα, συνήθως, εντελώς άγνωστο (Δαμανάκης, 1999). Επομένως, οι συνέπειες για το άτομο στα πεδία που προαναφέρθηκαν είναι σημαντικές και προφανείς.

Για την επιβίωση στο σύστημα της χώρας υποδοχής κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι γλωσσικές δεξιότητες του ατόμου. Σύμφωνα με την Σκούρτου (2011) σε περιβάλλοντα δί/πολυγλωσσίας, ο προσδιορισμός των εννοιών πρώτη/μητρική και δεύτερη/ξένη γλώσσα συγκροτεί ένα ζήτημα πολυπαραγοντικό, καθώς οι γλώσσες που μαθαίνει το άτομο σχετίζονται μεταξύ τους τόσο σε χρονικό, όσο και σε ποιοτικό επίπεδο σχέσης. Ο Baker (2001: 62), μάλιστα, σημείωσε πως ο όρος «πρώτη γλώσσα» μπορεί να δηλώνει την πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το άτομο στην παιδική του ηλικία, τη γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο ή/και την ισχυρότερη γλώσσα.

Για να προσδιοριστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η έννοια της πρώτης/μητρικής γλώσσας έχουν προταθεί ορισμένα βασικά κριτήρια (Σκούρτου, 2011: 92-93): Αρχικά, γίνεται λόγος για την προέλευση/χρονική ακολουθία της γλωσσικής κατάκτησης, κάτι που σημαίνει πως η πρώτη/μητρική γλώσσα κατακτάται πάντα πρώτη. Επίσης, βασικό της χαρακτηριστικό είναι η λειτουργικότητά της. Με άλλα λόγια, η πρώτη/μητρική γλώσσα είναι εκείνη που εξυπηρετεί τις περισσότερες λειτουργίες για το άτομο. Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις του ατόμου για τις γλώσσες, δηλαδή η πρώτη/μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται το ίδιο το άτομο ή/και με την οποία το ταυτίζουν οι άλλοι.

Στην Ελλάδα πολλά παιδιά μεταναστών έχουν φτάσει σε πολύ μικρή ηλικία ή/και έχουν γεννηθεί εδώ, με αποτέλεσμα την ύπαρξη μιας σύγχυσης για το ποια γλώσσα θεωρείται ότι είναι η πρώτη/μητρική τους γλώσσα. Το πεδίο της διγλωσσίας, λοιπόν, είναι «δυναμικό, σύνθετο και ρευστό», με αποτέλεσμα η θέση, ο ρόλος και η λειτουργία των γλωσσών να μεταβάλλονται συνεχώς (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 274). Επίσης, καθοριστικής σημασίας είναι η σχέση των ίδιων των ατόμων με τις γλώσσες τους, κάτι που εμπερικλείει και την επιρροή κοινωνιοψυχολογικών παραγόντων, όπως για παράδειγμα η αδυναμία πλήρους ένταξης τους σε μία κοινωνία υποδοχής.

Όταν γίνεται λόγος για πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, άλλωστε, οι έννοιες της πρώτης και μητρικής γλώσσας συχνά διαφοροποιούνται ως προς την ικανότητα χρήσης, τη λειτουργικότητα και την στάση απέναντι στη γλώσσα. Ουσιαστικά, μπορεί ένα άτομο να χρησιμοποιεί σε περιορισμένη έκταση τη μητρική του γλώσσα και να μην ταυτίζεται με αυτή. Επομένως, μπορεί μια γλώσσα να είναι η μητρική, αλλά να μην είναι η πρώτη γλώσσα του ομιλούντος (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Σύμφωνα με τον Klein (1989: 33), η δεύτερη/ξένη γλώσσα αποτελεί ένα μέσον επικοινωνίας που τις περισσότερες φορές κατακτάται σε ένα περιβάλλον στο οποίο η γλώσσα αυτή μιλιέται ήδη. Όσον αφορά τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, αξία έχει το χρονικό εκείνο σημείο στο οποίο κατακτιέται, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται και διδάσκεται. (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Για παράδειγμα, ένα παιδί πρόσφυγας που εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα, γνωρίζει τη μητρική του γλώσσα, μπορεί και περισσότερες, και μαθαίνει στο σχολείο τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, καθώς συναναστρέφεται και αλληλεπιδρά στο κοινωνικό του περιβάλλον με την ελληνική γλώσσα, που είναι η κυρίαρχη.

Η συστηματική χρήση της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι αυτή που οδηγεί σταδιακά το άτομο στην κατάκτησή της και όχι μόνο η διδασκαλία της εντός της σχολικής τάξης. Πολύ πιθανό είναι η δεύτερη/ξένη γλώσσα να κατακτηθεί από τον ομιλητή μέσα από άτυπες, παρά από τυπικές διαδικασίες εκμάθησής της. Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, εξάλλου, που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους και εγκαθίστανται σε μία νέα, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν στον προφορικό λόγο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, μέσα από τις κοινωνικές τους συναναστροφές, χωρίς να έχουν παρακολουθήσει προγράμματα τυπικής ή άτυπης γλωσσικής εκπαίδευσης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η διαφορά της δεύτερης από την ξένη γλώσσα είναι ότι η «ξένη γλώσσα» δεν καλύπτει τις επικοινωνιακές ανάγκες των ατόμων στην καθημερινότητα και συνήθως, η εκμάθησή της συντελείται σε τάξεις διδασκαλίας γλωσσών (Klein, 1989:33). Παρόλο που το άτομο μπορεί να μάθει μια ξένη γλώσσα από εξωτερικά ερεθίσματα, όπως η μουσική και ο κινηματογράφος, η εκμάθησή της είναι συνδεδεμένη με τη συστηματική διδασκαλία μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά το χρόνο εκμάθησης της ξένης γλώσσας, αυτή έπεται της πρώτης/μητρικής και είναι δυνατό είτε να έπεται, είτε να προηγείται της δεύτερης γλώσσας. Κατά την Σκούρτου (2011) η ξένη γλώσσα θεωρείται ως εφόδιο για τις επικοινωνιακές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δεξιότητες και προοπτικές του

ατόμου, κάτι που ισχύει και στην Ελλάδα για τους Έλληνες μαθητές. Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο για τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, για τους οποίους η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορεί να συντελείται πριν, ταυτόχρονα ή μετά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 278). Αν και η ξένη γλώσσα μπορεί να μην είναι για το άτομο πάντα «ξένη», ωστόσο, οποιαδήποτε γλώσσα, ακόμα και η ισχυρά εθνική ή μητρική γλώσσα, μπορεί να παραμένει «ξένη», αφού οι συνθήκες χρήσης της είναι ρευστές και ανάλογες προς την περιρρέουσα πολιτισμική ατμόσφαιρα. Ένας μαθητής, για παράδειγμα, που διδάσκεται μια ξένη γλώσσα στο σχολείο, όπως είναι τα αγγλικά, εάν μεταβεί στην Αγγλία για αναζήτηση εργασίας, τότε η χρήση της «ξένης» γλώσσας, η λειτουργία της και ο βαθμός εξοικείωσης του ατόμου με αυτήν, μεταβάλλεται.

Όπως σημειώνουν οι Στεργίου και Σιμόπουλος (2019) σχετικά με την περίπτωση των παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο η ξένη γλώσσα, που είναι συνήθως τα αγγλικά και δεν είναι ούτε η πρώτη/μητρική ούτε η δεύτερη γλώσσα, συνήθως χαρακτηρίζεται ως «γλώσσα επιβίωσης». Τέλος, όσον αφορά την πρώτη/μητρική και δεύτερη/ξένη γλώσσα, είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι τα όρια μεταξύ τους είναι διαπερατά και αδυνατούν να περιγράψουν τη συνθετότητα της γλωσσικής τους χρήσης.

3.3 Το ζήτημα της Διγλωσσίας των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι συνθήκες γενικευμένης βίας, ένοπλων συρράξεων, φτώχειας, καταδίωξης και παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που βιώνουν πολλοί λαοί σήμερα, έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός μεγάλου αριθμού μετακινούμενων πληθυσμών σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες, όπως και στην Ελλάδα. Ο αριθμός των μεταναστών και των προσφύγων που ζουν αυτή τη στιγμή στη χώρα μας είναι μεγάλος και ένα από τα βασικότερα θέματα που τίθενται είναι το ζήτημα της διγλωσσίας των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται το εκπαιδευτικό σύστημα στις ανάγκες τους.

Οι άνθρωποι μπορούν να είναι δίγλωσσοι ή/και πολύγλωσσοι, ικανοί δηλαδή να επικοινωνούν σε περισσότερες από μία γλώσσες, σύμφωνα με τη θεωρία του «γλωσσικού ρεπερτορίου» (language repertoire, όπ. Αναφ. στο Bui & Tai, 2022). Ειδικότερα, για τη διερεύνηση του κοινωνιογλωσσικού προφίλ των μαθητών/τριων με

μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο έχουν αναπτυχθεί σχετικά εργαλεία, όπως αυτό του γλωσσικού πορτρέτου (Chumak-Horbatsch, 2012). Σύμφωνα με τον Baker (2001), η διγλωσσική κατάσταση των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση μπορεί να προσδιορίζεται με βάση το επίπεδο γλωσσικής τους επάρκειας και τη δυνατότητα χρήσης της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε καθημερινή βάση.

Η Chumak-Horbatsch (2018: 62-65), κάνει λόγο για τις γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς και τη δυνητική τους διγλωσσία και παράλληλα παρουσιάζει το οκτάπλευρο γλωσσικό πορτρέτο της ζωής τους. Σύμφωνα με αυτό τα παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο:

- Είναι εν δυνάμει δίγλωσσα,
- Έχουν γλωσσικά βιώματα εκτός τάξης,
- Μπορούν να επικοινωνήσουν σε δύο γλώσσες με επιτυχία,
- Έχουν γλωσσικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες γραμματισμού σε δύο ή/και περισσότερες γλώσσες,
- Κινδυνεύουν να χάσουν τις οικογενειακές γλώσσες τους,
- Βιώνουν απομόνωση και μοναξιά,
- Βιώνουν γλωσσικό σοκ και παραμένουν σιωπηλά και
- Συχνά κρύβουν τις οικογενειακές γλώσσες τους.

Από τα παραπάνω διαπιστώνει κανείς πως η ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στις δομές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει, κυρίως, την ανάπτυξη της επικοινωνίας, η διαμόρφωση της οποίας επηρεάζεται καθοριστικά από τη γλώσσα. Επομένως, μια από τις βασικότερες προσπάθειες του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών που το συγκροτούν είναι να ενισχύσουν τα παιδιά γλωσσικά, ούτως ώστε να ξεπεραστούν όλες εκείνες οι δυσκολίες που εμποδίζουν το άτομο να εκφραστεί και οδηγούν τη συνύπαρξη με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές σε αδιέξοδο (Χρυσοφίδης, 2001: 14).

Στις χώρες υποδοχής μεταναστών και προσφύγων η συζήτηση για την ευθύνη του σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών, καθώς και το ρόλο του στη διατήρηση και υποστήριξη των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών είναι μεγάλη και ενδιαφέρουσα (Magos & Margaroni, 2018). Η διαμόρφωση κάθε γλωσσικής πολιτικής, που αφορά τη διγλωσσία/πολυγλωσσία, κινείται γύρω από τους δύο βασικούς άξονες: τη διδασκαλία

της μητρικής γλώσσας των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών και τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής ως «δεύτερης» γλώσσας (Cummins, 2017).

Σύμφωνα με την Axelson (2002), η γνωστική πρόοδος των παιδιών είναι απαραίτητο να συνεχίσει να υπάρχει στη μητρική τους γλώσσα -όταν ξεκινά η εκπαίδευσή τους στην χώρα υποδοχής- με ταυτόχρονη διδασκαλία της νέας γλώσσας, σε πολύγλωσσες τάξεις που αντιστοιχούν με την ηλικία τους. Παράλληλα, σημειώνει ότι η αδυναμία ενός παιδιού να καταλάβει τον δάσκαλό του δεν προάγει την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, κάτι το οποίο υπογραμμίζουν και οι Karafylli & Maligkoudi (2022) σε πρόσφατη έρευνά τους. Επίσης, τονίζει ότι οι πολύγλωσσοι μαθητές είναι καλό να περνούν από εξατομικευμένη αξιολόγηση με βάση τις συνεργατικές τους ικανότητες εντός της τάξης, καθώς και τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους γνώσεις και όχι ανταγωνιστικά. Με την τοποθέτηση αυτή συμφωνούν και οι Knoester & Meshulam (2022), οι οποίοι σε πρόσφατη έρευνά τους μελέτησαν τον αρνητικό αντίκτυπο των τυποποιημένου χαρακτήρα αξιολογήσεων στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αμερικής. Συγκεκριμένα, παρατήρησαν πως η μη εξατομικευμένη αξιολόγηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών δεν χαρακτηρίζεται ως μία έγκυρη και αξιόπιστη εικόνα της μαθησιακής τους πρόοδου.

Ο Cummins (1999) επισημαίνει ότι τα δίγλωσσα προγράμματα που προωθούν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των διαφοροποιημένων μαθητών/τριων στη μητρική γλώσσα, δεν δημιουργούν κανένα πρόβλημα στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αντιθέτως, ωφελούν τη νοητική εξέλιξη των παιδιών, γιατί «σε βαθύτερα επίπεδα εννοιολογικής και ακαδημαϊκής λειτουργίας, υπάρχει σημαντική αλληλοεπικάλυψη ή αλληλεξάρτηση μεταξύ των γλωσσών. Η εννοιολογική γνώση που αναπτύσσεται σε μια γλώσσα βοηθάει να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία στην άλλη γλώσσα» (Cummins, 1999: 174).

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό θέμα είναι η στάση των δασκάλων και των γηγενών μαθητών απέναντι στις γλώσσες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων. Η πιθανή ύπαρξη αρνητικών στάσεων απέναντι στη διαφορετική γλώσσα ενδέχεται να προκαλέσει στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές συναισθήματα φόβου, μοναξιάς, απομόνωσης ή ακόμα και εγκατάλειψης, ωθώντας τους σε μία άρνηση για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας ή απόρριψης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Γι' αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών υποδοχής να ενθαρρύνει την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας. Εκτός από τους κοινωνικούς και

συναισθηματικούς λόγους, υπάρχουν απτά δεδομένα που εντοπίζονται στα γνωστικά πλεονεκτήματα, τα οποία προκύπτουν από την υιοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Chumak-Horbatsch, 2018).

Είναι γεγονός ότι σήμερα υπάρχει ομοφωνία ότι η διγλωσσία οδηγεί σε πολλαπλά πλεονεκτήματα τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες. Σύμφωνα με τον Baker (2011, όπ. αναφ. στο Ιακώβου, 2014), η γνώση δύο ή περισσότερων γλωσσών δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης των δικτύων επικοινωνίας ενός ατόμου.

Παράλληλα, η γνώση τουλάχιστον δύο γλωσσών βοηθά τα άτομα να βελτιώσουν το μορφωτικό τους επίπεδο, το οποίο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για αύξηση των επαγγελματικών ευκαιριών και κατ' επέκταση και της οικονομικής τους ελευθερίας. Μάλιστα, το γεγονός αυτό τους βοηθά να διαμορφώνουν μεγαλύτερη ανοχή και ευαισθησία στα θέματα πολιτισμικής, φυλετικής και γλωσσικής ετερότητας. Τέλος, η διγλωσσία βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν πρόωμη μεταγλωσσική επίγνωση, επικοινωνιακή ευαισθησία, καθώς και αυξημένη ικανότητα συγκέντρωσης στις σημαντικές και ουσιαστικές πληροφορίες (Baker, 2011, όπ. αναφ. στο Ιακώβου, 2014).

Έρευνες που διεξήχθησαν στις ΗΠΑ (Collier, 1995) μας δείχνουν ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μέσω της μητρικής τους/πρώτης γλώσσας -όπου αυτό είναι εφικτό- έχουν συνήθως καλύτερες σχολικές επιδόσεις, αλλά και οι δεξιότητές τους στην αγγλική γλώσσα, που είναι η επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τείνουν να αναπτύσσονται σε ένα υψηλότερο επίπεδο από τα παιδιά που διδάχτηκαν την πρώτη/μητρική γλώσσα σε προγράμματα εμβύθισης¹ (submersion) ή προγράμματα μεταβατικής² (transitional) δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Η διγλωσσία προάγει τις βασικές αρχές της ισότητας των ευκαιριών, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο και της θετικής ανταπόκρισης στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Gundara, 1986: 21). Ο Gundara (1986: 21) τόνισε ότι η διγλωσσία επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε όλα τα παιδιά, τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, η διγλωσσία ενισχύει την εμπιστοσύνη στη γλώσσα των μαθητών, τονώνει τη γλωσσική τους συνείδηση, βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και συνεισφέρει στην καταπολέμηση του ρατσισμού (Baker, 2001: 278). Παράλληλα, όσον αφορά τους

¹ Μάθηση με χρήση της κυρίαρχης γλώσσας.

² Η μητρική γλώσσα διδάσκεται μόνο στα πρώτα χρόνια της Α/θμιας εκπαίδευσης και σταδιακά μειώνεται.

δίγλωσσους μαθητές, η διγλωσσία ενισχύει τον αυτοσεβασμό και την αυτοπεποίθηση για την εθνικότητά τους, τις σχέσεις με την οικογένεια και την κοινότητά τους και διευρύνει τόσο τις επαγγελματικές επιλογές, όσο και τις επιλογές της ζωής τους σε μια νέα πατρίδα. Με τον τρόπο αυτό, ενδυναμώνει τη γνώση και τη σχέση του δασκάλου με κάθε παιδί ξεχωριστά, τον βοηθά να έρθει κοντά με τις οικογένειες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών του και ενισχύει τη συνείδησή του για τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα (Gundara, 1986: 21).

Ο Cummins (1999: 175, 2017) υποστηρίζει ότι η διγλωσσία και η διγλωσσική ικανότητα λόγου ή διγραμματισμός (biliteracy) θα πρέπει να προωθούνται ως βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι για όλους τους μαθητές/τριες, καθώς επίσης η δίγλωσση διδασκαλία είναι απαραίτητο να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου στη γλώσσα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Ωστόσο, σημείωσε ότι η επίτευξη αυτών των στόχων επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών ή οι γενικότερες πολιτικοοικονομικές συνθήκες που καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας των δίγλωσσων προγραμμάτων. Επίσης, επισημαίνει, ότι τα δίγλωσσα προγράμματα που προωθούν σταθερά και αποτελεσματικά τις ικανότητες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στη μητρική γλώσσα δεν δημιουργούν κανένα πρόβλημα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αντιθέτως, οι μαθητές ωφελούνται στη νοητική τους εξέλιξη, διότι σε ένα βαθύτερο και ακαδημαϊκό επίπεδο, οι δύο γλώσσες αλληλεξαρτώνται.

Η χρήση και της μητρικής γλώσσας των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στα σχολεία των χωρών υποδοχής συμβάλλει τα μέγιστα στην ένταξή τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο διατηρείται η πολιτιστική τους κληρονομιά, ανταποκρίνεται στο δικαίωμα των μαθητών να διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα, ενισχύεται η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση, η γνωστική, πνευματική και εννοιολογική τους ανάπτυξη. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται και η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, όπως συμβαίνει και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

3.4 Η εκμάθηση-διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, τουλάχιστον τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, χαρακτηρίζεται από την αύξουσα παρουσία μαθητών με

μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, γεγονός που επέβαλε και συνεχίζει να επιβάλλει μετατροπές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στις παιδαγωγικές αρχές που στηρίζονται στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο σεβασμό της διαφορετικότητας, στον εμπλουτισμό μέσω της πολιτισμικής ανταλλαγής και στην αποδοχή και τον σεβασμό του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που μεταφέρουν οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες από τις χώρες τους, ανεξάρτητα από την κοινωνική, θρησκευτική, φυλετική ή εθνοτική τους προέλευση.

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία (Γκαϊνταρτζή, 2018: 87-88), γίνεται φανερό ότι παρόλο που διαμορφώνονται θετικές στάσεις προς την ανάπτυξη της διγλωσσίας και την διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στο σχολείο, παραμένει εξίσου σταθερή η αντίληψη της διγλωσσίας ως προβλήματος στη σχολική γλωσσική διδασκαλία των μαθητών, αλλά και ως ευθύνης αποκλειστικά των μεταναστευτικών οικογενειών (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2016· Τσοκαλίδου, 2012).

Ωστόσο, στην καθημερινή διδακτική πράξη παρατηρούνται πρακτικές εκπαιδευτικών που αφορούν, για παράδειγμα, την αποφυγή ή ακόμα και την απαγόρευση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών/τριων μέσα στην τάξη και στους χώρους του σχολείου, με τον ισχυρισμό ότι τα ελληνικά είναι η μία και μοναδική γλώσσα που είναι αποδεκτό να χρησιμοποιείται στον χώρο του σχολείου (Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou, 2014).

Επίσης, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο από τις αρχές του 2000, προκύπτει πως δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που συμβουλεύουν τους γονείς των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων να μη μιλούν τη μητρική γλώσσα στο σπίτι ή να τη μιλούν στο ελάχιστο δυνατό, ούτως ώστε να μην προκαλείται σύγχυση στους μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο (Gogonas, 2009).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, δεν υπάρχει ακόμα στη χώρα μας μία γλωσσική πολιτική που να λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά ομάδων. Έτσι, χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα ως η «μόνη γλώσσα», με απώτερο στόχο τη γλωσσική ομοιογένεια, η οποία καλύπτει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στο επίπεδο των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Όσοι λοιπόν δεν έχουν έρθει σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, μέσα από τη συγκεκριμένη -

εξαναγκαστική- πολιτική, περιθωριοποιούνται κοινωνικά, στιγματίζονται και αποκλείονται ως «ξένοι» (Πεσματζόγλου, 2014). Σύμφωνα με τον Κρητικό (2008: 55), η γλώσσα αποτελεί σημαντικό επικοινωνιακό μέσο για τη δημιουργία του αισθήματος του «συνανήκειν», κάτι που φανερώνει και την επιτακτική αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές, που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα, βασική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι ο σεβασμός και η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον της πρώτης/μητρικής γλώσσας των μαθητών. Η αδιαφορία ή ακόμα και η ειρωνεία για την μητρική γλώσσα των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών από όσους συγκροτούν την εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γηγενείς μαθητές, γονείς γηγενών μαθητών), μπορεί να έχει σοβαρές ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές επιπτώσεις στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Αποτελέσματα συγκεκριμένων ερευνών καταδεικνύουν ότι η εμμονή στην αποκλειστική διδασκαλία, αλλά και καλλιέργεια μιας γλώσσας, της γλώσσας της χώρας υποδοχής, οδηγεί τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες σε χαμηλές επιδόσεις και σε αποτυχία, συγκριτικά με τις επιδόσεις των μονόγλωσσων συμμαθητών τους, κάτι το οποίο οδηγεί τόσο σε σχολική αποτυχία, όσο και αργότερα σε κοινωνική και επαγγελματική αποτυχία (Grosjean & Li, 2012· Paradowski & Bator, 2018).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997: 95) «η προώθηση της μίας μόνο γλώσσας και η παραμέληση της άλλης ισοδυναμούν με παραμέληση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου και, κατά συνέπεια, με σημαντική μείωση των μορφωτικών ευκαιριών». Η μητρική γλώσσα των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών αποτελεί «γέφυρα» προς τη γλώσσα του σχολείου, ωστόσο στην Ελλάδα δεν παρέχεται ο απαραίτητος χώρος και χρόνος ούτε για τη χρήση και πόσο μάλλον για την εκμάθησή της.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι σε κάθε περίπτωση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι απαραίτητη και αυτό γιατί ένας κύκλος επιμορφώσεων, σύμφωνα με τον Τσιτσιπή (2001), μπορεί να δώσει το έναυσμα για τον επαναπροσδιορισμό των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών, αλλά και για την αντιμετώπιση συνολικά ζητημάτων γλωσσικής ιδεολογίας.

Είναι γεγονός, πάντως, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο ως προς την αντιμετώπιση της διγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον, όσο και ως προς τη διδασκαλία

των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων του κρίνεται κομβικός. Σύμφωνα με την Σκούρτου (2007: 155) η διγλωσσία συνδέεται συχνά με την σχολική αποτυχία, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την ένταξη των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων σε ξεχωριστές τάξεις με το σκεπτικό ότι εμφανίζουν επιπρόσθετα γλωσσικά προβλήματα. Στόχος, με την διερεύνηση του ζητήματος της διγλωσσίας, είναι να βρεθούν οι τρόποι, ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες να καταφέρουν να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις έχοντας ως «όπλο προόδου» τον γλωσσικό τους πλούτο.

Ήδη τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχουν καταγραφεί προτάσεις και ενέργειες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο πολυεπίπεδο έργο τους (Αθανασίου, 2000· Cummins, 2017). Αρχικά, είναι αναγκαίο να προσδιοριστούν οι διδακτικοί στόχοι και να είναι ξεκάθαρο τι διδάσκει και ποιες δεξιότητες επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει μέσω των διδακτικών του παρεμβάσεων. Προκειμένου να αναπτυχθούν οι γνωστικές, μεταγνωστικές, ακαδημαϊκές, κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών του είναι χρήσιμο να εξεταστεί σε ποια σημεία της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του. Επί της ουσίας ο εκπαιδευτικός διδάσκει την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας μέσω της ίδιας της γλώσσας, καθώς αυτή αποτελεί το όχημα πρόσβασης σε όλα τα άλλα γνωστικά πεδία.

Ο Cummins (2017) αναφέρει ότι ένα ακόμα βασικό στοιχείο για τον εκπαιδευτικό είναι η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών/τριων που θα διδάξει. Το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι σύνθετο και πιθανό είναι ο εκπαιδευτικός κάθε φορά να σχετίζεται με διαφορετικές ομάδες, οι οποίες συγκροτούνται από ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, οι τάξεις που φιλοξενούν μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο, χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο ποσοστό ανομοιογένειας σε σχέση με αυτές των μεταναστών, καθώς οι πρόσφυγες μαθητές προέρχονται από διαφορετικές χώρες, πολλοί από αυτούς είναι πολύγλωσσοι και διαθέτουν διαφορετικά κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά (Γκόβαρης, 2013). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Αγιακλή και Χατζηδάκη (2000), η ηλικία των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών, η κοινωνική τους προέλευση, τα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες είναι χαρακτηριστικά τα οποία είναι απαραίτητα να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός εξ αρχής, γιατί είναι αυτά που καθορίζουν τη φύση των διδακτικών του παρεμβάσεων.

Ένα ακόμη ζήτημα που οφείλει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός είναι η ισότιμη μεταχείριση και αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων. Η καλλιέργεια κλίματος σεβασμού στην ετερότητα είναι αναγκαία για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα ευνοεί και θα προωθεί την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμική ανταλλαγή. Σύμφωνα με τον Lambert (1975), η περιθωριοποίηση της γλώσσας ή των γλωσσών που κατέχουν οι μαθητές/τριες, εντείνει συγχρόνως και την πίεση που νιώθουν να εναρμονιστούν με τα κυρίαρχα γλωσσικά και πολιτισμικά πρότυπα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνθήκες που οδηγούν στην σχολική αποτυχία, ενώ στην πραγματικότητα ο στόχος είναι η κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών/τριών στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον (Κοντογιάννη, 2019).

Γενικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με τη σημαντική συμβολή του εκπαιδευτικού διαδραματίζει μείζονα ρόλο στην καλλιέργεια της αποδοχής της διαφορετικότητας, κάτι που ξεκινά μέσα από το σχολικό κλίμα του σεβασμού, της αλληλοκατανόησης και της ένταξης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριών (Γκόβαρης, 2013). Επιπλέον, όσον αφορά τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μεριμνούν, ώστε να μην τοποθετούν τα παιδιά αυτά στη θέση του θύματος: η θυματοποίηση στοιχίζει στα παιδιά σε δημιουργικότητα, σε αποδοτικότητα και σε ενεργητική συμμετοχή υπό συνθήκες εμπιστοσύνης. Οι ίσες ευκαιρίες είναι το κλειδί για να αντιληφθούν οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες την προοπτική της συνέχισης της ζωής τους (κι αυτό ισχύει κυρίως για τους μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο) και να ασχοληθούν ουσιαστικά με την ανάπτυξή τους, τόσο στο ακαδημαϊκό, όσο και στο προσωπικό επίπεδο (Γκόβαρης, 2019).

Παράλληλα, οι Garcia και Lin (2017) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να δημιουργήσει πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο να εναρμονίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων του, διότι το υπάρχον υλικό σε πολλές περιπτώσεις δεν επαρκεί για να καλύψει τις απαιτήσεις της γλωσσικής διδασκαλίας σε ανομοιογενείς τάξεις. Η επιλογή κειμένων που απαντούν στο άμεσο βιωματικό περιβάλλον των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων σε συνδυασμό με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να κάνει τη μάθηση δημιουργική και να συμβάλλει στην εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ακόμη και σε Τυπικές Τάξεις. Ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο για τη δημιουργία νέου υλικού για τους δίγλωσσους

μαθητές μπορεί να σχετίζεται με την ενσωμάτωση πληροφοριών μέσα σε αυτό από τις ιδιαίτερες πατρίδες τους.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να κατανοεί τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά/δίγλωσσοι μαθητές του σύμφωνα με το μαθησιακό τους προφίλ και τον εντοπισμό όλων των παραμέτρων που εμποδίζουν την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον για να προχωρήσει στην αξιολόγησή τους. Μάλιστα, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικοσυναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά/δίγλωσσοι μαθητές/τριες εξαιτίας των συνθηκών διαβίωσής τους και της ενδεχόμενης ρατσιστικής συμπεριφοράς στο περιβάλλον τους (Αγιακλή & Χατζαδάκη, 2000· Στεργίου, 2009). Επομένως, μονάχα η συνεργασία σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι η λύση για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς και για την ένταξη των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων στην σχολική πραγματικότητα.

3.5 Διδακτικές στρατηγικές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Παρά το γεγονός ότι ο διδακτικός σχεδιασμός είναι μία διαδικασία σύνθετη και ο μαθητικός πληθυσμός δεν εμπίπτει συνολικά σε ενιαίες διδακτικές παρεμβάσεις, ωστόσο, είναι απαραίτητη η χαρτογράφηση του, διότι άλλες διδακτικές μέθοδοι θα εφαρμοστούν στους μετανάστες, άλλες στους πρόσφυγες και άλλες σε κάθε ηλικιακή ομάδα των συγκεκριμένων κατηγοριών. Επειδή η παρούσα εργασία-έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στα παιδιά σχολικής ηλικίας, απαιτείται ενδελεχής διερεύνηση στη σχέση που αυτά διαμορφώνουν τόσο με την μητρική τους γλώσσα, όσο και με τη δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Baker (2001), οι παράγοντες που επηρεάζουν και τελικά διαμορφώνουν τη σχέση των μαθητών παιδικής ηλικίας με τη μητρική και τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, σχετίζονται με τη συχνότητα χρήσης της «νέας» γλώσσας, με το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, με την ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά, τα κίνητρα που τους δίνονται από την οικογένεια και το σχολείο για μάθηση και ένταξη και φυσικά με τη σχέση του στενού περιβάλλοντος κάθε παιδιού με τη νέα γλώσσα και με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο αυτή χρησιμοποιείται.

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας προϋποθέτει την επιλογή από τον εκπαιδευτικό μιας σωστά και ρεαλιστικά δομημένης γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης, καθώς και τη διατύπωση συγκεκριμένων, εφάμιλλων με την πραγματικότητα, διδακτικών στόχων. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να εντάξει τις διδακτικές του στρατηγικές σε ξεχωριστά στάδια με βάση την οργάνωση της τάξης του. Τέλος, σημαντική θεωρείται η περιγραφή των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό και ο προσδιορισμός ανάλογων τεχνικών αξιολόγησης (Gogonas 2010).

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζει την επιλογή των διδακτικών στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό σχετίζεται με τις εμπειρίες γραμματισμού που έχουν οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά/δύγλωσσοι μαθητές/τριες πριν από την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Εάν έχουν φοιτήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης, τότε αυτό θα βοηθήσει να αναπτυχθούν ευκολότερα οι γλωσσικές τους ικανότητες και στην ελληνική γλώσσα (Magos & Margaroni, 2018).

Οι Χατζηδάκη (2014) και Τσοκαλίδου (2012) υποστηρίζουν ότι οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά/δύγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες πρώτης σχολικής ηλικίας που διδάσκονται τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες, καθώς βρίσκονται ακόμη στο στάδιο ανάπτυξης και κατάκτησης της μητρικής τους γλώσσας. Γι' αυτό το λόγο δεν κατέχουν το εύρος του λεξιλογίου που είναι διαδεδομένο στην πλειοψηφία των παιδιών της ηλικίας τους, ούτε έχουν την ίδια εκφραστική ευχέρεια που χαρακτηρίζει τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους.

Η απόπειρα καθορισμού της έννοιας «διδασκτικές στρατηγικές διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας», απασχόλησε διαχρονικά τους ερευνητές. Σύμφωνα με τον Oxford (1990: 8), οι διδασκτικές στρατηγικές είναι «ειδικά βήματα και συμπεριφορές» που οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν, πολλές φορές και σκόπιμα, ώστε να βελτιώσουν την πρόοδό τους και να αναπτύξουν δεξιότητες στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι Chamot και O'Malley (1990: 1) αναφέρουν ότι οι διδασκτικές μέθοδοι «είναι συγκεκριμένες σκέψεις και συμπεριφορές που χρησιμοποιούν τα άτομα για να τους βοηθήσουν να καταλάβουν, να μάθουν και να διατηρήσουν τις καινούριες πληροφορίες».

Επίσης, ως διδασκτικές μέθοδοι/στρατηγικές ορίζονται οι διαδικασίες που διευκολύνουν τις μαθησιακές ασκήσεις, οι οποίες επιλέγονται από τους μαθητές και έχουν ως αποτέλεσμα «τη λήψη δράσης για τη βελτίωση της εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας μέσα από την αποθήκευση, τη συγκράτηση, την ανάκληση και την εφαρμογή πληροφοριών αναφορικά με τη γλώσσα» (Cohen, 1998: 4). Ο Chamot (2005:

112) υποστήριξε ότι οι διδακτικές στρατηγικές είναι συνήθως αποτέλεσμα σκέψεων και έχουν στόχο, ιδίως στα πρώτα στάδια αντιμετώπισης μιας άσκησης που αφορά τη γλώσσα. Με την επανάληψη η στρατηγική εκμάθησης εμπεδώνεται και τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτόματα.

Σύμφωνα με τον Cummins (1999: 119), η διάρθρωση των *διδακτικών στρατηγικών* χωρίζεται σε *τέσσερις διδακτικούς στόχους*. Ο πρώτος αφορά την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων και την αξιοποίηση του υπάρχοντος γνωστικού τους υπόβαθρου (Οικονομάκου, 2020: 8). Με άλλα λόγια ο Cummins σημειώνει πως η γνώση οικοδομείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τα νοητικά σχήματα που προϋπάρχουν τροποποιούνται μέσω της διδασκαλίας. Η συνεχής ενθάρρυνση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων συμβάλλει τόσο στη σύνδεση των προσωπικών τους εμπειριών και βιωμάτων με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο όσο και με την ουσιαστική εξάσκηση και χρήση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μία από τις στρατηγικές που προτείνει, στο πλαίσιο ανάδυσης του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών, είναι η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των μαθητών/τριων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με την εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό κοινών project (Οικονομάκου, 2020: 8).

Ο δεύτερος διδακτικός στόχος σχετίζεται με την παρουσίαση του κατάλληλου *γνωστικού ερεθίσματος* σε συνδυασμό με την εξίσου κατάλληλη στήριξη (Cummins, 1999: 124). Σε αυτό τον στόχο δίνεται έμφαση στην εξοικείωση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων με το λεξιλόγιο της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αυτό επιτυγχάνεται με την εστίαση στις βασικές λέξεις ή φράσεις κάθε ενότητας και της ενεργοποίησης του συνόλου των μαθητών της τάξης πριν την έναρξη του μαθήματος (Οικονομάκου, 2020: 9). Η αξιοποίηση της δραματοποίησης και το παιχνίδι ρόλων, καθώς και η εκμετάλλευση οπτικών βοηθημάτων που θα αποτυπώνουν σχέσεις ανάμεσα σε όρους, είναι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτό το στάδιο.

Παράλληλα, ο τρίτος διδακτικός στόχος αφορά στην ενθάρρυνση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων στην ενεργή χρήση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Cummins, 1999: 126-131). Πολύ σημαντικό στη φάση αυτή είναι οι μαθητές/τριες να εμπλακούν σε συνεργατικές δράσεις και να καλλιεργήσουν μία ολιστική αντίληψη για τη μάθηση που στηρίζεται στη συλλογή και ανταλλαγή

πληροφοριών (Χατζηδάκη, 2014: 12). Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται και η χρήση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, διότι ενισχύεται η ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της ομάδας και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου με ομαδικές δραστηριότητες (Οικονομάκου, 2020: 9). Σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2000), η *ομαδοσυνεργατική μάθηση* είναι η βασικότερη στρατηγική που εφαρμόζεται, ώστε να ενισχυθεί η χρήση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Τέλος, σημαντικότερη κρίνεται η *αξιολόγηση* της μαθησιακής πορείας των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριων (Cummins, 1999: 133). Η αξιολόγηση των μαθητών/τριων για το αν έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι σχετίζεται τόσο με τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης των μαθημάτων όσο και με την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων και ειδικότερα με τον τρόπο που προσεγγίζονται τα γλωσσικά λάθη του γραπτού ή/και του προφορικού λόγου (Οικονομάκου, 2020: 10). Οι διδακτικές στρατηγικές που προτείνονται σε αυτή την φάση είναι η διατύπωση από τον εκπαιδευτικό *ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου*, ώστε να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα παραγωγής λόγου και η αναγκαία ενίσχυση στην καλλιέργεια των ακαδημαϊκών γλωσσικών τους ικανοτήτων (Cummins, 1999: 125), καθώς επίσης και η ευχέρεια χρόνου, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να προετοιμάζουν με ηρεμία τις απαντήσεις τους (Cummins, 2017).

Επίσης, βασική είναι η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για την εκμάθηση του λεξιλογίου με στόχο την κατάκτηση τόσο των βασικών λέξεων και φράσεων όσο και του παθητικού λεξιλογίου της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Οικονομάκου, 2020: 11). Οι *διδακτικές στρατηγικές προσέγγισης του λεξιλογίου* της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη σχολική τάξη μπορεί να γίνει μέσω οπτικοποίησης, διασύνδεσης των εικόνων με τις αντίστοιχες λέξεις, μέσω της ομαδοποίησης, παρουσίασης των λέξεων της νέας γλώσσας και των συνωνύμων τους, όπως και με τη χρήση του σημασιολογικού χάρτη, δηλαδή τοποθέτησης της κύριας λέξης στο κέντρο και απεικόνιση των σχετικών με αυτήν εννοιών με γραμμές (Psaltou-Joycey, 2010). Μία ακόμα στρατηγική, που είναι αποδοτική στη διδασκαλία του λεξιλογίου της νέας γλώσσας, είναι τα *λεκτικά παιχνίδια*, με την αξιοποίηση των οποίων αυξάνεται ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών/τριων στη μάθηση, εντείνεται το ενδιαφέρον τους και καλλιεργούνται δεξιότητες παρατήρησης, συλλαβισμού και ορθογράφησης (Mizumoto, 2010).

Προς την κατεύθυνση αυτών των στρατηγικών κινούνται και οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που εστιάζουν στη δυνατότητα διαφοροποίησης του διδακτικού σχεδιασμού με βάση τον/ην κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά (Οικονομάκου,

2020: 12). Ως *διαφοροποιημένη διδασκαλία* ορίζεται η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία η διδασκαλία και η μάθηση οργανώνονται στη βάση μιας ποικιλίας μέσων και διαδικασιών, ώστε να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους με απώτερο σκοπό την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Κανάκης, 2007· Κουτσελίνη, 2006).

Σύμφωνα με τις Tomlinson (2004) και Παντελιάδου (2008), η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται με την ατομική ή την εξατομικευμένη, αλλά λόγω του ευέλικτου χαρακτήρα της αξιοποιεί διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, όπως την εργασία σε ανομοιογενείς και ομοιογενείς ομάδες, τη διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη, την εξατομικευμένη διδασκαλία, αν πρόκειται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μαθητές με αναπηρία, με μαθησιακές δυσκολίες, διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα), και την εργασία ανά δύο. Άλλωστε, στη *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, η διδασκαλία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται με εναλλακτικούς τρόπους, είναι διαρκής και έχει στόχο την ανατροφοδότηση και τον επαναπροσδιορισμό των στρατηγικών διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί ουσιαστικά η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη αλλάζει και η θέση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποκτά ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ των μαθητών και της γνώσης, με κύριο στόχο να κατευθύνει τους/τις μαθητές/τριες του προς την *αυτόνομη μάθηση* (Κουτσελίνη, 2006). Όπως αναφέρουν οι Βαλιαντή και Κουτσελίνη (2006), ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίζει τον/ην κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά, χωρίς να επηρεάζεται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και ατομικούς παράγοντες και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σε αυτούς.

Ειδικότερα, σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ο εκπαιδευτικός βασίζεται στις αρχές της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας* για να διδάξει στους μαθητές/τριες του την ελληνική γλώσσα. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο κάθε μαθητή και βασιζόμενος στο γνωστικό του στυλ και τα ενδιαφέροντά του, διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τις διαδικασίες, τις στρατηγικές και τα εργαλεία για να φτάσει στο τέλος να διδάξει τη νέα για τον/ην μαθητή/τρια γλώσσα (Tomlinson, 2004). Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι διαφορές αποτελούν τη βάση του προγραμματισμού της διδασκαλίας και οι μαθητές παρακινούνται σε επιλογές που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2003). Αυτά είναι και τα δύο

βασικά συστατικά που θα βοηθήσουν τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά/δίγλωσσους μαθητές/τριες, πρόσφυγες και μετανάστες, να διδαχτούν και να ανταποκριθούν στη διδασκαλία της νέας για αυτούς γλώσσας, της ελληνικής.

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου της διγλωσσίας, στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο γίνεται εστίαση στο ζήτημα της ένταξης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων χωρίς και με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, γίνεται εκτεταμένη αναφορά στον θεσμό των Τάξεων Υποδοχής και δίνεται έμφαση στον προσανατολισμό προς την συμπερίληψη και στη διαμόρφωση ενός «Σχολείου για Όλους».

4. Η ένταξη των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος των Τάξεων Υποδοχής.

4.1 Ένταξη: Προσδιορίζοντας την έννοια

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, συναντά κανείς μία πληθώρα ορισμών της έννοιας «ένταξη». Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «ένταξη», αντικαθίσταται συχνά από τον όρο «ενσωμάτωση», ο οποίος αποτελεί σημασιολογική μετάφραση του διεθνώς χρησιμοποιούμενου όρου «integration». Ο όρος «integration», με τη σειρά του, προέρχεται από το λατινικό ρήμα «integrare», που σημαίνει ολοκληρώνω ή/και συμπληρώνω (Σούλης, 2002). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), η ένταξη περιγράφει την σκόπιμη τοποθέτηση προσώπου ή πράγματος σε ένα σύνολο, ώστε να αποτελεί οργανικό μέλος του. Επομένως, μέσω της ένταξης επιτυγχάνεται η «ολοκλήρωση» (Σούλης, 2002: 24). Στη γερμανόφωνη και αγγλόφωνη βιβλιογραφία η έννοια της ένταξης αποδίδεται με τον όρο «Integration», στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία με τον όρο «Mainstreaming» και στην Ιταλία συναντάται ως «Integrazione».

Η ένταξη απέκτησε κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο μέσω της Φιλοσοφίας του 19^{ου} αιώνα και από τότε μέχρι και σήμερα έχουν συντελεστεί πολλαπλές αλλαγές σχετικά με την εννοιολογική της οριοθέτηση. Σύμφωνα με τον Spencer, Άγγλο φιλόσοφο και κοινωνιολόγο, οι έννοιες της «ένταξης» και της «διαφοροποίησης» αποτελούν κεντρικές θεματικές στην εξελικτική θεώρηση του σχηματισμού της γνώσης. Μάλιστα, υποστηρίζει ότι οι δύο αυτές έννοιες βρίσκονται σε στενή σχέση μεταξύ τους λόγω της συνεχούς σύγκρισης που υφίστανται. Ο αντίθετος όρος της «ένταξης» δεν είναι η «διαφοροποίηση», αλλά η «από-ένταξη», η οποία ορίζεται ως η διαίρεση ενός *υπερταξινομημένου Όλου* σε επιμέρους συστήματα ή στοιχεία, με αποτέλεσμα να χαθεί το κοινό σημείο αναφοράς» (Kobi, 1997: 91).

Παράλληλα, οι Klaus και Buhr σημειώνουν ότι η ένταξη συνδέεται πάντα με την διαφοροποίηση, καθώς μέσα από νέες σχέσεις εμφανίζονται οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα επιμέρους συστήματα. Η ένταξη ασκεί τέτοια επίδραση, ώστε η νέα δομή που δημιουργείται δημιουργεί με τη σειρά της νέες διαφοροποιήσεις. Με άλλα λόγια, κάθε τρόπος και επίπεδο ένταξης οδηγεί και σε ένα ανάλογο επίπεδο διαφοροποίησης (Imray & Colley, 2017).

Στην Κοινωνιολογία του 19^{ου} αιώνα η ένταξη περιγράφεται ως η *ένωση και η αλληλεπίδραση των διαφορετικών τομέων της πολιτιστικής ζωής*, δηλαδή με αυτήν επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση τόσο των μεμονωμένων ατόμων όσο και των επιμέρους συστημάτων και ομάδων. Επίσης, στην Ψυχολογία του 20^{ου} αιώνα ο όρος «ένταξη» προσεγγίζεται με διάφορες εκδοχές. Σύμφωνα με την Ψυχολογία της προσωπικότητας, το άτομο θεωρείται *εντάξιμο*, εφόσον αποτελεί για τους άλλους μία «συνανήκουσα» ενότητα με το περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, για την *Ψυχολογία της Ανάπτυξης* η ένταξη αποτελεί βασικό παράγοντα της αναπτυξιακής διαδικασίας, καθώς είναι αυτή που δημιουργεί μία διαλεκτική ενότητα ανάμεσα στις διαδικασίες διαφοροποίησης. Τέλος, για τη Νευροψυχολογία η *ένταξη* περιγράφει την ικανότητα του νευρικού συστήματος να ενώνει, μεταφέροντας πληροφορίες, χρονικά και τοπικά, διάσπαρτα, μεμονωμένα ερεθίσματα σε κέντρα διέγερσης. Μάλιστα, η Νευροπαθολογία κάνει λόγο για εγκεφαλικές ή νευρολογικές διαταραχές ένταξης, οι οποίες σχετίζονται με τις δυσκολίες μάθησης των παιδιών με νοητική αναπηρία (Σούλης, 2002: 26).

Αξίζει να σημειωθεί πως ο όρος «ένταξη» δεν χρησιμοποιήθηκε ως αυτόνομος παιδαγωγικός όρος, διότι όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήταν συνδεδεμένος με την *Ψυχολογία της Προσωπικότητας* και την *Ψυχολογία της Ανάπτυξης*. Η ένταξη είναι αυτόνομη παιδαγωγική έννοια από τη δεκαετία του '60, οπότε και αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτικής. Επιπλέον, η ένταξη συνδέθηκε με τον «διαχωρισμό». Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί προσανατόλιζαν τις πρακτικές τους στην μόρφωση όλων των παιδιών με ενιαία διαπαιδαγώγηση. Παρόλα αυτά δεν ήταν λίγες οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονταν στο σχολικό περιβάλλον σχετικά με την ηλικία, το φύλο, την καταγωγή, τη θρησκεία και τη σχολική επίδοση, συνθήκες που εμπόδιζαν την ένταξη, δημιουργώντας συγχρόνως μία σχέση ένταξης ανάμεσα στην κοινή εκπαίδευση και στο διαχωρισμό (Slee, 2020).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η ένταξη αποτέλεσε αντικείμενο παιδαγωγικών μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων όχι μόνο στο κοινωνικό, αλλά και στο ατομικό επίπεδο. Δηλαδή, μέσω της ένταξης στόχος ήταν η βελτίωση κάθε παιδιού ατομικά, κι όχι μόνο η μονόπλευρη κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά. Μάλιστα, η ένταξη ήταν αυτή που διαμόρφωσε σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης τον 17^ο και 18^ο αιώνα (Σούλης, 2002). Σύμφωνα με τον Kobi (1997: 74) τον 19^ο και 20^ο αιώνα, προκειμένου να οικοδομηθεί η ιδέα του κράτους με ενταξιακές προσπάθειες, το

σχολείο θεωρήθηκε ότι λειτουργεί ως ένα «ίδρυμα παιδείας του έθνους», ενώ αργότερα η «ένταξη» συσχετίστηκε με τις δομές του σχολείου, την ψυχολογία της μάθησης και τους τρόπους διδασκαλίας.

Στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, ο όρος «ένταξη» αρχικά οδηγούσε στην κοινωνική ενσωμάτωση εθνικών και φυλετικών μειονοτήτων. Μερικά χρόνια αργότερα επικεντρώθηκε στους μετανάστες και τα παιδιά τους, καθώς και στα άτομα με αναπηρίες. Εν ολίγοις, η ένταξη αποτελεί για τα εκπαιδευτικά συστήματα, μία διαδικασία συνεχούς αναζήτησης, επαφής και αλληλεπίδρασης με την ετερότητα, καθώς επικεντρώνεται στους μαθητές/τριες που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν ή να έχουν χαμηλές επιδόσεις, προσφέροντάς τους αποδοχή, σεβασμό και ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, λοιπόν, εμφανίζεται μία πληθώρα ορισμών για τον όρο «ένταξη», αλλά και διαφορετικών όρων, όπως «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση-συμπερίληψη», οι οποίοι χρησιμοποιούνται εξίσου για να περιγράψουν την από κοινού εκπαίδευση παιδιών και εφήβων που ανήκουν σε μία ιδιαίτερη ομάδα (πρόσφυγες, μετανάστες, άτομα με αναπηρία κτλ) (Slee, 2020).

Η έννοια της ένταξης αφορά στην αύξηση και βελτίωση της συμμετοχής για όλα τα παιδιά και τους ενήλικες. Σχετίζεται με την υποστήριξη των σχολείων, προκειμένου να ανταποκριθούν στην διαφορετικότητα των μαθητών/τριων αναφορικά με το υπόβαθρο, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές τους (Slee, 2020). Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (1996: 123), «σκοπός της ένταξης είναι κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, ώστε να συμμετέχει ισότιμα σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας μας». Επίσης, ο Muth (1986) υποστήριξε ότι ο όρος «ένταξη» υποδηλώνει την κοινή αγωγή παιδιών και νέων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Και ενώ η ένταξη ερμηνεύεται ως η «τοποθέτηση κάποιου μεταξύ άλλων», η έννοια της «ενσωμάτωσης» ορίζεται ως η «ένωση πολλών μερών σε ένα σώμα» ή «το αποτέλεσμα ενέργειας κατά την οποία κάτι καθίσταται αδιάσπαστο μέρος συγκροτημένου συνόλου (Μπαμπινιώτης, 1998). Σύμφωνα με τους Hallahan και Kauffman (1982), η ενσωμάτωση λογίζεται ως μία μόνιμη κατάσταση σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη, όπου υπάρχει η δυνατότητα για εξατομικευμένο πρόγραμμα. Η επιτυχία όμως για την ενσωμάτωση έχει βασική προϋπόθεση να προηγηθεί επιτυχής κοινωνική ένταξη.

Κατά την Lerner (1987), η ενσωμάτωση περιγράφει τη μεταφορά και ένταξη μαθητών/τριων που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες στις *τυπικές* τάξεις του σχολείου. Επίσης, οι Qvortrup & Qvortrup (2017) θεωρούν ότι η ενσωμάτωση έχει ρόλο κοινωνικοποίησης, δηλαδή με αυτήν οι μαθητές/τριες που διαφοροποιούνται πολιτισμικά ή/και έχουν κάποια μορφή αναπηρίας μπορούν να συμμετέχουν τόσο στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εντός της *τυπικής* τάξης, όσο και στις εξωσχολικές μαζί με τους συμμαθητές τους.

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν διαπιστώνεται ότι τόσο ο όρος «ένταξη» όσο και αυτός της «ενσωμάτωσης», δηλώνουν την αλληλεπίδραση ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Και οι δύο όροι αναφέρονται στην κοινή ζωή και μάθηση παιδιών και ενηλίκων με ή χωρίς αναπηρίες ή όσων προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η βασική διαφορά των όρων είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας που διαφοροποιείται, ενώ στην ενσωμάτωση γίνεται προσπάθεια να αλλοιωθούν και να προσεγγίσουν εκείνα της κυρίαρχης ομάδας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2020).

Ειδικότερα, όταν γίνεται λόγος για *ενσωμάτωση* στο σχολείο, το πρόγραμμα δεν τροποποιείται, αντιθέτως στην ένταξη η δομή, η διδασκαλία, η χρήση υλικού, καθώς και η ομαδοποίηση των μαθητών/τριων αναδομείται (Walker, 2017). Έτσι ο όρος που επιλέγεται και χρησιμοποιείται για να περιγράψει την από κοινού σχολική ζωή και μάθηση διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων, παιδιών και εφήβων με αναπηρίες και όλων όσων ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες είναι αυτός της «ένταξης».

Όπως σημειώνει και ο Σούλης (2002: 17), η ένταξη προϋποθέτει σκόπιμα «ο ένας μαζί με τον άλλον» και όχι το τυχαίο «ο ένας με τον άλλον». Έτσι, η επιτυχία της ένταξης, βρίσκεται στο «μαζί», γιατί μαζί μπορούμε να «συνδημιουργήσουμε». Με αυτό τον τρόπο, ανεξάρτητα από το που προέρχεται και ποια είναι η φυσική και διανοητική του κατάσταση, ο/η μαθητής/τρια θα αναπτύξει την προσωπικότητά του, θα έρχεται σε επαφή με νέους ρόλους και θα τους υιοθετεί, θα παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς και θα αλληλεπιδρά θετικά με όσους συναναστρέφεται.

4.2 Από την ένταξη στη Συμπερίληψη: Το Σχολείο για Όλους

Σύμφωνα με διακήρυξη της UNESCO (2009: 74), «η εκπαίδευση, παρέχοντας σε όλους τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση, επιφορτίζεται με το οικουμενικό καθήκον να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντιληφθούν πληρέστερα τον κόσμο, να κατανοήσουν βαθύτερα τους άλλους και να γνωρίσουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό». Με άλλα λόγια, μέσω της εκπαίδευσης τα άτομα υιοθετούν κοινές αξίες και προετοιμάζονται για τις κοινωνικές μεταβολές. Έτσι, εκπαιδεύοντας παιδιά και εφήβους «να ταξινομούν, να αποκωδικοποιούν και να αξιολογούν» τις πληροφορίες που δέχονται, ενισχύεται η κριτική τους ικανότητα, οπότε και μπορούν να ελέγχουν τις φοβίες τους για τις μελλοντικές εξελίξεις (Σούλης, 2002: 325).

Τα νέα δεδομένα που προέκυψαν στον χώρο της εκπαίδευσης οδήγησαν στη δημιουργία μιας καινούριας παιδαγωγικής έννοιας, αυτή της «συνεκπαίδευσης-συμπερίληψης» ή αλλιώς της «inclusive εκπαίδευσης». Στην ελληνική γλώσσα ο όρος αυτός μπορεί να δοθεί και περιφραστικά ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων» (Σούλης, 2002, 2006: 325). Το επίθετο «inclusive» προέρχεται από το λατινικό ρήμα *include*, που σημαίνει *συμπεριλαμβάνω*. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2020), ο όρος αυτός αποδίδεται συνοπτικά στα ελληνικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού».

Η έννοια της *συνεκπαίδευσης* εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1887 και αφορούσε την από κοινού εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, χωρίς να παραπέμπει στη σκέψη για κοινή εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μία μετεξέλιξη της ιδέας της ένταξης και αρχικά θεωρήθηκε ότι αφορά μόνο τα άτομα με «ειδικές ανάγκες», δηλαδή τα άτομα με αναπηρία.

Παρόλα αυτά, το 1994, μετά την Παγκόσμια Συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, γνωστή ως *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα*, έγινε επαναπροσέγγιση του όρου «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και ήρθε στο προσκήνιο η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του όρου «ειδικές ανάγκες». Από τότε μέχρι και σήμερα η έννοια αυτή δεν αφορά μόνο την αναπηρία, αλλά συνδέεται με τις εξαιρετικές ικανότητες, καθώς και με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Ουσιαστικά, με την *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα*, η UNESCO καλεί της κυβερνήσεις των κρατών-μελών να αναπτύξουν ένα σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να υλοποιηθεί η συμπερίληψη (inclusion) και το «Σχολείο για όλους» (Σούλης, 2013). Τα σχολεία πρέπει να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις «φυσικές τους, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες καταστάσεις». Το συγκεκριμένο πλαίσιο μπορεί να περιλαμβάνει παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες, παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εργαζόμενα παιδιά, παιδιά που ζουν στους δρόμους, απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς (UNESCO, 2019).

Η *inclusive εκπαίδευση* και το «Σχολείο για Όλους» εξαλείφουν τις ανισότητες, καταπολεμούν τον ρατσισμό και τις προκαταλήψεις και βοηθούν το άτομο να αποδεχτεί την ετερότητα. Ειδικότερα, η συμπερίληψη αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και την ανάγκη για τροποποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, έτσι ώστε ο/η μαθητής/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μην εγκλωβίζεται και παράλληλα να επιτυγχάνει τους εκάστοτε μαθησιακούς του στόχους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι όπως είναι δομημένο σήμερα, δεν προσφέρει την δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, ενώ την ίδια στιγμή τους επιβάλλει τα ίδια πολιτιστικά πρότυπα χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ικανότητες του/ης κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά. Για να είναι, λοιπόν, ένας μαθητής «καλός» είναι κατά κάποιο τρόπο υποχρεωμένος να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα ζητούμενα. Εάν δεν το επιτύχει αυτό, τότε διαχωρίζεται από τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Για παράδειγμα ένας μαθητής με προσφυγικό υπόβαθρο που δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα είναι πιθανό να αποκλειστεί από την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της διαφορετικότητάς του. Αυτός ακριβώς είναι και ο τρόπος που γεννά στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις που σχετίζονται με την επιτυχία, την αποτυχία, την ετερότητα κ.λπ.

Στόχος της συμπερίληψης και του «Σχολείου για Όλους» είναι να αμβλύνει τις διακρίσεις και να εξασφαλίσει την ίση πρόσβαση όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την αναγνώριση της ετερότητας ως θετικής συνθήκης που εμπλουτίζει τις πολιτιστικές εμπειρίες που παρέχει, και όχι ως παράγοντα που αναστέλλει την μαθησιακή διαδικασία (Χατζησωτηρίου, Καρούσιου & Αγγελίδη, 2019).

Η *inclusion εκπαίδευση* προωθείται από το σύνολο των εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών

και την ίδια την κοινωνία. Επί της ουσίας η *συμπεριληπτική εκπαίδευση* είναι μία διαδικασία χωρίς αποκλεισμούς, που συμβάλλει στην επίτευξη της κοινωνικής συμπερίληψης (Μάγος, 2022). Είναι μία διαδικασία που ενστερνίζεται την διαφορετικότητα και προάγει συγχρόνως την αίσθηση του *ανήκειν*, μία αίσθηση που βασίζεται στην πεποίθηση ότι κάθε άτομο έχει τη δική του αξία, τις δικές του ικανότητες και ταλέντα και πρέπει να γίνεται σεβαστό, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό του, τις δυνατότητές του ή την ταυτότητά του (Μάγος, 2022).

Για να εφαρμοστεί η διαδικασία της *συμπερίληψης* και το «Σχολείο για Όλους» είναι απαραίτητο να ισχύσουν ορισμένες προϋποθέσεις (Σούλης, 2002: 329). Καταρχάς, απαιτείται η ουσιαστική συμπαράσταση της Πολιτείας και η υλοποίηση πολιτικών αποφάσεων που προωθούν την *inclusive εκπαίδευση* και το «Σχολείο για Όλους», με στόχο την άρση των βαθιά ριζωμένων προκαταλήψεων και τη δημιουργία ενός νέου τρόπου σκέψης σε ό,τι αφορά την ετερότητα. Εκτός των άλλων, για να επιτευχθεί εκ θεμελίων η κοινωνική αυτή αλλαγή χρειάζονται οικονομικοί πόροι, κάτι για το οποίο μόνο η Πολιτεία είναι σε θέση να μεριμνήσει (Μάμας, 2014).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία του εγχειρήματος της *συμπεριληπτικής εκπαίδευσης* είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να δραστηριοποιηθούν, ώστε να διαμορφωθεί αυτό το μαθησιακό πλαίσιο που υποστηρίζει κάθε παιδί στη διαδικασία της μάθησης και το βοηθά να αναπτυχθεί σε ένα περιβάλλον ισότητας, αποδοχής και σεβασμού του Άλλου. Για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στη νέα συγκυρία και να συμβάλουν τα μέγιστα στη συγκρότηση της κοινωνίας της γνώσης, αλλά και της αλληλεγγύης, οφείλουν όπως υποστηρίζουν οι Mutungi & Nene (2014), να επιμορφωθούν, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να υποστηρίξουν την *συμπεριληπτική εκπαίδευση* και το «Σχολείο για Όλους».

Παράλληλα, για να υλοποιηθεί η *inclusive εκπαίδευση* και να αναπτυχθεί το «Σχολείο για όλους», είναι απαραίτητο να γίνουν αλλαγές στη συνολική λειτουργία της εκπαίδευσης. Πρώτα απ' όλα πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία απαιτείται να γίνουν πιο ευέλικτα και να προσαρμοστούν στις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επιπλέον, είναι χρήσιμο να αλλάξει η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών, η οποία θα δρα ανατροφοδοτικά, ώστε να επισημαίνονται οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντά κάθε μαθητής και να βοηθιέται εξατομικευμένα και με τον καταλληλότερο τρόπο για την ικανοποίηση των αναγκών τους (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2021).

Άλλη μία βασική προϋπόθεση δημιουργίας του «Σχολείου για Όλους» και εφαρμογής της *συμπεριληπτικής εκπαίδευσης* είναι η υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου. Κρίνεται απαραίτητο να διατεθούν νέες εγκαταστάσεις, με σύγχρονο εξοπλισμό, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Ιδιαίτερος βασικός είναι και ο τρόπος διάρθρωσης και διοίκησης του σχολείου. Τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες για να μπορούν σαν ομάδα, άμεσα και αποτελεσματικά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν.

Η επιτυχία της *συμπεριληπτικής εκπαίδευσης* και της δόμησης του «Σχολείου για Όλους», απαιτεί την άμεση και ουσιαστική συμμετοχή των γονέων όλων των παιδιών, καθώς και των συλλογικών φορέων. Η εμπλοκή και των γονέων στο εγχείρημα της *inclusion εκπαίδευσης* ενθαρρύνει το εγχείρημα να εκπαιδευτεί το παιδί τους σε ένα τέτοιο σχολείο, όπως επίσης και σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου που συμβάλλουν στην άρση των διακρίσεων και στην πλήρη αποδοχή του διαφορετικού.

Βέβαια, το σημαντικότερο όλων είναι οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να απαλλαγούν από τις φοβίες για το άγνωστο, φαινόμενο που έχει δημιουργηθεί από τις λειτουργίες του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος και των κοινωνικών προτύπων, και να ξεκινήσουν να βιώνουν μία σχολική ζωή και μάθηση μαζί με τους συμμαθητές τους που είναι διαφορετικοί, αλλά έχουν τις ίδιες πανανθρώπινες ανάγκες (Σουλής, 2006).

Σύμφωνα με τον Σούλη (2002: 332), το «Σχολείο για Όλους» αποτελεί τη συνισταμένη διάφορων παιδαγωγικών συστημάτων, όπως για παράδειγμα της *Παιδαγωγική της Ένταξης*, της *Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, της *Παιδαγωγικής της Ειρήνης*, της *Παιδαγωγικής Αισθητικής* κτλ. Γίνεται φανερό ότι η «συμπερίληψη» παρουσιάζεται ως η μετεξέλιξη της «ένταξης» και το «Σχολείο για Όλους» ως μια απάντηση στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο «κανονικό» σχολείο. Στόχος της *συμπεριληπτικής εκπαίδευσης* είναι η διεκδίκηση του μετασχηματισμού της κοινωνίας, ώστε να δημιουργηθεί το «Σχολείο για Όλους» σε μια «Κοινωνία για Όλους».

4.3 Ένταξη μαθητών/τριων προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης χωρίς και με αναπηρία

Ένα από τα σύγχρονα ζητήματα που απασχολούν έντονα, ειδικά τα τελευταία χρόνια, τον εκπαιδευτικό κόσμο είναι αυτό της ένταξης των μαθητών/τριων με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με την ενταξιακή εκπαίδευση καταπολεμούνται οι διακρίσεις, δημιουργούνται φιλόξενα σχολικά περιβάλλοντα, ανοιχτές κοινωνίες για όλους, στις οποίες κυριαρχεί η ισότητα, η αποδοχή, ο σεβασμός του άλλου και η πρόσβαση όλων των ατόμων, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Επομένως, η ένταξη των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων, είτε με είτε χωρίς αναπηρία, δεν είναι ο αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για να αλλάξουν τα κοινωνικά δεδομένα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2020). Σπουδαίο ρόλο στο να επιτευχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η ευαισθητοποίηση ολόκληρης της κοινωνίας απέναντι στην ετερότητα (Δαμανάκης, 2018).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2018) λοιπόν, η ετερότητα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία δημιουργική δυνατότητα και όχι ως ένα πρόβλημα που χρειάζεται λύση. Η διαφορετικότητα ενός ατόμου, το φύλο του, η εθνικότητα του, η πολιτισμική του προέλευση, η οικονομική του κατάσταση, η κοινωνική του θέση δεν πρέπει να επηρεάζουν το δικαίωμά του στο να ζει με ελευθερία, αξιοπρέπεια και κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν σε σχέση με τους μετανάστες και κυρίως τους πρόσφυγες, ότι η κοινωνική υποστήριξη, καθώς και οι παρεμβάσεις ψυχικής υγείας περιορίζουν την αίσθηση της απομόνωσης, βελτιώνουν την ποιότητα ζωής τους, καταπολεμούν το άγχος των διακρίσεων και έτσι διευκολύνεται η ένταξή τους τόσο στην κοινωνία όσο και των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Stewart, Simich, Shizha, Makumbe & Makwarimba, 2012· Reed, Fazel, Jones, Panter-Brick & Stein 2012· Slobodin & de Jong, 2015).

Μάλιστα, η σχετική έρευνα της οργάνωσης «Δράση για την Ένοπλη Βία» (Action On Armed Violence, 2017) επισημαίνει ότι οι πρόσφυγες που αιτήθηκαν άσυλο στην Ελλάδα, σε ποσοστό 78% έχουν επηρεαστεί από περιστατικά εκρηκτικής βίας, 83% από αυτούς έχουν βιώσει βομβαρδισμούς, το 69% έχει βιώσει επιθέσεις με αυτοσχέδιους εκρηκτικούς μηχανισμούς, το 53% ανέφερε ότι καταστράφηκε το σπίτι και η περιουσία τους και μόνο στο 20% από αυτούς έχει προσφερθεί ψυχολογική

υποστήριξη. Αυτές οι συνθήκες, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη παροχής φροντίδας και υποστήριξης σε πρώτο επίπεδο, και σε αμέσως επόμενο, πλήρη ένταξή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Η διαδικασία της ένταξης στο σχολείο γίνεται πολυπλοκότερη όταν ένας μαθητής/τρια με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, ο οποίος δεν γνωρίζει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει και κάποια μορφή αναπηρίας. Όσον αφορά τους πρόσφυγες, προς το παρόν, δεν υπάρχει επίσημη καταγραφή για τον αριθμό των προσφύγων με αναπηρία που φτάνουν στη χώρα. Δεν είναι λίγοι οι πρόσφυγες, πάντως, ενήλικες και παιδιά, που φτάνουν στην Ελλάδα ακρωτηριασμένοι, βρίσκονται σε αναπηρικό αμαξίδιο, είναι κωφοί από οβίδες και για να συνεννοηθούν έχουν την ανάγκη διερμηνέα που να χρησιμοποιεί τη διεθνή νοηματική γλώσσα.

Είναι βέβαιο ότι οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο αποτελούν μια κοινωνική ομάδα με υψηλή ευαλωτότητα, η οποία αντιμετωπίζει αυξημένο κίνδυνο βίας, κακοποίησης, εκμετάλλευσης και παραμέλησης (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2019: 4). Ειδικότερα, η σχέση της προσφυγιάς με την αναπηρία είναι στενή και πολύπλευρη. Όταν η αναπηρία προϋπάρχει, η ευπάθεια είναι μεγαλύτερη και συγχρόνως μεγιστοποιούνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο πρόσφυγας. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις είναι αποτέλεσμα της σωματικής και ψυχικής καταπόνησης που έχουν υποστεί οι συγκεκριμένοι άνθρωποι στην πλειοψηφία τους.

Παράλληλα, η αναπηρία είναι μία κατάσταση που εξελίσσεται και διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τα εμπόδια που τίθενται από το περιβάλλον. Σίγουρο είναι ότι επηρεάζει αρνητικά τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την επιδείνωση της κατάστασης της υγείας τους και της λειτουργικότητάς τους. Μάλιστα, σύμφωνα με τον *Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας για την Αναπηρία* (World report on disability, 2011), οι πρόσφυγες αναπτύσσουν συχνότερα χρόνιες ασθένειες, λόγω έλλειψης φυσικής δραστηριότητας, κακής διατροφής και φτώχειας, καθώς και ψυχικές διαταραχές (κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές) λόγω των δύσκολων καταστάσεων που βιώνουν.

Η *Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες* (Crock, Ernst & McCallum, 2013) προστατεύει τους πρόσφυγες με αναπηρία και χρόνιες παθήσεις, αναγνωρίζει και κατοχυρώνει την καθολικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων χωρίς καμία διάκριση, απαιτεί τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, στην αυτονομία και στην ανεξαρτησία των ατόμων. Επίσης, στην *Σύμβαση* υπογραμμίζεται ότι τα κράτη οφείλουν να προστατεύουν τα ανθρώπινα

δικαιώματα εφαρμόζοντας πολιτικές και προγράμματα που τα προάγουν. Μάλιστα, σύμφωνα με το άρθρο 11 της *Σύμβασης* κατοχυρώνεται ρητά η υποχρέωση των κρατών να προστατεύουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και χρόνιες παθήσεις, οι οποίοι βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω πολέμου, ένοπλων συγκρούσεων, ανθρωπιστικών κρίσεων και φυσικών καταστροφών (Taylor & Sidhu, 2012).

Οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο στην Ευρώπη, προστατεύονται από την *Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* (ΕΣΔΑ) και τον *Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων* της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000). Σύμφωνα με το άρθρο 26 του *Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων* της Ένωσης, αναγνωρίζεται το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία και χρόνιες παθήσεις σε αυτονομία, κοινωνική, επαγγελματική και σχολική ένταξη.

Στον ελλαδικό χώρο η πολιτική διαχείρισης του προσφυγικού ζητήματος διαμορφώνεται με βάση το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τη μεταναστευτική πολιτική και το κοινό *Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου* (ΚΕΣΑ). Από το 1999, με την υπογραφή της *Συνθήκης του Άμστερνταμ* μέχρι και σήμερα έχουν καταγραφεί συμφωνίες, κανονισμοί και οδηγίες που στοχεύουν στη δημιουργία ενός ενιαίου χώρου ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης, διαδικασία η οποία επικυρώθηκε με την υπογραφή της Συνθήκης της Λισαβόνας το 2007 (ΣΛΕΕ). Άλλωστε η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει κοινή πολιτική στους τομείς του ασύλου και της μετανάστευσης, η οποία βασίζεται στην αλληλεγγύη μεταξύ των κρατών-μελών της.

Γι' αυτό και η ένταξη των προσφύγων με αναπηρία στο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας, καθώς με αυτήν προστατεύεται το πιο ευάλωτο τμήμα του προσφυγικού πληθυσμού από την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, η *Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ*, σε συνεργασία με την *Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία* (Ε.Σ.Α.μεΑ.), ήδη από το 2017, υλοποίησε έργο για την ενδυνάμωση των προσφύγων με αναπηρία. Σε αυτό καταγράφηκαν τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο με αναπηρία και οι οικογένειές τους, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να διεκδικούν αποτελεσματικά τα δικαιώματά τους.

Μάλιστα, κατέστη σαφές ότι υπήρχε ελλιπής ενημέρωση από τους υπεύθυνους των δομών φιλοξενίας σχετικά με άτομα-πρόσφυγες με αναπηρία, καθώς και αδυναμία των *Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (σήμερα ΚΕΔΑΣΥ) να προβούν στην απαραίτητη αξιολόγηση. Η αδυναμία των ΚΕΔΑΣΥ συνδέεται κυρίως με την έλλειψη εργαλείων, κατάλληλα

σταθμισμένων και προσαρμοσμένων στο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/τριων.

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι πρόσφυγες με αναπηρία δεν έχουν πρόσβαση σε εξατομικευμένες θεραπείες, όπως για παράδειγμα στην εργοθεραπεία ή λογοθεραπεία. Αυτό συμβαίνει κατά κύριο λόγο εξαιτίας της έλλειψης διερμηνέων, οι οποίοι αποτελούν τη γέφυρα μεταξύ των προσφύγων και του εξειδικευμένου προσωπικού.

Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της UNICEF, εκατομμύρια παιδιά με αναπηρία βρίσκονται εκτός σχολείου στην Ευρώπη και την Κεντρική Ασία. Μάλιστα, όσον αφορά το συνολικό αριθμό των μεταναστών και των προσφύγων παιδιών που έφτασαν στην Ελλάδα από το 2015 μέχρι και σήμερα υπολογίζεται γύρω στις 44.500, εκ των οποίων πάνω από 4.000 είναι ασυνόδευτα (δεδομένα από 30/09/2020). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στο οποίο θα υποστηρίζονται ψυχοκοινωνικά και θα προωθείται η σχολική και κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών.

Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου όλα τα παιδιά μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και συναισθήματα, είναι ένας χώρος στον οποίο κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσονται. Η ένταξη, και σε επόμενο στάδιο η συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριων, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, φυλετικής καταγωγής, σεξουαλικότητας, αναπηρίας απαιτεί την άρση των στερεοτυπικών και προκατειλημμένων αντιλήψεων, που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων στη μάθηση, την εκπαίδευση και την ίδια τη ζωή.

4.4 Οι Τάξεις Υποδοχής

Οι Τάξεις Υποδοχής αποτελούν βασικό εκπαιδευτικό θεσμό για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μια σύντομη ανασκόπηση για την αναγκαιότητα της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* οδηγεί στη διαπίστωση πως οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Reception Classes) ιδρύθηκαν στην Αγγλία, καθώς και σε άλλες χώρες του αγγλοσαξονικού κόσμου προς το τέλος της δεκαετίας του '60 και συγκεκριμένα το 1967, με στόχο την ενίσχυση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μπέσιος, 2012). Παράλληλα, τη δεκαετία του '70, ένα ρεύμα παλιννόστησης εμφανίστηκε σε χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής και της Αφρικής. Μάλιστα στη Γαλλία, το 1981, προκειμένου να εξαλειφθούν οι ανισότητες, ξεκίνησαν προγράμματα που στόχευαν στη μείωση της

σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Μπούτζα, 2018).

Στην Ελλάδα, η ίδρυση των πρώτων Τάξεων Υποδοχής ξεκίνησε τη δεκαετία του '80, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δέχτηκε έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών, αλλά και ομογενών από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ και της Βορείου Ηπείρου. Η πολυπολιτισμική ανομοιογένεια ήταν έκδηλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, με κυριότερο μειονέκτημα την απουσία γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες. Η διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση αυτής της ομάδας μαθητών/τριων θεωρήθηκε ανασταλτικός παράγοντας εγγραμματοσυστήματος, γεγονός που αυτόματα επέβαλε την σχεδίαση κατάλληλων εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία επρόκειτο να λειτουργήσουν βοηθητικά στην ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ρυθμίστηκε αρχικά με υπουργική απόφαση και έπειτα με νόμο. Πιο συγκεκριμένα, με υπουργική απόφαση του 1980 (ΦΕΚ8182/2/4139/20-10-1980), κατοχυρώθηκε ο θεσμός των *Τάξεων Υποδοχής* στην ελληνική εκπαίδευση, ο οποίος θεωρείται πιστό αντίγραφο των αγγλικών Reception Class και των γερμανικών Aufnahme Klassen (Μάρκου, 2010), με στόχο την ένταξη των παλιννοστούντων και διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στην ελληνική κουλτούρα (Zoniou-Sideri, 2018). Το 1983 νομοθετήθηκαν τα πρώτα τμήματα (Ν. 1404/83 ΦΕΚ 173/24.11.84τ.Α') με σκοπό την μέριμνα του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών/τριων που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Μάλιστα, με Προεδρικό Διάταγμα της ίδιας χρονιάς (Π.Δ.494/1983/ΦΕΚ 186/27-12-1983), ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής για μαθητές/τριες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες τελικά δεν λειτούργησαν (Δαμανάκης, 2007).

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Προεδρικού Διατάγματος η παρεχόμενη εκπαίδευση στις Τάξεις Υποδοχής είναι δωρεάν και στοχεύει στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με τις ανάγκες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων και την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, με το ΦΕΚ 186/27-12-1983, προβλέπεται και η διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης των μαθητών/τριων με σκοπό τη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας. Παρόλα αυτά, στον συγκεκριμένο νόμο δεν γίνεται αναφορά στο *πολιτισμικό κεφάλαιο* που φέρουν οι μαθητές/τριες από τη χώρα προέλευσής τους. Η Σκούρτου (2004: 23), μάλιστα, τονίζει πως το αποτέλεσμα είναι η Τάξη Υποδοχής να συντελεί στην «αντιστάθμιση του

ελλειμματικού γλωσσικού και πολιτισμικού πλαισίου των μαθητών αυτών με στόχο την γλωσσική αφομοίωσή τους στην ελληνική πραγματικότητα».

Τη δεκαετία του '90 η μεταρρύθμιση του Προγράμματος επιχειρείται με έναν νόμο και δύο υπουργικές αποφάσεις. Ειδικότερα, με το νόμο 1894/1990 (ΦΕΚ110Α/27-8-1990), οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν ως τμήματα ενταγμένα στο τυπικό σχολείο και οι αρμοδιότητες για την λειτουργία τους μεταφέρονται από το υπουργείο, στο νομάρχη της κάθε περιοχής. Σύμφωνα με το νέο νόμο, φοιτούν σε αυτές και τα παιδιά των επαναπατρισθέντων.

Η υπουργική απόφαση του 1994 (ΦΕΚ930Β/Φ2/378/Γ1/1124/14-12-94), ρύθμισε τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν οι μαθητές/τριες που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής, καθώς και τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών που επρόκειτο να εργαστούν σε αυτές. Η λειτουργία τους είναι παράλληλη με των Τυπικών Τάξεων, με βοηθητικό κυρίως ρόλο, στοχεύοντας στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών/τριων στην τάξη τους και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην Τάξη Υποδοχής μόνο εάν το ζητήσουν οι γονείς τους με υπεύθυνη δήλωση, εφόσον το επίπεδο γνώσης τους για την ελληνική γλώσσα δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης στην οποία είναι εγγεγραμμένοι.

Σχετικά με την ένταξη των μαθητών/τριων στην Τάξη Υποδοχής, υπεύθυνος είναι ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον εκάστοτε Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση των μαθητών/τριων έχει ισχύ δύο χρόνια και μετά το πέρας τους, κάθε μαθητής/τρια είναι υποχρεωμένος/η να επιστρέψει στην τάξη που είναι εγγεγραμμένος/η. Οι μαθητές/τριες διδάσκονται τα μαθήματα που προβλέπονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και με τη βοήθεια της Τάξης Υποδοχής εντάσσονται ομαλότερα στο σχολικό περιβάλλον και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Όπως σημειώνει και ο Δαμανάκης (2007), παρότι υπήρχε η πρόβλεψη, ποτέ δεν διδάχθηκε στους μαθητές των Τάξεων Υποδοχής ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης, χαρακτηρίζοντας μάλιστα την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εκείνης της εποχής αφομοιωτική-αντισταθμιστική. Στη δεκαετία αυτή έγιναν τροποποιήσεις στο πρόγραμμα, ώστε να συμβαδίσει με τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, χωρίς όμως να εφαρμοσθούν όλες οι διατάξεις του στο πρώτο μισό της. Επομένως, παρόλο που το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής φάνηκε να εκσυγχρονίστηκε, έχοντας ως σκοπό την ένταξη των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων, πρακτικά δεν υπήρξε

εφαρμογή σημαντικών διατάξεων ούτε και τήρηση των προϋποθέσεων λειτουργίας του.

Το πρόγραμμα λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής κατά τη δεκαετία του '90 αναθεωρήθηκε και οι απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητά του φάνηκε να δίστανται. Με βάση την πρακτική που ακολουθήθηκε διαφάνηκε ότι αυτή ήταν ενταξιακή, αλλά και γλωσσικά αφομοιωτική, ώστε να ενσωματωθούν το συντομότερο δυνατόν οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές/τριες στις Τυπικές Τάξεις. Παρόλο που σύμφωνα με τις υπουργικές αποφάσεις υπήρξε πρόβλεψη για το *πολιτισμικό κεφάλαιο* των μαθητών/τριων που θα φοιτούσαν στις Τάξεις Υποδοχής, τελικά δεν ελήφθη υπόψη.

Αντιθέτως, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας προέλευσης των μαθητών/τριων είχε λυθεί, καθώς αυτό εντάχθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος ή σε πολλές περιπτώσεις οι πρεσβείες των χωρών προέλευσης χρηματοδοτούσαν, έπειτα από άδεια, την δημιουργία τμημάτων μητρικής γλώσσας. Στην Ελλάδα οι μαθητές/τριες που προέρχονται από κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης φοιτούν σε ξένα ιδιωτικά σχολεία, όπως το *Αμερικανικό* σχολείο και η *Γαλλοελληνική* σχολή. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι για τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες που προέρχονται από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν υπήρξε μέριμνα για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000: 208), η ορθή λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής δεν είναι κανόνας μέσα στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, σημειώνει ότι πολλοί είναι οι παράγοντες εξαιτίας των οποίων δημιουργούνται προβλήματα ως προς τη λειτουργία τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «η γραφειοκρατία οδηγεί στην παραδοσιακά καθυστερημένη έναρξη των τμημάτων υποδοχής, με αποτέλεσμα την στελέχωσή τους από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με μικρή ή και καθόλου εμπειρία, στους οποίους δεν προσφέρονται από το κράτος τα κατάλληλα οικονομικά κίνητρα». Η συνθήκη αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη συνδιδασκαλία των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων με τους γηγενείς συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες, την επικέντρωση στη διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής, την ανομοιογένεια του επιπέδου των μαθητών/τριων, καθώς και την παραβίαση των κριτηρίων που καθορίστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την τοποθέτηση των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο και την ηλικία τους. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως δεν είναι λίγες οι φορές που γονείς και εκπαιδευτικοί

διαφωνούν στη συγκρότηση των τάξεων, διατυπώνοντας ενστάσεις μήπως το σχολείο χαρακτηριστεί ως σχολείο των ξένων.

Η δεκαετία του '90 επισφραγίστηκε με την υπογραφή του Νόμου 2413/96 για τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, αποτελώντας ίσως την πιο ριζοσπαστική νομοθετική πράξη έως σήμερα, καθώς με την υπογραφή της μετατράπηκαν τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία σε σχολεία *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (Νικολάου, 2011). Στο άρθρο 34 του σχετικού νόμου ορίστηκε ο σκοπός και το περιεχόμενο της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, σύμφωνα με τον οποίο προβλέπεται «η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές ιδιαιτερότητες». Συγκεκριμένα και σύμφωνα με το ΦΕΚ 124 τ. Α' 17-6-1996, από τότε και στο εξής δόθηκε η δυνατότητα στα *Διαπολιτισμικά Σχολεία* να εφαρμόζουν προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, μορφωτικές ανάγκες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων. Μάλιστα, στο άρθρο 35 του ίδιου Νόμου ορίστηκε η μετατροπή των δημόσιων σχολείων σε πειραματικά σχολεία *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*.

Επίσης, στο άρθρο 5 του ίδιου νόμου γίνεται λόγος για την ίδρυση του *Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (ΙΠΟΔΕ), το οποίο ορίστηκε υπεύθυνο όργανο για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων. Παρόλο που έγιναν πολλές μεταρρυθμίσεις τη δεκαετία αυτή, και πάλι διαπιστώνεται ότι στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο αγνοήθηκε η μητρική γλώσσα και το *πολιτισμικό κεφάλαιο* των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων (Νικολάου, 2008).

Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας, και συγκεκριμένα το 1999, πραγματοποιήθηκαν νέες ρυθμίσεις στον θεσμό των Τάξεων Υποδοχής σύμφωνα με υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999), ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των παλιννοστούντων και διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων με κύριο στόχο την ομαλότερη ένταξή τους σε αυτό. Η βασική διαφοροποίηση της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι ότι για πρώτη φορά γίνεται λόγος για «*εντακτική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*», δηλαδή για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τα προσόντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής σχετίζονται με την εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης

ξένης γλώσσας, αλλά και η καλή γνώση ξένης γλώσσας, που κατά προτίμηση είναι η γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Στην περίπτωση αυτή, η βασική διαφοροποίηση του Προγράμματος έγκειται στον τρόπο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής που τώρα ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους. Ειδικότερα, οι Τάξεις Υποδοχής χωρίζονται σε Τάξη Υποδοχής I και Τάξη Υποδοχής II. Στην Τάξη Υποδοχής I συμμετέχουν μαθητές και μαθήτριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ στην Τάξη Υποδοχής II φοιτούν οι μαθητές και μαθήτριες που γνωρίζουν σε ένα βαθμό την ελληνική γλώσσα. Πριν την τοποθέτηση ενός μαθητή στην Τάξη Υποδοχής I ή II πραγματοποιείται διαπιστωτικό τεστ μέσω του οποίου ανιχνεύεται η γλωσσική επάρκεια του μαθητή και στη συνέχεια ζητείται η συγκατάθεση του γονέα/κηδεμόνα ώστε να συμμετέχει ο μαθητής στο αντίστοιχο τμήμα. Η τελική απόφαση για την ένταξη του μαθητή σε Τάξη Υποδοχής I ή II λαμβάνεται από τον Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Στην Τάξη Υποδοχής I η φοίτηση των μαθητών/τριων διαρκεί 1 διδακτικό έτος και εν συνεχεία οι μαθητές εντάσσονται στο πρόγραμμα της τυπικής τάξης, ενώ στην Τάξη Υποδοχής II οι μαθητές υποστηρίζονται με μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής υποστήριξης και συγχρόνως πραγματοποιείται παράλληλη διδασκαλία στις Τυπικές Τάξεις. Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών/τριων που στελεχώνουν μία Τάξη Υποδοχής, ο μικρότερος είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17 μαθητές/τριες ανά τμήμα.

Με την εγκύκλιο του 2008 (Φ.1 Τ.Υ/1254/126877/Γ1/3-10-2008) εισάγονται τα διαπιστωτικά τεστ ελληνομάθειας, ώστε να ανιχνεύεται το επίπεδο των μαθητών/τριων στην ελληνική γλώσσα, προκειμένου να ενταχθούν στην Τάξη Υποδοχής I ή II, καθώς και η ένταξή τους στην Τυπική Τάξη παράλληλα ή μετά το πέρας του προγράμματος. Για να συμβεί αυτό, απαιτείται η ενυπόγραφη δήλωση του γονέα/κηδεμόνα ότι συμφωνεί το παιδί του να συμμετέχει στο πρόγραμμα της Τάξης Υποδοχής. Υπεύθυνοι για την τήρηση του ωραρίου είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθώς και ο Διευθυντής Εκπαίδευσης.

Δύο χρόνια αργότερα, και συγκεκριμένα το 2010, εισήχθη με σχετική νομοθετική ρύθμιση Ν. 3879/2010 ο θεσμός των *Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας* (Ζ.Ε.Π.), στον οποίο εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες βρίσκονται σε περιοχές με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και υψηλή σχολική διαρροή. Σύμφωνα με το άρθρο 26 του νόμου,

στόχος είναι «η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, αλλοδαπών, Ρομά ή μειονοτικών πληθυσμών, μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης και συνιστούν τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών» (ΦΕΚ 163Α/21-9-2010, παρ.1α και 1β). Σύμφωνα με υπουργική απόφαση (Φ1220/2045/Γ1/10-01-2011), σκοπός λειτουργίας των Ζ.Ε.Π είναι η εφαρμογή εναλλακτικών και ευέλικτων εναλλακτικών προγραμμάτων, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και «καλών πρακτικών» που διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και ένταξης αυτής της ομάδας μαθητών/τριων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι κοινωνικές και πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις την περίοδο αυτήν επηρέασαν τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω, αλλά και των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Μάλιστα, ιδρύθηκε και ένας νέος φορέας, το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (ΙΕΠ), ο οποίος από τότε και στο εξής ανέλαβε όλα τα θέματα περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι Τάξεις Υποδοχής μετονομάστηκαν σε Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., ενώ η χρηματοδότηση για τη λειτουργία τους υλοποιήθηκε μέσω ΕΣΠΑ (Φ.821/3412Ρ/157476/Ζ1/ 13-12-2010, Φ.1 Σ.Τ/809/101455/Γ1/7-9-2011).

Οι Τάξεις Υποδοχής συνδέθηκαν με το θεσμό των *Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, στον οποίο από το 2010 και έπειτα, ενσωματώθηκαν και μάλιστα αποτέλεσαν σημαντικότατο τμήμα στη λειτουργία τους, με κύριο στόχο την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους. Παράλληλα, με την πρόσφατη παρουσία μαθητών/τριων προσφυγικής προέλευσης από το 2015 και μετά, καθώς και την ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας σε μη ελληνόφωνο μαθητικό πληθυσμό, ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής επανενεργοποιήθηκε. Από τη σχολική χρονιά 2016-2017 δόθηκε η δυνατότητα στις σχολικές μονάδες στις οποίες εγγράφονται παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, να ιδρύουν Τάξεις Υποδοχής, προκειμένου τα μέλη των παραπάνω ομάδων να ενταχθούν προοδευτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη φοίτησή τους (ΦΕΚ 1403 [τ. Β'/25-04-2017]).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των προσφύγων, μετά τη βίαιη απομάκρυνση από την χώρα τους, έχουν μείνει εκτός σχολείου για τουλάχιστον ένα χρόνο. Αυτή η συνθήκη διαφοροποιεί σημαντικά τα παιδιά των προσφύγων από τα παιδιά των αλλοδαπών και των παλλινοστούντων που φοιτούσαν στα σχολεία τα προηγούμενα

χρόνια, για την εκπαιδευτική ένταξη των οποίων λειτουργούσε και λειτουργεί ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής.

Οι οικογένειες προσφύγων ζουν είτε σε διαμερίσματα εντός των πόλεων είτε σε κέντρα φιλοξενίας με την προοπτική να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα. Έτσι, το θεσμικό σχήμα των Τάξεων Υποδοχής ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο που ζουν στον αστικό ιστό και έχουν ως ζητούμενο τη πλήρη ένταξή τους στις Τυπικές Τάξεις του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής είναι ενταγμένη στον προγραμματισμό των σχολικών μονάδων, επομένως η παρουσία των μαθητών/τριων με προσφυγικό υπόβαθρο δεν αποδιοργανώνει την λειτουργία τους.

Συμπερασματικά, η ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ήταν η απάντηση στις κοινωνικές αλλαγές της δεκαετίας του '70, αποτελώντας την αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας. Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής είχε και έχει ως στόχο την ενδυνάμωση και την ενίσχυση των επιδόσεων των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων, καθώς και την ταχύρρυθμη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Κοντογιάννη & Θώμου, 2022). Με την λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής στις σχολικές μονάδες δίνεται η ευκαιρία για νέα γνώση, επαφή με καινούρια θέματα, ανάπτυξη νέων κανόνων και βελτίωση των δεξιοτήτων όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα.

Μία σημαντική ιδιαιτερότητα του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής είναι ότι κάθε χρόνο η λειτουργία τους αποτελεί «αλλαγή» για τις σχολικές μονάδες στις οποίες ιδρύονται. Ειδικότερα, το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής, δεν λειτουργεί κάθε χρόνο στις ίδιες σχολικές μονάδες, αλλά αναπτύσσει τοπικά χαρακτηριστικά, δηλαδή δεν λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής σε όλη τη χώρα, παρά μόνο όπου υπάρχουν ανάγκες. Αυτό έχει ως επακόλουθο την εφαρμογή δράσεων για εκπαιδευτικούς σε τοπικό επίπεδο, οι οποίοι συνήθως είναι διαφορετικοί κάθε σχολική χρονιά.

Βέβαιο είναι ότι ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής πρέπει να εδραιωθεί για λόγους ισότητας και να λειτουργήσει σύμφωνα με ένα διαφορετικό και πιο ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, λιγότερη διδακτέα ύλη, νέο και καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας, αλλά και μια πιο φιλελεύθερη νοοτροπία των εκπαιδευτικών και όσων βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Παρόλο που εδώ και δεκαετίες υπάρχει πολιτική μέριμνα για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων, μέχρι και σήμερα γίνεται ακόμη λόγος για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας ως αναγκαίου μέτρου παιδαγωγικής μεταρρύθμισης. Βασικά

μέτρα για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση είναι η αντιμετώπιση της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και των εθνικιστικών αντιλήψεων και ιδεών. Μόνο με αυτόν τον τρόπο αναβαθμίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα και αντιμετωπίζονται ισότιμα όλοι οι μαθητές.

Αναφορικά με το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείται στις Τάξεις Υποδοχής για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παλιννοστούντες, μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες, αυτό περιλαμβάνει τα επίπεδα ελληνομάθειας (Α1: Στοιχειώδης Γνώση, Α2: Βασική Γνώση για παιδιά) του *Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας* (ΚΕΓ), καθώς και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, δηλαδή αν γνωρίζει ελάχιστα ή καθόλου την ελληνική γλώσσα, αν έχει συστηματική επαφή με το σχολικό πλαίσιο ή αν απουσιάζει για καιρό, καθώς και αν έχει αποκτήσει γνώσεις του αλφάβητου. Βασικός στόχος της φοίτησης στην Τάξη Υποδοχής είναι οι μαθητές/τριες να διδαχθούν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, να κατανοούν και εν συνεχεία να παράγουν πρωτίστως προφορικό και μετέπειτα γραπτό λόγο, ώστε να ενταχθούν σταδιακά στην Τυπική Τάξη με τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Ειδικότερα, όσον αφορά τους μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο, οι οποίοι ενδέχεται να μην έχουν φοιτήσει σε σχολείο της χώρας τους ή σε Δομή Υποστήριξης για την Εκπαίδευση Προσφύγων στην Ελλάδα για την οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια, η φοίτησή τους στις Τάξεις Υποδοχής σχετίζεται άμεσα με την εξοικειώσή τους με τους κανόνες του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής είναι υπεύθυνος να επιλέξει τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία που θα διδάξει στους μαθητές/τριες, ώστε αυτά να συνδυάζονται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, με το σημαντικότερο όλων να είναι η προσαρμογή στη σχολική ζωή και η αίσθηση ασφάλειας στο νέο περιβάλλον. Εξίσου βασικό στοιχείο είναι να δίνεται έμφαση με τον απλό προφορικό λόγο στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας.

Οι τρόποι με τους οποίους εξασκείται η επικοινωνία στην τάξη αφορούν αφενός την γνωριμία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές/τριες, αλλά και με το νέο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, στο αρχικό στάδιο φοίτησης, οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές/τριες μαθαίνουν να επιλέγουν τον κατάλληλο χαιρετισμό για κάθε περίπτωση, να περιγράφουν τον εαυτό τους και να συμμετέχουν στην ομάδα γνωρίζοντας τους βασικούς κανόνες της σχολικής ζωής.

Όσον αφορά τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες, ιδίως πρόσφυγες, με ελλιπή/μη συστηματική φοίτηση στο σχολείο, είναι απαραίτητο οι

εκπαιδευτικοί να τους βοηθούν να κατακτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να συμμετέχουν στο μάθημα. Κάποιες από αυτές είναι να κρατούν σωστά το μολύβι, να ανοίγουν βιβλία και τετράδια από τα δεξιά προς τα αριστερά και να γράφουν από τα αριστερά προς τα δεξιά, να ξεχωρίζουν τα κεφαλαία από τα μικρά γράμματα του αλφάβητου, τα γράμματα από τα σύμβολα και να μάθουν να αντιγράφουν από τον πίνακα και το βιβλίο.

Για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών/τριων, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής με αυτόν της Τυπικής Τάξης. Χρήσιμο είναι ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας να είναι ενήμερος για την πορεία της φοίτησης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων, της προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και το επίπεδο ελληνομάθειας που κατακτούν ανά ορισμένο χρονικό διάστημα, ώστε να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την σταδιακή και πλήρη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και στην Τυπική Τάξη. Πέραν των Τάξεων Υποδοχής, στην συνέχεια, παρουσιάζονται δύο ακόμα δομές ένταξης, τα *Φροντιστηριακά Τμήματα* και τις νέες *Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων* (ΔΥΕΠ).

4.4.1 Τα Φροντιστηριακά Τμήματα

Η εκπαιδευτική πολιτική για την υποστήριξη των παλιννοστούντων και διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριών εκφράζεται με δύο θεσμούς, την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, καθώς και την ίδρυση των *Διαπολιτισμικών Σχολείων*. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα Φροντιστηριακά Τμήματα, αυτά ιδρύθηκαν τη δεκαετία του '80. Η λειτουργία τους, όπως και η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, ρυθμίστηκε για πρώτη φορά με υπουργική απόφαση τον Οκτώβριο του 1980 (ΦΕΚ 8182/2/4139/20-10-1980), καθώς και με το νόμο 1404/83 τρία χρόνια αργότερα (ΦΕΚ173/24.11.84τ.Α').

Το πρόγραμμα των Φροντιστηριακών Τμημάτων παρακολουθείται από τους παλιννοστούντες και διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες οι οποίοι είτε δεν φοίτησαν σε Τάξη Υποδοχής και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν σε Τάξη Υποδοχής, παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα, παρόλα αυτά αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες κατά την ένταξή τους στην Τυπική Τάξη του σχολείου.

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα ιδρύονται εντός των σχολικών μονάδων, όπως και οι Τάξεις Υποδοχής, με βασική διαφορά ότι η λειτουργία τους πραγματοποιείται εκτός του τυπικού σχολικού ωραρίου. Για να ιδρυθεί ένα Φροντιστηριακό Τμήμα ο μικρότερος αριθμός μαθητών/τριων που μπορούν να φοιτήσουν σε αυτό είναι (τρεις) 3 και ο μεγαλύτερος (οκτώ) 8. Επίσης, η πρόσθετη διδακτική βοήθεια που παρέχεται στα Φροντιστηριακά Τμήματα δεν ξεπερνά τις οκτώ ώρες εβδομαδιαίως. Τα μαθήματα που διδάσκονται είναι αυτά της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας, καθώς και όποια μαθήματα κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τον οικείο Σύμβουλο Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, όσον αφορά τους μαθητές που φοιτούν στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός από τους μαθητές της σχολικής μονάδας που έχει ιδρυθεί το τμήμα, συμμετέχουν και μαθητές/τριες από τις ευρύτερες περιοχές. Η εγγραφή αυτών των μαθητών/τριων στο Φροντιστηριακό Τμήμα υλοποιείται με τη σύμφωνη γνώμη των κηδεμόνων τους και των Γραφείων Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση του Φροντιστηριακού Τμήματος. Παράλληλα, είναι δυνατό να ιδρύονται Φροντιστηριακά Τμήματα σε σχολικές μονάδες και να φοιτούν σε αυτά μαθητές/τριες πλησιέστερων σχολείων, αφού πρώτα εξασφαλιστεί η έγκριση των κηδεμόνων τους.

Όπως και στις Τάξεις Υποδοχής, έτσι και στα Φροντιστηριακά Τμήματα ο υπεύθυνος για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση είναι ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ο οποίος επίσης συντάσσει και εφαρμόζει προγράμματα διδασκαλίας και χρήσης εποπτικού υλικού σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό. Παράλληλα, για την τήρηση του ωραρίου των Φροντιστηριακών Τμημάτων υπεύθυνοι είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος Προϊστάμενος.

Για τη λειτουργία Φροντιστηριακού Τμήματος απαιτείται απόφαση του συλλόγου διδασκόντων έπειτα από εισήγηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην απόφαση του συλλόγου διδασκόντων αναφέρονται τα ονόματα των μαθητών/τριών που θα παρακολουθήσουν Φροντιστηριακό Τμήμα, τα ονόματα των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε αυτό, καθώς και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του τμήματος και στην συνέχεια αποστέλλονται στον Σύμβουλο Εκπαίδευσης.

Τέλος, βασικός είναι ο ρόλος και η συμβολή του Διευθυντή, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία λειτουργεί το Φροντιστηριακό Τμήμα. Είναι σημαντικό το σύνολο των εκπαιδευτικών να ενημερώνεται για το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας το κατά τη

διδασκαλία στις Τυπικές, στα Φροντιστηριακά Τμήματα ή/και στις Τάξεις Υποδοχής. Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών των Τυπικών Τάξεων με αυτών των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, προκειμένου να οργανώσουν και τελικά να εφαρμόσουν δραστηριότητες που στόχο έχουν τη γνωριμία και τη σύνδεση των μαθητών/τριών μεταξύ τους.

4.4.2 Οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)

Όπως ήδη επισημάνθηκε, τα παιδιά-πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, που είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό παρακολουθούν το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής με στόχο την πλήρη ένταξή τους στις Τυπικές Τάξεις του σχολείου. Αντιθέτως, στην περίπτωση του μεγαλύτερου τμήματος του προσφυγικού πληθυσμού, που διαμένει στα κέντρα φιλοξενίας, θεωρήθηκε σκόπιμο να λειτουργήσει ένα προπαρασκευαστικό έτος με βασικό στόχο τη μετάβαση των παιδιών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μία σχολική κανονικότητα και στην επιτυχή επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα.

Πιο συγκεκριμένα, λόγω του μεγάλου αριθμού προσφύγων που έφθασαν στην Ελλάδα, στις 23 Σεπτεμβρίου του 2016 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως η απόφαση για την ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία, το συντονισμό και για το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), καθώς και τα κριτήρια για τη διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Το σχολικό έτος 2016-2017 ορίστηκε ως «προενταξιακό» ή «μεταβατικό», καθώς αναπτύχθηκαν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης εντός των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων και ειδικότερα τον Οκτώβριο του 2016 ιδρύθηκαν με Υπουργική Απόφαση (αρ. 152360/ΓΔ4/19.09.2016/ ΦΕΚ 3049 τ. Β΄/23-09-2016), οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), για παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν σε αυτά. Άλλωστε, η προενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή που δίνει στα παιδιά χρήσιμα εφόδια για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη, είτε παραμείνουν στην Ελλάδα, είτε εγκατασταθούν σε άλλη χώρα.

Σύμφωνα με το άρθρο 38 του Νόμου 4415/2016 (Α'159), στις ΔΥΕΠ εφαρμόζεται εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είκοσι (20) ωρών κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες διδάσκονται την Νεοελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τα Αγγλικά και τις ΤΠΕ, καθώς και αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Λειτουργούν είτε εντός των κέντρων φιλοξενίας είτε εντός των σχολικών μονάδων τις απογευματινές

ώρες, προκειμένου να μην τις επιβαρύνουν οργανωτικά. Για τα παιδιά-πρόσφυγες προσχολικής ηλικίας, όπως ήδη αναφέρθηκε, προτείνεται η φοίτηση σε Νηπιαγωγεία εντός των κέντρων φιλοξενίας λόγω των αυξημένων αναπτυξιακών και συναισθηματικών αναγκών τους.

Για τους πρόσφυγες μαθητές/τριες που φοιτούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι ΔΥΕΠ λειτουργούν σε γειτονικά των δομών φιλοξενίας Δημοτικά και Γυμνάσια, σε απογευματινό ωράριο (14:00-18:00). Ο κατώτερος αριθμός μαθητών ενός τμήματος ΔΥΕΠ ορίζεται στους δέκα (10) και ο ανώτερος στους είκοσι (20 μαθητές/τριες). Μάλιστα, μαζί με την ίδρυση των ΔΥΕΠ δημιουργήθηκε ο θεσμός του ΣΕΠ (Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων) σε ρόλο «γέφυρας» μεταξύ προσφύγων και σχολείων (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται στις ΔΥΕΠ, αυτοί είναι σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, μόνιμοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη διάθεση της εκάστοτε Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ) ή αποσπώνται στη σχολική μονάδα εντός της οποίας έχει ιδρυθεί και λειτουργεί ΔΥΕΠ ή ανήκει το παράρτημα το οποίο ιδρύθηκε εντός του κέντρου φιλοξενίας. Παράλληλα, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριό τους στις Τυπικές Τάξεις έχουν τη δυνατότητα να απασχοληθούν στις ΔΥΕΠ κατόπιν δικής τους αίτησης.

Επίσης, οι ΔΥΕΠ στελεχώνονται και από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι προσλαμβάνονται και απασχολούνται σε αυτές είτε με πλήρες είτε με μειωμένο ωράριο. Ωστόσο, σύμφωνα με στατιστικά του Υπουργείου Παιδείας, οι εκπαιδευτικοί στις ΔΥΕΠ είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία αναπληρωτές, γεγονός που συνεπάγεται ότι οι πρόσφυγες μαθητές/τριες δεν έχουν ένα σταθερό πρόσωπο αναφοράς, δεν διαμορφώνεται μια κανονικότητα στο σχολικό περιβάλλον και συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι πολύ πιθανό αυτό να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα σχολικής διαρροής.

Ασφαλώς καταβάλλεται προσπάθεια το πρόγραμμα που ακολουθείται στις ΔΥΕΠ να ανταποκρίνεται στο μέγιστο βαθμό στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών/τριών, ώστε να διαμορφωθούν οι καταλληλότερες συνθήκες για να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία μελλοντικά είτε στο ελληνικό είτε σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό σύστημα. Ουσιαστικά με την ίδρυση και την λειτουργία των ΔΥΕΠ, η ελληνική Πολιτεία ανταποκρίνεται στην άμεση αναγκαιότητα ένταξης των προσφύγων μαθητών/τριών (Ζάγκος, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2019), θέτοντας τέλος

στην αναμονή για την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών/τριών.

4.5 Ανασκόπηση της Ερευνητικής Βιβλιογραφίας

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής, από την δεκαετία του '80 που ιδρύθηκαν μέχρι και σήμερα, έχει δεχτεί πολλές τροποποιήσεις. Σύμφωνα με μελέτη εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ (1996), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περιοριστικό και οι εκπαιδευτικοί τόσο των Τυπικών Τάξεων όσο και των Τάξεων Υποδοχής δεν είναι ευέλικτοι, ώστε να προχωρήσουν σε διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος τους στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών/τριών τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του ΙΠΕΜ (Βασιλείου κ.α., 2007) σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολείων σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής κατέδειξαν ως βασικότερο πρόβλημα τη συστέγαση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων με τους γηγενείς συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες στις Τάξεις Υποδοχής. Άλλο σημαντικό ζήτημα που ήρθε στο προσκήνιο ήταν η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, οι υποβαθμισμένες δομές, καθώς και η μειωμένη διάρκεια λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται ικανοποιημένοι από την συνεργασία τους με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους υπόλοιπους συναδέλφους, αντιθέτως τονίζουν την έλλειψη συνεργασίας με το σύλλογο γονέων. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής της εν λόγω έρευνας είναι στην πλειοψηφία τους ευαισθητοποιημένοι σχετικά με τον θεσμό των Τάξεων Υποδοχής και των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτές, παρόλο που η απουσία γνώσης της ελληνικής γλώσσας δυσκολεύει, σε μεγάλο βαθμό, όπως υποστηρίζουν, το μάθημά τους.

Παράλληλα, άλλες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί για τις Τάξεις Υποδοχής κάνουν λόγο για τις ελλείψεις και τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν με την ίδρυσή τους. Πολλοί είναι οι προβληματισμοί που σχετίζονται με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τους στόχους που τίθενται κάθε σχολική χρονιά, τις υποδομές, που στις περισσότερες περιπτώσεις κρίνονται ακατάλληλες, καθώς και τη σύνδεση των Τάξεων Υποδοχής με τις Τυπικές Τάξεις και την συνεργασία των εκπαιδευτικών που τις

υπηρετούν (Γκούντουρα, 2003· Παπαστεργιόπουλου, 2003· Mitakidou, Tressou & Daniilidou, 2009· Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015).

Επίσης, η Tsaliki (2016) επισημαίνει ότι η ανάθεση πολλών και άγνωστων ευθυνών σε άπειρους αναπληρωτές ή εκπαιδευτικούς μειωμένου ωραρίου στις Τάξεις Υποδοχής, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, συνιστά έναν επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα. Μάλιστα, κάνει λόγο για ανεπάρκεια πόρων, καθώς και για παρωχημένο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό, τονίζοντας συγχρόνως την ανάγκη για αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και την αναδιάρθρωση της διδακτικής πρακτικής.

Τα τελευταία χρόνια, έχει αρχίσει να μελετάται και η αποτελεσματικότητα ενός νεότερου χρονικά θεσμού, αυτού των *Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας* (ΖΕΠ). Σε μελέτη της Τζωρτζάκη (2015) στην οποία συμμετείχαν 18 διευθυντές σχολικών μονάδων στις οποίες είχαν ιδρυθεί ΖΕΠ, διαπιστώθηκε η καθυστέρηση στελέχωσής τους (Τάξεων Υποδοχής) από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη επικοινωνίας των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων, η άγνοια του πλαισίου στο οποίο στηρίζεται ο θεσμός, καθώς και η αποσπασματική ή ανύπαρκτη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην ίδια έρευνα προτείνεται να δοθεί έμφαση στις προσλήψεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν γνώση του αντικειμένου, καθώς από τα αποτελέσματά της διαφαίνεται πως στις σχολικές μονάδες, όπου οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν καινοτόμα προγράμματα, μειώθηκε η σχολική διαρροή και αυξήθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στην εκμάθηση της γλώσσας.

Στον συγκεκριμένο θεσμό αναφέρεται και η μελέτη των Καρανικόλα και Πίτσου (2015), οι οποίοι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο Υπουργείο Παιδείας και τις δράσεις που υλοποιεί για την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας, συμπεραίνοντας ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, που σχετίζεται με την πολιτισμική ετερότητα, επηρεάζεται τόσο από τις διεθνείς τάσεις όσο και από τις τοπικές κοινωνικές απαιτήσεις. Η ίδρυση και η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και μετέπειτα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας συνδέθηκε με την εφαρμογή ποικίλων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες, τα οποία όμως ποτέ δεν τέθηκαν σε ισχύ, όπως όριζε το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Παρόλο που το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε με διάφορα προγράμματα να ευαισθητοποιήσει και να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, η ελλιπής ενημέρωσή τους, καθώς και οι ελλείψεις υλικού δεν βοήθησαν στην εφαρμογή και υλοποίησή τους.

Όσον αφορά το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων στις Τάξεις Υποδοχής, οι Taylor και Sidhu (2012) επισημαίνουν ότι η αντιμετώπισή τους ως ομογενών ομάδων, έχει ως αποτέλεσμα την παράβλεψη των ιδιαίτερων αναγκών τους, ώστε να σχεδιαστεί η κατάλληλη για αυτούς εκπαιδευτική υποστήριξη. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα (Τζωρτζάκη, 2015· Μπούτζα, 2018· Γόγολα, 2021), εντοπίζονται προβλήματα στον συντονισμό των δράσεων, προστριβές και γραφειοκρατικά αδιέξοδα (Human Rights Watch, 2018· Caarls et al., 2021). Επιπλέον, οι συχνές μετακινήσεις των δομών φιλοξενίας, αλλά και ο εγκλωβισμός ενός μεγάλου μέρους των προσφύγων σε δομές των νησιών του Αιγαίου, δυσχεραίνουν την είσοδό τους στην τυπική εκπαίδευση και τις Τάξεις Υποδοχής (Χριστόπουλος, 2020).

Σε έρευνα της Γόγολα (2021) για τις Τάξεις Υποδοχής (ΖΕΠ) και ειδικότερα το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο, αναδείχθηκε ο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν γίνει βήματα για την ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις Τάξεις Υποδοχής, παρόλα αυτά υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης. Μάλιστα, σημειώνουν ότι επιτακτική είναι η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως σημειώνεται σε πληθώρα ερευνών όχι μόνο για τα ελληνικά αλλά και για τα διεθνή δεδομένα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Kaysili, Soyulu & Sever, 2019· Koehler, Palaiologou & Brussino, 2022).

Αναφορά σε επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη ανταπόκρισή τους στο πολυσύνθετο έργο που καλούνται να επιτελέσουν κάνουν και οι Μαστρογιάννης και Μαλέτσκος (2022), οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών τάξεων σε σχέση με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής.

Στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις επικεντρώνεται και το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας, εστιάζοντας αφενός στις Τάξεις Υποδοχής και αφετέρου στις Τυπικές Τάξεις που φιλοξενούν διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες, πρόσφυγες και μετανάστες. Παρακάτω, αναλύεται το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και διεθνώς και διατυπώνεται η αναγκαιότητα για έμφαση στις επιμορφώσεις γύρω από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ τονίζονται και οι συνθήκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

5. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

5.1 Το ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και Διεθνώς

Ένας από τους σπουδαιότερους ρόλους για την κοινωνία και το σχολείο, είναι αυτός του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει το λειτούργημα της μόρφωσης των νέων μελών της κοινωνίας, δηλαδή της διαμόρφωσης του χαρακτήρα τους, της ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης, καθώς και της συμβολής στη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Anan & Meena, 2022· Kizi, 2022). Είναι γεγονός ότι για να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να φέρουν εις πέρας το πολυσύνθετο έργο τους με αποτελεσματικότητα και υπευθυνότητα, κρίνεται μείζονος σημασίας η διαμόρφωση μιας επαγγελματικής ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία διατυπώνεται με σαφήνεια ο προσδιορισμός του υπεύθυνου ρόλου τους και ικανοποιούνται μέσω διαφανών διαδικασιών οι ανάγκες για περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεών τους, προκειμένου να διαθέτουν κάθε φορά τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να προσαρμόζουν το έργο τους στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Επίσης, είναι απαραίτητη προϋπόθεση να διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες του σύγχρονου ετερογενούς και πολύχρωμου μαθητικού πληθυσμού (White, 2019).

Η εξασφάλιση της ανταπόκρισης του ρόλου των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες κοινωνικές και πρακτικές μαθησιακές ανάγκες και εν γένει στις επιταγές της σύγχρονης πραγματικότητας μπορεί να μεταφραστεί σε ενίσχυση ορισμένων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, τα οποία σχετίζονται με την απόδοσή τους στη διδασκαλία σε επίπεδο λειτουργικό, μέσω σύγχρονων μεθόδων και πρακτικών, αλλά και υπό το πρίσμα της αντίληψής τους για το έργο τους (Makovec, 2018). Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούν τις ενέργειές τους και η διάθεσή τους να αντιληφθούν τις ανάγκες τους για επαγγελματική εξέλιξη και αναβάθμιση του επαγγελματικού τους ρόλου, είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνονται στις προτεραιότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών, καθώς αναντίρρητα, αποτελούν πρόσωπα που αναλαμβάνουν να αντεπεξέλθουν σε μια συνεχή διαδικασία αναπροσαρμογής του έργου τους με βάση τα σύγχρονα, κάθε φορά, δεδομένα (Tzifopoulos, 2020).

Σύμφωνα με τους Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier & Cain (2019), τα σημερινά παγκόσμια δεδομένα επιβάλλουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν

χαρακτηριστικά απαραίτητα σε ένα καθολικό επίπεδο για τη διεκπεραίωση του έργου τους, συνεπώς, γίνεται λόγος στην ξένη βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση των λεγόμενων “παγκόσμιων εκπαιδευτικών” (Maguire, 2009). Διεθνώς, κρίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν ανεπτυγμένο το στοιχείο της ενσυναίσθησης, ενώ παράλληλα είναι σημαντικό να κατέχουν την ικανότητα εκτίμησης των διάφορων μαθησιακών προοπτικών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι προοπτικές αυτές για τους μαθητές/τριες εμφανίζουν χαρακτηριστικά ιδιομορφίας και ετερογένειας. Επίσης, απαιτείται οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να εφοδιάζονται με ισχυρά κίνητρα για την εξασφάλιση της ισότητας (Knif & Kairavouri, 2020), να διαθέτουν γνώσεις σε σχέση με τις τρέχουσες συνθήκες παγκοσμίως και όχι μόνο τοπικά, να ενημερώνονται και να ενδιαφέρονται ενεργά για τα τρέχοντα γεγονότα και τις εξελίξεις που επηρεάζουν την ανθρωπότητα, έτσι ώστε να πορεύονται με την προοπτική της παγκόσμιας διασύνδεσης (Lourenço, 2018).

Επιπλέον, καθίσταται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με έναν τρόπο βιωματικό, να κατανοούν πλήρως τη σημασία της πολιτισμικής ταυτότητας και να διαθέτουν άρτιες ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Γενικότερα, αποτελεί ευθύνη τους η δημιουργία ενός μαθησιακού κλίματος σεβασμού και εκτίμησης και ενός περιβάλλοντος ασφαλούς για τη διαφορετικότητα. Στο επίπεδο της κοινότητας, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διευκολύνουν με το έργο τους την ανάπτυξη τοπικών συνεργασιών προς επίρρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την εξασφάλιση όλων των προαναφερθέντων παραμέτρων, μια τελευταία παρέμβαση από την πλευρά του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι η αξιολόγηση της ανάπτυξης των παραπάνω δεξιοτήτων ανταπόκρισης στις παγκόσμιες ανάγκες από τους ίδιους τους μαθητές/τριες (Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier & Cain, 2019).

Επομένως, γίνεται εμφανές πως σε παγκόσμιο επίπεδο δημιουργούνται σημαντικές ανάγκες για περαιτέρω εξέλιξη του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Ο κυρίαρχος λόγος που οδηγεί στις νέες αυτές ανάγκες είναι η σύνδεση με το σύγχρονο παγκόσμιο προσανατολισμό με τις νέες προοπτικές της κοινωνίας, που καθιστούν απαραίτητη τη διαμόρφωση μιας κοινωνικής και πολιτισμικής συνείδησης. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται όχι μόνο τα γνωστικά εφόδια, ώστε να αναλαμβάνουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, αλλά και περαιτέρω πνευματικό εξοπλισμό, που να μπορεί να τους οδηγήσει στη μεταλαμπάδευση ενός νέου τρόπου σκέψης στους μαθητές/τριες (Zeichner, 2010).

Ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, παρατηρείται πως στα διεθνή δεδομένα, και συγκεκριμένα σε περιοχές του κόσμου όπου υποστηρίζονται προοδευτικές εκπαιδευτικές πρακτικές και εξελιγμένα εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, όπως αναφέρεται στο Morgan, 2014), δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό τρόπων, με στόχο την αισθητή βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Αυτοί οι τρόποι, φυσικά, μεταφράζονται σε συγκεκριμένες στρατηγικές βελτίωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, ώστε η ανανέωση της φαρέτρας των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να ακολουθείται από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ'επέκταση την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Karagiorgi & Charalambous, 2006).

Μέχρι και σήμερα, σύμφωνα με τον Τζιφόπουλο (2014), αξιοποιούνται παγκοσμίως μέθοδοι και πρακτικές της τυπικής και άτυπης μάθησης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, για τη διεύρυνση των γνώσεών τους, καθώς και για την ενημέρωσή τους αναφορικά με τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και τα επικαιροποιημένα σταθμισμένα μέσα, με βασικό στόχο την βελτίωση του ίδιου του θεσμού της εκπαίδευσης. Τα μέσα που αξιοποιούνται είναι οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια, η διεξαγωγή συνεδρίων και προγραμμάτων συμβουλευτικής δράσης, ενώ φυσικά, και σε άτυπο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αυτοαξιολογούν τις επαγγελματικές επιδόσεις τους και να αναζητούν τρόπους ώστε να γίνουν περισσότερο λειτουργικοί και αποτελεσματικοί στο πολυσύνθετο έργο τους.

Στην ιστορία του σύγχρονου κόσμου είναι εμφανής η πεποίθηση ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την επιθυμητή κοινωνική αλλαγή. Επομένως, το έργο των εκπαιδευτικών ανέκαθεν θεωρούνταν μια σοβαρή κοινωνική συμβολή στο πλαίσιο του μετασχηματισμού της παρούσας κοινωνικής πραγματικότητας (Lauder, Brown, Dillabough & Halsey, 2006). Παράλληλα με την αντίληψη για την συμβολή των εκπαιδευτικών στη γνωστική ανάπτυξη των νέων πολιτών, υπήρχε παλαιόθεν η αντίληψη ενός υποβόσκοντος προσανατολισμού σε σημαντικές έννοιες αναφαίρετης αξίας, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και ο σεβασμός. Στο ίδιο, λοιπόν, πλαίσιο υπάρχει ισχυρή αναγκαιότητα για περαιτέρω κατάρτιση των σύγχρονων εκπαιδευτικών και των μελλοντικών υποψηφίων, οι οποίοι θα αναλάβουν το δύσκολο έργο της καλλιέργειας των επόμενων γενεών. Μάλιστα, οι ανάγκες για περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να εστιάζουν με το έργο τους στον κριτικό αναστοχασμό και τον κοινωνικό μετασχηματισμό, είναι τόσο εμφανείς, που στην Ισπανία η προσθήκη νέων παραμέτρων στοχοθεσίας στην μόρφωση των

εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από το θεσμικό πλαίσιο (Martínez Scott, Monjas Aguado & Torrego Egido, 2017).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εδώ και τουλάχιστον μια δεκαετία αποτελεί το σημαντικότερο βήμα προς την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα, κρίνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα την άμεση βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, για αυτό και στο πλαίσιο του προσδιορισμού των διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών υπάρχει έντονος διάλογος για τη σημασία και την αξία των επιμορφώσεων (Lunenberg, Murray, Smith & Vanderlinde, 2017). Όσον αφορά τον ευρωπαϊκό χώρο, πράγματι, την τελευταία δεκαετία μπορεί να εντοπίσει κανείς σχετικές δημοσιευμένες εκθέσεις, (για παράδειγμα η έκθεση “Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes”³, που δημοσιεύτηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2013), οι οποίες υπογραμμίζουν τη ανάγκη για ουσιαστικές αλλαγές στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και την αξία των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών δράσεων, στις οποίες μείζονα ρόλο διαδραματίζουν, φυσικά, και οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Tannehill, Demirhan, Čaplová & Avsar (2021), υπάρχει επιτακτική ανάγκη εφαρμογής ριζικών αλλαγών στο πλαίσιο της συνεχούς προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (ο όρος που συναντάται στην ξένη βιβλιογραφία είναι Continuing Professional Development – CPD). Η συνεχής επαγγελματική επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση και σημαντική ευρωπαϊκή πρακτική για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να παρέχονται πιο επίκαιρες και κατάλληλες διδακτικές πρακτικές στους μαθητές/τριες των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Για αυτό το λόγο, τα ευρωπαϊκά ταμεία χρηματοδοτούν σχετικές δράσεις και προγράμματα, παρέχοντας, έτσι, αυξημένη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς του σήμερα.

Ένα οξύμωρο που παρατηρείται σε σχέση με το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ότι, παρόλο που η λογική επιβάλλει πως ένα πρόσωπο που ασχολείται ενεργά με τη διδασκαλία οφείλει να εξελίσσεται διαρκώς, ακολουθώντας τις κοινωνικές τάσεις και τις τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, στην πραγματικότητα παρατηρείται πως σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη η διαδικασία της

³ Η σχετική αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επισυνάπτεται στον παρακάτω σύνδεσμο:
<https://docplayer.net/8668386-Supporting-teacher-educators-for-better-learning-outcomes.html>

συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης επαφίεται αποκλειστικά στην προσωπική ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα η προσπάθεια για περαιτέρω κατάρτιση και βελτίωση κρίνεται ως επαγγελματική υποχρέωση του εκπαιδευτικού. Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ενεργός δράση των εκπαιδευτικών με τις διαδικασίες της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και η συμμετοχή σε επιμορφώσεις επιβραβεύεται με ανάλογες αμοιβές, όπως με παροχή μισθολογικών κινήτρων, ακόμη και με προαγωγή. Στις περιπτώσεις που οι επιμορφώσεις παραμένουν προαιρετικές και δεν παρέχονται κίνητρα συμμετοχής, παρατηρείται μικρότερη συμμετοχή (Tannehill, Demirhan, Čaplová & Avsar, 2021).

