

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Διπλωματική εργασία

**“Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργία
των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο”**

**“Primary school teachers’ views about reception classes functioning in
Greek primary school”**

Της

ΚΑΡΑΝΑΣΙΟΥ ΧΡΥΣΑΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Παλαιολόγου Νεκταρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εξεταστές: **Ντίνας Κωνσταντίνος**, Καθηγητής

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Χανιά, Μάρτιος 2019

Copyright © Ονοματεπώνυμο, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Όνοματεπώνυμο: Χρύσα Καρανάσιου

A.E.M.: 827

Ηλεκτρονική διεύθυνση: xrysakaranasiou@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: “Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο” - “Primary school teachers’ views about reception classes functioning in Greek primary school”

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

Ημερομηνία: 22 - 03 - 2019

Η δηλούσα
Καρανάσιου Χρύσα

ΑΙΤΗΣΗ Προς

Του/της

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΚΑΡΑΝΑΣΙΟΥ

ΟΝΟΜΑ: ΧΡΥΣΑΣ

ΠΑΤΡΩΝΥΜΟ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

A.E.M.: 827

Τηλέφωνα: 6947536144

Email: xrysakaranasiou@hotmail.com

Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια

Κατεύθυνση: “Διδασκαλία της Νέας

Ελληνικής Γλώσσας”

Έτος εισαγωγής: 2017

Φλώρινα, 24/09/2018

Πανεπιστήμιο Δυτικής

Μακεδονίας

Τμήμα Νηπιαγωγών

Γ.Σ.Ε.Σ

Παρακαλώ να κάνετε δεκτή την αίτηση μου για έγκριση του θέματος της μεταπτυχιακής μου εργασίας:

“Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο”- “Primary school teachers’ views about reception classes functioning in Greek primary school”

με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Παλαιολόγου Νεκταρία Β’ βαθμολογήτη τον κ. Ντίνα Κωνσταντίνο και Γ’ βαθμολογήτρια την κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα

Με εκτίμηση

ΧΡΥΣΑ ΚΑΡΑΝΑΣΙΟΥ

(υπογραφή)

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ολόθερμες ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία αυτή.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Παλαιολόγου Νεκταρία, που είχε τη εποπτεία της εργασίας, για την επιστημονική της παρουσία, τον πολύτιμο χρόνο της που μου αφιέρωσε, την ουσιαστική και συνεχή καθοδήγησή της σε όλες τις φάσεις της μεταπτυχιακής μου εργασίας, την ενθάρρυνση και ηθική συμπαράστασή της.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και στα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής Τον κύριο Ντίνα Κωνσταντίνο και την κυρία Χατζηπαναγιωτίδου Άννα.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις.

Τέλος, θα ήθελα να αναφερθώ στη συνεισφορά της οικογένειάς μου, η οποία μου συμπαραστάθηκε σε αυτή τη προσπάθεια, επιδεικνύοντας κατανόηση, και με ενθάρρυνε στις δύσκολες στιγμές.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|-----|
| Περίληψη..... | 8 |
| Πρόλογος..... | 12 |
| Εισαγωγή..... | 14 |
| 1.Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ..... | |
| 1.1 Η Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών..... | 16 |
| 1.2 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών..... | 20 |
| 1.3 Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους μετανάστες μαθητές..... | 21 |
| 1.4 Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά τμήματα..... | 23 |
| 1.5 Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις και μετανάστες μαθητές..... | 28 |
| 1,6 Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια του εκπαιδευτικού/εφόδια για τη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές..... | 29 |
| 1.7 Σχετικές έρευνες στην Ελλάδα..... | 32 |
| 2.Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | |
| 2.1 Σκοπός της έρευνας..... | 43 |
| 2.2 Ερευνητικά ερωτήματα..... | 44 |
| 2.3 Ερευνητικές υποθέσεις..... | 45 |
| 2.4 Περιγραφή του δείγματος..... | 46 |
| 2.5 Μεθοδολογία..... | 55 |
| 2.6 Εργαλεία..... | 57 |
| 2.7 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας..... | 60 |
| 2.8 Δεοντολογία της έρευνας..... | 61 |
| 3. Γ΄ ΜΕΡΟΣ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ..... | |
| 3.1 Εισαγωγή..... | 62 |
| 3.2 Δείγμα της έρευνας και συλλογή υλικού..... | 63 |
| 3.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων..... | 64 |
| 4. Δ΄ ΜΕΡΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | |
| 4.1 Εισαγωγή..... | 160 |
| 4.2 Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα..... | 161 |

4.3 Συμπεράσματα – Προτάσεις.....172

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....174

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....178

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο λειτουργίας και την αποτελεσματικότητα των τάξεων υποδοχής για τους μετανάστες μαθητές των ελληνικών δημόσιων δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν εργαστεί σε αυτές. Με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας του θεωρητικού μέρους της εργασίας καταδείχθηκε η διαχρονική ανάγκη για αποτελεσματική λειτουργία προγραμμάτων ενίσχυσης και ένταξης των μεταναστών μαθητών στα σχολεία.

Στη συνέχεια η ποιοτική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας, με την χρήση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, στην οποία πήραν μέρος δέκα εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας και χωρίζουν του μαθητές τους σε ομάδες, ανάλογα με τον βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας και έπειτα την ηλικία τους, χρησιμοποιούν τα διδακτικά εγχειρίδια που προτείνει το υπουργείο παιδείας και αρκετές φορές κάνουν μάθημα λιγότερες από τις προβλεπόμενες ώρες.

Οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν είναι η χρήση εικόνων, εκπαιδευτικών βίντεο, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων, εκπαιδευτικά τραγούδια και ταινίες, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μέθοδο πρότζεκτ καθώς και την προαγωγή και ενθάρρυνση του διαλόγου. Επίσης, αξιοποιούν με διάφορους τρόπους και την γλώσσα και τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών, οι οποίοι νιώθουν απόλυτα ελεύθεροι να παρουσιάσουν στα πλαίσια του μαθήματος στοιχεία της δικής τους κουλτούρας.

Όσον αφορά τη συνεργασία με τον διευθυντή/τρια του σχολείου, αυτή στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αρκετά καλή, ενώ αναφορικά με τη συνεργασία με τους συναδέλφους αυτή είναι τυπική συνήθως και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής νιώθουν πως δεν αποδέχονται τη σημαντικότητα του ρόλου τους. Επίσης αναφέρεται πως δεν υπάρχει συνεργασία με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική, με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, αν και κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ βοηθητικό. Η επικοινωνία με τους γονείς πολλές φορές είναι αρκετά δύσκολη, καθώς οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν ελληνικά και οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης διερμηνέα.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δεν αισθάνονται προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους. Μιλούν για τα εφόδια που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να αναλάβει μια τάξη υποδοχής και προτείνουν τρόπους για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών. Τέλος, αναφέρουν πως οι τάξεις υποδοχής επιτελούν τον σκοπό τους και βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά τους προβλήματα, αλλά όχι στον βαθμό, που θα έπρεπε.

Λέξεις κλειδιά

- Τάξεις υποδοχής
- Μετανάστες μαθητές
- Διαπολιτισμική εκπαίδευση
- Πολυπολιτισμικές τάξεις

Abstract

This postgraduate assignment tries to investigate the way of function and effectiveness of reception classes for the immigrant students of the greek public elementary schools, according to the attitudes and views of First Degree educationalists, who have worked in them. With the review of the bibliography of the theoretical part of the assignment was shown the timeless need for effective function of the programmes of support accession of the immigrant students into the schools.

Then the quality search, which was carried out in the context of the assignment, with the use of semi-structured interviews, in which ten first degree educationalists took part, revealed that the teachers use diagnostic tests of knowledge of Greek and divide their students into groups, according to the grade of knowledge of Greek language and then their age, use the school handbooks that the Ministry of Education suggests and teach less hours than the expected at many times.

The teaching methods that they use are the use of images, educational videos, the use of computers, the theatrical game and the role games, educational songs and movies, the teaching of group cooperation and the method of projects as well as the promotion and stimulation of dialogue. Furthermore, they utilize the language and the culture of the immigrant students in many ways, who feel fully free to present elements of their culture in the context of the lesson.

Concerning the cooperation with the principal of the school, it is good enough in the most cases, while concerning the cooperation with the colleagues it is usually typical and the teachers of reception classes feel that they do not accept the importance of their role. Moreover, it is mentioned that there is not any cooperation with experts in intercultural advice, with psychologists and social workers, although something like that it would be very helpful. The communication with the parents is hard enough at many times, since most of them do not know Greek and the educationalists emphasize the need of existence of a translator.

What is more, the teachers mention that they do not feel prepared to respond efficiently to

their work. They talk about the qualifications that a teacher should have in order to undertake a reception class and they suggest ways for the improvement of the immigrant student' s education. All in all, they state that the reception classes accomplish their aim and they help the students to overcome their lingual problems, but not to the extent that they should.

Key words

- reception classes
- immigrant students
- intercultural education
- multicultural classes

Πρόλογος

Η μετανάστευση είναι ένα σημαντικό φαινόμενο της σύγχρονης Ευρωπαϊκής Ιστορίας. Πολλά Ευρωπαϊκά κράτη γίνονται χώρες υποδοχής μεταναστών. Στα τέλη του 19ου αιώνα γίνονται μεγάλες μεταναστευτικές κινήσεις προς Αγγλία – Γαλλία – Γερμανία. Μεγάλη άνθηση παρουσιάζει το φαινόμενο μετά το 2ο παγκόσμιο πόλεμο. Η Ελλάδα, κυρίως μετά το '90, από χώρα αποστολής μεταναστών γίνεται χώρα υποδοχής. Στη δεκαετία αυτή διαμορφώνεται ένα πολυπολιτισμικό τοπίο, αφού στα εδάφη της κατοικούν και δραστηριοποιούνται κοινωνικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Κορδολαίμης 2017).

Τα τελευταία χρόνια η χώρα μας αποτελεί πύλη εισόδου για πρόσφυγες και μετανάστες, οι οποίοι συρρέουν κατά χιλιάδες προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Οι κυριότεροι λόγοι που τους οδηγούν στην μετανάστευση είναι οι οικονομικοί, οι θρησκευτικοί, οι πολιτικές πεποιθήσεις καθώς και οι πολεμικές συγκρούσεις που μπορεί να επικρατούν στις χώρες καταγωγής τους.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη – μέλη, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, που έγιναν χώρες υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, προχώρησαν στη διαμόρφωση πολιτικών, με σκοπό την ομαλή ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων. Κομβικής σημασίας είναι ο τομέας της εκπαίδευσής τους. Έτσι θεσμοθετήθηκαν εκπαιδευτικές πολιτικές που στόχευσαν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και το ενδιαφέρον μας για την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητα αυτών των πολιτικών αποτέλεσε το έναυσμα και τον κύριο σκοπό της παρούσας εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο να αντλήσει πληροφορίες για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία, καθώς και να ερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής, αναφορικά με το έργο τους και την αποτελεσματικότητά του. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα βάσει των οποίων κινούνται και οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι δέκα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής, αφορούν τα κριτήρια οργάνωσης των τάξεων υποδοχής, τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής, για να διδάξουν τους μετανάστες μαθητές, τη συνεργασία του σχολείου και των οικογενειών των μεταναστών μαθητών με τους

εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής, και τέλος, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό, το έργο τους και την αποτελεσματικότητά τους και πιο συγκεκριμένα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και τις προτάσεις τους για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του θεσμού.

Η σημασία μιας τέτοιας έρευνας έγκειται στη διαχρονική ανάγκη για αποτελεσματική λειτουργία προγραμμάτων ενίσχυσης και ένταξης των μεταναστών μαθητών στα σχολεία και αυτή η ανάγκη αποτέλεσε και το έναυσμα της παρούσας εργασίας.

Αναφορικά με τα συμπεράσματα, προέκυψαν αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα για τις τάξεις υποδοχής μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα, με τους εκπαιδευτικούς να καταλήγουν πως οι τάξεις υποδοχής βοηθούν αρκετά τους μετανάστες μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά τους προβλήματα, αλλά όχι στον βαθμό που θα έπρεπε, καθώς όπως διαπιστώνουν υπάρχουν αρκετά προβλήματα στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Έτσι, η πλειονότητα των ευρημάτων συμφωνούν με την αντίστοιχη θεωρία ή αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν.

Εισαγωγή

Η μεταβολή της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, γεγονός το οποίο αποτελεί φαινόμενο της τελευταίας εικοσαετίας, επέφερε σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τις αλλαγές αυτές. Η ιδιαίτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει σήμερα η ελληνική κοινωνία συνίσταται κυρίως στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων, προκειμένου αυτές να αλληλεπιδρούν δημιουργικά μεταξύ τους. Η δημιουργική αυτή αλληλεπίδραση επιτυγχάνεται μέσα από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάνου 2013).

Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας είναι αποφασιστικής σημασίας. Η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στη γλωσσική και πολιτισμική πολυφωνία προϋποθέτει την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού της χαρακτήρα και τον επαναπροσδιορισμό του όρου “γενική παιδεία” με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα (Γκόβαρης 2001).

Η ένταξη των μεταναστών αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα, με τις χώρες υποδοχής εδώ και πολλά χρόνια να έχουν διαμορφώσει διάφορες πολιτικές ένταξης, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο αποτελεσματικές.

Με την παρούσα εργασία, επιχειρείται να διερευνηθεί ο τρόπος λειτουργίας και η αποτελεσματικότητα των τάξεων υποδοχής για τους μετανάστες μαθητές των ελληνικών δημόσιων δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που έχουν εργαστεί σε αυτές. Η μελέτη αυτή αρχικά ξεκινά με την παράθεση του θεωρητικού κομματιού, δηλαδή της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας επί του θέματος. Αρχικά, γίνεται αναφορά στις διαπολιτισμικές παιδαγωγικές αρχές σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών. Ακολουθεί μια ιστορική αναδρομή για την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών και τέλος

η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους μετανάστες μαθητές, καθώς και τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών και τα εφόδια που οι τελευταίοι πρέπει να έχουν για να διδάξουν σε μετανάστες μαθητές. Έπειτα γίνεται η παράθεση κάποιων σχετικών ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα.

Όπως σε κάθε εργασία, έτσι και στην παρούσα, ακολουθεί η μεθοδολογία, στην οποία αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις, καθώς επίσης και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η περιγραφή του δείγματος. Τέλος περιγράφεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η δεοντολογία της έρευνας.

Στη συνέχεια και στο τρίτο μέρος της εργασίας ακολουθεί η ανάλυση των συνεντεύξεων και η παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, παρατίθεται κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθεται περιγραφή των αποτελεσμάτων, απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικές βελτιώσεις της έρευνας.

1. Α΄ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1.1 Η Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών

Κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο οι κυριότεροι λόγοι που οδήγησαν τους κατοίκους της Ευρώπης σε μία μαζική μετανάστευση ήταν κυρίως οι καταστροφές που άφησε πίσω του ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος. Αυτή τη περίοδο οι κάτοικοι των χωρών της νότιας Ευρώπης αρχίζουν να μετακινούνται προς τις χώρες της βόρειας Ευρώπης, οι οποίες είναι πιο πλούσιες και προσφέρουν περισσότερες θέσεις εργασίας και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Τσολερίδου 2009, σ. 69).

Στην αρχή οι μετανάστες αντιμετωπίστηκαν από τις χώρες υποδοχής ως προσωρινοί κάτοικοι, οι οποίοι θα παρείχαν χέρια εργασίας, τα οποία είχαν ανάγκη οι χώρες υποδοχής, οπότε δεν είχε ληφθεί κανένα μέτρο για την εκπαίδευσή τους (Τσολερίδου 2009, σ. 69).

Καθώς περνούσαν τα χρόνια και οι χώρες της Ευρώπης άρχισαν να αναπτύσσουν κοινές δομές, όπως η ΕΟΚ και η Ευρωπαϊκή Ένωση, με σκοπό την οικονομική ανάπτυξη των κρατών της, δημιουργήθηκε η ανάγκη να υπάρξει, από την πλευρά των χωρών υποδοχής μεταναστευτικών ρευμάτων, μέριμνα για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών (Τσολερίδου 2009, σ. 69).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ενδιαφέρθηκε για τα προβλήματα των μεταναστών και των μετακινούμενων πληθυσμών από το 1968, διάστημα κατά το οποίο προβλέφθηκε πως τα παιδιά ενός πολίτη που ανήκει σε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εργάζεται σε άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισάγονται στα ίδια εκπαιδευτικά ιδρύματα με τους ίδιους όρους που ισχύουν για τους υπηκόους του κράτους αυτού. Το 1974, με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τίθενται κάποιοι άξονες και κάποια μέτρα για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, οι οποίοι είχαν ως σκοπό τη σχολική και κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στη χώρα υποδοχής. Τα μέτρα αυτά πρότειναν: η μητρική γλώσσα και η κουλτούρα των μεταναστών να περιλαμβάνονται στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, τη βελτίωση των παιδαγωγικών μεθόδων και του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία των παιδιών των μεταναστών και την αύξηση του αριθμού των τάξεων υποδοχής. Επίσης, σύμφωνα με την επιτροπή των Υπουργών Παιδείας της

Ευρωπαϊκής Ένωσης, απαραίτητα είναι η κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών για τα παιδιά των μεταναστών και για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Ειδικότερα προτείνεται η πρόσληψη εκπαιδευτικών από τις μειονότητες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 81-82).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 όλες οι δραστηριότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης εντάσσονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρονται οι εξής θέσεις: οι χώρες-μέλη οφείλουν να εισάγουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση στο σχολείο και στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη η χρήση κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού, η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης έχουν την ίδια αξία με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και για αυτό πρέπει να ενσωματωθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα των χωρών υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 83-84).

Από το 1992, ο στόχος που προωθείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι το δίγλωσσο σχολείο, το οποίο θα παρέχει το μάθημα της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών και των μετακινούμενων πληθυσμών μέσα στις κανονικές τάξεις (ευρωπαϊκό κοινοβούλιο – επιτροπή Πολιτισμού, Νεότητας, Παιδείας και Μ.Μ.Ε., 17-9-1992, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 84).

Αρχικά, η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης, μιμήθηκε αρκετά την πολιτική που ακολουθούσαν οι Η.Π.Α., η Αυστραλία και ο Καναδάς. Επρόκειτο για μια στρατηγική, η οποία ήταν καθαρά εθνοκεντρική και το ζητούμενο ήταν η εξασφάλιση της πολιτισμικής ομοιομορφίας. Αργότερα κάθε χώρα δημιούργησε τις δικές της εκπαιδευτικές δομές για την ένταξη των μεταναστών μαθητών. Τα μέτρα που πήρε η κάθε χώρα χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε αυτά που αφορούν τα τμήματα υποδοχής και σε αυτά που αφορούν τη μητρική γλώσσα (Τσολερίδου 2009, σ. 70).

Τα τμήματα υποδοχής είχαν ως σκοπό να εισάγουν τους αλλοδαπούς μαθητές στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής. Μέσα από τη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας, επιδιωκόταν η εκμάθηση του πολιτισμού και των κοινωνικών δομών της χώρας υποδοχής. Τα μαθήματα γίνονταν σε διάφορων ειδών τμήματα όπως ήταν οι προπαρασκευαστικές τάξεις, τα φροντιστηριακά τμήματα και οι δίγλωσσες τάξεις. Οι δομές αυτές λειτουργούσαν είτε παράλληλα με το κανονικό διδακτικό ωράριο, είτε εκτός

διδασκαλικού ωραρίου. Τις παρακολουθούσαν μαθητές διαφορετικής εθνικότητας και ηλικίας για όσο διάστημα χρειαζόνταν, ώστε να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της κανονικής τάξης. Σκοπός αυτού του είδους των προγραμμάτων ήταν η αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών (Τσολερίδου 2009, σσ. 70-71).

Τα φροντιστηριακά τμήματα απευθύνονταν σε μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων και λειτουργούσαν εντός σχολικού ωραρίου. Τα παιδιά έφευγαν από τις κανονικές τους τάξεις μια συγκεκριμένη ώρα και πήγαιναν στο φροντιστηριακό τμήμα, όπου όλα μαζί παρακολουθούσαν ένα κοινό μάθημα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη η ηλικιακή τους διαφοροποίηση και η γλωσσική τους ποικιλία. Οι δίγλωσσες τάξεις ήταν λιγότερες και λειτούργησαν εκεί όπου υπήρχε μεγάλος αριθμός μεταναστών από την ίδια εθνική και γλωσσική κοινότητα. Αυτές τις τάξεις τις παρακολουθούσαν παιδιά της ίδιας εθνικότητας, τα οποία εκτός από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής διδάσκονταν και τη μητρική τους γλώσσα. Τα μαθήματα στις δίγλωσσες τάξεις γίνονταν με δύο τρόπους: σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σταδιακά μειωνόταν και τελικά κυριαρχούσε μόνο η γλώσσα της χώρας υποδοχής (αφαιρετικό μοντέλο) και σύμφωνα με τον δεύτερο τρόπο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας διατηρούταν παράλληλα με τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση (σύνθετο μοντέλο) (Τσολερίδου 2009, σσ. 71-72).

Τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας στην αρχή χρηματοδοτούνταν από τις χώρες προέλευσης των μαθητών, ενώ αργότερα από τη χώρα υποδοχής. Τα μαθήματα αυτά άλλοτε ήταν ενταγμένα στο πρόγραμμα του σχολείου και οι μαθητές, οι οποίοι τα παρακολουθούσαν, έφευγαν από τις κανονικές τους τάξεις συγκεκριμένες ώρες (παράλληλη διδασκαλία) και άλλοτε διεξάγονταν εκτός σχολικού προγράμματος (ημι-ενταγμένα τμήματα). Σε αρκετές χώρες όπως π.χ. στη Γερμανία, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είχε δύο σκοπούς. Πρώτον τη διευκόλυνση για παλιννόστηση όσων είχαν σκοπό να επιστρέψουν στις χώρες τους και δεύτερον την αφομοίωση όσων είχαν σκοπό να παραμείνουν στη χώρα, μέσω της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας. Για την επίτευξη των σκοπών αυτών δημιουργήθηκαν οι προπαρασκευαστικές τάξεις, με σκοπών να δοθούν στους μαθητές τα εφόδια που θα τους επέτρεπαν αργότερα την ομαλή ένταξη στις κανονικές τάξεις (Τσολερίδου 2009, σ. 71).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θα μπορούσαμε να πούμε ότι χωρίζεται σε τρεις μεγάλες χρονικές περιόδους, με βάση κάποια γεγονότα, τα οποία σημάδεψαν το τέλος μιας εποχής και την απαρχή μιας άλλης.

Η πρώτη περίοδος περιλαμβάνει τις ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν ως το 1976, οπότε και υιοθετήθηκε η έννοια της “Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση”, έπειτα από κοινή συμφωνία των Υπουργών Παιδείας των ευρωπαϊκών κρατών. Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής κάθε χώρα της Ευρώπης είχε το δικαίωμα να εφαρμόσει την δική της εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, χωρίς να δεσμεύεται από τις παρεμβάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, οι οποίες είχαν χαρακτήρα απλών συστάσεων (Τουλιάς 2005, στο Τσολερίδου 2009, σ. 73).

Η δεύτερη χρονική περίοδος περιλαμβάνει τις ενέργειες που έγιναν μέχρι και την ψήφιση της συνθήκης του Μάαστριχ το 1993. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου όλες οι ενέργειες που έγιναν αφορούσαν κυρίως την τεχνική, επαγγελματική και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με τη συνθήκη του Μάαστριχ η εκπαίδευση εντάσσεται στο πρόγραμμα για την οικονομική ενοποίηση των ευρωπαϊκών κρατών που συμφώνησαν οι ηγέτες της Ευρώπης. Έτσι υιοθετούνται από τα κράτη μέλη κοινές στρατηγικές για την εκπαιδευτική πολιτική των μεταναστών μαθητών, ώστε οι πολίτες να εκπαιδευτούν με σκοπό να αντιμετωπίσουν μια αγορά χωρίς γεωγραφικά σύνορα. Για την προώθηση αυτής της πολιτικής οι Υπουργοί Παιδείας συμφώνησαν σε μια διαδικασία ανταλλαγής επισκέψεων ανάμεσα στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλους επιστημονικούς φορείς των ευρωπαϊκών κρατών. Το 1985 στις αποφάσεις της συνόδου του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας αναφερόταν ότι η “Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση” έπρεπε να προωθηθεί τόσο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών, όσο και μέσα από την ενθάρρυνση των σχολείων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης να έχουν επαφές και να ανταλλάσσουν απόψεις (Τσολερίδου 2009, σσ. 73-74).

Η τρίτη περίοδος είναι αυτή που διανύουμε σήμερα και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η “διαπολιτισμική” περίοδος της Ευρώπης. Χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι το πρόγραμμα “Σωκράτης” (Απόφαση αριθμ. 819/95/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14ης Μαρτίου 1995 για τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης “Σωκράτης”). Με το πρόγραμμα αυτό επιδιώκεται η ανάπτυξη της συνεργασίας στον εκπαιδευτικό τομέα ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες και η παροχή πρόσβασης στους

Ευρωπαίους πολίτες σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης που προσφέρονται σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Την ίδια εποχή υιοθετούνται επίσης και διάφορες δράσεις, οι οποίες έχουν σαν στόχο την καταπολέμηση της ξеноφοβίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και του ρατσισμού (Τσολερίδου 2009, σ. 75).

Το 1997 στη γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών (Επιτροπή Περιφερειών Ευρωπαϊκής Ένωσης: “Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση”. CdR 194/96 fin 12 & 13-3-97) για τη “διαπολιτισμική εκπαίδευση” διαπίστωνε ότι το 50% των μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση έρχεται καθημερινά σε επαφή με παιδιά άλλης γλώσσας και πολιτισμού. Για τον λόγο αυτό τόνιζε πως θα δοθούν κίνητρα για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τα παιδιά των μεταναστών, ανεξαρτήτου προέλευσης. Η γνωμοδότηση αυτή ουσιαστικά ήταν η απαρχή μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προέβλεπε την βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των συνθηκών ζωής και των μη Ευρωπαίων μεταναστών (Τσολερίδου 2009, σ. 75).

1.2 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών

Η ιστορία της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής μεταναστών είναι σχετικά πρόσφατη. Από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να γίνεται αποδέκτης μεταναστευτικών εισροών κυρίως από τις χώρες του Ανατολικού Μπλοκ, την Αφρική και την Ασία, ενώ παράλληλα, και κυρίως μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974, αλλά και τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης της χώρας μετά την είσοδό της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα το 1982, αυξανόταν και ο ρυθμός επιστροφής των Ελλήνων από τις χώρες, στις οποίες είχαν μεταναστεύσει κατά το παρελθόν και κυρίως μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο (Τουλιάς 2001, σ. 80).

Η Ελλάδα λοιπόν, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών τη δεκαετία του 1980 με μετανάστες, που προέρχονταν κυρίως από τις χώρες της Αφρικής και της Ασίας, μια μετανάστευση που, όμως, ήταν πολύ περιορισμένη. Όμως τη δεκαετία του 1990, μετά και την πτώση του Κομμουνισμού, η Ελλάδα γίνεται δέκτης ενός μεγάλου μεταναστευτικού κύματος, προερχόμενου από την Κεντρική και την Ανατολική Ευρώπη, λόγω της

γεωγραφικής της θέσης, το άνοιγμα των συνόρων, τη βελτίωση της οικονομικής της θέσης, αλλά και λόγω του τουρισμού και της γεωργίας (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου 2006).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδας το 2001, ο αριθμός των μεταναστών στη χώρα μας έφτανε τους 762.191. Ενώ οι μετρήσεις, οι οποίες περιλάμβαναν και τους παράνομους μετανάστες, έδειξαν ότι ανέρχονταν κατά προσέγγιση στο 1.100.000 με 1.200.000 και αποτελούσαν το 10% του πληθυσμού της χώρας. Από αυτούς το μεγαλύτερο ποσοστό είναι Αλβανοί με ποσοστό 57,47%, Πακιστανοί με ποσοστό 11,13%, Βούλγαροι με ποσοστό 4,61% και Γεωργιανοί με ποσοστό 3% (ΙΜΕΠΟ 2008).

Το 2011, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία που έδωσε στη δημοσιότητα η eurostat., στην Ελλάδα ζούσαν 956.000 αλλοδαποί ή 8,5% του συνολικού πληθυσμού, ενώ ο αριθμός αυτός έφτανε το 1,255 εκατομμύρια άτομα ή 11,1% του πληθυσμού, όταν υπολογίζονταν οι κάτοικοι που έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα (news247 2012).

Επίσης, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή και τα στοιχεία που καταγράφηκαν, κατά την απογραφή του 2011, οι χώρες προέλευσης των εγκατασταθέντων στη χώρα μας, με ελληνική υπηκοότητα, κατά την τελευταία πενταετία πριν την απογραφή, ήταν κυρίως η Γερμανία με ποσοστό 33,3%, το Ηνωμένο Βασίλειο με ποσοστό 15,6%, οι Η.Π.Α. με ποσοστό 8,2%, η Κύπρος με ποσοστό 5%, η Ιταλία με ποσοστό 4,5% και η Αλβανία με ποσοστό 3,4% (Ελληνική Στατιστική Αρχή 2014).

Ενώ, σύμφωνα πάλι με την Ελληνική Στατιστική Αρχή και τα στοιχεία που καταγράφηκαν από αυτή κατά την απογραφή του 2011, οι χώρες προέλευσης των εγκατασταθέντων στη χώρα μας, με ξένη υπηκοότητα, κατά την τελευταία πενταετία πριν την απογραφή, ήταν κυρίως η Αλβανία με ποσοστό 31,9%, η Βουλγαρία με ποσοστό 13,1%, η Ρουμανία με ποσοστό 7,6%, το Πακιστάν με ποσοστό 7,5%, η Γεωργία με ποσοστό 3,5% και η Κύπρος με ποσοστό 3,1% (Ελληνική Στατιστική Αρχή 2014).

1.3 Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους μετανάστες μαθητές

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους μετανάστες μαθητές, υπάρχει ένας διαχωρισμός, ο οποίος αφορά τις περιόδους 1975-1980 και 1980-1995. Κατά την πρώτη

περίοδο εφαρμόζονται τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από την επιείκεια που δείχνουν στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές στις εξετάσεις (εισαγωγικές, προαγωγικές, κατατακτήριες) και η δεύτερη περίοδος χαρακτηρίζεται από τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων (Δαμανάκης 2002, Μάρκου 1995, στο Βάρελη 2014, σ. 174).

Από το 1980 και έπειτα, που έγιναν οι πρώτες μαζικές μεταναστεύσεις προς τη χώρα μας, λειτούργησαν για πρώτη φορά με σχετική υπουργική απόφαση ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, ενώ το 1983, λειτούργησε και ο θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων με σκοπό την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών. Κύρια γλώσσα λοιπόν, είναι η ελληνική και γίνονται εντατικά μαθήματα σε όποιον δεν γνωρίζει τη γλώσσα αυτή. Επειδή όμως, οι τάξεις αυτές δεν λειτούργησαν, εξαιτίας της αυτονομίας τους, με τον Ν. 1894/1990, και ύστερα από τη μαζική είσοδο στη χώρα μας των ατόμων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και των Βαλκανίων, κυρίως των Αλβανών, παύουν να λειτουργούν ως τέτοια και ενσωματώνονται στο πλαίσιο του σχολείου. Επίσης, έχουν ως επίκεντρό μαθήματα που σχετίζονται μόνο με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, παραγκωνίζοντας τη γλώσσα και των πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μεταναστών μαθητών. Πρόκειται λοιπόν, για ένα αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης και ταυτόχρονα για μια επέκταση του γλωσσικού ελλείμματος (Δαμανάκης 1997, στο Βάρελη 2014, σ. 175).

Το 1996, με τον Ν. 2413/96, ξεκινάει η νέα περίοδος στην εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ορίζει τον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ιδρύει ειδικές σχολικές μονάδες που ανοίγουν νέες προοπτικές για μια κοινή εκπαίδευση μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών. Έτσι ιδρύονται τα διαπολιτισμικά σχολεία. Τα σχολεία αυτά δίνουν έμφαση στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, τη δημιουργία κλίματος ισότητας, την αναγνώριση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, την αξιοποίηση του πολιτισμικού πλούτου των αλλοδαπών μαθητών και την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφαρμόζοντας τα προγράμματα των δημόσιων σχολείων με πιο ευέλικτο περιεχόμενο (εναλλακτικά μαθήματα, μειωμένο ωράριο) για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πολιτισμικών αναγκών των μαθητών τους. Ο Νόμος αυτός επομένως ανοίγει τον δρόμο στην ουσιαστική και αποτελεσματική εκπαίδευση όσων ατόμων δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένα με την ελληνική γλώσσα, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Χαλκιώτης 2000, σσ. 23-25).

Από το 1999 και μετά, εφαρμόζονται νέες ρυθμίσεις, οι οποίες προβλέπουν τη λειτουργία τάξεων υποδοχής σε δύο κύκλους, όπου στον πρώτο εφαρμόζεται πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και στον δεύτερο μικτό πρόγραμμα γλωσσολογικής υποστήριξης μέσα στις κανονικές τάξεις και υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, εφόσον χρειαστεί. Οι εκπαιδευτικοί, που αναλαμβάνουν τις τάξεις αυτές, είναι διπλωματούχοι γνώστες της γλώσσας και γενικότερα προωθείται η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και η διδασκαλία ξεφεύγει από λογικές αφομοίωσης και διαχωρισμού (Δαμανάκης 1997, στο Βάρελη 2014, σσ. 175-176).

Από το 2001 μέχρι σήμερα εφαρμόζονται ειδικές δράσεις από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας για την αναπροσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, του Διδακτικού Υλικού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής και ευρύτερης κοινωνίας (Βέικου 2005, στο Βάρελη 2014, σ. 176).

1.4 Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα

Οι πρώτες τάξεις υποδοχής ιδρύθηκαν τη δεκαετία του 1980 σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών που επαναπατρίζονταν από τη Γερμανία. Οι τάξεις αυτές ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα και αποτελούσαν ένα μεταβατικό στάδιο μέχρι ο μαθητής να μπορέσει να ενταχθεί στην κανονική του τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 113).

Ο σκοπός των τάξεων υποδοχής ήταν να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Αργότερα ο θεσμός των τάξεων υποδοχής επεκτάθηκε και στην Αθήνα, όπου ιδρύθηκαν νέες τάξεις υποδοχής, στις οποίες φοιτούσαν παλιννοστούντες μαθητές από τις αγγλόφωνες χώρες. Το πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής περιλάμβανε πρόσθετες διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της ελληνικής και της γερμανικής ή της αγγλικής γλώσσας, ανάλογα με την περίπτωση, καθώς και των μαθηματικών. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Δαμανάκη 1997, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 114), υπήρξαν αδυναμίες στην οργάνωση και τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής, οι οποίες οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Για να ξεπεραστούν δυσκολίες σαν την παραπάνω, θεσμοθετήθηκε η οργάνωση των Φροντιστηριακών τμημάτων, των οποίων ο στόχος είναι να βοηθήσουν όλους τους παλινοστούντες μαθητές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα μαθήματα, καθώς και στην προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Οι παλινοστούντες μαθητές, με βάση τον νέο αυτό θεσμό, εγγράφονταν στις κανονικές τάξεις του σχολείου και τους παρέχονταν ενισχυτική διδασκαλία, που έφτανε μέχρι τις έξι διδακτικές ώρες την εβδομάδα, εκτός του ωρολόγιου προγράμματος της κανονικής τους τάξης. Τα τμήματα αυτά ήταν ολιγάριθμα και είχαν από τρεις έως επτά μαθητές.

Ο θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων αναπτύχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν των τάξεων υποδοχής, όμως τα φροντιστηριακά τμήματα δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι κυριότερες δυσκολίες τους ήταν η πρόσθετη παρακολούθηση, η διδακτική ανεπάρκεια των διδασκόντων, η έλλειψη υλικοτεχνικής, οργανωτικής και διδακτικής υποδομής (Γκότοβος, Μάρκου και Fehring 1984, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 114-115).

Κατά τη δεκαετία του 1990, που εμφανίζεται στην Ελλάδα ένας μεγάλος αριθμός μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία, προτάθηκε ένας νέος τύπος τάξεων υποδοχής. Σύμφωνα με αυτόν τον τύπο οι τάξεις υποδοχής θα ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο και θα λειτουργούσαν με τη μορφή τμημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και μαθημάτων ιστορίας και πολιτισμού. Η τάξη υποδοχής λειτουργεί ως παράλληλη τάξη και βοηθάει τους μαθητές, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κανονική τους τάξη και να προσαρμοστούν στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εγγραφή των μαθητών στο σχολείο γίνεται βάσει της ηλικίας τους. Οι μαθητές φοιτούν στην κανονική τους τάξη, αλλά παρακολουθούν και μία με δύο διδακτικές ώρες την ημέρα, γλωσσικά κυρίως μαθήματα στην τάξη υποδοχής. Τα φροντιστηριακά τμήματα από την άλλη λειτουργούν εκτός του κανονικού διδακτικού ωραρίου, ως οκτώ ώρες την εβδομάδα. Τόσο στις τάξεις υποδοχής όσο και στα φροντιστηριακά τμήματα παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια με κατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ.116-117).

Ο δάσκαλος της τάξης υποδοχής χωρίζει τους μαθητές του σε ομάδες ανάλογα με την ηλικία τους και τον βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, ο δάσκαλος της τάξεως υποδοχής πρέπει να έρχεται σε συνεννόηση με τους δασκάλους των κανονικών τάξεων, ώστε να καταρτίζεται ένα εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα για κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα, ώστε

οι μαθητές να μην λείπουν πάντα τις ίδιες διδακτικές ώρες από τα μαθήματά τους στην κανονική τάξη. Βέβαια, το πρόβλημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών παραμένει, λόγω της απουσίας από τα σχολεία δασκάλων που να μπορούν να διδάξουν στους μαθητές τη μητρική τους γλώσσα, προκειμένου η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής να είναι πιο ευχάριστη και αποτελεσματική (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 117).

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2011, σ. 117), οι τάξεις υποδοχής θα πρέπει να αποτελούν τάξεις καλωσορίσματος, τάξεις στις οποίες να ενώνονται οι πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές διαφορές των μαθητών, με σκοπό την ομαλή τους ένταξη στις κανονικές τους τάξεις. Για τους λόγους αυτούς το πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής θα πρέπει να στηρίζεται σε ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, όπως την παρώθηση, την ενθάρρυνση και την καλλιέργεια του αυτοσυναισθήματος του μαθητή και σε αποτελεσματικές μεθόδους, όπως στην κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, σε κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και σε ποικίλες σχολικές δραστηριότητες.

Το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών. Το νέο θεσμικό σχήμα έχει την ακόλουθη μορφή:

- Τάξη υποδοχής I, τάξη υποδοχής II.
- Φροντιστηριακό τμήμα.
- Διευρυμένο ωράριο (ολοήμερο σχολείο).

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής περιλαμβάνει δύο κύκλους, οι οποίοι εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Στις τάξεις υποδοχής I πραγματοποιείται η εντατική εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με διάρκεια φοίτησης ένα έτος. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη όπως: φυσική αγωγή, εικαστική αγωγή, ξένη γλώσσα, σχολική ζωή ή και άλλο μάθημα σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και του σχολικού συμβούλου. Η ταχύτερη επανένταξη στην κανονική τάξη μπορεί να γίνει έπειτα από απόφαση των δασκάλων της τάξης υποδοχής και της κανονικής τάξης, αν στο τέλος του τριμήνου φανεί πως ο μαθητής αυτός μπορεί να παρακολουθήσει με άνεση όλα τα μαθήματα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 117-119).

Στις τάξεις υποδοχής II εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σε αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, με διάρκεια φοίτησης μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου τάξη υποδοχής I. Η φοίτηση επιδιώκεται να είναι συνεχής για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 119).

Αναφορικά με τη λειτουργία τους, ο μικρότερος αριθμός με τον οποίο δημιουργείται τάξη υποδοχής I ή II είναι 9 μαθητές και ο μεγαλύτερος είναι 17. Προκειμένου ένας μαθητής να φοιτήσει στις τάξεις υποδοχής κάνει το διαπιστωτικό τεστ ελληνομάθειας και αν το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας είναι ελάχιστο ή μηδενικό, φοιτά στην τάξη υποδοχής I, ενώ αν είναι μέτριο εντάσσεται στη τάξη υποδοχής II (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί το παιδί του να παρακολουθήσει την τάξη υποδοχής. Σε αντίθετη περίπτωση παραπέμπεται το θέμα στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης, καθώς οι αλλόφωνοι μαθητές, εκτός από τις εκπαιδευτικές ανάγκες, εμφανίζουν έντονες ανάγκες και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Παλαιολόγου 2000, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 119-120).

Η απόφαση για την ένταξη του μαθητή σε τάξη υποδοχής I ή II λαμβάνεται από τον σύλλογο διδασκόντων και τον σχολικό σύμβουλο, αφού συνεκτιμηθούν τα διαγνωστικά τεστ και η εισήγηση των ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού), που παρακολουθούν τον συγκεκριμένο μαθητή, εφόσον στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια λειτουργεί ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Στις τάξεις υποδοχής η διδασκαλία ανατίθεται σε διδακτικό προσωπικό κατά προτίμηση εξειδικευμένο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στις διδακτικές διαδικασίες μπορεί να συμμετάσχει και δίγλωσσος εκπαιδευτικός (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 120).

Με τις ρυθμίσεις του 1999 προβλέπεται να εντάσσονται στα φροντιστηριακά τμήματα παλιννοστούντες ή αλλοδαποί μαθητές που είτε δεν φοίτησαν σε τάξεις υποδοχής I ή II και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά για αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα, αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην κανονική τάξη. Τα φροντιστηριακά τμήματα λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 123).

Συμπερασματικά, τα τελευταία μέτρα για τη λειτουργεί των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων είναι μια προσπάθεια του ΥΠΔΒΜΘ να ξεπεραστούν οι όποιες δυσκολίες προέκυψαν από την κακή λειτουργία του μέτρου στην πράξη. Όμως τα μέτρα αυτά δεν είναι παρά μια αντισταθμιστική κίνηση που εντάσσεται στα μέτρα των μοντέλων της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης. Με τις ρυθμίσεις αυτές γίνεται φανερό πως το ΥΠΔΒΜΘ αναγνωρίζει πως υπάρχουν δυσκολίες σε διοικητικό/οργανωτικό και λειτουργικό/πρακτικό επίπεδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 125).

Σύμφωνα με έρευνα του ΠΙΕΜ-ΔΟΕ (2007) για τον θεσμό των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναφέρουν ότι συχνά η διοίκηση της εκπαίδευσης δεν ανταποκρίνεται έγκαιρα στα αιτήματα των σχολείων για ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην έλλειψη εκπαιδευτικών. Η ίδρυση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου συμπίπτει χρονικά με τη μείωση της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής. Όσον αφορά τις τάξεις υποδοχής II, αυτές λειτουργούν σε λίγες σχολικές μονάδες. Σημαντικές καθυστερήσεις παρουσιάζονται και στη στελέχωση των τάξεων υποδοχής με εκπαιδευτικούς και στην έγκαιρη άφιξη βιβλίων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 125).

Παρ' όλα τα παραπάνω μέτρα όμως, που έχουν ληφθεί στη χώρα μας για την αποτελεσματική εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, αυτά εφαρμόζονται σε περιορισμένο βαθμό, καθώς στα περισσότερα σχολεία οι μαθητές δεν διδάσκονται ούτε την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ούτε τη μητρική τους γλώσσα, την ιστορία ή τον πολιτισμό τους. Στην πραγματικότητα οι μετανάστες μαθητές αντί να εντάσσονται ομαλά οδηγούνται στην αφομοίωση, αφού κανένα από τα μέτρα που έχουν ληφθεί δεν ευνοεί τη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 143).

Στη χώρα μας τα διδακτικά εγχειρίδια, πρέπει να αναπροσαρμοστούν, αποκτώντας μια διαπολιτισμική κατεύθυνση. Οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα χρειάζονται πολλές βελτιώσεις στην υποδομή τους. Επίσης χρειάζεται κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας. Η ελληνική δεν διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ακόμη όμως και όταν διδάσκεται ως δεύτερη, οι εκπαιδευτικοί που τη διδάσκουν δεν διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα και έχουν πολύ χαμηλές προσδοκίες από τους μετανάστες μαθητές του, με αποτέλεσμα αυτοί να περιθωριοποιούνται ή να σταματούν το σχολείο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 144).

Στην Ελλάδα επίσης, απέχουμε πολύ ακόμη από την εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης καθώς και από την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προγράμματος σπουδών στα σχολεία που συγκεντρώνουν έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 144).

1.5 Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις και μετανάστες μαθητές

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε σε κάποιες από τις διδακτικές πρακτικές, που έχουν προταθεί ως ενδεικτικές και κατάλληλες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και σε μετανάστες μαθητές. Πιο συγκεκριμένα προτείνονται: οι προφορικές ερωτήσεις-συζητήσεις με τους μετανάστες μαθητές, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η μέθοδος πρότζεκτ, η εκτενής χρήση εποπτικών μέσων, οι εργασίες για τη χώρα προέλευσης των μεταναστών μαθητών, οι πολιτισμικές εβδομάδες/ημερίδες, η χρήση νέων τεχνολογιών, η ενεργητική μάθηση με τη συμμετοχή των μαθητών, τα παιχνίδια ρόλων, γνωριμίας και επικοινωνίας, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών (Μαυρομάτης 2008, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 65).

Σύμφωνα με την Ladson-Billings (1995, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 65-66), οι παιδαγωγικές αρχές για μια “διδασκαλία σε πολιτισμικό πλαίσιο” είναι οι ακόλουθες:

- Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, θα πρέπει να βιώνουν τη σχολική επιτυχία στο μάθημα της γλώσσας, αλλά και σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα.
- Το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρνουν οι μαθητές από το σπίτι τους και τα βιώματά τους πρέπει να αποτελούν μέσο για τη μάθηση στη σχολική τάξη.
- Στο μαθησιακό πλαίσιο, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν “πολιτισμική συνείδηση”, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του συναισθήματος κοινωνικής δικαιοσύνης.

Επίσης, στη διεθνή βιβλιογραφία, προτείνεται και ακόμη μία παιδαγωγική αρχή, αυτή της “διαφοροποιημένης μάθησης”. Με τη διαφοροποιημένη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν τη διδασκαλία με στρατηγικό τρόπο με στόχο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των διαφορετικών μαθητών θέτοντας διαφορετικά κριτήρια και επίπεδα

για τον καθένα, ώστε όλοι οι μαθητές να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία (Gregory & Charman 2002, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 66).

Τέλος, και σύμφωνα με τους Slavin, DeVries και Edwards 1983, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 66), μια πολύ σημαντική παιδαγωγική αρχή είναι αυτή της Ομαδικής υποστήριξης της εξατομικευμένης διδασκαλίας, η οποία αρχικά εφαρμόστηκε κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μετανάστες μαθητές διαφορετικών σχολικών επιδόσεων. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες των τεσσάρων-πέντε ατόμων, που είναι διαφορετικές μεταξύ τους. Οι μαθητές υπόκεινται σε τεστ διάγνωσης και κάθε μαθητής ως μέλος της ομάδας εργάζεται στις συγκεκριμένες δραστηριότητες που έχουν ανατεθεί στην ομάδα με τον δικό του ρυθμό.

1.6 Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια του εκπαιδευτικού/εφόδια για τη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές

Όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα και να διδάξουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις και σε μετανάστες μαθητές, αυτή πρέπει να είναι συνεργατική και βιωματική (Batelaan 1998, Zeichner 1996, 1997, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 71). Δηλαδή το πρόγραμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδυάζει θεωρία και πρακτική εφαρμογή (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 71).

Σύμφωνα με τον Banks (1988,1989, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 72), σε ένα μοντέλο διαπολιτισμικής διδακτικής είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη η πολιτισμική εμπειρία, η προσωπικότητα και το επίπεδο γνώσεων κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, η Gay (1985, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 72) πρότεινε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το οποίο περιλαμβάνει πέντε βασικές περιοχές: τη γνωστική/γνωσιακή, την πραξιακή, την επακόλουθη, τη συναισθηματική και τη βιωματική. Επιπρόσθετα, ο Lynch (1986, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 72), στηριζόμενος στο μοντέλο της Gay, πρότεινε ένα νέο μοντέλο για τη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελείται από επτά στάδια: την εθνοκεντρική αιχμαλωσία, την ad hoc πολυπολιτισμικότητα, την πολυπολιτισμικότητα του προγράμματος σπουδών, την πολυπολιτισμικότητα ολιστικής

πολιτικής, τη θεσμική πολυπολιτισμικότητα, την πλήρη θεσμική πολυπολιτισμικότητα, και τη συστημική πολυπολιτισμικότητα.

Συμπερασματικά, αναφορικά με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, πριν ξεκινήσει τη διδασκαλία της θεωρίας, πρέπει να προκαλέσει μέσα από κατάλληλες βιωματικές ασκήσεις τη συναισθηματική σύγκρουση με τις στερεότυπες αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για τη “διαφορετικότητα”. Το περιεχόμενο μιας τέτοιου είδους εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται στην ετοιμότητά τους και το ονομάζουμε “διαπολιτισμική ετοιμότητα”. Πρόκειται δηλαδή, για την επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, εκτός από τη “διαπολιτισμική ετοιμότητα”, πρέπει να αναπτύξει και “διαπολιτισμική ικανότητα”. Δηλαδή την εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης με τους διαφορετικούς μαθητές και την ολοκλήρωση της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα από μια πραξιακή αντιμετώπιση, και απαιτεί εμπειρία και βαθιά γνώση της πολυπολιτισμικότητας. Η εμπειρία αυτή αποκτάται μέσα από βιωματικές καταστάσεις και εφαρμογές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός αυτοβελτιώνει τη στάση και τη συμπεριφορά του απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών του. Προκειμένου βέβαια ο εκπαιδευτικός να φτάσει στο επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας, απαιτείται κατάλληλη βιωματική διά βίου εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη διδακτική του εμπειρία στη σχολική τάξη (Gundara 1994, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 72-76).

Σε αυτό το σημείο, θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά, που μπορούν να αποτελέσουν τους άξονες ενός προγράμματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα μια τέτοιου είδους εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό:

- Να αναπτύξει κριτική αυτογνωσία για τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα και κατανόηση της αξίας της ταυτότητας των άλλων.
- Να αντιληφθεί τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και να μπορεί να παρεμβαίνει σε επίπεδο σχολικής τάξης.

- Να αποκτήσει επίγνωση των σχολικών πρακτικών που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων για την πρόληψη των αρνητικών αποτελεσμάτων τους.
- Να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό στυλ και το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και να τους παρέχει κίνητρα μάθησης.
- Να αναπτύξει θετικές προσδοκίες για τις δυνατότητες όλων των μαθητών του.
- Να δημιουργεί κλίμα θετικής επικοινωνίας, κλίμα μείωσης των προκαταλήψεων και να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός γόνιμου αλληλεπιδραστικού, επικοινωνιακού και συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη, ώστε να προάγεται η συνοχή των ανομοιογενών ομάδων.
- Να αναπτύσσει την αποδοχή και την ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές του προσπαθώντας να κατανοήσει τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και τους δικούς τους κώδικες επικοινωνίας.
- Να αντιλαμβάνεται και να συναισθάνεται τα ψυχολογικά/συναισθηματικά προβλήματα και τις επικοινωνιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν οι μετανάστες μαθητές.
- Να γνωρίζει τι σημαίνουν οι έννοιες διαπολιτισμική παιδαγωγική, πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αντιρατσιστική εκπαίδευση.
- Να γνωρίζει για τις διάφορες μορφές διγλωσσίας και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Επίσης, να μπορεί να διαλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών του.
- Να γνωρίζει και να ενημερώνεται για τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, προκειμένου να διδάξει σε τάξη με παλινοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές.
- Να σχεδιάζει και να παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας για μετανάστες μαθητές.
- Να μπορεί να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.
- Να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για την υποστήριξη των μεταναστών μαθητών του, καθώς και των οικογενειών τους.
- Να παρακολουθεί τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μάθηση, τη γλωσσική ανάπτυξη και τον πολιτισμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

- Να αναπτύξει τη δική του προσωπική θεωρία με βάση τη βιωματική του εμπειρία και επικοινωνία με τους μαθητές του (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 76-77).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί μέσα από επιμορφωτικά μέτρα πρέπει να ενημερωθούν για τις εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, να άρουν τις δικές τους προκαταλήψεις απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές (παλιννοστούντες, αλλοδαπούς, μειονότητες, μαθητές με ειδικές ανάγκες), να εξασκηθούν σε παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους κατάλληλες για την εκπαίδευση και ψυχοπαιδαγωγική στήριξη των διαφορετικών μαθητών, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες διαπολιτισμικής παρέμβασης στην τοπική κοινωνία, ώστε να αποκτήσουν εμπειρίες βιωματικού χαρακτήρα και να μάθουν να δρουν σε συλλογικό/κοινωνικό επίπεδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 80).

1.7 Σχετικές έρευνες στην Ελλάδα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας των τάξεων υποδοχής για τους μετανάστες μαθητές των ελληνικών δημόσιων δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που έχουν εργαστεί σε αυτές.

Η σημασία μιας τέτοιας έρευνας έγκειται στη διαχρονική ανάγκη για αποτελεσματική λειτουργία προγραμμάτων ενίσχυσης και ένταξης των μεταναστών μαθητών στα σχολεία.

Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει παρόμοια θέματα και τα αποτελέσματά τους αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Παπαχήστου (2010) “Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο Σύγχρονο ελληνικό σχολείο”, διερευνά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ικανότητα (διδακτικές δεξιότητες) να κάνουν πράξη τις βασικές αρχές, τα αξιώματα και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική τάξη (Παπαχήστος 2010, σ. 22). Στην έρευνα συμμετείχαν 726 δάσκαλοι, οι οποίοι εργάζονταν σε διάφορους νομούς της Ελλάδας (Παπαχήστος 2010, σ. 296).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι μικρή και όχι ικανοποιητική. Δεν αισθάνονται επαρκείς να αντιμετωπίσουν την πολυμορφία των πολυπολιτισμικών τάξεων και δεν επιμορφώνονται κατάλληλα (Παπαχρήστος 2010, σσ. 517-518). Οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούν είναι περιορισμένες. Οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών είναι “παραδοσιακές” και ο προφορικός λόγος μπαίνει σε δεύτερη μοίρα. Η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας χρησιμοποιείται, αλλά η ομαδοσυνεργατική, που προωθεί τη συνολική διαδικασία και ενθαρρύνει την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση δεν καλλιεργείται. Η διαδικασία της μάθησης δεν διαφοροποιείται ώστε να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών, ούτε η προσέγγιση έχει σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Παπαχρήστος 2010, σ. 527). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών δεν αποτελεί παράγοντα που μπορεί να ενισχύσει την επίδοση των μαθητών και την ευκολότερη και γρηγορότερη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας (Παπαχρήστος 2010, σ. 525). Επίσης η ενημέρωσή τους για τους θεσμούς των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι μικρή (Παπαχρήστος 2010, σ. 524) Μικρή επίσης, είναι και η προσφορά των θεσμών αυτών (Τ.Υ. και Φ.Τ.) στους μετανάστες μαθητές, με κυριότερα προβλήματα, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, την επικοινωνία με τους γονείς, τα γλωσσικά προβλήματα των μαθητών (ανάγνωση, ορθογραφία, κατανόηση κειμένων και εννοιών) και τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, τη χρησιμοποίηση κατάλληλου υλικού, την επικοινωνία των μαθητών και τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος συναισθηματικής και ψυχολογικής κάλυψης (Παπαχρήστος 2010, σ. 528-532). Επίσης ως σημαντικό πρόβλημα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το γεγονός ότι η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών γίνεται με βάση μόνο τις ανάγκες της υπηρεσίας και όχι με βάση την προσωπική θέληση του εκπαιδευτικού και την ενημέρωσή του πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαχρήστος 2010, σ. 529) Τέλος αναφορικά με την μετανάστευση οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μια περισσότερο αρνητική παρά θετική στάση με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να εφαρμόσουν στο σχολείο πρακτικές που συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαχρήστος 2010, σ. 532).

Επιπρόσθετα, η Μάνου (2013) στην έρευνά της “Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών.”, που έχει σαν σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική συμβουλευτική στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση και το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας (Μάνου 2013, σ. 9), καταλήγει στα εξής αποτελέσματα:

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 313 εκπαιδευτικοί των δημοτικών της Α΄ Ανατολικής Αττικής (Μάνου 2013, σσ. 9, 169).

- Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών είναι ανεπαρκείς, ενώ σχεδόν καθολική είναι η άποψη πως δεν υπάρχει εξειδικευμένος φορέας συμβουλευτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (99,3%) (Μάνου 2013, σ. 264).
- Όσον αφορά τα προσόντα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών, επιλέχθηκαν ως πρώτο προσόν η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (με ποσοστό 92%). Το δεύτερο προσόν είναι η γνώση και η διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών (με ποσοστό 76%), η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας σύμφωνα με τις δυσκολίες των μεταναστών μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (με ποσοστό 68%), η παραγωγή και χρήση διαπολιτισμικού διδακτικού υλικού (με ποσοστό 44%), η προώθηση της ομαδικής και βιωματικής μάθησης (με ποσοστό 36%) και τέλος, η παραγωγή και χρήση κατάλληλου διαπολιτισμικού εποπτικού υλικού (με ποσοστό 21%) (Μάνου 2013, σ. 267).
- Σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται, οι παράγοντες στους οποίους στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί είναι οι αρχικές τους σπουδές, η γνώση και η εμπειρία που απέκτησαν μόνοι τους και οι εμπειρίες που ανταλλάσσουν με τους συναδέλφους τους, ενώ χαρακτηρίζουν πολύ μικρή τη συνεισφορά των εγκυκλίων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς επίσης μεγάλη είναι και η δυσαρέσκειά τους για την καθοδήγηση που έχουν από τους συμβούλους (Μάνου 2013, σσ. 267-268).
- Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η σχολική αποτελεσματικότητα και προσαρμογή (με ποσοστό 88,7%), η διαχείριση των συναισθημάτων (με ποσοστό 76,7%), η αυτοεκτίμηση (με ποσοστό 74,1%) και η αντίληψη για την επίδοση στα μαθήματα (με ποσοστό 70,7%) (Μάνου 2013, σσ. 269-270).
- Αναφορικά με τις απόψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην πολυπολιτισμική τάξη, αυτές επικεντρώθηκαν στους εξής ρόλους: παιδαγωγικός 98,2%,

συμβουλευτικός 98,1%, επικοινωνιακός 94,2%, διεπιστημονικός 81,3% (Μάνου 2013, σσ. 270-271).

- Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν με σαφή τρόπο στη θετική στάση τους απέναντι στη διαπολιτισμική συμβουλευτική και πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ο πυρήνας αυτής της παιδαγωγικής διαδικασίας. Θεωρούν όμως, επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσής τους και της συνεργασίας τους με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς (Μάνου 2013, σσ. 271-272).

Επίσης, η έρευνα της Προβελεγγίου (2013), με τίτλο “Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Πρακτικές διαχείρισής της στη σχολική πράξη”, έχει ως σκοπό την αναζήτηση των καθημερινών διαμορφωμένων πρακτικών που υιοθετούνται από τους δασκάλους και τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενείς ομάδες οι οποίες βασίζονται στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις και που βοηθούν ή εμποδίζουν την κοινωνική προσαρμογή και τη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών μεταναστών (Προβελεγγίου 2013, σ. 3). Το δείγμα αποτελούταν από 36 δασκάλους, στων οποίων τις τάξεις υπήρχαν τουλάχιστον τρεις μετανάστες και οι οποίοι δέχτηκαν την ερευνήτρια ως παρατηρήτρια του μαθήματός τους (Προβελεγγίου 2013, σ. 118).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ένας στους τρεις δασκάλους χρησιμοποιεί στον λόγο του στοιχεία που δείχνουν την ύπαρξη προκαταλήψεων. Αναφορικά με τις διδακτικές επιλογές, τα 2/3 των εκπαιδευτικών δεν επιβάλλονται στα παιδιά με επιθετικούς τρόπους και φροντίζουν για την κατανόηση λέξεων και εννοιών. Σχεδόν οι μισοί (45%) χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα και εικόνες και λαμβάνουν υπόψη τους την προηγούμενη γνώση των παιδιών. Μόνο το 1/10 των δασκάλων εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το project. Το 90% προτιμά τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, ενώ περίπου οι μισοί από αυτούς δημιουργούν ανελαστικά περιβάλλοντα με μεγάλη χρήση οδηγιών και επικέντρωση στη μετάδοση της γνώσης όπως αυτή παρατίθεται στα σχολικά εγχειρίδια (Προβελεγγίου 2013, σσ. 367-372).

Ακόμη μια σημαντική έρευνα είναι της Βάρελη (2014) “ Κοινωνία και Σχολείο – Το νέο Κοινωνιολογικό Πλαίσιο του Πολυπολιτισμικού Σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση”, η οποία ασχολείται με τη διερεύνηση του κοινωνικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του πολυπολιτισμικού σχολείου στην ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών

του δημοτικού στην ελληνική κοινωνία (Βάρελη 2014, σσ. 199). Το δείγμα αποτελούταν από 197 άτομα (57 μαθητές, 76 εκπαιδευτικούς και 64 γονείς) (Βάρελη 2014, σ. 202).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα προβλήματα για τους μετανάστες μαθητές στον χώρο του σχολείου, εκτός από τα μαθήματα, είναι σε σημαντικό βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετική συμπεριφορά από τους συμμαθητές τους, αρνητική συμπεριφορά από τους δασκάλους και αδυναμία συμμετοχής σε κοινωνικές εκδηλώσεις ή άλλες δραστηριότητες του σχολείου. Επίσης η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε πως οι μετανάστες μαθητές κάνουν κατά κύριο λόγο παρέα μόνο με τους ομοεθνείς συμμαθητές τους, ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό κάνει παρέα με άτομα από άλλες χώρες ή τη χώρα του. Επίσης όσον αφορά τον βαθμό ενόχλησης των εκπαιδευτικών από την παρουσία των μεταναστών μαθητών στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κατά κύριο λόγο τις αρνητικές κατηγορίες. Ως προς την επιθυμία τους να διδάξουν σε διαπολιτισμικά σχολεία, μόνο ένα 30% απαντά ναι. Αντίθετα με τις αρνητικές απαντήσεις που δόθηκαν παραπάνω για την παρουσία των αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (σε σύνολο 72,4%) δίνουν αρνητική απάντηση για την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών στους μετανάστες μαθητές. Οι απαντήσεις για τη χρησιμότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο είναι σχεδόν μοιρασμένες, καθώς οι θετικές απαντήσεις που υπερτερούν (51,3%), είναι λιγότερο από 3 μονάδες παραπάνω. Κυριότερο πλεονέκτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μετανάστες μαθητές (ποσοστό 43,4%). Για τα μειονεκτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την άλλη οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τη διατάραξη του σχολικού προγράμματος και τον στιγματισμό των μαθητών. Στην ερώτηση για τη σωστή ή όχι εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, τα ¾ σχεδόν των εκπαιδευτικών (72,3%) απαντούν όχι. Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρούνται από τους μισούς εκπαιδευτικούς (50%) οι κοινωνικές προκαταλήψεις και οι ξενοφοβικές αντιλήψεις, ακολουθεί με ποσοστό 17,1% η δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς και μαθητές και η αδυναμία κατανόησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και η άρνηση των μαθητών να συνεργαστούν με ποσοστό 13,2%. Τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, ακόμα και το διαπολιτισμικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν συμβαδίζει καθόλου με τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό που δημιουργήθηκε ως ανάγκη. Ωστόσο, μία άλλη παράμετρος για την οποία η Πολιτεία επίσης δεν έχει φροντίσει, είναι η επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να

αντεπεξέρχονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών (Βάρελη 2014, σσ. 264-269).

Η Καρανικόλα (2015), στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο “Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας”, διερευνώντας τις απόψεις 318 εκπαιδευτικών του νομού Αιτωλοακαρνανίας (Καρανικόλα 2015, σ. 207), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι:

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γνωρίζει τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τη συνδέουν με τον σεβασμό, την κατανόηση και την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να έχουν γνώσεις γύρω από τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον, ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, για να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, τον διευθυντή του σχολείου, ενθαρρύνουν την συμμετοχή των μαθητών τους στις σχολικές γιορτές και τις παρελάσεις, αλλά μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών εμπλέκεται εκτός σχολείου με άτομα που ανήκουν σε άλλη πολιτισμική ομάδα. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αποκλίνουν από το σχολικό εγχειρίδιο και δεν χρησιμοποιούν υλικό αντιπροσωπευτικό άλλων χωρών (Καρανικόλα 2015, σσ. 210-242).

Η Ζάχου (2016), στην διατριβή της, με θέμα τον ρόλο των αρμόδιων φορέων στη διαδικασία εφαρμογής και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων στο Δημοτικό Σχολείο, ερευνά την απόσταση ανάμεσα στο νομικό πλαίσιο των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Τάξεων Υποδοχής και στην πρακτική τους εφαρμογή (Ζάχου 2016, σ. 2). Το δείγμα αποτελούταν από 25 συμβούλους, 80 διευθυντές και 132 εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν σε Τ.Υ. και Φ.Τ (Ζάχου 2016, σσ. 101-105).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα προγράμματα αυτά (Τ.Υ. και Φ.Τ.) είναι απομονωμένα από το υπόλοιπο σχολείο και τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργού κυρίως με το “μεράκι” τους ή διάφορες καλές πρακτικές, τις οποίες πληροφορούνται από συναδέλφους τους, χωρίς αυτές να υπόκεινται σε κάποια αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητά τους. Δεν υπάρχουν καλές, οργανωμένες πρακτικές έπειτα από επιστημονική αποτίμηση. οι σχολικοί σύμβουλοι, επικαλούμενοι την ευελιξία και την συναδελφικότητα, αντικαθιστούν την υποχρέωση για τις

επιμορφώσεις, την οργάνωση των προγραμμάτων αυτών και την εποπτεία με προφορικές επαφές με τους εκπαιδευτικούς επεμβαίνοντας μόνο όπου και εάν υπάρχει πρόβλημα. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της χρονιάς όπου συναντάται έχει τη μορφή προφορικής ενημέρωσης, ενώ η τελική αξιολόγηση μετατρέπεται σε περιγραφή της προόδου των μαθητών και γίνεται μόνο στο τέλος της χρονιάς. Όσον αφορά τον νόμο και την εφαρμογή του εντοπίζεται μεγάλη διάσταση ανάμεσά τους. Πολλοί από τους δασκάλους δεν είχαν έρθει σε επαφή με τα νομικά κείμενα των Τμημάτων και των Τάξεων (Ζάχου 2016, σσ. 273-280).

Επίσης, ο Κορδολαίμης (2017), στη διατριβή του με τίτλο “Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η Ελληνική περίπτωση.”, στοχεύει στη μελέτη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ελλάδας για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών (Κορδολαίμης 2017, σ. 16). Το δείγμα της έρευνας ήταν 160 εκπαιδευτικοί του νομού Αιτωλοακαρνανίας από τους οποίους, μόλις το 8,7% έχει διδάξει σε Τ.Υ., Φ.Τ. ή Ζ.Ε.Π και το 60% έχει μετανάστες μαθητές στην τάξη του (Κορδολαίμης 2016, σ. 244).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μετανάστες μαθητές υστερούν, σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους, στην επίδοσή τους στα γλωσσικά μαθήματα παρότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθηματικά. Η έρευνα έδειξε ότι οι μετανάστες μαθητές είναι ιδιαίτερα φιλικόι προς τον δάσκαλο και πως δεν υπάρχουν ρατσιστικές συμπεριφορές. Από τη σύγκριση ανάμεσα στην Α΄ και τη Β΄ γενιά των μεταναστών, προκύπτει ότι το επίπεδο επίδοσης και ο βαθμός ένταξης των μαθητών της Β΄ γενιάς είναι υψηλότερα σε σχέση με την Α΄ γενιά. Οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται σε καλό βαθμό με τους εκπαιδευτικούς, με μια αρκετά μεγάλη διαφοροποίηση υπέρ των γονιών της Β΄ γενιάς, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα και δεν είναι ενημερωμένοι για το νομικό πλαίσιο που μιλάει για τα δικαιώματα των παιδιών τους και την ένταξή τους στη σχολική διαδικασία. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη επιμορφώσεων, υλικοτεχνικής υποδομής, η ελλιπής ενημέρωση στο νομοθετικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας καθώς και στις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πολιτικές της Ε.Ε και άλλων χωρών υποδοχής μεταναστών. Το σύνολο του δείγματος εκφράζει ελάχιστη ενημέρωση στο νομοθετικό πλαίσιο της Ε.Ε., ενώ στο αντίστοιχο της Ελλάδας η μέση ενημέρωση αντιστοιχεί στην επιλογή λίγο. Φαίνεται ότι ο Δ/ντής, οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί του

δείγματος με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι πιο ενημερωμένοι στα παραπάνω νομοθετικά πλαίσια και πιστεύουν ότι προωθήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους που μπορεί να βοηθήσει το σχολείο συνάγεται στα ακόλουθα: Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα και η ισοτιμία των πολιτισμών, η θετική αυτοεκτίμηση, η επικοινωνία και ομαδικότητα μέσα από τη συνεργασία γονιών και διδακτικού προσωπικού, η εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, οι προτεραιότητες του Δ/ντή για τη λειτουργία ενός ανοικτού σχολείου στην κοινωνία. Το όραμα του Δ/ντή, η συνεργασία βασικού δασκάλου με ειδικότητες, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία ενισχύεται από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, καθώς και η ανάλυση ξένων πολιτισμικών στοιχείων, η οποία ενισχύεται από τους νεότερους (Κορδολαίμης 2016, σσ. 353-364).

Ο Ευαγγέλου (2005) στην έρευνά του “Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών” έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των τάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαμόρφωση και εφαρμογή ενός Α.Π. που θα λαμβάνει υπόψη τους μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα (Ευαγγέλου 2005, σ. 2). Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας (Ευαγγέλου 2005, σ. 186).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν πως η δομή των αναλυτικών προγραμμάτων των δημοτικών σχολείων οδηγούν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Όλα τα μέτρα που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών έχουν σχεδιαστεί με στόχο τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα Φ.Τ. ή τις Τ.Υ. και την είσοδο των μαθητών στις κανονικές τάξεις. Εκτός από τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ, η συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών, η οποία παρακολουθεί τα κανονικά δημόσια σχολεία, διδάσκεται τα ελληνικά ως πρώτη και όχι ως δεύτερη γλώσσα και ο μαθητής δεν έχει καμία δυνατότητα να μάθει την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας του. Επίσης, δεν έχει σχεδιαστεί κανένα πρόγραμμα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Όσον αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών στην Ελλάδα, γίνεται εμφανής η έλλειψη ενός οργανωμένου αναλυτικού προγράμματος με διαπολιτισμικές διαστάσεις και η απουσία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού δυναμικού, που θα διαμορφώσει και θα εφαρμόσει αποτελεσματικά τις επιταγές μιας διαπολιτισμικής πολιτικής. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος

μας υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου επιβάλλει ένα νέο προσανατολισμό του εθνοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις εμπειρίες όλων των μαθητών. Επιπλέον από τη συγκεκριμένη έρευνα συνάγεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ευνοϊκά προδιατεθειμένη στη διατήρηση στοιχείων από τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών, ιδιαίτερα μέσα από τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας. Όσον αφορά την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός νέου αναλυτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται περισσότερο δεκτικοί στην προσθήκη στοιχείων από τη θρησκεία των αλλοδαπών μαθητών παρά από την ιστορία τους (Ευαγγέλου 2005, σσ. 308-329).

Ο Νικολάου (1999) στην έρευνά του “Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες” έχει ως σκοπό να διερευνήσει στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής ζωής σε τι ακριβώς συνίσταται η προσπάθεια του σχολείου να εντάξει και να εκπαιδεύσει επιτυχώς τους Παλινοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές, σε σχέση με την κατάρτιση, το έργο και τις πρωτοβουλίες του Έλληνα δάσκαλου (Νικολάου 1999, σ. 15). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν νέοι δάσκαλοι και δασκάλες της Αττικής και της Θεσσαλονίκης, σχολικοί σύμβουλοι που υπηρετούν σε περιφέρειες με μεγάλη συγκέντρωση αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών, δάσκαλοι και δασκάλες που υπηρέτησαν σε μονοθέσια και διθέσια σχολεία (Νικολάου 1999, σ. 32).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις του ερευνητή για την καλύτερη εκπαίδευση των παλινοστούντων και μεταναστών μαθητών. Αυτές είναι η εμπέδωση μιας ξεκάθαρης αντιρατσιστικής στάσης μέσα και έξω από το σχολείο, η διάχυση των αρχών του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των μειονοτήτων μέσα στα διδακτικά (αναλυτικά) προγράμματα του σχολείου, σε όλες τις βαθμίδες, ο προσανατολισμός προς ένα σχολείο ευέλικτο, προσαρμοσμένο στις πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών, η ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας πάνω στα θέματα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και ομογενών μαθητών, με έμφαση στη διδακτική μεθοδολογία και η γνωριμία με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων που κατοικούν στην Ελλάδα. Η ενίσχυση του έργου του δασκάλου, με την απαραίτητη συμβουλευτική καθοδήγηση, διδακτικά προγράμματα και δια βίου εκπαίδευση, η διακρατική συνεργασία με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών μαθητών και η ενθάρρυνση της έρευνας στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, με έμφαση στην πρακτική, με παραγωγή διδακτικού υλικού,

εκπόνηση διδακτικών προγραμμάτων και μεθοδολογική αναζήτηση. Επίσης προτείνονται η πρόβλεψη ειδικού, μεταβατικού σταδίου στην κυρίαρχη γλώσσα, ιδιαίτερα για τους μαθητές που φτάνουν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία και η συνέχιση της ύλης στη μητρική τους γλώσσα, για ένα διάστημα προσαρμογής, με ταυτόχρονη, εντατική διδασκαλία των ελληνικών, προκειμένου να παιδιά να μπορούν εύκολα να ενταχθούν στο κανονικό πρόγραμμα, ο προσανατολισμός των μεθόδων διδασκαλίας σε ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μοντέλα, η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών μέσα στην τάξη, ακόμα και όταν η επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα είναι δυσχερής, η εκτενής χρήση εποπτικών μέσων και κυρίως της εικόνας ειδικά τον πρώτο καιρό, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, η συνεχής αναμόρφωση των διδακτικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένα κάθε φορά στις ανάγκες των μαθητών η ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας, η ενθάρρυνση δημιουργίας φιλικών σχέσεων με τους γηγενείς μαθητές και η αλληλογνωριμία πολιτισμών και συνηθειών (Νικολάου 1999, σσ. 264-267).

Τέλος, πολύ ενδιαφέροντα και σημαντικά είναι και τα ευρήματα της έρευνας του Μπερερή (1999) με τίτλο “Μορφές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα”, όσον αφορά τις ανάγκες των παιδιών μεταναστών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το 47% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι βασική ανάγκη των παιδιών αυτών είναι η ένταξη τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Το 28,1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να κατακτήσουν την ικανότητα έκφρασης - ομιλίας στην ελληνική. Χαμηλότερο ήταν το ποσοστό εκπαιδευτικών (11,7%) που απάντησε ότι τα παιδιά έχουν πρωτίστως ανάγκη να ενταχθούν ομαλά και να γίνουν αποδεκτά στην σχολική τάξη όπου φοιτούν. Επίσης, αρκετά χαμηλό είναι και το ποσοστό (10,7%) των εκπαιδευτικών που δήλωσε ως βασική ανάγκη των παιδιών-μεταναστών την προσαρμογή τους στις συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας, ενώ το 2,5% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι εκείνο που κυρίως έχουν ανάγκη οι μαθητές-μετανάστες είναι να γίνουν ευρύτερα αποδεκτές οι ιδιαιτερότητες τους (Μπερερή 1999, σ. 134). Επίσης, σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές, το οποίο είναι της τάξεως του 77,7%, απάντησε πως συνεργάζεται με άλλους συναδέλφους για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (82,2%) δημιουργεί πολύ συχνά δικό του εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, ένα 77% τροποποιεί συχνά τη διδακτική μέθοδο που ακολουθεί, ανάλογα με τις ανάγκες των μεταναστών μαθητών (Μπερερή 1999, σσ. 142-145). Επιπρόσθετα το 81% του δείγματος

απάντησε θετικά στο ερώτημα για τον αν το μάθημα της μητρικής γλώσσας θα έπρεπε να προσφέρεται παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα (Μπερελής 1999, σσ. 137-138).

2. Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας των τάξεων υποδοχής για τους μετανάστες μαθητές των ελληνικών δημόσιων δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που έχουν εργαστεί σε αυτές.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν ο τρόπος και τα κριτήρια οργάνωσης των τάξεων υποδοχής, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, για να αναλάβουν μια τάξη υποδοχής, οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για να διδάξουν τους μετανάστες μαθητές, η συνεργασία των δασκάλων των τάξεων υποδοχής με το σχολείο και τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών, καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το έργο τους, τον θεσμό των τάξεων υποδοχής και την αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, διερευνήθηκαν επίσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι προτείνουν για τη γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών ειδικότερα και του θεσμού των τάξεων υποδοχής γενικότερα.

Αυτός υπήρξε σε γενικές γραμμές ο σκελετός της έρευνας έτσι όπως διαρθρώθηκε μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα που υποστήριζαν τον βασικό και πρωταρχικό στόχο: να διαμορφώσουν μία συνολική - όσο αυτό είναι δυνατό- εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής στα δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία, καθώς και για τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό και την αποτελεσματικότητά του.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον τρόπο και τα κριτήρια οργάνωσης των τάξεων υποδοχής στο δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ασχολήθηκε με το ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής, για να διδάξουν τους μετανάστες μαθητές.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη συνεργασία του σχολείου και των οικογενειών των μεταναστών μαθητών με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής, αν δηλαδή υπάρχει συνεργασία και σε ποιον βαθμό.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα ασχολήθηκε με το ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό, το έργο τους και την αποτελεσματικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και τις προτάσεις τους για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του θεσμού.

2.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Έπειτα από τη παράθεση των ερευνητικών ερωτημάτων, πραγματοποιήσαμε κάποιες υποθέσεις σχετικά με αυτά βασισμένες στην προσωπική μας άποψη και αίσθηση από την μικρή μας εμπειρία κατά την επαφή μας με εκπαιδευτικούς και όχι μόνο. Έτσι υποθέσαμε αρχικά πως ο τρόπος και τα κριτήρια οργάνωσης των τάξεων υποδοχής εξαρτώνται από τον συνολικό αριθμό των μαθητών, από το αν είναι μετανάστες Α΄ ή Β΄ γενιάς, από τον βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές, καθώς και από τα σχολικά εγχειρίδια και το εποπτικό υλικό, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός.

Επιπλέον, υποθέσαμε πως οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής, στηρίζονται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια και στην χρήση οπτικοακουστικού υλικού, καθώς και στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και στην χρήση στοιχείων τόσο της γλώσσας όσο και του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών.

Επίσης, όσον αφορά τη συνεργασία με το σχολείο (συναδέλφους, διευθυντή/τρια), υποθέσαμε πως αυτή είναι κυρίως τυπική και όχι ιδιαίτερα βοηθητική. Αναφορικά με την συνεργασία με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών, υποθέσαμε πως είναι δύσκολη, λόγω του μικρού βαθμού γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς των μεταναστών μαθητών.

Τέλος, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής για το έργο τους, τον θεσμό των τάξεων υποδοχής και την αποτελεσματικότητά τους, υποθέσαμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται προετοιμασμένοι, για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές και πως οι τάξεις υποδοχής να μεν βοηθούν ως ένα βαθμό τους μετανάστες μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά τους προβλήματα, αλλά δεν επιτελούν τον σκοπό τους στον μέγιστο και ιδανικό βαθμό, καθώς χρειάζονται πολλές βελτιώσεις στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσής τους.

2.4 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα (N) της έρευνας αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας από 26 έως 35 ετών, που κατά το σχολικό έτος 2018-2019 υπηρετούσαν σε τάξεις υποδοχής, σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι γυναίκες και εργάζονται την τελευταία δεκαετία ως αναπληρώτριες σε δημοτικά σχολεία. Συνολικά στην εκπαίδευση εργάζονται από 4 έως 10 έτη. Όσον αφορά τα έτη εμπειρίας τους σε τάξεις υποδοχής, αυτά κυμαίνονται από 1 έως 3. Ο βασικός τίτλος σπουδών όλων των εκπαιδευτικών είναι το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ κάποιες από αυτές έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. και κάποιες έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ωστόσο, μόνο μία από τις 10 έχει μεταπτυχιακό στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επιπλέον κάποιες από τις εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει στην βασική τους εκπαίδευση ή σε σεμινάρια/επιμορφώσεις μαθήματα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών ή την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επίσης όλες οι εκπαιδευτικοί μιλούν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα.

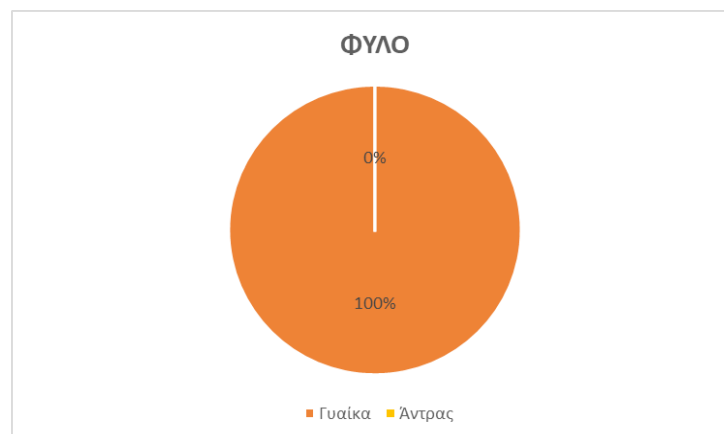
Όσον αφορά την επιλογή του δείγματος N, επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, καθώς εργάστηκαν την φετινή σχολική χρονιά (2018-2019) σε τάξεις υποδοχής και επομένως θεωρήθηκε το αντιπροσωπευτικότερο δυνατό δείγμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, έτσι ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες και δεδομένα για τις τάξεις υποδοχής, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα δεδομένα και εξελίξεις στον συγκεκριμένο τομέα της εκπαίδευσης. Επίσης, όλες οι εκπαιδευτικοί ήταν από το περιβάλλον μου, με αποτέλεσμα να υπάρχει αρκετή αμεσότητα και οικειότητα, γεγονός που ήταν πολύ βοηθητικό κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Ως τεχνική δειγματοληψίας έγινε η χρήση της χιονοστιβάδας, καθώς και της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Στην ποιοτική έρευνα συνηθίζεται η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Στο πρώτο στάδιο επιλέγονται άτομα με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά, ανάλογα με το αντικείμενο που μελετά η έρευνα. Στη συνέχεια τα άτομα αυτά συστήνουν στον ερευνητή και άλλα γνωστά τους άτομα, με τα ίδια χαρακτηριστικά, τα οποία περιλαμβάνονται και αυτά στην έρευνα στο επόμενο στάδιο. Σε αυτό ακριβώς το δεύτερο στάδιο, θα μπορούσαμε να

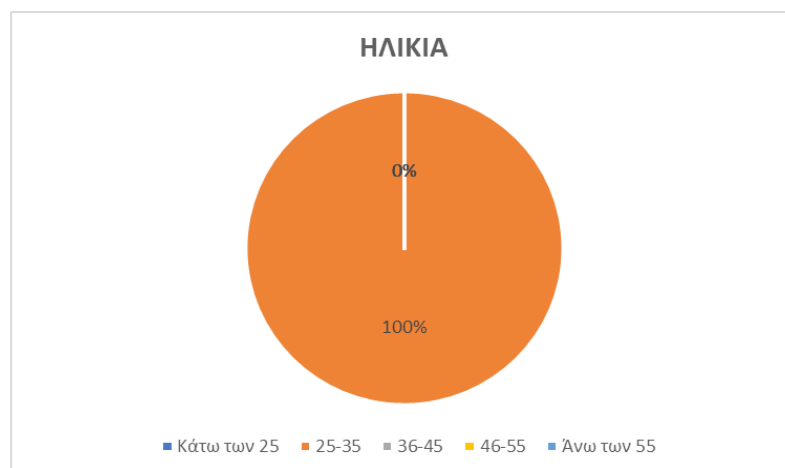
πούμε ότι χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, χαρακτηριστικό της οποίας είναι πως κάθε μονάδα του πληθυσμού, καθώς και κάθε συνδυασμός μονάδων, έχει τη ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα (Κυριαζή 2011, σ. 117).

Λόγω του ότι στη τυχαία δειγματοληψία, κάθε μονάδα του πληθυσμού, οφείλει να έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα, ήταν κάτι που βοήθησε στο να αποκτήσει η έρευνα δύο βασικά πλεονεκτήματα. Το πρώτο είναι ότι τα αποτελέσματα που εξάγονται είναι πιο αντικειμενικά και το δεύτερο, ότι μπορεί το δειγματοληπτικό σφάλμα να μετρηθεί (Ρόντος & Παπάνης 2004, σ. 109). Ωστόσο, λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος, τα αποτελέσματα δεν είναι εύκολο να γενικευτούν στον γενικό πληθυσμό.

Πιο αναλυτικά: Προφίλ εκπαιδευτικών/συμμετεχόντων-συμμετεχουσών στην έρευνα



Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν όλες, δηλαδή σε ποσοστό 100%, γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα ήταν 10 γυναίκες. Συμπεραίνουμε πως πιθανότατα το επάγγελμα του δασκάλου επιλέγεται πιο συχνά από γυναίκες. Βέβαια, λόγω του ότι όλο το δείγμα Ν αποτελούνταν από γυναίκες, δεν μπορεί να γίνει κάποια σύγκριση στην διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα.



Αναφορικά με τις ηλικίες των εκπαιδευτικών του δείγματος (N), και οι 10 εκπαιδευτικοί, δηλαδή σε ποσοστό 100%, ήταν ηλικίας 25-35 ετών. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν νέοι και όχι πάνω από 35 ετών, κάτι που ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι τη τελευταία δεκαετία οι τάξεις υποδοχής στελεχώνονται κυρίως με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.



Αναφορικά με τον θεσμό κάτω από τον οποίο εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί, και οι 10 συμμετέχουσες, δηλαδή σε ποσοστό 100%, ήταν αναπληρώτριες σε δημοτικά σχολεία. Ο θεσμός του αναπληρωτή τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, λόγω της οικονομικής κρίσης, έχει καθιερωθεί, καθώς έχουν σταματήσει την τελευταία δεκαετία οι μόνιμοι διορισμοί. Ένα

μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης λοιπόν λειτουργεί με αναπληρωτές και ειδικά όταν μιλάμε για θεσμούς όπως οι τάξεις υποδοχής, αυτές στελεχώνονται κατά κόρον μόνο με αναπληρωτές.



Όσον αφορά τα χρόνια της συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αυτά κυμαίνονται από 4 έως 10. Πιο συγκεκριμένα, το 60% ανέφερε πως εργάζεται 9 χρόνια, το 30% ανέφερε πως εργάζεται 10 χρόνια και το 10% ανέφερε πως εργάζεται 4 χρόνια. Συμπεραίνουμε πως όλες οι εκπαιδευτικοί είναι νέες στην εκπαίδευση και πως οι περισσότερες, αν κρίνουμε και από τις ηλικίες τους, καθώς όλες είναι το πολύ μέχρι 35 ετών, άρχισαν να εργάζονται στην εκπαίδευση σχετικά σύντομα από τη στιγμή ολοκλήρωσης των σπουδών τους.



Πιο ειδικά, σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των ίδιων εκπαιδευτικών σε τάξεις υποδοχής, το 50% έχει αναλάβει τάξη υποδοχής 2 χρόνια, το 40% έχει δουλέψει σε τάξη υποδοχής 1 χρόνο και το 10% έχει αναλάβει τάξη υποδοχής 3 χρόνια, γεγονός που πιθανότατα

επιβεβαιώνει τα προαναφερθέντα, σχετικά με τη στελέχωση των τάξεων υποδοχής τα τελευταία χρόνια κυρίως με αναπληρωτές.



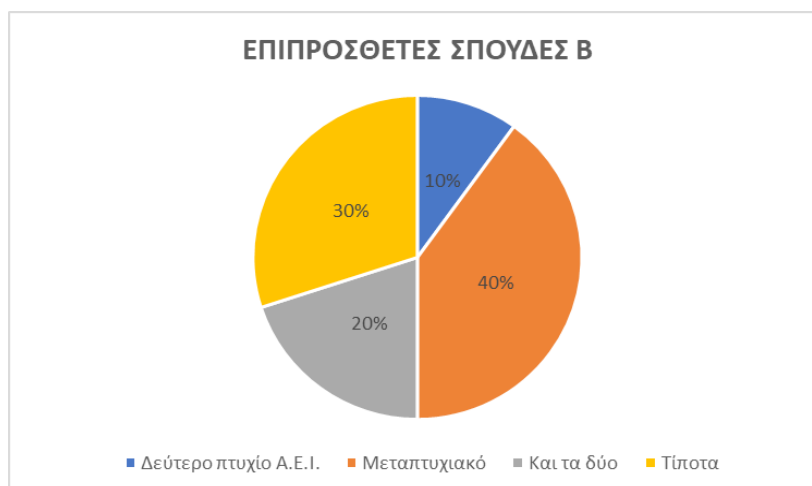
Αναφορικά με τις σχολικές χρονιές, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάστηκαν σε τάξεις υποδοχής, το 59% των εκπαιδευτικών εργάστηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019, το 17% κατά το σχολικό έτος 2013-2014, το 12% κατά το σχολικό έτος 2012-2013 και το 6% κατά τα σχολικά έτη 2011-2012 και 2016-2017. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι τη τελευταία δεκαετία, όπως προαναφέρθηκε, οι τάξεις υποδοχής στελεχώνονται κυρίως από αναπληρωτές.



Ο βασικός τίτλος σπουδών και των 10 εκπαιδευτικών, δηλαδή του 100% του δείγματος, είναι το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.

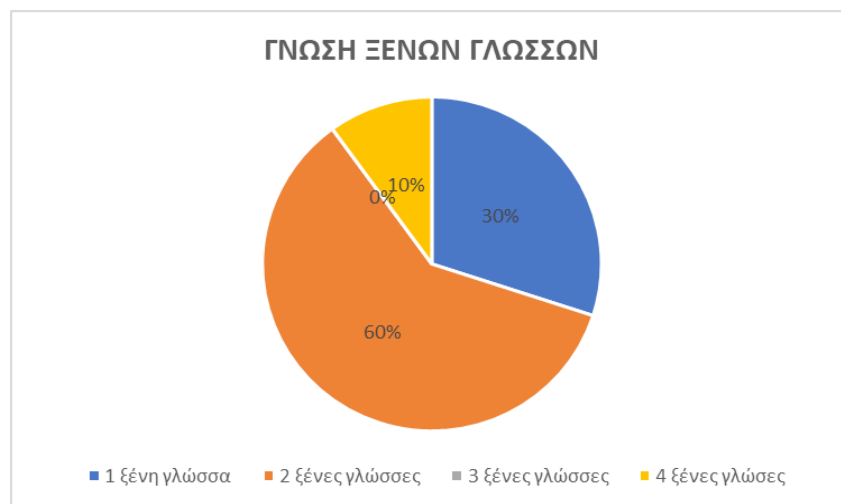


Αναφορικά με το αν οι συμμετέχουσες έχουν κάνει επιπρόσθετες σπουδές το 70% απάντησε θετικά και το 30% απάντησε αρνητικά.



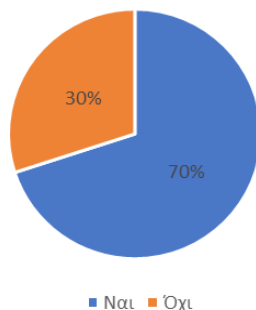
Πιο συγκεκριμένα, το 40% των εκπαιδευτικών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 10% έχει δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι., το 20% κατέχει και δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και ένα 30% δεν έχει κάνει καθόλου επιπρόσθετες σπουδές. Πιο συγκεκριμένα η Σ4 έχει πτυχίο διαιτολογίας, η Σ5 ιστορίας-αρχαιολογίας και η Σ7 κοινωνικής εργασίας. Επίσης,

οι Σ4, Σ6, Σ7 και Σ9 έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή. Η Σ8 στην εκπαίδευση ΣΤΕΜ και η Σ10 στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Διαπιστώνουμε σε αυτό το σημείο πως μόνο μία εκπαιδευτικός έχει κάποια εξειδίκευση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από αυτό το γεγονός γίνεται φανερό πως οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής δεν γίνονται με βάση τα προσόντα που θα έπρεπε να έχει ένας εκπαιδευτικός για να αναλάβει μια τέτοια τάξη.



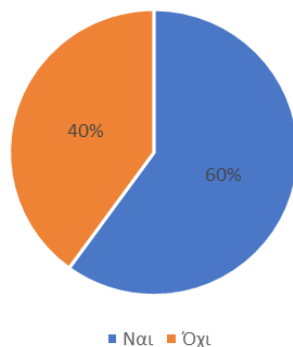
Όσον αφορά τη γνώση ξένων γλωσσών, το 60% των εκπαιδευτικών γνωρίζει 2 ξένες γλώσσες, το 30% γνωρίζει 1 ξένη γλώσσα και το 10% γνωρίζει 4 ξένες γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα όλες οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αγγλικά. 3 από τις 10 σε άριστο βαθμό, 5 από τις 10 πολύ καλά και 2 από τις 10 μέτρια. Επίσης, 5 από τις 10 εκπαιδευτικούς γνωρίζουν γαλλικά. Οι δύο από αυτές μέτρια και οι τρεις πολύ καλά. Τέλος 2 από τις 10 εκπαιδευτικούς γνωρίζουν γερμανικά, η μία καλά και η άλλη πολύ καλά και 1 από τις 10 γνωρίζει επίσης, ιταλικά και νορβηγικά σε μέτριο βαθμό. Συμπεραίνουμε πως παρότι όλες οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν κάποια ή κάποιες ξένες γλώσσες, ελάχιστες από αυτές συγκαταλέγονται στις μητρικές γλώσσες των μαθητών που έχουν στις τάξεις υποδοχής.

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

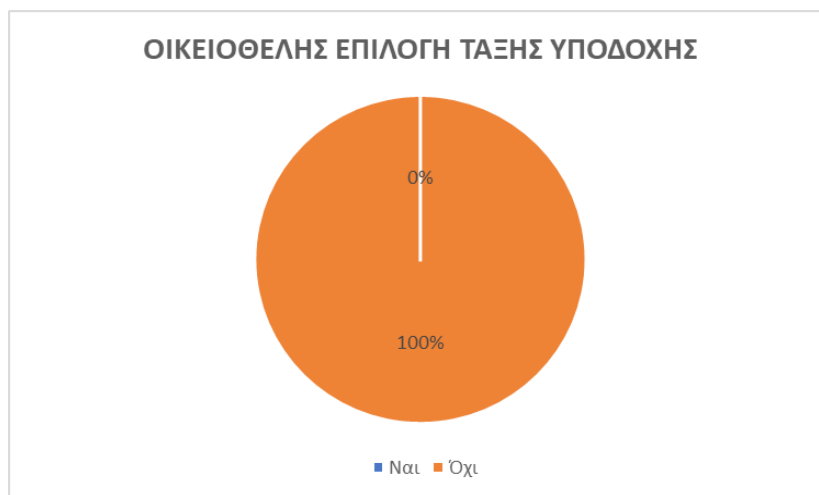


Στην ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει στη βασική τους εκπαίδευση μαθήματα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών ή τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, το 70% των συμμετεχουσών απάντησε θετικά ενώ το 30% αρνητικά. Διαπιστώνουμε πως, αν και θα έπρεπε, δυστυχώς ακόμη δεν έχουν όλες οι παιδαγωγικές σχολές εντάξει στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών ή ακόμη και να έχουν δεν είναι υποχρεωτικά.

**ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΩΝ
ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**



Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση (εκτός πανεπιστημίου) για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας ή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, το 60% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά ενώ το 40% απάντησε αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, η Σ3, η Σ4, η Σ6, η Σ7, η Σ8 και η Σ9 έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως από το δείγμα Ν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής χωρίς να έχουν λάβει κανενός είδους επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης πάνω σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.



Τέλος, στην ερώτηση για το αν ήταν δική τους επιλογή να αναλάβουν τη τάξη υποδοχής, το 100% των εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν ήταν δική τους επιλογή, αλλά τυχαία επιλογή του συστήματος, καθότι όλες τους αναπληρώτριες. Διαπιστώνουμε και σε αυτό το σημείο πως δυστυχώς η επιλογή και η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής γίνεται καθαρά και μόνο με βάση τις ανάγκες της υπηρεσίας και όχι με βάση τα προσόντα και την προσωπική επιλογή των εκπαιδευτικών.

2.5 Μεθοδολογία

Αρχικά οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν για τον σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, κατόπιν συνεννόησης με τον κάθε συνεντευξιαζόμενο, για τον χρόνο και τον χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης. Ως τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ορίστηκαν τα σπίτια των συμμετεχόντων. Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη, βάσει ενός οδηγού ερωτήσεων, που τέθηκαν, και οι οποίες ήταν χωρισμένες πέντε θεματικές ενότητες. Πιο συγκεκριμένα στην ημιδομημένη συνέντευξη το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του. Ο ερευνητής περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, αλλά φροντίζει να κατευθύνει τον συνεντευξιαζόμενο στο να μιλάει για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου (Βάμβουκας 2002, σ. 232). Στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής αξιολογεί τα πράγματα κατά τη διάρκεια της συζήτησης και προσαρμόζει τη μορφή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, αν χρειαστεί. Οι απαντήσεις του ερωτώμενου συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ερωτήσεων που ακολουθούν, καθώς διαπλέκεται η διαδικασία συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων (Κυριαζή 2011, σ. 254).

Η καταγραφή των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων, έγινε με τη χρήση μαγνητόφωνου, αφού φυσικά ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες ότι ηχογραφούνται και έδωσαν την συγκατάθεσή τους για την διαδικασία. Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων επιτρέπει μεταγενέστερα την πιο λεπτομερή ανάλυση και μελέτη του περιεχομένου, καθώς αποφεύγονται οι αλλοιώσεις οι οποίες αναφέρονται στην εκτίμηση του χρόνου που αφιερώνεται στη μία ή την άλλη όψη του προβλήματος και εκείνες που συνίστανται στην παρουσίαση ενός δεδομένου ως γεγονότος, ενώ είναι ερμηνεία και αντίστροφα (Βάμβουκας 2002, σ. 243).

Στη συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Η ακριβής, αυτολεξεί μεταγραφή, χωρίς αλλοιώσεις ή τροποποιήσεις, αποδίδει τη ζωντάνια και την αυθεντικότητα του λόγου των ερευνημένων, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η πρόσβαση στο πραγματικό υλικό, στη δομή, στο περιεχόμενο και στη διεργασία που αναπτύχθηκε από την αλληλεπίδραση ερευνητή και συμμετέχοντα (Καλλινικάκη 2010, σ. 211).

Η απομαγνητοφώνηση είναι μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία και καλό είναι να πραγματοποιείται το συντομότερο δυνατό μετά την καταγραφή των συνεντεύξεων, καθώς η πρόσφατη μνήμη είναι ισχυρότερη της αναδρομικής και επιτρέπει την ακριβέστερη αναφορά και σχολιασμό των αντιδράσεων της εξωλεκτικής έκφρασης του συμμετέχοντα (Καλλινικάκη 2010, σ. 211).

Έπειτα από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την γραπτή καταγραφή των όσων λέχθηκαν προφορικά, συγκεντρώθηκαν τα κυριότερα δεδομένα τους και κωδικοποιήθηκαν, ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί η εξαγωγή των ευρημάτων και να ακολουθήσει η ανάλυση τους, η ερμηνεία τους και η εξαγωγή των ανάλογων συμπερασμάτων. Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης, τα δεδομένα που προέκυψαν ταξινομήθηκαν με τον τρόπο της πινακοποίησης. Πιο συγκεκριμένα η ομαδοποίηση, η σύμπτυξη και γενικά η περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων πετυχαίνεται με την κατασκευή πινάκων, όπου παρουσιάζονται συγχρόνως δεδομένα τα οποία προέρχονται από δύο ή και περισσότερες κατηγορίες ή μεταβλητές. Τα δεδομένα καταχωρίζονται στους πίνακες σε απόλυτες ή και σε σχετικές τιμές (Βάμβουκας 2002, σ. 345).

Πιο συγκεκριμένα, για κάθε ερώτηση δημιουργήθηκε ένας πίνακας διπλής εισόδου με ποσοτική αποτύπωση των θεματικών περιοχών ανά απάντηση. Η παρουσίαση όμως δεν έγινε μόνο ποσοτικά (πίνακας), αλλά ακολούθησε και ερμηνεία με σχόλια ανά ερώτηση και με ενδεικτικό λόγο των υποκειμένων/ερωτηθέντων.

Τέλος, αφού οι απαντήσεις περάστηκαν σε ένα αρχείο Excel, με την χρήση της αντίστοιχης λειτουργίας, έγινε η γραφική τους αναπαράσταση σε σχεδιαγράμματα πίτας με αναφερόμενα τα ποσοστά των απαντήσεων ανά ερώτηση.

2.6 Εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη, που είναι μια τεχνική, η οποία ορίζεται ως η “συνάντηση” και συνομιλία δύο ή περισσότερων προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού. Αυτό που την διακρίνει από τη συνηθισμένη μορφή συνομιλίας είναι η ύπαρξη του σκοπού και η συστηματική προσπάθεια που καταβάλλεται για την επίτευξή του. Η συνέντευξη αποτελεί αυτοτελή μέθοδο για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Πρόκειται δηλαδή για μια μέθοδο και τεχνική επιστημονικής έρευνας, η οποία χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία για την αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με ένα αντικείμενο και την επίτευξη κάποιου σκοπού (Βάμβουκας 2002, σ. 229).

Κάθε επαγγελματίας που έχει να διαπραγματευτεί ανθρώπινα προβλήματα και οφείλει για τον σκοπό αυτό να έλθει σε επικοινωνία με άλλα πρόσωπα, κάνει χρήση της συνέντευξης. Η συνέντευξη, η οποία έχει ως σκοπό τη συλλογή πληροφοριών χρήσιμων για μια ανειλημμένη έρευνα χαρακτηρίζεται ερευνητική (Βάμβουκας 2002, σ. 230).

Κατά την επικοινωνία αυτή αναπτύσσεται μια λεπτή και στενή σχέση ανάμεσα στα δύο πρόσωπα, από τα οποία το ένα παίρνει και το άλλο δίνει τη συνέντευξη. Το πρόσωπο που απευθύνεται σε αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη εκφράζει τη γνώμη του, τη δική του προσωπική ερμηνεία των γεγονότων ή απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν το αντικείμενο της έρευνας (Βάμβουκας 2002, σ. 229).

Παρόμοιος ορισμός αναφέρει πως η συνέντευξη είναι ένα μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού και πρόκειται για μια σειρά από ερωτήσεις, οι οποίες έχουν επιλεγεί με τέτοιον τρόπο, ώστε να καλύπτουν ένα ερευνητικό θέμα. Στις ερωτήσεις αυτές καλούνται οι εξεταζόμενοι να απαντήσουν, δίνοντας έτσι στον ερευνητή τις ζητούμενες πληροφορίες. Στη συνέντευξη, ο ερευνητής σε ευθεία προσωπική ζωντανή συνομιλία με τον συνεντευξιαζόμενο, υποβάλλει στον συνεντευξιαζόμενο τις ερωτήσεις τη μία μετά την άλλη, του εξηγεί πως θα δώσει τις ζητούμενες πληροφορίες, ο συνεντευξιαζόμενος απαντά στις ερωτήσεις προφορικά και ο ερευνητής καταγράφει τις απαντήσεις (Παρασκευόπουλος 1993, σ. 126 τομ. 2). Οι απαντήσεις είτε καταγράφονται από τον ερευνητή σε φύλλο απαντήσεων είτε μαγνητοφωνούνται με τη χρήση μαγνητοφώνου. Όμως, για να χρησιμοποιήσουμε τέτοιου

είδους μηχανικό μέσο, θα πρέπει να έχουμε προηγουμένως τη συγκατάθεση του συνεντευξιαζόμενου (Παρασκευόπουλος 1993, σ. 132 τομ. 2).

Ένα από τα θέματα που πρέπει να ρυθμίσει ο ερευνητής είναι ο χρόνος και ο τόπος της συνέντευξης. Ο ορισμός του ραντεβού γίνεται με απευθείας τηλεφωνική επαφή του ερευνητή με τον συνεντευξιαζόμενο. Ως τόπος της συνέντευξης συνήθως ορίζεται το σπίτι του συνεντευξιαζόμενου ή ο χώρος όπου εργάζεται. Έτσι ο συνεντευξιαζόμενος βρίσκεται στο φυσικό του περιβάλλον και νιώθει περισσότερο άνετα. Επίσης, βασικό μέλημα του ερευνητή είναι η δημιουργία μιας φιλικής και άνετης ατμόσφαιρας με τον συνεντευξιαζόμενο. Πριν αρχίσουμε τη συνέντευξη θα πρέπει να διαθέσουμε λίγο χρόνο να άρουμε κάθε ενδοιασμό, αμφισβήτηση ή αμφιβολία που τυχόν έχει ο εξεταζόμενος, να δημιουργήσουμε μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και να τον ευχαριστήσουμε θερμά για τη συμμετοχή του στην έρευνα (Παρασκευόπουλος 1993, σσ. 130-131 τομ. 2). Ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει καλά τις ερωτήσεις και να τις εκφωνεί όπως είναι διατυπωμένες στο πρωτόκολλο της συνέντευξης (Βάμβουκας 2002, σ. 241). Ο ερευνητής, για να διευκολύνει τον εξεταζόμενο στις απαντήσεις του, πρέπει να ερωτά μόνο μια ερώτηση κάθε φορά και να βεβαιώνεται κάθε φορά ότι ο εξεταζόμενος έχει καταλάβει πλήρως την ερώτηση. Επίσης, πρέπει να ακούει με προσοχή τον συνεντευξιαζόμενο και να του επιτρέπει να λέει και τα “δικά του”. Να του ζητάει να διευκρινίζει σημεία ασαφή και να συμπληρώνει κενά στις απαντήσεις. Να δίνει αρκετό χρόνο στον συνεντευξιαζόμενο για να απαντήσει κάθε ερώτηση πλήρως, να δείχνει ότι δεν βιάζεται, να μην τον διακόπτει, αλλά να τον επαναφέρει στη συζήτηση, μόλις αντιληφθεί ότι είναι εκτός θέματος, πάντα βέβαια με ευγενικό τρόπο (Παρασκευόπουλος 1993, σ. 131 τομ. 2).

Συνοπτικά ο ερευνητής δεν ξεχνά πως πρέπει να είναι ένας ευμενής ακροατής και όχι ένας κριτής. Δεν πρέπει να εκφράζει προσωπικές γνώμες και συναισθήματα και δεν επιδοκιμάζει ούτε αποδοκιμάζει. Η όλη του στάση πρέπει να κάνει το υποκείμενο να νιώθει ότι το “παρακολουθεί” και το “κατανοεί” (Βάμβουκας 2002, σ. 233).

Ως τεχνική, η συνέντευξη ακολουθεί μια ορισμένη διαδικασία στη διεξαγωγή της. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από: α) την ικανότητα εκείνου που την παίρνει να συνάπτει αγαθές ανθρώπινες σχέσεις, να επικοινωνεί με τους άλλους, β) τη γνώση των αρχών και κανόνων που διέπουν τη διεξαγωγή της, και γ) την εμπειρία και τη συνεχή σχετική εξάσκησή του (Βάμβουκας 2002, σ. 229).

