

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - συμπεράσματα από την εφαρμογή της στο σχολικό συγκείμενο.

Ειρήνη Τσάπα

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Λιασίδου Αναστασία**

Δεκέμβριος 2023

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών και

Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της αγωγής: Εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Σχολή Οικονομικών και

Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της αγωγής: Εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - συμπεράσματα από την εφαρμογή της στο σχολικό συγκείμενο.

Ειρήνη Τσάπα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Λιασίδου Αναστασία

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις **Επιστήμες της αγωγής: Εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη** από τη Σχολή Οικονομικών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Δεκέμβριος 2023

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταδείξει αφενός τις μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακό και προσφυγικό υπόβαθρο και αφετέρου το πως αντιμετωπίζεται στην ολότητα του το φαινόμενο της ετερότητας στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο τόσο μέσα από την ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής όσο και μέσα μέσα από τις απόψεις των 4 εκπαιδευτικών τυπικών τάξεων σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την κριτική ανάλυση βασικών νομοθετημάτων (ν.4414/2016 και της εγκυκλίου για την ίδρυση και λειτουργία των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ) προκύπτει ότι αν και πρόθεση του νομοθέτη αποτελεί η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σχολικές τάξεις εντούτοις παρουσιάζονται ελλείψεις στην εφαρμογή του θέσμου τόσο όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή και την πρόσληψη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών όσο και στην απουσία πορβλεψης για τη λειτουργία του θεσμού στο μέλλον.

Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες πολυπολιτισμικών τάξεων, έχοντας λάβει ελλιπή επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και με διδακτικό υλικό και αναλυτικό πρόγραμμα που δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, διγλωσσία, αναλυτικό πρόγραμμα, πολυπολιτισμός, μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριφορικές διαταραχές

Summary

The purpose of this research is to demonstrate, on the one hand, the learning and behavioral difficulties faced by students with a learning and refugee background, and on the other hand, how the phenomenon of otherness is treated in its entirety in the Greek school context, both through the analysis of the legislative framework for the operation of reception classes as well as from the viewpoints of the 4 educational standard classes regarding the implementation of intercultural education. From the critical analysis of key pieces of legislation (Law 4414/2016 and the circular for the establishment and operation of ZEP reception classes) it appears that although the intention of the legislator is the implementation of intercultural education in school classes, there are nevertheless shortcomings in the implementation of the legislation as far as it concerns the logistical infrastructure and the recruitment of trained teachers as well as the lack of foresight for the operation of ZEP reception classes in the future.

The same conclusion emerges from the experiences of teachers, who are called upon to respond to the needs of multicultural classes, having received insufficient training in bilingualism and intercultural education, and with teaching materials and curricula that do not meet the educational needs of bilingual students. The same conclusion is drawn from the experiences of educators, who are called upon to respond to the needs of multicultural classrooms, having received insufficient training in bilingualism and intercultural education, and with teaching materials and detailed programs that do not meet the educational needs of bilingual students.

Keywords: intercultural education, bilingualism, detailed program, multiculturalism, learning difficulties, behavioral disorders.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη μεταπτυχιακή μου διατριβή και στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Λιασίδου. Η βοήθεια και η υποστήριξή τους ήταν ανεκτίμητη και με βοήθησαν να προχωρήσω στην έρευνά μου.

Περιεχόμενα	Αρ. Σελ.
Εισαγωγή	5
A. Θεωρητικό μέρος	
Κεφάλαιο 1	
1.1 Συνθήκες μετανάστευσης παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	7
1.2 Συνθήκες διαβίωσης ανήλικων μεταναστών σχολικής ηλικίας στη χώρα υποδοχής	8
1.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	9
Κεφάλαιο 2	
2.1 Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών με μεταναστευτικό /προσφυγικό υπόβαθρο και διάκριση γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	11
2.2 Γενικευμένες ή γενικές μαθησιακές δυσκολίες	12
2.3 Υπεραντιπροσώπηση και υποαντιπροσώπηση δίγλωσσων μαθητών στις μονάδες ειδικής αγωγής	13
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες	14
2.5 Συνέπειες μαθησιακών δυσκολιών	15
Κεφάλαιο 3	
3.1 Συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	18
3.2 Παράγοντες που ευνοούν τις συμπεριφορικές δυσκολίες σε μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	20
3.3 Σύνδεση μαθησιακών δυσκολιών με τις διαταραχές συμπεριφοράς	22
Κεφάλαιο 4	
4.1 Λειτουργία ΖΕΠ	23
4.2 Το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των ΖΕΠ	25
4.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων θεωρητικού μέρους	28
4.4 Συμπεράσματα θεωρητικού μέρους	31
B. Ερευνητικό μέρος	34
Κεφάλαιο 5	34
5.1 Σκοπός έρευνας	34
5.2 Μεθοδολογία έρευνας	34
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα	35
5.4 Ερευνητικά εργαλεία	35
5.5 Δεοντολογία και ήθος	37
5.6 Περιορισμοί	37
Κεφάλαιο 6	38
6.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων- ερωτηματολόγιο ερωτήσεις ανοικτού τύπου	38
6.1.1. Θεματική Ενότητα Α: Πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και τη διαδικασία	38
6.1.2. Θεματική Ενότητα Β: Δυσκολίες / προκλήσεις μέσα από τις εμπειρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	38
6.1.3 Θεματική ενότητα Γ: Απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	43

6.1.4: Θεματικές ενότητες Δ και Ε: Συμπεράσματα και προτάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	44
6.2 Συμπεράσματα – προτάσεις	46
Βιβλιογραφία	47-55
Παραρτήματα:	
Παράρτημα οδηγός συνέντευξης	
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικός Ε1	
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικός Ε2	
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικός Ε3	
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικός Ε4	
Νόμος	
Εγκύκλιος	

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες γεωπολιτικές εξελίξεις, όπως πολεμικές συγκρούσεις, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έντονες κλιματολογικές αλλαγές, πείνα και ένδεια, είχαν ως αποτέλεσμα έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων από την ασιατική και αφρικανική ήπειρο να μετακινηθεί προς τις εύρωστες χώρες της Ευρώπης. Συνέπεια αυτού ήταν η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, να δεχθεί έναν μεγάλο ρεύμα προσφύγων και μεταναστών, άλλοτε σαν τόπος τελικού προορισμού και άλλοτε σαν τόπος τράνζιτ, προκειμένου οι μετανάστες/πρόσφυγες να μεταβούν σε χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης, γεγονός που προσέδωσε στην ελληνική κοινωνία έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα.

Η ελληνική πολιτεία, δεσμευόμενη από διεθνείς συνθήκες, αλλά και από τον μεγάλο όγκο προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών, αναγκάζεται να λάβει μέτρα προκειμένου να επιτύχει την κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών. Η νέα αυτή πραγματικότητα αποτυπώνεται ανάγλυφα και στις σχολικές αίθουσες, όπου πλήθος μαθητών, φορείς ενός διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, με αποτέλεσμα οι μονοπολιτισμικές τάξεις να αποτελούν την εξαίρεση και όχι τον κανόνα (Σκούρτου, 2011). Μια πρόκληση για την ελληνική κοινωνία, ένα έθνος που παρουσίαζε εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια (Κογκίδου, Α., Τρέσσου-Μυλωνά, Μ. & Τσιάκαλος, Γ. (1997)) και που δεν ήταν ακριβώς έτοιμο για μια τόσο μεγάλη αλλαγή. Ένα από τα κρίσιμα ζητήματα που αντιμετώπισε η ελληνική κυβέρνηση ήταν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην οποία προχώρησε το υπουργείο παιδείας, προκειμένου παιδιά με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα από την ελληνική να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα, με το νόμο Ν. 4415/2016 άρθρο 38 θεσπίζεται η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. Πρόκειται για τάξεις υποδοχής που λειτουργούν στα κέντρα υποδοχής προσφύγων ή σε σχολικές μονάδες, αλλά σε απογευματινό ωράριο. Επίσης, με την επέκταση του νόμου Ν. 2819/2010 θεσπίζεται η λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τα οποία λειτουργούν στους χώρους των δημοσίων σχολείων. Παρά τις αγαθές προθέσεις, η εφαρμογή τόσο των προγραμμάτων Δ.Υ.ΕΠ και Ζ.ΕΠ όσο και ο τρόπος λειτουργίας τους δεν αξιοποίησαν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών, στερώντας από τα παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο τη συνύπαρξη στη σχολική τάξη με τους γηγενείς μαθητές. Οι μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζονται ως φορείς του δικού τους κεφαλαίου και οι γηγενείς μαθητές ως φορείς του δικού τους κεφαλαίου.

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα τις μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και τα προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο. Η αύξηση των προσφυγικών/ μεταναστευτικών ροών προς την Ευρώπη την τελευταία δεκαετία άλλαξε την σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού με αποτέλεσμα ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός των σχολικών τάξεων να αποτελεί τον κανόνα πλέον (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Το σχολείο αποτελεί τόπο συνάντησης πολιτισμών που κάθε μαθητής φέρει το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο. Η πολιτισμική εκπαίδευση αποκτά βαρύνουσα σημασία καθώς στο σχολείο που αποτελεί

μικρογραφία της κοινωνίας οι μαθητές μπορούν να μάθουν να αποδέχονται, να αλληλοεπιδρούν και να συμβιώνουν με τους συνομηλίκους τους ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, χρώματος ή εθνικότητας (Παλαιολόγου, 2012).

Αν και κάθε σχολική μονάδα αποτελεί εν δυνάμει φορέα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντούτοις στην πράξη οι έρευνες δείχνουν ότι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο παρουσιάζουν αυξητική τάση προς τη σχολική αποτυχία η οποία εκδηλώνεται είτε με χαμηλή σχολική επίδοση είτε με συμπεριφορικές διαταραχές (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει τις κυριότερες μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές, να διαφωτίσει τα αίτια που τις προκαλούν όπως και να αναδείξει τις συνέπειες που έχουν τόσο στη γνωστική όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Η χαμηλή επάρκεια στη γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις υποδηλώνοντας την ανάγκη αναζήτησης αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από μια διαφορετική προσέγγιση του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών αυτών μέρος του οποίου αποτελεί και η γλώσσα.

Επιπλέον στα πλαίσια της εργασίας αυτής εξετάζεται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο σε θεσμικό επίπεδο μέσω του ν. 4445/2016 που αφορά τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής υποδοχή ΖΕΠ όσο και σε πρακτικό επίπεδο μέσω των εμπειριών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε τυπικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ερευνήτρια έχει συμπεριλάβει τους 2 βασικούς πυλώνες (τάξεις υποδοχής ΖΕΠ και σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) μέσω των οποίων εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα λόγω του ότι στις αντίστοιχες μονάδες φοιτούν και περισσότεροι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Δεν υπάρχουν πολλές επιστημονικές έρευνες που να αναφέρονται στο θεσμικό πλαίσιο των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ. Συνεπώς, η ερευνήτρια κρίνει σημαντικό να εξετάσει τη βούληση του νομοθέτη αλλά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι βρίσκονται στην πρώτη γραμμή εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συναντούν. Τόσο η κριτική ανάλυση του θεσμικού πλαισίου όσο και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών μπορούν να δώσουν μια συνολική εικόνα διαχείρισης της ετερότητας στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο που θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση και επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας στοχεύει να εμβαθύνει και να αναδείξει όλες τις δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις αστοχίες των εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και τρόπους που θα συμβάλλουν ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως χρώματος, θρησκείας, φύλου να απολαμβάνουν ισότιμα το αγαθό της εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι δυσκολίες/ προκλήσεις που αναφέρονται σε μια τάξη με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα μέσα από τις απόψεις 4 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν στις τάξεις τους παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες. Περαιτέρω, να διερευνηθεί ποιες είναι οι πολιτικές που εφαρμόζει η ελληνική πολιτεία για την εκπαίδευση των προσφύγων/μεταναστών μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και για τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας. Για τον σκοπό αυτό διατυπώνονται 3 ερευνητικά ερωτήματα:

1) Ποιες είναι οι βασικές μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες που εμφανίζουν οι αλλοδαποί μαθητές και ποιοι οι παράγοντες που ασκούν καθοριστική επίδραση;

2) Ποιες είναι οι πολιτικές που εφαρμόζονται για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ποια είναι τα προβλήματα που προκύπτουν;

3) Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους ανταποκρίνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση έτσι όπως εφαρμόζεται στο σχολικό συγκείμενο στις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ?

4) Ποιές αλλαγές πρέπει να γίνουν ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

Η μελέτη αυτή χωρίζεται σε 2 μέρη: Στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος:

Στο κεφάλαιο 1 παρουσιάζονται οι συνθήκες εισόδου στη χώρα των αλλοδαπών μαθητών και οι συνθήκες διαβίωσης, το πλαίσιο και η αναγκαιότητα για διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, γίνεται διάκριση των εννοιών πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα.

Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζονται οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές, τα αίτια και οι συνέπειες που έχουν οι μαθησιακές δυσκολίες στην σχολική ένταξη και κοινωνικοποίησή τους και αναλύεται το φαινόμενο της υπεραντιπροσώπησης και της υποαντιπροσώπησης δίγλωσσων μαθητών στις μονάδες ειδικής αγωγής. Επίσης, παρουσιάζεται η θεωρία της αρχής της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και η θεωρία των οριακών επιπέδων σε συσχέτιση με τις μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, περιγράφεται η ανάγκη για αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών και για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο κεφάλαιο 3 γίνεται αναφορά στις συμπεριφορικές δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, τα αίτια και οι συνέπειες των συμπεριφορικών διαταραχών στην ένταξη και κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και γίνεται αναλυτική αναφορά στη σύνδεση και αλληλεξάρτηση μεταξύ μαθησιακών και συμπεριφορικών διαταραχών.

Στο ερευνητικό κομμάτι αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας, ειδικότερα, 4 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης, καθώς και η ανάλυση περιεχομένου των νομών για τη λειτουργία των Ζ.ΕΠ, η μέθοδος συλλογής δεδομένων και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, η έρευνα ολοκληρώνεται με τον σχολιασμό των ευρημάτων και τα συμπεράσματα που προκύπτουν, ενώ ακολουθούν και προτάσεις που προάγουν το διαπολιτισμικό πνεύμα της εκπαίδευσης.

A. Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1

1.1 Συνθήκες μετανάστευσης παιδιών με μεταναστευτικό – προσφυγικό υπόβαθρο

Προκειμένου να κατανοήσουμε τις δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο κατά την ένταξή τους στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις τραυματικές συνθήκες που βιώνουν οι ανήλικοι μετανάστες και πρόσφυγες στο ταξίδι τους για τη χώρα υποδοχής και, εν προκειμένω, στην Ελλάδα.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι πολεμικές συγκρούσεις σε χώρες της Ασιατικής και Αφρικανικής ηπείρου, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η έλλειψη ασφάλειας και ειρήνης, η ακραία φτώχεια, οι κλιματικές αλλαγές και η ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας εξώθησαν ένα μεγάλο κύμα μεταναστών και προσφύγων να αναζητήσουν την τύχη τους στις εύρωστες οικονομικά χώρες της Ευρώπης (Άσπρης, 2017).

Η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης ως φυσικό σύνορο ανάμεσα στην Ευρώπη και στην Ασία, αποτέλεσε την κύρια πύλη εισόδου μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι στην μεγάλη τους πλειοψηφία δεν διαθέτουν τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα.

Το 2015, σύμφωνα με στοιχεία της ύπατης αρμοστείας του Ο.Η.Ε., 865.000 πρόσφυγες καταφθάνουν στις ακτές της Ευρώπης. Η Ε.Ε., θορυβημένη προκειμένου να ανακόψει το κύμα των παράτυπων ροών αλλά και για την προστασία των αιτούντων πολιτικό άσυλο, υπογράφει τον Οκτώβριο του 2015 συμφωνία με την Τουρκία, σύμφωνα με την οποία όσοι μετανάστες διέρχονται παράνομα στην Ευρώπη και δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για χορήγηση πολιτικού ασύλου θα επαναπροωθούνται στην Τουρκία.

Παράλληλα, το Μάρτιο του 2016 κλείνει και η δίοδος των δυτικών Βαλκανίων, πέρασμα προς τη βόρεια Ευρώπη. Η πολιτική αυτή είχε δυσμενείς συνέπειες για την Ελλάδα και για τους μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς. Χιλιάδες πρόσφυγες εγκλωβίζονται στην Ελληνική επικράτεια και η Ελλάδα μετατρέπεται από χώρα τρανζίτ σε χώρα υποδοχής. Τα κέντρα υποδοχής προσφύγων μετατρέπονται σε κέντρα κράτησης μεταναστών και προσφύγων και η ελληνική πολιτεία, χωρίς να διαθέτει οικονομικούς πόρους, καλείται να λύσει σημαντικά ζητήματα που αφορούν τη διαβίωση των μεταναστών-προσφύγων, όπως η στέγαση, η διατροφή, η πρόσβαση σε υγειονομική περίθαλψη και εκπαιδευτικές δομές. Η κατάσταση εξομαλύνεται με τη μετακίνηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών προς την ενδοχώρα και τη μετεγκατάστασή τους σε διαμερίσματα, ξενώνες στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Σύμφωνα με στοιχεία της υπηρεσίας υψηλού επιπέδου του Ο.Η.Ε. (2020), περίπου ένα εκατομμύριο μετανάστες, πολλοί εκ των οποίων παιδιά σχολικής ηλικίας, έχουν εισέλθει στον ελληνικό χώρο είτε ως χώρα μετεπιβίβασης είτε ως χώρα τελικού προορισμού.

Περισσότερα από 28.000 παιδιά πρόσφυγες-μετανάστες εκτιμάται ότι βρίσκονταν στην Ελλάδα στο τέλος του 2021, εκ των οποίων 2.300 ήταν ασυνόδευτα ανήλικα, σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης αρμοστείας του Ο.Η.Ε. (UNHCR, 2021), αλλά και το Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Ε.Κ.Κ.Α., 2021).

Τα παιδιά πρόσφυγες καταφθάνουν στην Ελλάδα με επιδεινωμένη ψυχική και σωματική υγεία. Τα περισσότερα εμφανίζουν προβλήματα υποσιτισμού (UNHCR, 2021), καθώς προέρχονται από χώρες που πλήττονται από πολεμικές συγκρούσεις, έλλειψη πόσιμου νερού, τροφίμων, μη πρόσβαση σε υγειονομική περίθαλψη και το ταξίδι της μετανάστευσης είναι μακρύ και γεμάτο αντιξοότητες. Κάποια από αυτά δεν έχουν λάβει κάποια μορφή εκπαίδευσης. Οι δυσκολίες που υφίστανται τα παιδιά πρόσφυγες-μετανάστες είναι πολλές και δύσκολα διαχειρίσιμες, όπως μαρτυρεί η πλούσια

βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τον Lawrence (2022), οι ανήλικοι μετανάστες έχουν διαχειριστεί την τραυματική εμπειρία του εκπατρισμού, τον αποχωρισμό από προσφιλή πρόσωπα (Νικολάου, 2000) και τη μετανάστευση μέσω trafficking σε μια περίοδο κρίσιμη για την ψυχοσωματική τους ανάπτυξη. Στρατιές στοιβάζονται σε βάρκες, με κίνδυνο της ζωής τους, διασχίζοντας το βορειοανατολικό Αιγαίο για να φτάσουν στην Ελλάδα. Άλλοι χάνουν τη ζωή τους κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, άλλοι κινδυνεύουν από τα κύματα, ενώ ένα ποσοστό υφίσταται σωματική βία από τα κυκλώματα δουλέμπορων (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, 2017). Περίπου το 55% των παιδιών προσφύγων που διαμένουν σε χώρες της Ευρώπης παρουσιάζουν διαταραχή μετατραυματικού στρες και 32% κατάθλιψη και αγχώδεις διαταραχές (Kien et al., 2019).

Το μετατραυματικό στρες παρατηρείται περισσότερο σε πρόσφυγες λόγω των τραυματικών εμπειριών που βιώνουν στις χώρες προέλευσής τους, π.χ. πολεμικές συγκρούσεις, δολοφονίες, βία. Παρόλα αυτά, εμφανίζεται και σε μετανάστες συνέπεια της διαδικασίας της μετανάστευσης, που για πολλούς είναι μια επώδυνη διαδικασία (Ponizovsky & Grinshpoon, 2009).

1.2 Συνθήκες διαβίωσης ανήλικων μεταναστών σχολικής ηλικίας στη χώρα υποδοχής

Πέρα από τους κινδύνους που εγκυμονεί το ταξίδι της μετανάστευσης, οι ανήλικοι μετανάστες ερχόμενοι στις χώρες υποδοχής έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις όπως ο ρατσισμός, η διαβίωση σε δομές με υποτυπώδεις συνθήκες διαβίωσης που διαταράσσουν ακόμα περισσότερο την εύθραυστη ψυχική υγεία τους (Montgomery, 2011, σ. 512). Τα παιδιά που μεταναστεύουν καλούνται να προσαρμοστούν σε μια νέα πραγματικότητα. Κατά την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής έρχονται σε επαφή με μια νέα γλώσσα, νέα ήθη και έθιμα, διαφορετική κουλτούρα, νέο κώδικα αξιών. Η μητρική τους γλώσσα, που κάποτε ήταν εργαλείο κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας, τώρα αποτελεί εργαλείο απομόνωσης και στιγματισμού (Νικολάου, 2000). Το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν συχνά απαξιώνεται.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν συχνά απαξιώνεται. Ο ρατσισμός, οι ξενοφοβικές αντιλήψεις, η έλλειψη υποστηρικτικού δικτύου, η έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθιστούν τη νέα πραγματικότητα δύσκολη και επώδυνη (Κασσιμάτη & Ψημμένο, 2014). Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες νομιμοποίησης είναι χρονοβόρες και η παροχή στέγης, το δικαίωμα για εργασία και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη εξαρτώνται από την παροχή ασύλου ή τη χορήγηση άδειας παραμονής, με αποτέλεσμα να ανακύπτουν ζητήματα επιβίωσης που επηρεάζουν όχι μόνο την καθημερινότητα των ανήλικων μεταναστών-προσφύγων, αλλά και τη ψυχική τους υγεία (Walpole et al., 2018). Η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, η αυστηρή μεταναστευτική πολιτική των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, η αβεβαιότητα για το μέλλον προκαλούν στους μετανάστες ψυχικές διαταραχές όπως άγχος και κατάθλιψη (Gordon, 2011, Anagnostopoulos et al., 2015). Μέσα στον κυκεώνα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ανήλικοι μετανάστες, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως ανάχωμα, να θωρακίσει και να ενδυναμώσει τους αλλοδαπούς μαθητές στις δυσκολίες προσαρμογής που βιώνουν (Μπεξεβέγκης, 2008).