Στην πρόσφατη επίσημη αναφορά της Cedefop (2022: 13-16)⁴, αναφέρονται χαρακτηριστικά οι επιμέρους διακηρύξεις της ευρωπαϊκής πολιτικής ατζέντας σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες διαμορφώνουν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κατεύθυνση σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εδώ και μια εικοσαετία. Το περιεχόμενο των ευρωπαϊκών ανακοινωθέντων συμβάλλει στην κατανόηση της πορείας της ευρωπαϊκής αντίληψης και του ευρωπαϊκού προσανατολισμού αναφορικά με την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών:

Διακήρυξη της Κοπεγχάγης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002)

Έμφαση στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους σε όλες τις μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004)

Προώθηση της συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών της επαγγελματικής κατάρτισης για την ανάπτυξη ικανοτήτων.

Ανακοινωθέν του Ελσίνκι (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006)

Έμφαση σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές με υψηλά προσόντα και συνεχή

⁴ Η Cedefop, ιδρυθείσα το 1975 και με έδρα στην Ελλάδα από το 1995, αποτελεί έναν ευρωπαϊκό οργανισμό που προωθεί την ανάπτυξη των ευρωπαϊκών πολιτικών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), με έμπρακτη μέριμνα για την εφαρμογή των πολιτικών αυτών. Αναλυτικότερα, η Cedefop παρέχει υποστήριξη στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στους διάφορους θεσμούς, ώστε να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται οι κατάλληλες ευρωπαϊκές πολιτικές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στο <https://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop>

επαγγελματική εκπαίδευση για τη βελτίωση της ελκυστικότητας και της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ανακοινωθέν του Μπορντό (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008)

Εστίαση στην αύξηση των επενδύσεων για την αρχική και τη συνεχή κατάρτιση όσων ασχολούνται με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτές, καθηγητές) και την διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών.

Ανακοινωθέν της Μπριζ (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010)

Πρόσκληση των ευρωπαϊκών κρατών μελών για επενδύσεις και βελτιώσεις της αρχικής και συνεχούς κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Έμφαση στο κατάλληλο σύνολο των ικανοτήτων για το διδακτικό έργο, στην μεταχείριση του αυξανόμενα ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού, στην επικαιροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και της τεχνολογίας.

Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 8ης Ιουνίου 2011 σχετικά με την ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την υποστήριξη της στρατηγικής "Ευρώπη 2020" (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2011)

Έκκληση των κρατών μελών για δημιουργία βελτιωμένων ευκαιριών κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, όπως και για διευκόλυνση της μαθησιακής συνεργασίας περιφερειακά και τοπικά, με στόχο τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Συμπεράσματα της Ρίγας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015)

Επρόκειτο για συστηματικές προσεγγίσεις σε ευκαιρίες για αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, τόσο στο σχολείο όσο και στα εργασιακά περιβάλλοντα. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων και σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.

Ευρωπαϊκό πλαίσιο για ποιοτική και αποτελεσματική μαθητεία (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018)

Υποστήριξη της επικαιροποίησης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, με κυρίαρχο στόχο την ποιοτική εκπαίδευση των εκπαιδευομένων

με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, πάντοτε με γνώμονα τις επιμέρους ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας.

Νέα συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές για το μέλλον (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2020)

Η αναφορά δημοσιεύτηκε κατά την περίοδο εγκλεισμού στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19 και αφορούσε την αναγνώριση του σπουδαίου ρόλου των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών και την ανάγκη συνέχισης του έργου τους.

Σύσταση του Συμβουλίου για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2020)

Έκκληση για επενδύσεις και για εστίαση του ενδιαφέροντος στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών.

Δήλωση του Osnabrück για την ΕΕΚ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020)

Εστίαση στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού και της περιβαλλοντικής ευθύνης. Βασική γραμμή της δήλωσης ήταν η αναγκαιότητα για δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευόμενων της ΕΕΚ στη ραγδαία αναπτυσσόμενη τεχνολογική πραγματικότητα υπό το πρίσμα των σύγχρονων οικολογικών κατευθύνσεων.

Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-27 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020)

Έμφαση στον ψηφιακό μετασχηματισμό που χρειάζεται να χαρακτηρίζει την εκπαίδευση και αναφορά στην επιτακτική ανάγκη του εκπαιδευτικού προσωπικού για επιπλέον κατάρτιση στα ψηφιακά συστήματα, με στόχο την απόκτηση ικανοποιητικών ψηφιακών δεξιοτήτων. Βασικός στόχος η ανανέωση της εκπαίδευσης με την παροχή ψηφιακής διδασκαλίας.

Ευρωπαϊκή ατζέντα δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2020)

Έμφαση στο ρόλο των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών στην ανάπτυξη τεχνολογικών και οικολογικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, με την προοπτική της δια βίου μάθησης και την προσαρμογή στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτιση προς

τον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης και πέραν αυτού (2021-30) (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2021)

Σαφής αναφορά στην ανάγκη ενίσχυσης των ικανοτήτων και των κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πρόταση της Επιτροπής για σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις διαδρομές προς τη σχολική επιτυχία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022)

Έμφαση στη σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών για την πρόληψη του προβλήματος της σχολικής διαρροής. Σημαντική η παροχή συστάσεων στα ευρωπαϊκά κράτη μέλη για την επιτυχία σημείων αναφοράς, βάσει των προγραμματικών δηλώσεων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τα έτη 2021-2030. Μείζονος σημασίας η αναφορά στην ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών.

Πρόταση της Επιτροπής για σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τη βελτίωση της παροχής ψηφιακών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022)

Υποστήριξη της παροχής επαγγελματικής κατάρτισης για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, με παιδαγωγική γνώση περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένου του κλάδου της πληροφορικής.

Η συστηματική προσέγγιση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βασίζεται στην απαραίτητη και επιθυμητή επαγγελματική τους αναβάθμιση, και καθρεπτίζει τις ανάγκες της δια βίου μάθησης και της δια βίου οπτικής προς την ανάπτυξη. Δεδομένης της φύσης του έργου των εκπαιδευτικών, θα ήταν ανεπαρκές να υφίσταται στασιμότητα στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Το γεγονός ότι υπάρχει παγκοσμίως αισθητή η εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ενθαρρυντικό για τον ίδιο το θεσμό της εκπαίδευσης.

5.2 Μοντέλα και θεωρίες γύρω από το ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

Είναι εμφανές ότι σε κοινοτικό πλαίσιο αλλά και διεθνώς, έχουν καταστεί σαφείς οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμέρους εξειδίκευση στον σπουδαίο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στην πνευματική καλλιέργεια και την πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων πολιτών. Είναι απαραίτητο, ωστόσο, να αναλυθεί ο όρος της επιμόρφωσης, τα μοντέλα και οι θεωρίες, στις οποίες στηρίζονται οι οποιοσδήποτε

ενέργειες για τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και φυσικά να οριστεί το περιεχόμενο των επιμορφώσεων οι οποίες κρίνονται αναγκαίες στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999: 101), ο οποίος παρέχει έναν σαφή και μεστό προσδιορισμό του όρου της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως:

«το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών - θεωρητικών, πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους».

Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή ως μια απαραίτητη διαδικασία μετεκπαίδευσης, ένας συγγενής όρος με τον οποίο συχνά ταυτίζεται ο όρος της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί, βάσει των σύγχρονων αναγκών και των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών που προαναφέρθηκαν, καλούνται σε συνεχή προσπάθεια ανανέωσης των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, για την αναβάθμιση του ήδη σύνθετου ρόλου τους και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Φαίνεται πως η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δε λήγει στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μάλλον συνεχίζεται. Πρόκειται επομένως, για μια συνεχή προσπάθεια για επαγγελματική εξέλιξη μέσα από προγράμματα κατάρτισης, τα οποία παρέχουν ευκαιρίες για ανανέωση των διδακτικών πρακτικών με συνεχή ενημέρωση σε σχέση με τις σύγχρονες τάσεις και τις τρέχουσες διδακτικές εφαρμογές, με πρόσφατες δημοσιεύσεις που αγγίζουν νέους τρόπους επίλυσης διδακτικών προβλημάτων, και φυσικά, με εργαλεία και μέσα εξοπλισμού των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες δεξιότητες, οι οποίες θα συντελέσουν στην γενικότερη βελτίωση των προσόντων των εκπαιδευτικών (Ulla, 2018).

Φυσικά, όπως τονίζει η Gioti (2019), σε όλο αυτό το πλαίσιο μετεκπαίδευσης, μείζονα ρόλο διαδραματίζουν τόσο οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών, όσο και τα διάφορα μοντέλα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, καθώς πρόκειται για διαδικασίες που στηρίζονται στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι συνθήκες και οι διαδικασίες για την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά από οποιαδήποτε άλλη συνθήκη περαιτέρω κατάρτισης, δεδομένης της παραμέτρου ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι οι ενήλικες εκπαιδευτικοί, οι

οποίοι καλούνται να συνεχίζουν το διδακτικό έργο. Οι εκπαιδευτές των ενηλίκων εκπαιδευτικών στην προκειμένη περίπτωση καλούνται να αναλάβουν, πέρα από την ίδια τη διδασκαλία, το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις σύγχρονες ανάγκες, εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και πολιτικές. Παράλληλα, απαιτείται να αναλαμβάνουν συμβουλευτικό ρόλο, αλλά και διοικητικά καθήκοντα, τα οποία σχετίζονται με οργανωτικά ζητήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών, λοιπόν, χρειάζεται μέσα από το έργο τους να επικεντρώνονται στην βελτίωση διάφορων παραγόντων, οι οποίοι με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, χάρη στις βελτιωμένες ικανότητες των εκπαιδευτικών. Πληθώρα ερευνών, άλλωστε, υπερτονίζει πως για την ουσιαστική βελτίωση της εκπαίδευσης παγκοσμίως, κρίνεται αναγκαία η εστίαση στο ανθρώπινο δυναμικό και στην βελτίωση των επιμέρους δεξιοτήτων του. Τα επιμέρους στοιχεία, τα οποία όχι απλά επιδιώκεται να βελτιωθούν, αλλά στα οποία αναμένεται να αριστεύσουν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων, και στα οποία επικεντρώνεται το έργο των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, είναι τα ακόλουθα (Levkovich, 2020: 223):

- ✓ Η ευθύνη να επιφέρουν κάθε στιγμή αποτελέσματα μέσα από το εκπαιδευτικό έργο τους
- ✓ Η ικανότητά των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν την καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία που αξιοποιούν, αντιλαμβανόμενοι την συνεχή εξέλιξη του σύγχρονου κόσμου και τις σύγχρονες επαγγελματικές κατευθύνσεις
- ✓ Η προώθηση της συνεχούς ανάπτυξης μέσα από πρακτικές προσαρμοσμένες στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη της διδασκαλίας, με αναγκαία την ικανότητα για ευελιξία και δημιουργικότητα
- ✓ Η ανάληψη συμβουλευτικού ρόλου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών και η παροχή ουσιαστικής βοήθειας στις επιμέρους ανάγκες τους
- ✓ Η υιοθέτηση μιας συνεργατικής στάσης, απαραίτητη στο πλαίσιο της ομαδικής δουλειάς που συντελείται από το τρίπτυχο εκπαιδευτικός-γονείς-σχολική μονάδα
- ✓ Η διαμόρφωση μιας προσωπικής εκπαιδευτικής ταυτότητας βασισμένη στο σχεδιασμό στρατηγικών και μαθησιακών διαδικασιών

Δεδομένου ότι “η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι υποκατηγορία της έννοιας της εκπαίδευσης ενηλίκων” (Gioti, 2019: 233) και παρατηρώντας ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά σημεία εστίασης κατά την επιμορφωτική διαδικασία, αξίζει να διερευνηθούν τα μοντέλα και οι θεωρίες σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων, προκειμένου να διαπιστωθούν οι κατάλληλες πρακτικές επιμόρφωσης, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην ουσιαστική ανάπτυξη του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, όπως συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία επιμόρφωσής τους, έχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μάθησης, που τους διαχωρίζουν από τους νεαρούς μαθητές/τριες. Συνεπώς, διαμορφώνονται διαφορετικές ανάγκες στους τρόπους μάθησης, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο αν συνυπολογίζεται κατά το σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν έντονο το χαρακτηριστικό της αυτονομίας και εμπλεκόμενοι στην διαδικασία επιμόρφωσης γνωρίζουν εκ των προτέρων και επακριβώς το ρόλο τους στη διαδικασία. Για τον ίδιο λόγο διατηρούν την αυτονομία τους κατά την επιμορφωτική διαδικασία, με σαφή και συνειδητή επιλογή των τρόπων μάθησης, οι οποίοι είναι εδραιωμένοι στο μαθησιακό προφίλ του κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενου. Εξίσου εδραιωμένες είναι οι προηγούμενες γνώσεις, με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να έχουν ισχυρό υπόβαθρο, όχι μόνο γνώσεων, αλλά και εμπειριών. Δεδομένου ότι η επιμόρφωση για τους ενήλικες αποτελεί στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις συνειδητή επιλογή, υπάρχει εξ αρχής σαφής προσανατολισμός στη μάθηση και τη συνειδητή προσπάθεια, στοχοθεσία και στοχοπροσήλωση. Τέλος, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων αποτελούν τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, τα οποία είναι ισχυρά, και το γεγονός ότι οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι έχουν υποχρεώσεις, ευθύνες και καθήκοντα εκτός του πλαισίου της εκπαίδευσης, κάτι που ενισχύει τη μεταβλητή της συνειδητής επιλογής, αλλά και συχνά λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την ενασχόληση με το αντικείμενο εκπαίδευσης (Boeren, 2017· Desjardins, 2010· Hovdhaugen & Orheim, 2018).

Σημαντικά μοντέλα της εκπαίδευσης ενηλίκων στα οποία βασίζονται τα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτά που στηρίζονται στην ανθρωπιστική θεωρία με εμφανείς τις ουμανιστικές τάσεις της ψυχολογίας, στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, στα αναστοχαστικά και βιωματικά μοντέλα, στη

μετασχηματιστική μάθηση, ενώ δεν παραλείπονται και οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις (Tusting & Barton, 2003).

Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να διαχωριστούν σε ποικίλους τύπους, αναλόγως με τα κριτήρια που πληρούνται στην εκάστοτε περίπτωση. Έτσι, διακρίνονται επιμορφώσεις ανάλογα με το περιεχόμενό τους, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και τους στόχους κατάρτισης αλλά και τους τρόπους διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων, ως προς τον τόπο διεξαγωγής ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τους εκπαιδευτικούς ή τη διάρκεια της επιμόρφωσης (Porona, Evans, Breeding & Arancibia, 2022).

Η Χατζηπαναγιώτου (2001) επισημαίνει ότι η διάκριση τύπων επιμόρφωσης με βάση το περιεχόμενο των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την φύση και το περιεχόμενο των νέων γνώσεων και των ανανεωμένων δεξιοτήτων που αναμένεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί με το πέρας της επιμόρφωσης. Οι γνώσεις αυτές και οι δεξιότητες αναμένεται να αποτελέσουν ένα εφόδιο αλλαγής και προσαρμογής της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε συγκεκριμένες προϋπάρχουσες ιδέες ή αντιλήψεις, οι οποίες χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική τους δράση.

Κατά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς, υπάρχει πληθώρα παραγόντων οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, πέρα από το γεγονός ότι πρόκειται για ενήλικες εκπαιδευόμενους (με όποια χαρακτηριστικά μάθησης συνεπάγεται αυτό), ότι είναι μείζονος σημασίας το περιεχόμενο των επιμορφώσεων, ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες ανάγκες και τις υπάρχουσες ελλείψεις. Επιπροσθέτως, έχει σημασία ο προαιρετικός ή υποχρεωτικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης και η διεξαγωγή της στο ενδοσχολικό ή εξωσχολικό περιβάλλον. Στην πραγματικότητα υπάρχει πληθώρα ερευνών αναφορικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, όπου διερευνώνται διάφοροι παράγοντες.

Οι Dille & Røkenes (2021) επισημαίνουν ότι υπάρχουν ορισμένοι εσωτερικοί παράγοντες, οι οποίοι είναι ζωτικής σημασίας κατά τη διαδικασία των επιμορφώσεων, συνεπώς, πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό επιμορφωτικών σεμιναρίων, ανεξαρτήτως του επιλεγόμενου μοντέλου εκπαίδευσης όπως και του περιεχομένου επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώκουν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα και να επιθυμούν την περαιτέρω βελτίωσή τους και επαγγελματική εξέλιξή τους. Ο εσωτερικός αυτός παράγοντας συμβάλλει στην γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή τους στα

επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης, είναι σημαντικό τα επιμορφωτικά προγράμματα να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην ελλοχεύει ο κίνδυνος για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να αισθανθούν ότι εκτίθενται, σε περίπτωση που αποκαλυφθούν πιθανά γνωστικά τους ελλείμματα.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσω των επιμορφώσεων, είναι να δίνεται έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Μια βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική επιμόρφωση είναι η ύπαρξη θετικού κλίματος, όπου ευνοείται ο εποικοδομητικός διάλογος, μια συνθήκη με θετικό αντίκτυπο στους στόχους της επιμόρφωσης. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας σε μια συζήτηση με μια δυναμική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, αποκομίζουν όλα τα θετικά στοιχεία που μπορεί να τους προσφέρει η εμπειρία αυτή (Philipsen, Tondeur, McKenney & Zhu, 2019· Yurkofsky, Blum-Smith & Brennan, 2019).

Τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, αφού παρατηρούνται σημαντικές προσαρμογές ως προς την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετά από την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού σεμιναρίου. Ως εκ τούτου, οι επιμορφώσεις ήδη από το σχεδιασμό τους ακόμα, πρέπει να συμβαδίζουν με τις εθνικές και διεθνείς εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, ώστε να αποτελούν ένα αξιόλογο μέσο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Fischer et al., 2018).

Σε πολλές περιπτώσεις, ωστόσο, τα διάφορα παραδοσιακά μοντέλα που αξιοποιούνται για την διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων φαίνεται να είναι αναποτελεσματικά για την περαιτέρω επαγγελματική πρόοδο των εκπαιδευτικών. Παρά την ευρεία διάδοσή τους, πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι μάλλον δεν επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην παροχή των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι εφικτό να εφαρμοστούν ουσιαστικές αλλαγές στη διδακτική πρακτική εντός των σχολικών τάξεων.

Έτσι, σύμφωνα με τους Abu-Tineh & Sadiq (2018), όλο και περισσότερο τείνει να υπάρχει ένας νέος προσανατολισμός στη διαδικασία επιμόρφωσης, με εστίαση σε “μεταρρυθμιστικά μοντέλα” επαγγελματικής εξέλιξης. Το θετικό με τα σύγχρονα μεταρρυθμιστικά μοντέλα (όπως είναι οι ομάδες μελέτης, τα δίκτυα εκπαιδευτικών και η γνωστική καθοδήγηση) είναι ότι μπορούν να βρουν εφαρμογή απευθείας στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, μεταφέροντας απευθείας τη νέα γνώση και τη

νεοαποκτηθείσα δεξιότητα των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδακτική πράξη.

Οι επιμορφώσεις που σχεδιάζονται για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να έχουν στο επίκεντρο των στόχων τους την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες που προκύπτουν από τη μετανεωτερικότητα. Οι μεταβολές που προκύπτουν σε κοινωνικό επίπεδο, δημιουργούν τις σύγχρονες προοπτικές της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, χωρίς, ωστόσο, να λησμονούνται τα στάδια “ωρίμανσης”, από τα οποία περνούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδακτικής πορείας τους. Όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2005), τα στάδια αυτά είναι, α) η πρώτη φάση της επαφής με το αντικείμενο, μια φάση στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να “επιβιώσουν” εφαρμόζοντας όλα όσα έμαθαν για το πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας, β) η φάση της προσαρμογής, η οποία αφορά τα πρώτα τέσσερα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζει τις προσαρμογές των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, και γ) το στάδιο της ωριμότητας της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών από το πέμπτο έτος εμπειρίας κι έπειτα.

Μέσα από τα παραπάνω τρία στάδια πραγματοποιείται η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ωστόσο τα κενά και τα ελλείμματα που παραμένουν με την πάροδο του χρόνου και παρά τις συνθήκες επαγγελματικής ωρίμανσης των εκπαιδευτικών, καλούνται να καλύψουν οι επιμορφώσεις. Κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκουν, να αξιοποιούν τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να διακατέχονται από αντίστοιχες εκπαιδευτικές δεξιότητες και να είναι συναισθηματικά δεμένοι με το έργο τους, επιδεικνύοντας επαγγελματική αφοσίωση.

Παράλληλα, όλα τα παραπάνω στοιχεία (και, πιθανότατα, η αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία) εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των εκπαιδευτικών, τη φιλοσοφία και τις αντιλήψεις τους, καθώς και από την ικανότητά τους να συνεργάζονται στο ευρύτερο πλαίσιο της μόρφωσης των νέων και να αξιολογούν με κριτικό στοχασμό τις επιμέρους εκπαιδευτικές διαδικασίες. Με λίγα λόγια, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν το βασικό εργαλείο στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους κατάρτισης (Παπαναούμ, 2003, 2005, 2014).

5.3 Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών για αποτελεσματική εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η παγκοσμιοποίηση και οι συνθήκες πολιτικής και οικονομικής αστάθειας παγκοσμίως έχουν ως άμεση απόρροια την αύξηση των μετακινούμενων πληθυσμών. Οι πληθυσμοί που εγκαθίστανται σε νέες περιοχές κουβαλούν μαζί την κουλτούρα τους και σημαντικά πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία, τη γλώσσα, τη θρησκεία τους, τις πεποιθήσεις τους και την αντίληψή τους για τον κόσμο και τη ζωή. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η άρση της ιδέας περί μονοπολιτισμικής κοινωνίας, πόσο μάλλον περί μονόγλωσσης. Η ποικιλομορφία και η πολιτισμική ετερογένεια στο κοινωνικό σύνολο έχουν ως αποτέλεσμα την παράλληλη χρήση διαφορετικών ομιλούμενων γλωσσών, τον ασπασμό διαφορετικών θρησκειών και τη συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο (UNESCO, 2009).

Φυσικά, δεν είναι άμεση η εφαρμογή όλων των παραπάνω στοιχείων στο πεδίο του κοινωνικού συνόλου ούτε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδανική η κατάσταση, από την άποψη του διαπολιτισμικού σεβασμού. Στην πραγματικότητα, τίθενται σημαντικές προκλήσεις με χαρακτηριστικό τον προβληματισμό σε σχέση με την διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις αρχές που χρειάζεται να υιοθετήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Οι προκλήσεις αυτές αφορούν την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερογένειας, ή πιο σωστά, τη διαχείρισή της στο επίπεδο της καθημερινής αλληλεπίδρασης εντός των σχολικών μονάδων. Το ζητούμενο είναι πως το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, ανανεωμένο, εκσυγχρονισμένο και δομημένο ώστε να ακολουθεί τις παγκόσμιες κοινωνικές εξελίξεις, πρέπει να εγγυάται την ικανοποιητική ακαδημαϊκή επίδοση, έχοντας πρωτύτερα διασφαλίσει την εκπαιδευτική ένταξη όλων των μαθητών/τριών, προάγοντας παράλληλα τις σημαντικές έννοιες του διαπολιτισμικού σεβασμού και της διαπολιτισμικής κατανόησης (Lourenco, 2018).

Στο σύγχρονο περιβάλλον πολιτισμικής ετερογένειας και πολιτιστικής ποικιλομορφίας, η εστίαση της εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικές πρακτικές αποτελεί μονόδρομο. Παγκοσμίως, μάλιστα, αναγνωρίζεται πως η εν λόγω πολιτιστική ποικιλομορφία μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην αειφόρο ανάπτυξη, επομένως η έμφαση στην εκτίμηση της ετερογένειας αντιμετωπίζεται ως αναγκαιότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί αυτό της Λατινικής Αμερικής, όπου ο λόγος για τα δικαιώματα των παιδιών και των νέων για αποτελεσματική

εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής διγλώσσης εκπαίδευσης, σε ένα πεδίο συνεχούς προσπάθειας ανάδειξης του πολυπολιτισμικού στοιχείου των σύγχρονων κοινωνιών και συνεχούς προσπάθειας βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Cortina, 2017). Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο προώθησης και προαγωγής της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και προώθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Cortina & Earl, 2020, 2021· Lopez, 2014).

Σύμφωνα με τον De Sousa Santos (2007), υπάρχει ανάγκη για σεβασμό και κατανόηση της πολιτισμικής ετερογένειας από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αφού η αναγνώριση του θετικού αντίκτυπου της ποικιλομορφίας των γνώσεων και της ετερογένειας μπορεί να οδηγήσει σε θετικές εκβάσεις για την ανάπτυξη της κοινωνίας. Για να είναι εφικτό, λοιπόν, κάτι τέτοιο, κρίνεται αναγκαία η αποδυνάμωση της δυτικής πεποίθησης περί πολιτισμικής κυριαρχίας. Η ενδιαφέρουσα έννοια που εισάγει με τη θεωρία του ο De Sousa Santos (2009) περιγράφοντας την μη - αποικιοκρατική διαπολιτισμική οπτική, “η οικολογία της γνώσης”, κρίνει ότι μπορεί να κατευθύνει τις δυτικές κοινωνίες σε ουσιαστικό και εποικοδομητικό διαπολιτισμικό διάλογο. Έτσι, διαμορφώνονται προοπτικές για ένα νέο κόσμο, ανεπτυγμένο, και με έμφαση σε βασικές ουμανιστικές αρχές.

Η ανωτέρω προσέγγιση είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι βαρύνουσας σημασίας να έχει οικοδομηθεί μια βάση γνώσεων, η οποία θα προέρχεται από την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών· μέσα από την αξιοποίηση του νέου πεδίου γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να συνεισφέρουν στη διαπολιτισμική εμπειρία εντός του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη διαμόρφωση της σύγχρονης ιδανικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο βασικός ρόλος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης πρέπει να είναι η αποαποικιοποίηση της εκπαίδευσης, κι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των ευρύτερων κοινοτήτων, στις οποίες δραστηριοποιούνται οι σχολικές μονάδες, είναι σημαντικός σε αυτή την προσπάθεια (Cortina & Earl, 2020).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης κι αυτός ακριβώς είναι και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να γίνεται αντιληπτή η σύγχρονη αναγκαιότητα για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του σχεδιασμού σύγχρονων διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια έγκυρη στρατηγική για την επίτευξη της βελτιωμένης ποιότητας στην εκπαίδευση, η οποία πρέπει να παρέχεται χωρίς

αποκλεισμούς, σύμφωνα με τις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Catarci, 2021). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορούν τις εξής παραμέτρους (Eurydice, 2009):

- Πρακτικές καθοδήγησης των σχολικών μονάδων με αποστολή έγγραφων πληροφοριών σε σχέση με την αποτελεσματική εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Αξιοποίηση των κατάλληλων ανθρώπινων πόρων (ανθρώπινο δυναμικό διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης) για επαφή με τις οικογένειες προσφύγων και μεταναστών και παροχή βοήθειας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών τους.
- Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογενειακού περιβάλλοντος των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με χρήση στρατηγικών (δημοσίευση πληροφοριών για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα υποδοχής στη μητρική γλώσσα των οικογενειών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, στελέχωση των σχολικών μονάδων με διαπολιτισμικούς διαμεσολαβητές, όπως διερμηνείς και μεταφραστές, εξασφάλιση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών).
- Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών/τριών και στη διδασκαλία.
- Εστίαση στην εκμάθηση της αξίας του διαπολιτισμικού σεβασμού και εξάλειψη των ρατσιστικών συμπεριφορών και των στάσεων προκατάληψης.

Βασική, ωστόσο, παράμετρος για να λειτουργήσει η οποιαδήποτε στρατηγική, είναι η στελέχωση των σχολικών μονάδων με διορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πρέπει να εξασφαλίζεται ότι γνωρίζουν τους τρόπους εφαρμογής των κατάλληλων διαπολιτισμικών στρατηγικών. Επιπλέον, αποτελεί επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις να είναι καταρτισμένοι με τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες τους σύνθετου έργου τους. Οι επιμορφώσεις σε τέτοιου είδους περιπτώσεις είναι απαραίτητες, ώστε οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων να αισθάνονται ότι κατέχουν την επαρκή γνώση αλλά και ότι είναι έτοιμοι να αναλάβουν την εκπαίδευση αλλοεθνών μαθητών/τριών, προσαρμόζοντας τις πρακτικές

διδασκαλίας και τη συμπεριφορά τους εντός της πολυπολιτισμικής τάξης (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019).

Όπως αναφέρεται από τους Leeman & van Koeven (2019), οι σύγχρονες ανάγκες διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκύπτουν από τις ανάγκες συνδυασμού των κατάλληλων διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών με την έννοια της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της καθημερινής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας καλούνται να αναστοχάζονται με κριτικό τρόπο τις κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής πρακτικής. Για να είναι εφικτό να διαδραματίζουν ρόλο στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι επιμορφώσεις πάνω στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης κρίνονται απαραίτητες. Με τη συμμετοχή τους σε διαπολιτισμικά επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξελιχθούν, αλλά και να έρθουν σε επαφή με άτομα που έχουν, τους ίδιους προβληματισμούς, και με εποικοδομητικό διάλογο σε σχέση με τη διαπολιτισμική προσέγγιση να επωφεληθούν από την συνολική διαδικασία (Biasutti, Concina & Frate, 2019).

5.4 Το ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της πολιτείας, ώστε να διασφαλίζεται ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Ραγκούσης, 2010:79· Σαγρή, 2019). Παράλληλα, συνιστά και αδήριτη ανάγκη, ιδιαίτερα στην εποχή μας, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, διότι η γνώση και η πληροφορία μεταδίδονται με τάχιστους ρυθμούς, με τους οποίους η εκπαίδευση καλείται να συμβαδίσει προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική (Hergeaves, 2000).

Ο όρος «επιμόρφωση» φαίνεται να παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 19^ο αιώνα και συγκεκριμένα το 1881 (Τριανταφύλλου, 2015· Κουτσουλή, 2020). Κατά τον αιώνα αυτό, είχε χαρακτήρα αποσπασματικό και τα προγράμματα υποχρεωτικού χαρακτήρα αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Τριανταφύλλου, 2015· Κουτσουλή, 2020). Σύμφωνα με διάταγμα του 1881, υποχρεούνταν όλοι οι εκπαιδευτικοί δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης να κάνουν πρακτική εφαρμογή της λεγόμενης «συνδιδασκτικής μεθόδου» (Καψάλης & Ραμπίδης, 2007· Κουτσουλή, 2020).

Μετέπειτα, το 1910, ιδρύθηκε στην Αθήνα το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Τριανταφύλλου, 2015· Κουτσοβή, 2020). Από το 1922 η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιούνταν από το Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με έδρα το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Τριανταφύλλου, 2015· Κουτσοβή, 2020) κι αργότερα, τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα ανέλαβε επίσης το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με μαθήματα γενικής παιδείας και παιδαγωγικών θεμάτων (Καψάλης & Ραμπίδης, 2007· Κουτσοβή, 2020). Το 1959 ιδρύθηκε στην Ελλάδα η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, η οποία αφορούσε τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε τεχνικές σχολές της εποχής (Τριανταφύλλου, 2015· Κουτσοβή, 2020).

Αναφορικά με την πορεία των διδασκαλείων είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι μέχρι το 1995 το Μαράσλειο Διδασκαλείο λειτούργησε ως μοναδικός φορέας μετεκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών τόσο στη Γενική όσο και στην Ειδική Αγωγή. Με τον Ν. 2327/1995 το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης εντάχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ παράλληλα, δόθηκε η δυνατότητα να λειτουργήσουν Διδασκαλεία σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, τα οποία και ανέλαβαν την εποπτεία των Διδασκαλείων, με στόχο την ακαδημαϊκή και οργανωτική τους αναβάθμιση. Στα Διδασκαλεία μετεκπαιδεύονται δάσκαλοι και νηπιαγωγοί των πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών καθώς και πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, ωστόσο, από το 2013, αν και σημαντικός και ιστορικός επιμορφωτικός φορέας, έπαψαν να λειτουργούν με το πρόσχημα της γενικότερης οικονομικής κρίσης (Σαγρή, 2019).

Ταυτόχρονα, στις αρχές της δεκαετίας του '80, αναφορικά με την τυπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν οι εξής δύο σημαντικές αλλαγές (Σαλτερής, 2010: 10-11· Φυτιλή, 2020): i) ο θεσμός του επιθεωρητή αντικαθίσταται από το θεσμό του σχολικού συμβούλου με το Ν. 1304/1982 (ΦΕΚ 144/7-12-1982 και ii) συγκροτούνται οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργιών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ) ως δομές επιμόρφωσης μακράς διάρκειας. Επιπρόσθετα, εκείνη την περίοδο η Διοίκηση δεν εμπλέκεται σε επιμορφωτικές δράσεις παρά μόνο μια ομάδα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διευκολύνουν την προώθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες. Τα επιμορφωτικά αυτά

προγράμματα, των οποίων η χρηματοδότηση προέρχεται από την Ευρώπη, έχουν ως θεματικές ενότητες την Αγωγή Υγείας, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα Πολιτιστικά Θέματα και υλοποιούνται με σχέδια εργασίας (project). Στη δεκαετία του '90 κάνει την εμφάνιση της η Συνεχιζόμενη Επιμόρφωση στην Ευρώπη και η χρηματοδότηση στην Ελλάδα για επιμορφωτικές δράσεις γίνεται από ευρωπαϊκά κονδύλια. Με αυτόν τον τρόπο, αρχίζουν να υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα και στη χώρα μας (Φυτιλή, 2020).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η ύπαρξη των Προεδρικών Διαταγμάτων 200-201/1998 ρυθμίζει τις επιμορφωτικές δραστηριότητες, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η αρμοδιότητα κλήσης των εκπαιδευτικών για επιμορφωτικές δράσεις παραμένει στο διευθυντή της σχολικής μονάδας, μολονότι η ανάγκη επιμόρφωσης είναι μεγάλη εξαιτίας ελλειπών παιδαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις προπτυχιακές σπουδές τους (Φυτιλή, 2020).

Παράλληλα, το 1992 οι δομές επιμόρφωσης ΣΕΛΔΕ (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) και ΣΕΛΜΕ (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) αντικαθίστανται σύμφωνα με το Ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18/Α/14-2-1992) από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα οποία θεωρούνται πιο ευέλικτες δομές οργάνωσης της τυπικής επιμόρφωσης και δε χρηματοδοτούνται αλλά ενεργοποιούνται μόνο όταν πρόκειται να υλοποιήσουν προγράμματα που χρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκά κονδύλια, όπως είναι η υποχρεωτική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, κ.λπ. (Φυτιλή, 2020).

Εκτός από τα ΠΕΚ, ωστόσο, υπάρχουν και άλλα προγράμματα και φορείς που συμμετέχουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΣΕΛΕΤΕ/ Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμια) που έχουν ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 1994- 1999 (ΕΠΕΑΕΚ) με στόχο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφθούν: α) στις βασικές δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ, εφαρμόζοντάς τες στη σχολική τάξη β) στα νέα διδακτικά πακέτα και εγχειρίδια και γ) στις δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης. Στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών) δεν εμπλέκονται οι σχολικοί σύμβουλοι ως επιμορφωτές των εκπαιδευτικών. Αυτή τη χρονική περίοδο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

(ΟΕΠΕΚ) είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση τους ως επιτελικοί φορείς του Υπουργείου Παιδείας (Σαλτερής, 2010:10-11· Φυτιλή, 2020).

Εντούτοις, το 2011 επήλθε η κατάργηση λειτουργίας του Π.Ι., του κύριου φορέα που ήταν υπεύθυνος για την εκπαιδευτική πολιτική των εκπαιδευτικών και η αντικατάστασή του από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το οποίο ιδρύθηκε το 2011, με τον Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24-05- 2011). Το Ι.Ε.Π. λειτουργεί ως επιτελικός φορέας και υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με στόχο την επιστημονική μελέτη και έρευνα θεμάτων που αφορούν την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και την τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα τελευταία χρόνια, στη χώρα μας έχουν αναπτυχθεί οι παρακάτω πέντε μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς (Καρρά & Οικονομίδη, 2015: 112-152· Σαγρή, 2019· Φυτιλή, 2020: 44-46).

i) Τα υποχρεωτικά ταχύρρυθμα προγράμματα που συμπεριλαμβάνουν την εισαγωγική υποχρεωτική επιμόρφωση για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αλλά και τις επιμορφώσεις σχετικά με τα καινούρια βιβλία, τις νέες διδακτικές μεθόδους, τα Αναλυτικά Προγράμματα και την επιμόρφωση σε στελέχη της εκπαίδευσης είτε πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους είτε κατά τη διάρκεια.

Η εισαγωγική επιμόρφωση διακρίνεται σε τρεις (3) φάσεις και αφορά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, η πρώτη φάση έχει διάρκεια 60 ώρες, αφορά τη θεωρητική διδασκαλία και αναφέρεται σε ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους. Η δεύτερη έχει διάρκεια 30 ώρες και σχετίζεται με την παρακολούθηση και πρακτική άσκηση διδασκαλιών στα σχολεία και η τελευταία φάση είναι μικρής διάρκειας (10 ώρες) και αφορά την αξιολόγηση της επιμορφωτικής δραστηριότητας.

ii) Τα προαιρετικά ταχύρρυθμα ή μικρής διάρκειας προγράμματα που οργανώθηκαν από τα ΠΕΚ με διάρκεια 40 ωρών όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση ή η διαχείριση προβλημάτων μέσα στην αίθουσα, ημερίδες και σεμινάρια για το ολόημερο σχολείο, για την αγωγή υγείας κ.λπ.. Σε κάθε ΠΕΚ διοργανώνεται ειδικό πρόγραμμα σπουδών που εξαρτάται από την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά εμπεριέχονται και κοινά μαθήματα, συνεπώς, σε συνδυασμό με αυτές τις επιμορφώσεις, οι σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση για την κάλυψη αναγκών των εκπαιδευτικών.

iii) Τα καινοτόμα πιλοτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως είναι η ίδρυση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στο Π.Ι και η Ίδρυση του Κόμβου

Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας, που προσφέρει στους φιλολόγους μια ηλεκτρονική πύλη και τους υποστηρίζει στον τρόπο διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων.

iv) Τα προαιρετικά προγράμματα που επιλέγει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και τις προσωπικές του ανάγκες, τα περισσότερα εκ των οποίων αναφέρονται σε δράσεις που πραγματοποιούνται μέσα στο χώρο του σχολείου και έχουν θέμα το ολοήμερο σχολείο, την κυκλοφοριακή αγωγή, τα περιβαλλοντικά και ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.

v) Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «εξομοίωσης» των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση. Πιο συγκεκριμένα, παρακολουθείται από απόφοιτους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που αποφοίτησαν από παιδαγωγικές ακαδημίες διετούς διάρκειας, σε αντίθεση με εκείνους που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα τετραετούς διάρκειας.

vi) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία διακρίνεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο (Α) σχετίζεται με την επιμόρφωση και πιστοποίηση στις δεξιότητες και γνώσεις στις ΤΠΕ, ενώ το δεύτερο (Β, Β1 και Β2) αφορά τη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία

vii) Το ERASMUS+, το οποίο είναι πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό. Ένα παράδειγμα των δράσεων του προγράμματος Erasmus+, το οποίο αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι η Δράση: «Σχέδιο κινητικότητας προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης». Το πρόγραμμα αυτό προσφέρει την ευκαιρία σε στελέχη σχολικών μονάδων δημοσίων και ιδιωτικών φορέων (σχολεία) να βιώσουν μια μαθησιακή εμπειρία σε μια άλλη χώρα. Οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις επαγγελματικές και γλωσσικές τους δεξιότητες, τις ικανότητές τους, να έλθουν σε επαφή με μια νέα κουλτούρα και πολιτισμό και να αναπτύξουν το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Μετά από όλα όσα προηγήθηκαν και αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, γίνεται μετάβαση στο ερευνητικό της μέρος ώστε να μελετηθεί η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία μέσω των απόψεων εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων αναφορικά με την εμπειρία τους στην εκπαίδευση μαθητών/τριων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Το σπουδαιότερο όλων είναι ότι εξετάζεται η αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα της κατάρτισής τους για να ανταποκριθούν στο πολυσύνθετο έργο της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς επίσης διατυπώνονται και πιθανές επιμορφωτικές τους ανάγκες.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία μέσω των απόψεων εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων σε σχέση με την εμπειρία τους όσον αφορά τις διαστάσεις της εκπαίδευσης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων. Ειδικότερα, μέσω της έρευνας καταγράφεται η κατάσταση που επικρατεί στις Τάξεις Υποδοχής και τις Τυπικές Τάξεις που φιλοξενούν τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές/τριες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και δίγλωσσους μαθητές/τριες με αναπηρία. Επίσης, καταγράφονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών/τριων που φοιτούν σε αυτές τις τάξεις, καθώς και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν υπηρεσία σε αυτές. Έτσι, με βάση τα παραπάνω, εξετάζεται η αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καταλληλότητα της κατάρτισής τους για την ανταπόκριση στο πολυσύνθετο έργο της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και η διατύπωση πιθανών επιμορφωτικών αναγκών.

Μετά την επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με το υπό εξέταση θέμα διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες και αυξημένες απαιτήσεις του έργου τους;
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία ένταξης προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγχρόνως παρεμποδίζουν την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
3. Με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων με αναπηρία;
4. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής;

6.2 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 30 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όσον αφορά την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful ή purposive sampling). Σε αυτή την περίπτωση ποιοτικής δειγματοληψίας ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει σκοπίμως τα άτομα που θα συμπεριληφθούν στην έρευνα, ούτως ώστε μέσω αυτών να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόηση του ερευνητικού θέματος (Creswell, 2011). Λόγω της φύσης της ίδιας της έρευνας το δείγμα που χρησιμοποιείται είναι μη τυχαίο (Riffe, Lacy, & Ficko, 2005), δηλαδή ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει το δείγμα του βασιζόμενος/η στο ότι τα άτομα που το συγκροτούν έχουν τα τυπικά χαρακτηριστικά τα οποία ερευνώνται (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2018) οι συμμετέχοντες επιλέγονται ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας, ενώ παράλληλα η χρήση της σκόπιμης δειγματοληψίας είναι δυνατό να προσφέρει μία αναλυτική και ακριβή εικόνα της ομάδας από όπου επιλέγονται (Drisko & Maschi, 2016). Όπως σημειώνει και ο Silverman (2021), η σκόπιμη δειγματοληψία χρησιμοποιείται ώστε ο/η ερευνητής/τρια να έρθει σε επαφή με άτομα που έχουν γνώσεις πάνω στο ερευνητικό θέμα είτε λόγω ισχύος, είτε λόγω ειδικευσης ή μέσω της εμπειρίας τους.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι δεν είναι λίγες οι φορές που η σκόπιμη δειγματοληψία συγγέεται με το δείγμα ευκολίας (convenience sample). Στην πραγματικότητα όμως διαφέρει εξολοκλήρου από αυτό, καθότι η σκόπιμη δειγματοληψία απαιτεί συγκεκριμένη δικαιολόγηση και δε βασίζεται στην έλλειψη χρημάτων ή διαθεσιμότητας (Riffe, Lacy, & Ficko, 2005). Παράλληλα, προσφέρει μεγάλο βάθος στην διερεύνηση του υπό εξέταση ζητήματος, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων και διεισδύει σε πλήθος πληροφοριών που είναι σε θέση να δώσουν οι συμμετέχοντες στον/ην εκάστοτε ερευνητή/τρια. Επίσης, εστιάζει στην ερμηνεία ενός συγκεκριμένου θέματος που απασχολεί τον/ην ερευνητή/τρια, εν αντιθέσει με την τυχαία δειγματοληψία που δεν ασχολείται με τις λεπτές και ιδιαίτερες πτυχές του υπό εξέταση θέματος (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ομοιογενής δειγματοληψία (homogeneous sampling), που σημαίνει ότι τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα επιλέγονται σκοπίμως, ανάλογα με την ομοιότητά τους ως προς ένα

χαρακτηριστικό (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα για τη διερεύνηση του υπό μελέτη πληθυσμού, η ερευνήτρια επισκέφθηκε 12 σχολικές μονάδες σε όλη την Ήπειρο (Πίνακας 1). Οι σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν με κριτήριο τη φοίτηση μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης τόσο σε Τάξεις Υποδοχής, όσο και στις Τυπικές Τάξεις της μονάδας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το δείγμα της έρευνας αποτελούν 30 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 15 από τους οποίους υπηρετούν σε Τάξεις Υποδοχής της Ηπείρου και οι υπόλοιποι 15 σε Τυπικές Τάξεις των ιδίων σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, στο νομό Ιωαννίνων η ερευνήτρια επισκέφθηκε 7 σχολικές μονάδες. Στις δύο από αυτές είχαν ιδρυθεί την σχολική χρονιά 2018-2019, δύο Τάξεις Υποδοχής. Στο νομό Πρεβέζης επισκέφθηκε τρεις σχολικές μονάδες, εκ των οποίων στη μία είχαν ιδρυθεί την ίδια σχολική χρονιά, επίσης, δύο Τάξεις Υποδοχής, στο νομό Άρτας μία σχολική μονάδα και στο νομό Θεσπρωτίας ακόμα μία σχολική μονάδα.

Πίνακας 1

Σχολικές Μονάδες Ηπείρου			
Νομός	Αριθμός Σχολικών Μονάδων	Τάξεις Υποδοχής	Τυπικές Τάξεις
Ιωαννίνων	7	9	9
Πρεβέζης	3	4	4
Άρτας	1	1	1
Θεσπρωτίας	1	1	1
Σύνολο	12	15	15

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, συμμετείχαν δώδεκα γυναίκες και τρεις άντρες εκπαιδευτικοί, οι οποίες/-οι υπηρετούν σε Τάξεις Υποδοχής και δώδεκα γυναίκες και τρεις άντρες εκπαιδευτικοί, οι οποίες/-οι υπηρετούν σε Τυπικές Τάξεις σχολικών μονάδων της Ηπείρου (σύνολο = τριάντα εκπαιδευτικοί) (Πίνακας 2). Η ηλικία των δεκατριών εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής του δείγματος κυμαίνεται από τα 30 έως τα 35 έτη και οι δύο ακόμα εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής, όπως δήλωσαν, διανύουν το 45^ο έτος της ηλικίας τους. Αντίστοιχα, η ηλικία των δέκα εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων, κυμαίνεται μεταξύ 50 και 53 ετών

και των υπολοίπων πέντε εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων μεταξύ 47 και 49 ετών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Τάξεις Υποδοχής είναι αναπληρωτές, ενώ το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Τυπικές Τάξεις είναι μόνιμοι στην εκπαίδευση.

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει ως εξής: οι επτά εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής είναι άγαμοι και οι οχτώ είναι έγγαμοι/-ες, ενώ το σύνολο των εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων (δεκαπέντε εκπαιδευτικοί) είναι έγγαμοι/-ες. Στην ερώτηση «ποιες είναι οι υποχρεώσεις που δεσμεύουν τον ελεύθερο σας χρόνο;», το σύνολο των έγγαμων εκπαιδευτικών (οχτώ Τάξεων Υποδοχής και δεκαπέντε Τυπικών Τάξεων) απάντησε ότι ο χρόνος τους δεσμεύεται από οικογενειακές υποχρεώσεις και παιδιά, ενώ το σύνολο των άγαμων εκπαιδευτικών (επτά Τάξεων Υποδοχής) από οικογενειακές υποχρεώσεις, επίσης, αλλά και την εκπόνηση περαιτέρω σπουδών.

Σχετικά με την συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, οι εννέα εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, εργάζονται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 9 έως 10 έτη και οι υπόλοιποι έξι από 3 έως 5 έτη, ενώ αντίστοιχα το σύνολο των εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων του δείγματος, εργάζεται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 20 έως 26 έτη.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, οι επτά δήλωσαν ότι έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες, ενώ οι υπόλοιποι οχτώ ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με αυτή την ομάδα μαθητών τη σχολική χρονιά που διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα. Αντιθέτως, από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων του δείγματος, οι δεκατρείς δήλωσαν ότι έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες, ενώ μόνο δύο είναι αυτοί που ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών τη σχολική χρονιά διεξαγωγής της έρευνας. Να σημειωθεί ότι οι επτά εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές από 1 έως 5 έτη και οι δεκατρείς εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων από 2 έως 6 έτη αντίστοιχα.

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές, δηλαδή την κατοχή δευτέρου πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, οι οχτώ εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής απάντησαν ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης, οι έξι από αυτούς στην Ειδική

Αγωγή και Εκπαίδευση και οι δύο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι επτά δεν έχουν προχωρήσει σε επιπλέον σπουδές. Από την άλλη μεριά, τρεις εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων δήλωσαν ότι έχουν προχωρήσει σε επιπλέον σπουδές, εκ των οποίων ο ένας κατέχει δεύτερο πτυχίο φιλολογίας και οι δύο ακόμα μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Οι δώδεκα εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος, δεν έχουν προχωρήσει σε επιπλέον σπουδές.

Επίσης, οι εννέα εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής έχουν γνώσεις δεύτερης ξένης γλώσσας και ηλεκτρονικών υπολογιστών, ενώ οι υπόλοιποι έξι δεν διαθέτουν κανένα από τα δύο προσόντα. Και οι εννέα εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις της αγγλικής γλώσσας, δύο από αυτούς γνωρίζουν γερμανικά και μία εκπαιδευτικός Τάξης Υποδοχής, λόγω της ενασχόλησής της με πρόσφυγες, έχει γνώσεις Αραβικής γλώσσας. Αντίστοιχα, έντεκα εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων έχουν γνώσεις δεύτερης ξένης γλώσσας και ηλεκτρονικών υπολογιστών, ενώ τέσσερις από αυτούς δεν έχουν καταπιαστεί με κανένα από τα δύο γνωστικά αντικείμενα. Και οι έντεκα εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα, ένας από αυτούς έχει και γνώσεις της γερμανικής και ακόμα ένας της γαλλικής γλώσσας (αριθμός γυναικών και ανδρών που συμμετέχουν στην έρευνα ανάλογα προς τα προσόντα τους, π.χ. ξένες γλώσσες, πτυχία, μεταπτυχιακά).

Στην ερώτηση αν υπάρχει ΑΕΙ σε λειτουργία στην περιοχή διαμονής-εργασίας των εκπαιδευτικών, που να περιλαμβάνει στα διδακτικά του αντικείμενα και ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι δέκα εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής απαντήσαν ότι ζουν σε περιοχή με ΑΕΙ, που έχει στα διδακτικά του αντικείμενα και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ οι πέντε απάντησαν ότι δεν υπάρχει ΑΕΙ στην περιοχή τους. Αντίστοιχα, δέκα εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων, δήλωσαν πως ζουν σε περιοχή με ΑΕΙ, το οποίο διαπραγματεύεται και ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και οι πέντε ακόμα απάντησαν πως δεν υπάρχει ΑΕΙ στην περιοχή τους. Η συγκεκριμένη ερώτηση εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας μας ως βασικό κριτήριο για τη δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο των Τάξεων Υποδοχής όσο και των Τυπικών Τάξεων σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τουλάχιστον σε σχέση με το κριτήριο της εγγύτητας φορέων που προσφέρουν δυνατότητα επιμόρφωσης.

Σε σχετική ερώτηση αναφορικά με την εξειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή στην απόκτηση σχετικών γνώσεων από αντίστοιχο επιμορφωτικό

σεμινάριο, οι πέντε εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής απάντησαν «ΝΑΙ», εκ των οποίων οι δύο είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και οι τρεις έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, άνω των 400 ωρών. Οι δέκα εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος απάντησαν «ΟΧΙ», δηλαδή δεν έχουν εξειδίκευση, ούτε έχουν λάβει επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, παρακολουθώντας αντίστοιχο σεμινάριο. Από την άλλη πλευρά, μόνο τρεις εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων κατέχουν γνώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την παρακολούθηση σεμιναρίου άνω των 400 ωρών, ενώ οι υπόλοιποι δώδεκα εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος δεν έχουν καμία εξειδίκευση, ούτε έχουν λάβει επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, με την παρακολούθηση αντίστοιχου σεμιναρίου.

Επίσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ρωτήθηκε αν έχει εξειδίκευση ή γνώσεις με την παρακολούθηση σεμιναρίου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, μόνο ένας/μία έχει λάβει επιμόρφωση με παρακολούθηση σεμιναρίου άνω των 400 ωρών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων, μόνο δύο έχουν λάβει επιμόρφωση με παρακολούθηση σεμιναρίου άνω των 400 ωρών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Τέλος, να αναφερθεί ότι το σύνολο (30) των εκπαιδευτικών του δείγματος εργάζεται σε μία και μόνο σχολική μονάδα τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας. Τα παραπάνω στοιχεία αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2

Δημογραφικά δεδομένα			
		Τάξεις Υποδοχής	Τυπικές Τάξεις
Φύλο	Ανδρας	3	3
	Γυναίκα	12	12
Ηλικία	30 - 35 ετών	13	0
	45 ετών	2	0

	47 - 49 ετών	0	5
	50 - 53 ετών	0	10
Σχέση εργασίας	Αναπληρωτές	15	0
	Μόνιμοι	0	15
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμοι	7	0
	Έγγαμοι	8	15
Συνολική προϋπηρεσία	3 - 5 έτη	6	0
	9 - 10 έτη	9	0
	20 - 26 έτη	0	15
Προηγούμενη διδακτική εμπειρία με πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές/τριες	1 - 5 έτη	7	0
	2 - 6 έτη	0	13
	Καθόλου	8	2
Επιπλέον σπουδές	Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση	6	2
	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	0
	Πτυχίο Φιλολογίας (δεύτερο πτυχίο)	0	1
	Όχι	7	12
Δεύτερη γλώσσα & Η/Υ	Ναι	9	11
	Όχι	6	4
ΑΕΙ στον τόπο εργασίας που να περιλαμβάνει στα διδακτικά αντικείμενα και ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	Ναι	10	10
	Όχι	5	5
Εξειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	0
	Σεμινάριο > 400 ωρών	3	3
	Όχι	10	12

Εξειδίκευση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	Μεταπτυχιακό στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης	0	0
	Σεμινάριο > 400 ωρών	1	2
	Όχι	14	13

Ως προς τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς, η ερευνήτρια ήρθε, αρχικά, σε επαφή με πολλούς διευθυντές σχολικών μονάδων, ούτως ώστε να εντοπίσει τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής, η προθυμία των οποίων για συμμετοχή στην έρευνα, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή της. Οι δια ζώσης συναντήσεις της ερευνήτριας, πρώτα με το σύνολο των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και έπειτα με τους εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων βοήθησαν, ώστε να καμφθεί και η παραμικρή αμφιβολία για τον σκοπό της έρευνας, αλλά κυρίως για τον τρόπο αξιοποίησης των στοιχείων που θα παρέχονταν.

Το δείγμα της έρευνας δεν ξεπέρασε τις/τους τριάντα εκπαιδευτικούς, καθώς όπως υποστηρίζει, άλλωστε, και ο Silverman (2021), μία ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στις πολύπλοκες πληροφορίες και λεπτομέρειες που παρέχουν οι συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο σε μέγεθος δείγμα να οδηγεί στη συλλογή επιφανειακών αντιλήψεων και εμπειριών, αποτρέποντας τη βαθιά κατανόηση του θέματος.

6.3 Επιλογή και χρήση της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, με σκοπό να μελετηθούν σε βάθος οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα, αλλά και εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων, οι οποίες/-οι φιλοξενούν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις τους μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, χωρίς και με αναπηρία. Η ποιοτική έρευνα μας βοηθά να διερευνήσουμε καλύτερα την κατάσταση που επικρατεί στις Τάξεις Υποδοχής, αλλά και στις Τυπικές Τάξεις, τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις ανάγκες των μαθητών/τριων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και την

επιμόρφωση που κρίνεται σκόπιμο να λάβουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ανταποκριθούν σε αυτές. Σε σύγκριση με την ποσοτική έρευνα, η οποία γίνεται με τη βοήθεια ερωτηματολογίων και κλιμάκων και αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα, επιδιώκοντας τα αποτελέσματα να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 2018), η ποιοτική έρευνα μελετά σε βάθος αναπαραστάσεις, στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης είναι η ολιστική κατανόηση μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς, μελετώντας την εμπειρία των ατόμων και τα υποκείμενα νοήματα που τη συγκροτούν (Silverman, 2021). Η ποιοτική προσέγγιση είναι κατά βάση μία διερευνητική (exploratory) μέθοδος, στην οποία ο ερευνητής/τρια απαντά σε ερωτήματα που σχετίζονται με το «Γιατί» και το «Πώς» των κοινωνικών φαινομένων που εξετάζονται (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 2018).

Οι απαντήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων περιλαμβάνουν έννοιες και νοήματα που αναφέρονται στο υπό εξέταση ζήτημα και επιτρέπουν να μελετηθούν σε βάθος οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων που φοιτούν στις σύγχρονες Τάξεις Υποδοχής μέσα από τα μάτια των δασκάλων τους, καθώς επίσης και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις τόσο Τάξεις Υποδοχής όσο και Γυπικές Τάξεις. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στις προσωπικές τους εμπειρίες, στη σχέση τους με τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές, την Τάξη Υποδοχής, τη διγλωσσία-πολυγλωσσία, την ένταξη-συμπερίληψη, την αναπηρία που φέρουν κάποιοι από τους μαθητές, την ανάγκη τους για επιμόρφωση, όλα τα παραπάνω προσφέρουν μια πλούσια εικόνα για την κατάσταση που επικρατεί στις πολυπολιτισμικές τάξεις και τους προβληματισμούς που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Με την αξιοποίηση της ποιοτικής έρευνας αναδεικνύονται πληροφορίες από την περιγραφική γλώσσα των συμμετεχόντων, ενώ συγχρόνως αναδύονται οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Madler (2003), η συναισθηματική αντίδραση θεωρείται πολύ σημαντική, διότι το συναίσθημα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης.

Για τη μελέτη της λειτουργίας των πολυπολιτισμικών τάξεων, τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών/τριων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές, η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία κρίθηκε η καταλληλότερη, καθώς μόνο μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα

να εξετασθεί σε βάθος αυτό το πολυπαραγοντικό ζήτημα. Η σε βάθος διερεύνηση του θέματος προϋποθέτει την ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας, αφού το ερευνητικό πεδίο μπορεί να είναι σχετικά πρόσφατο, ωστόσο, η σχετική αρθρογραφία, επιτρέπει την περαιτέρω μελέτη του (Creswell, 2011· Glesne, 2018· Silverman, 2021). Με την αξιοποίηση της ποιοτικής έρευνας, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να ακουστούν οι φωνές τους και να μιλήσουν για όλα όσα τους προβληματίζουν, για αυτά που θεωρούν ότι χρειάζονται οι ίδιοι, αλλά και οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές/τριες τους. Όπως σημειώνει και η Merriam (2009), η ποιοτική έρευνα δεν ασχολείται με στατιστικές αναλύσεις και συσχετίσεις, αλλά επιτρέπει τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσα από μια διαδικασία ανάδρασης ανάμεσα στον ερευνητή/τρια και τον συμμετέχοντα. Άλλωστε, όσον αφορά το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα, καθώς και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριων που φοιτούν σε αυτές είναι αδύνατο να κατανοηθεί μέσω στατιστικών αναλύσεων και αριθμητικών δεδομένων. Αυτό που κρίνεται αναγκαίο είναι η ερμηνεία και η κατανόηση του φαινομένου με ποιοτικά χαρακτηριστικά, ενώ συγχρόνως είναι πιθανό να υπάρξει ανάγκη για μελέτη ορισμένων καταστάσεων ή ακόμα και συμπεριφορών, οι οποίες δεν ήταν εξαρχής στον σχεδιασμό της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 2018).

Τέλος, σύμφωνα με τον Silverman (2021), η ποιοτική ερευνητική μέθοδος κρίνεται η καταλληλότερη και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, γιατί η μελέτη επικεντρώνεται στην εις βάθος ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, σε ζητήματα που αφορούν τις αντίστοιχες ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων τους, χωρίς και με αναπηρία, είναι ένα ζήτημα, το οποίο είναι δυνατό να διερευνηθεί ποιοτικά, καθώς με τη συνδρομή της περιγράφονται, ερμηνεύονται και κατανοούνται όσα μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί με την ερευνήτρια, απαντώντας σε ερωτήματα, τα οποία ανταποκρίνονται στο «πώς» και «γιατί» της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

6.4 Χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης ως μέσο συλλογής δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων η συνέντευξη, η οποία έπειτα από μία συστηματική σύγκριση με παρόμοιες μελέτες, κρίθηκε η καταλληλότερη για το υπό εξέταση ζήτημα. Ειδικότερα, η ερευνήτρια επέλεξε να συγκεντρώσει τα ερευνητικά

δεδομένα από έναν συμμετέχοντα κάθε φορά (one-to-one interview) και να προχωρήσει σε συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο (face to face interview). Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών τους χωρίς και με αναπηρία που φιλοξενούν στις τάξεις τους, τις ανάγκες που έχουν οι ίδιοι για να αντεπεξέλθουν στο έργο τους, την επιμόρφωσή τους, καθώς και πως αξιολογούν αυτή τους την εμπειρία.

Σύμφωνα με τους Elliot και Timulak (2021), κατά τη διαδικασία της συνέντευξης αναπτύσσεται πολλές φορές αμεσότητα μεταξύ του/της ερευνητή/τριας και του συνεντευξιαζόμενου, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την ανάδυση θεμάτων που δεν είχαν προβλεφθεί στον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό. Το ζήτημα της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα, καθώς και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτές τις τάξεις θα ήταν ανέφικτο να εξεταστεί σε βάθος με την χρήση ποσοτικών μεθόδων και εργαλείων έρευνας.

Από την άλλη μεριά, στην ποιοτική έρευνα και ειδικότερα στην ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μιλήσουν ανοιχτά για την εμπειρία τους (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Ειδικότερα, επειδή οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας έχουν κοινά χαρακτηριστικά (τριάντα εκπαιδευτικοί), αποφασίστηκε η συνέντευξη να έχει μία προκαθορισμένη πορεία. Σε όλους τους συμμετέχοντες τέθηκαν τα ίδια θέματα προς συζήτηση, με μικρές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την τάξη που υπηρετούσε ο κάθε εκπαιδευτικός, Τάξη Υποδοχής ή Τυπική Τάξη.

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων θεματικών περιοχών, δίνοντας στον/ην ερευνητή/τρια την ευελιξία να θέσει αντίστοιχα ερωτήματα, ανάλογα με την δυναμική και την πορεία κάθε συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, κατασκευάσαμε έναν οδηγό με τα θέματα που θεωρήσαμε ότι είναι σημαντικά να καλυφθούν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Η ευελιξία που προσφέρει ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης σχετίζεται με την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα τον ερωτώμενο, την εμβάθυνση, δηλαδή, σε ορισμένα θέματα, με συμμετέχοντες που είναι πιο ανοιχτοί στην συζήτηση και μπορούν να προσφέρουν πλούσιο υλικό, που δεν περιλαμβάνεται στον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2016).

Μέσα από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών του δείγματος αναδύονται αναπαραστάσεις που θεωρούνται βασικές και σημαντικές, ξεπερνώντας την απλή άντληση πληροφοριών από ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο δημιουργήθηκε στη βάση αυτών που θεώρησε η ερευνήτρια ως σημαντικά. Με άλλα λόγια, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διατυπώθηκαν με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο, χωρίς περιορισμούς από μια σειρά διαθέσιμων επιλογών.

Τέλος, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014), οι συνεντεύξεις, συγκριτικά με άλλες ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως είναι η παρατήρηση, ευνοούν την συγκέντρωση μιας πληθώρας πληροφοριών από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι μέσα από την αφήγησή τους περιγράφουν με ακρίβεια τις εμπειρίες τους, τα συναισθήματά τους και τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν οι ίδιοι τον εαυτό τους. Άλλωστε, ο/η ερευνητής/τρια, που χρησιμοποιεί την συνέντευξη στην έρευνά του/της, θέτει στους συμμετέχοντες συγκεκριμένες ερωτήσεις για την συλλογή πληροφοριών, γεγονός που τον/ην βοηθά να διαχειρίζεται καλύτερα το υλικό που του προσφέρεται (Creswell, 2011).

6.5 Περιγραφή του οδηγού συνέντευξης της έρευνας

Η ερευνήτρια, βασιζόμενη στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, δημιούργησε τον οδηγό συνέντευξης (interview guide) σύμφωνα με τον σκοπό και τις ανάγκες της έρευνας, ώστε να είναι λειτουργικός και να μην δημιουργηθούν προβλήματα κατά την διεξαγωγή της.

Ειδικότερα, ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε πέντε βασικούς θεματικούς άξονες, καθένας από τους οποίους περιλάμβανε και αντίστοιχα ερωτήματα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ανάλογα με την πορεία της συζήτησης και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να αλλάξει την σειρά των ερωτήσεων και σε πολλές περιπτώσεις να θέσει ερωτήσεις εμβάθυνσης ή βολιδοσκόπησης (probes) (Τσιώλης, 2014). Σύμφωνα και με τον Silverman (2021), εξάλλου, ακόμα και αν η συνοχή ανάμεσα στις ερωτήσεις χαθεί κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, το σημαντικότερο είναι οι συμμετέχοντες να μιλούν με ειλικρίνεια και να αναφέρονται σε αληθινά περιστατικά. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός είναι η δημιουργία ευχάριστου κλίματος μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιζόμενου, ακόμη και σε περιπτώσεις που ο δεύτερος δεν δίνει την κοινωνικά

επιθυμητή απάντηση, αλλά μοιράζεται με ειλικρίνεια αυτό που πιστεύει και νιώθει (Creswell, 2011).

Αρχικά, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να είναι στοχευμένες και να μην φέρουν με οποιονδήποτε τρόπο σε δύσκολη θέση τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες στην έρευνα εκπαιδευτικούς (Τσιώλης, 2018). Πιο συγκεκριμένα, ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε στην αρχή ορισμένες ερωτήσεις, που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας.

Μετά από τις παραπάνω ερωτήσεις, συμπεριλήφθηκε μία εισαγωγική ερώτηση (opening question ή grand tour question), η οποία είχε στόχο να δημιουργήσει οικειότητα ανάμεσα στην ερευνήτρια και τον/ην εκπαιδευτικό, προκειμένου να αισθανθεί άνετα και να εκφράσει τις απόψεις της/του γι' αυτό το οποίο βιώνει στο σχολείο (*Τάξη Υποδοχής στο σχολείο σας. Πώς είναι αυτή η συνθήκη για εσάς;*). Αυτή η πολύ απλή, αλλά μεγάλης σπουδαιότητας ερώτηση βοήθησε την ερευνήτρια να ξεκινήσει την συζήτηση σε ένα γενικό πλαίσιο και συγχρόνως να εισαγάγει το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα στο θέμα της (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι ανοιχτές ερωτήσεις (open questions) του οδηγού συνέντευξης, οι οποίες σχετίζονταν με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, τη σχέση τους με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο χωρίς αλλά και με αναπηρία, τις απόψεις τους για τη διγλωσσία-πολυγλωσσία αυτής της ομάδας μαθητών/τριων, το ζήτημα της ένταξης-συμπερίληψή τους, καθώς και τις δικές τους επιμορφωτικές ανάγκες. Το ζητούμενο στις ανοιχτές ερωτήσεις είναι οι συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα και να μοιραστούν όσα νιώθουν και βιώνουν, χωρίς να επηρεάζονται από την ερευνήτρια (Silverman, 2021).

Παράλληλα, υπήρξαν και οι ερωτήσεις εμβάθυνσης (probes), οι οποίες έγιναν ταυτόχρονα με τις κεντρικές ανοιχτές ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης, ώστε κάθε συμμετέχων να δώσει μία πιο λεπτομερή περιγραφή για όσα ρωτήθηκε, με περισσότερα στοιχεία και παραδείγματα (Creswell, 2011). Παραδείγματα ερωτήσεων εμβάθυνσης είναι τα εξής: «Μπορείτε να μου περιγράψετε με μεγαλύτερη ακρίβεια αυτό το περιστατικό;» «Μπορείτε να μου δώσετε παραπάνω πληροφορίες για την επιμόρφωση που έχετε λάβει;». Σύμφωνα με τον Kvale (2007), οι ερωτήσεις εμβάθυνσης βοηθούν τον/ην ερευνητή/τρια να κατηγοριοποιήσει ευκολότερα τις δηλώσεις των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία της ανάλυσης, καθώς αυτός/η αναζητά τις

απαντήσεις χωρίς να ενημερώνει τους συμμετέχοντες για τις διαστάσεις του εξεταζόμενου θέματος.

Επίσης, στους συμμετέχοντες τέθηκαν και υποθετικές ερωτήσεις (hypothetical questions), με στόχο την ουσιαστικότερη διερεύνηση του ζητήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, π.χ. «*Θεωρείτε ότι αν γίνουν επιμορφώσεις στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δωρεάν κατά τις απογευματινές ώρες, θα συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί;*». Αυτές οι ερωτήσεις αναφέρονται σε υποθετικές καταστάσεις και ο ερωτώμενος καλείται να εκφράσει τη γνώμη του.

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κάθε ερώτηση της συνέντευξης δεν ταυτίζεται με ένα ερευνητικό ερώτημα, διότι πολλές ερωτήσεις δίνουν απάντηση σε ένα ερευνητικό ερώτημα, προσφέροντας έτσι πλούσιες πληροφορίες για το θέμα, ενώ συγχρόνως μία και μόνο ερώτηση συνέντευξης είναι δυνατό να δώσει απαντήσεις σε πολλά ερευνητικά ερωτήματα (Kvale, 2007).

6.6 Πιλοτικές συνεντεύξεις

Πριν τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με δύο εκπαιδευτικούς, έναν/μία εκπαιδευτικό Τάξης Υποδοχής και έναν/μία εκπαιδευτικό Τυπικής Τάξης, ώστε η ερευνήτρια να έρθει σε μία πρώτη επαφή με το συγκεκριμένο δείγμα και τη διαδικασία της συνέντευξης. Μετά το πέρας των δύο πιλοτικών συνεντεύξεων, έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και αναλύθηκαν διεξοδικά. Ουσιαστικά, η πιλοτική συνέντευξη, μας βοήθησε να έρθουμε σε επαφή με τις ερωτήσεις που θέσαμε, να τις αξιολογήσουμε και τελικά να αποφασίσουμε ποιες θα χρησιμοποιήσουμε και πώς θα τις διατυπώσουμε. Εμφατικά ο Creswell (2011) υπογραμμίζει ότι οι ερωτήσεις δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ λεπτομερείς, ούτε πολύ γενικές.

Τα αποτελέσματα των πιλοτικών συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν για να αποφευχθούν τυχόν ασάφειες και για να βελτιωθεί στο μέγιστο το μεθοδολογικό εργαλείο. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίστηκε η ποιότητα των ερωτήσεων για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων και η καλύτερη κατανόησή τους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς. Κάποιες από τις ερωτήσεις αφαιρέθηκαν, γιατί μετά την πιλοτική εφαρμογή του οδηγού συνέντευξης διαπιστώθηκε ότι δεν προσφέρουν νέα δεδομένα, άλλες ερωτήσεις προστέθηκαν, καθώς η ερευνήτρια

μπορούσε να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες για ορισμένα από τα θιγόμενα θέματα και μερικές από αυτές αναπροσαρμόστηκαν για να προσδώσουν μεγαλύτερη ευελιξία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Τέλος, αξ σημειωθεί ότι οι δύο πιλοτικές συνεντεύξεις αποτελούν μέρος των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας.

6.7 Ερευνητική Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία σχεδιάστηκε προσεκτικά, ώστε να είναι αξιόπιστη και να διερευνήσει σε βάθος το εξεταζόμενο θέμα. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ξεκίνησε στις αρχές του 2019, την αναζήτηση των σχολικών μονάδων της Ηπείρου στις οποίες είχαν ιδρυθεί Τάξεις Υποδοχής. Αφού ήρθε σε επικοινωνία με τους διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων, Πρεβέζης, Άρτας και Θεσπρωτίας, της έγιναν γνωστές οι σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούσαν Τάξεις Υποδοχής. Έπειτα, αναζήτησε τα τηλέφωνα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων και ήρθε σε επαφή με τους διευθυντές τους, στους οποίους εξήγησε τον σκοπό της έρευνας και τους ζήτησε να μεσολαβήσουν, ώστε να έρθει τηλεφωνικά σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής δέχτηκαν να απαντήσουν τηλεφωνικά στην ερευνήτρια, η οποία τους εξήγησε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, ζητώντας τους ένα ραντεβού σε μέρα και ώρα της αρεσκείας τους για την πραγματοποίηση της συνέντευξης. Αφού συμφωνήθηκε με τον καθένα ξεχωριστά η εκ νέου επικοινωνία για την πραγματοποίηση συνέντευξης, έγινε ανταλλαγή των προσωπικών τηλεφώνων των εκπαιδευτικών και της ερευνήτριας. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής, ζήτησαν από την ερευνήτρια η συνέντευξη να πραγματοποιηθεί στον χώρο του σχολείου μετά το πέρας του επίσημου σχολικού ωραρίου, ενώ λίγοι από αυτούς θέλησαν να μιλήσουν με την ερευνήτρια σε εξωτερικό χώρο.

Την ημέρα και ώρα που ορίστηκε η συνάντηση με τον/ην κάθε/καθεμία συμμετέχοντα/ουσα εκπαιδευτικό στην έρευνα, η ερευνήτρια τον/ην ενημέρωσε και πάλι για τον σκοπό της έρευνας, καθώς και για τον εθελοντικό της χαρακτήρα. Η ερευνήτρια ανέφερε στο σύνολο των συμμετεχόντων ότι οι συνεντεύξεις επρόκειτο να ηχογραφηθούν και εν συνεχεία να απομαγνητοφωνηθούν, πως υπάρχει δυνατότητα αποχώρησής τους από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή, καθώς επίσης τους διαβεβαίωσε για την απόλυτη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Ειδικότερα, όσον

αφορά την προστασία της ανωνυμίας και της πλήρους εμπιστευτικότητας των στοιχείων, τόνισε ότι θα αποδοθούν ψευδώνυμα από την ίδια στους συμμετέχοντες και σε οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο ή τοποθεσία αναφερόταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Παράλληλα, τους διαβεβαίωσε ότι μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, τα αποτελέσματά της θα είναι διαθέσιμα και για τους ίδιους.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προσκόμισε γραπτώς στους εκπαιδευτικούς ένα πληροφοριακό έντυπο για την συνέντευξη, καθώς και «Έντυπο Ενήμερης Συγκατάθεσης για Συμμετοχή στην Έρευνα», το οποίο και υπέγραψαν με τα προσωπικά τους στοιχεία (βλ. Παράρτημα). Μετά την συμπλήρωση του εντύπου ενήμερης συγκατάθεσης, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ακόμα έντυπο, το οποίο αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, χρησιμοποιήθηκε ο οδηγός συνέντευξης, ώστε η ερευνήτρια να φέρει επιτυχώς σε πέρας το ρόλο της, δημιουργώντας ευχάριστο κλίμα μεταξύ της ίδιας και του/ης συνεντευξιαζόμενου/ης.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής, ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία και με τους εκπαιδευτικούς των Τυπικών Τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων υπηρετούσαν στις ίδιες σχολικές μονάδες με τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής, οπότε η επαφή μαζί τους και η πραγματοποίηση της συνέντευξης μετέπειτα έγινε ευκολότερα. Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων φιλοξενούσαν στις τάξεις τους μαθητές και μαθήτριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Έτσι, ήταν σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις τους στο ζήτημα και να μοιραστούν με την ερευνήτρια τους προβληματισμούς τους.

Οι προγραμματισμένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Απρίλιο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020 και είναι στο σύνολό τους 30, δηλαδή 15 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και 15 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων. Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, που έγιναν σε εξωτερικούς, ήσυχους, κατάλληλους για επιτυχείς συνεντεύξεις χώρους (Elame, 2013). Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια από 60 έως 90 λεπτά, η διάρκεια της οποίας εξαρτιόταν εξ ολοκλήρου από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς και από την διάθεσή τους να επικοινωνήσουν και να μοιραστούν όσα βιώνουν ή τους απασχολούν με την ερευνήτρια.

Όπως επισημαίνεται στην βιβλιογραφία, καθοριστικό ρόλο κατά την διάρκεια της συνέντευξης, διαδραματίζει το γεγονός ο συνεντευκτής να διατηρεί οπτική επαφή

με τον συνεντευξιαζόμενο (Borish et. Al., 2021). Γι' αυτό τον λόγο, εστιάζοντας στο βλέμμα των εκπαιδευτικών, θέσαμε ερωτήσεις, που θα καθιστούσαν την επικοινωνία πρωτίστως ανθρώπινη και δεν θα θύμιζαν τυποποιημένη διαδικασία συνέντευξης.

Επιπρόσθετα, καταγράψαμε τις αλλαγές στον τόνο της φωνής τους, την στάση του σώματός τους, το ύφος τους, πιθανούς μορφασμούς ή χειρονομίες έπειτα από μία ερώτηση, ώστε να εμπλουτιστούν οι περιγραφές τους. Αυτά είναι στοιχεία, που κατά την αποδελτίωση των συνεντεύξεων, μας βοήθησαν να καταλήξουμε με σχετική ασφάλεια στα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, προχωρήσαμε στην απομαγνητοφώνησή τους, δηλαδή στη μετεγγραφή του ηχητικού υλικού σε γραπτό κείμενο. Οι λεπτομέρειες σχετικά με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων θα καταγραφούν αναλυτικά στην επόμενη ενότητα, που αφορά τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, με την αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου.

6.8 Θεματική Ανάλυση

Για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας και την εξαγωγή αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2012), η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται συχνά στην ανθρωπολογική και εκπαιδευτική έρευνα, αναζητώντας θέματα και μοτίβα νοήματος. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο είδος ανάλυσης συνίσταται «στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων» (Braun & Clarke, 2012: 57). Με αυτό τον τρόπο ο εκάστοτε ερευνητής μπορεί να εντοπίσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων του (Τσιώλης, 2016), εστιάζοντας ωστόσο σε όσα είναι σχετικά με το θέμα που μελετά και ακόμη περισσότερο σε εκείνα που τον βοηθούν στην απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2019). Επομένως, κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης, τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός.

Η θεματική ανάλυση δεν αποτελεί μία διαδικασία «τεχνικού τύπου», όπου ο/η ερευνητής/τρια αποκαλύπτει θέματα ή κατηγορίες θεμάτων που υπάρχουν θαμμένα εντός των δεδομένων και περιμένουμε να αποκαλυφθούν (Braun & Clarke, 2012: 63, όπ. Αναφ. στο Τσιώλης, 2018). Αντιθέτως, πρόκειται για μία διαδικασία που θέλει τον/ην ερευνητή/τρια να υιοθετεί έναν δημιουργικό και ενεργητικό ρόλο,

συγκροτώντας και παράγοντας τα θέματα της έρευνας του/της, παρά ανακαλύπτοντάς τα (Τσιώλης, 2016: 487).

Μία σημαντική πτυχή της θεματικής ανάλυσης είναι η κατηγοριοποίηση των δεδομένων με τη χρήση κωδικών ή ετικετών. Τα κωδικοποιημένα δεδομένα είναι δυνατό να αναλυθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, όπως θα δούμε παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση, στόχος της θεματικής ανάλυσης είναι η πληρέστερη κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου μέσω της κατανόησης των διεργασιών που εμπλέκονται στο υπό εξέταση φαινόμενο, καθώς και μέσα από τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των ατόμων σε σχέση με αυτό (Glesne, 2018: 281).

Η θεματική ανάλυση έχει κοινά σημεία με τη μεθοδολογία της θεμελιωμένης θεωρίας, όπου οι ερευνητές χρησιμοποιούν την αναζήτηση θεμάτων και μοτίβων για τη δημιουργία θεωρίας. Παρόλο που και η θεματική ανάλυση αναζητά μοτίβα, δεν έχει στόχο τον προσδιορισμό μιας κανονικότητας, αλλά έχει την ικανότητα «να βοηθά στην αποκάλυψη των λανθανουσών πολυπλοκοτήτων, καθώς αναζητά να ταυτοποιήσει εντάσεις και διαχωρισμούς, και να εξηγήσει που και γιατί οι άνθρωποι διαφοροποιούνται από ένα γενικό πρότυπο» (Glesne, 2018: 281).

Εν αντιθέσει με άλλες μεθόδους ανάλυσης που βασίζονται σε συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές, όπως για παράδειγμα η *ανάλυση του λόγου* που βασίζεται στη θεωρία του λόγου ή η *αφηγηματική θεωρία* στη θεωρία της αφήγησης, η θεματική ανάλυση θεωρείται πολύ πιο «ευέλικτη» ως μέθοδος ανάλυσης, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί εξίσου από ερευνητές που έχουν ως βάση τους διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Braun & Clarke, 2019).

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα βήματα που ακολουθήσαμε υιοθετώντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για τα 5 βήματα θεματικής ανάλυσης, τα οποία σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018) είναι: α. η μετεγγραφή της συνέντευξης σε γραπτό κείμενο, β. η εξοικείωση με τα δεδομένα, ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, γ. η κωδικοποίηση των δεδομένων, δ. η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και, τέλος, ε. η έκθεση των ευρημάτων.

Βήμα πρώτο: Μετεγγραφή της Συνέντευξης

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018: 99), η συνέντευξη αποτελεί μία οργανωμένη συνομιλία μεταξύ του συνεντευκτή/ερευνητή και ενός συνεντευξιαζόμενου, στην προσπάθεια του πρώτου να παράγει νέα δεδομένα για να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς του. Αρχικά λοιπόν, μετά το πέρας όλων των συνεντεύξεων,

πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση ή αλλιώς η μετεγγραφή (transcription) των ηχογραφημένων αρχείων σε γραπτό κείμενο. Η διαδικασία της μετεγγραφής των ηχητικών αρχείων σε κείμενο, βοηθά τον/ην ερευνητή/τρια να επαναφέρει στην μνήμη του/ης τις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της διαδικασίας, ούτως ώστε να ξεκινήσει την ανάλυση των νοημάτων (Kvale, 2007).

Παράλληλα, καταγράφηκαν με ακρίβεια τα λόγια των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, λέξη προς λέξη, καθώς επίσης συμπεριλήφθηκαν και οι μη λεκτικές πληροφορίες. Τέτοιου είδους πληροφορίες, όπως οι μεγάλες ή οι μικρές παύσεις, ο επιτονισμός, οι επαναλήψεις των λέξεων, η αλλαγή στον τόνο ή στην ένταση της φωνής ή ακόμη και ο αναστεναγμός, είναι πιθανό να δείχνουν ότι ένα ευαίσθητο και σημαντικό θέμα είναι χρήσιμο να διερευνηθεί (Τσιώλης, 2014). Σύμφωνα με τον Creswell (2011), οι παύσεις είναι ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που χρήζει διερεύνησης, καθώς δείχνει ότι ο συμμετέχων δεν επιθυμεί ή δεν είναι σε θέση να απαντήσει μία ερώτηση.

Επειδή η θεματική ανάλυση δίνει έμφαση στο περιεχόμενο όσων ειπώθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ένα πολύ απλό σύστημα σημειογραφίας, το οποίο αποτυπώνει πιστά τον προφορικό λόγο και μόνο κάποιες πολύ χαρακτηριστικές παραγλωσσικές εκδηλώσεις (Τσιώλης, 2018: 100). Ειδικότερα, στο γραπτό κείμενο χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω συμβάσεις (transcription conventions), ώστε να αποδοθούν με ακρίβεια οι λεπτομέρειες των συνεντεύξεων.

- **TY1, TT1** Τα γράμματα αυτά σε συνδυασμό με τους αριθμούς μας δείχνουν αν πρόκειται για εκπαιδευτικό Τάξης Υποδοχής ή Τυπικής Τάξης. Οι σχολικές μονάδες έχουν λάβει αντίστοιχα τον ίδιο αριθμό με την εκάστοτε Τάξη Υποδοχής και Τυπική Τάξη, π.χ. 1^ο Δημοτικό Σχολείο, εκπαιδευτικός Τάξης Υποδοχής 1, εκπαιδευτικός Τυπικής Τάξης 1, 2^ο Δημοτικό Σχολείο, εκπαιδευτικός Τάξης Υποδοχής 2, εκπαιδευτικός Τυπικής Τάξης 2 κ.ο.κ.
- ... Οι τρεις τελείες δηλώνουν σημαντική παύση εντός της συζήτησης
- **[γέλιο]** Πρόκειται για την εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται από την ερευνήτρια
- **[]** Λέξη /σχόλιο εντός αγκυλών δηλώνει εκφράσεις του προσώπου ή του σώματος των συμμετεχόντων (χειρονομίες, κινήσεις κτλ.)

Κατά τη διαδικασία μετεγγραφής των ηχητικών αρχείων σε κείμενο, η ερευνήτρια διασφάλισε ότι οι συνεντεύξεις μπορούν να αναγνωστούν. Επίσης, διασφαλίστηκε η

ανωνυμία των συμμετεχόντων με την χρήση ψευδωνύμων, καθώς και των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούσαν τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας. Η δήλωση των σχολείων αφαιρέθηκε από το μετεγγραμμένο κείμενο.

Βήμα δεύτερο: Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα

Αφού ολοκληρώθηκε η μετεγγραφή των συνεντεύξεων σε κείμενο, εστίασαμε στο υλικό, εξοικειωθήκαμε με αυτό και εντοπίσαμε εκείνα τα αποσπάσματα που παρέχουν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα ή υποερώτημα. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε ένα ξεχωριστό αρχείο, στο οποίο συγκεντρώθηκαν, με την μέθοδο της αντιγραφής και επικόλλησης (copy paste), οι πληροφορίες για κάθε ένα από τα ερωτήματα. Επί της ουσίας, σε αυτό το στάδιο μελετάται εάν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Τάξεις Υποδοχής, αλλά και σε Τυπικές Τάξεις που φιλοξενούν μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων με και χωρίς αναπηρία. Έτσι, επιχειρείται μία θεματική ανάλυση του συλλεχθέντος εμπειρικού υλικού (Τσιώλης, 2018) με σκοπό να ανιχνεύσει στο λόγο των εκπαιδευτικών *θέματα* σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και να οργανωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνουν απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα.

Διαβάζοντας προσεκτικά τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα, εντοπίσαμε στο σύνολο των συνεντεύξεων τα αποσπάσματα εκείνα που σχετίζονται με το παραπάνω ερώτημα. Σε αυτό το στάδιο της θεματικής ανάλυσης, ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία και για τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα.

Βήμα τρίτο: Κωδικοποίηση

Παράλληλα, αφού ολοκληρώθηκε το δεύτερο βήμα συνεχίζουμε με το τρίτο, αυτό της κωδικοποίησης. Στο τρίτο βήμα ο εκάστοτε ερευνητής βρίσκεται στη διαδικασία ερμηνείας των δεδομένων της έρευνας, δηλαδή έχει ως στόχο να κατανοήσει το νόημά τους και να τον «αποδώσει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό» (Τσιώλης, 2018: 103). Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί εκφράζουν το νόημα που αποδίδεται στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων και ονομάζονται κωδικοί (Braun & Clarke, 2012: 57· Willing, 2015: 161-162· Τσιώλης, 2014:107· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 115).

Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2012: 61), οι κωδικοί «αποδίδουν και ονοματίζουν» ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που αναγνωρίζει ο ερευνητής σε

κάποιο τμήμα των δεδομένων του, γεγονός σημαντικό για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης. Όπως αναφέρει και ο Τσιώλης (2018: 103), άλλωστε, ο ερευνητής «μαρκάρει» το συγκεκριμένο απόσπασμα και το αντιστοιχίζει με συγκεκριμένο κωδικό (εννοιολογικό προσδιορισμό). Μάλιστα, τονίζει ότι η διαδικασία της κωδικοποίησης οφείλει να είναι συστηματική και οι χρησιμοποιούμενοι κωδικοί περιεκτικοί, προκειμένου να δώσουν εύστοχες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Στη θεματική ανάλυση σπουδαίο ρόλο παίζουν ιδέες, κατηγορίες και σχήματα που έχουν προκύψει από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και σχετίζονται με το εξεταζόμενο θέμα (Τσιώλης, 2018). Αξίζει λοιπόν να σημειωθεί πως κάθε ερευνητής/τρια που εξετάζει ένα θέμα δεν στέκεται μόνο στα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα, αλλά τα συνδυάζει και με όσα έχουν προκύψει από την σχετική βιβλιογραφία. Με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να αναγνωρίσει στα δεδομένα της έρευνας τις πτυχές, οι οποίες δεν έχουν αναδειχθεί επαρκώς από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τον Willing (2015: 161, όπ. Αναφ. στο Τσιώλης, 2018), είναι πιθανό στο ίδιο απόσπασμα να αποδίδονται περισσότεροι κωδικοί, γιατί μπορεί να περιέχει περισσότερες από μία μονάδες νοήματος, καθώς επίσης ο ίδιος κωδικός μπορεί να αποδοθεί σε περισσότερα αποσπάσματα, όταν αναγνωρίζεται σε αυτά το ίδιο περιεχόμενο νοήματος. Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν οι Braun και Clarke (2012: 61), οι κωδικοί μπορεί να είναι είτε περιγραφικού, είτε ερμηνευτικού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, οι κωδικοί περιγραφικού τύπου περιγράφουν το περιεχόμενο μιας ενότητας δεδομένων, ενώ οι κωδικοί ερμηνευτικού τύπου ερμηνεύουν τη σημασία που διαβάζει ο ερευνητής στα δεδομένα του. Έτσι, στο τρίτο βήμα της κωδικοποίησης των δεδομένων αξιοποιήθηκαν ευρήματα προγενέστερων ερευνών, ώστε να αναγνωριστούν τα μοτίβα νοήματος στα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Συμπερασματικά, οι κωδικοί της έρευνας προέρχονται είτε από τα ίδια τα λόγια των συμμετεχόντων, είτε από το εννοιολογικό και το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετεί ο εκάστοτε ερευνητής. Τέλος, να σημειωθεί ότι οι κωδικοί, έτσι όπως χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα, είναι περιγραφικού τύπου, δηλαδή συνοψίζουν και περιγράφουν το έκδηλο περιεχόμενο μιας ενότητας των δεδομένων (Braun & Clarke, 2019· Willing, 2015).

Βήμα τέταρτο: Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα

Σε αυτό το στάδιο συντελείται η μετάβαση από το επίπεδο των κωδικών σε εκείνο των θεμάτων. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018: 113), τα θέματα είναι «εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς», οι οποίες προκύπτουν από την επεξεργασία, την σύγκριση και την συγχώνευση αυτών και αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος. Εν ολίγοις, τα θέματα λειτουργούν αυτόνομα και δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται.

Στην τέταρτη αυτή φάση έχουν οριστεί τα θέματα, έχει προσδιοριστεί το περιεχόμενό τους, έχουν αναδειχτεί οι ιδιότητές τους, καθώς και οι μεταξύ τους συνδέσεις. Παράλληλα, έχει διαμορφωθεί θεματικός χάρτης (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2016, 2018), στον οποίο απεικονίζονται οι σχέσεις μεταξύ των θεμάτων, καθώς και μεταξύ των θεμάτων και των ιδιοτήτων τους. Εφόσον έχουν συγκεντρωθεί όλα τα αποσπάσματα που έχουν κωδικοποιηθεί κάτω από κάθε κωδικό και έχει ολοκληρωθεί και η αντίστοιχη ταξινόμησή τους, είναι δυνατό να ξεκινήσει η συγγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Αξίζει να αναφερθεί και πάλι ότι ορισμένοι από τους κωδικούς μπορεί να μετακινηθούν από ένα θέμα σε ένα άλλο ή να χρησιμοποιηθούν σε παραπάνω από ένα θέμα. Σπουδαίο ρόλο στην οργάνωση των κωδικών, την ανάδειξη των θεμάτων και τις μεταξύ τους σχέσεις παίζει η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία. Τέλος, όπως υποστηρίζει ο Τσιώλης (2018: 113), τόσο κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης και της δημιουργίας θεμάτων όσο και κατά την παρουσίαση των ευρημάτων είναι χρήσιμη και πολύ σημαντική η «αξιοποίηση απεικονιστικών μορφών», όπως τα διαγράμματα, οι πίνακες και τα σχήματα για την οπτικοποίηση των ευρημάτων.

Βήμα πέμπτο: Έκθεση των ευρημάτων

Το πέμπτο και τελευταίο βήμα της θεματικής ανάλυσης αφορά την έκθεση των ευρημάτων της έρευνας. Όπως αναφέρει και ο Τσιώλης (2016, 2018), ενώ κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων έγινε επεξεργασία από τα δεδομένα προς τους κωδικούς-θέματα, τώρα εκθέτονται πρώτα τα θέματα που αναδείχθηκαν και δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Στην τελευταία φάση της θεματικής ανάλυσης γίνεται παρουσίαση του κάθε θέματος ξεχωριστά και συγχρόνως αναδεικνύεται το περιεχόμενό του βάσει των ιδιαίτερων πτυχών που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων (Τσιώλης, 2018: 122). Επίσης, κατά την ανάλυση του

κάθε θέματος ξεχωριστά διαπιστώνονται τυχόν διαφοροποιήσεις που το χαρακτηρίζουν.

Σε αυτό το στάδιο παρουσιάζονται αυτούσια τα αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων, ώστε να αναδειχθούν τα θέματα και οι ιδιότητές τους, καθώς και να τεκμηριωθούν τα ευρήματα (Willing, 2015). Επίσης, είναι βασικό να τονιστεί και ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται τα θέματα μεταξύ τους, δηλαδή να παρουσιαστεί και να αναλυθεί ο θεματικός χάρτης που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων (Τσιώλης, 2018).

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται η αναλυτική διαδικασία πραγματοποίησης της θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για μία «ευέλικτη», αλλά και «συστηματική» διαδικασία (Τσιώλης, 2018: 123), η οποία λογίζεται ως πολύ δημιουργική και σε καμία περίπτωση δεν εξελίσσεται με μηχανικό τρόπο.

Πριν ολοκληρώσουμε το κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η ποιοτική ανάλυση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με το χέρι, είτε με τη χρήση ενός προγράμματος στον υπολογιστή (Drisko & Maschi, 2016). Στην παρούσα έρευνα η ανάλυση των δεδομένων έγινε εξ ολοκλήρου με το χέρι, χωρίς τεχνικά βοηθήματα. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η διαδικασία αυτή είναι εξαιρετικά χρονοβόρα, αλλά συγχρόνως εξασφαλίζει την άμεση επαφή του ερευνητή με τα δεδομένα του, χωρίς την παρεμβολή κάποιου λογισμικού.

Μετά την αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας, καθώς και των βημάτων της θεματικής ανάλυσης, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα.

7. Κωδικοποίηση και Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την διεξαγωγή της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ανά ερευνητικό ερώτημα, ενώ παράλληλα με την παρουσίαση των κωδικών που αναδύθηκαν από τον λόγο των εκπαιδευτικών, παρατίθενται και τα αντίστοιχα αποσπάσματα. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε ερευνητικό ερώτημα, παρατίθενται αρχικά τα αποσπάσματα από τον λόγο των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και έπειτα αυτά των εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων (Τ.Τ.).

7.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποιες είναι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες και αυξημένες απαιτήσεις του έργου τους;

Οι κωδικοί που προέκυψαν για το πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα είναι οι εξής:

- Σεβασμός στην ετερότητα
- Σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα
- Παροχή αίσθησης ασφάλειας στους μαθητές/τριες
- Διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης
- Επάρκεια σε διδακτικές μεθόδους και δημιουργικές δραστηριότητες
- Αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- Ευελιξία και προσαρμοστικότητα
- Ουσιαστική διάθεση για επικοινωνία με τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες και προσπάθεια προσέγγισης αυτών μέσω της μητρικής τους γλώσσας
- Εστίαση στην ένταξη των μαθητών/τριων με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο
- Έμφαση στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων
- Συμβολή στην εξάλειψη στερεοτύπων

- Διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών/τριων εντός της τάξης
- Καλλιέργεια σημαντικών αξιών στους μαθητές/τριες (σεβασμός, αλληλεγγύη) και ενστάλαξη διαπολιτισμικών στάσεων
- Καλλιέργεια διαπολιτισμικής σκέψης και στάσης για τους εκπαιδευτικούς
- Προσωπική επαφή του εκπαιδευτικού με τις οικογένειες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων
- Προσδιορισμός σαφούς στοχοθεσίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Ενσυναίσθηση
- Διάθεση συνεργασίας εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής με τους εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων, καθώς και συνεργασία του σχολείου με την περιφέρεια και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης

Πιο συγκεκριμένα, τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων που ανέδειξαν τους παραπάνω κωδικούς είναι τα εξής:

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Σεβασμός στην ετερότητα

“Ο σεβασμός στις διαφορετικές ομάδες, είτε είναι εθνοτικές, είτε είναι θρησκευτικές(...), ίσες ευκαιρίες, το δικαίωμα στη γνώση. Πρώτα ο σεβασμός, το διαφορετικό, ότι είναι ένας άλλος κόσμος ο αραβικός, ο κουρδικός, άλλος πολιτισμός με τις αξίες του, με τις αρχές του, και... Ο σεβασμός και οι ίσες ευκαιρίες, δηλαδή το δικαίωμα και η πρόσβαση στη σχολική γνώση!” (Συν. Τ.Υ. 1)

“...το να νιώσει ο μαθητής, ο οποίος αυτή τη στιγμή δεν έχει το ίδιο γλωσσικό υπόβαθρο με μένα, δεν έχει το γενικότερο κοινωνικό υπόβαθρο, να νιώσει αποδεκτός, να νιώσει ότι σέβομαι και το κοινωνικό του πλαίσιο και την θρησκεία του και τα πάντα, ότι έχει τα ίδια δικαιώματα και ότι μπορεί να έρχεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο σιγά-σιγά κι αυτός θα νιώσει ότι μπορεί να παίρνει πράγματα, είτε από κοινωνικό-στο κοινωνικό κομμάτι, είτε στο μαθησιακό και στο οτιδήποτε.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“...πάντως έχει διαπιστωθεί ότι κάποιοι συνάδελφοί μου αδιαφορούν για τους βασικούς κανόνες που διέπουν την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση όπως είναι ο σεβασμός, η αλληλεπίδραση κ.λπ., κ.λπ., για να μην επαναλαμβάνομαι. Αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως, τους αλλοεθνείς μαθητές ως ένα πρόβλημα της τάξης εις ό,τι αφορά την ομαλή ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι οι καλοί μαθητές, άρα γι’ αυτούς είναι πρόβλημα..” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Καταρχήν θα ήθελα να πω ότι για μένα Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση απαλλαγμένη από οποιεσδήποτε προκαταλήψεις, στερεότυπα και ρατσισμό. Μέσα από τη διαδικασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν επιδιώκεται απλά η αναγνώριση των πολιτισμών μεταξύ τους, αλλά νομίζω ότι γίνεται κυρίως μια συνεχής ανταλλαγή γνώσεων και εμπολιτισμικών στοιχείων. Βασικά με πιο απλά λόγια, σου μαθαίνω και μου μαθαίνεις. Και, φυσικά, όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά να διέπονται από σεβασμό, κατανόηση και φυσικά αποδοχή.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“...να τους δείξω ότι υπάρχει αλληλοσεβασμός, πρέπει να υπάρχει αλληλοκατανόηση και όλα αυτά, έτσι, τις αξίες τις οποίες εγώ υποστηρίζω, πιστεύω και προσπαθώ μέσα από τη δουλειά μου να πετύχω.” (Συν. Τ.Υ. 15)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος αναφέρουν πως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει το σύνολο των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών τάξεων είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν, στο σύνολό τους, την σπουδαιότητα του σεβασμού, της κατανόησης και της αποδοχής των πολιτισμικών, πολιτιστικών, γλωσσικών και θρησκευτικών στοιχείων διαφοροποίησης αυτής της ομάδας μαθητών/τριων. Μάλιστα, θεωρούν ότι με την αποδοχή και τον σεβασμό στο διαφορετικό είναι εφικτή η δημιουργία ενός υγιούς πλαισίου πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων, ενώ συγχρόνως κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλει σημαντικά και στην ομαλή ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων. Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων εστίασαν περισσότερο στο σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας, όπως γίνεται εμφανές παρακάτω.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα

“..γιατί στην αφομοίωση υπάρχει αλλοίωση των πολιτιστικών στοιχείων και των δύο πλευρών. Δηλαδή, δεν θέλουμε να αφομοιωθούν, να είναι Ελληνάκια, (...) όχι δεν τα θέλουμε σαν Ελληνάκια, γιατί θα χάσουν τα δικά τους στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, θέλουμε να ενταχθούν όσο γίνεται πιο ομαλά.” (Συν. Τ.Υ. 3)

“Με άλλα λόγια δηλαδή, μιλώντας τις διάφορες γλώσσες, τις διαφορετικές γλώσσες των μαθητών, με αυτό τον τρόπο δίνουμε και μία ώθηση στην ελληνική γλώσσα, διότι έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι δεν υποβαθμίζεται η δική τους μητρική γλώσσα, αλλά ότι υπάρχει αποδοχή! Κάνουμε δηλαδή παραλληλισμό γλωσσών. Για παράδειγμα να σας πω ένα, λέμε το καλημέρα σε όλες τις γλώσσες και στην ελληνική και έτσι μέσα από αυτό, από αυτή την διαδικασία μαθαίνουνε πιο εύκολα τα ελληνικά.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..να τους εντάξουμε, όχι να τους ενσωματώσουμε. Αυτό που είπα να μη χάσουν και την ταυτότητά τους, δηλαδή ωραία να αποκτήσουνε κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες που υπάρχουν εδώ αλλά όχι και να χάσουν την ταυτότητά τους, εννοείται.” (Συν. Τ.Υ.15)

“Μαθαίνουνε στα παιδιά να μην να ενστερνίζονται τον δικό μας πολιτισμό και τα δικά μας, δική μας γλώσσα, τα δικά μας έθιμα, αλλά παράλληλα πρέπει κι εμείς να ενστερνιστούμε και ένα δικό τους κομμάτι, να υπάρχει δηλαδή μία αμοιβαία συνδιαλλαγή για να μπορέσει να λειτουργεί σε αυτά τα παιδιά. Για παράδειγμα το παιδάκι που έχω, η μαθήτριά από τη Συρία, εάν νιώσει ότι εγώ την αποκόπτω από κάτι δικό της, σίγουρα, δεν θα θέλει να εξελιχθεί και πάνω στο δικό μας πολιτισμό, στο δικό μας κομμάτι, σε ένα διαφορετικό κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“..να τα εντάξει, όχι απορρίπτοντας, αποδεχόμενος τις προϋπάρχουσες θέσεις τους, απόψεις τους, στο κοινωνικό σύστημα που ζούμε.” (Συν. Τ.Τ. 6)

“Πέρα από το θα αισθανθεί οικεία κάποιος όταν αναγνωριστεί αυτό που λέμε η πολιτισμική του ιδιαιτερότητα. Όταν λοιπόν βρεις τρόπους μέσα στην τάξη να δώσεις και στοιχεία της δικής του πολιτισμικής ταυτότητας, παράδειγμα να μιλήσουν και να πούνε, να γράψουν την ημερομηνία, κάτω από τα ελληνικά, να γράψουν και αυτοί στη δική τους γλώσσα ή να μιλήσουν και να πουν το καλημέρα και στη δική τους γλώσσα. Αυτό, αυτόματα, τους δίνει την έννοια της ταυτότητας και τους βοηθάει να κάνουν και το πέρασμα στο άλλο πολιτισμικό περιβάλλον.” (Συν. Τ.Τ. 9)

“..μου φαίνεται αδιανόητο, δεν μπορείς να αρνηθείς την βιολογική σου, τη μητρική του, συγγνώμη, ας το πούμε έτσι, γλώσσα. Απλά θα ήτανε σκόπιμο, θα ήτανε θετικό να μπορούνε αυτά τα παιδιά να χρησιμοποιήσουνε και τη μητρική τους γλώσσα, για να μάθουνε.” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Τόσο οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων, όσο και των Τάξεων Υποδοχής, υπογράμμισαν τη σημασία του σεβασμού στην πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων. Ανέφεραν μάλιστα, ότι είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να σέβονται τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της εθνοτικής ταυτότητας των μαθητών/τριων, καθώς με αυτόν τον τρόπο εντάσσονται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον και εναρμονίζονται με την σχολική κουλτούρα. Επομένως, εδώ, μιλάμε για ένταξη και όχι για αφομοίωση, η οποία συνεπάγεται την εξάλειψη των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών και στοιχείων κάθε ομάδας. Επίσης, όσον αφορά την ένταξη των μαθητών/τριων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επεσήμαναν ότι είναι εξίσου σημαντικό να αξιολογείται και η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριων, καθώς έτσι δεν υποβαθμίζεται η πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά αντιθέτως αναγνωρίζεται και αξιολογείται στο πλαίσιο της υγιούς πολιτισμικής συνδιαλλαγής.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Παροχή αίσθησης ασφάλειας στους μαθητές/τριες

“..εκεί όπου θα νιώσει και χαρούμενο και ασφαλές το παιδί. Γιατί αυτά τα παιδιά έχουνε κι αυτό το κομμάτι, τους ασφάλειας. Οπότε τους χώρος στον οποίο το παιδί θα έρχεται με χαρά και θα νιώθει ότι εδώ δεν κινδυνεύω, περνάω καλά, μαθαίνω, για μένα αυτό είναι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“..να ενταχθούν σε αυτό το περιβάλλον όσο γίνεται καλύτερα χωρίς προβλήματα, χωρίς αρνητικά συναισθήματα να το πω έτσι, γιατί ήδη έχουν περάσει θεωρώ κάποια πράγματα, αρνητικά στη ζωή τους, και προσπάθησα να έχουν ένα ευχάριστο καταρχάς περιβάλλον” (Συν. Τ.Υ. 17)

“..ο πρωταρχικός μου στόχος ήταν τα παιδιά να νιώθουν καλά. Οπότε και προσπάθησα μέσα από παιχνίδι κι όλα αυτά..” (Συν. Τ.Υ. 17)

“Είναι βασικό αυτό, να χτίσεις ένα φιλικό περιβάλλον και ένα δεκτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά αυτά θα νιώσουν άνετα και κυρίως ασφαλή, κυρίως ασφαλή, είναι πολύ σημαντικό, κάτι που δεν το πετυχαίνουν. Είναι, είναι ευλογίας έργο αν ένα σχολείο καταφέρει να δημιουργήσει ένα φιλικό περιβάλλον, γιατί τους φορές υπάρχει η άγνοια, υπάρχει η αδιαφορία, υπάρχουν και τα στεγανά, που εμποδίζουν να κάνεις ένα όμορφο περιβάλλον.” (Συν. Τ.Τ. 1)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένα άλλο ζήτημα που υπερτόνισαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων είναι η παροχή τους ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης για τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες. Δεδομένου ότι πολλοί από τους μαθητές/τριες με -κατά κύριο λόγο- προσφυγικό υπόβαθρο έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε Τάξη Υποδοχής-πολυπολιτισμική τάξη είναι σημαντικό να διαθέτει εκείνες τους ικανότητες που τον βοηθούν να εξασφαλίζει ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς. Το ασφαλές και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ίσως το σημαντικότερο βήμα για την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Επιπλέον, επειδή οι πρόσφυγες μαθητές/τριες έχουν βιώσει στην πλειοψηφία τους δύσκολες καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οφείλουν να γίνουν δημιουργοί νέων και κατάλληλων συνθηκών, όπου γεννιούνται καθημερινά θετικά συναισθήματα μέσω της χαράς που προσφέρει το σχολείο και η τάξη. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων επισημαίνουν ως επιτακτική ανάγκη τη δημιουργία του θετικού σχολικού κλίματος και περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα δίνεται η απαιτούμενη προσοχή σε όλους τους μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτό.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης

“..το πιο απλό που μπορεί να θέλει ένα παιδί, μια αγκαλιά ας πούμε, εγώ θα ήθελα να τους τη δίνω. Να χτίζεται τέτοια σχέση, εμπιστοσύνης, αγάπης, να νιώθουνε, να πάρουν τα καλά στοιχεία τέλος πάντων.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“Τώρα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, θεωρητικά είναι εκείνοι που μεσολαβούν ώστε να υπάρχει μια ομαλή και συνεχής ανταλλαγή πολιτισμικών δεδομένων, μια ισότιμη εκπαίδευση και ίσα δικαιώματα, έτσι ώστε βέβαια να μην καπελώνεται καμία ομάδα, ούτε η μειονοτική ομάδα, ούτε και η κυρίαρχη ομάδα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει νομίζω να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τις διαφορές μεταξύ των παιδιών και να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης πάνω στο οποίο θα θεμελιώσει και τις υπόλοιπες αξίες.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..κυρίως παίζει ρόλο το συναισθηματικό κομμάτι, γιατί άμα δεν νιώσει εμπιστοσύνη, ασφάλεια και αποδοχή, σίγουρα δεν θα μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και πόσο μάλλον και στο κοινωνικό περιβάλλον. Σίγουρα χρειάζεται πάρα-πάρα πολύ δουλειά αυτό το κομμάτι! Εγώ προσπαθώ συγκεκριμένα να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ για να νιώσουν οι μαθητές μου άνετα μέσα στην τάξη, και να νιώσουν εμπιστοσύνη και από την δική μου πλευρά να τους εμπιστευτώ αλλά και να με εμπιστευτούν.” (Συν. Τ.Υ. 8)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Σε συνέχεια των προηγούμενων αναφορών, οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος σημείωσαν και τη σημασία της διαμόρφωσης σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης είναι απαραίτητη προκειμένου να νιώσουν οι μαθητές/τριες ασφάλεια στο νέο περιβάλλον, αλλά και για ευοδωθεί η πολιτισμική συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση μεταξύ τους με τελικό στόχο την ένταξη. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι το κλίμα εμπιστοσύνης εντός της τάξης και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην θεμελίωση των βασικών αξιών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επομένως, μία από τις βασικότερες ικανότητες του εκπαιδευτικού που υπηρετεί τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι η διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης, αποδοχής και σεβασμού μεταξύ του ίδιου και των μαθητών/τριων του, αλλά και όλων των μαθητών/τριων μεταξύ τους.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επάρκεια σε διδακτικές μεθόδους και δημιουργικές δραστηριότητες

“..στο μάθημα χρησιμοποιώ κάποια εγχειρίδια, τα εγχειρίδια που μας έχουν διατεθεί από το Υπουργείο για τους πρόσφυγες και τα εγχειρίδια της Α΄ Δημοτικού και για τους

μικρότερους μαθητές και χρησιμοποιού εποπτικό υλικό, καρτέλες γραφής-ανάγνωσης, καρτέλες αρίθμησης, διαδραστικά παιχνίδια μέσα από τον υπολογιστή και τραγούδια πολλές φορές.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“..μπορεί να δουλέψουμε με τραγουδάκια πολλές φορές, με καρτέλες, με καρτέλες με παιχνίδια και με τραγουδάκια, και μετά με επανάληψη αυτών των ίδιων συγκεκριμένων λέξεων, δηλαδή θα κάνουμε δραστηριότητες, τραγούδια, καρτέλες, παιχνίδι, παιχνίδι στον υπολογισμό και μετά θα ακολουθήσει φύλλο εργασίας που να περιέχει αποκλειστικά αυτές τις συγκεκριμένες λέξεις, πάντα με τη συνοδεία εικόνας ας πούμε. Δηλαδή πάντα... δεν μπορεί δηλαδή τα φύλλα εργασίας να έχει, να περιέχει και κάτι άλλο μέσα, από άλλη θεματική ενότητα ας πούμε, είναι αποκλειστικά στοχευμένο στις λεξούλες που θα έχουμε μάθει! Αναλόγως, άλλες φορές βολεύει να τις μάθουμε με ένα τραγούδι, άλλες φορές με στιχάκια, άλλες φορές με ένα παιχνίδι, με διάφορες δραστηριότητες.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Η οποία όμως εκπαίδευση πρέπει να γίνεται στα πλαίσια δραστηριοτήτων, κι όχι μόνο απλού μαθήματος, είτε ας πούμε μαθήματος με έναν άλλο τρόπο, με... Ναι, πιο δημιουργικό, όχι τόσο το βιβλίο και τέλος, με δραστηριότητες, με ασκήσεις. Εγώ βρίσκω και από το Διαδίκτυο πράγματα, συνδυάζω, γιατί δεν γίνεται μόνο με το βιβλίο..” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Κυρίως περισσότερο χρησιμοποιούμε κάποιες καρτέλες πρώτης ανάγνωσης, μετά χρησιμοποιούμε κάποια γράμματα, που είναι σαν μικρά ξύλινα κυβάρια, δεν μπορώ να το περιγράψω και πιο αναλυτικά. Κυρίως στους μικρούς μαθητές. Μετά χρησιμοποιούμε λίγο και τη χρήση του Η/Υ και κατεβάζουμε διάφορα προγράμματα από το ΙΕΠ ως δηλαδή μέσω, μέσω των νέων τεχνολογιών και του κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού να τους κινήσουμε λίγο το ενδιαφέρον και να μάθουνε λίγο τα πρώτα βασικά.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“Πιστεύω ότι ο συνδυασμός ήχου και εικόνας βοηθάει πάρα-πάρα πολύ τα παιδιά! Και επίσης κάτι άλλο που βοηθάει και τους αρέσει πολύ και το διασκεδάζουνε, είναι το να μιλάμε πολλές γλώσσες μέσα στην τάξη.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Κυρίως βοηθάνε μέθοδοι πιο επικοινωνιακές, δηλαδή μέσα από παιχνίδι ίσως, αυτό τα βοήθησε πολύ, δηλαδή με παιδάκια Ρομά που προσπαθούσαν να μάθουνε, κυρίως χρησιμοποιούσαμε διδακτικό υλικό που ήταν κάρτες, γράμματα, κάποια τραγούδια ίσως, δηλαδή πιο πολύ σε μουσικοκινητικό, τους έμενε πιο πολύ απ’ ότι σε γραπτό λόγο, πρακτικό. Και πολλές φορές κάποιες κινήσεις, δηλαδή μετρούσανε με τα δάχτυλα, αυτά

βοήθησαν.. πολύ περισσότερο αυτές οι μέθοδοι σε σχέση με ένα απλό βιβλίο.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“Εγώ κυρίως έχω χωρίσει σε διάφορες ενότητες θεματικές (...) και με πλαστελίνη πολύ ασχολούμαστε. Τους αρέσει πάρα πολύ. Οπότε όταν μαθαίνουμε κάτι καινούριο, ένα καινούριο γράμμα, ή μία λέξη από τις πολλές που μαθαίνουμε, στο τέλος της ημέρας, σχεδόν κάθε μέρα, πιο παλιά το έκανα σχεδόν κάθε μέρα, πέντε λεπτά τους δίνω πλαστελίνη και φτιάχνουνε μια λέξη με την πλαστελίνη, έφτιαχναν στην αρχή τα γράμματα, το κεφαλαίο και το μικρό και τους αρέσει πάρα πολύ και το περιμένουν πως και πως.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..πολύ είναι τα παιχνίδια, μαθαίνουν εύκολα μέσω των παιχνιδιών, με τις εικόνες, με το βίντεο και τέλος θα βάλουμε με το να γράφουνε και να διαβάζουνε (...). Και τραγούδια, μαθαίνουν πολύ εύκολα τραγούδια και παιχνίδια. Δηλαδή άμα μπορούσα θα τους έκανα πιο πολλά παιχνίδια (...), τα μάθαν αυτά μέσω του παιχνιδιού και το είδα ότι το μάθανε εύκολα.” (Συν. Τ.Υ. 13)

“Γιατί αν ένα παιδί δεν καταφέρει να ενσωματωθεί στην κοινωνική ομάδα, δυσκολεύεται και το επίπεδο της εξέλιξης στην γλωσσομάθεια. Άρα μέσα από τα παιχνίδια, ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια γνωριμίας, δράσεις με εικαστικά όπου μπορούν να ενσωματωθούν και γλωσσικά-γλωσσικά σημεία επικοινωνίας, είναι βασικοί στόχοι.” (Συν. Τ.Τ. 9)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος κάνουν πολλές αναφορές στις αρετές του εκπαιδευτικού που υπηρετεί τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καθώς και στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί για μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, όπως επίσης και στις δημιουργικές δραστηριότητες που υλοποιεί εντός τάξης προκειμένου να προσεγγίσει τις διάφορες θεματικές. Ο εκπαιδευτικός μιας Τάξης Υποδοχής αξιοποιεί τέτοιες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να προσεγγίσει τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές/τριες, καθώς και τις κατάλληλες δραστηριότητες για μια πολυπολιτισμική τάξη. Χαρακτηριστικά αναφέρουν, οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, την αξιοποίηση εποπτικού και πολυαισθητηριακού υλικού, ψηφιακών μέσων και διαδραστικών δραστηριοτήτων, με έμφαση στο δημιουργικό παιχνίδι που στηρίζεται πολλές φορές στο μάθημα της μουσικής.

Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος, υποστήριξαν ότι γίνεται προσπάθεια εφαρμογής μέσα στην τάξη διαδραστικών πρακτικών που αφορούν το σύνολο των μαθητών/τριων που φοιτούν σε αυτή, όπως είναι τα παιχνίδια σε ομάδες, θεατρικό παιχνίδι, αξιοποίηση του μαθήματος των εικαστικών για έκφραση μέσω ζωγραφικής. Η εφαρμογή τους έχει ως απώτερο στόχο να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές/τριες να βελτιώσουν την επικοινωνία τους με τα υπόλοιπα παιδιά μέσω ευχάριστων δραστηριοτήτων, κάτι που είναι όμως ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα προς επίλυση στις Τυπικές Τάξεις, όπως παρατηρούν οι συμμετέχοντες της έρευνας.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

“..το διαχειρίζεσαι περισσότερο με διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως λέμε. Δηλαδή, προσαρμόζεις τη διδασκαλία στις ανάγκες του μαθητή. Δηλαδή ή άλλες φορές θα γίνει εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου μπορούμε, δηλαδή και όπου μας δίνεται περιθώριο από το πρόγραμμα, ή ειδάλλως ακολουθούμε και μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ουσιαστικά και το τμήμα υποδοχής πρέπει να, να χρησιμοποιήσεις διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι επιτακτική ανάγκη η χρησιμοποίησή της, η χρήση της για να έχεις τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“..είμαι εδώ μόνο για αυτά τα παιδιά, οπότε θα σκύψω ακριβώς πάνω από τις ανάγκες τους με τους ρυθμούς τους. Δεν είναι ότι εγώ έχω να βγάλω κάποια ύλη, πρέπει μέχρι τέλος της χρονιάς να τα έχω βγάλει. (...) μέχρι το τέλος της χρονιάς είναι να έχουν κατακτήσει κάποιους στόχους που έχω βάλει, που κι αυτοί μπαίνουν με βάση το κάθε παιδί. Δηλαδή μπορεί να έχω πέντε παιδιά μέσα στην τάξη, αλλά το καθένα να έχω στο μυαλό μου διαφορετικούς στόχους, ότι άμα τους κατακτήσει είμαστε σούπερ. Γιατί έχει το καθένα τους ρυθμούς του.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..δεν πάει όπως στις τυπικές τάξεις, ότι έχω από το αναλυτικό πρόγραμμα μέχρι το τέλος να έχω αυτούς τους στόχους.. Εδώ είναι στόχοι, κάθε παιδί είναι και διαφορετικός στόχος.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Προσπαθώ από την στιγμή που κατέχουν την ελληνική γλώσσα δεν είναι ότι δεν την κατέχουνε καθόλου, να συνυπάρξω μαζί με την τάξη τους. Παράλληλη και στην ουσία σαν ενισχυτική διδασκαλία, απλά πιο επικεντρωμένη στο παιδί, στο τι ανάγκες έχει..” (Συν. Τ.Υ. 14)

“..γιατί είναι ανάλογα στο παιδί και πόσο γρήγορα μαθαίνει και ποιος είναι ο τρόπος που μαθαίνει. Δηλαδή κάποιο μαθαίνει με αυτό που βλέπει και ακούει εκείνη την ώρα στην παράδοση, κάποιο άλλο πρέπει να κάτσει να το ξαναδιαβάσει, να το γράψει πολλές φορές και να το διαβάσει πολλές φορές, διαφοροποιείται ανάλογα το παιδί!” (Συν. Τ.Υ. 14)

“ο ίδιος (ο εκπαιδευτικός) κρίνει και διαχωρίζει σε ομάδες τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο που έχουν, κυρίως σε ό,τι αφορά τη γλώσσα. Και προσπαθεί να ασχοληθεί με την κάθε ομάδα ξεχωριστά, νομίζω ότι θα έπρεπε κάπου να υπάρχει διαφοροποίηση, ένας εκπαιδευτικός να έχει μια άλφα ηλικιακή ομάδα, με ένα άλφα επίπεδο, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός τάξη υποδοχής να έχει μια λίγο πιο προχωρημένη αν θέλετε σε ό,τι αφορά το γλωσσικό επίπεδο τάξη, για να μπορέσει να δουλέψει ομοιόμορφα ένα τμήμα τάξη υποδοχής.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..μέσα από την καθημερινή επαφή και με διαφοροποιημένη ουσιαστικά διδασκαλία, να καταφέρεις να δώσεις ερεθίσματα τέτοια που θα τους κάνουν να μιλήσουν και να προχωρήσουν στη γλώσσα.” (Συν. Τ.Τ. 9)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να βασίζεται και τελικά να αξιοποιεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τονίστηκε ως μείζονος σημασίας ζήτημα από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής που συμμετείχαν στην έρευνα (13 στους 15). Οι μαθητές/τριες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής έχουν διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο, κάτι που σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός είναι σε θέση να βοηθήσει τον κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά εστιάζοντας στις ιδιαίτερες ανάγκες του, εξατομικεύοντας τη διδασκαλία του και αξιοποιώντας στο μέγιστο βαθμό τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επομένως, η διαφοροποίηση του μαθήματος και η εξατομίκευση σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας συμβάλλει στην κάλυψη των στόχων που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για τον καθένα ξεχωριστά.

Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος βρίσκονται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη δημιουργία ομάδων στην τάξη ανάλογα με την ηλικία, τον βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριων, ώστε η διαδικασία μάθησης να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές/τριες. Η βασικότερη προϋπόθεση εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τους

εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι δημιουργία των κατάλληλων ερεθισμάτων για τον κάθε μαθητή/τρια σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Ευελιξία και προσαρμοστικότητα

“Μετά τις δραστηριότητες, να κάνει διαφορετικές δραστηριότητες και να μπορεί το μάθημα να το κάνει λίγο πιο ανοιχτό, αυτό δηλαδή από το βιβλίο και να προσαρμόσει και να είναι λίγο πιο ευέλικτος, αυτό κυρίως, να έχει την ευελιξία θεωρώ.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Προσπάθησα να γίνει πολύ ευχάριστο, στα μικρά περισσότερο μέσω παιχνιδιού, περισσότερο με την ομιλία, με την επικοινωνία, (...) γιατί όπως είπα, έχει παιδιά που δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο και δεν μπορούν ούτε μια γραμμή να γράψουν. Υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες σε αυτό. Οπότε επειδή γινόταν σαν παιχνίδι, προσπαθούσα λίγο με διάφορα παιχνίδια να βοηθήσω στη γλώσσα ή στα μαθηματικά, (...) αλλά σε μορφή παιχνιδιού περισσότερο και όχι τόσο...θεωρία”. (Συν. Τ.Υ. 10)

“Οπότε, η λέξη ευελιξία την χρησιμοποιού πολύ συχνά, γιατί νομίζω πως είναι κάτι που σε αυτά τα παιδιά χρειάζεται 100%, σε όλες τις τάξεις πρέπει να την έχουμε, νομίζω ότι εδώ ακόμη πιο πολύ. Πρέπει να έχεις το νου σου, ότι σήμερα υπολογίζεις να κάνεις αυτό και μόλις θα έρθεις και δεις ότι το τμήμα σου δεν είναι (έτοιμο), (...) τα συνενώνω, βρίσκονται άλλα που έχουν πιο καλή γνώση, στην ουσία δούλενα εξατομικευμένα σε κάποια θέματα, ενώ είχα τμήμα.” (Συν. Τ.Υ. 17)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής του δείγματος προέκυψε ένα ακόμα στοιχείο που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού πολυπολιτισμικής τάξης. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κάνουν λόγο για την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι απαραίτητο να αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά. Και επειδή οι περιπτώσεις μαθητών/τριων που θα συναντήσει ο εκπαιδευτικός μέσα σε μία Τάξη Υποδοχής -και Τυπική Τάξη- είναι πολλές και απρόβλεπτες (όσον αφορά το επίπεδο,

τη γλώσσα, τυχόν προβλήματα που μπορεί να έχουν, όπως κάποια διαταραχή, αναπηρία, μαθησιακή δυσκολία, ή/και ζητήματα στον ρυθμό της προόδου), από τον λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνεται ότι η ευελιξία χαρακτηρίζεται ως αρετή που είναι χρήσιμο να κατέχει ο εκπαιδευτικός, ώστε να είναι αποτελεσματικός στην διδασκαλία, αλλά και στη γενικότερη αλληλεπίδραση που έχει με τους μαθητές/τριες του. Ας μην ξεχνάμε ότι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της Διαπολιτισμικής Ικανότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης (Roux, 2002).

