ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης μαθητών προσφύγων και μεταναστών»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΓΙΑΝΝΙΚΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης:……..

   Βαθμός :……

   Υπογραφή: Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Επόπτης:…….

   Βαθμός:…….

   Υπογραφή: Ημερομηνία:

   Γενικός Βαθμός:……..

Η συγγραφέας Γιαννίκου Παρασκευή βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή: Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Περίληψη 5

Abstract 6

Ευχαριστίες 7

Εισαγωγή 8

1. Ο δίγλωσσος μαθητής με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ 10

1.1 Προσεγγίζοντας τις έννοιες πρόσφυγας και μετανάστης 10

1.2 Χαρακτηριστικά λόγου των δίγλωσσων μαθητών 12

1.3 Οι επιδράσεις της διγλωσσίας στην σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή . 14

2. Η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο 17

2.1 Η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών 17

2.2 Μοντέλα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών 18

2.3 Διδακτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις 21

2.3.1 Μεθοδολογικές πρακτικές της διδακτικής πρακτικής 21

2.3.2 Η διαφοροποίηση της διδακτικής πρακτικής 22

2.4 Ενταξιακές πολιτικές στην Ευρώπη και στην Ελλάδα 23

2.5 Ο ρόλος των γονιών στην εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών29

3. Ο εκπαιδευτικός και η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών 32

3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών 32

3.2 Επισκόπηση προγενέστερων ερευνών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την γλωσσική ανάπτυξη και τις ενταξιακές πολιτικές 34

3.2 Θέματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς 36

4. Έρευνα 39

4.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας 39

4.2 Συμμετέχοντες 39

4.3 Ερευνητική Μέθοδος 42

4.4 Το ερευνητικό εργαλείο 43

4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων 44

5. Αποτελέσματα 46

5.1 Η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών 46

5.2 Μέθοδοι με σκοπό την ένταξη και την γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών 48

5.3 Ο ρόλος των γονιών στην εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών 52

5.4 Προτάσεις επιμόρφωσης που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί 54

6.Συμπεράσματα- Συζήτηση 57

Βιβλιογραφία 61

Παράρτημα Α 66

Παράρτημα Β 69

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε ποιοτική προσέγγιση για την συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Στην έρευνα που υλοποιήθηκε από τον Ιανουάριο ως το Μάρτιου του 2019, συμμετείχαν 16 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προερχόμενοι από δημοτικά σχολεία των περιοχών του Πύργου Ηλείας, της Φλώρινας καθώς και της Αθήνας. Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών διεξήχθησαν ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Από το αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα μέσα στη τάξη και επιδίωκαν την ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Αξιοσημείωτο ήταν επίσης πως οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανετοιμότητά τους στην διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης καθώς και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ενώ διαπιστώθηκε για άλλη μια φορά ότι ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένο να υποδεχθεί μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικά μειονοτικές ομάδες. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών για την συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών καθώς και η αναγκαιότητα αυτής της συνεργασίας.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διγλωσσία, πρόσφυγας, μετανάστης, εκπαιδευτικός, ένταξη

Abstract

This dissertation studies the aspect of the teachers towards linguistic education of refugee and immigrant students. For this reason, a qualitative research model was chosen and a qualitative approach was used for the selection and analysis of data. The research was conducted from January 2019 till March 2019 and 16 active primary school teachers participated, who work in Pyrgos, Florina and Athens Greece. For the collection of data, semi-structured interviews of teachers were used. The results revealed that the majority of them had a positive attitude towards the cultural heterogeneity in their class and aimed for the incorporation of these students in greek schools. It is remarkable that most of the teachers expressed their unpreparedness in the management of a multicultural class and at the same time they stressed the need of their education concerning the multicultural teaching. Once more, the greek educational system seemed to not be suitably structured to welcome students who belong to cultural minority groups. Moreover, the results showed the teachers' positive attitude towards collaborating with students' family and the importance of that.

Key words: multiculturalism, bilingualism, refugee, immigrant, teacher, incorporation

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τόσο για την συνεργασία όσο και τη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε όλο αυτόν τον καιρό η επιβλέπουσα καθηγήτρια Ελένη Γρίβα, καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η απλότητα της και η επιστημονική της επάρκεια έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στο να ασχοληθώ με αυτή τη θεματολογία, καθώς από την παρακολούθηση των μαθημάτων της, δημιουργήθηκε το ενδιαφέρον να εμβαθύνω τις γνώσεις μου σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο σε προπτυχιακό επίπεδο όσο και να ασχοληθώ με περαιτέρω σπουδές στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τον δεύτερο επόπτη της εργασίας μου τον κύριο Σταύρο Καμαρούδη, Αναπληρωτή καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, όπου η συμβολή του είναι καθοριστική για την εργασία μου. Ακόμα, είμαι ευγνώμων και προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όπου χωρίς κανέναν ενδοιασμό θέλησαν να συμμετέχουν στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τους γονείς μου, Φώτη και Νικολίτσα, που ήταν δίπλα μου και με στήριξαν σε όλη τη διάρκεια των ακαδημαϊκών μου σπουδών, καθώς χωρίς αυτούς δεν θα τα κατάφερνα.

Εισαγωγή

Ο ερχομός των προσφυγικών και μεταναστευτικών ομάδων στην Ελλάδα την τελευταία τριακονταετία διαμόρφωσε μια νέα πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία. Τα νέα αυτά δεδομένα όπως είναι φυσικό δεν επηρεάζουν μόνο την κοινωνία αλλά και τον χώρο της εκπαίδευσης.

Ο όρος « πολυπολιτισμικότητα» (multi culturalism) σημαίνει μια κοινωνική κατάσταση, κατά την οποία συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, των οποίων οι πολιτισμοί συνυπάρχουν (Modgil 1997, Μάρκου 1989α: 1405-1408). Ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα», αναφέρεται στον προβληματισμό που γεννιέται για την ομαλή συνύπαρξη της ανομοιογένειας όσον αφορά δύο πολιτισμούς μόνο. Ο καθηγητής Jagdish Gundara (1986,1997) του κέντρου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Λονδίνου, ανέφερε, πως όλες οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές όμως η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και συνεργασία αυτών των πολιτισμών. Επομένως, σύμφωνα με τον Hohmann (1983) , η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στη κατάσταση που υπάρχει σε μια κοινωνία ενώ η διαπολιτισμικότητα στο τι πρέπει να γίνει.

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών, έχει ως στόχο την ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αξιοποιώντας γόνιμα αυτήν την ετερότητα. Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται σε κάποιες θεωρητικές αρχές και εκπαιδευτικά προγράμματα που υπολογίζουν την γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα που συναντάται στον μαθητικό πληθυσμό (Μανιάτης, 2006). Όμως τις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές καταστάσεις τις συναντάμε στο κοινοτικό επίπεδο (μακροεπίπεδο) ενώ στο μικροεπίπεδο (οικογένεια,άτομο) συναντάμε διπολιτισμικές και διγλωσσικές καταστάσεις.

Για τον λόγο αυτό λοιπόν, ηδιδακτική διαδικασία θα πρέπει πλέον να ξεφύγει από τον μονοπολιτισμικό προσανατολισμό που την χαρακτηρίζει και να γίνει δεκτική προς την διαφορετικότητα αλλά και να την αξιοποιήσει κάνοντας πιο αποτελεσματική την διδακτική πράξη ακόμα και για τους γηγενείς μαθητές. Είναι άλλωστε γεγονός πως το

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει ένα αφομοιωτικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα**,** καθώς στα ελληνικά σχολεία δεν διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες καταγωγής (Παλαιολόγου &Ευαγγέλου, 2011: 218-235).

1. Ο δίγλωσσος μαθητής με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ

1.1 Προσεγγίζοντας τις έννοιες πρόσφυγας και μετανάστης

Αποτελεί ιδιαίτερα κοινό φαινόμενο οι άνθρωποι να χρησιμοποιούν τις έννοιες «πρόσφυγας» και «μετανάστης» αδιακρίτως, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις ουσιαστικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα τους. Έτσι λοιπόν είναι απαραίτητο να αναφερθούν οι ορισμοί αυτών των εννοιώνπροκειμένου να αποφευχθούν τυχόν συγχύσεις σχετικά με την χρήση τους.

Σύμφωναμε το Εγχειρίδιο για τις Διαδικασίες και τα Κριτήρια Καθορισμού του Καθεστώτος των Προσφύγων (1979: 7), «πρόσφυγας είναι το πρόσωπο που συνεπείαε γεγονότων και δεδικαιολογημένου φόβου διώξεως ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα». Τονίζεται βέβαια πως ο φόβος που αναφέρεται στον ορισμό πρόκειται για μια «ενδιάθετη και υποκειμενική κατάσταση» για αυτό θα πρέπει το συγκεκριμένο άτομο να αξιολογείται ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης του καθώς επίσης ο φόβος που βιώνει το άτομο μπορεί να στηρίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια, κάτι που αποδεικνύει ο χαρακτηρισμός «δεδικαιολογημένου» στον φόβο. Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη το άρθρο 33 της Σύμβασης του 1951, ως δίωξη μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε απειλή για την ζωή ή την ελευθερία ενός ανθρώπου για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας ή πολιτικών πεποιθήσεων.Ως απειλή κατά της ζωής συμπεριλαμβάνονται επίσης και οι πολεμικές εχθροπραξίες και οι μεγάλες φυσικές καταστροφές. Από την άλλη, «μετανάστης είναι το πρόσωπο που εγκαταλείπει οικειοθελώς τη χώρα του με σκοπό να εγκατασταθεί αλλού». Η εγκατάλειψη της χώρας σε αυτή τη περίπτωση γίνεται για οικονομικούς λόγους. Ουσιώδης επίσης διαφορά στις έννοιες μετανάστης και πρόσφυγας είναι, για τους πρόσφυγες, ο μαζικός χαρακτήρας του πληθυσμού που, συνεπεία των προαναφερομένων δυσμενών εξελίξεων, εγκαταλείπει τον γενέθλιο τόπο, ενώ για τους μετανάστες είναι ατομικός ή οικογενειακός. Ακόμη, στην περίπτωση προσφυγικών ροών η εγκατάλειψη ενός τόπου γίνεται σχεδόν ταυτόχρονα έναντι του μετανάστη, που η μετανάστευση γίνεται σταδιακά.

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η βασική διαφορά ανάμεσα στον πρόσφυγα και τον μετανάστη στηρίζεται στην άμεση επιβολή εγκατάλειψη της χώρας προέλευσης που δέχεται ο πρόσφυγας, με την οικειοθελούς κυρίως εγκατάλειψη από την πλευρά του μετανάστη.Παρόλα αυτά όμως, οι δύο αυτές ομάδες ανθρώπων έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που τους ενώνουν. Αρχικά, είτε πρόκειται για άμεση είτε για έμμεση επιβολή εγκατάλειψης της χώρας καταγωγής αυτών των ανθρώπων, έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για την σωματική όσο και για την ψυχική τους υγεία . Επιπλέον, οι άνθρωποι αυτοί διαθέτουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, κουλτούρα αλλά και άλλη γλώσσα από εκείνη που επικρατεί στην χώρα υποδοχής, κάτι που τους δημιουργεί δυσκολίες στην ένταξη και στην συνύπαρξη τους με τους γηγενείςπληθυσμούς.

Παρόλα αυτά η διαδικασία για τον προσδιορισμό της ταυτότητας του άλλου καθώς και η διαδικασία της κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης των αλλοδαπών στην χώρα υποδοχής είναι δύσκολη. Επιπλέον, ο πολιτισμός ως τρόπος και στάση ζωής διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου και τη ομάδας είναι το προϊόν της διαδικασίας της πολιτικοποιήσης, που λαμβάνει χώραστις συγκεκριμένες συνθήκες.

Έτσι λοιπόν, τα κριτήρια για την αναγνώριση της ταυτότητας του άλλου μπορούν κάθε φορά να εφαρμοστούν διαφορετικά και για αυτό οι διαδικασίες του αποκλεισμού ή της ένταξης αυτών των ομάδων δεν είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις ή στερεότυπα που έχουν ως αποτέλεσμα είτε την απόρριψη είτε την αποδοχή τους.

Τέλος, η εγκατάσταση των ομάδων αυτών σε μια άλλη χώρα δημιουργεί νέες συνθήκες σε αυτήν που έχει συνέπειες σε διάφορους τομείς όπως και στην εκπαίδευση. Διαμορφώνεται μια πολυπολιτισμική κατάσταση που η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει.

1.2 Χαρακτηριστικά λόγου των δίγλωσσων μαθητών

Η διγλωσσία μπορεί να προσεγγιστεί τόσο σε ατομικό επίπεδο (bilingualism) όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (diglossia) ανάλογα το που εστιάζουμε.

Η ατομική διγλωσσία αναφέρεται στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο ενώ η κοινωνική αφορά τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα κοινωνικό σύνολο. Συνήθως η ατομική και η κοινωνική διγλωσσία συνυπάρχουν χωρίς όμως αυτό να είναι απαραίτητο.

Σύμφωνα με τον Mackey (1968), ως ατομική διγλωσσία ορίζεται η εναλλαγή στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο. Η αλληλεπίδραση αυτή σε δύο γλωσσικά συστήματα έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών σχετικά με την γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων ατόμων. Έτσι, οι ερευνητές προσπαθώντας να απαντήσουν στα διάφορα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί οδηγήθηκαν σε διάφορες υποθέσεις που συχνά είναι αντικρουόμενες.

Μια από τις υποθέσεις για την διγλωσσική ανάπτυξη είναι αυτή της αντιπαραθετικής ανάλυσης, που σύμφωνα με τον Lado (1957), το κλειδί για την απόκτηση μιας άλλης γλώσσας βρίσκεται στην μεταφορά στοιχείων και δομών από την Γ1 στην Γ2. Πρόκειται λοιπόν για μια συστηματική σύγκριση της Γ1 με την Γ2. Επιπλέον, οι Stockwell, Bowenκαι Martin (1965), υποστήριξαν πως η αντιπαραθετική ανάλυση χωρίζεται σε τρείς διαστάσεις, στην θετική, στην ουδέτερη και στην αρνητική. Η κλίμακα αυτή εξαρτάται από την από την ομοιότητα ή την διαφορά των γλωσσικών συστημάτων που χρησιμοποιεί το άτομο. Όταν δηλαδή, τα γλωσσικά συστήματα μοιάζουν μεταξύ τους, πραγματοποιείται θετική μεταφορά ενώ όταν υπάρχουν σημαντικές διαφορές παρατηρείται αρνητική μεταφορά.

Παρόμοια υπόθεση είναι αυτή της διαγλώσσας. Ο όρος αυτός σύμφωνα με τον Selinker(1972) είναι το ιδιαίτερο γλωσσικό σύστημα που προκύπτει όταν ένα άτομο που επιχειρεί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα προσπαθεί, στα πρώτα στάδια εκμάθησης, να εκφραστεί σε αυτήν. Αποτελεί δηλαδή ένα γλωσσικό σύστημα που διαφέρει και από την Γ1 και από την Γ2 καθώς επικεντρώνεται στη σύγκριση ανάμεσα των δύο αυτών γλωσσών.

Παρατηρείται λοιπόν πως οι δύο παραπάνω υποθέσεις προβάλλουν το φαινόμενο της μεταφοράς και της παρεμβολής μεταξύ των δύο γλωσσών. Ο Odlin (1998) υποστήριξε πως η μεταφορά αποτελεί μια στρατηγική που βοηθάει στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας καθώς βοηθάει τον μαθητή να κατανοήσει τους κανόνες της νέας γλώσσας με βάση τις γνώσεις που έχει από την Γ1.

Επιπλέον, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν τις υποθέσεις της χωριστής ανάπτυξης και του διπλού γλωσσικού συστήματος που έρχονται σε σύγκρουση με την υπόθεση του ενιαίου γλωσσικού συστήματος. Οι υποστηρικτές της πρώτης υπόθεσης επισημαίνουν πως οι γλώσσες αναπτύσσονται και λειτουργούν ξεχωριστά, χωρίς να υπάρχει μεταφορά δομών και στοιχείων, στηρίζοντας το μοντέλο της χωριστής αντικειμενικής ικανότητας. Από την άλλη, οι υποστηρικτές της δεύτερης υπόθεσης, τονίζουν πως το άτομο όταν βρίσκεται στο πρώτο στάδιο πρόσκτησης μιας γλώσσας αντιμετωπίζουν τις δύο γλώσσες ως ενιαίο γλωσσικό σύστημα (Volterrakαι Taeschner, 1978). Όσο εξελίσσεται η διαδικασία, φτάνοντας το άτομο στο δεύτερο στάδιο, αρχίζει να διαφοροποιεί το λεξιλογικό σύστημα όχι όμως και τους γραμματικούς κανόνες. Και όταν τέλος, οδηγηθεί στο τρίτο στάδιο, το άτομο τότε μπορεί να διαφοροποιήσει και τους γραμματικούς κανόνες, κατανοώντας πως πρόκειται για δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα.

Όσον αφορά την θέση και την ανάπτυξη των γλωσσών στον εγκέφαλο του δίγλωσσου ατόμου, έχει διατυπωθεί η υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Η υπόθεση αυτή τονίζει πως το γλωσσικό σύστημα είναι ένα συνεχώς εξελισσόμενο πλέγμα κοινών γλωσσικών και γνωστικών διεργασιών, το οποίο καλλιεργεί τις μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών.

1.3 Οι επιδράσεις της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή

Ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές ήδη από την δεκαετία του 1920 είναι κατά πόσο τα δίγλωσσα άτομα υπερέχουν ή μειονεκτούν σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο σε σχέση με τα μονόγλωσσα άτομα. Μέχρι την δεκαετία του 1960, η επικρατούσα άποψη υποστήριζε τις αρνητικές επιδράσεις που επιφέρει η διγλωσσία στο δίγλωσσο άτομο ενώ μεταγενέστερες έρευνες προσπάθησαν να αναδείξουν τα πλεονεκτήματα της. Παρ' όλα αυτά, υπήρξαν και έρευνες που δεν ανέδειξαν ούτε την θετική ούτε την αρνητική επίδραση της διγλωσσίας καθώς δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα στα δίγλωσσα και τα μονόγλωσσα άτομα.

