



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ**

**«Η οργάνωση της διδασκαλίας των προσφύγων στα σχολεία  
Α/βάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου»**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ**

**Παπαδάκη Γρηγορία**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**

**Γκόβαρης Χρήστος**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Η Παπαδάκη Γρηγορία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Η οργάνωση της διδασκαλίας των προσφύγων στα σχολεία Α/βάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

**Η Δηλούσα**

**Παπαδάκη Γρηγορία**

## Περίληψη

Η μετανάστευση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν επιφέρει οργανωσιακές αλλαγές και έχουν καθορίσει τη διαμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους φορείς ενσωμάτωσης των αλλαγών στη σχολική αίθουσα και καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές προκλήσεις που επιφέρει η πολυπολιτισμικότητα. Επομένως, οι στάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών και τις οργανωσιακές αλλαγές στην εκπαίδευση είναι σημαντικό να μελετηθούν, με σκοπό την ομαλή ενσωμάτωση και διεξαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί που κατά το σχολικό έτος 2020-2021 δίδασκαν σε Τμήματα Υποδοχής του νομού Δωδεκανήσου. Η ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την εξέταση του υπάρχοντος θεωρητικού και θεσμικού πλαισίου επιχειρεί να αποδώσει τις υπάρχουσες αντιλήψεις και κατευθύνσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τις οργανωσιακές αλλαγές, τις δομές εκπαίδευσης προσφύγων, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και την ευρύτερη προσέγγιση της ετερότητας και της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

*Λέξεις κλειδιά: οργανωσιακή αλλαγή, Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων(ΔΥΕΠ), αναλυτικό πρόγραμμα, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση*

## **Abstract**

Immigration and multi-cultural education have brought about organizational changes and have determined the shaping of the Greek educational system. Teachers are the carriers of change in the classroom and are called upon daily to meet the educational challenges posed by multiculturalism. Therefore, attitudes regarding the education of refugee students and organizational changes in education are important to be studied, with a view to the smooth integration and conduct of multi-cultural education. For the purpose of the current study, qualitative research method was used using semi-structured interviews. The research involved 10 teachers who during the school year 2020-2021 taught in Reception Departments of the prefecture of Dodecanese. The analysis of teachers' attitudes in combination with the examination of the existing theoretical and institutional framework attempts to reflect the existing perceptions and directions of the Greek educational system regarding organizational changes, refugee education structures, curriculum, the role of teachers and the broader approach to diversity and multi-cultural approach.

*Keywords: organizational change, Refugee Reception and Education Structures (DYEP), curriculum, Multiculturalism, Multi-cultural Education*

## Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια συμμετοχής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Χρήστο Γκόβαρη για την καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου, με σκοπό την ολοκλήρωση της εργασίας, καθώς και τους καθηγητές μου και επιβλέποντες της διπλωματικής μου εργασίας κα Καλδή Σταυρούλα και κα Βούλγαρη Κατερίνα, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που μου στάθηκαν το διάστημα του εγχειρήματος αυτού, μα πάνω απ' όλα, την οικογένειά μου που ήταν πλάι μου σ' όλο αυτόν, τον δύσκολο αγώνα.

