



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία

Τίτλος

Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους.

Σαράντης Βασίλειος (Α.Μ 0904)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια

Εξεταστές: Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια

Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020

Copyright © Σαράντης Βασίλειος, 2020

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 στη 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: Σαράντης Βασίλειος

A.E.M.: 0904

Ηλεκτρονική διεύθυνση: vsarantis@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους.

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.

Ημερομηνία: 27 Ιανουαρίου 2020

Ο δηλών

Σαράντης Βασίλειος

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	1
Abstract	2
1^ο Κεφάλαιο: Η προσφυγική κρίση στην Ευρώπη και Εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών	7
1.1. Πρόσφυγας ή μετανάστης: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	8
1.2. Η εμπειρία των νεοαφιχθέντων μεταναστών/προσφύγων παιδιών	9
1.3. Εκπαιδευτικές πολιτικές για παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες στην Ευρώπη	10
1.3.1. Εκπαιδευτικές πολιτικές για παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες στην Ιταλία	12
1.3.2. Εκπαιδευτικές πολιτικές για παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες στην Τουρκία	14
1.3.3. Εκπαιδευτικές πολιτικές για παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες στην Ελλάδα	16
2^ο Κεφάλαιο: Η εκπαίδευση στο σύγχρονο πολυ/διαπολιτισμικό πλαίσιο	19
2.1. Η πολυπολιτισμικότητα /διαπολιτισμικότητα: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	19
2.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση	20
2.2.1. Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	22
2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	24
2.3.1. Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού	25
2.3.2. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού	27
2.4. Εκπαιδευτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις	29
3^ο Κεφάλαιο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ετοιμότητά τους:	
Επισκόπηση ερευνών	34
3.1. Επισκόπηση σχετικών και συναφών διεθνών ερευνητικών μελετών	34
3.2. Επισκόπηση σχετικών και συναφών ιταλικών ερευνητικών μελετών	36
3.3. Επισκόπηση σχετικών και συναφών τουρκικών ερευνητικών μελετών	38
3.4. Επισκόπηση σχετικών και συναφών ελληνικών ερευνητικών μελετών	40

4° Κεφάλαιο: Η μέθοδος της έρευνας	44
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	44
4.2. Συμμετέχοντες	45
4.3. Ποιοτική έρευνα	47
4.4. Εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων – Συνέντευξη	48
4.5. Διαδικασία	49
4.6. Ανάλυση δεδομένων	51
5° Κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας	53
5.1. Ετοιμότητα και κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των νέων εκπαιδευτικών δεδομένων	53
5.2. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού	60
5.3. Αξιοποίηση πρακτικών για την εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών/τριών	70
5.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας	76
6° Κεφάλαιο. Συζήτηση	83
6.1. Συζήτηση	83
6.2. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις	90
Βιβλιογραφία	92
Παράρτημα Α Πρωτόκολλο συνέντευξης	110
Παράρτημα Β Ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων	112
Παράρτημα Γ Δείγμα συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών	140

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να διαπιστωθεί αν αυτή ανταποκρίνεται στα ζητήματα της διαχείρισης και της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών προσφυγικής καταγωγής βασισμένη στις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Επιχειρείται παράλληλα, η καταγραφή των διδακτικών στρατηγικών και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν, καθώς και η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η εθνική και πολιτισμική ποικιλομορφία των τάξεών τους.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το δίμηνο Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου του 2019 μέσω δεκατριών συνεντεύξεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Ημαθίας. Οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν πηγή ποιοτικών δεδομένων των οποίων η επεξεργασία έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης. Τα συμπεράσματα της έρευνας ενώ καταδεικνύουν τη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές/τριες, ταυτόχρονα διαπιστώνουν ρητά τη χαμηλή διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, λόγω της ανεπαρκούς διαπολιτισμικής επιμόρφωσής τους. Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας συνδέεται αφενός με την επιτακτική ανάγκη για τη συστηματική επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και στη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου στη σύγχρονη τάξη, αφετέρου με την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με σκοπό την οργάνωση και τη λειτουργία ενός αξιόπιστου πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και με την αυξημένη στήριξη από την πολιτεία μέσω λειτουργίας διεπιστημονικών υποστηρικτικών δομών.

Λέξεις κλειδιά : Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρόσφυγες μαθητές, διαπολιτισμική ετοιμότητα, διδακτικές πρακτικές, εκπαιδευτικές ανάγκες

Abstract

The present study aims to investigate the intercultural readiness of primary education teachers and determine whether it responds to the management and approach towards the educational needs of refugee pupils based on the principles of an intercultural approach. At the same time, efforts are made to record their teaching strategies and methodological approaches, as well as to highlight their training needs in order to cope with the difficulties and challenges posed by the national and cultural diversity of their classes.

The research was conducted during September - October 2019 through thirteen interviews of active teachers serving in public primary schools in Imathia. The interviews were a source of qualitative data which was processed by the method of thematic qualitative analysis. The findings of the study, while demonstrating the positive attitude of teachers towards refugee pupils, at the same time clearly indicate their low intercultural readiness due to their inadequate intercultural education. The enhancement of their intercultural awareness and readiness is linked, on the one hand, to the need for systematic training in intercultural teaching methods and the management of diverse cultural identity in the modern classroom and, on the other hand, with the reform of the curriculum for the purpose of operating an intercultural education, and increased state support through the operation of interdisciplinary structures.

Keywords: Intercultural education, refugee pupils, intercultural readiness, teaching practices, educational needs

Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή, αμάλγαμα κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών προσδιορισμών, χαρακτηρίζεται από αστάθεια και σηματοδύεται από ραγδαίες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Αν και τις τελευταίες δεκαετίες διαφαίνονται σημαντικές προσπάθειες για τη διατήρηση της ειρήνης εντούτοις, σε πολλές περιοχές απολυταρχικά καθεστώτα εξακολουθούν να υφίστανται καταπιέζοντας τους πολίτες, καταπατώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση καταστάσεων βίας και φόβου. Γίνεται ολοένα και περισσότερο αντιληπτό ότι οι εξελίξεις αυτές έχουν επιπτώσεις οι οποίες υπερβαίνουν τα σύνορα των κρατών, επιφέροντας μεταναστευτικές και προσφυγικές μετακινήσεις πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο (Καλοφορίδης, 2014).

Η Ύπατη Αρμοστεία (Υ.Α) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε) για τους πρόσφυγες στην ετήσια αναφορά της για το έτος 2018, αναφέρει ότι περίπου 70,8 εκατομμύρια πολίτες παγκοσμίως, αριθμός που διπλασιάστηκε κατά την τελευταία εικοσαετία, χρήζουν ανάγκης ανθρωπιστικής βοήθειας λόγω δυσμενών καταστάσεων. Από το σύνολο αυτό τα 36,6 εκατομμύρια είναι πληθυσμός που μετακινήθηκε εντός της χώρας που διαμένει και τελεί υπό την προστασία της Υ.Α για τους πρόσφυγες, ενώ 25,9 εκατομμύρια είναι πρόσφυγες που αναγκάστηκαν να μετακινηθούν σε άλλες χώρες (UNHCR, 2018a).

Ο ελλαδικός χώρος, λόγω της γεωπολιτικής της τοποθεσίας, συμπεριλαμβάνεται ως μία από τις κύριες πύλες διέλευσης μεγάλης πλειοψηφίας αυτών των πληθυσμών (Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014). Το μεγαλύτερο μέρος τους παρέμεινε για ένα μικρό χρονικό διάστημα και στη συνέχεια έφυγε για τις χώρες του τελικού προορισμού τους. Όμως πολλοί από αυτούς, παρά τη θέλησή τους, εγκαταστάθηκαν στη χώρα μας διαμορφώνοντας στην ήδη ταξική και κοινωνική ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας μια νέα πολυγλωσσική, πολυθρησκευτική, πολυεθνική ετερότητα, δημιουργώντας νέες ανάγκες τόσο στο πλαίσιο της κοινωνίας όσο και στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης 2018).

Μία από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες για τις κοινότητες των προσφύγων, σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο, αποτελεί η παροχή εκπαίδευσης, η οποία κατοχυρώνεται από το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) και επικυρώθηκε από τη

χώρα μας με τον Ν. 2101/1992. Ουσιαστικά το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί προέκταση και υλοποίηση του δικαιώματος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως το απορρέει από το άρθρο 5 του Συντάγματος σε συνάρτηση με τον σκοπό της εκπαίδευσης της ανωτέρω αναφερόμενης Διεθνούς Σύμβασης (άρθρο 29). Συμπερασματικά, ένταξη των προσφύγων στην εκπαίδευση, η ισότιμη αντιμετώπισή τους και ο σεβασμός των πολιτιστικών και εθνικών τους αξιών αποτελούν αδιαπραγμάτευτα ζητούμενα της νομικής τους προστασίας.

Μία βασική παραδοχή των ερευνών (Dalín, 1996, στο Kiel, Syring & Weiss, 2017), για την ανάπτυξη του σχολείου στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας στην Ευρώπη, αναγνωρίζεται ότι αυτή δεν μπορεί να επιβληθεί ενάντια στη βούληση των εκπαιδευτικών του οποίου ο ρόλος θεωρείται κομβικός στον διεθνή χώρο, αλλά και στον χώρο της Ελλάδας (Ξωχέλλης, 2005). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την αναγκαία ετοιμότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να εφαρμόζει τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, που να καταστούν αποτελεσματικότερη η διδασκαλία του για το σύνολο των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης (Παπαχρήστος, 2007).

Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται η διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση εντός του ελληνικού σχολικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα επιχειρείται να:

1. καταγραφεί αν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα.
2. αποτυπωθούν ποια είναι τα μέτρα στήριξης του έργου τους
3. ερευνηθούν ποιες πρακτικές εφαρμόζονται για την εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών/τριών.
4. καταγραφούν οι προτάσεις τους αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας για την εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών/τριών.

Ο εγκλωβισμός χιλιάδων ανθρώπων στην Ελλάδα οδήγησε στη διαμόρφωση στρατηγικών διαχείρισης, προστασίας και εγκατάστασης αυτού πληθυσμού σε μόνιμες δομές, με αποτέλεσμα την ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικους πρόσφυγες (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017:14). Συνεπώς, το ζήτημα της διαχείρισης των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση που έχει προκύψει, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για

προβληματισμό σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν ή εμποδίζουν τη διδασκαλία τους και για τον επαναπροσδιορισμό των πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών που ακολουθούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Επομένως, η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητά τους κρίνεται αναγκαία, ώστε να διαπιστωθεί αν ανταποκρίνονται στη διαχείριση και αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών/τριών προσφυγικής καταγωγής, στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Η συγκεκριμένη εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το πρώτο μέρος σχετίζεται με το θεωρητικό κομμάτι, ενώ το δεύτερο μέρος με το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος χωρίζεται σε τρία κεφάλαια όπως επίσης και το ερευνητικό.

Το πρώτο κεφάλαιο σχετίζεται με το ζήτημα της προσφυγικής κρίσης στην Ευρώπη, την προσέγγιση των εννοιών πρόσφυγα και μετανάστη καθώς και τις εμπειρίες τους και τέλος παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές αναφορικά με τους πρόσφυγες μαθητές στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, αλλά και στις χώρες με μεγάλη εισροή προσφύγων όπως η Ιταλία, η Τουρκία και η Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, , διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακολούθως, αναφέρονται οι βασικές αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καταγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναλύεται ο όρος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ικανότητας των εκπαιδευτικών και των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων και τέλος γίνεται αναφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται επισκόπηση προγενέστερων διεθνών και ελληνικών ερευνητικών μελετών αναφορικά με την αξιοποίηση πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και των αναγκών και των προτάσεων τους σε σχέση με το ζήτημα της διαχείρισης μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό προφίλ.

Ακολούθως ξεκινά το τέταρτο κεφάλαιο το οποίο και σηματοδοτεί την αρχή του ερευνητικού μέρους της εργασίας όπου και περιγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων, του δείγματος που έλαβε μέρος για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, καθώς και του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε και της μεθόδου για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται

αναλυτικώς τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε αντίστοιχους θεματικούς άξονες. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι καταληκτικές επισημάνσεις, οι περιορισμοί της και οι προτάσεις.

1^ο Κεφάλαιο. Η προσφυγική κρίση στην Ευρώπη και Εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών.

Αναμφισβήτητα το 2015, θα αποτελεί ιστορικά τη χρονιά της μεγαλύτερης «προσφυγικής κρίσης» για την Ευρώπη μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Watkins & Zyck, 2014· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017), αφού εισήλθαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε), σε αναζήτηση προστασίας και ασφάλειας, περισσότεροι από ένα εκατομμύριο άνθρωποι, μεταξύ αυτών 100.000 παιδιά, με τον αριθμό αυτόν να αυξάνεται όλο και περισσότερο τα επόμενα χρόνια. Έτσι φτάσαμε στο σημείο το 2018, περισσότεροι από 634.700 άνθρωποι να έχουν υποβάλει αίτηση διεθνούς προστασίας στα κράτη μέλη της Ε.Ε, τη Νορβηγία και την Ελβετία. Οι αντίστοιχες αιτήσεις το 2017 είχαν φτάσει τις 728.470 και το 2016 σχεδόν τα 1,3 εκατομμύρια (UNHCR, 2018).

Ο συνεχιζόμενος εμφύλιος πόλεμος έχει καταστήσει τη Συρία την ηγέτιδα χώρα του κόσμου της αναγκαστικής μετακίνησης μεγάλου μέρους του πληθυσμού της. Μέχρι σήμερα, περισσότεροι από έντεκα εκατομμύρια άνθρωποι αναγκάστηκαν να μετακινηθούν τόσο στο εσωτερικό της χώρας όσο και σε άλλες γειτονικές αρχικά χώρες, όπως ο Λίβανος, η Ιορδανία, το Ιράκ, η Αίγυπτος και η Τουρκία με απώτερο σκοπό. μεγάλο μέρος αυτών, την είσοδό τους στην Ευρώπη (Yildiz, & Uzgören, 2016).

Η απάντηση της Ε.Ε στην μεταναστευτική κρίση έπρεπε να επικεντρωθεί, εκτός των άλλων, στην ενσωμάτωση των προσφύγων. Μπορεί την ευθύνη για τη διαχείριση του μεταναστευτικού να την έχουν τα κράτη μέλη, ωστόσο η Ε.Ε. μπορεί να έχει υποστηρικτικό ρόλο. Τον Απρίλιο του 2016 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (Ε.Κ) με ψήφισμά του τόνισε τη σημασία την ενσωμάτωσης των προσφύγων μέσω προγραμμάτων που προσφέρουν καταλύματα, μαθήματα γλωσσών, τοπικού πολιτισμού και επαγγελματικής κατάρτισης. Στη συνέχεια, με έκθεση που εγκρίθηκε τον Ιούλιο του 2016 το Ε.Κ κάλεσε την Ε.Ε να αναλάβει δράση και να διασφαλίσει την πλήρη και άμεση ενσωμάτωση των προσφύγων στην αγορά εργασίας και της τοπικής κοινωνίας. Τέλος, η επιτροπή Πολιτικών Ελευθεριών ενέκρινε σχέδιο έκθεσης τον Απρίλιο του 2017, σύμφωνα με το οποίο οι πρόσφυγες θα πρέπει να εντάσσονται στην αγορά εργασίας μέσα σε δύο μήνες από τη στιγμή που έχουν αιτηθεί άσυλο. Παράλληλα, προγράμματα όπως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και

το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης συνεχίζουν να ενισχύουν οικονομικά τις προσπάθειες των κρατών μελών για ενσωμάτωση των προσφύγων (UNHCR, 2018).

1.1. Πρόσφυγας ή μετανάστης: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ο Ο.Η.Ε στη Γενική Συνέλευση της Γενεύης το 1951 προχώρησε στη δημιουργία ενός σώματος διεθνούς δικαίου που περιλάμβανε μία σειρά από συμβάσεις και αρχές για την προστασία των προσφύγων. Εκτός από τη δημιουργία της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε για τους πρόσφυγες, ενέκρινε τη σχετική με το καθεστώς των προσφύγων Σύμβαση. Η Σύμβαση αυτή περιλαμβάνει τον ορισμό του πρόσφυγα, το νομικό πλαίσιο προστασίας του, καθώς και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχει ο ίδιος στις χώρες υποδοχής (UNHCR, 2011). Σύμφωνα με το άρθρο 1 (Α) 2 της σύμβασης αυτής ορίζεται ως πρόσφυγας «το άτομο που λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω των πολιτικών του πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την ιθαγένεια και δεν μπορεί εξαιτίας αυτού του φόβου ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία της χώρας αυτής».

Η συγκεκριμένη Σύμβαση αποτελεί μέχρι σήμερα τη βάση των κανόνων για την προστασία των προσφύγων και οι είκοσι έξι χώρες, μεταξύ αυτών και η χώρα μας, προσυπόγραψαν διεθνείς συμφωνίες με τον Ο.Η.Ε, οι οποίες εποπτεύονται από την Υ.Α. Συγκεκριμένα η Υ.Α εποπτεύει την εφαρμογή των συμβάσεων αυτών, τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για την ανακούφιση και την προστασία των προσφύγων, παρέχει βοήθεια στις κυβερνήσεις και τους ιδιωτικούς οργανισμούς για τον ασφαλή επαναπατρισμό των προσφύγων, ή την ένταξη τους σε χώρες υποδοχής, (UNHCR, 2010). Στη συνέχεια και ενώ το πρόβλημα των προσφύγων άρχισε να λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις, με το Πρωτόκολλο του 1967, επικαιροποιήθηκε και διευρύνθηκε η εντολή της Υ.Α.

Ενιαίος νομικός ορισμός του μετανάστη σε διεθνές επίπεδο δεν υπάρχει, εντούτοις, κάποιοι αρμόδιοι για θέματα πολιτικής, διεθνείς οργανισμοί και ορισμένα ειδησεογραφικά πρακτορεία χρησιμοποιούν τον όρο μετανάστης για να καλύψουν τόσο μετανάστες όσο και πρόσφυγες. Συνήθως, ο όρος μετανάστευση παραπέμπει σε μια εθελοντική διαδικασία, όπως για παράδειγμα όταν κάποιο άτομο επιλέγει τη μετακίνησή του από τη χώρα του γι' αναζήτηση καλύτερων βιοποριστικών

ευκαιριών και συνθηκών βελτίωσης της διαβίωσής του, ενώ άλλες φορές μετακινείται λόγω σπουδών ή επανένωσης με άλλα μέλη της οικογένειάς του (UNHCR, 2016e). Συμπερασματικά, η βασική διαφορά ανάμεσα στον πρόσφυγα και τον μετανάστη έγκειται στην παραδοχή ότι ο πρόσφυγας δέχεται την άμεση επιβολή εγκατάλειψης της χώρας του, σε αντίθεση με την οικειοθελή κυρίως εγκατάλειψη της από την πλευρά του μετανάστη. Εξίσου σημαντική καταγράφεται και μια δεύτερη διαφορά η οποία στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο μεν μετανάστης έχει τη δυνατότητα επιστροφής στη χώρα του με ασφάλεια, αν το επιθυμεί, εξακολουθώντας να απολαμβάνει την προστασία της κυβέρνησης της χώρας του, ενώ ο πρόσφυγας, ακόμα κι αν το επιθυμεί, δεν έχει τη δυνατότητα να επιστρέψει, τουλάχιστον άμεσα, στη χώρα του, διότι υπάρχει κίνδυνος για την ασφάλεια και τη ζωή του (Cortes, 2004· UNHCR, 2016e).

1.2. Η εμπειρία των νεοαφιθέντων μεταναστών / προσφύγων παιδιών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εμπειρία της μετανάστευσης την καθιστά ως ένα σημαντικό ψυχολογικό και συναισθηματικό γεγονός με έντονες επιπτώσεις και στα παιδιά και τους ενήλικες. Αν και οι όροι πρόσφυγας και μετανάστης δεν είναι ταυτόσημες, τα παιδιά και οι έφηβοι που εγκαταλείπουν την πατρίδα τους αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες κατά τα πρώτα στάδια της ζωής τους στο νέο περιβάλλον. Οι έφηβοι μην έχοντας την ίδια ικανότητα με τους ενήλικες στο να αντιμετωπίζουν καταστάσεις άγχους κατά την άφιξή τους σε μια νέα χώρα, θα πρέπει εκτός από το να προσαρμοστούν σε ένα νέο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, να διαχειριστούν ταυτόχρονα τις τραυματικές εμπειρίες που τους έφεραν σε αυτή την κατάσταση (Pratt -Johnson, 2015).

Οι Rogers - Sirin, Rice και Sirin (2014), αναγνώρισαν αρκετούς παράγοντες άγχους που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των νέων μεταναστών όπως ο διαχωρισμός από την οικογένεια ή οι δυσκολίες της νέας οικογενειακής ρύθμισης, η κοινωνική και δικαστική πίεση, το αίσθημα των προκαταλήψεων και των διακρίσεων που εισπράττουν εντός του σχολικού πλαισίου και η απογοήτευση που μπορεί να προκύψει συγκρίνοντας τις προηγούμενες προσδοκίες τους με την προοπτική της νέας τους ζωή. Αντιπαραβαλλόμενα αποτελέσματα παρατηρούνται σε μελέτη των Levitt, Lane, και Levitt (2005), από τα οποία διαπιστώνεται ότι τα παιδιά

διακατέχονται από μεγαλύτερη αγωνία συγκριτικά με τους γονείς τους κατά το πρώτο έτος μετά τη μετανάστευση, ενώ στη συνέχεια εμφανίζονται περισσότερο ανθεκτικά και προσαρμόσιμα από τους ενήλικες και έτσι η εμπειρία της μετανάστευσης μπορεί να έχει λιγότερες αρνητικές επιπτώσεις.

Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο που βοηθούν την προσαρμογή των νέων στα νέα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια. Σύμφωνα με έρευνα (Berry & Vedder, 2015 στο Biasutti, Concina & Frate, 2019), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν ή να αποτρέψουν τη θετική ενσωμάτωση των παιδιών και των εφήβων μεταναστών ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν ορίσει. Οι ρεαλιστικοί στόχοι, η υποστήριξη από σημαντικές προσωπικότητες ενηλίκων και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά βοηθούν στην προστασία τους, αλλά και στην προσπάθεια να οικοδομήσουν το μέλλον τους. Αντίθετα, οι περιορισμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους, οι εκπαιδευτικοί στόχοι που δεν είναι στο επίκεντρο των μαθητών και η έλλειψη καθοδήγησης, μπορούν να οδηγήσουν στην αποτυχία της προσαρμογής και να οδηγήσουν σε αυξημένο κίνδυνο χαμηλών οικονομικών αποτελεσμάτων, ανεργίας και συμμετοχής σε εγκληματικές ενέργειες.

1.3. Εκπαιδευτικές πολιτικές για παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες στην Ευρώπη.

Μία από τις βασικές προτεραιότητες της Ε.Ε κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της ενίσχυσης των μητρικών γλωσσών, της διαπολιτισμικής κατάρτισης και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής εγκατάλειψης και του κοινωνικού αποκλεισμού (Eurydice, 2004, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*). Αν και όλα σχεδόν τα ευρωπαϊκά κράτη έχουν υιοθετήσει τη διαπολιτισμική προσέγγιση αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας, εντούτοις τα μέτρα που ελήφθησαν διαφέρουν μεταξύ τους, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Ουσιαστικά δύο είναι τα πρότυπα ενσωμάτωσης για τα παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες στον ευρωπαϊκό χώρο. Το πρώτο μοντέλο προβλέπει μια ορισμένη περίοδο (έως και δύο χρόνια) που ορίζεται ως περίοδος υποδοχής και προσαρμογής. Στο δεύτερο

μοντέλο, το οποίο δεν περιλαμβάνει προκαταρκτικές τάξεις, ο νεοαφιχθέντας μετανάστης/πρόσφυγας εγγράφεται και παρακολουθεί την τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία και την προηγούμενη διαδρομή σπουδών του και παράλληλα παρακολουθεί για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα ένα ειδικό πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας της σχολικής εκπαίδευσης. Βάσει της έκθεσης Eurydice (2017), από τις 6 χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα IRIS, το πρώτο μοντέλο εφαρμόζεται στην Ελλάδα, τη Σουηδία και τη Ρουμανία και τρεις ακολουθούν το δεύτερο μοντέλο, η Ιταλία, η Γαλλία και η Αυστρία. Άλλες χώρες που εφαρμόζουν το δεύτερο μοντέλο είναι επίσης, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Φινλανδία και η Νορβηγία, εκλαμβάνοντας με την ολιστική της διάσταση τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Επιπλέον, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες όπως, στη Γερμανία, το Βέλγιο, την Ισπανία, τη Δανία, τη Φινλανδία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, την Τσεχία, τη Ρουμανία και το Λουξεμβούργο η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν περιορίζεται μόνο στην σχολική εργασία, αλλά εκτείνεται και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως γιορτές, επισκέψεις σε μουσεία, σχολές γονέων, οι οποίες χρηματοδοτούνται από τις τοπικές αρχές (Eurydice 2004). Ακόμη, έχει δοθεί έμφαση και στην επιμόρφωση και στη δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, με στόχο την απαλλαγή τυχόν στερεοτύπων και προκαταλήψεων από μέρους τους. Στο Ηνωμένο Βασίλειο επίσης, έχει εκδοθεί και διανεμηθεί στα σχολεία ένας εκτενής οδηγός ορθών πρακτικών για τη στήριξη της εκπαίδευσης των αιτούντων ασύλου και των παιδιών μεταναστών/προσφύγων (Dryden-Peterson, 2016). Τέλος, στα γερμανικά σχολεία οργανώνονται ποικιλοτρόπως προγράμματα ενσωμάτωσης σε κάθε ομόσπονδο κράτος, όπως:

- Προπαρασκευαστικές τάξεις για παιδιά και νέους μετανάστες/πρόσφυγες χωρίς γνώσεις στα γερμανικά (Vorbereitungskurse , Vorkurse Deutsch ή Deutschförderkurse).
- Ειδικές τάξεις που συνδυάζουν την διδασκαλία στα βασικά μαθήματα με εντατική μελέτη της γερμανικής γλώσσας (Sprachlernklassen , Deutschförderklassen ή Übergangsklassen).
- Δίγλωσσα μαθήματα, στη μητρική γλώσσα και στα γερμανικά.
- Εντατικά μαθήματα στα γερμανικά ως ξένη γλώσσα.

- Ειδικά μαθήματα υποστήριξης εκτός σχολικών ωρών για παιδιά και νέους μετανάστες/πρόσφυγες που έχουν ήδη ενταχθεί σε τάξεις.
- Μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων τους (Eurydice 2019).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι στο ευρωπαϊκό πλαίσιο έχουν αναπτυχθεί διάφορα εθνικά και διεθνή προγράμματα για τη βελτίωση της κατάρτισης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ένα από αυτά είναι το πρόγραμμα Educamigrant, ένα έργο στρατηγικής εταιρικής σχέσης Erasmus + KA2 που εγκρίθηκε από την τουρκική εθνική υπηρεσία και με τη συμμετοχή εταίρων από την Ιταλία και την Ισπανία. Το διεθνές αυτό πρόγραμμα σκοπεύει στη δημιουργία συνεργασίας μεταξύ αρκετών ευρωπαϊκών χωρών, εφαρμόζοντας πολιτικές, προγράμματα και μέτρα, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών/προσφύγων παιδιών (Biasutti, et al, 2019).

1.3.1 Εκπαιδευτικές πολιτικές για παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες στην Ιταλία.

Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίως δημόσιο, κρατικό, δωρεάν ωστόσο, ιδιώτες και δημόσιοι φορείς μπορούν να δημιουργήσουν ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (scuole paritarie). Η εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα είναι προσβάσιμη από όλους τους Ιταλούς πολίτες, καθώς και από αλλοδαπούς χωρών της Ε.Ε, αλλά και χωρών εκτός της Ε.Ε. Επίσης, η αρχή της ένταξης ισχύει για τους μαθητές με αναπηρίες, τους μαθητές με κοινωνικά και οικονομικά μειονεκτήματα και τους μαθητές μεταναστών. Σε τέτοιες περιπτώσεις, τα μέτρα επικεντρώνονται στην εξατομικευμένη διδασκαλία και, στην περίπτωση των μεταναστών με χαμηλά επίπεδα ιταλικής γλώσσας, στη γλωσσική υποστήριξη (Eurydice, 2019).

Κατά το σχολικό έτος 2016/2017, οι εγγεγραμμένοι μαθητές μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής, σε σχολεία της Α/βάθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης της Ιταλίας ήταν 826.091, ήτοι 9,4% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Σε συνδυασμό με τη σταθερή μείωση των μαθητών με ιταλική υπηκοότητα (κατά σχεδόν 241.000 την τελευταία πενταετία) οι μαθητές με μη ιταλική ιθαγένεια χαρακτηρίζονται ως ο δυναμικός παράγοντας του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος (MIUR, 2018). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, σχεδόν το ένα τρίτο των μαθητών με μη ιταλική ιθαγένεια (31,3%) βρίσκονται σε κατάσταση σχολικής

καθυστερήσης, δηλαδή παρακολουθούν χαμηλότερη τάξη από αυτή που αντιστοιχεί στην ηλικία των μητρώων, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Ιταλών μαθητών ανέρχεται στο 10%.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η Ιταλία έχει επιλέξει εκείνο το μοντέλο ενσωμάτωσης στο οποίο οι μαθητές εγγράφονται και παρακολουθούν την τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους, δίχως προπαρασκευαστικό στάδιο. Σε μια πρόσφατη ευρωπαϊκή συγκριτική μελέτη για την εκπαιδευτική υποστήριξη των νεοαφιχθέντων παιδιών μεταναστών, από την Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013), το ιταλικό μοντέλο ορίζεται ως ολοκληρωμένο αλλά και μη συστηματικό μοντέλο υποστήριξης. Οι χώρες που εντάσσονται σε αυτόν τον τύπο εκπαιδευτικών συστημάτων, ανάμεσά του και η Ελλάδα, δεν έχουν σαφώς διαρθρωμένη πολιτική σε εθνικό επίπεδο για να υποστηρίξουν την ένταξη των νεοαφιχθέντων παιδιών μεταναστών ή υπάρχει τέτοια πολιτική όμως την επάρκεια πόρων για την υλοποίησή της. Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα αν και χαρακτηρίζεται εξαιρετικά συγκεντρωτικό, εντούτοις η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας για την αντιμετώπιση της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας έχει αφεθεί στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τους ασυνόδετους πρόσφυγες, η κατάστασή τους ρυθμίζεται σύμφωνα με τον πρόσφατο νόμο N. 47 από 7/4/2017, "Διατάξεις για την προστασία των ασυνόδετων αλλοδαπών ανηλίκων", και συγκεκριμένα στο άρθρο 14 (Δικαίωμα στην υγεία και την εκπαίδευση) όπου αναφέρει: «Από τη στιγμή της εισόδου του ανηλίκου στις εγκαταστάσεις υποδοχής, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κάθε επιπέδου ενεργοποιεί μέτρα για την ενθάρρυνση της εκπλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευση των ασυνόδετων αλλοδαπών ανηλίκων. Επίσης μέσω της προετοιμασίας συγκεκριμένων σχεδίων, όπου είναι δυνατόν, τη χρήση ή τον συντονισμό των πολιτιστικών διαμεσολαβητών, καθώς και συμβάσεις με στόχο την προώθηση συγκεκριμένων προγραμμάτων μαθητείας» (Iris - Italiano Lingua Due, 2018).

Τέλος αξίζει να αναφερθεί, ότι υπάρχουν πολλοί φορείς που στηρίζουν τα σχολεία εδώ και χρόνια σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενσωμάτωσης. Μεταξύ αυτών τα δύο που έχουν ευρύτατο και εθνικό αντίκτυπο είναι:

1. Το Εθνικό Παρατηρητήριο για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (MIUR), το οποίο είναι φορέας του Υπουργείου και

στοχεύει στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών ένταξης στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

2. Το Εθνικό Δίκτυο Διαπολιτισμικών Κέντρων, το οποίο απαρτίζεται από Διαπολιτισμικά Κέντρα που δημιουργήθηκαν σε πολλές πόλεις, με πρωτοβουλία των τοπικών αρχών, εθελοντικών οργανώσεων και κοινωνικών φορέων, προκειμένου να υλοποιήσουν προγράμματα προώθησης κοινωνικών και πολιτιστικών αλληλεπιδράσεων (Iris - Italiano Lingua Due, 2., 2018).

1.3.2 Εκπαιδευτικές πολιτικές για παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες στην Τουρκία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας χαρακτηρίζεται εξαιρετικά συγκεντρωτικό και εποπτεύεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (MoNE). Σύμφωνα με το άρθρο 42 του Συντάγματος, ο καθένας έχει το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση, η οποία είναι δωρεάν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Eurydice, 2019). Επιπλέον, υπάρχουν τα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία αποτελώντας λιγότερο από το 10%, ενώ τα ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιστοιχούν περίπου στο 20% όλων των σχολείων στην Τουρκία. Όλα τα σχολεία υπάγονται στη διοίκηση και την εποπτεία του MoNE, το οποίο και καθορίζει τα προγράμματα σπουδών.

Μέχρι το 2014, η Τουρκία δεν διέθετε ολοκληρωμένη πολιτική μετανάστευσης και συνεπώς απουσία μιας σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής για τους Σύρους μαθητές, των οποίων ο πληθυσμός είχε αυξηθεί σημαντικά. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την λανθασμένη εκτίμηση ότι οι Σύροι θα επέστρεφαν σύντομα στη χώρα τους οδήγησε στην απόφαση να ιδρυθούν προσωρινά εκπαιδευτικά κέντρα (TEC) στα 25 στρατόπεδα προσφύγων, κατά μήκος των συνόρων Τουρκίας-Συρίας, καθώς και σε κοινότητες με μεγάλο αριθμό προσφύγων. Η παρεχόμενη εκπαίδευση βασίστηκε στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών της Συρίας και στην αραβική γλώσσα, το οποίο συμπληρώθηκε με μαθήματα τουρκικής γλώσσας και ιστορίας. Τυπικά τα κέντρα αυτά χρηματοδοτήθηκαν από μη κυβερνητικές οργανώσεις και στελεχώθηκαν από εθελοντές Σύρους εκπαιδευτικούς, ελάχιστοι εκ των οποίων είχαν επαγγελματικά προσόντα (DIMG, 2016).

Στη συνέχεια και ενώ ο πληθυσμός των Σύρων είχε ξεπεράσει τα 3,5 εκατομμύρια, τα περισσότερα από τα οποία ήταν παιδιά σχολικής ηλικίας, έπρεπε η πολιτική της Τουρκίας για τη μετανάστευση να ευθυγραμμιστεί σύμφωνα με τους κανονισμούς της Ε.Ε. Συνεπεία όλης της κατάστασης, ήταν η απόφαση του προγράμματος «Προώθηση της ενσωμάτωσης των συριακών παιδιών στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα (PICTES)», ένα έργο ύψους 300 εκατομμυρίων ευρώ με άμεση επιχορήγηση στο τουρκικό υπουργείο Εθνικής Παιδείας (MONE), στο πλαίσιο χρηματοδότησης από την Ε.Ε, για τη διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος, συνολικού ύψους 3 δισεκατομμυρίων ευρώ (DIMG, 2016).

Βάσει αυτών των πολιτικών εξελίξεων προέκυψαν δύο τύποι σχολείων:

α) Τα κέντρα προσωρινής εκπαίδευσης (TEC) που λειτουργούν με πρωτοβουλία και ευθύνη διαφόρων μη κερδοσκοπικών οργανώσεων (Μ.Κ.Ο) και ιδιωτικών επιχειρήσεων. Τα κέντρα αυτά λειτουργούν είτε εντός των στρατοπέδων, είτε εντός των δημόσιων σχολείων (απογευματινή βάρδια), προσφέροντας ένα προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα αραβικά και ένα σεμινάριο 15 ωρών εβδομαδιαίως για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας και στα οποία φοιτούσαν 237.134 πρόσφυγες μαθητές κατά το σχολικό έτος 2017-18.

β) Τα τακτικά δημόσια σχολεία, αποκαλούμενα και «ολοκληρωμένα» σχολεία (IS), στα οποία φοιτούν οι πρόσφυγες μαθητές με επάρκεια στο επίπεδο της τουρκικής γλώσσας. Ο αριθμός τους κατά το ίδιο σχολικό έτος ανερχόταν σε 373.381. (MoNE, 2018, στο Arar, Ögücü & Küçükcağır, 2019)

Ουσιαστικά, για πρώτη φορά στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό τουρκικό σύστημα, υπάρχουν δύο διαφορετικές δομές εκπαίδευσης. Από τη μία πλευρά η εθνική επίσημη τυπική δομή και από την άλλη υφίσταται μία δεύτερη δομή, ανεπίσημη και χωρίς εποπτεία από την κεντρική διοίκηση. Εξαιτίας αυτής της κατάστασης και μετά από πίεση της Ε.Ε., ο οδικός χάρτης της τουρκικής κυβέρνησης σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών επαναπροσδιορίστηκε. Τον Αύγουστο του 2016, η κυβέρνηση αποφάσισε ότι όλα τα παιδιά της Συρίας θα ενσωματωθούν στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και θα επέλθει η σταδιακή μετατροπή των TEC σε δημόσια σχολεία, μέχρι το 2020 (Arar, et al, 2019).