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Ουσιαστική διάθεση για επικοινωνία με τους μαθητές/τριες και προσπάθεια προσέγγισής τους μέσω της μητρικής τους γλώσσας

“Βέβαια έχω μάθει και κάποιες δικές τους λεξούλες και έχω προσπαθήσει με τη βοήθεια του μπαμπά μιας μαθήτριας να μάθω κάποια αραβικά σε επίπεδο προφορικής επικοινωνίας για να είναι πιο εύκολο κυρίως όταν υποδέχομαι καινούριους μαθητές.”

(Συν. Τ.Υ. 2)

“Πρέπει να βρει τρόπους να πλησιάσει τα παιδιά, παρά το γεγονός ότι δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τον γλωσσικό κώδικα. Επομένως εκεί γίνεσαι λίγο μάγος της τάξης, πρέπει να ξεπεράσει αυτό το εμπόδιο, ακόμα και τώρα δηλαδή που μαθαίνω αραβικά, δεν έχω φτάσει σε επίπεδο να μπορώ να συνεννοηθώ, ΟΚ, σε κάποια βασικά πολύ απλά πραγματάκια, αλλά για τα άλλα (...). Ναι, είναι να μπορέσουν τα παιδιά να νιώσουν ότι εδώ θα κάνουμε πράγματα μαζί, θα αλληλεπιδράσουμε, παρά το γεγονός ότι δεν μας καταλαβαίνουν απόλυτα, δεν τους καταλαβαίνουμε. Άρα, αυτό είναι το πρώτο κομμάτι που πρέπει να ξεπεράσει ο δάσκαλος.”

“Με άλλα λόγια δηλαδή, μιλώντας τις διάφορες γλώσσες, τις διαφορετικές γλώσσες των μαθητών, με αυτό τον τρόπο δίνουμε και μία ώθηση στην ελληνική γλώσσα, διότι έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι δεν υποβαθμίζεται η δική τους μητρική γλώσσα, αλλά ότι υπάρχει αποδοχή! Κάνουμε δηλαδή παραλληλισμό γλωσσών. Για παράδειγμα να σας πω ένα, λέμε το καλημέρα σε όλες τις γλώσσες και στην ελληνική και έτσι μέσα από αυτό, από αυτή την διαδικασία μαθαίνουνε πιο εύκολα τα ελληνικά.”

(Συν. Τ.Υ. 8)

“Και τους ρωτάω, άμα ας πούμε όταν βλέπω ότι βαριούνται ή η προσοχή τους έχει φύγει, κουράστηκαν, τους ρωτάω, πως είναι αυτό στα κούρδικα; Και μου το λένε. Μετά το λέω κι εγώ..” (Συν. Τ.Υ. 13)

“..θα χρησιμοποιήσω όποιο υλικό μπορέσω, θα κάνω ό,τι μπορώ, έτσι ώστε τα παιδιά και εγώ να καταφέρουμε να επικοινωνήσουμε..” (Συν. Τ.Υ. 17)

“..γίνονται αρκετές προσπάθειες προσέγγισης, προσπαθούμε να ανταλλάξουμε κάποιες εκφράσεις, να μάθουνε κι αυτά από μας, να μάθουμε κι εμείς από αυτά, κυρίως βασικές εκφράσεις για να μπορούνε να συνεννοηθούν και να επικοινωνήσουνε μέσα στο σχολικό περιβάλλον..” (Συν. Τ.Τ. 4)

“Πρέπει να βρεις ένα πλαίσιο επικοινωνίας με βασικές καθημερινές λέξεις, σε περίπτωση που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά, ούτως ώστε να μουν σιγά-σιγά σε αυτό που λέμε καθημερινότητα, επικοινωνία στα βασικά, και μετά να στηθεί ένα πρόγραμμα, ένα παράλληλο πρόγραμμα, ούτως ώστε ανάλογα με το τι στόχους θα θέσει στα παιδιά αυτά, ανάλογα με το τι παίρνει, σε ποιο σημείο γλωσσομάθειας βρίσκονται, που θέλουμε να πάμε, μέσα από την καθημερινή επαφή και με διαφοροποιημένη ουσιαστικά διδασκαλία, να καταφέρεις να δώσεις ερεθίσματα τέτοια που θα τους κάνουν να μιλήσουν και να προχωρήσουν στη γλώσσα.” (Συν. Τ.Τ. 9)

“..ουσιαστικά οι λέξεις που έχω μάθει είναι ένα παιχνίδι που κάναμε επικοινωνιακό με τα παιδιά, προσπαθώντας να κερδίσω την εύνοιά τους. Δηλαδή κοπιάραμε ο ένας τις λέξεις του άλλου, δηλαδή αντιγράφαμε το καλημέρα όπως λέτε, ή το γεια ή το αντίο ή το συγνώμη ή το παρακαλώ, λεξούλες κλειδιά που χρησιμοποιούμε κατ’ επανάληψη κάθε μέρα, προσπαθώντας ξαναλέω να κερδίσω την εύνοιά τους. Δεν μπορώ να πω όμως ότι έχω μάθει τη γλώσσα τους, σε καμία περίπτωση, απλώς έχω μάθει λεξούλες για να παίζω με τα παιδιά.” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος σημειώνουν πως το ουσιαστικότερο ζήτημα προς επίλυση εντός των τάξεων τους είναι η ουσιώδης επικοινωνία τους με τους μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό και κυρίως προσφυγικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επίμονη και πολλές φορές επίπονη προσπάθειά τους για ποιοτική επικοινωνία με τους δίγλωσσους μαθητές/τριες τους στις Τάξεις Υποδοχής, χρησιμοποιώντας πολλά και διάφορα μέσα. Μία από τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του

δείγματος είναι η εκμάθηση φράσεων ή λέξεων της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριων, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν μαζί τους σε ένα πρώτο και βασικό επίπεδο. Μάλιστα, κάτι τέτοιο φαίνεται πως χαροποιεί ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες όλων των ηλικιών, δίνοντάς στους συγχρόνως το έναυσμα περαιτέρω ενασχόλησης των ιδίων με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος δίνουν παρόμοιες απαντήσεις για το εν λόγω ζήτημα. Ειδικότερα, αναφέρουν πως η αξιοποίηση απλών φράσεων και προτάσεων από την καθημερινότητα στην μητρική γλώσσα των μαθητών/τριων, τους έχει βοηθήσει να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με τους διαφοροποιημένους γλωσσικά μαθητές/τριες τους, να τους προσεγγίσουν με αισθήματα αποδοχής και σεβασμού και τελικά να πετύχουν μία καλή επικοινωνία μαζί τους φέρνοντάς τους σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Εστίαση στην ένταξη των μαθητών/τριων

“Η ένταξη νομίζω, η ένταξη νομίζω είναι το καλύτερο (...), γιατί στην αφομοίωση υπάρχει αλλοίωση των πολιτιστικών στοιχείων και των δύο πλευρών. Δηλαδή, δεν θέλουμε να αφομοιωθούν, να είναι Ελληνάκια, (...) όχι δεν τα θέλουμε σαν Ελληνάκια, γιατί θα χάσουν τα δικά τους στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, θέλουμε να ενταχθούν όσο γίνεται πιο ομαλά.” (Συν. Τ.Υ. 3)

“..είναι κυρίως η αποδοχή και η ένταξη των μαθητών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά όχι τόσο η ενσωμάτωση, όσο η ένταξη. Δηλαδή να μπορούν να συναναστρέφονται, να κρατάνε και τα κοινά τους τα στοιχεία από τα οποία προέρχονται να τα διατηρούν για να μην χάσουν την ταυτότητα την πολιτιστική που έχουν, αλλά να μπορούν να προσαρμοστούνε στις ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος έτσι ώστε να είναι και αποδεκτά.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“..να τους εντάξουμε, όχι να τους ενσωματώσουμε. Αυτό που είπα να μη χάσουν και την ταυτότητά τους, δηλαδή ωραία να αποκτήσουνε κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες που υπάρχουν εδώ αλλά όχι και να χάσουν την ταυτότητά τους, εννοείται.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..να μάθουνε την γλώσσα μας, τα έθιμά μας, και να μπορέσουμε να βοηθήσουμε την καθημερινότητά τους φυσιολογικά χωρίς συγκρούσεις και προβλήματα.” (Συν. Τ.Τ. 6)

“..η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εντάξει όσο το δυνατόν πιο ομαλά τα παιδιά από διαφορετικές, από διαφορετικές χώρες, με διαφορετικά ήθη, έθιμα, θρησκείες, αρχές πιθανόν, ηθικές αξίες πιθανόν, να τα εντάξει, όχι απορρίπτοντας, αποδεχόμενος τις προϋπάρχουσες θέσεις τους, απόψεις τους, στο κοινωνικό σύστημα που ζούμε.” (Συν. Τ.Τ. 8)

“Δεν αφομοιώνουμε, ενσωματώνουμε με την έννοια αυτό, με την έννοια της ένταξης. Δηλαδή όταν λέω ενσωματώνω, στο σώμα, στο κοινωνικό σώμα, χωρίς όμως να απαλείφεται η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα. Ενώ αν πούμε, αν πούμε αφομοίωση εκεί επιδιώκουμε ουσιαστικά να σβήσουμε ότι έχει αποτυπωθεί σαν πολιτισμική ιδιαιτερότητα.” (Συν. Τ.Τ. 9)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Τόσο οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων όσο και οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος υπογράμμισαν τη σημασία της ένταξης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων με όρους αποδοχής και σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητά τους, καθώς και της διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής τόνισαν ότι ο εκπαιδευτικός πολυπολιτισμικής τάξης πρέπει να έχει την ικανότητα να επικεντρωθεί στη σχολική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων, γιατί με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται, εντός και εκτός τάξεων, διαπολιτισμικές αρχές που αφορούν το σεβασμό και την αποδοχή, την κατανόηση και την αλληλοϋποστήριξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος υποστηρίζουν ότι εάν επιτευχθεί ομαλή και άμεση ένταξη των διαφοροποιημένων γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών/τριων, είναι πολύ πιθανό να δοθεί γρηγορότερα λύση στις συγκρούσεις που ενδέχεται να υπάρξουν μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Έμφαση στον προσδιορισμό του στόχου της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριων

“Στόχος ήταν αρχικά η κοινωνικοποίηση..” (Συν. Τ.Υ. 4)

“..βασικός στόχος είναι η ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνική ομάδα.” (Συν. Τ.Τ. 9)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων και Τάξεων Υποδοχής του δείγματος δίνουν έμφαση στην κοινωνικοποίηση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Εδώ, ο βασικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να συμβάλλει τα μέγιστα μέσω της διδασκαλίας και των δράσεων του στην τάξη, ώστε οι μαθητές/τριες να κοινωνικοποιηθούν στη βάση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πρωταρχικός στόχος για να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση είναι η καλλιέργεια του σεβασμού στον άλλο, καθώς και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριων μέσω βιωματικών εμπειριών που διαδραματίζονται εντός της τάξης.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συμβολή στην εξάλειψη των στερεοτύπων

“..δεύτερος στόχος και τα παιδιά από εδώ τα Ελληνάκια να μπορέσουν να αφήσουν στην άκρη τις όποιες έτσι προκαταλήψεις έχουνε και να γίνουν μια ομάδα. Γι’ αυτό δουλέψαμε με όλες τις τάξεις ας πούμε κάποια project τα οποία να είχαν αυτή την αλληλεπίδραση. Και πάντα μπαίνουμε σε μια διαδικασία να κάνουμε πάρα πολύ μεγάλη συζήτηση, όποτε συμβαίνει κάποιο περιστατικό, ας πούμε με τσακωμό ή οτιδήποτε, που βγαίνουν από εκεί από μέσα από τα στερεότυπα που κουβαλάνε τα παιδιά.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“Έχει να κάνει με τον συγκερασμό των πολιτισμών, έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων που έχουνε διαφορετική πολιτισμική προέλευση, είναι ένα κομμάτι που αφορά στη σωστή διαπαιδαγώγηση πάνω στις διαπολιτισμικές αξίες και τα διαπολιτισμικά (...) και τις διαπολιτισμικές αρχές, με στόχο την ανάπτυξη εκείνων των ανθρωπίνων αξιών που θα καταπολεμήσουν ρατσιστικά φαινόμενα και φαινόμενα περιθωριοποίησης των ομάδων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Το να φέρεις κοντά τους ανθρώπους! Να μάθεις τον άνθρωπο να σέβεται τον άνθρωπο και για να συμβεί αυτό, πρέπει να μάθει ο άνθρωπος να μην φοβάται και για να μάθει να μη φοβάται, πρέπει να τον μάθεις γιατί ο άλλος είναι διαφορετικός, αυτό για μένα είναι διαπολιτισμικό..” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..να μπορέσουμε να συνυπάρξουμε με τα υπόλοιπα ήρεμα, χωρίς εντάσεις, χωρίς επιθέσεις, αυτός ήταν ο κύριος στόχος, η ομαλή αποδοχή τους και από τα παιδιά αλλά και τα ίδια να αποδεχθούνε το περιβάλλον...” (Συν. Τ.Τ. 3)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένα ακόμη θέμα που προέκυψε από τον λόγο των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος είναι και η ικανότητα του εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε πολυπολιτισμική τάξη να συμβάλλει στην μείωση και πολλές φορές και στην εξάλειψη των στερεοτύπων. Ο εκπαιδευτικός της πολυπολιτισμικής τάξης, Τάξης Υποδοχής ή Τυπικής Τάξης, κατέχει τον ρόλο του ρυθμιστή, καθώς είναι αυτός που μέσω των δράσεων του βοηθά τους/τις μαθητές/τριες του να εφαρμόσουν τις διαπολιτισμικές αρχές, τους οχυρώνει συναισθηματικά ώστε να μην φοβούνται το άγνωστο και το διαφορετικό και έτσι φροντίζει οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες να συνυπάρχουν ειρηνικά, αποτρέπει τις συγκρούσεις μεταξύ τους και απομακρύνει όλους τους μαθητές/τριες από τον ρατσισμό και τις συμπεριφορές που τον προκαλούν. Γι' αυτό απαραίτητο είναι ο εκπαιδευτικός πολυπολιτισμικής τάξης να αξιοποιεί εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουν στόχο την αλληλεπίδραση και ειρηνική συνύπαρξη των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση να διαχειριστεί την τάξη του και το μαθητικό δυναμικό της. Μία από τις σπουδαιότερες δεξιότητες που κατέχει ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, είναι η συμβολή του στην εξάλειψη των ιδεών εκείνων που οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές και εχθρικές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό (Roux, 2002).

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων εντός της τάξης

“Θα πρέπει να μπορεί να χειρίζεται την τάξη και τις διαφορετικές κουλτούρες που έχουν εδώ τα παιδιά, γιατί και σε μένα μπορείς να πούμε στην Ε' Δημοτικού και στην ΣΤ', που είναι μαζί, δεν είναι πάντα από τη Συρία όλα, κάποια είναι από τη Συρία, κάποια από το Ιράν κι αυτό πρέπει κάπως να το συνδυάσεις, δεν είναι πάντα εύκολο. Οπότε αυτό, να μπορεί να ανταπεξέλθει σε διαφορετικές κουλτούρες των παιδιών...” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Τώρα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, θεωρητικά είναι εκείνοι που μεσολαβούν ώστε να υπάρχει μια ομαλή και συνεχής ανταλλαγή πολιτισμικών δεδομένων, μια ισότιμη

εκπαίδευση και ίσα δικαιώματα, έτσι ώστε βέβαια να μην καπελώνεται καμία ομάδα, ούτε η μειονοτική ομάδα, ούτε και η κυρίαρχη ομάδα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει νομίζω να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τις διαφορές μεταξύ των παιδιών...” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Πολλοί πολιτισμοί μαζί που μπορούν να διαμορφώσουν κάτι πολύ όμορφο για μένα, γιατί κι εγώ έχω γεννηθεί και έχω μεγαλώσει στο εξωτερικό, οπότε δεν κοιτάω από πού είναι το παιδί, αλλά ποιο είναι το παιδί, τι δυνατότητες έχει το παιδί και τι μπορούμε να κάνουμε όλοι μαζί σαν μια ομάδα..” (Συν. Τ.Υ. 14)

“Χρέος του κάθε εκπαιδευτικού είναι να μπορέσει να έρθει στη θέση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών, να κατανοήσει τις ανάγκες τους, να απορροφήσει τις όποιες συγκρουσιακές σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ τους, κυρίως λόγω του φόβου του ξένου και του αγνώστου..” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Προσπαθούμε μέσα στο σχολείο να αμβλύνουμε αυτούς τους ανταγωνισμούς, αλλά καταλαβαίνετε ότι είναι πολύ δύσκολο να υπεισέλθουμε σε δικά τους θέματα πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά, δεν ξέρω εγώ τι άλλο.” (Συν. Τ.Τ. 1)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Επιπρόσθετα, ένα ακόμα στοιχείο που καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να αναλάβει μία πολυπολιτισμική τάξη είναι η οπτική που έχει ο ίδιος για το διαφορετικό και ο τρόπος με τον οποίο το αντιμετωπίζει. Ο διαπολιτισμικά έτοιμος και ικανός εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία μάθησης, νέας γνώσης και εξερεύνησης (Roux, 2002). Ειδικότερα, στις Τάξεις Υποδοχής φοιτούν μαθητές/τριες που φέρουν ο καθένας από αυτούς διαφορετικό πολιτισμό, διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία, διαφορετικά ήθη και έθιμα. Όπως σημειώνουν εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος, είναι σπουδαίας σημασίας η διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό, η αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών/τριων και η εύρεση κοινών τόπων, παρά τις όποιες διαφορές τους. Για να υλοποιηθεί αυτό εντός της Τάξης Υποδοχής, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοεί και να σέβεται τις ιδιαίτερες ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριων, καθώς και να δημιουργεί συνθήκες στις οποίες απουσιάζει ο ανταγωνισμός και η εχθρότητα μεταξύ των μαθητών/τριων. Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος συμφωνούν ως προς την άμβλυνση του ανταγωνισμού μεταξύ

των μαθητών/τριων, κάτι που εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να το διαχειριστεί.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Καλλιέργεια σημαντικών αξιών στους μαθητές/τριες (σεβασμός, αλληλεγγύη) και ενστάλαξη διαπολιτισμικών στάσεων

“..και να μπορέσει να καλλιεργήσει στα παιδιά αυτά την συνεργασία, την αλληλεγγύη και πάνω απ’ όλα το σεβασμό. Και μπορεί να το πετύχει αυτό, όχι απευθυνόμενος ξεχωριστά σε κάθε πολιτισμική ομάδα μέσα στην τάξη του, αλλά σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν προέρχονται από τους...από την χώρα υποδοχής ή από άλλες μειονοτικές ομάδες.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..είναι ένα κομμάτι που αφορά στη σωστή διαπαιδαγώγηση πάνω στις διαπολιτισμικές αξίες και τα διαπολιτισμικά (...) και τις διαπολιτισμικές αρχές, με στόχο την ανάπτυξη εκείνων των ανθρωπίνων αξιών που θα καταπολεμήσουν ρατσιστικά φαινόμενα και φαινόμενα περιθωριοποίησης των ομάδων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Σαφώς και το στοίχημα και η ευθύνη πέφτει κυρίως πάνω στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι φέρνουν όλη την ευθύνη ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Αγωγής και της μεταλαμπάδευσης και εμφύσησης πολιτισμικών και διαπολιτισμικών αξιών στα παιδιά, μαθητές που αποκτούν, που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Μαθαίνουμε στα παιδιά να μην ενστερνίζονται τον δικό μας πολιτισμό και τα δικά μας, δική μας γλώσσα, τα δικά μας έθιμα, αλλά παράλληλα πρέπει κι εμείς να ενστερνιστούμε και ένα δικό τους κομμάτι, να υπάρχει δηλαδή μία αμοιβαία συνδιαλλαγή για να μπορέσει να λειτουργεί σε αυτά τα παιδιά. Για παράδειγμα το παιδάκι που έχω, η μαθήτριά από τη Συρία, εάν νιώσει ότι εγώ την αποκόπτω από κάτι δικό της, σίγουρα, δεν θα θέλει να εξελιχθεί και πάνω στο δικό μας πολιτισμό, στο δικό μας κομμάτι, σε ένα διαφορετικό κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 4)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος κάνουν λόγο και για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στις τάξεις και το σχολείο. Είναι γεγονός πως ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε πολυπολιτισμική τάξη οφείλει να

στηρίζεται και τελικά να εφαρμόζει σε πρακτικό επίπεδο τις διαπολιτισμικές αρχές, συμπαρασύροντας τους μαθητές/τριες του να τις ακολουθήσουν και να τις εφαρμόσουν εντός και εκτός της τάξης. Είναι αυτός που ωθεί τους/τις μαθητές/τριες του να υιοθετήσουν τις διαπολιτισμικές αξίες και να εκδηλώσουν συμπεριφορές αποδοχής, σεβασμού, αλληλεγγύης και υγιούς αλληλεπίδρασης με τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες που αλληλοεπιδρούν τόσο εντός, αλλά και εκτός σχολικού πλαισίου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος εξέφρασαν εξίσου την αναγκαιότητα του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πολυπολιτισμικής τάξης, αλλά και κάθε τάξης, ηγείται μέσω του παραδείγματός του, αποτελώντας πρότυπο και πηγή έμπνευσης μέσω των στάσεων και συμπεριφορών του για όλους τους μαθητές/τριες (Roux, 2002· Portera, 2011).

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Καλλιέργεια διαπολιτισμικής σκέψης και στάσης για τους εκπαιδευτικούς

“Θα έλεγα ότι η στάση μας σαν σύνολο εκπαιδευτικών θέλει ακόμα πάρα πολλή δουλειά! Και θέλουμε πράγματι να εντρυφήσουμε πάνω στις αξίες και στα ιδανικά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για να μπορέσουμε να υπηρετήσουμε και να επιτύχουμε τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..δεν επιδιώκεται απλά η αναγνώριση των πολιτισμών μεταξύ τους, αλλά νομίζω ότι γίνεται κυρίως μια συνεχής ανταλλαγή γνώσεων και εμπολιτισμικών στοιχείων. Βασικά με πιο απλά λόγια, σου μαθαίνω και μου μαθαίνεις. Και, φυσικά, όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά να διέπονται από σεβασμό, κατανόηση και φυσικά αποδοχή.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Το θεωρώ σημαντικό για να επιτευχθεί και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί ζούμε σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική, οπότε το θεωρώ μέσο και αυτό. Δηλαδή διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαφορετική γλώσσα, το διαφορετικό πολιτισμό, το θεωρώ μέσο για να επιτευχθούν οι ίσες ευκαιρίες στο σχολείο.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..πρέπει να βασίζεται σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας συνεργασίας, σεβασμού, εκτίμησης, αλληλοβοήθειας και κυρίως αποδοχής.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“..στη γενικότερη στάση, αρχικά, τον τρόπο σκέψης, όσο αυτό είναι εφικτό, εκπαιδευτικών, γονέων, διευθυντή, όλων όσων συναναστρέφονται με το σχολείο και μετά

περισσότερο αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, στα μαθήματα(...). Εντάξει στα μαθήματα ακολουθούμε το πλαίσιο που μας προτείνεται, αλλά με ριζικές αλλαγές, έτσι ώστε να διευκολυνθούν και να ομαλοποιηθεί η κατάσταση και να ενταχθούν αυτά τα παιδιά.”

(Συν. Τ.Τ. 5)

“Σκεφτόμαστε ότι είναι παιδιά όπως είναι τα παιδιά όλου του κόσμου. Μπορεί να έχουν διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, ίσως και αξίες και αρχές κ.λπ., αλλά αυτό δεν μας εμποδίζει να τα δεχτούμε και να τα βλέπουμε όπως βλέπουμε τα παιδιά τα δικά μας.” **(Συν. Τ.Τ. 8)**

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής του δείγματος αναφορικά με την επιτακτική ανάγκη καλλιέργειας της διαπολιτισμικής σκέψης και την υιοθέτηση των αξιών και των ιδανικών της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος αναφέρει πως μόνο με την υιοθέτηση των αξιών και των ιδανικών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι δυνατόν να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται σε μία πολυπολιτισμική τάξη, ενώ συγχρόνως τονίζουν ότι είναι αναγκαίο να εξασφαλιστεί η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος, και συγκεκριμένα οι 14 στους 15, συμφωνούν αναφορικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει και να μεταλαμπαδεύει στους μαθητές/τριες του την αξία της αμοιβαίας συνεργασίας και εκτίμησης, της αποδοχής και της κατανόησης, καθώς και του σεβασμού απέναντι στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Μάλιστα, θεωρούν πως αναγκαίο χαρακτηριστικό ενός εκπαιδευτικού που έχει αναλάβει μία πολυπολιτισμική τάξη είναι να δίνει έμφαση στην καλλιέργεια και την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ώστε να λειτουργεί έμπρακτα και από την πρώτη στιγμή προς όφελος των μαθητών/τριων.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Προσωπική επαφή του εκπαιδευτικού με τις οικογένειες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων

“..πρέπει να επικοινωνώ τόσο συχνά, γιατί πρέπει να καλώ, πρέπει να ενημερώνω τους γονείς...(…) για να έχουμε έτσι μία ολοκληρωμένη εικόνα και για την οικογένεια και για τα παιδιά και μία ολοκληρωμένη ενημέρωση.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“..να μπορέσουμε να έρθουμε σε μεγαλύτερη επαφή και επικοινωνία με τις οικογένειες των παιδιών των αλλοδαπών μαθητών μας, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους και να βρούμε λύση στα μαθησιακά τους προβλήματα..” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Από την αρχή μόλις ανέλαβα την τάξη, ζήτησα να δω όλα τα χαρτιά των παιδιών, ζήτησα από τις συντονίστριες και από υπεύθυνους που υπάρχουνε στα ΜΚΟ και ασχολούνται με αυτό, η Intersos συγκεκριμένα, να μάθω στοιχεία για τα παιδιά, για τον οικογενειακό κύκλο, οικογενειακή κατάσταση, για τα αδέρφια, για οτιδήποτε, που μένουν, πως είναι, πόσο καιρό έχουν στην Ελλάδα. Τελικά, κατάφερα με κάποιους γονείς να έρθω σε προσωπική επαφή” (Συν. Τ.Υ. 10)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Μία ακόμη σημαντική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού Τάξης Υποδοχής-πολυπολιτισμικής τάξης είναι η συχνή και συνεχής προσπάθεια για επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών/τριων ή, σε περίπτωση που ένα παιδί είναι ασυνόδευτο και χωρίς οικογένεια, η εξίσου συχνή επικοινωνία με τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) και τις δομές φιλοξενίας όπου ζουν οι ανήλικοι μαθητές/τριες. Αυτή η συνεργασία είναι καθοριστικής σημασίας και συμβάλει τα μέγιστα ώστε ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει μία πραγματική εικόνα για την ψυχολογική, συναισθηματική και οικογενειακή κατάσταση κάθε μαθητή. Όλη αυτή η διαδικασία βέβαιο είναι ότι βοηθά τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει το προφίλ των μαθητών/τριων και να θέτει τους ανάλογους στόχους. Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος τόνισαν στο σύνολό τους πως η επικοινωνία με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων είναι μείζονος σημασίας, ενώ από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων δεν σχολίασαν ιδιαίτερα το συγκεκριμένο θέμα.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Προσδιορισμός σαφούς στοχοθεσίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

“Στόχος ήταν αρχικά η κοινωνικοποίηση..” (Συν. Τ.Υ. 4)

“..μέχρι το τέλος της χρονιάς είναι να έχουν κατακτήσει κάποιους στόχους που έχω βάλει, που κι αυτοί μπαίνουν με βάση το κάθε παιδί. Δηλαδή μπορεί να έχω πέντε παιδιά μέσα στην τάξη, αλλά το καθένα να έχω στο μυαλό μου διαφορετικούς στόχους, ότι άμα τους κατακτήσει είμαστε σούπερ.” (Συν. Τ.Υ. 12)

..δεν πάει όπως στις τυπικές τάξεις, ότι έχω από το αναλυτικό πρόγραμμα μέχρι το τέλος να έχω αυτούς τους στόχους.. Εδώ είναι στόχοι, κάθε παιδί είναι και διαφορετικός στόχος.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Θεωρώ πως βοηθάει το να γνωρίζεις πέντε πράγματα. Το να γνωρίζεις μέχρι που θα κινηθείς, ποιοι είναι οι στόχοι σου βασικά, έχεις ένα αλλοδαπό μαθητή, τι πρέπει να τον κάνεις, μέχρι που θα βάλεις τον πήχη ψηλά, μέχρι τι θα κάνεις, ποια είναι η αφετηρία σου; Θα πρέπει να υπάρχουν στόχοι, όπως σε όλα τα παιδιά βέβαια.” (Συν. Τ.Υ. 17)

“..ο πρωταρχικός μου στόχος ήταν τα παιδιά να νιώθουν καλά. Οπότε και προσπάθησα μέσα από παιχνίδι κι όλα αυτά..” (Συν. Τ.Υ. 17)

“..όπου μπορούν να ενσωματωθούν και γλωσσικά-γλωσσικά σημεία επικοινωνίας, είναι βασικοί στόχοι.” (Συν. Τ.Τ. 9)

“..βασικός στόχος είναι η ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνική ομάδα.” (Συν. Τ.Τ. 9)

“Οπότε για να πούμε ότι μία πολυπολιτισμική θεωρία έχει και την αντίστοιχη πρακτική της, θα πρέπει να υπάρχουν και κατάλληλες προϋποθέσεις κατ’ εμέ. Δηλαδή να μπορούν να ξέρουνε ότι υπάρχει κάτι και από την μία πλευρά και από την άλλη πλευρά για να πετύχουμε ένα στόχο”. (Συν. Τ.Τ. 10)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Τόσο οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής όσο και αυτοί Τυπικών Τάξεων εστίασαν στο ζήτημα της στοχοθεσίας εντός και εκτός της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για τους εκπαιδευτικούς στόχους που είναι χρήσιμο να

εφαρμόζονται στην εκπαίδευση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων, είτε πρόκειται για κοινωνικούς, όπως η ένταξη, η επικοινωνία, η συμμετοχή των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων σε διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις, είτε για γνωστικούς, όπως η κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, η αριθμητική κ.α. Ανεξαρτήτως της φύσης του προσδιοριζόμενου στόχου, οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών τάξεων συμφώνησαν στο σύνολό τους πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να θέτει τους σωστούς κάθε φορά στόχους, ώστε να εργάζεται συστηματικά και σε βάθος χρόνου για την τελική τους κατάκτηση.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Ενσυναίσθηση

“..την ικανότητα της ενσυναίσθησης και μπαίνεις στη θέση του άλλου και μπορείς να καταλάβεις τους προβληματισμούς του, τη στεναχώρια του, την αβεβαιότητά του, την έλλειψη ελπίδας πολλές φορές..” (Συν. Τ. Υ. 7)

“Αν καταφέρουμε να αποκτήσουμε αυτογνωσία, τότε θα μπορέσουμε να καταλάβουμε και τους άλλους, να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση που είναι για μένα βασικό, το να μάθουμε να μπαίνουμε στη θέση του άλλου για να μπορέσουμε να τον κατανοήσουμε, τον τρόπο που σκέφτεται, τον τρόπο που αισθάνεται, το πώς αντιμετωπίζει τα προβλήματα, το πώς θεωρεί τον κόσμο.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Προσπαθώ να μπω στη θέση τους. Βασικό μου μέλημα, όχι μόνο σε σχέση με τους Πρόσφυγες, αλλά με τα παιδιά που έχω κάθε φορά μέσα στην τάξη, είναι να αναπτύξω όσο μπορώ περισσότερο την ενσυναίσθηση, να μπω στη θέση τους, να μπορώ να καταλάβω, γιατί δεν μπορούν να μάθουνε κάτι, ή γιατί λειτουργούν με τον «α» ή «β» τρόπο, γιατί αντιδρούν έτσι ή γιατί δυσκολεύονται να μάθουν για παράδειγμα την προπαίδεια. Και πάντοτε προσπαθείς να βρεις τρόπους που προσιδιάζουν στην προσωπικότητα και στην ψυχосύνθεση του κάθε παιδιού, ώστε να κάνεις καλύτερα το έργο σου και να δημιουργήσεις τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να προσλάβουν τη γνώση της ζωής.” (Συν. Τ.Τ. 1)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Μία από τις σπουδαιότερες αρετές του εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε πολυπολιτισμική τάξη και που είναι απαραίτητο να καλλιεργεί, να αναπτύσσει και να κατακτά, σε όλο και υψηλότερο επίπεδο, είναι η ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων του δείγματος η ικανότητα να μπαίνει στη θέση του άλλου παίζει καθοριστικό ρόλο στις ανθρώπινες σχέσεις και συμβάλλει τα μέγιστα στο εκπαιδευτικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος ανέφεραν στην πλειοψηφία τους ότι η τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης αποτελούν ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, διότι μπαίνει στη θέση του άλλου, αντιλαμβάνεται τις ανησυχίες, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του και μπορεί ευκολότερα να ικανοποιήσει τις πραγματικές του ανάγκες. Ας μην ξεχνάμε ότι η ενσυναίσθηση είναι μία από τις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να κατέχει ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτής, κάτι που συγκροτεί μαζί με άλλες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας τη Διαπολιτισμική του Ικανότητα (Roux, 2002· Deardorff, 2006· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Διάθεση συνεργασίας εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής με τους εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων και συνεργασία του σχολείου με την περιφέρεια και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης

“..η συνεργασία αυτή οφείλεται στη συντονίστρια προσφύγων που έχουμε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γιατί κι εγώ επειδή συνομιλώ με φίλες μου που έχουν αντίστοιχη θέση σε πόλεις της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας, δεν έχουν κανέναν, έχουν ελάχιστη επαφή, αναζητούν μονίμως τους μαθητές, αναζητούν τους γονείς, θεωρώ ότι η συντονίστρια είναι αυτή που το έχει πετύχει αυτό. Γιατί κι εγώ δεν ήξερα ότι πρέπει να επικοινωνώ τόσο συχνά, γιατί πρέπει να καλώ, πρέπει να ενημερώνω τους γονείς, αυτή είναι που το οργανώνει, θα φέρει και τους διερμηνείς στο σχολείο για να έχουμε έτσι μία...και θα έρθει πολλές φορές κι αυτή, για να έχουμε έτσι μία ολοκληρωμένη εικόνα και για την οικογένεια και για τα παιδιά και μία ολοκληρωμένη ενημέρωση. Δηλαδή θεωρώ ότι αυτή το έχει πετύχει αυτό το κομμάτι, δεν το βλέπω σε πολλές περιφέρειες να γίνεται αυτό.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Εγώ συνεργάζομαι και πρέπει να συνεργάζομαι. Και αυτοί πρέπει να συνεργάζονται μαζί μου. Δεν τον έχουν κατανοήσει βέβαια όλοι αυτό. Αυτοί όμως που το έχουν κατανοήσει, βλέπουν και τον αντίκτυπο, ότι είναι θετικός ως προς τα παιδιά και αυτό ενισχύει και τη λειτουργία της κλασικής τάξης μετά, γιατί τα παιδιά έχουν πάει σε ένα καλό σημείο ένταξης ας πούμε στην τάξη. Οπότε όταν αντιλαμβάνεται ο συνάδελφος ότι αυτό είναι βοηθητικό, ως προς αυτόν και ως προς το παιδί του, το συνεχίζει. Το θέμα είναι να σου δώσει την ευκαιρία να συνεργαστείς. Θεωρώ δηλαδή ότι μόνο οι συνάδελφοι που δεν έχουν δώσει την ευκαιρία συνεργασίας, αυτοί δεν έχουν δει πρόοδο στους μαθητές τους!” (Συν. Τ.Υ. 2)

“..βοηθιόμαστε, συνεργαζόμαστε, κάνουμε κοινά πράγματα. Πρέπει να συνεννοηθούμε που σταματάει η μία το μάθημα, που, τι θα κάνει η άλλη. Έχουμε πολύ καλή συνεργασία..” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Άμα δεν υπάρχει συνεργασία, γίνεται ελλιπής δουλειά. Γιατί ο μεν συνάδελφος της τάξης θα μου πει τις ελλείψεις που παρατηρεί ο μαθητής, συμπεριφορές που υπάρχουν, μεταξύ των μαθητών, δηλαδή θα με ενημερώσει κάποια βασικά ζητήματα που πρέπει να γνωρίζω.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..υπάρχει μια επικοινωνία για το τι βλέπουμε και το πώς προχωράμε, ας το πούμε έτσι, γιατί ουσιαστικά μοιραζόμαστε την ευθύνη της προόδου των παιδιών.” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Τέλος, μία εξίσου σημαντική δεξιότητα αναφορικά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός πολυπολιτισμικής τάξης, είναι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, αυτή της συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος ανέφεραν στο σύνολό τους πως είναι σημαντική η διάθεση για συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, τις δομές που φιλοξενούν μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς και τους ανθρώπους που φροντίζουν για αυτούς. Θεωρούν βασική την συχνή επικοινωνία και τον από κοινού σχεδιασμό δράσεων με τους φορείς που προαναφέρθηκαν, ώστε να λαμβάνονται οι όσο το δυνατόν σωστότερες αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών και για την κάλυψη των κοινωνικών και μαθησιακών αναγκών τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος υπογράμμισαν τη σημασία και την αξία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων. Οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών έχουν κοινό στόχο, ο οποίος είναι να

συμβάλουν στην σχολική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων. Σύμφωνα με τις απόψεις τους είναι και οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος, οι οποίοι σημειώνουν ότι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη για την μαθησιακή πορεία αυτών των μαθητών/τριων και η μεταξύ τους συνεργασία καθίσταται επιτακτική ανάγκη.

Πίνακας 1: Κωδικοποίηση Βάση Συνεντεύξεων που Αφορά τη Διαπολιτισμική Ικανότητα Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων

Κωδικοί	Αποσπάσματα Συνεντεύξεων
<p>Σεβασμός στην ετερότητα</p>	<p>“Ο σεβασμός στις διαφορετικές ομάδες, είτε είναι εθνοτικές, είτε είναι θρησκευτικές(...), ίσες ευκαιρίες, το δικαίωμα στη γνώση. Πρώτα ο σεβασμός, το διαφορετικό, ότι είναι ένας άλλος κόσμος ο αραβικός, ο κουρδικός, άλλος πολιτισμός με τις αξίες του, με τις αρχές του, και... Ο σεβασμός και οι ίσες ευκαιρίες, δηλαδή το δικαίωμα και η πρόσβαση στη σχολική γνώση!” (Συν. Τ.Υ. 1)</p> <p>“..το να νιώσει ο μαθητής, ο οποίος αυτή τη στιγμή δεν έχει το ίδιο γλωσσικό υπόβαθρο με μένα, δεν έχει το γενικότερο κοινωνικό υπόβαθρο, να νιώσει αποδεκτός, να νιώσει ότι σέβομαι και το κοινωνικό του πλαίσιο και την θρησκεία του και τα πάντα, ότι έχει τα ίδια δικαιώματα και ότι μπορεί να έρχεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο σιγά-σιγά κι αυτός θα νιώσει ότι μπορεί να παίρνει πράγματα, είτε από κοινωνικό-στο κοινωνικό κομμάτι, είτε στο μαθησιακό και στο οτιδήποτε.” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“..πάντως έχει διαπιστωθεί ότι κάποιοι συνάδελφοί μου αδιαφορούν για τους βασικούς κανόνες που διέπουν την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση όπως είναι ο σεβασμός, η αλληλεπίδραση κ.λπ., κ.λπ., για να μην επαναλαμβάνομαι. Αντιμετωπίζουν τους μαθητές</p>

	<p>ως, τους αλλοεθνείς μαθητές ως ένα πρόβλημα της τάξης εις ό,τι αφορά την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι οι καλοί μαθητές, άρα γι' αυτούς είναι πρόβλημα..” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Καταρχήν θα ήθελα να πω ότι για μένα Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση απαλλαγμένη από οποιεσδήποτε προκαταλήψεις, στερεότυπα και ρατσισμό. Μέσα από τη διαδικασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν επιδιώκεται απλά η αναγνώριση των πολιτισμών μεταξύ τους, αλλά νομίζω ότι γίνεται κυρίως μια συνεχής ανταλλαγή γνώσεων και εμπολιτισμικών στοιχείων. Βασικά με πιο απλά λόγια, σου μαθαίνω και μου μαθαίνεις. Και, φυσικά, όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά να διέπονται από σεβασμό, κατανόηση και φυσικά αποδοχή.” (Συν. Τ.Υ. 8)</p> <p>“..να τους δείξω ότι υπάρχει αλληλοσεβασμός, πρέπει να υπάρχει αλληλοκατανόηση και όλα αυτά, έτσι, τις αξίες τις οποίες εγώ υποστηρίζω, πιστεύω και προσπαθώ μέσα από τη δουλειά μου να πετύχω.” (Συν. Τ.Υ. 17)</p>
<p>Σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα</p>	<p>“..γιατί στην αφομοίωση υπάρχει αλλοίωση των πολιτιστικών στοιχείων και των δύο πλευρών. Δηλαδή, δεν θέλουμε να αφομοιωθούν, να είναι Ελληνάκια, (...) όχι δεν τα θέλουμε σαν Ελληνάκια, γιατί θα χάσουνε τα δικά τους στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, θέλουμε να ενταχθούν όσο γίνεται πιο ομαλά.” (Συν. Τ.Υ. 3)</p> <p>“Με άλλα λόγια δηλαδή, μιλώντας τις διάφορες γλώσσες, τις διαφορετικές γλώσσες των μαθητών, με αυτό τον τρόπο δίνουμε και μία ώθηση στην ελληνική γλώσσα, διότι έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι δεν υποβαθμίζεται η δική τους μητρική γλώσσα, αλλά ότι υπάρχει αποδοχή!</p>

Κάνουμε δηλαδή παραλληλισμό γλωσσών. Για παράδειγμα να σας πω ένα, λέμε το καλημέρα σε όλες τις γλώσσες και στην ελληνική και έτσι μέσα από αυτό, από αυτή την διαδικασία μαθαίνουνε πιο εύκολα τα ελληνικά.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..να τους εντάξουμε, όχι να τους ενσωματώσουμε. Αυτό που είπα να μη χάσουν και την ταυτότητά τους, δηλαδή ωραία να αποκτήσουνε κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες που υπάρχουν εδώ αλλά όχι και να χάσουν την ταυτότητά τους, εννοείται.” (Συν. Τ.Υ.15)

“Μαθαίνουμε στα παιδιά να μην να ενστερνίζονται τον δικό μας πολιτισμό και τα δικά μας, δική μας γλώσσα, τα δικά μας έθιμα, αλλά παράλληλα πρέπει κι εμείς να ενστερνιστούμε και ένα δικό τους κομμάτι, να υπάρχει δηλαδή μία αμοιβαία συνδιαλλαγή για να μπορέσει να λειτουργεί σε αυτά τα παιδιά. Για παράδειγμα το παιδάκι που έχω, η μαθήτριά από τη Συρία, εάν νιώσει ότι εγώ την αποκόπτω από κάτι δικό της, σίγουρα, δεν θα θέλει να εξελιχθεί και πάνω στο δικό μας πολιτισμό, στο δικό μας κομμάτι, σε ένα διαφορετικό κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“..να τα εντάξει, όχι απορρίπτοντας, αποδεχόμενος τις προϋπάρχουσες θέσεις τους, απόψεις τους, στο κοινωνικό σύστημα που ζούμε.” (Συν. Τ.Τ. 6)

“Πέρα από το θα αισθανθεί οικεία κάποιος όταν αναγνωριστεί αυτό που λέμε η πολιτισμική του ιδιαιτερότητα. Όταν λοιπόν βρεις τρόπους μέσα στην τάξη να δώσεις και στοιχεία της δικής του πολιτισμικής ταυτότητας, παράδειγμα να μιλήσουν και να πούνε, να γράψουν την ημερομηνία, κάτω από τα ελληνικά, να γράψουν και αυτοί στη δική τους γλώσσα ή να μιλήσουν και να πουν το καλημέρα και στη δική τους γλώσσα. Αυτό,

	<p>αυτόματα, τους δίνει την έννοια της ταυτότητας και τους βοηθάει να κάνουν και το πέρασμα στο άλλο πολιτισμικό περιβάλλον.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p> <p>“..μου φαίνεται αδιανόητο, δεν μπορείς να αρνηθείς την βιολογική σου, τη μητρική του, συγγνώμη, ας το πούμε έτσι, γλώσσα. Απλά θα ήτανε σκόπιμο, θα ήτανε θετικό να μπορούνε αυτά τα παιδιά να χρησιμοποιήσουνε και τη μητρική τους γλώσσα, για να μάθουνε.” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
<p>Παροχή αίσθησης ασφάλειας στους μαθητές/τριες</p>	<p>“..εκεί όπου θα νιώσει και χαρούμενο και ασφαλές το παιδί. Γιατί αυτά τα παιδιά έχουνε κι αυτό το κομμάτι, της ασφάλειας. Οπότε ένας χώρος στον οποίο το παιδί θα έρχεται με χαρά και θα νιώθει ότι εδώ δεν κινδυνεύω, περνάω καλά, μαθαίνω, για μένα αυτό είναι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“..να ενταχθούν σε αυτό το περιβάλλον όσο γίνεται καλύτερα χωρίς προβλήματα, χωρίς αρνητικά συναισθήματα να το πω έτσι, γιατί ήδη έχουν περάσει θεωρώ κάποια πράγματα, αρνητικά στη ζωή τους, και προσπάθησα να έχουν ένα ευχάριστο καταρχάς περιβάλλον” (Συν. Τ.Υ. 17)</p> <p>“..ο πρωταρχικός μου στόχος ήταν τα παιδιά να νιώθουν καλά. Οπότε και προσπάθησα μέσα από παιχνίδι κι όλα αυτά..” (Συν. Τ.Υ. 17)</p> <p>“Είναι βασικό αυτό, να χτίσεις ένα φιλικό περιβάλλον και ένα δεκτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά αυτά θα νιώσουν άνετα και κυρίως ασφαλή, κυρίως ασφαλή, είναι πολύ σημαντικό, κάτι που δεν το πετυχαίνουν. Είναι, είναι ευλογίας έργο αν ένα σχολείο καταφέρει να δημιουργήσει ένα φιλικό περιβάλλον, γιατί πολλές φορές υπάρχει η άγνοια, υπάρχει η αδιαφορία, υπάρχουν και τα στεγανά, που εμποδίζουν να κάνεις ένα όμορφο περιβάλλον.” (Συν. Τ.Τ. 1)</p>

<p>Διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης</p>	<p>“..το πιο απλό που μπορεί να θέλει ένα παιδί, μια αγκαλιά ας πούμε, εγώ θα ήθελα να τους τη δίνω. Να χιζείται τέτοια σχέση, εμπιστοσύνης, αγάπης, να νιώθουνε, να πάρουν τα καλά στοιχεία τέλος πάντων.” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“Τώρα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, θεωρητικά είναι εκείνοι που μεσολαβούν ώστε να υπάρχει μια ομαλή και συνεχής ανταλλαγή πολιτισμικών δεδομένων, μια ισότιμη εκπαίδευση και ίσα δικαιώματα, έτσι ώστε βέβαια να μην καπελώνεται καμία ομάδα, ούτε η μειονοτική ομάδα, ούτε και η κυρίαρχη ομάδα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει νομίζω να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τις διαφορές μεταξύ των παιδιών και να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης πάνω στο οποίο θα θεμελιώσει και τις υπόλοιπες αξίες.” (Συν. Τ.Υ. 8)</p> <p>“..κυρίως παίζει ρόλο το συναισθηματικό κομμάτι, γιατί άμα δεν νιώσει εμπιστοσύνη, ασφάλεια και αποδοχή, σίγουρα δεν θα μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και πόσο μάλλον και στο κοινωνικό περιβάλλον. Σίγουρα χρειάζεται πάρα-πάρα πολύ δουλειά αυτό το κομμάτι! Εγώ προσπαθώ συγκεκριμένα να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ για να νιώσουν οι μαθητές μου άνετα μέσα στην τάξη, και να νιώσουν εμπιστοσύνη και από την δική μου πλευρά να τους εμπιστευτώ αλλά και να με εμπιστευτούν.” (Συν. Τ.Υ. 8)</p>
<p>Επάρκεια σε διδακτικές μεθόδους και δημιουργικές δραστηριότητες</p>	<p>“..στο μάθημα χρησιμοποιώ κάποια εγχειρίδια, τα εγχειρίδια που μας έχουν διατεθεί από το Υπουργείο για τους πρόσφυγες και τα εγχειρίδια της Α΄ Δημοτικού και για τους μικρότερους μαθητές και χρησιμοποιώ εποπτικό υλικό, καρτέλες γραφής-ανάγνωσης, καρτέλες</p>

αρίθμησης, διαδραστικά παιχνίδια μέσα από τον υπολογιστή και τραγούδια πολλές φορές.” (Συν. T.Y. 2)

“..μπορεί να δουλέψουμε με τραγουδάκια πολλές φορές, με καρτέλες, με καρτέλες με παιχνίδια και με τραγουδάκια, και μετά με επανάληψη αυτών των ίδιων συγκεκριμένων λέξεων, δηλαδή θα κάνουμε δραστηριότητες, τραγούδια, καρτέλες, παιχνίδι, παιχνίδι στον υπολογισμό και μετά θα ακολουθήσει φύλλο εργασίας που να περιέχει αποκλειστικά αυτές τις συγκεκριμένες λέξεις, πάντα με τη συνοδεία εικόνας ας πούμε. Δηλαδή πάντα... δεν μπορεί δηλαδή το φύλλο εργασίας να έχει, να περιέχει και κάτι άλλο μέσα, από άλλη θεματική ενότητα ας πούμε, είναι αποκλειστικά στοχευμένο στις λεξούλες που θα έχουμε μάθει! Αναλόγως, άλλες φορές βολεύει να τις μάθουμε με ένα τραγούδι, άλλες φορές με στιχάκια, άλλες φορές με ένα παιχνίδι, με διάφορες δραστηριότητες.” (Συν. T.Y. 2)

“Η οποία όμως εκπαίδευση πρέπει να γίνεται στα πλαίσια δραστηριοτήτων, κι όχι μόνο απλού μαθήματος, είτε ας πούμε μαθήματος με έναν άλλο τρόπο, με... Ναι, πιο δημιουργικό, όχι τόσο το βιβλίο και τέλος, με δραστηριότητες, με ασκήσεις. Εγώ βρίσκω και από το Διαδίκτυο πράγματα, συνδυάζω, γιατί δεν γίνεται μόνο με το βιβλίο..”

(Συν. T.Y. 5)

“Κυρίως περισσότερο χρησιμοποιούμε κάποιες καρτέλες πρώτης ανάγνωσης, μετά χρησιμοποιούμε κάποια γράμματα, που είναι σαν μικρά ξύλινα κυβάκια, δεν μπορώ να το περιγράψω και πιο αναλυτικά. Κυρίως στους μικρούς μαθητές. Μετά χρησιμοποιούμε λίγο και τη χρήση του Η/Υ και κατεβάζουμε διάφορα προγράμματα από τη ΥΕΠ ως δηλαδή μέσω, μέσω

των νέων τεχνολογιών και του κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικό να τους κινήσουμε λίγο το ενδιαφέρον και να μάθουνε λίγο τα πρώτα βασικά.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“Πιστεύω ότι ο συνδυασμός ήχου και εικόνας βοηθάει πάρα-πάρα πολύ τα παιδιά! Και επίσης κάτι άλλο που βοηθάει και τους αρέσει πολύ και το διασκεδάζουνε, είναι το να μιλάμε πολλές γλώσσες μέσα στην τάξη.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Κυρίως βοηθάνε μέθοδοι πιο επικοινωνιακές, δηλαδή μέσα από παιχνίδια ίσως, αυτό τα βοήθησε πολύ, δηλαδή με παιδάκια Ρομά που προσπαθούσαν να μάθουνε, κυρίως χρησιμοποιούσαμε διδακτικό υλικό που ήταν κάρτες, γράμματα, κάποια τραγούδια ίσως, δηλαδή πιο πολύ σε μουσικοκινητικό, τους έμενε πιο πολύ απ’ ότι σε γραπτό λόγο, πρακτικό. Και πολλές φορές κάποιες κινήσεις, δηλαδή μετρούσανε με τα δάχτυλα, αυτά βοήθησαν.. πολύ περισσότερο αυτές οι μέθοδοι σε σχέση με ένα απλό βιβλίο.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“Εγώ κυρίως έχω χωρίσει σε διάφορες ενότητες θεματικές (...) και με πλαστελίνη πολύ ασχολούμαστε. Τους αρέσει πάρα πολύ. Οπότε όταν μαθαίνουμε κάτι καινούριο, ένα καινούριο γράμμα, ή μία λέξη από τις πολλές που μαθαίνουμε, στο τέλος της ημέρας, σχεδόν κάθε μέρα, πιο παλιά το έκανα σχεδόν κάθε μέρα, πέντε λεπτά τους δίνω πλαστελίνη και φτιάχνουνε μια λέξη με την πλαστελίνη, έφτιαχναν στην αρχή τα γράμματα, το κεφαλαίο και το μικρό και τους αρέσει πάρα πολύ και το περιμένουν πως και πως.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..πολύ είναι τα παιχνίδια, μαθαίνουν εύκολα μέσω των παιχνιδιών, με τις εικόνες, με το βίντεο και τέλος θα βάλουμε με το να γράφουνε και να

	<p>διαβάζουνε (...). Και τραγούδια, μαθαίνουν πολύ εύκολα τραγούδια και παιχνίδια. Δηλαδή άμα μπορούσα θα τους έκανα πιο πολλά παιχνίδια (...), τα μάθαν αυτά μέσω του παιχνιδιού και το είδα ότι το μάθανε εύκολα.” (Συν. Τ.Υ. 13)</p> <p>“Γιατί αν ένα παιδί δεν καταφέρει να ενσωματωθεί στην κοινωνική ομάδα, δυσκολεύεται και το επίπεδο της εξέλιξης στην γλωσσομάθεια. Άρα μέσα από τα παιχνίδια, ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια γνωριμίας, δράσεις με εικαστικά όπου μπορούν να ενσωματωθούν και γλωσσικά-γλωσσικά σημεία επικοινωνίας, είναι βασικοί στόχοι.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p>
<p>Αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας</p>	<p>“..το διαχειρίζεσαι περισσότερο με διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως λέμε. Δηλαδή, προσαρμόζεις τη διδασκαλία στις ανάγκες του μαθητή. Δηλαδή ή άλλες φορές θα γίνει εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου μπορούμε, δηλαδή και όπου μας δίνεται περιθώριο από το πρόγραμμα, ή ειδάλλως ακολουθούμε και μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ουσιαστικά και το τμήμα υποδοχής πρέπει να, να χρησιμοποιήσεις διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι επιτακτική ανάγκη η χρησιμοποίησή της, η χρήση της για να έχεις τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“..είμαι εδώ μόνο για αυτά τα παιδιά, οπότε θα σκύψω ακριβώς πάνω από τις ανάγκες τους με τους ρυθμούς τους. Δεν είναι ότι εγώ έχω να βγάλω κάποια ύλη, πρέπει μέχρι τέλος της χρονιάς να τα έχω βγάλει. (...) μέχρι το τέλος της χρονιάς είναι να έχουν κατακτήσει κάποιους στόχους που έχω βάλει, που κι αυτοί μπαίνουν με βάση το κάθε παιδί. Δηλαδή μπορεί να έχω πέντε παιδιά μέσα στην τάξη, αλλά το καθένα να έχω στο μυαλό μου διαφορετικούς στόχους, ότι άμα τους</p>

κατακτήσει είμαστε σούπερ. Γιατί έχει το καθένα τους ρυθμούς του.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..δεν πάει όπως στις τυπικές τάξεις, ότι έχω από το αναλυτικό πρόγραμμα μέχρι το τέλος να έχω αυτούς τους στόχους.. Εδώ είναι στόχοι, κάθε παιδί είναι και διαφορετικός στόχος.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Προσπαθώ από την στιγμή που κατέχουν την ελληνική γλώσσα δεν είναι ότι δεν την κατέχουνε καθόλου, να συνυπάρξω μαζί με την τάξη τους. Παράλληλη και στην ουσία σαν ενισχυτική διδασκαλία, απλά πιο επικεντρωμένη στο παιδί, στο τι ανάγκες έχει..” (Συν. Τ.Υ. 14)

“..γιατί είναι ανάλογα στο παιδί και πόσο γρήγορα μαθαίνει και ποιος είναι ο τρόπος που μαθαίνει. Δηλαδή κάποιο μαθαίνει με αυτό που βλέπει και ακούει εκείνη την ώρα στην παράδοση, κάποιο άλλο πρέπει να κάτσει να το ξαναδιαβάσει, να το γράψει πολλές φορές και να το διαβάσει πολλές φορές, διαφοροποιείται ανάλογα το παιδί!” (Συν. Τ.Υ. 14)

“ο ίδιος (ο εκπαιδευτικός) κρίνει και διαχωρίζει σε ομάδες τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο που έχουνε, κυρίως σε ό,τι αφορά τη γλώσσα. Και προσπαθεί να ασχοληθεί με την κάθε ομάδα ξεχωριστά, νομίζω ότι θα έπρεπε κάπου να υπάρχει διαφοροποίηση, ένας εκπαιδευτικός να έχει μια άλφα ηλικιακή ομάδα, με ένα άλφα επίπεδο, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός τάξη υποδοχής να έχει μια λίγο πιο προχωρημένη αν θέλετε σε ό,τι αφορά το γλωσσικό επίπεδο τάξη, για να μπορέσει να δουλέψει ομοιόμορφα ένα τμήμα τάξη υποδοχής.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..μέσα από την καθημερινή επαφή και με διαφοροποιημένη ουσιαστικά διδασκαλία, να

	<p>καταφέρεις να δώσεις ερεθίσματα τέτοια που θα τους κάνουν να μιλήσουν και να προχωρήσουν στη γλώσσα.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p>
<p>Ευελιξία και προσαρμοστικότητα</p>	<p>“Μετά τις δραστηριότητες, να κάνει διαφορετικές δραστηριότητες και να μπορεί το μάθημα να το κάνει λίγο πιο ανοιχτό, αυτό δηλαδή από το βιβλίο και να προσαρμόσει και να είναι λίγο πιο ευέλικτος, αυτό κυρίως, να έχει την ευελιξία θεωρώ.” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“Προσπάθησα να γίνει πολύ ευχάριστο, στα μικρά περισσότερο μέσω παιχνιδιού, περισσότερο με την ομιλία, με την επικοινωνία, (...) γιατί όπως είπα, έχει παιδιά που δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο και δεν μπορούν ούτε μια γραμμή να γράψουν. Υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες σε αυτό. Οπότε επειδή γινόταν σαν παιχνίδι, προσπαθούσα λίγο με διάφορα παιχνίδια να βοηθήσω στη γλώσσα ή στα μαθηματικά, (...) αλλά σε μορφή παιχνιδιού περισσότερο και όχι τόσο...θεωρία”. (Συν. Τ.Υ. 10)</p> <p>“Οπότε, η λέξη ευελιξία την χρησιμοποιώ πολύ συχνά, γιατί νομίζω πως είναι κάτι που σε αυτά τα παιδιά χρειάζεται 100%, σε όλες τις τάξεις πρέπει να την έχουμε, νομίζω ότι εδώ ακόμη πιο πολύ. Πρέπει να έχεις το νου σου, ότι σήμερα υπολογίζεις να κάνεις αυτό και μόλις θα έρθεις και δεις ότι το τμήμα σου δεν είναι (έτοιμο), (...) τα συνενώνω, βρίσκονται άλλα που έχουν πιο καλή γνώση, στην ουσία δούλενα εξατομικευμένα σε κάποια θέματα, ενώ είχα τμήμα.” (Συν. Τ.Υ. 17)</p>
<p>Ουσιαστική διάθεση για επικοινωνία με τους μαθητές/τριες και προσπάθεια προσέγγισής τους μέσω της μητρικής τους γλώσσας</p>	<p>“Βέβαια έχω μάθει και κάποιες δικές τους λεξούλες και έχω προσπαθήσει με τη βοήθεια του μπαμπά μιας μαθήτριας να μάθω κάποια αραβικά σε επίπεδο προφορικής επικοινωνίας για να είναι</p>

πιο εύκολο κυρίως όταν υποδέχομαι καινούριους μαθητές.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Πρέπει να βρει τρόπους να πλησιάσει τα παιδιά, παρά το γεγονός ότι δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τον γλωσσικό κώδικα. Επομένως εκεί γίνεσαι λίγο μάγος της τάξης, πρέπει να ξεπεράσει αυτό το εμπόδιο, ακόμα και τώρα δηλαδή που μαθαίνω αραβικά, δεν έχω φτάσει σε επίπεδο να μπορώ να συνεννοηθώ, ΟΚ, σε κάποια βασικά πολύ απλά πραγματάκια, αλλά για τα άλλα (...). Ναι, είναι να μπορέσουν τα παιδιά να νιώσουν ότι εδώ θα κάνουμε πράγματα μαζί, θα αλληλεπιδράσουμε, παρά το γεγονός ότι δεν μας καταλαβαίνουν απόλυτα, δεν τους καταλαβαίνουμε. Άρα, αυτό είναι το πρώτο κομμάτι που πρέπει να ξεπεράσει ο δάσκαλος.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“Με άλλα λόγια δηλαδή, μιλώντας τις διάφορες γλώσσες, τις διαφορετικές γλώσσες των μαθητών, με αυτό τον τρόπο δίνουμε και μία ώθηση στην ελληνική γλώσσα, διότι έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι δεν υποβαθμίζεται η δική τους μητρική γλώσσα, αλλά ότι υπάρχει αποδοχή! Κάνουμε δηλαδή παραλληλισμό γλωσσών. Για παράδειγμα να σας πω ένα, λέμε το καλημέρα σε όλες τις γλώσσες και στην ελληνική και έτσι μέσα από αυτό, από αυτή την διαδικασία μαθαίνουν πιο εύκολα τα ελληνικά.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Και τους ρωτάω, άμα ας πούμε όταν βλέπω ότι βαριούνται ή η προσοχή τους έχει φύγει, κουράστηκαν, τους ρωτάω, πως είναι αυτό στα κούρδικα; Και μου το λένε. Μετά το λέω κι εγώ..” (Συν. Τ.Υ. 13)

“..θα χρησιμοποιήσω όποιο υλικό μπορέσω, θα κάνω ό,τι μπορώ, έτσι ώστε τα παιδιά και εγώ να καταφέρουμε να επικοινωνήσουμε..” (Συν. Τ.Υ. 17)

	<p>“..γίνονται αρκετές προσπάθειες προσέγγισης, προσπαθούμε να ανταλλάξουμε κάποιες εκφράσεις, να μάθουνε κι αυτά από μας, να μάθουμε κι εμείς από αυτά, κυρίως βασικές εκφράσεις για να μπορούνε να συνεννοηθούν και να επικοινωνήσουνε μέσα στο σχολικό περιβάλλον..” (Συν. Τ.Τ. 4)</p> <p>“Πρέπει να βρεις ένα πλαίσιο επικοινωνίας με βασικές καθημερινές λέξεις, σε περίπτωση που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά, ούτως ώστε να μπουν σιγά-σιγά σε αυτό που λέμε καθημερινότητα, επικοινωνία στα βασικά, και μετά να στηθεί ένα πρόγραμμα, ένα παράλληλο πρόγραμμα, ούτως ώστε ανάλογα με το τι στόχους θα θέσει στα παιδιά αυτά, ανάλογα με το τι παίρνει, σε ποιο σημείο γλωσσομάθειας βρίσκονται, που θέλουμε να πάμε, μέσα από την καθημερινή επαφή και με διαφοροποιημένη ουσιαστικά διδασκαλία, να καταφέρεις να δώσεις ερεθίσματα τέτοια που θα τους κάνουνε να μιλήσουν και να προχωρήσουν στη γλώσσα.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p> <p>“..ουσιαστικά οι λέξεις που έχω μάθει είναι ένα παιχνίδι που κάναμε επικοινωνιακό με τα παιδιά, προσπαθώντας να κερδίσω την εύνοιά τους. Δηλαδή κοπιάρουμε ο ένας τις λέξεις του άλλου, δηλαδή αντιγράφαμε το καλημέρα όπως λέτε, ή το γεια ή το αντίο ή το συγνώμη ή το παρακαλώ, λεξούλες κλειδιά που χρησιμοποιούμε κατ’ επανάληψη κάθε μέρα, προσπαθώντας ζαναλέω να κερδίσω την εύνοιά τους. Δεν μπορώ να πω όμως ότι έχω μάθει τη γλώσσα τους, σε καμία περίπτωση, απλώς έχω μάθει λεξούλες για να παίζω με τα παιδιά.” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
<p>Εστίαση στην ένταξη των μαθητών/τριων</p>	<p>“Η ένταξη νομίζω, η ένταξη νομίζω είναι το καλύτερο (...), γιατί στην αφομοίωση υπάρχει αλλοίωση των πολιτιστικών στοιχείων και των</p>

δύο πλευρών. Δηλαδή, δεν θέλουμε να αφομοιωθούν, να είναι Ελληνάκια, (...) όχι δεν τα θέλουμε σαν Ελληνάκια, γιατί θα χάσουν τα δικά τους στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, θέλουμε να ενταχθούν όσο γίνεται πιο ομαλά.” (Συν. Τ.Υ. 3)

“..είναι κυρίως η αποδοχή και η ένταξη των μαθητών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά όχι τόσο η ενσωμάτωση, όσο η ένταξη. Δηλαδή να μπορούν να συναναστρέφονται, να κρατάνε και τα κοινά τους τα στοιχεία από τα οποία προέρχονται να τα διατηρούν για να μην χάσουν την ταυτότητα την πολιτιστική που έχουν, αλλά να μπορούν να προσαρμοστούνε στις ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος έτσι ώστε να είναι και αποδεκτά.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“..να τους εντάξουμε, όχι να τους ενσωματώσουμε. Αυτό που είπα να μη χάσουν και την ταυτότητά τους, δηλαδή ωραία να αποκτήσουνε κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες που υπάρχουν εδώ αλλά όχι και να χάσουν την ταυτότητά τους, εννοείται.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..να μάθουνε την γλώσσα μας, τα έθιμά μας, και να μπορέσουμε να βοηθήσουμε την καθημερινότητά τους φυσιολογικά χωρίς συγκρούσεις και προβλήματα.” (Συν. Τ.Τ. 6)

“..η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εντάξει όσο το δυνατόν πιο ομαλά τα παιδιά από διαφορετικές, από διαφορετικές χώρες, με διαφορετικά ήθη, έθιμα, θρησκείες, αρχές πιθανόν, ηθικές αξίες πιθανόν, να τα εντάξει, όχι απορρίπτοντας, αποδεχόμενος τις προϋπάρχουσες θέσεις τους, απόψεις τους, στο κοινωνικό σύστημα που ζούμε.” (Συν. Τ.Τ. 8)

	<p>“Δεν αφομοιώνουμε, ενσωματώνουμε με την έννοια αυτό, με την έννοια της ένταξης. Δηλαδή όταν λέω ενσωματώνω, στο σώμα, στο κοινωνικό σώμα, χωρίς όμως να απαλείφεται η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα. Ενώ αν πούμε, αν πούμε αφομοίωση εκεί επιδιώκουμε ουσιαστικά να σβήσουμε ότι έχει αποτυπωθεί σαν πολιτισμική ιδιαιτερότητα.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p>
<p>Έμφαση στον προσδιορισμό του στόχου της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριων</p>	<p>“Στόχος ήταν αρχικά η κοινωνικοποίηση..” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“..βασικός στόχος είναι η ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνική ομάδα.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p>
<p>Συμβολή στην εξάλειψη στερεοτύπων</p>	<p>“..δεύτερος στόχος και τα παιδιά από εδώ τα Ελληνάκια να μπορέσουν να αφήσουν στην άκρη τις όποιες έτσι προκαταλήψεις έχουνε και να γίνουν μια ομάδα. Γι’ αυτό δουλέψαμε με όλες τις τάξεις ας πούμε κάποια project τα οποία να είχαν αυτή την αλληλεπίδραση. Και πάντα μπαίνουμε σε μια διαδικασία να κάνουμε πάρα πολύ μεγάλη συζήτηση, όποτε συμβαίνει κάποιο περιστατικό, ας πούμε με τσακωμό ή οτιδήποτε, που βγαίνουν από εκεί από μέσα από τα στερεότυπα που κουβαλάνε τα παιδιά.” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“Έχει να κάνει με τον συγκερασμό των πολιτισμών, έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων που έχουνε διαφορετική πολιτισμική προέλευση, είναι ένα κομμάτι που αφορά στη σωστή διαπαιδαγώγηση πάνω στις διαπολιτισμικές αξίες και τα διαπολιτισμικά (...) και τις διαπολιτισμικές αρχές, με στόχο την ανάπτυξη εκείνων των ανθρωπίνων αξιών που θα καταπολεμήσουν ρατσιστικά φαινόμενα και φαινόμενα περιθωριοποίησης των ομάδων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Το να φέρεις κοντά τους ανθρώπους! Να μάθεις τον άνθρωπο να σέβεται τον άνθρωπο και για να</p>

	<p>συμβεί αυτό, πρέπει να μάθει ο άνθρωπος να μην φοβάται και για να μάθει να μη φοβάται, πρέπει να τον μάθεις γιατί ο άλλος είναι διαφορετικός, αυτό για μένα είναι διαπολιτισμικό..” (Συν. Τ.Τ. 1)</p> <p>“..να μπορέσουνε να συνυπάρξουμε με τα υπόλοιπα ήρεμα, χωρίς εντάσεις, χωρίς επιθέσεις, αυτός ήταν ο κύριος στόχος, η ομαλή αποδοχή τους και από τα παιδιά αλλά και τα ίδια να αποδεχθούνε το περιβάλλον...” (Συν. Τ.Τ. 3)</p>
<p>Διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων εντός της τάξης</p>	<p>“Θα πρέπει να μπορεί να χειρίζεται την τάξη και τις διαφορετικές κουλτούρες που έχουν εδώ τα παιδιά, γιατί και σε μένα μπορεί ας πούμε στην Ε΄ Δημοτικού και στην ΣΤ΄, που είναι μαζί, δεν είναι πάντα από τη Συρία όλα, κάποια είναι από τη Συρία, κάποια από το Ιράν κι αυτό πρέπει κάπως να το συνδυάσεις, δεν είναι πάντα εύκολο. Οπότε αυτό, να μπορεί να ανταπεξέλθει σε διαφορετικές κουλτούρες των παιδιών..” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“Τώρα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, θεωρητικά είναι εκείνοι που μεσολαβούν ώστε να υπάρχει μια ομαλή και συνεχή ανταλλαγή πολιτισμικών δεδομένων, μια ισότιμη εκπαίδευση και ίσα δικαιώματα, έτσι ώστε βέβαια να μην καπελώνεται καμία ομάδα, ούτε η μειονοτική ομάδα, ούτε και η κυρίαρχη ομάδα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει νομίζω να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τις διαφορές μεταξύ των παιδιών...” (Συν. Τ.Υ. 8)</p> <p>“Πολλοί πολιτισμοί μαζί που μπορούν να διαμορφώσουν κάτι πολύ όμορφο για μένα, γιατί κι εγώ έχω γεννηθεί και έχω μεγαλώσει στο εξωτερικό, οπότε δεν κοιτάω από πού είναι το παιδί, αλλά ποιο είναι το παιδί, τι δυνατότητες έχει το παιδί και τι μπορούμε να κάνουμε όλοι μαζί σαν μια ομάδα..” (Συν. Τ.Υ. 14)</p>

	<p>“Χρέος του κάθε εκπαιδευτικού είναι να μπορέσει να έρθει στη θέση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών, να κατανοήσει τις ανάγκες τους, να απορροφήσει τις όποιες συγκρουσιακές σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ τους, κυρίως λόγω του φόβου του ξένου και του αγνώστου..” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Προσπαθούμε μέσα στο σχολείο να αμβλύνουμε αυτούς τους ανταγωνισμούς, αλλά καταλαβαίνετε ότι είναι πολύ δύσκολο να υπεισέλθουμε σε δικά τους θέματα πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά, δεν ξέρω εγώ τι άλλο.” (Συν. Τ.Τ. 1)</p>
<p>Καλλιέργεια σημαντικών αξιών στους μαθητές/τριες (σεβασμός, αλληλεγγύη) και ενστάλαξη διαπολιτισμικών στάσεων</p>	<p>“..και να μπορέσει να καλλιεργήσει στα παιδιά αυτά την συνεργασία, την αλληλεγγύη και πάνω απ’ όλα το σεβασμό. Και μπορεί να το πετύχει αυτό, όχι απευθυνόμενος ξεχωριστά σε κάθε πολιτισμική ομάδα μέσα στην τάξη του, αλλά σε όλους ανεξαιρέτους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν προέρχονται από τους...από την χώρα υποδοχής ή από άλλες μειονοτικές ομάδες.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“..είναι ένα κομμάτι που αφορά στη σωστή διαπαιδαγώγηση πάνω στις διαπολιτισμικές αξίες και τα διαπολιτισμικά (...) και τις διαπολιτισμικές αρχές, με στόχο την ανάπτυξη εκείνων των ανθρωπίνων αξιών που θα καταπολεμήσουν ρατσιστικά φαινόμενα και φαινόμενα περιθωριοποίησης των ομάδων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Σαφώς και το στοίχημα και η ευθύνη πέφτει κυρίως πάνω στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι φέρνουν όλη την ευθύνη ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Αγωγής και της μεταλαμπάδευσης και εμφύσησης πολιτισμικών και διαπολιτισμικών αξιών στα παιδιά, μαθητές</p>

	<p>που αποκτούν, που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Μαθαίνουμε στα παιδιά να μην να ενστερνίζονται τον δικό μας πολιτισμό και τα δικά μας, δική μας γλώσσα, τα δικά μας έθιμα, αλλά παράλληλα πρέπει κι εμείς να ενστερνιστούμε και ένα δικό τους κομμάτι, να υπάρχει δηλαδή μία αμοιβαία συνδιαλλαγή για να μπορέσει να λειτουργεί σε αυτά τα παιδιά. Για παράδειγμα το παιδάκι που έχω, η μαθήτριά από τη Συρία, εάν νιώσει ότι εγώ την αποκόπτω από κάτι δικό της, σίγουρα, δεν θα θέλει να εξελιχθεί και πάνω στο δικό μας πολιτισμό, στο δικό μας κομμάτι, σε ένα διαφορετικό κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 4)</p>
<p>Καλλιέργεια διαπολιτισμικής σκέψης και στάσης για τους εκπαιδευτικούς</p>	<p>“Θα έλεγα ότι η στάση μας σαν σύνολο εκπαιδευτικών θέλει ακόμα πάρα πολλή δουλειά! Και θέλουμε πράγματι να εντρυφήσουμε πάνω στις αξίες και στα ιδανικά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για να μπορέσουμε να υπηρετήσουμε και να επιτύχουμε τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“..δεν επιδιώκεται απλά η αναγνώριση των πολιτισμών μεταξύ τους, αλλά νομίζω ότι γίνεται κυρίως μια συνεχής ανταλλαγή γνώσεων και εμπολιτισμικών στοιχείων. Βασικά με πιο απλά λόγια, σου μαθαίνω και μου μαθαίνεις. Και, φυσικά, όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά να διέπονται από σεβασμό, κατανόηση και φυσικά αποδοχή.” (Συν. Τ.Υ. 8)</p> <p>“Το θεωρώ σημαντικό για να επιτευχθεί και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί ζούμε σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική, οπότε το θεωρώ μέσο και αυτό. Δηλαδή διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαφορετική γλώσσα, το διαφορετικό πολιτισμό, το θεωρώ μέσο για να επιτευχθούν οι ίσες ευκαιρίες στο σχολείο.” (Συν. Τ.Υ. 16)</p>

	<p>“..πρέπει να βασίζεται σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας συνεργασίας, σεβασμού, εκτίμησης, αλληλοβοήθειας και κυρίως αποδοχής.” (Συν. Τ.Τ. 4)</p> <p>“..στη γενικότερη στάση, αρχικά, τον τρόπο σκέψης, όσο αυτό είναι εφικτό, εκπαιδευτικών, γονέων, διευθυντή, όλων όσων συναναστρέφονται με το σχολείο και μετά περισσότερο αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, στα μαθήματα(...). Εντάζει στα μαθήματα ακολουθούμε το πλαίσιο που μας προτείνεται, αλλά με ριζικές αλλαγές, έτσι ώστε να διευκολυνθούν και να ομαλοποιηθεί η κατάσταση και να ενταχθούν αυτά τα παιδιά.” (Συν. Τ.Τ. 5)</p> <p>“Σκεφτόμαστε ότι είναι παιδιά όπως είναι τα παιδιά όλου του κόσμου. Μπορεί να έχουν διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, ίσως και αξίες και αρχές κ.λπ., αλλά αυτό δεν μας εμποδίζει να τα δεχτούμε και να τα βλέπουμε όπως βλέπουμε τα παιδιά τα δικά μας.” (Συν. Τ.Τ. 8)</p>
<p>Προσωπική επαφή του εκπαιδευτικού με τις οικογένειες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων</p>	<p>“..πρέπει να επικοινωνώ τόσο συχνά, γιατί πρέπει να καλώ, πρέπει να ενημερώνω τους γονείς..(...) για να έχουμε έτσι μία ολοκληρωμένη εικόνα και για την οικογένεια και για τα παιδιά και μία ολοκληρωμένη ενημέρωση.” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“..να μπορέσουμε να έρθουμε σε μεγαλύτερη επαφή και επικοινωνία με τις οικογένειες των παιδιών των αλλοδαπών μαθητών μας, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους και να βρούμε λύση στα μαθησιακά τους προβλήματα..” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Από την αρχή μόλις ανέλαβα την τάξη, ζήτησα να δω όλα τα χαρτιά των παιδιών, ζήτησα από τις συντονίστριες και από υπεύθυνους που υπάρχουνε στα ΜΚΟ και ασχολούνται με αυτό, η Intersos</p>

	<p>συγκεκριμένα, να μάθω στοιχεία για τα παιδιά, για τον οικογενειακό κύκλο, οικογενειακή κατάσταση, για τα αδέρφια, για οτιδήποτε, που μένουν, πως είναι, πόσο καιρό έχουν στην Ελλάδα κ.λπ.” (Συν. Τ.Υ. 10)</p>
<p>Προσδιορισμός σαφούς στοχοθεσίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης</p>	<p>“Στόχος ήταν αρχικά η κοινωνικοποίηση..” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“..μέχρι το τέλος της χρονιάς είναι να έχουν κατακτήσει κάποιους στόχους που έχω βάλει, που κι αυτοί μπαίνουν με βάση το κάθε παιδί. Δηλαδή μπορεί να έχω πέντε παιδιά μέσα στην τάξη, αλλά το καθένα να έχω στο μυαλό μου διαφορετικούς στόχους, ότι άμα τους κατακτήσει είμαστε σούπερ.” (Συν. Τ.Υ. 12)</p> <p>..δεν πάει όπως στις τυπικές τάξεις, ότι έχω από το αναλυτικό πρόγραμμα μέχρι το τέλος να έχω αυτούς τους στόχους.. Εδώ είναι στόχοι, κάθε παιδί είναι και διαφορετικός στόχος.” (Συν. Τ.Υ. 12)</p> <p>“Θεωρώ πως βοηθάει το να γνωρίζεις πέντε πράγματα. Το να γνωρίζεις μέχρι που θα κινηθείς, ποιοι είναι οι στόχοι σου βασικά, έχεις ένα αλλοδαπό μαθητή, τι πρέπει να τον κάνεις, μέχρι που θα βάλεις τον πήχη ψηλά, μέχρι τι θα κάνεις, ποια είναι η αφετηρία σου; Θα πρέπει να υπάρχουν στόχοι, όπως σε όλα τα παιδιά βέβαια.” (Συν. Τ.Υ. 17)</p> <p>“..ο πρωταρχικός μου στόχος ήταν τα παιδιά να νιώθουν καλά. Οπότε και προσπάθησα μέσα από παιχνίδι κι όλα αυτά..” (Συν. Τ.Υ. 17)</p> <p>“..όπου μπορούν να ενσωματωθούν και γλωσσικά-γλωσσικά σημεία επικοινωνίας, είναι βασικοί στόχοι.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p> <p>“..βασικός στόχος είναι η ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνική ομάδα.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p>

	<p>“Οπότε για να πούμε ότι μία πολυπολιτισμική θεωρία έχει και την αντίστοιχη πρακτική της, θα πρέπει να υπάρχουν και κατάλληλες προϋποθέσεις κατ’ εμέ. Δηλαδή να μπορούν να ξέρουνε ότι υπάρχει κάτι και από την μία πλευρά και από την άλλη πλευρά για να πετύχουμε ένα στόχο”. (Συν. Τ.Τ. 10)</p>
<p>Ενσυναίσθηση</p>	<p>“..την ικανότητα της ενσυναίσθησης και μπαίνεις στη θέση του άλλου και μπορείς να καταλάβεις τους προβληματισμούς του, τη στεναχώρια του, την αβεβαιότητά του, την έλλειψη ελπίδας πολλές φορές..” (Συν. Τάξεις Υποδοχής 7)</p> <p>“Αν καταφέρουμε να αποκτήσουμε αυτογνωσία, τότε θα μπορέσουμε να καταλάβουμε και τους άλλους, να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση που είναι για μένα βασικό, το να μάθουμε να μπαίνουμε στη θέση του άλλου για να μπορέσουμε να τον κατανοήσουμε, τον τρόπο που σκέφτεται, τον τρόπο που αισθάνεται, το πώς αντιμετωπίζει τα προβλήματα, το πώς θεωρεί τον κόσμο.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Προσπαθώ να μπω στη θέση τους. Βασικό μου μέλημα, όχι μόνο σε σχέση με τους Πρόσφυγες, αλλά με τα παιδιά που έχω κάθε φορά μέσα στην τάξη, είναι να αναπτύξω όσο μπορώ περισσότερο την ενσυναίσθηση, να μπω στη θέση τους, να μπορώ να καταλάβω, γιατί δεν μπορούν να μάθουνε κάτι, ή γιατί λειτουργούν με τον «α» ή «β» τρόπο, γιατί αντιδρούν έτσι ή γιατί δυσκολεύονται να μάθουν για παράδειγμα την προπαίδεια. Και πάντοτε προσπαθείς να βρεις τρόπους που προσιδιάζουν στην προσωπικότητα και στην ψυχосύνθεση του κάθε παιδιού, ώστε να κάνεις καλύτερα το έργο σου και να δημιουργήσεις τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να προσλάβουν τη γνώση της ζωής.” (Συν. Τ.Τ. 1)</p>

**Διάθεση συνεργασίας εκπαιδευτικών
Τάξεων Υποδοχής με τους
εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων και
συνεργασία του σχολείου με την
περιφέρεια και τις διευθύνσεις
εκπαίδευσης**

“..η συνεργασία αυτή οφείλεται στη συντονίστρια προσφύγων που έχουμε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γιατί κι εγώ επειδή συνομιλώ με φίλες μου που έχουν αντίστοιχη θέση σε πόλεις της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας, δεν έχουν κανενός, έχουν ελάχιστη επαφή, αναζητούν μονίμως τους μαθητές, αναζητούν τους γονείς, θεωρώ ότι η συντονίστρια είναι αυτή που το έχει πετύχει αυτό. Γιατί κι εγώ δεν ήξερα ότι πρέπει να επικοινωνώ τόσο συχνά, γιατί πρέπει να καλώ, πρέπει να ενημερώνω τους γονείς, αυτή είναι που το οργανώνει, θα φέρει και τους διερμηνείς στο σχολείο για να έχουμε έτσι μία...και θα έρθει πολλές φορές κι αυτή, για να έχουμε έτσι μία ολοκληρωμένη εικόνα και για την οικογένεια και για τα παιδιά και μία ολοκληρωμένη ενημέρωση. Δηλαδή θεωρώ ότι αυτή το έχει πετύχει αυτό το κομμάτι, δεν το βλέπω σε πολλές περιφέρειες να γίνεται αυτό.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Εγώ συνεργάζομαι και πρέπει να συνεργάζομαι. Και αυτοί πρέπει να συνεργάζονται μαζί μου. Δεν τον έχουν κατανοήσει βέβαια όλοι αυτό. Αυτοί όμως που το έχουν κατανοήσει, βλέπουν και τον αντίκτυπο, ότι είναι θετικός ως προς τα παιδιά και αυτό ενισχύει και τη λειτουργία της κλασικής τάξης μετά, γιατί τα παιδιά έχουν πάει σε ένα καλό σημείο ένταξης ας πούμε στην τάξη. Οπότε όταν αντιλαμβάνεται ο συνάδελφος ότι αυτό είναι βοηθητικό, ως προς αυτόν και ως προς το παιδί του, το συνεχίζει. Το θέμα είναι να σου δώσει την ευκαιρία να συνεργαστείς. Θεωρώ δηλαδή ότι μόνο οι συνάδελφοι που δεν έχουν δώσει την ευκαιρία συνεργασίας, αυτοί δεν έχουν δει πρόοδο στους μαθητές τους!” (Συν. Τ.Υ. 2)

“..βοηθιόμαστε, συνεργαζόμαστε, κάνουμε κοινά πράγματα. Πρέπει να συνεννοηθούμε που

	<p>σταματάει η μία το μάθημα, που, τι θα κάνει η άλλη. Έχουμε πολύ καλή συνεργασία..” (Συν. T.Y. 5)</p> <p>“Αμα δεν υπάρχει συνεργασία, γίνεται ελλιπής δουλειά. Γιατί ο μεν συνάδελφος της τάξης θα μου πει τις ελλείψεις που παρατηρεί ο μαθητής, συμπεριφορές που υπάρχουν, μεταξύ των μαθητών, δηλαδή θα με ενημερώσει κάποια βασικά ζητήματα που πρέπει να γνωρίζω.” (Συν. T.Y. 6)</p> <p>“..υπάρχει μια επικοινωνία για το τι βλέπουμε και το πώς προχωράμε, ας το πούμε έτσι, γιατί ουσιαστικά μοιραζόμαστε την ευθύνη της προόδου των παιδιών.” (Συν. T.T. 11)</p>
--	--

Συγκεντρώνοντας τους κωδικούς που αναδύθηκαν από τον λόγο των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος γίνεται εμφανές ότι αναδεικνύονται και ευρύτερες θεματικές ενότητες, οι οποίες δίνουν πληροφορίες σχετικά με τη Διαπολιτισμική Ικανότητα και Έτοιμότητα των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν πέντε ευρύτερες θεματικές ενότητες, πέντε πεδία, στα οποία γίνονται εμφανή τα χαρακτηριστικά της Διαπολιτισμικής Ικανότητας εκπαιδευτικού πολυπολιτισμικής τάξης. Η στάση του εκπαιδευτικού εντός της τάξης, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετεί, οι στόχοι που θέτει, η διδασκαλία που βασίζεται ή όχι στις διαπολιτισμικές αρχές, η προσπάθειά του να διατηρηθεί η πολιτισμική ταυτότητα των διαφοροποιημένων γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών/τριων του, καθώς και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, όπου πρεσβεύουν οι διαπολιτισμικές αξίες και τα ιδανικά είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν ικανό, ώστε να αναλάβει υπηρεσία σε μία τέτοια τάξη και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της.

Πίνακας 2: Συγγώνευση Κωδικών σε Ευρύτερες Θεματικές Ενότητες γύρω από τη Διαπολιτισμική Ικανότητα των Εκπαιδευτικών

Ευρύτερες θεματικές ενότητες	
<p align="center">Διαπολιτισμική ικανότητα εμφανής στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τη στάση του εκπαιδευτικού</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Σεβασμός στην ετερότητα ✓ Ενσυναίσθηση ✓ Ευελιξία και προσαρμοστικότητα ✓ Ουσιαστική διάθεση για επικοινωνία με τους μαθητές/τριες και προσπάθεια προσέγγισης των μαθητών/τριων μέσω της μητρικής τους γλώσσας ✓ Καλλιέργεια διαπολιτισμικής σκέψης και στάσης για τους εκπαιδευτικούς ✓ Προσωπική επαφή του εκπαιδευτικού με τις οικογένειες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων ✓ Διάθεση συνεργασίας των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής με τους εκπαιδευτικούς των Τοπικών Τάξεων και γενικότερη συνεργασία του σχολείου με την περιφέρεια και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης
<p align="center">Διαπολιτισμική Ικανότητα εμφανής στην εκπαιδευτική πρακτική και τους στόχους</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επάρκεια σε διδακτικές μεθόδους και δημιουργικές δραστηριότητες ✓ Αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ✓ Διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων εντός της τάξης

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Προσδιορισμός σαφούς στοχοθεσίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ✓ Έμφαση στον προσδιορισμό του στόχου της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριων
<p>Διαπολιτισμική Ικανότητα εμφανής στη διαπολιτισμική αγωγή των παιδιών</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Καλλιέργεια σημαντικών αξιών στα παιδιά (σεβασμός, αλληλεγγύη) και ενστάλαξη διαπολιτισμικών στάσεων ✓ Συμβολή στην εξάλειψη στερεοτύπων
<p>Διαπολιτισμική Ικανότητα εμφανής στην προστασία της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα ✓ Εστίαση στην ένταξη των μαθητών/τριων
<p>Διαπολιτισμική Ικανότητα εμφανής στην διαμόρφωση ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Παροχή αίσθησης ασφάλειας στους μαθητές/τριες ✓ Διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης

7.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποιοι είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία ένταξης προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγχρόνως παρεμποδίζουν την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Οι κωδικοί που προέκυψαν για το δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι οι εξής:

- **Δυσκολία επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας**
- **Θρησκευτική ετερότητα**
- **Απουσία σαφούς διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού από την πολιτεία**
- **Δυσκολία αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών, καθώς και της ένταξης αυτών και των οικογενειών τους από την ελληνική κοινωνία**
- **Προσωρινότητα παραμονής των οικογενειών προσφύγων στην Ελλάδα**
- **Γλωσσική ετερότητα**
- **Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες**
- **Ύπαρξη προκατειλημμένων στάσεων εκ μέρους των οικογενειών γηγενών μαθητών/τριών που παρακωλύει την ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών**
- **Η κουλτούρα των οικογενειών μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών και οι απόψεις τους για την αξία της εκπαίδευσης**
- **Απουσίες και ελλιπής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις από τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες**
- **Φόβος γονέων Ελλήνων μαθητών/τριών ότι η ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών θα επηρεάσει την εκπαίδευση των παιδιών τους**
- **Φόβος οικογενειών μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών περί αλλοίωσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας με την ένταξη**

- Έλλειψη γνώσεων για την πρακτική εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς
- Αδυναμία γονέων μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών παροχής βοήθειας στο διάβασμα και τα μαθήματα στο σπίτι
- Άρνηση ένταξης κι επιφυλακτικότητα από την πλευρά μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων
- Έλλειψη χρόνου για ενασχόληση με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στην Τυπική Τάξη από τους εκπαιδευτικούς
- Τραυματικές εμπειρίες των προσφύγων μαθητών/τριών

Πιο συγκεκριμένα, τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων που ανέδειξαν τους παραπάνω κωδικούς είναι τα εξής:

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Δυσκολία επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας

“Δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Πρέπει να υπάρχει ο διερμηνέας, αυτό είναι το πρόβλημα.”
(Συν. Τ.Υ. 1)

“..και έρχεται ο διαμεσολαβητής, δηλαδή κάποιος που ξέρει αραβικά και ελληνικά, και αγγλικά βασικά, και έτσι συνεννοηθήκαμε, μόνο έτσι.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Όσον αφορά το ψυχοκοινωνικό κομμάτι, έχω παρατηρήσει κάποια πράγματα, αλλά λόγω του ότι δεν μπορώ να επικοινωνήσω κατάλληλα με τους γονείς, λόγω γλώσσας, δεν μπορώ να κάνω κάτι περισσότερο γι’ αυτό. Δεν μπορώ δηλαδή να εμβαθύνω στο τι συμβαίνει, αν έχουνε βιώσει κάτι, τραυματικό και να μπορέσω να το αντιληφθώ καλύτερα και να το διαχειριστώ.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Οι γονείς είναι, δεν ξέρουν όλοι ελληνικά, μόνο δύο γονείς από όλους αυτούς που φέρνουν τα παιδιά τους, αλλά έχουμε τη βοήθεια, έχουμε δύο που μεταφράζουν στη γλώσσα τους, γιατί ούτε αγγλικά ξέρουν καλά οι γονείς, τα παιδιά ούτως ή άλλως δεν

ξέρουνε, μόνο λέξεις. Οπότε, θέλουμε κι αυτή τη βοήθεια και είναι λίγο δύσκολο.” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..οι άνθρωποι μπορεί να μην ξέρανε ίσως και τη γλώσσα, κάπου δεν μπορούσα να συνεννοηθώ με τους γονείς, με κάποιους, αυτούς ειδικά που είχαν έρθει τώρα. Δεν συμμετείχανε, όχι.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..οι γονείς νομίζω ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..γιατί δεν τους βλέπω να έρχονται πολύ στο σχολείο. Βέβαια, καταλαβαίνω ότι είναι και το θέμα της γλώσσας. Δηλαδή, για να έρθει κάποιος γονιός εδώ στο σχολείο και να μιλήσει μαζί μου θα πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε διερμηνέας..” (Συν. Τ.Τ. 2)

“..η επικοινωνία με αυτούς τους γονείς είναι λίγο δύσκολη έως ακατόρθωτη, καθώς για να επικοινωνήσουμε χρειάζονται οι διερμηνείς, είναι δύσκολο να βρεθούν..” (Συν. Τ.Τ. 3)

“..βέβαια επειδή δεν μιλάνε καθόλου τα Ελληνικά, χρειαζόμαστε ένα διερμηνέα για να μπορέσει να μας βοηθήσει να επικοινωνήσουμε για το παιδί..” (Συν. Τ.Τ. 4)

“Είναι αρκετά δύσκολη η επικοινωνία με τους γονείς, καθώς δεν μπορείς να τους πάρεις ένα τηλέφωνο και να συνεννοηθείς άμεσα μαζί τους, είναι σε συνδυασμό, πρέπει να πάρω τηλέφωνο το μεταφραστή ή κάποια Μ.Κ.Ο. για να πάρει τηλέφωνο το μεταφραστή και να μπορέσει έτσι να γίνει η συνάντηση.” (Συν. Τ.Τ. 6)

“Με τους γονείς των παιδιών των προσφύγων, υπάρχει ένα ζήτημα διότι δεν μιλούν ελληνικά, δεν μιλούν αγγλικά, και επομένως δεν υπάρχει κοινός κώδικας επικοινωνίας. Άρα εκεί υπάρχει μία δυσκολία. Μπορώ να σας πω ότι δεν είχα μάλλον ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς αυτούς, δυστυχώς.” (Συν. Τ.Τ. 10)

“Η επαφή μου με τους γονείς θα έλεγα ότι είναι μηδενική. Ειδικά στην αρχή όταν πρωτογνώρισα τα παιδιά και με δεδομένο ότι δεν ήξεραν τη γλώσσα, δυσκολεύτηκα πάρα πολύ..” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, παρεμποδίζεται η ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών εξαιτίας της δυσκολίας συνεννόησης και ανάπτυξης διαλόγου λόγω της διαφορετικής γλώσσας των γονέων των μαθητών/τριων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο με τους εκπαιδευτικούς. Η επικοινωνία με τους γονείς κρίνεται ως μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους που μπορεί να συμβάλει θετικά στη σχολική ένταξη των μαθητών/τριών,

ενώ συγχρόνως για την εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πρακτικής, η επαφή με τους γονείς κρίνεται εξίσου ως μείζονος σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος επισημαίνουν ότι η επικοινωνία με τους γονείς μαθητών/τριων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο είναι αρκετά δύσκολη έως και ακατόρθωτη -κυρίως όταν μιλάμε για πρόσφυγες-, ενώ απαραίτητη θεωρούν την παρουσία διερμηνέων και εντός σχολείου. Οι πρόσφυγες και μετανάστες γονείς δεν γνωρίζουν τη γλώσσα ώστε να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, κάτι που δυσκολεύει σε πολλές περιπτώσεις την σχολική ένταξη των παιδιών τους.

Τις ίδιες απόψεις, αναφορικά με το ζήτημα της επικοινωνίας με τους πρόσφυγες και μετανάστες γονείς, πρεσβεύουν και οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων του δείγματος. Ειδικότερα, τονίζουν ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, κάτι που στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει, εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας και της δυσκολίας στη μεταξύ τους συνεννόηση. Επίσης, συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής για την ανάγκη εύρεσης διερμηνέων, οι οποίοι θα υποστηρίζουν τις προσπάθειες για ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Θρησκευτική ετερότητα

“...αλλά με τη θρησκεία είναι δύσκολο πολλά θεωρητικά να εφαρμοστούν (...). Η θρησκεία σίγουρα είναι ένας σημαντικός λόγος γιατί έχουν πολύ ισχυρό και το θρησκευτικό στοιχείο και το βλέπω στα παιδιά που έχω.” (Συν. Τ.Υ. 1)

“..θεωρώ είναι και η θρησκεία ένας παράγοντας που τους εμποδίζει (...). Αν και διαπιστώνεται ότι ταιριάζει η κουλτούρα μας ή ο τρόπος που μεγαλώνουμε τα παιδιά τους, νομίζω ότι η θρησκεία γι’ αυτούς είναι ανασταλτικός παράγοντας..” (Συν. Τ.Υ. 2)

“..δεν είναι ότι θα χαθούν κάποιες θέσεις εργασίας, το μεγάλο τους θέμα είναι αυτό, ότι φοβούνται την ύπαρξη, δηλαδή, αυτής της θρησκείας σε τόσο μεγάλο ποσοστό.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..είμαστε σε μία κοινωνία που είμαστε, ήμασταν 99%, τώρα έχουμε πάει στο 98% χριστιανοί ορθόδοξοι. Όσο να ‘ναι, όταν έχεις έναν πληθυσμό που πιστεύει στην ορθόδοξη πίστη αντιμετωπίζει με κάποια καχυποψία έναν άνθρωπο, ο οποίος έρχεται

από μία μουσουλμανική θρησκεία. Γιατί πολλές φορές υπάρχει αυτή η καχυποψία για τους μουσουλμάνους..” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..αλλά νομίζω ότι ίσως μας τραβάει περισσότερο η θρησκεία γενικά σαν κοινωνία, γιατί είμαστε λίγο, θα έλεγα, πιο συντηρητικοί και ότι φοβόμαστε ότι κάτι θα χαθεί αν έρθουν κι αυτοί, ότι κάτι θα αλλοιωθεί..” (Συν. Τ.Υ. 15)

“Σίγουρα είναι τα ήθη και τα έθιμά τους, η θρησκεία δηλαδή που είναι αρκετά σκληροπυρηνική (...). Αυτά, σαν παράγοντες αυτοί είναι οι σημαντικότεροι θεωρώ.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“Η θρησκεία πρώτο και κύριο, όχι τόσο η γλώσσα, αν και είναι και αυτό ένα θέμα, αλλά πιστεύω ότι μαθαίνουμε γρήγορα.” (Συν. Τ.Τ. 6)

“Ο κυριότερος παράγοντας είναι οι θρησκευτικές τους αντιλήψεις.” (Συν. Τ.Τ. 8)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένας ακόμη λόγος εξαιτίας του οποίου παρεμποδίζεται η σχολική ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, είναι αυτός της θρησκευτικής ετερότητας. Από την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής του δείγματος διατυπώθηκε η άποψη ότι η θρησκευτική ετερότητα στέκεται ως εμπόδιο στις διαδικασίες ένταξης. Η ελληνική κοινωνία φαίνεται να αντιμετωπίζει συντηρητικά το ζήτημα της διαφορετικής θρησκείας και μάλιστα θεωρείται πως υπάρχει μία προκατειλημμένη στάση αναφορικά με την θρησκεία και τα πιστεύω των προσφύγων μαθητών/τριών, οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι μουσουλμάνοι. Η ισλαμοφοβία δεν συναντάται μόνο εντός των ελληνικών συνόρων, αφού και σε ευρωπαϊκό επίπεδο καλλιεργούνται και αναπτύσσονται αντίστοιχες στάσεις, ωστόσο φαίνεται να αποτελεί έναν από τους λόγους, εξαιτίας των οποίων επιβραδύνεται ή δεν επιτυγχάνεται η ένταξη μαθητών/τριών που ανήκουν σε αυτή την θρησκευτική ομάδα. Το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας αναφέρθηκε (ίσως σε μικρότερη έκταση) και από τους εκπαιδευτικούς των Τυπικών Τάξεων του δείγματος. Μάλιστα, το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρθηκε στη μουσουλμανική θρησκεία χαρακτηρίζοντάς τη ως «σκληροπυρηνική», λόγω του φανατισμού που πολλές φορές γίνεται εμφανής από τους μουσουλμάνους για την θρησκεία τους.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Απουσία σαφούς διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού από την πολιτεία

“Και από το Υπουργείο δεν υπάρχει στήριξη, δεν υπάρχουνε βιβλία, τι ακριβώς να κάνεις, δηλαδή σου λένε κάποια γενικά πράγματα, κάποιες γενικές οδηγίες.. Αυτά τα βιβλία στην ουσία σου λένε “πορέψου μόνος σου, βρες το δρόμο σου, χρησιμοποίησε ό,τι έχεις μάθει στις σπουδές σου και εφάρμοσε ό,τι θεωρείς εσύ καλύτερο”. Δεν υπάρχει ένα σαφές πλάνο!” (Συν. Τ.Υ. 1)

“Θεωρώ ότι σε επίπεδο θεωρίας είναι πάρα πολλά αυτά που θα δούμε, αλλά σε επίπεδο πράξης δεν νομίζω ότι γίνονται τόσο, ούτε από την πολιτειακή ηγεσία να το πω, ούτε από την πολιτεία, αλλά ούτε και από το σχολείο σαν θεσμό, όχι γιατί δεν υπάρχουν οι δυνατότητες, η διάθεση, αλλά δεν υπάρχουν οι προδιαγραφές για να γίνει αυτό.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Επίσης είναι η αδυναμία του ελληνικού συστήματος να αντιμετωπίσει όλο αυτό το κομμάτι των προκαταλήψεων και του ρατσισμού.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Πιστεύω και το Υπουργείο, ναι, και η ίδια η κοινωνία δεν δίνει τα απαραίτητα ερεθίσματα..” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..όχι την πραγματική ουσία της διαπολιτισμικότητας, γιατί για αυτό χρειαζόμαστε πολύ δρόμο για να το πετύχουμε ακόμα, δεν έχουμε τα μέσα, δεν έχουμε την βοήθεια από την πολιτεία, και δεν ξέρουμε και τον τρόπο να το κάνουμε.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..επαφίεται στην καλή θέληση του εκπαιδευτικού, στην διάθεση που έχει ο εκπαιδευτικός, στις γνώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός (...) γιατί σε ό,τι αφορά τα μέσα που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι πενιχρά και λίγα, ελλιπή.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..ένα καλύτερο εγχειρίδιο σίγουρα και ένα καλύτερο πλαίσιο, πιο οργανωμένο, μιλάμε πάλι για τα εγχειρίδια κ.λπ., και σίγουρα διερμηνείς.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“Σίγουρα σε θεωρητικό επίπεδο η γνώση είναι πολύ μεγάλη, αλλά σε πρακτικό επίπεδο, υπάρχουν πάρα πολλές δυσκολίες και κυρίως επειδή δεν υπάρχει ένα πιο οργανωμένο σύστημα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πάρα, πάρα πολλά κενά πάνω σε αυτό το μεγάλο ζήτημα.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“Δεν θεωρώ ότι υπάρχει, έτσι, ένα καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο, από αυτά που βλέπω..” (Συν. Τ.Τ. 6)

“Νομίζω ότι αυτό αφορά κυρίως την πολιτεία και τον τρόπο που έχει αντιμετωπίσει συνολικά το προσφυγικό (...). Δεν νομίζω ότι βαραίνει όμως το σχολείο το κομμάτι της

ελλιπούς ένταξης τους στην κοινωνία, νομίζω ότι αυτό βαραίνει την πολιτεία και όχι εμάς.” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Αρκετά ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με την αναγκαιότητα ενός οργανωμένου πλαισίου για την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος σημειώνουν πως για να είναι εφικτή η ύπαρξη προοπτικών σχολικής ένταξης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών και εφαρμογής τους σε πρακτικό επίπεδο σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, είναι αναγκαία από την πολιτεία η θέσπιση ενός οργανωμένου και σαφούς πλαισίου οδηγιών και κατευθύνσεων, κάτι που αυτή τη στιγμή λείπει από το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι τα μέσα για την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από την πολιτεία, είτε πρόκειται για εγχειρίδια είτε για την παροχή γενικότερων ερεθισμάτων, είναι πενιχρά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων να μην έχουν την απαραίτητη υποστήριξη για την διεκπεραίωση του δύσκολου έργου τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ανεπαρκές ως προς τη διαχείριση μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με τις ελλείψεις να εκτείνονται από το θεσμικό πλαίσιο έως τις κατευθύνσεις για τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Δυσκολία αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων, καθώς και της ένταξης αυτών και των οικογενειών τους από την ελληνική κοινωνία

“..το δεύτερο είναι και κατά πόσο η ελληνική κοινωνία μπορεί να αποδεχτεί, είναι διατεθειμένη βλέποντας ένα τόσο μεγάλο προσφυγικό κύμα να έρχεται, κατά πόσο είναι διατεθειμένη αν είναι εκατό, διακόσιες, τριακόσιες χιλιάδες, κανείς δεν ξέρει πόσο είναι οι πρόσφυγες, τόσο μεγάλο κομμάτι να το αποδεχτούνε.” (Συν. Τ.Υ. 1)

“Λόγω των στερεοτύπων..” (Συν. Τ.Υ. 1)

“Και πάντα μπαίνουμε σε μια διαδικασία να κάνουμε πάρα πολύ μεγάλη συζήτηση, όποτε συμβαίνει κάποιο περιστατικό ας πούμε με τσακωμό ή οτιδήποτε, που βγαίνουν από εκεί

από μέσα από τα στερεότυπα που κουβαλάνε τα παιδιά. Ότι: Α! Αυτός μπορεί να έκλεψε γιατί έτσι κάνουν αυτοί. (...) Υπάρχει ξενοφοβία (...) και οι γονείς είναι μαζεμένοι σε αυτό το ζήτημα, έχουν στερεότυπα.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“Οι προκαταλήψεις που έχουνε οι γονείς οι Έλληνες και από τις δύο πλευρές ίσως, ναι. Γιατί κι αυτοί οι άνθρωποι, δεν ξέρω πως νιώθουν ακριβώς εδώ, οι γονείς των παιδιών των προσφύγων. Άρα, οι προκαταλήψεις εμποδίζουνε την ένταξη σίγουρα και οι αντιλήψεις των γονιών αλλά και των παιδιών των Ελλήνων.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Στην πλειοψηφία οι γονείς επιδεικνύουν ρατσιστική συμπεριφορά, αίτια είναι πολλά και διάφορα, θα σταθώ στα κλασικά, στο φόβο του αγνώστου, στο γεγονός ότι έχουνε καλλιεργηθεί στην Ελληνική κοινωνία εκείνα τα στερεότυπα και εκείνες οι προκαταλήψεις που μας απομακρύνουν από κάθε τι ξένο και μας κάνουν να το φοβόμαστε αλλά και να το θέλουμε να το περιθωριοποιήσουμε και να το βγάλουμε στην άκρη..” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Είναι οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός που υπάρχουν εδώ και πάρα πολλά χρόνια και συνεχίζουνε να υπάρχουνε. Επίσης είναι η αδυναμία του ελληνικού συστήματος να αντιμετωπίσει όλο αυτό το κομμάτι των προκαταλήψεων και του ρατσισμού.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..αλλά θεωρώ ότι είναι καθαρά και οι άνθρωποι που έχουν μια άρνηση στο να δεχτούν αυτά τα άτομα..” (Συν. Τ.Υ. 14)

“Πιστεύω ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά, δηλαδή στην πράξη δεν ξέρω κατά πόσο όλα αυτά που εφαρμόζονται όλα αυτά στην θεωρία, ωραία είναι η θεωρία, να ενταχθούνε, να τους δεχτούμε κι αυτά, αλλά νομίζω ότι γενικά υπάρχει ένα κλίμα ρατσισμού θα έλεγα γενικότερα.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..εγώ αντιλαμβάνομαι ρατσισμό. Δηλαδή οι περισσότεροι το φοβούνται το ξένο που έρχεται.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“Πιστεύω ότι είναι η άρνηση της κοινωνίας, το να τα δεχτεί, η άρνησή μας, η δική μας άρνηση. Τα παιδιά θέλουν να ενταχθούν, το έχουν ανάγκη αυτό, θέλουν να κάνουν παρέα με άλλα παιδιά, διαφορετικά παιδιά, οπότε εμείς οι μεγάλοι θα πρέπει να το δεχτούμε πρώτα, για να περαστεί αυτό και στα παιδιά.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“Δηλαδή, το έχω ακούσει αυτό και το έχω ακούσει από εκπαιδευτικό. “Κάθονται, παίρνουν επιδόματα, εμείς τρέχουμε όλη μέρα”, το έχω ακούσει..” (Συν. Τ.Υ. 17)

“..δεν είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι θα έλεγα, οι γονείς των Ελλήνων, των γηγενών. Βλέπουμε σε κάποια σημεία αρκετή αρνητικότητα, αυτό μπορώ να πω.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“Υπάρχουν όμως και πολλοί γονείς με προκαταλήψεις, που γι’ αυτούς ο ξένος αποτελεί την απειλή, αποτελεί τον διεκδικητή και έτσι εκφράζονται αρκετές φορές αρνητικά, στο να μην καθίσουν τα παιδιά τους στο ίδιο θρανίο, να μην είναι στη τάξη και πολλά άλλα.”

(Συν. Τ.Τ. 9)

“Στη χώρα μας όμως, η χώρα μας μπορεί σε επίπεδο θεωρητικό να αποτυπώνεται ως μια χώρα με αρκετά ανοιχτό πλαίσιο αντιλήψεων, αλλά νομίζω ότι ακόμα παραμένουμε μια βαθιά συντηρητική κοινωνία που δυσκολεύεται να αποδειχθεί τον άλλον, να αποδεχθεί τον ξένο..” **(Συν. Τ.Τ. 9)**

“Ενδεχομένως μετά ίσως και κάποια φοβία από την δική μας την πλευρά για τη διαφορετικότητα αυτή, και από τη δική τους την πλευρά.” **(Συν. Τ.Τ. 10)**

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένα ιδιαίτερος σημαντικό ζήτημα σχετικά με την παρεμπόδιση της σχολικής ένταξης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών έγινε φανερό από την πληθώρα των αναφορών εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής του δείγματος και αφορά τη στάση της ίδιας της ελληνικής κοινωνίας: Ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, έντονη ξενοφοβία και εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών έχουν ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και των οικογενειών τους, κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις προσπάθειες ένταξής τους στη σχολική κοινότητα και στην ελληνική κοινωνία ευρύτερα. Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος υποστηρίζουν ότι σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς των γηγενών μαθητών υιοθετούν μία αρνητική στάση απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές/τριες και στις προσπάθειες τους να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος επισημαίνουν ως συνθήκη προβληματική την στάση της ελληνικής κοινωνίας και της απουσίας πλήρους αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας. Από τους εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων γίνεται λόγος για πραγματικά περιστατικά κατά τα οποία γονείς Ελλήνων μαθητών/τριών αρνούνται την συνύπαρξη των παιδιών τους με πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες εντός της ίδιας τάξης. Αυτές οι αναφορές καθιστούν σαφές ότι η ελληνική κοινωνία είναι βαθιά συντηρητική, κάτι που λειτουργεί ανασταλτικά και σε βάρος της ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Προσωρινότητα παραμονής των οικογενειών προσφύγων στην Ελλάδα

“Θεωρώ ότι αυτό είναι, ότι το μυαλό τους είναι να πάνε σε κάποια άλλη χώρα όπου θα βρουν πιο εύκολα εργασία, όπου οι συνθήκες ζωής τους θα είναι βελτιωμένες και που θα μπορούν να λατρεύουν τη θρησκεία τους πιο ελεύθερα από ότι εδώ, εδώ δεν υπάρχουν αυτές οι προδιαγραφές και επειδή όλοι έχουν στο μυαλό τους ότι το μέλλον τους είναι κάπου αλλού, αυτό τους εμποδίζει από το να ενταχθούν!” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Νομίζω το γεγονός ότι συνεχώς αλλάζουν τόπο, αυτό για μένα είναι το δύσκολο που έχουν να αντιμετωπίσουν. Γιατί παιδιά τα οποία ήρθαν εδώ και ήξεραν ότι θα μείνουν εδώ, ήτανε πολύ γρήγορη η ένταξή τους, πάρα πολύ γρήγορη. Εδώ, μεγάλη δυσκολία. Δηλαδή, κι εμένα αυτό το πράγμα με φθείρει, το ότι κάθε μέρα πάω στο σχολείο και δεν ξέρω ποια παιδιά θα δω από κάτω: θα είναι καινούρια, θα έχουν φύγει τα παλιά.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“..αυτοί που δεν θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα είναι πιο απόμακροι, ξέρουν ότι θα φύγουν και δεν τους ενδιαφέρει τίποτα. Απλώς να μπορέσουν κάποια στιγμή να πάρουν τα χαρτιά να φύγουν. Βλέπω περισσότερα από αυτούς που θέλουν να μείνουν, αυτοί είναι πρόθυμοι περισσότερο να βρίσκουν σε επικοινωνία.” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..οι γονείς δεν θέλουν να μάθουν ελληνικά γιατί θέλουν να φύγουν από την Ελλάδα. Οπότε και το ενδιαφέρον τους δεν είναι για τα παιδιά για να μάθουν..” (Συν. Τ.Υ. 10)

“Σίγουρα ότι είναι μετακινούμενοι, σίγουρα, γιατί δεν είναι τα παιδιά στο σχολείο στο ίδιο ας πούμε τα περισσότερα όλη τη χρονιά ούτως ώστε να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούνε εκεί, ας πούμε να...που έχουνε παρέες, που να τα τραβήξει τα ίδια εκεί. Αυτό σίγουρα είναι πολύ μεγάλο κομμάτι.” (Συν. Τ.Υ. 11)

“Άλλες οικογένειες επειδή θέλουνε να φύγουνε για Γερμανία, μία οικογένεια ας πούμε με εννιά παιδιά θέλουνε να φύγουνε για Γερμανία, το έχουν περάσει και στα παιδιά τους και δεν τα στέλνουνε σχολείο, δεν θέλουνε, δεν τους ενδιαφέρει να ενταχθούνε στο ελληνικό, τους ενδιαφέρει να φύγουν για το μέρος που νομίζουν ότι θα είναι καλύτερα.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Πρώτος παράγοντας είναι ότι θέλουν να φύγουνε οι περισσότεροι από αυτούς, δεν θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα, θέλουνε να φύγουνε με κάποιο τρόπο έξω αργά ή γρήγορα. Αυτός πιστεύω ότι είναι ο κύριος παράγοντας.” (Συν. Τ.Υ. 13)

“Πιστεύω πως θέλουν να φύγουν για δουλειά στη Γερμανία! Δηλαδή αυτό το παιδί στο νου του πρέπει να έχει ότι εδώ είμαι περαστικός, είμαι για λίγο, θα πάω στη Γερμανία. Προφανώς από την οικογένεια θα περνάει..” (Συν. Τ.Υ. 17)

“..της αίσθησης της προσωρινότητας που έχουν οι πρόσφυγες, που είναι πολύ σημαντικό στην διαδικασία ένταξης. Αν κάποιος έχει την αίσθηση ότι θα μείνει 2-5 μήνες, 1 χρόνο σε μία χώρα και στη συνέχεια μετοικήσει σε άλλη, τότε δεν το προσπαθεί και ο ίδιος.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..οι περισσότεροι από την οικογένειά τους θεωρούν ότι η Ελλάδα είναι απλός προθάλαμος για την επόμενη Χώρα. Οπότε θεωρούν ότι εδώ βρίσκονται σε αναμονή για να πάνε κάπου αλλού. Άρα, ποιος ο λόγος να μάθουν ελληνικά, και ποιος ο λόγος να προσπαθήσουν να ενταχθούν από τη στιγμή που αύριο-μεθαύριο θα φύγουν..” (Συν. Τ.Τ. 2)

“Υπάρχει απροθυμία στο να μείνουν, όχι στο σχολείο, αλλά στην Ελλάδα. Οπότε κατ' επέκταση αυτό επιδρά και στο μαθησιακό κομμάτι..” (Συν. Τ.Τ. 3)

“..υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν θέλουν, αυτά που δεν θέλουν να ενταχθούν είναι γιατί πιστεύουν ότι κάποια στιγμή θα σηκωθούν και θα φύγουν...” (Συν. Τ.Τ. 7)

“..οι οποίοι θέλανε να φύγουν από την Ελλάδα, βλέπαν την Ελλάδα σαν το βήμα προς την Ευρώπη. Είχαν το νου τους δηλαδή να πάνε σε άλλη χώρα, δεν τους ενδιέφερε να μάθουν (...). Αλλά το σύνολο, βλέπαν την Ελλάδα σαν το εφαλτήριο για το σάλτο στην Ευρώπη. Οπότε σου λέει, μάθουν δεν μάθουν εμάς δεν μας ενδιαφέρει, εμείς είμαστε περαστικοί από εδώ!” (Συν. Τ.Τ. 8)

“..ενώ με τα παιδιά των προσφύγων, και οι πρόσφυγες οι ίδιοι δεν θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα. (...), δηλαδή στόχος τους είναι πώς να φύγουν..” (Συν. Τ.Τ. 10)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που παρεμποδίζει τη σχολική ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών, όπως αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος, είναι οι συχνές μετακινήσεις αυτών και των οικογενειών τους. Ειδικότερα, οι οικογένειες των προσφύγων δεν έχουν, τις περισσότερες φορές, ως τελικό προορισμό την Ελλάδα και η παραμονή τους στη χώρα είναι προσωρινή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι οικογένειες προσφύγων να μην ενδιαφέρονται για την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία, την ένταξη των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά των οικογενειών με

προσφυγικό υπόβαθρο δεν εγγράφονται στο σχολείο, ή και αν εγγραφούν δεν φοιτούν, γιατί περιμένουν την μετάβασή τους σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Γλωσσική ετερότητα

“..εννοείται ότι την ένταξη και τις σχολικές επιδόσεις τις επηρεάζει, αλλά νομίζω επηρεάζει πολύ τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (...) επειδή δεν υπάρχει η κοινή γλώσσα και αυτοί πολλές φορές απογοητεύονται και παραιτούνται από αυτή την προσπάθεια, με αποτέλεσμα να βλέπεις πολλές φορές τα παιδιά να είναι χωρισμένα, να είναι δηλαδή μόνο με αυτούς που μπορούν να επικοινωνήσουν στη μητρική τους γλώσσα και συνήθως γίνεται στο διάλειμμα αυτό.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Είναι η δυσκολία στην γλώσσα, γιατί μπορεί εδώ μέσα στο τμήμα υποδοχής εγώ και τα παιδιά να είμαστε σε μικρές ομάδες, όπου κι εγώ καταλαβαίνω καλύτερα τι θέλουν να μου πουν τα παιδιά στα σπαστά ίσως ελληνικά ή και στη γλώσσα τους αν χρησιμοποιούν, ενώ στο τμήμα τους το κανονικό, το τυπικό, οι μαθητές οι υπόλοιποι νομίζουν ότι τα παιδιά αυτά δεν ξέρουν, νομίζουν ότι τα παιδιά αυτά δεν πρόκειται να καταλάβουν ποτέ, οπότε τους μιλάνε λίγο με κάποια νοήματα, θεωρούν, αν μπορούσα να χρησιμοποιήσω τον όρο, θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά είναι χαζά, συγγνώμη κιόλας για την έκφραση, οπότε όσο θεωρούν ότι είναι χαζά δεν μπορεί να γίνει η ένταξη.” (Συν. Τ.Υ. 3)

“Ίσως και η γλώσσα. Δεν μπορούν να συνεννοηθούν δηλαδή, οπότε δεν μπορούν να κάνουν και παρέα (...) τους εμποδίζει από το να κάνουνε παρέες, από το να ενταχθούν ίσως λίγο πιο ομαλά και εύκολα και να μάθουνε και στην εκπαίδευσή τους σε όλα, ναι.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“(Η γλώσσα) Εμποδίζει.. Ναι, ναι σίγουρα.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Καταρχήν θεωρώ ότι η διγλωσσία και η πολυγλωσσία δυσκολεύει αρκετά τα παιδιά, ως προς τα μαθήματά τους, ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και σαφώς επηρεάζει και την ένταξή τους. Σημαντικό όμως βέβαια είναι και να μάθουν την ελληνική γλώσσα καλά, εφόσον επιθυμούν να ζήσουν στην Ελλάδα.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Ίσως αυτό συμβαίνει και λόγω της δυσκολίας που έχουν με τη γλώσσα οι πρόσφυγες, αυτή τη στιγμή δεν μπορούν να συνεννοηθούν στο 100%.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“Θεωρώ ότι επηρεάζει (η γλώσσα) είναι δύσκολο για τους μαθητές. Μιλάμε για παιδάκια μικρής ηλικίας, από Α΄ Δημοτικού έως ΣΤ΄, είναι δύσκολο να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“Από εκεί και πέρα θεωρούμε ότι και το ελλιπές οικογενειακό περιβάλλον και υπόβαθρο δυσκολεύει την πρόοδο του μαθητή και τη βελτίωσή του. Δηλαδή στο σπίτι δεν φαίνεται να μιλούν την ελληνική γλώσσα, επομένως αυτό το δυσκολεύει και του δημιουργεί ίσως μια σύγχυση.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..καταλαβαίνετε ότι δεν μπορούσαν να παρακολουθούνε εύκολα τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία, η γλώσσα ήταν ένα αζεπέραστο εμπόδιο γι’ αυτά.” (Συν. Τ.Τ. 2)

“Το μοναδικό πρόβλημα που υπάρχει είναι το θέμα της γλώσσας, καθώς δυσκολεύει λίγο την επικοινωνία μεταξύ μας.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“..ο βασικός λόγος θεωρώ είναι ότι η αδυναμία επικοινωνίας. Δεν είναι ότι δεν επικοινωνούν καθόλου, τα παιδιά ξέρετε επικοινωνούνε και με το παιχνίδι κ.λπ., παρόλα αυτά δεν έχουνε φτάσει στο επίπεδο να κάνουνε παρέα και να μην ξεχωρίζουνε ποιο παιδί είναι πρόσφυγας και ποιο παιδί είναι από εδώ, από την Ελλάδα, γιατί θεωρώ ότι αυτό είναι το βασικό πρόβλημα, η επικοινωνία.” (Συν. Τ.Τ. 10)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, ένας από τους βασικότερους παράγοντες που παρεμποδίζει τη σχολική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών είναι η διαφορετική γλώσσα και σε πολλές περιπτώσεις η πλήρης άγνοια γνώσης της ελληνικής. Το γεγονός ότι οι πρόσφυγες - κυρίως- και -σε πολλές περιπτώσεις- μετανάστες μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα έχει ως αποτέλεσμα την αργή τους πρόοδο όσον αφορά στις σχολικές επιδόσεις, καθώς και την παρεμπόδιση ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Έτσι, η ελλιπής επικοινωνία οδηγεί στην περιθωριοποίηση των μαθητών/τριών που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος συμφωνούν με την θέση των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής για το ζήτημα της γλώσσας, υπογραμμίζοντας πως οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες δυσκολεύονται στην παρακολούθηση των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, εξαιτίας της άγνοιας γνώσης της ελληνικής. Επίσης, τονίζουν τη δυσκολία των δίγλωσσων μαθητών/τριών να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους γηγενείς συμμαθητές τους στο σχολείο, κάτι που στέκεται εμπόδιο στη σχολική τους ένταξη.