## **Πίνακας συμβόλων-ακρωνυμίων-συντομογραφιών**

(Ε.Ε): Ευρωπαϊκή Ένωση

(ΔΥΕΠ): Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων

(ΙΕΠ): Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

(ΜΚΟ): Μη κυβερνητική οργάνωση

(ΤΠΕ): Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

(Τ.Υ): Τάξη Υποδοχής

(ΥΠΠΕΘ): Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

(Φ.Τ): Φροντιστηριακό Τμήμα

(Π.Ι): Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

(Δ.Ε.Π.Π.Σ): Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

(Α.Π.Σ.): Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

(ΕΣΠΑ): Ελληνική Επιτροπή Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων

(ΙΠΟΔ): Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

(ΖΕΠ): Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

(ΙΕΠ): Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

(ΣΕΠ): Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων

((ΕΠΟΕ): Εταιρεία Προστασίας Οπτικοακουστικών Έργων

(Κ.Φ.Π): Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων

(ΕΩΠ): Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	1
Abstract.....	3
Ευχαριστίες .....	4
Πίνακας συμβόλων-ακρωνυμίων-συντομογραφιών .....	5
Εισαγωγή .....	8
<b>Κεφάλαιο 1: Οργανωσιακή Αλλαγή στην Εκπαίδευση .....</b>	<b>12</b>
1.1 Η οργανωσιακή αλλαγή στην εκπαίδευση .....	12
1.2 Αίτια οργανωσιακής αλλαγής στην εκπαίδευση .....	16
1.3 Εκπαίδευση προσφυγοπαίδων και οργανωσιακή αλλαγή .....	19
1.4 Οργάνωση εκπαίδευσης προσφυγοπαίδων-Διαδικασία ορισμού υπευθύνων.....	23
<b>Κεφάλαιο 2: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών .....</b>	<b>30</b>
2.1 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....	30
2.2 Το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) .....	32
2.3 Το Αναλυτικό πρόγραμμα για τις Δομές Υποδοχής της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) .....	35
2.4 Προβλήματα λειτουργίας των ΔΥΕΠ .....	38
2.5 Προτάσεις για τη διδακτική μεθοδολογία στα ΔΥΕΠ .....	40
<b>Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί.....</b>	<b>42</b>
3.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διγλωσσία .....	42
3.2 Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα και τη διγλωσσία των μαθητών τους .....	49
3.3 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	53
<b>Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>58</b>
4.1 Σκοπός και στόχος.....	58
4.2 Σχεδιασμός .....	58
4.3 Δείγμα της έρευνας.....	59
4.4 Συλλογή δεδομένων.....	60
4.5 Θέματα ηθικής-Δεοντολογίας.....	61
4.6 Ανάλυση Δεδομένων .....	62
<b>Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα .....</b>	<b>63</b>
5.1 Το προσφυγικό, μια κοινωνική κρίση.....	63
5.2 Η εκπαιδευτική διάσταση του προσφυγικού.....	64
5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	65
5.4 Η αναγκαιότητα των τμημάτων υποδοχής .....	66
5.5 Η εκπαιδευτική ισότητα, στόχος των εκπαιδευτικών.....	68
5.6 Ο ρόλος των γονέων τροχοπέδη για την εκπαιδευτική διαδικασία .....	69

5.7 Τα προβλήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων με αποκορύφωμα τη γλωσσική επικοινωνία.....	71
5.8 Τα πρακτικά προβλήματα λόγω των περιορισμένων υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων.....	73
5.9 Η σχολική υποστήριξη στην εκπαίδευση των προσφύγων .....	74
5.10 Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ως λύση στο πρόβλημα της επικοινωνίας.....	75
5.11 Η ανάγκη αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας των προσφυγόπουλων.....	76
5.12 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	78
<b>Κεφάλαιο 6: Συζήτηση.....</b>	<b>80</b>
<b>Προτάσεις.....</b>	<b>85</b>
<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές.....</b>	<b>87</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>95</b>



## Εισαγωγή

Στην σημερινή εποχή παρατηρούνται αδιάκοπες μετακινήσεις πληθυσμών. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι εγκαταλείπουν τον τόπο καταγωγής τους (χώρα προέλευσης) και εγκαθίστανται σε έναν καινούριο (χώρα υποδοχής). Η Ελλάδα λόγω της γεωγραφικής της θέσης, καθώς αποτελεί σταυροδρόμι τριών ηπείρων, έχει δεχτεί τα τελευταία 40 χρόνια μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών αλλά και προσφύγων, οι οποίοι έφυγαν είτε για λόγους πολιτικούς είτε λόγω πολέμου. Συγκεκριμένα, οι αιτίες των μετακινήσεων αυτών είναι η διάλυση του Ανατολικού Μπλοκ, η κρίση του Μεσανατολικού Ζητήματος, η Αραβική Άνοιξη, η δύσκολη διεθνή οικονομική κατάσταση και φυσικά η έκρηξη του εμφυλίου πολέμου στη Συρία το 2011.

Η Ελλάδα παράλληλα με την Ιταλία, την Ισπανία και τη Μάλτα, είναι κύριες εισοδοί για τους πρόσφυγες της Ευρώπης. Κατευθύνονται προς την Τουρκία και από εκεί, είτε μπαίνουν σε βάρκες με κατεύθυνση τις ακτές ελληνικών νησιών όπως η Μυτιλήνη, η Χίος, η Σάμος, είτε ακολουθούν τη διαδρομή μέσω των χερσαίων συνόρων του Έβρου, στρυμωγμένοι σε φορτηγά κι αυτοκίνητα ή πεζοί (Kamekis & Spyridakis, 2020). Στη χώρα μας, το 2015 με 2016 καταγράφεται το μεγαλύτερο μεταναστευτικό κύμα που πλησιάζει τους 1.000.000 μετανάστες σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας. Ένας αριθμός ιδιαίτερα μεγάλος και με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν και μένουν στην Ελλάδα (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2018).

Έτσι, γίνεται φανερό πως η σημερινή κοινωνία μας έχει μετατραπεί σε διαπολιτισμική κοινωνία, λόγω αυτών των μεταναστευτικών ρευμάτων με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικά ήθη, έθιμα, γλώσσες θρησκείες, κουλτούρες, και νοοτροπίες που κορυφώθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας. Οι άνθρωποι που μετανάστευσαν ή μετακινήθηκαν στην Ελλάδα για ποικίλους λόγους, επηρέασαν αρκετούς τομείς της καθημερινότητας, άλλους σε μεγάλο και άλλους σε μικρό βαθμό. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό τομέα, που αναγκάστηκε να αναδιαμορφωθεί και να πραγματοποιηθούν οργανωσιακές αλλαγές με την έλευση των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Τα παιδιά των προσφύγων, μετά τον βίαιο ξεριζωμό από τη χώρα προέλευσής τους, έμειναν εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας για μεγάλο διάστημα. Ένας μικρός αριθμός προσφυγοπαίδων ζει με την οικογένειά τους σε διαμερίσματα στις πόλεις ή σε χώρους

