



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

*Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
του Νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με τη διδασκαλία
της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές*

Ειδίκευση
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΕΛΗ: ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ-ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΛΑΜΠΡΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000336532



Αρ. 210: 11994 22/5/14





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

*Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
του Νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με τη διδασκαλία
της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές*

Ειδίκευση
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΕΛΗ: ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ-ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΛΑΜΠΡΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014



Πίνακας περιεχομένων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
SUMMARY	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	12
Η ΕΛΛΑΔΑ ΩΣ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ	12
1.1 Επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο.....	13
1.2 Επιπτώσεις σε οικονομικό επίπεδο	15
1.3 Επιπτώσεις σε εκπαιδευτικό επίπεδο	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	20
ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ	20
2.1 Διοικητικά μέτρα	21
2.2. Εκπαιδευτικά μέτρα.....	22
2.3. Προγράμματα.....	23
2.4. Βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	28
ΟΙ ΜΗΤΡΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	28
3.1. Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών.....	29
3.2. Πολιτικές που ακολουθήθηκαν στην Ελλάδα.....	31
3.3. Η υφιστάμενη κατάσταση.....	32
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	35
ΕΡΕΥΝΑ.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	36
Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	36
1.1 Αναγκαιότητα-χρησιμότητα έρευνας.....	36
1.2 Σκοπός	37
1.3 Στόχοι.....	37
1.4 Ερωτήματα έρευνας	38
1.5.Μεθοδολογία έρευνας.....	38
1.6.Εγκυρότητα – Αξιοπιστία	39



1.7.Ερευνητικά εργαλεία	40
1.8.Ερωτηματολόγιο έρευνας	40
1.9.Δείγμα έρευνας	42
1.10.Περιορισμοί-Προβλήματα έρευνας	43
1.11. Περιγραφική ανάλυση του δείγματος.....	43
1.12. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	48
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	48
2.1. Κατά πόσο ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι αρκετός ή όχι	48
2.2. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη δημιουργία ομάδων στην τάξη τους και κατά πόσο αυτές προτείνουν να είναι ανομοιογενείς	53
2.3. Ποια η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμορφώσεις, για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που έχουν κατά καιρούς παρακολουθήσει και κατά πόσο αξιοποιούν αυτά που έμαθαν στην πράξη.....	56
2.4. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την επιρροή που έχει η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη στην επίδοση των Ελλήνων μαθητών	64
2.5. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την συμβολή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στην ταχύτερη και ομαλή ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα	65
2.6. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς μαθητές.....	67
2.7. Ποια η πρότασή των εκπαιδευτικών για τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές στο σπίτι και τον περίγυρό τους.....	73
2.8. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής τους.....	75
2.9. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τον χώρο, τον χρόνο και από ποιον να γίνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές.....	79
2.10. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα των Ελλήνων μαθητών, εφόσον το επιθυμούν, παρακολούθησης των μαθημάτων της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών συμμαθητών τους.....	84
2.11 Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και την οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο τους, με τους αλλοδαπούς μαθητές τους να συμμετέχουν σ' αυτές, χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα.....	85
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ.....	100



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η χώρα μας από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 τουλάχιστον, λόγω των γεωπολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων στην ευρύτερη περιοχή των Βαλκανίων και όχι μόνο, από χώρα καταγωγής και αποστολής μεταναστών σε άλλες χώρες εξελίχθηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Δημιουργήθηκε έτσι μια νέα πραγματικότητα στην ελληνική κοινωνία με κύριο χαρακτηριστικό της την πολυχρωμία, αφήνοντας στο παρελθόν την ομοιογένεια που τη χαρακτήριζε σε εθνικό και γλωσσικό επίπεδο.

Επόμενο όπως διαμορφώθηκε η νέα κατάσταση ήταν να επηρεαστεί και η εκπαίδευση, με πρώτο το ελληνικό σχολείο όπως και όλοι όσοι εμπλέκονται με αυτό. Νέες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάστηκαν, με τους εκπαιδευτικούς να είναι αυτοί που πρώτοι κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις και να συμβαδίσουν με τα νέα δεδομένα που προέκυψαν, έχοντας ως εφόδιο τη μέχρι τότε υπάρχουσα παιδαγωγική-διδασκτική και μεθοδολογική τους κατάρτιση.

Έτσι όλα αυτά τα χρόνια και μέχρι σήμερα ο επιστημονικός διάλογος πάνω σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ειδικότερα σε θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν έπαψε και συνεχίζεται με αμείωτο ενδιαφέρον με πλήθος ερευνών και δραστηριοτήτων σχετικών με το θέμα, να προσπαθεί να δώσει τις απαντήσεις αλλά και τα εφόδια για την ομαλή ένταξη αυτών των ατόμων στην ελληνική κοινωνία.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω όπως ακόμη τη δύσκολη κοινωνική και οικονομική κρίση που διέρχεται η χώρα μας, την απουσία έρευνας τα τελευταία χρόνια για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές που να αντικατοπτρίζει τη σημερινή κατάσταση στην εκπαίδευση, η παρούσα εργασία επιχειρεί με την έρευνά της να προσφέρει στη γενικότερη προσπάθεια της επίτευξης των στόχων μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, μέσα από την καταγραφή και την ενημέρωση στη γενικότερη συζήτηση για το θέμα.

Για την υλοποίηση όμως οποιουδήποτε εγχειρήματος όπως και το συγκεκριμένο, είναι απαραίτητη η στήριξη και η συμβολή πολλών ανθρώπων, ο καθένας από τη δική του ξεχωριστή θέση και με το δικό του τρόπο.

Έτσι, στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Καταρχήν, τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Γιώργο Νικολάου, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά την εκπόνηση της εργασίας μου, την άψογη συνεργασία μας, αλλά και για την εμπιστοσύνη του στο πρόσωπό μου, όσον αφορά την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος.

Τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κύριο Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη, Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και κυρία Ελένη Μορφίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια του ιδίου Πανεπιστημίου, για τις υποδείξεις τους και τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν για συζητήσεις επί των θεμάτων της διπλωματικής μου εργασίας.

Την Περιφερειακή Διεύθυνση Ηπείρου και τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων για τη βοήθεια και την άμεση ανταπόκρισή τους σε ότι αφορούσε τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

Τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, ευχαριστώ ιδιαίτερα, για την άμεση και πρόθυμη ανταπόκρισή τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς χωρίς αυτούς θα ήταν αδύνατη η πραγματοποίηση της έρευνας.



Τη συνάδελφο Αλεξάνδρα Γεωργίου, για την πολύτιμη βοήθειά της στην επεξεργασία και ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ τη σύζυγό μου Βούλα, τα παιδιά μου Βασούλα, Ξανθή και Χάρη για τη συμπαράσταση, την υπομονή και τη βοήθειά τους σε κάθε στιγμή αυτής της επίπονης διαδικασίας.

Ιωάννινα, Απρίλιος 2014



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος.

Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στην Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών και στις επιπτώσεις που ακολούθησαν σε κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Ακολούθως, παρουσιάζεται το ελληνικό σχολείο ως χώρος υποδοχής μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση, εξετάζοντας τα διοικητικά και εκπαιδευτικά μέτρα, τα προγράμματα που πάρθηκαν από την πολιτεία και τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Τέλος, γίνεται αναφορά στις μητρικές γλώσσες των μαθητών, στις πολιτικές, στα Προγράμματα Σπουδών που ακολούθησαν και στην υφιστάμενη κατάσταση.

Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές στο ελληνικό σχολείο, παράλληλα όμως δηλώνει πως επιθυμεί τη συνεχή επιμόρφωση πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και διαχείρισης της ετερότητας, μιας και η επαρκής κατάρτιση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη δουλειά τους σε μεικτές τάξεις.

Παράγοντες όπως τα αυξημένα προσόντα, τα χρόνια υπηρεσίας, η εμπειρία σε τάξεις και με αλλοδαπούς μαθητές, όπως και η επάρκεια γνώσης μιας ξένης γλώσσας, φαίνεται πως βοηθούν τους ίδιους αλλά και τους μαθητές τους, αλλοδαπούς και γηγενείς, ενώ γενικότερα διακρίνεται μια θετική διάθεση απέναντι στην *πολυχρωμία* που πλέον διακρίνει τις τάξεις τους.

Λέξεις κλειδιά: Μητρική γλώσσα, Διγλωσσία, Μετανάστευση, Ελληνικό Σχολείο, Αλλοδαποί Μαθητές



SUMMARY

The aim of this project is to research the opinions of Primary Education teachers of the Prefecture of Ioannina as regards the teaching of Mother Language to foreign students.

The research consists of two parts: the theoretical part and the empirical one.

In the theoretical part there is a reference to Greece as a country of receiving immigrants, as well as a reference to its results on a social, economical and educational level. Furthermore, the Greek School as a place of receiving immigrant students is presented and at the same time, the administrative and educational measures taken are examined. Moreover, the Mother languages of the students, politics, the Curriculum they followed and the current situation are all examined.

The empirical part includes the research methodology, the findings, the conclusions and the suggestions.

As the research reveals, although the majority of teachers agrees with the teaching of the Mother Language to foreign students in the Greek school, they would also like to have a continuing education on issues of Intercultural Education and the management of otherness. This is due to the fact that sufficient training is a crucial factor to the management of mixed classes.

Factors such as the increased qualifications, the teaching experience and the experience in mixed classes as well as the knowledge of a foreign language seem to enhance both teachers and their foreign or native students. In general, there is a positive attitude towards multicolourism, a new phenomenon in the classroom.

Key words: Mother Language, Bilingualism, Immigration, Greek School, Foreign Students



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετανάστευση, οι μετακινήσεις ανθρώπων μεμονωμένα ή σε ομάδες από τόπο σε τόπο για διάφορους λόγους, η ύπαρξη και η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο, είναι μάλλον φαινόμενα γνώριμα για τον άνθρωπο, ενώ ίσως αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά όλων των κοινωνιών από την αρχαιότητα ακόμη και μέχρι σήμερα.

Αυτή η συνεχής μετακίνηση από χώρα σε χώρα, η μεταφορά πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων από τόπο σε τόπο, η προσωρινή και σε πολλές περιπτώσεις η μόνιμη εγκατάσταση μεταναστών με τις οικογένειές τους στη χώρα υποδοχής αλλά και όλες οι μεταβολές που έφερε στις κοινωνίες η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ανάπτυξη και η ταχύτητα της γνώσης και της πληροφορίας και η ομογενοποίηση των πολιτών του κόσμου, δημιουργούν αναστάτωση και προβλήματα τα οποία βιώνονται εντονότερα μεν από τις μειονοτικές ομάδες, έχουν δε αρνητικό αντίκτυπο και στον γηγενή πληθυσμό.

Έτσι οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως έχουν πλέον διαμορφωθεί, καλούνται να δώσουν λύσεις στην καθημερινότητα των μελών τους, να οργανώσουν τις σχέσεις μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών με στόχο την αποφυγή συγκρούσεων και παράλληλα τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών που έρχονται σε καθημερινή επαφή.

Προς αυτή την κατεύθυνση ένας από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών του είναι το σχολείο. Το σχολείο που καλείται να παίξει το δικό του σημαντικό ρόλο πάνω σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας, του πλουραλισμού και της ετερότητας, ως βασικών στοιχείων πια της σημερινής κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προσαρμοσμένο και εναρμονισμένο με τη νέα κατάσταση όπως αυτή έχει διαμορφωθεί, αφήνοντας δε στην άκρη τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό του χαρακτήρα που παραδοσιακά το συνόδευαν.

Στην ελληνική πραγματικότητα τα πράγματα δεν φαίνεται να είναι διαφορετικά. Με αρνητικό ισοζύγιο η χώρα μας όσον αφορά τα ποσοστά εισόδου μεταναστών με αυτά της αποστολής Ελλήνων στο εξωτερικό κατά τη δεκαετία του 1960, από το 1980 και ύστερα μεταβάλλεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών και παλιννοστούντων, με καινούρια δεδομένα για την ελληνική κοινωνία και φυσικά την εκπαίδευση.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι αλλαγές ήταν ραγδαίες και φάνηκαν από την πρώτη κιόλας στιγμή. Το ελληνικό σχολείο που διαδραμάτιζε το ρόλο του διαμορφωτή της εθνικής συνείδησης στα πλαίσια μιας πολιτικής δημιουργίας ενιαίου εθνικού κράτους με ενιαία εθνική συνείδηση και ομοιογένεια πληθυσμού (αρνούμενο παράλληλα να αποδεχθεί και να αντικρύσει τη γλωσσική ανομοιογένεια που υπήρχε εντός του, όπως ήταν οι πληθυσμοί που μιλούσαν τα βλάχικα, τα πομάκικα, τα αρβανίτικα κ.α.), από την εθνική ομοιομορφία και την μονογλωσσία πέρασε στην πολυγλωσσία που επέφερε η εθνικότητα των άλλων μαθητών, με ό,τι αυτή συνεπάγεται. Καλείται λοιπόν το ελληνικό σχολείο να εφαρμόσει μια διαφορετική εκπαιδευτική και παιδαγωγική προσέγγιση. Καλείται να εφαρμόσει μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του.

Εδώ όμως γεννάται το ερώτημα, κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδέχεται και υλοποιεί όλα τα παραπάνω. Με άλλα λόγια, μπορεί να υπάρξει στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μια προσέγγιση σύμφωνη με τις επιταγές της νέας τάξης πραγμάτων, προσηλωμένη στις αρχές και τους σκοπούς μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;



Είναι αλήθεια πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν ήταν έτοιμο για να αντεπεξέλθει σ' αυτές τις αλλαγές που προέκυψαν, με τους εμπλεκόμενους σ' αυτό να βρίσκονται σε σύγχυση και αμηχανία, τουλάχιστον κατά τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1990, όπου ένας μεγάλος όγκος μεταναστών από διάφορες χώρες βρέθηκε στη χώρα μας.

Το φαινόμενο της διγλωσσίας που παρουσιάστηκε στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, καθώς και η χρήση της μητρικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές αντιμετωπίστηκαν αρνητικά στην αρχή, ενώ δεν έλειψαν οι περιπτώσεις απαγόρευσης της χρήσης των μητρικών γλωσσών, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών μαθητών.

Με τα νέα δεδομένα όμως που προέκυψαν, το σχολείο αν και καθυστερημένα και με δειλά βήματα, στην πορεία του φαίνεται πως συνειδητοποίησε τις μεγάλες αλλαγές που παρατηρούνται σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι μέσα από προγράμματα βασισμένα στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προσπάθησε να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα που απορρέουν εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας που πλέον το διακρίνει, όπως και γενικότερα σε θέματα που έχουν σχέση με τις διεθνείς εξελίξεις.

Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι που σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουν την ευθύνη για την υλοποίηση των στόχων μιας τέτοιας εκπαίδευσης, όπως απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες, μετά και τις γνωστές ανακατατάξεις που είχαμε αλλά και συνεχίζονται στον παγκόσμιο κοινωνικό χάρτη.

Εύλογα εδώ όμως προκύπτουν τα παρακάτω ερωτήματα.

Ποια είναι η εκπαίδευση αλλά και η επιμόρφωση που έχουν δεχθεί οι εκπαιδευτικοί μας πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Επίσης, ποιες είναι οι στάσεις τους και οι απόψεις τους σχετικά με θέματα διδασκαλίας, όπως ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους, η ύλη που καλούνται να ολοκληρώσουν, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα μοντέλα διδασκαλίας που η νέα κατάσταση τους καλεί να χρησιμοποιήσουν; Πώς χαρακτηρίζουν την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους; Ποια η άποψή τους για τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη αλλά και έξω από αυτή και ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη διδασκαλία της;

Όλα αυτά λοιπόν που αναφέρονται παραπάνω αποτέλεσαν και την αφορμή της παρούσας εργασίας, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές.

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κρίνεται απαραίτητη για την εκμάθηση της δεύτερης-ξένης γλώσσας αλλά και για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών στο νέο τους περιβάλλον. Αποτελεί δε, καθαρά θέμα πολιτικής της κάθε χώρας ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπίσει το ζήτημα. Θα ακολουθήσει το αφομοιωτικό μοντέλο ενσωμάτωσής τους αντιμετωπίζοντας τη διγλωσσία ως πρόβλημα, ή θα αντιμετωπίσει τη διγλωσσία ως δικαίωμα αυτών των πολιτών με σεβασμό της διαφορετικότητάς τους, χωρίς ωστόσο να παραμερίζεται το κοινωνικό και οικονομικό συμφέρον της χώρας που τους υποδέχεται;

Αν και έχουν διεξαχθεί έρευνες για τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ή όχι της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, οι οποίες έδειξαν μοιρασμένο τον εκπαιδευτικό κόσμο πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, εντούτοις δικαιολογείται μία επιπλέον μελέτη, έχοντας υπόψη



πάντα τη νέα οικονομική και κοινωνική κατάσταση που βιώνει η χώρα μας από το 2009 και ύστερα.

Ζούμε σχεδόν όλοι μας μια πρωτόγνωρη κατάσταση που κατά κανόνα έχει καθηλώσει οικονομικά και κοινωνικά το μεγαλύτερο ποσοστό των πολιτών της χώρας μας και δυστυχώς, από τους πρώτους, τους εκπαιδευτικούς. Τους εκπαιδευτικούς που πριν από τη οικονομική κρίση είχαν μια άλλη καθημερινότητα και γιατί όχι, μια άλλη φιλοσοφία για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ειδικότερα. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να μελετηθούν εκ νέου οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της εργασίας, υπό το πρίσμα πάντα των δημογραφικών, οικονομικών, αλλά και κοινωνικών εξελίξεων που ταλανίζουν τη χώρα μας τα τελευταία τέσσερα τουλάχιστον χρόνια.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον περιορίζεται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αφενός γιατί αυτή δέχεται τον μεγαλύτερο όγκο αλλοδαπών μαθητών, ενώ αφετέρου είναι ο χώρος όπου οι αλλοδαποί μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη δεύτερη-ξένη γλώσσα. Γεγονός που δεν συμβαίνει σε μεγάλο ποσοστό στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσής μας, μιας και όταν φτάνουν εκεί οι μαθητές αυτοί έχουν κατακτήσει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την ελληνική γλώσσα.

Η παρούσα μελέτη δεν αρκείται μόνο στην καταγραφή και περιγραφή του θέματος που διαπραγματεύεται αλλά μέσα από την έρευνα προχωρά στην ανάλυση και την ερμηνεία των ευρημάτων της, για να καταλήξει όσο αυτό είναι δυνατό σε συμπεράσματα και προτάσεις.

Έτσι η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη.

Το πρώτο, το θεωρητικό, περιέχει τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών και για τις επιπτώσεις που έχει υποστεί σε κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται όλα εκείνα τα διοικητικά και εκπαιδευτικά μέτρα που ελήφθησαν από την ελληνική πολιτεία για την ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς τα Προγράμματα και ο βαθμός ετοιμότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη νέα πραγματικότητα που ξαφνικά κλήθηκαν να υπηρετήσουν. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας *μητρική γλώσσα*, με αναφορές στα δίγλωσσα προγράμματα σπουδών, τις πολιτικές που ακολουθήθηκαν από τη χώρα μας για το θέμα καθώς και στην υφιστάμενη κατάσταση όπως τη βιώνει η κοινωνία μας και κατ' επέκταση το σχολείο.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, περιέχει και αυτό τρία κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση δηλαδή της ερευνητικής διαδικασίας όπως η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα της και όλα εκείνα που απαιτούνται για την υλοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία, παραθέτοντας όπου είναι δυνατό πίνακες και αριθμητικά δεδομένα για την καλύτερη κατανόηση των ευρημάτων.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταγράφονται τα συμπεράσματα, ενώ διατυπώνονται και οι προτάσεις, αν και όπως επισημαίνει ο Durkheim, *ο έμπειρος δάσκαλος ξέρει να κάνει αυτό που πρέπει, χωρίς να μπορεί πάντα να εξηγήσει τους λόγους που θα τεκμηρίωναν τη δράση του. Αντίστροφα, ο θεωρητικός της παιδαγωγικής μπορεί κάλλιστα να υπολείπεται κάθε πρακτικής διδακτικής ικανότητας* (Νικολάου, 2000).



Η ΕΛΛΑΣ ΚΑΙ ΤΟΡΑ ΥΠΟΧΡΩΣΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥ

Με την ίδρυση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) και την απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των μελών του Ο.Ο.Σ.Α. για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης των μελών και ιδιαίτερα των αναπτυσσόμενων χωρών, η Ελλάδα, η οποία με άμεση απόφαση των μελών του Ο.Ο.Σ.Α. έγινε μέλος του Οργανισμού, κατέστη μέλος του Ο.Ο.Σ.Α. με την απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των μελών του Ο.Ο.Σ.Α. της 21ης Ιουλίου 1960 (Ο.Η.Ε., σ' αυτής των συνεδριάσεων, η κοινή και άλλος

Α' ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Η μετανάστευση είναι η κίνηση των ατόμων από τον τόπο τους στον τόπο εργασίας ή κατοικίας. Η μετανάστευση διακρίνεται σε χρονική διάρκειά και σε σκοπό. Η μετανάστευση διακρίνεται σε προσωρινή και μόνιμη.

Η μετανάστευση είναι η κίνηση των ατόμων από τον τόπο τους στον τόπο εργασίας ή κατοικίας. Η μετανάστευση διακρίνεται σε χρονική διάρκειά και σε σκοπό. Η μετανάστευση διακρίνεται σε προσωρινή και μόνιμη.

Η μετανάστευση είναι η κίνηση των ατόμων από τον τόπο τους στον τόπο εργασίας ή κατοικίας. Η μετανάστευση διακρίνεται σε χρονική διάρκειά και σε σκοπό. Η μετανάστευση διακρίνεται σε προσωρινή και μόνιμη.

Η μετανάστευση είναι η κίνηση των ατόμων από τον τόπο τους στον τόπο εργασίας ή κατοικίας. Η μετανάστευση διακρίνεται σε χρονική διάρκειά και σε σκοπό. Η μετανάστευση διακρίνεται σε προσωρινή και μόνιμη.

- Μεταναστεύει από μια κράτος στην Ελλάδα (Ε.Ε.) που είναι το κράτος της καταγωγής ή του προέλευσης στην Ελλάδα με σκοπό την εγκατάσταση και τη μετέπειτα εργασία ή μακροχρόνια εργασία.
- Μεταναστεύει από μια κράτος στην Ελλάδα (Ε.Ε.) που είναι το κράτος της καταγωγής ή του προέλευσης στην Ελλάδα με σκοπό την εγκατάσταση και τη μετέπειτα εργασία ή μακροχρόνια εργασία.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΕΛΛΑΔΑ ΩΣ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Με τον όρο *μετανάστευση* εννοούμε την κάθε μετακίνηση ατόμου που γίνεται από μια περιοχή ή χώρα όπου βρίσκεται η κατοικία του, σε μια άλλη με σκοπό την προσωρινή ή μόνιμη εγκατάστασή του σ' αυτή και διακρίνεται σε εσωτερική ή εξωτερική. Ως εξωτερική διεθνής μετανάστευση ορίζεται η μετανάστευση κατά την οποία τα άτομα διασχίζουν τα σύνορα, αλλάζουν τόπο διαμονής και είναι ξένης εθνικότητας τη στιγμή που εισέρχονται στην χώρα προορισμού, ενώ σύμφωνα με το Τμήμα Κοινωνικών Υποθέσεων του Οργανισμού Ηνωμένων εθνών (Ο.Η.Ε.), σ' αυτούς δεν συγκαταλέγονται οι τουρίστες, οι επιχειρηματίες, μαθητές ή φοιτητές και απλώς διερχόμενοι. Με κριτήριο την προσωπική επιλογή του ατόμου η μετανάστευση διακρίνεται σε αναγκαστική και εκούσια ενώ με κριτήριο τη χρονική διάρκεια παραμονής του μετανάστη στην χώρα υποδοχής διακρίνεται σε προσωρινή και μόνιμη

(<http://digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/605/1/t34n34734to754.pdf>).

Η Ελλάδα ως εθνικό κράτος είχε έως το 1960 αρνητικό ισοζύγιο όσον αφορά το φαινόμενο εισόδου-εξόδου εργατικού δυναμικού από τη χώρα. Ως χώρα με ιδιαίτερη γεωπολιτική θέση στον παγκόσμιο πολιτικό χάρτη δεν ήταν δυνατόν να μείνει έξω από τις εξελίξεις που είχαμε στην ευρύτερη περιοχή των Βαλκανίων και αφορούν στο μεταναστευτικό ρεύμα που ακολούθησαν αυτές. Από χώρα εξαγωγής μεταναστών το 1960, με τον ερχομό χιλιάδων μεταναστών στις αρχές της δεκαετίας του 1990, εξελίσσεται σε χώρα υποδοχής και μάλιστα μεταναστών από διάφορες χώρες, τόσο της Ευρώπης όσο και της Ασίας. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η Ελλάδα να διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών (Νικολάου, 2011).

Η κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων, η επιδείνωση της διεθνούς οικονομικής κατάστασης και ο θρησκευτικός ολοκληρωτισμός, επέφεραν δραματική αύξηση στα ρεύματα αλλοδαπών από την ανατολική και την κεντρική Ευρώπη αλλά και τον Τρίτο Κόσμο. Οι μετανάστες διασχίζουν τα εθνικά σύνορα χωρίς να διαθέτουν πάντα νόμιμα πιστοποιητικά και εγκαθίστανται προσωρινά ή σε μακροχρόνια βάση στα εθνικά εδάφη. Το μεγαλύτερο μέρος των προσερχόμενων πληθυσμών προέρχεται από την Αλβανία, την Πολωνία, τις Φιλιππίνες, το Πακιστάν, το Ιράκ και την Αίγυπτο. Ωστόσο και άλλες αφρικανικές, ασιατικές, και κεντροευρωπαϊκές εθνότητες συγκαταλέγονται μεταξύ των ομάδων που κατοικούν σήμερα στη χώρα μας (Πετρονάτη & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Όσον αφορά τους αλλοδαπούς που έχουν εισέλθει και διαμένουν πλέον στη χώρα μας, μπορούμε να τους διακρίνουμε στις παρακάτω κατηγορίες:

- *Μετανάστες*: υπήκοοι κρατών εντός κι εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) που έχουν εισέλθει νόμιμα ή παράνομα στην Ελλάδα, με σκοπό την εγκατάσταση και την ανεύρεση προσωρινής ή μόνιμης εργασίας
- *Εθνοτικοί Έλληνες*: ανήκουν εν μέρει στην κατηγορία *μετανάστης* εφόσον είναι ελληνικής καταγωγής και ασπάζονται το Ορθόδοξο Χριστιανικό δόγμα. Μια σημαντική ομάδα εθνοτικών Ελλήνων μεταναστών, οι Βορειοηπειρώτες, είναι Αλβανοί υπήκοοι, κυρίως από τη νότιο Αλβανία (Βόρειο Ήπειρο), αλλά αυτοπροσδιορίζονται (και αναγνωρίζονται από το ελληνικό κράτος) ως Έλληνες από εθνοτική και πολιτισμική άποψη



- *Αιτούντες άσυλο:* υπήκοοι κρατών εκτός Ε.Ε. που εισέρχονται στην Ελλάδα νόμιμα ή παράνομα, ζητώντας να αποκτήσουν την ιδιότητα του πρόσφυγα επειδή (όπως ισχυρίζονται) φοβούνται ότι θα διωχθούν στην χώρα προέλευσής τους εξαιτίας της φυλετικής τους ταυτότητας ή πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων
- *Πρόσφυγες:* αλλοδαποί που αποκτούν την ιδιότητα του πολιτικού πρόσφυγα από το ελληνικό κράτος ή από την ελληνική αντιπροσωπεία της Υπάτης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες. Σύμφωνα με ορισμένους επιστήμονες, οι Πόντιοι θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε αυτή την κατηγορία διότι *επιστρέφουν* φοβούμενοι εθνοτικές διώξεις μετά την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων στις χώρες όπου διέμεναν
- *Παλινοστούντες:* υπήκοοι χωρών εκτός Ε.Ε. οι οποίοι κατάγονται από την Ελλάδα ή περιοχές εκτός των συνόρων του ελληνικού κράτους που είχαν άλλοτε δεχθεί την επίδραση του ελληνικού πολιτισμού. Η πλειοψηφία των ατόμων που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αισθάνονται ότι έχουν *επιστρέψει* στην *πατρική γη* και είναι Πόντιοι ή Ρωσσοπόντιοι, δηλαδή μετανάστες από την περιοχή του Πόντου στη νότια ακτή της Μαύρης Θάλασσας μέχρι τις πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες. Οι Πόντιοι αποκτούν την ελληνική υπηκοότητα φθάνοντας στην Ελλάδα
- *Επαναπατρισθέντες:* Έλληνες μετανάστες οι οποίοι επιστρέφουν οικειοθελώς στην Ελλάδα μετά από μια περίοδο μόνιμης εγκατάστασης στο εξωτερικό. Τα μέλη αυτής της κατηγορίας μπορεί να είναι Έλληνες πολίτες ή να έχουν αποκτήσει την υπηκοότητα της χώρας που τους φιλοξένησε. Τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών ανήκουν στην κατηγορία αυτή (Πετρονώτη & Τριανταφυλλίδου, 2003)

Η είσοδος των μεταναστών στην χώρα μας έγινε σε μια περίοδο που ενώ το πρέσβευαν οι διεθνείς συγκυρίες, παράλληλα το επέτρεπε και η οικονομική της κατάσταση. Ενώ όμως οικονομικά ήταν έτοιμη να τους δεχτεί, ηθικά και ιδεολογικά μάλλον φαίνεται ανέτοιμη, παρά τις δημόσιες τοποθετήσεις πολιτικών, λόγιων, Μ.Μ.Ε. και του απλού κόσμου. Η πολιτισμική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική ομοιογένεια του πληθυσμού της χώρας, αντίθετα με όσα λέγονταν δημόσια, πρέπει πάση θυσία να διαφυλαχτεί (Βλάχος, 2011).

Οι μετανάστες στη χώρα μας ήρθαν καθυστερημένα σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Απρόσκλητοι και αδήλωτοι από τη δεκαετία του 1990 τουλάχιστον, εισρέουν σε όλες τις χώρες της Ευρώπης. Ωστόσο αυτό που παρατηρείται στην Ελλάδα και αφορά το πλήθος και την αναλογία τους δεν παρατηρείται σε καμία άλλη χώρα. Αποτέλεσμα αυτής της μαζικής εισροής είναι οι σημαντικές επιπτώσεις που παρατηρούνται στη χώρα μας σε κοινωνικό, οικονομικό αλλά και εκπαιδευτικό επίπεδο (Μπάρος, 2008).

1.1 Επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο

Οι επιδράσεις της μετανάστευσης παρατηρούνται αντίστοιχα στη χώρα υποδοχής αλλά και στη χώρα αποστολής. Όσον αφορά τη χώρα αποστολής οι συνέπειες που χαρακτηρίζονται ως θετικές αφορούν στον περιορισμό της πίεσης από την πληθυσμιακή αύξηση, στη μείωση του αριθμού των ατόμων που αναζητούν εργασία και στην εισροή εισοδήματος στη χώρα από τα εμβάσματα που ενισχύουν το ισοζύγιο των πληρωμών. Παράλληλα, η μετανάστευση αποκλιμακώνει εσωτερικά προβλήματα της χώρας αποστολής, όπως για παράδειγμα την ανεργία αλλά και



αυξάνει το μισθό των εργαζομένων της χώρας προέλευσης γιατί μειώνεται η προσφορά εργασίας. Βέβαια οι συνέπειες μπορεί να είναι και αρνητικές εφόσον αποδυναμώνεται ένα από τα παραγωγικότερα μέρη του εργατικού δυναμικού που θεωρείται απαραίτητο για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Επιπρόσθετα, συνέπεια της μετανάστευσης του ενεργού δυναμικού, αποτελεί και η μείωση του ποσοστού γεννήσεων οπότε άμεσα επηρεάζεται και το ποσοστό γήρανσης του πληθυσμού το οποίο παρουσιάζει αύξηση. Τέλος, μια βασική αρνητική συνέπεια της μετανάστευσης για τη χώρα αποστολής είναι η οικονομική εξάρτησή της από τη χώρα υποδοχής των μεταναστών της.

Από την άλλη η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο που αναμφισβήτητα επηρεάζει τη χώρα υποδοχής σε πολλούς τομείς γιατί αυξάνει τον αριθμό των κοινωνικών υποκειμένων που παίρνουν μέρος στην συλλογική ζωή. Η μαζική προσέλευση μεταναστών στη χώρα υποδοχής επηρεάζει τον εργασιακό τομέα εφόσον οι μετανάστες εργάζονται αλλά και τον ασφαλιστικό, σε περίπτωση που είναι νόμιμοι εργαζόμενοι και απολαμβάνουν το δικαίωμα στην ασφάλιση και την υγεία. Συνεπώς άμεση επίδραση υπάρχει στην οικονομία της χώρας. Παράλληλα, επίδραση υπάρχει και στον κοινωνικό τομέα εφόσον οι μετανάστες έχουν εγκατασταθεί στη χώρα και συναναστρέφονται καθημερινά με το γηγενή πληθυσμό. Επίσης και στον εκπαιδευτικό κόσμο υπάρχει επίδραση στην περίπτωση που η δεύτερη γενιά μεταναστών συμμετέχει σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης, όπως και στους ίδιους τους μετανάστες που παρακολουθούν μαθήματα σε κάποιο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (για παράδειγμα μαθήματα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής). Η πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορετικότητα των μεταναστών από τους ημεδαπούς έχει ως αποτέλεσμα την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μιας ποικιλίας πολιτισμών στην επικράτεια της χώρας υποδοχής και συνεπώς την επιρροή στους αντίστοιχους τομείς της θρησκείας, του πολιτισμού και της γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διαπολιτισμικότητας είναι οι περιπτώσεις οικογενειών που αποτελούνται από αλλοδαπά και ημεδαπά μέλη (Ζολώτα, 2010).

