



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Παιδαγωγική Σχολή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Επιστήμες της Αγωγής : Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική  
Ηγεσία*

Διπλωματική εργασία

**«Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής: διερεύνηση των απόψεων και της  
επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

“The institution of reception classes: investigation into views and working satisfaction  
of Primary Education teachers”

της

**Καρκάνη Αγγελικής**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Τσακιρίδου Ελένη**, Καθηγήτρια

Εξεταστές: **Γρίβα Έλενα**, Καθηγήτρια

**Ιορδανίδης Γεώργιος**, Καθηγητής

Φλώρινα, Ιανουάριος 2022

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος-Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
<b>Κεφάλαιο 1.....</b>	<b>9</b>
Μετανάστευση στην Ελλάδα.....	9
Η Ελλάδα αντιμέτωπη με τη σύγχρονη προσφυγική κρίση.....	10
Τα δικαιώματα του παιδιού.....	13
Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα.....	13
Σύμβαση της Γενεύης.....	14
Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση.....	14
Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού.....	14
<b>Κεφάλαιο 2.....</b>	<b>16</b>
Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες μαθητές.....	16
Θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών.....	16
Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικού.....	19
Πολυπολιτισμική εκπαίδευση.....	21
Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	22
Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής.....	26
<b>Κεφάλαιο 3.....</b>	<b>32</b>
Το ανθρώπινο δυναμικό.....	32
Διοίκηση ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση.....	32
Προγραμματισμός.....	33
Στελέχωση.....	34
Εκπαίδευση και επιμόρφωση.....	34

Παρακίνηση.....	35
Επαγγελματική ικανοποίηση.....	36
<b>Κεφάλαιο 4.....</b>	<b>38</b>
Προγενέστερες έρευνες.....	38
Μεθοδολογία έρευνας.....	39
Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	39
Συλλογή Δεδομένων.....	40
Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	41
Επεξεργασία δεδομένων.....	42
Ανάλυση δεδομένων.....	42
<b>Κεφάλαιο 5.....</b>	<b>68</b>
Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	68
Περιορισμοί της έρευνας – πρόταση για μελλοντική έρευνα.....	71
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>72</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>80</b>

## Πρόλογος – Ευχαριστίες

Το θέμα που επέλεξα να εκπονήσω στη διπλωματική μου εργασία αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γύρω από το θεσμό των τάξεων υποδοχής και τον βαθμό ικανοποίησής τους από τη συγκεκριμένη εργασία. Η επιλογή του θέματος προέκυψε από την επί πολλά χρόνια ενασχόλησή μου με τις τάξεις υποδοχής και την απόκτηση μιας σημαντικής εμπειρίας τόσο σε διδακτικό όσο και σε εργασιακό επίπεδο. Έτσι μου γεννήθηκε το ενδιαφέρον να μελετήσω τις απόψεις και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών αντίστοιχων τάξεων.

Βέβαια, χωρίς τη βοήθεια ορισμένων ανθρώπων η έρευνα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και για αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για το χρόνο που αφιέρωσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας και να αποτελέσουν ένα σημαντικό κομμάτι της.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου κ. Τσακνίδου Ελένη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την καθοδήγηση της και την υποστήριξη της όλο αυτό το διάστημα για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, όπως επίσης και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού που μου πρόσφεραν πολύτιμες γνώσεις και συμβουλές.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τον σύζυγό μου για την αμέριστη υποστήριξη και την ανοχή που έδειξε τα δύο τελευταία χρόνια και με βοήθησε παρά τις δυσκολίες να ολοκληρώσω αυτή την προσπάθειά μου.

## Περίληψη

Η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τα τελευταία έτη στην Ασία και την Αφρική ανάγκασε χιλιάδες ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους και να κατευθυνθούν σε χώρες κυρίως της Ευρώπης. Με το κλείσιμο των ελληνοτουρκικών συνόρων ένα μεγάλο μέρος των προσφύγων εγκλωβίστηκε στην Ελλάδα με το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι παιδιά. Έτσι η Ελλάδα έπρεπε να σχεδιάσει την εκπαίδευσή τους, ώστε να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος οργάνωσης, λειτουργίας και αποτελεσματικότητας των τάξεων υποδοχής, καθώς επίσης και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές. Ειδικότερα, στόχος της εργασίας είναι να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής που αφορούν την ένταξη των προσφύγων μαθητών, τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών τους και να καταγράψει προβλήματα που μπορεί να παρουσιάζονται κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου.

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και συνεργάζονται καλά με τους συναδέλφους τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν απορρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τη συνεργασία τους με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Τάξεις υποδοχής, πρόσφυγες μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εργασιακή ικανοποίηση

## **Abstract**

The infringement of human rights in Asia and Africa the last years made thousands of people abandon their hometowns and head to European countries mainly. With the closing of Greek – Turkish border a huge number of refugees encapsulated in Greece with the largest percentage to be children. So Greece had to plan their education, in order to integrate into the Greek educational system.

The purpose of this paper is to investigate the organization, operation and effectiveness of reception classes, as well as the job satisfaction of teachers working in them. In particular, the aim of the thesis is to study the teacher's view of the reception classes regarding the integration of the refugee students, their cooperation with the teachers and the parents of their students and record the difficulties they face on a daily basis during the execution of their educational and teaching effort.

In conclusion, the analysis of the quantitative research data showed that teachers are satisfied with their work and work well with their colleagues. The problems they face originate from the educational system, but also their cooperation with the parents of refugee students.

**Keywords:** reception classes, immigrant students, intercultural education, working satisfaction

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση καλείται πολλές φορές να έρθει αντιμέτωπη με σημαντικές προκλήσεις, όπως αυτή της περιθωριοποίησης μαθητών. Αυτό είναι αποτέλεσμα διαφορετικών καταστάσεων που αναπτύσσονται σε μία κοινωνία καθώς η αναπηρία, η εθνικότητα, η φτώχεια, η μετανάστευση πολλές φορές περιορίζουν την πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση. Έτσι, στην εκπαίδευση πρέπει να δημιουργούνται και να καλλιεργούνται περιβάλλοντα συμπερίληψης, που να υποστηρίζουν τη μάθηση για όλους τους μαθητές (Lieb & Raia, 2010).

Μία τέτοια πρόκληση αντιμετωπίζουν τα τελευταία χρόνια πολλά Ευρωπαϊκά κράτη, που έχουν μετατραπεί σε χώρες υποδοχής μεταναστών, αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Μία από αυτές τις χώρες είναι και η Ελλάδα, που συνεχίζει να δέχεται μεγάλο αριθμό προσφύγων κυρίως από εμπόλεμες χώρες. Αυτό το κύμα μετανάστευσης οδήγησε στη διαμόρφωση ευρωπαϊκών πολιτικών, με στόχο την ένταξη των μεταναστών.

Η νέα πολυπολιτισμική σύνθεση την ελληνικής κοινωνίας οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής της χώρας όπως και στην εκπαίδευση. Η πρόκληση που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των πολιτισμικών ομάδων και να αλληλεπιδρούν δημιουργικά μεταξύ τους (Μάνου, 2013).

Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες μορφές κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα καθορίζει και το ρόλο του σύγχρονου σχολείου στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής του πλουραλισμού και της ετερότητας. Αυτό προϋποθέτει την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» βασισμένο στη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2001).

Η ένταξη των μεταναστών αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα, με τις χώρες υποδοχής εδώ και πολλά χρόνια να έχουν διαμορφώσει διάφορες πολιτικές ένταξης, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο αποτελεσματικές. Πιο συγκεκριμένα, το κλείσιμο των ελληνικών συνόρων (Μάρτιος 2016) είχε ως

αποτέλεσμα να εγκλωβιστεί στην Ελλάδα ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων με μεγάλο ποσοστό παιδιών ανάμεσά τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαμορφωθεί ένα σχέδιο ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να διδάσκουν μεγάλο αριθμό μαθητών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ώστε να συμβάλλουν στην ενσωμάτωσή τους.



## Κεφάλαιο 1

### Μετανάστευση στην Ελλάδα

Ο άνθρωπος, από αρχαιοτάτων χρόνων, μετακινείται κυρίως για να αποφύγει διωγμούς και πολέμους και να εξασφαλίσει ένα καλύτερο μέλλον με τις κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης και ευκαιρίες τόσο για τον ίδιο όσο και για την οικογένειά του. Οι κύριες ομάδες που μετακινούνται για αυτούς τους λόγους χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Οι πρόσφυγες αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους εξαιτίας διωγμών ή πολέμων και δεν λαμβάνουν καμία προστασία από τις χώρες τους, με σκοπό να βελτιώσουν τη ζωή τους (Υπατη Αρμοστεία ΟΗΕ, 2008-2009). Η σημασία της διάκρισης αυτών των δύο κατηγοριών είναι μεγάλη, καθώς οι μεν πρόσφυγες προστατεύονται από τη σύμβαση της Γενεύης και άλλες ευρωπαϊκές και διεθνείς συμφωνίες, οι δε μετανάστες προσπαθούν να εκμεταλλευτούν αυτό το γεγονός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το κύμα εισρώων μεταναστών να είναι πολύ μεγάλο και μη διαχειρίσιμο.

Η πορεία του φαινομένου της μετανάστευσης από και προς την Ελλάδα

Η ιστορία του μεταναστευτικού ρεύματος στην Ελλάδα, όπου ξεκίνησε ως χώρα αποστολής μεταναστών προς άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, διήρκεσε αρκετές δεκαετίες. Το πρώτο μεταναστευτικό κύμα καταγράφεται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα όπου μετακινούνται περίπου 400.000 Έλληνες κυρίως προς τις ΗΠΑ. Το δεύτερο κύμα σημειώνεται μεταπολεμικά, μετά το 1955, όπου αρκετοί Έλληνες μεταναστεύουν εκτός από τις ΗΠΑ, στην Αυστραλία, αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Η τρίτη φάση της μετανάστευσης των Ελλήνων παρατηρείται στις αρχές της δεκαετίας του 1970, προς τις χώρες της οργανωμένης Δύσης.

Παράλληλα με την τρίτη φάση αρχίζει να παρατηρείται και το φαινόμενο της εισροής μεταναστών στην Ελλάδα κυρίως από τις χώρες του Ανατολικού Μπλοκ. Μετά το 1974, χρονιά αποκατάστασης της δημοκρατίας, αλλά κυρίως μετά το 1982, με την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και τη βελτίωση της οικονομικής της κατάστασης οδηγεί τους Έλληνες μετανάστες, κυρίως της Γερμανίας, στον επαναπατρισμό τους. Παράλληλα, εισέρχονται και μετανάστες από

άλλες χώρες όπως το Πακιστάν, τις Φιλιππίνες, την Αίγυπτο, αλλά και από την Αφρική (Cavounidis, 2004). Ο όγκος του πληθυσμού που κατέφθανε στην Ελλάδα αυξήθηκε σημαντικά από τα τέλη του 1980 με την εισροή μεταναστών από την Αλβανία, αλλά και μετά την πτώση του Κομμουνισμού και το άνοιγμα των συνόρων, δεκαετία του 1990, με την είσοδο μεταναστών από τη Βουλγαρία, την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Πολωνία. Οι μετανάστες αυτοί αποτέλεσαν για την Ελλάδα το πρώτο μαζικό κύμα, το οποίο αδυνατούσε να αντιμετωπίσει, καθώς δε διέθετε τους απαραίτητους κρατικούς μηχανισμούς (Gropas, Triandafyllidou, 2007). Σύμφωνα με τα στοιχεία απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδας το 2001, οι μετανάστες στη χώρα υπολογίζονταν στους 762.191 (ΙΜΕΠΟ, 2008).

### **Η Ελλάδα αντιμέτωπη με τη σύγχρονη προσφυγική κρίση**

Τα τελευταία χρόνια το μεταναστευτικό ρεύμα έχει φτάσει σε πολύ υψηλά επίπεδα στις ευρωπαϊκές χώρες, καθώς ο εμφύλιος πόλεμος στη Συρία και οι πολιτικοκοινωνικές αστάθειες σε γειτονικές περιοχές, έχουν οδηγήσει στη μετακίνηση του πληθυσμού των χωρών της Μέσης Ανατολής. Πρόκειται για το μεγαλύτερο μεταναστευτικό φαινόμενο που παρουσιάζεται από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο για το οποίο πρέπει να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για τη σωστή διαχείρισή του.

Η Ελλάδα αποτελεί μία χώρα εισόδου στην Ευρώπη και αναζήτησης ασύλου. Στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για μία χώρα αναμονής για τους πρόσφυγες οι οποίοι περιμένουν να μετακινηθούν σε χώρες της δυτικής Ευρώπης μέσα από προγράμματα της Ύπατης Αρμοστίας των Ηνωμένων Εθνών, προσφέροντάς τους κοινωνική προστασία. Εξάλλου οι συγκεκριμένες χώρες για τους πρόσφυγες αποτελούν έναν τόπο ασφάλειας, προστασίας και ευκαιριών για μία καλύτερη ζωή, ενώ σπάνια γίνεται αναφορά για επιστροφή τους στην πατρίδα λόγω της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής κατάστασης που επικρατεί σε αυτή (Skordas & Sitaropoulos, 2004).

Συχνά, η παραμονή σε μία ενδιάμεση χώρα γίνεται είτε λόγω αναμονής για την επιστροφή στην πατρίδα, είτε αναμονής για την απόκτηση των απαραίτητων εγγράφων μετακίνησης σε άλλη χώρα ή για τη νόμιμη παράμηση στη χώρα διέλευσης. Για αρκετούς πρόσφυγες αυτή η αναμονή αποτελεί και έναν τρόπο εξοικονόμησης χρόνου και χρημάτων, έως ότου υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες

που θα επιτρέψουν τη μετανάστευση στη χώρα που επιθυμούν να εγκατασταθούν μόνιμα (Duvell, 2012 Papadopoulou, 2004).

Η Ελλάδα, καθώς πρόκειται για μία χώρα που ενώνει την Ευρώπη με την Ασία και την Αφρική, συνιστά μία πύλη εισόδου για τη Δυτική Ευρώπη με αποτέλεσμα αρκετά συχνά να γίνονται αναφορές για πρόσφυγες και μετανάστες που διασχίζουν παράνομα τη χώρα τόσο από τη στεριά, όσο και από τη θάλασσα, ώστε με κάθε τρόπο να φτάσουν σε μία πρώτη ασφαλή ευρωπαϊκή χώρα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η Ελλάδα να έχει το μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών και προσφύγων σε σχέση με τον πληθυσμό της, από οποιαδήποτε άλλη χώρα της νότιας Ευρώπης (Papadopoulou, 2004 Skordas & Sitaropoulos, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί πως, εκτός του ότι η Ελλάδα αποτελεί μία χώρα διέλευσης μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων, είναι και μία χώρα παραμονής τους αρκετών μηνών έως και χρόνων εξαιτίας της χρονοβόρας διαδικασίας, από 18 μήνες έως και 2 χρόνια, της εξέτασης αιτημάτων ασύλου με βάση τα αυστηρά κριτήρια της Σύμβασης του 1951. Η διαδικασία που ακολουθείται περιλαμβάνει σε πρώτο στάδιο την έκδοση μιας προσωρινής κάρτας διαμονής, για όλα τα μέλη της οικογένειας, διάρκειας ενός έτους με δυνατότητα ανανέωσης. Η έκδοση αυτής της κάρτας προϋποθέτει ο αιτών να είναι ανέφικτο να επιστρέψει στο μέρος που ζούσε για λόγους ανωτέρας βίας (Papadopoulou, 2004 Skodras & Sitaropoulos, 2004).

Η μεγάλη εισροή μεταναστών αποτυπώνεται και στα στατιστικά στοιχεία βάσει των οποίων το 2015 από το σύνολο αυτών που μετακινήθηκαν, το 75% έφτασε στην Ελλάδα διασχίζοντας το Αιγαίο πέλαγος, μέσω της Τουρκίας, προσεγγίζοντας τα ελληνικά νησιά, κυρίως την Κω και τη Λέσβο. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο στις 20 Οκτωβρίου του 2015 αποβιβάστηκαν στα ελληνικά νησιά 12.558 πρόσφυγες, με πολλούς από αυτούς να έχουν ως τελικό προορισμό τη Γερμανία. Αντίστοιχα μέχρι τον Απρίλιο του 2016 έφτασαν στα νησιά 179.585 πρόσφυγες και μετανάστες, ενώ μέχρι τον Μάιο του 2017 έφτασαν στην Ευρώπη 69.574, εκ των οποίων το 20% ήρθε στην Ελλάδα (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, 2017). Σημαντικές είναι και οι αναφορές της UNICEF κατα τις οποίες περίπου 25.000 παιδιά προσφύγων και μεταναστών που βρίσκονται στις Βαλκανικές χώρες, όπως η Ελλάδα, μπορεί να αντιμετωπίσουν συναισθηματικές δυσκολίες, στρες και άγχος λόγω της παρατεταμένης παραμονής σε μία αβέβαιη κατάσταση, αναμένοντας τη στιγμή που

θα επανενωθούν με τις οικογένειες τους που ήδη βρίσκονται εγκατεστημένοι σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης (UNICEF, 2017).

Και ενώ είναι αποδεδειγμένο ότι η διαδικασία αυτή μπορεί να διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, τα κέντρα φιλοξενίας και υποδοχής δεν επαρκούν για να καλύψουν τον μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων που καταφθάνουν στην Ελλάδα, ενώ οι αρμοδιότητες των διεθνών μη κυβερνητικών οργανώσεων αδυνατούν να καλύψουν τις ανάγκες των προσφύγων (Papadopoulou, 2004). Παράλληλα η Ελλάδα πολλές φορές μετατρέπεται σε χώρο σύγκρουσης μεταξύ των προσφύγων και των ημεδαπών, ειδικά στις περιοχές που υπάρχουν τα κέντρα φιλοξενίας, καθώς οι κάτοικοι τους αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη, ενώ πολλές φορές οι περιοχές αυτές μετατρέπονται σε γκέτο των μεταναστών και παρουσιάζεται αύξηση της εγκληματικότητας (Κανελλοπούλου, Γρέγου & Πετραλιά, 2006). Πολλές φορές οι πρόσφυγες βιώνουν μια κοινωνικοοικονομική περιθωριοποίηση λόγω των συνεχών αλλαγών στη ζωή τους (αβέβαιη κατοικία, εργασία, αίτηση ασύλου), αλλά και λόγω του περιβάλλοντος της δομής φιλοξενίας. Αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών είναι να μην επιδιώκουν να αποκτήσουν σχέσεις τόσο με άλλους πρόσφυγες και μετανάστες, όσο και με τους ντόπιους, αλλά και να μην δείχνουν ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Duvell, 2012 Papadopoulou, 2004).

Συμπερασματικά, τα χρόνια που διανύουμε και εξαιτίας της έκρυθμης κατάστασης που αναφέρθηκε παραπάνω, η Ελλάδα έχει δεχτεί το μεγαλύτερο όγκο του προσφυγικού και μεταναστευτικού κύματος, καθώς αποτελεί, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, την δίοδο προς την Ευρώπη. Αυτή η κατάσταση σε συνδυασμό με τα σοβαρά εσωτερικά προβλήματα που αντιμετώπιζε η Ελλάδα, οικονομική κρίση και υψηλά επίπεδα ανεργίας, δεν την βρήκε κατάλληλα προετοιμασμένη να δεχτεί όλο αυτό το μετακινούμενο ρεύμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα περιλαμβάνει στο εσωτερικό της μειονότητες με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα από την ελληνική, αλλά συνυπάρχουν και αποτελούν μέρος της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005). Η διαφορά με τη σημερινή κατάσταση έγκειται στο γεγονός ότι οι ομάδες αυτές εξελίχθηκαν και αφομοιώθηκαν στην ελληνική κοινωνία σε βάθος χρόνου, ενώ οι πρόσφυγες και οι μετανάστες εμφανίστηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα και σε πολλαπλάσιους αριθμούς ανθρώπων, με αποτέλεσμα να αλλάξει άρδην η σύσταση της κοινωνίας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης (Σκούρτου & Βρατσάλη & Γκόβαρη, 2004).

## **Τα δικαιώματα του παιδιού**

Κάθε παιδί, χωρίς κανένα περιορισμό, έχει δικαιώματα. Μεγαλώνοντας θα καταστούν ικανά, ως ενήλικες πλέον, να τα υπερασπιστούν αν ήδη από μικρή ηλικία συνειδητοποιήσουν την αξία των ανθρωπινων δικαιωμάτων. Παγκοσμίως, υπάρχουν πολλά πλαίσια που διαφυλάττουν τα δικαιώματα των παιδιών, με στόχο την παροχή μιας εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις και προσαρμοσμένης στις ειδικές εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ανάγκες τους. Επιβεβαίωση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην ποιοτική εκπαίδευση, που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και δεν κάνει διακρίσεις ως προς το φύλο, την εθνικότητα, την καταγωγή, την αναπηρία, τις πολιτικές πεποιθήσεις των γονέων, αποτελούν θεσμοθετημένα πλαίσια, όπως η Διακήρυξη των ανθρωπινων δικαιωμάτων αλλά και η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία αποτελεί την πρώτη επικυρωμένη σύμβαση στην ιστορία των ανθρωπινων δικαιωμάτων (Christie & Sidhu, 2002).

### **Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα**

Τα καταστρεπτικά αποτελέσματα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου είχαν ως απόρροια την Οικουμενική Διακήρυξη των ανθρωπινων δικαιωμάτων, η οποία υιοθετήθηκε στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 10 Δεκεμβρίου 1948.

Στο πρώτο της άρθρο αναφέρει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα, είναι ελεύθεροι, αξιοπρεπείς και θα πρέπει να συμπεριφέρονται με πνεύμα αδελφότητας. Στο δεύτερο άρθρο τονίζεται ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα ανεξάρτητα από το φύλο, το χρώμα, τη γλώσσα, τη φυλή, το θρήσκευμα ή άλλων πεποιθήσεων και δε νοείται καμία διάκριση λόγω διαφορετικού νομικού ή πολιτικού καθεστώτος της χώρας του. Το εικοστό έκτο άρθρο αναφέρεται στην εκπαίδευση σύμφωνα με το οποίο κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στη δωρεάν εκπαίδευση, έχει πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση ανάλογα με τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, καθώς με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση θα συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και θα καλλιεργήσει τον σεβασμό των ανθρωπινων δικαιωμάτων ([www.ohchr.org](http://www.ohchr.org)).

## **Σύμβαση της Γενεύης**

Στις 28 Ιουλίου του 1951 υπογράφηκε στη Γενεύη η Σύμβαση για το καθεστώς των Προσφύγων. Η Σύμβαση αρχικά αφορούσε τους Ευρωπαίους πρόσφυγες, ενώ το 1967 υιοθετήθηκε το Πρωτόκολλο στη Σύμβαση του 1951 το οποίο αναγνώρισε και τους πρόσφυγες της Αφρικανικής και Ασιατικής ηπείρου εξαιτίας πολέμων και αναταραχών σε αυτές τις περιοχές. Στο πρώτο άρθρο της καθορίζεται η έννοια της λέξης πρόσφυγας, οι υποχρεώσεις τους στη χώρα υποδοχής, τα δικαιώματα και οι ελευθερίες τους ως προς την εκπαίδευση, το θρήσκευμα, την εργασία και τη μετακίνηση. Στο εικοστό δεύτερο άρθρο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην εκπαίδευση κατά το οποίο τα συμβαλλόμενα κράτη πρέπει να παρέχουν εκπαίδευση στους πρόσφυγες, να έχουν δικαίωμα εισόδου στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, να παρέχουν υποτροφίες, μειωμένα διδάκτρα και να αναγνωρίζουν ξενόγλωσσους τίτλους σπουδών ([www.unhcr.org](http://www.unhcr.org)).