Ερευνητές όπως ο Levingston (1959),Pitner (1932) και ο Saer (1923) υποστήριξαν πως η διγλωσσία επιφέρει αρνητικές επιδράσεις στην γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Χαρακτήρισαν ακόμα την διγλωσσία ως «νοητικό μπέρδεμα». Την άποψηαυτή στήριξαν και άλλες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί μέχρι τότε, αποδεικνύοντας πως τα δίγλωσσα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες τουλάχιστον στα πρώτα στάδια της γλωσσικής πρόσκτησης και έτσι η χρήση των γλωσσών τους προκαλούσε, όπως χαρακτηρίστηκε, μπέρδεμα.

Επιπλέον, αντίστοιχες έρευνες εκείνης της εποχής, έδειξαν πως οι δίγλωσσοι μαθητές κατ' είχαν χαμηλότερες λεκτικές ικανότητες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους μαθητές και συγκεκριμένα όσον αφορά το λεξιλόγιο, το οποίο ήταν φτωχότερο καιμε τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη. Ειδικότερα, σχετικά με το λεξιλόγιο, ερευνητές όπως ο Smith(1949,1995) και ο Tireman(1955, 1982) διαπίστωσαν χαμηλότερες επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στην ανάπτυξη του, κάτι στο οποίο οδηγήθηκαν και πιο σύγχρονες έρευνες, τονίζοντας την βραδύτητα πρόσκτησης του λεξιλογίου και των γραμματοσυναντικών δομών από τους δίγλωσσους μαθητές (Lee, 1996).

Από τη άλλη, μεταγενέστεροι ερευνητές οδηγήθηκαν σε διαπιστώσεις που επιβεβαιώνουν την θετική επίδραση της διγλωσσίας στην γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με τον Bialystok(2001) τα δίγλωσσα άτομα διαθέτουν υψηλό βαθμό αντίληψης της επεξεργασίας και της χρήσης της γλώσσας αναπτύσσοντας

έτσι περισσότερη μεταγνωστική επίγνωση από τους μονόγλωσσους μαθητές, καθώς απαιτείται από αυτούς υψηλή αναλυτική σκέψη και ανάλογες δεξιότητες.

Ανάλογα και ο Vygosky (1986) υποστήριξε πως ένας μαθητής που μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις τους σε περισσότερες από μία γλώσσες αναπτύσσει ικανότητες που τον απελευθερώνουν από την αντίληψη ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος. Αυτό οφείλεται στο ότι ο μαθητής διαπιστώνει πως η γλώσσα του αποτελεί ένα επιμέρους σύστημα από τα άλλα γλωσσικά συστήματα και εξετάζοντας τα γλωσσικά φαινόμενα αποκτά επίγνωση του γλωσσικού συστήματος και των γλωσσικών λειτουργιών. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν οι δίγλωσσοι μαθητές αναπτύσσουν τον γραμματισμό τους (Bilystok 2001, Liddicoat 2001) και αποκτούν μεγαλύτερη μεταγνωστική επίγνωση (May, Hill&Tiakwai 2004).

Ακόμα, τα δίγλωσσα άτομα καθώς διαθέτουν υψηλότερη επίγνωση της καταλληλότητας της χρήσης της γλώσσας οδηγούνται ώστε να υπερτερούν και στις επικοινωνιακές δεξιότητες σε σχέση με τα μονόγλωσσα άτομα. Σύμφωνα με τον Snow(1987) τα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν περισσότερη επικοινωνιακή επάρκεια τόσο στη χρήση της γλώσσας σε περιβάλλοντα διαπροσωπικής επικοινωνίας χρησιμοποιώντας πλαισιωμένες γλωσσικές δεξιότητες όσο και σε τυπικές περιστάσεις επικοινωνίας, στις οποίες χρησιμοποιούνται απλαισιωμένες γλωσσικές δεξιότητες. Διαθέτουν επομένως υψηλότερη επικοινωνιακή ευελιξία (Koppe, 1996). Επιπλέον, με βάση τις έρευνες της Oxford (1990) τα δίγλωσσα άτομα αναπτύσσουν διάφορε στρατηγικές είτε αυτές είναι άμεσες είτε έμμεσες για κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, οι οποίες συνδέονται με την γλωσσική τους ικανότητα. Κάποιες από τις δεξιότητες που υπερτερούν είναι οι δεξιότητες ταξινόμησης, σχηματισμού εννοιών, αναλογικήσκέψη (Chipangian, 2000),που οφείλεται στον περίπλοκο τρόπο σκέψης που αξιοποιούν αυτοί οι μαθητές (Garcia, 2009). Οι δίγλωσσοι μαθητές έχοντας την δυνατότητα να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες καθώς αξιοποιούν δύο γλωσσικά συστήματα, ενισχύουν την γνωστικής τους ευελιξία καθώς και την μεταγλωσσική τους επίγνωση (Hammers&Blanc, 2000).

Όσον αφορά τώρα την σχολική επιτυχία ή αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών έχει διαπιστωθεί από σχετικές έρευνες πως επηρεάζεται από το κοινωνικοοικονομικό

υπόβαθρο στο οποίο κατάγονται οι μαθητές αλλά και από την συναισθηματική τους κατάσταση. Έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ που προέρχονται χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο (Alexander, Entwislef&Dauber 1994, Sbarra&Pianta 2001). Αυτό όμως δεν ισχύει και για τα παιδιά μεταναστών που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα διότι δεν παρουσιάζουν διαφορές στις επιδόσεις τους από τα αντίστοιχα μονόγλωσσα άτομα (Hamers, 2004).

Τέλος, οι δίγλωσσοι μαθητές σύμφωνα με τον Cripley (1984) παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις καθώς οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές τους σε ένα σχολικό περιβάλλον που προωθεί την αφομοίωση τους, τους προκαλεί άγχος τόσο στο να διαχειριστούν το νέο περιβάλλον όσο και να ανταπεξέλθουν στις δεξιότητες που απαιτεί η ακαδημαϊκή γλώσσα.

2. Η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο

2.1 Η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών

Η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών με σκοπό την ομαλή συνύπαρξη τους στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο φαινόμενο. Η εκπαίδευση τους βασίζεται σε συγκεκριμένες συνιστώσες οι οποίες χωρίζονται σε δύο επίπεδα, το μακρο-επίπεδο και το μικρο/μέσο επίπεδο. Οι συνιστώσες αυτές είναι οι εξής με βάση το επίπεδο στο οποίο ανήκουν. Στο μακρο- επίπεδο ανήκει η συνιστώσα που αναφέρεται στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφέρεται λοιπόν στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται για θέματα πολιτισμικής ετερότητας, στο πρόγραμμα σπουδών καθώς και στην επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, στο μικρο/μέσο- επίπεδο ανήκουν οι συνιστώσες που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή η διδακτική μεθοδολογία και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, τόσο ο ρόλος και η στάση του δίγλωσσου μαθητή προς την χώρα υποδοχής καθώς και στην δεύτερη ξένη γλώσσα, όσο και η στάση και επίδραση που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Τέλος, βασική συνιστώσα αποτελεί και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο που επικρατεί στη χώρα υποδοχής δηλαδή οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και οι στάσεις που επικρατούν απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές.

Εκπαιδεύοντας τους δίγλωσσους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στο να αποκτήσουν οι μαθητές αυτοί, τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, την κατανόηση δηλαδή και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Η διαπολιτισμική επικοινωνία αναπτύσσεται σε τρείς άξονες. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στην διαπολιτισμική εμπειρία που έχει ο μαθητής. Η διαπολιτισμική εμπειρία/ αφύπνιση αποκτάται όταν το άτομα έρχεται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, πεποιθήσεις και αξίες. Το άτομο όμως αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως «διαπολιτισμικό» μόνο όταν η επαφή του με άλλα πολιτισμικά πλαίσια γίνεται αφορμή για προβληματισμό και σκέψη. Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στην διαπολιτισμική επίγνωση. Ο μαθητής σε αυτό το επίπεδο γνωρίζει τον πολιτισμό του καθώς και τη σχέση του «κόσμου προέλευσης» και του «κόσμου της κοινότητας στόχου» (Συμβούλιο της Ευρώπης/Council of Europe, 2001). Τέλος ο άξονας που

αναφέρεται στην διαπολιτισμική επικοινωνία, αποτελεί το τελικό στόχο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο στάδιο αυτό το άτομο έχει αποκτήσει διαπολιτισμικές δεξιότητες που είναι σε θέση όχι μόνο να επικοινωνήσει σε συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης αλλά και να αποδεχτεί την διαφορετικότητα (Παπαδοπούλου, 2008). Με την καλλιέργεια λοιπόν της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας τα άτομα μαθαίνουν να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τους άλλους πολιτισμούς ως ισάξιους με τον δικό τους, αποτρέποντας έτσι φαινόμενα ξενοφοβίας, προκαταλήψεων και να μαθαίνουν να ζουν ειρηνικά με άλλους πολιτισμούς και να είναι ανοιχτοί προς αυτούς. Άλλωστε είναι απαραίτητο οι έννοιες ταυτότητα και πολιτισμός να παρουσιάζονται ως κοινωνικές κατασκευές λαμβάνοντας υπόψη την διαφορετικότητα ώστε να εξαλειφθούν οι πολιτισμικές και κοινωνικές ανισότητες και να εξασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών (Gorski, 2009).

2.2 Μοντέλα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών

Όσον αφορά την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών έχουν διαμορφωθεί με βάση την σχετική εμπειρία διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης που επιλέγει να ακολουθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα που υπηρετεί κάθε φορά η χώρα υποδοχής των αλλόγλωσσων μαθητών. Έτσι λοιπόν τα μοντέλα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών είναι τα εξής:

Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην ολική προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στον τρόπο ζωής των γηγενών. Πρόκειται για μια μονομερή διαδικασία αλλαγής των αλλοδαπών μαθητών που δεν εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών για τους μετανάστες μαθητές(Ν. Παλαιολόγου & Ο. Ευαγγέλου, 2011).Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής παραβλέποντας τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των μεταναστών μαθητών.

Αντιμετωπίζοντας τους μαθητές αυτούς ως «πρόβλημα» στην εκπαιδευτική διαδικασία προβλέπεται η παράληψη τόσο της μητρικής τους γλώσσας όσο και του πολιτισμού τους με αποτέλεσμα η αφομοίωση τους (Γεωργογιάννης,1999) που ορίζεται το τελευταίο

στάδιο του επιπολιτισμού, που είναι αποτέλεσμα της επαφής , της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998β).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα και την αναγνώριση των άλλων πολιτισμών. Οι μετανάστες γίνονται αποδεχτοί, οι οποίοι δέχονται αλλά και ασκούν επιδράσεις στην κοινωνία στην οποία ζουν, δημιουργώντας μια νέα πολιτισμική έκφραση. Όλα αυτά βέβαια στα πλαίσια ώστε να μην κινδυνέψουν οι πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (Μάρκου, 1998β).

Προβλέπει τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών ώστε να βοηθούν τους μετανάστες μαθητές στην μαθησιακή και κοινωνική τους ένταξη στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον ώστε να τα οδηγούν στα πλαίσια του σεβασμού της διαφορετικότητας τους στην ενσωμάτωσης τους στην κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999).Το συγκεκριμένο μοντέλο ενώ δίνει την εντύπωση παροχής ίσως ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα την πολιτισμική τους ταυτότητα , στην πράξη δεν είναι έτσι. Ακολουθεί ένα ενταξιακό πρότυπο που έχει ως προϋπόθεση την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στον κυρίαρχο πολιτισμό.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Bullivant(1981) τα παιδιά των μεταναστών θα μπορούσαν να έχουν περισσότερες ευκαιρίες στην εκπαίδευση αν γνωρίσουν τον δικό τους πολιτισμό, ενώ οι γηγενείς θα τους αποδέχονταν περισσότερο αν γνώριζαν και αυτοί τον πολιτισμό αυτών των μαθητών. Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει πως κοινωνική συνοχή θα εξασφαλιστεί δημιουργώντας ένα κοινωνικό πλαίσιο στο όποιο θα συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί (Νικολάου,2000).

Προβλέπεται η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία θα έχουν ενταχθεί τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό τον σεβασμό προς το διαφορετικό. Ο κάθε πολιτισμός ξεχωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο αποτελούν κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα (Μάρκου, 1997.Παπάς, 1998).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο προέβαλε την αντίληψη για την παροχή ίσως ευκαιριών στην εκπαίδευση καθώς και το σεβασμό προς το διαφορετικό όμως περιορίστηκε μέσα στα πλαίσια του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και όχι στην κοινωνία. Ενώ αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα προς την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον δεν μπόρεσε να ελέγξει τις ανισότητες στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου τονίζουν πως οι φυλετικές διακρίσεις είναι αδύνατο να αντιμετωπιστούν μόνο στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος και κάνουν αναφορά προς την κοινωνία (Γεωργογιάννης,1999). Η αντιμετώπιση του ρατσισμού είναι ένα περίπλοκο ζήτημα που αφορά την εφαρμογή αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης σε σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Όμως το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει εθνοκεντρικό και εκτεθειμένο τις φυλετικές διακρίσεις πράγμα που σπείρει την δυσπιστία για την αποτελεσματικότητα του.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει περισσότερο από όλα τα προηγούμενα μοντέλα εκπαίδευσης, την ειρηνική συνύπαρξη ανάμεσα στους πολιτισμούς Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στα άτομα που ανήκουν στην μειονοτική ομάδα αλλά και σε εκείνα της πλειονότητας.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, η θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται σε τρία αξιώματα: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών.

2.3 Διδακτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις

2.3.1 Μεθοδολογικές πρακτικές της διδακτικής πρακτικής

Έχουν προταθεί αρκετές μεθοδολογικές πρακτικές αναφορικά με την διαπολιτισμική διδακτική που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Ορισμένες από τις βασικές μεθόδους είναι η ομαδική διδασκαλία, η συνεργατική έρευνα (project), η διαθεματική προσέγγιση, το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση, η βιωματική μάθηση, η διδασκαλία με χρήση των νέων τεχνολογιών και η αξιοποίηση της εικόνας (Αναγνωστοπούλου,2001. Δημητριάδου,2008.Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (2001:1) η ομαδική διδασκαλία «είναι μια κοινωνική μορφή διδασκαλία στην οποία οι μαθητές μιας τάξης είναι χωρισμένοι σε μικρές ομάδες και συνεργάζονται για την πραγματοποίηση κοινών διδακτικών στόχων». Αποτελεί μια μέθοδος που βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και τις επιδόσεις τους. Ακόμα, η ομαδική διδασκαλία επιτυγχάνει και την νοητική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2001). Οι μαθητές καθώς εργάζονται σε ομάδες εκφράζονται πιο άμεσα χωρίς να έχουν το φόβο της άμεσης αξιολόγησης και έτσι ενισχύεται η συμμετοχή τους (Αναγνωστοπούλου,2001).

Μια άλλη μεθοδολογική προσέγγιση είναι η συμμετοχή των μαθητών σε ανάλογα project (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011). Η μέθοδος projectκατάτον Χρυσαφίση (2002:43)είναι «μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής μονάδας». Κύρια ευθύνη έχει η ομάδα τόσο για το σχεδιασμό του μαθήματος όσο και την ολοκλήρωση κάποιου έργου που αποτελεί και τον στόχο. Η ολοκλήρωση οδηγεί στην λύση ενός προβλήματος με την μορφή μιας κατασκευής κυρίως. Κατά την Coelho(2007:373) το projectδίνει έμφαση στην εξατομίκευση και στα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά παράλληλα αξιοποιούνται και τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Μια ακόμα μεθοδολογική προσέγγιση είναι η αξιοποίηση δίγλωσσων και πολυπολιτισμικών βιβλίων. Η Coelho (2007: 386) αναφέρει πως είναι πολύ ωφέλιμο να υπάρχουν στις τάξεις του σχολείου δίγλωσσα υλικά ή μονόγλωσσα βιβλία σε άλλες γλώσσες. Με την χρήση των δίγλωσσων βιβλίων πραγματοποιείται η συνάντηση των

γλωσσών και των πολιτισμών και δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν τις μεταγλωσσικές και πολυγλωσσικές τους δεξιότητες (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011).

Αποτελεσματική είναι επίσης η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδακτική διαδικασία. Οι ΤΠΕ συμβάλουν στην διαπολιτισμική ανταλλαγή αλλά και στην ενίσχυση της γλώσσας και της ταυτότητας των μαθητών (Κούρτη- Καζούλη&Cummins, 2005: 94). Το διαδίκτυο αποτελεί ένα μέσο που προσφέρει πρόσβαση σε αυθεντικά κείμενα της γλώσσας στόχου, ενισχύοντας την επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Κούρτη- Καζούλη, 2016: 177).

Τέλος, η μεθοδολογική προσέγγιση που θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση. Η μέθοδος αυτή έχει πολλά πλεονεκτήματα στο τομέα της μάθησης καθώς δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν το σώμα τους και την δυναμική του, να χειρίζονται το χρόνο αλλά και το χώρο, να αναπτύξουν την συνεργασία και την αυτοεκτίμηση και να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές λειτουργίες (Δημητριάδου, 2008: 43). Δραματοποίηση αποτελεί μια μαθητοκεντρική μέθοδο που στηρίζεται στην βιωματική μάθηση όπου οι μαθητές μέσα από τους ρόλου που τους δίνονται έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την ιδιαιτερότητα τους (Annarella, 1999:2).