1.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η μετανάστευση αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο. Η Μεσόγειος θάλασσα αποτελούσε στην αρχαιότητα έναν κόμβο που έφερνε σε επαφή διαφορετικούς πολιτισμούς. Μέσω των θαλάσσιων οδών διακινούνταν αγαθά και μετακινούνταν άνθρωποι και ομάδες. Στις σύγχρονες μέρες, η ύπαρξη μιας ενοποιημένης Ευρώπης, η κυριαρχία υπερεθνικών συστημάτων, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας και κυρίως της ψηφιακής, είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί η δυνατότητα και η ταχύτητα των μεταναστευτικών ροών (Καραπαναγιωτίδης, 2020, Κεσίδου, 2008).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να γίνει διάκριση στις έννοιες πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Με τον όρο πολυπολιτισμικότητα αναφερόμαστε στη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια που διέπει τις σύγχρονες κοινωνίες, στους κόλπους των οποίων συμβιώνουν ομάδες που φέρουν το δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ με τον όρο διαπολιτισμικότητα πάμε ένα βήμα παραπέρα. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να συμβιώνουν οι διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ο οποίος χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό, αμοιβαία αλληλεπίδραση, αλληλεπικοινωνία, στοιχεία που προάγουν την αρμονική και ισότιμη κοινωνική συνύπαρξη (Δαμανάκης, 2005).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003), η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί προαπαιτούμενο της διαπολιτισμικότητας, αφού οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες πρέπει πρώτα να συνυπάρξουν και μετά να αλληλοεπιδράσουν. Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση εννοούμε να ληφθούν με θετικό και δημιουργικό τρόπο από το εκπαιδευτικό πλαίσιο η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων (Ασκούνη, 2001). Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι μαθητές μαθαίνουν να καλλιεργούν τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται ώστε να συμβιώνουν και να αλληλοεπιδρούν με τους αλλοδαπούς μαθητές στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία, σεβόμενοι τη διαφορετικότητα (Θώδης, 2013, Κεσίδου, 2008, Παπάζογλου, 2008). Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο φέρουν μαζί τους το δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο που ούτε κατώτερο είναι, ούτε ελλειμματικό. Είναι απλώς διαφορετικό.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα συγκεκριμένο και στατικό μοντέλο εκπαίδευσης, όπως είναι το αφομοιωτικό. Είναι ένα πλαίσιο πρακτικών και θεωρητικών αναλύσεων, που διαπνέει ολόκληρο το πολυπολιτισμικό σχολείο και στοχεύει αφενός στην εξάλειψη των διακρίσεων και των προκαταλήψεων και αφετέρου στην αποδοχή και αρμονική ένταξη των παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου στη χώρα υποδοχής (Banks, 2004, Γκοβαρής, 2011, Γκότοβος, 2003, Παρθένης, 2013).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), είναι η διαμόρφωση "διαπολιτισμικών προσωπικοτήτων". Να αναπτύξουν δηλαδή οι μαθητές εκείνες τις δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να κοινωνικοποιούνται και να αλληλοεπιδρούν ισότιμα με μαθητές που φέρουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και να δημιουργήσουν μια κοινωνία απαλλαγμένη από ξενοφοβικές αντιλήψεις, ρατσιστική βία και φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο προβληματισμός σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατος στην Ελλάδα. Η Ελλάδα μέχρι και το 1990 παρουσίαζε μια εντυπωσιακή γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική ομοιογένεια (Κογκίδου, Τρέσσου – Μυλωνά & Τσιάκαλος, 1997) η οποία είχε επίδραση και στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ελληνική εκπαίδευση ήταν μονογλωσσική και μονοπολιτισμική (Δραγώνα et. Al. 2001). Το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν στρατευμένο στα εθνικά ιδεώδη και προώθησε την εθνική και πολιτισμική ομοιογενοποίηση. Το ελληνικό κράτος δεν αναγνώρισε εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες στο έδαφος της ελληνικής επικράτειας, ενώ όπως προκύπτει και από τη νεότερη ιστορία, δεν υπήρξε και χώρα υποδοχής μεταναστών. Εξάιρεση αποτελεί η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η οποία αποτελείται από πομάκους, Ρομά μουσουλμάνους και τουρκόφωνους, οι οποίοι διδάσκονται παράλληλα με την ελληνική γλώσσα και την τουρκική (Sella-Mazi, 2015).

Οι μεγάλης κλίμακας μετακινήσεις προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών προς την Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες άλλαξαν τον εκπαιδευτικό χάρτη της χώρας, με αποτέλεσμα οι σχολικές τάξεις να χαρακτηρίζονται από μια πολυχρωμία και μία πολυγλωσσία που συνιστούν οι διάφορες εθνικότητες των μαθητών που φοιτούν σε αυτές (Σκούρτου, 2011).

Η ελληνική πολιτεία, υπό το βάρος των περιστάσεων, προέβη σε μια σειρά μέτρων στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων (Δραγώνα et al., 2001). Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας ανέκυψαν ζητήματα σχετικά με τη μητρική γλώσσα των μεταναστών.

Πιο συγκεκριμένα, με την υπουργική απόφαση του νόμου Ν.4415/2016 άρθρο 38 (ΦΕΚ 159Α/6.9.16) θεσπίζεται η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. Πρόκειται για τάξεις υποδοχής που λειτουργούν στους χώρους υποδοχής προσφύγων ή σε σχολικές αίθουσες κατά το απογευματινό ωράριο, ενώ παράλληλα με την επέκταση του νόμου Ν. 2879/2010 (ΦΕΚ. 163/1Α) θεσπίστηκε η λειτουργία των Ζ.Ε.Π 1 και Ζ.Ε.Π 2, τα οποία λειτουργούν στους χώρους των δημοσίων σχολείων σε πρωινό ωράριο, είτε σαν τάξεις υποδοχής είτε ώστε οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να ενταχθούν κανονικά στις τάξεις και να λάβουν φροντιστηριακά μαθήματα. Όπως προκύπτει από τη λειτουργία των αντίστοιχων μονάδων, η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μεταναστών-προσφύγων μαθητών καθίσταται ανέφικτη, αν και προβλέπεται νομοθετικά (Νικολάου, 2008), (Κατσίφη, 2019), με δυσμενείς συνέπειες όπως θα δούμε παρακάτω στη γλωσσική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση των ανήλικων προσφύγων – μεταναστών.

Κεφάλαιο 2

2.1 Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και διάκριση μεταξύ γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται οι μαθησιακές δυσκολίες, με τις οποίες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.

Σύμφωνα με την Τζιβνίκου (2016), με τον όρο "μαθησιακές δυσκολίες" ορίζεται η δυσκολία του παιδιού να μάθει με τον συμβατικό τρόπο. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο μαθητής δεν μπορεί να μάθει, αλλά ότι αναπτύσσει τις μαθητικές του δεξιότητες με έναν διαφορετικό τρόπο, με μια διαφορετική προσέγγιση. Η δυσκολία αυτή μπορεί να μετριαστεί μέσω της κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης και της χρήσης της τεχνολογίας (Τζιβνίκου, 2015). Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών με ποικίλα αίτια και χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις γενικές ή γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες.

Οι γενικές ή γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται ως δευτερογενές σύμπτωμα και οφείλονται σε παράγοντες όπως η ανωριμότητα που αφορά τη νοητική αντίληψη του παιδιού, ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές, συμπεριφορικές δυσκολίες, αισθητηριακές μειονεξίες (κώφωση, τύφλωση) και σε παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον του παιδιού όπως διγλωσσία, πολιτισμικές διαφορές. Χαρακτηριστικό των γενικευμένων μαθησιακών δυσκολιών είναι ότι ο μαθητής παρουσιάζει αδυναμία σε όλα τα μαθήματα (Gestern et al., 2014). Επιπλέον, οι δυσκολίες αυτές δεν εκδηλώνονται μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά ασκούν επίδραση και στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και στις καθημερινές δραστηριότητες (Σανδραβέλης, 2015). Οι μαθητές που διαγιγνώσκονται με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας εντάσσονται στο φάσμα των μαθητών με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, από την άλλη, είναι εγγενείς στο άτομο, κάτι που σημαίνει ότι εκδηλώνονται πρωτογενώς και οφείλονται σε διαταραχή του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν υποκατηγορία των γενικών μαθησιακών δυσκολιών. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν τη δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία), τη δυσκολία στην ορθογραφία (δυσορθογραφία), τη δυσκολία στο γραπτό λόγο (δυσλεξία), τη δυσκολία στα μαθηματικά (δυσαριθμία) και την ειδική δυσκολία μάθησης μη οριζόμενη αλλιώς. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kirk (1962), οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που ρυθμίζουν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού λόγου.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με κάποιες άλλες μαθησιακές διαταραχές, όπως συμπεριφορικές δυσκολίες, αλλά δεν οφείλονται πρωταρχικά σε αυτές. Οι μαθητές, ενώ δεν παρουσιάζουν κάποια νοητική υστέρηση, π.χ. χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, παρόλα αυτά εμφανίζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Scruggs & Mastropieri, 1995, Hallahnah & Kaufman, 1998, Barrera, 2006). Στην παρούσα μελέτη θα εξετάσουμε τις γενικές ή γενικευμένες μαθητικές δυσκολίες.

2.2. Γενικευμένες ή γενικές μαθητικές δεξιότητες

Οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο φέρουν μαζί τους και το γλωσσικό τους κεφάλαιο. Τα παιδιά μετανάστες-πρόσφυγες, προκειμένου να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους αλλά και για να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο, αναγκάζονται να μάθουν μια άλλη γλώσσα διαφορετική από αυτή που γνωρίζουν. Τα πολύ μικρά σε ηλικία παιδιά μπορούν να μάθουν μια ξένη γλώσσα είτε μέσα από την επικοινωνία με τους φροντιστές τους και το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ τα λίγο μεγαλύτερα παιδιά έμμεσα μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Cummins & Swain, 1986). Γι' αυτό γίνεται λόγος για κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά. Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν με επάρκεια για να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα, συνήθως μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Cummins, 2005).

Σύμφωνα με μελέτες, οι δίγλωσσοι μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην παραγωγή, κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού ακαδημαϊκού λόγου, δηλαδή της γλώσσας που διδάσκεται από τον επίσημο εκπαιδευτικό φορέα, το σχολείο (Motti-Stefanidi et al., 2012). Τα ευρήματα αυτά συνηγορούν και με τα ευρήματα από την έρευνα της Παλαιολόγου (2003) και του Vouyouka (2017) σχετικά με τη χαμηλή γλωσσική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών κατέδειξαν ότι οι παλινοστούντες μαθητές από τις Δημοκρατίες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην κατανόηση, το λεξιλόγιο, την προφορική έκφραση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Παρόμοιως, τα ευρήματα αυτά συνηγορούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Κολαίτη (2012). Σύμφωνα με αυτά, οι παλινοστούντες μαθητές επιδεικνύουν χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση, την κατανόηση κειμένου, τον προφορικό λόγο και τη γραφή.

Κατά τους Bialystok και Luk (2012), οι δίγλωσσοι μαθητές χαρακτηρίζονται από φτωχό λεξιλόγιο που δεν συμβαδίζει με την ηλικία τους. Συχνά παρουσιάζουν δυσκολία στην παραγωγή του γραπτού λόγου, όπως στη σύνταξη προτάσεων (Marinis & Saddy, 2013). Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολία ως προς την κατανόηση των κειμένων (August & Shanahan, 2006).

Σύμφωνα με τον Cummins, η επαρκής γνώση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών λειτουργεί ενισχυτικά στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να διαβάζουν με ευκολία στη νέα γλώσσα (Σκούρτου, 2011), σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Θα γίνει εκτενής αναφορά παρακάτω σχετικά με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και τη θεωρία των κατωφλιών του Cummins.

2.3 Υπεραντιπροσώπευση και υποαντιπροσώπευση δίγλωσσων μαθητών στις μονάδες ειδικής αγωγής

Η βελτιστοποίηση των συνθηκών μάθησης, ώστε όλοι οι μαθητές, μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι, να αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Ταυτόχρονα, όμως, πληθώρα μελετών φανερώνει πως οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στον

ακαδημαϊκό λόγο σε σχέση με τους γηγενείς (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Υπό το βάρος της εποεπίδοσης, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ένα δίλημα: αν η υποεπίδοση οφείλεται στην περιορισμένη επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα ή στην ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Wagner, Francis & Morris 2005, Samson & Lesaux, 2009, Duarte, Greybeck & Simpson, 2015). Το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα σοβαρό αν αναλογιστεί κανείς ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών καταλήγει σε δομές ειδικής αγωγής, λαμβάνοντας λανθασμένη διάγνωση, που δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, με δυσμενείς συνέπειες για την ακαδημαϊκή τους πορεία.

Η δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαγνώσουν τις μαθησιακές δυσκολίες έχει ως αποτέλεσμα άλλοτε να παραπέμπουν με περίσσια ευκολία και άλλοτε με μεγάλη δυσκολία τους δίγλωσσους μαθητές στις μονάδες ειδικής αγωγής για διάγνωση. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται λόγος για υπεραντιπροσώπωση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση για υποαντιπροσώπωση (Miller-Gullron & Lundberg, 2003, Proctor & Prevat 2003, Zhang & Katsigiannis, 2002).

Όπως αναφέρθηκε εκτενέστερα παραπάνω, οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην εντοπίζεται έγκαιρα όταν ένας δίγλωσσος μαθητής παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, να μην εφαρμόζεται κάποια ειδική παιδαγωγική παρέμβαση, να μην παραπέμπεται για αξιολόγηση στα κέντρα ειδικής αγωγής και η οποιαδήποτε αδυναμία του να λογίζεται ως απότοκο της διγλωσσίας (Baker, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, μην έχοντας επαρκή επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν είναι σε θέση πάντα να διακρίνουν εγκαίρως αν η μαθησιακή δυσκολία είναι αποτέλεσμα κάποιας εγγενούς διαταραχής, ενώ η άποψη που ενστερνίζονται πολλοί εκπαιδευτικοί ότι η υποεπίδοση είναι αποτέλεσμα της περιορισμένης επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση.

Θεωρούν δηλαδή ότι ο μαθητής χρειάζεται περισσότερο χρόνο να κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα και η όποια αδυναμία στη σχολική του επίδοση είναι συνέπεια της ελλιπούς εξοικείωσης με τη γλώσσα του σχολείου, ότι δηλαδή δεν έχει εκτεθεί επαρκώς σε ερεθίσματα που προάγουν τη νέα γλώσσα, καθώς και στην έλλειψη εξοικείωσης με τον νέο πολιτισμό (Elbro, Daugaard & Gellert, 2012). Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και όταν παραπέμπονται οι δίγλωσσοι μαθητές για διάγνωση στα ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ, δεν χρησιμοποιείται κάποιο εργαλείο το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών, αλλά είναι σταθμισμένο και η εγκυρότητα του αφορά μόνο σε μονόγλωσσους μαθητές (Prentza et al., 2022). Η μη έγκυρη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους μαθητές έχει ως αποτέλεσμα να μη λαμβάνουν τη διδακτική παρέμβαση και στήριξη που χρειάζονται, με τις όποιες δυσμενείς συνέπειες για την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Εκτός από τους μαθητές που υποαντιπροσωπεύονται, υπάρχουν και οι μαθητές που υπεραντιπροσωπεύονται (Artiles & Trent, 2000). Είναι ένα πρόβλημα που απαντάται αρκετά συχνά στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Στα πλαίσια της υπεραντιπροσώπωσης, ένα μεγάλο μέρος μαθητών που φέρουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο παραπέμπονται για διάγνωση ή γίνονται δεκτοί λανθασμένα στα εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής αγωγής ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αιτία για την υπεραντιπροσώπωση των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η

απαξίωση του μορφωτικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών και οι λανθασμένοι χειρισμοί που έχουν ως αποτέλεσμα να παραπέμπονται δίγλωσσοι μαθητές για διάγνωση με μόνο χαρακτηριστικό τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Χαρακτηριστικό είναι ότι σε περιοχές που ζεί μεγάλος αριθμός μειονοτικών ομάδων έχει παρατηρηθεί υπεραντιπροσώπωση δίγλωσσων μαθητών στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής αγωγής (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Η λανθασμένη διάγνωση οδηγεί και σε λανθασμένη παρέμβαση, με τις όποιες συνέπειες για τη σχολική επίδοση αυτών των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2020), η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών δε διαφέρει σημαντικά από αυτή των μονόγλωσσων παιδιών. Η μόνη διαφορά είναι ότι επιτυγχάνεται με πιο αργούς ρυθμούς, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι δίγλωσσοι μαθητές εκτίθενται ταυτόχρονα σε δύο γλωσσικά περιβάλλοντα. Οι αλλοδαποί μαθητές, έστω και σε μεγαλύτερη ηλικία, θα κατακτήσουν εν τέλει πλήρως τη νέα γλώσσα όπως και οι μονόγλωσσοι (Αντωνίου, 2020).

2.4 Παραγόντες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες

Ένας παράγοντας που επηρεάζει καθοριστικά τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η γλώσσα. Οι δίγλωσσοι μαθητές είναι φορείς ενός διαφορετικού γλωσσικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον Baker (2001), οι χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών συνδέονται με την αποδυνάμωση της μητρικής γλώσσας, δεδομένου ότι η ικανότητα ενός παιδιού στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το επίπεδο στο οποίο έχει κατακτήσει την πρώτη γλώσσα. Τα παιδιά μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα μέσα από την επικοινωνία με τους βασικούς φροντιστές τους και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, μέσω κοινών δραστηριοτήτων με συνομήλικους και αργότερα διαμέσου του επίσημου θεσμού της εκπαίδευσης. Μέχρι την ηλικία των 3 ετών έχουν κατακτήσει τη μητρική τους γλώσσα (Cummins & Swain, 1986). Οι γλώσσες δεν είναι μονοδιάστατες και στατικές οντότητες. Η μητρική γλώσσα μπορεί να ενδυναμωθεί ή να αποδυναμωθεί ανάλογα με τις περιστάσεις, εάν επέλθει γλωσσική μετατόπιση (Toulassiewicz & Adams, 1998).

Έχει παρατηρηθεί ότι στα σχολικά περιβάλλοντα που προωθούν παράλληλα με τη γλώσσα του σχολείου και την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών (προσθετική διγλωσσία) οι αλλοδαποί μαθητές σημειώνουν υψηλά ποσοστά σχολικής επίδοσης. Αυτό εξηγείται με βάση την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και από την αρχή της υποκειμενικής ενότητας σύμφωνα με τον Cummins (1989). Οι γλώσσες αλληλοεπικοινωνούν και αλληλοεξαρτώνται. Αυτό σημαίνει ότι οι γλώσσες έχουν κοινή εννοιολογική γνώση και διαφέρουν μόνο ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Αν ο μαθητής έχει αναπτύξει τη μητρική του γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό, θα μπορέσει να μεταφέρει γνώση στη νέα γλώσσα, τη γλώσσα στόχο. Η πρώτη γλώσσα αποτελεί το σκαλοπάτι από το οποίο μεταφέρονται εννοιολογικά και γλωσσικά στοιχεία από τη μία γλώσσα στην άλλη (Cummins, 1989).

Για παράδειγμα, ένας μαθητής που έχει μάθει πρόσθεση στη μητρική γλώσσα, την οποία έχει αναπτύξει σε επαρκή βαθμό εφόσον γνωρίζει με επάρκεια τη δεύτερη γλώσσα, δεν χρειάζεται να διδαχθεί ξανά την πρόσθεση γιατί είναι μία γνώση την οποία έχει αφομοιώσει. Προκειμένου οι γλώσσες να αναπτύξουν τα θετικά οφέλη της διγλωσσίας, θα πρέπει ο μαθητής να έχει φτάσει σε ένα βαθύτερο επίπεδο γνώσης τόσο της μητρικής όσο

και της δεύτερης γλώσσας με βάση την αρχή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας του Cummins (1989). Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα να στοχεύει στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών και στις δύο γλώσσες και όχι να προωθεί την καλλιέργεια της κυρίαρχης γλώσσας σε βάρος της μητρικής.

Μια άλλη αιτία αποτελεί η αφαιρετική διγλωσσία ή η ημιγλωσσία. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο όταν ο μαθητής δεν έχει αναπτύξει με επάρκεια τη μητρική του γλώσσα και παράλληλα διδάσκεται τη νέα γλώσσα. Στην προσθετική διγλωσσία, ο μαθητής χρησιμοποιεί την ιδιαίτερη γλώσσα του σαν βάση ανάπτυξης πάνω στην οποία θα στηριχτεί για να μάθει τη γλώσσα στόχο. Στην αφαιρετική διγλωσσία δεν συμβαίνει αυτό. Η ανάπτυξη της ιδιαίτερης γλώσσας του μαθητή διακόπτεται πριν ο δίγλωσσος μαθητής προλάβει να μάθει τη γλώσσα στόχο και αυτό έχει δυσμενείς συνέπειες τόσο στη γλωσσική του εξέλιξη όσο και στη σχολική του επίδοση.

Η διακοπή της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας έχει ως συνέπεια να μην μπορεί ο μαθητής να καρπωθεί τα θετικά οφέλη της διγλωσσίας με τη μεταφορά εννοιολογικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη (Cummins, 1989). Η εξέλιξη της ιδιαίτερης του γλώσσας επιβραδύνεται χωρίς όμως να αναπτύσσεται ικανοποιητικά η δεύτερη γλώσσα (Τριάρχη-Hermann, 2000) (Δράκος, 1998) (Baker, 2000). Εδώ η ευθύνη θα πρέπει να αναζητηθεί στις κοινωνικές συνθήκες που επιτρέπουν και προάγουν την ημιγλωσσία και όχι στο δίγλωσσο μαθητή (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, το νομοθετικό πλαίσιο για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π και Ζ.Ε.Π προβλέπει τη διδασκαλία της ιδιαίτερης γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών παράλληλα με την εκμάθηση των ελληνικών. Στην πράξη όμως έμεινε γράμμα κενό. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την ταχύρρυθμη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε βάρος των ιδιαίτερων γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών (αφαιρετική διγλωσσία). Οι γλώσσες έχουν μια κοινή εννοιολογική βάση. Το σχολείο αντί να καλλιεργήσει τη διεύρυνση της εννοιολογικής βάσης, προχωρά σε εντατικά μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής αγνοώντας ότι όσο διευρύνεται η κοινή υποκείμενη ικανότητα, τόσο ενισχύεται η βάση για την εξέλιξη του ακαδημαϊκού λόγου. Αυτό εξηγεί σε μεγάλο βαθμό γιατί οι μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση ως προς την ακαδημαϊκή γνωστική ικανότητα.

Ένας άλλος παράγοντας που εντείνει τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών με μεταναστευτικό και μαθησιακό υπόβαθρο είναι η εσφαλμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα των μαθητών. Το ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα στις συναναστροφές με τους συμμαθητές τους και γενικότερα στην καθημερινότητά τους δεν σημαίνει ότι διαθέτουν επάρκεια και στην ακαδημαϊκή γνωστική ικανότητα.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005) "Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας, η γλωσσική επάρκεια χωρίζεται σε 2 επίπεδα: Στις βασικές διαπροσωπικές γλωσσικές δεξιότητες και στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Κατά τη Σκούρτου (2001), απαιτούνται 1-2 χρόνια έκθεσης στη γλώσσα προκειμένου ένας δίγλωσσος μαθητής να αναπτύξει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και 5-7 χρόνια για να αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Όλοι οι μαθητές, μαζί με τους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, αξιολογούνται για την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σχολείου, όπως

ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα (Cummins, 2000).

Η αρχή της αλληλοεπικάλυψης των γλωσσών λειτουργεί μόνο στο βαθύτερο επίπεδο της ενιαίας εννοιολογικής βάσης και όχι στο πιο επιφανειακό των επικοινωνιακών. Η γλωσσική ικανότητα δεν είναι πάντα ορατή από τον εκπαιδευτικό (αρχή του παγόβουνου), ιδιαίτερα αν δεν έχει λάβει κάποια είδους επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η απόδοση των δίγλωσσων μαθητών να χειροτερεύει, γιατί δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη γλώσσα του σχολείου (Cummins, 2001).

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι αποτέλεσμα και των οικονομικο-κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ανήλικοι μετανάστες-πρόσφυγες και οι οικογένειές τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Κυρίως οι πρόσφυγες παρουσιάζουν μετατραυματικό άγχος, κυρίως λόγω των επώδυνων εμπειριών που έχουν βιώσει τόσο στις χώρες προέλευσής τους όσο και στις χώρες υποδοχής (Corvo & Peterson, 2005, Gordon, 2011).

Οι μακροχρόνιες γραφειοκρατικές διαδικασίες ταυτοποίησης και χορήγησης ασύλου, οι συνεχείς μετακινήσεις, οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης, η έλλειψη υποστηρικτικού δικτύου, η έλλειψη εργασίας, η φτώχεια και βιοποριστικά προβλήματα επηρεάζουν και τη σχολική επίδοση των ανήλικων μεταναστών-προσφύγων. Οι οικογένειες που μεταναστεύουν και αναζητούν μια καλύτερη ζωή προέρχονται στη μεγάλη τους πλειοψηφία από τα κατώτερα κοινωνικά οικονομικά στρώματα και η έλευσή τους στη χώρα υποδοχής αντιμετωπίζεται από τους γηγενείς κατοίκους με καχυποψία και ρατσιστική διάθεση (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradovic, Dalla, Takis, Papathanasiou & Masten, 2008).