καταλήψεων. Όμως, ο μεγαλύτερος αριθμός των προσφύγων παραμένει στα κέντρα φιλοξενίας και πολλοί απ' αυτούς επιθυμούσαν και σχεδίαζαν να φύγουν μετά από λίγο καιρό και να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα. Ο διαχωρισμός αυτός διαφοροποιεί τα παιδιά των προσφύγων από τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων που εντάσσονταν στα ελληνικά σχολεία τα προηγούμενα χρόνια, στο κομμάτι της ένταξής τους στα σχολεία, των οποίων λειτούργησε και λειτουργεί το ευέλικτο σχήμα των Τάξεων Υποδοχής. Όσον αφορά τα προσφυγόπουλα σχολικής ηλικίας, το θεσμικό πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής αναφέρεται στην εκπαίδευση εκείνων των παιδιών προσφύγων που είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό και στοχεύουν στη σταδιακή και τελικά πλήρη, ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Μάλιστα, η ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι του προγραμματισμού του σχολείου (π.χ. διαθέσιμες αίθουσες), καθώς ο προβλεπόμενος αριθμός αυτών των παιδιών δεν αποτελεί εμπόδιο στην οργάνωση της σχολικής μονάδας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το μεγαλύτερο μέρος των προσφυγόπουλων που μένει στα κέντρα φιλοξενίας, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν οι δομές ΔΥΕΠ στοχεύοντας στο να μπορέσουν τα παιδιά να μεταβούν ομαλά από τη ζωή τους στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα και τελικά να επανενταχθούν επιτυχώς στη σχολική κουλτούρα. Στο πλαίσιο αυτό στις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159) εφαρμόστηκε εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο στοχεύει στη διδασκαλία της ελληνικής, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ, ενώ περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων λειτουργούν είτε μέσα στα κέντρα φιλοξενίας είτε μέσα στις σχολικές μονάδες σε απογευματινό πρόγραμμα, ώστε να μην επιβαρυνθούν τα σχολεία στην οργάνωσή τους. Έτσι, τα προσφυγόπαιδα σιγά σιγά θα νιώσουν ασφαλή και ότι η ζωή τους αποκτά σταθερότητα, που είναι βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη όλων των παιδιών, καθώς και μέριμνα της ελληνικής πολιτείας (ΙΕΠ).

Η αναγκαιότητα της έρευνας υπαγορεύεται από τις οργανωσιακές αλλαγές που έχει επιφέρει η διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη μελέτη διαπιστώνεται η σχέση της παιδείας και η αντιλαμβανόμενη πρόκληση της διαπολιτισμικής διάστασης με την κοινωνικοπολιτική οργάνωση της χώρας όπου παρέχεται. Το εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζεται από ένα σύνολο στοιχείων - εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές, αναλυτικά προγράμματα, θεσμικό πλαίσιο κ.α.-

το καθένα από τα οποία λειτουργεί αυτόνομα αλλά και σε συνεργασία με τα υπόλοιπα. Προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να εξεταστεί το ενιαίο σύνολο της εκπαίδευσης και τα επιμέρους στοιχεία του. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάλυση του θεσμικού πλαισίου και η μελέτη των οργανωσιακών αλλαγών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων, προκειμένου να εντοπιστούν οι αλλαγές, τα προβλήματα και οι γενικότερες κατευθύνσεις που περιλαμβάνονται. Η χρησιμότητα της έρευνας προκύπτει από την ανάγκη διερεύνησης αυτών των παραγόντων και την καλύτερη κατανόησή τους, με σκοπό την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων, τον εντοπισμό του οργανωσιακού ελλείματος, την υλοποίηση των αναγκαίων οργανωσιακών αλλαγών και τον ακριβέστερο καθορισμό του ρόλου των εμπλεκόμενων προσώπων (Πατσιομίτου, 2015). Οι έρευνες που μελετούν τα υποκειμενικά συναισθήματα των συμμετεχόντων αποτελούν τις πιο ενδεδειγμένες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι δηλώσεις από τις συνεντεύξεις των ερωτηθέντων μπορούν να δώσουν ισχυρές ερμηνείες των υποκειμενικών αντιλήψεων των ερωτηθέντων και να αναγνωριστούν ως παραδείγματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Bennett, 2009).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που βιώνουν την οργανωσιακή αλλαγή της εκπαίδευσης με την υποδοχή των προσφύγων από την Ελλάδα, καθώς και τα προβλήματα που συναντούν αλλά και τις προτάσεις που κάνουν για τις αλλαγές που χρειάζεται η εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων. Για να παρουσιαστούν λεπτομερώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών αυτών επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και τα αποτελέσματά της οργανώθηκαν με τη βοήθεια της θεματικής ανάλυσης στοχεύοντας τελικά στα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Η εργασία πραγματεύεται το θέμα της οργανωσιακής αλλαγής που υπέστη η εκπαίδευση με την έλευση των προσφύγων και αναλύεται στο πρώτο κεφάλαιο. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στους παράγοντες και τις συνθήκες που απαιτούν οργανωσιακές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού η εκπαίδευση των προσφύγων χρήζει ιδιαίτερης οργάνωσης και σχεδιασμού αλλά και αλλαγών προκειμένου να γίνει αποτελεσματική η μάθηση των προσφυγοπαίδων, καθώς και στους υπευθύνους που ανέλαβαν την εκπαίδευση των προσφύγων. Στο επόμενο κεφάλαιο, το δεύτερο, παρουσιάζεται το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