Επιπρόσθετα, ο Βάμβουκας αναφέρει πως η διεξαγωγή μιας επιτυχούς συνέντευξης είναι μια απαιτητική διαδικασία και εξαρτάται κυρίως από την επιδεξιότητα του συνεντευκτή: την ικανότητά του να διαλέγεται, να θέτει ερωτήσεις και να εκμαιεύει απαντήσεις, να ακούει προσεκτικά ό,τι λέει ο συνομιλητής του, να κρατάει καλές σημειώσεις, να μπορεί να μπαίνει στη θέση του άλλου και να κατανοεί αυτά που νιώθει και εκφράζει ο άλλος (Βάμβουκας 2002, σσ. 239-244). Σαφώς, για να γίνει αυτό χρειάζεται η προηγούμενη εκπαίδευση των συνεντευκτών και η πρακτική άσκηση, κάτω από εποπτεία (Παρασκευόπουλος 1993, σ. 132).

Η προσωπική-ζωντανή επικοινωνία με τον ερωτώμενο, εξασφαλίζει στη συνέντευξη σαφή πλεονεκτήματα. Ένα βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι επιτρέπει να εξετάσουμε το ερευνητικό πρόβλημα σε μεγαλύτερο βάθος. Και αυτό γιατί οι άνθρωποι είναι περισσότερο πρόθυμοι να μιλούν παρά να γράφουν. Από τη στιγμή που ο ερευνητής θα κατορθώσει να δημιουργήσει μια άνετη και φιλική σχέση με τον συνεντευξιζόμενο, είναι πολύ πιθανό να εξασφαλιστούν ευκολότερα ακόμη και εμπιστευτικές και προσωπικές πληροφορίες, τις οποίες το άτομο θα ήταν απρόθυμο να καταγράψει (Παρασκευόπουλος 1993, σ. 128 τομ. 2).

Ένα επίσης σημαντικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι ο ερευνητής μπορεί ανετότερα να εξηγήσει στον συνεντευξιζόμενο τον σκοπό της έρευνας, να διεγείρει το ενδιαφέρον του για συνεργασία και να επιβεβαιώνεται κάθε φορά ότι ο εξεταζόμενος καταλαβαίνει πλήρως κάθε ερώτηση που καλείται να απαντήσει και ότι δίνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες (Παρασκευόπουλος 1993, σ. 128 τομ. 2).

Επίσης, η άμεση και προσωπική επικοινωνία ερευνητή-εξεταζόμενου μας επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο δόμησης και παρουσίασης των ερωτήσεων. Στη συνέντευξη, επειδή πρόκειται για ζωντανή επικοινωνία, μπορούμε, αν η φύση των συλλεγόμενων πληροφοριών το επιβάλλει να επιτρέψουμε στον εξεταστή μεγαλύτερη ελευθερία χειρισμών (Παρασκευόπουλος 1993, σ. 128 τομ. 2).

2.7 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας

Με τον όρο αξιοπιστία αναφερόμαστε στην επαναληπτικότητα μιας αποτίμησης, δηλαδή στο αν φέρνει το ίδιο αποτέλεσμα κάθε φορά που αυτή διενεργείται. Αντίστοιχα, με τον όρο εγκυρότητα αποδίδεται ο βαθμός στον οποίο κάτι είναι αληθές και σύμφωνο με την πραγματικότητα. Η εγκυρότητα αφορά στον τρόπο ερμηνείας και χρήσης των μετρήσεων που προκύπτουν από μια διαδικασία και όχι στη διαδικασία αυτή καθαυτή (Καλλινικάκη 2010, σ. 103).

Τα βασικά κριτήρια για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας είναι:

- α) η αντικειμενικότητα, που σημαίνει ότι η έρευνα πρέπει να διεξάγεται με τέτοιο τρόπο, ώστε η συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της να γίνεται χωρίς να επηρεάζονται ή εξαρτώνται από την προσωπικότητα του ερευνητή.
- β) η μεθοδικότητα, που σημαίνει ότι η έρευνα διεξάγεται με τρόπο συστηματικό, με κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές, με προδιαγραμμένο σχέδιο και όχι τυχαία και απρογραμματίστα, με σκοπό να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία για το θέμα που μελετάται.
- γ) η επαναληπτικότητα, που σημαίνει ότι η έρευνα πρέπει να μπορεί να επαναληφθεί. Γενικά, ο ερευνητής κατά τη σύνταξη της έκθεσής του, οφείλει να δίνει επαρκείς διευκρινίσεις και λεπτομέρειες, ώστε ένας άλλος ερευνητής να μπορεί, αν επιθυμεί να την επαναλάβει.
- δ) η εμπειρικότητα, που σημαίνει πως το αντικείμενο της έρευνας είναι παρατηρήσιμο και μετρήσιμο, οι μεταβλητές που χρησιμοποιεί μπορούν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν.
- ε) η δημοσιότητα που σημαίνει πως τα αποτελέσματα της έρευνας είναι προσεγγίσιμα από ένα άλλο πρόσωπο (Βάμβουκας 2002, σσ. 359-361).

Ως δείκτης εγκυρότητας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το γεγονός πως το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ευρέως διαδεδομένο στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο που δεν προϋδέαζαν τον συμμετέχοντα στο να απαντήσει με συγκεκριμένο τρόπο μέσω χρήσης μιας λέξης που πιθανόν να υποδείκνυε ποια θα ήταν η σωστή ή η αναμενόμενη απάντηση. Ενώ μειονέκτημα μπορεί ίσως αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα των συνεντευξιαζόμενων αποτελούνταν μόνο από 10 άτομα και συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν με τόση ευκολία.

2.8 Δεοντολογία της έρευνας

Κατά τη διαδικασία οργάνωσης, αλλά και διεκπεραίωσης της έρευνας, είναι απαραίτητο ο ερευνητής να λάβει υπόψη του, εκτός από τα τεχνικά και πρακτικά ζητήματα για την σωστή διεκπεραίωση της διαδικασίας, και ζητήματα που αφορούν κάποιους κανόνες δεοντολογίας. Οι κανόνες αυτοί είναι συγκεκριμένοι και σαφείς, και διαμορφώθηκαν ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων που σημειώθηκαν έπειτα από μια δημοσίευση ενός αριθμού ερευνών που δεν ακολούθησαν αυτόν τον κανόνα, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Dunn & Chadwick 2002).

Πιο συγκεκριμένα, απαραίτητη είναι η συγκατάθεση των συμμετεχόντων και η πλήρης ενημέρωσή τους για τον σκοπό της έρευνας καθώς και για την ταυτότητα του ερευνητή. Ο ερευνητής δεν επιτρέπεται να διεξάγει έρευνα με την οποία ενδέχεται να προκαλέσει βλάβη ή τραυματισμό στα υποκείμενα. Επίσης, η έρευνα πρέπει να διεξάγεται με τέτοιο τρόπο, ώστε η συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της να γίνεται με τη μέγιστη δυνατή αντικειμενικότητα. Ο ερευνητής δεν αποκαλύπτει σε τρίτους πληροφορίες που κατέχει και τις οποίες γνωρίζει στο πλαίσιο της ερευνητικής του δραστηριότητας. Τα δεδομένα της έρευνας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν ιδιοκτησία του ερευνητή και μόνο ο ίδιος έχει το δικαίωμα να δημοσιεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπρόσθετα βασικός δεοντολογικός κανόνας επιβάλλει ο ερευνητής να πληροφορήσει τους ενδιαφερόμενους για τα αποτελέσματα της έρευνάς του. Τέλος, ο ερευνητής οφείλει να αναφέρει τις πηγές από όπου δανείζεται ιδέες ή αποσπάσματα και να τις παραθέσει με ακρίβεια στον βιβλιογραφικό κατάλογο. Επίσης, δεν πρέπει να παραλείψει, κατά τη δημοσίευση της εργασίας, να αναφέρει και να ευχαριστήσει όλους εκείνους που συνέβαλαν υλικά και ηθικά στη διεκπεραίωση της έρευνας (Βάμβουκας 2002, σσ. 373-377), (Καλλινικάκη 2010, σσ. 101-113).

3. Γ' ΜΕΡΟΣ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το μέρος της παρούσας εργασίας, θα γίνει ανάλυση των αποτελεσμάτων έτσι όπως αυτά προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί σε τάξεις υποδοχής με μετανάστες μαθητές, σε δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία. Στις απαντήσεις που δόθηκαν έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης τη λέξη και στη συνέχεια διαμορφώθηκαν και συστηματοποιήθηκαν οι κατηγορίες ανάλυσης και μετρήθηκε η συχνότητά τους. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας καταγράφηκαν και απεικονίστηκαν σε πίνακες και έπειτα έγινε η περιγραφική τους ανάλυση με ενδεικτικές απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον και άλλοτε θα επιβεβαιωθούν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία ενώ άλλες φορές θα διαψευστούν καθώς δεν υποστηρίζονται από τις πηγές που ήδη υπάρχουν για τις τάξεις υποδοχής στα ελληνικά σχολεία μέσα από την παράθεση συγκεκριμένων πηγών. Σχετικά με τη δομή της παρουσίασης των ευρημάτων, επιλέχθηκε πρώτα να παρουσιάζεται ο πίνακας με τις συγκεντρωτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών και έπειτα η περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων αυτών.

3.2 Δείγμα της έρευνας και συλλογή υλικού

Το δείγμα (N) της έρευνας αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί, ηλικίας από 26 έως 35 ετών, που κατά το σχολικό έτος 2018-2019 υπηρετούσαν σε τάξεις υποδοχής, σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι γυναίκες και εργάζονται ως αναπληρώτριες σε δημοτικά σχολεία. Συνολικά στην εκπαίδευση εργάζονται από 4 έως 10 έτη. Όσον αφορά τα έτη εμπειρίας τους σε τάξεις υποδοχής, αυτά κυμαίνονται από 1 έως 3. Ο βασικός τίτλος σπουδών όλων των εκπαιδευτικών είναι το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ κάποιες από αυτές έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. και κάποιες έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ωστόσο, μόνο μία από τις 10 έχει μεταπτυχιακό στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επίσης όλες οι εκπαιδευτικοί μιλούν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν εκτός σχολικού προγράμματος, κατόπιν συνεννόησης με τις συνεντευζιαζόμενες εκπαιδευτικούς. Επιλέχθηκε η τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων, που αποτελεί ένα εργαλείο, που μας επιτρέπει να εμβαθύνουμε στη συζήτηση, χωρίς να περιοριζόμαστε από αυστηρούς όρους και κανόνες κατά τη διεξαγωγή τους. Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός ερωτήσεων, χωρισμένος σε πέντε θεματικές ενότητες, ώστε να επικεντρωθούμε στα υπό διερεύνηση θέματα και όπου χρειαζόταν δινόταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις.

3.3 Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Α. Προφίλ εκπαιδευτικού/συμμετέχοντα-συμμετέχουσας στην έρευνα

Πίνακας Α.1

| Φύλο | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Αντρας | | | | | | | | | | |
| Γυναίκα | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |

Όσον αφορά το φύλο του δείγματος, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα και οι δέκα εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή σε ποσοστό 100%, είναι γυναίκες. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε πως ίσως το επάγγελμα του δασκάλου, επιλέγεται πιο συχνά από τις γυναίκες.

Πίνακας Α.2

| Ηλικία | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Κάτω των 25 | | | | | | | | | | |
| 26-35 | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 36-45 | | | | | | | | | | |
| 46-55 | | | | | | | | | | |
| Άνω των 55 | | | | | | | | | | |

Οι ηλικίες και των δέκα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή σε ποσοστό 100%, κυμαίνονται από 26 έως 35 ετών. Διαπιστώνουμε πως όλες οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά νέες, γεγονός που υποδηλώνει πως ξεκίνησαν να εργάζονται σχεδόν αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από τη σχολή.

Πίνακας Α.3

| Συνθήκη εργασίας | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Μόνιμος/η | | | | | | | | | | |
| Αναπληρωτής/ Αναπληρώτρια | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Ωρομίσθιος/α | | | | | | | | | | |

Όσον αφορά τη συνθήκη εργασίας κάτω από την οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (N) και οι δέκα, δηλαδή σε ποσοστό 100%, εργάζονται ως αναπληρώτριες. Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, λόγω της δύσκολης οικονομικής κατάστασης της χώρας, έχουν σταματήσει να γίνονται μόνιμοι διορισμοί στην εκπαίδευση. Οπότε ένα πολύ μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργεί μόνο με αναπληρωτές. Ειδικά θεσμοί όπως είναι οι τάξεις υποδοχής, οι οποίες τα τελευταία χρόνια στελεχώνονται κατά κόρον μόνο με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Πίνακας Α.4

| Χρόνια υπηρεσίας | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|-------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| ***** | 9 | 10 | 10 | 4 | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |

Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, οι 4 από τις 10 εκπαιδευτικούς του δείγματος (N), δηλαδή σε ποσοστό 40%, εργάζονται συνολικά δέκα χρόνια στην εκπαίδευση, οι 5 από τις 10 (50%) εργάζονται εννιά χρόνια και 1 από τις 10 (10%) εργάζεται συνολικά τέσσερα χρόνια. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως όλες οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εργάζονται στην εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία και είναι σχετικά νέες στο επάγγελμα.

Πίνακας Α.5

| Χρόνια εμπειρίας σε τάξεις υποδοχής | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|-------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| ***** | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |

Όπως μας πληροφορεί και ο παραπάνω πίνακας 5 από τις 10 εκπαιδευτικούς (50%) έχουν δύο χρόνια εμπειρίας σε τάξεις υποδοχής. Οι 4 από τις 10 (40%) έχουν ένα χρόνο εμπειρίας και 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς (10%) έχει τρία χρόνια εμπειρίας σε τάξεις υποδοχής. Διαπιστώνουμε πως σε αρκετές εκπαιδευτικούς του δείγματός (N) η θητεία τους σε τάξεις υποδοχής καταλαμβάνει ένα αρκετά μεγάλο μέρος σε σχέση με τα χρόνια της συνολικής τους προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση,, γεγονός που ίσως φανερώνει και αυτό το ότι οι τάξεις υποδοχής στελεχώνονται την τελευταία δεκαετία κυρίως με αναπληρωτές.

Πίνακας Α.6

| Σχολικές χρονιές σε τάξεις υποδοχής | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|-------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 2011-2012 | | | | | | | | x | | |
| 2012-2013 | | | x | | | x | | | | |
| 2013-2014 | x | | x | | | | x | | | |
| 2016-2017 | | | | | | | | | x | |
| 2018-2019 | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |

Όλες οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή 10 στις 10 (ποσοστό 100%), εργάστηκαν σε τάξεις υποδοχής τη σχολική χρονιά 2018-2019 και κάποιες εργάστηκαν και κατά το παρελθόν τις σχολικές χρονιές 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2016-2017. Διαπιστώνουμε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, πως οι τάξεις υποδοχής την τελευταία δεκαετία λειτουργούν κυρίως με αναπληρωτές.

Πίνακας Α.7

| Βασικός τίτλος σπουδών | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|-----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |

Ο βασικός τίτλος σπουδών και των 10 εκπαιδευτικών (ποσοστό 100%), όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα είναι το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.

Πίνακας Α.8α

| Επιπρόσθετες σπουδές | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | | | | x | x | x | x | x | x | x |
| Όχι | x | x | x | | | | | | | |

Πίνακας Α.8β

| Επιπρόσθετες σπουδές | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι | | | | x | x | | x | | | |
| Μεταπτυχιακό | | | | x | | x | x | x | x | x |

Όσον αφορά τις επιπρόσθετες σπουδές του δείγματος Ν, οι 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς (30%) δεν έχουν κάνει επιπρόσθετες σπουδές. Τρεις από τις δέκα (30%) έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. Πιο συγκεκριμένα η Σ4 έχει πτυχίο διαιτολογίας, η Σ5 ιστορίας-αρχαιολογίας και η Σ7 κοινωνικής εργασίας. Επίσης, 6 από τις 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή ένα ποσοστό 60%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Συγκεκριμένα οι Σ4, Σ6, Σ7 και Σ9 έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή. Η Σ8 στην εκπαίδευση ΣΤΕΜ και η Σ10 στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει μόνο μία από τις 10 εκπαιδευτικούς

του δείγματος N. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρό και μας δείχνει πως η επιλογή των δασκάλων που θα διδάξουν σε τάξεις υποδοχής γίνεται τυχαία και με βάση τις ανάγκες της υπηρεσίας και όχι με βάση τα κατάλληλα προσόντα και την προσωπική επιλογή του εκπαιδευτικού.

Πίνακας Α.9

| Γνώση ξένων γλωσσών | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| Αγγλικά | χ(πολύ καλά) | χ(πολύ καλά) | χ(πολύ καλά) | χ(άριστα) | χ(πολύ καλά) | χ(άριστα) | χ(μέτρια) | χ(μέτρια) | χ(άριστα) | χ(πολύ καλά) |
| Γαλλικά | χ(μέτρια) | | | χ(πολύ καλά) | | χ(πολύ καλά) | χ(μέτρια) | | | χ(πολύ καλά) |
| Γερμανικά | | χ(πολύ καλά) | | | | | | | χ(καλά) | |
| Ιταλικά | | | | | | | | | | χ(μέτρια) |
| Νορβηγικά | | | | | | | | | | χ(μέτρια) |

Όλες οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αγγλικά. 3 από τις 10 (30%) σε άριστο βαθμό, 5 από τις 10 (50%) πολύ καλά και 2 από τις 10 (20%) μέτρια. 5 από τις 10 εκπαιδευτικούς (50%) γνωρίζουν γαλλικά. Οι δύο από αυτές μέτρια και οι τρεις πολύ καλά. Τέλος 2 από τις 10 εκπαιδευτικούς (20%) γνωρίζουν γερμανικά, η μία καλά και η άλλη πολύ καλά και 1 από τις 10 (10%) γνωρίζει επίσης, ιταλικά και νορβηγικά σε μέτριο βαθμό. Όπως θα δούμε και παρακάτω, μπορεί οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν κάποιες ξένες γλώσσες, όμως οι περισσότερες από αυτές δεν ανήκουν στις γλώσσες των χωρών καταγωγής των μεταναστών μαθητών, που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος N στις τάξεις υποδοχής.

Πίνακας Α.10

| Στη βασική σας εκπαίδευση διδαχτήκατε κάποιο μάθημα σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα ή μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γενικά; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | x | x | | | | x | x | x | x | x |
| Όχι | | | x | x | x | | | | | |

Από τις 10 εκπαιδευτικούς οι 7 (δηλαδή ένα ποσοστό 70%) απάντησαν ναι και οι 3 (δηλαδή ένα ποσοστό 30%) απάντησαν όχι. Από τις απαντήσεις του δείγματος Ν διαπιστώνουμε ότι αρκετές από τις παιδαγωγικές σχολές δεν έχουν συμπεριλάβει ακόμη στο πρόγραμμα σπουδών τους ή τουλάχιστον στα υποχρεωτικά τους μαθήματα, μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών ή τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί δεν έχει γίνει αντιληπτή, τουλάχιστον στον βαθμό που θα έπρεπε, η αναγκαιότητα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση των παιδιών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως πλέον είναι η ελληνική.

Πίνακας Α.11

| Έχετε παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση (εκτός πανεπιστημίου) για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα; Αν ναι, τι είδους επιμόρφωση; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | | | x | x | | x | x | x | x | |
| Όχι | x | x | | | x | | | | | x |

Οι 6 από τις 10 εκπαιδευτικούς (60%) έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, η Σ3, η Σ4, η Σ6, η Σ7, η Σ8 και η Σ9 έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Γεγονός που δείχνει ότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος Ν, θέλησαν να αναπτύξουν την ετοιμότητά τους για να διδάξουν σε μετανάστες μαθητές.

Πίνακας Α.12

| Ήταν δική σας επιλογή να αναλάβετε την τάξη υποδοχής; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | | | | | | | | | | |
| Όχι | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |

Η απάντηση και των δέκα εκπαιδευτικών (δηλαδή σε ποσοστό 100%) σε αυτή την ερώτηση ήταν αρνητική. Όλες επισήμαναν πως καθότι αναπληρώτριες δεν έχουν επιλογές. Η δομή στην οποία θα δουλέψουν είναι αποτέλεσμα τυχαίας επιλογής του συστήματος. Γεγονός το οποίο υποδηλώνει πως δεν δίνεται η πρόπυσα σημασία στον τρόπο στελέχωσης και σωστής λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, οι οποίες θα έπρεπε να στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς, που οι ίδιοι επιλέγουν να εργαστούν σε αυτές και διαθέτουν κάποια εξειδίκευση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκπαίδευσης μεταναστών μαθητών ή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

B. Χαρακτηριστικά τάξης υποδοχής και κριτήρια οργάνωσής της

Πίνακας Β.1

| Πόσους μαθητές έχετε συνολικά στην τάξη σας; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 5-10 | | | | | | | | x | | |
| 11-15 | x | | x | | x | | | | | x |
| 16-20 | | | | x | | | x | | x | |
| 21-25 | | x | | | | x | | | | |

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος N και όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη ποικίλει. Οι μαθητές κυμαίνονται από 10 έως 25. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία και τις διατάξεις που ορίζουν τον τρόπο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, ο μικρότερος αριθμός με τον οποίο δημιουργείται τάξη υποδοχής είναι

9 μαθητές και ο μεγαλύτερος 17 (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 119). Διαπιστώνουμε λοιπόν, πως σε κάποιες περιπτώσεις, όπως αναφέρεται από το δείγμα N, ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τάξη έχει ξεπεραστεί αρκετά. Το γεγονός αυτό δηλώνει την ανάγκη λειτουργίας και δύο τάξεων υποδοχής σε ορισμένα σχολεία, προκειμένου η λειτουργία τους να είναι αποτελεσματικότερη.

Πίνακας Β.2

| Ποιες είναι οι χώρες καταγωγής των μαθητών σας; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Αγγλία | x | | | | | x | | x | | x |
| Αλβανία | x | | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Γαλλία | x | | | | | | | | | |
| Γερμανία | x | | | | | | | x | | |
| Ρουμανία | x | x | | | | | | | | x |
| Συρία | | x | x | | | | | | x | |
| Αφγανιστάν | | x | | | | | | | | |
| Ιράκ | | x | | | | | | | | |
| Ιράν | | x | x | | | | | | | |
| Μπαγκλαντές | | x | | | | | | | | |
| Τουρκία | | | x | | | | | | | |
| Κίνα | | | x | | | | | | | |
| Καζακστάν | | | | x | | | | | | |
| Βουλγαρία | | | | | | x | x | x | | x |
| Αμερική | | | | | | | | x | | |
| Καραϊβική | | | | | | | | x | | |
| Αυστραλία | | | | | | | | x | | |
| Ρωσία | | | | | | | | | x | |
| Ινδία | | | | | | | | | x | |

- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ1 είναι: Αγγλία, Γαλλία, Αλβανία, Ρουμανία και Γερμανία.
- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ2 είναι: Συρία, Αφγανιστάν, Ιράκ, Ιράν, Μπαγκλαντές, και Ρουμανία.

- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ3 είναι: Συρία, Ιράν, Αλβανία, Τουρκία, Κίνα.
- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ4 είναι: Αλβανία και Καζακστάν.
- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ5 είναι: Αλβανία.
- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ6 είναι: Αλβανία, Βουλγαρία, Αγγλία.
- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ7 είναι: Αλβανία, Βουλγαρία, Αγγλία, Γερμανία.
- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ8 είναι: Αγγλία, Αλβανία, Γερμανία, Βουλγαρία, Αμερική, Καραϊβική και Αυστραλία.
- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ9 είναι: Αλβανία, Ρωσία, Ινδία και Συρία.
- Οι χώρες καταγωγής των μαθητών της Σ10 είναι: Αλβανία, Βουλγαρία, Ρουμανία και Αγγλία.

Οι χώρες από τις οποίες κατάγονται οι μαθητές των εκπαιδευτικών του δείγματος N μας δείχνουν πως τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συνάδουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με τη σχετική βιβλιογραφία. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, η Ελλάδα από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να γίνεται αποδέκτης μεταναστευτικών εισροών κυρίως από τις χώρες του Ανατολικού Μπλοκ, την Αφρική και την Ασία, ενώ παράλληλα, και κυρίως μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974, αλλά και τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης της χώρας μετά την είσοδό της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα το 1982, αυξανόταν και ο ρυθμός επιστροφής των Ελλήνων από τις χώρες, στις οποίες είχαν μεταναστεύσει κατά το παρελθόν και κυρίως μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο (Τουλιάς 2001, σσ. 80).

Η Ελλάδα λοιπόν, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών τη δεκαετία του 1980 με μετανάστες, που προέρχονταν κυρίως από τις χώρες της Αφρικής και της Ασίας, μια μετανάστευση που, όμως, ήταν πολύ περιορισμένη. Όμως τη δεκαετία του 1990, μετά και την πτώση του Κομμουνισμού, η Ελλάδα γίνεται δέκτης ενός μεγάλου μεταναστευτικού κύματος, προερχόμενου από την Κεντρική και την Ανατολική Ευρώπη, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, το άνοιγμα των συνόρων, τη βελτίωση της οικονομικής της θέσης, αλλά και λόγω του τουρισμού και της γεωργίας (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου 2006).

Πίνακας Β.3

| Είναι μετανάστες Α΄ ή Β΄ γενιάς; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Α΄ γενιάς | | x | | | | | | | | x |
| Β΄ γενιάς | | | | | x | | | | | |
| και Α΄ και Β΄ γενιάς | x | | x | x | | x | x | x | x | |

Επτά από τις δέκα εκπαιδευτικούς (70%) έχουν στην τάξη υποδοχής μαθητές που είναι μετανάστες και Α΄ και Β΄ γενιάς. Μία από τις δέκα εκπαιδευτικούς (10%) έχει μόνο Β΄ γενιάς μετανάστες μαθητές και 2 από τις 10 εκπαιδευτικούς (20%) έχουν μαθητές μόνο Α΄ γενιάς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι πιο συχνά παρουσιάζεται το φαινόμενο οι τάξεις υποδοχής να είναι μεικτές με παιδιά που είναι μετανάστες και πρώτης και δεύτερης γενιάς. Γεγονός το οποίο δείχνει πως αρκετοί από τους μετανάστες που ήρθαν στην Ελλάδα τις προηγούμενες δεκαετίες, παρέμειναν στην χώρα μας και έκαναν παιδιά τα οποία γεννήθηκαν και μεγαλώνουν στην Ελλάδα, αλλά και πως υπάρχει και μια συνεχόμενη ροή μεταναστών, οι οποίοι ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους και άρα ανήκουν στην πρώτη γενιά μεταναστών.

Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει μια σύγχυση σχετικά με το ποια θεωρείται πρώτη και ποια δεύτερη γενιά μεταναστών. Συνοπτικά, με βάση τη χρήση του στη βιβλιογραφία και στην έρευνα ο όρος “δεύτερη γενιά μεταναστών” μπορεί να σημαίνει: α) την πρώτη γενιά μεταναστών που γεννήθηκαν ή ήρθαν σε μικρή ηλικία στη χώρα υποδοχής, β) μόνο τα παιδιά της πρώτης γενιάς μεταναστών που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής από οικογένειες μεταναστών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 134-136). Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως επιτακτική είναι η ανάγκη να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία των μεταναστών πρώτης γενιάς από αυτή των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Στην Ελλάδα βέβαια, πάνω στα συγκεκριμένα θέματα υπάρχει έλλειψη ερευνών, όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2011, σσ. 140-141).

Πίνακας Β.4

| Γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα; Αν ναι, σε τι βαθμό; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Πολύ καλά | | | | x | x | | | | x | |
| Αρκετά καλά | x | | x | | | | x | | | |
| Μέτρια | | | | | | x | | x | x | x |
| Λίγο | x | | | | | | | | | |
| Ελάχιστα | | x | x | | | | x | x | | x |
| Καθόλου | | x | | x | | x | | | x | |

Εδώ οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν από πολύ καλά έως καθόλου. Συνήθως, όπως είναι και αναμενόμενο, οι μαθητές που είναι Β' γενιάς μετανάστες γνωρίζουν αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα, ενώ αυτοί που είναι Α' γενιάς ελάχιστα έως καθόλου.

Πίνακας Β.5

| Τους κάνετε μάθημα ατομικά ή ομαδικά; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ομαδικά | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Ατομικά | x | | | x | x | | x | x | | |

Στην ερώτηση για το αν τα μαθήματα στις τάξεις υποδοχής γίνονται ατομικά ή ομαδικά, όπως φαίνεται και από τον πίνακα **Β.5**, όλες οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 100% (10 στις 10 εκπαιδευτικούς), απάντησαν πως τα μαθήματα γίνονται ομαδικά κυρίως. Κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ότι αυτό προτείνεται και από το Υπουργείο, αλλά και οι ώρες διδασκαλίας είναι πολύ περιορισμένες, οπότε δεν υπάρχει η πολυτέλεια των ατομικών μαθημάτων, εκτός φυσικά, όπως θα δούμε και παρακάτω κάποιων εξαιρετικών περιπτώσεων. Τέτοιες περιπτώσεις, όπως αναφέρεται και παρακάτω, είναι το πολύ χαμηλό γνωστικό ή γλωσσικό επίπεδο, που δεν μπορεί να συμβαδίσει με την πλειοψηφία των υπόλοιπων μαθητών.

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους: “Τα μαθήματα γίνονται έχοντας χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο στην ελληνική γλώσσα” (Σ1),

“Ομαδικά, σε ομάδες των 3-5 μαθητών αναλόγως επιπέδου και ηλικιακής ωρίμανσης” (Σ2), “Είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 2-3 παιδιών” (Σ3), “...και ομαδικά αναλόγως τις ανάγκες τους” (Σ4), “...ομαδική διδασκαλία” (Σ5), “...ομαδικά” (Σ8), “Ομαδικά, ανάλογα με το επίπεδό τους και την ηλικία αν αυτή συμπίπτει με το επίπεδο” (Σ9), “Ομαδικά, ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας.” (Σ10). Πολύ λεπτομερείς και περιγραφικές σε αυτή την ερώτηση είναι οι απαντήσεις της Σ6 και της Σ7. Πιο συγκεκριμένα, η Σ6 είπε: “Ομαδικά, ανάλογα με την ηλικιακή και τη μαθησιακή τους ομάδα τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες. Ομάδα 1: Α Δημοτικού (με μικρή γνώση προφορικής επικοινωνίας και καθόλου γραπτή), Ομάδα 2: Β’ Δημοτικού (με μικρή γνώση προφορικού και γραπτού λόγου και μεγάλη δυσχέρεια στην κατανόηση διαλόγου, κειμένων καθώς και στην εκφορά συναισθημάτων, σκέψεων και σκοπών), Ομάδα 3: Ε’ και Στ’ δημοτικού (με δυσκολία στην κατανόηση κειμένων, στην επικοινωνία προθέσεων και σκέψεων, στην διατήρηση διαλόγου, στην εύρεση λεξιλογίου καθώς και στη σωστή τήρηση κανόνων γραμματικής και συντακτικού)” Επίσης, η Σ7 ανέφερε: “Οι ομάδες αποτελούνται από 2-3 παιδιά και η σύνθεσή τους εξυπηρετεί πάντα ένα σκοπό. Έτσι, μπορεί να συντίθενται ομάδες με παιδιά που έχουν παρόμοιες δυσκολίες ή που κατέχουν σε παρόμοιο βαθμό τη γλώσσα, με παιδιά διαφορετικού γλωσσικού και γνωστικού υποβάθρου, με παιδιά από ίδιες χώρες μικρότερης και μεγαλύτερης ηλικίας, με παιδιά από διαφορετικές χώρες ίδιας ή διαφορετικής ηλικίας. Δηλαδή, ανάλογα με τον σκοπό συντίθενται περισσότερο ομοιογενείς ή ανομοιογενείς ομάδες. Συνήθως, επειδή ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονται υποστήριξη είναι αυξημένος, δεν υπάρχει τόσο η δυνατότητα για ατομική υποστήριξη, πράγμα που προσωπικά δε θεωρώ ότι είναι κακό. Μία ολιγομελής ομάδα που είναι προσεκτικά δομημένη, με συγκεκριμένους στόχους και καταμερισμό ρόλων και καλή οργάνωση/προγραμματισμό των δράσεων μπορεί να επιτύχει πολύ καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ παράλληλα ενισχύονται οι δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, το αυτοσυναίσθημα, το αίσθημα ανήκειν και ενθαρρύνεται αβίαστα η συναισθηματική έκφραση διαμέσου του μοιράσματος και της αλληλοβοήθειας”.

Όπως παρατηρούμε από τις παραπάνω απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία να κάνουν μάθημα έχοντας χωρίσει τους μαθητές τους σε ομάδες. Από τις απαντήσεις τους επίσης συνάγεται το συμπέρασμα πως τα κριτήρια με βάση τα οποία συντίθενται οι ομάδες είναι κυρίως το επίπεδο γνώσης της ελληνικής ή γενικά το γνωστικό επίπεδο και έπειτα η ηλικία τους. Κάποιες φορές γνωστικό επίπεδο και ηλικία συμπίπτουν και κάποιες όχι. Όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός Σ9: “Ομαδικά, ανάλογα με το επίπεδό τους και την ηλικία αν αυτή συμπίπτει με το επίπεδο. **Αν τώρα κάποιος είναι πολύ**

μεγάλος ηλικιακά, έκτη δημοτικού και δεν ξέρει τίποτα και το πρωτάκι επίσης δεν ξέρει τίποτα μπορεί και να μπουν και μαζί”.

Επιπρόσθετα, 5 από τις 10 εκπαιδευτικούς, δηλαδή σε ποσοστό 50%, είπαν πως ναι μεν κάνουν ομαδικά μαθήματα, όμως σε ορισμένες περιπτώσεις κάποιους μαθητές τους κάνουν και εξατομικευμένα μαθήματα, επιλογή η οποία καθορίζεται πάλι από τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Όπως χαρακτηριστικά μας είπαν: **“Μόνο ο μαθητής της πρώτης είναι μόνος του λόγω του γνωστικού του επιπέδου και γιατί χρειάζεται να μπαίνω εγώ στην τάξη του και να κάθομαι μαζί του”.** (Σ1), **“Ατομικά και ομαδικά ανάλογα με τις ανάγκες τους”** (Σ4), **“Αναλόγως την περίπτωση. Συνήθως εναλλάσσεται η ατομική με την ομαδική διδασκαλία”** (Σ5), **“Στους δυο μαθητές με ελάχιστη γνώση ελληνομάθειας κάνω ατομικά μάθημα ενώ στους άλλους ομαδικά”** (Σ8). **“Χρησιμοποιώ και τις δύο μεθόδους. Ατομικά όταν σκοπός είναι η υποστήριξη σε μία εξατομικευμένη ανάγκη και απαιτείται εστίαση και συγκέντρωση σε αυτήν, καθώς και όταν το επίπεδο εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας είναι πολύ χαμηλό και απέχει πολύ από τους υπόλοιπους μαθητές. Βέβαια, τα συγκεκριμένα παιδιά που βρίσκονται σε ένα πολύ πρώιμο γλωσσικό στάδιο υποστηρίζονται παράλληλα με το ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο”** (Σ7).

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται πως ο δάσκαλος της τάξης υποδοχής χωρίζει τους μαθητές με κριτήριο την ηλικία τους και τον βαθμό κατοχής της γλώσσας και σχηματίζει ομοιογενείς ομάδες, όπως αρχαρίων, ημιπροχωρημένων ή προχωρημένων, που μπορούν να διακρίνονται έπειτα σε ομάδες μαθητών των μικρών ή των μεγάλων τάξεων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 117).

Πίνακας Β.6

| Έχετε ειδικά σχολικά εγχειρίδια, βιβλία δασκάλου ή εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών; Αν ναι, ποια είναι αυτά; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Τα βιβλία του Υπουργείου Παιδείας “Γεια σας” 1,2,3 | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Προσωπικό εκπαιδευτικό υλικό | x | | | x | | | x | | | |
| Βιβλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής | | | x | | | | | | | |
| Το βιβλίο του Υπουργείου Παιδείας “Μαργαρίτα” | | | | | | x | x | | | |
| Το βιβλίο του Υπουργείου Παιδείας “Το μικρό μου λεξικό” | | | | | | x | | x | | |
| Το υλικό του ΕΔΙΑΜΜΕ (Μαθαίνω να διαβάζω, Διαβάζω και γράφω, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, Εμείς και οι άλλοι) | | | | | | | x | | | |

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπίπτουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Όλες, σε ποσοστό 100% (δηλαδή 10 στις 10), απάντησαν πως χρησιμοποιούν τα βιβλία του Υπουργείου Παιδείας και πιο συγκεκριμένα τη σειρά “Γεια σας”. Όπως αναφέρει η Σ1: “Ναι, υπάρχει το σχετικό υλικό στο σχολείο, δηλαδή τα βιβλία του Υπουργείου Παιδείας που είναι βοηθητικά για εκμάθηση βασικού λεξιλογίου. “Γεια σας” λέγονται.”. Επίσης η Σ2 αναφέρει: “Έχω τα βιβλία “Γεια σας” νούμερο 1, 2 και 3 που απευθύνονται σε αραβόφωνους κυρίως μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα”.

Επιπλέον 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ένα ποσοστό 30%, ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν και προσωπικό εκπαιδευτικό υλικό. Η Σ1 λέει: *“Για τα παιδιά που είναι πιο προχωρημένα φτιάχνω εγώ το δικό μου υλικό προσαρμοσμένο στο γνωστικό τους επίπεδο”*.

Επίσης, 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξεως του 10%, ανέφερε ότι χρησιμοποιεί και βιβλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής: *“Επίσης χρησιμοποιώ αρκετά για την εκμάθηση των γραμμάτων , για βασικό λεξιλόγιο και για την ανάγνωση τα βιβλία “Πρώτη γραφή και ανάγνωση” του Μάρκου Μπάνου”*.

Επίσης, κάποιες από τις εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν και τα εγχειρίδια **“Μαργαρίτα”** [3 από τις 10 (ποσοστό 30%)] και **“Το μικρό μου λεξικό”** [2 από τις 10 (ποσοστό 20%)]. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Σ7: *“Συγκεκριμένα, με βοηθάει το υλικό του ΕΛΙΑΜΜΕ (Μαθαίνω να διαβάζω, Διαβάζω και γράφω, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, Ελληνικά με την παρέα μου, Μαργαρίτα, Εμείς και οι άλλοι), καθώς και η σειρά βιβλίων “Γεια σας” ”*.

Διαπιστώνεται λοιπόν, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πως στη συντριπτική τους πλειοψηφία δουλεύουν με τα βιβλία που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας και κυρίως με τη σειρά βιβλίων “Γεια σας”, γεγονός που δείχνει ότι το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς το βασικό εργαλείο της διδακτικής τους πρακτικής. Επίσης αν κρίνουμε από τις απαντήσεις του δείγματος Ν διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα βιβλία του Υπουργείου γιατί τα βρίσκουν αρκετά βοηθητικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές χρησιμοποιούν κυρίως παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες στηρίζονται κυρίως στη μετάδοση της γνώσης, όπως αυτή παρατίθεται στα σχολικά εγχειρίδια, χωρίς να αποκλίνουν από αυτά. Δεν αναφέρουν βέβαια, ποια συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούν (Προβελεγγίου 2013, σσ. 367-372), (Καρανικόλα 2016, σσ. 210-242). Επίσης, στην έρευνα του Μπερερή (1999) αναφέρεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές χρησιμοποιεί δικό του πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών (Μπερερή 1999, σσ. 142-

145), κάτι που αναφέρεται και στην παρούσα έρευνα από αρκετούς εκπαιδευτικούς, ως συμπληρωματικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή.

Πίνακας Β.7

| Υπήρχαν περιπτώσεις που αφήσατε την τάξη σας ή κάνατε λιγότερες ώρες από τις προβλεπόμενες; Αν ναι, γιατί; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Παράδοση από τον δάσκαλο της τυπικής τάξης ενός καινούριου γνωστικού αντικειμένου ή επειδή γράφουν κάποιο τεστ. | x | | x | x | x | | | | | x |
| Αντικατάσταση συναδέλφου σε άδεια | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Κάλυψη διοικητικών εργασιών του σχολείου | x | | x | | x | x | x | | | |
| Άρνηση μαθητών λόγω εξωτερικών παραγόντων | | | | | | x | | | | |

Στην ερώτηση για το αν υπήρχαν περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής αναγκάστηκαν να αφήσουν την τάξη τους ή να κάνουν λιγότερες ώρες από τις προβλεπόμενες, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, το 100% (10 στις 10 εκπαιδευτικούς) των ερωτηθεισών εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά. Όλες οι εκπαιδευτικοί είπαν πως έχουν αφήσει τις τάξεις τους κάποιες φορές, γιατί τους έχει ζητηθεί να αντικαταστήσουν συναδέλφους τους, που έλειπαν.

Όπως σημειώνουν οι ίδιες: “*Α! Και φυσικά όταν λείπει κάποιος συνάδελφος, ποιος άλλος θα μπει στην τάξη του; Φυσικά ο αναπληρωτής της τάξης υποδοχής!*” (Σ1), “*Υπήρξαν τέτοιες*

περιπτώσεις, αρκετές θα έλεγα. Συνήθως συμβαίνει αυτό όταν κάποιος συνάδελφος λείπει ή βρίσκεται σε άδεια και πρέπει να καλυφθεί το κενό αυτό χωρίς να αναστατωθεί το σχολείο” (Σ3), “Αρχικά, υπήρχε η στάση από μέρους τους ότι δε θα υπήρχε πρόβλημα ορισμένες φορές να καλύπτω κάποια κενά σε περίπτωση απουσίας συναδέλφων. Σαν να μην θεωρούσαν τόσο σημαντικό το ρόλο μου και ότι δε θα χανόταν ο κόσμος αν για μία δύο μέρες δεν έπαιρνα τα παιδιά στην τάξη υποδοχής” (Σ7).

Επίσης, αρκετοί συνάδελφοι, σε ποσοστό 50% (5 από τους 10), ανέφεραν πως κάποιες φορές άφησαν την τάξη τους, καθώς κλήθηκαν να βοηθήσουν σε διοικητικές δουλειές του σχολείου. Πάνω σε αυτό το θέμα η Σ1 λέει: “Α! Και κάτι ακόμη... Υπάρχουν και περιπτώσεις που χάνω μαθήματα με τα παιδιά μου, γιατί η διευθύντρια μου αναθέτει να την βοηθήσω σε διάφορες γραφειοκρατικές δουλειές”. Ενδεικτικές επίσης, είναι οι απαντήσεις: “Σε περιόδους εγγραφών ή με πολλές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις έχει τύχει να βοηθήσω και σε διοικητικές εργασίες τον διευθυντή” (Σ3), “...αλλά και για να βοηθήσω στη συγγραφή ενός συλλογικού έργου που έχει αναλάβει το σχολείο μας” (Σ5), “Αλλά γενικότερα είναι η εύκολη σκέψη και η εύκολη λύση ο δάσκαλος του τμήματος υποδοχής για να καλύπτει τρύπες στο σχολείο. Όχι μόνο για αντικατάσταση συναδέλφων αλλά και για να κάνει δουλειές εξωδιδασκτικού τύπου” (Σ7).

Επιπλέον, 5 από τις 10 εκπαιδευτικούς (50%), είπαν πως υπάρχουν περιπτώσεις που δεν παίρνουν τους μαθητές τους, όταν γράφουν κάποιο τεστ στην τάξη τους ή όταν οι δάσκαλοι των τυπικών τάξεων έχουν να διδάξουν κάτι καινούριο ή σημαντικό. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν: “Ναι, φυσικά και υπήρχαν τέτοιες περιπτώσεις. Είναι κυρίως όταν οι συνάδελφοι θέλουν να διδάξουν κάτι άλλο εκείνη την ώρα που το θεωρούν σημαντικό και δεν θέλουν τα παιδιά να το χάσουν” (Σ1), “όταν έχουν να γράψουν κάποιο τεστ ή να διδαχτούν κάποιο καινούριο θέμα” (Σ5), “Ναι, έχει συμβεί λίγες φορές για την αντικατάσταση συναδέλφων που απουσιάζουν και για να μπορέσει ο μαθητής της τάξης μου να ολοκληρώσει κάποιο τεστ στην τάξη του.” (Σ10).

Τέλος, 1 από τις 10 (10%) εκπαιδευτικούς αναφέρει την περίπτωση που κάποιοι μαθητές, λόγω εξωτερικών ψυχολογικών και οικογενειακών παραγόντων, δεν ήθελαν να πάνε στην τάξη υποδοχής. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός αναφέρει: “Υπήρχαν ορισμένες διδακτικές ώρες όπου ένα συγκεκριμένο παιδί της Β΄ δημοτικού δεν ήθελε να έρθει στην τάξη

υποδοχής μαζί με την ομάδα του. Αυτό οφειλόταν σε άλλους, εξωτερικούς ψυχολογικούς παράγοντες σχετικούς με το οικογενειακό του περιβάλλον. Κατά τις στιγμές αυτές επιχειρήθηκε να μπω μέσα στην τάξη και να λειτουργήσω υποστηρικτικά στο μάθημα που πραγματοποιούσε η τυπική τάξη ταυτόχρονα στην ομάδα παιδιών που ήταν να αναλάβω” (Σ6).

Όπως διαπιστώνεται από τις παραπάνω απαντήσεις των ερωτηθεισών εκπαιδευτικών είναι πολύ συχνό φαινόμενο οι δάσκαλοι των τάξεων υποδοχής να αφήνουν την τάξη τους ή να κάνουν λιγότερες ώρες από τις προβλεπόμενες. Οι κυριότερες αιτίες είναι η αντικατάσταση κάποιου συναδέλφου που λείπει, η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ρια διοικητικών εργασιών και η άρνηση από τους δασκάλους των τυπικών τάξεων να δώσουν τα παιδιά όταν γράφουν κάποιο τεστ ή όταν παραδίδουν κάτι καινούριο – σημαντικό. Καταγράφηκε και μία μεμονωμένη περίπτωση όπου κάποιοι μαθητές δεν ήθελαν να πάνε στην τάξη υποδοχής λόγω εξωτερικών/οικογενειακών παραγόντων. Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις πιο συχνά παρουσιάζεται το φαινόμενο οι δάσκαλοι των τάξεων υποδοχής να καλούνται να αντικαταστήσουν συναδέλφους τους που λείπουν. Αυτό μάλλον συμβαίνει γιατί ίσως ο ρόλος τους και το έργο τους στην τάξη υποδοχής δεν θεωρείται τόσο σημαντικός ή γιατί θεωρείται πως το πρόγραμμα και η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου θα διαταραχθεί περισσότερο αν λείπει ο δάσκαλος μιας τυπικής τάξης παρά αν χαθούν κάποιες ώρες της τάξης υποδοχής. Επίσης, ακόμη και το γεγονός άρνησης των εκπαιδευτικών των τυπικών τάξεων να δώσουν τα παιδιά όταν διδάσκουν κάτι καινούριο ή όταν γράφουν κάποιο τεστ συμβαίνει, ίσως γιατί δεν θεωρούν πως είναι σημαντική η δουλειά που γίνεται στις τάξεις υποδοχής. Τέλος, το γεγονός ότι και ο Διευθυντής/τρια του σχολείου πολλές φορές αναθέτει διοικητικές εργασίες στον δάσκαλο της τάξης υποδοχής και τον αποσπά από την τάξη συμβαίνει γιατί μάλλον είναι γενικευμένη η αντίληψη πως η δουλειά που γίνεται στις τάξεις υποδοχής είναι δευτερεύουσας σημασίας και πως δεν πειράζει να χαθούν κάποιες ώρες.

Στη σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε παρατηρούμε πως δεν γίνεται αναφορά σε κάτι αντίστοιχο.

Γ. Διδακτικές πρακτικές

Πίνακας Γ.1

| Ποιες διδακτικές πρακτικές και μέσα χρησιμοποιείτε, για να βοηθήσετε τα παιδιά να ενταχθούν στο πρόγραμμα της τάξης τους; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Χρήση σχολικών εγχειριδίων | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Χρήση προσωπικού εκπαιδευτικού υλικού | x | x | x | x | x | x | x | x | x | |
| Χρήση εικόνων | x | x | x | x | x | x | x | x | x | |
| Χρήση εκπαιδευτικών βίντεο/ εκπαιδευτικών παιχνιδιών | x | | x | | x | x | x | x | x | |
| Θεατρικό παιχνίδι/παιχνίδια ρόλων | x | x | x | x | x | | x | x | x | x |
| Ύλη της Α' δημοτικού προσαρμοσμένη | | x | | | | | | | | |
| Γράψιμο λέξεων στο τετράδιο και ζωγραφική. σχετικών εικόνων | x | x | | | x | | | | | |
| Χρήση tablet/H/Y | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Καρτέλες πρώτης ανάγνωσης | | x | | | | | | | | |
| Ομαδικές κατασκευές | | | x | x | | x | | | | |
| Εκπαιδευτικά τραγούδια στα ελληνικά | | x | | | | x | | x | x | |
| Ταινίες | | | | | | x | | x | x | |
| Προαγωγή/ ενθάρρυνση διαλόγου | x | x | x | x | x | x | x | x | x | |
| Χρήση εφημερίδων, κόμικς και περιοδικών | | | | | | x | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία/ ομαδοσυνεργατικές δράσεις | x | x | x | x | x | x | x | x | x | |
| Project | | | | | | x | | x | x | |

Ως προς τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στις τάξεις υποδοχής, για τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών, όπως μας πληροφορεί και ο παραπάνω πίνακας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να συγκλίνουν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα κάποιες εκπαιδευτικές πρακτικές και μέσα όπως η χρήση των σχολικών εγχειριδίων και επιπρόσθετου προσωπικού εκπαιδευτικού υλικού, η χρήση εικόνων, η χρήση tablet ή Η/Υ, η ενθάρρυνση του διαλόγου, το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, χρησιμοποιούνται από όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν.

Αυτό συμβαίνει γιατί από τη μία το σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται από τις εκπαιδευτικούς, η βάση πάνω στην οποία θα στηρίζουν τη διδασκαλία τους, όμως σχεδόν από όλους αναφέρεται και η αναγκαιότητα της χρήσης επιπρόσθετου προσωπικού εκπαιδευτικού υλικού, γιατί θεωρείται απαραίτητο το διδακτικό υλικό να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Επίσης, μεγάλη είναι η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος Ν στη χρήση εικόνων, κυρίως μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή tablet. Αυτό συμβαίνει, γιατί η εικόνα βοηθάει πάρα πολύ τους μαθητές που δεν ξέρουν την ελληνική γλώσσα και υπάρχει δυσκολία στην επικοινωνία να κατανοήσουν λέξεις και έννοιες, καθώς και να τις θυμούνται πιο εύκολα. Επιπλέον η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι πολύ βοηθητική, γιατί, μέσω αυτού και με τη βοήθεια διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παιχνιδιών μπορούν να ακούσουν οι μαθητές πως προφέρεται μια λέξη, να δουν ταινίες ελληνικές με ή χωρίς υπότιτλους, να ακούσουν τραγούδια όλων των χωρών. Τέλος, σε μεγάλη συχνότητα παρουσιάζεται η απάντηση πως χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, η ενθάρρυνση του διαλόγου και το θεατρικό παιχνίδι, γιατί με αυτούς τους τρόπους προάγεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μάλιστα με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο. Τα

παιδιά αναγκάζονται να βρουν τρόπους επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα την γρηγορότερη και ευκολότερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Εκτός από αυτό όμως με τις παραπάνω πρακτικές και μεθόδους, προωθείται και η κοινωνικοποίηση και ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς μέσω της διάδρασης με τους συμμαθητές τους, έρχεται η αποδοχή του διαφορετικού και αναπτύσσονται φιλίες. Τέλος, λιγότερο συχνά παρουσιάζεται η χρήση του project, μάλλον γιατί απαιτεί περισσότερη οργάνωση και χρόνο, στον ήδη περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι δάσκαλοι των τάξεων υποδοχής.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, ένα ποσοστό της τάξεως του 100% (δηλαδή 10 στις 10 εκπαιδευτικούς) ανέφερε πως αποτελούν ένα βασικό εργαλείο της διδασκαλίας τους. Χαρακτηριστικά επισημαίνουν: *“Έχω ως βάση μου τα σχολικά εγχειρίδια”* (Σ1), *“Χρησιμοποιώ το σχολικό εγχειρίδιο “Γεια σας” ”* (Σ2), *“Τα πιο βασικά μέσα που χρησιμοποιώ είναι τα σχολικά εγχειρίδια”* (Σ3), *“Εκτός από τα βιβλία χρησιμοποιώ και...”* (Σ4), *“Πάντα στηρίζομαι στο βιβλίο”* (Σ5), *“Αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια τα χρησιμοποιώ αρκετά”* (Σ6), *“Δεν είμαστε αφοσιωμένοι σε ένα βιβλίο. Το χρησιμοποιούμε, αλλά...”* (Σ7), *“Τις περισσότερες φορές ακολουθώ τη σειρά βιβλίων “γεια σας”. ”* (Σ8), *“Έχω ως βάση του μαθήματος τα σχολικά εγχειρίδια.”* (Σ9), *“Χρησιμοποιώ ως βάση τα εγχειρίδια της σειράς “Γεια σας”* (Σ10).

Επίσης, 9 στις 10 εκπαιδευτικούς (90%) χρησιμοποιούν επιπρόσθετα και προσωπικό εκπαιδευτικό υλικό, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *“Χρησιμοποιώ πολύ συχνά, ε... δηλαδή πάντα σχεδόν και δικό μου υλικό”* (Σ1), *“Και δικό μου υλικό”* (Σ2), *“Και άλλο διδακτικό υλικό που διαθέτω”* (Σ3), *“Χρησιμοποιώ και δικό μου υλικό επιπρόσθετα”* (Σ4), *“Πάντα βέβαια εμπλουτίζω τα του βιβλίου και με δικό μου υλικό”* (Σ5), *“...αλλά λόγω της διαφορετικότητας των μαθησιακών αναγκών όλων των ομάδων, επιλέγω δραστηριότητες και από άλλα βιβλία της δικής μου επιλογής ή φτιάχνω και δικές μου δραστηριότητες.”* (Σ6), *“...αλλά στηρίζομαι περισσότερο σε δικό μου εκπαιδευτικό υλικό και στο να αξιοποιούμε ερεθίσματα που θα προκύψουν, τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και καθοδηγούμαστε από τη συναισθηματική κατάσταση.”* (Σ7), *“...αλλά χρησιμοποιώ και άλλο διδακτικό υλικό, κείμενα, ασκήσεις, παραμύθια και άλλα.”* (Σ8), *“...όμως χρησιμοποιώ και δικό μου υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών.”* (Σ9).

