



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ- ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΠΜΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

---

«Οι μειονοτικοί/ές μαθητές/μαθήτριες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης»

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Δελαβερίδου Άννα (Α.Ε.Μ. 679)

Τριμελής επιτροπή:

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα (Επιβλέπουσα καθηγήτρια)

Ντίνας Κωνσταντίνος

Μπίκος Κωνσταντίνος

*Θεσσαλονίκη, 2019*

---

Copyright © Άννα Δελαβερίδου, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Στη μητέρα μου, Χρυσούλα

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
2. ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ABSTRACT.....	6
3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	8
3.1. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής των μεταναστών.....	8
3.2. Η ιστορία του Ωραιοκάστρου.....	13
3.2.1. Το Ωραιόκαστρο τότε.....	13
3.2.2. Το Ωραιοκαστρο σήμερα.....	14
3.3. Η παρουσία των μεταναστών στο Ωραιόκαστρο.....	17
3.4. Ορισμοί.....	19
3.5. Μοντέλα και προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των μειονοτήτων.....	20
3.5.1. Είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	20
3.5.2. Προσεγγίσεις.....	22
3.5.3. Μοντέλα.....	23
3.6. Η εκπαίδευση των μειονοτήτων στην Ελλάδα.....	29
3.7. Ρατσισμός, προκαταλήψεις και σχολείο.....	37
3.7.1. Ρατσισμός.....	37
3.7.2. Προκαταλήψεις.....	40
4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	45
4.1. Το σκεπτικό της έρευνας.....	45
4.2. Σκοπός – Ερωτήματα της έρευνας.....	47
4.3. Μεθοδολογία έρευνας – Ερευνητικά εργαλεία.....	49
4.4. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα .....	53
4.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	54
4.6. Αποτελέσματα.....	55
4.6.1. Προσωπικά στοιχεία.....	55
4.6.2. Μαθητικός πληθυσμός.....	57
4.6.3. Οι μειονοτικοί μαθητές.....	58
4.6.4. Αξιολόγηση των μειονοτικών μαθητών.....	59
4.6.5. Σχέσεις με γονείς των μειονοτικών μαθητών.....	61
4.6.6. Απόψεις – Δηλώσεις.....	64
4.7. Μέσοι όροι.....	72
4.8. Chi-square tests ( $\chi^2$ tests).....	77
4.9. Συσχετίσεις.....	84
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	93
5.1. Οι μειονοτικοί μαθητές.....	93
5.2. Αξιολόγηση των μειονοτικών μαθητών.....	94
5.3. Σχέσεις με γονείς των μειονοτικών μαθητών.....	95
5.4. Απόψεις – Δηλώσεις.....	96
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	102
7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	109

---

## 1. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

---

Πριν την παρουσίαση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη και την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους, οι οποίοι συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωσή της.

Αρχικά, λοιπόν, οφείλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγησή της, τις εύστοχες παρατηρήσεις αλλά και τις πολύτιμες συμβουλές της, η οποία συνέβαλε αποφασιστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους καθηγητές και μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας, Ντίνα Κωνσταντίνο και Μπίκο Κωνσταντίνο, αλλά και σε όλες τις διδάσκουσες και όλους τους διδάσκοντες μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, για την γνώση, τον προβληματισμό αλλά και την πολύτιμη βοήθεια που μας προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την διεύθυνση και τα μέλη των σχολείων της Δημοτικής Κοινότητας Ωραιοκάστρου που δέχτηκαν και διέθεσαν χρόνο για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, το οποίο αποτέλεσε και το υλικό της έρευνας και βέβαια χωρίς την συνδρομή τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η εν λόγω μελέτη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον, που με υπομονή και κουράγιο πρόσφεραν την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση και την διαρκή υποστήριξη, για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Δελαβερίδου Άννα

Θεσσαλονίκη, 2019

---

## 2. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Η εργασία εξετάζει τις θεωρίες, τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παρουσία μειονοτικών μαθητών και μαθητριών στα σχολεία του Ωραιοκάστρου. Το θεωρητικό της μέρος αναφέρεται στην ιστορία της Ελλάδας ως χώρα υποδοχής των μεταναστών, στον Δήμο Ωραιοκάστρου και την ιστορία του, καθώς και στην παρουσία και τις ασχολίες των μεταναστών εκεί, στη σημερινή εκπαίδευση των μειονοτήτων και το νομοθετικό πλαίσιο με τις τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα μοντέλα και τις προσεγγίσεις για την εκπαίδευση μειονοτήτων και τέλος, στις γενικότερες προκαταλήψεις, αλλά και στο ρατσισμό που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα στην κοινωνία και στο σχολείο.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας εξετάζει τη θετική ή αρνητική επιρροή που ασκεί στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ωραιοκάστρου η παρουσία των μειονοτικών μαθητών και μαθητριών. Επιπλέον, διερευνάται το προφίλ των εκπαιδευτικών αυτών, οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, τι πιστεύουν για τη συμπεριφορά τους μέσα και έξω από την τάξη και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ποιες σχέσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς τους. Παράλληλα διερευνώνται οι θέσεις τους για μια σειρά θεμάτων όπως η θέση της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών και μαθητριών στο σχολείο, η βοήθεια των σχολικών συμβούλων, η αναζήτηση των αιτιών της κακής απόδοσής τους, η στάση των γηγενών γονέων, αλλά και γενικότερα θέματα εκπαιδευτικής και μεταναστευτικής πολιτικής.

Μέσα από την έρευνα αναμένεται να αναδειχθεί η παρουσία ή όχι προκαταλήψεων, ξενοφοβικών και ρατσιστικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία του Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγια και η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει γραφήματα, συσχετίσεις μεταβλητών, μέσους όρους και chi-square tests. Τα αποτελέσματα έδειξαν απουσία προκαταλήψεων, ξενοφοβικών και ρατσιστικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία του Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης.

*Λέξεις-κλειδιά: Μειονοτικοί μαθητές, μετανάστευση, ρατσισμός, προκαταλήψεις, θεωρίες εκπαιδευτικών, Ωραιοκάστρο, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενσωμάτωση, αφομοίωση, διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα.*

---

## 2. ABSTRACT

---

This study examines primary educators' theories, perceptions and beliefs about the presence of minority students in schools of Oreokastro. The theoretical part refers to history of Greece as host country for immigrants, Oreokastro Municipality and its history, as well as the presence and occupation of immigrants there, today's education of minorities and the legislative framework for reception classes, "frontistirio" classes and intercultural education schools, models and approaches for education of minorities, and finally more general prejudices and racism resulting from multiculturalism in society and school.

The research part of the study explores positive or negative influence that presence of minority students causes to primary education teachers in Oreokastro. Furthermore, these teachers' profile, their evaluation methods used for minority students, their beliefs about their behaviour inside and outside classroom and their interpersonal relations, what relations educators and parents have, are examined. At the same time, their views on various issues are investigated, such as the role of minority students' mother tongue in school, the help provided by school counsellors, the search for reasons of their poor performance, native parents' attitude, as well as general issues of educational and immigration policy.

Through the research, it is expected to reveal the presence or not of primary education teachers' prejudices, xenophobic and racist perceptions in schools of Oreokastro of Thessaloniki. The research was conducted with questionnaires and the statistical analysis includes graphs, correlation of variables, averages and chi-square tests. The results presented absence of prejudices, xenophobic and racist perceptions of primary school teachers in schools of Oreokastro of Thessaloniki.

*Keywords: Minority students, immigration, racism, prejudice, educators' perceptions, Oreokastro, primary education, inclusion, assimilation, interculturalism, multiculturalism.*



---

## 3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

---

### 3.1. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής των μεταναστών

Ως μετανάστευση ορίζεται από το λεξικό Τριανταφυλλίδη *η ατομική ή ομαδική μετακίνηση από την πατρώα γη σε άλλον τόπο, με βασικό κίνητρο την εργασία* (<https://bit.ly/2Nfn76U>). Η μετανάστευση αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο συμβαίνει σε όλο τον κόσμο (Lazaridis, 1996, p. 335· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 13). Για την ακρίβεια, η ιστορία της ανθρωπότητας είναι συνυφασμένη με τη μετανάστευση (Τσιάκαλος, 2011, σ. 36). Πιο συγκεκριμένα, στην Ευρώπη μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο το φαινόμενο αυτό πήρε τεράστιες διαστάσεις με τους μετανάστες να κατευθύνονται προς τις χώρες του ευρωπαϊκού βορρά, με βασικές αιτίες την ανάγκη για εργασία και για εργατικό δυναμικό αντίστοιχα όπως απαιτούσε ο υψηλός ρυθμός ανάπτυξης της βιομηχανίας, αλλά και για θρησκευτικούς και πολιτικούς λόγους (Cholezas & Tsakloglou, 2008, p. 2· Lazaridis, 1996, p. 338· Tsitelikis, 2012, p. 158· Θεοδοσιάδου, 2015, σσ. 13, 19, 20· Μουσούρου, 1991, σ. 38). Αυτή η εισροή μεταναστών είχε ως συνέπεια την ραγδαία αύξηση του πληθυσμού και τη μετατροπή των χωρών υποδοχής από ομοιογενείς σε πολυπολιτισμικές (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 13· Τσουκαλάς, 2011, σ. 21).

Το μεταναστευτικό φαινόμενο, φυσικά, συνδέεται άμεσα και με την Ελλάδα, η οποία αποτελεί επίσης μεταναστευτική χώρα. Και ενώ μέχρι τη δεκαετία του 1960 αποτελεί χώρα εξαγωγής μεταναστών, από το 1970 και εξής αρχίζει σταδιακά να μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής των μεταναστών, χωρίς όμως να είναι προετοιμασμένη και να διαθέτει τις κατάλληλες προϋποθέσεις (οικονομικές, κοινωνικές, θεσμικές και υποδομής) (Cholezas & Tsakloglou, 2008, p. 2· Karyotis & Patrikios, 2010, p. 45· Lazaridis, 1996, pp. 339, 341· Papageorgiou, 2013, p. 77· Pratsinakis, 2008, pp. 62-63· Syrigos, 2010, p. 5· Triandafyllidou & Gropas, 2006, p. 3· Θεοδοσιάδου, 2015, σσ. 20-21· Καλοφορίδης, 2014, σ. 212· Μίτιλης, 1998, σ. 104· Νικολάου, 2000, σ. 31). Εκτός από τους μετανάστες βέβαια, να σημειωθεί ότι στην χώρα ήρθαν και παλιννοστούντες από τη Γερμανία και την πρώην ΕΣΣΔ, αλλά και Βορειοηπειρώτες από την Αλβανία (Pratsinakis, 2008, p. 63· Θεοδοσιάδου, 2015, σ.

21· Νικολάου, 2000, σ. 46). Πιο συγκεκριμένα, οι εισελθόντες στην Ελλάδα χωρίζονται σύμφωνα με την Πετρινώτη (1993) στις εξής κατηγορίες:

1. Κανονικοί μετανάστες
  - Παλινοστούντες
  - Υπήκοοι των χωρών της ΕΚ
  - Υπήκοοι των χωρών εκτός της ΕΚ
2. Μη κανονικοί μετανάστες
3. Πρόσφυγες (Πετρινώτη, 1993, σ. 18)

Ο μεγαλύτερος αριθμός των μεταναστών στην Ελλάδα προήλθε από τις εξής χώρες:

- Αλβανία, όπου το 1990 που κατέρρευσε το πολιτικό της σύστημα έφτασε ένα μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα στην Ελλάδα
- Πρώην Σοβιετική Ένωση (Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία, Μολδαβία, κλπ)
- Βουλγαρία και Ρουμανία
- Ινδία και Πακιστάν
- Πολωνία, όπου οι κάτοικοί της ήρθαν στην Ελλάδα την περίοδο της «πολωνικής κρίσης» για να βρουν καλύτερες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Οι μετανάστες αυτοί έγιναν εύκολα αποδεκτοί, χωρίς να αντιμετωπίσουν την ξеноφοβία και το ρατσισμό της ελληνικής κοινωνίας
- Αίγυπτο
- Φιλιππίνες (Kandylis, Maloutas, & Sayas, 2012, p. 269· Papageorgiou, 2013, p. 77· Syrigos, 2010, p. 25· Triandafyllidou & Gropas, 2006, p. 5· Ζάχος, 2014, σ. 171· Νικολάου, 2000, σσ. 29-33)

Όσον αφορά στο σχολείο, ο μεγαλύτερος όγκος μαθητών και μαθητριών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση προέρχεται από την Αλβανία (περίπου το 83%), ενώ το ποσοστό που απομένει μοιράζεται στους μετανάστες μαθητές και μαθήτριες (στο εξής μαθητές) από την πρώην Σοβιετική Ένωση (8,5%), τους υπόλοιπους Ευρωπαίους (4,91%) και τους Ασιάτες (2,40%) (Νικολάου, 2000, σ. 30). Μέσα σε αυτές τις κοινωνίες με τις πολλαπλές ταυτότητες δεν θα μπορούσε να μην επηρεαστεί και η εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές πολιτικές, υιοθετώντας διάφορες μεθόδους, προσεγγίσεις, αλλά και μοντέλα ώστε να αντιμετωπιστεί αυτή η νέα πραγματικότητα (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 13). Αλλωστε η

σχέση μετανάστευσης και εκπαίδευσης είναι αμφίδρομη: η εκπαίδευση αναλαμβάνει να εξομαλύνει τη σχέση ανάμεσα σε γηγενείς και μετανάστες μέσα από τον σεβασμό, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση και από την άλλη οι μετανάστες επιδιώκουν να ενταχθούν στη χώρα υποδοχής μέσω της εκπαίδευσης (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 21). Το ελληνικό κράτος, λοιπόν, έπρεπε να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα με την λήψη μέτρων που θα βοηθούσαν τους μαθητές να εισαχθούν στην εκπαίδευση και να παραμείνουν σ' αυτή (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 25). Ακόμη, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι δημιουργήθηκαν δομές για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους ενήλικες μετανάστες (Τσουκαλάς, 2011, σ. 34).

Η κατάσταση ωστόσο, δεν αντιμετωπίστηκε ικανοποιητικά, εξαιτίας ελλιπούς οργάνωσης και προγραμματισμού, ώστε να εξυπηρετηθεί και η χώρα υποδοχής, αλλά και οι μετανάστες (Lazaridis, 1996, p. 341· Papageorgiou, 2013, p. 77· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 21· Νικολάου, 2000, σ. 34· Πετρινώτη, 1993, σ. 102). Όλη αυτή η μετακίνηση είχε ως αποτέλεσμα να μην εξασφαλιστεί εκ των προτέρων η κοινωνική και επαγγελματική ένταξη, τα κοινωνικά και ατομικά δικαιώματα των αλλοδαπών (Cholezas & Tsakloglou, 2008, p. 5· Μαγαλιού, 2005, σ. 21). Δεν έγινε εξ αρχής μια οργανωμένη καταγραφή των εισερχομένων, ώστε να είναι γνωστός ο τόπος διαμονής και εργασίας τους, η χώρα προέλευσής τους, τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τους (Baldwin-Edwards, 2004, p. 2· Kandyliis, Maloutas, & Sayas, 2012, p. 268· Μαγαλιού, 2005, σ. 21· Πετρινώτη, 1993, σ. 102). Έτσι, υπάρχουν πάρα πολλοί μετανάστες οι οποίοι ζουν και εργάζονται παράνομα στη χώρα (Baldwin-Edwards, 2004, p. 2· Triandafyllidou & Gropas, 2006, pp. 5-7· Μαγαλιού, 2005, σ. 21). Επίσης, από την πλευρά των Ελλήνων το αποτέλεσμα ήταν να συσπειρωθεί το έθνος, να καλλιεργηθεί ο εθνικισμός και κατ' επέκταση η ξενοφοβία και ο ρατσισμός, φαινόμενα πολύ έντονα στη χώρα μας (Lazaridis, 1996, p. 345· Triandafyllidou & Gropas, 2006, p. 3· Tsitelikis, 2012, p. 7· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 21· Καλοφορίδης, 2014, σ. 206· Μίτιλης, 1998, σσ. 103-104).

Με την πάροδο των ετών κατέστη σαφές ότι η μετανάστευση δεν είχε προσωρινό, αλλά μόνιμο χαρακτήρα (Τσουκαλάς, 2011, σ. 3). Επιπλέον, η εισροή μεταναστών συνεχίστηκε και το 2000, καθώς άρχισαν να έρχονται στη χώρα και οι οικογένειες των μεταναστών που ήρθαν για να εργαστούν (Τσουκαλάς, 2011, σ. 30).

Σχετικά με τη μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα, πριν το 1989 απουσίαζε οποιαδήποτε πολιτική για το φαινόμενο αυτό (Papageorgiou, 2013, p. 76· Πετράκου στο: Μαρβάκης, Παρσάνογλου, & Παύλου, 2001, σ. 40). Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 στρέφει όλο της το ενδιαφέρον σε θέματα διασποράς και απόδημου ελληνισμού. Από το 1998 ξεκίνησε η εφαρμογή του πρώτου προγράμματος νομιμοποίησης των μεταναστών (Πετράκου στο: Μαρβάκης, Παρσάνογλου, & Παύλου, 2001, σσ. 40-41). Ως προς την αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου από την ελληνική πολιτεία, διακρίνονται τρεις φάσεις. Η περίοδος που φτάνει μέχρι και τη δεκαετία του 1980 είναι η πρώτη φάση της ανοχής, καθώς μέχρι τότε η Ελλάδα δεν είχε συνειδητοποιήσει ακόμα πως ότι μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής των μεταναστών. Η δεύτερη φάση είναι αυτή της ποινικοποίησης και καθορίζεται από το νόμο 1975/91, ο οποίος ήρθε να ρυθμίσει την κατάσταση ποινικοποιώντας τη μετανάστευση, επιβαρύνοντας τις ποινές που είχαν ήδη προβλεφθεί παλαιότερα, εισάγοντας απαγορεύσεις και κυρώσεις, αλλά και ένα νέο ποινικό αδίκημα: την εργασία χωρίς άδεια εργασίας. Η τρίτη φάση χαρακτηρίζεται πλέον από την εγκληματοποίηση της μετανάστευσης. Υπήρχε μία περίοδος χάριτος για τους μετανάστες που ξεκίνησε με τη νομιμοποίησή τους το Νοέμβριο του 1997, μετά όμως τη λήξη της προθεσμίας για την καταγραφή οι διώξεις άρχισαν εντατικότερες. Η μετανάστευση τέθηκε υπό διωγμό και κάθε πράξη γύρω από αυτή αντιμετωπίστηκε ως έγκλημα (Baldwin-Edwards, 2004, p. 12· Papageorgiou, 2013, pp. 77-78· Κούρτοβικ στο: Μαρβάκης, Παρσάνογλου, & Παύλου, 2001, σσ. 166-169).

Έτσι, οι προτάσεις που γίνονται προκειμένου το ελληνικό κράτος να εφαρμόσει μία πιο ενταξιακή πολιτική ώστε να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση, να εντάξει τους μετανάστες στην ελληνική κοινωνία και να αποφύγει τα παραπάνω προβλήματα είναι ότι πρέπει κυρίως να νομιμοποιήσει τους μετανάστες στο σύνολό τους και να αναγνωρίσει τα βασικά τους δικαιώματα, τα οποία σχετίζονται με την εκπαίδευση, την υγεία, την εργασία και την πολιτική ενσωμάτωση (Robolis, 2009, p. 35· Syrigos, 2010, p. 35· Μαρβάκης, Παρσάνογλου, & Παύλου, 2001, σσ. 441-445· Τσουκαλάς, 2011, σ. 28). Επίσης, άλλες πρακτικές ενσωμάτωσης είναι η υπαγωγή των νομιμοποιημένων μεταναστών στο ασφαλιστικό σύστημα και η αξιοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης των μεταναστών κατόπιν λεπτομερούς καταγραφής των

επαγγελματικών τους προσόντων (Robolis, 2009, p. 40· Μαγαλιού, 2005, σ. 23· Μουσούρου, 1991, σσ. 180-181 ).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η Ελλάδα προχώρησε σε τρία βασικά προγράμματα νομιμοποίησης: το 1997-98, το 2001 και το 2005, ωστόσο δεν είχε ποτέ μια πραγματική πολιτική για τον επαναπατρισμό των μεταναστών, καθώς τα μέτρα που έλαβε ήταν βραχυπρόθεσμα και κατακερματισμένα. Οι δημόσιες πολιτικές δεν έχουν κάνει τίποτα για την προώθηση της ενσωμάτωσης των μεταναστών. Η ενσωμάτωση αυτή είναι ουσιαστικά αποτέλεσμα των ενεργειών των ίδιων των μεταναστών ή των ΜΚΟ, και όχι του κράτους (Cholezas & Tsakloglou, 2008, p. 5, 30· Papageorgiou, 2013, pp. 84-85· Robolis, 2009, pp. 28-29, 35· Syrigos, 2010, p. 27· Triandafyllidou & Gropas, 2006, p. 19).

## 3.2. Η ιστορία του Ωραιοκάστρου

### 3.2.1. Το Ωραιόκαστρο τότε

Το 1922, η Επιτροπή Αποκατάστασης προσφύγων επέλεξε την συγκεκριμένη τοποθεσία, στην οποία θα δημιουργούνταν το νέο χωριό που θα φιλοξενούσε τους πρόσφυγες του Πόντου και του Καυκάσου, το χωριό που λίγο αργότερα έμελλε να ονομασθεί Ωραιόκαστρο. Η έκταση αυτή υπολογίζεται σε 22.000 στρέμματα και άρχισε από το σημερινό Παλαιόκαστρο που τότε ονομαζόταν Νταούτ-Μπαλή και τελείωνε στις παρυφές του οικισμού της σημερινής Ασπρόβρυσης που τότε ονομάζονταν Ακ Μπουρνάρ. Η περιοχή αυτή που επιλέχθηκε ήταν άγρια και αφιλόξενη. Το χωριό διέθετε πολλούς λόφους, υψώματα και ανηφορική κλίση του εδάφους από το νότο προς τον βορρά. Εκείνη την περίοδο το χωριό διέθετε πολύ χόρτο και πουρνάρια, τα οποία χρησιμοποιούσαν οι κάτοικοι για να ζεσταίνονται τον χειμώνα (Τσακαλίδης, 1998, σσ. 51-54).

Η άφιξη του μεγαλύτερου μέρους των προσφύγων στο Ωραιόκαστρο ξεκίνησε το 1922 και 1923. Η μετακίνηση αυτή ολοκληρώθηκε το 1930 (Τσακαλίδης, 1998, σ. 55). Οι κάτοικοι ασχολούνταν με την γεωργία και την κτηνοτροφία, και αργότερα και με την αμπελουργία (Σουέρεφ, Μαρκή, & Χεκίμογλου, 2010, σ. 113· Τσακαλίδης, 1998, σ. 65). Η προσαρμογή τους όμως ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς οι περισσότεροι έπρεπε να μάθουν να ασκούν ένα επάγγελμα, το οποίο δεν γνώριζαν (Τσακαλίδης, 1998, σ. 54). Τα πρώτα σπίτια κατασκευάστηκαν πρόχειρα από πλιθιά, ενώ κάποιοι φιλοξενήθηκαν σε σπίτια που είχαν εγκαταλειφθεί από τους Τούρκους στο Παλαιόκαστρο, σπίτια όμως εξίσου πρόχειρα στην κατασκευή (Τσακαλίδης, 1998, σ. 53). Με το πέρασμα των χρόνων τα χωματένια σπίτια αντικαταστάθηκαν από πέτρινα κι αυτά από τα σύγχρονα (Τσακαλίδης, 1998, σ. 67). Η ανέγερση των κατοικιών πραγματοποιήθηκε κατά τις χρονολογίες 1932, 1967 και 1978 και η ανέλιξη του Ωραιοκάστρου ήταν εντυπωσιακή και αλματώδης, καθώς η περιοχή από γεωργική άρχισε να γίνεται αστική (Τσακαλίδης, 1998, σσ. 67, 68). Οι επιχειρηματίες που υπήρχαν έγιναν από πέντε (5), είκοσι έξι (26) (Σουέρεφ, Μαρκή, & Χεκίμογλου, 2010, σ. 139). Ο πληθυσμός αυξήθηκε από 385 κατοίκους σε 842, τα χρόνια 1920-1928 και ανάλογη ήταν η πληθυσμιακή αύξηση και τα επόμενα χρόνια που

ακολούθησαν (Σουέρεφ, Μαρκή, & Χεκίμογλου, 2010, σ. 92). Όσον αφορά στην ονομασία του, υπάρχουν δύο εκδοχές. Η πρώτη αναφέρει ότι προήλθε από το χωριό Χατς, το οποίο πριν από την συγκοπή του ονομαζόταν Χατς-Καλέ, δηλαδή Ωραιόκαστρο (Σουέρεφ, Μαρκή, & Χεκίμογλου, 2010, σ. 95). Η δεύτερη αναφέρει ότι έπειτα από πολλές συζητήσεις, διαφωνίες και συνελύσεις, το χωριό πήρε το όνομα Ωραιόκαστρο εις μνήμην του Ωραίου Κάστρου ανάμεσα στα χωριά Χάτς και Άγιος Φωκάς (Τσακαλίδης, 1998, σ. 61).

Το Ωραιόκαστρο έγινε κοινότητα το 1926 (Τσακαλίδης, 1998, σ. 58). Ο Δήμος Ωραιοκάστρου από το 1995 αποτελεί τη διοικητική μετεξέλιξη και συνέχεια της παλαιάς Κοινότητας Ωραιοκάστρου και αρχικά περιελάμβανε τους συνοικισμούς:

- Ωραιόκαστρο
- Παλαιοκαστρο
- Γαλήνη
- Ασπρόβρυση (Τσακαλίδης, 1998, σ. 91· <http://www.oraiokastro.gr/>)

Από δημόσια κτίρια περιελάμβανε εκκλησίες, εξωκλήσια και παρεκκλήσια, νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο, σχολές Ο.Α.Ε.Δ., πάρκα, παιδικές χαρές και πλατείες, κτίριο του Ο.Τ.Ε, ταχυδρομικό γραφείο και ταμιευτήριο, κοινοτικό γυμναστήριο, κοινοτική βιβλιοθήκη, τρία ξενοδοχεία, βρεφονηπιακούς σταθμούς, αθλητικό και πολιτιστικό σύλλογο, γήπεδα μπάσκετ και βόλεϊ, οικοτροφείο, πνευματικό κέντρο, την παιδόπολη «Άγιος Δημήτριος», αγροτικό ιατρείο και ιατρείο ΙΚΑ και ΤΕΒΕ, κ.ά. (Τσακαλίδης, 1998, σσ. 98-154).

### 3.2.2. Το Ωραιόκαστρο σήμερα

Σήμερα, σε απόσταση 12 χιλιομέτρων από το κέντρο της Θεσσαλονίκης, ο Δήμος Ωραιοκάστρου είναι Δήμος της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας που συστάθηκε με το Πρόγραμμα Καλλικράτης. Προέκυψε από την συνένωση των προϋπαρχόντων Δήμων Ωραιοκάστρου, Μυγδονίας και Καλλιθέας. Η έκταση του νέου Δήμου είναι 217,78 τ.χλμ και ο πληθυσμός του 38.317 κάτοικοι σύμφωνα με την απογραφή του 2011 και περιλαμβάνει στα διοικητικά του όρια τους συνοικισμούς του Ωραιοκάστρου, του Παλαιοκάστρου, της Γαλήνης, της Ασπρόβρυσης, των Πεύκων,

του Παράδεισου, της Φιλοθέης και της Αμφιθέας. Η έδρα του Δήμου βρίσκεται στο συνοικισμό του Ωραιοκάστρου όπου είναι και ο μεγαλύτερος και ο πληθυσμός του ανέρχεται σε περίπου 21.000 κατοίκους σύμφωνα με την απογραφή του 2011 (<http://www.oraiokastro.gr/> <http://www.ypes.gr/el/Regions/programma/> <http://www.statistics.gr/2011-census-pop-hous>)

Αναλυτικότερα η διοικητική διαίρεση του Δήμου είναι η εξής:

- Δημοτική Κοινότητα Ωραιοκάστρου
  - Ωραιόκαστρο
  - Γαλήνη
  - Παλαιόκαστρο
- Δημοτική Κοινότητα Δρυμού
- Δημοτική Κοινότητα Λητής
- Τοπική Κοινότητα Μεσαίου
  - Μεσαίο
  - Μονόλοφο
  - Πετρωτό
- Δημοτική κοινότητα Μελισσοχωρίου
- Δημοτική Κοινότητα Πενταλόφου
- Τοπική κοινότητα Νέας Φιλαδέλφειας
- Τοπική Κοινότητα Νεοχωρούδας (<http://www.oraiokastro.gr/>)

Το Ωραιόκαστρο παρέχει πλέον σχεδόν το σύνολο των εξυπηρετήσεων στους κατοίκους της. Τα παραπάνω δημόσια κτίρια και κατασκευές που αναφέρθηκαν, βελτιώθηκαν και εμπλουτίστηκαν, καθώς χτίστηκε επιπλέον αστυνομικό τμήμα, δημιουργήθηκε τεχνητή λίμνη, ΕΛΤΑ και κέντρο διαλογής, η ξύλινη εκκλησία του Αγίου Γεωργίου, κ.ά. Αναλυτικότερα, διαθέτει τις εξής υποδομές: «διοίκησης (Δημαρχείο, ΚΕΠ, Δημόσιες Υπηρεσίες), αθλητισμού (προγράμματα μαζικού αθλητισμού, πρόγραμμα «παιδί και θάλασσα», πρόγραμμα «μπάνια στην Τρίτη ηλικία», Κλειστό Δημοτικό Γυμναστήριο «Κονταξοπούλειο», Δημοτικό Κολυμβητήριο Ολυμπιακών διαστάσεων, Δημοτικό Στάδιο Ποδοσφαίρου, Γήπεδα Αντισφαίρισης, Γήπεδα 5Χ5, ανοιχτά Γήπεδα Μπάσκετ), κοινωνικής πολιτικής (Δημοτική Τράπεζα Αίματος, Μονάδα Κοινωνικής Μέριμνας, Κ.Α.Π.Η., Γραφείο Ευρέσεως Εργασίας,



*Σχολή Γονέων, πρόγραμμα στήριξης στους νέους γονείς, μαθήματα παροχής Πρώτων Βοηθειών, Πολυιατρείο του Ι.Κ.Α.), πολιτισμού (ενεργό Πολιτιστικό Οργανισμό, ομάδες εικαστικών, ομάδα θεάτρου, φιλαρμονική ορχήστρα, Λαογραφικό Μουσείο – υπό δημιουργία, πολυδύναμο πολιτιστικό και αθλητικό κέντρο – υπό δημιουργία), καθώς επίσης πλήθος ιατρείων και πιστωτικών ιδρυμάτων αλλά και ξενοδοχειακές ομάδες. (Δημοτικοί Παιδικοί Σταθμοί, οργανωμένες και διαρκώς ανανεωμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης και Μαθητείας, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Δημοτική Βιβλιοθήκη, Σχολές χορού και Μουσικής)» (<http://www.oraiokastro.gr/>). Το οδικό δίκτυο βελτιώθηκε με έργα σε δρόμους, σηματοδότηση, προσθήκη θέσεων πάρκινγκ, κ.ά. Οι επιχειρήσεις και οι πολιτιστικοί και αθλητικοί σύλλογοι αυξήθηκαν. Τέλος, όσον αφορά στα σχολεία, σήμερα στη Δημοτική Κοινότητα Ωραιόκαστρου λειτουργούν οκτώ νηπιαγωγεία, έξι δημοτικά σχολεία, τρία γυμνάσια, δύο λύκεια, τρεις δημοτικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί και ένα κέντρο δημιουργικής απασχόλησης παιδιών, ενώ στο πρόγραμμα βρίσκεται η δημιουργία νέων σχολικών συγκροτημάτων (Σουρέφ, Μαρκή, & Χεκίμογλου, 2010, σ. 194)*

### 3.3. Η παρουσία των μεταναστών στο Ωραιόκαστρο

Η Ελλάδα κατά τις δεκαετίες '80 και '90 αποτέλεσε χώρα υποδοχής των μεταναστών (Δαμανάκης, 2004, σ. 48). Τα έτη 1989 (κατάρρευση πρώην Σ.Ε) και 1990 (μαζική είσοδος μεταναστών από την Αλβανία στην Ελλάδα) αποτελούν σταθμούς μίας νέας εποχής (Δαμανάκης, 2004, σ. 45). Ο ακριβής αριθμός μεταναστών που εισήλθαν στην Ελλάδα είναι άγνωστος (Baldwin-Edwards, 2004, p. 2· Δαμανάκης, 2004, σ. 42). Στις χώρες υποδοχής ο διαχωρισμός σε «αλλοδαπούς» και «ντόπιους» δεν περιλαμβάνει μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εργαζομένους (Δαμανάκης, 1987, σ. 177).

Τα κυριότερα εμπόδια στην εύρεση εργασίας είναι αρχικά οι διακρίσεις λόγω καταγωγής, θρησκείας ή κοινωνικών αιτίων (37%) (Ε.Σ.Α.). Δεύτερος παράγοντας παρουσιάζεται η μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας (27,2%), ενώ ακολουθούν περιορισμοί λόγω υπηκοότητας ή άδειας παραμονής (17,8%) (Ε.Σ.Α.). Η μη αναγνώριση τίτλων σπουδών είναι το συχνότερα αναφερόμενο εμπόδιο από τους πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς επίσης και η οικονομική κρίση (Ε.Σ.Α.). Επίσης, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1987) παράγοντες που δυσκολεύουν την επαγγελματική τους ένταξη είναι η άγνοια της ζήτησης στην αγορά εργασίας, η έλλειψη ειδίκευσης και η ηλικία των μεταναστών (Δαμανάκης, 1987, σ. 165).