(ΔΥΕΠ) καθώς και των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.). Αναφέρονται τα προβλήματα που υπάρχουν στις δομές υποδοχής και γίνονται προτάσεις σχετικά με τις διορθώσεις ή προσθήκες που θα πρέπει να εισαχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη μάθηση των προσφυγοπαίδων, λαμβάνοντας υπόψη από πού προέρχονται, τα βιώματά τους αλλά και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και επισημαίνονται τα προβλήματα που προκύπτουν στις ΔΥΕΠ. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην επεξήγηση των όρων διαπολιτισμική αγωγή και διγλωσσία για να κατανοήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα που επισημαίνονται στη συνέχεια. Τέλος, γίνεται αναφορά στην κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και διαχείρισης πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Για να φέρει επιτυχημένα αποτελέσματα η εκπαίδευση των προσφύγων, θα πρέπει τα σχολεία σε συνεργασία με τις ΔΥΕΠ να προσλάβουν τους κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να διαχειριστούν τη διγλωσσία των προσφυγοπαίδων για να μπορούν να ενταχθούν κοινωνικά αλλά και να έχουν μια ομαλή ακαδημαϊκή πορεία. Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας και στο τελευταίο κεφάλαιο η συζήτηση καθώς και τα ανάλογα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα που διενεργήθηκε. Ολοκληρώνοντας, παρατίθενται προτάσεις για βελτίωση και περαιτέρω έρευνα.

# Κεφάλαιο 1: Οργανωσιακή Αλλαγή στην Εκπαίδευση

## 1.1 Η οργανωσιακή αλλαγή στην εκπαίδευση

Η οργανωσιακή αλλαγή αποτελεί τη μετάβαση ενός οργανισμού από την τωρινή του κατάσταση σε μια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση, έχοντας ως στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του (Lunenburg, 2010). Ο όρος «αλλαγή» αναφέρεται στον μετασχηματισμό του τρόπου συμπεριφοράς και μπορεί να είναι συστηματική, προγραμματισμένη ή να συντελείται με τρόπο τυχαίο (Montana, 2002).

Η διαδικασία της αλλαγής αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες κοινωνίες και κάθε οργανισμός/επιχείρηση. Το οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον των σημερινών κοινωνιών διαρκώς αλλάζει και διαμορφώνει νέα δεδομένα και απαιτήσεις. Η παγκοσμιοποίηση, οι δημογραφικές μετατοπίσεις, η οικονομική αστάθεια και ο ανταγωνισμός καθιστούν αβέβαιο το μέλλον των οργανισμών και ενισχύουν τον σχεδιασμό αλλαγών με σκοπό την προσαρμογή στις καινούριες απαιτήσεις (Ρωσσίδης, Κατσίμαρδος, Μπούας & Ασπρίδης, 2016). Η διαχείριση και η διοίκηση των αλλαγών εφαρμόζεται σε διάφορα επίπεδα του οργανισμού όπως είναι η δομή, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, οι κανονισμοί λειτουργίας, ο στρατηγικός σχεδιασμός του (Χυτήρης, 2001).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα στρατηγικό περιβάλλον καθώς μέσα στα σχολικά πλαίσια αναπτύσσεται σχολική κουλτούρα, κοινωνική αλληλεπίδραση και η γνώση αναπτύσσεται μέσα από τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η σχολική οργάνωση προκειμένου να συμβαδίσει με τις νέες παγκόσμιες τάσεις, αποδέχεται τις αλλαγές και προβαίνει στην διαχείρισή τους. Οι αλλαγές που παρατηρούνται σε παγκόσμιο επίπεδο είναι φυσικές και αφορούν τομείς όπως είναι η οικονομία, η τεχνολογία και το κλίμα, με αποτέλεσμα να καθιστούν δύσκολο τον έλεγχο και την αποφυγή προσαρμογής σε αυτές (Abdullah & Kassim, 2011). Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, όπου παράγοντες κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτικοί και τεχνολογικοί έχουν τη δυνατότητα να μεταβάλουν την κατάσταση ισορροπίας του (Λαζάρου, Παπαγεωργάκης, & Φούζας 2016). Οι αλλαγές στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης που αναδεικνύουν την ανάγκη για την οργανωσιακή αλλαγή περιλαμβάνουν τις μεταβολές στις σχολικές μονάδες και τις καταστάσεις που απαιτούν την εφαρμογή καινοτομιών. Σε αυτές εντάσσονται οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και τμημάτων διευρυμένου

ωραρίου, η ενισχυτική διδασκαλία, η εφαρμογή ευέλικτης ζώνης, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς (Ράπτης, 2006).