2.3.2 Η διαφοροποίηση της διδακτικής πρακτικής

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι απαραίτητο, λόγω της πολιτισμικής και εθνοτικής ποικιλίας , να αποκτήσουν έναν πιο ευέλικτο και συνεργατικό χαρακτήρα όσον αφορά τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης βασιζόμενες στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Tomlinson, 2004. Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, 2008. Korthangen & Vasalos, 2005. Dimitriadou et al., 2004).Δημιουργείται λοιπόν η ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν διδακτικές πρακτικές που θα δημιουργούν ευκαιρίες για διαφορετικούς τρόπους κατανόησης, ποικίλα σχήματα μάθησης καθώς και να αποβλέπουν στην ανάδειξη της μοναδικότητας του κάθε μαθητή ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Είναι απαραίτητη επομένως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που έχει στόχο το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Κουτσελίνη- Ιωαννίδου,2008. Κουτσελίνη- Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Συγκεκριμένα, στις τάξεις με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας καθώς επιδιώκει την ενίσχυση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, το φύλο, την επίδοση και την οικονομική τους κατάσταση. Επιπλέον, αξιοποιεί την ετερογένεια που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον, καθώς την αντιμετωπίζει ως διδακτική πρόκληση (Κεσίδου, 2008. Good & Brophy,2000: 322-344). Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας ουσιαστικά την ετερογένεια φέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα τόσο για τους δίγλωσσους μαθητές όσο και για τους μαθητές που ανήκουν στην πλειονότητα. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς η διαφοροποίηση απαιτεί ευελιξία και ποικιλία στις διδακτικές πρακτικές και με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται μάθηση με νόημα (meaningful learning) που αφορά όλους τους μαθητές (Αθσθβελ,1963. Βοσνιάδου, 2001. Φρυδάκη, 2009. Κουτσελίνη- Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί μια πολυπολιτισμική τάξη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώσει την τάξη σε «ένα πολυαισθητηριακό, πολυδιάστατο και πολυγνωστικό περιβάλλον μάθησης», ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να προσαρμοστεί στις ανάγκες και στους διαφορετικούς τύπους των μαθητών που απαρτίζουν την σχολική τάξη. (Γρίβα & Σέμογλου,2013) . Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν, θα αυξηθούν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση καθώς η διδασκαλία θα αξιοποιεί τις ιδιαιτερότητες τους και θα ικανοποιούνται διαφορετικοί τύποι μάθησης (Bennett, Elliot & Peters, 2005. Γρίβα και Σέμογλου,2013).

2.4Ενταξιακές πολιτικές στην Ευρώπη και στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες στον ευρωπαϊκό χώρο παρατηρείται μια τάση γλωσσικής ανομοιογένειας. Η εξέλιξη αυτή αναγκάζει την κάθε χώρα αλλά και την Ευρώπη συνολικά να λάβουν συγκεκριμένα μέτρα απέναντι στις μειονοτικές γλώσσες, δηλαδή μια άλλη διαφορετική γλωσσική πολιτική για όλη την Ευρώπη. Κατά τον Siguan (1996) τα κράτη, με βάση αυτό το κριτήριο, μπορούν να διακριθούν: αρχικά σε κράτη που προσπαθούν να διαφυλάξουν την μονογλωσσία τους, όπως η Ελλάδα, στα κράτη που προστατεύουν και δείχνουν ανοχή στις γλωσσικές μειονότητες, στα κράτη που σε κάποιες περιοχές τους, διατηρούν γλωσσική αυτονομία, στα κράτη που

χαρακτηρίζονται ως «γλωσσικά ομόσπονδα κράτη» και τέλος τα κράτη με κατοχυρωμένη θεσμικά την πολυγλωσσία.

Με βάση όλες αυτές τις επιμέρους ιδιαιτερότητες, το Συμβούλιο Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων(2014) καθιέρωσε τις Κοινές Βασικές Αρχές για την Πολιτική Ένταξη των Μεταναστών στην Ευρώπη. Έτσι, οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποκτούν μια κοινή προσέγγιση για την ένταξη αυτών των πληθυσμών.

Η κοινή πολιτική των κρατών, σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη, καθηγητή στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στηρίζεται σε κάποιους κεντρικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας, αναφέρεται στην εμπέδωση της ιδιότητας του πολίτη μέλους- κράτους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δηλαδή του «ευρωπαίου πολίτη», που αποτελεί μια έννοια πολιτική και πολιτισμική, ενώ συγχρόνως υποδηλώνει και τις ιδιότητες «ενεργός πολίτης» και «δημοκρατικός πολίτης» που δηλώνουν ιδεολογικές και κοινωνικές έννοιες. Ο δεύτερος άξονας στηρίζεται στον αγώνα για τον σεβασμό της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας και εναντίον του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές που επικρατούν απέναντι στις μειονοτικές γλώσσες αποτελούν κοινωνικό φαινόμενο και έτσι η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρεί μέσω της εκπαίδευσης να τις περιορίσει Τέλος, ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει προγράμματα ανταλλαγών όπως το Erasmus, Comenius και Lingua του προγράμματος Socrates. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως σκοπό την διάδοση και εκμάθηση των γλωσσών κυρίως όμως οι δράσεις αυτές αφορούν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η σημερινή ευρωπαϊκή πολυπολιτισμική πραγματικότητα έχει επηρεάσει και στους στόχους που θέτει η Ευρώπη για την εκπαίδευση. Δύο είναι οι παράγοντες της νέας πραγματικότητας που οδήγησε την Ευρώπη στον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης. Από την μια είναι η πολιτική κινητικότητα που οδηγεί στη θετική αντιμετώπιση της προσαρμογής του μαθητή σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο που αρχικά κοινωνικοποιήθηκε, δημιουργώντας έτσι ένα νέο κεφάλαιο, που το σχολείο οφείλει να δημιουργήσει μηχανισμούς κατάρτισης και αξιολόγησης του. Και από την άλλη, η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία που επικρατεί στην Ευρώπη, αποτελεί συνιστώσα στο εκπαιδευτικό πρότυπο καθώς δημιουργούνται δεξιότητες που χαρακτηρίζονται από

πολυπαραγωγικότητα, διότι αξιοποιούνται δεξιότητες από τους μαθητές που αφορούν την πολιτισμική και γλωσσική μεσολάβηση , την διαχείριση συσχέτισης πολιτισμικών κοινοτήτων και την εξοικείωση με τα συμπεράσματα για σύγκλιση ή απόκλιση των πολισμών μεταξύ τους. Έτσι λοιπόν, η βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης εκτός από τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες που καλλιεργεί στους μαθητές, είναι η κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα. (Zarate,G , 1999). Η ικανότητα αυτή δεν περιλαμβάνει μόνο γνώσεις αλλά και στάσεις και δεξιότητες που θα επιτρέψουν στον μαθητή να λειτουργήσει ως πολιτισμικός μεσολαβητής ανάμεσα στους πολιτισμούς, μέσω των γλωσσών- φορέων τους.

Γενικότερα, η πολιτική για την μετανάστευση στην Ευρώπη συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών καθώς αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο ένταξης στη χώρα υποδοχής. Και έτσι ο τρόπος και η διαδικασία με την οποία θα πραγματοποιηθεί η ένταξη εξαρτάται από την πολιτική που ακολουθεί το κάθε κράτος.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ ήδη από την δεκαετία του 1970 το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (77/486/ΕΟΚ) είχε εκδώσει οδηγίες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των εργατών που μετανάστευαν από χώρες – μέλη της Κοινότητας. Συγκεκριμένα, με τις οδηγίες αυτές παροτρύνονταν τα κράτη της ΕΟΚ στο να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση στους συγκεκριμένους μαθητές με την διδασκαλία της επίσημης γλώσσας καθώς και μέτρα ώστε να προωθείται η γλώσσα και η κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους. Αργότερα, με νέες διακηρύξεις της Ε.Ε. τονίστηκε πως η εκπαίδευση των μαθητών αυτών θα πρέπει να είναι προτεραιότητα των κρατών κατά την άφιξη τους στη χώρα υποδοχής με τη δημιουργία σύγχρονων εκπαιδευτικών κέντρων που να καλύπτουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. (Council of the Eyropean Union, 2008 a, σ7, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008). Έτσι λοιπόν τα κράτη της Ε.Ε. προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν τα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα αρχίζοντας από αλλαγές στα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Στη χώρα μας η διαδικασία ένταξης των μεταναστών και των δεν ήταν εύκολη ούτε έγινε αμέσως, με την εμφάνιση του φαινομένου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα σύμφωνα με τον Νικολάου (2008) διακρίνεται σε τρείς περιόδους. Αρχικά, κατά την δεκαετία του 1970 πραγματοποιούνται οι πρώτες ενέργειες για την εκπαίδευση των αλλοδαπών στην Ελλάδα. Κατά την δεκαετία του 1980- 1996 ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούντων. Τέλος, από το 1996 και ύστερα το Ελληνικό κράτος δημιουργεί ένα νέο θεσμικό πλαίσιο που προβλέπει τον εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, την ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) και τη δημιουργία προγραμμάτων για την ειδίκευση των εκπαιδευτικών.

Η πολιτική για τους μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα αποτελεί τμήμα των αρμοδιοτήτων της Μεταναστευτικής Πολιτικής και της ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής. Η διαδικασία της ένταξης σύμφωνα με τις διαβουλεύσεις του Υπουργείου μεταναστευτικής πολιτικής, αφορά σε ένα αρχικό επίπεδο, την παροχή βασικών αγαθών όπως η υποδοχή, η στέγαση, η πρόσβαση στην υγεία και στην εκπαίδευση και σε ένα δεύτερο επίπεδο, την εξοικείωση αυτών των ατόμων με στάσεις και τρόπους ζωής με απώτερο σκοπό την κοινωνική ενσωμάτωση. Ως μεταναστευτική πολιτική, με βάση τα στοιχεία των διαβουλεύσεων του αντίστοιχου υπουργείου, ορίζεται ως «το σύνολο των μέτρων και των υιοθετημένων πολιτικών και κοινωνικών πρακτικών» που εφαρμόζει κάθε κράτος που αποτελεί τόπος υποδοχής μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων. Όπως είναι φυσικό το κάθε κράτος, ανάλογα με τα δεδομένα που έχει, ασκεί διαφορετική μεταναστευτική πολιτική.

Μια από τις βασικές προτεραιότητες της Εθνικής Στρατηγικής για την ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών είναι η εκπαίδευση τους. Η εκπαίδευση αυτή αναφέρεται, σύμφωνα με τις Διαβουλεύσεις του αντίστοιχου Υπουργείου, στην ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και στην μη τυπική μάθηση τους. Στην Ελλάδα, για την ένταξη τους στο σχολικό σύστημα, έχουν γίνει προσπάθειες με την ενίσχυση και θεσμοθέτηση των διαπολιτισμικών σχολείων (Ν. 2413/1996 και Ν.

4415/2016) αλλά και με την ίδρυση και λειτουργία των τάξεων υποδοχής, των φροντιστηριακών τμημάτων και των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Υπουργική απόφαση – Φ10/20/Γ1/7-9–99, Ν. 3879/10, Υ.Α. Φ1/63691/Δ1/2017).

Η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων είχε ως βασικό στόχο σύμφωνα με τον Παλαιολολόγου, Ν. και Ευαγγέλου, Ε. (2003), την ένταξη των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και την παροχή βοήθειας στις μαθησιακές δυσκολίες αυτών των μαθητών. Οι τάξεις Υποδοχής λειτουργούσαν αυτόνομα και προετοίμαζαν τους μαθητές ώστε να ενταχθεί στην επίσημη τάξη, ενώ τα Φροντιστηριακά Τμήματα είχαν ενισχυτικά χαρακτήρα και λειτουργούσαν παράλληλα με την φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Το θεσμικό πλαίσιο άλλαξε το 1999 που ιδρύονται η Τάξη Υποδοχής Ι , η Τάξη Υποδοχής ΙΙ, το Φροντιστηριακό Τμήμα και το Διευρυμένο Ωράριο δίνοντας την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το πιο αποτελεσματικό τρόπο για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου πραγματοποιήθηκε ώστε η εκπαίδευση να είναι πιο αποτελεσματική και να πραγματοποιηθεί η ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής.

Τα τελευταία χρόνια το ελληνικό κράτος προσπάθησε να επέμβει με πιο ουσιαστικό τρόπο στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν αυτοί οι μαθητές, ιδρύοντας τα διαπολιτισμικά σχολεία, υιοθετώντας με αυτόν τον τρόπο μια νέα μορφή εκπαίδευσης, την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να εξασφαλίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Ιδρύθηκαν και λειτουργούν μέχρι και σήμερα 26 διαπολιτισμικά σχολεία, από τα οποία τα δεκατρία είναι Δημοτικά, τα εννιά Γυμνάσια και τα τέσσερα Λύκεια.

Επιπλέον, τον Μάρτιο του 2016, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων δημιουργεί μια ειδική Επιστημονική Επιτροπή για την στήριξη αυτών των παιδιών και τον Ιούλιο του ίδιου έτους, δημιουργείται η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και

Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων για την οργάνωση, τον συντονισμό και την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος για τους πρόσφυγες.

2.5 Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών

Στοχεύοντας στη σχολική επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις βασικές συνιστώσες που οδηγούν στην πραγμάτωση της. Από την μια πλευρά βρίσκεται το εκπαιδευτικό σύστημα που περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται από τον εκπαιδευτικό , την οργάνωση και την διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και την αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών. Από την άλλη όμως, βασική συνιστώσα για την επιτυχία των μαθητών αποτελεί η σύνδεση της οικογένειας των δίγλωσσων μαθητών με το σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Bronfenbrener, N (1979) οι παράγοντες που επιδρούν στην συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι αρχικά η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση τους, οι αξίες και η κουλτούρα του καθενός, η επίγνωση του ρόλο τους, η αίσθηση της αποτελεσματικότητας που αποδίδει ο καθένας, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους, οι προσδοκίες που έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς από την εκπαίδευση των παιδιών τους, η γνώση του παιδιού, οι επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει ο καθένας αλλά και η επαρκής γνώση της Γ1 από τον εκπαιδευτικό και η γνώση της Γ1 και Γ2 από την πλευρά του γονέα.

Η σύνδεση της οικογένειας με το σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μορφές όπως για παράδειγμα με καθημερινή ενημέρωση της πορείας των μαθητών αλλά με ενεργή συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις και δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Epstein (1995) η επαφή των δυο αυτών φορέων μπορεί να πάρει τις εξής μορφές: α)Την αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ τους με στόχο τη βελτίωση της σχολικής απόδοσης των μαθητών. β)Τη φροντίδα του σχολείου ώστε να διαμορφώσει ένα θετικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι. γ)Την συμμετοχή του γονέα στις διοικητικές αποφάσεις του σχολείου. Βέβαια όποιας μορφής και αν είναι η συνεργασία αυτών των δύο φορέων, η εμπλοκή των γονέων στον οικογενειακό γραμματισμόθεωρείται απαραίτητη για εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Fantuzzo, Tighe & Childs 2000, Lee & Bowen 2006).

Οι εκπαιδευτικοί, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες, θεωρητικά είναι θετικοί στην ιδέα της συνεργασίας με τους γονείς, στην πράξη όμως δυσκολεύονται καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους ως μοναδικούς υπεύθυνους για την εκπαίδευση των παιδιών (Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη 2003).Πολλές φορές μάλιστα, την απουσία των γονέων στην συνεργασία τους με το σχολείο το ερμηνεύουν ως ένδειξη αδιαφορίας (Δαμανάκης, 1997. Κασίμη,2005), χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τους και τις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς.

Η στάση και οι προσδοκίες των γονέων όσον αφορά στη συνεργασία τους με το σχολικό περιβάλλον που φοιτούν τα παιδιά τους, στη χώρα υποδοχής ,σχετίζεται άμεσα με την στάση που υιοθετούν γενικότερα απέναντι στην χώρα υποδοχής. Έτσι, παρατηρούμε γονείς που είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς στοχεύοντας στην αποτελεσματική ένταξη των παιδιών τους αλλά και των ίδιων στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία της νέας χώρας όπου ζουν. Υπάρχουν, όμως, και γονείς που είτε από επιλογή είτε λόγω αντικειμενικών δυσκολιών, όπως, π.χ. το να μην γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είναι απομακρυσμένοι από τα σχολικά δρώμενα και έτσι δεν επιτυγχάνεται η συνεργασία τους με το σχολικό περιβάλλον. Βέβαια, είναι απαραίτητο να τονιστεί πως η στάση και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για το σχολείο επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και την στάση που θα υιοθετήσουν και οι ίδιοι μαθητές για την εκπαίδευση.

Οι γονείς που αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία με θετικό τρόπο, την θεωρούν ως παράμετρο για την σχολική και ακαδημαϊκή εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά και για την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση τους (Ramos,2007). Και με αυτόν τον τρόπο βοηθούν και τα παιδιά τους να ενταχθούν στην νέα σχολική πραγματικότητα με σκοπό την σχολική τους επιτυχία. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν σημαίνει πως αυτοί οι γονείς επιδιώκουν την εξάλειψη της πολιτισμικής και γλωσσικής τους ταυτότητας. Πολλοί είναι οι γονείς που φροντίζουν οι ίδιοι για την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας των παιδιών καθώς το θεωρούν απαραίτητο ώστε να διατηρήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά. Σε αυτήν την προσπάθεια τους όμως συναντούν εμπόδια τόσο από το σχολείο της χώρας υποδοχής όσο και γενικότερα από την κοινωνία που ακολουθεί μια αφομοιωτική πολιτική.

Βέβαια όπως είναι λογικό, οι μετανάστες γονείς αξιολογούν την εκπαίδευση της χώρας υποδοχής με βάση τα δικά τους πρότυπα και την δική τους κουλτούρα και έτσι πολλές φορές δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν γόνιμα με τους εκπαιδευτικούς που βασίζονται σε ένα διαφορετικό για αυτούς εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να μην είναι αποτελεσματική η προσπάθεια τους για επαφή των δυο φορέων (Ευαγγέλου& Κάντζου, 2005 & Τσιούμης, 2003).

3. Ο εκπαιδευτικός και η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών

3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών

Για την ορθή διαχείριση μιας μικτής σχολικής τάξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει καθαριστική σημασία τόσο για τη γλωσσικής κατάκτηση όσο και γενικότερα για τη σχολική επίδοση των μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία κατέχουν οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός, γενικότερα για τους μαθητές αλλά και ειδικότερα, για τους αλλόγλωσσους. Σύμφωνα με τον Farley και τον Schofield (2006) πολλές φορές επαληθεύεται το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, καθώς εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλές προσδοκίες για τους κάποιους μαθητές οδηγούν τους μαθητές αυτούς σε χαμηλές επιδόσεις. Επιπλέον, οι στάσεις που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός επηρεάζει και τις γλωσσικές επιλογές στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, τη χρήση δηλαδή ή όχι της μητρικής τους γλώσσας στο σπίτι.