Μία διαδεδομένη άποψη είναι ότι οι μετανάστες ασχολούνται κυρίως με χειρωνακτικά επαγγέλματα, κάτι που δεν οφείλεται στο ότι δεν έχουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προσόντα, καθώς το 22% του μεταναστευτικού της δείγματος ήταν πτυχιούχοι ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης (Σύρου, 2010, σ. 31). Στην έρευνα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, ποσοστό 11,6% θεωρεί ότι η τρέχουσα εργασία του είναι κατώτερη των προσόντων του (Ε.Σ.Α.). Το ποσοστό αυτό είναι υψηλότερο στα άτομα που έχουν γεννηθεί τα ίδια και οι γονείς τους στο εξωτερικό (15,0%) και ειδικότερα στους πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης αυτής της κατηγορίας (46,1%) (Ε.Σ.Α.). Το μεγαλύτερο μέρος του ενεργού πληθυσμού των μεταναστών εργάζεται ως ανειδίκευτος εργάτης (37,7%), κυρίως σε χειρωνακτικές εργασίες, ενώ σε ανάλογα επίπεδα βρίσκονται οι μετανάστες οι οποίοι εργάζονται ως ειδικευμένοι τεχνίτες (35,4%) (Σύρου, 2010, σσ. 31-32)

Τα στοιχεία για την απασχόληση των μεταναστών κατά κλάδο οικονομικής δραστηριότητας στην Ελλάδα (2009), δείχνουν ότι το 75,2% απασχολούνται στον κλάδο των δραστηριοτήτων νοικοκυριών, ενώ στις κατασκευές η συμμετοχή των μεταναστών ανέρχεται στο 32,7% (Σύρου, 2010, σ. 30). Τρίτος έρχεται ο κλάδος των δραστηριοτήτων υπηρεσιών παροχής καταλύματος κλπ. (15,4%), τέταρτος ο κλάδος των διοικητικών και υποστηρικτικών δραστηριοτήτων (14,4%) και πέμπτος ο κλάδος της μεταποίησης (Σύρου, 2010, σ. 30). Εν γένει το 70,7% των μεταναστών εργάζονται σε 4 κλάδους της οικονομίας (Κατασκευές, Δραστηριότητες νοικοκυριών, Μεταποίηση και Δραστηριότητες υπηρεσιών παροχής καταλύματος κλπ.), ενώ ένα 17,7% σε δύο ακόμη κλάδους (Γεωργία κλπ. και Εμπόριο) με αποτέλεσμα περίπου οι εννέα στους δέκα μετανάστες να εργάζονται στους παραπάνω έξι κλάδους (Σύρου, 2010, σ. 30).

Πιο στοχευμένα, στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, στην οποία ανήκει και το Ωραιόκαστρο, η απασχόληση των μεταναστών κατά κλάδο οικονομικής δραστηριότητας είναι η εξής:

- Γεωργία, δασοκομία και αλιεία 10,0%
- Μεταποίηση 18,1%
- Κατασκευές 26,4%
- Χονδρικό και λιανικό εμπόριο 10,8%
- Δραστηριότητες υπηρεσιών παροχής καταλύματος κ.λπ 9,6%
- Δραστηριότητες νοικοκυριών 15,1% (Σύρου, 2010, σ. 33).

Η παρουσία των μεταναστών στο Ωραιόκαστρο επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα επαγγέλματα των μεταναστών στο Ωραιόκαστρο είναι κατά κύριο λόγο επαγγέλματα «χαμηλού κύρους». Άντρες, ως ανειδίκευτοι εργάτες πολλές φορές, ασχολούνται με τα επαγγέλματα που σχετίζονται με την κατασκευή σπιτιών, τα εργοστάσια, τα χωράφια, κάνουν περιστασιακά μεροκάματα σε μερεμέτια και γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ασχολούνται με χειρωνακτικά επαγγέλματα. Οι γυναίκες, κι αυτές ανειδίκευτες τις περισσότερες φορές, ασχολούνται με την καθαριότητα των σπιτιών, εργάζονται σε βιοτεχνίες και καταστήματα, φροντίζουν παιδιά και ηλικιωμένους, κ.ά. Σαφώς δεν εκλείπουν και τα επαγγέλματα «υψηλού κύρους», όπως για παράδειγμα αρχιτέκτονες ή γιατροί,

ωστόσο αυτοί που ασχολούνται με αυτά αποτελούν μία μικρή μερίδα του πληθυσμού. Αρκετοί μετανάστες εγκατέλειψαν τα επαγγέλματα στα οποία ειδικεύτηκαν, είτε επειδή δεν ήταν εύκολη η εύρεση εργασίας, είτε επειδή έπρεπε να ξαναδώσουν κάποιες εξετάσεις για να αναγνωρισθεί το πτυχίο τους και η γλωσσομάθειά τους στην χώρα υποδοχής.

### 3.4. Ορισμοί

Ο όρος «μειονοτικοί/ές μαθητές/μαθήτριες» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τους αλλοδαπούς μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα ως μετανάστες και ως εκ τούτου η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική απ' την ελληνική, την οποία χρησιμοποιούν ως δεύτερη γλώσσα. Όπως ορίζεται και στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα ο μειονοτικός έχει σχέση με την μειονότητα και ανήκει σε αυτήν, όπου μειονότητα ορίζεται: «*τμήμα, συνήθως μικρό, του πληθυσμού ενός κράτους ή γενικά μιας χώρας, του οποίου τα μέλη διαφέρουν σε ορισμένο στοιχείο (φυλή, γλώσσα, θρησκεία κτλ.) από τον υπόλοιπο πληθυσμό*» (<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>). Άλλοι παραπλήσιοι ορισμοί του όρου «μειονοτικός» που χρησιμοποιούνται είναι οι εξής:

- «[...] διακρίνεται από την πλειονότητα του πληθυσμού της ίδιας χώρας με βάση τα ιδιαίτερα εθνικά, γλωσσικά ή θρησκευτικά χαρακτηριστικά της [...]» (Εικονογραφημένο εγκυκλοπαιδικό λεξικό & πλήρες λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας: το παπυράκι, 2003, σ. 1068)
- Κάθε σύνολο ανθρώπων με ειδικά χαρακτηριστικά μέσα σε ένα άλλο σύνολο που είναι πολιτικά, εθνοτικά ή θρησκευτικά κυρίαρχο. Οι μειονοτικές ομάδες τις περισσότερες φορές καθιερώνουν τη δική τους πολιτισμική και εθνοτική ταυτότητα (Μιλτσακάκη & Κωστούλη, 2011, σ. 310).

Εναλλακτικά χρησιμοποιούνται οι όροι «μετανάστες», δηλαδή άτομα ή ομάδες ατόμων που εγκαταστάθηκαν σε μία ξένη χώρα και «αλλοδαποί», δηλαδή αυτοί που προέρχονται από μια άλλη χώρα και δεν έχουν αποκτήσει την υπηκοότητα της χώρας στην οποία κατοικούν (Μιλτσακάκη & Κωστούλη, 2011, σ. 238· Εικονογραφημένο εγκυκλοπαιδικό λεξικό & πλήρες λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας: το παπυράκι, 2003, σ. 78).

### 3.5. Μοντέλα και προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των μειονοτήτων

#### 3.5.1. Είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης

Για τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών έχουν εφαρμοστεί ανά τον κόσμο διάφορες μορφές εκπαίδευσης για τη δίγλωσσία. Οι βασικότερες και πιο διαδεδομένες είναι δύο: η μέθοδος της Βύθισης ή Εμβύθισης (submersion) και η μέθοδος της Εμβάπτισης (immersion) (Σακελλαρίου, 2006, σ. 8).

Η μέθοδος της Εμβύθισης είναι αυτή που εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο. Τα παιδιά εντάσσονται αμέσως στα σχολεία της χώρας υποδοχής, χωρίς να γνωρίζουν την γλώσσα, αλλά και με σοβαρές ελλείψεις ακόμα και στη μητρική τους γλώσσα (Σακελλαρίου, 2006, σ. 8). Για να γίνει περισσότερο αντιληπτή αυτή η μέθοδος, η γλώσσα της πλειονότητας παρομοιάζεται με μία πισίνα, στην οποία ο μειονοτικός μαθητής ρίχνεται μέσα και πρέπει να μάθει να κολυμπά χωρίς βοήθεια, διαφορετικά θα βουλιάξει (Baker, 2001, σ. 277· Cohen & Swain, 1976, p. 46). Για να κυριολεκτούμε, ο μειονοτικός μαθητής εισάγεται σε μία τάξη, η οποία μιλά την πλειονοτική γλώσσα και διδάσκεται μόνο τη γλώσσα αυτή με το ρίσκο να καταφέρει να ανταπεξέλθει-αφομοιωθεί ή να αποτύχει (Baker, 2001, σ. 277· Roberts, 1995, p. 372· Τουρτούρας, 2012, σ. 116). Η μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται κατά κόρον στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η Εμβύθιση με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις (Τ.Υ., Φ.Τ., κ.ά.). Αναλυτικότερα, στις τάξεις αυτές προσφέρονται «αντισταθμιστικά» μαθήματα στα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων, ώστε να διδαχθούν τη γλώσσα της πλειονότητας (Baker, 2001, 280· Ζάχος, 2014, σ. 205).

Η μέθοδος της Εμβάπτισης ξεκίνησε στο Μόντρεαλ το 1965 και εφαρμόστηκε μετέπειτα σε πλήθος χωρών με πολύ μεγάλη επιτυχία (Baker, 2001, σ. 289· Cummins, 2005, σ. 124). Η πλειοψηφία των κατοίκων είναι γαλλόφωνη, ενώ η μειοψηφία αγγλόφωνη και έτσι κυριαρχούν δύο γλώσσες, τα γαλλικά και τα αγγλικά (Roberts, 1995, p. 376· Σακελλαρίου, 2006, σ. 8). Η εκπαίδευση ξεκινάει με τη διδασκαλία των γαλλικών να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου, όμως το ποσοστό διδασκαλίας της αγγλικής αυξάνεται καθώς ανεβαίνουν οι βαθμίδες της εκπαίδευσης (Baker, 2001, σ. 492). Στόχος της είναι να γίνουν τα παιδιά δίγλωσσα και

διαπολιτισμικά χωρίς να μειωθεί η επίδοσή τους (Baker, 2001, σ. 285· Cohen & Swain, 1976, p. 50· Roberts, 1995, p. 377). Φυσικά, υπάρχουν ποικίλα τέτοια είδη προγραμμάτων εμβάπτισης που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την ηλικία αλλά και το χρόνο που αφιερώνεται στη μέθοδο αυτή (Baker, 2001, σσ. 285-286· Pacific Policy Research Center, 2010, pp. 1-2).

Τέλος, ο πιο συνηθισμένος τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης στις Η.Π.Α είναι η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση, που έχει ως στόχο την αφομοίωση και τη μονογλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα (Baker, 2001, σ. 282· Cummins, 2005, σ. 124· Roberts, 1995, pp. 373-374· Spener, 1988, p. 147). Παρόλ' αυτά, οι δάσκαλοι είναι δίγλωσσοι (Baker, 2001, σ. 282). Χωρίζεται σε δύο μοντέλα, της πρώιμης εξόδου και της όψιμης εξόδου (Baker, 2001, σ. 282). Η διαφορά της από την Εκπαίδευση Εμβύθισης είναι ότι η Μεταβατική επιτρέπει αρχικά στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα και τους τη διδάσκει, μέχρι αυτή να τους βοηθήσει, ώστε να γίνουν απόλυτα ικανοί στην κυρίαρχη γλώσσα (Baker, 2001, σ. 282· Cummins, 2005, σ. 124· Spener, 1988, p. 147· Τουρτούρας, 2012, σ. 131). Αυξάνεται, δηλαδή, σταδιακά η χρήση της πλειονοτικής γλώσσας και παράλληλα μειώνεται η χρήση της μειονοτικής (Baker, 2001, σ. 282· Cummins, 2005, σ. 124· Pacific Policy Research Center, 2010, p. 3· Τουρτούρας, 2012, σ. 131).

Ενδεικτικά θα αναφερθούν και κάποια ακόμη είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης, που διαφοροποιούνται ως προς την προέλευση των μαθητών, τη γλώσσα της τάξης, τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό στόχο (π.χ. αφομοίωση), αλλά και τον απώτερο γλωσσικό στόχο (π.χ. μονογλωσσία) (Baker, 2001, σ. 285· Cummins, 2005, σ. 125· Pacific Policy Research Center, 2010, p. 4· Roberts, 1995):

- Δίγλωσση εκπαίδευση εμπλουτισμού
- Δομημένη Εμβάπτιση
- Απομονωτική εκπαίδευση
- Κύρια εκπαίδευση
- Διαχωριστική εκπαίδευση
- Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς
- Αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση
- Δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες (διεθνή και ευρωπαϊκά σχολεία)

### 3.5.2. Προσεγγίσεις

- **Δομική προσέγγιση**

Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα γλωσσικό σύστημα, το οποίο ο μαθητής πρέπει να μάθει τέλεια και να χρησιμοποιεί καθαρά και μόνο αυτό προκειμένου να εκφράσει οποιοδήποτε νόημα (Baker, 2001, σσ. 424-425). Δίνεται έμφαση στη δομή της γλώσσας και στον προφορικό λόγο (Σακελλαρίου, 2006, σ. 16). Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εδώ χρησιμοποιούνται κάποια ερεθίσματα για να εκμαιευθούν συγκεκριμένες απαντήσεις, μέσω της ενθάρρυνσης (Σακελλαρίου, 2006, σ. 16). Στη δομική προσέγγιση υπάγονται και η γραμματικό-μεταφραστική μέθοδος, η προφορική προσέγγιση και η άμεση μέθοδος (Baker, 2001, σ. 423).

Αναλυτικότερα, στην γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο δίνεται έμφαση στο γραπτό λόγο και οι μαθητές καλούνταν να απομνημονεύσουν τη γραμματική, το λεξιλόγιο την ορθογραφία και να μεταφράσουν γραπτά κείμενα (Baker, 2001, σ. 424). Ωστόσο, δεν καταφέρνουν να γίνουν λειτουργικά δίγλωσσοι (Baker, 2001, σ. 424).

Η προφορική προσέγγιση από την άλλη, δίνει έμφαση στον προφορικό λόγο και στην ορθότητα της γλωσσικής έκφρασης (Baker, 2001, σσ. 424, 425). Απαιτείται άριστη γνώση του βασικού λεξιλογίου μέσω της επανάληψης και της απομνημόνευσης, η οποία εξετάζεται μέσω μηχανιστικών ασκήσεων (Baker, 2001, σ. 425· Σακελλαρίου, 2006, σ. 16). Στην προσέγγιση αυτή θεωρείται ότι η πρώτη γλώσσα του μαθητή παρεμβαίνει στην πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας (Baker, 2001, σ. 425).

Στην άμεση μέθοδο η βάση της διδασκαλίας είναι η ανάγνωση και ακολουθούν κάποια αποσπάσματα όπου ο μαθητής διδάσκεται τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Σακελλαρίου, 2006, σ. 14).

- **Λειτουργική προσέγγιση**

Στη δεκαετία του 1970 αναπτύσσεται η προσέγγιση αυτή, η οποία υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν πρέπει αντιμετωπίζεται ως σύστημα που θα μεταδοθεί στον μαθητή, αλλά ότι η ίδια εκ φύσεως της μεταδίδει νοήματα (Baker, 2001, σ. 426). Μία αποτελεσματική γλώσσα δεν χρειάζεται να είναι απαραίτητα γραμματικά ορθή, αλλά

να είναι ικανή να μεταδώσει μία πληροφορία που να έχει νόημα με αποτελεσματικό τρόπο (Baker, 2001, σσ. 426, 429). Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ελέγχεται από τον μαθητή και όχι από τον διδάσκοντα, δίνεται λιγότερη έμφαση στη γραμματική και τα λάθη αντιμετωπίζονται ως φυσικό κομμάτι της όλης διαδικασίας, που οι μαθητές μόνοι τους προσπαθούν να ανακαλύψουν και να διορθώσουν (Baker, 2001, σσ. 426-427).

- **Αλληλεπιδραστική προσέγγιση**

Η προσέγγιση αυτή εμφανίστηκε επίσης όταν άρχισε να εστιάζεται το ενδιαφέρον προς την επικοινωνία, δηλαδή τη γνώση της κατάλληλης χρήσης της γλώσσας σε κάθε επικοινωνιακό πλαίσιο (Baker, 2001, σ. 430). Το κέντρο βάρους μετατοπίστηκε από τις γλωσσικές λειτουργίες στις κοινωνικές, διαπραγματευτικές και προσωπικές σχέσεις (Baker, 2001, σ. 430). Προωθείται, λοιπόν, η διαπροσωπική κοινωνική επικοινωνία, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια ή ομάδες και εδώ ανήκουν οι ασκήσεις με οδηγίες, αυθεντικά σενάρια διάλογων και αληθοφανών περιστάσεων, αλλά και τα παιχνίδια ρόλων (Baker, 2001, σσ. 430-431). Η διδασκαλία στηρίζεται σε αυθεντικά γραπτά κείμενα και προφορικά κομμάτια λόγου (Σακελλαρίου, 2006, σ. 20). Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν χρειάζεται να έχουν άριστη γνώση των κανόνων γραμματικής και του λεξιλογίου, όμως επιδιώκεται η συμμετοχή και η αυτενέργειά τους (Baker, 2001, σσ. 430-431· Σακελλαρίου, 2006, σ. 20). Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει απλά όλη αυτή την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και να καθοδηγεί (Baker, 2001, σσ. 430-431· Σακελλαρίου, 2006, σ. 20).

Καταληκτικά, οι δάσκαλοι συνδυάζουν στοιχεία από τις μεθόδους αυτές, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τις εκάστοτε τάξης (Baker, 2001, σσ. 432· Σακελλαρίου, 2006, σ. 21).

### 3.5.3. Μοντέλα

Η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες οδήγησαν στην υιοθέτηση αρκετών προσεγγίσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα μοντέλα: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 32· Νικολάου, 2000, σσ. 119).



- **Το αφομοιωτικό μοντέλο**

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε κυρίως μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Γκόβαρης, 2001, σ. 47· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 33). Με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία οι διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες θα πρέπει να υιοθετήσουν τον τρόπο ζωής της χώρας υποδοχής, απορρίπτοντας τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά (Baker, 2001, 535· Γκόβαρης, 2001, σ. 47· Ζάχος, 2014, σ. 246· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 32· Σκούρτου, 2011, σ. 46). Οι υποστηρικτές του οραματίζονται μία μονοπολιτισμική, ομοιογενής κοινωνία, στην οποία δεν θα ενυπάρχει καμία πολιτισμική ετερότητα (Μάρκου, 2010, σ. 63· Σκούρτου, 2011, σ. 46). Βασική θέση του μοντέλου αυτού είναι ότι το έθνος είναι ένα ενιαίο σύνολο πολιτικά και πολιτισμικά και οι όποιες παρεκκλίσεις θα πρέπει να απορροφώνται από τους γηγενείς, ώστε να είναι όλοι ισοδύναμοι και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 32· Μάρκου, 2010, σ. 65· Νικολάου, 2000, σ. 120). Υπάρχουν πολλοί τύποι αφομοίωσης σε διάφορα επίπεδα, όπως σε πολιτιστικό και δομικό, σε επίπεδο στάσεων, ταυτότητας και συμπεριφοράς, αλλά και σε κοινωνικό και πολιτειακό επίπεδο (Baker, 2001, σ. 536). Επίσης η αφομοίωση μπορεί να είναι έκδηλη, άδηλη ή συγκαλυμμένη (Baker, 2001, σ. 536).

Όσον αφορά στο σχολείο, τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι η μονογλωσσία και η μονοπολιτισμικότητα (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 33· Μάρκου, 2010, σ. 32· Νικολάου, 2000, σ. 121). Στόχος του είναι η επάρκεια των μαθητών στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό, καλλιεργώντας την ιδέα του εθνικού κράτους (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 32· Νικολάου, 2000, σ. 121). Η διαφορετικότητα ισοδυναμεί με «έλλειμμα», το οποίο είναι γλωσσικό και για να ξεπεραστεί πρέπει το πρόγραμμα του σχολείου να σχετίζεται με τον εθνικό πολιτισμό, που θα είναι κοινός για όλους τους πολίτες (Μάρκου, 2010, σσ. 31, 34, 65). Οι γλωσσικές μειονότητες αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα», το οποίο θα ξεπεραστεί με την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, ώστε να επιτευχθεί η αφομοίωση (Ζάχος, 2014, σ. 246· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 32· Νικολάου, 2000, σσ. 121, 122). Τέλος, θεωρούν ότι η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας δεν σχετίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά με τις ίδιες τις ομάδες (Νικολάου, 2000, σ. 122).

- **Το μοντέλο της ενσωμάτωσης**

Ο όρος «ενσωμάτωση» αναφέρεται στην διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς των μειονοτήτων, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των πρώτων και των ντόπιων

κατοίκων, στις ίσες ευκαιρίες, στην αμοιβαία κατανόηση και ανοχή στις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τα ήθη, έθιμα, τη μουσική, τις γιορτές κλπ. (Baker, 2001, σ. 537· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 33· Μάρκου, 2010, σ. 35· Νικολάου, σσ. 122-123). Η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν δημιουργεί πρόβλημα στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001, σ. 51· Ζάχος, 2014, σ. 247· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 33· Νικολάου, 2000, σ. 123). Στο σχολείο η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων, τα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης, καθώς και η γνώση των ιστορικών και πολιτισμικών θεμάτων των μειονοτικών ομάδων θα διευκολύνει την ενσωμάτωσή τους (Νικολάου, 2000, σ. 123). Οι μειονοτικοί μαθητές προσπαθούν να ανταποκριθούν σε στόχους, οι οποίοι όμως έχουν δημιουργηθεί για την κυρίαρχη ομάδα, και όχι για να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 33· Νικολάου, 2000, σ. 124).

- **Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Το μοντέλο αυτό εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν ήταν ικανές να λύσουν τα προβλήματα των μειονοτικών μαθητών στο σχολείο (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 34· Μάρκου, 2010, σ. 35· Νικολάου, 2000, σ. 125). Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο στόχευε στη δημιουργία ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα συνυπάρχουν και θα συμμετέχουν όλοι οι πολιτισμοί και στην αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των ομάδων για να προωθηθεί με αυτόν τον τρόπο η κοινωνική συνοχή (Leeman & Reid, 2006, p. 63· Γκόβαρης, 2001, σ. 57· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 34· Νικολάου, 2000, σ. 125). Ενδιαφερόταν όμως περισσότερο για διαχείριση της διαφοράς παρά για τη μετατροπή των κοινωνικών δομών (Leeman & Reid, 2006, p. 66). Όσον αφορά στο σχολικό οικοδόμημα, το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας αναγνωρίζει ότι πρέπει να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν στόχο τον σεβασμό και την ανοχή της διαφορετικότητας ως προς την εθνικότητα, τον πολιτισμό, την φυλή και τη θρησκεία (Holm & Zilliacus, 2009, p. 4· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 34· Νικολάου, 2000, σσ. 125-126). Παρόλ' αυτά, το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των σχεδιαστών του και δέχθηκε έντονη κριτική για τις θέσεις του (Ζάχος, 2014, σ. 248· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 34· Νικολάου, 2000, σσ. 126-128).

- **Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το αντιρατσιστικό μοντέλο ξεκίνησε να αναπτύσσεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική, και επικεντρώνεται στην αναθεώρηση των δομών και των θεσμών της κοινωνίας και της δομής της εκπαίδευσης, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, ανεξάρτητα από την εθνική, πολιτισμική, φυλετική ή θρησκευτική προέλευση (Γκόβαρης, 2001, σσ. 66-67· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 35· Νικολάου, 2000, σ. 129). Θεωρεί ότι μέσα από τη νομοθεσία και τις διατάξεις εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος επεκτείνεται και περιορίζει τις ευκαιρίες αυτές (Τρογνα, 1987, p. 311· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 35· Νικολάου, 2000, σ. 128). Το να αναγνωρίσουμε απλώς τη διαφορετικότητα δεν μπορεί να επιφέρει ριζικές αλλαγές, εάν οι μετανάστες εξακολουθούν να μην έχουν πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και στην πολιτική εξουσία (Γκόβαρης, 2001, σ. 66· Ζάχος, 2014, σ. 249). Κατ' επέκταση, η καταπολέμηση του ρατσισμού νοείται ως πολιτική υπόθεση με τον κίνδυνο της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης να ελλοχεύει (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 35· Νικολάου, 2000, σ. 129). Για το λόγο αυτό ο τόπος της αλλαγής είναι το σχολείο: η φύση της αλλαγής αφορά την απομάκρυνση του εθνοκεντρικού υλικού από το πρόγραμμα σπουδών και το διδακτικό υλικό και την αντικατάστασή του από πολιτισμικά ευαίσθητα και κατάλληλα εκπαιδευτικά βοηθήματα και ερεθίσματα (Τρογνα, 1987, p. 311). Συνοπτικά λοιπόν, στόχοι του μοντέλου αυτού είναι οι εξής:

- Η ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προέλευσης.
- Η δικαιοσύνη, που προέρχεται από το κράτος, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής.
- Η χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα (Νικολάου, 2000, σ. 129).

- **Το διαπολιτισμικό μοντέλο**

Το μοντέλο αυτό μπορεί να θεωρηθεί η εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνεπάγεται την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτήτων, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και ενεργής διάδρασης. Ξεπερνά τη στενή έννοια του έθνους κράτους, εγκαταλείπει τα εθνοκεντρικά πρότυπα που διαπερνούν τα σχολικά προγράμματα. Στρέφει τα άτομα και την κοινωνία σε μια κατεύθυνση που θα χαρακτηρίζεται από

την ανεκτικότητα, την ισότητα, την αποδοχή του διαφορετικού μέσα από την αλληλεπίδραση, την αλληλεξάρτηση, τη συνύπαρξη και τη συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές, αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, εμποδίζει τον σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων και δίνει έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα (Faas, 2011, p. 5· Holm & Zilliacus, 2009, p. 1· Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 18· Ζάχος, 2014, σσ. 199, 217, 250, 251· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 35· Καλοφορίδης, 2014, σσ. 200, 209· Νικολάου, 2000, σ. 132).

Τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πρώτον η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση των άλλων, το να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, δεύτερον η αλληλεγγύη, δηλαδή καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, τρίτον ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα με το άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς, και τέταρτον η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, των εθνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων, έτσι, ώστε διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να ανοίξουν διάλογο μεταξύ τους και να επικοινωνήσουν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ανοίγει το δρόμο της αλληλεγγύης με τους συνανθρώπους, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Νικολάου, 2000, σσ. 130-131).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι επίσης, άρρηκτα συνδεδεμένη με την δημοκρατία και την συμβολή όλων των πολιτών για την ανάπτυξη και την ευημερία της κοινωνίας. Οι πολίτες για να συμβάλουν στην οικονομική, πολιτική και πολιτισμική ανάπτυξη της κοινωνίας πρέπει να μορφωθούν, καθώς το υψηλό μορφωτικό επίπεδο αντανακλά μία ευνομούμενη πολιτεία με ευημερία (Μάρκου, 2010, σ. 62). Όσον αφορά λοιπόν το σχολικό πρόγραμμα, βασικός στόχος του θα είναι οι μαθητές να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά στον δικό τους αλλά και στους υπόλοιπους πολιτισμούς της κοινωνίας, αφού θα έχουν διδαχθεί τα βασικά χαρακτηριστικά των πολιτισμών αυτών (Μάρκου, 2010, σ. 70).

Τα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι τα εξής:

- Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικά ή και πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιημένου ατόμου. Αν το άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δυο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξει απρόσκοπτα (Δαμανάκης, 2004, σ. 99).

- Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτιστικής προέλευσης. Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική ή κοινωνική προέλευσή του, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εξέλιξή του. Αντίθετα, η μη αποδοχή ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή, και κατά συνέπεια, με περιορισμό των μορφωτικών ευκαιριών (Δαμανάκης, 2004, σ.103).
- Το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών. Η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου από τη μια και η προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού, από την άλλη, συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών. Το σχολείο, λοιπόν, οφείλει να δεχτεί το παιδί, όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητες του και την προσωπικότητά του, με τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο (Δαμανάκης, 2004, σ. 104).

Ο Μάρκου (2010) τονίζει όμως, πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θεωρεί το σχολείο ως τον μοναδικό οργανισμό που μπορεί να λύσει όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εθνοπολιτισμικές ομάδες. Το σχολείο ανήκει στην κοινωνία και αποτελεί μικρογραφία αυτής. Συνεπώς, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όσο καλά κι αν είναι οργανωμένα τα σχολικά προγράμματα δεν μπορούν να αλλάξουν καθοριστικά τα πράγματα, αν όλη η κοινωνία και τα μέλη που την απαρτίζουν δεν συντελέσουν στην αλλαγή αυτή (Μάρκου, 2010, σ. 57).

Τέλος, είναι απαραίτητο να διευκρινιστούν τα εννοιολογικά όρια των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός». Ο πρώτος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, η μορφή, δηλαδή, των κοινωνιών με την ύπαρξη πολλών πολιτισμικών ταυτοτήτων και τη διαδικασία εξέλιξης και ο δεύτερος για να δηλώσει μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αλληλοκατανόησης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 50· Ζάχος, 2014, σσ. 216-217· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 31).

### 3.6. Η εκπαίδευση των μειονοτήτων στην Ελλάδα

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για τους μειονοτικούς μαθητές διακρίνεται σε τρεις περιόδους (Νικολάου, 2000, σ. 59) Αρχικά, κατά τη δεκαετία του 1970, κινήθηκε στην «υπόθεση του ελλείματος», κατά την οποία το μορφωτικό κεφάλαιο των μειονοτικών μαθητών κρίνεται ως ελλιπές, συγκριτικά με αυτό της κυρίαρχης ομάδας (Δαμανάκης, 1987, σ. 172· Δαμανάκης, 2004, σ. 77). Σαφώς το σοβαρότερο έλλειμμα είναι αυτό της γλώσσας (Δαμανάκης, 2004, σ. 77). Αρχικά, τα μέτρα που λήφθηκαν είχαν προνοιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα, καθώς υπήρχε η αντίληψη ότι τα προβλήματα θα λυθούν με την πάροδο του χρόνου (Δαμανάκης, 2004, σ. 315· Νικολάου, 2000, σ. 60). Αργότερα, κατά τη δεύτερη περίοδο, τη δεκαετία του 1980 μέχρι και το 1996, η λογική της πίστωσης χρόνου και της μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώθηκε από τα αντισταθμιστικά μέτρα των Τ.Υ και των Φ.Τ., των οποίων η λειτουργία θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω (Δαμανάκης, 2004, σσ. 77, 315· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 25· Νικολάου, 2000, σ. 61). Η λογική αυτή οδηγεί σε αφομοιωτική πολιτική (Δαμανάκης, 2004, σ. 77). Έπειτα, στην τρίτη και τελευταία περίοδο από το 1996 και εξής, υπάρχει η μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική (Δαμανάκης, 1987, σ. 172· Δαμανάκης, 2004, σ. 85). Διαφαίνεται, λοιπόν, η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και εισάγεται η λογική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με την ψήφιση του αντίστοιχου νόμου, ή αλλιώς «η υπόθεση της διαφοράς», σύμφωνα με την οποία το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών δεν θεωρείται ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό (Macris, 2012, p. 299· Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 18· Δαμανάκης, 1987, σ. 172· Δαμανάκης, 2004, σσ. 77, 78, 99· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 28· Καλοφορίδης, 2014, σ. 210). Η διαφορετικότητα αυτή πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο αποδοχής και σεβασμού (Δαμανάκης, 1987, σ. 172· Δαμανάκης, 2004, σ. 99· Καλοφορίδης, 2014, σ. 210).

Η σημαντική παρουσία μειονοτικών μαθητών και μαθητριών από τα τέλη της δεκαετίας 1980 και μετά άλλαξε τη «συνοχή και την ομοιομορφία» του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της Ελλάδας (Ζάχος, 2014, σ. 24· Μητακίδου, Δανιηλίδου, & Τουρτούρας, 2007, σ. 1109). Πλέον, η παρουσία των παλιννοστούντων και των μεταναστών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πραγματικότητας. Σήμερα, η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία στο

σχολείο είναι κανόνας και όχι εξαίρεση (Δαμανάκης, 2004, σ. 173). Η ομαλή και έγκαιρη ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα αφορά όλους όσοι μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δαμανάκης, 2004, σ. 174· Χαραβιτσιδής, 2010, σ. 125). Η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών και η συνεχής αύξηση αυτού του αριθμού αναγνωρίζονται για πρώτη φορά το 1994 με την Υπουργική Απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/14-12-1994, η οποία δίνει και σε αυτούς τους μαθητές τη δυνατότητα φοίτησης στις Γ.Υ. και τα Φ.Τ. Μέχρι τότε οι ενισχυτικές αυτές εκπαιδευτικές δομές νομοθετικά, απευθύνονται μόνο σε παλιννοστούντες μαθητές (Μίτιλης, 1998, σ. 111· Χαραβιτσιδής, 2010, σσ. 32, 40).

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.), στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στοχεύει στην εξάλειψη των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό ο Νόμος 3879/2010, (163Α/21.09.2010), άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης (Εγκύκλιος, 2017-2018, σ. 1).