Οι λόγοι που συμβάλλουν στην αναγκαιότητα της οργανωσιακής αλλαγής της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Εξωτερικούς παράγοντες αποτελούν η αγορά με την αύξηση του ανταγωνισμού (ιδιωτικά σχολεία), οι κυβερνητικοί νόμοι (πολιτικές πρόσληψης και αμοιβών για γυναίκες και μειονότητες, επιβολή ίσης απασχόλησης), οι τεχνολογικές καινοτομίες, η αγορά εργασίας και οι οικονομικές μεταβολές (ύφεση, πληθωρισμός). Η αναγκαιότητα της οργανωσιακής αλλαγής προκύπτει και από πιέσεις στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων, κυρίως από διοικητικές διαδικασίες και ανθρώπινα προβλήματα (Lunenburg, 2010). Σύμφωνα με τους Cook & Hunsaker (2001), η διαδικασία μετακίνησης προς ένα επιθυμητό σημείο γίνεται αποδεκτή από το σύνολο των μελών του οργανισμού εξαιτίας των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν τις συνθήκες λειτουργίας του. Ωστόσο, η αντίσταση στην αλλαγή είναι ένα σύνηθες φαινόμενο που παρατηρείται τόσο από τη σχολική διοίκηση όσο και από το προσωπικό. Στους παράγοντες που προκαλούν την αντίσταση αυτή συγκαταλέγονται η αβεβαιότητα, η ανησυχία για την προσωπική απώλεια, η αντίσταση της ομάδας, η εξάρτηση στη σταθερότητα, η εμπιστοσύνη στη διοίκηση και η επίγνωση των αδυναμιών στην προτεινόμενη αλλαγή (Lunenburg, 2010).

Ο Σαϊτς (2000) ορίζει την οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση «ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων –ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών». Ο όρος «οργάνωση» περιλαμβάνει την οντότητα (σχολείο) και τη βασική λειτουργία της διοίκησης. Η οργάνωση με τη σημασία της οντότητας περιλαμβάνει τον ανθρώπινο παράγοντα, την επίτευξη αντικειμενικών στόχων και την οργανωτική δομή. Η λειτουργία της διοίκησης αναφέρεται στην οργανωτική δομή που περιλαμβάνει τον καθορισμό, την οργάνωση και την κατανομή των εργασιών καθώς και την κατανομή των εξουσιών και ευθυνών (Κατσαρός, 2008). Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις βασικότερες λειτουργίες της διοίκησης. Στόχος του κατάλληλου σχεδιασμού είναι να κατευθύνει τον έλεγχο, τη λήψη αποφάσεων μέσα από εναλλακτικές λύσεις και να προάγει την αρμονική συνεργασία των μελών του οργανισμού. Η διαδικασία που ακολουθείται

για την υλοποίηση του σχεδιασμού είναι ο καθορισμός των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού, ο προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης του οργανισμού λαμβάνοντας υπόψιν τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία του και η καταγραφή των εναλλακτικών λύσεων ή προτάσεων μέσα από την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων στοιχείων. Ένας καλός σχεδιασμός και προγραμματισμός έγκειται από την σαφήνεια των στόχων που θέτει, την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των διοικητικών στελεχών και την εφαρμογή κατάλληλων σχεδίων-προγραμμάτων με σαφή καθορισμό των πόρων, της χρονικής διάρκειας, του τρόπου εκτέλεσης και της αναπροσαρμογής. Επίσης, ο καλός σχεδιασμός περιλαμβάνει την ορθή λήψη αποφάσεων και τον συντονισμό όλων των επιμέρους ενεργειών. Η αβεβαιότητα του οργανωσιακού πλαισίου, ο χρονικός περιορισμός, οι αυξημένες δαπάνες, η αντίσταση που προβάλλουν οι εργαζόμενοι στην αλλαγή και η επιρροή των εξωοργανωσιακών παραγόντων, δυσχεραίνουν τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου και αποτελεσματικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση (Σαΐτης, 2008). Η οργανωσιακή αλλαγή στην εκπαίδευση έχει στόχο τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του συστήματος εκπαίδευσης, την υποστήριξη της εκπαιδευτικής λειτουργίας και αποτελεσματικότητας, την παροχή εκπαιδευτικού έργου υψηλής ποιότητας και την αναγωγή της σχολικής μονάδας σε κέντρο εκπαιδευτικής πολιτικής και υλοποίησης παιδαγωγικών πρωτοβουλιών με επίκεντρο το μαθητή και τον εκπαιδευτικό (Καμπουρίδης, 2002).