Στην Ελλάδα η συζήτηση για το μεταναστευτικό επικεντρώνεται στα αποτελέσματα, τις ωφέλειες ή τους κινδύνους που επιφέρει η μετανάστευση για την κοινωνία μας ή στην επίκληση γενικών αρχών, κινδυνεύοντας να αντιμετωπίσει το φαινόμενο με όρους στιγμής και όχι διαδικασίας. Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης είναι αποτέλεσμα όχι μόνο του ίδιου του γεγονότος, αλλά και των στρατηγικών που μια κοινωνία κινητοποιεί (ή δεν κινητοποιεί) απέναντί του δηλαδή των στρατηγικών ένταξής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η στάση της ελληνικής πολιτείας χαρακτηρίζεται από μια έντονη υποκριτική συμπεριφορά χωρίς καμιά (ηθελημένα ή όχι) μεταναστευτική πολιτική, παρά το γεγονός πως η χώρα μας, εκτός της δεκαετίας του 1980, είχε γνωρίσει και αντιμετωπίσει και παλαιότερα παρόμοιες καταστάσεις υποδοχής μετοίκων (Νικολάου, 2011).

Η στηνή εργασία ανέκαθεν υπήρξε ο επιταχυντής των ρυθμών ανάπτυξης και αυτό χαρακτηρίζει όλα τα αναπτυξιακά ώματα τα οποία στηρίχθηκαν στη μαζική είσοδο πληθυσμών στα όρια της εξαθλίωσης, όπως στις περιόδους μετά την καταστροφή του 1922 και στη βίαιη μετακίνηση αγροτικών πληθυσμών στα εμφυλιακά και μετεμφυλιακά χρόνια. Η ίδια συνταγή ακολουθήθηκε από το 1990 και μετά με την προσέλευση, και αρχάς, των ελληνικής καταγωγής και συνείδησης Βορειοηπειρωτών και Ποντίων από την πρώην Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών (ΕΣΣΔ) και στη συνέχεια των Αλβανών και πρόσφατα μεταναστών από την Ασία και την Αφρική.



Η ένταξη όμως ομάδων διαφορετικής συνείδησης απαιτεί μια σοβαρή επένδυση στην προετοιμασία (αξιοπρεπής υποδοχή, εκμάθηση γλώσσας κ.α.), που στην ελληνική περίπτωση παραλείφθηκε, όχι βέβαια για λόγους άγνοιας, αλλά για λόγους έλλειψης στοιχειώδους προγραμματισμού και ως σκόπιμη επιλογή, καθώς η εξαθλίωση των ανθρώπων αυτών ρίχνει δραματικά το κόστος εργασίας τους. Τα συνδικάτα και οι οργανώσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως δομές υποδοχής και ένταξης στη ελληνική εργατική τάξη αποποιήθηκαν τον ρόλο αυτό καθώς δεν αντιπροσώπευαν τίποτε στον ιδιωτικό τομέα όπου αποτύγχαναν να οργανώσουν και τους Έλληνες εργάτες.

Οι μισοί και παραπάνω μετανάστες δούλευαν και δουλεύουν ανασφάλιστοι. Σε ένα μικτό ασφαλιστικό σύστημα όπως το ελληνικό, η πρόσβαση στην περίθαλψη υπάρχει μέσω των ασφαλιστικών ταμείων. Ένα ανασφάλιστο και μη προστατευόμενο άτομο, τυπικά, δεν έχει πρόσβαση ούτε στην πρωτοβάθμια ούτε στη δευτεροβάθμια υγειονομική περίθαλψη.

Οι μετανάστες ωστόσο αποτελούν μια ομάδα που ανάλογα και με τη χώρα προέλευσής τους έχουν σοβαρότερα προβλήματα υγείας, με νοσήματα όπως η φυματίωση ή η ελονοσία που ενδημούν στις πατρίδες τους, αλλά εδώ έτειναν να εκλείψουν. Οι συνθήκες εργασίας και στέγασης επιβαρύνουν το υγειονομικό τους προφίλ προσθέτοντας και τα εργατικά ατυχήματα, αλλά και παθήσεις από τις συνθήκες διατροφής και διαβίωσής τους. Αυτό δημιουργεί ένα μείζον θέμα που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί όχι μόνο για λόγους ανθρωπιστικούς αλλά και για την προστασία του γενικού πληθυσμού.

Όλη αυτή η κατάσταση, η δίχως έλεγχο εισροή μεταναστών, που συνεχίζεται ακόμη και μέχρι σήμερα, η απουσία πολιτικών σχεδιασμών και στοχευμένων επιλογών για την επόμενη μέρα, η κακή οικονομική κατάσταση των αλλοδαπών και η αδυναμία εξεύρεσης εργασίας, με αποτέλεσμα παραβατικές ενέργειες από τους ίδιους, είναι κάποιες από τις αιτίες για να χάσει ο μέσος Έλληνας πολίτης το αίσθημα ασφάλειας, με τα γνωστά αποτελέσματα όσον αφορά τη στάση του σε θέματα καθημερινότητας απέναντι στους μετανάστες. Μια στάση δυστυχώς μη αποδοχής της διαφορετικότητας, μη αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας και της *πολυχρωμίας* που είτε το θέλουμε είτε όχι αποτελεί πλέον πραγματικότητα και για την ελληνική κοινωνία.

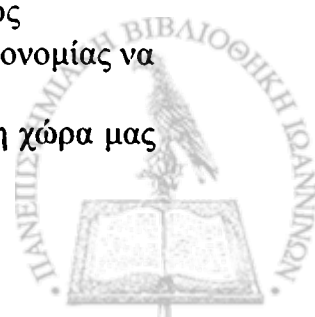
1.2 Επιπτώσεις σε οικονομικό επίπεδο

Η μετανάστευση έχει πολλά θετικά αποτελέσματα για τη χώρα υποδοχής όπως οικονομική ανάπτυξη, προσφορά νέων θέσεων εργασίας, τόνωση οικονομικών τομέων. Στα αρνητικά αποτελέσματα αναφέρονται το μειωμένο κόστος εργασίας και για το γηγενή εργατικό προσωπικό, με αντίκτυπο στην ποιότητα της καθημερινότητας και η πιθανότητα άνθησης της άτυπης οικονομίας.

Συγκεκριμένα σε έρευνα του Σαρρή το 1994 εκτιμάται ότι η μετανάστευση στην Ελλάδα:

- έχει προκαλέσει όφελος στους εργοδότες επιχειρηματίες
- οι ντόπιοι εργάτες διατηρούν την απασχόλησή τους αλλά με μειωμένη αμοιβή
- οι μετανάστες λαμβάνουν μεγαλύτερη αμοιβή από ότι στη χώρα τους
- η σχετική εργασία μεταβάλλεται ανάλογα με την ικανότητα της οικονομίας να απορροφήσει το πρόσθετο δυναμικό

Σε άλλη μελέτη του Κόντη το 1998 από τη σκοπιά των επιπτώσεων για τη χώρα μας συνοπτικά αναφέρονται:



- η μετανάστευση αυξάνει την παραγωγή και την κοινωνική ευημερία στη χώρα
- επηρεάζεται η αγορά εργασίας εφόσον η απασχόληση αλλοδαπού εργατικού δυναμικού προκαλεί οριστικά αποτελέσματα υποκατάστασης. Ενισχύεται η παραοικονομία αλλά και αυξάνεται η ευελιξία της αγοράς
- η μη καταβολή φόρων και εισφορών και η έστω περιορισμένη χρήση δημοσίων αγαθών, δικαιολογεί τη διαπίστωση της αρνητικής δημοσιονομικής επίπτωσης σε περίπτωση παράνομης μετανάστευσης
- η μεταναστευτική εισροή αντισταθμίζει την προϊούσα γήρανση του ελληνικού πληθυσμού και βελτιώνει την ελλειμματικότητα των ελληνικών ασφαλιστικών ταμείων (Τζορτζοπούλου, 2002)

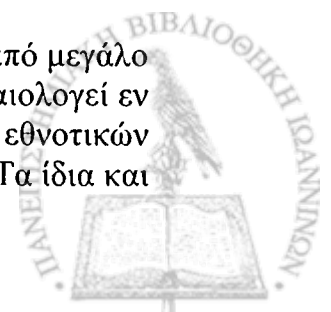
Η μετανάστευση στην Ελλάδα φτάνει το 7-10% του πληθυσμού της. Είναι σημαντικό κομμάτι της ελληνικής οικονομίας καθώς αποτελεί το 5-10% της εργατικής της δύναμης. Ο μεγάλος όγκος των μεταναστών είναι ανειδίκευτοι εργάτες (Ανθης, 2009), ενώ δεν λείπουν και πληθυσμοί μεταναστών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο που έχουν ενταχθεί σε εργασίες με κάποιο βαθμό ειδίκευσης (Νικολάου, 2000).

Αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει όλες τις διαστάσεις της ζωής μας. Ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή που διανύει σήμερα η χώρα μας, η μελέτη του φαινομένου αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς η πολιτική της μετανάστευσης αποτελεί μέρος της συνολικής πολιτικής για την οικονομία και την κοινωνική συνοχή. Η ελεύθερη κυκλοφορία εντός του κοινοτικού χώρου και οι αυξανόμενες πιέσεις των μεταναστευτικών ροών έκαναν σαφή από νωρίς την ανάγκη για κοινοτική δράση. Παρά την σημαντική της πρόοδο η Ε.Ε. δεν έχει κατορθώσει ακόμη να επιτύχει μια ολοκληρωμένη ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική καθώς προσκρούει στα εθνικά συμφέροντα των κρατών μελών. Η διαχείριση του φαινομένου είναι μείζονος σημασίας, όχι μόνο για τις επιπτώσεις θετικές ή αρνητικές στις χώρες υποδοχής και αποστολής, αλλά επειδή κρίνεται η δυνατότητα συνύπαρξης διαφορετικών φυλετικών και εθνοτικών ομάδων. Η οικονομική ύφεση δοκιμάζει την κοινωνική συνοχή και τροφοδοτεί ρατσιστικές αντιλήψεις (Φωτοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών για τις επιπτώσεις από την υποδοχή μεταναστών στην ελληνική οικονομία, αυτές κρίνονται μάλλον θετικές μιας και δυνάμωσαν την παραγωγικότητα, κατάφεραν να μειώσουν τον πληθωρισμό και αύξησαν τα έσοδα του κράτους με τα φθηνά εργατικά χέρια που πρόσφεραν στην αγορά εργασίας. Μάλιστα δεν χάθηκαν θέσεις εργασίας από το ελληνικό εργατικό δυναμικό, ίσως δε να δημιουργήθηκαν και νέες, αν κρίνουμε από το βιοτικό επίπεδο των Ελλήνων και την οικονομική άνθιση της χώρας (αν και στηριζόμενη σε σαθρά βάρη όπως αποδείχθηκε στην πορεία) τουλάχιστον μέχρι και το 2009. Μπορεί να πει κανείς ακόμη πως ίσως η ελληνική κοινωνία είχε ανάγκη αυτή την άναρχη και ανεξέλεγκτη μετανάστευση που παρατηρήθηκε από το 1989 και ύστερα, η οποία ήταν χωρίς βαρύ οικονομικό κόστος για τους Έλληνες εργοδότες αλλά ούτε και κανένα δικαίωμα από την άλλη για τους μετανάστες (Νικολάου, 2011).

Στα πρώτα χρόνια, της αθρόας και ανεξέλεγκτης εισόδου μεταναστών η φθηνή εργασία που πάντα ψάχνουν οι εργοδότες έγινε ακόμη φθηνότερη, ενώ το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μεταναστών δεν είχε τα νόμιμα δικαιολογητικά παραμονής στη χώρα μας έδωσε το δικαίωμα σε μερικούς ασυνείδητους εργοδότες να τους καταγγέλλουν για να απελαθούν και να κερδοσκοπήσουν εις βάρος τους (Νικολάου, 2000).

Αυτή η στάση ορισμένων, η κατακριτέα φυσικά, αλλά και η αποδοχή της από μεγάλο ποσοστό του ελληνικού πληθυσμού τουλάχιστον από το 1990 και μετά δικαιολογεί εν μέρει την αρνητική στάση ορισμένων αλλοδαπών, όπως και ολόκληρων εθνοτικών ομάδων που ζουν στη χώρα μας, απέναντι στην Ελλάδα και τους Έλληνες. Τα ίδια και



χειρότερα, με δικαιολογία ίσως την οικονομική κρίση που διέρχεται η χώρα συμπεραίνουμε πως συμβαίνουν και σήμερα, όταν η *μαύρη εργασία* στους Έλληνες μισθωτούς φθάνει σχεδόν το 23% και στους μετανάστες περίπου στο 32%. Πρόκειται για *αόρατους εργαζόμενους* με την πιο επικίνδυνη μορφή απασχόλησης αφού οι εργαζόμενοι αυτοί δεν στοιχειοθετούν δικαιώματα χρόνου ή και είδος εργασίας που παρέχουν, δεν δικαιούνται άδεια, υγειονομική περίθαλψη και αποζημίωση σε περίπτωση απόλυσης (Κατσορίδας & Λεχουρίτης, 2010).

1.3 Επιπτώσεις σε εκπαιδευτικό επίπεδο

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός που τα τελευταία χρόνια χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία ως εξέλιξη, όπως ήταν φυσικό επηρέασε και το ελληνικό σχολείο το οποίο αποτελεί ένα κατεξοχήν μέσο για τη διασφάλιση της κοινωνικής και πολιτισμικής συνοχής της ελληνικής κοινωνίας (Ακριτίδης & Τοκατζόγλου, 2006), όπως ακόμη και ένα σημαντικό χώρο για τη διαμόρφωση και την ενδυνάμωση της ταυτότητας ή αντίθετα για την απώλεια καίριων ταυτοτικών χαρακτηριστικών (Νικολάου, 2010).

Η παρουσία και διαβίωση μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα έχει αλλάξει το τοπίο σε πολλές περιοχές της χώρας και έχει επηρεάσει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Σήμερα ένα οποιοδήποτε δημόσιο ελληνικό σχολείο στο κέντρο ή στην περιφέρεια φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μεταναστών μαθητών και μαζί ό,τι αυτοί μεταφέρουν από τις χώρες καταγωγής τους, όπως διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, καθημερινές συνήθειες (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

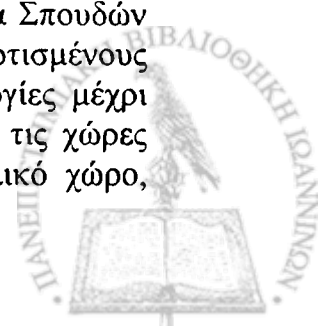
Λαμβάνοντας υπόψη πως τα παιδιά των μεταναστών σχολικής ηλικίας έχουν το δικαίωμα να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία στη χώρα υποδοχής, γεννάται αμέσως το ερώτημα κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν έτοιμο για τη νέα αυτή κατάσταση που διαμορφώθηκε ή κατά πόσο προσπάθησε προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι αλήθεια πως το τοπίο στην εκπαίδευση με την είσοδο μεταναστών στον ελλαδικό χώρο άλλαξε. Από την ομοιογένεια πέρασε στην ανομοιογένεια.

Είναι όμως πράγματι έτσι;

Πρώτη φορά αντιμετώπισε η χώρα μας τέτοιες καταστάσεις;

Η αλήθεια είναι πως όχι. Η Ελλάδα δεν πρωτοσυνάντησε την ετερότητα με την είσοδο των μεταναστών σ' αυτήν. Παρά την αξιοσημείωτη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια του ελληνικού λαού η χώρα μας υπήρξε παλαιότερα τόπος υποδοχής προσφυγικών κυρίως πληθυσμών, οι οποίοι δεν ήταν όλοι τους ελληνικής καταγωγής (Νικολάου, 2010). Όλα αυτά τα χρόνια βέβαια το ελληνικό κράτος πορεύονταν με σημαία την ομοιογένεια και τα όσα ίσχυαν είχαν χαρακτήρα αφομοιωτικό και ομογενοποιητικό για όλους τους πολίτες του, Έλληνες και μη (Νικολάου, 2011).

Τα σημερινά δεδομένα όμως δεν έχουν καμιά σχέση με αυτά των προηγούμενων καταστάσεων. Η Ελλάδα πλέον είναι μια χώρα με ευρωπαϊκό προσανατολισμό, συντεταγμένη με τις αρχές της ευρωπαϊκής της πορείας και το αφομοιωτικό μοντέλο που κυριαρχούσε τα προηγούμενα χρόνια στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, οφείλει να δώσει τη θέση του σε μια άλλη προσέγγιση όλης αυτής της κατάστασης που βιώνει το εκπαιδευτικό μας σύστημα τα τελευταία τουλάχιστον 35 χρόνια. Μιας κατάστασης με κύρια χαρακτηριστικά τις ανομοιογενείς γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις, με προβλήματα επικοινωνίας, με ελλιπή Προγράμματα Σπουδών για αλλόγλωσσους και αλλόφωνους μαθητές, με όχι σωστά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με υποδομή όχι την ενδεδειγμένη, με τις Νέες Τεχνολογίες μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον στα σπάργανα, με ανύπαρκτη τη συνεργασία με τις χώρες καταγωγής των μεταναστών, με εκδηλώσεις ρατσισμού μέσα στο σχολικό χώρο,



χωρίς σαφή πολιτικό σχεδιασμό για το μεταναστευτικό ζήτημα και μια κοινωνία φοβισμένη, επιφυλακτική και εχθρική απέναντι στους μετανάστες.

Έτσι παρόλο που επίσημα γίνεται λόγος για διαπολιτισμικότητα, στην πράξη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει να μην έχει αποκοπεί από το μοντέλο της αφομοίωσης. Ο μονοπολιτισμικός και εθνοκεντρικός του χαρακτήρας δεν επιτρέπει ή περιορίζει μια διαφορετική προσέγγιση που απαιτείται για το χειρισμό των καταστάσεων που προέκυψαν. Οι εκπαιδευτικοί ως άμεσα εμπλεκόμενοι μπροστά στη νέα αυτή κατάσταση βρέθηκαν ανέτοιμοι και δυστυχώς αβοήθητοι από την πολιτεία. Επόμενο λοιπόν και η στάση που δείχνουν οι έρευνες ότι κράτησαν. Δεν είπαν όμως όχι στην πρόκληση, συμμετείχαν σε κάθε δράση που κλήθηκαν και ενώ στην αρχή είδαν τον ερχομό των αλλοδαπών ως πρόβλημα, στην πορεία φαίνεται να αλλάζουν τη στάση τους και να συμπορεύονται με τις αρχές και τις αξίες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της νέας τάξης πραγμάτων όπως αυτή έχει διαμορφωθεί (Νικολάου & Λάμπρος, 2013).

Ένα σημαντικό ακόμη θέμα που αναδείχθηκε όλα αυτά τα χρόνια το οποίο κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον του επιστημονικού και εκπαιδευτικού κόσμου είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών στα σχολεία της χώρας μας. Αντιμετωπίζοντας την κατάσταση της μετανάστευσης και παρόμοιες καταστάσεις, ως καταστάσεις που εν δυνάμει προκαλούν διαταραχές στην επικοινωνία, ο Cummins θεωρεί ότι στα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων πρέπει να δίνεται πίστωση χρόνου από το σχολείο (Σκούρτου, 2008).

Δυστυχώς όμως όπως δείχνει η έρευνα αυτό δε συνέβη στο ελληνικό σχολείο με την πολιτεία να απουσιάζει, τους εκπαιδευτικούς ανέτοιμους, αμήχανους και μοιρασμένους μπροστά στη νέα κατάσταση, και τους μαθητές, αλλοδαπούς και γηγενείς σε σύγχυση (Νικολάου & Λάμπρος, 2013).

Απάντηση σ' αυτή τη δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα, την πολυπολιτισμικότητα, αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2004). Επειδή είναι απαραίτητο να μάθουν οι άνθρωποι να ζουν σε μια πραγματικά πλουραλιστική κοινωνία ανάμεσα σε πολλές εθνικές ομάδες με διαφορετικά συστήματα αξιών, τα ήδη διαμορφωμένα ή διαμορφούμενα νέα δεδομένα απαιτούν και νέες λύσεις από τους κοινωνικούς θεσμούς. Επομένως και το σχολείο οφείλει να δίνει λύσεις, το οποίο προσπαθεί να σταθεί αξιοπρεπώς απέναντι στις νέες καταστάσεις που αντιμετωπίζει, στηριζόμενο από την άλλη στις δομές και τους σχολικούς μηχανισμούς του χθες.

Το ελληνικό σχολείο επιβάλλεται πια να λάβει κρίσιμες αποφάσεις κι αυτό όχι μόνο λόγω της πολυπολιτισμικότητας ως συνέπεια της νέας κατάστασης αλλά και εξαιτίας γενικότερων εξελίξεων όπως είναι η παγκοσμιοποίηση, η ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών, η δημιουργία διεθνών δικτύων στην οικονομία, τη συγκοινωνία, τα οικολογικά προβλήματα.

Στη δεκαετία του 1975-1985 έγινε μια προσπάθεια για εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ήταν όμως εσωστρεφής, αφορούσε στις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του συστήματος και δεν κατάφερε να ξεφύγει από τη λογική της μονοπολιτισμικότητας, της μονογλωσσίας και του εθνοκεντρισμού.

Σήμερα που το σχολείο δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον του οφείλει να διαμορφώσει την κουλτούρα του και το δικό του σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2004).

Έτσι απαιτείται ένας συγχρονισμός που θα είναι στραμμένος περισσότερο προς τα έξω ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη του όχι μόνο τους ενδογενείς αλλά και τους εξωγενείς παράγοντες με στόχο τις απαντήσεις στα ζητούμενα, έτσι όπως προκύπτουν



και διαμορφώνονται από τις ευρωπαϊκές και τις παγκόσμιες εξελίξεις (Δαμανάκης, 2005).

Ωστόσο αυτή η αλλαγή στην κουλτούρα του με τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό του προσανατολισμό δεν είναι καθόλου εύκολη ούτε και γρήγορη υπόθεση. Απαιτείται έντονη και συστηματική προσπάθεια από όλους όσους εμπλέκονται με τα του σχολείου έτσι ώστε, στην πορεία να καταλήξουμε στο ζητούμενο που είναι η διαμόρφωση αποδεκτών συμπεριφορών ως προς το σεβασμό, τη διαφορετικότητα και τις ίσες ευκαιρίες για όλους γηγενείς και αλλοδαπούς.

Γιατί η δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων που είναι σε θέση να διαμορφώσουν τις ανθρώπινες σχέσεις είναι ο καταλύτης για τη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο (Ακριτίδης & Τοκατζόγλου, 2006).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

Στη σημερινή εποχή του 21^{ου} αιώνα η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και βέβαια του ελληνικού σχολείου αποτελεί πια πραγματικότητα.

Η διαχείριση της ετερότητας, η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των παλινοστούτων και αλλοδαπών-αλλόφωνων μαθητών και η ισότιμη εκπαίδευσή τους με γηγενείς-Έλληνες μαθητές, αποτελούν ζητήματα της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας που επιζητούν τη λύση τους.

Η εκπαίδευση γενικότερα ως θεσμός διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την ίδια την κοινωνία. Έτσι η εκπαίδευση των πολιτισμικών μειονοτήτων αποτελεί μια προέκταση των αναγκών της ίδιας της κοινωνίας και ιδιαίτερα της κυβερνητικής πολιτικής για τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί αυτήν την πολυπολιτισμική πολυμορφία (<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2368/716.pdf>).

Το ελληνικό σχολείο στο θέμα των αλλοδαπών μαθητών λειτουργούσε με τη λογική της αφομοίωσης και την απόλυτη κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα την ένταξη στο σχολικό μας σύστημα χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα αυτών των παιδιών (Νικολάου, 2000). Οι μετανάστες γίνονταν αποδεκτοί υπό τον όρο της ελληνοποίησής τους, του εκχριστιανισμού και σε πολλές περιπτώσεις, όπως αυτές με Αλβανούς μετανάστες, με την υιοθέτηση ελληνικών ονομάτων. Μετά το 1995 η ελληνική κοινωνία αρχίζει να εξοικειώνεται με τη μεταναστευτική παρουσία. Αλλά και πάλι δεν λείπουν τα κακώς κείμενα όπως, η είσοδος αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στο ίδιο το σχολείο που σε κάποιες περιπτώσεις αντιμετωπίστηκε αρνητικά από συλλόγους διδασκόντων για να μην χαρακτηριστεί το σχολείο τους ως σχολείο μεταναστών και εν συνεχεία εγκαταλειφθεί από τους Έλληνες μαθητές του, γεγονός που στην πορεία επαληθεύθηκε τουλάχιστον από τους γηγενείς με οικονομική άνεση για αλλαγή κατοικίας και σχολικού περιβάλλοντος (Παπαδοπούλου, 2011).

Αποτέλεσμα αυτού του φαινομένου είναι στα εν λόγω σχολεία να φοιτούν αλλοδαποί και γηγενείς που ανήκουν στα κατώτερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα της κοινωνίας μας, γεγονός, που προσδίδει αρνητική εικόνα για τη σχολική μονάδα αλλά και τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο είναι ενταγμένη. Από μια άλλη σκοπιά δε, έχοντας υπόψη το έντονο δημογραφικό πρόβλημα της χώρας μας εξαιτίας της μείωσης των γεννήσεων στις ελληνικές οικογένειες, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός πως αν δεν είχαν εγκατασταθεί στη χώρα μας οι αλλοδαποί μετανάστες, πολλά σχολεία ανά την επικράτεια θα είχαν διακόψει ή σταματήσει τη λειτουργία τους φυσικά λόγω έλλειψης μαθητικού πληθυσμού (Νικολάου, 2000).

Οι συνεχείς και καθημερινές σχεδόν κοινωνικές μεταβολές δεν άφησαν το περιθώριο στο ελληνικό σχολείο και τους εμπλεκόμενους σ' αυτό για μια γρήγορη προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Τα Προγράμματα Σπουδών δεν διαφοροποιήθηκαν στον κατάλληλο χρόνο και ούτε ήταν ανάλογα πολλές φορές με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν συνδέθηκαν αρμονικά με την πολυπολιτισμική κουλτούρα των μαθητών και βοήθησαν ελάχιστα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Το ελληνικό σχολείο μάλλον προσπάθησε να αντιμετωπίσει τη νέα αυτή κατάσταση αποσπασματικά και χωρίς να είναι σε θέση να αποδεχτεί τη νέα κοινωνική και συνάμα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα προβλήματα δε που αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν, ίσως



ακόμη σε κάποιες περιπτώσεις, οι αλλοδαποί μετανάστες μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, εστιάζονται στα παρακάτω:

- δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας λόγω απουσίας δίγλωσσων προγραμμάτων
- έλλειψη κατάλληλων Αναλυτικών Προγραμμάτων και βιβλίων
- υποτίμηση της κουλτούρας τους
- απουσία από τα βιβλία, εν μέρει πια, της κουλτούρας τους από τα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία του μονοπολιτισμικού ελληνικού σχολείου (Βλάχος, 2011)

Βέβαια δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως το σχολείο για τους αλλοδαπούς δεν είναι απλά ο χώρος για τη συστηματική τους επαφή με την ελληνική γλώσσα και παιδεία αλλά ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται σε επαφή και με την ελληνική κοινωνία. Άρα μια επιτυχημένη ή μια ανεπιτυχή σχέση αυτών των παιδιών με το σχολικό τους περιβάλλον αποκτά και μεγαλύτερη βαρύτητα για την πορεία τους στο αύριο. Γιατί η σχολική και κατ' επέκταση κοινωνική ενσωμάτωση αυτών των παιδιών αποτελεί σημαντικό ζωτικό παράγοντα για το κράτος. Μια επιτυχημένη σχέση με τη σχολική ζωή, την πρώτη δηλαδή επαφή με την ελληνική πραγματικότητα, μπορεί να διαμορφώσει τις καλύτερες των συνθηκών για μια ομαλή εξέλιξη της προσπάθειας για εκπαίδευση των νέων μεταναστών, με βασική προϋπόθεση πάντα έναν εκπαιδευτικό που να ανταποκρίνεται ανάλογα (Νικολάου, 2000).

2.1 Διοικητικά μέτρα

Παρά το γεγονός ότι μέχρι το 1996 δεν υπήρξαν συντονισμένες προσπάθειες για την αντιμετώπιση της νέας κατάστασης στην εκπαίδευση, όπως αυτή διαμορφώθηκε με την είσοδο των μεταναστών στα ελληνικά δημόσια σχολεία, εντούτοις υπήρξαν ειλικρινείς προσπάθειες για την αντιμετώπιση του μεγάλου αυτού ζητήματος που προέκυψε. Η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων αυτών ομάδων μαθητικού πληθυσμού αρχίζει από τη δεκαετία του 1970 με μια πολιτική με έντονο προνοιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα αλλά και μια διάθεση θετικής διάκρισης για να φτάσουμε δυστυχώς σαράντα χρόνια αργότερα να μην έχουμε απαλλαγεί εντελώς από αυτή τη στάση της διαφορετικότητας, δηλαδή ως ελλείμματος, για τους συγκεκριμένους αυτούς μαθητές.

Τα διοικητικά μέτρα που κατά καιρούς ελήφθησαν από το ελληνικό κράτος γι' αυτές τις ομάδες μαθητικού πληθυσμού διακρίνονται σε τρεις περιόδους:

- η δεκαετία του 1970 με τα πρώτα δειλά κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας
- ολόκληρη η δεκαετία του 1980 και μέχρι το 1996, περίοδο που κατά την οποία παρατηρήθηκε μια ραγδαία δημογραφική μεταβολή στη χώρα μας με την είσοδο μεταναστών, παράνομων και μη, αλλά και ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών
- από το 1996 και μέχρι σήμερα όπου με καινούριο θεσμικό πλαίσιο τους νόμους 2413/96¹ και 2790/00² (<http://dim-diapol-falir.att.sch.gr>), ανοίγονται νέες προοπτικές για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων

¹ Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124 Α' /17-6-96) *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*

² Ν. 2790/2000 (15.2.2000) *Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τ έως Σοβιετική Ένωση και άλλες διατάξεις*



για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών, στο βαθμό πάντα βέβαια που ένας νόμος μπορεί από μόνος του να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις

Πιο συγκεκριμένα κατά τα τελευταία χρόνια το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε αρκετά στο θέμα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Έτσι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ελήφθησαν τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

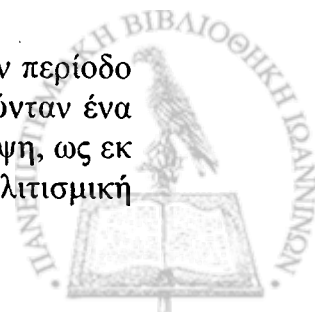
- ψήφιση των νόμων 2413/96 και 2790/00 για την Παιδεία Ομογενών και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
- ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λειτουργεί ως διακριτή διοικητική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής στα θέματα αυτά
- ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) που υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του Υπουργείου
- αναδιαμόρφωση-εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και μετατροπή επιλεγμένων σχολείων της επικράτειας σε Διαπολιτισμικά
- υλοποίηση πολλών και μεγάλων μέχρι και σήμερα προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από τα συνεχόμενα Κοινοτικά Πλάγια Στήριξης (Νικολάου, 2011)

Επίσης, σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις (όπως οι: Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930 τ. β', 14.12.94) αφήνουν ανοιχτό και το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης στις Τάξεις Υποδοχής. Βέβαια, αν οι εκάστοτε πολιτικές επιλογές στόχευαν πράγματι στο να διασφαλίσουν τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης αυτών των μαθητών, τότε θα είχαν από καιρό προχωρήσει στη λήψη εκπαιδευτικοπολιτικών μέτρων προς αυτή την κατεύθυνση. Για παράδειγμα με άλλα λόγια θα μπορούσαν να είχαν εντάξει τη διδασκαλία αυτών των γλωσσών ή κάποιες από αυτές στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα για να τις επιλέγει κάθε μαθητής, αλλοδαπός αλλά και γηγενής, που θα επιθυμούσε την εκμάθησή τους (Δαμανάκης, 2005).

Αν και οι αλλαγές σε εκπαιδευτικό επίπεδο που είχαμε ήταν πράγματι μεγάλες με πιο σημαντική αλλαγή τα όσα ορίζουν οι νόμοι 2413/96 και 2790/00, δυστυχώς δεν έχουμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όπως τα καταγράφει ο ορισμός της. Η εκπαίδευση αντί για το διαπολιτισμικό μοντέλο εξακολουθεί όπως και τα προηγούμενα χρόνια να εφαρμόζει το αφομοιωτικό. Τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα δεν εμπλέκουν και δεν αναφέρονται σε όλους τους μαθητές, που είναι και το ζητούμενο, αλλά μόνο στους μετανάστες αλλοδαπούς, γεγονός που είναι αντίθετο με τις αρχές μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να λειτουργεί ακόμη η λογική του χωνευτηρίου, η προσέγγιση της αφομοίωσης και η άρνηση της διαφορετικότητας, γεγονός που εξακολουθεί να καθιστά πιο δύσκολη την εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη των άλλων μαθητών (Βλάχος, 2011).