Το νομοθετικό πλαίσιο για την φοίτηση των μειονοτικών παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται σε Τάξεις υποδοχής και σε Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα και πιο συγκεκριμένα: *«Η ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ έχει ως στόχο την συμμετοχική - ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»* (ΦΕΚ 2016), αλλά και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: *«Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Οι σχολικές μονάδες στις οποίες αναφέρεται ο νόμος είναι τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης [...]*» (Macris, 2012, p. 299· Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 10· Ζάχος, 2014, σ. 241· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 28· Μίτιλης, 1998, σ. 113· Νικολάου, 2000, σ. 65· Τουρτούρας, 2012, σ. 135· Χαραβιτσιδής, 2010, σσ. 33, 34)

- ◆ Τα πρώτα φροντιστηριακά τμήματα λειτούργησαν το 1982 για τους παλινοστούντες μαθητές (Μουσούρου, 1991, σ. 198· Τουρτούρας, 2012, σ. 135· Χαραβιτσιδής, 2010, σ. 29). Σήμερα, για τη φοίτηση σε Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ) αναφέρεται αναλυτικότερα ότι: *«Το πρόγραμμα των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ παρακολουθείται από μαθητές Ρομά, Αλλοδαπούς, Παλινοστούντες, Πρόσφυγες, προερχόμενους από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. Ι ή/και ΙΙ ΖΕΠ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην "κανονική" τάξη. Η λειτουργία των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου. Στο Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα από τις οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη. Διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο σύλλογος διδασκόντων κρίνει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές. Επίσης γίνεται μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης μέρας 2 ώρες την εβδομάδα (σύνολο 10)»* (Τουρτούρας, 2012, σ. 137· ΦΕΚ, 2016).
- ◆ Οι τάξεις υποδοχής (ΤΥ), από την άλλη, αποτελούν θεσμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εδώ και 38 χρόνια (Καλογρίδη, 2017). Το 1980 ιδρύθηκαν οι πρώτες τάξεις υποδοχής για τους παλινοστούντες με το ΦΕΚ 1105 (τ.Β'4.11.1980) και το 1983 για τους υπηκόους Κρατών-μελών και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων που κατοικούν στην ελληνική επικράτεια (Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 4· Δαμανάκης, 1983, σ. 171· Δαμανάκης, 2004, σ. 57· Ζάχος, 2014, σ. 170· Μουσούρου, 1991, σ. 198· Τουρτούρας, 2012, σ. 135· Χαραβιτσιδής, 2010, σ. 30). Από τότε το νομοθετικό αυτό πλαίσιο έχει τροποποιηθεί πολλές φορές (Καλογρίδη, 2017· Τουρτούρας, 2012, σ. 135).

Αρχικά η ίδρυση των τάξεων υποδοχής γινόταν μόνο εφόσον τα σχολεία πληρούσαν κάποια κριτήρια. Με την έλευση όμως των προσφύγων τη χρονιά 2016-2017, δόθηκε η δυνατότητα σε όλα τα σχολεία να μπορούν να ιδρύσουν τάξεις υποδοχής, ώστε οι μειονοτικοί μαθητές να μπορούν να ανταπεξέλθουν με μεγαλύτερη ευκολία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καλογρίδη, 2017).



Για τη φοίτηση στις ΤΥ ΖΕΠ είναι απαραίτητα τα διαπιστωτικά τεστ, ώστε να γίνει αντιληπτό το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών, η ενυπόγραφη δήλωση του γονέα ή κηδεμόνα, καθώς και απόφαση του συλλόγου διδασκόντων για το ποιοι μαθητές θα φοιτήσουν. Όσον αφορά στην οργάνωση και τη λειτουργία τους, το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΕΩΠ) των ΤΥ αποφασίζεται από τον σύλλογο διδασκόντων και του σχολικού συμβούλου. Το πρόγραμμα των ΤΥ ΖΕΠ είναι οργανωμένο σε δύο κύκλους-επίπεδα (Δαμανάκης, 2004, σ. 60· Εγκύκλιος, 2017-2018, σσ. 3-4· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 26· Καλογρίδη, 2017· Νικολάου, 2000, σ. 64).

1. Στις ΤΥ Ι ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και παρακολουθούν εντατικό πρόγραμμα εκμάθησής της. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης για όσους μαθητές κριθεί απαραίτητο. Ωστόσο, οι μαθητές παρακολουθούν και μαθήματα στην κανονική τους τάξη, για την ομαλή ένταξή τους, όπως Εικαστικά, Φυσική Αγωγή, Μουσική, Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και του σχολικού συμβούλου (Εγκύκλιος, 2017-2018, σσ. 2-3· Καλογρίδη, 2017· Τουρτούρας, 2012, σσ. 136-137).

2. Στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, που δυσκολεύονται στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Έχουν τη δυνατότητα να βοηθηθούν και σε άλλα μαθήματα πέραν της γλώσσας, είτε εκτός τάξης είτε μέσα στην τάξη τους με παράλληλη διδασκαλία από δεύτερο εκπαιδευτικό. Η φοίτηση εδώ μπορεί να διαρκέσει έως και τρία σχολικά έτη, καθώς και να διακοπεί όποτε κριθεί ότι οι μαθητές είναι έτοιμοι να παρακολουθούν αποκλειστικά τα μαθήματα της κανονικής τους τάξης, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Εγκύκλιος, 2017-2018, σ. 3· Καλογρίδη, 2017).

Σύμφωνα με το Δαμανάκη οι τάξεις υποδοχής έχουν ως γενικότερο σκοπό να εισάγουν τους μειονοτικούς μαθητές στον πολιτισμό, τη γλώσσα και την κοινωνία της χώρας υποδοχής και να μεταβούν ομαλά και να εξελιχθούν και μέσα στην κανονική τάξη (Δαμανάκης, 1987, σ. 110· Δαμανάκης, 2004, σσ. 61, 315). Ωστόσο, επειδή όσο ανεβαίνουμε τις βαθμίδες της εκπαίδευσης υπάρχει μείωση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών εξαιτίας του βιοπορισμού τους αλλά και της μη ετοιμότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η εγκύκλιος της σχολικής χρονιάς 2017 - 2018 (Φ1/79524/Δ1/15.5.2017) αναφέρει ότι ο στόχος των ΤΥ είναι «η μείωση της

πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριων που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες· η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κυρίως στον γραμματισμό, αλλά και στον αριθμητικό εγγραμματισμό και επιπλέον σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους» (Εγκύκλιος, 2017-2018, σ. 2· Δαμανάκης, 2004, σ. 52· Καλογρίδη, 2017). Στον αντίποδα, υπάρχει η άποψη ότι οι μαθητές στις τάξεις υποδοχής αισθάνονται αρχικά ασφάλεια, μετέπειτα όμως στιγματίζονται και απομονώνονται και η ένταξή τους ουσιαστικά προσπαθεί να επιτευχθεί μέσω της απομόνωσης (Δαμανάκης, 1987, σ. 171, 172· Δαμανάκης, 2004, σ. 316). Για την αποφυγή της «γκετοποίησης» αυτής οι μειονοτικοί μαθητές παρακολουθούν στην κανονική τάξη τα μαθήματα των Τεχνικών, της Μουσικής, της Γυμναστικής, κλπ (Χαραβιτσίδης, 2010, σ. 127).

Τα προβλήματα της εκπαίδευσης των μειονοτικών παιδιών όμως είναι πολλά. Πρωταρχικός στόχος για την ένταξή τους είναι η κατάκτηση ενός επαρκούς επιπέδου γλωσσομάθειας, κάτι που όμως δεν μπορεί να επιτευχθεί αφού διδάσκονται την ελληνική που είναι η δεύτερη γλώσσα σα να ήταν η πρώτη τους γλώσσα, χωρίς επίσης να λαμβάνονται υπόψιν οι διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες κάθε μαθητή, οι οποίες σαφώς εξαρτώνται και συνδέονται με την χώρα προέλευσής του (Σκούρτου, 2011, σ. 115· Τουρτούρας, 2012, σ. 142· Χαραβιτσίδης, 2010, σσ. 23, 24, 56, 118). Αναφέρεται το δικαίωμα να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, όμως αυτό δεν πραγματώνεται, ούτε κατοχυρώνεται σαν παιδαγωγική αναγκαιότητα στα πλαίσια του σχολείου (Ζάχος, 2014, σσ. 59-60· Νικολάου, 2000, σσ. 62, 209· Χαραβιτσίδης, 2010, σσ. 43, 44). Η μητρική τους γλώσσα παραγκωνίζεται και αποκλείεται από την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά συνέπεια και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 22· Δαμανάκης, 2004, σ. 60· Νικολάου, 2000, σ. 62· Χαραβιτσίδης, 2010, σσ. 23, 24, 43, 44, 45, 56). Σε υπουργική απόφαση του 1999 αναφέρεται ότι: «το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό και εφόσον υπάρξει ικανός αριθμός μαθητών (7-15) διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολογίου προγράμματος. [...]» κάτι όμως το οποίο έκτοτε παραλείπεται (Χαραβιτσίδης, 2010, σσ. 36, 45). Επιπροσθέτως, ενώ η αρχική εγκύκλιος αναφέρει ότι η διδασκαλία πραγματώνεται από προσωπικό με ειδικά

προσόντα, με το πέρασμα του χρόνου τα προσόντα και οι προϋποθέσεις για την στελέχωσή τους παραλείπονται και η διδασκαλία αντίθετα σε δημόσιους εκπαιδευτικούς (Δαμανάκης, 2004, σ. 319· Ζάχος, 2014, σσ. 59, 60, 174, 241· Νικολάου, 2000, σ. 208· Τουρτούρας, 2012, σ. 139· Χαραβιτσιδής, 2010, σσ. 45, 48, 55, 56). Η στελέχωση των τάξεων αυτών δεν είναι έγκαιρη, όπως και η έναρξη των μαθημάτων, πολλές φορές δεν λειτουργούν και οι δύο τύποι Τ.Υ. Ι και ΙΙ, και υπάρχουν και γηγενείς μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μέσα στις ίδιες τάξεις, κάτι που δυσχεραίνει την κατάσταση ακόμη περισσότερο (Μαγαλιού, 2005, σσ. 72, 75, 76· Νικολάου, 2000, σσ. 208-211· Τουρτούρας, 2012, σ. 139). Χρησιμοποιούνται διδακτικά εγχειρίδια που στέλνονται καθυστερημένα στα σχολεία και που γράφτηκαν για τους Έλληνες μαθητές των σχολείων του εξωτερικού (Δαμανάκης, 2004, σ. 319· Νικολάου, 2000, σσ. 208, 211· Τουρτούρας, 2012, σ. 139· Χαραβιτσιδής, 2010, σσ. 42, 117, 119). Απουσιάζει η μέριμνα για τη σχολική προσαρμογή των υπό ένταξη στις Τ.Υ. μαθητών, με τη βοήθεια ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου ή/και κοινωνικού λειτουργού) και το αναλυτικό πρόγραμμα που να προσδιορίζει το πλαίσιο διδασκαλίας στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Δαμανάκης, 2004, σ. 319· Νικολάου, 2000, σ. 62· Τουρτούρας, 2012, σ. 139· Χαραβιτσιδής, 2010, σσ. 45, 52, 53). Επίσης, οι σχολικοί σύμβουλοι πολλές φορές δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να υποστηρίξουν τις δομές αυτές και τους εκπαιδευτικούς (Νικολάου, 2000, σ. 210). Η επανένταξή τους στις κανονικές τάξεις μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στις Τ.Υ γίνεται μη ομαλά και χωρίς επιπλέον υποστήριξη, παράγοντας που οδηγεί στην σχολική αποτυχία (Χαραβιτσιδής, 2010, σ. 61). Στα φροντιστηριακά τμήματα, επιπλέον, το προσωπικό δεν έχει την ίδια προθυμία για διδασκαλία, καθώς ο μισθός είναι πενιχρός, αλλά και οι μαθητές είναι κουρασμένοι μετά το πέρας των υπόλοιπων μαθημάτων (Νικολάου, 2000, σσ. 210-211· Τουρτούρας, 2012, σ. 139). Συχνά, δίνεται έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας και αγνοούνται τα υπόλοιπα μαθήματα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν κενά (Νικολάου, 2000, σ. 211).

Ο Νικολάου (2000) πιο αισιόδοξα αποφαίνεται πως η ανάδειξη των προβλημάτων φέρνει και λύσεις. Τα παραπάνω προβλήματα βέβαια δεν είναι τα μόνα που υπάρχουν στις Τ.Υ και τα Φ.Τ, όμως σε αυτά δίνεται προτεραιότητα να βελτιωθούν, ώστε να ξεκινήσει και η αναβάθμιση του τρόπου λειτουργίας των δομών αυτών (Νικολάου, 2000, σσ. 211, 213-214).

- ◆ Τέλος, τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με την ψήφιση του νόμου 2413/1996, ΦΕΚ.124, τ.Α'/17-6-96 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία ως βασικός θεσμός αντιμετώπισης των νέων εκπαιδευτικών αναγκών (Macris, 2012, p. 299· Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 9· Ζάχος, 2014, σ. 241· Μητακίδου, Δανιηλίδου, & Τουρτούρας, 2007, σ. 1109). Στα διαπολιτισμικά σχολεία συνυπάρχουν γηγενή και μη γηγενή παιδιά, συνήθως σε ποσοστό 55% και 45% αντίστοιχα, ωστόσο η σύνθεση αυτή πιθανόν να τροποποιείται από σχολείο σε σχολείο (Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 10· Μητακίδου, Δανιηλίδου, & Τουρτούρας, 2007, σ. 1110· Νικολάου, 2000, σ. 82). Για τις σχολικές αυτές μονάδες, ο νόμος προβλέπει ότι εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, που όμως προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 10· Δαμανάκης, 2004, σ. 80· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 28· Μητακίδου, Δανιηλίδου, & Τουρτούρας, 2007, σ. 1110· Μίτιλης, 1998, σ. 113· Νικολάου, 2000, σ. 66). Υπάρχει όμως επίσης η δυνατότητα εφαρμογής ειδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων με διδασκαλία πρόσθετων μαθημάτων, μειωμένου ωραρίου των εκπαιδευτικών και μειωμένου αριθμού παιδιών ανά τάξη (Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 10· Δαμανάκης, 2004, σ. 80· Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 30· Μίτιλης, 1998, σ. 113).

Το γεγονός ότι στα σχολεία αυτά δεν διδάσκεται η μητρική γλώσσα των παιδιών, παρόλο που ο νόμος το προβλέπει, είναι δηλωτικό των προθέσεων του κράτους για την εκπαίδευση των μειονοτικών παιδιών. Η μητρική γλώσσα όχι μόνο δεν διδάσκεται, αλλά ούτε καν αξιοποιείται για την κατάκτηση της δεύτερης (Μητακίδου, Δανιηλίδου, & Τουρτούρας, 2007, σ. 1114). Ο νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αόριστος και ασαφής, κάτι που οδηγεί σε προχειρότητα και αναποτελεσματικότητα στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων αυτών (Μητακίδου, Δανιηλίδου, & Τουρτούρας, 2007, σ. 1115· Τουρτούρας, 2012, σσ. 139-140). Τα νέα δεδομένα απαιτούν και νέες λύσεις, ωστόσο οι καινούριες καταστάσεις στα σχολεία προσπαθούν να αντιμετωπιστούν με παλαιότερες δομές και σχολικούς μηχανισμούς (Δαμανάκης, 2004, σ. 322). Οι εκπαιδευτικές λύσεις για την εκπαίδευση των μειονοτήτων δεν είναι ικανές να εκπληρώσουν ακόμη και την κύρια επιδίωξη που έχει τεθεί, δηλαδή την αποτελεσματική ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα. Το πρόβλημα εντοπίζεται στο γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχεδιάζεται και λειτουργεί στο περιθώριο της γενικής εκπαίδευσης, στην οποία δεν εμπεριέχεται η ιδέα της διαπολιτισμικότητας (Μητακίδου, Δανιηλίδου, & Τουρτούρας, 2007, σ. 1116).

Ο Δαμανάκης (2004) συμπληρωματικά ισχυρίζεται ότι αυτά τα «σχολεία-γκέτο» ενισχύουν την πολιτική του διαχωρισμού και τροφοδοτούν τον ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών στην Ελλάδα (Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 12· Δαμανάκης, 2004, σσ. 82, 87). Στόχος είναι μία κοινή εκπαίδευση για όλους, που διαφυλάσσει την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, διασφαλίζει και καλλιεργεί την πολιτισμική ετερότητα και συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και δεν θεσμοθετεί ειδικές μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι τα σχολεία αυτά (Δαμανάκης, 2004, σσ. 83, 88). Οι μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης πρέπει να είναι ανοιχτές και για τους μαθητές της πλειονότητας, καθώς έτσι αποφεύγεται η γκετοποίηση των μειονοτικών μαθητών (Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 24· Δαμανάκης, 2004, σ. 97). Και τέλος, καταλήγει στο γεγονός ότι η επιτυχία των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαρτάται από την εκπαιδευτική, την ψυχολογική και την κοινωνική στήριξη που αυτά παρέχουν στο σχολείο αλλά και στο σπίτι (Δαμανάκης, 2004, σ. 174).

Καταληκτικά, ο Χαραβιτσίδης (2010) αποφαινεται ότι η διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα ούτε εντάσσει ούτε αφομοιώνει. Απλώς διαχωρίζει τους αλλόγλωσσους μαθητές, τους εξαναγκάζει στη μη χρήση της γλώσσας στα πρώτα χρόνια φοίτησης τους στο ελληνικό σχολείο και στην συνέχεια, σε πρόωρη αποχώρηση από το εκπαιδευτικό σύστημα (Χαραβιτσίδης, 2010, σ. 62). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται στην αρχή της ανάπτυξής της, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο εφαρμογής. Για να εκπληρωθεί ο στόχος της εφαρμογής της θα πρέπει να γίνουν θεσμικές αλλαγές, αλλά και αλλαγές στο τρόπο σκέψης και αντίληψης του ελληνικού διαπολιτισμικού τοπίου, ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να μην αποτελεί απλά έναν μύθο, αλλά μία πραγματικότητα (Καλοφορίδης, 2014, σσ. 211-212).

## 3.7. Ρατσισμός, προκαταλήψεις και σχολείο

### 3.7.1. Ρατσισμός

Η μετανάστευση, και ειδικά η μαζική και εντελώς απρογραμματίστη, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας, δημιουργεί πολλά προβλήματα, όπως η ανάπτυξη ρατσιστικών φαινομένων που είναι και από τα πιο σημαντικά (Καλοφορίδης, 2014, σ. 206· Μάρκου, 2010, σ. 15). Οι λέξεις «ράτσα» και «ρατσισμός» προέρχονται από το ισπανικό *raza* και το πορτογαλικό *raça* και έχουν ρίζα τους την αραβική λέξη *ras* που σημαίνει «κεφάλι» (Μίτιλης, 1998, σσ. 57-58). Οι πρώτες θεωρίες ράτσας και φυλετικής προκατάληψης εμφανίστηκαν το 18<sup>ο</sup> αιώνα (Μίτιλης, 1998, σ. 59). Ο ρατσισμός είναι ένα «ολικό κοινωνικό φαινόμενο» που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές βίας, περιφρόνησης, αδιαλλαξίας, ευτελισμού και εκμετάλλευσης (Μίτιλης, 1998, σ. 59). Στην Ελλάδα η κατάσταση είναι πιο ήπια καθώς προκαλούνται αντιδράσεις ξενοφοβίας και αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα, χωρίς όμως να έχουν προκληθεί συστηματικές και βίαιες αντιδράσεις (Μίτιλης, 1998, σ. 68).

Ωστόσο οι μελετητές δεν έχουν καταλήξει ακόμα σε έναν κοινό ορισμό, ο οποίος να τυγχάνει ευρείας αποδοχής (Μίτιλης, 1998, σ. 59). Ο Τσιάκαλος (2011) ορίζει τον ρατσισμό ως *«ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών ή/και θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μία διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά -αλλά όχι πάντα- μία υποτιθέμενη κατωτερότητα ή/ και επικινδυνότητα»* (Ζάχος, 2014, σσ. 42-43· Τσιάκαλος, 2011, σ. 75). Η υποτελής διαβίωση μπορεί να ενέχει πολλές ενέργειες, ωστόσο πυρήνας της είναι πάντα ο αποκλεισμός από δημόσια και κοινωνικά αγαθά ή η ανισότιμη συμμετοχή σε αυτά (Τσιάκαλος, 2011, σ. 75). Απαραίτητο στοιχείο για την εμφάνιση του ρατσισμού είναι η εξουσία, δηλαδή η ύπαρξη κάποιας μορφής δύναμης. Συνεπώς η ισχυρότερη μορφή ρατσισμού είναι ο θεσμοθετημένος ρατσισμός, επειδή ασκείται από την ισχυρότερη μορφή εξουσίας, την κρατική (Ζάχος, 2014, σ. 43· Τσιάκαλος, 2011, σσ. 80-81).

Κλίμακα αρνητικής δράσης της έντασης του φαινομένου με 5 διαβαθμίσεις:

1. Προφορική επίθεση

2. Αποφυγή του άλλου ή (αυτό) περιορισμός του (ειδική συνοικία Ghetto)
3. Διακρίσεις, όπως η στέρηση δικαιωμάτων
4. Άμεση σωματική επίθεση
5. Εξολόθρευση, γενοκτονία (Ζάχος, 2014, σ. 43· Μάρκου, 2010, σ. 16· Μίτιλης, 1998, σσ. 60-61)

Στις μέρες μας, αν και όλοι υποστηρίζουν ότι δεν είναι ρατσιστές, τα φαινόμενα ρατσισμού υπάρχουν έκδηλα στην κοινωνική ζωή. Κράτη με ρατσιστικά καθεστώτα, έξαρση της ρατσιστικής βία σε αρκετά προηγμένα κράτη και ένας λανθάνων ρατσισμός και μία ξενοφοβία συνθέτουν την εικόνα της κοινωνίας μας (Μίτιλης, 1998, σ. 63). Στη σύγχρονη εποχή η πλειοψηφία του πληθυσμού παρουσιάζεται ως αντιρατσιστές και μία μικρή μόνο μειοψηφία αποκαλύπτεται ανοιχτά, συνεπώς ο ρατσισμός δεν εκδηλώνεται πάντα φανερά (Μίτιλης, 1998, σ. 66· Πανταζής, 2015, σσ. 44, 60· Τσαχαλίδου, 2017, σ. 40). Υπάρχει, δηλαδή, και η λανθάνουσα ρατσιστική δυναμική, η οποία παρουσιάζει δυσκολία στην ανίχνευση και την αντιμετώπισή της (Μίτιλης, 1998, σσ. 66-67, 80). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία ρατσιστική στάση, κατά την οποία είτε εκφράζονται αρνητικά χαρακτηριστικά για την άλλη φυλή, είτε κατανέμονται ανισομερώς θετικά χαρακτηριστικά υπέρ της ενδο-ομάδας και κατά της άλλης φυλής (Μίτιλης, 1998, σ. 80).

Ο ρατσισμός κατά των μεταναστών αρχικά εμφανίζεται στα χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, όμως επεκτείνεται σε όλα με τον καιρό. Από τη μία υπάρχει η ανησυχία της ανεργίας, όπως αυτή εκδηλώνεται από τους γηγενείς και από την άλλη υπάρχει η απειλή σε πολιτιστικό επίπεδο, αφού βλέπουν τους μετανάστες σαν απολίτιστους βάρβαρους, οι οποίοι μειώνουν το πολιτιστικό επίπεδο της κοινωνίας τους (Μίτιλης, 1998, σσ. 76-77). Από την ύπαρξη του ρατσισμού απειλούνται ακόμα και θεσμοί όπως αυτοί της δημοκρατίας και της κοινωνικής αλληλεγγύης (Τσιάκαλος, 2011, σ. 169).

Άξιος αναφοράς είναι και ο ρόλος των ΜΜΕ, τα οποία αναπαράγουν ρατσιστικές κοινωνικές αναπαραστάσεις και κατηγοριοποιήσεις διαιωνίζοντας έτσι την ξενοφοβία. Για την ακρίβεια έρευνα του Ευρωβαρόμετρου δείχνει ότι η Ελλάδα είναι η πιο ξενοφοβική χώρα της Ευρώπης. Η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και των Διακρίσεων διακρίνει έντονα φαινόμενα ρατσισμού και

ξενοφοβίας στην Ελλάδα και ζητά την λήψη μέτρων και την επιβολή κυρώσεων για την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών (Παπαδοπούλου, 2005, σ. 71).

Ο ρατσισμός στο σχολικό οικοδόμημα εκφράζεται με τη λεκτική ή τη σωματική βία, την επιθετικότητα, την προκλητικότητα, την έντονη ένταση της φωνής, τον αποκλεισμό των μαθητών από κάποιες δράσεις δημιουργικότητας και από τις χαμηλές προσδοκίες που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί για τους μετανάστες μαθητές και πολλές φορές τους οδηγεί σε σχολική διαρροή, καθώς θεωρούν το εαυτό τους κατώτερο, ανεπιθύμητο και ως εκ τούτου δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο (Ζάχος, 2014, σ. 46· Τσαχαλίδου, 2017, σ. 33, 40).

Το σχολείο είναι φορέας του ρατσισμού όταν αναπαράγει τις κοινωνικές και οικονομικές διαφορές που υπάρχουν στην κοινωνία (Baker, 2001, σ. 563). Η κοινότητα των εκπαιδευτικών κινείται μεταξύ του ρατσισμού των θυτών και της καχυποψίας των θυμάτων, γεγονός το οποίο δείχνει ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει η αντιρατσιστική εκπαίδευση στο σχολείο και τα όρια μέσα στα οποία κινείται (Τσιάκαλος, 2011, σ. 104). Η δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών εξαντλείται εντός σχολικών ορίων, συνεπώς η ύπαρξη του ρατσισμού εκτός αυτού, αφενός επηρεάζει αρνητικά το σχολείο, αφετέρου μπορεί να καταπολεμηθεί μόνο έμμεσα (Πανταζής, 2015, σ. 122· Τσιάκαλος, 2011, σσ. 104-105). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταπολεμήσουν μόνο ένα μέρος του που αφορά στην κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών και στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών στο σχολείο, ώστε να μην υπάρχει η καχυποψία.

Η έλλειψη αυτών των παρεμβάσεων οδηγεί σε:

- αρνητικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές από τα παιδιά της πλειονότητας
- καχυποψία των μεταναστών που οδηγεί σε παραίτηση και απομάκρυνση των παιδιών από το σχολείο (Τσιάκαλος, 2011, σ. 105).

Ο όρος «ξενοφοβία», από την άλλη, υποδηλώνει τα αισθήματα φόβου, δυσπιστίας, αβεβαιότητας ή απόρριψης προς τους «ξένους», όπου «ξένος» νοείται κάθε άνθρωπος με διαφορετικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά (εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά) από εκείνα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου. Η ξενοφοβία αποτελεί μία ηπιότερη μορφή ρατσισμού η οποία δεν αποκλείεται να εξελιχθεί σε



ρατσισμό, όταν μία ομάδα επιβάλλει τις απόψεις τις και τις νομιμοποιεί προκειμένου να καταπατήσει τα δικαιώματα και τις ελευθερίες μίας θεωρητικά κατώτερης ομάδας. (Καρυοφυλίδου, 2014, σ. 14).

Συμπερασματικά, καταδεικνύεται η ανάγκη εκπαιδευτικής παρέμβασης κατά της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, με στόχο την ανάπτυξη του δημοκρατικού φρονήματος των μαθητών και μαθητριών (Τσιάκαλος, 2011, σ. 173).

### 3.7.2. Προκαταλήψεις

Οι προκαταλήψεις ορίζονται ως απλουστευτικές και ισοπεδωτικές γενικεύσεις με αρνητική στάση και υψηλή συναισθηματική φόρτιση έναντι ομάδων ή ατόμων, αποκλειστικά βάσει της ιδιότητας μέλους της ομάδας στην οποία ανήκουν (Γεωργίτη, 2014, σ. 14· Ζάχος, 2014, σ. 236· Πανταζής, 2015, σ. 73). Οι προκαταλήψεις διέπονται από εχθρότητα κατά ομάδων ανθρώπων και εντάσσονται σε ένα γενικό πλαίσιο αντιδημοκρατικής νοοτροπίας (Πανταζής, 2015, σ. 80). Οι μεταναστευτικές κινήσεις στο εσωτερικό των χωρών υποδοχής προκαλούν σε πολλούς πολίτες αβεβαιότητα και αγανάκτηση. Αφήνουν να εμφανιστούν αισθήματα απειλής και συγκεχυμένου φόβου. Πολλοί από τους ντόπιους αντιλαμβάνονται τις δημογραφικές αλλαγές ως απειλή και αντιδρούν με εχθρότητα, μίσος, φόβο και βία κατά του «ξένου» (Πανταζής, 2015, σ. 81). Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2011) οι προκαταλήψεις αποτελούν πρόβλημα για το ίδιο το άτομο που τις έχει, καθώς εξαιτίας αυτών αυτοπεριορίζεται σε πολλούς τομείς της ζωής (Τσιάκαλος, 2011, σσ. 104-141). Οι προκαταλήψεις όμως μπορούν να μετατραπούν σε ρατσισμό, όταν οι φορείς αυτών χρησιμοποιούν την εξουσία εις βάρος αυτών που αποτελούν το στόχο τους (Τσιάκαλος, 2011, σ. 142). Προκύπτει συνεπώς το συμπέρασμα ότι για να γεννηθεί ρατσισμός από τις προκαταλήψεις ή να ενισχυθεί ο ρατσισμός από αυτές χρειάζεται η δύναμη εις βάρος του στόχου και επίσης η διάθεση του εκάστοτε ανθρώπου να φερθεί ρατσιστικά (Τσιάκαλος, 2011, σ. 142).

Η φυλετική προκατάληψη προϋπάρχει από τον άνθρωπο μέσα στην κοινωνία. Συνεπώς, το παιδί συνειδητοποιεί, αξιολογεί και τέλος, διαμορφώνει τη δική του στάση μέσα από τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το κοινωνικό του περιβάλλον

(Μίτιλης, 1998, σ. 83). Η αίσθηση αντιπαλότητας με τη διαφορετική ομάδα, σε συνδυασμό με τις γνωστικές και συναισθηματικές επιρροές του οικογενειακού περιβάλλοντος, συντελούν στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού, η οποία τις περισσότερες φορές είναι αρνητική για τις μειονότητες (Μίτιλης, 1998, σ. 89). Τα παιδιά μετά την ηλικία των 7-8 χρόνων έχουν σχηματίζει κάποια φυλετικά στερεότυπα και έχουν διαμορφώσει μία φυλετική στάση. Στις ίδιες ηλικίες εμφανίζουν συχνότερα ρατσιστική διάθεση απέναντι στις μειονότητες από τα μικρότερα παιδιά (Μίτιλης, 1998, σ. 90).

Η πρώτη φυλετική στάση του παιδιού επηρεάζεται από το οικογενειακό του περιβάλλον (Μίτιλης, 1998, σ. 91). Πολλές φορές τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας δομημένα στερεότυπα τα οποία είναι δύσκολο να καταπολεμηθούν καθώς καταδυναστεύουν την συμπεριφορά τους και πολλές φορές ανατροφοδοτούνται κι από το ίδιο το κοινωνικό περιβάλλον (Γεωργίτη, 2014, σσ. 14-15). Η είσοδος όμως του παιδιού στο σχολείο σηματοδοτεί μία καινούρια διαδικασία κοινωνικοποίησης (Μίτιλης, 1998, σ. 91). Πλέον, υπάρχει επαφή με μία νέα ομάδα που αποτελείται από παιδιά της ίδιας ηλικίας, τα οποία προέρχονται από διαφορετικές οικογένειες. Όλη αυτή η κατάσταση επιδρά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι σταματά η επιρροή της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Μίτιλης, 1998, σ. 92).

Η εκπαίδευση μέσω του σχολείου είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας έξω από την οικογένεια και έχει την ικανότητα να ενθαρρύνει θετικές φυλετικές στάσεις πριν την εδραίωση της προκατάληψης. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από την καλλιέργεια ενός ορθού και κοινωνικά αποδεκτού συστήματος αξιών, που αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των ανθρώπων και αντιστέκεται στις εξωτερικές πιέσεις προς τη φυλετική προκατάληψη (Μίτιλης, 1998, σ. 92). Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα εργαλείο ικανό να καταπολεμήσει την προκατάληψη, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες κοινωνικοποίησης όπως το βιβλίο αλλά και η τηλεόραση (Baker, 2001, σ. 562· Μίτιλης, 1998, σ. 93). Ο τρόπος αντιμετώπισής τους πρέπει να είναι άμεσος, όπως για παράδειγμα με παιχνίδια ρόλων, όπου οι γηγενείς μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με τον ίδιο τους το ρατσισμό και τις επιπτώσεις του στους άλλους (Baker, 2001, σ. 564). Η αποφυγή εθνικών και κοινωνικών προκαταλήψεων συνεπάγεται θετικές αλλαγές στο γνωστικό τομέα. Με άλλα λόγια τα παιδιά που αποβάλλουν τις προκαταλήψεις αυτές αποκτούν τα γνωστικά χαρακτηριστικά των

παιδιών που δεν είχαν ποτέ τέτοιου είδους προκαταλήψεις. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση κατά των προκαταλήψεων έχει νόημα και για τα θύματα αυτών αλλά και για τους φορείς τους (Τσιάκαλος, 2011, σ. 166). Ωστόσο ο βαθμός της επίδρασης του σχολείου στην καταπολέμηση του ρατσισμού και την άμβλυνση της προκατάληψης βρίσκεται ακόμα υπό συζήτηση (Baker, 2001, σ. 563).

Το σχολείο μυεί τους μαθητές προς την κυρίαρχη κουλτούρα και έχει ευθύνη απέναντι στην ανάπτυξη δημοκρατικών ή ρατσιστικών αντιλήψεων. Οι μαθητές πολλές φορές εκδηλώνουν ρατσιστικές και ξενοφοβικές τάσεις έναντι των αλλοεθνών συμμαθητών τους, εκφράζονται με ρατσιστικούς χαρακτηρισμούς και διατηρούν αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις, που όπως αποδεικνύεται προέρχονται από το οικογενειακό, το κοινωνικό ή το σχολικό τους περιβάλλον (Καρυοφυλλίδου, 2014, σ. 45).

Όμως, εκτός από το ρατσισμό και την προκατάληψη που προέρχεται από την ομάδα των συνομηθίκων, υπάρχει και ο θεσμικός ρατσισμός εκδηλώνεται μέσα από ρατσιστικά και ξενοφοβικά μέτρα, που διακρίνονται στην υποδομή, με τα ακατάλληλα κτίρια και τις αίθουσες για την υποστήριξη της διδασκαλίας των «ξένων» μαθητών, καθώς και τις ελλειπείς ή υποβαθμισμένες υλικές συνθήκες για την εκπαίδευση τους (Καρυοφυλλίδου, 2014, σσ. 46-47). Επίσης, ρατσισμός μπορεί να εκδηλωθεί στην οργάνωση και τη διοίκηση των σχολείων, στα σχολικά εγχειρίδια που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ρατσιστικών αντιλήψεων και στην εθνοκεντρική κατεύθυνση των Α.Π., στα στερεότυπα των δασκάλων, τα άκαμπτα πρότυπα αξιολόγησης, κ.ά. (Ζάχος, 2014, σσ. 138-140· Καρυοφυλλίδου, 2014, σσ. 47-48).