Τέλος, με την υποστήριξη της UNICEF, το MoNE αναπτύσσει διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και προγράμματα σπουδών για μαθητές που μαθαίνουν την τουρκική ως δεύτερη γλώσσα, με ένα νέο πιλοτικό πρόγραμμα που ξεκίνησε στις αρχές του 2018. Πρόκειται για το πρόγραμμα

Accelerated Learning Program (ALP), που απευθύνεται στη διδασκαλία των Σύρων νηπίων χωρίς σχολική φοίτηση, αποσκοπώντας στην ένταξή τους στην τυπική εκπαίδευση (TPS), μετά την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος (MoNe, 2018, στο Arar, et.al., 2019).

1.3.3 Εκπαιδευτικές πολιτικές για παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες στην Ελλάδα.

Η παροχή δωρεάν εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες και σε όλα τα επίπεδα του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί συνταγματική αρχή του ελληνικού κράτους. Η κεντρική διοικητική υπηρεσία για το αμιγώς συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλους τους τομείς, τις υπηρεσίες και τα επίπεδα είναι το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ), το οποίο και λαμβάνει τις βασικές αποφάσεις σχετικά με τους μακροπρόθεσμους στόχους ρυθμίζοντας διάφορα θέματα, όπως το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, την πρόσληψη προσωπικού και τη χρηματοδότηση (Eurydice, 2019).

Η προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας ξεκινά από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, μέσω διάφορων νομοθετικών πρωτοβουλιών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο που επιδεικνύει σχετικά μικρό ενδιαφέρον για τη γλώσσα και πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών υπηρετώντας τις αρχές του αφομοιωτικού μοντέλου. Η αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία, οδήγησε στην ψήφιση του Ν. 2413/1996, όπου σύμφωνα με το άρθρο 34, καθορίζεται ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θεσμοθετείται η ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» εγκαινιάζοντας μια νέα περίοδο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η μεγάλη εισροή μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού στη χώρα μας την περίοδο 2015-2016 έφερε το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμέτωπο με τη διαχείριση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων και τη δημιουργία ενός πλαισίου λειτουργίας των σχολείων, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ειδικής αυτής ομάδας μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή για την Υποστήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, τον Μάιο του 2016 ο αριθμός των παιδιών προσφύγων που ζούσαν στα κέντρα φιλοξενίας στην Ελλάδα ήταν 23.677

(37% του συνολικού πληθυσμού). Επιπλέον, ο αριθμός των παιδιών μεταξύ 4 και 15 ετών για τους οποίους η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική ήταν περίπου 18.000. Η Ύπατη Αρμοστεία σε συνεργασία με τη UNICEF και άλλους φορείς στήριξαν το ΥΠ.Π.Ε.Θ, ώστε να ενταχθούν αυτά τα παιδιά στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και να διασφαλιστεί η συνεχής και σταθερή παρουσία τους στο σχολείο (UNHCR, 2018).

Ο Ν. 4415 που ψηφίστηκε το 2016 (Ν. 4415/2016, ΦΕΚ Α159) ρύθμισε το πλαίσιο αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών με βασικό πυρήνα την ίδρυση δομών υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ηλικίες 6-12 (Δημοτικό) και 13-15 (Γυμνάσιο), των οποίων η λειτουργία ορίζεται εντός των σχολικών μονάδων ή των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων, αποτελώντας παραρτήματα σχολικών μονάδων σε επίπεδο Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου και στελέχωση με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3502, Β/2016). Ο κύριος στόχος των μαθημάτων υποδοχής είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και η προετοιμασία των μαθητών για να ενταχθούν σταδιακά στην τυπική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την παραπάνω απόφαση ορίζεται Συντονιστής/τρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π), ο οποίος εισηγείται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π, μεριμνά για ζητήματα που αφορούν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ, συντονίζει εκπαιδευτικά προγράμματα, που παρέχονται και ενημερώνει τους γονείς σχετικά με τη φοίτηση των μαθητριών και των μαθητών.

Επιπρόσθετα, με την απόφαση του Υπουργού Παιδείας 131024/Δ1 (ΦΕΚ Β 2687/2016) ορίστηκαν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π), ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής στις Ζ.Ε.Π, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα στις Ζ.Ε.Π και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις Ζ.Ε.Π, σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το νέο πλαίσιο οφείλει να λειτουργεί με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έχοντας ως στόχο την ομαλή και ισότιμη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, ο Σύλλογος διδασκόντων έκαστης σχολικής μονάδας, έχει τη δυνατότητα, αφού σταθμίσει τις ιδιαιτερότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών να επιλέξει το κατάλληλο σχήμα διδακτικής υποστήριξης με σκοπό να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Αξίζει να αναφερθεί επίσης,

ότι στα παιδιά προσφύγων και μεταναστών που ζουν σε διαμερίσματα αστικών περιοχών με περιορισμένη ή βασική κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, δίνεται η δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων σε τάξεις υποδοχής κατά τις πρωινές ώρες εντός των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με το ΥΠΠΕΘ, περίπου 12.480 πρόσφυγες μαθητές έχουν εγγραφεί σε δημόσια σχολεία μαζί με τους συνομήλικούς τους κατά το σχολικό έτος 2017-2018, κυρίως στην ηπειρωτική Ελλάδα, σε αντίθεση με τις ευκαιρίες εκπαίδευσης για τα 2.700 παιδιά μεταξύ 5 και 17 ετών που ζουν στα κέντρα υποδοχής στα νησιά, οι οποίες είναι περιορισμένες. Η Υ.Α εκτιμώντας ότι τα περισσότερα προσφυγόπουλα έχουν χάσει από ένα έως τέσσερα χρόνια σχολικής εκπαίδευσης, παρέχει στήριξη στα παιδιά με τη λειτουργία κέντρων μη τυπικής εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα γλώσσας, μαθηματικών και πληροφορικής, αλλά και να έχουν βοήθεια με τις ασκήσεις τους στο σπίτι (UNHCR, 2018).

Τέλος, η Υ.Α συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των μαθητών σχετικά με τον αναγκαστικό εκτοπισμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα, μέσω του εγκεκριμένου προγράμματος "κι αν ήσουν εσύ;". Στόχος του προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων μέσα από επιμορφωτικά εργαστήρια και σεμινάρια και η στήριξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών που υλοποιούν ανάλογα προγράμματα, με βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας και αξιοποίηση τεχνικών θεάτρου και θεατρικού παιχνιδιού (UNHCR, 2019).

2^ο Κεφάλαιο. Η εκπαίδευση στο σύγχρονο πολυ/διαπολιτισμικό πλαίσιο.

2.1. Η πολυπολιτισμικότητα / διαπολιτισμικότητα: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.

Πολυπολιτισμικότητα, σύμφωνα με τον Parekh (2000), είναι μια φυσική έννοια που προκύπτει από τη συνύπαρξη εθνών που προέρχονται από διαφορετικές ρίζες ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνικότητα, τον πολιτισμό, την ιστορία και τη γεωγραφία. Έτσι, η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται με την πολιτισμική ποικιλομορφία ή τις διαφορές που έχουν αναμειχθεί μέσα από τον πολιτισμό. Ο πρωταρχικός στόχος του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ότι ανανεώνεται σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της δημοκρατίας και των αξιών της. Ο Phillips (2007), αναφέρεται στον όρο της πολυπολιτισμικότητας ως τη συνύπαρξη σε έναν συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία κυρίως εδράζεται σε εθνοτική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά.

Από τους Banks και Banks, (2010), πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται, η κοινωνία εκείνη που στη δομή της δεν εμφανίζεται ομοιομορφία, συνυπάρχουν διαφορετικές ταυτότητες και πολιτισμοί και οι όποιες διαφορές δε θεωρούνται ως συγκρούσεις, αλλά ως πηγή πλούτου, προσβλέποντας στην αλλαγή της. Προκειμένου οι άνθρωποι διαφορετικών πεποιθήσεων και κοινωνιών να ζουν μαζί, είναι σημαντικό να αναπτυχθεί μια αίσθηση ευαισθητοποίησης, καθώς η πολιτισμική ποικιλομορφία έχει καταστεί σημαντικό μέρος της ανθρώπινης κοινωνίας στον σημερινό κόσμο (Bekemans, 2014), συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Mishra, 2014). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ισχυρισμοί ότι η πολυπολιτισμικότητα έχει ως αποτέλεσμα τον διαχωρισμό των κοινωνιών, καθώς αναδεικνύονται στο προσκήνιο οι διαφορές και όχι οι ομοιότητες (Inglis, 1996).

Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας μπορεί να κινηθεί προς δύο διαφορετικές κατευθύνσεις. Είτε να επιλέξει την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας, είτε αντιθέτως, να οδεύσει σε μια πολυπολιτισμικότητα η οποία προσβλέπει στην αυτόνομη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών (Pentini, 2005). Βέβαια εκφράζονται και διαφορετικές απόψεις ορισμένων ερευνητών όπως

αυτή από τον Kymlicka (2012), που υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμικότητα έχει τόσες ομοιότητες με την πολυπολιτισμικότητα που δεν δικαιολογείται τελικά η διάκριση των όρων, ενώ οι Vertovec και Wessendorf (2010), αναφέρουν ότι ο όρος διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται από τις κυβερνήσεις ως μια «συναρπαστική πολιτική αφήγηση που μπορεί ενδεχομένως να υποστηρίξει την έντονη δέσμευση υπέρ της πολυμορφίας» ενόψει μιας «αντίδρασης» κατά της πολυπολιτισμικότητας.

Ως διαπολιτισμικότητα, αναφέρεται η ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών (Δαμανάκης, 2007), ώστε να επιτυγχάνεται η δόμηση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και δεξιότητες διαχείρισης διαφόρων ζητημάτων, που εμφανίζονται κατά τη συνεργασία τους (Pentini, 2005· Γεωργογιάννης, 2008· Πορτελάνος, 2015), με αποτέλεσμα τη δημιουργική κοινωνική σύνθεση σε όφελος του συνόλου των πολιτών οποιασδήποτε πτυχής της κοινωνικής ζωής τους (Νικολάου, 2011). Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται άμεσα με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και αυτόματα ο όρος παραπέμπει στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Νικολάου, 2011).

Η διαπολιτισμικότητα περιγράφει τελικά, την πολύπλοκη διαδικασία αναφορικά με την κοινωνικοποίηση του ατόμου στη βάση της πολυπολιτισμικής συμβίωσης, με σκοπό τη επαφή ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. (Dervin, 2015). Συνάγει κανείς από τα παραπάνω ότι το δεδομένο είναι η πολυπολιτισμικότητα και το ζητούμενο η διαπολιτισμικότητα. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης, 1998).

2.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, αναγνωρίζεται ως φορέας σημαντικών αλλαγών σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής ζωής πολλών χωρών, επηρεάζοντας φυσικά και τον χώρο της εκπαίδευσης, σηματοδοτώντας νέες προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η βασική πλέον υποχρέωση της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με σεβασμό προς τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, δίχως παράλληλα, να χάνουν τη δική τους

πολιτισμική ταυτότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Εντός αυτών των πλαισίων, λοιπόν, τα σχολεία αναδεικνύονται σε οργανικούς χώρους υποδοχής της διαφορετικότητας, καθώς και του χειρισμού της, ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η ισότιμη συμμετοχή και τελικά η ενσωμάτωση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Γκότοβος 2002).

Στην Ευρώπη αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες προσεγγίσεις για την προώθηση της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Αρχικά, για να προωθηθεί το μοντέλο της «καθολικής καλής υπηκοότητας», προτάθηκε μια πολυπολιτισμική προσέγγιση στη βάση της έννοιας του «πολιτιστικού σχετικισμού» που θεωρεί κάθε πολιτιστικό προσανατολισμό ισοδύναμο με άλλους, επικεντρώνεται στις ομοιότητες αλλά και στις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και στοχεύει στην αποδοχή και σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών (Banks, 2012).

Ωστόσο, ο πολιτιστικός σχετικισμός δέχτηκε κριτική, κυρίως για την έλλειψη αναγνώρισης του ρόλου του πολιτισμικού υποβάθρου, ενώ αρκείται στην απλή αναγνώριση του ίσου ρόλου κάθε πολιτιστικής προσέγγισης, δίχως να προάγει την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Portera, 2010). Εντός αυτών των συνθηκών, αναπτύχθηκε μια νέα προσέγγιση, η διαπολιτισμική προσέγγιση. Λαμβάνοντας υπόψη το μεταβαλλόμενο πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από την αύξηση των μεταναστευτικών ροών προς τις ευρωπαϊκές χώρες, ένας από τους πρώτους συγγραφείς που εισήγαγαν το θέμα στην ευρωπαϊκή συζήτηση ήταν ο Porcher (1981), ο οποίος υποστήριξε πως διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο διάλογος είναι αποτελεσματικές λύσεις στις διαπολιτισμικές προκλήσεις σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία στη βάση της αναγνώρισης και αποδοχής πολιτισμικών διαφορών και της αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας.

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει αναθεωρηθεί από τότε, σύμφωνα με την Allemann-Ghionda, (2009). Η αναθεώρηση αυτή διόρθωσε την έλλειψη προσαρμογής του πρώτου ορισμού με την τρέχουσα παγκόσμια κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στην οποία οι διαπροσωπικές ανταλλαγές μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών δεν επαρκούν για την προώθηση μιας πραγματικής ενσωμάτωσης των μειονοτήτων στην κοινωνία. Έχουν εισαχθεί νέα ζητήματα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του ρόλου της πολυγλωσσίας, την ανάγκη συνύπαρξης διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων

στο σχολείο και την κοινωνία, την ένταξη των παιδιών / μεταναστών στο σχολείο και την προώθηση επιτυχημένων μαθησιακών πρακτικών για αυτούς. Το σχολείο είναι ένας προνομιούχος χώρος όπου οι διαφορετικοί πολιτισμοί μπορούν να συναντηθούν και να αλληλεπιδράσουν, ανοίγοντας τον δρόμο για την προώθηση της ένταξης των παιδιών και των οικογενειών μεταναστών / προσφύγων και συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία οι διαφορές γίνονται αποδεκτές και σεβαστές (Berry, 2005) .

Συμπερασματικά, διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001), δεν παραπέμπει σε κάποιον κοινά αποδεκτό συγκεκριμένο όρο, αλλά στο πλαίσιο εκείνο όπου η διδασκαλία διέπεται από αρχές και δεξιότητες κατανόησης και διαχείρισης της ετερότητας. Σύμφωνα με την UNESCO, θεωρείται μια έννοια δυναμική, που αφορά την ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γεροσίμου, 2013), η οποία θα οδηγήσει στη δημιουργία νέων υβριδικών πολιτισμικών ταυτοτήτων με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Γκόβαρης, 2011).

2.2.1. Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2002), είναι τρεις. Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, η αποδοχή του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών και η παροχή ίσων ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει το απόλυτο δικαίωμα του ατόμου για την ανάπτυξη του συνόλου των ικανοτήτων του δίχως κανέναν περιορισμό. Στη θεωρία της η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρεσβεύει επίσης, και τη διάχυση των αρχών της στα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές που διέπουν το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο:

α) η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy),

β) η εκπαίδευση για αλληλεγγύη,

γ) η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό,

δ) η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Essinger, 1991, στο Κεσίδου, 2008).

Αναφορικά με τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, ένας από τους κύριους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής πέρα των πολιτισμικών διαφορών. Αναλυτικότερα, τα σχολεία θα πρέπει να αποτελούν το πλαίσιο για την προώθηση της ένταξης των παιδιών και των οικογενειών μεταναστών / προσφύγων, όπου όλοι οι πολιτισμοί μπορούν να συναντηθούν και να αλληλεπιδράσουν ανοίγοντας το δρόμο για την δημιουργία μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία οι διαφορές γίνονται αποδεκτές και σεβαστές (Berry, 2005· Χατζησωτηρίου, 2014· Χολέβα, 2017).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τον Portera (2005), ως "Επανάσταση του Κοπέρνικου στην Εκπαίδευση", αναζητώντας αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στην παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης και στη μεταρρύθμιση του συνόλου της σχολικής διαδικασίας, προς όφελος όχι μόνο των «αλλοδαπών» ή πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αλλά όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (Bleszynska 2008· Στασινός, 2013).

Από την άλλη πλευρά, ο Banks (2004), αποτιμώντας την πολιτισμική ταυτότητα των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων υποστηρίζει ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι «απολιτικό» όπως θα έπρεπε να είναι. Παρόλο που η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαθέτει τη δυνατότητα αναγνώρισης του δικαιώματος της ελευθερίας, εντούτοις, καλλιεργώντας συγκεκριμένες αξίες και στάσεις, συντελεί στην αφομοίωση όλων των μαθητών στην κυρίαρχη κουλτούρα (López, 2008).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την μετασχηματιστική θεωρία μάθησης. Κατά τους Boyd και Meyers (1988), ο σημαντικότερος στόχος της μετασχηματιστικής θεωρίας μάθησης και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η απελευθέρωση των μαθητών από πολιτισμικές νόρμες και τα συμπεριφοριστικά μοτίβα που εδράζουν στο υποσυνείδητο τους και η διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών καταβολών αυτών, με αποτέλεσμα να μπορούν πρωτίστως να καταλάβουν τον εαυτό του, στη συνέχεια τους

άλλους και τελικά την κοινωνία και τον κόσμο γύρω τους. (Kucukayadin & Cranton, 2012). Αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας, συντελεί στην καλλιέργεια του κριτικής στάσης και βοηθώντας στη λήψη καλύτερων αποφάσεων και συμβάλει τελικά, στο να διαμορφωθούν ενεργά και κριτικά μέλη στις σύγχρονες κοινωνίες (Gay, 2002· Banks, 1994).

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, ως θεσμοί διαχείρισης της κοινωνικής και πολιτισμικής εξέλιξης των μαθητών, καθορίζουν τη διαμόρφωση των δημοκρατικών κοινωνικών σχέσεων εντός συνθηκών πολιτισμικού πλουραλισμού και ετερότητας (Γκόβαρης, 2013). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής τάξης δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση των γνώσεων, αλλά εστιάζεται κυρίως στην καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης των παιδιών (Κωνσταντίνου, 1998). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές και παράδειγμα προς μίμηση. Χάρη σ' αυτόν δύναται να καλλιεργηθεί στους μαθητές θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό, και να εξαλειφθούν ή να ενισχυθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Σύμφωνα με τους Hagan και McGlynn (2004) στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα οι 'μονοπολιτισμικοί' (monocultural) εκπαιδευτικοί οφείλουν να μετασχηματισθούν σε 'δια/πολιτισμικούς' (inter/multicultural) εκπαιδευτικούς αναπτύσσοντας την ικανότητα αποτελεσματικότερης διδασκαλίας στο νέο αυτό τοπίο των ετερογενών σχολείων. Ο Banks (2009) υποστηρίζει τον μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα περιβάλλον το οποίο αντικατοπτρίζει τις αξίες, προοπτικές, συμπεριφορές και στάσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από μία σχέση μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στοιχεία από τη «διαφορετική» κουλτούρα.

Σε ολόκληρη την Ευρώπη, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία της ένταξης των μεταναστών / προσφύγων και θα πρέπει, αναγνωρίζοντας αυτή την ευθύνη, να διευρύνουν τις πολιτιστικές τους προοπτικές για την προώθηση και τη στήριξη ενός εκπαιδευτικού κλίματος «κοινωνικής δικαιοσύνης», όχι μόνο διευκολύνοντας τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές/τριες στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και να

συνεργαστούν με όλη την τάξη, συμπεριλαμβανομένων όλων των μαθητών, για να προωθήσουν και να διευκολύνουν τη διαπολιτισμική ανταλλαγή και τον αμοιβαίο σεβασμό (Jokikokko & Uitto, 2017).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν την επίτευξη κινήτρων στο σχολείο, προσφέροντας ένα ουσιαστικό περιβάλλον μάθησης που μπορεί να συνδεθεί με την καθημερινή ζωή των μαθητών (Hedegaard, 2006). Επίσης, η διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και γνωστικά χαρακτηριστικά, προϋποθέτει μεταξύ άλλων τη δυνατότητα προσαρμογής της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και αξιοποίησης τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με βάση τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα, και τις ανάγκες κάθε μαθητή (Νικολάου, 2011β).

2.3.1. Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού.

Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται σύμφωνα με τον Byram (2008), στο σύνολο εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν σε ένα άτομο να αναγνωρίζει και να αποδέχεται την ετερότητα, αξιοποιώντας με δημιουργικό τρόπο τα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν. Ακόμη η διάθεση επανεξέτασης και επαναπροσδιορισμού προηγούμενων απόψεων και στάσεων και η ανάπτυξη καινούργιων στρατηγικών με σκοπό τη λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων που συναναστρέφονται, συνιστούν δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Αξίζει να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, τις δεξιότητες της κριτικής αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη δική του ταυτότητα, της κατανόησης της αξίας των άλλων ταυτοτήτων, της προσέγγισης των εμπειριών των μαθητών από διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, της ανάπτυξης προσδοκιών για όλους τους μαθητές, της δημιουργίας κλίματος συνεργασίας και αποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Επίσης, η ικανότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού να ανακαλύπτει διαύλους επικοινωνίας με αλλοδαπούς μαθητές, έχοντας ξεπεράσει τα όρια του εθνικού του πολιτισμού και να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις πολύπλοκες και ιδιαίτερες

απαιτήσεις της ετερογενούς σύνθεσης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, περιγράφεται ως «διαπολιτισμική ικανότητα», σύμφωνα με τον Παλαιολόγου (2005).

Η διαπολιτισμική ικανότητα όπως υποστηρίζουν οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (2003), πρωτίστως προϋποθέτει την αυτογνωσία του ίδιου του εκπαιδευτικού, την ολοκληρωμένη αντίληψη σχετικά με τη δική του πολιτιστική και εθνική ταυτότητα, αντίληψη απαλλαγμένη από προκαταλήψεις, φοβικά σύνδρομα και κάθε είδους στερεότυπα. Εξάλλου προϋποθέτει την κατανόηση προς το διαφορετικό, τις θετικές προσδοκίες προς τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση και ευρύτερα, την αναγνώριση των άλλων πολιτισμών και της αξίας τους. Συμπεριλαμβάνει ακόμη την ικανότητα διαμόρφωσης κλίματος επικοινωνίας, αμοιβαιότητας, αποδοχής και συνεργασίας στην τάξη, την ικανότητα επίσης διαμόρφωσης προϋποθέσεων για συναισθηματική, κοινωνική, πνευματική και ηθική πρόοδο και καλλιέργεια όλων των μαθητών, στη βάση κοινών και διαχρονικών αξιών και ιδανικών.

Επιπλέον, η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται σε αποτελεσματικές και ενδεδειγμένες συμπεριφορές, που εκδηλώνονται σε συναντήσεις με άτομα από άλλες κουλτούρες. Συχνά χρησιμοποιείται και ως «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα». Η έννοια αυτή σχετίζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα του συμπάσχειν, η ικανότητα του να ακούει κανείς ενεργά, να έχει θετική στάση προς τους ανθρώπους από άλλες κουλτούρες, να έχει κίνητρο να αλληλεπιδρά με αυτούς, αλλά και ευελιξία και θέληση να μαθαίνει μέσα από νέες εμπειρίες (Byram, 2008).

Σύμφωνα με τον Bolden (2010), η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται οι δεξιότητες της κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, της εξοικείωσης με φαινόμενα όπως η μετανάστευση και ο ρατσισμός και της απόκτησης εθνογραφικών γνώσεων των χωρών καταγωγής των μεταναστών μαθητών. Το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με τις δεξιότητες που αφορούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στα οποία και βασίζονται οι πρακτικές που υιοθετούνται αναφορικά με τη διαλλακτικότητα, την αποβολή προκαταλήψεων και την αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. Τέλος, οι δεξιότητες της ανάληψης πρωτοβουλιών, της κοινωνικότητας και της

ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης με τους πολιτισμικά «διαφορετικούς» μαθητές, εντάσσονται στο τρίτο επίπεδο.

Αναφέρεται από τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), πως η διαπολιτισμική ικανότητα προϋποθέτει την διαπολιτισμική ετοιμότητα, χωρίς όμως να συμβαίνει και το αντίστροφο. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα δηλαδή, δεν εξελίσσεται κατ' ανάγκη σε διαπολιτισμική ικανότητα, αλλά απαιτείται για την επίτευξή της η κατάλληλη διαβίου εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη διδακτική εμπειρία εντός της τάξης. Συνεπώς οι δεξιότητες ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού εντοπίζονται στην κριτική του στάση απέναντι στο δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο και πιθανών προκαταλήψεων προς τις μειονοτικές ομάδες και στις δυνατότητες διαμόρφωσης τεχνικών και διδακτικών στρατηγικών για επικοινωνία, προσέγγιση και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη, εμφυσώντας σε όλους τους μαθητές την αμφισβήτηση των κοινωνικών κατεστημένων και αντιλήψεων περί στιγματισμού της διαφορετικότητας (Cummins, 2005).

2.3.2. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού.

Ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται, σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), στην ουσιαστική δυνατότητα του εκπαιδευτικού διαχείρισης της διαφορετικότητας που συναντά εντός της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός θεωρείται μεταξύ άλλων, αυτός που « γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες τόσο για τους μετανάστες της Ελλάδας όσο και τη νομοθεσία καταρχήν της Ελλάδας για τους ομογενείς του εξωτερικού» (Γεωργογιάννης, 2004, σ.7).

Από πηγή της Σέλλα-Μάζη (2015, σ. 41), και σύμφωνα με τη Σταυρίδου-Bausewein (2012), ορίζεται η διαπολιτισμική ετοιμότητα, «ως η ικανότητα αποτελεσματικής διάδρασης σε πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες, δηλαδή ως η ικανότητα ελεύθερης αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής διάδρασης με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή». Επίσης, ο Gay (2002), υποστηρίζει ότι ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να

αποδεχτεί τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως ισότιμους, να μπορεί να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού στο σχολείο και να παρεμβαίνει έγκαιρα, συμβάλλοντας όσο είναι δυνατόν, στην αποτροπή τους. Ακόμη, η προώθηση κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας που στηρίζουν την αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη διδασκαλία είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Hajisoteriou, 2012).

Ακόμη, διαπολιτισμική ετοιμότητα σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2009), ορίζεται η επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, οι γνώσεις και η επιστημονική κατάρτιση που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός στα θέματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, καθώς και η ικανότητα να κάνει πράξη τις βασικές αρχές και τα "αξιώματα" της διαπολιτισμικής αγωγής. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας αφενός στη διαπολιτισμοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό και στη συσχέτισή του με τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη, αφετέρου στη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας που επιτρέπουν τη συνεργασία και ενεργοποίηση των μαθητών με στόχο τη μείωση των προκαταλήψεων και τη δημιουργία κλίματος ανοιχτής σχολικής κουλτούρας (Κοσσυβάκη, 2002, στο Παπαχρήστος, 2009). Επομένως, η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στο μορφωτικό κεφάλαιο που απαραίτητα πρέπει να έχει, αλλά στη δυνατότητα μετουσίωσης της θεωρίας σε στοχευμένο διδακτικό σχεδιασμό και εμπλουτισμό των περιεχομένων με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής.

Ιδιαίτερα σημαντική για τον διαπολιτισμικά έτοιμο εκπαιδευτικό κρίνεται η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και η συνεργασία που αναπτύσσει με τους γονείς των μαθητών άλλων εθνικοτήτων, αλλά και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας γενικότερα. Αποτέλεσμα της συνεργασίας αυτής είναι η συλλογή σημαντικών πληροφοριών για τους μαθητές και για τα στοιχεία των πολιτισμών τους, συμβάλλοντας στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και μειώνοντας με τον τρόπο αυτόν ακόμη περισσότερο τα στερεότυπα των γηγενών μαθητών, καθώς έρχονται σε επαφή με τον τρόπο ζωής των αλλοδαπών συμμαθητών τους (Σούλης, 2008· Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013).

Θα μπορούσαμε συμπερασματικά να ισχυριστούμε, ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα συνδέεται ασφαλώς με την επάρκεια γνώσεων και μορφωτικών εφοδίων που έχουν αποκτηθεί από τον εκπαιδευτικό, αλλά κυρίως με την εν δυνάμει δυνατότητά του αξιοποίησης αυτών, ώστε να διαμορφωθεί και να λάβει υπόσταση η διαχείριση της διαφορετικότητας που επιβάλλει η σύνθεση της πολυπολιτισμικής τάξης συμβάλλοντας:

- α) στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας
- β) στη μείωση των προκαταλήψεων
- γ) στη δημιουργία ανοιχτής σχολικής κουλτούρας και τέλος
- δ) στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Banks, 2004).

2.4. Εκπαιδευτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Σε όλα τα μέρη του κόσμου, η εκπαίδευση διαφόρων παιδιών μεταναστών και προσφύγων δημιουργεί μια σειρά προκλήσεων. Συγκεκριμένα, η έρευνα έχει εντοπίσει τις δυσκολίες που σχετίζονται με την προσαρμογή σε μια νέα κουλτούρα και την απόκτηση μιας νέας γλώσσας σε καινούρια σχολικά περιβάλλοντα, ενώ ασχολείται επίσης με το άγχος της ίδιας της διαδικασίας μετανάστευσης (Makarova & Birman, 2015, στο Gromova, Khairutdinova, Birman & Kalimullin, 2019). Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εκπαίδευσης με τις διδακτικές προσεγγίσεις, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας και την υποστήριξη μαθητών σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αποτελούν σημαντικό στοιχείο εξασφάλισης της πετυχημένης πορείας των μαθητών (Dzhalalova, 2009, στο Gromova et,al. 2019).

Η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, σύμφωνα με την Tomlinson (2014), δεν είναι απλώς μια στρατηγική ή ένα σύνολο στρατηγικών, αλλά μια διαδικασία σχεδιασμού του συνόλου της διδασκαλίας κατά τρόπο συστηματικό και οργανωμένο βασισμένη στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Η εφαρμογή της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση

ενός συστήματος πέντε παραγόντων. Από τη συνεχή και συστηματική αξιολόγηση, τη δόμηση ενός «ποιοτικού» αναλυτικού προγράμματος, τη διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, την ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. Ακόμη, η διδακτική πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός, ως ενορχηστρωτής του σχεδιασμού ποικίλων προσεγγίσεων σε ότι αφορά το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, μπορεί να αλληλεπιδράσει με τους μαθητές να τους κάνει να νιώσουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια, ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την εξέλιξή τους (Φωτοπούλου, 2017).

Σύμφωνα με τους Παπαχρήστου, (2009), και Gromova, et. al., (2019) μία άλλη σημαντική διδακτική πρακτική αναφέρεται στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ως δεύτερης γλώσσας, διαδικασία κατά την οποία δεν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εστιάζει στη δομή και στην ορθή γνωστική της ανάπτυξη, αλλά να αποτελεί αφορμή παρακίνησης για τους μαθητές της κατανόησης του εννοιολογικού της πλούτου. Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο και παράλληλα τη σύσταση τμημάτων για τη βελτίωση της δεύτερης γλώσσας με τη συμβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία δίγλωσσων δασκάλων (Γρίβα & Στάμου, 2014). Ο Cummins (2014), υποστηρίζει πως το επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας αποτελεί δείκτη για το επίπεδο ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας. Επίσης αναφέρει ότι ο χειρισμός δύο γλωσσών συνδέεται με τη δημιουργικότητα, την ευελιξία, την ευφράδεια, επηρεάζοντας θετικά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ο ίδιος προτείνει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο σχολείο ισχυριζόμενος ότι δεν εμποδίζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά αντιθέτως ο εμπλουτισμός του γλωσσικού τους ρεπερτορίου επηρεάζει θετικά τις σχολική επίδοση.

Η *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία* συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της αισθήματος του «ανήκειν» στην κοινότητα και δίνοντας την ευκαιρία στους αλλοδαπούς μαθητές για χρήση της κοινωνικής γλώσσας, αποτελεί μία ακόμη διδακτική πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακόμη, λόγω της αυθόρμητης έκφρασης των μαθητών και χωρίς τον φόβο της άμεσης αξιολόγησης προωθείται η ισότητα και η ένταξη μέσω της αξιοποίησης του πολιτιστικού πλουραλισμού, με αποτέλεσμα τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και της προσαρμογής στη γλώσσα της χώρας

υποδοχής (Hajisoteriou, 2012· Δημητριάδου, 2016· Gromova, et al, 2019). Προϋπόθεση για την επιτυχημένη λειτουργία της είναι να οργανωθεί από τον εκπαιδευτικό με βάση τους κοινούς σκοπούς και στόχους της ομάδας, την κατανομή αρμοδιοτήτων και την ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων από όλα τα μέλη (Hajisoteriou, 2012) .

Η μέθοδος των ερευνητικών σχεδίων (project) αποτελεί εξίσου σημαντική πρακτική, διότι παρέχει περισσότερες μαθητοκεντρικές, συνεργατικές και δημοκρατικές εμπειρίες μάθησης, αφού οι ίδιοι οι μαθητές, ως μέλη της ομάδας, σχεδιάζουν, διαμορφώνουν και υλοποιούν το περιεχόμενο της μάθησης. Ακόμη, η διαθεματική εμπλοκή αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου, δίνοντας τη δυνατότητα της διασύνδεσης της σχολικής ζωής του μαθητή με το εξωσχολικό περιβάλλον (Δημητριάδου 2016). Αξίζει να τονιστεί επίσης, ότι δίνει μεγάλη έμφαση στην εξατομίκευση και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αξιοποιώντας παράλληλα όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, με πολύ θετικά αποτελέσματα στην εννοιολογική ανάπτυξη, στην πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και στην οικοδόμηση σχέσεων σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Hajisoteriou, 2012).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία καταγράφεται στη βιβλιογραφία ως μία άλλη διδακτική πρακτική, λόγω της προσαρμογής των μεθόδων και των ρυθμών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις ικανότητες του μαθητή, επιτρέποντας έτσι την παρακολούθηση της προόδου της μάθησης (Hajisoteriou, 2012· Gromova et, al., 2019). Πρόκειται για τη μάθηση που στοχεύει στην πιο ενεργή και παραγωγική συμμετοχή του μαθητή σε εκείνες τις διαδικασίες που θα αναπτύξουν τις δυνατότητές του και θα συμβάλλουν στην εξέλιξη του. Το μοντέλο της εξατομικευμένης διδασκαλίας αναγνωρίζει επίσης ότι κάθε μαθητής παρουσιάζει διαφορετικό στυλ μάθησης, διαφορετικό ρυθμό μάθησης, διαφορετικό τρόπο μάθησης και διαφορετική αντίληψη για τη μάθηση. Συνδυάζει πληθώρα επιπέδων αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, αφού εκτός από τις τελικές εξετάσεις, καταγράφεται και αξιολογείται συστηματικά η πορεία του μαθητή στις καθημερινές του επιδόσεις αλλά και μέσα από έναν προσωπικό του φάκελο (Gromova et, al., 2019).

Σύμφωνα με τον Cummins (2005), η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ), καθώς και η χρήση σύγχρονων ψηφιακών οπτικοακουστικών μέσων ενισχύουν την πολιτιστική ανταλλαγή και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των

γλωσσικών ικανοτήτων και την οικοδόμηση της ταυτότητας του μαθητή. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να υποστηριχτεί η μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό να εξατομικεύσει τη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και τις δυσκολίες που παρουσιάζουν σε συγκεκριμένους τομείς των μαθημάτων. Εκτός αυτού, η διδασκαλία γίνεται πιο ελκυστική από τη χρήση των συμβατικών βιβλίων της παραδοσιακής διδασκαλίας, ενώ παράλληλα, καλλιεργούνται οι δεξιότητες της αυτονομίας, της πρωτοβουλίας, της συνεργατικότητας και καλλιεργείται η διερευνητική, και βιωματική μάθηση, ευνοώντας τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας, ανατροφοδότησης και διάχυσης της γνώσης (Δημητριάδου 2016).

Σύγχρονες *διαδραστικές τεχνικές*, όπως ο διάλογος και οι διαπολιτισμικές συζητήσεις, επιτυγχάνουν την προαγωγή της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της συμμετοχής και της αυτοεκτίμησης. Πρόκειται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για ένα καινοτόμο τρόπο που συμβάλει στην ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία, στην οικοδόμηση της διαπολιτισμικής συνείδησης, στον σεβασμό της διαφορετικότητας, στη μείωση των προκαταλήψεων και στην προώθηση συμπεριφορών όπως η ανεκτικότητα, η συνεργασία και η φιλία μάθησης (Hajisoteriou, 2012· Gromova et, al., 2019).

Ακόμη, η *διδασκαλία προσαρμοσμένη στους διαφορετικούς πολιτισμούς* με αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, καταγράφεται ως μία από τις καταλληλότερες διδακτικές πρακτικές (Γρίβα & Στάμου 2014). Συγκεκριμένα, η συμπερίληψη της λαϊκής μουσικής, των εθίμων στη διδασκαλία και κοινές εκδηλώσεις του σχολείου με μουσική, τραγούδια, χορό, φαγητά από τις χώρες προέλευσης των μαθητών με συμμετοχή και των γονιών τους συμβάλλει στην καταπολέμηση της προκατάληψης και την ανάπτυξη της ανοχής στη διαφορετικότητα και τις διαπολιτισμικές σχέσεις (Banks, 2004· Hajisoteriou, 2012).