2.2. Εκπαιδευτικά μέτρα

Η εξέλιξη της μεταναστευτικής πολιτικής στις χώρες της Ευρώπης κατά την περίοδο 1950-1970 συνδέεται κατά πολύ με το γεγονός ότι η μετανάστευση θεωρούνταν ένα προσωρινό φαινόμενο. Η εκπαιδευτική πολιτική εμπεριείχε αυτή την αντίληψη, ως εκ τούτου δεν υπήρξε πρόβλεψη για να διαμορφωθούν συνθήκες για μια διαπολιτισμική



εκπαίδευση. Στη συνέχεια αναγνωρίζεται ότι οι κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενείς αλλά αντίθετα συγκροτούνται από ομάδες διαφορετικές και με ιδιαιτερότητες. Αποτέλεσμα αυτής της αναγνώρισης είναι να ενθαρρύνεται η διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των ομάδων και να προβάλλεται η ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα με αποτέλεσμα να εδραιώνεται μια κοινωνία που είναι μεν πολυπολιτισμική αλλά που κάθε ομάδα είναι απομονωμένη από την άλλη. Η γενικότερη αυτή αντίληψη επηρέασε και διαμόρφωσε ανάλογα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το Μάιο του 2003 πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα η Σύνοδος: *Εκπαίδευση, Νεολαία και Πολιτισμός*, κατά την οποία ορίστηκαν τρεις βασικοί στόχοι που αφορούν όλα τα παιδιά που διαμένουν και εκπαιδεύονται στις χώρες-μέλη της Ε.Ε. και ιδιαίτερα τα παιδιά των μεταναστών, επειδή είναι εκείνα που έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο νέο τους σχολικό περιβάλλον. Οι στόχοι αυτοί που τέθηκαν για υλοποίηση ως το 2010 είχαν ως σκοπό να ευαισθητοποιήσουν τα κράτη-μέλη ώστε να λάβουν εκπαιδευτικά μέτρα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκπαίδευση, μεταξύ αυτών και τα παιδιά των μεταναστών.

Στην Ελλάδα τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης άρχισαν να εφαρμόζονται στην αρχή της δεκαετίας του 1980 ως συνέπεια της αναγνώρισης κυρίως των προβλημάτων που προέκυπταν λόγω της ανεπαρκούς γνώσης της γλώσσας των παιδιών των παλιννοστούντων Ελλήνων αλλά και της εισόδου μεγάλου αριθμού Ποντίων. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα το 1980-1981 καθιερώθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής και ακολούθησαν το 1982-1983 τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Υπήρξε πρόβλεψη για τη διαδικασία αναγνώρισης των τίτλων σπουδών που αποκτήθηκαν από τους αλλοδαπούς μαθητές στη χώρα καταγωγής τους, ρυθμίστηκαν θέματα όπως η προαιρετική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού όπου θα υπάρχει ικανός αριθμός για την παρακολούθησή τους και καθορίστηκαν ζητήματα σχετικά με την εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της χώρας καταγωγής.

Από την άλλη πλευρά για την αντιμετώπιση των διδακτικών αναγκών της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό υλικό του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), το οποίο είχε ετοιμαστεί για να καλυφθούν οι ανάγκες της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας καθώς και της επαφής με τον ελληνικό πολιτισμό των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία (Ο. Δ.) της Γερμανίας.

Τέλος στο θεωρητικό πλαίσιο παραγωγής του διδακτικού υλικού που απευθύνεται προς το δάσκαλο επισημαίνεται ότι θεμελιώδης διδακτική αρχή του υλικού είναι η αποδοχή και αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, ως επέκταση και συγκεκριμενοποίηση των αρχών-αξιωμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

2.3. Προγράμματα

Το Υπουργείο Παιδείας, κατά την περίοδο 1997-2000 με τη συνδρομή της Ε.Ε. εφάρμοσε τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική του πολιτική μέσα από τρία μεγάλα προγράμματα που ως στόχο έθεταν την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων του πληθυσμού της χώρας όπως τσιγγάνους, μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες. Ακόμη στην αρμοδιότητα του Υπουργείου και κάτω από την εποπτεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. εντάχθηκε και ένα ακόμη μεγάλο επιχειρησιακό σχέδιο που στόχευε στην *Παιδεία των Ομογενών*, με ευθύνη για την εκτέλεσή του από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τα τέσσερα αυτά προγράμματα, που



συνεχίστηκαν μέσα από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (Κ.Π.Σ.) μέχρι και το 2006 είναι τα παρακάτω:

- *Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού*, με στόχο την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών της χώρας μας πάνω στις αρχές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας όπου διαβιούν άνθρωποι και κοινωνικές ομάδες με διαφορετικές κουλτούρες, γλώσσες, αξίες και στάσεις, που όλοι οφείλουν να τις αποδέχονται
- *Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων*, με στόχο να ενημερώσει και να καταρτίσει τους εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα που έχουν σχέση με τον πολιτισμό αυτών των παιδιών, όπως και να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να εργαστούν εφαρμόζοντας μια διαπολιτισμική πολιτική μέσα στο σχολικό χώρο αλλά και γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης
- *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*, με στόχο την ένταξη και τη συμμετοχή των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων μέσα σ' ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα που θα σέβεται τις ανάγκες τους θα ανταποκρίνεται σ' αυτές και θα διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για την κοινωνική τους εξέλιξη και ολοκλήρωση
- *Εκπαίδευση Παλιννοστούντων-Αλλοδαπών Μαθητών*, με σκοπό την υποχρεωτική φοίτηση και τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, έτσι ώστε να αποφευχθεί ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είτε με την πλήρη ένταξη όλων των μαθητών στο σχολικό σύστημα, είτε με εναλλακτικές προσεγγίσεις όταν αυτό είναι απαραίτητο

Για την υλοποίησή τους τα παραπάνω προγράμματα βασίστηκαν σε τρεις άξονες:

- στη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών
- στην παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού
- στην συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Πέρα όμως από το Υπουργείο Παιδείας και το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. υπήρξαν κι άλλοι φορείς που δραστηριοποιήθηκαν ή ακόμη δραστηριοποιούνται πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, άλλοτε επιτυχώς και άλλοτε όχι, όπως:

- το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)
- το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.)
- το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.)
- το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.)
- η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.)
- οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.)
- τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011)

Όσον αφορά το Νόμο 2413/96 και την ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων υπήρχε μια ασάφεια που καθόριζε την ίδρυση και λειτουργία τους από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.), την εκκλησία και άλλους φορείς, γεγονός που σήμαινε πως η εκπαίδευση στην πορεία του χρόνου θα έχανε το δημόσιο χαρακτήρα της με τους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να θεωρούν πολύ πιθανό να μπορούν στο μέλλον να λειτουργήσουν τυπικά και ουσιαστικά μειονοτικά σχολεία (Δαμανάκης, 2005).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η παραπάνω αναφερόμενη ασάφεια του Νόμου έδωσε το έναυσμα σε κάποιες εύπορες οικονομικά κοινότητες μειονοτήτων, όπως οι Πολωνοί και οι Ρώσοι, να προχωρήσουν στην ίδρυση δικών τους σχολείων. Κάποιες άλλες όμως όχι και τόσο εύρωστες οικονομικά κοινωνικές ομάδες δεν είχαν τη ευχέρεια να υλοποιήσουν μια τέτοια δυνατότητα, με αποτέλεσμα τη συνέχιση της διάκρισης μεταξύ πλουσίων και φτωχών (Κυπριανός, 2004).



Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πως πράγματι από την πλευρά της χώρας μας με τη συνδρομή βέβαια και της Ευρώπης έγιναν πολύ καλές προσπάθειες προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων μαθητικού κι όχι μόνο πληθυσμού, βασισμένες πάντα στις αρχές της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει πλέον και την Ελλάδα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από το 2007 και μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου 2013 είχαμε σε εξέλιξη το επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση που υλοποίησε το έργο Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών, με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το έργο ήταν πανελλήνιας εμβέλειας και απευθύνονταν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας που συγκέντρωναν πληθυσμό αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών πάνω από 10%. Αφορούσε μαθητές και εκπαιδευτικούς γιατί βελτιώνει το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων και τους προετοίμαζε ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Τέλος στόχευε στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν ισότιμη εκπαίδευση των ομάδων με γηγενείς μαθητές καθώς και η κοινωνική τους ένταξη (<http://www.diapolis.auth.gr/>).

2.4. Βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών

Διαπολιτισμικά έτοιμος θεωρείται ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει τη δυνατότητα να μπορεί να διαχειρίζεται με άνεση και ευχέρεια όλα όσα αφορούν τη διαφορετικότητα, καθώς και τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν και ενεργούν στην ίδια χώρα, στην ίδια γειτονιά, στο ίδιο σχολείο. Ως διαπολιτισμική ετοιμότητα από την άλλη, ορίζεται η επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, οι γνώσεις και η επιστημονική κατάρτιση που πρέπει να φέρει ο εκπαιδευτικός πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όπως και η ικανότητα να υλοποιεί τις βασικές αρχές, τα αξιώματα και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής (Παπαχρήστος, 2010). Εδώ βέβαια πρέπει να ληφθεί υπόψη πως όλα όσα ορίζουν την έννοια διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν έχουν πάντοτε και την απόλυτη ισχύ γιατί είναι εξαρτημένα από τα εκάστοτε πολιτιστικά συμφραζόμενα, δηλαδή είναι συνυφασμένα και με τα όσα ορίζει στους στόχους της η διαπολιτισμική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας (Μπάρος, 2008).

Για την επιτυχή έκβαση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφέρει ο Γεωργογιάννης, βασική προϋπόθεση είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ο οποίος πρέπει να είναι καταρτισμένος σε θεωρητικό επίπεδο από τις σπουδές του κυρίως στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, από την άλλη, αυτή την ετοιμότητα-ικανότητα να έχει τη δύναμη να την κάνει πράξη μέσα στην τάξη ενώ παράλληλα να είναι εναρμονισμένη με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που καλείται να εφαρμόσει (Παπαχρήστος, 2010).

Έτσι στην πορεία του χρόνου και των όποιων εξελίξεων είχαμε μέσα σ' αυτόν το θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έγινε αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής παρατήρησης για τη διαμόρφωση προτάσεων για την εκπαίδευσή τους όπως και για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Μπουζάκης, Τζήκας, & Ανθόπουλος, 2000).

Από τη δεκαετία του 1990 έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι δάσκαλοι, μιας και σε αυτούς απευθύνθηκαν οι περισσότερες έρευνες, δεν ήταν θετικοί απέναντι σε θέματα ετερότητας που ξαφνικά κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν (Νικολάου, 2000).



Η επιμόρφωσή τους πάνω σε θέματα εκπαίδευσης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ήταν από περιορισμένη έως ανύπαρκτη, ενώ σοβαρά προβλήματα είχαν τόσο στην επικοινωνία τους με τους αλλόφωνους μαθητές τους, όσο και στη διδασκαλία τους, κυρίως λόγω έλλειψης διδακτικού υλικού, με έμφαση των προβλημάτων στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά κανόνα δίδασκαν σε τέτοιες τάξεις με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (Δαμανάκης, 2005).

Επίσης έρευνες που ακολούθησαν όπως του Νικολάου (2000), της Τριάρχη - Herpmann (2000), του Γκότοβου (2002), της Κοσσυβάκη (2001 και 2002), επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει σαφή προσανατολισμό πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η διδασκαλία της μητρικής αλλά και της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, δεν δίνουν αξία στον πολιτισμό και τη γλώσσα που μεταφέρουν οι αλλοδαποί μαθητές, αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και δεν επιτρέπουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στην τάξη (Βόντσα, 2011).

Δύο είναι οι ομάδες των εκπαιδευτικών που αναδείχθηκαν όλα αυτά τα χρόνια μέσα από την έρευνα όσον αφορά την ετοιμότητα, τη στάση και τις απόψεις τους, απέναντι στους γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές τους. Η πρώτη παρουσιάζεται με μια στάση προσανατολισμένη προς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που οι περιστάσεις απαιτούν πλέον, ενώ η δεύτερη με τη στάση της υποδηλώνει μια τάση για αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολικό σύστημα και επηρεάζει τόσο τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών αυτών όσο και την καθημερινότητά τους μέσα και έξω από το σχολείο (Νικολάου & Λάμπρος, 2013). Όλες οι παραπάνω έρευνες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία μας, είναι ακόμη προσανατολισμένοι προς έναν εθνοκεντρικό και ξενοφοβικό τρόπο προσέγγισης της όλης κατάστασης, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από το 1990 και ύστερα για τη χώρα μας. Αντιμετωπίζουν τους αλλόφωνους-αλλοδαπούς μαθητές τους ως *άγλωσσους*, δεν δίνουν τη δέουσα προσοχή στο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο αυτών των μαθητών και δεν επιτρέπουν τη χρήση της μητρικής τους στην τάξη και γενικότερα σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου (Μάγος, 2005).

Αυτή η αρνητική προδιάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές δημιουργεί μια ατμόσφαιρα μέσα στην οποία τα παιδιά αυτά νοιώθουν πως δεν γίνονται αποδεκτά από τον δάσκαλό τους με αποτέλεσμα να βιώνουν χαμηλά αισθήματα εκτίμησης για την καταγωγή τους, τα αισθήματα αυτά να καταστέλλουν την επιθυμία τους για τη διατήρηση και χρήση της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας, δημιουργώντας τους έτσι χαμηλά αισθήματα αυτοεκτίμησης που κατά κανόνα αναστέλλουν τη σχολική τους επίδοση (Φιλιπάρδου, 1997).

Οι διαφορές για τον εκπαιδευτικό πρέπει να αποτελούν πρόκληση, να μην στέκονται εμπόδιο, αλλά ούτε και να καταλογίζονται ως ανεπάρκεια των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές. Έχει ευθύνη να μην επιτρέπει στην κυρίαρχη κουλτούρα να επισκιάζει τις άλλες που φέρνουν οι αλλοδαποί μαθητές στην τάξη αξιοποιώντας την ετερότητα, πλέκοντας τις παλιές με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, αξιοποιώντας στην εκπαιδευτική διαδικασία τις Νέες Τεχνολογίες και πάντα με ευαισθησία απέναντι στο ξεχωριστό και στο διαφορετικό, πρεσβεύοντας ήθος και πνεύμα αυθόρμητης και καθημερινής συνεργασίας (Roux, 2002).

Ο εκπαιδευτικός δηλαδή καλείται να μην μείνει στους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας αλλά να αναζητήσει εναλλακτικές μεθόδους και διδακτικές τεχνικές που θα επιτρέψουν στο πλαίσιο της τάξης να διδάσκεται αποτελεσματικά ένας ετερογενής πληθυσμός (Σούλης, 2008).



Στην πορεία τους βέβαια πολλοί εκπαιδευτικοί με ιδιαίτερες ευαισθησίες προς αυτές τις ομάδες μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες πρέπει να λειτουργήσουν συναισθηματικά και ακαδημαϊκά μέσα στις πλουραλιστικές κοινωνίες και δη στην ελληνική που καλούνται στο εξής να ζήσουν, αναγνώρισαν την ανάγκη να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους πάνω σε πολυπολιτισμικές και διαφορετικές όψεις, δηλαδή σε διδασκαλία που δεν θα περιοριζόταν σε μια ελληνοκεντρική οπτική (Παπαχρήστος, 2010).

Μέσα από όλα τα παραπάνω διακρίνεται σαφέστατα η έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ετερότητας. Το γεγονός αυτό όμως δεν υποβαθμίζει αναγκαστικά και την ποιότητα της εργασίας τους, ανεξάρτητα από το γεγονός πως αυτή θα ήταν πιο εύκολη και χωρίς άγχος για τους ίδιους με μια πιο εμπειριστατωμένη εισαγωγική ή συνεχιζόμενη κατάρτιση (Νικολάου, 2000) μιας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται *κομβικός* στη νέα πραγματικότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Παπαχρήστος, 2010).

Γενικότερα όμως αυτή η αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν τις πολυπολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών επιτάσσει την επανεξέταση των ζητημάτων της εκπαίδευσής τους και της ετοιμότητάς τους πάνω σε θέματα καθημερινά πια όπως η *πολυχρωμία* των ελληνικών σχολείων που υπηρετούν. Μιας εκπαίδευσης που δυστυχώς παραμένει προσηλωμένη στη θεωρητική παρά στην πρακτική προσέγγιση του θέματος, χωρίς καινοτομίες, μεθόδους διδασκαλίας, διδακτικό υλικό, καθηλωμένη από τις δυσάρεστες εξελίξεις τόσο σε οικονομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο εξαιτίας της οικονομικής αλλά και κοινωνικής κρίσης που η χώρα μας διέρχεται. Γιατί η *διαπολιτισμική ετοιμότητα* των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο μορφωτικό κεφάλαιο που σαφέστατα θα πρέπει να έχουν αλλά και στο περιβάλλον και τις συνθήκες που διαμορφώνονται για την επιτυχή έκβαση τέτοιων πρακτικών, με βασικό παράγοντα προς αυτή την κατεύθυνση την πολιτεία, που δυστυχώς για μια ακόμη φορά, σήμερα, την εποχή της μεγάλης οικονομικής κρίσης, απουσιάζει παντελώς και κωφεύει, προτάσσοντας ως επιχείρημα την έλλειψη πόρων, αγνοώντας την πραγματικότητα και χωρίς καμιά μέριμνα για την επόμενη μέρα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΟΙ ΜΗΤΡΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ως γλώσσα εννοούμε το σύνολο των λέξεων και φράσεων που χρησιμοποιεί ένας λαός ή μια ομάδα ανθρώπων για να συνεννοείται γραπτά ή προφορικά (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1997).

Για το Webster's Ninth New Collegiate Dictionary³ (http://en.wikipedia.org/wiki/Webster's_Dictionary) είναι οι λέξεις, η προφορά τους και οι μέθοδοι συνδυασμού τους, οι οποίες χρησιμοποιούνται και κατανοούνται από μια ευμεγέθη κοινότητα (Cole & Cole, 2001).

Ως γλώσσα νοείται η λειτουργία συνόλων (δομών) και όχι ως σύνολο μεμονωμένων στοιχείων (λέξη, συλλαβή ή φθόγγος) (Παπαρίζος, 1993).

Όσο πιο καλά μπορεί κάποιος σε οποιαδήποτε γλώσσα κι αν εκτίθεται να συνδυάζει και να αποδίδει αυτές τις λέξεις και φράσεις τόσο πιο εύκολη η επικοινωνία του με το σύνολο των ανθρώπων που καλείται να συμβιώσει και να συμπορευθεί. Είναι δε το μέσο που εξηγεί κατά μεγάλο βαθμό γιατί οι άνθρωποι είναι το μόνο είδος πάνω στον πλανήτη μας με ιστορία, με πολιτισμική ποικιλία, μέσα από μια συνεχή και διαχρονική επικοινωνία, τόσο προφορική όσο και γραπτή.

Για την απόκτηση της γλώσσας οι θεωρίες που επικράτησαν στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα είναι τρεις:

- οι θεωρίες της μάθησης που υποστηρίζουν ότι οι λέξεις και οι συσχετισμοί των λέξεων μαθαίνονται με τη μίμηση και με την κλασσική ή συντελεστική μάθηση
- οι βιολογικές-γενετικές θεωρίες (Chomsky) που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά γεννιούνται με το μηχανισμό μάθησης για την απόκτηση της γλώσσας
- οι θεωρίες της αλληλεπίδρασης (Piazet) που δίνουν έμφαση στις γνωστικές προϋποθέσεις για την απόκτηση της γλώσσας και στο ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος (Cole & Cole, 2001)

Ως μητρική γλώσσα εννοούμε τη γλώσσα που ακούει το έμβρυο όταν ακόμα βρίσκεται στη μήτρα της μητέρας του, τη γλώσσα που υποδέχεται το παιδί στον κόσμο, τη γλώσσα που ακούει πρώτη, τη μαθαίνει και ίσως καταλαβαίνει ακόμα και πριν την κατακτήσει (www.komvos.edu.gr/glwssa).

Με τον όρο μητρική γλώσσα εννοούμε τη γλώσσα που κατακτά το άτομο σε στενή επαφή με τη μητέρα του ή με κάποιο άλλο πρόσωπο, ενώ εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται μητρική ακόμα κι αν στο μέλλον μάθει και χρησιμοποιεί για διάφορους λόγους μια ακόμη γλώσσα δεύτερη, αλλά και μια τρίτη, την οποία μπορεί να χρησιμοποιεί πιο συχνά στην καθημερινότητά του απ' ό,τι τη μητρική του. Σε άλλη περίπτωση μπορεί η μητρική γλώσσα να είναι διαφορετική από τη γλώσσα της μητέρας γι' αυτό και ο όρος πολλές φορές αντικαθίσταται από τον όρο *πρώτη γλώσσα*. Άρα μπορούμε να πούμε πως *πρώτη γλώσσα* είναι η γλώσσα που κατακτά ένα άτομο στα πρώτα χρόνια της ζωής του η οποία και τον ακολουθεί στην μετέπειτα πορεία του (Τριάρχη-Hermann, 2005).

Σύμφωνα με τον Baker η χρήση του όρου είναι συγκεχυμένη. Ανάλογα με την περίπτωση είναι:

- η γλώσσα που μαθαίνουμε από τη μητέρα μας
- η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, ανεξάρτητα από ποιον

³ Διεθνές αμερικάνικο λεξικό της Αγγλικής γλώσσας του Noah Webster



- η ισχυρότερη γλώσσα σε κάθε στιγμή της ζωής
- η *μητρική γλώσσα* της περιοχής ή της χώρας
- η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο το άτομο
- η γλώσσα για την οποία κάποιος εκδηλώνει την πιο θετική στάση και αφοσίωση (Baker, 2001)

Η ανάπτυξη της αρχίζει με την παραγωγή προφορικού λόγου και στη συνέχεια με την εκμάθηση της σημασίας των λέξεων, της γραμματικής, της σύνταξης, της ανάγνωσης και της γραφής και παίρνει δυο μορφές:

- την κατανόηση της γλώσσας που έχει να κάνει με την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου
- την παραγωγή της γλώσσας που σχετίζεται με τη χρήση της ομιλίας ή της γραφής (Craig & Baucum, 2007)

Η απόκτηση και η εξέλιξη της μητρικής και όχι μόνο γλώσσας είναι μια σύνθετη αλλά παράλληλα φυσική διαδικασία με συνεχή τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της οικογένειας ή της κοινότητας (π.χ. σχολείο), όπου καθώς μεγαλώνουν παρακολουθούν και κατακτούν τα στοιχεία που απαρτίζουν την ατομική γλώσσα τους αλλά και την κοινωνική. Αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και σε μερικές περιπτώσεις της ενήλικης ζωής και απαιτείται για την κατάκτησή της και τη σωστή χρήση της η συμμετοχή του ατόμου στις ανθρώπινες δραστηριότητες και δράσεις.

Με την εγκατάστασή του στη χώρα υποδοχής ο αλλόφωνος-αλλοδαπός μαθητής έρχεται αναγκαστικά σε επαφή με την κυρίαρχη και επίσημη γλώσσα του σχολείου, γεγονός που του δημιουργεί πλείστα προβλήματα στην καθημερινότητά του. Το ζητούμενο δε σ' αυτή την περίπτωση είναι η ήπια προσαρμογή του καθώς και η εισαγωγή του στον αλφαριθμητισμό με τρόπο όμως που να μην χρειάζεται να ακυρωθούν τουλάχιστον στο σχολείο, οι τρόποι με τους οποίους ο μαθητής συνήθισε από τη χώρα καταγωγής του να κατακτά τη μάθηση. Εάν δε, είναι δυνατό, να στηριχθεί η εισαγωγή του στον αλφαριθμητισμό, σε αυτούς ακριβώς τους τρόπους μάθησης, διευκολύνοντας έτσι τη μεταφορά γνώσης από γλώσσα σε γλώσσα (Σκούρτου, 1997).

Οι γλωσσικές ικανότητες στην πρώτη γλώσσα αποτελούν *πάτημα* για την εκμάθηση της δεύτερης-ξένης γλώσσας. Ένα ρήγμα στην κατάκτηση της μητρικής το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (μητρικής και κυρίαρχης) έχει ως συνέπεια τη *διπλή ημιγλωσσία* που σημαίνει πως ο αλλοδαπός μαθητής δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική αλλά ούτε και την ξένη γλώσσα (Νικολάου, 2011).

Με την πολυπολιτισμικότητα που διακρίνει τις σημερινές κοινωνίες και την πολυχρωμία στον μαθητικό πληθυσμό των ελληνικών σχολείων ιδιαίτερη και καθοριστική σημασία αποκτά η χάραξη εκπαιδευτικής στρατηγικής για τους αλλοδαπούς μαθητές πάνω σε θέματα διδασκαλίας ή μη, της μητρικής τους γλώσσας, με την καθιέρωση δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών. Το σχολείο λοιπόν ως θεσμός οφείλει να επιλέξει ανάμεσα στη διγλωσσία ή τη μονογλωσσία, υιοθετώντας και κάνοντας πράξη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας όπως προβλέπεται και θεσμικά (Νικολάου, 2000).

3.1. Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών

Η διγλωσσία είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο που εμφανίζεται αυτόματα όταν δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες θέλουν να συνεννοηθούν. Βασική προϋπόθεση αποτελεί το να κατέχει ο ένας από τους δύο ομιλητές τη γλώσσα του άλλου. Όσον αφορά τον ορισμό της μπορεί να πει κανείς πως είναι η κατ' επιλογήν



χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως δίγλωσσο, όταν διαθέτει την ικανότητα να μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή και γραπτά χωρίς μεγάλες δυσκολίες σε δυο γλώσσες (Τριάρχη-Hermann, 2005).

Ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται συνήθως στη χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της σχολικής ζωής του μαθητή (Cummins, 2005).

Κατά τον Reich (1997) τρία είναι τα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης:

- αυτή που μέσα από ακριβή ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται στα παιδιά των ξένων υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα κύρους
- αυτή που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων ενδεχομένως δεν ανήκουν στα προνομιούχα στρώματα αλλά όμως μπορούν να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις
- αυτή που απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα στις ομάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στερημένες και συγχρόνως δεν μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση
(<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/nikolaou.htm>)

Στη χώρα μας συναντούμε κυρίως τα δύο πρώτα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στα ελάχιστα σχολεία της τρίτης κατηγορίας το δίγλωσσο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, συνήθως σε Αγγλικά και Ελληνικά, δεν λάμβανε υπόψη του την πρώτη γλώσσα των μαθητών αφού οι τελευταίοι προέρχονται ως επί το πλείστον από μη αγγλόφωνες χώρες (Νικολάου, 2000).

Από τους άλλους δύο τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης ο πρώτος είναι ευρύτερα γνωστός και αφορά τα ιδιωτικά, ξενόγλωσσα σχολεία που εποπτεύονται από τις μορφωτικές αντιπροσωπείες ξένων κρατών στη χώρα μας και λειτουργούν με το δικό τους Αναλυτικό Πρόγραμμα. Απευθύνονται τόσο (κυρίως) σε αλλοδαπούς, όσο και σε γηγενείς μαθητές, οι οποίοι ωστόσο θα πρέπει να έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν τα συνήθως πολύ δαπανηρά δίδακτρα. Ο δεύτερος τύπος δίγλωσσου σχολείου είναι σχετικά άγνωστος και περιλαμβάνει τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και τα σχολεία κάποιων εθνοτικών ή θρησκευτικών κοινοτήτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κατοχυρωμένο το δικαίωμα έκφρασης της ετερότητάς τους (Νικολάου, 2003).

Το ερώτημα δε που δημιουργείται έχει να κάνει με το αν και κατά πόσο τα δίγλωσσα προγράμματα ευνοούν ή παρεμποδίζουν την ομαλή κοινωνική και σχολική ένταξη των μαθητών αυτών πρώτιστα στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

Η διεθνή βιβλιογραφία σύμφωνα πάντα με την έρευνα διατυπώνει αντικρουόμενες απόψεις περί του θέματος με τη μια πλευρά να αντιτίθεται στα δίγλωσσα προγράμματα σπουδών, η οποία στη θεωρία της επιχειρηματολογεί εναντίον, ισχυριζόμενη ότι ο χρόνος και η μεγαλύτερη έκθεση σε ένα αντικείμενο αποτελούν τη βασική παράμετρο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ούτως ώστε οι μαθητές σε ελάχιστο χρόνο να την κατακτήσουν, ενώ η εμβάπτιση στην κυρίαρχη γλώσσα να αρχίζει όσο το δυνατόν νωρίτερα, μιας και τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα από τα μεγαλύτερα. Από την άλλη δύο είναι οι θεωρίες που προτείνουν οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η πρώτη προβάλλει ως επιχείρημα πως τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν σε μια γλώσσα που δεν την κατανοούν, πρόταση όμως με σοβαρά μειονεκτήματα μιας και η έρευνα έδειξε πως αυτό δεν ευσταθεί πλήρως. Η δεύτερη υποστηρίζει την προώθηση προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης για μόρφωση σε δύο γλώσσες για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου, με τους επιστήμονες να επισημαίνουν πως δεν



θα πρέπει να περιμένουμε στα δίγλωσσα παιδιά να πλησιάσουν τα κανονικά επίπεδα της τάξης τους πριν από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Νικολάου & Λάμπρος, 2013).

Το θέμα βέβαια ίσως είναι εύκολο όταν έχουμε να κάνουμε με μαθητές που χειρίζονται σε ικανοποιητικό επίπεδο τη μητρική τους γλώσσα, ή ακόμη και όταν η γλώσσα του αλλοδαπού έχει κατά κάποιο τρόπο κοινά σημεία αναφοράς με την ελληνική. Τα πράγματα όμως περιπλέκονται όταν πρόκειται για παιδιά που προέρχονται από χώρες όπως οι ασιατικές, των οποίων οι γλωσσικές δομές της μητρικής τους είναι εντελώς διαφορετικές σε σχέση με την ελληνική ή ακόμη όταν το μορφωτικό τους επίπεδο είναι πολύ χαμηλό.

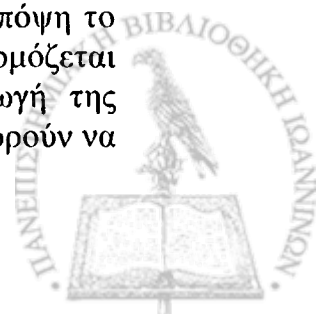
Στην Ελλάδα ωστόσο του 21ου αιώνα που επιχειρεί να επιτύχει ένα πολιτιστικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό άνοιγμα προς τον κόσμο, η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία αποτελούν ένα σημαντικό εφόδιο για την επίτευξη των στόχων μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επομένως η προώθηση και η επεξεργασία προγραμμάτων διγλωσσης εκπαίδευσης και η συμπερίληψή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου – και όχι μόνο – είναι πλέον αναγκαιότητα. Άρα χρειάζεται σοβαρή ενασχόληση με την επεξεργασία και την εφαρμογή προγραμμάτων διγλωσσης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, έχοντας πάντα υπόψη τον επιστημονικό διάλογο αλλά και τις εθνικές μας επιδιώξεις, εάν πράγματι θέλουμε τη χώρα μας στο προσκήνιο των εξελίξεων αλλά και με συγκεκριμένο στόχο για το σχεδιασμό της επόμενης μέρας (Νικολάου, 2011).

3.2. Πολιτικές που ακολουθήθηκαν στην Ελλάδα

Η ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια μετατρέπεται σταδιακά σε πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική και πολυφυλετική, με την εγκατάσταση χιλιάδων οικονομικών μεταναστών και προσφύγων από διάφορες χώρες. Για να αντιμετωπιστούν προβλήματα που προέκυψαν όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, αλλά και για να υπάρξει ελπίδα για μια ειρηνική συμβίωση στα επόμενα χρόνια, εμφανίστηκε η ανάγκη στις σύγχρονες κοινωνίες για μια εκπαιδευτική πολιτική και ένα πρόγραμμα σπουδών στο σχολείο που να οδηγεί σε μια θετική στάση για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, όπως αυτές που συγκροτούν πλέον το ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία. Άρα το σχολείο έχει χρέος να μετασχηματίζεται διαρκώς για να είναι σε θέση να οδηγεί τους μαθητές του στο να γίνουν δημοκρατικοί, κριτικά σκεπτόμενοι, δημιουργικοί και ενεργοί αυριανοί πολίτες (Παπαχρήστος, 2010).

Στη χώρα μας τα μέτρα που ως σήμερα εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυψαν από την εκπαίδευση των αλλοδαπών και δη της διγλωσσίας ήταν κατά κύριο λόγο απομιμήσεις λύσεων που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν σε άλλα κράτη κατά τις προηγούμενες δεκαετίες όπως οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Διαπολιτισμικά Σχολεία (πρώην Παλινοστούντων). Η εκπαιδευτική πολιτική όμως που ακολουθήθηκε έθεσε τη βάση για εποικοδομητικούς προβληματισμούς και προσπάθειες, με αποτέλεσμα την ψήφιση του Ν. 2413/96 (Νικολάου, 2011), όπως και αυτού που ακολούθησε του Ν. 2790/00 (Τσολερίδου, 2009).