Βεβαίως και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμβάλουν στην καλλιέργεια και αναπαραγωγή ρατσιστικών προτύπων, καθώς παρουσιάζουν χαμηλές προσδοκίες από τους «ξένους» μαθητές, δίνοντας έμφαση κυρίως στην άμεση αφομοίωση τους μέσα στη σχολική τάξη και κοινωνία προκειμένου οι διαφορές τους να μην «εμποδίζουν» το παιδαγωγικό τους έργο. Μεγάλο ποσοστό δασκάλων δεν επιθυμούν την παρουσία των παιδιών των μεταναστών στα ελληνικά σχολεία, αλλά και γενικότερα στη χώρα μας (Καρυοφυλλίδου, 2014, σ. 49). Επιπλέον, εφαρμόζουν πρακτικές αδιαφορίας ή παρενόχλησης των μειονοτικών μαθητών ή τους φέρονται σαν να είναι κατώτεροι, δεν τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν αναγνωρίζουν οποιαδήποτε προσπάθειά τους για να αναλάβουν ενεργό ρόλο.

Επιπλέον, παράδειγμα ρατσιστικής πρακτικής θεωρείται η απόδοση ευθυνών για οτιδήποτε αρνητικό συμβαίνει εντός της σχολικής τάξης στους «ξένους» μαθητές, καθώς και ο σχολιασμός των επιδόσεών τους ενώπιον όλου του μαθητικού πληθυσμού (Καρυοφυλλίδου, 2014, σ. 49).

Αν περάσουμε από την άλλη πλευρά, οι μειονότητες αντιμετωπίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές προς το πρόσωπό τους με αντιδράσεις που κυμαίνονται από την αποδοχή της κατωτερότητάς τους και χαμηλή αυτοεκτίμηση μέχρι και την αντίδραση-αμφισβήτηση της προκατάληψης με κοινωνικές, πολιτικές και ψυχολογικές συνέπειες (Μίτιλης, 1998, σ. 97). Η βαθιά προκατάληψη και η στέρηση βασικών δικαιωμάτων οδηγούν στην παροχή άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα μειονοτικά παιδιά, στην αίσθηση κατωτερότητας, απομόνωσης και αποδοχής της αποτυχίας (Cummins, 2005, σ. 79). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν η φυλετική προκατάληψη οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση των μειονοτικών μαθητών (Μίτιλης, 1998, σ. 101).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα:

- Μικρο-επίπεδο: Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε εγρήγορση-επαγρύπνηση, να παρατηρεί τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και να χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι, ιστορίες και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικά με τις διακρίσεις, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον καθημερινό ρατσισμό.
- Μεσο-επίπεδο: Το σχολείο προσπαθεί να χειριστεί τα πιθανά ρατσιστικά φαινόμενα και τις πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και μαθητριών, εξετάζει αν επιμερίζονται οι ευθύνες και ποια μορφή επικοινωνίας επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αν η περιρρέουσα ατμόσφαιρα δεν είναι θετική, οποιαδήποτε προσπάθεια για την αντιρατσιστική εκπαίδευση θα αποτύχει.
- Μακρο-επίπεδο: Το παιδί μαθαίνει να διερευνά τι συμβαίνει στον κόσμο, για παράδειγμα μέσα από τις εφημερίδες και τα μέσα ενημέρωσης μελετά επίκαιρα ρατσιστικά γεγονότα. Αυτό το επίπεδο πρέπει πάντα να συνδέεται με το μικρο-επίπεδο (Πανταζής, 2015, σ. 114)

Αλλά και γενικότερα, πέρα από τα όρια του σχολείου, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εμποδίζουν τα άτομα να έχουν μια αξιοπρεπή ζωή με δικαιώματα. Οι απαξιώτικες στιγμές που μπορεί να βιώνει ένα άτομο, ενισχύουν την αρνητική εικόνα

που πιθανόν να έχει για τον εαυτό του και τους συνανθρώπους του, το στιγματίζουν και οδηγείται συχνά σε αρνητικές πράξεις, όπως επιθετικότητα, παραβατικότητα, ακόμη και εγκληματικότητα. Στην ουσία δημιουργείται ένας αέναος κύκλος, καθώς τέτοιες συμπεριφορές εντείνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών, παρεμποδίζοντας την κοινωνική επαφή και την συνεργασία (Γεωργίτη, 2014, σ. 15· Κονόμισα, 2017, σσ. 43-44).

---

## 4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

---

### 4.1. Το σκεπτικό της έρευνας

Αιτία για την ενασχόληση μου με το θέμα στάθηκε η επικαιρότητα με τα επεισόδια που είχαν προκληθεί στο Ωραιόκαστρο, εξαιτίας της απόφασης να εισέλθουν στα σχολεία του Δήμου Ωραιοκάστρου προσφυγόπουλα από το hot-spot που βρίσκεται σε κοντινή περιοχή. Πιο αναλυτικά, ομάδα γονέων (μέλη της Πατριωτικής Ένωσης Ελλήνων Πολιτών Ωραιοκάστρου) προσπάθησε να εμποδίσει την είσοδο των προσφύγων στο σχολικό αύλειο χώρο, βάζοντας λουκέτο στην πόρτα που οδηγεί στην αυλή και ακολούθησαν φραστικά επεισόδια και συνθήματα κατά της φοίτησης των προσφυγόπουλων στο σχολείο. Στο σημείο βρίσκονταν ακόμα εκπαιδευτικοί, γονείς και αντιφασιστικές οργανώσεις οι οποίοι είχαν προετοιμάσει την υποδοχή για την πρώτη ημέρα των 15 προσφυγόπουλων στους χώρους του σχολείου. Από την άλλη, οι μικροί μαθητές του σχολείου, υποδέχθηκαν τα προσφυγόπουλα με χειροκροτήματα. Σε άλλο σχολείο του Δήμου ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων κατέγραψε επιστολή η οποία δημοσιεύτηκε και στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης -κατόπιν της έκτασης που έλαβε το θέμα- σύμφωνα με την οποία ομόφωνα ζητούσε την απαγόρευση των προσφύγων στο συγκεκριμένο σχολείο. Εν τέλει, ο μαθητικός αυτός πληθυσμός απομακρύνθηκε από τα σχολεία του Δήμου και μεταφέρθηκε σε σχολεία άλλων Δήμων.

Εντούτοις, στα σχολεία του Δήμου Ωραιοκάστρου βρίσκεται εδώ και πολλά χρόνια ένας σημαντικός αριθμός αλλοεθνών μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι είναι μετανάστες και πρόσφυγες δεύτερης και τρίτης γενιάς. Εκφράστηκαν συνεπώς διάφορες και διαφορετικές απόψεις με αφετηρία τα γεγονότα αυτά από γονείς, μαθητές και απλούς πολίτες. Ωστόσο, είναι άγνωστες οι στάσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών και όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως αναγκαιότητα λοιπόν παρουσιάστηκε η ανάγκη να διερευνηθεί το θέμα και από την πλευρά των δασκάλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ σημαντικός,

καθώς είναι τα πρόσωπα εκείνα που θα μεταφέρουν στην πράξη τους νόμους, τις εγκυκλίους, τα αναλυτικά προγράμματα που έχει θεσπίσει η κυβέρνηση σχετικά με μειονοτικούς αλλά και γηγενείς μαθητές, είτε συμφωνούν είτε διαφωνούν. Διότι, αυτή η κοινωνική ομάδα είναι που θα έρθει και έρχεται σε άμεση επαφή με τα παιδιά αυτά, που ασχολείται με την ανάπτυξη του γνωστικού τομέα τους, την καλλιέργεια της αναλυτικής και συνθετικής τους σκέψης, αλλά και την πολύπλευρη ανάπτυξή τους ώστε να διαπλάσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες ενεργών πολιτών με ικανή κριτική ματιά. Οι απόψεις τους σχετικά με την παρουσία των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, για την γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, διαμορφώθηκαν από την καθημερινότητα αλλά και κατά τη διάρκεια των σπουδών, των επιμορφώσεων και της σχολικής τους εμπειρίας, επηρεάζουν την απόδοσή τους και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, έχουν μεγάλη βαρύτητα και συνδιαμορφώνουν την καθημερινή τους πρακτική, είτε στερούνται επιστημονικής βάσης, είτε όχι (Σκούρτου, 2011, σ. 110). Είναι άξιο προβληματισμού, λοιπόν, το ποια γνώμη έχουν οι δάσκαλοι για τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις των παιδιών αυτών που βρίσκονται μέσα στις τάξεις τους και , πως τους αξιολογούν, πως τους παρατηρούν να συμπεριφέρονται, τι γνώμη έχουν για τις οικογένειές τους κ.ά.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια του σχολικού συστήματος, καθώς αυτός καθορίζει με τις γνώσεις του και τη συμπεριφορά του την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μαζί βέβαια και με τον μαθητή, όπου και αυτός αποτελεί βασικό παράγοντα για την μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τις επιδόσεις, τη συμπεριφορά και την ψυχολογία των μαθητών του (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 14· Τουρτούρας, 2012, σ. 91). Με βάση τα παραπάνω η μελέτη των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, καθώς αυτές καθοδηγούν την εκπαιδευτική τους πράξη προκειμένου να σχεδιάσουν, να οργανώσουν τη διδασκαλία τους. *«Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών ερμηνεύονται ως ένα θεωρητικό σύστημα πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων σε λανθάνουσα μορφή που δημιουργήθηκε χωρίς συστηματοποιημένη προσπάθεια μέσα από τις εμπειρίες αλλά και τη διδακτική διαδικασία»* (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 45). Επιπλέον, *«διαμορφώνονται από τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις ενδεχόμενες προκαταλήψεις, το αξιακό σύστημα και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας στο μυαλό του μία πραγματικότητα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και επηρεάζοντας τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγει*

αλλά και το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο και τη διδασκαλία του» (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 46). Οι θεωρίες αυτές συνήθως είναι άρρητες, μη συνειδητές και όχι άμεσα παρατηρήσιμες, για το λόγο αυτό και η μελέτη τους δεν αποτελεί μία εύκολη διαδικασία. Ωστόσο, μέσα από την εξέταση αυτών των αντιλήψεων και των ιδεών των διδασκόντων η ερμηνεία των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη είναι πιο ουσιώδης (Θεοδοσιάδου, 2015, σ. 48). Συνεπώς, η καταγραφή αυτή των απόψεών τους θα τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους, πιθανόν να τροποποιήσουν την θεωρία τους, να αναδιαμορφώσουν τη συμπεριφορά τους και να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Θεοδοσιάδου, 2015, σσ. 15-16). Ουσιαστικά πρόκειται για έναν κύκλο, όπου η εκπαιδευτική πράξη καθορίζει τις προσωπικές θεωρίες, αλλά και καθορίζεται μετέπειτα από αυτές (Θεοδοσιάδου, 2015, σσ. 45, 47).

## 4.2. Σκοπός – Ερωτήματα της έρευνας

Ο σκοπός και το ερευνητικό ζητούμενο της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και όλα τα δεδομένα που προκύπτουν γύρω από αυτή. Επιπλέον, μέσα από την έρευνα αναμένεται να αναδειχθεί η παρουσία ή όχι προκαταλήψεων, ξενοφοβικών και ρατσιστικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία του Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης.

Αναλυτικότερα, τέθηκαν τα εξής ερωτήματα:

- ✓ Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις μεικτές τάξεις του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;
- ✓ Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μειονοτικών μαθητών και πώς τους αξιολογούν;
- ✓ Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τη συμπεριφορά των μειονοτικών μαθητών εντός και εκτός τάξης, αλλά και με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις;



- ✓ Πως οργανώνουν το μάθημά τους και τι μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιούν;
- ✓ Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη σχέση μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών και σχολείου;
- ✓ Ποιες υποδεικνύουν ως αιτίες της χαμηλής απόδοσης των μειονοτικών μαθητών;
- ✓ Συμμερίζονται οι δάσκαλοι τις απόψεις των γονιών που δεν επιθυμούν τα προσφυγόπουλα και κατ' επέκταση τους μειονοτικούς μαθητές στα σχολεία της Δημοτικής Κοινότητας Ωραιοκάστρου;
- ✓ Τι σχέση έχουν με τους γονείς των μειονοτικών μαθητών και ποια η σχέση των γονέων με το σχολείο των παιδιών τους;
- ✓ Ποια είναι η θέση των γηγενών γονέων και πώς επηρεάζει τη συμπεριφορά των μειονοτικών μαθητών;
- ✓ Υποβόσκουν ρατσιστικές συμπεριφορές ή προκαταλήψεις στις απόψεις τους;
- ✓ Ποιες είναι οι θέσεις τους για τα γενικότερα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής των μειονοτικών πληθυσμών;

### 4.3. Μεθοδολογία έρευνα – Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε το διάστημα 11/10/2017 με 7/11/2017 σε σχολεία της Δημοτικής Κοινότητας Ωραιοκάστρου. Πιο αναλυτικά, το δείγμα αντλήθηκε από τα παρακάτω σχολεία:

1. 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ωραιοκάστρου
2. 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ωραιοκάστρου
3. 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ωραιοκάστρου
4. 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ωραιοκάστρου
5. 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Παλαιοκάστρου
6. 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Παλαιοκάστρου

Σχετικά με το είδος της έρευνας αυτή είναι ποσοτική με ποιοτικά στοιχεία και για τη διεξαγωγή της και τη συλλογή στοιχείων η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης και χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, το οποίο διαμορφώθηκε και διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς. Η ποσοτική έρευνα, όπως υπονοεί και το όνομά της, αναφέρεται σε οποιαδήποτε προσέγγιση για τη συλλογή δεδομένων όπου ο σκοπός είναι να συλλεχθούν πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, δηλαδή που μπορούν να μετρηθούν με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο (Verma, Mallick, & Παπασταμάτης, 2004, σ. 64). Επομένως, η ποσοτική έρευνα ασχολείται με την συλλογή και ερμηνεία δεδομένων που μπορούν να παρουσιαστούν με την μορφή ξεχωριστών μονάδων, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να συγκριθούν με άλλες μονάδες, χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές (Verma, Mallick, & Παπασταμάτης, 2004, σ. 64). Φυσικά, σημειώνεται ότι η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα δεν αποκλείουν η μία την άλλη (Verma, Mallick, & Παπασταμάτης, 2004, σ. 66), όπως συμβαίνει και στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα συνιστά μία μελέτη περίπτωσης με αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών που επανδρώνουν τα σχολεία του Ωραιοκάστρου. Η μελέτη περίπτωσης είναι μία ερευνητική μέθοδος που επιτρέπει την πολύπτυχη εξέταση ενός

φαινομένου σε βάθος παρά σε εύρος (Verma, Mallick, & Παπασταμάτης, 2004, σ. 169). Επιπλέον, αποτελεί ένα επιστημονικό παράδειγμα που εστιάζει την προσοχή στη συλλογή πληροφοριών γύρω από ένα φαινόμενο ή συμβάν εν τη εξελίξει του (Bell, 1999, σ. 31· Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 309-310). Με άλλα λόγια, συνιστά ένα μοναδικό παράδειγμα πραγματικών προσώπων σε πραγματικές καταστάσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 310). Ασχολείται πρωταρχικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις (Bell, 1999, σ. 31). Ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι ότι επικεντρώνεται σε ομάδες δρώντων υποκειμένων και προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα. Το μεγαλύτερο όμως πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή ν' αφοσιωθεί σ' ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση, και να αποτυπώσει τις περίπλοκες, δυναμικές και εκτεταμένες αλληλεπιδράσεις γεγονότων, ανθρώπινων σχέσεων και άλλων παραμέτρων σε μία μοναδική περίπτωση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 310). Αν και οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις είναι οι πιο συχνές στις μελέτες περιπτώσεων, άλλες τεχνικές επίσης μπορούν να εφαρμοστούν ανάλογα με την φύση της έρευνας, όπως π.χ. ερωτηματολόγια, δίνοντάς έτσι έναν ποσοτικό χαρακτήρα.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και αυτό διότι προσφέρει μια απλή, άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, πεποιθήσεων και κινήτρων ενώ το ίδιο μπορεί να προσαρμοστεί για τη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να γενικευτούν σχεδόν από οποιονδήποτε ανθρώπινο πληθυσμό (Robson, 2010, σ. 275). Παράλληλα, καλύπτει μεγάλα σύνολα τυποποιημένων απαντήσεων και συχνά αποτελεί το μόνο ή εύκολο τρόπο για την ανάκληση πληροφοριών σχετικά με την παρελθούσα ιστορία ενός μεγάλου συνόλου ανθρώπων (Robson, 2010, σ. 275). Η επιλογή του ερωτηματολογίου έγινε, διότι είναι εξαιρετικά αποτελεσματικό για την παραγωγή μεγάλου όγκου δεδομένων που δύσκολα διερευνώνται με άλλες μεθόδους, με σχετικά χαμηλό κόστος και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπρόσθετα, επιτρέπει την ανωνυμία, η οποία ενθαρρύνει την ειλικρίνεια όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα (Robson, 2010, σ. 275). Τέλος, είναι πιο ελκυστικό εργαλείο για τα υποκείμενα και μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή τους, καθώς επίσης και να επιτρέψει στον ερευνητή να πληροφορηθεί για στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες δεν μπορούν να παρατηρηθούν.

Αρχικά, η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου δοκιμάστηκε μέσω ενός πιλοτικού σταδίου, ώστε να διαπιστωθεί αν το εργαλείο αυτό είναι πρακτικό και αν χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, αξιοπιστία και εγκυρότητα. Έτσι, στάλθηκε σε 5 εκπαιδευτικούς. Αφού τροποποιήθηκαν κάποιες διατυπώσεις, δόθηκαν εκ του σύνεγγυς 80 αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 64. Από αυτά το ένα θεωρήθηκε άκυρο, οπότε 63 ερωτηματολόγια αποτελούν το υλικό της έρευνας. Κατά την διάρκεια συμπλήρωσής τους, η ερευνήτρια έδινε διευκρινήσεις, απαντούσε σε τυχόν απορίες των ερωτώμενων, προκειμένου να μην υπάρχουν παρερμηνείες, για την πλήρη εξασφάλιση της εγκυρότητας, ακρίβειας και αυθεντικότητας της έρευνας. Αυτά περιείχαν 62 διατυπώσεις-δηλώσεις κλειστού τύπου, οργανωμένες σε 6 μέρη. Αναλυτικότερα, οι διατυπώσεις-δηλώσεις κλειστού τύπου περιελάμβαναν:

- ◆ Στο μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert 1 έως 5, η οποία περιλαμβάνει τις απαντήσεις: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, δεν γνωρίζω/δεν απαντώ, συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα αντίστοιχα. Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή καθώς ενσωματώνουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 426). Η κλίμακα Likert είναι μια από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων (Verma, Mallick, & Παπασταμάτης, 2004, σ. 238). Η κλίμακα πήρε το όνομα από τον Rensis Likert, ο οποίος ανέπτυξε αυτόν τον τύπο το 1932 (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 426; Verma, Mallick, & Παπασταμάτης, 2004, σ. 238). Στην πιο δημοφιλή μορφή της, αυτός που απαντά στο ερωτηματολόγιο έχει μία πρόταση στην οποία του ζητείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει σε μια κλίμακα 3, 5 ή 7 βαθμών (Verma, Mallick, & Παπασταμάτης, 2004, σ. 238). Η κλίμακα των 5 βαθμών είναι πιο πρακτική για πολλούς σκοπούς, γι' αυτό και επιλέχθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα.
- ◆ Να συμπληρώσουν «X» στο αντίστοιχο τετραγώνάκι που επέλεξαν.
- ◆ Να απαντήσουν σε μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής.
- ◆ Και τέλος, να απαντήσουν τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Το πρώτο μέρος αφορούσε στα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, το δεύτερο στην πληθυσμιακή συνοχή της τάξης και στο γνωστικό επίπεδο αυτής. Το τρίτο στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές των μειονοτικών μαθητών και τις κοινωνικές τους σχέσεις εντός του σχολικού χώρου, το τέταρτο στην διαδικασία αξιολόγησής τους. Το πέμπτο μέρος αναφέρεται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μειονοτικών μαθητών και το έκτο και τελευταίο εξετάζει τις απόψεις τους για διάφορα ζητήματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζονται με τους μειονοτικούς μαθητές.

Αφού συμπληρώθηκαν, συγκεντρώθηκαν και ακολούθησε η ανάλυση των απαντήσεων και η συναγωγή συμπερασμάτων.

Τα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν για την στατιστική ανάλυση είναι:

- Όλη η ανάλυση έγινε στην **R**, η οποία είναι γλώσσα προγραμματισμού για την ανάλυση δεδομένων.
- Για την απεικόνιση των αποτελεσμάτων των αναλύσεων και των τεστ σε γραφήματα και των ραβδογράμματα, χρησιμοποιήθηκαν τα υπολογιστικά φύλλα excel.
- Η στατιστική μέθοδος υποθέσεων Chi square test όπου χρησιμοποιείται για να προσδιοριστεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των αναμενόμενων συχνοτήτων και των παρατηρούμενων συχνοτήτων σε μία ή περισσότερες κατηγορίες.

#### 4.4. Αξιοπιστία – Εγκυρότητα

Είναι κοινώς παραδεκτό ότι μία έρευνα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε επαναληπτικές μετρήσεις σε όλες τις περιπτώσεις (Bell, 1999, σ. 107). Η αξιοπιστία αφορά δηλαδή τη συνέπεια ή την σταθερότητα της μέτρησης (Robson, 2007, σ. 110). Η εγκυρότητα, είναι σε γενικές γραμμές ένα πιο σύνθετο θέμα (Bell, 1999, σ. 108). Πρόκειται για τον έλεγχο του κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά η να περιγράφει (Bell, 1999, σ. 108· Verma, Mallick, & Παπασταμάτης, 2004, σ. 264). Αναφέρεται δηλαδή στο κατά πόσο τα ευρήματα είναι «πραγματικά» αυτά που φαίνονται ότι είναι (Robson, 2007, σ. 110). Η αξιοπιστία είναι προϋπόθεση της εγκυρότητας, δηλαδή ένα μέτρο που δεν είναι αξιόπιστο δεν μπορεί να είναι έγκυρο αλλά η αξιοπιστία δεν επαρκεί για να εξασφαλίσει την εγκυρότητα (Robson, 2007, σ. 120). Στην συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μετρήθηκαν με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας “Cronbach alpha”. Ο συγκεκριμένος δείκτης μετρά λανθάνουσες μεταβλητές, κρυμμένες ή μη παρατηρούμενες, που είναι πολύ δύσκολο να μετρηθούν στην πραγματική ζωή. Αξιολογεί λοιπόν το βαθμό που όλες οι ερωτήσεις/προτάσεις της κλίμακας συσχετίζονται με τον συνολικό βαθμό της κλίμακας. Ο δείκτης στην παρούσα έρευνα είναι 0,89, οπότε παρουσιάζεται καλός βαθμός αξιοπιστίας.

## 4.5. Περιορισμοί της έρευνας

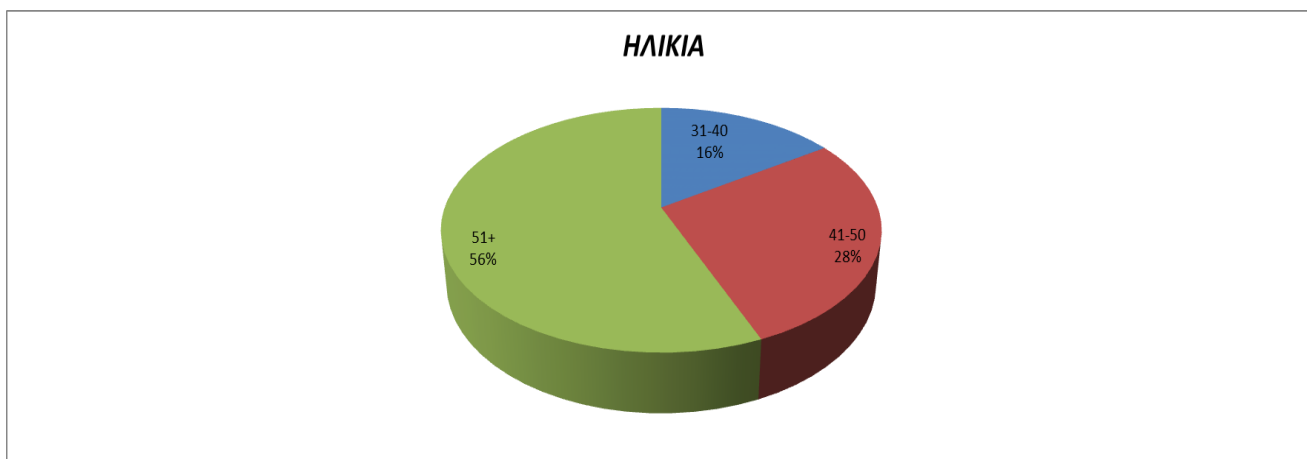
Όπως και κάθε επιστημονική έρευνα, έτσι και η συγκεκριμένη υπόκειται στους εξής περιορισμούς:

- ✚ Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν μόνο από τους εκπαιδευτικούς και δεν υπήρξε η δυνατότητα να συμπληρωθούν από τους γηγενείς και μειονοτικούς μαθητές και μαθήτριες για να παρατηρήσουμε σφαιρικότερα κάποιες καταστάσεις και να αντιληφθούμε που συμπίπτουν και που αποκλίνουν οι απόψεις των δύο αυτών ομάδων.
- ✚ Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει κάποιος παρατηρητής στην τάξη, ώστε να παρατηρεί κατά πόσο οι δηλώσεις και οι απόψεις των διδασκόντων ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.
- ✚ Κλείνοντας, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας ισχύουν για την συγκεκριμένη περιοχή, συνεπώς τα συμπεράσματα δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως καθολικά και να γενικευτούν για το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μειονοτικών μαθητών της Θεσσαλονίκης ή - ακόμη γενικότερα- της χώρας.

## 4.6. Αποτελέσματα

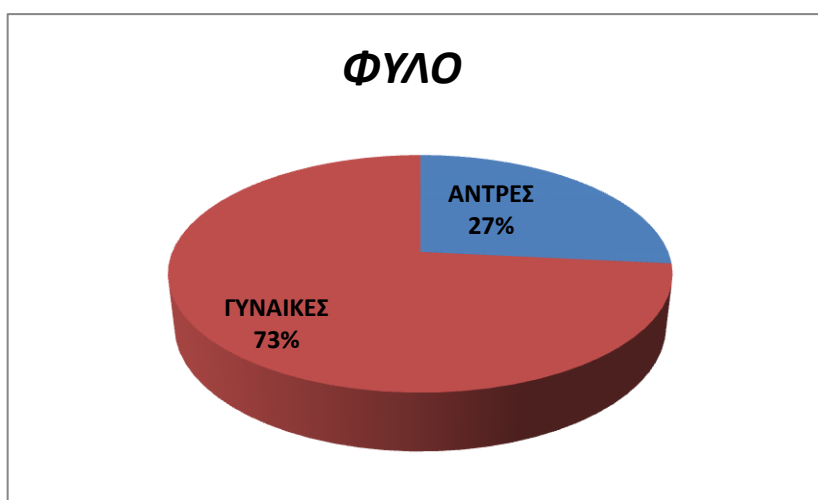
### 4.6.1. Προσωπικά στοιχεία

#### 1<sup>ο</sup> γράφημα:



Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα χωρίστηκαν σε τρία ηλικιακά γκρουπ. Στο πρώτο περιλαμβάνονται οι ηλικίες ως 31-40, που αντιστοιχούν στο 16% του δείγματος, στο δεύτερο οι ηλικίες 41-50, που αντιστοιχούν στο 28% του δείγματος και στο τρίτο οι ηλικίες 51+, καταλαμβάνοντας και το μεγαλύτερο ποσοστό, που ανέρχεται στο 56% του δείγματος.

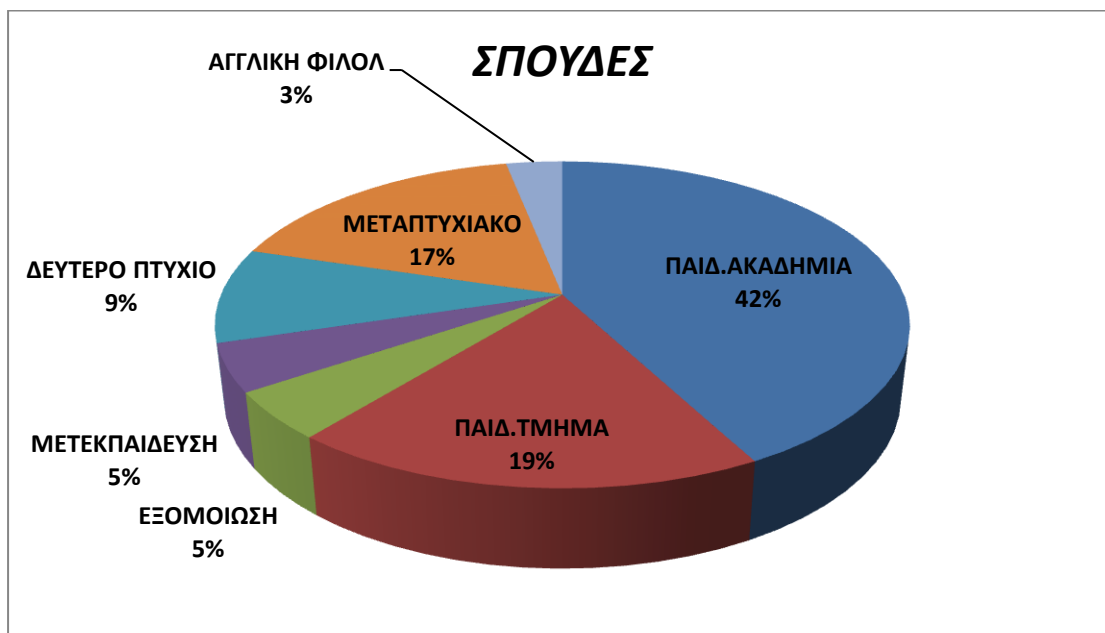
#### 2<sup>ο</sup> γράφημα:





Όσον αφορά στο φύλο, οι άνδρες αποτελούν το 27% του δείγματος, ενώ οι γυναίκες το 73%. Η μεγάλη διαφορά στα δύο ποσοστά δεν είναι κάτι που προκαλεί εντύπωση, καθώς στις μέρες μας –σε αντίθεση με παλαιότερα- οι γυναίκες είναι περισσότερες από τους άντρες στο εκπαιδευτικό σύστημα.

### 3<sup>ο</sup> γράφημα:



Σχετικά με τις σπουδές, το 42% έχει σπουδάσει στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, το 19% στα Παιδαγωγικά τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 17% έχει κάνει μεταπτυχιακό, το 9% διαθέτει ένα δεύτερο πτυχίο, ένα 5% έχει κάνει εξομοίωση και ένα ακόμη 5% μετεκπαίδευση και το 3% ανήκει στην αγγλική φιλολογία.

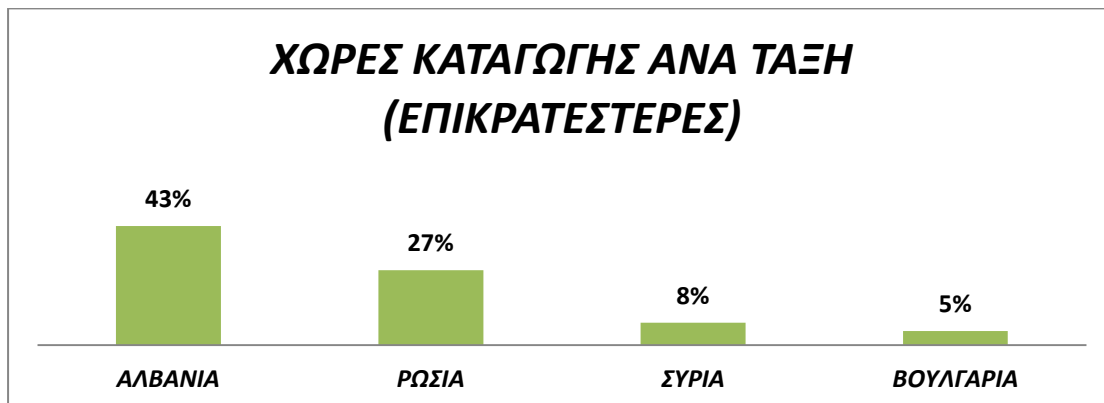
### 4<sup>ο</sup> γράφημα:



Σχετική επιμόρφωση φαίνεται να έχει λάβει μόνο το 12%, ενώ το υπόλοιπο 88% όχι.

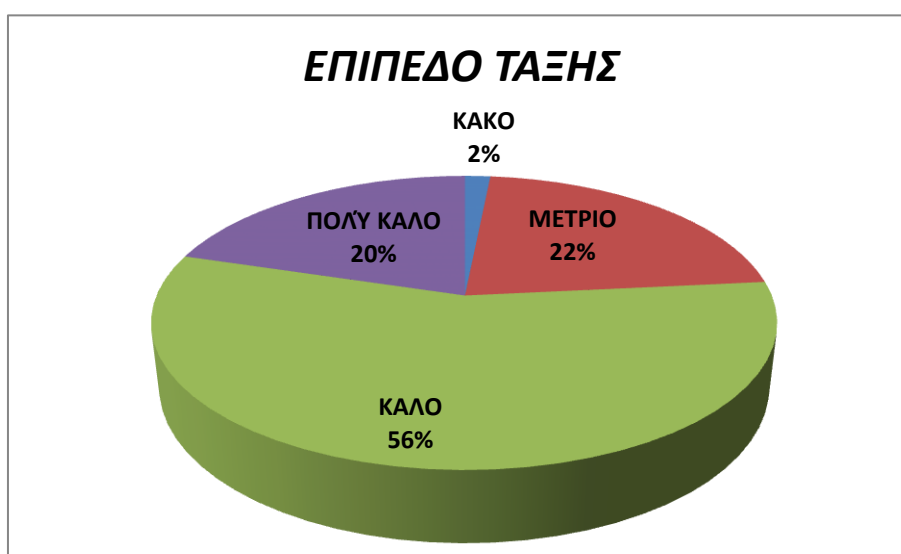
#### 4.6.2. Μαθητικός πληθυσμός

##### 5<sup>ο</sup> γράφημα:



Οι χώρες που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν πάρα πολλές, οι επικρατέστερες όμως ήταν η Αλβανία με ποσοστό 43%, η Ρωσία 27%, η Συρία 8% και τέλος η Βουλγαρία με ποσοστό 5%. Άλλες χώρες που αναφέρθηκαν ήταν η Ουκρανία, η Γεωργία, η Σερβία, η Ρουμανία, κλπ. Ο μέσος όρος μειονοτικών μαθητών ανά τάξη ανέρχεται στο 8,2%.