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να διαχειριστεί το πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό είναι αναγκαίο να δείξει σεβασμό και κατανόηση στις αξίες των πολιτισμών των χωρών καταγωγής των μαθητών. Αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα και τον πολιτισμό ισότητα, εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους. Υιοθετώντας ο εκπαιδευτικός μια τέτοια στάση, γίνεται παράδειγμα προς τους μαθητές που ανήκουν στην πλειονότητα. Άλλωστε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές που ανήκουν στην μειονοτική ομάδα αλλά όλο το μαθητικό πληθυσμό. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές πετυχαίνοντας την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Από την άλλη, δεν αρκεί μόνο ο σεβασμός προς τους άλλους πολιτισμούς, αλλά ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει στοιχεία των πολιτισμών αυτών. Γνωρίζοντας τις αξίες και την κουλτούρα των αλλόγλωσσων μαθητών μπορεί να τον πλησιάσει με πιο αποτελεσματικό τρόπο και να αναπτύξει την επικοινωνία μαζί του κατ' επέκταση και με τους συμμαθητές του.

Προϋπόθεση για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω είναι η αλλαγή της νοοτροπίας του εκπαιδευτικού, που θεωρεί τον εαυτό του ως τον μοναδικό υπεύθυνο για την εκπαίδευση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνειδητοποιήσει πως η εκπαίδευση των μαθητών απαιτεί ένα συνδυασμό πραγμάτων, όπως είναι η συνεργασία του με τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας όπου ανήκει αλλά και η συνεργασία του με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.

3.2Επισκόπηση προγενέστερων ερευνών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την γλωσσική ανάπτυξη και τις ενταξιακές πολιτικές

Πολλοί ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες έχουν ασχοληθεί με έρευνες που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη~ γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών καθώς και με τις ενταξιακές πολιτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί.

Από πολλούς ερευνητές διαπιστώνεται η ανετοιμότητα που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές τάξεις (Cho& De Castro- Ambrosetti, 2005. Alazzi, 2008. Παπαχρήστος, 2009. Δανηιλίδου & Βορβή, 2014). Το ίδιο όμως παρατηρείται και σε εν δυνάμει εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε προπτυχιακό επίπεδο (Castro,2010). Επιπλέον, και σε πιο πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014) αναδείχθηκε το πρόβλημα της επιστημονικής επάρκειας**,** καθώςοι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως είναι ανέτοιμοι να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις.

Ακόμα, έρευνες έχουν καταδείξει πως αυτή ηέλλειψη των εκπαιδευτικών οφείλεται στην άγνοια που έχουνοι ίδιοιγια τις διαφορετικές κουλτούρες των αλλόγλωσσων μαθητών τους, κάτι που προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Cho&Decastro- Ambrosetti, 2005). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Τσοκαλίδου (2005:37-50) σε δημοτικά σχολεία του Βόλου, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναιι διαίτερα εξοικειωμένοι με τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και με την αναγκαιότητα της. Από την άλλη, στην έρευνα της Μιτακίδου και Δανιηλίδου (2007: 453- 465) στη Βόρεια Ελλάδα-παρά το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν σε κοντινό χρονικό διάστημα με προηγούμενες, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ανάπτυξαν θετική στάση απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές τους.

Επιπλέον, σε έρευνα του Porter (1990) με εκπαιδευτικούς που είχαν εμπειρία από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως δεν διαθέτουν κατάλληλη επιμόρφωση ούτε σε θεωρητικό αλλά ούτε σε πρακτικό επίπεδο

σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση της ανετοιμότητας τους, δηλώνουν πως χρειάζονται επιμόρφωση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των δίγλωσσων μαθητών και να πάψουν να τους θεωρούν ως πρόβλημα για τη διδακτική διαδικασία (Μάγος & Πρέντζα, 2009. Μαντζανίδου, 2009). Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί που, ενώ γνωρίζουν την ελλιπή τους κατάρτιση, δεν θεωρούν την επιμόρφωση τους ως απαραίτητη (Ladson- Billings,1995). Μάλιστα κάποιοι αρνούνται να παρακολουθήσουν εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα (Μάγος & Πρέντζα,2009. Μαντζανίδου, 2009). Παρόλα αυτά σχετική έρευνα ανέδειξε την αναγκαιότητα για την πλήρη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας ώστε να αξιοποιηθεί η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στην τάξη.

Στην έρευνα του Δανιηλίδη και Βάρβη (2014) που πραγματοποιήθηκε στην Θεσσαλονίκη με 225 φιλολόγους, διαπιστώθηκε η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την υιοθέτηση βασικών αρχών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μόνο το 18% των εκπαιδευτικών συμφώνησε πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, ενώ το 73% θεώρησε μη ικανοποιητική τη διαπολιτισμική διάσταση στα εγχειρίδια που διαθέτει το σχολείο. Ενώ άλλη έρευνα ανέδειξε την αναγκαιότητα της ανάπτυξης σχεδιασμού ανάλογου διδακτικού υλικού (Ζάγκα, Κεσίδου, Ματθαιουδάκη, 2015: 71-90) .

Επιπλέον έρευνες σχετικές με τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν την προώθηση των δίγλωσσων μαθητών και γενικότερα της πολυπολιτισμικότητας (Chazzidaki, Nattheoydakis & Maligkoudi, 2015). Έρευνα του Krashen (1996) στην Καλλιφόρνια των Η.Π.Α., που συμμετείχαν 794 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε πως ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα οφέλη της διγλωσσίας, δεν έχουν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι σε προγράμματα διγλωσσικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμβάλουν ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές να επιλέγουν στο σπίτι να μιλούν την γλώσσα- κυρίαρχη- στόχος (Σκούρτου, 2011). Έρευνα των Karebenickκαι ClemensNoda (2004) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν η χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικείο περιβάλλον του μαθητή δημιουργεί εμπόδια

στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ υπήρχαν εκπαιδευτικοί που είχαν δεχτεί σχετική επιμόρφωση που έδειξαν πιο θετική στάση στη χρήση της Γ1. Επιπλέον, έρευνα που διεξήχθη από τις Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη (2015: 71-90) διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν αναγκαία τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές και έτσι δεν τη χρησιμοποιούν μέσα στη τάξη. Από την άλλη, η έρευνα των Αβραμίδου, Τσικαλά, Καρυπίδη και Λούλα (2012)αναδεικνύει την ανάγκη να γίνεται χρήση και των δύο γλωσσών, καθώς με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αλλά και εξασφαλίζεται η επαφή με την μητρική γλώσσα. Τέλος, σε έρευνα του Gogonas (2007) οι εκπαιδευτικοί πρότειναν να διδάσκονται οι δίγλωσσοι μαθητές τημητρική τους γλώσσα στο σχολείο εκτός του κανονικού ωραρίου.

Σχετικά με την εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων μαθητών, σε έρευνα στο Τέξας των Η.Π.Α. (Garcia, 2014) όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε η σπουδαιότηταες της γονικής εμπλοκής. Κάποιοι βέβαια εκπαιδευτικοί δημιουργούν στερεότυπα για την στάση των μεταναστών γονέων(Portes&Rumbau,2006). Ενώ, ο Carey κ.α (1998) σε έρευνα με διευθυντές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων διαπίστωσαν πως βασικός παράγοντας πως εμποδίζει την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών καθώς και η ελλιπείς κατάρτιση τους σε τεχνικές ενίσχυσης της γονεικής εμπλοκής.

3.2 Θέματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς

Το ελληνικό κράτος ασχολήθηκε με θέματα υποδοχής και υποστήριξης προσφύγων και παλιννοστούντων ήδη από την δεκαετία του 1980. Μέχρι σήμερα έχουν θεσπιστεί διάφοροι νόμοι σχετικά με την ένταξη των προσφυγών και μεταναστών στην ελληνική εκπαίδευση που καθώς περνούν τα χρόνια φέρουν σημαντικές προόδους. Παρ' όλα αυτά το ελληνικό εκπαιδευτικό ζήτημα δεν έχει καταφέρει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά αυτό το ζήτημα. Το πρόβλημα στους νόμους που θεσπίζονται κατά καιρούς είναι οι στόχοι που αυτοί έχουν. Η ελληνική εκπαίδευση εστιάζει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όμως η πολιτισμική και γλωσσική διαφορά ,αντιμετωπίζεται ακόμα ως πρόβλημα καθώς εστιάζεται αποκλειστικά στους αλλόγλωσσους και όχι στους γηγενείς.

Στις μέρες μας, είναι απαραίτητο, ο εκπαιδευτικός να διαθέτει κατάλληλη αρχική εκπαίδευση και επαρκή επιμόρφωση για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στον σύνθετο ρόλο που του επιβάλλει η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Σύμφωνα μάλιστα με το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, διαπιστώθηκε η αδυναμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν στην πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου 1997α : 19-66) που κατά την άποψη του Φραγκουδάκη (1996) είναι απαραίτητο να ενταχθούν στην βασική τους εκπαίδευση για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα.

Ο Χριστόδουλος Θεόδωρος αναφέρει σε ένα σχετικό του άρθρο μερικές προτάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των ελλήνων εκπαιδευτικών. Αρχικά προτείνει τη λειτουργική σύνδεση για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με την μητρική γλώσσα των μαθητών καθώς και την πραγμάτωση ειδικών προγραμμάτων διαπολιτισμικών δρώμενων με ενεργό συμμετοχή τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και των γονέων τους. Επιπλέον, προσθέτει πως είναι ιδιαίτερο σημαντικό να δημιουργηθεί ένα εξατομικευμένο και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών με την ορθή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου που θα λειτουργήσει βοηθητικά στην προσπάθεια ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Μια ακόμη καινοτομία που υπόσχεται την κοινωνικοποίηση και την αμοιβαία αλληλεπίδραση των μαθητών αυτών με τους ομογενείς είναι η πρόταση για θέσπιση ετήσιων πολιτισμικών και φιλολογικών βραβείων με ερέθισμα την καλλιτεχνική και φιλοσοφική έκφραση των μαθητών με στοχασμό για τη κοινωνική αλλαγή που βιώνει η Ευρώπη και συγκεκριμένα η Ελλάδα σήμερα. Βέβαια, για να μπορέσουν όλα τα παραπάνω να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι αναγκαίο να καθιερωθούν ετήσια σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στηρίζεται στην εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών και αξιών ώστε οι ίδιοι να οδηγηθούν στη διαμόρφωση μιας προσωπικής τους θεώρησης και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης έναντι στους άλλους πολιτισμούς που θα πρέπει να διαχειριστούν. Μόνο έτσι, ο εκπαιδευτικός θα αποκτήσει την σχετική ετοιμότητα πάνω στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ετοιμότητα αυτή αποτελεί προϋπόθεση ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν την διαπολιτισμική ικανότητα . Για να το πετύχει αυτό βέβαια, απαιτούνται οι κατάλληλες γνώσεις και η

συνεχής αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν εν τέλει την διαπολιτισμική ικανότητα. Αποκτώντας την διαπολιτισμική ικανότητα έπειτα από την σχετική εμπειρία οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειριστούν ορθά την διαφορετικότητα (Gundara, 1994).

Όμως η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν εξελίσσεται απαραίτητα σε διαπολιτισμική ικανότητα.Οι εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμική επάρκεια πρέπει να χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμική ευαισθησία και να μπορούν να διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερογένεια χρησιμοποιώντας πρακτικές που είναι σύμφωνες με τα κοινωνικό-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των οικογενειών τους (Gundara,2000. Kesidou,2004) και να στηρίζονται στις Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που θα έχουν ως αποτέλεσμα την αποδοχή και την συμπερίληψη των άλλων πολιτισμών στη διδακτική διαδικασία (Lynch 1997:254). Επιπλέον, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργούν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Όμως για να μπορέσουν να ακολουθήσουν τις παραπάνω πρακτικές, σύμφωνα με τον Banks (1988) θα πρέπει να διαλευκάνουν την δική τους ενθικοπολιτισμική ταυτότητα ώστε μπορέσουν να στηρίξουν μια διαπολιτισμική διδασκαλία.

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αδύνατον να διδαχθεί στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μεμονομένων μαθημάτων αλλά θα πρέπει να εμπεριέχεται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης τους και το ζήτημα του διαφορετικού να προσεγγίζεται από όλα τα μαθήματα (Perrone & Traver 1990 : 394). Επιπλέον, βασική ευθύνη για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση τους έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό σχετίζεται με το πόσο πρόθυμοι είναι να επιμορφωθούν και κατά πόσο είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Άλλωστε είναι γεγονός πως ανάλογα με τη στάση και τις πεποιθήσεις που έχουν οι ίδιοι απέναντι στο διαφορετικό ακολουθούν και ανάλογες πρακτικές όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία.

4. Έρευνα

4.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης των μαθητών προσφύγων και μεταναστών που εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι αρχικά να διαπιστωθεί το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών. Στην συνέχεια, η έρευνα αποσκοπεί ώστε να αναδειχθούν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, έχοντας ως στόχο, την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών καθώς και την γλωσσική τους εκπαίδευση. Ακόμα, διερευνάται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς των προσφύγων και των μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους . Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα, διερευνά θέματα που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαχείριση των δίγλωσσων που εντάσσονται στο ελληνικό σχολείο.

4.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαέξι (16) εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από σχολεία της Αθήνας, της Φλώρινας και του Πύργου Ηλείας. Προσκλήθηκαν αρχικά είκοσι (20) εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι δεκαέξι (16) θέλησαν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

Χρόνια Υπηρεσίας	1- 10		10-20	20- 30	30-40
	8		3	4	1
Κάτοχος άλλου πτυχίου	Ναι	3			
	Όχι	13			
Πτυχίο ξένων γλωσσών	Ναι	13			
	Όχι	3			

Μεταπτυχιακές σπουδές	Ναι	6
	Όχι	10
Θεωρούν πως είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι από την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση.	Ναι	5
	Όχι	11
Εμπειρία σε τάξεις με διαφορετικές θρησκευτικές και εθνικές ομάδες.	Ναι	9
	Όχι	7
Παρακολούθηση μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή επιμορφωτικών σεμιναρίων	Ναι	13
	Όχι	3
Συμμετοχή σε Τμήματα Ένταξης ή Ενισχυτική Διδασκαλία	Ναι	8
	Όχι	8

Πίνακας: *Το προφίλ των εκπαιδευτικών.*

Από τους δεκαέξι (16) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα ερευνητική μελέτη, οι πέντε (5) από αυτούς προέρχονται από την περιοχή του Πύργου Ηλείας, οι πέντε (5) από την Αθήνα και οι έξι (6) από τη Φλώρινα. Η επιλογή των εκπαιδευτικών από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας δεν έγινε σκόπιμα καθώς ο ερευνητής απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς που διατηρούσε φιλικές επαφές.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες και συγκεκριμένα οι οκτώ (8) έχουν από 1 ως 10 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τρείς (3) από τους εκπαιδευτικούς με χρόνια υπηρεσίας που κυμαίνονται από 10 ως 20 χρόνια , τέσσερις (4) με 20 έως 30 χρόνια υπηρεσίας ενώ μόλις ένας (1)με χρόνια υπηρεσίας που κυμαίνονται από 30 έως 40 χρόνια.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν δήλωσε πως δεν είναι κάτοχοι άλλου πτυχίου εκτός του Παιδαγωγικού Τμήματος ενώ κατέχουν πτυχίο ξένων γλωσσών. Συγκεκριμένα, οι δεκατρείς (13) από τους δέκα έξι (16) εκπαιδευτικούς δεν έχουν άλλο πτυχίο ενώ οι τρείς (3) από αυτούς έχουν. Οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου είναι οι εκπαιδευτικοί που τα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονται από τα 20 μέχρι τα 40 χρόνια. Συγκεκριμένα οι δύο (2) από αυτούς, έχουν δεύτερο πτυχίο στο τομέα των οικονομικών και ο τρίτος στο τομέα των επιχειρήσεων. Όσον αφορά το πτυχίο ξένων γλωσσών, οι δεκατρείς (13) από αυτούς έχουν πτυχίο και μόνο οι τρείς (3) δεν έχουν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο της αγγλικής γλώσσας ενώ ένας (1) εκπαιδευτικός έχει πτυχίο μόνο της ιταλικής γλώσσας , και τρείς (3) έχουν πτυχίο δύο ξένων γλωσσών συμπεριλαμβανομένου και της αγγλική γλώσσας. Ειδικότερα , ένας (1) εκπαιδευτικός γνωρίζει και τη γερμανική γλώσσα ενώ δύο (2) εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και τη γαλλική γλώσσα.

Σχετικά με τις μεταπτυχιακές σπουδές των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, οι έξι (6) από αυτούς δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ οι υπόλοιποι δέκα (10) όχι. Από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές, ένας (1) έχει ασχοληθεί με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τη Διδασκαλία, ένας (1) με την Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, ένας (1) με την Ψυχολογία ενώ τρείς (3) από αυτούς με την Ειδική Αγωγή.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επιπλέον για το αν θεωρούν πως μέσω της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι εννιά (9) από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως μέσω της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευση δεν νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι να διαχειριστούν τέτοια περιβάλλοντα, ενώ τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ευχαριστημένοι με τις γνώσεις που παρέχει η ακαδημαϊκή εκπαίδευση και ένας (1) τόνισε πως θα επιθυμούσε επιπλέον πρακτική άσκηση στο ήδη υπάρχων πρόγραμμα σπουδών που υπάρχει στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνακαι συγκεκριμένα οι δεκατέσσερις (14) από αυτούς, δήλωσαν πως έχουν εμπειρία σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές θρησκευτικές και εθνικές ομάδες. Μόνο δύο

(2)εκπαιδευτικοί δεν έχουν σχετική εμπειρία. Επιπλέον, όσον αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης ή στην Ενισχυτική Διδασκαλία οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διίστανται. Οι οχτώ (8) από αυτούς δήλωσαν πως έχουν σχετική εμπειρία ενώ οι οχτώ (8) όχι. Μάλιστα οι πέντε (5) από τους οχτώ (8) εκπαιδευτικούς είχαν συμμετάσχει στην Ενισχυτική Διδασκαλία στα σχολεία που εργάζονταν ενώ τρείς (3) εργάστηκαν σε Τμήματα Ένταξης.

Τέλος, σχετικά με την παρακολούθηση μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει ενώ τρείς (3) όχι. Μάλιστα οι οχτώ (8) από αυτοί δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια ενώ οι (έξι) 6 από αυτούς δήλωσαν πως παρακολούθησαν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της φοίτησης τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα.