### **Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση**

Στις 14 Δεκεμβρίου του 1960, στο Παρίσι, η Γενική Διάσκεψη της Οργάνωσης των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση (UNESCO) υιοθέτησε τη Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση. Στο πρώτο άρθρο αναφέρεται ότι η διάκριση και η άνιση μεταχείριση των ατόμων τα αποκλείει από οποιαδήποτε βαθμίδα ανώτερης εκπαίδευσης περιορίζοντάς τους μόνο στην κατώτερη. Στο τρίτο και τέταρτο άρθρο καθορίζονται οι υποχρεώσεις των κρατών σύμφωνα με τα οποία θα πρέπει να παρέχουν την ίδια εκπαίδευση τόσο στους ημεδαπούς όσο και στους αλλοδαπούς χωρίς διακρίσεις και να είναι δωρεάν η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η τριτοβάθμια να είναι προσιτή σε όλους τους πολίτες. Το πέμπτο άρθρο αναφέρεται στο δικαίωμα των γονιών να επιλέξουν το εκπαιδευτικό ίδρυμα για τα παιδιά τους, αλλά και στο δικαίωμα οι αλλοδαποί μαθητές να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα. Τονίζεται δε ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, προάγει την ειρηνική συνύπαρξη των λαών και το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα ([unescochair.uom.gr](http://unescochair.uom.gr)).

### **Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού**

Στις 20 Νοεμβρίου του 1989 υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία κυρώθηκε από

την Ελλάδα με τον νόμο Ν 2101/92 και αποτελεί ουσιαστικά τον πρώτο παγκόσμιο δεσμευτικό κώδικα για τα δικαιώματα των παιδιών. Στο δεύτερο άρθρο αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, τη γλώσσα και την οικονομική τους κατάσταση, ενώ θα πρέπει να προστατεύονται από φαινόμενα ρατσισμού. Στο εικοστό δεύτερο άρθρο τονίζεται η παροχή ανθρωπιστικής βοήθειας και ίσων δικαιωμάτων στα παιδιά των προσφύγων, ενώ στο εικοστό όγδοο γίνεται αναφορά στο δικαίωμα της δωρεάν, υποχρεωτικής και προσβάσιμης εκπαίδευσης σε όλους. Το εικοστό ένατο άρθρο αναφέρεται στον σεβασμό στη γλώσσα και τον πολιτισμό των γονέων των μαθητών, αλλά και στη συμβολή της εκπαίδευσης στο σεβασμό της διαφορετικότητας, των δικαιωμάτων και στην καλλιέργεια της προσωπικότητας των παιδιών ([www.unric.org](http://www.unric.org)).

Συμπερασματικά, όλες οι διεθνείς συμβάσεις που έχουν υιοθετηθεί για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού, προτείνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Ωστόσο, αν και όλες οι σχετικές συμβάσεις επισημαίνουν τα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση, στην πραγματικότητα πολλές φορές δεν υιοθετούνται, με αποτέλεσμα να έχουν έναν συμβολικό παρά υλοποιήσιμο χαρακτήρα (Christie & Sidhu, 2002).

## Κεφάλαιο 2

### Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες μαθητές

Το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα, κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και μετά, ανάγκασε την Ελλάδα στην αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού της συστήματος, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τις διεθνείς συμβάσεις, κατά τα οποία όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Η πορεία της αλλαγής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για τους πρόσφυγες μαθητές μπορεί να διακριθεί σε δύο περιόδους.. Η πρώτη περίοδος αφορά τα έτη 1980-1995, εδώ παρατηρείται και η αύξηση των μεταναστών στην Ελλάδα, κατά την οποία ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά τμήματα και τα σχολεία Παλινοστούτων. Η δεύτερη περίοδος αφορά τα έτη από το 1996 μέχρι σήμερα, σημειώνεται και εδώ αύξηση των προσφύγων, κατά την οποία αναπροσαρμόζεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών τμημάτων, ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων, αλλά παράλληλα δημιουργούνται και αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

### Θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών

Πρώτη περίοδος (1980-1995)

N 4139/80: Θεσπίζεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους παλινοστούστες μαθητές, με σκοπό την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

N 1404/83: Θεσπίζονται τα φροντιστηριακά τμήματα και καθορίζεται η λειτουργία αυτών και των τάξεων υποδοχής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δίνεται η δυνατότητα οι μαθητές να διδάσκονται εντατικά την ελληνική γλώσσα παράλληλα με τη μητρική τους. Καθορίζεται το πρόγραμμα σπουδών, τα βιβλία,



όπως επίσης τα προσόντα και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν. Στις Τάξεις Υποδοχής μπορούν να εργαστούν εκπαιδευτικοί είτε μόνιμοι, είτε με συμβάσεις ορισμένου χρόνου.

ΠΔ 435/84: Λειτουργία σχολείου παλιννοστούντων για μαθητές από αγγλόφωνες χώρες.

ΠΔ 369/85: Λειτουργία σχολείου παλιννοστούντων για μαθητές από γερμανόφωνες χώρες.

Ν 1865/ 89: Ίδρυση σχολείων παλιννοστούντων και ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας. Καθορίζονται τα προσόντα και οι οργανικές θέσεις των εκπαιδευτικών όπως επίσης και τα κριτήρια απόσπασης ή μετάθεσης σε αυτά.

Ν 1894/90: Ενσωμάτωση των Τάξεων Υποδοχής στο τυπικό σχολείο και στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, ενώ δεν πραγματοποιούνται μαθήματα στη μητρική τους. Διευκρινίζεται ότι στις Τάξεις Υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα έχουν δικαίωμα να φοιτήσουν παλιννοστούντες, αλλοδαποί και πρόσφυγες. Την ευθύνη για την ίδρυση αυτών την έχει ο εκάστοτε νομάρχης.

ΥΑ Γ1/1124/94: Αναφέρεται η διαδικασία εγγραφής μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα. Καθορίζεται ο ελάχιστος και ο μέγιστος αριθμός μαθητών που απαιτείται για την ίδρυση των βοηθητικών αυτών τάξεων.

Δεύτερη περίοδος (1996-σήμερα)

Ν 2413/96: Αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και καθορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενό της. Ίδρύονται 26 διαπολιτισμικά σχολεία και μετατρέπονται σε αυτά τα σχολεία παλιννοστούντων, δημιουργώντας ένα κλίμα ισότητας μεταξύ των μαθητών απέναντι στη μάθηση, προωθώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε αυτά τα σχολεία εφαρμόζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών σχολείων, προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών, καθώς επίσης καθορίζεται των μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και ο μειωμένος αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Επιπρόσθετα, εκσυγχρονίζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, παρουσιάζεται μία πληθώρα εκπαιδευτικών

προγραμμάτων που αφορούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και μαθητές Ρομά και Μουσουλμανοπαίδια. Πολλά από αυτά τα προγράμματα χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Επίσης, ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) με σκοπό την έρευνα και την ευθύνη για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και τον καθορισμό των στόχων των διαπολιτισμικών σχολείων.

ΥΑ Γ1/708/99: Δίνεται η δυνατότητα στο Σύλλογο Διδασκόντων της εκάστοτε σχολικής μονάδας να επιλέγει τη διδακτική προσέγγιση που θα ακολουθήσει, ανάλογα με τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών και τις δυνατότητες του σχολείου, έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ν 2790/00: Αναφέρεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων για την ένταξη των ομογενών, ενώ τονίζεται η ανάγκη κατάρτισης ειδικών προγραμμάτων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Ν 3386/05: Ορίζεται ότι οι ανήλικοι πρόσφυγες που διαμένουν στην Ελλάδα , υποχρεώνονται να φοιτήσουν στα σχολεία με τα ίδια δικαιολογητικά, όπως και οι ημεδαποί, χωρίς περιορισμούς στην πρόσβασή τους σε αυτά.

Ν 3879/10: Εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και εφαρμόζεται πιλοτικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στόχος τους είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη χρήση μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, ψυχολογικής υποστήριξης και συνεργασίας με οργανισμούς και τοπικούς φορείς.

Ν 3966/11: Κατάργηση του Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και ίδρυση του Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

Ν 4251/14: Υπαγωγή στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση για τους ανήλικους μαθητές τρίτων χωρών, οι οποίοι διαμένουν στην Ελλάδα.

Ν 4415/16: Ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Προβλέπεται η οργάνωση, η λειτουργία, το πρόγραμμα εκπαίδευσης, το ωρολόγιο πρόγραμμα και τα κριτήρια στελέχωσης των ΔΥΕΠ. Επίσης θεσπίζονται και οι

Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) και καθορίζονται οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις τους.

### **Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικού**

Ο όρος της διαπολιτισμικής επάρκειας χαρακτηρίζει τη θεωρητική, ερευνητική, επιστημονική και διδακτική γνώση που κατέχει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων που προέρχονται από άλλες χώρες και ζουν στη χώρα μας. Ο όρος, επίσης, χαρακτηρίζει την κατάρτιση που αποκτάει ένας εκπαιδευτικός είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών του, είτε μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων και πιστοποιείται από το πτυχίο ή πιστοποιητικό, ώστε να χαρακτηρίζεται διαπολιτισμικά επαρκής (Γεωργογιάννης, 2009).

Από την άλλη ο όρος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες συνθήκες που μπορεί να υπάρξουν σε μία τάξη με μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Οφείλει επίσης, να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα διδακτικά μοντέλα, έτσι ώστε να αναδεικνύει τους διαφορετικούς πολιτισμούς που υπάρχουν στην τάξη, με αποτέλεσμα να προλαμβάνονται φαινόμενα προκαταλήψεων. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί διδακτικές πρακτικές βασισμένες στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά και η μάθηση μέσω παιχνιδιών που μπορεί να αξιοποιήσει το πολιτιστικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών (Κοσσυβάκη, 2001).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόσει τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, να γνωρίζει τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα, όπως και τη σχετική νομοθεσία για τους μετανάστες, ώστε να είναι σε θέση να διδάξει αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Γεωργογιάννης, 2004). Οφείλει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται θέματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την ομαλή συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικές κουλτούρες, αλλά και να είναι δεκτικός στις διαφορετικές απόψεις, ώστε να τονώνει την πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών και να προάγει τη δημοκρατία (Garcia & Pugh, 1992). Σύμφωνα με τον Meyer, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία ώστε να γίνεται κατανοητή η γνώση, να

αφομοιώνεται, να αξιοποιείται και να ενθαρρύνεται η επικοινωνία των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι μαθητές αποκτούν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και βελτιώνεται η επίδοσή τους (Meyer, 1987).

Με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να προάγει τον σεβασμό και να εξαλείφει φαινόμενα ρατσισμού χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μοντέλα διδασκαλίας
- να φροντίζει για τη βελτίωση της επίδοσης των μη γηγενών μαθητών διαφοροποιώντας τη διδασκαλία
- να γνωρίζει και να αξιοποιεί στοιχεία του πολιτισμού των μαθητών από διαφορετικές χώρες
- να διαμορφώνει το πλαίσιο μιας σχολικής κουλτούρας, όπου θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε κοινές σχολικές δραστηριότητες (Banks, 2001)

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού φανερώνει τον «επαγγελματισμό» του στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργογιάννης & Ευαγγέλου, 2003). Σύμφωνα όμως με τον Μάγο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές, οι οποίες πολλές φορές μεταδίδονται και στους μαθητές. Παράλληλα, εφαρμόζουν παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές για τους μη γηγενείς μαθητές και αδυνατούν να διδάξουν τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα (Μάγος, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί για να είναι σε θέση να διδάξουν αποτελεσματικά και να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα, θα πρέπει η εκπαίδευσή τους να είναι βιωματική και συνεργατική, δηλαδή να συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη. Πιο συγκεκριμένα, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει πρώτα να προκαλέσει τη συναισθηματική σύγκρουση με τις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους για τη διαφορετικότητα και στη συνέχεια να ακολουθήσει η διδασκαλία της θεωρίας. Επίσης, μέσα από βιωματικές καταστάσεις και τις γνώσεις της πολυπολιτισμικότητας, ο εκπαιδευτικός θα αποκτήσει την εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης με τους διαφορετικούς μαθητές και θα αποκτήσει την ικανότητα αυτοβελτίωσης της στάσης τους προς τη διαφορετικότητα των μαθητών.

Αυτό το επίπεδο όμως, απαιτεί εμπειρία στη σχολική τάξη και συνεχόμενη βιωματική εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Επομένως, μέσα από στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να άρουν τις προκαταλήψεις τους προς τους διαφορετικούς μαθητές και να ενημερωθούν για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μη γηγενών μαθητών. Να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν με ευελιξία κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και να παίρνουν μέρος σε τοπικές διαπολιτισμικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν σε συλλογικό επίπεδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

### **Πολυπολιτισμική εκπαίδευση**

Η εμφάνιση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης τοποθετείται στις δεκαετίες του '60 και του '70 στην Αμερική, όπου οι κοινωνία άρχισε να αποτελείται από διαφορετικούς πολιτισμούς και στόχος της ήταν να διαφοροποιήσει τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, ώστε να συνδέεται η κουλτούρα των μαθητών με τα μαθήματα.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ως «το πεδίο μελέτης που στοχεύει στην ισότητα απέναντι στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο ενσωματώνει έννοιες, θεωρίες, αρχές, μελέτες από τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της συμπεριφοράς (Banks & Banks, 1995).

Ο Banks σημειώνει πέντε διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη:

- Ενσωμάτωση των μη γηγενών μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα μαθήματα περιέχουν στοιχεία και από άλλους πολιτισμούς και όχι μόνο την κουλτούρα της χώρας υποδοχής
- Κατασκευή της γνώσης, οι μαθητές ανακαλύπτουν, καταλαβαίνουν και διερευνούν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις αξίες έτσι ώστε να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη
- Ισότιμη και δίκαιη παιδαγωγική, η διδασκαλία προσαρμόζεται με τις κατάλληλες μεθόδους, ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν και να

επιτύχουν, κατακτώντας γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα τους μάθουν να συνεργάζονται σε μία κοινωνία που απαρτίζεται από διαφορετικούς πολιτισμούς

- Μείωση των προκαταλήψεων, οι μαθητές από πολύ μικρή ηλικία και με τις κατάλληλες μεθόδους θα είναι σε θέση να καταργήσουν τις όποιες προκαταλήψεις και να αναπτύξουν θετικές αντιλήψεις προς το διαφορετικό
- Ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής, περιλαμβάνονται πρακτικές για την ενίσχυση της ισότητας στην εκπαίδευση όλων των μαθητών σε συνεργασία με όλους τους φορείς της σχολικής μονάδας

### **Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διαπολιτισμική παιδαγωγική και η διαπολιτισμική αγωγή είναι έννοιες, που για την ελληνική βιβλιογραφία, θεωρούνται σχεδόν ταυτόσημες, αν και καθεμία αναφέρεται σε διαφορετικά παιδαγωγικά θέματα (Γκότοβος, 1997).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική βασίζεται στην αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και προσαρμόζει τη διδασκαλία στις εξατομικευμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Παράλληλα στοχεύει στην εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στις σχολικές μονάδες, καθώς επίσης και στη δημιουργία κατάλληλου εποπτικού υλικού (Μάρκου, 1989). Ένα άλλο χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι ότι θεωρεί τη διαφορετικότητα των ατόμων, ως προς τη φυλή, τον πολιτισμό, τη θρησκεία, το βασικό στοιχείο για την επίτευξη της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους με στόχο τη δημιουργία κοινωνιών που θα βασίζονται στην αλληλοαποδοχή, την ισοτιμία και την αλληλοκατανόηση (Γεωργογιάννης, 1997). Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα που υιοθετούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σκοπός της είναι να μετασχηματίσει το σχολείο, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, έτσι ώστε όλα τα άτομα να έχουν ίσες ευκαιρίες να προβάλλουν τον πολιτισμό τους, να εκφραστούν και να έχουν την υποστήριξη του κράτους για την αναζήτηση και την τόνωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Μάρκου, 1997).

Ο ορισμός της διαπολιτισμικής αγωγής είναι δύσκολο να αποδοθεί και να γίνει πλήρως αποδεκτός, καθώς υπάρχουν πολλές αντιλήψεις για τον πολιτισμό και την εκπαίδευση (Leicester, 1989). Η διαπολιτισμική αγωγή εμπεριέχει όλες τις διαδικασίες που θα προωθήσουν την ισότητα των ευκαιριών για όλους, τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης, όσο και στην κοινωνία. Πρόκειται για μία «παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου και προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, σε μία μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει κάποιον συγκεκριμένο ορισμό, ωστόσο μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία επικοινωνίας των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά μπορεί να θεωρηθεί και η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιούνται πολυπολιτισμικά στοιχεία (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Σκοπός της είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πρόσβαση ατόμων με πολιτιστικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες.

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίζεται πρώτη φορά τη δεκαετία του 1980 στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, στόχος του οποίου ήταν να λύσει τα προβλήματα που προέκυπταν από την πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία. Τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου, όπως διατυπώθηκαν στην έκθεση της UNESCO σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών, είναι τα εξής:

- Αποτελεί τον βασικό στόχο κάθε δραστηριότητας που πραγματοποιείται
- Δημιουργεί μία επίδραση μεταξύ των πολιτισμών της χώρας υποδοχής και καταγωγής
- Θέτει τις βάσεις για τη αποδοχή μιας νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής
- Προκαλεί αναθεώρηση των κοινωνικών και εθνικών κριτηρίων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνίες
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους
- Αποτελεί μέσο για την ομαλή κοινωνική και οικονομική ένταξη (Μάρκου, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους (Fuchs, 2001). Επομένως πρόκειται για ένα

είδος εκπαίδευσης το οποίο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθεί η χώρα και στα αποτελέσματά του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Ο Helmut Essinger ορίζει τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, δηλαδή ενδιαφέρον και κατανόηση των προβλημάτων των συνανθρώπων τους που μπορεί να αντιμετωπίζουν λόγω της διαφορετικότητάς τους
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, καλλιέργεια της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών μίας κοινωνίας ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές τους
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής να είναι ανοιχτός και να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση προς τους άλλους πολιτισμούς
- Εκπαίδευση κατά του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, κατάργηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και θεμελίωση ενός εποικοδομητικού διαλόγου για την ομαλή συνύπαρξη των διαφορετικών φυλών (Essinger, 1991)

Κατά τον Fuchs, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την τοποθετούν στη βασική εκπαίδευση και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές όλων των χωρών. Επίσης, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κάποιος είναι ικανός να επικοινωνεί και να συναναστρέφεται με το «διαφορετικό» στην ίδια κοινωνία, ενσωματώνοντας τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Μία άλλη αρχή της είναι ότι πρέπει να εφαρμόζεται καθολικά και όχι μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να υπάρχει στη γενική αντίληψη της σχολικής μονάδας, επαναπροσδιορίζοντας τις σχέσεις της με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Τέλος, σημαντική θεωρείται η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, όπως και της μητρικής, αλλά και η συνεργασία με τους γονείς για τη διαμόρφωση της ταυτότητας (Fuchs, 2001).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και για αυτό έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία, αν και δεν υπάρχει κάποιο ενιαίο μοντέλο εκπαίδευσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Βασική προϋπόθεση εφαρμογής της είναι η αρχή της διαπολιτισμικότητας που απαιτεί την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας



για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και την αποδοχή του διαφορετικού, εξαλείφοντας τα εθνοκεντρικά πρότυπα, κυρίως στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Δαμανάκης, 1998).

Το σχολείο, όπως γίνεται αντιληπτό, διακατέχεται από έναν μονοπολιτισμικό προσανατολισμό, τα αποτελέσματα του οποίου είναι καταστροφικά για όλους τους μαθητές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία και αφορά όλους τους μαθητές ακόμα και αν δεν υπάρχουν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς προσφέρει σημαντικά εφόδια, απαραίτητα για τη ζωή τους και την ευρύτερη κοινωνία (Παλαιολόγου – Γκικοπούλου, 2005).

Ως κυριότερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται η απόκτηση ικανοτήτων των μαθητών που θα τους βοηθήσουν να συνυπάρχουν ομαλά μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Με τη βοήθεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται σεβαστή και αποδεκτή η διαφορετικότητα, ενώ αξιοποιούνται οι επιμέρους πολιτισμοί, ώστε να μην δημιουργούνται στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες του κάθε πολιτισμού (Γκότοβος, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που αφορούν το σχολείο, είναι αυτό να χαρακτηρίζεται για την πολυμορφία και την πολυγλωσσία, όλοι οι μαθητές να είναι ίσοι και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες, να προωθεί συμπεριφορές που αναδεικνύουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, να προωθεί εκπαιδευτικές δράσεις που εξαλείφουν τον ρατσισμό και προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Αυτοί οι στόχοι για να επιτευχθούν, θα πρέπει η δομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να ενισχύει με γνώσεις και δεξιότητες της μειονοτικές ομάδες παρέχοντάς τους ένα αίσθημα ασφάλειας και ένταξης στην κοινωνία, ενώ παράλληλα οι γηγενείς να ξεπεράσουν τα αίσθημα της ξеноφοβίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει στόχο να εξασφαλίσει μία δίκαιη και ίση εκπαίδευση στους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, να χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες μέθοδοι για την προώθηση και την ενθάρρυνση συμπεριφορών που αναδεικνύουν την επικοινωνία, την κατανόηση, τον σεβασμό και την αρμονία στις σχολικές μονάδες, απαξιώνοντας φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων που σχετίζονται με εθνοπολιτισμικές διαφορές.

## Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής

Οι πρώτες τάξεις υποδοχής ιδρύθηκαν το 1980 με σχετική υπουργική απόφαση (Φ.Ε.Κ. 818/Ζ/4139/20-10-1980) σε σχολεία της Θεσσαλονίκης για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών, με στόχο την απόκτηση των κατάλληλων εφοδίων για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, αξιοποιώντας τις δεξιότητες που ήδη έχουν αποκτήσει από το προηγούμενο σχολικό τους περιβάλλον. Παράλληλα, θα βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, καθώς επίσης και στην ελληνική κουλτούρα. Οι τάξεις υποδοχής λειτουργούσαν αυτόνομα και με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα, αν και ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, ενώ αποτελούσαν ένα μεταβατικό στάδιο μέχρι την ένταξη του μαθητή στην κανονική του τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Ο αριθμός των μαθητών που απαιτείται για τη σύσταση της τάξης υποδοχής, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση, είναι 10, ενώ ο μέγιστος είναι 25. Κυρίαρχο είναι το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, ενώ παρέχονται και κάποιες ώρες διδασκαλίας των Μαθηματικών.

Πολύ γρήγορα όμως, παρουσιάστηκαν προβλήματα και αδυναμίες στην οργάνωση και τη λειτουργία τους, οι οποίες οφείλονταν κυρίως στην έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού υλικού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Έτσι, δύο χρόνια αργότερα θεσμοθετούνται τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Ε.Κ. 818/2/Ζ/21/3175/7-9/82) με σκοπό να βοηθήσουν επιπρόσθετα τους παλινοστούντες μαθητές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα μαθήματα της τάξης τους, αλλά και στην γενικότερη ένταξή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Το 1983 νομοθετείται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων (1404/83, αρ.45), σύμφωνα με τον οποίο το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να ιδρύει τα τμήματα για την ομαλή προσαρμογή των παλινοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Φ.Ε.Κ. 173/24-11-83). Ο μαθητής μπορούσε να παρακολουθήσει το φροντιστηριακό τμήμα, εκτός του ωρολόγιου προγράμματος της κανονικής του τάξης, έως και έξι διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Αυτή η επιπρόσθετη διδασκαλία καθώς επίσης και έλλειψη διδακτικού υλικού και καταρτισμένων εκπαιδευτικών, οδήγησαν τον θεσμό αυτό σε μη επιθυμητά αποτελέσματα.