Όπως σημειώθηκε και παραπάνω (βλ. κεφ. 3.1, σελ. 63), παλαιότερα η μονογλωσσία θεωρούταν ο κανόνας και η δι-/πολυγλωσσία η εξαίρεσή του, άποψη που

έχει αλλάξει, καθώς η δι-πολυγλωσσία είναι στην πραγματικότητα ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Σύμφωνα με τους Li, Dewaele και Housen (2002: 3) η διγλωσσία «φέρνει ευκαιρίες όχι μόνο στο άτομο, αλλά και στην κοινωνία ως σύνολο», άποψη με την οποία δεν φαίνεται να συμφωνεί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τους δείγματος.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μετανάστες και πρόσφυγες

μαθητές/τριες

“Όσο το θεωρούν αυτό και οι δάσκαλοι, τόσο δεν μπορεί να γίνει η ένταξη. Ας πούμε έτσι τώρα φέρνει στο μυαλό μου όσες συνάδελφοι και όσοι συνάδελφοι θεώρησαν ότι τα παιδιά μπορούν να προχωρήσουν και στην τάξη τους, τους δώσανε και φωτοτυπίες και συμμετείχαν στα μαθήματά τους, όσοι θεώρησαν ότι δεν τους κόβει, απλά τα άφησαν στην άκρη να ασχολούνται μόνο με αυτά που τους βάζω εγώ. Οπότε έτσι δεν μπορεί να γίνει και η ένταξη, δεν μπορούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες άλλες.” (Συν. Τ.Υ. 3)

“Θα έλεγα ότι η στάση μας σαν σύνολο εκπαιδευτικών θέλει ακόμα πάρα πολλή δουλειά! Και θέλουμε πράγματι να εντρυφήσουμε πάνω στις αξίες και στα ιδανικά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για να μπορέσουμε να υπηρετήσουμε και να επιτύχουμε τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Παγιωμένες κοινωνικές προκαταλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα, τις οποίες αν θέλετε κουβαλάμε κι εμείς οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί και μας εμποδίζουν να διεκπεραιώσουμε σωστά το έργο μας, είναι οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε ότι αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..όταν ήρθε στο σχολείο ήτανε πιο αδύναμη από μία άλλη (μαθήτρια) της ΣΤ’. Επειδή η δασκάλα της ασχολείται μαζί της που είναι Δ’, την έχει ξεπεράσει την άλλη!!! Ενώ με την άλλη δεν ασχολείται!” (Συν. Τ.Υ. 13)

“..υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δέχονται τους μαθητές με πολύ, με πολύ καλό τρόπο και υπάρχουνε και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν τους δέχονται με τον ίδιο τρόπο, ίσως γιατί έχουνε επιφυλάξεις απέναντι σε αυτούς, όσον αφορά τον τρόπο που θα τους διδάξουνε, όσον αφορά το από πού προέρχονται, ενδεχομένως φοβούνται κιόλας, φαντάζομαι..” (Συν. Τ.Τ. 2)

“..δεν θα το κρύψω, καθώς και εκπαιδευτικοί δεν τα θέλουν, δεν θέλουν ας πούμε, ήθελαν να φύγουνε..” (Συν. Τ.Τ. 6)

“Υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που στέκονται θα λέγαμε έτσι απόμακρα με μια στάση, αν όχι αδιαφορίας, έτσι επιφύλαξης απέναντι στον ξένο, αλλά αυτό είναι ένα γενικότερο σημείο που αποτυπώνουν τη στάση του κάθε ανθρώπου.” (Συν. Τ.Τ. 9)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος αναφέρουν έναν ακόμα παράγοντα που στέκεται εμπόδιο στη σχολική ένταξη μαθητών/τριών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο και αφορά την στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν υπηρεσία σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Μέσω των συνεντεύξεων αναδύεται πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την πρακτική εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι μείζονος σημασίας, καθώς επαφίεται στην προσωπική τους διάθεση και ικανότητα να διαχειριστούν τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες. Η αδυναμία διαχείρισης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων εκ μέρους των εκπαιδευτικών δημιουργεί, πολλές φορές, προβλήματα εντός και εκτός της σχολικής τάξης, λειτουργώντας αποτρεπτικά για την επιτυχή σχολική τους ένταξη.

Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής τονίζοντας πως η προκατειλημμένη στάση και οι ρατσιστικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία γίνονται εμφανείς και στις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν υιοθετούν ή/και δεν καλλιεργούν και αναπτύσσουν μία στάση αποδοχής και σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας, ούτε δείχνουν, σε κάποιες περιπτώσεις, να ενστερνίζονται τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Υπαρξη προκατειλημμένων στάσεων εκ μέρους των οικογενειών γηγενών μαθητών/τριών που παρακωλύει την ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών

“..αν βλέπαν ένα άγνωστο παιδάκι σε μία παιδική χαρά και δεν ήξεραν αν είναι Ελληνάκι ή προσφυγάκι, θα έπαιζαν μαζί του, αν όμως ακολουθεί γραμμή ότι “Πρόσεχε με αυτό το παιδάκι, μην παίζεις, μην είσαι μαζί για τον άλφα ή βήτα λόγο!”, ναι, νομίζω ότι από τους γονείς έρχεται η καθοδήγηση.” (Συν. Τ.Υ. 3)

“Μετά και οι αντιλήψεις των γονιών, “εγώ δεν θέλω να κάνεις παρέα με το ξένο παιδί”, οπότε περνάει και στο παιδί αυτό. Άρα και το παιδί δεν θέλει να κάνει παρέα με το ξένο παιδί, το Ελληνάκι, το Ελληνάκι με το ξένο.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Σαφώς η οικογένεια διαπλάθει το χαρακτήρα των παιδιών, μεταδίδει συμπεριφορές και σαφώς τα παιδιά αντιγράφουν συμπεριφορά των μεγάλων, σε αυτή την ηλικία τα παιδιά σίγουρα υιοθετούν άκριτα και πολλές φορές μιμούνται τις συμπεριφορές των μεγάλων, με αποτέλεσμα οι ρατσιστικές ή οι απαξιωτικές, αν θέλετε, συμπεριφορές των γονέων απέναντι στους αλλοεθνείς να μεταφέρονται και στις συμπεριφορές των παιδιών. Και έμφυσούν στα παιδιά ρατσιστικές αντιλήψεις.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..τα παιδιά είναι παιδιά, και μπορεί να επηρεαστούν από τους γονείς, που σίγουρα αν συζητούνε κάποια θέματα στο σπίτι, σίγουρα θα περάσουν στα παιδιά, καλή-κακή εικόνα για τους πρόσφυγες..” (Συν. Τ.Υ. 10)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος επισημαίνουν πως ένας σημαντικός παράγοντας που αρκεί, ώστε να παρεμποδιστεί η σχολική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών είναι η υιοθέτηση απόψεων των Ελλήνων μαθητών/τριων από τις οικογένειες τους, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις οδηγούν στην εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι στην διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πολύ συχνά οι γονείς των γηγενών μαθητών/τριών τροφοδοτούν τα παιδιά τους με ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε αλλοεθνείς και αλλόθρησκους μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα να μην υφίσταται ένα θετικό κλίμα αποδοχής, κατανόησης και σεβασμού στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που συνεπακόλουθα δεν βοηθά ή/και αποτρέπει την ομαλή ένταξη των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων. Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος δεν έκαναν καμία αναφορά στο συγκεκριμένο ζήτημα.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Η κουλτούρα των οικογενειών μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών και οι απόψεις τους για την αξία της εκπαίδευσης

“Δεν έχουν καταλάβει μάλλον τόσο την αξία του σχολείου. Δηλαδή είναι, είναι και θέμα γονιών. Μου έτυχε τώρα εκεί που πηγαίνω να μαθαίνω Αραβικά, είναι δίπλα μία αίθουσα που κάνουν τα παιδιά που έχουν στο σχολείο, κάνουν αντίστοιχα Αγγλικά, Ελληνικά κ.λπ., και επειδή πέτυχα κάποιους μαθητές εκείνη την ημέρα το πρωί δεν είχαν έρθει στο

σχολείο, ήταν και ο μπαμπάς τους μαζί, και λέω γιατί δεν ήρθατε σχολείο, και ο ίδιος ο πατέρας μου είπε, κοιμόντουσαν-τους αρέσει ο ύπνος!” (Συν. Τ.Υ. 4)

“..αλλά θέλει πολλή αλλαγή και στην κουλτούρα των γονιών, γιατί είναι και οι γονείς, δεν είναι μόνο τα παιδιά. (...) Ας πούμε στους βαθμούς δεν έχουν έρθει ποτέ οι γονείς.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“..οι γονείς να μην είναι πολύ του σχολείου, να μην έχουν στην κουλτούρα τους το σχολείο και να πιστεύουν ότι δεν χρειάζεται η εκπαίδευση του παιδιού τους, ίσως κάτι τέτοιο..” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Είναι γονείς οι οποίοι δεν τρέφουν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“Προέρχονται σαφώς από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, με άλλη κουλτούρα, διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Πρώτα είναι οι οικογενειακοί, από την οικογένεια έχουν μια νοοτροπία, ένα τρόπο ζωής που δεν θέλουν, δεν συμφωνούν.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“Οπότε ήταν πολύ χαμηλό το επίπεδο, τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν πάει ποτέ σχολείο, παρόλο που είναι 10-12 ετών, οπότε η δυσκολία ήταν πολύ μεγάλη..” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..έχουν μία εικόνα πολύ διαφορετικού σχολείου από αυτό που βρήκαμε εδώ. Μου λέγανε πόσο δύσκολο ήτανε γιατί και πόσο φοβούνται στα σχολεία εκεί, γιατί οι δάσκαλοι είναι πολύ αυστηροί, ο μόνος τρόπος να λύσουν τα προβλήματα είναι να χτυπάμε τους μαθητές, τιμωρούν πολύ άσχημα, χτυπάνε τα παιδιά και από τους γονείς δεν υπάρχει καμία αντίδραση..” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..οι γονείς που δεν θέλουν ούτε καν να πάνε σε εκδρομές τα παιδιά ή να συμμετάσχουν σε κάτι και δεν είναι μόνο οικονομικό το θέμα, ότι δεν μπορούν να πληρώσουν τη συμμετοχή, απλώς δεν είναι στην κουλτούρα τους.” (Συν. Τ.Υ. 10)

“Τώρα, από εκεί και πέρα είναι το θέμα κουλτούρας. Εντάξει, κάποιιοι δεν μπορούν να το αντιληφθούν, γιατί όταν έχεις δει τον πατέρα σου μια χαρά να μεγαλώνει υγιέστατος να κάνει ότι του χρειάζεται χωρίς να ξέρει γραφή και ανάγνωση δεν μπορείς να πεις κι εσύ έτσι εύκολα ότι χρειάζεται, ότι δεν είναι χάσιμο χρόνου όταν είσαι μικρός και όταν μπορείς ανά πάσα ώρα και στιγμή να βρίσκεις κάτι, να λες εγώ δεν θέλω να πάω σχολείο, φεύγω και αυτό να είναι εντάξει.” (Συν. Τ.Υ. 11)

“Το σημαντικότερο για μένα είναι ότι δεν είναι υποχρεωτικό, υποχρεωτική η προσέλευσή τους. Για μένα αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα.. Αυτά τα παιδιά δεν το έχουν αυτό,

δεν τους έχει πει κανένας ποτέ ότι πρέπει να πηγαίνεις στο σχολείο, από τους εννέα μήνες τουλάχιστον που είναι το σχολείο, άντε, να λείψεις τους δύο, εντάξει...” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Οι γονείς τους η αλήθεια είναι ότι παρόλο που τους ενημερώνω, τους παίρνω τηλέφωνα, ελάχιστον έρχονται, πολλοί λίγοι έχουν έρθει. Και τα παιδιά έχω πει ότι μπορούν να έρθουν να τους ενημερώσω για τα παιδιά τους, έχουν έρθει πολλοί λίγοι, δεν έχουν δείξει ενδιαφέρον και κάπου που έχω τηλεφωνήσει για κάποια θέματα που μπορεί να είχαμε κι αυτά... δείξαν λίγο, ναι, δεν έδειξαν μετά ότι συμμετείχαν κάπου, ότι βοήθησαν. Μία μικρή αδιαφορία να το έλεγα;” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..έπειτα οι πολιτισμικές διαφορές, η διαφορετική νοοτροπία ενδεχομένως, που έχουμε εμείς και οι άλλοι, όλα αυτά νομίζω ότι τα πιο κοντινά εμπόδια.” (Συν. Τ.Τ. 2)

“Σίγουρα είναι τα ήθη και τα έθιμά τους, η θρησκεία δηλαδή που είναι αρκετά σκληροπυρηνική, η επιθετικότητα επίσης είναι ένα άλλο κομμάτι. Αυτά, σαν παράγοντες αυτοί είναι οι σημαντικότεροι θεωρώ.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“Οι πρόσφυγες από την άλλη μεριά, λόγω της εντελώς διαφορετικής κουλτούρας, λόγω διάφορων τραυματικών εμπειριών, της διαφορετικής θρησκείας, αλλά και αν υπολογίσουμε και τους μήνες ή ακόμα και τα χρόνια της αποχής τους από το σχολείο, είναι πάρα πολύ δύσκολο να ενταχθούν μέσα στην κοινότητα του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“..τα υπόλοιπα δύο δεν ασχολούνταν καθόλου, γιατί υπάρχει το σύστημα των αξιών, που είπαμε προηγουμένως και το οικογενειακό. Δηλαδή είναι και θέμα καταγωγής των παιδιών, από πού προέρχονταν και πόσο συντηρητικές ήταν οι οικογένειές τους, οι μπούργκες..” (Συν. Τ.Τ. 7)

“Και το ότι πολλά παιδιά, σε μεγάλη, προχωρημένη ηλικία, δεν είχαν πάει καθόλου σχολείο, (...) όπως είχα εγώ το ένα, εννιά χρονών και δεν ήξερε τι θα πει σχολείο. Δεν ξέρει τι θα πει κουδούνι, δεν ξέρει τι θα πει γραμμή, δεν ξέρει τι θα πει θρανίο, δεν ξέρει τίποτε, έτσι, δεν μιλάμε τώρα για μαθήματα και στυλό και μολύβι...” (Συν. Τ.Τ. 8)

“..ενδεχομένως οι συνθήκες από τις οποίες έρχονται αυτά τα παιδιά όσον αφορά τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή την διαφορετικότητά τους, η οποία είναι έντονη σε σχέση με την εδώ πραγματικότητα. Νομίζω αυτά είναι τα βασικά που δυσκολεύουνε την ένταξη.” (Συν. Τ.Τ. 10)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένα σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε από τον λόγο της πλειοψηφίας των συνεντευξιαζόμενων είναι αυτό της διαφορετικής κουλτούρας και νοοτροπίας των οικογενειών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Φαίνεται πως η

πλειονότητα των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής, αλλά και Τυπικών Τάξεων του δείγματος θεωρούν πως μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους παρεμπόδισης της σχολικής ένταξης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών είναι η ουσιαστική διαφορά στην κουλτούρα και τη νοοτροπία των οικογενειών τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, σχεδόν στο σύνολό τους, υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριών δεν δίνουν την απαραίτητη έμφαση στην αξία της εκπαίδευσης.

Η ένταξη των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριών, υποστηρίζουν, ότι παρεμποδίζεται από τη διαφορετική κουλτούρα των οικογενειών τους, καθώς για πολλές οικογένειες το σχολείο φαίνεται πως αντιμετωπίζεται ως μία προαιρετική δραστηριότητα για τα παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μετανάστες και κυρίως οι πρόσφυγες μαθητές/τριες να απουσιάζουν συχνά από το σχολείο. Οι γονείς των μαθητών αυτών, όπως παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, κρατούν μια απαθή στάση τόσο για το σχολείο, όσο και για την πρόοδο των παιδιών τους. Ωστόσο, ακόμα και στις περιπτώσεις που οι γονείς των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους είναι σημαντική, αυτό το αντιλαμβάνονται με άλλες προϋποθέσεις από τις συνήθειες που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Το σχολείο για κάποιους μαθητές/τριες είναι ένα αυστηρό πλαίσιο, όπου οι τιμωρητικές πρακτικές είναι ευπρόσδεκτες. Καθίσταται σαφές ότι μία τόσο διαφορετική αντίληψη σε ό,τι αφορά την αξία της εκπαίδευσης οδηγεί στην υιοθέτηση διαφορετικών στάσεων και από τους ίδιους τους μαθητές/τριες που διαφοροποιούνται πολιτισμικά και γλωσσικά και έχει ως αποτέλεσμα την καθυστέρηση ή ακόμη και την παρεμπόδιση της σχολικής τους ένταξης.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Απουσίες και ελλιπής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις από τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες

“Μετά πάρα πολλοί μου λένε ότι λείπουνε ότι πηγαίνουν Αθήνα για κάποιες συνεντεύξεις που κάνουνε για να πάρουν τα χαρτιά τους και να φύγουν σε άλλη Χώρα, οπότε έχουν και κάτι τέτοια διαδικαστικά. Με διαβατήρια, πάρα πολλές φορές, με γιατρούς, έχουνε... Τώρα ας πούμε μου είπαν δύο παιδάκια κυρία εμείς αύριο δεν θα έρθουμε έχουμε doctor!” (Συν. Τ.Υ. 4)

“Αλλά υπάρχει και ένα πρόβλημα ότι οι μαθητές που φοιτούν στην τάξη υποδοχής,(...), παρουσιάζουν και ελλιπή φοίτηση. Δηλαδή υπάρχουν μεγάλα διαστήματα, στα οποία απουσιάζουν αυτοί οι μαθητές.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“Μετά είναι και οι οικονομικοί. Δηλαδή πολλές φορές δεν μπορούν να συμμετέχουν, σε κάποια πολιτιστικά που γίνονται π.χ. κάποια σινεμά, ίσως, και κάποιες ομάδες ποδοσφαίρου που κάποια Ελληνάκια συμμετέχουν, κάποιοι δεν συμμετέχουν λόγω μετακίνησης.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“Το σημαντικότερο για μένα είναι ότι δεν είναι υποχρεωτικό, υποχρεωτική η προσέλευσή τους. Για μένα αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα.. Αυτά τα παιδιά δεν το έχουν αυτό, δεν τους έχει πει κανένας ποτέ ότι πρέπει να πηγαίνεις στο σχολείο, από τους εννέα μήνες τουλάχιστον που είναι το σχολείο, άντε, να λείψεις τους δύο, εντάξει...” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Οι παράγοντες, οι σημαντικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη και τα παιδιά ας πούμε δεν έρχονται σχολείο..” (Συν. Τ.Υ. 13)

“Δεν μπορείς ας πούμε 30 μέρες, 40 μέρες που έχουν το Ραμαζάνι να μην έρθουν στο σχολείο! Δηλαδή, κάπου πρέπει ας πούμε να ισχύσει και ο Νόμος. Ο Νόμος λέει στις 30 απουσίες το παιδί πρέπει να επαναλάβει την τάξη. Εδώ δεν μπορείς να μου έχεις δύο φορές Ραμαζάνι και να λείπουν τα παιδιά 80 μέρες από το σχολείο. Δηλαδή άμα από τις 150 λείπουν τις 80, πως θα πας παρακάτω;” (Συν. Τ.Τ. 8)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Από τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, έγινε αναφορά σε έναν ακόμα λόγο που είναι ικανός να παρεμποδίσει την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν και το ζήτημα των συχνών απουσιών της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριων. Οι συχνές απουσίες από το σχολείο, η ελλιπής φοίτηση και η μικρή συμμετοχή σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, υποστηρίζεται ότι καθυστερήσουν τη σχολική ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών. Οι παράγοντες που οδηγούν σε ελλιπή φοίτηση και συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα σχετίζονται με τις συχνές μετακινήσεις των οικογενειών προσφύγων, καθώς και τις γραφειοκρατικές τους υποχρεώσεις (ανάγκη συγκέντρωσης νόμιμων εγγράφων για την παραμονή τους ή την μετακίνησή τους σε άλλη περιοχή της χώρας ή σε άλλη χώρα), τα θρησκευτικά τους έθιμα (όπως το ραμαζάνι που διαρκεί πολλές μέρες), τις οικονομικές δυσκολίες και τη διαφορετική κουλτούρα και αντίληψη που έχουν για τον θεσμό του σχολείου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Η ελλιπής φοίτηση των μαθητών/τριων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στηρίζεται κυρίως στη διαφορετική αντίληψη που ενδέχεται να έχουν οι οικογένειές

τους σχετικά με το σχολείο και την αξία της εκπαίδευσης και δευτερευόντως με άλλους παράγοντες.

Από τους εκπαιδευτικούς Τυπικής Τάξης του δείγματος, μόνο ένας υπογράμμισε την σοβαρότητα του ζητήματος των συχνών απουσιών των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ως παράγοντας που δυσκολεύει και εμποδίζει την σχολική ένταξη αυτής της ομάδας μαθητών/τριων. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός τόνισε ότι οι λόγοι που απουσιάζουν συχνά οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές/τριες είναι κυρίως θρησκευτικοί.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Φόβος γονέων Ελλήνων μαθητών/τριών ότι η ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών θα επηρεάσει την εκπαίδευση των παιδιών τους

“..άλλος λόγος που υπαγορεύει αυτή τη ρατσιστική συμπεριφορά των γονέων είναι ο φόβος μήπως η έλευση προσφύγων και...μάλλον το γεγονός ότι τα παιδιά τους θα είναι συμμαθητές με προσφυγόπουλα, κατεβάξει το εκπαιδευτικό επίπεδο των δικών τους παιδιών.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Αυτό νομίζω φοβόμαστε, θα αλλοιωθεί η ταυτότητα η δική μας, η θρησκεία η δική μας, ότι τα παιδιά... Τους θεωρούν κατώτερους, να το πούμε κι αυτό, θεωρούν ότι τα παιδιά μου θα είναι στην ίδια, στο ίδιο επίπεδο, στην ίδια τάξη με κατώτερα παιδιά;” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..ίσως οι γονείς φοβούνται αν θα παραμελήσουν οι εκπαιδευτικοί τα δικά τους τα παιδιά, αν ο δάσκαλος θα έχει αρκετό χρόνο για να μπορεί να κάνει τη διαδικασία την εκπαιδευτική..” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..σου λέει ο άλλος ότι ναι δεν ασχολούνται με τα δικά μας τα παιδιά, τα Ελληνάκια και ασχολούνται μόνο με τους πρόσφυγες..” (Συν. Τ.Υ. 17)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Παραπάνω, έγινε λόγος για τις προκατειλημμένες στάσεις των γονέων Ελλήνων μαθητών/τριών και την αρνητική τους διάθεση απέναντι στην ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος σημειώνουν πως είναι σύνηθες φαινόμενο η “φοβία” των γονέων Ελλήνων μαθητών/τριών σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που θα λάβουν τα παιδιά τους, από τη στιγμή που στην τάξη φοιτούν και μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Οι ρατσιστικές αντιλήψεις των γονέων Ελλήνων μαθητών/τριών και η προκατειλημμένη στάση τους δηλώνουν ότι οι

διαφοροποιημένοι μαθητές βρίσκονται σε κατώτερο επίπεδο γνωστικά, μαθησιακά, νοητικά και γι' αυτό πιστεύουν ότι είναι πιθανό να επιβραδυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να παρουσιαστούν εμπόδια στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μάλιστα, όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ένα συχνό σχόλιο των Ελλήνων γονέων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων δεν ασχολούνται τόσο με τους Έλληνες μαθητές/τριες, αλλά κυρίως με τους πρόσφυγες και μετανάστες, κάτι που θεωρούν ότι έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση των δικών τους παιδιών. Το αποτέλεσμα των αρνητικών συμπεριφορών και της περιθωριοποίησης αυτών των παιδιών από τους γηγενείς, είναι η παρεμπόδιση της ένταξής τους στο σχολικό πλαίσιο.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Φόβος οικογενειών μεταναστών και προσφύγων μαθητών /τριών περί αλλοίωσης της πολιτισμικής τους ταυτότητα με την ένταξη

“..και από τις δύο πλευρές.. Γιατί κι αυτοί οι άνθρωποι, δεν ξέρω πως νιώθουν ακριβώς εδώ, οι γονείς των παιδιών των προσφύγων. Άρα οι προκαταλήψεις εμποδίζουν την ένταξη σίγουρα..” (Συν. Τ.Υ. 5)

“Μπορεί πολλές φορές και οι ίδιοι να εμποδίζουν τον εαυτό τους, πώς να το πω, ότι κι αυτοί μπορεί να...αυτά που λέγαμε πριν για τους Έλληνες, μπορεί κι αυτοί να φοβούνται ότι θα χάσουν την ταυτότητά τους εάν ακολουθήσουν ακριβώς αυτό που τους προτείνουν οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“Νομίζω ότι ως ένα βαθμό και εκείνοι φοβούνται ότι αν ενταχθούν 100% ή ότι αν προσπαθήσουν θα χάσουν αυτό που είπαμε, κάτι που έχουν, στοιχεία από τη θρησκεία τους, την πατρίδα τους, τα έθιμά τους, αυτό νομίζω ότι τους εμποδίζει.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“Πολλές φορές η οικογένεια καλλιεργεί τον φόβο στα παιδιά, κυρίως σε ό,τι αφορά πάνω στον θρησκευτικό προσηλυτισμό, στο τι θα μάθουνε, στο πως θα το μάθουνε και φοβούνται μην αλλοιωθεί η κουλτούρα και η παράδοσή τους. Όταν στην οικογένεια γίνεται μία τέτοια δουλειά, και η δουλειά σε μας, ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο, είναι πάρα πολύ δύσκολη να μπορέσουμε να τους κάνουμε πιο δεκτικούς σε αυτά που θέλουμε να τους πούμε, είτε αυτά έχουν σχέση με την διδασκαλία της γλώσσας, είτε με οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα.” (Συν. Τ.Τ. 1)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ακόμα μία ενδιαφέρουσα άποψη που διατυπώθηκε σχετικά με τα εμπόδια της σχολικής ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο

είναι αυτή του φόβου που προέρχεται από τις οικογένειες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών αναφορικά με την ενδεχόμενη αλλοίωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος σημειώνουν στον λόγο τους πως σε κάποιες περιπτώσεις γίνονται εμφανή τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και ο φόβος απέναντι στο άγνωστο, κάτι που δεν χαρακτηρίζει μόνο τους Έλληνες, αλλά και τα άτομα που διαφοροποιούνται πολιτισμικά. Οι οικογένειες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών διατηρούν εξίσου τις επιφυλάξεις τους απέναντι στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον που εγκαταστάθηκαν, διότι νιώθουν ανασφαλείς για το αν είναι σε θέση, παράλληλα με την ένταξή τους, να διατηρήσουν τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι στάσεις αυτές μεταλαμπαδεύονται και στα παιδιά, με αποτέλεσμα την καθυστέρηση ή/και παρεμπόδιση της σχολικής τους ένταξης.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Τυπικής Τάξης του δείγματος, μόνο ένας συμφωνεί με τις παραπάνω αναφορές και επιβεβαιώνει ότι ο φόβος των οικογενειών μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών περί αλλοίωσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας οδηγεί σε μία προκατειλημμένη στάση απέναντι στην χώρα υποδοχής, τον πολιτισμό και τη θρησκεία της. Επακόλουθο της στάσης των γονέων είναι ο μαθητής/τρια που διαφοροποιείται πολιτισμικά να μην είναι δεκτικός/ή σε όσα το σχολείο ως θεσμός έχει να του/της προσφέρει.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Έλλειψη γνώσεων για την πρακτική εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς

“Εντάξει, είχαμε τους μετανάστες που είχαμε, πλέον είχαν γίνει δεύτερης γενιάς, είχαν ενταχθεί πλέον στην ελληνική κοινωνία και ξαφνικά έρχεται ένα τεράστιο κύμα και χωρίς να έχει υπάρξει κατάλληλη επιμόρφωση, εκπαίδευση.” (Συν. Τ.Υ. 1)

“Θεωρώ ότι όχι, δεν υπάρχει ισορροπία μεταξύ θεωρίας και πράξης, γίνονται προσπάθειες, αλλά όχι από όλους. Έχουμε δρόμο ακόμη, για να το δεχτούμε θέλουμε κι εμείς οι ίδιοι μια ανάλογη εκπαίδευση, γιατί νομίζω ότι έχουμε κι εμείς ελλιπή γνώση και άποψη απέναντι στο θέμα.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..θα πρέπει να κάνουμε και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο δεν γίνεται. Δεν μπορούμε να την κάνουμε, για πολλούς και διάφορους λόγους. (...) Τρίτον, δεν ξέρουμε πώς να το κάνουμε! (...) Τα προβλήματα μας είναι αυτά που σας είπα, σε ό,τι αφορά τους στόχους ενός μαθήματος, μαθήματος που έχεις να διδάξεις κάθε φορά.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..το αν γίνεται ή όχι καλή δουλειά και αν γίνονται όλες οι προσπάθειες, όποιες μπορούν να γίνουν, επαναλαμβάνω, επαφίεται στην καλή θέληση του εκπαιδευτικού, στην διάθεση που έχει ο εκπαιδευτικός, στις γνώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός τις οποίες τις απέκτησε, φαντάζομαι, από την αντίστοιχη εμπειρία του υπηρετώντας το παρελθόν σε πολυπολιτισμικές τάξεις..” (Συν. Τ.Τ. 1)

“Καταρχάς αυτό που πιστεύω είναι ότι δεν είμαι επαρκώς καταρτισμένη στο να διδάξω μαθητές αλλοδαπούς και κυρίως πρόσφυγες, υπό την έννοια ότι προέρχονται από χώρες οι οποίες έχουν πολύ διαφορετικό υπόβαθρο από το δικό μας όσον αφορά τη γλώσσα..” (Συν. Τ.Τ. 2)

“Σίγουρα χρειάζομαι εγχειρίδια, επιπλέον γνώση, ίσως κάποια σεμινάρια, γενικότερα ένα πλάνο που να με καθοδηγήσει και να με εκπαιδεύσει κι εμένα καλύτερα πάνω σε αυτό το κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“Νομίζω ότι σίγουρα θα χρειαζόμουνα κάποιου είδους κατεύθυνση να το πω, όσον αφορά τη διδασκαλία αυτών των παιδιών. Γιατί προσωπικά γνωρίζω πολύ λίγα πράγματα και ειδικότερα για παιδιά τα οποία προέρχονται από αραβόφωνες χώρες.” (Συν. Τ.Τ. 10)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Αναζητώντας τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στη σχολική ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, αναδύθηκε εκ μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος ένας προβληματισμός που αφορά τους ίδιους και σχετίζεται με την ανεπαρκή κατάρτιση και επιμόρφωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης, καθώς και στην εφαρμογή των αρχών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης χρειάζονται κατάρτιση και επιμόρφωση στα ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος έχουν αποκτήσει καθημερινή και πολύωρη επαφή με τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες και με το πλαίσιο λειτουργίας μιας πολυπολιτισμικής τάξης, παρατηρήθηκε ότι οι αναφορές τους σχετικά με το θέμα της ελλιπούς κατάρτισης ήταν λιγότερες συγκριτικά με των εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων στην πλειοψηφία τους ανέφεραν πως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εφαρμόσουν τις αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην τάξη τους και να βοηθήσουν τους διαφοροποιημένους μαθητές/τριες να ενταχθούν στο σύνολο. Έτσι, θεωρούν ότι η έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης εκ μέρους τους λειτουργούν

αυτόματα ως εμπόδιο για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών, καθώς δεν γνωρίζουν τα κατάλληλα εργαλεία για να τους βοηθήσουν.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Αδυναμία γονέων μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών παροχής βοήθειας στο διάβασμα και τα μαθήματα στο σπίτι

“Το θέμα είναι πιστεύω και η δυσκολία η μεγάλη, ότι και οι γονείς τους δεν μπορούν να τα βοηθήσουν στο σπίτι και γι’ αυτό ίσως να δυσκολεύονται και στην τάξη και στην εκπαίδευσή του, αυτό. Αυτό είναι ένα θέμα δηλαδή, αν και γονείς ξέραν τη δική μας γλώσσα, θα μπορούσαν κι αυτοί στο σπίτι να τα βοηθάνε περισσότερο και να είναι πιο καλά και στο σχολείο.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“..δεν υπάρχει κανένα ενδιαφέρον, απολύτως τίποτα δεν γίνεται από τους γονείς. Ενώ από τους άλλους γονείς, γίνεται μία προσπάθεια να βοηθήσουν τα παιδιά, όταν έχουν κάτι να γράψουν να καθίσουν μαζί τους, με τα άλλα παιδιά όχι.” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..το ενδιαφέρον τους δεν είναι για τα παιδιά για να μάθουν, δεν γίνεται καμία προσπάθεια από το σπίτι, για οτιδήποτε..” (Συν. Τ.Υ. 10)

“Σίγουρα την σχολική τους επίδοση την επηρεάζει σημαντικά, δηλαδή τα παιδιά δυσκολεύονται, και δυσκολεύονται κυρίως γιατί κανείς δεν μπορεί να τους βοηθήσει στο σπίτι, γιατί οι γονείς τους δεν ξέρουν ελληνικά, καθόλου, να διαβάζουνε ή να γράψουνε, οπότε αυτό είναι ένα πρόβλημα σημαντικό, δεν έχει βοήθεια από πουθενά. Και νομίζω ότι ναι, τους επηρεάζει σίγουρα.” (Συν. Τ.Υ. 15)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, ένας ακόμη παράγοντας που εμποδίζει τη σχολική ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο αφορά την σχολική τους επίδοση. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι πρόσφυγες και μετανάστες γονείς δεν γνωρίζουν καλά ή δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς να είναι μία δύσκολη υπόθεση, εκτός κι αν στην αλληλεπίδραση αυτή συμπεριληφθούν διερμηνείς και μεταφραστές. Για τον ίδιο λόγο, οι γονείς των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριών τις περισσότερες φορές δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι σε ό,τι αφορά τα μαθήματα, το διάβασμα και τις εργασίες τους και γενικότερα να συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους. Αυτό το ζήτημα σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως η ενδεχόμενη αδιαφορία των οικογενειών μεταναστών και

προσφύγων για τη συνολική σχολική επίδοση των παιδιών τους ή ακόμη και για τη μόρφωσή τους, έχει ως αποτέλεσμα την συσσώρευση προβλημάτων για τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Άρνηση ένταξης κι επιφυλακτικότητα από την πλευρά μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων

“Οι προκαταλήψεις που έχουνε οι γονείς οι Έλληνες και από τις δύο πλευρές ίσως, ναι. Γιατί κι αυτοί οι άνθρωποι, δεν ξέρω πως νιώθουν ακριβώς εδώ, οι γονείς των παιδιών των προσφύγων. Άρα, οι προκαταλήψεις εμποδίζουνε την ένταξη σίγουρα και οι αντιλήψεις των γονιών αλλά και των παιδιών των Ελλήνων.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“..αν αρχίσουν κάποιες αρνητικές συμπεριφορές, δηλαδή αν και οι ίδιοι αρχίζουν και βγάζουν κι αυτοί ρατσιστικά πρότυπα. Δηλαδή, όπως εγώ κοιτάζω με επιφυλακτικότητα τον μουσουλμάνο, μήπως κι αυτός με κοιτάζει ότι είμαι ο άπιστος.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..δεν ξέρω πραγματικά αν οι γονείς θέλουν να ενταχθούν ή περιμένουν να φύγουν..” (Συν. Τ.Υ. 17)

“..Στην πλειοψηφία τους δεν θέλουν να ενταχθούν..” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..νομίζω ότι δεν θέλουνε και αυτό συμβαίνει γιατί, απ’ ό,τι έχω καταλάβει και όσο έχω μιλήσει με την εκπαιδευτικό του τμήματος υποδοχής, οι περισσότεροι από την οικογένειά τους θεωρούν ότι η Ελλάδα είναι απλός προθάλαμος για την επόμενη Χώρα.” (Συν. Τ.Τ. 2)

“Όλο αυτό και με την γκετοποίησή τους λίγο, δηλαδή βλέπουμε ότι και οι Πρόσφυγες κάνουνε παρέα μόνο μεταξύ τους..” (Συν. Τ.Τ. 3)

“Πιστεύω ότι οι περισσότεροι δεν ήθελαν να ενταχθούν. Γιατί αυτό δεν ήταν δικό τους μέλημα, αυτό ήταν μέλημα των γονιών τους κυρίως..” (Συν. Τ.Τ. 8)

“Ενδεχομένως μετά ίσως και κάποια φοβία από την δική μας την πλευρά για τη διαφορετικότητα αυτή, και από τη δική τους την πλευρά.” (Συν. Τ.Τ. 10)

“Δεν θα το έλεγα. Καταρχήν νομίζω ότι οι άνθρωποι δεν είχανε σαν τελικό προορισμό την Ελλάδα, πόσο μάλλον την περιοχή μας. Νομίζω ότι απλά ήταν ένας ενδιάμεσος σταθμός το ταξίδι τους και βρέθηκαν εγκλωβισμένοι εδώ (...). Νομίζω ότι όχι δεν θα ήθελαν να ενταχθούν.” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένα ακόμα ζήτημα που τέθηκε από τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, καθώς και από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων του δείγματος αφορά την άρνηση των οικογενειών μεταναστών και προσφύγων για την επίτευξη της ένταξης σε ένα γενικότερο πλαίσιο πέραν του σχολείου. Μία τέτοια στάση των οικογενειών καθιστά την σχολική, αλλά και κοινωνική ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων ανέφικτη. Αυτή η τάση έχει εντοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος και μεταφράζεται από τους ίδιους ως “άρνηση της ένταξης”. Ίσως η συγκεκριμένη συμπεριφορά των οικογενειών προσφύγων -κυρίως- να συνδυάζεται με την προσωρινότητα της παραμονής τους στην Ελλάδα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν το εν λόγω επιχείρημα ως παράγοντα που εμποδίζει την ένταξη, μας εξηγούν εμμέσως τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι αυτοί δεν ενδιαφέρονται να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και να εντάξουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο. Επιπλέον, μία ακόμα ερμηνεία της λεγόμενης “άρνησης της ένταξης” από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σχετίζεται με την επιφυλακτικότητα και την καχυποψία των οικογενειών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και έχει να κάνει με τον φόβο απώλειας των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών της ταυτότητάς τους, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Έλλειψη χρόνου για ενασχόληση με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στην Τυπική Τάξη από τους εκπαιδευτικούς

“..θα πρέπει να κάνουμε και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο δεν γίνεται. Δεν μπορούμε να την κάνουμε, για πολλούς και διάφορους λόγους. Πρώτον, δεν επαρκεί ο χρόνος. Δεύτερον πιεζόμαστε από το αναλυτικό πρόγραμμα.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..Βέβαια, αυτό που τους δίνω δεν μπορούν να το λύσουνε. Δεν βγάζω κάτι εξειδικευμένο να πω για αυτά τα παιδιά, καθώς δεν προλαβαίνουμε, με 21 παιδιά.” (Συν. Τ.Τ. 6)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Επίσης, έγιναν αναφορές από κάποιους εκπαιδευτικούς του δείγματος σχετικά με έναν ακόμη παράγοντα που εμποδίζει τη σχολική ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το εμπόδιο αυτό αφορά την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων για ενασχόληση με τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες εντός της τάξης. Για το λόγο αυτό οι παραπάνω αναφορές

εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των προαναφερθέντων και όχι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων του δείγματος επισημαίνουν πως σε μια πολυπολιτισμική τάξη υπάρχει αυξημένη ανάγκη για εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί για πολλούς λόγους, με έναν από αυτούς να είναι ο χρόνος. Οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων φαίνεται να παλεύουν με το χρόνο στην προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν την ύλη που επιβάλλει το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε τάξης. Έτσι, δεν περισσεύει χρόνος ουσιαστικής ενασχόλησης με μαθητές/τριες που έχουν ανάγκη από εξατομικευμένη βοήθεια και καθοδήγηση. Ειδικά σε μία πολυπολιτισμική τάξη, εντός της οποίας παρατηρούνται συχνά και διάφορα λειτουργικά προβλήματα, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών που φιλοξενεί η εκάστοτε τάξη, υπάρχει σαφής δυσκολία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων του δείγματος. Άμεσο επακόλουθο αυτής της δυσκολίας είναι τελικά η καθυστέρηση ή/και παρεμπόδιση της σχολικής ένταξης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Τραυματικές εμπειρίες των προσφύγων μαθητών/τριών

“Δεν μπορώ δηλαδή να εμβαθύνω στο τι συμβαίνει, αν έχουνε βιώσει κάτι, τραυματικό και να μπορέσω να το αντιληφθώ καλύτερα και να το διαχειριστώ.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Οι πρόσφυγες από την άλλη μεριά, λόγω της εντελώς διαφορετικής κουλτούρας, λόγω διάφορων τραυματικών εμπειριών, της διαφορετικής θρησκείας, αλλά και αν υπολογίσουμε και τους μήνες ή ακόμα και τα χρόνια της αποχής τους από το σχολείο, είναι πάρα πολύ δύσκολο να ενταχθούν μέσα στην κοινότητα του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“Ίσως γιατί είχε πολλά προβλήματα. Έχασε τη μαμά του στον Έβρο την ώρα που πήγαν να περάσουν τα σύνορα με τα δύο αδέρφια του. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται άμεση ψυχική υποστήριξη...” (Συν. Τ.Τ. 7)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Τέλος, ανάμεσα στους παράγοντες που εμποδίζουν τη σχολική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών

του δείγματος πρόσθεσε και τις τραυματικές εμπειρίες που φέρουν οι πρόσφυγες μαθητές/τριες. Ενδεχόμενες τραυματικές εμπειρίες και βιώματα από τις χώρες τους, τον πόλεμο και τον εκτοπισμό τους, είναι πιθανό να έχουν σημαδέψει κάποιους από τους πρόσφυγες μαθητές/τριες και αυτές με την σειρά τους να επηρεάζουν αρνητικά τις διαδικασίες ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος πρόκειται για παιδιά που χρειάζονται άμεση ψυχολογική υποστήριξη, γιατί βιώνουν μία πραγματικότητα που πλήττει τον ψυχισμό τους, εξαιτίας των συνεχόμενων μετακινήσεων προς αναζήτηση νέας μόνιμης πατρίδας, της απώλειας αγαπημένων προσώπων ή και ολόκληρης της οικογένειάς τους, των οικονομικών προβλημάτων και άλλων. Επομένως, η σχολική ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών, σχετίζεται με ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο, αυτό των τραυματικών τους εμπειριών.

Πίνακας 3: Κωδικοποίηση Βάση Συνεντεύξεων που Αφορά τα Εμπόδια Σχολικής Ένταξης των Μεταναστών και Προσφύγων Μαθητών/τριών και την Παρεμπόδιση Εφαρμογής των Αρχών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Κωδικοί	Αποσπάσματα Συνεντεύξεων
<p style="text-align: center;">Δυσκολία επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας</p>	<p>“Δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Πρέπει να υπάρχει ο διερμηνέας, αυτό είναι το πρόβλημα.” (Συν. Τ.Υ. 1)</p> <p>“..και έρχεται ο διαμεσολαβητής, δηλαδή κάποιος που ξέρει αραβικά και ελληνικά, και αγγλικά βασικά, και έτσι συνεννοηθήκαμε, μόνο έτσι.” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“Όσον αφορά το ψυχοκοινωνικό κομμάτι, έχω παρατηρήσει κάποια πράγματα, αλλά λόγω του ότι δεν μπορώ να επικοινωνήσω κατάλληλα με τους γονείς, λόγω γλώσσας, δεν μπορώ να κάνω κάτι περισσότερο γι’ αυτό. Δεν μπορώ δηλαδή να εμβαθύνω στο τι συμβαίνει, αν έχουνε βιώσει κάτι, τραυματικό και να μπορέσω να το</p>

αντιληφθώ καλύτερα και να το διαχειριστώ.”

(Συν. Τ.Υ. 8)

“Οι γονείς είναι, δεν ξέρουν όλοι ελληνικά, μόνο δύο γονείς από όλους αυτούς που φέρνουν τα παιδιά τους, αλλά έχουμε τη βοήθεια, έχουμε δύο που μεταφράζουν στη γλώσσα τους, γιατί ούτε αγγλικά ξέρουν καλά οι γονείς, τα παιδιά ούτως ή άλλως δεν ξέρουνε, μόνο λέξεις. Οπότε, θέλουμε κι αυτή τη βοήθεια και είναι λίγο δύσκολο.” **(Συν. Τ.Υ. 10)**

“..οι άνθρωποι μπορεί να μην ξέρανε ίσως και τη γλώσσα, κάπου δεν μπορούσα να συνεννοηθώ με τους γονείς, με κάποιους, αυτούς ειδικά που είχαν έρθει τώρα. Δεν συμμετείχανε, όχι.” **(Συν. Τ.Υ. 15)**

“..οι γονείς νομίζω ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα.” **(Συν. Τ.Υ. 16)**

“..γιατί δεν τους βλέπω να έρχονται πολύ στο σχολείο. Βέβαια, καταλαβαίνω ότι είναι και το θέμα της γλώσσας. Δηλαδή, για να έρθει κάποιος γονιός εδώ στο σχολείο και να μιλήσει μαζί μου θα πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε διερμηνέας..” **(Συν. Τ.Τ. 2)**

“..η επικοινωνία με αυτούς τους γονείς είναι λίγο δύσκολη έως ακατόρθωτη, καθώς για να επικοινωνήσουμε χρειάζονται οι διερμηνείς, είναι δύσκολο να βρεθούν..” **(Συν. Τ.Τ. 3)**

“..βέβαια επειδή δεν μιλάνε καθόλου τα Ελληνικά, χρειαζόμαστε έναν Διερμηνέα για να μπορέσει να μας βοηθήσει να επικοινωνήσουμε για το παιδί..” **(Συν. Τ.Τ. 4)**

“Είναι αρκετά δύσκολη η επικοινωνία με τους γονείς, καθώς δεν μπορείς να τους πάρεις ένα τηλέφωνο και να συνεννοηθείς άμεσα μαζί τους, είναι σε συνδυασμό, πρέπει να πάρω τηλέφωνο το

	<p>μεταφραστή ή κάποια Μ.Κ.Ο. για να πάρει τηλέφωνο το μεταφραστή και να μπορέσει έτσι να γίνει η συνάντηση.” (Συν. Τ.Τ. 6)</p> <p>“Με τους γονείς των παιδιών των προσφύγων, υπάρχει ένα ζήτημα διότι δεν μιλούν ελληνικά, δεν μιλούν αγγλικά, και επομένως δεν υπάρχει κοινός κώδικας επικοινωνίας. Άρα εκεί υπάρχει μία δυσκολία. Μπορώ να σας πω ότι δεν είχα μάλλον ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς αυτούς, δυστυχώς.” (Συν. Τ.Τ. 10)</p> <p>“Η επαφή μου με τους γονείς θα έλεγα ότι είναι μηδενική. Ειδικά στην αρχή όταν πρωτογνώρισα τα παιδιά και με δεδομένο ότι δεν ήξεραν τη γλώσσα, δυσκολεύτηκα πάρα πολύ..” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
<p>Θρησκευτική ετερότητα</p>	<p>“...αλλά με τη θρησκεία είναι δύσκολο πολλά θεωρητικά να εφαρμοστούν (...). Η θρησκεία σίγουρα είναι ένας σημαντικός λόγος γιατί έχουν πολύ ισχυρό και το θρησκευτικό στοιχείο και το βλέπω στα παιδιά που έχω.” (Συν. Τ.Υ. 1)</p> <p>“..θεωρώ είναι και η θρησκεία ένας παράγοντας που τους εμποδίζει (...). Αν και διαπιστώνεται ότι ταιριάζει η κουλτούρα μας ή ο τρόπος που μεγαλώνουμε τα παιδιά τους, νομίζω ότι η θρησκεία γι’ αυτούς είναι ανασταλτικός παράγοντας..” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“..δεν είναι ότι θα χαθούν κάποιες θέσεις εργασίας, το μεγάλο τους θέμα είναι αυτό, ότι φοβούνται την ύπαρξη, δηλαδή, αυτής της θρησκείας σε τόσο μεγάλο ποσοστό.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“..είμαστε σε μία κοινωνία που είμαστε, ήμασταν 99%, τώρα έχουμε πάει στο 98% χριστιανοί ορθόδοξοι. Όσο να ‘ναι, όταν έχεις έναν</p>

	<p>πληθυσμό που πιστεύει στην ορθόδοξη πίστη αντιμετωπίζει με κάποια καχυποψία έναν άνθρωπο, ο οποίος έρχεται από μία μουσουλμανική θρησκεία. Γιατί πολλές φορές υπάρχει αυτή η καχυποψία για τους μουσουλμάνους..” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“..αλλά νομίζω ότι ίσως μας τραβάει περισσότερο η θρησκεία γενικά σαν κοινωνία, γιατί είμαστε λίγο, θα έλεγα, πιο συντηρητικοί και ότι φοβόμαστε ότι κάτι θα χαθεί αν έρθουν κι αυτοί, ότι κάτι θα αλλοιωθεί..” (Συν. Τ.Υ. 15)</p> <p>“Σίγουρα είναι τα ήθη και τα έθιμά τους, η θρησκεία δηλαδή που είναι αρκετά σκληροπυρηνική (...). Αυτά, σαν παράγοντες αυτοί είναι οι σημαντικότεροι θεωρώ.” (Συν. Τ.Τ. 3)</p> <p>“Η θρησκεία πρώτο και κύριο, όχι τόσο η γλώσσα, αν και είναι και αυτό ένα θέμα, αλλά πιστεύω ότι μαθαίνουμε γρήγορα.” (Συν. Τ.Τ. 6)</p> <p>“Ο κυριότερος παράγοντας είναι οι θρησκευτικές τους αντιλήψεις.” (Συν. Τ.Τ. 8)</p>
<p>Απουσία σαφούς διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού από την πολιτεία</p>	<p>“Και από το Υπουργείο δεν υπάρχει στήριξη, δεν υπάρχουνε βιβλία, τι ακριβώς να κάνεις, δηλαδή σου λένε κάποια γενικά πράγματα, κάποιες γενικές οδηγίες.. Αυτά τα βιβλία στην ουσία σου λένε “πορέψου μόνος σου, βρες το δρόμο σου, χρησιμοποίησε ό,τι έχεις μάθει στις σπουδές σου και εφάρμοσε ό,τι θεωρείς εσύ καλύτερο”. Δεν υπάρχει ένα σαφές πλάνο!” (Συν. Τ.Υ. 1)</p> <p>“Θεωρώ ότι σε επίπεδο θεωρίας είναι πάρα πολλά αυτά που θα δούμε, αλλά σε επίπεδο πράξης δεν νομίζω ότι γίνονται τόσο, ούτε από την πολιτειακή ηγεσία να το πω, ούτε από την πολιτεία, αλλά ούτε και από το σχολείο σαν θεσμό, όχι γιατί δεν υπάρχουν οι δυνατότητες, η διάθεση,</p>

αλλά δεν υπάρχουν οι προδιαγραφές για να γίνει αυτό.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Επίσης είναι η αδυναμία του ελληνικού συστήματος να αντιμετωπίσει όλο αυτό το κομμάτι των προκαταλήψεων και του ρατσισμού.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Πιστεύω και το Υπουργείο, ναι, και η ίδια η κοινωνία δεν δίνει τα απαραίτητα ερεθίσματα..” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..όχι την πραγματική ουσία της διαπολιτισμικότητας, γιατί για αυτό χρειαζόμαστε πολύ δρόμο για να το πετύχουμε ακόμα, δεν έχουμε τα μέσα, δεν έχουμε την βοήθεια από την πολιτεία, και δεν ξέρουμε και τον τρόπο να το κάνουμε.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..επαφίεται στην καλή θέληση του εκπαιδευτικού, στην διάθεση που έχει ο εκπαιδευτικός, στις γνώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός (...) γιατί σε ό,τι αφορά τα μέσα που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι πενιχρά και λίγα, ελλιπή.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..ένα καλύτερο εγχειρίδιο σίγουρα και ένα καλύτερο πλαίσιο, πιο οργανωμένο, μιλάμε πάλι για τα εγχειρίδια κ.λπ., και σίγουρα διερμηνείς.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“Σίγουρα σε θεωρητικό επίπεδο η γνώση είναι πολύ μεγάλη, αλλά σε πρακτικό επίπεδο, υπάρχουν πάρα πολλές δυσκολίες και κυρίως επειδή δεν υπάρχει ένα πιο οργανωμένο σύστημα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πάρα, πάρα πολλά κενά πάνω σε αυτό το μεγάλο ζήτημα.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“Δεν θεωρώ ότι υπάρχει, έτσι, ένα καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο, από αυτά που βλέπω..” (Συν. Τ.Τ. 6)

	<p>“Νομίζω ότι αυτό αφορά κυρίως την πολιτεία και τον τρόπο που έχει αντιμετωπίσει συνολικά το προσφυγικό (...). Δεν νομίζω ότι βαραίνει όμως το σχολείο το κομμάτι της ελλιπούς ένταξής τους στην κοινωνία, νομίζω ότι αυτό βαραίνει την πολιτεία και όχι εμάς.” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
<p>Δυσκολία αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων, καθώς και την ένταξής αυτών και των οικογενειών τους από την ελληνική κοινωνία</p>	<p>“..το δεύτερο είναι και κατά πόσο η ελληνική κοινωνία μπορεί να αποδεχτεί, είναι διατεθειμένη βλέποντας ένα τόσο μεγάλο προσφυγικό κύμα να έρχεται, κατά πόσο είναι διατεθειμένη αν είναι εκατό, διακόσιες, τριακόσιες χιλιάδες, κανείς δεν ξέρει πόσο είναι οι πρόσφυγες, τόσο μεγάλο κομμάτι να το αποδεχτούνε.” (Συν. Τ.Υ. 1)</p> <p>“Λόγω των στερεοτύπων..” (Συν. Τ.Υ. 1)</p> <p>“Και πάντα μπαίνουμε σε μια διαδικασία να κάνουμε πάρα πολύ μεγάλη συζήτηση, όποτε συμβαίνει κάποιο περιστατικό ας πούμε με τσακωμό ή οτιδήποτε, που βγαίνουν από εκεί από μέσα από τα στερεότυπα που κουβαλάνε τα παιδιά. Ότι: Α! Αυτός μπορεί να έκλεψε γιατί έτσι κάνουν αυτοί. (...) Υπάρχει ξενοφοβία (...) και οι γονείς είναι μαζεμένοι σε αυτό το ζήτημα, έχουν στερεότυπα.” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“Οι προκαταλήψεις που έχουν οι γονείς οι Έλληνες και από τις δύο πλευρές ίσως, ναι. Γιατί κι αυτοί οι άνθρωποι, δεν ξέρω πως νιώθουν ακριβώς εδώ, οι γονείς των παιδιών των προσφύγων. Άρα, οι προκαταλήψεις εμποδίζουν την ένταξη σίγουρα και οι αντιλήψεις των γονιών αλλά και των παιδιών των Ελλήνων.” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“Στην πλειοψηφία οι γονείς επιδεικνύουν ρατσιστική συμπεριφορά, αίτια είναι πολλά και διάφορα, θα σταθώ στα κλασικά, στο φόβο του αγνώστου, στο γεγονός ότι έχουνε καλλιεργηθεί στην Ελληνική κοινωνία εκείνα τα στερεότυπα και</p>

εκείνες οι προκαταλήψεις που μας απομακρύνουν από κάθε τι ξένο και μας κάνουν να το φοβόμαστε αλλά και να το θέλουμε να το περιθωριοποιήσουμε και να το βγάλουμε στην άκρη..” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Είναι οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός που υπάρχουν εδώ και πάρα πολλά χρόνια και συνεχίζουν να υπάρχουνε. Επίσης είναι η αδυναμία του ελληνικού συστήματος να αντιμετωπίσει όλο αυτό το κομμάτι των προκαταλήψεων και του ρατσισμού.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..αλλά θεωρώ ότι είναι καθαρά και οι άνθρωποι που έχουν μια άρνηση στο να δεχτούν αυτά τα άτομα..” (Συν. Τ.Υ. 14)

“Πιστεύω ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά, δηλαδή στην πράξη δεν ξέρω κατά πόσο όλα αυτά που εφαρμόζονται όλα αυτά στην θεωρία, ωραία είναι η θεωρία, να ενταχθούνε, να τους δεχτούμε κι αυτά, αλλά νομίζω ότι γενικά υπάρχει ένα κλίμα ρατσισμού θα έλεγα γενικότερα.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..εγώ αντιλαμβάνομαι ρατσισμό. Δηλαδή οι περισσότεροι το φοβούνται το ξένο που έρχεται.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“Πιστεύω ότι είναι η άρνηση της κοινωνίας, το να τα δεχτεί, η άρνησή μας, η δική μας άρνηση. Τα παιδιά θέλουν να ενταχθούν, το έχουν ανάγκη αυτό, θέλουν να κάνουν παρέα με άλλα παιδιά, διαφορετικά παιδιά, οπότε εμείς οι μεγάλοι θα πρέπει να το δεχτούμε πρώτα, για να περαστεί αυτό και στα παιδιά.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“Δηλαδή, το έχω ακούσει αυτό και το έχω ακούσει από εκπαιδευτικό. “Κάθονται, παίρνουν επιδόματα, εμείς τρέχουμε όλη μέρα”, το έχω ακούσει..” (Συν. Τ.Υ. 17)

	<p>“..δεν είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι θα έλεγα, οι γονείς των Ελλήνων, των γηγενών. Βλέπουμε σε κάποια σημεία αρκετή αρνητικότητα, αυτό μπορώ να πω.” (Συν. Τ.Τ. 3)</p> <p>“Υπάρχουν όμως και πολλοί γονείς με προκαταλήψεις, που γι’ αυτούς ο ξένος αποτελεί την απειλή, αποτελεί τον διεκδικητή και έτσι εκφράζονται αρκετές φορές αρνητικά, στο να μην καθίσουν τα παιδιά τους στο ίδιο θρανίο, να μην είναι στη τάξη και πολλά άλλα.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p> <p>“Στη χώρα μας όμως, η χώρα μας μπορεί σε επίπεδο θεωρητικό να αποτυπώνεται ως μια χώρα με αρκετά ανοιχτό πλαίσιο αντιλήψεων, αλλά νομίζω ότι ακόμα παραμένουμε μια βαθιά συντηρητική κοινωνία που δυσκολεύεται να αποδειχθεί τον άλλον, να αποδεχθεί τον ξένο..” (Συν. Τ.Τ. 9)</p> <p>“Ενδεχομένως μετά ίσως και κάποια φοβία από την δική μας την πλευρά για τη διαφορετικότητα αυτή, και από τη δική τους την πλευρά.” (Συν. Τ.Τ. 10)</p>
<p>Προσωρινότητα παραμονής των οικογενειών προσφύγων στην Ελλάδα</p>	<p>“Θεωρώ ότι αυτό είναι, ότι το μυαλό τους είναι να πάνε σε κάποια άλλη χώρα όπου θα βρουν πιο εύκολα εργασία, όπου οι συνθήκες ζωής τους θα είναι βελτιωμένες και που θα μπορούν να λατρεύουν τη θρησκεία τους πιο ελεύθερα από ότι εδώ, εδώ δεν υπάρχουν αυτές οι προδιαγραφές και επειδή όλοι έχουν στο μυαλό τους ότι το μέλλον τους είναι κάπου αλλού, αυτό τους εμποδίζει από το να ενταχθούν!” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“Νομίζω το γεγονός ότι συνεχώς αλλάζουν τόπο, αυτό για μένα είναι το δύσκολο που έχουν να αντιμετωπίσουν. Γιατί παιδιά τα οποία ήρθαν εδώ και ήξεραν ότι θα μείνουν εδώ, ήτανε πολύ γρήγορη η ένταξή τους, πάρα πολύ γρήγορη. Εδώ,</p>

μεγάλη δυσκολία. Δηλαδή, κι εμένα αυτό το πράγμα με φθείρει, το ότι κάθε μέρα πάω στο σχολείο και δεν ξέρω ποια παιδιά θα δω από κάτω: θα είναι καινούρια, θα έχουν φύγει τα παλιά.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“..αυτοί που δεν θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα είναι πιο απόμακροι, ξέρουν ότι θα φύγουν και δεν τους ενδιαφέρει τίποτα. Απλώς να μπορέσουν κάποια στιγμή να πάρουν τα χαρτιά να φύγουν. Βλέπω περισσότερα από αυτούς που θέλουν να μείνουν, αυτοί είναι πρόθυμοι περισσότερο να βρίσκουν σε επικοινωνία.” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..οι γονείς δεν θέλουν να μάθουν ελληνικά γιατί θέλουν να φύγουν από την Ελλάδα. Οπότε και το ενδιαφέρον τους δεν είναι για τα παιδιά για να μάθουν..” (Συν. Τ.Υ. 10)

“Σίγουρα ότι είναι μετακινούμενοι, σίγουρα, γιατί δεν είναι τα παιδιά στο σχολείο στο ίδιο ας πούμε τα περισσότερα όλη τη χρονιά ούτως ώστε να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούνε εκεί, ας πούμε να...που έχουνε παρέες, που να τα τραβήξει τα ίδια εκεί. Αυτό σίγουρα είναι πολύ μεγάλο κομμάτι.” (Συν. Τ.Υ. 11)

“Άλλες οικογένειες επειδή θέλουνε να φύγουνε για Γερμανία, μία οικογένεια ας πούμε με εννιά παιδιά θέλουνε να φύγουνε για Γερμανία, το έχουν περάσει και στα παιδιά τους και δεν τα στέλνουνε σχολείο, δεν θέλουνε, δεν τους ενδιαφέρει να ενταχθούνε στο ελληνικό, τους ενδιαφέρει να φύγουν για το μέρος που νομίζουν ότι θα είναι καλύτερα.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Πρώτος παράγοντας είναι ότι θέλουν να φύγουνε οι περισσότεροι από αυτούς, δεν θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα, θέλουνε να φύγουνε με κάποιο τρόπο έξω αργά ή γρήγορα. Αυτός πιστεύω ότι είναι ο κύριος παράγοντας.” (Συν. Τ.Υ. 13)

“Πιστεύω πως θέλουν να φύγουν για δουλειά στη Γερμανία! Δηλαδή αυτό το παιδί στο νου του πρέπει να έχει ότι εδώ είμαι περαστικός, είμαι για λίγο, θα πάω στη Γερμανία. Προφανώς από την οικογένεια θα περνάει..” (Συν. Τ.Υ. 17)

“..της αίσθησης της προσωρινότητας που έχουν οι πρόσφυγες, που είναι πολύ σημαντικό στην διαδικασία ένταξης. Αν κάποιος έχει την αίσθηση ότι θα μείνει 2-5 μήνες, 1 χρόνο σε μία χώρα και στη συνέχεια μετοικήσει σε άλλη, τότε δεν το προσπαθεί και ο ίδιος.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..οι περισσότεροι από την οικογένειά τους θεωρούν ότι η Ελλάδα είναι απλώς προθάλαμος για την επόμενη Χώρα. Οπότε θεωρούν ότι εδώ βρίσκονται σε αναμονή για να πάνε κάπου αλλού. Άρα, ποιος ο λόγος να μάθουν ελληνικά, και ποιος ο λόγος να προσπαθήσουν να ενταχθούν από τη στιγμή που αύριο-μεθαύριο θα φύγουνε..” (Συν. Τ.Τ. 2)

“Υπάρχει απροθυμία στο να μείνουνε, όχι στο σχολείο, αλλά στην Ελλάδα. Οπότε κατ’ επέκταση αυτό επιδρά και στο μαθησιακό κομμάτι..” (Συν. Τ.Τ. 3)

“..υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν θέλουν, αυτά που δεν θέλουν να ενταχθούν είναι γιατί πιστεύουν ότι κάποια στιγμή θα σηκωθούν και θα φύγουν...” (Συν. Τ.Τ. 7)

“..οι οποίοι θέλανε να φύγουν από την Ελλάδα, βλέπαν την Ελλάδα σαν το βήμα προς την Ευρώπη. Είχαν το νου τους δηλαδή να πάνε σε άλλη χώρα, δεν τους ενδιέφερε να μάθουν (...). Αλλά το σύνολο, βλέπαν την Ελλάδα σαν το εφαλτήριο για το σάλτο στην Ευρώπη. Οπότε σου λέει, μάθουν δεν μάθουν εμάς δεν μας ενδιαφέρει, εμείς είμαστε περαστικοί από εδώ!” (Συν. Τ.Τ. 8)

	<p>“..ενώ με τα παιδιά των προσφύγων, και οι πρόσφυγες οι ίδιοι δεν θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα. (...), δηλαδή στόχος τους είναι πώς να φύγουνε..” (Συν. Τ.Τ. 10)</p>
<p>Γλωσσική ετερότητα</p>	<p>“..εννοείται ότι την ένταξη και τις σχολικές επιδόσεις τις επηρεάζει, αλλά νομίζω επηρεάζει πολύ τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (...) επειδή δεν υπάρχει η κοινή γλώσσα και αυτοί πολλές φορές απογοητεύονται και παραιτούνται από αυτή την προσπάθεια, με αποτέλεσμα να βλέπεις πολλές φορές τα παιδιά να είναι χωρισμένα, να είναι δηλαδή μόνο με αυτούς που μπορούν να επικοινωνήσουν στη μητρική τους γλώσσα και συνήθως γίνεται στο διάλειμμα αυτό.” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“Είναι η δυσκολία στην γλώσσα, γιατί μπορεί εδώ μέσα στο τμήμα υποδοχής εγώ και τα παιδιά να είμαστε σε μικρές ομάδες, όπου κι εγώ καταλαβαίνω καλύτερα τι θέλουν να μου πουν τα παιδιά στα σπαστά ίσως ελληνικά ή και στη γλώσσα τους αν χρησιμοποιούν, ενώ στο τμήμα τους το κανονικό, το τυπικό, οι μαθητές οι υπόλοιποι νομίζουν ότι τα παιδιά αυτά δεν ξέρουν, νομίζουν ότι τα παιδιά αυτά δεν πρόκειται να καταλάβουν ποτέ, οπότε τους μιλάνε λίγο με κάποια νοήματα, θεωρούν, αν μπορούσα να χρησιμοποιήσω τον όρο, θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά είναι χαζά, συνώνμη κίολας για την έκφραση, οπότε όσο θεωρούν ότι είναι χαζά δεν μπορεί να γίνει η ένταξη.” (Συν. Τ.Υ. 3)</p> <p>“Ίσως και η γλώσσα. Δεν μπορούν να συνεννοηθούν δηλαδή, οπότε δεν μπορούν να κάνουν και παρέα (...) τους εμποδίζει από το να κάνουν παρέες, από το να ενταχθούν ίσως λίγο πιο ομαλά και εύκολα και να μάθουνε και στην εκπαίδευσή τους σε όλα, ναι.” (Συν. Τ.Υ. 5)</p>

“(Η γλώσσα) Εμποδίζει.. Ναι, ναι σίγουρα.”

(Συν. Τ.Υ. 5)

“Καταρχήν θεωρώ ότι η διγλωσσία και η πολυγλωσσία δυσκολεύει αρκετά τα παιδιά, ως προς τα μαθήματά τους, ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και σαφώς επηρεάζει και την ένταξή τους. Σημαντικό όμως βέβαια είναι και να μάθουν την ελληνική γλώσσα καλά, εφόσον επιθυμούν να ζήσουν στην Ελλάδα.” **(Συν. Τ.Υ. 8)**

“Ίσως αυτό συμβαίνει και λόγω της δυσκολίας που έχουν με τη γλώσσα οι πρόσφυγες, αυτή τη στιγμή δεν μπορούν να συνεννοηθούν στο 100%.”

(Συν. Τ.Υ. 16)

“Θεωρώ ότι επηρεάζει (η γλώσσα) είναι δύσκολο για τους μαθητές. Μιλάμε για παιδάκια μικρής ηλικίας, από Α΄ Δημοτικού έως ΣΤ΄, είναι δύσκολο να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα.” **(Συν. Τ.Υ. 16)**

“Από εκεί και πέρα θεωρούμε ότι και το ελλιπές οικογενειακό περιβάλλον και υπόβαθρο δυσκολεύει την πρόοδο του μαθητή και τη βελτίωσή του. Δηλαδή στο σπίτι δεν φαίνεται να μιλούν την ελληνική γλώσσα, επομένως αυτό το δυσκολεύει και του δημιουργεί ίσως μια σύγχυση.” **(Συν. Τ.Υ. 16)**

“..καταλαβαίνετε ότι δεν μπορούσαν να παρακολουθούνε εύκολα τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία, η γλώσσα ήταν ένα αζεπέραστο εμπόδιο γι’ αυτά.” **(Συν. Τ.Τ. 2)**

“Το μοναδικό πρόβλημα που υπάρχει είναι το θέμα της γλώσσας, καθώς δυσκολεύει λίγο την επικοινωνία μεταξύ μας.” **(Συν. Τ.Τ. 4)**

“..ο βασικός λόγος θεωρώ είναι ότι η αδυναμία επικοινωνίας. Δεν είναι ότι δεν επικοινωνούν καθόλου, τα παιδιά ξέρετε επικοινωνούν και με

	<p>το παιχνίδι κ.λπ., παρόλα αυτά δεν έχουσε φτάσει στο επίπεδο να κάνουνε παρέα και να μην ξεχωρίζουε ποιο παιδί είναι πρόσφυγας και ποιο παιδί είναι από εδώ, από την Ελλάδα, γιατί θεωρώ ότι αυτό είναι το βασικό πρόβλημα, η επικοινωνία.” (Συν. Τ.Τ. 10)</p>
<p>Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες</p>	<p>“Όσο το θεωρούν αυτό και οι δάσκαλοι, τόσο δεν μπορεί να γίνει η ένταξη. Ας πούμε έτσι τώρα φέρνει στο μυαλό μου όσες συνάδελφοι και όσοι συνάδελφοι θεώρησαν ότι τα παιδιά μπορούν να προχωρήσουν και στην τάξη τους, τους δόσανε και φωτοτυπίες και συμμετείχαν στα μαθήματά τους, όσοι θεώρησαν ότι δεν τους κόβει, απλά τα άφησαν στην άκρη να ασχολούνται μόνο με αυτά που τους βάζω εγώ. Οπότε έτσι δεν μπορεί να γίνει και η ένταξη, δεν μπορούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες άλλες.” (Συν. Τ.Υ. 3)</p> <p>“Θα έλεγα ότι η στάση μας σαν σύνολο εκπαιδευτικών θέλει ακόμα πάρα πολλή δουλειά! Και θέλουμε πράγματι να εντρυφήσουμε πάνω στις αξίες και στα ιδανικά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για να μπορέσουμε να υπηρετήσουμε και να επιτύχουμε τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Παγιωμένες κοινωνικές προκαταλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα, τις οποίες αν θέλετε κουβαλάμε κι εμείς οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί και μας εμποδίζουν να διεκπεραιώσουμε σωστά το έργο μας, είναι οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε ότι αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“..όταν ήρθε στο σχολείο ήτανε πιο αδύναμη από μία άλλη (μαθήτριά) της ΣΤ’. Επειδή η δασκάλα της ασχολείται μαζί της που είναι Δ’, την έχει</p>

	<p>ξεπεράσει την άλλη!!! Ενώ με την άλλη δεν ασχολείται!” (Συν. Τ.Υ. 13)</p> <p>“..υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δέχονται τους μαθητές με πολύ, με πολύ καλό τρόπο και υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν τους δέχονται με τον ίδιο τρόπο, ίσως γιατί έχουνε επιφυλάξεις απέναντι σε αυτούς, όσον αφορά τον τρόπο που θα τους διδάζονε, όσον αφορά το από πού προέρχονται, ενδεχομένως φοβούνται κιόλας, φαντάζομαι..” (Συν. Τ.Τ. 2)</p> <p>“..δεν θα το κρύψω, καθώς και εκπαιδευτικοί δεν τα θέλουν, δεν θέλουν ας πούμε, ήθελαν να φύγουνε..” (Συν. Τ.Τ. 6)</p> <p>“Υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που στέκονται θα λέγαμε έτσι απόμακρα με μια στάση, αν όχι αδιαφορίας, έτσι επιφύλαξης απέναντι στον ξένο, αλλά αυτό είναι ένα γενικότερο σημείο που αποτυπώνουν τη στάση του κάθε ανθρώπου.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p>
<p>Υπαρξη προκατειλημμένων στάσεων εκ μέρους των οικογενειών γηγενών μαθητών/τριών που παρακωλύει την ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών</p>	<p>“..αν βλέπαν ένα άγνωστο παιδάκι σε μία παιδική χαρά και δεν ήξεραν αν είναι Ελληνάκι ή προσφυγάκι, θα έπαιζαν μαζί του, αν όμως ακολουθεί γραμμή ότι “Πρόσεχε με αυτό το παιδάκι, μην παίζεις, μην είσαι μαζί για τον άλφα ή βήτα λόγο!”, ναι, νομίζω ότι από τους γονείς έρχεται η καθοδήγηση.” (Συν. Τ.Υ. 3)</p> <p>“Μετά και οι αντιλήψεις των γονιών, “εγώ δεν θέλω να κάνεις παρέα με το ξένο παιδί”, οπότε περνάει και στο παιδί αυτό. Άρα και το παιδί δεν θέλει να κάνει παρέα με το ξένο παιδί, το Ελληνάκι, το Ελληνάκι με το ξένο.” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“Σαφώς η οικογένεια διαπλάθει το χαρακτήρα των παιδιών, μεταδίδει συμπεριφορές και σαφώς τα παιδιά αντιγράφουν συμπεριφορά των μεγάλων, σε αυτή την ηλικία τα παιδιά σίγουρα υιοθετούν άκριτα και πολλές φορές μιμούνται τις</p>

	<p>συμπεριφορές των μεγάλων, με αποτέλεσμα οι ρατσιστικές ή οι απαξιοτικές, αν θέλετε, συμπεριφορές των γονέων απέναντι στους αλλοεθνείς να μεταφέρονται και στις συμπεριφορές των παιδιών. Και εμφυσούν στα παιδιά ρατσιστικές αντιλήψεις.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“..τα παιδιά είναι παιδιά, και μπορεί να επηρεαστούν από τους γονείς, που σίγουρα αν συζητούνε κάποια θέματα στο σπίτι, σίγουρα θα περάσουν στα παιδιά, καλή-κακή εικόνα για τους πρόσφυγες..” (Συν. Τ.Υ. 10)</p>
<p>Η κουλτούρα των οικογενειών μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών και οι απόψεις τους για την αξία της εκπαίδευσης</p>	<p>“Δεν έχουν καταλάβει μάλλον τόσο την αξία του σχολείου. Δηλαδή είναι, είναι και θέμα γονιών. Μου έτυχε τώρα εκεί που πηγαίνω να μαθαίνω Αραβικά, είναι δίπλα μία αίθουσα που κάνουν τα παιδιά που έχουν στο σχολείο, κάνουν αντίστοιχα Αγγλικά, Ελληνικά κ.λπ., και επειδή πέτυχα κάποιους μαθητές εκείνη την ημέρα το πρωί δεν είχαν έρθει στο σχολείο, ήταν και ο μπαμπάς τους μαζί, και λέω γιατί δεν ήρθατε σχολείο, και ο ίδιος ο πατέρας μου είπε, κοιμόντουσαν-τους αρέσει ο ύπνος!” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“..αλλά θέλει πολλή αλλαγή και στην κουλτούρα των γονιών, γιατί είναι και οι γονείς, δεν είναι μόνο τα παιδιά. (...) Ας πούμε στους βαθμούς δεν έχουν έρθει ποτέ οι γονείς.” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“..οι γονείς να μην είναι πολύ του σχολείου, να μην έχουν στην κουλτούρα τους το σχολείο και να πιστεύουν ότι δεν χρειάζεται η εκπαίδευση του παιδιού τους, ίσως κάτι τέτοιο..” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“Είναι γονείς οι οποίοι δεν τρέφουν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“Προέρχονται σαφώς από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, με άλλη κουλτούρα, διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p>

“Πρώτα είναι οι οικογενειακοί, από την οικογένεια έχουν μια νοοτροπία, ένα τρόπο ζωής που δεν θέλουν, δεν συμφωνούν.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“Οπότε ήταν πολύ χαμηλό το επίπεδο, τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν πάει ποτέ σχολείο, παρόλο που είναι 10-12 ετών, οπότε η δυσκολία ήταν πολύ μεγάλη..” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..έχουν μία εικόνα πολύ διαφορετικού σχολείου από αυτό που βρήκαμε εδώ. Μου λέγανε πόσο δύσκολο ήτανε γιατί και πόσο φοβούνται στα σχολεία εκεί, γιατί οι δάσκαλοι είναι πολύ αυστηροί, ο μόνος τρόπος να λύσουν τα προβλήματα είναι να χτυπάμε τους μαθητές, τιμωρούν πολύ άσχημα, χτυπάνε τα παιδιά και από τους γονείς δεν υπάρχει καμία αντίδραση..” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..οι γονείς που δεν θέλουν ούτε καν να πάνε σε εκδρομές τα παιδιά ή να συμμετάσχουν σε κάτι και δεν είναι μόνο οικονομικό το θέμα, ότι δεν μπορούν να πληρώσουν τη συμμετοχή, απλώς δεν είναι στην κουλτούρα τους.” (Συν. Τ.Υ. 10)

“Τώρα, από εκεί και πέρα είναι το θέμα κουλτούρας. Εντάξει, κάποιιοι δεν μπορούν να το αντιληφθούν, γιατί όταν έχεις δει τον πατέρα σου μια χαρά να μεγαλώνει υγιέστατος να κάνει ότι του χρειάζεται χωρίς να ξέρει γραφή και ανάγνωση δεν μπορείς να πεις κι εσύ έτσι εύκολα ότι χρειάζεται, ότι δεν είναι χάσιμο χρόνου όταν είσαι μικρός και όταν μπορείς ανά πάσα ώρα και στιγμή να βρίσκεις κάτι, να λες εγώ δεν θέλω να πάω σχολείο, φεύγω και αυτό να είναι εντάξει.” (Συν. Τ.Υ. 11)

“Το σημαντικότερο για μένα είναι ότι δεν είναι υποχρεωτικό, υποχρεωτική η προσέλευσή τους. Για μένα αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα.. Αυτά τα παιδιά δεν το έχουν αυτό, δεν τους έχει

πει κανένας ποτέ ότι πρέπει να πηγαίνεις στο σχολείο, από τους εννέα μήνες τουλάχιστον που είναι το σχολείο, άντε, να λείψεις τους δύο, εντάξει...” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Οι γονείς τους η αλήθεια είναι ότι παρόλο που τους ενημερώνω, τους παίρνω τηλέφωνα, ελάχιστον έρχονται, πολλοί λίγοι έχουν έρθει. Και τα παιδιά έχω πει ότι μπορούν να έρθουν να τους ενημερώσω για τα παιδιά τους, έχουν έρθει πολλοί λίγοι, δεν έχουν δείξει ενδιαφέρον και κάπου που έχω τηλεφωνήσει για κάποια θέματα που μπορεί να είχαμε κι αυτά... δείζανε λίγο, ναι, δεν έδειξαν μετά ότι συμμετείχαν κάπου, ότι βοήθησαν. Μία μικρή αδιαφορία να το έλεγα;” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..έπειτα οι πολιτισμικές διαφορές, η διαφορετική νοοτροπία ενδεχομένως, που έχουμε εμείς και οι άλλοι, όλα αυτά νομίζω ότι τα πιο κοντινά εμπόδια.” (Συν. Τ.Τ. 2)

“Σίγουρα είναι τα ήθη και τα έθιμά τους, η θρησκεία δηλαδή που είναι αρκετά σκληροπυρηνική, η επιθετικότητα επίσης είναι ένα άλλο κομμάτι. Αυτά, σαν παράγοντες αυτοί είναι οι σημαντικότεροι θεωρώ.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“Οι πρόσφυγες από την άλλη μεριά, λόγω της εντελώς διαφορετικής κουλτούρας, λόγω διάφορων τραυματικών εμπειριών, της διαφορετικής θρησκείας, αλλά και αν υπολογίσουμε και τους μήνες ή ακόμα και τα χρόνια της αποχής τους από το σχολείο, είναι πάρα πολύ δύσκολο να ενταχθούν μέσα στην κοινότητα του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“..τα υπόλοιπα δύο δεν ασχολούνταν καθόλου, γιατί υπάρχει το σύστημα των αξιών, που είπαμε προηγουμένως και το οικογενειακό. Δηλαδή είναι

	<p>και θέμα καταγωγής των παιδιών, από πού προέρχονταν και πόσο συντηρητικές ήταν οι οικογένειές τους, οι μπούργκες..” (Συν. Τ.Τ. 7)</p> <p>“Και το ότι πολλά παιδιά, σε μεγάλη, προχωρημένη ηλικία, δεν είχαν πάει καθόλου σχολείο, (...) όπως είχα εγώ το ένα, εννιά χρονών και δεν ήξερε τι θα πει σχολείο. Δεν ξέρει τι θα πει κουδούνι, δεν ξέρει τι θα πει γραμμή, δεν ξέρει τι θα πει θρανίο, δεν ξέρει τίποτε, έτσι, δεν μιλάμε τώρα για μαθήματα και στυλό και μολύβι...” (Συν. Τ.Τ. 8)</p> <p>“..ενδεχομένως οι συνθήκες από τις οποίες έρχονται αυτά τα παιδιά όσον αφορά τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή την διαφορετικότητά τους, η οποία είναι έντονη σε σχέση με την εδώ πραγματικότητα. Νομίζω αυτά είναι τα βασικά που δυσκολεύουνε την ένταξη.” (Συν. Τ.Τ. 10)</p>
<p>Απουσίες και ελλιπής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις από τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες</p>	<p>“Μετά πάρα πολλοί μου λένε ότι λείπουνε ότι πηγαίνουν Αθήνα για κάποιες συνεντεύξεις που κάνουνε για να πάρουν τα χαρτιά τους και να φύγουν σε άλλη Χώρα, οπότε έχουν και κάτι τέτοια διαδικαστικά. Με διαβατήρια, πάρα πολλές φορές, με γιατρούς, έχουνε... Τώρα ας πούμε μου είπαν δύο παιδάκια κυρία εμείς αύριο δεν θα έρθουμε έχουμε doctor!” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“Αλλά υπάρχει και ένα πρόβλημα ότι οι μαθητές που φοιτούν στην τάξη υποδοχής,(...), παρουσιάζουν και ελλιπή φοίτηση. Δηλαδή υπάρχουν μεγάλα διαστήματα, στα οποία απουσιάζουν αυτοί οι μαθητές.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“Μετά είναι και οι οικονομικοί. Δηλαδή πολλές φορές δεν μπορούν να συμμετέχουν, σε κάποια πολιτιστικά που γίνονται π.χ. κάποια σινεμά, ίσως, και κάποιες ομάδες ποδοσφαίρου που</p>

	<p>κάποια Ελληνάκια συμμετέχουν, κάποιои δεν συμμετέχουν λόγω μετακίνησης.” (Συν. Τ.Υ. 9)</p> <p>“Το σημαντικότερο για μένα είναι ότι δεν είναι υποχρεωτικό, υποχρεωτική η προσέλευσή τους. Για μένα αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα.. Αυτά τα παιδιά δεν το έχουν αυτό, δεν τους έχει πει κανένας ποτέ ότι πρέπει να πηγαίνεις στο σχολείο, από τους εννέα μήνες τουλάχιστον που είναι το σχολείο, άντε, να λείψεις τους δύο, εντάξει...” (Συν. Τ.Υ. 12)</p> <p>“Οι παράγοντες, οι σημαντικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη και τα παιδιά ας πούμε δεν έρχονται σχολείο..” (Συν. Τ.Υ. 13)</p> <p>“Δεν μπορείς ας πούμε 30 μέρες, 40 μέρες που έχουν το Ραμαζάνι να μην έρθουν στο σχολείο! Δηλαδή, κάπου πρέπει ας πούμε να ισχύσει και ο Νόμος. Ο Νόμος λέει στις 30 απουσίες το παιδί πρέπει να επαναλάβει την τάξη. Εδώ δεν μπορείς να μου έχεις δύο φορές Ραμαζάνι και να λείπουν τα παιδιά 80 μέρες από το σχολείο. Δηλαδή άμα από τις 150 λείπουν τις 80, πως θα πας παρακάτω;” (Συν. Τ.Τ. 8)</p>
<p>Φόβος γονέων Ελλήνων μαθητών/τριών ότι η ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών θα επηρεάσει την εκπαίδευση των παιδιών τους</p>	<p>“..άλλος λόγος που υπαγορεύει αυτή τη ρατσιστική συμπεριφορά των γονέων είναι ο φόβος μήπως η έλευση προσφύγων και...μάλλον το γεγονός ότι τα παιδιά τους θα είναι συμμαθητές με προσφυγόπουλα, κατεβάξει το εκπαιδευτικό επίπεδο των δικών τους παιδιών.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Αυτό νομίζω φοβόμαστε, θα αλλοιωθεί η ταυτότητα η δική μας, η θρησκεία η δική μας, ότι τα παιδιά... Τους θεωρούν κατώτερους, να το πούμε κι αυτό, θεωρούν ότι τα παιδιά μου θα είναι στην ίδια, στο ίδιο επίπεδο, στην ίδια τάξη με κατώτερα παιδιά;” (Συν. Τ.Υ. 15)</p> <p>“..ίσως οι γονείς φοβούνται αν θα παραμελήσουν οι εκπαιδευτικοί τα δικά τους τα παιδιά, αν ο</p>

	<p>δάσκαλος θα έχει αρκετό χρόνο για να μπορεί να κάνει τη διαδικασία την εκπαιδευτική..” (Συν. T.Y. 16)</p> <p>“..σου λέει ο άλλος ότι ναι δεν ασχολούνται με τα δικά μας τα παιδιά, τα Ελληνάκια και ασχολούνται μόνο με τους πρόσφυγες..” (Συν. T.Y. 17)</p>
<p>Φόβος οικογενειών μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών περί αλλοίωσης της πολιτισμική τους ταυτότητας με την ένταξη</p>	<p>“..και από τις δύο πλευρές.. Γιατί κι αυτοί οι άνθρωποι, δεν ξέρω πως νιώθουν ακριβώς εδώ, οι γονείς των παιδιών των προσφύγων. Άρα οι προκαταλήψεις εμποδίζουν την ένταξη σίγουρα..” (Συν. T.Y. 5)</p> <p>“Μπορεί πολλές φορές και οι ίδιοι να εμποδίζουν τον εαυτό τους, πώς να το πω, ότι κι αυτοί μπορεί να...αυτά που λέγαμε πριν για τους Έλληνες, μπορεί κι αυτοί να φοβούνται ότι θα χάσουν την ταυτότητά τους εάν ακολουθήσουν ακριβώς αυτό που τους προτείνουν οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο.” (Συν. T.Y. 15)</p> <p>“Νομίζω ότι ως ένα βαθμό και εκείνοι φοβούνται ότι αν ενταχθούν 100% ή ότι αν προσπαθήσουν θα χάσουν αυτό που είπαμε, κάτι που έχουν, στοιχεία από τη θρησκεία τους, την πατρίδα τους, τα έθιμά τους, αυτό νομίζω ότι τους εμποδίζει.” (Συν. T.Y. 15)</p> <p>“Πολλές φορές η οικογένεια καλλιεργεί τον φόβο στα παιδιά, κυρίως σε ό,τι αφορά πάνω στον θρησκευτικό προσηλυτισμό, στο τι θα μάθουνε, στο πως θα το μάθουνε και φοβούνται μην αλλοιωθεί η κουλτούρα και η παράδοσή τους. Όταν στην οικογένεια γίνεται μία τέτοια δουλειά, και η δουλειά σε μας, ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο, είναι πάρα πολύ δύσκολη να μπορέσουμε να τους κάνουμε πιο δεκτικούς σε αυτά που θέλουμε να τους πούμε, είτε αυτά έχουν σχέση με</p>

	<p>την διδασκαλία της γλώσσας, είτε με οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα.” (Συν. Τ.Τ. 1)</p>
<p>Έλλειψη γνώσεων για την πρακτική εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς</p>	<p>“Εντάξει, είχαμε τους μετανάστες που είχαμε, πλέον είχαν γίνει δεύτερης γενιάς, είχαν ενταχθεί πλέον στην ελληνική κοινωνία και ξαφνικά έρχεται ένα τεράστιο κύμα και χωρίς να έχει υπάρξει κατάλληλη επιμόρφωση, εκπαίδευση.” (Συν. Τ.Υ. 1)</p> <p>“Θεωρώ ότι όχι, δεν υπάρχει ισορροπία μεταξύ θεωρίας και πράξης, γίνονται προσπάθειες, αλλά όχι από όλους. Έχουμε δρόμο ακόμη, για να το δεχτούμε θέλουμε κι εμείς οι ίδιοι μια ανάλογη εκπαίδευση, γιατί νομίζω ότι έχουμε κι εμείς ελλιπή γνώση και άποψη απέναντι στο θέμα.” (Συν. Τ.Υ. 16)</p> <p>“..θα πρέπει να κάνουμε και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο δεν γίνεται. Δεν μπορούμε να την κάνουμε, για πολλούς και διάφορους λόγους. (...) Τρίτον, δεν ξέρουμε πώς να το κάνουμε! (...) Τα προβλήματά μας είναι αυτά που σας είπα, σε ό,τι αφορά τους στόχους ενός μαθήματος, μαθήματος που έχεις να διδάξεις κάθε φορά.” (Συν. Τ.Τ. 1)</p> <p>“..το αν γίνεται ή όχι καλή δουλειά και αν γίνονται όλες οι προσπάθειες, όποιες μπορούν να γίνουν, επαναλαμβάνω, επαφίεται στην καλή θέληση του εκπαιδευτικού, στην διάθεση που έχει ο εκπαιδευτικός, στις γνώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός τις οποίες τις απέκτησε, φαντάζομαι, από την αντίστοιχη εμπειρία του υπηρετώντας το παρελθόν σε πολυπολιτισμικές τάξεις..” (Συν. Τ.Τ. 1)</p> <p>“Καταρχάς αυτό που πιστεύω είναι ότι δεν είμαι επαρκώς καταρτισμένη στο να διδάξω μαθητές αλλοδαπούς και κυρίως πρόσφυγες, υπό την έννοια ότι προέρχονται από χώρες οι οποίες έχουν</p>

	<p>πολύ διαφορετικό υπόβαθρο από το δικό μας όσον αφορά τη γλώσσα..” (Συν. Τ.Τ. 2)</p> <p>“Σίγουρα χρειάζομαι εγχειρίδια, επιπλέον γνώση, ίσως κάποια σεμινάρια, γενικότερα ένα πλάνο που να με καθοδηγήσει και να με εκπαιδεύσει κι εμένα καλύτερα πάνω σε αυτό το κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 4)</p> <p>“Νομίζω ότι σίγουρα θα χρειαζόμουνα κάποιου είδους κατεύθυνση να το πω, όσον αφορά τη διδασκαλία αυτών των παιδιών. Γιατί προσωπικά γνωρίζω πολύ λίγα πράγματα και ειδικότερα για παιδιά τα οποία προέρχονται από αραβόφωνες χώρες.” (Συν. Τ.Τ. 10)</p>
<p>Αδυναμία γονέων μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών παροχής βοήθειας στο διάβασμα και τα μαθήματα στο σπίτι</p>	<p>“Το θέμα είναι πιστεύω και η δυσκολία η μεγάλη, ότι και οι γονείς τους δεν μπορούν να τα βοηθήσουν στο σπίτι και γι’ αυτό ίσως να δυσκολεύονται και στην τάξη και στην εκπαίδευσή τους, αυτό. Αυτό είναι ένα θέμα δηλαδή, αν και γονείς ξέραν τη δική μας γλώσσα, θα μπορούσαν κι αυτοί στο σπίτι να τα βοηθάνε περισσότερο και να είναι πιο καλά και στο σχολείο.” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“..δεν υπάρχει κανένα ενδιαφέρον, απολύτως τίποτα δεν γίνεται από τους γονείς. Ενώ από τους άλλους γονείς, γίνεται μία προσπάθεια να βοηθήσουν τα παιδιά, όταν έχουν κάτι να γράψουν να καθίσουν μαζί τους, με τα άλλα παιδιά όχι.” (Συν. Τ.Υ. 10)</p> <p>“..το ενδιαφέρον τους δεν είναι για τα παιδιά για να μάθουν, δεν γίνεται καμία προσπάθεια από το σπίτι, για οτιδήποτε..” (Συν. Τ.Υ. 10)</p> <p>“Σίγουρα την σχολική τους επίδοση την επηρεάζει σημαντικά, δηλαδή τα παιδιά δυσκολεύονται, και δυσκολεύονται κυρίως γιατί κανείς δεν μπορεί να τους βοηθήσει στο σπίτι, γιατί οι γονείς τους δεν ξέρουν ελληνικά, καθόλου, να διαβάζουνε ή να</p>

	<p>γράφουνε, οπότε αυτό είναι ένα πρόβλημα σημαντικό, δεν έχει βοήθεια από πουθενά. Και νομίζω ότι ναι, τους επηρεάζει σίγουρα.” (Συν. Τ.Υ. 15)</p>
<p>Άρνηση ένταξης κι επιφυλακτικότητα από την πλευρά μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων</p>	<p>“Οι προκαταλήψεις που έχουνε οι γονείς οι Έλληνες και από τις δύο πλευρές ίσως, ναι. Γιατί κι αυτοί οι άνθρωποι, δεν ξέρω πως νιώθουν ακριβώς εδώ, οι γονείς των παιδιών των προσφύγων. Άρα, οι προκαταλήψεις εμποδίζουνε την ένταξη σίγουρα και οι αντιλήψεις των γονιών αλλά και των παιδιών των Ελλήνων.” (Συν. Τ.Υ. 5)</p> <p>“..αν αρχίσουν κάποιες αρνητικές συμπεριφορές, δηλαδή αν και οι ίδιοι αρχίζουν και βγάζουν κι αυτοί ρατσιστικά πρότυπα. Δηλαδή, όπως εγώ κοιτάζω με επιφυλακτικότητα τον μουσουλμάνο, μήπως κι αυτός με κοιτάζει ότι είμαι ο άπιστος.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“..δεν ξέρω πραγματικά αν οι γονείς θέλουν να ενταχθούν ή περιμένουν να φύγουν..” (Συν. Τ.Υ. 17)</p> <p>“..Στην πλειοψηφία τους δεν θέλουν να ενταχθούν..” (Συν. Τ.Τ. 1)</p> <p>“..νομίζω ότι δεν θέλουνε και αυτό συμβαίνει γιατί, απ’ ό,τι έχω καταλάβει και όσο έχω μιλήσει με την εκπαιδευτικό του τμήματος υποδοχής, οι περισσότεροι από την οικογένειά τους θεωρούν ότι η Ελλάδα είναι απλός προθάλαμος για την επόμενη Χώρα.” (Συν. Τ.Τ. 2)</p> <p>“Όλο αυτό και με την γκετοποίησή τους λίγο, δηλαδή βλέπουμε ότι και οι Πρόσφυγες κάνουνε παρέα μόνο μεταξύ τους..” (Συν. Τ.Τ. 3)</p> <p>“Πιστεύω ότι οι περισσότεροι δεν ήθελαν να ενταχθούν. Γιατί αυτό δεν ήταν δικό τους μέλημα, αυτό ήταν μέλημα των γονιών τους κυρίως..” (Συν. Τ.Τ. 8)</p>

	<p>“Ενδεχομένως μετά ίσως και κάποια φοβία από την δική μας την πλευρά για τη διαφορετικότητα αυτή, και από τη δική τους την πλευρά.” (Συν. Τ.Τ. 10)</p> <p>“Δεν θα το έλεγα. Καταρχήν νομίζω ότι οι άνθρωποι δεν είχανε σαν τελικό προορισμό την Ελλάδα, πόσο μάλλον την περιοχή μας. Νομίζω ότι απλά ήταν ένας ενδιάμεσος σταθμός το ταξίδι τους και βρέθηκαν εγκλωβισμένοι εδώ (...). Νομίζω ότι όχι δεν θα ήθελαν να ενταχθούν.” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
<p>Έλλειψη χρόνου για ενασχόληση με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στην Τυπική Τάξη από τους εκπαιδευτικούς</p>	<p>“..θα πρέπει να κάνουμε και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο δεν γίνεται. Δεν μπορούμε να την κάνουμε, για πολλούς και διάφορους λόγους. Πρώτον, δεν επαρκεί ο χρόνος. Δεύτερον πιεζόμαστε από το αναλυτικό πρόγραμμα.” (Συν. Τ.Τ. 1)</p> <p>“..Βέβαια, αυτό που τους δίνω δεν μπορούν να το λύσουνε. Δεν βγάζω κάτι εξειδικευμένο να πω για αυτά τα παιδιά, καθώς δεν προλαβαίνουμε, με 21 παιδιά.” (Συν. Τ.Τ. 6)</p>
<p>Τραυματικές εμπειρίες των προσφύγων μαθητών/τριών</p>	<p>“Δεν μπορώ δηλαδή να εμβαθύνω στο τι συμβαίνει, αν έχουνε βιώσει κάτι, τραυματικό και να μπορέσω να το αντιληφθώ καλύτερα και να το διαχειριστώ.” (Συν. Τ.Υ. 8)</p> <p>“Οι πρόσφυγες από την άλλη μεριά, λόγω της εντελώς διαφορετικής κουλτούρας, λόγω διάφορων τραυματικών εμπειριών, της διαφορετικής θρησκείας, αλλά και αν υπολογίσουμε και τους μήνες ή ακόμα και τα χρόνια της αποχής τους από το σχολείο, είναι πάρα πολύ δύσκολο να ενταχθούν μέσα στην κοινότητα του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας.” (Συν. Τ.Τ. 4)</p>

	<p>“Ίσως γιατί είχε πολλά προβλήματα. Έχασε τη μαμά του στον Έβρο την ώρα που πήγαν να περάσουν τα σύνορα και δύο αδέρφια του..” (Συν. Τ.Τ. 7)</p>
--	--

Με θεματική επεξεργασία των παραπάνω κωδικών που προέκυψαν προς απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, παρατηρούνται ορισμένα μοτίβα αναφορών που επιτρέπουν την ταξινόμηση των επιμέρους κωδικών σε ευρύτερες θεματικές ενότητες. Έτσι, αναδείχθηκαν πέντε θεματικές ενότητες που περιγράφουν τις βαθύτερες αιτίες πίσω από την παρεμπόδιση της σχολικής ένταξης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών και την αδυναμία εφαρμογής των αρχών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι πέντε αυτές κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται τα ευρήματα της κωδικοποίησης είναι οι εξής:

- **Εμπόδια που οφείλονται στην γλωσσική ετερότητα**
- **Εμπόδια που προκύπτουν λόγω της πολιτισμικής ετερότητας**
- **Εμπόδια που οφείλονται στην καχυποψία, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι στην ετερότητα**
- **Εμπόδια εξαιτίας της αδυναμίας διαχείρισης διαφόρων ζητημάτων που αφορούν την ετερότητα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**
- **Εμπόδια που οφείλονται στη συνεχή μετακίνηση των οικογενειών προσφύγων μαθητών/τριών**

Πίνακας 4: Συγχώνευση Κωδικών σε Ευρύτερες Θεματικές Ενότητες Σχετικά με τα Εμπόδια Σχολικής Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων Μαθητών/τριών και Αδυναμίας Εφαρμογής των Αρχών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ευρύτερες θεματικές ενότητες	Κωδικοί
Εμπόδια που οφείλονται στην γλωσσική ετερότητα	✓ Δυσκολία στην επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον των μεταναστών και προσφύγων

	<p>μαθητών/τριών εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Αδυναμία των γονέων μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών να παρέχουν βοήθεια με το διάβασμα και τα μαθήματα στο σπίτι
<p>Εμπόδια που προκύπτουν λόγω της πολιτισμικής ετερότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Θρησκευτική ετερότητα ✓ Διαφορετική κουλτούρα ✓ Διαφορετική αντίληψη για την αξία της εκπαίδευσης ✓ Συχνές απουσίες, ελλιπής φοίτηση και μικρή συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις από τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες
<p>Εμπόδια που οφείλονται στην καχυποψία, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι στην ετερότητα</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Δυσκολία αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων, καθώς και της ένταξης αυτών και των οικογενειών τους από την ελληνική κοινωνία ✓ Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες ✓ Ύπαρξη προκατειλημμένων στάσεων εκ μέρους των οικογενειών γηγενών μαθητών/τριων που παρακωλύει την ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Φόβος γονέων Ελλήνων μαθητών/τριών ότι η ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών θα επηρεάσει την εκπαίδευση των παιδιών τους ✓ Φόβος οικογενειών μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών περί αλλοίωσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας με την ένταξη <ul style="list-style-type: none"> ✓ Άρνηση ένταξης κι επιφυλακτικότητα από την πλευρά μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων
<p style="text-align: center;">Εμπόδια εξαιτίας της αδυναμίας διαχείρισης διαφόρων ζητημάτων που αφορούν την ετερότητα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Απουσία σαφούς διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού από την πολιτεία ✓ Έλλειψη γνώσεων για την πρακτική εφαρμογή των αρχών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς ✓ Έλλειψη χρόνου για ενασχόληση με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στην Τυπική Τάξη από τους εκπαιδευτικούς
<p style="text-align: center;">Εμπόδια που οφείλονται στη συνεχή μετακίνηση των οικογενειών προσφύγων μαθητών/τριων</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Προσωρινότητα παραμονής των οικογενειών προσφύγων στην Ελλάδα ✓ Τραυματικές εμπειρίες των προσφύγων μαθητών/τριών

7.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα:

Με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων με αναπηρία;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά το μείζον ζήτημα της ένταξης-συμπερίληψης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία. Πρόκειται για διπλή πρόκληση, καθώς υπάρχει η παράλληλη ύπαρξη των πολυπολιτισμικών στοιχείων -διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, κουλτούρα- και του θέματος της αναπηρίας. Η διαχείριση περιπτώσεων μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία απαιτεί την συμπερίληψη στον σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας τόσο στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής, όσο και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο δεν είναι σαφής ο τρόπος με τον οποίο η συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία μπορεί να επιτευχθεί.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ως αναπηρία λογίζεται μία δυναμική και εξελισσόμενη κατάσταση, η οποία βιώνεται από το κάθε άτομο με μοναδικό τρόπο (Ημέλλου, 2017). Σύμφωνα με τους Rand και Harrell (2009) η αναπηρία είναι μία κατάσταση που περιορίζει την λειτουργικότητα του ατόμου σε διάφορους τομείς όπως οι πνευματικές, συναισθηματικές, αισθητηριακές και κινητικές λειτουργίες του. Αυτό συνεπάγεται αφενός ψυχικές, αλλά και σωματικές δυσκολίες, οι οποίες στέκονται εμπόδιο στις καθημερινές ενασχολήσεις του ατόμου (Li, Kruger, & Krishnan, 2016).

Οι 13 από τους 30 εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν έρθει σε άμεση επαφή εντός της τάξης τους με δίγλωσσους μαθητές/τριες με αναπηρία (κάποιοι από αυτούς την χρονιά διεξαγωγής της έρευνας και άλλοι εντός των ετών προϋπηρεσίας τους), ενώ ορισμένοι από αυτούς αναφέρονται και στο ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που εξετάζονται επίσης στο πεδίο της Ειδικής Εκπαίδευσης, όπως είναι αυτό της δυσλεξίας. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά κ.α.

Όπως υποστηρίζει και ο Σούλης (2020), όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατανοήσουν και τελικά να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών/τριων, χωρίς και με αναπηρία, ώστε να προωθηθεί η από κοινού εκπαίδευση και να υλοποιηθεί το “Σχολείο για Όλους”.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος προέκυψαν οι παρακάτω κωδικοί σε σχέση με τις απαιτούμενες ενέργειες ή/και τα απαιτούμενα σημεία εστίασης για την αποτελεσματική διαχείριση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία:

- **Εστίαση στο ζήτημα της σχολικής συμπερίληψης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία**
- **Επάρκεια εξειδικευμένου προσωπικού στις σχολικές μονάδες για συνεργασία ως προς τη διαχείριση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών με αναπηρία**
- **Εισαγωγή του θέματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κατάρτισης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**
- **Συνδυασμός λειτουργίας παράλληλης στήριξης και Τμημάτων Υποδοχής**
- **Κατάρτιση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών με αναπηρία**
- **Μέριμνα από την πολιτεία για τη διάγνωση και εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία**

Πιο συγκεκριμένα, τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων που ανέδειξαν τους παραπάνω κωδικούς είναι τα εξής:

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Εστίαση στο ζήτημα της σχολικής συμπερίληψης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία

“..θα ήμουν ανοιχτή να προσπαθήσω να κάνω αυτό το παιδί να νιώσει άνετα, να νιώσει ευχάριστα. Εμένα αυτό που με ενδιαφέρει είναι τα παιδιά να έρχονται στο σχολείο, και να φεύγουν ευχαριστημένα και χαρούμενα. Αυτό θα προσπαθούσα να κάνω και γι’ αυτό το παιδί, χωρίς απαραίτητα να θέσω στόχους μαθησιακούς, θα με ενδιέφερε πρώτα το κομμάτι της ένταξης και της συναισθηματικής κάλυψης του μαθητή.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“..το μόνο πράγμα που θα με ενδιέφερε θα ήταν να εντασσόταν ομαλά ο μαθητής, δηλαδή να τον αποδεχόταν η τάξη, να αποδεχόταν το στοιχείο αυτό της διαφορετικότητας που έχει, ότι κουβαλάει μία αναπηρία. Να βρίσκαμε έναν τρόπο με τους μαθητές, κι αυτό το στοιχείο να είναι ένα στοιχείο που τον κάνει ξεχωριστό τον μαθητή. Δηλαδή, ότι δεν είναι κάτι που πρέπει να φοβίζεται τα παιδιά ή να τα στενοχωρεί, ότι είναι κάτι το ξεχωριστό.”

(Συν. Τ.Υ. 6)

“..να νιώσει ζεστασιά, να νιώσει ότι η σχολική τάξη είναι το σπίτι του (...). Δηλαδή, να αποδεχθούν κατευθείαν την μορφή αναπηρίας που έχει, ότι είναι κάτι το ξεχωριστό, ότι δεν είναι κάτι που το φέρνει πίσω, ότι δεν είναι μία ειδική ανάγκη, αλλά είναι ό,τι το κάνει ξεχωριστό από τους άλλους, όπως όλοι είμαστε διαφορετικοί, έτσι υπάρχει μία διαφορετικότητα κι εκεί.” **(Συν. Τ.Υ. 6)**

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένα ζήτημα που συζητήθηκε και προέκυψε από τις αναφορές των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής του δείγματος αφορά την συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία, είναι πρωτίστως η εξασφάλιση και η εστίαση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, της σχολικής ένταξης όλων των μαθητών/τριων. Για να είναι εφικτό οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο με αναπηρία να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος κρίνουν απαραίτητη την σύνδεση του σχολείου με θετικά και ευχάριστα συναισθήματα.

Μείζονος σημασίας προτεραιότητα φαίνεται να είναι η συναισθηματική κάλυψη των μαθητών/τριών και όχι η κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών και γνωστικών επιτευγμάτων από μέρους τους. Είναι γεγονός, ότι για τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες με αναπηρία, οι μαθησιακοί στόχοι τίθενται σε δεύτερη μοίρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερη την εστίαση στον συναισθηματικό παράγοντα. Επιπλέον, αναφέρουν πως είναι εξίσου σπουδαίας σημασίας η διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής απέναντι στη διαφορετικότητα. Το σύνολο των μαθητών/τριών σε μια πολυπολιτισμική τάξη, όπου φοιτούν μετανάστες ή/και πρόσφυγες μαθητές/τριες με αναπηρία, χρειάζεται να εκπαιδευτεί και να

καθοδηγείται, ώστε να σέβεται και να αποδέχεται το διαφορετικό, κάτι που απαιτεί και ένα υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης απέναντι στον διαφορετικό άλλο.

Ένα βήμα προς τη συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να είναι η εστίαση των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού κλίματος, στο οποίο πρόσβαση έχουν όλα τα άτομα, σε όποια ομάδα και αν ανήκουν. Βασικό στοιχείο αυτού του εγχειρήματος είναι η αναπηρία των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο να υπολογίζεται ως μια παράμετρος διαφορετικότητας και όχι ως πρόβλημα ή ειδική ανάγκη, όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά εκπαιδευτικός Τάξης Υποδοχής του δείγματος.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επάρκεια εξειδικευμένου προσωπικού στις σχολικές μονάδες για συνεργασία ως προς τη διαχείριση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών με αναπηρία

“..αυτό απαιτεί διπλή προσπάθεια, δεν αρκεί δηλαδή ο εκπαιδευτικός ούτε της γενικής τάξης ούτε της τάξης υποδοχής, απαιτείται και κάποιο άλλο προσωπικό ενδεχομένως, βοηθητικό ή εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά σίγουρα πρέπει.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Σίγουρα ένας δάσκαλος μόνος του, ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί όλες τις καταστάσεις, δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία..” (Συν. Τ.Υ. 16)

“Είναι ξεχωριστές περιπτώσεις, είναι ιδιαίτερες περιπτώσεις και εδώ θέλουμε, μάλλον, βοήθεια κοινωνιολόγου, θέλουμε βοήθεια ψυχολόγου, θέλουμε βοήθεια ειδικών.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..πολύ πιθανόν να χρειάζεται και έξτρα βοήθεια, δηλαδή με παράλληλη στήριξη και συνδιδασκαλία με ένα δεύτερο δάσκαλο, πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να έχουμε πολύ θετικά αποτελέσματα..” (Συν. Τ.Τ. 5)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένα δεύτερο θέμα που προέκυψε από τον λόγο των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο με αναπηρία είναι ο αναγκαίος παράγοντας της συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος αναφέρουν ότι η ευθύνη της συμπερίληψης ενός ατόμου με αναπηρία και

ταυτόχρονα με χαρακτηριστικά πολιτισμικής ετερότητας είναι ένα δύσκολο έργο, ένα σύνθετο καθήκον που απαιτεί γνώσεις και ενέργειες που ξεπερνούν την ευθύνη και το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Επομένως, υπάρχει η ανάγκη για ανάληψη καθηκόντων από εξειδικευμένο προσωπικό εντός των σχολικών μονάδων, όπου φοιτούν μαθητές/τριες με χαρακτηριστικά πολιτισμικής ετερότητας και αναπηρίας.

Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη προσωπικού στα σχολεία που να μπορεί να αναλάβει το δύσκολο έργο της συμπερίληψης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο με αναπηρία. Το προσωπικό αυτό είναι σημαντικό να απαρτίζεται από επαγγελματίες Υγείας, ψυχολόγους και κοινωνιολόγους, ανθρώπους με εξειδικευμένες γνώσεις και επαγγελματική εμπειρία στη διαχείριση σχετικών περιστατικών. Μέσα από ένα πλαίσιο συνεργασίας των επαγγελματιών με τους εκπαιδευτικούς των Τυπικών Τάξεων και Τάξεων Υποδοχής θα είναι ομαλότερη η διεκπεραίωση οποιασδήποτε διαδικασίας για την συμπερίληψη των μαθητών/τριών με το συνδυασμό των δύο χαρακτηριστικών, αναπηρία-πολιτισμική ετερότητα/διγλωσσία.

Οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων του δείγματος συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής αναφορικά με τις ανάγκες ύπαρξης εξειδικευμένου προσωπικού, με το οποίο θα μπορούν μελλοντικά να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί στις πολυπολιτισμικές τάξεις για την αποτελεσματική συμπερίληψη μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία. Μάλιστα, υπερτονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν μεμονωμένα να αναλάβουν αυτή τη σοβαρή ευθύνη, καθώς ήδη το έργο τους περιλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων, επομένως, οι συνθήκες συνεργασίας κρίνονται απαραίτητες. Από την ομάδα των εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων του δείγματος σημειώνεται χαρακτηριστικά η ανάγκη για ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού και επαγγελματιών από διάφορα πεδία, αλλά και η επαρκής στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, για κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερη διαχείριση των περιστατικών μαθητών/τριών με αναπηρία.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Εισαγωγή του θέματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κατάρτισης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

“Σίγουρα θα έπρεπε να τίθεται, όπως τίθεται πια στα τελευταία χρόνια και για τους μαθητές των τυπικών τάξεων, σίγουρα θα έπρεπε να τίθεται και γι’ αυτούς τους μαθητές, ναι, ακόμα και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“..θα έπρεπε να υπάρχουν σεμινάρια, γιατί εννοείται πως τέτοια περιστατικά θα υπάρξουν μέσα σε τάξεις και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να διαχειριστούνε μαθητές με αναπηρία με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..μιλάνε για ειδική αγωγή, αλλά μπορεί να είναι παιδάκια από άλλο πληθυσμό με άλλη γλώσσα. Γιατί κάνω και ένα σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, ξεκίνησα τον προηγούμενο μήνα κι αυτό απ’ ότι έχω δει τις ενότητες που έχει, δεν έχει αναφέρει διαπολιτισμικότητα, δεν την αναφέρει κάπου.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..πρέπει να ξεκινήσουμε από την διαπολιτισμική, αλλά, ναι, θα πρέπει να μπαίνει κι αυτό μέσα, να αναφέρεται, να υπάρχει επιμόρφωση και γι’ αυτό.. (για την ειδική αγωγή)” (Συν. Τ.Υ. 13)

“..εφόσον γίνονται τόσες προσπάθειες στην Ειδική Αγωγή, πρέπει να συνδυαστεί, κατά τη γνώμη μου, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή, γιατί δεν είναι δεδομένο, μιλάμε για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση όσον αφορά την ένταξη των μαθητών, αλλά η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προφανώς και μπορεί να περιλαμβάνει και άλλα τέτοια ζητήματα.” (Συν. Τ.Τ. 5)

“..θα χρειαζόταν και ξεχωριστό σεμινάριο διαπολιτισμικής για παιδιά με αναπηρία.” (Συν. Τ.Τ. 8)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος αναφέρουν πως για την συμπερίληψη μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο με αναπηρία είναι απαραίτητη η σύμπραξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αυτή η άποψη βρίσκει σύμφωνη και την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Τυπικών Τάξεων του δείγματος.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάδυση του θέματος αυτού οφείλεται στο γεγονός πως κατά την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της Διαπολιτισμικής Αγωγής

παρατηρείται ότι δεν γίνεται λόγος για ζητήματα που αφορούν το πεδίο της Ειδικής Αγωγής, ώστε να συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ταυτόχρονα έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή αναπηρίας. Παρομοίως, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι και στις αντίστοιχες επιμορφώσεις που αφορούν το πεδίο της Ειδικής Αγωγής δεν παρουσιάζονται θεματικές ενότητες που να σχετίζονται με το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής του δείγματος κρίνουν ότι πρέπει αυτά τα δύο πεδία να συνδυαστούν, προκειμένου να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες των μαθητών/τριων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και αναπηρία. Μάλιστα, τονίζεται ότι, όπως ακριβώς πραγματοποιούνται οι προσπάθειες αυτές για την συμπερίληψη των μαθητών/τριών που ανήκουν στον τυπικό πληθυσμό και δεν έχουν χαρακτηριστικά πολιτισμικής ετερότητας, με τον ίδιο τρόπο πρέπει να δίνεται εξίσου έμφαση στους μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς πρόκειται για ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και συμπερίληψης στα κοινωνικά δρώμενα.

Οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων του δείγματος συμφωνούν με τα ανωτέρω και προσθέτουν πως είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν εμπνευσμένα σεμινάρια, τα οποία θα αναπτύσσουν σε μία ξεχωριστή θεματική το ζήτημα της συμπερίληψης μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει ένα πλαίσιο μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που πρόκειται να αναλάβουν τα καθήκοντά τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ώστε να καλύπτεται το ζήτημα αυτό της συμπερίληψης των μαθητών/τριών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο με αναπηρία. Σε κάθε περίπτωση, το ζητούμενο είναι να μην αποκλείεται κανείς από την εκπαίδευση και τις ίσες ευκαιρίες στο σχολείο και την κοινωνία.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συνδυασμός λειτουργίας παράλληλης στήριξης και Τμημάτων Υποδοχής

“Τώρα γενικά για ένα παιδάκι με αναπηρία, νομίζω ότι ναι, μία παράλληλη στήριξη θα μπορούσε να το βοηθήσει να είναι και στο τμήμα υποδοχής.” (Συν. Τ.Υ. 3)

“..μπορεί να έχουμε μία άλλη μορφή αναπηρίας, ας πούμε νοητική, που δηλαδή πρέπει να συνυπάρχει και η ειδική αγωγή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..ανάλογα με τη μορφή αναπηρίας, δηλαδή και ο μαθητής μπορεί να παρακολουθεί και τμήμα ένταξης παράλληλα, όπου ο ειδικός παιδαγωγός να τον βοηθήσει και στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και να δράσει και λίγο πιο στοχευμένα.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..δηλαδή να προβλέπεται και η παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης και η τάξη υποδοχής.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..πολύ πιθανόν να χρειάζεται και έξτρα βοήθεια, δηλαδή με παράλληλη στήριξη και συνδιδασκαλία με ένα δεύτερο δάσκαλο, πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να έχουμε πολύ θετικά αποτελέσματα..” (Συν. Τ.Τ. 5)

“Ναι, θα χρειαζόταν παράλληλη στήριξη..” (Συν. Τ.Τ. 7)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, καθώς και ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων του δείγματος συμφωνούν ότι υπάρχει η ανάγκη συνδυασμού της παράλληλης στήριξης με τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής στο πλαίσιο της συζήτησης για εφικτή συμπερίληψη μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, κρίθηκε πως είναι σημαντικός παράμετρος η ύπαρξη τόσο της παράλληλης στήριξης, όσο και των Τμημάτων Υποδοχής για τη διαχείριση των ατόμων με συνδυασμό αυτών των δύο χαρακτηριστικών, δηλαδή της πολιτισμικής ετερότητας και της αναπηρίας. Η αναφορά αυτή προάγει τις ανάγκες για συνδυασμό της Ειδικής Αγωγής με τη Διαπολιτισμική Αγωγή κατά τη λειτουργία ενός διαπολιτισμικού σχολείου, όπου φοιτούν μαθητές/τριες με αναπηρία. Σκοπός της συνεργασίας των δύο πεδίων είναι η στοχευμένη δράση για την επίτευξη της συμπερίληψης των ατόμων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο με αναπηρία, βασισμένη στις ανάγκες των μαθητών/τριών και τους στόχους, μαθησιακούς και μη, που μπορούν να εξυπηρετήσουν το κάθε άτομο ξεχωριστά.

Οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων του δείγματος, σε μικρότερο ποσοστό όπως προαναφέρθηκε, συμφώνησαν με τις αναφορές των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής, επισημαίνοντας ότι η ύπαρξη παράλληλης στήριξης για τη συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία μπορεί μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών των Τυπικών Τάξεων με το προσωπικό της παράλληλης στήριξης να επιφέρει τα θετικά αποτελέσματα που αναμένονται στο ζήτημα αυτό. Βασικό θέμα που τονίζεται από την ανάδειξη του παραπάνω κωδικού είναι η εστίαση στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος που θα φιλοξενήσει μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες με αναπηρία σε τρία σημεία: στην

παράλληλη στήριξη, στο Τμήμα Ένταξης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και στην Τάξη Υποδοχής.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Κατάρτιση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών με αναπηρία

“..αισθάνθηκα αδύναμη και ανίδη να διαχειριστώ ή να συνδράμω σε μία κατάσταση που δυσκόλεψε συνάδελφό μου. Χρειάζομαι κατάρτιση! Δεν είμαστε σε Ειδικό Σχολείο, παρόλα αυτά όμως, ιδιαίτερα περιστατικά, με ιδιαίτερες αναπηρίες, σαφώς και θα αντιμετωπίσουμε στην τάξη, δεν είναι κάτι που θα μπορέσουμε να το αποφύγουμε, ούτε μπορούμε να κλείσουμε τα μάτια σας σε αυτό. Χρειαζόμαστε κατάρτιση για να είμαστε έτοιμοι και επιμόρφωση, για να μπορέσουμε να τα διαχειριστούμε όλα αυτά μαζί.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..είναι μια πάρα-πάρα πολύ μεγάλη πρόκληση το να υπάρχει ένας μετανάστης και πρόσφυγας μαθητής με αναπηρία μέσα στην τάξη. Θεωρώ ότι δεν είμαι κατάλληλα καταρτισμένη, ώστε να διαχειριστώ ένα τέτοιο χαρακτηριστικό, χρειάζεται πάρα-πάρα πολλή δουλειά, σαφώς.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..για τους δασκάλους είναι δύσκολο μέσα στην τάξη να αντιμετωπίσουν προβλήματα. Εάν υπήρχε σε τέτοια τάξη ένα προσφυγόπουλο σίγουρα θα δημιουργούσε μεγάλο θέμα γιατί ήδη οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενημερωθεί, δεν έχουν κάνει επιμόρφωση γι’ αυτό (για την αναπηρία)” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..ούτε οι θεωρητικές μου γνώσεις νομίζω ότι επαρκούν για να αναλάβω ένα τέτοιο μαθητή.” (Συν. Τ.Υ. 11)

“..νομίζω ότι και αυτό είναι κάτι που θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψιν και να γίνεται επιμόρφωση πάνω σε αυτό..(στο ζήτημα της αναπηρίας)” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..δεν θα μπορούσα να ανταποκριθώ σε ικανοποιητικό βαθμό, πιστεύω ότι χρειάζεται συνεργασία, εγώ εξάλλου δεν έχω γνώσεις ειδικής αγωγής, οπότε δεν μπορώ να αντιμετωπίσω εξίσου καλά αυτό το κομμάτι.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..πιστεύω ότι δεν θα μπορούσα να ανταποκριθώ εάν τυχόν συνέβαινε κάτι τέτοιο. Γιατί, όπως προείπα, σίγουρα το κομμάτι της γλώσσας ήτανε ένα εμπόδιο, αλλά το μεγαλύτερο εμπόδιο για μένα είναι το γεγονός ότι δεν έχω εκπαιδευτεί πάνω στο κομμάτι της αναπηρίας για να μπορέσω να βοηθήσω και να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“..θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένα πλαίσιο τέτοιο, που να δίνει βασικά εργαλεία σε έναν εκπαιδευτικό, να διαχειριστεί γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, ό,τι δεδομένο προκύπτει από την υποδοχή ενός μαθητή που κουβαλάει μια ιδιαιτερότητα σε επίπεδο πολιτισμικής ετερότητας και αναπηρίας, βέβαια.” (Συν. Τ.Τ. 9)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής του δείγματος αναφέρουν και το ζήτημα της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία. Συνεπώς, ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει από τον λόγο τους είναι η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να αναλάβουν το δύσκολο έργο της συμπερίληψης μαθητών/τριών που διαφέρουν πολιτισμικά και φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής παραδέχθηκαν πως οι γνώσεις τους στο ζήτημα διαχείρισης της αναπηρίας είναι ελλιπείς, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις εντός των σχολικών τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ρητά ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών/τριων με αναπηρία, καθώς και στα προβλήματα που δημιουργούνται υπό αυτές τις συνθήκες.

Παράλληλα, μείζονος σημασίας ζήτημα, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, είναι ότι στις Τάξεις Υποδοχής και στις πολυπολιτισμικές τάξεις γενικότερα, υπάρχει ήδη αυξημένη δυσκολία εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας, της άγνοιας γνώσης της ελληνικής στις περισσότερες περιπτώσεις και των πολιτισμικών διαφορών του συνόλου των μαθητών/τριών ευρύτερα. Ειδικότερα, με την φοίτηση μαθητών/τριών με αναπηρία στις πολυπολιτισμικές τάξεις, οι οποίοι/ες συγχρόνως διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά, η δυσκολία για τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας αυξάνεται εκθετικά. Για την ακρίβεια, οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος αντιλαμβάνονται ότι η δυσκολία τους στη συνολική διαχείριση του τμήματος και στην προσπάθεια συμπερίληψης όλων των μαθητών/τριών πολλαπλασιάζεται. Επομένως, γίνεται άμεσα αντιληπτό πως είναι αναγκαίο να υπάρξουν τα κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης στο ζήτημα διαχείρισης της αναπηρίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοποιητικά καταρτισμένοι για να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο και πολυσύνθετο έργο τους. Ο παράγοντας της ελλιπούς κατάρτισης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Τάξεων

Υποδοχής-πολυπολιτισμικών τάξεων είναι και ο βασικός λόγος, για τον οποίο είναι τόσο σημαντικό να υποστηριχτεί ένα πλαίσιο συνεργασίας με ειδικούς παιδαγωγούς και με εξειδικευμένο προσωπικό για τη διαχείριση των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και με αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων του δείγματος, συμφωνούν με τις παραπάνω αναφορές των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής, και υπογραμμίζουν ότι, πράγματι, τους λείπουν οι απαραίτητες γνώσεις ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο με αναπηρία. Δηλώνουν μάλιστα, ότι αυτό που χρειάζονται απαραίτητως είναι ο «εξοπλισμός» τους, μέσω επιμορφώσεων ή άλλων προγραμμάτων κατάρτισης και μετεκπαίδευσης, με τα απαραίτητα εργαλεία, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τα περιστατικά μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία. Οι επιμορφώσεις αυτές είναι αναγκαίο να περιλαμβάνουν στοιχεία όχι μόνο για το γνωστικό πεδίο, αλλά και για το συναισθηματικό και το κοινωνικό κομμάτι, ακόμη και για το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν την ανάγκη να εξοπλιστούν με εφόδια για να μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά και, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, να συμβάλουν τα μέγιστα στην επίτευξη της συμπερίληψης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Μέριμνα από την πολιτεία για τη διάγνωση και εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία

“Έτσι όπως και άλλοι μαθητές που δεν είναι πρόσφυγες και είναι Έλληνες έχουνε κάποιας μορφής αναπηρία και μεριμνά και το σχολείο και η Πολιτεία για αυτά, έτσι θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνει και με τους πρόσφυγες.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“Έδώ ένα παιδάκι μπορεί να έχει δυσλεξία, εγώ πως θα το καταλάβω; Είναι δύσκολο φανταστείτε στα ελληνόπουλα, τώρα σε ένα παιδάκι που τώρα μαθαίνει τη γλώσσα δεν μπορώ να ξεχωρίσω εγώ, εάν έχει μαθησιακό πρόβλημα, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, όλα αυτά.. Καλό θα ήτανε να συμπεριληφθεί, ναι, και αυτό το κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 6)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων του δείγματος κάνουν αναφορά και στο σημαντικότερο ζήτημα της μέριμνας από την πολιτεία σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες διάγνωσης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία, καθώς και για τη μέριμνα σε ό,τι αφορά τις πρακτικές που ακολουθούνται και τις στρατηγικές που υιοθετούνται για την εκπαίδευση και τη συμπερίληψη αυτής της ομάδας μαθητών/τριών. Φαίνεται πως το ζήτημα αυτό προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της προσπάθειας παροχής ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί Τυπικών Τάξεων σημειώνουν πως, όπως η πολιτεία μεριμνά για τους Έλληνες μαθητές/τριες και την συμπερίληψή τους, το ίδιο πρέπει να συμβαίνει και με τους μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας.