Σύμφωνα με τους Fullan, Miles και Taylor (1980), η οργανωσιακή αλλαγή στην εκπαίδευση αφορά «μια συγκροτημένη, συστηματικά σχεδιασμένη και αδιάπτωτη προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης του συστήματος, που επικεντρώνεται με σαφήνεια στην αλλαγή επίσημων και ανεπίσημων διαδικασιών, μεθόδων, κανόνων και δομών με τη χρήση εννοιών της συμπεριφορικής επιστήμης. Οι στόχοι της οργανωσιακής ανάπτυξης περιλαμβάνουν τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων, καθώς επίσης και τη λειτουργία και απόδοση του οργανισμού, με άμεσο ή έμμεσο επίκεντρο τα εκπαιδευτικά θέματα». Ο Evans (1996) υποστηρίζει πως η αλλαγή δεν είναι κάτι που μπορεί να προβλεφθεί ούτε να καθοριστεί αλλά μπορεί να παρομοιαστεί με έναν αγώνα διαμόρφωσης πλάνου. Οι Hall & Hord (2001) συμφωνούν πως η αλλαγή είναι μια διαδικασία. Ο Fullan (2001) μελετώντας και διερευνώντας τη θεωρία της αλλαγής διατύπωσε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο περιλαμβάνεται η «εισαγωγή» (Initiation), «κινητοποίηση» (mobilization) ή

«επιλογή» (adoption). Το δεύτερο στάδιο αφορά την «εφαρμογή» (implementation) ή «αρχική χρήση» (initial use) που αναφέρεται στα πρώτα δυο ή τρία χρόνια της εφαρμογής. Το τρίτο στάδιο αποτελείται από τη «συνέχιση (continuation), την «ενσωμάτωση» (incorporation), και τον «προγραμματισμό» (routinization) ή «θεσμοθέτηση» (institutionalization).

Ο Lewin (1951), προσδίδοντας στην αλλαγή μια κοινωνική διάσταση, υποστήριξε πως αποτελεί μια διαδικασία που συντελείται σε τρία βήματα. Το πρώτο βήμα αναφέρεται ως «ξεπάγωμα» (unfreezing) και αφορά ορισμένους παράγοντες που αναγκάζουν την επιβολή της αλλαγής σε ένα αδρανές μέχρι τότε σύστημα οργανισμού. Η σύγκρουση που δημιουργείται ανάμεσα στην επιθυμία των μελών του οργανισμού να αποφύγουν την αλλαγή και η αναγκαιότητα της μη αναστρέψιμης αλλαγής, οδηγούν στην αφύπνιση των συμπεριλαμβανομένων μελών, στο «ξεπάγωμα». Το δεύτερο βήμα που κατονομάζεται ως «κίνηση» (moving) περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα διαδικασιών που εκτελούνται κατά τη προσπάθεια αντιμετώπισης της αλλαγής. Το τρίτο βήμα αναφέρεται ως «ξεναπάγωμα» (refreezing) και αποβλέπει στην σταθεροποίηση του οργανισμού στη νέα κατάσταση ισορροπίας, η οποία βασίζεται στους καινούριους μηχανισμούς που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της αλλαγής.

Σύμφωνα με τον Fullan (1982) οι αλλαγές ευρείας κλίμακας μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Ράπτης, 2006). Για την επιτυχημένη εφαρμογή τους στο χώρο του σχολείου πρέπει να ληφθεί υπόψη πως τη βάση για τη δομή ενός σχολείου αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και η κοινότητα, όπου η συνεχόμενη παροχή ευκαιριών για εξέλιξη και αλλαγή κρίνεται αναγκαία. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, η στήριξη των διευθυντών, η δομή και η διαχείριση των σχολικών στρατηγικών καθώς και η θετική στάση προς την αλλαγή είναι καθοριστικής σημασίας για την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών. Η σύγκριση της θεωρίας με την πρακτική εφαρμογή, τα εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης, η κουλτούρα της σχολικής κοινότητας, η αξιολόγηση της εφαρμογής και η συνεργασία με ειδικούς συμβούλους (coaches) και μέντορες θα συμβάλλουν στην επιτυχημένη εδραίωση της αλλαγής. Οι οργανωσιακές αλλαγές στο χώρο του σχολείου αποσκοπούν στην διαμόρφωση ενός ευέλικτου, σταθερού περιβάλλοντος, «ανοιχτό» απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή και με ισχυρή ηγεσία (Fullan, 2008).



Ο Fullan (2001) υποστήριξε ότι οι αλλαγές που δεν είναι πολύ περίπλοκες έχουν χρονική διάρκεια 3 έως 5 χρόνια, ενώ οι πιο μεγάλης κλίμακας αλλαγές διαρκούν περίπου 5 έως 10 χρόνια. Οι οργανωσιακές αλλαγές χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα, τα αποτελέσματά τους δεν είναι πάντοτε εμφανή και εξαιτίας της χρονικής διάρκειας που απαιτείται συχνά εγκαταλείπονται. Σημαντικό ρόλο στη διαχρονικότητα της ενδυνάμωσης μιας αλλαγής μέσα στο σχολικό περιβάλλον έχουν τα άτομα που εντάσσονται στο σχολικό πλαίσιο, οι ενέργειες του σχολείου και ο βαθμός στήριξης της πορείας της αλλαγής (Fullan, 2001· Hall & Hord, 2001).