Ωστόσο, το 1990 η υπάρχουσα νομοθεσία για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής τροποποιήθηκε, λόγω της άφιξης ενός μεγάλου αριθμού μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Έτσι, μπορούν πια οι οικείοι νομάρχες να αποφασίζουν για τη λειτουργία τους, παρέχοντάς τους μία ευελιξία, για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο (Φ.Ε.Κ. 110/27-8-1990). Το 1994, με υπουργική απόφαση, μειώνεται και ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών, από 10 σε 9, για τη σύσταση της τάξης υποδοχής, καθώς επίσης και ο ανώτερος, από 25 σε 17. Επίσης, ορίζεται ότι λειτουργεί ως παράλληλη τάξη με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν στην κανονική τους τάξη και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Δεν δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά ότι τα μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος θα διδάσκονται ανάλογα με τις δυνατότητες των εκάστοτε μαθητών. Παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής των μεταναστών μαθητών, πέραν του αναλυτικού προγράμματος, μόνο από εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα προσόντα (Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές εγγράφονται στο σχολείο βάσει της ηλικίας τους και ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής τους χωρίζει σε ομάδες σύμφωνα με αυτό, αλλά και με το βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές παρακολουθούν την κανονική τους τάξη και για μία ή δύο διδακτικές ώρες την ημέρα διδάσκονται γλωσσικά μαθήματα στην τάξη υποδοχής. Η κάθε ομάδα παρακολουθεί διαφορετικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να μην απουσιάζει πάντα από τα ίδια μαθήματα της κανονικής τάξης, για αυτό έρχεται σε συνεννόηση ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής με τον εκπαιδευτικό της κανονικής τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών σε μεγάλο ποσοστό απουσιάζει, καθώς δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με τα ανάλογα προσόντα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Ανάλογη είναι και η άποψη του Δαμανάκη κατά τον οποίο, η μητρική γλώσσα των μαθητών δεν διδάσκεται στις τάξεις υποδοχής και ακολουθείται η γλωσσική αφομοίωση και η γρήγορη ένταξη στις κανονικές τάξεις. Το πολιτισμικό υπόβαθρο δεν καλλιεργείται, παρόλο που προβλέπεται από τις σχετικές υπουργικές αποφάσεις (Δαμανάκης, 2005).

Η αυξητική τάση ροής μεταναστών που παρατηρείται στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα την αύξηση του αντίστοιχου μαθητικού πληθυσμού, συνεχίζει να κινητοποιεί το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να αναδιαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα και να

φροντίζει για τη μαθησιακή τους εξέλιξη και την ένταξή τους, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετική γλώσσα προέλευσης και το πολιτισμικό υπόβαθρο.

Το 1999, με νέα υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999), διαφοροποιείται η λειτουργία των τάξεων υποδοχής. Η εκπαιδευτική πολιτική της προσαρμογής και ένταξης των μαθητών στις κανονικές τάξεις συνεχίζει να είναι η ίδια, αλλά πλέον η ελληνική γλώσσα αντιμετωπίζεται ως δεύτερη γλώσσα και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής θα πρέπει να έχουν τα απαραίτητα προσόντα (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Όσον αφορά τον διαχωρισμό των τμημάτων υποδοχής, έγινε σε τρεις άξονες: την Τάξη Υποδοχής I, Τάξη Υποδοχής II και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Οι πρώτες δύο τάξεις λειτουργούν παράλληλα με τον πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, ενώ το φροντιστηριακό τμήμα με τη λήξη του σχολικού ωραρίου.

Οι τάξεις υποδοχής I και II, για να ιδρυθούν, χρειάζονται το λιγότερο 9 μαθητές και ανώτερο τους 17. Ένας μαθητής για να παρακολουθήσει μία τέτοια τάξη θα πρέπει ο γονέας να δηλώσει ότι το επιθυμεί. Στη συνέχεια ο μαθητής μέσω ειδικά διαμορφωμένου διαπιστωτικού τεστ ελληνομάθειας και την εισήγηση του συλλόγου διδασκόντων, του σχολικού συμβούλου και σε ορισμένες περιπτώσεις ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού εντάσσεται είτε στην τάξη υποδοχής I, αν το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας είναι μηδενικό ή ανεπαρκές, είτε στην τάξη υποδοχής II, αν το επίπεδό του είναι μέτριο.

Πιο συγκεκριμένα, στις τάξεις υποδοχής I οι μαθητές παρακολουθούν ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, ενώ παρακολουθούν και ορισμένα μαθήματα (εικαστικά, φυσική αγωγή, μουσική, ξένη γλώσσα) στην κανονική τους τάξη με στόχο τη γρήγορη ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διάρκεια φοίτησης στη συγκεκριμένη τάξη υποδοχής είναι ένα έτος. Στις τάξεις υποδοχής II συμμετέχουν μαθητές που έχουν παρακολουθήσει την τάξη υποδοχής I και εφαρμόζεται ένα μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης. Η εσωτερική υποστήριξη αφορά σε ένα μοντέλο διδασκαλίας κατά το οποίο οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της γενικής τους τάξης και παράλληλα ένας άλλος εκπαιδευτικός τους βοηθάει να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Στην εξωτερική υποστήριξη οι μαθητές αποσπώνται από τις γενικές τάξεις και παρακολουθούν εντατικά μαθήματα της

ελληνικής γλώσσας. Η φοίτηση των μαθητών σε αυτές τις τάξεις διαρκεί μέχρι δύο έτη.

Το 2010 με νομοθετική ρύθμιση (Ν. 3879/2010) ορίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) σε εκπαιδευτικές μονάδες περιοχών με υψηλή σχολική διαρροή και στόχο τους την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών μέσω υποστηρικτικών δομών, όπως τις τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα, τα τμήματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών. Επίσης, δημιουργήθηκε και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) το οποίο είναι υπεύθυνο για τα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το 2014 το Υπουργείο Παιδείας απέστειλε έγγραφο (191948/Δ1/26/11/2014) κατά το οποίο ορίζονται οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής και καλούνται να:

- Σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη τους την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα, αλλά και τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών
- Συμπεριλαμβάνουν στη διδασκαλία το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών
- Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων σε θέματα διδασκαλίας, αλλά και αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους μαθητές
- Επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών για τη μαθησιακή τους εξέλιξη, αλλά και την πορεία της ένταξής τους
- Διενεργούν τακτικά διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας, ώστε να εντοπίζονται ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και να ενημερώνεται ο Σύλλογος Διδασκόντων για την πορεία του κάθε μαθητή

Όπως έχει γίνει σαφές από τις σχετικές διατάξεις, στόχος των τάξεων υποδοχής είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η σταδιακή ένταξη των προσφύγων μαθητών στις γενικές τάξεις και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο υπάρχει ευελιξία στην αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των προσφύγων μαθητών ή αν η παρουσία τους στις τάξεις υποδοχής αποτελεί πρόβλημα που χρειάζεται μία εύκολη και γρήγορη λύση. Παρόλο που η λειτουργία τους βασίζεται σε σύγχρονες διεθνείς πρακτικές, σύμφωνα

με τις επίσημες διατάξεις, κάτι τέτοιο απέχει από τη σχολική πραγματικότητα καθώς η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας γίνεται με δομημένο τρόπο, χωρίς να εφαρμόζονται πρακτικές για τη διδασκαλία της ως δεύτερη ξένη γλώσσα και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις και το υπόβαθρο των μαθητών. Αποτέλεσμα αυτών είναι να μην επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία, αλλά η γρήγορη αφομοίωση της διαφορετικής γλώσσας και πολιτισμού τους (Mítakidou, Tressou & Daniilidou, 2009).

Μία άλλη άποψη, αυτή των Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, αφορά στην αναποτελεσματική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών, καθώς σε ένα μεγάλο μέρος των σχολείων η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν αντιμετωπίζεται ως δεύτερη ξένη γλώσσα, ενώ δεν πραγματοποιείται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών. Αντιθέτως, ακολουθούνται μοντέλα αφομοίωσης που δεν ευνοούν τη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Οι άξονες που θα οδηγήσουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών είναι η βελτίωση των υποδομών των τάξεων υποδοχής και διαπολιτισμικός χαρακτήρας των σχολικών εγχειριδίων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα για να διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και να επιμορφώνονται σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας έτσι ώστε οι πρόσφυγες μαθητές να μην περιθωριοποιούνται ή ακόμα και να σταματούν το σχολείο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών με μία από αυτές την έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2007), σύμφωνα με την οποία αποτυπώθηκε η άποψη των διευθυντών των σχολικών μονάδων ότι πολλές φορές δεν υπάρχει άμεση ανταπόκριση από τη δίοικηση της εκπαίδευσης για την ίδρυση τάξεων υποδοχής κυρίως λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης καταγράφηκε η μη λειτουργία των τάξεων υποδοχής II, καθώς παρουσιάζονται καθυστερήσεις στη στελέχωσή τους, αλλά και στην έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού.

Συμπερασματικά, με τον τρόπο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, προωθείται η γλωσσική αφομοίωση των προσφύγων μαθητών, καθώς με τα υποστηρικτικά μαθήματα που παρέχονται στις ξεχωριστές τάξεις πρέπει να καλύψουν τις αδυναμίες και τα κενά που έχουν στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα για την

διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και του πολιτισμού τους, παρόλο που αυτό προβλέπεται από τις επίσημες διατάξεις.

Το πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής θα πρέπει να ακολουθεί τις ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, να καλλιεργεί και να ενθαρρύνει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών, αλλά να βασίζεται και σε αποτελεσματικές μεθόδους, με κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες. Οι τάξεις υποδοχής θα πρέπει να χαρακτηρίζονται ως τάξεις καλωσορίσματος, όπου θα ενώνονται οι γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές των μαθητών, με μοναδικό σκοπό την αποδοχή και την ομαλή ένταξη στην εκπαιδευτική κοινότητα.

## **Κεφάλαιο 3**

### **Το ανθρώπινο δυναμικό**

Την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης κάνει την εμφάνισή της η έννοια της Διοίκησης Προσωπικού, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Αμερική. Πρόκειται για έναν όρο που αντιμετώπιζε έναν εργαζόμενο, με μία συγκεκριμένη ιδιότητα, που

ήταν υπεύθυνος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυπταν στον χώρο εργασίας (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001).

Ο όρος της Διοίκησης Προσωπικού αντικαταστάθηκε τη δεκαετία του 1970 από τον όρο Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Ο εργαζόμενος πλέον αποτελεί έναν πόρο ενός οργανισμού, όπου μαζί με άλλους, υλικούς και άυλους, θα ανταγωνιστούν άλλους οργανισμούς του ίδιου κλάδου (Σκουλάς & Οικονομάκη, 1998). Πρόκειται επομένως για έναν όρο που επικεντρώνεται στον εργαζόμενο και την αλληλεπίδραση αυτού, με την εργασία του και τον οργανισμό (Παπαλεξανδρή & Μουραντά, 2003).

Οι στρατηγικές της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων σχεδιάζονται τόσο από τα υψηλόβαθμα στελέχη του οργανισμού, όσο και από εξειδικευμένους επαγγελματίες του είδους, αλλά και τους ίδιους τους εργαζόμενους. Σκοπός της συνεργασίας είναι αφενός η κατανόηση ότι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι μέλημα όλων των εμπλεκόμενων και εφετέρου η κοινή επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Jackson – Schuler, 2003). Ορισμένες από τις λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων είναι ο Προγραμματισμός, η Στελέχωση, η Εκπαίδευση και επιμόρφωση, τα Κίνητρα και αμοιβές, οι Εργασιακές σχέσεις και η Παρακίνηση και εργασιακή ικανοποίηση.

### **Διοίκηση ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση**

Σε έναν οργανισμό που αφορά την εκπαίδευση, αν και κάποια χρόνια νωρίτερα κυριαρχούσε η άποψη ότι δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί η διοίκηση ανθρώπινων πόρων, κρίνεται πλέον απαραίτητη η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Ο λόγος που οδηγεί σε αυτό το συμπέρασμα είναι ότι σε έναν τέτοιο οργανισμό αλληλεπιδρούν άνθρωποι που επηρεάζουν ο ένας τον άλλο, καθώς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παρέχονται γνώσεις και πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, επομένως η συνεργασία θα πρέπει να είναι αρμονική (Ανθοπούλου, 1999).

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό θα πρέπει το ανθρώπινο δυναμικό, οι υλικοί και άυλοι πόροι να αξιοποιηθούν κατάλληλα ώστε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου να βελτιώνεται (Everard & Morns, 1997). Συνεπώς όλα τα διευθυντικά στελέχη και το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να επιλεγθεί κατάλληλα και να ανταμειφθεί για να είναι παραγωγικοί και να υλοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάζεται



από το Υπουργείο (Omebe, 2004). Οι στόχοι της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στην εκπαίδευση αφορούν στον προγραμματισμό των προσλήψεων, την επιλογή εκπαιδευτικών, την επιμόρφωσή τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη, όπως επίσης και τη δημιουργία ενός κατάλληλου εργασιακού κλίματος έτσι ώστε οι εμπλεκόμενοι να είναι ευχαριστημένοι και ο εκπαιδευτικός οργανισμός να πετύχει τους στόχους του (Αθανασοπούλου – Ρέππα, 2008).

### **Προγραμματισμός**

Η βασικότερη λειτουργία της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού είναι ο προγραμματισμός που περιλαμβάνει την καταγραφή του εργατικού δυναμικού και τον σχεδιασμό προσλήψεων μονίμων ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών με βάση την αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης και των αναγκών που προκύπτουν.

Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει θέματα προσωπικού όπως διορισμούς μονίμων, προσλήψεις αναπληρωτών, μεταθέσεις, μετατάξεις, εκπαιδευτικές άδειες και φροντίζει να αναπτύσσει μηχανισμούς ώστε να καλύπτει τα κενά που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες από συνταξιοδοτήσεις και άδειες. Οι αποφάσεις που λαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού πραγματοποιούνται σε συνεργασία με τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσει (Μιχόπουλος, 1998).

Ο ρόλος της σχολικής μονάδας είναι περιορισμένος και επηρεάζεται από το γραφιοκρατικό μοντέλο διοίκησης που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζοντας τους νόμους, τις υπουργικές αποφάσεις και τα προεδρικά διατάγματα (Κουτούζης, 2011). Ένας άλλος ρόλος που έχει η σχολική μονάδα είναι να προγραμματίζει δράσεις, όπως σχολικές δραστηριότητες, αλλά και δραστηριότητες που σχετίζονται με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Παπαναούμ, 2003).

### **Στελέχωση**

Η στελέχωση αφορά την επιλογή κατάλληλου προσωπικού όπου αξιολογώντας τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες τοποθετείται στην σωστή θέση εργασίας (Parry & Tyson, 2008). Η προσέλκυση του προσωπικού γίνεται από τον οργανισμό μέσα από μία διαθέσιμη «δεξαμενή» έτσι ώστε με την κατάλληλη επιλογή να οδηγήσει τον εργαζόμενο στην προσαρμογή του στο νέο εργασιακό περιβάλλον και να

ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της εργασίας (Everard & Morns, 1997). Συνεπώς ο όρος της στελέχωσης περιλαμβάνει την προσέλκυση, τον καθορισμό των κριτηρίων, την αξιολόγηση, την επιλογή και την προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στην εκπαιδευτική μονάδα. Η σωστές επιλογές στη στελέχωση του εκπαιδευτικού οργανισμού, τον βοηθά να επιβιώσει και να ανταγωνιστεί άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Χατζηπαντελή, 1999).

### **Εκπαίδευση και επιμόρφωση**

Μέσα από την εκπαίδευση και την επιμόρφωση ένας εκπαιδευτικός θα εμπλουτίσει τις γνώσεις του, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να μορφωθεί και να ανταπεξέλθει στις νέες συνθήκες εργασίας που διαμορφώνονται, αλλά θα τον βοηθήσουν να εξελιχθεί και προσωπικά. Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώνεται στις σχολικές μονάδες, όπως η διαπολιτισμικότητα και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών, η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης και τα νέα αναλυτικά προγράμματα, καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών άμεση προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφορά είτε σε υποχρεωτική, είτε σε προαιρετική παρουσία. Η υποχρεωτική επιμόρφωση περιλαμβάνει:

- Την εισαγωγική επιμόρφωση κατά την οποία εμπλουτίζεται η κατάρτιση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν το παιδαγωγικό ή διδακτικό έργο και έχει διάρκεια τεσσάρων μηνών
- Την περιοδική επιμόρφωση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους ώστε να ασκήσουν καλύτερα το διδακτικό τους έργο και έχει διάρκεια τριών μηνών
- Τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα κατά τα οποία οι μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις νέες εκπαιδευτικές αλλαγές ή αποκτούν δεξιότητες στη χρήση των νέων τεχνολογιών και διαρκούν αρκετές ώρες
- Την επιμόρφωση από σχολικούς συμβούλους κατά την οποία υποστηρίζονται οι μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στο διδακτικό τους έργο

### **Παρακίνηση**

Η προθυμία κάθε εργαζόμενου να εργαστεί με τη θέλησή του ώστε να επιτύχει τους στόχους ορίζεται ως παρακίνηση (Wright, 2001). Οι ανθρώπινες ανάγκες μπορούν να θεωρηθούν παράγοντες παρακίνησης και να αποτυπωθούν ως μία πυραμίδα. Στη βάση της πυραμίδας τοποθετούνται οι φυσικές ανάγκες, όπως η τροφή και η ενδυμασία. Στο επόμενο επίπεδο της πυραμίδας τοποθετούνται οι ανάγκες ασφάλειας, όπως το σπίτι. Στη συνέχεια βρίσκονται οι κοινωνικές ανάγκες και οι ανάγκες αυτοεκτίμησης, όπως σεβασμός, φήμη, αυτοεκτίμηση. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες ολοκλήρωσης. Ο κάθε άνθρωπος μέσα από την παρακίνηση καλύπτει τις ανάγκες του ξεκινώντας από τη βάση για να καταλήξει στην κορυφή της πυραμίδας (Σκουλάς & Οικονομάκη, 1998).

Ο McClelland διατύπωσε τη θεωρία των αναγκών σύμφωνα με την οποία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: τις ανάγκες επίτευξης στόχων, τις ανάγκες εξουσίας, τις ανάγκες δημιουργίας κοινωνικών δεσμών. Στην πρώτη κατηγορία οι εργαζόμενοι αναλαμβάνουν ευθύνες έτσι ώστε να πετύχουν τους στόχους και να προοδεύουν. Στη δεύτερη κατηγορία οι εργαζόμενοι επιζητούν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των υπόλοιπων και επιδιώκουν την απόκτηση εξουσίας. Στην Τρίτη κατηγορία οι εργαζόμενοι αναζητούν άτομα με τα οποία έχουν αμοιβαία κατανόηση ώστε να αναπτύξουν διαπροσωπικές και φιλικές σχέσεις στο χώρο εργασίας τους (Robbins & Judge, 2011).

Η παρακίνηση των εργαζομένων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η διαδικασία εναρμόνισης των αναγκών τους με τους στόχους του οργανισμού. Τα κίνητρα και οι σύνθετες καταστάσεις είναι αυτά που παρακινούν τους εργαζόμενους σε δράση για να πετύχουν και τους στόχους του οργανισμού και τους προσωπικούς τους στόχους (Hoy & Miskel, 2008). Η εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την παρακίνηση των μαθητών. Η πρόοδος της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν μπορούν να επιτευχθούν αν ο εκπαιδευτικός δεν παρακινηθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κλάδο με τα υψηλότερα επίπεδα άγχους και τη χαμηλότερη παρακίνηση (Neves & Conboy, 2001).

## **Επαγγελματική ικανοποίηση**

Ως επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται το θετικό συναίσθημα που αποκομίζει ο εργαζόμενος όταν αξιολογεί την εργασία του, ενώ παρουσιάζει και ιδιαίτερες αποδόσεις σε αυτήν (Spector, 1997).

Ένας εργαζόμενος μπορεί να είναι ευχαριστημένος από ορισμένα γνωρίσματα της εργασίας του, αλλά μπορεί από την πλειονότητά τους να μην είναι ικανοποιημένος (Rebores, 2006). Σύμφωνα με τον Warr, ο εργαζόμενος θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να ενεργεί αυτόνομα και να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, ενώ θα πρέπει εξ αρχής να περιγράφονται με σαφήνεια τα καθήκοντα της θέσης εργασίας, τα δικαιώματα, οι υποχρεώσεις και οι κυρώσεις που θα υποστεί ο εργαζόμενος, αν παραβεί τους κανόνες της εργασίας του (Warr, 2005).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σχετίζεται με θέματα που αφορούν τις συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο, την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από τους ίδιους, αλλά και τις ικανότητες των διευθυντών τους (Hoy & Miskel, 2008). Στον αντίποδα, η επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αυταρχική διοίκηση της μονάδας, το κακό σχολικό κλίμα, τις κακές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, την έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, αλλά και την στάση της κοινωνίας απέναντί τους, που πολλές φορές δεν αναγνωρίζει το έργο τους (Bogler, 2011). Αξίζει να σημειωθούν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο και περιορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αφορούν τις χαμηλές αποδοχές τους και την κριτική που τους ασκούν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Thomson, 1997).

Όσον αφορά την Ελλάδα, από μία πληθώρα ερευνών που έχουν διεξαχθεί, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να μην είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη, κάποιοι από τους λόγους που οδηγούν στην εργασιακή δυσαρέσκεια είναι η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, η απουσία κινήτρων για επαγγελματική εξέλιξη, αλλά και η επιλογή ακατάλληλων διευθυντικών στελεχών (Καμπουρίδης, 2000). Αξίζει να σημειωθεί στους παραπάνω λόγους και η μη αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών στη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση των μαθητών από την κοινωνία (Ξωχέλης, 1991).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ένα επάγγελμα που προκαλεί στρες (Κάντας, 2009). Το άγχος και το στρες προκαλούνται

συνήθως από την πίεση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου στην τάξη, πολλές φορές την έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία τους, αλλά και την απειθαρχία των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη μείωση της απόδοσής τους (Ζάβλανος, 2002). Βέβαια, το μέγεθος του εργασιακού στρες του κάθε εκπαιδευτικού εξαρτάται από την προσωπικότητα και την κοσμοθεωρία του (Πάππας, 2006).

Στον αντίποδα των παραγόντων που προκαλούν την επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, βρίσκονται λόγοι όπως, οι ενασχόλησή τους με τα παιδιά, η προσφορά της εργασίας τους, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, που τους οδηγούν στο να αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως λειτούργημα (Παπαναούμ, 2003).

## **Κεφάλαιο 4**

### **Προγενέστερες έρευνες**

Αντίστοιχη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Τομάζος, 2019) με τίτλο «Διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και των παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής». Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν απορρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, αναδείχθηκαν έξι παράγοντες που συνδέονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι: το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο, ο διευθυντής και οι συνάδελφοι, οι φορείς, οι συνθήκες εργασίας, η υγιεινή και η ασφάλεια.

Αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει παρόμοια θέματα όπως η έρευνα του Παπαχρήστου (2010) με θέμα «Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι μικρή και δεν αισθάνονται επαρκείς για τις πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως επίσης ότι δεν επιμορφώνονται κατάλληλα. Η ενημέρωσή τους για το θεσμό των τάξεων υποδοχής όπως και η προσφορά αυτών είναι μικρή με αναφορές σε προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς, γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών, χρήση εκπαιδευτικού υλικού, δημιουργία κατάλληλου κλίματος. Σημαντικό πρόβλημα είναι και η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών με βάση τα επαγγελματικά κριτήρια και όχι την προσωπική θέληση.