Η προσαρμογή των μεταναστών και συνακόλουθα το μέλλον των παιδιών τους εξαρτάται σε μεγάλο ποσοστό από το επίπεδο διαπολιτισμικής επαφής που θα αναπτύξουν με τον πολιτισμό της νέας τους πατρίδας, αλλά και από την ικανότητά τους να κινούνται με ευχέρεια μεταξύ δύο πολιτισμών και από τη ψυχική ανθεκτικότητα που θα επιδείξουν (Berry & Sam, 1997).

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών είναι η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών, η οποία εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την αποδοχή που έχουν οι δίγλωσσοι μαθητές από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης και από τον εκπαιδευτικό (Govaris et al., 2013; Roseth, Johnson & Johnson, 2008). Μέσα από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές από τους συνομηλίκους τους και από την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς, διαμορφώνεται και η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους (Triandis, 1989). Ο βαθμός της αποδοχής που λαμβάνουν από τους άλλους, το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα, το αίσθημα της ασφάλειας, το αίσθημα ότι οι συμμαθητές τους τους εκτιμούν και τους σέβονται επηρεάζουν θετικά τη συναισθηματική υγεία του μαθητή με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και την κοινωνικοποίησή του, που με τη σειρά της προάγει τη σχολική επίδοση και αμβλύνει τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη σχολική επίδοση (Καψάλης, 1998).

Από την άλλη πλευρά, όμως, μη αποδοχή από τους συνομιλητές, οι διακρίσεις, οι ρατσιστικές συμπεριφορές εντείνουν τα συναισθήματα ανασφάλειας, φόβου και οδηγούν σε μειωμένη αυτοπεποίθηση και αυτοαντίληψη, που επιδρούν με τη σειρά τους στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, οδηγούν σε δυσκολίες κοινωνικοποίησης και τέλος επιδρούν αρνητικά στη γνωστική ικανότητα του μαθητή. (Καψάλης, 1998).

Ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες που σχετίζονται με τις μαθησιακές

δυσκολίες είναι η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, η εικόνα που διαμορφώνει ένας μαθητής για τον εαυτό του είναι συχνά αντανάκλαση της εικόνας που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός για το μαθητή. Αν ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλές προσδοκίες ως προς την επίδοση του μαθητή λόγω ελλειπούς κατάρτισης ως προς την ειδική αγωγή και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υποτιμά το πολιτισμικό του κεφάλαιο, μέρος του οποίου είναι και η γλώσσα (Ματσαγγούρας, 2000), επιδεικνύει μια αδιάφορη στάση ως προς τα προβλήματα και τις ανησυχίες των μαθητών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο ή αντίθετα συμβάλλει στη δημιουργία συγκρουσιακού κλίματος στην τάξη.

Με τη στάση αυτή, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει είτε στη δημιουργία είτε στην όξυνση των μαθησιακών δυσκολιών των δίγλωσσων μαθητών (Birch & Land, 1997). Μελέτες τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία χουν δείξει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες ως προς την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών στον ακαδημαϊκό λόγο (Νιλαρή-Μανούσου, 2013, Alvarez Valdivia, 2016).

2.5 Συνέπειες μαθησιακών δυσκολιών

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί μια από τις συνηθέστερες συνέπειες της χαμηλής επίδοσης που σημειώνουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στο ακαδημαϊκό λόγο (Νικολάου, 2011, Μάρκου, 2012, Αρχάκης & Τσάκωνα, 2016). Η αυτοεκτίμηση είναι ο τρόπος που βλέπει κάποιος τον εαυτό του και τις ικανότητές του. Ένας παράγοντας που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση είναι και η επίδοση στα μαθήματα. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις τους με αυτές των άλλων, δημιουργούν μια εικόνα για τις ικανότητές τους, η οποία περισσότερες φορές είναι αρνητική, με αποτέλεσμα να επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους (Reebers & Schneider, 1999). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διακατέχονται από συναισθήματα άγχους, αμφισβήτησης των ικανοτήτων τους, ματαίωσης, παραίτησης και παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και έλλειψη κινήτρων για μάθηση. Αυτό φυσικά δεν αποτελεί πανάκεια για όλους τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο είναι βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Μια άλλη συνέπεια των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ο κίνδυνος για ανάπτυξη καταθλιπτικής διαταραχής. Επειδή ακριβώς τα παιδιά μετανάστες συγκεντρώνουν πάνω τους μεγάλο αριθμό στρεσογόνων παραγόντων (Gonzales-Backen et al., 2019). Τα παιδιά αυτά έρχονται σε μία νέα χώρα, σε ένα νέο σχολικό συγκείμενο, με νέα πρόσωπα, έχουν χαμηλή επάρκεια ως προς τη γνώση της χώρας υποδοχής, χαμηλή επίδοση στο σχολείο και δυσκολεύονται στη συναναστροφή τους με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να απομονώνονται με κίνδυνο να αναπτύξουν καταθλιπτική διαταραχή (Jung et al., 2007). Αντίθετα, η επαφή και οι συναναστροφές με γηγενείς μαθητές, πέρα από τη χαρά της αποδοχής και το αίσθημα της αλληλεκτιμητικότητας, προσφέρουν περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα στους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν γρηγορότερα τη γλώσσα και τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού συστήματος (Lockhande & Reichle, 2019).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα εξετάσουμε τις συμπεριφορικές δυσκολίες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών

Κεφάλαιο 3

3.1 Συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο

Οι συμπεριφορικές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών αποτελούν μια ακόμα κατηγορία αποκλίνουσας συμπεριφοράς που απασχολεί τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Πούλου, 2008). Δίνοντας έναν ορισμό, μπορούμε να πούμε ότι συμπεριφορική δυσκολία αποτελεί η μη αναμενόμενη εκδήλωση συμπεριφοράς του παιδιού σε κάποιο εξωτερικό ερέθισμα, η οποία δεν προσιδιάζει στην ηλικία του παιδιού, εμφανίζεται τουλάχιστον σε 2 περιβάλλοντα, π.χ. στο σπίτι και στο σχολείο, παρουσιάζει διάρκεια στο χρόνο και έρχεται σε αντίθεση με τους κανόνες συμπεριφοράς που έχει ορίσει ως αποδεκτούς η κοινωνία (Heward, 2000).

Οι συμπεριφορικές διαταραχές διακρίνονται σε 2 μεγάλες κατηγορίες: Σε προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής και σε δυσκολίες ενδοπροσωπικής προσαρμογής (Achenbach & Rescorla, 2003).

Στην πρώτη κατηγορία, οι δυσκολίες διαπροσωπικής προσαρμογής αποτελούν την εξωτερικευμένη εκδήλωση συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικές συμπεριφορές που παρουσιάζει ένας μαθητής με συμπεριφορικές δυσκολίες τέτοιου τύπου αποτελούν αδυναμία συγκέντρωσης, προσκρούσεις με τον εκπαιδευτικό ή με τους συμμαθητές του, καθυστερημένη άφιξη στο μάθημα ή πρόωρη αποχώρηση πριν τη λήξη του μαθήματος χωρίς να υπάρχει κάποιος λόγος, εκρήξεις θυμού. Μπορούν όμως οι συμπεριφορικές δυσκολίες να εκδηλωθούν και με άγχος, τάση για απόσυρση από φιλικές συναναστροφές, απομόνωση και απουσία κοινωνικοποίησης.

Πολλά παιδιά που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές συμπεριφοράς κατά την ενήλικη ζωή τους είχαν παρουσιάσει ήδη γνωρίσματα των διαταραχών κατά την πρώιμη παιδική τους ηλικία (Carr, 2001, McHanon & Forehand, 2003, Moffit, 2003, Patterson & Yoerger, 2002). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι συμπεριφορικές δυσκολίες που παρατηρούνται κατά την προσχολική ηλικία, εφόσον δεν αντιμετωπιστούν, τείνουν να επιδεινώνονται κατά τα σχολικά χρόνια όταν συντρέχουν επιβαρυντικοί παράγοντες όπως απόρριψη από συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, χαμηλή επίδοση, μη επαρκή γνώση της γλώσσας (Campbell, 2002).

Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει με επάρκεια τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες, έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση, σχολική επίδοση, ευκολότερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, απολαμβάνουν την αποδοχή των συμμαθητών τους και ανταποκρίνονται επαρκώς στις καθημερινές προκλήσεις της σχολικής ζωής (Rutter, 1979). Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής, απόρριψης από τους συμμαθητές τους, χαμηλή σχολική επίδοση, αυξημένη επιθετικότητα ως απάντηση στην απόρριψη που βιώνουν (Campbell, 1995).

Όπως είναι αναμενόμενο, τα παιδιά που παρουσιάζουν συμπεριφορικές δυσκολίες βιώνουν υψηλά ποσοστά απόρριψης από τους συμμαθητές τους, στην οποία απόρριψη αντιδρούν είτε με μεγαλύτερη επιθετικότητα, είτε κλείνονται στον εαυτό τους, είτε αναπτύσσουν σχέσεις με συνομηλίκους που παρουσιάζουν παρόμοια συμπεριφορικά

χαρακτηριστικά (Kauffman, 2001).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, με βάση την εμπειρική προσέγγιση η οποία στηρίζεται στο "σύστημα Achenbach" για εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση (Achenbach, 1998, Achenbach & Rescorla, 2001) και στο ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999), διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Στα εξωτερικευμένα προβλήματα και στα εσωτερικευμένα προβλήματα (Achenbach & Rescorla, 2003).

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται στις συγκρούσεις του μαθητή με τους άλλους και φέρουν το περιβάλλον ως αιτία. Παραδείγματα αποτελούν οι εκρήξεις θυμού, οι εριστικές σχέσεις με τους υπόλοιπους, η εριστικότητα, η παρορμητικότητα και η αδυναμία συγκέντρωσης, εμπλοκή σε καυγάδες με συμμαθητές, η απουσία αυτοελέγχου, η ματαίωση, η επιθετική αντίδραση σε εκπαιδευτικούς, το σκασιαρχείο, η αργοπορημένη προσέλευση στο σχολείο, η πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο χωρίς να συντρέχει λόγος, η αδυναμία παρακολούθησης μαθημάτων και η παρενόχληση των συμμαθητών του, καθώς και η απαγορευμένη χρήση ουσιών (Ascherbach & Rescorla, 2003).

Οι δυσκολίες εσωτερικής ενδοπροσαρμογής αφορούν τον ίδιο το μαθητή, οι οποίες εκδηλώνονται με υπερβολική εσωστρέφεια, υπερβολική αναστολή και παρεμποδίζουν το μαθητή να εκδηλώσει τις πραγματικές του ικανότητες. Χαρακτηριστικές συμπεριφορές αποτελούν: άγχος, μελαγχολία, φόβος, καταθλιπτική διάθεση, αίσθημα κατωτερότητας, αίσθημα τελειομανίας, τάση για κοινωνική φοβία, έλλειψη αυτοπεποίθησης, συστολή, ντροπαλότητα, αποφυγή αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές, τις ομαδικές εργασίες ή εκδηλώσεις. Προτιμά να είναι μόνος του, αμέτοχος και συχνά καταφεύγει σε ονειροπολήσεις σε έναν δικό του κόσμο. Οι συμπεριφορές αυτές επειδή ακριβώς δεν εκδηλώνονται εξωτερικά, συνήθως περνούν απαρατήρητες για ένα μεγάλο διάστημα μέχρι να γίνουν αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς (Ascherbach & Rescorla, 2003).

3.2 Παράγοντες που ευνοούν τις συμπεριφορικές διαταραχές σε μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο

Κυρίως τα παιδιά πρόσφυγες αλλά και τα παιδιά μετανάστες φέρουν ψυχικά τραύματα. Σύμφωνα με έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2016), περίπου τα μισά από αυτά εμφανίζουν μετατραυματικό άγχος, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό εμφανίζει και συμπτώματα κατάθλιψης. Περίπου το 60% έχει υπάρξει μάρτυρας σε περιστατικά σκληρής βίας, ενώ και η διαδικασία της μετανάστευσης μέσω κυκλωμάτων trafficking είναι επίσης τραυματική (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Πολλά παιδιά που φτάνουν στις χώρες υποδοχής παρουσιάζουν προβλήματα υγείας όπως υποσιτισμό και πονοκεφάλους (Ozer, Sirin & Orpedal, 2013). Και όταν φτάνουν στη χώρα υποδοχής, οι δυσκολίες δεν εκλείπουν. Αρκετές μελέτες αναφέρουν ότι τα παιδιά μετανάστες παρουσιάζουν αγχωτικές διαταραχές (Buddington, 2002) και αυτό οφείλεται και στη διαδικασία της μετανάστευσης και στις δυσκολίες προσαρμογής στη νέα χώρα (Stevens & Vollebergh, 2008).

Οι σκληρές συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών και προσφύγων (για τις οποίες έγινε εκτενής αναφορά παραπάνω) όπως η αβεβαιότητα, η έλλειψη ελπίδας για το μέλλον, η έλλειψη υποστηρικτικού δικτύου, τα προβλήματα βιοπορισμού που βιώνουν οι οικογένειες των μεταναστών-προσφύγων καθιστούν πιο δύσκολη την προσαρμογή. Ακόμα κι αν καταφέρουν να βρουν εργασία οι γονείς μετανάστες-πρόσφυγες, λόγω της ανεπαρκούς γνώσης της γλώσσας και της έλλειψης μορφωτικού επιπέδου, απασχολούνται σε εργασίες χαμηλά αμειβόμενες. Επιπλέον, εργάζονται πολλές ώρες, με αποτέλεσμα να μη βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους και τα χρήματα να φτάνουν μόλις για την κάλυψη των άμεσων βιοποριστικών αναγκών. Ενώ, δεν λείπουν και οι διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές σε βάρος τους από τους γηγενείς κατοίκους, που τους αντιμετωπίζουν με καχυποψία (Κασσιμάτη & Ψημμένο, 2014).

Έρευνα της Βέργου (2021) αναφέρει ότι, όταν εκδόθηκε ο νόμος Ν.4415/2016 που έδινε στους πρόσφυγες σχολικής ηλικίας το δικαίωμα να φοιτούν σε σχολεία της ελληνικής επικράτειας, τόσο στην περιοχή τους Βόλου όσο και σε άλλα αστικά κέντρα, εκδηλώθηκαν έντονες αντιδράσεις των γονέων των ημεδαπών μαθητών, με κλείσιμο των σχολείων, μεταγραφή των παιδιών τους σε ιδιωτικά σχολεία ή με μεταγραφή των παιδιών τους σε δημόσια σχολεία σε περιοχές που διαμένουν κάτοικοι με υψηλά εισοδήματα, δηλώνοντας ψεύτικη διεύθυνση.

Αυτές οι συνθήκες που βιώνουν τα παιδιά πρόσφυγες-μετανάστες σε μια ευαίσθητη ηλικία συμβάλλουν στην ανάπτυξη/εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών (Dryden-Peterson, 2015, Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Μια άλλη αιτία που εντείνει τις συμπεριφορικές δυσκολίες αποτελεί η απορριπτική στάση των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές από τους συμμαθητές τους και από την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς, διαμορφώνεται και η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους (Triandis, κ.ά. παραπάνω). Οι φίλοι και οι συμμαθητές παίζουν καίριο ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην προσαρμογή των μαθητών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νέο σχολικό περιβάλλον. Η απόρριψη ενός παιδιού από τους συμμαθητές αποτελεί αιτία για την εμφάνιση ή την επιδείνωση των συμπεριφορικών διαταραχών. Η απόρριψη λειτουργεί σε σημαντικό βαθμό ως προάγγελος ψυχικών διαταραχών (Coie et

al., 1993).

Τα παιδιά που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά απορρίπτονται συχνότερα από τους συνομηλίκους τους λόγω της προβληματικής τους συμπεριφοράς (Vuchinic, Bank & Patterson, 1992). Η απόρριψη των συμμαθητών προκαλεί αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία οδηγεί σε ακόμη μεγαλύτερη απόρριψη και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που οδηγεί σε στιγματισμό και περιθωριοποίηση των παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές. Αντίθετα, η αποδοχή από τους συμμαθητές των παιδιών που παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν συμπεριφορικές διαταραχές ή παρουσιάζουν ήπιας μορφής διαταραχές λειτουργεί προστατευτικά, καθώς η θετική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν συμβάλλει στην καλύτερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Criss et al., 2002). Το αίσθημα του ανήκειν, η χαρά της αποδοχής παίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς τα παιδιά με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο που νιώθουν ότι τους αποδέχονται εμφανίζουν υψηλότερο κίνητρο για εκμάθηση της νέας γλώσσας και υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Rockhande & Reichle, 2019, Kassis et al., 2021).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που οξύνει τις συμπεριφορικές διαταραχές αποτελούν οι μαθησιακές δυσκολίες. Η νοητική, η συναισθηματική και η κοινωνική ανάπτυξη συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται. Έρευνες δείχνουν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση κατά τις πρώτες τάξεις της σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση διαταραχών συμπεριφοράς (Miles & Stipek, 2006). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση γεννά συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης που άλλοτε εκφράζονται με εχθρική συμπεριφορά και άλλοτε συνοδεύονται από παραίτηση, θλίψη και εσωστρέφεια (Kracher, 2004).

Ακόμη τείνουν να ερμηνεύουν τις προθέσεις των άλλων ως εχθρικές ακόμα και όταν είναι ουδέτερες και να αποδίδουν αρνητική συμπεριφορά στον άλλον ακόμα και όταν κάτι τέτοιο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Crick & Drodge, 1992).

Όπως ειπώθηκε, η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών οδηγεί στην απόρριψή τους από τους συμμαθητές τους και όχι μόνο (Miller-Johnson et al., 2002). Τα παιδιά αυτά διατρέχουν τον κίνδυνο να βιώσουν απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς. Η απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από την απαξίωση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, την προσήλωση των εκπαιδευτικών στα αναλυτικά προγράμματα παραγνωρίζοντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες αυτών των παιδιών, την χαμηλή προσδοκία που έχουν οι εκπαιδευτικοί και από την αδυναμία τους να διαχειριστούν τις συμπεριφορικές διαταραχές με αποφασιστικότητα και ενσυναίσθηση και όχι με επιθετικότητα και τιμωρητική διάθεση, αποτελούν σημαντικό παράγοντα κινδύνου για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Dowling & Osbourn, 2001, Rohnar, 2010).

Δεν είναι τυχαίο που αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν αρνητική ανατροφοδότηση και είναι λιγότερο υποστηρικτικοί απέναντι στους μαθητές με συμπεριφορικές διαταραχές. Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν πολλές φορές να αντιμετωπίσουν τις συμπεριφορικές διαταραχές των μαθητών, τις οποίες θεωρούν πηγή άγχους. Συνήθως καταφεύγουν σε τιμωρητικές μεθόδους όπως επίπληξη, τιμωρία, παραπομπή στη διεύθυνση, μεθόδους που δεν έχουν ουσιαστικά αποτελέσματα (Καρκούτας 2004α, Καρκούτας et al., 2011). Αντίθετα, η θετική και υποστηρικτική

παρέμβασης του διδάσκοντα συμβάλλει στην αποδοχή των μαθητών με συμπεριφορικές δυσκολίες από τους συμμαθητές τους, οδηγεί και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να βιώνουν και τις θετικές πλευρές της σχολικής ζωής (Webster & Stratton, 1999).

3.3 Σύνδεση μαθησιακών δυσκολιών με τις διαταραχές συμπεριφοράς

Όλες οι μελέτες δείχνουν ότι οι συμπεριφορικές διαταραχές συνδέονται με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθησιακές δυσκολίες (Loeber et al., 1998). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η μη ανάπτυξη βασικών λεκτικών δεξιοτήτων συνδέεται επίσης με την εμφάνιση συμπεριφορικών προβλημάτων. Τα παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο που δεν διαθέτουν επαρκή γνώση της γλώσσας της υποδοχής δεν είναι πάντα σε θέση να εκφράσουν λεκτικά τα αρνητικά συναισθήματά τους, και αυτή η αδυναμία τους τα εξωθεί να επιδίδονται σε πράξεις επιθετικότητας (Crick & Dodge, 1995). Εξαιτίας αυτών των ελλείψεων, δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν πάντα τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων, με αποτέλεσμα να αντιδρούν με επιθετικότητα και να μην μπορούν να αναπτύξουν δεσμούς ουσιαστικούς με τους συμμαθητές τους (Caspi-Moffit, 1995).

Από την άλλη πλευρά, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση που εντοπίζεται τόσο στην παραγωγή του ακαδημαϊκού προφορικού λόγου όσο και στο γραπτό που παρουσιάζουν πολλοί μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο γεννά συναισθήματα απογοήτευσης, θυμού και επηρεάζει την αυτοπεποίθηση. Εξαιτίας της χαμηλής επίδοσης, ο μαθητής λαμβάνει αρνητική ανατροφοδότηση που, με τη σειρά της, οδηγεί σε ακόμη χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και αρνητική αυτοεικόνα, η οποία άλλοτε εκδηλώνεται με αποσυρση και άλλοτε με διαταρακτική συμπεριφορά (Bowman et al., 2006).

Απο την πιο πάνω ανασκόπηση φαίνεται ξεκάθαρα η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με τις συμπεριφορικές διαταραχές. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ 1 και ΖΕΠ 2.

Κεφάλαιο 4

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε το νομοθετικό πλαίσιο της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και θα εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για τη λειτουργία τους.

4.1 Λειτουργία ΖΕΠ

Το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση προστατεύεται από το άρθρο 28 της Διεθνούς Συνθήκης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, από το άρθρο 2 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και από το Ελληνικό Σύνταγμα. Η Ελλάδα, στην προσπάθειά της να ανταποκριθεί στις δεσμεύσεις που απορρέουν από την υπογραφή των παραπάνω συνθηκών, προχώρησε σε μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων προκειμένου τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες να έχουν ισότιμη πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης όπως οι γηγενείς.

Το σχολείο μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην προώθηση και εφαρμογή του διαπολιτισμικού πνεύματος της εκπαίδευσης, αφού είναι ο χώρος όπου τα παιδιά ανεξαρτήτως χρώματος, θρησκείας, γλώσσας μαθαίνουν να συνυπάρχουν αρμονικά, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με σεβασμό στη διαφορετικότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου, 2003).

Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο φορέα κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης γνωστικών και νοητικών δεξιοτήτων, αλλά και φορέα διαμόρφωσης ήθους. Σαν μικρογραφία της κοινωνίας, αποτελεί τον χώρο που όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν να συμβιώνουν και να συνεργάζονται μέσα σε ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει υποχρεώσεις, δικαιώματα και κανόνες. Στην παρούσα εργασία θα προχωρήσουμε στην κριτική ανάλυση των νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούν τη λειτουργία των ΖΕΠ, ενός θεσμού που αναφέρονται στην εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Η συστηματική χρήση και έκθεση στη δεύτερη γλώσσα/γλώσσα στόχο σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της στη σχολική τάξη οδηγεί σταδιακά το μαθητή με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην κατάκτησή της (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), καθώς συναναστρέφεται και αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του στην ελληνική γλώσσα, που είναι και η κυρίαρχη. Κατά τον Cummins (1999), ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών του. Οι σύγχρονες τάξεις χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει την ηλικία, τη γλώσσα, τη χώρα προέλευσης και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών του προκειμένου να προχωρήσει στις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τον Lambert (1975), η περιθωριοποίηση και η υποτίμηση του πολιτισμικού κεφαλαίου μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο οδηγεί τους αλλόγλωσσους μαθητές να καταφεύγουν στην αφομοίωση.

Επίσης, πολύ σημαντική κατά τον Cummins (1999) είναι η ενθάρρυνση των αλλόγλωσσων μαθητών στη χρήση της δεύτερης γλώσσας μέσα από τη συμμετοχή με τους συνομηλικούς τους σε κοινές δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από το συνεργατικό πνεύμα και την ανταλλαγή πληροφοριών. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν διπλό στόχο καθώς, πέρα από την κατάκτηση της συνεργατικότητας και του ομαδικού πνεύματος, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο και γενικότερα οι γνωστικές ικανότητες των αλλόγλωσσων μαθητών. Η

διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των προσφύγων/μεταναστών μαθητών έχει μόνο θετικά να προσφέρει καθώς συμβάλλει πέρα από την ένταξή τους, στην ανάπτυξη των γνωστικών και μαθησιακών τους δεξιοτήτων, στην άυξηση της αυτοπεποίθησης και στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, ενώ ενισχύει τον αυτοσεβασμό. Επιπλέον, συμβάλλει και στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Cummins, 1999).