## **1.2 Αίτια οργανωσιακής αλλαγής στην εκπαίδευση**

Η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης εξαιτίας των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών αλλαγών στις σημερινές κοινωνίες, οδήγησε τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Ελλάδα να προβούν στη διαμόρφωση μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Η παγκοσμιοποίηση, οι δημογραφικές και κοινωνικές μεταβολές καθώς και η γεωγραφική θέση της Ευρώπης αποτέλεσαν παράγοντες για την εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων τα τελευταία χρόνια (Kamekis & Spyridakis, 2020).

Η Ευρώπη είχε να αντιμετωπίσει τα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα ήδη από το Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Την περίοδο 1945-1960, η μετανάστευση αποτέλεσε μεταπολεμικό φαινόμενο και σηματοδοτήθηκε ως περίοδος αποαποικισμού με την μετακίνηση πληθυσμών και ανοικοδόμησης των χωρών με την επιστροφή του εργατικού δυναμικού. Τα επόμενα χρόνια (1955-1973), η μετανάστευση αφορούσε κυρίως το εργατικό δυναμικό που μετακινήθηκε προς την Ηπειρωτική Ευρώπη και τις Βόρειες χώρες. Τα χρόνια 1974-1988 το φαινόμενο περιορίστηκε και από το 1988 η μετανάστευση αφορούσε τη μετακίνηση πληθυσμών από την Ανατολική προς τη Δυτική Ευρώπη (Καλοφορίδης, 2014). Μετά το πέρας του Β' Παγκοσμίου πολέμου, η μεγαλύτερη εξαναγκαστική μετατόπιση πληθυσμού στην Ευρώπη καταγράφηκε το 2015, με την εισροή 65 εκατομμύρια μεταναστών από τη Συρία, το Αφγανιστάν και τη Σομαλία. Ο μεγαλύτερος αριθμός μεταναστών συγκεντρώθηκε στις Νότιες χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία, Γαλλία) όπου η

πρόσβαση από τη Μεσόγειο Θάλασσα ήταν πιο εύκολη και λόγω της γεωγραφικής τους θέσης αποτέλεσαν ενδιάμεσους σταθμούς για τη διέλευση στις Δυτικές χώρες (Kamekis & Spyridakis, 2020).

Το φαινόμενο της μετανάστευσης χαρακτηρίζει την Ελλάδα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και η μεταναστευτική κίνηση επηρεάζει και κατευθύνει την κοινωνικοοικονομική της ανάπτυξη. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα η Ελλάδα αποτέλεσε χώρα αποστολής μεταναστών προς τη Δυτική Ευρώπη. Μετά την κατάρρευση των καθεστώτων στις γειτονικές χώρες αλλά και σε χώρες της Αφρικής και της Μικράς Ασίας δέχτηκε μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών. Οι γεωπολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές τα τελευταία 20 χρόνια τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στα πλαίσια του Ελλαδικού χώρου, ώθησαν την Ελλάδα ως κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης να εφαρμόσει μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει στόχο την αρμονική συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής εθνοτικής, κοινωνικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ταυτότητας, την αλληλεπίδραση, τον σεβασμό, την κατάργηση των διακρίσεων και των στερεοτύπων, την ισονομία, την αλληλεγγύη και την προώθηση της διαπολιτισμικότητας (Kamekis & Spyridakis, 2020).

Για την αντιμετώπιση παρόμοιων προβλημάτων, οι πολιτικοί προσανατολισμοί των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν αλλάξει και συγκλίνουν ολοένα και περισσότερο (Ikram, Malmusi, Juel, Rey, & Kunst, 2015). Με την ανανέωση του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατέστη δεσμευτικό για όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η προάσπιση των αρχών της δημοκρατίας και των θεμελιωδών αξιών της, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ο σεβασμός της γλωσσικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της προσωπικότητας και η κατάργηση πάσης φύσεως διακρίσεων (ΧΑΡΤΗΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ, 2000).

Η πολιτική του ελληνικού κράτους στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, περιλαμβάνει την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων στα δημόσια σχολεία, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας και τη γενικότερη

ευαισθητοποίηση της κοινωνίας. Οργανώνονται επιμορφωτικές επισκέψεις και με τη συνεργασία εκπαιδευτικών φορέων υλοποιείται η ψυχολογική και κοινωνική στήριξη των μεταναστών και προσφύγων (2413,17-6-1996,Φ.Ε.Κ 124). Η ελληνική κυβέρνηση ίδρυσε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ) και καθόρισε τις σχολικές μονάδες στις οποίες θα λειτουργήσουν («Εφημερίδα της κυβερνήσεως», 2019). Στους ενήλικες μετανάστες δίνεται η δυνατότητα φοίτησης σε «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» (Ν. 2525/1997) ενώ έχει θεσμοθετηθεί και η μη τυπική εκπαίδευση, στην οποία συμμετέχουν διεθνείς και ελληνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Η Ελλάδα συμμετέχει στο πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Δια Βίου Μάθησης» μέσω του Εθνικού Σχεδιασμού και Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας (Ελληνική Επιτροπή Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, 2014-2020).