Ειδικότερα, το ζήτημα που φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία είναι αυτό που αφορά τη διάγνωση των μαθητών/τριων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο με αναπηρία λόγω των διαφορών στην κουλτούρα, καθώς και των εμποδίων που προκύπτουν εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας, χωρίς να λησμονείται, φυσικά, και η ψυχολογική τους επιβάρυνση. Τα ψυχικά τραύματα, τα εκπαιδευτικά κενά και οι γλωσσικές δυσκολίες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριων παρεμποδίζουν την ένταξή τους και την γενικότερη μαθησιακή τους επίδοση.

Ειδικότερα, γίνεται λόγος από τους εκπαιδευτικούς Τυπικών Τάξεων του δείγματος σχετικά με την δυσκολία που αντιμετωπίζουν ως προς τον εντοπισμό και την επίλυση των σοβαρών -πολλές φορές- προβλημάτων των μαθητών/τριων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και αναπηρία. Επομένως, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, για την συμπερίληψη των μαθητών/τριών αυτών κρίνεται απαραίτητο η πολιτεία να λάβει τα κατάλληλα μέτρα, από τη διάγνωση έως και τη στιγμή που θα φτάσει το κάθε παιδί στο σχολείο και θα χρειαστεί να ακολουθήσει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όλα αυτά είναι σκόπιμο να υλοποιηθούν με τη συνεργασία εξειδικευμένου προσωπικού, που υιοθετεί τις αναγκαίες πρακτικές, προκειμένου να βοηθηθούν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως θα είναι αποτελεσματική η συμβολή του σχολείου στην συμπερίληψη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο με αναπηρία.

**Πίνακας 5: Κωδικοποίηση Βάση Συνεντεύξεων που Αφορά τους Τρόπους
Συμπερίληψης των Μαθητών/τριών με Μεταναστευτικό και Προσφυγικό
Υπόβαθρο με Αναπηρία**

Κωδικοί	Αποσπάσματα Συνεντεύξεων
<p align="center">Εστίαση στο ζήτημα της σχολικής συμπερίληψης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία</p>	<p>“..θα ήμουν ανοιχτή να προσπαθήσω να κάνω αυτό το παιδί να νιώσει άνετα, να νιώσει ευχάριστα. Εμένα αυτό που με ενδιαφέρει είναι τα παιδιά να έρχονται στο σχολείο, και να φεύγουν ευχαριστημένα και χαρούμενα. Αυτό θα προσπαθούσα να κάνω και γι’ αυτό το παιδί, χωρίς απαραίτητα να θέσω στόχους μαθησιακούς, θα με ενδιέφερε πρώτα το κομμάτι της ένταξης και της συναισθηματικής κάλυψης του μαθητή.” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“..το μόνο πράγμα που θα με ενδιέφερε θα ήταν να εντασσόταν ομαλά ο μαθητής, δηλαδή να τον αποδεχόταν η τάξη, να αποδεχόταν το στοιχείο αυτό της διαφορετικότητας που έχει, ότι κουβαλάει μία αναπηρία. Να βρίσκαμε έναν τρόπο με τους μαθητές, κι αυτό το στοιχείο να είναι ένα στοιχείο που τον κάνει ξεχωριστό τον μαθητή. Δηλαδή, ότι δεν είναι κάτι που πρέπει να φοβίζεται τα παιδιά ή να τα στενοχωρεί, ότι είναι κάτι το ξεχωριστό.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“..να νιώσει ζεστασιά, να νιώσει ότι η σχολική τάξη είναι το σπίτι του (...). Δηλαδή, να αποδεχθούν κατευθείαν την μορφή αναπηρίας που έχει, ότι είναι κάτι το ξεχωριστό, ότι δεν είναι κάτι που το φέρνει πίσω, ότι δεν είναι μία ειδική ανάγκη, αλλά είναι ό,τι το κάνει ξεχωριστό από τους</p>

	<p>άλλους, όπως όλοι είμαστε διαφορετικοί, έτσι υπάρχει μία διαφορετικότητα κι εκεί.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p>
<p>Επάρκεια εξειδικευμένου προσωπικού στις σχολικές μονάδες για συνεργασία ως προς τη διαχείριση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών με αναπηρία</p>	<p>“..αυτό απαιτεί διπλή προσπάθεια, δεν αρκεί δηλαδή ο εκπαιδευτικός ούτε της γενικής τάξης ούτε της τάξης υποδοχής, απαιτείται και κάποιο άλλο προσωπικό ενδεχομένως, βοηθητικό ή εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά σίγουρα πρέπει.” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“Σίγουρα ένας δάσκαλος μόνος του, ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί όλες τις καταστάσεις, δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία..” (Συν. Τ.Υ. 16)</p> <p>“Είναι ξεχωριστές περιπτώσεις, είναι ιδιαίτερες περιπτώσεις και εδώ θέλουμε, μάλλον, βοήθεια κοινωνιολόγου, θέλουμε βοήθεια ψυχολόγου, θέλουμε βοήθεια ειδικών.” (Συν. Τ.Τ. 1)</p> <p>“..πολύ πιθανόν να χρειάζεται και έξτρα βοήθεια, δηλαδή με παράλληλη στήριξη και συνδιδασκαλία με ένα δεύτερο δάσκαλο, πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να έχουμε πολύ θετικά αποτελέσματα..” (Συν. Τ.Τ. 5)</p>
<p>Εισαγωγή του θέματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κατάρτισης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</p>	<p>“Σίγουρα θα έπρεπε να τίθεται, όπως τίθεται πια στα τελευταία χρόνια και για τους μαθητές των τυπικών τάξεων, σίγουρα θα έπρεπε να τίθεται και γι’ αυτούς τους μαθητές, ναι, ακόμα και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“..θα έπρεπε να υπάρχουν σεμινάρια, γιατί εννοείται πως τέτοια περιστατικά θα υπάρχουν μέσα σε τάξεις και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουνε πώς να</p>

	<p>διαχειριστούνε μαθητές με αναπηρία με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.” (Συν. T.Y. 8)</p> <p>“..μιλάνε για ειδική αγωγή, αλλά μπορεί να είναι παιδάκια από άλλο πληθυσμό με άλλη γλώσσα. Γιατί κάνω και ένα σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, ξεκίνησα τον προηγούμενο μήνα κι αυτό απ’ ότι έχω δει τις ενότητες που έχει, δεν έχει αναφέρει διαπολιτισμικότητα, δεν την αναφέρει κάπου.” (Συν. T.Y. 12)</p> <p>“..πρέπει να ξεκινήσουμε από την διαπολιτισμική, αλλά, ναι, θα πρέπει να μπαίνει κι αυτό μέσα, να αναφέρεται, να υπάρχει επιμόρφωση και γι’ αυτό.. (για την ειδική αγωγή)” (Συν. T.Y. 13)</p> <p>“..εφόσον γίνονται τόσες προσπάθειες στην Ειδική Αγωγή, πρέπει να συνδυαστεί, κατά τη γνώμη μου, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή, γιατί δεν είναι δεδομένο, μιλάμε για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση όσον αφορά την ένταξη των μαθητών, αλλά η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προφανώς και μπορεί να περιλαμβάνει και άλλα τέτοια ζητήματα.” (Συν. T.T. 5)</p> <p>“..θα χρειαζόταν και ξεχωριστό σεμινάριο διαπολιτισμικής για παιδιά με αναπηρία.” (Συν. T.T. 8)</p>
<p>Συνδυασμός λειτουργίας παράλληλης στήριξης και Τμημάτων Υποδοχής</p>	<p>“Τώρα γενικά για ένα παιδάκι με αναπηρία, νομίζω ότι ναι, μία παράλληλη στήριξη θα μπορούσε να το βοηθήσει να είναι και στο τμήμα υποδοχής.” (Συν. T.Y. 3)</p> <p>“..μπορεί να έχουμε μία άλλη μορφή αναπηρίας, ας πούμε νοητική, που δηλαδή</p>

	<p>πρέπει να συνυπάρχει και η ειδική αγωγή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“..ανάλογα με τη μορφή αναπηρίας, δηλαδή και ο μαθητής μπορεί να παρακολουθεί και τμήμα ένταξης παράλληλα, όπου ο ειδικός παιδαγωγός να τον βοηθήσει και στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και να δράσει και λίγο πιο στοχευμένα.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“..δηλαδή να προβλέπεται <u>και</u> η παράλληλη στήριξη <u>και</u> το τμήμα ένταξης <u>και</u> η τάξη υποδοχής.” (Συν. Τ.Υ. 16)</p> <p>“..πολύ πιθανόν να χρειάζεται και έξτρα βοήθεια, δηλαδή με παράλληλη στήριξη και συνδιδασκαλία με ένα δεύτερο δάσκαλο, πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να έχουμε πολύ θετικά αποτελέσματα..” (Συν. Τ.Τ. 5)</p> <p>“Ναι, θα χρειαζόταν παράλληλη στήριξη..” (Συν. Τ.Τ. 7)</p>
<p>Κατάρτιση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών με αναπηρία</p>	<p>“..αισθάνθηκα αδύναμη και ανίδεη να διαχειριστώ ή να συνδράμω σε μία κατάσταση που δυσκόλεψε συνάδελφό μου. Χρειάζομαι κατάρτιση! Δεν είμαστε σε Ειδικό Σχολείο, παρόλα αυτά όμως, ιδιαίτερα περιστατικά, με ιδιαίτερες αναπηρίες, σαφώς και θα αντιμετωπίσουμε στην τάξη, δεν είναι κάτι που θα μπορέσουμε να το αποφύγουμε, ούτε μπορούμε να κλείσουμε τα μάτια σας σε αυτό. Χρειαζόμαστε κατάρτιση για να είμαστε έτοιμοι και επιμόρφωση, για να μπορέσουμε να τα διαχειριστούμε όλα αυτά μαζί.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p>

“..είναι μια πάρα-πάρα πολύ μεγάλη πρόκληση το να υπάρχει ένας μετανάστης και πρόσφυγας μαθητής με αναπηρία μέσα στην τάξη. Θεωρώ ότι δεν είμαι κατάλληλα καταρτισμένη, ώστε να διαχειριστώ ένα τέτοιο χαρακτηριστικό, χρειάζεται πάρα-πάρα πολλή δουλειά, σαφώς.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..για τους δασκάλους είναι δύσκολο μέσα στην τάξη να αντιμετωπίσουν προβλήματα. Εάν υπήρχε σε τέτοια τάξη ένα προσφυγόπουλο σίγουρα θα δημιουργούσε μεγάλο θέμα γιατί ήδη οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενημερωθεί, δεν έχουν κάνει επιμόρφωση γι’ αυτό (για την αναπηρία)” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..ούτε οι θεωρητικές μου γνώσεις νομίζω ότι επαρκούν για να αναλάβω ένα τέτοιο μαθητή.” (Συν. Τ.Υ. 11)

“..νομίζω ότι και αυτό είναι κάτι που θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψιν και να γίνεται επιμόρφωση πάνω σε αυτό..(στο ζήτημα της αναπηρίας)” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..δεν θα μπορούσα να ανταποκριθώ σε ικανοποιητικό βαθμό, πιστεύω ότι χρειάζεται συνεργασία, εγώ εξάλλου δεν έχω γνώσεις ειδικής αγωγής, οπότε δεν μπορώ να αντιμετωπίσω εξίσου καλά αυτό το κομμάτι.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..πιστεύω ότι δεν θα μπορούσα να ανταποκριθώ εάν τυχόν συνέβαινε κάτι τέτοιο. Γιατί, όπως προείπα, σίγουρα το κομμάτι της γλώσσας ήτανε ένα εμπόδιο, αλλά το μεγαλύτερο εμπόδιο για μένα είναι το

	<p>γεγονός ότι δεν έχω εκπαιδευτεί πάνω στο κομμάτι της αναπηρίας για να μπορέσω να βοηθήσω και να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις.” (Συν. Τ.Τ. 4)</p> <p>“..θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένα πλαίσιο τέτοιο, που να δίνει βασικά εργαλεία σε έναν εκπαιδευτικό, να διαχειριστεί γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, ό,τι δεδομένο προκύπτει από την υποδοχή ενός μαθητή που κουβαλάει μια ιδιαιτερότητα σε επίπεδο πολιτισμικής ετερότητας και αναπηρίας, βέβαια.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p>
<p>Μέριμνα από την πολιτεία για τη διάγνωση και εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία</p>	<p>“Έτσι όπως και άλλοι μαθητές που δεν είναι πρόσφυγες και είναι Έλληνες έχουνε κάποιες μορφής αναπηρία και μεριμνά και το σχολείο και η Πολιτεία για αυτά, έτσι θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνει και με τους πρόσφυγες.” (Συν. Τ.Τ. 3)</p> <p>“Εδώ ένα παιδάκι μπορεί να έχει δυσλεξία, εγώ πως θα το καταλάβω; Είναι δύσκολο φανταστείτε στα ελληνόπουλα, τώρα σε ένα παιδάκι που τώρα μαθαίνει τη γλώσσα δεν μπορώ να ξεχωρίσω εγώ, εάν έχει μαθησιακό πρόβλημα, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, όλα αυτά.. Καλό θα ήτανε να συμπεριληφθεί, ναι, και αυτό το κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 6)</p>

Από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος αναδεικνύονται κάποιοι τρόποι, οι οποίοι κρίνονται ως οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλύοντας τον λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματος και τα δεδομένα που προέκυψαν από την κωδικοποίηση

των απαντήσεων τους, γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και καλούνται να διαχειριστούν μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες με αναπηρία θεωρούν ότι οι βέλτιστες προοπτικές για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών αυτών βασίζονται σε τρία επίπεδα: Αυτά αφορούν τη μέριμνα από την πολιτεία και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών με τα απαραίτητα εφόδια μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων και τέλος, τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων, κάτι το οποίο αποτελεί ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών αφού πληρούνται οι δύο ανωτέρω προϋποθέσεις.

Πίνακας 6: Συγχώνευση Κωδικών σε Ευρύτερες Θεματικές Ενότητες για τα Σημεία Εστίασης Σχετικά με την Συμπερίληψη Μαθητών/τριών με Μεταναστευτικό και Προσφυγικό Υπόβαθρο με Αναπηρία

Ευρύτερες θεματικές ενότητες	Κωδικοί
<p style="text-align: center;">Μέριμνα από την πολιτεία και αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Μέριμνα από την πολιτεία για τη διάγνωση και εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία ✓ Συνδυασμός λειτουργίας παράλληλης στήριξης και Τμημάτων Υποδοχής ✓ Επάρκεια σε εξειδικευμένο προσωπικό στις σχολικές μονάδες για συνεργασία ως προς τη διαχείριση προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών με αναπηρία
<p style="text-align: center;">Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω νέων και καινοτόμων προγραμμάτων</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Εισαγωγή του θέματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κατάρτισης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών με αναπηρία
<p>Διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και σεβασμού εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων από τους εκπαιδευτικούς</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Εστίαση στο ζήτημα της σχολικής συμπερίληψης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία

7.4 Τέταρτο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής-πολυπολιτισμικών τάξεων;

Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, εντοπίστηκαν διάφοροι τομείς στους οποίους οι ίδιοι αναφέρουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι κωδικοί που αναδείχθηκαν από τα αποσπάσματα συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών τους δείγματα σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες είναι οι παρακάτω:

- **Επιμόρφωση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας βασισμένες στα δίγλωσσα-πολύγλωσσα περιβάλλοντα**
- **Επιμόρφωση που περιλαμβάνει αναλυτική περιγραφή μεθόδων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας**
- **Επιμόρφωση με πρακτική εφαρμογή και πρακτική άσκηση των θεωρητικών μοντέλων που περιλαμβάνονται στις επιμορφώσεις**
- **Συμπερίληψη περιεχομένου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στις επιμορφώσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με στόχο την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία**
- **Επιμόρφωση στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις**
- **Επιμόρφωση στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και στην παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στις πολυπολιτισμικές τάξεις**
- **Επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα της επικοινωνίας με τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες και το οικογενειακό τους περιβάλλον**
- **Επιμόρφωση πάνω σε θέματα βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών/τριών στις πολυπολιτισμικές τάξεις**
- **Επιμόρφωση στην αξιοποίηση Τ.Π.Ε στη διδασκαλία**
- **Επιμόρφωση πάνω στην κοινωνική συμπεριφορά ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης**
- **Επιμόρφωση σε χρήσιμες διδακτικές πρακτικές**

- **Επιμορφώσεις βασισμένες σε μελέτες περίπτωσης με σαφείς εκπαιδευτικές κατευθύνσεις**
- **Επιμορφώσεις που διεξάγονται από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**
- **Επιμόρφωση στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στις πολυπολιτισμικές τάξεις**

Πιο συγκεκριμένα, τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων που ανέδειξαν τους παραπάνω κωδικούς είναι τα εξής:

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας βασισμένες στα δίγλωσσα-πολύγλωσσα περιβάλλοντα

“..εμένα προσωπικά με βοήθησε κι αυτό το μεταπτυχιακό που κάνω, επειδή έχει μαθήματα πάνω στη διγλωσσία, και μου έδειξε καινούρια πράγματα, καινούριες μεθόδους και τέλος πάντων, χρησιμοποιώντας μαθαίνεις κιόλας, τι λειτουργεί, τι χρησιμεύει, τι δεν λειτουργεί..” (Συν. Τ.Υ. 1)

“Δηλαδή που να ξέρει πώς να αντιμετωπίσει παιδιά που δεν γνωρίζουνε τη γλώσσα..” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν εντοπίσει εμπόδια ένταξης στο σχολικό περιβάλλον που προκύπτουν από τις συνθήκες διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα όταν εισέρχονται στις Τάξεις Υποδοχής και τις Τυπικές Τάξεις λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία στην τάξη. Έτσι, μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι θα είναι απαραίτητη και χρήσιμη η επιμόρφωση που θα λαμβάνει υπόψη τις σύνθετες συνθήκες της διγλωσσίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις και θα παρέχει

κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από αυτή.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση που περιλαμβάνει αναλυτική περιγραφή μεθόδων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

“Να έβλεπα πώς θα μπορούσα να βοηθήσω τα παιδιά στην εκμάθηση της γλώσσας, να έβλεπα τρόπους, μεθόδους, κάτι τέλος πάντων, ή να παρουσίαζαν κάτι και να μας έλεγαν έτσι, κι έτσι, κι έτσι, ένας τρόπος είναι αυτός, να εφαρμόζετε και βλέπετε, ταιριάζει ή δεν ταιριάζει με αυτές που έχετε; Αυτό, να μας έλεγαν συγκεκριμένα πράγματα, όχι γενικότητες (...), συγκεκριμένα πράγματα.” (Συν. Τ.Υ. 1)

“..και ίσως και γλωσσικά, να μπορέσω να αντεπεξέλθω σε αυτό, αλλά σίγουρα πώς διδακτικά θα αντιμετωπίσω αυτό το κομμάτι, όταν εμφανίζεται ένας μαθητής του οποίου τη γλώσσα αγνοώ παντελώς. Πώς πρέπει να ξεκινήσω δηλαδή διδακτικά, γιατί καμία από αυτές τις κινήσεις που έκανα δεν ξέρω αν είναι ενδεδειγμένη.” (Συν. Τ.Υ. 2)

“..πώς θα μπορέσω να μάθω στα παιδιά αυτά, τους πρόσφυγες, την ελληνική γλώσσα, χωρίς τα παιδιά αυτά να θεωρήσουν ότι τα ελληνικά είναι κάτι δύσκολο και χωρίς να φοβηθούν τη γλώσσα ή εμένα.” (Συν. Τ.Υ. 3)

“Έμαθα αυτή τη θεωρία, έμαθα την άλλη τη θεωρία, επί του πρακτέου τι μπορώ να κάνω; Πώς μπορώ να διαχειριστώ ένα παιδί που ήρθε και δεν γνωρίζει καν τη γλώσσα;” (Συν. Τ.Υ. 6)

“Επομένως, καλό θα ήταν να υπάρχει ενημέρωση, επιμόρφωση, σε αυτό το ζήτημα, πώς δηλαδή ένας μαθητής ο οποίος δεν μιλάει καθόλου ευρωπαϊκές γλώσσες, δεν γνωρίζει τίποτα, πώς μπορεί να τις πλησιάσει λίγο.” (Συν. Τ.Τ. 2)

“..δεν είχαμε καμία τέτοια προετοιμασία, ας το πούμε διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για πρόσφυγες οι οποίοι δε μιλάνε την γλώσσα και μπαίνουνε ξαφνικά στην ΣΤ' Δημοτικού.” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εντόπισαν πως σημαντικό μέρος των επιμορφώσεων που πρέπει να παρακολουθήσουν είναι χρήσιμο να περιλαμβάνει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές για τη διδασκαλία της

ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής σημειώνουν πώς συχνά βαδίζουν στα «τυφλά», αυτοσχεδιάζουν και δεν είναι σίγουροι αν οι πρακτικές διδασκαλίες που χρησιμοποιούν είναι οι ενδεδειγμένες ή εάν υπάρχουν κάποιες άλλες οδηγίες, τις οποίες μπορούν να ακολουθήσουν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Την ίδια άποψη εξέφρασαν και οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων του δείγματος, οι οποίοι κρίνουν πως χρειάζονται απαραίτητως σχετική επιμόρφωση προκειμένου να βοηθήσουν τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στις Τυπικές Τάξεις, ώστε να προσεγγίσουν και τελικά να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως με τις εν λόγω επιμορφώσεις θα μπορέσουν να υπερπηδήσουν τα γλωσσικά εμπόδια στη διδασκαλία τους.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση με πρακτική εφαρμογή και πρακτική άσκηση των θεωρητικών μοντέλων που περιλαμβάνονται στις επιμορφώσεις

“Για μένα το ιδανικό θα ήτανε στην πράξη, δηλαδή, να πας σε ένα μέρος, είτε είναι σε δομή υποδοχής, είτε σε ένα σχολείο, και να εργαστείς εκεί πέρα. Πρώτα ακούς κάποια θεωρητικά και μετά να δεις, να τα εφαρμόσεις, λειτουργούν, δεν λειτουργούν, ποιες είναι οι αδυναμίες, ποια είναι τα προβλήματα, δηλαδή πρακτική άσκηση.” (Συν. Τ.Υ. 1)

“..αλλά δεν νομίζω ότι ανταποκρίνεται πάντα, γιατί τα περισσότερα σεμινάρια και επιμορφώσεις που γίνονται αγγίζουν το θεωρητικό κομμάτι. Είναι μικρό το πρακτικό μέρος που αγγίζουν..” (Συν. Τ.Υ. 3)

“Θεωρία νομίζω ότι λίγο-πολύ όλοι έχουμε μέσα στο μυαλό μας. Πιο πολύ θα έλεγα στο βιωματικό κομμάτι, στο πρακτικό κομμάτι. Για μένα τα σεμινάρια τα οποία ξεφεύγουν από αυτό το σου βάζω και σου λέω τα κατεβατά τι είπε ο ένας και τι είπε ο άλλος... και σε πάνε στο τι θα κάνεις μέσα στην τάξη σου, πώς θα βοηθήσεις;” (Συν. Τ.Υ. 4)

“Σε όλα θα πρέπει να γίνεται, αρχικά από τη θεωρία που ξεκινάμε. Αλλά περισσότερο στο βίωμα και στην πράξη, σίγουρα, γιατί αλλιώς είναι να στα λένε θεωρητικά τα πράγματα κι αλλιώς να σου κάνουνε και μια διδασκαλία και ένα μάθημα, ναι. Οπότε, στην πράξη κυρίως θα έπρεπε να υπάρχει επιμόρφωση.” (Συν. Τ.Υ. 5)

“..αλλά που να μην μείνει μόνο στο θεωρητικό υπόβαθρο. Δηλαδή το να πούμε το θεωρητικό υπόβαθρο, είναι πολύ ωραίο, αλλά να επιμείνουμε στο πρακτικό κομμάτι.”
(Συν. Τ.Υ. 6)

“Οι ελλείψεις εντοπίζονται και σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά σαφώς εντοπίζονται κυρίως στην πράξη, στην τακτική, θεωρώ ότι καλύτερα αποτελέσματα θα είχε μία εκπαίδευση και κατάρτιση η οποία θα συνδύαζε θεωρία και πρακτική άσκηση.” **(Συν. Τ.Υ. 7)**

“..δεν δίνεις την απαραίτητη προσοχή ούτε έχεις κάποια αλληλεπίδραση, κάποιο ερέθισμα ίσως κάτι που μπορεί να σου μείνει, είναι κυρίως μόνο θεωρητικό, (...) έχει και την πράξη, δηλαδή είχε και ένα κομμάτι πρακτικό στο τέλος, κάποιες δραστηριότητες ίσως με κάποια παιδιά που ήταν πρόσφυγες, πως θα μπορούσες να κάνεις κάποιες δραστηριότητες..” **(Συν. Τ.Υ. 9)**

“Όχι θεωρία, θεωρία όχι. Αυτό περισσότερο, η πρακτική (...). Θεωρίες όχι, γιατί δεν βοηθάνε πολύ οι θεωρίες.” **(Συν. Τ.Υ. 12)**

“...με ενδιαφέρει πιο πολύ πρακτικά πράγματα να μάθω, πρακτικά ζητήματα. Εντάξει, κάνεις και τη θεωρία, αλλά το θέμα είναι στην πράξη τι κάνεις.” **(Συν. Τ.Υ. 13)**

“Πρακτικό και κυρίως βιωματικό.” **(Συν. Τ.Υ. 14)**

“Όχι τόσο στη θεωρία, πιστεύω στις πρακτικές δραστηριότητες και στις βιωματικές δραστηριότητες.” **(Συν. Τ.Υ. 16)**

“Σε όλα, σε όλα και στη θεωρία και σε ό,τι έχει σχέση με την μικροδιδασκαλία και σε ό,τι έχει σχέση κυρίως με την πρακτική άσκηση..” **(Συν. Τ.Τ. 1)**

“Αλλά στην πράξη, στο κομμάτι της πρακτικής, σίγουρα υπάρχει μεγάλο θέμα. Δεν θέλω να υπάρχει μόνο θεωρία, θέλω να υπάρχει κυρίως πρακτική και εμπειρική, γνώση γιατί σε αυτό νιώθω ότι υστερώ εγώ προσωπικά..” **(Συν. Τ.Τ. 4)**

“Νομίζω περισσότερο θα θέλαμε στο κομμάτι της διδασκαλίας και στις βιωματικές δραστηριότητες γιατί στη θεωρία μπορούμε (...). Αλλά, αν γίνουν βιωματικές δραστηριότητες και προσεγγίσεις σε πρακτικό επίπεδο, αυτό θα βοηθήσει και το θεωρητικό κομμάτι.” **(Συν. Τ.Τ. 5)**

“Σε βίωμα, σε πρακτική νομίζω χρειάζεται!” **(Συν. Τ.Τ. 7)**

“..λείπει αυτό που λέμε πρακτική άσκηση και εφαρμογή με την έννοια μικρο-σεναρίων, μικρο-διδασκαλιών (...) να το δεις και να ανατροφοδοτήσεις ουσιαστικά αυτό που έχεις

πάρει σαν θεωρητική γνώση. (...) να δοκιμάσουν οι επιμορφούμενοι και να λειτουργήσουν σε συνθήκες πραγματικές και όχι μόνο εικονικής πραγματικότητας. ”

(Συν. Τ.Τ. 9)

“Θεωρώ ότι σίγουρα πρέπει να υπάρχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο (...) το οποίο όμως να μην είναι σε μεγάλη έκταση, και στη συνέχεια να περάσουμε σε ένα πιο πρακτικό κομμάτι, πάνω στο οποίο θα μπορούσαν να γίνουν βιωματικές δράσεις, δραστηριότητες μέσα στην τάξη, κάτι το οποίο θα βοηθήσει πιο πρακτικά έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους καταστάσεις μέσα στην τάξη, αυτό νομίζω θα ήτανε και πιο χρήσιμο για εμάς.” **(Συν. Τ.Τ. 10)**

“..δυστυχώς, μένει στη θεωρία, (...) δεν θέλουμε άλλη θεωρία, δεν θέλουμε άλλους κανόνες, δεν θέλουμε άλλο, πώς να πω, χαρτί και μολύβι που να έχει γράψει κάποιος με πολύ ωραίες λέξεις τι πιστεύει, θέλουμε πράξη..” **(Συν. Τ.Τ. 11)**

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα εξέφρασαν την άποψή τους σχετικά με μία προβληματική κατάσταση που χαρακτηρίζει τις περισσότερες επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής, όσο και Τυπικών Τάξεων του δείγματος αναφέρουν πως στις περισσότερες επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει δίνεται μεγάλη έμφαση στο θεωρητικό μέρος, με την ανάλυση διατυπωμένων θεωριών σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και με παρουσίαση νέων οπτικών και διδακτικών προσεγγίσεων, ενώ συγχρόνως δεν δίνεται η απαραίτητη έμφαση στο πρακτικό κομμάτι, δηλαδή στην πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενο που επιμορφώνονται. Αυτό, από τη μία πλευρά σημαίνει, ότι οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν επιμορφώσεις και εξειδικευμένα προγράμματα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προκειμένου να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλία τους. Ωστόσο, τονίζουν ότι απουσιάζει η πρακτική εξάσκηση και το μείζονος σημασίας βιωματικό στοιχείο για την εκμάθηση νέων διδακτικών πρακτικών, κάτι που εάν εφαρμοστεί θα συμβάλλει στο να αποτυπωθούν οι νέες πληροφορίες στη μνήμη τους και εν συνεχεία θα τις εφαρμόσουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν έντονα πως απαιτείται να σχεδιαστούν επιμορφώσεις, οι οποίες θα δίνουν την απαραίτητη έμφαση στην πρακτική εξάσκηση, με διεξαγωγή μικροδιδασκαλίας ή μικρο-σεναρίων στις πραγματικές συνθήκες μιας διδακτικής ώρας σε μια πολυπολιτισμική τάξη, Τάξη Υποδοχής ή/και Τυπική Τάξη, καθώς στο πρακτικό κομμάτι, κι όχι στο θεωρητικό,

εντοπίζονται και τα περισσότερα ελλείμματα των εκπαιδευτικών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και εδώ ότι μόνο οι 9 από τους 30 εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο άνω των 400 ωρών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή/και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (βλ. κεφ. 6.2 Περιγραφή του δείγματος).

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συμπερίληψη περιεχομένου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στις επιμορφώσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με στόχο την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία

“..θα έπρεπε να τίθεται (το θέμα της αναπηρίας), όπως τίθεται πια στα τελευταία χρόνια και για τους μαθητές των τυπικών τάξεων, σίγουρα θα έπρεπε να τίθεται και γι’ αυτούς τους μαθητές, ναι, ακόμα και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεν θα έπρεπε να τους αποκλείσουμε..” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Τα προσφυγάκια, παίρνει χρόνο να δούμε τα προβλήματά τους, οπότε ναι καλό είναι να υπάρξουν και επιμορφώσεις σχετικά με την αναπηρία, αφού πρώτα μπορέσουμε να καταλάβουμε ότι ένα παιδάκι, ένας πρόσφυγας έχει τέτοια θέματα..” (Συν. Τ.Υ. 3)

“Σαφώς πλέον στην διαπολιτισμικότητα που είναι φαινόμενο της εποχής και στην ειδική αγωγή, από τη στιγμή που πλέον υπάρχει αυτή η συμπερίληψη και μέσα στις τυπικές τάξεις έχουμε όλων των ειδών τις διαφορετικότητες.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“Στο πρακτικό κομμάτι κυρίως στο μάθημά του, στην ειδική αγωγή, σε διαπολιτισμική εκπαίδευση..” (Συν. Τ.Υ. 5)

“..όταν κάνεις μία επιμόρφωση (...) πρέπει να αναφερθείς και στις άλλες περιπτώσεις. Δηλαδή, έχεις μία μορφή σωματικής αναπηρίας, μία μορφή αναπηρίας λόγω νοητικής υστέρησης, δηλαδή να αναφερθείς και σε κάποιους τομείς από αυτούς εξειδικευμένα πως θα δράσεις (...) και στο κομμάτι της αναπηρίας που μπορεί να προέρχεται από ένα τραυματισμό..” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..γενικότερα, όχι μόνο σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση της Ελλάδας θα έπρεπε να δίνεται βάση στα άτομα με αναπηρία και φυσικά θα έπρεπε να υπάρχουν σεμινάρια γιατί εννοείται πως τέτοια περιστατικά θα υπάρχουν μέσα σε τάξεις και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουνε πώς να

διαχειριστούνε μαθητές με αναπηρία με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..θα έπρεπε (να τίθεται το θέμα της αναπηρίας), γιατί όλα αυτά έχουνε συσχέτιση μεταξύ τους (...) μπορεί και κάποιο παιδί να είναι και πρόσφυγας, να έχει και κάποια μαθησιακά προβλήματα.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“..πιστεύω ότι και όλοι οι εκπαιδευτικοί λίγο ή πολύ θα έπρεπε να έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάριο ειδικής αγωγής, γιατί τα κρούσματα αυξάνονται με ταχύτατους ρυθμούς, τα παιδιά, ειδικά ο αυτισμός είναι σαν μάστιγα στα παιδιά πλέον, σε όλα τα σχολεία υπάρχουνε και δώδεκα και δεκαπέντε περιπτώσεις και πάρα πολλές σε μεγάλα σχολεία, πόλεις δηλαδή που υπάρχουν τμήματα ένταξης. Είναι, νομίζω ότι κάθε δάσκαλος θα έπρεπε να έχει κάποιες γνώσεις το πώς να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..αυτό είναι κάτι που θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψιν και να γίνεται επιμόρφωση και πάνω σε αυτό (...) οι μαθησιακές δυσκολίες πλέον στα παιδιά είναι πολύ διαδεδομένες, δεν σημαίνει ότι επειδή κάποιος είναι δίγλωσσος δεν μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψιν, καθώς εδώ τα παιδιά δεν είναι μόνο ψυχικά τραυματισμένα, είχανε πόλεμο και μπορεί να είναι και σωματικά τραυματισμένα, οπότε και αυτό το κομμάτι (της αναπηρίας) θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν και είναι ένα βασικό κομμάτι θεωρώ γιατί ένας δάσκαλο της τυπικής τάξης, δεν νομίζω ότι έχει τις γνώσεις και τη δυνατότητα να αντεπεξέλθει σε αυτό το κομμάτι, όχι μόνο δηλαδή το κομμάτι το προσφυγικό που έχει άλλες ανάγκες, αλλά και στο ειδικό.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“..εφόσον γίνονται τόσες προσπάθειες στην Ειδική Αγωγή, πρέπει να συνδυαστεί, κατά τη γνώμη μου, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή, γιατί δεν είναι δεδομένο, μιλάμε για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση όσον αφορά την ένταξη των μαθητών αλλά η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προφανώς και μπορεί να περιλαμβάνει και άλλα τέτοια ζητήματα.” (Συν. Τ.Τ. 5)

“Εδώ ένα παιδάκι μπορεί να έχει δυσλεξία, εγώ πως θα το καταλάβω; Είναι, είναι δύσκολο φανταστείτε στα ελληνόπουλα, τώρα σε ένα παιδάκι που τώρα μαθαίνει τη γλώσσα δεν μπορώ να ξεχωρίσω εγώ εάν έχει μαθησιακό πρόβλημα, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, όλα αυτά καλό θα ήτανε να περιληφθεί και αυτό το κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 6)

“..θα χρειαζόταν και ξεχωριστό σεμινάριο διαπολιτισμικής για παιδιά με αναπηρία.”

(Συν. Τ.Τ. 8)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα, και συγκεκριμένα οι 26 στους 30, σημειώνουν ότι θα είναι χρήσιμο να σχεδιαστούν επιμορφώσεις που να συνδυάζουν το ζήτημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ο λόγος πίσω από αυτό το αίτημα των εκπαιδευτικών είναι ότι, ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που σχεδιάζονται και παρέχονται επιμορφωτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς μαθητές/τριες προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης με οποιουδήποτε είδους αναπηρία, είτε σωματικής, είτε νοητικής, αυτόματα θα βιώσουν τον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος, τονίζουν πως δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό με τις απαραίτητες γνώσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών που φέρουν αυτή τη διπλή πρόκληση για το έργο των εκπαιδευτικών, δηλαδή την συνύπαρξη της αναπηρίας με τη διγλωσσία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν πως οι επιμορφώσεις πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όλες τις διαστάσεις και να περιλαμβάνουν λύσεις για οποιοδήποτε πρόβλημα ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στις πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως είναι αυτό της αναπηρίας των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών/τριων. Γι' αυτούς τους λόγους θεωρούν πως είναι χρήσιμο να παρέχονται επιμορφώσεις που να συνδυάζουν και τα δύο πεδία.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

“Ίδανικά θα περίμενα ένα πρόγραμμα που να με βοηθήσει να οργανώσω τη διδασκαλία μου, να ξέρω σε ποιους τομείς πρέπει να κινηθώ, να ξέρω ποια περίπου θα είναι η διδακτέα ύλη μου, να το πω σε εισαγωγικά, χωρίς αυτό να σημαίνει συγκεκριμένα εγχειρίδια.. Αυτό θα με ενδιέφερε δηλαδή, μία οργάνωση της διδασκαλίας μου σε θέμα, σε θεματικούς τομείς.” **(Συν. Τ.Υ. 2)**

“..να με βοηθήσουνε, να με κατευθύνουνε στο να βρω υλικό (...), εγώ αυτό θα λέω και θα ξαναλέω, γιατί το υλικό με δυσκόλεψε πολύ ώστε να συγκεντρώσω υλικό και να συγκεντρώνω ακόμα, δηλαδή για να κάνω στα παιδιά μάθημα..” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..να υπάρχει κάποιο βιβλίο, κάποιο που να μπορέσει να σε κατευθύνει να μάθεις αυτά, όπως μαθαίνεις τα ελληνόπουλα, που έχεις το βιβλίο σου, ξέρεις περίπου τι θα κάνεις, τουλάχιστον να σε κατευθύνει στο ότι ξέρεις στην Α΄ Δημοτικού στις τάξεις υποδοχής, πρέπει να κατακτήσουν αυτούς τους στόχους, οργάνωσε το υλικό σου, αλλά με βάση αυτούς τους στόχους.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Νομίζω στη διδασκαλία πιο πολύ. Δηλαδή, από πού να ξεκινήσω, εντάξει, τι να μάθεις με τα παιδιά πρώτα, τι είναι το πρωταρχικό.” (Συν. Τ.Υ. 13)

“..στο να μάθουμε να διαχειριζόμαστε το χρόνο μας στα πλαίσια μίας διδασκαλίας..” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..το επιμορφωτικό κομμάτι για τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία ίσως αλλάζουνε κατά καιρούς..” (Συν. Τ.Τ. 3)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Μία ακόμη σημαντική παράμετρο για επιμόρφωση που εντόπισαν οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα είναι αυτή του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εντοπίζουν και μας μεταφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην οργάνωση της διδασκίας ύλης και του εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, εντοπίζουν προσωπικά τους ελλείμματα στη διαχείριση του χρόνου κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί, κυρίως των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, αλλά και κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τυπικές Τάξεις αναφέρουν πως είναι απαραίτητο να υπάρχουν επιμορφώσεις που να παρέχουν σαφείς κατευθύνσεις οργάνωσης της διδασκαλίας, συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι τα γνωστικά αντικείμενα αλλάζουν τακτικά περιεχόμενο και ύλη. Ειδικότερα, όπως επισημαίνουν, οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής αντιμετωπίζουν ακόμη μεγαλύτερο πρόβλημα με τη συγκέντρωση εκπαιδευτικού υλικού. Έτσι, σημειώνουν πως είναι σημαντικό να υπάρχουν επιμορφώσεις με προσανατολισμό σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό και με συγκεκριμένες κατευθύνσεις διδακτικού σχεδιασμού, ώστε να καλύψουν αυτές τις ανάγκες και τα ελλείμματά τους.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και στην παροχή της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στις πολυπολιτισμικές τάξεις

“..και να ξέρω και συναισθηματικά πως πρέπει να ανταποκριθώ,..” (Συν. Τ.Υ. 2)

“Να ανοίξει περισσότερο τους ορίζοντές μου, να με κάνει να έχω πιο ανοιχτό μυαλό ούτως ώστε να μπορώ πιο εύκολα να πλησιάσω το διαφορετικό, να μπω πιο εύκολα στη θέση του άλλου, να αντιληφθώ πιο εύκολα πράγματα..” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Είτε σε ό,τι έχει σχέση το γνωστικό του αντικείμενο το οποίο εξελίσσεται, είτε έχει σχέση με την ψυχοκοινωνική υποστήριξη...για να μπορέσει να προσφέρει ψυχοκοινωνική υποστήριξη στα παιδιά και στους μαθητές του..” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..οπότε θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται σε όλους τους τομείς, τόσο σε γνωστικά αντικείμενα, όσο και σε ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών τους.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“Δεύτερον, πώς να αντιμετωπίζω ψυχολογικά αυτά τα παιδιά,” (Συν. Τ.Υ. 13)

“..θεωρώ στον ψυχολογικό τομέα, γιατί τα παιδιά πλέον τώρα επηρεάζονται πάρα πολύ, είναι πολύ πιο μπροστά από ότι ήμασταν εμείς, (...) πιο πολλά πράγματα, επηρεάζονται πολύ εύκολα κάποια, οπότε η ψυχολογία τους και ο τρόπος που σκέφτονται και όλα αυτά χρειάζεται και εμείς να έχουμε μία άλφα γνώση..” (Συν. Τ.Υ. 14)

“..την ενσυναίσθηση, στο να μάθουμε να ψυχολογούμε σωστά τους μαθητές μας.. Μία επιμόρφωση η οποία θα με μάθει να καταλαβαίνω καλύτερα την ψυχολογία του μαθητή μου.” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..ψυχοκοινωνικής υποστήριξης ενδεχομένως..” (Συν. Τ.Τ. 2)

“..επιμορφώσεις βασικά, όσο γίνεται και στο κομμάτι της αντιμετώπισης, της στήριξης, ψυχολογικής σε πολλές περιπτώσεις.” (Συν. Τ.Τ. 5)

“Να μπορέσω να βοηθήσω καλύτερα τα παιδιά όσο γίνεται. Να μπορέσω να ρθω πιο κοντά τους, βασικά αυτό, να μπορέσω να τα καταλάβω όσο γίνεται καλύτερα.” (Συν. Τ.Τ. 7)

“Νομίζω στην επαφή με τα παιδιά. Δηλαδή το κατ' εξοχήν κομμάτι της δουλειάς μας είναι η επαφή μας, η καθημερινή επαφή μας με τα παιδιά.” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Μία ακόμα επιμορφωτική ανάγκη για την οποία κάνουν λόγο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα σχετίζεται με την ενσυναίσθηση και την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που έχουν αντιμετωπίσει και τις δυσχέρειες με τις οποίες ακόμα βρίσκονται αντιμέτωποι οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση. Αναγνωρίζουν, επίσης, ότι οι ίδιοι υπολείπονται των δεξιοτήτων να αντεπεξέλθουν στην παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε αυτή την ομάδα μαθητών/τριων. Οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων που παραχώρησαν συνεντεύξεις αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι επιθυμούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες αυτές για να αναπτύξουν τα επίπεδα ενσυναίσθησής τους και να μπορούν να βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές/τριές, παρέχοντάς τους την ψυχολογική υποστήριξη που απαιτείται στις ιδιαίτερες αυτές περιπτώσεις. Με αυτό τον τρόπο θεωρούν ότι μπορούν να συνεισφέρουν περισσότερο, τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών/τριών, όσο και στην κοινωνική τους ένταξη. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η καθημερινή επαφή των ιδίων με τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές/τριες είναι πρωταρχικής σημασίας και ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του έργου ενός εκπαιδευτικού. Επομένως, χρειάζονται τέτοιου είδους επιμορφώσεις προκειμένου να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικά στις ανάγκες υποστήριξης αυτής της επαφής.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα της επικοινωνίας με τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες και το οικογενειακό τους περιβάλλον

“Θεωρώ δηλαδή ότι και το κομμάτι της επικοινωνίας είναι πολύ βασικό στην επιμόρφωση, και της επικοινωνίας με τους γονείς και της επικοινωνίας με τους μαθητές..” (Συν. Τ.Υ. 2)

“..κάποια πράγματα να μου μάθαιναν, βασικά, στην αρχή σας λέω, που είναι πολύ δύσκολο, που δεν ξέρουν ούτε μία λέξη, να τους πω καλημέρα στη γλώσσα τους, να τους πω καλό μεσημέρι, βγάλτε τα βιβλία, αυτή είναι η τσάντα, δηλαδή κάποιες προτάσεις που να μπορούσαμε να συνεννοηθούμε..” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..σχέσεων με τους μαθητές, σχέσεων με τους γονείς. Γενικότερα θέματα που άπτονται όχι μόνο του γνωστικού κομματιού αλλά και της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, θέματα δηλαδή που σε κάνουν να μπορείς να κινηθείς σε διάφορα επίπεδα.” (Συν. Τ.Τ. 9)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Προηγουμένως (βλ. Ερευνητικό Ερώτημα 2, σελ. 212-213), οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος ανέφεραν πως το κομμάτι της ελλιπούς επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών με προσφυγική και μεταναστευτική προέλευση αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εκάστοτε περίπτωση, ενώ παράλληλα δεν έχουν πρόσβαση σε περισσότερες πληροφορίες για το γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή/τριας. Έτσι, δεν μπορούν να παρέχουν ουσιαστική βοήθεια και να κάνουν αποτελεσματικότερο το έργο τους. Επομένως, από τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, αλλά και από μία μεμονωμένη περίπτωση εκπαιδευτικού Τυπικής Τάξης αναφέρεται πως είναι σημαντικό να υπάρχουν επιμορφώσεις που να καλύπτουν και αυτές τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες, αλλά και με το οικογενειακό τους περιβάλλον.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση πάνω σε θέματα βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών/τριών στις πολυπολιτισμικές τάξεις

“Και από εκεί και πέρα θέματα του πως θα γίνει καλύτερη η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών. Εκεί είναι ο τομέας που πρέπει να γίνει η βασική επιμόρφωση πλέον.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“Εκείνο που θα με ενδιέφερε να μάθω είναι να λειτουργώ μέσα στην τάξη, ως αν θέλετε μία γέφυρα πάνω από την οποία διέρχονται και συναντώνται και αλληλοεπιδρούν πολιτισμικά.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Επίσης, να με βοηθάει να γεφυρώνω διαφορές ανάμεσα σε ντόπιους και αλλοδαπούς μαθητές, κάτι που θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό γιατί πολλές φορές δεν ξέρουμε και πώς να τα διαχειριστούμε αυτά τα θέματα.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..όσο και με το πρακτικό κομμάτι με το πώς μπορούμε εμείς μέσα από διάφορα project να τα εντάξουμε και να τα αποδεχτούνε και τα παιδιά της τάξης της τοπικής.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“..θα μπορούσαμε να μάθουμε κάποιες τεχνικές για το πως να τους φέρνουμε κοντά,

ακόμα και αν αυτό λέγεται θεατρικό παιχνίδι ή καλύτερη επικοινωνία στη γυμναστική με τα παιδιά αυτά, πριν καν να ξεκινήσουν να μπαίνουν στην τάξη μας.” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Η επόμενη επιμορφωτική ανάγκη που επεσήμαναν οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος αφορά την κοινωνική ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος, δηλώνουν πως χρειάζεται να παρακολουθήσουν κάποια επιμορφωτικά προγράμματα, προκειμένου να διδαχθούν τρόπους για να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες στις πολυπολιτισμικές τάξεις να έχουν μια καλύτερη και αμεσότερη κοινωνική αλληλεπίδραση. Ειδικότερα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματος, εξέφρασαν την επιθυμία τους οι επιμορφώσεις αυτές να παρέχουν προτάσεις για διάφορες δραστηριότητες που να συμβάλλουν στην διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής και σεβασμού, ώστε η κοινωνική ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών να γίνεται ευκολότερα. Οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων του δείγματος προσδιόρισαν τις ανάγκες τους να διδαχτούν μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές, ώστε κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ή ακόμη και πριν από την διεξαγωγή της διδακτικής ώρας, να μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες να νιώσουν ευπρόσδεκτοι/ες στις Τυπικές Τάξεις.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση στην αξιοποίηση Τ.Π.Ε στη διδασκαλία

“Και στις νέες τεχνολογίες..” (Συν. Τ.Υ. 5)

“..να υπάρχει και κάποιο υλικό το οποίο μπορείς να το αξιοποιήσεις με νέες τεχνολογίες, δηλαδή με τη χρήση προτζέκτορα, ηλεκτρονικού υπολογιστή, δηλαδή να υπάρξει ένα εγχειρίδιο και εκπαιδευτικό υλικό ανανεωμένο, και πέρα από αυτά τα δύο να υπάρξει μία μαζική επιμόρφωση.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..με τη χρήση μέσων της τεχνολογίας στη διδασκαλία, που σου λύνει πραγματικά τα χέρια και αυτό είναι που πραγματικά χρειάζεται ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Πόσοι από

μας μέσα στο Διαπολιτισμικό Σχολείο χρησιμοποιήσαμε διαδραστικό πίνακα για να κάνουμε το μάθημά μας;” (Συν. Τ.Υ. 7)

“Και σε καινούριες τεχνολογίες που είναι αυτό που αλλάζει συνέχεια..” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..να επιμορφωθώ σε συγκεκριμένα λογισμικά που θα μπορούσαν ενδεχομένως να με βοηθήσουν..” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Από την λίστα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, όπως τις εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δεν λείπει και η αξιοποίηση των μέσων Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής του δείγματος και σε μικρότερο οι εκπαιδευτικοί των Τυπικών Τάξεων δηλώνουν πως η χρήση της τεχνολογίας, είτε πρόκειται για ένα προτζέκτορα μέσα στην τάξη, είτε για χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ακόμα και η χρήση εκπαιδευτικού υλικού που μπορεί να παρέχεται με πολυαισθητηριακά μέσα, είναι απαραίτητη προϋπόθεση και πρέπει να υφίσταται σε μια πολυπολιτισμική τάξη, ώστε να παρέχονται πολλαπλά ερεθίσματα στους μαθητές/τριες, αλλά και να εξασφαλίζεται η ποικιλία των μορφών της πληροφορίας. Σε μια τάξη με έντονο το στοιχείο της ετερογένειας, όπως είναι όλες οι πολυπολιτισμικές τάξεις, η αξιοποίηση της τεχνολογίας θεωρείται αναγκαία. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε σχέση με το ζήτημα αυτό και εκφράζουν την επιθυμία τους να διδαχθούν τρόπους για να αξιοποιούν στο μέγιστο βαθμό τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα και τα εργαλεία Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση πάνω στην κοινωνική συμπεριφορά ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης

“Δηλαδή, τι βιώματα κουβαλάν αυτοί οι μαθητές, ποια είναι τα συναισθήματά τους; Ποια είναι η κουλτούρα τους; Δηλαδή να ξέρουμε και κάποια στοιχεία από τα ήθη-έθιμά τους, πως συμπεριφέρονται. Δηλαδή, αν προτείνω εγώ το χέρι έτσι, θα με χαιρετίσει; Θεωρεί ότι το να χαιρετάω με το χέρι είναι αποδεκτό σε αυτούς ή μπορώ να τον ακουμπάω στον ώμο; Είναι και κάποια τέτοια προβλήματα που αντιμετωπίζουν.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..να μάθω κάποια πράγματα για την κουλτούρα τους, για την θρησκεία τους, να είμαι προετοιμασμένη (...) να υπάρχει ένα κομμάτι που να σου μαθαίνει διάφορους πολιτισμούς. Τώρα, αραβόφωνες κυρίως που έρχονται συνήθως από τον πόλεμο, να σου μάθει κάποια βασικά πράγματα για τον πολιτισμό τους, για την κουλτούρα τους, για τη θρησκεία τους, για το πόσο επηρεάζει εκεί τη ζωή του, οπότε να ξέρω κι εγώ..” (Συν. Τ.Υ. 12)

“Εγώ θα ήθελα να ξέρω λίγα παραπάνω πράγματα γι’ αυτά τα παιδιά..” (Συν. Τ.Υ. 17)

“Θεωρώ περισσότερο ότι (...) χρειάζεται να έχει και θεωρητικό κομμάτι. Δηλαδή να μιλάει για τα ήθη, τα έθιμα, τη γλώσσα τους και τον τρόπο συμπεριφοράς αυτών των παιδιών, που σχετίζεται άμεσα με τη θρησκεία τους..” (Συν. Τ.Τ. 3)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διαπίστωσαν πως το ότι δεν γνωρίζουν λεπτομέρειες σε σχέση με την ακριβή προέλευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών, πολλές φορές μπορεί να λειτουργήσει παρεμποδιστικά για την διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και για την υποστήριξη των μαθητών/τριών σε κάθε επίπεδο εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν την ανάγκη για επιμορφώσεις, στις οποίες ο βασικός σχεδιασμός τους θα κινείται γύρω από την προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα, τη θρησκεία, τη γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα, αλλά και τους τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών. Με παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι θα είναι προετοιμασμένοι και θα μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις διάφορες προβληματικές συνθήκες, που ενδεχομένως να προκύψουν μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη εξαιτίας των έντονων διαφοροποιήσεων.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση σε γρήσιμες διδακτικές πρακτικές

“..επιμόρφωση πέρα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να επικεντρωθεί λίγο και στις μορφές διδασκαλίας. Δηλαδή τώρα δεν μπορείς πια να διδάξεις τώρα μία πολυπολιτισμική ομάδα μαθητών μόνο με τη μετωπική διδασκαλία, όπως χρησιμοποιούσαμε όλα τα χρόνια. Θα πρέπει να βάλεις και κάποια στοιχεία της βιωματικής μάθησης, θα χρησιμοποιήσεις κάποια μορφή διαφοροποιημένης

διδασκαλίας, μπορεί να χρησιμοποιήσεις ομαδοσυνεργατική, να κάνεις ομάδες, ώστε να εντάξεις τον αλλοδαπό σε μία ομάδα, να νιώσει μέλος μιας ομάδας.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“Θα είχαμε βιωματικές δραστηριότητες μέσα, μικροδιδασκαλίες, γενικότερα ένα συνδυασμό μεθόδων που θα μας όπλιζε και θα μας έδινε εκείνα τα εφόδια για να ανταπεξέλθουμε καλύτερα στο ρόλο μας.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..σε ό,τι έχει σχέση με τις νέες τεχνικές μεθόδους, με τις νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες..” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..δηλαδή να σου δείξει ένα τρόπο πώς να διδάξεις, ή να σου πει πρακτικά πώς θα το ενσωματώσεις ένα παιδί.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“Οπότε μία επιμόρφωση που έχει να κάνει είτε με διδασκαλία, με τον τρόπο που θα πρέπει να διδαχθούν αυτά τα παιδιά, με τον τρόπο που θα προσαρμοστούν αυτά τα παιδιά σε ένα τέτοιο περιβάλλον..” (Συν. Τ.Υ. 10)

“Πρώτα θα ήθελα τρόπους διδασκαλίας, πρακτικές, καλές πρακτικές. Νομίζω σε νέους, σε νέους τρόπους και νέες μεθόδους..” (Συν. Τ.Υ. 13)

“..οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται πάνω σε τέτοια θέματα. Γενικά να τους δίνεται περισσότερο υλικό, τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“Για μένα σημαντικό είναι να πάρουμε υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσουμε μέσα στην τάξη, να μας αναζητήσουμε τρόπους διδασκαλίας, παρεμβάσεις διδακτικές, προγράμματα που έχουν χρησιμοποιηθεί αλλού και είναι αποτελεσματικά που πρέπει να τα εντάξουμε κι εμείς στη δική μας τάξη, αυτό νομίζω ότι είναι για μένα σημαντικό.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“Στον τρόπο διδασκαλίας, στις πρακτικές που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε έτσι ώστε να πετύχουμε τους στόχους που θέλουμε.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“Να έχουμε λίγο τη μέθοδο, να έχουμε λίγο τις μεθόδους διδασκαλίας και σίγουρα υπάρχουν πιο πολλά από αυτά που έκανα εγώ..” (Συν. Τ.Υ. 17)

“..στο να μάθουμε να κάνουμε διαφοροποιημένη εκπαίδευση...” (Συν. Τ.Τ. 1)

“Και αυτή θα έπρεπε να περιλαμβάνει διάφορα πράγματα, παιδαγωγικά, διδακτικά..” (Συν. Τ.Τ. 2)

“Θα έλεγα στις νέες πρακτικές.” (Συν. Τ.Τ. 8)

“Το κομμάτι το γνωστικό τώρα σε δημοτικό εντάξει είναι μια παράμετρος, αλλά κυρίως στον τομέα της διδακτικής προσέγγισης έχουμε πράγματα που αλλάζουν και μας δίνουνε τη δυνατότητα να κινηθούμε διαφορετικά.” (Συν. Τ.Τ. 9)

“..στη διδασκαλία, στην προσέγγιση των μαθητών, υπό την έννοια της παιδαγωγικής..” (Συν. Τ.Τ. 10)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα στην πλειονότητά τους εντοπίζουν ότι έχουν σημαντικά ελλείμματα, καθώς δε γνωρίζουν τις χρήσιμες διδακτικές πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής και των Τυπικών Τάξεων του δείγματος συμφωνούν ως προς το ζήτημα των επιμορφωτικών τους αναγκών στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις τους γίνεται εμφανές πως χρειάζονται απαραίτητως επιμορφώσεις, στις οποίες θα διδαχθούν τρόπους εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιοποίησης ομαδοσυνεργατικών πρακτικών. Παράλληλα, τονίζουν πως επιθυμούν να διδαχθούν, στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων, τους τρόπους για να συνδυάζουν διάφορες διδακτικές μεθόδους αξιοποιώντας επικαιροποιημένα θεωρητικά μοντέλα και σύγχρονες πρακτικές για τη διδασκαλία μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση. Επίσης, σημείωσαν πως είναι απαραίτητο να διδαχθούν σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, ώστε να μπορέσουν με το έργο τους να συμβάλουν στην εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμορφώσεις βασισμένες σε μελέτες περίπτωσης με σαφείς εκπαιδευτικές κατευθύνσεις

“..η ιδανική επιμόρφωση εγώ θα ήθελα να ξεκινάει πρώτα από κάποιες παρουσιάσεις, να σου κάνει μία σύντομη εισαγωγή στο θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά συμπυκνωμένο, όχι να φεύγουμε σε πλατειασμούς, και μετά να υπάρχει μία (...) παρουσίαση ταυτόχρονα, δηλαδή να παρουσιάζονται περιπτώσεις. Δηλαδή έχουμε μία περίπτωση μαθητή που ήρθε, πως το αντιμετωπίζουμε; Και να υπάρχει ένα παράδειγμα, δηλαδή ότι θα ξεκινήσεις με αυτό τον τρόπο, και να σου δίνει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές.” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..να αναλύονται καταστάσεις που εμείς αντιμετωπίζουμε στα σχολεία, οι καταστάσεις είναι πολλές, οι περιπτώσεις είναι πολλές. Ιδανική, θα ήθελα αν μπορούσαμε να είχαμε, όχι μόνο θεωρητικά, να αναλύσουμε καταστάσεις που μάλλον έχουμε εντοπίσει στα σχολεία μας και πρέπει να αντιμετωπίσουμε.” (Συν. Τ.Υ. 10)

“..στην πράξη μέσα από πέντε παραδείγματα να μας διδάξουν τι μπορούμε εμείς σαν δάσκαλοι της τυπικής τάξης να κάνουμε, ούτως ώστε και στο κομμάτι της συμπεριφοράς

και στο κομμάτι το γνωστικό, να μπορέσουμε να αντεπεξέλθουμε στις καινούριες προκλήσεις και απαιτήσεις που έχει όλη αυτή η κατάσταση.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“...να με κατατοπίσει σε κάποια πρακτικά ζητήματα, δηλαδή να μου πει ότι σε μία τέτοια περίπτωση (...) θα μπορούσες να αντιδράσεις με αυτό τον τρόπο, με αυτό, με αυτό, δηλαδή να μου δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, όχι μόνο σαν θεωρία και γενικά, αλλά σε συγκεκριμένα περιστατικά, να μου δώσει κάποιες λύσεις ή κάποιες προτάσεις για να μπορέσω να διαχειρίζομαι πρακτικά ζητήματα.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“Θα ήθελα να είναι ένα Σεμινάριο πρακτικό, στην πράξη, να έχουνε πέντε παραδείγματα, (...) Τι κάνω, πως το αντιμετωπίζω; (...) τρόπους αντιμετώπισης και λύσης. Παραδείγματα πρακτικά, τι μπορεί να συμβεί μέσα σε μία τάξη και λύσεις, αυτό!” (Συν. Τ.Τ. 6)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής και των Τυπικών Τάξεων του δείγματος τονίζουν πως για να μπορέσουν να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τα επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζονται είναι απαραίτητο να αξιοποιούν συγκεκριμένα παραδείγματα που λαμβάνουν χώρα στις πολυπολιτισμικές τάξεις και να παρέχουν συγκεκριμένες και στοχευμένες λύσεις για τη διδασκαλία σε αυτές. Το γεγονός ότι τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς βασίζονται σε θεωρητικές αναφορές και δεν περιγράφουν με σαφήνεια λύσεις, παρέχοντας εξίσου σαφείς κατευθύνσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα, είναι ένας σημαντικός λόγος που οι περισσότερες επιμορφώσεις κρίνονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως αναποτελεσματικές. Έτσι, λοιπόν, αναφέρουν πως θα είναι χρήσιμο στις επιμορφώσεις να υπάρχουν μελέτες περίπτωσης και συγκεκριμένα παραδείγματα, τα οποία να αναλύονται, ώστε αργότερα, σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί εντοπίσουν ένα παρόμοιο περιστατικό στις πολυπολιτισμικές τάξεις, να ξέρουν ακριβώς πώς πρέπει να συμπεριφερθούν και με ποιο τρόπο θα μπορέσουν να εφαρμόσουν την κατάλληλη διδακτική πρακτική.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμορφώσεις που διεξάγονται από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

“Για μένα ιδανική επιμόρφωση είναι αυτή την οποία την κάνουν άτομα τα οποία όντως δουλεύουν και αλληλεπιδρούν καθημερινά με τις ομάδες τις οποίες θέλουν εμένα να μου δώσουν εφόδια. Γιατί, το να έρθει κάποιος, ο οποίος δεν έχει μπει ποτέ στη σχολική τάξη, δεν ξέρει τα προβλήματα και τα εμπόδια, και να αρχίσει να μου λέει θεωρίες, για μένα είναι μια άχρηστη επιμόρφωση, λέω έχασα το χρόνο μου..” (Συν. Τ.Υ. 4)

“..θα ήθελα μία επιμόρφωση από προσωπική εμπειρία κάποιου άλλου συναδέλφου θεωρώ ότι είναι η καλύτερη επιμόρφωση.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“..αν κάποιος ας πούμε δηλαδή στην πράξη δοκίμασε κάτι, έχει κάτι να μοιραστεί, σίγουρα είναι κάτι που μας βοηθάει. Το δοκίμασε ο άλλος, έκανε πείραμα και είδε τέλος πάντων πως λειτουργεί ένας τρόπος διδασκαλίας..” (Συν. Τ.Υ. 11)

“Αν μπορούσα δηλαδή να είμαι εγώ πίσω, να είναι αυτός εδώ και να διδάσκει τους μαθητές που δίδασκα εγώ πριν, να δω πως θα το κάνει! Έτσι! Θα μου πεις τώρα, ο καθένας έχει διαφορετικό τρόπο, αλλά εντάξει, δείξε μου έναν τρόπο, πως μπορείς, πως μπορείς να το κάνεις.” (Συν. Τ.Υ. 13)

“..αυτοί που κάνουν το Σεμινάριο ή αυτοί που θα το διοργανώσουν να έχουν μπει λίγο σε κάποιες τάξεις, να έχουν βιώσει κάποια παραδείγματα κάποιες καταστάσεις και πάνω σε αυτές τις πραγματικές καταστάσεις που βιώνουν μέσα στις τάξεις και όχι τις μυθοπλασίες του μπορεί να συμβεί αυτό, να μας προσφέρουν και να μας δείξουν λύσεις.” (Συν. Τ.Υ. 14)

“Ίσως σε αυτή την επιμόρφωση να δούμε εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία που έχουν χρόνια εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής και να μας θέσουν συγκεκριμένες πρακτικές και τρόπους που διαχειρίστηκαν αυτοί αυτή την κατάσταση και να μας πουν αν όντως τελικά είχε αποτέλεσμα ή όχι, μέσα από άλλους συναδέλφους, μέσα από τις εμπειρίες τους, έτσι, όχι θεωρητικά πάντως.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“Θα ήθελα να είναι ένας σίγουρα έμπειρος άνθρωπος, ο οποίος να με κατατοπίσει σε κάποια πρακτικά ζητήματα (...) να μου δώσει κάποιες λύσεις ή κάποιες προτάσεις για να μπορέσω να διαχειρίζομαι πρακτικά ζητήματα.” (Συν. Τ.Τ. 4)

“Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα συνάδελφο να κάνει μάθημα σε ένα τμήμα που να έχει πρόσφυγες και παράλληλα και δικά μας παιδιά, θα το ήθελα αυτό, αυτή θα ήταν η καλύτερη επιμόρφωση που θα με βοηθούσε.” (Συν. Τ.Τ. 7)

“..θέλουμε ανθρώπους να γνωρίζουνε, να κατέχουνε πραγματικά και στην πράξη, όχι στη θεωρία, το αντικείμενο που καλούνται να μας διδάξουνε, να μας επιμορφώσουν.” (Συν. Τ.Τ. 11)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Μία ακόμη σημαντική αναφορά σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ήταν αυτή για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία διεξάγονται από έμπειρους εκπαιδευτικούς, που έχουν διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις και γνωρίζουν σε ένα ουσιαστικό και βαθύτερο επίπεδο τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα σε τάξεις με έντονο το στοιχείο της ετερότητας. Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα τόνισαν πώς έχουν ανάγκη να παρατηρήσουν ακόμη και σε πραγματικό χρόνο παραδείγματα διδασκαλίας έμπειρων εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών τάξεων. Με αυτό τον τρόπο θεωρούν ότι μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη και να καλύψουν σημαντικά ελλείμματα και κενά στη διδασκαλία τους στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Επιμόρφωση στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στις πολυπολιτισμικές τάξεις

..να μπορώ να διαχειριστώ με μεγαλύτερη λεπτότητα συγκρουσιακές σχέσεις ή συμπεριφορές ρατσιστικές ή το αίσθημα της περιθωριοποίησης, να μπορέσω να βοηθήσω ουσιαστικά και να μην δώσω στον άλλο την εντύπωση ότι λειτουργώ ως διαιτητής.” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..όχι μόνο τόσο το εκπαιδευτικό κομμάτι, όσο και η διαχείριση της πραγματικότητας, συμπεριφορών, καταστάσεων.” (Συν. Τ.Υ. 16)

“..στο να μάθουμε να διαχειριζόμαστε πράγματα..” (Συν. Τ.Τ. 1)

“..οι τομείς που χρειάζονται επιμόρφωση είναι σίγουρα από το κομμάτι της επιθετικότητας, το bullying, (...) το κομμάτι της συμπεριφοράς πάρα πολύ, τρόπους διαχείρισης συμπεριφορών και μέσα και έξω από την τάξη.” (Συν. Τ.Τ. 3)

“Οι τομείς, είναι περισσότερο σε θέματα συμπεριφοράς, θέματα μπούλινγκ, θέματα ρατσισμού..” (Συν. Τ.Τ. 6)

“Στο κομμάτι της διαχείρισης κρίσεων μέσα στην τάξη..” (Συν. Τ.Τ. 9)

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Δεδομένου ότι σε μια τάξη με έντονο το στοιχείο της ετερότητας είναι πιθανό να προκύψουν διάφορες συγκρούσεις στο πλαίσιο της καθημερινής αλληλεπίδρασης

των ατόμων, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα υπογράμμισαν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες για εκμάθηση τρόπων διαχείρισης των συγκρουσιακών καταστάσεων στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Τα συχνά φαινόμενα ρατσιστικών εκδηλώσεων και πιθανά περιστατικά περιθωριοποίησης των μαθητών/τριών με προσφυγική και μεταναστευτική προέλευση αποτελούν ένα συχνό πρόβλημα στις πολυπολιτισμικές τάξεις και οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι χρειάζεται απαραίτητως να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα που θα τους εφοδιάσουν με κατάλληλες πρακτικές διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων που προκύπτουν από αρνητικές συμπεριφορές.

Πίνακας 7: Κωδικοποίηση Βάση Συνεντεύξεων που Αφορά τις Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών που Διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής και Τυπικές Τάξεις

Κωδικοί	Αποσπάσματα
Επιμόρφωση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας βασισμένες στα δίγλωσσα-πολύγλωσσα περιβάλλοντα	<p>“..εμένα προσωπικά με βοήθησε κι αυτό το μεταπτυχιακό που κάνω, επειδή έχει μαθήματα πάνω στη διγλωσσία, και μου έδειξε καινούρια πράγματα, καινούριες μεθόδους και τέλος πάντων, χρησιμοποιώντας μαθαίνεις κιόλας, τι λειτουργεί, τι χρησιμεύει, τι δεν λειτουργεί..” (Συν. Τ.Υ. 1)</p> <p>“Δηλαδή που να ξέρει πώς να αντιμετωπίσει παιδιά που δεν γνωρίζουνε τη γλώσσα..” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
Επιμόρφωση που περιλαμβάνει αναλυτική περιγραφή μεθόδων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δευτέρας/ξένης γλώσσας	<p>“Να έβλεπα πως θα μπορούσα να βοηθήσω τα παιδιά στην εκμάθηση της γλώσσας, να έβλεπα τρόπους, μεθόδους, κάτι τέλος πάντων, ή να παρουσίαζαν κάτι και να μας έλεγαν έτσι, κι έτσι, κι έτσι, ένας τρόπος είναι αυτός, να εφαρμόζετε και βλέπετε, ταιριάζει ή δεν ταιριάζει με αυτές που έχετε; Αυτό, να μας</p>

έλεγαν συγκεκριμένα πράγματα, όχι γενικότητες (...), συγκεκριμένα πράγματα.”

(Συν. Τ.Υ. 1)

“..και ίσως και γλωσσικά, να μπορέσω να αντεπεξέλθω σε αυτό, αλλά σίγουρα πώς διδακτικά θα αντιμετωπίσω αυτό το κομμάτι, όταν εμφανίζεται ένας μαθητής του οποίου τη γλώσσα αγνοώ παντελώς. Πώς πρέπει να ξεκινήσω δηλαδή διδακτικά, γιατί καμία από αυτές τις κινήσεις που έκανα δεν ξέρω αν είναι ενδεδειγμένη.” **(Συν. Τ.Υ. 2)**

“..πώς θα μπορέσω να μάθω στα παιδιά αυτά, τους πρόσφυγες, την ελληνική γλώσσα, χωρίς τα παιδιά αυτά να θεωρήσουν ότι τα ελληνικά είναι κάτι δύσκολο και χωρίς να φοβηθούν τη γλώσσα ή εμένα.” **(Συν. Τ.Υ. 3)**

“Έμαθα αυτή τη θεωρία, έμαθα την άλλη τη θεωρία, επί του πρακτέου τι μπορώ να κάνω; Πώς μπορώ να διαχειριστώ ένα παιδί που ήρθε και δεν γνωρίζει καν τη γλώσσα;” **(Συν. Τ.Υ. 6)**

“Επομένως, καλό θα ήτανε να υπάρχει ενημέρωση, επιμόρφωση, σε αυτό το ζήτημα, πώς δηλαδή ένας μαθητής ο οποίος δεν μιλάει καθόλου ευρωπαϊκές γλώσσες, δεν γνωρίζει τίποτα, πώς μπορεί να τις πλησιάσει λίγο.”

(Συν. Τ.Τ. 2)

“..δεν είχαμε καμία τέτοια προετοιμασία, ας το πούμε διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για πρόσφυγες οι οποίοι δε μιλάνε την γλώσσα και

	<p>μπαίνουνε ζαφνικά στην ΣΤ' Δημοτικού.” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
<p>Επιμόρφωση με πρακτική εφαρμογή και πρακτική άσκηση των θεωρητικών μοντέλων που περιλαμβάνονται στις επιμορφώσεις</p>	<p>“Για μένα το ιδανικό θα ήτανε στην πράξη, δηλαδή, να πας σε ένα μέρος, είτε είναι σε δομή υποδοχής, είτε σε ένα σχολείο, και να εργαστείς εκεί πέρα. Πρώτα ακούς κάποια θεωρητικά και μετά να δεις, να τα εφαρμόσεις, λειτουργούν, δεν λειτουργούν, ποιες είναι οι αδυναμίες, ποια είναι τα προβλήματα, δηλαδή πρακτική άσκηση.” (Συν. Τ.Υ. 1)</p> <p>“..αλλά δεν νομίζω ότι ανταποκρίνεται πάντα, γιατί τα περισσότερα σεμινάρια και επιμορφώσεις που γίνονται αγγίζουν το θεωρητικό κομμάτι. Είναι μικρό το πρακτικό μέρος που αγγίζουν..” (Συν. Τ.Υ. 3)</p> <p>“Θεωρία νομίζω ότι λίγο-πολύ όλοι έχουμε μέσα στο μυαλό μας. Πιο πολύ θα έλεγα στο βιωματικό κομμάτι, στο πρακτικό κομμάτι. Για μένα τα σεμινάρια τα οποία ξεφεύγουν από αυτό το σου βάζω και σου λέω τα κατεβατά τι είπε ο ένας και τι είπε ο άλλος... και σε πάνε στο τι θα κάνεις μέσα στην τάξη σου, πώς θα βοηθήσεις;” (Συν. Τ.Υ. 4)</p> <p>“Σε όλα θα πρέπει να γίνεται, αρχικά από τη θεωρία που ξεκινάμε. Αλλά περισσότερο στο βίωμα και στην πράξη, σίγουρα, γιατί αλλιώς είναι να στα λένε θεωρητικά τα πράγματα κι αλλιώς να σου κάνουνε και μια διδασκαλία και ένα μάθημα, ναι. Οπότε, στην πράξη</p>

κυρίως θα έπρεπε να υπάρχει επιμόρφωση.”

(Συν. Τ.Υ. 5)

“..αλλά που να μην μείνει μόνο στο θεωρητικό υπόβαθρο. Δηλαδή το να πούμε το θεωρητικό υπόβαθρο, είναι πολύ ωραίο, αλλά να επιμείνουμε στο πρακτικό κομμάτι.” **(Συν. Τ.Υ. 6)**

“Οι ελλείψεις εντοπίζονται και σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά σαφώς εντοπίζονται κυρίως στην πράξη, στην τακτική, θεωρώ ότι καλύτερα αποτελέσματα θα είχε μία εκπαίδευση και κατάρτιση η οποία θα συνδύαζε θεωρία και πρακτική άσκηση.”

(Συν. Τ.Υ. 7)

“..δεν δίνεις την απαραίτητη προσοχή ούτε έχεις κάποια αλληλεπίδραση, κάποιο ερέθισμα ίσως κάτι που μπορεί να σου μείνει, είναι κυρίως μόνο θεωρητικό, (...) έχει και την πράξη, δηλαδή είχε και ένα κομμάτι πρακτικό στο τέλος, κάποιες δραστηριότητες ίσως με κάποια παιδιά που ήταν πρόσφυγες, πως θα μπορούσες να κάνεις κάποιες δραστηριότητες..” **(Συν. Τ.Υ. 9)**

“Όχι θεωρία, θεωρία όχι. Αυτό περισσότερο, η πρακτική (...). Θεωρίες όχι, γιατί δεν βοηθάνε πολύ οι θεωρίες.” **(Συν. Τ.Υ. 12)**

“...με ενδιαφέρει πιο πολύ πρακτικά πράγματα να μάθω, πρακτικά ζητήματα. Εντάξει, κάνεις και τη θεωρία, αλλά το θέμα είναι στην πράξη τι κάνεις.” **(Συν. Τ.Υ. 13)**

“Πρακτικό και κυρίως βιωματικό.” (Συν. T.Y. 14)

“Όχι τόσο στη θεωρία, πιστεύω στις πρακτικές δραστηριότητες και στις βιωματικές δραστηριότητες.” (Συν. T.Y. 16)

“Σε όλα, σε όλα και στη θεωρία και σε ό,τι έχει σχέση με την μικροδιδασκαλία και σε ό,τι έχει σχέση κυρίως με την πρακτική άσκηση..” (Συν. T.T. 1)

“Αλλά στην πράξη, στο κομμάτι της πρακτικής, σίγουρα υπάρχει μεγάλο θέμα. Δεν θέλω να υπάρχει μόνο θεωρία, θέλω να υπάρχει κυρίως πρακτική και εμπειρική, γνώση γιατί σε αυτό νιώθω ότι υστερώ εγώ προσωπικά..” (Συν. T.T. 4)

“Νομίζω περισσότερο θα θέλαμε στο κομμάτι της διδασκαλίας και στις βιωματικές δραστηριότητες γιατί στη θεωρία μπορούμε (...). Αλλά, αν γίνουν βιωματικές δραστηριότητες και προσεγγίσεις σε πρακτικό επίπεδο, αυτό θα βοηθήσει και το θεωρητικό κομμάτι.” (Συν. T.T. 5)

“Σε βίωμα, σε πρακτική νομίζω χρειάζεται!” (Συν. T.T. 7)

“..λείπει αυτό που λέμε πρακτική άσκηση και εφαρμογή με την έννοια μικρο-σεναρίων, μικρο-διδασκαλιών (...) να το δεις και να ανατροφοδοτήσεις ουσιαστικά αυτό που έχεις πάρει σαν θεωρητική γνώση. (...) να δοκιμάσουν οι επιμορφούμενοι και να λειτουργήσουν σε συνθήκες πραγματικές και

	<p>όχι μόνο εικονικής πραγματικότητας. ” (Συν. Τ.Τ. 9)</p> <p>“Θεωρώ ότι σίγουρα πρέπει να υπάρχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο (...) το οποίο όμως να μην είναι σε μεγάλη έκταση, και στη συνέχεια να περάσουμε σε ένα πιο πρακτικό κομμάτι, πάνω στο οποίο θα μπορούσαν να γίνουν βιωματικές δράσεις, δραστηριότητες μέσα στην τάξη, κάτι το οποίο θα βοηθήσει πιο πρακτικά έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους καταστάσεις μέσα στην τάξη, αυτό νομίζω θα ήτανε και πιο χρήσιμο για εμάς.” (Συν. Τ.Τ. 10)</p> <p>“..δυστυχώς, μένει στη θεωρία, (...) δεν θέλουμε άλλη θεωρία, δεν θέλουμε άλλους κανόνες, δεν θέλουμε άλλο, πώς να πω, χαρτί και μολύβι που να έχει γράψει κάποιος με πολύ ωραίες λέξεις τι πιστεύει, θέλουμε πράξη..” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
<p>Συμπερίληψη περιεχομένου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στις επιμορφώσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με στόχο την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία</p>	<p>“..θα έπρεπε να τίθεται (το θέμα της αναπηρίας), όπως τίθεται πια στα τελευταία χρόνια και για τους μαθητές των τυπικών τάξεων, σίγουρα θα έπρεπε να τίθεται και γι’ αυτούς τους μαθητές, ναι, ακόμα και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεν θα έπρεπε να τους αποκλείσουμε..” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“Τα προσφυγάκια, παίρνει χρόνο να δούμε τα προβλήματά τους, οπότε ναι καλό είναι να υπάρχουν και επιμορφώσεις σχετικά με την αναπηρία, αφού πρώτα μπορέσουμε να καταλάβουμε ότι ένα παιδάκι, ένας</p>

πρόσφυγας έχει τέτοια θέματα..” (Συν. Τ.Υ. 3)

“Σαφώς πλέον στην διαπολιτισμικότητα που είναι φαινόμενο της εποχής και στην ειδική αγωγή, από τη στιγμή που πλέον υπάρχει αυτή η συμπερίληψη και μέσα στις τυπικές τάξεις έχουμε όλων των ειδών τις διαφορετικότητες.” (Συν. Τ.Υ. 4)

“Στο πρακτικό κομμάτι κυρίως στο μάθημά του, στην ειδική αγωγή, σε διαπολιτισμική εκπαίδευση..” (Συν. Τ.Υ. 5)

“..όταν κάνεις μία επιμόρφωση (...) πρέπει να αναφερθείς και στις άλλες περιπτώσεις. Δηλαδή, έχεις μία μορφή σωματικής αναπηρίας, μία μορφή αναπηρίας λόγω νοητικής υστέρησης, δηλαδή να αναφερθείς και σε κάποιους τομείς από αυτούς εξειδικευμένα πως θα δράσεις (...) και στο κομμάτι της αναπηρίας που μπορεί να προέρχεται από ένα τραυματισμό..” (Συν. Τ.Υ. 6)

“..γενικότερα, όχι μόνο σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση της Ελλάδας θα έπρεπε να δίνεται βάση στα άτομα με αναπηρία και φυσικά θα έπρεπε να υπάρχουν σεμινάρια γιατί εννοείται πως τέτοια περιστατικά θα υπάρξουν μέσα σε τάξεις και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν μαθητές με αναπηρία με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.” (Συν. Τ.Υ. 8)

“..θα έπρεπε (να τίθεται το θέμα της αναπηρίας), γιατί όλα αυτά έχουνε συσχέτιση μεταξύ τους (...) μπορεί και κάποιο παιδί να είναι και πρόσφυγας, να έχει και κάποια μαθησιακά προβλήματα.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“..πιστεύω ότι και όλοι οι εκπαιδευτικοί λίγο ή πολύ θα έπρεπε να έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάριο ειδικής αγωγής, γιατί τα κρούσματα αυξάνονται με ταχύτατους ρυθμούς, τα παιδιά, ειδικά ο αυτισμός είναι σαν μάστιγα στα παιδιά πλέον, σε όλα τα σχολεία υπάρχουνε και δώδεκα και δεκαπέντε περιπτώσεις και πάρα πολλές σε μεγάλα σχολεία, πόλεις δηλαδή που υπάρχουν τμήματα ένταξης. Είναι, νομίζω ότι κάθε δάσκαλος θα έπρεπε να έχει κάποιες γνώσεις το πώς να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις.” (Συν. Τ.Υ. 12)

“..αυτό είναι κάτι που θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψιν και να γίνεται επιμόρφωση και πάνω σε αυτό (...) οι μαθησιακές δυσκολίες πλέον στα παιδιά είναι πολύ διαδεδομένες, δεν σημαίνει ότι επειδή κάποιος είναι δίγλωσσος δεν μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“..θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψιν, καθώς εδώ τα παιδιά δεν είναι μόνο ψυχικά τραυματισμένα, είχανε πόλεμο και μπορεί να είναι και σωματικά τραυματισμένα, οπότε και αυτό το κομμάτι (της αναπηρίας) θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν και είναι ένα βασικό κομμάτι θεωρώ γιατί ένας δάσκαλο της

	<p>τυπικής τάξης, δεν νομίζω ότι έχει τις γνώσεις και τη δυνατότητα να αντεπεξέλθει σε αυτό το κομμάτι, όχι μόνο δηλαδή το κομμάτι το προσφυγικό που έχει άλλες ανάγκες, αλλά και στο ειδικό.” (Συν. Τ.Τ. 3)</p> <p>“..εφόσον γίνονται τόσες προσπάθειες στην Ειδική Αγωγή, πρέπει να συνδυαστεί, κατά τη γνώμη μου, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή, γιατί δεν είναι δεδομένο, μιλάμε για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση όσον αφορά την ένταξη των μαθητών αλλά η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προφανώς και μπορεί να περιλαμβάνει και άλλα τέτοια ζητήματα.” (Συν. Τ.Τ. 5)</p> <p>“Εδώ ένα παιδάκι μπορεί να έχει δυσλεξία, εγώ πως θα το καταλάβω; Είναι, είναι δύσκολο φανταστείτε στα ελληνόπουλα, τώρα σε ένα παιδάκι που τώρα μαθαίνει τη γλώσσα δεν μπορώ να ξεχωρίσω εγώ εάν έχει μαθησιακό πρόβλημα, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, όλα αυτά καλό θα ήτανε να περιληφθεί και αυτό το κομμάτι.” (Συν. Τ.Τ. 6)</p> <p>“..θα χρειαζόταν και ξεχωριστό σεμινάριο διαπολιτισμικής για παιδιά με αναπηρία.” (Συν. Τ.Τ. 8)</p>
<p>Επιμόρφωση στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p>	<p>“Ιδανικά θα περίμενα ένα πρόγραμμα που να με βοηθήσει να οργανώσω τη διδασκαλία μου, να ξέρω σε ποιους τομείς πρέπει να κινηθώ, να ξέρω ποια περίπου θα είναι η διδακτέα ύλη μου, να το πω σε εισαγωγικά, χωρίς αυτό να σημαίνει συγκεκριμένα</p>

	<p>εγχειρίδια.. Αυτό θα με ενδιέφερε δηλαδή, μία οργάνωση της διδασκαλίας μου σε θέμα, σε θεματικούς τομείς.” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“..να με βοηθήσουνε, να με κατευθύνουνε στο να βρω υλικό (...), εγώ αυτό θα λέω και θα ξαναλέω, γιατί το υλικό με δυσκόλεψε πολύ ώστε να συγκεντρώσω υλικό και να συγκεντρώνω ακόμα, δηλαδή για να κάνω στα παιδιά μάθημα..” (Συν. Τ.Υ. 12)</p> <p>“..να υπάρχει κάποιο βιβλίο, κάποιο που να μπορέσει να σε κατευθύνει να μάθεις αυτά, όπως μαθαίνεις τα ελληνόπουλα, που έχεις το βιβλίο σου, ξέρεις περίπου τι θα κάνεις, τουλάχιστον να σε κατευθύνει στο ότι ξέρεις στην Α΄ Δημοτικού στις τάξεις υποδοχής, πρέπει να κατακτήσουν αυτούς τους στόχους, οργάνωσε το υλικό σου, αλλά με βάση αυτούς τους στόχους.” (Συν. Τ.Υ. 12)</p> <p>“Νομίζω στη διδασκαλία πιο πολύ. Δηλαδή, από πού να ξεκινήσω, εντάξει, τι να μάθεις με τα παιδιά πρώτα, τι είναι το πρωταρχικό.” (Συν. Τ.Υ. 13)</p> <p>“..στο να μάθουμε να διαχειριζόμαστε το χρόνο μας στα πλαίσια μίας διδασκαλίας..” (Συν. Τ.Τ. 1)</p> <p>“..το επιμορφωτικό κομμάτι για τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία ίσως αλλάζουνε κατά καιρούς..” (Συν. Τ.Τ. 3)</p>
<p>Επιμόρφωση στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και στην παροχή της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στις πολυπολιτισμικές τάξεις</p>	<p>“..και να ξέρω και συναισθηματικά πως πρέπει να ανταποκριθώ,..” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“Να ανοίξει περισσότερο τους ορίζοντές μου, να με κάνει να έχω πιο ανοιχτό μυαλό ούτως ώστε να μπορώ πιο εύκολα να πλησιάσω το</p>

διαφορετικό, να μπω πιο εύκολα στη θέση του άλλου, να αντιληφθώ πιο εύκολα πράγματα..”

(Συν. Τ.Υ. 7)

“Είτε σε ό,τι έχει σχέση το γνωστικό του αντικείμενο το οποίο εξελίσσεται, είτε έχει σχέση με την ψυχοκοινωνική υποστήριξη...για να μπορέσει να προσφέρει ψυχοκοινωνική υποστήριξη στα παιδιά και στους μαθητές του..” **(Συν. Τ.Υ. 7)**

“..οπότε θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται σε όλους τους τομείς, τόσο σε γνωστικά αντικείμενα, όσο και σε ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών τους.” **(Συν. Τ.Υ. 8)**

“Δεύτερον, πώς να αντιμετωπίζω ψυχολογικά αυτά τα παιδιά,” **(Συν. Τ.Υ. 13)**

“..θεωρώ στον ψυχολογικό τομέα, γιατί τα παιδιά πλέον τώρα επηρεάζονται πάρα πολύ, είναι πολύ πιο μπροστά από ότι ήμασταν εμείς, (...) πιο πολλά πράγματα, επηρεάζονται πολύ εύκολα κάποια, οπότε η ψυχολογία τους και ο τρόπος που σκέφτονται και όλα αυτά χρειάζεται και εμείς να έχουμε μία άλφα γνώση..” **(Συν. Τ.Υ. 14)**

“..την ενσυναίσθηση, στο να μάθουμε να ψυχολογούμε σωστά τους μαθητές μας.. Μία επιμόρφωση η οποία θα με μάθει να καταλαβαίνω καλύτερα την ψυχολογία του μαθητή μου.” **(Συν. Τ.Τ. 1)**

“..ψυχοκοινωνικής υποστήριξης ενδεχομένως..” **(Συν. Τ.Τ. 2)**

“..επιμορφώσεις βασικά, όσο γίνεται και στο κομμάτι της αντιμετώπισης, της στήριξης,

	<p>ψυχολογικής σε πολλές περιπτώσεις.” (Συν. Τ.Τ. 5)</p> <p>“Να μπορέσω να βοηθήσω καλύτερα τα παιδιά όσο γίνεται. Να μπορέσω να ρθω πιο κοντά τους, βασικά αυτό, να μπορέσω να τα καταλάβω όσο γίνεται καλύτερα.” (Συν. Τ.Τ. 7)</p> <p>“Νομίζω στην επαφή με τα παιδιά. Δηλαδή το κατ’ εξοχήν κομμάτι της δουλειάς μας είναι η επαφή μας, η καθημερινή επαφή μας με τα παιδιά.” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
<p>Επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα της επικοινωνίας με τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες και το οικογενειακό τους περιβάλλον</p>	<p>“Θεωρώ δηλαδή ότι και το κομμάτι της επικοινωνίας είναι πολύ βασικό στην επιμόρφωση, και της επικοινωνίας με τους γονείς και της επικοινωνίας με τους μαθητές..” (Συν. Τ.Υ. 2)</p> <p>“..κάποια πράγματα να μου μάθαιναν, βασικά, στην αρχή σας λέω, που είναι πολύ δύσκολο, που δεν ξέρουν ούτε μία λέξη, να τους πω καλημέρα στη γλώσσα τους, να τους πω καλό μεσημέρι, βγάλτε τα βιβλία, αυτή είναι η τσάντα, δηλαδή κάποιες προτάσεις που να μπορούσαμε να συνεννοηθούμε..” (Συν. Τ.Υ. 12)</p> <p>“..σχέσεων με τους μαθητές, σχέσεων με τους γονείς. Γενικότερα θέματα που άπτονται όχι μόνο του γνωστικού κομματιού αλλά και της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, θέματα δηλαδή που σε κάνουν να μπορείς να κινηθείς σε διάφορα επίπεδα.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p>
<p>Επιμόρφωση πάνω σε θέματα βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όλων</p>	<p>“Και από εκεί και πέρα θέματα του πως θα γίνει καλύτερη η αλληλεπίδραση όλων των</p>

<p>των μαθητών/τριών στις πολυπολιτισμικές τάξεις</p>	<p><i>μαθητών. Εκεί είναι ο τομέας που πρέπει να γίνει η βασική επιμόρφωση πλέον.” (Συν. Τ.Υ. 4)</i></p> <p><i>“Εκείνο που θα με ενδιέφερε να μάθω είναι να λειτουργώ μέσα στην τάξη, ως αν θέλετε μία γέφυρα πάνω από την οποία διέρχονται και συναντώνται και αλληλοεπιδρούν πολιτισμικά.” (Συν. Τ.Υ. 7)</i></p> <p><i>“Επίσης, να με βοηθάει να γεφυρώνω διαφορές ανάμεσα σε ντόπιους και αλλοδαπούς μαθητές, κάτι που θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό γιατί πολλές φορές δεν ξέρουμε και πώς να τα διαχειριστούμε αυτά τα θέματα.” (Συν. Τ.Υ. 8)</i></p> <p><i>“..όσο και με το πρακτικό κομμάτι με το πώς μπορούμε εμείς μέσα από διάφορα project να τα εντάξουμε και να τα αποδεχτούνε και τα παιδιά της τάξης της τυπικής.” (Συν. Τ.Τ. 3)</i></p> <p><i>“..θα μπορούσαμε να μάθουμε κάποιες τεχνικές για το πως να τους φέρνουμε κοντά, ακόμα και αν αυτό λέγεται θεατρικό παιχνίδι ή καλύτερη επικοινωνία στη γυμναστική με τα παιδιά αυτά, πριν καν να ξεκινήσουν να μπαίνουν στην τάξη μας.” (Συν. Τ.Τ. 11)</i></p>
<p>Επιμόρφωση στην αξιοποίηση Τ.Π.Ε στη διδασκαλία</p>	<p><i>“Και στις νέες τεχνολογίες..” (Συν. Τ.Υ. 5)</i></p> <p><i>“..να υπάρχει και κάποιο υλικό το οποίο μπορείς να το αξιοποιήσεις με νέες τεχνολογίες, δηλαδή με τη χρήση προτζέκτορα, ηλεκτρονικού υπολογιστή, δηλαδή να υπάρξει ένα εγχειρίδιο και εκπαιδευτικό υλικό ανανεωμένο, και πέρα</i></p>

	<p>από αυτά τα δύο να υπάρξει μία μαζική επιμόρφωση.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“..με τη χρήση μέσων της τεχνολογίας στη διδασκαλία, που σου λύνει πραγματικά τα χέρια και αυτό είναι που πραγματικά χρειάζεται ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Πόσοι από μας μέσα στο Διαπολιτισμικό Σχολείο χρησιμοποιήσαμε διαδραστικό πίνακα για να κάνουμε το μάθημά μας;” (Συν. Τ.Υ. 7)</p> <p>“Και σε καινούριες τεχνολογίες που είναι αυτό που αλλάζει συνέχεια..” (Συν. Τ.Υ. 12)</p> <p>“..να επιμορφωθώ σε συγκεκριμένα λογισμικά που θα μπορούσαν ενδεχομένως να με βοηθήσουν..” (Συν. Τ.Τ. 11)</p>
<p>Επιμόρφωση πάνω στην κοινωνική συμπεριφορά ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης</p>	<p>“Δηλαδή, τι βιώματα κουβαλάν αυτοί οι μαθητές, ποια είναι τα συναισθήματά τους; Ποια είναι η κουλτούρα τους; Δηλαδή να ξέρουμε και κάποια στοιχεία από τα ήθη-έθιμά τους, πως συμπεριφέρονται. Δηλαδή, αν προτείνω εγώ το χέρι έτσι, θα με χαιρετίσει; Θεωρεί ότι το να χαιρετάω με το χέρι είναι αποδεκτό σε αυτούς ή μπορώ να τον ακουμπάω στον ώμο; Είναι και κάποια τέτοια προβλήματα που αντιμετωπίζουν.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“..να μάθω κάποια πράγματα για την κουλτούρα τους, για την θρησκεία τους, να είμαι προετοιμασμένη (...) να υπάρχει ένα κομμάτι που να σου μαθαίνει διάφορους πολιτισμούς. Τώρα, αραβόφωνες κυρίως που έρχονται συνήθως από τον πόλεμο, να σου μάθει κάποια βασικά πράγματα για τον πολιτισμό τους, για την κουλτούρα τους, για τη</p>

	<p>θρησκεία τους, για το πόσο επηρεάζει εκεί τη ζωή του, οπότε να ξέρω κι εγώ..” (Συν. Τ.Υ. 12)</p> <p>“Εγώ θα ήθελα να ξέρω λίγα παραπάνω πράγματα γι’ αυτά τα παιδιά..” (Συν. Τ.Υ. 17)</p> <p>“Θεωρώ περισσότερο ότι (...) χρειάζεται να έχει και θεωρητικό κομμάτι. Δηλαδή να μιλάει για τα ήθη, τα έθιμα, τη γλώσσα τους και τον τρόπο συμπεριφοράς αυτών των παιδιών, που σχετίζεται άμεσα με τη θρησκεία τους..” (Συν. Τ.Τ. 3)</p>
<p>Επιμόρφωση σε χρήσιμες διδακτικές πρακτικές</p>	<p>“..επιμόρφωση πέρα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να επικεντρωθεί λίγο και στις μορφές διδασκαλίας. Δηλαδή τώρα δεν μπορείς πια να διδάξεις τώρα μία πολυπολιτισμική ομάδα μαθητών μόνο με τη μετωπική διδασκαλία, όπως χρησιμοποιούσαμε όλα τα χρόνια. Θα πρέπει να βάλεις και κάποια στοιχεία της βιωματικής μάθησης, θα χρησιμοποιήσεις κάποια μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μπορεί να χρησιμοποιήσεις ομαδοσυνεργατική, να κάνεις ομάδες, ώστε να εντάξεις τον αλλοδαπό σε μία ομάδα, να νιώσει μέλος μιας ομάδας.” (Συν. Τ.Υ. 6)</p> <p>“Θα είχαμε βιωματικές δραστηριότητες μέσα, μικροδιδασκαλίες, γενικότερα ένα συνδυασμό μεθόδων που θα μας όπλιζε και θα μας έδινε εκείνα τα εφόδια για να ανταπεξέλθουμε καλύτερα στο ρόλο μας.” (Συν. Τ.Υ. 7)</p>

“..σε ό,τι έχει σχέση με τις νέες τεχνικές μεθόδους, με τις νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες..” (Συν. Τ.Υ. 7)

“..δηλαδή να σου δείξει ένα τρόπο πώς να διδάξεις, ή να σου πει πρακτικά πώς θα το ενσωματώσεις ένα παιδί.” (Συν. Τ.Υ. 9)

“Όποτε μία επιμόρφωση που έχει να κάνει είτε με διδασκαλία, με τον τρόπο που θα πρέπει να διδαχθούν αυτά τα παιδιά, με τον τρόπο που θα προσαρμοστούν αυτά τα παιδιά σε ένα τέτοιο περιβάλλον..” (Συν. Τ.Υ. 10)

“Πρώτα θα ήθελα τρόπους διδασκαλίας, πρακτικές, καλές πρακτικές. Νομίζω σε νέους, σε νέους τρόπους και νέες μεθόδους..” (Συν. Τ.Υ. 13)

“..οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται πάνω σε τέτοια θέματα. Γενικά να τους δίνεται περισσότερο υλικό, τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“Για μένα σημαντικό είναι να πάρουμε υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσουμε μέσα στην τάξη, να μας αναζητήσουμε τρόπους διδασκαλίας, παρεμβάσεις διδακτικές, προγράμματα που έχουν χρησιμοποιηθεί αλλού και είναι αποτελεσματικά που πρέπει να τα εντάξουμε κι εμείς στη δική μας τάξη, αυτό νομίζω ότι είναι για μένα σημαντικό.” (Συν. Τ.Υ. 15)

“Στον τρόπο διδασκαλίας, στις πρακτικές που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε έτσι ώστε να πετύχουμε τους στόχους που θέλουμε.” (Συν. Τ.Υ. 16)

	<p>“Να έχουμε λίγο τη μέθοδο, να έχουμε λίγο τις μεθόδους διδασκαλίας και σίγουρα υπάρχουν πιο πολλά από αυτά που έκανα εγώ..” (Συν. Τ.Υ. 17)</p> <p>“..στο να μάθουμε να κάνουμε διαφοροποιημένη εκπαίδευση...” (Συν. Τ.Τ. 1)</p> <p>“Και αυτή θα έπρεπε να περιλαμβάνει διάφορα πράγματα, παιδαγωγικά, διδακτικά..” (Συν. Τ.Τ. 2)</p> <p>“Θα έλεγα στις νέες πρακτικές.” (Συν. Τ.Τ. 8)</p> <p>“Το κομμάτι το γνωστικό τώρα σε δημοτικό εντάζει είναι μια παράμετρος, αλλά κυρίως στον τομέα της διδακτικής προσέγγισης έχουμε πράγματα που αλλάζουν και μας δίνουνε τη δυνατότητα να κινηθούμε διαφορετικά.” (Συν. Τ.Τ. 9)</p> <p>“..στη διδασκαλία, στην προσέγγιση των μαθητών, υπό την έννοια της παιδαγωγικής..” (Συν. Τ.Τ. 10)</p>
<p>Επιμορφώσεις βασισμένες σε μελέτες περίπτωσης με σαφείς εκπαιδευτικές κατευθύνσεις</p>	<p>“..η ιδανική επιμόρφωση εγώ θα ήθελα να ξεκινάει πρώτα από κάποιες παρουσιάσεις, να σου κάνει μία σύντομη εισαγωγή στο θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά συμπυκνωμένο, όχι να φεύγουμε σε πλατειασμούς, και μετά να υπάρχει μία (...) παρουσίαση ταυτόχρονα, δηλαδή να παρουσιάζονται περιπτώσεις. Δηλαδή έχουμε μία περίπτωση μαθητή που ήρθε, πως το αντιμετωπίζουμε; Και να υπάρχει ένα παράδειγμα, δηλαδή ότι θα ξεκινήσεις με αυτό τον τρόπο, και να σου δίνει</p>

κάποιες κατευθυντήριες γραμμές.” (Συν. T.Y. 6)

“..να αναλύονται καταστάσεις που εμείς αντιμετωπίζουμε στα σχολεία, οι καταστάσεις είναι πολλές, οι περιπτώσεις είναι πολλές. Ιδανική, θα ήθελα αν μπορούσαμε να είχαμε, όχι μόνο θεωρητικά, να αναλύσουμε καταστάσεις που μάλλον έχουμε εντοπίσει στα σχολεία μας και πρέπει να αντιμετωπίσουμε.”

(Συν. T.Y. 10)

“..στην πράξη μέσα από πέντε παραδείγματα να μας διδάξουν τι μπορούμε εμείς σαν δάσκαλοι της τυπικής τάξης να κάνουμε, ούτως ώστε και στο κομμάτι της συμπεριφοράς και στο κομμάτι το γνωστικό, να μπορέσουμε να αντεπεξέλθουμε στις καινούριες προκλήσεις και απαιτήσεις που έχει όλη αυτή η κατάσταση.” (Συν. T.T. 3)

“...να με κατατοπίσει σε κάποια πρακτικά ζητήματα, δηλαδή να μου πει ότι σε μία τέτοια περίπτωση (...) θα μπορούσες να αντιδράσεις με αυτό τον τρόπο, με αυτό, με αυτό, δηλαδή να μου δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, όχι μόνο σαν θεωρία και γενικά, αλλά σε συγκεκριμένα περιστατικά, να μου δώσει κάποιες λύσεις ή κάποιες προτάσεις για να μπορέσω να διαχειρίζομαι πρακτικά ζητήματα.” (Συν. T.T. 4)

“Θα ήθελα να είναι ένα Σεμινάριο πρακτικό, στην πράξη, να έχουνε πέντε παραδείγματα, (...) Τι κάνω, πως το αντιμετωπίζω; (...) τρόπους αντιμετώπισης και λύσης.

	<p><i>Παραδείγματα πρακτικά, τι μπορεί να συμβεί μέσα σε μία τάξη και λύσεις, αυτό!” (Συν. T.T. 6)</i></p>
<p>Επιμορφώσεις που διεξάγονται από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης</p>	<p><i>“Για μένα ιδανική επιμόρφωση είναι αυτή την οποία την κάνουν άτομα τα οποία όντως δουλεύουν και αλληλεπιδρούν καθημερινά με τις ομάδες τις οποίες θέλουν εμένα να μου δώσουν εφόδια. Γιατί, το να έρθει κάποιος, ο οποίος δεν έχει μπει ποτέ στη σχολική τάξη, δεν ξέρει τα προβλήματα και τα εμπόδια, και να αρχίσει να μου λέει θεωρίες, για μένα είναι μια άχρηστη επιμόρφωση, λέω έχασα το χρόνο μου..” (Συν. T.Y. 4)</i></p> <p><i>“..θα ήθελα μία επιμόρφωση από προσωπική εμπειρία κάποιου άλλου συναδέλφου θεωρώ ότι είναι η καλύτερη επιμόρφωση.” (Συν. T.Y. 9)</i></p> <p><i>“..αν κάποιος ας πούμε δηλαδή στην πράξη δοκίμασε κάτι, έχει κάτι να μοιραστεί, σίγουρα είναι κάτι που μας βοηθάει. Το δοκίμασε ο άλλος, έκανε πείραμα και είδε τέλος πάντων πως λειτουργεί ένας τρόπος διδασκαλίας..” (Συν. T.Y. 11)</i></p> <p><i>“Αν μπορούσα δηλαδή να είμαι εγώ πίσω, να είναι αυτός εδώ και να διδάσκει τους μαθητές που δίδασκα εγώ πριν, να δω πως θα το κάνει! Έτσι! Θα μου πεις τώρα, ο καθένας έχει διαφορετικό τρόπο, αλλά εντάξει, δείξε μου έναν τρόπο, πως μπορείς, πως μπορείς να το κάνεις.” (Συν. T.Y. 13)</i></p> <p><i>“..αυτοί που κάνουν το Σεμινάριο ή αυτοί που θα το διοργανώσουν να έχουν μπει λίγο σε κάποιες τάξεις, να έχουν βιώσει κάποια</i></p>

παραδείγματα κάποιες καταστάσεις και πάνω σε αυτές τις πραγματικές καταστάσεις που βιώνουν μέσα στις τάξεις και όχι τις μυθοπλασίες του μπορεί να συμβεί αυτό, να μας προσφέρουν και να μας δείξουν λύσεις.”

(Συν. Τ.Υ. 14)

“Ίσως σε αυτή την επιμόρφωση να δούμε εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία που έχουν χρόνια εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής και να μας θέσουν συγκεκριμένες πρακτικές και τρόπους που διαχειρίστηκαν αυτοί αυτή την κατάσταση και να μας πουν αν όντως τελικά είχε αποτέλεσμα ή όχι, μέσα από άλλους συναδέλφους, μέσα από τις εμπειρίες τους, έτσι, όχι θεωρητικά πάντως.” **(Συν. Τ.Υ. 16)**

“Θα ήθελα να είναι ένας σίγουρα έμπειρος άνθρωπος, ο οποίος να με κατατοπίσει σε κάποια πρακτικά ζητήματα (...) να μου δώσει κάποιες λύσεις ή κάποιες προτάσεις για να μπορέσω να διαχειρίζομαι πρακτικά ζητήματα.” **(Συν. Τ.Τ. 4)**

“Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα συνάδελφο να κάνει μάθημα σε ένα τμήμα που να έχει πρόσφυγες και παράλληλα και δικά μας παιδιά, θα το ήθελα αυτό, αυτή θα ήταν η καλύτερη επιμόρφωση που θα με βοηθούσε.”

(Συν. Τ.Τ. 7)

“..θέλουμε ανθρώπους να γνωρίζουνε, να κατέχουνε πραγματικά και στην πράξη, όχι στη θεωρία, το αντικείμενο που καλούνται να μας διδάξουνε, να μας επιμορφώσουν.” **(Συν.**

Τ.Τ. 11)

<p style="text-align: center;">Επιμόρφωση στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στις πολυπολιτισμικές τάξεις</p>	<p><i>..να μπορώ να διαχειριστώ με μεγαλύτερη λεπτότητα συγκρουσιακές σχέσεις ή συμπεριφορές ρατσιστικές ή το αίσθημα της περιθωριοποίησης, να μπορέσω να βοηθήσω ουσιαστικά και να μην δώσω στον άλλο την εντύπωση ότι λειτουργώ ως διαιτητής.” (Συν. Τ.Υ. 7)</i></p> <p><i>“..όχι μόνο τόσο το εκπαιδευτικό κομμάτι, όσο και η διαχείριση της πραγματικότητας, συμπεριφορών, καταστάσεων.” (Συν. Τ.Υ. 16)</i></p> <p><i>“..στο να μάθουμε να διαχειριζόμαστε πράγματα..” (Συν. Τ.Τ. 1)</i></p> <p><i>“..οι τομείς που χρειάζονται επιμόρφωση είναι σίγουρα από το κομμάτι της επιθετικότητας, το bullying, (...) το κομμάτι της συμπεριφοράς πάρα πολύ, τρόπους διαχείρισης συμπεριφορών και μέσα και έξω από την τάξη.” (Συν. Τ.Τ. 3)</i></p> <p><i>“Οι τομείς, είναι περισσότερο σε θέματα συμπεριφοράς, θέματα μπούλινγκ, θέματα ρατσισμού..” (Συν. Τ.Τ. 6)</i></p> <p><i>“Στο κομμάτι της διαχείρισης κρίσεων μέσα στην τάξη..” (Συν. Τ.Τ. 9)</i></p>
--	---

Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και τους κωδικούς που αναδείχθηκαν σε σχέση με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, διακρίνονται ορισμένες ευρύτερες κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται οι διάφοροι κωδικοί. Οι κατηγορίες που εντοπίστηκαν μέσα από την θεματική ανάλυση του περιεχομένου της κωδικοποίησης είναι τρεις και αφορούν την διδακτική πράξη καθεαυτή, τη συμβολή στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη και την παροχή γενικότερης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες, ενώ στην τελευταία κατηγορία εντάσσονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για σαφείς

κατευθύνσεις στο πλαίσιο των επιμορφώσεων, οι οποίες όχι μόνο πρέπει να πραγματοποιούνται από έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και να έχουν έντονο βιωματικό χαρακτήρα.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει **επιμορφωτικές ανάγκες που αφορούν τη βελτίωση της διδακτικής πράξης** με επιμόρφωση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας βασισμένες στις συνθήκες διγλωσσίας, αναλυτική περιγραφή συγκεκριμένων μεθόδων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, επιμόρφωση για το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, επιμόρφωση στην αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, καθώς και επιμόρφωση σε χρήσιμες διδακτικές πρακτικές.

Η δεύτερη θεματική ενότητα συμπεριλαμβάνει **επιμορφωτικές ανάγκες που αφορούν τη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγική και μεταναστευτική προέλευση** με την συμπερίληψη του περιεχομένου της Ειδικής Αγωγής στις επιμορφώσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία, επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα της επικοινωνίας με τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες και το οικογενειακό τους περιβάλλον, επιμόρφωση πάνω σε θέματα βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών/τριών στις πολυπολιτισμικές τάξεις, επιμόρφωση πάνω στην κοινωνική συμπεριφορά ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης, επιμόρφωση στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στις πολυπολιτισμικές τάξεις, επιμόρφωση στην έκφραση ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς και στη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Η τελευταία θεματική ενότητα συμπεριλαμβάνει τις **επιμορφωτικές ανάγκες για σαφείς κατευθύνσεις από έμπειρους εκπαιδευτικούς με χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων και με δυνατότητα για πρακτική εξάσκηση**, μέσω επιμόρφωσης με πρακτική εφαρμογή και πρακτική άσκηση των θεωρητικών μοντέλων που περιλαμβάνονται στις επιμορφώσεις, επιμορφώσεις που διεξάγονται βασισμένες σε μελέτες περίπτωσης με σαφείς εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και επιμορφώσεις που διεξάγονται από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 8: Συγχώνευση Κωδικών σε Ευρύτερες Θεματικές Ενότητες που Αφορούν τις Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τοπικών Τάξεων

Ευρύτερες θεματικές ενότητες	Κωδικοί
<p>Επιμορφωτικές ανάγκες που αφορούν τη βελτίωση της διδακτικής πράξης</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιμόρφωση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας βασισμένες στις συνθήκες διγλωσσίας ✓ Επιμόρφωση με αναλυτική περιγραφή συγκεκριμένων μεθόδων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ✓ Επιμόρφωση για το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις ✓ Επιμόρφωση στην αξιοποίηση Τ.Π.Ε στη διδασκαλία ✓ Επιμόρφωση σε χρήσιμες διδακτικές πρακτικές
<p>Επιμορφωτικές ανάγκες που αφορούν τη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Συμπερίληψη περιεχομένου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στις επιμορφώσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με στόχο την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία ✓ Επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα της επικοινωνίας με τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες και το οικογενειακό τους περιβάλλον ✓ Επιμόρφωση πάνω σε θέματα βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όλων των

	<p style="text-align: center;">μαθητών/τριών στις πολυπολιτισμικές τάξεις</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιμόρφωση πάνω στην κοινωνική συμπεριφορά ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης ✓ Επιμόρφωση στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στις πολυπολιτισμικές τάξεις ✓ Επιμόρφωση στην καλλιέργεια και ανάπτυξη ενσυναίσθησης και στη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στις πολυπολιτισμικές τάξεις
<p style="text-align: center;">Επιμορφωτικές ανάγκες για σαφείς κατευθύνσεις από έμπειρους εκπαιδευτικούς με χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων και με δυνατότητα για πρακτική εξάσκηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιμόρφωση με πρακτική εφαρμογή και πρακτική άσκηση των θεωρητικών μοντέλων που περιλαμβάνονται στις επιμορφώσεις ✓ Επιμορφώσεις βασισμένες σε μελέτες περίπτωσης με σαφείς εκπαιδευτικές κατευθύνσεις ✓ Επιμορφώσεις που διεξάγονται από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

7.5 Σύνοψη

Με θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερευνητικού εργαλείου των συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων, εντοπίστηκαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Τα συγκεκριμένα ερωτήματα ήταν σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών τάξεων πάνω στις απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν ώστε να διδάξουν σε Τάξεις Υποδοχής, αλλά και Τυπικές Τάξεις, τους παράγοντες παρεμπόδισης της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τέλος, αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους συμπερίληψης μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία καθώς και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Όσον αφορά τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής και των Τυπικών Τάξεων, οι συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται ότι εστιάζουν στα πεδία όπου είναι εμφανής η Διαπολιτισμική Ικανότητα ενός εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από συγκεκριμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η Διαπολιτισμική Ικανότητά τους πρέπει να είναι εμφανής στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τη στάση τους, στην εκπαιδευτική πρακτική και τους διδακτικούς στόχους που τίθενται στο πλαίσιο της διδασκαλίας, στη Διαπολιτισμική Αγωγή των παιδιών, στην προστασία και τη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία, και τέλος, στη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες στάσεις των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών τάξεων που μπορούν να εκφράσουν την ύπαρξη Διαπολιτισμικής Ικανότητας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι ο σεβασμός στην ετερότητα, η εκδήλωση ενσυναίσθησης, η επίδειξη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, η ύπαρξη ουσιαστικής διάθεσης για επικοινωνία, καθώς και η προσπάθεια προσέγγισης των μαθητών/τριών με προσφυγική και μεταναστευτική προέλευση μέσω της μητρικής τους γλώσσας. Μερικά ακόμη είναι η καλλιέργεια διαπολιτισμικής σκέψης και στάσης, η προσωπική επαφή με τις οικογένειες

μαθητών/τριών μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και η διάθεση συνεργασίας των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων.

Επιπροσθέτως, η Διαπολιτισμική Ικανότητα αντανακλάται και στην εκπαιδευτική πρακτική και τους διδακτικούς στόχους, αφού από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα προέκυψε ότι υπολογίζουν ως σημαντικές παραμέτρους και ενδείξεις της Διαπολιτισμικής Ικανότητας των εκπαιδευτικών την επάρκεια σε διδακτικές μεθόδους και σε δημιουργικές δραστηριότητες στις πολυπολιτισμικές τάξεις, την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη διαχείριση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων εντός της τάξης, τον προσδιορισμό σαφούς στοχοθεσίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και την έμφαση στον προσδιορισμό του στόχου της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία.

Από την έμφαση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην καλλιέργεια σημαντικών αξιών στους μαθητές/τριές τους (όπως είναι ο σεβασμός και η αλληλεγγύη) και στην ενστάλαξη των διαπολιτισμικών στάσεων, όπως επίσης και η χαρακτηριστική αναφορά τους στην απαραίτητη συμβολή των εκπαιδευτικών στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, είναι εμφανές πως θεωρούν ότι η Διαπολιτισμική Ικανότητα μπορεί να γίνει εμφανής στην συνολική πρόοδο των μαθητών/τριών που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής, αλλά και τις Τυπικές Τάξεις. Από τις αναφορές τους σε σχέση με τον απαραίτητο σεβασμό που οφείλουν να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών καθώς και από την εστίασή τους στην ένταξη των μαθητών/τριων, καθίσταται φανερό πως τα υψηλά επίπεδα Διαπολιτισμικής Ικανότητας και Ετοιμότητας των εκπαιδευτικών είναι ικανά να προστατέψουν την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία, καθώς πρόκειται για αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα. Τέλος, η Διαπολιτισμική Ικανότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από τη δεξιότητά τους να παρέχουν την αίσθηση ασφάλειας στους μαθητές/τριες που φοιτούν στις πολυπολιτισμικές τάξεις και στην δεξιότητά τους να διαμορφώσουν σχέσεις εμπιστοσύνης στο σχολικό πλαίσιο.

Αναφορικά με τα εμπόδια εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο είτε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια της εφαρμογής αποτελεσματικής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που παραχώρησαν συνεντεύξεις στην παρούσα έρευνα εντοπίζουν πέντε

βασικούς άξονες: γλώσσα, πολιτισμική ετερότητα, προκαταλήψεις, κωλύματα του εκπαιδευτικού συστήματος και συχνές αλλαγές στο δυναμικό των μαθητών/τριών στις Τάξεις Υποδοχής και κατ' επέκταση και στις Τυπικές Τάξεις. Αναλυτικότερα, παρά το γεγονός ότι η γλωσσική ετερότητα αποτελεί μέρος των πολιτισμικών διαφορών που εντοπίζονται στις πολυπολιτισμικές τάξεις, αξίζει να αναφερθεί ως βασικός άξονας στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών εμποδίων, αφού οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στον παράγοντα αυτό ως εμπόδιο. Συγκεκριμένα, επεσήμαναν τη δυσκολία στην επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών εξαιτίας της γλωσσικής ετερότητας, αλλά και την αδυναμία των γονέων των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών να παρέχουν βοήθεια με το διάβασμα κατ' οίκον.

Άλλα σημαντικά εμπόδια που προκύπτουν από τις βασικές πολιτισμικές διαφορές, όπως τις απαρίθμησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ήταν το μείζον ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας, η διαφορετική κουλτούρα των οικογενειών των μαθητών/τριών, η μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση και οι πιθανές διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι οικογένειες αυτές την αξία της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στο ζήτημα των συχνών απουσιών και στην ελλιπή συμμετοχή των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία σε εκπαιδευτικές δράσεις. Οι απουσίες και η ελλιπής συμμετοχή, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, συνδέονται με την πολιτισμική ετερότητα και το γεγονός ότι τόσο οι μετανάστες όσο και οι πρόσφυγες γονείς, δεν θεωρούν υποχρεωτική τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εκπαίδευση.

Πολλά ήταν τα εμπόδια που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα και αφορούν στην καχυποψία και την προκατάληψη της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Συγκεκριμένα, τόνισαν ότι η ελληνική κοινωνία παρουσιάζει δυσκολία στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και την ένταξη των οικογενειών προσφύγων και μεταναστών, ενώ πολύ συχνά και οι στάσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν στοιχεία προκατάληψης, ακόμη και ρατσισμού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως η ύπαρξη προκατειλημμένης καθοδήγησης από το οικογενειακό περιβάλλον των γηγενών μαθητών/τριών πολλές φορές παρακωλύει την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα ο φόβος των γονέων των γηγενών μαθητών/τριών ότι η ένταξη των προσφύγων μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των παιδιών τους, οδηγεί στη δημιουργία κλίματος ρατσισμού και προκατάληψης.

Από την άλλη, φόβος εκδηλώνεται, όπως παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί, και από πλευράς των οικογενειών των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών/τριών, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις οι οικογένειες αυτές θεωρούν πως κατά τη διαδικασία της ένταξης ελλοχεύει ο κίνδυνος αλλοίωσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Επομένως, πολύ συχνά παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μια άρνηση των οικογενειών αυτών απέναντι στις προσπάθειες ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία αλλά και ένταξης των παιδιών τους στη σχολική κοινότητα. Η άρνηση και η επιφυλακτικότητα απέναντι στην ένταξη προφανώς δυσχεραίνει οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής ένταξης και εφαρμογής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ένα ακόμα εμπόδιο για την εφαρμογή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές τάξεις, αυτό της προσωρινότητας της παραμονής των οικογενειών των μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα. Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική και ιδίως με προσφυγική εμπειρία, μετακινούνται συνεχώς και συχνά η παραμονή των ατόμων αυτών στην Ελλάδα είναι προσωρινή, αφού στόχο των οικογενειών τους αποτελεί η γρήγορη μετάβαση σε κάποια άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Από την άλλη, οι μεταναστευτικές και προσφυγικές κινήσεις είναι συνεχείς, με αποτέλεσμα οι νέοι μαθητές/τριες να εισέρχονται στις Τάξεις Υποδοχής, τη στιγμή που μαθητές/τριες που ενδεχομένως έχουν σημειώσει ήδη κάποια πρόοδο, φεύγουν. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να σχεδιάσουν αποτελεσματικά μια διδασκαλία με εφαρμοσμένες τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ένα τελευταίο εμπόδιο αποτελούν και οι τραυματικές εμπειρίες που φέρουν κυρίως οι μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία, οι οποίες επιβαρύνουν σε σημαντικό βαθμό την ψυχολογία των παιδιών και δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική τους ένταξη.

Στην παρούσα έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση καθώς και σε άτομα με οποιουδήποτε είδους αναπηρία. Η διπλή αυτή πρόκληση της αναπηρίας και της διγλωσσίας για τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική τους ένταξη, ενώ αναμφίβολα μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο και στην κοινωνική τους ένταξη. Συνεπώς, κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων της παρούσας έρευνας σε σχέση με τους τρόπους συμπερίληψης των μαθητών/τριών αυτών στην ελληνική εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά σε τρεις πιθανούς τρόπους που μπορούν να συμβάλουν στην συμπερίληψη: αυτοί ήταν η μέριμνα από την πολιτεία για

τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με την παροχή των απαραίτητων εφοδίων και η διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει μέριμνα από μέρους της πολιτείας στο πλαίσιο της διάγνωσης και της εκπαίδευσης των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία, καθώς σε πολλές περιπτώσεις, η διάγνωση αναπηρίας για τους εν λόγω μαθητές/τριες συνιστά δύσκολη υπόθεση. Επιπλέον, θεωρούν πως είναι απαραίτητο να αξιοποιείται η λειτουργία της παράλληλης στήριξης στα Τμήματα Υποδοχής. Τέλος, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικές μονάδες πρέπει να διαθέτουν επάρκεια σε εξειδικευμένο προσωπικό, ώστε να καθίσταται ομαλή η συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και για μπορούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν κατάλληλα τους πρόσφυγες και τους μετανάστες μαθητές/τριες με αναπηρία.

Επιπρόσθετα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν αυτή τη διπλή πρόκληση κρίνεται απαραίτητη, για αυτό και ένας ακόμη τρόπος περαιτέρω ενίσχυσης της συμπερίληψης, ο οποίος διατυπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ήταν η εισαγωγή περιεχομένου Ειδικής Αγωγής στο πλαίσιο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πρόσθεσαν πως ένας τρόπος συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αυτήν την διπλή πρόκληση είναι η εστίαση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της σχολικής ένταξής τους, ώστε να δρουν αναλόγως.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής, όπως τις εντοπίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα. Στη συζήτηση που αφορούσε τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος εντόπισαν τρεις βασικούς άξονες τους οποίους αποτελούν οι επιμορφωτικές ανάγκες για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης, για τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο καθώς και οι ανάγκες για επιμορφώσεις με σαφείς εκπαιδευτικές κατευθύνσεις μέσα από ενδεδειγμένη διερεύνηση μελετών περίπτωσης. Οι εκπαιδευτικοί ήταν σαφείς ως προς την έκφραση των αναγκών τους για παρακολούθηση επιμορφώσεων οι οποίες θα διεξάγονται από έμπειρους εκπαιδευτικούς, και στις οποίες παρέχεται η δυνατότητα για πρακτική εξάσκηση στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, επεσήμαναν πως χρειάζεται να επιμορφωθούν πάνω στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα βασίζονται στις δύσκολες συνθήκες της διγλωσσίας των πολυπολιτισμικών τάξεων, αλλά και γενικότερα να ενημερωθούν σε σχέση με τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές που μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμες. Ακόμη, υπογράμμισαν πως κρίνουν αναγκαία την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία θα περιλαμβάνουν αναλυτική περιγραφή συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ενώ δεν παρέλειψαν την αξιοποίηση των εργαλείων Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, όπως και τα απαραίτητα προγράμματα επιμόρφωσης με σαφή στόχο το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας στις Τάξεις Υποδοχής και τις Τυπικές Τάξεις.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν πως θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ικανότητά τους να συμβάλλουν με το έργο τους στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγική και μεταναστευτική προέλευση με αναπηρία, εάν στο περιεχόμενο των επιμορφώσεων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση υπήρχε συμπερίληψη περιεχομένου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς λόγω άγνοιας των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων ως προς τη διαχείριση τέτοιων περιπτώσεων, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες με αναπηρία να αποκλείονται από την ενταξιακή διαδικασία. Στο ίδιο πλαίσιο υποστήριξης της ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων τόνισαν την ανάγκη παρακολούθησης επιμορφώσεων ως προς το ζήτημα της επικοινωνίας, τόσο με τους ίδιους τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες, όσο και με τις οικογένειές τους.