Σύμφωνα με τον Cummins (1999) το σχολείο θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη το γεγονός πως αποτελεί θεσμό μάθησης και ως τέτοιο χρειάζεται να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες δημογραφικές και κοινωνικές συνθήκες. Η εισαγωγή της γλώσσας και του πολιτισμού όλων των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα μπορούν να



τονώσουν την υπερηφάνεια και το κύρος τους και να τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν ως ισχυρές προσωπικότητες μέσα στη νέα κουλτούρα (Στόγιος, 2007). Έτσι τα προγράμματα που κατά καιρούς υλοποιήθηκαν για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών επιχείρησαν με τις δράσεις τους να ευαισθητοποιήσουν και να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρόσφεραν εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία τους και προσπάθησαν για την ψυχοκοινωνική τους υποστήριξη. Υπήρξε δηλαδή μια διάθεση για βοήθεια αυτών των μαθητών και των οικογενειών τους όμως ο στόχος φαίνεται πως εστίαζε βασικά στην ελληνική γλώσσα, στον ελληνικό πολιτισμό και στην ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Η μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών δεν καλλιεργήθηκαν και δεν προωθήθηκαν στην εκπαιδευτική πράξη με αποτέλεσμα η θεμελιώδη αρχή της θεωρίας της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, η ισοτιμία των πολιτισμών να μην γίνεται πράξη μέσα στις σχολικές τάξεις. Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα λειτουργεί ακόμη αντισταθμιστικά. Το γλωσσικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν θεωρείται πόρος για το σχολικό σύνολο αλλά πρόβλημα. Το πρόβλημα όμως δεν αφορά μόνο τους μαθητές αυτούς, αφορά την κοινωνία μας, αφορά το μέλλον γενικότερα της χώρας μας. Κι αυτό γιατί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης θα ζητούνται από τους μαθητές δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα και σε δύο άλλες ξένες γλώσσες. Άρα οι μαθητές θα πρέπει να αξιοποιήσουν το πλεονέκτημα της γλωσσικής τους ετερότητας για να ενισχύσουν τη θέση τους στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας. Αλλά και αντίστροφα η μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πόρος στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας, γεγονός ωστόσο που στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει (Μαλιγκούδη, 2010).

Όσον αφορά τα διαπολιτισμικά σχολεία και τη μορφή που έχουν αποκτήσει μέσα και από τις πολιτικές που ακολουθήθηκαν είναι περισσότερο σχολεία γειτονιάς καθώς δέχονται μόνο μαθητές της περιοχής τους με συγκεκριμένη αναλογία Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και χωρίς σταθερή σύνθεση. Αποτέλεσμα η ένταξη των αλλοδαπών καθώς και των γηγενών νέων με ιδιαίτερα προβλήματα, λόγω της ιδιαιτερότητας αυτών των σχολικών δομών στις οποίες καλούνται να φοιτήσουν, να μην μπορεί να επιτευχθεί με πιθανότερο αποτέλεσμα τη θεσμοποίηση και την αναπαραγωγή της ιδιαιτερότητας και όχι τους στόχους μιας διαπολιτισμικής και χωρίς διακρίσεις εκπαίδευσης για όλους (Τσολερίδου, 2009).

Γιατί η διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών και της διγλωσσίας από την ελληνική πολιτεία και κατ' επέκταση από το ελληνικό σχολείο οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και χρήση διαφόρων μοντέλων δίγλωσσης εκπαίδευσης για τα οποία είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών, οι προσδοκίες αυτών και των οικογενειών τους, η προοπτική παλιννόστησής τους, καθώς και το, καλώς εννοούμενο, εθνικό συμφέρον που συνδυάζεται με την κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2011).

3.3. Η υφιστάμενη κατάσταση

Στην Ελλάδα από το 1996 και έπειτα έγιναν σημαντικές προσπάθειες όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Παρά το γεγονός όμως ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο προβλέπει τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέχρι σήμερα μόνο αποσπασματικά είχαμε εφαρμογή αυτής της δυνατότητας στο πλαίσιο



πάντα υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παρά δηλαδή τη διαπολιτισμική πρόθεση του νομοθέτη και της πολιτείας το ελληνικό σχολείο συνεχίζει όλα αυτά τα χρόνια να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά, αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών (Γ. Νικολάου, 2008).

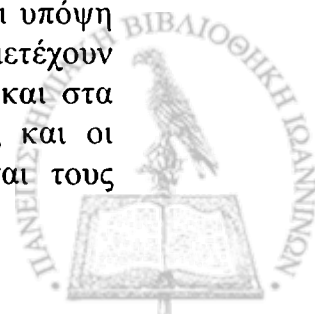
Η μαζική μετανάστευση και παλιννόστηση έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη να αντιμετωπιστούν εκπαιδευτικά ζητήματα που προέκυψαν από την παρουσία αλλοδαπών και αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Παρά τις σημαντικές αλλαγές που έφερε η ψήφιση των Νόμων 2413/96 και 2790/00, εντούτοις στην πράξη λίγα είναι τα εκπαιδευτικά μέτρα που εφαρμόστηκαν και απέδωσαν τα αναμενόμενα κι αυτό γιατί στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν ενέπλεξαν όλους τους μαθητές, σημείο αναφοράς για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά μόνο τους μετανάστες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίρνει μέτρα για τη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών μαθητών γιατί η δομή του σχολείου δεν επιτρέπει το διάλογο στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τον πλουραλισμό στις γλώσσες. Αντίθετα πολλές φορές συνεχίζει να εφαρμόζει τη λογική του χωνευτηρίου, την προσέγγιση της αφομοίωσης και την άρνηση της διαφορετικότητας που καθιστούν δύσκολη την εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη των άλλων μαθητών (Βλάχος, 2011).

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας βασικό στοιχείο για τον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό για την παιδεία κατά την προγραμματική περίοδο 2007-2013 αποτέλεσε το τετράπτυχο Ανάπτυξη-Ανταγωνιστικότητα-Εκπαίδευση-Απασχόληση, έχοντας υπόψη για την εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση ένα σύστημα που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες συνθήκες, ανάγκες και προκλήσεις και για την ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης σε όλους και ιδίως στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και στα άτομα με αναπηρία (Σ.-Μ. Νικολάου, 2008).

Αν και η Πολιτεία αντέδρασε δυναμικά στο νέο τοπίο θεσπίζοντας νόμους, προκηρύσσοντας και χρηματοδοτώντας σειρά μέτρων όπως η δημιουργία νέου υλικού, ερευνητικά προγράμματα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, με προσαρμογή παράλληλα του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Νικολάου, 2008), από την άλλη στην ελληνική κοινωνία υπάρχει ή καλλιεργείται μία ανησυχία σχετικά με τις μητρικές γλώσσες και γενικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας, μέσα και έξω από το σχολείο (Σκούρτου, 2011).

Η διαμόρφωση πάντως μιας ευρωπαϊκής συνείδησης και κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας κάθε άλλο παρά σημαίνει τον αφανισμό των γλωσσικών, εθνικών και πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων, αντίθετα μάλλον τα πριμοδοτεί και επιδιώκει όχι μόνο να τα διατηρήσει αλλά και να τα κάνει κτήμα και των άλλων ευρωπαϊκών και όχι μόνο λαών. Κατ' αυτό τον τρόπο μια εκπαίδευση όπως η ελληνική προς τα παιδιά του δημοτικού σχολείου που αποσκοπεί ώστε να πάρουν τα πρώτα και πιο γερά εδραιωμένα μηνύματα για τις βασικές έννοιες που κυριαρχούν στον πολιτισμό μας και στη μεταξύ μας επικοινωνία, οφείλει να επιτρέψει όλα τα περιθώρια για την ανάδειξη τόσο των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων όσο και για τη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής, τουλάχιστον ταυτότητας (Κανατσούλη, 2002).

Παρόλο που η Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708ΦΕΚΒ/28-9-99 προβλέπει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, αυτή δεν διδάσκεται και δεν λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η απομόνωσή τους στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα δεν βοηθάει στο να καλυφθούν οι γλωσσικές και οι γνωστικές τους αδυναμίες, ενώ η απομόνωση αυτή τους στιγματίζει και τους



περιθωριοποιεί, με αποτέλεσμα να επικοινωνούν κατά κανόνα με τους ομοεθνείς τους. Ακόμη η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η κακή υλικοτεχνική υποδομή, η μη ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, όπως και όλα όσα προέκυψαν ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα μας, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα Τμήματα αυτά δεν απέδωσαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Βλάχος, 2011).

Αυτό το υποστηρίζουν και ευρήματα ερευνών καθώς όπως επισημαίνουν, πολλοί λίγοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο και διαθέτουν ικανοποιητικές γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακόμη στην πλειοψηφία τους διαπιστώνουν ότι οι δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν ευνοούν τις δυνατότητες για ίσες ευκαιρίες μάθησης όλων των μαθητών και ότι απουσιάζουν από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αναφορές για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη, ενώ δεν θεωρούν ικανοποιητική τη διαπολιτισμική διάσταση σε κάποια από τα σχολικά βιβλία (Δανηλίδου & Βορβή, 2012).

Έτσι στην Ελλάδα ακόμη και σήμερα επικρατεί η γλωσσική-επικοινωνιακή κατάσταση της ατομικής διγλωσσίας, χωρίς κοινωνική διγλωσσία, ενώ στο χώρο του δημόσιου σχολείου επικρατεί η κυρίαρχη γλώσσα, δηλαδή η ελληνική, η οποία αποτελεί και την απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των μελών των μειονοτήτων (Νικολάου, 2011).

Τέλος κάποιες πρωτοβουλίες από την ελληνική πολιτεία για το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο θα μπορούσαν να εστιαστούν στις εξής κατευθύνσεις:

- ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας από την οποία θα μπορούν να αντλούν στοιχεία και οι γηγενείς μαθητές
- πιλοτική χρήση της μητρικής γλώσσας ως γέφυρα για τους αλλοδαπούς μαθητές για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μέχρι την ικανοποιητική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
- εκμετάλλευση του θεσμού των δίγλωσσων σχολείων για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές με τις δύο γλώσσες να είναι οι μητρικές των παιδιών που θα αποτελούν το μαθητικό πληθυσμό και όχι κάποια τρίτη γλώσσα όπως κακώς συνέβαινε μέχρι πρόσφατα στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας μας
- εξοικείωση των γηγενών μαθητών με τις διάφορες γλώσσες που μιλιούνται στη χώρα μας χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία και αντίστοιχων ομιλητών των γλωσσών αυτών μέσα στην τάξη (Νικολάου, 2011)



ΕΠΙΜΟΡΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα που επιλέγεται στην εργασία και την οποία ήρθα να παρουσιάσω να κοίμε τους
... από τη φύση της ακέραια και ορατά. Αυτό σημαίνει πως το αντικείμενο της
... είναι παρατηρήσιμο και μετρήσιμο, σε ποσοτική ή ποιοτική που χρησιμοποιεί
... μέθοδο για να ελεγχθεί (Βιθάρδουκας, 2006).

Για την έρευνα που η ακαδημαϊκή κοινότητα επιλέγει να χρησιμοποιήσει δεδομένη μέθοδο,
... επιλέγει να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένη μέθοδο για την μελέτη του θέματος
... επιλέγει να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένη μέθοδο για την μελέτη του θέματος
... επιλέγει να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένη μέθοδο για την μελέτη του θέματος

Β' ΜΕΡΟΣ της επιβολή ερωτηματολογίων, την
ΕΡΕΥΝΑ είναι ενώ οι μελέτες βασίζονται

... μελέτες που βασίζονται στην μελέτη ... αποκλείονται είτε οι μελέτες
... αποκλείονται είτε οι μελέτες ... αποκλείονται είτε οι μελέτες
... αποκλείονται είτε οι μελέτες ... αποκλείονται είτε οι μελέτες

... αποκλείονται είτε οι μελέτες ... αποκλείονται είτε οι μελέτες
... αποκλείονται είτε οι μελέτες ... αποκλείονται είτε οι μελέτες
... αποκλείονται είτε οι μελέτες ... αποκλείονται είτε οι μελέτες

1.1. Αναγκαιότητα χρησιμο τηρι έρευνας

... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό

... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό

... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό

... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό

... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό

... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό
... να γίνει μια έρευνα που να ελεγχθεί αλλά κοίτα για κάποιο κριτικό



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα που στηρίζεται στην εμπειρία και την παρατήρηση μπορούμε να πούμε πως είναι από τη φύση της ακόμη εμπειρική. Αυτό σημαίνει πως το αντικείμενο της έρευνας είναι παρατηρήσιμο και μετρήσιμο, οι μεταβλητές δηλαδή που χρησιμοποιεί μπορούν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν (Βάμβουκας, 2006).

Για την έρευνά του ο κάθε ερευνητής επιλέγει και εφαρμόζει δεδομένη μέθοδο, ορισμένη ερευνητική στρατηγική, ως την πιο κατάλληλη για την μελέτη του θέματος που επεξεργάζεται, με κριτήρια που απορρέουν από τον ευρύτερο επιστημολογικό και θεωρητικό λόγο (Λαμπίρη-Δημάκη, 1986).

Πραγματοποιείται με ποικίλες τεχνικές όπως με την υποβολή ερωτηματολογίων, την επιτόπια παρατήρηση, τη μελέτη γραπτών τεκμηρίων, ενώ οι αναλύσεις βασίζονται κατά κανόνα σε ποσοτικά δεδομένα, χωρίς να αποκλείονται ούτε οι μελέτες περιπτώσεων, ούτε η χρησιμοποίηση ποιοτικών στοιχείων (Λαμπίρη-Δημάκη & Κελπερής, 1995).

Σύμφωνα λοιπόν με όλα τα παραπάνω η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια εμπειρική έρευνα, με τη χρήση του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου όπου με την ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων της επιχειρεί να δώσει κι αυτή κάποιες απαντήσεις πάνω στο θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία.

1.1. Αναγκαιότητα-χρησιμότητα έρευνας

Η έρευνα δεν γίνεται μόνο και μόνο για την έρευνα αλλά κυρίως για κάποιο πρακτικό σκοπό. Η έρευνα γίνεται για να περιγράψει, να απογράψει, να ταξινομήσει, να διαγνώσει, να προβλέψει, να ερμηνεύσει, να ανακαλύψει, να μετρήσει, να αξιολογήσει, να συσχετίσει ένα ή περισσότερα γεγονότα (Βάμβουκας, 2006).

Η ανάγκη και η χρήση της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει από το γεγονός πως η χώρα μας κατά τις τελευταίες δεκαετίες λόγω των ραγδαίων διεθνών οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων έχει καταστεί χώρα υποδοχής μεταναστών με αποτέλεσμα, η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία να έχει ανοίξει και το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση. Επίσης η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι ένα θέμα που τις τελευταίες δύο δεκαετίες απασχολεί πολύ σοβαρά τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έρευνες για το θέμα τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό επισημαίνουν την αξία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, μέσα στα πλαίσια και τις αρχές μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κι ενός σχολείου με σεβασμό και αποδοχή στη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια που πλέον το διακρίνει.

Κατά το σχολικό έτος 2012-2013 το 9,02% των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων⁴ ήταν αλλοδαποί, παλιννοστούντες και Ρομά μαθητές, με τα ποσοστά σε πανελλήνιο επίπεδο να κινούνται περίπου στα ίδια επίπεδα.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, την κρίση που μαστίζει τη χώρα μας σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο τα τελευταία τέσσερα χρόνια όπως επίσης και το γεγονός πως το τελευταίο διάστημα μετά τόσα χρόνια από την ψήφιση των Νόμων 2413/96 και 2790/00 δεν έχει διερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό το κατά πόσο έχει

⁴ <http://www.dipe.ioa.sch.gr/>



αλλάζει η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στον πολύχρωμο μαθητικό πληθυσμό που αποτελεί τον κανόνα πλέον των τάξεών τους καθώς και οι στάσεις τους αλλά και οι απόψεις τους πάνω σε θέματα διγλωσσίας και διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας οδήγησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές.

Μέσα από την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα που πραγματεύεται. Πιο συγκεκριμένα εξετάζονται οι απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, για το πώς θα χαρακτήριζαν την κατάρτισή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχετικά με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας καθώς και τους ανασταλτικούς παράγοντες για τη διδασκαλία της, ενώ τέλος καλούνται να παραθέσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας αλλά και γενικότερα για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής που τους απασχολούν στη πράξη.

Οι στάσεις, οι απόψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, το κίνητρο για την απόδοση των μαθητών τους. Όσο πιο ψηλά είναι αυτές τόσο έχουμε υψηλότερες αποδόσεις και από τους μαθητές. Αντίθετα όσο πιο χαμηλές είναι τόσο επηρεάζουν την παρεχόμενη μορφή διδασκαλίας ενώ παράλληλα ως ένα βαθμό θέτουν και ζήτημα κοινωνικής υποβάθμισης των αλλοδαπών μαθητών και έχουν αντίκτυπο και στις επιδόσεις που αυτοί σημειώνουν στο σχολείο τους. (Τσολερίδου, 2009).

1.2. Σκοπός

Ένα από τα βασικά στοιχεία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας έρευνας είναι ο προσδιορισμός του ακριβούς σκοπού για τον οποίο και πραγματοποιείται (Cohen & Manion, 2000).

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας και έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές.

1.3. Στόχοι

Αφού έχει αποφασισθεί και αποσαφηνιστεί ο πρωταρχικός σκοπός της έρευνας το επόμενο βήμα είναι να προσδιοριστούν και να διαχωριστούν οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής διαδικασίας που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας (Cohen & Manion, 2000).

Οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας και ο προσδιορισμός τους μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος όπως ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους, η γνώμη τους για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν
- να διερευνηθεί ο βαθμός ενημέρωσης και επιμόρφωσής τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- να διερευνηθεί η άποψή τους σχετικά με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο



- να διερευνηθεί η άποψή τους για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς αλλά και Έλληνες μαθητές όπως το αν θα πρέπει να διδάσκεται, το πού και από ποιον
- να προσδιοριστεί η άποψή τους για το ποιον θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές

1.4. Ερωτήματα έρευνας

Καθώς στο σχολείο αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους και γονείς (Τσολερίδου, 2009), αμέσως προκύπτουν και αντίστοιχα ερωτήματα που αναφέρονται πάνω σε αυτά τα θέματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν για τη συγκεκριμένη έρευνα στα οποία και ευελπιστεί να δώσει απαντήσεις είναι τα παρακάτω:

1. Κατά πόσο ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι αρκετός ή όχι
2. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη δημιουργία ομάδων στην τάξη τους και κατά πόσο αυτές προτείνουν να είναι ανομοιογενείς;
3. Ποια η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμορφώσεις για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν κατά καιρούς παρακολουθήσει και κατά πόσο αξιοποιούν αυτά που έμαθαν στην πράξη;
4. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την επιρροή που έχει η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη στην επίδοση των Ελλήνων μαθητών;
5. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την συμβολή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στην ταχύτερη και ομαλή ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα;
6. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς μαθητές;
7. Ποια η πρότασή των εκπαιδευτικών για τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές στο σπίτι και τον περίγυρό τους;
8. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής τους;
9. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τον χώρο, τον χρόνο και από ποιον να γίνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές;
10. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα των Ελλήνων μαθητών, εφόσον το επιθυμούν, παρακολούθησης των μαθημάτων της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών συμμαθητών τους;
11. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και την οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους να συμμετέχουν σ' αυτές χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα

1.5. Μεθοδολογία έρευνας

Η αναζήτηση και η συγκέντρωση πληροφοριών γραπτών ή ηλεκτρονικών, η οργάνωση της ανάγνωσής τους και η λήψη σχετικών σημειώσεων, αποτελούν ένα σημαντικό στάδιο σε κάθε ερευνητική διαδικασία αφού η συγκρότηση πλούσιας τεκμηρίωσης σχετικής με το θέμα της έρευνας επηρεάζει όλα τα στάδιά της (Βάμβουκας, 2006).



Προτού σχεδιαστεί και υλοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα προηγήθηκε αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία, σε έρευνες και μελέτες που προηγήθηκαν για το θέμα, μέρος της οποίας παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό.

Έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση για τη μελέτη ενός αρκετά μεγάλου αριθμού περιπτώσεων και τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Είτε η επισκόπηση είναι μεγάλης κλίμακας είτε μικρής κλίμακας, για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιείται συνήθως μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες τεχνικές συγκέντρωσής τους: δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο, σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και κλίμακες στάσεων (Cohen & Manion, 2000). Το είδος δε του αντικειμένου και του πληθυσμού του δείγματος είναι και οι παράγοντες που θα καθορίσουν την υιοθέτηση της κατάλληλης τεχνικής και ερευνητικής διαδικασίας (Λαμπίρη-Δημάκη & Κελεπής, 1995).

Με βάση λοιπόν το σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν για τη συγκεκριμένη έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο που κρίθηκε ως το καταλληλότερο για την ενδελεχή διερεύνηση όλων των παραπάνω, είναι το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο.

1.6. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία

Ως εγκυρότητα στην έρευνα ορίζεται ο έλεγχος του κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράψει (Bell, 1997), αλλά και ο βαθμός που ο ερευνητής κατέγραψε τα παρατηρούμενα φαινόμενα αντικειμενικά (Faulkner, Swann, Baker, Bird, & Garey, 1999).

Με τον όρο αξιοπιστία δηλώνεται η σταθερότητα που παρουσιάζει μια διαδικασία, αν δηλαδή δίνει την ίδια ή σχεδόν την ίδια ένδειξη, εφόσον φυσικά επιδοθεί και για δεύτερη φορά (Βάμβουκας, 2006).

Κατά το σχεδιασμό της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, για να διασφαλιστεί ο μεγαλύτερος βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας του όλου εγχειρήματος, ελήφθησαν υπόψη και υλοποιήθηκαν τα παρακάτω:

- υιοθετήθηκε ως μέσο συλλογής των δεδομένων το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, με σαφείς και συγκεκριμένες ερωτήσεις για τα υποκείμενα, επιδιώκοντας την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή τους στην έρευνα
- επιλέχθηκαν ως δείγμα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, λόγω του μεγάλου ποσοστού συμμετοχής αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους, εξαιτίας της γειτνίασης του Νομού με την Αλβανία
- τέθηκε το ερωτηματολόγιο σε δοκιμαστική έρευνα (Κυριαζής, 2005)

Έχοντας υπόψη μια άλλη παράμετρο για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας που είναι η τήρηση κανόνων δεοντολογίας (Faulkner, et al., 1999), ακολουθήθηκαν τα εξής:

- γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων ο σκοπός της έρευνας και τα πιθανά ωφελήματα που λογικά αναμένονται να προκύψουν χωρίς να παραποιηθεί ή να αποκρυφτεί κάτι
- ύστερα από συνεννόηση ανέλαβαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων τη διάθεση και συλλογή των ερωτηματολογίων διασφαλίζοντας έτσι ακόμη περισσότερο την ανωνυμία των υποκειμένων της έρευνας



Ακόμη λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999) μέσα στις οποίες επρόκειτο να διεξαχθεί η έρευνα:

- διασφαλίστηκαν όμοιες συνθήκες για όλα τα υποκείμενα της έρευνας μιας και συμπλήρωσαν το ίδιο ακριβώς ερωτηματολόγιο
- έγιναν σε όλους οι ίδιες διευκρινήσεις
- δεν έγινε καμία υπόδειξη ως προς τη συμπλήρωσή του
- δεν απαιτήθηκε από κανέναν η συμπλήρωσή του
- έγινε επιλογή του κατάλληλου χρόνου επίσκεψης στις σχολικές μονάδες
- δεν υπήρξε άμεση παρουσία του ερευνητή κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ώστε να δοθούν από τα υποκείμενα της έρευνας όσο γίνεται πιο ειλικρινείς απαντήσεις και χωρίς κάποιο χρονικό περιορισμό

1.7. Ερευνητικά εργαλεία

Υπάρχουν ποικίλες τεχνικές και ερευνητικές διαδικασίες που μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει για τη συλλογή στοιχείων. Στις κοινωνικές έρευνες οι κύριες τεχνικές είναι:

- Η συνέντευξη
- Το ερωτηματολόγιο
- Η παρατήρηση

Για τη συγκεκριμένη έρευνα μιας και ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου (Λαμπίρη-Δημάκη & Κελπερής, 1995) έγινε επιλογή του αποστελλόμενου γραπτού, ανώνυμου ερωτηματολογίου.

Τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι το χαμηλό του κόστος και η εύκολη καταγραφή του, ενώ στα μειονεκτήματα έχουμε το μικρό βαθμό συνεργασίας με τα υποκείμενα της έρευνας και την όχι μεγάλη συνέπεια στις απαντήσεις (Λαμπίρη-Δημάκη & Κελπερής, 1995).

1.8. Ερωτηματολόγιο έρευνας

Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο υποκείμενο της έρευνας σαν ένα έντυπο στο οποίο σημειώνονται οι απαντήσεις του ή οι αντίστοιχες δράσεις του. Όσον αφορά την έρευνα με ερωτηματολόγιο αυτή αποβλέπει συνήθως στο να συγκεντρώσει τριών ειδών στοιχεία ή δεδομένα όπως:

- γεγονότα (δεδομένα)
- υποκειμενικές κρίσεις πάνω σε γεγονότα, ιδέες, συμβάντα ή άτομα
- γνώσεις, δηλαδή ενδείξεις γύρω από το επίπεδο γνώσεων διαφόρων μελετώμενων από την έρευνα αντικειμένων (Javeau, 2000)

Για όλους τους παραπάνω αναφερόμενους λόγους ως εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο μιας και μ' αυτό επιτυγχάνεται η συλλογή πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρόνο, ενώ είναι ελάχιστα δαπανηρό σε χρήμα και κόπο (Βάμβουκας, 2006). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας συντάχθηκε από τον γράφοντα έχοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Bell, 1997), (Javeau, 2000), (Παρασκευόπουλος, 1993), η τελική του μορφή δε, προήλθε μετά από συνεργασία και σύμφωνα με τις υποδείξεις του επιβλέποντα καθηγητή κ. Νικολάου.

Έχει έκταση επτά σελίδων και απαρτίζεται από έξι μέρη με συνολικά τριάντα πέντε ερωτήσεις. Στην πρώτη του σελίδα υπάρχει μια συνοπτική επιστολή η οποία ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για:



- το πρόγραμμα που εντάσσεται η έρευνα
- το θέμα της έρευνας
- το σκοπό της
- τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου
- τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους
- τη συμβολή τους για την επιτυχή έκβαση της έρευνας
- τα στοιχεία του ερευνητή με τις ευχαριστίες του για τη βοήθειά τους και τη συμβολή τους στην πραγματοποίηση της έρευνας (Javeau, 2000)

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει δέκα ερωτήσεις οι οποίες έχουν σχέση με τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, σκιαγραφώντας έτσι το προφίλ τους. Πρόκειται για ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες αφορούν το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητά, τη σχέση εργασίας, τον τύπο του σχολείου τους, τα ακαδημαϊκά προσόντα και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις οι οποίες πραγματεύονται το θέμα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος ως προς το διαθέσιμο χρόνο, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν στην τάξη.

Το τρίτο μέρος έχει και αυτό επτά ερωτήσεις και αφορούν στην κατάρτιση των υποκειμένων πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και στην ετοιμότητά τους προκειμένου να αναλάβουν μια τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Μία από τις ερωτήσεις δεν έχει επιλογές αλλά είναι ελεύθερης απάντησης και τους προσφέρει την ευχέρεια να καταγράψουν οι ίδιοι την άποψή τους.

Το τέταρτο μέρος αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις και εστιάζουν στη στάση τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς τους.

Στο πέμπτο μέρος υπάρχουν επτά ερωτήσεις που στοχεύουν στην άποψή τους για τη διδασκαλία ή όχι της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, με μία ερώτηση κι εδώ να μην είναι κλειστού τύπου αλλά ελεύθερης απάντησης.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο δεν υπάρχουν ερωτήματα αλλά δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκθέσουν ελεύθερα ό,τι αυτοί νομίζουν για το θέμα της έρευνας.

Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί πως δεν τηρήθηκε σε όλες τις ερωτήσεις ενιαία κλίμακα για τις απαντήσεις. Σε κάποιες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ, ενώ στις περισσότερες οι απαντήσεις ακολούθησαν την κλίμακα Likert (Σταλίκας, 2011) η οποία αποτελείται από διαβαθμισμένα επίπεδα ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν το βαθμό που είναι ο σημαντικότερος για αυτούς.

Δόθηκε έμφαση στην εμφάνιση του ερωτηματολογίου με σαφή και κατανοητή διατύπωση των ερωτημάτων, αντίστοιχη του μορφωτικού επιπέδου των υποκειμένων, με απαιτούμενο μέγιστο χρόνο για τη συμπλήρωσή του τα έξι λεπτά της ώρας.

Πριν τη διάθεσή του προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή (Javeau, 2000) σε είκοσι τέσσερις εκπαιδευτικούς δύο σχολείων, ένα πολυθέσιο διευρυμένου ωραρίου του Δήμου Ιωαννιτών και ένα ολιγοθέσιο του Δήμου Πωγωνίου. Συγκεκριμένα το συμπλήρωσαν δύο διευθυντές, έξι καθηγητές και καθηγήτριες ειδικοτήτων, μία δασκάλα Ειδικής Αγωγής και δεκαπέντε δάσκαλοι και δασκάλες Γενικής Αγωγής⁵. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν τυχαίο, έγινε όμως προσπάθεια οι συνθήκες διενέργειάς τους να είναι όσο το δυνατόν όμοιες με εκείνες της τελικής έρευνας (Λαμπίρη-Δημάκη & Κελεπέρης, 1995). Έγιναν κάποιες αλλαγές κυρίως στη

⁵ Η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από 29 Οκτωβρίου έως 9 Δεκεμβρίου 2012



διατύπωση μερικών ερωτημάτων και το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή (βλέπε Παράρτημα).

1.9. Δείγμα έρευνας

Για να μπορέσει ο ερευνητής να κάνει μια πρόβλεψη, μια γενίκευση των συμπερασμάτων, να διατυπώσει και να παρουσιάσει με βεβαιότητα κάτι, πρέπει να μελετήσει όλα τα αντικείμενα, να παρατηρήσει όλα τα γεγονότα, να εξετάσει όλα τα άτομα του συνόλου στο οποίο αναφέρεται ο τύπος της έρευνάς του.

Στην παρούσα έρευνα ο σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Το σύνολο λοιπόν των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων ορίζεται ως ο πληθυσμός της έρευνας (Βάμβουκας, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας είναι οι 947⁶ δάσκαλοι και καθηγητές ειδικοτήτων, με σχέση εργασίας μόνιμη, αναπληρωτή και ωρομίσθιου, που υπηρέτησαν στα 95 δημόσια Δημοτικά Σχολεία⁷ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων (88 Γενικής Αγωγής και 7 Ειδικής Αγωγής) και 1 ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο Γενικής Αγωγής του Δήμου Ιωαννιτών, κατά το Σχολικό Έτος 2012-2013⁸, ενώ από την έρευνα αποκλείστηκαν οι νηπιαγωγοί.

Επειδή το σύνολο των εκπαιδευτικών που αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας είναι μεγάλο σε μέγεθος και είναι δύσκολο αν όχι αδύνατο να γίνουν όλες οι μετρήσεις, επιλέγεται ένα υποσύνολο του πληθυσμού πάνω στο οποίο γίνονται οι αναγκαίες ερευνητικές παρατηρήσεις ή μετρήσεις. Το υποσύνολο του πληθυσμού που επιλέγεται ονομάζεται δείγμα (Βάμβουκας, 2006).

Το σύνολο δε των ενεργειών στις οποίες προβαίνει ο ερευνητής για την εκλογή του περιορισμένου αριθμού ατόμων του πληθυσμού, δηλαδή του δείγματος, που η παρατήρηση και η μελέτη τους θα επιτρέψει τη εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο των ατόμων του πληθυσμού από τον οποίο αποσπάσθηκε, ονομάζεται δειγματοληψία (Βάμβουκας, 2006).

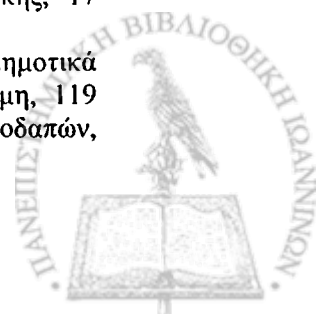
Η επισκόπηση είναι μικρής κλίμακας και λόγω του ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, επιλέχθηκε η χρήση δείγματος μη πιθανοτήτων, μιας και τα ευρήματα δεν θα γενικευτούν πέρα από το συγκεκριμένο δείγμα (Cohen & Manion, 2000).

Από τα είδη δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων, για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία. Αυτό γιατί επιλέχθηκαν σχολεία και εκπαιδευτικοί που βόλευαν τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της έρευνας, μιας και ο ίδιος είναι εκπαιδευτικός (Π.Ε. 70), με οργανική θέση σε Δημοτικό Σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, με περιορισμένο χρόνο στην προσπάθεια για την απόκτηση του απαιτούμενου μεγέθους του δείγματος.

⁶ Οι 714 είναι δάσκαλοι, εκ των οποίων, 42 σε Τμήματα Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης και 3 σε Τάξεις Υποδοχής, οι 66 είναι καθηγητές Αγγλικής γλώσσας, 18 Γαλλικής, 6 Γερμανικής, 17 Εικαστικών, 9 Θεατρικής Αγωγής, 24 Μουσικής, 23 Πληροφορικής και 70 Φυσικής Αγωγής

⁷ Το σύνολο των μαθητών που φοίτησαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013 στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Π.Ε. Ιωαννίνων ήταν 8.232, από τους οποίους οι 589 αλλοδαποί και ακόμη, 119 Παλιννοστούντες και 50 Ρομά μαθητές. Σύνολο, 8.401 μαθητές, με ποσοστό συμμετοχής αλλοδαπών, παλιννοστούτων και Ρομά στο 9,02%

⁸ Πηγή: ό.π.



Είναι δε συνηθισμένο σε επισκοπήσεις που βασίζονται στη βολική δειγματοληψία να χρησιμεύουν ως υποκείμενα αιχμάλωτα ακροατήρια όπως μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων (Cohen & Manion, 2000).