Τέλος, η χρήση του παιχνιδιού και η αξιοποίηση των τεχνών συμβάλλουν στην προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης και ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η αξιοποίηση του παιχνιδιού της ζωγραφικής μουσικών και θεατρικών δραστηριοτήτων με τη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος, συντελεί στη μείωση των δυσκολιών και στη βελτίωση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων (Παπαχρήστος, 2009). Ακόμη, το παιχνίδι έχει αναγνωριστεί ως ένα αποτελεσματικό μέσο γλωσσικής εκμάθησης, καθώς μέσα σε ένα παιχνιδέο, αλληλοδραστικό και ευχάριστο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον τους και εξασφαλίζοντας την αυθόρμητη συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

3^ο Κεφάλαιο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ετοιμότητά τους: Επισκόπηση ερευνών.

3.1. Επισκόπηση σχετικών και συναφών διεθνών ερευνητικών μελετών.

Από έρευνες σε διεθνές επίπεδο, προκύπτουν διάφορες πτυχές των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και αναγκών τους αναφορικά με τα ζητήματα διαχείρισης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Αναλυτικότερα, από τα ευρήματα μελέτης προκύπτει πως οι δάσκαλοι δυσκολεύονται στο να μεταφέρουν και να μετουσιώσουν τη γνώση που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών σε αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές (Butler, Lee, & Tippins, 2006). Σύμφωνα με τον Delpit (2006), οι εκπαιδευτικοί που είναι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι θεωρούν για τους μαθητές που συνθέτουν την πολιτισμική μειονότητα ότι είναι ικανοί να μορφωθούν και να διαπρέψουν, σε αντίθεση με τους μη ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς. Έρευνες των Henkin, Steinetz και Carrillo, (2008) κατέδειξαν, πως οι δάσκαλοι που εκδήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα, εμφάνισαν περισσότερη ετοιμότητα και ανταποκρίθηκαν στην αντιμετώπιση των προκαταλήψεων, ήταν αυτοί που, σε θέματα διαπολιτισμικότητας, είχαν πολύ ψηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Πιο πρόσφατες έρευνες των Kiel, Syring και Weiss (2017), καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, από τις οποίες προκύπτει ότι για την επιτυχή ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτείται, άνοιγμα του σχολείου προς την ευρύτερη κοινότητα, αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών με ενίσχυση της ενσυναίσθησης, ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδική εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, παροχή περαιτέρω κατάρτισης ώστε να αντιμετωπιστούν οι γλωσσικοί φραγμοί και οι προκύπτουσες συνέπειες και διάθεση οικονομικών πόρων για τη στήριξη προγραμμάτων των αλλοδαπών μαθητών. Με την ανάγκη για διαπολιτισμική κατάρτιση που θα επιφέρει αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών και ενίσχυση της ενσυναίσθησης τους, καθώς και τη διάθεση οικονομικών πόρων για τη βελτίωση της οργάνωσης του σχολείου, συμφωνούν και τα ευρήματα της μελέτης των Jokikokko και Uitto, (2017).

Επίσης, τα ευρήματα μιας πρόσφατης μελέτης στη Ρωσία σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας σε μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, αναφέρουν την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων με επίκεντρο τον μαθητή, δραστηριότητες βασισμένες στη συνεργατική μάθηση, καθώς και χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, με βάση το παιχνίδι, τα αθλήματα, τη ζωγραφική για την υποστήριξη της ανάπτυξης των συναισθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Gromova, Khairutdinova, Birman, & Kalimullin, 2019). Ο Hedegaard (2006), στη δική του έρευνα διαπιστώνει ότι η ενσωμάτωση του παιχνιδιού και η σύνδεση του διδακτικού περιεχομένου με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Η γλωσσική ποικιλομορφία διαπιστώνεται ως ένα από τα κύρια προβλήματα στην έννοια της εκπαίδευσης των μαθητών/προσφύγων από την Dryden-Peterson, (2016), ομοίως, οι Watkins, Razee και Richters (2012), χαρακτήρισαν το πρόβλημα γλώσσας των προσφύγων μαθητών και των οικογενειών τους, ως το πρόβλημα «νούμερο ένα». Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τους Gromova, et al, (2019), καταθέτουν ότι δε διαθέτουν την ικανότητα εκμάθησης της ρωσικής γλώσσας ως μη μητρική και ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών, όπως και ο Hedegaard (2006), ο οποίος επισημαίνει επιπλέον την αναγκαιότητα ύπαρξης γλωσσικού διαμεσολαβητή και πολυγλωσσικού υλικού (βιβλία, λεξικά, λογισμικό) στα σχολεία.

Επίσης, σύμφωνα με τους Block, Cross, Riggs και Gibbs (2014), οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά τους, ζητούν στήριξη στο έργο τους, αναγνωρίζοντας ότι δε διαθέτουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις πολλαπλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, άγνωστα εκπαιδευτικά και κοινωνικά συστήματα. Οι μαθητές αυτοί και μερικές φορές οι οικογένειές τους έχουν συχνά ελάχιστη ή σημαντικά ελλιπή επίσημη εκπαίδευση πριν από την άφιξή τους, ενώ πολλοί αντιμετωπίζουν τις επιπτώσεις της τραυματικής εμπειρίας που συνδέεται με την αναγκαστική τους μετακίνηση. Παρόμοια συμπεράσματα επισημαίνονται και από канаδική έρευνα στην οποία οι εκπαιδευτικοί, επειδή αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε παιδιά με περιορισμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες, έλλειψη γνώσης της

αγγλικής γλώσσας και άσχημης ψυχολογικής κατάστασης, επιθυμώντας επιμόρφωση και στήριξη με στόχο την επαγγελματικής τους ανάπτυξη (Ayoub, 2014).

3.2. Επισκόπηση σχετικών και συναφών ιταλικών ερευνητικών μελετών.

Ενώ οι αγγλόφωνες χώρες είναι περισσότερο αναγνωρισμένες από την άποψη των ερευνητικών προσπαθειών τους στα ζητήματα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Duong, Badaly, Liu, Schwartz, & McCarty, 2015), συναφείς έρευνες σε άλλες χώρες όπως η Ιταλία, εξακολουθούν να μην είναι πολύ γνωστές σε διεθνές επίπεδο, δεδομένου ότι οι περισσότερες από τις μελέτες που διεξάγονται δεν έχουν δημοσιευθεί στην αγγλική γλώσσα και, κατά τη γνώμη ορισμένων μελετητών, δεν έχουν υψηλό ακαδημαϊκό προφίλ (Stevens & Dworkin, 2014). Τα τελευταία χρόνια, εντούτοις, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές αξιόλογες μελέτες, οι οποίες θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Τα ευρήματα της μελέτης του Catarci (2013), έδειξαν την υιοθέτηση ευρείας ποικιλίας διαπολιτισμικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και τη θετική στάση τους αναφορικά με την εκπαίδευση στη διαπολιτισμική διδακτική με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη δημιουργία θετικού διαπολιτισμικού περιβάλλοντος στην τάξη. Επισημαίνουν επίσης, τη σημασία της συσχετισμένης γλωσσικής υποστήριξης των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους με την ενσωμάτωση μαθησιακών περιβαλλόντων υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και παροχής πρόσθετου χρόνου μάθησης (π.χ. απογευματινά εργαστήρια ιταλικών ως δεύτερης γλώσσας), ενώ εκφράζουν αρνητική άποψη σχετικά με προτάσεις για τη δημιουργία ξεχωριστών τάξεων, και επιφυλάξεις για τον ρόλο του γλωσσικού διαμεσολαβητή λόγω του ότι οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους μετανάστες γονείς παρέμειναν.

Στη μελέτη της De Angelis (2011), καταδεικνύεται πως οι περισσότεροι ιταλοί δάσκαλοι ενώ δείχνουν ανοχή στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, δηλώνουν επιφυλακτικοί αναφορικά με την ενσωμάτωση της στη διδασκαλία, θεωρώντας ότι διδακτικές πρακτικές βασισμένες στον πολιτισμό και τις εμπειρίες των μαθητών δεν αποτελεί μέρος της δουλειάς τους. Ουσιαστικά κρίνονται

ανέτοιμοι να υποστηρίξουν την ανάπτυξη πολυγλωσσίας και τίθεται σε κίνδυνο η ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Σε έρευνα της Colombo (2013), οι δάσκαλοι των σχολείων της Λομβαρδίας ενώ δηλώνουν "αρκετά" προετοιμασμένοι για τη διαχείριση των νεοφερμένων μαθητών, ωστόσο αποδεικνύεται ότι δεν αναπτύσσουν επαγγελματικές δεξιότητες για να υποστηρίξουν την ένταξή τους στο σχολείο. Η έρευνα δείχνει σαφώς, την ανάγκη ενός ένα σοβαρού σχεδίου κατάρτισης στο οποίο τα θέματα της πολυπολιτισμικότητας θα πρέπει να εστιάζονται βαθιά.

Επίσης, εθνοκεντρικά στερεότυπα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξαν τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας των Dusia, Rodorigo, Aristo (2016). Πολύ λίγοι δάσκαλοι φάνηκαν ικανοί να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα της πολυπολιτισμικής τάξης όπως: την ταυτότητα του αλλοδαπού μαθητή, την οικογενειακή του ιστορία, το πολιτισμικό του υπόβαθρο, και τον ρόλο της μητρικής του γλώσσας.

Επιπλέον, τα ευρήματα πολύ πρόσφατης έρευνας των Biasutti, et al, (2019), έδειξαν ότι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και οι διδακτικές πρακτικές υιοθετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στη βάση της συνεργατικής μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή και σύνδεση του διδακτικού περιεχομένου με τις εμπειρίες των μαθητών. Επίσης, ενσωματώθηκαν το παιχνίδι, η ζωγραφική και μουσικές και θεατρικές δραστηριότητες, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών. Ωστόσο, αναγνωρίστηκαν οι ανάγκες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας με την προώθηση δραστηριοτήτων γνωριμίας με τους άλλους πολιτισμούς, τη συμμετοχή των γονέων των αλλοδαπών μαθητών και την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή, τη στελέχωση των σχολείων με γλωσσικούς διαμεσολαβητές και εφοδιασμό με πολυγλωσσικό υλικό. Επιπλέον, επισημάνθηκε η ανάγκη για τη διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη δικτύωση των σχολείων με την ευρύτερη τοπική κοινότητα.

Ομοίως σε μελέτη της Caneva (2012), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την προώθηση δικτύων όχι μόνο με την τοπική κοινότητα, αλλά μεταξύ των συναδέλφων και μεταξύ των σχολείων, προκειμένου να γίνει ανταλλαγή και τυποποίηση των καλών διδακτικών πρακτικών. Επιπλέον καταγράφηκε, ότι αν και σε θεωρητικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

στην πράξη βρέθηκε πως η εθνοκεντρική προσέγγιση και των ίδιων και των σχολικών εγχειριδίων λειτουργεί ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη καλών διδακτικών πρακτικών.

3.3. Επισκόπηση σχετικών και συναφών τουρκικών ερευνητικών μελετών.

Η μαζική είσοδος εκατομμυρίων Σύρων προσφύγων στην Τουρκία τα τελευταία χρόνια είναι ένα πρωτόγνωρο γεγονός, με αποτέλεσμα το τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα (TES) να προσπαθεί να παρακολουθήσει τις κρίσιμες αλλαγές όσον αφορά την πολιτική, τους τύπους σχολείων, το πρόγραμμα σπουδών και την παροχή εκπαίδευσης στους Σύριους μαθητές. Συνεπώς, και οι δάσκαλοι που εργάζονται σε δημόσια σχολεία και κέντρα προσωρινής εκπαίδευσης προσφύγων τέθηκαν αντιμέτωποι σε προκλήσεις και δυσκολίες. Εμφανίστηκε εξαιτίας των νέων συνθηκών, ένα νέο ερευνητικό πεδίο μελετών του οποίου τα ευρήματα παρουσιάζονται παρακάτω.

Οι διοργανώσεις κοινωνικών εκδηλώσεων, η εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων για την αποτροπή φαινομένων ρατσισμού και η προσπάθεια δημιουργίας υγιών διαπολιτισμικών σχέσεων καταγράφονται ως πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών, σύμφωνα με έρευνα των Seker και Sirkeci (2015). Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων των Σύρων μαθητών και των οικογενειών τους, παράλληλα με την έλλειψη ενδιαφέροντος, λόγω του πρότερου χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης, καθιστούν την ακαδημαϊκή ετοιμότητα των μαθητών ελλιπή, δυσχεραίνοντας το έργο των εκπαιδευτικών. Η ολιστική προσέγγιση είναι αυτή που προτείνεται, με στήριξη από το Υπουργείο και τις τοπικές αρχές, μέριμνα για γλωσσική υποστήριξη των προσφύγων και προσπάθεια περαιτέρω συνεργασίας μεταξύ σχολείου, εκπαιδευτικών, οικογενειών των προσφύγων μαθητών.

Σχεδόν ταυτίζονται τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας με αυτά νεότερης (Figen, 2016), στην οποία αν και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες μορφές διδασκαλίας και διοργανώνουν πολυπολιτισμικές δραστηριότητες, δήλωσαν ότι αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς την διαχείριση των ζητημάτων των μαθητών αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα αυτής της διαδικασίας. Η μελέτη αποκαλύπτει επιπλέον, την απουσία συγκροτημένου σχεδιασμού από το Υπουργείο, την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας και εκπόνησης

προγραμμάτων γλωσσικής κατάρτισης όλων των προσφύγων, καθώς και την ανάπτυξη ουσιαστικής επαφής και συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των Σύρων μαθητών.

Ακόμη, την ανάγκη παρακολούθησης προγράμματος εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας πριν την εγγραφή τους στην τυπική εκπαίδευση καταγράφεται σε έρευνα των Aydin και Kaya (2017), που αναδεικνύει επίσης τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους Σύριους μαθητές, αλλά και την έλλειψη κατάρτισής τους για παροχή ψυχολογικής βοήθειας και την αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν μαθητές με γλωσσική ανεπάρκεια και να διαχειριστούν την ποικιλομορφία της τάξης.

Τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης μελέτης, έδειξαν ότι η εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας και η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον ήταν τα κύρια προβλήματα των Σύρων μαθητών, (Kardeş & Akman, 2018). Το άλλο σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι δάσκαλοι δεν αισθάνονταν επαρκώς καταρτισμένοι για τη διδασκαλία σε παιδιά πρόσφυγες και προτείνουν ότι θα πρέπει να εκπονηθεί από το Υπουργείο ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες με βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των προσφύγων και εφαρμογή δραστηριοτήτων στις προσφυγικές οικογένειες, ώστε να καταστούν ένας αποτελεσματικός φορέας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας των Taskin και Erdemli (2018), κατέδειξαν τη γλωσσική πολυμορφία στις τάξεις, τις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ της Τουρκίας και της Συρίας , τις διαφορές των πολιτιστικών δομών των δύο λαών, καθώς και την έλλειψη επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των προσφύγων μαθητών ως τα βασικότερα προβλήματα των εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις τους απευθύνονται προς το Υπουργείο, ζητώντας στήριξη του έργου τους με επιμορφώσεις, πρόσληψη μεταφραστών και πολιτιστικών διαμεσολαβητών, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών τουρκικής γλώσσας.

Ομοίως σε άλλη νεότερη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι έχουν σοβαρά προβλήματα στην εξισορρόπηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για παιδιά με διαφορετικό εκπαιδευτικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Κατά συνέπεια, η μεικτή εκπαίδευση (coeducation) να θεωρείται επιβλαβής τόσο για τους ιθαγενείς όσο και

για τους πρόσφυγες μαθητές. Επιπλέον, λόγω της έλλειψης πολιτιστικού κεφαλαίου, μικρής εμπλοκής και στήριξης των Σύρων μαθητών από τους γονείς τους, αλλά και των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, η ακαδημαϊκή αποτυχία είναι ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα (Kaysili, Soylu & Sever, 2019).

Τέλος σε πολύ πρόσφατη μελέτη (Arar, et.al, 2019), καταγράφεται πως οι ανθρωπιστικές αξίες των εκπαιδευτικών λειτουργούν στο σχολικό επίπεδο, οι οποίοι αναγνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές και προσπαθούν μέσω κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων να εξισορροπήσουν τις διαφορετικές ομάδες μαθητών. Καταγράφεται παράλληλα, και το χάσμα μεταξύ του πολιτικού σχεδιασμού και της πρακτικής διαδικασίας, αναφορικά με την παροχή υποδομών και εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές αυξημένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, οπότε οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται σε εξεύρεση λύσεων εντός σχολικού πλαισίου. Κρίνεται επιπλέον, η ανάγκη για οικονομική και επιμορφωτική υποστήριξη και ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

3.4. Επισκόπηση σχετικών και συναφών ελληνικών ερευνητικών μελετών.

Το μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα, τα τελευταία χρόνια, απασχολεί την Ελλάδα, αποτελώντας πρόκληση για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τους φορείς του. Σε ένα πλέον σύνθετο και πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον, η εκπαίδευση, οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ζητήματα μαθητών που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και θρησκείες, που ήδη συνυπάρχουν.

Από ευρήματα ερευνών προκύπτει, ότι διδακτική πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατέχει την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού και διαφόρων διδακτικών τεχνικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών αποτελούν αποτελεσματικές πρακτικές για μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ (Παπαχρήστος, 2009· Γρίβα & Στάμου 2014· Φωτοπούλου, 2017). Η προώθηση μεθόδων διδασκαλίας που στηρίζουν την αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών αποτελεί βασική εκπαιδευτική πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής τονώνεται η αυτοπεποίθηση των «ξένων» μαθητών, με

αποτέλεσμα τη θετική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών (Παπαχρήστος, 2009· Χατζησωτηρίου, 2011). Τα ίδια θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται και με την μέθοδο project, όπου ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές σε προβλήματα σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα και να τους κατευθύνει μέσα από το διάλογο να προβούν στην επίλυση κρίσεων (Νικολάου, 2011β).

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι η αξιοποίηση του παιχνιδιού, της ζωγραφικής, μουσικών και θεατρικών δραστηριοτήτων μπορούν να θεωρηθούν πολύτιμα εργαλεία στη διδακτική διαδικασία, διότι βοηθούν στη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας, στη μείωση των δυσκολιών, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο ενός ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης (Παπαχρήστος, 2009· Γρίβα & Σέμογλου, 2016· Μερκουριάδου, 2017).

Μια άλλη εκπαιδευτική πρακτική που κρίνεται επιτυχημένη είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας που επιτυγχάνεται με τη συνεργασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών με την ευρύτερη τοπική κοινότητα και τους φορείς της, τη συμμετοχή των προσφυγικών οικογενειών στη σχολική ζωή καθώς και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων η οποία συμβάλει στη διάδοση αλλά και στη διασπορά των επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011· Χατζησωτηρίου, 2011).

Σημαντική επισημαίνεται, για την υποστήριξη αυτών των δικτύων συνεργασίας, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας και των εργαλείων της, ώστε να πραγματοποιείται ανταλλαγή εκπαιδευτικών προϊόντων (Αρβανίτη, 2013). Επίσης, η πρακτική της αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου και των εμπειριών των μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ επισημαίνεται ως μία από τις πλέον κατάλληλες διδακτικές πρακτικές για τους μαθητές των πολυπολιτισμικών τάξεων (Μερκουριάδου, 2017· Γρίβα & Στάμου, 2014· Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013· Παπαχρήστος 2009).. Τέλος, η εμπλοκή των οικογενειών των προσφύγων και η ουσιαστική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας πλήθος σημαντικών πληροφοριών σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Σούλης, 2008).

Ακόμη, από έρευνες προκύπτει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ότι δεν είναι διαπολιτισμικά επαρκείς, αφού δηλώνουν ότι σε μια σειρά θεματικών ενοτήτων που αφορούν τη διαπολιτισμική αγωγή δεν έχουν καθόλου

γνώσεις ή σε ορισμένες έχουν πολύ λίγες γνώσεις, κυρίως όσον αφορά στη διδακτική της ελληνικής γλώσσας (Γεωργογιάννης, 2009· Χατζησωτηρίου, 2011). Επιπλέον, αναγνωρίζουν πως είναι ελάχιστα αποτελεσματικοί για να διαχειριστούν τάξεις με γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία δηλώνοντας ανεπάρκεια, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μπάρος, 2008· Γεωργογιάννης, 2009· Γρίβα & Στάμου, 2014).

Την αδυναμία των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών επιβεβαιώνει πρόσφατη έρευνα της Μερκουριάδου (2017), στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής της εργασίας, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα ενώ κατέδειξε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία και πολυγλωσσία, εντούτοις διαπιστώνεται ότι ακολουθούνται στην πράξη μονόγλωσσες διδακτικές πρακτικές, δεδομένου πως η χρήση άλλων γλωσσών, εκτός της ελληνικής, εκλαμβάνεται ως ένδειξη αδυναμίας και γλωσσικής ανεπάρκειας.

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών του σύγχρονου σχολείου να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της ετοιμότητάς και την ανάγκη για συστηματική και εξειδικευμένη επιμόρφωση τους στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της γλωσσικής ποικιλομορφίας (Παπαχρήστος, 2009· Χατζησωτηρίου, 2011· Γρίβα & Στάμου, 2014· Μερκουριάδου, 2017).

Επίσης, για να αποβεί πιο αποτελεσματική η διαχείριση της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής τάξης θεωρείται απαραίτητη η ενδοσχολική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, η υποστήριξή τους στο πλαίσιο του σχολείου με ειδικευμένο έμπυχο υλικό και με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και η δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και μηχανισμών ανατροφοδότησης, αποτίμησης με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπάμπα & Κουλουμπαρίτση, 2013).

Διαφοροποίηση παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίοι αισθάνονται ότι έχουν επαρκέστερες γνώσεις σε όλες τις θεματικές από εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει (Κουτίβα 2009· Μπάμπα & Κουλουμπαρίτση, 2013). Ακόμη, η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, σε συνδυασμό με τη γνώση και τις δεξιότητες που απέκτησαν στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων,

τεκμηριώνονται ως σημαντικοί και ουσιαστικοί παράγοντες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους (Φωτοπούλου, 2017).

Η αναγνώριση για την ανάπτυξη και οργάνωση στοχευμένου διδακτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό εύρημα της έρευνας των Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη (2015) . Βέβαια, η διαπίστωση αυτή πρέπει να συνοδεύεται από συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις αρχές της Διδασκαλίας της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο (Ζάγκα, 2015).

Τέλος το ζήτημα γενικότερα «διαπολιτισμική εκπαίδευση», δεν πρέπει να αφορά μόνο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αλλά το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας, δεδομένου ότι έχει διαπιστωθεί ότι το επιστημονικό πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχει καταλάβει ευρύτερες θέσεις στον χώρο των πανεπιστημιακών τμημάτων που παράγουν εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα στελεχώσουν την Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση (Παπαχρήστος, 2009).

4^ο Κεφάλαιο. Η έρευνα.

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.

Οι κοινωνικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια έχουν μεταβάλλει την ελληνική κοινωνία με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι μαθητές, προερχόμενοι από ετερόκλητα πολιτισμικά υπόβαθρα και μην έχοντας γνώση της ελληνικής γλώσσας, να εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα μπορεί να θεωρηθεί, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόσβαση στις γλώσσες που ομιλούνται στις χώρες καταγωγής των μαθητών αυτών, ούτε γνώση του πολιτιστικού και μορφωτικού τους κεφαλαίου. Ως εκ τούτου, το σχολικό σύστημα και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμοστούν στις νέες αυτές συνθήκες και προκλήσεις. Θεωρείται λοιπόν αναγκαία η ανίχνευση και η αποτύπωση των στάσεων των απόψεων και των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν τους, καθώς μέσα από την καταγραφή τους θα διαπιστωθεί ο τρόπος διαχείρισης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε να επιτευχθεί πλήρως η ενσωμάτωσή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Σε προγενέστερες μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική πολυμορφία στο σχολικό πλαίσιο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης και του ρόλου της, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων με προσανατολισμό στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενώ αναφέρουν τη χρήση ποικίλων κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων και διδακτικών πρακτικών, ώστε να επιτύχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία για το σύνολο των μαθητών, εντούτοις αναγνωρίζουν ότι η γλωσσική πολυμορφία στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί την κύρια δυσκολία τους, επισημαίνοντας ταυτόχρονα το γεγονός ότι η διαχείριση της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία.

Ακόμη, λόγω της παραδοχής ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός εντός της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, αξίζει να σημειωθεί πως από τα ερευνητικά δεδομένα πολλών μελετών καταγράφεται

ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι διαπολιτισμικά, αναγνωρίζοντας ότι δε διαθέτουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις πολλαπλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, άγνωστα εκπαιδευτικά και κοινωνικά συστήματα και δηλώνουν την επιθυμία τους για περαιτέρω επιμόρφωση και στήριξη με στόχο την επαγγελματικής τους ανάπτυξη

Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται η διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση εντός του ελληνικού σχολικού πλαισίου.

Πιο συγκεκριμένα επιχειρείται να:

- 1) καταγραφεί αν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα
- 2) αποτυπωθούν τα μέτρα στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών
- 3) ερευνηθούν ποιες μέθοδοι και πρακτικές εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών, ποια είναι τα μέτρα στήριξης του έργου τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας
- 4) καταγραφούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας και επάρκειας.

Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας είναι τα ακόλουθα:

- Είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα;
- Ποια είναι τα μέτρα στήριξης του έργου τους;
- Ποιες πρακτικές εφαρμόζονται για την εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών;
- Ποιες είναι οι προτάσεις τους αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας για την εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών;

4.2. Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα άντλησε τα δεδομένα από δεκατρείς συνεντεύξεις εκπαιδευτικών (ΠΕ 70 και ΠΕ 06), υπηρετούντες σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας. Τα εν λόγω σχολεία βρίσκονται σε αστικές περιοχές του νομού και κατά το σχολικό έτος 2018-2019 εγγράφηκαν πρόσφυγες μαθητές, προερχόμενοι από τα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων (ΚΦΠ), έχοντας παρακολουθήσει την προηγούμενη χρονιά μαθήματα στην απογευματινή ζώνη των Δ.Υ.Ε.Π.

Τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών βασίστηκαν στο γεγονός ότι δίδασκαν σε τάξεις στις οποίες υπήρχε παρουσία προσφύγων μαθητών/τριών, καθώς και στην προθυμοποίησή τους αναφορικά με την εμπλοκή τους στην παρούσα έρευνα. Παρατίθεται παρακάτω σχετικός πίνακας, ο οποίος περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Το προφίλ των συμμετεχόντων.

Δείγμα	Φύλο-Ειδικότητα	Χρόνια υπηρεσίας	Σπουδές	Ξένη γλώσσα	Επαρκής κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
Υπ. 1	Γυναίκα, ΠΕ70	24	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	Καμία	Όχι
Υπ. 2	Γυναίκα ΠΕ70	32	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση, Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	Αγγλικά	Όχι
Υπ. 3	Γυναίκα ΠΕ70	35	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση, Μετεκπαίδευση, Μεταπτυχιακό	Αγγλικά Αραβικά	Ναι
Υπ. 4	Γυναίκα ΠΕ70	21	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	Αγγλικά	Όχι
Υπ. 5	Γυναίκα ΠΕ70	25	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	Αγγλικά	Όχι
Υπ. 6	Γυναίκα ΠΕ70	18	Παιδαγωγική Ακαδημία	Καμία	Όχι
Υπ. 7	Γυναίκα ΠΕ70	15	Π.Τ.Δ.Ε.	Αγγλικά	Όχι
Υπ. 8	Γυναίκα ΠΕ70	20	Π.Τ.Δ.Ε	Αγγλικά	Όχι
Υπ. 9	Γυναίκα ΠΕ70	18	Π.Τ.Δ.Ε	Αγγλικά	Όχι
Υπ. 10	Γυναίκα ΠΕ70	19	Π.Τ.Δ.Ε	Αγγλικά	Όχι

Υπ. 11	Γυναίκα ΠΕ70	26	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	Αγγλικά	Όχι
Υπ. 12	Γυναίκα ΠΕ70	10	Π.Τ.Δ.Ε, Μεταπτυχιακό	Αγγλικά	Όχι
Υπ. 13	Άντρας ΠΕ06	18	Πτυχίο Αγγλικής Φιλολογίας, Μεταπτυχιακό	Γαλλικά Ισπανικά	Όχι

4.3. Ποιοτική έρευνα

«Ένας προβληματισμός, ένα ερευνητικό ερώτημα αποτελεί συνήθως την αφορμή για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Ο σχεδιασμός της μεθοδολογίας αποτελεί το πρώτο βήμα με το οποίο θα πρέπει να ξεκινήσει ο ερευνητής» (Δημητρόπουλος, 2001, σ. 106). Ακόμη, με τη μεθοδολογία ο ερευνητής χαράσσει εκείνη την πορεία που θα πρέπει να ακολουθήσει ώστε να καταλήξει στην εκπόνηση της έρευνας και της αποτύπωσης και παρουσίας της ως γραπτού πλέον κειμένου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης μιας έρευνας. Η μέθοδος που θα επιλεγεί εξαρτάται από τη φύση του προβλήματος (Maykut & Morehouse, 1994· Miles & Huberman, 1994).

Με δεδομένο ότι το αντικείμενο της παρούσας μελέτης χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη συνθετότητα και για να επιχειρηθεί η επίτευξη της διερεύνησης όλων των πτυχών και των διαστάσεων του σε βάθος, επιλέχθηκε ως ερευνητική στρατηγική η ποιοτική μέθοδος.

Τα τελευταία χρόνια η ποιοτική έρευνα παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον από τη διεθνή βιβλιογραφία. Οι ποιοτικές μέθοδοι τόσο διεθνώς όσο και στον χώρο της Ελλάδας, έχουν προσελκύσει την προσοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας στο ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και πιο συγκεκριμένα στον χώρο της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2001· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς, αλλά η σε βάθος λεπτομερής μελέτη και κατανόηση των πτυχών και των διαστάσεων του φαινομένου που ερευνάται. Ακόμη, ο ερευνητής, διαθέτοντας αρκετό χρόνο και μέσα συλλογής πλούσιων ερευνητικών δεδομένων, επιδιώκει τη

διαμόρφωση μιας γνήσιας, αυθεντικής, δυναμικής, πλαισιοθετημένης και ολιστικής προσέγγισης του υπό διερεύνηση φαινομένου (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας συγκαταλέγεται το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η ανάλυση λόγου ή/και κειμένων. η ευελιξία της, η αμεσότητα και το αίσθημα της εξοικείωσης που αναπτύσσεται μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκομίσει πιο σαφή εικόνα των θέσεων και των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων (Γρίβα, 2018).

Επίσης, η ποιοτική προσέγγιση χαρακτηρίζεται ως αναδυόμενη και δυναμική ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός δεν θεωρείται τελεσίδικος, αφού μπορεί στην πορεία της έρευνας να τροποποιηθεί σε οποιαδήποτε στιγμή της ερευνητικής διαδικασίας, αν αυτό κριθεί αναγκαίο. Επιπλέον, τα δεδομένα των συνεντεύξεων, αφηγήσεων και παρατηρήσεων παρουσιάζονται με διάφορους περιγραφικούς τρόπους και όχι με μαθηματικές τεχνικές. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Τέλος, ποιοτική έρευνα παράγει δεδομένα με βάση τα πλαίσια (πραγματιστικά, χωρο-χρονικά, επικοινωνιακά, κοινωνικά, πολιτισμικά κ.ά.), μέσα στα οποία αυτά δημιουργούνται και έχει ως προϋπόθεση την κατανόηση της πολυπλοκότητας των φαινομένων αυτών (Mason, 2003 Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ειδικά, στον χώρο της εκπαίδευσης, που θεωρείται ένας ιδιαίτερος χώρος, για να απαντηθούν τα ερωτήματα των ερευνών, απαιτείται αλληλεπίδραση και επικοινωνία του ερευνητή με τον συμμετέχοντα με σκοπό τη βαθύτερη γνώση και κατανόηση των φαινομένων.

4.4. Εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων - Συνέντευξη

Η ποιοτική έρευνα γενικότερα βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες δεν είναι τυποποιημένες, ούτε απομακρυσμένες από την «πραγματική ζωή», αλλά αντιθέτως, αναγνωρίζονται ως ευέλικτες και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου παράγονται. Οι πλέον συνηθισμένες μέθοδοι παραγωγής δεδομένων στην ποιοτική διερεύνηση είναι η συνέντευξη, οι ομάδες εστίασης (focus groups), η παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση (Mason, 2009 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η συνέντευξη χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα διότι επιτρέπει κατά τη διαδικασία τη δημιουργία αμεσότητας, καθώς και το αίσθημα της εξοικείωσης στους συμμετέχοντες στους οποίους παρέχεται η δυνατότητα να μιλήσουν ελεύθερα για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους, με στόχο την εξαγωγή πλούσιων δεδομένων (Robson, 2007). Πολλοί ερευνητές (Jones 1991· Kvale 1996· Verma & Mallick 2004, στο Γρίβα 2018) τονίζουν την αξία των συνεντεύξεων γιατί μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες σε βάθος επιτυγχάνοντας άμεση αλληλόδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκομίσει μια πιο άμεση και σαφή εικόνα των θέσεων και των απόψεων, αναδεικνύοντας την οπτική των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Από την άλλη πλευρά, η συνέντευξη χαρακτηρίζεται από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), ως μία διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική όσον αφορά το σχεδιασμό της και χρονοβόρα για τη διεξαγωγή της, αφού η επιλογή και η διατύπωση των ερωτήσεων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην επεξεργασία, όσο και στην ανάλυση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, απαιτείται από μέρος του ερευνητή, ιδιαίτερα αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα και εμπειρία, καθώς και προϋποθέσεις ευαισθησίας σε θέματα δεοντολογίας και ηθικής.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο βαθμός δόμησης ή τυποποίησης τους από τους ερευνητές, τις διακρίνει μεταξύ δομημένων, ημιδομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων (Robson, 2007). Η απόφασή σχετικά με την επιλογή της ημιδομημένης μορφής συνέντευξης για τη συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε δύο χαρακτηριστικούς πυλώνες της. Χαρακτηριστικό του πρώτου πυλώνα είναι η αποφυγή καθοδήγησης των συνεντευξιζόμενων και η μη επιβολή των απαντήσεων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να επικεντρωθεί και να καθορίσει ο ίδιος αυτά που θεωρεί σχετικά με βάση την εμπειρία του. Ο δεύτερος πυλώνας αναφέρεται στην παροχή δυνατότητας ευελιξίας στον ερευνητή, λόγω της μη αυστηρής δομής της. Συγκεκριμένα, δίνει τη δυνατότητα προσθαφαίρεσης ερωτήσεων ή αλλαγής της σειράς τους, διευκρινίσεων σε τυχόν ερωτήσεις του συνεντευξιζόμενου προς επίλυση των αποριών του, στοχεύοντας στην εμβάθυνση του υπό διερεύνηση θέματος (Mason, 2003).

4.5. Διαδικασία.

Η διεξαγωγή όλων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε κατά το δίμηνο Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου του 2019 και μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για να ρυθμιστούν οι λεπτομέρειες της συνάντησης. Η διαδικασία τους πραγματοποιήθηκε με φυσική παρουσία, σε ατομικό επίπεδο και στον χώρο που εξυπηρετούσε τον κάθε συμμετέχοντα. Η πρόθεση του ερευνητή ήταν να επιλεχθούν οι σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ως τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων με σκοπό τη μελέτη του φαινομένου μέσα στο φυσικό περιβάλλον της εργασίας τους. Για την πλειονότητα του δείγματος μπόρεσε να επιτευχθεί η συγκεκριμένη πρόθεση, ενώ για ένα μικρό μέρος επιλέχθηκε ιδιωτικός χώρος. Η χρονική διάρκειά των συνεντεύξεων ήταν περίπου πενήντα λεπτά και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων δεν έγινε αναφορά ονοματεπωνύμων, δημογραφικών ή άλλων στοιχείων (Mason, 2003).

Πριν από τη διαδικασία της συνέντευξης και τη μαγνητοφώνησή της, κρίθηκε αναγκαίο να προηγηθεί κάθε φορά μια μικρή συζήτηση για την σχολική καθημερινότητα του συμμετέχοντα, ώστε να αποφευχθεί τυχόν αίσθημα αμηχανίας. Έπειτα γινόταν συζήτηση για το θέμα της έρευνας, τα στοιχεία του προφίλ του και αφού φαινόταν να έχει χαλαρώσει ο ομιλητής, ξεκινούσε η μαγνητοφώνηση. Δινόταν αρκετός χρόνος, ώστε να επεξεργαστεί ο συμμετέχων τις απαντήσεις του, και σε περιπτώσεις που διαφαινόταν διστακτικότητα ή αίσθημα από μέρους του ότι εξετάζεται, ενθαρρυνόταν σε φιλικό κλίμα.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενώ αρχικά φάνηκε να διακατέχονται από το άγχος της ηχογραφημένης συνέντευξης και από κάποιους εκδηλώθηκε η επιθυμία να ενημερωθούν προηγουμένως για το περιεχόμενο των ερωτήσεων, εντούτοις φάνηκαν συνεργάσιμοι και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Εκτός αυτού, η ποικιλομορφία των απαντήσεων του δείγματος κατέγραψε το στοιχείο του πλουραλισμού, καθώς το καθένα υποκείμενο της έρευνας απάντησε σύμφωνα με τη δική του αντιληπτική διάσταση και τη προσωπική του εμπειρία.