4.3 Ερευνητική Μέθοδος

Μια έρευνα ανάλογα την μέθοδο που ακολουθεί διακρίνεται σε ποιοτική και ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα σχετίζεται με τη συλλογή δεδομένων και την ανάλυση τους σε αριθμητικά δεδομένα με σκοπό να περιγράψει, να εξηγήσει και να προβλέψει το φαινόμενο που διερευνά ο ερευνητής. Ενώ η ποιοτική έρευνα είναι η συλλογή, ανάλυση και η ερμηνεία «αφηγηματικών και οπτικών» φαινομένων ώστε να διερευνηθεί ένα φαινόμενο (GeoffreyE. Mills, L.R.Gay&PeterAirasian).

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Κατά τον Lincolmκαι Guba (1985) η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίστηκε ως φυσική καθώς έχει μια φυσική ροή. Επιπλέον, ο ερευνητής σε μια τέτοια έρευνα προσπαθεί να συνδυάσει με την χρήση της λογικής τα δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να οδηγηθεί σε συμπεράσματα. Πρόκειται για μια περιγραφή του λόγου των υποκειμένων (Geertz, 1973) αλλά και μια καταγραφή των λεγόμενων και των εκφράσεων τους (Eisner,1991). Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος καθώς επιδιώκεται να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα. Επιπλέον, η ερευνήτρια

επιδιώκει μέσα από την συγκεκριμένη μέθοδο να εστιάσει στις απόψεις των εκπαιδευτικών και να εντοπίσει αποκλίσεις ή συγκλίσεις με τα αντίστοιχα βιβλιογραφικά δεδομένα.

4.4 Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας είναι η συνέντευξη. Σύμφωνα με τον CohenκαιManion (1992: 307-308), η συνέντευξη ως μέσο επικοινωνίας αλληλεπιδρά μεταξύ των προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή, ώστε να αποσπάσει πληροφορίες σχετικά με το θέμα της έρευνας. Ενώ ο Tuckman υποστήριξε πως η συνέντευξη αποτελεί το μέσο ώστε να κατανοήσει ο ερευνητής το τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Μέσω της συνέντευξης προβάλλονται οι γνώσεις που έχει το υποκείμενο της έρευνας, οι προτιμήσεις, οι αξίες, οι απόψεις και οι αντιλήψεις του.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Κάποια από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2000) είναι: η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες σε βάθος και προϋποθέτει την αμεσότητα ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο κάτι που μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση θεμάτων που δεν είχαν καθοριστεί από την αρχή. Ακόμα, η συνέντευξη βοηθά τον ερευνητή να ανακαλύψει και να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτηθέντων. Από την άλλη, μερικά από τα μειονεκτήματα της συνέντευξης είναι πως πρόκειται για μια μέθοδο που απαιτεί αρκετό χρόνο και κατά την διάρκεια της υλοποίηση της αλλά και κατά την διάρκεια σχεδιασμού της. Ακόμα, μια τέτοια μέθοδο καθιστά απαραίτητο ο ερευνητής να έχει αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες ((Stewart και Cash 1991, Kvale 1996). Τέλος κατά τον Ιωσηφίδη (2000), επειδή συνήθως το δείγμα της έρευνας είναι πολύ μικρό θεωρείται πως τα συμπεράσματα της δεν είναι γενικευμένα και έτσι προκύπτουν προβλήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Οι συνεντεύξεις ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες : οι δομημένες, οι μη δομημένες και οι ημιδομημένες ή ανοιχτές συνεντεύξεις. Στην προκείμενη περίπτωση, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η δομή αυτής της κατηγορίας συνέντευξης στηρίζεται σε ένα «σχέδιο της συνέντευξης» και η διαδικασία της δομής της θυμίζει αυτή του

ερωτηματολογίου (GajendraK. Verma&KankaMallick, 2004). Ενώ λοιπόν υπάρχει ένας βασικός κορμός ερωτήσεων αυτό δεν είναι δεσμευτικό καθώς ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να τις διαμορφώσει και να τις αναδιατυπώσει. Κατά τον Babbie (2011) η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια από τις πιο ευέλικτες μορφές συνέντευξης, καθώς ο ερευνητής έχει την ευχέρεια να εμβαθύνει στο φαινόμενο που μελετά, χρησιμοποιώντας ανοιχτού τύπου ερωτήσεων.

Για την συλλογή δεδομένων της συγκεκριμένη έρευνας σχεδιάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης που αποτελείται από πέντε θεματικούς άξονες. Κάθε θεματικός άξονας αποτελείται από πέντε μέχρι οχτώ ερωτήσεις ανοιχτού κυρίως τύπου. Εκτός από τον πρώτο θεματικό άξονα, που διερευνάται το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, οι υπόλοιποι τέσσερεις στοχεύουν μέσω των ερωτήσεων να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών. Κάποιες φορές μάλιστα, η ερευνήτρια επιχείρησε να αναδιατυπώσει κάποιες από τις ερωτήσεις όταν αυτό ήταν απαραίτητο αλλά και να ζητήσει διευκρινήσεις στις απαντήσεις των ερωτώμενων.

4.5Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις προς τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 2019. Ο ερευνητής ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς είτε αυτοπροσώπως είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την έρευνα προσκαλώντας τους να συμμετάσχουν στην ερευνητική αυτή μελέτη. Η ενημέρωση αυτή περιλάμβανε μια σύντομη περιγραφή της έρευνας καθώς και των στόχων που επιδιώκει να πετύχει.

Πριν την έναρξη της συνέντευξης, ο ερευνητής διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες πως ισχύει η ανωνυμία των απαντήσεων και πως τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις θα χρησιμοποιούν αποκλειστικά και μόνο για την συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης, ο ερευνητής ενημέρωσε τους συμμετέχοντες πως έχουν την επιλογή να μην απαντήσουν σε κάποιες από τις ερωτήσεις που τους τίθενται, αν αυτό επιθυμούν.

Η κάθε συνέντευξη πραγματοποιούνταν ατομικά και η διάρκεια της ήταν περίπου 1 ώρα. Ο ερευνητής συναντούσε τους συμμετέχοντες στα σχολεία όπου εργάζονται, είτε στο γραφείο του διδακτικού προσωπικού είτε σε κάποια κενή αίθουσα, σε ώρες που οι

εκπαιδευτικοί δεν είχαν κάποια υποχρέωση. Ο ερευνητής ενημέρωση τους διευθυντές των σχολείων πριν την άφιξη του στο σχολικό περιβάλλον ώστε να μην δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ένιωθαν άνετα με την διαδικασία και πρόθυμοι να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Διαπιστώθηκε μάλιστα ένας ήδη υπάρχων προβληματισμός των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικά και προσφυγικά περιβάλλοντα, καθώς όπως είναι φυσικό είναι επηρεασμένοι από τον ερχομό των Σύριων προσφύγων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Έτσι, κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων δημιουργούταν ευχάριστο κλίμα καθώς υπήρχε ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα των συνεντεύξεων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κάποιον ενδοιασμό στην μαγνητοφώνηση της συνέντευξης και έτσι δεν δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα στην διεξαγωγή τους.

5. Αποτελέσματα

5.1 Η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών

Ο δεύτερος θεματικός άξονας της συνέντευξης που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει έξι (6) ερωτήσεις που έχουν σκοπό να διερευνήσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, για το αν η πολυπολιτισμική ετερότητα αποτελεί εμπόδιο στο διδακτικό έργο, οι δεκατρείς (13) από τους εκπαιδευτικούς διαφώνησαν με αυτή τη δήλωση ενώ δύο (2) εκπαιδευτικοί συμφώνησαν. Μάλιστα, ο «εκπαιδευτικός 2» (Ε2), υποστήριξε πως ναι μεν αποτελεί εμπόδιο , όμως εξαρτάται και από το επίπεδο των μαθητών. Από την άλλη, ο (Ε1) υποστήριξε πως «η πολυπολιτισμική ετερότητα αποτελεί όφελος για όλους τους μαθητές». Επίσης, ο (Ε11) δεν έδειξε απόλυτη στάση σχετικά με το ερώτημα απαντώντας ως εξής « Εξαρτάται το σχολείο, την δομή του, τα εγχειρίδια καθώς δεν υπάρχει ειδική εκπαίδευση για ενσωμάτωση αλλά ούτε και τμήματα».

Στο ερώτημα σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις, έντεκα (11) από τους εκπαιδευτικούς είχαν μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, ένας (1) εκπαιδευτικός είχε μαθητές από προσφυγικά περιβάλλοντα ενώ δύο (2) είχαν σχετική εμπειρία με μαθητές και από τα δύο περιβάλλοντα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το αν θεωρούν πως υπάρχουν διαφορές στη διαδικασία ένταξης αυτών των δύο μειονοτικών ομάδων στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε πως παρατηρούν διαφορές στην ένταξη από την μία των προσφύγων και από την άλλη των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο ενώ τρείς (3) από αυτούς υποστήριξαν πως δεν παρατηρείται κάτι τέτοιο. Ο (Ε12) αναφέρει «Ναι, υπάρχουν γιατί οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχολογικής και συναισθηματικής φύσης» αλλά και ο «εκπαιδευτικός 10» υποστηρίζει « ναι υπάρχουν καθώς οι πρόσφυγες μετακινούνται αναγκαστικά και πολλές φορές δεν γνωρίσουν καθόλου την γλώσσα». Ακόμα, ο (Ε16) αναφέρεται στον ρόλο των γονιών ώστε αιτιολογήσει την απάντηση του λέγοντας χαρακτηριστικά «…Οι

μετανάστες μαθητές έχω παρατηρήσει πως η ένταξη τους είναι πιο ομαλή, διότι γνώριζαν και οι γονείς την γλώσσα και αυτό τους βοήθησε να έχουν καλύτερη ένταξη και επίπεδο στην ελληνική γλώσσα». Από την άλλη, ο (Ε15) αναφέρει «Όχι, δεν υπάρχουν διαφορές αλλά όλοι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες».

Ακόμα , όσον αφορά το ποια ομάδα αντιμετώπισε σοβαρότερα προβλήματα στην ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πως πρόκειται για την προσφυγική. Ειδικότερα, ο (Ε11) αναφέρει «Οι πρόσφυγες κάτι που μάλιστα αποδεικνύεται καθώς η ένταξη των μεταναστών γίνεται πιο ομαλά. Φυσικά για αυτό που συμβαίνει ευθύνη έχει το Υπουργείο Παιδείας καθώς δεν διαθέτει μια εθνική γραμμή ώστε να ακολουθείται από όλους τους αρμόδιους φορείς» ενώ ο (Ε14) αναφέρει «Ωστόσο στην περίπτωση των μεταναστών τα προβλήματα κάποιες φορές ήταν περισσότερα και αφορούσαν κυρίως την αποδοχή τους από τους υπόλοιπους μαθητές». Τέλος, ο (Ε15) υποστήριξε πως δεν υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε αυτούς τους πληθυσμούς λέγοντας «Θεωρώ λόγω της ίσης αντιμετώπισης των μαθητών στην εκπαίδευση καμία ομάδα δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες».

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολείο στο όποιο θα πρέπει να πηγαίνουν οι δίγλωσσοι μαθητές διίστανται. Από το σύνολο των ερωτηθέντων, οι επτά (7) συμφώνησαν στην ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Μάλιστα, ο (Ε14) υποστήριξε αυτή του την άποψη λέγοντας πως κάτι τέτοιο «….τους βοηθάει στην ένταξή τους και την προσαρμογή τους (στη χώρα υποδοχής)». Από την άλλη, τρείς (3) από τους εκπαιδευτικούς υποστήριξαν πως οι δίγλωσσοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν ξεχωριστά από τους έλληνες μαθητές, σε δίγλωσσα σχολεία, ενώ ο (Ε2) χαρακτήρισε κάτι τέτοιο ως «επιτακτική ανάγκη». Τέλος, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν το συνδυασμό αυτών. Ο (Ε4) υποστήριξε πως «σε πρώτη φάση πρέπει να διδάσκονται σε δίγλωσσο σχολείο ή από δίγλωσσο εκπαιδευτικό και σε δεύτερη φάση να εντάσσονται στο ελληνικό σχολείο» ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί τόνισαν την αναγκαιότητα της εμπλοκής του δίγλωσσου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο με σκοπό την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, ο (Ε12) υποστήριξε πως «κάποιες φορές την εβδομάδα θα ήταν καλό να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα σε ξεχωριστά τμήματα» ενώ έγινε λόγος από αρκετούς εκπαιδευτικούς και για συνδυασμό της φοίτησης στο ελληνικό σχολείο με

την συμμετοχή των μαθητών στην Ενισχυτική Διδασκαλία και σε Τμήματα Ένταξης. Επιπλέον, ο (Ε16) αναφέρει «Ωστόσο, για τα σημερινά δεδομένα του ελληνικού κράτους, εμένα δεν θα με πείραζε να έχω μαθητές με άλλη εθνικότητα. Όμως, ένας βοηθός δίγλωσσος εκπαιδευτικός είναι απαραίτητος…».

Τέλος, αναφορικά με την αναγκαιότητα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας σε αυτούς τους μαθητές όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πως κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και μάλιστα, δήλωσαν πως θα συμμετείχαν όλοι σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Βέβαια, ο (Ε1) και ο (Ε15) τόνισαν πως θα συμμετείχαν αν διέθεταν τις κατάλληλες γνώσεις.

5.2 Μέθοδοι με σκοπό την ένταξη και την γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών

Ο τρίτος θεματικός άξονας της συνέντευξης περιέχει επτά (7) ερωτήσεις που έχουν σκοπό να διερευνήσουν τις μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί έχοντας ως στόχο την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών καθώς και την γλωσσική τους εκπαίδευση.

Αναφορικά με το ερώτημα που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα επιδίωκαν την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, ιδιαίτερη προτίμηση έδειξαν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση του παιχνιδιού, ως μέσο ένταξης. Επέλεξαν το παιχνίδι διότι όπως υποστηρίζουν έχει θετικές επιδράσεις στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και γενικότερα στην ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο (Ε12) αναφέρει «…με παιχνίδια που θα έχουν στόχο την κοινωνικοποίηση και την ενσυναίσθηση» και ο (Ε4) δήλωσε «Θα επιχειρούσα την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με παιγνιώδη τρόπο (τραγούδια, γλωσσικά παιχνίδια κτλ)..». Ακόμα, ο (Ε16) αναφέρει «Θα επιδίωκα την ένταξη μέσω του παιχνιδιού με σκοπό να έρθουν πιο κοντά με τους μαθητές την πλειονότητας γιατί για μένα έχει αρκετή σημασία το κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων και της συνεργασίας». Και άλλοι βέβαια εκπαιδευτικοί έδειξαν προτίμηση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών της τάξης, της συνεργασία και την ομαδικότητας. Ο (Ε6) αναφέρει «θα προσπαθούσα να δημιουργήσω κλίμα μέσα στην τάξη που θα ενίσχυε την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών..». Ακόμα,

πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως θα αξιοποιούσαν κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό για το σκοπό αυτό. Συγκεκριμένα, ο (Ε2) αναφέρει «..θα χρησιμοποιούσα διδακτικό υλικό, το οποίο να χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ευελιξία και να παρουσιάζει ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά» και ο (Ε16) δήλωσε «..σχετικά με το μαθησιακό υλικό θα είχα ένα διαφοροποιημένο υλικό σύμφωνα με τις ανάγκες τους». Για διαφοροποιημένη διδασκαλία έκανε λόγο και ο (Ε15) λέγοντας « Θα επιδίωκα την ένταξη αυτών των μαθητών με την χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας» και ο (Ε4) αναφέρει «..θα έδινα περισσότερες εργασίες με χρήση άλλων μέσων (πχ. ζωγραφιές, κολάζ, κατασκευή μοντέλων κτλ)» αλλά και γενικότερα αρκετοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για την χρήση εικόνας. Ακόμα, ο (Ε12) δήλωσε «… με την γνωριμία με το οικογενειακό περιβάλλον» αλλά και ο (Ε1) είπε «..απαραίτητο θα ήταν να γίνει συγκέντρωση γονέων με στόχο να ενημερώσει και ευαισθητοποιήσει». Από την άλλη, ο (Ε13) δήλωσε «θα προετοίμαζα την τάξη μου για να βεβαιωθώ πως θα έρθει σε ένα σωστό περιβάλλον» ενώ ο (Ε7) θα επιδίωκε την ένταξη «αξιοποιώντας τα βιώματα των μαθητών». Επιπλέον, δύο (2) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως την ένταξη θα την επιδίωκαν με σταδιακό τρόπο αλλά και ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε πως θα επιδίωκε την ένταξη «με την κατανομή των αρμοδιοτήτων και ευθυνών σε όλους». Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε εκδηλώσεις και δραστηριότητες που θα διοργάνωναν όπως ο (Ε14) που υποστήριξε «…θα διοργάνωνα κάποιες μέρες με διάφορε θεματικές όπως για παράδειγμα μέρες φαγητού ή μέρες τραγουδιών κατά τις οποίες τα παιδιά θα προετοίμαζαν κάτι από το σπίτι και θα το παρουσίαζαν μέσα στη τάξη».

Σχετικά με το πώς θα επιδίωκαν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση του μορφωτικού επιπέδου των δίγλωσσων μαθητών διαπιστώθηκαν διάφορες προσεγγίσεις αναφορικά με αυτό το ερώτημα. Συγκεκριμένα, επτά (7) εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα προτιμούσαν να ελέγξουν το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών με την μορφή γραπτών εξετάσεων, βασισμένες σε προσαρμοσμένα τεστ και φύλλα εργασίας ενώ τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα έδιναν έμφαση στον προφορικό λόγο των μαθητών συνδυαστικά με κάποια άλλη μορφή εξέτασης. Επιπλέον, τρείς (3) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η εξέταση των μαθητών θα γινόταν με την βοήθεια δραστηριοτήτων και διάφορων μέσων. Για παράδειγμα, ο (Ε4) δήλωσε : «θα βασιζόμουν περισσότερο στο προφορικό τους λόγο και στη χρήση άλλων μέσω όπως, ζωγραφιές, κολάζ , κατασκευή μοντέλων κ.α.».