Σε άλλη έρευνα με θέμα «Ο ρόλος των αρμόδιων φορέων στη διαδικασία εφαρμογής και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων στο Δημοτικό Σχολείο» (Ζάχου, 2016) τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα προγράμματα αυτά (Τ.Υ. και Φ.Τ.) είναι απομονωμένα από το υπόλοιπο σχολείο και τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με καλές πρακτικές, τις οποίες πληροφορούνται από συναδέλφους, χωρίς να αξιολογούνται για την αποτελεσματικότητά τους, ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι αντικαθιστούν τις επιμορφώσεις με προφορικές επαφές με τους εκπαιδευτικούς μόνο όταν υπάρχει πρόβλημα.

Επίσης, ο Κορδολαίμης (2017) στη διατριβή του με τίτλο «Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η Ελληνική περίπτωση» διαπίστωσε ότι οι μετανάστες μαθητές υστερούν, σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους, στην επίδοσή τους στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα Μαθηματικά. Επίσης, οι μετανάστες μαθητές είναι ιδιαίτερα φιλικόι προς το δάσκαλο και δεν έχουν ρατσιστικές συμπεριφορές. Οι γονείς τους συνεργάζονται σε καλό βαθμό με τους εκπαιδευτικούς, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα. Τέλος,

τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη επιμόρφωσης, υλικοτεχνικής υποδομής, όπως και η ελλιπής ενημέρωση στο νομοθετικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας.

## **Μεθοδολογία έρευνας**

### **Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς συμβάλλουν και καθορίζουν τη δομή και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και της διδακτικής διαδικασίας που επιλέγουν για τους μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μέσα από τις απόψεις τους, μπορούν να εμφανιστούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν, αλλά και οι στάσεις και οι απόψεις τους οι οποίες θα δημιουργήσουν ένα θετικό ή αρνητικό κλίμα διαδραματίζοντας έναν καθοριστικό ρόλο για τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που δίνονται στους μη γηγενείς μαθητές (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο να αντλήσει πληροφορίες για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής στα δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της είναι να ερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής όσον αφορά την ένταξη των προσφύγων μαθητών, την οργάνωση και τη λειτουργία τους, τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου, την αποτελεσματικότητά του, καθώς και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Η σημασία μιας τέτοιας έρευνας έγκειται στη διαχρονική ανάγκη για αποτελεσματική λειτουργία των προγραμμάτων ενίσχυσης και ένταξης των μεταναστών μαθητών στα σχολεία.

Οι θεματικοί άξονες και οι επιμέρους ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν, βασίστηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής;

2. Πόσο αποτελεσματικός είναι ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν κατά την εκτέλεση του έργου;
3. Ποιος είναι ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής;

### **Συλλογή Δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκαν ως πληθυσμός εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης, στα οποία λειτούργησαν τμήματα υποδοχής κατά το σχολικό έτος 2020-21.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα από τον Οκτώβριο του 2020 έως τον Φεβρουάριο του 2021, καθώς μεγάλο μέρος των τάξεων υποδοχής καλύπτεται από αναπληρωτές που προσλαμβάνονται χρονικά σε διαφορετικές φάσεις. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία διανεμήθηκαν στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

Στο νομό Θεσσαλονίκης το συγκεκριμένο σχολικό έτος 75 Δημοτικά σχολεία ίδρυσαν από μία έως τρεις τάξεις υποδοχής και συνολικά 96 τάξεις. Μοιράστηκαν 89 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν τα 82.

### **Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων. Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή αυτή είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο εξοικειωμένοι με αυτό το εργαλείο, καθώς επίσης δίνεται και η δυνατότητα αξιοποίησης ενός μεγαλύτερου δείγματος, αποκτώντας μία καλύτερη εικόνα για τη διερεύνηση του προβλήματος. Επιπρόσθετα, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διατηρείται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (Javeau, 1996 στο Γρίβα & Στάμου, 2014).



Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είτε με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών, είτε με πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Η επιλογή αυτού του είδους ερωτήσεων είναι αφενός η άμεση ανταπόκριση των συμμετεχόντων στη συμπλήρωσή τους και αφετέρου η εύκολη επεξεργασία των δεδομένων (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, ενώ στο δεύτερο ερωτήσεις που χωρίζονται σε τρεις άξονες: α) την οργάνωση και τη λειτουργία β) την αποτελεσματικότητα και τα προβλήματα εκτέλεσης έργου γ) την εργασιακή ικανοποίηση.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, τη θέση, τα έτη υπηρεσίας, τις εξειδικευμένες σπουδές και τη διδακτική εμπειρία σε τάξη υποδοχής. Με αυτά τα στοιχεία θα συγκροτηθεί και το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα στον πρώτο θεματικό άξονα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των τάξεων υποδοχής, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αφορούσαν την οργάνωση των τάξεων, μία ερώτηση με κλίμακα τύπου Likert και μία πολλαπλής επιλογής που αφορούσαν την ένταξη των προσφύγων, καθώς και τρεις ερωτήσεις με κλίμακα τύπου Likert που αφορούσαν τη συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των προσφύγων μαθητών.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα υπάρχουν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και δύο με κλίμακα τύπου Likert που αφορούν την αποτελεσματικότητα και τα προβλήματα εκτέλεσης έργου στις τάξεις υποδοχής. Στον τρίτο θεματικό άξονα επτά ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert με δυνατότητα απάντησης Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ, καθώς και μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν.

### **Επεξεργασία δεδομένων**

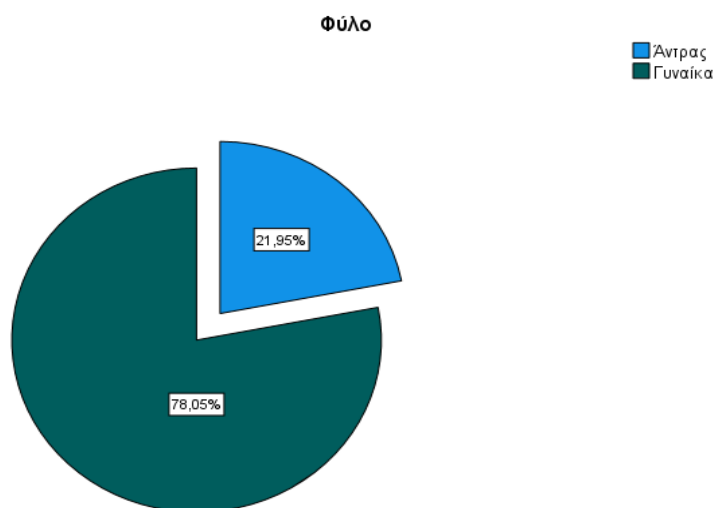
Η εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο έγινε αφού διαμορφώθηκαν κατάλληλα. Πιο συγκεκριμένα, οι επιλογές Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ που υπήρχαν ως απαντήσεις, αντικαταστάθηκαν από τους αριθμούς 1, 2, 3, 4, 5.

Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων, είναι το IBM SPSS Statistics.

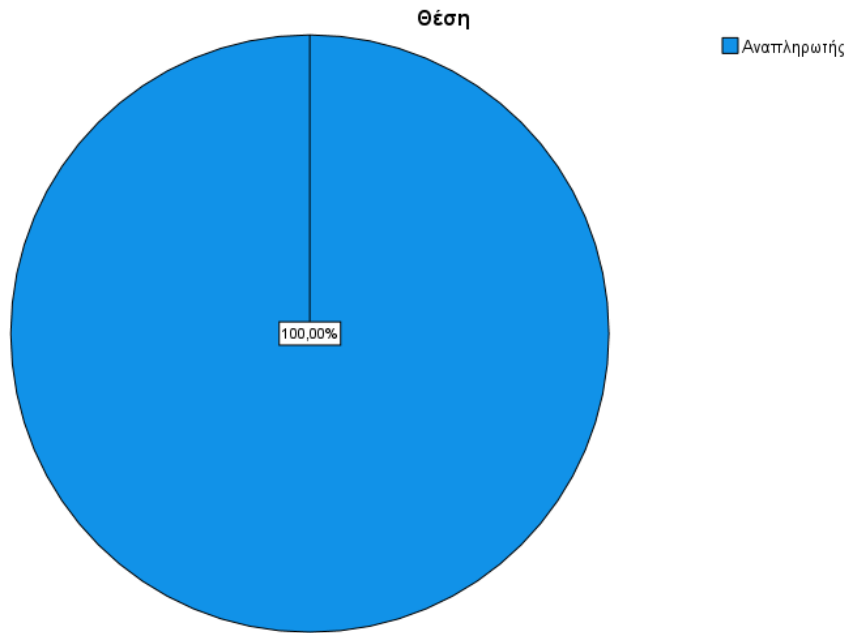
### Ανάλυση δεδομένων

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκαν κάποια δημογραφικά στοιχεία, ώστε να δημιουργηθεί το προφίλ των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα παρακάτω:

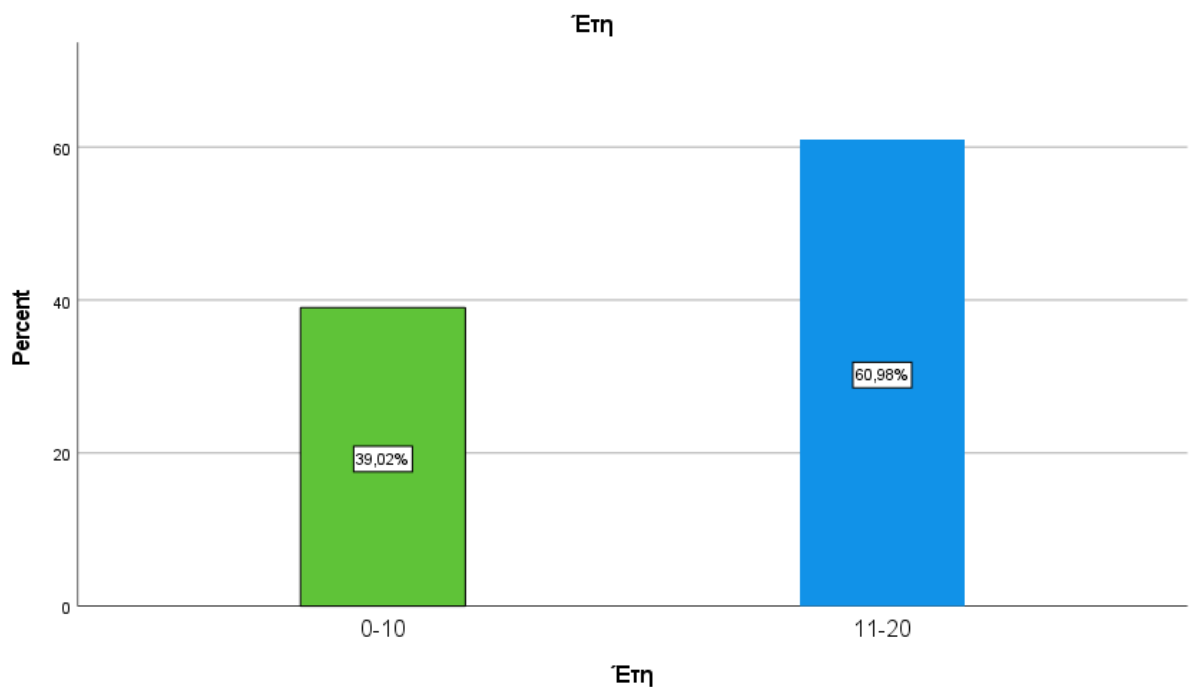
Από το σύνολο των συμμετεχόντων (82 άτομα) οι 64 ήταν γυναίκες (78%) και οι 18 ήταν άντρες (18).



Όσον αφορά τη θέση που είχε ο κάθε συμμετέχοντας, και οι 82 ερωτηθέντες ήταν αναπληρωτές (100%) και κανένας μόνιμος εκπαιδευτικός.

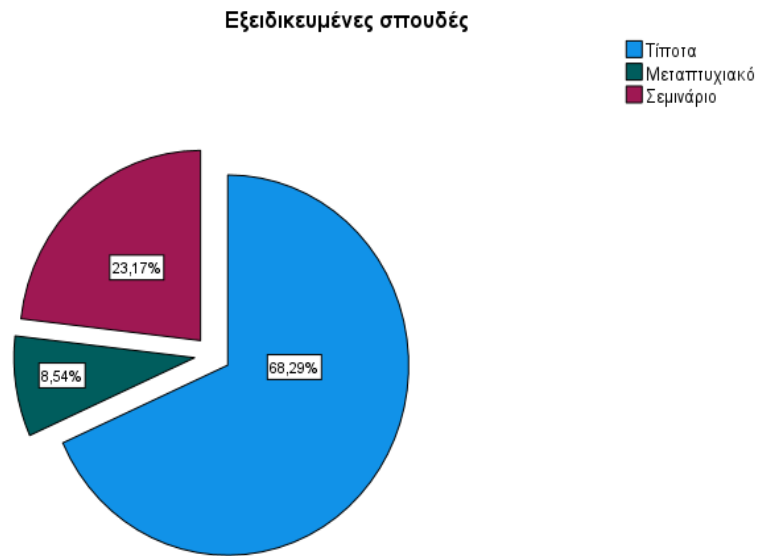


Το επόμενο γράφημα αποτυπώνει τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων όπου, οι 50 έχουν προϋπηρεσία από 11-20 χρόνια (61%) και οι 32 έχουν προϋπηρεσία από 0-10 χρόνια (39%).

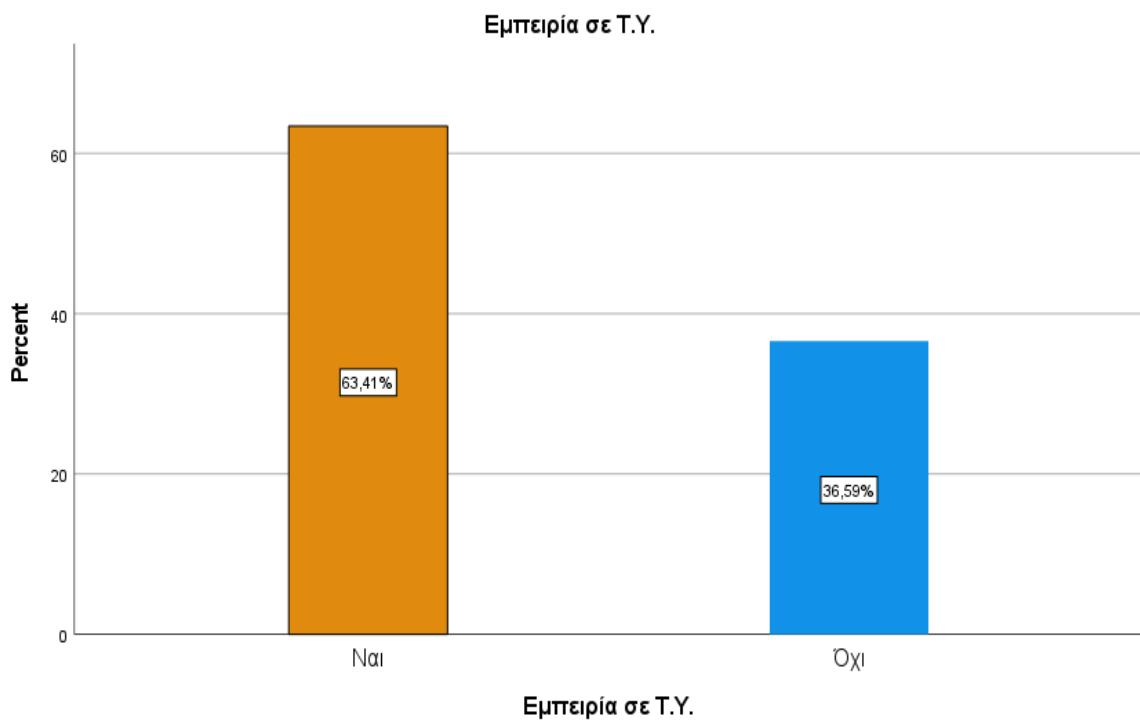


Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εξειδικευμένες σπουδές των συμμετεχόντων με τους 56 να μην διαθέτουν κάτι περισσότερο (68,3%), τους 19 να έχουν πραγματοποιήσει

σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (23,2%) και τους 7 να κατέχουν μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (8,5%).



Τέλος, όσον αφορά την διδακτική εμπειρία σε Τάξη Υποδοχής, οι 52 συμμετέχοντες έχουν ξαναδιδάξει (63,4) και για τους 30 ήταν πρώτη φορά (36,6%).

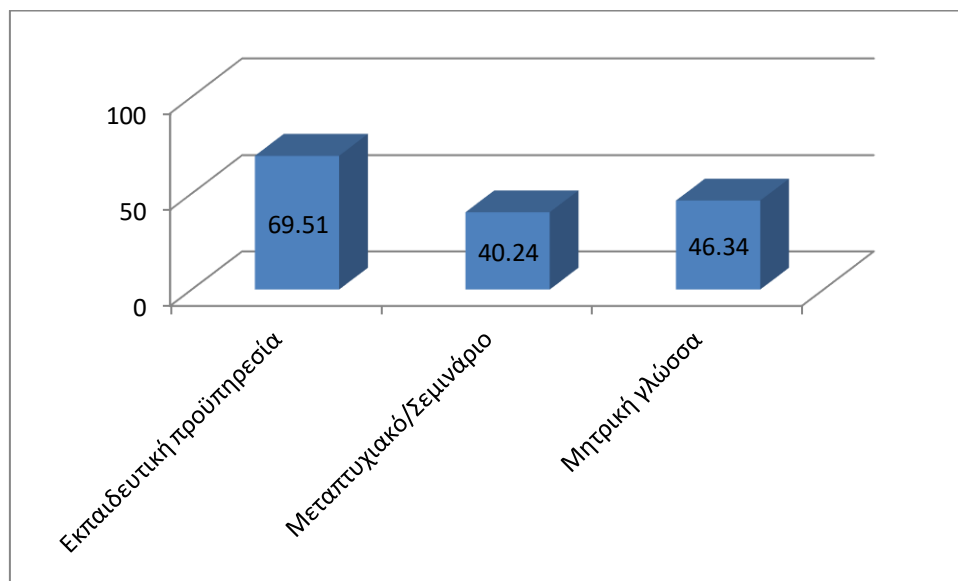


**Α΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ**

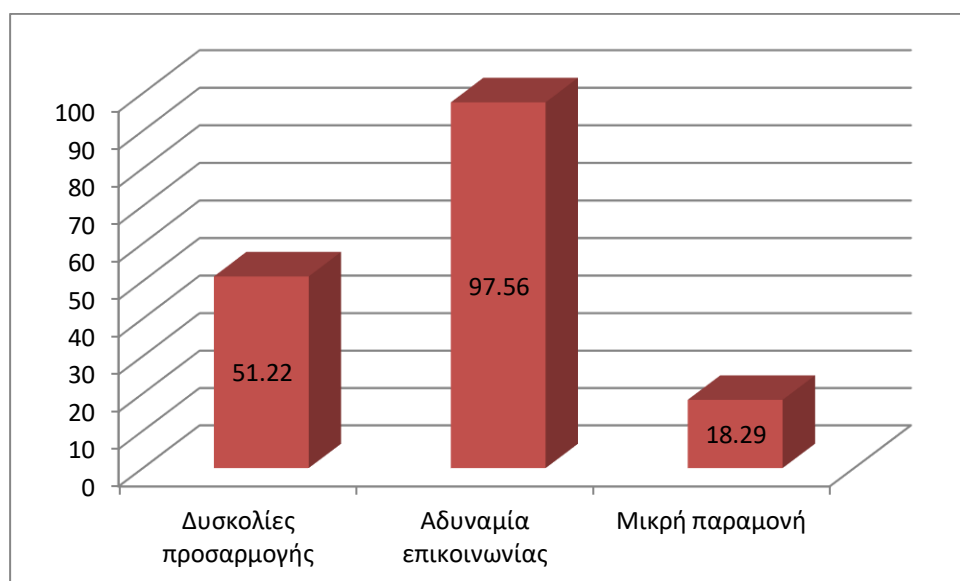
### Οργάνωση και λειτουργία

Στην ενότητα αυτή οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις με δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων μέχρι δύο επιλογών.

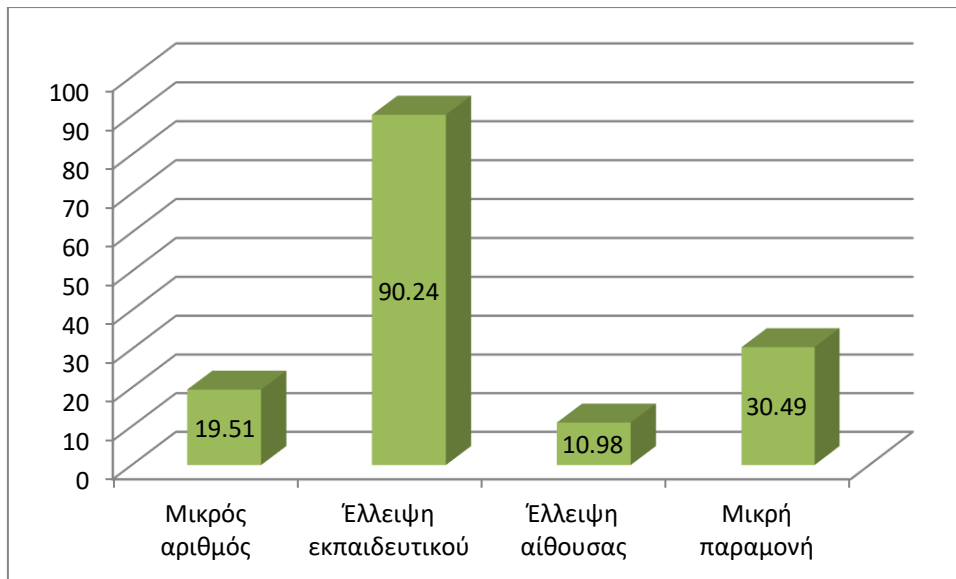
Στην πρώτη ερώτηση, σχετικά με τα προσόντα που μπορούν να συνεκτιμηθούν για την τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού σε Τάξη Υποδοχής, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε Τ.Υ. επέλεξαν 57 συμμετέχοντες (69,5%), τη μητρική γλώσσα 38 (46,3%), ενώ το μεταπτυχιακό ή σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 33 συμμετέχοντες (40,2%).



Στη δεύτερη ερώτηση με θέμα τα κριτήρια που θα πρέπει να επιλέγονται οι μαθητές που θα παρακολουθήσουν τις Τάξεις Υποδοχής, 80 ερωτηθέντες επέλεξαν την αδυναμία των μαθητών στην επικοινωνία (97,6%), 42 επέλεξαν τη δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (51,2%) και 15 το μικρό χρονικό διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα (18,3%).



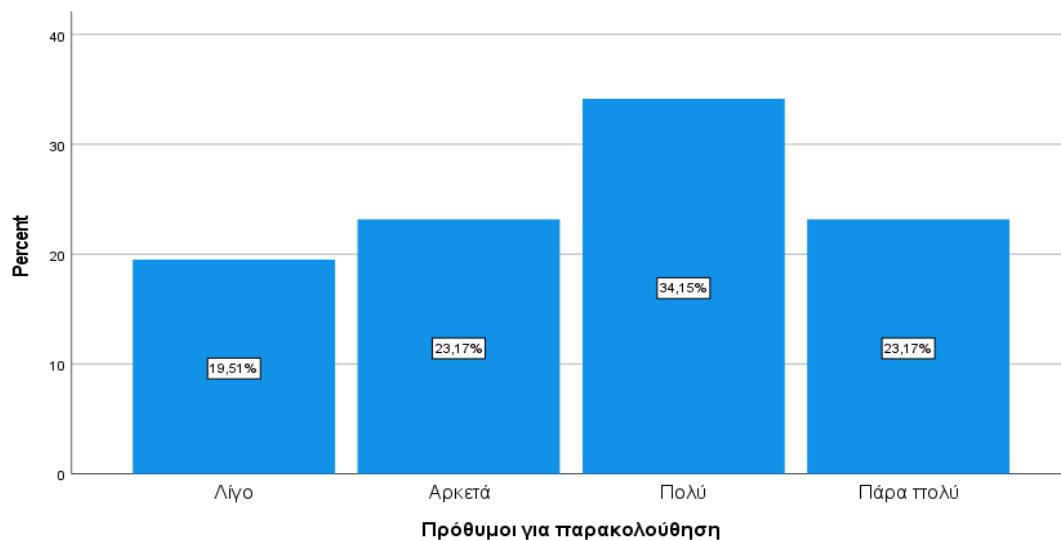
Στην ερώτηση με τους λόγους που θα μπορούσαν να εμποδίσουν τη δημιουργία μίας Τάξης Υποδοχής στο σχολείο, 74 άτομα επέλεξαν την έλλειψη εκπαιδευτικού (90,2%), 25 επέλεξαν τον μικρό χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα (30,5%), 16 τον μικρό αριθμό προσφύγων μαθητών (19,5%) και 9 άτομα την έλλειψη αίθουσας (11%).