Το σχέδιο συνέντευξης αναπτύχθηκε σε τέσσερις θεματικές ενότητες/άξονες, σχετικές με τα βασικά προς εξέταση ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν το πλαίσιο της (παράρτημα Α, πρωτόκολλο συνέντευξης).

4.6. Ανάλυση δεδομένων.

Οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν πηγή ποιοτικών δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν ζητήματα φοίτησης των προσφύγων μαθητών στην τάξη τους. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης. Η θεματική ποιοτική ανάλυση είναι τριεπίπεδη ανάλυση όπου απαιτείται επαγωγική προσέγγιση και ακολουθείται η εξής διαδικασία: Αναγωγή των δεδομένων - Έκθεση των δεδομένων - Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Γρίβα, 2018).

Ακόμη, η θεματική ποιοτική ανάλυση προϋποθέτει ανοιχτή κωδικοποίηση και απαιτεί κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, καθώς οι έννοιες/κατηγορίες που προκύπτουν είναι ευέλικτες και τροποποιούνται όσο προχωρά η ανάλυση των δεδομένων (Maykut & Morehouse, 1994· Miles & Huberman, 1994).

Αρχικά και με την πρώτη ανάγνωση του υλικού διαμορφώθηκε μια γενική ιδέα, έγινε αναγνώριση των σημαντικότερων πληροφοριών και κρατήθηκαν σημειώσεις ως βάση για τη δημιουργία κωδικών. Στη συνέχεια και με προσεκτική και συστηματική ανάγνωση, δημιουργήθηκε ένα σύστημα αναδυόμενων κωδικών, έγινε μερική αναθεώρηση και ανάπτυξης αυτών με εσωτερική ομοιογένεια που οδήγησε στην κατηγοριοποίηση και απόδοση νοήματος των δεδομένων (Γρίβα, 2018).

Ο ερευνητής σε αυτό το στάδιο, εργαζόμενος επαγωγικά, οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός προκειμένου να κατανοήσει, να συσχετίσει, να αποφύγει τυχόν επικαλύψεις, να επανεξετάσει, να κάνει διορθωτικές αλλαγές όπου χρειάζεται με προσθαφαιρέσεις κωδικών, ενδεχομένως κατηγοριών ή και θεμάτων και να τους εντάξει στους αντίστοιχους θεματικούς άξονες που έχει επιλέξει. Η ανάλυση λαμβάνει τέλος όταν πια δεν μπορεί να αναδυθεί καμιά επιπλέον πληροφορία. Έπειτα, με βάση τους κωδικούς που έχουν προκύψει δημιουργούνται ευρύτεροι θεματικοί άξονες, οι οποίοι και δίνουν μια σύντομη περιγραφή του εξεταζόμενου

κειμένου. Οι θεματικοί άξονες πρέπει να ονοματισθούν από τον ερευνητή με περιεκτικό τίτλο, παραπέμποντας στη θεματική τους και να γίνει η παρουσίασή τους σε ατομικούς πίνακες έκθεσης δεδομένων για κάθε συνεντευξιαζόμενο (όπως παρατίθενται στο παράρτημα Γ, πίνακες).

Τέλος, αφού συγκεντρωθούν όλοι οι θεματικοί άξονες, καλείται ο ερευνητής στη συγγραφή της ανάλυσης ερμηνεύοντας τα στοιχεία με λογική συνέχεια και συνδέοντας τα δεδομένα τόσο εντός του πλαισίου του θεματικού άξονα, όσο και μεταξύ των θεματικών αξόνων. Με βάση τους ατομικούς πίνακες συντάσσεται ένας τελικός συγκριτικός πίνακας που περιλαμβάνει το σύνολο των κωδικών και των κατηγοριών ανά θεματικό άξονα, από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων, όπως παρουσιάζεται στα αποτελέσματα (Γρίβα, 2018).

5^ο Κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Το υλικό των συνεντεύξεων αφού απομαγνητοφωνήθηκε, καταγράφηκε λεπτομερώς και ταξινομήθηκε ανά ερώτηση. Τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται στη βάση των θεματικών αξόνων του πρωτοκόλλου συνέντευξης, σε κάθε έναν από τους οποίους περιλαμβάνεται ένας συγκεκριμένος αριθμός ερωτήσεων. Με την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ποιοτικής ανάλυσης παρέχει η δυνατότητα στον ερευνητή της ανάδειξης των εμπειριών και των βιωμάτων των υποκειμένων του δείγματος και ταυτόχρονα η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων γίνεται συγκεντρωτικά, προκειμένου να διασφαλιστεί η ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων ανά ερώτηση.

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, εξήχθησαν 99 κωδικοί, που εντάχθηκαν σε 17 κατηγορίες οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες:

1. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
2. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.
3. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.
4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.

5.1. Ετοιμότητα και κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των νέων εκπαιδευτικών δεδομένων.

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά στα ζητήματα της κατάρτισης και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, κατέθεσαν αν γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, τους στόχους και τις αρχές της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, πώς κατανοούν τη

διαπολιτισμική ετοιμότητα και τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς και την άποψή τους για το αν αποτελεί εμπόδιο στο έργο τους η πολυπολιτισμικότητα στην τάξη. Στον πίνακα 1 αποτυπώνεται ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας με τις κατηγορίες του, τους κωδικούς που προέκυψαν μαζί με τους λειτουργικούς ορισμούς τους και το πλήθος των αναφορών στον κάθε κωδικό.

Πίνακας 2. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας».

Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Α. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.		
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΑΓΝΟΠΛΑ = Άγνοια του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	7
	ΜΕΓΝΝΟΠΛ = Μερική γνώση του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών.	3
	ΓΝΠΛΕΚΠΡ = Γνώση του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών.	3
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΙΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.	11
	ΙΣΕΥΟΛΜΑ = Ισότητα ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.	5
	ΑΝΑΠΔΙΑ = Ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα.	2
	ΣΕΑΝΔΙΚ = Σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων	1
	ΣΕΜΑΔΙΠΟ = Σεβασμός των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.	3
	ΕΝΜΑΠΠΕ = Ένταξη των μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.	5
	ΑΡΣΥΑΡΔΠ = Αρμονική συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς.	4
	ΑΛΑΤΔΙΠΟ = Αλληλεπίδραση μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.	5
	ΕΦΑΝΤΑΓ = Εφαρμογή αντιρατσιστικής αγωγής.	2
3. Επίγνωση του όρου	ΑΓΟΡΔΙΕΤ = Άγνοια του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.	2

διαπολιτισμική ετοιμότητα,	ΕΠΟΡΔΙΕΤ = Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	3
	ΠΕΓΝΔΙΕΤ = Περιορισμένη γνώση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	8
	ΙΚΔΙΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.	10
	ΕΦΜΕΥΠΠΜ = Εφαρμογή μεθόδων για την υποστήριξη των προσφύγων μαθητών.	2
	ΔΕΕΝΠΡΜΑ = Δεξιότητες για την ένταξη των προσφύγων μαθητών.	2
	ΑΝΔΕΔΙΕΠ = Ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	2
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας.	9
	ΙΚΔΙΦΑΡΑ = Ικανότητα διαχείρισης φαινομένων ρατσισμού.	3
	ΣΥΠΡΠΡΜΑ = Συναισθηματική προσέγγιση των προσφύγων μαθητών.	3
	ΑΓΟΡΔΔΕΠ = Άγνοια του όρου δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	1
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.	13
	ΠΛΣΥΔΠΠΟ = Πλούτος η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.	3
	ΚΙΣΥΔΠΠΟ = Κίνητρο η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.	2

Στην πρώτη κατηγορία αναφορικά με τη γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι το σύνολο των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει λάβει καμία επίσημη ενημέρωση από κανέναν αρμόδιο φορέα. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, επτά αναφορές, δηλώνει άγνοια του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Τα υποκείμενα που δηλώνουν ότι γνωρίζουν το νομικό καθεστώς που διέπει την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών και μάλιστα μετά από δική τους πρωτοβουλία και έρευνα είναι τρία, ενώ περιορισμένη γνώση του νομοθετικού πλαισίου καταγράφεται επίσης από τις απαντήσεις τριών εκπαιδευτικών. Οι δύο συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι η μελέτη τους πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα ήταν αποσπασματική και ο ένας ότι απλώς έγινε ενημέρωση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας πάνω στα βασικά σημεία.

«Όχι, δεν με ενημέρωσε κανένας» (Y2, Y7, Y11).

«Όχι, γιατί δεν είχα καμία ενημέρωση. Η αλήθεια είναι... τι να σας πω ε, ούτε εγώ το έψαξα, γιατί πρώτη φορά το ακούω. Δεν ασχολήθηκα, δεν το σκέφτηκα, (Y10).

«Ναι είμαι ενήμερη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο μέσα από το ΦΕΚ ίδρυσης των δομών εκπαίδευσης των προσφύγων...» (Y12).

«Πιστεύω ότι γνωρίζω αρκετά πράγματα, όχι όμως επαρκώς...» (Y9).

«Δεν το γνωρίζω. Απλώς επειδή στο σχολείο μας εφαρμόζεται, μαθαίνω πράγματα λίγο-λίγο και μέρα με τη μέρα» (Y13).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα από τις απαντήσεις του δείγματος στη δεύτερη ερώτηση όπου αποτυπώνεται το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις αρχές και τους βασικούς στόχους της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι αν και οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι δεν έχουν σαφή επίγνωση των παραπάνω όρων με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η διάκρισή τους, εντούτοις παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία, έντεκα αναφορές, συμφωνεί πως η αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς αποτελεί μια βασική αρχή της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια εντοπίζονται πέντε αναφορές οι οποίες δηλώνουν ότι η παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές αποτελεί βασική αρχή της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα με δύο αναφορές, ο σεβασμός απέναντι σε διαφορετικές θρησκείες με τρεις αναφορές και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με μία αναφορά συμπληρώνουν τα ευρήματα της έρευνας.

«Θεωρώ πως το πρώτο και βασικότερο είναι να μπορούν να είναι αποδεκτά τα παιδιά αυτά από τα παιδιά τα ελληνόπουλα και να κατανοούν και τα μεν και τα δε. Ότι το διαφορετικό δεν παύει να ...δεν σημαίνει ότι δεν είμαστε όλοι το ίδιο, με ίδιες ευκαιρίες» (Y1).

«Η ανοχή στη διαφορετικότητα, η αποδοχή του άλλου του διαφορετικού ε, και η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση» (Y13).

«Οι βασικές αρχές είναι, η ανοχή της διαφορετικότητας, του σεβασμού σε διαφορετικές θρησκείες» (Υ3).

«Καταρχάς είναι ο σεβασμός του ατόμου και της προσωπικότητας του κάθε παιδιού μας στην τάξη» (Υ8).

Ως στόχοι της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η ένταξη των μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (πέντε αναφορές), η θετική συμβολή της αλληλεπίδρασης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο με τους γηγενείς μαθητές (πέντε αναφορές), η αρμονική συνύπαρξη ατόμων που προέρχονται με διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο εντός του σχολείου (τέσσερις αναφορές) και η εφαρμογή αντιρατσιστικής αγωγής στην εκπαίδευση (δύο αναφορές).

«Μέσα από την εκπαίδευση πρέπει να μπορέσουμε να ενταχθούν οι αλλοδαποί μαθητές στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και να γίνουν αποδεκτά...» (Υ2).

«Οι βασικοί στόχοι θα πρέπει να επικεντρώνονται με αρμονική συνύπαρξη όλων... και στον διάλογο μεταξύ των πολιτισμών» (Υ12).

«Νομίζω ότι το βασικό είναι η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων, διαφορετικών θρησκευμάτων, χρώματος... γενικά το διαφορετικό να μπορέσει να ενταχθεί μέσα σε μία ομάδα και και μέσα από μία καλή συνεργασία να βγει ό,τι καλύτερο μπορεί» (Υ5).

«...να υπάρχουν μαθήματα που να βοηθούν κι εμάς και τους μαθητές, να μαθαίνουν δηλαδή για τον ρατσισμό και πώς να τον αντιμετωπίζουμε» (Υ9).

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί η επίγνωση του όρου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας από τους εκπαιδευτικούς διαπιστώνεται πως μόνο τρία υποκείμενα δηλώνουν επαρκή αντίληψη του όρου. Από τις απαντήσεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων προκύπτει ότι οκτώ υποκείμενα έχουν περιορισμένη γνώση του συγκεκριμένου όρου, ενώ από τις απαντήσεις δύο συμμετεχόντων φαίνεται να μην υπάρχει αντίληψη/επίγνωση της έννοιας της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένα, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (δέκα αναφορές) επισημαίνεται ότι η ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης ως βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού και δύο εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων υποστήριξης των μαθητών από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, δύο συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι κύριο χαρακτηριστικό ενός διαπολιτισμικά έτοιμου εκπαιδευτικού και τέλος δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός που παρουσιάζει δεξιότητες ώστε να επιτευχθεί η ένταξη των προσφύγων μαθητών, αναγνωρίζεται ότι διαθέτει στοιχεία διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

«Με τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα πιστεύω ότι εννοείται το πόσο καλά προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι σε μεθόδους είμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούμε στο ρόλο που κλινόμαστε να αντιμετωπίσουμε» (Y9).

«Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών που έχουν διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία από εκείνα των μαθητών της Ελλάδας...» (Y11).

«... η διαπολιτισμική ετοιμότητα, όσον αφορά εμένα προέρχεται περισσότερο από τα στοιχεία που έχω σαν άνθρωπος δηλαδή να προσπαθήσω να εντάξω αυτά τα παιδιά στο σύνολό της τάξης...» (Y7).

Όσον αφορά τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας φαίνεται από τις απαντήσεις ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας αντιλαμβάνεται και είναι σε θέση να προσδιορίσει τον συγκεκριμένο όρο, σε αντίθεση με έναν από τους συμμετέχοντες ο οποίος δήλωσε ότι δε γνωρίζει τη σημασία του.

«Όχι, δεν έχω καταρτιστεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δε γνωρίζω τι σημαίνει. Ότι μπορώ το κάνω από προσωπική εμπειρία...» (Y1).

Αναλυτικότερα, από τους περισσότερους συμμετέχοντες (εννιά αναφορές) προσδιορίζονται ως εκείνες οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών οι οποίες συμβάλλουν στην αποδοχή των μεταναστών/προσφύγων μαθητών εντός της τάξης. Στη συνέχεια, τρεις αναφορές συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν τη συναισθηματική

προσέγγιση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν αυξημένες δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. ενώ καταγράφονται και τρεις αναφορές οι οποίες κάνουν λόγο για την ικανότητα εντοπισμού και διαχείρισης φαινομένων ρατσισμού, η οποία και αποτελεί στοιχείο των δεξιοτήτων ενός εκπαιδευτικού.

«...και στο να αναγνωρίσουμε και να αποδεχτούμε την ετερότητα και να διαμορφώσουμε τις τάσεις και τις απόψεις μας» (Y12).

«..αλλά σκέφτομαι ότι οποιοσδήποτε άνθρωπος ανοιχτός στη διαφορετικότητα μπορεί να αγκαλιάσει τους μαθητές από διαφορετικές χώρες, καμιά φορά ακόμα και με το βλέμμα του...» (Y12).

«Τώρα για τη διαπολιτισμική επικοινωνία θα έλεγα, ότι είναι οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί φαινόμενα ρατσισμού» (Y11).

Ταύτιση απόψεων διαπιστώνεται από όλους τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς στην πέμπτη κατηγορία αυτού του άξονα, αναφορικά με την αντίληψη τους για την εμφάνιση της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει την σύγχρονη τάξη. Το σύνολο των ερωτηθέντων αν και εντοπίζει ορισμένες δυσκολίες οι οποίες προέκυψαν από την είσοδο των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα, εντούτοις υποστηρίζει ότι η παρουσία πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην τάξη δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, από τρεις συμμετέχοντες προβάλλεται ο πλούτος που προσδίδεται μέσα στην τάξη λόγω της παρουσίας μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς και άλλοι δύο υποστηρίζουν ότι η πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί για τον εκπαιδευτικό πρόσθετο κίνητρο που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του και συνολικά της διδακτικής διαδικασίας.

«Θεωρώ ότι δεν αποτελεί κανένα εμπόδιο η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη αρκεί να υπάρξει λίγο στήριξη» (Y7, Y4).

«Όχι. Είναι δώρο του Θεού αυτά τα παιδιά, είναι πλούτος να υπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί, να μπορούν να συνυπάρχουν και να επικοινωνούν» (Y3).

«Νομίζω ότι είναι ένα κίνητρο και όχι εμπόδιο. Δυσκολίες βέβαια υπάρχουν, αλλά εδώ είμαστε, για να ανταποκριθούμε σε αυτές τις δυσκολίες. Και για τους εκπαιδευτικούς

που γνωρίζω και θαυμάζω είναι και ένα κίνητρο για να βελτιωθούν , να γίνουν καλύτεροι και αυτοί και οι μαθητές...» (Υ9).

5.2. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα προέκυψαν πέντε κατηγορίες, όπως εμφανίζονται και στον Πίνακα 2, παρακάτω. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη και στους τρόπους με τους οποίους προσπάθησαν να τις ξεπεράσουν. Στη συνέχεια, εξέφρασαν την άποψή τους για τον ρόλο του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/τριών, αν έχουν αναπτύξει δίκτυα συνεργασίας με συναδέλφους ή με τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών και τέλος, να δηλώσουν την ύπαρξη ή μη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου που να διευκολύνουν το έργο τους.

Πίνακας 3. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού».

Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
B. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.		
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.	13
	ΑΔΕΠΓΟΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.	4
	ΔΥΣΥΓΟΜΑ = Δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.	2
	ΑΔΓΝΟΠΠΕ = Αδυναμία γνώσης του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.	6
	ΑΔΓΝΠΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.	4
	ΑΔΓΝΜΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών.	4
	ΔΙΦΑΝΠΙΜ = Διαχείριση του φόβου και της ανασφάλειας των προσφύγων μαθητών.	2

	ΕΛΔΙΣΧΜΟ = Έλλειψη διερμηνέων στη σχολική μονάδα.	1
	ΕΛΔΙΔΙΕΥ = Έλλειψη διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού.	1
	ΑΝΜΑΔΥΠΡ = Ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού των προσφύγων.	1
	ΔΥΠΡΜΑΤΑ = Δυσκολία προσαρμογής των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	1
	ΕΛΦΟΠΡΜΑ = Ελλιπής φοίτηση των προσφύγων μαθητών.	1
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΧΡΑΓΓΛΔΙ = Χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα διαμεσολάβησης.	5
	ΧΡΝΟΓΛ = Χρήση της νοηματικής γλώσσας.	6
	ΔΙΜΑΓΝΕΛ = Διευκόλυνση από μαθητές που γνώριζαν την ελληνική γλώσσα.	2
	ΥΠΔΙΣΧΜΟ = Υποστήριξη από τους διερμηνείς στη σχολική μονάδα.	1
	ΣΥΣΥΕΚΠΡ = Συνεργασία με τη συντονίστρια εκπαίδευσης των προσφύγων.	2
	ΔΗΠΕΑΠΠΡ = Δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής των προσφύγων μαθητών.	5
	ΔΗΠΕΔΣΤΑ = Δημιουργία περιβάλλοντος συνεργατικότητας και δημιουργικότητας στην τάξη.	2
	ΚΑΕΝΜΑ = Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές.	1
	ΠΡΔΙΠΡΜΑ = Προσαρμοσμένη διδασκαλία πάνω στις δυνατότητες των προσφύγων μαθητών.	1
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.	13
	ΕΚΦΟΕΝΠΙΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ένταξης των προσφύγων μαθητών.	7
	ΕΚΦΟΘΣΠΙΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας θετικής στάσης απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές.	6
	ΕΚΦΟΑΠΠΙΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αποδοχής των προσφύγων μαθητών.	2
	ΕΚΦΟΔΗΔΕ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας δημιουργίας διαύλων επικοινωνίας.	2
	ΕΚΦΟΕΝΠΙΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ενθάρρυνσης των προσφύγων μαθητών.	2
	ΕΚΦΟΚΑΣΤ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας κατάρριψης στερεοτύπων.	1
	ΕΚΦΟΕΚΕΓ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.	1
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΑΝΔΙΕΠΣΥ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους	8
	ΑΝΔΙΕΠΓΟ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.	1

	ΜΗΑΝΔΙΣΣ = Μη ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας με συναδέλφους.	5
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.	12
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.	13
	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π	11
	ΔΙΕΣΕΚΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τον συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.	8
	ΔΙΕΔΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τους διερμηνείς προσφύγων μαθητών.	7
	ΔΙΕΡΣΕΚΕ = Διευκόλυνση του έργου από τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου.	3
	ΥΠΨΥΣΧΜΟ = Υποστήριξη από τον ψυχολόγο της σχολικής μονάδας.	3

Χαρακτηριστικό της πρώτης κατηγορίας αυτού του άξονα, όπου επιχειρείται η αποτύπωση των δυσκολιών με την είσοδο των προσφύγων μαθητών/τριών στην τυπική εκπαίδευση, είναι ότι αναδύεται πλούτος δεδομένων με διαφορετική προσέγγιση από τον καθένα συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να προκύπτει μεγάλο πλήθος κωδικών.

Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν την αδυναμία τους να επικοινωνήσουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, με τους πρόσφυγες μαθητές εξαιτίας του γεγονότος της έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας από πλευράς των μαθητών. Επίσης, για την αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών, κάνουν λόγο τέσσερις εκπαιδευτικοί, ενώ προβάλλεται από δύο συμμετέχοντες και η δυσκολία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των προαναφερθέντων γονέων.

« Η βασική δυσκολία ήταν στη γλώσσα , γιατί δεν μπορούσα να επικοινωνήσω και να γνωρίσω όσα ήξερε ο μαθητής μου. Γενικά υπήρχε πρόβλημα επικοινωνίας» (Υ2).

«...ότι αυτά τα παιδιά δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά και η αρχή ήταν πάρα πολύ δύσκολη μέχρι να μάθουν κάποιες λεξιούλες να μπορούμε να συνεννοούμαστε σε βασικά θέματα» (Υ6).

«Άλλη δυσκολία είναι ότι δεν μπορώ να επικοινωνήσω με τους μαθητές και με τους γονείς τους και τις οικογένειες, δηλαδή να, δεν μπορώ να έχω συχνή και εποικοδομητική συνεργασία όπως θα ήθελα» (Υ3).

Στη συνέχεια, όπως προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων έξι συνεντευξιζόμενοι δηλώνουν ως δυσκολία στο διδακτικό τους έργο, ότι αδυνατούν να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον των προσφύγων μαθητών/τριών μαθητών. Από τέσσερις αναφορές προβάλλεται η δυσκολία που προκύπτει από την αδυναμία γνώσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και άλλες τέσσερις οι οποίες επισημαίνουν ότι η αδυναμία γνώσης του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών επιφέρει άλλη μία σημαντική δυσκολία στο έργο των εκπαιδευτικών.

«...δεν ήξερα την οικογενειακή τους κατάσταση και προσπαθούσα από άλλα προσφυγόπουλα ή από διάφορες άλλες πηγές να μαζέψω πληροφορίες. Αυτό ήταν το βασικό ότι ήμουν εντελώς στα χαμένα» (Υ7).

«Επίσης, δεν ξέραμε αν έχουν πάει σχολείο, οι γονείς τους σε τι κατάσταση είναι; ποια είναι η μόρφωσή τους; Επίσης ο πολιτισμός τους; η γλώσσα τους; για να ξέρουμε και εμείς πώς θα συμπεριφερθούμε καλύτερα» (Υ1).

Επιπλέον, δύο συνεντευξιζόμενοι τονίζουν την δυσκολία τους στο να διαχειριστούν τον φόβο και τη ανασφάλεια που εκδηλωνόταν συχνά από τους συγκεκριμένους μαθητές, ενώ ένας συμμετέχων κάνει λόγο για τη μεγάλη δυσκολία προσαρμογής των προσφύγων μαθητών/τριών στην τάξη.

«Στην αρχή ήτανε φοβισμένα και δεν νομίζω ότι έδειξαν την κατάλληλη εμπιστοσύνη στα παιδιά που τα περιέβαλαν και γενικά φοβόταν στο σχολικό περιβάλλον» (Υ.5)

«Το πιο σοβαρό ίσως για μένα ήταν το ότι αυτά τα παιδιά δεν είχαν συνηθίσει να είναι σε ένα σχολικό περιβάλλον και ήταν δύσκολη η προσαρμογή σε αυτό» (Υ13).

Τέλος, εντοπίζονται από τα ευρήματα τέσσερις διαφορετικές αναφορές από τέσσερα διαφορετικά υποκείμενα της έρευνας. Αναλυτικότερα, ένας ερωτώμενος θεωρεί μεγάλη δυσκολία την απουσία γλωσσικών διαμεσολαβητών στη σχολική μονάδα, ενώ ένα άλλος θεωρεί ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζονται από επιπλέον διαπολιτισμικό διδακτικό και εποπτικό υλικό. Όσον αφορά τις δύο τελευταίες αναφορές, ο ένας συνεντευξιζόμενος τονίζει την ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού των προσφύγων αναφορικά με το μορφωτικό τους κεφάλαιο

και ένας ακόμη διαπιστώνει ότι η ελλιπής φοίτηση των προσφύγων μαθητών/τριών δυσχεραίνει το έργο του.

«Ε, να δεν υπήρχε ένας μεταφραστής για να μπορέσει να κάνει λίγο το έργο μας πιο εύκολο» (Υ5).

«Μία επιπλέον δυσκολία αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο είναι επικεντρωμένο στα ελληνικά δεδομένα και στις ελληνικές συνήθειες, δηλαδή θέλω να πω πως υπάρχει έντονη έλλειψη διδακτικού και εποπτικού υλικού» (Υ12).

«Επιπλέον δυσκολίες εντοπίζονται... και στην ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού των προσφύγων» (Υ12).

«Κυρίως, μία δυσκολία είναι ότι υπάρχει ελλιπής φοίτηση των προσφύγων μαθητών» (Υ3).

Στη δεύτερη κατηγορία αυτού του άξονα δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες της έρευνας να καταθέσουν τους τρόπους εκείνους, με την βοήθεια των οποίων κατόρθωσαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, πέντε συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν την αγγλική γλώσσα, ως γλώσσα διαμεσολάβησης, για να ξεπεραστεί το πρόβλημα της επικοινωνίας και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με τους πρόσφυγες μαθητές. Στη συνέχεια, προκύπτουν έξι αναφορές από τους συνεντευξιαζόμενους οι οποίοι υποστήριξαν ότι η χρήση της νοηματικής γλώσσας τους βοήθησε για να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία της επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.

«Να συμπληρώσω για τον ρόλο που έπαιζαν τα αγγλικά. Ήταν απαραίτητη και βοηθάει πολύ η χρήση μιας τρίτης γλώσσας γιατί γνωρίζουν αγγλικά και μάλιστα μερικά είχαν πολύ καλή γνώση» (Υ3).

«Μιλούσαμε λίγα αγγλικά, όσα ήξερε το παιδάκι και προσπαθούσαμε περισσότερο και κυρίως να συνεννοηθούμε μέσω της νοηματική γλώσσας» (Υ11).

Ακολούθως, η βοήθεια από τους πρόσφυγες μαθητές που γνώριζαν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, ως διευκολυντές στη διαδικασία της επικοινωνίας, καταγράφεται από τις απαντήσεις δύο ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η υποστήριξη από τους διερμηνείς, όταν επισκέπτονταν τη σχολική μονάδα, επισημαίνεται από ένα

υποκείμενο της έρευνας ως τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των προσφύγων μαθητών/τριών.

«...ή τη βοήθεια κάποιων μαθητών που είχαν φοιτήσει περισσότερο χρόνο στο σχολείο και βοηθούσαν στη μετάφραση ε, για να επικοινωνήσουμε στα βασικά» (Y2).

«Ήρθαν οι διερμηνείς κάποιες φορές μαζί με τους γονείς και μπορέσαμε να κάνουμε και να πούμε για πολλά πράγματα, τότε αυτό με βοήθησε πολύ» (Y3).

Στη συνέχεια, πέντε συνεντευξιαζόμενοι τόνισαν την προσπάθεια, από μέρους τους, για τη δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής των προσφύγων μαθητών μέσα στην τάξη αλλά και στο σχολικό περιβάλλον ευρύτερα, με σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων αναφορικά με την είσοδο των προσφύγων μαθητών/τριών στα σχολεία, ενώ άλλοι δύο υποστήριξαν ότι η συνεργασία με τους συντονιστές εκπαίδευσης των προσφύγων (ΣΕΠ), αποδείχτηκε αποτελεσματικός παράγοντας αντιμετώπισης των προαναφερθέντων προβλημάτων.

« Με το να αγκαλιάσει αυτά τα παιδιά, να νιώσουν τα παιδιά εμπιστοσύνη απέναντι στον δάσκαλο, τον εκπαιδευτικό, να νιώσουν την αποδοχή εκ μέρους του, την αγάπη πάνω από όλα» (Y6).

«Αρωγός στην προσπάθεια για να αντιμετωπίσουμε αυτές τις δυσκολίες ήταν και η συνεργασία με την συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων με την οποία επικοινωνούσαμε συχνά, όταν διαπιστώναμε κάποια κάποιες δυσκολίες και κάποια προβλήματα» (Y3).

Τέλος, η προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που να προωθεί τη συνεργατικότητα και τη δημιουργικότητα μέσα στην τάξη (δύο αναφορές), η προσπάθεια καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε όλους τους μαθητές (μία αναφορά), καθώς και η προσαρμοσμένη διδασκαλία πάνω στις δυνατότητες των προσφύγων μαθητών (μία αναφορά), καταγράφηκαν ως τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών που έχουν προκύψει από την είσοδο των προσφύγων μαθητών/τριών στην τυπική εκπαίδευση.

«Και από την πλευρά του εκπαιδευτικού θεμιτό είναι να διαμορφωθεί ένα κλίμα που να προάγει τη δημιουργικότητα, την συνεργασία, αλλά και την ενσυναίσθηση στους μαθητές» (Y12).

«... χρειάζεται και ένα χαμόγελο παραπάνω και ας είναι και κάτι διαφορετικό αυτό που θα κάνουν ας έχουνε μία άσκηση μικρότερη ευκολότερη λιγότερη αυτά σε γενικές γραμμές» (Y13).

Κατά γενική παραδοχή των συμμετεχόντων, στην τρίτη κατηγορία, υποστηρίζεται ότι εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον σπουδαιότερο ρόλο στη διαχείριση, εκπαιδευτικών και όχι μόνο, ζητημάτων αναφορικά με τη φοίτηση των προσφύγων μαθητών/τριών στο σχολείο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του συνόλου των ερωτηθέντων, αποτυπώνεται η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός, με τη στάση του και τις αρχές του, θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας που συμβάλει στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εν τέλει στην ένταξη τους.

«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός ανάλογα με το αν είναι αρνητικός ή θετικός στο να δεχτεί αυτά τα παιδιά μέσα στην τάξη του» (Y1).

«Πάρα πολύ σημαντικός, γιατί απ' αυτόν εξαρτάται πώς θα εκπαιδευτούν τα παιδιά. Εάν δεν νιώσουν αυτά που πρέπει να νιώσουν μέσα στην τάξη και από τους συμμαθητές τους και από τον δάσκαλο κυρίως... δεν θα έχει κανένα όφελος το παιδί» (Y6).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται από επτά υποκείμενα του δείγματος στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως τον φορέα που θα συμβάλει με τη στάση του στην ένταξη των προσφύγων μέσα μαθητών στην τάξη, αλλά και ευρύτερα στο σχολικό περιβάλλον. Από έξι συμμετέχοντες στη συνέχεια, υποστηρίζεται ότι η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στους μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και γενικότερα απέναντι στη διαφορετικότητα από τον εκπαιδευτικό, τον καθιστούν παράγοντα κομβικής σημασίας αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/τριών.

«... ανάλογα και με τη συμπεριφορά του, με τη στάση του και με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί. πάνω από όλα βοηθάει στην ένταξη βοηθάει στην... στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. Αυτό είναι το πιο βασικό νομίζω, η ένταξη» (Y10).

«Ο ρόλος μας είναι πολύ σημαντικός γιατί πρέπει να δημιουργήσουμε θετικό κλίμα, καλό περιβάλλον. Ο δάσκαλος πρέπει να αγαπάει το παιδί να είναι ανεκτικός να έχει υπομονή, ώστε το παιδί να μην αισθάνεται μοναξιά» (Y11).

Ακολουθως, δύο συμμετέχοντες τονίζουν την σπουδαιότητα του έργου του εκπαιδευτικού που με τη συμπεριφορά του θα συμβάλει στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, με στόχο την αποδοχή των προσφύγων μαθητών από τους υπόλοιπους μαθητές. Άλλοι δύο συνεντευξιαζόμενοι, θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που συμβάλει στη δημιουργία διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των προσφύγων μαθητών/τριών και των οικογενειών τους με το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ δύο ακόμη υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ως φορέα ενθάρρυνσης των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη δημιουργία παρωθητικού περιβάλλοντος.

«Νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει το παιδί να νιώσει άνετα, να αισθανθεί φιλία, ζεστασιά, να αισθανθεί αποδοχή από τους συμμαθητές του και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό» (Y8).

«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός ..., είναι εκείνος που δημιουργεί επικοινωνιακούς διαύλους συνεργασίας» (Y3).

«Σε καμία περίπτωση να μην νιώσουν ότι αποτελούν κάποιο πρόβλημα ή εμπόδιο στο σχολείο και αυτός είναι και ίσως αποκλειστικά υπεύθυνος για το αν θα θέλουνε να προσπαθήσουν ή όχι, εφόσον μεγαλώνουν σε συνθήκες που δεν ευνοούν την εκπαίδευση » (Y13).

Τέλος ένας συμμετέχων εκφράζει την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει με τη στάση του να λειτουργεί ως φορέας κατάρριψης στερεοτύπων και άλλος ένας θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός καθίσταται ως ο κύριος φορέας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές, ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία με τους συμμαθητές τους.

«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός ..., εκείνος που καταρρίπτει τα στερεότυπα...» (Y3).

«...γιατί ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος είναι συνέχεια μαζί με τον μαθητή, να τον βοηθήσει να ,ε.. να μάθει τη γλώσσα να επικοινωνήσει με τους άλλους μαθητές...» (Y2).

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναφορικά με την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, (οχτώ αναφορές), ανέφεραν ότι δεν έχουν αναπτύξει κάποιο δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, σε αντίθεση με πέντε εκπαιδευτικούς οι οποίοι και δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με τους συναδέλφους τους οι οποίοι είχαν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους, με σκοπό τη εξεύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προέκυπταν.

« Το άφησα αυτό το κομμάτι, παρότι έπρεπε να το κάνω και να έρθω σε επικοινωνία με τους συναδέλφους μου, να συνεργαστούμε και να αλληλοβοηθηθούμε» (Υ4).

«Όμως, με τους συναδέλφους έχουμε αναπτύξει ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας. Συζητάμε πάρα πολύ στο πώς να αντιμετωπίσουμε προβλήματα και συνεργαζόμαστε πολύ στενά» (Υ9).

Στη συνέχεια, την ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών/τριών, δήλωσε μόνο ένα υποκείμενο του δείγματος, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων (δώδεκα αναφορές), αναγνώρισε ότι η ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς δεν μπόρεσε να επιτευχθεί για διάφορους λόγους. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι σπανίως οι γονείς έχουν επισκεφτεί το σχολείο, είτε λόγω αντικειμενικών δυσκολιών μετάβασής τους, είτε λόγω άγνοιας της γλώσσας, ή λόγω αδιαφορίας τους.

«Καθώς επίσης και με τους γονείς είτε τηλεφωνικά είτε με επίσκεψη μου στο χώρο που μένουν, στο camp» (Υ3).

«Οι γονείς δεν έρχονταν, γιατί μεταφέρονται τα παιδιά με το λεωφορείο. Σπάνια τους έχουμε δει, ενός μόνο παιδιού τον γονιό. Μας μιλάνε όμως τα ίδια για τους γονείς τους...» (Υ8).

«Με τους γονείς όχι. Δεν έχουν έρθει καθόλου στο σχολείο, δεν έχω γνωρίσει κανέναν. Δεν ξέρω γιατί έχει γίνει αυτό. Μπορεί και να αδιαφορούν. ή φοβούνται πώς θα συνεννοηθούμε. Πάρα πολλοί που έχουν έρθει θέλουν να φύγουν, δεν είναι μόνιμοι εδώ» (Υ10).