Από την άλλη, πέντε (5) εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους έδωσαν έμφαση στην συμπεριφορά και στην προσπάθεια θα δείξουν αυτοί οι μαθητές ώστε να συμμετέχουν και να ενταχθούν. Μάλιστα, ο (Ε14) υποστήριξε πως πριν οδηγηθεί σε ενέργειες με σκοπό την εξέταση των μαθητών, θα επιχειρούσε συνέντευξη με τους γονείς των μαθητών ώστε να αντλήσει πληροφορίες για να διαμορφώσει ένα πλήρες προφίλ αυτών των μαθητών. Επίσης, ο (Ε16) ανέφερε και το Portofolio, ως μέσο αξιολόγηση λέγοντας « …με portofolioδίγλωσσο για μαθητές ίσως μεγαλύτερης ηλικίας».

Αναφορικά με τα πολιτισμικά βιώματα των μαθητών, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως θα τα αξιοποιούσαν στην διδακτική διαδικασία. Ακόμα, ο (Ε2) δήλωσε πως θα έκανε κάτι τέτοιο «ώστε να αισθανθούν ασφαλείς και οικεία στο νέο μαθησιακό περιβάλλον» και ο (Ε11) στήριξε την απάντηση του λέγοντας πως «από εκεί πρέπει να ξεκινάμε, από τα βιώματα των μαθητών».

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για το πώς θα επιδίωκαν την διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών τους. Πολλοί από αυτούς, και συγκεκριμένα πέντε (5) εκπαιδευτικοί, δήλωσαν πως θα αξιοποιούσαν το παιχνίδι ώστε να αναπτύξουν την διαπολιτισμική επικοινωνία στους μαθητές τους. Επίσης, έξι (6) από τους ερωτηθέντες θα αξιοποιούσαν και επιπλέον δράσεις και προγράμματα για τον σκοπό αυτό. Ο (Ε15) για παράδειγμα, ανέφερε πως θα πραγματοποιούσε project για τους πολιτισμούς από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές της τάξης του. Ιδιαίτερη προτίμηση έδειξαν πέντε (5) από τους εκπαιδευτικούς στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, δηλώνοντας πως θα διαμόρφωναν δραστηριότητες με μεικτές ομάδες προάγοντας την συνεργασία μεταξύ τους. Επιπλέον, τρείς (3) εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως θα αξιοποιούσαν το τραγούδι και το παραμύθι για την καλλιέργεια της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών καθώς 3 εκπαιδευτικοί θα επιδίωκαν τον διάλογο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, δύο (2) από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως θα επιδίωκαν την συμμετοχή των γονέων των μαθητών σε δράσεις του σχολείου. Συγκεκριμένα ο (Ε12) δήλωσε πως «θα έρχονταν οι γονείς να μας παρουσιάσουν τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους» και ο (Ε2) θα διοργάνωνε εκδήλωση όπου « ο κάθε μαθητής με την βοήθεια των

γονιών του θα έφερνε στο σχολείο παραδοσιακά φαγητά από τον τόπο καταγωγής του και οι υπόλοιποι θα τα δοκιμάζουν».

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σχετικά με τον τρόπο που θα επιδίωκαν την ισότητα μεταξύ των μαθητών τους ,συμφώνησε πως θα παρουσίαζε ίδια αντιμετώπιση απέναντι σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής. Επιπλέον, ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε πως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να το πετύχει με το να γίνει ο ίδιος παράδειγμα προς τους υπόλοιπους μαθητές σχετικά με την αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα στη τάξη. Από τους εκπαιδευτικούς, τρείς (3) ανέφεραν πως θα επιδίωκαν την ισότητα με δράσεις και προγράμματα που θα πραγματοποιούνταν στη τάξη όπως το project αναδεικνύοντας την διαφορετικότητα και δύο (2) προτιμούσαν τα παιχνίδια και την διοργάνωση σχολικών εκδρομών. Ακόμα, ο (Ε16) αναφέρει «…με την προβολή ταινιών, οι οποίες στο τέλος θα συνοδεύονταν με σχετικές δραστηριότητες»

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την καταλληλότητα του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, συμφώνησαν ομόφωνα πώς δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να υποδεχτεί και να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικά και προσφυγικά περιβάλλοντα. Τέλος, ομόφωνα πάλι υποστήριξαν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει ικανοποιητικά μέσα στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές τάξεις. Συγκεκριμένα, ο (Ε11) υποστήριξε πως «δεν υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό (ούτε) αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα» και πως «δεν αρκεί μόνο η διάθεση των εκπαιδευτικών αλλά χρειάζονται διαπολιτισμικά βιβλία…». Από την άλλη, ο (Ε9) υποστήριξε πως «εν μέρει» τα μέσα που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανοποιητικά τονίζοντας πως «θα μπορούσε να υπάρξει περισσότερη βαρύτητα στην ενισχυτική διδασκαλία και στην διαφοροποιημένη (διδασκαλία)».

5.3 Ο ρόλος των γονιών στην εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών

Ο τέταρτος θεματικός άξονας περιέχει έξι (6) ερωτήσεις που αποσκοπούν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την σχέση που έχουν οι ίδιοι με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών διαφέρουν. Μάλιστα το συγκεκριμένο ερώτημα απαντήθηκε από δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικούς , από τους οποίους δεν είχαν όλοι σχετική εμπειρία, άλλα θέλησαν να εκφράσουν την άποψη τους. Μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είχαν σχετική εμπειρία, αρνήθηκαν να πάρουν θέση σχετικά με το ερώτημα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους ενώ τρείς(3) από αυτούς υποστήριξαν πως κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Συγκεκριμένα, ο (Ε12) χαρακτήρισε την σχέση του με τους γονείς ως «άψογη» ενώ ο (Ε2) αναφέρει «..είναι τυπικές έως και ανύπαρκτες θα έλεγα και δεν υπάρχει σχεδόν καμία συνεργασία πλην ελάχιστων περιπτώσεων..». Από την άλλη, υπήρξαν δύο (2) εκπαιδευτικοί που τόνισαν πως δεν παρατηρείται διαφορά σε σχέση με τους γονείς των Ελλήνων μαθητών. Ο (Ε10) αναφέρει « Η σχέση μου ως εκπαιδευτικός είναι ακριβώς ίδια με τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών». Τέλος ο (Ε14) υποστήριξε πως «Η σχέση με τους γονείς εξαρτάται κάθε φορά από την περίπτωση» εξηγώντας ότι, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο το πώς οι γονείς αντιμετωπίζουν την χώρα υποδοχής, λέγοντας «Υπάρχουν γονείς οι οποίοι έχουν ως σκοπό να μείνουν στη χώρα και για το λόγο αυτό ενδιαφέρονται για το πως το παιδί τους έχει προσαρμοστεί στο σχολείο και θέλουν να βοηθήσουν στην ομαλότερη ένταξή του. Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων (όμως)οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται να μείνουν μόνιμα στη χώρα και βλέπουν το σχολείο ως ένα χώρο όπου τα παιδιά τους είναι προστατευμένα αλλά δεν τους αφορά η προσαρμογή και η πρόοδός τους σε αυτό».

Ακόμα, ανάλογη στάση είχαν οι ερωτηθέντες και όσον αφορά την συμμετοχή των γονιών στις σχολικές εκδηλώσεις. Οι περισσότεροι υποστήριξαν πως οι γονείς συμμετέχουν στις

εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο ενώ ένα μικρό ποσοστό από αυτούς και συγκεκριμένα τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί διαφώνησαν. Ο (Ε11) αναφέρει «Ναι συμμετέχουν οι γονείς και έχουν ενεργό ρόλο στις δράσεις του σχολείο. Άλλωστε είναι απαραίτητη η συνεργασία», ενώ ο (Ε15) υποστήριξε πως «Από όσο ξέρω από άλλους εκπαιδευτικούς όχι πάντα, διότι δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση όσο θα έπρεπε ώστε να συμμετέχουν. Κάποιοι όμως συμμετέχουν και προσπαθούν να βοηθήσουν στις εκδηλώσεις».

Αναφορικά με το πώς οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών αντιμετωπίζουν το ελληνικό σχολείο και συγκεκριμένα την ελληνική γλώσσα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως η στάση των γονιών είναι θετική. Μάλιστα ο (Ε11) υποστήριξε πως «Είναι δεκτικοί καθώς βλέπουν την εκμάθηση της γλώσσας ως μέσο για να ενταχθούν τα παιδιά τους στην ελληνική κοινωνία». Ακόμα, ο (Ε5) αναφέρει πως αντιμετωπίζουν το ελληνικό σχολείο ως «δικό τους». Από την άλλη, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν διαφορετικοί άποψη. Συγκεκριμένα, ο (Ε2) λέει πως «Νομίζω αδιαφορούν» ενώ ο (Ε3) αναφέρει «Με δυσκολία, λόγω δυσκολιών πιστεύω». Τέλος, ο (Ε14) υποστήριξε πως «..ανάλογα με την περίπτωση υπάρχει και διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης..».

Επιπλέον , οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις σχετικά με το αν πιστεύουν πως υπάρχουν διαφορές στην αντιμετώπιση του ελληνικού σχολείου από τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών ανάλογα σε ποια ομάδα ανήκουν, στους πρόσφυγες ή στους μετανάστες. Έτσι, από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι δέκα (10) συμφώνησαν πως δεν παρατηρούν κάποια διαφορά στην συμπεριφορά αυτών των δύο ομάδων ενώ έξι (6) από αυτούς υποστήριξαν το αντίθετο. Ο (Ε2) υποστήριξε πως «Υπάρχουν βασικές διαφορές ανάμεσα στους γονείς με αποτέλεσμα συχνά να επηρεάζονται σε καθοριστικό βαθμό οι μαθητές». Ακόμα, ο (Ε12) αναφέρει πως «Ναι, οι πρόσφυγες έχουν διαφορετική στάση, πιο αδιάφορη, γιατί επικεντρώνονται στα προβλήματα της καθημερινότητας τους. Και φυσικά η στάση τους επηρεάζει και την στάση των μαθητών» ενώ ο (Ε10) αναφέρει «Οι απόψεις των γονέων επηρεάζουν γενικά την στάση των μαθητών. Δεν υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση του ελληνικού σχολείου ανάμεσα σε πρόσφυγες και μετανάστες».

Αναφορικά με την ελληνική γλώσσα, οι δεκατέσσερις (14) από τους εκπαιδευτικούς υποστήριξαν πως είναι απαραίτητο οι γονείς να την μαθαίνουν ώστε να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους. Από την άλλη, μόνο ένας (1) εκπαιδευτικός υποστήριξε πως κάτι τέτοιο δεν είναι απαραίτητο. Ειδικότερα, ο (Ε6) συμφώνησε με αυτήν την άποψη λέγοντας πως κάτι τέτοιο «θα ήταν καλό». Επίσης ο (Ε1) αναφέρει «Ναι, για να μπορούν να μιλούν και στο σπίτι την ελληνική γλώσσα και με αυτό τον τρόπο να βοηθούν και τα παιδιά τους». Τέλος, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν για την επιλογή της γλώσσας αυτών των ανθρώπων στο οικείο τους περιβάλλον. Οι επτά (7) από τους εκπαιδευτικούς συμφώνησαν πως θα πρέπει να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στο οικείο τους περιβάλλον. Αυτό, υποστήριξε και ο (Ε11) αναφέροντας πως «…αλλιώς δεν θα μπορέσουν να ενταχθούν. Επιπλέον, παρουσιάζονται και προβλήματα στην άρθρωση αν οι μαθητές αυτοί δεν χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα αρκετά συχνά». Ακόμα, ο (Ε10) υποστήριξε πως κάτι τέτοιο θα συμβάλλει «ώστε η μάθηση της να έρθει γρηγορότερα» ενώ ο (Ε16) δήλωσε « Δεν γνωρίζω αν είναι απαραίτητο, αλλά σίγουρα βοηθάει αρκετά αν ξέρουν και οι γονείς την γλώσσα». Από την άλλη, επτά (7) εκπαιδευτικοί τόνισαν πως η καλύτερη επιλογή είναι να μιλούν και τις δύο γλώσσες, την μητρική και την ελληνική στο οικείο τους περιβάλλον ενώ μόνο ένας (1) εκπαιδευτικός υποστήριξε πως θα πρέπει να επιλέγουν την μητρική γλώσσα. Ο (Ε2) αναφέρει «Καλό είναι νομίζω, να χρησιμοποιούν εξίσου και τις δύο γλώσσες».

5.4 Προτάσεις επιμόρφωσης που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί

Ο πέμπτος θεματικός άξονας της συνέντευξης περιέχει τρείς (3) ερωτήσεις. Ο συγκεκριμένος άξονας αποσκοπεί ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τις προτάσεις που προτείνουν για την επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αρχικά όλοι οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα συμφώνησαν πως θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης για μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ. Ο (Ε15) αναφέρει «Ναι, διότι τα μεταναστευτικά ζητήματα βρίσκονται στο επίκεντρο ενδιαφέροντος της κοινωνίας λόγω του υψηλού κύματος μετανάστευσης» και ο (Ε1) λέει «Θεωρώ αναγκαίο την επιμόρφωση μου για παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες γιατί τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε εισροή μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα».

Επιπλέον, όσον αφορά την παροχή επαρκών δυνατοτήτων από την πλευρά του κράτους για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πώς δεν είναι επαρκείς οι δυνατότητες που παρέχει. Συγκεκριμένα, ο (Ε12) αναφέρει πως «Όχι, διότι οι επιμορφώσεις γίνονται Σαββατοκύριακα και όσοι έχουν οικογένειες δυσκολεύονται να συμμετέχουν και οι επιμορφώσεις που κάνει η σύμβουλος είναι δύο φορές το χρόνο και πολλές φορές δεν έχει αυτή τη θεματολογία». Ακόμα, ο (Ε1) τονίζει πως «Όχι και καλό θα ήταν να ενημερώνονται τα σχολεία ξεχωριστά, ώστε να δίνονται συμβουλές που ταιριάζουν στην κουλτούρα του κάθε σχολείου», ενώ ο (Ε15) αναφέρει πως «Το κράτος παρέχει μόνο σεμινάρια και μεταπτυχιακές σπουδές».

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις δικές τους προτάσεις για την επιμόρφωση τους ώστε να αντιμετωπίσουν τέτοια περιβάλλοντα μάθησης. Ιδιαίτερη βαρύτητα έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή περισσότερων σεμιναρίων (δωρεάν, υποχρεωτικά) με σκοπό την επιμόρφωση τους. Ειδικότερα, δέκα (10) από τους ερωτηθέντες έκαναν λόγο για επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες. Ο (Ε10) αναφέρει « Σεμινάρια που θα μας μαθαίνουν τρόπους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα». Παρόμοια απάντηση έδωσε και ο (Ε3) όπου αναφέρει « Παρακολούθηση σε τακτικά χρονικά διαστήματα σεμιναρίων, ημερίδων και ομιλητών». Επιπλέον, ο (Ε11) έκανε αναφορά για εθνικές δράσεις και συγκεκριμένα υποστήριξε πως «Θα πρότεινα εθνικές δράσεις αυτό θεωρώ πως λείπει. Δράσεις που θα συμμετέχει το Υπουργείο, οι εκπαιδευτικοί καθώς και όλοι οι φορείς που εμπλέκονται (μεταφραστές, ψυχολόγοι, ειδικοί εκπαιδευτικοί).Ο (Ε2) υποστήριξε πως « Θα πρότεινα επαρκή προετοιμασία στο πανεπιστήμιο σε συνδυασμό με πρακτική άσκηση σε τέτοιες τάξεις» ενώ για πρακτική άσκηση μίλησε και ο (Ε12) λέγοντας, «..άσκηση σε τάξεις προσφύγων με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτισμένο σε αυτά τα θέματα».

Ακόμα, σχετικά με την επιμόρφωση τους, εκφράστηκαν απόψεις που δήλωναν την επιθυμία τους για δωρεάν επιμόρφωση αλλά και για χρηματοδοτούμενη επιμόρφωση. Τέλος, ο (Ε13) υποστήριξε μια διαφορετική από τους άλλους πρόταση, λέγοντας «..να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις ώστε ένα σχολείο να δέχεται τέτοιους μαθητές όπως για παράδειγμα, να υπάρχουν στο σχολείο εκπαιδευτικοί που να έχουν κάποια επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση».

6.Συμπεράσματα- Συζήτηση

Στη συζήτηση που ακολουθεί η ερμηνεύτρια επιχειρεί να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας που αποσκοπούν στην επίτευξη του γενικότερου σκοπού αλλά και των επιμέρους στόχους της ερευνητικής μελέτης, με μια πιο κριτική ματιά συνδυάζοντας τα με την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στο προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, κατέδειξε ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που παρατηρήθηκε πως είχαν πτυχίο γλωσσομάθειας μιας δεύτερης ή και τρίτης γλώσσας, έδειξαν θετικότερη στάση απέναντι στην εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Leekαι Oxelson (2006) που υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενίσχυση της γλώσσας καταγωγής αλλά και της κουλτούρας, επηρεάζεται και από το γλωσσικό προφίλ των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά. Αξιοσημείωτο είναι πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ερωτώμενοι για το ρόλο της πολυπολιτισμικής ετερότητας στο διδακτικό έργο, συμφώνησαν πως δεν αποτελεί εμπόδιο. Επίσης, σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται και στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θεωρούν πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην διαδικασία της ένταξης ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά και προσφυγικά περιβάλλοντα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δέχτηκε πως ισχύει κάτι τέτοιο ενώ ένα μικρό ποσοστό του δείγματος διαφώνησε. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτές οι μειονοτικές ομάδες στην διαδικασία ένταξης τους, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να συμφωνεί πως η προσφυγική μειονότητα αντιμετωπίζει σοβαρότερα προβλήματα.Ακόμα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκε υποστήριξε πως ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας είναι απαραίτητος, κάτι που επιβεβαιώνουν παλιότερες έρευνες(Ηλία κα.,

2009). Μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνει η θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Επιπλέον, ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών καταγράφεται αναφορικά με το ερώτημα για το σχολείο στο οποίο πιστεύουν ότι θα πρέπει να εντάσσονται οι δίγλωσσοι μαθητές. Οι απόψεις διίστανται ανάμεσα στην ένταξη των μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στο συνδυασμό που θα πρέπει να έχει η ένταξη τους στο ελληνικό σχολείο με την βοήθεια ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού. Υπήρχαν όμως και λίγοι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν στην ένταξη των δίγλωσσων μαθητών σε ένα ξεχωριστό περιβάλλον, δηλαδή σε κάποιο δίγλωσσο σχολείο.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί έχοντας ως στόχο την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών και την γλωσσική τους εκπαίδευση, διατυπώθηκαν ενδιαφέρουσες και ποικίλες απόψεις. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκε πως έδειξαν προτίμηση σε μεθόδους όπως το παιχνίδι, η συνεργατική μάθηση, η βιωματική μάθηση και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων με σκοπό να επιτύχουν την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών. Βέβαια, σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης του μορφωτικού επιπέδου των δίγλωσσων μαθητών, δεν παρατηρήθηκαν πιο εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, εκτός από την χρήση του portofolio, που αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης. Κατά τον Wigginskαι McTighe(2007, σ85) το portofolioλειτουργεί ως «ένα άλμπουμ που περιέχει μια ποικιλία «φωτογραφιών» οι οποίες λαμβάνονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικά περιβάλλοντα».