Τέλος, μία από τις δέκα εκπαιδευτικούς (δηλαδή το 10%) ανέφερε πως χρησιμοποιεί και την ύλη της Α΄ δημοτικού προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών της.

Από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως το βιβλίο αποτελεί τον πυρήνα και τον βασικό άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία ενισχύεται και από το προσωπικό εκπαιδευτικό υλικό της κάθε εκπαιδευτικού.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, που αγγίζει το 90% (δηλαδή 9 από τις 10), απάντησαν πως πολύ βοηθητική είναι και η χρήση εικόνων. Συγκεκριμένα η υπ' αριθμόν 1 ανέφερε: *“Πολύ βοηθάνε οι εικόνες. Κάθε φορά που μαθαίνουμε ένα καινούριο γράμμα ή μια καινούρια λέξη, βλέπουμε και την αντίστοιχη εικόνα ή σε καρτέλα ή στον υπολογιστή”*. Η υπ' αριθμόν 5 αναφέρει: *“Στις μικρότερες τάξεις χρησιμοποιώ αρκετά τις εικόνες, για την ενίσχυση του προφορικού λόγου, μέσω της αφήγησης. Φτιάχνουμε ιστορίες και στη συνέχεια τις δραματοποιούμε”*. Η Σ8 αναφέρει: *“Εικόνες για παραγωγή ιδεών και κειμένου.”* Η Σ9 είπε: *“Στα παιδιά που δεν γνωρίζουν καθόλου ή σχεδόν καθόλου ελληνικά, βοηθάνε πολύ οι εικόνες λέξεων και γραμμάτων. Η οπτικοποίηση τα βοηθάει να θυμούνται καλύτερα.”*

Τέλος, 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς είπε πως χρησιμοποιεί και τις καρτέλες πρώτης ανάγνωσης.

Ακόμη ένα μέσο που χρησιμοποιούν όλες οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 100% (δηλαδή 10 στις 10) είναι το τάμπλετ ή ο υπολογιστής. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις: *“Επίσης πάντα την ακούμε (εννοεί την λέξη) και πως προφέρεται στο τάμπλετ με ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διαθέτει το σχολείο”* (Σ4). *“Βρέθηκαν πολύ βοηθητικές εφαρμογές παιχνιδιών στους υπολογιστές που δίνουν απλές ακουστικές οδηγίες και ανατροφοδότηση στους μαθητές, ενώ αξιοποιούνται τόσο ο κειμενογράφος (word) όσο και η παρουσίαση (powerpoint)”* (Σ6). *“Μερικές φορές συνδυάζω το μάθημα με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς έχω παρατηρήσει ότι οι μαθητές συγκεντρώνονται περισσότερο όταν χρησιμοποιούμε εφόρμαγες και εκπαιδευτικά παιχνίδια στον υπολογιστή.”* (Σ8), *“Επίσης χρησιμοποιούμε αρκετά των υπολογιστή, όπου ακούμε τραγούδια και στα ελληνικά και στη μητρική τους γλώσσα, βλέπουμε ελληνικές ταινίες με ελληνικούς υπότιτλους, πολλές φορές ή παίζουμε διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια.”* (Σ9), *“Χρησιμοποιώ ως βάση τα εγχειρίδια της σειράς “Γεια σας” και*

εμπλουτίζω τη διδασκαλία μου με Ο/Α υλικό από το διαδίκτυο, με το οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή μέσω του Η/Υ της τάξης.” (Σ10).

Επιπρόσθετα, 9 από τις 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή ένα ποσοστό 90%) είπαν πως χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία προάγει τον διάλογο, καθώς τα παιδιά αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα, για να συνεννοηθούν μεταξύ τους. Επίσης η ομαδοσυνεργατική βοηθά πολύ και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς με την συνεχή τριβή μέσα στις ομάδες γνωρίζονται καλύτερα και αναπτύσσουν και φιλικές σχέσεις. Για τους ίδιους λόγους οι 9 στις 10 δασκάλες (δηλαδή σε ποσοστό 90%) χρησιμοποιούν και το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει: *“Το μάθημα γίνεται ομαδοσυνεργατικά σε ομάδες κατά μέσο όρο 3 παιδιών με αντίστοιχη διάταξη των θρανίων και προσαρμοσμένη θέση σε σχέση με τον πίνακα και τα υπόλοιπα διδακτικά μέσα. Μέσω των ομάδων προάγεται ο διάλογος και η συνεργασία”* (Σ6). Επίσης, ακόμη μία εκπαιδευτικός λέει: *“Γι’ αυτό πρέπει η γνωστική-γλωσσική ανάπτυξη να οικοδομείται μέσα από ευχάριστες μεθόδους/δραστηριότητες, οι οποίες χαροποιούν τα παιδιά, τα εμπνέουν, τα ελευθερώνουν και τα φέρνουν σε επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι, αξιοποιούμε πολύ το θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια σωματικής έκφρασης, υλικό βγαλμένο από τις ίδιες τις ανάγκες τους, ομαδοσυνεργατικές δράσεις, όπου όλα τα παιδιά αναλαμβάνουν έναν ρόλο, μοιράζονται έναν κοινό στόχο και μαθαίνουν το ένα από το άλλο”* (Σ7). Η Σ8 σημειώνει: *“Επίσης, χρησιμοποιώ πολύ το θεατρικό παιχνίδι – αυτή τη στιγμή παρακολουθώ μια σχολή θεατρικού παιχνιδιού – γιατί πιστεύω ότι τα βοηθάει σε πολλά πράγματα και το κυριότερο με διασκεδαστικό τρόπο. Τα εμπνέουν, μαθαίνουν να συνεργάζονται, αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους και φυσικά τα βοηθάει πολύ στην έκφραση και την επικοινωνία.”* Επιπλέον η Σ9 ανέφερε: *“Επίσης πολλές φορές αφηγούμαστε ιστορίες, για την ενίσχυση του διαλόγου, τις οποίες στη συνέχεια τις δραματοποιούμε. Εκεί βλέπεις ακόμη και τα παιδιά που γνωρίζουν ελάχιστα ελληνικά να συμμετέχουν με πάρα πολύ ζήλο και να προσπαθούν όσο περισσότερο μπορούν να επικοινωνήσουν.”*

Επίσης, 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή ένα ποσοστό 30%) ανέφεραν πως μέσα στις πρακτικές τους περιλαμβάνονται και οι ομαδικές κατασκευές. *“Αν οι μαθητές μαθαίνουν τα χρώματα, τα ζωγραφίζουν παράλληλα σε ένα μεγάλο χαρτόνι, ώστε να κρεμαστεί στην τάξη, αλλά και τα αναζητούν στο περιβάλλον γύρω τους ή τα αναζητούμε όλοι μαζί στην αυλή*

του σχολείου” (Σ6). *“Φτιάχνουμε κάτι όλοι μαζί αν μας δοθεί η ευκαιρία, ώστε να μάθουν κάτι πλάθοντας ή ζωγραφίζοντας”* (Σ3).

Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξεως του 40% (δηλαδή 4 από τις 10 εκπαιδευτικούς), ανέφερε ότι ακούνε εκπαιδευτικά τραγούδια στα ελληνικά, αλλά και στις γλώσσες των μαθητών. Επίσης, 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή ένα ποσοστό 30%), είπαν πως βλέπουν και ταινίες, κυρίως ελληνικές με ελληνικούς υπότιτλους. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της εκπαιδευτικού υπ’ αριθμόν 6: *“Συνολικά χρησιμοποιούνται πολλά οπτικοακουστικά μέσα όπως εικόνες από την καθημερινότητα, τραγούδια με εύκολους στίχους, παιδικές ταινίες (με και χωρίς υπότιτλους), εφημερίδες, κόμικς, περιοδικά”* (Σ6). Χαρακτηριστικές επίσης, είναι οι απαντήσεις: *“Επίσης βλέπουμε ελληνικές ταινίες με ελληνικούς υπότιτλους ή ακούμε ελληνικά εκπαιδευτικά τραγούδια.”* (Σ8), *“Επίσης χρησιμοποιούμε αρκετά των υπολογιστή, όπου ακούμε τραγούδια και στα ελληνικά και στη μητρική τους γλώσσα, βλέπουμε ελληνικές ταινίες με ελληνικούς υπότιτλους.”* (Σ9).

Επιπρόσθετα, μία πρακτική που χρησιμοποιείται από 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς είναι το γράψιμο λέξεων στο τετράδιο και η ζωγραφική σχετικών εικόνων. Αναφέρεται σχετικά: *“Ακόμη, καθημερινά χρησιμοποιούμε ένα τετράδιο όπου τους γράφω γράμματα, φωνές, λέξεις και μικρές προτάσεις σιγά σιγά για ανάγνωση και αντιγραφή με συνοδεία ζωγραφικής κάποιων σχετικών εικόνων, ώστε να εμπεδώσουν τη διδασκαλία”* (Σ2).

Τέλος, 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή ένα ποσοστό 30%), ανέφεραν πως χρησιμοποιούν και τη μέθοδο του πρότζεκτ κυρίως για να επεκταθεί το μάθημά τους και σε κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας και των χωρών προέλευσης των μεταναστών μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση: *“Επίσης, κάναμε κατά τη διάρκεια της χρονιάς και ένα πρότζεκτ στο οποίο μέσα από την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, με διάφορες δραστηριότητες, προσπαθήσαμε να επεκταθούμε και στις δικές τους γλώσσες και πολιτισμούς, καθώς επίσης και σε έννοιες όπως η διαφορετικότητα, η αποδοχή, η συνεργασία, ώστε να τα βοηθήσω να κοινωνικοποιηθούν.”* (Σ9).

Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την σχετική βιβλιογραφία στην οποία ως ενδεικτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις προτείνονται οι προφορικές ερωτήσεις – συζητήσεις με τους μετανάστες μαθητές, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η μέθοδος πρότζεκτ,

η εκτενής χρήση εποπτικών μέσων, οι εργασίες για τη χώρα προέλευσης των μεταναστών μαθητών, οι πολιτισμικές εβδομάδες – ημερίδες, η χρήση νέων τεχνολογιών, η ενεργητική μάθηση με τη συμμετοχή των μαθητών, τα παιχνίδια ρόλων, γνωριμίας και επικοινωνίας, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών (Μαυρομμάτης 2008, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 65).

Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Προβελεγγίου (2013, σσ. 367-372), τα οποία έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί στην διδακτική τους πρακτική χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα και εικόνες, όμως ελάχιστοι είναι εκείνοι που χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το project. Σε αντίθεση με τα ευρήματα της δική μας έρευνας, έρχονται και τα αποτελέσματα της έρευνας του Παπαχρήστου (2010, σ. 527), τα οποία έδειξαν πως οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, που δουλεύουν με μετανάστες μαθητές είναι πιο “παραδοσιακές” και πως ο προφορικός λόγος μπαίνει σε δεύτερη μοίρα καθώς επίσης και πως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, που προωθεί τη συνολική διαδικασία και ενθαρρύνει την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, δεν καλλιεργείται. Στο ίδιο κλίμα κινούνται και τα ευρήματα της Μάνου (2013, σσ. 267-268), όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η συνεισφορά των εγκυκλίων, αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και η καθοδήγηση από τους συμβούλους είναι πολύ μικρή, οπότε οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στηρίζονται κυρίως στην εμπειρία που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους και τις εμπειρίες που ανταλλάσσουν με τους συναδέλφους τους, χωρίς πάλι να αναφέρονται σε συγκεκριμένες πρακτικές και τρόπους διδασκαλίας. Επιπρόσθετα στη έρευνα του Μπερερή (1999, σσ. 142-145), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως τροποποιούν τις διδακτικές τους μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες των μεταναστών μαθητών, χωρίς όμως να αναφέρονται στο ποιες συγκεκριμένα μεθόδους και διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιούν. Επίσης, σύμφωνα με την Καρανικόλα (2015, σσ. 210-242), οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν την ετερότητα είναι η συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους και τον διευθυντή/τρια του σχολείου καθώς και η ενθάρρυνση των μαθητών τους για τη συμμετοχή τους σε σχολικές γιορτές και παρελάσεις. Και πάλι δεν γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες πρακτικές που ακολουθούνται μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα και στην έρευνα της Ζάχου (2016, σσ. 273-280) αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί για την διδασκαλία τους σε μετανάστες μαθητές στηρίζονται κυρίως στο “μεράκι” τους ή σε διάφορες “καλές” πρακτικές που έχουν πληροφορηθεί από τους συναδέλφους τους, χωρίς να γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στις πρακτικές αυτές.

Πίνακας Γ.2

| Πώς εργάζεστε μια τυπική μέρα στο σχολείο; Τι περιλαμβάνει το πρόγραμμά σας; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Τις πρώτες ώρες παίρνω τις μικρότερες τάξεις.(τους αρχάριους) | x | x | x | x | x | x | x | x | x | |
| Συνεννόηση με τον δάσκαλο της τάξης για την ύλη και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. | | x | | | | | | x | x | |
| Δουλεύουμε με τα βιβλία ή με άλλο εκπαιδευτικό υλικό ορθογραφία, ανάγνωση, λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό, ασκήσεις, ανατροφοδότηση, παράδοση καινούριας γνώσης, αξιολόγηση κ.τ.λ. | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Στο τέλος του μαθήματος κάνουμε διάφορες δραστηριότητες(παιχνίδια, βίντεο, τραγούδια, ζωγραφική) | | x | x | | x | x | x | x | x | x |
| Γίνεται συζήτηση για διάφορα θέματα που απασχολούν τους μαθητές. | x | x | | | x | x | x | x | x | x |

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα Γ.2, 9 από τις 10 εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό 90%, ξεκινούν τις πρώτες ώρες το μάθημά τους, με τους μικρότερους μαθητές, είτε πρόκειται για τους μικρότερους σε ηλικία, είτε πρόκειται γενικά για τους αρχάριους, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καλά ή καθόλου την ελληνική γλώσσα.

Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις: *“Στο ξεκίνημα της μέρας παίρνω παιδιά μικρότερης ηλικίας, παιδιά που δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν ή παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο”* (Σ7), *“Το πρόγραμμα περιλαμβάνει συνήθως ένα δίωρο γεμάτο, το πρώτο δίωρο συνήθως, στην ομάδα 1 (αρχάριοι μαθητές)”* (Σ6), *“Το πρώτο δίωρο παίρνω πάντα τους μικρούς και συνεχίζω με τις μεγαλύτερες τάξεις”* (Σ8).

Έπειτα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή πάλι οι 10 στις 10 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 100%), απάντησαν πως, χρησιμοποιώντας τα σχολικά εγχειρίδια ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό, κάνουν ορθογραφία, ανάγνωση, λεξιλόγιο, έκθεση, γραμματική, συντακτικό, ασκήσεις, επανάληψη, ανατροφοδότηση, παράδοση καινούριας γνώσης, αξιολόγηση κ.τ.λ.

Όπως αναφέρουν: *“Κάθε ώρα παίρνω και από μία ομάδα. Δουλεύουμε από τα βιβλία με κάποιους (ανάγνωση, γραφή και προφορική εξάσκηση), ενώ με άλλους ασχολούμαι με διδασκαλία γραμματικής, συντακτικού ή έκθεσης ανάλογα με το επίπεδό τους”* (Σ1), *“Ανοίγουμε το βιβλίο μας ή το τετράδιο μας και ανοίγουμε συζήτηση με βάση τις εικόνες, εντοπίζουμε το καινούριο και κάνουμε εμπεδωτικές ασκήσεις. Κάπου κάπου μπορεί να κάνουμε κάποια επανάληψη για να μην ξεχνάμε τα παλιά”* (Σ3), *“Το μάθημα διαχωρίζεται σε θεματικές που περιλαμβάνουν τη γραμματική, το λεξιλόγιο, τον προφορικό, τον γραπτό λόγο και την κατανόηση. Το νέο λεξιλόγιο προβάλλεται με τη βοήθεια εικόνων και οπτικού υλικού μέσω tablet. Οι μαθητές εξασκούνται και με προαιρετικές εργασίες στο σπίτι”* (Σ4), *“Κάθε διδακτική ώρα κατανέμεται σε τρεις φάσεις. Την αρχική, τη μεσαία και την τελική. Αρχικά, γίνεται μία εναισθητοποίηση, μία αφόρμηση απαραίτητη για την κινητοποίηση και την ενεργοποίηση, καθώς και ένας έλεγχος προηγούμενων γνώσεων. Ακολουθεί το κύριο μέρος του μαθήματος, όπου κατακτιέται η καινούρια γνώση και στο τέλος επέρχεται αξιολόγηση, με τη συμμετοχή πάντα των παιδιών. Με την αξιολόγηση επιδιώκεται παράλληλη αποφόρτιση και χαλάρωμα, μέσω διάφορων ευχάριστων δραστηριοτήτων ή παιχνιδιών”* (Σ7), *“Έπειτα, δίνεται η δραστηριότητα εφόρμησης για το νέο διδακτικό αντικείμενο που συνήθως λειτουργεί διαθεματικά, θα είναι κάτι από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και δε θα αφορά αποκλειστικά π.χ. τις εγκλίσεις ή κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι επιθυμητό να αξιοποιηθούν η κριτική σκέψη και οι δεξιότητες των μαθητών ώστε να μπορέσει να συνδεθεί η ελληνική γλώσσα με το ήδη υπάρχον περιβαλλοντικό τους πλαίσιο. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι δραστηριότητες οι οποίες είναι διαδραστικές και*

ομαδοσυνεργατικές, βασίζονται στην καθημερινή ζωή των παιδιών και αξιοποιούν τόσο τη γραπτή, τη προφορική όσο και την ακουστική ικανότητα. Τέλος, υπάρχει πάντα μία δραστηριότητα άμεσης πρακτικής εφαρμογής των όσων έχουν διδαχθεί που συνήθως απευθύνονται είτε στην ολομέλεια της τάξης είτε στο σύνολο του σχολείου” (Σ6), “Στη συνέχεια πραγματοποιείται η παρουσίαση του διδακτικού υλικού του μαθήματος από το εγχειρίδιο με ταυτόχρονη υποστήριξη από Ο/Α μέσα (εικόνες, τραγούδια, βίντεο). “Έπειτα, οι μαθητές λύνουν εργασίες του βιβλίου για να εξασκηθούν.” (Σ10).

Επιπρόσθετα, τρεις από τις δέκα εκπαιδευτικούς (30%), ανέφεραν πως, πριν ξεκινήσουν το μάθημά τους, έρχονται σε συνεννόηση με τον δάσκαλο της τάξης, έτσι ώστε να μπορέσουν να προσαρμόσουν όσο αυτό είναι δυνατό το μάθημά τους σύμφωνα με το τι κάνουν οι μαθητές στην τυπική τάξη και να λειτουργήσουν ενισχυτικά. *“Σε όσους μπορούν να συμβαδίσουν με την τάξη τους, συνεννοούμαι με τον δάσκαλο της τάξης για το τι να κάνω και συνήθως λειτουργώ ενισχυτικά σε αυτά που κάνουν στην τάξη. Σε αυτούς που δεν γνωρίζουν καθόλου ή σχεδόν καθόλου ελληνικά έχω το δικό μου εντελώς πρόγραμμα, στηριζόμενη βέβαια και στα σχολικά βιβλία” (Σ9) “Βασικά πριν από κάθε μάθημα μου ρωτάω το δάσκαλο της τάξης αν θέλει να κάνω κάτι συγκεκριμένο που δεν κατάλαβε ο μαθητής μέσα στη μέρα” (Σ8).*

Τέλος 8 από τις 10 (80%) εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως στην αρχή ή στο τέλος του μαθήματος, αν τους μείνει χρόνος, τον αφιερώνουν σε συζήτηση με τους μαθητές, για διάφορα θέματα που τους απασχολούν ή κάνουν διάφορες άλλες δραστηριότητες, όπως το να ακούσουν τραγούδια, να δουν κάποιο βίντεο ή να παίξουν διάφορα παιχνίδια.

Παρατηρώντας λοιπόν, τον πίνακα Γ.2, καθώς και την παραπάνω ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ακολουθούν παρόμοιο πρόγραμμα κατά την διάρκεια της ημέρας. Ξεκινούν συνήθως με τους αρχάριους μαθητές, πιθανότατα γιατί αυτοί είναι που χρειάζονται περισσότερη δουλειά και τις πρώτες πρωινές ώρες η απόδοση είναι καλύτερη. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν αντίστοιχο πρόγραμμα με αυτό των τυπικών τάξεων, με την έννοια ότι ξεκινούν με ορθογραφία, έπειτα ανάγνωση και παράδοση της καινούριας γνώσης. Αυτό ίσως συμβαίνει, γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όπως προαναφέρθηκε, δεν έχουν κάποια εξειδίκευση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οπότε ακολουθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, Λιγότερο συχνά δόθηκε η απάντηση της ενημέρωσης από τον δάσκαλο της τυπικής τάξης, ώστε να υπάρχει μια συνεργασία στο πρόγραμμα που θα

ακολουθηθεί. Γεγονός που ίσως συμβαίνει γιατί οι δάσκαλοι των τυπικών τάξεων θεωρούν πως το μάθημά τους δεν μπορεί να συμβαδίσει με αυτό των τάξεων υποδοχής, ιδικά όταν ο μαθητής είναι σε πολύ χαμηλό γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο, οπότε δεν θεωρούν απαραίτητη μια τέτοιου είδους συνεργασία. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν την απάντηση πως συνήθως το μάθημα τελειώνει με κάποια ευχάριστη δραστηριότητα και συζήτηση πάνω σε διάφορα θέματα που απασχολούν τους μαθητές, γεγονός που δείχνει πως προωθείται από τους εκπαιδευτικούς εκτός από τη γνώση και η συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη των μαθητών.

Στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε δεν αναφέρεται κάπου το πρόγραμμα που ακολουθείται μια τυπική μέρα. Αναφέρεται όμως, η αναγκαιότητα συνεργασίας με τον δάσκαλο της κανονικής τάξης για την κατάρτιση ενός εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος για κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα, κάτι το οποίο, όπως είδαμε παραπάνω, δεν παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα να συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό. Επίσης, στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως οι διάφορες ομάδες μαθητών πρέπει να διδάσκονται εκ περιτροπής από ημέρα σε ημέρα, έτσι ώστε να μην αποσπώνται τις ίδιες πάντοτε διδακτικές ώρες από τα μαθήματά τους στην κανονική τάξη. Στην παρούσα έρευνα όμως, είδαμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν κάτι τέτοιο, καθώς, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, συνηθίζουν να παίρνουν τις πρώτες ώρες πάντα τις ίδιες ομάδες, δηλαδή τις ομάδες των αρχαίων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 117).

Πίνακας Γ.3

| Εφαρμόζετε διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας και γλωσσικής επάρκειας; Αν ναι, ποια; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Όχι | x | | | | | | | | | |

Όπως μας πληροφορεί και ο πίνακας Γ.3, όλες οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας και γλωσσικής επάρκειας. Πιο συγκεκριμένα οι 9 από τις 10 (δηλαδή σε ποσοστό 90%) εφάρμοσαν οι ίδιες τα διαγνωστικά τεστ, ενώ η μία από τις 10 είπε πως τα παιδιά είχαν κάνει ήδη τα διαγνωστικά τεστ, πριν προσληφθεί η ίδια, οπότε ενημερώθηκε για τα αποτελέσματα από τη διευθύντρια του σχολείου. Όπως ανέφερε: *“Τα παιδιά είχαν κάνει*

ήδη τα τεστ του υπουργείου όταν προσλήφθηκα εγώ και πήγα στο σχολείο, έτσι δεν χρειάστηκε να κάνω κάτι. Με ενημέρωσε απλά η διευθύντρια και με τη βοήθειά της, τα χωρίσαμε σε τμηματάκια” (Σ1).

Από τις υπόλοιπες 9 εκπαιδευτικούς όλες ανέφεραν πως εφάρμοσαν τα τεστ στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για να μπορέσουν να χωρίσουν τα παιδιά σε τμήματα ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο. Χαρακτηριστικά σημειώνουν: *“Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κάναμε κάποια διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων” (Σ2) “Ναι, δε θυμάμαι τίτλο, αυτά που δίνει το υπουργείο. Τα χρησιμοποίησα στην αρχή της χρονιάς, για να μπορέσω να φτιάξω τις ομάδες” (Σ5), “Ναι, εφαρμόζω, στην αρχή της χρονιάς, διαγνωστικά τεστ για τον βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας του Υπουργείου Παιδείας (προφορικός λόγος → ακρόαση και ομιλία, αναγνωστική ικανότητα και γραπτή έκφραση). Υπάρχουν και διαδικτυακά τεστ για την ελληνική γλώσσα (www.greeklanguagetest.gr) και το τεστ “Μιλάς ελληνικά;” και “Προχωρώ στα ελληνικά”. Είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί από την αρχή μία σωστή και ολοκληρωμένη εκτίμηση των αναγκών του κάθε παιδιού ώστε στη συνέχεια να δομηθεί η κατάλληλη υποστήριξη. Προσπαθώ να αξιοποιώ τόσο το διαθέσιμο υλικό, το οποίο όμως δε σε καθοδηγεί κανένας να το βρεις αλλά μόνος σου πρέπει να ψάχνεις, και ταυτόχρονα φτιάχνω δικό μου υλικό για να εκτιμήσω το επίπεδο του κάθε παιδιού και ακολούθως να σχεδιάσω την κατάλληλη εξατομικευμένη παρέμβαση” (Σ7), “Στην αρχή της χρονιάς εφαρμόζω τα διαπιστωτικά κριτήρια ελληνομάθειας του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, για να μπορέσω να κατατάξω τους μαθητές σε ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας.” (Σ10).*

Τέλος, 2 από τις 10 εκπαιδευτικούς (20%) είπαν πως, εκτός από την αρχή της χρονιάς, εφάρμοσαν τα τεστ και μετά τα Χριστούγεννα, για να δουν την εξέλιξη των μαθητών, ώστε να επαναπροσδιορίσουν τις ανάγκες τους και τις ομάδες. Επιπλέον, 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς (10%) ανέφερε πως εκτός από την αρχή της χρονιάς και τα Χριστούγεννα έκανε τα τεστ και στο τέλος της χρονιάς. Αναφέρουν: *“Ναι, τα παιδιά έκαναν στην αρχή της χρονιάς αυτά που προτείνει το Υπουργείο, για να μουν στην κατάλληλη ομάδα. Ξανακάναμε μετά τα Χριστούγεννα, για να δω μήπως χρειαζόταν κάποια ανακατάταξη στις ομάδες” (Σ9), “Φυσικά, τα καθοριζόμενα από το υπουργείο παιδείας. Στην αρχή της χρονιάς για να μπορέσω να τα χωρίσω σε ομάδες και μετά τα Χριστούγεννα, για να δω κατά πόσο εξελίχθηκαν σε σχέση με την αρχή της χρονιάς και μετά φυσικά και στο τέλος της χρονιάς, για να δω τα τελικά αποτελέσματα της δουλειάς μας” (Σ8).*

Όλες οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 100% (10 από τις 10) επίσης, ανέφεραν πως τα διαγνωστικά τεστ που χρησιμοποιούν είναι αυτά του Υπουργείου Παιδείας. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις: *“Κάθε φορά πριν οργανώσω τις ομάδες κάνω τα διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας από το ΥΠΕΠΘ (έκδοση του 2002) που υπάρχουν στο σχολείο. Αυτό με βοηθάει πολύ, ώστε να τα ομαδοποιήσω με βάση τις ανάγκες του καθενός”* (Σ3), *“Ναι, εφαρμόζω, στην αρχή της χρονιάς, διαγνωστικά τεστ για τον βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας του Υπουργείου Παιδείας (προφορικός λόγος → ακρόαση και ομιλία, αναγνωστική ικανότητα και γραπτή έκφραση). Υπάρχουν και διαδικτυακά τεστ για την ελληνική γλώσσα (www.greeklanguagetest.gr) και το τεστ “Μιλάς ελληνικά;” και “Προχωρώ στα ελληνικά” ”* (Σ7), *“Στην αρχή της χρονιάς εφαρμόζω τα διαπιστωτικά κριτήρια ελληνομάθειας του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, για να μπορέσω να κατατάξω τους μαθητές σε ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας.”* (Σ10).

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις του δείγματος N, διαπιστώνουμε πως παρότι όλες οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τα διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας και γλωσσικής επάρκειας, οι περισσότερες αρκούνται στην εφαρμογή του μόνο στην αρχή της χρονιάς, προκειμένου να χωρίσουν τους μαθητές τους σε ομάδες. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών εκείνων που απάντησαν πως κάνουν τα τεστ και μέσα στην χρονιά, ώστε να επαναπροσδιορίσουν τις ανάγκες των μαθητών και ακόμη μικρότερο το ποσοστό αυτών που εφαρμόζουν τα τεστ και στο τέλος της χρονιάς, ώστε να αξιολογήσουν την εξέλιξη των μαθητών. Η εφαρμογή των τεστ και στην διάρκεια και στο τέλος της χρονιάς θα έπρεπε να συμβαίνει από όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνεται επαναπροσδιορισμός των διδακτικών στόχων, έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να επωφεληθούν τα μέγιστα από τον θεσμό των τάξεων υποδοχής.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως προκειμένου ένας μαθητής να ενταχθεί στην τάξη υποδοχής I ή στην τάξη υποδοχής II ανιχνεύεται με διαπιστωτικό τεστ το επίπεδο ελληνομάθειάς του. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας του μαθητή προκειμένου να φοιτήσει στην τάξη υποδοχής I διαπιστώνεται εφόσον αυτός έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκείς σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις. Για να φοιτήσει ένας μαθητής στην τάξη υποδοχής II, θα πρέπει να διαπιστωθεί ότι το επίπεδο ελληνομάθειάς του είναι μέτριο, δηλαδή παρουσιάζει μια ασταθή επάρκεια στην ελληνική

γλώσσα, με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανεπαρκώς στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 119-120).

Σήμερα βέβαια, οι τάξεις υποδοχής δεν χωρίζονται σε I και II, γεγονός που καθιστά ακόμη πιο δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας Γ.4

| Με ποιους τρόπους αξιοποιείτε τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών σας στην καθημερινή σας πρακτική; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|---------------------|-----|
| Αναφορά ηθών εθίμων, παραμυθιών, συνηθειών της χώρας τους | x | x | x | x | x | x | x | x | x(μέ-σω πρό-τζεκτ) | x |
| Μετάφραση ελληνικών λέξεων και στη δική τους γλώσσα | x | x | x | | x | | x | x | x(μέ-σω πρό-τζεκτ) | x |
| Σύγκριση λέξεων που ακούγονται το ίδιο και στις δύο γλώσσες | | | | x | | | | | | x |

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα Γ4, σε ποσοστό 100% (10 από τις 10 εκπαιδευτικούς), οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούν τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών τους είναι η αναφορά κατά την διάρκεια του μαθήματος ηθών, εθίμων, παραμυθιών και συνηθειών των διαφόρων χωρών καταγωγής των μαθητών. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις τους: *“Μέσα από συζητήσεις και περιγραφές για τα ήθη και τα έθιμα που έχουν τα παιδιά στο σπίτι τους προσπαθώντας να τα περιγράψουν σωστά στην ελληνική γλώσσα. Πολλές φορές καταλήγουμε σε συγκρίσεις μεταξύ των πολιτισμών, βρίσκουμε*

ομοιότητες και διαφορές.” (Σ1), **“Αρκετά συχνά μπορεί με αφορμή κάποια εικόνα ή συζήτηση που κάνουμε να μπλέξουμε τους πολιτισμούς και τις γλώσσες . Να μιλήσουμε για έθιμα, συνήθειες τους, για παραμύθια, θρύλους ή περίεργες πεποιθήσεις της χώρας καταγωγής τους ή στο τέλος να φτιάξουμε κάτι σχετικό με αυτά π.χ. μια αφίσα με ιστορίες για το χειμώνα από διάφορες χώρες.”** (Σ3), **“ Έτσι, συζητούνται ομοιότητες και διαφορές πολιτισμών και γλωσσών, αντίστοιχα έθιμα και ήθη που συμβαίνουν στη χώρα τους, τρόποι καθημερινής επικοινωνίας, παραδόσεις και φαγητά. Οτιδήποτε θελήσει το κάθε παιδί να εκφράσει για τη χώρα του ή και στη γλώσσα του είναι ευπρόσδεκτο και γίνεται αντικείμενο δημιουργικής συζήτησης.”** (Σ6), **“Θεωρώ ότι αυτή η αξιοποίηση είναι πρωτίστης σημασίας. Αν το παιδί δεν αισθανθεί σημαντικό και ότι αξίζει, δύσκολα μπορεί να ξεδιπλώσει το δυναμικό του στη συνέχεια. Τα παιδιά δεν είναι μόνο μάθημα και γνώσεις. Πρώτα πρώτα, λοιπόν, προσπαθώ να υποστηρίξω τα παιδιά να εκφραστούν με τον τρόπο που ξέρουν, χωρίς να τα βάζω σε ένα καλούπι. Να μιλήσουν τη γλώσσα τους, να συνδέσουμε λέξεις από τις δύο γλώσσες, να τις εικονογραφήσουμε, να φτιάξουμε ένα λεξικό με τις δύο γλώσσες, να ζωγραφίσουμε, να παίζουμε παιχνίδια της χώρας τους, να μάθουμε τις παραδόσεις, τα φαγητά, τον πολιτισμό τους. Δηλαδή, η εμπειρία και τα βιώματά τους διαχέονται στο υπόλοιπο σχολείο και τους μαθητές. Γίνεται ένα μοίρασμα.”** (Σ7), **“ Όπως είπα και πριν κάναμε κατά τη διάρκεια της χρονιάς ένα πρότζεκτ, το οποίο κράτησε περίπου τέσσερις μήνες. Με τις δραστηριότητες που κάναμε στο πρότζεκτ προσπάθησα να συνδέσω γλώσσες και πολιτισμούς. Βρήκαμε ομοιότητες, διαφορές, μάθαμε πράγματα που δεν γνωρίζαμε ο ένας για τον άλλο.”** (Σ9), **“Επίσης, όταν στο μάθημα παρουσιάζονται στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας, ρωτώ τους μαθητές αν έχουν αντίστοιχα στοιχεία στη δική τους κουλτούρα και κάνουμε σύγκριση στα σημεία που διαφέρουν ή συμφωνούν τα έθιμα των χωρών καταγωγής τους μεταξύ τους αλλά και με την Ελλάδα.”** (Σ10).

Επίσης, όσον αφορά την αξιοποίηση της γλώσσας των μεταναστών μαθητών, 9 από τις 10 εκπαιδευτικούς (90%) είπαν πως ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούν να την αξιοποιήσουν στην καθημερινή τους πρακτική είναι με το να προτρέπουν τους μαθητές τους να μεταφράζουν τις ελληνικές λέξεις που μαθαίνουν και στη δική τους γλώσσα και να τις λένε στην τάξη ή να βρίσκουν λέξεις που ακούγονται το ίδιο σε διάφορες γλώσσες. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: **“Επίσης όταν μαθαίνουμε λέξεις στα ελληνικά, βάζω τα παιδιά να μου μάθουν τις αντίστοιχες λέξεις στη γλώσσα τους. Προσπαθώ να τις προφέρω και εγώ και συνήθως τις λέω λάθος οπότε γελάνε πολύ με αυτό. Είναι κάτι που τα βοηθάει να θυμούνται καλύτερα τις ελληνικές λέξεις”** (Σ1), **“Όταν δείχνω σε εικόνες και γράφω**

στον πίνακα μια λέξη ,τους προτρέπω να την πουν και στη δική τους γλώσσα ώστε να βοηθηθούν και από κάποιον μαθητή που καταλαβαίνει περισσότερο τα ελληνικά και μας κάνει την μετάφραση στα αραβικά ή στα φαρσί και να την ενσωματώσουν καλύτερα στη μνήμη τους.” (Σ2), “Συγκρίνουμε λέξεις που ακούγονται το ίδιο.” (Σ4), “Πρώτα πρώτα, λοιπόν, προσπαθώ να υποστηρίξω τα παιδιά να εκφραστούν με τον τρόπο που ξέρουν, χωρίς να τα βάζω σε ένα καλούπι. Να μιλήσουν τη γλώσσα τους, να συνδέσουμε λέξεις από τις δύο γλώσσες, να τις εικονογραφήσουμε, να φτιάξουμε ένα λεξικό με τις δύο γλώσσες” (Σ7), “Είναι ένα ωραίο θέμα συζήτησης πάντα. Καθώς τους ρωτάω π.χ. πώς λένε το μολύβι στη γλώσσα σου και αυτοί χαμογελάνε, νιώθουν ότι με μαθαίνουν και αυτοί, το γράφουμε στον πίνακα στη μητρική τους γλώσσα και στην ελληνική και αρχίζει μια τέτοιου είδους αλληλεπίδραση.” (Σ8) “Όπως είπα και πριν κάναμε κατά τη διάρκεια της χρονιάς ένα πρότζεκτ, το οποίο κράτησε περίπου τέσσερις μήνες. Με τις δραστηριότητες που κάναμε στο πρότζεκτ προσπάθησα να συνδέσω γλώσσες και πολιτισμούς. Βρήκαμε ομοιότητες, διαφορές, μάθαμε πράγματα που δεν γνωρίζαμε ο ένας για τον άλλο. Επίσης όταν τελείωσε όλοι ξέραμε κάποιες λέξεις από τις μητρικές γλώσσες όλων των μαθητών. Σε όλο αυτό τα παιδιά συμμετείχαν με πολύ ενδιαφέρον. Τα χαροποίησε πολύ.” (Σ9), “Σε περίπτωση που οι μαθητές έρθουν σε επαφή με μια λέξη που δεν έχει ελληνική ρίζα και αναγνωρίσουν σε αυτή μια αντίστοιχη φωνολογικά λέξη, συζητάμε τη σημασία της στη γλώσσα τους.” (Σ10).

Όπως παρατηρείται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όλες τους προσπαθούν να αξιοποιήσουν με κάποιο τρόπο τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών στην καθημερινή τους πρακτική. Πιο συχνά εμφανίζονται οι απαντήσεις, όπου αναφέρουν πως χρησιμοποιούν τη συζήτηση για τις συνήθειες και την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των μαθητών, καθώς και αναφορά σε λέξεις των άλλων γλωσσών με κάθε ευκαιρία, γιατί με αυτό τον τρόπο οι μαθητές νιώθουν πιο οικεία και η εκμάθηση της ελληνικής γίνεται με πιο εύκολο και ευχάριστο τρόπο. Κυρίως ζητούν από τους μαθητές να μεταφράσουν ελληνικές λέξεις στην δική τους γλώσσα. Επίσης, παρατηρείται, αλλά πιο σπάνια οι εκπαιδευτικοί να ζητούν από τους μαθητές τους να αναφέρουν λέξεις που ακούγονται το ίδιο στις δύο γλώσσες, πιθανώς γιατί αυτό είναι πιο σύνθετη και δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές και κυρίως αυτούς που βρίσκονται σε μικρή ηλικία. Τέλος, η εμπλοκή της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών στην διδακτική πρακτική των τάξεων υποδοχής υποδηλώνει τον σεβασμό που δείχνει ο εκπαιδευτικός απέναντί τους, γεγονός που κάνει τους

μαθητές να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και να μην νιώθουν μειονεκτικά για τη διαφορετικότητά τους.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως η αξιοποίηση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Μαυρομμάτης 2008, σσ. 327-329, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 65). Στις 6-6-1974 με ομόφωνη απόφαση των υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης τίθενται ορισμένοι άξονες για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, μέσα στους οποίους προτείνεται η μητρική γλώσσα, καθώς και η κουλτούρα των παιδιών των μεταναστών να συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 82). Η Μάνου (2013, σ. 267) επίσης, αναφέρει στη έρευνά της πως οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 76% απάντησαν πως ένα από τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μετανάστες μαθητές είναι η γνώση και η διαχείριση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Καρανικόλα (2015, σσ. 210-242) στην έρευνά της, όπου πιο συγκεκριμένα αναφέρεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να έχουν γνώσεις γύρω από τη γλώσσα, τη θρησκεία και των πολιτισμό των μεταναστών μαθητών. Επίσης, στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως ο διάκοσμος της τάξης πρέπει να αντιπροσωπεύει το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών και πως χρησιμοποιείται υλικό αντιπροσωπευτικό και άλλων πολιτισμικών ομάδων, όπως παραμύθια, μουσική, ήθη, έθιμα.

Πίνακας Γ.5α

| Νιώθουν οι μετανάστες μαθητές, στα πλαίσια του μαθήματός σας, ελεύθεροι να παρουσιάσουν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, γλώσσας ή θρησκείας, έστω κι αν αυτά διαφέρουν από την κυρίαρχη; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Όχι | | | | | | | | | | |

Γίνεται ολοφάνερο και από τον πίνακα **Γ.5α** πως οι μετανάστες μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος της τάξης υποδοχής, νιώθουν ελεύθεροι να παρουσιάσουν στοιχεία της κουλτούρας τους, ακόμη κι αν αυτά διαφέρουν από την κυρίαρχη. Και οι δέκα εκπαιδευτικοί, δηλαδή σε ποσοστό 100%, απάντησαν θετικά. Πιο συγκεκριμένα είπαν: *“Πλέον οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλούν για την κουλτούρα, τον πολιτισμό και τις συνήθειες τους και μέσα στην τάξη έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μαθαίνουν και να ανοίγουν τους ορίζοντες τους σε νέους λαούς. Οπότε νιώθουν αρκετά ελεύθεροι να το κάνουν.”* (Σ1), *“Βεβαίως, έχουν την ελευθερία να πουν ιστορίες και να εκθέσουν στοιχεία της θρησκείας και του πολιτισμού τους, ώστε να γίνεται μια μεγάλη ενδιαφέρουσα συζήτηση γύρω απ’ τη διαφορετικότητα της κουλτούρας που έχει ο κάθε λαός και να προσπαθήσουν να το εκφράσουν σιγά σιγά με απλές προτάσεις στα ελληνικά.”* (Σ2), *“Προσπαθώ πάντα να κάνω τους μαθητές να νιώσουν άνετα και να τους δείξω πως κι εγώ θα ήθελα να μάθω κάτι από τη δική τους κουλτούρα, γλώσσα κ.τ.λ. Χαρακτηριστικά θα αναφέρω ότι στους μαθητές τουρκικής καταγωγής που έχω και είχα τα παλιότερα χρόνια, μέτρησα στα τούρκικα μέχρι το δέκα ή είπα άλλες λέξεις που γνώριζα στη γλώσσα τους και η αλήθεια είναι ότι τους άφησα έκπληκτους. Είχα διδαχθεί πριν κάποια χρόνια λίγα τούρκικα και τα θυμόμουν. Αυτό το γεγονός τους ώθησε να ανοιχτούν περισσότερο και να θέλουν να μου μιλήσουν ή να μου μάθουν και αυτοί κάτι δικό τους.”* (Σ3), *“Αισθάνονται αρκετά άτομα και πολλές φορές ξεκινούν οι ίδιοι τη συζήτηση.”* (Σ4), *“Οι μαθητές γνωρίζουν και νιώθουν ότι υπάρχει απόλυτη ελευθερία έκφρασης*

αναφορικά στη δική τους κουλτούρα, γλώσσα ή θρησκεία.” (Σ6), “Στην τάξη υποδοχής σίγουρα οι μαθητές νιώθουν πιο ελεύθεροι να εκφραστούν γενικά. Τόσο στη γλώσσα τους όσο και συναισθηματικά. Νιώθουν πιο άνετα, δε φοβούνται ότι θα στιγματιστούν ή ότι η διαφοροποίησή τους είναι κατακριτέα, πράγμα που δε συμβαίνει στην τυπική τάξη συχνά. Πιστεύω ότι αυτή η άνεση γεννιέται και τόσο της δικής μου στάσης αλλά και των υλοποιημένων δράσεων. Προσπαθώ να σέβομαι τα παιδιά, κινητοποιώ την αξιοποίηση των προσωπικών τους βιωμάτων, γνώσεων και γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα οι δράσεις είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους και τα γλωσσικά/πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Δηλαδή, μέσα στην τάξη υποδοχής έχουν αξία, λαμβάνουν μία θέση και έναν πρωταγωνιστικό ρόλο.” (Σ7), “Ναι, βασικός στόχος του μαθήματος, πέρα από τον μαθησιακό, είναι οι μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν πως παρά τις διαφορές που υπάρχουν στον πολιτισμό μεταξύ των χωρών, υπάρχουν πολλά στοιχεία που τους ενώνουν και ότι είναι επιθυμητό να ανταλλάζουν τις γνώσεις τους. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται κλίμα αποδοχής της διαφορετικής κουλτούρας.” (Σ10).

Όπως είδαμε παραπάνω, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και θέλει, αλλά και ενθαρρύνει τους μαθητές να νιώθουν απόλυτα ελεύθεροι στο να παρουσιάζουν στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους και αυτό γιατί τους βοηθάει ψυχολογικά και συναισθηματικά, καθώς αντιλαμβάνονται πως πρέπει να υπάρχει σεβασμός απέναντι σε όλες τις γλώσσες και τους πολιτισμούς και πως καμία γλώσσα και κανένας πολιτισμός δεν είναι ανώτερος από κάποιον άλλο. Επίσης, αντιλαμβάνονται πως η διαφορετικότητα δεν είναι στιγματισμός, αλλά αντίθετα υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ των διαφόρων λαών που περισσότερο τους ενώνουν παρά τους χωρίζουν.

Πίνακας Γ.5β

| Πώς αντιδρούν οι συμμαθητές τους που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική ομάδα; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Θετικά | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Αρνητικά | | | | | | | | | | |

Επιπρόσθετα, αναφορικά με την αντίδραση των συμμαθητών τους που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική ομάδα όλες οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 100%, είπαν πως έχουν θετική αντίδραση όταν ακούνε για διαφορετικούς πολιτισμούς από τον δικό τους. Οι απαντήσεις τους είναι οι εξής: *“Οι συμμαθητές τους συνήθως ακούνε με ενδιαφέρον και μάλιστα σχολιάζουν και συγκρίνουν και με τον δικό τους πολιτισμό.”* (Σ1), *“Οι μαθητές από διαφορετική πολιτισμική ομάδα ,ακούν με ενδιαφέρον και μοιράζονται και αυτοί τις δικές τους εμπειρίες.”* (Σ2), *“Ωστόσο όλοι οι μαθητές όταν ακούνε έναν συμμαθητή τους που ανήκει σε άλλη πολιτισμική ομάδα να μιλάει για τη χώρα του τον ακούνε με ενδιαφέρον και ανυπομονούν και αυτοί να μιλήσουν για τις δικές τους εμπειρίες.”* (Σ3), *“Οι συμμαθητές ακόμη και αν ανήκουν σε άλλη πολιτισμική ομάδα αντιδρούν θετικά.”* (Σ4), *“Η διαφορετικότητα αυτή δεν επηρεάζει τη συνοχή της ομάδας αλλά αντίθετα οι συμμαθητές δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον να γνωρίζουν διαφορετικά ήθη και έθιμα και να ακούσουν ιστορίες από άλλες χώρες και πολιτισμούς. Πολλές φορές προσπαθούν και να επαναλάβουν λέξεις στη διαφορετική γλώσσα που ακούν.”* (Σ6), *“Ωστόσο οι συμμαθητές τους, ακόμα, και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας κινητοποιούν τα αλλόγλωσσα παιδιά να μιλήσουν στη γλώσσα τους ή να μοιραστούν πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Επαναλαμβάνουν λέξεις, γελάνε και περνάνε καλά. Βέβαια, περισσότερο τα αλλόγλωσσα παιδιά από την ίδια ή διαφορετική χώρα δείχνουν μία περισσότερη κατανόηση, λογικά γιατί έχουν βιώσει παρόμοιες συνθήκες και τα ίδια.”* (Σ7), *“Οι συμμαθητές τους είναι πολύ δεκτικοί στο να ακούσουν, να ρωτήσουν αν κάτι τους κάνει εντύπωση και ανυπομονούν να έρθει η σειρά τους να μιλήσουν και αυτοί για τα δικά τους.”* (Σ8), *“Οι συμμαθητές τους αντιδρούν θετικά. Ίσα ίσα είναι και αυτοί περίεργοι να ακούσουν για κάτι διαφορετικό από αυτό που ξέρουν και αντίστοιχα μιλούν και αυτοί για τα δικά τους. Επειδή όλοι προέρχονται από διαφορετικές ομάδες, νιώθουν το ίδιο. Η διαφορετικότητα τους ενώνει γιατί όλοι είναι διαφορετικοί.”* (Σ9).

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως οι συμμαθητές που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική ομάδα, όχι μόνο αντιδρούν θετικά στο άκουσμα κάποιας άλλης γλώσσας ή πολιτισμού, αλλά δείχνουν ενδιαφέρον να ακούσουν και να μάθουν και μάλιστα κινητοποιούνται και οι ίδιοι να μιλήσουν για τη δική τους κουλτούρα και να την συγκρίνουν με τις άλλες. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές των τάξεων υποδοχής νιώθουν πως αυτή η διαφορετικότητα τους συνδέει με τους συμμαθητές τους, πως έχουν κάτι κοινό ακόμη και αν δεν ανήκουν στην ίδια πολιτισμική ομάδα και αυτός είναι και ο λόγος

που συνήθως νιώθουν πιο οικεία, ευχάριστα και άνετα στην τάξη υποδοχής, παρά στην κανονική τους τάξη.

Δ. Συνεργασία με σχολείο και οικογένεια

Πίνακας Δ.1α

| Ποια είναι η συνεργασία σας με τους συναδέλφους; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Πολύ καλή | x | x | | | x | x | | | | |
| Μέτρια/τυπική | | | x | x | | | | x | x | x |
| Όχι καλή | | | | | | | x | | | |

α) Όπως φαίνεται και από τον πίνακα Δ.1α, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Κυμαίνονται σε μία κλίμακα με απαντήσεις από πολύ καλή μέχρι όχι καλή συνεργασία με τους συναδέλφους. Πιο συγκεκριμένα ένα 40% (δηλαδή 4 από τις 10 εκπαιδευτικούς) απάντησε πως η συνεργασία τους με τους συναδέλφους είναι πολύ καλή. Ένα 50% (δηλαδή 5 από τις 10 εκπαιδευτικούς) απάντησε πως η συνεργασία είναι μέτρια/τυπική και ένα 10% (δηλαδή 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς) απάντησε πως η συνεργασία δεν είναι καλή.

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις τους: *“Η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι πολύ καλή. Φρόντισαν να με ενημερώσουν από την αρχή για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και για τις ελλείψεις που έχουν καθώς και για το ποια σημεία θα ήθελαν να δουλευτούν περισσότερο στη τάξη υποδοχής.”* (Σ1), *“Η συνεργασία μου με τους συναδέλφους είναι άψογη, καθώς συζητάμε σε καθημερινή σχεδόν βάση για την εξέλιξη του κάθε μαθητή και σε μαθησιακό επίπεδο, αλλά και σε συμπεριφορικό. Συζητάω με όλους τους δασκάλους τη διαφοροποίηση των απαιτήσεων της ύλης της κανονικής τάξης για αυτούς τους μαθητές, ώστε να αφομοιώσουν καλύτερα τα όσα μαθαίνουμε μαζί και να τα εμπεδώσουν όσο περισσότερο γίνεται και τις ώρες που είναι στην κανονική τάξη.”* (Σ2), *“Υπάρχει πολύ καλή συνεργασία και με ενημερώνουν πάντα για τις ανάγκες των παιδιών αλλά και για την πορεία της ύλης και τους στόχους.”* (Σ5), *“Υπάρχει εξαιρετική συνεργασία με όλους τους συναδέλφους των τάξεων. Κάθε εβδομάδα γίνεται ανατροφοδότηση σχετικά με το μαθησιακό αλλά και το συναισθηματικό γίνεσθαι των μαθητών τόσο από τη μία όσο και από την άλλη πλευρά. Οτιδήποτε προκύψει αντιμετωπίζεται*

ολιστικά ενώ η διαφορετική ύλη είναι απολύτως σεβαστή από τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης.” (Σ6) **“Η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι σχετική με τον κάθε συνάδελφο κάθε φορά. Σε γενικές γραμμές η συνεργασία είναι τυπική και στις καλύτερες περιπτώσεις υπάρχει ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων για την πρόοδο των μαθητών.”** (Σ3), **“Χμ! Λοιπόν! Γενικά δεν τη λες και άριστη. Καλή αλλά όχι άριστη. Αντιμετωπίζομαι σαν τουρίστας. Ενημερώνομαι για την ύλη και την πορεία της τάξης των μαθητών μου επειδή φροντίζω εγώ για αυτό. Κατά τα άλλα μια τυπική συνεργασία θα έλεγα ότι έχουμε.”** (Σ8), **“Η συνεργασία είναι ουδέτερη και τυπική με τους περισσότερους. Συνήθως δεν είναι ιδιαίτερος συνεργάσι-μοι στο να συνεννοηθούμε για την ύλη, γιατί θεωρούν ότι δεν προλαβαίνουν να την τε-λειώσουν.”** (Σ4), **“Θα χαρακτήριζα τη συνεργασία με τους συναδέλφους μου κλιμακωτά βελτιωμένη. Δηλαδή, αρχικά υπήρχε μία αδιαφορία και μία μη κατανόηση του ρόλου μου. Δε θα πω ψέματα... Κάποιοι δεν άλλαξαν τόσο στάση. Αλλά με 2-3 συναδέλφους συνεργαστήκαμε στην πορεία πολύ καλά. Ανταλλάσσαμε ιδέες, θέταμε κοινούς στόχους για τα παιδιά, επεξεργα-στήκαμε μαζί διδακτικές ενότητες. Αυτή η συνεργασία πέρασε και στα παιδιά. Ωφελήθηκαν πολύ.”** (Σ7), **“Σε γενικές γραμμές, υπάρχει μια μέτρια συνεργασία με τους συναδέλφους. Η επικοινωνία μας για την πρόοδο των μαθητών, αν συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα, αν επικοινωνούν περισσότερο με τους συμμαθητές τους, αν αντιμετωπίζουν λιγότερες δυ-σκολίες στο μάθημα της γλώσσας, γίνεται έπειτα από τη δική μου προσέγγιση και σπα-νιότερα από δική τους.”** (Σ10), **“Όχι καλή. Ενημερώνομαι από αυτούς μόνο αν εγώ το επι-διώξω.”** (Σ9).