Στην πέμπτη κατηγορία αυτού του άξονα, παρατηρείται ταύτιση απόψεων από όλους τους ερωτώμενους όσον αφορά στην ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών εντός της σχολικής μονάδας ότι λειτούργησαν, άλλες περισσότερο, άλλες λιγότερο, με αποτέλεσμα τη διευκόλυνση και την υποστήριξη του έργου τους.

«Νομίζω πως ναι στο σχολείο μας υπάρχουν δομές που μας βοηθούν, σίγουρα υπάρχουν και μας υποστηρίζουν, διαφορετικά θα ήταν δύσκολο όλο αυτό» (Y13).

Ειδικότερα, το μεγαλύτερο μέρος των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών (έντεκα αναφορές), θεώρησε ότι η υποστήριξη του έργου τους από τους συναδέλφους του των τμημάτων υποδοχής των Ζ.Ε.Π ήταν πολύ σημαντική. Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν οκτώ αναφορές που κατέδειξαν τον συντονιστή εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών (Σ.Ε.Π), ως σημαντικό παράγοντα διευκόλυνσης του έργου τους και άλλες επτά αναφορές που υποστήριζαν ότι η βοήθεια από τους διερμηνείς, οι οποίοι επισκέπτονταν κατά διαστήματα τα σχολεία συνέβαλαν στην επίλυση ορισμένων δυσκολιών.

«Στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ΖΕΠ, με τμήμα υποδοχής προσφύγων στο οποίο υπάρχει υπεύθυνος εκπαιδευτικός και όποτε απαιτείται απευθυνόμαστε σε αυτόν για κάποιες συμβουλές, διευκρινίσεις και γενικότερη καθοδήγηση» (Y12).

«Πρώτα-πρώτα ήταν η συντονίστρια εκπαίδευσης των προσφύγων που ερχόταν και μας ενημέρωνε όσο μπορούσε...» (Y3).

« Μία δυο φορές τον μήνα ερχότανε διερμηνέας και νομίζω ότι αυτό έχει πολλή σημασία και στην επικοινωνία και σε δράσεις που θέλαμε να κάνουμε, ... συζητώντας όλοι μαζί καμιά φορά βρίσκαμε και κάποια λύση που δεν θα σκεφτόμουνα εγώ» (Y13).

Τέλος, από τα ευρήματα της έρευνας, τρεις συμμετέχοντες θεώρησαν ότι ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου της περιοχής τους διευκόλυνε στο να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ανέκυπταν και άλλοι τρεις τόνισαν τη βοήθεια που τους προσέφερε ο ψυχολόγος της σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της εβδομαδιαίας επίσκεψής του στη σχολική μονάδα.

«Λοιπόν η υποστηρικτική δομή που θεώρησα ότι λειτούργησε πολύ στο σχολείο ήταν ο συντονιστής εκπαίδευσης , αλλά προφανώς επειδή υπάρχουν πολλά θέματα και δεν μπορούσε να αφοσιωθεί τόσο πολύ στο συγκεκριμένο»(Υ7).

«Επίσης μία φορά την εβδομάδα ερχότανε ψυχολόγος που βοηθούσε, μας συμβούλευε και μας κατεύθυνε στο να βρούμε και δώσουμε λύσεις» (Υ13).

5.3. Αξιοποίηση πρακτικών για την εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.

Στον τρίτο θεματικό άξονα κυρίως θέμα αποτέλεσε ποιες πρακτικές και διδακτικές μεθοδολογίες αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών/τριών. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τις πρακτικές και οι μεθοδολογίες που χρησιμοποίησαν για τη διαχείριση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης, στη συνέχεια τους ζητήθηκε να περιγράψουν τις διδακτικές στρατηγικές που εφάρμοσαν για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των προσφύγων μαθητών και στο τέλος αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 4. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών».

Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Γ. Αξιοποίηση πρακτικών για την εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.		
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΧΡΠΑΙΕΠ = Χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας.	8
	ΣΥΑΠΔΙΑ = Συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας	7
	ΚΑΕΝΜΑ = Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές.	6
	ΧΡΗΕΙΚΑ = Χρήση των εικαστικών.	5
	ΧΡΜΟΥΧΟ = Χρήση μουσικής και χορού.	5
	ΣΥΠΜΔΙΣΥ = Συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε διαπολιτισμικές συζητήσεις	3
	ΣΥΠΠΜΑΕΚ = Συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε εκδηλώσεις του σχολείου.	2

	ΔΗΕΥΚΛΤΑ = Δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη.	2
	ΕΦΑΦΔΡΠΑ = Εφαρμογή αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών.	2
	ΑΦΠΡΕΜ = Αφήγηση προσωπικών εμπειριών.	1
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.	9
	ΧΡΗΠΟΠΕ = Χρήση πολυτροπικού περιβάλλοντος.	5
	ΧΡΝΕΤΕ = Χρήση των νέων τεχνολογιών.	4
	ΕΦΟΜΣΥΔΙ = Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	3
	ΥΛΕΡΣΧ = Υλοποίηση ερευνητικών σχεδίων.	2
	ΔΗΠΑΚΛΔΙ = Δημιουργία παρωθητικού κλίματος διδασκαλίας.	2
	ΕΦΔΙΑΔΙ = Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	1
13. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΟΧΡΠΑΙ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης του παιχνιδιού.	7
	ΑΠΟΕΞΔΙ = Αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της εξατομικευμένης διδασκαλίας.	4
	ΑΠΟΧΡΝΤ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών.	3
	ΑΠΟΧΡΕΙ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης των εικαστικών.	3
	ΑΠΧΡΠΟΠΕ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης πολυτροπικού περιβάλλοντος.	4
	ΑΠΑΦΔΡΠΑ = Αποτελεσματικότητα της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών.	2
	ΑΠΕΦΟΣΔΙ = Αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	2

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, όσον αφορά τις μεθόδους και τις τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας που εφάρμοσαν, οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι (οκτώ αναφορές) απάντησαν ότι χρησιμοποίησαν το παιχνίδι με διαφορετικούς τρόπους, ως τεχνική μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν τη χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας, παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, ακόμη και παιχνίδια με βάση τη μουσική και τον χορό. Στη συνέχεια, αρκετοί συμμετέχοντες (επτά αναφορές) δήλωσαν την πραγματοποίηση συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας και έξι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν την τεχνική της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στους μαθητές.

«Χρησιμοποίησα και κάποια παιχνίδια, όπως αυτό με την μπάλα για να φεύγει το στρες και το άγχος και των παιδιών και εκείνων και των δικών μας...» (Y1).

«Χρησιμοποίησα κάποια παιχνίδια επικοινωνίας, ώστε να γνωριστούν μεταξύ τους... με αφορμή τη χρήση παιχνιδιών, ώστε να βγάλουν τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους» (Y3).

«Υπήρχε μία προετοιμασία μέσα στην τάξη για την αποδοχή, με συζητήσεις πάνω στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, πάνω στο ρατσισμό... και αυτό το συνεχίσαμε σχεδόν όλη τη χρονιά» (Y2).

«...βάζοντας δηλαδή τα παιδιά στη θέση των προσφύγων που ήρθαν. Μπορούν να το διαχειριστούν αν ήταν στη θέση τους, τι θα έκαναν, τι θα περίμεναν...» (Y4).

Επιπλέον, πέντε συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι με τη χρήση των εικαστικών κατάφεραν να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, ενώ άλλοι πέντε κατέθεσαν ότι χρησιμοποίησαν τη μουσική και τον χορό για τον ίδιο σκοπό. Ακολούθως, εντοπίστηκαν τρεις αναφορές που υποστήριξαν τη διαδραστική τεχνική της συμμετοχής των προσφύγων μαθητών/τριών σε διαπολιτισμικές συζητήσεις με σκοπό την προαγωγή της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και τις δεξιότητες της επικοινωνίας και άλλες δύο αναφορές κάνουν λόγο για τη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών/τριών στις εκδηλώσεις του σχολείου με συμπερίληψη παραδοσιακής μουσικής χορού από τις χώρες των προσφύγων μαθητών, αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο το πολιτισμικό τους κεφαλαίο.

«Η ζωγραφική, ειδικά όταν τους ζητούσα να μου μεταφέρουν δικές τους λέξεις στη γλώσσα τους που γινότανε πρώτα με τη ζωγραφική για να καταλαβαίνεις, να καταλάβουν και τα ίδια τι θέλουμε» (Y5).

«Επίσης ακούσαμε ένα τραγούδι στα αραβικά ώστε να ακούσουν τη γλώσσα και οι Έλληνες μαθητές και το χορέψαμε, αυτό θυμάμαι τους άρεσε πάρα πολύ» (Y13).

«Πολλές φορές όταν αναφερόμασταν είτε σε θέματα θρησκείας ή εθίμων που κάναμε στο μάθημα ρωτούσα και τη δική τους γνώμη να μου πουν τι ακριβώς γίνεται στη χώρα τους, τη γνώμη τους, για να συμμετέχουν και αυτοί» (Y8).

«Στο τέλος, όταν κάναμε την εκδήλωση έδειξαν όλοι πολύ μεγάλη διάθεση, συμμετείχαν όλα τα παιδιά και μάλιστα χορέψαμε τον δικό τους χορό, αφού τους δείξαμε και εμείς έναν δικό μας» (Y8).

Τέλος, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, προέκυψαν δύο αναφορές που δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επεδίωξαν τη δημιουργία ενός ευχάριστου και θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, άλλες δύο αναφορές που τόνισαν ότι δόθηκε βαρύτητα στη αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιών, ενώ υπάρχει και ένας συνεντευξιαζόμενος ανέφερε την διδακτική πρακτική της αφήγησης προσωπικών εμπειριών με στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

«Καταρχήν από την αρχή δημιουργήθηκε νομίζω καλό κλίμα και παρουσιάσαμε αυτά τα παιδιά σαν έχουν έρθει κάποιοι καινούργιοι, όπως θα ερχόταν κάποιο Ελληνάκι...» (Y7).

«Έδωσα βαρύτητα στη δραματοποίηση παραμυθιών. Διαβάσαμε αρκετά παραμύθια και δικά τους, όπως ο Αλαντίν» (Y12).

«Η πρακτική που χρησιμοποίησα είναι οι προσωπικές εμπειρίες γιατί κι εγώ ήμουνα στη Γερμανία παιδί μεταναστών, όταν ήμουν μαθήτρια» (Y1).

Στη δεύτερη κατηγορία του άξονα, αποτυπώνονται οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών. Ειδικότερα, επτά υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι η βασική διδακτική στρατηγική που εφάρμοσαν ήταν αυτή της εξατομικευμένης διδασκαλίας, λόγω του χαμηλότερου μορφωτικού τους επιπέδου. Άλλα πέντε υποκείμενα υποστήριξαν τη χρήση πολυτροπικού περιβάλλοντος, μέσω φωτογραφιών εικόνων και ήχου με τη βοήθεια ψηφιακών μέσων, για την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών αυτών των μαθητών και τέσσερα υποκείμενα εστίασαν τις πρακτικές και τις διδακτικές στρατηγικές τους στη βοήθεια που παρέχεται από τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, καθώς και την αξιοποίηση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων, χρησιμοποιώντας δηλαδή τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στη διδασκαλία τους.

«Σίγουρα θα τους βάλω μία πιο εύκολη άσκηση, Θα τους δώσω περισσότερο χρόνο την ώρα που οι άλλοι μαθητές θα κάνουν μία άσκηση, θα πάω πάνω από τον μαθητή, θα του εξηγήσω περισσότερο ή θα του ζητήσω λιγότερα πράγματα να γράψει» (Y13).

«Χρησιμοποιώ ότι μπορώ δηλαδή εικόνες από το internet ακόμα και τη μετάφραση από το Google έχω χρησιμοποιήσει και σίγουρα, σίγουρα βίντεο» (Y13).

«... επειδή το μάθημα το έκανα μέσω υπολογιστή και προτζέκτορα, τους ήταν πιο εύκολο να παρακολουθήσουν» (Y2).

Τη διδακτική πρακτική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εφάρμοσαν, σύμφωνα με τα ευρήματα, τέσσερις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρώντας την χρήσιμη και ενδιαφέρουσα για όλους τους μαθητές. Στη συνέχεια αποτυπώνεται από άλλες δύο αναφορές η υλοποίηση ερευνητικών σχεδίων από τους εκπαιδευτικούς, με θέματα περιβαλλοντικά ή διατροφικών συνηθειών του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και του πολιτισμού των χωρών των προσφύγων μαθητών/τριών. Κατόπιν, δύο συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι επεδίωξαν να δημιουργήσουν ένα κλίμα διδασκαλίας που να ευνοεί τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης και τέλος ένας συνεντευξιαζόμενος δήλωσε ότι η βασική του προσπάθεια επικεντρώθηκε στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας με χρήση προσαρμοσμένου εποπτικού και διδακτικού υλικού στο πολιτισμικό υπόβαθρο των προσφύγων μαθητών.

«Πολλές φορές έβαζα αυτά τα παιδάκια, τα προσφυγόπουλα να κάνουν ομαδικές εργασίες με τα άλλα και το χαίρονταν όλοι, ήταν χρήσιμη για όλα τα παιδάκια» (Y7).

«...και υλοποίησα αρκετές φορές κάποια project κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε σε σχέση με το περιβάλλον ή με τη διατροφή» (Y3).

«Έβλεπα δηλαδή σε ποια σημεία μπορεί να ανταποκριθεί και όλα αυτά ήταν για να την ενθαρρύνω. Την προωθούσα μπροστά για να φαίνεται στην τάξη και να μην είναι περιθώριο» (Y4).

«Ναι, νομίζω η δημιουργία εποπτικού και διδακτικού υλικού όσο το δυνατόν περισσότερο προσαρμοσμένο στις συνήθειες, στα έθιμα, στις διατροφικές συνήθειες και των δυο πολιτισμών που εφάρμοσα ήταν χρήσιμη» (Y12).

Στην τελευταία κατηγορία του τρίτου άξονα και στην ερώτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτικούς, αναδύεται πλούτος δεδομένων με διαφορετική προσέγγιση από τον καθένα συνεντευξιαζόμενο. Πιο αναλυτικά, από τους περισσότερους συμμετέχοντες

(επτά αναφορές), η χρήση του παιχνιδιού αποτέλεσε την πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική αναφορικά με τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών και κυρίως για την αποδοχή τους και την ομαλή ένταξή τους. Τέσσερις αναφορές καταγράφονται ακολούθως από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς που θεώρησαν ότι η εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας δημιούργησε προϋποθέσεις για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αυτών των μαθητών, ενώ προέκυψαν και άλλες τρεις αναφορές που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών όσον αφορά τη θετική τους επίδραση στις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών/τριών.

«Αυτές που λειτούργησαν περισσότερο, νομίζω ότι είναι εκείνες που είχαν σχέση με το παιχνίδι, με το γέλιο, με τη χαρά, γιατί έτσι κέρδισαν τον νέο μαθητή» (Y9).

«Και η εξατομικευμένη διδασκαλία και η χρήση του υπολογιστή επέδρασαν θετικά στις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Φαίνεται από τα αποτελέσματα στο τέλος της χρονιάς είχαν βελτιωθεί και η γλώσσα του και η συμμετοχή του στην τάξη» (Y2).

Υπήρξαν τρεις εκπαιδευτικοί στη συνέχεια, οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι θετική επίδραση στους πρόσφυγες μαθητές σχετικά με τη συμμετοχή τους, αποδείχτηκε η χρήση των εικαστικών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, ενώ άλλοι τέσσερις υποστήριξαν ότι η χρήση πολυτροπικού υλικού και η δημιουργία πολυτροπικού περιβάλλοντος βοήθησε τους προαναφερθέντες μαθητές στο να βελτιώσουν όχι μόνο τις μαθησιακές τους επιδόσεις, αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

«Τώρα πιο πολύ τους άρεσε να ζωγραφίζουν, όταν ζωγράφιζαν θέματα από τη χώρα τους φαινόταν πολύ χαρούμενα και προσπαθούσαν να μου τα εξηγήσουν μετά» (Y1).

«...γράψαμε και ένα τραγούδι που είχε στίχους και στα αραβικά και κυρίως στα ελληνικά. Το ηχογραφήσαμε όλοι μαζί Έλληνες μαθητές και πρόσφυγες σε επαγγελματικό studio και γυρίσαμε και ένα video clip. Αυτό για τα παιδιά ήταν αριστούργημα η αντίδρασή τους και τα μάτια τους στο video clip τα λένε όλα» (Y13).

Τέλος, από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζομένων προέκυψαν δύο αναφορές που επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών με θετικά αποτελέσματα στη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών/τριών και άλλες δύο αναφορές που τονίζουν την καλή

λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της αισθήματος του «ανήκειν» σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

«Αυτό που λειτούργησε περισσότερο, η αφήγηση παραμυθιού και η δραματοποίηση τους. Είχε να κάνει δηλαδή με την αλληλεπίδραση έτσι ώστε να ενεργήσουν αυτά τα παιδιά και μέσα από το παιχνίδι και τον δικό τους ρόλο είχαμε θετικά αποτελέσματα και στην γλωσσική ανάπτυξη και στα την κοινωνική ανάπτυξη, θέματα που βοήθησαν στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο» (Υ3).

«αλλά και σε επίπεδο που γνώρισαν τους συμμαθητές τους και συνεργάζονταν στις εργασίες και έπαιζαν μαζί ή ζωγράφιζαν μαζί, εκεί νομίζω ότι εκείνο λειτούργησε περισσότερο» (Υ8).

5.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας αφορά την κατάθεση προτάσεων από τους εκπαιδευτικούς που θα συμβάλουν στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειάς τους. Οι συμμετέχοντες αφού εξέφρασαν την άποψή τους για το κατά πόσο θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλα ενημερωμένους/καταρτισμένους και για το αν αισθάνονται ότι διαθέτουν τις απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης, προχώρησαν σε προτάσεις για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας και γενικότερα για την επιμόρφωσή τους. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας».

Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.		
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.	12

δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΕΠΔΙΚΑ = Αίσθημα επαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.	1
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΕΠΔΙΔΕ = Αίσθημα επαρκών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.	6
	ΑΙΠΕΔΙΔΕ = Αίσθημα περιορισμένων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.	7
	ΠΕΒΕΔΙΔΕ = Περιθώριο βελτίωσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.	3
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΑΝΑΠΡΣΠ = Αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών	4
	ΑΝΠΑΠΔΥΛ = Αναγκαιότητα παροχής πολυπολιτισμικού διδακτικού υλικού.	4
	ΕΝΟΠΕΜΑ = Ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος των προσφύγων μαθητών.	4
	ΕΝΜΟΚΕΜΑ = Ενημέρωση του μορφωτικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών.	3
	ΕΝΠΟΚΕΜΑ = Ενημέρωση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών.	3
	ΑΝΔΗΔΙΣΥ = Αναγκαιότητα δημιουργίας δικτύων συνεργασίας.	4
	ΥΠΕΡΕΚΠΙΟ = Υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία.	2
	ΥΠΣΧΨΥΚΛ = Υποστήριξης της σχολικής μονάδας από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.	2
	ΚΑΠΑΔΙΣΧ = Καθημερινή παρουσία διερμηνέων στο σχολείο.	1
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.	13
	ΕΝΘΕΝΟΠΛ = Ενημέρωση επί του νομικού πλαισίου των προσφύγων μαθητών.	3
	ΚΑΕΝΕΚ = Καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς.	1

Ο τελευταίος θεματικός άξονας περιέχει τέσσερις κατηγορίες. Αρχικά, δόθηκε η ευκαιρία στους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στη ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλα προετοιμασμένους και καταρτισμένους ώστε να βοηθήσουν τους μετανάστες ή πρόσφυγες μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που έχουν στην τάξη. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (δώδεκα αναφορές) δήλωσε ότι διακατέχεται από αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλα προετοιμασμένο στο να ανταποκριθούν πλήρως σε αυτό το ρόλο του εκπαιδευτικού

για να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών αυτών και ορισμένοι εξέφρασαν και ένα αίσθημα ενοχής γι' αυτήν την κατάσταση.

«Δεν θεωρώ τον εαυτό μου κατάλληλα προετοιμασμένο. είναι μία πρωτόγνωρη εμπειρία και λειτουργώ με βάση το πώς θα φέρομαι σε οποιοδήποτε παιδί που θα ερχότανε καινούριο μέσα στην τάξη» (Υ1).

«Όχι, καθόλου, καθόλου και μάλιστα τις περισσότερες φορές νιώθουμε και ένοχοι για αυτό. Βγαίνουμε από την τάξη κουβαλώντας έτσι δύο μάτια να σε κοιτάνε κι εσύ να μην μπορείς να βοηθήσεις ή να αναρωτιέσαι έκανα κάτι, έκανα τίποτα;» (Υ5).

Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μόνο από ένα υποκείμενο το οποίο και απάντησε ότι λόγω εμπειρίας και κατάλληλης επιμόρφωσης θεωρεί τον εαυτό του προετοιμασμένο να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

«Πιστεύω και θεωρώ ότι είμαι καταρτισμένη, αλλά κυρίως με βοηθάει η εμπειρία γιατί έχω δουλέψει σε τάξεις υποδοχής, έχω δουλέψει σε τάξεις αραβόφωνων μαθητών στην Αίγυπτο, αλλά και από τα διαβάσματά μου νομίζω ότι είμαι καταρτισμένη. Μπορώ να αντιμετωπίσω τους συγκεκριμένους μαθητές μου και να προσφέρω» (Υ3).

Στη δεύτερη κατηγορία του άξονα αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας αναφορικά με το αν αισθάνονται ότι διαθέτουν εκείνες τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που τους καθιστούν ικανούς να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική τάξη. Οι μισοί σχεδόν από αυτούς (έξι αναφορές) εντόπισαν ότι διαθέτουν αρκετές βασικές δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, δηλώνοντας ικανοποίηση από το γεγονός αυτό. Πιο αναλυτικά, τα περισσότερα υποκείμενα τόνισαν την αποδοχή και τον σεβασμό, την κατανόηση, την ανάπτυξη κλίματος αλληλοσεβασμού, συνεργασίας και τη θετική στάση απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ως στοιχεία από τα οποία διακατέχονται, ενώ κάποια άλλα επεσήμαναν την προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα φιλόξενο περιβάλλον, συμβάλλοντας στην ομαλή ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

«Ναι, πιστεύω ότι τις έχω γιατί αποδέχομαι τους ανθρώπους σαν διαφορετικούς. αποδέχομαι τη διαφορετικότητα. την ετερότητα του κάθε ανθρώπου. Θεωρώ ότι όλοι οι

άνθρωποι είναι. θέλω να πω για αυτό, είναι πλάσματα και τα παιδιά του ίδιου Θεού» (Y2).

«Στη συγκεκριμένη περίπτωση νομίζω ότι είμαι ικανοποιημένη από τις δεξιότητες που διαθέτω για να διαχειριστώ μία τέτοια περίπτωση, μια και η παρουσία των παιδιών μέσα στην τάξη δεν δημιούργησε ούτε σε αυτά πρόβλημα ούτε και στα υπόλοιπα» (Y1).

«Πιστεύω ότι έχω αρκετές διαπολιτισμικές δεξιότητες γιατί το βλέπω και από την ανθρώπινη σκοπιά. Οποιαδήποτε στιγμή μπορεί να βρεθώ στη δική τους θέση... Θα ήθελα και τα δικά μου τα παιδιά να βρεθούν σε ένα περιβάλλον που να αισθάνονται όμορφα και να μπορέσουν να ενταχθούν και να προχωρήσουν» (Y7).

Το αίσθημα των περιορισμένων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, όσον αφορά τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης, αποτυπώθηκε στη συνέχεια από επτά ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκαν κάποια στοιχεία αβεβαιότητας αναφορικά με το αν διαθέτουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ενώ τονίστηκε το γεγονός ότι η προσπάθειά τους να διαχειριστούν την τάξη τους βασίστηκε κυρίως πάνω στις ευαισθησίες που διαθέτουν ως γονείς και ως άνθρωποι.

«Όχι, όχι, νομίζω ότι δεν είμαι. Σίγουρα κάνω μέχρι ένα σημείο ότι μπορώ, Σίγουρα θα υπάρχουν και άλλα πράγματα τα οποία λόγω, όχι λόγω μη διάθεσης, ε... ίσως χρόνου να ασχοληθώ με αυτά τα παιδιά περισσότερο κάπως έτσι. Εκεί νομίζω ότι δεν τα κατάφερα και πολύ καλά» (Y5).

«Δεξιότητες δεν ξέρω αν έχω, ευαισθησίες όμως έχω και πιστεύω ότι αυτό βοηθάει. Αυτό νομίζω είναι το βασικό» (Y10).

Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σαφώς υπάρχουν περιθώρια και θα επιθυμούσαν να υπάρξει περαιτέρω βελτίωση των δεξιοτήτων τους, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν καλύτερα τους μαθητές της πολυπολιτισμικής τάξης, αρκεί βέβαια αυτό να συμβεί στη βάση μιας επιμόρφωσης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

«Από κει και πέρα όμως, νομίζω ότι μία θεωρητική και πρακτική κατάρτιση θα με βοηθούσε πολύ περισσότερο στο να προχωρήσω και να έχω και κάποια αποτελέσματα...» (Y8).

Στη δεύτερη κατηγορία αυτού του άξονα επιχειρείται να αποτυπωθούν οι προτάσεις των συμμετεχόντων, αναφορικά με την ενίσχυση της ετοιμότητας τους για την εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών/τριών. Σύμφωνα με την άποψη τεσσάρων ερωτηθέντων, θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στην αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με ενσωμάτωση πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών στοιχείων, ώστε να οργανωθεί και να λειτουργήσει ένα αξιόπιστο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακόμη, εντοπίστηκαν άλλες τέσσερις αναφορές οι οποίες υποστηρίζουν την πρόταση δημιουργίας και παροχής των σχολικών μονάδων με διδακτικό υλικό κατάλληλα προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών,

«...και το αναλυτικό πρόγραμμα που δεν βοηθάει. Πρέπει και αυτό να προσαρμοστεί δεν μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα να παραμένει το ίδιο όταν έχεις στην τάξη σου πρόσφυγες και πρέπει να προσαρμόσεις τη διδασκαλία σου» (Y13).

«Από τα βιβλία, κάποια στήριξη, από εγχειρίδια με διαφορετικό υλικό πιο προσαρμοσμένο σ' αυτά τα παιδιά» (Y1).

Το ζήτημα της λεπτομερούς ενημέρωσης, αναφορικά με το ιστορικό και το προφίλ των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, αλλά και η αναγκαιότητα της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας, αναδύθηκαν ακολούθως ως προτάσεις από τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Αναλυτικότερα, τέσσερις συμμετέχοντες της έρευνας κατέθεσαν την επιθυμία τους να περιέλθει σε γνώση τους η οικογενειακή κατάσταση των συγκεκριμένων μαθητών, άλλοι τρεις τόνισαν το πόσο χρήσιμο θα ήταν αν γνώριζαν το μορφωτικό τους κεφάλαιο, ενώ εντοπίστηκαν και τρεις αναφορές που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν να επιμορφωθούν σε θέματα που άπτονται των στοιχείων του πολιτισμού των προαναφερθέντων μαθητών, ώστε τον γνωρίσουν καλύτερα. Ακολούθως τρεις ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την πρόταση για τη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, με τους υπεύθυνους στις δομές φιλοξενίας και με τους συντονιστές εκπαίδευσης, καθώς και μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών εντός της σχολικής μονάδας.

«... δεν ξέραμε αν έχουν πάει σχολείο, οι γονείς τους σε τι κατάσταση είναι, ποια είναι η μόρφωσή τους, κάποια πράγματα για τις οικογένειές τους για να ξέρουμε και εμείς πώς θα συμπεριφερθούμε καλύτερα» (Y1).

«...δεύτερον ιστορικό του κάθε μαθητή από πού προέρχεται, τις γνώσεις του τις μαθησιακές του δυσκολίες, να υπάρχει δηλαδή κάποιο, να υπάρχει δηλαδή μία γνώση από τον εκπαιδευτικό του μορφωτικού του κεφαλαίου και του πολιτισμού του» (Y2).

«Επίσης, αυτό με τη συνάντηση με τους γονείς να τους γνωρίσουμε, να μιλήσουμε μαζί τους και να συνεργαστούμε. Κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της χρονιάς, περισσότερη επικοινωνία με τους υπεύθυνους από το camp» (Y7).

«...συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, αλλά και με τους συναδέλφους» (Y10).

Στην ίδια κατηγορία αυτού του άξονα, καταγράφηκαν εκτός όλων των παραπάνω και οι προτάσεις των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών οι οποίες αφορούν την περεταίρω ενίσχυση σε υποστηρικτικές δομές των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, δύο από αυτούς, αναγνωρίζοντας ότι τα σχολεία καθώς και οι ίδιοι δεν είναι πλήρως έτοιμοι να αντιμετωπίσουν την είσοδο των προσφύγων μαθητών/τριών, εξέφρασαν την επιθυμία για μεγαλύτερη στήριξη από την πολιτεία. Κατόπιν, δύο συνεντευξιζόμενοι ζήτησαν τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό, δηλαδή με ομάδα ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών και τέλος, ο ένας πρότεινε την καθημερινή παρουσία γλωσσικών διαμεσολαβητών στον χώρο του σχολείου.

«Θα ήθελα η πολιτεία να σταθεί περισσότερο στο πλευρό μας σε αυτό το θέμα, με επιμόρφωση φυσικά και όχι μόνο» (Y6).

«Θα πρέπει σίγουρα να έρχονται και ψυχολόγοι για αυτά τα παιδιά. να τα παρακολουθούν πιο στενά και πιο συχνά. Και οι ίδιοι οι γονείς που θα βοηθήσουν περισσότερο, αλλά κυρίως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί» (Y8).

«Καλό θα ήταν να υπάρχει μεταφραστής καθημερινά στο σχολείο ώστε ανά πάσα στιγμή να μπορώ να επικοινωνήσω με τα παιδιά» (Y1).

Όσον αφορά την τελευταία κατηγορία, κατά γενική παραδοχή του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρείται επιβεβλημένη η επιμόρφωσή τους πάνω σε ζητήματα εκπαίδευσης και διαχείρισης των μαθητών που εγγράφηκαν στα σχολεία μετά το προσφυγικό κύμα από τις χώρες που πλήττονται από πολεμικές συγκρούσεις. Επίσης, από τρεις εκπαιδευτικούς προβάλλεται η επιθυμία για ενημέρωση επί του νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με την είσοδο των συγκεκριμένων μαθητών στα

σχολεία της πρωινής ζώνης και από έναν η πρόταση για επιμόρφωση σχετικά με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε όλους του εκπαιδευτικούς.

«Θα θέλαμε περισσότερη εκπαίδευση περισσότερη ενημέρωση περισσότερα σεμινάρια, ώστε να είμαστε πιο άρτιοι και πιο επαρκείς για να μπορέσουμε να ανταπεξέλθουμε στο έργο μας» (Υ6).

«Αυτό που θα πρότεινα είναι, ότι επειδή αισθάνομαι κάπως εφέτος, ότι ήμουν σε άγνωστα νερά σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές, είναι επιμόρφωση. Δεν ήρθε κάποιος να μας εξηγήσει το πώς δουλεύουμε με αυτά τα παιδιά, ποιες είναι οι ανάγκες τους» (Υ1).

«Κάποια ενημέρωση ...ε..οποσδήποτε ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο» (Υ10).

«Επίσης η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές και εκπαιδευτικούς, το να μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου, να κατανοήσουν καταστάσεις και τον βοηθήσουν έτσι ψυχολογικά» (Υ3).

6^ο Κεφάλαιο. Συζήτηση.

6.1. Συζήτηση.

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την είσοδο των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. Μέσω των ερωτήσεων της συνέντευξης, αλλά και των απαντήσεων που δόθηκαν, προέκυψε η καταγραφή και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας τα οποία στη συνέχεια σχολιάζονται κριτικά σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα πορίσματα προγενέστερων μελετών. Όπως παρουσιάστηκαν στα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους της εργασίας, σε συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα με το οποίο επιχειρείται να καταγραφεί η κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την είσοδο των προσφύγων μαθητών/τριών στην τυπική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε πως το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην πραγματικότητα δεν έχει πλήρη γνώση των βασικών σημείων του νομικού πλαισίου που αφορά στην ένταξη όλων των παιδιών στο ελληνικό σχολείο ανεξαιρέτως εθνικότητας και πολιτισμικού υποβάθρου, καθώς και η αδυναμία τους να προσδιορίσουν με σαφήνεια τις δεξιότητες της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, ενώ δε διαπιστώθηκε αδυναμία σχετικά με την αντίληψη τους για τις δεξιότητες της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Παράλληλα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων τόνισε την έλλειψη κατάρτισης στη δια/πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αρκετοί δήλωσαν περιορισμένη αντίληψη των αρχών και των βασικών στόχων της, εντούτοις οι περισσότεροι μπόρεσαν να προσδιορίσουν αρκετές από τις βασικές αρχές της και τη στοχοθεσία της συμφωνώντας με τη βιβλιογραφία (Banks, 1994· Berry, 2005· Χατζησωτηρίου, 2014), που κάνει λόγο για σεβασμό, αποδοχή, αλληλεπίδραση και ισότητα ευκαιριών σε μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη, αν και επιφέρει σημαντικές δυσκολίες, δεν μπορεί να

αποτελεί εμπόδιο στο διδακτικό έργο, αντικατοπτρίζοντας σαφώς και ανεξαρτήτως της επιστημονικής κατάρτισης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, μια πτυχή ανοιχτής σκέψης συνδεδεμένη με ανθρωπιστικές αξίες και τις δημοκρατικές ευαισθησίες και οι οποίες φάνηκε ότι λειτουργούν στο σχολικό επίπεδο, ξεπερνώντας τυχόν εθνοκεντρικά στερεότυπα. Παρατηρούμε ότι τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με την άποψη κι άλλων ερευνητών (Banks, 2004· Bolden, 2010· Γρίβα & Στάμου, 2014), οι οποίοι υποστηρίζουν την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, την αποβολή προκαταλήψεων και την αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στα πλαίσια των συνεντεύξεων σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτυπώσουν τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που προέκυψαν, καθώς και τις υποστηρικτικές δομές διευκόλυνσης του έργου τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το σύνολο των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι οι πρόσφυγες μαθητές αποτελούν μια ομάδα που χρήζει ιδιαίτερης διδακτικής μεταχείρισης λόγω του χαμηλού επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας και αναγνώρισαν τη γλωσσική επάρκεια ως πρόδρομο για ευκολότερη ένταξη, εύρημα που συμφωνεί με την διαπίστωση από την Dryden-Peterson, (2016), ότι η γλωσσική ποικιλομορφία είναι ένα από τα κύρια προβλήματα στην έννοια της εκπαίδευσης των μαθητών/προσφύγων.

Παρατηρήθηκε ωστόσο η υιοθέτηση και η αξιοποίηση ευέλικτων μεθοδολογικών προσεγγίσεων από τους εμπλεκόμενους για την αντιμετώπιση των γλωσσικών φραγμών, όπως η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα διαμεσολάβησης καθώς και η νοηματική. Εκτός αυτού, οι γλωσσικοί φραγμοί επηρέασαν και υπόλοιπους από τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδίως την αδυναμία ανάπτυξης δικτύων επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους γονείς των προσφύγων μαθητών/τριών.

Επιπρόσθετα, αρκετοί από τους συμμετέχοντες θεώρησαν πολύ σημαντική τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης με στόχο τη διαχείριση των προηγούμενων τραυματικών εμπειριών των συγκεκριμένων μαθητών. Ταυτόχρονα όμως, αναγνώρισαν ότι αποτελεί συχνά πηγή άγχους για τους ίδιους η αμφιβολία που ένιωθαν για την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους. Παρόμοια

συμπεράσματα επισημαίνονται και από έρευνες (Ayoub, 2014· Aydin & Kaya, 2017), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε παιδιά που βρίσκονται σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση.

Επιπλέον, για την εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών/τριών και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέκυψε, από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, η ανάγκη για παροχή στα σχολεία διδακτικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού κατάλληλα προσαρμοσμένου και εμπλουτισμένου με πολυεθνικά και πολυπολιτισμικά στοιχεία. Ομοίως σε πρόσφατη ερευνητική μελέτη στην Τουρκία (Kardeş & Akman, 2018) διαπιστώνεται η ανάγκη εκπόνησης από το Υπουργείο ενός ολοκληρωμένου προγράμματος πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες με βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και εμπλουτισμού τους με πολυπολιτισμικά στοιχεία. Τα ίδια ευρήματα προκύπτουν και σε ελληνική έρευνα των Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη (2015).

Κατά γενική ομολογία, οι συμμετέχοντες αν και επεσήμαναν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους, αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους στη δημιουργία κλίματος θετικής στάσης και αποδοχής απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές με στόχο την ένταξή τους , όπως υποστηρίζει και ο Νικολάου (2011β), ανέφεραν ότι ήταν διαρκώς επιφορτισμένοι στην εξεύρεση καινοτόμων και αποτελεσματικών τρόπων για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους και τη διευκόλυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη.