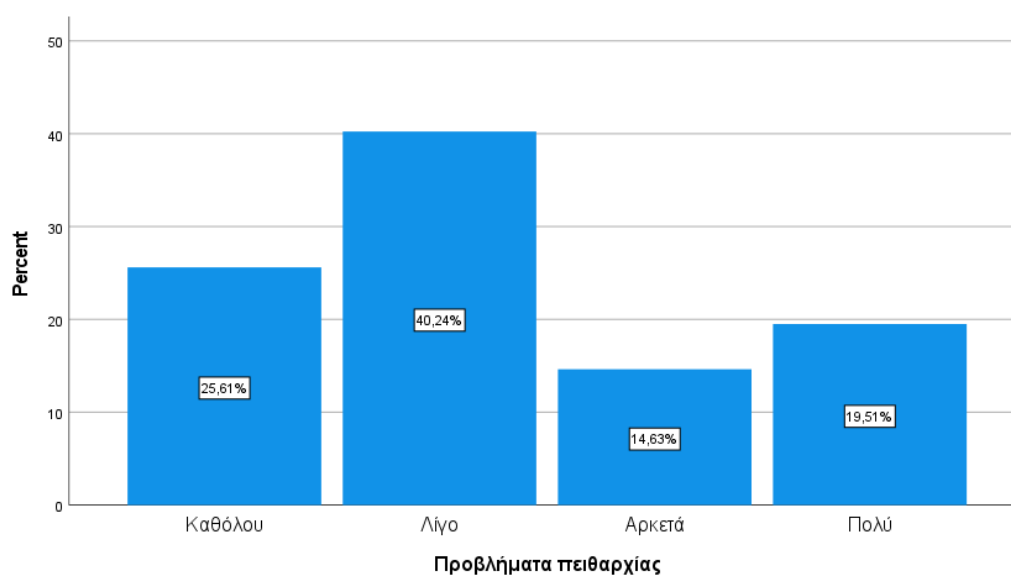
### *Ένταξη προσφύγων*

Στην ενότητα αυτή οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα τύπου Likert, αλλά και σε ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων.

Στην τέταρτη ερώτηση οι συμμετέχοντες απαντούν σε τέσσερα υποερωτήματα με πρώτο το αν οι πρόσφυγες μαθητές είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν την Τάξη Υποδοχής. Οι 28 από τους 82 απάντησαν «Πολύ» (34,1%), οι 19 «Πάρα πολύ» (23,2%), άλλοι 19 «Αρκετά» (23,2%) και 16 «Λίγο» (19,5%). Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (0%).

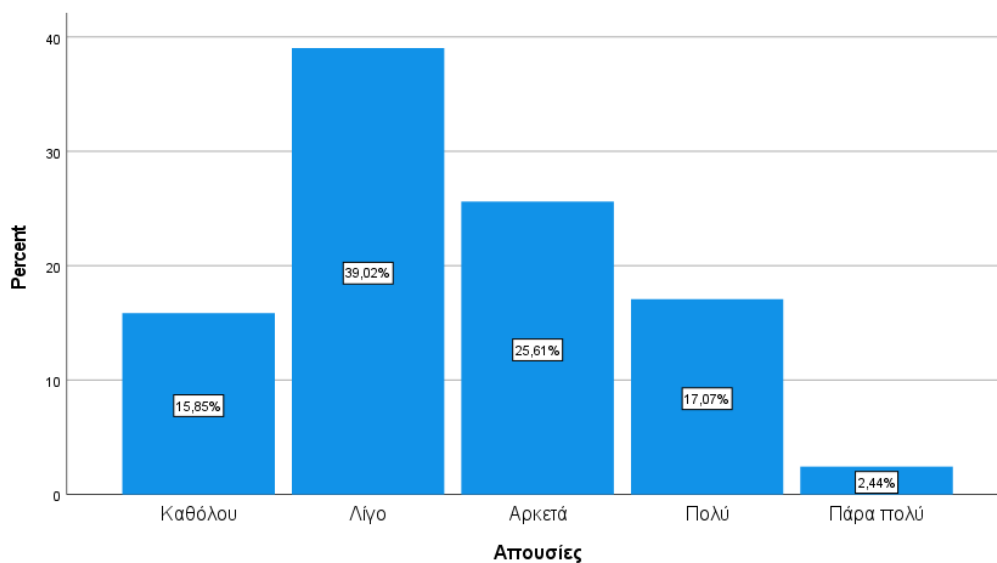


Στο δεύτερο υποερώτημα για το αν οι πρόσφυγες μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρχίας, οι 33 από τους 82 απάντησαν «Λίγο» (40,2%), οι 21 «Καθόλου» (25,6%), οι 16 «Πολύ» (19,5%) και οι 12 «Αρκετά» (14,6%). Κανένας δεν απάντησε «Πάρα πολύ» (0%).

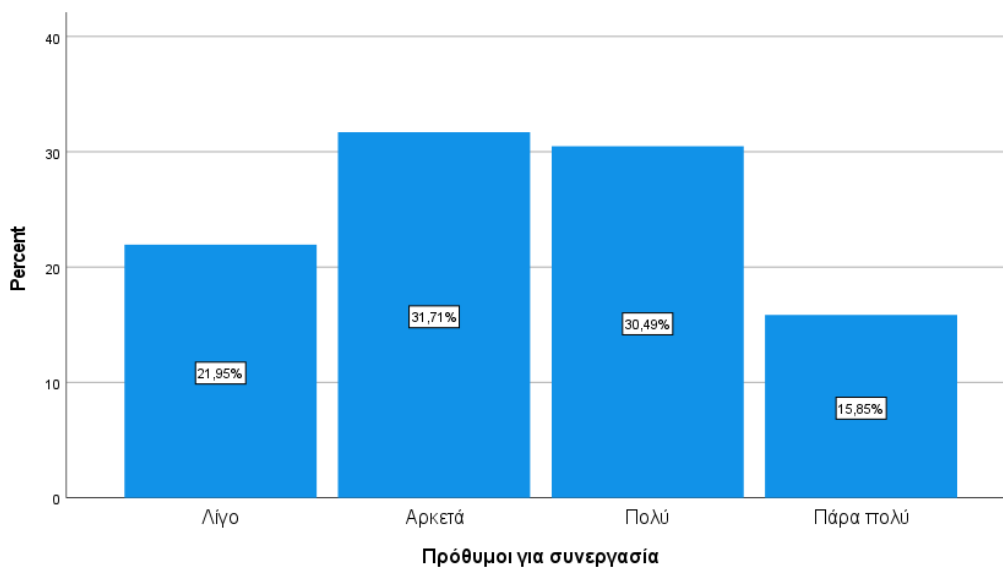




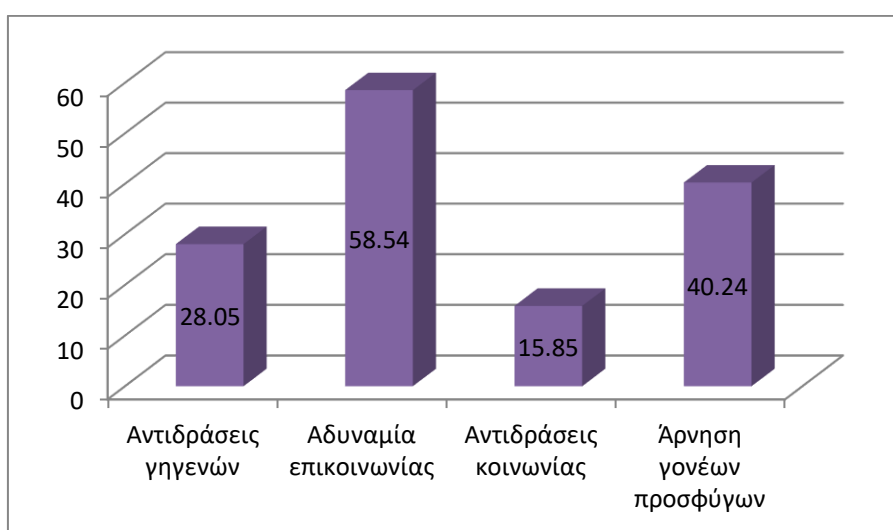
Στο τρίτο υποερώτημα και το αν οι μαθητές απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, οι 32 από τους 82 απάντησαν «Λίγο» (39%), οι 21 απάντησαν «Αρκετά» (25,6%), οι 14 «Πολύ» (17,1%), οι 13 «Καθόλου» (15,9%) και οι 2 «Πάρα πολύ» (2,4%).



Στο τελευταίο υποερώτημα και το αν οι μαθητές είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γηγενείς μαθητές, οι 26 από τους 82 απάντησαν «Αρκετά» (31,7%), οι 25 απάντησαν «Πολύ» (30,5%), οι 18 «Λίγο» (22%) και οι 13 «Πάρα πολύ» (15,9%). Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (0%).



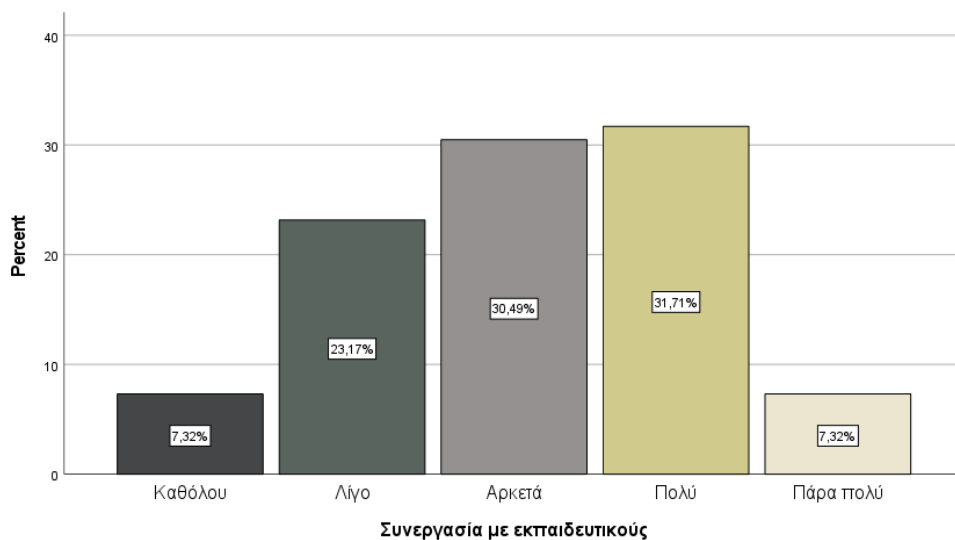
Στην πέμπτη ερώτηση επιλέγονται οι παράγοντες που θα μπορούσαν να εμποδίσουν στην προσαρμογή των μαθητών, με τους 48 να επιλέγουν την αδυναμία της επικοινωνίας (58,5%), τους 33 την άρνηση των γονέων-προσφύγων να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους το σχολείο (40,2%), τους 23 τις αντιδράσεις των γηγενών μαθητών (28%) και τους 13 τις αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας (15,9%).



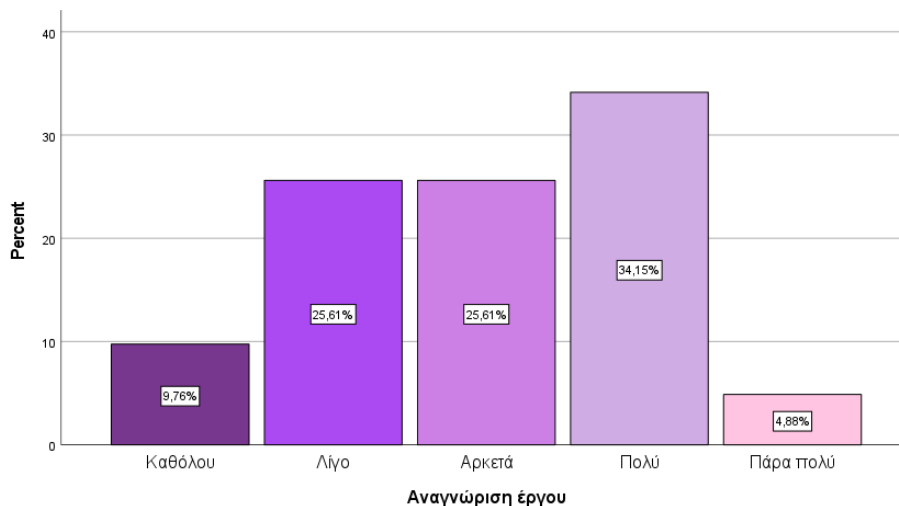
### Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς

Στην ενότητα αυτή όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου με κλίμακα τύπου Likert.

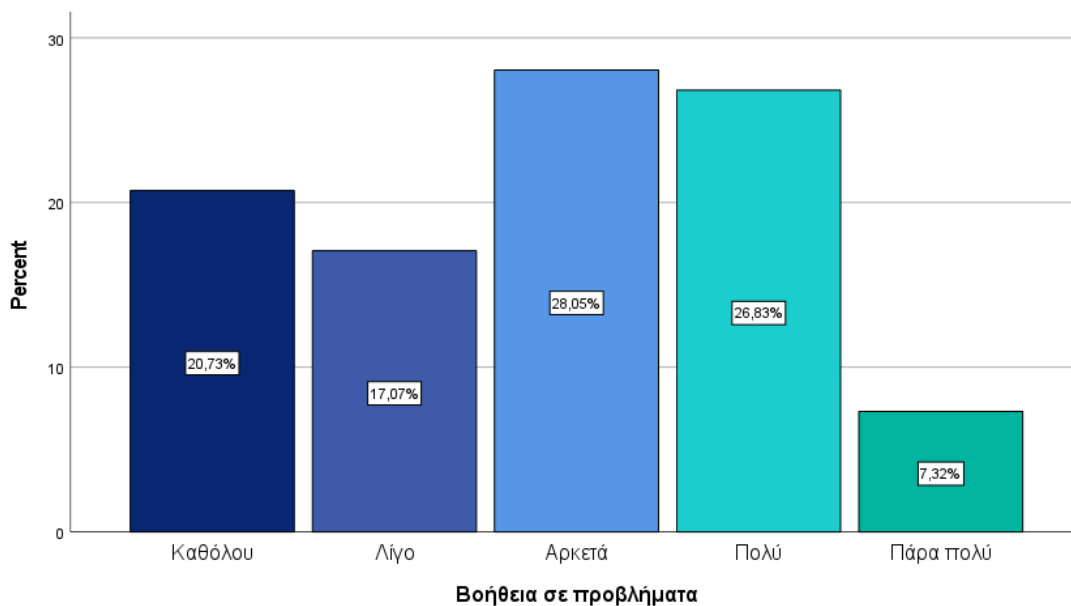
Στην έκτη ερώτηση, που αφορά τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων των προσφύγων μαθητών, οι 26 από τους 82 απάντησαν «Πολύ» (31,7%), οι 25 απάντησαν «Αρκετά» (30,5%), οι 19 «Λίγο» (23,2%), οι 6 «Πάρα πολύ» (7,3%) και άλλοι 6 «Καθόλου» (7,3%).



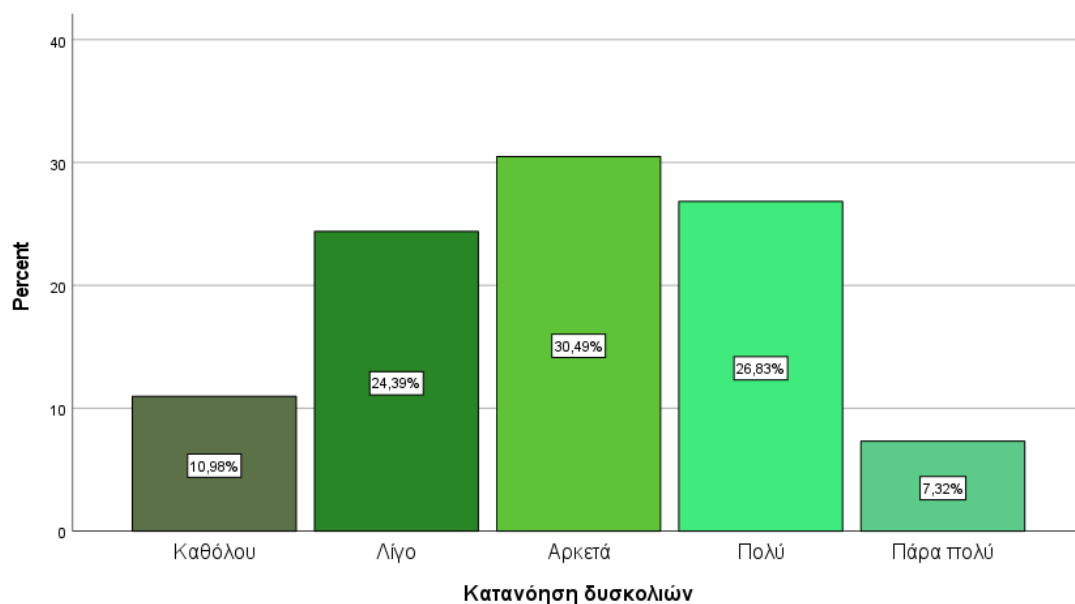
Η έβδομη ερώτηση αποτελείται από τρεις υποερωτήσεις όπου στην πρώτη οι συμμετέχοντες απαντούν αν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το έργο που προσφέρουν στους μαθητές, με τους 28 από τους 82 να επιλέγουν «Πολύ» (34,1%), 21 «Αρκετά» (25,6%), 21 «Λίγο» (25,6%), 8 «Καθόλου» (9,8%) και 4 «Πάρα πολύ» (4,9%).



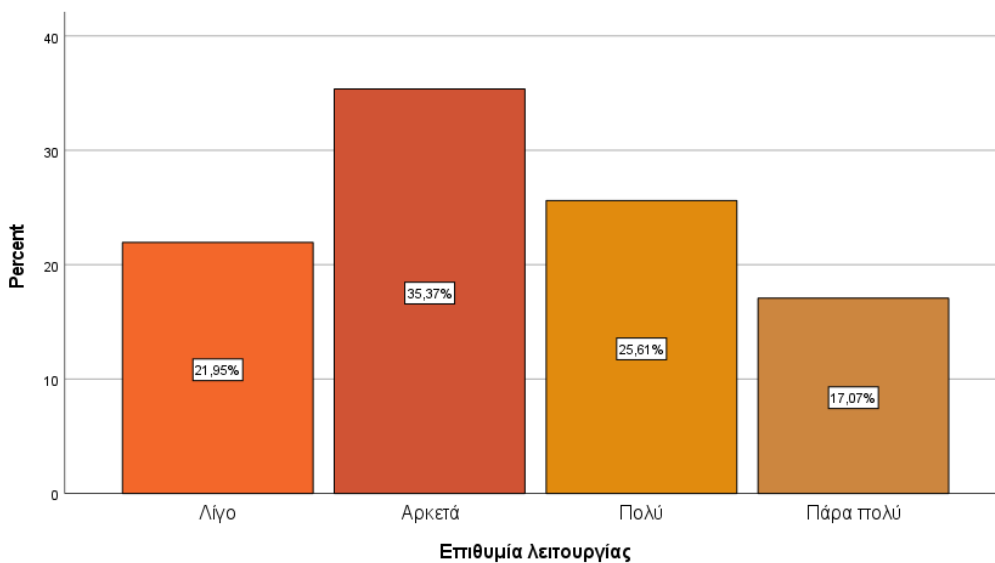
Στο δεύτερο υποερώτημα και στο αν οι εκπαιδευτικοί βοηθούν να αντιμετωπιστούν προβλήματα που προκύπτουν στην Τάξη Υποδοχής, οι 23 από τους 82 απάντησαν «Αρκετά» (28%), οι 22 απάντησαν «Πολύ» (26,8%), οι 17 «Καθόλου» (20,7%), οι 14 «Λίγο» (17,1%) και οι 6 «Πάρα πολύ» (7,3%).



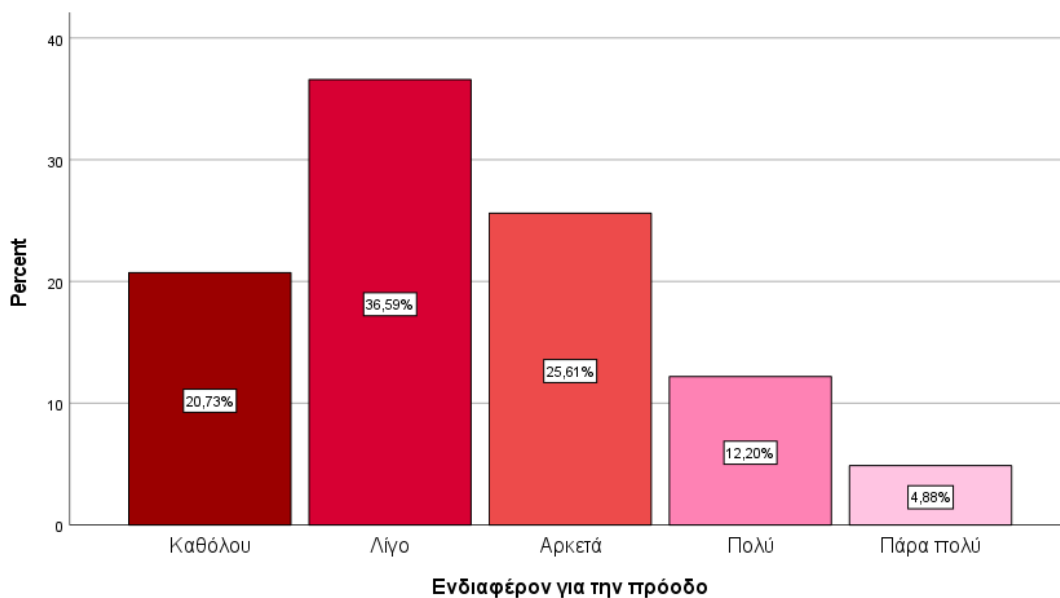
Στο τρίτο υποερώτημα και αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι 25 απάντησαν «Αρκετά» (30,5%), οι 22 «Πολύ» (26,8%), οι 20 «Λίγο» (24,4%), οι 9 «Καθόλου» (11%) και οι 6 «Πάρα πολύ» (7,3%).