Μέσω των επιμορφώσεων, επομένως, θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών/τριών που φοιτούν στις πολυπολιτισμικές τάξεις, την προσαρμογή της δικής τους κοινωνικής συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών, την αποτελεσματικότερη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις, την έκφραση ενσυναίσθησης και την ενίσχυση της ικανότητάς τους να παρέχουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους μαθητές/τριες με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ένα σημαντικό έλλειμμα των παρεχόμενων επιμορφωτικών

προγραμμάτων αφορά στην εστίαση στο θεωρητικό υπόβαθρο της εφαρμογής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τόνισαν πως οι ανάγκες τους για επιμόρφωση περιλαμβάνουν την πρακτική εξάσκηση στις προτάσεις των θεωρητικών μοντέλων τα οποία παρουσιάζονται στις επιμορφώσεις. Προκειμένου να είναι σε θέση να αποκομίσουν ουσιαστικά οφέλη από τα επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως θεωρούν απαραίτητη τη διεξαγωγή επιμορφώσεων από έμπειρους εκπαιδευτικούς πολυπολιτισμικών τάξεων, ενώ πρόσθεσαν πως θα ήταν χρήσιμο οι επιμορφώσεις να βασίζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα τα οποία προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και μέσω της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης, να δίνονται σαφείς διδακτικές κατευθύνσεις, τις οποίες μπορούν να ακολουθήσουν στις τάξεις τους οι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας των επιμορφώσεων.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα διατριβή εκπονήθηκε με σκοπό την απεικόνιση της πραγματικότητας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις απόψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, Τάξεις Υποδοχής και Τυπικές Τάξεις, δημόσιων δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Ηπείρου. Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν πάνω σε τέσσερις βασικούς άξονες, με στόχο τον εντοπισμό απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν αναφορικά με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων, τα εμπόδια εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και την ένταξη και συμπερίληψη μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία χωρίς και με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων κατέδειξαν ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων αντιλαμβάνονται τις εκφάνσεις της Διαπολιτισμικής Ικανότητας, κάτι σαφές και αναμενόμενο, αφού η ίδια η Διαπολιτισμική Ικανότητα ορίζεται ως σύνολο ένα σύνολο δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων που διαθέτει το άτομο και του επιτρέπουν να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί την ετερότητα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αρχικά, η Διαπολιτισμική Ικανότητα φάνηκε να αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικής στάσης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των πολυπολιτισμικών τάξεων, εύρημα που φαίνεται να συμφωνεί με τις αναφορές της βιβλιογραφικής ανασκόπησης: Οι Timoštšuk, Uibu & Vanahans (2022) επισημαίνουν ότι η Διαπολιτισμική Ικανότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζεται τόσο με τις βασικές διαπολιτισμικές δεξιότητες, όσο και με συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, από τον τρόπο αντίληψης της πολιτισμικής ετερότητας μέχρι τον τρόπο διαχείρισής της. Επιπλέον, ο Portera (2011) επικεντρώνεται με σαφήνεια στη διάσταση της θετικής στάσης απέναντι στην ετερότητα, και οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις αναφορές τους φάνηκε να αντιλαμβάνονται τη Διαπολιτισμική Ικανότητα ως ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες

τους επιτρέπουν να είναι δεκτικοί απέναντι στην επικοινωνία και την επαφή με την ετερότητα.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι αναντίρρητα η Διαπολιτισμική Ικανότητα διαπιστώνεται μέσα από δεξιότητες που αφορούν την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, τους στόχους που τίθενται στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά και από την ενστάλαξη διαπολιτισμικών αξιών στο μαθητικό δυναμικό. Ακόμα και η διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής και σεβασμού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης έδειξε να αποτελεί για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς ένα δείγμα της Διαπολιτισμικής Ικανότητας. Επομένως, γενικότερα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία επίδειξης Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας, η οποία σύμφωνα με τους Uyun και Warsah (2022: 558), *“αποτελεί μια ξεκάθαρη ψυχολογική διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών”*.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής και των Τυπικών Τάξεων, προσδιόρισαν ποικιλία δεξιοτήτων, τόσο εκπαιδευτικών όσο και κοινωνικών, οι οποίες μπορούν να εκφράσουν τη Διαπολιτισμική Ικανότητα των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής και στις πολυπολιτισμικές τάξεις γενικότερα. Με την άμεση γνώση των στοιχείων που διέπουν την πολιτισμική ετερότητα και την βαθιά αξιολόγηση αυτών, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως μπορούν να έχουν μια αποτελεσματική διαπροσωπική επαφή με τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές/τριες στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Η ικανότητα της ανακάλυψης των στοιχείων της ετερότητας και της εύρεσης αποτελεσματικών τρόπων αλληλεπίδρασης μετά από σαφείς διαδικασίες αξιολόγησης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Byram, 2008· Byram, Nichols & Stevens, 2001). Με τις εν λόγω δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν πως το εκπαιδευτικό έργο στις πολυπολιτισμικές τάξεις μπορεί να καταστεί περισσότερο αποδοτικό και ουσιαστικό και η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα.

Ένα σημαντικό στοιχείο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας των εκπαιδευτικών που υπογραμμίζει η Στεργίου (2014), αλλά δεν παρουσιάζεται ως μείζονος σημασίας σημείο στις αναφορές των εκπαιδευτικών αποτελεί η καλλιέργεια των προσδοκιών του εκπαιδευτικού: με την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής στάσης και με την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν το έργο τους με τρόπο διαφορετικό, αναπτύσσοντας θετικές προσδοκίες για την επίδοση όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών και προσφύγων

μαθητών/τριών. Μια τέτοιου είδους προσδοκία επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έδωσαν έμφαση στον αντίκτυπο που μπορεί να έχει η Διαπολιτισμική Ικανότητα στη δική τους διδακτική προσέγγιση. Το ενδιαφέρον γύρω από την έννοια της Διαπολιτισμικής Ικανότητας περισσότερο επικεντρώθηκε στην στάση ενσυναίσθησης και παράλληλα, στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Πράγματι, με την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής στάσης και με στοχευμένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων καλλιεργούν την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στους μαθητές/τριες, κάτι που συνεπάγεται τη βελτίωση του κλίματος της τάξης και τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lei, 2020· Γκόβαρης, 2017· Σιμόπουλος, 2014). Εν τούτοις, αυτό που δεν καθίσταται σαφές από τις αναφορές των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος της παρούσας έρευνας, είναι το αν προκύπτει ικανοποιητική διαχείριση του μαθητικού δυναμικού των τάξεών τους, γεγονός που κατ'επέκταση οδηγεί στην εξίσου ικανοποιητική ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών/τριών που φοιτούν στις τάξεις τους. Δεν φαίνεται, κοινώς, μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ο αντίκτυπος και η θετική συμβολή της Διαπολιτισμικής Ικανότητας στην ανταπόκριση στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης κατά το εκπαιδευτικό έργο, όπως υπογραμμίζουν και οι De Hei et al. (2019).

Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, δεν εμβάθυναν στις παιδαγωγικές προεκτάσεις της Διαπολιτισμικής Ικανότητας. Σύμφωνα με την Τσιάμη (2013) το σχολείο έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί ως φορέας μετασχηματισμού της κοινωνίας, επιφέροντας την επιθυμητή κοινωνική αλλαγή, και η Διαπολιτισμική Ικανότητα μπορεί να συμβάλει σε αυτήν την αλλαγή μέσα από το εκπαιδευτικό έργο: με την καλλιέργεια διαπολιτισμικών αξιών στα νεότερα μέλη της κοινωνίας, η οποία ξεκινά από εκπαιδευτικούς που πορεύονται με γνώμονα την αξιοποίηση της Διαπολιτισμικής τους Ικανότητας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, έχουν τη δύναμη να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη των νεότερων μελών της κοινωνίας και να συνδυάσουν τα οφέλη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Κριτικής Παιδαγωγικής, αλλάζοντας τις δυναμικές της μελλοντικής κοινωνίας. Ο λόγος που ο Freire (2006: 207) αποκαλεί τους εκπαιδευτικούς “πολιτικά υποκείμενα” στο πεδίο ανάπτυξης της Κριτικής Παιδαγωγικής αφορά ακριβώς την “ευθύνη” τους αυτή.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προέβησαν σε ορισμένες μεμονωμένες αναφορές σχετικά με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της συζήτησης περί Διαπολιτισμικής Ικανότητας, καθώς και με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, χωρίς να δείχνουν, ωστόσο, ότι αντιλαμβάνονται την ισχύ και παράλληλα τη σπουδαιότητα του συνδυασμού των δύο προσεγγίσεων: Σύμφωνα με τον Bennett (1998) ένας συνδυασμός όπως ο παραπάνω, συντελεί στην καλλιέργεια φιλελεύθερου πνεύματος, στην υιοθέτηση μιας πιο ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας από την πλευρά των μαθητών/τριών, στον εντοπισμό ευκαιριών αλληλεπίδρασης και επαφής κατά τη μαθησιακή δραστηριότητα, στην εστίαση και εμβάθυνση στη νέα γνώση, στην θετική και διευρυμένη οπτική απέναντι στο νέο στοιχείο, κατ'επέκτασιν και στην αποδοχή της ετερότητας μακροπρόθεσμα. Τα παραπάνω στοιχεία κρίνονται βαρύνουσας σημασίας στο πλαίσιο της αυτονομίας των σύγχρονων μαθητών/τριών που φοιτούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, των οποίων η σκέψη μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης μπορεί να ενστερνιστεί τη συναισθηματική αντίληψη και τον κριτικό (ανα)στοχασμό στη σύγχρονη πολυπολιτισμική και ταχέως εναλλασσόμενη κοινωνία (Mezirow et al., 2000· Willink & Jacobs, 2011).

Παρά τις εκτεταμένες αναφορές στην έννοια της Διαπολιτισμικής Ικανότητας κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όταν έγινε συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για τα εμπόδια της επίτευξης της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών και για την πιθανή ύπαρξη κωλυμάτων στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία, η έμφαση που δόθηκε στη Διαπολιτισμική Ικανότητά τους ήταν περιορισμένη. Αντιθέτως, σε πληθώρα ερευνών της ξενόγλωσσης και ελληνικής αρθρογραφίας εντοπίζονται αναφορές σε χαμηλά επίπεδα Διαπολιτισμικής Ικανότητας των εκπαιδευτικών (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020· Mogli, Kalbeni & Stergiou, 2020· Papageorgiou, Digelidis, Syrmpas & Papaioannou, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν επικεντρώθηκαν στην προοπτική της δικής τους προσωπικής εξέλιξης μέσω της αξιοποίησης της εστίασης του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά την αλληλεπίδραση με εναλλακτικές ιδέες και πεποιθήσεις, φαινόμενο που παρατηρείται συνεχώς στο περιβάλλον των Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων. Σύμφωνα με την Cranton (1996), η μετασχηματίζουσα μάθηση επιτυγχάνεται όταν το άτομο αναστοχάζεται

σχετικά με παραδοχές ή προσδοκίες για το τι θα συμβεί, βρίσκει κάποιες από αυτές εσφαλμένες και τελικά τις αναθεωρεί. Οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών τάξεων, επομένως, βιώνουν συνεχώς μια κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει τέτοιου είδους διλήμματα σε προσωπικό επίπεδο και καλούνται συγχρόνως να φέρουν και το μαθητικό πληθυσμό αντιμέτωπο με τα εν λόγω διλήμματα κριτικού προσανατολισμού. Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος μολαταύτα, δεν καθίσταται σαφής ο βαθμός εστίασης στην καλλιέργεια του κριτικού (ανα)στοχασμού στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων, είτε πρόκειται για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε πρόκειται για τους μαθητές τους.

Οι εν λόγω αναφορές, οι οποίες παραπέμπουν ίσως στις αρχές της μετασχηματίζουσας γνώσης, στρέφονται γύρω από τον άξονα της διαμόρφωσης ενός θετικού κλίματος εντός των τάξεων, ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, εν ολίγοις, όπου μπορεί να θριαμβεύσει και να ‘‘ανθίσει’’ η διαδικασία του μετασχηματισμού, που ενεργοποιείται σε συνεργατικό και δημοκρατικό κλίμα και ωφελεί τη συνολική ανάπτυξη του συνόλου (Mezirow, 1991). Ο Λιντζέρης (2010: 119-120), επισημαίνει ως αναγκαιότητα για την εκπαιδευτική πρακτική, πως μια ένδειξη ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εστιάζουν συνειδητά στη διαλεκτική και ενεργητική αναζήτηση της βέλτιστης κρίσης, στο πλαίσιο του κριτικού (ανα)στοχασμού και της μετασχηματίζουσας αναπαράστασης, θα μπορούσε να παρέχει μια πιο σαφή εικόνα αναφορικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση εντός του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά και μια σαφέστερη κατεύθυνση σχετικά με τα αντιληπτά εμπόδια της εφαρμογής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τα εμπόδια στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στις αναφορές τους σε εμπόδια που αφορούσαν την πολιτισμική ετερότητα και την συνύπαρξη των διαπολιτισμικών ομάδων στην ελληνική κοινωνία (γλώσσα, θρησκεία, κουλτούρα, ήθη, έθιμα, αντιλήψεις για τη σημασία της εκπαίδευσης, προκαταλήψεις και έλλειψη αποδοχής). Πολλά από τα προαναφερθέντα κωλύματα, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να αποτελέσουν αιτιολογικούς παράγοντες, οι οποίοι οδηγούν τελικά στα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία υιοθέτησης της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαιδευτική προσέγγιση (Λιντζέρης, 2010). Οι εκπαιδευτικοί λόγω χάρη, έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες ως προς την παρότρυνση για ανοιχτό και δημοκρατικό διάλογο και τη γόνιμη αλληλεπίδραση εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων λόγω διαφορών στη γλώσσα, τη θρησκεία και την

κουλτούρα, ενώ παράλληλα ‘‘προσκρούουν’’ σε εμπόδια ως προς την προώθηση για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητευομένων για τους ίδιους ακριβώς λόγους.

Σαφώς, υπήρξε αναφορά σε ορισμένα λειτουργικά προσκόμματα στο πλαίσιο εφαρμογής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως και σε κάποια κωλύματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναφέρεται άλλωστε και στη βιβλιογραφία (Caarls et al., 2021). Η ελλιπής Διαπολιτισμική Ικανότητα και Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε να αποτελεί εμπόδιο στο πλαίσιο των αναφορών περί ελλείψεων σε γνώσεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Κατέστη σαφές από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα ότι η διγλωσσία θεωρείται σημαντικό εμπόδιο. Εδώ, αξίζει να αναφερθεί ότι η μονογλωσσία θεωρούνταν για χρόνια ο κανόνας και η δι-/πολυγλωσσία η εξαίρεσή του. Αυτή η άποψη έχει αλλάξει και στην πραγματικότητα η δι-/πολυγλωσσία είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Όπως τόνισαν και οι Li, Dewaele και Housen (2002: 3), η δι-/πολυγλωσσία «φέρνει ευκαιρίες όχι μόνο στο άτομο, αλλά και στην κοινωνία ως σύνολο». Έτσι, ενώ φαίνεται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ότι οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη σημασία και τη φύση της διγλωσσίας ως ένα ‘‘εργαλείο διαπολιτισμικής επικοινωνίας’’ (Σκούρτου, 2011), στην πραγματικότητα δεν την αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο σε ένα βαθύτερο και πιο πρακτικό επίπεδο και η διγλωσσία αποτελεί μάλλον έναν ισχυρό παράγοντα παρακώλυσης του εκπαιδευτικού έργου τους.

Οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος αναγνωρίζουν πως η κατάλληλη πρακτική για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία δεν είναι η αλλοίωση των πολιτισμικών τους στοιχείων και η χρήση μόνο της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Το μαθητικό δυναμικό των προσφύγων και μεταναστών, άλλωστε, εμφανίζει διαφορετικά γλωσσικά βιώματα εκτός του σχολικού πλαισίου, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος εξάλειψης των πολιτισμικών και γλωσσικών στοιχείων τους εξαιτίας της απομόνωσης που βιώνουν μετά το «γλωσσικό σοκ» στο περιβάλλον της νέας χώρας και του σχολείου (Chumak-Horbatsch, 2018). Για τους ίδιους λόγους μάλιστα οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες συχνά δίνουν την εντύπωση ότι πρόκειται για παιδιά που επιλέγουν να παραμείνουν σιωπηλά, ενώ στην πραγματικότητα το βαθύτερο αίτιο δεν εντοπίζεται σε κάποιου είδους συστολή ή συμπεριφορική εσωτερικότητα, αλλά στην επικοινωνιακή δυσκολία και τη διαρκή προσπάθεια διαχείρισης της διγλωσσίας, καθώς

βρίσκονται σε ένα συνεχές επικοινωνιακό αδιέξοδο (Χρυσοφίδης, 2001). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πράγματι να λαμβάνουν υπόψη όλες τις παραπάνω παραμέτρους σχετικά με τη διγλωσσία.

Σε πρακτικό επίπεδο, ωστόσο, αυτό που αντικρύζουν είναι μια επιπρόσθετη και σημαντική επιβάρυνση του εκπαιδευτικού τους έργου κι όχι μια ευκαιρία αλληλεπίδρασης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας ή προαγωγής της ισότητας ευκαιριών και της ανάπτυξης των μοναδικών δεξιοτήτων του μαθητικού δυναμικού καθώς και ενστάλαξης των διαπολιτισμικών αξιών στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Gundara, 1986). Η ευκαιρία λοιπόν, για την καλλιέργεια μιας νέας γενιάς πολιτών στη σύγχρονη κοινωνία με βάση τις αρχές που πρεσβεύει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τα υπάρχοντα δεδομένα, εξανεμίζεται. Όσον αφορά το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο, ενώ η διγλωσσία θα έπρεπε να αποτελεί βασικό εκπαιδευτικό στόχο, στην πραγματικότητα δεν ισχύει κάτι τέτοιο, αφού θεωρείται το βασικό εμπόδιο στην επιτυχή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί είτε αγνοούν ότι η διγλωσσία μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της κοινωνικής, πνευματικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών μεταναστευτικής προέλευσης (Baker, 2001· Cummins, 1999), είτε παρουσιάζουν ελλείψεις βασικές γνώσεις των τρόπων διαχείρισής της και βάσει των αναφορών τους, φαίνεται να επικρατεί η δεύτερη εκδοχή.

Το συγκεκριμένο εύρημα σε σχέση με την διαφορούμενη αντίληψη των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος ως προς τις συνθήκες διγλωσσίας (αφενός έχουν μια θετική οπτική σε σχέση με τα πλεονεκτήματα του φαινομένου και δείχνουν να τα αντιλαμβάνονται, αφετέρου, σε πρακτικό επίπεδο τα θεωρούν σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής) δεν είναι πρωτοποριακό. Πληθώρα ερευνών που εστίασαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί διγλωσσίας έχουν εντοπίσει και διευκρινίσει ακριβώς το ίδιο εύρημα (Γκαϊνταρτζή, 2018· Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou, 2014· Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2016· Τσοκαλίδου, 2012), ενώ δεν λείπουν και οι ακρότητες, με τον Gogonas (2009) να αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων στην Ελλάδα, προκειμένου να επισπεύσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και να βοηθήσουν τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες να αποφύγουν τη γλωσσική σύγχυση προτρέπουν τα παιδιά και το οικογενειακό τους περιβάλλον να μη χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκαν τέτοιου βαθμού επιλύσεις, ωστόσο δεν υπήρξε μια σαφής ένδειξη ότι η ελληνική

γλώσσα δε θεωρείται η μοναδική γλώσσα στην πράξη, πρόβλημα συνεχές στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έτσι όπως βρίσκει εφαρμογή στην Ελλάδα (Πεσματζόγλου, 2014).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενήμεροι σε σχέση με τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, και φαίνεται πως αδυνατούν να θέσουν με συνέπεια σαφείς διδακτικούς στόχους. Από τις αναφορές φαίνεται ότι κινούνται περισσότερο εμπειρικά, παρόλο που στη βιβλιογραφία εντοπίζεται μια σειρά στρατηγικών (όπως η ενθάρρυνση χρήσης της δεύτερης γλώσσας, η παρουσίαση του κατάλληλου γνωστικού ερεθίσματος και η παροχή υποστήριξης, οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, οι ερωτήσεις ανοιχτού - κλειστού τύπου, η προσέγγιση του λεξιλογίου και τα λεκτικά παιχνίδια και φυσικά, η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας) και παρόλα τα υπάρχοντα σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Cummins, 1999· Ματσαγγούρας, 2000· Mizumoto, 2010· Οικονομάκου, 2020· Psaltou-Joycey, 2010· Χατζηδάκη, 2014). Οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο πολλές φορές για την πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία αποτελεί αναμφισβήτητα σημαντική στρατηγική στη σύγχρονη εκπαίδευση (Κανάκης, 2007· Κουτσελίνη, 2006· Παντελιάδου, 2008· Tomlinson, 2004), χωρίς να καταστήσουν σαφές ότι γνωρίζουν πράγματι πώς να αξιοποιήσουν τη συγκεκριμένη στρατηγική στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία.

Από το δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών των πολυπολιτισμικών τάξεων εξάγεται το συμπέρασμα πως μπορεί οι ίδιοι να αντιλαμβάνονται ότι καλούνται να αναλάβουν ένα σημαντικό και δύσκολο έργο για την αντιμετώπιση όχι μόνο της διγλωσσίας, αλλά και των υπόλοιπων εμποδίων που αναφέρουν κι ενδεχομένως να αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος τους είναι κομβικός. Επιπλέον, ίσως ακόμα και να κατανοούν ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία και η ένταξη των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών/τριών (Σκούρτου, 2007) βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη δική τους στάση και δέσμευση στο έργο τους. Εντούτοις, δεν υπάρχουν απτά δεδομένα ότι πράγματι αναγνωρίζουν την αξία και τη σημασία του ρόλου τους, αφού δεν εξωτερικεύουν ρητά μια τέτοιου είδους πεποίθηση.

Το παραπάνω εύρημα καθιστά εμφανές το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα εμπόδια της εφαρμογής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως προερχόμενα από εξωτερικούς παράγοντες και δεν επικεντρώνονται στην ενίσχυση του

δικού τους εκπαιδευτικού ρόλου. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, ότι οι αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα σε σχέση με τις πρακτικές δυσκολίες και τα εμπόδια της ομαλής λειτουργικότητας του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής, συμφωνούν με ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν σημαντικές ελλείψεις και δυσλειτουργίες, από την ίδρυση ακόμη του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής (Παπαστεργιόπουλου, 2003· Γκούντουρα, 2003· Mitakidou, Tressou & Daniilidou, 2009· Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015).

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επικεντρώθηκαν στην ενίσχυση του κομβικού ρόλου που κατέχουν σχετικά με την υπερπήδηση των εμποδίων εφαρμογής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όταν έγινε συζήτηση για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, αναφέρθηκαν σε ανάγκες βελτίωσης του επαγγελματικού τους προφίλ και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχουν προοπτικές βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους ρόλου στις Τάξεις Υποδοχής και τις Τυπικές Τάξεις.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ανάγκη για επιμόρφωση σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των μαθητών/τριών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης στις Τάξεις Υποδοχής και στις Τυπικές Τάξεις (γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά), ώστε να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων στην ελληνική κοινωνία, γεγονός που αποδεικνύει την αντίληψη των εκπαιδευτικών του μείζονα ρόλου τους στο πλαίσιο της εφαρμογής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, εντοπίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πλαίσιο της υπερπήδησης των γλωσσικών εμποδίων, του εφοδιασμού τους με πολύτιμες διδακτικές πρακτικές, της ικανότητάς τους να αντεπεξέλθουν στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών/τριών με προσφυγική και μεταναστευτική εμπειρία, αλλά και της ικανότητάς τους να διαμορφώνουν τάξεις με κλίμα αποδοχής και σεβασμού. Πράγματι, οι παραπάνω παράγοντες πρέπει να αποτελούν βασικό περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Kaysili, Soyulu & Sever, 2019· Koehler, Palaiologou & Brussino, 2022· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Βέβαια, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, έτσι όπως τις προσδιόρισαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, φανερώνουν πως ενδεχομένως απαιτούνται ριζικές αλλαγές στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχουν ανάγκη σεμιναρίων τα οποία θα διεξάγονται από έμπειρους εκπαιδευτικούς με προτάσεις πρακτικών λύσεων σε πραγματικά

προβλήματα των Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων, και όχι διατυπωμένα θεωρητικά μοντέλα.

Ένα εύρημα που προέκυψε στο πλαίσιο της διερεύνησης της συμπερίληψης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η ανάγκη για συνδυασμό των δύο πεδίων της εκπαίδευσης, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να βρουν τρόπους να συμπεριλάβουν τους μαθητές/τριες με αναπηρία που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων, εστίασαν τόσο στην ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής, όσο και στην λήψη των κατάλληλων μέτρων από την πολιτεία, ώστε να υποστηρίξει το θεσμό του σχολείου στο δύσκολο έργο της συμπερίληψης μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν τη διπλή πρόκληση της αναπηρίας και της μετανάστευσης/προσφυγιάς.

Φαίνεται λοιπόν, πως είναι απαραίτητο να δοθεί μια νέα οπτική στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση. Η νέα αυτή οπτική συνδυάζει τα δύο βασικά πεδία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών με μεταναστευτική και προσφυγική προέλευση, χωρίς να αποκλείονται ,φυσικά, οι μαθητές/τριες με κάποια μορφή αναπηρίας.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν το ζήτημα του συνδυασμού των δύο πεδίων της Διαπολιτισμικής Αγωγής και της Ειδικής Αγωγής τόσο στο πλαίσιο της συζήτησης για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, όσο και στο πλαίσιο του προσδιορισμού τρόπων για την επίτευξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία. Γενικότερα, από τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών κατέστη σαφές ότι τυχόν βελτιώσεις στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα άρσης της ύπαρξης βασικών εκπαιδευτικών εμποδίων, τα οποία προκύπτουν από προσωπικά γνωστικά ελλείμματα διεκπεραίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασισμένης στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν τα σημαντικά αυτά ελλείμματα ως εμπόδια της εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα χαρακτήρισαν ως παράγοντες που διαμορφώνουν συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες.

Με βάση τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας κατέστη σαφής η ανάγκη για εκσυγχρονισμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Κρίνεται απαραίτητη, συνεπώς, η δημιουργία ενός νέου και πιο σύγχρονου επιμορφωτικού μοντέλου, βασισμένου στις ρητές και άρρητες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής, αλλά και Τυπικών Τάξεων. Η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών χωρίς ή με αναπηρία θα μπορούσε να βελτιωθεί αισθητά με επιμορφώσεις βιωματικού χαρακτήρα, οι οποίες προσφέρουν ευκαιρίες για πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών που τις παρακολουθούν, ενώ όσον αφορά την περίπτωση των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών/τριών με αναπηρία, η σύνδεση Διαπολιτισμικής και Ειδικής Αγωγής φαίνεται να αποτελεί μονόδρομο.

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που χρειάζεται να προτεραιοποιηθεί κατά το σχεδιασμό των σύγχρονων επιμορφώσεων αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν το έργο αυτό, χρειάζονται τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες όντας κοντά στα παιδιά και αντιμετωπίζοντας με αγάπη και σεβασμό την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών αυτών. Με αυτόν τον τρόπο και με επιμορφώσεις που σχετίζονται με πρακτικούς τρόπους διδασκαλίας βασισμένους σε σύγχρονες πρακτικές, αναμένεται να βελτιωθεί η ανταπόκριση των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών/τριών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων έχουν ανάγκη μέσα από τις επιμορφώσεις να έρθουν σε άμεση επαφή με τις αρετές της Διαπολιτισμικής Ικανότητας, ώστε η εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών να έχει έναν υπεύθυνο χαρακτήρα πολιτισμικής ανταπόκρισης. Η επαφή αυτή είναι απαραίτητο να έχει ως επακόλουθο την προσωπική εργασία και ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων. Η προσωπική δουλειά που απαιτείται είναι ένας ακόμη λόγος που δεν αρκούν οι επιμορφώσεις που βασίζονται στην παρουσίαση θεωρητικών μοντέλων, αλλά, αντίθετα, χρειάζεται η προσθήκη βιωματικού μέρους στις σύγχρονες επιμορφώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ενδεχομένως να απαιτείται μια νέα προσέγγιση στον ολικό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τη διεξαγωγή τους. Βελτίωση και άμεση ανταπόκριση των επιμορφωτικών

προγραμμάτων στις ανάγκες των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να παρατηρηθεί με δωρεάν επιμορφώσεις, εντός του ωραρίου εργασίας, ώστε η παρακολούθησή τους να καθίσταται υποχρεωτική. Μέσα από τέτοιες πρακτικές αλλαγές στα επιμορφωτικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων σε ατομικό επίπεδο μπορούν να βελτιώσουν τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες και κατ'επέκταση να ενισχύσουν τη Διαπολιτισμική τους Ικανότητα, ενώ παράλληλα, σε συλλογικό επίπεδο θα είναι εμφανής η βελτίωση στην επίτευξη όχι μόνο της συμμετοχής, αλλά της ουσιαστικής συμπερίληψης των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών/τριών χωρίς ή με αναπηρία. Ο ουσιαστικός στόχος, άλλωστε, είναι η δημιουργία του Σχολείου για Όλους (Σούλης, 2006), επομένως, ο επιμορφωτικός προσανατολισμός χρειάζεται να εμπεριέχει τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως πολιτισμικής ετερότητας ή αναπηρίας στο ελληνικό σχολείο. Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να αμβλύνονται οι διακρίσεις και να εξασφαλίζεται η ισοτιμία στην ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση και στην κοινωνική ανάπτυξη για όλους (Μάγος, 2022), αλλά και να καλύπτονται οι βασικές εξατομικευμένες ανάγκες όλων των μαθητών/τριών με το βέλτιστο δυνατό τρόπο και τις βέλτιστες δυνατές πρακτικές (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2021). Κατά συνέπεια, η ετερότητα δε θα αποτελεί εμπόδιο και ανασταλτικό παράγοντα της διεξαγωγής της εκπαίδευσης κι επομένως, θα δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα εμπλουτισμένης εμπειρίας για όλους (Χατζησωτηρίου, Καρούσιου & Αγγελίδη, 2019). Απαραίτητες προϋποθέσεις, η άρση των προκαταλήψεων και των πολιτειακών λειτουργικών προσκομμάτων (Μάμας, 2014), η ενεργητική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων με βασικό άξονα τη συμπερίληψη (Mutungi & Nene, 2014).

Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, χρειάζονται όχι μόνο οι κτιριακές υποδομές, αλλά κυρίως η εξασφάλιση ανθρώπινου δυναμικού εξειδικευμένου και άρτια καταρτισμένου. Οι εκπαιδευτικοί κρίνεται απαραίτητο να συμβάλουν στην εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού, το οποίο μέσα από τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις θα είναι σε θέση να εξασκήσει και να ενισχύσει την κριτική ικανότητα, να προσλαμβάνει πληροφορίες και να τις επεξεργάζεται κατόπιν κριτικής σκέψης, αντιμετωπίζοντας τις φοβίες της διαφοροποίησης (Σούλης, 2002), είτε πρόκειται για συμβολή που πραγματοποιείται μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για το αποτέλεσμα της επιτυχούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

8.1 Περιορισμοί - Μελλοντικές Προτάσεις

Παρόλο που η παρούσα έρευνα επεκτείνει την επιστημονική γνώση και συγχρόνως εμπλουτίζει την σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με το εξεταζόμενο ζήτημα, είναι μεγίστης σημασίας η αναφορά στους περιορισμούς της.

Αρχικά, το δείγμα που επιλέχθηκε για να συμμετέχει στην παρούσα έρευνα αποτελείται από εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων της περιφέρειας Ηπείρου και ειδικότερα των νομών Ιωαννίνων, Πρεβέζης, Άρτας και Θεσπρωτίας. Η αξιοποίηση δείγματος από πληθυσμό εκπαιδευτικών που προέρχεται από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της Ελλάδας διαμορφώνει την ποσότητα και την ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων.

Με δεδομένο ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι μικρός -30 εκπαιδευτικοί-, παρόλο που εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα και το θέμα εξετάστηκε σε βάθος μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Μια πανελλήνια έρευνα, με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων θα παρείχε πολύ περισσότερα ερευνητικά δεδομένα προς ανάλυση και ερμηνεία, αλλά και δυνατότητες για ουσιαστικότερη και βαθύτερη κατανόηση των προς μελέτη ζητημάτων.

Επίσης, σημαντικοί περιορισμοί της έρευνας αποτελούν οι απόψεις των μαθητών/τριών που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής και στις αντίστοιχες Τυπικές Τάξεις, οι οποίες δεν αξιοποιήθηκαν, όπως επίσης και οι απόψεις των γονέων τους που έμειναν εξίσου ανεξερεύνητες. Παράλληλα, δεν επιλέχθηκε να παραχωρήσουν συνέντευξη ούτε τα στελέχη της εκπαίδευσης, όπως οι διευθυντές των σχολείων που λειτουργούσαν το έτος διεξαγωγής της έρευνας Τάξεις Υποδοχής, καθώς και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Αναφορικά με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, επιπλέον περιορισμοί αποτελούν η διατύπωση ερωτήσεων αυτοαναφοράς στους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων και η ελλιπής αξιοποίηση των αυτοαναφορών αυτών στο πλαίσιο ενός διαλόγου ή μιας μετέπειτα ανάλυσης που θα μπορούσε να οδηγήσει σε ένα διευρυμένο πεδίο αντίληψης και βαθιάς κατανόησης των στάσεων των εκπαιδευτικών. Με παρόμοιο τρόπο, λειτούργησε ο αντίστοιχος περιορισμός της ερευνητικής προκατάληψης, τόσο ως προς τον τρόπο που διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις προς τους συνεντευξιζόμενους, όσο και ως προς τον τρόπο της ερμηνείας των απαντήσεών τους.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και η έλλειψη προηγούμενων μελετών σχετικά με το ζήτημα της φοίτησης μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων με αναπηρία σε Τάξεις Υποδοχής και Τυπικές Τάξεις, καθώς δεν είναι εφικτό τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης να συγκριθούν με τα αντίστοιχα ευρήματα παλαιότερων ερευνών. Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα προς τους εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων που να γίνεται λόγος για την συμπερίληψη μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων με αναπηρία, ώστε να μην υπάρχει αποκλεισμός αυτής της ομάδας μαθητών/τριων από το σχολείο. Επίσης, ο αριθμός των ερευνών που έχουν γίνει διεθνώς για την συμπερίληψη μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριων με αναπηρία είναι μικρός και δεν δίνει τη δυνατότητα για συγκρίσεις με την παρούσα μελέτη, καθώς οι συνθήκες που επικρατούν στις πολυπολιτισμικές τάξεις από χώρα σε χώρα διαφέρουν.

Στις προτάσεις για μελλοντική έρευνα αρχικά περιλαμβάνεται η εξέλιξη του παρόντος θέματος με πανελλήνια έρευνα και πολύ μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων, καθώς επίσης και η αξιοποίηση των απόψεων των μαθητών/τριων που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής ή/και των γονέων τους, των διευθυντών των σχολικών μονάδων που λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού έργου, όπως ήδη αναφέρθηκε από τους περιορισμούς.

Επιπλέον, είναι σημαντικό και χρήσιμο μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν στις προτάσεις των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων του δείγματος της παρούσας έρευνας για τον σχεδιασμό νέων, πρωτοποριακών και καινοτόμων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Με βάση όλα όσα συζητήθηκαν παραπάνω κρίνεται αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός των διαθέσιμων επιμορφωτικών προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η δημιουργία νέων και καινοτόμων επιμορφώσεων που θα έχουν ως βασικό πυλώνα τη βιωματική εμπειρία, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς στοχευμένα εργαλεία, ώστε να ανταποκριθούν με τη μέγιστη επιτυχία στο έργο τους. Έτσι, μέσα από την βαθύτερη και ουσιαστικότερη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφώσεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν να σχεδιαστούν τα κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης για την κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών.

Τέλος, στις μελλοντικές προτάσεις για έρευνα περιλαμβάνεται αναντίρρητα η εστίαση στον συνδυασμό των δύο εκπαιδευτικών πεδίων, αυτών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αφού από την εν λόγω έρευνα

κατέστη σαφές ότι η συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων δεν αποτελεί μια ξεχωριστή πρόκληση, η οποία δεν ανήκει στο πλαίσιο της εφαρμογής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Άλλωστε τα δύο αυτά πεδία αλληλεξαρτώνται ερευνητικά, αφού αμφότερα έχουν ως πυλώνα την έννοια της διαφορετικότητας.

Η δημιουργία ενός νέου επιμορφωτικού μοντέλου που θα περιλαμβάνει τη σύζευξη των δύο ερευνητικών πεδίων και θα προτείνει στοχευμένα εργαλεία για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στις πολυπολιτισμικές τάξεις, ίσως φέρει την καινοτομία στον κόσμο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και είναι ικανή να βοηθήσει με πρακτικούς τρόπους την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συγχρόνως την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών κάθε μαθητή και μαθήτριας, ανεξάρτητα από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και βιώνει (νέο περιβάλλον, διγλωσσία-πολυγλωσσία, αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες κ.α.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αγιακλή, Χ. & Χατζηδάκη, Α. (2000). Όψεις της γλωσσικής ετερότητας στο ελληνικό σχολείο. Στο: Αντωνοπούλου, Ν. , Τσαγγαλίδης, Α., Μαμτζή, Μ. (Επιμ.) *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας, Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές* (σφ.71-80). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αθανασίου, Α. (2000). *Γλώσσα- Γλωσσική διδασκαλία και επικοινωνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Auernheimer, G. (2014). Διαπολιτισμική επικοινωνία εξεταζόμενη τετραδιάστατα. Στο Β. Μπάρος, Α. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης (σς 101-124)*. Αθήνα: Διάδραση.
- Axelsson, M. (2002). Βασικοί παράγοντες στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σ' ένα περιβάλλον πλειοψηφίας. Στο: Τρέσσου Ε. , Μητακίδου Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, α' έκδοση.
- Βαβίτσας, Θ. (2016). *Η Διαμόρφωση της Πολιτισμικής Ταυτότητας Υπό το Πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής: Προς μια Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλιαντή, Σ. & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία», Λευκωσία.

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βασιλείου, Π., Γιώτη, Λ., Δούκα, Ε., Κοριλάκη Π., Λώλης, Κ. & Χριστοπούλου, Ε. (2007). *Μελέτη του Βαθμού Εφαρμογής του Θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και των Προβλημάτων Λειτουργίας τους. Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών και των Διευθυντών*. Αθήνα: ΙΠΕΜ
- Βερνίκος, Γ. (2017). Μπορεί η Ευρώπη να χειριστεί το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα; Στο Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος. *Ανθρώπινες Ροές στην Ελλάδα και την Ευρώπη Σήμερα. Πτυχές του Φαινομένου και Τρόποι Αντιμετώπισης* (σς. 27-34). Αθήνα: ΟΚΕ.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιαννης, Π. (2007). Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Επιστημονική σειρά: *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*. τ.4
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τ. 7,σελ. 30.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 83-94. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15366>
- Γκούντουρα, Ε. (2003). Τα προβλήματα των αλλοδαπών και μεταναστών μαθητών και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έγιναν στην Τάξη Υποδοχής του 1ου και 14ου Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου. Στο Ε. Τρέσσου και Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (323-34). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γόγολα, Α. (2021). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π.. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 22^ο σς: 120-124.

- Chumak-Horbatsch, R. (2018). *Γλωσσικά κατάλληλη πρακτική. Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο* (Επιμ. Β. Κούρτη-Καζούλλη, Μτφρ. Α. Τρίκκα). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: ‘Προς μία Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μία Αντίπαλη Παιδαγωγική’. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120.
- Giroux, H. (2011). ‘Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος’. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σς. 21-26.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2017). Οικοδομώντας την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο: Σκέψεις για την αξιοποίηση του διδακτικού σχεδίου ‘φιλοσοφώντας με παιδιά’. Στο Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. (Επιμ.). *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, 369-384, Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2019). Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο: Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις. Στο Γκόβαρης, Χ., & Χοντολίδου, Ε. (συγγρ.) (επιμ.: Τρούκη, Π., & Δοκοπούλου, Μ.) *Οδηγός Εκπαιδευτικού – Τόμος Γ΄. Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος»*. Δράση 4: «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Glesne, C. (2018). *Η Ποιοτική Έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. (Μτφρ.: Γ. Καλαουζίδης, Επιμ.: Γ. Καλαουζίδης & Ζ. Παληός). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cranton, P. (2007). Ατομικές Διαφορές και Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο J. Mezirow και συν. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ.σ. 211-232). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφρ.: Ν. Κουβαράκου, Επιμ.: Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων- Εκδόσεις Έλλην.

- Γρόλλιος, Γ. (2010). ‘Εισαγωγή’. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 11-61.
- Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα – Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ.) Σκούρτου, Ε.. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 16/1989, σελ. 76-87.
- Δαμανάκης, Μ.(1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (2001^α). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δενδρινού, Β. (2001). «Διγλωσσία», στο Αναστάσιος-Φοίβος Χριστίδης & Μαρία Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 89-94.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Freire, P. (2011). ‘Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο’. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 87-100.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά 77 των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60/2015, 71-90.

- Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση & σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη. Κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο – ΑΔΕΔΥ.
- Ζαρίφης, Γ. (2009β). Από την ενδυνάμωση στη χειραφέτηση. Προϋποθέσεις οργάνωσης του ρόλου του εκπαιδευτή στο πλαίσιο μιας κριτικοστοχαστικής εκπαιδευτικής πρακτικής. Στο Γ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σ.σ. 161-175). Αθήνα: Παπαζήσης
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ζιάκα, Μ. Α. (2014). Ο Κήπος με τις 11 γάτες. Η γάτα Χαλιμά. Στο Κ. Μπονίδης, & Β. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών* (σ.σ. 31-35). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α., Λαμπροπούλου Κ., Παπασταυρινίδου Γ., Τσερμίδου Λ., & Χριστοπούλου Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61–76.
- Ημέλλου, Ο. (2017). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας. Στο: Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβέλης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σ.σ. 43-59). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Θάνος, Θ. (2010). «Κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 161, 57-71.
- Θάνος, Θ. & Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2019). «Η εκπαίδευση ως ανθρώπινο δικαίωμα στην εποχή της κρίσης». Στο Α. Γιώτσα (Επιμ.), *Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση* (σ.σ. 19-30). Αθήνα: Gutenberg.
- Ιακώβου, Μ. (2014). (επιμ.) *Επιμορφωτικός οδηγός. Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίπεδα Α1-Β2*. Θεσσαλονίκη.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην*

Ψυχολογία και την Εκπαίδευση, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ελεύθερα προσβάσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>).

- Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α. & Παναγόπουλος, Ε. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Πάτρα*.
- Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου (Επιμ.), *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία. 21-33.
- Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α/βάθμιας κ Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, 128-151.
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2007). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-21
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). Μεταχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και συν. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σς 71-120), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Κοντογιάννη, Δ. (2019). Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική προσαρμογή νηπίων ινδικής καταγωγής. *Preschool and Primary Education*, 7(1), 19-36.
- Κοντογιάννη, Δ. & Θώμου, Π. (2022). Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 190-210.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2007). «Jack Mezriow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχ. 10. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα*. Αθήνα:

Τόπος.

- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.
- Κουτσουλή, Μ. (2020). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους για την αξιολόγηση των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κρητικός, Γ. (2008), *Έθνος και χώρος. Προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιακοπούλου, Μ., & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67, 77-96.
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9650/9683>
- Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σς 94-123). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ., (2005). Προσεγγίζοντας τον άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. 2^ο Διεθνές Συνέδριο Εκπαίδευσης Ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες* (σ.:199-204) Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 215-240.
- Μάγος, Κ. (2017). *Η Διαπολιτισμική διάσταση στην προσχολική εκπαίδευση, Σημειώσεις στο πλαίσιο του σεμιναρίου προετοιμασίας για την Πρακτική Άσκηση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22–34.
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σς. 80-95). Καβάλα: Σαΐτα.
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σς. 80-95). Καβάλα: Σαΐτα.
- Μανιάτης, Π. (2006). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Ε.ΕΚ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
- Μαντζανίδου, Σ. (2009). *Η Ανάπτυξη της Διγλωσσίας και της Διαπολιτισμικής Ταυτότητας των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών: Ο Ρόλος του Σχολείου και της Οικογένειας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική σχολή.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Τ. 1, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (2010). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: χ.ε.
- Μαστρογιάννης, Α., & Μαλέτσκος, Α. (2022). Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής για την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων αυτών, τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ισότιμη ένταξη των μαθητών. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα Γ* (3), 43-53.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και συν. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σς. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ... με τα λόγια των δημιουργών τους* (σς 126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπανιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπέσιος, Α. (2012). Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Αγγλία. Ανακτήθηκε από <http://www.slideshare.net/152dimat/ss-30449200>
- Μπούτζα, Ζ. (2018). Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και δίγλωσσα πλαίσια, πολιτισμική υπευθυνότητα και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ υπό το πρίσμα δασκάλων στη Θράκη, (μεταπτυχιακή εργασία), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μουσιάδης, Λ. (2009). Ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής και η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του. Στο Γ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σ.σ. 205-225). Αθήνα: Παπαζήσης
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. σς 37-51, Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008, σελ. 37-51.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, 37-51.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π., (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Οικονομάκου, Μ. (2020). Διδακτική Ενότητα: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Εφαρμογή Διδακτικών Στρατηγικών στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Προγράμματα δια Βίου Μάθησης, σς 1-15.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σελ.13-20). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».
- Παπαναστασίου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Το παράδειγμα των τμημάτων ελληνικών για αλλοδαπούς στη ΧΑΝ Αθηνών. Στο Ε. Λεονταρίδη & Κ. Σπανοπούλου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Συνέδριο: «Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει»* (σ.σ. 183-187). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαστεργιόπουλος, Σ. (2003). Τάξεις Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργία, προβλήματα και αντιμετώπισή τους. Στο Ε. Τρέσσου και Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (352-59). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πεσματζόγλου, Ε. (2014). *Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας: Μια ερευνητική*

- προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διατριβή: Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πετρωνάτη, Μ., Τριανταφύλλου, Α. & Γάλλου, Ι. (2008). Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. *Ο.Ε.Π.ΕΚ. Κέδρος Α.Ε.*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Ραγκούσης, Ν. (2010). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα. Βασικά χαρακτηριστικά και προοπτικές. *Νέα Παιδεία 134*, 79-91.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαγρή, Α. (2019). *Η εκπαίδευση των δασκάλων στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η περίπτωση των Ρομά της Δυτικής Αττικής*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ.
- Σαλτερής, Ν. (2010). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (σελ.7-13). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων. Μία έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Διδακτορική Διατριβή.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ., (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. ΙΜΕΠΟ- Συγγραφείς
- Σκούρτου, Ε. (2007). Οι "άλλες γλώσσες των μαθητών μας: βοήθημα ή εμπόδιο στη μάθηση;. Στο: Μήτσης, Ν. και Καραδήμος (Επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας. Επιστημάνσεις-Παρατηρήσεις-Προοπτικές* (σσ. 149-160). Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Slee, R. (2020). *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σόρκος, Γ. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2021). «Εκπαίδευση για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα»: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην προώθηση του θεωρητικού μοντέλου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1/2021, 8-27.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2006). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη, Παιδαγωγική της Ένταξης*. (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2013). Ένα Σχολείο για Όλους: Άσκηση πολιτικής για την αναπηρία. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, και Α. Γκαράνης, *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*, 41-54. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεργίου Α. (2009). Κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις του εκπατρισμού και πρόσκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα 22-23 Οκτωβρίου 2004, σελ. 549-559.
- Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης* (σ. 213-233). Αθήνα: Διάδραση.
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Taylor, E. W. (2007). Αναλύοντας την Έρευνα για τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο J. Mezirow και συν. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ.σ. 309-348). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τζιφόπουλος, Μ. (2014). Η e-επιμόρφωση εκπαιδευτικών απομακρυσμένων περιοχών: προσδοκίες, δυνατότητες, οφέλη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 57, 139-156.
- Τζωρτζάκη, Χ. (2015). Διερεύνηση και Αξιολόγηση του Πιλοτικού Προγράμματος Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ο ρόλος της ηγεσίας (μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μ. Φορσιέ Μτφρ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριανταφύλλου, Ε. (2015). *Ο ρόλος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researcher in Education*, Τεύχος 4, σς 20-42.
- Τσιτσιπής, Λ. (2001). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b2/b_2_thema.htm (Προσπελάστηκε στις 23/03/2021).
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2016). «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες», στο: Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, Αθήνα: Πεδίο, 473-498.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/329363823>
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- UNESCO, (2019). *Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης: Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες, όχι τείχη*. Παρίσι.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Εισαγωγή*, μτφρ. Ε. Αυγήτα, επιμ. Ε. Τσέλιου, Αθήνα: Gutenberg.
- Φυτιλή, Χ. (2020). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επαγγελματική ανάπτυξη. Μελέτη περίπτωσης στον δήμο Λαρισαίων*. Μεταπτυχιακή

Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

- Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο: Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 291-310). Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη. Προσπελάστηκε στις 01/04/2021 από: www.diapolis.auth.gr
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζησωτηρίου, Χ., Καρουσίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2019). Επιτυχημένες πρακτικές βελτίωσης του διαπολιτισμικού σχολείου. Στο Α. Σολωμού & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Βελτιώνοντας το σχολείο και τη διδασκαλία σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού* (σς. 35-52). Αθήνα: Διάδραση.
- Χριστόπουλος, Δ. (2020). *Αν το προσφυγικό ήταν πρόβλημα, θα είχε λύση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Μάθηση στη Νέα Εποχή. Σπέτσες 4-8 Ιουλίου 2001.

Ξενόγλωσση

- Aagard, R., Deeg, H., Flamini, E., van Esch, K. (2007). Action research as a way to professional development. In M. J. Raya & L. Sercu. *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence* (p.p. 125-146). Frankfurt: Peter Lang
- Aberson, C. L. (2015). Positive intergroup contact, negative intergroup contact, and threat as predictors of cognitive and affective dimensions of prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18, 743–760.
- Abu-Tineh, A. M., & Sadiq, H. M. (2018). Characteristics and models of effective professional development: the case of school teachers in Qatar. *Professional Development in Education*, 44(2), 311-322.

- Anagnou, E., Vaikousi, D., & Vergidis, D. (2016). Dialogue in Freire's educational method, in era of crisis. In Andritsakou, D., & Kostara, E. (Eds). *The role, nature and difficulties of dialogue in transformative learning. Proceedings of the 2nd 80 Conference of ESREA's Network "Interrogating transformative processes in learning and education: an international dialogue"* (pp.97-107). Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- Anan, S. P., and Meena, M. K. (2022). Redefining The Role of Teachers in New Changing Scenario. *Elementary Education Online*, 20(1), 6597-6597.
- Banks, J. A. (1994). *Stages of ethnicity, in Multiethnic Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Barrett, M. D., Huber, J., & Reynolds, C. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Baumgartner, L. M. & Johnson-Bailey, J. (2008). Fostering Awareness of Diversity and Multiculturalism in Adult and Higher Education. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 120, 45-54
- Bennett, M. (1998). Intercultural communication: a current perspective. In M.J. Bennett (Eds.), *Basic concepts of intercultural communication: selected Readings*. Yarmouth, Maine, USA: *Intercultural Press*, 1-35
- Bennett, M. (2004). *Notes on the Measurement of Cultural and Intercultural Phenomena*.
 Διαθέσιμο: http://www.indik.de/Aktuelles/papers/Notes_on_the_Measurement_1_.pdf
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social Sustainability and Professional Development: Assessing a Training Course on Intercultural Education for In-Service Teachers. *Sustainability*, 11(5), 1238.
- Blinder, S., & Richards, J. (2018). *UK public opinion towards immigration: Overall attitudes and level of concern* (Migration Observatory briefing paper). University of Oxford.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In Q. I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.

- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161-175.
- Boghian, I. (2018). Values promoted by intercultural education. *Proceedings of CIEA*, 383-390. https://www.researchgate.net/profile/Grigore-Ana/publication/346921704_Fish-fischer_a_qualitative_psychopedagogical_evaluation_tool_for_personality/
- Borish, D., Cunsolo, A., Mauro, I., Dewey, C. & Harper, S. (2021). Moving images, Moving Methods: Advancing Documentary Film for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 20: pp. 1-14.
- Bouchard, G. (2011). What is interculturalism? *McGill Law Journal*, 56(2), 435–468.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). “Thematic analysis” στο: H. Cooper (επιμ.) *APA Handbook*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, vol. 11, 4, pp 589-597.
- Brookfield, S. (2000α). Contesting Criticality: Epistemological and Practical Contradictions in Critical Reflection. In T. J., Sork, V. L. Chapman, R. St. Clair (Eds), *Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference*. (p.p. 51-55). Vancouver: Department of Educational Studies, The University of British Columbia.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher: on trust, technique and responsiveness in the classroom*, 2nd ed.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). “Introduction”. Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator’s Knowledge Base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2&3), 93-101.
- Buehler, J., Ruggles Gere, A., Dallavis, C., Shaw Haviland, V. (2009). Normalizing the Fraughtness. How Emotion, Race, and School Context Complicate Cultural Competence. *Journal of Teacher Education*, 60 (4), 408-418
- Bui, G., & Tai, K. W. (2022). Revisiting functional adequacy and task-based language teaching in the GBA: insights from translanguaging. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 1-14.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Golubeva, I. Han, H., & Wagner, M. (Eds.) (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Calvet, L.-J. (1996). *La sociolinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Caarls, K., Cebotari, V., Karamperidou, D., Alban Conto, M. C., Zapata, J. & Zhou, R. Y. (2021). *Lifting Barriers to Education During and After COVID-19: Improving education outcomes for migrant and refugee children in Latin America and the Caribbean*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Castro, P., Lundgren, U., & Woodin, J. (2022). Intercultural Dialogue and Values in Education. In T. McConachy, I. Golubeva & M. Wagner (Eds.). *Intercultural Learning in Language Education and Beyond: Evolving Concepts, Perspectives and Practices*, (pp. 84-100). Languages for Intercultural Communication and Education.
- Catarci, M. (2021). Intercultural Education and Sustainable Development. A Crucial Nexus for Contribution to the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Social Sciences 10*(24). 1-9.
- Cedefop (2022). Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report. Luxembourg: Publications Office. *Cedefop research paper, No 86*.
- Chamot, A., & O' Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2),15-25.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second language*. London: Longman.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Collier, V.P. (1995). Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language and Education, National Clearinghouse for Bilingual Education*. Vol. 1, No. 4, Fall 1995, pp. 1-8.
- Constantine, M. G., & Ladany, N. (2001). New visions for defining and assessing multicultural counseling competence. In J.G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (2nd ed., p.p. 482–498). Thousand Oaks, CA: Sage
- Cortina, R. (2017). *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America*. USA, NY: Palgrave-Macmillan.
- Cortina, R., & Earl, A. K. (2020). Advancing Professional Development for Teachers in Intercultural Education. *Education Sciences*, 10(12), 360-372.
- Cortina, R. & Earl, A. (2021). Embracing interculturality and Indigenous knowledge in Latin American higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(8), 1208-1225.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning : A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey Bass Higher and Adult Education Series
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning : New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey Bass Higher and Adult Education Series
- Cranton, P. (2000). *Planning Instruction for Adult Learners*, Toronto: Wall & Emerson, Inc.
- Cranton, P. (2002). Teachning for Transformation. In J. M. Ross-Gordon (ed.), *Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively. New Directions for Adult and Continuing Education*, no 93. (p.p. 63-72). San Fransisco: Jossey-Bass
- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. Stylus Publishing, LLC.
- Crock, M., Ernst, C. & McCallum, R. (2013). Where Disability and Displacement Intersect: Asylum Seekers and Refugees with Disabilities. *International Journal of Refugee Law*, Vol. 24 No 4, pp 735-764.

- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. Garcia, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 103-115) (3rd ed.). Cham: Springer.
- Davis-Manigaulte, J., Yorks, L. & Kasl, E. (2006). Expressive Ways of Knowing and Transformative Learning. In Ed. W. Taylor (ed), *Teaching for Change. Fostering Transformative Learning in the Classroom. New Directions for Adult and Continuing Education, 109*, (27-35)
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3); 241-266
- Desjardins R. (2010). *Participation in Adult Learning*. International Encyclopedia of Education.
- De Sousa Santos, B. (2007). *Another Knowledge Is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. UK, London: Verso.
- Dewaele, J.-M. (2015). Bilingualism and Multilingualism. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Oxford, UK: John Wiley & Sons. https://www.researchgate.net/publication/284640256_Bilingualism_and_Multi_lingualism
- Dewaele, J.-M., & Stavans, A. (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *The International Journal of Bilingualism, 18*, 203–221. doi: 10.1177/1367006912439941
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery. (Πρώτη δημοσίευση 1909)
- De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2019). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*. Advance online publication: <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
- Dille, K. B., & Røkenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103431.
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning. In Ed. W. Taylor (ed), *Teaching for Change. Fostering Transformative Learning in the Classroom. New Directions for Adult and Continuing Education, 109*, (15-26)

- Dorobanțu, D. R. (2021). Intercultural Competence-Way to Solve the Problems of Today's World. *Eastern European Journal for Regional Studies (EEJRS)*, 7(2), 142-164.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. New York: Oxford University Press.
- Edwards, J. (2003). The importance of being bilingual. In J.-M. Dewaele, A. Housen, & Li Wei (Eds.), *Bilingualism: Basic principles and beyond* (pp. 28–42). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. In T.K. Bhatia & W.C. Richie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism Multilingualism* (2nd ed.). Malden: Wiley-Blackwell.
- Elliott, R., & Timulak, L. (2021). *Essentials of descriptive-interpretive qualitative research: A generic approach*. American Psychological Association.
- Eurydice. (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to Foster: Communication with Immigrant Families; Heritage Language Teaching for Immigrant Children*. Brussels: Eurydice. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5b21a054-ea2e-4caf-afc1-a77240a9f605>
- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers* (Addressing Intercultural Education, Training & Service), 25-42.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *WORD* 2(15), 325-334 (doi:10.1080/00437956.1959.11659702).
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., ... & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121.
- Fishman, A. J. (1980). Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(1): 3-15 (doi:10.1080/01434632.1980.9993995).
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York: Crossroad Publishing.
- Freire, P. (1978). *L'education: pratique de la liberte*. Paris: Cerf.
- Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. Connecticut, USA: Bergin and Carvey.

- Garcia, O. & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. Garcia, A. Lin, & S. May (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education* (pp. 117-130). Cham: Springer.
- Gioti, L. (2019). Theories of Action and Theories-in-use of Adult Educators. Motivation, Obstacles and Individual Differences in Teachers' Training. *International Journal of Learning and Teaching*, 5(3), 233-239.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokolidou, R. (2014). Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language? *International Journal of Multilingual Research*, 8(4), 291-308.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokolidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism - 'Invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant students' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72. doi:10.1080/13670050.2013.877418.
- Lambert W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In Theokssessa W.A. (ed). *Education of immigrant students*. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (2), 95-110.
- Gogonas, N. (2010). *Bilingualism and Multiculturalism in Greek Education: Investigating Ethnic Language Maintenance among Pupils of Albanian and Egyptian Origin in Athens*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Griffin, C. (1987). *Adult education as a social policy*, London: Croom Helm.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F., & Li, P. (2012). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. New York: Wiley
- Gundara, J. (1986). Education for a Multicultural Society. In: Gundara, J., Jones, C., & Kimberley, K., (eds) *Racism, Diversity and Education*. Kent, Hodder and Stoughton Educational, pp. 4-27.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*, Boston: Beacon Press.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1982). *Exceptional Children*. Virginia.
- Hammer, M. R. & Bennett, M. J. (1998). *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.

- Hammer, M. (1999). A Measure of intercultural sensitivity. The intercultural sourcebook. *Cross-Cultural training methods (vol 2,pp 61-72)*. Boston: Intercultural. Press.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 421-443
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: a Bibliography and Research Guide*. Drawer/ Alabama: Alabama University Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and Teaching: history and practice*, 6 (2), 151–82.
- Holliday, A., Kullman, J., & Hyde, M. (2016). *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. Routledge.
- Hopkins, R. (1999). Using Videos as Training Tools. In S. M. Fowler (ed.) & M. G. Mumford (ass.ed.), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods* (vol. 2, p.p. 73-79). Boston: Intercultural Press
- Hovdhaugen, E., & Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560-577.
- Human Rights Watch, (2018). «Χωρίς Εκπαίδευση Δεν Έχουν Μέλλον». Στέρηση της Εκπαίδευσης στα παιδιά που αιτούνται άσυλο στα νησιά του Αιγαίου, ΗΠΑ. ISBN: 978-1-6231-37038
- Imray, P. & Colley, A. (2017). *Inclusion is dead: long live inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong Learning*, London: Routledge-Falmer.
- Jokikokko, K. (2009). The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education*, 8, 142-163
- Karafylli, M., & Maligkoudi, C. (2022). Educators' perspectives on translanguaging schoolscape and language education for refugee students in Greek educational settings. *Education Inquiry*, 1-30.
- Karagiorgi, Y. & Charalambous, K. (2006). ICT in-service training and school practices: in search for the impact. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 32(4), 395-411.

- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education. *Teachers and teaching*, 25(2), 240-258.
- Kaysili, A., Soylu, A. & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128.
- Kelley, C. & Meyers, J. E. (1992). *The cross-cultural adaptability inventory*. National Computer Systems.
- Kizi, K. S. I. (2022). The Important Role and Requirements of Primary School Teachers in the Development of Children's Knowledge and Potential. *Eurasian Scientific Herald*, 8, 294–296.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Knif, L., & Kairavuori, S. (2020). Student teachers building a sustainable future through constructing equality in visual arts education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 74-90.
- Knoester, M., & Meshulam, A. (2022). Beyond deficit assessment in bilingual primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1151-1164.
- Kobi, E. (1997). «Was bedeutet Integration. Analyse eines Begriffs», in EBERWEIN, H. (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik, Weinheim und Basel*, 71-79.
- Koehler, C., Palaiologou, N. & Brussino, O. (2022). Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands. *OECD Education Working Papers*, 264, OECD Publishing, Paris.
- Kramsch, C., Cain, A. & Murphy-Lejeune, E. (1996). Why should language teachers teach culture? *Language, Culture and Curriculum*, 9 (1) 99-107.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications.
- Laimer, T. & Wurzenrainer, M. (2017). Multilingualism as a resource for basic education with young migrants. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thagott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/ L'intégration linguistique des migrants adultes. Some Lessons from Research/ Les enseignements de la recherche* (pp. 117-122). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Lambert, W. (1975). *Culture and language as factors in learning and education. Education of immigrant students*, Institute for Studies in Education, Ontario.

- Langdon, J. (2013). "Decolonizing Development Studies: Reflections on Critical Pedagogies in Action." *Canadian Journal of Development Studies* 34 (3): 384–99.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford University Press.
- Leeman, Y., & van Koeven, E. (2019). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Education Inquiry*, 10(3), 189-207.
- Lei, W. (2021). A Survey on Preservice English Teachers' Intercultural Communicative Competence in China. *English Language Teaching*, 14(1), 37-47.
- Lerner, L. (1987). *Special Education for the early years*. New Jersey.
- Levkovich, L. L. (2020). Theories of successful keys in centers of teachers training. *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, 22(2), 222-227.
- Li, W., Dewaele, J.-M., & Housen, A. (2002). Introduction: Opportunities and challenges of bilingualism. In W. Li, J.-M. Dewaele, & A. Housen (Eds.), *Opportunities and challenges of bilingualism* (pp. 1–14). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Li, C., Kruger, L., & Krishnan, K. (2016). Empowering immigrant patients with disabilities: Advocating and self-advocating. *North American Journal of Medicine and Science*, 9(3), 116-122.
- López, L. (2014). Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America: Widening Gaps between Policy and Practice. In R. Cortina (Ed.). *The Education of Indigenous Citizens in Latin America* (pp. 19-49). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Lourenço, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon*, 26(2), 61-71.
- Lunenbergh, M., Murray, J., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2017). Collaborative teacher educator professional development in Europe: Different voices, one goal. *Professional Development in Education*, 43(4), 556-572.
- Mac Namara, J. (1967). The linguistic independence of bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 6, 729–736.
- Magos, K. (2011). Dina's Story: Student Teachers' Intercultural Education as a Path of Transformative Learning. In Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective*

- Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference* (p.p. 673-678). New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University
- Magos, K. & Margaroni, M. (2018). The importance of educating refugees. *Global Education Review* 5(4), 1-6.
- Maguire, M. (2009). Towards a sociology of the global teacher. In M. W. Apple, S. J. Ball and L. A. Gandin (Eds.) *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 58-68). Routledge.
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33.
- Mandler, G. (2003). Emotion. In D. K. Freedheim & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Volume 1. History of psychology* (pp. 157-175). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Marx, H. & Moss, M. D. (2011). Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program. *Journal of Teacher Education* 62 (35)
- Martínez Scott, S., Monjas Aguado, R., & Torrego Egado, L. M. (2017). Hunger and prejudice. A study of development education in teachers training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (237), 950-955.
- Merriam, S., Caffarella, R. & Baumgartner, L. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991a). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1993). A transformation theory of adult learning. In *Adult Education Research Annual Conference Proceedings* (Vol. 31, pp. 141-146).

- Mezirow, J. (1994). *Transformative Learning Theory Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. (pp. 252). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). «Transformative Learning: Theory to Practice» στο Cranton, P. (επιμ.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998c). ‘On Critical Reflection’. *Education Quarterly*, Vol. 48, 185-198. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as a transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McAllister, G. & Irvine, J. (2000). Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24
- Mitakidou, S., Tressou, E. & Daniilidou, Eu. (2009). Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem? *International Critical Childhood Policy Studies*, 2 (1), 61-74.
- Mizumoto, A. (2010). *Exploring the art of vocabulary learning strategies: A closer look at Japanese EFL university students*. Tokyo: Kinseido.
- Modood, T. (2017). Must Interculturalists misrepresent multiculturalism? *Comparative Migration Studies* 5.
- Mogli, M., Kalbeni, S. & Stergiou, L. (2020). ‘The teacher is not a magician’: teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 42-55.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. London and New York: Routledge.
- Morgan, A. D. (2010) Journeys Into Transformation: Travel to An ‘‘Other’’ Place as a Vehicle for Transformative Learning. *Journal of Transformative Education* 8(4), 246-268.
- Morgan, H. (2014). Review of research: The education system in Finland: A success story other countries can emulate. *Childhood Education*, 90(6), 453-457.
- Muth, J. (1986). *Integration von Behinderten*. Essen.
- Mutungi, P. N., & Nene, N. M. (2014). Perceptions of teachers and head teachers on the effectiveness of inclusive education in public primary schools in Yatta Division Machakos County. *Journal of Educational and Social Research*, 4, 91–

- Nagata, A. L. (2006). Transformative learning in intercultural education. *Rikkyo Intercultural Communication Review*, 4, 39-60
- Norris, S.P. & Ennis, R.H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Oksaar, E. (1971). Code switching as an interactional strategy for developing bilingual competence. *Word*, 27, 377-85.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506> (Ανακτήθηκε 07/04/2022).
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Papadopoulou, I., Tilki, M. & Tayler, G. (1998). *Transcultural Care: A guide for health care professionals*. London: Quaybooks.
- Papageorgiou, E., Digelidis, N., Syrmpas, I. & Papaioannou, A. (2021). A needs assessment study on refugees' inclusion through physical education and sport. Are we ready for this challenge?. *Physical Culture and Sport*, 91(1) 21-33.
- Paradowski, M. B. & Bator, A. (2018). Perceived effectiveness of language acquisition in the process of multilingual upbringing by parents of different nationalities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 647-665
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. An Anthology on Critical Thinking and Educational Reform, 3rd edition.
- Philipsen, B., Tondeur, J., McKenney, S., & Zhu, C. (2019). Supporting teacher reflection during online professional development: A logic modelling approach. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(2), 237-253.
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136.
- Portera, A. (2011). "Multicultural and Intercultural Education in Europe." In *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, edited by C. A. Grant and A. Portera, 12–32. New York: Routledge.
- Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language learning strategies in the foreign language classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.

- Rand, M., & Harrell, E. (2009). *National crime victimization survey: Crime against people with disabilities, 2007* (No. NCJ 227814). Washington, DC: Bureau of Justice Statistics.
- Reed, R., Fazel, M., Jones, L., Panter-Brick, C. & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*. Vol. 379, pp 266-282, Oxford University.
- Riffe, D., Lacy, C., & Ficko, F. G. (2005). *Analyzing media messages: Using quantitative content analysis in research* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13 (1), 37-48.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15 (1), 73-89.
- Silverman, D. (2021). 5E. *QUALITATIVE RESEARCH*. London: SAGE.
- Slobodin, O. & de Jong, J. (2015). Mental health interventions for traumatized asylum seekers and refugees: What do we know about their efficacy? *International Journal of Social Psychiatry*, Vol. 61, pp17-26, SAGE.
- Stewart, M., Simich, L. Shizha, E. Makumbe, K. & Makwarimba, E. (2012). Supporting African refugees in Canada: insights from a support intervention. *Health and Social Care in the Community*, Vol 20, pp 516-527 <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2012.01069.x> (Ανακτήθηκε 07/04/2022).
- Tannehill, D., Demirhan, G., Čaplová, P., & Avsar, Z. (2021). Continuing professional development for physical education teachers in Europe. *European Physical Education Review*, 27(1), 150-167.
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural Competency: A Transformative Learning Process. *Adult Education Quarterly* 44 (3),154-174
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Taylor, E. W. (2017). Transformative learning theory. In *Transformative learning meets bildung* (pp. 17-29). Brill Sense.

- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., and Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, USA: Ascd.
- Timoštšuk, I., Uibu, K., & Vanahans, M. (2022). Estonian Preschool and Primary Teachers' Intercultural Competence as Shaped by Experiences with Newly Arrived Migrant Students. *Intercultural Education*, 1-18.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomilson, S. (2017). A sociology of special and inclusive education: *Exploring the manufacture of inability*. Abingdon: Routledge.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.
- Tusting, K., & Barton, D. (2003). *Models of adult learning: a literature review*. UK: NIACE. https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/ICT_REV_LFW/Models-of-adult-learning_2003.pdf
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14.
- Ulla, M. B. (2018). In-service Teachers' Training: The Case of University Teachers in Yangon, Myanmar. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 66-77.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202>
- Uyun, M., & Warsah, I. (2022). Prospective Teachers' Intercultural Sensitivity alongside the Contextual Factors as the Affective Domain to Realize Multicultural Education. *International Journal of Instruction*, 15(4), 555-576.
- Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du bilinguisme*. Paris: Nathan.
- Van der Zee, K.I., & Van Oudenhoven, J.P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291-309.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the Multicultural education os teachers. Theory, research and practice*. New York Teachers College, Columbia University.
- Walker, P. (2017). Report sparks concern about how schools support students with disabilities. *The Conversation*, June 13th 12.34 AEST.

<https://theconversation.com/report-sparks-concern-about-how-schools-support-students-with-disabilities-78753> (Retrieved July 4th 2021).

- Walton, E. L. (2016). *The language of inclusive education: exploring, speaking, listening, reading and writing*. Abingdon: Routledge.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- White, S. (2019). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 200-213.
- Williamson, S. (2017). Witness/Eyewitness: Exploring the transformative potential of photography to develop an inclusive view of the world and society. In: *SCUTREA 2017*, 46th July 2017, Edinburgh University.
- Willink, K. G. & Jacobs, J. M. (2011). Teaching for Change Articulating, Profiling, and Assessing Transformative Learning Through Communicative Capabilities. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 143-164.
- Yurkofsky, M.M., Blum-Smith, S., & Brennan, K. (2019). Expanding outcomes: Exploring varied conceptions of teacher learning in an online professional development experience. *Teaching and Teacher Education*, 82, 1-13.
- Zeichner, K. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: A US Perspective. In *Colloquium on the Internationalization of Teacher Education Nafsa: Association of International Educators*. Kansas City: NAFSA. https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/files/underscore/zeichner_colloquium_paper.pdf
- Zoniou-Sideri, A. (2018). Inclusive education and disabled pupils in Greek schools: promoting human rights or a new form of exclusion. In A.Z. Giotsa (Ed.), *Human rights in a changing world: Research and applied approaches* (pp. 195-216). New York, USA: Nova Science Publishers.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Committee of Ministers Recommendation No. R (84) 18 to Member States on the Training of Teachers in Education for Intercultural Understanding, Notably in a context of Migration (1984)
(Adopted by the Committee of Ministers, 25 September 1984). Διαθέσιμο στο

[https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/RecommendationNoR\(84\)18toMemberStatesontheTrainingofTeachersinEducationforInterculturalUnderstanding,NotablyinacontextofMi.aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/RecommendationNoR(84)18toMemberStatesontheTrainingofTeachersinEducationforInterculturalUnderstanding,NotablyinacontextofMi.aspx) (Προσπελάστηκε στις 27/12/2019)

Council of Europe, (1985, 14 Μαΐου). «Recommendation No, R (85) 7 of the committee of ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools».

Διαθέσιμο στο

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?>

(Προσπελάστηκε στις 27/12/2019)

Council of Europe, (1995). (Framework convention for the protection of national minorities and explanatory report. Διαθέσιμο στο

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800> (Προσπελάστηκε στις 28/12/2019)

Council of Europe, (2003). «Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy» Διαθέσιμο στο

http://www.pischools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/1Council_of_Europe.pdf

(Προσπελάστηκε στις 28/12/2019)

Council of Europe, (2005). «Faro declaration on the council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue». Διαθέσιμο στο

http://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/FARO_DECLARATION_Definitive_Version_EN.pdf (Προσπελάστηκε στις 28/12/2019)

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, (2013, 26 Φεβρουαρίου).

Στρατηγικό πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης («ΕΚ 2020»). Διαθέσιμο στο

<http://www.gsae.edu.gr/el/european-union/europe-2020-strategy> (Προσπελάστηκε στις 3/1/2019)

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2008). «Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ». Διαθέσιμο στο

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52008DC0423>

(Προσπελάστηκε στις 29/12/2019)

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1992, 29 Ιουλίου). «Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση». Διαθέσιμο στο <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:191:FULL&from=EL> (Προσπελάστηκε στις 27/12/2019)

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1994). «Γνωμοδότηση σχετικά με την Πράσινη Βίβλο για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994AC0563&from=EL> (Προσπελάστηκε στις 28/12/2019)

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1977/25 Ιουλίου). «Οδηγία 77/489/ΕΟΚ του Συμβουλίου περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων διακινούμενων εργαζόμενων.» Διαθέσιμο στο <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=EL>. (Προσπελάστηκε στις 27/12/2019)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). Κοινή ανακοίνωση προς το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο και το συμβούλιο προς μία στρατηγική της ΕΕ για διεθνείς πολιτιστικές σχέσεις. Διαθέσιμο στο <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/el/TXT/?uri=CELEX%3A52016JC0029> (Προσπελάστηκε στις 3/1/2019)

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2008). «Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια»». Διαθέσιμο στο http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf (Προσπελάστηκε στις 29/12/2019)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Πληροφοριακό Έντυπο για τους Εκπαιδευτικούς

Θέμα Έρευνας: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών – Τάξεις Υποδοχής

Ερευνήτρια: Μήνα Κούκου

Επιβλέπουσα: Αήδα Στεργίου

Σκοπός της έρευνας: Η παρούσα έρευνα, η οποία εκπονείται στο πλαίσιο Διδακτορικής Διατριβής, αποσκοπεί στο να αξιοποιήσει ποιοτικές μεθόδους προκειμένου να διερευνήσει, εάν οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής έχουν δεχτεί την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους. Στόχος είναι να μελετηθεί, εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εκπαιδεύσουν μαθητές/τριες προσφυγικής/ μεταναστευτικής προέλευσης, με και χωρίς αναπηρία, στις Τάξεις Υποδοχής έτσι όπως είναι δομημένες σήμερα.

Οφέλη της έρευνας: Η συνέντευξη μπορεί να αποτελέσει μια αναστοχαστική διαδικασία, συμβάλλοντας στη συνειδητοποίηση και τη βαθύτερη κατανόηση των βιωμάτων και της πρακτικής των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, με την παρούσα έρευνα, στοχεύουμε στο να εξετάσουμε σε βάθος τι συμβαίνει στις Τάξεις Υποδοχής, ποιες δυσκολίες συναντούν συνηθέστερα οι εκπαιδευτικοί και εάν οι ίδιοι θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα ενός θέματος που δεν έχει επαρκώς μελετηθεί ερευνητικά στην Ελλάδα.

Προστασία προσωπικών δεδομένων: Δηλώνεται ρητά ότι οι συνεντευξιζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξής τους, στην οποία θα έχουν πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια και ανώνυμα η επιβλέπουσα καθηγήτρια. Η διατήρηση της ανωνυμίας τους θα διασφαλισθεί χρησιμοποιώντας ψευδώνυμα,

καθώς και παραλείποντας ή τροποποιώντας αναγνωριστικά χαρακτηριστικά που ενδέχεται να τους φωτογραφίζουν.

Τι απαιτείται από εσάς; Χρόνος (περίπου 1 ώρα) για τη συνέντευξη, όπως και να συμπληρώσετε το έντυπο συγκατάθεσης που ακολουθεί.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Μήνα Κούκου

Τηλ.: 69.....

e-mail: m.koukou@uoi.gr

Λήδα Στεργίου

Τηλ.: 69.....

e-mail: lstergiu@uoi.gr

Έντυπο Ενήμερης Συγκατάθεσης για Συμμετοχή στην Έρευνα

Δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Διάβασα και κατανόησα το πληροφοριακό έντυπο της έρευνας.
- Είχα την ευκαιρία να κάνω ερωτήσεις για τυχόν απορίες μου σχετικά με την έρευνα και αυτές μου απαντήθηκαν.
- Κατανοώ ότι η συνέντευξη μου θα ηχογραφηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί, αποτελώντας ερευνητικό υλικό.
- Κατανοώ ότι έχω τη δυνατότητα να αποσυρθώ από την έρευνα ή να αποσύρω τυχόν πληροφορίες που έχω παράσχει οποιαδήποτε στιγμή πριν από την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων.
- Εφόσον αποσυρθώ, οι σχετικές ηχογραφήσεις και απομαγνητοφωνήσεις θα καταστραφούν.
- Συμφωνώ να συμμετέχω στην παρούσα έρευνα.
- Με πλήρη επίγνωση, βασιζόμενος/η στην ελεύθερη και ανεμπόδιστη απόφαση μου, συμφωνώ, συναινώ και παρέχω τη ρητή συγκατάθεσή μου για την επεξεργασία όλων των προσωπικών μου δεδομένων - όπως αυτά έχουν δηλωθεί στο δημογραφικό δελτίο της έρευνας και της επεξεργασίας των πληροφοριών της συνέντευξης που παραχώρησα με την προϋπόθεση ότι θα διατηρηθεί η

ανωνυμία μου. Γνωρίζω δε το δικαίωμα πρόσβασής μου στα πιο πάνω δεδομένα, το δικαίωμα εναντίωσης στην επεξεργασία τους, καθώς και ανάκλησης της συγκατάθεσής μου ανά πάσα στιγμή.

Προαιρετικά σημειώνω επίσης ότι:

- Επιθυμώ να έχω πρόσβαση στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συνέντευξης μου, προκειμένου να το ελέγξω ή/και να προβώ σε ορισμένες αλλαγές..
- Θα ήμουν διαθέσιμος/η για περαιτέρω συλλογή πληροφοριών, εφόσον αυτό κριθεί απαραίτητο, πιθανότητα με μια πρόσθετη συνέντευξη.
- Επιθυμώ να λάβω ένα ηλεκτρονικό αντίγραφο της ερευνητικής αναφοράς μόλις αυτή ολοκληρωθεί.

Υπογραφή

<i>Όνοματεπώνυμο</i> <i>συμμετέχοντα/ουσας</i>	
<i>Στοιχεία Επικοινωνίας</i>	
<i>Τηλέφωνο</i>	
<i>mail</i>	
<i>Ημερομηνία</i>	

Ερωτήσεις Συνέντευξης

1. Επειδή τα τελευταία χρόνια η χώρα μας έχει δεχτεί (πέραν του μεταναστευτικού) έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων όλων των ηλικιών, με επίκεντρο των συζητήσεων να είναι η εκπαίδευσή τους, θα ήθελα ξεκινώντας να μου πείτε τι είναι για εσάς η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ποιες είναι οι αρετές-γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να αντεπεξέλθει στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των ανθρώπων (παιδιών και ενηλίκων);
2. Από την εμπειρία σας στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της εκπαίδευσης μαθητών με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο, θεωρείτε ότι υπάρχουν αδυναμίες εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Δηλαδή η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη;
3. Εσείς πως αντιμετωπίζετε το διαφορετικό; Ποια είναι η άποψη σας περί ισοτιμίας;
4. Αξιοποιείτε την ευκαιρία που σας δίνεται να γνωρίσετε ανθρώπους μιας άλλης κουλτούρας; Ενστερνίζεστε τις εμπειρίες και τα βιώματά τους; Εάν στην τάξη σας/ ή στο χώρο του σχολείου ευρύτερα παρατηρήσετε ρατσιστική συμπεριφορά ενός μαθητή προς έναν πρόσφυγα τι κάνετε;
5. Ο ερχομός μεταναστών και κυρίως προσφύγων στο σχολείο πώς αντιμετωπίστηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε φέτος; Τι στάσεις/ διαθέσεις υπάρχουν απέναντι σε αυτά τα παιδιά εκ μέρους των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;
6. Πώς κρίνετε τη συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου εργάζεστε απέναντι στους μετανάστες/ πρόσφυγες μαθητές;
7. Εσείς προσωπικά συνεργάζεστε με τον διευθυντή; Αν ναι, βοηθάει αυτό το έργο σας; Αν όχι, το δυσκολεύει;
8. Πώς αντιμετωπίζουν τον ερχομό των προσφύγων οι γονείς των ντόπιων μαθητών; Η όποια στάση τους επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών τους; Πώς ακριβώς;
9. Έχετε παρατηρήσει ή δει ανοιχτά αρνητική στάση γονέων απέναντί τους; Κάποια ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των γονέων; Αν ναι, παρατηρείτε ότι η αρνητική-ρατσιστική στάση των γονέων των ντόπιων μαθητών επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών τους απέναντι στους πρόσφυγες συμμαθητές τους;
10. Τι άποψη έχετε για τους γονείς των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών; Έχετε γνωριστεί μαζί τους; Δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους στο

σχολείο; Έχετε επικοινωνία μαζί τους; Αν ναι, με ποιον/ποιους τρόπους; Αν όχι, γιατί; Ποια είναι τα εμπόδια/ προβλήματα;

11. Εσείς πιστεύετε, με βάση την εμπειρία σας, ότι το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου εργάζεστε επηρεάζει την συμπεριφορά και την πρόοδο της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών;
12. Με βάση όλα όσα συζητήσαμε παραπάνω σχετικά με το τι συμβαίνει στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, θεωρείτε ότι αυτά επηρεάζουν την ένταξη αυτών των μαθητών; Αν ναι, πως το βλέπουμε αυτό στην πράξη;
13. Πιστεύετε ότι ένας πρόσφυγας μαθητής μπορεί να ενταχθεί ομαλά και με το πέρασμα του χρόνου κάτω από οποιοσδήποτε συνθήκες ή παίζει καταλυτικό ρόλο ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται από τα μέλη της σχολικής μονάδας;
14. Ένα ακόμη μεγάλο κεφάλαιο λοιπόν είναι η ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η λέξη “ένταξη” έχει αναφερθεί ως τώρα στη συζήτησή μας πολλές φορές. Για εσάς τι είναι η ένταξη; Πως θα την ορίζατε;
15. Ποιοι είναι για εσάς οι σημαντικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;
16. Με βάση αυτά που βλέπετε καθημερινά στο σχολείο πιστεύετε ότι οι πρόσφυγες μαθητές θέλουν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
17. Θεωρείτε ότι οι μετανάστες/ πρόσφυγες μαθητές πρέπει να εντάσσονται εξαρχής στην τυπική τάξη της σχολικής μονάδας μαζί με τους ντόπιους συμμαθητές τους και να έχουν και παράλληλη υποστήριξη από την Τάξη Υποδοχής ή να μάθουν πρώτα τη γλώσσα σε χωριστές δομές (όπως η ΔΥΕΠ) και να ενταχθούν πολύ αργότερα στην τυπική τάξη;
18. Τι άποψη έχετε για τη διγλωσσία/ πολυγλωσσία των παιδιών αυτών; Επηρεάζει και πως α) τις σχολικές επιδόσεις, β) τις διαπροσωπικές σχέσεις, γ) την ένταξη;
19. Όσον αφορά στην εκπαίδευση μεταναστών/ προσφύγων μαθητών μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι αυτά τα παιδιά πρέπει να μιλούν αποκλειστικά και μόνο στα ελληνικά, γιατί η χρήση των μητρικών τους γλωσσών καθυστερεί σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Εσείς ενστερνίζεστε αυτή την άποψη; Πως σχολιάζετε αυτή τη θέση;
20. Με βάση αυτά που μου είπατε σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην τάξη, καθώς και της μητρικής γλώσσας των μαθητών θα ήθελα να αναφερθείτε στις διδακτικές μεθόδους που θεωρείτε αποτελεσματικές.

21. Εάν μέσα στην τάξη σας υπάρξει ένας μετανάστης/ πρόσφυγας μαθητής με αναπηρία πως θα το αντιμετωπίζατε; Πιστεύετε, με βάση την εμπειρία σας, ότι θα μπορούσατε να ανταποκριθείτε σε αυτή τη διπλή πρόκληση: διγλωσσία-αναπηρία; Έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με μαθητή με αυτά τα δύο χαρακτηριστικά ή έχετε ακούσει κάτι παρόμοιο από συνάδελφό σας;
22. Όσον αφορά το πρακτικό μέρος της διδασκαλίας θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση για να αντεπεξέλθετε στο ομολογουμένως δύσκολο έργο της εκπαίδευσης διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων;
23. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών/τριων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; Αν ναι, πως σας φάνηκαν; Αν όχι, θα θέλατε να παρακολουθήσετε; Πιστεύετε ότι σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να τίθεται και το θέμα της αναπηρίας, σαν μία πιθανή παράμετρος που δεν λαμβάνεται ιδιαίτερος υπόψιν;
24. Από όσα παρατηρείτε στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, πού πιστεύετε ότι τόσο εσείς, όσο και οι συνάδελφοί σας εντοπίζετε τις επιμορφωτικές σας ανάγκες (πχ θεωρία, μικροδιδασκαλία, πρακτική, βιωματικές δραστηριότητες). Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;
25. Θα ήθελα να μου πείτε ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα εμπόδια εξαιτίας των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν συχνά ή πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ποια πιστεύετε ότι είναι τα επιθυμητά κίνητρα και χαρακτηριστικά μιας τέτοιας επιμόρφωσης; (ως προς το περιεχόμενο, χρόνο διεξαγωγής, μεθοδολογία και ό,τι άλλο θα θέλατε).
26. Εσείς σε ποιους τομείς θεωρείτε πως ένας εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση;
27. Από τις παραστάσεις που έχετε μέχρι σήμερα με μετανάστες/ πρόσφυγες μαθητές, πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός έχετε αποκομίσει κάτι από αυτή σας την εμπειρία; Αν ναι, θα μπορούσατε να δώσετε μια περιγραφή;
28. Κλείνοντας τη συζήτηση, θα ήθελα να μου πείτε δύο πράγματα: Την ιδανική επιμόρφωση για εσάς και την προσωπική σας πρόταση σαν εκπαιδευτικός για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στην Ελλάδα.

Ενδεικτικές Συνεντεύξεις Τάξεων Υποδοχής και Τυπικών Τάξεων

Συνέντευξη Τάξης Υποδοχής 2

- **Λοιπόν, ξεκινώντας τη διαδικασία της συνέντευξης, σας υπενθυμίζω ότι έχετε ήδη ενημερωθεί για τη διαδικασία αυτής και το πρωτόκολλό της, σε περίπτωση που κάποια στιγμή αισθανθείτε άβολα, μου λέτε για να διακόψουμε για ένα διάλειμμα. Μπορώ να ξεκινήσω με την πρώτη ερώτηση;**
- *Ναι, βέβαια, βέβαια.*
- **Πολύ ωραία. Λοιπόν, είστε εκπαιδευτικός σε Τάξη Υποδοχής, πόσα χρόνια δουλεύετε συνολικά και πόσα σε Τάξη Υποδοχής;**
- *Είναι η δέκατη χρονιά που εργάζομαι συνολικά και είναι η πρώτη χρονιά που έχω προσληφθεί ως εκπαιδευτικός σε Τάξη Υποδοχής.*
- **Ήταν καλή η έκπληξη ή κακή, να το πούμε έτσι πολύ απλά;**
- *Ήταν καλή η έκπληξη, μάλιστα το συζητούσα και πριν με μία συνάδελφο και είπα ακριβώς αυτό, για μένα η φετινή χρονιά ήταν έκπληξη, πέρα από τις συνθήκες εργασίας μου και γι' αυτό που αντιμετώπισα, ζέφυγα από τα στεγανά της κανονικής τάξης και της ύλης, όπως αυτή έρχεται από το Υπουργείο και ήταν για μένα μία καινούρια εμπειρία ευχάριστη, στο μεγαλύτερο κομμάτι της ήταν ευχάριστη.*
- **Πόσα παιδιά έχετε στην τάξη και από πού προέρχονται αυτά τα παιδιά; Όταν λέω από πού προέρχονται, για να το πούμε σιγά-σιγά, είναι πρόσφυγες, μετανάστες, ρομά, τι συμβαίνει μέσα στην τάξη;**
- *Λοιπόν, στην διάρκεια της χρονιάς έχουν εγγραφεί δεκαεφτά παιδιά, οι οποίοι είναι πρόσφυγες, προερχόμενοι από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Κουρδιστάν και το Ιράκ.*
- **Έχετε δηλαδή μόνο πρόσφυγες μαθητές!**
- *Ναι, ναι, μόνο πρόσφυγες, βέβαια, στη διάρκεια της χρονιάς, αυτό ήθελα να προσθέσω, κάποιοι από τους μαθητές, διέκοψαν τη φοίτηση και το τμήμα εμπλουτίστηκε με καινούριους μαθητές, πάλι πρόσφυγες. Το δυναμικό δεν ξεπέρασε τους δεκαοχτώ μαθητές σε όλη τη διάρκεια. Και δεν εργαζόμασταν*

σαν... σαν τάξη και οι δεκαεφτά-δεκαοχτώ όσοι ήμασταν το ανώτερο, δουλεύαμε σε ομάδες.

- **Ομάδες ανάλογα την ηλικία, το επίπεδο;**
- Προσπάθησα να συγκεράσω και τα δύο. Δηλαδή να μην ξεφεύγουμε πολύ στο ηλικιακό κομμάτι, αλλά να δουλεύουμε και με βάση το επίπεδο.
- **Να φανταστώ ότι δεν έχουν όλα τα παιδιά το ίδιο επίπεδο..**
- Όχι, σε καμία περίπτωση. Έχουμε από το τίποτα, από το απόλυτο μηδέν μέχρι και πολύ καλό επίπεδο. Δηλαδή, βρήκα παιδάκια που φοιτούσαν από πέρυσι στην Τάξη Υποδοχής με αρκετά καλό επίπεδο. Μπορούσες να δουλέψεις δηλαδή μαζί τους ευχάριστα και με τα εγχειρίδια τα σχολικά.
- **Όλοι οι μαθητές, και οι 17-18 που έχετε πηγαίνουν και στις τυπικές τάξεις, έτσι δεν είναι;**
- Ναι, οι μαθητές είναι εγγεγραμμένοι στις τυπικές τάξεις ανάλογα με την ημερομηνία γέννησης. Από τις τυπικές τάξεις παίρνω εγώ τους μαθητές για να κάνουμε την εντατική εκμάθηση της ελληνικής και μαθηματικά στο επίπεδο της ελληνομάθειας, ας πούμε.
- **Δηλαδή, είναι αυτά τα δύο βασικά μαθήματα που κάνετε εσείς στην Τάξη Υποδοχής!**
- Ναι, ναι. Οποσδήποτε τα παιδιά πρέπει να είναι στις τάξεις, στις κανονικές σχολικές τους τάξεις για τα αντικείμενα της γυμναστικής, της αισθητικής αγωγής, των εικαστικών, της θεατρικής αγωγής, της πληροφορικής, απαγορεύεται δηλαδή να παίρνω τα παιδιά αυτές τις ώρες. Φροντίζω κάποιες άλλες ώρες, κυρίως της γλώσσας και των μαθηματικών να τα παίρνω, αλλά οποιαδήποτε ώρα και να τα πάρω, θα ασχοληθούν με αυτά τα αντικείμενα, με εντατική εκμάθηση της ελληνικής και βασικές έννοιες μαθηματικών.
- **Μάλιστα. Εσείς πώς κάνετε το μάθημα; Δηλαδή τι υλικά, μέσα, χρησιμοποιείτε;**
- Λοιπόν, στο μάθημα χρησιμοποιώ κάποια εγχειρίδια, τα εγχειρίδια που μας έχουν διατεθεί από το Υπουργείο για τους πρόσφυγες και τα εγχειρίδια της Α΄ Δημοτικού και για τους μικρότερους μαθητές και χρησιμοποιώ εποπτικό υλικό, καρτέλες γραφής-ανάγνωσης, καρτέλες αρίθμησης, διαδραστικά παιχνίδια μέσα από τον υπολογιστή και τραγούδια πολλές φορές.
- **Το ζήτημα της γλώσσας, σας δυσκολεύει;**

- *Ναι, πάρα πολύ, ήταν κάτι πολύ ξένο για μένα το να έρθω σε επαφή με ένα παιδί που δεν μπορώ να επικοινωνήσω σε κανένα επίπεδο. Αλλά, η αλήθεια είναι ότι είχα βοηθούς σε αυτό το κομμάτι, τους μαθητές που ήδη φοιτούσαν και ήδη είχαν κατακτήσει σε ένα μέτριο βαθμό την ελληνική γλώσσα, οπότε ήταν για μένα βοηθοί και διερμηνείς μαζί στο κομμάτι αυτό.*
- **Αυτοί οι οποίοι δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά, τι έγινε με αυτούς;**
- *Με αυτούς ξεκινούσαμε με τις βασικές έννοιες του προσανατολισμού, το πάνω-κάτω, της αντίληψης του σχολείου, του χώρου της τάξης μας ας πούμε, να αντιληφθούν πρώτα ότι πρέπει, ότι η τάξη μας είναι πάνω, ενώ η κανονική τους τάξη είναι κάτω. Με τους βασικούς αριθμούς και με τα βασικά αντικείμενα που είχαμε στην τάξη. Και εστιάσαμε αρχικά στον προφορικό λόγο, σε μικρούς διαλόγους οι οποίοι επαναλαμβάνονταν καθημερινά και από όλους τους μαθητές και με τη βοήθεια των μεγαλύτερων μαθητών που είχαν εξασκηθεί στη γλώσσα και στη συνέχεια περνούσα στα γράμματα και σε λέξεις γραπτώς. Το πρώτο διάστημα περίπου δύο-δυόμισι μήνες ασχολούμουν με το προφορικό κομμάτι. Πάλι με δυσκόλευε η έννοια της γλώσσας, αλλά προσπαθούσα με κάθε μέσο, κυρίως με παντομίμα. Και τα παιδιά, όμως, προσπαθούν και τα παιδιά να εκφραστούν και αυτά με τον ίδιο τρόπο. Αυτό, έβλεπα αυτή την προσπάθειά τους ας πούμε να επικοινωνήσουν μαζί μου με κάθε τρόπο και μέσο και αυτό με συγκινούσε και έτσι με έκανε και μένα να προσπαθώ περισσότερο.*
- **Έχετε δει πρόοδο από την αρχή μέχρι τώρα;**
- *Ναι. Σε κάποια παιδιά έχω, είδα πολύ μεγάλη πρόοδο, τόσο μεγάλη που όταν αναγκάστηκα να διακόψουν γιατί έπρεπε να φύγουν στο εξωτερικό, πληγώθηκα, δηλαδή ένιωσα ότι ο κόπος μου και ο κόπος τους χάνεται, τόσο μεγάλη πρόοδο είχα δει και η αλήθεια είναι ότι να πω σε ένα ποσοστό 80% από τους μαθητές που έχουν έρθει στο σχολείο χωρίς να ξέρουν ούτε μία λέξη, έχουμε φτάσει σε σημείο οι περισσότεροι να διαβάζουν και κάποιοι να συλλαβίζουν, όχι να διαβάζουν κανονικά, αλλά όλοι πάντως μπορεί να επικοινωνήσουν και με τους συμμαθητές της τάξης τους στο διάλειμμα, και στα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Όλοι προφορικά μπορούν να επικοινωνήσουν. Αλλά και στο γραπτό κομμάτι, μέχρι ένα 80% νομίζω έχουμε καταφέρει να είμαστε έτσι σε ένα καλό επίπεδο.*
- **Σε σχέση με τη γλώσσα, μιλάτε μόνο ελληνικά μέσα στην τάξη, έχετε μάθει λέξεις, εκφράσεις δικές τους, ανταλλάσσετε;**

- *Ναι. Στην τάξη στην αρχή μιλούσα ελληνικά και πολλά αγγλικά, είχα κάποιους μαθητές που ήταν πολύ καλοί γνώστες της αγγλικής από τη χώρα καταβολής τους, δηλαδή ήξεραν πολύ καλά τα αγγλικά και αυτό με βοηθούσε πάρα πολύ. Πολλές φορές χρειάστηκε να χρησιμοποιώ την αγγλική σε αυτούς τους μαθητές και αυτοί να μεταφράζουν στην μητρική τους γλώσσα σε έναν άλλο μαθητή αυτό που ήθελα να πω. Δηλαδή, ήμασταν τρεις στο κανάλι επικοινωνίας, ήμουν εγώ που έλεγα κάτι στην αγγλική, ο μαθητής που από την αγγλική τα μετέφερε στην μητρική. Τώρα, έχουμε εξαλείψει το κομμάτι της αγγλικής. Τα περισσότερα παιδιά καταλαβαίνουν την ελληνική και αν χρειαστεί κάποιον να μεταφράσει σε κάποιο άλλο, πάλι εγώ χρησιμοποιώ την ελληνική και αυτό τη μητρική του γλώσσα. Βέβαια, έχω μάθει και κάποιες δικές τους λεξούλες και έχω προσπαθήσει με τη βοήθεια του μπαμπά μιας μαθήτριας να μάθω κάποια αραβικά σε επίπεδο προφορικής επικοινωνίας για να είναι πιο εύκολο κυρίως όταν υποδέχομαι καινούριους μαθητές. Η αλήθεια είναι ότι αυτό με έχει βοηθήσει. Αλλά στην αρχή ήταν πιο δύσκολα τα πράγματα, που δεν ήξερα ούτε μία λέξη της μητρικής τους γλώσσας και ένιωθα κι εγώ άσχημα γιατί δεν μπορούσα με αυτό τον τρόπο να έρθω κοντά τους ή να τους κάνω να νιώσουν οικεία. Προσπαθούσα, όμως, μέσα από εγχειρίδια και να βρω κάποιες λέξεις ή φράσεις για να τους καλωσορίσω ας πούμε στο σχολείο. Τώρα τα πράγματα είναι πιο εύκολα στο θέμα της γλώσσας.*
- **Όταν τους μιλάτε στη γλώσσα τους, το εκτιμούν;**
- *Ναι, δείχνουν να ενθουσιάζονται, ναι. Ακόμα και μία λεξούλα να τους πω, καλημέρα ή μία λέξη που ξέρω για να τους ...αν θελήσω να τους την εξηγήσω, θα τους την εξηγήσω στη δική τους γλώσσα, ενθουσιάζονται, γιατί δεν το περιμένουν κιόλας. Επειδή στην αρχή δυσκολεύτηκαν κι αυτά όπως κι εγώ, τώρα ναι, το χαίρονται, αλλά νομίζουν ότι ξέρω περισσότερα από όσα πραγματικά ξέρω και πολλές φορές προσπαθούν κι αυτά να μου εξηγήσουν κάποια στη μητρική τους γλώσσα, χωρίς όμως μεγάλη επιτυχία. Έχουν καταλάβει, δηλαδή ότι ξέρω κάποιες λέξεις, αλλά όχι όσο θα ήθελα.*
- **Μάλιστα. Ανάμεσα στην τυπική τάξη και το Τμήμα Υποδοχής που έχετε εσείς, ποιο προτιμούν, τι βλέπετε εσείς;**
- *Λιγότερα παιδιά είναι αυτά που προτιμούν την τυπική τάξη. Τα μικρότερα κυρίως και τα παιδιά που έχουν, που δεν έχουν κατακτήσει την ελληνική, προτιμούν την Τάξη της Υποδοχής, γιατί εκεί τους δίνεται και περισσότερος χώρος και χρόνος*

από εμένα, είναι πιο ενδιαφέρον, πιο ενδιαφέροντα αυτά που κάνουμε, οι δραστηριότητες τέλος πάντων, είναι μονίμως απασχολημένα, ενώ στην κανονική τους τάξη μπορεί και να μην είναι απασχολημένα καθόλου και να βαριούνται. Και επίσης, νιώθουν πιο οικεία με τους συμμαθητές τους, γιατί λειτουργούμε και σε πιο μικρές ομάδες, οπότε αποκτούν άλλες σχέσεις και είναι και πολλές φορές πιο παιγνιώδεις οι δραστηριότητες που κάνουμε από ότι αυτές της κανονικής τάξης. Παιδιά, όμως, που έχουν κατακτήσει την ελληνική και που είναι πιο μεγάλα σε ηλικία, και είναι δυο-τρία έτσι που κάνουν σοβαρές προσπάθειες, που έκαναν σοβαρές προσπάθειες να ενταχθούν και θεωρώ ότι έχουν ενταχθεί, μπορώ να πω ότι προτιμούν την κανονική τους τάξη και το χαίρομαι κι εγώ αυτό, γιατί σημαίνει ότι έχουν αποδεχτεί και αυτά την τάξη τους και νιώθουν καλά και άνετα εκεί και τους έχουν αποδεχτεί εξίσου.

- **Οι δικοί σας στόχοι για την τάξη τη δική σας αυτή τη χρονιά ποιοι ήταν, έχουν επιτευχθεί, γιατί φτάνουμε στο τέλος;**
- *Ναι, η αλήθεια είναι ότι οι δικοί μου στόχοι έχουν επιτευχθεί, αυτό που ήθελα ήταν τα παιδιά να μπορούν να επικοινωνήσουν σε ένα προφορικό επίπεδο, σε σημείο που να νιώθουν άνετα να μη νιώθουν άβολα στο περιβάλλον του σχολείου και να μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες τους και να μπορούν να γράψουν, να διαβάσουν και να αριθμήσουν μέχρι ένα επίπεδο. Αυτά έχουν επιτευχθεί. Ωστόσο, αυτή η τάξη περιέχει μία ματαιότητα, γιατί ενώ βλέπεις τους στόχους σου να επιτυγχάνονται, ξαφνικά ο μαθητής μπορεί να εγκαταλείψει την τάξη και να έρθει ένας μαθητής που είναι πάλι στο μηδέν να πρέπει να ξεκινήσεις πάλι αυτή την διαδικασία από την αρχή. Δηλαδή με την πλειοψηφία των μαθητών έχουν επιτευχθεί. Τώρα δύο μαθητές που έχουν εγγραφεί μετά το Πάσχα, δυστυχώς δεν μπορώ να θέσω και υψηλούς στόχους, ούτε έχουμε το χρόνο να τους πραγματοποιήσουμε θεωρώ.*
- **Η θρησκεία αυτών των παιδιών, τι έχετε να μου πείτε για τη διαφορετική τους θρησκεία, επηρεάζει τους ίδιους, τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους; Πώς αντιμετωπίζουν τη θρησκεία τη δική μας, λίγα πραγματάκια γύρω από αυτό.**
- *Ναι. Η αλήθεια είναι ότι τα περισσότερα παιδιά απέφευγαν να μιλούν για το θρησκευτικό κομμάτι και δεν έδειχναν να έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα, ακόμα και όταν έμεναν μέσα στην τάξη τους την ώρα των θρησκευτικών, ακόμα και στη*

διάρκεια της προσευχής. Ωστόσο αναρωτιούνται αν, αν εγώ πιστεύω σε άλλη θρησκεία, με ρωτάνε, αν δουν πάνω μου κάποιο χαρακτηριστικό της θρησκείας μας ή στα πράγματά μου κάποια εικόνα, με ρωτάνε τι είναι αυτό, γιατί έχω αυτό, γιατί δεν πιστεύω σε αυτό που πιστεύουν αυτά, είναι βέβαια και δυο, δυο-τρία παιδιά που είναι πιο αφοσιωμένα στη θρησκεία τους και θεωρούν ότι με έχουν παρακαλέσει να συμμεριστώ ή να επαναλάβω κάποια λόγια μέσω μίας προσευχής, γιατί έδειχναν να φοβούνται ότι αν εγώ δεν πω αυτά τα λόγια που μου ζητούν, μπορεί και να πάθω κάτι κακό. Δηλαδή με παρακαλούσαν να το κάνω, γιατί λέει όταν πεθάνεις μπορείς να πας στο θεό μας και θα σου κάψει το κεφάλι αν δεν τα πεις. Αλλά αυτό το έκαναν περισσότερο νομίζω όχι για να με προσηλυτίσουν, όχι με τέτοια διάθεση, αλλά με μία διάθεση, έτσι ανασφάλειας, φοβόντουσαν για μένα, φοβόντουσαν δηλαδή για το μέλλον μου, ας πούμε, για τη συνέχειά μου, αν εγώ δεν επαναλάβω ή αν δεν μνηθώ σε αυτά που θέλουν με μία συστολή, με ένα φόβο που το εξέφραζαν. Γενικά, πάντως, τους επηρεάζει πολύ στην καθημερινότητά τους, ειδικά τις περιόδους της νηστείας, ωστόσο, δεν ακολουθούν όλοι τόσο, με τόσο μεγάλο προσηλυτισμό τη θρησκεία. Πάντως δεν μας έχει δημιουργήσει κάποιο σοβαρό πρόβλημα, πέρα από τα ζητήματα που μπορεί να συζητήσουμε στην τάξη, δεν έχει γίνει η θρησκεία τους λόγος για αιτία για κάποιο σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο, είτε μεταξύ των παιδιών, είτε μεταξύ των εκπαιδευτικών. Προσπαθούμε κι εμείς να είμαστε όμως προσεκτικοί και έχουμε φροντίσει και ακόμη και στις σχολικές γιορτές που τα παιδιά συμμετείχαν και είχαν να κάνουν με τη δική μας θρησκεία, όπως τα Χριστούγεννα να συμμετέχουν τα παιδιά χωρίς όμως να...το κομμάτι, το μέρος της γιορτής το οποίο τους αφορούσε να έχει σχέση με το καθαρά θρησκευτικό δικό μας θέμα. Και το εξηγήσαμε κι αυτό και στους γονείς και ευτυχώς δεν είχαμε ποτέ κανένα πρόβλημα, τα παιδιά συμμετείχαν ακόμη και στην παρέλαση ας πούμε, χωρίς να εκκλησιαστούν, βέβαια. Φροντίσαμε, δηλαδή, και από το σχολείο να είναι ξεκάθαρα αυτά και να το διαχωρίσουμε.

- **Απέναντι στα παιδιά ας πούμε στους μαθητές-πρόσφυγες, από γονείς γηγενών μαθητών, υπάρχουνε θέματα; Ας πούμε για τη θρησκεία του ή για οποιοδήποτε άλλο λόγο;**
- Υπάρχουν ακόμη και μεταξύ τους θέματα, όχι ως προς εμάς. Σίγουρα, σίγουρα υπάρχουν θέματα, αλλά όχι τόσο μεγάλα, γιατί προσπαθούμε κι εμείς από το

σχολείο να μην φανούν μεγάλα και να μην προκαλέσουμε. Η αλήθεια είναι ότι μπορεί να έρθει ένα παιδί στο σχολείο και από τις τρεις λέξεις που ξέρει η μία να είναι προσηλυτισμός. Δηλαδή να είναι τόσο καχύποπτο ως προς αυτό. Κι αυτό έχει δημιουργηθεί στην οικογένεια. Αλλά κάποιο σοβαρό πρόβλημα...

- **Δηλαδή οι γονείς των Ελλήνων μαθητών;**
- Όχι! Δεν είχαμε πρόβλημα από κάποιον γονέα. Σίγουρα, σίγουρα όλοι δεν είναι τόσο ανοιχτοί ως προς αυτό, αλλά επειδή και τα παιδιά πρόσφυγες δεν παρουσιάζουν αυτό το θέμα έτσι σθεναρά στην τάξη τους, το θέμα της θρησκείας, θεωρώ ότι γι' αυτό δεν είχαμε πρόβλημα. Σίγουρα όμως κάποιοι έχουν, το ξέρω αυτό, αλλά δεν έχει εκφραστεί.
- **Το ότι το σχολείο σας είναι ένα σχολείο κεντρικό στα Γιάννενα και το ότι υπάρχουνε 17-18 μαθητές πρόσφυγες, αυτό ενοχλεί τους γονείς των Ελλήνων μαθητών ή όχι;**
- Ναι, κάποιους τους ενοχλεί, οι περισσότεροι όμως θεωρώ και σαν γείτονες αυτών των παιδιών και σαν συμμαθητές στα παιδιά τους και αυτοί γονείς των συμμαθητών, νομίζω έτσι έχουν αποδεχθεί αυτή την πραγματικότητα. Δε νομίζω ότι ενοχλεί. Ενοχλεί σίγουρα, αλλά μεμονωμένα άτομα. Ένα μικρό ποσοστό, χωρίς όμως κι αυτό να έχει εκφραστεί.
- **Δεν έχει δημιουργηθεί δηλαδή κάποια κατάσταση συγκεκριμένη που έχετε στο μυαλό σας να μου πείτε περιστατικό;**
- Όχι, όχι. Ποτέ, δεν... δηλαδή μπορεί κάποια στιγμή να έχουν στραφεί εναντίον κάποιου παιδιού αλλά όχι για, για το λόγο ότι είναι πρόσφυγας, για το ότι είναι μουσουλμάνος, για μία διένεξη μεταξύ των παιδιών, όπως θα στρεφόντουσαν εναντίον και κάποιου άλλου παιδιού, ας πούμε, και χωρίς να φτάσει αυτή σε ένα σημείο έντονο.
- **Τα παιδιά αυτά είναι αποδεκτά μέσα στο σχολείο;**
- Είναι αποδεκτά, ναι, θεωρώ ότι από την πλειοψηφία είναι αποδεκτά. Δεν θεωρώ ότι έχει επιτευχθεί η συμπερίληψη, η ενσωμάτωση όπως θα την θέλαμε, αλλά υπάρχει ανοχή, δεν θα έλεγα ανοχή απλώς, υπάρχει αποδοχή.
- **Αυτό που μου λέγατε περί προσηλυτισμού προηγούμενος;**
- Είναι για τα παιδιά των... αφορά τα παιδιά πρόσφυγες που αποδεχόμαστε, που έρχονται στο ελληνικό σχολείο αρκετά καχύποπτα, υποψιασμένα να το πω. Δηλαδή έχουν στο μυαλό τους μήπως κάνεις κάτι για να τους προσηλυτίσεις ή

μπορεί να μην ξέρουν καμία λέξη στα ελληνικά ή να ξέρουν τρεις λέξεις και να ξέρουν τη λέξη προσηλυτισμός. Δηλαδή έχει ειπωθεί από κορίτσι όταν δείχνανε μία ταινία Χριστουγεννιάτικη, κυρία προσηλυτισμός. Και χωρίς η ταινία να είναι ιδιαίτερα θρησκευτικού περιεχομένου και ενώ η δασκάλα της τάξης ζήτησε από τις δύο μαθήτριες να μην παρακολουθήσουν την ταινία και να μείνουν στο Τμήμα Υποδοχής, τα παιδιά σαν παιδιά ήθελαν να παρακολουθήσουν την παιδική ταινία, αλλά μόλις κατάλαβαν ότι το θέμα αφορά τα Χριστούγεννα, ναι, ειπώθηκε αυτό, χωρίς όμως να πάρει έκταση και να μεταφερθεί στο σπίτι. Αλλά θεωρώ ότι κάποια παιδιά έρχονται πολύ, πολύ καχύποπτα ως προς αυτό.

- **Οι συνάδελφοί σας, αφού μιλήσατε για μία συνάδελφο τώρα, πώς αντιμετωπίζουν τα προσφυγόπουλα στο σχολείο;**
- *Οι περισσότεροι τα αντιμετωπίζουν έτσι με μια μεγάλη ανοιχτή αγκαλιά, γιατί έγιναν και οι διαδικασίες, έτσι, οι συνάδελφοι που είναι τώρα είναι αυτοί οι οποίοι έχουν υπογράψει το πρακτικό και έχουν αποδεχθεί αυτό το σχολείο να υποδέχεται πρόσφυγες. Οι περισσότεροι δηλαδή έχουν δώσει την συγκατάθεσή τους ως προς αυτό. Υπάρχουν όμως και κάποιοι που όχι ότι δεν θα ήθελαν τους πρόσφυγες στο σχολείο, αλλά τους θεωρούν ένα, ένα βάρος, ένα βάρος, από την άποψη ότι τους αποσπών από το εκπαιδευτικό τους, έργο ότι αν δεν ήταν αυτοί θα ήταν πιο εύκολη η καθημερινότητα, η τάξη γι' αυτούς. Ωστόσο, δεν κάνουν κάτι παραπάνω. Το μόνο που κάνουν είναι να τους απομονώσουν, αλλά μιλάμε για ένα-δύο περιστατικά, αν το δυναμικό του σχολείου δηλαδή είμαστε 25 εκπαιδευτικοί, μιλάμε για μεμονωμένα περιστατικά, οι οποίοι, ναι, επανειλημμένα μπορεί να απομονώσουν κάποιο προσφυγόπουλο, σε σημείο της τάξεως, ώστε να κάνουν τη δουλειά τους απερίσπαστα, έτσι θεωρούν αυτοί. Γιατί γενικά δεν συμφωνούν με την έλευσή τους στο σχολείο και γιατί θεωρούν ότι τους αποσπά από την μαθησιακή πράξη, έτσι όπως θα την έκαναν αν δεν ήταν. Οπότε φροντίζουν να κάνουν σαν να μην υπάρχουν, τους έχουν τοποθετήσει σε μία γωνία της αίθουσας και περιμένουν να τους πάρω εγώ ουσιαστικά στην Τάξη Υποδοχής.*
- **Μιλήσατε για τη μεγάλη αγκαλιά της πλειοψηφίας και για αυτή την συμπεριφορά που δεν τους θέλουν, τους απομονώνουν κ.λπ. Υπάρχει ξενοφοβία σε αυτούς τους ανθρώπους; Εσείς ξέρετε ποιοι είναι; Τους έχετε**

στο μυαλό σας, είναι ξενοφοβικοί, θεωρείτε ότι έχουνε και αντιλήψεις, να τολμήσω να το πω, ρατσιστικές;

- *Ναι. Νομίζω ότι αυτοί έχουν μία ξενοφοβία, γιατί όσες φορές έχει χρειαστεί να κάνουμε κουβέντα για αυτό το θέμα, δεν εκφράζουν ακραία ρατσιστικές απόψεις, ωστόσο θεωρούν ότι θα ήταν καλύτερο να μην τους είχαμε εδώ. Ότι, ναι, δεν έχουμε και κανένα όφελος από αυτούς, ότι ναι, μόνο πρόβλημα μας δημιούργησαν και στην κοινωνία και στο σχολείο, ας πούμε. Αυτό. Δεν εκφράζονται όμως, δεν έχουν εκφραστεί πολλές φορές έτσι, μόνο όταν τους δόθηκε ευκαιρία, δεν είναι καθημερινότητα αυτό.*
- **Εσείς συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς των τυπικών τάξεων;**
- *Ναι. Εγώ συνεργάζομαι και πρέπει να συνεργάζομαι. Και αυτοί πρέπει να συνεργάζονται μαζί μου. Δεν τον έχουν κατανοήσει βέβαια όλοι αυτό. Αυτοί όμως που το έχουν κατανοήσει, βλέπουν και τον αντίκτυπο, ότι είναι θετικός στα παιδιά και αυτό ενισχύει και τη λειτουργία της κλασικής τάξης μετά, γιατί τα παιδιά έχουν πάει σε ένα καλό σημείο ένταξης στην τάξη. Οπότε όταν αντιλαμβάνεται ο συνάδελφος ότι αυτό είναι βοηθητικό, ως προς αυτόν και ως προς το παιδί του, το συνεχίζει. Το θέμα είναι να σου δώσει την ευκαιρία να συνεργαστείς. Θεωρώ, δηλαδή, ότι μόνο οι συνάδελφοι που δεν έχουν δώσει την ευκαιρία συνεργασίας, αυτοί δεν έχουν δει πρόοδο στους μαθητές τους!*
- **Ο Διευθυντής, η Διευθύντρια του Σχολείου, συνεργάζεστε, τι κάνει, πώς τους αντιμετωπίζει;**
- *Ο Διευθυντής η αλήθεια είναι ότι στην αρχή ήταν πολύ επιφυλακτικός ως προς αυτό γιατί δεν ήξερε καθόλου τη διαδικασία και τον τρόπο λειτουργίας αυτού του τμήματος και θα τον ανακούφιζε να το διώξει από πάνω του αυτό το κομμάτι, οπότε προτίμησε να το αναλάβω εγώ όλο το κομμάτι, από τις αιτήσεις και εγγραφές μέχρι το πρόγραμμα και ό,τι διαδικαστικά συνεπάγεται. Ωστόσο, διατηρεί νομίζω μία ουδέτερη στάση, δεν είναι αυτός που το θέλει, που το κυνήγησε αυτό, γιατί ο προηγούμενος Διευθυντής πραγματικά το είχε κυνηγήσει αυτό, αλλά δεν είναι και κάτι που τον ενοχλεί, η ύπαρξη αυτής της τάξης. Διατηρεί μία ουδέτερη στάση, τη βλέπει απλώς μία περαιτέρω αρμοδιότητα που καλό θα ήταν και να μην την είχε, θα ένιωθε πιο ανακουφισμένος, αυτό!*
- **Επομένως, με Μ.Κ.Ο. συνεργάζεται ή όχι;**

- *Η αλήθεια είναι ότι στην αρχή δεν ήθελε να συνεργαστεί πολύ για το λόγο ότι δεν θέλει να μπεινοβγαίνουν στο σχολείο άτομα εξωσχολικά. Ωστόσο, αυτό ήταν αναπόφευκτο. Τον έπεισα εγώ να κρατήσω εγώ το κομμάτι αυτό της συνεργασίας και όταν χρειάζεται η δική του συμμετοχή να είναι εκεί. Δεν έχει πρόβλημα να συνεργαστεί, αλλά δεν του αρέσει και να μπεινοβγαίνουν στο σχολείο συνέχεια, το ξεκαθάρισε από την αρχή αυτό.*
- **Μάλιστα. Μιλήσαμε για τους γονείς των προσφύγων λίγο πριν, αυτό που θέλω να σας ρωτήσω, ξέχασα προηγουμένως να σας ρωτήσω, έχετε συνεργασία μαζί τους, τους γνωρίζετε;**
- *Ναι. Γνωρίζω τους γονείς όλων των παιδιών από την πρώτη μέρα από την εγγραφή τους κιόλας στο σχολείο, καθώς συνόδευσαν αυτοί τα παιδιά, πολλοί από αυτούς ήρθαν και στον αγιασμό, την πρώτη μέρα λειτουργίας του σχολείου, φροντίζω να έχω επαφή μαζί τους, τους γνωρίζω όλους, έρχονται στις ενημερώσεις, τους καλούμε. Έρχονται και στις τακτικές ενημερώσεις των τριμήνων αλλά και σε έκτακτες, αν ζητηθεί και επικοινωνούμε ακόμα και αν ένα παιδί λείπει από το σχολείο. Επικοινωνούμε καθημερινά και τους γνωρίζω όλους, δεν υπάρχει κάποια οικογένεια για την οποία να πω ότι είναι άγνωστη, ότι δεν την ξέρω, ότι... Μπορεί να έρχονται και πιο συχνά από τους γονείς των γηγενών, των Ελλήνων μαθητών, δηλαδή, στο σχολείο.*
- **Να υποθέσω ότι είναι οικογένειες οι οποίες ζούνε αποκλειστικά και μόνο σε διαμερίσματα μέσα στην πόλη;**
- *Ναι, ναι, ναι. Τα παιδιά που είναι εγγεγραμμένα στα Τμήματα Υποδοχής, είναι παιδιά που διαβιούν σε διαμερίσματα. Τα παιδιά που είναι στις τάξεις στις ΔΥΕΠ είναι παιδιά που έρχονται από δομές και από camp. Εμάς τα παιδιά έρχονται όλα, όλα από τα διαμερίσματα και γι' αυτό έχουν μπορέσει και να εγγραφούν στην πρωινή λειτουργία, στο πρωινό τμήμα.*
- **Μάλιστα. Πάρα πολύ ωραία. Μου κάνει εντύπωση αυτό για τους γονείς, πρώτη φορά ακούω τέτοια συνεργασία!!**
- *Θεωρώ ότι η συνεργασία αυτή οφείλεται στη συντονίστρια προσφύγων που έχουμε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γιατί κι εγώ επειδή συνομιλώ με φίλες μου που έχουν αντίστοιχη θέση σε πόλεις της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας, δεν έχουν κανενός, έχουν ελάχιστη επαφή, αναζητούν μονίμως τους μαθητές, αναζητούν τους γονείς.. Θεωρώ ότι η συντονίστρια είναι αυτή που το έχει πετύχει*

αυτό. Γιατί κι εγώ δεν ήξερα ότι πρέπει να επικοινωνώ τόσο συχνά, γιατί πρέπει να καλώ, πρέπει να ενημερώνω τους γονείς, αυτή είναι που το οργανώνει, θα φέρει και τους διερμηνείς στο σχολείο για να έχουμε έτσι μία... και θα έρθει πολλές φορές κι αυτή, για να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα και για την οικογένεια και για τα παιδιά και μία ολοκληρωμένη ενημέρωση. Δηλαδή, θεωρώ ότι αυτή το έχει πετύχει αυτό το κομμάτι, δεν το βλέπω σε πολλές περιφέρειες να γίνεται αυτό. Εδώ στα Γιάννενα θεωρώ λειτουργεί πολύ καλά το κομμάτι αυτό.