Παράλληλα, και ενώ διαπιστώθηκε η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και η αρωγή τους στο έργο των εκπαιδευτικών, εντούτοις παρατηρήθηκε κάποια δυσλειτουργία μεταξύ ορισμένων θεσμικών υποστηρικτικών δομών, όπως οι διερμηνείς και οι συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων και της ουσιαστικής στήριξης του εκπαιδευτικού έργου στο πραγματικό πλαίσιο της τάξης, με αποτέλεσμα να διακρίνεται στους εκπαιδευτικούς η αίσθηση ότι ήταν απομονωμένοι και οι στρατηγικές που υιοθέτησαν ήταν συχνά αποτέλεσμα πειραματικών προσπαθειών σε πραγματικό χρόνο. Σε παρόμοια πρόσφατη έρευνα στη Τουρκία (Agar, et al, 2019), οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν το χάσμα μεταξύ του πολιτικού σχεδιασμού και της πρακτικής διαδικασίας, οπότε οι ίδιοι αναγκάζονται σε εξεύρεση λύσεων εντός σχολικού πλαισίου.

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα παρείχαν μια πλούσια και ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το έργο τους με τους πρόσφυγες μαθητές και την αξιοποίηση μεθόδων και τεχνικών καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Τα κύρια ευρήματα έδειξαν ότι υπήρξε προσπάθεια στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες των μαθητών της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης, συνειδητοποιώντας το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο και πιθανές προκαταλήψεις προς τις μειονοτικές ομάδες, υιοθετώντας ευέλικτες μεθοδολογικές προσεγγίσεις με τις οποίες αξιοποίησαν την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών προς όφελος όλων. Όπως υποστηρίζει και ο Hedegaard (2006), στη δική του έρευνα.

Τα παιχνίδια επικοινωνίας, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές, οι διαπολιτισμικές συζητήσεις, η χρήση των εικαστικών, μουσικής και χορού, αποτέλεσαν βασικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, την αναγνώριση της αξίας όλων των πολιτισμών και τη διαπίστωση της σημασίας της πολιτισμικής ανταλλαγής. Τα ευρήματα συνάδουν με αυτά της πολύ πρόσφατης έρευνας των Biasutti, et al. (2019), που κατέδειξε ότι οι δραστηριότητες με επίκεντρο τον μαθητή όπως το παιχνίδι, η ζωγραφική και μουσικές και θεατρικές δραστηριότητες και η σύνδεση του διδακτικού περιεχομένου με τις εμπειρίες του, βοηθούν στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων του.

Επιπλέον ένα σημαντικό εύρημα της μελέτης έγκειται στην ανάδειξη της αδυναμίας ανάπτυξης δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς των προσφύγων μαθητών/τριών, η οποία και αποτελεί βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές (Σούλης, 2008· Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013· Taskin & Erdemli, 2018· Biasutti, et al, 2019), η γονεϊκή εμπλοκή, (parental involvement), η συμμετοχή των γονιών δηλαδή στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους και κατ' επέκταση στη σχολική τους ζωή, δρα θετικά τόσο τη σχολική επίδοση όσο και τη ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών έδειξαν πως από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς υιοθετήθηκε η προώθηση και η αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας που

στηρίζουν την αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στις μελέτες των Hedegaard (2006), Παπαχρήστου (2009), Χατζησωτηρίου (2011), Gromova, et al, (2019).

Οι πρακτικές που αξιοποιήθηκαν ήταν η εξατομικευμένη και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η χρήση πολυτροπικού περιβάλλοντος και νέων τεχνολογιών από τους περισσότερους, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που ανέφεραν την υλοποίηση ερευνητικών σχεδίων και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, από τα ευρήματά σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώθηκε πως δεν λαμβάνονται υπόψη πλήρως οι πολιτισμικές εμπειρίες των προσφύγων μαθητών/τριών κατά τη διδακτική διαδικασία, ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία συνεπαγόταν αποκλειστικά στην απλοποίηση της διδακτέας ύλης και ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αξιοποιήθηκε κυρίως για την προώθηση της γλωσσικής αφομοίωσης. Εκτός αυτών, διαφάνηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν μεμονωμένα, αποσπασματικά και με απουσία οργανωμένου σχεδίου δράσης, συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών με τους συναδέλφους τους εντός της σχολικής μονάδας. Ευρήματα με τα οποία συμφωνούν με τα ευρήματα πολύ πρόσφατης έρευνας των Biasutti, et al, (2019).

Επιπλέον, κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε τη διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής ως μη μητρικής γλώσσας, κάνοντας σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί είτε δε γνωρίζουν ή δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής μεθοδολογίας, γεγονός απολύτως λογικό, αφού στο χαρακτηριζόμενο ως συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρόμοιες διαφοροποιημένες διδακτικές για τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές δεν έχουν θεσμοθετηθεί. Ομοίως, την έλλειψη κατάρτισης και την έλλειψη σαφούς προσανατολισμού αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως μη μητρικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς καταγράφουν προγενέστερες έρευνες (Γεωργογιάννης, 2009· Χατζησωτηρίου, 2012· Μερκουριάδου, 2017).

Κατά την εκτίμηση των περισσότερων συμμετεχόντων, η εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων με επίκεντρο τον μαθητή και οι δραστηριότητες με βάση το παιχνίδι, τα εικαστικά, τη χρήση πολυτροπικού περιβάλλοντος και των νέων τεχνολογιών, ευνοώντας τη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος, ήταν αυτές που λειτούργησαν αποτελεσματικότερα για την υποστήριξη της ανάπτυξης των

συναισθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών/τριών και την ένταξή τους στην τάξη . Ευρήματα με τα οποία συμφωνούν και τα ευρήματα πολλών άλλων ελληνικών και διεθνών ερευνητικών μελετών (Παπαχρήστος, 2009· Γρίβα & Σέμογλου, 2016· Gromova, et al, 2019).

Τέλος, με την παρούσα ερευνητική εργασία δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για αποτίμηση της κατάρτισης και των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και στη συνέχεια να προβούν στην κατάθεση των προτάσεών τους που θεωρούν ότι θα συμβάλουν στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειάς τους.

Από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από πρωτοβουλίες και δράσεις, διακατέχονται από ευαισθησία και θέληση να βοηθήσουν τους μαθητές στη σχολική ένταξή τους. Επιπλέον, κατέβαλαν αξιόλογες προσπάθειες ώστε να μην καλλιεργηθούν ρατσιστικές συμπεριφορές στους γηγενείς μαθητές, ωστόσο θεώρησαν οι περισσότεροι ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων αναφορικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.

Αντιπαραθετικά, διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι στη συντριπτική πλειονότητα του δείγματος υπάρχει έλλειψη γνώσεων και επιστημονικής κατάρτισης σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και ικανότητας να κάνει πράξη τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε την απουσία παρακολούθησης συναφών επιμορφωτικών προγραμμάτων, την περιορισμένη ικανότητά τους στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσα ως δεύτερης γλώσσας και τον ελλιπή σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου προγράμματος παιδαγωγικής υποστήριξης των προσφύγων μαθητών/τριών. Τα ευρήματα συμφωνούν με αυτά της σχετικής ερευνητικής εργασίας των Γεωργογιάννη και Μπομπαρίδου (2007).

Αναφορικά με την κατάθεση προτάσεων, πολύ σημαντική υπογραμμίστηκε από το σύνολο του δείγματος η ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της ετερότητας στην πολυπολιτισμική τάξη. Προτείνεται επίσης, η ενημέρωση επί του νομικού πλαισίου

και η σύσταση διεπιστημονικών ομάδων (ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί) για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την παροχή στήριξης στους πρόσφυγες μαθητές/τριες, αλλά και στους ίδιους. Σημαντική επισημαίνεται η ύπαρξη διαμεσολαβητή/διερμηνέα στο σχολείο ώστε να καλύπτονται τα γλωσσικά και πολιτισμικά κενά και να επιτευχθεί η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών/τριών με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα ιδιαίτερα και προσωπικά χαρακτηριστικά αυτών. Παρόμοια ευρήματα έχουν καταδείξει αρκετές διεθνείς και ελληνικές μελέτες (Παπαχρήστος, 2009· Χατζησωτηρίου, 2011· Figen, 2016· Kardeş & Akman, 2018).

Τέλος, κρίνεται αναγκαία η στήριξη των εκπαιδευτικών από την πολιτεία με την εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Τα ευρήματα συνάδουν με αυτά των Taskin και Erdemli (2018), Biasutti, et al. (2019) σε δικές τους πολύ πρόσφατες έρευνες και σε εκπαιδευτικά συστήματα με παρόμοια χαρακτηριστικά όπως το ελληνικό.

Μέσα στο γενικότερο κλίμα των αντιδράσεων εξαιτίας της εισόδου παιδιών-προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση, το ζήτημα της διαχείρισης των προσφύγων μαθητών από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αποκτά νέες διαστάσεις. Η παρούσα έρευνα ήταν μια πρώτη προσπάθεια να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε. Ν. Ημαθίας σχετικά την ετοιμότητά τους ώστε να διαπιστωθεί αν αυτή ανταποκρίνεται στα ζητήματα της διαχείριση και της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών προσφυγικής καταγωγής βασισμένη στις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, ανέδειξαν τις διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους που υιοθετήθηκαν, απέδειξαν την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο και παρείχαν αποδείξεις για τη δυσκολία της σχολικής ένταξης των προσφύγων μαθητών/τριών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η χαμηλή διαπολιτισμική ετοιμότητα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στη διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, λόγω της ανεπαρκούς διαπολιτισμικής επιμόρφωσής τους. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών ήταν ανεπτυγμένες και

ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες των μαθητών της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης, αξιοποιώντας την πολιτισμική ετερότητα.

Καταληκτικά, στο πλαίσιο της παραδοχής πως η πολιτισμική ποικιλομορφία αναδεικνύεται ως εγγενές μέρος του σύγχρονου σχολείου, καταδείχτηκε η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν αρκετές από τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δίχως τη συνεργασία με άλλους εμπλεκόμενους φορείς (συνάδελφοι, συντονιστές εκπαίδευσης, διερμηνείς, ψυχολόγοι) και χωρίς αυξημένη εκπαιδευτική υποστήριξη από την πολιτεία. Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας συνδέθηκε ρητά αφενός με την συστηματική επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και στη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου στη σύγχρονη τάξη, αφετέρου με την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με σκοπό την οργάνωση και τη λειτουργία ενός αξιόπιστου εκπαιδευτικού πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα που προέκυψαν από την πρόσφατη είσοδο των παιδιών προσφύγων στα σχολεία του Ν. Ημαθίας, των τρόπων με τους οποίους προσπαθούν να διαχειριστούν στην πράξη τη νέα πολυπολιτισμική τάξη και τελικά την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους. Αν και τα ευρήματά της θα μπορούσαν να παράσχουν στοιχεία για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατάρτισης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να εργαστούν σε περιβάλλον πολυπολιτισμικού σχολείου, ο γεωγραφικός χώρος και το μικρό μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπουν σε καμιά περίπτωση τη γενίκευση των ευρημάτων.

Με δεδομένο της επικαιρότητας του θέματος της έρευνας και των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγάλη συγκέντρωση, θεωρείται πως οι όποιες μικρές αναπροσαρμογές στη διδασκαλία στις οποίες προχωρούν οι εκπαιδευτικοί σε πρόσφυγες μαθητές/τριες είναι αναπόφευκτες. Συνακόλουθα και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητά τους θα διαφοροποιούνται, καθώς η παρουσία των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά στη σχολική ζωή απαιτεί παιδαγωγική

ευελιξία και διδακτικό ανασχεδιασμό. Επομένως, η παρούσα μελέτη αποτελώντας μια πρώτη προσπάθεια ποιοτικής αποτύπωσης του θέματος, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη ποσοτικών ερευνητικών εργασιών ευρύτερης κλίμακας που περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και ενός εργαλείου ποσοτικής μελέτης. Θα προκύψει με αυτόν τον τρόπο μια πιο εκτενής σε εύρος αξιολόγηση των πτυχών που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και περαιτέρω μελέτη της εξέλιξης ή βαθμιαίας αλλαγής των απόψεών τους, καθώς και των τρόπων με τους οποίους διαχειρίζονται στην πράξη την πολιτισμική ετερότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αρβανίτη, Ε. (2013). Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά: Ένα σύγχρονο πλαίσιο εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού. *Επιστήμες Αγωγής* 1 (2), σσ.176-199.

https://www.researchgate.net/profile/Eugenia_Arvanitis/publication/272941318.

Ανακτήθηκε στις 01-08-2019.

Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη. Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου, (Επιμ.). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΚΕ.ΔΕ.Κ.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές Δραστηριότητες Δημιουργικής Έκφρασης στην Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε. (2019) *Σημειώσεις μαθήματος, Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας II- Ποιοτικές Μέθοδοι*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Π.Μ.Σ.
 eclass.uowm.gr/modules/document/index.php?course=ELED245&openDir=/5c0bb8b19nMQ. Ανακτήθηκε την 04-09-2019.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ου Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανηλίδου, Ε. & Βαρβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών θεμάτων* (2), σσ.175- 190.
https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-12.pdf.
 Ανακτήθηκε στις 13-07-2019.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Προς ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας* (3η εκδ). Αθήνα: Έλλην.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο Psaltou-Joycey, Α., Agathopoulou, Ε. & Mattheoudakis, Μ. (Eds), *Cross-curricular Approaches to Language Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, σσ.172-190.

- Ζάγκα, Ε. (2015). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8608/8658>. Ανακτήθηκε στις 01-08-2019.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας – Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitsam/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf Ανακτήθηκε 24-08-2019.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννης, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή: Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_CE.pdf. Ανακτήθηκε στις 21-07-2019.
- Κουτίβα, Α. (2009). *Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων-Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3777/3/Nimertis_Koutiva%28ptde%29.pdf. Ανακτήθηκε στις 21-07-2019.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μερκουριάδου, Ε. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια*

Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/237/.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Ανακτήθηκε στις 01-08-2019.

Μπάμπα, Μ., & Κουλουμπαρίτση, Α. (2013). Εκπαιδευτικές καινοτομίες και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σσ. 7-22. file:///C:/Users/User/Downloads/Teuhos_3_2013.pdf. Ανακτήθηκε στις 01-08-2019.

Μπάρος, Β. (2008). «Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού», στο: Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008, (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2008, σσ. 258 - 273.

Νικολάου, Γ. (2011α). *Διαπολιτισμική διδακτική-Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2011β). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική:*

Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου, Ν. (2005). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Ικανότητα, στο: Κυρίδης, Α., & Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παναγίδης, Π., Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της διαπολιτισμικότητας: πολιτική, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.), *Διαπολιτισμική*

Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, σσ.153-172.
Καβάλα: Σαΐτα.

Παπάς, Α. (2001). *Διαπολιτισμική και Παιδαγωγική Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαχρήστος, Κ. (2007). Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Μια πρόταση για την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών. Στο: *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπαχρήστος, Κ.(2009).*Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*.
https://www.fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html. Ανακτήθηκε στις 27-07-2019.

Παυλίδου, Β. (2019). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύγκριση της εκπαιδευτικής πολιτικής Ελλάδας και Αγγλίας*. Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Σέλλα-Μάζη, Ε. (2015). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Από Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βοηθημάτων.
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6345/3/02_chapter_01.pdf.
Ανακτήθηκε στις 23-07-2019.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για Όλους*. Αθήνα : Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τολακίδου, Π. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρουσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων προσφύγων μαθητών\τριών και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας: μια ποιοτική*

έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσσαλονίκης. Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. [[Google Scholar](#)]. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.

Φωτοπούλου, Α. (2017). *Οι εκπαιδευτικοί 'μιλούν' για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/τριων με μαθησιακές δυσκολίες*. Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό, Τμήμα Νηπιαγωγών. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/608/Alexandra%20Fotopoulou.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Ανακτήθηκε στις 01-08-2019.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). «Έρποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη: Στο Χ Χατζησωτηρίου, & Κ Ξενοφώντος, (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, (σσ. 14-42). Καβάλα: Σαΐτα. <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf> Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.

Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη. Στο *Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3,(σσ.142-156). <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15208>. Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aguado, O. T., Gil Pascual, J., Jimenez Frías, R. & Sacristán Lucas, A. (1999). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar. Un Modelo para el Diagnóstico y Desarrollo de Actuaciones Educativas en Contextos Escolares Multiculturales*, Madrid: MEC CIDE. [[Google Scholar](#)]. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.

- Allemann-Ghionda, C. (2009). From the Intercultural Education to the Inclusion of Diversity. Theories and Policies in Europe. In *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, edited by A. Banks, 134–145. New York:Routledge. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- Arar, K., Örüçü, D. & Küçükçayır, G., A. (2019). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: policy, leadership and practice, *International Journal of Leadership in Education* doi: 10.1080/13603124.2019.1603401. [\[Taylor & Francis Online\]](#). [\[Web of Science®\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- Aydin, H. & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study, *Intercultural Education* 28 (5), σσ.456-473. doi: 10.1080/14675986.2017.1336373. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- Ayoub, M. ,N. (2014). *An investigation of the challenges experienced by Somali refugee students in Canadian elementary schools*. University of Windsor. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- Banks, J., A. (1994). *Stages of ethnicity, in Multiethnic Education*. Boston. MA: Allyn & Bacon. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 23-07-2019.
- Banks, J., A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Banks, J. (2009). (Edit.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge.
- Banks, J. & Banks, C. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). New York: Wiley. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- Banks, J. A. (2012). Multicultural and Citizenship Education in Diverse Societies. In *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide. Towards the Development of a New Citizen*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.

- Bekemans, L. (2014). Intercultural Dialogue and Human Rights. A Crucial Link for Building Intercultural Competences, in From Words to Action, Port-folio. *On Human rights based intercultural competences*. Unesco Publication. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- Berry, J. W. 2005. Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations* 29, σσ. 697–712. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- Biasutti, M., Concina, E. & Frate, S. (2019). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers, *Pedagogy. Culture & Society*. doi: 10.1080/14681366.2019.1611626. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- Bleszynska, K., M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education* 19, (6), σ.σ. 537-545. doi.org/10.1080/14675980802568335. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- [Block](#), K., [Cross](#), S., [Riggs](#), E. & [Gibbs](#), L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education* 18 (12), σσ.1337-1355, doi: 10.1080/13603116.2014.899636. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- Bolten, J. (2010). Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs Στο: Hoessler, U. & Dreyer, W. (Hrsg.). *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen, (σσ.55-70). [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-08-2019.
- Boyd, R., D. & Myers, J., G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education* 7 (4), σσ. 261-284. <https://doi.org/10.1080/0260137880070403>. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- Butler, M. B., Lee, S. & Tippins, D. J. (2006). Case based pedagogy as an instructional strategy for understanding diversity: Preservice teachers' perceptions, *Multicultural Education* 13(3), σσ. 20-26.

doi.org/10.1080/14675980802368437. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.

Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship. Clevedon: Multilingual Matters, LTD.

Canatan, K. (2009). Multiculturalism in European societies: A sociological approach. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, σσ. 80–97. [\[Google Scholar\]](#) . Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.

Caneva, E. (2012). Interculturalism in the classroom. The strengths and limitations of teachers in managing relations with children and parents of foreign origin. *Italian Journal of Sociology of Education* 4 (3), σσ. 34–58. https://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2012_3_2.pdf. Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.

Catarci, M. (2013). Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students, *Intercultural Education* 24 (5), σσ. 456–475, doi: 10.1080/14675986.2013.827946. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.

Clyne, M., Jupp, J. (2011), *Multiculturalism and Integration: A Harmonious Relationship*. Canberra: ANU E-Press. <file:///C:/Users/User/Downloads/459378.pdf> Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.

Colombo, M. (2013). Working in mixed classrooms: Teachers' reactions and new challenges for pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education* 5(2), σσ.17–45 <http://www.ijse.eu/vol-5-no-2-2013-pluralism-and-diversitymanagement-in-education/>. Ανακτήθηκε στις 29-07-2019.

Conti, C., F. Di Patrizio & Quattrococchi, L. (2016). L'integrazione vista dagli insegnanti. Alcuni risultati dell'indagine ISTAT sulle seconde generazioni [Integration from teachers' eyes. Some findings from ISTAT survey about second generations]. In *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014–2015*, edited by M., Santagati (Fondazione ISMU) and Ongini V. (MIUR). Milan, Italy: Fondazione ISMU. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.

- Cortes, K., E. (2004). Are Refugees Different from Economic Immigrants? Some Empirical Evidence on the Heterogeneity of Immigrant Group in the United States. *The Review of Economics and Statistics*, 86 (2), σσ. 465-480. [[Google Scholar](#)] .Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dalin, P. (1996). Can Schools Learn? Preparing for the 21st Century. Στο Kiel, E Syring M & Weiss, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture & Society* 25 (2), σσ. 243-261. doi: 10.1080/14681366.2016.1252421. [[Taylor & Francis Online](#)]. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices, *International Journal of Multilingualism*. 8(3), σσ.216-234, doi: 10.1080/14790718.2011.560669. [[Taylor & Francis Online](#)]. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- Delpit, L. (2006). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Dervin, F.(2015) Towards post-intercultural teacher education: analysing ‘extreme’ intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38 (1), σσ. 71-86. doi:10.1080/13613324.2015.567394. [[Taylor & Francis Online](#)]. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- Directorate General for Immigration Management. (2016). *National action plan of Turkey for the adoption of EU acquis in the field of asylum and migration*. [http://www.goc.gov.tr/files/files/turkiye_ulusal_eylem_plani\(1\).pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/turkiye_ulusal_eylem_plani(1).pdf). Ανακτήθηκε στις 04-08-2019.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in the countries of first asylum: breaking the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14 (2), σ.σ. 131-148 , [[Google Scholar](#)]. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019

- Duong, M. T., Badaly, D., Liu, F. F., Schwartz, D. & McCarty, C. A. (2015). Generational differences in academic achievement among immigrant youths: A meta-analytic review. *Review of Educational Research. Advance online publication*. doi:10.3102/0034654315577680. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 27-07-2019.
- Dusia , P., Rodorigo , M. & Aristo, P.,A. (2016). What Intercultural Competencies do Italian Primary Teachers Need? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, σσ. 576-584. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-08-2019.
- Euducamigrant. (2019). *Ensuring Equability in Education for Migrant and Refugee Pupils. Erasmus+ KA2. European Project*. <http://educamigrant.europole.org/en/news.html>. Ανακτήθηκε στις 04-08-2019.
- Eurydice. 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_childre_n_2004_EN.pdf. Ανακτήθηκε στις 13-07-2019
- Eurydice. (2019). *National Education Systems*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en. Ανακτήθηκε στις 04-08-2019.
- Figen, E. (2016). Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach? *International Education Studies* 9 (7), σσ. 64-71. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106449.pdf>. Ανακτήθηκε στις 23-07-2019.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15 (6), σσ. 613-629. doi.org/10.1080/13603420702576474. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- Grimes, P. (2014). *Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy. Webinar 12-Companion Technical Booklet*. New York: United Nations Children's Found (UNICEF). Accessed 16 September 2018. http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_12.pdf. Ανακτήθηκε στις 13-07-2019.

- Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D. & Kalimullin, A.(2019). Teaching technologies for immigrant children: an exploratory study of elementary school teachers in Russia. *Intercultural Education*. 30 (5) σσ. 495-509 doi: 10.1080/14675986.2019.1586215. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 23-07-2019.
- Gundara, J. S. (2000). Issues of discrimination in European education systems. *Comparative Education*. 36 (2), σσ. 223–234.doi.org/10.1080/713656608 [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 23-08-2019.
- Hagan, M. & Mc Glynn, C. (2004). Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education. *InterculturalEducation*, 15 (3), σσ. 243-252. [\[Google Scholar\]](#) . Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- [Hajisoteriou, C. \(2011\)](#). Listening to the winds of change: school leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education* 15, (3), σ.σ. 329-311. doi.org/10.1080/13603124.2011.605473 [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 23-07-2019.
- Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), σσ.133-146, doi: 10.1080/14675986.2012.686022. . [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- Hedegaard, M. 2006. Cultural Minority Children’s Learning within Culturally-Sensitive Classroom Teaching. *Pedagogy, Culture & Society* 11, (1), σσ. 133–152. doi:10.1080/14681360300200164. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 23-07-2019.
- Henkin, R., Steinetz, A. & Carrillo, J. (2008). The Need for Diversity Education as Received by Pre-service Teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 8, σσ. 101-109. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- Jokikokko, K. & Uitto, M. (2017). The Significance of Emotions in Finnish Teachers’ Stories about Their Intercultural Learning. *Pedagogy, Culture &*

Society 25 (1), σσ.15–29. doi:10.1080/14681366.2016.1201128.[Taylor & Francis Online]. Ανακτήθηκε στις 23-07-2019.

Inglis C. (1996). *Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity*. Retrieved. <http://www.unesco.org/most/pp4.htm>. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.

Iris - Italiano Lingua Due. (2018) G. Favaro, *Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue*. [file:///C:/Users/User/Downloads/11283-33712-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/11283-33712-1-SM%20(1).pdf). Ανακτήθηκε στις 4-08-2019.

Kardeş, S. , & Akman, B. (2018). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Yönelik Öğretmen Görüşleri . İlköğretim. *Elementary Education Online* 17(3), σσ. 1224-1237 . [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr> doi 10.17051/ilkonline.2018.466333. Ανακτήθηκε στις 29-07-2019.

Kaysili, A., Soylu, A. & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education* 8 (2) σσ.109-128. <https://dx.doi.org/10.19128/turje.496261>. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.

Kiel, E Syring M & Weiss, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture & Society* 25 (2), σσ. 243-261. doi: 10.1080/14681366.2016.1252421. [Taylor & Francis Online]. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.

Kucukayadin, I. & Cranton, P. (2012). Critically Questioning the Discourse of Transformative Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 63(1), σσ. 43-56. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.849.96&rep=rep1&type=pdf>. Ανακτήθηκε στις 22-07-2019.

Kymlicka, W. (2012). Comment on Meer and Modood. *Journal of Intercultural Studies* 33, (2), σ.σ. 211–216. doi: 10.1080/07256868.2012.649528 [Taylor & Francis Online]. Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.

López, M., C. (2008). School management in multicultural contexts. *International Journal of Leadership in Education* 11, (1), σ.σ. 63-82.

- <https://doi.org/10.1080/13603120701308439>. [Taylor & Francis Online]. Ανακτήθηκε στις 20-07-2019.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Κυριαζή, Ν.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994) *Beginning Qualitative Research, A Philosophic and Practical Guide*, London: The Falmer Press.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE publications.
- Mishra, R., K. (2014). Social constructivism and teaching of social science. *Journal of Social Studies Education Research* 5 (2), σσ. 1-13. doi:10.1080/13613424.2014.567584. [Taylor & Francis Online]. Ανακτήθηκε στις 20-07-2019
- MIUR, (2018). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2016/2017*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17+Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0>. Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- MoNE, (2018). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. Ankara*.https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-122018_Yinternet_BYlteni.pdf. Ανακτήθηκε στις 04-08-2019.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, μετάφ. Μαρία Τζουλιάνη, 1η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.
- Porcher, L. 1981. *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, School Education Division, Council of Europe.
- Portera, A. (2010). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. In *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.

- Pratt-Johnson, Y. 2015. “Stressors Experienced by Immigrant and Other Non-Native English-Speaking Students in U.S. Schools and Their Families.” *Journal of Social Distress and the Homeless* 24 (3), σσ.140–150. doi:10.1179/1053078915Z.00000000018. [\[Taylor & Francis Online\]](#). Ανακτήθηκε στις 01-08-2019.
- Rogers-Sirin, L., Rice, P. & Sirin, S., R. (2014). Acculturation, Acculturative Stress, and Cultural Mismatch and Their Influences on Immigrant Children and Adolescents’ Well-Being. In *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families, Advances in Immigrant Family, Research* R. Dimitrova, edited by. 11–30. New York: Springer Science and Business Media. [\[Google Scholar\]](#)
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Εκδόσεις:Gutenberg.
- Seker, B., D. & Sirkeci, I. (2015). Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey. *Economics and Sociology* 8 (4), σσ. 122-133. doi: 10.14254/2071-789X.2015/8-4/9. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 19-07-2019.
- Severiens, S. (2014). *Developing School Capacity for Diversity*. Brussels: Migration Policy Institute Europe and SIRIUS Policy Network on the Education of Children and Youngsters with a Migrant Background. www.cp0200.edgewebhosting.net/files/publications/SIRIUS-School-Capacity.pdf. Ανακτήθηκε στις 26-07-2019.
- Stevens, P. A. J. & Dworkin, A. G. (2014). *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Taskin, P. & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: problems faced by teachers in turkey. *Eurasian Journal of Educational Research* 75, σσ.155-178. <https://dx.doi.org/10.14689/ejer.2018.75.9>. Ανακτήθηκε στις 29-07-2019.
- Timm, M. (2016). The integration of refugees into the German education system: An attitude to cultural pluralism and multicultural education. *eJournal of Education Policy* 1(8). <http://nau.edu/COE/eJournal/Forms/2016SpecIssue/Timm/>. Ανακτήθηκε στις 01-08-2019.

Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2010). *The Multiculturalism Backlash: European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge.

UNESCO. (1992). Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Παιδεία και τον Πολιτισμό. Geneva, Switzerland. <https://www.academia.edu/34026503/UNESCO>. Ανακτήθηκε στις 13-07-2019.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2010). *Global Report 2010*. Geneva, Switzerland. www.unhcr.org/cy/wpcontent/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf. Ανακτήθηκε στις 13-07-2019

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2011). *Global Report 2011*. Geneva, Switzerland. www.unhcr.org/cy/wpcontent/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf. Ανακτήθηκε στις 10-07-2019.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2016e). *Global Report 2016*. Geneva, Switzerland. www.unhcr.org/cy/wpcontent/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf. Ανακτήθηκε στις 10-07-2019.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018). *Global Report 2018*. Geneva, Switzerland. http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/gr2019/pdf/Book_GR_2019_ENG_LISH_complete.pdf. Ανακτήθηκε στις 10-07-2019.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2019). *Global Report 2019*. <https://www.unhcr.org/gr/12150-bc-3.html>. Ανακτήθηκε στις 13-08 2019.

Watkins, P. G., Razee, H., & Richters, J. (2012). I'm Telling You ... The Language Barrier is the Most, the Biggest Challenge: Barriers to Education among Karen Refugee Women in Australia. *Australian Journal of Education* 56 (2), σσ. 126-141. [\[Google Scholar\]](#). Ανακτήθηκε στις 10-07-2019.

Watkins, K. & Zyck, St. (2014). *Living on hope, hoping for education. The failed response to the Syrian refugee crisis*. UK. Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publicationopinionfiles/9169.pdf>. Ανακτήθηκε στις 11-07-2019.

Νόμοι – Υπουργικές αποφάσεις

Νόμος 2101/1992 – ΦΕΚ 192/Α/2-12-92 Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. www.e-nomothesia.gr/kat-anilikoi/nomos-2101-1992-phek-192-a-2-12-1992.html. Ανακτήθηκε στις 10-07-2019.

Ν. 4415/2016, (ΦΕΚ Α159/ 6-9-2016) *Ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*.

Υπουργική απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502//Β/31-10-2016) *Ρυθμίσεις για την εκπαίδευση προσφύγων και την ίδρυση δομών υποδοχής εντός των σχολικών μονάδων ή εντός των κέντρων φιλοξενίας*.

Υπουργική απόφαση αριθμ.131024/Δ1/ 2016 (ΦΕΚ τ.Β2687/29-8-2016) *Ρυθμίσεις ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας, ίδρυση Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. και Φ.Τ. Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π. σε σχολικές μονάδες Π.Ε.*

Παράρτημα

Παράρτημα Α . Πρωτόκολλο συνέντευξης

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
Α. Είναι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα;	Ετοιμότητα και κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των νέων δεδομένων.	1. Γνωρίζετε το ισχύον νομοθετικό καθεστώς για την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών; 2. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι αρχές και οι βασικοί στόχοι της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης; 3. Πώς κατανοείτε τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας; Έχετε καταρτιστεί στο να αναπτύξετε αυτές τις δεξιότητες; 4. Θεωρείτε ότι αποτελεί εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη;
Β. Ποια είναι τα μέτρα στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών;	Μέτρα στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών.	5. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε κατά την είσοδο προσφύγων μαθητών στην τάξη σας; 6. Πώς νομίζετε ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες; 7. Πόσο σημαντικός πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών; 8. Έχετε αναπτύξει δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους σας ή με τους γονείς αυτών των παιδιών; 9. Υπάρχουν υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου που διευκολύνουν το έργο σας;
Γ. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζονται για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών//τριών;	Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	10. Ποιες είναι οι πρακτικές και οι μεθοδολογίες που χρησιμοποιείτε για τη διαχείριση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης; 11. Μπορείτε να περιγράψτε τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζετε στην τάξη για να ανταποκριθείτε στις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών ; 12. Ποιες από αυτές λειτούργησαν περισσότερο;

<p>Δ. Ποιες είναι οι προτάσεις αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας για την εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών/τριών;</p>	<p>Προτάσεις αναφορικά με την ενίσχυση της ετοιμότητας για την εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών/τριών.</p>	<p>13. Θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα ενημερωμένοι/καταρτισμένοι, ώστε να βοηθήσετε τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που έχουν στην τάξη;</p> <p>14. Πιστεύετε ότι έχετε τις απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης;</p> <p>15. Τι θα προτείνατε αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής σας ετοιμότητας;</p> <p>Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;</p>
--	---	---

Παράρτημα Β. Ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων

Ατομική συνέντευξη 1

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 24 χρόνια Ξένες γλώσσες: καμία Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
Α. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΑΓΝΟΠΛΑ = Άγνοια του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΠΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΙΣΕΥΟΛΜΑ = Ισότητα ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΑΓΟΡΔΙΕΤ = Άγνοια του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΑΓΟΡΔΔΕΠ = Άγνοια του όρου δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
Β. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΑΔΓΝΟΠΠΕ = Αδυναμία γνώσης του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.
	ΑΔΓΝΠΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.
	ΑΔΓΝΜΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΧΡΑΓΓΛΔΙ = Χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα διαμεσολάβησης.
	ΧΡΝΟΓΛ = Χρήση της νοηματικής γλώσσας.

8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΘΣΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας θετικής στάσης απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΜΗΑΝΔΙΣΣ = Μη ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΔΙΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τους διερμηνείς προσφύγων μαθητών.
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΑΦΠΡΕΜ = Αφήγηση προσωπικών εμπειριών.
	ΚΑΕΝΜΑ = Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές.
	ΧΡΗΕΙΚΑ = Χρήση των εικαστικών.
	ΧΡΠΑΙΕΠ = Χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΧΡΗΠΟΠΕ = Χρήση πολυτροπικού περιβάλλοντος.
13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΟΧΡΕΙ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης των εικαστικών.
	ΑΠΟΧΡΠΑΙ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης του παιχνιδιού.
	ΑΠΧΡΠΟΠΕ= Αποτελεσματικότητα της χρήσης πολυτροπικού περιβάλλοντος.
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΕΠΔΙΔΕ = Αίσθημα επαρκών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΕΝΟΠΙΕΜΑ = Ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος των προσφύγων μαθητών.
	ΕΝΜΟΚΕΜΑ = Ενημέρωση του μορφωτικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών.
	ΚΑΠΑΔΙΣΧ = Καθημερινή παρουσία διερμηνέων στο σχολείο.
	ΑΝΑΠΡΣΠ =Αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

	ΑΝΠΙΑΠΔΥΛ = Αναγκαιότητα παροχής πολυπολιτισμικού διδακτικού υλικού.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΝΘΕΝΟΠΑ = Ενημέρωση επί του νομικού πλαισίου των προσφύγων μαθητών.

Ατομική συνέντευξη 2

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 32 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
Α. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΑΓΝΟΠΛΑ = Άγνοια του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΠΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΕΝΜΑΠΠΕ = Ένταξη των μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΠΕΓΝΔΙΕΤ = Περιορισμένη γνώση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.
	ΙΚΔΠΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
	ΠΛΣΥΔΠΠΟ = Πλούτος η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.
	ΚΙΣΥΔΠΠΟ = Κίνητρο η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.
Β. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.

τάξη.	ΑΔΓΝΟΙΠΕ = Αδυναμία γνώσης του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.
	ΑΔΓΝΠΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.
	ΑΔΓΝΜΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΧΡΑΓΓΛΔΙ = Χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα διαμεσολάβησης.
	ΔΙΜΑΓΝΕΛ = Διευκόλυνση από μαθητές που γνώριζαν την ελληνική γλώσσα.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΕΚΕΓ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.
	ΕΚΦΟΔΗΔΕ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας δημιουργίας διαύλων επικοινωνίας.
	ΕΚΦΟΕΝΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ένταξης των προσφύγων μαθητών.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΑΝΔΙΕΠΣΥ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π
	ΔΙΕΣΕΚΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τον συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.
	ΔΙΕΔΙΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τους διερμηνείς προσφύγων μαθητών.
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΣΥΑΠΔΙΑ = Συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΧΡΝΕΤΕ = Χρήση των νέων τεχνολογιών.
13. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΟΕΞΔΙ = Αποτελεσματικότητα της εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΑΠΟΧΡΝΤ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών.
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής	

ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΕΠΑΔΙΔΕ = Αίσθημα επαρκών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΕΝΟΠΙΕΜΑ = Ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος των προσφύγων μαθητών.
	ΕΝΜΟΚΕΜΑ = Ενημέρωση του μορφωτικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών.
	ΕΝΠΙΟΚΕΜΑ = Ενημέρωση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ατομική συνέντευξη 3

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 35 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά. αραβικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ναι
Α. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΓΝΠΛΕΚΠΡ = Γνώση του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΚΑΤΦΑΙΡΑ = Κατανόηση του φαινομένου του ρατσισμού.
	ΑΝΑΠΔΙΑ = Ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα.
	ΣΕΜΑΔΠΟ = Σεβασμός των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΙΣΕΥΟΛΜΑ = Ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές.
	ΑΡΣΥΑΡΔΠ = Αρμονική συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΑΛΑΤΔΠΟ = Αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς.