##### 6<sup>ο</sup> γράφημα:

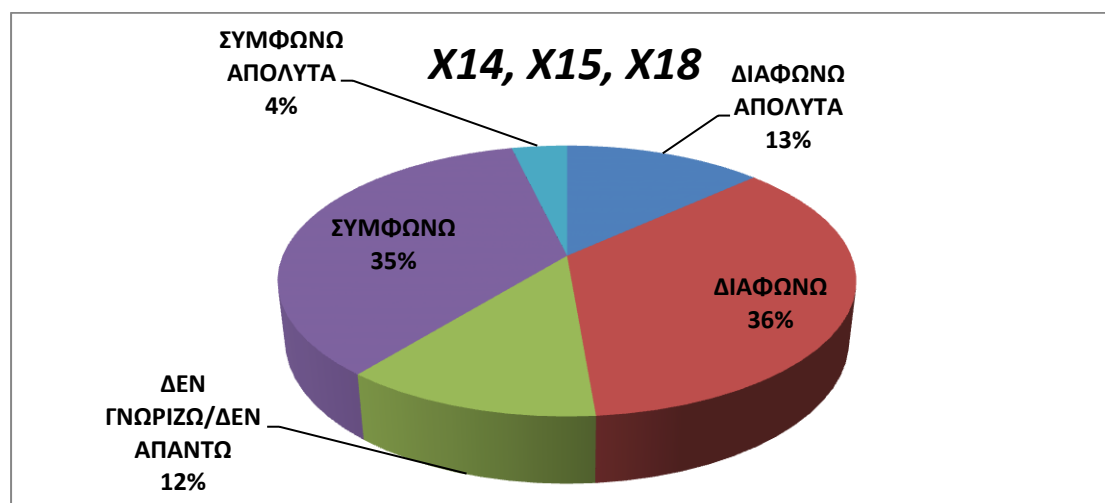


Το επίπεδο της τάξης κρίθηκε πολύ καλό σε ποσοστό 20%, καλό 56%, μέτριο 22% και κακό 2%.

#### 4.6.3. Οι μειονοτικοί μαθητές

##### 7<sup>ο</sup> γράφημα:

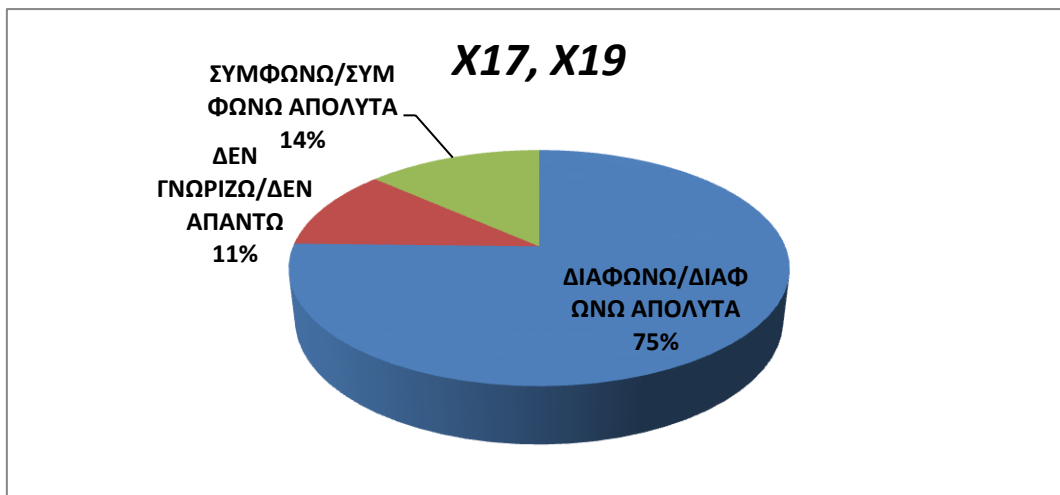
**Τίτλος:** *Οι μειονοτικοί μαθητές μιλούν, κάθονται και παίζουν κυρίως μεταξύ τους.*



Στις ερωτήσεις για το αν οι μειονοτικοί μαθητές και μαθήτριες μιλούν, κάθονται και παίζουν μεταξύ τους το 4% απάντησε συμφωνώ απόλυτα, το 35% συμφωνώ, το 12% δεν γνωρίζω δεν απαντώ, το 36% διαφωνώ και το 4% διαφωνώ απόλυτα. Φαίνεται, λοιπόν, πως δεν υπήρξε ξεκάθαρη απάντηση, καθώς το ποσοστό μοιράστηκε ανάμεσα στο συμφωνώ και το διαφωνώ. Ακόμη και στην σύμπτυξη του συμφωνώ/συμφωνώ απόλυτα και διαφωνώ/ διαφωνώ απόλυτα τα ποσοστά ήταν πολύ κοντά, 39% και 48% αντίστοιχα.

### 8<sup>ο</sup> γράφημα:

**Τίτλος:** *Οι μειονοτικοί μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας και προκαλούν περισσότερους καυγάδες.*

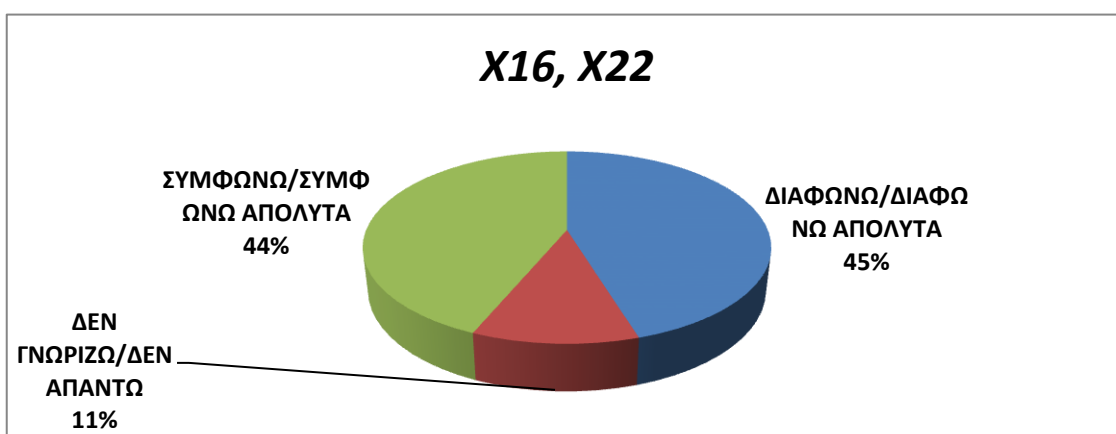


Το 14% του δείγματος πιστεύει ότι οι μειονοτικοί μαθητές και μαθήτριες είναι περισσότερο απείθαρχοι/-ες και προκαλούν περισσότερους καυγάδες, ενώ το 75% των εκπαιδευτικών διαφωνεί/διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 11% επέλεξε να μην εκφέρει άποψη.

#### 4.6.4. Αξιολόγηση μειονοτικών μαθητών

### 9<sup>ο</sup> γράφημα:

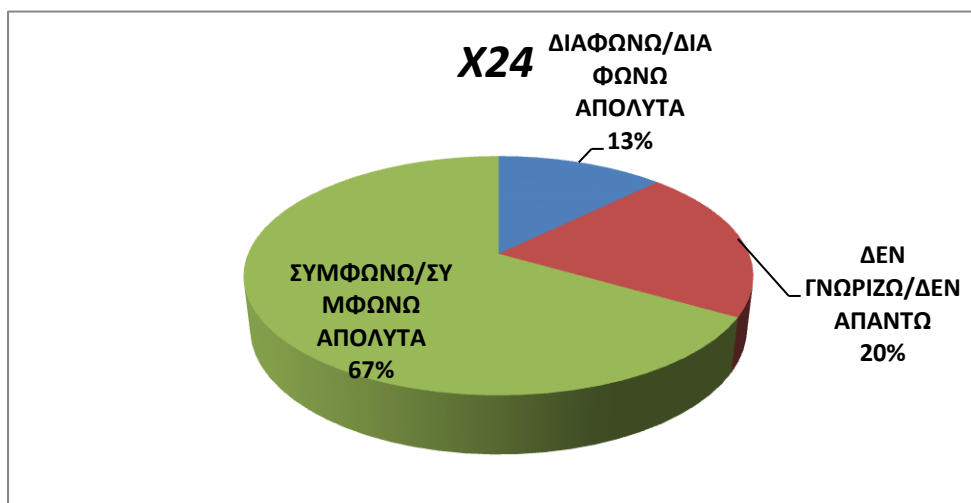
**Τίτλος:** *Έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους γηγενείς μαθητές κι εγώ έχω χαμηλότερες προσδοκίες για την επιδοσή τους.*



Στις διατυπώσεις ότι οι μειονοτικοί μαθητές και μαθήτριες έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους γηγενείς και ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες γι' αυτούς τα ποσοστά παρουσιάστηκαν μοιρασμένα με το 44% να απαντάει συμφωνώ/συμφωνώ απόλυτα, το 45% διαφωνώ/διαφωνώ απόλυτα και το 11% δεν γνωρίζω/δεν απαντώ.

### **10<sup>ο</sup> γράφημα:**

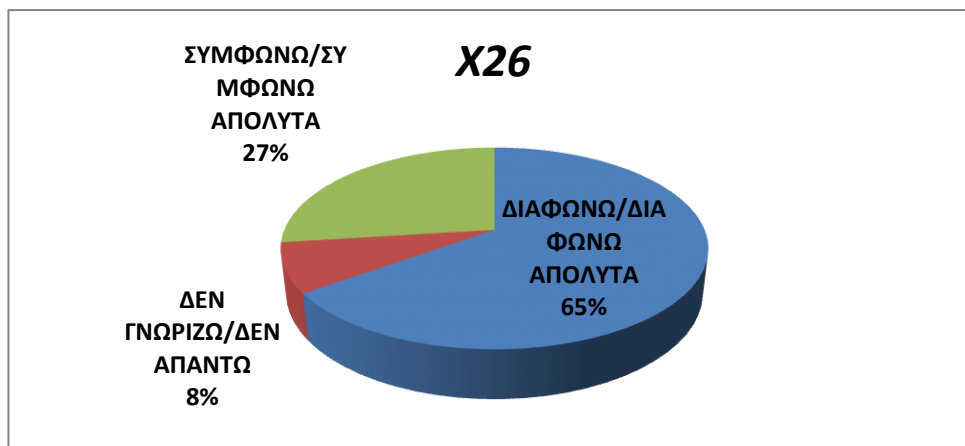
**Τίτλος:** Το σύστημα αξιολόγησης, όπως είναι δομημένο, δεν ευνοεί ιδιαίτερα τους αλλόγλωσσους μαθητές.



Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το σύστημα αξιολόγησης δεν ευνοεί τους μειονοτικούς μαθητές και μαθήτριες σε ποσοστό 67%, το 20% απάντησε δεν γνωρίζω/δεν απαντώ, ενώ το 13% δεν ενστερνίζεται την παραπάνω δήλωση, πιστεύοντας ότι τους ευνοεί. Συνεπώς, η ευθύνη για τη σχολική τους επίδοση επιρρίπτεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στον τρόπο που είναι δομημένο το σύστημα αξιολόγησης.

### 11<sup>ο</sup> γράφημα:

**Τίτλος:** Αναγκάζομαι να «κατεβάσω» το επίπεδο του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μπορούν να το παρακολουθήσουν και οι μειονοτικοί μαθητές.

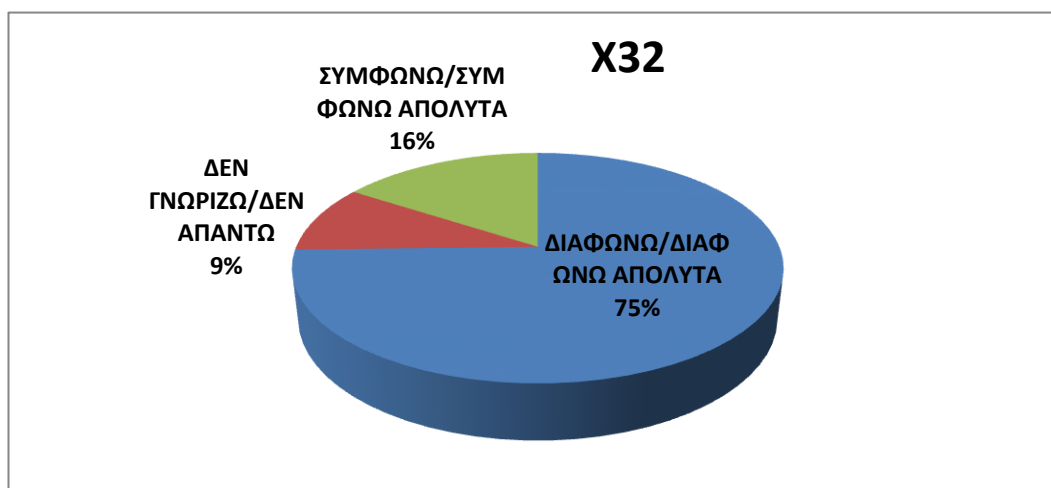


Το 27% των διδασκόντων δήλωσε ότι αναγκάζεται να κατεβάξει το επίπεδο του μαθήματός, έτσι ώστε να μπορούν να το παρακολουθούν και οι μειονοτικοί μαθητές, ενώ το 65% διαφωνεί/διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 8% δεν έδωσε απάντηση.

### 5.6.5. Σχέσεις με γονείς μειονοτικών μαθητών

### 12<sup>ο</sup> γράφημα:

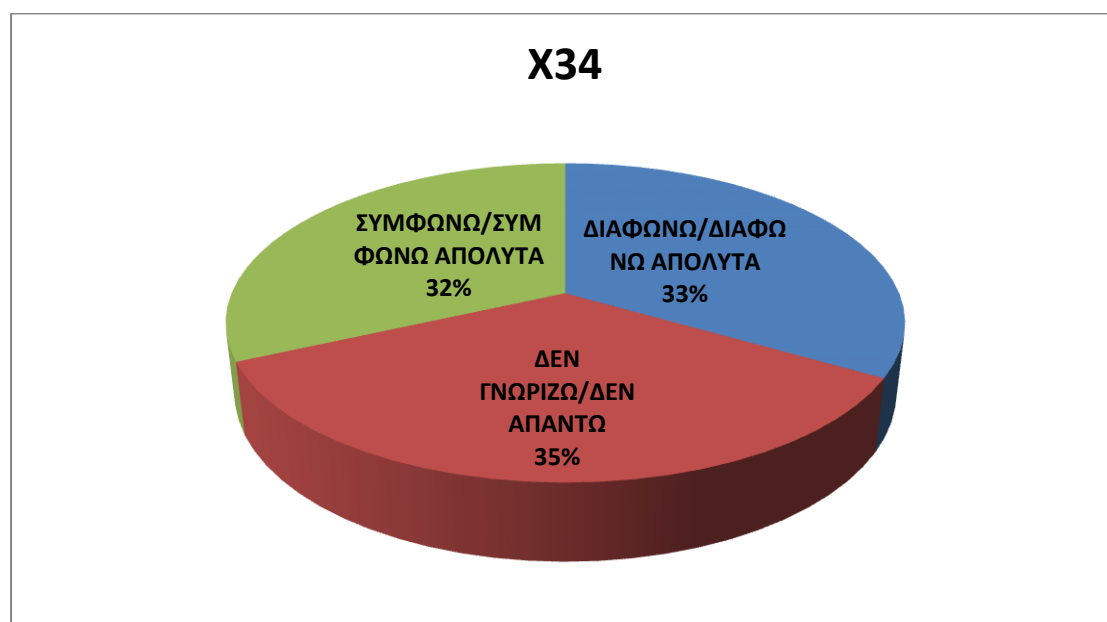
**Τίτλος:** Οι γονείς των μειονοτικών μαθητών δεν πιστεύουν ότι το σχολείο επιθυμεί να βοηθήσει ουσιαστικά τα παιδιά τους.



Οι δάσκαλοι των μειονοτικών μαθητών θεωρούν ότι οι γονείς των μειονοτικών μαθητών πιστεύουν ότι το σχολείο επιθυμεί να βοηθήσει ουσιαστικά τα παιδιά τους σε ποσοστό 75%, το 16% αμφισβητεί την πεποίθηση αυτή των γονέων, ενώ το 9% δεν γνωρίζει/δεν απαντά.

### 13<sup>ο</sup> γράφημα:

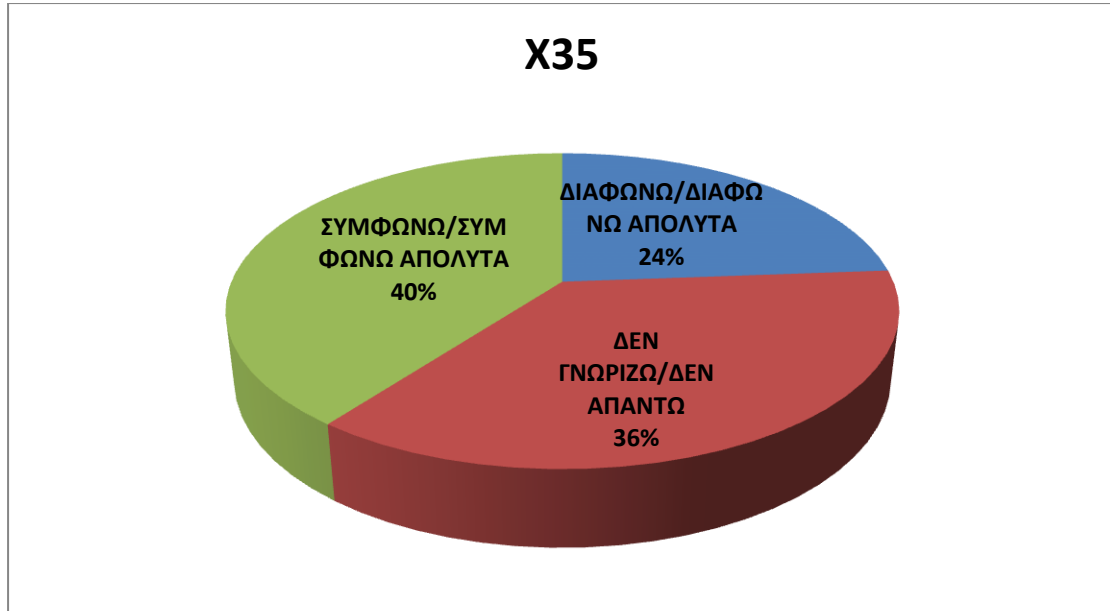
**Τίτλος:** Δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εθνική τους γλώσσα και ενθαρρύνουν τα παιδιά να τη μιλούν στο σπίτι.



Οι γονείς των μειονοτικών μαθητών δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εθνική τους γλώσσα και ενθαρρύνουν τα παιδιά να τη μιλούν στο σπίτι απάντησε το 32%, ενώ το 33% ισχυρίζεται το αντίθετο, με τα ποσοστά των απαντήσεων να είναι μοιρασμένα. Φαίνεται λοιπόν, ότι υπάρχει άγνοια των εκπαιδευτικών σε ένα μεγάλο μέρος, όσον αφορά το τι συμβαίνει μέσα στο σπίτι των μειονοτήτων σχετικά με την μητρική τους γλώσσα σε ποσοστό 35% και έτσι δεν μπορεί να διαφανεί μία ξεκάθαρη απάντηση για την ερώτηση αυτή.

#### 14<sup>ο</sup> γράφημα:

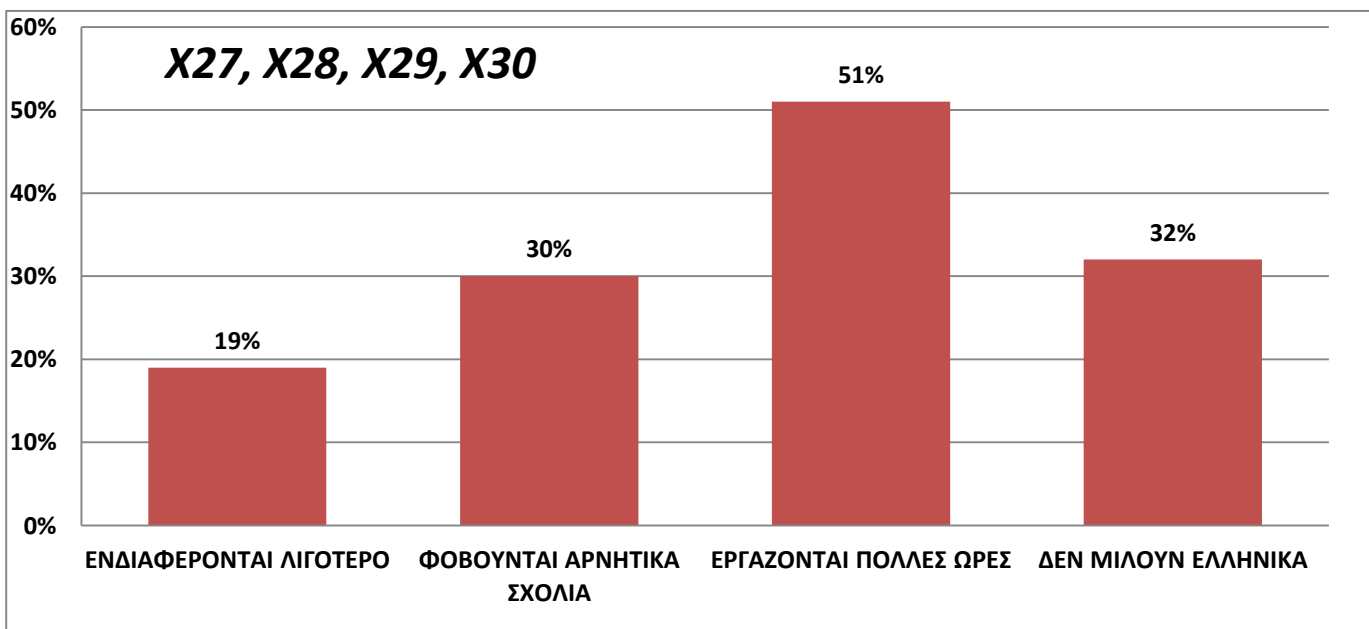
**Τίτλος:** *Επιθυμούν τα παιδιά να μάθουν καλά την ελληνική γλώσσα και τα ενθαρρύνουν να μιλούν στο σπίτι ελληνικά.*



Το 40% του δείγματος θεωρεί ότι οι μειονοτικοί μαθητές επιθυμούν να μάθουν καλά την ελληνική γλώσσα και ότι ενθαρρύνονται να την μιλούν στο σπίτι, ενώ το 24% διαφωνεί/διαφωνεί απόλυτα. Το υπόλοιπο 36% δηλώνει ότι δεν έχει γνώμη και γνώση επί του θέματος. Η πιθανή αιτία, στην οποία αποδίδονται τα ποσοστά αυτά, είναι η ίδια με την αιτία του προηγούμενου γραφήματος.

#### 15<sup>ο</sup> γράφημα:

**Τίτλος:** *Αιτίες που οι γονείς των μειονοτικών μαθητών δεν επισκέπτονται συχνά το σχολείο.*



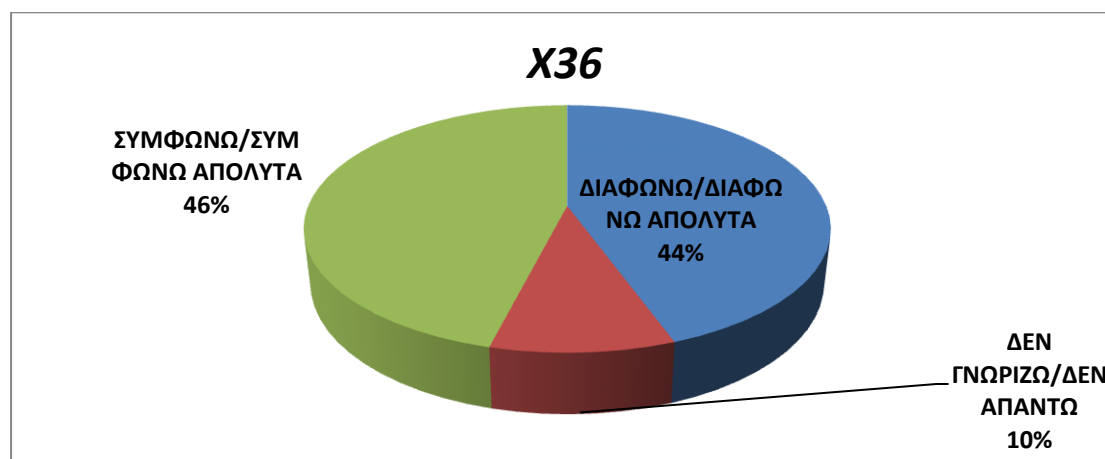


Όσον αφορά τη μη συχνή ή ανύπαρκτη επίσκεψη των γονιών των μειονοτικών παιδιών στο σχολείο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε ποσοστό 51% με την πρόταση ότι αυτό συμβαίνει επειδή εργάζονται πολλές ώρες. Ένα 32% συμφώνησε με την πρόταση ότι δεν μιλούν ελληνικά και άλλο ένα 30% ότι φοβούνται τα αρνητικά σχόλια για τα παιδιά τους και αυτό τους αποτρέπει από το να επισκέπτονται το σχολείο, ώστε να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους. Τέλος, το 19% πιστεύει ότι ενδιαφέρονται λιγότερο για τα παιδιά του σε σχέση με τους υπόλοιπους γηγενείς γονείς.

#### 4.6.6. Απόψεις - Δηλώσεις

##### **16<sup>ο</sup> γράφημα:**

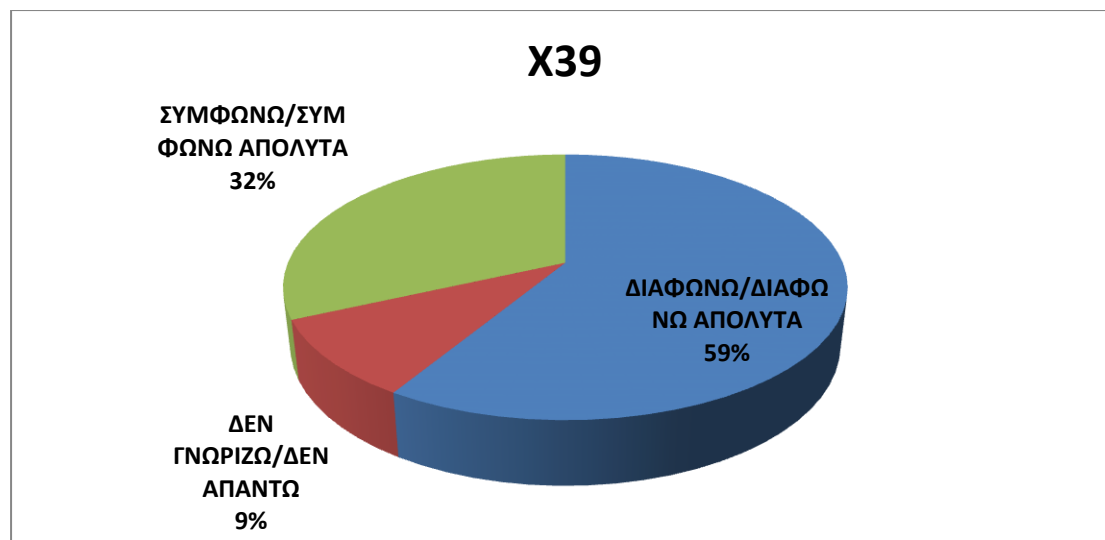
**Τίτλος:** *Η διδασκαλία σε μεικτή τάξη είναι κουραστική γιατί δεν μπορώ να προσφέρω στους μαθητές μου όσα επιθυμώ .*



Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η διδασκαλία σε μεικτή τάξη είναι κουραστική, γιατί δεν μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές τους όσα επιθυμούν, σε ποσοστό 46%, ενώ σε εξίσου μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 44% δεν συμμερίζονται την παραπάνω άποψη. Τέλος, το 10% απάντησε δεν γνωρίζω/δεν απαντώ.

### 17<sup>ο</sup> γράφημα:

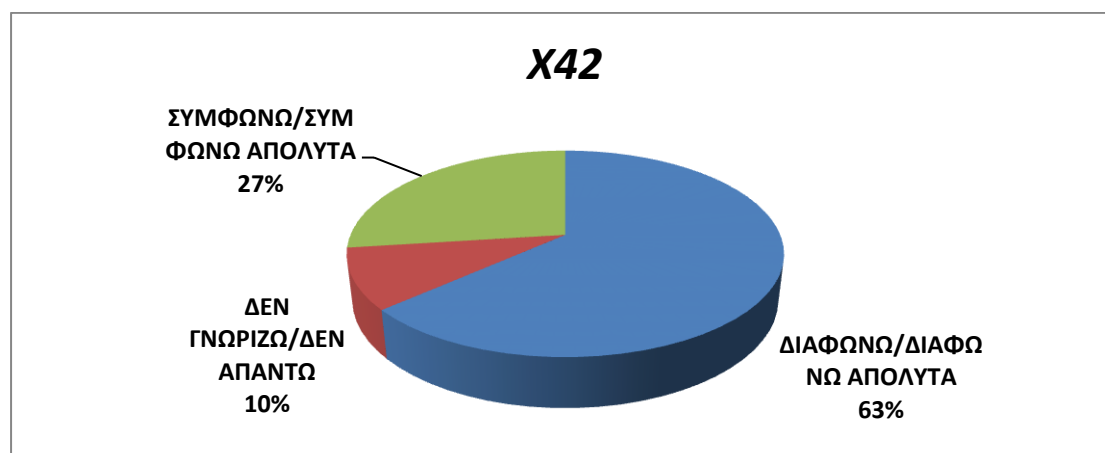
**Τίτλος:** Θεωρώ μειονέκτημα για τους ίδιους ότι έχουν μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική, ενώ διαμένουν στην Ελλάδα.



Το 59% των διδασκόντων θεωρεί πλεονέκτημα το γεγονός ότι οι μειονοτικοί μαθητές έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική, το 32% συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα θεωρώντας τη μειονοτική γλώσσα ως μειονέκτημα, ενώ το 9% δεν πήρε θέση. Είναι ενθαρρυντικό, λοιπόν, το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος πιστεύει στα οφέλη της συνύπαρξης των δύο γλωσσών, χωρίς να θεωρεί την μειονοτική γλώσσα εμπόδιο για τη μάθηση του παιδιού.

### 18<sup>ο</sup> γράφημα:

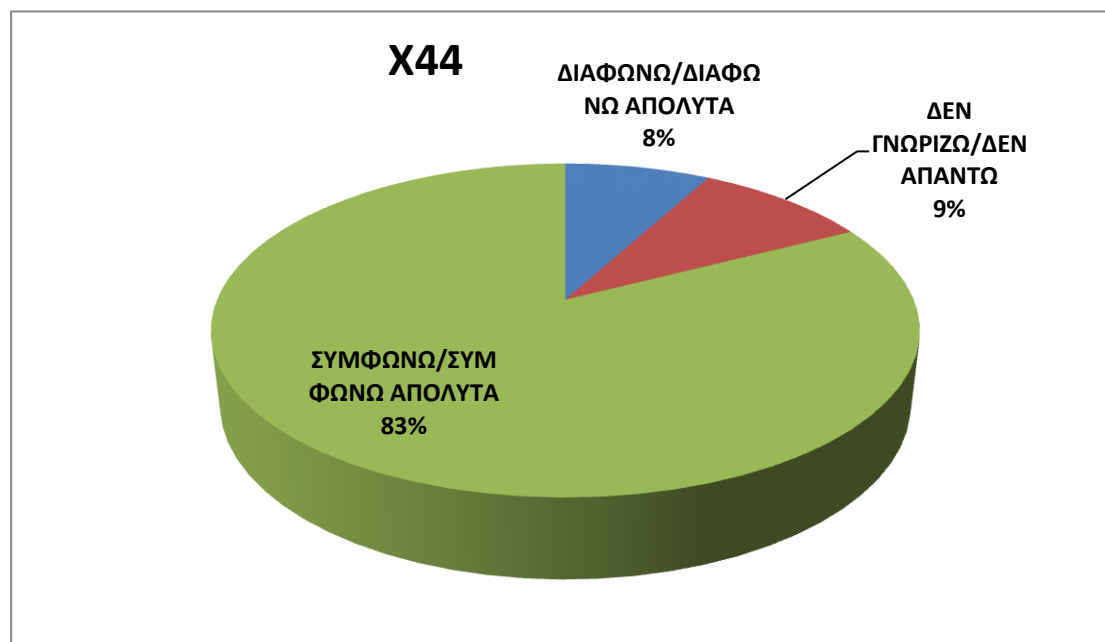
**Τίτλος:** Οι γονείς των γηγενών μαθητών κάνουν παράπονα για την παρουσία των μειονοτικών μαθητών και για τα προβλήματα που τυχόν προκαλούν στα παιδιά τους.



Το 63% διαφωνεί/διαφωνεί απόλυτα ότι οι γονείς των γηγενών μαθητών κάνουν παράπονα για την παρουσία των μειονοτικών μαθητών και για τα προβλήματα που τυχόν προκαλούν στα παιδιά τους, το 27% συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 10% δεν γνωρίζει/δεν απαντά. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι περισσότεροι γονείς δεν ενοχλούνται από την παρουσία μειονοτικών παιδιών στην τάξη και ότι το ποσοστό που ενοχλείται αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα.