- **Μάλιστα. Ενδιαφέροντα όλα αυτά που μου είπατε. Είναι το πρώτο σχολείο που ακούω ότι υπάρχει τέτοια συνεργασία και αυτό είναι πάρα πολύ, είναι ελπιδοφόρο, δεν το συζητάω! Γιατί σίγουρα η συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό, σε τέτοια κατάσταση, βοηθάει πάρα πολύ και την πρόοδο και να αποφευχθεί και η σχολική διαρροή.**
- *Βέβαια, βέβαια, είναι αλήθεια αυτό, γιατί όταν ένα παιδάκι λείπει δύο με τρεις μέρες, εμείς φροντίζουμε αμέσως να επικοινωνήσουμε με την οικογένεια και να διερευνηθούν οι λόγοι που το παιδί λείπει, οπότε δεν... Η σχολική διαρροή είναι περιορισμένη δηλαδή στο δικό μας σχολείο. Ήθελα να πω, δεν ξέρω αν έχει σημασία, ότι πολλές φορές οι γονείς αυτοί έρχονται τόσο προσεγμένοι στο σχολείο, γιατί θεωρούν ότι το σχολείο τους κάνει τιμή που τους καλεί. Δηλαδή και αυτό με συγκινεί, έχει τύχει να τους καλέσουμε και να δω από δυο-τρεις-πέντε, όχι από όλους, να έχουν βάλει τα καλά τους και να δείχνουν ενδιαφέρον να επικοινωνήσουν, παρόλο που δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουμε. Το θέμα της γλώσσας δυσχεραίνει την επικοινωνία, να δείχνουν μία διάθεση να επικοινωνήσουν και με τη δασκάλα της κανονικής τάξης, της κλασικής τάξης, έχοντας τα παιδιά τους δίπλα ως διερμηνείς να το πω. Κι αυτό, έτσι, πολλές φορές με συγκινεί αυτή η διάθεσή τους απέναντι στο σχολείο.*
- **Η δασκάλα της τυπικής τάξης, οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους, ενημερώνουν, θέλουν ή όχι, αποφεύγουν;**
- *Η αλήθεια είναι ότι αποφεύγουν, και όταν έρχεται κάποιος γονιός θα του πουν να περιμένει για να δει εμένα. Βέβαια, αν έρθει κάποιος γονιός στο σχολείο θα έρθει ίσως να ενημερώσει για κάποια ασθένεια, ότι το παιδί δεν θα έρθει για κάποιες μέρες, ότι θα λείψουν. Διαφορετικά στις ενημερώσεις των τριμήνων τις προγραμματισμένες που έχουμε, όταν οι γονείς περιμένουν έξω από την τάξη μαζί με τους γονείς των Ελλήνων μαθητών, θα τους δεχτούν, δεν έχουν, όμως, όλοι*

την διάθεση να επικοινωνήσουν τόσο, ούτε θα εκτιμήσουν τόσο ότι αυτοί περιμένουν να τους δουν, προσπαθούν να την αποφύγουν αυτή την διαδικασία, νιώθουν και μια ανασφάλεια με το θέμα της γλώσσας, δεν έχουν και πολλά να τους πουν για την επίδοση τη σχολική των παιδιών. Αλλά υπάρχουν και, έτσι, και μια μερίδα εκπαιδευτικών που επειδή το έχω συζητήσει, νιώθουν κι αυτοί αυτό που νιώθω κι εγώ. Δηλαδή, ένιωσαν συγκίνηση όταν είδαν αυτούς τους ανθρώπους που δεν είχαν καν τρόπο να επικοινωνήσουν μαζί τους, να περιμένουν στην ουρά για να ρωτήσουν για την επίδοση των παιδιών τους. Αυτό.

– **Μάλιστα. Τελευταία ερώτηση για τους γονείς, για να προχωρήσουμε. Επειδή γνωρίζετε πολλά, είναι άνθρωποι οι οποίοι θα παραμείνουν στην Ελλάδα;**

– Η αλήθεια είναι ότι υπήρχαν κάποιες οικογένειες που είχαν, ενώ είχαν τακτοποιήσει τα έγγραφά τους και μπορούσαν να φύγουν στο εξωτερικό, έμεναν εδώ από επιλογή. Δημιουργήθηκε όμως ένα θέμα με το πρόγραμμα, αυτό με το πρόγραμμα «ΕΣΤΙΑ» δεν θυμάμαι αν λέγεται ακριβώς έτσι, που όποιοι είχαν επιταγές και μπορούσαν να μείνουν στα σπίτια και χρηματοδοτούνταν τα σπίτια, όποιοι είχαν επιταγές από το 2017 αναγκάζονταν να αφήσουν τα σπίτια ή να πρέπει να τα πληρώσουν οι ίδιοι και αυτό ήταν γι' αυτούς ένα ανασταλτικός παράγοντας, οπότε αναγκάστηκαν να φύγουν, παρόλο που είχαν πρόθεση δηλαδή να μείνουν, ενώ είχαν από καιρό τα έγγραφα, έμεναν από επιλογή. Ωστόσο, αυτό που βλέπω εγώ είναι ότι οι περισσότεροι δείχνουν την διάθεση να φύγουν, γιατί όλοι έχουν συγγενείς κάπου αλλού. Με λύπη μου δηλαδή το λέω αυτό, γιατί θα ήθελα κάποιους από αυτούς να τους δω να συνεχίζουν εδώ, δηλαδή κάποιιοι έχουν τα προσόντα για να συνεχίσουν και είναι στην ηλικία που θα μπορούσαν να ωφεληθούν από το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι περισσότεροι νομίζω ότι έχουν τη διάθεση να φύγουν, από αυτά που συζητάμε με τα παιδιά. Λίγοι ήταν αυτοί που ήθελαν να μείνουν και δεν τα κατάφεραν και λίγοι είναι αυτοί που θα καταφέρουν να φύγουν, όμως, πιστεύω. Οι περισσότεροι θα εγκλωβιστούν εδώ, γιατί βλέπω ότι η διαδικασία όλο και κωλυσιεργεί δηλαδή!

– **Μιλάμε τόση ώρα για το προσφυγικό, δεν έχουμε μετανάστες – ρομά στη συζήτηση, μιλάμε τέλος πάντων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θέλω να μου πείτε, τι είναι για σας η διαπολιτισμική εκπαίδευση;**

- Για μένα είναι η ένταξη κάθε ευάλωτης ομάδας στο ελληνικό σχολείο, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, με τον πολιτισμό που αυτές φέρουν και με ό,τι φέρουν από καταβολές των χωρών τους.
- **Τώρα, από την εμπειρία σας, στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της εκπαίδευσης μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο, θεωρείτε ότι υπάρχουν αδυναμίες εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Δηλαδή, μιλάμε για θεωρίες, έχουμε θεωρίες πολλές. Γίνονται πράξη; Κουμπώνει κάπου η θεωρία με την πράξη ή απλά έχουμε θεωρίες και λίγη πράξη;**
- Θεωρώ ότι σε επίπεδο θεωρίας είναι πάρα πολλά αυτά που θα δούμε, αλλά σε επίπεδο πράξης δεν νομίζω ότι γίνονται τόσο, ούτε από την πολιτειακή ηγεσία να το πω, ούτε από την πολιτεία, αλλά ούτε και από το σχολείο σα θεσμό, όχι γιατί δεν υπάρχουν οι δυνατότητες, η διάθεση, αλλά δεν υπάρχουν οι προδιαγραφές για να γίνει αυτό. Δηλαδή αυτό έσκασε πολύ ξαφνικά και θεωρώ ότι δεν είναι διαχειρίσιμο. Δηλαδή ό,τι γίνεται, γίνεται τελείως επιφανειακά, αυτό πιστεύω, ότι δεν υπάρχουν βάσεις. Ό,τι γίνεται, γίνεται επιφανειακά, για να πούμε ότι έχουμε διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία μας, ότι λειτουργούμε τις Τάξεις Υποδοχής και ότι όλα κυλούν καλά, δεν ισχύει όμως αυτό, γιατί όλα αυτά δεν στέκονται σε κάποιο υπόβαθρο.
- **Γενικότερα από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας, εσείς θεωρείτε ότι από αυτό, από το σύνολο, επηρεάζεται η σχολική πρόοδος των προσφύγων μαθητών;**
- Θεωρώ ότι από το κλίμα που υπάρχει στο συγκεκριμένο σχολείο, που είναι κατά βάση θετικό και από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς και από τους υπόλοιπους μαθητές, θεωρώ ότι επηρεάζεται θετικά στο δικό μας σχολείο η πρόοδος των μαθητών. Ενδεχομένως σε ένα άλλο σχολείο που τα πράγματα δεν θα ήταν τόσο θετικά, να μην υπήρχε πρόοδος, ή να ήταν αρνητική. Θεωρώ ότι στο δικό μας σχολείο η πρόοδος που έχουν τα παιδιά είναι θετική. Και μιλάω για όλα τα παιδιά, δηλαδή προσπαθώ να σκεφτώ ένα προς ένα, θεωρώ ότι όλα έχουν βελτιωθεί, σε οποιοδήποτε κομμάτι ότι έχουν προοδεύσει.
- **Γενικότερα, από αυτό που βλέπετε από τους πρόσφυγες, θέλουν τελικά να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα το δικό μας ή όχι;**

- Στην αρχή υπάρχει μία συστολή, ένας αρνητισμός γιατί νομίζουν ότι θα φύγουν σύντομα και το αποφεύγουν, αποφεύγουν δηλαδή να μπουν σε αυτή τη διαδικασία γιατί είναι και κοπιαστική η διαδικασία για αυτούς. Θεωρώ ότι η πλειοψηφία, τα παιδιά νομίζω θέλουν να ενταχθούν και το προσπαθούν και το δείχνουν αυτό. Νομίζω ότι οι γονείς δεν το θέλουν τόσο, όχι ότι δεν το θέλουν για τα παιδιά τους, αλλά έχουν άλλες βλέψεις, θέλουν να βρεθούν κάπου αλλού, θεωρούν ότι εδώ βρίσκονται προσωρινά. Τα παιδιά κάνουν προσπάθειες να ενταχθούν, γιατί τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τόσο αν αυτό είναι προσωρινό, ακόμη και αν το αντιλαμβάνονται έχουν την ανάγκη να ενταχθούν και προσπαθούν. Ωστόσο, οι γονείς νομίζω ότι δεν προσπαθούν τόσο, παρόλο που δείχνουν διάθεση για τα παιδιά, για την επίδοσή τους, για την φοίτησή τους την τακτική, ωστόσο έχουν στο μυαλό τους ότι θα βρεθούν κάπου αλλού, σε κάποια άλλη χώρα και δεν δίνουν τη σημασία ίσως που θα έπρεπε, δεν έχουν σκεφτεί ότι μπορεί να αναγκαστούν να μείνουν εδώ, μπορεί να μην καταφέρουν να φύγουν, λίγο το έχουν στο μυαλό τους αυτό ότι μπορεί να αναγκαστούν, οι περισσότεροι έχουν στο μυαλό τους ότι θα φύγουν και δεν κάνουν τόσο έντονη προσπάθεια.
- **Όπως και να έχει, ένα πολύ μεγάλο θέμα είναι η ένταξή τους, είναι εδώ άρα δεν ξέρουμε τι θα γίνει, μπορεί να φύγουν, μπορεί να μείνουν, από τη στιγμή που είναι εδώ πρέπει να τους εντάξουμε. Για εσάς τι είναι ένταξη;**
- Για εμένα ένταξη είναι να μπορούν να αντεπεξέλθουν κοινωνικά, στις κοινωνικές τους δεξιότητες σε κάθε περιβάλλον που μπορεί να βρεθούν, είτε στο περιβάλλον του σχολείου, είτε στο περιβάλλον της γειτονιάς, στο περιβάλλον της κοινωνίας.
- **Τα σημαντικότερα εμπόδια, οι σημαντικότεροι παράγοντες μάλλον που εμποδίζουν την ένταξη ποιοι είναι για εσάς, με βάση αυτά που βλέπετε, αυτά που πιστεύετε;**
- Ναι, θεωρώ είναι και η θρησκεία ένας παράγοντας που τους εμποδίζει από την άποψη ότι σκέπτονται (γιατί πολλοί έχουν περάσει από την Τουρκία), ότι στην Τουρκία θεωρούν ότι δεν ταιριάζουν λίγο μαζί μας. Αν και διαπιστώνεται ότι ταιριάζει η κουλτούρα μας ή ο τρόπος που μεγαλώνουμε τα παιδιά τους, νομίζω ότι η θρησκεία γι' αυτούς είναι ανασταλτικός παράγοντας, έχουν αναφέρει πολλές φορές ότι στην Τουρκία ή σε άλλες χώρες της Ευρώπης αν βρεθούν, θα είναι πιο ελεύθεροι σχετικά με την θρησκεία τους, θα μπορούν να την λατρεύουν πιο ελεύθερα. Αυτό επηρεάζει. Επίσης, το γεγονός ότι δεν βρίσκουν εργασία εδώ και

έχουν στο μυαλό τους ότι θα βρουν εργασία σε κάποια άλλα, σε κάποια άλλη χώρα της Ευρώπης και γιατί ο στόχος τους είναι αυτός, να βρεθούν σε κάποια άλλη χώρα, θεωρώ ότι κι αυτό επηρεάζει την ένταξή τους, όπως το ανέφερα και πριν δηλαδή, θεωρούν ότι επειδή θα φύγουν, είναι γι' αυτούς εδώ μία μετάβαση, δεν είναι ο τόπος που θα μείνουν και που ίσως θα έπρεπε να ενταχθούν οι γονείς και τα παιδιά. Θεωρούν ότι κάπου αλλού, κάπου αλλού είναι το μέλλον τους, ότι δεν είναι εδώ και ίσως και οι άνθρωποι εδώ έχουν κουραστεί, γιατί οι άλλοι έχουν μείνει κάποια χρόνια στην Τουρκία, κάποια χρόνια εδώ, ο στόχος είναι μία άλλη χώρα και δεν ξέρω αν έχουν τις αντοχές δηλαδή να προσπαθήσουν να ενταχθούν και αν έχουν την διάθεση να ενταχθούν. Θεωρώ ότι αυτό είναι, ότι το μυαλό τους είναι να πάνε σε κάποια άλλη χώρα όπου θα βρουν πιο εύκολα εργασία, όπου οι συνθήκες ζωής τους θα είναι βελτιωμένες και που θα μπορούν να λατρεύουν τη θρησκεία τους πιο ελεύθερα από ότι εδώ, εδώ δεν υπάρχουν αυτές οι προδιαγραφές και επειδή όλοι έχουν στο μυαλό τους ότι το μέλλον τους είναι κάπου αλλού, αυτό τους εμποδίζει από το να ενταχθούν!

- **Τώρα, κάνατε μία αναφορά προηγουμένως στις ΔΥΕΠ και δεν σας το ρώτησα εκείνη τη στιγμή, εσείς, με βάση αυτά που βλέπετε και σύμφωνα και με τη γλώσσα, θεωρείτε ότι οι μαθητές προσφυγικής προέλευσης, πρέπει να εντάσσονται εξαρχής στην τυπική τάξη και να έχουν την παράλληλη βοήθεια της Τάξης Υποδοχής όπως είναι το σχολείο σας ας πούμε, ή πρέπει πρώτα να μάθουν τη γλώσσα σε χωριστές δομές, όπως είναι οι ΔΥΕΠ και μετά να έρθουν και να γραφτούν στο κανονικό σχολείο κ.λπ. κ.λπ., τυπική τάξη - Τάξη Υποδοχής;**
- *Η αλήθεια είναι ότι έχουμε κάνει πολλές φορές αυτή τη συζήτηση, δεν μπορώ να το ξέρω γιατί δεν μαθητές που να έχουν φοιτήσει στις ΔΥΕΠ και να έχουν έρθει, σίγουρα θεωρώ ότι θα ήταν και βοηθητικό να έχουν φοιτήσει σε ΔΥΕΠ να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και να βρεθούν μετά στο κανονικό σχολείο, χωρίς όμως αυτό να διαρκέσει πολύ. Θεωρώ δηλαδή ότι η ένταξη, η ενσωμάτωση, η συμπερίληψη, θα επιτευχθεί μέσα στο κανονικό σχολείο, ακόμη κι αν μαθησιακά δεν προχωρήσουν τόσο. Δεν ξέρω, πραγματικά δεν ξέρω. Θεωρώ ότι ίσως στην τυπική τάξη και στο κανονικό σχολείο τους δίνονται περισσότερες δυνατότητες, περισσότερες ευκαιρίες, δεν ξέρω και πως λειτουργούν οι ΔΥΕΠ, αλλά νομίζω, νομίζω ότι δεν είναι λάθος να έρχονται στην*

τυπική τάξη και στο κανονικό σχολείο χωρίς να έχουν φοιτήσει στις ΔΥΕΠ. Στην αρχή ήμουν πιο αρνητική επειδή είχα το πρόβλημα της επικοινωνίας θεωρούσα ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να έρχονται στο σχολείο έχοντας έτσι μία ελάχιστη γνώση της ελληνικής. Τώρα, όμως, επειδή βλέπω ότι πολλών παιδιών η πρόοδος καλπάζει σε σημείο πέρα από αυτό που είχα στοχεύσει, νομίζω ότι τελικά δεν είναι και απαραίτητο. Και όσον αφορά το θέμα της ένταξης, νομίζω ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα στο κανονικό σχολείο και όχι στις ΔΥΕΠ. Αν λειτουργούν οι Τάξεις Υποδοχής έτσι με έναν όχι υπέρογκο αριθμό μαθητών και μπορεί να βγει ένα πρόγραμμα μέσω ομάδων.

- **Μιλήσαμε πολύ για την ένταξη και εσείς αναφέρατε κάποιες φορές την ενσωμάτωση. Η ενσωμάτωση τι είναι τελικά; Θέλουμε να τους ενσωματώσουμε; Τι είναι για σας αυτό;**
- Θεωρώ ότι η ενσωμάτωση είναι κάτι παραπάνω από την ένταξη και αφορά όχι απλώς την είσοδο σε μία ομάδα, αλλά και την λειτουργία, τη λειτουργία στην ομάδα, στις κοινωνικές δεξιότητες μέσα στην ομάδα, στις κοινωνικές δεξιότητες, στην ίδια κοινωνία. Δεν ξέρω αν θέλουμε να τους ενσωματώσουμε, εγώ νομίζω δεν θέλουμε τόσο!
- **Αυτοί θέλουν;**
- Νομίζω ότι ούτε αυτοί θέλουν, γιατί έχω συζητήσει με κάποιους συναδέλφους για τους εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας, το οποίο πραγματικά προσπαθεί να τους ενσωματώσει και πολλοί έχουν παραμείνει εκεί χρόνια, παρόλα αυτά, εφόσον δεν κατάφεραν να ενσωματωθούν εκεί που το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει πολύ περισσότερες ευκαιρίες από ότι δίνει το δικό μας και έχουν κάνει τρομερά προγράμματα για να τους ενσωματώσουν, το γεγονός ότι οι περισσότεροι έφυγαν, έφυγαν από μία μουσουλμανική χώρα που προσπαθούσε να τους ενσωματώσει, δείχνει ότι ενδεχομένως δεν ήθελαν να ενσωματωθούν και αλλού είναι ο δρόμος τους.
- **Άρα αυτό τι σημαίνει;**
- Τι σημαίνει... Θα μπορούσα να πω ότι όλο αυτό είναι μία ματαιότητα, αλλά δεν θέλω να είμαι τόσο.. να το σκέφτομαι τόσο απογοητευτικά!
- **Ίσως θέλουν να κρατήσουν τα στοιχεία τα δικά τους.**
- Ναι..
- **Και γι' αυτό είπαν ότι πάω κάπου αλλού.**

- *Ναι, ενδεχομένως. Παρόλα αυτά δεν θεωρώ ότι ακόμη και το όραμα αυτό που έχουν για τις χώρες αυτές τις ευρωπαϊκές που θέλουν να πάνε θα είναι αυτό που θέλουν τελικά. Θεωρώ ότι το έχουν ωραιοποιήσει πολύ περισσότερο στο μυαλό τους, ότι δηλαδή αυτό που θα αντιμετωπίσουν θα είναι κάτι παρόμοιο με αυτό που αντιμετωπίζουν εδώ.*
- **Μου είπατε ότι για τις ΔΥΕΠ δεν γνωρίζετε πάρα πολλά. ΟΚ, είναι λογικό, δεν είχατε και πρότερη εμπειρία, δεν είχατε και μαθητές που να έχουν φοιτήσει σε ΔΥΕΠ, γνωρίζετε ότι οι ΔΥΕΠ λειτουργούν τις μεσημεριανές ώρες;**
- *Ναι, το γνωρίζω.*
- **Αυτό είναι θετικό ή αρνητικό;**
- *Για μένα είναι αρνητικό. Χωρίς να ξέρω πολλά, έχω ακούσει από μαθητές ότι το απόγευμα έρχονται τα προσφυγόπουλα στο σχολείο, το απόγευμα έρχονται τα ξένα παιδιά, το απόγευμα έρχονται τα βρώμικα παιδιά ή τα παιδιά που καταστρέφουν ας πούμε ή που τα παιδιά που έρχονται τα απόγευμα έκαναν αυτή τη ζημιά και θεωρώ ότι αυτός είναι ένας διαχωρισμός. Όχι απαραίτητα, ακόμη και το πρωί και απόγευμα είναι ένας διαχωρισμός.*
- **Αυτό που είπατε περί καθαριότητας, υπάρχει θέμα στο σχολείο; Δηλαδή, έχω ακούσει πολλές φορές από συνεντεύξεις από συναδέλφους και πέραν των συνεντεύξεων, φυσικά, από ακόμη περισσότερους, που έχουνε το θέμα της καθαριότητας στο number three, ας πούμε, ότι ενοχλεί πολλές φορές. Ή μπορεί τα παιδιά να είναι πεντακάθαρα, είναι και το τι έχουμε στο μυαλό μας, αυτό θέλω να ρωτήσω, τι συμβαίνει σε σας.**
- *Η αλήθεια είναι ότι στατιστικά και συγκρίνοντας με τις τυπικές τάξεις που είχα τα προηγούμενα εννιά χρόνια, έχω το μικρότερο ποσοστό απεριποίητων παιδιών να το πω έτσι. Δηλαδή και σε μία τυπική τάξη γηγενών μαθητών, το ποσοστό που είχα που μου τύχαινε τις προηγούμενες φορές μπορεί να ήταν μεγαλύτερο. Δεν ξέρω αν είναι τυχαίο αυτό, αλλά το έχω ξαναπεί ότι νιώθω φέτος ότι έχω τα πιο καθαρά παιδιά, μπορεί να μην είναι τόσο καθαρά, ωστόσο είναι περιποιημένα, ένα παιδάκι έτυχε, ένα, μόνο ένα να μην είναι όσο καθαρό όσο θα θέλαμε, χωρίς να σημαίνει ότι υπάρχει δυσωδία ή μυρωδιά, χωρίς να ενοχλεί αυτό κάποιον, ωστόσο ήταν απεριποίητα και όχι καθαρά τα ρούχα του. Δεν μας ενοχλούσε τόσο πολύ, πέρα από το αισθητικό δηλαδή κομμάτι και σε αυτόν έγινε μία παρέμβαση*

από τη συντονίστρια εκπαίδευσης και τη Μ.Κ.Ο. και διορθώθηκε το θέμα. Ωστόσο, πιστεύω ότι επειδή τα παιδιά έρχονται όλα από διαμερίσματα, ίσως γι' αυτό είναι περιποιημένα, δεν ξέρω αν τα παιδιά έρχονταν απευθείας από τις δομές, δεν θα ήταν τόσο καθαρά, επειδή κι εγώ το έχω ακούσει από συναδέλφους που δεν έχουν, που έχουν πρόβλημα με την καθαριότητα, συμβαίνει κυρίως στα παιδιά που έρχονται από τα camp νομίζω.

- **Εγώ το ρωτάω περισσότερο με την έννοια του ότι έχουμε στο μυαλό μας ότι είναι βρώμικοι, ενώ δεν ισχύει στην πραγματικότητα!**
- Έχουμε στο μυαλό μας ότι, ενδεχομένως, να είναι βρώμικοι, ότι ενδεχομένως δεν έχουν κάνει τα απαραίτητα εμβόλια, ότι ενδεχομένως να μας μεταφέρουν κάτι ή να μας κολλήσουν κάτι, ωστόσο όχι, δεν ισχύει, δεν ισχύει, τουλάχιστον φέτος εγώ είμαι υπερευχαριστημένη!
- **Τώρα, για να πάμε στη γλώσσα, η άποψη που έχετε για τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία αυτών των παιδιών και ποιους τομείς επηρεάζει, τις σχολικές επιδόσεις, την ένταξη, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις;**
- Κυρίως... εντάζει, εννοείται ότι την ένταξη και τις σχολικές επιδόσεις τις επηρεάζει, αλλά νομίζω επηρεάζει πολύ τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.. γιατί ΟΚ τα άλλα σιγά-σιγά στο μαθησιακό κομμάτι, θα έρθει μία ισορροπία, μέχρι το σημείο που μπορείς να πεις ότι η ισορροπεί η κατάσταση, αλλά θεωρώ ότι είναι δύσκολο αυτό που βλέπω, δηλαδή οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Γιατί πολλές φορές έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν κάτι, να πουν κάτι, να εκφράσουν κάτι, και αποτυγχάνουν να εκφράσουν αυτό που θέλουν, με αποτέλεσμα αυτό να τους κουράζει. Αντίστοιχα και οι Έλληνες μαθητές πολλές φορές προσπαθούν να καθοδηγήσουν, να δείξουν, να εξηγήσουν κάτι και επειδή δεν υπάρχει η κοινή γλώσσα και αυτοί πολλές φορές απογοητεύονται και παραιτούνται από αυτή την προσπάθεια με αποτέλεσμα να βλέπεις συχνά τα παιδιά να είναι χωρισμένα, να είναι δηλαδή μόνο με αυτούς που μπορούν να επικοινωνήσουν στη μητρική τους γλώσσα και συνήθως γίνεται στο διάλειμμα αυτό. Δηλαδή, εμένα αυτό το κομμάτι περισσότερο με ενοχλεί!
- **Στο διάλειμμα παίζουν με τα ελληνόπουλα ή όχι;**
- Παίζουν, παίζουν, τα περισσότερα παιδιά παίζουν! Τα μεγάλα παιδιά που έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα και οι μεγάλοι Έλληνες μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν στα αγγλικά, παίζουν πολύ περισσότερο μεταξύ τους. Στις

μικρότερες τάξεις, μπορούν να κάνουν μία ομαδούλα μεταξύ τους, τρία-τέσσερα άτομα και να παίζουν και θα αποφύγουν να παίζουν με τους Έλληνες μαθητές, λόγω του εμποδίου της γλώσσας. Οι μεγάλοι μαθητές, όμως, επειδή είναι ένας σε μία τάξη, δύο σε άλλη τάξη, αναγκάζονται να επικοινωνήσουν και να συναναστραφούν με τους συμμαθητές τους, αλλά έχουν κατακτήσει και πολύ καλύτερα τη γλώσσα, δηλαδή δεν αποτελεί γι' αυτούς τόσο μεγάλο εμπόδιο το θέμα της γλώσσας. Τα μικρότερα παιδιά νιώθουν περισσότερη ασφάλεια να παίζουν με αυτούς που θα τους καταλάβουν ας πούμε. Αυτό με ενοχλεί, είναι δηλαδή αυτό που το παρατηρώ και με ενοχλεί και αναρωτιέμαι πόσο χρόνο θα χρειαστεί να το υπερπηδήσουμε αυτό ή θα το υπερπηδήσουμε ποτέ ή θα παραμείνει έτσι; Ωστόσο, είναι ώρα διαλείμματος και προτιμώ να κάνουν αυτό που τους χαλαρώνει και που τους ευχαριστεί γιατί και αυτούς είναι μία αγγογόνα διαδικασία, το βλέπω κι όταν προσπαθούν να επικοινωνήσουν μαζί μου. Ωστόσο παίζουν, δηλαδή αν το παιχνίδι δεν απαιτεί και πολύ λεκτική επικοινωνία, παίζουν πιο εύκολα.

- **Τώρα, όσον αφορά την εκπαίδευση τόσο μεταναστών όσο και προσφύγων μαθητών, κυρίως τώρα προσφύγων, γιατί οι πρόσφυγες είναι που δεν γνωρίζουν τα ελληνικά, οι μετανάστες συνήθως ξέρουν κάτι, πια. Μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να μιλούν μέσα στα σχολεία τουλάχιστον, αποκλειστικά και μόνο στα ελληνικά, γιατί η χρήση των μητρικών τους γλωσσών καθυστερεί σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της ελληνικής. Εσείς συμφωνείτε με αυτό;**
- *Όχι δεν συμφωνώ, δεν συμφωνώ ότι πρέπει. Εντάξει, μπορεί να καθυστερεί την εκμάθηση της ελληνικής, αλλά δεν μπορούμε να παραλείψουμε ότι αυτά τα παιδιά έρχονται από μία άλλη χώρα και ότι με τη μητρική τους γλώσσα πολλές φορές μπορεί να αισθάνονται άνετα. Η μητρική τους γλώσσα μπορεί να είναι και το μόνο μέσο για να επικοινωνήσουν ή για να εκφραστούν, δεν μπορούμε να το απαγορεύσουμε αυτό. Σίγουρα μπορεί να καθυστερεί την εκμάθηση της ελληνικής, αλλά αν φτάσουμε και σε ένα σημείο να απαγορεύσουμε στα παιδιά να μιλούν την μητρική τους γλώσσα, θεωρώ ότι θα έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα, ότι θα έχουν μεγάλη άρνηση ως προς μία νέα γλώσσα ας πούμε. Σίγουρα την καθυστερεί, αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό που να είναι ανασταλτικός δηλαδή, ώστε να υποστηρίζουν ότι δεν θα έπρεπε να τη*

χρησιμοποιούν, γιατί την χρησιμοποιούν και μεταξύ τους, με τους συμμαθητές τους που έχουν την ίδια καταγωγή κι αυτό είναι και μέσο κοινωνικοποίησης και γιατί να μην ακούσουν και τα άλλα παιδιά τη δική τους γλώσσα, αλίμονο!!!

- **Σχετικά με όσα είπαμε για τη γλώσσα. Πείτε μου μία διδακτική μέθοδο που θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για να μάθουν ας πούμε πέντε πράγματα, πέντε λέξεις π.χ. λέω εγώ, κάτι.**
- *Εμείς πολλές φορές δουλεύουμε, δηλαδή για να μάθουν πέντε φρούτα ας πούμε τα παιδιά, μπορεί να δουλέψουμε με τραγουδάκια πολλές φορές, με καρτέλες, με καρτέλες με παιχνίδια και με τραγουδάκια, και μετά με επανάληψη αυτών των ίδιων συγκεκριμένων λέξεων, δηλαδή θα κάνουμε δραστηριότητες, τραγούδια, καρτέλες, παιχνίδι, παιχνίδι στον υπολογισμό και μετά θα ακολουθήσει φύλλο εργασίας που να περιέχει αποκλειστικά αυτές τις συγκεκριμένες λέξεις, πάντα με τη συνοδεία εικόνας ας πούμε. Δηλαδή πάντα... δεν μπορεί δηλαδή το φύλλο εργασίας να έχει, να περιέχει και κάτι άλλο μέσα, από άλλη θεματική ενότητα ας πούμε, είναι αποκλειστικά στοχευμένο στις λεξούλες που θα έχουμε μάθει! Αναλόγως, άλλες φορές βολεύει να τις μάθουμε με ένα τραγούδι, άλλες φορές με στιχάκια, άλλες φορές με ένα παιχνίδι, με διάφορες δραστηριότητες.*
- **Ναι, μάλιστα. Πολύ ωραία. Λοιπόν, τώρα θέλω να σας ρωτήσω, είστε στην τάξη που είστε, εάν μέσα στην τάξη σας, είμαστε στο τέλος της χρονιάς, έχουμε ένα μήνα και κάτι, εν πάση περιπτώσει, εάν μέσα στην τάξη σας σας φέρουνε ένα πρόσφυγα μαθητή που έχει και κάποια αναπηρία, πώς θα το αντιμετωπίζατε, θα μπορούσατε να το αντιμετωπίσετε; Μιλάμε για μία διπλή πρόκληση, διγλωσσία, πολυγλωσσία, αναπηρία.**
- *Δεν έχω σίγουρα την εξειδίκευση να το αντιμετωπίσω, ωστόσο θα ήμουν ανοιχτή να προσπαθήσω να κάνω αυτό το παιδί να νιώσει άνετα, να νιώσει ευχάριστα. Εμένα αυτό που με ενδιαφέρει είναι τα παιδιά να έρχονται στο σχολείο, και να φεύγουν ευχαριστημένα και χαρούμενα. Αυτό θα προσπαθούσα να κάνω και γι' αυτό το παιδί, χωρίς απαραίτητα να θέσω στόχους μαθησιακούς, θα με ενδιέφερε πρώτα το κομμάτι της ένταξης και της συναισθηματικής κάλυψης του μαθητή. Είμαι σίγουρη ότι δεν έχω την εξειδίκευση να αντιμετωπίσω κάτι τέτοιο, ψυχικά θα το άντεχα όμως και θα είχα την διάθεση να το παλέψω.*
- **Δεν έχετε μαθητή με τέτοια χαρακτηριστικά σε τάξη;**
- *Όχι, δεν έχω, δεν έχω, δεν τυχαίνει να έχω.*

- **Αν έχετε ακούσει κάποιο περιστατικό από συνάδελφό σας που να έχει ασ πούμε, πρόσφυγα, μετανάστη, μαθητή και με αναπηρία;**
- *Όχι, δεν έχω ακούσει, δεν έχω ακούσει τέτοιο περιστατικό, δεν ξέρω αν έχετε ακούσει εσείς, αλλά θεωρώ ότι ίσως ένα τέτοιο παιδί μπορεί να μην βρισκόταν στο σχολείο, στο ελληνικό σχολείο, μπορεί να αποκλειόταν. Δηλαδή από την οικογένεια, ίσως.*
- **Πρέπει να κάνουμε κάτι για να φέρουμε κι αυτά τα παιδιά στο κανονικό σχολείο, στο πλαίσιο συμπερίληψης και ισότητας;**
- *Ναι, ναι. Για μένα σίγουρα πρέπει να κάνουμε κάτι, σίγουρα θα υπάρχουν και τέτοιοι μαθητές και προφανώς δεν θα βρίσκονται στις τάξεις μας, θα είναι απομονωμένοι στο σχολείο τους. Δεν ξέρω τι θα μπορούσαμε να κάνουμε, γιατί αυτό απαιτεί διπλή προσπάθεια, δεν αρκεί δηλαδή ο εκπαιδευτικός ούτε της γενικής τάξης ούτε της Τάξης Υποδοχής, απαιτείται και κάποιο άλλο προσωπικό ενδεχομένως, βοηθητικό ή εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά σίγουρα πρέπει.*
- **Τώρα, εσείς έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;**
- *Λοιπόν, η αλήθεια είναι ότι έχω παρακολουθήσει ένα σεμινάριο, ιδιωτικό σεμινάριο, το οποίο δεν χορηγήθηκε δηλαδή από το Φορέα μας, από το Υπουργείο και το οποίο δεν είχε κάτι να μου προσφέρει ήταν σε τελείως θεωρητικό επίπεδο και ήταν για τα διδακτικά αντικείμενα, δεν ξέρω, ίσως του Γυμνασίου και άνω, προσωπικά εμένα δεν μου προσέφερε κάτι και όσον αφορά το Φορέα μας, δεν υπήρξε κάτι που να μπορέσω να παρακολουθήσω, δεν υπήρξε καμία επιμόρφωση.*
- **Άρα έχετε μία εμπειρία η οποία δεν σας φάνηκε καλή.**
- *Όχι, δεν μου φάνηκε χρήσιμη, μου φάνηκε πολύ θεωρητική μπροστά σε αυτό το οποίο είχα να αντιμετωπίσω εγώ. Δηλαδή δεν θα...θα μπορούσε και να... δεν υπάρχει για μένα, είναι σαν να μην υπήρξε, δεν με βοήθησε σε κάτι.*
- **Εσείς για να ολοκληρώσω με το κομμάτι της αναπηρίας, θεωρείτε ότι σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ίσως όχι αυτό που παρακολουθούσατε, κάτι άλλο που θα σας ταίριαζε ίσως και περισσότερο ή εν πάση περιπτώσει και σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα για διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές, θα πρέπει να τίθεται κάπου και**

το θέμα της αναπηρίας σαν μία πιθανή παράμετρος που δεν λαμβάνεται ιδιαίτερος υπόψιν πολύ απλά γιατί βρισκόμαστε σε άλλο πεδίο;

- Σίγουρα θα έπρεπε να τίθεται, όπως τίθεται πια στα τελευταία χρόνια και για τους μαθητές των τυπικών τάξεων, σίγουρα θα έπρεπε να τίθεται και γι' αυτούς τους μαθητές, ναι, ακόμα και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεν θα έπρεπε να τους αποκλείσουμε, ωστόσο, ίσως αποτελεί ένα πολύ μικρό ποσοστό και γι' αυτό.. είναι αμελητέο αυτή τη στιγμή το ποσοστό των παιδιών δηλαδή που έχουν χαρακτηριστικά και των δύο αυτών κατηγοριών, που είναι και αλλόγλωσσοι και έχουν και κάποια αναπηρία. Και ίσως γι' αυτό δεν απασχολεί, γιατί είναι πολύ μικρό ποσοστό.
- **Εσείς, όσον αφορά το πρακτικό μέρος της διδασκαλίας, θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση για να αντεπεξέλθετε στη δουλειά σας;**
- Ναι. Στην αρχή το θεωρούσα ακόμη περισσότερο και ακόμη θεωρώ ότι ναι, χρειάζομαι, δεν θεωρώ ότι έχει γίνει κάτι από το Υπουργείο, από το Φορέα μας, ακόμη και από το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα στο οποίο φοίτησα που να ενισχύσει την διδασκαλία μου σε μία τέτοια τάξη. Δηλαδή, θεωρώ ότι απλά με πέταξαν εκεί και έπρεπε να κολυπήσω, δεν θεωρώ δηλαδή ότι έχει γίνει κάτι. Θεωρώ ότι ό,τι έκανα, το έκανα μόνη μου και παρόλα αυτά δεν ξέρω αν αυτό που κάνω είναι και σωστό, είναι δηλαδή ό,τι μπόρεσα εγώ να κάνω, με βάση τη δική μου εμπειρία, τη δική μου φαντασία και τα δικά μου θέλω και τους δικούς μου στόχους. Θεωρώ ότι εκλείπει αυτό το κομμάτι και βλέπω και από άλλους συναδέλφους ότι το έχουν ανάγκη, έχουν ανάγκη την επιμόρφωση, γιατί δεν έχουμε εξειδικευτεί για μία τέτοια θέση. Βρεθήκαμε σε αυτή τη θέση, δεν την επιλέξαμε, εγώ προσωπικά δεν την επέλεξα, μου άρεσε όμως που βρέθηκα σε αυτή τη θέση, ήταν για μένα μία πρόκληση, ωστόσο, δεν θεωρώ ότι είμαι, ότι ήμουν έτοιμη να αναλάβω μία τέτοια θέση.
- **Θεωρείτε ότι πρέπει να το επιλέγει όποιος το θέλει;**
- Νομίζω πως καλό θα ήταν αυτός που το θέλει να μπορεί να το επιλέξει, γιατί πολλές φορές έχει τύχει να αναλάβουν τμήματα άτομα που δεν το ήθελαν τόσο πολύ και γιατί να μην βρίσκονται εκεί άτομα που πραγματικά το θέλουν. Ναι, θα μπορούσε να είναι επιλογή, σίγουρα, και θα ήταν και πιο θετικό.
- **Εσείς αν μπορούσατε να επιλέξετε του χρόνου, θα το επιλέγατε;**

- *Ναι, εγώ θα το επέλεγα ξανά, γιατί μου φάνηκε η μαθησιακή διαδικασία, πέρα από το πλαίσιο της τυπικής τάξης δηλαδή, χωρίς το ωρολόγιο πρόγραμμα του κανονικού σχολείου, χωρίς τα στεγανά της ύλης, της διδακτέας ύλης και του αναλυτικού προγράμματος, μου φάνηκε κάτι πολύ πιο ελεύθερο. Και ένιωσα και συναισθηματικά ότι προσφέρω πολλά περισσότερα και ότι αυτά αναγνωρίζονται και περισσότερο. Δηλαδή, βλέπω ότι υπάρχει αντίκρουσμα αυτό, θα το επέλεγα, ναι, σίγουρα, θα το προτιμούσα, αν με ρωτούσες πού θα ήθελα να είμαι του χρόνου, αν μπορούσα να είμαι και στο ίδιο σχολείο, ακόμη καλύτερα.*
- **Λοιπόν, τώρα από όσα έχετε παρατηρήσει από τη σχολική μονάδα που εργάζεστε φέτος, πού πιστεύετε ότι τόσο εσείς οι ίδιοι όσο και οι συνάδελφοί σας εντοπίζετε τις επιμορφωτικές σας ανάγκες; Δηλαδή, στη θεωρία, στην μικροδιδασκαλία, στην τακτική, στις βιωματικές δραστηριότητες, λέω ενδεικτικά και ποιες είναι οι προσδοκίες σας από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;**
- *Θεωρώ ότι στο κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, των διδακτικών μεθόδων, των διδακτικών εργαλείων, ότι σε όλα υπάρχει ένα υστέρημα και σε όλα αυτά τα κομμάτια θα έπρεπε να βοηθηθεί, τόσο ο εκπαιδευτικός της τυπικής τάξης, όσο και ο εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής και θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερο αυτό να γίνει και ενδοσχολικά, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου, γιατί μπορεί να κληθούμε για μία επιμόρφωση και να κληθούμε για επιμόρφωση τριών ωρών οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής όλης της πόλης. Θεωρώ ότι αυτό δεν έχει νόημα, δεν έχει αντίκρουσμα, ξεχωριστές ανάγκες έχει κάθε σχολείο, και επιμόρφωση σε αυτό το κομμάτι δεν απαιτείται μόνο για τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής, απαιτείται και για τους εκπαιδευτικούς των τυπικών τάξεων, εφόσον και αυτοί στις τάξεις τους υποδέχονται πρόσφυγες μαθητές και βλέπω και αυτοί σηκώνουν τα χέρια ψηλά, νιώθουν ανήμποροι ως προς το να το αντιμετωπίσουν, νιώθουν καλύτερα και πιο άνετοι εφόσον τα παιδιά έχουν φτάσει σε ένα επίπεδο, είτε επικοινωνίας, είτε κατάκτησης μαθησιακής.*
- **Οι προσδοκίες που έχετε από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που μπορείς να παρακολουθήσετε αύριο είτε ιδιωτικά, όπως έχετε ήδη κάνει, είτε από το Υπουργείο μπορεί να σας πουν ότι ξέρω γω, έρχεστε εδώ, είναι όλα πληρωμένα, είστε ήδη αναπληρώτρια, είστε στο σύστημα, επομένως, π.χ.**

τρεις μέρες, πέντε μέρες, μία μέρα, κάνετε αυτό, αυτό. Τι περιμένετε, ένα τέτοιο, ιδανικά;

- *Ιδανικά, θα περίμενα ένα πρόγραμμα που να με βοηθήσει να οργανώσω τη διδασκαλία μου, να ξέρω σε ποιους τομείς πρέπει να κινηθώ, να ξέρω ποια περίπου θα είναι η διδακτέα ύλη μου, να το πω σε εισαγωγικά, χωρίς αυτό να σημαίνει συγκεκριμένα εγχειρίδια και να ξέρω και συναισθηματικά πως πρέπει να ανταποκριθώ, και ίσως και γλωσσικά να μπορέσω να αντεπεξέλθω απέναντι σε αυτό, αλλά σίγουρα, πώς διδακτικά θα αντιμετωπίσω αυτό το κομμάτι, όταν εμφανίζεται ένας μαθητής του οποίου τη γλώσσα αγνοώ παντελώς. Πώς πρέπει να ξεκινήσω δηλαδή διδακτικά, γιατί καμία από αυτές τις κινήσεις που έκανα δεν ξέρω αν είναι ενδεδειγμένη. Αυτό θα με ενδιέφερε δηλαδή, μία οργάνωση της διδασκαλίας μου σε θέμα, σε θεματικούς τομείς.*
- **Τώρα αυτό που θα ήθελα να μου πείτε είναι, ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα εμπόδια εξαιτίας των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν συχνά ή δεν παρακολουθούν καθόλου σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.**
- *Τα εμπόδια.. θεωρώ ότι δεν οργανώνονται καν για να τα παρακολουθήσουν. Εμείς ζητήσαμε, προσωπικά εγώ και άλλοι συνάδελφοι να γίνει μία επιμόρφωση και να γίνει για όλους τους εκπαιδευτικούς ακόμα και των τυπικών τάξεων και αυτό έμεινε στο επίπεδο της επιθυμίας μας. Θεωρώ ότι δεν γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες για να γίνουν αυτά. Θεωρώ αυτό που είπα πριν, ότι η Τάξη Υποδοχής ιδρύθηκε για να πει ότι εξυπηρετεί τα παιδιά των προσφύγων και να τίθενται στην διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού αν θα εξυπηρετήσει τους μαθητές πρόσφυγες ή όχι. Δεν θεωρώ ότι υπάρχει μία σοβαρή προσπάθεια με υπόβαθρο για να εξυπηρετήσει πραγματικά αυτούς τους μαθητές. Θεωρώ ότι η προσπάθεια είναι επιφανειακή και όχι ουσιαστική. Θεωρώ ότι ο λόγος είναι ότι δεν διοργανώνονται, ότι δεν υπάρχουν από το Φορέα, από το Υπουργείο, ακόμα και από τα σχολεία, θα μπορούσε να ζητηθεί και σε ενδοσχολικό επίπεδο αυτό.*
- **Ιδιωτικά, παρ' όλα αυτά, υπάρχουνε πολλά. Αυτά γιατί δεν επιλέγονται;**
- *Θεωρώ ότι επιλέγονται, θεωρώ ότι επιλέγονται, αλλά δεν επιλέγονται σίγουρα από τους εκπαιδευτικούς των τυπικών τάξεων, από τους περισσότερους γιατί θεωρούν ότι είναι κάτι μακριά από αυτούς. Επίσης, σε αυτούς που δεν επιλέγονται η αιτία είναι ότι έχουν ένα κόστος μεγάλο, χωρίς να προσφέρουν ουσιαστικά*

πρακτικές, πρακτικές γνώσεις. Είναι, είναι τελείως θεωρητικά, είναι εξ αποστάσεως, δεν υπάρχει διάδραση, δεν προσφέρουν πρακτικές γνώσεις, και δεν ευνοούν στο κομμάτι της διαδραστικής επικοινωνίας μέσω δραστηριοτήτων καθόλου αυτά τα προγράμματα, όπως είχα εγώ αυτή την εμπειρία. Δηλαδή, εγώ ό,τι διαδραστικές δραστηριότητες αξιοποίησα με αυτά τα παιδιά, τις βρήκα ψάχνοντας στο ίντερνετ, καμία πρακτική δηλαδή γνώση δεν νιώθω ότι έλαβα. Και θεωρώ ότι αυτό έχει γίνει αντιληπτό, ότι τα ιδιωτικά, τα σεμινάρια αυτά έχουν μεγάλο κόστος, και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

- **Άρα τα επιθυμητά κίνητρα για να είναι μια επιμόρφωση όσο το δυνατόν καλύτερη γίνεται και τα χαρακτηριστικά της, ποια είναι τα κίνητρα που μου λένε τώρα αύριο πάω σε αυτό;**
- Θεωρώ ότι μία επιμόρφωση θα έπρεπε να σου προσφέρει πιο πρακτικές γνώσεις και να έχει μία διάδραση και να κινείται γύρω από το πραγματικό πλαίσιο, γύρω από αυτά που πραγματικά αντιμετωπίζουμε και όχι από το θεωρητικό πλαίσιο ας πούμε μίας διαπολιτισμικότητας, αυτό. Ίσως και μία πρακτική εξάσκηση, δεν ξέρω, μία πρακτική εξειδίκευση. Αλλά είναι απαραίτητη αυτή. Μία φορά που συμμετείχα δηλαδή, και έχω να το θυμάμαι, σε ένα μικρό σεμινάριο δύο ωρών που όλο το σεμινάριο αφορούσε παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω στην τάξη, πραγματικά από τις δέκα που κάναμε, μπορώ να πω ότι θυμάμαι και τις δέκα, ήταν τόσο ενδιαφέρον, γιατί υπήρχε διάδραση και συμμετείχαμε εμείς σαν μαθητές σε αυτό. Ενώ στα σεμινάρια που προσφέρονται δηλαδή αυτή τη στιγμή, δεν υπάρχει αυτό το πρακτικό κομμάτι καθόλου. Κι αυτό χρειάζεται αυτή τη στιγμή ο εκπαιδευτικός.
- **Μάλιστα. Οι τομείς που θεωρείτε ότι ένα εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει συνεχή επιμόρφωση; Κάθε εκπαιδευτικός, γενικά!**
- Οι τομείς.. σίγουρα θα έπρεπε να επιμορφώνεται στο κομμάτι της επικοινωνίας με τους μαθητές, της επικοινωνίας με τους γονείς, στο διδακτικό κομμάτι των διδακτικών αντικειμένων. Τι άλλο; Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο τώρα. Να ενημερώνεται συνεχώς σχετικά με τις αλλαγές, με τις αλλαγές της διδακτέας ύλης. Θεωρώ δηλαδή ότι και το κομμάτι της επικοινωνίας είναι πολύ βασικό στην επιμόρφωση και της επικοινωνίας με τους γονείς και της επικοινωνίας με τους μαθητές, αλλά και το διδακτικό, δεν μπορούμε να το παραλείψουμε.

- **Πολύ καλά. Λοιπόν πηγαίνοντας σιγά-σιγά προς το κλείσιμο, εσείς θέλω να μου πείτε, τι αποκομίσατε από την εμπειρία αυτή, τι πήρατε;**
- *Εμένα αυτό που μου μένει είναι η χαρά και η δοτικότητα αυτών των παιδιών με τα απλά πράγματα. Δηλαδή, ενώ και εγώ μπορεί να ήμουν προκατειλημμένη απέναντι σε αυτή την ομάδα μαθητών, είδα ότι αυτοί οι μαθητές είναι πολύ πιο δοτικοί από όσο είχαμε στο μυαλό μας, παρόλο που έχουν στερηθεί τόσα πράγματα, πάντα θα μοιραστούν αυτό το λίγο που έχουν. Και μου μένει πάντα έτσι.. οι ευχάριστες αναμνήσεις μου είναι ότι τα παιδιά αυτά χαίρονται με πράγματα που δεν φανταζόμασταν ότι μπορεί να χαρούν, με πράγματα που δεν θα χαρεί ο καθημερινός μαθητής στο σχολείο. Όχι απλώς χαίρονται, ενθουσιάζονται, είναι γι' αυτούς δηλαδή μια εμπειρία. Το πιο απλό: το να πάρουν το μικρόφωνο και να πουν δυο στιχάκια ας πούμε σε μία γιορτή, ή να συμμετέχουν σε μία σχολική εκδρομή, ή να συμμετέχουν στο κολυμβητήριο, στο τμήμα κολύμβησης που κάνουν. Αυτά που για άλλους φαντάζουν δηλαδή καθημερινά, γι' αυτά τα παιδιά δεν είναι καθημερινά, δείχνουν να ενθουσιάζονται με αυτά και αυτό που μένει. Δηλαδή μου μένουν τέτοιες γλυκές αναμνήσεις. Και η αλήθεια είναι ότι ένιωθα, νιώθω σε αυτό το τμήμα σαν να είμαι, δεν ξέρω πως θα ακουστεί, σαν να είμαι βασίλισσα και να είναι οι ακόλουθοί μου, χωρίς να το πω υποτιμητικά, αλλά νιώθω ότι έχω, έτσι, ανθρώπους που ό,τι ζητήσω θα προσπαθήσουν να το κάνουν για μένα. Αυτό!*
- **Πολύ ωραία, πολύ ωραία. Εσείς σαν εκπαιδευτικός τι πρόταση θα κάνετε για να βελτιώσουμε την εκπαίδευση αυτής της ομάδας μαθητών και γενικότερα, όλων των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών που έρχονται στη χώρα μας;**
- *Θεωρώ ότι αυτό το Τμήμα Υποδοχής δεν πρέπει να λειτουργεί συνολικά σαν ένα τμήμα. Θα έπρεπε να λειτουργεί σε ομάδες, όπως σας είπα, ανάλογα με το επίπεδο ή και με την τάξη, αυτό δεν είναι καθορισμένο από το Υπουργείο ούτε υπάρχει η δυνατότητα να γίνει σε κάθε σχολείο. Εγώ είχα την τύχη να γίνει δεκτό αυτό μου το αίτημα από τους συναδέλφους μου για να είναι και πιο αποτελεσματική η διδασκαλία μου. Δεν συμβαίνει αυτό σε όλα τα σχολεία, θεωρώ ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι αυτό, ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται σαν μία τάξη, όταν ποικίλουν τόσο πολύ σε επίπεδο, σε γλώσσα, σε πεποιθήσεις, όταν έχουν μεταξύ τους τόσες πολλές, γιατί έχουν και μεταξύ τους σοβαρά προβλήματα και*

αντιπαλότητες, ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν σαν να είναι μία ενιαία τάξη, θεωρώ ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι αυτό. Ωστόσο, στο δικό μας σχολείο που το αίτημα για να λειτουργούμε σε ομάδες έγινε δεκτό, θεωρώ ότι έχει πολύ μεγαλύτερη επιτυχία. Εγώ θα επιθυμούσα αυτό, δηλαδή να δοθεί μία καθοδήγηση από το Υπουργείο να μπορούν αυτά τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες, όπως γίνεται στα τμήματα ένταξης και όχι σαν ενιαία τάξη.

- **Και τέλος, η ιδανική επιμόρφωση για εσάς, επιγραμματικά, δηλαδή θέλω ένα, δύο, τρία πράγματα, για να πάω σε αυτή την επιμόρφωση και να πάρω, γιατί έτσι, έτσι μπορώ να πάρω εγώ ή έτσι πιστεύω ότι θα πάρουμε γενικότερα εγώ και οι συνάδελφοί μου, θα έχει επιτυχία.**
- *Τι θα πρέπει να έχει η επιμόρφωση; Λοιπόν, θα έπρεπε να έχει θεωρητικό, να είναι σε θεωρητικό πλαίσιο που όμως να ανταποκρίνεται και στις πρακτικές, να ανταποκρίνεται στις πρακτικές της τάξης, να εμπεριέχει σίγουρα διαδραστικές δραστηριότητες και ασκήσεις, δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην τάξη και να γίνει μία προσπάθεια μέσω της επιμόρφωσης ως προς την οργάνωση, επειδή η γλώσσα και η ύλη είναι αχανής, δεν υπάρχει στην ουσία ύλη και γλώσσα, να υπάρχει μία καθοδήγηση, μία κατεύθυνση ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας σε αυτά τα τμήματα δηλαδή!*
- **Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!**

Συνέντευξη Τάξης Υποδοχής 7

- **Ξεκινώντας τη διαδικασία της συνέντευξης, υπενθυμίζω ότι έχετε ήδη ενημερωθεί για τη διαδικασία και το πρωτόκολλο αυτής. Σε περίπτωση που κάποια στιγμή αισθανθείτε άβολα, μου λέτε να σταματήσουμε για ένα διάλειμμα. Μπορώ να ξεκινήσω με την πρώτη ερώτηση;**
- *Βεβαίως.*
- **Επειδή την τελευταία τετραετία η χώρα μας έχει ομολογουμένως δεχτεί, πέραν του μεταναστευτικού, έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων όλων των ηλικιών, με επίκεντρο των συζητήσεων να είναι η εκπαίδευσή τους και ποια είναι η καταλληλότερη εκπαίδευση γι' αυτούς. Θα ήθελα με βάση αυτό ξεκινώντας να μου πείτε: Τι είναι για σας η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ποιες είναι κατά τη γνώμη σας, οι αρετές, οι γνώσεις που**

πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να αντεπεξέλθει στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των ανθρώπων, τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων;

- *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο και ένα μεγάλο στοίχημα για κάθε κοινωνία, η οποία θέλει να ονομάζεται ανθρώπινη κοινωνία και πολιτισμένη κοινωνία. Έχει να κάνει με τον συγκερασμό των πολιτισμών, έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση, είναι ένα κομμάτι που αφορά στη σωστή διαπαιδαγώγηση πάνω στις διαπολιτισμικές αξίες και τις διαπολιτισμικές αρχές, με στόχο την ανάπτυξη εκείνων των ανθρωπίνων αξιών που θα καταπολεμήσουν ρατσιστικά φαινόμενα και φαινόμενα περιθωριοποίησης των ομάδων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά. Σαφώς και το στοίχημα και η ευθύνη πέφτει κυρίως πάνω στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φέρνουν όλη την ευθύνη ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Αγωγής και της μεταλαμπάδευσης και εμφύσησης πολιτισμικών και διαπολιτισμικών αξιών στα παιδιά, μαθητές που αποκτούν, που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Η διαφορετικότητα μπορεί να οφείλεται στον πολιτισμό, μπορεί να οφείλεται σε θρησκευτικές πεποιθήσεις, μπορεί να οφείλεται στο φύλο, μπορεί να οφείλεται στην φυλή, μπορεί να οφείλεται στο έθνος. Χρέος του κάθε εκπαιδευτικού είναι να μπορέσει να έρθει στη θέση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών, να κατανοήσει τις ανάγκες τους, να απορροφήσει τις όποιες συγκρουσιακές σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ τους, κυρίως λόγω του φόβου του ξένου και του αγνώστου και να μπορέσει να καλλιεργήσει στα παιδιά αυτά την συνεργασία, την αλληλεγγύη και πάνω απ' όλα το σεβασμό. Και μπορεί να το πετύχει αυτό, όχι απευθυνόμενος ξεχωριστά σε κάθε πολιτισμική ομάδα μέσα στην τάξη του, αλλά σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν προέρχονται από την χώρα υποδοχής ή από άλλες μειονοτικές ομάδες.*
- **Πολύ ωραία. Τώρα, σχετικά με την εμπειρία σας στο χώρο της εκπαίδευσης, έχετε αρκετά χρόνια σε σχολείο απ' ό,τι βλέπω εδώ και ειδικότερα της εκπαίδευσης μαθητών τόσο με μεταναστευτικό όσο και με προσφυγικό υπόβαθρο. Εσείς η ίδια θεωρείτε ότι υπάρχουν αδυναμίες εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Δηλαδή, για να**

**γίνω πιο συγκεκριμένη, θεωρείτε ότι η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη;
Άλλα λέμε, άλλα κάνουμε; Συναντιούνται κάπου αυτά; Τι πιστεύετε;**

- *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει πολλές αδυναμίες στην Ελλάδα. Ας ξεκινήσουμε από τη βάση, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την αρμονική ενσωμάτωση των μειονοτικών πληθυσμιακά ομάδων μέσα στο κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής. Δεν στοχεύει στην αφομοίωση, δεν στοχεύει στην εξαφάνιση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αρμονική συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμών μέσα στο πλαίσιο ενός κοινωνικού συνόλου. Λαμβάνοντας, λοιπόν, αυτό υπόψιν καταλαβαίνουμε ότι οι θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εφαρμόζονται πλήρως στην ελληνική πραγματικότητα και αυτό, επειδή υπάρχουν αδυναμίες σε ό,τι αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, σε ό,τι αφορά τα αναλυτικά ωρολόγια προγράμματα, σε ό,τι αφορά κυρίως την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δεν είναι σε θέση σήμερα οι εκπαιδευτές που υπηρετούν σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στις Τάξεις Υποδοχής, είτε στα φροντιστηριακά τμήματα, να μπορέσουν να διαχειριστούν στο έπακρο την διαφορετικότητα.*
- **Μέχρι τώρα έχετε αναφέρει πολλές φορές τη λέξη διαφορετικότητα, διαφορετικός, διαφορετικό. Εσείς, πως αντιμετωπίζεται το διαφορετικό τελικά; Και μετά από αυτό, ποια είναι η άποψή σας περί ισότητας;**
- *Λοιπόν, το διαφορετικό είναι κάτι που ανέκαθεν φόβιζε τον άνθρωπο, φοβίζει τον άνθρωπο γιατί είναι κάτι ξένο προς αυτόν, είναι κάτι που δεν το γνωρίζει, και άρα ό,τι δεν γνωρίζει ο άνθρωπος, το φοβάται. Προκειμένου κάποιος να μην φοβάται το διαφορετικό, θα πρέπει να το μάθει. Δεν με φοβίζει προσωπικά το διαφορετικό, μου κινεί την περιέργεια και με προκαλεί να το μάθω και να το γνωρίσω. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρώ ότι η συναναστροφή του ανθρώπου με άλλους ανθρώπους, είτε πρόκειται για γηγενείς, είτε για αλλοεθνείς, είναι μία συνεχής αναζήτηση της προσωπικότητας του άλλου και της καλύτερης γνωριμίας μαζί του. Αυτό οδηγεί στο σεβασμό και σαφώς οδηγεί στην ισότητα. Μιλάμε για ισότητα μεταξύ όλων των ανθρώπων, όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, ανεξαιρέτως κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής, πολιτισμικής ή άλλης καταγωγής και προέλευσης, και όλοι έχουν δικαίωμα στις ίσες ευκαιρίες.*

- Παραπάνω, στα δημογραφικά δεδομένα, απαντήσατε στις ερωτήσεις ότι είστε εκπαιδευτικός σε Τάξη Υποδοχής τα τελευταία δύο χρόνια, σωστά;
- Σωστά!
- Επομένως τα τελευταία δύο χρόνια έρχεστε σε επαφή με ανθρώπους άλλης κουλτούρας, μετανάστες, κυρίως πρόσφυγες λόγω των τωρινών δεδομένων στη χώρα μας και αυτό που θέλω να ρωτήσω είναι, αξιοποιείτε την ευκαιρία που σας δίνεται, να γνωρίσετε ανθρώπους μιας άλλης κουλτούρας, ενστερνίζεστε τις εμπειρίες τους, τα βιώματά τους, πως το βλέπετε;
- Σε προσωπικό επίπεδο η διαδικασία γνωριμίας και ανακάλυψης βασικών αρχών και στοιχείων της άλλης κουλτούρας είναι κάτι που με θέλγει και με εξιτάρει. Από την οικογένειά μου είχα αυτές τις προσλαμβάνουσες, οι οποίες με ώθησαν στο να αναζητήσω να γνωρίσω και να μάθω πολιτισμούς άλλων λαών και άλλες κουλτούρες. Είμαι στη διαδικασία να μάθω, είμαι ανοιχτή στο να μάθω, είμαι ανοιχτή στο να μαθαίνω από αυτή μου την συναναστροφή. Ναι, μου αρέσει να γνωρίζω άλλους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετική κουλτούρα, για μένα αποτελεί μία πρόκληση η διαδικασία να τους γνωρίσω, να γνωρίσω τις τάσεις, τις συμπεριφορές τους, να γνωρίσω τις αξίες, τις παραδόσεις τους που υπαγορεύουν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Η διαδικασία να μάθω τη γλώσσα τους είναι κάτι που με εξιτάρει και με θέλγει ιδιαίτερα, με προκαλεί, και πολλές φορές όταν μου δίνεται η δυνατότητα να μοιραστώ μαζί τους βιώματά τους και εμπειρίες τους, ναι, ευχαρίστως τα μοιράζομαι. Με τον τρόπο αυτό καταφέρνω, να καταλάβω όσο το δυνατό γίνεται καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο αυτοί βλέπουν τον κόσμο.
- Αν μιλήσουμε υποθετικά και πούμε ότι βρίσκεστε στην τάξη σας ή γενικότερα στο χώρο του σχολείου, αν παρατηρήσετε μία ρατσιστική συμπεριφορά ενός ντόπιου μαθητή προς ένα πρόσφυγα, τι θα κάνατε;
- Το συγκεκριμένο σκηνικό που περιγράφετε δεν είναι άγνωστο, είναι κάτι που θα λέγαμε ότι συμβαίνει, όχι σε καθημερινή βάση, αλλά συμβαίνει, έχουμε όλοι έρθει σε επαφή ή έχουμε γίνει μάρτυρες ρατσιστικών συμπεριφορών. Στη προκειμένη περίπτωση, επειδή έχουμε να κάνουμε με μαθητές, οι οποίοι ακόμα διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές, θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στο πώς θα προσεγγίσουμε τον μαθητή που επιδεικνύει ρατσιστική

συμπεριφορά και βεβαίως πώς θα προσεγγίσουμε και το μαθητή που υφίσταται τη ρατσιστική συμπεριφορά. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να μειώσουμε το μαθητή που δέχεται ρατσιστικές συμπεριφορές. Θα πρέπει να λειτουργήσουμε υποστηρικτικά, θα πρέπει, χωρίς να δικαιολογήσουμε, θα πρέπει να του δώσουμε να καταλάβει ότι ο συμμαθητής του φοβήθηκε το ξένο και ότι όλα θα ομαλοποιηθούν στη συνέχεια όταν και ο άλλος μαθητής, αυτός που επέδειξε δηλαδή τη ρατσιστική συμπεριφορά, κατανοήσει ότι το ξένο δεν είναι κάτι που πρέπει να το φοβάται, αλλά αντίθετα θα πρέπει να το δει σαν μία πρόσκληση και μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και της γνωριμίας του άλλου, να γίνει και ο ίδιος καλύτερος· αντίστοιχη συμπεριφορά θα πρέπει να έχουμε και προς τον μαθητή που επέδειξε ρατσιστική συμπεριφορά. Σε καμία περίπτωση δεν χρειάζεται επίπληξη, γιατί τις περισσότερες φορές μία επίπληξη έχει τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Πλησιάζεις τον μαθητή που έχει ρατσιστικές συμπεριφορές, προσπαθώντας να του δώσεις να καταλάβει ότι το διαφορετικό δεν είναι κάτι που πρέπει να φοβόμαστε. Το διαφορετικό είναι κάτι που πρέπει να το μάθουμε και να το κάνουμε ένα κομμάτι του εαυτού μας για να μπορούμε να το διαχειριστούμε καλύτερα.

- **Πολύ ωραία. Ας περάσουμε λίγο σε κάτι πιο πρακτικό. Μετανάστες στα σχολεία υπάρχουν εδώ και χρόνια. Έρχονται τώρα και οι πρόσφυγες, θέλω να μου πείτε, όλο αυτό, και το μεταναστευτικό και τώρα το προσφυγικό πως αντιμετωπίστηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε φέτος; Τι στάσεις, τι διαθέσεις υπάρχουν απέναντι σε αυτά τα παιδιά εκ μέρους των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;**
- Θα έλεγα ότι η στάση μας σαν σύνολο εκπαιδευτικών θέλει ακόμα πάρα πολλή δουλειά! Και θέλουμε πράγματι να εντρυφήσουμε πάνω στις αξίες και στα ιδανικά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για να μπορέσουμε να υπηρετήσουμε και να επιτύχουμε τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πολλές φορές ο καθένας από μας κουβαλώντας τα δικά του προσωπικά βιώματα, τα δικά του στερεότυπα ή τις δικές του προκαταλήψεις, ή αν θέλετε ακόμη και στην χειρότερη περίπτωση που δεν μας επιτρέπεται ως εκπαιδευτικοί που είμαστε, να κουβαλάμε στο σχολείο τα προβλήματα της προσωπικής και οικογενειακής μας ζωής, να είμαστε κουρασμένοι και να μην έχουμε ή να μην δείχνουμε την διάθεση να

ασχοληθούμε σοβαρά με το έτερο και το διαφορετικό και με μία πρόκληση, μεγάλη πρόκληση, όπως αυτής της ομαλής ένταξης των αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο. Για μας τους εκπαιδευτικούς θεωρείται από πολλούς ότι είναι μία επιπλέον κούραση, μία επιπλέον διαδικασία, επίπονη διαδικασία, ψυχοφθόρα διαδικασία, αν θέλετε, πολλές φορές, ειδικά αν έχεις την ικανότητα της ενσυναίσθησης και μπαίνεις στη θέση του άλλου και μπορείς να καταλάβεις τους προβληματισμούς του, τη στεναχώρια του, την αβεβαιότητά του, την έλλειψη ελπίδας πολλές φορές.. Είναι ψυχοφθόρα διαδικασία. Χρειαζόμαστε περισσότερη εκπαίδευση σε ό,τι αφορά την διαπολιτισμική ικανότητα. Γιατί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μάλλον... Ναι, δεν κάνουμε επάγγελμα, επιτελούμε λειτουργήματα στην ουσία!

- **Πολύ ωραία. Εγώ αυτό που θέλω να ρωτήσω είναι, το αν έχετε παρατηρήσει κάποια ρατσιστική συμπεριφορά, έκδηλη ή ίσως όχι και τόσο από κάποιον, κάποια συνάδελφό σας, τι έχετε να πείτε πάνω σε αυτά;**
- *Δεν ξέρω αν μπορώ να το χαρακτηρίσω ως ρατσιστική συμπεριφορά, πάντως έχει διαπιστωθεί ότι κάποιοι συνάδελφοί μου αδιαφορούν για τους βασικούς κανόνες που διέπουν την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπως είναι ο σεβασμός, η αλληλεπίδραση κ.λπ., κ.λπ., για να μην επαναλαμβάνομαι. Αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως, τους αλλοεθνείς μαθητές, ως ένα πρόβλημα της τάξης σε ό,τι αφορά την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι οι καλοί μαθητές, άρα γι' αυτούς είναι πρόβλημα. Δεν κάνουν προσπάθειες να μπουν στη θέση των μαθητών για να μπορέσουν να λύσουν το μαθησιακό πρόβλημα αυτών των παιδιών, λειτουργούν αφομοιωτικά, προσπαθώντας να εμφυσήσουν στα παιδιά τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας μας, να μάθουν την ελληνική ιστορία, να μάθουν την ελληνική γλώσσα αυθαίρετα. Δεν ξέρω αν αυτό μπορώ να το χρησιμοποιήσω, να το ονοματίσω ή να το χαρακτηρίσω ως ρατσιστική συμπεριφορά.*
- **Ωραία μέχρι εδώ. Είπαμε για τους συναδέλφους σας, μέσα σε όλους αυτούς υπάρχει και η εξουσία του σχολείου που είναι ο Διευθυντής. Πώς κρίνετε τη συμπεριφορά του Διευθυντή του σχολείου στο οποίο εργάζεστε απέναντι στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, τόσο μεταναστών και κυρίως προσφύγων;**
- *Εννοείτε αν έχει δείξει συμπεριφορές, στον τρόπο υποδοχής...*

- **Στον τρόπο υποδοχής, αν συνεργάζεται μαζί σας, με τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης που έχει αυτά τα παιδιά στην τάξη του, πώς τους υποδέχτηκε αυτούς, αυτά τα παιδιά;**
- *Καθαρά τυπική, καθαρά τυπική. Δεν θα έλεγα ότι μπήκε ιδιαίτερα στην διαδικασία να γνωρίσει καλύτερα τις ομάδες, αν θέλεις, τις πληθυσμιακές ομάδες από τις οποίες προέρχονται οι αλλοεθνείς μαθητές. Θα χαρακτηρίζα το ρόλο του γενικότερα στο σχολείο ως λειτουργικό και διεκπεραιωτικό. Η συνεργασία είναι στα τυπικά και τίποτα παραπέρα.*
- **Έχετε παρατηρήσει αν έχει δείξει ενδιαφέρον ο ίδιος να συνεργαστεί ως κεφαλή του σχολείου με εξωτερικούς φορείς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην καλύτερη ένταξη των μαθητών αυτών στην σχολική μονάδα; Κάποια εξωτερική βοήθεια ας πούμε, κάποια επαφή;**
- *Δεν έχει πέσει κάτι στην αντίληψή μου, πέρα από τα βασικά και αυτά που ορίζονται ότι πρέπει να κάνει ως Διευθυντής.*
- **Εσείς προσωπικά συνεργάζεστε με τον Διευθυντή και τι είδους συνεργασία είναι αυτή; Αν ναι, αυτό σας βοηθάει; Αν όχι, αυτό σας αποθαρρύνει, σας δυσκολεύει το έργο σας, τι συμβαίνει στην περίπτωση τη δική σας πάντα;**
- *Η συνεργασία μας είναι καθαρά τυπική και έγκειται στα τυπικά της λειτουργίας του σχολείου, θα έλεγα ότι κάποια στιγμή όταν με κάποιους συναδέλφους θελήσαμε να κάνουμε δραστηριότητες, έτσι ώστε να μπορέσουμε να έρθουμε σε μεγαλύτερη επαφή και επικοινωνία με τις οικογένειες των παιδιών των αλλοδαπών μαθητών μας, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους και να βρούμε λύση στα μαθησιακά τους προβλήματα, δεν θα έλεγα ότι η αρωγή του ήταν ιδιαίτερα ένθερμη, στάθηκε στα τυπικά. Από εκεί και μετά, την όλη διαδικασία τη βγάλαμε εμείς.. και εδώ θα ήθελα να τονίσω και τη βοήθεια από κάποιους συναδέλφους του συμβατικού σχολείου.*
- **Μάλιστα. Τώρα, ας φύγουμε λιγάκι από το χώρο του σχολείου, ας πάμε πιο πολύ προς το κοινωνικό κομμάτι, προς το κομμάτι της κοινωνίας και της αλληλεπίδρασης της σχολικής κοινότητας και των γονέων, τόσο των ντόπιων μαθητών, όσο και των μεταναστών-προσφύγων μαθητών. Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, πώς έχετε δει εσείς να αντιμετωπίζουν τον ερχομό των προσφύγων κυρίως, γιατί μιλάμε για τωρινά δεδομένα οι γονείς**

των ντόπιων μαθητών; Η όποια στάση τους, επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών τους; Και αν, ναι, πώς ακριβώς; Τι πιστεύετε;

- Στην πλειοψηφία οι γονείς επιδεικνύουν ρατσιστική συμπεριφορά, τα αίτια είναι πολλά και διάφορα, θα σταθώ στα κλασικά, στο φόβο του αγνώστου, στο γεγονός ότι έχουνε καλλιεργηθεί στην ελληνική κοινωνία εκείνα τα στερεότυπα και εκείνες οι προκαταλήψεις που μας απομακρύνουν από κάθε τι ξένο και μας κάνουν να το φοβόμαστε αλλά και να θέλουμε να το περιθωριοποιήσουμε και να το βγάλουμε στην άκρη και σαφώς ένας άλλος λόγος που υπαγορεύει αυτή τη ρατσιστική συμπεριφορά των γονέων είναι ο φόβος μήπως η έλευση προσφύγων και...μάλλον το γεγονός ότι τα παιδιά τους θα είναι συμμαθητές με προσφυγόπουλα, ότι θα κατεβάσει το εκπαιδευτικό επίπεδο των δικών τους παιδιών. Είναι δύο βασικοί παράγοντες αυτοί που θεωρώ ότι ωθούν τους γονείς στο να δείχνουν ρατσιστική συμπεριφορά και ρατσιστικές συμπεριφορές, οι οποίες είναι από ήπιες μέχρι, έτσι, ακραίες. Σαφώς, η οικογένεια διαπλάθει το χαρακτήρα των παιδιών, μεταδίδει συμπεριφορές και σαφώς τα παιδιά αντιγράφουν τη συμπεριφορά των μεγάλων, σε αυτή την ηλικία τα παιδιά σίγουρα υιοθετούν άκριτα και πολλές φορές μιμούνται τις συμπεριφορές των μεγάλων, με αποτέλεσμα οι ρατσιστικές ή οι απαξιωτικές συμπεριφορές των γονέων απέναντι στους αλλοεθνείς να μεταφέρονται και στις συμπεριφορές των παιδιών. Και εμψυούν στα παιδιά ρατσιστικές αντιλήψεις.
- **Εσείς από αυτό που βλέπετε μέσα στο σχολείο τέλος πάντων, μπορείτε να μου αναφέρετε κάποια συγκεκριμένη ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των γονέων, έχετε κάποιο παράδειγμα στο μυαλό σας, το έχετε δει, το έχετε βιώσει; Ή σας έχουνε πει κάτι και είναι τόσο ζωντανό που μπορείτε να μου το μεταφέρετε.**
- Ήρθε γονέας στο σχολείο και ήθελε να πετάξουμε έξω...χρησιμοποιώ λόγια του γονέα...Έτσι, τα δύο προσφυγόπουλα γιατί ήτανε κακοντυμένα. Αλλά χρησιμοποιώ τις λέξεις, να τα πετάξουμε έξω από την τάξη. “δεν έχουν να κάνουν καμία δουλειά με τα δικά τους τα παιδιά, διαφορετικά, θα μας αναφέρει”... Τώρα, που; Εντάξει, καταλαβαίνετε!
- **Ας περάσουμε στην άλλη ομάδα γονέων, τους γονείς των μεταναστών, των προσφύγων μαθητών. Έχετε Τάξη Υποδοχής δυο χρόνια, έχετε γνωρίσει αυτούς τους ανθρώπους; Ξέρετε κάποιους από αυτούς, τι έχετε να μου**

πείτε; Δείχνουν να ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο; Εσείς, έχετε επικοινωνία μαζί τους; Είναι συχνή, δεν είναι; Θα ήθελα, αν γίνεται, να μου πείτε τους τρόπους, αν υπάρχει αυτή η επικοινωνία. Και αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια και ποια τα προβλήματα;

- *Λοιπόν, για να μπορέσουμε να επιτύχουμε το έργο μας στις Τάξεις Υποδοχής, που είναι η ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να μπορέσουν να εφοδιάσουμε τα παιδιά με ικανότητες και με δεξιότητες και να τα καταρτίσουμε ικανά, αυριανά μέλη της δικής μας κοινωνίας, δεν μπορούμε να το κάνουμε αυτό χωρίς τη συνεργασία με τους γονείς τους. Γιατί για να κατανοήσουμε τα παιδιά πρέπει να μάθουμε καλύτερα το δικό τους περιβάλλον. Άρα, ναι, επιδιώκουμε την επικοινωνία με τους γονείς, θέλουμε να μάθουμε το πώς συμπεριφέρεται και το παιδί στο σπίτι, τι μεταφέρει στο σπίτι το παιδί, ποια είναι τα άγχη και οι ανησυχίες του παιδιού και πώς βιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο σχολείο και την μεταφέρει στο σπίτι. Είναι μία καλή επικοινωνία που εμάς μας λύνει πάρα πολλές απορίες και μας δίνει λύσεις σε πολλά ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε μέσα στην τάξη. Εκείνο που έχω παρατηρήσει είναι ότι οι γονείς των αλλοεθνών μαθητών μας, ενδιαφέρονται, θέλουν να έχουν επαφή με το σχολείο, παρόλα αυτά, όμως, φοβούνται να ρθούνε στο σχολείο να μας πλησιάσουν και να μας μιλήσουνε, γιατί φοβούνται αντιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζούμε και καταλαβαίνουμε πάρα πολύ καλά σε τι αναφέρομαι.*
- **Εσείς λοιπόν, με βάση την εμπειρία σας, πιστεύετε ότι το γενικότερο κλίμα, όλα αυτά που είπαμε μέχρι εδώ, που επικρατεί στο σχολείο σας, επηρεάζει τη συμπεριφορά και την πρόοδο της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών; Επίσης, θεωρείτε ότι όλα αυτά που μου είπατε, επηρεάζουν την ένταξη αυτών των μαθητών; Και αν ναι, πώς το βλέπετε αυτό στην πράξη;**
- *Σαφώς! Οτιδήποτε συμβαίνει μέσα σε ένα περιβάλλον, είτε αυτό είναι σχολικό, είτε είναι το ευρύτερα κοινωνικό, επηρεάζει την πρόοδο και την εξέλιξη του κάθε ανθρώπου. Οι σχέσεις μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη δεν είναι εμφανώς συγκρουσιακές. Προφανώς γίνεται μία προσπάθεια και από μας, με τις όποιες δυνατότητες και γνώσεις έχουμε να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε αν θέλετε ως διαμεσολαβητές μεταξύ αυτών των ατόμων που έχουνε διαφορετική κουλτούρα και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές. Θέλω να πιστεύω ότι σε ένα μεγάλο*

βαθμό καταφέρνουμε τουλάχιστον να πετύχουμε ένα καλό κλίμα μέσα στην τάξη και με τις όποιες δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, να έχουμε ένα καλό κλίμα συνεργασίας τόσο με τους μαθητές των ντόπιων, με τους γονείς των ντόπιων μαθητών όσο και με τους γονείς των αλλοεθνών μαθητών. Λειτουργώντας αντίστοιχα με τους μεν και τους δε. Προσπαθώντας να ηρεμήσουμε και να δώσουμε στους γονείς των ντόπιων μαθητών να καταλάβουν ότι δεν έχουν τίποτα να φοβηθούν από την παρουσία αλλοεθνών μαθητών μέσα στην τάξη και από την άλλη πλευρά, ενθαρρύνοντας τους γονείς των αλλοεθνών μαθητών μας να μας βοηθήσουν να μάθουμε στα παιδιά τους δεξιότητες, να μάθουμε στα παιδιά τους τη γλώσσα, να μάθουμε στα παιδιά τους τους άλλους πολιτισμούς, να υπάρξει αυτός, αυτή η αλληλεπίδραση ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να αποκτήσουν ένα ανοιχτό ορίζοντα, ένα ανοιχτό πνεύμα για να μπορέσουν να βγουν αργότερα στην κοινωνία.

- **Εσείς προσωπικά τι πιστεύετε, ένας πρόσφυγας μαθητής, μπορεί να ενταχθεί ομαλά, με το πέρασμα του χρόνου πάντα, κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες, ή τελικά παίζει καταλυτικό ρόλο ο τρόπος ο οποίος αντιμετωπίζεται από τα μέλη της σχολικής μονάδας, τον Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά.**
- *Κοιτάζτε να δείτε, όταν λέμε μπορεί να εξελιχθεί κάτω υπό οποιεσδήποτε συνθήκες, αν εγώ μέσα στην τάξη λειτουργώ με βάση την αφομοίωση, θέλω να τον αφομοιώσω, αν θέλω να τον κάνω να ξεχάσει την παράδοσή του, να θέλω να τον κάνω να ξεχάσει τη γλώσσα του, δεν μιλάμε για ομαλή ένταξη! Σε αντίθετη περίπτωση, τώρα οι όποιες άλλες σχέσεις, μπορεί να ... μια ομάδα μαθητών να συγκρουστεί με μία άλλη γιατί διαφέρουν πολιτισμικά. Αυτό είναι και στο χέρι το δικό μας, έτσι, και στη δική μας την ευθύνη να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι δεν υπάρχει λόγος να έχουν αυτή τη συγκρουσιακή σχέση. Για να μπορέσει ένας μαθητής να προοδεύσει θα πρέπει να λειτουργήσει και ο ίδιος αλλά και εμείς με γνώμονα το σεβασμό. Και εμείς να σεβαστούμε αυτόν και αυτός να σεβαστεί εμάς, αλλά κυρίως τους άλλους συμμαθητές του. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες σεβασμού, ομαδικότητας, συνεργασίας, ναι, μπορεί να προοδεύσει. Σε διαφορετική περίπτωση αν πάει κάποιος να αφομοιώσει κάποιον άλλον ή να περιθωριοποιήσει κάποιον άλλον, δεν έχει πολλές δυνατότητες να αναπτυχθεί.*
- **Τι είναι για σας η ένταξη, πως θα την ορίζατε;**

- Ένταξη, ένταξη είναι να δοθεί η δυνατότητα σε ένα άτομο που διαφοροποιείται πολιτισμικά, να ενσωματωθεί μέσα στην κοινωνία μας με τρόπο ο οποίος θα είναι ενεργητικός, λειτουργικός, και ωφέλιμος, τόσο για τον ίδιο όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Πως επιτυγχάνεται αυτό; Μαθαίνοντας το δικό μας πολιτισμό και εμείς μαθαίνοντας το δικό του πολιτισμό. Σε καμία περίπτωση η σχέση μας δεν πρέπει να είναι συγκρουσιακή, σε καμία περίπτωση η σχέση μας δεν πρέπει να καθορίζεται από τους όρους ανώτερος και κατώτερος. Η ένταξη για μένα πάνω απ' όλα σημαίνει ισότητα και σεβασμός!
- **Ποιοι είναι για σας οι σημαντικότεροι παράγοντες που την εμποδίζουν, που εμποδίζουν την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων αυτών στη σχολική μονάδα πιο συγκεκριμένα; Τι πιστεύετε;**
- Παγιωμένες κοινωνικές προκαταλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα, τις οποίες αν θέλετε κουβαλάμε κι εμείς οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί και μας εμποδίζουν να διεκπεραιώσουμε σωστά το έργο μας, είναι οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε ό,τι αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ελλιπής υποστήριξη, είτε εκ των έσω, είτε εκ των έζω. Και πάνω από όλα το γεγονός ότι δεν έχουμε καθίσει να μάθουμε τον εαυτό μας πρώτα να μπορούμε σε διαδικασία να μάθουμε τους άλλους. Δεν έχουμε την αυτογνωσία. Αν καταφέρουμε να αποκτήσουμε αυτογνωσία, τότε θα μπορέσουμε να καταλάβουμε και τους άλλους, να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση που είναι για μένα βασικό, το να μάθουμε να μπαίνουμε στη θέση του άλλου για να μπορέσουμε να τον κατανοήσουμε, τον τρόπο που σκέφτεται, τον τρόπο που αισθάνεται, το πώς αντιμετωπίζει τα προβλήματα, το πώς θεωρεί τον κόσμο.
- **Ωραία λοιπόν. Με βάση όλα αυτά που μου είπατε και με αυτά που πιστεύετε, έτσι όπως την ορίσατε, έτσι όπως μιλήσατε για τα εμπόδια, τι πιστεύετε; Οι πρόσφυγες μαθητές, τελικά θέλουν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι;**
- Τα παιδιά, όπως κάθε παιδί, έχει δίψα για μάθηση, το θέμα είναι να δημιουργήσεις το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να είναι θελκτικό για να το κάνουν να επιθυμεί να ενταχθεί μέσα σε αυτό. Ναι, οι μαθητές θέλουν να ενταχθούν μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί γνωρίζουν ότι λίγο ή πολύ μέσω αυτού θα μπορέσουν να ενταχθούν και στην κοινωνία. Οι πρόσφυγες μαθητές όμως φοβούνται, φοβούνται τις ρατσιστικές συμπεριφορές και φοβούνται τα

ξεσπάσματα κι αυτό είναι ανασταλτικός παράγοντας στην μαθησιακή λειτουργία και διαδικασία.

- **Πιστεύετε, ότι τόσο οι μετανάστες όσο και οι πρόσφυγες μαθητές πρέπει να εντάσσονται εξαρχής στην τυπική τάξη της σχολικής μονάδας μαζί με τους ντόπιους συμμαθητές τους και να έχουν και παράλληλη υποστήριξη από την Τάξη Υποδοχής, όπως αυτό που κάνετε εσείς; Ή πρέπει πρώτα να μάθουν τη γλώσσα σε χωριστές δομές, όπως είναι οι ΔΥΕΠ και να ενταχθούν πολύ αργότερα στην τυπική τάξη;**
- *Να σας απαντήσω μία ερώτηση. Όταν πήγατε να μάθετε Αγγλικά, η καθηγήτρια σας μιλούσε Ελληνικά;*
- **Μάλιστα. Πολύ ωραία η παρατήρηση!**
- *Λοιπόν, θεωρώ ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να εντάσσονται αυτόματα στις Τάξεις Υποδοχής και πρέπει το μάθημα να γίνεται με τέτοιο τρόπο σε ό,τι αφορά το γλωσσικό επίπεδο, ώστε να είναι κατανοητό. Μην ξεχνάμε εξάλλου, πέρα από την λεκτική επικοινωνία, υπάρχει και η επικοινωνία του σώματος.*
- **Πάμε λοιπόν σε αυτό το κομμάτι, διγλωσσία, πολυγλωσσία, και ποια η άποψή σας για τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία αυτών των παιδιών; Θεωρείτε ότι επηρεάζει την ένταξή τους, τις σχολικές τους επιδόσεις, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, πως γίνεται αυτό;**
- *Καταρχάς, σε καμία περίπτωση δεν εντάσσομαι υπέρ του μονογλωσσικού σχολείου. Σαφώς και υποστηρίζω την διγλωσσία και αν θέλετε την υποστηρίζω και ενθέρμως γιατί θεωρώ ότι τα αποτελέσματά της είναι πάρα πολύ θετικά. Δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αναπτυχθεί μαθησιακά και ταυτόχρονα να μάθει και άλλες λέξεις, να έρθει σε επαφή με άλλους, με άλλες κουλτούρες και άλλους πολιτισμούς μέσω της γλώσσας. Η εκμάθηση γλώσσας, είτε μίας, είτε περισσοτέρων είναι αυτές, διευρύνουν και οξύνουν το μυαλό των μαθητών, τους δίνουν μία διαφορετική οπτική. Καλό θα ήταν να υπάρχει μία αλληλεπίδραση, έτσι, στο πλαίσιο της διγλωσσίας, γιατί αυτό κεντρίζει τη φαντασία των παιδιών και οξύνει το πνεύμα και την κρίση τους.*
- **Μία ομολογουμένως μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι αυτά τα παιδιά πρέπει να μιλούν αποκλειστικά και μόνο στα Ελληνικά γιατί πολύ απλά η χρήση των μητρικών τους γλωσσών καθυστερεί σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, βρίσκονται αυτά τα παιδιά μέσα**

στα σχολεία μας, άρα πρέπει να ισχύσει αυτό. Εσείς τι έχετε να πείτε; Πρώτα απ' όλα, ενστερνίζεστε αυτή την άποψη; Πως σχολιάζετε αυτή τη θέση και τι θέση παίρνετε εν τέλει εσείς πάνω σε αυτό;

- *Όχι, δεν την ενστερνίζομαι! Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει τα παιδιά μέσα στο σχολείο να μιλάνε μόνο ελληνικά, πρέπει να μιλούν και την μητρική τους γλώσσα. Έχει άλλη διάσταση η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία αν θέλετε. Δίνει άλλες προοπτικές και άλλες κατευθύνσεις στα παιδιά κάτι που δεν μπορεί να το δώσει ένα μονογλωσσικό σχολείο. Και ποιος είμαι εγώ που θα αφαιρέσω το δικαίωμα από ένα παιδί να μιλά την μητρική του γλώσσα και να μαθαίνει στη μητρική του γλώσσα. Το αν με δυσκολεύει εμένα σαν εκπαιδευτικό στο εκπαιδευτικό μου έργο, να προχωρήσω την ύλη μου βάσει του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος, αυτό είναι δικό μου πρόβλημα και θα πρέπει να το λύσω! Κι όχι να λειτουργήσω με αυταρχικό και εθνοκεντρικό τρόπο απέναντι στα παιδιά, αναγκάζοντάς τα να μάθουν μόνο την ελληνική γλώσσα για να μπορέσω να κάνω πιο εύκολο το έργο μου. Να βάλω τον εαυτό μου ή αν θέλεις τα παιδιά μου στη θέση αυτών των παιδιών σε μία άλλη χώρα, θα μου άρεσε, θα μου ήταν ευχάριστο, θα με ισοπέδωνε ως προσωπικότητα ή όχι, θα με σεβόταν ως άνθρωπο ή όχι; Άρα γιατί να το κάνω;*
- **Με βάση, λοιπόν, αυτά που μου είπατε σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην τάξη, καθώς και της μητρικής γλώσσας των μαθητών, θα ήθελα αν μπορείτε να αναφερθείτε στις διδακτικές μεθόδους που θεωρείτε περισσότερο αποτελεσματικές. Σας έρχεται κάτι στο μυαλό;**
- *Ναι. Ο συνδυασμός ήχου και εικόνας, το παιχνίδι ρόλων, το παιχνίδι γενικότερα με τις λέξεις και αν θέλετε σε ό,τι αφορά τα κείμενα και τα λογοτεχνικά κείμενα, μία προσέγγιση μέσα από όλες τις γλώσσες, ενός κειμένου μέσα από όλες τις γλώσσες, που μιλούνται μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη. Δεν νομίζω να έχω να πω κάτι άλλο. Τρόποι υπάρχουν πάρα πολλοί, αρκεί να θέλεις να το δουλέψεις.*
- **Ας μιλήσουμε τώρα υποθετικά, βρισκόμαστε σε μία τάξη όπου υπάρχει ένας μετανάστης, ένας πρόσφυγας, καλύτερα, μαθητής και αυτός ο μαθητής έχει κάποια αναπηρία, έχει αναπηρία. Πώς θα το αντιμετωπίζατε αυτό; Πιστεύετε, με βάση την εμπειρία σας, ότι θα μπορούσατε εσείς οι**

ίδιοι να ανταποκριθείτε σε αυτή τη διπλή πρόκληση, δηλαδή διγλωσσία-αναπηρία;

- *Όχι, δεν έχω τις γνώσεις, ούτε την κατάλληλη κατάρτιση να διαχειριστώ ένα τέτοιο πρόβλημα, «πρόβλημα», μία τέτοια κατάσταση. Το βλέπετε ότι επειδή δεν έχω την κατάρτιση, αμέσως είπα την λέξη πρόβλημα. Που ουσιαστικά δεν είναι πρόβλημα, είναι μία ιδιάζουσα κατάσταση που χρειάζεται ιδιαίτερες γνώσεις και ιδιαίτερη εκπαίδευση και κατάρτιση προκειμένου κάποιος να μπορεί να αντεπεξέλθει σωστά, ο καθένας μας μπορεί να το διαχειριστεί, το θέμα είναι να το διαχειριστεί σωστά.*
- **Εσείς η ίδια, έχετε έρθει αντιμέτωπη με μαθητή με αυτά τα δύο χαρακτηριστικά ή έχετε ακούσει κάτι παρόμοιο από συνάδελφό σας;**
- *Όχι άμεσα, έμμεσα και πάλι βρέθηκα σε δύσκολη θέση, γιατί δεν ήμουν σε θέση να βοηθήσω και να βοηθήσω σωστά.*
- **Ένα πιο συγκεκριμένο παράδειγμα;**
- *Σε διπλανή τάξη, άτομο με μειωμένη ακουστική ικανότητα, που σε σχέση με άλλες ιδιαίτερες και ιδιάζουσες περιπτώσεις δεν ήταν ιδιαίτερα βαρύ περιστατικό. Δεν έχω τη γνώση, δεν ξέρω να χρησιμοποιήσω τις κατάλληλες λέξεις, εγώ έτσι το βλέπω και εκεί βλέπω την αδυναμία τη δικιά μου, δεν μπορώ να βοηθήσω, όπως δεν μπόρεσα να βοηθήσω και τη συνάδελφό μου.*
- **Τώρα, όσον αφορά το πρακτικό μέρος της διδασκαλίας, θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση για να αντεπεξέλθετε σε ένα ομολογουμένως δύσκολο έργο της εκπαίδευσης διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών και μαθητριών;**
- *Εκπαίδευση χρειαζόμαστε και κατάρτιση χρειαζόμαστε συνεχώς και διά βίου, υπηρετώντας σε ένα συμβατικό σχολείο, πόσο μάλλον σε ένα Διαπολιτισμικό σχολείο και σε μία διαπολιτισμική τάξη, η οποία μεταλλάσσεται και εξελίσσεται συνεχώς, είναι μία τάξη η οποία δεν είναι στατική, αποτελείται κάθε χρονιά από διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες που διαφοροποιούνται, αυτά έχουν διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικό τρόπο σκέψης, διαφορετικές θεωρίες του κόσμου, οι ίδιες οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες αναγκάζουν τα άτομα ή αν θέλεις κάνουν τα άτομα να συμπεριφέρονται διαφορετικά. Άρα, πρέπει να είμαι σε θέση να διαχειριστώ αυτή τη συνεχή εξέλιξη και μετεξέλιξη*

μίας πολυπολιτισμικής τάξης, ήδη δεν έχω την επαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση να μπορέσω να διαχειριστώ σωστά μία τέτοια τάξη, πόσο μάλλον στο μέλλον!

- Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ή κάποια επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;
- *Ναι, έχω παρακολουθήσει σεμινάριο και για την διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας, αλλά και σε ό,τι αφορά την κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτών για τις τάξεις υποδοχής.*
- **Πως σας φάνηκαν; Πήρατε πράγματα από αυτά;**
- *Πήρα, αλλά όχι όσα θα ήθελα. Θεωρώ ότι αυτά που πήρα είναι ελάχιστα σε αυτά που προσδοκούσα να πάρω και σε αυτά που χρειάζομαι για να πάρω, για να αντεπεξέλθω σε μία τέτοια πρόκληση, όπως είναι μία διαπολιτισμική τάξη. Δεν μου αρκεί, δεν μου αρκεί, το θεωρώ ελλιπές, ελλιπές αυτό που μου δίνεται.*
- **Εσείς πιστεύετε ότι σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, είτε για Τάξη Υποδοχής που είπατε, είτε για τη διδασκαλία της Ελληνικής, θα πρέπει να τίθεται κάπου και το θέμα της αναπηρίας σαν μία πιθανή παράμετρος που δεν λαμβάνεται ιδιαιτέρως υπόψιν γιατί είμαστε σε άλλο πεδίο; Χρειάζεται να πούμε πέντε πράγματα για το πώς θα διαχειριστούμε μία τέτοια περίπτωση;**
- *Προφανώς. Και πρώτα και κύρια σας ανέφερα προηγουμένως ότι αισθάνθηκα αδύναμη και ανίδη να διαχειριστώ ή να συνδράμω σε μία κατάσταση που δυσκόλεψε συνάδελφό μου. Χρειάζομαι κατάρτιση! Δεν είμαστε σε Ειδικό Σχολείο, παρόλα αυτά όμως, ιδιαίτερα περιστατικά, με ιδιαίτερες μορφές αναπηρίας, σαφώς και θα αντιμετωπίσουμε στην τάξη, δεν είναι κάτι που θα μπορέσουμε να το αποφύγουμε, ούτε μπορούμε να κλείσουμε τα μάτια σας σε αυτό. Χρειαζόμαστε κατάρτιση για να είμαστε έτοιμοι και επιμόρφωση, για να μπορέσουμε να τα διαχειριστούμε όλα αυτά μαζί.*
- **Απ' όσα λοιπόν παρατηρείτε στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, και από ότι έχετε δει στο πέρασμα των χρόνων, στην εμπειρία σας, πού πιστεύετε ότι τόσο εσείς η ίδια όσο και οι συνάδελφοί σας εντοπίζετε τις επιμορφωτικές σας ανάγκες; Ας πούμε, σε θεωρητικά ζητήματα, στη μικροδιδασκαλία, σε πρακτικού τύπου ζητήματα, χρειάζεστε περισσότερη**

πρακτική, περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες να έρθετε πιο κοντά στο αντικείμενο;

- *Οι ελλείψεις εντοπίζονται και σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά σαφώς εντοπίζονται κυρίως στην πράξη, στην τακτική, θεωρώ ότι καλύτερα αποτελέσματα θα είχε μία εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία θα συνδύαζε θεωρία και πρακτική άσκηση. Θα είχαμε βιωματικές δραστηριότητες μέσα, μικροδιδασκαλίες, γενικότερα ένα συνδυασμό μεθόδων που θα μας όπλιζε και θα μας έδινε εκείνα τα εφόδια για να αντεπεξέλθουμε καλύτερα στο ρόλο μας. Όλοι μεταξύ μας, οι συνάδελφοι, συζητούμε για τις ελλείψεις που έχουμε προκειμένου να αντεπεξέλθουμε σωστά σε μια διαπολιτισμική τάξη.*
- **Οι προσδοκίες σας πιο συγκεκριμένα, από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ποιες είναι, αν μπορούσατε να πείτε δύο-τρία πράγματα πιο συγκεκριμένα;**
- *Να ανοίξει περισσότερο τους ορίζοντές μου, να μου κάνει να έχω πιο ανοιχτό μυαλό, ούτως ώστε να μπορώ πιο εύκολα να πλησιάσω το διαφορετικό, να μπω πιο εύκολα στη θέση του άλλου, να αντιληφθώ πιο εύκολα πράγματα, να μπορώ να διαχειριστώ με μεγαλύτερη λεπτότητα συγκρουσιακές σχέσεις ή συμπεριφορές ρατσιστικές ή το αίσθημα της περιθωριοποίησης, να μπορέσω να βοηθήσω ουσιαστικά και να μην δώσω στον άλλο την εντύπωση ότι λειτουργώ ως διαιτητής. Εκείνο που θα με ενδιέφερε να μάθω είναι να λειτουργώ μέσα στην τάξη, ως αν θέλετε μία γέφυρα πάνω από την οποία διέρχονται και συναντώνται και αλληλοεπιδρούν πολιτισμικά.*
- **Ποια είναι τα εμπόδια εξαιτίας των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν συχνά, ή δεν παρακολουθούν πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ποια πιστεύετε ότι είναι τα επιθυμητά κίνητρα και χαρακτηριστικά μας τέτοιας επιμόρφωσης; Δηλαδή, ως προς το περιεχόμενό της, τον χρόνο διεξαγωγής, την μεθοδολογία και ό,τι άλλο εσείς πιστεύατε ότι θα θέλατε εσείς και οι συνάδελφοί σας.**
- *Θεωρώ ότι ο τρόπος με τον οποίο γίνονται σήμερα τα Σεμινάρια δεν είναι ο ενδεδειγμένος, καθώς και ο χρόνος που επιλέγεται να γίνουν... όταν κάποιο σεμινάριο γίνεται βιαστικά ή γίνεται υπό την πίεση του χρόνου της έναρξης της σχολικής χρονιάς, ή όταν δεν μου δίνεται η δυνατότητα να διαμορφώσω, αν θέλετε, τον προσωπικό μου χρόνο και να το προσαρμόσω στις απαιτήσεις του*

χρόνου που απαιτεί η παρακολούθηση ενός Σεμιναρίου. Πολλές φορές τα Σεμινάρια βρίσκονται και γίνονται σε άλλες πόλεις που είναι μακριά από μας. Θα ήθελα τη δυνατότητα της τηλε-κατάρτισης. Θα ήθελα τη δυνατότητα να έχω... μεγαλύτερη επιλογή θεματικών αντικειμένων; Να γίνονται πιο συχνά; Να γίνονται στην πόλη που βρίσκομαι; Γιατί ένα από τα σημαντικά εμπόδια και που εμποδίζουν και εμένα αν θέλετε και τους συναδέλφους μου, είναι η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, λόγω της μεγάλης απόστασης από τη χώρα, από τον τόπο που κατοικώ στον τόπο που γίνονται τα Σεμινάρια και ίσως γιατί δεν γίνεται και καλή ενημέρωση για το περιεχόμενο των Σεμιναρίων, δεν έχουμε τη σωστή ενημέρωση, για τον τρόπο, τη θεματολογία αν θέλετε. Το να πάρω απλά επιγραμματικά ένα ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς να ξέρω ακριβώς τις θεματικές του, τους τίτλους, γιατί οι τίτλοι δεν λένε τίποτα αν δεν ξέρω με τι θα ασχοληθώ. Είναι ένα σημαντικό κίνητρο το να με παρακινήσει κάποιος να θέλω να παρακολουθήσω κάτι, μην μου το δίνεις, έτσι, απλά, τυπικά! Είναι και δική μου ευθύνη, από τη στιγμή που υπηρετώ στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση να πρέπει να επιδιώκω εγώ προσωπικά η ίδια να μάθω, αλλά είναι και οι ανθρώπινες αδυναμίες, τις αδυναμίες μου τις αναγνωρίζω, όπως τις αναγνωρίζουν και άλλοι συνάδελφοί μου. Πρέπει να γίνει κάτι τα σεμινάρια να είναι θελκτικά, ίσως και γιατί έχει περάσει και η αντίληψη ότι δεν αποδίδουν και τόσο πολύ, ο τρόπος με τον οποίο γίνονται.

- **Γιατί το λέτε αυτό;**
- Δηλαδή, είναι μία στεγνή και ξερή μεταλαμπαδευση γνώσεων, γνώσεων σε θεωρητικό επίπεδο, οι οποίες όταν πας να τις εφαρμόσεις στην πράξη δεν μπορείς να το κάνεις αυτό, γιατί δεν έχεις εκπαιδευτεί να το κάνεις.
- **Λείπει η βιωματική δραστηριότητα.**
- Σε μεγάλο βαθμό, δεν υπάρχει βιωματική δραστηριότητα. Το να το διαβάσω και να το μάθω σε θεωρητικό επίπεδο, δεν μου λέει τίποτα, πρέπει να το μάθω να το κάνω και στην πράξη. Είναι σημαντικός, είναι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας αυτός, δηλαδή να πάω να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο το οποίο απλά είναι γνώσεις, τις οποίες μασώ και αναμασώ, τις οποίες τις ξέρω σε θεωρητικό επίπεδο αλλά δεν μπορώ να τις εφαρμόσω στην πράξη, είναι σαν να έχω μία συνταγή του κέικ, να έχω δει δεκαπέντε φορές το βίντεο πως φτιάχνω το κέικ και όταν πάω να το φτιάξω...

- **Καταλαβαίνω, πολύ ωραία. Επομένως, πάμε ξανά στο ότι η θεωρία απέχει πάρα πολύ από την πράξη!**
- *Σε μεγάλο βαθμό, χρειάζεται πρακτική άσκηση, χρειάζεται βιωματική πάνω απ' όλα εκπαίδευση.*
- **Μάλιστα. Εσείς σε ποιους τομείς θεωρείτε πως ένας εκπαιδευτικός γενικότερα πρέπει να λαμβάνει συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση;**
- *Σε όλους! Είτε σε ό,τι έχει σχέση το γνωστικό του αντικείμενο το οποίο εξελίσσεται, είτε έχει σχέση με την ψυχοκοινωνική υποστήριξη...για να μπορέσει να προσφέρει ψυχοκοινωνική υποστήριξη στα παιδιά και στους μαθητές του, σε ό,τι έχει σχέση με τις νέες τεχνικές μεθόδους, με τις νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες, με τη χρήση μέσων της τεχνολογίας στη διδασκαλία, που σου λύνει πραγματικά τα χέρια και αυτό είναι που πραγματικά χρειάζεται ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Πόσοι από μας μέσα στο Διαπολιτισμικό Σχολείο χρησιμοποιήσαμε διαδραστικό πίνακα για να κάνουμε το μάθημά μας;*
- **Κανείς;**
- *Ελάχιστοι! Γιατί και το σχολείο δεν έχει την υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και πολλοί από μας δεν ξέρουμε να χρησιμοποιούμε διαδραστικό πίνακα.*
- **Από τις παραστάσεις που έχετε μέχρι σήμερα, με τους συγκεκριμένους μαθητές, πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός έχετε αποκομίσει κάτι από την εμπειρία σας αυτή, κυρίως με τους πρόσφυγες, ας εστιάσουμε εκεί. Θα μπορούσατε να μου δώσετε μία περιγραφή αν όντως θεωρείτε ότι έχετε πάρει πράγματα;**
- *Είναι μια σημαντική εμπειρία και είναι εμπειρία ζωής και μου έχουν μάθει, έχω μάθει από τα παιδιά αυτά να βλέπω και να προσεγγίζω διαφορετικά τον συνάνθρωπό μου και είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό να το βλέπω σαν άνθρωπο και συνάνθρωπο, σαν συμπαραστάτη και συνοδοιπόρο σε αυτό που κάνω. Γιατί σε κάθε συναλλαγή που έχω με έναν άλλο άνθρωπο, σημαντικό είναι να παίρνω και να δίνω σε ανθρώπινα συναισθήματα και ανθρώπινες αξίες, να μαθαίνω και να με μαθαίνουν!*
- **Κλείνοντας λοιπόν τη συζήτησή μας, θα ήθελα να μου πείτε δυο πράγματα τα οποία τα άφησα για το τέλος. Πρώτα απ' όλα, ποια είναι η ιδανική επιμόρφωση για εσάς, και μετά από αυτό, θα ήθελα να μου πείτε μία δική σας προσωπική πρόταση ως εκπαιδευτικός για τη βελτίωση της**

εκπαίδευσης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στην Ελλάδα, τι πρέπει να κάνουμε για να γίνουμε καλύτεροι, για να κάνουμε ένα καλύτερο σχολείο, για να γίνουμε καλύτεροι εμείς οι ίδιοι;

- *Λοιπόν, ιδανική επιμόρφωση είναι αυτή καταρχήν που εξελίσσεται και αναβαθμίζεται συνεχώς και παρακολουθεί τις ανάγκες της κοινωνίας. Ιδανική επιμόρφωση είναι αυτή που προσφέρεται δωρεάν. Άρα δίνει την ίδια δυνατότητα και τις ίσες ευκαιρίες σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να καταρτιστούνε, γιατί κακά τα ψέματα, το οικονομικό είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ανασταλτικός παράγοντας για την παρακολούθηση ή μη ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου. Ιδανικό σεμινάριο, ιδανική κατάρτιση για μένα είναι αυτή που γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, είναι προγραμματισμένη και δεν γίνεται υπό καθεστώς πίεσης χρόνου και μία φορά το χρόνο. Ιδανική επιμόρφωση είναι αυτή η οποία συνδυάζει πάρα πολλές μεθόδους, όπως θεωρία, πρακτική, βιωματική άσκηση, παιχνίδι ρόλων, προκειμένου να προετοιμάσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να μας προετοιμάσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να ανταπεξέλθουμε στις προκλήσεις μίας πολυπολιτισμικής τάξης. Τώρα σε ό,τι αφορά την βελτίωση της εκπαίδευσης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών, τι μπορούμε να κάνουμε; Πάνω απ' όλα να μη μείνουμε στην αντίληψη και στην άποψη ότι έργο μας είναι απλά να μεταδώσουμε γνώσεις στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι μόνο μετάδοση γνώσεων, μαθαίνω εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, ή γνώσεις θετικών ή θεωρητικών επιστημών. Μαθησιακή διαδικασία είναι πάνω απ' όλα αγωγή. Μαθησιακή διαδικασία για μένα είναι πάνω απ' όλα να καλλιεργήσουμε στα παιδιά εκείνες τις δεξιότητες και τις ικανότητες για τις οποίες διακρίνονται, να τις αναπτύξουμε ακόμη περισσότερο και να τα καταστήσουμε ικανά να σταθούν στα πόδια τους αύριο στην κοινωνία. Να κάνουμε τα παιδιά να πιστεύουν στους εαυτούς τους και πάνω απ' όλα να εμφυσήσουμε στα παιδιά αξίες, αξίες και ιδανικά που όλοι έχουμε ανάγκη και εμείς σαν άνθρωποι ατομικά αλλά κυρίως η κοινωνία η οποία ζούμε, αν θέλουμε να εξελιχθούμε συνολικά μέσα από την συνολική εξέλιξη επιτυγχάνεται και η ατομική εξέλιξη κατά τους αρχαίους υμών προγόνους.*

Συνέντευξη Τάξης Υποδοχής 8

- Ξεκινώντας τη διαδικασία της συνέντευξης, υπενθυμίζω ότι έχετε ήδη ενημερωθεί για τη διαδικασία και το πρωτόκολλο αυτής. Σε περίπτωση που κάποια στιγμή αισθανθείτε άβολα, μου λέτε να σταματήσουμε για ένα ολιγόλεπτο διάλειμμα. Μπορώ να ξεκινήσω με την πρώτη ερώτηση;
- *Ναι, ναι, φυσικά!*
- **Τέλεια. Λοιπόν, θέλω να σας ρωτήσω πρώτα απ' όλα, ξέρουμε όλοι μας ότι την τελευταία τετραετία, κατά μέσο όρο, η χώρα μας δεχτεί, πέραν του μεταναστευτικού, έναν ομολογουμένως μεγάλο αριθμό προσφύγων όλων των ηλικιών, και γι' αυτό το λόγο έχουμε επίκεντρο στις συζητήσεις μας στον εκπαιδευτικό κόσμο, το ποια θα πρέπει να είναι η εκπαίδευσή τους. Γι' αυτό το λόγο θα ήθελα ξεκινώντας να μου πείτε: Τι είναι για σας η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ποιες είναι οι αρετές και οι γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να ανταπεξέλθει στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των ανθρώπων, κυρίως των παιδιών, γιατί με παιδιά ασχολούμαστε περισσότερο αλλά φυσικά και των ενηλίκων, γιατί κι αυτοί πρέπει να μάθουν ας πούμε τη γλώσσα;**
- *Καταρχάς, θα ήθελα να πω ότι για μένα Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση απαλλαγμένη από οποιεσδήποτε προκαταλήψεις, στερεότυπα και ρατσισμό. Μέσα από τη διαδικασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν επιδιώκεται απλά η αναγνώριση των πολιτισμών μεταξύ τους, αλλά νομίζω ότι γίνεται κυρίως μια συνεχής ανταλλαγή γνώσεων και εμπολιτισμικών στοιχείων. Βασικά με πιο απλά λόγια, σου μαθαίνω και μου μαθαίνεις. Και, φυσικά, όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά να διέπονται από σεβασμό, κατανόηση και φυσικά αποδοχή. Τώρα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, θεωρητικά είναι εκείνοι που μεσολαβούν ώστε να υπάρχει μια ομαλή και συνεχής ανταλλαγή πολιτισμικών δεδομένων, μια ισότιμη εκπαίδευση και ίσα δικαιώματα, έτσι ώστε βέβαια να μην καπελώνεται καμία ομάδα, ούτε η μειονοτική ομάδα, ούτε και η κυρίαρχη ομάδα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει νομίζω να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τις διαφορές μεταξύ των παιδιών και να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης πάνω στο οποίο θα θεμελιώσει και τις υπόλοιπες αξίες.*

- **Βλέπω από τις απαντήσεις που μου έχετε δώσει στα δημογραφικά δεδομένα ότι είστε ήδη δέκα χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης ως αναπληρώτρια και τρία από τα δέκα χρόνια εργάζεστε σε Τάξη Υποδοχής. Έχετε, λοιπόν, εμπειρία, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης μαθητών, μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Από αυτή την εμπειρία σας, θεωρείται ότι υπάρχουν αδυναμίες εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Δηλαδή, απέχει πολύ η θεωρία από την πράξη; Λέμε πολλά, κάνουμε λίγα, δεν κάνουμε τίποτα; Υπάρχει κάπου ο κοινός τόπος γι' αυτά τα δύο;**
- *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα και πόσο μάλλον η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα μεγάλο ζήτημα. Για μένα φυσικά και υπάρχουνε πολλές αδυναμίες σχετικά με τις μεθόδους διαχείρισης μιας διαπολιτισμικής τάξης και νομίζω ότι η θεωρία απέχει αρκετά από την πράξη. Κυρίως, διότι η θεωρία μας λέει τι πρέπει να γίνεται, αγνοώντας τις εκάστοτε καταστάσεις κάθε χώρας, πόλης, σχολείου, ακόμα και μαθητών και επίσης θεωρώ ότι όσα πτυχία και αν έχεις και όσο διάβασμα και αν έχεις ρίξει ποτέ δεν θα καταφέρεις να νιώσεις ικανός στο 100% σου.*
- **Είμαστε, λοιπόν, στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, διαφορετικότητα, ετερότητα. Εσείς, ως άνθρωπος πρώτα απ' όλα και ως εκπαιδευτικός ειδικότερα, πώς αντιμετωπίζετε το διαφορετικό και ποια είναι η άποψή σας περί ισοτιμίας;**
- *Καταρχάς, ήθελα να πω ότι για μένα είναι διαφορετικό οτιδήποτε δεν είναι ίδιο με μένα και ορισμένες φορές κάτι τέτοιο με φοβίζει, ενώ άλλες φορές μπορεί να με δελεάσει. Με φοβίζει κυρίως όταν έχει να κάνει με θέματα ίσως θρησκείας, με θέματα, κάποια πολιτισμικά θέματα, που ίσως δεν μπορέσω να διαχειριστώ τόσο σωστά όσο θα πρέπει και οι ισορροπίες είναι πάρα πολύ λεπτές, γι' αυτό και θέλει ιδιαίτερη προσοχή. Για μένα, βέβαια, όμως και το διαφορετικό είναι και μια πρόκληση και γνωρίζω και κατανοώ ότι θα πρέπει να ξέρουμε, θα πρέπει να μάθουμε βασικά να διαχειριζόμαστε αυτά που απέχουνε από τα δικά μας πιστεύω.*
- **Αυτό που θέλω να σας ρωτήσω τώρα είναι ότι, βασικά είπαμε ότι εργάζεστε τρία χρόνια σε Τάξη Υποδοχής, έρχεστε, λοιπόν, σε επαφή με ανθρώπους μιας άλλης κουλτούρας. Θεωρείτε ότι αξιοποιείτε στο έπακρο αυτή την**

ευκαιρία; Ενστερνίζεστε τις εμπειρίες και τα βιώματα αυτών των ανθρώπων; Έρχεστε κοντά με αυτούς ουσιαστικά; Ναι-Όχι, αυτό θα μου το πείτε εσείς. Επίσης, εάν στην τάξη, στην δική σας τάξη ή στον χώρο του σχολείου ευρύτερα παρατηρήσετε ρατσιστική συμπεριφορά ενός μαθητή προς ενός πρόσφυγα ή ακόμη και ενός μετανάστη ως πούμε από την Αλβανία, τι θα κάνατε;

- *Καταρχάς, θα ήθελα να πω ότι έρχομαι σε επαφή με τη διαφορετική κουλτούρα μόνο στο πλαίσιο του σχολείου και η αλήθεια είναι ότι δεν έχω επιδιώξει να έρθω σε επαφή εκτός σχολείου με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Στο σχολείο όμως, παρόλα αυτά, προσπαθώ να ενστερνιστώ τους μαθητές μου, τους αλλοδαπούς μαθητές μου, να ενστερνιστώ τις απόψεις τους, τις εμπειρίες τους, να μάθω από αυτούς και να τους μάθω κι εγώ φυσικά. Προσπαθώ να τους κατανοήσω, να τους σεβαστώ. Αυτό! Αν και βέβαια κάποιες φορές νιώθω ότι θα μπορούσα εννοείται να κάνω περισσότερα, αλλά νομίζω πως δυσκολεύομαι πάνω σε αυτό, στο πώς θα το διαχειριστώ.*
- **Όσον αφορά τη ρατσιστική συμπεριφορά;**
- *Ρατσιστικές συμπεριφορές βλέπουμε ανά διαστήματα στο σχολείο και η αλήθεια είναι ότι πρόσφατα υπήρξε και ένα περιστατικό στο οποίο φοβήθηκα για να είμαι ειλικρινής να πάρω θέση. Ξέρω ότι δεν είναι σωστό αυτό, ξέρω ότι ήτανε λάθος, αλλά πραγματικά δείλιασα!*
- **Όσον αφορά αυτή την ρατσιστική συμπεριφορά που δεν πήρατε κάποια θέση, μπορείτε να μου δώσετε άλλες περισσότερες λεπτομέρειες, μεταξύ ποιων, τι ακριβώς έγινε;**
- *Ναι, φυσικά. Ένας πατέρας ντόπιου μαθητή της Ε' Τάξης του σχολείου ήρθε στο σχολείο και απαίτησε τα παιδιά, τα αλλοδαπά παιδιά να μην πίνουν νερό από τις ίδιες βρύσες που πίνουν και τα ντόπια παιδιά, κάτι το οποίο ακούγεται να μεν τραγικό, αλλά και από την άλλη είναι δύσκολο και πολύ λεπτό στο να το διαχειριστείς.*
- **Πως νιώσατε σχετικά με αυτό; Κάποιος άλλος από το σχολείο, π.χ. ο Διευθυντής, άλλοι συνάδελφοι τι είπαν;**
- *Οι υπόλοιποι συνάδελφοι κράτησαν την ίδια στάση μαζί μου, δεν έκαναν κάτι. Α, στο σημείο αυτό θα ήθελα να σημειώσω ότι ο πατέρας, αυτός, είναι Πρόεδρος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, οπότε έχει κάποια επιρροή στο σχολείο.*

Και ο Διευθυντής συζήτησε μαζί του, απ' όσο έμαθα, ότι θα το διευθετήσει αυτό το θέμα και ότι όντως θα καταλήξει στο διαχωρισμό, βέβαια κάτι το οποίο δεν ξέρω αν θα γίνει τελικά στην πράξη ή όχι, πάντως αυτό ειπώθηκε.

- **Επομένως εσείς θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας και ο διευθυντής, δεν είναι υπέρ της Τάξης Υποδοχής στο σχολείο; Εσείς που είστε εκπαιδευτικός της τάξης, η εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής, πώς νιώθετε γι' αυτό; Δηλαδή, πείτε μου λιγάκι τι συμβαίνει, πιο συγκεκριμένα.**
- *Κοιτάζτε, γενικότερα η Τάξη Υποδοχής δεν είναι και ιδιαίτερα αγαπητή στο σχολείο, έχουμε συνεχώς αντιδράσεις από γονείς ντόπιων μαθητών και εμείς προσπαθούμε να κρατάμε τις ισορροπίες. Τώρα σχετικά με μένα, η αλήθεια είναι ότι δεν είχα σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση παλαιότερα, αλλά άρχισα να αγαπάω αυτό το κομμάτι μέσα από το σχολείο και από τη δουλειά.*
- **Ο ερχομός των μεταναστών και των προσφύγων στο σχολείο, πώς θεωρείτε ότι αντιμετωπίστηκε από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας; Δηλαδή τις στάσεις, αν μπορούσατε να πείτε ότι έχουν μια τέτοια στάση, μια τέτοια διάθεση απέναντι σε αυτά τα παιδιά, ποια είναι αυτή; Θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας, οι ίδιοι, έχουνε ρατσιστικές αντιλήψεις; Έχει εκδηλώσει κάποιος από αυτούς ρατσιστική συμπεριφορά; Γενικότερα, θέλω να μου δώσετε λίγο το κλίμα, τι διάθεση υπάρχει. Μου είπατε, μέχρι στιγμής, για μία διάθεση απάθειας. Τι άλλο θα μπορούσατε να μου πείτε πάνω σε αυτό;**
- *Νομίζω ότι για τον τομέα των εκπαιδευτικών γίνεται λόγος για τον μοντέρνο ρατσισμό, είναι κάτι το οποίο είχα διαβάσει παλαιότερα σε μία έρευνα. Δεν εκδηλώνεται τόσο εμφανώς ο ρατσισμός, τουλάχιστον στο σχολικό περιβάλλον το οποίο εργάζομαι, απλά εκδηλώνεται κεκαλυμμένα ίσως μέσα από αδιαφορία για κάποια σκηνικά, εστιάζουνε και συνάδελφοι περισσότερο στα θέματα της κυρίαρχης ομάδας, αποφεύγουνε, με τρόπο, να ενισχύσουν και ενθαρρύνουν στον ίδιο βαθμό ντόπιους και μειονοτικούς μαθητές.*
- **Εσείς ως εκπαιδευτικός, τη συμπεριφορά του διευθυντή σας απέναντι στους μαθητές σας πώς την κρίνετε; Δηλαδή, στους μετανάστες και στους πρόσφυγες μαθητές που έχετε στην Τάξη Υποδοχής;**
- *Η αλήθεια είναι ότι προσπάθησε να δείξει ενδιαφέρον, να γνωρίσει και να μάθει, αλλά θεωρώ ότι τα καθήκοντά του περιορίστηκαν στο ρόλο του διευθυντή του*

σχολείου από την άποψη ότι λειτουργώ όσο μπορώ από το γραφείο μου. Είναι πρόθυμος να βοηθήσει σε κάποια περιστατικά, αλλά πιστεύω ότι ο ίδιος δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένος σε διαπολιτισμικά θέματα και αυτό φάνηκε άλλωστε και από τον τρόπο που προσπάθησε να διαχειριστεί το σκηνικό με τον πατέρα του ντόπιου μαθητή.

- **Εσείς έχετε Τάξη Υποδοχής με πόσους μαθητές;**
- *Με έντεκα μαθητές. Δύο μετανάστες από Αλβανία συγκεκριμένα, και εννιά πρόσφυγες που είναι από τη Συρία και το Ιράν.*
- **Όσον αφορά τους πρόσφυγες μαθητές ας πούμε, τους υποδέχθηκε εγκάρδια; Δείχνει ενδιαφέρον ως κεφαλή του σχολείου για να συνεργαστεί με εξωτερικούς φορείς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην καλύτερη ένταξη των μαθητών αυτών στη σχολική μονάδα; Συνεργάζεται με σας; Κάνετε κάτι μαζί; Δράσεις ή οτιδήποτε για να βοηθήσετε αυτά τα παιδιά να ενταχθούν ή να νιώσουν καλά μέσα στο σχολείο ή να τους βοηθήσετε και να τους ωθήσετε να έρχονται στο σχολείο καθημερινά; Γιατί υπάρχει και το έντονο φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Τι έχετε να πείτε πάνω σε αυτό;**
- *Στην αρχή έδειξε καλή θέληση μπορώ να πω, έδειξε ενδιαφέρον, ήταν φιλικός, ερχόταν μας ρωτούσε πράγματα για τους μαθητές κ.λ.π., αλλά αυτό ήταν μόνο στην αρχή. Στη συνέχεια δεν ξέρω η αλήθεια είναι αν προσπάθησε να κάνει κάτι περισσότερο με προγράμματα κ.λ.π., αυτό δεν το γνωρίζω. Πάντως, μέσα στο σχολείο τουλάχιστον οι σχέσεις μας πλέον είναι αρκετά τυπικές και απ' ό,τι βλέπω και από συνάδελφους, δεν προτίθεται να εμπλακεί σε θέματα, να διοργανώσει παραπάνω πράγματα μέσα στο σχολείο, για να βοηθηθούμε κι εμείς αλλά και οι μαθητές.*
- **Επομένως, εσείς προσωπικά δεν συνεργάζεστε ιδιαίτερος μαζί του από ό,τι μου λέτε, έτσι;**
- *Όχι, όχι, πλέον είναι μόνο τα τυπικά.*
- **Αυτό δυσκολεύει το έργο σας;**
- *Ναι, πάρα πολύ θα μπορούσα να πω, γιατί νιώθω ότι δεν έχω κάποια υποστήριξη επιπλέον, κάποια βοήθεια, από κάποιον ανώτερό μου.*

- Το σύνολο των γονιών των ντόπιων μαθητών πώς αντιμετώπισε τον ερχομό των προσφύγων στο σχολείο σας; Θεωρείτε ότι η στάση των γονιών επηρεάζει και τις στάσεις των παιδιών τους;
- Οι γονείς το δείχνουνε κιόλας ότι είναι αρκετά αρνητικοί με τους πρόσφυγες και με τους μετανάστες στο σχολείο. Υπάρχουνε και αντιδράσεις, σας είπα και προηγουμένως και φυσικά πιστεύω ότι όλο αυτό επηρεάζει πάρα-πάρα πολύ τα παιδιά, καθώς τα παιδιά είναι ο καθρέφτης της οικογένειάς τους, ό,τι πρότυπα παίρνουνε από την οικογένεια, τα αφομοιώνουνε και στη συνέχεια το εκδηλώνουνε στο υπόλοιπο κοινωνικό τους περιβάλλον. Οπότε, ναι, ξεκάθαρα οι γονείς επηρεάζουν τα παιδιά τους απέναντι σε ρατσιστικές, προκατειλημμένες συμπεριφορές.
- Αναφερθήκαμε και προηγουμένως στους γονείς και για το αν έχετε παρατηρήσει ρατσιστική συμπεριφορά γενικότερα και μου είπατε για τη ρατσιστική συμπεριφορά ενός πατέρα, ενός ντόπιου μαθητή. Κάποια άλλη συμπεριφορά αρνητική, ρατσιστική στάση των γονέων των ντόπιων μαθητών που να έχετε παρατηρήσει και που να επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στους πρόσφυγες συμμαθητές τους, κάτι άλλο πέρα από αυτό που μου είπατε, υπάρχει;
- Τώρα δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό μου. Μπορώ να σας μιλήσω μόνο γι' αυτό το περιστατικό με τις βρύσες που ήτανε το πιο έντονο και το πιο πρόσφατο.
- Από τους γονείς, λοιπόν, των ντόπιων μαθητών περνάμε στους γονείς των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών. Εσείς ως εκπαιδευτικός Τάξης Υποδοχής έχετε γνωριστεί μαζί τους;
- Ναι, έχω γνωριστεί, όταν φέρανε τα παιδιά στο σχολείο. Με τους περισσότερους βασικά έχουμε γνωριστεί.
- Έτσι όπως τους έχετε δει, όπως έχετε μιλήσει μαζί τους, θεωρείτε ότι δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο; Έχετε αναπτύξει συζήτηση, έχετε επικοινωνία; Δηλαδή, στην επικοινωνία σας υπάρχουν εμπόδια;
- Αυτό που επιδιώκουνε κυρίως οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών μου είναι η αποδοχή τους από τη σχολική κοινότητα αλλά και την κοινωνία ευρύτερα. Τώρα σχετικά με την επικοινωνία, η αλήθεια είναι ότι είναι ένα δύσκολο κομμάτι. Δεν έρχομαι πολύ συχνά σε επικοινωνία μαζί τους και το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι

η γλώσσα, μερικοί από αυτούς δεν μιλάνε καν αγγλικά, οπότε είναι κάτι το οποίο δυσκολεύει και εμένα, δυσκολεύει και αυτούς και το ξέρω ότι αυτό είναι ένα μεγάλο ζήτημα. Αλλά από την άλλη δεν ξέρω και πως ακριβώς να το διαχειριστώ, εφόσον ας πούμε και όπως σας είπα πριν, ο διευθυντής του σχολείου είναι κάπως αμέτοχος σε όλο αυτό.