3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΕΠΟΡΔΙΕΤ = Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.
	ΙΚΔΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
	ΑΝΔΕΔΙΕΠ = Ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
	ΠΛΣΥΔΠΠΟ = Πλούτος η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.
Β. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΕΛΦΟΠΡΜΑ = Ελλιπής φοίτηση των προσφύγων μαθητών.
	ΔΥΕΠΓΟΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.
	ΔΥΣΥΓΟΜΑ = Δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.
	ΑΔΓΝΟΠΠΕ = Αδυναμία γνώσης του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.
	ΑΔΓΝΠΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.
	ΑΔΓΝΜΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΧΡΑΓΓΛΔΙ = Χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα διαμεσολάβησης.
	ΥΠΔΙΣΧΜΟ = Υποστήριξη από τους διερμηνείς στη σχολική μονάδα.
	ΣΥΣΥΕΚΠΡ = Συνεργασία με τη συντονίστρια εκπαίδευσης των προσφύγων.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΕΝΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ενθάρρυνσης των προσφύγων μαθητών.
	ΕΚΦΟΘΣΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας θετικής στάσης απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές.

	ΕΚΦΟΚΑΣΤ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας κατάρτισης στερεοτύπων.
	ΕΚΦΟΔΗΔΕ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας δημιουργίας διαύλων επικοινωνίας.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΑΝΔΙΕΠΣΥ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΑΝΔΙΕΠΓΟ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΣΕΚΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τον συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.
	ΔΙΕΡΣΕΚΕ = Διευκόλυνση του έργου από τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου.
	ΔΙΕΔΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τους διερμηνείς προσφύγων μαθητών.
	ΥΠΨΥΣΧΜΟ = Υποστήριξη από τον ψυχολόγο σχολικής μονάδας.
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΧΡΠΑΙΕΠ = Χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας.
	ΕΦΑΦΔΡΠΑ = Εφαρμογή αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΕΦΟΜΣΥΔΙ = Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
	ΥΛΕΡΣΧ = Υλοποίηση ερευνητικών σχεδίων.
	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΔΗΠΑΚΛΔΙ = Δημιουργία παρωθητικού κλίματος διδασκαλίας.
13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΟΧΡΠΑ = Αποτελεσματικότητα της χρήση του παιχνιδιού.
	ΑΠΑΦΔΡΠΑ = Αποτελεσματικότητα της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών.
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΕΠΔΙΚΑ = Αίσθημα επαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΕΠΔΙΔΕ = Αίσθημα επαρκών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
	ΑΝΔΗΔΙΣΥ = Αναγκαιότητα δημιουργίας δικτύων συνεργασίας.

16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΥΠΕΡΕΚΠΟ = Υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία.
	ΑΝΑΠΡΣΠ = Αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΚΑΕΝΕΚ = Καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς.

Ατομική συνέντευξη 4

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 21 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
Α. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΑΓΝΟΠΛΑ = Άγνοια του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΕΝΑΛΣΧΠΕ = Ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό περιβάλλον.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΠΕΓΝΔΙΕΤ = Περιορισμένη γνώση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.
	ΙΚΔΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
Β. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΑΔΓΝΜΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΧΡΝΟΓΛ = Χρήση της νοηματικής γλώσσας.

8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΕΝΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ένταξης των προσφύγων μαθητών.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΜΗΑΝΔΙΣΣ = Μη ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π
	ΔΙΕΣΕΚΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τον συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.
	ΔΙΕΡΣΕΚΕ = Διευκόλυνση του έργου από τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου.
	ΔΙΕΔΙΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τους διερμηνείς προσφύγων μαθητών.
Γ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΧΡΠΑΙΕΠ = Χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας.
	ΧΡΜΟΥΧΟ = Χρήση μουσικής και χορού.
	ΔΗΕΥΚΛΤΑ = Δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη.
	ΚΑΕΝΜΑ = Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές.
	ΣΥΑΠΔΙΑ = Συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΔΗΠΑΚΛΔΙ = Δημιουργία παρωθητικού κλίματος διδασκαλίας.
13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΟΧΡΠΑ = Αποτελεσματικότητα της χρήση του παιχνιδιού.
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΠΕΔΙΔΕ = Αίσθημα περιορισμένων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΕΝΟΠΙΕΜΑ = Ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος των προσφύγων μαθητών.
	ΕΝΜΟΚΕΜΑ = Ενημέρωση του μορφωτικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών.
	ΕΝΠΙΟΚΕΜΑ = Ενημέρωση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ατομική συνέντευξη 5

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 25 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
Α. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΓΝΠΛΕΚΠΡ = Γνώση του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΠΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΑΡΣΥΔΠΠΟ = Αρμονική συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΕΝΑΛΣΧΠΠΕ = Ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΠΕΓΝΔΙΕΤ = Περιορισμένη γνώση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.
	ΙΚΔΠΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
Β. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΔΙΦΑΝΠΠΜ = Διαχείριση του φόβου και της

	<p>ανασφάλειας των προσφύγων μαθητών. ΕΛΔΙΣΧΜΟ = Έλλειψη διερμηνέων στη σχολική μονάδα.</p>
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	<p>ΔΗΠΕΑΠΠΡ = Δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής των προσφύγων μαθητών. ΧΡΝΟΓΛ = Χρήση της νοηματικής γλώσσας.</p>
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	<p>ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. ΕΚΦΟΔΗΘΚ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας δημιουργίας θετικού κλίματος.</p>
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	<p>ΜΗΑΝΔΙΣΣ = Μη ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας με συναδέλφους. ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.</p>
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	<p>ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου. ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π</p>
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΧΡΗΕΙΚΑ = Χρήση των εικαστικών.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	<p>ΑΠΟΧΡΕΙ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης των εικαστικών. ΑΠΟΕΞΔΙ = Αποτελεσματικότητα της εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.</p>
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΠΕΔΙΔΕ = Αίσθημα περιορισμένων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΕΝΟΠΙΕΜΑ = Ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος των προσφύγων μαθητών.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ατομική συνέντευξη 6

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 18 χρόνια Ξένες γλώσσες: καμία Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
Α. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΜΕΓΝΝΟΠΛ = Μερική γνώση του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΙΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΙΣΕΥΟΛΜΑ = Ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές.
	ΕΝΑΛΣΧΠΕ = Ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΑΛΑΤΔΙΠΟ = Αλληλεπίδραση μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΠΕΓΝΔΙΕΤ = Περιορισμένη γνώση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΙΚΔΙΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΙΚΔΙΦΑΡΑ = Ικανότητα διαχείρισης φαινομένων ρατσισμού.
	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
Β. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΔΙΦΑΝΠΜ = Διαχείριση του φόβου και της ανασφάλειας των προσφύγων μαθητών.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΔΗΠΕΑΠΠΡ = Δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής των προσφύγων μαθητών.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την

με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΕΝΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ένταξης των προσφύγων μαθητών.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΑΝΔΙΕΠΣΥ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π
	ΔΙΕΣΕΚΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τον συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΣΥΑΠΔΙΑ = Συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας.
	ΧΡΗΕΙΚ = Χρήση των εικαστικών.
	ΚΑΕΝΜΑ = Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΧΡΗΠΟΥΛ = Χρήση πολυτροπικού υλικού.
	ΧΡΗΕΙΚΑ = Χρήση των εικαστικών.
13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΧΡΗΠΟΠΕ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης πολυτροπικού περιβάλλοντος.
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΠΕΔΙΔΕ = Αίσθημα περιορισμένων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
	ΠΕΒΕΔΙΔΕ = Περιθώριο βελτίωσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΑΝΑΠΡΣΠ = Αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών.
	ΥΠΕΡΕΚΠΟ = Υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ατομική συνέντευξη 7

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικού/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 15 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
A. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΑΓΝΟΠΛΑ = Άγνοια του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΠΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΑΛΜΑΔΠΠΟ = Αλληλεπίδραση μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΑΓΟΡΔΙΕΤ = Άγνοια του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας.
	ΔΕΕΝΠΡΜΑ = Δεξιότητες για την ένταξη των προσφύγων μαθητών.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
B. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΑΔΓΝΟΠΠΕ = Αδυναμία γνώσης του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.
	ΑΔΓΝΠΟΚΕ = Αδυναμία γνώσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΣΥΣΥΕΚΠΡ = Συνεργασία με τη συντονίστρια εκπαίδευσης των προσφύγων.
	ΔΗΠΕΑΠΠΡ = Δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής των προσφύγων μαθητών
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΕΝΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ένταξης των προσφύγων μαθητών.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και	ΑΝΔΙΕΠΣΥ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους.

συνεργασίας.	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π
	ΔΙΕΣΕΚΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τον συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΣΥΑΠΔΙΑ = Συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας.
	ΧΡΠΑΙΕΠ = Χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΔΗΠΑΚΛΤΑ = Δημιουργία παρωθητικού κλίματος μέσα στην τάξη.
	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΕΦΟΜΣΥΔΙ = Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΟΕΞΔΙ = Αποτελεσματικότητα της εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΑΠΟΧΡΠΑΙ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης του παιχνιδιού.
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΕΠΔΙΔΕ = Αίσθημα επαρκών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΑΝΔΗΔΙΣΥ = Αναγκαιότητα δημιουργίας δικτύων συνεργασίας.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ατομική συνέντευξη 8

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 20 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά

	Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
A. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΑΓΝΟΠΛΑ = Άγνοια του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΙΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΣΕΜΑΔΙΠΟ = Σεβασμός των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΕΠΟΡΔΙΕΤ = Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.
	ΙΚΔΙΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
	ΕΦΜΕΥΠΠΜ = Εφαρμογή μεθόδων για την υποστήριξη των προσφύγων μαθητών.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΣΥΠΡΠΡΜΑ = Συναισθηματική προσέγγιση των προσφύγων μαθητών.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
B. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΑΔΓΝΟΙΠΕ = Αδυναμία γνώσης του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΧΡΑΓΓΛΔΙ = Χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα διαμεσολάβησης.
	ΧΡΝΟΓΛ = Χρήση της νοηματικής γλώσσας.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΘΣΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας θετικής στάσης απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές.
	ΕΚΦΟΑΠΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αποδοχής των προσφύγων μαθητών.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΜΗΑΝΔΙΣΣ = Μη ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.

σχολείου.	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π
	ΔΙΕΣΕΚΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.
	ΔΙΕΔΙΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τους διερμηνείς προσφύγων μαθητών.
Γ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΚΑΕΝΜΑ = Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές.
	ΣΥΑΠΔΙΑ = Συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας.
	ΣΥΠΜΔΙΣΥ = Συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε διαπολιτισμικές συζητήσεις
	ΣΥΠΠΜΑΕΚ = Συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε εκδηλώσεις του σχολείου.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΕΦΟΜΣΥΔΙ = Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
13. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΕΦΟΣΔΙ = Αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΠΕΔΙΔΕ = Αίσθημα περιορισμένων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
	ΠΕΒΕΔΙΔΕ = Περιθώριο βελτίωσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΑΝΠΙΑΠΔΥΛ = Αναγκαιότητα παροχής πολυπολιτισμικού διδακτικού υλικού.
	ΥΠΣΧΨΥΚΛ = Υποστήριξη της σχολικής μονάδας από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΝΘΕΝΟΠΛ = Ενημέρωση επί του νομικού πλαισίου των προσφύγων μαθητών.

Ατομική συνέντευξη 9

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 18 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
A. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΜΕΓΝΝΟΠΛ = Μερική γνώση του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΙΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΕΝΑΛΣΧΠΕ = Ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΕΠΟΡΔΙΕΤ = Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.
	ΙΚΔΙΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
	ΕΦΜΕΥΠΠΜ = Εφαρμογή μεθόδων για την υποστήριξη των προσφύγων μαθητών.
	ΔΕΕΝΠΡΜΑ = Δεξιότητες για την ένταξη των προσφύγων μαθητών.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΙΚΔΙΦΑΡΑ = Ικανότητα διαχείρισης φαινομένων ρατσισμού.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
	ΠΛΣΥΔΙΠΟ = Πλούτος η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.
	ΚΙΣΥΔΙΠΟ = Κίνητρο η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.
B. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΑΔΓΝΟΙΠΕ = Αδυναμία γνώσης του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.

7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΧΡΝΟΓΛ = Χρήση της νοηματικής γλώσσας.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΕΝΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ένταξης των προσφύγων μαθητών.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΑΝΔΙΕΠΣΥ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΣΥΑΠΔΙΑ = Συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας.
	ΧΡΠΑΙΕΠ = Χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας.
	ΧΡΜΟΥΧΟ = Χρήση μουσικής και χορού.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΧΡΗΠΟΠΕ = Χρήση πολυτροπικού περιβάλλοντος.
	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΕΦΟΜΣΥΔΙ = Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΟΧΡΠΑΙ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης του παιχνιδιού.
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΠΕΔΙΔΕ = Αίσθημα περιορισμένων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
	ΠΕΒΕΔΙΔΕ = Περιθώριο βελτίωσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΑΝΔΗΔΙΣΥ = Αναγκαιότητα δημιουργίας δικτύων συνεργασίας.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ατομική συνέντευξη 10

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 19 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
A. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΑΓΝΟΠΛΑ = Άγνοια του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΡΣΥΑΡΔΠ = Αρμονική συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΣΕΜΑΔΠΟ = Σεβασμός των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΠΕΓΝΔΙΕΤ = Περιορισμένη γνώση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.
	ΙΚΔΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
B. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΔΙΜΑΓΝΕΛ = Διευκόλυνση από μαθητές που γνώριζαν την ελληνική γλώσσα.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΕΝΠΙΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ένταξης των προσφύγων μαθητών.

9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΑΝΔΙΕΠΣΥ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΧΡΠΑΙΕΠ = Χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας.
	ΧΡΜΟΥΧΟ = Χρήση μουσικής και χορού.
	ΣΥΠΜΔΙΣΥ = Συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε διαπολιτισμικές συζητήσεις.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΧΡΝΕΤΕ = Χρήση των νέων τεχνολογιών.
13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΟΕΞΔΙ = Αποτελεσματικότητα της εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΑΠΟΧΡΝΤ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών.
	ΑΠΟΧΡΕΙ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης των εικαστικών.
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΠΕΔΙΔΕ = Αίσθημα περιορισμένων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΕΝΠΙΟΚΕΜΑ = Ενημέρωση του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΝΘΕΝΟΠΑ = Ενημέρωση επί του νομικού πλαισίου των προσφύγων μαθητών.

Ατομική συνέντευξη 11

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
	Φύλο: Γυναίκα

Προφίλ	Ειδικότητα: ΠΕ 70 Προϋπηρεσία: 26 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
A. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΑΓΝΟΠΛΑ = Άγνοια του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΙΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΑΛΜΑΔΙΠΟ = Αλληλεπίδραση μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΠΕΓΝΔΙΕΤ = Περιορισμένη γνώση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.
	ΙΚΔΙΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΙΚΔΙΦΑΡΑ = Ικανότητα διαχείρισης φαινομένων ρατσισμού.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
B. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΔΥΕΠΓΟΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΧΡΑΓΓΛΔΙ = Χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα διαμεσολάβησης
	ΧΡΝΟΓΛ = Χρήση της νοηματικής γλώσσας.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΘΣΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας θετικής στάσης απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΜΗΑΝΔΙΣΣ = Μη ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π

σχολείου.	ΔΙΕΣΕΚΠΙΜ = Διευκόλυνση του έργου από τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.
	ΔΙΕΔΙΠΙΜ = Διευκόλυνση του έργου από τους διερμηνείς προσφύγων μαθητών.
	ΥΠΨΥΣΧΜΟ = Υποστήριξη από τον ψυχολόγο σχολικής μονάδας.
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΣΥΑΠΔΙΑ = Συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας.
	ΧΡΜΟΥΧΟ = Χρήση μουσικής και χορού.
	ΣΥΠΙΜΔΙΣΥ = Συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε διαπολιτισμικές συζητήσεις.
	ΣΥΠΠΙΜΑΕΚ = Συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε εκδηλώσεις του σχολείου.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΧΡΗΠΟΠΕ = Χρήση πολυτροπικού περιβάλλοντος.
13. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΧΡΠΟΠΕ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης πολυτροπικού περιβάλλοντος,
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	ΑΙΠΕΔΙΔΕ = Αίσθημα περιορισμένων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΑΝΔΗΔΙΣΥ = Αναγκαιότητα δημιουργίας δικτύων συνεργασίας.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ατομική συνέντευξη 12

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικού/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: ΠΕ 70 ΕΑΕ Προϋπηρεσία: 10 χρόνια Ξένες γλώσσες: Αγγλικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
Α. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας	

εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΓΝΠΛΕΚΠΡ = Γνώση του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΣΕΑΝΔΙΚ = Σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων.
	ΙΣΕΥΟΛΜΑ = Ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές.
	ΚΑΤΦΑΙΡΑ = Κατανόηση του φαινομένου του ρατσισμού.
	ΑΡΣΥΑΡΔΠ = Αρμονική συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΑΛΜΑΔΙΠΟ = Αλληλεπίδραση μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΠΕΓΝΔΙΕΤ = Περιορισμένη γνώση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.
	ΙΚΔΙΠΟΤΑ = Ικανότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
B. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.
	ΔΥΕΠΓΟΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.
	ΔΥΣΥΓΟΜΑ = Δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.
	ΕΛΔΙΔΙΕΥ = Έλλειψη διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού.
	ΑΝΜΑΔΥΠΡ = Ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού των προσφύγων.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΔΗΠΕΑΠΠΡ = Δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής των προσφύγων μαθητών.
	ΔΗΠΕΔΣΤΑ = Δημιουργία περιβάλλοντος συνεργατικότητας και δημιουργικότητας στην τάξη.
	ΚΑΕΝΜΑ = Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΕΚΦΟΕΝΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ένταξης των προσφύγων μαθητών.
	ΕΚΦΟΑΠΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αποδοχής των προσφύγων μαθητών.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΑΝΔΙΕΠΣΥ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους.
	ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΧΡΠΑΙΕΠ = Χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας.
	ΧΡΗΕΙΚΑ = Χρήση των εικαστικών.
	ΕΦΑΦΔΡΠΑ = Εφαρμογή αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών.
	ΚΑΕΝΜΑ = Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΕΦΔΙΑΔΙ = Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
	ΧΡΝΕΤΕ = Χρήση των νέων τεχνολογιών.
	ΕΦΟΜΣΥΔΙ = Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
	ΧΡΗΠΟΠΕ = Χρήση πολυτροπικού περιβάλλοντος
	ΥΛΕΡΣΧ = Υλοποίηση ερευνητικών σχεδίων.
13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.	ΑΠΧΡΠΑΙ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης του παιχνιδιού.
	ΑΠΟΧΡΝΤ = Αποτελεσματικότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών.
	ΑΠΑΦΔΡΠΑ = Αποτελεσματικότητα της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών.
	ΑΠΧΡΕΙΚ= Αποτελεσματικότητα της χρήσης πολυτροπικού περιβάλλοντος
Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.	
14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.	ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.
15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη	ΑΙΕΠΑΔΙΔΕ = Αίσθημα επαρκών διαπολιτισμικών

διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.	δεξιοτήτων.
16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.	ΑΝΑΠΡΣΠ = Αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών.
	ΑΝΠΑΠΔΥΛ = Αναγκαιότητα παροχής πολυπολιτισμικού διδακτικού υλικού.
17. Προτάσεις για επιμόρφωση.	ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ατομική συνέντευξη 13

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί/λειτουργικοί ορισμοί
Προφίλ	Φύλο: Άντρας Ειδικότητα: ΠΕ 06 Προϋπηρεσία: 19 χρόνια Ξένες γλώσσες: Γαλλικά. Ισπανικά Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχι
Α. Κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	
1. Γνώση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	ΜΕΓΝΝΟΠΛ = Μερική γνώση του νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.
2. Αντίληψη των αρχών και των στόχων της δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	ΑΠΜΑΔΠΟ = Αποδοχή των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.
	ΑΝΑΠΔΙΑ = Ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα.
	ΙΣΕΥΟΛΜΑ = Ισότητα ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.
3. Επίγνωση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.	ΠΕΓΝΔΙΕΤ = Περιορισμένη γνώση του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα.
	ΑΝΔΕΔΙΕΠ = Ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.
4. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	ΔΕΑΝΑΠΔΙ = Δεξιότητες αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας
	ΣΥΠΡΠΡΜΑ = Συναισθηματική προσέγγιση των προσφύγων μαθητών.
5. Αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη.	ΠΟΠΟΔΑΕΜ = Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη διδακτική διαδικασία.
Β. Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.	
6. Αποτύπωση των δυσκολιών με την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην	ΑΔΕΠΠΡΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους πρόσφυγες μαθητές.

τάξη.	ΔΥΕΠΓΟΜΑ = Αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.
	ΔΥΠΡΜΑΤΑ = Δυσκολία προσαρμογής των προσφύγων μαθητών στην τάξη.
7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς.	ΔΗΠΙΕΔΣΤΑ = Δημιουργία περιβάλλοντος συνεργατικότητας και δημιουργικότητας στην τάξη.
	ΠΡΔΙΠΡΜΑ = Προσαρμοσμένη διδασκαλία πάνω στις δυνατότητες των προσφύγων μαθητών.
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	ΣΗΕΚΕΔΕ = Σημαντικός ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
	ΕΚΦΟΘΣΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας θετικής στάσης απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές.
	ΕΚΦΟΕΝΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ένταξης των προσφύγων μαθητών.
9. Ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας.	ΕΚΦΟΕΝΠΜ = Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ενθάρρυνσης των προσφύγων μαθητών.
	ΑΝΔΙΕΠΣΥ = Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους. ΜΗΑΝΔΙΕΠ = Μη ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς.
10. Υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου.	ΥΠΥΠΔΟΣΧ = Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολείου.
	ΔΙΕΤΥΖΕΠ = Διευκόλυνση του έργου από το Τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π.
	ΔΙΕΣΕΚΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων μαθητών.
	ΔΙΕΔΠΜ = Διευκόλυνση του έργου από τους διερμηνείς προσφύγων μαθητών.
	ΥΠΨΥΣΧΜΟ = Υποστήριξη από τον ψυχολόγο σχολικής μονάδας.
Γ. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών /τριών.	
11. Μέθοδοι και τεχνικές καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης.	ΧΡΠΑΙΕΠ = Χρήση παιχνιδιών επικοινωνίας.
	ΧΡΜΟΥΧΟ = Χρήση μουσικής και χορού.
	ΔΗΕΥΚΛΑΤΑ = Δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη. ΧΡΗΕΙΚ = Χρήση των εικαστικών.
12. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.	ΕΦΕΞΔΙ = Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας.
	ΧΡΝΕΤΕ = Χρήση των νέων τεχνολογιών.
	ΧΡΗΠΟΠΕ = Χρήση πολυτροπικού

	<p>περιβάλλοντος. ΔΗΠΑΚΛΔΙ = Δημιουργία παρωθητικού κλίματος διδασκαλίας.</p>
<p>13.Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών.</p>	<p>ΑΠΟΧΡΠΑ = Αποτελεσματικότητα της χρήση του παιχνιδιού. ΑΠΧΡΠΟΠΕ= Αποτελεσματικότητα της χρήσης πολυτροπικού περιβάλλοντος.</p>
<p>Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας.</p>	
<p>14. Κατάρτιση για τη διαχείριση των δυσκολιών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στην τάξη.</p>	<p>ΑΙΑΝΔΙΚΑ = Αίσθημα ανεπαρκούς διαπολιτισμικής κατάρτισης.</p>
<p>15. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.</p>	<p>ΑΙΕΠΔΙΔΕ = Αίσθημα επαρκών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων</p>
<p>16. Προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.</p>	<p>ΑΝΠΑΠΔΥΛ = Αναγκαιότητα παροχής πολυπολιτισμικού διδακτικού υλικού.</p>
<p>17. Προτάσεις για επιμόρφωση.</p>	<p>ΕΠΕΚΖΔΕ = Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Δείγμα συνεντεύξεων

Συνέντευξη 3^η

Καλημέρα σας κυρία καλημέρα

ΕΡ: Πείτε μου την ειδικότητα σας. Είμαι δασκάλα.

ΕΡ: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε; Έχω τριάντα πέντε χρόνια προϋπηρεσίας.

ΕΡ: Ποιες είναι οι σπουδές σας; Έχω τελειώσει την παιδαγωγική Ακαδημία, διετή μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο και μεταπτυχιακό με εξειδίκευση στη θρησκευτική Ελευθερία στο τμήμα Οικονομικών επιστημών της Νομικής σχολής του Α.Π.Θ.

Γνωρίζετε ξένες γλώσσες; Ναι, αγγλικά και αραβικά.

Α. Είναι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα;

1. Γνωρίζετε το ισχύον νομοθετικό καθεστώς για την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών;

Ναι, το γνωρίζω.

Ερ: Πώς το γνωρίζετε;

Το έχω διαβάσει, το έχω μελετήσει.

2. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αρχές και οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Οι βασικές αρχές είναι, η ανοχή και η αποδοχή της διαφορετικότητας, του σεβασμού μαθητών από διαφορετικές θρησκείες και οι στόχοι θα έπρεπε να βασίζονται πάνω σε αυτά δηλαδή το πώς να μπορούμε να δώσουμε την ευκαιρία να συνυπάρξουν αρμονικά διαφορετικοί πολιτισμοί, διαφορετικές νοοτροπίες, να μπορούμε να

επικοινωνούμε και να αλληλεπιδρούμε με τους άλλους σε πολιτισμικό επίπεδο και πολιτιστικό επίπεδο να υπηρετήσουμε την αντιρατσιστική εκπαίδευση και κυρίως να δίνουμε ευκαιρίες, ίσες ευκαιρίες στους μαθητές μας.

3. Πως κατανοείτε την διαπολιτισμική ετοιμότητα και τις δεξιότητες της διαπολιτισμικής επικοινωνίας; Έχετε καταρτιστεί στο να αναπτύξετε αυτές τις δεξιότητες;

Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές. Έχω προετοιμαστεί για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μου στην επικοινωνία και αναγνώριση και αποδοχή του διαφορετικού και κυρίως περισσότερο στις επικοινωνιακές δεξιότητες, πώς να επικοινωνούμε εμείς. Με κάποια σεμινάρια στο διδασκαλείο, με τα μαθήματα με τον κ. Τσιάκιρο για τη διαφορετικότητα, αλλά και στο πανεπιστήμιο, στη Νομική Σχολή, μαθήματα για τη διαπολιτισμικότητα και επίσης διαβάζοντας στο διαδίκτυο εργασίες και υλικό που υπάρχει, από ενημέρωση από τους συντονιστές και σχολικούς συμβούλους.

4. Θεωρείται ότι αποτελεί εμπόδιο στο έργο ενός εκπαιδευτικού η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη;

Όχι. Είναι δώρο του Θεού αυτά τα παιδιά, είναι πλούτος να υπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί, να μπορούν να συνυπάρχουν και να επικοινωνούν, ευτυχία η ετερότητα και η αποδοχή.

B. Ποια είναι τα μέτρα στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών;

5. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε κατά την είσοδο των προσφύγων μαθητών στην τάξη σας;

Κυρίως μία δυσκολία είναι ότι υπάρχει ελλιπής φοίτηση των προσφύγων μαθητών, κάνουν συχνά απουσίες, ιδίως κάθε Τρίτη που έχει παζάρι. Άλλη δυσκολία είναι ότι δεν μπορώ να επικοινωνήσω με τους μαθητές και με τους γονείς τους και τις οικογένειες, δηλαδή να, δεν μπορώ να έχω συχνή και εποικοδομητική συνεργασία όπως θα ήθελα. Δεν υπάρχει η δυνατότητα, λόγω της ελλιπούς επικοινωνίας με τους

γονείς, διάγνωση του οικογενειακού πολιτιστικού πολιτισμικού μορφωτικού τους κεφαλαίου.

6. Πώς νομίζετε ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες;

Με υπομονή και κυρίως να επιδιώξει λύσεις για βοήθεια της κατάστασης. Ήρθαν οι διερμηνείς κάποιες φορές μαζί με τους γονείς και μπορέσαμε να κάνουμε και να πούμε για πολλά πράγματα, τότε αυτό με βοήθησε πολύ. Επίσης αρωγός στην προσπάθεια για να αντιμετωπίσουμε αυτές τις δυσκολίες ήταν και η συνεργασία με την συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων με την οποία επικοινωνούσαμε συχνά, όταν διαπιστώναμε κάποια κάποιες δυσκολίες και κάποια προβλήματα.

7. Πόσο σημαντικός πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη στην εκπαίδευση των μεταναστών προσφύγων μαθητών;

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός γιατί πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές, να έχει θετική στάση απέναντί τους, Είναι εκείνος που καταρρίπτει τα στερεότυπα, εκείνος που δημιουργεί επικοινωνιακούς διαύλους συνεργασίας.

8. Έχετε αναπτύξει δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους σας ή με τους γονείς των προσφύγων μαθητών;

Ε, ναι έχω αναπτύξει με τους συναδέλφους του σχολείου και με τις ειδικότητες των αγγλικών εικαστικών και μουσικής. Καθώς επίσης και με τους γονείς είτε τηλεφωνικά είτε με επίσκεψη μου στο χώρο που μένουν, στο camp.

9. Υπάρχουν υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείου που να διευκολύνουν το έργο σας;

Πρώτα-πρώτα ήταν η συντονίστρια εκπαίδευσης των προσφύγων που ερχόταν και μας ενημέρωνε όσο μπορούσε, ο συντονιστής εκπαίδευσης που είναι στην περιοχή, ο διερμηνέας που ερχότανε σχεδόν κάθε μήνα αλλά και η ψυχολόγος του σχολείου που πολλές φορές μας συμβούλευε για κάποια θέματα.

Γ. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζονται για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών//τριών;

10. Ποιες είναι οι διδακτικές τακτικές και οι μεθοδολογίες που χρησιμοποιήσατε για τη διαχείριση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της τάξης;

Στόχος μου ήταν κυρίως οι μαθητές να αυτενεργούν, να συνεργάζονται. Χρησιμοποίησα κάποια παιχνίδια επικοινωνίας, ώστε να γνωριστούν μεταξύ τους, βοήθησαν πολύ επίσης κάποιοι διάλογοι που υπήρχαν στα βιβλία. με αφορμή τη χρήση παιχνιδιών ώστε να βγάλουν τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους. Θεωρώ πολύ σημαντικό ότι αυτή τη χρονιά υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα για την αποδοχή των προσφύγων και να καλωσορίσουμε τα προσφυγόπουλα που είναι στο σχολείο μας στέλνοντας ένα μήνυμα αλληλεγγύης, αποδοχής, φιλίας και ειρήνης σε όλα τα προσφυγόπουλα όπου κι αν βρίσκονται. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού των αγγλικών, ο οποίος έγραψε τη μουσική, εγώ έγραψα τους στίχους και τα παιδιά όλων των τάξεων τραγούδησαν το τραγούδι αυτό. Υλοποιήθηκε και ένα βίντεο με τη συμμετοχή όλων των μαθητών το οποίο το αναρτήσαμε στο YouTube. «Κάθε παιδί ένα αστέρι» αυτός είναι ο τίτλος του τραγουδιού και ελπίζουμε να το δουν πολλά σχολεία και να πάρουν ένα παράδειγμα ενός project που θα βοηθήσει να εντάξουμε τους πρόσφυγες σε όλα τα σχολεία. Γιατί τα σχολεία είναι μία αγκαλιά γι' αυτά τα παιδιά.

11. Μπορείτε να περιγράψτε τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζετε στην τάξη για να ανταποκριθείτε στις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών ;

Χρησιμοποίησα πολλές φορές την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, και υλοποίησα αρκετές φορές κάποια project κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε σε σχέση με το περιβάλλον ή με τη διατροφή. Χρησιμοποίησα εξατομικευμένη διδασκαλία σε πολλά παιδιά που χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση γιατί δεν είχαν ξαναπάει σχολείο και είχαν κάποιες ελλείψεις και επίσης έβαλα στο μάθημα απαραίτητα τα εικαστικά , τη μουσική για να γίνει πιο ευχάριστη η διδασκαλία ώστε να συμμετέχουν περισσότερο.

12. Ποιες από αυτές λειτούργησαν περισσότερο;

Ναι, ασφαλώς αυτές που είχαν σχέση με το παιχνίδι. Αυτό που λειτούργησε περισσότερο, αυτό αξίζει να αναφερθεί, είναι η χρήση του παιχνιδιού και η χρήση των εικόνων, η αφήγηση παραμυθιού και η δραματοποίησή τους. Είχε να κάνει δηλαδή με την αλληλεπίδραση έτσι ώστε να ενεργήσουν αυτά τα παιδιά και μέσα από το παιχνίδι και τον δικό τους ρόλο είχαμε θετικά αποτελέσματα και στην γλωσσική ανάπτυξη και στα την κοινωνική ανάπτυξη, θέματα που βοήθησαν στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Δ. Ποιες είναι οι προτάσεις αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας για την εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών/τριών;

13. Θεωρείται ότι είστε κατάλληλα προετοιμασμένοι / καταρτισμένοι ώστε να βοηθήσετε τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που έχουν στην τάξη;

Πιστεύω και θεωρώ ότι είμαι καταρτισμένη, αλλά κυρίως με βοηθάει η εμπειρία γιατί έχω δουλέψει σε τάξεις υποδοχής, έχω δουλέψει σε τάξεις αραβόφωνων μαθητών στην Αίγυπτο, αλλά και από τα διαβάσματά μου νομίζω ότι είμαι καταρτισμένη. Μπορώ να αντιμετωπίσω τους συγκεκριμένους μαθητές μου και να προσφέρω.

14. Πιστεύετε ότι έχετε τις απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες για την διαχείριση της πολιτισμικής τάξης

Ναι πιστεύω ότι τις έχω και προσπαθώ πάντα να μεταδώσω στους μαθητές μου αυτό που νιώθω, και κυρίως να τους κάνω να απελευθερώνονται, να επικοινωνούν και να εκφράζονται και μέσα από αυτό θα αγαπήσουν το σχολείο και θα μπορέσουν να αποδώσουν.

15. Τι θα προτείνατε αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής σας ετοιμότητας;

Χρειάζεται επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν στην τάξη τους πρόσφυγες ή ασχολούνται με τα τμήματα ΖΕΠ, βοήθεια από το συντονιστή και συνεργασία με τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων. Γενικά μια καλή συνεργασία μαζί τους. Και να μαθαίνουμε καινούργια πράγματα, είτε από το διαδίκτυο, είτε βιωματικά σεμινάρια που μπορούμε να τα κάνουμε για να έχουμε καλύτερο αποτέλεσμα.

ΕΡ. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

ΑΠ. Να συμπληρώσω για τον ρόλο που έπαιξαν τα Αγγλικά. Ήταν απαραίτητη και βοηθάει πολύ η χρήση μιας τρίτης γλώσσας γιατί γνωρίζουν Αγγλικά και μάλιστα μερικά είχαν πολύ καλή γνώση. Επίσης η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές και εκπαιδευτικούς, το να μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου, να κατανοήσουν καταστάσεις και τον βοηθήσουν έτσι ψυχολογικά και επίσης η πολιτική παρέμβαση γιατί το κύμα των προσφύγων αυξάνεται και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αυτό από την κοινωνία. Όπως και τα σχολεία που δεν είναι έτοιμα να έχουν πρόσφυγες μέσα στην τάξη τους, δεν υπάρχει προετοιμασία των δασκάλων επομένως υπάρχουν πολλές δυσκολίες. Η πολιτική παρέμβαση είναι πολύ σημαντική να υποστηρίξει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, και το αναλυτικό πρόγραμμα που δεν βοηθάει. Πρέπει και αυτό να προσαρμοστεί δεν μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα να παραμένει το ίδιο όταν έχεις στην τάξη σου πρόσφυγες και πρέπει να προσαρμόσεις τη διδασκαλία σου. Υπάρχουν λοιπόν πολλές άλλες ανάγκες που πρέπει να δούμε, άρα αναπροσαρμογή και του αναλυτικού προγράμματος.