Έτσι το δείγμα της έρευνας που προέκυψε, αποτελείται από 302 εκπαιδευτικούς που υπηρέτησαν σε 33 Δημοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων⁹, το σχολικό έτος 2012-2013¹⁰.

1.10. Περιορισμοί-Προβλήματα έρευνας

Καταρχήν να σημειωθεί πως καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε η διεξαγωγή της έρευνας να πραγματοποιηθεί με έγκυρο, αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο, με σκοπό την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και την εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων, αναφορικά με το θέμα της που είναι, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές στο σχολείο.

Σε κάθε ερευνητική διαδικασία, παράλληλα με την προσπάθεια, προκύπτουν σχεδόν πάντα κάποιοι περιορισμοί και προβληματισμοί, τα οποία απαραίτητα πρέπει και να δημοσιοποιούνται. Στη συγκεκριμένη διαδικασία προέκυψε πρόβλημα με τη δημιουργία ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό προχωρήσαμε στη δημιουργία αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου έχοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο για το θέμα της έρευνας, όπως και έρευνες με σχετικά αντικείμενα (Τσολερίδου, 2009).

Πρόβλημα επίσης υπήρξε για τον ερευνητή με το χρόνο παράδοσης και συλλογής των ερωτηματολογίων καθώς και ο ίδιος είναι εκπαιδευτικός και εργάζεται σε σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων και ο διαθέσιμος χρόνος παράδοσης και συλλογής περιορίστηκε στα πολύ στενά όρια των διαλλειμάτων και των ενδιάμεσων κενών που είχε στο καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας του.

Ακόμη λόγω των ανύπαρκτων οικονομικών πόρων της έρευνας αυτή αναγκαστικά περιορίστηκε στα όρια του Νομού Ιωαννίνων όπου ανήκει οργανικά ως εκπαιδευτικός και είναι τοποθετημένος ο ερευνητής.

Το δείγμα του πληθυσμού της έρευνας αν και ικανοποιητικό εντούτοις δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό, άρα δεν επιτρέπει ασφαλείς γενικεύσεις των αποτελεσμάτων, κάτι που δεν επιδιώκεται από την παρούσα εργασία. Δίνει όμως το περιθώριο για εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων καθώς και το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του υπό διαπραγμάτευση θέματος.

1.11. Περιγραφική ανάλυση του δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 8 Ιανουαρίου 2013 έως και τις 18 Φεβρουαρίου 2013, με προσωπικές επισκέψεις του ερευνητή σε κάθε σχολείο του Νομού Ιωαννίνων για την παράδοση και συλλογή των ερωτηματολογίων, ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία και τη σχετική άδεια από τον διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Για τη συμπλήρωσή τους δόθηκε χρόνος στην κάθε σχολική μονάδα δύο εβδομάδων, ενώ την ευθύνη για την παράδοση και την επιστροφή τους από τους εκπαιδευτικούς

⁹ 29 Δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής, εκ των οποίων, 7 παραμεθόρια, 2 Ειδικής Αγωγής, 1 Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και 1 ιδιωτικό Γενικής Αγωγής

¹⁰ Πηγή: ό.π.



ανέλαβαν μετά από συνεννόηση και για τη διευκόλυνση του ερευνητή οι διευθυντές των σχολείων.

Κατά τη διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται πως λόγω και της ύπαρξης του Πανεπιστημίου στην πόλη μας και τη συνεχή έρευνα που πραγματοποιούν κάποια Τμήματά του είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους ερευνητικές διαδικασίες και πρόθυμα, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, βοήθησαν στην έρευνα.

Συνολικά, χορηγήθηκαν 376 ερωτηματολόγια για συμπλήρωση, επιστράφηκαν 317 (ποσοστό 84,3%) γιατί αγνοήθηκαν και δεν συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς 59 (ποσοστό 15,7%), ενώ έγκυρα για στατιστική επεξεργασία κατέληξαν 302 (ποσοστό 80,3%), γιατί κατά την επεξεργασία αγνοήθηκαν 15 επειδή ήταν ατελή ως προς τη συμπλήρωσή τους.

Από το σύνολο των 302 εκπαιδευτικών που απάντησαν το 42,7% (N=129) ήταν άνδρες και 57,3% (N=173) γυναίκες (Πίνακας 1).

Επίσης, το 7,3% (N=22) του δείγματος έχει 1-5 έτη υπηρεσίας στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση, το 21,5% (N=65) έχει 6-10 έτη υπηρεσίας, το 28,5% (N=86) έχει 11-15 έτη υπηρεσίας, το 16,6% (N=50) έχει 16-20 έτη υπηρεσίας, το 12,9% (N=39) έχει 21-25 έτη υπηρεσίας και το 13,2% (N=40) έχει περισσότερο από 26 έτη υπηρεσίας (Πίνακας 2).

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Άνδρας	129	42,7	42,7	42,7
Γυναίκα	173	57,3	57,3	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση

Έτη	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
1-5	22	7,3	7,3	7,3
6-10	65	21,5	21,5	28,8
11-15	86	28,5	28,5	57,3
16-20	50	16,6	16,6	73,8
21-25	39	12,9	12,9	86,8
>26	40	13,2	13,2	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, στην πλειοψηφία τους είναι δάσκαλοι με ποσοστό 70,5% (N=213) ενώ το 6,3% (N=19) είναι διευθυντές, το 7,6% (N=23) εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, το 7,9% (N=24) εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας, το 4,3% (N=13) εκπαιδευτικοί εικαστικών, το 1,3% (N=4) εκπαιδευτικοί μουσικής και το 2,0% εκπαιδευτικοί πληροφορικής (Πίνακας 3).



Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Ειδικότητα	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Διευθυντής	19	6,3	6,3	6,3
Δάσκαλος/α	213	70,5	70,5	76,8
Εκπαιδευτικός Φ. Α.	23	7,6	7,6	84,4
Εκπαιδευτικός Ξ. Γλ.	24	7,9	7,9	92,4
Εκπαιδευτικός Εικ.	13	4,3	4,3	96,7
Εκπαιδευτικός Μουσ	4	1,3	1,3	98,0
Εκπαιδευτικός Πληρ	6	2,0	2,0	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Στην πλειοψηφία τους επίσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μόνιμα διορισμένοι σε ποσοστό 94,4% (N=285) ενώ το 4,3% (N=13) είναι τοποθετημένοι στα σχολεία ως αναπληρωτές και τι 1,3% (N=4) ως ωρομίσθιοι.

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, 39 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 12,9% του δείγματος, είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και 87 (28,8%) Παιδαγωγικής Ακαδημίας με εξομοίωση. Το 37,1% (N=112) είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 22,5% (N=68) κάτοχοι πτυχίου Διδασκαλείου και το 22,8% (N=99) κάτοχοι και άλλου πτυχίου. Τριάντα δύο εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ενώ 5 έχουν διδακτορικό δίπλωμα. (Πίνακας 4)

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

Εκπαίδευση	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα
Παιδαγωγική Ακαδημία	39	12,9
Παιδαγωγική Ακαδημία με Εξομοίωση	87	28,8
Π.Τ.Δ.Ε.	112	37,1
Διδασκαλείο	68	22,5
Μεταπτυχιακός Τίτλος	32	10,6
Διδακτορικός Τίτλος	5	1,7
Άλλο πτυχίο	99	32,8

Επίσης, το 89,7% (N=271) του συνόλου των ερωτηθέντων υπηρετεί σε πολυθέσιο σχολείο ενώ το 10,3% (N=31) σε ολιγοθέσιο (Πίνακας 5). Από τα σχολεία αυτά 21,9% (N=66) βρίσκονται σε παραμεθόριο ζώνη του Ν. Ιωαννίνων (Πίνακας 6).

Αναφορικά με την επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, το 60,3% (N=182) του δείγματος δήλωσε ότι έχει γνώσεις μιας ξένης γλώσσας (Πίνακας 7). Ειδικότερα, το 49,3% δήλωσε ότι γνωρίζει αγγλικά, το 8,9% γαλλικά, το 7,6% γερμανικά, το 1,7% αλβανικά και το 7,0% κάποια άλλη γλώσσα.

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος ως προς τον τύπο σχολείου που υπηρετούν

Τύπος	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Ολιγοθέσιο	31	10,3	10,3	10,3
Πολυθέσιο	271	89,7	89,7	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	



Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος ως προς την εργασία σε σχολείο παραμεθορίου ζώνης του Ν. Ιωαννίνων

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ.Συχνότητα	Αθροισ.Σχ.Συχνότητα
Ναι	66	21,9	21,9	21,9
Όχι	236	78,1	78,1	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος ως προς την επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ.Συχνότητα	Αθροισ.Σχ.Συχνότητα
Ναι	182	60,3	60,3	60,3
Όχι	120	39,7	39,7	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το 47,0% (N=142) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί (Πίνακας 8). Συγκεκριμένα, το 15,6% (N=47) του δείγματος δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατά την Εισαγωγική Επιμόρφωση (ΠΕΚ), το 33,1% (N=100) σε Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο και το 31,1% (N=94) σε Σεμινάρια σε σχολεία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ερωτήθηκαν αν έχουν εμπειρία από τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές, με το 73,2% (N=221) των συμμετεχόντων να δηλώνουν ναι και το 26,8% (N=81) να δηλώνουν όχι (Πίνακας 9).

Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος ως προς την επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ.Συχνότητα	Αθροισ.Σχ.Συχνότητα
Ναι	142	47,0	47,0	47,0
Όχι	160	53,0	53,0	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ.Συχνότητα	Αθροισ.Σχ.Συχνότητα
Ναι	221	73,2	73,2	73,2
Όχι	81	26,8	26,8	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

1.12. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 20.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).



Ειδικότερα για την ανάλυση των δεδομένων όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες αναλύσεις:

1. Περιγραφικά στοιχεία

Στα περιγραφικά στοιχεία συγκαταλέγονται οι πίνακες συχνοτήτων για τις ποιοτικές μεταβλητές.

2. Επαγωγική ανάλυση

Προκειμένου να εξεταστεί τυχόν συνάφεια μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 , ενώ μεταξύ τακτικών μεταβλητών ο έλεγχος Gamma. Στη σύγκριση κατηγορικών μεταβλητών δύο κατηγοριών με τακτική μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U ενώ για τη σύγκριση κατηγορικών μεταβλητών περισσότερων κατηγοριών με τακτική μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis H.

Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05, 0.01 και 0.001. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο σημαντικότητας p ονομάζονται κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν την ύπαρξη συσχέτισης ή όχι μεταξύ των μεταβλητών. Επίπεδο σημαντικότητας p μικρότερο των κρίσιμων τιμών προϋποθέτει ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

2.1. Κατά πόσο ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι αρκετός ή όχι

Προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια του χρόνου που έχουν στη διάθεση τους για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα. Στο κατά πόσο πιστεύουν πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι αρκετός και κατά πόσο πιστεύουν πως είναι επαρκής ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης. Τα αποτελέσματα σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά παρατίθενται στη συνέχεια.

Α. Πιστεύετε πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο είναι αρκετός;

Οι μισοί σχεδόν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, πιστεύουν πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι σε μεγάλο βαθμό αρκετός. Συγκεκριμένα, το 54,6% (N=165) των συμμετεχόντων δήλωσαν πολύ, το 32,1% (N=97) δήλωσαν λίγο, το 9,3% (N=28) πάρα πολύ και το 4,0% (N=12) πολύ λίγο. (Πίνακας 2.1)

Πίνακας 2.1: Πιστεύετε πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο είναι αρκετός;

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Πάρα πολύ	28	9,3	9,3	9,3
Πολύ	165	54,6	54,6	63,9
Λίγο	97	32,1	32,1	96,0
Πολύ λίγο	12	4,0	4,0	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Από τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να καταγραφούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια του χρόνου για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης με εκείνων που δεν είναι, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα,

Πίνακας 2.2: Test Statistics - Πιστεύετε πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο είναι αρκετός;

	ΠΤΔΕ	Σεμινάρια ή Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο
Mann-Whitney U	9155,000	8834,500
Wilcoxon W	27300,000	13884,500
Z	-2,261	-1,978
Asymp. Sig. (2-tailed)	,024	,048



από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U η τιμή της κρίσιμης τιμής p προέκυψε και στους δύο ελέγχους μικρότερη από 0,05. (Πίνακας 2.2)

Επιπλέον, όπως προκύπτει και από τον σχετικό πίνακα συνάφειας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ δηλώνουν σε μικρότερα ποσοστά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι κάτοχοι πτυχίου ΠΤΔΕ ότι ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι αρκετός. Αναλυτικά, μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ, το 8,9% δήλωσαν ότι ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο είναι πάρα πολύ αρκετός, το 46,4% δήλωσαν πολύ, το 37,5% λίγο και το 7,1% πολύ λίγο. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ δήλωσαν κατά 9,5% πάρα πολύ, κατά 59,5% πολύ, κατά 28,9% λίγο και κατά 2,1% πολύ λίγο. (Πίνακας 2.3)

Πίνακας 2.3 Συσχέτιση απόψεων εκπαιδευτικών για την επάρκεια του χρόνου που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο με την κατοχή πτυχίου ΠΤΔΕ

		Πιστεύετε πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο είναι αρκετός;				Σύνολο
		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	
ΠΤΔΕ	Ναι	10	52	42	8	112
	Συχνότητα % ανάμεσα ΠΤΔΕ	8,9%	46,4%	37,5%	7,1%	100,0%
ΠΤΔΕ	Όχι	18	113	55	4	190
	Συχνότητα % ανάμεσα ΠΤΔΕ	9,5%	59,5%	28,9%	2,1%	100,0%
Σύνολο	Ναι	28	165	97	12	302
	Συχνότητα % ανάμεσα ΠΤΔΕ	9,3%	54,6%	32,1%	4,0%	100,0%

Ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων ή μαθημάτων στο πανεπιστήμιο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει, δήλωσαν κατά 13,0% πάρα πολύ στο ερώτημα αν ο χρόνος για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο είναι αρκετός, κατά 57,0% πολύ, κατά 28,0% λίγο και κατά 2,0% πολύ λίγο. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο πανεπιστήμιο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δήλωσαν στο ίδιο ερώτημα κατά 7,4% πάρα πολύ, κατά 53,5% πολύ, κατά 34,2% λίγο και κατά 5,0% πολύ λίγο. (Πίνακας 2.4)

Συνεπώς, παρατηρείται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια του χρόνου που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που έχουν παρακολουθήσει ανάλογη επιμόρφωση να εμφανίζονται πιο θετικοί στην επάρκεια του χρόνου από ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει.



Πίνακας 2.4 Συσχέτιση απόψεων εκπαιδευτικών για την επάρκεια του χρόνου που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο με την παρακολούθηση σεμιναρίων ή μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

		Πιστεύετε πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο είναι αρκετός				Σύνολο
		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	
Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	Ναι	13	57	28	2	100
	% ανάμεσα σε Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	13,0%	57,0%	28,0%	2,0%	100,0%
Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	Όχι	15	108	69	10	202
	% ανάμεσα σε Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	7,4%	53,5%	34,2%	5,0%	100,0%
Σύνολο		28	165	97	12	302
	% ανάμεσα σε Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	9,3%	54,6%	32,1%	4,0%	100,0%

B. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τον χρόνο ολοκλήρωσης της ύλης;

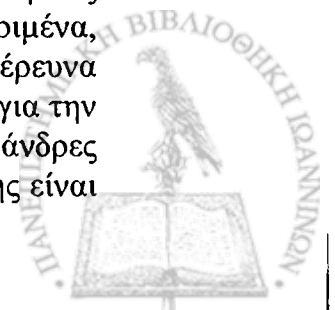
Στο ερώτημα αν ο χρόνος που προβλέπεται για την ολοκλήρωση της ύλης είναι επαρκής οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος δίστανται μεταξύ των απαντήσεων εύκολα και δύσκολα. Συγκεκριμένα, το 48,3% (N=146) των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ο χρόνος είναι εύκολα επαρκής ενώ το 42,7% (N=129) δήλωσαν δύσκολα. (Πίνακας 2.5)

Πίνακας 2.5: Πιστεύετε πως είναι επαρκής ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης;

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Πολύ εύκολα	16	5,3	5,3	5,3
Εύκολα	146	48,3	48,3	53,6
Δύσκολα	129	42,7	42,7	96,4
Πολύ δύσκολα	11	3,6	3,6	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney μεταξύ κατηγορικών και τακτικών μεταβλητών προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την επάρκεια του χρόνου ολοκλήρωσης της ύλης ως προς το φύλο και την κατοχή πτυχίου ΠΤΔΕ. Η κρίσιμη τιμή του στατιστικού ελέγχου προς το φύλο αλλά και προς την κατοχή πτυχίου ΠΤΔΕ προέκυψε στατιστικά σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,010 < 0,05$ και $p=0,026 < 0,05$). (Πίνακας 2.6)

Από τη διερεύνηση της σχέσης αναφορικά με την επάρκεια ή όχι του χρόνου για την ολοκλήρωση της ύλης μεταξύ των δύο φύλων προέκυψε σχετικός πίνακας συνάφειας που φανερώνει την κατανομή του δείγματος ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το 50,4% των ανδρών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και αντίστοιχα το 46,8% των γυναικών εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης είναι εύκολα επαρκής. Επίσης, από τους άνδρες εκπαιδευτικούς το 39,5% δηλώνουν ότι ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης είναι



δύσκολα επαρκής ενώ αντίστοιχα δύσκολα δηλώνουν το 45,1% των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος. (Πίνακας 2.7)

Πίνακας 2.6: Test Statistics - Πιστεύετε πως είναι επαρκής ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης;

	Φύλο	ΠΤΔΕ
Mann-Whitney U	9408,500	9170,500
Wilcoxon W	17793,500	27315,500
Z	-2,592	-2,229
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010	,026

Από το δείγμα συνεπώς παρατηρείται ότι τα ποσοστά των ανδρών εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι ο χρόνος για την επάρκεια της ύλης είναι αρκετός είναι μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των γυναικών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2.7 Συσχέτιση απόψεων εκπαιδευτικών για την επάρκεια του χρόνου ολοκλήρωσης της ύλης με το Φύλο

		Είναι επαρκής ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης;				Σύνολο	
		Πολύ εύκολα	Εύκολα	Δύσκολα	Πολύ Δύσκολα		
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	12	65	51	1	129
		% ανάμεσα στο Φύλο	9,3%	50,4%	39,5%	0,8%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	4	81	78	10	173
		% ανάμεσα στο Φύλο	2,3%	46,8%	45,1%	5,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	16	146	129	11	302	
	% ανάμεσα στο Φύλο	5,3%	48,3%	42,7%	3,6%	100,0%	

Η επιρροή της κατοχής πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ως προς την επάρκεια του χρόνου ολοκλήρωσης της ύλης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς από τον σχετικό πίνακα συνάφειας παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ ότι ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης είναι εύκολα επαρκής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ δηλώνουν κατά 42,0% ότι ο χρόνος είναι εύκολα επαρκής και σε ποσοστό 50,0% δύσκολα ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ δηλώνουν κατά 52,1% εύκολα και κατά 38,4% δύσκολα. (Πίνακας 2.8)



Πίνακας 2.8 Συσχέτιση απόψεων εκπαιδευτικών για την επάρκεια του χρόνου ολοκλήρωσης της ύλης με την κατοχή πτυχίου ΠΤΔΕ

		Είναι επαρκής ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης;				Σύνολο	
		Πολύ εύκολα	Εύκολα	Δύσκολα	Πολύ Δύσκολα		
ΠΤΔΕ	Ναι	Συχνότητα	4	47	56	5	112
		% ανάμεσα ΠΤΔΕ	3,6%	42,0%	50,0%	4,5%	100,0%
ΠΤΔΕ	Όχι	Συχνότητα	12	99	73	6	190
		% ανάμεσα ΠΤΔΕ	6,3%	52,1%	38,4%	3,2%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	16	146	129	11	302
		% ανάμεσα ΠΤΔΕ	5,3%	48,3%	42,7%	3,6%	100,0%



2.2. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη δημιουργία ομάδων στην τάξη τους και κατά πόσο αυτές προτείνουν να είναι ανομοιογενείς

Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα. Αρχικά στο κατά πόσο ενθαρρύνουν τη δημιουργία ομάδων εργασίας στην τάξη τους και στη συνέχεια εφόσον την ενθαρρύνουν αν προτείνουν αυτές να είναι ανομοιογενείς όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, το φύλο αλλά και την εθνικότητα των μαθητών.

A. Ενθαρρύνετε τη δημιουργία ομάδων εργασίας στην τάξη σας:

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή του δείγματος αναφορικά με το αν ενθαρρύνουν ή όχι τη δημιουργία ομάδων εργασίας στην τάξη τους όπου σχεδόν στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τη δημιουργία ομάδων εργασίας στην τάξη τους. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων, το 96,7% των συμμετεχόντων δήλωσαν ναι ενώ μόλις το 3,3% δήλωσαν όχι. (Πίνακας 2.9)

Πίνακας 2.9 Ενθαρρύνετε τη δημιουργία ομάδων εργασίας στην τάξη σας

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	292	96,7	96,7	96,7
Όχι	10	3,3	3,3	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Επίσης, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με χρήση τριών επαγωγικών κριτηρίων ανάλογα με την κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών από όπου και δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων αυτών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα τους, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου και την περιοχή που υπηρετούν, την επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Σε κάθε έναν από τους παραπάνω ελέγχους η συγκεκριμένη ένδειξη από τον επαγωγικό έλεγχο είναι μη σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας.

B. Αν ναι, αυτές προτείνετε να είναι ανομοιογενείς (όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, το φύλο αλλά και την εθνικότητα των μαθητών):

Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τη δημιουργία ομάδων εργασίας στην τάξη τους δήλωσαν σε ποσοστό 90,7% ότι θα πρότειναν αυτές να είναι ανομοιογενείς ενώ σε ποσοστό 6,0% δήλωσαν πως δεν προτείνουν να είναι ανομοιογενείς. (Πίνακας 2.10)



Πίνακας 2.10 Αν ναι να είναι ανομοιογενείς

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ.Συχνότητα	Αθροισ.Σχ.Συχνότητα
Ναι	274	90,7	93,8	93,8
Όχι	18	6,0	6,2	100,0
Σύνολο	292	96,7	100,0	
Δεν απάντησαν	10	3,3		
Σύνολο	302	100,0		

Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε ανάμεσα στην άποψη των εκπαιδευτικών για την ανομοιογένεια των ομάδων εργασίας και την ύπαρξη επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης καθώς και την παρακολούθηση σεμιναρίων ή μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, από τον στατιστικό έλεγχο με το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας του Pearson επιβεβαιώνεται η παραπάνω σχέση όπου και η τιμή της στατιστικής συνάρτησης προέκυψε σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας και ως προς την επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης ($p=0,024<0,05$) και ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων ή μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο ($p=0,037<0,05$). (Πίνακες 2.11 και 2.12 αντίστοιχα)

Πίνακας 2.11 Chi-Square Tests - Επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,086 ^a	1	,024		
Continuity Correction ^b	4,047	1	,044		
Likelihood Ratio	5,405	1	,020		
Fisher's Exact Test				,028	,020
Linear-by-Linear Association	5,068	1	,024		
N of Valid Cases	292				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,63.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 2.12 Chi-Square Tests - Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,336 ^a	1	,037		
Continuity Correction ^b	3,329	1	,068		
Likelihood Ratio	5,159	1	,023		
Fisher's Exact Test				,040	,028
Linear-by-Linear Association	4,321	1	,038		
N of Valid Cases	292				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,04.

b. Computed only for a 2x2 table



Ως προς την στατιστικά σημαντικά διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, η διαφορά αυτή προκύπτει από το μεγαλύτερο ποσοστό που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι θα πρότειναν οι ομάδες εργασίες των μαθητών να είναι ανομοιογενείς. Συγκεκριμένα, οι πρώτοι δήλωσαν κατά 97,1 ναι ως προς την ανομοιογένεια των μαθητών στις ομάδες εργασίες ενώ οι δεύτεροι δήλωσαν ναι κατά 90,8%. (Πίνακας 2.13)

Πίνακας 2.13 Συσχέτιση επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης με απόψεων εκπαιδευτικών για το αν οι ομάδες εργασίας προτείνουν να είναι ανομοιογενείς

		Αν ναι να είναι ανομοιογενείς		Σύνολο	
		Ναι	Όχι		
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης	Ναι	Συχνότητα	136	4	140
		% ανάμεσα σε Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης	97,1%	2,9%	100,0%
	Όχι	Συχνότητα	138	14	152
		% ανάμεσα σε Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης	90,8%	9,2%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	274	18	292
		% ανάμεσα σε Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης	93,8%	6,2%	100,0%

Σημαντική επίσης παρατηρήθηκε και η παρακολούθηση σεμιναρίων ή μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο στη θετική στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ανομοιογένεια των μαθητών στις ομάδες εργασίες. Από τη διερεύνηση αυτής της σχέσης προέκυψε σχετικός πίνακας συνάφειας όπου διαπιστώθηκε ότι το 98,0% των εκπαιδευτικών του δείγματος που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο δήλωσαν ναι στην ανομοιογένεια των μαθητών στις ομάδες εργασίες, ενώ αντίστοιχα ναι δήλωσε το 91,8% των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο. (Πίνακας 2.14)

Πίνακας 2.14 Συσχέτιση παρακολούθησης σεμιναρίων ή μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο σε θέματα Διαπολιτισμικής με απόψεων εκπαιδευτικών για το αν οι ομάδες εργασίας προτείνουν να είναι ανομοιογενείς

		Αν ναι να είναι ανομοιογενείς		Σύνολο	
		Ναι	Όχι		
Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	Ναι	Συχνότητα	96	2	98
		% ανάμεσα σε Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	98,0%	2,0%	100,0%
	Όχι	Συχνότητα	178	16	194
		% ανάμεσα σε Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	91,8%	8,2%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	274	18	292
		% ανάμεσα σε Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	93,8%	6,2%	100,0%



2.3. Ποια η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμορφώσεις, για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που έχουν κατά καιρούς παρακολουθήσει και κατά πόσο αξιολογούν αυτά που έμαθαν στην πράξη

Προκειμένου να διαπιστωθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμορφώσεις, για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που έχουν κατά καιρούς παρακολουθήσει αλλά και κατά πόσο αξιολογούν αυτά που έμαθαν στην τάξη, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε τρία ερωτήματα τα οποία και αναλύονται στη συνέχεια.

Α. Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης;

Αρχικά, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν η περιοδική επιμόρφωση πιστεύουν ότι θα βοηθούσε το έργο τους ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε πολύ στο ερώτημα αυτό ενώ αρκετοί ήταν εκείνοι που δήλωσαν πάρα πολύ. Συγκεκριμένα, το 60,6% των συμμετεχόντων δήλωσαν πολύ, το 21,5% πάρα πολύ, το 14,2% λίγο, το 3,3% πολύ λίγο και μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε καθόλου. (Πίνακας 2.15)

Πίνακας 2.15 Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Πάρα πολύ	65	21,5	21,5	21,5
Πολύ	183	60,6	60,6	82,1
Λίγο	43	14,2	14,2	96,4
Πολύ λίγο	10	3,3	3,3	99,7
Καθόλου	1	,3	,3	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, το έτος υπηρεσίας, την ειδικότητα, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου και την περιοχή που υπηρετούν, την επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Ειδικότερα, για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ τακτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Gamma σύμφωνα με τον οποίο υπάρχει στατιστικά σημαντικά διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε το έργο τους ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας που έχουν. Η τιμή της συγκεκριμένης συνάρτησης είναι 0,228 και είναι στατιστικά σημαντική στο 1% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,001 < 0,01$). (Πίνακας 2.16)



Πίνακας 2.16 Symmetric Measures - Έτη Υπηρεσίας

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	,228	,070	3,194	,001
N of Valid Cases	302			

Από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann - Whitney προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωσης στο έργο τους ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης, ανάλογα με την ειδικότητά τους ($p=0,001<0,01$), την αποφοίτησή τους από Διδασκαλείο ($p=0,044<0,05$), την κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών ($p=0,001<0,01$) και από το αν υπηρετούν σε σχολείο της παραμεθόριου ($p=0,012<0,05$). (Πίνακας 2.17)

Πίνακας 2.17 Test Statistics^a

	Ειδικότητα	Διδασκαλείο	ΜΠΣ	Σχολείο Παραμεθόριου
Mann-Whitney U	7550,500	6841,500	2979,500	6417,500
Wilcoxon W	11555,500	34336,500	3507,500	8628,500
Z	-3,187	-2,011	-3,282	-2,499
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,044	,001	,012

Από τη μελέτη του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας και κατασκευάζοντας τον σχετικό πίνακα συνάφειας προκύπτουν τα εξής: α) Πάρα πολύ ως προς την βοήθεια από την περιοδική επιμόρφωση στο έργο τους ως εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικής τάξης δήλωσαν το 40,9% των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από 1-5, το 33,8% με έτη υπηρεσίας 6-10, το 20,9% με έτη υπηρεσίας 11-15, το 16,0% με έτη υπηρεσίας 16-20, το 5,1% με έτη υπηρεσίας 21-25 και το 15,0% με περισσότερα από 26 έτη υπηρεσίας. β) Πολύ ως προς την βοήθεια από την περιοδική επιμόρφωση στο έργο τους ως εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικής τάξης δήλωσαν το 50,0% των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από 1-5, το 50,8% με έτη υπηρεσίας 6-10, το 58,1% με έτη υπηρεσίας 11-15, το 68,0% με έτη υπηρεσίας 16-20, το 71,8% με έτη υπηρεσίας 21-25 και το 67,5% με περισσότερα από 26 έτη υπηρεσίας. (Πίνακας 2.18)

Επομένως, συμπεραίνεται ότι τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών για την βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωσης στο έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας βλέπουν πιο θετικά την περιοδική επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον κατά τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ειδικότητα των συμμετεχόντων με την άποψη τους για τη βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωσης στο έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής τάξης παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί άλλης ειδικότητας δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι δάσκαλοι ότι πιστεύουν πως η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε πάρα πολύ. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί άλλης ειδικότητας δήλωσαν σε ποσοστό 30,3% πάρα πολύ ενώ οι δάσκαλοι δήλωσαν κατά 17,8% πάρα πολύ. (Πίνακας 2.19)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή του δείγματος αναφορικά με την βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωσης στο έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος που έχουν αποφοιτήσει από Διδασκαλείο και σε αυτούς που δεν έχουν. Οι πρώτοι δήλωσαν στο



συγκεκριμένο ερώτημα κατά 10,3% πάρα πολύ, κατά 69,1% πολύ και κατά 19,1% λίγο ενώ οι δεύτεροι δήλωσαν κατά 24,8% πάρα πολύ, κατά 58,1% πολύ και κατά 12,8% λίγο. (Πίνακας 2.20) Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που δεν είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου παρουσιάστηκαν πιο θετικοί στην βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωσης δηλώνοντας σε μεγαλύτερο ποσοστό πάρα πολύ και σε μικρότερο ποσοστό λίγο από ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου.