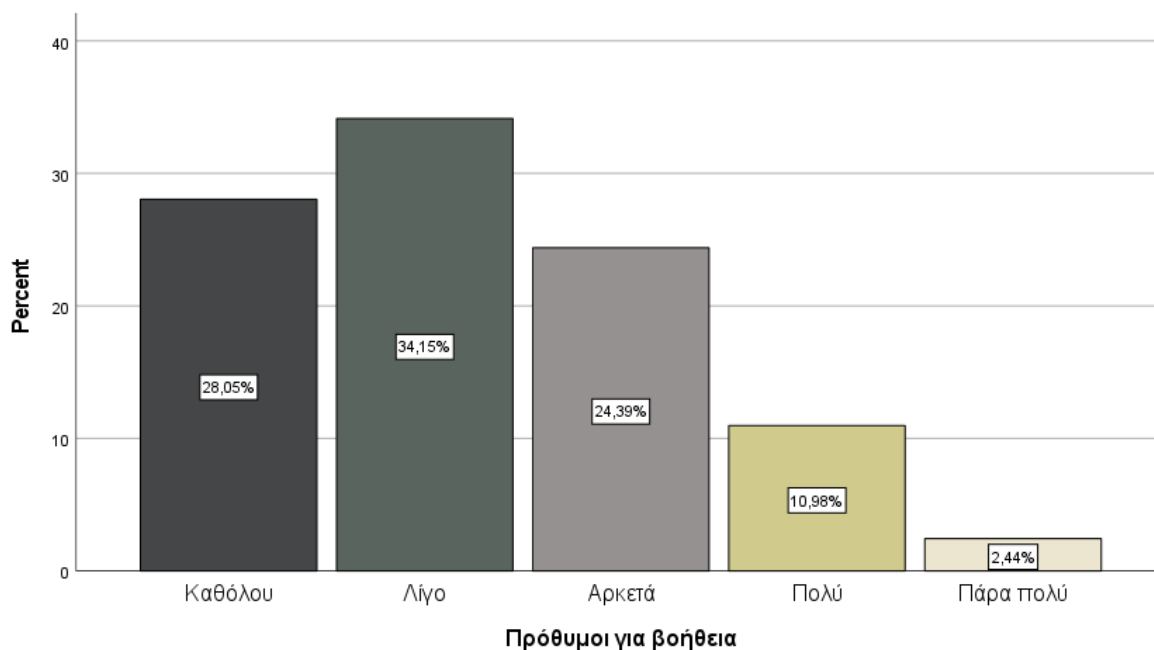
Η όγδοη ερώτηση αποτελείται από τέσσερα υποερωτήματα. Στο πρώτο υποερώτημα οι συμμετέχοντες απαντούν στο αν οι γονείς των προσφύγων μαθητών τους επιθυμούν τη λειτουργία της Τάξης Υποδοχής. Οι 29 από τους 82 απαντούν «Αρκετά» (35,4%), οι 21 «Πολύ» (25,6%), οι 18 «Λίγο» (22%) και οι 14 «Πάρα πολύ». Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (0%).



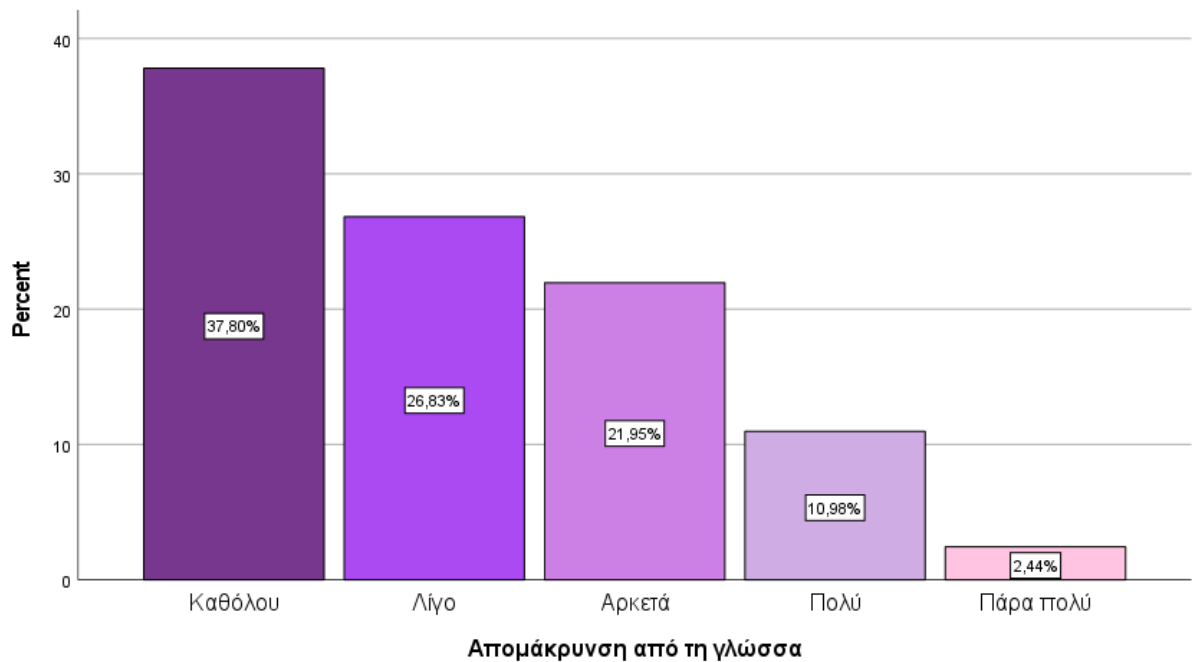
Στο δεύτερο υποερώτημα και το αν οι γονείς των προσφύγων ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, οι 30 απάντησαν «Λίγο» (36,6%), οι 21 «Αρκετά» (25,6%), οι 17 «Καθόλου» (20,7%), οι 10 «Πολύ» (12,2%) και οι 4 «Πάρα πολύ» (4,9%).



Στο τρίτο υποερώτημα και αν οι γονείς είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευσή τους, οι 28 απάντησαν «Λίγο» (34,1%), οι 23 «Καθόλου» (28%), οι 20 «Αρκετά» (24,4%), οι 9 «Πολύ» (11%) και οι 2 «Πάρα πολύ» (2,4%).



Στο τέταρτο υποερώτημα και αν οι γονείς πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα απομακρύνει τα παιδιά τους από τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους, οι 31 απάντησαν «Καθόλου» (37,8%), οι 22 «Λίγο» (26,8%), οι 18 «Αρκετά» (22%), οι 9 «Πολύ» (11%) και οι 2 «Πάρα πολύ» (2,4%).



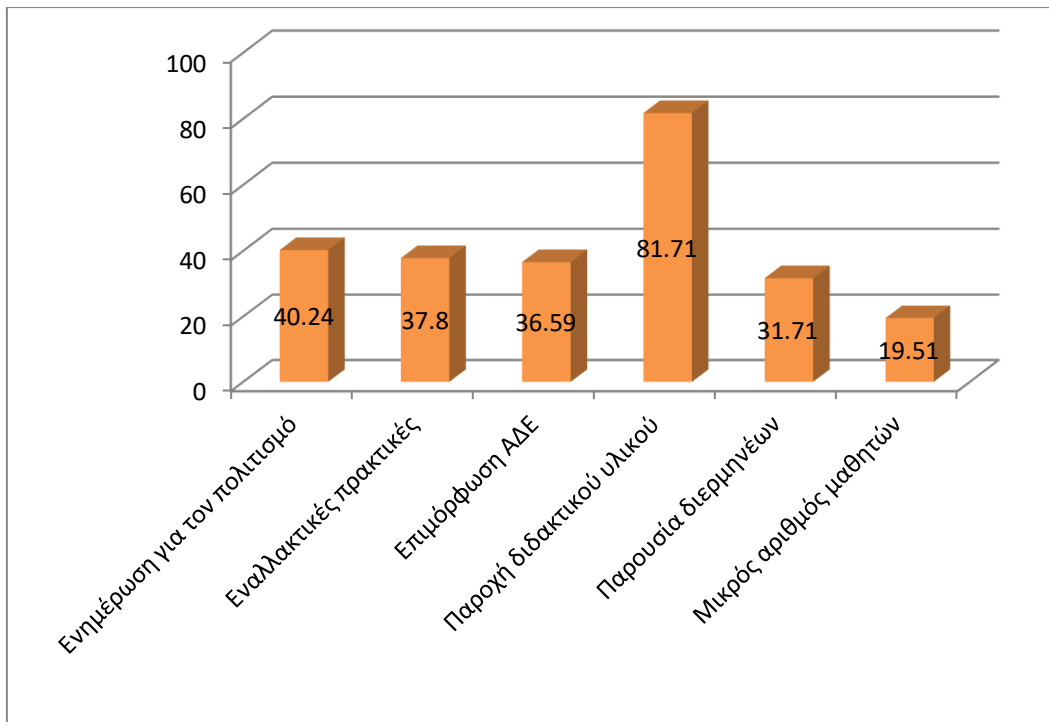
## Β' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

### *Αποτελεσματικότητα και προβλήματα εκτέλεσης έργου*

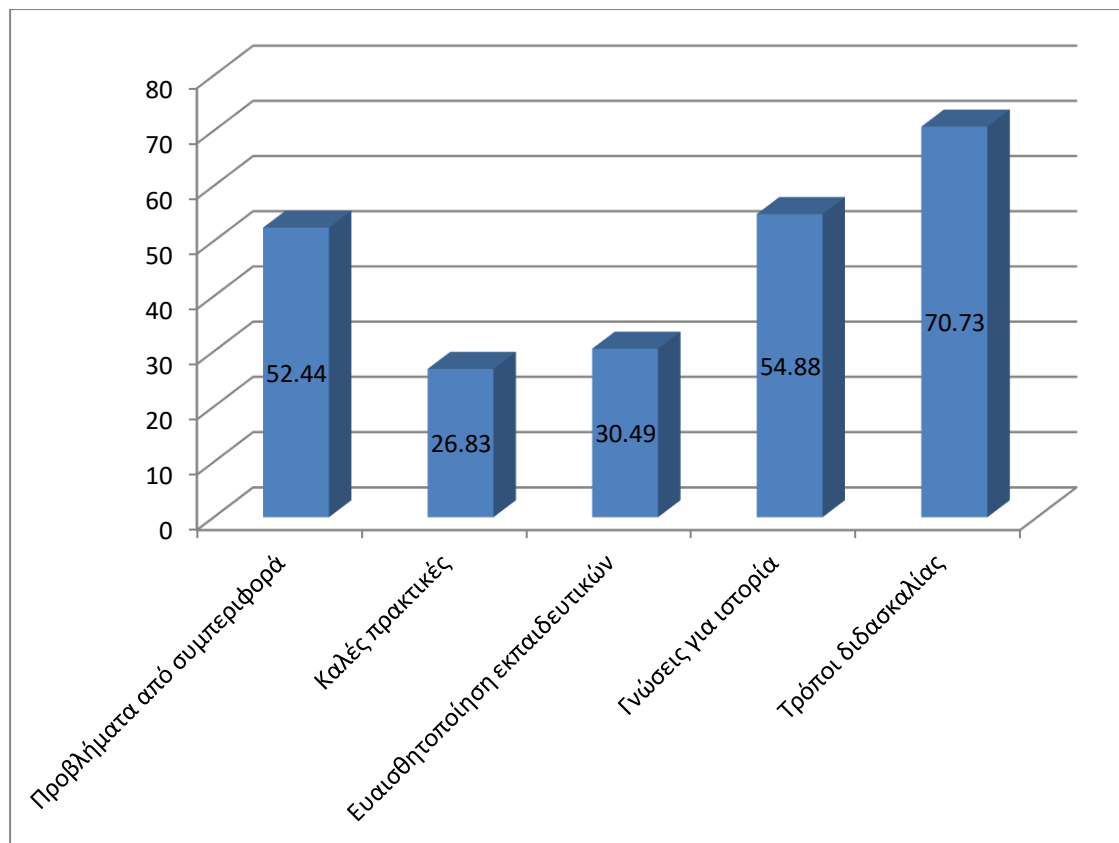
Σε αυτή την ενότητα οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων και σε ερωτήσεις με κλίμακα τύπου Likert.

Στην ένατη ερώτηση και στο ποιες παράμετροι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του έργου των Τάξεων Υποδοχής, 67 επέλεξαν την παροχή εξειδικευμένου διδακτικού υλικού (81,7%), 33 την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών (40,2%), 31 τη χρήση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών (37,8%), 30 την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (36,6%), 26 τη συχνή παρουσία διερμηνέων (31,7%) και 16 τον μικρό αριθμό μαθητών στην τάξη (19,5%).

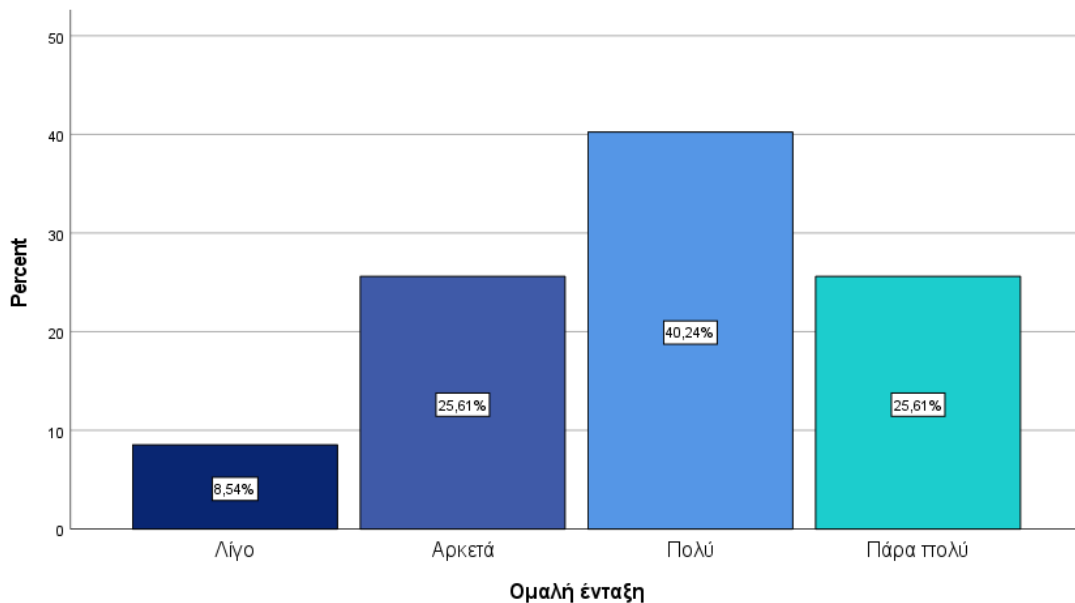




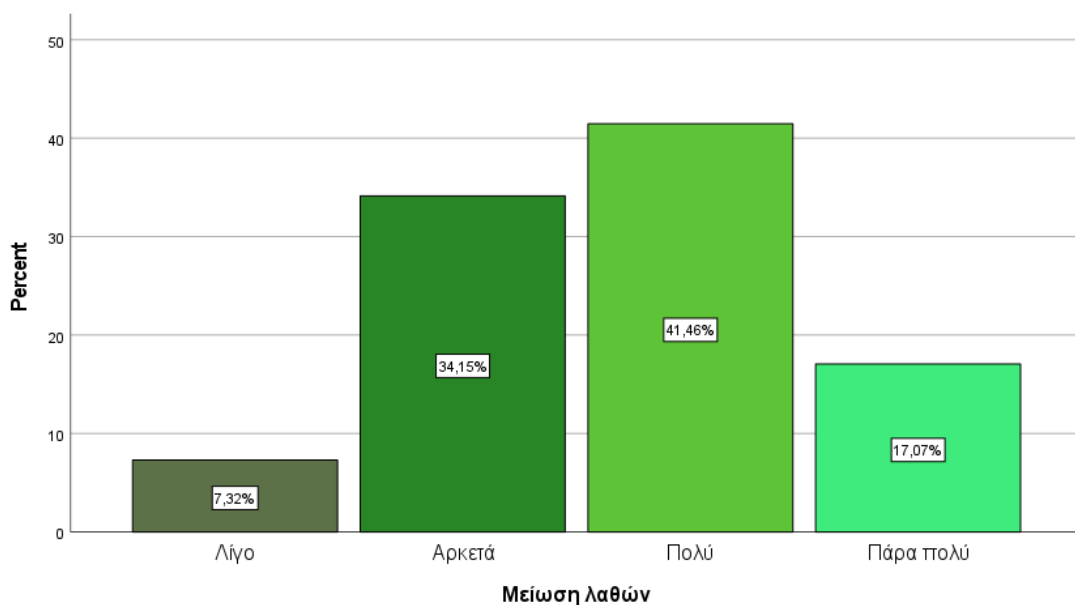
Στη δέκατη ερώτηση που αφορά τα αντικείμενα επιμόρφωσης που θα ήταν χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής, οι 58 επέλεξαν τους τρόπους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (70,7%), οι 45 την παροχή γνώσεων για την ιστορία και τον πολιτισμό τους (54,9%), οι 43 τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συμπεριφορά (52,4%), οι 25 την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διακρίσεων και ρατσισμού (30,5%) και οι 22 στην παρουσίαση καλών πρακτικών που εφαρμόστηκαν (26,8%).



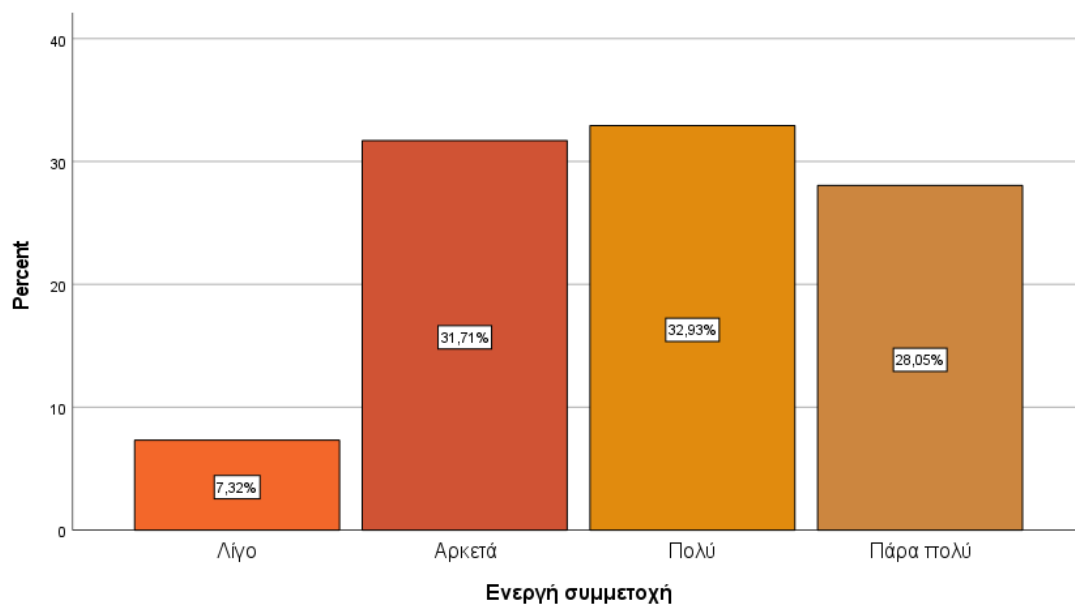
Η ενδέκατη ερώτηση αποτελείται από τρία υποερωτήματα. Το πρώτο υποερωτήμα είναι κατά πόσο η Τάξη Υποδοχής συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών. Οι 33 από τους 82 απάντησαν «Πολύ» (40,2%), οι 21 «Πάρα πολύ» (25,6%) και 21 «Αρκετά» (25,6%). Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (0%).



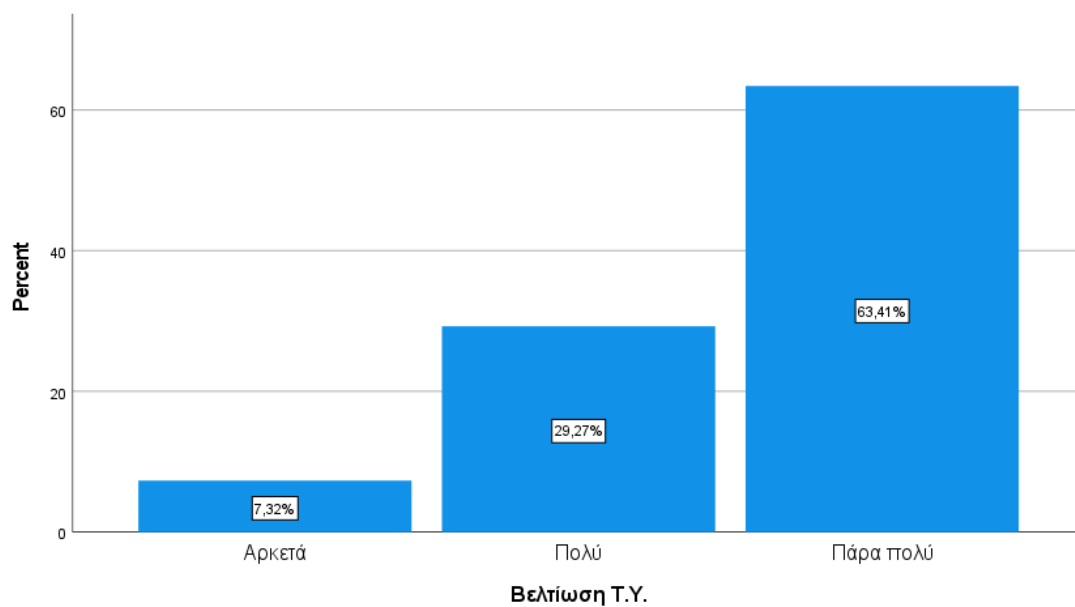
Στο δεύτερο υποερώτημα και αν η λειτουργία της Τάξης Υποδοχής μπορεί να μειώσει τα γλωσσικά λάθη των μαθητών, οι 34 από τους 82 απάντησαν «Πολύ» (41,5%), οι 28 «Αρκετά» (34,1%), οι 14 «Πάρα πολύ» (17,1%) και οι 6 «Λίγο» (7,1%). Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (0%).



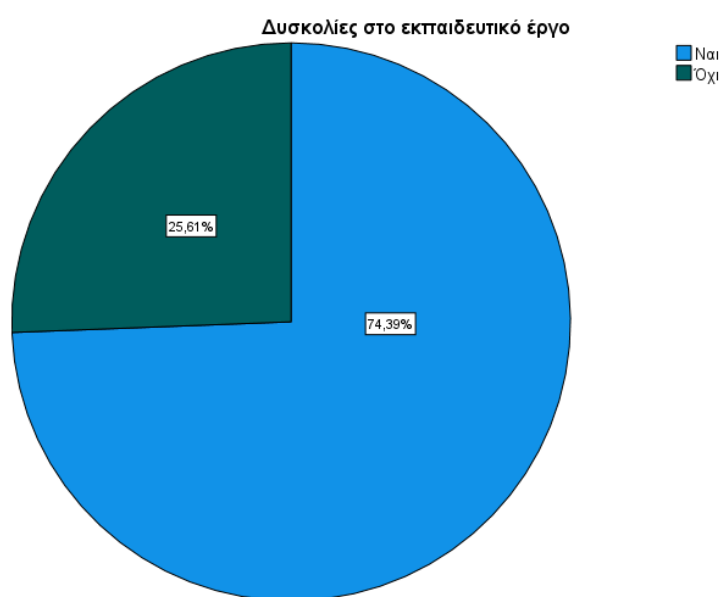
Στο τρίτο υποερώτημα και αν η λειτουργία της Τάξης Υποδοχής μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε μία πιο ενεργή συμμετοχή τους στις κανονικές τάξεις, οι 27 από τους 82 απάντησαν «Πολύ» (32,9%), οι 26 «Αρκετά» (31,7%), οι 23 «Πάρα πολύ» (28%) και οι 6 «Λίγο» (7,3%). Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (0%).