### **19<sup>ο</sup> γράφημα:**

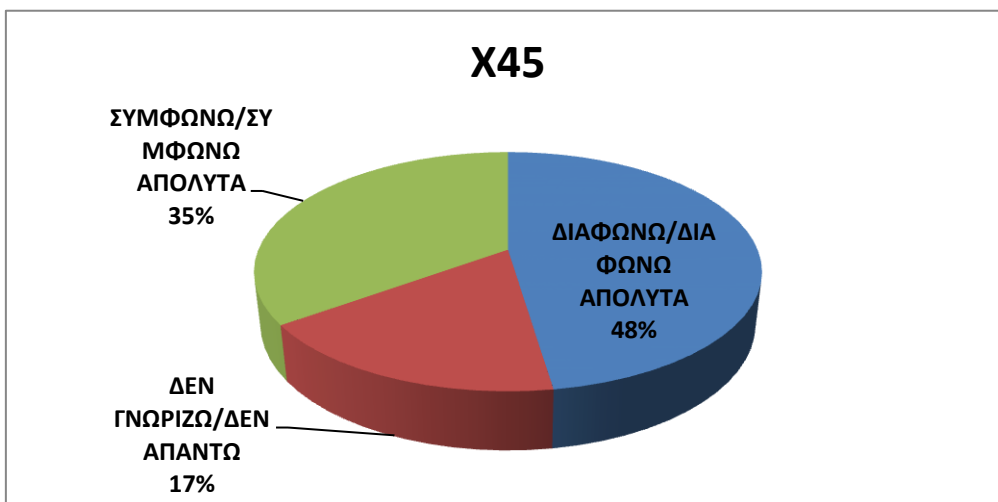
**Τίτλος:** Τους εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες γιατί θεωρώ ότι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα καταφέρω καλύτερα αποτελέσματα στην μάθησή τους.



Η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 83% θεώρησε πως οι ομαδικές δραστηριότητες και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γενικότερα καταφέρνουν καλύτερα αποτελέσματα στην μάθησή τους. Μόλις το 8% απάντησε διαφωνώ/διαφωνώ απόλυτα, ενώ τέλος το 9% δεν γνωρίζω/δεν απαντώ. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στρέφονται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, πειραματίζονται και δοκιμάζουν προοδευτικότερα πράγματα, ξεπερνώντας την παραδοσιακή δομή της μετωπικής.

## 20<sup>ο</sup> γράφημα:

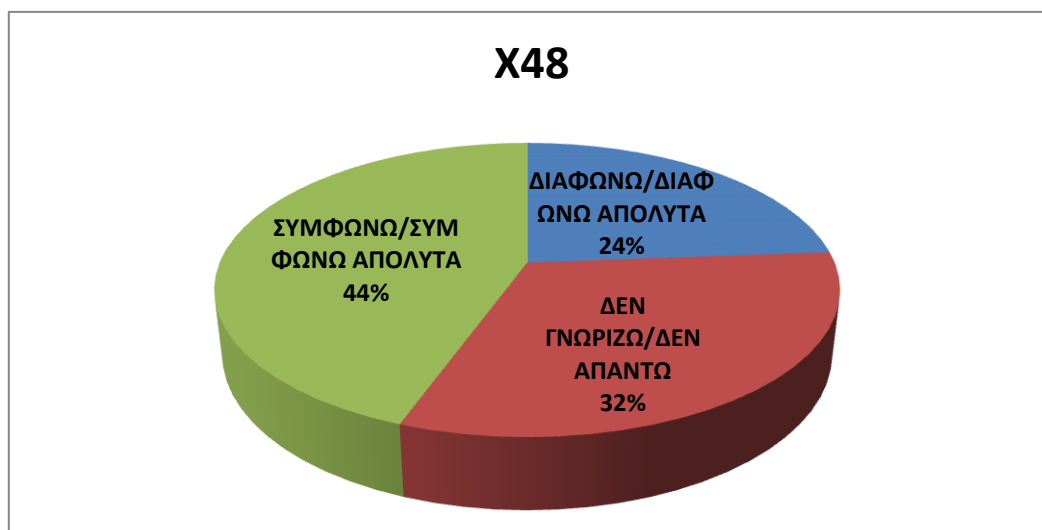
**Τίτλος:** Οι μειονοτικοί μαθητές θα πρέπει να μη μιλούν τη γλώσσα τους μέσα στο σχολείο.



Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (48%) αρνείται να εισαχθεί και να χρησιμοποιείται η μειονοτική γλώσσα εντός του σχολικού πλαισίου, ενώ το 35% συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα με τη θέση αυτή. Το 17% δεν γνωρίζει/δεν απαντά. Διακρίνεται λοιπόν ένα μεγάλο ποσοστό που διαφωνεί με την ύπαρξη τη εκάστοτε μειονοτικής γλώσσας μέσα στο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που δείχνει προκατάληψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, παρά μάλιστα τις πολλές έρευνες που φανερώνουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της ύπαρξης και της διδασκαλίας και των μειονοτικών γλωσσών στα σχολεία.

## 21<sup>ο</sup> γράφημα:

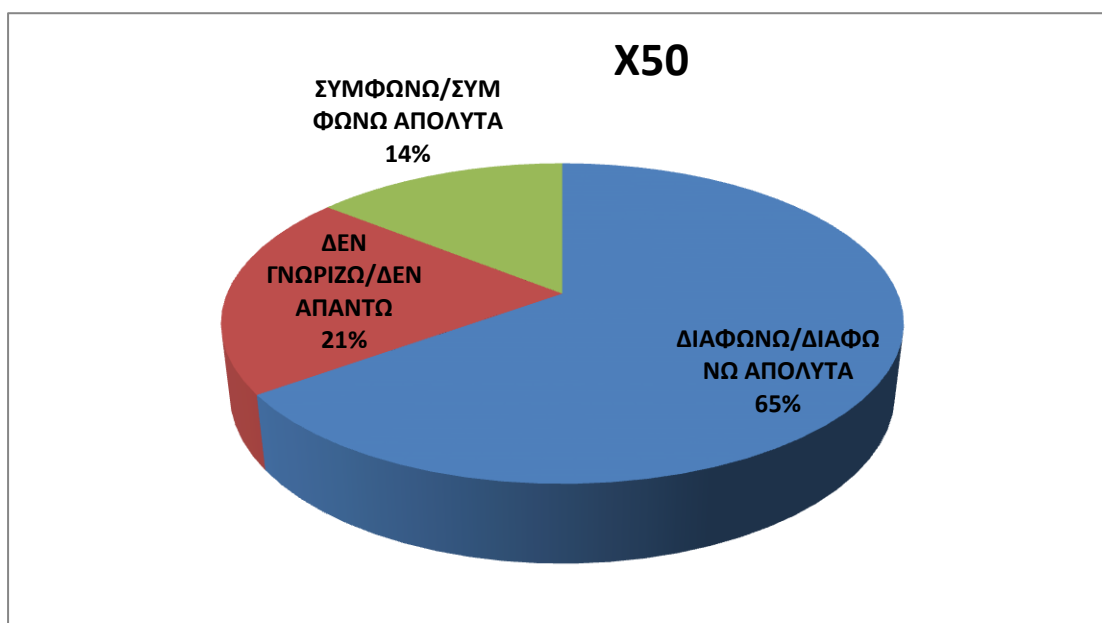
**Τίτλος:** Θα πρέπει να ενταχθεί στο Αναλυτικό πρόγραμμα η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας για τους μειονοτικούς μαθητές.



Στο διάγραμμα αυτό φαίνεται ότι το 44% συμφώνησε/συμφώνησε απόλυτα για την ένταξη της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών στο Αναλυτικό πρόγραμμα. Το 24% διαφώνησε/διαφώνησε απόλυτα, ενώ το 32% -ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό- απάντησε δεν γνωρίζω/δεν απαντώ. Το παράδοξο που προκύπτει από αυτό και το παραπάνω διάγραμμα είναι ότι ενώ στην πρώτη διατύπωση το μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνεί με το να μιλούν οι μειονοτικοί μαθητές τη μητρική του μέσα στο σχολείο, στη δεύτερη το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνεί με τη διδασκαλία της εντός του σχολείου.

## **22<sup>ο</sup> γράφημα:**

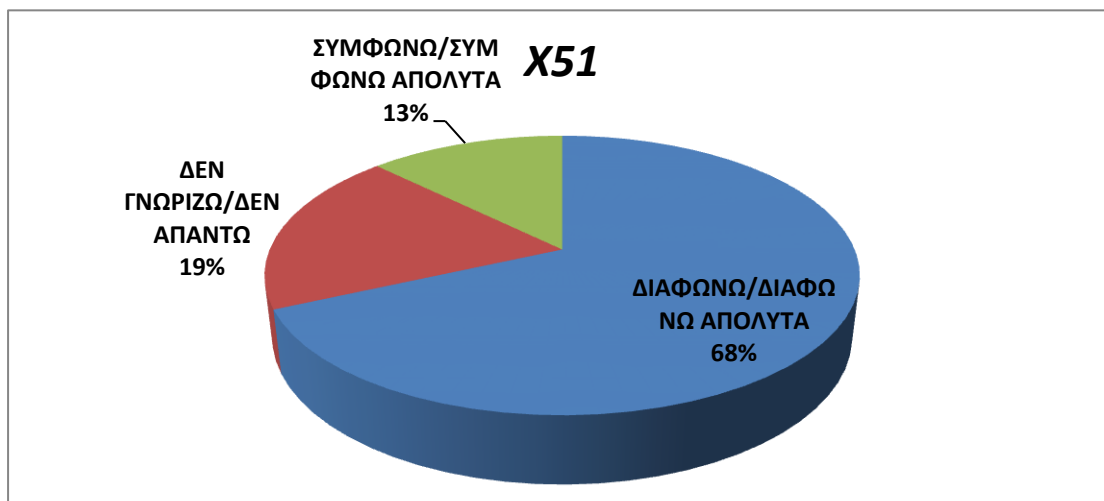
**Τίτλος:** *Η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας από τους μειονοτικούς μαθητές μπορεί να αποβεί μακροπρόθεσμα επικίνδυνη για τα κράτη υποδοχής.*



Το γράφημα παρουσιάζει το 65% να υποστηρίζει ότι η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας από τους αλλόγλωσσους δεν μπορεί να αποβεί μακροπρόθεσμα επικίνδυνη για τα κράτη υποδοχής. Το 14% έχει αντίθετη άποψη, πιστεύοντας στην επικινδυνότητα της εθνικής ταυτότητας των μειονοτικών για τα κράτη υποδοχής και τέλος, το 21% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει/δεν απαντά.

### 23<sup>ο</sup> γράφημα:

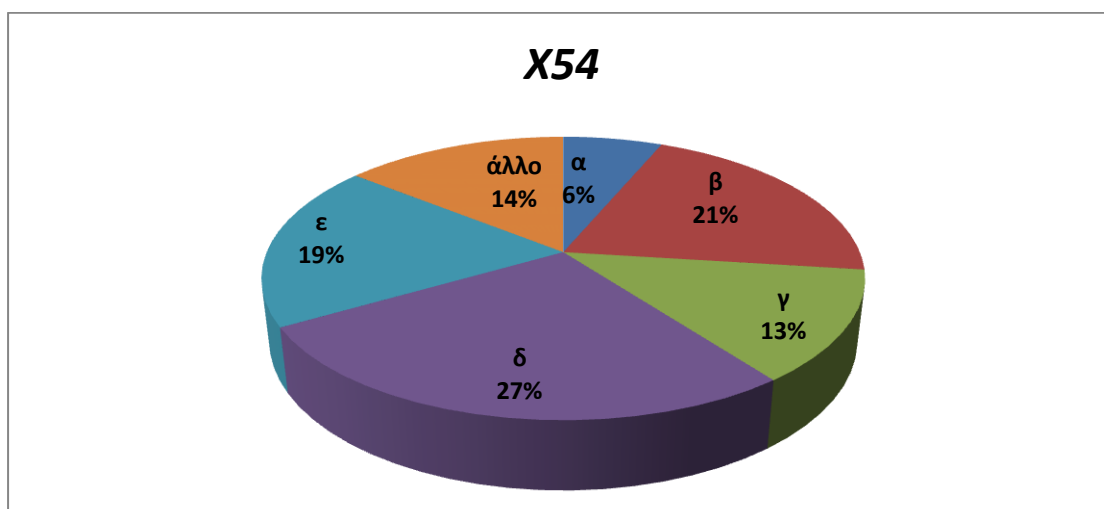
**Τίτλος:** *Η παρουσία μειονοτικών μαθητών μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.*



Το 68% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η παρουσία των μειονοτικών μαθητών δεν μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το 13% θεωρεί ότι μπορεί να το υποβαθμίσει, ενώ το 19% απάντησε δεν γνωρίζω/δεν απαντώ.

### 24<sup>ο</sup> γράφημα:

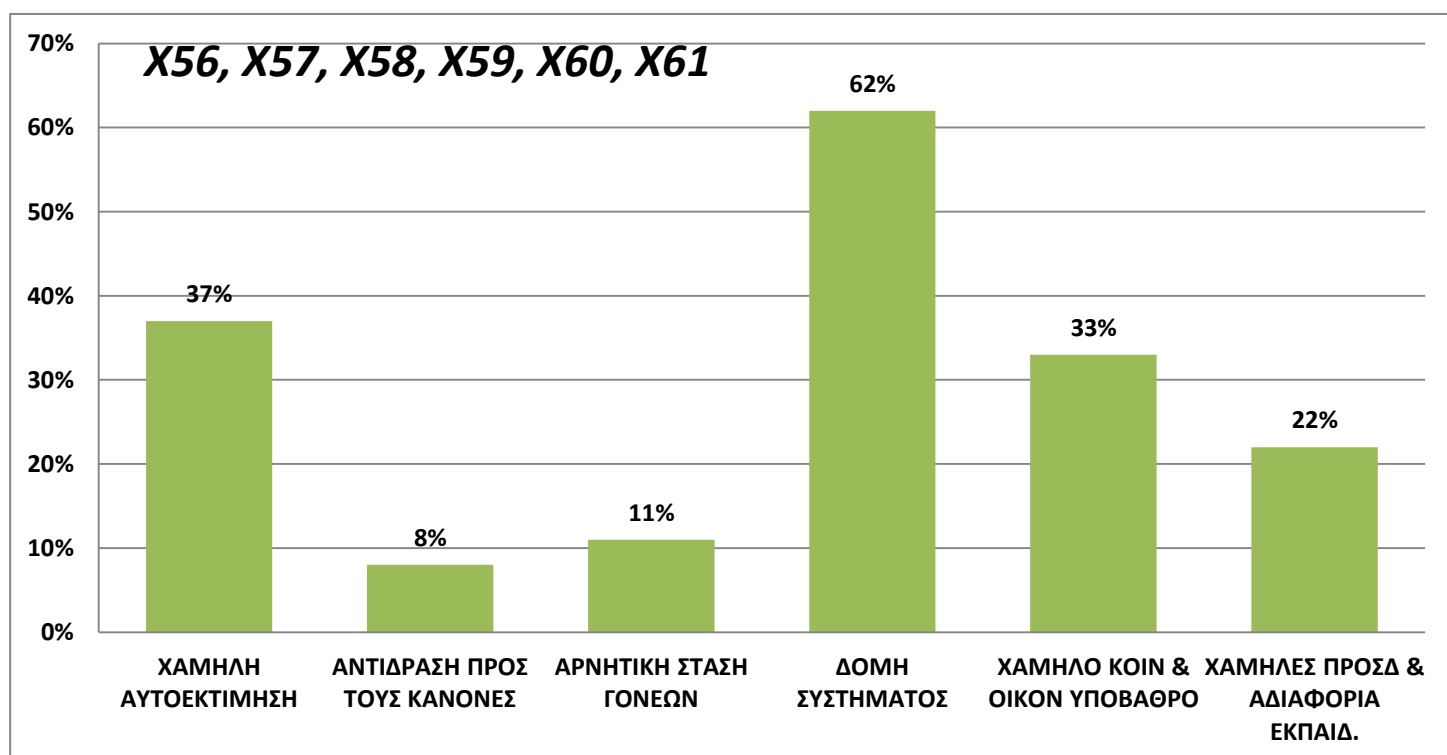
**Τίτλος:** *Σε ποιο σχολείο θα πρέπει να φοιτούν οι μειονοτικοί μαθητές (έξι επιλογές).*



Όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν σε τι είδους σχολείο θα έπρεπε να φοιτούν οι μειονοτικοί μαθητές το μεγαλύτερο μέρος τους με ποσοστό 27% απάντησε σε κοινό δημοτικό σχολείο με τους γηγενείς, με παράλληλη στήριξη στη μητρική τους γλώσσα. Το 21% επέλεξε σε παράλληλες τάξεις στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς, έτσι ώστε να έχουν αλληλεπίδραση. Το 19% απάντησε σε κοινό σχολείο με τα ελληνόπουλα χωρίς καμία διαφοροποίηση. Το 14% απάντησε «άλλο» χωρίς να προσδιορίσει και να περιγράψει την επιλογή του. Το 13% επέλεξε να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς μαθητές, αφού πρώτα έχουν παρακολουθήσει ένα έτος εντατική διδασκαλία ελληνικών σε διαφορετικό εκπαιδευτικό ίδρυμα και τέλος, το 6% επέλεξε να πηγαίνουν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα με διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συνεπώς, αν κρίνουμε από την απάντηση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό, είναι ξεκάθαρο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει την σημαντικότητα της ύπαρξης της μητρικής γλώσσας εντός των σχολικών πλαισίων και την ανάγκη των μαθητών για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση.

### 25<sup>ο</sup> γράφημα:

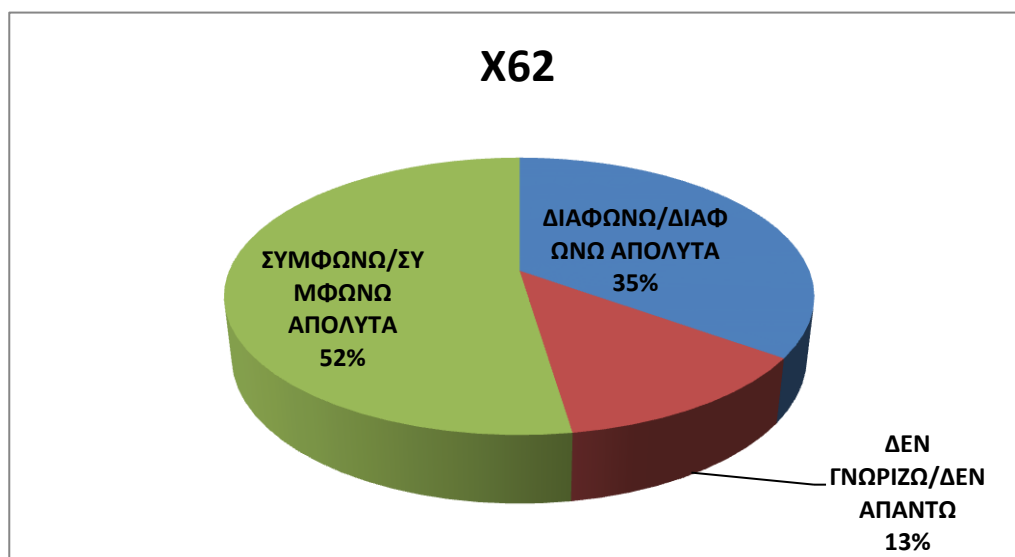
**Τίτλος:** Οι αιτίες για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών στο σχολείο.



Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δήλωσε ότι η αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι ο τρόπος που είναι δομημένο το σχολικό σύστημα, με ποσοστό 62%. Ως την αμέσως επόμενη αιτία υπέδειξαν την χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών αυτών με 37% και στη συνέχεια στράφηκαν σε κοινωνικούς παράγοντες, στο χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο με ποσοστό 33%. Ακολούθησαν οι χαμηλές προσδοκίες και η αδιαφορία των εκπαιδευτικών στο 22%, η αρνητική στάση των γονιών τους απέναντι στο σχολείο με 11% και τελευταία αιτία με ποσοστό 8% υπέδειξαν την αντίδραση των μειονοτικών παιδιών προς τους κανόνες του σχολείου.

### **26<sup>ο</sup> γράφημα:**

**Τίτλος:** *Οι αντιδράσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή των υπόλοιπων γονέων και κατοίκων της περιοχής επηρεάζουν την ένταξη των μειονοτικών παιδιών στο σχολείο ή ακόμη και τη συνύπαρξή τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.*



Παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν/συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό 52% στην πρόταση ότι οι αντιδράσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή των υπόλοιπων γονέων και κατοίκων της περιοχής επηρεάζουν την ένταξη των μειονοτικών παιδιών στο σχολείο ή ακόμη και τη συνύπαρξή τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Τέτοιες ρατσιστικές αντιδράσεις σαφώς επηρεάζουν την ψυχολογία των μειονοτικών μαθητών και έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική πορεία τους. Το 35% των εκπαιδευτικών σημείωσαν πως οι μειονοτικοί μαθητές μένουν ανεπηρέαστοι από τέτοιες αντιδράσεις, ενώ το 13% δεν πήρε θέση για το ζήτημα αυτό.



#### 4.7. Μέσοι όροι

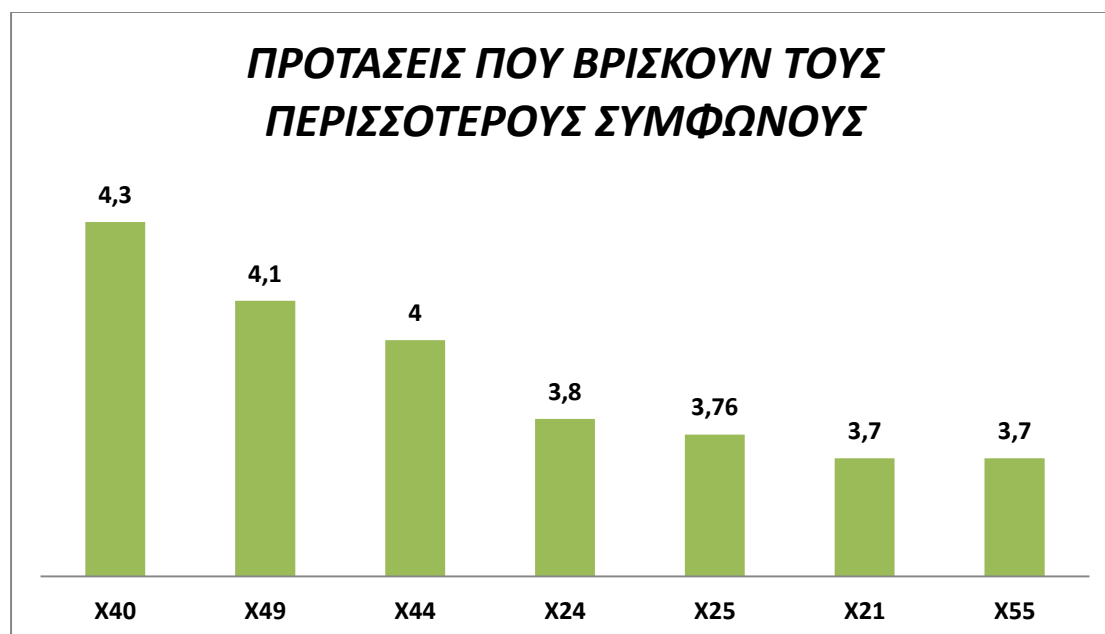
Στον παρακάτω πίνακα έχουν ταξινομηθεί οι μέσοι όροι των ερωτήσεων-διατυπώσεων ξεκινώντας από αυτές που βρίσκουν τους περισσότερους σύμφωνους με την πρόταση προς αυτές που βρίσκουν τους περισσότερους να διαφωνούν με την πρόταση.

##### 27<sup>ος</sup> πίνακας:

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
X40	4,3
X49	4,1
X44	4
X24	3,8
X25	3,76
X21	3,7
X55	3,7
X20	3,62
X52	3,41
X43	3,35
X62	3,33
X59	3,32
X23	3,3
X41	3,3
X35	3,25
X48	3,22
X29	3,2
X38	3,1
X36	3,06
X34	3,02
X15	3
X16	3
X22	3
X53	2,89

<b>X60</b>	<b>2,87</b>
<b>X56</b>	<b>2,86</b>
<b>X37</b>	<b>2,84</b>
<b>X45</b>	<b>2,81</b>
<b>X30</b>	<b>2,8</b>
<b>X46</b>	<b>2,79</b>
<b>X18</b>	<b>2,73</b>
<b>X14</b>	<b>2,7</b>
<b>X39</b>	<b>2,56</b>
<b>X33</b>	<b>2,54</b>
<b>X26</b>	<b>2,5</b>
<b>X28</b>	<b>2,5</b>
<b>X42</b>	<b>2,5</b>
<b>X61</b>	<b>2,35</b>
<b>X17</b>	<b>2,27</b>
<b>X50</b>	<b>2,27</b>
<b>X32</b>	<b>2,24</b>
<b>X51</b>	<b>2,22</b>
<b>X58</b>	<b>2,22</b>
<b>X47</b>	<b>2,21</b>
<b>X27</b>	<b>2,2</b>
<b>X31</b>	<b>2,14</b>
<b>X57</b>	<b>2,05</b>
<b>X19</b>	<b>1,97</b>

## 28<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:



Αναλυτικότερα, οι προτάσεις που βρίσκουν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σύμφωνους είναι οι εξής:

1. «Η ένταξη των μειονοτικών παιδιών στην εκπαίδευση, η ομαλή και τακτική φοίτησή τους θα επιφέρει οφέλη και στην υπόλοιπη σταδιοδρομία τους».
  - Σχολιάζοντας την πρόταση που βρίσκει τους περισσότερους σύμφωνους και συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο μέσο όρο, θα πρέπει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο του σχολείου για τους μειονοτικούς μαθητές και πως αυτό θα επιφέρει την περαιτέρω εξέλιξη στη μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική ζωή του ατόμου μέσα και έξω από το σχολικό οικοδόμημα.
2. «Θα πρέπει τα σχολεία να επιλέγουν τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούν, ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό της τάξης».
3. «Τους εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες, γιατί θεωρώ ότι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα καταφέρω καλύτερα αποτελέσματα στην μάθησή τους».
4. «Το σύστημα αξιολόγησης, όπως είναι δομημένο, δεν ευνοεί ιδιαίτερα τους μειονοτικούς μαθητές».
5. «Ενδεχόμενη αρνητική αξιολόγηση μειώνει τα κίνητρα των μειονοτικών για περαιτέρω προσπάθεια ή/και επιτυχία».

6. «Είμαι πιο επιεικής όταν διορθώνω εργασίες μειονοτικών μαθητών μου».
7. «Κάνω διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους αλλόγλωσσους, όταν το κρίνω απαραίτητο, ώστε να διευκολυνθούν στην τάξη».

Γενικότερα, συμπεραίνεται μία συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι δομημένο δεν είναι ικανό να βοηθήσει τους μειονοτικούς μαθητές και μαθήτριες. Είναι, λοιπόν, φανερό η τάση τους να χρησιμοποιήσουν άλλα μέσα προκειμένου να πετύχουν το σκοπό αυτό όπως παροχή κινήτρων μέσω της επιείκειας και της αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης, εναλλακτικά εγχειρίδια και διαφοροποιημένη διδασκαλία.

### **29<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:**



Από την άλλη μεριά, οι προτάσεις που βρίσκουν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να διαφωνούν είναι οι εξής:

1. «Η παρουσία των μειονοτικών παιδιών μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος».

- Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο του σήμερα, φαίνεται να αφήνουν πίσω τους προκατειλημμένες αντιλήψεις παλαιότερων ετών, υποστηρίζοντας πως η εθνοτική και γλωσσική ποικιλομορφία μέσα σε μία τάξη δεν συνεπάγεται κατωτερότητα και κατά συνέπεια δεν υποβαθμίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.
2. «Αιτία για την κακή απόδοσή τους είναι η αρνητική στάση των γονιών τους απέναντι στο σχολείο».
  3. «Κάποια μαθήματα, όπως για παράδειγμα τα Μαθηματικά, πρέπει να γίνονται στη μητρική γλώσσα των μαθητών».
  4. «Οι γονείς των μειονοτικών μαθητών ενδιαφέρονται λιγότερο για την πρόοδο των παιδιών τους».
  5. «Οι γονείς των μειονοτικών μαθητών αντιμετωπίζουν με καχυποψία τις προσπάθειές μου να τους βοηθήσω».
  6. «Αιτία για την κακή απόδοσή τους είναι η αντίδρασή τους προς τους κανόνες του σχολείου».
  7. «Προκαλούν περισσότερους καυγάδες από του γηγενείς μαθητές».

Από τις προτάσεις που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο μέσο όρο διαφωνίας συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι γονείς των μειονοτικών μαθητών δεν αντιμετωπίζουν με καχυποψία την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και ενδιαφέρονται επίσης για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Επιπροσθέτως, δεν αποδίδουν την αιτία της κακής απόδοσης των μαθητών στην αρνητική προδιάθεση των γονιών για το σχολείο, αλλά ούτε και στην αντίδραση των μαθητών προς τους κανόνες και άρουν την προκατάληψη που θέλει τους μειονοτικούς μαθητές να προκαλούν περισσότερους καυγάδες από τους γηγενείς. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η πεποίθησή τους ότι η γλώσσα που πρέπει να υπάρχει και να κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι άλλη από την ελληνική, συνεπώς κανένα μάθημα, όσο βοηθητικό κι αν είναι αυτό το γεγονός για τους μειονοτικούς μαθητές, δεν θα πρέπει να γίνεται σε διαφορετική γλώσσα από αυτή. Και εδώ ακριβώς είναι που ελλοχεύει μία στερεοτυπική πρόταση-άποψη, η οποία θα αναλυθεί παρακάτω.

## 4.9. Chi-square tests ( $\chi^2$ tests)

Οι επόμενοι πίνακες εξετάζουν πιθανές επιρροές και επιδράσεις που μπορεί να είχαν οι παράγοντες του Φύλου, της Ηλικίας αλλά και των Σπουδών σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που κρίθηκε σκόπιμο να αναφερθούν. Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των πιθανών επιδράσεων και συσχετίσεων πραγματοποιήθηκε με βάση το Chi – Square test, το οποίο εφαρμόστηκε σε όλα τα ζευγάρια μεταβλητών, σε ένα διάστημα εμπιστοσύνης 5%.

Η αρχική μας υπόθεση ( $H_0$ ) υποστηρίζει ότι οι δυο μεταβλητές που εξετάζονται από το τεστ είναι ανεξάρτητες. Η υπόθεση  $H_1$  υποστηρίζει ότι οι δυο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Το τεστ δίνει την τιμή p-value.

- Αν η τιμή της p-value είναι μεγαλύτερη από 0.05 τότε δεχόμαστε την αρχική μας υπόθεση  $H_0$  ότι δηλαδή οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες .
- Αν η τιμή της p-value είναι μικρότερη από 0.05 τότε απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  ότι δηλαδή οι δυο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

Τα chi-square tests εφαρμόστηκαν σε όλα τα ζευγάρια μεταβλητών. Για την σωστότερη εφαρμογή των chi-square tests η μεταβλητή «ηλικία» χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες ως εξής : ηλικία έως και 50 και ηλικία > 50.

$H_0$ : Οι 2 μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

$H_1$ : οι 2 μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες

### 30<sup>ος</sup> πίνακας:

**Τίτλος:** Η διδασκαλία σε μεικτή τάξη είναι κουραστική γιατί δεν μπορώ να προσφέρω στους μαθητές μου όσα επιθυμώ.

<b>X36</b>	<b>p-value</b>	<b>ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>	0,45	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	0,67	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	0,1	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ

#### **1. ΦΥΛΟ vs X36**

p-value = 0.45 > 0.05

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

#### **2. ΗΛΙΚΙΑ vs X36**

p-value = 0.65 > 0.05

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

#### **3. ΣΠΟΥΔΕΣ vs X36**

p-value = 0.1 > 0.05

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

Συνεπώς, δεν υπάρχει καμία εξάρτηση και οι μεταβλητές Ηλικία, Φύλο και Σπουδές δεν επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι η διδασκαλία σε μεικτή τάξη είναι κουραστική γιατί δεν μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές τους όσα επιθυμούν.

### 31<sup>ος</sup> πίνακας:

**Τίτλος:** Τους εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες γιατί θεωρώ ότι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα καταφέρω καλύτερα αποτελέσματα στην μάθησή τους.

<b>X44</b>	<b>p-value</b>	<b>ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>	0,052	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	0,02	<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ</b>
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	0,65	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ

#### **1. ΦΥΛΟ vs X44**

p-value = 0.052 > 0.05

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

#### **2. ΗΛΙΚΙΑ vs X44**

p-value = 0.04 < 0.05

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) απορρίπτεται. Οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

#### **3. ΣΠΟΥΔΕΣ vs X44**

p-value = 0.58 > 0.05

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

Συμπερασματικά, η μεταβλητή Ηλικία είναι εξαρτημένη και επηρεάζει την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση των μειονοτήτων, ενώ οι μεταβλητές Φύλο και Σπουδές δεν παρουσιάζουν καμία εξάρτηση και δεν επηρεάζουν την παραπάνω πεποίθηση.



### 32<sup>ος</sup> πίνακας:

**Τίτλος:** Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.

<b>X60</b>	<b>p-value</b>	<b>ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>	0,8	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	0,04	<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ</b>
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	0,58	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ

#### **1. ΦΥΛΟ vs X60**

$$p\text{-value} = 0.8 > 0.05$$

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

#### **2. ΗΛΙΚΙΑ vs X60**

$$p\text{-value} = 0.04 < 0.05$$

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) απορρίπτεται. Οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

#### **3. ΣΠΟΥΔΕΣ vs X60**

$$p\text{-value} = 0.58 > 0.05$$

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

Συνεπώς, η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο εξαρτάται από την μεταβλητή Ηλικία, ενώ οι μεταβλητές Φύλο και Σπουδές δεν παρουσιάζουν εξάρτηση.