Είναι το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, που θα προωθήσει το μήνυμα σεβασμού της διαφορετικότητας και της αρμονικής συνύπαρξης των διαφόρων κοινωνικών ομάδων μέσα από την ένταξη, την αποδοχή και το σεβασμό των μεταναστών/προσφύγων μαθητών (Γκόβαρης, 2013).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιεί εκπαιδευτικό υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών, διότι το υπάρχον υλικό που προτείνεται από το υπουργείο παιδείας δεν ανταποκρίνεται ακριβώς στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών αυτών. Υλικό που σχετίζεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών αυτών, σε συνδυασμό με εικόνες από τον πολιτισμό τους, την πατρίδα τους, εκτός του ότι κάνει τη μάθηση δημιουργική, συμπεριλαμβάνει και δείχνει σεβασμό στο πολιτιστικό τους κεφάλαιο με την ευρεία χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι μία από τις σημαντικότερες στρατηγικές για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Ματσαγγούρας, 2000). Η ύπαρξη project με συμμετοχή όλων των μαθητών, όπου ενθαρρύνονται στην ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων (Οικονομάκου, 2020), διδακτικά παιχνίδια, τα οποία οξύνουν το επίπεδο συμμετοχής των αλλόγλωσσων μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Δεν μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική ανάπτυξη και δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, αν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει πέρα από τις μαθησιακές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών και άλλες πληροφορίες που σχετίζονται άμεσα με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως προβλήματα βιοπορισμού, συμπεριφορικές δυσκολίες, ψυχικές διαταραχές και άλλες δυσκολίες συνέπεια της μετανάστευσης και των αποτοκών της (Στεργίου, 2009).

Σύμφωνα με τον Χατζηδάκη (2014) και Τσοκαλκίδου, επειδή πολλοί μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο δεν έχουν κατακτήσει ακόμα τη μητρική τους γλώσσα, η οποία ακόμη αναπτύσσεται, συναντούν δυσκολίες ως προς την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Γι' αυτό και το λεξιλόγιό τους είναι φτωχότερο σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές και συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες στην έκφραση του προφορικού λόγου.

Πολλοί εκπαιδευτικοί των οποίων οι τάξεις παρουσιάζουν πολυμορφία, προωθούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για να διδάξουν τη γλώσσα στόχο, την ελληνική, στη συγκεκριμένη μελέτη. Διαφοροποιημένη είναι η διδασκαλία, η οποία διαφοροποιείται και οργανώνεται με βάση τις ειδικές ανάγκες των μαθητών (Κανάκης, 2007). Λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, προκειμένου να επιλέξει τα κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους για να διδάξει την ελληνική γλώσσα στόχο, με στόχο την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων (Κανάκης, 2007). Ο εκπαιδευτικός, με βάση την ανατροφοδότηση και την επαναξιολόγηση των τακτικών διδασκαλίας, προσπαθεί να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την ποιότητα διδασκαλίας (Αρχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, Tomlinson, 2003, Οικονομάκου, 2020).

Επίσης, σπουδαίο ρόλο παίζει και η ξένη γλώσσα, παράγοντας που αναστέλλει τη μαθησιακή διδασκαλία και όχι ως μια θετική συνθήκη που προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Χατζησωτηρίου, Καρούσου & Αγγελίδη, 2019). Επιπλέον, αναλυτικά

προγράμματα που χαρακτηρίζονται από ευελιξία ώστε να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική διδασκαλία (Κανάκης, 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα της οργάνωσης Action on Armed Violence (2017), ένα ποσοστό των προσφύγων/μεταναστών 78% έχει βιώσει βία, ένα 83% βομβαρδισμούς και ένα ελάχιστο ποσοστό αυτών περίπου 20% λαμβάνει υποστήριξη. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας για την Αναπηρία, οι πρόσφυγες παρουσιάζουν συχνότερα ασθένειες όπως ο υποσιτισμός λόγω κακής διατροφής και συνθηκών ένδειας, ενώ εμφανίζουν συχνότερα και ψυχικές διαταραχές όπως κατάθλιψη και άγχος λόγω των συνθηκών που βιώνουν τόσο πριν από τη μετανάστευση/προσφυγιά αλλά και μετά.

4.2 Το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των ΖΕΠ

Η έλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα άλλαξε τον εκπαιδευτικό χάρτη της χώρας. Το Υπουργείο Παιδείας, στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις σύγχρονες επιταγές και στην πολυμορφία των σχολικών τάξεων, προέβη σε μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, μια από τις οποίες αποτελεί και η ίδρυση των τάξεων υποδοχής.

Οι πρώτες τάξεις υποδοχής ιδρύθηκαν στην Αγγλία το 1979, προκειμένου το αγγλικό κράτος να ανταποκριθεί στην ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων (Μπέσιος, 2012).

Ο θεσμός υιοθετήθηκε και από τη Γαλλία, σε μια προσπάθεια της να αντιστρέψει τη χαμηλή επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαρο (Μπουτζά, 2018).

Τη δεκαετία του 1980, ο θεσμός των τάξεων υποδοχής κάνει για πρώτη φορά την εμφάνισή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παλινοστούντων μαθητών από τις πρώην δημοκρατίες της τότε Σοβιετικής Ένωσης και της Βορείου Ηπείρου. Βέβαια, από το 1980 μέχρι και σήμερα, οι τάξεις υποδοχής άλλαξαν μορφή πολλές φορές, μέχρι τη συμπύκνωσή τους στις ΖΕΠ.

Αποτελεί ορόσημο και αξίζει να αναφερθεί ο νόμος 2413/1996, νόμος ορόσημο για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς θεσμοθετείται για πρώτη φορά η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ιδρύονται τα πρώτα διαπολιτισμικά σχολεία. Στο παρόν νομοσχέδιο προβλέπεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, ρύθμιση που δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πραγματικότητα (Νικολάου, 2008).

Σύμφωνα με τον Νικολάου, η λειτουργία των τάξεων υποδοχής παρουσίασε πολλά προβλήματα και κινούνταν στα όρια του γλωσσικού ελλείμματος και μιας αφομοιωτικής πολιτικής. Αν και προβλέπεται με το ΦΕΚ 186/27-12-83 η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, στην πράξη ποτέ δεν εφαρμόστηκε (Δαμανάκης, 2007). Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), ένα από τα βασικά προβλήματα αποτελεί και η στελέχωση από αναπληρωτές με μικρή ή καθόλου εμπειρία.

Με την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 τροποποιείται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, ώστε να ανταποκρίνεται με περισσότερη επάρκεια στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Γίνεται λόγος για εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ενώ στα προσόντα πρόσληψης των εκπαιδευτικών που θα στελεχώσουν τις τάξεις υποδοχής αναφέρεται και η γνώση δεύτερης γλώσσας, κατά προτίμηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Με την υπουργική απόφαση (Φ.1 Τ.Υ 1254/126877/Γ1/3-10-2008) εισάγονται και τα τεστ

μέτρησης της γλωσσικής επάρκειας των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων μαθητών για να υπαχθούν στις ΖΕΠ. Ο Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α) άρθρο 26 παρ. 1α και παρ. 1β εισάγει το θεσμό των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας, στον οποίο εντάσσονται όλες οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε αλλοδαποί μαθητές, μαθητές Ρομά και μαθητές μειονοτικών πληθυσμών να αποκτήσουν ισότιμη πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την εφαρμογή εναλλακτικών προγραμμάτων διδασκαλίας.

Οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα ΖΕΠ μετονομάζονται σε τάξεις υποδοχής ΖΕΠ και φροντιστηριακά τμήματα. Σύμφωνα με το νόμο 3879/2010, στις Ζ.Ε.Π εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης "που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας".

Στόχος είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής, η μείωση της σχολικής διαρροής και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στο γραμματισμό και στον αριθμητισμό.

Ο θεσμός των ΖΕΠ χρησιμοποιείται ευρέως ως απάντηση στις αλλαγές που συμβαίνουν στην ελληνική κοινωνία. Το έτος 2015, με την είσοδο τεράστιου αριθμού μεταναστών στην Ευρώπη και τις συμφωνίες της Ε.Ε. για τον περιορισμό της παράτυπης μετανάστευσης, χιλιάδες πρόσφυγες και μετανάστες εγκλωβίζονται στην ελληνική επικράτεια και η Ελλάδα, από χώρα μετάβασης, μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών, ένα μεγάλο μέρος των οποίων είναι παιδιά σχολικής ηλικίας.

Το υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να ανταποκριθεί στο δικαίωμα των παιδιών αυτών για εκπαίδευση, εκδίδει τον νόμο 4415/2016 και εντάσσει τις τάξεις υποδοχής στις ΖΕΠ. Όλες οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να ιδρύουν τάξεις υποδοχής για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων. Ορίζεται δηλαδή ότι κάθε σχολική μονάδα μπορεί να αιτηθεί να λειτουργήσουν τάξεις υποδοχής μετά από αίτημα του σχολικού συμβούλου στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ΦΕΚ 1403 (τ.Β'/25-4-2017).

Οι τάξεις υποδοχής ΖΕΠ εντάσσονται στο πρόγραμμα οργάνωσης των σχολικών μονάδων και απευθύνονται περισσότερο σε μαθητές που διαβιούν σε αστικά κέντρα, με απώτερο στόχο την ένταξή τους στις τυπικές τάξεις, σε αντίθεση με τις δομές εκπαίδευσης προσφύγων που λειτουργούν είτε στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, είτε σε σχολικές μονάδες πλησίον των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων (Παπαχρήστου & Παγώνη, 2020). Σκοπός των τάξεων υποδοχής αποτελεί η παροχή γνώσης στις γλωσσικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, στοχεύει στην ψυχική ενδυνάμωσή τους και στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού πνεύματος και εκπαίδευσης μέσα και από τη συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών (Παπαχρήστου & Παγώνη, 2020).

Σύμφωνα με τον νόμο 4364/2016, κάθε σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, μετά από αίτημα του σχολικού συμβούλου στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να υπαχθεί στη ζώνη ΖΕΠ. Οι τάξεις υποδοχής εντάσσονται στο πρόγραμμα λειτουργίας των σχολικών μονάδων και λειτουργούν συμπληρωματικά, αποσκοπώντας στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στις τυπικές τάξεις εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το νόμο Ν.4415/2016, κάθε σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν μαθητές από ευάλωτες

κοινωνικές ομάδες, μετά από στάθμιση των αναγκών τους, δύναται να υποβάλλει αίτημα για την υπαγωγή σε ζώνη ΖΕΠ. Το πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής περιλαμβάνει 2 κύκλους σπουδών και εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην τάξη υποδοχής ΖΕΠ 1 γίνονται δεκτοί μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο που δεν γνωρίζουν ελληνικά ή έχουν ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Σ' αυτές τις τάξεις υποδοχής διδάσκεται ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας διάρκειας 15 ωρών. Οι μαθητές πρόσφυγες παρακολουθούν παράλληλα μαθήματα όπως μαθηματικά, φυσική αγωγή, εικαστική αγωγή, υπολογιστές και αγγλικά στην κανονική τους τάξη. Η φοίτηση στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ 1 διαρκεί ένα σχολικό έτος με δυνατότητα παράτασης.

Στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ 2 εντάσσονται μαθητές με μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας, η οποία δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τους τάξη. Στους μαθητές που φοιτούν στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ 2 παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας ή και σε άλλα μαθήματα, είτε μέσα στην κανονική τάξη (παράλληλη στήριξη - παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη), είτε εκτός της τάξης. Η διάρκεια φοίτησης στις τάξεις υποδοχής έχει καθοριστεί στα τρία έτη και μετά το τέλος της φοίτησης ο μαθητής δεν μπορεί να επιστρέψει σε τάξη υποδοχής.

Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 4415/2016 για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις υποδοχής, προβλέπεται και η διενέργεια ενός τεστ για την εξακρίβωση της γλωσσικής επάρκειας του μαθητή, αίτηση από τον κηδεμόνα ότι επιθυμεί το παιδί του να φοιτήσει σε τάξη υποδοχής Ζ.Ε.Π και απόφαση του συμβουλίου διδασκόντων μετά από σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου.

Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής Ζ.Ε.Π δεν είναι σταθερό, αλλά καθορίζεται από το συμβούλιο διδασκόντων μετά από εισήγηση του σχολικού συμβούλου, αφού ληφθεί υπόψη και η εισήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π (άρθρο 5, §4 ν. 4415/2016). Ο σχολικός σύμβουλος είναι αυτός που συντάσσει και εφαρμόζει τα προγράμματα διδασκαλίας και τη χρήση του εποπτικού υλικού σε συνεργασία με το συμβούλιο διδασκόντων και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής και έχει την ευθύνη για την επιστημονική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αντίστοιχα, την ευθύνη για την τήρηση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος και ενημερώνει τον οικείο σχολικό σύμβουλο (άρθρο 7 του Ν. 4415/2016).

Στο άρθρο 5 του Ν. 4415/2016 με τίτλο "Στελέχωση Τ.Υ ΖΕΠ και Δ.Υ.Ε.Π Ζ.Ε.Π" ορίζεται ότι η πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τον πίνακα αναπληρωτών, οι οποίοι θα εργάζονται σε τάξεις υποδοχής με σύμβαση ωρισμένου χρόνου με πλήρες ή μειωμένο διδακτικό ωράριο στις τάξεις υποδοχής στις οποίες έχουν προσληφθεί. Το ωράριο διδασκαλίας μπορεί να καλυφθεί με ανάθεση διδακτικού έργου σε άλλη τάξη υποδοχής, ή ΔΥΕΠ ή φροντιστηριακά τμήματα Ζ.Ε.Π. Αν δηλαδή παραστεί ανάγκη, δύναται οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε άλλη τάξη υποδοχής ή φροντιστηριακό τμήμα Ζ.Ε.Π ή Δ.Υ.Ε.Π από αυτό στο οποίο αρχικά τοποθετήθηκαν.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου 4415/2016, για να συνταχθεί τμήμα ΖΕΠ απαιτείται ελάχιστος αριθμός 9 μαθητών και ανώτατος αριθμός 17, οι οποίοι δεν είναι απαραίτητο να πηγαίνουν όλοι στην ίδια τάξη, αλλά μπορεί να είναι εγγεγραμμένοι σε περισσότερες τυπικές τάξεις. Σε περίπτωση που υπάρχουν μαθητές σε ομόρρες σχολικές μονάδες στις

οποίες δεν λειτουργούν τάξεις υποδοχής ΖΕΠ, δύνανται αυτοί οι μαθητές να μεταγραφούν με τη συμφωνη γνώμη των γονέων, του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του σχολικού συμβούλου στη σχολική μονάδα στην οποία λειτουργεί τάξη ΖΕΠ.

Στο άρθρο 7 του νόμου Ν.4416/2016 ορίζεται ότι την ευθύνη για την παραγωγή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού έχει το υπουργείο παιδείας μετά από εισήγηση του ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην ιστοσελίδα του ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής έχει αναρτηθεί υλικό που προορίζεται για τις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, όπως για παράδειγμα, μεταξύ άλλων, η σειρά "Γεια σας 1,2,3,4" η οποία διδάσκεται ανάλογα με το βαθμό επάρκειας στην ελληνική γλώσσα, "Καλό ταξίδι", "Οι πατημασιές", "Που είναι ο φασαριάς".

Πέρα από την πρόταση του ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις τάξεις υποδοχής μπορούν να επιλέξουν οι ίδιοι το εκπαιδευτικό υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών τους. Το υλικό διαμορφώνεται προσωπικά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ώστε να συνάδει με τις ανάγκες των μαθητών του.

Επίσης, στο άρθρο 7 παρ. 2 του νόμου 4416/2016 αναφέρεται ότι "Κατόπιν της ίδρυσης και στελέχωσης των ΤΥ ΖΕΠ και των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ, οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι δύνανται να πραγματοποιούν παιδαγωγικές συναντήσεις και επιμορφωτικά σεμινάρια, με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ και τα Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ".

Από το 2020 και πέρα η φοίτηση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π καθίσταται υποχρεωτική για όλους τους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

4.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η λειτουργία των τάξεων υποδοχής αποτέλεσε την απάντηση του ελληνικού κράτους στις ανάγκες των μαθητών παλιννοστούντες και μη, που εγκαταστάθηκαν στην ελληνική επικράτεια τη δεκαετία του '80. Ο ίδιος θεσμός, με τη μετεξέλιξή του σε ζώνες και τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π., αποτελεί την επικαιροποιημένη απάντηση του υπουργείου παιδείας στις ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο που φοιτούν σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η λειτουργία των τάξεων υποδοχής Ζ.Ε.Π. καθορίζεται από τους νόμους 3904/2010, 4415/2016 και ένα πλήθος εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων. Στην παρούσα μελέτη θα ασχοληθούμε με την ανάλυση των βασικών σημείων του νόμου 4415/2016 και την εγκύκλιο ΦΚΞ που ρυθμίζει την ίδρυση και τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ όσο αφορά τη χρηματοδότηση για το σχολικό έτος 2023-2024 και η οποία αποτελεί επανάληψη των εγκυκλίων που έχουν εκδοθεί για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής από το έτος 2021 και μετά.

Σύμφωνα με τους Garcia και Lyn (2017), είναι πολύ σημαντικό να παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να επιλέγει μόνος του το διδακτικό υλικό που θα διδάξει, ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών του, καθώς το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής δεν ανταποκρίνεται πάντα στις ανάγκες των μαθητών. Η επιλογή διδακτικού υλικού που σχετίζεται με τα βιώματα, τις εμπειρίες, τον πολιτισμό και τη γλώσσα των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, αλλά και η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθιστούν τη διδασκαλία πιο δημιουργική και πιο κοντά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα αυτών των παιδιών.

Ένα χαρακτηριστικό της ευελιξίας του θεσμού των τάξεων υποδοχής είναι ότι δεν λειτουργούν κάθε χρόνο τάξεις υποδοχής στα ίδια σχολεία, αλλά η λειτουργία των τάξεων υποδοχής εξαρτάται από το αν φοιτούν μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ανάγκες και αν υπάρχουν ανάγκες. Αυτό έχει διπλό αποτέλεσμα, γιατί δίνει μια ευελιξία στις σχολικές μονάδες σε τοπικό επίπεδο να αξιολογήσουν τις ανάγκες τους και να προσανατολιστούν στη δημιουργία των τάξεων υποδοχής, μειώνοντας τη γραφειοκρατία και το χρόνο, αλλά και το κόστος που απαιτούν τέτοια εγχειρήματα.

Σύμφωνα με την παράγραφο 4 του άρθρου 7 του Ν. 4415/2016, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τάξεις υποδοχής και σε Δ.Υ.Ε.Π. συντάσσουν εκθέσεις για τη λειτουργία του θεσμού, τις οποίες υποβάλλουν στον οικείο σχολικό σύμβουλο και αυτός, με τη σειρά του, αφού συντάξει σχετικό πόρισμα που εμπεριέχει και προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού των τάξεων υποδοχής, υποβάλλει την έκθεσή του στον αντίστοιχο προϊστάμενο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βλέπουμε ότι ο νόμος προβλέπει μια διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης του θεσμού από τους άμεσα εμπλεκόμενους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής, ο διευθυντής σχολικής μονάδας, οι οποίοι εντοπίζουν τα μελανά σημεία στα οποία εμφανίζονται αδυναμίες στην εφαρμογή του θεσμού και παράλληλα υποβάλλουν προτάσεις για τη βελτίωσή του, έτσι ώστε κάθε χρόνο να ανταποκρίνεται πληρέστερα στις ανάγκες των μαθητών. Από την άλλη, η δημιουργία τάξεων υποδοχής από τη μία σχολική μονάδα στην άλλη αποτρέπει τη δημιουργία μιας συνέχειας που θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη αξιολόγηση και βελτίωση του θεσμού.

Σε αυτό το σημείο δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η λειτουργία των τάξεων υποδοχής είναι εκπαιδευτική. Συλλειτουργούν παράλληλα με τις τυπικές τάξεις, ώστε να συμβάλλουν στην καλλιέργεια των μαθησιακών, γνωστικών και κοινωνικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών. Στόχος είναι αυτοί οι μαθητές να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις. Μέσα από τη βιβλιογραφία αποδεικνύεται ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο μαθαίνουν γρηγορότερα και κοινωνικοποιούνται πιο γρήγορα όταν φοιτούν στις κανονικές τάξεις.

Η λειτουργία όμως των τάξεων υποδοχής εμφανίζει αυτό το θετικό σημείο ότι έχει ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων και συλλειτουργούν παράλληλα με τις κανονικές τάξεις, δηλαδή οι μαθητές εντάσσονται στις τάξεις υποδοχής για τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας ή και σε άλλα που χρειάζονται υποστήριξη και μετά επιστρέφουν στις κανονικές τάξεις ή δέχονται παράλληλη στήριξη από δεύτερο εκπαιδευτικό που βρίσκεται στην τυπική τάξη. Ο δεύτερος τρόπος κρίνεται πιο προσφορός, μια και στόχος είναι η ένταξη των μαθητών προσφύγων και μεταναστών στις τυπικές τάξεις. Η λειτουργία των τάξεων υποδοχής που ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου δίνει την ευκαιρία σε αυτούς τους μαθητές να κοινωνικοποιούνται και να έρχονται σε επαφή με τους γηγενείς μαθητές τόσο κατά τα μαθήματα όσο και κατά την επιστροφή τους στις κανονικές τάξεις.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά σε έναν άλλο θεσμό που έχει προβλεφθεί για την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, προκειμένου να γίνει κατανοητή η αντίθεση. Πρόκειται για την ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π. που λειτουργούν στα κέντρα υποδοχής προσφύγων ή σε σχολικές μονάδες πλησίον των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων, εκτός του πλαισίου λειτουργίας τους σε απογευματινό ωράριο, δηλαδή από τις 14:00 έως τις 18:00.

Η λειτουργία των τάξεων υποδοχής συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Ταμείο

Στήριξης. Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση - Ευρωπαϊκό Ταμείο Στήριξης, στο πλαίσιο της πράξης "Αναδιαμόρφωση και Υποστήριξη των Τάξεων Υποδοχής και Δ.Υ.Ε.Π κατά τα σχολικά έτη 2023-2026". Πιο συγκεκριμένα, από το πρόγραμμα "Ανθρώπινο Δυναμικό και Κοινωνική Συνοχή" του ΕΣΠΑ για το σχολικό έτος 2023-2024, εγκύκλιος: Φ1/114378/Δ1.

Από εδώ προκύπτει καθαρά ότι για τη λειτουργία ενός θεσμού που αφορά ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες ανάγκες, δεν προβλέπεται στήριξη από κονδύλια του κρατικού προϋπολογισμού, η οποία εγγυάται τη συνέχεια του θεσμού σε μια εποχή που οι τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα είναι οι κανόνες, αλλά και καλύτερη λειτουργία του εφόσον υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση. Η λειτουργία των Τ.Υ ΖΕΠ στηρίζεται και ανανεώνεται κάθε έτος, στηριζόμενη στο πρόγραμμα ΕΣΠΑ, το οποίο είναι ένα πρόγραμμα με περιορισμένο χρονικό ορίζοντα. Με ελλιπή χρηματοδότηση από το υπουργείο παιδείας και χωρίς κάποια πρόβλεψη για το μέλλον, δεν είναι δυνατό να γίνει επαρκής προγραμματισμός για τη βελτίωση του θεσμού στο μέλλον, ούτε από άποψη υλικοτεχνικών υποδομών, διδακτικού υλικού ή πρόσληψη επαρκούς και επιμορφωμένου διδακτικού προσωπικού.

Η προαναφερθείσα εγκύκλιος αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, μια και σε αυτήν αναφέρεται μόνο η χρηματοδότηση για το έτος 2023-2024, με βάση το πλαίσιο στήριξης "Αναδιαμόρφωση και Υποστήριξη των Τάξεων Υποδοχής και Δ.Υ.Ε.Π κατά τα σχολικά έτη 2023-2026".