Πίνακας 2.18 Συσχέτιση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση και στη βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωση στο έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής τάξης

Ετη υπηρεσίας στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση		Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης					Σύνολο
		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
1-5	Συχνότητα % ανάμεσα στα Έτη υπηρεσίας	9 40,9%	11 50,0%	1 4,5%	1 4,5%	0 0,0%	22 100,0%
6-10	Συχνότητα % ανάμεσα στα Έτη υπηρεσίας	22 33,8%	33 50,8%	8 12,3%	2 3,1%	0 0,0%	65 100,0%
11-15	Συχνότητα % ανάμεσα στα Έτη υπηρεσίας	18 20,9%	50 58,1%	16 18,6%	2 2,3%	0 0,0%	86 100,0%
16-20	Συχνότητα % ανάμεσα στα Έτη υπηρεσίας	8 16,0%	34 68,0%	6 12,0%	2 4,0%	0 0,0%	50 100,0%
21-25	Συχνότητα % ανάμεσα στα Έτη υπηρεσίας	2 5,1%	28 71,8%	7 17,9%	1 2,6%	1 2,6%	39 100,0%
>26	Συχνότητα % ανάμεσα στα Έτη υπηρεσίας	6 15,0%	27 67,5%	5 12,5%	2 5,0%	0 0,0%	40 100,0%
Σύνολο	Συχνότητα % ανάμεσα στα Έτη υπηρεσίας	65 21,5%	183 60,6%	43 14,2%	10 3,3%	1 0,3%	302 100,0%

Πίνακας 2.19 Συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα - ιδιότητα των εκπαιδευτικών και στη βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωση στο έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής τάξης

		Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης					Σύνολο
		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
Άλλη ειδικότητα	Συχνότητα % ανάμεσα στην Ειδικότητα-Ιδιότητα	27 30,3%	54 60,7%	7 7,9%	1 1,1%	0 0,0%	89 100,0%
Δάσκαλος/α	Συχνότητα % ανάμεσα στην Ειδικότητα-Ιδιότητα	38 17,8%	129 60,6%	36 16,9%	9 4,2%	1 0,5%	213 100,0%
Σύνολο	Συχνότητα % ανάμεσα στην Ειδικότητα-Ιδιότητα	65 21,5%	183 60,6%	43 14,2%	10 3,3%	1 0,3%	302 100,0%



Πίνακας 2.20 Συσχέτιση ανάμεσα στην αποφοίτηση από Διδασκαλείο των εκπαιδευτικών και στη βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωση στο έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής τάξης

Διδασκαλείο		Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης					Σύνολο
		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
Ναι	Συχνότητα	7	47	13	1	0	68
	% ανάμεσα στο Διδασκαλείο	10,3%	69,1%	19,1%	1,5%	0,0%	100,0%
Όχι	Συχνότητα	58	136	30	9	1	234
	% ανάμεσα στο Διδασκαλείο	24,8%	58,1%	12,8%	3,8%	0,4%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	65	183	43	10	1	302
	% ανάμεσα στο Διδασκαλείο	21,5%	60,6%	14,2%	3,3%	0,3%	100,0%

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών και την άποψη των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωσης στο έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής τάξης. Από τη μελέτη του δείγματος και κατασκευάζοντας τον σχετικό πίνακα συνάφειας παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ότι η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε το έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής τάξης πάρα πολύ. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού δήλωσαν κατά 53,1% πάρα πολύ και κατά 31,2% πολύ ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού δήλωσαν αντίστοιχα κατά 17,8% πάρα πολύ και κατά 64,1% πολύ. (Πίνακας 2.21)

Πίνακας 2.21 Συσχέτιση ανάμεσα στην κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος των εκπαιδευτικών και στη βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωση στο έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής τάξης

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικεύσεως		Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης					Σύνολο
		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
Ναι	Συχνότητα	17	10	4	1	0	32
	% ανάμεσα στο Μεταπτυχιακό	53,1%	31,2%	12,5%	3,1%	0,0%	100,0%
Όχι	Συχνότητα	48	173	39	9	1	270
	% ανάμεσα στο Μεταπτυχιακό	17,8%	64,1%	14,4%	3,3%	0,4%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	65	17	10	4	1	0
	% ανάμεσα στο Μεταπτυχιακό	21,5%	53,1%	31,2%	12,5%	3,1%	0,0%

Σημαντικό επίσης ρόλο παρουσιάστηκε να διαδραματίζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωσης και ο τόπος υπηρεσίας τους. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο της παραμεθόριου ζώνης του νομού Ιωαννίνων δήλωσαν ότι η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε τον έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά 31,8% πάρα πολύ, κατά 57,6% πολύ και κατά 6,1% λίγο ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν υπηρετούν σε σχολείο της παραμεθόριου δήλωσαν αντίστοιχα κατά 18,6% πάρα πολύ, κατά 61,4% πολύ και κατά 16,5% λίγο. (Πίνακας 2.22)



Πίνακας 2.22 Συσχέτιση ανάμεσα στην εργασία σε σχολείο της παραμεθορίου των εκπαιδευτικών και στη βοήθεια της περιοδικής επιμόρφωση στο έργο ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής τάξης

Εργάζεστε σε σχολείο παραμεθορίου ζώνης του νομού Ιωαννίνων	Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης					Σύνολο
	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
Ναι	21 31,8%	38 57,6%	4 6,1%	3 4,5%	0 0,0%	66 100,0%
Όχι	44 18,6%	145 61,4%	39 16,5%	7 3,0%	1 0,4%	236 100,0%
Σύνολο	65 21,5%	183 60,6%	43 14,2%	10 3,3%	1 0,3%	302 100,0%

B. Πόσο ικανοποιημένος/-η είστε από τις επιμορφώσεις που παρακολουθήσατε για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών ένα μεγάλο ποσοστό αυτών δεν απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα (52,0%). Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερώτημα αυτό το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών, συγκεκριμένα το 69,0%, δήλωσαν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση το 18,6% δήλωσαν πολύ, το 9,0% πολύ λίγο, το 2,8% καθόλου και μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πάρα πολύ. (Πίνακας 2.23)

Πίνακας 2.23 Πόσο ικανοποιημένος/-η είστε από τις επιμορφώσεις που παρακολουθήσατε για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Πάρα πολύ	1	,3	,7	,7
Πολύ	27	8,9	18,6	19,3
Λίγο	100	33,1	69,0	88,3
Πολύ λίγο	13	4,3	9,0	97,2
Καθόλου	4	1,3	2,8	100,0
Σύνολο	145	48,0	100,0	
Δεν απάντησαν	157	52,0		
Σύνολο	302	100,0		

Στη συνέχεια διερευνήθηκε εάν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το φύλο, το έτος υπηρεσίας, την ειδικότητα, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου και την περιοχή που υπηρετούν, την επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν ή δεν



γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα με τις απόψεις τους για το αν είναι ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney η ένδειξη της κρίσιμης τιμής είναι 0,011 που είναι σημαντική σε 5% επίπεδο σημαντικότητας. (Πίνακας 2.24)

Πίνακας 2.24 Test Statistics^a

	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησατε για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Mann-Whitney U	1981,500
Wilcoxon W	5986,500
Z	-2,543
Asymp. Sig. (2-tailed)	.011

a. Grouping Variable: Γνωρίζετε επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα

Κατασκευάζοντας τον σχετικό πίνακα συνάφειας η διαφορά αυτή εντοπίζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα δήλωσαν κατά 22,5% πολύ και κατά 5,6% πολύ λίγο ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα δήλωσαν κατά 12,5% πολύ και κατά 14,3% πολύ λίγο. (Πίνακας 2.25)

Πίνακας 2.25 Συσχέτιση ανάμεσα στην γνώση ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση τους από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Γνωρίζετε επαρκώς κάποια Ξένη Γλώσσα		Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησατε για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση					Σύνολο
		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
Ναι	Συχνότητα	1	20	62	5	1	89
	% ανάμεσα σε Γνώση Ξένης Γλώσσας	1,1%	22,5%	69,7%	5,6%	1,1%	100,0%
Όχι	Συχνότητα	0	7	38	8	3	56
	% ανάμεσα σε Γνώση Ξένης Γλώσσας	0,0%	12,5%	67,9%	14,3%	5,4%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	1	27	100	13	4	145
	% ανάμεσα σε Γνώση Ξένης Γλώσσας	0,7%	18,6%	69,0%	9,0%	2,8%	100,0%

Γ. Κατά πόσο αξιοποιείτε αυτά που μάθατε, παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν αξιοποιούν αυτά που έμαθαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο εν λόγω ερώτημα δήλωσαν λίγο σε ποσοστό 51,7%, πολύ κατά 37,2%, πολύ λίγο κατά 7,6%, πάρα πολύ κατά 2,1% και καθόλου κατά 1,4%. (Πίνακας 2.26)



Πίνακας 2.26 Κατά πόσο αξιοποιείτε αυτά που μάθατε παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Πάρα πολύ	3	1,0	2,1	2,1
Πολύ	54	17,9	37,2	39,3
Λίγο	75	24,8	51,7	91,0
Πολύ λίγο	11	3,6	7,6	98,6
Καθόλου	2	,7	1,4	100,0
Σύνολο	145	48,0	100,0	
Δεν απάντησαν	157	52,0		
Σύνολο	302	100,0		

Κατά τον στατιστικό έλεγχο, στατιστικά σημαντική διαφορά στο παραπάνω ερώτημα παρουσιάστηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο πανεπιστήμιο με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν ή δεν έχουν εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Και στις δύο περιπτώσεις η ένδειξη της κρίσιμης τιμής από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney προέκυψε σημαντική σε 1% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,003<0,01$ και $p=0,007<0,01$). (Πίνακας 2.27)

Πίνακας 2.27 Test Statistics^a

	Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	Εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές
Mann-Whitney U	1645,500	1330,500
Wilcoxon W	6595,500	7658,500
Z	-2,982	-2,712
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,007

Από τη μελέτη του δείγματος και κατασκευάζοντας τον σχετικό πίνακα συνάφειας για κάθε μία από τις παραπάνω συσχετίσεις προκύπτουν τα εξής: α) Η στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο εντοπίζεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο δήλωσαν κατά 42,4% ότι αξιοποιούν κατά πολύ αυτά που έμαθαν παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και κατά 3,0% δήλωσαν πολύ λίγο, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο δήλωσαν αντίστοιχα κατά 26,1% πολύ και κατά 17,4% πολύ λίγο. (Πίνακας 2.28) β) Η στατιστικά σημαντική σχέση της εκπαιδευτικής εμπειρίας με το κατά πόσο αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί αυτά που έμαθαν παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εντοπίζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές ότι αξιοποιούν αυτά που έμαθαν σε ποσοστό 42,9% πολύ και 46,4% λίγο, έναντι των εκπαιδευτικών που δεν έχουν εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές οι οποίοι δήλωσαν σε ποσοστό 18,2% πολύ και 69,7% λίγο. (Πίνακας 2.29)



Πίνακας 2.28 Συσχέτιση ανάμεσα στην παρακολούθηση σεμιναρίων ή μαθημάτων των εκπαιδευτικών και στην αξιοποίηση αυτών που έμαθαν παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	Κατά πόσο αξιοποιείτε αυτά που μάθατε παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση					Σύνολο
	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
Ναι Συχνότητα % ανάμεσα σε σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	3 3,0%	42 42,4%	50 50,5%	3 3,0%	1 1,0%	99 100,0%
Όχι Συχνότητα % ανάμεσα σε σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	0 0,0%	12 26,1%	25 54,3%	8 17,4%	1 2,2%	46 100,0%
Σύνολο Συχνότητα % ανάμεσα σε σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	3 2,1%	54 37,2%	75 51,7%	11 7,6%	2 1,4%	145 100,0%

Πίνακας 2.29 Συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία στην τάξη με αλλοδαπούς μαθητές και στην αξιοποίηση αυτών που έμαθαν παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Έχετε εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές	Κατά πόσο αξιοποιείτε αυτά που μάθατε παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση					Σύνολο
	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
Ναι Συχνότητα % ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία	3 2,7%	48 42,9%	52 46,4%	8 7,1%	1 0,9%	112 100,0%
Όχι Συχνότητα % ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία	0 0,0%	6 18,2%	23 69,7%	3 9,1%	1 3,0%	33 100,0%
Σύνολο Συχνότητα % ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία	3 2,1%	54 37,2%	75 51,7%	11 7,6%	2 1,4%	145 100,0%



2.4. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την επιρροή που έχει η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη στην επίδοση των Ελλήνων μαθητών

Προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιρροή που έχει η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη στην επίδοση των Ελλήνων μαθητών ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στο ερώτημα πώς η παρουσία στην τάξη αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει την επίδοση των Ελλήνων μαθητών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε σε ποσοστό 52,6% ότι δεν επηρεάζει. Σε ποσοστό 24,2% οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η επιρροή είναι μάλλον θετική, κατά 17,5% μάλλον αρνητική, κατά 4,6% θετική και κατά 1,0% αρνητική. (Πίνακας 2.30)

Πίνακας 2.30 Η παρουσία στην τάξη αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει την επίδοση των Ελλήνων μαθητών

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Θετικά	14	4,6	4,6	4,6
Μάλλον θετικά	73	24,2	24,2	28,8
Μάλλον αρνητικά	53	17,5	17,5	46,4
Αρνητικά	3	1,0	1,0	47,4
Δεν επηρεάζει	159	52,6	52,6	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με χρήση τριών επαγωγικών κριτηρίων ανάλογα με την κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών από όπου και δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων αυτών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα τους, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου και την περιοχή που υπηρετούν, την επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Σε κάθε έναν από τους παραπάνω ελέγχους η συγκεκριμένη ένδειξη από τον επαγωγικό έλεγχο είναι μη σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας.



2.5. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την συμβολή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στην ταχύτερη και ομαλή ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα

Ένα από τα βασικότερα θέματα που διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα αφορούσε τη συμβολή που μπορεί να έχει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στην ταχύτερη και ομαλή ένταξη τους στην ελληνική πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στο ερώτημα αν πιστεύουν πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει στην ένταξη τους στην ελληνική πραγματικότητα. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 41,4% πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει πολύ στην ένταξη τους στην ελληνική πραγματικότητα, ακολούθως δήλωσαν σε ποσοστό 28,8% λίγο, κατά 13,6% πάρα πολύ, κατά 8,3% πολύ λίγο και κατά 7,9% καθόλου. (Πίνακας 2.31)

Πίνακας 2.31 Πιστεύετε πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει στην ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ.Συχνότητα	Αθροισ.Σχ.Συχνότητα
Πάρα πολύ	41	13,6	13,6	13,6
Πολύ	125	41,4	41,4	55,0
Λίγο	87	28,8	28,8	83,8
Πολύ λίγο	25	8,3	8,3	92,1
Καθόλου	24	7,9	7,9	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Από τον στατιστικό έλεγχο παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις αυτές των συμμετεχόντων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των εκπαιδευτικών που κατέχουν ή όχι μεταπτυχιακό δίπλωμα καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα, από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney η διαφορά για τους πρώτους βρέθηκε στατιστικά σημαντική σε 1% επίπεδο σημαντικότητας και για τους δεύτερους στατιστικά σημαντική σε 5% επίπεδο σημαντικότητας. (Πίνακας 2.32)

Πίνακας 2.32 Test Statistics^a

	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	Επαρκή Γνώση Ξένης Γλώσσας
Mann-Whitney U	2972,500	9215,500
Wilcoxon W	3500,500	25868,500
Z	-3,038	-2,417
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,016

Στη συνέχεια, προκειμένου να διαπιστωθεί από που προέρχεται αυτή η διαφορά κατασκευάστηκε σχετικός πίνακας συνάφειας σε κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Ως προς την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού διπλώματος διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει πάρα



πολύ στην ένταξη τους στην ελληνική πραγματικότητα και σε μικρότερο ποσοστό ότι συμβάλλει λίγο από ότι δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα δήλωσαν στο εν λόγω ερώτημα κατά 40,6% πάρα πολύ, κατά 31,2% πολύ, κατά 15,6% λίγο, κατά 3,1% πολύ λίγο και κατά 9,4% καθόλου ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα δήλωσαν σε ποσοστό 10,4% πάρα πολύ, 42,6% πολύ, 30,4% λίγο, 8,9% πολύ λίγο και 7,8% καθόλου. (Πίνακας 2.33)

Πίνακας 2.33 Συσχέτιση ανάμεσα στην κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης των εκπαιδευτικών και στην άποψη τους για την συμβολή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στην ένταξη τους στην ελληνική πραγματικότητα

Εχετε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης		Πιστεύετε πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει στην ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα					Σύνολο
		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
Ναι	Συχνότητα	13	10	5	1	3	32
	% ανάμεσα στην κατοχή Μεταπτυχιακού	40,6%	31,2%	15,6%	3,1%	9,4%	100,0%
Όχι	Συχνότητα	28	115	82	24	21	270
	% ανάμεσα στην κατοχή Μεταπτυχιακού	10,4%	42,6%	30,4%	8,9%	7,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	41	125	87	25	24	302
	% ανάμεσα στην κατοχή Μεταπτυχιακού	13,6%	41,4%	28,8%	8,3%	7,9%	100,0%

Κατασκευάζοντας τον σχετικό πίνακα συνάφειας και για τους εκπαιδευτικούς που έχουν ή δεν έχουν επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας διαπιστώθηκε ότι οι πρώτοι πιστεύουν περισσότερο πως η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει στην ένταξη τους στην ελληνική πραγματικότητα καθώς απάντησαν σε ποσοστό 17,0% πάρα πολύ, 42,3% πολύ, 26,9% λίγο, 7,7% πολύ λίγο και 6,0% καθόλου, έναντι των εκπαιδευτικών που δεν γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα και απάντησαν κατά 8,3% πάρα πολύ, κατά 40,0% πολύ, κατά 31,7% λίγο, κατά 9,2% πολύ λίγο και κατά 10,8% καθόλου. (Πίνακας 2.34)

Πίνακας 2.34 Συσχέτιση ανάμεσα στην επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών και στην άποψη τους για την συμβολή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στην ένταξη τους στην ελληνική πραγματικότητα

Εχετε επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας		Πιστεύετε πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει στην ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα					Σύνολο
		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	
Ναι	Συχνότητα	31	77	49	14	11	182
	% ανάμεσα στην γνώση ξένης γλώσσας	17,0%	42,3%	26,9%	7,7%	6,0%	100,0%
Όχι	Συχνότητα	10	48	38	11	13	120
	% ανάμεσα στην γνώση ξένης γλώσσας	8,3%	40,0%	31,7%	9,2%	10,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	41	125	87	25	24	302
	% ανάμεσα στην γνώση ξένης γλώσσας	13,6%	41,4%	28,8%	8,3%	7,9%	100,0%



2.6. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς μαθητές

Στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το σχολείο καθώς και η τάξη που θα ενταχθούν οι μαθητές αυτοί. Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς μαθητές καθώς και οι απόψεις τους για τις τάξεις υποδοχής.

A. Πιστεύετε πως πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές;

Στο ερώτημα αν πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν σε ποσοστό 63,6% όχι και 36,4% ναι. (Πίνακας 2.35) Παρατηρήθηκε δηλαδή ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δεν είναι θετικοί ως προς την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Πίνακας 2.35 Πιστεύετε πως πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές;

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	110	36,4	36,4	36,4
Όχι	192	63,6	63,6	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Στη συνέχεια για να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς το αν πιστεύουν πως πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιώντας τον χ^2 έλεγχο ανεξαρτησίας. Από τον έλεγχο αυτό προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν με τους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν την Αγγλική γλώσσα όπου η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι σημαντική σε 5% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,048 < 0,05$), καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν όπου η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,022 < 0,05$). (Πίνακες 2.36 και 2.37)

Πίνακας 2.36 Chi-Square Tests - Αγγλική Γλώσσα

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,914 ^a	1	,048		
Continuity Correction ^b	3,455	1	,063		
Likelihood Ratio	3,928	1	,048		
Fisher's Exact Test				,056	,031
Linear-by-Linear Association	3,901	1	,048		
N of Valid Cases	302				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 54,27.

b. Computed only for a 2x2 table



Πίνακας 2.37 Chi-Square Tests - Εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,260 ^a	1	,022		
Continuity Correction ^b	4,659	1	,031		
Likelihood Ratio	5,161	1	,023		
Fisher's Exact Test				,030	,016
Linear-by-Linear Association	5,242	1	,022		
N of Valid Cases	302				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Κατασκευάζοντας τον πίνακα συνάφειας για την συσχέτιση ανάμεσα στη γνώση της Αγγλικής γλώσσας και στο αν πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν την Αγγλική γλώσσα είναι πιο θετικοί στην ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων. Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν την Αγγλική γλώσσα δήλωσαν κατά 30,9% ναι και κατά 69,1% όχι ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν την Αγγλική γλώσσα δήλωσαν κατά 41,8% ναι και κατά 58,2% όχι. (Πίνακας 2.38)

Πίνακας 2.38 Συσχέτιση ανάμεσα στη γνώση της Αγγλικής Γλώσσας και στο αν πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές

		Πιστεύετε πως πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Αγγλική	Ναι	46	103	149
	% ανάμεσα στην γνώση Αγγλικής Γλώσσας	30,9%	69,1%	100,0%
Αγγλική	Όχι	64	89	153
	% ανάμεσα στην γνώση Αγγλικής Γλώσσας	41,8%	58,2%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	110	192	302
	% ανάμεσα στην γνώση Αγγλικής Γλώσσας	36,4%	63,6%	100,0%

Επιπλέον, από τον πίνακα συνάφειας για την σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές και στην άποψη των εκπαιδευτικών για το αν πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαιδευτική εμπειρία από αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη είναι πιο αρνητικοί για την ύπαρξη αυτών των σχολείων από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη. Συγκεκριμένα το 32,6% των εκπαιδευτικών με εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη δήλωσαν ναι και το 67,4% όχι, ενώ στους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη το 46,9% δήλωσαν ναι και το 53,1% όχι. (Πίνακας 2.39)



Πίνακας 2.39 Συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές και στο αν πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές

		Πιστεύετε πως πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Έχετε εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές	Ναι	Συχνότητα 72 % ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές 32,6%	149 67,4%	221 100,0%
	Όχι	Συχνότητα 38 % ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές 46,9%	43 53,1%	81 100,0%
Σύνολο		Συχνότητα 110 % ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές 36,4%	192 63,6%	302 100,0%

B. Ποια η άποψή σας για τις Τάξεις Υποδοχής:

Ακολούθως μελετήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις τάξεις υποδοχής. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες με ποσοστό 80,1% δήλωσαν ότι πρέπει να συνεχίσουν να λειτουργούν, ενώ μόλις κατά 3,0% δήλωσαν να σταματήσουν να λειτουργούν και κατά 16,9% δεν έχω άποψη. (Πίνακας 2.40)

Πίνακας 2.40 Ποια η άποψή σας για τις Τάξεις Υποδοχής:

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ.Συχνότητα	Αθροισ.Σχ.Συχνότητα
Να συνεχίσουν να λειτουργούν	242	80,1	80,1	80,1
Να σταματήσουν να λειτουργούν	9	3,0	3,0	83,1
Δεν έχω άποψη	51	16,9	16,9	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Η παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια με τον χ^2 έλεγχο ανεξαρτησίας έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τριών μεταβλητών. Πρώτον μεταξύ των απόψεων για τις τάξεις υποδοχής σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει ή όχι σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο όπου η τιμή της στατιστικής συνάρτησης προέκυψε στατιστικά σημαντική σε 1% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,009<0,01$), δεύτερον μεταξύ των απόψεων για τις τάξεις υποδοχής σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει ή όχι εισαγωγική επιμόρφωση (ΠΕΚ) όπου η τιμή της στατιστικής συνάρτησης προέκυψε στατιστικά σημαντική σε 1% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,003<0,01$) και τρίτον μεταξύ των απόψεων για τις τάξεις υποδοχής σε εκπαιδευτικούς που είναι ή δεν είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου όπου η τιμή της στατιστικής συνάρτησης προέκυψε στατιστικά σημαντική σε 5% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,019<0,01$). (Πίνακες 2.41, 2.42 και 2.43)



Πίνακας 2.41 Chi-Square Tests - Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,445 ^a	2	,009
Likelihood Ratio	8,948	2	,011
Linear-by-Linear Association	,368	1	,544
N of Valid Cases	302		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,98.

Πίνακας 2.42 Chi-Square Tests - ΠΕΚ

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,376 ^a	2	,003
Likelihood Ratio	8,025	2	,018
Linear-by-Linear Association	,611	1	,434
N of Valid Cases	302		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.

Πίνακας 2.43 Chi-Square Tests - Διδασκαλείο

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,944 ^a	2	,019
Likelihood Ratio	7,166	2	,028
Linear-by-Linear Association	1,192	1	,275
N of Valid Cases	302		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,03.

Από τον πίνακα συνάφειας για τη σχέση ανάμεσα στην φοίτηση ή όχι στο Διδασκαλείο και στην θέση των εκπαιδευτικών ως προς τις Τάξεις Υποδοχής παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο δηλώνουν για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής κατά 82,4% να συνεχίσουν να λειτουργούν, κατά 7,4% να σταματήσουν να λειτουργούν και κατά 10,3% δεν έχω άποψη. Αντίστοιχα στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο το 79,5% δηλώνουν να συνεχίσουν να λειτουργούν, το 1,7% να σταματήσουν να λειτουργούν και το 18,8% δεν έχω άποψη. (Πίνακας 2.44)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρατηρείται από την κατανομή του δείγματος μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει την εισαγωγική επιμόρφωση (ΠΕΚ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει την εισαγωγική επιμόρφωση δηλώνουν κατά 72,3% να συνεχίσουν να λειτουργούν, κατά 10,6% να σταματήσουν να λειτουργούν και κατά 17,0% δεν έχω άποψη ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει την εισαγωγική επιμόρφωση δηλώνουν κατά 81,6% να συνεχίσουν να λειτουργούν, κατά 1,6% να σταματήσουν να λειτουργούν και το 16,9% δεν έχω άποψη. (Πίνακας 2.45) Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που δεν έχουν παρακολουθήσει την εισαγωγική επιμόρφωση παρουσιάζονται πιο θετικοί στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής από ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει την εισαγωγική επιμόρφωση.

Επιπλέον, κατά τη διερεύνηση της σχέσης των σεμιναρίων ή μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις Τάξεις Υποδοχής με, η διαφορά στις απόψεις των δύο ομάδων παρατηρείται από το μεγαλύτερο ποσοστό που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν



παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν (7,0% έναντι 1,0%) ότι οι Τάξεις Υποδοχής με πρέπει να σταματήσουν να λειτουργούν καθώς και στο μεγαλύτερο ποσοστό που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο ότι δεν έχουν άποψη (18,8% έναντι 13,0%). (Πίνακας 2.46)

Πίνακας 2.44 Συσχέτιση ανάμεσα σε αποφοίτηση από το Διδασκαλείο των εκπαιδευτικών με την άποψη τους για τις Τάξεις Υποδοχής

		Ποια η άποψή σας για τις Τάξεις Υποδοχής			Σύνολο
		Να συνεχίσουν να λειτουργούν	Να σταματήσουν να λειτουργούν	Δεν έχω άποψη	
Διδασκαλείο	Ναι	56	5	7	68
	% ανάμεσα στο Διδασκαλείο	82,4%	7,4%	10,3%	100,0%
Διδασκαλείο	Όχι	186	4	44	234
	% ανάμεσα στο Διδασκαλείο	79,5%	1,7%	18,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	242	9	51	302
	% ανάμεσα στο Διδασκαλείο	80,1%	3,0%	16,9%	100,0%

Πίνακας 2.45 Συσχέτιση ανάμεσα σε παρακολούθηση Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ΠΕΚ) των εκπαιδευτικών με την άποψη τους για τις Τάξεις Υποδοχής

		Ποια η άποψή σας για τις Τάξεις Υποδοχής			Σύνολο
		Να συνεχίσουν να λειτουργούν	Να σταματήσουν να λειτουργούν	Δεν έχω άποψη	
Εισαγωγική Επιμόρφωση (ΠΕΚ)	Ναι	34	5	8	47
	% ανάμεσα στην Εισαγωγική Επιμόρφωση (ΠΕΚ)	72,3%	10,6%	17,0%	100,0%
Εισαγωγική Επιμόρφωση (ΠΕΚ)	Όχι	208	4	43	255
	% ανάμεσα στην Εισαγωγική Επιμόρφωση (ΠΕΚ)	81,6%	1,6%	16,9%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	242	9	51	302
	% ανάμεσα στην Εισαγωγική Επιμόρφωση (ΠΕΚ)	80,1%	3,0%	16,9%	100,0%



Πίνακας 2.46 Συσχέτιση ανάμεσα σε παρακολούθηση Σεμιναρίων ή μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο των εκπαιδευτικών με την άποψη τους για τις Τάξεις Υποδοχής

		Ποια η άποψή σας για τις Τάξεις Υποδοχής			Σύνολο
		Να συνεχίσουν να λειτουργούν	Να σταματήσουν να λειτουργούν	Δεν έχω άποψη	
Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	Ναι	80 80,0%	7 7,0%	13 13,0%	100 100,0%
	Όχι	162 80,2%	2 1,0%	38 18,8%	202 100,0%
Σύνολο		242 80,1%	9 3,0%	51 16,9%	302 100,0%



2.7. Ποια η πρότασή των εκπαιδευτικών για τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές στο σπίτι και τον περίγυρό τους

Η χρήση της μητρικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή ένταξη των μαθητών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Για το σκοπό αυτό ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να προτείνουν ποια κατά τη γνώμη τους πρέπει να είναι η χρήση της μητρικής γλώσσας του αλλοδαπού μαθητή στο σπίτι και στον περίγυρο του. Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πρότειναν κατά 96,0% ο αλλοδαπός μαθητής να μιλάει και να εξασκεί παράλληλα και τις δύο γλώσσες. (Πίνακας 2.47)

Πίνακας 2.47 Ποια η πρότασή σας για τη χρήση της μητρικής γλώσσας τού αλλοδαπού μαθητή στο σπίτι και στον περίγυρό του

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Να μιλάει μόνο τη μητρική του γλώσσα	1	,3	,3	,3
Να μιλάει μόνο την επίσημη γλώσσα, αυτή δηλαδή της χώρας υποδοχής του	11	3,6	3,6	4,0
Να μιλάει και να εξασκεί παράλληλα και τις δύο γλώσσες	290	96,0	96,0	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Από τον στατιστικό έλεγχο στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων αυτών σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p=0,012 < 0,05$) προέκυψε μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν με τους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα. (Πίνακας 2.48)

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση του δείγματος και κατασκευάζοντας τον σχετικό πίνακα συνάφειας προκύπτουν τα εξής: α) Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα δήλωσαν κατά 98,4% ότι προτείνουν ο αλλοδαπός μαθητής να μιλάει και να εξασκεί παράλληλα και τις δύο γλώσσες και κατά 1,1% να μιλάει μόνο την επίσημη γλώσσα, δηλαδή της χώρας υποδοχής του. β) Οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα δήλωσαν κατά 92,5% ότι προτείνουν ο αλλοδαπός μαθητής να μιλάει και να εξασκεί παράλληλα και τις δύο γλώσσες και κατά 7,5% να μιλάει μόνο την επίσημη γλώσσα, δηλαδή της χώρας υποδοχής του. (Πίνακας 2.49)

Πίνακας 2.48 Test Statistics^a

	Ποια η πρότασή σας για τη χρήση της μητρικής γλώσσας τού αλλοδαπού μαθητή στο σπίτι και στον περίγυρό του
Mann-Whitney U	10285,500
Wilcoxon W	17545,500
Z	-2,525
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012

a. Grouping Variable: Γνωρίζετε επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα



Πίνακας 2.49 Συσχέτιση ανάμεσα στην επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας και στην άποψη των εκπαιδευτικών για τη χρήση της μητρικής γλώσσας τού αλλοδαπού μαθητή στο σπίτι και στον περίγυρό του

Γνωρίζετε επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα	Ποια η πρότασή σας για τη χρήση της μητρικής γλώσσας τού αλλοδαπού μαθητή στο σπίτι και στον περίγυρό του			Σύνολο
	Να μιλάει μόνο τη μητρική του γλώσσα	Να μιλάει μόνο την επίσημη γλώσσα, αυτή δηλαδή της χώρας υποδοχής του	Να μιλάει και να εξασκεί παράλληλα και τις δύο γλώσσες	
Ναι	Συχνότητα 1	Συχνότητα 2	Συχνότητα 179	Σύνολο 182
	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 0,5%	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 1,1%	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 98,4%	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 100,0%
Όχι	Συχνότητα 0	Συχνότητα 9	Συχνότητα 111	Σύνολο 120
	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 0,0%	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 7,5%	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 92,5%	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 100,0%
Σύνολο	Συχνότητα 1	Συχνότητα 11	Συχνότητα 290	Σύνολο 302
	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 0,3%	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 3,6%	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 96,0%	% ανάμεσα στη γνώση ξένης γλώσσα 100,0%



2.8. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής τους

Ένα άλλο σοβαρό ζήτημα που διερευνάται από την παρούσα εργασία είναι κατά πόσο θα πρέπει να γίνεται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στη χώρα υποδοχής τους. Για το σκοπό αυτό ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψη τους στο θέμα αυτό απαντώντας στο αντίστοιχο ερώτημα. Από τη μελέτη του δείγματος προέκυψε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων τίθεται υπέρ της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής τους με ποσοστό 82,1%. Το 17,9% των ερωτηθέντων απάντησε αρνητικά. (Πίνακας 2.50)

Πίνακας 2.50 Οι αλλοδαποί μαθητές θεωρείτε πως πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	248	82,1	82,1	82,1
Όχι	54	17,9	17,9	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Ακολούθησε στατιστικός έλεγχος για να διαπιστωθεί αν οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντικά διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στη χώρα υποδοχή τους και τις εξής κατηγορίες: α) Μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου με τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p=0,010<0,05$). β) Μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($p=0,002<0,01$). γ) Μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια στα σχολεία για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια, σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($p=0,004<0,01$). δ) Μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν ανάλογη εμπειρία, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p=0,011<0,05$). (Πίνακες 2.51, 2.52, 2.53, 2.54)

Πίνακας 2.51 Chi-Square Tests - Διδασκαλείο

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,624 ^a	1	,010		
Continuity Correction ^b	5,731	1	,017		
Likelihood Ratio	7,743	1	,005		
Fisher's Exact Test				,011	,006
Linear-by-Linear Association	6,602	1	,010		
N of Valid Cases	302				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,16.

b. Computed only for a 2x2 table



Πίνακας 2.52 Chi-Square Tests - Επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,774 ^a	1	,002		
Continuity Correction ^b	8,856	1	,003		
Likelihood Ratio	10,121	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	9,741	1	,002		
N of Valid Cases	302				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,39.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 2.53 Chi-Square Tests - Σεμινάρια σε σχολεία

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,161 ^a	1	,004		
Continuity Correction ^b	7,261	1	,007		
Likelihood Ratio	9,107	1	,003		
Fisher's Exact Test				,004	,002
Linear-by-Linear Association	8,134	1	,004		
N of Valid Cases	302				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,81.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 2.54 Chi-Square Tests - Εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,491 ^a	1	,011		
Continuity Correction ^b	5,656	1	,017		
Likelihood Ratio	6,081	1	,014		
Fisher's Exact Test				,017	,010
Linear-by-Linear Association	6,470	1	,011		
N of Valid Cases	302				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,48.

b. Computed only for a 2x2 table

Κατασκευάζοντας τους σχετικούς πίνακες συνάφειας παρατηρήθηκαν τα εξής:

α) Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου δήλωσαν κατά 92,6% ναι στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές από την χώρα υποδοχής τους και κατά 7,4% όχι. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που δεν είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου δήλωσαν κατά 79,1% ναι και κατά 17,9%. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Διδασκαλείου παρουσιάστηκαν πιο θετικοί από τους εκπαιδευτικούς χωρίς πτυχίο Διδασκαλείου στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές από την χώρα υποδοχής τους. (Πίνακας 2.55)

β) Από τους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το 89,4% δήλωσαν ναι στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές από την χώρα υποδοχής τους και το 10,6% όχι, ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δήλωσαν αντίστοιχα κατά 75,6% και κατά 24,4% όχι. (Πίνακας 2.56)



γ) Στο σύνολο των ερωτηθέντων που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια στα σχολεία σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το 91,5% δήλωσαν ναι στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές από την χώρα υποδοχής τους και το 8,5% όχι, ενώ από τους ερωτηθέντες οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης απάντησαν κατά 77,9% ναι στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές από την χώρα υποδοχής τους και κατά 22,1% όχι. (Πίνακας 2.57)

δ) Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και έχουν εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους δήλωσαν σε ποσοστό 85,5% ναι στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές από την χώρα υποδοχής τους και σε ποσοστό 14,5% όχι, ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χωρίς εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους δήλωσαν κατά 72,8% ναι στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές από την χώρα υποδοχής τους και κατά 27,2% όχι. (Πίνακας 2.58)

Πίνακας 2.55 Συσχέτιση ανάμεσα στην αποφοίτηση από Διδασκαλείο των εκπαιδευτικών με το αν θεωρούν πως οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους

		Οι αλλοδαποί μαθητές θεωρείτε πως πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους		Σύνολο	
		Ναι	Όχι		
Διδασκαλείο	Ναι	Συχνότητα % ανάμεσα στο Διδασκαλείο	63 92,6%	5 7,4%	68 100,0%
	Όχι	Συχνότητα % ανάμεσα στο Διδασκαλείο	185 79,1%	49 20,9%	234 100,0%
Σύνολο		Συχνότητα % ανάμεσα στο Διδασκαλείο	248 82,1%	54 17,9%	302 100,0%

Πίνακας 2.56 Συσχέτιση ανάμεσα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης με το αν θεωρούν πως οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους

		Οι αλλοδαποί μαθητές θεωρείτε πως πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους		Σύνολο	
		Ναι	Όχι		
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης	Ναι	Συχνότητα % ανάμεσα σε επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης	127 89,4%	15 10,6%	142 100,0%
	Όχι	Συχνότητα % ανάμεσα σε επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης	121 75,6%	39 24,4%	160 100,0%
Σύνολο		Συχνότητα % ανάμεσα σε επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης	248 82,1%	54 17,9%	302 100,0%



Πίνακας 2.57 Συσχέτιση ανάμεσα στην παρακολούθηση των εκπαιδευτικών σεμιναρίων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπ/σης στα σχολεία με το αν θεωρούν πως οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους

		Οι αλλοδαποί μαθητές θεωρείτε πως πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Σεμινάρια σε σχολεία	Ναι	Συχνότητα 86 % ανάμεσα σε Σεμινάρια σε σχολεία 91,5%	8 8,5%	94 100,0%
	Όχι	Συχνότητα 162 % ανάμεσα σε Σεμινάρια σε σχολεία 77,9%	46 22,1%	208 100,0%
Σύνολο		Συχνότητα 248 % ανάμεσα σε Σεμινάρια σε σχολεία 82,1%	54 17,9%	302 100,0%

Πίνακας 2.58 Συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές με το αν θεωρούν πως οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους

		Οι αλλοδαποί μαθητές θεωρείτε πως πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Έχετε εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές	Ναι	Συχνότητα 189 % ανάμεσα σε εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές 85,5%	32 14,5%	221 100,0%
	Όχι	Συχνότητα 59 % ανάμεσα σε εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές 72,8%	22 27,2%	81 100,0%
Σύνολο		Συχνότητα 248 % ανάμεσα σε εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές 82,1%	54 17,9%	302 100,0%



2.9. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τον χώρο, τον χρόνο και από ποιον να γίνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η άποψη τους για τον χώρο, τον χρόνο αλλά και από ποιον πιστεύουν ότι πρέπει να γίνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές.