### 33<sup>ος</sup> πίνακας:

**Τίτλος:** Προκαλούν περισσότερους καυγάδες από τους γηγενείς μαθητές.

<b>X19</b>	<b>p-value</b>	<b>ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>	0,63	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	0,044	<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ</b>
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	0,8	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ

#### **1. ΦΥΛΟ vs X19**

p-value = 0.63 > 0.05

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

#### **2. ΗΛΙΚΙΑ vs X19**

p-value = 0.044 < 0.05

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) απορρίπτεται. Οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

#### **3. ΣΠΟΥΔΕΣ vs X19**

p-value = 0.8 > 0.05

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

Άρα, συνάγουμε ότι οι μεταβλητές Φύλο και Σπουδές είναι ανεξάρτητες, ενώ η μεταβλητή Ηλικία παρουσιάζει εξάρτηση και επηρεάζει την γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν οι μειονοτικοί μαθητές προκαλούν περισσότερους καυγάδες από τους γηγενείς.

### 34<sup>ος</sup> πίνακας:

**Τίτλος:** Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση.

<b>X56</b>	<b>p-value</b>	<b>ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>	0,03	<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ</b>
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	0,07	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	0,5	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ

#### **1. ΦΥΛΟ vs X56**

$$p\text{-value} = 0.03 < 0.05$$

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) απορρίπτεται. Οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

#### **2. ΗΛΙΚΙΑ vs X56**

$$p\text{-value} = 0.07 > 0.05$$

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

#### **3. ΣΠΟΥΔΕΣ vs X56**

$$p\text{-value} = 0.5 > 0.05$$

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

Ανακεφαλαιώνοντας, η μεταβλητή Φύλο επηρεάζει την δήλωση των διδασκόντων ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση των μειονοτικών μαθητών αποτελεί αιτία για την κακή τους απόδοση, ενώ η μεταβλητές Ηλικία και Σπουδές δεν παρουσιάζουν εξάρτηση.

### 35<sup>ος</sup> πίνακας:

**Τίτλος:** «Η παρουσία μειονοτικών μαθητών μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος».

<b>X51</b>	<b>p-value</b>	<b>ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>	0,37	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	0,35	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	0,046	<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ</b>

#### **1. ΦΥΛΟ vs X51**

$$p\text{-value} = 0.37 > 0.05$$

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

#### **2. ΗΛΙΚΙΑ vs X51**

$$p\text{-value} = 0.35 > 0.05$$

Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) γίνεται αποδεκτή. Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

#### **3. ΣΠΟΥΔΕΣ vs X51**

$$p\text{-value} = 0.046 < 0.05$$

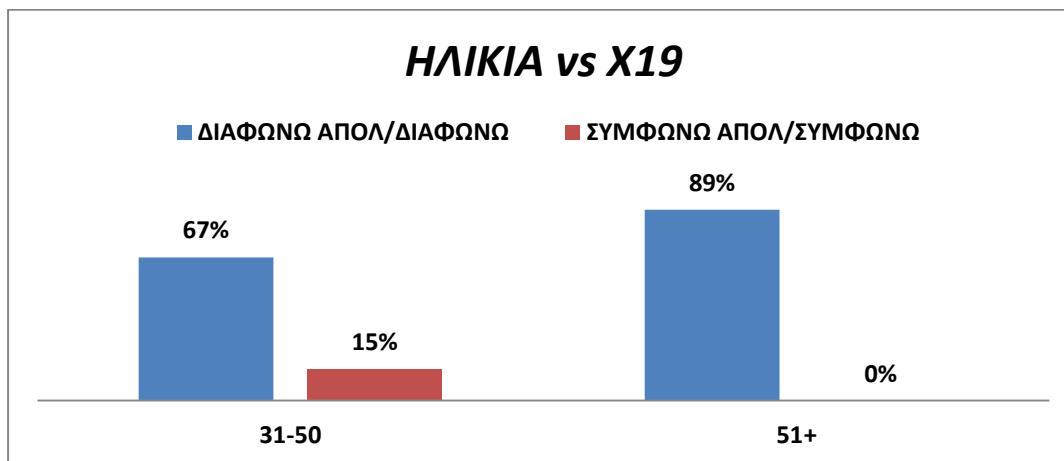
Άρα η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) απορρίπτεται. Οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

Συμπερασματικά, οι μεταβλητές Φύλο και Ηλικία είναι ανεξάρτητες, ενώ η μεταβλητή Σπουδές είναι εξαρτημένη και επηρεάζει την πεποίθηση ότι η παρουσία μειονοτικών μαθητών μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

## 4.8. Συσχετίσεις

### 36<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:

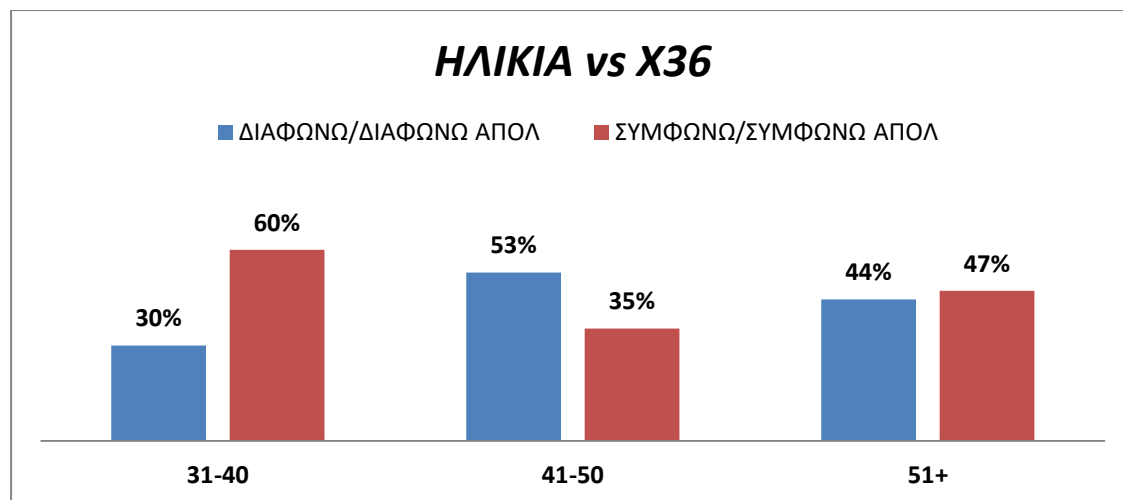
Τίτλος: Προκαλούν περισσότερους καυγάδες από τους γηγενείς μαθητές.



Και στις δύο ηλικιακές κλάσεις οι περισσότεροι εκφράζουν διαφωνία στο ότι οι μειονοτικοί μαθητές προκαλούν περισσότερους καυγάδες από τους γηγενείς, αλλά στην γηραιότερη κλάση διαφωνούν παμπηφεί. Αυτό πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και κατ' επέκταση έχουν αντιμετωπίσει περισσότερα τέτοια περιστατικά, ώστε να έχουν μία απόλυτη άποψη.

### **37<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:**

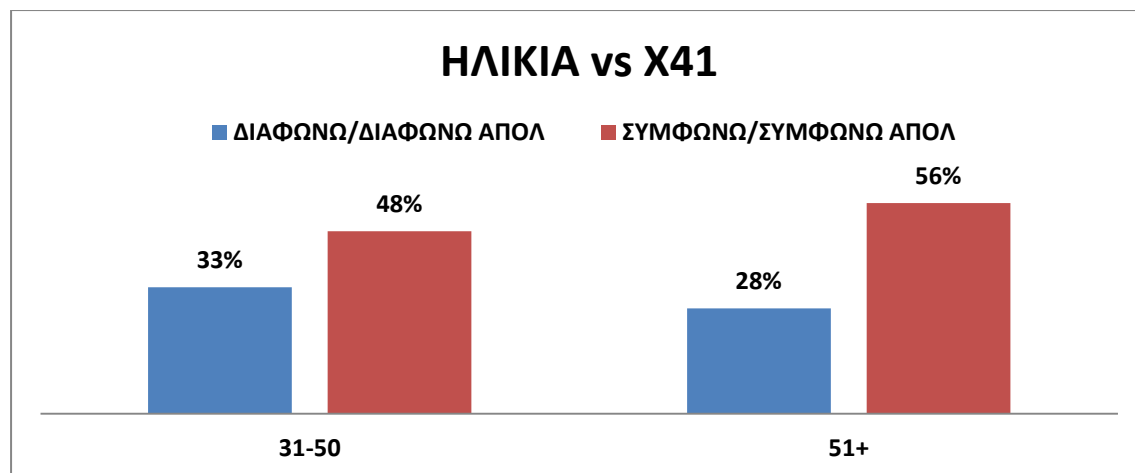
**Τίτλος:** *Η διδασκαλία σε μεικτή τάξη είναι κουραστική γιατί δεν μπορώ να προσφέρω στους μαθητές μου όσα επιθυμώ.*



Η διδασκαλία σε μεικτή τάξη είναι πιο κουραστική για τους εκπαιδευτικούς νεότερης ηλικίας (31-40), ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας (51+) και κατ' επέκταση αυτοί που έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία έδωσαν πιο μοιρασμένες απαντήσεις. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών νεότερης κλάσης με αποτέλεσμα την αδυναμία αντιμετώπισης και οργάνωσης μία τέτοιας διδασκαλίας. Στους μεγαλύτερης κλάσης εκπαιδευτικούς, ίσως τα ποσοστά που συμφωνούν με την παραπάνω θέση να δικαιολογούνται από την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης.

### **38<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:**

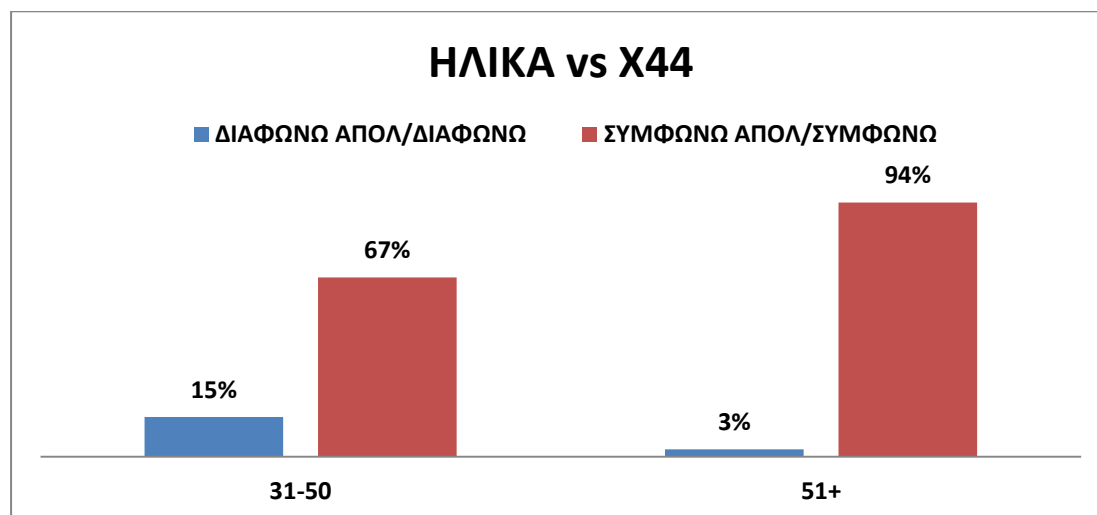
**Τίτλος:** *Η στήριξη των σχολικών συμβούλων προσφέρει σημαντική βοήθεια στην καθημερινότητα που αντιμετωπίζω στην τάξη μου.*



Σχετικά με την σημαντικότητα των σχολικών συμβούλων οι δάσκαλοι και δασκάλες της μεγαλύτερης ηλικιακής κλάσης θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τους συμβούλους σημαντικούς. Ωστόσο, και το μεγαλύτερο ποσοστό νεότερων εκπαιδευτικών απάντησε πως θεωρεί χρήσιμη τη βοήθειά τους σχετικά με τα θέματα των μειονοτικών μαθητών και μαθητριών. Πιθανόν το ποσοστό να είναι μικρότερο σε σχέση με τους μεγαλύτερους γιατί μπορούν να ανατρέχουν σε σεμινάρια και σχετικές επιμορφώσεις για να βοηθηθούν, παρά να απευθυνθούν στους σχολικούς συμβούλους, τους οποίους θα συμβουλευτούν για σοβαρότερα θέματα που ίσως προκύψουν.

### **39<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:**

**Τίτλος:** *Τους εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες γιατί θεωρώ ότι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα καταφέρω καλύτερα αποτελέσματα στην μάθησή τους.*

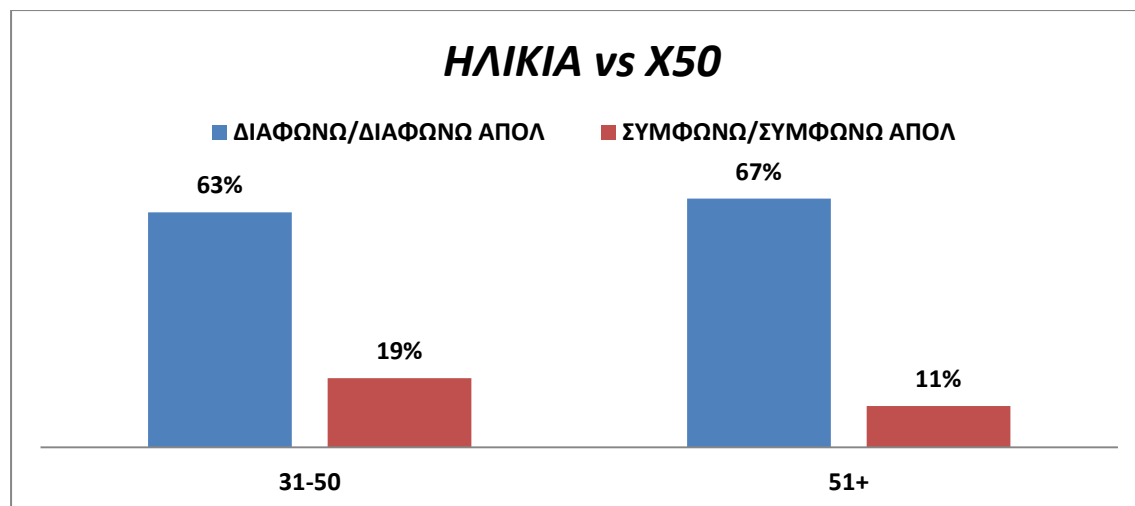


Και στις δύο ηλικιακές κλάσεις οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μειονοτήτων, αλλά στην γηραιότερη κλάση συμφωνούν στη συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 94%. Είναι φανερό ότι οι θετικές επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ευρέως διαδεδομένες και οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών είναι θετικά διακείμενοι προς αυτή.



#### **40<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:**

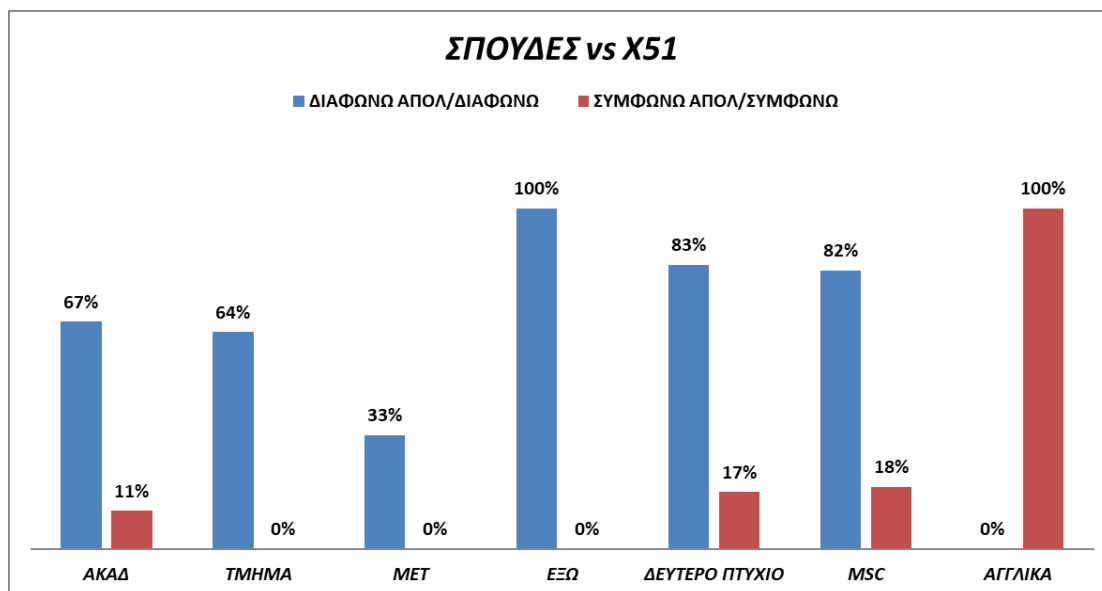
**Τίτλος:** *Η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας από τους μειονοτικούς μαθητές μπορεί να αποβεί μακροπρόθεσμα επικίνδυνη για τα κράτη υποδοχής.*



Οι δύο ηλικιακές κλάσεις απάντησαν ότι διαφωνούν/διαφωνούν απόλυτα σε πολύ κοντινά ποσοστά. Φαίνεται, λοιπόν, να αποτελεί κοινό τόπο και για τα δύο ηλικιακά γκρούπ η άποψη ότι η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας από τους αλλόγλωσσους δεν μπορεί να αποβεί επικίνδυνη για τα κράτη υποδοχής, και με τον τρόπο αυτό απορρίπτουν αντιλήψεις, οι οποίες δεν αρμόζουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και πιθανόν να ανήκαν σε παλαιότερες δεκαετίες.

#### **41<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:**

**Τίτλος:** *Η παρουσία μειονοτικών μαθητών μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.*

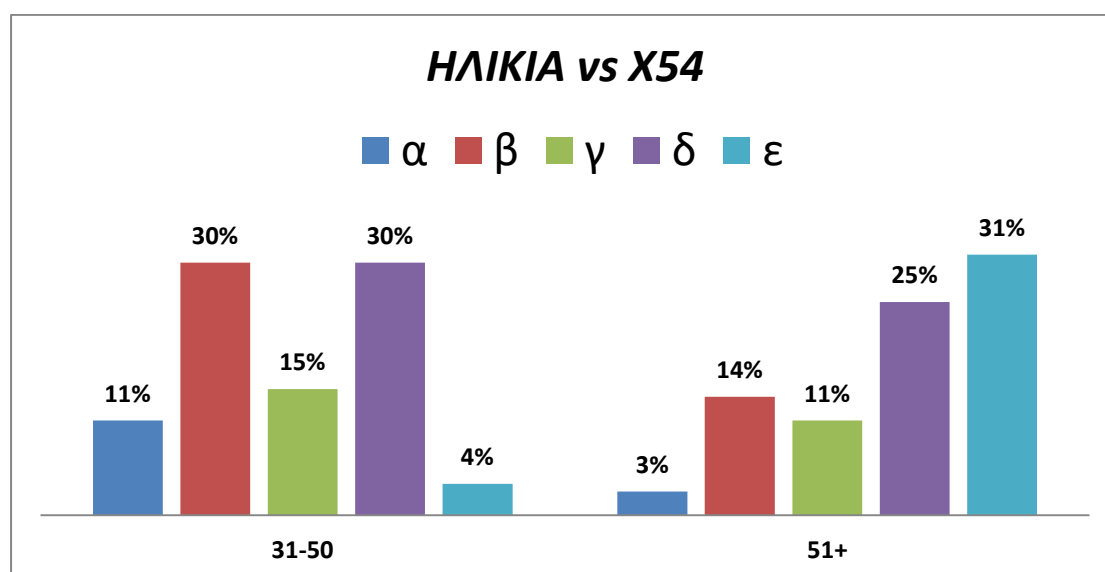


Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τις σπουδές τους, δηλώνει ανοιχτά πως η παρουσία των μειονοτικών μαθητών υποβαθμίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά που πιστεύουν το αντίθετο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην αγγλική φιλολογία δήλωσαν στο σύνολό τους ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποβαθμίζεται από τους μειονοτικούς μαθητές, κάτι όμως που δεν είναι αντιπροσωπευτικό για τον συγκεκριμένο κλάδο, καθώς το γκρουπ αποτελεί μόνο το 3% του δείγματος.

## 42<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:

**Τίτλος:** Οι μειονοτικοί μαθητές πρέπει να φοιτούν: (επιλέξτε ένα από τα έξι):

- α) σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα με διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα
- β) σε παράλληλες τάξεις στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς, ώστε να έχουν αλληλεπίδραση
- γ) στο ίδιο σχολείο με τα ελληνόπουλα, εφόσον έχουν παρακολουθήσει ένα έτος εντατική διδασκαλία ελληνικών σε διαφορετικό εκπαιδευτικό ίδρυμα
- δ) σε κοινό δημοτικό σχολείο με παράλληλη στήριξη στη μητρική τους γλώσσα
- ε) σε κοινό σχολείο με τα ελληνόπουλα χωρίς καμία διαφοροποίηση

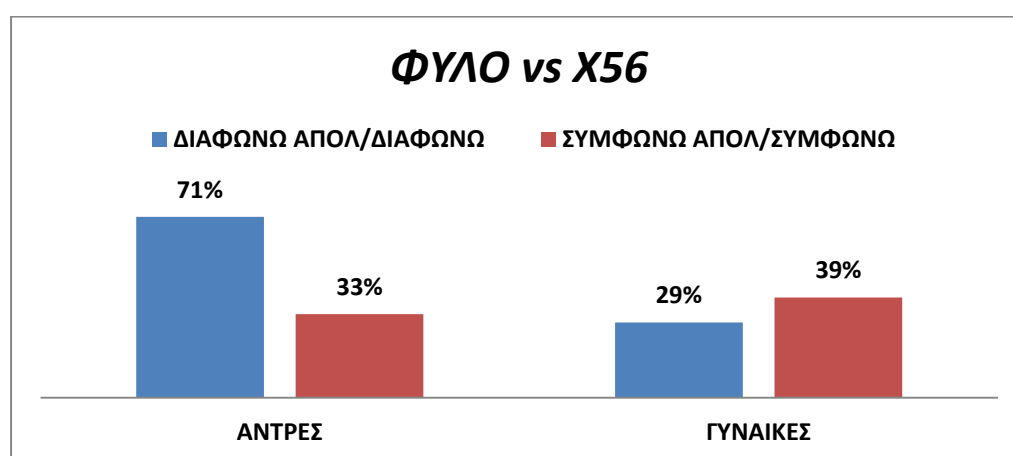


Οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι μειονοτικοί μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε κοινό σχολείο με τους γηγενείς ώστε να έχουν επαφή και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, όμως σε παράλληλες τάξεις και όχι στις ίδιες. Ακόμη, θεώρησαν απαραίτητο να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα στο σχολείο παράλληλα με τα υπόλοιπα μαθήματα. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί έκαναν επίσης την επιλογή της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών στο σχολείο, ωστόσο το μεγαλύτερο μέρος επέλεξε να παρακολουθούν το ίδιο σχολείο με τους γηγενείς χωρίς καμία διαφοροποίηση. Οι υπόλοιπες επιλογές

συγκέντρωσαν μικρά ποσοστά, συνεπώς αυτό που πρέπει να συναχθεί ως συμπέρασμα είναι το κοινό αίτημα και των δύο ηλικιακών γκρουπ για την εισαγωγή και ισχυρή παρουσία της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

#### **43<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:**

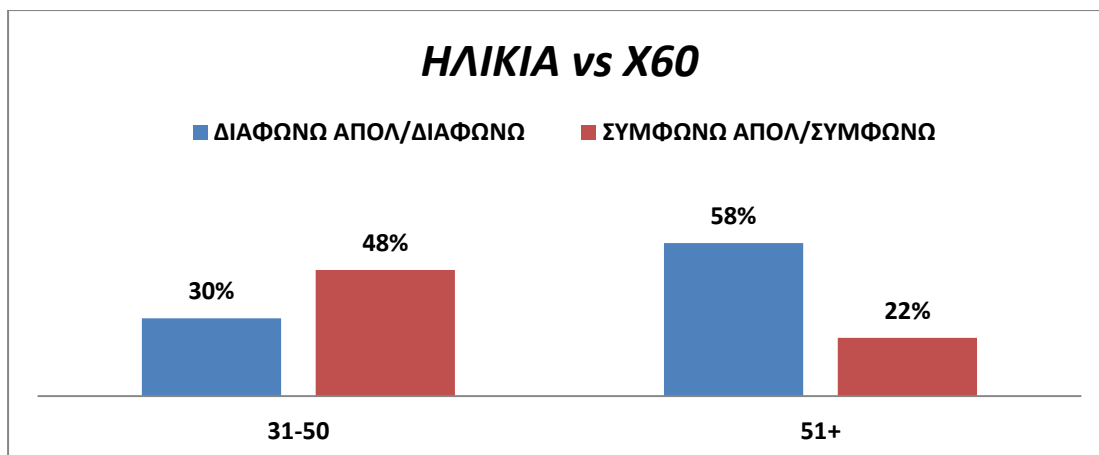
**Τίτλος:** *Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση.*



Οι άντρες δεν αποδίδουν την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών στην χαμηλή τους αυτοεκτίμηση σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες, οι οποίες εμφανίστηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό αναποφάσιστες. Αναλυτικότερα, τα ποσοστά των γυναικών ήταν αρκετά μοιρασμένα, με το 39% να πιστεύει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση των μειονοτικών μαθητών αποτελεί αιτία της κακής τους απόδοσης στο σχολείο, ενώ το 29% να διαφωνεί/διαφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή.

#### **44<sup>ο</sup> ραβδόγραμμα:**

**Τίτλος:** Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.



Οι δύο ηλικιακές κλάσεις δείχνουν διαφοροποίηση σε αυτήν την ερώτηση. Λεπτομερέστερα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την κακή απόδοση των μειονοτήτων σε κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, ενώ οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό με αυτή την άποψη-θέση.

---

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

---

Όπως στα αποτελέσματα, έτσι και στη συζήτηση των συμπερασμάτων η ανάλυση και τα σχόλια θα γίνουν σε ξεχωριστούς άξονες, ώστε να διαχωριστούν οι θετικές ή αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών στα διάφορα επίπεδα της σχολικής ζωής των μειονοτικών μαθητών, όπως η τάξη, το διάλειμμα, η αξιολόγησή τους, οι γονείς τους, αλλά και γενικά οι απόψεις τους.

### 5.1. Οι μειονοτικοί μαθητές

Όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις των μειονοτικών μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους, υπάρχουν μαθητές που προτιμούν να μιλούν, να κάθονται και να παίζουν στο διάλειμμα με ομοεθνείς τους. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει πως οι σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς και πως οι μειονοτικοί μαθητές αισθάνονται ανασφάλεια και πως δεν είναι αποδεκτοί μέσα στο σχολείο, συνεπώς αναζητούν την κοινωνικοποίηση μέσα από την συναναστροφή με μαθητές που θεωρούν οικείους ως προς τους ίδιους. Από την άλλη πλευρά όμως, υπάρχουν μαθητές που αισθάνονται πιο ενταγμένοι στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και έτσι έχουν δημιουργήσει δεσμούς και φιλικές επαφές με γηγενείς μαθητές.

Εξετάζοντας τη συμπεριφορά των μειονοτικών μαθητών στην τάξη αλλά και στο διάλειμμα, οι εκπαιδευτικοί, απαλλαγμένοι από οποιαδήποτε στερεοτυπική αντίληψη που θέλει τους μαθητές αυτούς να είναι περισσότερο απείθαρχοι και να προκαλούν περισσότερους κανγάδες, θεωρούν πως τα μειονοτικά παιδιά δεν προκαλούν προβλήματα με την συμπεριφορά τους στο σχολικό χώρο, χωρίς να τους καθιστούν έτσι αποδιοπομπαίους τράγους, χωρίς να ταυτίζουν τις καλές επιδόσεις με την καλή συμπεριφορά και το αντίστροφο και χωρίς να θεωρούν ότι η απειθαρχία είναι το αποτέλεσμα μίας διαφορετικής εθνικής ταυτότητας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι εδώ υπεισέρχεται ο παράγοντας της ηλικίας, καθώς οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστήριξαν την παραπάνω άποψη, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας την υποστήριξαν παμψηφεί. Το γεγονός αυτό δηλώνει πως έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και κατ' επέκταση έχουν αντιμετωπίσει περισσότερα τέτοια περιστατικά, ώστε να έχουν μία πιο απόλυτη και σφαιρική άποψη. Συνεπώς, η «καλή» συμπεριφορά των μαθητών τους επιτρέπει να δημιουργούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά.

## 5.2. Αξιολόγηση των μειονοτικών μαθητών

Εξαιτίας της πολιτισμικής πολυμορφίας, οι εκπαιδευτικοί πλέον έρχονται αντιμέτωποι με ολοένα και περισσότερους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, οι διδάσκοντες δηλώνουν πως δεν αναγκάζονται να ρίχνουν το επίπεδο της διδασκαλίας τους, ώστε να το παρακολουθούν και οι μειονοτικοί μαθητές, χρησιμοποιούν όμως διαφοροποιημένη διδασκαλία όπου αυτοί κρίνουν ότι χρειάζεται, γεγονός που μας οδηγεί στην υπόθεση πως έχουν καταφέρει να χρησιμοποιήσουν τους μηχανισμούς που ήδη είχαν αναπτύξει οι μαθητές στην μητρική τους γλώσσα προς όφελός τους, να τους εντάξουν και να τους κάνουν να νιώθουν αποδεκτοί και χρήσιμοι, έτσι ώστε να μπορούν να αποδώσουν τα μέγιστα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να έχουν μία καλή απόδοση μέσα στην τάξη και το γνωστικό επίπεδο να είναι καλό, όπως άλλωστε δήλωσαν και οι εκπαιδευτικοί αρχικά για το επίπεδο των τάξεών τους. Επίσης, οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι μειονοτικοί μαθητές δεν έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους γηγενείς και πως οι ίδιοι δεν έχουν χαμηλότερες προσδοκίες γι' αυτούς, γεγονός που εξηγεί και τις καλές τους επιδόσεις σύμφωνα με τη σύνδεση των προσδοκιών με τα κίνητρα μάθησης και τα θετικά αποτελέσματά τους.

Από την άλλη πλευρά, οι άλλοι μισοί θεώρησαν πως οι μειονοτικοί μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις και οι ίδιοι χαμηλές προσδοκίες γι' αυτούς. Αυτό εξηγείται ξανά από τη σύνδεση προσδοκιών με τα κίνητρα μάθησης και τα αρνητικά -αυτή τη φορά- αποτελέσματα, σαν ένα είδος αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Αυτό το γεγονός φανερώνει ένα είδος θεσμικού ρατσισμού και προκατάληψης από την πλευρά των

διδασκόντων. Η ευθύνη όμως, για την «κακή» σχολική τους επίδοση επιρρίπτεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στον τρόπο που είναι δομημένο το σύστημα αξιολόγησης, το οποίο δεν παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κάνουν χρήση θεσμοθετημένων διαφοροποιημένων κριτηρίων αξιολόγησης και δεν αξιολογούν τους μαθητές για όλο το γλωσσικό τους δυναμικό παρά για ένα μέρος της συνολικής γλωσσικής τους ικανότητας, τη γλώσσα του σχολείου. Επιπλέον, η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσής τους αποδίδονται από έναν αριθμό ή γράμμα το οποίο δεν έχει ιδιαίτερη πληροφοριακή αξία (Τουρτούρας, 2012, σσ. 95-96). Έτσι, δήλωσαν ότι είναι πιο επεικειές όταν διορθώνουν τις εργασίες των μειονοτικών μαθητών, καθώς μία αρνητική αξιολόγηση μπορεί μειώσει τα κίνητρά τους για περαιτέρω προσπάθεια και επιτυχία, χρησιμοποιούν εναλλακτικά εγχειρίδια και διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να αποφύγουν και την μετέπειτα πιθανή σχολική διαρροή και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Σύμφωνα με τον Ζάχο (2014) οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των απαιτήσεων του σχολείου δεν θα πρέπει να μειώνονται για τους μειονοτικούς μαθητές, καθώς εδώ ελλοχεύει ένα είδος θεσμικού ρατσισμού. Μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση ορισμένων διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών, αλλά η στόχευση πρέπει να διατηρείται κοινή με το σύνολο των εκπαιδευόμενων (Ζάχος, 2014, σ. 27).

### 5.3. Σχέσεις με γονείς των μειονοτικών μαθητών

Η σχέση των γονέων των μειονοτικών μαθητών με τους δασκάλους και η συνεργασία τους φαίνεται πως είναι σημαντική για την πορεία των μαθητών στο σχολείο. Τα ευρήματα φανερώνουν πως οι σχέσεις τους βρίσκονται σε καλό επίπεδο, καθώς οι γονείς πιστεύουν πως το σχολείο και κατ' επέκταση οι δάσκαλοι επιθυμούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά τους και δεν αντιμετωπίζουν με καχυποψία τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν. Η διαπίστωση αυτή προφανώς προκύπτει από το έργο που κάνουν οι δάσκαλοι με τα παιδιά και από την εμπιστοσύνη που προκαλούν στους γονείς, τη στάση που κρατούν απέναντί τους και τις συμβουλές που τους προσφέρουν. Η καλή τους σχέση εξηγείται επιπροσθέτως και από τις αιτίες που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως κυρίαρχες για τη μη συχνή επίσκεψη των γονέων στο σχολείο για ενημέρωση. Οι δάσκαλοι φαίνεται πως



δικαιολογούν τους γονείς και πιστεύουν πως δεν επισκέπτονται τακτικά το σχολείο, ώστε να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, επειδή δεν έχουν χρόνο ή επειδή υπάρχει το φυσικό εμπόδιο της διαφορετικής γλώσσας ή ίσως δεν γνωρίζουν την «κουλτούρα του σχολείου» και φοβούνται τα αρνητικά σχόλια των εκπαιδευτικών και όχι επειδή ενδιαφέρονται λιγότερο από τους γηγενείς γονείς ή καθόλου.