Αντίθετα, στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές της τάξης τους, σημειώθηκαν ενδιαφέρουσες μέθοδοι. Συμπερασματικά, κάτι τέτοιο υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερη σημασία και προτεραιότητα στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και σχετικά με την ανάπτυξη της ισότητας μεταξύ των μαθητών, όπου οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους. Τέλος, αναφορικά με την καταλληλότητα του Αναλυτικού προγράμματος και παροχή κατάλληλων μέσων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν και πάλι πως γενικότερα το

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι διαμορφωμένο κατάλληλα ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικές τάξεις, κάτι που προκάλεσε τον προβληματισμό των συμμετεχόντων, όπως αποδείχθηκε κατά την διάρκεια απάντησης του συγκεκριμένου ερωτήματος.

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την συνεργασία τους με τους γονείς των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, παρατηρήθηκε μια διάσταση των απόψεων. Πολλοί εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως υπάρχει συνεργασία μεταξύ αυτών και των γονέων αυτών των μαθητών και μάλιστα πως συμμετέχουν στις εκδηλώσεις τους σχολείου. Βέβαια σε παλιότερες έρευνες έχει διαπιστωθεί, πως οι εκπαιδευτικοί ενώ σε θεωρητικό επίπεδο αποδέχονται αυτήν την συνεργασία, δυσκολεύονται να αποδεχτούν το κοινό προγραμματισμό, τη συνεργασία για την λήψη αποφάσεων και τη συμμετοχή των γονιών στη διδακτική διαδικασία(Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2003).

Μάλιστα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών , όσον αφορά την στάση των γονέων προς το ελληνικό σχολείο και την ελληνική γλώσσα, έδειξαν σημαντικές διαφορές. Αξιοσημείωτο είναι πως πολλοί εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως οι γονείς αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο το ελληνικό σχολείο καθώς και την ελληνική γλώσσα ενώ υπήρχαν εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν το αντίθετο. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως δεν παρατηρούν διαφορές στον τρόπο αντιμετώπισης ανάμεσα σε πρόσφυγες και μετανάστες γονείς.

Σε σχέση με την διαχείριση της μητρικής και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως είναι απαραίτητο οι γονείς να γνωρίζουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αξιοσημείωτο είναι πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιλογή της γλώσσας στο οικείο περιβάλλον διαφοροποιούνται σημαντικά. Ένα σημαντικό μέρος των ερωτηθέντων συμφώνησε στην επιλογή της ελληνικής γλώσσας ενώ αρκετοί πάλι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως θα πρέπει να χρησιμοποιούν και τις δύο, ενώ για την μητρική γλώσσα έγινε αναφορά μόνο από έναν εκπαιδευτικό. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν και την έρευνα των Karabenickκαι

ChemensNoda(2004) που ανέδειξε την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την επιλογή της μητρικής γλώσσας στο σπίτι.

Αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις μεθόδους που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωση τους σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευση για μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ. Μάλιστα, όπως αποδείχθηκε στο προφίλ των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία πάλι αυτών εξέφρασε την ανεντιμότητα τους για τέτοια θέματα, επιβεβαιώνοντας παλιότερη έρευνα (Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος , 2001). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως το ελληνικό κράτος δεν παρέχει επαρκείς δυνατότητες για επιμορφώσεις. Ενώ, οι προτάσεις που έκαναν οι εκπαιδευτικοί στηρίζονταν περισσότερα στο σχεδιασμό σεμιναρίων και ημερίδων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρατηρήθηκε στην αναφορά σχετικά με τις εθνικές δράσεις ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστήριζε σε όλη την διάρκεια της συνέντευξης της απουσία από την πλευρά τους κράτος, εθνικών δράσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Μ(2001). Η *ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Ανδρουλάκης Γ. (2001). Σύγχρονες γλωσσικές(-πολιτισμικές) ιδεολογίες και πολιτικές στην Ευρώπη και της Ελλάδα. Συγκλίσεις, αποκλίσεις, αποσιωπήσεις και διαστρεβλώσεις. Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανόησης στη σημερινή Ελλάδα. 8ο Επιστημονικό Συνέδριο (του Ιδρύματος Σάκη Καραγιώργα), Πάντειο [ανεπιστήμιο (τόμος 1) 310-322 28-31 Μαρτίου (2001) αναρτήθηκε από : http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:9246

Γεράρης, Η. (2011). «Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Εκπαιδευτικό τεύχος 99-100 () σ.24-32.

Γρίβα Ελένη & Στάμου Γ. Αναστασία (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων.* Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2018). Επαναπροσδιορίζοντας τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα: προτάσεις και προοπτικές για εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Καινοτομίας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (β τόμος) 78-86. Αναρτήθηκε από : file:///C:/Users/user1/Downloads/-.pdf

Γκότοβος, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Γκότοβος, Α. &Μάρκου , Γ. (Επιμ) (1984). *Σχολική Επανένταξη Παλιννοστούντων Μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας- UNESCO.

Coelho, Ε(2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Commins, J (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας.* (επιμ: Σκούρτου, Ε. Μετφ: Αργύρη ,Σ) Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης Μιχάλης (2005). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δανιηλίδου, Ε & Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών θεμάτων, 2, 175- 190

Δημητριάδου Κατερίνα (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Εκπαίδευσης. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα.* Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG

Δημητριάδου, Κ & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές Προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Ζ, Παπαναούμ, Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αγωγή (67-85). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαίου.
Δικτυακός τόπος διαβουλεύσεων. Μεταναστευτική πολιτική, από : http://www.opengov.gr/immigration/?p=795

Επίσημη εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων : Οδηγία τους Συμβουλίου της 25η Ιουλίου το 1977 περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινούμενων εργαζομένων. Ανάκτηση 15 Μαρτίου 2016 από : https://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-el

Ιωσηφίδης, Θ. (2000). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2001) «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο «*Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη*», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαίου.
Gajendra, K. , Verma- KankaMallick. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές.* (Επιμ: ΑΔ. Παπασταμάτης, Μτφ:Ελ. Γρίβα) Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Κούρτη- Καζούλη, Β. & Cummins, J. (2005). Ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων και ταυτοτήτων των μαθητών μέσω μέσω των νέων τεχνολογιών. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ. Παπαρούση, Μ. Τσοκαλίδου, Μ. (2005). Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά: γλώσσα και λογοτεχνία(93-114). Αθήνα:Μεταίχμιο

Κούρτη- Καζούλη, Β. (2016). Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση:Εφαρμογές στην Ελλάδα. Στο: Σκούρτου, Ε. , Ρεθυδιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π., Διγλωσσία και Διδασκαλία

της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Στη διεύθυνση: file:///C:/Users/user1/Downloads/15523-Skourtou-KOY.pdf

Κυριαζή, Ν. (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί.

Μάγος, Κ. & Πρένζα, Ε.(2009). Απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς μαθητές. Επιστήμες Αγωγής,1,73-89.

Μπόμπας,Λ.(1994). *Για την εκπαίδευση των Αλλοδαπών Παιδιών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Φολόη

Νικολάου, Γ.(2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την 'Ομοιγένεια' στην Πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. , «Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη», στο Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ), Οδηγός Επιμόρφωσης :Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, ΑΠΘ, ΕΠΠΑΣ, Θεσσαλονίκη 2008.

Ντολιοπούλου, Ε & Κοντογιάννη, Α.(2003). Η αλληλεπιδραστική σχέση νηπιαγωγών –γονέων στον ελληνικό χώρο. Επιστημονική Περιοδική Έκδοση: Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού.ΟΜΕΡ,5.

Παλαιολόγου, Ν. Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών.* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Παπαχρήστος, Κ.(2009).Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Από την διεύθυνση: https://www.fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html

Σκούρτου Ελένη (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG

Σκούρτου, Ε.(2011). «Η γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο:αντιφάσεις και προοπτικές», στο Α. Ανδρούσου και Ν. Ασκούνη (επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Αθήνα:Μεταίχμιο

TiedtL. Pamela&TeidtM. Iris.(2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. (Μτφ. Τίνα Πλυτά). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις, συλλογικό έργο.* Καβάλα: Εκδ. Σαΐτα.

Χριστοδούλου Θεόδωρος « Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα», *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 12^{ο} Διεθνές Συνέδριο- Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009, σ.285-292τρ.

Verma, G & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: ΕκδόσειςΔαρδανός.

ΞενόγλωσσηΒιβλιογραφία

Annarella, L. (1999).“Using creative drama in the multicultural classroom”, Educational recourses information center (ERIC). Από : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434378.pdf

Castro, A.(2010).Themes in the research on preservice teachers’ views of cultural diversity: implications for researching millennial preservice teachers. Educational Researcher, 39(3), 198-210. doi: 10,3102/0013189x10363819

Cho, G & DeCastro- Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre- service teachers’ attitudes toward multicultural education. The High School Journal, 89(2), 24-28.

Demorgon, J & Lipiansky E.M. (1999). *Guide de l’ Intercultural en Formation*, Paris, Retz

Garcia, J. N. (2014). Teacher and parent belief and expectations of parental involvement and how it relates to student academic achievement. (ΔιδακτορικήΔιατριβή)

Griva, E. & Chostelidou, D. (20011α).Multilingual learning: A comparative study of students learning FLs in Greek primary and secondary education. In New Research in language. Nova Science Publishers , Inc.

Gogonas, N. (2007). Ethnolinguistic vitality perceptions among immigrant and indigenous pupils in Greece. Journal of Mediterranean Studies, 17(2), 249-270.

Karebenick, S.A & Clemens Noda, P.A. (2004). Professional development implications of teachers' belief attitudes toward English language learns. Bilingual Research Journal, 28(1), 55-57.

Lee, J. S.& Oxelson, E. (2006). "It's not my job": K- 12 teacher attitudes towards students' heritage language maintenance. Bilingual Research Joyrnal, 30(2), 453- 477

Singuan, M. (1996*). L'Europe des Langues*, Sprimont, Bel. , Mardaga.

Schwartz, M. Mor- Sommerfeld, A & Leikin, M (2010) Facing bilingual education : Kindergarten teacher's attitudes, strategies and challenges. Language Awareness 19(3), 187- 207

Vilke, M. & Vrhovac, Y(Eds).(1993). Children and Foreign Language I. Zagreb: Faculty of Psilosopgy, Univerity of Zagreb.

Walker, A., Shafer, J. & Liams, M. (2004).'Not in my classroom': Teacher attitudes toward English language learners in the mainstream classroom. Journal of Research and Practice, 2(1), 130-160.

ΠαράρτημαΑ

Οδηγός Συνέντευξης

Συνέντευξη εκπαιδευτικών

1. *Ερωτήσεις:*

1) Πόσα είναι τα χρόνια υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;
2) Είστε κάτοχος ενός άλλου πτυχίου; σε ποιο τομέα;
3) Έχετε μεταπτυχιακές σπουδές; Αν έχετε, σε τι εξειδικευτήκατε ;
4) Έχετε πτυχίο ξένων γλωσσών; αν ναι, σε ποια γλώσσα/σες;
5) Θεωρείτε πως είστε κατάλληλα προετοιμασμένος/νη μέσω της ακαδημαϊκής σας εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσετε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;
6) Έχετε εμπειρία διδασκαλίας σε τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές θρησκευτικές και εθνικές ομάδες;
7) Διδάξατε κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας σε τάξεις ένταξης και αν συμμετείχατε στην ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο όπου εργαζόσαστε;
8) Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή κάποιο σχετικόεπιμορφωτικό σεμινάριο;

2. *Ερωτήσεις:*

1) Θεωρείτε πως η πολυπολιτισμική ετερότητα αποτελεί εμπόδιο στο διδακτικό σας έργο;
2) Η εμπειρία σας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης , επικεντρώνεται σε μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα;
3) Υπήρχαν διαφορές στην διαδικασία ένταξης αυτών των δύο μειονοτικών ομάδων όσοναφορά στην ένταξη τους στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, για ποιους λόγους;.

4) Ποιά μειονοτική ομάδα από τις δύο αντιμετώπισε σοβαρότερα προβλήματα στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
5) Συμφωνείτε με την ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο; Ή πιστεύετε πως θα πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά σε κάποιο δίγλωσσο σχολείο ή με την βοήθεια ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού;
6) Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η ενισχυτική διδασκαλία σε αυτούς τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ; εσείς θα συμμετείχατε σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

3. Ερωτήσεις :

1) Εσείς πως θαεπιδιώκατε την ένταξη αυτών των μαθητών;
2) Με ποιο τρόπο θα αξιολογούσατε το μορφωτικό επίπεδο αυτών των μαθητών;
3) Θα αξιοποιούσατε τα πολιτισμικά βιώματα των δίγλωσσων μαθητών σας κατά την διάρκεια της διδακτικής σας διαδικασίας;
4) Πως θα αναπτύσσατε την διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών σας;
5) Με ποιο τρόπο θα προάγεται την ισότητα μεταξύ των μαθητών σας;
6) Θεωρείτε πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα και γενικότερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει και τις ανάγκες αυτών των ομάδων ;
7) Τα μέσα που σας παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας πιστεύετε πως είναι ικανοποιητικά για να διαχειριστείτε μια πολυπολιτισμική τάξη; Απαραίτητη η τεκμηρίωση

4. Ερωτήσεις :

1) Ποια είναι η σχέση σας ως εκπαιδευτικός με τους γονείς αυτών των παιδιών ; Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σας; αν όχι, γιατί;
2) Συμμετέχουν στις προγραμματισμένες εκδηλώσεις του σχολείου;
3) Πως αντιμετωπίζουν το ελληνικό σχολείο και συγκεκριμένα την ελληνική γλώσσα;
4) Υπάρχουν διαφορές στην αντιμετώπιση του ελληνικού σχολείου ανάμεσα στους πρόσφυγες και μετανάστες γονείς; και κατά πόσο πιστεύετε επηρεάζει αυτή τους η στάση τους μαθητές;

5) Θεωρείτε πως είναι απαραίτητο να μαθαίνουν και οι γονείς τηγλώσσα της χώρας υποδοχής;
6) Στο οικείο περιβάλλον οι δίγλωσσοι μαθητές, ποια γλώσσα πως θα πρέπει να χρησιμοποιούν; την μητρική ή την ελληνική;

5. Ερωτήσεις :

1) Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωση σας σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευση για μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ;
2) Το κράτος από την πλευρά του, θεωρείτε, πως σας παρέχει επαρκείς δυνατότητες για την επιμόρφωση σας; Φροντίζει για την επιμόρφωση σας ;
3) Τι θα προτείνατε για την επιμόρφωση και την κατάρτιση σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Παράρτημα Β

Ενδεικτικές απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Συνέντευξη του «εκπαιδευτικού 11»

Συνεντευκτής : Πόσα είναι τα χρόνια υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;

Εκπαιδευτικός: Στην εκπαίδευση βρίσκομαι 21 χρόνια.

Συνεντευκτής: Είστε κάτοχος ενός άλλου πτυχίου; σε ποιο τομέα;

Εκπαιδευτικός: Δυστυχώς όχι δεν είμαι, αν και θα το ήθελα.

Συνεντευκτής: Έχετε μεταπτυχιακές σπουδές; Αν έχετε, σε τι εξειδικευτήκατε ;

Εκπαιδευτικός: Ναι έχω μεταπτυχιακές σπουδές και συγκεκριμένα στην Ειδική Αγωγή.

Συνεντευκτής: Έχετε πτυχίο ξένων γλωσσών; αν ναι, σε ποια γλώσσα/σες;

Εκπαιδευτικός: Ναι, στην Αγγλική γλώσσα.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε πως είστε κατάλληλα προετοιμασμένος/νη μέσω της ακαδημαϊκής σας εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσετε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;

Εκπαιδευτικός: Όχι καθώς δεν υπήρχε προετοιμασία στη σχολή γιατί ήταν διετή και δεν υπήρχε πολιτισμική κατεύθυνση

Συνεντευκτής: Έχετε εμπειρία διδασκαλίας σε τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές θρησκευτικές και εθνικές ομάδες;

Εκπαιδευτικός: Ναι, κυρίως στις περιοχές της Αθήνας όπου βρισκόμουν αρκετά χρόνια αλλά και στα νησιά.

Συνεντευκτής: Διδάξατε κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας σε τάξεις ένταξης και αν συμμετείχατε στην ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο όπου εργαζόσαστε;

Εκπαιδευτικός: Ναι και μάλιστα πλέον διδάσκω σε Τμήμα Ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο που βρίσκομαι.

Συνεντευκτής: Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή κάποιο σχετικόεπιμορφωτικό σεμινάριο;

Εκπαιδευτικός: Ναι κυρίως σεμινάρια

Συνεντευκτής: Θεωρείτε πως η πολυπολιτισμική ετερότητα αποτελεί εμπόδιο στο διδακτικό σας έργο;

Εκπαιδευτικός: Πιστεύω πως κάτι τέτοιο εξαρτάται το σχολείο, δηλαδή από την δομή που έχει, αν διαθέτει κατάλληλα τ εγχειρίδια, καθώς δεν υπάρχει ειδική εκπαίδευση για ενσωμάτωση αλλά ούτε και τμήματα.

Συνεντευκτής: Η εμπειρία σας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, επικεντρώνεται σε μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα;

Εκπαιδευτικός: Κυρίως από μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

Συνεντευκτής: Υπήρχαν διαφορές στην διαδικασία ένταξης αυτών των δύο μειονοτικών ομάδων όσοναφορά στην ένταξη τους στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, για ποιους λόγους;

Εκπαιδευτικός: Ναι, για τους πρόσφυγες δεν υπάρχει ένταξη.