Ένα άλλο ακανθώδες ζήτημα αποτελεί η τοποθέτηση εκπαιδευτικών από το γενικό πίνακα αναπληρωτών και όχι από τον πίνακα ειδικών προσόντων. Πιο συγκεκριμένα, δεν προβλέπεται από το νόμο η ύπαρξη ειδικών προσόντων όπως επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ειδική αγωγή, εμπειρία ή γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών που φοιτούν σε τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. ως προϋπόθεση για την τοποθέτησή τους σε τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. Εκείνο που πρέπει να γίνει κατανοητό από το νομοθέτη είναι ότι άλλες ανάγκες έχουν τα παιδιά πρόσφυγες, άλλες τα παιδιά μετανάστες, άλλες ανάγκες τα παιδιά που έχουν φοιτήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης και άλλα τα παιδιά που δεν πήγαν ποτέ σχολείο.

Πολλά από αυτά τα παιδιά έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες και όταν φτάνουν στις χώρες υποδοχής ζούν κάτω από δύσκολες συνθήκες. είναι τάξεις που παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια και διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και μεγάλες προκλήσεις. (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020) Η τοποθέτηση εκπαιδευτικών που δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που δεν διαθέτουν αντιστοιχη εμπειρία από διδασκαλία σε διαπολιτισμικά σχολεία, Δ.Υ.Ε.Π, που είναι απλά ανπληρωτές και όχι μονιμοί μια ρευστότητα και ελλειψη εμπιστότητας στο θεσμό.

Είναι εξαιρετικά δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προκλήσεις που παρουσιάζει μια τάξη υποδοχής χωρίς να διαθέτει την ανάλογη εμπειρία και επιμόρφωση, ενώ δεν υπηρετεί σε καμία περίπτωση το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ρουτίνα του σχολείου βοηθά αυτά τα παιδιά και τις οικογένειές τους να μπου σε μια κανονικότητα και να αποκτήσουν μια πιο φυσιολογική ζωή. Είναι λοιπόν ζωτικής σημασίας η αλλαγή του νόμου ώστε να προβλέπεται και νομοθετικά η στελέχωση των τάξεων υποδοχής Ζ.Ε.Π σε σταθερή βάση μόνο από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα ΕΠ σύμφωνα με τους Ζάγκα, Κεσίδου, Ματθαιουδάκη (2015).

Θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως θετικό βήμα και η νομοθετική πρόβλεψη για

την παρουσία κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων για κάποιες ώρες την εβδομάδα σε μονάδες που στεγάζουν τάξεις υποδοχής Ζ. Από την άλλη όμως, ο πληθυσμός των μαθητών προσφύγων/μεταναστών στην Ελλάδα δεν είναι σταθερός και παρουσιάζει μια ρευστότητα λόγω των συνεχών μετακινήσεων από κέντρα φιλοξενίας προσφύγων στα αστικά κέντρα, σε διαμερίσματα, ξενώνες κ.λπ., ενώ για έναν αριθμό προσφύγων η Ελλάδα δεν αποτελεί τελικό προορισμό και για αυτό το λόγο δεν θεωρούν απαραίτητη την ένταξη των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόβαρης, 2013).

Και αν ακόμα ενταχθούν, μόλις οι οικογένειες λάβουν τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα που τους επιτρέπουν το ταξίδι και τη μετεγκατάστασή τους σε άλλη χώρα, τα παιδιά αυτά ακολουθούν τους γονείς τους (Αρβανίτη et al., 2018).

Χαρακτηριστική είναι και η απουσία πρόβλεψης στη νομοθεσία σχετικά με την παρουσία διερμηνέων στα σχολεία ή μεταναστών/προσφύγων εκπαιδευτικών. Ακόμα και αν η πρόσληψη διερμηνέων δεν είναι δυνατή, δεν προβλέπεται καν η αξιοποίηση εκπαιδευτικών που είναι οι ίδιοι πρόσφυγες/μετανάστες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την αναγνώριση των πτυχίων τους και με επιμόρφωσή, θα μπορούσαν να ενταχθούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, συμμετέχοντας αφενός στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών αφετέρου θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και σαν συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο, τους μαθητές και τις οικογένειές τους, προάγοντας την επικοινωνία μεταξύ τους και φέρνοντας πιο κοντά τους δύο πολιτισμούς.

Επίσης, ο νομοθέτης δεν προβλέπει τη δημιουργία ειδικού μητρώου εκπαιδευτικών που διαθέτουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και σχετική εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης ή δεύτερης, έτσι ώστε οι αρμόδιοι φορείς να προχωρούν στην άμεση στελέχωση των τάξεων υποδοχής Ζ.Ε.Π. αντλώντας εκπαιδευτικούς από το αντίστοιχο μητρώο.

Επιπλέον, εκείνο που προκύπτει από τα νομοθετικά κείμενα που ρυθμίζουν τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής είναι ένα αίσθημα υποβάθμισης του γλωσσικού πλούτου και του πολιτιστικού κεφαλαίου που φέρουν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές, καθώς δεν γίνεται καμία αναφορά στη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας. Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι, σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 1989), οι γλώσσες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ότι η παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, η βαθύτερη γνώση της σε εννοιολογικό επίπεδο, συμβάλλει στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη εκμάθηση της γλώσσας στόχου και, εν προκειμένω, της ελληνικής γλώσσας (Σκούρτου, 2011).

Ένα παιδί που έχει μάθει τη δεξιότητα της γραφής στη μητρική του γλώσσα δεν χρειάζεται να κατακτήσει τη δεξιότητα της γραφής εκ νέου μέσω της δεύτερης γλώσσας, όσο διαφορετική και να είναι (Cummins, 2003). Παρά την πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με τη θετική αλληλεπίδραση των γλωσσών, το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα έχει αφομοιωτικό χαρακτήρα και στοχεύει στην ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που δεν συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αποδοχή της διαφορετικότητας και του σεβάσμου του πολιτιστικού κεφαλαίου, μέρος του οποίου αποτελεί και η γλώσσα, προϋποθέτει αφενός τη νομοθετική κατοχύρωση του δικαιώματος αυτών των παιδιών να διδάσκονται παράλληλα και τη μητρική τους γλώσσα και αφετέρου τρόπους για την υλοποίησή του.

4.4 Συμπεράσματα θεωρητικού μέρους

Το δικαίωμα για την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών κατοχυρώνεται τόσο από το άρθρο 28 της διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (Ο.Η.Ε, 1989) όσο και από το άρθρο το άρθρο 16 του ελληνικού συντάγματος. Η Ελλάδα στα πλαίσια των δεσμεύσεων της από τις παραπάνω συνθήκες προχώρησε σε ρυθμίσεις για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Εντούτοις τα παιδιά πρόσφυγες/ μετανάστες αποτελούν μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα που παρουσιάζει μια πολυμέρεια και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν σε σχέση με τους γηγενείς συνομηλίκους τους και που απαιτεί ιδιαίτερη διαχείριση και πρακτικές διδασκαλίας για την ομαλή ένταξή τους (Hamilton & Moore, 2004). Τα παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, υψηλό δείκτη σχολικής διαρροής και συναισθηματικές – συμπεριφορικές διαταραχές (UNCR, 2016).

Σε εκτέλεση λοιπόν των παραπάνω δεσμεύσεων το υπουργείο παιδείας με την υπουργική απόφαση 131024/Δ1/15-5-2017 προχώρησε στην μετονομασία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων σε τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π και φροντιστηριακά τμήματα Ζ.Ε.Π καθώς επίσης και στη δημιουργία των Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ που λειτουργούν σαν είτε σαν παραρτήματα στις μονάδες φιλοξενίας προσφύγων είτε είτε στις σχολικές μονάδες πλησίον των μονάδων φιλοξενίας. Η θέσπιση των παραπάνω θεσμών εν μέρει διαπνέεται από το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχει σαν στόχο την ισότιμη πρόσβαση στο ελληνικό σύστημα παιδείας και την παροχή ίσων ευκαιριών σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Ο λόγος είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ούτε ότι περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Απευθύνεται και στους γηγενείς μαθητές εστιάζοντας στο σεβασμό της διαφορετικότητας και στην αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με τους γηγενείς μαθητές

Στην πράξη ο θεσμός εντούτοις λειτούργησε ικανοποιητικά με την πάροδο των χρόνων καθώς η ευελιξία του θεσμού ανταποκρίνεται στη ρευστότητα που παρουσιάζει ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών. Παρουσιάζει όμως και βασικές αδυναμίες.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί η πρόσληψη αναπληρωτών από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών (Τζωρτζάκη, 2015) και η έλλειψη επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας παρά την εξαγγελία του νόμου για συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό προκύπτει και από τη βιβλιογραφία (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα διδάσκοντες εκπαιδευτικοί να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν τις προκλήσεις που παρουσιάζει μια τάξη υποδοχής Ζ.Ε.Π. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Είναι ένα σύνολο αρχών που διαπνέει όλη τη εκπαιδευτική διαδικασία. Για αυτό είναι απαραίτητη η επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως διδακτικό προσωπικό, διευθυντές σχολικών μονάδων και κυρίως των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής. Οι τάξεις αυτές παρουσιάζουν μια ετερογένεια καθώς φοιτούν παιδιά με διαφορετικό εθνολογικό , γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και τα περισσότερα από αυτά έχουν χάσει την έννοια της ασφάλειας εξαιτίας των επώδυνων εμπειριών, των συνεχών μετακινήσεων και της αβεβαιότητας που βιώνουν με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου. Κάποια από αυτά έχουν λάβει κάποιας μορφής εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής τους και

κάποια δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο. Δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες εμπειρίες και τις ίδιες ανάγκες. Η εκπαίδευση όλων των εμπλεκόμενων είναι απαραίτητη προκειμένου ο θεσμός των τάξεων υποδοχής αλλά και οι σχολικές μονάδες να συμβάλλουν τόσο στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη ψυχολογική στήριξή τους όσο και στην και επανακοινωνικοποίησή τους.

Ένα άλλο αρνητικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής που προέκυψε από την έρευνά μας είναι η μη αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου αυτών των μαθητών. Κατά τον Γκόβαρη (2013) η διγλωσσία αναπτύσσει τις θετικές επιδράσεις της μόνο όταν αναπτύσσονται και οι δύο γλώσσες ισότιμα και όχι η μια σε βάρος της άλλης. Όπως ειπώθηκε παραπάνω ο πληθυσμός των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζει μια ανομοιογένεια. Άλλα παιδιά έχουν φοιτήσει μερικώς στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης τους και κάποια άλλα δεν είχαν την τύχη να πάνε σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι έχουν αναπτύξει κατά τον Cummins (2003) και κατά τον Baker (2001) τις επικοινωνιακές δεξιότητες της γλώσσας όχι όμως τη γνώση σε ένα βαθύτερο, το εννοιολογικό. Κάποια άλλα όμως παιδιά έχουν παρακολουθήσει κάποιες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας τους , άρα έχουν αναπτύξει ένα γλωσσικό υπόβαθρο το οποίο λειτουργεί σαν σκαλοπάτι για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας . Έτι περαιτέρω η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι τελείως διαφορετική από τη διδασκαλία της ως μητρικής γλώσσας.

Με βάση όσα αναφερθήκαν πιο πάνω το ελληνικό υπουργείο παιδείας προωθεί την ταχύρρυθμη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε βάρος των ιδιαίτερων γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών (αφαιρετική διγλωσσία) περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ανάπτυξη της κοινής γλωσσικής ικανότητας (Σκούρτου, 2012). Στην πράξη είναι σαν να διακόπτεται η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας δίχως ο μαθητής με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο να έχει κατακτήσει τη γλώσσα στόχο με επιζήμιες συνέπειες, με αποτέλεσμα οι αλλοδαποί μαθητές να μη γνωρίζουν με επάρκεια ούτε τη μητρική τους γλώσσα ούτε τη γλώσσα στόχο και εν προκειμένω την ελληνική γλώσσα (Baker, 2001).

Ένα άλλο σοβαρό μειονέκτημα της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής αποτελεί η ύπαρξη διδακτικού υλικού που δεν ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες αυτών των μαθητών. Παρότι προτείνεται από το ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής διδακτικό υλικό εντούτοις αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παρωχημένο. Το αναλυτικό πρόγραμμα προτείνει στον εκπαιδευτικό των τάξεων υποδοχής βιβλία που προορίζονταν για σχολεία της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Απαιτείται λοιπόν προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες των προσφύγων. Επίσης τα σχολικά εγχειρίδια είναι αποκλειστικά γραμμένα στην ελληνική γλώσσα ενώ θα μπορούσαν να εκδίδονται σε δίγλωσση έκδοση.

Θα μπορούσε τέλος να αναφερθεί ότι στην πράξη το εγχείρημα για συμπερίληψη του πολιτισμικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση έμεινε ανεφάρμοστο λόγω ελλείψεως επιμορφωμένου προσωπικού, έλλειψης κονδυλίων και αποτελεσματικού σχεδιασμού όσον αφορά την ένταξη των ιδιαίτερων γλωσσών των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. (Κατσίφη, 2019).

Όμως σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2009) η ένταξη της κουλτούρας και της γλώσσας των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην επίσημη εκπαίδευση παρουσιάζει δυσκολίες σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο στο ελληνικό. Ο φόβος για απώλεια της εθνικής ταυτότητας αλλά και για απώλεια της εθνικής συνείδησης οδηγεί

σύμφωνα με τον Cummins οδηγεί στον εθνοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης (2005).

B. Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 5

5.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι δυσκολίες/ προκλήσεις που αναφέρονται σε μια τάξη με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα μέσα από τις απόψεις 4 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν στις τάξεις τους παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες. Περαιτέρω, να διερευνηθεί ποιες είναι οι πολιτικές που εφαρμόζει η ελληνική πολιτεία για την εκπαίδευση των προσφύγων/μεταναστών μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και για τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας. Αναλύεται δηλαδή πως εφαρμόζονται αυτές οι πολιτικές μέσα από το θεσμό των τάξεων υποδοχής Ζ.Ε.Π αλλά αποσκοπεί και στο να ρίξει φως στο κατά πόσο οι υφιστάμενες πολιτικές ανταποκρίνονται εντέλει στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος προτείνει λύσεις για μια πρόσφορη ένταξη τους με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο έχει μόνο θετικά να προσφέρει καθώς το σχολείο καθίσταται τόπος ώσμωσης και σταυροδρόμι συνάντησης και αρμονικής συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών. Η εθνολογική και πολιτισμική ποικιλομορφία των σχολικών τάξεων αποτελεί τη νέα πραγματικότητα. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας στοχεύει να εμβαθύνει και να αναδείξει όλες τις δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, τις δυσλειτουργίες των εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και τρόπους που θα συμβάλλουν ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως χρώματος, θρησκευματος, εθνικότητας, φύλου να απολαμβάνουν ισότιμα το αγαθό της εκπαίδευσης.

5.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση -ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού τύπου και την κριτική ανάλυση νομοθετικών κειμένων που αφορούν τη λειτουργία του θεσμού των τάξεων υποδοχής Ζ.Ε.Π. Ειδικότερα το δείγμα μας αποτελούν 4 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Το δείγμα μας επιλέχθηκε με τη μορφή της σκόπιμης δειγματοληψίας μια και έπρεπε να ανταποκρίνεται στα κριτήρια μας. Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις τάξεις των οποίων υπηρετούν και μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Επιλέξαμε την ποιοτική μέθοδο προκειμένου να δώσουμε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επισημάνουν και να διαφωτίσουν οι ίδιοι δυσκολίες και πτυχές της σύγχρονης σχολικής τάξης που δεν θα ήταν δυνατό να περιληφθούν σε ένα κλειστό ερωτηματολόγιο. Μέσα από την ποιοτική έρευνα δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ακουστούν και να καταθέσουν τις εμπειρίες τους για όλα όσα τους απασχολούν, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τις ανάγκες τους τις ανάγκες των μαθητών τους, ώστε να εξετασθεί σε βάθος αυτό το πολυπαραγοντικό ζήτημα, το οποίο δεν θα μπορούσε να γίνει κατανοητό μέσα από αναλύσεις και αριθμητικά δεδομένα (Creswell, 2014).

Σύμφωνα με τον Creswell (2014) η ποιοτική έρευνα έχει σαν στόχο να διερευνήσει και να ερμηνεύσει τις απόψεις των συμμετεχόντων καταγράφοντας πλήρως τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και εμπειρίες ώστε να ερμηνευτεί το κεντρικό φαινόμενο. Επιλέξαμε τη μέθοδο της ανάλυσης του νομοθετικού κειμένου για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής Ζ.Ε.Π για να έχουμε μια πιο σαφή και ευρεία εικόνα του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι στην ουσία το εκπαιδευτικό πλαίσιο από το οποίο προκύπτουν στο οποίο προκύπτουν και αναφέρονται οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Για την εξεύρεση της νομοθεσίας που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής απευθυνθήκαμε σε έγκαιρους ιστότοπους όπως η ιστοσελίδα του υπουργείου παιδείας, θρησκευμάτων και πολιτισμού <https://www.minedu.gov.gr> και η ιστοσελίδα του ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής <https://www.iep.edu.gr>

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Μετά τη διατύπωση του σκοπού της έρευνας αναγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν σκοπό να συμβάλουν τόσο στη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων τόσο για τις δυσκολίες/ προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και σχολικό υπόβαθρο στη σχολική αίθουσα όσο και για τη λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα

- 1). Ποιες είναι οι βασικές μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες που εμφανίζουν οι αλλοδαποί μαθητές ?
- 2). Ποιες είναι οι πολιτικές που εφαρμόζονται για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ποια είναι τα προβλήματα που προκύπτουν?
- 3). Σε πιο βαθμό και με ποιους τρόπους ανταποκρίνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ?
- 4) Ποιές αλλαγές πρέπει να γίνουν ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

5.4 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο με

ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Τα ερωτηματολόγια αποστάλθηκαν από την ερευνήτρια με e – mail λόγω του ότι η ερευνήτρια ζεί σε χώρα του εξωτερικού μετά από συνεννόηση με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Στασινός, 2013). Συμπληρώθηκαν συνολικά 4 ερωτηματολόγια από 4 εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ίδια την ερευνήτρια και διαχωρίζεται σε 5 θεματικές ενότητες. Κάθε θεματική ενότητα ανταποκρίνεται σε ένα ερευνητικό ερώτημα με εξαίρεση την πρώτη θεματική ενότητα.

Στην Α θεματική ενότητα αναγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όπως λόγου χάρη το φύλο, το καθεστώς εργασίας, η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.

Η Β θεματική ενότητα έχει τίτλο "Ερωτήσεις που αφορούν τις δυσκολίες/προκλήσεις που προκύπτουν σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης". Η Β θεματική ενότητα αντιστοιχεί στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αναφέρεται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Η Γ θεματική ενότητα έχει τίτλο «Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση», αναφέρεται στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και περιέχει ερωτήσεις που αφορούν στο πως αναλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την διαπολιτισμική εκπαίδευση και με ποιες μεθόδους εφαρμόζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολικό συγκείμενο.

Η Δ θεματική ενότητα έχει τίτλο « Συμπεράσματα από την έως τώρα εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολικό συγκείμενο». Αντιστοιχεί στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και κάνει έναν απολογισμό κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα και γενικότερα η εκπαιδευτική πολιτική διαπνέεται από το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η Ε θεματική ενότητα έχει τίτλο «προτάσεις για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης». Αναφέρεται σε αυτό ακριβώς που αναφέρει και ο τίτλος, τις προτάσεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές προκύπτουν από την εμπειρία τους και την καθημερινή τους παρουσία σε μια τάξη με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα.

5.5 Δεοντολογία και ήθος

Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μην φέρουν σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να αισθάνονται άνετα και να καταθέσουν με ειλικρίνεια τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους (Creswell, 2011). Η ερευνήτρια ήρθε τηλεφωνικά σε επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς, για τις οποίες γνώριζε ότι στις τάξεις τους φοιτούν με και μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και αφού τους εξήγησε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας συμφώνησαν να τους αποσταλεί το ερωτηματολόγιο με τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Προκρίθηκε το ερωτηματολόγιο αντί της συνέντευξης δεδομένου ότι προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία ως προς το χρόνο συμπλήρωσής του και από το γεγονός ότι η ερευνήτρια είναι κάτοικος εξωτερικού. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τις συμμετέχουσες ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική, ότι μπορούν να αποχωρήσουν όποτε επιθυμούν και τους διαβεβαίωσε για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων και την τήρηση της πλήρους ανωνυμίας τους.

Τέλος τους διαβεβαίωσε ότι θα τους δοθούν ψευδώνυμα E1, E2, E3, E4 και ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

5.6 Περιορισμοί έρευνας

Ο βασικός περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με το βαθμό γενίκευσης των συμπερασμάτων με δεδομένο ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μικρός- 4 εκπαιδευτικοί – παρόλο που εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας μέσω των ερωτήσεων ανοικτού τύπου και εξετάστηκε σε βάθος το θέμα, αριθμός ικανοποιητικός για να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα όχι όμως και για γενίκευση σε όλη την επικράτεια. Μια έρευνα μεγαλύτερης εμβέλειας, με συμμετοχή μεγαλύτερου δείγματος θα παρείχε περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. Ένας ακόμα περιορισμός αποτελεί και η απάντηση στις ερωτήσεις μέσω e-mail αντί για τη συνέντευξη γιατί χάνεται η άμεση επαφή και η αυθόρμητη απάντηση στις ερωτήσεις

Κεφάλαιο 6

6.1.1.Θεματική Ενότητα Α: Πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και τη διαδικασία

Για τη συγκέντρωση του δείγματος η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τις 4 εκπαιδευτικούς που φοιτούν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (αγροτικές, ημιαγροτικές αστικές περιοχές) του Ν. Θεσσαλονίκης. Όσον αφορά το φύλλο είναι όλες γυναίκες ηλικίας 42 – 44 ετών, και υπηρετούν σε τυπικές τάξεις σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης. Όλες οι εκπαιδευτικοί είναι σε καθεστώς μόνιμης εργασίας στην εκπαίδευση.

Σχετικά με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση, και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 19 -22 χρόνια. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν προχωρήσει σε περεταίρω σπουδές και έχουν λάβει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Σε ερώτηση σχετική με επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι 4 εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν λάβει κάποια μορφής επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή. Η εκπαιδευτικός Ε1 δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάριο 400 ωρών, η εκπαιδευτικός Ε2 κάποια σεμινάρια και ενδοσχολικές επιμορφώσεις η εκπαιδευτικός Ε3 σεμινάρια 800 ωρών και η εκπαιδευτικός Ε4 σεμινάρια και ενδοσχολικές επιμορφώσεις.

6.1.2. Θεματική Ενότητα Β: Δυσκολίες / προκλήσεις μέσα απο τις εμπειρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση ποια θεωρούν τη μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν σε μια τάξη με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι η γλώσσα, το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο αποτελεί το σημαντικότερο εμπόδιο

Η 1 αναφέρει «..Οι πολλές γλώσσες και κουλτούρες των μαθητών. Υπάρχει κίνδυνος παρεξηγήσεων, λόγω της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας..»

Η Ε 2. «..Η γλώσσα επικοινωνίας και η συνεννόηση με τα παιδιά , αλλά και με τους γονείς τους..»

Η Ε 3 «..Διαφορετική γλώσσα. Διαφορετική ανατροφή ανάλογα με την χώρα από όπου προέρχονται κ τα έθιμα που έχει η κάθε χώρα. Διαφορετική θρησκεία..»

Ενώ η Ε4 απάντησε εκτός από τη γλώσσα και τη ρατσιστική αντιμετώπιση που έχουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

«..Γλώσσα, αντιλήψεις, ρατσιστική διάθεση..»