Όπως γίνεται φανερό από τις απαντήσεις των δασκάλων των τάξεων υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής ορίζουν ως καλή ή όχι καλή τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους από το γεγονός του αν και κατά πόσο πρόθυμοι είναι οι δάσκαλοι των τυπικών τάξεων να ενημερώσουν για τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις ελλείψεις του κάθε μαθητή, καθώς και από το πόσο δεκτικοί είναι στο να προσπαθήσουν να ακολουθήσουν και αυτοί μία κοινή γραμμή όσον αφορά την αντιμετώπιση των μεταναστών μαθητών, για να υπάρξει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Πιο συχνά παρατηρήθηκε να δίνεται η απάντηση της τυπικής-μέτριας συνεργασίας, γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων πιθανότατα φοβούνται ότι αν συνεργαστούν και διαφοροποιήσουν και αυτοί λίγο την διδασκαλία τους θα μείνουν πίσω στην ύλη και επίσης γιατί δεν θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρόλο των δασκάλων των τάξεων υποδοχής και γι’ αυτό είναι και αδιάφοροι ως προς την ενημέρωση των δασκάλων αυτών για

τους μαθητές. Η ενημέρωση αυτή και η συνεργασία, όπως γίνεται φανερό και από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής, γίνεται κυρίως κατόπιν δική τους πρωτοβουλίας και αρκετές φορές γίνεται έντονα φανερή η αδιαφορία και η δυσαρέσκεια εκ μέρους των δασκάλων των τυπικών τάξεων. Πολύ χαρακτηριστική σε αυτό το σημείο είναι η απάντηση εκπαιδευτικού που αναφέρει πως αντιμετωπίζεται ως “τουρίστας”. Η δεύτερη πιο συχνή απάντηση ωστόσο, που δόθηκε, ήταν πως η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι πολύ καλή, και αυτό ίσως γιατί με τη βοήθεια που προσφέρεται στους μαθητές στην τάξη υποδοχής αυτόματα διευκολύνεται κατά πολύ και το έργο των δασκάλων των τυπικών τάξεων, τόσο ως προς την επίδοση των ίδιων των μεταναστών μαθητών, όσο και ως προς τη διευκόλυνση γενικά της διδακτικής διαδικασίας, καθώς ο χρόνος που πρέπει να αφιερωθεί στους μετανάστες μαθητές είναι μοιρασμένος, ανάμεσα στην τυπική τάξη και την τάξη υποδοχής, οπότε και η ύλη, για την οποία τόσο πολύ ανησυχούν οι εκπαιδευτικοί βγαίνει πιο εύκολα.

Πίνακας Δ.1β

| Αισθάνεστε να αποδέχονται τη σημαντικότητα του ρόλου σας; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | x | x | | | x | x | | | | |
| Όχι | | | x | x | | | x | x | x | x |

β) Αναφορικά με τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής, όπως φαίνεται από τον πίνακα Δ.1β, το 40% των ερωτηθεισών (4 από τους 10) απάντησε θετικά, ενώ το υπόλοιπο 60% (6 από τους 10) απάντησε αρνητικά.

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις: “Δεν έχω αισθανθεί να μην αποδέχονται τον ρόλο μου.” (Σ1), “Δεν αισθάνομαι να μην αποδέχονται τον ρόλο μου.” (Σ2), “Θεωρώ ότι αποδέχονται τον ρόλο μου σε αρκετά μεγάλο βαθμό.” (Σ5), “Ναι, αποδέχονται τον ρόλο μου.” (Σ6), “Δεν πιστεύω πως στην πλειονότητα τους οι συνάδελφοι πιστεύουν πως έχουμε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών. Θα αναφέρω εδώ πως αν οι μαθητές είναι πιο μεγάλοι π.χ. Ε΄ ή Στ΄ Δημοτικού και έχουν μείνει πολύ πίσω γνωστικά οι περισσότεροι συνάδελφοι θεωρούν συνήθως ότι είναι χαμένη υπόθεση να ασχοληθούμε με αυτούς. Σε μικρότερους μαθητές Α΄ ή Β΄ Δημοτικού, που εγώ συνήθως δίνω και τις περισσότερες ώρες, υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την πρόοδο από τους δασκάλους τους συνήθως.” (Σ3),

*“Αντιμετωπίζομαι σαν τουρίστας.” (Σ8), “Και μάλιστα πολλές φορές ρίχνουν το βάρος όλο σε εμένα. Σε εμένα δηλαδή. Του τύπου α! Αυτός είναι δικός σου πάρ’ τον. Εγώ δεν ασχολούμαι μέσα στην τάξη με αυτόν, είναι δικός σου. Δηλαδή ότι αυτοί οι μαθητές είναι δικό μου θέμα και οι δάσκαλοι της τάξης θεωρούν ότι δεν έχουν κάποια υποχρέωση απέναντί τους. **Οπότε, όχι (γέλια) δεν νομίζω να αποδέχονται τη σημαντικότητα του ρόλου μου.**” (Σ9). Πολύ περιγραφική και αναλυτική είναι η απάντηση της Σ7: **“Ενώ με σέβονταν ως άνθρωπο, δε θεωρούσαν και τόσο σημαντικό το ρόλο μου.** Είναι και σχετικά καινούριος ο θεσμός και το καταλαβαίνω. Δεν έχουν δει τόσο έμπρακτα οι συνάδελφοι τα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Ειδικά οι μεγαλύτερης ηλικίας δεν κατανοούσαν περισσότερο. Ένας συνάδελφος θυμάμαι είχε πει ότι πάλι καλά που είναι και το ΕΣΠΑ και ανοίγει θεσμούς για εμάς τους μικρότερους συναδέλφους. Δεν σας κρύβω ότι αυτή η στάση με απογοήτευε πολύ. Θύμωνα όταν κάποιιοι συνάδελφοι πρότειναν εμένα για κάλυψη ενός κενού, ώστε να λυθεί ένα ζήτημα απουσίας εκπαιδευτικού, λέγοντας ότι μόνο εγώ δεν έχω τάξη και έτσι μπορώ να αφήσω για μία ώρα ή μια μέρα τη δουλειά μου. Είναι δυνατόν αναρωτιόμουν; Να μην καταλαβαίνουν ότι και εγώ έχω τάξη; Και μάλιστα πιο σημαντική. Γιατί παράλληλα με το μαθησιακό κομμάτι, είχα να αντιμετωπίσω το θέμα της γλώσσας, της ομαλής ένταξης, της κοινωνικοποίησης και της συναισθηματικής ισορροπίας. Αλλά δεν το έβαζα κάτω. Έκανα τη δουλειά μου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, προσπαθούσα να είμαι συνεπής και να πιστέψω πάνω από όλους εγώ στο ρόλο μου, προπαντός για το καλό και την πρόοδο των μαθητών μου. Αν δεν πίστευα εγώ πρώτα από όλους στον ρόλο μου, πώς θα μπορούσα να περιμένω από τους άλλους συναδέλφους να το κάνουν; Προσπαθούσα να συμμετέχω στους συλλόγους, ενθάρρυνα την πραγματοποίηση δράσεων στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας (π.χ. παραδοσιακούς χορούς), έδειχνα απόλυτη συνέπεια στο ρόλο μου. Έκανα αισθητή την παρουσία μου και δεν άφηνα περιθώρια για παρανοήσεις. Συχνά τους εξηγούσα τι κάνουμε με τα παιδιά, μοιραζόμουν μαζί τους στόχους, τις επιτυχίες και της αποτυχίες μας. Έδειχνα ενεργά ότι τους ήθελα ως συνεργάτες. Δε θα πω ψέματα... Κάποιοι δεν άλλαξαν τόσο στάση. Αλλά με 2-3 συναδέλφους συνεργαστήκαμε στην πορεία πολύ καλά. Ανταλλάσαμε ιδέες, θέταμε κοινούς στόχους για τα παιδιά, επεξεργαστήκαμε μαζί διδακτικές ενότητες. Αυτή η συνεργασία πέρασε και στα παιδιά. Ωφελήθηκαν πολύ. Συνεργάστηκαν, χάρηκαν και ενέταξαν περισσότερο ουσιαστικά τους αλλόγλωσσους μαθητές. Έγινε ένα μοίρασμα! Όταν υπάρχει συνεργασία και συνέχεια μπορούμε να πετύχουμε πολλά πράγματα.” (Σ7).*

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βλέπουμε πως πιο συχνή ήταν η απάντηση πως οι συνάδελφοί τους δεν αποδέχονται τη σημαντικότητα του ρόλου τους. Από

τις παραπάνω απαντήσεις καταλαβαίνουμε πως δυστυχώς υπάρχουν συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, που δεν αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα ούτε του θεσμού των τάξεων υποδοχής, αλλά ούτε και της δουλειάς των συναδέλφων που αναλαμβάνουν τις τάξεις αυτές. Τους αντιμετωπίζουν απλά ως ενισχυτικούς δασκάλους ή ακόμη χειρότερα ως μέσο για να “ξεφορτωθούν” μαθητές που τους δυσκολεύουν στην καθημερινή τους πρακτική. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει είτε γιατί δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση για τη σημαντικότητα του έργου, που γίνεται στις τάξεις υποδοχής, είτε γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί έβλεπαν πως παιδιά που ξεκίνησαν το ελληνικό σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα βελτίωσης, άρα αυτομάτως θεωρούσαν πως η τάξη υποδοχής είναι “διακοσμητική”. Αυτό όμως, επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία στην οποία αναφέρεται πως οι αλλόφωνοι μαθητές που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο εμφανίζουν λιγότερες δυσκολίες στη μαθησιακή τους επίδοση και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους αλλόφωνους συμμαθητές τους που ξεκίνησαν το σχολείο στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία (Παλαιολόγου 1997, 2000, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 102-103).

Πίνακας Δ.2

| Ποια είναι η συνεργασία σας με τον/την διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου σας; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Άριστη/πολύ καλή | x | x | | | | x | | | | |
| Καλή | | | x | | x | | x | | | x |
| Μέτρια/τυπική | | | | x | | | | x | x | |
| Όχι καλή | | | | | | | | | | |

Ο πίνακας Δ.2 δείχνει πως υπάρχει ένα μεγάλο εύρος απαντήσεων σχετικά με τη συνεργασία των δασκάλων των τάξεων υποδοχής με τον/την διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου τους. Πιο συγκεκριμένα 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 30%) απάντησαν πως η συνεργασία τους είναι άριστη. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *“Η διευθύντρια με καλωσόρισε πολύ θερμά και φρόντισε να με ενημερώσει για τους μαθητές, για το κοινωνικό τους περιβάλλον και για τις ανάγκες τους. Είναι πολύ υποστηρικτική και βοηθητική και ο ρόλος της πλήρως υποστηρικτικός. Φρόντισε να καλυφθούν οι ανάγκες της τάξης με εποπτικά μέσα.*

Επίσης είναι αρκετά ενημερωμένη για το νομικό πλαίσιο των τάξεων υποδοχής και φρόντισε να ενημερώσει και εμένα.” (Σ1), *“Άριστη ,καθώς το σχολείο μου είναι ένα διαπολιτισμικό σχολείο και ο διευθυντής και οι συνάδελφοι εκτιμούν την ανάγκη δημιουργίας ακόμη και δεύτερης τάξεως υποδοχής για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επίσης ο διευθυντής είναι αρκετά ενημερωμένος για το νομικό πλαίσιο και φροντίζει να λυθούν τα όποια προβλήματα προκύπτουν ή να καλυφθούν οι ανάγκες μας σε εποπτικά μέσα.”* (Σ2), *“Ο διευθυντής ενημερώνει πλήρως για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις της τάξης υποδοχής. Ακόμη, με θεωρεί ισότιμο και ενεργό μέλος του συλλόγου διδασκόντων, βοηθά σε οποιοδήποτε θέμα έχει υπάρξει και προσπαθεί να παρέχει ό,τι υλικό μπορεί όπως και στις τυπικές τάξεις.”* (Σ6).

Επίσης, ένα 40% (4 από τις 10 εκπαιδευτικούς) χαρακτήρισε τη συνεργασία απλά ως καλή. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις: *“Γενικά ο διευθυντής του σχολείου ενδιαφέρεται για την ομαλή λειτουργία του τμήματος υποδοχής. Παρόλο που στο σχολείο δεν υπήρχε άλλη διαθέσιμη αίθουσα, προσπάθησε να βρει ένα χώρο ευχάριστο ,με θέρμανση και παράθυρο ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα στο τμήμα. Είναι θετικός στο να χρησιμοποιήσουμε κάποιο υπολογιστή ή προτζέκτορα ή άλλο εποπτικό μέσο εφόσον είναι διαθέσιμο. Εκτός από αυτά όμως, δεν μου έχει γίνει κάποια ενημέρωση για το τι προβλέπει ο νόμος σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής.”* (Σ3), *“Η συνεργασία μας ήταν καλή. Ήταν αρκετά βοηθητικός όταν τον χρειαζόμουν.”* (Σ5), *“Η συνεργασία με τον διευθυντή είναι αρκετά καλή. Υπάρχει σεβασμός και προσπάθεια να διατηρεί ισορροπία ανάμεσα σε μένα και τους άλλους συναδέλφους. Αν και δεν υποβάθμιζε το ρόλο μου, υπήρχαν 2-3 φορές στην αρχή που μου πρότεινε να αντικαταστήσω κάποιον εκπαιδευτικό για να αποκατασταθεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Το έκανα αλλά το συζητήσαμε και συμφωνήσαμε ότι κάτι τέτοιο δεν είναι λύση. Άμεσα ακολουθήθηκε διαφορετική αντιμετώπιση, ευτυχώς. Είναι πολύ σημαντικός ο ηγέτης του σχολείου για να βάζει τα πράγματα στη θέση τους. Το καλό είναι ότι οι διευθυντές ήταν πολύ αξιόλογοι με ευαισθησία πάνω στη διαφορετικότητα των παιδιών με παράλληλη επιθυμία να υλοποιούνται δράσεις στο σχολείο και να συνδέεται με την κοινωνία. Αυτό βοήθησε πολύ στο να υποστηρίζουν δράσεις. Για το νομικό πλαίσιο, βέβαια, δεν γνώριζαν πολλά. Περισσότερο έψαχνα εγώ και έθετα ερωτήματα, τα οποία στη συνέχεια φρόντιζε να απευθύνει σε κατάλληλες υπηρεσίες και να ενημερωνόμαστε. Υπήρχε διάθεση από μέρους τους τουλάχιστον. Λόγω οικονομικών προβλημάτων του σχολείου δεν υπήρξε δυνατή η στελέχωση με υλικό που χρειαζόμασταν πέραν των απολύτων βασικών. Αλλά το κα-*

τανοώ. Αυτό ισχύει δυστυχώς για όλα τα σχολεία. Έτσι, η ευθύνη ερχόταν περισσότερο πάνω μου. Για παράδειγμα, χρειαζόταν να παίρνω τον δικό μου υπολογιστή ή να φτιάχνω εγώ κάποιο υλικό.” (Σ7), “**Σε γενικές γραμμές υπάρχει καλή συνεργασία με τη διευθύντρια.** Καθότι έδειξα από την αρχή της σχολικής χρονιάς ότι γνώριζα το νομικό πλαίσιο των τάξεων υποδοχής, δεν χρειάστηκε να γίνει κάποια περαιτέρω ενημέρωση. Σε ό,τι αφορά την υλικοτεχνική υποδομή της τάξης, ήταν ικανοποιητικά εξοπλισμένη και όποιες προσθήκες θέλησα να κάνω έγιναν δεκτές. Σχετική δυσκολία συνάντησα όταν η διευθύντρια ζήτησε κάποιες φορές στην αρχή της χρονιάς με απαιτητικό ύφος να καλύψω τα κενά συναδέλφων που απουσίαζαν.” (Σ10).

Τέλος, ένα ποσοστό 30% (3 από τις 10 εκπαιδευτικούς) απάντησε πως η συνεργασία με τον/την διευθυντή/διευθύντρια είναι μέτρια/τυπική. Ανέφεραν: “**Η συνεργασία είναι μέτρια.** Δεν έχει φροντίσει να υπάρχουν ούτε οι κατάλληλες υποδομές - είμαστε δύο τάξεις υποδοχής στη βιβλιοθήκη του σχολείου - ούτε τα εποπτικά μέσα που χρειαζόμαστε. Επίσης θεωρώ πως δεν είναι και πολύ ενημερωμένος για το θεσμικό πλαίσιο των τάξεων υποδοχής.” (Σ4), “Εεεε, με ενημέρωσε στην αρχή όταν πρωτοπήγα στο σχολείο για τη νομοθεσία, μου ζήτησε να μελετήσω το θεσμικό πλαίσιο για να είμαι ενημερωμένη και εγώ και να γνωρίζω περί τίνος πρόκειται. Οποιοδήποτε πρόβλημα μπορεί να προκύψει, φροντίζει να το διεκπεραιώσει άμεσα προκειμένου να μη δυσκολεύεται η καθημερινότητά μου. Αυτά! **Τυπική θα έλεγα και με αυτόν.**” (Σ8), “Μόνο αν προκύψει κάποιο σεμινάριο που είναι για εμένα μου το στέλνει στο mail. Αν έχω κάποιο πρόβλημα μέσα στην τάξη που αφορά κυρίως τη συμπεριφορά των παιδιών και ζητήσω τη βοήθειά του θα επέμβει. Επίσης, αν χρειάζομαι κάτι από υλικά μέσα και μπορεί να μου το δώσει θα μου το δώσει. Αλλά μέχρι εκεί. **Τυπική θα έλεγα πως είναι η συνεργασία μας.**” (Σ9).

Γίνεται φανερό από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών πως τα κριτήρια, για να χαρακτηρίσουν τη συνεργασία τους με τον/την διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου τους, είναι ο τρόπος αντιμετώπισης από τον διευθυντή των δασκάλων των τάξεων υποδοχής, παράδειγμα η υποδοχή τους, η αποδοχή της σημαντικότητας του ρόλου τους, η αντιμετώπιση ως ισότιμα μέλη του συλλόγου διδασκόντων κ.τ.λ. Επίσης, η ενημέρωση που παρέχει για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και για το νομικό πλαίσιο των τάξεων υποδοχής, η ικανότητα αντιμετώπισης διάφορων προβλημάτων που προκύπτουν, καθώς και η κάλυψη των αναγκών των τάξεων υποδοχής σε υλικά και εποπτικά μέσα. Η συχνότερη απάντηση που δόθηκε ήταν πως η συνεργασία είναι καλή και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί έκριναν πως

ενδιαφέρθηκε για σημαντικά θέματα όπως η κάλυψη σε υλικοτεχνική υποδομή, η ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο και η επέμβασή του εκεί που χρειαζόταν, όταν δημιουργούνται κάποιο πρόβλημα με τους μαθητές. Λιγότερο συχνά, αλλά σε ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό παρατηρήθηκε η απάντηση πως η συνεργασία είναι απλά τυπική και πως ο διευθυντής/τρια να μην ενδιαφέρθηκε για την κάλυψη κάποιων αναγκών, αλλά είτε δεν ήταν σωστά ενημερωμένος για το νομικό πλαίσιο είτε ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής να καλύψουν απουσίες συναδέλφων, γεγονός που δείχνει ότι δυστυχώς ο θεσμός των τάξεων υποδοχής ακόμη μέχρι και σήμερα δεν κατέχει την θέση που του αναλογεί μέσα στο σχολείο και συνεχώς μπαίνει σε δεύτερη μοίρα.

Αναφορικά με τις παραπάνω δύο ερωτήσεις, δηλαδή σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής με τους υπόλοιπους συναδέλφους του σχολείου και τον διευθυντή/τρια του σχολείου, στην σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται πως ο δάσκαλος της τάξης υποδοχής οφείλει να συνεργάζεται με τους δασκάλους των κανονικών τάξεων για την κατάρτιση ενός εβδομαδιαίου ωρολόγιου προγράμματος για κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα, έτσι ώστε να διδάσκει κάθε ομάδα μαθητών εκ περιτροπής, από ημέρα σε ημέρα, για να μην τους αποσπά τις ίδιες πάντοτε διδακτικές ώρες από τα μαθήματά τους στην κανονική τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 117).

Επίσης, όπως αναφέρεται και στην έρευνα του Κορδολαίμη (2017, σσ. 353-364) και του Μπερερή (1999, σσ. 142-145) η συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια και τους συναδέλφους είναι πολύ σημαντική και μπορεί να είναι πολύ βοηθητική. Επίσης, στις έρευνες των Μάνου (2013, σσ. 267-268), Καρανικόλα (2015, σσ. 210-242) και Ζάχου (2016, σσ. 273-280) αναφέρεται η ύπαρξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τις διδακτικές πρακτικές που είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές για τους μετανάστες μαθητές, καθώς επίσης τονίζεται και η σημαντικότητα της συνεργασίας αυτής. Όμως, στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά τη συνεργασία με τους συναδέλφους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η συνεργασία τους είναι μέτρια/τυπική και πως αισθάνονται ότι οι συνάδελφοί τους δεν αποδέχονται τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού της τάξης υποδοχής. Στην έρευνα του Κορδολαίμη (2016, σσ. 353-364) αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την συνεργασία τους με τον διευθυντή/τρια του σχολείου, του οποίου οι προτεραιότητες θα πρέπει να είναι η λειτουργία ενός ανοιχτού σχολείου στην κοινωνία αλλά

και η καλή συνεργασία του δασκάλου με όλους τους συναδέλφους. Όσον αφορά την παρούσα έρευνα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η συνεργασία τους με τον διευθυντή/τρια του σχολείου είναι καλή, αλλά τόνισαν πως το σχολείο τους δεν έχει πάρει κάποιο ιδιαίτερο μέτρο για την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών.

Πίνακας Δ.3

| Ποια μέτρα έχει πάρει το σχολείο για την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Συνεργασία με Μ.Κ.Ο. | | x | | | | | | | | |
| Συνεργασία με διερμηνείς | | x | | | | | | | | |
| Συνεργασία με άλλα σχολεία για την οργάνωση διάφορων δράσεων | | | x | | | | | x | | |
| Οικονομική ενίσχυση με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων | | | x | | | | | | | |
| Συνεργασία με τους γονείς των μεταναστών μαθητών | | | | x | | | | | | |
| Προώθηση κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης | | | | | | | | | | x |
| Διοργάνωση δράσεων με σκοπό τη γνωριμία Ελλήνων και μεταναστών μαθητών και των γονέων τους. | | | | | | | | | | x |
| Δεν έχει πάρει κάποιο μέτρο | x | | | | x | x | x | | x | |

Ο πίνακας Δ.3 μας πληροφορεί πως τα μέτρα που έχουν πάρει κάποια από τα σχολεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών είναι η συνεργασία με μη κυβερνητικές οργανώσεις, η συνεργασία με διερμηνείς, η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών μεταναστών, η συνεργασία με άλλα

σχολεία, για την οργάνωση διαφόρων δράσεων και η οικονομική ενίσχυση των μεταναστών μαθητών με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ωστόσο κάποια από τα σχολεία δεν έχουν πάρει κάποιο μέτρο.

Όλα τα παραπάνω εξάγονται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ένα ποσοστό 50% (5 από τις 10 εκπαιδευτικούς) ανέφερε πως το σχολείο τους έχει πάρει κάποια μέτρα, ενώ το υπόλοιπο 50% (5 από τις 10 εκπαιδευτικούς) είπε πως το σχολείο τους δεν έχει πάρει κανένα μέτρο για την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις τους: *“Συνεργαζόμαστε με Μ.Κ.Ο. όπως είναι η sos refugees, η solidarity ,η caritas κ.α., καθώς και με μεταφραστές, διερμηνείς στην αραβική και στα φαρσί, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών και των γονέων, μιλούν αυτές τις γλώσσες ως μητρικές.”* (Σ2), *“Το σχολείο συνεργάζεται με άλλα σχολεία για την ομαλή ένταξη και τη διευκόλυνση των μαθητών. Υπάρχει ειδικό σχολικό λεωφορείο που μεταφέρει τα παιδιά μεταναστών από το κέντρο φιλοξενίας τους προς το σχολείο αφού έχει ολοκληρωθεί η πρωινή προσευχή. Σέβεται τη θρησκεία τους που είναι διαφορετική. Τα παιδιά αυτά πάντα συμμετέχουν σε δράσεις , εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές του σχολείου που οργανώνουν τα συστεγαζόμενα σχολεία. Ο σύλλογος γονέων είναι καλά οργανωμένος και πάντα καλύπτει τα έξοδα εκείνων που αδυνατούν να πληρώσουν ή ένα μέρος από αυτά.”* (Σ3), *“Το σχολείο δεν έχει μεριμνήσει, παρά μόνο για τη συνεργασία με τους γονείς”* (Σ4), *“Το σχολείο μου σε συνεργασία με άλλα σχολεία του νομού Χανίων οργανώνει επισκέψεις σε γειτονικά σχολεία, όπου λειτουργούν και εκεί τάξεις υποδοχής και οργανώνονται από κοινού ομαδικές δράσεις και θεατρικές παραστάσεις. Επίσης οι διευθυντές των σχολείων αυτών οργάνωσαν και μια ας το πούμε σαν ημερίδα για συμβουλευτική γονέων μεταναστών μαθητών όπου μίλησαν ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί.”* (Σ8), *“Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στο σύνολό τους προωθούν το κλίμα συνεργασίας κι αλληλεγγύης προς τους μετανάστες μαθητές ενώ ταυτόχρονα, διοργανώνονται, σε ώρες εκτός λειτουργίας του σχολείου, δράσεις με σκοπό τη γνωριμία των Ελλήνων μαθητών και των γονιών τους με τους μετανάστες.”* (Σ10).

Συμπεραίνουμε πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες. Οι μισοί αναφέρουν πως το σχολείο τους δεν έχει πάρει κάποιο μέτρο και οι άλλοι μισοί πως έχουν παρθεί κάποια μέτρα είτε με την πρωτοβουλία του διευθυντή είτε με την πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Ιδανικά θα έπρεπε όλα τα σχολεία να παίρνουν μέτρα και να οργανώνουν δράσεις για την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών. Αυτό όμως, όπως

παρατηρούμε παραπάνω, δεν συμβαίνει είτε γιατί υπάρχει έλλειψη διάθεσης, οργάνωσης και σίγουρα μεγάλο ρόλο παίζει και το οικονομικό κομμάτι, που στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια είναι πολύ περιορισμένο.

Πίνακας Δ.4

| Υπάρχει συνεργασία με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική ή με ειδικούς όπως ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Συνεργασία με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική | | | | | | | | | | |
| Συνεργασία με ψυχολόγο | | x | | | | | | | | x |
| Συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό | | x | | | | | x | | | |
| Δεν υπάρχει συνεργασία με ειδικούς | x | | x | x | x | x | | x | x | |

Από τον πίνακα Δ.4 γίνεται φανερό πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 70% αυτών (7 από τις 10 εκπαιδευτικούς) απάντησε πως δεν υπάρχει συνεργασία με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική ή με ειδικούς όπως ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί. Μόνο ένα 30% (3 από τις 10 εκπαιδευτικούς) απάντησαν θετικά και πιο συγκεκριμένα η Σ2 ανέφερε: *“Ναι, συνεργαζόμαστε με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους μέσω Μ.Κ.Ο.”* (Σ2), η Σ7 είπε: *“Όχι, όπως θα έπρεπε. Το σχολείο ανήκει σε ΕΔΕΑΥ και προσλήφθηκε καθυστερημένα ένας κοινωνικός λειτουργός για 5 σχολεία. Πού να πρωτοπάει και ποιες ανάγκες να πρωτοκαλύψει; Υπάρχουν πολλά ζητήματα και ανάγκες σε κάθε σχολείο... Παιδιά με κοινωνικό-οικονομικές δυσκολίες, παιδιά με αναπηρία, παιδιά με-τανάστες.... Χρειάζεται σταθερή και εκτενής δράση σε πολλούς τομείς. Πόσο σε βάθος μπορεί να ασχοληθεί ένας άνθρωπος που μετακινείται σε τόσα σχολεία; Έγιναν μονάχα 2 συναντήσεις του κοινωνικού λειτουργού με τον σύλλογο διδασκόντων για μία μικρή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση. Αλλά αυτό δε γίνεται σε δύο συναντήσεις.”* (Σ7), και τέλος, η Σ10 ανέφερε: *“Το*

σχολείο επισκέπτεται ψυχολόγος μια μέρα την εβδομάδα αφιερώνοντας κάποιες από τις ώρες της, στη συζήτηση με γονείς ή παιδιά μετανάστες.” (Σ10).

Πιο συχνά παρατηρήθηκε η απάντηση πως δεν υπάρχει συνεργασία με ειδικούς, αλλά ακόμη και εκεί που υπάρχει είναι ελλιπής, καθώς ένας ειδικός μοιράζεται σε τόσα σχολεία που οι ώρες που μπορεί να διαθέσει σε καθένα από αυτά είναι ελάχιστες. Αυτό συμβαίνει γιατί δυστυχώς δεν υπάρχει καλή οργάνωση του θεσμού από το κράτος, καθώς τα χρήματα που διατίθενται για τη στελέχωση των τάξεων υποδοχής τόσο με εκπαιδευτικούς όσο και με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική, με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς είναι πολύ περιορισμένα με αποτέλεσμα ή την καθόλου ή τη μη έγκαιρη στελέχωση τους.

Η αναγκαιότητα της παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικού χαρακτήρα επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας της Παλαιολόγου (2000, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 123), τα οποία έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι θετικοί απέναντι στην παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης στον χώρο του σχολείου. Επίσης, στη σχετική βιβλιογραφία, όπως αναφέρεται στην έρευνα της Μάνου (2013, σ. 264) οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την δυσαρέσκειά τους όσον αφορά την καθοδήγηση που έχουν από τους συμβούλους και πως δεν υπάρχει εξειδικευμένος φορέας συμβουλευτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική συμβουλευτική και θεωρούν επιτακτική ανάγκη τη συνεργασία τους με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Στην έρευνα της Ζάχου (2016, σσ. 273-280) επίσης τονίζεται η δυσαρέσκεια από την συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι δεν έχουν γνώσεις διαπολιτισμικής συμβουλευτικής.

Πίνακας Δ.5α

| Οι γονείς μιλούν την ελληνική γλώσσα; Αν ναι, σε τι βαθμό; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Καλός | x | | x | x | x | | | x | x | |
| Μέτριος | | | | | | | | | | |
| Όχι καλός (βασικό λεξιλόγιο) | x | | | x | | x | | | | |
| Δεν μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα/ελάχιστη γνώση | | x | x | | | | | x | x | x |

α) Όπως φαίνεται από τον πίνακα Δ.5α κάποιοι από τους γονείς των μεταναστών μαθητών μιλούν την ελληνική γλώσσα σε καλό βαθμό, κάποιοι τη μιλούν, αλλά όχι σε καλό βαθμό, ενώ κάποιοι άλλοι δεν μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά ανέφεραν: *“Οι περισσότεροι γονείς μιλούν την ελληνική γλώσσα σε αρκετά καλό επίπεδο, εκτός από τους γονείς από τη Ρουμανία. Εκεί υπάρχει πρόβλημα. Ξέρουν πολύ λίγα ελληνικά.”* (Σ1), *“Οι περισσότεροι γονείς δεν γνωρίζουν την ελληνική.”* (Σ2), *“Οι γονείς που είναι Β΄ γενιάς μετανάστες και κάποιοι ακόμα γνωρίζουν τη γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό και μπορούμε να επικοινωνήσουμε. Οι υπόλοιποι μιλούν λίγα αγγλικά και με κάποιους δεν μπορώ να μιλήσω.”* (Σ3), *“Κάποιοι γονείς μιλούν αρκετά καλά. Κάποιοι όμως όχι.”* (Σ4), *“Μιλούσαν αρκετά ικανοποιητικά την ελληνική, οπότε η επικοινωνία μας δεν είχε κάποια δυσκολία.”* (Σ5), *“Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας.”* (Σ6), *“Πολύ συνηθισμένο είναι οι γονείς να μαθαίνουν να μιλούν ελληνικά μαζί με τα παιδιά τους. Δηλαδή, πολλές φορές θα έλεγα τα παιδιά γίνονται δάσκαλοι των γονέων τους σε θέματα γλώσσας μιας που ως μικρότερα μαθαίνουν ευκολότερα, ενώ ταυτόχρονα διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στο σχολείο. Αυτό χαροποιεί πολύ τα παιδιά, όπως ακούω να λένε. Παίρνουν αξία και αυτό βοηθά να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Λαμβάνουν την ευθύνη.. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιοι γονείς, λιγότεροι σε αριθμό, που είναι αρκετά χρόνια στην Ελλάδα και γνωρίζουν τη γλώσσα. Τα παιδιά τους είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα είτε ήρθαν αργότερα, με αποτέλεσμα να βοηθάνε τα παιδιά να μάθουν πιο εύκολα τη γλώσσα. Σχεδόν πάντα, βέβαια, τίθενται ζητήματα επικοινωνίας, καθώς υπάρχουν κάποια νοηματικά κενά.”* (Σ7), *“Μιλάνε ναι, όχι σε ικανοποιητικό βαθμό αλλά μπορούμε να επικοινωνήσουμε και να συνεννοηθούμε. Μόνο οι γονείς δύο μαθητών δεν μιλάνε σχεδόν καθόλου.”* (Σ8), *“Κάποιοι μιλούν αρκετά καλά, κάποιοι δεν μιλούν καθόλου.”* (Σ9), *“Οι περισσότεροι γονείς έχουν ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας και η επικοινωνία είναι πολύ δύσκολη.”* (Σ10).

Πιο συχνή ήταν η απάντηση πως οι γονείς μιλούν ελάχιστα ή καθόλου την ελληνική γλώσσα και αυτό γιατί είναι πιθανότατα Α΄ γενιάς μετανάστες και έχουν λίγο καιρό στην Ελλάδα, οπότε δεν έχουν καταφέρει ακόμη να μάθουν την γλώσσα, εκτός ίσως από ένα βασικό λεξιλόγιο για τις βασικές τους ανάγκες. Λιγότερο συχνή, αλλά σε αρκετά μεγάλο ποσοστό, ήταν η απάντηση πως οι γονείς γνωρίζουν αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα και αυτό συμβαίνει μάλλον είτε γιατί είναι μετανάστες Β΄ γενιάς, είτε επειδή έχουν περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα.

Πίνακας Δ.5β

| Αν όχι, με ποιον τρόπο επικοινωνείτε; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Με διερμηνέα | | x | | | | | | | | |
| Με αγγλικά | x | x | x | x | | | | x | x | |
| Με νοήματα | x | x | | | | | | | | |
| Με το παιδί ως διερμηνέα | | | x | | | x | | | | |
| Με κάποιον ομοεθνή, που γνωρίζει ελληνικά, ως διερμηνέα | | | | | | | | | | x |

β) Όσον αφορά τώρα τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής με τους γονείς των μεταναστών μαθητών που δεν μιλούν καθόλου ή μιλούν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα, μόνο μία εκπαιδευτικός είπε πως το σχολείο της συνεργάζεται με διερμηνέα. Χαρακτηριστικά είπε: *“Συνενοούμεστε με νοήματα, χρήση αγγλικών και σε ενημερώσεις γονέων με παρουσία διερμηνέα.”* (Σ2).

Όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 90% των ερωτηθέντων (9 από τους 10 εκπαιδευτικούς), ανέφεραν πως επικοινωνούν με τους γονείς με τη χρήση αγγλικών, με νοήματα ή πολλές φορές και με τα ίδια τα παιδιά ή κάποιον ομοεθνή ενήλικα, που ξέρει ελληνικά και συνοδεύει τους γονείς στο σχολείο, ως “μεταφραστές – διερμηνείς”. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν: *“Οπότε συνενοούμεστε λίγο με ελληνικά, λίγο με αγγλικά, λίγο με νοήματα... Γενικά δύσκολα!”* (Σ1), *“Οι υπόλοιποι μιλούν λίγα αγγλικά και με κάποιους δεν μπορώ να μιλήσω, εκτός και αν υπάρχει κάποιο παιδί που να μπορεί να μεταφράσει στα ελληνικά ή στα αγγλικά.”* (Σ3), *“Η επικοινωνία σε πολλές περιπτώσεις γίνεται στα αγγλικά καθώς οι γονείς γνωρίζουν ελάχιστα ελληνικά, δηλαδή μόνο πολύ βασικά πράγματα. Οπότε περιοριζόμαστε σε μια τυπική ενημέρωση.”* (Σ4), *“Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας ενώ σε μία περίπτωση διερμηνέας ήταν το ίδιο το παιδί.”* (Σ6), *“Σε τέτοιες περιπτώσεις προσπαθώ να είμαι πιο παραστατική, να λέω τα πράγματα με πολλούς τρόπους ή βοηθάνε κάπως και τα ίδια τα παιδιά μεταφράζοντας στους γονείς τους. Δεν έχουν λείψει φορές που αξιοποιώ ένα ομοεθνές παιδί που κατέχει καλύτερα τη μητρική του γλώσσα για να κάνει τη μετάφραση από τα ελληνικά.”* (Σ7), *“Μόνο οι γονείς δύο μαθητών δεν μιλάνε σχεδόν καθόλου, αλλά μιλάνε λίγα αγγλικά οπότε κάπως συνενοούμεστε.”* (Σ8), *“Με αγγλικά συνενοούμεστε.”* (Σ9), *“Για να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα, οι*

περισσότεροι συνοδεύονται από κάποιον ομοεθνή τους που όμως έχει μέτρια προς καλή γνώση της ελληνικής, αναλαμβάνοντας έτσι το ρόλο διερμηνέα.” (Σ10).

Η πιο συχνή απάντηση σε αυτή την ερώτηση και μάλιστα σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (90%) ήταν πως η συνεννόηση με τους γονείς γίνεται δύσκολα και με την επινόηση διάφορων μεσοβέζικων τρόπων. Λίγο με αγγλικά, λίγο με νοήματα, λίγο με τα παιδιά ως διερμηνείς. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως επανειλημμένα ειπώθηκε και παραπάνω, η οργάνωση για τη σωστή λειτουργία των τάξεων υποδοχής από την πλευρά του κράτους είναι ελλιπής κυρίως λόγω έλλειψης κονδυλίων. Μόνο μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως στις συγκεντρώσεις γονέων υπάρχει διερμηνέας, αλλά και αυτό γίνεται γιατί το σχολείο της είναι διαπολιτισμικό και πάλι με την συνεργασία διάφορων μη κυβερνητικών οργανώσεων .

Πίνακας Δ.5γ

| Θεωρείτε ότι θα βοηθούσε η ύπαρξη διερμηνέα; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Όχι | | | | | | | | | | |

Τέλος, αναφορικά με το αν θα βοηθούσε η ύπαρξη διερμηνέα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 100% (10 από τις 10), απάντησαν πως η ύπαρξη διερμηνέα θα βοηθούσε πάρα πολύ στην επικοινωνία με τους γονείς. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις: **“Ο διερμηνέας θα ήταν σίγουρα μια καλή λύση, αλλά θεωρώ πως είναι δύσκολο να υπάρχει διερμηνέας για τις γλώσσες όλων των μαθητών.”** (Σ1), **“Θεωρώ πως σε τέτοιες περιπτώσεις θα βοηθούσε η ύπαρξη διερμηνέα.”** (Σ3), **“Η ύπαρξη διερμηνέα θα ήταν βοηθητική.”** (Σ4), **“Ωστόσο πιστεύω ότι σε περιπτώσεις που υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας, η ύπαρξη διερμηνέα θα βοηθούσε πολύ.”** (Σ5), **“Η επικοινωνία γίνεται λοιπόν επιτρεπτή αν και η ύπαρξη ενός διερμηνέα θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη.”** (Σ6), **“Θα βοηθούσε καθοριστικά η ύπαρξη διερμηνέα.”** (Σ7), **“Εννοείται πως θα βοηθούσε η ύπαρξη διερμηνέα.”** (Σ8), **“Ναι...η ύπαρξη διερμηνέα θα βοηθούσε.”** (Σ9), **“Παρόλο που είναι δύσκολη η ύπαρξη διερμηνέα, σίγουρα θα ήταν πολύ βοηθητική.”** (Σ10).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι πασιφανές πως θεωρείται πολύ σημαντική η συνεργασία των τάξεων υποδοχής με διερμηνείς, ώστε ο θεσμός να λειτουργήσει πιο

αποτελεσματικά, και τα παιδιά να νιώθουν πιο οικεία, ιδικά στην αρχή που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, αν και όπως σημειώθηκε και από την εκπαιδευτικό Σ1, είναι δύσκολο να υπάρχουν διερμηνείς για όλες τις γλώσσες των μεταναστών μαθητών, που υπάρχουν σε μια τάξη υποδοχής.

Αντίστοιχα στην βιβλιογραφία, στην έρευνα του Παπαχρήστου (2010, σσ. 528-532) οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι η επικοινωνία με τους γονείς, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στους τρόπους που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν μαζί τους. Επίσης, στην δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς αναφέρεται στην έρευνά της και η Βάρελη (2014, σσ. 264-269). Η αναφορά όμως αυτή παραμένει στο επίπεδο της απλής διαπίστωσης του προβλήματος, χωρίς πάλι να γίνεται αναφορά σε τρόπους που πιθανά να έχουν υιοθετηθεί, ώστε να μπορέσει να υπάρξει κάποιος τρόπος έστω και μιας υποτυπώδους επικοινωνίας. Τέλος, ο Κρδολαίμης (2016, σσ. 353-364) στην διδακτορική του διατριβή αναφέρει πως οι γονείς των μεταναστών μαθητών συνεργάζονται σε καλό βαθμό με τους εκπαιδευτικούς, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα και πάλι όμως δεν γίνεται αναφορά στους κώδικες επικοινωνίας. Μόνο ο Πολύζος (2012, σσ. 155-156) στη έρευνά του αναφέρεται στους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς των μεταναστών μαθητών που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, καθώς και στην ανάγκη ύπαρξης διερμηνέα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται, ως τρόποι επικοινωνίας, η απλή και λιτή γλώσσα, το παιδί ή κάποιος άλλος γνωστός ή συγγενής που γνωρίζει τη γλώσσα ως διερμηνέα ή η χρήση αγγλικών. Συμπεραίνουμε πως τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας συνάδουν με αυτά της παρούσας έρευνας.

Ε. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό, το έργο τους και την αποτελεσματικότητά του

Πίνακας Ε.1α

| Πόσο προετοιμασμένος/η αισθάνεστε, για να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά στη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Πολύ | | | | | | | | | | x |
| Αρκετά | | | | | | x | | | | |
| Ελάχιστα | | | | | | | x | | | |
| Καθόλου | x | x | x | x | x | | | x | x | |

α) Όπως μας πληροφορεί και ο πίνακας **Ε.1α**, μόνο 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή ένα ποσοστό 10%), νιώθει προετοιμασμένη, για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές, λόγω του ότι έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Όπως σημείωσε: **“Καθώς διαθέτω μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, θεωρώ ότι έχω ένα επαρκές θεωρητικό γνωστικό υπόβαθρο για να στηρίξω τη διδασκαλία μου στην τάξη υποδοχής”** (Σ10).

Ωστόσο, ένα πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, το οποίο αγγίζει το 70% των ερωτηθεισών (7 από τις 10 εκπαιδευτικούς), απάντησε πως δεν αισθάνεται καθόλου προετοιμασμένο, για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: **“(Γέλια) Καθόλου! Η αλήθεια είναι πως δεν υπάρχει καμία προετοιμασία για να διδάξεις σε μία τάξη υποδοχής.”** (Σ1), **“Χα! χα! Καλή ερώτηση! Εννοείται καθόλου!”** (Σ2), **“Την πρώτη φορά που ανέλαβα τάξη υποδοχής καθόλου προετοιμασμένη δεν ένιωθα. Τώρα νιώθω λίγο καλύτερα, γιατί είναι η τρίτη χρονιά που κάνω σε τέτοια τάξη, οπότε είμαι λίγο πιο εξοικειωμένη.”** (Σ3), **“Δεν νιώθω καθόλου προετοιμασμένη.”** (Σ4), **“...ειδικά για περιπτώσεις που απαιτείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από την αρχή. Σε μια τέτοια περίπτωση δεν θεωρώ ότι θα αισθανόμουν καθόλου**

προετοιμασμένη.” (Σ5), *“Την πρώτη χρονιά ειδικά καθόλου. Φέτος λίγο καλύτερα, γιατί ήξερα περί τίνος πρόκειται.”* (Σ8), *“Φυσικά και δεν αισθάνομαι καθόλου προετοιμασμένη.”* (Σ9). Μόνο δύο εκπαιδευτικοί από τους 10 (δηλαδή ένα 20%) διαφοροποιήθηκαν λίγο με τις απαντήσεις που έδωσαν. Πιο συγκεκριμένα η Σ7, η οποία είπε: *“Πιστεύω ότι δεν είμαι προετοιμασμένη στο βαθμό που απαιτείται. Ελάχιστα θα έλεγα. Χρειάζεται πολλή δουλειά για να είναι κάποιος έτοιμος και να υποστηρίζει σε μέγιστο βαθμό τους μαθητές, πόσο μάλλον τους μετανάστες που εκ των πραγμάτων έχουν να συναντήσουν αρκετά εμπόδια και δυσκολίες.”* (Σ7) και η Σ6 η οποία απάντησε: *“Ένας εκπαιδευτικός με πολυετή εμπειρία στις τάξεις σίγουρα νιώθει αρκετά προετοιμασμένος αφού θα έχει αντιμετωπίσει το λιγότερο έναν μαθητή αλλόγλωσσο στην τυπική του τάξη και θα έχει χρειαστεί να βρει τρόπους να τον βοηθήσει.”* (Σ6). Επίσης, κάποιες εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ίσως νιώθουν λίγο πιο προετοιμασμένες τώρα, αλλά αυτό κυρίως λόγω της εμπειρίας που απέκτησαν από τις προηγούμενες χρονιές που είχαν αναλάβει και πάλι τάξεις υποδοχής. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις: *“Την πρώτη φορά που ανέλαβα τάξη υποδοχής καθόλου προετοιμασμένη δεν ένιωθα. Τώρα νιώθω λίγο καλύτερα, γιατί είναι η τρίτη χρονιά που κάνω σε τέτοια τάξη, οπότε είμαι λίγο πιο εξοικειωμένη.”* (Σ3), *“Την πρώτη χρονιά ειδικά καθόλου. Φέτος λίγο καλύτερα, γιατί ήξερα περί τίνος πρόκειται.”* (Σ8), *“Ένας εκπαιδευτικός με πολυετή εμπειρία στις τάξεις σίγουρα νιώθει αρκετά προετοιμασμένος αφού θα έχει αντιμετωπίσει το λιγότερο έναν μαθητή αλλόγλωσσο στην τυπική του τάξη και θα έχει χρειαστεί να βρει τρόπους να τον βοηθήσει.”* (Σ6).

Πίνακας Ε.1β

| Τι νομίζετε πως χρειάζεστε για να αναπτύξετε περισσότερο την ετοιμότητά σας; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών | | | | | | | | | | |
| Επιπλέον σπουδές | x | | x | | | | | | x | |
| Σεμινάρια/επιμορφώσεις | x | x | x | x | x | x | x | x | | |
| Πρακτική σε τάξεις υποδοχής | x | | | | | | | x | x | x |
| Επιπλέον εποπτικό υλικό | | | | x | | | | | | |

β) Όσον αφορά στο τι νομίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζεται για να αναπτύξουν περισσότερο την ετοιμότητά τους, οι απαντήσεις τους συγκλίνουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Ανέφεραν πως χρειάζονται επιμορφώσεις, σεμινάρια και επιπλέον σπουδές πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς επίσης, και πρακτική άσκηση μέσα σε τάξεις με μετανάστες μαθητές και παροχή κατάλληλου εποπτικού υλικού (πίνακας E.1β).

Πιο συγκεκριμένα 8 από τις 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή σε ποσοστό 80%) ανέφεραν πως, για να αναπτύξουν περισσότερο την ετοιμότητά τους, χρειάζονται σεμινάρια και επιμορφώσεις. Συγκεκριμένα, απάντησαν: *“Ίδανικά θα έπρεπε να κάνουμε κάποια σεμινάρια αμέσως μετά την πρόσληψή μας, έτσι ώστε να ενημερωθούμε για το τι είναι μία τάξη υποδοχής, πώς πρέπει να οργανωθεί, για το τι πρέπει να διδαχτεί, με ποιον τρόπο, ποιες είναι οι αρμοδιότητες μας και ποιες είναι οι υποχρεώσεις μας. Σίγουρα χρειάζονται και επιμορφώσεις.”* (Σ1), *“Πιστεύω πως κάποια σεμινάρια ή επιμορφώσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα στους καιρούς που ζούμε, όπου έχουμε μεγάλο όγκο μεταναστών και προσφύγων που προέρχονται από πόλεμο κ δύσκολες καταστάσεις ζωής. Θεωρώ πως τις τάξεις υποδοχής πρέπει να τις αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια εξειδίκευση πάνω σε τέτοια θέματα.”* (Σ2), *“Αν γινόταν όμως κατά τη διάρκεια της χρονιάς ειδικές επιμορφώσεις ή σεμινάρια θα συμμετείχα με ευχαρίστηση, αφού η διδασκαλία σε μετανάστες μου έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον.”* (Σ3), *“Οι επιμορφώσεις από τους συντονιστές εκπαίδευσης της κάθε πρωτοβάθμιας και το επιπλέον εποπτικό υλικό είναι απαραίτητα.”* (Σ4), *“Κάποια επιμόρφωση θεωρώ ότι θα ενίσχυε σημαντικά τις γνώσεις και θα υποστήριζε τον ρόλο μας, ειδικά για περιπτώσεις που απαιτείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από την αρχή.”* (Σ5), *“Σίγουρα οι επιμορφώσεις θα ήταν βοηθητικές.”* (Σ6), *“Για να ανταπεξέλθω εγώ αλλά και κάθε εκπαιδευτικός τάξης υποδοχής στο ρόλο του πρέπει να επιμορφώνεται κατάλληλα.”* (Σ7), *“Σεμινάρια και επιμορφώσεις σίγουρα βοηθάνε.”* (Σ8).

Επίσης, 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς (30%) ανέφεραν πως οι επιπλέον σπουδές θα ήταν πολύ βοηθητικές. Συγκεκριμένα είπαν: *“...ίσως και ένα μεταπτυχιακό θα βοηθούσε αρκετά.”* (Σ1), *“Θα ήθελα να κατορθώσω να κάνω επιπλέον σπουδές για εξειδίκευση όταν μου δοθεί η ευκαιρία.”* (Σ3), *“Θεωρώ πως πολύ βοηθητικό θα ήταν ένα μεταπτυχιακό πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.”* (Σ9).

Επιπλέον, ένα ποσοστό επίσης 40% (4 από τις 10 εκπαιδευτικούς) είπε πως απαραίτητη είναι και η πρακτική μέσα σε τάξεις υποδοχής. Δηλαδή τόσο τα μαθήματα, τα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που γίνονται κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών, όσο και τα σεμινάρια, οι επιμορφώσεις, αλλά και οι μεταπτυχιακές σπουδές, θα πρέπει να μην περιορίζονται μόνο στη θεωρία, αλλά να περιλαμβάνουν και πρακτική εξάσκηση μέσα σε τάξεις με μετανάστες μαθητές. Χαρακτηριστικά σημειώνουν: *“Βέβαια και κατά την διάρκεια των σπουδών θα ήταν πολύ χρήσιμο εκτός από σχετικά μαθήματα να γίνεται και πρακτική σε τέτοια τμήματα.”* (Σ1), *“Ακόμη και τα σεμινάρια που έκανα ήταν πολύ θεωρητικά. Σεμινάρια και επιμορφώσεις σίγουρα βοηθάνε, αλλά πρέπει να συνοδεύονται από πρακτική μέσα σε τάξη.”* (Σ8), *“Θεωρώ πως πολύ βοηθητικό θα ήταν ένα μεταπτυχιακό πάνω σε θέματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης, που να συνοδεύεται όμως και από πρακτική μέσα σε τάξη υποδοχής. Όχι να περιλαμβάνει μόνο θεωρητικά πράγματα.”* (Σ9).

Τέλος, 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς (10%) ανέφερε πως πολύ χρήσιμη θα ήταν και η παροχή επιπλέον κατάλληλου εποπτικού υλικού. Είπε: *“Οι επιμορφώσεις από τους συντονιστές εκπαίδευσης της κάθε πρωτοβάθμιας και το επιπλέον εποπτικό υλικό είναι απαραίτητα.”* (Σ4).

Όπως διαπιστώνεται από τις παραπάνω απαντήσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν νιώθει καθόλου προετοιμασμένη, για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές και αυτό ίσως γιατί οι παιδαγωγικές σχολές είτε δεν προσφέρουν καθόλου μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση σε μετανάστες μαθητές ή τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα είτε προσφέρουν, αλλά δεν είναι υποχρεωτικά. Επίσης, ακόμη ένα μεγάλο μειονέκτημα είναι ότι δεν γίνεται πρακτική μέσα σε τάξεις με μετανάστες μαθητές, κάτι το οποίο θεωρείται πολύ σημαντικό από ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας. Η αναγκαιότητα της πρακτικής αναφέρεται και από τον Zeichner 1997, Ταρατόρη 1996, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 73). Επιπλέον, μεγάλο πρόβλημα πιθανότατα αποτελεί η έλλειψη οργάνωσης από το κράτος σχετικών επιμορφώσεων, γεγονός που ίσως οφείλεται στην έλλειψη κονδυλίων ή στο ότι το κράτος δεν δίνει στον θεσμό την απαιτούμενη σημασία. Κάποιες από τις εκπαιδευτικούς, αλλά σε πολύ μικρότερη συχνότητα, απάντησαν ότι τώρα ίσως αισθάνονται λίγο πιο έτοιμες να διδάξουν σε τάξεις υποδοχής, λόγω της εμπειρίας που απέκτησαν από τις προηγούμενες χρονιές που είχαν κληθεί να αναλάβουν ξανά τάξεις υποδοχής. Όπως διαπιστώνεται όμως, η ετοιμότητα αυτή στηρίζεται κυρίως στην

προηγούμενη εμπειρία, που όμως αποκτήθηκε και πάλι από πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί μόνες τους ανακάλυψαν ότι βοηθούν, μέσα από την καθημερινή τριβή, και όχι από κάποιου είδους εξειδίκευση πάνω στο θέμα. Τέλος, η μία και μοναδική εκπαιδευτικός που απάντησε πως νιώθει πολύ προετοιμασμένη είναι λόγω του ότι έχει κάνει επιπλέον σπουδές στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, αλλά και πάλι με δική της πρωτοβουλία και δικό της οικονομικό κόστος.