Ευχαριστώ πολύ!

Κι εγώ!

Συνέντευξη 5^η

Κυρία! Καλημέρα!

Καλημέρα!

ΕΡ: Ποια είναι η ειδικότητά σας; Είμαι δασκάλα.

ΕΡ: Πόσα είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας σας στην εκπαίδευση; Έχω 25 χρόνια προϋπηρεσίας.

ΕΡ: Ποιες είναι οι σπουδές σας; Πτυχιούχος της παιδαγωγικής ακαδημίας και δύο χρόνια εξομοίωση στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γνωρίζετε ξένες γλώσσες; Ναι, γνωρίζω αγγλικά.

A. Είναι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα;

1. Γνωρίζετε το ισχύον νομοθετικό καθεστώς για την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στην Ελλάδα;

Ναι το γνωρίζω.

ΕΡ. Σας έχει ενημερώσει κάποιος;

Όχι, το γνωρίζω από προσωπική έρευνα.

2. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας είναι οι αρχές και οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Νομίζω ότι το βασικό είναι η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων, διαφορετικών θρησκευμάτων, χρώματος γενικά να αποδεχτούμε το διαφορετικό να μπορέσει να ενταχθεί μέσα σε μία ομάδα και και μέσα από μία καλή συνεργασία να βγει ό,τι καλύτερο μπορεί.

3. Πως κατανοείτε τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας; Έχετε καταρτιστεί στο να αναπτύξετε αυτές τις δεξιότητες;

Νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι επαρκώς ενημερωμένος τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε δομές που θα μπορούσαν να τον στηρίξουν το έργο αυτό που θα αναλάβει δηλαδή να διαχειριστεί την τάξη σωστά και νομίζω ότι έχει να

κάνει και με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Για τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, νομίζω είναι το να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κερδίσει τους μαθητές με την αποδοχή του. Τώρα όσον αφορά αν έχω καταρτιστεί, όχι δεν έχω καταρτιστεί.

4. Θεωρείται ότι αποτελεί εμπόδιο στο έργο ενός εκπαιδευτικού η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη;

Εμπόδιο όχι. Δυσκολίες βεβαίως υπάρχουν, αλλά δεν νομίζω ότι μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο αυτό το φαινόμενο.

B. Ποια είναι τα μέτρα στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών;

5. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε κατά την είσοδο των προσφύγων μαθητών στην τάξη σας;

Το πρώτο ήταν η επικοινωνία με τα παιδιά δεν μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε στα ελληνικά εννοείται, ε, η μόνη γλώσσα που ήταν κοινή ήταν τα αγγλικά, λίγα αγγλικά που ήξεραν τα παιδιά αυτά και βέβαια αυτά που μπορούσα εγώ να χρησιμοποιήσω. Επίσης, στην αρχή ήτανε φοβισμένα και δεν νομίζω ότι έδειξαν την κατάλληλη εμπιστοσύνη στα παιδιά που τα περιέβαλαν και γενικά φοβόταν στο σχολικό περιβάλλον. Ε, δεν υπήρχε ένας μεταφραστής για να μπορέσει να κάνει λίγο το έργο μας πιο εύκολο, αλλά νομίζω ότι όλα αυτά σιγά-σιγά σε πολύ γρήγορο χρονικό διάστημα ξεπεράστηκαν σε κάποιο βαθμό και στο μεγαλύτερο μέρος τους.

6. . Πώς νομίζετε ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες;

Καταρχήν, προσπάθησα να δημιουργήσω ένα πολύ φιλικό περιβάλλον να καταλάβουν ότι βρίσκονται μέσα σε ανθρώπους που τους αποδέχονται που δεν τους δημιουργούν πρόβλημα, Είχαν παιδάκια γύρω τους, προσπάθησα να δημιουργήσω κοινά παιχνίδια και κοινούς κώδικες όπως είναι η ζωγραφική, η να δημιουργήσουν όλοι μαζί κάτι, ε προσπάθησα να δείξω μέσα από τα παιδιά ότι είμαστε μία μεγάλη αγκαλιά για αυτούς ήταν μικρά παιδάκια δευτέρας δημοτικού και από τα λίγα

έτσι που είχαμε να κάνουμε ήταν η μουσική , ζωγραφική, ε βασικά μέσα από την τέχνη προσπάθησα, τέτοια πράγματα. Τώρα όσον αφορά τη γλώσσα όχι, εκεί δεν μπορέσαμε να ξεπεράσουμε τις δυσκολίες νομίζω η νοηματική ήταν η πιο αποτελεσματική και σας πληροφορώ ότι με εξέπληξαν κάποιες φορές και τους τρόπους που βρήκαν τα ίδια τα προσφυγόπουλα να επικοινωνήσουν με τα παιδιά που ήταν ήδη μέσα στην τάξη μέσα στην τάξη.

7. Πόσο σημαντικός πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών;

Κοιτάζτε, Νομίζω ότι είναι πολύ μεγάλος, , πάρα πολύ μεγάλος. Καταρχήν το άτομο που βλέπουμε μέσα στην τάξη για να μπορέσουν να ζητήσουν μία βοήθεια, νομίζω ότι αυτό είναι το κυριότερο για ένα παιδάκι αυτής της ηλικίας. τι άλλο θα μπορούσε να βοηθήσει περισσότερο από έναν εκπαιδευτικό; Εννοώ μέσα στο σχολείο. Φαντάζομαι αυτή ήταν και η ερώτηση;

8. Έχετε αναπτύξει δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους σας ή με γονείς αυτών των παιδιών;

Όχι, ειδικά με τους γονείς αυτών των παιδιών δεν είχα καμία επικοινωνία. Δεν ξέρω αν αυτή η επικοινωνία γινόταν από τον δάσκαλο του τμήματος ΖΕΠ που τα είχε. Σε μας δεν είχαν έρθει εδώ στο σχολείο καθόλου. είχαμε βέβαια επικοινωνία με τον υπεύθυνο των προσφυγόπουλων παιδιών που ήτανε κάποιος κύριος από τις δομές, από το Camp όπου έμεναν. Και με τους συναδέλφους όχι ιδιαίτερη συνεργασία, δεν είχαμε να κάνουμε κάτι συγκεκριμένο.

9. Υπάρχουν υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείο που διευκολύνουν το έργο σας;

Είναι το τμήμα ΖΕΠ. ο δάσκαλος που ήταν αρκετές ώρες μαζί τους. Ήταν αυτός που τα παραλάμβανε, που τα συνόδευε να φύγουν. Θα ήταν δύσκολο να το κάνω εγώ αυτό, αφού είχα και την υπόλοιπη τάξη να προσέχω, γιατί αυτά τα παιδιά ερχόταν λίγο πιο αργά. Με αυτόν τα παιδιά αυτά κάνανε κάθε μέρα σχεδόν και τα κατάρτιζε.

Γ. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζονται για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών//τριών;

10. Ποιες είναι οι πρακτικές και μεθοδολογίες που χρησιμοποιείτε για τη διαχείριση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας;

Όπως είπα και πριν η τέχνη ήταν το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποίησα. Η ζωγραφική, ειδικά όταν τους ζητούσα να μου μεταφέρουν δικές τους λέξεις στη γλώσσα τους που γινότανε πρώτα με τη ζωγραφική για να καταλαβαίνεις, να καταλάβουν και τα ίδια τι θέλουμε. Τους φαινόταν πολύ παράξενο όταν γινόταν δάσκαλοι κάποιες στιγμές.

11. Μπορείτε να περιγράψτε τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζετε στην τάξη για να ανταποκριθείτε στις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών ;

Η εξατομικευμένη διδασκαλία, για να μπορέσω να τους μεταφέρω κάποια βασικά στοιχεία της γλώσσας Όσο αφορά τη γλώσσα, δεν θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν τη δεύτερα δημοτικού, δεν είχαν τις δεξιότητες δεξιότητες γραφής. Στα μαθηματικά τα πράγματα ήταν πιο εύκολα γιατί οι αριθμοί ήταν γνωστοί σε αυτούς, νομίζω κάπου εκεί σταματούσα.

12. Ποιες από αυτές λειτούργησαν περισσότερο;

Νομίζω το ίδιο ήτανε σε όλο αυτό το πακέτο, δεν μπορώ να ξεχωρίσω κάτι από αυτό. Σίγουρα η δική τους συμμετοχή ήταν ενεργή, ήταν και τα ίδια χαρούμενα όταν γενικά ζωγραφίζαμε, όταν σηκωνόταν στον πίνακα, όταν είχαν συμμετοχή. Γενικά ήταν καλύτερα από το να είναι παθητικά, να γράφουν μόνα του σε ένα θρανίο και εγώ να περνάω και να λέω απλώς ένα μπράβο.

Δ. Ποιες είναι οι προτάσεις αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας για την εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών/τριών;

13. Θεωρείται ότι είστε κατάλληλα προετοιμασμένοι / καταρτισμένοι ώστε να βοηθήσετε τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που έχουν στην τάξη;

Όχι, καθόλου, καθόλου και μάλιστα τις περισσότερες φορές νιώθουμε και ένοχοι για αυτό. Βγαίνουμε από την τάξη κουβαλώντας έτσι δύο μάτια να σε κοιτάνε κι εσύ να μην μπορείς να βοηθήσεις ή να αναρωτιέσαι έκανα κάτι, έκανα τίποτα; Ε, να δεν ξέρουμε αν τα παιδιά αυτά θα πάνε κάπου τώρα, θα είναι χαρούμενα; Μας προβληματίζει και το γεγονός τι κάνουν και την υπόλοιπη μέρα αυτά τα παιδάκια. Να βάλω κάποια εργασία για το σπίτι; είναι θετικά σε αυτό, δεν είναι; Πάντα υπήρχε μία τέτοια αγωνία και συνήθως είναι ενοχές.

14. Πιστεύετε ότι έχετε τις απαραίτητες για πολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολιτισμικής τάξης;

Όχι, όχι, νομίζω ότι δεν είμαι. Σίγουρα κάνω μέχρι ένα σημείο ότι μπορώ, Σίγουρα θα υπάρχουν και άλλα πράγματα τα οποία λόγω, όχι λόγω μη διάθεσης, ε ίσως χρόνου να ασχοληθώ με αυτά τα παιδιά περισσότερο κάπως έτσι, εκεί νομίζω ότι δεν τα κατάφερα και πολύ καλά.

15. Τι θα προτείνατε αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής σας ετοιμότητας;

Σίγουρα μία κατάρτιση διαφορετική από ανθρώπους που γνωρίζουν. Μια επιμόρφωση οπωσδήποτε για όλα αυτά τα θέματα.

ΕΡ. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

ΑΠ. Να, γενικώς βρεθήκαμε έτσι να έχουμε μέσα στην τάξη μας παιδάκια χωρίς να ξέρουμε τίποτα, τι κουβαλάνε στην ψυχούλα τους, χωρίς να ξέρουμε τι δύσκολες καταστάσεις πέρασαν. Μπορούμε να φανταστούμε πάρα πολλά, αλλά τελικά ίσως να μην ξέρουμε τίποτα για αυτά τα παιδιά, για το τι πέρασαν και τι έκαναν. Θα ήθελα να καταθέσω εδώ, την πρώτη χρονιά που δεχτήκαμε τέτοια παιδιά κάναμε μια άσκηση σεισμού και χτυπήσαμε τον συναγερμό του σχολείου. Ένα από αυτά τα παιδιά

λοιπόν, ευτυχώς εκείνη την ώρα ήταν με μία δασκάλα, κρύφτηκε κάτω από το θρανίο και δεν μπορούσε να το βγάλει. Μας συγκλόνισε όλους νομίζω ότι αξίζει να σας το πω.

Ευχαριστώ πολύ!

Σας ευχαριστώ κι εγώ!

Συνέντευξη 7^η

Κυρία! Καλημέρα!

Καλημέρα!

ΕΡ: Ποια είναι η ειδικότητά σας; Είμαι δασκάλα.

ΕΡ: Πόσα είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας σας στην εκπαίδευση; Στην εκπαίδευση έχω συμπληρώσει δεκαπέντε χρόνια .

ΕΡ: Ποιες είναι οι σπουδές σας; Πτυχιούχος του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων.

Γνωρίζετε ξένες γλώσσες; Ναι, γνωρίζω αγγλικά.

Α. Είναι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα;

1. Γνωρίζετε το ισχύον νομοθετικό καθεστώς για την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στην Ελλάδα;

Όχι, καθόλου, γιατί δεν είχα καμία ενημέρωση από κανέναν αρμόδιο.

2. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας είναι οι αρχές και οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Νομίζω η αποδοχή, ναι το να αποδεχτούμε όλους τους μαθητές από όπου κι αν προέρχονται. Πιστεύω εμείς να γνωρίζουμε στοιχεία των προσφύγων και των μεταναστών και τα αντίστοιχα τα παιδιά εκείνα να μαθαίνουν τα δικά μας.

3. Πως κατανοείτε τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας; Έχετε καταρτιστεί στο να αναπτύξετε αυτές τις δεξιότητες;

Λοιπόν θα απαντήσω λίγο ανάποδα πρώτα αν έχω καταρτιστεί δεν έχω καταρτιστεί καθόλου σε αυτές τις δεξιότητες.

ΕΡ. Ούτε στη σχολή σας?

Όχι, δεν είχαμε αντίστοιχο μάθημα ούτε έχω κάνει κάποιο σεμινάριο μέχρι στιγμής ούτε έχω δει στην περιοχή να γίνεται κάποιο σεμινάριο σχετικό. Ένα σεμινάριο που έχω δει να έγινε αφορούσε παιδιά μεγαλύτερων τάξεων. Εγώ είχα πρώτη δημοτικού οπότε πάλι έμεινα εκτός δεν μπορούσα να συμμετέχω. Από κει και πέρα η διαπολιτισμική ετοιμότητα και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες, όσον αφορά εμένα προέρχονται περισσότερο από τα στοιχεία που έχω σαν άνθρωπος, δηλαδή να προσπαθήσω να αποδεχτώ, να εντάξω αυτά τα παιδιά στο σύνολό της τάξης να νιώθουν ότι δεν είναι κάτι διαφορετικό και κάνω και τα υπόλοιπα παιδιά να τα δεχτούν περισσότερο δηλαδή ανθρωπιστικά όχι κάτι άλλο.

4. Θεωρείται ότι αποτελεί εμπόδιο στο έργο ενός εκπαιδευτικού η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη;

Θεωρώ ότι δεν αποτελεί κανένα εμπόδιο η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη αρκεί να υπάρξει λίγο στήριξη από τους αρμόδιους. Για παράδειγμα, από ποια χώρα προέρχονται αυτά τα παιδιά; Τι έχουν βιώσει στις οικογενειακές καταστάσεις; Γιατί μπορεί να έχουν βιώσει οικογενειακές καταστάσεις δύσκολες. Ίσως κάποιος πρέπει να πει τα στοιχεία για τη χώρα τους με τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους να μπορούμε να τα εντάξουμε μέσα στο μάθημα περισσότερο. Δηλαδή, είναι ποια βοήθεια έχουμε. Από κει και πέρα η εθνική ποικιλομορφία δεν νομίζω ότι είναι εμπόδιο.

B. Ποια είναι τα μέτρα στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών;

5. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε κατά την είσοδο των προσφύγων μαθητών στην τάξη σας;

Δεν ήξερα από ποια χώρα προέρχονται ώστε να ψάξω να βρω κάποιο λεξιλόγιο σχετικό για να μπορώ να συνεννοηθώ, γιατί δεν ήξεραν καμία άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική τους. Δεν ήξερα την οικογενειακή τους κατάσταση και προσπαθούσα από άλλα προσφυγόπουλα ή από διάφορες άλλες πηγές να μαζέψω πληροφορίες. Αυτό ήταν το βασικό ότι ήμουν εντελώς στα χαμένα.

6. Πώς νομίζετε ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες;

Νομίζω ότι είναι πολύ απλό. Δηλαδή άμα από τους υπεύθυνους που είναι στα camp είχαμε τα βασικά στοιχεία, δηλαδή το οικογενειακό τους υπόβαθρο, ποια γλώσσα μιλάνε εντελώς βασικά στοιχεία για την ταυτότητά τους, πιστεύω ότι θα ήταν ένα πολύ μεγάλο βήμα για να μπορέσουμε και εμείς να τους βοηθήσουμε. Αναφορικά με τη γλώσσα πιστεύω ότι εύκολα μπορεί από το ίντερνετ να το βρει κάποιος. Αυτά είναι προβλήματα περισσότερο να συνεργαστούν και χαίρονται όταν τους λένε λέξεις την δική τους γλώσσα. Οπότε νομίζω ότι δεν θα αποτελούσε πρόβλημα. Εξάλλου είναι και η συμπεριφορά, η επικοινωνία, δηλαδή το πώς αισθάνονται τους δείχνουμε ότι αισθανόμαστε οπότε μπαίνει σε δεύτερη μοίρα το λεξιλόγιο.

7. Πόσο σημαντικός πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών;

Νομίζω ότι είναι ο βασικότερος, ο σπουδαιότερος. Είμαστε το βασικό μέσο για να μπορέσει να ενταχθεί το παιδί για να μπορέσει και στην εκπαίδευση το μαθησιακό κομμάτι, από εμάς εξαρτάται αν θα συμμετέχει, αλλά πάνω από όλα το κοινωνικό.

8. Έχετε αναπτύξει δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους σας ή με γονείς αυτών των παιδιών;

Με συναδέλφους στο σχολείο ναι. Όλοι προσπαθούσαμε από πρακτικές που χρησιμοποιούσε ο ένας και ο άλλος πώς μπορούμε να βοηθηθούμε. Μαζεύαμε από διάφορους εκτός σχολείου πληροφορίες για να δούμε πως θα αντιμετωπίσουμε αυτά τα παιδιά για να δούμε, πως θα βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά. Τώρα με τους γονείς αυτών των παιδιών δεν έχουμε βρεθεί καμιά φορά.

ΕΡ. Για ποιον λόγο?

Γιατί προφανώς οι αρμόδιοι δεν κανόνισαν κάποια στιγμή να έρθουν στο σχολείο να υπάρξει επικοινωνία. Οι γονείς μένουν μακριά, στο στρατόπεδο και δεν έχουν μέσο. Μπορεί και να αδιαφορούν, αλλά και πάλι αν έρθουν μόνοι τους, πώς θα συνεννοηθούμε;

9. Υπάρχουν υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείο που διευκολύνουν το έργο σας;

Λοιπόν, η υποστηρικτική δομή που θεώρησα ότι λειτούργησε πολύ στο σχολείο ήταν ο συντονιστής εκπαίδευσης , αλλά προφανώς επειδή υπάρχουν πολλά θέματα και δεν μπορούσε να αφοσιωθεί τόσο πολύ στο συγκεκριμένο. Η βασική υποστηρικτική δομή ήταν το τμήμα υποδοχής που λειτουργούσε και είχαμε πολύ καλή συνεργασία με το συνάδελφο και ακολουθούσαμε μία κοινή γραμμή και στο μαθησιακό κομμάτι και στο κομμάτι της συμπεριφοράς. Από κει και πέρα δεν υπήρχε τίποτα άλλο ούτε μεταφραστές, ούτε ψυχολόγοι ασχολήθηκαν, ούτε κοινωνική λειτουργός τουλάχιστον στο χώρο του σχολείου Δεν ξέρω αν έγινε κάτι άλλο στο camp.

Γ. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζονται για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών//τριών;

10. Ποιες είναι οι πρακτικές και μεθοδολογίες που χρησιμοποιείτε για τη διαχείριση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας;

Καταρχήν, από την αρχή δημιουργήθηκε νομίζω καλό κλίμα και παρουσιάσαμε αυτά τα παιδιά σαν έχουν έρθει κάποιοι καινούργιοι , όπως θα ερχόταν κάποιο ελληνάκι στην τάξη με μεταγραφή. Παρουσιάστηκαν έτσι και αυτά τα παιδιά , δεν παρουσιάστηκαν σαν κάτι διαφορετικό και σαν κάτι ξεχωριστό. Βέβαια υπήρχαν αντιδράσεις στην αρχή από τους γονείς υπήρχαν και κάποια αρνητικά σχόλια, αλλά από την αρχή ξεκαθαρίστηκαν κάποια πράγματα, μπήκανε κάποιοι κανόνες και οι συμπεριφορές αυτές σταμάτησαν από την αρχή. Από κει και πέρα τα παιδιά, επειδή παίζει ρόλο η ηλικία, δέχτηκαν πολύ εύκολα τα παιδάκια αυτά μέσα στην τάξη.

Πολλά από αυτά ήταν και πρόθυμα να τους βοηθήσουν και όταν έμαθαν τις λέξεις στα αγγλικά πήγαιναν και τους μιλούσαν στα αγγλικά και προσπαθούσαν να επικοινωνήσουμε μαζί τους. Προσπαθούσαμε να κάνουμε διάφορα πράγματα στην τάξη που θα μπορούσαν να συμμετέχουν και αυτά χωρίς να χρειάζεται να γνωρίζουν τη γλώσσα αυτά. Δηλαδή περισσότερο με τα ομαδικά παιχνίδια.

11. Μπορείτε να περιγράψτε τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζετε στην τάξη για να ανταποκριθείτε στις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών ;

Λοιπόν, επειδή ήταν η πρώτη τάξη που είχα ήταν σχετικά εύκολο να εντάξω αυτά τα παιδιά, γιατί υποτίθεται ότι όλοι ξεκινούσαμε από το μηδέν, οπότε μέχρι τα Χριστούγεννα και τον Ιανουάριο περίπου που κάναμε τα γραμματάκια ακολουθούσαμε το πρόγραμμα των υπόλοιπων παιδιών. Μετά, επειδή δυσκολεύει αρκετά ειδικά και στο θέμα γλώσσας και το επίπεδο ανέβαινε στην ουσία ξεκινήσαμε από την αρχή τα γραμματάκια, εννοώ να μαθαίνουμε κάποιες συλλαβές και κάποιες λέξεις και στα μαθηματικά Δεν προχωρήσαμε. Εννοείται όπως όλα τα παιδιά όλα τα βασικά ας πούμε να μάθουμε τους αριθμούς μέχρι το 10 πρόσθεση λίγο αφαίρεση με τα δαχτυλάκια μπορούν να τα καταφέρουν. Άρα εξατομικευμένη, άρα διαφορετικές ασκήσεις στο τετράδιο. Απλώς όταν διαβάζαμε στον πίνακα, ενώ δεν ήξεραν να διαβάζουν, τους άρεσε πάρα πολύ, να σηκώνονται όπως τα άλλα παιδιά. Και σηκωνόταν ένας-ένας να το διαβάζει και να το δείχνει συλλαβή- συλλαβή.

Ήταν εξάσκηση να επαναλαμβάνουν τις λέξεις και να μαθαίνουν το λεξιλόγιο. Πολλές φορές έβαζα αυτά τα παιδάκια, τα προσφυγόπουλα να κάνουν ομαδικές εργασίες με τα άλλα και το χαίρονταν όλοι ήταν χρήσιμη για όλα τα παιδάκια.

12. Ποιες από αυτές λειτούργησαν περισσότερο;

Νομίζω όλα έπαιξαν το ρόλο τους και στο μαθησιακό κομμάτι η εξατομικευμένη διδασκαλία και όταν συμμετείχαν όπως σας είπα στο παράδειγμα με την ανάγνωση γιατί θεωρούσαν ότι συμμετέχουν σε κάτι που κάνουν και τα άλλα παιδιά και μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο καλά γιατί έπαιρναν και αυτά τα αυτοκόλλητα έπαιρναν επιβραβεύσεις. Στο κομμάτι της ένταξης θεωρώ τα ομαδικά παιχνίδια, σε αυτές τις δραστηριότητες, γιατί τους βοηθούσε να ενταχθούν στην τάξη και να αισθάνονται μέλη του συνόλου.

Δ. Ποιες είναι οι προτάσεις αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας για την εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών/τριών;

13. Θεωρείται ότι είστε κατάλληλα προετοιμασμένοι / καταρτισμένοι ώστε να βοηθήσετε τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που έχουν στην τάξη;

Όχι, νομίζω ότι είμαι ελάχιστα καταρτισμένοι στο να τους βοηθήσω. Περισσότερο γίνεται από ατομική προσπάθεια από μόνη μου προσπαθώ να βρω κάποια πράγματα να διαβάσω για να μπορώ να βοηθήσω αυτά τα παιδιά.

14. Πιστεύετε ότι έχετε τις απαραίτητες για πολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολιτισμικής τάξης;

Πιστεύω ότι έχω αρκετές διαπολιτισμικές δεξιότητες γιατί το βλέπω και από την ανθρώπινη σκοπιά. Οποιαδήποτε στιγμή μπορεί να βρεθώ στη δική τους θέση κι όπως έχω κι εγώ παιδιά και θα ήθελα να τα δεχτούν με αυτόν τον τρόπο, αν κάποια στιγμή βρισκόμασταν στη θέση τους. Θα ήθελα και τα δικά μου τα παιδιά να βρεθούν σε ένα περιβάλλον που να αισθάνονται όμορφα και να μπορέσουν να ενταχθούν και να προχωρήσουν. Κάνω ότι περνάει από το χέρι μου για να βοηθήσω αυτά τα παιδιά.

15. Τι θα προτείνατε αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής σας ετοιμότητας;

Θα πρότεινα κάποια σεμινάρια βασικά, κάποια σεμινάρια που να μπορούμε να κάνουμε δραστηριότητες. Επίσης, αυτό με τη συνάντηση με τους γονείς να τους γνωρίσουμε, να μιλήσουμε μαζί τους και να συνεργαστούμε. Κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της χρονιάς, περισσότερη επικοινωνία με τους υπεύθυνους από το Camp και το βασικό, στην αρχή να έχουμε ένα χαρτί κάποια ενημέρωση στα χέρια μας με την ταυτότητα των μαθητών αυτών.

ΕΡ: Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι.

Ευχαριστώ πολύ!

Κι εγώ ευχαριστώ!

Συνέντευξη 13^η

Κύριε! Καλησπέρα!

Καλησπέρα!

ΕΡ: Ποια είναι η ειδικότητά σας; Είμαι καθηγητής αγγλικών.

ΕΡ: Πόσα είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας σας στην εκπαίδευση; Στην εκπαίδευση είμαι δεκαοχτώ χρόνια και τα τελευταία τέσσερα χρόνια είμαι στο ίδιο σχολείο.

ΕΡ: Ποιες είναι οι σπουδές σας; Πτυχιούχος της σχολής αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και μεταπτυχιακό στη θεωρία κινηματογράφου από το πανεπιστήμιο της Γλασκόβης, στη Σκωτία.

Γνωρίζετε ξένες γλώσσες; Ναι, γνωρίζω αγγλικά, ισπανικά και γαλλικά.

Α. Είναι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα;

1. Γνωρίζετε το ισχύον νομοθετικό καθεστώς για την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στην Ελλάδα;

Όχι, δεν το γνωρίζω. Απλώς επειδή στο σχολείο μας εφαρμόζεται, μαθαίνω πράγματα λίγο-λίγο και μέρα με τη μέρα.

2. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας είναι οι αρχές και οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Η ανοχή στη διαφορετικότητα , η αποδοχή του άλλου του διαφορετικού ε, και η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση.

3. Πως κατανοείτε τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας; Έχετε καταρτιστεί στο να αναπτύξετε αυτές τις δεξιότητες;

Δεν έχω καταρτιστεί στο να αναπτύξω αυτές τις δεξιότητες, αλλά σκέφτομαι ότι οποιοσδήποτε άνθρωπος ανοιχτός στη διαφορετικότητα μπορεί να αγκαλιάσει τους μαθητές από διαφορετικές χώρες καμιά φορά ακόμα και με το βλέμμα του δείχνει την έγκριση στο να θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί μας. σίγουρα πάντως.

4. Θεωρείται ότι αποτελεί εμπόδιο στο έργο ενός εκπαιδευτικού η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη;

Σε καμία περίπτωση.

B. Ποια είναι τα μέτρα στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών;

5. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε κατά την είσοδο των προσφύγων μαθητών στην τάξη σας;

Ευτυχώς, ενώ υπήρχαν δυσκολίες υπήρχε θετική διάθεση. Σίγουρα η επικοινωνία. Ήταν δύσκολη αλλά γινότανε. Η επικοινωνία με τους γονείς ήταν ακόμα πιο δύσκολη στο να τους βρούμε ή να μιλήσουμε μαζί τους. Το πιο σοβαρό ίσως για μένα ήταν το ότι αυτά τα παιδιά δεν είχαν συνηθίσει να είναι σε ένα σχολικό περιβάλλον και ήταν δύσκολη η προσαρμογή σε αυτό. Εγώ επειδή κάνω μάθημα αγγλικών δεν είχα ιδιαίτερες δυσκολίες παραπάνω ήταν καλά παιδιά και είχαμε καλή επικοινωνία και συνεργασία.

6. Πώς νομίζετε ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες;

Με θέληση και υπομονή αρχικά αυτά τα παιδιά πρέπει να αισθανθούν ευπρόσδεκτα την τάξη δεύτερον πρέπει να τους δοθεί χρόνος να μπορέσουμε να απαντήσουν να επικοινωνήσουν να συνεργαστούν και χρειάζεται και ένα χαμόγελο παραπάνω και ας είναι και κάτι διαφορετικό αυτό που θα κάνουν ας έχουνε μία άσκηση μικρότερη ευκολότερη λιγότερη αυτά σε γενικές γραμμές

7. Πόσο σημαντικός πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών;

Πάρα πολύ σημαντικός γιατί ο εκπαιδευτικός είναι ένας, δηλαδή το άτομο που τους συνδέει με το σχολείο και τη γνώση. Ίσως μετά από πολλά χρόνια θα πρέπει να νιώσουν την αγάπη του εκπαιδευτικού. Σε καμία περίπτωση να μην νιώσουν καμία ενόχληση ότι αποτελούν κάποιο πρόβλημα ή εμπόδιο στο σχολείο και αυτός είναι και ίσως αποκλειστικά υπεύθυνος για το αν θα θέλουνε να προσπαθήσουν ή όχι, εφόσον μεγαλώνουν σε συνθήκες που δεν ευνοούν την εκπαίδευση

8. Έχετε αναπτύξει δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους σας ή με γονείς αυτών των παιδιών;

Με τους συναδέλφους του σχολείου υπήρχε απόλυτη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών ήταν λίγο δύσκολο βέβαια πέρυσι μία φορά την εβδομάδα ερχόταν διερμηνέας και είχαμε συνάντηση με τους γονείς μία ή δύο φορές αλλά δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολη η επικοινωνία γιατί ήταν κάτι που δεν το συνηθίζουν οι γονείς δεν έρχονται συχνά στο σχολείο και μάλλον δεν ρωτάνε κιόλας ίσως τους αρκεί ότι τα παιδιά τους πηγαίνουν σχολείο.

9. Υπάρχουν υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο σχολείο που διευκολύνουν το έργο σας;

Νομίζω πως ναι στο σχολείο μας υπάρχουν δομές που μας βοηθούν, σίγουρα υπάρχουν και μας υποστηρίζουν, διαφορετικά θα ήταν δύσκολο όλο αυτό. Λειτουργεί ειδική τάξη όπου κάνουν μάθημα γλώσσας Επίσης μία φορά την εβδομάδα ερχότανε ψυχολόγος που βοηθούσε, μας συμβούλευε και μας κατεύθυνε στο να βρούμε και δώσουμε λύσεις . Μία δυο φορές τον μήνα ερχότανε διερμηνέας και νομίζω ότι αυτό

έχει πολλή σημασία και στην επικοινωνία και σε δράσεις που θέλαμε να κάνουμε ώστε να μπορούμε να έχουμε την έγκριση των γονιών και συζητώντας όλοι μαζί καμιά φορά βρίσκαμε και κάποια λύση που δεν θα το σκεφτόμουν εγώ . Να μην ξεχάσω και τη συντονίστρια εκπαίδευσης (ΣΕΠ)

Γ. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζονται για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών//τριών;

10. Ποιες είναι οι πρακτικές και μεθοδολογίες που χρησιμοποιείτε για τη διαχείριση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας;

Εγώ ήμουν τυχερός να κάνω το μάθημα των αγγλικών. Κάποια από αυτά τα παιδιά μιλάνε αγγλικά και σίγουρα η επικοινωνία παίζει πολύ μεγαλύτερο ρόλο στη ζωή τους από ότι τους Έλληνες μαθητές που μαθαίνουν την ξένη γλώσσα χωρίς να χρειάζεται να τη χρησιμοποιούν. Επίσης, για παράδειγμα όταν μου γράψανε οι μαθητές μου για την καθημερινότητά τους και τις συνήθειές τους, επειδή ήταν οι πρώτες μέρες που ήρθαν οι πρόσφυγες αυτή μου το ζωγράφισαν. Επίσης ακούσαμε ένα τραγούδι στα αραβικά ώστε να ακούσουν τη γλώσσα και οι Έλληνες μαθητές και το χορέψαμε, αυτό θυμάμαι τους άρεσε πάρα πολύ που ακούμε τη γλώσσα τους δηλαδή και χαμογέλασαν ιδιαίτερα σε γενικές γραμμές αυτά. Προς το τέλος της χρονιάς μάλιστα γράψαμε και ένα τραγούδι που είχε στίχους και στα αραβικά και κυρίως στα ελληνικά. Το ηχογραφήσαμε όλοι μαζί Έλληνες μαθητές και πρόσφυγες σε επαγγελματικό studio και γυρίσαμε και ένα video clip το οποίο ανέβηκε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με πάρα πολύ καλή ανταπόκριση. Αυτό για τα παιδιά ήταν αριστούργημα αν η αντίδρασή τους και τα μάτια τους στο video clip Τα λένε όλα Θυμάμαι παράδειγμα όταν ζωγραφίσαμε ο καθένας τη σημαία της χώρας του ας πούμε αυτό ήταν πολύ ενδιαφέρον και τους έκανε από την πρώτη μέρα όταν Ήρθανε να νιώσουν ότι ήταν ευπρόσδεκτοι.

11. Μπορείτε να περιγράψτε τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζετε στην τάξη για να ανταποκριθείτε στις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών ;

Χρησιμοποιώ ότι μπορώ δηλαδή εικόνες από το internet ακόμα και τη μετάφραση από το Google έχω χρησιμοποιήσει και σίγουρα, σίγουρα βίντεο. Σίγουρα θα τους

βάλω μία πιο εύκολη άσκηση, Θα τους δώσω περισσότερο χρόνο την ώρα που οι άλλοι μαθητές θα κάνουν μία άσκηση, θα πάω πάνω από τον μαθητή, θα του εξηγήσω περισσότερο ή θα του ζητήσω λιγότερα πράγματα να γράψει ή θα του ζητήσω να ζωγραφίσει ή να μου φέρει μία εικόνα. Αυτά πάνω κάτω.

12. Ποιες από αυτές λειτούργησαν περισσότερο;

Οτιδήποτε συνδυάζεται με παιχνίδι, με διασκέδαση, με εικόνα, τραγούδια, το τραγούδι που κάναμε. Αλλά και όταν τους ρωτάω πώς λέγεται κάτι στη δική τους γλώσσα ή τους ζητάω να γράψουν το όνομά μου στον πίνακα στα αραβικά για παράδειγμα πράγμα που τους κάνει και πιο δημοφιλής στην τάξη λειτουργεί πολύ θετικά. Θυμάμαι όταν μετά έκανα αυτό που ζήτησαν και όλοι οι συμμαθητές τους να γράψουν τα ονόματά τους στα αραβικά και τους έκανε να αισθανθούν πολύ ωραία.

Δ. Ποιες είναι οι προτάσεις αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας για την εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών/τριών;

13. Θεωρείται ότι είστε κατάλληλα προετοιμασμένοι / καταρτισμένοι ώστε να βοηθήσετε τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που έχουν στην τάξη;

Όχι, όχι, δεν πιστεύω ότι με κατάλληλα καταρτισμένους, αλλά ίσως έχω το πιο σημαντικό θέλημα και καλή διάθεση.

14. Πιστεύετε ότι έχετε τις απαραίτητες για πολιτισμικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολιτισμικής τάξης;

Αυτές ίσως και να τις έχω και έχοντας σπουδάσει μία ξένη γλώσσα και Φιλολογία, από μόνο του σε κάνει πιο ανοιχτό στη διαφορετικότητα. Αλλά και το γεγονός ότι έχω ταξιδέψει πολύ, μιλάω πέντε γλώσσες, με κάνει να θέλω να μάθω ακόμα περισσότερες και κάθε τι το διαφορετικό να το βρίσκω μόνο θετικό σε ένα σύνολο για την πολυπλοκότητα που φέρνει. Ποτέ δεν ήταν πρόβλημα για μένα το διαφορετικό.

15. Τι θα προτείνατε αναφορικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής σας ετοιμότητας;

Αυτό που χρειάζεται πάντα επιμόρφωση ειδικό υλικό σε οποιαδήποτε μορφή έντυπη η ηλεκτρονική σεμινάρια έτσι που να προέρχονται από το υπουργείο παιδείας από το κράτος ώστε να μην ψάχνουμε από μόνοι μας δικό μας υλικό να υπάρχει μία βάση να μπορούμε να βρίσκουμε διαφορετικά πράγματα. Ίσως και για κάθε χώρα προέλευσης.

ΕΡ. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

ΑΠ. Όχι.

Ευχαριστώ πολύ!