Ωστόσο, υπάρχει μία σύγχυση στους εκπαιδευτικούς και πολύ υψηλά ποσοστά άρνησης εκφοράς γνώμης σχετικά με το αν οι γονείς των μειονοτικών μαθητών ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μάθουν καλά την ελληνική γλώσσα και να μιλούν τα ελληνικά στο σπίτι ή αν δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εθνική τους γλώσσα και τα παροτρύνουν να μιλούν εκείνη εντός της οικίας. Φαίνεται λοιπόν, ότι υπάρχει άγνοια των εκπαιδευτικών σε ένα μεγάλο μέρος, όσον αφορά το τι συμβαίνει μέσα στο σπίτι των μειονοτήτων σχετικά με την μητρική τους γλώσσα και αυτό προδίδει την «καλή» (ή ικανοποιητική ως ένα βαθμό) σχέση και συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά όχι την «άριστη».

#### 5.4. Απόψεις - Δηλώσεις

Η διδασκαλία σε μεικτή τάξη είναι κουραστική για κάποιους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ενώ κάποιοι άλλοι απάντησαν ότι δεν τους κουράζει. Σημαντικό ρόλο στη δήλωση αυτή κατέχει η ηλικία, καθώς οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας (31-40), κουράζονται περισσότερο από τη διδασκαλία αυτή λόγω έλλειψης εμπειρίας με αποτέλεσμα την αδυναμία αντιμετώπισης και οργάνωσης μία τέτοιας διδασκαλίας, ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας (51+) και κατ' επέκταση αυτοί που έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία έδωσαν πιο μοιρασμένες απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης κλάσης που θεωρούν την διδασκαλία σε μεικτή τάξη κουραστική πιθανόν να μην έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετική με το θέμα επιμόρφωση. Ακόμη, πολλοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια μπροστά σε μία τάξη με μεγάλη ποικιλομορφία, γιατί δεν θεωρούν τους εαυτούς τους επαρκώς προετοιμασμένους και ικανούς, ώστε να ανταπεξέλθουν (Σκούρτου, 2011, σ. 110).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ομόφωνα υποστήριξε ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας έχει θετικά αποτελέσματα στην μάθηση των μειονοτικών μαθητών, γεγονός που τους κάνει να στρέφονται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν προοδευτικότερα πράγματα, ξεπερνώντας την παραδοσιακή δομή της μετωπικής διδασκαλίας. Μάλιστα η πεποίθηση αυτή είναι κυρίαρχη και στις δύο ηλικιακές ομάδες στις οποίες διαχωρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί, και στους νεότερους και στους μεγαλύτερους. Συνεπώς, οι θετικές επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ευρέως διαδεδομένες και –παρόλο που η ομαδοσυνεργατική είναι μεταγενέστερη μορφή διδασκαλίας- οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών είναι θετικά διακείμενοι προς αυτή.

Όσον αφορά στη γλώσσα των μειονοτικών μαθητών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την ένταξή της στο σχολικού Αναλυτικό Πρόγραμμα και θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα των μειονοτικών μαθητών αποτελεί πλεονέκτημα γι' αυτούς. Δείχνουν λοιπόν από τη μία πλευρά ότι γνωρίζουν τα οφέλη της συνύπαρξης δύο γλωσσών και ότι επιθυμούν την εφαρμογή ενός δίγλωσσου προγράμματος αφού δεν θεωρούν την μειονοτική γλώσσα εμπόδιο για τη μάθηση του παιδιού. Πιστεύουν ότι οι μαθητές θα βοηθηθούν και στη δεύτερη γλώσσα με μία οργανωμένη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας εντός του σχολικού πλαισίου, ωστόσο φανερώνουν μία πιο προκατειλημμένη άποψη με τη διαφωνία τους στο να χρησιμοποιούν αυτήν εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Στο ίδιο κλίμα ήταν και η δήλωσή τους ότι η γλώσσα που πρέπει να υπάρχει και να κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι άλλη από την ελληνική, συνεπώς κανένα μάθημα, όσο βοηθητικό κι αν είναι αυτό το γεγονός για τους μειονοτικούς μαθητές, δεν θα πρέπει να γίνεται σε διαφορετική γλώσσα από αυτή. Και εδώ ακριβώς είναι που ελλοχεύει μία στερεοτυπική πρόταση-άποψη. Από τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο ζήτημα αυτό, προκύπτει ότι η ένστασή τους πιθανόν να έγκειται στον φόβο και την άγνοια για την οργάνωση ενός τέτοιου εγχειρήματος για την εισαγωγή μίας νέας γλώσσας στο σχολείο και στα Αναλυτικά Προγράμματα και τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων στη γλώσσα αυτή, ώστε να γίνει με τρόπο μεθοδευμένο, για να παραγάγει αποτέλεσμα για όλους τους μαθητές -μειονοτικούς και γηγενείς- και όχι στην ανεξέλεγκτη χρήση της που πιθανόν να επιφέρει σύγχυση και τα αντίθετα αποτελέσματα για την μάθηση. Επιλογικά, αν οι μαθητές και οι μαθήτριες νιώσουν ότι οι γλώσσες τους και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο γίνεται αποδεκτό από το

σχολείο, τότε αυτό θα συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ταυτότητας τους και δεν θα βιώνουν και οι ίδιοι την απόρριψη, τον φόβο και την εχθρότητα. Η παρουσία στοιχείων της ταυτότητάς τους και ειδικά της γλώσσας τους στο σχολείο ενισχύει την αυτοεκτίμηση και κατ' επέκταση τις επιδόσεις των μαθητών. Μάλιστα, η πλειοψηφία υποστήριξε πως θα πρέπει τα ίδια τα σχολεία να επιλέγουν τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούν, ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό της εκάστοτε τάξης. Τα εγχειρίδια αυτά θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένα και προσαρμοσμένα σε κάθε περίπτωση, ώστε να αντανακλούν και τις ανάγκες των διαφόρων και διαφορετικών μειονοτικών μαθητών.

Αναζητώντας τις αιτίες για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στράφηκαν ως επί το πλείστον στον τρόπο που είναι δομημένο και οργανωμένο το εκπαιδευτικό σύστημα. Έπειτα υπέδειξαν την χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών. Αναλυτικότερα, εδώ συσχετίζεται και η μεταβλητή του φύλου, καθώς περισσότερο οι γυναίκες υποστήριξαν την παραπάνω άποψη, ενώ οι άντρες δεν απέδωσαν την κακή απόδοση των μαθητών στην χαμηλή αυτοεκτίμησή τους. Στη συνέχεια στράφηκαν σε κοινωνικούς παράγοντες, στο χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Στην άποψη αυτή υπεισέρχεται ο παράγοντας της ηλικίας. Λεπτομερέστερα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την κακή απόδοση των μειονοτήτων σε κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες. Θεωρούν ότι το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον δεν τους βοηθά να ανταποκριθούν τις απαιτήσεις του σχολείου και συνεπώς ευθύνονται για την όποια αποτυχία τους. Τα παιδιά των ομάδων που πλήττονται από φτώχεια δεν έχουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο και κατά συνέπεια περιθωριοποιούνται ή/και αποκλείονται από την εκπαίδευση. Με άλλα λόγια όσο πιο καλή είναι η κοινωνικό-οικονομική θέση της οικογένειας, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν τα παιδιά τους να παραμείνουν με επιτυχία στο σχολικό σύστημα. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό με αυτή την άποψη-θέση. Μάλιστα απορρίπτουν άρδην αιτίες όπως την αρνητική στάση των γονιών τους απέναντι στο σχολείο και την αντίδρασή τους προς τους κανόνες του σχολείου, καθώς όπως δήλωσαν και σε άλλες ερωτήσεις οι στάση των γονιών προς το σχολείο είναι θετική και πως οι συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο και τους κανόνες είναι οι πρέπουσες, αίροντας έτσι την προκατάληψη που θέλει τους μειονοτικούς μαθητές να προκαλούν περισσότερους καυγάδες από τους γηγενείς.

Σχετικά με την σημαντικότητα των σχολικών συμβούλων οι δάσκαλοι και δασκάλες και των δύο ηλικιακών ομάδων θεωρούν χρήσιμη τη βοήθειά τους σχετικά με τα θέματα των μειονοτικών μαθητών και μαθητριών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της μεγαλύτερης ηλικιακής κλάσης θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τους συμβούλους σημαντικούς. Πιθανόν το ποσοστό των νεότερων να είναι μικρότερο σε σχέση με τους μεγαλύτερους γιατί μπορούν να ανατρέχουν σε σεμινάρια και σχετικές επιμορφώσεις για να βοηθηθούν, παρά να απευθυνθούν στους σχολικούς συμβούλους, τους οποίους θα συμβουλευτούν για σοβαρότερα θέματα που ίσως προκύψουν.

Αναφορικά με την παρουσία των γονέων των γηγενών μαθητών στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος των γονέων των γηγενών μαθητών δεν κάνουν παράπονα για την παρουσία των μειονοτικών μαθητών και δεν ενοχλούνται από την πολιτισμική ταυτότητά τους. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι περισσότεροι γονείς δεν ενοχλούνται από την παρουσία μειονοτικών παιδιών στην τάξη και ότι το ποσοστό που ενοχλείται αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι μεταναστευτικοί αυτοί πληθυσμοί κατοικούν χρόνια στο Ωραιόκαστρο, έχουν αναπτύξει φιλίες και δεσμούς με τους γηγενείς, αποτελούν εργατικό δυναμικό της περιοχής, επομένως αποτελούν μέρος του Δήμου και η εθνική τους ταυτότητα γίνεται σεβαστή από όλους και το ίδιο κατ' επέκταση συμβαίνει και με τα παιδιά τους.

Ωστόσο, όταν υπάρχουν ακραίες αντιδράσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή των υπόλοιπων γονέων και κατοίκων της περιοχής (όπως έγινε με την περίπτωση των προσφύγων), τότε αυτές οπωσδήποτε επηρεάζουν την ένταξη των μειονοτικών παιδιών στο σχολείο ή ακόμη και τη συνύπαρξή τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, όπως υποστήριξαν παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες. Τέτοιες ρατσιστικές αντιδράσεις σαφώς επηρεάζουν την ψυχολογία των μειονοτικών μαθητών και έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική τους πορεία. Πολλές φορές μάλιστα είναι οι ίδιες που τους οδηγούν στη σχολική αποτυχία. Όπως άλλωστε χαρακτηριστικά υποστήριξαν οι δάσκαλοι *«η ένταξη των μειονοτικών παιδιών στην εκπαίδευση, η ομαλή και τακτική φοίτησή τους θα επιφέρει οφέλη και στην υπόλοιπη σταδιοδρομία τους»*, έχοντας συνειδητοποιήσει πως αυτή θα επιφέρει την περαιτέρω εξέλιξη στη μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική ζωή.

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα οι διδάσκοντες ξεκαθαρίζουν στην πλειοψηφία τους πως η παρουσία των μειονοτικών μαθητών στο σχολείο δεν υποβαθμίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πως δεν σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν απειλή και κίνδυνο για το κράτος υποδοχής, αν διατηρούν την εθνική τους ταυτότητα. Οι παραπάνω απόψεις είναι κοινά παραδεκτές και από τις δύο ηλικιακές ομάδες, οι οποίες περνούν ένα αντιρατσιστικό μήνυμα, απομακρύνοντας και εξαλείφοντας κάθε αοριστολογία, κινδυνολογία και προκατάληψη που πιθανόν να επικρατεί στην κοινωνία, τονίζοντας πως τέτοιες απόψεις δεν έχουν καμία θέση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, φαίνεται ότι έχουν κατανοήσει πως δεν είναι οι μαθητές και η εθνική τους ταυτότητα τα χαρακτηριστικά αυτά που μπορούν να κάνουν το εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας υποδεέστερο, αλλά οι κτιριακές υποδομές, τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί που το απαρτίζουν και η κατάρτισή τους και γενικότερα η εκπαιδευτική πολιτική του εκάστοτε κράτους.

Οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι μειονοτικοί μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε κοινό σχολείο με τους γηγενείς ώστε να έχουν επαφή και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, όμως σε παράλληλες τάξεις και όχι στις ίδιες. Ακόμη, θεώρησαν απαραίτητο να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα στο σχολείο παράλληλα με τα υπόλοιπα μαθήματα. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί έκαναν επίσης την επιλογή της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών στο σχολείο, ωστόσο το μεγαλύτερο μέρος επέλεξε να παρακολουθούν το ίδιο σχολείο με τους γηγενείς χωρίς καμία διαφοροποίηση. Οι υπόλοιπες επιλογές συγκέντρωσαν μικρά ποσοστά, συνεπώς αυτό που πρέπει να συναχθεί ως συμπέρασμα είναι το κοινό αίτημα και των δύο ηλικιακών γκρουπ για την εισαγωγή και ισχυρή παρουσία της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, είναι ξεκάθαρο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει την σημαντικότητα της ύπαρξης της μητρικής γλώσσας εντός των σχολικών πλαισίων και την ανάγκη των μαθητών για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση και πιστεύουν στην αξία της διατήρησης διαφορετικών εθνικών ταυτοτήτων στο σχολείο.

Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικοί ξεκάθαρα δίνουν το μήνυμά ότι δεν συμμερίζονται τις απόψεις των γονέων και των κατοίκων που δεν επιθυμούν τα προσφυγόπουλα και κατ' επέκταση τους μειονοτικούς μαθητές στα σχολεία της Δημοτικής Κοινότητας Ωραιοκάστρου. Από τις θέσεις τους απουσιάζουν οι προκαταλήψεις, ξενοφοβικές και ρατσιστικές αντιλήψεις, υπάρχει όμως φόβος και δισταγμός για το πως μπορεί να

οργανωθεί ένα εγχείρημα από την πολιτεία που θα καταφέρει να ενσωματώσει τους μειονοτικούς μαθητές και να διαφυλάξει την εθνική τους ταυτότητα.

Η πρόταση που θα μπορούσε να βελτιώσει τις υπάρχουσες συνθήκες είναι η επιτακτική ανάγκη εισαγωγής διαπολιτισμικών προγραμμάτων διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη κατάρτιση μεγαλύτερου πλήθους εκπαιδευτικών σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς η πολυπολιτισμική τάξη στην Ελλάδα του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι απτή και καθημερινή πραγματικότητα εδώ και δεκαετίες. Η έρευνα τέτοιων θεωριών και απόψεων μπορεί να αποτελέσει τη βάση του μελλοντικού σχεδιασμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και για τον ανασχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, δίνοντας βαρύτητα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τις απόψεις και τις προσωπικές θεωρίες τους.

---

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

### Ξενόγλωσση:

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* (1η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Baldwin-Edwards, M. (2004). Immigration into Greece, 1990-2003: A Southern European Paradigm? *European Population Forum UNECE, 12-14 January 2004*, Geneva.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (1η ανατύπωση). Αθήνα: Gutenberg.
- Cholezas, I., & Tsakloglou, P. (2008). The economic impact of immigration in Greece: taking stock of the existing evidence. IZA discussion papers, No. 3754, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Cohen, D. A., & Swain, M. (1976). Bilingual Education: The "Immersion" Model in the North American Context. *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly*, Vol. 10, No. 1, pp. 45-53.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Faas, D. (2011). The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England, *Journal of Curriculum Studies*, pp. 471-492, DOI: 10.1080/00220272.2011.584560
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S Patrikainen (Eds.)(2009), *Dialogues on Diversity and Global Education*, pp. 11-28. Berlin: Peter Lang.
- Kandyli, G., Maloutas, T., & Sayas, J. (2012). Immigration, inequality and diversity: socio-ethnic hierarchy and spatial organization in Athens, Greece.

- European Urban and Regional Studies*, pp. 267–286. DOI: 10.1177/0969776412441109
- Karyotis, G., & Patrikios, S. (2010). Religion, securitization and anti-immigration attitudes: The case of Greece. *Journal of Peace Research* , Vol. 47, No. 1, pp. 43-57.
  - Lazaridis, G. (1996). Immigration to Greece: A critical evaluation of Greek policy, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, pp. 335-348, DOI: 10.1080/1369183X.1996.9976542
  - Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, pp. 57-72, DOI: 10.1080/03057920500382325
  - Macris, V. (2012). Towards a Pedagogy of Philoxenia (Hospitality): Negotiating Policy Priorities for Immigrant Students in Greek Public Schools. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 10, No 1, pp. 298-314.
  - Pacific Policy Research Center. (2010). *Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs*. Honolulu: Kamehameha Schools Research & Evaluation Division.
  - Papageorgiou, I. (2013). The Europeanization of Immigration and Asylum in Greece (1990–2012). *International Journal of Sociology*, Vol. 43, No. 3. DOI: 10.2753/IJS0020-7659430304
  - Pratsinakis, E. (2008). Allogenis and homogenis immigrants: citizenship and immigration in Greece. *Canadian Diversity*, pp. 62-66.
  - Roberts, A. C. (1995). Bilingual Education Program Models: A Framework for Understanding, *Bilingual Research Journal*, pp. 369-378, DOI: 10.1080/15235882.1995.10162679
  - Robolis, S. (2009). Immigration in Greece: Overview and perspectives. *Social Cohesion and Development*, pp. 27-44.
  - Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (1η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
  - Syrigos, M. A. (2010). Immigration and integration in Greece.
  - Spener, D. (1988). Transitional Bilingual Education and the Socialization of Immigrants. *Harvard Educational Review*, pp. 133-153.



- Triandafyllidou, A., & Gropas R. (2006). Immigration to Greece: The case of Poles. Hellenic Foundation for European and Foreign Policy – ELIAMEP.
- Triandafyllidou, A., & Gropas, R. (2007). Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation. EMILIE – A European approach to multicultural citizenship: Legal, political and educational challenges.
- Troyna, B. (1987). Beyond Multiculturalism: towards the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy. *Oxford Review of Education*, Vol. 13, No. 3, pp. 307-320, DOI: 10.1080/0305498870130306
- Tsitselikis, K. (2012). *Old and New Islam in Greece. From Historical Minorities to Immigrant Newcomers*. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Verma, G. K., Mallick, K., & Παπασταμάτης, Α. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυποθήτω.

## Ελληνόγλωσση:

- Γεωργίτη, Μ. Δ. (2014). *Βελτίωση των διαμαθητικών κοινωνικών σχέσεων μέσα σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση. Μια διαπολιτισμική εκπαιδευτική παρέμβαση (μεταπτυχιακή εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση (7η ανατύπωση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- *Εικονογραφημένο εγκυκλοπαιδικό λεξικό & πλήρες λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας: το παπυράκι*. (2003). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.
- Ελληνική στατιστική αρχή. (2015). *Ειδική έρευνα για τη θέση στην αγορά εργασίας των μεταναστών και των άμεσων απογόνων τους*.

- Ζάχος, Θ. Δ. (2014). *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα: οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Καλογρίδη, Σ. (2017, 25 Σεπτεμβρίου). Οι Τάξεις Υποδοχής στο δημοτικό σχολείο: ένας θεσμός υποστήριξης και ένταξης των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2018 από: <http://www.avgi.gr/article/10839/8422137/oi-taxeis-yποδοches-sto-demotiko-scholeio-enas-thesmos-yποsterixes-kai-entaxes-ton-matheton-apo-eualotes-koinonika-omades>
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, Τόμος 2, Τεύχος 1, σσ. 199-216.
- Καρνοφυλλίδου, Χ. Γ. (2014). *Ρατσισμός και Ξενοφοβία στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα εξ όψεως της Κοινωνιολογίας του Χριστιανισμού (μεταπτυχιακή εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κονόμισα, Α. Δ. (2018). *Πόλεμος, Φτώχεια Ξενοφοβία και Κοινωνικός Αποκλεισμός στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο (μεταπτυχιακή εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κούρτοβικ, Ι. (2001). Μετανάστες: ανάμεσα στο δίκαιο και στη νομιμότητα (Δελτίο εγκληματικότητας). Στο: Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ., & Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα - Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού "Νίκος Πουλαντζάς".
- Μαγαλιού, Ε. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η σωστή λειτουργία των τάξεων υποδοχής (μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ., & Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα - Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού "Νίκος Πουλαντζάς".

- Μάρκου, Γ. Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θέματα διαπολιτισμικής, μεταναστευτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Γεώργιος Π. Μάρκου.
- Μητακίδου, Χ., Δανιηλίδου, Ε., & Τουρτούρας, Χ. (2007). Διαπολιτισμικά σχολεία: πραγματικότητα και προοπτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας* (σσ. 1109-1118). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μιλτσακάκη, Κ., & Κωστούλη, Τ. (2011). *Αγγλο-ελληνικό Λεξικό όρων της Εκπαίδευσης (μετάφραση από τα αγγλικά)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: μια σχέση αλληλεπίδρασης* (1η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την "Ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση: Σχολείο χωρίς ρατσισμό - σχολείο με ανετικότητα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπαδοπούλου, Ό. (2005). Βαλκανικές χώρες και μετανάστευση προς την Ελλάδα, μετά το 1990. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.
- Πετράκου, Η. (2001). Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία. Στο: Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ., & Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα -Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού "Νίκος Πουλαντζάς".
- Πετρινώτη, Π. (1993). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα: μία πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση* (1η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας & Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων.
- Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- Σακελλαρίου, Α. (2006). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σουέρεφ, Κ., Μαρκή, Ε., & Χεκίμογλου, Ε. (2010). Ωραιόκαστρο. Ιστορία 35 αιώνων. Θεσσαλονίκη: Δήμος Ωραιοκάστρου.
- Σύρου, Λ. (2010). *Μετανάστευση και αγορά εργασίας. Η κατάσταση και τα προβλήματα που αναδεικνύει η ελληνική πραγματικότητα. Προτάσεις για τις αναγκαίες πολιτικές (μεταπτυχιακή εργασία)*. Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Αθήνα.
- Τουρτούρας, Δ. Χ. (2012). *Σχολική αποτυχία και σχολικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.
- Τσακαλίδης, Α. (1998). *Η ιστορία του Ωραιοκάστρου*. Θεσσαλονίκη: Δήμος Ωραιοκάστρου.
- Τσαχαλίδου, Π. Ε. (2017). *Στάσεις εκπαιδευτικών σε παιδιά μεταναστών. Ζητήματα προσαρμογής και σχολικής επίδοσης (μεταπτυχιακή εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τσουκαλάς, Σ. (2011). *Ο ρόλος της εκπαίδευσης σε θέματα τεχνολογίας για την ενσωμάτωση των μεταναστών στην οικονομική ζωή: Η περίπτωση της Ελλάδας (διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Χαραβιτσίδης, Π. (2010). *Η συμβολή των ενισχυτικών εκπαιδευτικών θεσμών στη σχολική σταδιοδρομία των μεταναστών μαθητών/τριών: από τη διακήρυξη στην εφαρμογή (μεταπτυχιακή εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη.
- Ιστοσελίδα Δήμου Ωραιοκάστρου: <http://www.oraiokastro.gr/>
- Ιστοσελίδα Υπουργείου Εσωτερικών: <http://www.ypes.gr/el/Regions/programma/>
- Ιστοσελίδα ελληνικής στατιστικής αρχής: <http://www.statistics.gr/2011-census-pop-hous>

## Νομοθεσία:

- Υπουργική Απόφαση Φ.818-2/4139/20-10-80. Περί ιδρύσεως Τάξεων Υποδοχής για παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές σε Σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως. Ωρολόγιο και Αναλυτικό πρόγραμμα.
- Υπουργική απόφαση Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82, Λειτουργία Φροντιστηριακών Τμημάτων.
- Ν. 1404/83. Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, άρθρο 45, (ΦΕΚ 173/24-11-83)
- Προεδρικό Διάταγμα 494/1983. Ίδρυση τάξεων Υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Υπουργική Απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/ 8-12-1994. Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, (ΦΕΚ 930, τ.Β΄/14-12-1994).
- Νόμος 2413/1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 124 τ. Α/17-6-1996).
- Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999. Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, (ΦΕΚ 1789, τ. Β΄, 28-9-99).
- ΦΕΚ 2687, τ. Β΄/29-8-2016 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 29 Αυγούστου 2016, Τεύχος 2<sup>ο</sup>, Αρ. φύλλου 2687) «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε».
- Εγκύκλιος 2017-2018 «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α΄ Φάση» 15-05-2017.

---

## 7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

### ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥΣ/ΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ

Στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», αποστέλλω το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Επιζητώ τη θετική σας ανταπόκριση και τη συμμετοχή σας στην παρακάτω έρευνα.

Με εκτίμηση,

Δελαβερίδου Άννα.

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
2. Ηλικία:
3. Έτη υπηρεσίας:
4. Η τάξη που διδάσκω είναι:
5. Το σχολείο είναι: ...θέσιο
6. Σπουδές: Παιδαγωγική ακαδημία  Εξομοίωση  Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  Μετεκπαίδευση  Δεύτερο πτυχίο  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό  Άλλο:.....
7. Σπουδές σχετικές με το αντικείμενο: Ναι  Όχι
8. Έχετε λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο; Αν ναι, ποια είναι αυτή:.....

#### B. ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

9. Αριθμός μαθητών και μαθητριών της τάξης σας	
10. Αριθμός μειονοτικών μαθητών και μαθητριών της τάξης σας	

11. Ποιες είναι οι χώρες προέλευσης των μειονοτικών μαθητών σας;	
12. Γνωρίζω τη διαφορά μετανάστη- πρόσφυγα	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
13. Το επίπεδο της τάξης μου είναι	κακό <input type="checkbox"/> μέτριο <input type="checkbox"/> καλό <input type="checkbox"/> πολύ καλό <input type="checkbox"/>

Οι μειονοτικοί μαθητές:

(1: διαφωνώ απόλυτα, 2: διαφωνώ, 3: δεν γνωρίζω, δεν απαντώ, 4: συμφωνώ, 5: συμφωνώ απόλυτα)

14. Μιλούν κυρίως μεταξύ τους	1 2 3 4 5
15. Προτιμούν να κάθονται σε θρανία με επίσης αλλόγλωσσους μαθητές	1 2 3 4 5
16. Έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους γηγενείς μαθητές	1 2 3 4 5
17. Παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας	1 2 3 4 5
18. Στην αυλή παίζουν κυρίως μεταξύ τους	1 2 3 4 5
19. Προκαλούν περισσότερους καυγάδες από τους γηγενείς μαθητές	1 2 3 4 5
20. Παίζουν με όλους του μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης ανεξαρτήτως εθνικότητας	1 2 3 4 5

## Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:

(1: διαφωνώ απόλυτα, 2: διαφωνώ, 3: δεν γνωρίζω, δεν απαντώ, 4: συμφωνώ, 5: συμφωνώ απόλυτα)

21. Είμαι πιο επιεικής όταν διορθώνω εργασίες μειονοτικών μαθητών μου	1 2 3 4 5
22. Έχω χαμηλότερες προσδοκίες για την επίδοσή τους	1 2 3 4 5
23. Δεν μπορώ να ασχοληθώ όσο θα ήθελα μαζί τους λόγω πίεσης χρόνου	1 2 3 4 5
24. Το σύστημα αξιολόγησης, όπως είναι δομημένο, δεν ευνοεί ιδιαίτερα τους αλλόγλωσσους μαθητές	1 2 3 4 5
25. Ενδεχόμενη αρνητική αξιολόγηση μειώνει τα κίνητρα των μειονοτικών για περαιτέρω προσπάθεια ή/και επιτυχία	1 2 3 4 5

26. Αναγκάζομαι να «κατεβάσω» το επίπεδο του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μπορούν να το παρακολουθήσουν και οι μειονοτικοί μαθητές	1 2 3 4 5
---	-----------

#### Δ. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά την άποψή μου οι γονείς των μειονοτικών μαθητών:

(1: διαφωνώ απόλυτα, 2: διαφωνώ, 3: δεν γνωρίζω, δεν απαντώ, 4: συμφωνώ, 5: συμφωνώ απόλυτα)

27. Ενδιαφέρονται λιγότερο για την πρόοδο των παιδιών τους	1 2 3 4 5
28. Αποφεύγουν να έρχονται στο σχολείο γιατί φοβούνται τυχόν αρνητικά σχόλια για τα παιδιά τους	1 2 3 4 5
29. Δεν επισκέπτονται το σχολείο επειδή εργάζονται πολλές ώρες	1 2 3 4 5
30. Δεν επισκέπτονται το σχολείο επειδή δεν μπορούν να μιλήσουν τη γλώσσα	1 2 3 4 5
31. Αντιμετωπίζουν με καχυποψία τις προσπάθειές μου να τους βοηθήσω	1 2 3 4 5
32. Δεν πιστεύουν ότι το σχολείο επιθυμεί να βοηθήσει ουσιαστικά τα παιδιά τους	1 2 3 4 5
33. Έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους	1 2 3 4 5
34. Δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εθνική τους γλώσσα και ενθαρρύνουν τα παιδιά να τη μιλούν στο σπίτι	1 2 3 4 5
35. Επιθυμούν τα παιδιά να μάθουν καλά την ελληνική γλώσσα και τα ενθαρρύνουν να μιλούν στο σπίτι ελληνικά	1 2 3 4 5

#### Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ - ΔΗΛΩΣΕΙΣ

(1: διαφωνώ απόλυτα, 2: διαφωνώ, 3: δεν γνωρίζω, δεν απαντώ, 4: συμφωνώ, 5: συμφωνώ απόλυτα)

36. Η διδασκαλία σε μεικτή τάξη είναι κουραστική γιατί δεν μπορώ να προσφέρω στους μαθητές μου όσα επιθυμώ	1 2 3 4 5
--	-----------



37. Η παρουσία μεγάλου αριθμού μειονοτικών μαθητών κατεβάζει το επίπεδο της τάξης και επηρεάζει αρνητικά την απόδοση των γηγενών μαθητών, κάνοντάς τους να προσπαθούν λιγότερο αφού έτσι κι αλλιώς θα είναι καλύτεροι	1 2 3 4 5
38. Η έλλειψη επιμόρφωσης έχει αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοσή μου και μου προκαλεί άγχος για την αντιμετώπιση των μειονοτικών μαθητών μέσα στην τάξη	1 2 3 4 5
39. Θεωρώ μειονέκτημα για τους ίδιους ότι έχουν μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική, ενώ διαμένουν στην Ελλάδα	1 2 3 4 5
40. Η ένταξη των παιδιών στην εκπαίδευση, η ομαλή και τακτική φοίτηση τους θα επιφέρει οφέλη στην υπόλοιπη σταδιοδρομία τους	1 2 3 4 5
41. Η στήριξη των σχολικών συμβούλων προσφέρει σημαντική βοήθεια στην καθημερινότητα που αντιμετωπίζω στην τάξη μου	1 2 3 4 5
42. Οι γονείς των γηγενών μαθητών κάνουν παράπονα για την παρουσία των μειονοτικών μαθητών και για τα προβλήματα που τυχόν προκαλούν στα παιδιά τους	1 2 3 4 5
43. Θα πρέπει να υπάρχει ένα συγκεκριμένο και προκαθορισμένο όριο μειονοτικών μαθητών μέσα σε μία τάξη	1 2 3 4 5
44. Τους εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες γιατί θεωρώ ότι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα καταφέρω καλύτερα αποτελέσματα στην μάθησή τους	1 2 3 4 5
45. Οι μειονοτικοί μαθητές θα πρέπει να μη μιλούν τη γλώσσα τους μέσα στο σχολείο	1 2 3 4 5
46. Τα κράτη καταγωγής των μειονοτικών πρέπει να συνεισφέρουν οικονομικά στην εκπαίδευση των υπηκόων τους	1 2 3 4 5
47. Κάποια μαθήματα, όπως για παράδειγμα τα Μαθηματικά, πρέπει να γίνονται στην μητρική γλώσσα των μαθητών	1 2 3 4 5
48. Θα πρέπει να ενταχθεί στο Αναλυτικό πρόγραμμα η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας για τους αλλόγλωσσους	1 2 3 4 5
49. Θα πρέπει τα σχολεία να επιλέγουν τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούν, ανάλογα και με το μαθητικό δυναμικό της τάξης	1 2 3 4 5

50. Η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας από τους αλλόγλωσσους μπορεί να αποβεί μακροπρόθεσμα επικίνδυνη για τα κράτη υποδοχής	1 2 3 4 5
51. Η παρουσία μειονοτικών μαθητών μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος	1 2 3 4 5
52. Οι μειονοτικοί μαθητές είναι πιο πιθανό να βιώσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό από τους γηγενείς	1 2 3 4 5
53. Τα βιβλία της Ιστορίας θα πρέπει να επανεξεταστούν διότι είναι πιθανό να ελλοχεύουν ρατσιστικές αντιλήψεις	1 2 3 4 5
54. Οι μειονοτικοί μαθητές πρέπει να φοιτούν: (επιλέξτε ένα από τα έξι) α) σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα με διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα β) σε παράλληλες τάξεις στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς, ώστε να έχουν αλληλεπίδραση γ) στο ίδιο σχολείο με τα ελληνόπουλα, εφόσον έχουν παρακολουθήσει ένα έτος εντατική διδασκαλία ελληνικών σε διαφορετικό εκπαιδευτικό ίδρυμα δ) σε κοινό δημοτικό σχολείο με παράλληλη στήριξη στη μητρική τους γλώσσα ε) σε κοινό σχολείο με τα ελληνόπουλα χωρίς καμία διαφοροποίηση στ) Άλλο.....	α) <input type="checkbox"/> β) <input type="checkbox"/> γ) <input type="checkbox"/> δ) <input type="checkbox"/> ε) <input type="checkbox"/> στ) <input type="checkbox"/>
55. Κάνω διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους αλλόγλωσσους όταν το κρίνω απαραίτητο ώστε να διευκολυνθούν στην ένταξη τους στη σχολική τάξη	1 2 3 4 5
56. Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση	1 2 3 4 5
57. Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι η αντίδραση προς τους κανόνες του σχολείου	1 2 3 4 5
58. Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι η αρνητική στάση των γονιών τους απέναντι στο σχολείο	1 2 3 4 5

59. Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι ο τρόπος που είναι δομημένο το σχολικό σύστημα	1 2 3 4 5
60. Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο	1 2 3 4 5
61. Αιτία για την κακή απόδοση των μειονοτικών μαθητών είναι οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η αδιαφορία τους για την μόρφωση των μειονοτικών	1 2 3 4 5
62. Οι αντιδράσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή των υπόλοιπων γονέων και κατοίκων της περιοχής επηρεάζουν την ένταξη των μειονοτικών παιδιών στο σχολείο ή ακόμη και τη συνύπαρξη τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους	1 2 3 4 5