Η πιο συχνή απάντηση που δόθηκε σχετικά με το τι θα πρότειναν οι εκπαιδευτικοί για να αναπτύξουν περισσότερο την ετοιμότητά τους είναι η διοργάνωση από το κράτος σεμιναρίων και επιμορφώσεων πάνω σε θέματα εκπαίδευσης μεταναστών, γεγονός που δείχνει την αναγκαιότητα μεγαλύτερης κρατικής οργάνωσης και μέριμνας για τον θεσμό των τάξεων υποδοχής, με δωρεάν παροχή επιμόρφωσης και εξειδίκευσης για όλους και όχι η επιπλέον επιμόρφωση να μένει στην προσωπική διάθεση και στην οικονομική ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται πως στις τάξεις υποδοχής η διδασκαλία θα πρέπει να ανατίθεται σε διδακτικό προσωπικό κατά προτίμηση εξειδικευμένο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 123), όμως, όπως γίνεται φανερό και στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής δεν είναι εξειδικευμένοι και η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα είναι από πολύ μικρή έως ανύπαρκτη. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την σχετική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα ο Παπαχρήστος (2010, σσ. 517-518) στη διδακτορική του διατριβή αναφέρει πως τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι μικρή και όχι ικανοποιητική και πως δεν αισθάνονται επαρκείς να αντιμετωπίσουν την πολυμορφία των πολυπολιτισμικών τάξεων και πως δεν επιμορφώνονται κατάλληλα. Επίσης, στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικό πρόβλημα το γεγονός ότι η τοποθέτησή τους γίνεται με βάση μόνο τις ανάγκες της υπηρεσίας και όχι με βάση την προσωπική θέληση του εκπαιδευτικού και την ενημέρωσή του πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην έρευνα της Μάνου (2013, σ. 264) ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 99,3% αναφέρει πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών είναι ανεπαρκείς. Στην έρευνα της Βάρελη (2014, σσ. 264-269) επίσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η πολιτεία δεν έχει φροντίσει για την επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των

μεταναστών μαθητών. Τέλος, η έλλειψη επιμορφώσεων αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς και στην έρευνα του Κορδολαίμη (2017, σσ. 353-364).

Πίνακας Ε.2

| Ποια εφόδια πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει σε μια τάξη υποδοχής; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Γνώση της γλώσσας των μεταναστών μαθητών | x | | x | | | | | | | |
| Πρώθηση ομαδικής και βιωματικής μάθησης | x | | | x | | x | | | | |
| Παραγωγή και χρήση διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού | | x | x | x | | x | | | | x |
| Ευελιξία και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών | | | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Επιμόρφωση και εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | x | x | x | x | x | | x | x | x | x |
| Θέληση, αγάπη και δημοκρατικό πνεύμα, απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα | | | | | | x | x | | | |
| Γνώση και διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών | x | | x | x | | x | | x | | x |

Όπως φαίνεται από τον πίνακα **Ε.2**, τα εφόδια τα οποία πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει σε μια τάξη υποδοχής, όπως αυτά εξήχθησαν από τις απαντήσεις των ερωτηθεισών εκπαιδευτικών, είναι τα εξής: Επιμόρφωση και εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (σε ποσοστό 90%), ευελιξία και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (σε ποσοστό 80%), γνώση και διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών (σε

ποσοστό 60%), παραγωγή και χρήση διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού (σε ποσοστό 50%), προώθηση ομαδικής και βιωματικής μάθησης (σε ποσοστό 30%), γνώση της γλώσσας των μεταναστών μαθητών (σε ποσοστό 20%), θέληση, αγάπη και δημοκρατικό πνεύμα, απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα (σε ποσοστό 20%).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την επιμόρφωση και την εξειδίκευση, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν: **“Και φυσικά να έχει επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης!”** (Σ1), **“Θα πρέπει το υπουργείο να έχει εφοδιάσει κατάλληλα τα σχολεία που έχουν τάξη υποδοχής με διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό κ εποπτικό υλικό και να έχει κάνει υποχρεωτικά και δωρεάν μια ημερίδα για τον τρόπο χειρισμού του υλικού αυτού στους εκπαιδευτικούς τάξεων υποδοχής.”** (Σ2), **“...αν παρακολουθούσε κάποια ειδική επιμόρφωση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.”** (Σ3), **“...επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.”** (Σ4), **“Να έχει εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα.”** (Σ5), **“Από εκεί και πέρα είναι σημαντική η επιμόρφωσή του, ώστε πρώτα από όλα να νιώσει ο ίδιος έτοιμος και ικανός να προσφέρει και επιπλέον να είναι και ωφέλιμο το έργο του. Μάλιστα, όχι μία απλή επιμόρφωση αλλά επιμόρφωση συνεχιζόμενη και προσαρμοσμένη στην καθημερινή πρακτική του. Για παράδειγμα, όχι επιμόρφωση που αναφέρεται σε όλους τους πολιτισμούς γενικά και αόριστα αλλά στους συγκεκριμένους που υπάρχουν στο σχολείο. Η επιμόρφωση δεν πρέπει να είναι θεωρητική. Από θεωρίες χορτάσαμε... Πρέπει να σε βοηθά να γίνεσαι καλύτερος δάσκαλος στην πράξη.”** (Σ7), **“Θεωρώ ότι βοηθάει πολύ η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η όρεξή του για τη δουλεία. Αν τα έχει αυτά τα δύο θα φροντίσει να επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.”** (Σ8), **“Πιστεύω πρώτα από όλα να έχει εξειδικευθεί είτε με επιπλέον σπουδές είτε με επιμορφώσεις πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.”** (Σ9), **“Τα σημαντικότερα εφόδια για έναν εκπαιδευτικό, για να διδάξει σε τάξη υποδοχής, κατά τη γνώμη μου, είναι η γνώση και η διαχείριση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, η παραγωγή και η χρήση διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού και η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.”** (Σ10).

Αναφορικά με την ευελιξία και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί είπαν: **“Πιστεύω πως για να διδάξεις σε μια τέτοια «ιδιαιτέρη» τάξη πρέπει να είσαι ευέλικτος εκπαιδευτικός και να μπορείς να**

προσαρμόζεσαι κάθε φορά ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.” (Σ3), “Δυνατότητα προσαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας σύμφωνα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.” (Σ4), “Να έχει εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα και να είναι ενέλικτος.” (Σ5), “Εξάλλου τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις δυσκολίες των μαθητών, τις γνώσεις για βιωματική μάθηση, την παραγωγή ακόμα και διαπολιτισμικού υλικού και όλα αυτά τα εφόδια θα πρέπει να τις έχει οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός δουλεύει σε σχολείο.” (Σ6), “Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει ένα οπλοστάσιο με μεθόδους, εργαλεία και μέσα, τα οποία πρέπει να εναλλάσσει, να τα αναπροσαρμόζει και να τα αξιολογεί μαζί με τα παιδιά. Δεν πρέπει να υποθέτει ότι με συγκεκριμένο τρόπο τα παιδιά θα μάθουν καλύτερα. Κάθε παιδί μαθαίνει με τον δικό του προσωπικό τρόπο, που ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να μην έχει προσεγγίσει και πρέπει να μελετήσει πολύ, να αφιερώσει χρόνο και κόπο ώστε να τον εντοπίσει και να τον αξιοποιήσει κατάλληλα για το καλό του παιδιού.” (Σ7), “...να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στο ανάλογο ύφος που απαιτείται κάθε φορά, να προσαρμόσει τις μεθόδους διδασκαλίας.” (Σ8), “Επίσης πιστεύω ότι πρέπει να έχει την ικανότητα να ελίσσεται και να προσαρμόζει το μάθημα και τα υλικά που διαθέτει ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του.” (Σ9), “Τα σημαντικότερα εφόδια για έναν εκπαιδευτικό, για να διδάξει σε τάξη υποδοχής, κατά τη γνώμη μου, είναι η γνώση και η διαχείριση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, η παραγωγή και η χρήση διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού και η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.” (Σ10).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικό εφόδιο θεωρούν τη γνώση και τη διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις: “Επίσης θα πρέπει να διαθέτει την γνώση για την διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών.” (Σ1), “Βοηθάει πολύ να χρησιμοποιείς το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών ως βάση για να οικοδομήσεις τη νέα γνώση.” (Σ3), “...γνώση και διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών.” (Σ4), “Εξάλλου τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις δυσκολίες των μαθητών, τις γνώσεις για βιωματική μάθηση, την γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών του, την παραγωγή ακόμα και διαπολιτισμικού υλικού και όλα αυτά τα εφόδια θα πρέπει να τις έχει οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός δουλεύει σε σχολείο.”

(Σ6), *“...και να διαχειριστεί το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του και να το εκμεταλλευτεί προς όφελός τους.”* (Σ8), *“Τα σημαντικότερα εφόδια για έναν εκπαιδευτικό, για να διδάξει σε τάξη υποδοχής, κατά τη γνώμη μου, είναι η γνώση και η διαχείριση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, η παραγωγή και η χρήση διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού και η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.”* (Σ10).

Όσον αφορά την παραγωγή και τη χρήση διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν: *“Θα πρέπει το υπουργείο να έχει εφοδιάσει κατάλληλα τα σχολεία που έχουν τάξη υποδοχής με διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό κ εποπτικό υλικό και να έχει κάνει υποχρεωτικά και δωρεάν μια ημερίδα για τον τρόπο χειρισμού του υλικού αυτού στους εκπαιδευτικούς τάξεων υποδοχής.”* (Σ2), *“θα βοηθούσε πολύ αν ο εκπαιδευτικός είχε στη διάθεση του πλούσιο διαπολιτισμικό διδακτικό και εποπτικό υλικό (όπως βιβλία για συζήτηση, εικόνες, βίντεο κ.τ.λ.)”* (Σ3), *“...παραγωγή και χρήση διαπολιτισμικού διδακτικού υλικού και διαπολιτισμικού εποπτικού υλικού.”* (Σ4), *“Εξάλλου τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις δυσκολίες των μαθητών, τις γνώσεις για βιωματική μάθηση, την γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών του, την παραγωγή ακόμα και διαπολιτισμικού υλικού και όλα αυτά τα εφόδια θα πρέπει να τις έχει οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός δουλεύει σε σχολείο.”* (Σ6).

Η προώθηση της ομαδικής και βιωματικής μάθησης επίσης, είναι ένα από τα εφόδια, που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα σημείωσαν: *“Κυρίως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προωθεί την ομαδική και βιωματική μάθηση για να καταφέρουν οι μαθητές να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου.”* (Σ1), *“...προώθηση της ομαδικής και βιωματικής μάθησης.”* (Σ4), *“Εξάλλου τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις δυσκολίες των μαθητών, τις γνώσεις για βιωματική μάθηση, την γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών του, την παραγωγή ακόμα και διαπολιτισμικού υλικού και όλα αυτά τα εφόδια θα πρέπει να τις έχει οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός δουλεύει σε σχολείο.”* (Σ6).

Τέλος, αναφέρθηκαν ως εφόδια και γνώση της γλώσσας των μεταναστών μαθητών, καθώς και η θέληση, η αγάπη, το δημοκρατικό πνεύμα και η απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Οι εκπαιδευτικοί είπαν: *“Κυρίως θέληση, αγάπη και δημοκρατικό πνεύμα.*

Εάν διαθέτει τις αξίες ενός σωστού εκπαιδευτικού προς όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμού, γλώσσας ή θρησκείας θα μπορέσει να βρει τον τρόπο να βοηθήσει.” (Σ6), “Πρώτα από όλα πρέπει να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα.. Να είναι ανοιχτός και να έχει διάθεση να προσπαθήσει σκληρά. Δηλαδή, απαιτούνται εφόδια προσωπικότητας.” (Σ7), “Τα σημαντικότερα εφόδια για έναν εκπαιδευτικό, για να διδάξει σε τάξη υποδοχής, κατά τη γνώμη μου, είναι η γνώση και η διαχείριση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, η παραγωγή και η χρήση διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού και η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.” (Σ10)

Αναφορικά με τα εφόδια που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής, η πιο συχνή απάντηση που δόθηκε ήταν η επιμόρφωση και η εξειδίκευση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γιατί μιλάμε για μια ιδιαίτερη ομάδα μαθητών που χρειάζεται ειδικές γνώσεις για την εκπαίδευσή τους, και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για αυτό. Οι γνώσεις αυτές, όπως είδαμε και παραπάνω, στην βασική εκπαίδευση δεν παρέχονται ή παρέχονται σε πολύ μικρό βαθμό, οπότε επιτακτική είναι η ανάγκη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τάξεις υποδοχής ή για την πρόσληψη σε τέτοιες τάξεις μόνο εκπαιδευτικών που ήδη διαθέτουν κάποιου είδους εξειδίκευση. Δεύτερη σε συχνότητα έρχεται η απάντηση της ευελιξίας και προσαρμογής της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτό θεωρείται απαραίτητο εφόδιο για τον εκπαιδευτικό, καθώς έχει να κάνει ταυτόχρονα με μαθητές από διαφορετικές χώρες, με διαφορετικό γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο που μάλιστα πολλές φορές δεν συμβαδίζει και με την ηλικία των μαθητών. Επίσης, μπορεί να έχει να διαχειριστεί και το ψυχοσυναισθηματικό κομμάτι των μαθητών, καθώς τις περισσότερες φορές προέρχονται από δύσκολες καταστάσεις. Επομένως, το εφόδιο της ευελιξίας και της προσαρμογής της διδασκαλίας είναι κάτι παραπάνω από επιτακτικό. Επίσης, σε αρκετά μεγάλη συχνότητα δόθηκε και η απάντηση πως απαραίτητο εφόδιο είναι η γνώση και η διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου του κάθε μαθητή, καθώς και η παραγωγή και η χρήση κατάλληλου διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού. Όσον αφορά το γνωστικό υπόβαθρο, είναι απαραίτητη η γνώση του, γιατί μόνο με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξέρει πάνω σε ποια βάση θα πατήσει, για να καλύψει τα κενά και να οικοδομήσει τη νέα γνώση. Επίσης, πολύ σημαντική θεωρείτε και η γνώση και διαχείριση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί και ο μαθητής νιώθει πιο οικεία και κοντά με τον εκπαιδευτικό, αλλά και ο εκπαιδευτικός είναι

σε θέση να κατανοήσει καλύτερα τον μαθητή και να αποφύγει αμήχανες στιγμές και άβολες καταστάσεις, που μπορεί να προκύψουν από την απουσία γνώσεων πάνω σε θέματα θρησκείας, ηθών, εθίμων, συνηθειών, κουλτούρας γενικότερα. Τέλος σε μικρότερη συχνότητα δόθηκαν οι απαντήσεις για την προώθηση της ομαδικής και βιωματικής μάθησης, για την γνώση της γλώσσας των μεταναστών μαθητών και για θέληση, αγάπη και δημοκρατικό πνεύμα, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα. Όσον αφορά την προώθηση της ομαδικής και βιωματικής μάθησης, ίσως δεν αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς ή γιατί θεωρείται εφόδιο δεδομένο, καθώς όλοι σχεδόν ανέφεραν παραπάνω πως μια από τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή γιατί, δεδομένου του λίγου χρόνου που διαθέτουν, θεωρούν πως τέτοιου είδους πρακτικές είναι αρκετά χρονοβόρες. Αναφορικά τώρα με τη γνώση της γλώσσας των μαθητών, επίσης πολύ μικρή ήταν η συχνότητα αναφοράς και αυτό ίσως γιατί, παρά το γεγονός ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό ένα τέτοιου είδους εφόδιο, πρέπει να αναγνωριστεί το γεγονός ότι κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο, γιατί ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να γνωρίζει τις γλώσσες όλων των μαθητών του. Τέλος, όσον αφορά την αγάπη, τη θέληση και το δημοκρατικό πνεύμα, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, αυτό ίσως αναφέρθηκε από μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, καθώς μάλλον θεωρείται δεδομένο πως πρέπει οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής να διακρίνονται από τέτοιου είδους χαρακτηριστικά.

Τα παραπάνω εφόδια, τα οποία αναφέρονται από του εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν στην παρούσα έρευνα, είναι και αυτά που αναφέρονται ως τα εφόδια που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές από τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011, σσ. 76-77), όπως αυτά παρατίθενται και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Επίσης, αναφορά για τα εφόδια που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει σε μετανάστες μαθητές γίνεται και στην έρευνα της Μάνου (2013, σ. 267), όπου συγκεκριμένα από το δείγμα της έρευνάς της επιλέχθηκαν ως απαραίτητα εφόδια η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η γνώση και η διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας σύμφωνα με τις δυσκολίες των μεταναστών μαθητών, η παραγωγή και η χρήση διαπολιτισμικού διδακτικού υλικού, η προώθηση της ομαδικής και βιωματικής μάθησης και η παραγωγή και η χρήση κατάλληλου διαπολιτισμικού εποπτικού υλικού.

Πίνακας Ε.3α

| Θεωρείτε σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη γλώσσα των μεταναστών μαθητών; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι/Μάλλον ναι | x | x | | x | x | x | x | | | |
| Όχι/Μάλλον όχι | | | x | | | | | x | x | x |
| Δύσκολο | x | x | x | x | x | | x | | x | |

α) Αναφορικά με τον αν είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη γλώσσα των μεταναστών μαθητών, όπως φαίνεται και από τον πίνακα **Ε.3α**, 6 από τις 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή ένα ποσοστό 60%) απάντησε θετικά. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις εξής απαντήσεις: *“Το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός όλες τις γλώσσες που μπορεί να μιλούν οι μαθητές του είναι αδύνατο. Εάν γνωρίζει κάποια σίγουρα διευκολύνει το εκπαιδευτικό του έργο, ειδικά αν ο μαθητής δεν μιλάει καθόλου την ελληνική.”* (Σ1), *“Ίσως ναι αν και είναι εξαιρετικά δύσκολο να γνωρίζει τόσες ξένες γλώσσες. Ειδικά η αραβική γλώσσα είναι απίστευτα δύσκολη. Ίσως θα έπρεπε να υπάρχει κάποια επιπλέον δωρεάν εκμάθηση ξένων γλωσσών για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται πραγματικά να δουλέψουν σε τμήματα υποδοχής. Επίσης θα ήταν πολύ βοηθητικό οι μαθητές να είναι χωρισμένοι σε τμήματα ανάλογα με τη γλώσσα που μιλούν και ο εκπαιδευτικός να μιλάει τη γλώσσα αυτή. Θα βοηθούσε πάρα πολύ το έργο του εκπαιδευτικού. Σίγουρα το να μπορείς να συνεννοηθείς με τους μαθητές σου στη μητρική τους γλώσσα, ειδικά όταν δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, βοηθά πάρα πολύ στο να μπορέσουν να μάθουν την ελληνική, αλλά και να έρθουν πιο κοντά οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό. Αυτό βέβαια είναι εξωπραγματικό για την Ελλάδα. Οπότε πιστεύω ότι αν ο εκπαιδευτικός έχει εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ακόμη και αν δεν μιλάει τη γλώσσα των μαθητών μπορεί να κάνει πολύ καλή δουλειά. Ίσως και με τη βοήθεια ενός διερμηνέα.”* (Σ2), *“Σίγουρα η γνώση της θα βοηθούσε. Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο κάτι τέτοιο. Πιστεύω ότι θα βοηθούσε, γιατί είναι μεγάλη υπόθεση να μπορείς να συνεννοηθείς με τους μαθητές σου, όταν δεν ξέρουν ελληνικά και σίγουρα είναι πολύ πιο εύκολο να τα μάθουν, όταν ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους εξηγήσει κάποια πράγματα για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στη γλώσσα τους. Όμως θεωρώ πως η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και η ύπαρξη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού αντισταθμίζουν το πρόβλημα της γλώσσας.”* (Σ4), *“Όσον αφορά τη γλώσσα σίγουρα θα ήταν βοηθητικό, ιδίως στην αρχή, που τα παιδιά*

*μπορεί να μην ξέρουν καθόλου ελληνικά, ώστε να υπάρχει ένας τρόπος συνεννόησης, αλλά θεωρώ ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο. Ίσως είναι πιο εφικτό να υπάρχει απλά ένας διερμηνέας.” (Σ5), “Ναι, σίγουρα θα ήταν βοηθητικό ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη γλώσσα των μεταναστών κυρίως για την άμεση επικοινωνία σε περίπτωση καθόλου γνώσης της ελληνικής. Όμως δε το θεωρώ απαραίτητο. Υπάρχουν τρόποι μη λεκτικής επικοινωνίας, γλώσσα σώματος, νοήματα και εικόνες που μπορούν να οδηγήσουν σε επικοινωνία και συνεννόηση με το κάθε παιδί και μάλιστα να εγείρουν έτσι το ενδιαφέρον και ίσως να έχουν και μεγαλύτερο αποτέλεσμα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.” (Σ6), “**Ως προς τη γλώσσα είναι πολύ δύσκολο ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τόσες γλώσσες. Μακάρι να γνώριζε! Αυτό θα βοηθούσε πάρα πολύ! Κάποιες λέξεις ή εκφράσεις, ναι, είναι σημαντικό. Και εγώ γνωρίζω κάποιες και τις λέω συχνά, ώστε το παιδί να νιώσει πιο οικεία και να δείξει ο εκπαιδευτικός ότι έχει διάθεση να μάθει και αυτός τη δική του γλώσσα. Συχνά, κινητοποιώ τα παιδιά να εκφραστούν στη δική τους γλώσσα και ακούω με μεγάλη προσοχή, ενώ ταυτόχρονα τους λέω να κάνουν συνδέσεις της ελληνικής με τη μητρική γλώσσα για να μαθαίνουν καλύτερα. Βοηθάει πολύ. Όμως, θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τις μητρικές γλώσσες των παιδιών και που θα εργάζονταν στα συγκεκριμένα σχολεία που παρουσιάζεται η ανάγκη και να υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών αυτών με τους εκπαιδευτικούς των τοπικών τάξεων. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα ένιωθαν πιο ασφαλή σίγουρα, ειδικά αυτά που έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα ή που παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα ή και στη μάθηση και χρειάζονται μία πιο εστιασμένη προσαρμογή στο δικό τους δυναμικό.” (Σ7).***

Τέλος, 4 από τις 10 εκπαιδευτικούς (40%) απάντησαν πως δεν το θεωρούν σημαντικό να γνωρίζουν τη γλώσσα των μεταναστών μαθητών, καθώς το θεωρούν πολύ δύσκολο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: “*Τη γλώσσα τη θεωρώ σημαντική μόνο για τις περιπτώσεις που δεν μπορεί να υπάρχει συνεννόηση με άλλο τρόπο. Όπως και να έχει, θεωρώ πολύ δύσκολο να γνωρίζει ο κάθε εκπαιδευτικός την κάθε πιθανή γλώσσα των πιθανών μεταναστών μαθητών του.*” (Σ3), “*Η γνώση της γλώσσας επίσης θεωρώ πως δεν είναι απαραίτητη, ειδικά αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πως να διδάξει την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Η ύπαρξη διερμηνέα είναι απαραίτητη κατά τη γνώμη μου.*” (Σ8), “*Δεν μπορεί ο δάσκαλος να γνωρίζει την κάθε γλώσσα, που μιλάει το κάθε παιδί. Οπότε δεν το θεωρώ σημαντικό.*” (Σ9), “*Σε ό,τι αφορά τη μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών, πιστεύω πως δεν χρειάζεται να έχει γνώση της ο εκπαιδευτικός, καθώς πέρα από το γεγονός ότι δεν είναι εφικτό και πιθανό,*

δεν μπορεί να συμβάλλει σε ουσιαστικό βαθμό στη διδασκαλία της ελληνικής παρά μόνο να υποστηρίξει την επικοινωνία δασκάλου- μαθητή στα πρώτα μαθήματα.” (Σ10).

Όπως διαπιστώνεται από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αυτές είναι σχεδόν μοιρασμένες στο “ναι” και το “όχι” με κοινό τόπο το γεγονός ότι κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο, κυρίως όταν υπάρχουν μαθητές από πολλές διαφορετικές χώρες. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής να γνωρίζουν τη γλώσσα των μεταναστών μαθητών και αυτό γιατί θεωρούν πως είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένας τρόπος συνεννόησης, όταν τα παιδιά δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, καθώς επίσης, πιστεύουν πως είναι πολύ πιο εύκολο να διδάξουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, όταν μπορούν να εξηγήσουν κάποια πράγματα στους μαθητές τους, μιλώντας τους στη μητρική τους γλώσσα. Επισημαίνουν επιπλέον πως, γνωρίζοντας τη γλώσσα των μαθητών τους, οι τελευταίοι νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και σιγουριά και σίγουρα δάσκαλοι και μαθητές έρχονται ευκολότερα πιο κοντά. Βέβαια, σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο ο δάσκαλος να γνωρίζει τόσες ξένες γλώσσες. Ωστόσο, επισημαίνουν πως ίσως ήταν πιο εφικτό οι μετανάστες μαθητές να χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τη γλώσσα που μιλούν και την κάθε ομάδα να την αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός που γνωρίζει τη συγκεκριμένη γλώσσα ή ίσως ακόμη πιο εφικτό να υπάρχει κάποιος διερμηνέας, γιατί σίγουρα υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις μαθητών ή γονέων που στην αρχή τουλάχιστον η επικοινωνία δεν είναι δυνατή με κανέναν τρόπο.

Πίνακας Ε.3β

| Θεωρείτε σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | x | x | x | x | x | x | x | | x | x |
| Όχι | | | | | | | | x | | |

β) Όσον αφορά το κατά πόσο σημαντική θεωρείται η γνώση του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, συγκεκριμένα το 90% (9 στις 10) των ερωτηθεισών εκπαιδευτικών, απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους: *“Παρόλα*

αυτά το να διαβάσεις, να κατανοήσεις και να δεχτείς τον πολιτισμό ενός παιδιού, είναι πολύ βασικό για να αναπτυχθεί μια σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί και να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει την κουλτούρα και το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού. Είναι σημαντικό να γνωρίζεις κάποια βασικά στοιχεία του πολιτισμού των μαθητών και για να μην κάνεις καμιά “γκάφα”, για να αποφευχθούν αμήχανες στιγμές και δύσκολες καταστάσεις.” (Σ1), “Τώρα όσον αφορά τον πολιτισμό εννοείται πως πρέπει να γνωρίζει κάποια πράγματα για το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών του, για να τους κατανοήσει καλύτερα και να έρθει πιο κοντά τους, αλλά και για ασφάλεια, για να αποφύγει περίεργες και άβολες καταστάσεις.” (Σ2), “Αυτό που θεωρώ πιο σημαντικό είναι να γνωρίζει κάποια πράγματα για τον πολιτισμό, τα βιώματα, τις συνήθειες τους . Κι αυτό γιατί από αυτά θα μπορεί να έρθει πιο κοντά με τους μαθητές, να τους κάνει να νιώσουν άνετα και να εμπνευστεί για μια ενδιαφέρουσα και πιο οικεία διδασκαλία.” (Σ3), “Αναφορικά με τον πολιτισμό τώρα, πιστεύω πως πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός κάποια πράγματα, ώστε να μπορεί να καταλάβει καλύτερα τους μαθητές του και να έρθει πιο κοντά τους.” (Σ4), “Αυτό θα ήταν το ιδανικό, το να γνωρίζει έστω κάποια βασικά στοιχεία του πολιτισμού τους, γιατί θα μπορούσε να αντιληφθεί και τον τρόπο σκέψης και να κάνει συνδέσεις που θα βοηθούσαν τα παιδιά στην ευκολότερη αφομοίωση των καινούριων γνώσεων.” (Σ5), “Σίγουρα η γνώση του πολιτισμού των παιδιών από τον εκπαιδευτικό είναι πολύ βοηθητική, καθώς τα παιδιά νιώθουν πιο οικεία και αναπτύσσουν πιο εύκολα στενές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό.” (Σ6), “Θεωρώ σημαντικό να γνωρίζει τον πολιτισμό κυρίως των μαθητών, πράγμα που πιο εύκολα κατακτάται από τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητά/μελετάει λεπτομερώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ταυτότητα του κάθε παιδιού. Αυτό δηλώνει σεβασμό στην αξία του παιδιού και στην αφετηρία του, ενώ παράλληλα μέσω της γνώσης αυτής μπορεί να κατανοήσει από την πλευρά του μαθητή γιατί συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο ή γιατί διαφέρει η σκέψη και τα συναισθήματά του σε καταστάσεις (ενσυναίσθηση). Φυσικά, πρέπει να δίνει το περιθώριο στο ίδιο το παιδί να εκφράσει τα βιώματά του και να επικοινωνήσει το ίδιο τα στοιχεία του πολιτισμού του και να γίνει ένα μοίρασμα. Αυτό πιστεύω είναι το πρωταρχικό για τη δόμηση μίας σχέσης εμπιστοσύνης με το παιδί. Όταν το παιδί νιώσει ασφάλεια και ότι είναι σεβαστό το πολιτισμικό του κεφάλαιο και έχει αξία, τότε στην πράξη διαφαίνεται ότι πιο εύκολα ανοίγεται, εκφράζεται, μαθαίνει, δημιουργεί και ακολούθως συνθέτει την ταυτότητά του και τη κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη. Γι’ αυτό και εγώ προσπαθώ να δίνω προτεραιότητα στην αφετηρία του κάθε παιδιού.” (Σ7), “Τον πολιτισμό πρέπει να τον γνωρίζει, έστω και σε

βασικό επίπεδο από την άποψη να μην πει κάτι που μπορεί να προσβάλλει, να σέβεται τη θρησκεία του, την κουλτούρα του, να ξέρει πως να χειριστεί κάποιες δύσκολες καταστάσεις. Από εκεί και πέρα μπορεί να μάθει και μέσα από το παιδί.” (Σ9), “Η γνώση του πολιτισμικού φορτίου που φέρουν οι μαθητές είναι πιο ουσιαστικής σημασίας καθώς με βάση αυτή θα μπορέσει να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός καλύτερη επικοινωνία με αυτούς.” (Σ10).

Τέλος, μόνο 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς (10%) απάντησε αρνητικά και συγκεκριμένα είπε: *“Δεν το θεωρώ απαραίτητο, καθώς και να μη γνωρίζει ήδη θα μάθει σταδιακά κάποια πράγματα για τους πολιτισμούς από τους μαθητές του. Θα ήταν χρήσιμο βέβαια να γνώριζε κάποια πράγματα αλλά όχι απαραίτητα.” (Σ8).*

Συμπερασματικά βλέπουμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, θεωρεί πως είναι σημαντικό οι δάσκαλοι των τάξεων υποδοχής να γνωρίζουν τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών. Πιστεύουν πως με αυτό τον τρόπο, έρχονται πιο κοντά στα παιδιά και τα κατανοούν καλύτερα (ενσυναίσθηση). Κατανοούν καλύτερα τον τρόπο σκέψης τους και τη συμπεριφορά τους. Επίσης, τα παιδιά νιώθουν μεγαλύτερη οικειότητα και ασφάλεια, γιατί βλέπουν πως ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για το πολιτισμικό φορτίο που κουβαλούν και νιώθουν πως υπάρχει ενδιαφέρον και σεβασμός και για τη δική τους ταυτότητα, γεγονός που μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Τέλος, πολύ σημαντική θεωρούν τη γνώση του πολιτισμού των μαθητών τους και για να μην προσβάλλουν άθελά τους κάποιον μαθητή, για να αποφεύγονται άβολες στιγμές και αμήχανες καταστάσεις, γιατί φυσικά ο ρόλος του δασκάλου της τάξης υποδοχής, όπως είδαμε και παραπάνω δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην γνωστική διαδικασία και στο κομμάτι της εκμάθησης της γλώσσας, αλλά πρέπει να έχει και τον ρόλο του διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή.

Στην σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται πως το ιδανικότερο όλων θα ήταν η πρόσληψη εκπαιδευτικών από τις μειονότητες, ώστε να διδάσκονται οι μετανάστες μαθητές και τη μητρική τους γλώσσα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 82). Επίσης, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται η σημαντικότητα της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών ως διδακτική πρακτική (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 65) και η σημαντικότητα του να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μετανάστες τις διάφορες μορφές διγλωσσίας και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας

(Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 77). Δεν αναφέρεται όμως η αναγκαιότητα ή γενικά το αν θα ήταν βοηθητικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις μητρικές γλώσσες των μαθητών του. Επίσης, ένα από τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας διαπολιτισμικά έτοιμος και επαρκής εκπαιδευτικός είναι να λαμβάνει υπόψη του και να κατανοεί το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών του και να κατανοεί τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και τους δικούς τους κώδικες επικοινωνίας και να παρακολουθεί τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη και τον πολιτισμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 76-77). Η Μάνου (2013, σ. 267) επίσης, αναφέρει στη έρευνά της πως οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 76% απάντησαν πως ένα από τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μετανάστες μαθητές είναι η γνώση και η διαχείριση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Καρανικόλα (2015, σσ. 210-242) στην έρευνά της, όπου πιο συγκεκριμένα αναφέρεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να έχουν γνώσεις γύρω από τη γλώσσα, τη θρησκεία και των πολιτισμό των μεταναστών μαθητών. Βέβαια στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δεν χρησιμοποιούν υλικό αντιπροσωπευτικό άλλων χωρών, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση, όπως είδαμε παραπάνω με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Πίνακας Ε.4

| Θεωρείτε ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας εμποδίζει ή ενισχύει την εκμάθηση της ελληνικής; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Την ενισχύει | x | x | | x | x | x | x | x | x | x |
| Την εμποδίζει | | | x | | | | | | | |

Στην ερώτηση αν η χρήση της μητρικής γλώσσας εμποδίζει ή ενισχύει την εκμάθηση της ελληνικής, όπως μας πληροφορεί και ο πίνακας **Β.4**, 9 από τις 10 εκπαιδευτικούς (δηλαδή ένα ποσοστό 90%) απάντησε πως την ενισχύει. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί είπαν τα εξής: *“Χμ! Λοιπόν! Μία ισορροπία χρειάζεται. Θεωρώ πως αν γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα σε ένα καλό επίπεδο, μπορεί να γίνει η γλώσσα τους μια καλή βάση για να μάθουν και την ελληνική. Όμως η χρήση της μητρικής πρέπει να γίνεται με μέτρο, γιατί αν μιλούν μόνο αυτή στο σπίτι ή στις κοινωνικές τους συναναστροφές, δεν θα μάθουν την ελληνική. Πολλές φορές όμως γονείς που δεν μιλούν καλά ελληνικά, επιμένουν να μιλούν με τα*

παιδιά τους στα ελληνικά και έτσι τα παιδιά μαθαίνουν λάθος την γλώσσα, κάνοντας σοβαρά γραμματικά και συντακτικά λάθη ή αρθρώνουν λάθος πολλές λέξεις. Ακόμα μπερδεύουν ελληνικές λέξεις μαζί με λέξεις από την μητρική τους γλώσσα για να σχηματίζουν προτάσεις. Αν οι γονείς μιλούν αρκετά καλά τα ελληνικά, τότε είναι απαραίτητο να τα μιλάνε και με το παιδί τους έτσι ώστε να το βοηθούν να κάνει εξάσκηση. Ιδανικά θα έπρεπε να γίνονται μαθήματα της ελληνικής και στους γονείς, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και επίσης τα παιδιά να κάνουν απογευματινά μαθήματα και στη μητρική τους γλώσσα.” (Σ1), **“Θεωρώ ότι την ενισχύει η αντιδιαστολή των ελληνικών με την αντίστοιχη λέξη στη μητρική τους γλώσσας.** Αυτό επιτυγχάνεται και με τη διαμόρφωση των τμημάτων και εφαρμογής αλληλοδιδακτικού τρόπου διδασκαλίας με παιδιά που διαμένουν περισσότερο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα, ήδη καταλαβαίνουν ελληνικά και μπορούν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να συζητήσουν με τους μαθητές που δεν κατέχουν καθόλου την ελληνική.” (Σ2), **“Μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά. Θεωρώ πως αν κατέχουν καλά τη μητρική τους, μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μια ξένη γλώσσα.** Ωστόσο, η χρήση της μητρικής και μόνο γλώσσας θα εμποδίσει την εκμάθηση της ελληνικής και την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού.” (Σ4), **“Θεωρώ ότι όπως στην εκμάθηση κάθε ξένης γλώσσας η χρήση της μητρικής βοηθάει στο ξεκίνημα αλλά πρέπει να περιορίζεται στην πορεία.**” (Σ5), **“Θεωρώ ότι εάν ένα παιδί έχει κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα ίσως οι μηχανισμοί που έχει σχηματίσει μπορούν να το βοηθήσουν στην εκμάθηση της ελληνικής.** Όμως δεν το θεωρώ απόλυτο καθώς υπάρχουν παιδιά που κατακτούν δύο και τρεις γλώσσες ταυτόχρονα. Σίγουρα δεν θεωρώ τη μητρική γλώσσα εμπόδιο.” (Σ6), **“Θεωρώ ότι όχι απλά βοηθά η μητρική γλώσσα αλλά είναι και απαραίτητη για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το παιδί πρέπει να ενισχύεται να χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα στην καθημερινότητά του, να κάνει συνδέσεις με την ελληνική, συγκρίσεις και να προχωράει ταυτόχρονα στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών.** Άλλωστε, το να ξέρει τη μητρική γλώσσα είναι κάτι που συνδέει το παιδί με την οικογενειακή και πολιτισμική του ιστορία. Είναι σημείο αναφοράς και ταυτότητας και δεν πρέπει να ξεριζώνεται το παιδί. Αυτό για μένα έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εξέλιξή του. Δυστυχώς, όμως, δε βλέπω να γίνεται αυτό στην πράξη.. **Η κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι ίδιοι οι γονείς των μεταναστών ζητάνε από τα παιδιά να μιλάνε ελληνικά, ως βασική προϋπόθεση της γρήγορης ένταξής τους.** Όσο πιο γρήγορα ξεχάσουν τη μητρική, τόσο πιο εύκολα θα μάθουν την ελληνική γλώσσα και θα προχωρήσουν στη ζωή τους, πράγμα για μένα οδυνηρό.. Ξεχνάνε ότι μία ολοκληρωμένη ένταξη δεν μπορεί να επέλθει αν ξεχάσει το παιδί ποιο είναι και αν σβήσει την ιστορία του.” (Σ7), **“Θα έλεγα ότι την ενισχύει, αν έχει κατακτήσει ήδη καλά την μητρική θεωρώ ότι μπορεί να μάθει καλύτερα μια ξένη γλώσσα.**

*Βέβαια αν εκτός σχολείου γίνεται χρήση μόνο της μητρικής υπάρχει πρόβλημα και ίσως το παιδί να καθυστερήσει πολύ να μάθει την ελληνική ή να μην την μάθει σε ικανοποιητικό βαθμό.” (Σ8), “**Δεν εμποδίζει με την έννοια αυτή. Μάλλον την ενισχύει.** Βέβαια, αν οι γονείς δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά και δεν μπορούν να βοηθήσουν καθόλου το παιδί, αυτό δυσχεραίνει το έργο μας. Πρέπει να ξέρουν τη μητρική τους γλώσσα, γιατί είναι και μέρος του πολιτισμού τους. Δηλαδή είμαι αρνητική στο να μην τη ξέρουν καθόλου και να τη ξεχάσουν. Πρέπει να γνωρίζουν και τις δύο γλώσσες. Αλλά εντάξει... αν στο σπίτι δεν χρησιμοποιούν καθόλου την ελληνική, δεν μπορούν και να τη μάθουν. Αλλά όχι και να ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα.” (Σ9), “**Η χρήση της μητρικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία στη τάξη υποδοχής μπορεί να ενισχύσει τα μαθησιακά αποτελέσματα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στοιχεία πάνω στα οποία θα πατήσει για να οικοδομήσει νέες γνώσεις π.χ. λέξεις της μητρικής γλώσσας του μαθητή που μοιάζουν με κάποιες ελληνικές.** Η χρήση της μητρικής ως μέσου μετάφρασης της ελληνικής όμως, είναι πιθανό να επιβραδύνει την ανάπτυξη των απαιτούμενων γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές δεν αισθάνονται επιτακτική την ανάγκη να μάθουν τα ελληνικά για να επικοινωνούν αφού αυτό μπορεί να συμβεί ακόμα κι όταν μιλούν τη μητρική τους γλώσσα.” (Σ10).*

Μόνο 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς (10%) απάντησε πως η χρήση της μητρικής γλώσσας εμποδίζει την εκμάθηση της ελληνικής και συγκεκριμένα είπε: “**Θεωρώ πως ως ένα μικρό βαθμό δεν την εμποδίζει. Αν όμως γίνεται συστηματικά και χρησιμοποιείται μόνο η μητρική γλώσσα και στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον, τότε ναι, πιστεύω πως παρεμποδίζεται η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.** Πολλές φορές έχω συναντήσει μετανάστες μαθητές που δεν χρησιμοποιούν καθόλου ελληνικά στο σπίτι τους και κάνουν μόνο παρέα στο διάλειμμα με παιδιά όμοιας καταγωγής, να αργούν να κατακτήσουν καθημερινές ελληνικές εκφράσεις, σε αντίθεση με παιδιά μεταναστών που συναναστρέφονται περισσότερο και με παιδιά Ελλήνων.” (Σ3).

Πολύ μεγάλη συχνότητα παρουσιάζει η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση της μητρικής γλώσσας, η οποία θεωρούν ότι ενισχύει την εκμάθηση της ελληνικής. Η μητρική γλώσσα αποτελεί μία καλή βάση για να μάθουν τα παιδιά την ελληνική, γιατί οι μηχανισμοί που έχει αναπτύξει το κάθε παιδί, με την εκμάθηση της μητρικής του γλώσσας, μπορούν να λειτουργήσουν σαν μία καλή βάση και για την εκμάθηση της ελληνικής. Κάνουν στο μυαλό τους συγκρίσεις των δύο γλωσσών ή αντιδιαστέλλουν λέξεις από τη μία και την άλλη γλώσσα. Επίσης, με τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας διατηρούν και ένα κομμάτι

της ταυτότητάς τους, γιατί η γλώσσα τους δεν θεωρείται ως ένα εμπόδιο, το οποίο πρέπει να ξεπεραστεί, αλλά ως μια γλώσσα που αξίζει τον ίδιο σεβασμό με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Βέβαια, σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν πως πρέπει να υπάρχει μία ισορροπία στη χρήση των γλωσσών (μητρικής – ελληνικής). Και αυτό γιατί, όπως σημειώνουν, αν οι μαθητές εκτός σχολείου δεν μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα, είναι πολύ δύσκολο να τη μάθουν. Από την άλλη θεωρούν πως αν δεν μιλούν καθόλου την μητρική τους είναι σαν να απαρνούνται τον πολιτισμό τους και να χάνουν την ταυτότητά τους. Οπότε η χρήση και των δύο γλωσσών με ισορροπία είναι η ιδανική λύση, γιατί με τη σωστή καθοδήγηση και πρακτική η μία μπορεί να ενισχύσει την άλλη.

Στη βιβλιογραφία κάτι αντίστοιχο αναφέρεται και από τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2011), οι οποίοι τονίζουν πως είναι απαραίτητη η χρήση της μητρικής γλώσσας, προκειμένου η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής να είναι πιο ευχάριστη και αποτελεσματική (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 117). Επίσης, ο Μπερερής (1999, σσ. 137-138) στην έρευνά του αναφέρει πως το 81% του δείγματός του απάντησε θετικά στο ερώτημα για το αν το μάθημα της μητρικής γλώσσας θα έπρεπε να προσφέρεται παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα. Επιπλέον και στην έρευνα του Ευαγγέλου (2005, σσ. 308-329) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ευνοϊκά προδιατεθειμένη στη διατήρηση στοιχείων από τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών, ιδιαίτερα μέσα από τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως η μητρική γλώσσα ενισχύει την αυτοπεποίθηση, καθώς οι μαθητές νιώθουν ότι υπάρχει σεβασμός απέναντί της (Ευαγγέλου 2005, σ. 212). Επιπλέον, αναφέρεται πως οι έννοιες και οι δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί σε μία γλώσσα μπορούν να μεταφερθούν και στην άλλη γλώσσα (Ευαγγέλου 2005, σ. 212). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους [Campbell και Sais (1995), Macneil (1994), Cummins και Swain (1986) και Cummins (1984), στο Ευαγγέλου 2005, σ. 212] η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας βοηθάει στην ανάπτυξη υψηλότερων μεταγλωσσικών, συλλογιστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε αντίθεση βέβαια, με όλα τα παραπάνω έρχονται τα ευρήματα της έρευνα του Παπαχρήστου (2010, σ. 225), όπου οι εκπαιδευτικοί σε αντίστοιχο ερώτημα θεωρούν πως η μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών δεν αποτελεί παράγοντα που μπορεί να ενισχύσει την ευκολότερη και γρηγορότερη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, Επίσης, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως θα βοηθούσε, αν γνώριζαν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους, ωστόσο επισημαίνουν πως κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές από πολλές διαφορετικές χώρες. Πιστεύουν

όμως ότι είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών, καθώς έτσι έρχεται πιο κοντά τους και αποφεύγονται αμήχανες και άβολες καταστάσεις.

Πίνακας Ε.5

| Θεωρείτε πως το πρόγραμμα της τάξης υποδοχής βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά τους προβλήματα και να ενταχθούν στο τυπικό πρόγραμμα του σχολείου; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | x | | | | | | | x | | x |
| Ναι, αλλά όχι τόσο όσο θα έπρεπε | | x | x | x | x | x | x | | x | |
| Όχι | | | | | | | | | | |

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα **B.5**, μόνο 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ένα ποσοστό 30%, απάντησαν θετικά, χωρίς κανένα “αλλά”. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις τους: *“Θεωρώ πως οι μαθητές βοηθιούνται σε μεγάλο βαθμό από το εξατομικευμένο πρόγραμμα που γίνεται στις τάξεις υποδοχής. Έχουν έναν εκπαιδευτικό που μπορεί να εστιάσει και να δουλέψει ακριβώς πάνω στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, γραμματικό, συντακτικό, εκμάθησης από την αρχή της ελληνικής γλώσσας. Πιστεύω ότι αν οι μαθητές παρακολουθούν συστηματικά το τμήμα και δεν κάνουν απουσίες, με δουλειά και προσήλωση, καταφέρνουν σε ικανοποιητικό βαθμό να ενταχθούν στο επίπεδο της τάξης.”* (Σ1), *“Σαφέστατα! Βασικά θεωρώ ότι τους βοηθά να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση καθώς μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας βελτιώνονται οι μαθησιακές τους επιδόσεις, Επομένως κατά συνέπεια ενσωματώνονται στο πρόγραμμα της τάξης τους. Αν ο εκπαιδευτικός προσαρμόσει τη διδασκαλία στα μέτρα του κάθε μαθητή, μπορεί να τον βοηθήσει ουσιαστικά και εξατομικευμένα με την εκμάθηση της ελληνικής.”* (Σ8), *“Το πρόγραμμα της τάξης υποδοχής επιταχύνει τη διαδικασία κατάκτησης της ελληνικής καθώς εκεί το πρόγραμμα είναι προσαρμοσμένο στις πραγματικές γλωσσικές τους ανάγκες. Υπάρχει ευρεία γκάμα ως προς την επιλογή του διδακτικού υλικού η οποία μπορεί να ενισχυθεί από τη διάθεση του εκπαιδευτικού να προσθέσει στοιχεία της προσωπικής του δουλειάς υιοθετώντας στοιχεία από εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Οι ώρες διδασκαλίας*

στις περισσότερες περιπτώσεις μαθητών δεν είναι αρκετές, όμως βοηθούν στην ομαλότερη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας σε σχέση με τη διδασκαλία της στην κανονική τάξη.” (Σ10).

Οι περισσότερες όμως, από τις ερωτηθείσες εκπαιδευτικούς και πιο συγκεκριμένα 7 από τις 10 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξεως του 70%, απάντησαν πως το πρόγραμμα της τάξης υποδοχής βοηθάει τους μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά τους προβλήματα, αλλά όχι στον βαθμό που θα έπρεπε. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους: **“Χμ! (παύση). Βοηθάει, γιατί εστιάζεις πάνω στις δυσκολίες του κάθε μαθητή χωριστά, πράγμα που δύσκολα γίνεται στην τυπική τάξη, αλλά όχι όσο θα έπρεπε. Οι ώρες είναι λίγες, τα παιδιά πολλά και οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν είναι καταρτισμένοι.”** (Σ2), **“Θεωρώ πως τους βοηθά, επειδή το πρόγραμμα στις τάξεις υποδοχής είναι πιο εξατομικευμένο, αλλά όχι στο μέγιστο που θα μπορούσε. Όταν οι μαθητές είναι πολλοί, ο χρόνος μαθημάτων στην τάξη υποδοχής δεν αρκεί. Θα έπρεπε ιδανικά να είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα καταρτισμένοι για την ένταξη τέτοιου είδους μαθητών και ίσως να γνώριζαν κάποια από τις πιο πιθανές μητρικές γλώσσες των παιδιών μεταναστών.”** (Σ3), **“Οι μαθητές βοηθούνται σε σημαντικό βαθμό, γιατί στην τάξη υποδοχής ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία με βάση τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Ωστόσο ο μεγάλος αριθμός των μαθητών σε σύγκριση με τον μικρό αριθμό των τάξεων υποδοχής, η έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και η απουσία κατάλληλου εποπτικού και διδακτικού υλικού δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και κατ’ επέκταση δεν βοηθούν αποτελεσματικά τον μαθητή.”** (Σ4), **“Θεωρώ ότι υπάρχει βοήθεια, καθώς ο δάσκαλος εστιάζει εξ’ ολοκλήρου σε γλωσσικά προβλήματα και μάλιστα και εξατομικευμένα κάποιες φορές, κάτι που στην κανονική τάξη, που τρέχει η ύλη, δεν μπορεί να γίνει. Αλλά θα ήταν καλύτερο να υπάρχουν κάποιες ώρες παράλληλης διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Επίσης, να γίνονταν δράσεις που θα συμπεριλάμβαναν και τους συμμαθητές τους.”** (Σ5), **“Θεωρώ ότι οι τάξεις υποδοχής εάν στο σύνολο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου διαθέτουν τις απαραίτητες αξίες και θέληση, μπορούν να οδηγήσουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ώστε οι μαθητές να συμβαδίσουν με την τυπική τάξη. Πολλές φορές οι τάξεις υποδοχής δυστυχώς λειτουργούν ενισχυτικά στο τυπικό μάθημα οπότε οι μαθητές δεν λύνουν προβλήματα επικοινωνίας αλλά δέχονται στείρες γνώσεις χωρίς αντίκτυπο.”** (Σ6), **“Πιστεύω ότι βοηθάει πολύ η τάξη υποδοχής, αλλά ο θεσμός απαιτείται να δομηθεί και να οργανωθεί καλύτερα για να αποδώσει τα μέγιστα. Τα παιδιά στην τάξη υποδοχής βρίσκουν ένα ασφαλές μέρος να εκφραστούν και να εργαστούν πιο εξατομικευμένα, πράγμα**

*που βήμα-βήμα τα βοηθά να προχωρήσουν μπροστά. Νιώθουν καλά και αυτό επιδρά και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ιδιαίτερα όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά, που είναι και πιο εύπλαστα και ταυτόχρονα δε γίνεται και τόσοσ αγώνας με τη διδακτική ύλη, τόσο πιο εύκολα επιτυγχάνεται η προσαρμογή στην τυπική τάξη. Βέβαια, είναι αναλόγως και το παιδί. Αν συναντά δυσκολίες στα μαθήματα, αν είναι πολύ μεγάλη η ηλικία πρώτης επαφής με το ελληνικό σχολείο, αν δεν ενδιαφέρεται/αδιαφορεί, αν παρουσιάζει προβληματικές συμπεριφορές και έχει πολύ χαμηλό κίνητρο/ενθάρρυνση και από το σπίτι ή από το σχολείο, είναι πιο δύσκολα τα πράγματα. Τότε, πρέπει να δουλετούν πολύ τα συναισθήματα, η συμπεριφορά, η επικοινωνία, η κοινωνικοποίηση... Πράγμα που σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής δεν αρκεί.. Χρειάζεται συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών, συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες, εκπαιδευτικοί που να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα και εστιασμένες επιμορφώσεις. Μονάχα έτσι θα καταφέρει το παιδί να προχωρήσει μέσα στην τυπική τάξη. Χρειάζεται συνέχεια και συνέπεια δράσεων.. Πώς, όμως, να γίνει αυτό όταν οι θέσεις στελεχώνονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται καθυστερημένα και κάθε χρόνο αλλάζουν, ενώ τα σχολεία δε διαθέτουν ούτε το κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό. Και διάθεση να έχεις ως εκπαιδευτικός, κάποια στιγμή βλέποντας την κατάσταση απογοητεύεσαι και φθείρεσαι τόσο που τα παρατάς... Αν δεν υπάρχει κρατική βούληση και πρωτοβουλία και αν το κράτος δεν πιστέψει στον θεσμό αυτό, τίποτα δεν μπορεί να γίνει δυστυχώς. Τέλος, σε περιπτώσεις πολλών παιδιών θα πρέπει να δημιουργούνται δύο τάξεις υποδοχής και να μη συσσωρεύονται τόσα παιδιά σε μία τάξη..” (Σ7), **“Ναι μεν, αλλά.... Γιατί τα παιδιά είναι πολλά και ο εκπαιδευτικός που είναι υπεύθυνος για τις τάξεις υποδοχής τα παίρνει αναλογικά λίγες ώρες και δεν κάνει όλα τα μαθήματα. Γενικότερα δεν μπορούν να ακολουθήσουν πιστά αυτό το πρόγραμμα. Ειδικότερα αν έρχονται στο σχολείο 10, 11, 12 χρονών, δηλαδή Ε’, ΣΤ’ δημοτικού σίγουρα δεν μπορούν να ενταχθούν εύκολα στο τυπικό πρόγραμμα. Τώρα αν είναι Α’ ή Β’ δημοτικού και ξεκινήσουν από το μηδέν και μπορούν να βοηθηθούν σε μεγάλο βαθμό. Αλλά όταν το παιδί μπαίνει εμβόλιμα στην Ε’ ή στην ΣΤ’ δημοτικού πολύ δύσκολα.”** (Σ9).*

Μικρή ήταν η συχνότητα των θετικών απαντήσεων χωρίς κανέναν ενδοιασμό και κανένα αλλά. Αντίθετα πιο συχνά παρατηρήθηκε η απάντηση του “ναι μεν....αλλά”. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί του δείγματος Ν ναι μεν θεωρούν πως το πρόγραμμα της τάξης υποδοχής βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά τους προβλήματα και να ενταχθούν στο τυπικό πρόγραμμα του σχολείου, αλλά όχι στον βαθμό που θα έπρεπε. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί από τη μία βοηθάει το γεγονός ότι στις τάξεις υποδοχής προσφέρεται η δυνατότητα της

εξατομικευμένης διδασκαλίας και η εστίαση στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, κάτι που στις τυπικές τάξεις, όπου τρέχει η ύλη, γίνεται πολύ δύσκολα ή καθόλου. Από την άλλη όμως, οι τάξεις υποδοχής δεν αποδίδουν τα μέγιστα για πολλούς λόγους. Γιατί χρειάζονται περισσότερες ώρες και λιγότεροι μαθητές, ακόμη και αν αυτό σημαίνει τη δημιουργία και δύο τάξεων υποδοχής σε ένα σχολείο. Επίσης, γιατί χρειάζεται κατάρτιση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, που αναλαμβάνουν τις τάξεις υποδοχής. Επιπλέον, απαραίτητο είναι το κατάλληλο διδακτικό και εποπτικό υλικό, το οποίο δεν υπάρχει πάντα, καθώς ίσως και η ύπαρξη δασκάλων που να γνωρίζουν τις μητρικές γλώσσες των μεταναστών μαθητών. Επίσης, απαραίτητη και πολύ βοηθητική είναι και η συνεργασία με τους συναδέλφους, με ειδικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, η επικοινωνία με τους γονείς και η ύπαρξη δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο, πράγματα που δεν είναι δυστυχώς πάντα δεδομένα, καθώς για όλα αυτά χρειάζεται η σύμπραξη και η καλή διάθεση πολλών παραγόντων τόσο του σχολείου, όσο και του κρατικού μηχανισμού.