Συνεντευκτής: Ποιά μειονοτική ομάδα από τις δύο αντιμετώπισε σοβαρότερα προβλήματα στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Εκπαιδευτικός: Οι πρόσφυγες κάτι που μάλιστα αποδεικνύεται καθώς η ένταξη των μεταναστών γίνεται πιο ομαλά. Φυσικά για αυτό που συμβαίνει ευθύνη έχει το Υπουργείο Παιδείας καθώς δεν διαθέτει μια εθνική γραμμή ώστε να ακολουθείται από όλους τους αρμόδιους φορείς.

Συνεντευκτής: Συμφωνείτε με την ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο; Ή πιστεύετε πως θα πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά σε κάποιο δίγλωσσο σχολείο ή με την βοήθεια ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού;

Εκπαιδευτικός: Συμφωνώ στο να εντάσσεται στο ενιαίο σχολείο όμως να υπάρχουν ανάλογα τμήματα υποδοχής και ένταξης. Στο ενιαίο σχολείο θα μπορέσουν να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και γενικότερα στην κοινωνία και να μην νιώθουν μειονότητα.

Συνεντευκτής: Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η ενισχυτική διδασκαλία σε αυτούς τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ; εσείς θα συμμετείχατε σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Εκπαιδευτικός: Ναι είναι απαραίτητο και να συμμετέχουν μάλιστα και όλοι οι συνάδελφοι, με έντυπο υλικό και ενημέρωση.

Συνεντευκτής: Εσείς πως θαεπιδιώκατε την ένταξη αυτών των μαθητών;

Εκπαιδευτικός: Με προγράμματα που θα μπορέσουν να αναδείξουν και αυτοί τον πολιτισμό τους, ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό και καλλιέργεια της επικοινωνίας.

Συνεντευκτής: Με ποιο τρόπο θα αξιολογούσατε το μορφωτικό επίπεδο αυτών των μαθητών;

Εκπαιδευτικός: Με τον ίδιο τρόπο με τους Έλληνες. Όμως να υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών ώστε να αξιολογούν αυτούς τους μαθητές και ανάλογα να εντάσσονται. Θα πρέπει όμως να γίνονται αυτά με βάση οδηγίες από το Υπουργείο.

Συνεντευκτής: Θα αξιοποιούσατε τα πολιτισμικά βιώματα των δίγλωσσων μαθητών σας κατά την διάρκεια της διδακτικής σας διαδικασίας;

Εκπαιδευτικός: Ναι, από εκεί πρέπει να ξεκινάμε, από τα βιώματα των μαθητών.

Συνεντευκτής: Πως θα αναπτύσσατε την διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών σας;

Εκπαιδευτικός: Με προγράμματα που υπάρχουν στο Ιντερνέτ ,αξιοποιώντας την κουλτούρα των λαών, μέσα από διάφορες δράσεις για παράδειγμα να πουν τις εμπειρίες

Συνεντευκτής: Με ποιο τρόπο θα προάγεται την ισότητα μεταξύ των μαθητών σας;

Εκπαιδευτικός: Μέσα από δράσεις και προγράμματα

Συνεντευκτής: Θεωρείτε πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα και γενικότερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει και τις ανάγκες αυτών των ομάδων ;

Εκπαιδευτικός: Όχι και πιστεύω μάλιστα πως πρέπει να γίνουν άμεσα αλλαγές.

Συνεντευκτής: Τα μέσα που σας παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας πιστεύετε πως είναι ικανοποιητικά για να διαχειριστείτε μια πολυπολιτισμική τάξη;

Εκπαιδευτικός: Όχι δεν παρέχει καν μέσα. Για παράδειγμα δεν υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό, δεν υπάρχει αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα κάτι που φαίνεται στα σχολεία που πήγαν τώρα οι πρόσφυγες. Δεν αρκεί η διάθεση των εκπαιδευτικών αλλά χρειάζονται διαπολιτισμικά βιβλία, οι συνάδελφοι να γνωρίζουν τις γλώσσες των μαθητών, να υπάρχουν μεταφραστές ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί.

Συνεντευκτής: Ποια είναι η σχέση σας ως εκπαιδευτικός με τους γονείς αυτών των παιδιών ; Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σας; αν όχι, γιατί;

Εκπαιδευτικός: Οι περισσότεροι έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Δεν έχουν άρνηση και συνεργάζονται γιατί θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Συνεντευκτής: Συμμετέχουν στις προγραμματισμένες εκδηλώσεις του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Ναι συμμετέχουν οι γονείς και έχουν ενεργό ρόλο στις δράσεις του σχολείο. Άλλωστε είναι απαραίτητη η συνεργασία.

Συνεντευκτής: Πως αντιμετωπίζουν το ελληνικό σχολείο και συγκεκριμένα την ελληνική γλώσσα;

Εκπαιδευτικός: Είναι δεκτικοί καθώς βλέπουν την εκμάθηση της γλώσσας ως μέσο για να ενταχθούν τα παιδιά τους στην ελληνική κοινωνία.

Συνεντευκτής: Υπάρχουν διαφορές στην αντιμετώπιση του ελληνικού σχολείου ανάμεσα στους πρόσφυγες και μετανάστες γονείς; και κατά πόσο πιστεύετε επηρεάζει αυτή τους η στάση τους μαθητές;

Εκπαιδευτικός: Για την αντιμετώπιση των πληθυσμών αυτών εκτός από τους εκπαιδευτικούς παίζουν καθοριστικό ρόλο ο διευθυντής του σχολείο καθώς και ο σύλλογος γονέων. Διαφορές ναι, υπάρχουν αλλά οι συνάδελφοι θα πρέπει να τις αντιμετωπίζουν με δράσεις.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε πως είναι απαραίτητο να μαθαίνουν και οι γονείς τηγλώσσα της χώρας υποδοχής;

Εκπαιδευτικός: Ναι, είναι βασικό.

Συνεντευκτής: Στο οικείο περιβάλλον οι δίγλωσσοι μαθητές, ποια γλώσσα πως θα πρέπει να χρησιμοποιούν; την μητρική ή την ελληνική;

Εκπαιδευτικός: Την ελληνική χωρίς όμως να ξεχνούν την μητρική τους γλώσσα, αλλιώς δεν θα μπορέσουν να ενταχθούν. Επιπλέον, παρουσιάζονται και προβλήματα στην άρθρωση αν δεν χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα αρκετά συχνά

Συνεντευκτής: Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωση σας σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευση για μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ;

Εκπαιδευτικός: Ναι, είναι απαραίτητη.

Συνεντευκτής: Το κράτος από την πλευρά του, θεωρείτε, πως σας παρέχει επαρκείς δυνατότητες για την επιμόρφωση σας; Φροντίζει για την επιμόρφωση σας ;

Εκπαιδευτικός: Όχι καθώς δεν φροντίζει ιδιαίτερα για την επιμόρφωση μας σε αυτό τον τομέα.

Συνεντευκτής: Τι θα προτείνατε για την επιμόρφωση και την κατάρτιση σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Εκπαιδευτικός: Θα πρότεινα εθνικές δράσεις αυτό θεωρώ πως λείπει. Δράσεις που θα συμμετέχει το Υπουργείο, οι εκπαιδευτικοί καθώς και όλοι οι φορείς που εμπλέκονται (μεταφραστές, ψυχολόγοι, ειδικοί εκπαιδευτικοί).

Συνέντευξη του «εκπαιδευτικού 16»

Συνεντευκτής : Πόσα είναι τα χρόνια υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;

Εκπαιδευτικός: Είμαι στην εκπαίδευση 3 χρόνια

Συνεντευκτής: Είστε κάτοχος ενός άλλου πτυχίου; σε ποιο τομέα;

Εκπαιδευτικός: Όχι δεν έχω κάποιο άλλο πτυχίο.

Συνεντευκτής: Έχετε μεταπτυχιακές σπουδές; Αν έχετε, σε τι εξειδικευτήκατε ;

Εκπαιδευτικός: Όχι

Συνεντευκτής: Έχετε πτυχίο ξένων γλωσσών; αν ναι, σε ποια γλώσσα/σες;

Εκπαιδευτικός: Ναι στα αγγλικά.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε πως είστε κατάλληλα προετοιμασμένος/νη μέσω της ακαδημαϊκής σας εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσετε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;

Εκπαιδευτικός: Ναι, θεωρώ πως κατέχω τις απαραίτητες γνώσεις και τεχνικές μέσω της ακαδημαϊκής μου εκπαίδευση.

Συνεντευκτής: Έχετε εμπειρία διδασκαλίας σε τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές θρησκευτικές και εθνικές ομάδες;

Εκπαιδευτικός: Ναι έχω εμπειρία και συγκεκριμένα είχα δύο κοριτσάκια από το Πακιστάν.

Συνεντευκτής: Διδάξατε κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας σε τάξεις ένταξης και αν συμμετείχατε στην ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο όπου εργαζόσαστε;

Εκπαιδευτικός: Όχι.

Συνεντευκτής: Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή κάποιο σχετικόεπιμορφωτικό σεμινάριο;

Εκπαιδευτικός: Ναι έχω παρακολουθήσει και μαθήματα αλλά και κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε πως η πολυπολιτισμική ετερότητα αποτελεί εμπόδιο στο διδακτικό σας έργο;

Εκπαιδευτικός: Όχι σε καμία περίπτωση. Παραδέχομαι πως υπάρχουν δυσκολίες αλλά με τις κατάλληλες γνώσεις ένα εκπαιδευτικός μπορεί να τις ξεπεράσει. Ίσα ίσα εγώ «εκμεταλλεύομαι» την πολιτισμική ετερότητα για να κάνω πιο δημιουργικό το μάθημα.

Συνεντευκτής: Η εμπειρία σας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, επικεντρώνεται σε μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα;

Εκπαιδευτικός: Κυρίως από μεταναστευτικά.

Συνεντευκτής: Υπήρχαν διαφορές στην διαδικασία ένταξης αυτών των δύο μειονοτικών ομάδων όσοναφορά στην ένταξη τους στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, για ποιους λόγους;

Εκπαιδευτικός: Οι μετανάστες μαθητές έχω παρατηρήσει πως η ένταξη τους είναι πιο ομαλή, διότι γνώριζαν και οι γονείς την γλώσσα και αυτό τους βοηθάει να έχουν καλύτερη ένταξη και επίπεδο στην ελληνική γλώσσα. Αντίθετα, οι πρόσφυγες γονείς δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει μεριμνήσει αρκετά για την ένταξη τους, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες.

Συνεντευκτής: Ποιά μειονοτική ομάδα από τις δύο αντιμετώπισε σοβαρότερα προβλήματα στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Εκπαιδευτικός: σίγουρα οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην ένταξη τους. Δεν είναι μόνο δυσκολίες σε θέματα εκπαιδευτική πολιτικής που έχει ορίσει το κράτος για αυτή τη μειονοτική ομάδα, αλλά έχουν να αντιμετωπίσουν και τις αντιδράσεις της πλειονοτικής ομάδας, όπως για παράδειγμα πολλοί Έλληνες γονείς επιθυμούν να μην υπάρχουν προσφυγόπουλα στα ελληνικά σχολεία.

Συνεντευκτής: Συμφωνείτε με την ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο; Ή πιστεύετε πως θα πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά σε κάποιο δίγλωσσο σχολείο ή με την βοήθεια ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού;

Εκπαιδευτικός: Ένα δίγλωσσο σχολείο που θα είχε τις κατάλληλες προδιαγραφές σίγουρα θα ήταν το ιδανικό. Ωστόσο, για τα σημερινά δεδομένα του ελληνικού κράτος, εμένα δεν θα πείραζε να έχω μαθητές με άλλη εθνικότητα. Όμως, ένας βοηθός δίγλωσσος εκπαιδευτικός είναι απαραίτητος, διότι θα βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό την πορεία αυτών των μαθητών και θα αποτελέσει μια «ανάσα» για τον δάσκαλο της τάξης.

Συνεντευκτής: Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η ενισχυτική διδασκαλία σε αυτούς τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ; εσείς θα συμμετείχατε σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Εκπαιδευτικός: Ναι και θα συμμετείχα φυσικά σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Συνεντευκτής: Εσείς πως θαεπιδιώκατε την ένταξη αυτών των μαθητών;

Εκπαιδευτικός: Θα επιδίωκα την ένταξη μέσω του παιχνιδιού με σκοπό να έρθουν πιο κοντά με τους μαθητές της πλειονότητας γιατί για μένα έχει αρκετή σημασία το κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών και της συνεργασία και σχετικά με το μαθησιακό υλικό θα είχα ένα διαφοροποιημένο υλικό σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Συνεντευκτής: Με ποιο τρόπο θα αξιολογούσατε το μορφωτικό επίπεδο αυτών των μαθητών;

Εκπαιδευτικός: Ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο έχω στο μυαλό δύο τρόπους. Πρώτον με τέστ το οποίο θα είναι κατάλληλα διαμορφωμένο με δραστηριότητες που θα μπορώ να ελέγξω το κομμάτι της γραφής και της ανάγνωσης αλλά και τον προφορικό λόγο, ώστε να έχω μια πλήρη εικόνα. Δεύτερον, με portofolio δίγλωσσο για μαθητές ίσως μεγαλύτερης ηλικίας.

Συνεντευκτής: Θα αξιοποιούσατε τα πολιτισμικά βιώματα των δίγλωσσων μαθητών σας κατά την διάρκεια της διδακτικής σας διαδικασίας;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα θα τα αξιοποιούσα. Κάτι τέτοιο θα βοηθούσε την διδακτική διαδικασία αλλά και την επαφή- γνωριμία των πολιτισμών μεταξύ τους.

Συνεντευκτής: Πως θα αναπτύσσατε την διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών σας;

Εκπαιδευτικός: Θα έκανα κάποιο project που θα αφορούσε τις κουλτούρες των λαών. Να φέρουν οι μαθητές πληροφορίες, να περιγράψουν τα ήθη και τα έθιμα τους και να παρουσιάσουν εικόνες ή οτιδήποτε αντιπροσωπευτικό της χώρας τους.

Συνεντευκτής: Με ποιο τρόπο θα προάγεται την ισότητα μεταξύ των μαθητών σας;

Εκπαιδευτικός: Θα προσπαθούσα διαρκώς μέσα από τα μαθήματα να προάγω την ισότητα μέσω από συζητήσεις αλλά και με την προβολή σχετικών ταινιών, οι οποίες στο τέλος θα συνοδεύονταν με σχετικές δραστηριότητες.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα και γενικότερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει και τις ανάγκες αυτών των ομάδων ;

Εκπαιδευτικός: Το ελληνικό σύστημα έχει κάνει κάποιες ενέργειες τα τελευταία χρόνια λόγω του λεγόμενου προσφυγικού κύματος, όμως παρόλα αυτά το αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σχεδιασμένο κατάλληλα και δεν καλύπτει τις ανάγκες αυτών των μαθητών.

Συνεντευκτής: Τα μέσα που σας παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας πιστεύετε πως είναι ικανοποιητικά για να διαχειριστείτε μια πολυπολιτισμική τάξη;

Εκπαιδευτικός: Όχι δεν είναι αρκετά τα μέσα που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν παρέχει κάποιο οργανωμένο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό και πολλές φορές ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει πράγματα για αντίστοιχο υλικό για να διευκολύνει την διαδικασία της διδασκαλίας

Συνεντευκτής: Ποια είναι η σχέση σας ως εκπαιδευτικός με τους γονείς αυτών των παιδιών ; Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σας; αν όχι, γιατί;

Εκπαιδευτικός: Είναι πολύ καλή η σχέση με τους γονείς. Προσπαθώ να έχω μια καλή συνεργασία μεταξύ τους και βλέπω πως οι περισσότεροι ενδιαφέρονται.

Συνεντευκτής: Συμμετέχουν στις προγραμματισμένες εκδηλώσεις του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Τις περισσότερες φορές ο ένας από τους δύο αν όχι και οι δύο, έρχονται στις εκδηλώσεις.

Συνεντευκτής: Πως αντιμετωπίζουν το ελληνικό σχολείο και συγκεκριμένα την ελληνική γλώσσα;

Εκπαιδευτικός: Πολύ θετικά, μερικοί μάλιστα που βρίσκονται σε καλή οικονομική κατάσταση, στέλνουν τα παιδιά τους σε διάφορα κέντρα μελέτης.

Συνεντευκτής: Υπάρχουν διαφορές στην αντιμετώπιση του ελληνικού σχολείου ανάμεσα στους πρόσφυγες και μετανάστες γονείς; και κατά πόσο πιστεύετε επηρεάζει αυτή τους η στάση τους μαθητές;

Εκπαιδευτικός: Στα χρόνια που εργάζομαι ως εκπαιδευτικός δεν έχω παρατηρήσει κάποια διαφορά .

Συνεντευκτής: Θεωρείτε πως είναι απαραίτητο να μαθαίνουν και οι γονείς τηγλώσσα της χώρας υποδοχής;

Εκπαιδευτικός: Δεν ξέρω αν είναι απαραίτητο, αλλά σίγουρα βοηθάει αρκετά αν ξέρουν και οι γονείς την γλώσσα.

Συνεντευκτής: Στο οικείο περιβάλλον οι δίγλωσσοι μαθητές, ποια γλώσσα πως θα πρέπει να χρησιμοποιούν; την μητρική ή την ελληνική;

Εκπαιδευτικός: Θα πρότεινα να μιλούν και τις δύο γλώσσες. Την μητρική τους για να μην την ξεχάσουν και της χώρα υποδοχής γιατί τους εισάγει στην καθημερινότητα τους και στην μετέπειτα εξέλιξη της ζωής τους στην χώρα υποδοχής, ένα παραμείνουν σε αυτή.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωση σας σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευση για μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα χρειάζομαι περισσότερη επιμόρφωση στον συγκεκριμένο τομέα και είναι στα σχέδια μου.

Συνεντευκτής: Το κράτος από την πλευρά του, θεωρείτε, πως σας παρέχει επαρκείς δυνατότητες για την επιμόρφωση σας; Φροντίζει για την επιμόρφωση σας ;

Εκπαιδευτικός: Όχι το κράτος δεν παρέχει επαρκείς δυνατότητες.

Συνεντευκτής: Τι θα προτείνατε για την επιμόρφωση και την κατάρτιση σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Εκπαιδευτικός: Θα πρότεινα το κράτος να παρέχει δωρεάν και υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διότι μια πολυπολιτισμική χώρα όπως πλέον είναι η Ελλάδα είναι αναγκαίο.