- **Θεωρείτε ότι αν είχατε περισσότερη συνεργασία με τους γονείς των μεταναστών των προσφύγων μαθητών, θα είχανε μεγαλύτερη πρόοδο στο σχολείο οι μαθητές σας;**
- *Εάν είχα τη δυνατότητα να επικοινωνήσω κατάλληλα μαζί τους, σίγουρα και οι μαθητές μου θα είχανε καλύτερη σχολική πρόοδο, καθώς θα μπορούσα να αντιληφθώ καλύτερα τα ζητήματα, τα οικογενειακά τους ζητήματα, πράγματα που ίσως πηγαίνουν τα παιδιά πίσω, στο οικογενειακό τους περιβάλλον, να διαχειριστούμε διάφορες καταστάσεις. Να υπάρχει συνέχεια δηλαδή από το σχολείο και στην οικογένεια, αυτά που μαθαίνουμε στο σχολείο και αυτά που κάνουν στην οικογένεια, να υπάρχει δηλαδή μια ανταλλαγή πάνω σε αυτό.*
- **Πιστεύετε ότι το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου εργάζεστε φέτος και γενικότερα επηρεάζει τη συμπεριφορά και την πρόοδο της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών; Δηλαδή, το ότι δεν βιώνουν την αποδοχή σε μεγάλο βαθμό, ότι υπάρχουν ρατσιστικές συμπεριφορές, το εισπράττουν αυτό τα παιδιά. Αυτό στην πρόοδό τους είναι θέμα ή όχι; Πώς το βιώνετε εσείς η ίδια;**
- *Φυσικά και είναι θέμα, όταν ένα παιδί δεν νιώθει ότι το αποδέχονται ότι το σέβονται και το κατανοούν στο 100%, τότε σίγουρα αυτό δημιουργεί άλλα θέματα, τόσο γνωστικά όσο και συμπεριφορικά. Υπάρχει και αντίδραση φυσικά, όταν δηλαδή βρίσκομαι σε μία ξένη χώρα, όταν δεν μπορούν να με κατανοήσουν, δεν μπορούν να νιώσουν αυτά που νιώθω ή αυτά που έχω περάσει, σίγουρα και εγώ θα αντιδράσω μέσα από αυτό, ίσως δεν επιδιώξω να εστιάσω στο γνωστικό κομμάτι στο σχολείο και ίσως εκδηλώσω κι εγώ κάποιες συμπεριφορές όχι κατάλληλες για το σχολικό περιβάλλον.*
- **Επομένως, πιστεύετε ότι ένας πρόσφυγας μαθητής μπορεί να ενταχθεί ομαλά με το πέρασμα του χρόνου κάτω υπό οποιεσδήποτε συνθήκες ή καταλυτικό ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται από τα μέλη της σχολικής μονάδας;**

- Καταρχάς πιστεύω ότι η ένταξη ενός πρόσφυγα μαθητή είναι πολύ μεγάλο θέμα κυρίως παίζει ρόλο το συναισθηματικό κομμάτι, γιατί άμα δεν νιώσει εμπιστοσύνη, ασφάλεια και αποδοχή, σίγουρα δεν θα μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και πόσο μάλλον και στο κοινωνικό περιβάλλον. Σίγουρα χρειάζεται πάρα πολλή δουλειά αυτό το κομμάτι! Εγώ προσπαθώ συγκεκριμένα να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ για να νιώσουν οι μαθητές μου άνετα μέσα στην τάξη, και να νιώσουν εμπιστοσύνη και από την δική μου πλευρά να τους εμπιστευτώ αλλά και να με εμπιστευτούν.
- Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, στόχος είναι η ένταξη αυτών των μαθητών, τόσο σε μια τάξη, στην Τάξη Υποδοχής, έπειτα σε τυπική τάξη και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα. Τη λέξη ένταξη την έχουμε αναφέρει και παραπάνω, θα ήθελα να μου πείτε για εσάς την ίδια, τι είναι η ένταξη και πως θα την ορίζατε;
- Για μένα η ένταξη είναι να καταφέρει ένα άτομο από διαφορετικό πολιτισμικό, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, να γίνει μέλος μιας κοινωνίας χωρίς να απομακρυνθεί βέβαια από αυτό που είναι. Παράλληλα, θα πρέπει να πάρει και να δώσει σεβασμό, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει και να αποδώσει ως ενεργός πολίτης.
- Για εσάς, οι σημαντικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα που εργάζεστε ποιοι είναι;
- Για μένα είναι οι τρεις βασικότεροι παράγοντες. Είναι οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός που υπάρχουν εδώ και πάρα πολλά χρόνια και συνεχίζουν να υπάρχουνε. Επίσης, είναι η αδυναμία του ελληνικού συστήματος να αντιμετωπίσει όλο αυτό το κομμάτι των προκαταλήψεων και του ρατσισμού. Και ίσως ένα ακόμη κομμάτι, που πολλοί θα το αρνηθούν, είναι κάποιες θρησκευτικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις.
- Δηλαδή, θεωρείτε ότι θρησκευτικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις ή ενδεχομένως η κουλτούρα και τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα παίζουνε ρόλο; Το ότι τα παιδιά έρχονται από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και κουβαλάνε έναν άλλο πολιτισμό;
- Ναι.
- Βλέπετε συγκρούσεις σε αυτό;

- *Βέβαια, βέβαια, εννοείται γιατί είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από μας.*
- **Τα παιδιά σας είναι πρόσφυγες, τα εννιά στα έντεκα, φέρουν τραυματικές εμπειρίες μαζί τους; Δηλαδή, έχουνε ψυχοκοινωνικά θέματα; Εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο; Έχουνε κάποια ψυχολογικά προβλήματα ενδεχομένως κάποια παιδιά; Τι έχετε να πείτε γι' αυτό και για την ένταξη;**
- *Προέρχονται σαφώς από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, με άλλη κουλτούρα, διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Όσον αφορά το ψυχοκοινωνικό κομμάτι, έχω παρατηρήσει κάποια πράγματα, αλλά λόγω του ότι δεν μπορώ να επικοινωνήσω κατάλληλα με τους γονείς, λόγω γλώσσας, δεν μπορώ να κάνω κάτι περισσότερο γι' αυτό. Δεν μπορώ δηλαδή να εμβαθύνω στο τι συμβαίνει, αν έχουνε βιώσει κάτι, τραυματικό και να μπορέσω να το αντιληφθώ καλύτερα και να το διαχειριστώ.*
- **Θεωρείτε οι μετανάστες, οι πρόσφυγες μαθητές, πρέπει να εντάσσονται εξ αρχής στην τυπική τάξη της σχολικής μονάδας μαζί με τους ντόπιους συμμαθητές τους και να έχουν την παράλληλη υποστήριξη από την Τάξη Υποδοχής, δηλαδή ακριβώς αυτό που κάνετε εσείς ή να μάθουν πρώτα τη γλώσσα σε χωριστές δομές, όπως είναι οι ΔΥΕΠ και να ενταχθούν πολύ αργότερα στην τυπική τάξη, εσείς τι πιστεύετε; Καλώς έρχονται σε σας, ή θα έπρεπε πρώτα να πάνε αλλού να μάθουν τη γλώσσα;**
- *Όχι! Εγώ πιστεύω ότι αυτό που κάνουμε είναι το πιο σημαντικό. Θεωρώ ότι τα παιδιά θα πρέπει να έρχονται κατευθείαν σε ένα κανονικό σχολείο, στο κανονικό σχολείο και παράλληλα να λειτουργούν και στις Τάξεις Υποδοχής. Δηλαδή, να λειτουργούν σε δύο διαφορετικά συστήματα και θεωρώ ότι αυτό είναι και πιο ομαλό για τα παιδιά, τα βοηθάει πιο ομαλά στην ένταξή τους. Οπότε νομίζω ότι αυτό είναι το καταλληλότερο.*
- **Τι άποψη έχετε για τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία των παιδιών αυτών; Κάποια ξέρουνε τη γλώσσα της χώρας τους, αγγλικά, τώρα μαθαίνουν και ελληνικά. Κάποια ξέρουνε μόνο τη γλώσσα της χώρας τους και προσπαθούν να μάθουν και ελληνικά. Γενικότερα έχουμε πολυγλωσσία, είναι κάτι το οποίο χρειάζεται χειρισμό. Θεωρείτε πως επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις αυτών των παιδιών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και την ένταξη;**

- Καταρχάς θεωρώ ότι η διγλωσσία και η πολυγλωσσία δυσκολεύει αρκετά τα παιδιά, ως προς τα μαθήματά τους, ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και, σαφώς, επηρεάζει και την ένταξή τους. Σημαντικό, όμως, βέβαια είναι και να μάθουν την ελληνική γλώσσα καλά, εφόσον επιθυμούν να ζήσουν στην Ελλάδα.
- Όσον αφορά στην εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων μαθητών, μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να μιλούν αποκλειστικά και μόνο στα Ελληνικά, γιατί η χρήση των μητρικών τους γλωσσών καθυστερεί σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Εσείς ενστερνίζεστε αυτή την άποψη; Δηλαδή, πώς θα σχολιάζετε αυτή τη θέση;
- Δεν συμφωνώ καθόλου. Ναι μεν πρέπει βέβαια να μαθαίνουν και τα ελληνικά, αλλά θεωρώ ότι θα πρέπει να κρατήσουν και ένα, ίσως και να εξελίσσουν τη μητρική τους γλώσσα, να κρατήσουν και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, να υπάρχει και από τη δική μας μεριά σεβασμός ως προς αυτό. Γιατί μόνο έτσι, αν κρατήσεις δηλαδή αυτό που είσαι, το εγώ σου, την ταυτότητά σου, την ιστορία σου, και όλο αυτό που φέρεις πίσω σου, μόνο τότε θα μπορέσει να υπάρξει και συνέχεια μέσα σε μία καινούρια κοινωνία, αλλιώς ξεκινάς από το μηδέν, αλλιώς χάνεις τον εαυτό σου.
- Με βάση όλα αυτά που μου είπατε σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην τάξη, καθώς και της μητρικής γλώσσας φυσικά των μαθητών, θα ήθελα να αναφερθείτε στις διδακτικές μεθόδους που θεωρείτε αποτελεσματικές. Αν έχετε κάνει κάτι ήδη και πιστεύετε ότι είναι καλό και θα το ξανακάνετε, εάν έχετε κάτι στο μυαλό σας ότι θέλετε να κάνετε και θεωρείτε ότι θα είναι αποτελεσματικό με βάση το υλικό που έχετε μέσα στην τάξη, με βάση τα παιδιά, πείτε μου.
- Ναι! Η αλήθεια είναι ότι είναι μία δραστηριότητα την οποία κάναμε πρόσφατα και νομίζω ότι βοήθησε πάρα πολύ τους μαθητές και περάσαμε πολύ καλά. Ζήτησα, λοιπόν, από τους μαθητές να φέρουνε κάποια έθιμα, να τα καταγράψουνε και να τα παρουσιάσουμε στην τάξη και όλο αυτό να γίνει μέσα από ρόλους, διαλόγους, μέσα από παιχνίδι, κυρίως. Και ήτανε κάτι το οποίο βοήθησε και στην κατανόηση, κάποιων εθίμων, διαφορετικών εθίμων, της γλώσσας. Δηλαδή προσπαθήσαμε κιόλας να ανταλλάξουμε, να μάθουμε κάποιες, κάποιους ιδιωματισμούς.

- **Εννοείτε ο ένας του άλλου; Έθιμα από τον τόπο τους!**
- *Ναι, Ναι, Ναι! Αυτό ακριβώς, έθιμα από τον τόπο τους και τα ανταλλάξαμε μεταξύ μας. Δηλαδή, π.χ. τα παιδάκια από την Συρία φέρανε κάποια δικά τους έθιμα και προσπαθήσαμε κι εμείς να συμμετέχουμε σε αυτά, να τα κάνουμε αναπαράσταση.*
- **Μάλιστα. Όλο αυτό σε ποια γλώσσα έγινε;**
- *Όλο αυτό έγινε στην...ανάλογα βασικά! Τα παιδάκια ας πούμε που έφεραν το έθιμο από τη Συρία, προσπαθήσαμε να μάθουμε κάποιους τύπους ή κάποιες φράσεις της δικής τους γλώσσας. Αντίστοιχα, όταν κι εγώ τους εξήγησα ένα ελληνικό έθιμο κι αυτά προσπάθησαν να μάθουν κάποιες ελληνικές φράσεις. Δεν ξέρω αν σας έδωσα να καταλάβετε!*
- **Κατάλαβα, Κατάλαβα. Πολύ ωραία!!! Θα είχατε να προτείνετε, πέρα από αυτό, κάποια άλλη διδακτική μέθοδο που θεωρείτε αποτελεσματική πέρα από αυτό που μας είπατε;**
- *Πιστεύω ότι ο συνδυασμός ήχου και εικόνας βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά! Και επίσης κάτι άλλο που βοηθάει και τους αρέσει πολύ και το διασκεδάζουνε, είναι το να μιλάμε πολλές γλώσσες μέσα στην τάξη. Με άλλα λόγια δηλαδή, μιλώντας τις διάφορες γλώσσες, τις διαφορετικές γλώσσες των μαθητών, με αυτό τον τρόπο δίνουμε και μία ώθηση στην ελληνική γλώσσα, διότι έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι δεν υποβαθμίζεται η δική τους μητρική γλώσσα, αλλά ότι υπάρχει αποδοχή! Κάνουμε δηλαδή παραλληλισμό γλωσσών. Για παράδειγμα να σας πω ένα, λέμε το καλημέρα σε όλες τις γλώσσες και στην ελληνική και έτσι μέσα από αυτό, από αυτή την διαδικασία μαθαίνουνε πιο εύκολα τα ελληνικά.*
- **Εάν μέσα στην τάξη σας αύριο υπάρξει ένας μετανάστης ή ένας πρόσφυγας μαθητής που είναι το πιθανότερο, με αναπηρία, πώς θα το αντιμετωπίζατε; Πιστεύετε με βάση την εμπειρία σας ότι θα μπορούσατε να ανταποκριθείτε σε αυτή τη διπλή πρόκληση, δηλαδή διγλωσσία και αναπηρία;**
- *Η αλήθεια είναι ότι έχω μία ιδέα σχετικά με την αναπηρία, γιατί έχω ασχοληθεί και εθελοντικά με αυτό το κομμάτι. Τώρα πιστεύω ότι είναι μια πάρα πολύ μεγάλη πρόκληση το να υπάρχει ένας μετανάστης και πρόσφυγας μαθητής με αναπηρία μέσα στην τάξη. Θεωρώ ότι δεν είμαι κατάλληλα καταρτισμένη, ώστε να διαχειριστώ ένα τέτοιο χαρακτηριστικό, χρειάζεται πάρα πολλή δουλειά, σαφώς. Μέχρι στιγμής δεν έχω έρθει αντιμέτωπη με ένα τέτοιο περιστατικό. Παρόλα*

αυτά, μια συνάδελφός μου και φίλη μου από την Αθήνα, στην τάξη της έχει παιδί με κινητικά προβλήματα και πρόβλημα ακοής και άλλο ένα παιδί με πρόβλημα όρασης.

- **Όσον αφορά τώρα το πρακτικό μέρος της διδασκαλίας, για το οποίο και μιλήσαμε, θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση για να αντεπεξέλθετε στο ομολογουμένως δύσκολο έργο της εκπαίδευσης διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών και μαθητριών;**
- *Η αλήθεια είναι ότι έχω πάρα πολλά κενά, το καταλαβαίνω κι εγώ μέσα στην τάξη και στον τρόπο διδασκαλίας και ό,τι ξέρω και ό,τι κάνω πράξη, η αλήθεια είναι ότι το έχω ψάξει μόνη μου. Έχω παρακολουθήσει βέβαια και δύο επιμορφώσεις του Υπουργείου που έχουνε πραγματοποιηθεί στα πλαίσια του σχολείου. Βέβαια το γνωρίζω ότι αυτό δεν είναι αρκετό, χρειάζονται, χρειάζεται πάρα πολύ και η θεωρία και βιωματικά βέβαια να το βλέπεις όλο αυτό να εξελίσσεται, αλλά δυστυχώς δεν έχω την οικονομική δυνατότητα να κάνω κάτι επιπλέον.*
- **Αν υπήρχε π.χ. μία επιμόρφωση κάποιων μηνών, από το Υπουργείο Παιδείας, δωρεάν, πραγματικά, από καρδιάς, θα θέλατε να συμμετέχετε ή θα το κάνατε μόνο και μόνο για το χαρτί; Θέλετε εσείς η ίδια τις γνώσεις, έχετε την διάθεση να το κάνετε;**
- *Ναι, έχω τη διάθεση να το κάνω. Βέβαια αυτό εξαρτάται πάρα πολλές φορές και ...όχι μόνο από οικονομικής άποψης, αλλά κάποιες φορές και τα σεμινάρια ή οι επιμορφώσεις που γίνονται πραγματοποιούνται σε πόλεις που βρίσκονται πολύ μακριά από μένα και κάποιες φορές δεν έχω και τον χρόνο να τα παρακολουθήσω. Θα ήθελα πάρα πολύ να γινότανε κάτι, όμως εστιασμένο εκεί πραγματικά θα έδινε πάρα πολύ μεγάλο-μεγάλη προσοχή και θα έδειχνα πολύ ενδιαφέρον. Αλλά πολλά σεμινάρια γίνονται πολύ επιφανειακά και από όσο γνωρίζω τουλάχιστον, και πολλά από αυτά κιόλας ακυρώνονται από το Υπουργείο.*
- **Όταν εννοείτε ακυρώνονται, τι εννοείτε;**
- *Εννοώ ότι δεν έχουν ισχύ!*
- **Ότι δεν μοριοδοτούνται;**
- *Δεν μοριοδοτούνται, μετά από λίγο ας πούμε βγάζουνε κάποιες, κάποια νομοθετικά...συγγνώμη, αλλάζει ο νόμος και δεν ξέρω τι να κάνω.*

- Δηλαδή, αυτό που σας ενδιαφέρει πρωτίστως είναι η μοριοδότηση πάνω σε αυτά τα προγράμματα;
- Φυσικά, φυσικά με ενδιαφέρει και αυτό.
- Επομένως είπατε ότι έχετε παρακολουθήσει μόνο δύο επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών-μαθητριών με διαφορετικό πολιτισμό υπόβαθρο του υπουργείου, όχι κάτι άλλο;
- Ναι, μόνο αυτό.
- Ακόμη και αυτά τα επιμορφωτικά σεμινάρια που είναι από το Υπουργείο και γίνονται στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου, πιστεύετε ότι σας βοήθησε; Πώς σας φάνηκε;
- Με βοήθησε κατά κάποιο τρόπο, αλλά όπως είπα και πριν, δεν είναι επαρκή για μένα. Επιπλέον, σίγουρα, χρειάζομαι κάτι επιπλέον, εννοείται! Γιατί πρέπει να συνδέουμε πάντα τη θεωρία με την πράξη, οπότε και πρακτικά χρειάζομαι μία θεωρητική υποστήριξη.
- Πιστεύετε ότι σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να τίθεται και το θέμα της αναπηρίας σαν μια πιθανή παράμετρος που δεν λαμβάνεται ιδιαίτερος υπόψιν; Πολύ απλά είμαστε σε ένα άλλο πεδίο, μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσφυγικό, μεταναστευτικό κ.λπ. επομένως ένα άλλο ζήτημα της ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης παραγκωνίζεται και είναι φυσιολογικό. Παρόλα αυτά, όμως, είναι κάτι το οποίο υπάρχει σαν κατάσταση η αναπηρία. Θεωρείτε ότι πρέπει σε τέτοιες επιμορφώσεις να αναφέρεται κάπου αυτό το ζήτημα ή είναι κάτι εντελώς ξεχωριστό;
- Γενικά πιστεύω ότι η αναπηρία στην Ελλάδα βρίσκεται πολύ πίσω, πράγμα πάρα πολύ κακό, γιατί εγώ είμαι πάρα πολύ ευαισθητοποιημένη με τέτοια θέματα και πιστεύω ότι γενικότερα, όχι μόνο σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση της Ελλάδας θα έπρεπε να δίνεται βάση στα άτομα με αναπηρία και φυσικά θα έπρεπε να υπάρχουν σεμινάρια, γιατί εννοείται πως τέτοια περιστατικά θα υπάρξουν μέσα σε τάξεις και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουνε πώς να διαχειριστούνε μαθητές με αναπηρία με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οπότε, το θεωρώ απαραίτητο το να αρχίσει να ευαισθητοποιείται λίγο και το κράτος και η κοινωνία πάνω σε αυτό το θέμα.

Έτσι δηλαδή όπως φροντίζουμε για τα δικά μας παιδιά με αναπηρία, πιστεύω ότι θα πρέπει να φροντίζουμε και για τα παιδιά των άλλων, των προσφύγων, των μεταναστών, αυτό εννοώ.

- **Από όσα παρατηρείτε εσείς η ίδια στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, πού πιστεύετε ότι τόσο εσείς όσο και οι συνάδελφοί σας εντοπίζετε τις επιμορφωτικές σας ανάγκες; Δηλαδή, υστερείτε στη θεωρία, στη μικροδιδασκαλία, στην πρακτική εξάσκηση, σε βιωματικές δραστηριότητες και, πέραν αυτού, ποιες είναι οι δικές σας προσδοκίες από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τι περιμένετε δηλαδή από αυτό, πώς να είναι χτισμένο;**
- *Εγώ έχω πρακτική εμπειρία στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η αλήθεια είναι βέβαια ότι δεν το επέλεξα εγώ, επιλέχτηκα από το Υπουργείο Παιδείας και γι' αυτό το λόγο μου λείπει και η θεωρία, δεν είναι δηλαδή κάτι το ότι είχα προετοιμαστεί για να μπω, άρα είχα δουλέψει και θεωρητικά πάνω σε αυτό το κομμάτι. Και θεωρώ ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να τα συνδυάζει όλα. Να συνδυάζει δηλαδή και θεωρία και βιωματική δραστηριότητα, αυτό είναι το καταλληλότερο.*
- **Είστε αναπληρώτρια, επομένως από αυτά που μου λέτε τα τελευταία τρία χρόνια επιλέγεστε από τον πίνακα τυχαία και σας βάζουν σε Τάξη Υποδοχής από το Υπουργείο, αυτό εννοείτε!**
- *Ναι, αυτό εννοώ!*
- **Εάν μπορούσατε να επιλέξετε εσείς, θα είχατε μπει από μόνη σας σε Τάξη Υποδοχής ή θα το είχατε αποφύγει και θα είχατε μία τυπική τάξη ως αναπληρώτρια;**
- *Επειδή δεν είχα ασχοληθεί ποτέ με το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αλήθεια είναι ότι δεν το είχα μελετήσει ποτέ, δεν είχα επιμορφωθεί πάνω σε αυτό, δεν θα το επέλεγα, δεν είναι κάτι ρατσιστικό, απλά μου λείπει η γνώση, μου λείπει αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο. Επομένως θεωρώ ότι, σε αυτές τις δομές θα πρέπει να μπαίνουν άτομα τα οποία είναι καταρτισμένα γνωστικά, πάνω σε αυτό το κομμάτι. Βέβαια, στη πορεία συνειδητοποιώ ότι όλα γίνονται μάλλον για κάποιο λόγο, έχω αρχίσει να αγαπάω πάρα πολύ αυτά τα παιδιά, η επαφή με αυτά τα παιδιά με βοηθάει και ανακαλύπτω πράγματα και για τον εαυτό μου, βγαίνω πιο ώριμη μέσα από αυτό και νιώθω ευγνώμων!*

- Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει **συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση;**
- *Βρισκόμαστε σε μία κοινωνία η οποία εξελίσσεται ραγδαία, πολλά δεδομένα αλλάζουνε, οπότε θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται σε όλους τους τομείς, τόσο σε γνωστικά αντικείμενα, όσο και σε ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών τους.*
- **Όσον αφορά τις παραστάσεις που έχετε μέχρι σήμερα από τους μαθητές σας, από τους μετανάστες και τους πρόσφυγες μαθητές σας, πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός έχετε αποκομίσει κάτι από αυτή σας την εμπειρία; Μπορείτε να μου δώσετε μια περιγραφή; Μου είπατε ότι, πριν από λίγο, ότι αισθάνεστε ευγνώμων που έχετε έρθει σε επαφή με αυτό το κομμάτι το οποίο δεν πιστεύατε ποτέ ότι θα έρθετε τόσο κοντά, ότι θα αναλάβετε μία τέτοια τάξη.**
- *Μεγάλωσα σε ένα περιβάλλον που με έκανε ξενοφοβική, έτσι ήτανε τα ερεθίσματά μου από μικρή δηλαδή και όταν ήρθα σε επαφή με το διαφορετικό η αλήθεια είναι ότι με έκανε να δω τον κόσμο από μία διαφορετική οπτική και να αποτινάξω από πάνω μου κάθε ρατσισμό και προκατάληψη. Βέβαια, ξέρω ότι δεν το έχω κάνει στο 100% μου, θέλω ακόμα δουλειά, αλλά αυτά τα τρία χρόνια για μένα ήτανε κάτι πάρα πολύ σημαντικό και καθημερινά με διαμορφώνει σαν άνθρωπο, καθημερινά αντιλαμβάνομαι πράγματα για μένα. Επομένως, αν θα μπορούσα να βάλω κάποιο τίτλο σε αυτά τα τρία χρόνια, θα ήτανε «μάθημα ζωής».*
- **Η ιδανική επιμόρφωση για εσάς τι πιστεύετε ότι πρέπει να έχει; Έχετε κάποια πρόταση ως εκπαιδευτικός για την βελτίωση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στην Ελλάδα, τι πρέπει να κάνουμε γι' αυτά τα παιδιά, για να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;**
- *Οι προσδοκίες μου για ένα κατάλληλα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα ήτανε να μου δίνει τόσο εμπειρική γνώση αλλά όσο και θεωρητική. Επίσης, να με βοηθάει να γεφυρώνω διαφορές ανάμεσα σε ντόπιους και αλλοδαπούς μαθητές, κάτι που θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό γιατί πολλές φορές δεν ξέρουμε και πώς να τα διαχειριστούμε αυτά τα θέματα. Να με κάνει σίγουρα περισσότερο συνειδητοποιημένη. Επίσης, να με απαλλάξει από ρατσιστικές συμπεριφορές ή προκαταλήψεις που μπορεί να εκδηλώνω εν αγνοία μου και φυσικά να κατανοώ*

καλύτερα τον εαυτό μου νομίζω ως μέρος ενός συνόλου και στη συνέχεια να κατανοήσω και να μελετήσω αυτό το σύνολο και τις προεκτάσεις που προκύπτουν μέσα από τις σχέσεις τους. Τώρα, όσον αφορά την βελτίωση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Πιστεύω ότι πρέπει να εστιάσουμε στην αγωγή τους, στην κοινωνικοποίησή τους, και κυρίως να τους κάνουμε ικανούς να σταθούν στην κοινωνία. Αλλά εδώ θα ήθελα να σημειώσω ότι σημαντικός παράγοντας είναι να αλλάξει και η δομή της κοινωνίας, γιατί όσο και αν προσπαθήσουμε εμείς να βελτιώσουμε τους μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον, εάν δεν υπάρχει και συνέχεια αργότερα στην κοινωνία και στην ένταξή τους, ακόμα και στην εργασία τους, στο κομμάτι της εργασίας, εκεί θα...δεν θα έχει κανένα απολύτως νόημα όλο αυτό που κάνουμε τώρα. Δηλαδή, θα ξαναγυρίσουμε πάλι πίσω. Οπότε θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει συνέχεια αυτό και στη μετέπειτα ζωή τους και θα πρέπει και η κοινωνία να λάβει, ίσως το κράτος να λάβει κάποια μέτρα, για να μπορέσουν να εκπαιδευτούν ίσως και οι ενήλικοι και όχι μόνο οι ανήλικοι.

- **Μάλιστα, πολύ ωραία. Έχετε να πείτε κάτι άλλο, έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;**
- *Όχι, δεν έχω να προσθέσω κάτι άλλο!*
- **Τέλεια. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!**

Συνέντευξη Τυπικής Τάξης 1

- **Το συγκεκριμένο σχολείο το έχω επισκεφθεί ήδη, έχω πάρει συνέντευξη από τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής και εσείς στην τάξη σας έχετε απ' ότι μου είπατε προφορικά, πριν ξεκινήσουμε τη συνέντευξη, τρεις μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Πώς είναι αυτή η συνθήκη για εσάς, η ύπαρξη δηλαδή Τάξης Υποδοχής στο σχολείο σας;**
- *Από πλευράς εκπαιδευτικής διαδικασίας, πάρα πολύ δύσκολη, για πολλούς και διάφορους λόγους. Στις τυπικές τάξεις, γνωρίζετε πάρα πολύ καλά ότι δεσμευόμαστε από το ωρολόγιο πρόγραμμα και από το γεγονός ότι έχουμε κάποια, κάποια στεγανά τα οποία πρέπει να ακολουθήσουμε, είτε σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία μίας συγκεκριμένης ύλης, στην εξάντληση και στην κάλυψη αυτής της ύλης μέσα σε συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, συν το γεγονός ότι έχουμε να*

κάνουμε με μία τάξη 20 ατόμων με διαφοροποιημένο γνωστικό επίπεδο, αντιληπτικό επίπεδο, ή επίπεδο ενσυναίσθησης, πολλές φορές επειδή δυσκολεύονται τα παιδιά, οι πολύ καλοί μαθητές να μούνε στη θέση των αδύνατων μαθητών και να καταλάβουν, γιατί ο δάσκαλος ασχολείται περισσότερο με τους αδύναμους μαθητές. Σκεφτείτε ότι όταν μέσα σε αυτή την τάξη υπάρχουνε τρία άτομα που έχουνε διαφοροποιημένο πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο σε σχέση τουλάχιστον με τα ελληνικά δεδομένα. Και για τα ίδια τα παιδιά σε ό,τι αφορά τον εγκλιματισμό τους αλλά και σε ό,τι αφορά το δικό μας εκπαιδευτικό έργο, η διαδικασία είναι δύσκολη.

- **Συνολικά πόσα παιδιά έχετε στην τάξη σας;**
- 20, εκ των οποίων τα 3 είναι πρόσφυγες.
- **Από πού προέρχονται αυτά τα παιδιά;**
- Ένα παιδί είναι αραβικής καταγωγής και δύο αφγανικής.
- **Προηγούμενη εμπειρία με παιδιά, με μαθητές μετανάστες ή πρόσφυγες;**
- Όχι, είναι η πρώτη φορά, είναι η πρώτη φορά που έχω διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές μέσα στην τάξη στην οποία διδάσκω! Και γι' αυτό μου είναι πάρα πολύ δύσκολο, γιατί μαθαίνω τη διαδικασία και προσπαθώ να διαχειριστώ μία κατάσταση πρωτόγνωρη για μένα.
- **Μάλιστα. Πείτε μου λίγο γι' αυτά τα παιδιά, πως τα βλέπετε, τι σκέφτεστε γι' αυτά;**
- Προσπαθώ να μπω στη θέση τους. Είναι ένα ευαίσθητο κομμάτι. Είναι παιδιά που έχουν περάσει πολλά. Όπως προείπα είναι παιδιά που ζήσανε τη βία σκληρά, διώχθηκαν, ήρθαν σε δύσκολες συνθήκες με πάρα πολλές περιπέτειες στη χώρα μας και καλούνται τώρα να αντιμετωπίσουν ένα ξένο προς αυτούς περιβάλλον και γλωσσικά και πολιτισμικά και είναι λογικό να αισθάνονται περίεργα, να αισθάνονται περίεργα, να νιώθουν ανασφαλής, να είναι εσωστρεφή πολλές φορές και να μην εμπιστεύονται εύκολα αυτά που τους λες και να χρειάζεται συνεχώς να αποδεικνύεις κάποια πράγματα. Δεν μιλάμε στο γνωστικό επίπεδο, μιλάμε στο χτίσιμο των σχέσεων πρώτα και κύρια, γιατί για να μπορέσεις να διδάξεις πρέπει να έχεις μία πολύ καλή σχέση με το μαθητή σου, με το παιδί που έχεις απέναντι.
- **Εσείς σχέσεις μαζί τους έχετε;**
- Ναι! Προσπαθώ να μπω στη θέση τους. Βασικό μου μέλημα, όχι μόνο σε σχέση με τους Πρόσφυγες, αλλά με τα παιδιά που έχω κάθε φορά μέσα στην τάξη, είναι

να αναπτύξω όσο μπορώ περισσότερο την ενσυναίσθηση, να μπω στη θέση τους, να μπορώ να καταλάβω, γιατί δεν μπορούν να μάθουνε κάτι, ή γιατί λειτουργούν με τον «α» ή «β» τρόπο, γιατί αντιδρούν έτσι ή γιατί δυσκολεύονται να μάθουν για παράδειγμα την προπαίδεια. Και πάντοτε προσπαθείς να βρεις τρόπους που προσιδιάζουν στην προσωπικότητα και στην ψυχοσύνθεση του κάθε παιδιού, ώστε να κάνεις καλύτερα το έργο σου και να δημιουργήσεις τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να προσλάβουν τη γνώση της ζωής.

- **Η παρουσία τους στην τάξη σας, σας δημιουργεί προβλήματα, δυσκολίες γενικότερα;**
- *Δυσκολίες, όπως είπα στο διδακτικό έργο, στο να διεκπεραιώσουμε αυτό το οποίο καλούμαστε να κάνουμε μέσα σε μία τυπική τάξη. Αν εννοείτε σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, ναι. Γιατί κανονικά, βάσει όλων αυτών που γνωρίζουμε ότι πρέπει να κάνουμε μέσα σε μία τάξη όπου έχουμε διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές, θα πρέπει να κάνουμε και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο δεν γίνεται. Δεν μπορούμε να την κάνουμε, για πολλούς και διάφορους λόγους. Πρώτον, δεν επαρκεί ο χρόνος. Δεύτερον πιεζόμαστε από το αναλυτικό πρόγραμμα. Τρίτον, δεν ξέρουμε πώς να το κάνουμε! Εκεί ναι, αντιμετωπίζω δυσκολίες. Δυσκολίες επικοινωνίας. Το θέμα της γλώσσας το λύσαμε και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό που είναι στις τάξεις υποδοχής, είτε με τα αγγλικά, είτε με τις λίγες λέξεις την παντομίμα, την επικοινωνία σε γλωσσικό επίπεδο ότι την έχουνε λύσει, γιατί το βλέπω και στο γεγονός ότι κατανοούν αυτά που λέμε κατά τη διάρκεια της παράδοσης. Είμαστε σε καλό επίπεδο εκεί, σε ό,τι αφορά την γλωσσική επικοινωνία. Τα προβλήματά μας είναι αυτά που σας είπα, σε ό,τι αφορά τους στόχους ενός μαθήματος, μαθήματος που έχεις να διδάξεις κάθε φορά.*
- **Είπατε ότι με την επικοινωνία και με την γλώσσα έχετε βρει τον τρόπο. Στο μάθημα όμως τι γίνεται, πώς τα πάνε τα παιδιά;**
- *Εξαρτάται από το μάθημα. Καταρχάς έχουμε μία αποστασιοποίηση στα Θρησκευτικά! Έχουμε ένα καλό ενδιαφέρον σε ό,τι αφορά την ιστορία, έχω διαπιστώσει ότι θέλουνε να μάθουνε το κάτι παραπάνω, το κάτι διαφορετικό και εκεί είναι οι επιτυχίες που θα λέγαμε έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς προσπαθούμε. Και το καλό είναι ότι με βοηθάνε και τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτό, να μάθουμε την ιστορία αλλά με τον δικό μας παιδικό τρόπο την ιστορία των*

Ελλήνων και την ιστορία των παιδιών με διαφορετική προέλευση. Δηλαδή, να κάνουμε συγκρίσεις, να κάνουμε αναλογίες, σε στυλ παιχνιδιού πάντα!

- **Στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας που είναι το βασικότερο μάθημα, εκεί τι γίνεται;**
- *Εκεί έχουμε μια καλή προφορική επικοινωνία, δυσκολευόμαστε πάρα πολύ στο γραπτό λόγο και κυρίως στην ανάπτυξη, το καταλαβαίνετε, εκεί προσπαθούμε να συνεργαστούμε με την Τάξη Υποδοχής, με τον εκπαιδευτικό εκεί, εκεί υπάρχουν προβλήματα! Έχουμε προβλήματα στο να αναπτύξουμε την άποψή μας στο χαρτί, στο να διαβάσουμε σωστά και πολλές φορές με ένα παιδί που έχει φύγει τώρα, γιατί έχουμε και την κινητικότητα αυτή, έρχονται και φεύγουνε, να κατανοήσουμε το γραπτό λόγο, ενώ τον διαβάσουμε, δεν μπορούμε να τον κατανοήσουμε. Ίσως εκεί να υπήρχε και θέμα δυσλεξίας, δεν προλάβαμε να το ελέγξουμε.*
- **Οι τρεις μαθητές που είναι στην τάξη σας είναι η πρώτη φορά που μπαίνουν σε ελληνική τυπική τάξη ή ήταν και τα προηγούμενα χρόνια;**
- *Ναι, ήτανε και τα προηγούμενα χρόνια και προφανώς αυτό είναι ένα θετικό εφόδιο γι' αυτούς να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα μίας μεγαλύτερης τάξης. Και θεωρώ ότι σε αυτό ίσως να βοηθάνε και οι γονείς πάρα πολύ στην οικογένεια, ότι ενθαρρύνουν τα παιδιά να έχουν μία ενεργή συμμετοχή να νιώθουν ασφάλεια στο σχολείο, γιατί στο μαθητή που έφυγε δεν είχαμε την υποστήριξη της οικογένειας. Δηλαδή, είχαμε την... δηλαδή να το θέσω λίγο πάλι από την αρχή. Πολλές φορές η οικογένεια καλλιεργεί τον φόβο στα παιδιά, κυρίως σε ό,τι αφορά πάνω στον θρησκευτικό προσηλυτισμό, στο τι θα μάθουνε, στο πως θα το μάθουνε και φοβούνται μην αλλοιωθεί η κουλτούρα και η παράδοσή τους. Όταν στην οικογένεια γίνεται μία τέτοια δουλειά, και η δουλειά σε μας, ως εκπαιδευτικός στο σχολείο, είναι πάρα πολύ δύσκολη να μπορέσουμε να τους κάνουμε πιο δεκτικούς σε αυτά που θέλουμε να τους πούμε, είτε αυτό έχει σχέση με την διδασκαλία της γλώσσας, είτε με οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα. Ενώ όταν οι γονείς δεν καλλιεργούν αυτόν τον φόβο στα παιδιά, με το να είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε εμάς τους τρίτους, τότε η δουλειά μας είναι. Όταν το καλλιεργούν είναι δύσκολο, όταν δεν το καλλιεργούν δεν είναι δύσκολο.*
- **Το ότι έχουν άλλη θρησκεία αυτά τα παιδιά λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων από τα οποία προέρχονται, της διαφορετικής κουλτούρας κτλ, και το ότι οι Έλληνες μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι**

χριστιανοί ορθόδοξοι, δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο, επηρεάζει τους άλλους συναδέλφους σας, τα άλλα παιδιά;

- *Κοιτάζετε να δείτε. Έντονα περιστατικά δεν έχουμε και αυτό βοηθάει πάρα πολύ και το κλίμα που έχει καλλιεργηθεί και η φιλοσοφία του σχολείου το οποίο υπηρετώ από φέτος. Είναι ένα σχολείο το οποίο προσπαθεί να καλλιεργήσει, όπως μπορεί και με όποια μέσα μπορεί την πολυπολιτισμικότητα, κάνει πολλές δραστηριότητες πάνω στο να φέρει τους πολιτισμούς και κυρίως τους θρησκευτικά διαφοροποιημένους κοντά. Παρόλα αυτά όμως υπάρχει, υπάρχει μία, υπάρχει μία προφύλαξη και των προσφυγόπουλων και των δικών μας παιδιών, όχι τόσο των δικών μας παιδιών, όσο των προσφυγόπουλων γιατί φοβούνται μήπως αλλάζουν θρησκεία, μήπως κάνουν κάτι που κατά τη δική τους θρησκευτική παράδοση είναι αμαρτία και τιμωρηθούν στη συνέχεια από αυτό.*
- **Για να λειτουργήσει καλύτερα το μάθημα, εσείς τι θα χρειαζόσασταν;**
- *Τι θα χρειαζόμουν; Περισσότερη επιμόρφωση για να μπορώ να διαχειριστώ τέτοιου είδους καταστάσεις, γνώσεις τις οποίες δεν έχω καθώς διαπιστώνω. Για παράδειγμα, δεν ξέρω πόσο μπορώ να κάνω με διαφοροποιημένο μάθημα. Δηλαδή, διδάσκω ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο στην ιστορία, πως αυτό μπορώ να το μεταφέρω σε δύο ή σε τρία ή σε τέσσερα ή σε πέντε παιδιά που έχουνε διαφορετική εθνική προέλευση. Το πώς θα πρέπει να το προσεγγίσω. Τι είναι αυτό και πως θα πρέπει να το κάνω.*
- **Με το που μπήκατε στην τάξη, στην αρχή της χρονιάς και είδατε ότι έχετε διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές, θέσατε κάποιους στόχους;**
- *Ο πρώτος στόχος μου όπως είπα είναι ότι ήθελα να κάνουν τα παιδιά να αισθανθούν άνετα σε αυτή την τάξη, να νιώσουν οικεία μέσα σε αυτή την τάξη, να νιώσουν ότι λειτουργούν και ελεύθερα. Γιατί όταν το πετυχαίνεις αυτό, ένα παιδί αφήνεται και μαθαίνει πιο εύκολα τη διαδικασία. Θεωρώ ότι σε γενικές γραμμές ότι με την βοήθεια και των υπόλοιπων συναδέλφων και του Διευθυντή και του συναδέλφου που υπηρετεί στην Τάξη Υποδοχής, το έχουμε πετύχει αυτό σε ένα μεγάλο βαθμό και σε συνεργασία και με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου επίσης, οφείλω να το τονίσω αυτό, θεωρώ ότι καταφέραμε να φτιάξουμε ένα όμορφο κλίμα γι' αυτά τα παιδιά μέσα και από εκεί και μετά οι στόχοι μας, σιγά-σιγά, οι μαθησιακοί στόχοι, σιγά-σιγά πιστεύω ότι ναι, ναι επιτυγχάνονται σε ένα μικρό βαθμό. Δεν μπορούμε να πούμε ότι ένας*

μαθητής προσφυγικής προέλευσης μπορεί να αποδώσει μαθησιακά με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με έναν ντόπιο μαθητή. Παρόλα αυτά, προσπαθούμε και όταν βαθμολογούμε και όταν αξιολογούμε να είμαστε ελαστικοί και αναλαμβάνουμε άλλα κριτήρια υπόψη μας και αυτό προσπαθούμε να το δώσουμε να το καταλάβουν και τα παιδιά γιατί υπάρχει ο μικρός ανταγωνισμός, εγώ Α, εσύ Β, εσύ 9, εσύ 10 κ.λ.π. κ.λ.π. Να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι η αξιολόγηση είναι με διαφορετικά κριτήρια, αλλά σωστά κριτήρια!

- **Κατά τη γνώμη σας, στα παιδιά αυτά αρέσει περισσότερο η τυπική τάξη ή Τάξη Υποδοχής;**
- *Η Τάξη Υποδοχής, αισθάνονται πιο άνετα, αισθάνονται πιο άνετα και λειτουργούν πιο άνετα. Γιατί ίσως πιθανά πάνω-κάτω το επίπεδο είναι το ίδιο, δεν αισθάνονται μειονεκτικά.*
- **Φεύγουν πολλές ώρες από την τάξη σας;**
- *Προσπαθούμε να φεύγουν όσο πιο πολλές γίνεται, όσο πιο πολλές γίνεται, στο πλαίσιο που μπορούμε κι εμείς και είναι εφικτό.*
- **Για ποιους λόγους επιδιώκετε κάτι τέτοιο;**
- *Γιατί πιστεύω και εγώ και άλλοι συνάδελφοι που το έχουμε συζητήσει ότι με την πολύωρη παραμονή τους στην Τάξη Υποδοχής θα έχουν μεγαλύτερη πρόοδο στο μάθημα της γλώσσας. Θα μάθουν να χειρίζονται καλύτερα την ελληνική και όταν βρίσκονται στην τυπική τάξη με τα άλλα παιδιά θα μπορούν να καταλαβαίνουν τουλάχιστον τη ροή του μαθήματος. Μην ξεχνάτε είμαστε στην Ε΄ δημοτικού, μία αρκετά απαιτητική τάξη. Θέλω όταν είναι στην τυπική τάξη μαζί μας να νιώθουν καλά και να συμμετέχουν έστω και λίγο στα απλά πράγματα.*
- **Με τα υπόλοιπα παιδιά, τα ελληνόπουλα, ή και με συμμαθητές ίδιας καταγωγής, έχουν σχέσεις;**
- *Θα έλεγα ότι έχουν κυρίως με τα ελληνόπουλα, γιατί οι αφγανοί με τους άραβες κ.λ.π., υπάρχουνε κάποιες ψιλοκοντρίτσες και ανταγωνισμοί. Προσπαθούμε μέσα στο σχολείο να αμβλύνουμε αυτούς τους ανταγωνισμούς, αλλά καταλαβαίνετε ότι είναι πολύ δύσκολο να υπεισέλθουμε σε δικά τους θέματα πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά, δεν ξέρω εγώ τι άλλο. Αλλά όχι, ναι θεωρώ ότι υπάρχει ένα καλό κλίμα, δεν έχουν δημιουργηθεί ιδιαίτερα προβλήματα συνύπαρξης και*

συνεργασίας. Εξάλλου, η λογική του σχολείου είναι να δημιουργεί πολλά project και πολλές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν από όλες τις εθνικότητες.

- **Προηγουμένως πάνω στη ροή του λόγου μου είπατε ότι συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής.**
- *Ναι.*
- **Αυτό βοήθησε το μάθημά σας;**
- *Ναι. Βοήθησε γιατί μου έδωσε, μου έδωσε ιδέες. Πολλές φορές όταν είτε ο ένας, είτε ο άλλος έρχεται σε αδιέξοδο στο πως μπορεί να κάνει, να διαχειριστεί μία κατάσταση, μη φανταστείτε, στα πλαίσια της μαθησιακής διδασκαλίας, γίνονται συζητήσεις μεταξύ μας ή μέσα στο σύλλογο κ.λ.π., προσπαθούμε να βρούμε λύσεις, προσπαθούμε να βρούμε το καλύτερο δυνατό για να μπορέσουμε να αντεπεξέλθουμε σε αυτό στο οποίο έχουμε κληθεί να κάνουμε. Ναι, με έχει βοηθήσει αρκετά, καθότι και διότι δεν είχα την κατάλληλη ούτε εκπαίδευση, ούτε επιμόρφωση, να μπορέσω να διαχειριστώ μία τέτοια τάξη.*
- **Ο εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής είχε μια τέτοια επιμόρφωση; Τι θεωρείτε από την συνεργασία που είχατε;**
- *Όχι, απ' ό,τι γνωρίζω όχι. Ο ίδιος παραδέχεται ότι θέλει επιμόρφωση, θέλει να μάθει πολύ περισσότερα πράγματα για να μπορέσει να αντεπεξέλθει. Βέβαια, σε ό,τι αφορά τις συζητήσεις που έχουμε κάνει για τις Τάξεις Υποδοχής και στον τρόπο που πρέπει να λειτουργούν, όλοι μας, είτε έχουμε υπηρετήσει είτε όχι, σε αυτές τις τάξεις, έχουμε διαπιστώσει ότι θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος λειτουργίας! Δηλαδή, εκείνο που έχω καταλάβει είναι ότι στις Τάξεις Υποδοχής επαφίεται στην καλή θέληση του εκπαιδευτικού στον τρόπο που θα δουλέψει, ο ίδιος κρίνει και διαχωρίζει σε ομάδες τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο που έχουνε, κυρίως σε ό,τι αφορά τη γλώσσα. Και προσπαθεί να ασχοληθεί με την κάθε ομάδα ξεχωριστά, νομίζω ότι θα έπρεπε κάπου να υπάρχει διαφοροποίηση, ένας εκπαιδευτικός να έχει μια άλφα ηλικιακή ομάδα, με ένα άλφα επίπεδο, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός Τάξη Υποδοχής να έχει μια λίγο πιο προχωρημένη αν θέλετε σε ό,τι αφορά το γλωσσικό επίπεδο τάξη, για να μπορέσει να δουλέψει ομοιόμορφα μια Τάξη Υποδοχής.*
- **Σε όλο αυτό ο Διευθυντής τι ρόλο παίζει, βοηθάει την κατάσταση;**
- *Θα έλεγα ότι σε αυτό, ναι, πάρα πολύ, έχει πάρει πάνω του σε ένα μεγάλο βαθμό την διαπολιτισμική, τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου, προσπαθεί να*

λύσει πάρα πολλά προβλήματα στο πλαίσιο που μπορεί, ναι, και είναι ο καλός μας σύμβουλος!

- **Είναι ένα σχολείο το οποίο, απ' ότι έμαθα έχει παράδοση να δέχεται τα τελευταία χρόνια μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.**
- Έχει παράδοση, έχει παράδοση και προσπαθεί να κάνει, όπως είπα και στην αρχή, πάρα πολλά πράγματα, πάρα πολλές δραστηριότητες που θα φέρουν κοντά τους διαφορετικούς πολιτισμούς και θα κάνουν τα παιδιά των προσφύγων να αισθάνονται λίγο πιο όμορφα μέσα στην τάξη.
- **Οι γονείς αυτών των παιδιών; Συνεργάζεστε μαζί τους; Έχετε σχέσεις, τους ξέρετε;**
- Ναι, ναι, ναι, πάρα πολύ καλά και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, για τα παιδιά τους. Εδώ θα πρέπει να σημειώσω το εξής, ενδιαφέρονται κυρίως οι γονείς οι οποίοι το έχουν πάρει απόφαση σε ένα μεγάλο ποσοστό ότι θα παραμείνουν στην Ελλάδα σε σχέση με αυτούς που αγωνίζονται να φύγουν και να μετοικήσουν σε κάποια άλλη χώρα.
- **Δηλαδή έρχονται στους βαθμούς;**
- Έρχονται, προσπαθούν να μάθουνε για τη συμπεριφορά, πώς νιώθουν τα παιδιά τους, τους ενδιαφέρει αν έχουν μάθει τη γλώσσα, αν έχουνε καλή συμπεριφορά, αν έχουν εγκλιματιστεί, αν μένουνε μόνα τους, αν κάνουν παρέα με άλλους κ.λπ.
- **Οι γονείς των Ελλήνων μαθητών, έχουν να πουν κάτι για την ύπαρξη της Τάξης Υποδοχής στο σχολείο σας, υπάρχει κάποιο θέμα;**
- Όχι, δεν έχει πέσει κάτι στην αντίληψή μου, ίσα-ίσα όσες φορές έτυχε να είμαι, να έχουμε συνεργαστεί με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, είναι ιδιαίτερα θετικοί και ανοιχτοί σε οποιαδήποτε προσφορά βοήθειας προς την κατεύθυνση την οποία έχει θέσει το σχολείο.
- **Μιλάμε αρκετή ώρα για την τάξη, για τα παιδιά, για τον διευθυντή, για τον συνάδελφο της Τάξης Υποδοχής, γενικότερα κάνουμε μεγάλη συζήτηση γύρω από την πολυπολιτισμικότητα και πολλές φορές είπατε ότι νιώθετε στην ουσία ότι είστε σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, έχει έναν αέρα διαπολιτισμικότητας.**
- Αέρα, όχι την πραγματική ουσία της διαπολιτισμικότητας, γιατί για αυτό χρειαζόμαστε πολύ δρόμο για να το πετύχουμε ακόμα, δεν έχουμε τα μέσα, δεν

έχουμε την βοήθεια από την πολιτεία, και δεν ξέρουμε και τον τρόπο να το κάνουμε.

- **Τι τελικά είναι για σας η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;**
- *Το να φέρεις κοντά τους ανθρώπους! Να μάθεις τον άνθρωπο να σέβεται τον άνθρωπο και για να συμβεί αυτό, πρέπει να μάθει ο άνθρωπος να μην φοβάται και για να μάθει να μη φοβάται, πρέπει να τον μάθεις γιατί ο άλλος είναι διαφορετικός, αυτό για μένα είναι διαπολιτισμικό.*
- **Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρείτε από την εμπειρία σας, αλλά και από όλα αυτά που έχετε δει μέσα στα σχολεία όσον αφορά το κομμάτι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Η θεωρία γίνεται πράξη;**
- *Διαφέρει πολύ από την πράξη! Θα πρέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αλλάξει καταρχάς φιλοσοφία και να δώσει μεγαλύτερη δυνατότητα και ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν το ωρολόγιο αν θέλετε πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες των παιδιών της τάξης. Και δεν μιλάμε μόνο στην περίπτωση που έχεις μαθητή που διαφοροποιείται πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά, αλλά ακόμα και για τα ίδια τα παιδιά που έχουνε διαφοροποιήσεις. Μπορεί να έχεις μέσα ένα παιδί που έχει δυσλεξία, έτσι, το οποίο καλείσαι σαν εκπαιδευτικός να το αντιμετωπίσεις, στην πράξη, στην θεωρία πρέπει να το αντιμετωπίσεις διαφορετικά, αλλά στην πράξη καλείσαι να το αντιμετωπίσεις, όπως αντιμετωπίζεις την υπόλοιπη τάξη. Πόσο μάλλον όταν κάποιος έχει ένα διαφορετικό background.*
- **Γενικότερα, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο που εργάζεστε και γενικότερα, σε κάθε σχολείο, θεωρείτε ότι επηρεάζει τη συμπεριφορά και την πρόοδο της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών;**
- *Ναι. Είναι βασικό αυτό, να χτίσεις ένα φιλικό περιβάλλον και ένα δεκτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά αυτά θα νιώσουν άνετα και κυρίως ασφαλή, κυρίως ασφαλή, είναι πολύ σημαντικό, κάτι που δεν το πετυχαίνουν. Είναι, είναι ευλογίας έργο αν ένα σχολείο καταφέρει να δημιουργήσει ένα φιλικό περιβάλλον, γιατί πολλές φορές υπάρχει η άγνοια, υπάρχει το δεν ξέρω, υπάρχει η αδιαφορία, υπάρχουν και τα στεγανά, που εμποδίζουν να κάνεις ένα όμορφο περιβάλλον.*
- **Οι συνάδελφοι των υπόλοιπων τάξεων δέχονται αυτή την ομάδα μαθητών;**

- Στην πλειοψηφία τους είναι δεκτικοί και προσπαθούμε σε αυτή την κατεύθυνση, ναι.
- Δεν υπάρχει δηλαδή κάποιος που να μην...
- Ναι. Υπάρχει κάποιος που δεν... αλλά δε συμμετέχει το ίδιο ένθερμα στην όλη προσπάθεια, αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε και κάτι γι' αυτό!
- Ένα μεγάλο κεφάλαιο όσον αφορά αυτούς τους μαθητές, είναι η ένταξή τους, η ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εσείς τι θα λέγατε για την ένταξη, τι είναι η ένταξη;
- Εξαρτάται τι εννοούμε ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι να μάθει αυτολεξεί την ιστορία του ελληνικού έθνους ή ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι να μάθει τη φιλοσοφία, να γνωρίσει τον πολιτισμό μας, να τον δεχτεί και να μπορέσει να ζήσει μέσα σε μία ελληνική κοινωνία;
- Εσείς, ποιο από τα δύο πιστεύετε;
- Το δεύτερο πιστεύω ότι είναι ένταξη! Το δεύτερο, το να μάθεις την ιστορία απλά... ή την ιστορία, σχήμα λόγου, τα θρησκευτικά, τη γεωγραφία ή δεν ξέρω εγώ τι άλλο απλά και μόνο σαν εγκυκλοπαιδική γνώση, δεν νομίζω ότι θα είναι το σημαντικό εφόδιο για να σε βγάλει έξω στην κοινωνία μετά και μία κοινωνία η οποία διαφοροποιείται από σένα, από τις δικές του καταβολές.
- Οι σημαντικότεροι παράγοντες που κατά τη γνώμη σας εμποδίζουν την ένταξη;
- Από πού να ξεκινήσεις... Να ξεκινήσεις από το γεγονός της αίσθησης της προσωρινότητας που έχουν οι πρόσφυγες, που είναι πολύ σημαντικό στην διαδικασία ένταξης. Αν κάποιος έχει την αίσθηση ότι θα μείνει ένα 1-2-5 μήνες, 1 χρόνο σε μία χώρα και στη συνέχεια με μετοικήσει σε άλλη, τότε δεν το προσπαθεί και ο ίδιος. Από την άλλη πλευρά, έχουμε και τα δικά μας μέσα και τους δικούς μας τρόπους στη διαδικασία της ένταξης. Για παράδειγμα, σε ό,τι αφορά το σχολείο, το αν γίνεται ή όχι καλή δουλειά και αν γίνονται όλες οι προσπάθειες, όποιες μπορούν να γίνουν, επαναλαμβάνω, επαφίεται στην καλή θέληση του εκπαιδευτικού, στην διάθεση που έχει ο εκπαιδευτικός, στις γνώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός τις οποίες τις απέκτησε φαντάζομαι από την αντίστοιχη εμπειρία του υπηρετώντας το παρελθόν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, από την

βοήθεια και την διάθεση του Διευθυντή του σχολείου, γιατί σε ό,τι αφορά τα μέσα που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πενιχρά και λίγα, ελλιπή.

- **Με βάση την εμπειρία σας από τη φετινή χρονιά, πιστεύετε ότι οι πρόσφυγες μαθητές στην πλειοψηφία τους θέλουν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι;**
- *Αυτό εξαρτάται από το αν η οικογένειά τους έχει αποφασίσει να μείνει στην Ελλάδα, να εγκατασταθεί μόνιμα στην Ελλάδα ή θεωρεί ότι η παραμονή της στην Ελλάδα είναι παροδική και ψάχνει να βρει τρόπους να πάει σε κάποια άλλη χώρα. Στην πλειοψηφία τους δεν θέλουν να ενταχθούν, γιατί έχουν το αίσθημα της προσωρινότητας. Η αραβική οικογένεια από την οποία προέρχεται το παιδάκι που είναι Άραβας, που έχει αποφασίσει να μείνει στην Ελλάδα, διαπιστώνεται μία τελείως διαφορετική συμπεριφορά από το παιδί το οποίο καταβάλλει τεράστιες προσπάθειες να ενταχθεί και να ακολουθήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.*
- **Θεωρείτε ότι τόσο οι μετανάστες, όσο και οι πρόσφυγες, κυρίως οι πρόσφυγες μαθητές πρέπει να εντάσσονται εξαρχής στην τυπική τάξη ενός σχολείου μαζί με τους Έλληνες συμμαθητές τους και να έχουν την παράλληλη υποστήριξη από την Τάξη Υποδοχής, όπως είναι και το δικό σας σχολείο, ή να μάθουν πρώτα τη γλώσσα σε χωριστές δομές όπως είναι οι ΔΥΕΠ και να ενταχθούν αργότερα στην τυπική τάξη;**
- *Προκειμένου να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι και προκειμένου κυρίως να αισθανθούν τα παιδιά άνετα, για να μπορέσουν να ακολουθήσουν όλες τις υπόλοιπες μαθησιακές διαδικασίες, θεωρώ ότι πρώτα πρέπει να μαθαίνουν, υποτυπωδώς έστω την ελληνική γλώσσα προκειμένου να ενταχθούν σε μία τάξη, είτε υποδοχής, η οποία θα μπορεί να λειτουργεί καλύτερα γιατί δεν θα έχουμε την διαφοροποίηση στη γνώση της ελληνικής γλώσσας, πόσο μάλλον σε μία τυπική τάξη.*
- **Το ότι οι ΔΥΕΠ είναι μεσημέρι;**
- *Θα πρέπει να αλλάξει γενικά η λειτουργία των τάξεων που υποδέχονται διαφοροποιημένους πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά, μαθητές και οι ΔΥΕΠ και οι Τάξεις Υποδοχής και οι τυπικές τάξεις. Αν συνεχίζουν να λειτουργούν με τον τρόπο που λειτουργούμε, νομίζω ότι ποτέ δεν θα καταφέρουμε να επιτύχουμε τους επιθυμητούς στόχους!*

- **Η άποψη σας για την διγλωσσία, την πολυγλωσσία αυτών των παιδιών ποια είναι, επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις την ένταξη και άλλα πολλά;**
- *Όχι! Εγώ υποστηρίζω τη διγλωσσία. Για παράδειγμα όταν μαθαίνουμε εμείς αγγλικά δεν χρησιμοποιούμε και την ελληνική γλώσσα και την αγγλική, γιατί έχουμε την απαίτηση από έναν Άραβα, από έναν Αφγανό να χρησιμοποιεί μόνο την ελληνική γλώσσα; Θεωρώ ότι η διγλωσσία είναι καλό να υπάρχει και να γίνεται σωστή χρήση της μέσα στη διαδικασία της διδασκαλίας.*
- **Μια μεγάλη μερίδα των συναδέλφων σας εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να μιλούν αποκλειστικά και μόνο στα ελληνικά, γιατί η χρήση των μητρικών τους γλωσσών καθυστερεί σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της ελληνικής.**
- *Όχι, διαφωνώ σε αυτό, νομίζω απάντησα προηγουμένως. Όχι. Θεωρώ ότι όταν γίνεται σωστή δουλειά και ότι όταν δεν υπάρχουν αποκλεισμοί και καλλιεργείται σωστά το κλίμα εμπιστοσύνης, το κλίμα της αλληλεπίδρασης, ναι, θεωρώ ότι δεν υπάρχει πρόβλημα σε ό,τι αφορά τη διγλωσσία! Δεν νομίζω ότι η χρήση αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας βοηθάει ιδιαίτερα, λειτουργεί θεωρώ καταπιεστικά και καταναγκαστικά.*
- **Με βάση αυτά που μου είπατε για τις γλώσσες και για τη χρήση της και για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, μπορείτε να μου πείτε μία διδακτική μέθοδο που θεωρείτε αποτελεσματική για να μάθει κάποιος τη γλώσσα, πχ ένας πρόσφυγας.**
- *Ανάλογα με την ηλικία, αν έχεις να κάνεις με παιδάκια, τότε βοηθάνε πάρα πολύ οι εικόνες, βοηθάει πάρα πολύ ο υπολογιστής, η χρήση δηλαδή εφαρμογών στον υπολογιστή. Βοηθάνε πάρα πολύ τα τραγούδια, βοηθάει πάρα πολύ η σύζευξη των δύο γλωσσών. Δηλαδή, να προσπαθήσεις να προσιδιάσεις την ελληνική γλώσσα στη γλώσσα την αραβική, να βρεις κοινά σημεία, κατά τη γνώμη μου αυτό! Και νομίζω είναι ένα από τα στοιχεία στα οποία θα ήθελα, μάλλον ένας χώρος στον οποίο θα ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα και να εκπαιδευτώ περισσότερο πάνω σε αυτό.*
- **Εάν μέσα στην τάξη σας υπάρξει αύριο ένας μετανάστης ή ένας πρόσφυγας μαθητής με αναπηρία, πώς θα το αντιμετωπίζατε;**

- Δεν ξέρω, δεν έχω τις γνώσεις, ούτε την αντίστοιχη εκπαίδευση. Νομίζω ότι θα... από μόνη μου θα προσπαθήσω να βρω, να συμβουλευτώ ειδικούς, κάποιους ειδικούς και αντίστοιχα να διαχειριστώ την κατάσταση. Γιατί δεν έχω εκπαιδευτεί πάνω σε αυτό.
- **Μιλάμε για μία διπλή πρόκληση, διγλωσσία-αναπηρία!**
- Μεγάλη πρόκληση, μεγάλη πρόκληση... θέλει, θέλει να μαθαίνεις συνέχεια και μάλιστα αυτά που θα μάθεις στην θεωρία, θα πρέπει να μάθεις να τα διαφοροποιείς στον τρόπο της εφαρμογής. Είναι ξεχωριστές περιπτώσεις, είναι ιδιαίτερες περιπτώσεις και εδώ καλούμαστε, θέλουμε μάλλον βοήθεια κοινωνιολόγου, θέλουμε βοήθεια ψυχολόγου, θέλουμε βοήθεια ειδικών.
- **Εσείς έχετε έρθει αντιμέτωπη με έναν τέτοιο περιστατικό ή όχι;**
- Όχι, δεν έχει τύχει να έρθω και γι' αυτό δεν ξέρω πώς να το αντιμετωπίσω.
- **Έχετε ακούσει κάτι παρόμοιο από κάποιο συνάδελφό σας;**
- Όχι, δεν έχω ακούσει κάτι παρόμοιο, το μοναδικό που έχω συζητήσει με συναδέλφους είναι όταν προσπαθούμε να διαπιστώσουμε, όπως αυτό στο οποίο αναφέρθηκα προηγουμένως, αν ένα παιδί έχει τις ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα δυσλεξία ή κάποια άλλη μορφή, προσπαθούμε να διαγνώσουμε, χωρίς να είμαστε απόλυτοι ειδικοί πάνω σε αυτό.
- **Επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχετε παρακολουθήσει;**
- Όχι, δεν έχω παρακολουθήσει και θα σας πω τους λόγους για τους οποίους δεν έχω παρακολουθήσει. Πρώτον, δεν νομίζω ότι προσφέρονται ή δεν υπάρχει ένας καλός συντονισμός πάνω σε αυτό ή αν προσφέρθηκε κάποιος στο παρελθόν δεν το έμαθα. Στόχος μου είναι, κατευθύνομαι μάλλον στα λεγόμενα αυτοχρηματοδοτούμενα που διοργανώνουν διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας και αν έχω τα χρήματα, γιατί είναι σημαντικός παράγοντας το οικονομικό για να παρακολουθήσεις ένα σεμινάριο επιμορφωτικό και αν έχω το χρόνο, να παρακολουθήσω και κάποιο δεύτερο σεμινάριο που έχει σχέση με τη διαπολιτισμικότητα.
- **Πιστεύετε ότι σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να τίθεται κάπου και το θέμα της αναπηρίας, σαν μία πιθανή παράμετρος που δεν λαμβάνεται ιδιαίτερος υπόψιν;**

- *Ναι. Γιατί ποτέ δεν ξέρεις τι έχεις να αντιμετωπίσεις μπροστά σου και νομίζω ότι πλέον η διαφοροποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, θα πρέπει να διαχωρίζονται και να μη πηγαίνουν όλα στην ειδική αγωγή, στα ειδικά σχολεία, νομίζω ότι κάποιες περιπτώσεις εξ αυτών, μπορούν να ενταχθούν σε μία τυπική τάξη αρκεί να ξέρουμε εμείς να τις διαχειριστούμε.*
- **Απ' όσα παρατηρήσατε στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, πού πιστεύετε ότι τόσο εσείς όσο και οι συνάδελφοί σας εντοπίζετε τις επιμορφωτικές σας ανάγκες; Περισσότερο στη θεωρία, στη μικροδιδασκαλία, στο βίωμα;**
- *Σε όλα, σε όλα και στη θεωρία και σε ό,τι έχει σχέση με την μικροδιδασκαλία και σε ό,τι έχει σχέση κυρίως με την πρακτική άσκηση δυστυχώς, επειδή έχω τύχει να συζητήσω με συναδέλφους που συμμετείχαν σε τέτοια σεμινάρια, κάποια τους έχουν βοηθήσει να διαχειριστούν καταστάσεις μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη, αλλά ήτανε το εφελτήριο, δεν μπόρεσαν να συνεχίσουνε. Κάποια ήταν και η δομή τους και ο τρόπος που έγιναν δεν τους βοήθησαν καθόλου, αλλά θεωρώ ότι πρέπει ένα σεμινάριο, θα πρέπει να γίνονται επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς, γενικότερα σε έναν εκπαιδευτικό πρέπει να υπάρχουν συνεχώς επιμορφώσεις, πρέπει να επιμορφώνεται, είτε έχει μία τυπική τάξη, είτε έχει μία ιδιόμορφη τάξη, μία τάξη διαπολιτισμική, μία τάξη ειδικής αγωγής και θα πρέπει η επιμόρφωση να περιλαμβάνει όλες τις μορφές και θεωρία και πρακτική και μικροδιδασκαλία.*
- **Οι προσδοκίες σας από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ποιες είναι, πώς θα θέλατε να είναι;**
- *Να με βοηθήσει, να μου δώσει τις απαραίτητες βάσεις, τις βασικές γνώσεις, τα βασικά ερεθίσματα και από εκεί και μετά νομίζω ότι θα μπορέσω να συνεχίσω να το ψάχνω και μόνη μου πως θα μπορέσω να το διαχειριστώ. Αλλά κυρίως να με βοηθήσει να γνωρίσω καταστάσεις και όχι να έρχομαι αντιμέτωπη με καταστάσεις τις οποίες δεν ξέρω να διαχειριστώ.*
- **Κατά τη γνώμη σας ποια είναι τα εμπόδια εξαιτίας των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν συχνά, ή δεν παρακολουθούν και καθόλου επιμορφωτικά προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;**
- *Το ότι δεν διοργανώνονται πολλά, το ότι δεν διοργανώνονται... δεν έχουνε μία σταθερή ροή στην οργάνωσή τους στο πότε γίνονται, πιθανά στην απόσταση, στα οικονομικά κίνητρα, στα οικονομικά μάλλον στοιχεία γιατί αν στοιχίζει, σας είπα και προηγουμένως ελάχιστοι θα διαθέσουνε χρήματα δεδομένου των*

οικονομικών συνθηκών και υποχρεώσεων του καθενός. Πιθανά η θεματολογία να μην είναι αυτή η οποία καλύπτει τις ανάγκες ενός εκπαιδευτικού. Για το γεγονός ότι δεν υπάρχει συντονισμός πάνω σε αυτού του είδους τα προγράμματα.

- **Τα επιθυμητά κίνητρα εν τέλει ποια είναι;**
- *Τα επιθυμητά κίνητρα ποια είναι; Θα μπορεί να γίνει ένα σεμινάριο εξ αποστάσεως, η θεματολογία του, ο καλός συντονισμός και η καλή οργάνωση. Και να προσφέρονται συνεχώς καθόλη τη διάρκεια του χρόνου, όχι σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους γιατί άνθρωποι είμαστε, μπορεί σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο για «χ» λόγους να μην μπορώ να το παρακολουθήσω.*
- **Εσείς σε ποιους τομείς θεωρείτε γενικότερα πως ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται να λαμβάνει συνεχή επιμόρφωση;**
- *Σε όλους, νομίζω ότι σας κάλυψα. Επειδή είμαστε εκπαιδευτικοί και επειδή τα πράγματα αλλάζουν και δεν μιλάμε μόνο σε ό,τι αφορά την ύλη, και στο πως θα πρέπει να την διδάξουμε, αλλά και στο ότι αφορά τις εκπαιδευτικές μεθόδους, σε ό,τι αφορά τις προσεγγίσεις, σε ό,τι αφορά στο να μάθουν, την ενσυναίσθηση, στο να μάθουμε να ψυχολογούμε σωστά τους μαθητές μας, στο να μάθουμε να διαχειριζόμαστε πράγματα, στο να μάθουμε να διαχειριζόμαστε το χρόνο μας στα πλαίσια μίας διδασκαλίας, στο να μάθουμε να κάνουμε διαφοροποιημένη εκπαίδευση, πολλά πράγματα.*
- **Κλείνοντας τη συζήτηση, θα ήθελα να μου πείτε δύο πράγματα, πρώτον η ιδανική επιμόρφωση για εσάς, ποια είναι;**
- *Μία επιμόρφωση αν θα είναι συνεχής, μία επιμόρφωση η οποία θα δίνει εκείνα τα εφόδια σε εμάς τους εκπαιδευτικούς να μπορούμε να λύνουμε τα όποια προβλήματα, μία επιμόρφωση η οποία θα μας δώσει εκείνα τα ερεθίσματα τα οποία θα τα αξιοποιήσουμε για να βρούμε τις δικές μας μεθόδους να περάσουμε την μάθηση και την γνώση μέσα από τα παιδιά. Μία επιμόρφωση η οποία θα με μάθει να καταλαβαίνω καλύτερα την ψυχολογία του μαθητή μου.*
- **Και το δεύτερο που θέλω να σας ρωτήσω, βασικά να μου πείτε ποια είναι η δική σας προσωπική πρόταση ως εκπαιδευτικός για την βελτίωση της εκπαίδευσης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στη χώρα μας, τι πιστεύετε ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να βελτιώσουμε την εκπαίδευση αυτών των παιδιών, είτε προσφύγων, είτε μεταναστών που φοιτούν εδώ και χρόνια στις τάξεις μας;**

- Να αναπτύξουμε πρώτα και κύρια το αίσθημα της ενσυναίσθησης, να αναπτύξουμε την διαπολιτισμική μας ικανότητα και από εκεί και μετά να υπάρχει μία πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-διευθυντή, εκπαιδευτικών-πολιτείας, να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα βασίζεται πάνω σε στέρεες βάσεις τις οποίες θα σέβονται την διαφορετικότητα, θα σέβονται τον άνθρωπο και θα δίνουν τα εργαλεία σε εμάς τους λειτουργούς να δουλέψουμε πάνω σε αυτή την κατεύθυνση.
- **Έχετε να προσθέσετε κάτι ακόμα;**
- *Όχι, σας ευχαριστώ.*
- **Σας ευχαριστώ κι εγώ.**

Συνέντευξη Τυπικής Τάξης 9

- **Είστε εκπαιδευτικός σε μία τυπική τάξη ενός σχολείου στο Νομό Πρεβέζης. Το συγκεκριμένο σχολείο έχει Τάξη Υποδοχής, έχω πάρει συνέντευξη από την εκπαιδευτικό της, εσείς όπως ήδη ανέφερα έχετε μία τυπική τάξη, η συνθήκη αυτή για εσάς, η ύπαρξη Τάξης Υποδοχής στο σχολείο, πώς είναι, πώς το βλέπετε;**
- *Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει Τάξη Υποδοχής, ειδικά όταν έχουμε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές αντιλήψεις, ιδέες, σε επίπεδο κοινωνίας, σε επίπεδο συνεννόησης. Άρα λοιπόν, η Τάξη Υποδοχής είναι αυτή που αποτελεί τη γέφυρα για να ενσωματωθούν τα παιδιά, χωρίς να χάσουν την ιδιαιτερότητά τους βέβαια, να ενσωματωθούν στο γενικότερο κλίμα του σχολείου.*
- **Συνολικά στην τάξη σας πόσα παιδιά έχετε;**
- *Στην τάξη έχουμε 19 μαθητές, από τους οποίους οι τρεις είναι από την Αλβανία, το ένα παιδί είναι κορίτσι που ήρθε τον Φεβρουάριο, τα άλλα δύο είναι αγόρια και φοιτούν στο σχολείο από την αρχή της χρονιάς, μπήκαν στην Γ' τάξη λόγω ηλικίας, βέβαια δεν μιλούν πολύ καλά τα ελληνικά και κυρίως το κορίτσι που ήρθε στη μέση της χρονιάς.*
- **Εσείς το ότι δεν μιλούν καλά ελληνικά πώς το αντιμετωπίζετε;**
- *Παρακολουθούν τις περισσότερες φορές το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Τμήμα Υποδοχής, επίσης προσπαθούμε να δημιουργήσουμε με τις παρέες των*

παιδιών να τα προσεγγίσουμε, ούτως ώστε μιλώντας έστω και προφορικά να έρθουν σε επικοινωνία και άρα να ανοίξουν και να ενσωματωθούν στο γλωσσικό πλαίσιο επικοινωνίας.

- **Εσείς μέσα στην τάξη, έχετε τρία παιδιά από την Αλβανία, πώς διαμορφώνετε το μάθημα για να τους εντάξετε κι αυτούς μέσα στο σύνολο και να μπορέσουν να παρακολουθήσουν;**
- *Πέρα από το ότι θα αισθανθεί οικεία κάποιος όταν αναγνωριστεί αυτό που λέμε η πολιτισμική του ιδιαιτερότητα, όταν βρεις τρόπους μέσα στην τάξη να δώσεις και στοιχεία της δικής του πολιτισμικής ταυτότητας, παράδειγμα να μιλήσουν και να πούνε, να γράψουν την ημερομηνία, κάτω από τα ελληνικά, να γράψουν και αυτοί στη δική τους γλώσσα ή να μιλήσουν και να πουν το καλημέρα και στη δική τους γλώσσα. Αυτό, αυτόματα, τους δίνει την έννοια της ταυτότητας και τους βοηθάει να κάνουν και το πέρασμα στο άλλο πολιτισμικό περιβάλλον.*
- **Εσείς έχετε δουλέψει ξανά με τέτοια παιδιά;**
- *Έχω ξαναδουλέψει με παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία ήτανε στην τάξη και προσπαθούσαν με έναν τρόπο να τα ενσωματώσουμε στην ολική λειτουργία του τμήματος.*
- **Βλέπω εδώ από τις απαντήσεις που μου έχετε δώσει ότι έχετε πολλά χρόνια εμπειρία με τέτοιους μαθητές. Μου λέτε κάτω από δέκα χρόνια.**
- *Ναι, ναι.*
- **Επομένως γνωρίζετε αρκετά πράγματα γι' αυτά τα παιδιά.**
- *Ναι.*
- **Η παρουσία τους μέσα στην τάξη σας δημιουργεί προβλήματα και δυσκολίες;**
- *Αν ξεκινήσεις και δεις την παρουσία παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό χώρο ως πρόβλημα, νομίζω ότι όποια προσπάθεια έχει αποτύχει. Άρα είναι μια πρόκληση, μια πρόκληση θετική και για τον δάσκαλο και για τους μαθητές του. Σίγουρα υπάρχει δυσκολία στην αρχή στην επικοινωνία. Πρέπει να βρεις ένα πλαίσιο επικοινωνίας με βασικές καθημερινές λέξεις, σε περίπτωση που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά, ούτως ώστε να μουν σιγά-σιγά σε αυτό που λέμε καθημερινότητα, επικοινωνία στα βασικά, και μετά να στηθεί ένα πρόγραμμα, ένα παράλληλο πρόγραμμα, ούτως ώστε ανάλογα με το τι στόχους θα θέσει στα παιδιά αυτά, ανάλογα με το τι παίρνει, σε ποιο σημείο γλωσσομάθειας*

βρίσκονται, που θέλουμε να πάμε, μέσα από την καθημερινή επαφή και με διαφοροποιημένη ουσιαστικά διδασκαλία, να καταφέρεις να δώσεις ερεθίσματα τέτοια που θα τους κάνουν να μιλήσουν και να προχωρήσουν στη γλώσσα.

- **Ένα παράδειγμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως είπατε;**
- *Ένα παράδειγμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να είναι αν παράδειγμα κάνουμε, στις μικρές τάξεις, και κάνουμε για τις μέρες της εβδομάδος, να γράψουμε για παράδειγμα τις ημέρες της εβδομάδος και στη γλώσσα προέλευσης του παιδιού ή να σηκωθεί στην τάξη και να μιλήσει για τις ημέρες της εβδομάδος ή να παρουσιάσει μια ιστορία, μια ιστορία... τώρα αυτό δύσκολο βέβαια, ανάλογα με τη γλωσσομάθεια, αλλά ουσιαστικά με μικρά βήματα, με πολύ μικρά καθημερινά, σε επίπεδο καθημερινής επαφής, αποτύπωση απλών λέξεων, απλών φράσεων καθημερινών, παράδειγμα το καλημέρισμα, ημέρα της εβδομάδος. Χρησιμοποιώντας και τις ιδιαίτερες δεξιότητες, όλα τα παιδιά έχουν κάτι ιδιαίτερο, να πας να ξεκινήσεις, να βρεις τι ιδιαίτερο έχει το παιδί, τι είναι αυτό που μπορεί να του δώσει χαρά και να ξεκινήσεις από εκεί.*
- **Εσείς, ως δάσκαλος τυπικής τάξης, τι θα χρειαζόσασταν για να λειτουργήσετε καλύτερα στο μάθημα έχοντας μέσα και διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές;**
- *Σίγουρα πολύ σημαντικό είναι το επίπεδο της γλώσσας, σε τι σημείο βρίσκονται τα παιδιά. Αν δηλαδή έχουν μερική γνώση της γλώσσας, αν δεν μιλούν καθόλου. Αν δεν μιλούν καθόλου, εννοείται είναι πιο μεγάλη η πρόσκληση, γιατί θα χρειαστεί σίγουρα και πιο εξειδικευμένη και πιο ταχύρρυθμη διαδικασία. Αλλά κυρίως υλικό τέτοιο που να μπορείς με βάση τη γλώσσα προέλευσης, να δώσεις στον μαθητή τη δυνατότητα να κάνει αυτά τα μικρά, τα μικρά βήματα.*
- **Με το μάθημα τι γίνεται, τα συγκεκριμένα παιδιά πώς τα πάνε στο μάθημα;**
- *Ανάλογα, βέβαια, είπαμε με την γλωσσομάθεια των παιδιών, αν έχουμε παιδιά που υστερούν, δεν έχουν καθόλου γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, εννοείται ότι απαιτείται ένα διπλό πρόγραμμα, κάποιες ώρες στο Τμήμα Υποδοχής, ούτως ώστε με ένα ταχύρρυθμο τρόπο να αποκτήσουν μαζικές γνώσεις-δεξιότητες, αλλά να μην αισθάνονται απομονωμένα, στα μαθήματα και στις δραστηριότητες που μπορούν να ενσωματωθούν στην τάξη να είναι εκεί με τη δική του υποστήριξη σε ό,τι μπορώ.*

- **Ξεκινήσατε τη χρονιά σας με δύο παιδιά από την Αλβανία, που δεν γνώριζαν καλά τα ελληνικά, ήρθε μετά και το κοριτσάκι, οι βασικοί σας στόχοι μέσα στη χρονιά; Το ότι είχατε ως πούμε μαθητές από την Αλβανία που δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα ποιοι είναι, να καταφέρετε τι από την αρχή μέχρι το τέλος;**
- *Ναι. Δεδομένου ότι τα παιδιά παρακολουθούν ώρες στο Τμήμα Υποδοχής, τις ώρες λοιπόν που ήταν μαζί μας αξιοποιήσαμε όλο το υλικό, ό,τι μπορούσαν, ό,τι έπαιρναν σαν επίπεδο γλωσσομάθειας στο Τμήμα Υποδοχής και μετά μέσα στην τάξη προσπαθήσαμε να τους δώσουμε την αίσθηση ότι δεν αποτελούν ξέχωρο κομμάτι, αλλά να συμμετέχουν σε ό,τι μπορούσαν και ιδιαίτερα σε κάποια μαθήματα, μαθήματα που η γλώσσα δεν αποτελεί εμπόδιο, πώς να το πω, μαθηματικά για παράδειγμα, ή σε άλλα μαθήματα που μπορούν να εκφραστούν με άλλο τρόπο.*
- **Ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι της χρονιάς;**
- *Βασικοί στόχοι της χρονιάς είναι, με βάση τη συμμετοχή των παιδιών στο Τμήμα Υποδοχής, και βέβαια την πρόοδο που έχουνε, βασικός στόχος είναι η ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνική ομάδα. Γιατί αν ένα παιδί δεν καταφέρει να ενσωματωθεί στην κοινωνική ομάδα, δυσκολεύεται και το επίπεδο της εξέλιξης στην γλωσσομάθεια. Άρα μέσα από τα παιχνίδια, ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια γνωριμιά, δράσεις με εικαστικά όπου μπορούν να ενσωματωθούν και γλωσσικά, σημεία επικοινωνίας, είναι βασικοί στόχοι. Στόχος είναι, στο τέλος της χρονιάς, να καταφέρουν τα παιδιά να σταθούν άνετα με τους συμμαθητές τους, μέχρι ένα βαθμό, και να μπορέσουμε ουσιαστικά σιγά-σιγά να λειτουργούν σε αυτή την παράλληλη στη διπλή λειτουργία της γλώσσας της μητρικής και της Τάξης Υποδοχής.*
- **Θέλουμε να τα εντάξουμε αυτά τα παιδιά;**
- *Ενσωμάτωση – ένταξη, ουσιαστικά λέμε ενσωματώνουμε - αφομοιώνουμε. Δεν αφομοιώνουμε, ενσωματώνουμε με την έννοια της ένταξης. Δηλαδή όταν λέω ενσωματώνω, στο σώμα, στο κοινωνικό σώμα, χωρίς όμως να απαλείφεται η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα. Ενώ αν πούμε, αν πούμε αφομοίωση εκεί επιδιώκουμε ουσιαστικά να σβήσουμε ότι έχει αποτυπωθεί σαν πολιτισμική ιδιαιτερότητα.*

- **Κατά τη γνώμη σας, στα παιδιά αυτά, και από την εμπειρία σας και από τη φετινή χρονιά, αρέσει περισσότερο η τυπική τάξη, ή η Τάξη Υποδοχής;**
- *Νομίζω ότι, νομίζω ότι τους αρέσει περισσότερο η Τάξη Υποδοχής από την τυπική τάξη, γιατί δεν είναι βέβαια στο ίδιο επίπεδο με τους Έλληνες συμμαθητές τους, στο κομμάτι το γνωστικό. Αλλά όσο περνάει ο καιρός και αναπτύσσονται σχέσεις, στο διάλειμμα, κοινές δράσεις, αρχίζει και αντιστρέφεται αυτό το πράγμα και επιθυμούν την τυπική τάξη περισσότερο από το Τμήμα Υποδοχής.*
- **Με τους Έλληνες συμμαθητές τους, έχουνε σχέσεις, επαφές, παίζουν, συναναστρέφονται μεταξύ τους;**
- *Στο διάλειμμα τα παιδιά μιλούν τη διεθνή γλώσσα του παιχνιδιού, όπου χωρίς ιδιαίτερες έτσι επεξηγήσεις, μπορούν να παίζουν, μπορούν να βρουν τρόπους επικοινωνίας και αυτό χρησιμοποιείς, παίρνεις δηλαδή σαν αφετηρία τον τρόπο που αυθόρμητα τα παιδιά επικοινωνούν, μέσα από το παιχνίδι και άρα, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι πολλές φορές, προσθέτεις και βάζεις σιγά-σιγά πράγματα. Παιδιά που θα έρθουν πιο κοντά σε αυτά να λειτουργήσουν ως οδηγοί, ως θα λέγαμε παιδιά που θα τους δώσουν και το ερέθισμα για να μιλήσουν.*
- **Όσον αφορά τους συναδέλφους, τον Διευθυντή, τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής, πρώτα πάμε σε αυτό το κομμάτι, έχετε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής του σχολείου σας; Δηλαδή συνεργάζεστε για το πώς θα κινηθείτε με τα παιδιά που έχετε εσείς μέσα στην τάξη;**
- *Ναι, είναι απαραίτητη η συνεργασία, αν δεν υπάρχει συνεργασία, δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτό το πράγμα, πρέπει να είναι αμφίδρομη η σχέση Τάξης Υποδοχής και τυπικής τάξης, ούτως ώστε να λειτουργούν τα παιδιά σε ένα πέρασμα. Γιατί η Τάξη Υποδοχής είναι μία τάξη προσωρινής παραμονής με στόχο την τάξη, την τυπική τάξη.*
- **Ο Διευθυντής σε όλο αυτό το πλαίσιο, είναι υποστηρικτικός;**
- *Ναι, είναι αρκετά υποστηρικτικός σε ό,τι χρειάζεται, ούτως ώστε τα παιδιά να αποκτήσουνε μια καλή, έτσι, να αισθανθούν άνετα στο σχολικό περιβάλλον, να μην έχουν προβλήματα, να μην αισθανθούν, έτσι, αποκομμένα από το σύνολο. Ναι, νομίζω ότι είναι υποστηρικτικό το κομμάτι αυτό.*

- **Από την πλευρά των συναδέλφων εκπαιδευτικών, έχετε παρατηρήσει κάποια αρνητική στάση, ξενοφοβική συμπεριφορά απέναντι σε αυτή την ομάδα μαθητών;**
- *Ναι, νομίζω ότι έχουμε διαφοροποιημένες στάσεις και συμπεριφορές. Δηλαδή, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι πολύ ανοιχτοί στην παρουσία αυτών των παιδιών, που τα βλέπουν ως ανθρώπινες οντότητες και τα βλέπουν με πολύ ενδιαφέρον γιατί είναι κομιστές ενός διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που στέκονται, θα λέγαμε, έτσι απόμακρα με μια στάση, αν όχι αδιαφορίας, επιφύλαξης απέναντι στον ξένο, αλλά αυτό είναι ένα γενικότερο σημείο που αποτυπώνουν τη στάση του κάθε ανθρώπου.*
- **Οι γονείς των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών, έρχονται στο σχολείο, ενδιαφέρονται, έχετε σχέσεις μαζί τους;**
- *Ναι. Να ξεκινήσουμε από το γεγονός ότι αυτοί οι άνθρωποι πάντα έρχονται, έρχονται βέβαια, και έρχονται με πολλή συστολή απέναντι στο σχολείο γιατί είναι και γι' αυτούς ένα περιβάλλον ξένο, είναι η δυσκολία που έχουν πολλές φορές να επικοινωνήσουν. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές, δείχνουν ενδιαφέρον, και είναι το ενδιαφέρον του ανθρώπου που αισθάνεται και ο ίδιος την δυσκολία αυτή, γιατί ό,τι αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, με μεγαλύτερο ίσως επίπεδο αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.*
- **Οι γονείς των Ελλήνων μαθητών για την ύπαρξη της Τάξης Υποδοχής στο σχολείο, έχουν να πούνε κάτι, υπάρχουν αντιδράσεις;**
- *Ναι. Και εδώ είναι κι εδώ έχουμε διαφορετικές αντιμετωπίσεις και απόψεις, υπάρχουν ανοιχτοί άνθρωποι που θεωρούν ευκαιρία να βρίσκονται τα παιδιά τους, παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ότι είναι ουσιαστικά ένα άνοιγμα στο επίπεδο των σχέσεων, των γνώσεων. Υπάρχουν όμως και πολλοί γονείς με προκαταλήψεις που γι' αυτούς ο ξένος αποτελεί την απειλή, αποτελεί τον διεκδικητή και έτσι εκφράζονται αρκετές φορές αρνητικά στο να μην είναι τα παιδιά τους, να μην καθίσουν στο ίδιο θρανίο, να μην είναι στη τάξη και πολλά άλλα.*
- **Μία τελευταία ερώτηση πάνω σε αυτό το κομμάτι των παιδιών, όσον αφορά τις θρησκείες, εδώ τι γίνεται; Έχω μιλήσει με πολλούς εκπαιδευτικούς, έχω μελετήσει πάρα πολύ το Προσφυγικό, εκεί υπάρχει διαφορετική θρησκεία 100%, εσείς έχετε παιδιά από την Αλβανία, εδώ τι**

συμβαίνει; Μπορείτε να μου μιλήσετε και ειδικότερα και γενικότερα την αίσθησή σας πάνω στο κομμάτι θρησκεία.

- Το κομμάτι της θρησκείας είναι πολύ σημαντικό γιατί είναι στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας. Και όταν μιλάμε για θρησκεία, μιλούμε για έναν αιγιματικό κώδικα της ζωής, τις σχέσεις των ανθρώπων και είναι αυτό που μέχρι ένα σημείο προσθέτει στην ταυτότητα του κάθε ανθρώπου. Τώρα αυτό μπορεί να λειτουργήσει διαχωριστικά και μπορεί να λειτουργήσει, να λειτουργήσει συνενωτικά, ανάλογα με το πώς βλέπει κανείς τη θρησκεία. Η θρησκεία μπορεί να λειτουργεί ως όργανο που ουσιαστικά διαχωρίζει τους ανθρώπους και τους βάζει σε μια αντιπαλότητα, όταν αποκτά πολιτικά χαρακτηριστικά ή μπορεί να τους συνενώσει στην συνάντηση των υπαρξιακών ερωτημάτων που υπάρχουν σε όλα τα θρησκευτικά ρεύματα. Τώρα ειδικότερα στο σχολείο, στο δημόσιο χώρο, η δική μου, η προσωπική μου άποψη είναι ότι η θρησκεία, οι θρησκευτικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις πρέπει ουσιαστικά να κινούνται στο χώρο του δημόσιου, στο δημόσιο χώρο και τον ιδιωτικό χώρο. Δηλαδή να αποτελούν στοιχεία ατομικής έκφρασης και παράλληλα σημεία ελεύθερης δημόσιας έκφρασης.

Το πρόβλημα δημιουργείται όταν η θρησκεία αποκτά κρατικά χαρακτηριστικά, ταυτίζεται με αυτό που λέγεται πολίτης. Όταν ο πολίτης μιας χώρας ταυτίζεται και με τις θρησκευτικές του αντιλήψεις, αυτό δημιουργεί προβλήματα. Το σχολείο καλύπτει κατά την γνώμη μου, να δώσει περισσότερη έμφαση στον λειτουργικό χώρο της θρησκείας, μέσα από την αναζήτηση των πανανθρώπινων γενικότερα ερωτημάτων. Πολύ πρακτικότερα τώρα, επειδή το σχολείο σαν λειτουργία υπάρχει το μάθημα των θρησκευτικών, υπάρχουν όλα αυτά, νομίζω ότι σε επίπεδο γνώσης δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλο το πρόβλημα γιατί και τα παιδιά από διαφορετικά θρησκευτικά περιβάλλοντα μπορούν ουσιαστικά να δουν, να γνωρίσουν, να ακούσουν, πρέπει ταυτόχρονα όμως βέβαια κι εμείς να είμαστε ανοιχτοί σε άλλες, σε άλλες απόψεις, με την έννοια της ενημέρωσης πως βλέπουν οι άλλοι, μέσα από ποια ματιά βλέπουν ουσιαστικά τον κόσμο, πως ερμηνεύουν. Όσον αφορά το κομμάτι των ιδιαίτερων θρησκευτικών αντιλήψεων το σχολείο, το σχολείο είναι ανοιχτό, δεν διαχωρίζει τους μαθητές με βάση τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις. Βέβαια, είναι αποτυπωμένο στη σχολική καθημερινότητα, μάλλον στην σχολική ζωή υπάρχει η έντονη παρουσία της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης με τη συμμετοχή των μαθητών σε εκδηλώσεις θρησκευτικού

περιεχομένου, παράδειγμα όπως είναι ο εκκλησιασμός. Εκεί τώρα υπάρχει η δυνατότητα του μαθητή που είναι από άλλο θρησκευτικό πλαίσιο να μη συμμετέχει, αλλά ταυτόχρονα αυτό λειτουργεί και ως μπούμερανγκ γιατί πολλές φορές θα δημιουργήσει απόσταση και στιγματισμό από τους άλλους μαθητές. Εκεί πρέπει να δούμε λίγο το πώς μπορούμε να διαχειριστούμε σαν κοινωνία αυτό που λέγεται θρησκευτική πίστη και να το αποσυνδέσουμε από την ταυτότητα του πολίτη, ο οποίος ουσιαστικά πρέπει να κρίνεται με βάση περισσότερο κοινωνικά χαρακτηριστικά κατά τη γνώμη μου.

- **Τι είναι για σας αυτή η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που τόσο συζητάμε τα τελευταία χρόνια;**
- *Εντάξει, είναι για μένα ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα γιατί στο επίπεδο των σπουδών μου ασχολήθηκα με την διαχείριση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας, όπως αυτή αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού. Αλλά πέρα από αυτό, είναι γενικότερο το ενδιαφέρον, πολυπολιτισμικότητα είναι αυτό που λέμε συνάντηση πολιτισμών. Ουσιαστικά δηλαδή αυτό που ο καθένας κουβαλάει αυτό που αποτελεί ταυτότητά του να είναι σημείο συνάντησης και όχι σημείο αποκλεισμού. Η διαπολιτισμικότητα δεν νοείται ως δημιουργία ενός υπερπολιτισμού, ούτε ενός πολιτισμού μωσαϊκού. Ζούμε σε ένα χώρο, συναντιόμαστε άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχει ο καθένας την ταυτότητά του και ταυτόχρονα βρίσκουμε ένα τρόπο να γνωρίσουμε ο ένας τον άλλο και να συνυπάρξουμε σε αυτό που λέγεται κοινωνική ζωή με τους κοινωνικούς όρους που θέτει η κάθε κοινωνία.*
- **Τι πιστεύετε, έχουμε τη θεωρία;**
- *Ναι.*
- **Γίνεται πράξη ή όχι; Υπάρχει δηλαδή εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη στην χώρα μας ή όχι;**
- *Γενικότερα, γενικότερα η θεωρία, η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη έχει έτσι μια δυσκολία, όπως και το αντίστοιχο πολλές φορές μπορώ να πω. Στη χώρα μας όμως, η χώρα μας μπορεί σε επίπεδο θεωρητικό να αποτυπώνεται ως μια χώρα με αρκετά ανοιχτό πλαίσιο αντιλήψεων, αλλά νομίζω ότι ακόμα παραμένουμε μια βαθιά συντηρητική κοινωνία που δυσκολεύεται να αποδεχθεί τον άλλον, να αποδεχθεί τον ξένο και το λέω αυτό έχοντας υπόψη μου και εμένα.*

Δηλαδή μπορεί σε θεωρητικό επίπεδο να έχω όλη αυτή την... αλλά πολλές φορές η πρώτη συνάντηση μας κουμπώνει με τον διαφορετικό, μέχρι ουσιαστικά να αρχίσουμε να αφήνουμε να λογικοποιούμε ουσιαστικά τη στάση μας και να την βάζουμε σε ένα πλαίσιο ανθρώπινης επικοινωνίας περισσότερο.

- Προηγουμένως κάναμε λόγο λιγάκι περί ενσωμάτωσης ένταξης, το θέσαμε λίγο το θέμα. Θέλω να μου πείτε επειδή όταν μιλάμε για προσφυγικό, για μεταναστευτικό, ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο είναι αυτό της ένταξης αυτών των ανθρώπων, των μαθητών στην κοινωνία και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Τι είναι για σας η ένταξη, πώς θα ορίζατε αυτή την έννοια, πώς την αντιλαμβάνεστε;
- Εντάξει, η ένταξη είναι η κίνηση, κίνηση να μπω σε μια ομάδα, μπαίνοντας σε μια ομάδα κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Σίγουρα σέβομαι αυτά τα χαρακτηριστικά που έχει η κάθε κοινωνική ομάδα, ταυτόχρονα όμως για να αποτελέσουν μέρος αυτής της κοινωνικής ομάδας, πρέπει να φέρω κι εγώ κάτι, αυτό που φέρω στην προκειμένη περίπτωση είναι το ιδιαίτερο πολιτισμικό στίγμα. Άρα, είναι μια τέτοια προσπάθεια να ενταχθώ σε ένα καινούριο περιβάλλον. Βέβαια, χωρίς να χάσω εντελώς αυτό που λέμε προσωπική ταυτότητα, σεβόμενος παράλληλα όμως και το τι σημείο αναφοράς έχει αυτή η κοινωνική ομάδα στην οποία θα ενταχθώ! Να είναι, δηλαδή δεν μπορούμε, δεν μιλάμε για αφομοίωση των ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά ταυτόχρονα χρειάζεται και μια εκπαίδευση ούτως ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν στις βασικές δομές της κοινωνικής ομάδας ως πολίτες της χώρας.
- **Οι βασικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη, ποιοι θα λέγατε ότι είναι;**
- Από την πλευρά των μεταναστών, των ανθρώπων που έρχονται από διαφορετικά θρησκευτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα πιστεύω ότι είναι ο τρόπος που... μάλλον το γεγονός ότι τα ιδιαίτερα αυτά στοιχεία και ιδιαίτερα η θρησκευτική τους ταυτότητα, αποκτά και κοινωνική και πολιτική ταυτότητα. Ουσιαστικά δηλαδή υπάρχει δυσκολία όταν θέλουν αυτή την ιδιαίτερη ερμηνευτική προσέγγιση του κόσμου να την επιβάλουν στο χώρο υποδοχής, όταν ήθη, έθιμα, συνήθειες είναι εντελώς ανάποδα θα λέγαμε με το πλαίσιο της κοινωνίας υποδοχής όταν αυτά τα αποζητούν με ένα τρόπο πιεστικό και πολλές φορές έντονο. Εκεί είναι το σημείο σύγκρουσης και εκεί είναι που χρειάζεται η

εκπαίδευση, να καταλάβει ο ένας τον άλλον, και που μπορεί να συναντηθούν κάποια πράγματα. Για παράδειγμα το «σκληρό» Ισλάμ έχει στοιχεία πολιτικής θρησκείας που δεν μπορούν να... όχι να κατανοηθούν, δεν μπορεί να γίνουν ανεκτά σε μια δυτικοευρωπαϊκή κοινωνία, όσον αφορά τον τρόπο των σχέσεων μεταξύ φύλων και πολλά άλλα.

- **Τώρα, μιλήσαμε πολύ για τους μετανάστες. Με πρόσφυγες δεν έχετε κάποια εμπειρία.**
- Όχι, όχι.
- **Το προσφυγικό είναι ένα ζήτημα που την τελευταία τετραετία απασχολεί έντονα τη χώρα μας λόγω του πολέμου στη Συρία κ.λπ., έχουν έρθει πάρα πολλοί πρόσφυγες, έχουν δημιουργηθεί πάρα πολλές ανάγκες, σε συγκεκριμένες περισσότερο περιοχές, στο Νομό σας δεν υπάρχει τόσο έντονο το φαινόμενο. Αυτό που θέλω να μου πείτε, με βάση όλα αυτά που ακούτε, την εμπειρία σας σαν εκπαιδευτικός γενικότερα και την άποψή σας σαν άνθρωπος, θεωρείτε ότι τόσο οι μετανάστες που δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα, όπως και τα παιδιά που είχατε στην αρχή δεν γνώριζαν τη γλώσσα, όσο και οι πρόσφυγες μαθητές, πρέπει να εντάσσονται εξ αρχής στην τυπική τάξη μιας σχολικής μονάδας μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές τους, για να έχουν και παράλληλη υποστήριξη της Τάξης Υποδοχής, όπως είναι και το μοντέλο του σχολείου σας, ή πρέπει πρώτα να μάθουν τη γλώσσα σε χωριστές δομές όπως είναι ΔΥΕΠ και να ενταχθούν αργότερα στην τυπική τάξη; Οι ΔΥΕΠ είναι οι Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων που λειτουργούν τις μεσημεριανές ώρες με απογευματινές, τι πιστεύετε;**
- *Ναι, πιστεύω ότι... εντάζει οι δυσκολίες είναι αρκετές, δεν είναι εύκολο να εντάξεις σε μία τυπική τάξη κατευθείαν παιδιά που δεν έχουν κανένα, καμιά δυνατότητα, καμιά προετοιμασία γι' αυτό. Από την άλλη το να κρατάς κλειστά τα πλαίσια μιας ιδιαίτερης γι' αυτούς, έτσι, αγωγής, γκετοποιεί και δημιουργεί προβλήματα αργότερα σε αυτό που λέμε ενσωμάτωσης - ένταξης στην κοινωνία. Πιστεύω ότι πρέπει να είναι κάπου ανάμεικτο το μοντέλο, δηλαδή να υπάρχει παράλληλη και παράλληλη λειτουργία και των δύο και του τμήματος και των δομών, πολύ πιο υποστηρικτικά στην αρχή, αλλά ταυτόχρονα να υπάρχει η δυνατότητα κάποιες χώρες, κάποιες στιγμές να μπαίνουν και στις τάξεις, στις*

τυπικές τάξεις, στο χώρο του σχολείου για να ενσωματώνονται σιγά-σιγά. Αν κρατήσουμε αποκλεισμένο για μεγάλο χρονικό διάστημα κάποιον, τι περιμένουμε, περιμένουμε να του μάθουμε παράδειγμα να μιλάει ελληνικά να πάρει και μετά να του πούμε έλα μπες στο περιβάλλον; Νομίζω είναι σαν τον άνθρωπο που θέλει να μπει στη θάλασσα, δεν έχει ξανακολυμπήσει, εντάζει, κάποιιοι μαθαίνουν λέει να κολυμπούν, άμα τον πετάζουν μπορεί, μπορεί και να πνιγεί όμως. Η πρακτική ποια είναι, του φοράμε ένα σωσίβιο και ενώ είναι δίπλα στη θάλασσα, με το σωσίβιο που έχει σιγά-σιγά μπαίνει-μπαίνει-μπαίνει μέχρι που να το βγάλει. Αυτή η παράλληλη είναι κατά τη γνώμη μου λειτουργία.

- **Μάλιστα. Τώρα, όσον αφορά τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία αυτών των παιδιών, όταν μιλάμε για οικονομικούς μετανάστες μιλάμε κυρίως για διγλωσσία, τη γλώσσα τους και την ελληνική που θέλουν να μάθουν, όσον αφορά τους πρόσφυγες και πολυγλωσσία, τη γλώσσα τους, τα αγγλικά, τα ελληνικά που προσπαθούν να μάθουν, πιστεύετε ότι όλο αυτό, η διγλωσσία, η πολυγλωσσία αυτών των παιδιών, επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις, την ένταξη, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις;**
- *Επιστημονικά ξέρουμε ότι η πολυγλωσσία, η διγλωσσία αυξάνει κατά πολύ το γνωστικό θα λέγαμε, το γνωστικό απόθεμα. Ουσιαστικά δηλαδή ένας άνθρωπος που μιλάει παραπάνω από μία γλώσσα, αναπτύσσει και άλλες ικανότητες, αντίληψης, κριτικής σκέψης, άρα, εκ των πραγμάτων, αν μείνουμε σε αυτό που λέει το επιστημονικό πλαίσιο αυτά τα άτομα υπερτερούν, πολύ πιο εύκολα θα μπου, γι' αυτό και λένε ότι αν κάποιος μιλάει ταυτόχρονα δυο γλώσσες ή τρεις γλώσσες, πολύ πιο εύκολα μπορεί μετά να ενσωματωθεί.*
- **Μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να μιλούν αποκλειστικά και μόνο στα ελληνικά, γιατί η παράλληλη χρήση των μητρικών τους γλωσσών, καθυστερεί σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.**
- *Όχι, κατά τη γνώμη αυτό είναι λάθος, αλλά νομίζω και επιστημονικά αυτό είναι αποδεδειγμένο ότι συμβαίνει ακριβώς το ανάποδο. Δηλαδή, ίσα-ίσα πρέπει τα παιδιά στο ιδιαίτερο πολιτισμικό τους περιβάλλον να μιλούν και τη γλώσσα της χώρας προέλευσης, αν το δούμε και σε επίπεδο, έτσι, καθαρά των δικών μας εμπειριών σαν χώρα, όλοι οι μετανάστες, όπου και αν υπάρχουν οι Έλληνες στο*

σπίτι προσπαθούν να μιλούν και ελληνικά κι αυτό αποδεικνύει, είναι μια πρακτική δηλαδή. Δε νομίζω ότι είναι, ίσα-ίσα είναι πολύ λάθος για μένα αυτή η αντίληψη.

- **Τώρα, εάν μέσα στην τάξη σας, δεν ξέρω αν έχει υπάρξει ή αν πούμε ότι αύριο έρχεται ένας μετανάστης ή ακόμη και ένας πρόσφυγας μαθητής με αναπηρία, με τυχαία αναπηρία, οτιδήποτε, θα μπορούσε να το αντιμετωπίσετε μαζί με το κομμάτι διγλωσσία και αναπηρία, μια διπλή πρόκληση.**
- *Κοίταξε, η αναπηρία είναι, έγκειται κυρίως στο κομμάτι, το κινητικό φαντάζομαι, σε αυτό το κομμάτι πρόκειται για ένα παιδί που ουσιαστικά είναι σε αυτό το επίπεδο η αναπηρία του δεν διαφοροποιείται σε κάτι άλλο η ένταξή του, εκτός και αν θεωρήσουμε όλη αυτή την προσπάθεια το να εντάξουμε έναν αλλόγλωσσο μαθητή σαν να είναι ένα είδος αναπηρίας. Δηλαδή σαν να έχουμε μια προστιθέμενη, ένα προστιθέμενο κομμάτι, πως ένας άνθρωπος έχει κινητικά προβλήματα και το θεωρούμε ουσιαστικά αδύναμο, να θεωρήσουμε έτσι και το κομμάτι της ένταξης.*
- **Εννοώ ότι έρχεται ένας μαθητής μετανάστης ή ένας μαθητής πρόσφυγας που μπορεί να έχει μία ελαφρά νοητική αναπηρία και να έρθει στην τάξη, ή έναν αυτισμό, με ή χωρίς διάγνωση, εκεί πέρα τι γίνεται, αυτό εννοώ.**
- *Εντάξει, σίγουρα, σίγουρα είναι προστιθέμενη έτσι δυσκολία, αλλά πάλι θα κινηθείς πώς; Πρώτα θα δεις τι παρουσιάζουν αυτοί, μάλλον τι θέματα απασχολούν τον μαθητή για να δεις και πώς θα κινηθείς σε επίπεδο παράλληλης στήριξης. Δε νομίζω ότι θα ήτανε διαφορετική η διαχείριση από έναν μαθητή που έρχεται από το ΚΕΣΥ με συγκεκριμένη διάγνωση. Βέβαια θα υπήρχε μία ιδιαίτερη προσαρμογή με την έννοια ότι παράλληλα με την άγνοια της γλώσσας έχει και αυτό το κομμάτι, αλλά νομίζω ότι λίγο-πολύ στην ίδια, στην ίδια λογική θα κινούμουν.*
- **Έχετε έρθει ποτέ αντιμέτωπος ποτέ με μαθητή με αυτά τα δύο χαρακτηριστικά; Δηλαδή να μην ξέρει καλά τη γλώσσα και να έχει και κάποια αναπηρία;**
- *Όχι δεν έχω τέτοια.*
- **Τώρα, όσον αφορά το πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας, εσείς έχετε και επιμορφώσεις έχετε και ένα μεταπτυχιακό που ακουμπάει στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, παρόλα αυτά θεωρείτε ότι χρειάζεστε**

περαιτέρω επιμόρφωση για να αντεπεξέλθετε σε ένα ομολογουμένως δύσκολο έργο της διαχείρισης και της εκπαίδευσης διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών;

- *Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένα πλαίσιο τέτοιο που να δίνει βασικά εργαλεία σε έναν εκπαιδευτικό, να διαχειριστεί γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, θρησκευτικά ό,τι δεδομένο προκύπτει από την υποδοχή ενός μαθητή που κουβαλάει μια ιδιαιτερότητα σε επίπεδο πολιτισμικής και αναπηρίας βέβαια.*
- **Εσείς έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;**
- *Ναι, έχω παρακολουθήσει κάποια πράγματα, ναι, κάποια σεμινάρια έχω κάνει, έχω παρακολουθήσει για παράδειγμα το Πρόγραμμα: «Τα Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα» από εκεί ουσιαστικά έχω ένα πλαίσιο θεματολογίας, δίνονται κάποια εργαλεία για το πώς μπορεί να δουλέψει κάποιος και να εντάξει σταδιακά τους μαθητές στο γλωσσικό έτσι κομμάτι.*
- **Πως σας φάνηκε αυτό το σεμινάριο;**
- *Υπάρχει πάντα ένα μεγάλο υπόβαθρο θεωρίας, αλλά λείπει αυτό που λέμε όμως σε όλα τα, λείπει αυτό που λέμε πρακτική άσκηση και εφαρμογή με την έννοια μικρο-σεναρίων, μικρο-διδασκαλιών έτσι που να το δεις, να το δεις και να ανατροφοδοτήσεις ουσιαστικά αυτό που έχεις πάρει σαν θεωρητική γνώση.*
- **Σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως το πούμε ευρύτερα, θεωρείτε ότι θα πρέπει να τίθεται κάπου σαν μία θεματική και το θέμα της αναπηρίας ως μία πιθανή παράμετρος που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός σε ένα ελληνικό σχολείο, δηλαδή ένα προσφυγόπουλο το οποίο παρουσιάζει χαρακτηριστικά π.χ. αυτισμού;**
- *Ναι. Σίγουρα, σε αυτό έχεις δίκιο. Σίγουρα σε αυτό δυσκολεύει, παράδειγμα κάποιο παιδί έχει αυτισμό, ίσως, σίγουρα θα είναι πολύ πιο δύσκολη η επικοινωνία η πρώτη επικοινωνία μια και μπαίνει και άλλο ένα εμπόδιο, το εμπόδιο της γλώσσας. Και ναι, θα χρειαζόταν ουσιαστικά μια πιο εξειδικευμένη καθοδήγηση για το πώς να, πώς να το διαχειριστούμε. Αλλά πάλι όμως γλωσσικός είναι ο κώδικας και όχι μόνο βέβαια, με την έννοια πώς προσεγγίζεις ένα παιδί*

με αυτισμό; Προσπαθείς να δεις τα όριά του, προσπαθείς να δεις ουσιαστικά τι περιθώρια σου δίνει αυτό, προσπαθείς να μπεις, να εισβάλεις στο χώρο του όχι επιθετικά, να εισβάλεις να μπεις στο χώρο του μάλλον από εκεί που σου αφήνει να μπεις, με το παιχνίδι, με ένα βλέμμα, με ένα χαμόγελο, οπότε αν έχεις ένα πλαίσιο το πώς διαχειρίζεσαι ένα αυτιστικό παιδί και έχεις μια... Νομίζω ότι πάλι έτσι θα κινηθείς, χρησιμοποιώντας βέβαια και τα γλωσσικά δεδομένα.

- **Από όσα παρατηρείτε στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, τόσο εσείς όσο και οι συνάδελφοί σας τι επιμορφωτικές ανάγκες εντοπίζετε;**
- Σε επίπεδο διαπολιτισμικής αγωγής;
- **Και γενικότερα. Δηλαδή στη θεωρία, στη μικροδιδασκαλία, στην πρακτική, στις βιωματικές δραστηριότητες.**
- Χρειάζεται σίγουρα και θεωρητική ανατροφοδότηση, γιατί η επιστήμη δεν είναι στατική, προχωρά, υπάρχουν πράγματα καινούρια, δεδομένα που ουσιαστικά μας δίνουν διαφορετικές οπτικές το πώς προσεγγίζουμε κάποια πράγματα. Από εκεί και πέρα χρειάζεται άσκηση, άσκηση με σενάριο, διδασκαλίες, νομίζω εκεί υστερούμε, στο ότι έχουμε ένα έντονο θεωρητικό πλαίσιο αλλά δεν έχουμε από εκεί και πέρα, αυτό.
- **Οι προσδοκίες σας από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που ξεκινάει αύριο, ποιες είναι, πως θα θέλατε να είναι αυτό το πρόγραμμα; Για να είναι θελκτικό και για σας, και για πολλούς συναδέλφους, να θέλουν να το παρακολουθήσουν.**
- Να έχεις σίγουρα το κομμάτι το θεωρητικό, να υπάρχει η δυνατότητα ένα μέρος του να το παρακολουθήσω και εξ αποστάσεως το κομμάτι το θεωρητικό, να υπάρχει η δυνατότητα όμως να δούμε οργανωμένες τάξεις, να δούμε οργανωμένες εφαρμογές, να δούμε έτσι να δοκιμάσουμε, να δοκιμάσουν οι επιμορφούμενοι και να λειτουργήσουν σε πραγματικές συνθήκες και όχι μόνο εικονικής πραγματικότητας.
- **Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα εμπόδια εξαιτίας των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν συχνά, ή δεν παρακολουθούν καθόλου σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;**
- Γενικότερα δεν παρακολουθούν σεμινάρια, τώρα αυτό είναι προσωπικό σχόλιο. Εντάξει, αυτό είναι σαν σχόλιο, μπορούμε να το πάρουμε σαν δεδομένο ότι έχουμε και έναν σχετικά γερασμένο εκπαιδευτικό πληθυσμό. Άποψή μου δηλαδή

είναι πως θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να ανανεωθεί, γιατί οι νέοι άνθρωποι έχουν πάντα μεγαλύτερη, η συσσώρευση χρόνων πολλές φορές δημιουργεί συνθήκες ρουτίνας, επανάληψης και πρέπει να έχεις και ένα εσωτερικό κίνητρο για να... Τώρα όσον αφορά ειδικά την διαπολιτισμικότητα, θεωρώ αυτό, την πολύ έντονη αίσθηση της εντοπιότητας, ότι είμαστε στον τόπο μας, ο ξένος είναι ως «άλλος εισβολέας» που τι θέλει και είναι εδώ και γιατί είναι εδώ; Κατά πόσο δηλαδή διαχειρίζεσαι την παρουσία του άλλου ως ανθρώπινη παρουσία ή ως παρουσία συνδικδίκησης, απειλής, νομίζω ότι έχει να κάνει με το πόσο προοδευτική ή συντηρητική είναι η κοινωνία.

- **Και ποια πιστεύετε ότι είναι τα επιθυμητά κίνητρα μιας τέτοιας επιμόρφωσης; Δηλαδή, περιεχόμενο, χρόνος διεξαγωγής, χρήματα ίσως;**
- *Σίγουρα είναι περιεχόμενο, σίγουρα είναι ο χρόνος, και σίγουρα είναι ο χρόνος, δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ μικρό, ούτε πάρα πολύ μεγάλο, να είναι ένα σεμινάριο που ουσιαστικά να αισθάνεται κάποιος ότι τελειώσει να απέκτησε πραγματικά μία δυνατότητα να διαχειρίζεται την ιδιαιτερότητα σε επίπεδο αναπηρίας, σε επίπεδο γλωσσικής ιδιαιτερότητας, πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, και να το αισθάνεται όχι μόνο μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο, δοκιμάζοντας να εφαρμόσει πράγματα.*
- **Εσείς τώρα σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση, γενικότερα;**
- *Το κομμάτι το γνωστικό τώρα σε δημοτικό εντάζει είναι μια παράμετρος, αλλά κυρίως στον τομέα της διδακτικής προσέγγισης έχουμε πράγματα που αλλάζουν και μας δίνουνε τη δυνατότητα να κινηθούμε διαφορετικά. Στο κομμάτι της διαχείρισης κρίσεων μέσα στην τάξη, σχέσεων με τους μαθητές, σχέσεων με τους γονείς. Γενικότερα θέματα που άπτονται όχι μόνο του γνωστικού κομματιού αλλά και της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, θέματα δηλαδή που σε κάνουνε να μπορείς να κινηθείς σε διάφορα επίπεδα.*
- **Από τις παραστάσεις που έχετε μέχρι σήμερα με μετανάστες μαθητές, τι έχετε αποκομίσει από όλη αυτή την επαφή μαζί τους, έχετε πάρει πράγματα, θεωρείτε ότι σας έχει βοηθήσει στην εξέλιξή σας ως εκπαιδευτικός;**
- *Ναι, πάντα όταν βλέπεις τον άλλον, ουσιαστικά καταλαβαίνουμε το τι είμαστε, δεν θυμάμαι τώρα ποιος το είχε πει αυτό, αλλά καταλαβαίνουμε ποιοι είμαστε,*

αποκτούμε συνείδηση της ταυτότητάς μας, όταν θα δούμε τον άλλον, τον έτερο, την ετερότητα, τον διαφορετικό, τότε είναι πολύ πιο έντονο, είναι πολύ πιο χαρακτηριστικό αυτό που κουβαλούμε, αποτυπώνεται πιο χαρακτηριστικά, με τα θετικά του και τα αρνητικά του στοιχεία. Όπως, δηλαδή η συνάντηση με τον άλλον ουσιαστικά λειτουργεί και σε επίπεδο αυτογνωσίας πολλές φορές. Τώρα οι μετανάστες στην Ελλάδα, σου είπα ποιο είναι για μένα το θέμα, έχουμε ανθρώπους οι οποίοι έχουν ένα-ένα υπόβαθρο πολιτισμικό τέτοιο που δεν νομίζω ότι θα αποτελούσε πρόβλημα να ενσωματωθούν στην κοινωνία. Αλλά έχουμε και μια μεγάλη μερίδα από αυτούς, μετανάστες μάλλον, για τους πρόσφυγες κυρίως μάλλον όχι για τους μετανάστες, οι οποίοι προβάλλουν θα λέγαμε ή πολύ έντονα ταυτισμένοι με την θρησκευτική-πολιτική αντίληψη της κοινωνίας και δημιουργούν οι ίδιοι ένα πρόβλημα στον ίδιο τους τον εαυτό ενσωμάτωσης. Εκεί, εκεί ναι υπάρχει θέμα στο πως μπορούμε να συνυπάρχουμε όταν ο άλλος βλέπει τη θρησκεία του πολιτικά και όχι κοινωνικά.

- **Κλείνοντας τη συζήτηση, θα ήθελα να μου πείτε δύο πράγματα, το πρώτο είναι ποια είναι η ιδανική επιμόρφωση για εσάς;**
- *Μια επιμόρφωση που θα μου έδινε τη δυνατότητα να έχω και όριο δουλειάς εξ αποστάσεως μόνος του, μια επιμόρφωση που θα μου έδινε τη δυνατότητα να ψάξω ερευνητικά και να αποτυπώσω κι εγώ κάποια πράγματα και θα μου έδινε παράλληλα και τη δυνατότητα να λειτουργήσουμε έστω σε ομάδες εργασίες περιπτώσεις διαχείρισης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με αναπηρία.*
- **Και τέλος την προσωπική σας πρόταση ως εκπαιδευτικός για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στην Ελλάδα, τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά μέσα στα σχολεία περισσότερο και να τα φέρουμε πιο κοντά στο σχολείο;**
- *Πρώτα απ' όλα να καταλάβουμε, να τα καταλάβουμε, να καταλάβουμε ποιο είναι το πολιτισμικό background που έχουν, τι σημαίνει αυτό, πως βλέπουν κάποια πράγματα αυτοί. Να δούμε ποια είναι τα σημεία συνάντησης και να ξεκινήσουμε από αυτά, από αυτά, δηλαδή πως μπορούμε, δεν υπάρχουν, σε όλους τους πολιτισμούς υπάρχουν σημεία που ανταμώνουν, να ξεκινήσουμε λοιπόν από αυτά που μπορούμε να μας δώσουν διαύλους επικοινωνίας και όχι από αυτά που... Δηλαδή το κομμάτι της θρησκείας, είναι ένα πολύ σημαντικό και εκεί*

πρέπει να δούμε τι είναι αυτό, το κοινό που υπάρχει στα θρησκευτικά, θρησκευτικές παραστάσεις και αντιλήψεις. Τι κοινό υπάρχει; Είμαστε όλοι άνθρωποι με τα ίδια πανανθρώπινα ερωτήματα, ζωή, θάνατος, όλα αυτά. Και σιγά-σιγά να κάνουμε έτσι βήματα και εμείς αλλά και η ομάδα, οι ομάδες που έρχονται σε ένα καινούριο περιβάλλον, μαθαίνουν, συνυπάρχουμε, δεν ζητάς από κάποιον που έρχεται σε ένα καινούριο περιβάλλον ούτε να εξαφανιστεί, ούτε να αφομοιωθεί. Αλλά με κάποιο τρόπο όμως πρέπει να ενταχθεί σε αυτό, να ενταχθεί έτσι που να λειτουργεί η κοινωνία με ανεκτικότητα στην εργασία χωρίς αποκλίσεις και κυρίως με ελευθερία στο κομμάτι του τι πιστεύει ο καθένας, πως διαχειρίζεται τον προσωπικό του χρόνο. Αυτά.

– *Σας ευχαριστώ πολύ.*