Κατά τη Σκούρτου (2011) κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία ως

πρόβλημα, άλλοι ως δικαίωμα είτε ως πηγή εμπλουτισμού. Από τις απόψεις 3 εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της ερευνάς μας δεν χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμική ετοιμότητα με την έννοια ότι εν αναγνωρίζουν και δεν θεωρούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών ως ισότιμο. Αποδοχή του άλλου σημαίνει αποδοχή όλων των στοιχείων του άλλου, μέρος του οποίων αποτελεί και η γλώσσα και η θρησκεία. Κατά την άποψή τους η μητρική τους γλώσσα, το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν αποτελεί πρόβλημα που παρεμποδίζει τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο τόσο στην κοινωνικοποίησή τους όσο και στη σχολική επίδοση. Πρόκειται για μια αφομοιωτική αντίληψη που δεν συμβαδίζει με τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η προσπάθεια αποκοπής των αλλοδαπών μαθητών από τον πολιτισμό τους, που είναι μέρος της ταυτότητάς τους είναι αυτό που οδηγεί και καταδικάζει αυτά τα παιδιά σε σχολική αποτυχία. Από τη βιβλιογραφία προκύπτει πλέον (Cummins, 1999) και Baker (2001) ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο συμβάλλει στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας , της γλώσσας στόχου εντούτοις μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών επιμένουν στη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως κυρίαρχης με αποτέλεσμα να μην δίνεται ο απαραίτητος χρόνος και χώρος για χρήση της μητρικής γλώσσας πόσο μάλλον για την εκμάθησή της .Η υποτίμηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου πέρα από τις ψυχολογικές επιπτώσεις που έχει οδηγεί τους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο σε χαμηλή σχολική επίδοση.

Θα λέγαμε ότι η μη γνώση της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας οδηγεί στην περιθωριοποίηση των μαθητών. Επομένως η ελληνική γλώσσα, ως κυρίαρχη, ως στοιχείο επικοινωνίας είναι απαραίτητη προκειμένου να νιώσουν οι μαθητές αυτοί το αίσθημα του ανήκειν και να νιώσουν αποδεκτοί.(Κρητικός , 2008). Παράλληλα η εκπαιδευτικός Ε 4 εκφράζει την άποψη ότι η μη γνώση της ελληνικής γλώσσας πέρα από τη αδυναμία των μαθητών με μεταναστευτικό και σχολικό υπόβαθρο να παρακολουθήσουν τα μαθήματα οδηγεί και στη αδυναμία ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να αποξενώνονται και να περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους.

Η εκπαιδευτικός Ε3 αναφέρει ως πρόσθετη δυσκολία και τη θρησκεία. Κατά την άποψη της εκπαιδευτικού Ε3 η θρησκεία των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο παρεμποδίζει τους αλλοδαπούς μαθητές στην ομαλή προσαρμογή τους.

Σε συνάφεια με όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την απάντηση της εκπαιδευτικού Ε 4 αποτελεί η ρατσιστική αντιμετώπιση που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές. Οι ξενοφοβικές αντιλήψεις και η επίδειξη ρατσιστικών συμπεριφορών οδηγούν συχνά στην περιθωριοποίηση και σε μερικές περιπτώσεις στον σχολικό εκφοβισμό με αποτέλεσμα το σχολείο να μην αποτελεί ασφαλές περιβάλλον για αυτά τα παιδιά (Πανταζής, 2015β).

Στην ερώτηση ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη αυτών των παιδιών να νιώσουν ασφάλεια, αποδοχή. Χαρακτηριστικά η Ε 3 αναφέρει

«..Κατανόηση ότι δεν κινδυνεύουν κ βρίσκονται σε ασφαλές περιβάλλον που θα νιώθουν την αγάπη κ αποδοχή που χρειάζονται..»

Παρομοίως και η Επρ 2 «...Ασφάλεια, εμπιστοσύνη, κατανόηση, αποδοχή..».

Πολλά από αυτά τα παιδιά έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες ενώ και εμπειρία της μετανάστευσης και της εγκατάστασης σε μια νέα χώρα χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα

και πολλές αντιξοότητες. Ένα θετικό προς την ετερότητα και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αποδοχή είναι ίσως ότι σημαντικότερο για την ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών. Αποτελεί καθήκον του εκπαιδευτικού να εργαστεί προς αυτή την κατεύθυνση ώστε όλοι οι μαθητές να αισθάνονται αποδοχή και ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά τις κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί τους δείγματος της αναφέρουν τη πλήρη απουσία γνώσης της ελληνικής γλώσσας, τη δυσκολία στην παραγωγή του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι απαντήσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών συνάδουν πλήρως με την βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση στην παραγωγή του προφορικού και γραπτού ακαδημαϊκού λόγου

Χαρακτηριστικά η Ε 4 αναφέρει «..Η επικοινωνία και η συνεννόηση. Εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης..»

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η απάντηση της εκπαιδευτικού Ε 2 «..Η προφορική επικοινωνία αρχικά και μετά η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Βοηθάει πολύ αν το παιδί και ο/ η εκπαιδευτικός μιλούν την ίδια γλώσσα (π.χ αγγλικά)..»

Στην ερώτηση μας ποιες είναι οι κυριότερες συμπεριφορικές δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι 4 εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν η απομόνωση/ εσωστρέφεια και επιθετικότητα, απαντήσεις που συνάδουν πλήρως με τα πορίσματα των διεθνών ερευνών. Από αποτελέσματα ερευνών προκύπτει ότι οι συνηθέστερες συμπεριφορικές διαταραχές των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών είναι είτε η απομόνωση, η αποφυγή δημιουργίας σχέσεων με τους συνομηλίκους τους είτε η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Και οι 2 αντιδράσεις αποτελούν ένδειξη παιδιών που εμφανίζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και διαπνέονται από συναισθήματα ανασφάλειας. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός Ε 1 αναφέρει «.. Απομόνωση ή επιθετικότητα ανάλογα την προσωπικότητα και τα βιώματα..»

ενώ η εκπαιδευτικός Ε 3 αναφέρει «..Ανασφάλεια, αποχή ή επιθετικότητα...»

και η εκπαιδευτικός Ε 2 απαντά «..Επικοινωνία, ανασφάλεια, δυσκολία συμπερίληψης..»

Επίσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μπορούν σε ικανοποιητικό βαθμό να εντοπίσουν τις μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες αλλά θεωρούν ότι είναι πολύ αποτελεσματικότερη η αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών όταν υπάρχει συνεργασία σχολείου, γονέων, μαθητών και κάποιου ειδικού ενώ η παρουσία παιδοψυχολόγων η κοινωνικών λειτουργών μπορεί να προσδώσει μεγαλύτερη εγκυρότητα στις εκτιμήσεις τους.

Χαρακτηριστικά η Ε 3 αναφέρει «..Σε αρκετά καλό βαθμό όταν έχει υποστήριξη από το ίδιο το σχολείο, τους γονείς των παιδιών κ όλοι σε συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο..»

Η εκπαιδευτικός Ε 4 απάντησε ότι:

Ε4 «...Είναι εφικτό, αρκεί να υπάρχει στήριξη και διάθεση από όλους τους εμπλεκόμενους...»

Η εκπαιδευτικός Ε1 απάντησε ότι το θεωρεί πολύ δύσκολο από φόβο μήπως κάνει λάθος εκτίμηση. Συγκεκριμένα αναφέρει

Ε1 «..Είναι πολύ δύσκολο, χρειάζεται καθοδήγηση από ειδικούς για να μην κάνει λάθος εκτιμήσεις..»

Από τη δήλωση της εκπαιδευτικού Ε1 βλέπουμε ότι προκύπτει και μια ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και σε θέματα ειδικής αγωγής αλλά και σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας προκειμένου να είναι

σε θέση να διακρίνουν τις μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών ώστε να προωθήσουν το κατάλληλο σχήμα παρέμβασης. Ενώ η εκπαιδευτικός E2 αναφέρει ως βασική προϋπόθεση και την παρουσία διερμηνέα. Συγκεκριμένα αναφέρει:

E2 « ..Υπάρχει διάθεση από τους/ τις εκπαιδευτικούς, αλλά θα πρέπει να υπάρχει και ένας/ μία μεταφραστής/ μεταφράστρια για να επιτευχθεί επικοινωνία»

Στην ερώτηση κατά πόσο η μη επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας συνδέεται με την επίδοση και τις δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και οι 4 εκπαιδευτικοί της έρευνας απάντησαν ότι η μη γνώση της ελληνικής γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα την αργή πρόοδο των μαθητών. Μάλιστα η εκπαιδευτικός E3 αναφέρει ότι επειδή δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα διδασκαλίας δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα.

E3 «..Χωρίς την γλώσσα υπάρχει αδυναμία σύνδεσης κ δια δραστηκής συμμετοχής του μαθητή σε κάθε Δρώμενο του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί E4 εκπαιδευτικός E 3 αναφέρουν ότι η μη γνώση της γλώσσας εμποδίζει αυτά τα παιδιά να συμμετέχουν γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή να κατανοήσουν τους κανόνες της τάξης και γενικότερα τις κοινωνικές συμβάσεις , τον πολιτισμό και γενικότερα την ελληνική κουλτούρα.

H E 1 αναφέρει «.Συνδέεται άμεσα, καθώς αποτελεί προϋπόθεση η γνώση της γλώσσας για καλή επίδοση, κατανόηση των εθίμων/πολιτισμικών αξιών και κοινωνικών συμβάσεων...»

Ενώ η E 2 αναφέρει «..Είναι δύσκολη η προσαρμογή σε μια νέα χώρα. Πόσο μάλλον αν έχει φύγει από την πατρίδα του εξαιτίας άσχημων γεγονότων. Το πιο σημαντικό για αυτά τα παιδιά είναι η προσαρμογή στην καθημερινότητά τους , να νιώσουν ασφάλεια, να καταλάβουν που βρίσκονται, πως ζούνε εδώ οι άνθρωποι, τι προσδοκίες έχουν από τον εαυτό τους και τις οικογένειες τους , να αφομοιωθούν στην κοινωνία και μετά να φροντίσουν να μάθουν τη νέα γλώσσα και τη νέα νοοτροπία..»

Εδώ θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι πρόκειται για μια δήλωση που δεν χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμικό πνεύμα με την έννοια ότι η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας δημιουργεί δυσκολίες όμως η αντιμετώπιση της ως πρόβλημα δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες. Η πρόκριση της κυρίαρχης γλώσσας, εν προκειμένω της ελληνικής και η υποτίμηση του πολιτιστικού και γλωσσικού κεφαλαίου που φέρουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές οδηγεί αυτούς τους μαθητές και στην σχολική αποτυχία και σε δυσκολίες προσαρμογής (Δαμανάκης, 1999). Χαρακτηριστικό είναι ότι η εκπαιδευτικός E2 αναφέρει τη φράση. Να αφομοιωθούν στην κοινωνία..». Έτσι λοιπόν οι μαθητές που δεν κατέχουν με επάρκεια την ελληνική γλώσσα περιθωριοποιούνται δεν μπορούν να βιώσουν το αίσθημα του ανήκειν . Αυτό μπορεί να οδηγήσει μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο να αποποιούνται τη γλώσσα τους, την πολιτιστική τους κληρονομιά και εν γένει την ταυτότητα τους.

Η πολυπολιτισμική τάξη είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση και οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο είναι φορείς ενός πολιτισμικού κεφαλαίου διαφορετικού αλλά όχι κατώτερου. Η αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων και η αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου των μεταναστών/ προσφύγων για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού είναι η λύση και όχι η αφομοίωση. Η αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου τους δημιουργεί αίσθημα ασφαλείας που με τη σειρά του συμβάλει τόσο στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη όσο και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Κεσίδου, 2010)

Στην ερώτηση μας για το ποιο άλλοι παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά την ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απάντησαν ότι η φτώχεια, τα προβλήματα βιοπορισμού επηρεάζουν πολύπλευρα τους αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό συνάδει και με τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι προσφυγές μετανάστες αντιμετωπίζουν αντιξοότητες και αβεβαιότητα και κατά την παραμονή τους στη χώρα υποδοχής συνέπεια τόσο της γραφειοκρατίας όσο της δυσκολίας στην εύρεση εργασίας και σταθερής κατοικίας.

Η εκπαιδευτικός E 4 αναφέρει «...Οικονομικά αίτια, συνθήκες διαβίωσης...»

Η εκπαιδευτικός E 2 αναφέρει «...Η ρατσιστική διάθεση της κοινωνίας . Οι ντόπιοι κάτοικοι είναι επιφυλακτικοί, καχύποπτοι και φοβούνται τους ξένους/ ξένες στη χώρα τους. Εύρεση εργασίας, οικονομικοί λόγοι, ανασφάλεια για το μέλλον...»

Η εκπαιδευτικός αναφέρει και έναν άλλον παράγοντα που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών αλλά και γενικότερα τις προσπάθειές ένταξης τους στην ελληνική κοινωνία. Ο παράγοντας αυτός είναι οι ρατσιστικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις. Μελέτες δείχνουν ότι ένα κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας είναι βαθιά συντηρητικό και ιδιαίτερα επιφυλακτικό στην παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Βρετού (2019) σε σχολεία της Θεσσαλίας όταν λειτούργησε για πρώτη φορά ο θεσμός των τάξεων υποδοχής στην περιοχή. Οι γονείς γηγενών μαθητών αντιδρούσαν έντονα στην παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία γιατί του θεωρούσαν «ξένους» και βρώμικους». Οι αντιδράσεις μετριάστηκαν μετά τον εμβολιασμό όλων των αλλοδαπών μαθητών. Πρόκειται για ξενοφοβικές αντιλήψεις που δρουν ανασταλτικά και σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών. Αυτές τις ξενοφοβικές αντιλήψεις μεταφέρουν οι γονείς των γηγενών μαθητών στα παιδιά τους οι οποίοι επιδεικνύουν ρατσιστική συμπεριφορά (Πανταζής, 2015β)

Σχετικό με το θέμα των ρατσιστικών αντιλήψεων είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με περιστατικά εκδήλωσης ρατσιστικών φαινομένων που συμβαίνουν στις τάξεις τους και αφορούν τον τρόπο αντιμετώπισής τους . Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ως τρόπο αντιμετώπισης το διάλογο στη τάξη και στη συνέχεια με τους γονείς αν χρειαστεί. Η εκπαιδευτικός E2 δηλώνει:

E2 «...Με συζήτηση και μελέτες περιπτώσεων παρουσιάζουμε το πρόβλημα σε μια κατάσταση στην οποία θα μπορούσε ο καθένας να βρεθεί. Σκεφτόμαστε πως θα μπορούσαμε να αντιδράσουμε και εμείς σε παρόμοιες καταστάσεις και πως θα θέλαμε εμείς να μας φερθούν. Συνήθως εξομαλύνονται γρήγορα τέτοιες διαφορές. Δεν έχω συναντήσει φαινόμενο μεγάλης έντασης...»...»

Και η εκπαιδευτικός E1 αναφέρει «... Λύνονται σε συνεννόηση με γονείς, ειδικούς και δράσεις εντός τάξεις...»

Δυσκολίες παρουσιάζει και η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Η εκπαιδευτικός E1 την χαρακτηρίζει από δύσκολη έως ανύπαρκτη. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος μας συνάδουν με τη βιβλιογραφία. Η μελέτη του Μάνεση (2020) αναφέρει ότι οι γονείς των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν λαμβάνουν πρωτοβουλία για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Η μη γνώση της ελληνικής γλώσσας δυσχεραίνει την επικοινωνία ειδικά αν δεν συμπεριλαμβάνονται μεταφραστές ενώ πολλοί γονείς λόγω κουλτούρας θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών.

Οποσδήποτε οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και τα προβλήματα ένδειας που αντιμετωπίζουν πολλές οικογένειες μεταναστών καθιστούν την επικοινωνία δυσχερέστερη. Η εκπαιδευτικός Ε1 αναφέρει:

Ε1 «...Δύσκολη και σχεδόν ανύπαρκτη με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κοινή γραμμή για την ενσωμάτωση των παιδιών...»

Και η εκπαιδευτικός Ε 3 αναφέρει «..Ανάλογα με τα θέματα επιβίωσης που αντιμετωπίζουν. Όταν είναι σε καλό επίπεδο διαβίωσης είναι περισσότερο υποστηρικτικοί και συνεργάσιμοι...»

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η απάντηση της Ε4 «...Η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων συμβάλλει θετικά στη ψυχολογία των παιδιών. Εξαρτάται, πάντα, από τη διάθεση αμφοτέρων...»

6.1.3 Θεματική ενότητα Γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία και επιλέγουν εκπαιδευτικό υλικό που περιέχει στοιχεία από την κουλτούρα και τον πολιτισμό των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και στοχεύει στην εύρεση κοινών τόπων. Και οι 4 εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και επιλέγουν θέματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.

Η εκπαιδευτικός Ε1 στην ερώτησή μας ποια μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιεί για την ενίσχυση της συνεργασίας όλων των μαθητών απάντησε:

Ε1 «...Ομαδοσυνεργατική μέθοδος και τεχνικές όπως jigsaw...» ενώ στην ερώτηση με ποιον τρόπο το πλάνο διδασκαλίας της ανταποκρίνεται και στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο η Ε1 απάντησε: Ε1 «..Γίνεται προσπάθεια διεύρυνσης αναγκών και ένταξης όλων. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά...»

Στην ίδια γραμμή κινείται και η εκπαιδευτικός Ε3 η οποία στην ερώτηση ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιεί για την ενίσχυση το πνεύματος της ομαδικότητας των μαθητών απάντησε Ε3 «...ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, θεατρικά στοιχεία ενώ στην ερώτηση τι είδους δραστηριότητες οργανώνονται στην τάξη προκειμένου οι γηγενείς μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό και τα ήθη και έθιμα των αλλόγλωσσων μαθητών η Ε3 απάντησε «...τραγούδια, έθιμα, συνταγές, συνήθειες...».

Παρατηρούμε δηλαδή ότι το πλάνο διδασκαλίας εμπεριέχει στοιχεία και από το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ενώ και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει πολύ θετικά αποτελέσματα. Κατά τον Ματσαγγούρα (2008) μέσα από κοινές δραστηριότητες, που έχουν σαν στόχο την επίτευξη ενός αποτελέσματος οι μαθητές αλληλοεπιδρούν, συνεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν και αισθάνονται αποδοχή γεγονός που έχει πολύ θετικά αποτελέσματα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αυτών των παιδιών και για την βελτίωση της γνωστικής τους επάρκειας (Κεσίδου, 2010).

Επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ότι διαδραματίζει θετικό ρόλο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός Ε1 απάντησε: Ε1 «...Είναι σημαντική η αξιοποίηση της Γ1. Πέρα ότι βοηθά να γίνονται

διαγλωσσικές συνδέσεις, δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης και αποδοχής στους μαθητές, όταν γίνεται αποδεκτή και αξιοποιείται η μητρική τους γλώσσα...»

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η απάντηση της εκπαιδευτικού E4 : E4 «...Μαθαίνουν καλύτερα και νιώθουν αποδεκτοί και ισότιμοι στην τάξη...».

Στις δηλώσεις αυτές παρατηρείται μια αντίφαση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διάκεινται θετικά στην αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, θεωρούν ότι συμβάλλει στην γλωσσική εξέλιξη των μαθητών στην πράξη όμως δεν θέλουν να αναλάβουν την ευθύνημε αποτέλεσμα το γλωσσικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών να μένει αναξιοποίητο.

6.1.4: Θεματικές ενότητες Δ και Ε: Συμπεράσματα και προτάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Περιλαμβάνει τις εξής δύο ενότητες των ερωτηματολογίων: Ενότητα Δ: Συμπεράσματα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο & Ενότητα Ε: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Αυτές οι δύο ενότητες θα εξεταστούν μαζί λόγω της στενής συνάφειάς τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκείς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που συναντούμε σε μια τάξη με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Στη ερώτησή μας σε ποιο βαθμό μπορεί να ανταποκριθεί στα καθήκοντά της ούσα διδάσκουσα σε μια τάξη με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα η E1 απάντησε : E1 «...Πολύ λίγο ..» και στην ερώτησή μας σε ποιο βαθμό ανταποκρίνεται το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό εθνολογικό και γλωσσικό υπόβαθρο η απάντησή της ήταν E1 «..Ελάχιστα...». Παρόμοια είναι και η απάντηση της εκπαιδευτικού της E3 «..Ελάχιστα ...» και για το αναλυτικό πρόγραμμα η E3 απάντησε «...Χρειάζεται αναθεώρηση...».

Στην ερώτησή μας ποιος είναι ο βαθμός διαπολιτισμικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σήμερα σε τάξεις που συμπεριλαμβάνουν και μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο η E3 απάντησε E3 «...Καμία. Επαφίεται ως ατομική ευθύνη στον κάθε εκπαιδευτικό.! Παρόμοια ήταν και η απάντηση της εκπαιδευτικού E2 «...Ελάχιστη. Βασίζεται περισσότερο σε επιμορφωτικές συνεδρίες λίγων ωρών ..». Παρόμοιες ήταν και οι απαντήσεις των άλλων 2 εκπαιδευτικών.

Στην ερώτηση μας με ποιο τρόπο θα μπορούσε να ενισχυθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών η εκπαιδευτικός E4 απάντησε : E4 «...εργαστήρια και σχολές πρακτικών...». Ενώ οι E2 απάντησε : E2 «...Δωρεάν επιμορφωτικές συνεδρίες με καλές πρακτικές ..» ενώ για το αναλυτικό πρόγραμμα ότι χρειάζεται επικαιροποίηση. E2 «... Να συμπεριλαμβάνουν υλικό από βιβλία, εικόνες, υλικό από τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των ξένων φυλών/ χωρών...».

Από τις απαντήσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών μπορούμε να εξάγουμε μερικά πολύ χρήσιμα συμπεράσματα. Και οι 4 εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και έχουν λάβει μέρος σε σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εκείνο που προκύπτει είναι ότι τα σεμινάρια αυτά έχουν περισσότερο θεωρητικό περιεχόμενο παρά πρακτικό/ βιωματικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι οι γνώσεις τους είναι ελλείψεις με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν πως να

διαχειριστούν προβλήματα και καταστάσεις που προκύπτουν εντός των τάξεων. Έχουν ανάγκη για πρακτική κατάρτιση. Παρουσιάζουν αδυναμία ως προς την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσής. Για το λόγο αυτό η εκπαιδευτικός Ε4 προτείνει τη συμμετοχή σε εργαστήρια επιμόρφωσης και η εκπαιδευτικός Ε2 έχει ως αίτημα επιμόρφωση με καλές πρακτικές. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε πρακτική εξάσκηση οι εμπειρίες που αποκομίζουν είναι ίσως το πιο πολύτιμο εφόδιο για τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. (Παπαχρήστου, 2009).

Ένα άλλο επίσης πολύ βασικό ζήτημα που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι η επικαιροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού. Το αίτημα των εκπαιδευτικών της έρευνας συνάδει με το αποτέλεσμα της έρευνας των Μαθαιουδάκη, Ζίγκα και Κεσίδου (2015) για τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που έχει σχεδιαστεί για τις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

6.2 Συμπεράσματα – προτάσεις

Από τη μελέτη και την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί που μετέχουν στην έρευνα διαθέτουν εν μέρει διαπολιτισμική ετοιμότητα με την έννοια ότι δεν θεωρούν το πολιτισμικό/γλωσσικό κεφάλαιο των αλλόγλωσσων μαθητών ισάξιο και αντιμετωπίζουν τη μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών ως εμπόδιο που παρεμποδίζει την ομαλή προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο. Δηλώνουν με ειλικρίνεια ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις προκλήσεις που εμφανίζει μια τάξη με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Συναντούν δυσκολίες στην αντιμετώπιση των μαθησιακών και συμπεριφορών διαταραχών που εμφανίζουν οι μαθητές με διαφορετικό εθνολογικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Δεν γνωρίζουν πως να χρησιμοποιήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών προς όφελός τους ενώ καλούνται να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό που θεωρείται παρωχημένο και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Λαμβάνουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά οι επιμορφώσεις εξαντλούνται σε καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς να γνωρίζουν πως.

Τη λύση προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και είναι η συνεχής επιμόρφωση που να συμπεριλαμβάνει και θεωρητικό χαρακτήρα αλλά και πρακτική εξάσκηση. Μόνο που αυτού του είδους η επιμόρφωση προτείνει μόνο μεθόδους και εργαλεία για την διεκπεραίωση των καθημερινών ζητημάτων που ανακύπτουν σε μια τάξη με πολυεθνικό υπόβαθρο.