A. Η διδασκαλία της μητρική γλώσσας να γίνεται στο χώρο του σχολείου:

Όσον αφορά τον χώρο στον οποίο πρέπει να γίνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές, το 66,9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι πρέπει να γίνεται στο χώρο του σχολείου και το 14,9% εκτός χώρου σχολείου. Αρκετοί παρόλα αυτά είναι και οι εκπαιδευτικοί που δεν απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα σε ποσοστό 18,2%. (Πίνακας 2.59)

Πίνακας 2.59 Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται στο χώρο του σχολείου;

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	202	66,9	81,8	81,8
Όχι	45	14,9	18,2	100,0
Σύνολο	247	81,8	100,0	
Δεν απάντησαν	55	18,2		
Σύνολο	302	100,0		

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος προκειμένου να διερευνηθεί αν οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφέρουν ανάλογα με τις κατηγορίες των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, από τον χ^2 έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον χώρο του σχολείου ως χώρο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών ως προς την αποφοίτηση ή όχι από Διδασκαλείο ($p=0,004<0,01$) και ως προς το αν είναι ή όχι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος με Εξομοίωση ($p=0,039<0,05$). (Πίνακες 2.60 και 2.61)

Πίνακας 2. 60 Chi-Square Tests - Διδασκαλείο

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,092 ^a	1	,004		
Continuity Correction ^b	7,052	1	,008		
Likelihood Ratio	7,465	1	,006		
Fisher's Exact Test				,007	,005
Linear-by-Linear Association	8,059	1	,005		
N of Valid Cases	247				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,48.

b. Computed only for a 2x2 table



Πίνακας 2.61 Chi-Square Tests - Εξομοίωση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,241 ^a	1	,039		
Continuity Correction ^b	3,530	1	,060		
Likelihood Ratio	4,035	1	,045		
Fisher's Exact Test				,047	,032
Linear-by-Linear Association	4,224	1	,040		
N of Valid Cases	247				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,30.

b. Computed only for a 2x2 table

Προκειμένου να διερευνηθεί η στατιστικά αυτή σημαντική διαφορά σε κάθε μία από τις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών κατασκευάστηκαν οι σχετικοί πίνακες συνάφειας.

Από τον πίνακα συνάφειας των εκπαιδευτικών με ή χωρίς πτυχίο Διδασκαλείου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αποφοιτήσει από το Διδασκαλείο είναι πιο θετικοί στην διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χωρίς πτυχίο Διδασκαλείου δηλώνουν ναι στην διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου κατά 85,9% και όχι κατά 14,1%, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Διδασκαλείου δηλώνουν αντίστοιχα ναι κατά 69,8% και όχι κατά 30,2%. (Πίνακας 2.62)

Πίνακας 2.62 Συσχέτιση ανάμεσα από την αποφοίτηση από το Διδασκαλείο των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο χώρο του σχολείου

		Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται στο χώρο του σχολείου		Σύνολο	
		Ναι	Όχι		
Διδασκαλείο	Ναι	Συχνότητα % ανάμεσα στο Διδασκαλείο	44 69,8%	19 30,2%	63 100,0%
	Όχι	Συχνότητα % ανάμεσα στο Διδασκαλείο	158 85,9%	26 14,1%	184 100,0%
Σύνολο		Συχνότητα % ανάμεσα στο Διδασκαλείο	202 81,8%	202 81,8%	45 18,2%

Από τη μελέτη του δείγματος και κατασκευάζοντας τον σχετικό πίνακα συνάφειας και για τους εκπαιδευτικούς που είναι ή δεν είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος με Εξομοίωση, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες που δεν είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος με Εξομοίωση δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμετέχοντες που είναι, ναι στην διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στο χώρο του σχολείου. Αναλυτικά στο ερώτημα αν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών πρέπει να γίνεται στο χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος με Εξομοίωση δήλωσαν κατά 74,0% ναι και κατά 26,0% όχι, ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που δεν είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης δήλωσαν κατά 85,1% ναι και κατά 14,9% όχι. (Πίνακας 2.63)



Πίνακας 2.63 Συσχέτιση ανάμεσα από την αποφοίτηση από Παιδαγωγικό Τμήμα με Εξομοίωση των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο χώρο του σχολείου

		Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται στο χώρο του σχολείου		Σύνολο	
		Ναι	Όχι		
Εξομοίωση	Ναι	Συχνότητα % ανάμεσα σε Εξομοίωση	54 74,0%	19 26,0%	73 100,0%
	Όχι	Συχνότητα % ανάμεσα σε Εξομοίωση	148 85,1%	26 14,9%	174 100,0%
Σύνολο		Συχνότητα % ανάμεσα σε Εξομοίωση	202 81,8%	45 18,2%	247 100,0%

B. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται κατά τη διάρκεια του επίσημου σχολικού προγράμματος:

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν αν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια του επίσημου σχολικού προγράμματος. Από το 82,1% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα, οι μισοί τάχθηκαν υπέρ της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και οι μισοί κατά. (Πίνακας 2.64)

Πίνακας 2.64 Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται κατά τη διάρκεια του επίσημου σχολικού προγράμματος;

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	124	41,1	50,0	50,0
Όχι	124	41,1	50,0	100,0
Σύνολο	248	82,1	100,0	
Δεν απάντησαν	54	17,9		
Σύνολο	302	100,0		

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, από τη μελέτη του δείγματος και κατασκευάζοντας τον σχετικό πίνακα συνάφειας παρατηρείται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 63,6% ναι στην διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και κατά 36,4% όχι, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά 39,7% ναι και κατά 60,3% όχι. (Πίνακας 2.66) Δηλαδή, οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι πιο θετικοί στην εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος από ότι οι γυναίκες.

Ο στατιστικός έλεγχος με το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας επιβεβαιώνει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και το φύλο των εκπαιδευτικών. Εδώ, η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι 13,824 με 1 βαθμό ελευθερίας και είναι σημαντική στο 1% επίπεδο σημαντικότητας αφού η p-τιμή είναι $0,000 < 0,001$. (Πίνακας 2.65)



Πίνακας 2.65 Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,824 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	12,887	1	,000		
Likelihood Ratio	13,966	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,769	1	,000		
N of Valid Cases	248				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 53,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 2.66 Συσχέτιση φύλου με άποψη εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται κατά τη διάρκεια του επίσημου σχολικού προγράμματος

		Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται κατά τη διάρκεια του επίσημου σχολικού προγράμματος		Σύνολο	
		Ναι	Όχι		
Φύλο	Άνδρας	Συχνότητα % ανάμεσα στο Φύλο	68 63,6%	39 36,4%	107 100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα % ανάμεσα στο Φύλο	56 39,7%	85 60,3%	141 100,0%
Σύνολο		Συχνότητα % ανάμεσα στο Φύλο	124 50,0%	124 50,0%	248 100,0%

Γ. Να συμπεριλαμβάνεται η μητρική γλώσσα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου;

Ζητήθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η άποψη τους για το θα πρέπει η μητρική γλώσσα να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου. Εδώ, το οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ναι από ότι στο προηγούμενο ερώτημα που αφορούσε την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, το 60,9% των συμμετεχόντων δήλωσαν ναι, το 21,2% όχι ενώ 17,9% δεν απάντησαν καθόλου στο συγκεκριμένο ερώτημα. (Πίνακας 2.67)

Πίνακας 2.67 Να συμπεριλαμβάνεται η μητρική γλώσσα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου;

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	184	60,9	74,2	74,2
Όχι	64	21,2	25,8	100,0
Σύνολο	248	82,1	100,0	
Δεν απάντησαν	54	17,9		
Σύνολο	302	100,0		

Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων για το αν η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου κατά τον στατιστικό έλεγχο με τη χρήση τριών επαγωγικών κριτηρίων, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών, δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων αυτών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα τους, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου και την περιοχή που υπηρετούν, την επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Σε κάθε έναν από τους παραπάνω ελέγχους η συγκεκριμένη



ένδειξη των παραγοντικών κριτηρίων είναι μη σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας.

Δ. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο να γίνεται από

Ακολούθως, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες η άποψη τους για τον εκπαιδευτικό που θεωρούν ως πιο κατάλληλο να διδάσκει τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 52,3% ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο πρέπει να γίνεται από εκπαιδευτικό της Α'θμιας ή Β'θμιας Εκπαίδευσης με πιστοποίηση στη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Το 27,2% δήλωσαν από εκπαιδευτικό που προέρχεται από τη χώρα καταγωγής των μαθητών και πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις, το 2,3% από Εκπαιδευτικό που ορίζεται από κάποιον άλλο φορέα (Δήμο, Περιφέρεια...) και 18,3% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν καθόλου στο συγκεκριμένο ερώτημα. (Πίνακας 2.68)

Πίνακας 2.68 Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο να γίνεται από

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Εκπαιδευτικό Α'θμιας ή Β'θμιας Εκπαίδευσης με πιστοποίηση στη μητρική γλώσσα των μαθητών	158	52,3	64,0	64,0
Εκπαιδευτικό που ορίζεται από κάποιον άλλο φορέα (Δήμο, Περιφέρεια...)	7	2,3	2,8	66,8
Εκπαιδευτικό που προέρχεται από τη χώρα καταγωγής των μαθητών και πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις	82	27,2	33,2	100,0
Σύνολο	247	81,8	100,0	
Δεν απάντησαν	55	18,2		
Σύνολο	302	100,0		

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε στατιστικό έλεγχος χρησιμοποιώντας το κατάλληλο επαγωγικό κριτήριο ανάλογα με την κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών, από όπου και δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον υπεύθυνο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές ως προς το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα τους, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου και την περιοχή που υπηρετούν, την επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Σε κάθε έναν από τους παραπάνω ελέγχους η συγκεκριμένη ένδειξη των παραγοντικών κριτηρίων είναι μη σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας.



2.10. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα των Ελλήνων μαθητών, εφόσον το επιθυμούν, παρακολούθησης των μαθημάτων της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών συμμαθητών τους

Εν συνεχεία της διερεύνησης του ερωτήματος για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές τίθεται το ερώτημα κατά πόσο και οι Έλληνες μαθητές μπορούν να έχουν, εφόσον το επιθυμούν, τη δυνατότητα παρακολούθησης των μαθημάτων της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Για το σκοπό αυτό ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στο ερώτημα αν πρέπει να έχουν και οι γηγενείς μαθητές εφόσον το επιθυμούν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Ένα μικρό σχετικά μέρος του δείγματος δεν απάντησε στο συγκεκριμένο ερώτημα ενώ από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν το 91,1% δήλωσε ναι και το 8,9% όχι. (Πίνακας 2.52)

Πίνακας 2.69 Να έχουν και οι γηγενείς μαθητές εφόσον το επιθυμούν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών;

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	226	74,8	91,1	91,1
Όχι	22	7,3	8,9	100,0
Σύνολο	248	82,1	100,0	
Δεν απάντησαν	54	17,9		
Σύνολο	302	100,0		

Από τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, με χρήση τριών επαγωγικών κριτηρίων ανάλογα με την κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων αυτών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα τους, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου και την περιοχή που υπηρετούν, την επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη και με αλλοδαπούς μαθητές. Σε κάθε έναν από τους παραπάνω ελέγχους η συγκεκριμένη ένδειξη των παραγοντικών κριτηρίων είναι μη σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας.



2.11 Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και την οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο τους, με τους αλλοδαπούς μαθητές τους να συμμετέχουν σ' αυτές, χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα

Με δεδομένο ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές είναι απαραίτητη, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να δηλώσουν την άποψη τους για το που ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα αλλά και αν είναι θετικοί στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο τους, με τους αλλοδαπούς μαθητές τους να συμμετέχουν σ' αυτές, χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα.

A. Πού ενθαρρύνετε τους αλλοδαπούς μαθητές σας να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα:

Όσον αφορά το ερώτημα προς τους εκπαιδευτικούς του δείγματος για το που ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, το 52,0% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσαν στο σχολείο και το σπίτι, το 44,7% στο σπίτι και το 3,3% στο σχολείο. (Πίνακας 2.70)

Πίνακας 2.70 Ενθαρρύνετε τους αλλοδαπούς μαθητές σας να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Στο σχολείο	10	3,3	3,3	3,3
Στο σπίτι	135	44,7	44,7	48,0
Στο σχολείο και το σπίτι	157	52,0	52,0	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Στατιστικά σημαντική διαφορά στο συγκεκριμένο ερώτημα παρουσιάστηκε κατά τον στατιστικό έλεγχο μεταξύ: α) των εκπαιδευτικών με ή χωρίς Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, όπου από το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας η τιμή της συγκεκριμένης στατιστικής συνάρτησης είναι 7,822 με 2 βαθμούς ελευθερίας και είναι σημαντική σε 5% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,020<0,05$) (Πίνακας 2.71), β) των εκπαιδευτικών με ή χωρίς εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους, όπου από τον Gamma έλεγχο για τη σύγκριση τακτικών μεταβλητών η συγκεκριμένη ένδειξη είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,031<0,05$). (Πίνακας 2.72)

Πίνακας 2.71 Chi-Square Tests - ΜΠΣ

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,822 ^a	2	,020
Likelihood Ratio	8,298	2	,016
Linear-by-Linear Association	6,075	1	,014
N of Valid Cases	302		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,06.



Πίνακας 2.72 Symmetric Measures - Εκπαιδευτική εμπειρία

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	-,263	,116	-2,160	,031
N of Valid Cases	302			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Κατασκευάζοντας τους σχετικούς πίνακες συνάφειας προκειμένου να διερευνηθούν οι στατιστικά σημαντικά διαφορές που παρουσιάστηκαν κατά την επαγωγική ανάλυση παρατηρήθηκαν τα εξής:

α) Οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα σε ποσοστό 75,0% στο σχολείο και το σπίτι, 21,9% στο σπίτι και 3,1% στο σχολείο ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα σε ποσοστό 49,3% στο σχολείο και το σπίτι, 44,7% στο σπίτι και 3,3% στο σχολείο. (Πίνακας 2.73)

β) Οι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα σε ποσοστό 55,7% στο σχολείο και το σπίτι, 41,6% στο σπίτι και 2,7% στο σχολείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα σε ποσοστό 42,0% στο σχολείο και το σπίτι, 53,1% στο σπίτι και 4,9% στο σχολείο. (Πίνακας 2.74)

Πίνακας 2.73 Συσχέτιση Μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης με ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών προς τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα

		Ενθαρρύνετε τους αλλοδαπούς μαθητές σας να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα			Σύνολο
		Στο σχολείο	Στο σπίτι	Στο σχολείο και το σπίτι	
Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης	Ναι	1 3,1%	7 21,9%	24 75,0%	32 100,0%
	Όχι	9 3,3%	128 47,4%	133 49,3%	270 100,0%
Σύνολο		10 3,3%	135 44,7%	157 52,0%	302 100,0%



Πίνακας 2.74 Συσχέτιση εκπαιδευτικής εμπειρίας με αλλοδαπούς μαθητές με ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών προς τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα

		Ενθαρρύνετε τους αλλοδαπούς μαθητές σας να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα			Σύνολο
		Στο σχολείο	Στο σπίτι	Στο σχολείο και το σπίτι	
Εχετε εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές;	Ναι	6 2,7%	92 41,6%	123 55,7%	221 100,0%
	Όχι	4 4,9%	43 53,1%	34 42,0%	81 100,0%
Σύνολο		10 3,3%	135 44,7%	157 52,0%	302 100,0%

B. Είστε θετικός/-ή στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο σας (π.χ. θεατρικές παραστάσεις, αφηγήσεις με δραματοποίηση γνωστών παραμυθιών κ.α.), με τους αλλοδαπούς μαθητές σας να συμμετέχουν σ' αυτές, χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα:

Στο επόμενο ερώτημα, για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους να συμμετέχουν σ' αυτές χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα, το 71,5% των ερωτηθέντων απάντησε ναι ενώ το 28,5% όχι. (Πίνακας 2.75)

Πίνακας 2.75 Είστε θετικός/η στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο σας με τους αλλοδαπούς μαθητές σας να συμμετέχουν σ' αυτές χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα

	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροισ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	216	71,5	71,5	71,5
Όχι	86	28,5	28,5	100,0
Σύνολο	302	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, κατά τη διερεύνηση εάν η στάση αυτή των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφέρει ανάλογα με τα περιγραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, διαπιστώθηκε κατά τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος που γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα και στους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν. Εδώ, η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι 4,160 και είναι σημαντική σε 5% επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,041 < 0,05$). (Πίνακας 2.76)



Πίνακας 2.76 Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,160 ^a	1	,041		
Continuity Correction ^b	3,646	1	,056		
Likelihood Ratio	4,115	1	,043		
Fisher's Exact Test				,051	,029
Linear-by-Linear Association	4,146	1	,042		
N of Valid Cases	302				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,17.

b. Computed only for a 2x2 table

Από τη μελέτη του δείγματος και κατασκευάζοντας τον σχετικό πίνακα συνάφειας προκύπτει ότι πιο θετικοί στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους να συμμετέχουν σ' αυτές χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα, είναι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα οι οποίοι δήλωσαν κατά 75,8% ναι και κατά 24,2% όχι, ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς επαρκή γνώση κάποιας ξένης γλώσσας δήλωσαν αντίστοιχα κατά 65,0% ναι και κατά 35,0% όχι. (Πίνακας 2.77)

Πίνακας 2.77 Συσχέτιση επαρκούς γνώσης κάποιας ξένης γλώσσα με στάση εκπαιδευτικών στην συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στην οργάνωση δραστηριοτήτων χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα

		Είστε θετικός/η στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο σας με τους αλλοδαπούς μαθητές σας να συμμετέχουν σ' αυτές χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα;		Σύνολο	
		Ναι	Όχι		
Γνωρίζετε επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα;	Ναι	Συχνότητα % ανάμεσα σε επαρκή γνώση κάποιας ξένη γλώσσα	138 75,8%	44 24,2%	182 100,0%
	Όχι	Συχνότητα % ανάμεσα σε επαρκή γνώση κάποιας ξένη γλώσσα	78 65,0%	42 35,0%	120 100,0%
	Σύνολο	Συχνότητα % ανάμεσα σε επαρκή γνώση κάποιας ξένη γλώσσα	216 71,5%	86 28,5%	302 100,0%



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές.

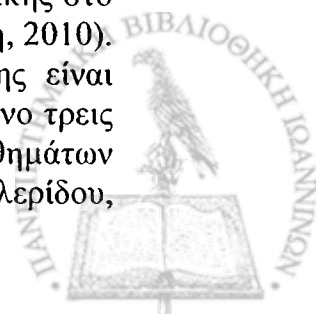
Το θέμα όπως έχει πια διαμορφωθεί η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για όλους ανεξαιρέτως τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, πόσο μάλλον για τους εκπαιδευτικούς. Ο κομβικός τους ρόλος για την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών τους και ιδιαίτερα των αλλόγλωσσων, μιας και η παρουσία τους αποτελεί πραγματικότητα πια στις σχολικές τάξεις, αλλά και η αξία της χρήσης της μητρικής γλώσσας στο σχολείο (Νικολάου, 2011) κι όχι μόνο, έδωσαν το έναυσμα για την ανάγκη εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας.

Η διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών και της διγλωσσίας από το ελληνικό σχολείο, οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και χρήση διάφορων τύπων ή μοντέλων δίγλωσσης εκπαίδευσης, για τα οποία απαιτείται να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών, οι προσδοκίες αυτών και των οικογενειών τους, η προοπτική παλιννόσθησής τους, καθώς και το - καλώς εννοούμενο - εθνικό συμφέρον, που συνδυάζεται με την κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2011).

Το σχολείο μέσα από το έργο του εκπαιδευτικού θέλει και ελπίζει να διαμορφώσει στο μαθητή μια δημοκρατική προσωπικότητα η οποία θα του επιτρέπει να εκδηλώνεται με πολιτισμική ανεκτικότητα αλλά και υπευθυνότητα, απέναντι στα διάφορα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως η πολυφωνική πραγματικότητα και η ορθολογική ευαισθησία (Κωνσταντίνου, 2004).

Και αν σε βάθος χρόνου έχουμε γλωσσική μετατόπιση και μια μητρική γλώσσα βρεθεί στο περιθώριο, αυτό δεν θα πρέπει να αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού, ακόμη κι αν αυτό αποτελεί μέρος του γλωσσικού προσανατολισμού του σχολείου ως θεσμού (Σκούρτου, 2011).

Η παρούσα έρευνα στο βασικό της ερώτημα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πολύ μεγάλο ποσοστό θεωρούν πως η μητρική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται στη χώρα υποδοχής, ενώ ιδιαίτερα θετικοί ως προς τη διδασκαλία της φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μετεκπαιδευτεί στα Διδασκαλεία, έχουν επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια στα σχολεία τους. Μια σημαντική παράμετρος ακόμη αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία από αλλοδαπούς μαθητές στις τάξεις τους και δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους. Αν και οι απόψεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δίστανται, εντούτοις, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα ερευνών, κοινή παραδοχή αποτελεί ότι η εμπειρία και ιδιαίτερα η ακαδημαϊκή επάρκεια στην πρώτη γλώσσα (Γ1), βοηθάει και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2), μιας και πλήθος μεταγλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 χρησιμοποιούνται και για τη Γ2 (Νικολάου, 2003). Τα αποτελέσματα αυτά δεν φαίνεται να συμφωνούν με παλαιότερες έρευνες. Σε μια από αυτές ξεχώρισαν δύο ομάδες εκπαιδευτικών με την πρώτη να υποστηρίζει τη διδασκαλία της μητρικής στο σχολείο, ενώ τη δεύτερη να θεωρεί τη διδασκαλία της πρόβλημα (Μαλιγκούδη, 2010). Σε άλλη έρευνα σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματός της είναι αντίθετη με την υιοθέτηση δίγλωσσων προγραμμάτων διδασκαλίας, αφού μόνο τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν απαραίτητη τη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος στη μητρική γλώσσα των μαθητών (Τσολερίδου,



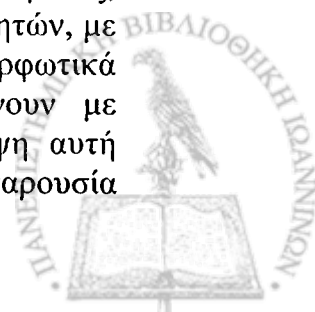
2009). Διαφορετικά στοιχεία όμως μας δίνει έρευνα που απευθύνθηκε σε νηπιαγωγούς, καθώς σε αυτήν πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος συμφωνεί με το να δίνεται στα αλλόγλωσσα νήπια η δυνατότητα εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας στο νηπιαγωγείο (Σακελλαροπούλου, 2005), άρα κατ' επέκταση συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Το ίδιο έχουν επισημάνει και παλαιότερες έρευνες που έδειξαν πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, όπως και για την ευκολότερη και ταχύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αυτής δηλαδή της χώρας υποδοχής, αν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε κάποιες από τις έρευνες για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι διχασμένες με τη μια άποψη να λέει να στη διδασκαλία της και την άλλη όχι. Όπου όμως διδάχτηκε η μητρική γλώσσα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, οι αλλόφωνοι μαθητές εμφάνισαν σημαντική πρόοδο στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και το σημαντικότερο, ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοσεβασμό τους, στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την ομαλή ένταξη τους στο νέο τους περιβάλλον (Νικολάου & Λάμπρος, 2013).

Ένα βασικό επίσης ερώτημα της έρευνας ήταν το κατά πόσο ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι αρκετός ή όχι. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πως ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους είναι *αρκετός*, ενώ στατιστικά σημαντική διαφορά εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι απόφοιτοι των ΠΤΔ, σε σχέση με αυτούς που είναι, όπως και οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο σε σχέση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει, οι οποίοι δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι *αρκετός*. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες μιας και σε αυτές επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς η έλλειψη χρόνου για μια σοβαρή ενασχόληση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους (Τσολερίδου, 2009).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας έχει να κάνει με το κατά πόσο επαρκεί ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για την ολοκλήρωση της ύλης των μαθημάτων. Αν και τα ποσοστά στις απαντήσεις είναι μοιρασμένα, σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε ως προς το φύλο, με τους άνδρες να δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες ότι ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης είναι *αρκετός*, αλλά και ως προς τις σπουδές, με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τελειώσει Παιδαγωγικά Τμήματα να δηλώνουν ικανοποιημένοι από το χρόνο, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που είναι τελειόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και απαντούν πως ο χρόνος για αυτούς *δεν είναι αρκετός*.

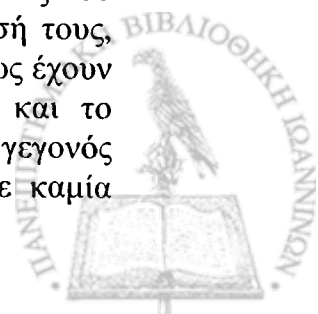
Στο ερώτημα για την ενθάρρυνση δημιουργίας ομάδων στην τάξη το δείγμα στην συντριπτική του πλειοψηφία απάντησε θετικά, σε αντίθεση με τις θέσεις της Σφυρόερα και της Δραγώνα, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν για χρόνια και να μπουν στη διαδικασία να αναθεωρήσουν τις γνώσεις τους και τις απόψεις τους σε αρκετά δύσβατα θέματα όπως η διγλωσσία, καθώς βρίσκονται αντιμέτωποι με βαθιές ριζωμένες αντιλήψεις για την ταυτότητα και τη γλώσσα (Βόντσα, 2011).

Με αρκετά μεγάλο ποσοστό τοποθετήθηκε το δείγμα της έρευνάς μας και στην επόμενη ερώτηση για το αν προτείνουν οι ομάδες εργασίας να είναι ανομοιογενείς, όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, το φύλο αλλά και την εθνικότητα των μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης να προτείνουν με μεγαλύτερη συχνότητα αυτές οι ομάδες να είναι *ανομοιογενείς*. Η άποψη αυτή συμφωνεί με προηγούμενες άλλων ερευνών καθώς όπως υποστηρίζουν, η παρουσία



δίγλωσσων μαθητών αν και είναι ιδιαίτερα αισθητή στα σχολεία μας, εντούτοις το γεγονός αυτό δε φαίνεται να συνιστά πρόβλημα ούτε για τους ίδιους τους μαθητές αλλά ούτε και για τους δασκάλους τους (Στόγιος, 2007). Γιατί από τους κυρίαρχους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο οι παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και συνυπεύθυνα στην οργάνωσή τους χωρίς να είναι παθητικοί δέκτες στις διαδικασίες που τους αφορούν άμεσα, αλλά ενεργοί συμμετέχοι στη διαμόρφωση των συνθηκών που τους αρμόζουν (Κωνσταντίνου, 2003).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό να πιστεύει πως η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε το έργο τους ως εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικής τάξης. Αξιοσημείωτη εδώ είναι η στατιστικά σημαντική διαφορά που παρουσιάζει η δήλωση των νεότερων εκπαιδευτικών όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους, που κατέθεσαν πως η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε *πάρα πολύ* το έργο τους. Την ίδια δήλωση δε, σε μεγάλα ποσοστά, έχουμε και από τους εκπαιδευτικούς των μαθημάτων ειδικότητας, ως απόρροια μάλλον του ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ικανό αριθμό σχετικών σεμιναρίων, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την μικρή σε ποσοστά ικανοποίηση που νιώθουν όσον αφορά την παρακολούθησή τους, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνάς σε ερώτηση για το θέμα της επιμόρφωσης, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών οι οποίοι παρουσιάστηκαν πιο ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί που έχουν τίτλο Διδασκαλείου δήλωσαν σε μεγαλύτερα ποσοστά ότι η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε *πολύ* το έργο τους ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου αν και δήλωσαν σε μεγαλύτερα ποσοστά ότι η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε *πολύ* το έργο τους ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αυτών δήλωσαν *πάρα πολύ*. Η ίδια διαφορά σε μεγαλύτερα ποσοστά παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς με Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν τίτλο, ότι δηλαδή η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε *πάρα πολύ* το έργο τους, ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης. Επίσης βέβαιοι για το ίδιο θέμα παρουσιάστηκαν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της παραμεθορίου ζώνης του Νομού Ιωαννίνων, δηλώνοντας σε μεγαλύτερα ποσοστά κι αυτοί ότι η περιοδική επιμόρφωση θα τους βοηθούσε *πάρα πολύ*. Η επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαχείρισης εθνοπολιτισμικών διαφορών κρίνεται αναγκαία με στόχο την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων του γλωσσικού και μαθησιακού κεφαλαίου των μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην *παρασύρονται* και να μην οδηγούνται σε διακρίσεις κατά των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τους (Στόγιος, 2007). Ειδικότερα στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής, είναι απαραίτητη και απαιτείται να αποκτήσει συστηματικό και καθολικό χαρακτήρα (Σακελλαροπούλου, 2005). Ο ρόλος που μπορεί να παίξει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης έχει καταγραφεί από πολλούς ερευνητές. Η κατάσταση όμως που φαίνεται να βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όσον αφορά την επιμόρφωσή τους, φαίνεται να είναι προβληματική, αφού ελάχιστοι είναι αυτοί που δηλώνουν πως έχουν επιμορφωθεί, ενώ ο βαθμός ικανοποίησής τους από τους επιμορφωτές και το περιεχόμενο σπουδών της επιμόρφωσης είναι χαμηλός (Τσολερίδου, 2009), γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα και της δικής μας έρευνας. Όμως σε καμία



περίπτωση τα παραπάνω δεν υποβαθμίζουν αναγκαστικά την ποιότητα της εργασίας τους ανεξάρτητα αν αυτή γινόταν πιο εύκολη και λιγότερο αγχώδης για τους ίδιους με μια συνεχιζόμενη και εμπειριστατωμένη εκπαίδευση-επιμόρφωση (Νικολάου, 2011).