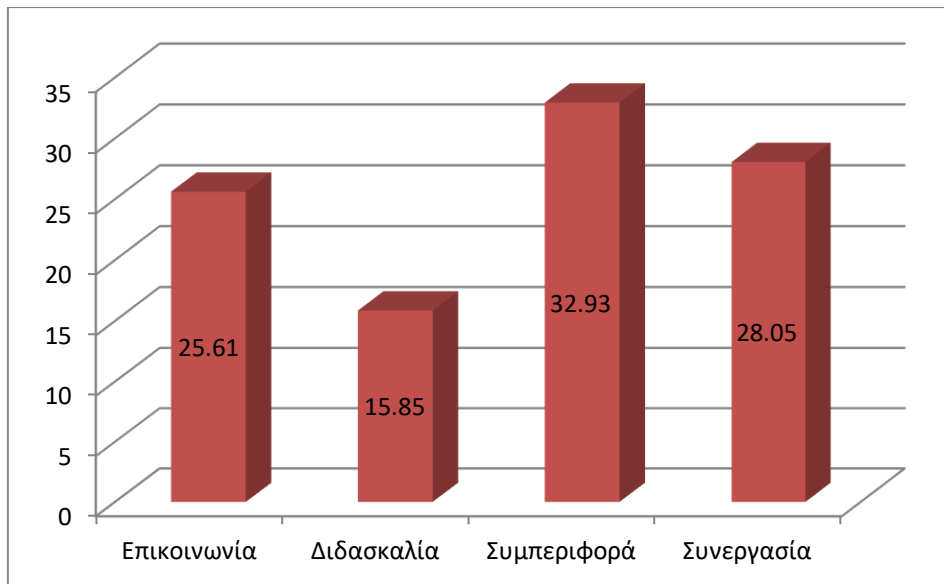
Η δωδέκατη ερώτηση αφορούσε στο αν πρέπει να βελτιωθεί ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής, για να είναι περισσότερο αποτελεσματικός. Οι 52 από τους 82 απάντησαν «Πάρα πολύ» (63,4%), οι 24 απάντησαν «Πολύ» (29,3%) και οι 6 «Αρκετά» (7,3%). Κανένας δεν απάντησε «Λίγο» ή «Καθόλου» (0%).



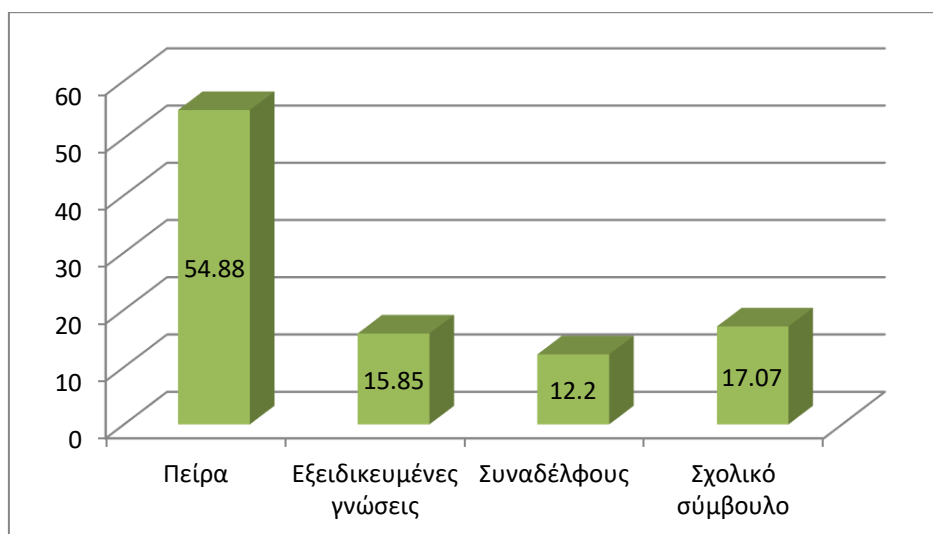
Στη δέκατη τρίτη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν στο αν έχουν συναντήσει δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο με τους πρόσφυγες μαθητές. Οι 61 από τους 82 απάντησαν «Ναι» (74,4%) και οι 21 απάντησαν «Όχι» (25,6%).



Από αυτούς που απάντησαν «Ναι» ζητήθηκε να απαντήσουν σε ποιους τομείς συνάντησαν δυσκολίες. Οι 27 επέλεξαν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (32,9%), οι 23 στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (28%), οι 21 στην επικοινωνία λόγω γλώσσας (25,6%) και οι 13 στη διδασκαλία (15,9%).



Επίσης τους ζητήθηκε να απαντήσουν και πώς αντιμετώπισαν τις δυσκολίες. Οι 45 επέλεξαν την πείρα (54,9%), οι 14 τον Σχολικό Σύμβουλο (17,1%), οι 13 τις εξειδικευμένες τους γνώσεις (15,9%) και οι 10 από τους συναδέλφους τους (12,2%).

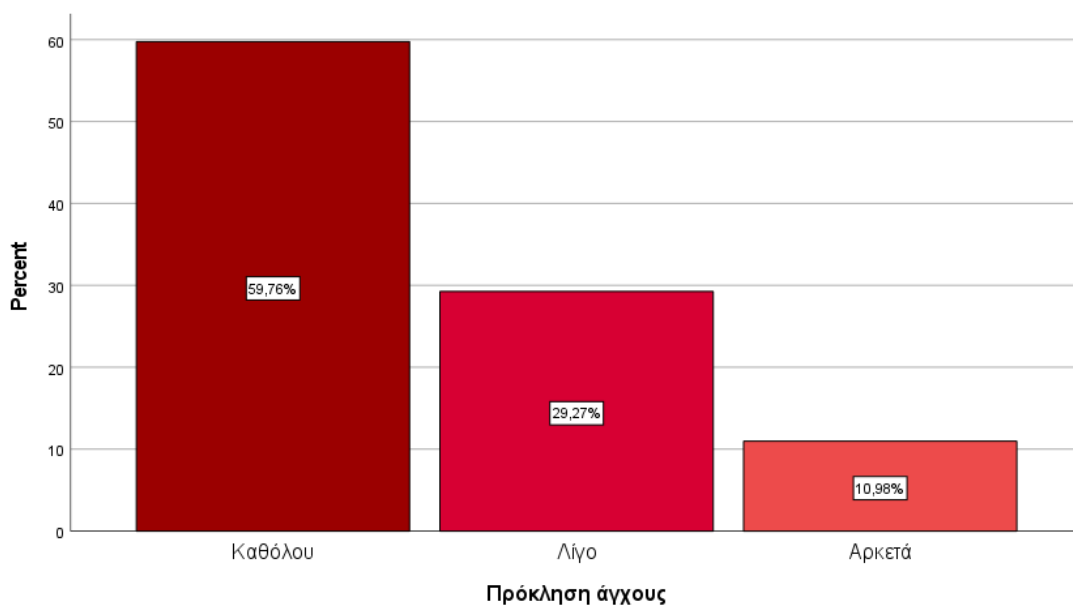


## Γ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

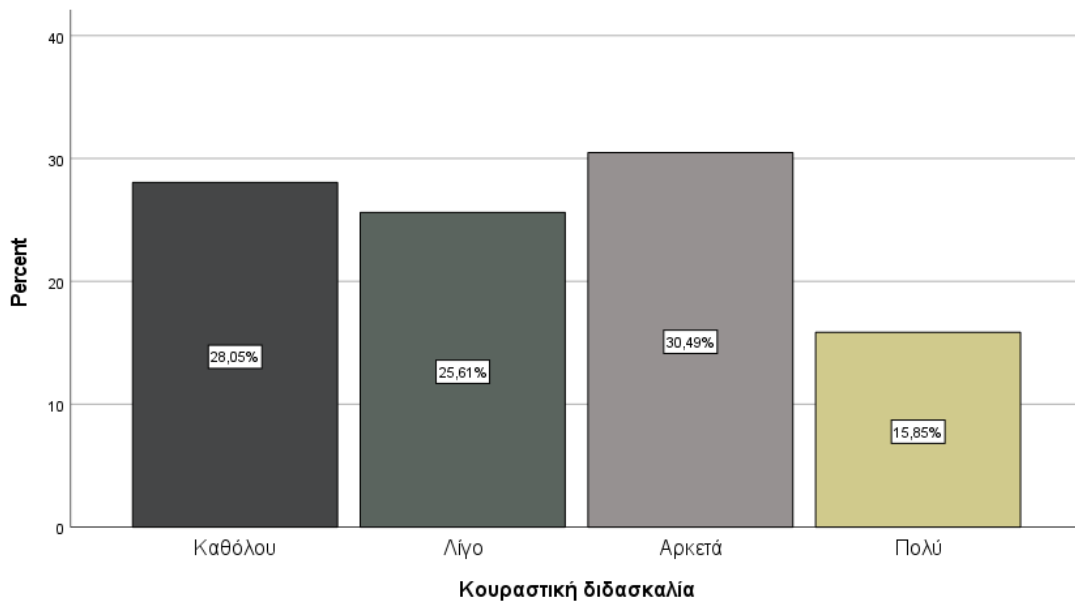
### *Εργασιακή ικανοποίηση*

Στην ενότητα αυτή οι συμμετέχοντες απαντούν τόσο σε ερωτήσεις με κλίμακα τύπου Likert, όσο και σε ερωτήσεις με πολλαπλές επιλογές.

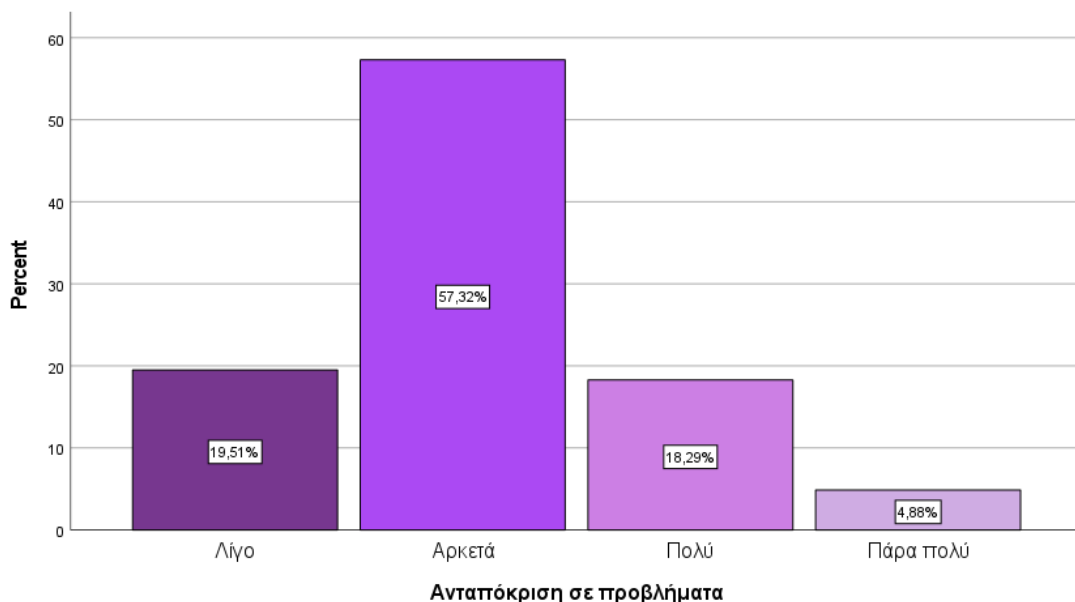
Στη δέκατη τέταρτη ερώτηση οι ερωτηθέντες απαντούν αν η προετοιμασία και η διδασκαλία του μαθήματος τους προκαλεί άγχος. Οι 49 από τους 82 απάντησαν «Καθόλου» (59,8%), οι 24 «Λίγο» (29,3%) και οι 9 «Αρκετά» (11%). Κανένας δεν απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» (0%).



Στη δέκατη πέμπτη ερώτηση και στο αν η διδασκαλία των προσφύγων μαθητών είναι πιο κουραστική από αυτή των γηγενών, οι 25 από τους 82 απάντησαν «Αρκετά» (30,5%), οι 23 απάντησαν «Καθόλου» (28%), οι 21 «Λίγο» (25,6%) και οι 13 «Πολύ» (15,9%). Κανένας δεν απάντησε «Πάρα πολύ» (0%).

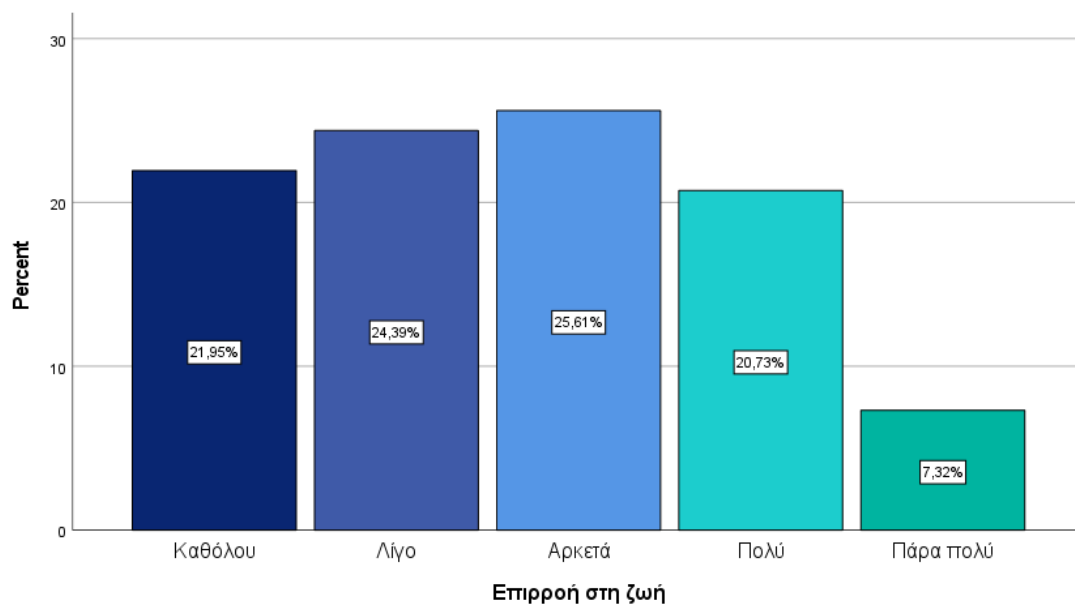


Η δέκατη έκτη ερώτηση αφορούσε στην ανταπόκριση με επιτυχία στα προβλήματα συμπεριφοράς των προσφύγων μαθητών. Οι 47 από τους 82 απάντησαν «Αρκετά» (57,3%), οι 16 «Λίγο» (19,5%), οι 15 «Πολύ» (18,3%) και οι 4 «Πάρα πολύ» (4,9%). Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (0%).

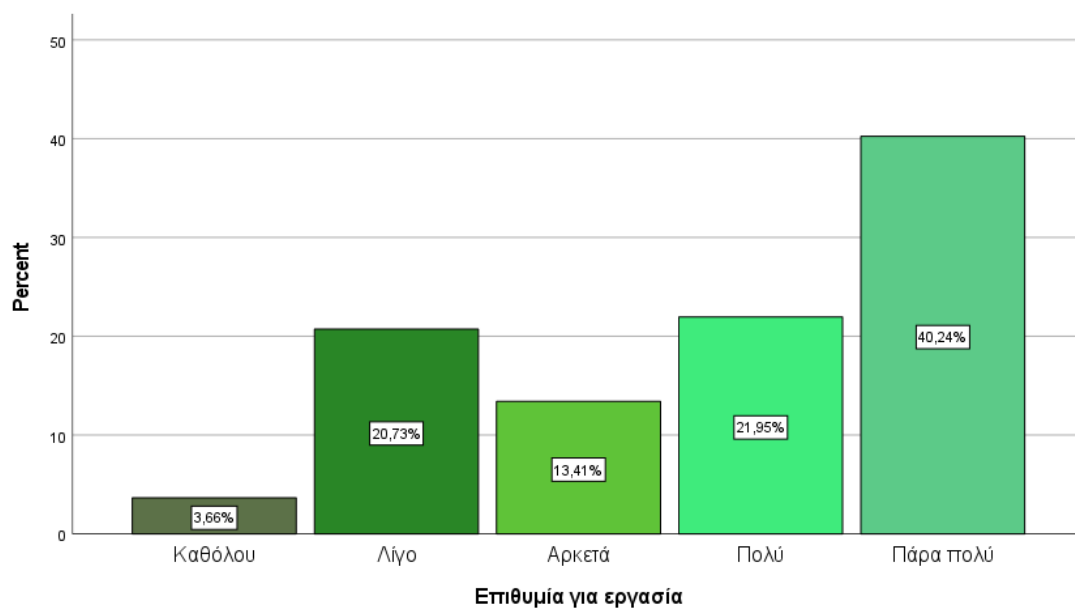


Στη δέκατη έβδομη ερώτηση απάντησαν στο αν έχει επηρεαστεί η ζωή τους από την επαφή με τους πρόσφυγες μαθητές. Οι 21 από τους 82 απάντησαν «Αρκετά» (25,6%), οι 20 «Λίγο» (24,4%), οι 18 «Καθόλου» (22%), οι 17 «Πολύ» (20,7%) και οι 6 «Πάρα πολύ» (7,3%).

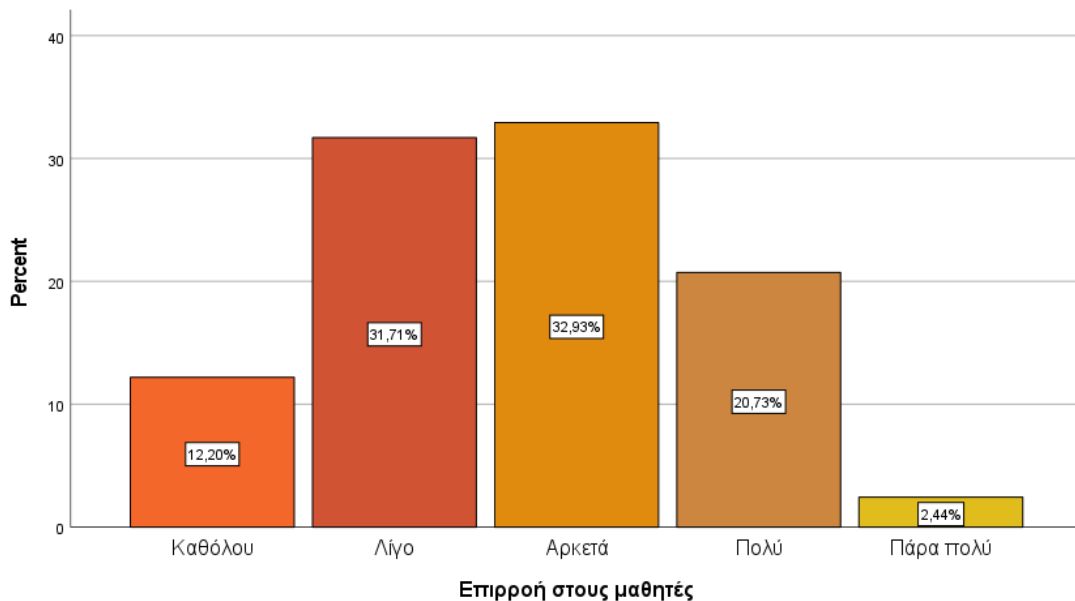




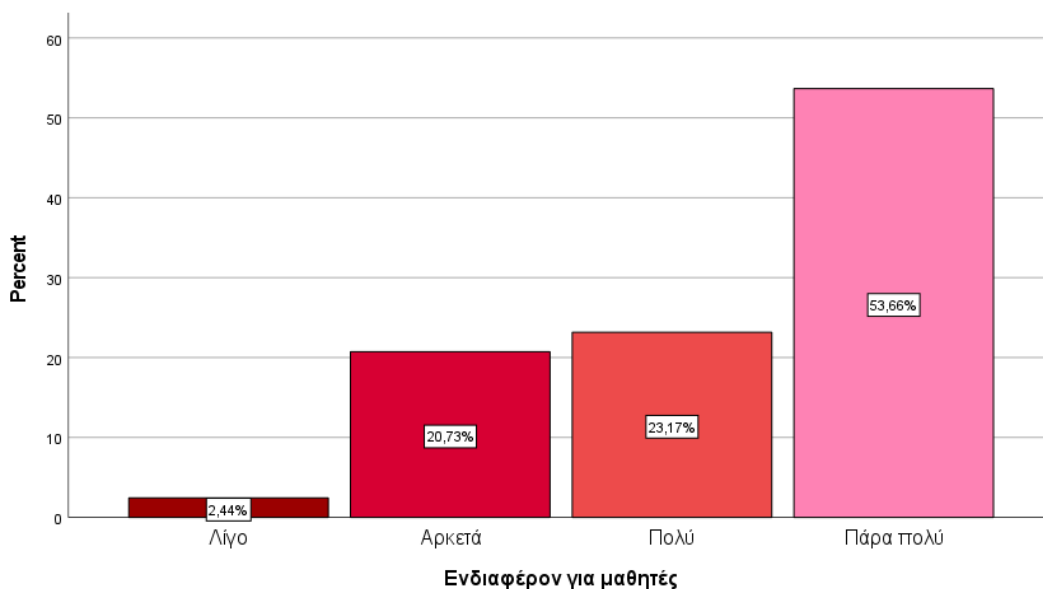
Στη δέκατη όγδοη ερώτηση και αν επιθυμούν να εργάζονται με πρόσφυγες μαθητές, οι 33 από τους 82 απάντησαν «Πάρα πολύ» (40,2%), οι 18 «Πολύ» (22%), οι 17 «Λίγο» (20,7%), οι 11 «Αρκετά» (13,4%) και οι 3 «Καθόλου» (3,7%).



Στη δέκατη ένατη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν στο αν νιώθουν ότι επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών τους μέσα από την εργασία τους. Οι 27 από τους 82 απάντησαν «Αρκετά» (32,9%), οι 26 «Λίγο» (31,7%), οι 17 «Πολύ» (20,7%), οι 10 «Καθόλου» (12,2%) και οι 2 «Πάρα πολύ» (2,4%).

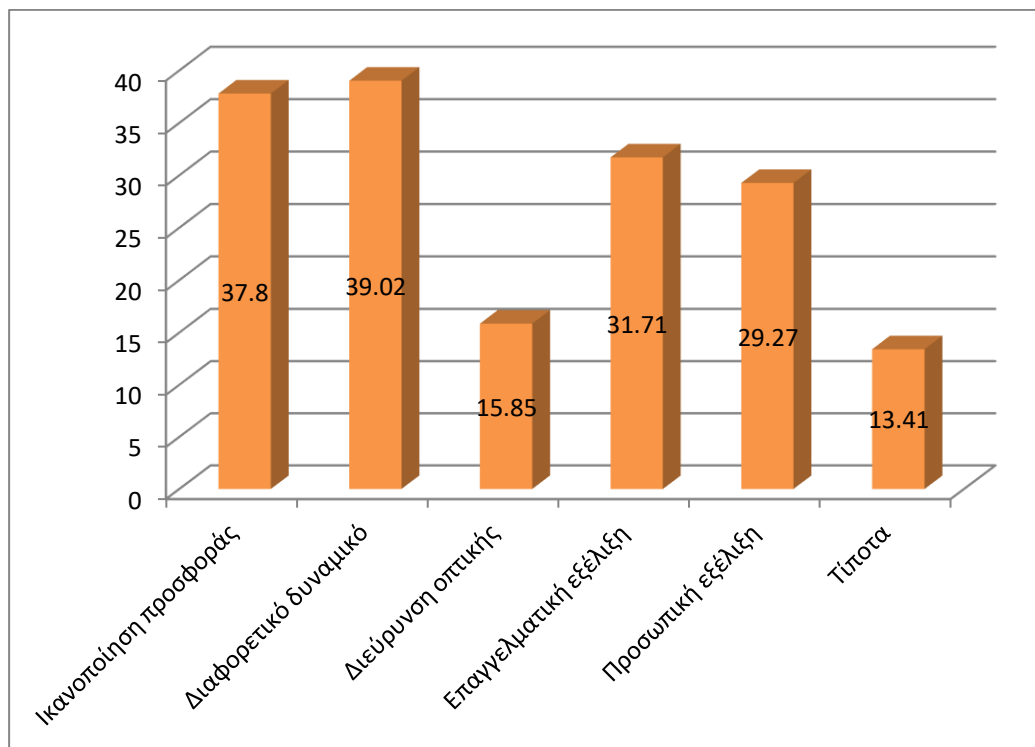


Στην εικοστή ερώτηση και το αν νοιάζονται για το τι συμβαίνει σε ορισμένους μαθητές τους, οι 44 από τους 82 απάντησαν «Πάρα πολύ» (53,7%), οι 19 «Πολύ» (23,2%) , οι 17 «Αρκετά» (20,7%) και οι 2 «Λίγο» (2,4%). Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (0%).