Η συνεχής επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα πάει ένα βήμα παραπέρα. Διδάσκει την ικανότητα του αν στοχασμού. Η διδακτική επάρκεια ενός εκπαιδευτικού δεν φαίνεται μόνο από τον τρόπο που διδάσκει την ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα η από την προσήλωσή του στο πρόγραμμα του σχολείου. Φαίνεται και από τη στάση του, από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα, τις κοινωνικές αλλαγές αλλά και από την αναγνώριση ότι συμβάλλει και ο ίδιος στην παραγωγή των ανισοτήτων και των διακρίσεων σε βάρος των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Είναι λοιπόν απαραίτητο να απαγκιστρωθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός από αγκυλώσεις και προκαταλήψεις που τον κρατάν πίσω και να αποκτήσει μια πιο ενεργητική κριτική ματιά ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. (Κεσίδου, 2008).

Προτείνεται περαιτέρω έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο οι άλλες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο καθώς και το βαθμό συνεργασίας μεταξύ των χωρών μελών για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων εκπαίδευσης για την ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών στα εγχώρια σχολεία.

Βιβλιογραφία:

- Achenbach, T. M. (1998). The Child Behavior Checklist and related instruments. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment* (pp. 517-549). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Alvarez Valdivia, I. (2016). Η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Π. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική αλληλεπίδραση* (σελ. 55-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Artiles, A. J., & Trent, S. C. (2000). Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate. *The Journal of Special Education*, 34(1), 3-7.
- Αρχάκης, Μ., & Τσάκωνα, Ε. (2016). Η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Π. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική αλληλεπίδραση* (σελ. 97-110). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Routledge.
- Anagnostopoulos, D. C., Giannakopoulos, G., & Liolios, E. (2015). Perceived social support, family environment and depressive symptomatology in immigrant adolescents of Greek origin. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(4), 551-558
- Αντωνίου, Μ. (2020). Δίγλωσσοι μαθητές στην ελληνική σχολική τάξη: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (σελ. 1-10). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ασκούνη, Ε. (2001). *Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άσπρης, Α. (2017). *Μεταναστευτικό: Η πρόκληση της εποχής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters
- Buddington, A. M. (2002). The psychological impact of immigration on adolescent refugees: A cross-cultural perspective. *Journal of School Psychology*, 40(4), 377-393.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). Jossey-Bass.
- Barrera, M. (2006). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of learning disabilities*, 39(6), 486-497.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social behavior and applications* (Vol. 3, pp. 291-326). Allyn & Bacon.

- Bialystok, E., & Luk, G. (2012). The relevance of bilingualism and second language acquisition for understanding executive control development in childhood and beyond. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 42, pp. 41-83). Academic Press.
- Bowman, L. G., Donovan, J. J., & Burns, L. R. (2006). Efficacy of feedback for motivating performance improvement. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 384-395.
- Birch, E. L., & Land, R. (1997). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Campbell, S. B. (1995). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press
- Γκοβαρής, Δ. (2011). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, 5, 23-38.
- Govaris, C., Koustourakis, G., & Koustourakis, P. (2013). The role of self-esteem and self-efficacy in the academic performance of immigrant students in Greece. *Journal of International Migration and Integration*, 14(3), 505-522.
- Γκότοβος, Γ. (2003). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.
- Caspi-Moffitt, K. (1995). The impact of language proficiency and acculturation on the adjustment of immigrant children. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 4(2), 143-157
- Cummins, J. (1999). *Εκμάθηση και διδασκαλία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In G. G. Garcia (Ed.), *Bilingual education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday* (pp. 71-84). John Benjamins Publishing.
- Carr, A. (2001). *Handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. Routledge.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1993). Peer group behavior and social status. In E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders* (2nd ed., pp. 273-310). New York: Guilford Press.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1992). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 63(4), 995-1002.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1995). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237.

- Δαμανάκης, Μ. (2005). Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη. Στο Παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της πολυπολιτισμικότητας (σελ. 67-80). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (2017). Προστασία των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε από <https://greece.iom.int>
- Δραγώνας, Π., Καραμπελιάς, Ν., Καραμπελιά, Ε., Καραμπελιά, Σ., & Καραμπελιά, Α. (2001). Η εκπαίδευση στην Ελλάδα: Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Εκδόσεις Πατάκη
- Δράκος, Γ. (1998). Η διγλωσσία στην εκπαίδευση. Εκδόσεις Πατάκη.
- Duarte, E., Greybeck, B. J., & Simpson, A. (2015). Identifying English language learners with specific learning disabilities: A national survey. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(1), 3-12.
- Dowling, E., & Osbourn, D. (2001). The impact of cultural diversity on student motivation, self-concept, and classroom management. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1-2), 5-22.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *Refugee education: A global review*. Geneva: UNHCR.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute
- Elbro, C., Dugaard, H. T., & Gellert, A. S. (2012). Bilingualism and special educational needs: The case of young bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 267-282.
- Gestern, M., Kalyva, E., & Katsarou, E. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές στην εκπαίδευση. Εκδόσεις Πατάκη
- Gonzales-Backen, M. A., Bámaca-Colbert, M. Y., & Allen, K. (2019). Stress and coping among immigrant and refugee youth. In *Handbook of immigrant youth* (pp. 1-20). Springer, Cham.
- Gordon, R. (2011). Psychiatric aspects of migration: a selective review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(11), 641-648.
- Θώδης, Α. (2013). Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, 5, 7-22.
- Jung, W., Kim, S., & Lee, Y. (2007). Acculturative stress, depression, and suicidal ideation of marriage immigrant women in South Korea. *Archives of psychiatric nursing*, 21(5), 260-268.
- Hallahan, D. P., & Kaufman, J. M. (1998). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Allyn and Bacon.
- Heward, W. L. (2000). *Exceptional children: An introduction to special education*. Prentice-Hall.
- Κανάκης, Ι. (2007). *Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Kapsalis, E. (1998). Η σημασία της κοινωνικής αποδοχής στη σχολική επίδοση των παιδιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 10, 5-18.

- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Prentice-Hall.
- Καραπαναγιωτίδης, Ν. (2020). Η μετανάστευση στην Ελλάδα και η πολιτική της ΕΕ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 153, 7-22.
- Kassis, W., Artelt, C., & Schneider, W. (2021). The role of social support in the academic achievement of immigrant and refugee students: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 91(1), 70-108
- Κατσιφίη, Α. (2019). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Ε. Σταματάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και μειονότητες στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές* (σελ. 65-80). Εκδόσεις Gutenberg
- Kien, C., Sommer, I., Faustmann, A., Gibson, L., Schneider, M., Krczal, E., ... & Sariaslan, A. (2019). Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European Countries: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(10), 1295-1310. doi: 10.1007/s00787-019-01342-0
- Κεσίδου, Ε. (2008). Μετανάστευση και πολιτισμός στην Ελλάδα του 21ου αιώνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 129, 7-24
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin
- Κογκίδου, Α., Τρέσσου-Μυλωνά, Μ. & Τσιάκαλος, Γ. (1997). *Ελληνική κοινωνία και πολιτισμός στη μεταπολεμική εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κογκίδου, Ε., Τρέσσου-Μυλωνά, Μ., & Τσιάκαλος, Γ. (1997). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, 1, 7-22.
- Kracher, B. (2004). Self-esteem and anger in adolescent girls: The impact of ethnic identity and gender role orientation. *Journal of Adolescence*, 27(2), 135-146.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In J. A. Fishman, R. A. Ferguson, & J. Das Gupta (Eds.), *Language problems of developing nations* (pp. 15-30). New York: John Wiley & Sons
- Lockhande, A., & Reichle, J. (2019). The role of peer interaction in the academic success of English language learners. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), 1-10
- Lawrence, J. (2022). Unaccompanied migrant children: A systematic review of mental health outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(1), 13-22. doi: 10.1111/jcpp.13406
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ματσαγγούρας, Μ. (2000). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Π. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική αλληλεπίδραση* (σελ. 25-38). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McMahon, R. J., & Forehand, R. (2003). *Helping the noncompliant child: Family-based treatment for oppositional behavior*. Guilford Press.

- Μάρκου, Ε. (2012). Η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Π. Παπαδόπουλος (Επιμ.), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική αλληλεπίδραση (σελ. 83-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Marinis, T., & Saddy, D. (2013). Parsing the passive: Comparing children with specific language impairment to sequential bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 34(6), 1155-1181.
- Miller-Gullron, J., & Lundberg, I. (2003). Identifying reading disabilities in bilingual students in Sweden. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 163-182.
- Miles, S. B., & Stipek, D. J. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations of achievement goals with cognitive engagement and achievement in mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 166-185.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217-230.
- Moffitt, T. E. (2003). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A 10-year research review and a research agenda. In R. Loeber, & D. P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 49-75). Sage Publications.
- Montgomery, E. (2011). Trauma and resilience in young refugees: A 9-year follow-up study. *Development and Psychopathology*, 23(2), 509-520. doi: 10.1017/S0954579411000077
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., Dalla, M., Takis, D., Papathanasiou, M., & Masten, A. S. (2008). Immigration and adjustment in Greek schools: A research overview. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 255-268.
- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A. S. (2012). School engagement trajectories of immigrant and native students: Relations to socio-demographic characteristics and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(6), 820-837. doi: 10.1007/s10964-012-9754-5
- Μπεξεβέγκης, Α. (2008). Η σχολική προσαρμογή των μεταναστών παιδιών στην Ελλάδα: η περίπτωση των μαθητών από την Αλβανία και την ΠΓΔΜ. *Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, 1, 109-124
- Μπότσας, Γ., & Σανδραβέλης, Ι. (2014). Η εκπαίδευση των διγλωσσικών μαθητών στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 1-16.
- Νικολάου, Α. (2000). Ψυχολογικές επιπτώσεις της μετανάστευσης. Στο Α. Νικολάου (Επιμ.), *Μετανάστευση και ψυχική υγεία* (σσ. 13-28). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νικολάου, Α. (2008). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Ε. Σταματάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και μειονότητες στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές* (σελ. 51-64). Εκδόσεις Gutenberg.
- Νικολάου, Ε. (2011). Η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Π. Παπαδόπουλος (Επιμ.), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική αλληλεπίδραση (σελ. 69-82). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Nilari-Manousou, E. (2013). Η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Π. Παπαδόπουλος (Επιμ.), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική αλληλεπίδραση (σελ. 39-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ozer, S., Sirin, S. R., & Oppedal, B. (2013). Health and well-being. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 119-138). Cambridge University Press.
- Οικονομάκου, Ε. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Μια προσέγγιση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 1-14
- Παλαιολόγου, Ε., & Ευαγγέλλου, Χ. (2003). Η σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η προσαρμογή της στις απαιτήσεις της εποχής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 1, 11-22.
- Παλαιολόγου, Ε. (2003). Η γλωσσική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα. Στο *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημονικής Εκπαίδευσης* (σελ. 267-276).
- Παπάζογλου, Α. (2008). Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, 2, 7-22.
- Παρασκευόπουλος, Π., & Γιαννίτσας, Ν. (1999). Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής. *Ελληνικό Ψυχολογικό Ινστιτούτο*.
- Patterson, G. R., & Yoerger, K. (2002). A developmental model for late-onset delinquency. In T. P. Thornberry, & M. D. Krohn (Eds.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 137-164). Springer
- Παρθένης, Π. (2013). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, 7, 7-22.
- Prentza, A., Katsiampoura, G., Kourkouta, S., & Kalyva, E. (2022). The assessment of learning difficulties in bilingual children: A systematic review. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19.
- Πούλου, Μ. (2008). Η συμπεριφορά των μαθητών μεταναστών στο σχολείο: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Π. Παπαδόπουλος (Επιμ.), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική αλληλεπίδραση (σελ. 111-124). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ponizovsky, A. M., & Grinshpoon, A. (2009). Trajectories of posttraumatic stress disorder following exposure to a natural disaster: a prospective study. *Journal of psychiatric research*, 43(5), 397-403. doi: 10.1016/j.jpsychires.2008.06.003.
- Proctor, C. P., & Prevatt, F. (2003). English-language learners with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 37(4), 257-267.
- Reebers, L. S., & Schneider, W. J. (1999). School performance and self-concept across the transition to middle school: The role of environmental structure. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 696-707

- Rockhande, S., & Reichle, B. (2019). The role of social support in the academic achievement of refugee and immigrant students: A literature review. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 24(1), 1-18.
- Rohnar, S. (2010). The impact of teacher expectations on the academic achievement of immigrant and refugee students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(1-2), 68-89
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent, & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children* (pp. 49-74). University Press of New England.
- Samson, J. F., & Lesaux, N. K. (2009). Language-minority learners in the United States: Prevalence and characteristics. In *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 222-241). Cambridge University Press
- Σανδραβέλης, Ι. (2015). Μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές στην εκπαίδευση. Εκδόσεις Πατάκη.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1995). *Learning disabilities and behavior disorders: Issues in assessment and intervention*. Sage Publications.
- Sella-Mazi, E. (2015). Η εκπαίδευση των μειονοτήτων στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Ε. Σταματάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και μειονότητες στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές* (σελ. 15-34). Εκδόσεις Gutenberg.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute
- Σκούρτου, Μ., Βρατσάλης, Τ., & Γκόβαρης, Δ. (2004). Η εκπαίδευση των μεταναστών και των παιδιών τους στην Ελλάδα. Στο Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημονικής Εκπαίδευσης (σελ. 267-276).
- Σκούρτου, Μ. (2011). Η διδασκαλία της ανάγνωσης σε παιδιά μεταναστών: η περίπτωση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Στο Πρακτικά του 13ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημονικής Εκπαίδευσης (σελ. 101-110).
- Σκούρτου, Ε. (2011). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Ε. Σταματάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και μειονότητες στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές* (σελ. 35-50). Εκδόσεις Gutenberg.
- Stevens, G. W. J. M., & Vollebergh, W. A. M. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 276-294.
- Στεργίου, Β., & Σιμόπουλος, Β. (2019). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 1-16.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiating instruction for academic diversity*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Τζιβνίκου, Ε. (2015). Μαθησιακές δυσκολίες: Αναγνώριση και παρέμβαση. Εκδόσεις Πατάκη.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological review*, 96(3), 506-520.
- Triandis, H. C., Marin, G., Lisansky, J., & Betancourt, H. (1984). Simpatía as a cultural script of Hispanics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1363-1375.
- Τριάρχη-Hermann, Ε. (2000). Η γλωσσική επίδοση των μαθητών μεταναστών στην Ελλάδα. Στο Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημονικής Εκπαίδευσης (σελ. 267-276).
- Τριάρχη-Hermann, Ε. (2000). Η διγλωσσία στην εκπαίδευση. Εκδόσεις Πατάκη.
- Toulasiewicz, W., & Adams, R. (1998). The role of the mother tongue in second language learning. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 47-60). Cambridge University Press
- Vuchinic, V., Bank, L., & Patterson, G. R. (1992). Parenting, peers, and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental Psychology*, 28(3), 510-521
- Βουγούκα, Α. (2017). Η γλωσσική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα: Μια συγκριτική μελέτη μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών. Στο Πρακτικά του 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημονικής Εκπαίδευσης (σελ. 101-110).
- Wagner, R. K., Francis, D. J., & Morris, R. D. (2005). Identifying English language learners with learning disabilities: Key challenges and possible approaches. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 6-15.
- Walpole, S. C., Prieto-Centurion, V., Gattamorta, K. A., Cooper, C. B., Perez-Padilla, R., Vázquez-García, J. C., ... & Peters, J. I. (2018). The impact of immigration status on health behaviors and perceptions in a Latino community. *Journal of immigrant and minority health*, 20(1), 38-44. doi: 10.1007/s10903-016-0549-5.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.
- Χατζησωτηρίου, Π., Καρούσου, Ε., & Αγγελίδη, Α. (2019). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο σχολείο: Προκλήσεις και προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 1-16.
- Zhang, J., & Katsigiannis, S. (2002). Identifying English language learners with learning disabilities: Key challenges and possible approaches. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 221-229.

Παραρτημα οδηγός συνεντευξης

Ερωτηματολόγιο

Ενότητα Α: Δημογραφικά στοιχεία/ προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

- 1). Φύλο:
- 2). Ηλικία:
- 3). Τίτλοι σπουδών / μόρφωση:
- 4). Έτος κτήσης τίτλου σπουδών:
- 5). Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση?
- 6). Ποια είναι η θέση σας (μόνιμος, αναπληρωτής)?:
- 7). Τοποθεσία του σχολείου (αστική, ημιαστική αγροτική):
- 8). Τι είδους επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχετε λάβει τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών σας και όσο κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικός? :

Ενότητα Β: Ερωτήσεις που αφορούν τις δυσκολίες/ προκλήσεις που προκύπτουν σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (τρόπος συμπλήρωσης: όλες οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, χρησιμοποιήστε όσο χώρο χρειάζεστε για να απαντήσετε κάτω από την κάθε ερώτηση.)

- 1). Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις/ δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση?
- 2). Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία που εντάσσονται στο ελληνικό σχολείο?
- 3). Ποιες είναι οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο?
- 4). Ποιες είναι οι κυριότερες συμπεριφορικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ?
- 5). Σε ποιο βαθμό είναι εφικτό για έναν εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις μαθησιακές/ συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές προκειμένου να λάβουν την κατάλληλη στήριξη?
- 6). Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι συνδέεται η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας τόσο με την επίδοση όσο και με την δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο?
- 7). Ποια άλλα αίτια που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την εγκατάσταση σε μια νέα χώρα οξύνουν τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές και δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή τους?
- 8). Πως αντιλαμβάνονται οι αλλόγλωσσοί μαθητές την παρουσία τους σε μια τάξη με εθνοπολιτισμική ποικιλία?

9). Ποια είναι η σχέση των μαθητών με με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές αφητηρίες με τους Έλληνες συμμαθητές τους?

10). Με ποιόν τρόπο επιλύετε τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών? Έχετε εντοπίσει φαινόμενα εκδήλωσης ρατσιστικών συμπεριφορών σε βάρος? Και αν ναι σε ποια κλίμακα?

11). Πως θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία και την επαφή με τους γονείς των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση και τι αντίκτυπο έχει στην ομαλή προσαρμογή αυτών των παιδιών?

Ενότητα Γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1). Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?

2). Με ποιόν τρόπο το πλάνο διδασκαλίας σας ανταποκρίνεται στις ανάγκες και των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή?

3). Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι μπορεί να διαδραματίσει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας?

4). Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση της συνεργασίας όλων των μαθητών?

5). Τι είδους δραστηριότητες οργανώνετε μέσα στη τάξη προκειμένου οι Έλληνες μαθητές να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών?

Ενότητα Δ: Συμπεράσματα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο

1). Ποια είναι η άποψη σας για τον τρόπο που εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό συγκείμενο?(αιτιολογείστε την άποψή σας)

2). Ποιος είναι η κατάρτιση και ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σήμερα σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?

3). Ποια είναι η άποψή σας για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια?

4) Σε ποιο βαθμό λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα?

5). Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα διδακτικά σας καθήκοντα όντας εκπαιδευτικός σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?

Ενότητα Ε: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης

- 1). Ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα/σχολικά εγχειρίδια για να ανταποκρίνονται στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο?
- 2). Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να ενισχυθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?
- 3). Τι μέτρα θα προτείνατε στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να ενισχυθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης?
- 4). Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και που δεν αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο?

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και για το χρόνο σας

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικός Ε1

Ενότητα Α: Δημογραφικά στοιχεία/ προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

- 1). Φύλο: γυναίκα
- 2). Ηλικία: 42
- 3). Τίτλοι σπουδών / μόρφωση: μεταπτυχιακό
- 4). Έτος κτήσης τίτλου σπουδών:2021
- 5). Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση?20
- 6). Ποια είναι η θέση σας (μόνιμος, αναπληρωτής)?: μονιμη
- 7). Τοποθεσία του σχολείου (αστική, ημιαστική αγροτική): αγροτική
- 8).Τι είδους επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχετε λάβει τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών σας και όσο κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικός? : σεμινάριο λίγων 400 ωρών

Ενότητα Β: Ερωτήσεις που αφορούν τις δυσκολίες/ προκλήσεις που προκύπτουν σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (τρόπος συμπλήρωσης: όλες οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, χρησιμοποιήστε όσο χώρο χρειάζεστε για να απαντήσετε κάτω από την κάθε ερώτηση.)

1). Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις/ δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση?
Η πολλές γλώσσες και κουλτούρες των μαθητών. Υπάρχει κίνδυνος παρεξηγήσεων, λόγω της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας.

2). Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία που εντάσσονται στο ελληνικό σχολείο?
Αρχικά η εξοικείωση με το νέο περιβάλλον και τους κανόνες του σχολείου. Η αποδοχή και η δυσκολία κατάκτησης γραμματισμών.

3). Ποιες είναι οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο?
Η προφορά και η παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού.

4). Ποιες είναι οι κυριότερες συμπεριφορικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ?
Απομόνωση ή επιθετικότητα ανάλογα την προσωπικότητα και τα βιώματα.

5). Σε ποιο βαθμό είναι εφικτό για έναν εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις μαθησιακές/ συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές προκειμένου να λάβουν την κατάλληλη στήριξη?
Είναι πολύ δύσκολο, χρειάζεται καθοδήγηση από ειδικούς για να μην κάνει λάθος εκτιμήσεις.

6). Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι συνδέεται η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας τόσο με την επίδοση όσο και με την δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο?
Συνδέεται άμεσα, καθώς αποτελεί προϋπόθεση η γνώση της γλώσσας για καλή επίδοση, κατανόηση των εθίμων/πολιτισμικών αξιών και κοινωνικών συμβάσεων.

7). Ποια άλλα αίτια που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την εγκατάσταση σε μια νέα χώρα οξύνουν τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές και δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή τους?

Οικονομικά αίτια

8). Πως αντιλαμβάνονται οι αλλόγλωσσοί μαθητές την παρουσία τους σε μια τάξη με εθνοπολιτισμική ποικιλία?

Σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον νιώθεις καλύτερα από ότι σε ένα αμιγώς ελληνικό. Αντιλαμβάνεται ο μαθητής πως υπάρχουν πολλοί σαν τον ίδιο.

9). Ποια είναι η σχέση των μαθητών με με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες με τους Έλληνες συμμαθητές τους?

Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Κάποιες είναι υποστηρικτικές σχέσεις και κάποιες κακοποιητικές.

10). Με ποιόν τρόπο επιλύετε τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών? Έχετε εντοπίσει φαινόμενα εκδήλωσης ρατσιστικών συμπεριφορών σε βάρος? Και αν ναι σε ποια κλίμακα?

Λύνονται σε συνεννόηση με γονείς, ειδικούς και δράσεις εντός τάξεις.

11). Πως θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία και την επαφή με τους γονείς των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση και τι αντίκτυπο έχει στην ομαλή προσαρμογή αυτών των παιδιών?

Δύσκολη και σχεδόν ανύπαρκτη με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κοινή γραμμή για την ενσωμάτωση των παιδιών.

Ενότητα Γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1). Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?

Ως μια διαδικασία συγκερασμού διαφόρων και εύρεση ομοιοτήτων.

2). Με ποιόν τρόπο το πλάνο διδασκαλίας σας ανταποκρίνεται στις ανάγκες και των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή?

Γίνεται προσπάθεια διερεύνησης αναγκών και ένταξης όλων. Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας βοηθά.

3). Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι μπορεί να διαδραματίσει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας?

Είναι σημαντική η αξιοποίηση της Γ1. Πέρα ότι βοηθά να γίνονται διαγλωσσικές συνδέσεις, δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης και αποδοχής στους μαθητές, όταν γίνεται αποδεκτή και αξιοποιείται η μητρική τους γλώσσα.

4). Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση της συνεργασίας όλων των μαθητών?

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος και τεχνικές όπως Jigsaw.

5). Τι είδους δραστηριότητες οργανώνετε μέσα στη τάξη προκειμένου οι Έλληνες μαθητές να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών?

Project με θέματα κοινού ενδιαφέροντος, δημιουργία βιβλίων με συνταγές ή τραγούδια από τις χώρες προέλευσης, έθιμα και αναπαράστασή τους κτλ

Ενότητα Δ: Συμπεράσματα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο

1). Ποια είναι η άποψη σας για τον τρόπο που εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό συγκείμενο?(αιτιολογίστε την άποψή σας)

Είμαστε πολύ πίσω και σε θεωρητικό υπόβαθρο και σε πρακτική εφαρμογή.

2). Ποιος είναι η κατάρτιση και ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σήμερα σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?

Ελάχιστη ως ανύπαρκτη.