Στη συνέχεια καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν αυτά που έμαθαν από τα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι λίγοι δηλώνοντας σε μεγαλύτερο ποσοστό πως αξιοποιούν αυτά που έμαθαν όσοι κατά καιρούς παρακολούθησαν σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο και όσοι είχαν εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους. Η θέση μας αυτή είναι σύμφωνη και με άλλες μελέτες καθώς οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τον θεωρητικό χαρακτήρα των σεμιναρίων και ζητούν πρακτικές οδηγίες. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα σκοπός των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι εκτός από την παροχή θεωρητικών γνώσεων και η σύνδεσή τους με τη διδακτική πράξη (Τσολερίδου, 2009).

Όσον αφορά την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και αν αυτή επηρεάζει την επίδοση των Ελλήνων μαθητών η έρευνά μας έδειξε με μεγάλο ποσοστό πως αυτή δεν επηρεάζει ενώ σημαντικό ήταν και το ποσοστό του δείγματος που δήλωσε πως επηρεάζει *μάλλον θετικά* τους Έλληνες μαθητές. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα καθώς έχει προκύψει πως πολύ μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η παρουσία δίγλωσσων μαθητών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην επίδοση των υπολοίπων μαθητών με το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν το αντίθετο να ανέρχεται σε αρκετά μεγάλα ποσοστά (Στόγιος, 2007). Σε άλλη έρευνα όμως τα αποτελέσματά μας έρχονται σε αντίθεση μιας και οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι αλλοδαποί μαθητές εμποδίζουν τους ίδιους να κάνουν καλά τη δουλειά τους και αποτελούν τροχοπέδη για τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Τσολερίδου, 2009). Πάντως όπως τονίζει ο Πόρποδας αν και η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση του μαθητή δεν μπορεί να επιτευχθεί κάτω από πίεση ή όταν επικρατούν συνθήκες ανασφάλειας, ανταγωνιστικότητας και ενσυνείδητου ή ασυνείδητου συναισθηματικού υποβιβασμού στην τάξη (Τσολερίδου, 2009). Άρα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίζουν για τις κατάλληλες συνθήκες μέσα και έξω από τις τάξεις τους, ούτως ώστε να δίνονται οι ίδιες ευκαιρίες μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές τους.

Ακολουθώς στο ερώτημα αν πιστεύουν πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει στην ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα, οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν *ναι*, με στατιστικά σημαντική διαφορά στους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και στους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από έρευνα που στο παρελθόν αποφάνθηκε πως οι αλλοδαποί μαθητές που διδάχτηκαν τη μητρική τους γλώσσα σε ελληνικό σχολείο βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, μείωσαν τις επιθετικές τους συμπεριφορές, ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό την αλληλεγγύη, καλλιέργησαν την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους, ενώ παράλληλα εντάχθηκαν άμεσα στο πλαίσιο του σχολείου (Χαραβατσίδης, 2009).

Με πολύ μεγάλη πλειοψηφία επίσης αποφάνθηκαν οι εκπαιδευτικοί και στο θέμα της χρήσης της μητρικής γλώσσας του αλλοδαπού μαθητή στο σπίτι και στον κοινωνικό του περίγυρο, ενώ ξεχώρισαν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα, από αυτούς που δεν γνωρίζουν, δηλώνοντας πως ο αλλοδαπός πρέπει να μιλά και να εξασκεί παράλληλα και τις δύο γλώσσες, δηλαδή τη μητρική και αυτή της χώρας υποδοχής του. Τα ευρήματα της έρευνάς μας εδώ έρχονται σε αντίθεση με έρευνα που δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού σχολείου προτιμούν οι αλλοδαποί να μιλούν την Ελληνική γλώσσα, όταν φεύγουν από το σχολείο, γιατί με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η έκθεση στην κυρίαρχη γλώσσα ακόμα και όταν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν, ακόμη και όταν



δεν μπορούν να οδηγηθούν σε μάθηση. Η θέση αυτή δείχνει, ως ένα βαθμό, πως για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη σημασία έχει ο μη Έλληνας μαθητής να μάθει την ελληνική γλώσσα παρά να κατανοήσει και να προοδεύσει μαθησιακά. Άρα κατ' επέκταση σύμφωνα με τους Γκότοβο και Μάρκου, υπό αυτές τις συνθήκες δεν πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση και το γεγονός πως οι μετανάστες μαθητές φαίνεται να αποτυγχάνουν να συνεχίσουν με επιτυχία σε μαθησιακό επίπεδο στις τάξεις του Γυμνασίου όπου και παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής (Στόγιος, 2007). Οι εκπαιδευτικοί όμως ως φορείς ενός ρόλου που προσδοκά η σημερινή κοινωνία είναι αυτοί που θα ενισχύσουν και θα προτρέψουν τον αλλόφωνο προς τη σωστή και χωρίς περιορισμούς χρήση και των δύο γλωσσών, άρα προς τις αρχές και τις αξίες μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών και *πολύχρωμων* κοινωνιών που πλέον όλοι μας ζούμε.

Ένα ενδιαφέρον σημείο ακόμη της έρευνας αποτελεί η δήλωση των εκπαιδευτικών πάνω στο ερώτημα για την ύπαρξη ή όχι ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς μαθητές. Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς δήλωσαν *όχι* προς αυτή την κατεύθυνση με τους εκπαιδευτικούς όμως που γνωρίζουν επαρκώς την Αγγλική γλώσσα να δηλώνουν σε μικρότερα ποσοστά από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν αγγλικά ότι θα πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές, με τους εκπαιδευτικούς ακόμη που δεν έχουν εκπαιδευτική εμπειρία από αλλοδαπούς μαθητές στις τάξεις τους να δηλώνουν το ίδιο. Η διδασκαλία σε μια μεικτή τάξη, αναφέρει παλαιότερη έρευνα, είναι κάτι που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στο μέτρο που μπορούν, αποφεύγουν, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν έναν *αναβρασμό* μετεγγραφών των γηγενών μαθητών προς σχολεία που δεν έχουν υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών με αποτέλεσμα το ακαδημαϊκό επίπεδο του σχολείου τους να *πέφτει*, με τον έναν στους τρεις εκπαιδευτικούς να πιστεύει ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών υποβαθμίζει την ποιότητα παροχής υπηρεσιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, άποψη που συμφωνεί με την έρευνά μας ως προς την αρνητική απάντηση όμως που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας στο συγκεκριμένο ερώτημα (Τσολερίδου, 2009). Άλλη έρευνα ωστόσο εμφανίζει μια διαφορετική στάση από τους εκπαιδευτικούς με καλές προθέσεις απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές τους, οι οποίοι προσπαθούν με τη χρήση πολλών και διαφορετικών διδακτικών μέσων να συμβάλλουν στην αλληλογνωριμία, την κατανόηση και τις πολιτισμικές ανταλλαγές ανάμεσα στους μαθητές τους. Υποστηρίζουν δηλαδή πως στα σχολεία τους η διαφορά δεν αποσιωπάται, αλλά μέσα από τον συνεχιζόμενο διάλογο πραγματοποιείται μια ανοιχτή διαπραγμάτευση της διαφορετικότητας που φέρνουν μαζί τους οι *άλλοι* μαθητές, χωρίς όμως να λείπουν κι εδώ οι φωνές που αμφισβητούν τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολείων μας (Βόντσα, 2011).

Για την άποψή τους στη συνέχεια που αφορά τη συνέχιση της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ή όχι, οι εκπαιδευτικοί με πολύ μεγάλη πλειοψηφία δήλωσαν πως επιθυμούν τη συνέχιση της λειτουργίας τους, με αρκετούς από το δείγμα, που δεν κατέχουν τίτλο Διδασκαλείου, να δηλώνουν πως δεν έχουν άποψη. Η τοποθέτηση αυτή υποστηρίζεται θετικά και από άλλη μελέτη καθώς σ' αυτήν προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το καταλληλότερο σχολείο για τους αλλόγλωσσους είναι το *κανονικό* σχολείο με ταυτόχρονη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στις Τ.Υ. και σε δεύτερο βαθμό το κανονικό σχολείο με παρακολούθηση δίγλωσσου προγράμματος με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής όσο και της μητρικής τους γλώσσας όσο καιρό διαρκεί η εκπαίδευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν το *κανονικό* σχολείο παράλληλα με τις Τ.Υ. για τους αλλόγλωσσους μαθητές ως το πιο καλό μοντέλο για την εκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών



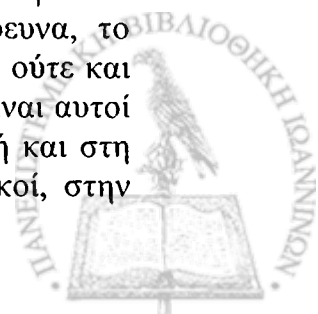
αυτών αν και συνήθως τα Τμήματα αυτά στελεχώνονται με βάση κυρίως τις ανάγκες της υπηρεσίας και όχι τις ανάγκες των μαθητών που τα παρακολουθούν (Παπαχρήστος, 2010).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών να γίνεται στο χώρο του σχολείου ή όχι ήταν ένα άλλο ακόμη θέμα που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψή τους. Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτή οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας καλό θα ήταν να γίνονταν στο χώρο του σχολείου, ενώ στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν τίτλο Διδασκαλείου, οι οποίοι δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς που έχουν τίτλο Διδασκαλείου ότι η μητρική γλώσσα θεωρούν πως πρέπει να διδάσκεται στο χώρο του σχολείου και το ίδιο δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εξομοιώσει το πτυχίο τους σε σχέση με αυτούς που έχουν κάνει την εξομοίωση. Η θέση αυτή συμφωνεί με τον Νικολάου μιας και όπως δηλώνει, ο χώρος του Δημοτικού Σχολείου είναι η *καρδιά* της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών. Η θεμελίωση μιας αρμονικής σχέσης μ' αυτό βαραίνει ουσιαστικά στη μετέπειτα πορεία τους μέσα στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική πραγματικότητα (Νικολάου, 2000). Επίσης και ο Κωνσταντίνου αναφέρει πως το σχολείο είναι ο χώρος όπου καθορισμένα πρόσωπα (παιδαγωγός, παιδαγωγούμενος) έχουν συγκεκριμένους ρόλους και οφείλουν να επιτελούν συγκεκριμένο έργο, εάν φυσικά το σχολείο θέλει να δικαιολογήσει την ύπαρξή του (Κωνσταντίνου, 2003).

Μοιρασμένο εξίσου βρέθηκε το δείγμα στην τοποθέτησή του στο ερώτημα αν πρέπει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται κατά τη διάρκεια του επίσημου σχολικού προγράμματος, με τους άνδρες να δηλώνουν στην πλειοψηφία τους *ναι*, κατά τη διάρκεια δηλαδή του επίσημου σχολικού προγράμματος, ενώ οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους *όχι* κατά τη διάρκεια.

Αναφορικά με το αν θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται η μητρική γλώσσα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου σχολείου ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος απάντησε *ναι*. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με έρευνα η οποία υποστηρίζει ότι στην κατεύθυνση αντιμετώπισης των διακρίσεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων έναντι εθνοπολιτισμικών ομάδων μαθητών σημαντικό ρόλο φαίνεται πως μπορεί να επιτελέσει το Ολοήμερο σχολείο ως ένα μέτριο βαθμό. Ειδικότερα σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το Ολοήμερο σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, της κατανόησης, της φιλίας και της αποδοχής μεταξύ των μαθητών, μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητές του, όπως ακόμη, στην κοινωνικοποίηση και την ένταξή τους (Παπαχρήστος, 2010). Το ολοήμερο σχολείο εφόσον λειτουργήσει όπως ακριβώς έχει σχεδιαστεί μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη για την καλύτερη ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2011), καθώς σε αυτού του τύπου το σχολείο εξασφαλίζονται οι πιο ιδανικές προϋποθέσεις για μια δημιουργική σχολική εργασία με εποικοδομητικές διαπολιτισμικές προεκτάσεις (Νικολάου, 2000).

Ακόμη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο να γίνεται από εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λένε οι μισοί εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας, ενώ σχεδόν το ένα τρίτο αυτών υποστηρίζει πως θα πρέπει να γίνεται από εκπαιδευτικό που προέρχεται από τη χώρα καταγωγής των μαθητών εφόσον φυσικά πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Όπως αναφέρει προηγούμενη έρευνα, το μονογλωσσικό σύστημα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν τους επιτρέπει ούτε και τους αφήνει πολλά περιθώρια για διαπολιτισμικές δράσεις. Από την άλλη είναι αυτοί που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή, συναισθηματική, σχολική και στη συνέχεια, κοινωνική πορεία και πρόοδο του μαθητή. Αν και επιφυλακτικοί, στην



αρχή με τους αλλοδαπούς γενικότερα στην πορεία του χρόνου διαπίστωσαν την αναγκαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους καθώς και την ανάγκη διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας (Βόντσα, 2011). Γιατί σύμφωνα με άλλη έρευνα πουθενά δεν φάνηκε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τους εαυτούς τους άμεσα εμπλεκόμενους και υπεύθυνους για την επίλυση των όποιων προβλημάτων που καθημερινά καλούνται να διαχειριστούν και να επιλύσουν (Νικολάου, 2000), στο μέτρο φυσικά των δυνατοτήτων και των αρμοδιοτήτων τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης έχει η άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά το να έχουν και οι γηγενείς μαθητές εφόσον το επιθυμούν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, με το μεγάλο ποσοστό του δείγματος να λέει *ναι* σ' αυτή τη δυνατότητα. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τα παρακάτω μιας και σε σχολείο που έλαβε χώρα παλαιότερη έρευνα (πilotική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλοδαπών μαθητών) τα παιδιά που διδάχτηκαν τη μητρική τους γλώσσα εμφάνισαν σημαντική βελτίωση και στην ελληνική γλώσσα, ανέπτυξαν την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους, χωρίς να παρατηρηθεί καμία αρνητική επιρροή στους ίδιους από τη διδασκαλία της. Αντίθετα η δράση αυτή ωφέλησε και τους Έλληνες μαθητές καθώς οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι η γενική αποδοχή της ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών, η οποία προήλθε και από τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, βοήθησε στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Χαραβατσίδης, 2009).

Επίσης όσον αφορά το αν ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο, στο σπίτι ή και στα δύο, με μικρή διαφορά υπέρ δήλωσαν *στο σχολείο και στο σπίτι*, απ' ό,τι *στο σπίτι*, που δήλωσαν, σχεδόν, όλοι οι υπόλοιποι. Σημαντική διαφορά, στατιστικά, παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου, που στην πλειοψηφία τους δηλώνουν *στο σχολείο και στο σπίτι*, με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν παρόμοιο τίτλο να δηλώνουν, με μικρή διαφορά, *στο σπίτι και στο σχολείο και στο σπίτι*. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία από αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα *στο σχολείο και το σπίτι*, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εμπειρία από αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα *στο σπίτι*. Τα ευρήματα της έρευνάς μας σ' αυτό το θέμα αν και διαφοροποιούνται από άλλες έρευνες με ένα μικρό προβάδισμα στο ποσοστό για να μιλούν οι αλλοδαποί τη μητρική τους γλώσσα *στο σχολείο και στο σπίτι*, με το ποσοστό που λέει μόνο *στο σπίτι* από την άλλη, συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που διαπιστώνουν πως ο ρόλος των πρώτων γλωσσών φαίνεται να αγνοείται και στο θέμα της ομιλίας τους είναι προτιμότερο, για τους εκπαιδευτικούς, να χρησιμοποιούνται μεταξύ γονέων και μαθητών (Στόγιος, 2007) μιας και η *απόρριψη* της μητρικής γλώσσας, φαινόμενο γνώριμο στο ελληνικό σχολείο, οφείλεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να στηρίξουν την εκμάθηση της ελληνικής στη μητρική γλώσσα των μαθητών τους (Παπαχρήστος, 2010).

Τέλος στο ερώτημα για το αν είναι θετικοί στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους να συμμετέχουν σ' αυτές χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα, σε μεγάλο ποσοστό είπαν *ναι*, με τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα να παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν πιο θετικοί σε αυτή την άποψη. Πάντως το ζητούμενο δεν είναι να βάλουμε τα παιδιά να παίζουν θέατρο,



αλλά να τα βάλουμε να πουν κάτι με τον δικό τους μοναδικό τρόπο (Νικολάου, 2000) και γιατί όχι με την δική τους την πρώτη, τη μητρική τους γλώσσα.

Συμπερασματικά και έχοντας υπόψη πως η διγλωσσία ή η χρήση δύο γλωσσών δεν είναι η εξαίρεση, όπως ενδεχόμενα θεωρείται, αλλά ο κανόνας (Γεωργογιάννης & Κουνέλη, 2008), η έρευνά μας αν και σε σημαντικά ερωτήματα οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας διαφοροποιούνται σε σχέση με προηγούμενες έρευνες (απόρροια της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας;), καταλήγει όπως και οι περισσότερες έρευνες πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν αυξημένα προσόντα, έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους και επάρκεια στη γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, βλέπουν και μάλλον αντιμετωπίζουν με πιο *διαπολιτισμική ματιά* τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, που καθημερινά πλέον καλούνται να αντιμετωπίσουν. Διακρίνεται επίσης μια θετική διάθεση απέναντι στην πολυχρωμία που διακρίνει τις τάξεις τους όπως και η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας.

Θεωρούμε απαραίτητη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές, εφόσον υπάρχει η διάθεση και οι πόροι από τη χώρα υποδοχής, αλλά και τη στήριξη από τη χώρα καταγωγής του αλλοδαπού μαθητή, για όλους εκείνους τους λόγους που αναλύονται παραπάνω, ενώ πιστεύουμε πως μια τέτοια στάση και μια καθημερινή πρακτική απέναντι στη διαφορετικότητα δεν βοηθάει μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και τους γηγενείς και μόνο κέρδος μπορεί να έχουμε όλοι μας και κατ' επέκταση η κοινωνία μας.

Η χώρα μας από το 2009, κοινωνικά και οικονομικά, σχεδόν καθημερινά ολισθαίνει. Ο συνεχής αυτός κατήφορος στην πορεία του παρέσυρε και το ελληνικό σχολείο ως κομμάτι της κοινωνίας μας, με τα αποτελέσματά του να είναι ορατά προς το χειρότερο, δυστυχώς, σε όλους όσους εμπλέκονται μ' αυτό, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς. Σίγουρα οι προτάσεις που αξιόνουν οι τελευταίοι για το ιδανικό σχολείο του σήμερα είναι αξιόλογες, η παρούσα όμως οικονομική κατάσταση της χώρας και η έλλειψη πολιτικής βούλησης δεν επιτρέπουν κάτι τέτοιο, τουλάχιστον άμεσα. Αυτό όμως σε καμία περίπτωση, όπως δείχνει η έρευνα, δε σημαίνει απραξία, δε σημαίνει έλλειψη προσπάθειας από τους εκπαιδευτικούς μας, που λένε να στην πρόκληση, προσανατολισμένοι πάντα προς τις αρχές και τις αξίες μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Και επειδή η στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται, στο μεγαλύτερο ποσοστό της, από στοιχεία τα οποία έλκουν την καταγωγή τους όχι μόνο από την ανθρωπιστική παιδεία, που αναμφισβήτητα δέχτηκαν, αλλά και από δομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, που καθόρισαν και την επαγγελματική τους επιλογή, εκτιμούμε ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί της χώρας μας είναι από τα πιο στέρεα βάρη, πάνω στα οποία μπορεί να θεμελιωθεί μια νέα προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου (Νικολάου, 2000).



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Β' τόμος, Αθήνα Τυπωθήτω.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. Α' τόμος, Αθήνα: Παπαζήση.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Garey, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Roux, J. I. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education, N. 1*(Vol 13).
- Ακριτίδης, Ν., & Τοκατζόγλου, Μ. (2006). *Η δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στην τάξη μέσα από τη διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων: Μια μελέτη περίπτωσης*. Paper presented at the Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πάτρα.
- Άνθης, Θ. (2009). *Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης στην Ελληνική αγορά εργασίας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλάχος, Κ. (2011). *Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνική ανισότητα κι εκπαίδευση διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στην ελληνική βιβλιογραφία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Βόντσα, Β. (2011). *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Γεωργογιάννης, Π., & Κουνέλη, Β. (2008). *Μορφές και μοντέλα διγλωσσίας*. Paper presented at the Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανιηλίδου, Ε., & Βορβή, Ι. (2012). *Πολιτισμική ετερότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Γνώσεις και απόψεις φιλολόγων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Paper presented at the Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, Ιωάννινα.
- Ζολώτα, Ι. (2010). *Ο ρόλος της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διαδικασία ένταξης των μεταναστών: Έρευνα σε μετανάστες στην Πάτρα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.



- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού προγράμματος Only Connect σε ελληνικά δημοτικά σχολεία ή, αλλιώς, η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης*. Paper presented at the Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Β' τόμος, Ιωάννινα.
- Κατσορίδας, Δ., & Λεχουρίτης, Γ. (2010). Οι κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της ανεργίας. *Εγκέφαλος*, 46/4, 181-188.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζής, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2003). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1986). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., & Κελεπή, Χ. (1995). *Κοινωνικές έρευνες με στατιστικές μεθόδους*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Μάγος, Κ. (2005). *Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Paper presented at the Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πάτρα.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπάρος, Β. (2008). *Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού* Paper presented at the Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και διοίκηση Α' /θμιας & Β' /θμιας εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., & Ανθόπουλος, Χ. (2000). *Η επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των δασκάλων-δασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, Τ. 2.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. In ΥΠΕΠΘ (Ed.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (Vol. 37-50). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Εκπαίδευση και ταυτότητα στη διασπορά. Η περίπτωση του σχολείου αρμενοπαίδων "Λεβόν και Σοφία Αγκοπιάν"*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.



- Νικολάου, Γ., & Λάμπρος, Ι. (2013). *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο: Προβληματισμοί-προοπτικές*. Paper presented at the Διοίκηση της εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, Πάτρα.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2008). *Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας(2000-2008)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2011). *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές διαπιστώσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πετρονότη, Μ., & Τριανταφυλλίδου, Ά. (2003). *Σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών*.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2005). *Στάσεις των Νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*. In Ε. Σκούρτου (Ed.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης* (Vol. 51-60). Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2008). *Η παραδειγματική σχέση της πρώτης και της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες*. Paper presented at the Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΙΜΕΠΟ.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι έρευνας στην κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Στόγιος, Ν. (2007). *Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τεγόπουλος, Γ., & Φυτράκης, Α. (Eds.). (1997) *Μείζον ελληνικό λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία.
- Τζορτζοπούλου, Μ. (2002). *Μετανάστες προς την Ελλάδα. Η περίπτωση της περιοχής πρωτεύουσας (οικονομική και κοινωνική θέση των μεταναστών)*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Τζορτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2005). *Πολύγλωσσα παιδιά. Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Τσολερίδου, Α. (2009). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.



- Φιλιπάρδου, Χ. (1997). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της Ρόδου. In Ε. Σκούρτου (Ed.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης* (Vol. 179-186). Αθήνα: Νήσος.
- Φωτοπούλου, Χ. (2012). *Οικονομική ύφεση στην Ευρώπη & μετανάστευση. Η περίπτωση της Ελλάδας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Χαραβασιδής, Π. (2009). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους ως παράγοντας βελτίωσης της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου. Διδακτορική διατριβή Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- http://digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/605/1/t34_n3_4_734to754.pdf
 Πέτρος Κιόχος, *Η εξωτερική μετανάστευση της χώρας μας και οι συνέπειες αυτής*
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2368/716.pdf> Έργο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο- για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), Ημερίδα: Το νέο κοινωνιολογικό πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου, Σύρος
- <http://dim-diapol-falir.att.sch.gr> Δημοτικό Σχολείο Παλαιού Φάληρου
<http://www.diapolis.auth.gr/> Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών
http://en.wikipedia.org/wiki/Webster's_Dictionary, Noah Webster, Διεθνές αμερικάνικο λεξικό της Αγγλικής γλώσσας
www.komvos.edu.gr/glwssa Εγκυκλοπαιδικός οδηγός / Λεξικό όρων
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/nikolaou.htm>
 Νικολάου Γ. (2002) *Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Το παράδειγμα του Σχολείου Αρμενοπαίδων. Μελέτη περίπτωσης*, Πρακτικά 2ου διεθνές Συνεδρίου Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, Πάτρα
<http://www.dipe.ioa.sch.gr/> Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Προφίλ εκπαιδευτικού

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα

2. Έτη υπηρεσίας στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση (σύνολο ως μόνιμος, αναπληρωτής και ωρομίσθιος)

1 - 5 έτη 6 - 10 έτη 11 - 15 έτη 16 - 20 έτη
21 - 25 έτη 26 και άνω

3. Ειδικότητα-Ιδιότητα

Διευθυντής/ντρια
Δάσκαλος/α
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής
Εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας
Εκπαιδευτικός Εικαστικών
Εκπαιδευτικός Μουσικής
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Άλλη ειδικότητα (διευκρινίστε)

4. Στο σχολείο σας σήμερα εργάζεστε ως
Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

5. Σπουδές (πιθανές επιλογές μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)

Παιδαγωγική Ακαδημία
Παιδαγωγική Ακαδημία με Εξομοίωση
Π.Τ.Δ.Ε.
Διδασκαλείο
Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης
Διδακτορικός τίτλος
Άλλο πτυχίο

6. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε
Ολιγοθέσιο (έως τετραθέσιο) Πολυθέσιο (από εξαθέσιο και πάνω)

7. Εργάζεστε σε σχολείο παραμεθορίου ζώνης του νομού Ιωαννίνων; (Κόνιτσα, Πωγωνίου, Παρακαλάμου, Καλπακίου, Μεταμόρφωσης, Ζίτσας)
Ναι Όχι

8. Γνωρίζετε επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα; Ναι Όχι

Αν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση τότε ΜΟΝΟ απαντήστε στη επόμενη

Αν ναι, ποια;

Αγγλική Γαλλική Γερμανική Αλβανική
Άλλη (γράψτε ποια)
.....

9. Έχετε εργαστεί ως εκπαιδευτικός σε σχολείο/-α του εξωτερικού;
Ναι Όχι



10. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
Ναι Όχι

Αν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση τότε ΜΟΝΟ απαντήστε στη επόμενη

Αν ναι, τότε από ποιον φορέα;

(πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)

Εισαγωγική επιμόρφωση (Π.Ε.Κ.)

Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο

Σεμινάρια σε σχολεία (από φορείς, Σχολικούς Συμβούλους, κ.α.)

Άλλο (σημειώστε)

.....

Β. Σχετικά με τη Διδασκαλία

1. Πιστεύετε πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο είναι αρκετός; (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

2. Είναι επαρκής ο χρόνος για την ολοκλήρωση της ύλης; (δεκτή μία επιλογή)

Πολύ εύκολα	Εύκολα	Δύσκολα	Πολύ δύσκολα

3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προτείνει μια σειρά όσον αφορά τις ενότητες των μαθημάτων και τη διδασκαλία τους. Θα προτιμούσατε να μην τηρείτε αυτή τη σειρά αλλά να επιλέγετε εσείς τις ενότητες, ανάλογα με το επίπεδο και την πρόοδο των μαθητών σας; (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

4. Χρησιμοποιείτε τη μέθοδο project στην τάξη σας; (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

5. Χρησιμοποιείτε ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας στην τάξη σας; (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

6. Ποιον θεωρείτε ιδανικό αριθμό μαθητών για ένα σχολικό τμήμα; (δεκτή μία επιλογή)

Έως 10 μαθητές	11-15 μαθητές	16-20 μαθητές	21-25 μαθητές



7. Ενθαρρύνετε τη δημιουργία ομάδων εργασίας στην τάξη σας;

Ναι Όχι

Αν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση τότε ΜΟΝΟ απαντήστε στην επόμενη

Αν ναι, αυτές προτείνετε να είναι ανομοιογενείς (όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, το φύλο αλλά και την εθνικότητα των μαθητών);

Ναι Όχι

Γ. Σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

1. Πόσο έτοιμος/-η αισθάνεστε προκειμένου να αναλάβετε μια τάξη που έχει και αλλοδαπούς μαθητές; (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

2. Έχετε στην τάξη σας ή στο σχολείο σας αλλοδαπούς μαθητές;

Ναι Όχι

3. Θα μπαίνατε στη διαδικασία να μάθετε τη μητρική γλώσσα ενός αλλοδαπού μαθητή σας; (δεκτή μία επιλογή)

Οπωσδήποτε	Μάλλον ναι	Μάλλον όχι	Όχι

4. Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης; (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

5. Πού εντοπίζετε τις επιμορφωτικές ανάγκες σας, όσον αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

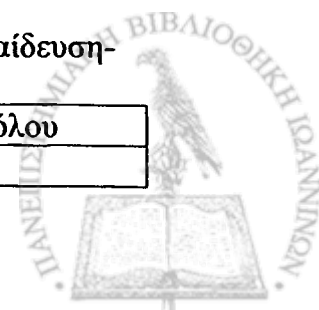
.....
.....
.....
.....

6. Πόσο ικανοποιημένος/-η είστε από τις επιμορφώσεις που παρακολουθήσατε για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; (Απαντήστε ΜΟΝΟ εάν έχετε επιμορφωθεί στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

7. Κατά πόσο αξιοποιείτε αυτά που μάθατε, παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; (Απαντήστε ΜΟΝΟ εάν έχετε επιμορφωθεί στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου



Δ. Σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές

1. Η παρουσία στην τάξη αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει την επίδοση των Ελλήνων μαθητών του δημοτικού σχολείου (δεκτή μία επιλογή)

Θετικά	Μάλλον θετικά	Μάλλον αρνητικά	Αρνητικά	Δεν επηρεάζει

2. Πιστεύετε πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στους αλλοδαπούς μαθητές, συμβάλλει στην ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα; (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

3. Πιστεύετε πως η συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών σας επηρεάζει την πρόοδο των παιδιών τους προς το καλύτερο; (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

4. Ποια η πρότασή σας για τη χρήση της μητρικής γλώσσας του αλλοδαπού μαθητή στο σπίτι του και στον περίγυρό του; (δεκτή μία επιλογή)

Να μιλάει μόνο τη μητρική του γλώσσα	Να μιλάει μόνο την επίσημη γλώσσα, αυτή δηλαδή της χώρας υποδοχής του	Να μιλάει και να εξασκεί παράλληλα και τις δύο γλώσσες

Ε. Σχετικά με τη μητρική γλώσσα

1. Έχετε εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές;
Ναι Όχι

2. Πιστεύετε πως πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές; Ναι Όχι

3. Ποια η άποψή σας για τις Τάξεις Υποδοχής; (δεκτή μία επιλογή)

Να συνεχίσουν να λειτουργούν	Να σταματήσουν να λειτουργούν	Δεν έχω άποψη

4. Οι αλλοδαποί μαθητές θεωρείτε πως πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους; Ναι Όχι

Αν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση τότε ΜΟΝΟ απαντήστε στις επόμενες τέσσερις ερωτήσεις

- α. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται στο χώρο του σχολείου;
Ναι Όχι

- β. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται κατά τη διάρκεια του επίσημου σχολικού προγράμματος;
Ναι Όχι



γ. Να συμπεριλαμβάνεται η μητρική γλώσσα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου;

Ναι Όχι

δ. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο να γίνεται από (δεκτή μία επιλογή)

Εκπ/κό της Α΄/θμιας ή της Β΄/θμιας Εκπ/σης που έχει πιστοποίηση στη μητρική γλώσσα των μαθητών	Εκπ/κό που ορίζεται από κάποιον άλλο φορέα (Δήμο, Περιφέρεια...)	Εκπ/κό που προέρχεται από τη χώρα καταγωγής των μαθητών και πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις (πιστοποίηση στη γλώσσα, παιδαγωγικές σπουδές)

ε. Να έχουν και οι γηγενείς μαθητές, εφόσον το επιθυμούν, τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών;

Ναι Όχι

5. Ενθαρρύνετε τους αλλοδαπούς μαθητές σας να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα (δεκτή μία επιλογή)

Στο σχολείο	Στο σπίτι	Στο σχολείο και το σπίτι

6. Είστε θετικός/-ή στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο σας (π.χ. θεατρικές παραστάσεις, αφηγήσεις με δραματοποίηση γνωστών παραμυθιών κ.α.), με τους αλλοδαπούς μαθητές σας να συμμετέχουν σ' αυτές, χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα;

Ναι Όχι

Αν απαντήσατε όχι στην προηγούμενη ερώτηση τότε ΜΟΝΟ απαντήστε στις επόμενες πέντε ερωτήσεις

Αν όχι, τότε για ποιους λόγους;

α. Φόβοι για αντιδράσεις των συμμαθητών τους (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

β. Φόβοι για αντιδράσεις γονιών των αλλοδαπών μαθητών (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

γ. Φόβοι για αντιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

δ. Φόβοι για στιγματισμό των αλλοδαπών μαθητών (δεκτή μία επιλογή)

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου

ε. Θεωρώ πως δεν πρέπει να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο, γιατί έτσι δεν μαθαίνουν καλά την ελληνική γλώσσα (δεκτή μία επιλογή)

Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ



7. Τι πιστεύετε ότι αποτελεί το σημαντικότερο ανασταλτικό παράγοντα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο;

.....
.....
.....
.....
.....

ΣΤ. Παρακάτω, έχετε τη δυνατότητα να εκθέσετε ό,τι εσείς νομίζετε, για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