Πίνακας Ε.6

| Πού πιστεύετε ότι εστιάζονται οι δυσκολίες των μεταναστών μαθητών σας; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Επικοινωνία/Ομιλία/Έκφραση | x | | x | x | x | | | | x | |
| Δυσκολίες σε συναισθηματικό/ψυχολογικό επίπεδο | x | x | x | x | x | x | x | x | | x |
| Δυσκολίες σε κοινωνικό/ συμπεριφορικό επίπεδο | | x | x | x | | x | x | x | x | x |

Όπως μας πληροφορεί ο πίνακας **Ε.6**, 5 από τις 10 εκπαιδευτικούς (50%) ανέφεραν πως οι δυσκολίες των μεταναστών μαθητών εστιάζονται κυρίως στην επικοινωνία (ομιλία και έκφραση). 9 από τις 10 εκπαιδευτικούς (90%) αναφέρθηκαν σε δυσκολίες σε συναισθηματικό/ψυχολογικό επίπεδο και τέλος, ένα 80% (8 από τις 10 εκπαιδευτικούς) ανέφερε τις δυσκολίες σε κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών: *“Το πρώτο κομμάτι είναι το συναισθηματικό. Τι έχει βιώσει το κάθε παιδί μέχρι να φτάσει να βρίσκεται μέσα στην σχολική αίθουσα. Η στήριξη της οικογένειας, των δασκάλων και των υπόλοιπων μαθητών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ψυχολογία του κάθε παιδιού. Η δεύτερη δυσκολία είναι στην επικοινωνία. Αν δεν γνωρίζουν*

την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να μιλήσουν τους είναι δύσκολο να παίζουν και με τα άλλα παιδάκια και να κάνουν νέες φίλιες. Αν και παρατηρώ πως όσο μικρότερο είναι ένα παιδί, τόσο πιο εύκολα θα παίζει και θα συναναστραφεί τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, ακόμα και αν δεν γνωρίζει την γλώσσα.” (Σ1), “Στο ότι ζουν σε δύσκολες συνθήκες, προέρχονται από δύσκολες καταστάσεις όπως πόλεμο και έχουν ανάγκη για συναισθηματική και κοινωνική ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Έχουν πολλά από αυτά την ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης καθώς εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί αρκετά. Δεν έχουν αυτοεκτίμηση, νιώθουν μειονεκτικά, δεν συμμετέχουν σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Απομονώνονται γενικά. Κάνουν παρέα μόνο μεταξύ τους. Γενικά πιστεύω ότι περισσότερο δυσκολεύονται σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, παρά στο γνωστικό κομμάτι.” (Σ2), “Πιστεύω πως οι κυριότερες δυσκολίες τους εστιάζονται κοινωνικά και συμπεριφορικά. Επειδή κάνουν παρέα κατά κύριο λόγο μόνο μεταξύ τους και απομονώνονται δημιουργώντας κάτι σαν κλίκα, δεν μιλούν εκτός από τη μητρική τους άλλη γλώσσα και στο χώρο του σχολείου. Από εκεί ξεκινούν να έχουν δυσκολίες και στον προφορικό και φυσικά στον γραπτό λόγο. Βέβαια σε αυτό συμβάλλει πολύ και η συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών που πολλές φορές τους κάνουν να νιώθουν μειονεκτικά και το γεγονός αυτό ωθεί τους μετανάστες σε επιθετικές συμπεριφορές.” (Σ3), “Οι δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο εμποδίζουν την ομαλή κοινωνικοποίηση και έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, τα οποία άλλοτε απομονώνονται και άλλοτε εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά.” (Σ4), “Γνωστικά οι δυσκολίες τους εντοπίζονται στη συντριπτική πλειοψηφία στον γραπτό λόγο. Συναισθηματικά υπάρχουν ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με το οικογενειακό περιβάλλον και λόγω της αμεσότητας και της «ιδιωτικότητας» που τους προσφέρει το τμήμα υποδοχής εκδηλώνονται πολύ πιο αβίαστα. Κοινωνικά δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στη συναναστροφή με όλα τα παιδιά αλλά υπάρχει μια τάση να υποστηρίζονται μεταξύ τους.” (Σ5), “Η διαφορετικότητα σε σχέση με το σύνολο του περιβάλλοντος πιστεύω ότι είναι κάτι που δυσκολεύει αυτά τα παιδιά. Παρόλα αυτά πάντα σύμφωνα με τις εμπειρίες σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας αυτό σπάνια προέρχεται από άλλα παιδιά (με ελληνική υπηκοότητα). Το πρόβλημα της απομόνωσης είτε το δημιουργούν οι Έλληνες γονείς που θεωρούν τα αλλόγλωσσα παιδιά υποδεέστερα και περνάν τη νοοτροπία αυτή στα παιδιά τους είτε από τους ίδιους τους μετανάστες γονείς που φέρουν μία διαφορετική κουλτούρα και κάνουν τα παιδιά τους να έχουν μικρή αυτοεκτίμηση.” (Σ6), “Περισσότερο θα έλεγα ότι εστιάζονται σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Δεν ξέρω! Ίσως και εγώ δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτές τις δυσκολίες και τις λαμβάνω πιο σοβαρά... Έχω παιδιά που νιώθουν κατώτερα με αποτέλεσμα είτε να απομονώνονται είτε να έχουν προβλήματα

συμπεριφοράς, ώστε να φανούν κάπου και να πάρουν έστω και δυσλειτουργικά σημασία από τους άλλους.. Παιδιά που ντρέπονται για τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους και προτιμούν να μη μιλήσουν για να μην εκτεθούν στα υπόλοιπα ή μην τα κοροϊδέψουν... Παιδιά που κάνουν τα πάντα προκειμένου να ενταχθούν σε μία ομάδα χωρίς να διατηρούν την αξιοπρέπειά τους...” (Σ7), **“Κυρίως στο ότι δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί και έτσι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και νιώθουν μειονεκτικά.** Παρατηρώ ότι κάνουν παρέα κυρίως μεταξύ τους, ίσως γιατί νιώθουν πως έχουν πολλά κοινά καθώς προέρχονται όλοι από μια άλλη χώρα και έχουν την ανάγκη να νιώθουν πως κάπου ανήκουν. Σε μία ομάδα.” (Σ8), **“Γνωστικά σίγουρα. Συμπεριφορικά κάποια από αυτά.** Γενικότερα τους αποδέχεται η πλειοψηφία των μαθητών. Κάνουνε παρέες.” (Σ9), **“Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι κυρίως συναισθηματικές και κοινωνικές.** Είτε δεν τους αποδέχονται όλοι οι συμμαθητές τους, είτε τους αποδέχονται αλλά οι ίδιοι αυτοαπομονώνονται. Αυτές οι δυσκολίες με τη σειρά τους τους επηρεάζουν γνωστικά. Επιπλέον, ορισμένοι από αυτούς έχουν την τάση να δημιουργούν δικές τους ομάδες “κλειστές” προς τους Έλληνες συμμαθητές τους, καθώς δείχνουν απροθυμία να ενταχθούν στο νέο πλαίσιο.” (Σ10).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες των μεταναστών μαθητών εντοπίζονται κυρίως στο κοινωνικοσυναισθηματικό κομμάτι, δηλαδή δυσκολίες που έχουν να κάνουν με την ψυχολογία των μαθητών. Αυτό κυρίως οφείλεται στις δύσκολες καταστάσεις, που τα παιδιά αυτά έχουν βιώσει στις χώρες από τις οποίες προέρχονται, καθώς και στις δυσκολίες που βιώνουν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως η πλειοψηφία των μεταναστών μαθητών, έχει δυσκολία στην ομαλή κοινωνικοποίηση τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία. Όπως αναφέρουν οι δάσκαλοι των τάξεων υποδοχής, οι μαθητές τους τείνουν να έχουν επιθετική συμπεριφορά, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και είτε να απομονώνονται είτε να κάνουν παρέα μόνο μεταξύ τους. Θεωρούν πως όλα τα παραπάνω οφείλονται κυρίως στην έλλειψη ψυχολογικής υποστήριξης, αλλά και σε έναν μεγάλο βαθμό και στην δυσκολία στην επικοινωνία με τους υπόλοιπους συμμαθητές, λόγω της μη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Τέλος, τις δυσκολίες στο γνωστικό κομμάτι οι εκπαιδευτικοί τις αναφέρουν ως δευτερεύουσας σημασίας δυσκολίες, καθώς πιστεύουν πως αν οι μαθητές τους, έχουν συναισθηματική ισορροπία και αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο, θα μπορούσαν και πιο εύκολα να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στο γνωστικό κομμάτι.

Σε μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρείται η απάντηση πως οι μεγαλύτερες δυσκολίες των παιδιών αυτών εστιάζονται κυρίως σε ψυχολογικό/συναισθηματικό επίπεδο, καθώς και σε συμπεριφορικό/κοινωνικό επίπεδο, έναντι των δυσκολιών σε γνωστικό επίπεδο. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει, γιατί τα παιδιά αυτά έχουν φύγει από την χώρα τους λόγω δύσκολων συνθηκών που επικρατούσαν, επομένως κουβαλάνε ένα ήδη βαρύ ψυχολογικό φορτίο, το οποίο φυσικά δεν μπορούν να διαχειριστούν, λόγω της μικρής τους ηλικίας και σε αυτό οφείλονται σίγουρα προβλήματα, όπως οι επιθετικές συμπεριφορές, η αυτοαπομόνωση, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Επομένως, τα παιδιά αυτά έχουν ίσως πρώτιστα την ανάγκη να νιώσουν μέρος του κοινωνικού συνόλου, ότι ανήκουν σε αυτό και γίνονται αποδεκτά. Έτσι είναι σίγουρα και πιο εύκολο το να βοηθηθούν σε ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και ως επακόλουθο, μέσα από την υγιή συναναστροφή και αποδοχή από τους συμμαθητές, θα έρθει και η ευκολότερη και γρηγορότερη εκμάθηση της γλώσσας, καθώς αποκτούν έναν πολύ σημαντικό λόγο για να προσπαθήσουν κάτι τέτοιο. Δηλαδή να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους φίλους τους. Εάν επιτευχθούν όλα τα παραπάνω θα έχει γίνει και ένα μεγάλο βήμα για την βελτίωση της επίδοσής τους και στο γνωστικό κομμάτι. Για ακόμη μια φορά λοιπόν διαπιστώνεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης ειδικών στη διαπολιτισμική συμβουλευτική, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, αλλά και δασκάλων που δεν ξεχνούν τον ρόλο τους ως διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών.

Πίνακας Ε.7

| Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι βασικότερες ανάγκες των παιδιών μεταναστών; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Έκφραση/Ομιλία | x | x | x | x | x | | x | x | x | x |
| Δημιουργία σχέσεων με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές | x | | | | | | | | | |
| Ένταξη στην τάξη | x | | x | | | | | | | |
| Ένταξη στο κοινωνικό σύνολο | x | x | x | x | | x | x | x | | x |
| Ψυχολογική/συναισθηματική υποστήριξη | | | | x | x | | x | | | |
| Αγάπη/Ισότητα | | | | | | x | | | | |

Όσον αφορά τις βασικότερες ανάγκες των παιδιών μεταναστών, όπως μας πληροφορεί και ο πίνακας Ε.7, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε την ανάγκη για ομιλία και έκφραση (90% των εκπαιδευτικών, δηλαδή 9 από τους 10) και την ανάγκη για ένταξη στο κοινωνικό σύνολο (80% των εκπαιδευτικών, δηλαδή 8 από τις 10). Επίσης, ένα 30% (3 από τις 10 εκπαιδευτικούς) αναφέρθηκε στην ψυχολογική/συναισθηματική υποστήριξη, ένα 20% (2 από τις 10 εκπαιδευτικούς) στην ανάγκη για ένταξη στην τάξη και τέλος ένα 10% (1 από τις 10 εκπαιδευτικούς) στην ανάγκη για δημιουργία σχέσεων με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές και στην ανάγκη για αγάπη και ισότητα. Πιο συγκεκριμένα είπαν: **“Η πρώτη ανάγκη θεωρώ πως είναι η ένταξη στην τάξη και η δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές και τον δάσκαλο του. Αν το περιβάλλον αγκαλιάσει αυτό το παιδί, και με την βοήθεια όλων, θα μάθει πολύ πιο γρήγορα την ελληνική γλώσσα και θα προσαρμοστεί στην ελληνική κοινωνία, που είναι και αυτές πολύ σημαντικές ανάγκες για τους μετανάστες μαθητές.”** (Σ1), **“Η γνώση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο.”** (Σ2), **“Πιστεύω πως οι βασικότερες ανάγκες των παιδιών αυτών είναι η ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία, η αποδοχή και η προσαρμογή τους σε αυτή με τις νέες συνήθειες και τους νέους κανόνες.”** (Σ3), **“Οι βασικότερες ανάγκες είναι η ψυχολογική στήριξη, ώστε να υπάρχει συναισθηματική ισορροπία και η ομαλή ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Ωστόσο οι δυσκολίες στην έκφραση και στην κατανόηση εμποδίζουν κατά πολύ την ομαλή προσαρμογή τους. Οπότε και η έκφραση είναι μια βασική τους ανάγκη. Σε γνωστικό επίπεδο πιο πολύ ανάγκη έχουν να βελτιώσουν τον γραπτό τους λόγο.”** (Σ4), **“Η ενίσχυση της έκφρασης και η ψυχολογική υποστήριξη.”** (Σ5), **“Αγάπη, ισότητα, την ανάγκη να νιώσουν ενταγμένοι στο κοινωνικό περιβάλλον, να εκφράζονται ελεύθερα, να μην κατακρίνονται. Οι ανάγκες των παιδιών δε νομίζω ότι διακρίνονται σε μεταναστών ή μη, είναι ίδιες από όπου κι αν προέρχονται κι ανεξαρτήτως της ικανότητας επικοινωνίας ή όχι στην αρχή εάν είναι αποδεκτά ή μη το νιώθουν.”** (Σ6), **“Όπως ανέφερα, βασικότερη ανάγκη είναι η ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Ένα υγιές συναισθηματικά και κοινωνικά παιδί, μπορεί να γίνει ένας ώριμος ενήλικας που θα μπορεί να ενταχθεί και να δημιουργήσει μέσα στην κοινωνία. Βέβαια, αυτή η ανάπτυξη των παιδιών μεταναστών δεν εξαρτάται μονάχα από δράσεις που γίνονται με αποδέκτες τα ίδια. Αλλά από δράσεις που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά. Γι’ αυτό κρίνεται ως βασική προτεραιότητα η εξάλειψη κάθε μορφής προκαταλήψεων από την παιδική ηλικία. Όταν τα παιδιά μετανάστες αγκαλιαστούν από τους συμμαθητές τους είναι το πρώτο βήμα να αγκαλιαστούν αύριο μέσα στην κοινωνία. Αλλαγή στάσης και εξάλειψη ξеноφοβίας. Δεν μπορεί ένας ώριμος γονιός στις μέρες μας να απαγορεύει στο παιδί του να κάνει παρέα με ένα παιδί**

από άλλη χώρα θεωρώντας το κατώτερο. Ντροπή!! Δε σκέφτονται ότι και το παιδί τους μπορεί να εμφανίζει μία άλλη ιδιαιτερότητα που το κάνει διαφορετικό; Πώς θα ένιωθαν αν το απομόνωναν; Βαθύτερες σκέψεις και αισθήματα πρέπει να έχουμε όλοι μας και ενσυναίσθηση... Όταν τα καταφέρουμε αυτά, τότε θα συμβάλλουμε και στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών μεταναστών. **Γιατί πολλές φορές τα γλωσσικά ελλείμματα ή η καθυστέρηση στην εκμάθηση δεν οφείλονται σε προσωπικά ελλείμματα αλλά στην κακή ψυχολογική κατάσταση, στον φόβο και στην ματαίωση.**” (Σ7), **“Η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου είναι ένα θέμα , καθώς εφόσον υπάρχει ο γλωσσικός φραγμός είναι δύσκολη η επικοινωνία και επομένως και η κοινωνικοποίησή τους.**” (Σ8), **“Ομιλία βασικά. Να μπορούν να μιλήσουν την ελληνική γλώσσα. Γιατί με αυτό μπορούν να καταφέρουν πολλά. Χωρίς αυτό δεν μπορούν ούτε να κοινωνικοποιηθούν, ούτε να ενταχθούν. Το παν είναι η εκμάθηση της γλώσσας και η σωστή διαχείρισή της θεωρώ.**” (Σ9), **“Οι βασικότερες ανάγκες των παιδιών μεταναστών είναι η ένταξη και προσαρμογή τους στα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας και η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί ένα μέσο που οδηγεί στην επίτευξη αυτού του στόχου.**” (Σ10).

Όπως λοιπόν γίνεται φανερό από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι κυριότερες ανάγκες των παιδιών μεταναστών είναι η επικοινωνία και η έκφραση και η ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως αν τα παιδιά μάθουν την ελληνική γλώσσα και είναι σε θέση να επικοινωνούν αυτομάτως είναι και σε θέση να κοινωνικοποιηθούν και άρα να νιώσουν καλύτερα συναισθηματικά και ψυχολογικά.

Επομένως, αν κρίνουμε από τη συχνότητα, με την οποία παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η ανάγκη για έκφραση και ομιλία και η ανάγκη για κοινωνικοποίηση γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια φυσική αλληλεξάρτηση ανάμεσά τους, κάτι το οποίο είναι αυτονόητο. Αυτό συμβαίνει, γιατί, όπως είδαμε και παραπάνω στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές, οι μαθητές αυτοί, που έχουν ήδη μια επιβαρυσμένη ψυχολογία, έχουν μεγάλη ανάγκη να νιώσουν ότι γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ότι ανήκουν σε μια ομάδα, ότι είναι μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και αν συμβεί αυτό τότε αυτομάτως θα έρθει φυσικά και η ανάγκη και η διάθεση για την καλλιέργεια και ανάπτυξη και της ομιλίας, καθώς οι μαθητές θα νιώθουν την ανάγκη επικοινωνίας με τον περίγυρό τους. Συμβαίνει όμως και το αντίστροφο. Αν υστερούν στην

έκφραση δυσκολεύεται και η κοινωνική τους συναναστροφή, με αποτέλεσμα να αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να απομονώνονται. Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό το πόσο μεγάλης σημασίας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης υποδοχής να είναι διττός. Δηλαδή να μην περιορίζεται μόνο στο γνωστικό κομμάτι των μαθητών του, αλλά να δίνει ιδιαίτερη σημασία και στο κοινωνικοσυναισθηματικό.

Όσον αφορά τις δύο παραπάνω ερωτήσεις, δηλαδή για το ποιες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι κυριότερες ανάγκες και δυσκολίες των παιδιών μεταναστών, ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Μπερερή (1999, σ. 134), στην οποία το 47% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι βασική ανάγκη των παιδιών αυτών είναι η ένταξη τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Το 28,1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να κατακτήσουν την ικανότητα έκφρασης - ομιλίας στην ελληνική. Χαμηλότερο ήταν το ποσοστό εκπαιδευτικών (11,7%) που απάντησε ότι τα παιδιά έχουν πρωτίστως ανάγκη να ενταχθούν ομαλά και να γίνουν αποδεκτά στην σχολική τάξη όπου φοιτούν. Επίσης, αρκετά χαμηλό είναι και το ποσοστό (10,7%) των εκπαιδευτικών που δήλωσε ως βασική ανάγκη των παιδιών-μεταναστών την προσαρμογή τους στις συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας, ενώ το 2,5% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι εκείνο που κυρίως έχουν ανάγκη οι μαθητές-μετανάστες είναι να γίνουν ευρύτερα αποδεκτές οι ιδιαιτερότητες τους. Επίσης, η Μάνου (2013, σσ. 269-270) στην έρευνά της αναφέρει πως οι βασικότερες ανάγκες των παιδιών μεταναστών οι οποίες προκύπτουν από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές είναι η σχολική αποτελεσματικότητα και προσαρμογή η διαχείριση των συναισθημάτων, η αυτοεκτίμηση και η καλύτερη επίδοσή τους στα μαθήματα. Επίσης, η Βάρελη (2014, σσ. 264-269) στην έρευνά της αναφέρει πως οι μετανάστες μαθητές εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα μαθήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διαχείριση των συναισθημάτων τους, καθώς εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να αναφερθεί πως η σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε εστιάζει περισσότερο στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές, παρά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές.

Πίνακας Ε.8

| Τι θα προτείνετε για τη γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Κατάρτιση, εξειδίκευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών | x | x | x | x | | x | x | x | x | x |
| Να λειτουργούν σε κάθε σχολείο οι τάξεις υποδοχής κάθε χρόνο και όχι αποσπασματικά | | | x | | | | | x | | |
| Οι τάξεις υποδοχής να ξεκινούν τη λειτουργία τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς | x | | | | | | x | x | | |
| Παροχή πλούσιου διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού | x | x | x | | | | | x | | |
| Λιγότερα παιδιά σε κάθε τμήμα | x | | x | | | | | x | x | |
| Περισσότερες ώρες διδασκαλίας | x | x | x | | | | | | x | |
| Καλή συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς | | | x | | | | x | | | |
| Συνεργασία με ειδικούς (ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό) | | x | x | | | x | x | x | x | |
| Συνεργασία με διερμηνείς | | x | | | | | x | x | | |
| Δράσεις εκτός μαθήματος που να εντάσσουν το παιδί στην κοινωνία | | | | x | | | x | | | |
| Συνέπεια στην τήρηση του προγράμματος της τάξης υποδοχής | | | | | x | | | | | |
| Καλύτερη οργάνωση από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας | | | | | x | | x | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|---|--|---|--|
| Καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία | | | | | | | x | | | | |
| Καλύτερη οργάνωση από το κράτος | | | | | | | | x | | | |
| Διαρκής αξιολόγηση του έργου με σκοπό να γίνονται διορθώσεις | | | | | | | | x | | | |
| Καλύτερες υποδομές στα σχολεία | | | | | | | | | | x | |

Όσον αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών, όπως φαίνεται και από τον πίνακα **E.8**, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Οι περισσότεροι εξ' αυτών και μάλιστα σε ποσοστό 90% (δηλαδή 9 από τις 10 εκπαιδευτικούς) είπαν πως χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί, που αναλαμβάνουν τάξεις υποδοχής να είναι καταρτισμένοι κατάλληλα, είτε με επιμορφώσεις και σεμινάρια είτε με επιπλέον σπουδές πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα είπαν: **“Οι δάσκαλοι να είναι καλά καταρτισμένοι. Να έχουν γνώση του τι είναι ένα μια τάξη υποδοχής, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους, καθώς και τι στόχους πρέπει να θέσουν για μια σχολική χρονιά.”** (Σ1), **“Να υπάρχουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί.”** (Σ2), **“Σε σχολεία που έχουν μετανάστες μαθητές καλό θα είναι να λειτουργεί κάθε χρόνο το Τμήμα Υποδοχής, με εκπαιδευτικούς με κάποια εξειδίκευση ή επιμόρφωση.”** (Σ3), **“Οι εκπαιδευτικοί να έχουν κάποια εξειδίκευση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής”** (Σ4), **“Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας αλλά και πρακτικών εφαρμογών της συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμών στην τάξη.”** (Σ6), **“Επίσης, επιμορφώσεις προσαρμοσμένες στις εκάστοτε ανάγκες με βιωματικό χαρακτήρα και όχι απλά θεωρητικό υπόβαθρο.”** (Σ7), **“Οι δάσκαλοι να είναι καταρτισμένοι.”** (Σ8), **“Καλύτερη εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τέτοια τμήματα.”** (Σ9).

Ένα ποσοστό της τάξεως του 60% (δηλαδή 6 από τις 10 εκπαιδευτικούς) ανέφερε πως πολύ βοηθητική για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών είναι η συνεργασία με ειδικούς, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Χαρακτηριστικά είπαν: **“Να υπάρχουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, περισσότερες ώρες διδασκαλίας, συνεργασία με διερμηνείς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.”** (Σ2), **“Όμως το κυριότερο είναι να**

υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό, που θα βοηθούσαν στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών αυτών στο χώρο του σχολείου.” (Σ3), “Εκμάθηση συμβουλευτικής ψυχολογίας, με τη συνεργασία ψυχολόγου.” (Σ6), “Θα πρότεινα καλύτερη οργάνωση, περισσότερη κρατική υποστήριξη, περισσότερη και έγκαιρη στελέχωση με καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.” (Σ7), “Οι δάσκαλοι να είναι καταρτισμένοι και φυσικά να υπάρχει συνεργασία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και διερμηνείς.” (Σ8), “περισσότερη συνεργασία με ειδικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς...” (Σ9), “Θα ήταν ωφέλιμο όλοι οι εκπαιδευτικοί, είτε διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής, είτε σε κανονική τάξη, να μπορέσουν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής για την απόκτηση περισσότερων γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία σε αλλοδαπούς μαθητές.” (Σ10).

Επίσης, 4 από τις 10 εκπαιδευτικούς (40%), σημείωσαν πως χρειάζονται περισσότερες ώρες διδασκαλίας. Επισημαίνουν: “Επίσης λιγότερα παιδιά σε κάθε ομάδα και περισσότερες ώρες διδασκαλίας.” (Σ1), “Να υπάρχουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, περισσότερες ώρες διδασκαλίας, συνεργασία με διερμηνείς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. (Σ2), “Να δημιουργούνται και πάνω από ένα τμήματα σε κάποια σχολεία αν υπάρχει ανάγκη ώστε να οι μαθητές να είναι λιγότεροι σε κάθε ομάδα και να επωφελούνται με περισσότερες ώρες διδασκαλίας οι συγκεκριμένοι μαθητές.” (Σ3), “Καλύτερες υποδομές στα σχολεία, περισσότερες ώρες διδασκαλίας, περισσότερη συνεργασία με ειδικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς...” (Σ9).

Επιπρόσθετα, πάλι ένα ποσοστό 40% ανέφερε πως θα βοηθούσε πολύ αν ο αριθμός των παιδιών ήταν μικρότερος. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: “Επίσης λιγότερα παιδιά σε κάθε ομάδα και περισσότερες ώρες διδασκαλίας.” (Σ1), “Να δημιουργούνται και πάνω από ένα τμήματα σε κάποια σχολεία αν υπάρχει ανάγκη ώστε να οι μαθητές να είναι λιγότεροι σε κάθε ομάδα και να επωφελούνται με περισσότερες ώρες διδασκαλίας οι συγκεκριμένοι μαθητές.” (Σ3), “Να λειτουργούν αν χρειαστεί και δύο τάξεις υποδοχής στο ίδιο σχολείο, ώστε τα παιδιά σε κάθε τμήμα να είναι λιγότερα.” (Σ8), “Περισσότερες ώρες διδασκαλίας και λιγότερα παιδιά σε κάθε τμήμα.” (Σ9).

Ακόμη ένα 40% (4 από τις 10 εκπαιδευτικούς) ανέφεραν την παροχή πλούσιου διαπολιτισμικού υλικού. *“Η παροχή πλούσιου οπτικοακουστικού υλικού θα ήταν επίσης πολύ χρήσιμη και βοηθητική.”* (Σ1), *“Να υπάρχει κατάλληλο εποπτικό υλικό, ώστε να αντισταθμίσουν τη μητρική τους γλώσσα και κουλτούρα με την ελληνική.”* (Σ2), *“Τα σχολεία να διαθέτουν διαπολιτισμικό διδακτικό και εποπτικό υλικό διαθέσιμο για αυτή τη χρήση.”* (Σ3) *“Να υπάρχει διαθέσιμο διαπολιτισμικό διδακτικό και εποπτικό υλικό σε κάθε σχολείο με μετανάστες μαθητές.”* (Σ8).

Επιπρόσθετα 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς (30%) επισημαίνουν πως οι τάξεις υποδοχής πρέπει να ξεκινούν τη λειτουργία τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα είπαν: *“Να ξεκινούν οι τάξεις υποδοχής κανονικά με το άνοιγμα των σχολείων και όχι 2 και 3 μήνες μετά ώστε οι μαθητές να στηρίζονται από την αρχή και όχι να μένουν πίσω μέχρι κάποια στιγμή να προσληφθεί ένας εκπαιδευτικός.”* (Σ1), *“Θα πρότεινα καλύτερη οργάνωση, περισσότερη κρατική υποστήριξη, περισσότερη και έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικούς.”* (Σ7), *“Να στελεχώνονται οι τάξεις υποδοχής εξαρχής με δασκάλους και όχι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.”* (Σ8).

Επίσης, ένα 30% (3 από τις 10 εκπαιδευτικούς) ανέφερε τη συνεργασία με διερμηνείς. Είπαν: *“Να υπάρχουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, περισσότερες ώρες διδασκαλίας, συνεργασία με διερμηνείς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.”* (Σ2), *“Θα πρότεινα καλύτερη οργάνωση, περισσότερη κρατική υποστήριξη, περισσότερη και έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικούς και με καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, αλλά και διερμηνέα.”* (Σ7), *“Οι δάσκαλοι να είναι καταρτισμένοι και φυσικά να υπάρχει συνεργασία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και διερμηνείς.”* (Σ8).

Σε ποσοστό 20% αναφέρθηκαν και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής σε κάθε σχολείο κάθε χρόνο και όχι αποσπασματικά, η καλή συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, δράσεις, εκτός μαθήματος, που να εντάσσουν τα παιδιά στην κοινωνία και καλύτερη οργάνωση από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις: *“Σε σχολεία που έχουν μετανάστες μαθητές καλό θα είναι να λειτουργεί κάθε χρόνο το Τμήμα Υποδοχής.”* (Σ3), *“Να λειτουργούν αν χρειαστεί και δύο τάξεις υποδοχής στο ίδιο σχολείο, ώστε τα παιδιά*

σε κάθε τμήμα να είναι λιγότερα και να λειτουργού οι τάξεις υποδοχής κάθε χρόνο και όχι αποσπασματικά για να υπάρχει μια συνέχεια.” (Σ8). “Όμως το κυριότερο είναι να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό, που θα βοηθούσαν στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών αυτών στο χώρο του σχολείου.” (Σ3), “Συνεργασίες με υπηρεσίες και φορείς, δόμηση ομάδων εκπαιδευτικών και ειδικών για ανταλλαγή εμπειριών, περισσότερο και πιο αποτελεσματικό υλικό, διαρκής αξιολόγηση του έργου για να γίνονται διορθώσεις, υλοποίηση δράσεων εκτός σχολείου για ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και εξάλειψη αρνητικών νοοτροπιών και στάσεων. **Ολόκληρο το σχολείο πρέπει να εμπνέεται και να συνεργάζεται...**” (Σ7) “**Η ένταξη των μαθητών να μην περιλαμβάνει μόνο προσπάθειες σε μαθησιακό επίπεδο αλλά να περιλαμβάνει δράσεις, που θα εντάσσουν το παιδί την κοινωνία, π.χ. συνεργασία με άλλα σχολεία, συμμετοχή του παιδιού σε αθλητικές δραστηριότητες, καλλιτεχνικά εργαστήρια, κ.α.**” (Σ4), “**Υλοποίηση δράσεων εκτός σχολείου για ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και εξάλειψη αρνητικών νοοτροπιών και στάσεων.**” (Σ7). “**Επίσης, χρειάζεται καλύτερη οργάνωση από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.**” (Σ5), “**Συνεργασίες με υπηρεσίες και φορείς, δόμηση ομάδων εκπαιδευτικών και ειδικών για ανταλλαγή εμπειριών, περισσότερο και πιο αποτελεσματικό υλικό, διαρκής αξιολόγηση του έργου για να γίνονται διορθώσεις, υλοποίηση δράσεων εκτός σχολείου για ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και εξάλειψη αρνητικών νοοτροπιών και στάσεων. Ολόκληρο το σχολείο πρέπει να εμπνέεται και να συνεργάζεται...**” (Σ7).

Τέλος, σε μικρότερο ποσοστό (10%) αναφέρθηκαν και η συνέπεια στην τήρηση του προγράμματος της τάξης υποδοχής: “**Η συνέπεια στην τήρηση του προγράμματος των τάξεων υποδοχής είναι πιστεύω το πρωταρχικό θέμα που πρέπει να διασφαλιστεί προκειμένου να λειτουργεί αυτός ο θεσμός αποτελεσματικά.**” (Σ5), “η καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία: “**Αξιολόγηση της ύπαρξης δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία.**” (Σ6), η καλύτερη οργάνωση από το κράτος και η διαρκής αξιολόγηση του έργου με σκοπό να γίνονται διορθώσεις: “**Θα πρότεινα καλύτερη οργάνωση, περισσότερη κρατική υποστήριξη, περισσότερη και έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικούς και με καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, αλλά και διερμηνέα, συνεργασίες με υπηρεσίες και φορείς, δόμηση ομάδων εκπαιδευτικών και ειδικών για ανταλλαγή εμπειριών, περισσότερο και πιο αποτελεσματικό υλικό, διαρκής αξιολόγηση του έργου για να γίνονται διορθώσεις.**” (Σ7) και καλύτερες υποδομές στα

σχολεία: *“Καλύτερες υποδομές στα σχολεία, περισσότερες ώρες διδασκαλίας και λιγότερα παιδιά σε κάθε τμήμα.”* (Σ9).

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό, από τη συχνότητα με την οποία συναντώνται οι παραπάνω απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ότι πρωταρχικής σημασίας θεωρείται η σωστή κατάρτιση και εξειδίκευση των δασκάλων, που αναλαμβάνουν τις τάξεις υποδοχής και αυτό γιατί ίσως οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δεδομένου ότι οι περισσότεροι δεν έχουν κάποια εξειδίκευση, διαπιστώνουν την αναγκαιότητά της, τόσο αναγνωρίζοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετώπισαν, όσο και διαπιστώνοντας πως η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, για να γίνει σωστά. Έπειτα γίνεται αναφορά στην καλύτερη οργάνωση του θεσμού τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και από το κράτος. Η οργάνωση εστιάζεται κυρίως στις περισσότερες ώρες διδασκαλίας, στα λιγότερα παιδιά ανά τμήμα, στη συνεργασία με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και διερμηνείς, στην καλύτερη συνεργασία με τους συναδέλφους και στη παροχή πλούσιου διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού. Για την αναγκαιότητα της ύπαρξης των τελευταίων έχει γίνει εκτενής αναφορά και σε προηγούμενες ερωτήσεις.

Στη σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε η ανάγκη για κατάρτιση, εξειδίκευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται και στις έρευνες των Παπαχρήστου (2010, σσ. 517-518), Μάνου (2013, σ. 264), Βάρελη (2014, σσ. 264-269) και Κορδολαίμη (2017, σσ. 353-364), όπου διαπιστώνεται και η μεγάλη έλλειψη ετοιμότητας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Επίσης η ανάγκη παροχής πλούσιου διδακτικού και εποπτικού διαπολιτισμικού υλικού τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς και στις έρευνες των Παπαχρήστου (2010, σσ. 528-532), Μάνου (2013, σ. 267) και Κορδολαίμη (2017, σσ. 353-364), στις οποίες αναφέρεται ως μεγάλο πρόβλημα η έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού. Όσον αφορά επίσης την ανάγκη συνεργασίας με ειδικούς στην διαπολιτισμική συμβουλευτική, με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω αυτή η ανάγκη για την γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών αναφέρεται και στις έρευνες των Μάνου (2013, σ. 264) και Ζάχου (2016, σσ. 273-280). Ο Νικολάου (1999, σσ. 264-267) επίσης στην έρευνά του κάνει πολύ

ενδιαφέρουσες προτάσεις για την βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών. Αυτές είναι η εμπέδωση μιας ξεκάθαρης αντιρατσιστικής στάσης μέσα και έξω από το σχολείο, η διάχυση των αρχών του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των μειονοτήτων μέσα στα διδακτικά (αναλυτικά) προγράμματα του σχολείου, σε όλες τις βαθμίδες, ο προσανατολισμός προς ένα σχολείο ευέλικτο, προσαρμοσμένο στις πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών, η ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας πάνω στα θέματα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και ομογενών μαθητών, με έμφαση στη διδακτική μεθοδολογία και η γνωριμία με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων που κατοικούν στην Ελλάδα. Η ενίσχυση του έργου του δασκάλου, με την απαραίτητη συμβουλευτική καθοδήγηση, διδακτικά προγράμματα και δια βίου εκπαίδευση, η διακρατική συνεργασία με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών μαθητών και η ενθάρρυνση της έρευνας στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, με έμφαση στην πρακτική, με παραγωγή διδακτικού υλικού, εκπόνηση διδακτικών προγραμμάτων και μεθοδολογική αναζήτηση. Επίσης προτείνονται η πρόβλεψη ειδικού, μεταβατικού σταδίου στην κυρίαρχη γλώσσα, ιδιαίτερα για τους μαθητές που φτάνουν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία και η συνέχιση της ύλης στη μητρική τους γλώσσα, για ένα διάστημα προσαρμογής, με ταυτόχρονη, εντατική διδασκαλία των ελληνικών, προκειμένου τα παιδιά να μπορούν εύκολα να ενταχθούν στο κανονικό πρόγραμμα, ο προσανατολισμός των μεθόδων διδασκαλίας σε ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μοντέλα, η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών μέσα στην τάξη, ακόμα και όταν η επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα είναι δυσχερής, η εκτενής χρήση εποπτικών μέσων και κυρίως της εικόνας ειδικά τον πρώτο καιρό, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, η συνεχής αναμόρφωση των διδακτικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένα κάθε φορά στις ανάγκες των μαθητών η ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας, η ενθάρρυνση δημιουργίας φιλικών σχέσεων με τους γηγενείς μαθητές και η αλληλογνωριμία πολιτισμών και συνθηθειών.

Τέλος, όσον αφορά την λειτουργία των τάξεων υποδοχής κάθε χρόνο και όχι αποσπασματικά και τη στελέχωση με εκπαιδευτικούς από την αρχή του σχολικού έτους και το να προβλέπονται περισσότερες ώρες διδασκαλίας και λιγότερα παιδιά σε κάθε τάξη, ακόμη και αν αυτό σημαίνει πως πρέπει να λειτουργούν δύο τάξεις υποδοχής σε κάθε σχολείο, δεν αναφέρονται όλα τα παραπάνω κάπου στην σχετική βιβλιογραφία. Βέβαια, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως όσον αφορά τον αποσπασματικό τρόπο λειτουργίας των

τάξεων υποδοχής και το ότι δεν λειτουργούν κάθε χρόνο και δεν στελεχώνονται εγκαίρως από εκπαιδευτικούς αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και όπως διαπιστώνεται και στην παρούσα έρευνα οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν κυρίως με αναπληρωτές και όχι με μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Πίνακας Ε.9

| Οι τάξεις υποδοχής βοηθούν τελικά; Επιτελούν τον σκοπό τους; | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ναι | | | | | | | | | | |
| Ναι, αλλά όχι στον βαθμό που θα έπρεπε | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Όχι | | | | | | | | | | |

Στην ερώτηση, αν οι τάξεις υποδοχής βοηθούν τελικά και αν επιτελούν τον σκοπό τους, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 100% (δηλαδή 10 από τις 10 εκπαιδευτικούς) απάντησε πως ναι μεν βοηθούν, αλλά όχι στον βαθμό, που θα έπρεπε. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους: *“Μμμμ! Δύσκολη απάντηση! Πιστεύω καταρχήν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν τάξεις υποδοχής σε όλα τα σχολεία με μετανάστες μαθητές, να λειτουργούν από την αρχή της σχολικής χρονιάς και κάθε χρόνο. Όχι αποσπασματικά, ώστε οι μαθητές να έχουν μια σειρά και μια συνεχόμενη πορεία και πρόοδο. Αυτά δυστυχώς δεν συμβαίνουν στα ελληνικά σχολεία. Ως ένα βαθμό βοηθούν, αλλά όχι όσο θα έπρεπε. Δεν υπάρχουν δάσκαλοι καταρτισμένοι και εξειδικευμένοι, δεν υπάρχει σωστή οργάνωση, υποστηρικτικές δομές, οι ώρες είναι λίγες, τα παιδιά πολλά.... Πιο πολύ θεωρώ ότι καλύπτονται “τρύπες”. Δεν γίνεται ουσιαστική δουλειά.”* (Σ1), *“Ναι βοηθούν αρκετά, αλλά περισσότερο επιφανειακά θα έλεγα, παρά σε βάθος... γιατί οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν αυτά τα τμήματα δεν είναι καταρτισμένοι, οι ώρες είναι λίγες και πολλές από αυτές χάνονται κιόλας, οι δάσκαλοι που αναλαμβάνουν αυτά τα τμήματα είναι κυρίως αναπληρωτές, οπότε συνήθως δεν είναι από την αρχή της χρονιάς, τα τμήματα δεν λειτουργούν κάθε χρόνο, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια.... Αυτά!”* (Σ2), *“Με τα μέσα που διαθέτουν τα Τμήματα Υποδοχής επιτελούν ένα μέρος του σκοπού τους. Δεν έχουν στην διάθεση τους τη βοήθεια που θα ήταν ιδανική.”* (Σ3), *“Οι τάξεις υποδοχής βοηθούν σημαντικά, δεν ολοκληρώνουν όμως, την ομαλή ένταξη του παιδιού στην ελληνική κοινωνία.”* (Σ4), *“Ναι, αλλά δεδομένης της έλλειψης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της τυχαίας*

*τοποθέτησής τους στα συγκεκριμένα τμήματα δεν θεωρώ ότι προσφέρουν τα μέγιστα. Οι τάξεις υποδοχής επιπλέον είναι ένας θεσμός που πρέπει να συνδυαστεί με άλλες δράσεις για να μπορέσουν να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα και στην κοινωνία, καθώς επιτελούν κατά τη γνώμη μου έναν στόχο επικεντρωμένο κυρίως στο γνωστικό κομμάτι και δεν εξασφαλίζουν τη διάδραση με συμμαθητές άλλων εθνικοτήτων.” (Σ5), “**Ναι, ιδανικά βοηθούν και μπορούν να έχουν σκοπό και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης αλλά και τη βοήθεια σε επικοινωνιακά προβλήματα των παιδιών μεταναστών. Αυτό όμως δε γίνεται έτσι αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, της πολιτείας, των εκπαιδευτικών, της κοινωνίας αλλά και τη στροφή της ελληνικής εκπαίδευσης προς το παιδί και τις ανάγκες του. Πράγματα στα οποία η ελληνική εκπαίδευση ίσως υστερεί λίγο.**” (Σ6), “**Βοηθάνε σε ικανοποιητικό βαθμό αλλά απαιτούνται άμεσα αλλαγές. Δεν υφίσταται κατά τη γνώμη μου διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη παρά μόνο στη θεωρία. Δεν είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση το να απαιτούμε από τα παιδιά μετανάστες να προσαρμοστούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όταν δεν τους παρέχουμε την υποστήριξη που χρειάζονται και όταν αυθαίρετα και υπογείως τους ζητάμε να ξεχάσουν τα μητρικά χαρακτηριστικά και τον πολιτισμό που φέρουν.... Αυτό είναι σαν τη δικτατορία...**” (Σ7), “**Αρκετά, αλλά όχι όσο θα έπρεπε. Χρειάζεται πολύ καλύτερη οργάνωση από το κράτος για να λειτουργήσουν 100% σωστά.**” (Σ8), “**Τον επιτελούν στον βαθμό μόνο που κάποιο παιδί το αναλάβουν από την πρώτη δημοτικού. Όταν το παιδί έρθει αργά στο σχολείο, μεγάλο σε ηλικία, τα βασικά καταφέρνουν.**” (Σ9), “**Η ύπαρξη των τάξεων υποδοχής αδιαμφισβήτητα συμβάλλει θετικά στην ένταξη των μεταναστών μαθητών, στην πιο ομαλή ένταξή τους στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου και της ελληνικής κοινωνίας. Παρόλα αυτά, επιδέχεται βελτιώσεων ως προς τον τρόπο λειτουργίας, οργάνωσης και στελέχωσής του.**” (Σ10).*

Συμπερασματικά λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι τάξεις υποδοχής βοηθούν, αλλά δεν επιτελούν τον σκοπό τους στον μέγιστο βαθμό. Αυτό, όπως υποστηρίζουν, οφείλεται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι η έλλειψη κατάρτισης και εξειδίκευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η έλλειψη σωστής οργάνωσης του θεσμού από το κράτος, η μη έγκαιρη στελέχωση των τάξεων αυτών από δασκάλους, η έλλειψη συνεργασίας με διερμηνείς και ειδικούς, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Επίσης, αιτίες που δυσχεραίνουν το έργο των τάξεων υποδοχής είναι η αποσπασματικότητα με την οποία λειτουργούν, καθόσον δεν ξεκινούν πάντα από την

αρχή της χρονιάς ή δεν λειτουργούν κάθε χρόνο. Επιπλέον, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, που ερωτήθηκαν, πρόβλημα αποτελεί και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών, που αναλογούν στον δάσκαλο της τάξης υποδοχής και οι λίγες ώρες διδασκαλίας, που αναλογούν στον κάθε μαθητή.

Από την ομοφωνία των απαντήσεων, που υπήρξε στην συγκεκριμένη ερώτηση, διαπιστώνεται πως παρότι έχουν περάσει αρκετές δεκαετίες από τότε που άρχισε να γίνεται λόγος στην Ελλάδα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και από την ίδρυση των τάξεων υποδοχής, ο θεσμός αυτός ίσως ακόμη δεν έχει καταφέρει να φτάσει στην απόλυτη εκπλήρωση του σκοπού του. Τα προβλήματα που υπάρχουν παρατέθηκαν αναλυτικά παραπάνω. Χρειάζεται σοβαρή αναδιοργάνωση από τον κρατικό μηχανισμό, κάτι το οποίο δυστυχώς σήμερα είναι εξαιρετικά δύσκολο, λόγω της δύσκολης οικονομικής κατάστασης της χώρας.

Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα στην έρευνα του Παπαχρήστου (2010, σσ. 528-532), όπου αναφέρεται πως η προσφορά του θεσμού των τάξεων υποδοχής στους αλλοδαπούς μαθητές είναι μικρή, με κυριότερα προβλήματα, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, την επικοινωνία με τους γονείς, τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, τη χρησιμοποίηση κατάλληλου υλικού, την επικοινωνία των μαθητών και τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος συναισθηματικής και ψυχολογικής κάλυψης. Επίσης, στην έρευνα του Ευαγγέλου (2005, σσ. 308-329) αναφέρεται πως η δομή των αναλυτικών προγραμμάτων των δημοτικών σχολείων οδηγούν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Όλα τα μέτρα που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών έχουν σχεδιαστεί με στόχο τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα Φ.Τ. ή τις Τ.Υ. και την είσοδο των μαθητών στις κανονικές τάξεις. Η συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών, διδάσκεται τα ελληνικά ως πρώτη και όχι ως δεύτερη γλώσσα και ο μαθητής δεν έχει καμία δυνατότητα να μάθει την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας του. Επίσης, δεν έχει σχεδιαστεί κανένα πρόγραμμα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του ΙΠΕΜ ΔΟΕ (2007) για τον θεσμό των τάξεων υποδοχής (Τ.Υ.) και των φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.), οι διευθυντές των σχολικών μονάδων

επισημαίνουν πως η διοίκηση της εκπαίδευσης συχνά δεν ανταποκρίνεται έγκαιρα στο αίτημα των σχολείων για ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ., γεγονός που οφείλεται κυρίως στην έλλειψη εκπαιδευτικών ή και στη διαφορετική ιεράρχηση των προτεραιοτήτων όσον αφορά τη διάθεση των εκπαιδευτικών. Σημαντικές καθυστερήσεις παρουσιάζονται και στη στελέχωση των τάξεων υποδοχής με εκπαιδευτικούς και στην έγκαιρη άφιξη των βιβλίων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 125). Τα μέτρα, που έχουν ληφθεί για τη αποτελεσματική εκπαίδευση του αλλόφωνου πληθυσμού ως σήμερα στην Ελλάδα, εφαρμόζονται σε περιορισμένη κλίμακα, αφού στα περισσότερα σχολεία οι μαθητές αυτοί δεν διδάσκονται ούτε τη ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ούτε τη μητρική τους γλώσσα, την ιστορία ή τον πολιτισμό τους. Στην πράξη, οι μετανάστες μαθητές αντί να εντάσσονται ομαλά οδηγούνται στην αφομοίωση, αφού κανένα από τα μέτρα που έχουν ληφθεί δεν ευνοεί τη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Οι τάξεις υποδοχής χρειάζονται αρκετές βελτιώσεις στην υποδομή τους, προκειμένου η διαπολιτισμική παιδαγωγική να ενισχυθεί. Τα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια χρειάζεται να ανανεωθούν, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη επιμόρφωση και η ελληνική γλώσσα θα πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σσ. 143-144).

4. Δ' ΜΕΡΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το μέρος της εργασίας, αφού παρουσιάστηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσα από τις απαντήσεις των ερωτήσεων των συνεντεύξεων που έδωσαν οι δέκα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε τάξεις υποδοχής, θα γίνει παράθεση των ερευνητικών ερωτημάτων και πως τελικά αυτά απαντήθηκαν, αλλά θα διατυπωθούν και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση στο μέλλον του τρόπου λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας των τάξεων υποδοχής, καθώς και των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές.

Έγινε προσπάθεια το θέμα της εργασίας, με το οποίο ασχοληθήκαμε να παρουσιάσει ενδιαφέρον τόσο για τον ερευνητή όσο και για το ευρύτερο κοινό, γεγονός που μας ώθησε στο να διεξάγουμε την έρευνα και να βρούμε τη σχετική βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα της έρευνας ως ένα σημείο ήταν αναμενόμενα, αλλά προέκυψαν και αποτελέσματα, τα οποία προκαλούν ενδιαφέρον και ταυτόχρονα προβληματισμό.

4.2 Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, βάσει των οποίων συστάθηκε η παρούσα έρευνα ήταν τέσσερα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ασχολήθηκε με τον τρόπο και τα κριτήρια οργάνωσης των τάξεων υποδοχής στο δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Το ερώτημα αυτό διερευνήθηκε μέσα από μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες επικεντρώθηκαν κυρίως στα χαρακτηριστικά της κάθε τάξης (αριθμός μαθητών, χώρες καταγωγής, μετανάστες α΄ ή β΄ γενιάς, βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας), καθώς και στο αν τα μαθήματα γίνονται ατομικά ή ομαδικά, στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται και στο αν υπάρχει συνέπεια στις προβλεπόμενες διδακτικές ώρες που πρέπει να γίνονται στις τάξεις υποδοχής.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν κυρίως πως τα μαθήματα γίνονται ομαδικά και πως τα κριτήρια με τα οποία οι ομάδες διαμορφώνονται και καθορίζονται είναι πρώτα ο βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας, και έπειτα η ηλικία των μαθητών, χωρίς απαραίτητα να συμβαδίζουν αυτά τα δύο. Τα κριτήρια διαμόρφωσης των ομάδων παρατηρούμε πως είναι αυτά, τα οποία προτείνονται και από το υπουργείο, σύμφωνα με τις διατάξεις που ορίζουν τον τρόπο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 117).

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το βασικό τους εργαλείο στη διδακτική τους πρακτική και πως χρησιμοποιούν το υλικό του ΕΔΙΑΜΜΕ και τα βιβλία που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας και πιο συγκεκριμένα τις σειρές βιβλίων “Γεια σας”, “Μαργαρίτα”, “Το μικρό μου λεξικό”, καθώς και επιπρόσθετο, προσωπικό, εκπαιδευτικό υλικό, κάτι το οποίο αναφέρεται και στην έρευνα του Μπερερή (1999, σσ. 142-145), στην οποία το 82,2% των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές ανέφερε πως δημιουργεί το δικό του διδακτικό υλικό, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στο ποια είναι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η Προβελεγγίου (2013, σσ. 367-372) στην έρευνά της αναφέρει πως το 90% του δείγματος προτιμά τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας με μεγάλη επικέντρωση στη μετάδοση της γνώσης όπως αυτή παρατίθεται στα σχολικά εγχειρίδια. Τέλος, στην έρευνα της Καρανικόλα (2016, σσ. 210-242) αναφέρεται πως

οι εκπαιδευτικοί δεν αποκλίνουν από το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στο ποια συγκεκριμένα είναι τα εγχειρίδια αυτά.