3). Ποια είναι η άποψή σας για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια?

Τα Α.Π. έχουν καλά στοιχεία τα καινούρια, αλλά δεν έχουν τεθεί σε εφαρμογή ακόμα. Τα βιβλία είναι απαρχαιωμένα. Παρ' όλα αυτά δεν εστιάζουν αυτά τα δύο ιδιαίτερα στη διαπολιτισμική.

4) Σε ποιο βαθμό λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα?

Ελάχιστα.

5). Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα διδακτικά σας καθήκοντα όντας εκπαιδευτικός σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?

Πολύ λίγο

Ενότητα Ε: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης

1). Ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα/σχολικά εγχειρίδια για να ανταποκρίνονται στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο?

Να δοθούν πρακτικές συμβουλές συγκεκριμένες και ελεγμένες στην πράξη.

2). Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να ενισχυθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?

Πολύ εύκολα με το να διοργανωθούν εργαστήρια με συγκεκριμένη ύλη επί του πρακτεου.

3). Τι μέτρα θα προτείνατε στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να ενισχυθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης?

Δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί έχουν κουράσει να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις. Όμως όσοι εργάζονται με προσφυγοπούλα θα έπρεπε να υποχρεώνονται σε βίου μάθηση.

4). Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και που δεν αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο?

Όχι

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και για το χρόνο σας

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικός Ε 2

Ενότητα Α: Δημογραφικά στοιχεία/ προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

- 1). Φύλο: ΘΗΛΥΚΟ
- 2). Ηλικία: 42
- 3). Τίτλοι σπουδών / μόρφωση: ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
- 4). Έτος κτήσης τίτλου σπουδών: 2004
- 5). Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση? 20
- 6). Ποια είναι η θέση σας (μόνιμος, αναπληρωτής)? : ΜΟΝΙΜΗ
- 7). Τοποθεσία του σχολείου (αστική, ημιαστική αγροτική): ΑΣΤΙΚΗ
- 8). Τι είδους επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχετε λάβει τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών σας και όσο κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικός? : ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

Ενότητα Β: Ερωτήσεις που αφορούν τις δυσκολίες/ προκλήσεις που προκύπτουν σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

(τρόπος συμπλήρωσης: όλες οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, χρησιμοποιήστε όσο χώρο χρειάζεστε για να απαντήσετε κάτω από την κάθε ερώτηση.)

1). Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις/ δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση?
Η ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΝΝΕΝΟΗΣΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥΣ.

2). Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία που εντάσσονται στο ελληνικό σχολείο?
ΝΑ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΟΥΝ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ/ΕΣ, ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΚΑΙ ΝΑ ΝΙΩΣΟΥΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

3). Ποιες είναι οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο?
Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΑΡΧΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑ Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ. ΒΟΗΘΑΕΙ ΠΟΛΥ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Ο /Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΜΙΛΟΥΝ ΜΙΑ ΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑ (ΠΧ ΑΓΓΛΙΚΑ).

4). Ποιες είναι οι κυριότερες συμπεριφορικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ?
ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΝΤΑΙ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΗΣΟΥΝ ΑΚΟΜΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ (ΠΧ ΚΡΥΩΝΟΥΝ/ΠΕΙΝΑΝΕ), ΟΠΟΤΕ ΦΑΙΝΕΤΑΙ Η ΑΠΟΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΔΥΣΑΡΕΣΚΕΙΑ ΤΟΥΣ. ΕΝΝΟΕΙΤΑΙ ΒΑΡΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ, ΑΦΟΥ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΛΑΒΑΙΝΟΥΝ ΤΙ ΣΥΤΗΤΑΜΕ ΟΙ ΥΠΟΛΟΙΠΟΙ.

5). Σε ποιο βαθμό είναι εφικτό για έναν εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις μαθησιακές/ συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές προκειμένου να λάβουν την κατάλληλη στήριξη?
ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΘΕΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ, ΑΛΛΑ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΙ ΕΝΑΣ/ΜΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΓΙΑ ΝΑ ΕΠΙΤΕΥΧΘΕΙ Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.

6). Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι συνδέεται η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας τόσο με την επίδοση όσο και με την δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο?

ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΗ Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΜΙΑ ΝΕΑ ΧΩΡΑ ΑΠΟ ΜΟΝΗ ΤΗΣ. ΠΟΣΟ ΜΑΛΛΟΝ ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΥΓΕΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΤΡΙΔΑ ΤΟΥ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ ΑΣΧΗΜΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ. ΤΟ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΓΙΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ, ΝΑ ΝΙΩΣΟΥΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ, ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΝ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΟΝΤΑΙ, ΠΩΣ ΖΟΥΝ ΕΔΩ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ, ΤΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΕΧΟΥΝ ΤΑ ΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΑΥΤΟΥΣ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΟΥΣ, ΝΑ ΑΦΟΜΟΙΩΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΝΑ ΦΡΟΝΤΙΣΟΥΝ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ ΤΗ ΝΕΑ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΗ ΝΕΑ ΝΟΟΤΡΟΠΙΑ.

7). Ποια άλλα αίτια που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την εγκατάσταση σε μια νέα χώρα οξύνουν τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές και δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή τους?

Η ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ. ΟΙ ΝΤΟΠΙΟΙ ΚΑΤΟΙΚΟΙ ΕΙΝΑΙ ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟΙ, ΚΑΧΥΠΟΠΤΟΙ ΚΑΙ ΦΟΒΟΥΝΤΑΙ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΞΕΝΟΥΣ/ΕΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΟΥΣ. ΕΥΡΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ, ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.

8). Πως αντιλαμβάνονται οι αλλόγλωσσοί μαθητές την παρουσία τους σε μια τάξη με εθνοπολιτισμική ποικιλία?

Η ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΙΣΩΣ ΒΟΗΘΑΕΙ ΤΑ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΣΤΟ ΝΑ ΑΙΣΘΑΝΟΝΤΑΙ ΌΤΙ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΑΤΟΜΑ ΝΙΩΘΟΥΝ ΤΑ ΙΔΙΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΑ ΙΔΙΑ.

9). Ποια είναι η σχέση των μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες με τους Έλληνες συμμαθητές τους?

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ ΜΙΑ ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ ΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ. ΝΟΜΙΖΩ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΑ ΚΑΛΟΔΕΧΟΝΤΑΙ, ΑΛΛΑ ΑΝ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΗΣΟΥΝ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΓΡΗΓΟΡΑ ΒΑΡΙΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ ΑΦΗΝΟΥΝ ΤΑ ΝΕΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ.

10). Με ποιόν τρόπο επιλύετε τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών? Έχετε εντοπίσει φαινόμενα εκδήλωσης ρατσιστικών συμπεριφορών σε βάρος? Και αν ναι σε ποια κλίμακα?

ΜΕ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΜΕ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕ ΜΙΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ Ο ΚΑΘΕΝΑΣ ΝΑ ΒΡΕΘΕΙ. ΣΚΕΦΤΟΜΑΣΤΕ ΠΩΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΑΝΤΙΔΡΑΣΟΥΜΕ ΕΜΕΙΣ ΣΕ ΠΑΡΟΜΟΙΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΩΣ ΘΑ ΘΕΛΑΜΕ ΕΜΕΙΣ ΝΑ ΜΑΣ ΦΕΡΘΟΥΝ. ΣΥΝΗΘΩΣ ΕΞΟΜΑΛΥΝΟΝΤΑΙ ΓΡΗΓΟΡΑ ΤΕΤΟΙΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ. ΔΕΝ ΕΧΩ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΜΕΓΑΛΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ.

11). Πως θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία και την επαφή με τους γονείς των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση και τι αντίκτυπο έχει στην ομαλή προσαρμογή αυτών των παιδιών?

Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΕΣΩ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΩΝ. ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΥΝΕΝΝΟΗΣΗ, ΕΧΕΙ ΤΥΧΕΙ ΟΜΩΣ ΝΑ ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΟΥΜΕ ΝΑ ΤΟΥΣ ΒΡΟΥΜΕ ΕΣΤΩ ΚΑΙ ΜΕΣΩ ΤΗΛΕΦΩΝΟΥ.

Ενότητα Γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1). Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?
ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΗ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥΣ ΚΑΙ
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ
ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ.

2). Με ποιόν τρόπο το πλάνο διδασκαλίας σας ανταποκρίνεται στις ανάγκες και των
μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή?
ΔΥΣΤΥΧΩΣ ΕΝΤΥΠΟ ΥΛΙΚΟ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ.
ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΜΕ ΝΑ ΒΡΙΣΚΟΥΜΕ ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΥΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥΣ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΝΑ ΑΠΟΔΕΧΟΜΑΣΤΕ ΚΑΙ ΝΑ ΣΕΒΟΜΑΣΤΕ ΤΟ
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ.

3). Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι μπορεί να διαδραματίσει η διδασκαλία της μητρικής
γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής
γλώσσας?
ΒΟΗΘΑΕΙ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥΣ
ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ.

4). Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση της συνεργασίας όλων των
μαθητών?
ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.

5). Τι είδους δραστηριότητες οργανώνετε μέσα στη τάξη προκειμένου οι Έλληνες
μαθητές να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών
μαθητών?
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΘΙΜΩΝ, ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ, ΧΟΡΩΝ, ΣΥΝΤΑΓΩΝ, ΠΑΡΟΙΜΙΩΝ, ΚΛΠ.

Ενότητα Δ: Συμπεράσματα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο

1). Ποια είναι η άποψη σας για τον τρόπο που εφαρμόζεται η διαπολιτισμική
εκπαίδευση στο ελληνικό συγκείμενο?(αιτιολογείστε την άποψή σας)
ΒΑΣΙΖΕΤΑΙ ΣΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.
ΚΑΠΟΙΕΣ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ ΘΑ
ΒΟΗΘΟΥΣΑΝ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ.

2). Ποιος είναι η κατάρτιση και ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών
που διδάσκουν σήμερα σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?
ΕΛΑΧΙΣΤΗ. ΒΑΣΙΖΕΤΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ ΛΙΓΩΝ
ΩΡΩΝ.

3). Ποια είναι η άποψή σας για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια?
ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ ΤΑ Α.Π. ΔΕΝ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ.

4) Σε ποιο βαθμό λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό

υπόβαθρο και περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα?
ΣΕ ΕΛΑΧΙΣΤΟ ΒΑΘΜΟ,

5). Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα διδακτικά σας καθήκοντα όντας εκπαιδευτικός σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?
ΣΕ ΜΙΚΡΟ. ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ.

Ενότητα Ε: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης

1). Ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα/σχολικά εγχειρίδια για να ανταποκρίνονται στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο?
ΝΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΒΙΒΛΙΑ, ΓΡΑΠΤΑ, ΕΙΚΟΝΕΣ, ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΦΥΛΩΝ/ΧΩΡΩΝ.

2). Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να ενισχυθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?
ΔΩΡΕΑΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ ΜΕ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.

3). Τι μέτρα θα προτείνατε στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να ενισχυθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης?
ΝΑ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑΣ. ΝΑ ΔΙΔΑΧΘΟΥΝ ΤΟΝ ΣΕΒΑΣΜΟ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.

4). Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και που δεν αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο?
ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και για το χρόνο σας
ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ!

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικός Ε3

Ενότητα Α: Δημογραφικά στοιχεία/ προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

- 1). Φύλο: γυναίκα
- 2). Ηλικία: 43
- 3). Τίτλοι σπουδών / μόρφωση: μεταπτυχιακό
- 4). Έτος κτήσης τίτλου σπουδών:2011
- 5). Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση?19
- 6). Ποια είναι η θέση σας (μόνιμος, αναπληρωτής)?: μονιμη
- 7). Τοποθεσία του σχολείου (αστική, ημιαστική αγροτική): ημιαστική
- 8).Τι είδους επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχετε λάβει τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών σας και όσο κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικός? : σεμινάρια συνολικά 800 ωρών

Ενότητα Β: Ερωτήσεις που αφορούν τις δυσκολίες/ προκλήσεις που προκύπτουν σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (τρόπος συμπλήρωσης: όλες οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, χρησιμοποιήστε όσο χώρο χρειάζεστε για να απαντήσετε κάτω από την κάθε ερώτηση.)

1). Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις/ δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση?
Διαφορετική γλώσσα
Διαφορετική ανατροφή ανάλογα με την χώρα από όπου προέρχονται κ τα έθιμα που έχει η κάθε χώρα
Διαφορετική θρησκεία

2). Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία που εντάσσονται στο ελληνικό σχολείο?
Κατανόηση ότι δεν κινδυνεύουν κ βρίσκονται σε ασφαλές περιβάλλον που θα νιώθουν την αγάπη κ αποδοχή που χρειάζονται

3). Ποιες είναι οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο?
Η απόδοση αυτών που θέλουν να πουν στην γλώσσα τους κ δεν βρίσκουν τις αντίστοιχες λέξεις γιατί πολλές φορές δεν υπάρχει συσχέτιση με την πατρική τους γλώσσα.

4). Ποιες είναι οι κυριότερες συμπεριφορικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ?
Ανασφάλεια, αποχή ή επιθετικότητα.

5). Σε ποιο βαθμό είναι εφικτό για έναν εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις μαθησιακές/ συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές προκειμένου να λάβουν την κατάλληλη στήριξη?
Σε αρκετά καλό βαθμό όταν έχει υποστήριξη από το ίδιο το σχολείο, τους γονείς των παιδιών κ όλοι σε συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο.

6). Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι συνδέεται η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας τόσο με την επίδοση όσο και με την δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο?

Χωρίς την γλώσσα υπάρχει αδυναμία σύνδεσης κ διαδραστικής συμμετοχής του μαθητή σε κάθε Δρώμενο του σχολείου.

7). Ποια άλλα αίτια που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την εγκατάσταση σε μια νέα χώρα οξύνουν τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές και δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή τους?

Επιβίωσης διαβίωσης

8). Πως αντιλαμβάνονται οι αλλόγλωσσοί μαθητές την παρουσία τους σε μια τάξη με εθνοπολιτισμική ποικιλία?

Με ένα καλύτερο πλεονέκτημα ότι υπάρχει κοινή γλώσσα που μπορεί κάποιος να τους καταλάβει κ μπορούν να επικοινωνούν ευκολότερα

9). Ποια είναι η σχέση των μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες με τους Έλληνες συμμαθητές τους?

Αν υπάρξει ενωτικό κλίμα από τον δάσκαλο αλλά και από τους γονείς όλων, τότε είναι πολύ καλές οι σχέσεις .

10). Με ποιόν τρόπο επιλύετε τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών? Έχετε εντοπίσει φαινόμενα εκδήλωσης ρατσιστικών συμπεριφορών σε βάρος? Και αν ναι σε ποια κλίμακα?

Με διαλογο πρώτα κατ ιδίαν με τους μαθητές, έπειτα ολοι μαζίστην τάξη, κ τέλοςπάνταμε ενημέρωση κ καθοδήγηση στους γονείς.

11). Πως θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία και την επαφή με τους γονείς των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση και τι αντίκτυπο έχει στην ομαλή προσαρμογή αυτών των παιδιών?

Ανάλογα με τα θέματα επιβίωσης που αντιμετωπίζουν. Όταν είναι σε καλό επίπεδο διαβίωσης είναι περισσότερο υποστηρικτικοι και συνεργασιομοι.

Ενότητα Γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1). Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?

Ένωση πολιτισμών και αξιών.

2). Με ποιόν τρόπο το πλάνο διδασκαλίας σας ανταποκρίνεται στις ανάγκες και των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή?

Κατανοώντας πρώτα τις βασικές ανάγκες και ελλείψεις των μαθητών κ ομαδοποιώντας τους.

3). Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι μπορεί να διαδραματίσει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας?

Γίνεται καλύτερη αφομοίωση κ νιώθει πιο αποδεκτό το παιδί.

4). Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση της συνεργασίας όλων των μαθητών?

Ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους.

5). Τι είδους δραστηριότητες οργανώνετε μέσα στη τάξη προκειμένου οι Έλληνες μαθητές να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών?

Κοινά χόμπι, τραγούδια, χορό, και γιορτές..

Ενότητα Δ: Συμπεράσματα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο

- 1). Ποια είναι η άποψη σας για τον τρόπο που εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό συγκείμενο?(αιτιολογείστε την άποψή σας)
Το μεγαλύτερο εμπόδιο συνήθως είναι οι γονείς. Ειδικά αυτοί που δεν επιθυμούν να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία κ πιστεύουν ότι ήρθαν για λίγο κ θα φύγουν πίσω στην πατρίδα τους. Η άρνηση.
- 2). Ποιος είναι η κατάρτιση και ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σήμερα σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?
Καμία. Επαφίεται ως ατομική ευθύνη στον κάθε εκπαιδευτικό.!
- 3). Ποια είναι η άποψή σας για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια?
Μόνο θεωρία.στην πράξη δεν εφαρμόζεται.
- 4) Σε ποιο βαθμό λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα?
Φαίνεται να προσπαθούν, αλλά δυστυχώς σε μικρό βαθμό.
- 5). Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα διδακτικά σας καθήκοντα όντας εκπαιδευτικός σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?
Πιο πολύ λύνουμε διαφορές παρά διδάσκουμε

Ενότητα Ε: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης

- 1). Ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα/σχολικά εγχειρίδια για να ανταποκρίνονται στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο?
Σεβασμό στην κάθε κουλτούρα του μαθητή και την θρησκεία του
 - 2). Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να ενισχυθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?
Με ψυχολογικά σεμινάρια που γνωρίζουν την κουλτούρα και τα προσφυγικά προβλήματα
 - 3). Τι μέτρα θα προτείνατε στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να ενισχυθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης?
Επιμόρφωση σε πραγματικό χρόνο μέσα στην τάξη με τους μαθητές κ τους γονείς .
Υποστήριξη από ψυχολόγο.
 - 4). Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και που δεν αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο?
Θελει συνεργασία και συνεχή επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς. Αυτό είναι το κλειδί
- Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και για το χρόνο σας**

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικός Ε4

Ενότητα Α: Δημογραφικά στοιχεία/ προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

- 1). Φύλο: ΘΗΛΥΚΟ
- 2). Ηλικία: 44
- 3). Τίτλοι σπουδών / μόρφωση: ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
- 4). Έτος κτήσης τίτλου σπουδών: 2004
- 5). Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση? 19
- 6). Ποια είναι η θέση σας (μόνιμος, αναπληρωτής)? ΜΟΝΙΜΗ
- 7). Τοποθεσία του σχολείου (αστική, ημιαστική αγροτική): ΑΣΤΙΚΗ
- 8). Τι είδους επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχετε λάβει τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών σας και όσο κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικός? :
Σεμινάρια, επιμορφώσεις

Ενότητα Β: Ερωτήσεις που αφορούν τις δυσκολίες/ προκλήσεις που προκύπτουν σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (τρόπος συμπλήρωσης: όλες οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, χρησιμοποιήστε όσο χώρο χρειάζεστε για να απαντήσετε κάτω από την κάθε ερώτηση.)

- 1). Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις/ δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση?
Γλώσσα, αντιλήψεις, ρατσιστική διάθεση
- 2). Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία που εντάσσονται στο ελληνικό σχολείο?
Ασφάλεια, εμπιστοσύνη, κατανόηση, αποδοχή.
- 3). Ποιες είναι οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο?
Η επικοινωνία και η συνεννόηση. Εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης.
- 4). Ποιες είναι οι κυριότερες συμπεριφορικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ?
Επικοινωνία, ανασφάλεια, δυσκολία συμπερίληψης.
- 5). Σε ποιο βαθμό είναι εφικτό για έναν εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις μαθησιακές/ συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές προκειμένου να λάβουν την κατάλληλη στήριξη?
Είναι εφικτό, αρκεί να υπάρχει στήριξη και διάθεση από όλους τους εμπλεκόμενους.
- 6). Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι συνδέεται η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας τόσο με την επίδοση όσο και με την δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο?
Συνδέεται άμεσα, για να μπορέσει να υπάρξει επικοινωνία. Χωρίς την σωστή έκφραση της γλώσσας δεν μπορεί να προχωρήσει σε μαθησιακές επιτυχίες.
- 7). Ποια άλλα αίτια που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την εγκατάσταση σε μια νέα χώρα οξύνουν τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί

μαθητές και δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή τους?
Οικονομικά αίτια, συνθήκες διαβίωσης.

8). Πως αντιλαμβάνονται οι αλλόγλωσσοί μαθητές την παρουσία τους σε μια τάξη με εθνοπολιτισμική ποικιλία?
Αισθάνονται ότι δεν είναι οι μοναδικοί διαφορετικοί.

9). Ποια είναι η σχέση των μαθητών με με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες με τους Έλληνες συμμαθητές τους?
Καλό είναι να υπάρχει διάθεση αποδοχής της διαφορετικότητας. Σχετικές δράσεις βοηθούν πολύ στην κατεύθυνση αυτή.

10). Με ποιόν τρόπο επιλύετε τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών?
Έχετε εντοπίσει φαινόμενα εκδήλωσης ρατσιστικών συμπεριφορών σε βάρος? Και αν ναι σε ποια κλίμακα?
Διάλογο, συζήτηση και μελέτες περιπτώσεων.

11). Πως θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία και την επαφή με τους γονείς των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση και τι αντίκτυπο έχει στην ομαλή προσαρμογή αυτών των παιδιών?
Η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων συμβάλλει θετικά στη ψυχολογία των παιδιών. Εξαρτάται, πάντα, από τη διάθεση αμοτέρων.

Ενότητα Γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1). Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?
Ευκαιρία για γνωριμία και μελέτη άλλων πολιτισμών, αποδοχή της διαφορετικότητας και καλλιέργεια σεβασμού προς όλους.

2). Με ποιόν τρόπο το πλάνο διδασκαλίας σας ανταποκρίνεται στις ανάγκες και των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή?
Συμπερίληψη των στοιχείων (γλώσσα, ήθη, έθιμα, συνήθειες, κλπ) του νέου πολιτισμού, κατανόηση αυτών και υιοθέτηση νέων καλών πρακτικών.

3). Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι μπορεί να διαδραματίσει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας?
Μαθαίνουν καλύτερα και νιώθουν αποδεκτοί και ισότιμοι στην τάξη.

4). Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση της συνεργασίας όλων των μαθητών?
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, θεατρικά παιχνίδια.

5). Τι είδους δραστηριότητες οργανώνετε μέσα στη τάξη προκειμένου οι Έλληνες μαθητές να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών?
Σχέδια μαθημάτων με θέματα καθημερινότητας (τραγούδια, έθιμα, συνταγές, συνήθειες).

Ενότητα Δ: Συμπεράσματα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο

- 1). Ποια είναι η άποψη σας για τον τρόπο που εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό συγκείμενο?(αιτιολογείστε την άποψή σας)
Υπάρχουν αρκετές ελλείψεις σε προσωπικό και υποδομές.
- 2). Ποιος είναι η κατάρτιση και ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σήμερα σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?
Φτωχή, χρειάζονται παραπάνω επιμορφώσεις.
- 3). Ποια είναι η άποψή σας για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια?
Χρειάζεται αναθεώρηση.
- 4) Σε ποιο βαθμό λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα?
Δυστυχώς σε μικρό βαθμό, καθώς ο αριθμός των μαθητών είναι λίγος και διαφορετικής ηλικίας.
- 5). Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα διδακτικά σας καθήκοντα όντας εκπαιδευτικός σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση?
Ελάχιστα.

Ενότητα Ε: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης

- 1). Ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα/σχολικά εγχειρίδια για να ανταποκρίνονται στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο?
Παρουσίαση καλών πρακτικών.
- 2). Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να ενισχυθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης?
Εργαστήρια και σχολές πρακτικών.
- 3). Τι μέτρα θα προτείνατε στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να ενισχυθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης?
Να υπάρξει καλύτερα ως ξεχωριστή ειδικότητα.
- 4). Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και που δεν αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο?
Καλή διάθεση και στήριξη επί της ουσίας.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και για το χρόνο σας

Παράρτημα: Νόμος



Νόμος 4442 .2016
για την ίδρυση και λει

Παράρτημα: Εγκύκλιος



Εγκυκλιος για τη
λειτουργία των τάξευ