Στην εικοστή πρώτη ερώτηση οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν τι μπορεί να προσφέρει σε έναν εκπαιδευτικό η διδασκαλία σε μία Τάξη Υποδοχής. Οι 32 επέλεξαν την ενασχόληση με διαφορετικό μαθητικό δυναμικό και διδακτικό αντικείμενο (39%), 31 την ικανοποίηση της κοινωνικής προσφοράς (37,8%), 26 την

επαγγελματική εξέλιξη (31,7%), 24 την προσωπική εξέλιξη (29,3%), 13 την διεύρυνση οπτικής (15,9%) και 11 ότι δεν τους προσφέρει τίποτα (13,4%).



## Κεφάλαιο 5

### Συμπεράσματα – Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αντλήσει πληροφορίες για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής των δημοτικών σχολείων. Η έρευνα σχεδιάστηκε με τη βοήθεια τριών αξόνων οι οποίοι αφορούσαν:

1. Στην άποψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής
2. Την αποτελεσματικότητα του θεσμού των τάξεων υποδοχής και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτέλεση του έργου
3. Τον βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής

Αναφορικά με τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τις ερωτήσεις, που είχαν στόχο την οργάνωση και τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής, προέκυψε ότι η προϋπηρεσία σε Διαπολιτισμικό σχολείο ή τάξη υποδοχής πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού σε μία τέτοια τάξη, κάτι που συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας του Παπαχρήστου (2010), ενώ για την επιλογή των μαθητών που θα παρακολουθούν την τάξη θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αδυναμία που έχουν στο να επικοινωνούν. Αξίζει να σημειωθεί το αποτέλεσμα που προέκυψε από το ερώτημα που αφορούσε στους λόγους που θα εμπόδιζε τη δημιουργία μιας τάξης υποδοχής και με μεγάλο ποσοστό αποτελεί η έλλειψη εκπαιδευτικού από μία τέτοια τάξη. Σε μία σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τους πρόσφυγες μαθητές και με την ανάλυση των απαντήσεων, διαπιστώνεται ότι είναι πολύ πρόθυμοι να παρακολουθήσουν την τάξη υποδοχής, ενώ λιγιστά είναι και τα προβλήματα πειθαρχίας που παρουσιάζουν. Σε επόμενη ερώτηση που αφορούσε το αν απουσιάζουν συχνά από το σχολείο οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται από το «λίγο», ως το «αρκετά», ενώ φαίνονται από αρκετά ως πολύ πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γηγενείς μαθητές. Αξίζουν προσοχής και οι απαντήσεις που

δόθηκαν στους παράγοντες που θα μπορούσαν να εμποδίσουν την προσαρμογή των προσφύγων μαθητών με πρώτη την αδυναμία της επικοινωνίας τους και στη συνέχεια την άρνηση των γονέων τους να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους το σχολείο. Αρκετά από τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Κορδολαίμη (2017) σύμφωνα με την οποία οι πρόσφυγες μαθητές είναι φιλικόι προς τον εκπαιδευτικό και τον θεσμό της τάξης υποδοχής, ενώ δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες ρατσιστικές και παραβατικές συμπεριφορές.

Σε μία σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων, φαίνεται να συνεργάζονται από αρκετά ως πολύ αποτελεσματικά, ενώ σχεδόν μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις από το «λίγο» έως το «πολύ» στην αναγνώριση του έργου που προσφέρουν στους μαθητές τους. Η βοήθεια που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων στους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν είναι αρκετή έως πολύ. Σχεδόν απόλυτα μοιρασμένες, από λίγο έως πολύ, είναι οι απαντήσεις στο αν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις τάξεις υποδοχής. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι επόμενες απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούσαν τους γονείς των προσφύγων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς επιθυμούν αρκετά τη λειτουργία της τάξης υποδοχής, ενώ παράλληλα μικρό είναι το ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους. Μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις, από καθόλου ως αρκετά, στο αν είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευσή τους, ενώ δεν πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα απομακρύνει τα παιδιά τους από τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους.

Οι επόμενες ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την αποτελεσματικότητα του θεσμού των τάξεων υποδοχής ανέδειξαν ως βασική παράμετρο την παροχή εξειδικευμένου διδακτικού υλικού. Όσον αφορά τα αντικείμενα επιμόρφωσης που θα τους ήταν χρήσιμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τους τρόπους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας αλλά και την παροχή γνώσεων για την ιστορία και τον πολιτισμό των προσφύγων όπως και για τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συμπεριφορά τους. Αντίστοιχα αποτελέσματα στα θέματα επιμόρφωσης ανέδειξε και η έρευνα του Παπαχρήστου (2010) όπου η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι μικρή και δεν αισθάνονται επαρκείς για τις πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως επίσης ότι δεν επιμορφώνονται κατάλληλα. Η ενημέρωσή τους για το

θεσμό των τάξεων υποδοχής όπως και η προσφορά αυτών είναι μικρή με αναφορές σε προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς, γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών, χρήση εκπαιδευτικού υλικού, δημιουργία κατάλληλου κλίματος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η λειτουργία της τάξης υποδοχής συμβάλλει πολύ στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών, όπως το ίδιο πιστεύουν και στο αν μπορεί να μειώσει τα γλωσσικά λάθη τους. Από αρκετά ως πάρα πολύ οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η τάξη υποδοχής μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές που την παρακολουθούν σε μία πιο ενεργή συμμετοχή τους στις κανονικές τάξεις, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί ότι ο θεσμός πρέπει να βελτιωθεί πάρα πολύ για να είναι περισσότερο αποτελεσματικός.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο με τους πρόσφυγες μαθητές και πιο συγκεκριμένα τόσο σε προβλήματα συμπεριφοράς, όσο και στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους, αλλά και δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω της γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες από την πείρα τους, παρά με τη βοήθεια των συναδέλφων τους που σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται να συνεργάζονται καλά. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνας της Ζάχου (2016) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με καλές πρακτικές, τις οποίες πληροφορούνται από συναδέλφους, χωρίς να αξιολογούνται για την αποτελεσματικότητά τους, ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι αντικαθιστούν τις επιμορφώσεις με προφορικές επαφές με τους εκπαιδευτικούς μόνο όταν υπάρχει πρόβλημα.

Ένας ακόμα στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής. Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους καθώς σε ένα μεγάλο ποσοστό η προετοιμασία και η διδασκαλία του μαθήματος δεν τους προκαλούν άγχος, παρόλο που βρίσκουν τη διδασκαλία σε τάξη υποδοχής αρκετά πιο κουραστική από τη διδασκαλία σε μία γενική τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται αρκετά στα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να προκύπτουν στους πρόσφυγες μαθητές, ενώ δεν είναι ξεκάθαρο αν επηρεάζεται η ζωή τους από την επαφή μαζί τους, καθώς οι απαντήσεις τους είναι μοιρασμένες. Αντιθέτως, οι

εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη επιθυμία να εργάζονται με πρόσφυγες μαθητές, ενώ φαίνεται να επηρεάζουν από λίγο έως αρκετά τη ζωή των μαθητών τους μέσα από την εργασία τους και να νοιάζονται πάρα πολύ για το αν συμβαίνει κάτι σε ορισμένους από αυτούς. Στην έρευνα του Τομάζου (2019) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν απορρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών. Η τελευταία ερώτηση που αφορά το τι προσφέρει η διδασκαλία, σε μία τάξη υποδοχής, σε έναν εκπαιδευτικό έφερε τα αποτελέσματα τόσο της ενασχόλησης με διαφορετικό μαθητικό δυναμικό και διδακτικό αντικείμενο, όσο και την ικανοποίηση της κοινωνικής προσφοράς.

### **Περιορισμοί της έρευνας – πρόταση για μελλοντική έρευνα**

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας αξίζει να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν μόνο από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν εκείνη τη χρονική περίοδο σε τάξεις υποδοχής. Επίσης οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν αποκλειστικά στον νομό Θεσσαλονίκης, επομένως τα αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά.

Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και τα ερωτηματολόγια να απαντηθούν και από εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία σε τάξεις υποδοχής και σε προηγούμενα έτη, ενώ θα μπορούσε να συμπεριλάβει και εκπαιδευτικούς από άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας. Τέλος, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και το εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

## Βιβλιογραφία

- *Ελληνική Βιβλιογραφία*

Αθανασοπούλου – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα, Εκδόσεις Ίων.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Η διοίκηση του οργανισμού εκπαίδευσης*. Πάτρα, ΕΑΠ.

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

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική, Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών, Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση*. 1ος Τόμος, Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, 2009, σελ.37.

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

Γκότοβος, Α. (1997). *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών.

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

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.



Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού [www.unric.org](http://www.unric.org) .

ΔΟΜ (2017α). *Ξεπερνούν τις 43.000 οι συνολικές αφίξεις μεταναστών και προσφύγων στη Μεσόγειο για το 2017 – στους 1.089 οι θάνατοι*. Δελτίο τύπου. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2017 από <https://greece.iom.int/>.

ΔΟΜ (2017β). *Σημαντική μείωση στις αφίξεις μεταναστών και προσφύγων στην Ευρώπη*. Δελτίο τύπου. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2017 από <https://greece.iom.int/>.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα , Εκδόσεις Έλλην.

Ζάχου, Ε. (2016). *Ο ρόλος των αρμόδιων φορέων στη διαδικασία εφαρμογής και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ.

ΙΜΕΠΟ 2008, *Μετανάστευση στην Ελλάδα εμπειρίες, πολιτικές, προοπτικές*. τόμος β΄, προβλήθηκε στις 15 Μαρτίου 2019.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος , Αθήνα.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στο: Σπανοπούλου, Κ. (2010). Η γνωριμία με τον «άλλον» από παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης με τη συμμετοχή τους στην ψηφιακή κοινότητα e-twinning: διαπιστώσεις- προοπτικές. Διπλωματική εργασία.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία , Διεργασίες ομάδας Σύγκρουση – Ανάπτυξη και Αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό άγχος*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα.

Κανελλοπούλου, Ν., Γρέγου, Μ.& Πετραλιά, Α.(2006). *Παράνομοι μετανάστες στην Ελλάδα Κρατικές πολιτικές τα χαρακτηριστικά και η κοινωνική του θέση*. Αθήνα.

Κορδολαίμης, Ε. (2017). *Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η Ελληνική περίπτωση*. ΕΚΠΑ.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Η συμβολή της διαπολιτισμικής θεωρίας και εκπαίδευσης στην αποσχολιοποίηση του σχολείου από τη σκοπιά της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών*

μαθητών: Θεωρία και έρευνα. Πρακτικά 4ου συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη γλώσσα, Πάτρα.

Κουτούζης, Μ. (2011). *Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα : η Ελληνική πραγματικότητα*. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Μάγος, Κ. (2005). *Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πρακτικά 8ου συνεδρίου με θέμα : «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα » , Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Μάνου, Α. (2013). *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Μάρκου, Π.Γ. (1989). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό.

Μάρκου, Π.Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση II : Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*. Εκδόσεις Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2019). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*. Στο 12ο Διεθνές Συνέδριο – Πάτρα.

Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων : Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Εκδόσεις Ανικούλα, Θεσσαλονίκη.

Ξωχέλης, Π. (1991). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, ΑΠΘ.

Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα [www.ohchr.org](http://www.ohchr.org).

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, Κ. (2005). *Ένα Διεθνές Curriculum για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αναλυτικά Προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία, Χθες - Σήμερα – Προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*. Πεδίο, Αθήνα.

Παππά, Β. (2006). *Το στρες των εκπαιδευτικών και παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων.

Παπαλεξανδρή, Ν. & Μουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ.

Σκούλας, Ν. & Οικονομάκη, Κ. (1998). *Διαχείριση και Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων*. Εκδόσεις Καλοφωλιάς, Αθήνα.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης –Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης Πρόγραμμα 5*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ, 2004-198c.

Σύμβαση Γενεύης <https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconventionGRE.pdf>

Τομάζος, Ε. (2019). *Διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και των παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (2008-2009). *Προστατεύοντας τους πρόσφυγες και ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες*. Αθήνα.

UNICEF (2017). *Τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών που είναι αποκλεισμένα στις Ευρωπαϊκές χώρες διέλευσης υποφέρουν ψυχολογικά, αντιμέτωπα με ένα αβέβαιο μέλλον*. Δελτίο τύπου. Αθήνα :Πεδίο.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Banks, J. & Banks, C. (1995). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: MA: Allyn & Bacon.

Banks, J.(2001). *Multicultural Education : Characteristics and Goals Ch Banks*.New York.

Bogler, R. (2001). *The influence of leadership style on teacher job satisfaction*. Educational Administration Quarterly, 37.

Cavounidis, J. (2003). «Gendered patterns of migration to Greece», *The Greek Review of Social Research*, σελ: 221-222.

Christie, P. & Sidhu, R. (2002). *Responding to globalisation: Refugees and the challenges facing Australian schools*. Mots Pluriels, 21, 1-11.

Düvell, F. (2012). *Transit migration: a blurred and politicised concept*. *Population, Space and Place*, 18(4), 415-427.

Essinger,H.(1991).*Interkulturelle ErziehunginmultiethnischenGesellschaften*. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*. iele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung, Frankfurt a. M., 3-18.

Everard, K. & Morris, G. (1997). *Effective School Management Management in education*.

Fuchs, R. (2001) . *Ansätze der interkulturellen Erziehug im elementarbereich, Aurnheimer, Migration als Herausforderunf fur padagogische Institutionen* . Opladen : Leske – Budrich.

Garcia, J. & Pugh, S. L. (1992). *Multicultural education in teacher preparation programmes: A political or an educational concept?* Phi Delta Kappa, 214-219.

Gropas, R. & Triandafyllidou. (2007). *Cultural Diversity in Greek Public and Political Discourses*, ELIAMEP.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration : Theory , Research and Practice*. New York , McGraw-Hill.

- Jackson, S. & Schuler, R. (2003). *Managing Human Resources Through Strategic Partnership*. Thomson –South Western.
- Leicester, M. (1989). *Multicultural Education Q From Theory to Practice* . Berkshire.
- Lieb, P. & Raia, O. (2010). *Quality Indicators for Effective Inclusive Education*.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II Praxisband*. Cornlesen , Frankfurt – M.
- Mitakidou, S. Tressou, E. & Daniilidou, E. (2007). *Cross-cultural education: A Challenge or a Problem? International Journal of Educational Policy, Research & Practice: International Critical Childhood Policy Studies*. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου, 2020, από <http://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/%EE%80%80art%EE%80%81icle/viewFile/10/14>.
- Neves, Saul de Jesus & Conboy, J. (2001). *A stress management course to prevent teacher distress*. Journal of Educational Research , vol 15.
- Omebe, A. (2014). *Management in Educational*. Issues and Challenges British Journal of Education , vol 2.
- Papadopoulou, A. (2004). *Smuggling into Europe: transit migrants in Greece*. Journal of Refugee Studies, 17(2), 167-184.
- Parry, E. & Tyson, S. (2008). *An analysis of the use and success of online recruitment methods in UK*. Human Resources Management Journal , vol 18.
- Rebore, W. (2006). *Human Resources Administration in Education, Management Approach*. London ,Allyn and Bacon.
- Robbins, S. & Judge, T. (2006). *Organizational Behavior*.
- Skordas, A. & Sitaropoulos, N. (2004). *Why Greece is not a safe host country for Refugees*. International Journal of Refugee Law, 16, 25-52.
- Spector, R. (1997). *Job Satisfaction Application , Assessment causes and consequences*. New York Harper and Row.

Thomson, P. & Mc Namara, F. & Hoyle, R. (1997). *Job satisfaction in educational organization : A synthesis of research findings*. Educational Administration Quarterly , vol 3.

Warr, P. (2005). *Work well being and mental health , Handbook of work stress*. New York , Sage.

- *Νομοθεσία*

Νόμος 1865/89 (Φ.Ε.Κ. 210 τ.Α' /28-9-89, Άρθρο 7, παρ.1).

Νόμος 1894/1990: Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις.

Νόμος 2413 (ΦΕΚ Α' 124 / 14-6-1996): Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3386/2005 : Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια.

Νόμος 3879/2010 (Φ.Ε.Κ.163 Α/21-9-2010): Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις (άρθρο 26,55 1α και 1β-εισαγωγή του θεσμού των Ζ Ε.Π.-λειτουργία Τ.Υ., τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων, τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών).

Νόμος 4139/80 & Νόμος 1404/1983 : Ίδρυση φροντιστηριακών τμημάτων για παλλινοστούντες.

Νόμος 4251/2014 με τον οποίο ορίζεται ότι πολίτες Τρίτων Χωρών υπάγονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Νόμος 4415/2016: Εφαρμογή λειτουργίας τμημάτων ΖΕΠ εκτός των ΔΥΕΠ. Ορισμός αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων ΣΕΠ.

Προεδρικό Διάταγμα 435/84 (Φ.Ε.Κ. 154 τ.Α' /10-10-84), «Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων ελληνοπαίδων».

Προεδρικό Διάταγμα 369/85 (Φ.Ε.Κ. 131 τ.Α'/22-7-85), «Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων Ελληνοπαίδων στη Θεσσαλονίκη».

Υπουργική απόφαση, αρ.φ.818-2/4139(Φ.Ε.Κ.1105 τα,Β'14-11-1980) Ίδρυση πρώτων Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα.

Υπουργική Απόφαση Γ1/1124/08-12-1994 Απόφαση ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 930 τ. Β Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

## Παράρτημα

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο της έρευνάς μου, στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον θεσμό των Τάξεων Υποδοχής.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την έρευνα.

Η συμβολή σας θα είναι πολύτιμη για την επιτυχία της έρευνάς μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τον χρόνο που διαθέσατε.

### Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Αντρας

Γυναίκα

2. Θέση

Μόνιμος

Αναπληρωτής

3. Έτη υπηρεσίας

0-10

11-20

άνω των 20

4. Εξειδικευμένες σπουδές

Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

5. Διδακτική εμπειρία σε Τάξη Υποδοχής

Ναι

Όχι



## Α΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

### *Οργάνωση και λειτουργία*

1. Ποια προσόντα θα μπορούσαν να συνεκτιμηθούν για την τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού σε Τ.Υ.; (μέχρι 2 επιλογές)

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή σε Τ.Υ.

Μεταπτυχιακό ή σεμινάριο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Γνώση μητρικής γλώσσας προσφύγων

2. Με ποια κριτήρια θα πρέπει να επιλέγονται οι μαθητές που θα παρακολουθούν την Τ.Υ.; (μέχρι 2 επιλογές)

Αδυναμία στην επικοινωνία

Δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον

Μικρός χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα

Άλλο.....

3. Ποιοι λόγοι θα μπορούσαν να εμποδίσουν τη δημιουργία μιας Τ.Υ. στο σχολείο; (μέχρι 2 επιλογές)

Ο μικρός αριθμός προσφύγων μαθητών

Η έλλειψη εκπαιδευτικού

Η έλλειψη αίθουσας

Ο μικρός χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα

Άλλο.....

### *Ένταξη προσφύγων*

4. Οι πρόσφυγες μαθητές:

- είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν την Τ.Υ.

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

-παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρχίας

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

-απουσιάζουν συχνά από το σχολείο

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

-είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γηγενείς μαθητές

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

5. Ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να εμποδίσουν την προσαρμογή των προσφύγων μαθητών; (μέχρι 2 επιλογές)

Η αδυναμία επικοινωνίας

Οι αντιδράσεις των γηγενών μαθητών

Οι αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας

Η άρνηση των γονέων-προσφύγων να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους το σχολείο

Άλλο.....

### *Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς*

6. Συνεργάζεστε αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων των προσφύγων μαθητών σας;

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

7. Οι εκπαιδευτικοί:

-αναγνωρίζουν το έργο που προσφέρετε στους μαθητές σας

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

-σας βοηθούν να αντιμετωπίσετε προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

-κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

8. Οι γονείς των προσφύγων μαθητών σας:

-επιθυμούν τη λειτουργία της Τ.Υ.

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

-ενδιαφέρονται για την πρόοδό τους

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

-είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευσή τους

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

-πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα απομακρύνει τα παιδιά τους από τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

## Β΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

### *Αποτελεσματικότητα και προβλήματα εκτέλεσης έργου*

9. Ποιες παράμετροι θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του έργου των Τ.Υ.; (μέχρι 3 επιλογές)

Οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών

Η χρήση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τις Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Παροχή εξειδικευμένου διδακτικού υλικού

Συχνή παρουσία διερμηνέων

Μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη

Άλλο.....

10. Ποια αντικείμενα επιμόρφωσης θα ήταν χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ.; (μέχρι 3 επιλογές)

Προβλήματα που προκύπτουν από τη συμπεριφορά

Παρουσίαση καλών πρακτικών που εφαρμόστηκαν

Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών σε θέματα διακρίσεων / ρατσισμού

Παροχή γνώσεων για την ιστορία και τον πολιτισμό τους

Τρόποι διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

Άλλο.....

11. Η λειτουργία της Τ.Υ.:

- συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

- μπορεί να μειώσει τα γλωσσικά λάθη των μαθητών

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

- μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε μία πιο ενεργή συμμετοχή τους στις κανονικές τάξεις

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

12. Ο θεσμός των Τ.Υ. πρέπει να βελτιωθεί για να είναι περισσότερο αποτελεσματικός

Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ

13. Έχετε συναντήσει δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο με τους πρόσφυγες μαθητές;

Ναι   

Όχι   

Αν απαντήσατε Ναι:

- Σε ποιους τομείς έχετε συναντήσει δυσκολίες; (μέχρι 2 επιλογές)

Στην επικοινωνία, λόγω γλώσσας

Στη διδασκαλία

Σε προβλήματα συμπεριφοράς

Στη συνεργασία με τους γονείς

Άλλο.....

- Πώς αντιμετωπίζετε τις δυσκολίες; (μέχρι 2 επιλογές)

Από την πείρα

Από τις εξειδικευμένες γνώσεις που έχω

Από έμπειρους συναδέλφους

Από τον Σχολικό Σύμβουλο

Άλλο.....

Γ΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

*Εργασιακή ικανοποίηση*

14. Η προετοιμασία και η διδασκαλία του μαθήματος προκαλεί άγχος
- Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ
15. Η διδασκαλία προσφύγων μαθητών είναι πιο κουραστική από αυτή των γηγενών
- Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ
16. Ανταποκρίνεστε με επιτυχία σε προβλήματα συμπεριφοράς των προσφύγων μαθητών
- Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ
17. Έχει επηρεαστεί η ζωή σας από την επαφή με τους πρόσφυγες μαθητές
- Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ
18. Επιθυμείτε να εργάζεστε με πρόσφυγες μαθητές
- Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ
19. Νιώθετε ότι επηρεάζετε τη ζωή των μαθητών μέσα από την εργασία σας
- Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ
20. Νοιάζεστε για το τι συμβαίνει σε ορισμένους μαθητές σας
- Καθόλου      Λίγο      Αρκετά      Πολύ      Πάρα πολύ
21. Τι μπορεί να προσφέρει σε έναν εκπαιδευτικό η διδασκαλία σε μία Τ.Υ.;  
(μέχρι 2 επιλογές)
- Την ικανοποίηση της κοινωνικής προσφοράς
- Την ενασχόληση με διαφορετικό μαθητικό δυναμικό και διδακτικό αντικείμενο
- Τη διεύρυνση της οπτικής για τον κόσμο
- Την επαγγελματική εξέλιξη
- Την προσωπική εξέλιξη
- Τίποτα