Αναφορικά με τις προβλεπόμενες διδακτικές ώρες στις τάξεις υποδοχής, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως πολλές φορές έχουν χαθεί ώρες διδασκαλίας, καθώς τους έχει ζητηθεί να αντικαταστήσουν άλλους εκπαιδευτικούς που λείπουν σε άδεια ή τους έχει ανατεθεί κάποια διοικητική εργασία. Επίσης, ανέφεραν πως πολύ συχνό είναι και το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων να μην δίνουν πάντα τα παιδιά, αν θέλουν να διδάξουν εκείνη την ώρα κάτι καινούριο ή σημαντικό ή αν γράφουν κάποιο τεστ. Αυτό δείχνει πως ίσως οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων καθώς και ο διεθυντής/τρια του σχολείου δεν θεωρούν τόσο σημαντικό το έργο και τον ρόλο των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής. Όσον αφορά τη μη τήρηση του προβλεπόμενου ωραρίου δεν αναφέρεται κάτι αντίστοιχο στη σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε.

Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν ήταν δική τους επιλογή να αναλάβουν την τάξη υποδοχής και πως καθότι όλοι τους αναπληρωτές ήταν απλά τυχαία επιλογή του συστήματος. Φυσική απόρροια του παραπάνω γεγονότος και όπως αναφέρουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, είναι πως οι περισσότεροι από αυτούς δεν ήταν προετοιμασμένοι και δεν είχαν κάποια εξειδίκευση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας σε μετανάστες μαθητές ή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τη σχετική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα ο Παπαχρήστος (2010, σσ. 517-518) στη διδακτορική του διατριβή αναφέρει πως τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι μικρή και όχι ικανοποιητική και πως δεν αισθάνονται επαρκείς να αντιμετωπίσουν την πολυμορφία των πολυπολιτισμικών τάξεων και πως δεν επιμορφώνονται κατάλληλα. Επίσης, στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικό πρόβλημα το γεγονός ότι η τοποθέτησή τους γίνεται με βάση μόνο τις ανάγκες της υπηρεσίας και όχι με βάση την προσωπική θέληση του εκπαιδευτικού και την ενημέρωσή του πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην έρευνα της Μάνου (2013, σ. 264) ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 99,3% αναφέρει πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών είναι ανεπαρκείς. Στην έρευνα της Βάρελη (2014, σσ. 264-269) επίσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η πολιτεία δεν έχει φροντίσει για την επαρκή επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών. Τέλος, η έλλειψη επιμορφώσεων αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς και στην έρευνα του Κορδολαίμη (2017, σσ. 353-364).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ασχολήθηκε με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής, για να διδάξουν τους μετανάστες μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και πρόσθετο δικό τους εκπαιδευτικό υλικό, χρησιμοποιούν πολύ τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα τάμπλετ, εικόνες, εφημερίδες, κόμικς, περιοδικά, εκπαιδευτικά βίντεο και παιχνίδια, το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και το πρότζεκτ, αξιοποιώντας μέσω αυτού τη γλώσσα και τον πολιτισμό όλων των μαθητών, εκπαιδευτικά τραγούδια στα ελληνικά και ταινίες με ή χωρίς υπότιτλους και τέλος, μεγάλη σημασία δίνουν στην ενθάρρυνση και προαγωγή του διαλόγου.

Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την σχετική βιβλιογραφία στην οποία ως ενδεικτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις προτείνονται οι προφορικές ερωτήσεις – συζητήσεις με τους μετανάστες μαθητές, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η μέθοδος πρότζεκτ, η εκτενής χρήση εποπτικών μέσων, οι εργασίες για τη χώρα προέλευσης των μεταναστών μαθητών, οι πολιτισμικές εβδομάδες – ημερίδες, η χρήση νέων τεχνολογιών, η ενεργητική μάθηση με τη συμμετοχή των μαθητών, τα παιχνίδια ρόλων, γνωριμίας και επικοινωνίας, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών (Μαυρομμάτης 2008, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, σ. 65).

Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Προβελεγγίου (2013, σσ. 367-372), τα οποία έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί στην διδακτική τους πρακτική χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα και εικόνες, όμως ελάχιστοι είναι εκείνοι που χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το project. Σε αντίθεση με τα ευρήματα της δική μας έρευνας, έρχονται και τα αποτελέσματα της έρευνας του Παπαχρήστου (2010, σ. 527), τα οποία έδειξαν πως οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, που δουλεύουν με μετανάστες μαθητές είναι πιο “παραδοσιακές” και πως ο προφορικός λόγος μπαίνει σε δεύτερη μοίρα καθώς επίσης και πως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, που προωθεί τη συνολική διαδικασία και ενθαρρύνει την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, δεν

καλλιεργείται. Στο ίδιο κλίμα κινούνται και τα ευρήματα της Μάνου (2013, σσ. 267-269), όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η συνεισφορά των εγκυκλίων, αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και η καθοδήγηση από τους συμβούλους είναι πολύ μικρή, οπότε οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στηρίζονται κυρίως στην εμπειρία που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους και τις εμπειρίες που ανταλλάσσουν με τους συναδέλφους τους, χωρίς πάλι να αναφέρονται σε συγκεκριμένες πρακτικές και τρόπους διδασκαλίας. Επιπρόσθετα στη έρευνα του Μπερερή (1999, σσ. 142-145), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως τροποποιούν τις διδακτικές τους μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες των μεταναστών μαθητών, χωρίς όμως να αναφέρονται στο ποιες συγκεκριμένα μεθόδους και διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιούν. Επίσης, σύμφωνα με την Καρανικόλα (2015, σσ. 210-242), οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν την ετερότητα είναι η συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους και τον διευθυντή/τρια του σχολείου καθώς και η ενθάρρυνση των μαθητών τους για τη συμμετοχή τους σε σχολικές γιορτές και παρελάσεις. Και πάλι δεν γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες πρακτικές που ακολουθούνται μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα και στην έρευνα της Ζάχου (2016, σσ. 273-280) αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί για την διδασκαλία τους σε μετανάστες μαθητές στηρίζονται κυρίως στο “μεράκι” τους ή σε διάφορες “καλές” πρακτικές που έχουν πληροφορηθεί από τους συναδέλφους τους, χωρίς να γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στις πρακτικές αυτές.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους ανέφεραν πως συχνά αξιοποιούν την γλώσσα και τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών τους στη διδακτική τους πρακτική. Αυτό γίνεται είτε με κάποιο project είτε ζητώντας από τους μαθητές, με κάθε ευκαιρία που δίνεται κατά την ώρα του μαθήματος, να αναφέρουν λέξεις από την γλώσσα τους, αλλά και να μοιραστούν συνήθειες, ήθη και έθιμα του πολιτισμού τους. Πολλές φορές μάλιστα γίνεται αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό αλλά και με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς και των υπόλοιπων μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και συνήθως καταλήγουν σε κάποια ομαδική εργασία, που εμπλέκει όλες τις γλώσσες και όλους τους πολιτισμούς των μεταναστών μαθητών. Επισημαίνουν μάλιστα οι εκπαιδευτικοί πως τα παιδιά χαίρονται πάρα πολύ με αυτή τη διαδικασία και πως αντιδρούν πολύ ευχάριστα, όταν ακούνε τους συμμαθητές τους να μιλούν για τη δική τους κουλτούρα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως θα βοηθούσε, αν γνώριζαν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους, ωστόσο επισημαίνουν πως κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές από πολλές διαφορετικές χώρες.

Τονίζουν όμως πως θεωρούν απαραίτητο ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μετανάστες μαθητές να γνωρίζει κάποια βασικά πράγματα σχετικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα των μαθητών του, ώστε να μπορεί πιο εύκολα να τους πλησιάσει, αλλά και για να αποφευχθούν δύσκολες και αμήχανες καταστάσεις. Η Μάνου (2013, σ. 267) επίσης, αναφέρει στη έρευνά της πως οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 76% απάντησαν πως ένα από τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μετανάστες μαθητές είναι η γνώση και η διαχείριση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Καρανικόλα (2015, σσ. 210-242) στην έρευνά της, όπου πιο συγκεκριμένα αναφέρεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να έχουν γνώσεις γύρω από τη γλώσσα, τη θρησκεία και των πολιτισμό των μεταναστών μαθητών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη συνεργασία του σχολείου και των οικογενειών των μεταναστών μαθητών με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης επικεντρώθηκαν στην συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης υποδοχής με τους συναδέλφους του, με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου, με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική ή με ειδικούς όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και τέλος στη συνεργασία με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών.

Όπως αναφέρεται και στην έρευνα του Κορδολαίμη (2017, σσ. 353-364) και του Μπερερή (1999, σσ. 142-145) η συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια και τους συναδέλφους είναι πολύ σημαντική και μπορεί να είναι πολύ βοηθητική. Επίσης στις έρευνες των Μάνου (2013, σσ. 267-268), Καρανικόλα (2015, σσ. 210-242) και Ζάχου (2016, σσ. 273-280) αναφέρεται η ύπαρξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τις διδακτικές πρακτικές που είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές για τους μετανάστες μαθητές, καθώς επίσης τονίζεται και η σημαντικότητα της συνεργασίας αυτής. Όμως, στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά τη συνεργασία με τους συναδέλφους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η συνεργασία τους είναι μέτρια/τυπική και πως αισθάνονται ότι οι συνάδελφοί τους δεν αποδέχονται τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού της τάξης υποδοχής. Στην έρευνα του Κορδολαίμη (2016, σσ. 353-364) αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την συνεργασία τους με τον διευθυντή/τρια του σχολείου, του οποίου οι προτεραιότητες θα πρέπει να είναι η λειτουργία ενός ανοιχτού σχολείου στην κοινωνία αλλά και η καλή

συνεργασία του δασκάλου με όλους τους συναδέλφους. Όσον αφορά την παρούσα έρευνα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η συνεργασία τους με τον διευθυντή/τρια του σχολείου είναι καλή, αλλά τόνισαν πως το σχολείο τους δεν έχει πάρει κάποιο ιδιαίτερο μέτρο για την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών.

Όσον αφορά τη συνεργασία με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική ή με ειδικούς όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν υπάρχει τέτοιου είδους συνεργασία, όμως τονίζουν πως τέτοιου είδους συνεργασίες θα ήταν πολύ βοηθητικές και αποτελούν επιτακτική ανάγκη. Στην έρευνα της Μάνου (2013, σ. 264) οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την δυσαρέσκειά τους όσον αφορά την καθοδήγηση που έχουν από τους συμβούλους και πως δεν υπάρχει εξειδικευμένος φορέας συμβουλευτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική συμβουλευτική και θεωρούν επιτακτική ανάγκη τη συνεργασία τους με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Στην έρευνα της Ζάχου (2016, σσ. 273-280) επίσης τονίζεται η δυσαρέσκεια από την συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι δεν έχουν γνώσεις διαπολιτισμικής συμβουλευτικής.

Τέλος, σχετικά με τη συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών μεταναστών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πολλοί είναι οι γονείς που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και πως σε αυτές τις περιπτώσεις δημιουργείται μεγάλο πρόβλημα επικοινωνίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις συνεννοούνται είτε με διερμηνέα, αν υπάρχει, είτε με τα αγγλικά. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πολύ συχνό είναι και το φαινόμενο, όπου συνεννοούνται με νοήματα ή με τα παιδιά ως διερμηνείς ή κάποιον ομοεθνή ενήλικα που γνωρίζει ελληνικά και συνοδεύει τους γονείς στο σχολείο, με σκοπό να κάνει τη μετάφραση. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως θα βοηθούσε πολύ η ύπαρξη διερμηνέα. Αντίστοιχα στην έρευνα του Παπαχρήστου (2010, σσ. 528-532) οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι η επικοινωνία με τους γονείς, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στους τρόπους που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν μαζί τους. Επίσης, στην δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς αναφέρεται στην έρευνά της και η Βάρελη (2014, σσ. 264-269). Η αναφορά όμως αυτή παραμένει στο επίπεδο της απλής διαπίστωσης του προβλήματος, χωρίς πάλι να γίνεται αναφορά σε τρόπους που πιθανά να

έχουν υιοθετηθεί, ώστε να μπορέσει να υπάρξει κάποιος τρόπος έστω και μιας υποτυπώδους επικοινωνίας. Επιπλέον, ο Κρδολαίμης (2016, σσ. 353-364) στην διδακτορική του διατριβή αναφέρει πως οι γονείς των μεταναστών μαθητών συνεργάζονται σε καλό βαθμό με τους εκπαιδευτικούς, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα και πάλι όμως δεν γίνεται αναφορά στους κώδικες επικοινωνίας. Μόνο στην έρευνα του Πολύζου (2012, σσ. 155-156) γίνεται αναφορά στους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, οι οποίοι είναι ίδιοι με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας. Δηλαδή απλή και λιτή γλώσσα, το παιδί ή κάποιον άλλο συγγενή ή γνωστό που γνωρίζει τη γλώσσα ως διερμηνέα και αγγλικά. Επίσης, στην ίδια έρευνα αναφέρεται και το πόσο βοηθητική θα ήταν η παρουσία διερμηνέα.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό, το έργο τους και την αποτελεσματικότητά τους και πιο συγκεκριμένα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και τις προτάσεις τους για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του θεσμού.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι από αυτούς δεν αισθάνονται καθόλου προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές. Πιστεύουν πως για να αναπτύξουν περισσότερο την ετοιμότητά τους χρειάζονται επιπλέον σπουδές, επιμορφώσεις και σεμινάρια, πρακτική σε τάξεις υποδοχής και επιπλέον εποπτικό υλικό. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την σχετική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα ο Παπαχρήστος (2010, σσ. 517-518) στη διδακτορική του διατριβή αναφέρει πως τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι μικρή και όχι ικανοποιητική και πως δεν αισθάνονται επαρκείς να αντιμετωπίσουν την πολυμορφία των πολυπολιτισμικών τάξεων και πως δεν επιμορφώνονται κατάλληλα. Επίσης, στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικό πρόβλημα το γεγονός ότι η τοποθέτησή τους γίνεται με βάση μόνο τις ανάγκες της υπηρεσίας και όχι με βάση την προσωπική θέληση του εκπαιδευτικού και την ενημέρωσή του πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην έρευνα της Μάνου (2013, σ. 264) ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 99,3% αναφέρει πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών είναι ανεπαρκείς. Στην έρευνα της Βάρελη (2014, σσ. 264-269) επίσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η πολιτεία δεν έχει φροντίσει για την επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να

ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών. Τέλος, η έλλειψη επιμορφώσεων αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς και στην έρευνα του Κορδολαίμη (2017, σσ. 353-364).

Τα εφόδια που πιστεύουν ότι πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει σε μια τάξη υποδοχής είναι η γνώση της γλώσσας των μεταναστών μαθητών, η προώθηση της ομαδικής και βιωματικής μάθησης, η παραγωγή και η χρήση διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού, η ευελιξία και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, η επιμόρφωση και η εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η γνώση και η διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών και τέλος η θέληση, η αγάπη, το δημοκρατικό πνεύμα και η απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τα παραπάνω εφόδια, τα οποία αναφέρονται από του εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν στην παρούσα έρευνα, είναι και αυτά που αναφέρονται ως τα εφόδια που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές από τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011, σσ. 76-77), όπως αυτά παρατίθενται και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Επίσης, αναφορά για τα εφόδια που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει σε μετανάστες μαθητές γίνεται και στην έρευνα της Μάνου (2013, σ. 267), όπου συγκεκριμένα από το δείγμα της έρευνάς της επιλέχθηκαν ως απαραίτητα εφόδια η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η γνώση και η διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας σύμφωνα με τις δυσκολίες των μεταναστών μαθητών, η παραγωγή και η χρήση διαπολιτισμικού διδακτικού υλικού, η προώθηση της ομαδικής και βιωματικής μάθησης και η παραγωγή και η χρήση κατάλληλου διαπολιτισμικού εποπτικού υλικού.

Αναφορικά με τη μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η χρήση της ενισχύει την εκμάθηση της ελληνικής, καθώς η μητρική γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει σαν βάση πάνω στην οποία θα πατήσει και θα οικοδομηθεί η νέα γνώση, δηλαδή η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Στη βιβλιογραφία κάτι αντίστοιχο αναφέρεται και από τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2011, σ. 117), οι οποίοι τονίζουν πως είναι απαραίτητη η χρήση της μητρικής γλώσσας, προκειμένου η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής να είναι πιο ευχάριστη και αποτελεσματική. Επίσης, ο Μπερερής (1999, σσ.

137-138) στην έρευνά του αναφέρει πως το 81% του δείγματός του απάντησε θετικά στο ερώτημα για το αν το μάθημα της μητρικής γλώσσας θα έπρεπε να προσφέρεται παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα. Επιπλέον και στην έρευνα του Ευαγγέλου (2005, σσ. 308-329) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ευνοϊκά προδιατεθειμένη στη διατήρηση στοιχείων από τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών, ιδιαίτερα μέσα από τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας. Σε αντίθεση βέβαια με όλα τα παραπάνω έρχονται τα ευρήματα της έρευνα του Παπαχρήστου (2010, σ. 225), όπου οι εκπαιδευτικοί σε αντίστοιχο ερώτημα θεωρούν πως η μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών δεν αποτελεί παράγοντα που μπορεί να ενισχύσει την ευκολότερη και γρηγορότερη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως θα βοηθούσε, αν γνώριζαν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους, ωστόσο επισημαίνουν πως κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές από πολλές διαφορετικές χώρες. Πιστεύουν όμως ότι είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών, καθώς έτσι έρχεται πιο κοντά τους και αποφεύγονται αμήχανες και άβολες καταστάσεις.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το που εστιάζονται οι δυσκολίες των παιδιών μεταναστών, καθώς και το ποιες είναι οι βασικότερες ανάγκες τους, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι δυσκολίες των μεταναστών μαθητών εστιάζονται κυρίως σε συναισθηματικό/ψυχολογικό και σε κοινωνικό/συμπεριφορικό επίπεδο και έπειτα στην ομιλία, την επικοινωνία και την έκφραση. Τέλος, πιστεύουν πως οι βασικότερες ανάγκες των μεταναστών μαθητών είναι η έκφραση και η ομιλία και η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Μπερερή (1999, σ. 134), στην οποία το 47% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι βασική ανάγκη των παιδιών αυτών είναι η ένταξη τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Το 28,1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να κατακτήσουν την ικανότητα έκφρασης - ομιλίας στην ελληνική. Χαμηλότερο ήταν το ποσοστό εκπαιδευτικών (11,7%) που απάντησε ότι τα παιδιά έχουν πρωτίστως ανάγκη να ενταχθούν ομαλά και να γίνουν αποδεκτά στην σχολική τάξη όπου φοιτούν. Επίσης, αρκετά χαμηλό είναι και το ποσοστό (10,7%) των εκπαιδευτικών που δήλωσε ως βασική ανάγκη των παιδιών-μεταναστών την προσαρμογή τους στις συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας, ενώ το 2,5% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι εκείνο που κυρίως έχουν ανάγκη οι μαθητές-μετανάστες είναι να γίνουν ευρύτερα αποδεκτές οι ιδιαιτερότητες τους. Επίσης, η Μάνου στην έρευνά της αναφέρει πως οι βασικότερες ανάγκες των παιδιών μεταναστών οι οποίες προκύπτουν από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές είναι η σχολική

αποτελεσματικότητα και προσαρμογή η διαχείριση των συναισθημάτων, η αυτοεκτίμηση και η καλύτερη επίδοσή τους στα μαθήματα. Επίσης, η Βάρελη (2014, σσ. 264-269) στην έρευνά της αναφέρει πως οι μετανάστες μαθητές εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα μαθήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διαχείριση των συναισθημάτων τους, καθώς εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να αναφερθεί πως η σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε εστιάζει περισσότερο στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές, παρά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές.

Όσον αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών, προτείνονται τα εξής: κατάρτιση, εξειδίκευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που αναλαμβάνουν τις τάξεις υποδοχής, πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, να λειτουργούν οι τάξεις υποδοχής κάθε χρόνο και όχι αποσπασματικά και να στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς από την αρχή του σχολικού έτους, να προβλέπονται περισσότερες ώρες διδασκαλίας και λιγότερα παιδιά σε κάθε τάξη, ακόμη και αν αυτό σημαίνει πως πρέπει να λειτουργούν δύο τάξεις υποδοχής σε κάθε σχολείο, να παρέχεται πλούσιο διαπολιτισμικό διδακτικό και εποπτικό υλικό, και τέλος να υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους καθώς και με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική όπως επίσης και με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Στη σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε η ανάγκη για κατάρτιση, εξειδίκευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται και στις έρευνες των Παπαχρήστου (2010, σσ. 517-518), Μάνου (2013, σ. 264), Βάρελη (2014, σσ. 264-269) και Κορδολαίμη (2017, σσ. 353-364), όπου διαπιστώνεται και η μεγάλη έλλειψη ετοιμότητας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Επίσης η ανάγκη παροχής πλούσιου διδακτικού και εποπτικού διαπολιτισμικού υλικού τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς και στις έρευνες των Παπαχρήστου (2010, σσ. 528-532), Μάνου (2013, σ. 267) και Κορδολαίμη (2017, σσ. 353-364), στις οποίες αναφέρεται ως μεγάλο πρόβλημα η έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού. Όσον αφορά επίσης την ανάγκη συνεργασίας με ειδικούς στην διαπολιτισμική συμβουλευτική, με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω αυτή η ανάγκη για την γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών αναφέρεται και στις έρευνες των Μάνου (2013, σ. 364) και Ζάχου (2016, σσ. 273-280). Τέλος, όπως είδαμε αναλυτικά και στην ανάλυση των

αποτελεσμάτων πολύ ενδιαφέρουσες προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών κάνει στην έρευνά του ο Νικολάου (1999, σσ. 264-267).

Τέλος, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των τάξεων υποδοχής, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά τους προβλήματα και να ενταχθούν στο τυπικό πρόγραμμα του σχολείου και πως επιτελούν τον σκοπό τους, αλλά όχι στον βαθμό που θα έπρεπε, καθώς χρειάζονται πολλές βελτιώσεις για να αποδώσουν τα μέγιστα. Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα στην έρευνα του Παπαχρήστου (2010, σσ. 528-532), όπου αναφέρεται πως η προσφορά του θεσμού των τάξεων υποδοχής στους αλλοδαπούς μαθητές είναι μικρή, με κυριότερα προβλήματα, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, την επικοινωνία με τους γονείς, τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, τη χρησιμοποίηση κατάλληλου υλικού, την επικοινωνία των μαθητών και τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος συναισθηματικής και ψυχολογικής κάλυψης. Επίσης, στην έρευνα του Ευαγγέλου (2005, σσ. 308-329) αναφέρεται πως η δομή των αναλυτικών προγραμμάτων των δημοτικών σχολείων οδηγούν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Όλα τα μέτρα που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών έχουν σχεδιαστεί με στόχο τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα Φ.Τ. ή τις Τ.Υ. και την είσοδο των μαθητών στις κανονικές τάξεις. Η συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών, διδάσκεται τα ελληνικά ως πρώτη και όχι ως δεύτερη γλώσσα και ο μαθητής δεν έχει καμία δυνατότητα να μάθει την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας του. Επίσης, δεν έχει σχεδιαστεί κανένα πρόγραμμα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

4.3 Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σε αυτό το σημείο της εργασίας κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα του θέματος στο μέλλον και κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν ενδεχομένως να ληφθούν υπόψη από έναν μελλοντικό ερευνητή που θα επιδιώξει να μελετήσει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο ερευνητής θα μπορούσε να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και να προσπαθήσει να την εξελίξει, προσαρμόζοντας την έρευνά του στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που θα υφίστανται κατά την χρονική περίοδο διεξαγωγής της μελλοντικής έρευνας.

Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να διαφανούν περισσότερες πτυχές του συγκεκριμένου θέματος και να μπορούν να εξαχθούν πιο γενικευμένα και αξιοποιήσιμα συμπεράσματα, τα οποία θα οδηγούσαν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Βέβαια, η επιδίωξη της παρούσας έρευνας δεν ήταν η γενίκευση, αλλά η εστίαση σε συγκεκριμένα άτομα και στον τρόπο που βιώνουν την επαγγελματική τους ιδιότητα και το έργο τους. Την παρούσα έρευνα ενδιέφερε το βάθος της πληροφορίας και έμφαση δόθηκε στο να εκφραστούν ελεύθερα οι συνεντευξιαζόμενοι και να προσφερθεί καινούρια γνώση. Πραγματοποιήθηκε μία πρώτη προσπάθεια μελέτης των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πεδίο της έρευνας, ώστε να τεθούν τα θεμέλια μίας περισσότερο εκτεταμένης έρευνας.

Επιπλέον, επειδή οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοιχτές οι συνεντευξιαζόμενοι σε πολλά σημεία πλάτειαζαν, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μεγάλος όγκος πληροφοριών, κάποιες από τις οποίες ήταν και περιττές. Το γεγονός αυτό κατέστησε την κωδικοποίηση, επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων ως μια κοπιώδη και χρονοβόρα διαδικασία. Παρόλο που οι ερωτήσεις ήταν συγκεκριμένες, παρατηρήθηκε πως συγκεντρώνονταν πολλές πληροφορίες σε μία απάντηση, ενώ συχνά επικαλύπτονταν και επαναλαμβάνονταν οι πληροφορίες, με αποτέλεσμα να είναι αρκετά δύσκολη η διαχείρισή τους. Συχνά δίνονταν πολλές δευτερεύουσες πληροφορίες και οι συνεντευξιαζόμενοι καθυστερούσαν να καταλήξουν στα βασικά στοιχεία που περιείχε μία ερώτηση. Έτσι, σε μία μελλοντική έρευνα θα ήταν πολύ βοηθητική η χρήση ενός προγράμματος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, όπως το NVivo (λογισμικό πρόγραμμα επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων), ώστε να

αποφευχθούν πιθανά λάθη και να διευκολυνθεί η διαδικασία της κωδικοποίησης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων, ενώ ταυτόχρονα θα δοθεί η ευκαιρία άμεσης αξιοποίησης πρόσθετων δυνατοτήτων, όπως η κατασκευή γραφημάτων.

Ως μελλοντικές προτάσεις θα προτείναμε η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μετανάστες μαθητές, των οποίων το γλωσσικό επίπεδο να καταγραφεί στην αρχή του σχολικού έτους και στο τέλος αντίστοιχα, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο βοηθούν οι τάξεις υποδοχής στο να ξεπεράσουν οι μαθητές τα γλωσσικά τους προβλήματα. Επιπλέον, θα μπορούσε παρόμοια έρευνα να πραγματοποιηθεί και στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου εκεί τίθεται και το ζήτημα των εξετάσεων, ενώ σημαντική θα ήταν η έρευνα σε εκπαιδευτικούς που έχουν δεχτεί επιμόρφωση ή εξειδίκευση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, ώστε να διαφανούν τα οφέλη της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να πραγματοποιηθεί σύγκριση με περιπτώσεις όπου δεν υφίσταται επιμόρφωση ή εξειδίκευση των εκπαιδευτικών.

Ακόμη μια ενδιαφέρουσα πρόταση κατά τη γνώμη μας, θα ήταν να γίνει μία σύγκριση στις γλωσσικές επιδόσεις ανάμεσα σε μετανάστες μαθητές που στις τάξεις υποδοχής διδάσκονται και τη μητρική τους γλώσσα, εκτός από την ελληνική και ανάμεσα σε μετανάστες μαθητές που δεν διδάσκονται καθόλου τη μητρική τους γλώσσα. Σκοπός τίθεται να διαφανεί κατά πόσο η επαφή των παιδιών με τις ρίζες τους τροφοδοτεί και την προσπάθειά τους στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Σημαντικό είναι να πραγματοποιηθεί μία διαχρονική μελέτη στο πεδίο, ώστε να εστιάσει σε σπουδαία ζητήματα της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών σε βάθος χρόνου. Με τον τρόπο αυτό θα εξαχθούν πολύτιμα, ακριβή και αντικειμενικά συμπεράσματα.

Ευελπιστούμε πως μελλοντικοί ερευνητές θα ενδιαφερθούν να μελετήσουν περαιτέρω πτυχές της διδασκαλίας σε μετανάστες μαθητές, ώστε αυτή να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα και τη θέση που αξίζει μέσα στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική:

1) Βάμβουκας, Μ. 2002, *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Έβδομη έκδοση, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.

2) Βάρελη, Ε. 2014, 'Κοινωνία και σχολείο – Το νέο κοινωνιολογικό πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση', Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

3) Βέικου Χ. 2005, 'Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – δυνατότητες – προοπτικές', Πρακτικά συνεδρίου:17-19 Φεβρουαρίου 2005, Ζήτης, Θεσσαλονίκη.

4) Γκόβαρης, Χ. 2001, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα.

5) Δαμανάκης, Μ. 1997, *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.

6) Δαμανάκης, Μ. 1997, *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.

7) Δαμανάκης, Μ. 2002, *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα.

8) Ελληνική Στατιστική Αρχή 2014, *Απογραφή πληθυσμού-Κατοικιών 2011-Μετανάστευση*, Ελληνική Στατιστική Αρχή, προβλήθηκε στις 11 Μαρτίου 2019, <http://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/A1602_SAM03_DT_DC_00_2011_01_F_GR.pdf/ff20c3ba-54eb-4613-9044-0ddd9c9aa94a>.

- 9) Ευαγγέλου Ο. 2005, 'Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών', διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- 10) Ζάχου, Ε. 2016, 'Ο ρόλος των αρμόδιων φορέων στη διαδικασία εφαρμογής και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων στο Δημοτικό Σχολείο', Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- 11) ΙΜΕΠΟ 2008, *Μετανάστευση στην Ελλάδα εμπειρίες, πολιτικές, προοπτικές*, τόμος β', προβλήθηκε στις 15 Μαρτίου 2019, <: www.imepo.gr> .
- 12) Καλλινικάκη, Θ. 2010, *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*, εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.
- 13) Καρανικόλα, Ζ. 2015, 'Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας', Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- 14) Κορδολαίμης, Ε. 2017, 'Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η Ελληνική περίπτωση', Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- 15) Κυριαζή, Ν. 2011, *Η κοινωνιολογική έρευνα-Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.
- 16) Μάνου, Α. 2013, 'Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών', Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- 17) Μάρκου, Γ. 1995, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, τ. Ι., Αθήνα.

- 18) Μπάγκαβος Χ. & Παπαδοπούλου Δ. 2006, *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα.
- 19) Μπερελής Π. 1999, 'Μορφές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα', διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- 20) Νικολάου Γ. 1999, 'Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες', διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- 21) news247 2012, 'Eurostat: Στο ένα εκατομμύριο οι αλλοδαποί στην Ελλάδα', *news247*, 12 Ιουλίου, προβλήθηκε στις 11 Μαρτίου 2019, <<https://www.news247.gr/koinonia/eurostat-sto-ena-ekatommyrio-oi-allodapoi-stin-ellada.6159888.html>>.
- 22) Παλαιολόγου Ν. 2000, 'ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ "ΔΙ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ". Η περίπτωση παλιννοστούντων μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο', Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- 23) Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. 2011, *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα.
- 24) Παπαχρήστος, Κ. 2010, 'Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η Παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο', Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- 25) Παρασκευόπουλος, Ι. 1993, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα.
- 26) Πολύζος Γ. 2012, 'Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης', Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

27) Προβελέγγιου Δ. 2013, 'Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Πρακτικές διαχείρισής της στη σχολική πράξη', Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

28) Ρόντος, Κ., Παπάνης, Ε. 2004, *Στατιστική έρευνα*, Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα.

29) Τουλιάς Η. 2001, *Η Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα, Μύθος και πραγματικότητα*, Διόνικος, Αθήνα.

30) Τουλιάς, Η. 2005, *Η Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα*, Διόνικος, Αθήνα.

31) Τσολερίδου Α. 2009, 'Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης', Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

32) Χαλκιώτης, Δ. 2000, *Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ για την εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων. Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων* (σσ. 23-25), ΓΓΛΕ, Αθήνα.

Ξενόγλωσση:

1) Dunn, C. M. & Chadwick, G. 2002, *Protecting study volunteers in research :a manual for investigative sites*, 2nd edn, NY: Pergamon Press, New York.

Παράρτημα 1

Οδηγός Συνέντευξης

A. Προφίλ εκπαιδευτικού/συμμετέχοντα-συμμετέχουσας στην έρευνα

- 1) Φύλο: Γυναίκα..... Άντρας.....
- 2) Ηλικία: κάτω των 25 26-35 36-45 46-55 άνω των 55
- 3) Εργάζομαι ως: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α
- 4) Χρόνια υπηρεσίας:
- 5) Χρόνια εμπειρίας σε τάξεις υποδοχής:
- 6) Ποιες σχολικές χρονιές εργαστήκατε σε τάξεις υποδοχής;
- 7) Ποιος είναι ο βασικός τίτλος σπουδών σας;
- 8) Έχετε κάνει επιπρόσθετες σπουδές; Αν ναι, τι ακριβώς;
- 9) Γνωρίζετε κάποια/ες ξένη/ες γλώσσα/ες; Αν ναι, ποια/ποιες και σε τι βαθμό;(άριστα, πολύ καλά, μέτρια, λίγο)
- 10) Στη βασική σας εκπαίδευση διδαστήκατε κάποιο μάθημα σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα ή μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γενικά;
- 11) Έχετε παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση (εκτός πανεπιστημίου) για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα; Αν ναι, τι είδους επιμόρφωση; (σεμινάρια, εργαστήρια, πρακτική μέσα σε τάξη);

12) Ήταν δική σας επιλογή να αναλάβετε την τάξη υποδοχής; Αν ναι, γιατί;

B. Χαρακτηριστικά τάξης υποδοχής και κριτήρια οργάνωσής της

1) Πόσους μαθητές έχετε συνολικά στην τάξη σας;

2) Ποιες είναι οι χώρες καταγωγής των μαθητών σας;

3) Είναι μετανάστες Α΄ ή Β΄ γενιάς;

4) Γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα; Αν ναι, σε τι βαθμό;

5) Τους κάνετε μάθημα ατομικά ή σε ομαδικά;

6) Έχετε ειδικά σχολικά εγχειρίδια, βιβλία δασκάλου ή εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

7) Υπήρχαν περιπτώσεις που αφήσατε την τάξη σας ή κάνατε λιγότερες ώρες από τις προβλεπόμενες; Αν ναι, γιατί;

Γ. Διδακτικές πρακτικές

1) Ποιες διδακτικές πρακτικές και μέσα χρησιμοποιείτε για να βοηθήσετε τα παιδιά να ενταχθούν στο πρόγραμμα της τάξης τους;

2) Πώς εργάζεστε μια τυπική μέρα στο σχολείο; Τι περιλαμβάνει το πρόγραμμά σας;

3) Εφαρμόζετε διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας και γλωσσικής επάρκειας; Αν ναι, ποια;

4) Με ποιους τρόπους αξιοποιείτε τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών σας στην καθημερινή σας πρακτική;

5) Νιώθουν οι μετανάστες μαθητές, στα πλαίσια του μαθήματός σας, ελεύθεροι να παρουσιάσουν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, γλώσσας ή θρησκείας, έστω κι αν αυτά διαφέρουν από την κυρίαρχη; Πώς αντιδρούν οι συμμαθητές τους που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική ομάδα;

Δ. Συνεργασία με σχολείο και οικογένεια

1) Ποια είναι η συνεργασία σας με τους συναδέλφους; Αισθάνεστε να αποδέχονται τη σημαντικότητα του ρόλου σας;

2) Ποια είναι η συνεργασία σας με τον/την διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου σας;

3) Ποια μέτρα έχει πάρει το σχολείο για την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών;

4) Υπάρχει συνεργασία με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική ή με ειδικούς όπως ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί;

5) Οι γονείς μιλούν την ελληνική γλώσσα; Αν ναι, σε τι βαθμό; Αν όχι, με ποιον τρόπο επικοινωνείτε; Θεωρείτε ότι θα βοηθούσε η ύπαρξη διερμηνέα;

Ε. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό, το έργο τους και την αποτελεσματικότητά του

1) Πόσο προετοιμασμένος/η αισθάνεστε, για να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά στη διδασκαλία σε μετανάστες μαθητές; Τι νομίζετε πως χρειάζεστε για να αναπτύξετε περισσότερο την ετοιμότητά σας;

2) Ποια εφόδια πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει σε μια τάξη υποδοχής;

3) Θεωρείτε σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

4) Θεωρείτε ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας εμποδίζει ή ενισχύει την εκμάθηση της ελληνικής;

5) Θεωρείτε πως το πρόγραμμα της τάξης υποδοχής βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά τους προβλήματα και να ενταχθούν στο τυπικό πρόγραμμα του σχολείου; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

6) Πού πιστεύετε ότι εστιάζονται οι δυσκολίες των μεταναστών μαθητών σας;

7) Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι βασικότερες ανάγκες των παιδιών μεταναστών;

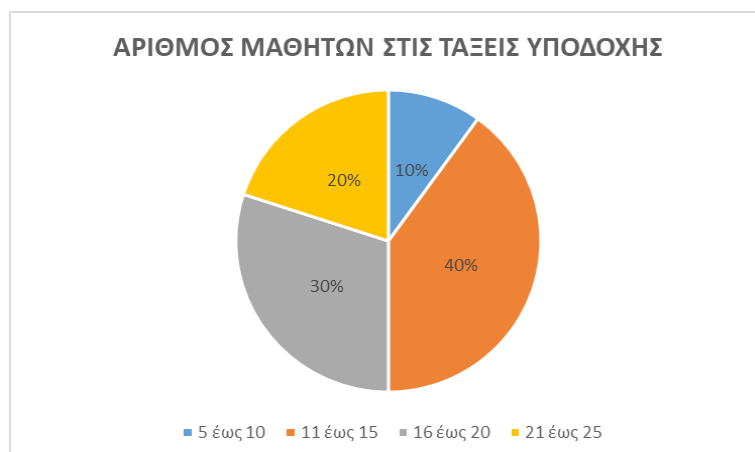
8) Τι θα προτείνατε για τη γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών;

9) Οι τάξεις υποδοχής βοηθούν τελικά; Επιτελούν τον σκοπό τους;

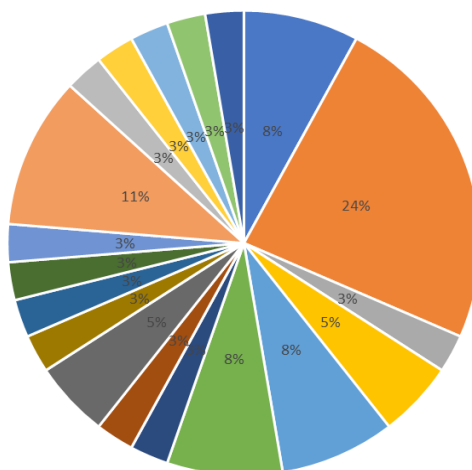
Παράρτημα 2

Γραφήματα ανά ερώτηση

Β. Χαρακτηριστικά τάξης υποδοχής και κριτήρια οργάνωσής της

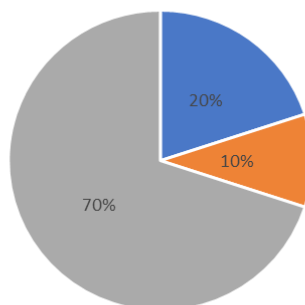


ΧΩΡΕΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ



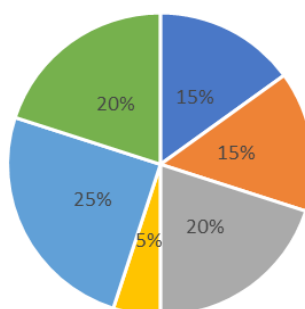
- Αγγλία
- Αλβανία
- Γαλλία
- Γερμανία
- Ρουμανία
- Συρία
- Αφγανιστάν
- Ιράκ
- Ιράν
- Μπαγκλαντές
- Τουρκία
- Κίνα
- Καζακιστάν
- Βουλγαρία
- Αμερική
- Καραϊβική
- Αυστραλία
- Ρωσία
- Ινδία

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΝΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ Α΄ Η Β΄ ΓΕΝΙΑΣ



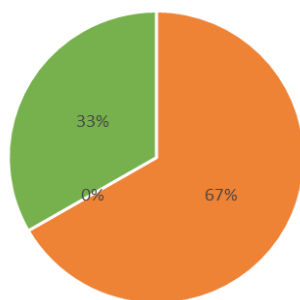
- Μετανάστες Α΄ γενιάς
- Μετανάστες Β΄ γενιάς
- Και τα δύο

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ



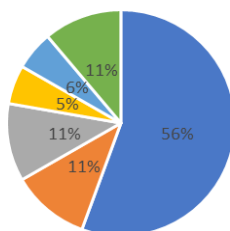
- Πολύ καλά
- Αρκετά καλά
- Μέτρια
- Λίγο
- Ελάχιστα
- Καθόλου

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ



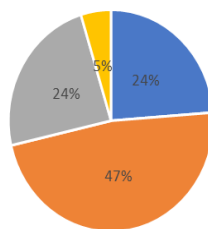
■ Ομαδικά ■ Ατομικά ■ Και τα δύο

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ



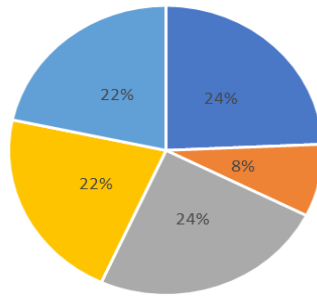
■ "Γεια σας" ■ "Μαργαρίτα"
■ "Το μικρό μου λεξικό" ■ Το υλικό του ΕΔΙΑΜΕ
■ Βιβλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής ■ Προσωπικό εκπαιδευτικό υλικό

ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΑΦΗΣΑΝ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥΣ Η ΕΚΑΝΑΝ ΛΙΓΟΤΕΡΕΣ ΩΡΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΒΛΕΠΟΜΕΝΕΣ



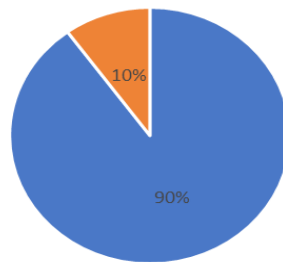
■ Παράδοση από τον δάσκαλο της τυπικής τάξης ενός καινούριου γνωστικού αντικείμενου ή επειδή γρ'αφουν οι μαθητές κάποιο τεστ
■ Αντικατάσταση συναδέλφου σε άδεια
■ Κάλυψη διοικητικών εργασιών του σχολείου
■ Άρνηση μαθητών, λόγω εξωτερικών παραγόντων

ΤΡΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΙΑΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΜΕΡΑΣ



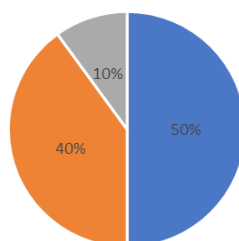
- Τις πρώτες ώρες παίρνω τις μικρότερες τάξεις
- Συνεννόηση με τον δάσκαλο της τάξης για την ύλη και τις ανάγκες του κάθε μαθητή
- Δουλεύουμε με τα βιβλία ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό
- Γίνεται συζήτηση για διάφορα θέματα που απασχολούν τους μαθητές
- Στο τέλος του μαθήματος κάνουμε διάφορες δραστηριότητες (παιχνίδια, βίντεο, τραγούδια, ζωγραφική)

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΤΕΣΤ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ



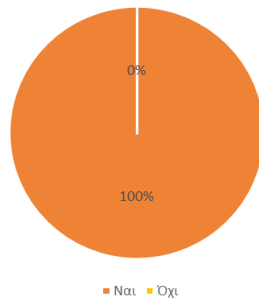
- Ναι
- Όχι

ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

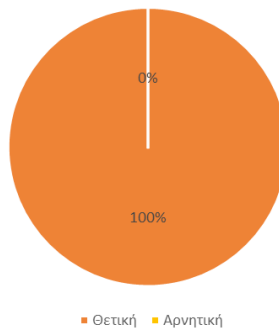


- Αναφορά ηθών, εθίμων, παραμυθιών συνηθειών της χώρας τους
- Μετάφραση ελληνικών λέξεων στη γλώσσα των μαθητών
- Σύγκριση λέξεων που ακούγονται το ίδιο και στις δύο γλώσσες

ΥΠΑΡΞΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ,
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ ΤΟΥΣ

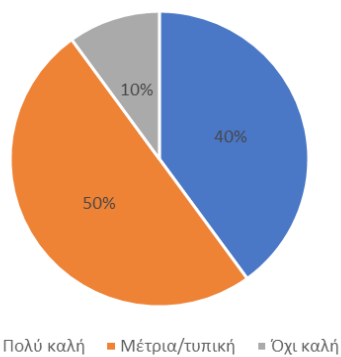


ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΕ
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

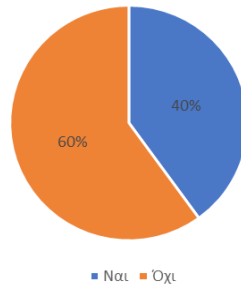


Δ. Συνεργασία με σχολείο και οικογένεια

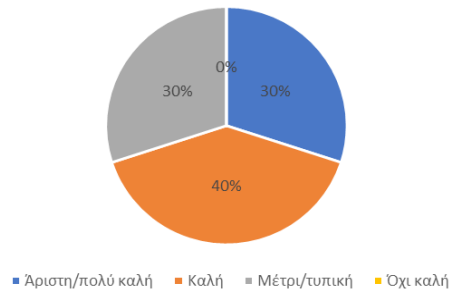
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ



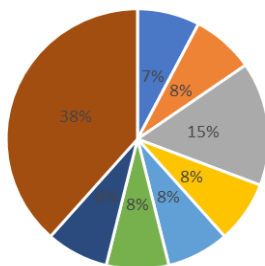
**ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ**



**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΡΙΑ ΤΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

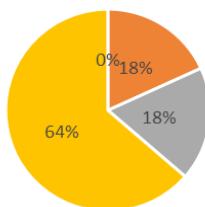


ΜΕΤΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ



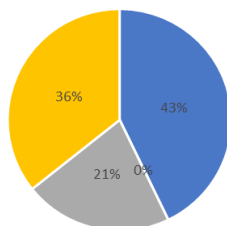
- Συνεργασία με Μ.Κ.Ο.
- Συνεργασία με διερμηνείς
- Συνεργασία με άλλα σχολεία για την οργάνωση διαφόρων δράσεων
- Οικονομική ενίσχυση με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων
- Συνεργασία με τους γονείς των μεταναστών μαθητών
- Πρώτωση κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης
- Διοργάνωση δράσεων με σκοπό τη γνωριμία Ελλήνων και μεταναστών μαθητών και των γονέων τους
- Δεν έχει πάρει κάποιο μέτρο

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΟΥΣ

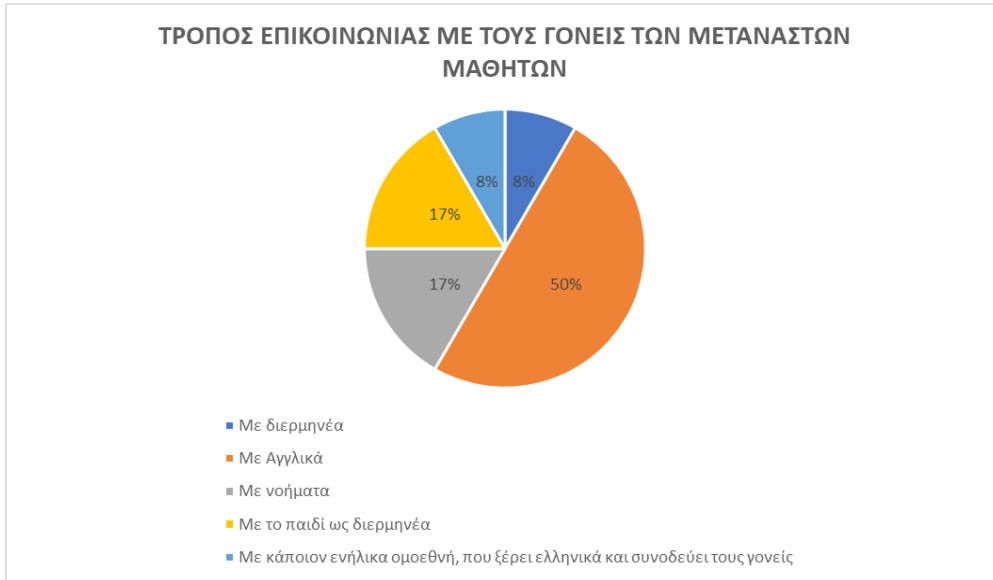


- Συνεργασία με ειδικούς στη διαπολιτισμική συμβουλευτική
- Συνεργασία με ψυχολόγο
- Συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό
- Δεν υπάρχει συνεργασία με ειδικούς

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ



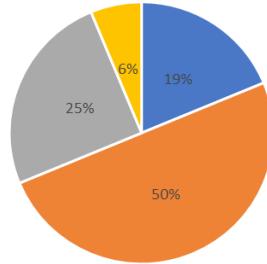
- Καλός
- Μέτριος
- Όχι καλός (βασικό λεξιλόγιο)
- Δεν μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα/ελάχιστη γνώση



Ε. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό, το έργο τους και την αποτελεσματικότητά του

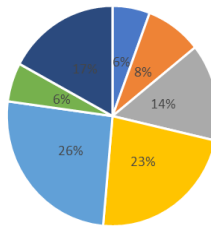


ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ



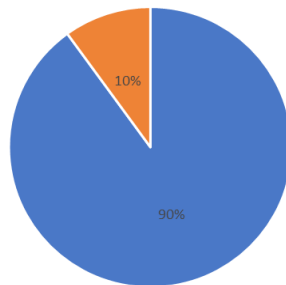
- Επιπλέον σπουδές
- Σεμινάρια/επιμορφώσεις
- Πρακτική σε τάξεις υποδοχής
- Επιπλέον εποπτικό υλικό

ΕΦΟΔΙΑ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΑΘΕΤΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ



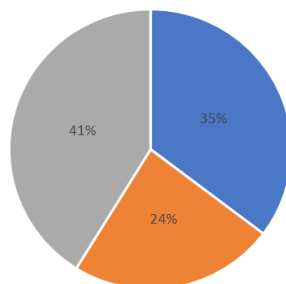
- Γνώση της γλώσσας των μεταναστών μαθητών
- Πρόωθηση ομαδικής και βιωματικής μάθησης
- Παραγωγή και χρήση διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού
- Ευελιξία και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών
- Γνώση της γλώσσας των μεταναστών μαθητών
- Γνώση και διαχείριση του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών

ΘΕΩΡΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΤΗ ΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ



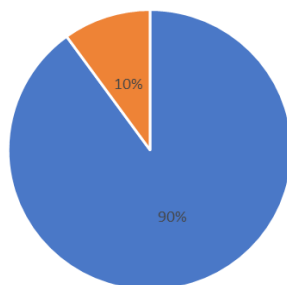
- Ναι
- Όχι

ΘΕΩΡΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΤΗ ΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ;



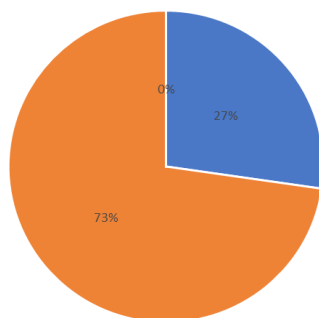
- Ναι/Μάλλον ναι
- Όχι/Μάλλον όχι
- Δύσκολο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ



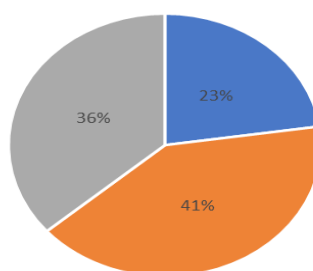
■ Ενισχύει την εκμάθηση ■ Εμποδίζει την εκμάθηση

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ



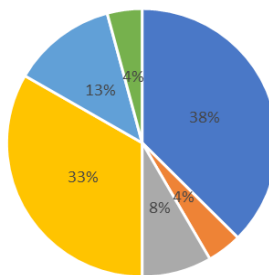
■ Ναι ■ Ναι, αλλά όχι τόσο, όσο θα έπρεπε ■ Όχι

ΤΟΜΕΙΣ ΟΠΟΥ ΕΣΤΙΑΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ



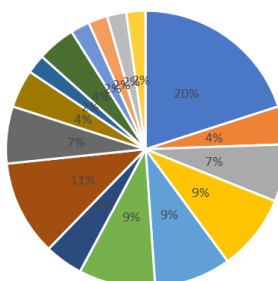
■ Επικοινωνία/Ομιλία/Εκφραση
■ Δυσκολίες σε συναισθηματικό/ψυχολογικό επίπεδο
■ Δυσκολίες σε κοινωνικό/συμπεριφορικό επίπεδο

ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ



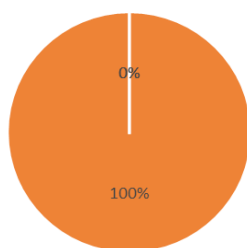
- Έκφραση/Ομιλία
- Δημιουργία σχέσεων με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές
- Ένταξη στην τάξη
- Ένταξη στο κοινωνικό σύνολο
- Ψυχολογική/συναισθηματική υποστήριξη
- Αγάπη/Ισότητα

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ



- Κατάρτιση, εξειδίκευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- Λειτουργία τάξεων υποδοχής από την αρχή της σχολικής χρονιάς
- Λιγότερα παιδιά σε κάθε τμήμα
- Καλή συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς
- Συνεργασία με διερμηνέα
- Συνέπεια στην τήρηση του προγράμματος της τάξης υποδοχής
- Καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία
- Διαρκής αξιολόγηση του έργου
- Λειτουργία τάξεων υποδοχής κάθε χρόνο και όχι αποσπασματικά
- Παροχή πλούσιου διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού
- Περισσότερες ώρες διδασκαλίας
- Συνεργασία με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό
- Δράσεις εκτός μαθήματος που να εντάσσουν το παιδί στην κοινωνία
- Καλύτερη οργάνωση από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας
- Καλύτερη οργάνωση από το κράτος
- Καλύτερες υποδομές στα σχολεία

ΕΠΙΤΕΛΕΣΗ ΤΟΥ ΣΚΟΠΟΥ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ



- Ναι
- Ναι, αλλά όχι στον βαθμό που θα έπρεπε
- Όχι