Η Ευρωπαϊκή μεταναστευτική/προσφυγική κρίση άρχισε το 2015, όταν αυξημένος αριθμός προσφύγων και μεταναστών άρχισε να μετακινείται προς την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), ταξιδεύοντας μέσω της Μεσογείου Θάλασσας ή της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, με σκοπό να ζητήσουν άσυλο κυρίως σε χώρες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης. Οι αιτούντες άσυλο προέρχονται από περιοχές όπως η Δυτική και Νότια Ασία, η Αφρική, αλλά και τα Δυτικά Βαλκάνια. Αξιοσημείωτο είναι πως οι πρόσφυγες είναι άνισα κατανεμημένοι εντός της Ευρώπης. Παρά το γεγονός ότι η Ιταλία και κυρίως η Ελλάδα είναι τα μεγαλύτερα σημεία εισόδου, και στην Ουγγαρία έχει καταχωρηθεί μεγάλος αριθμός των διερχομένων αιτούντων άσυλου κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού. Όμως, οι χώρες της Γερμανίας, της Αυστρίας και της Σουηδίας εξακολουθούν να αποτελούν τους επιθυμητούς προορισμούς των προσφύγων. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα δέχεται πρόσφυγες που αποχώρησαν από πολύνεκρες συρράξεις σε χώρες όπως η Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ, ή καταπιεστικές κυβερνήσεις σε χώρες όπως η Ερυθραία. Η συντριπτική πλειοψηφία των αιτούντων/αιτουσών διεθνούς προστασίας μετακινήθηκε προς τη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη, ενώ ένας σημαντικός αριθμός ατόμων παραμένει στη χώρα εξαιτίας των κλειστών συνόρων από τις γειτονικές βαλκανικές και κεντροευρωπαϊκές χώρες, καθώς και της απροθυμίας ορισμένων κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης να υλοποιήσουν τις δεσμεύσεις τους στο πλαίσιο του

Προγράμματος Μετεγκατάστασης (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2018· Cavounidis, 2004).

Η ραγδαία εισροή προσφυγικών πληθυσμών τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των χωρών αυτών και χρήζει μείζονος σημασίας παράγοντας διαμόρφωσης του «πολυπολιτισμικού» χαρακτήρα των κοινωνιών τους. Η ουσιαστική πρόκληση με την οποία έρχονται αντιμέτωπες οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι κυρίως η οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών, έτσι ώστε να μην υπάρξουν συγκρούσεις κατά την συνάντησή τους, αλλά ομαλή συνύπαρξή τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ο βασικός δηλαδή θεσμός στήριξης των ατόμων στην κοινωνική και πολιτισμική τους ένταξη, πρέπει να είναι σε θέση ώστε να δημιουργήσει προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας. Όμως, για να εκπληρωθεί ο ρόλος αυτού, είναι αναγκαία η προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα της πολυπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2011).

Σε έναν κόσμο όπως τον σημερινό, που η ταχύτητα της αλλαγής είναι ιλιγγιώδης και η πολυπολιτισμικότητα εμφανέστατη, τα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα, όπως υποστηρίζεται κι από την βιβλιογραφία (Morey, 2000), από νωρίς συνειδητοποίησαν πως θα πρέπει να παρέχουν υψηλό επίπεδο διαπολιτισμικής γνώσης που θα εξασφαλίζει στους αποφοίτους τους τα απαραίτητα εφόδια. Οι πολλές εθνικότητες των φοιτητών όσο και το πυκνό πλέγμα πολιτισμών των σύγχρονων κοινωνιών οδήγησαν στην απόφαση αλλαγής του προγράμματος των σπουδών, και πιο συγκεκριμένα στην εισαγωγή νέων μαθημάτων προσαρμοσμένων στην διαπολιτισμικότητα. Αυτή η αλλαγή των πανεπιστημίων, απαιτούσε την επιπλέον εκπαίδευση του προσωπικού, ενώ μέσω της εξασφάλισης περισσότερων θέσεων φοίτησης σε αλλοδαπούς, συνεργασιών του πανεπιστημίου με άλλα ξενόγλωσσα πανεπιστήμια καθώς και εμπλουτισμό του όγκου γνώσεων των ιδρυμάτων σχετικά με το θέμα του πολιτιστικού πλουραλισμού, επήλθε η συγκεκριμένη αλλαγή (Morey, 2000).

### **1.3 Εκπαίδευση προσφυγοπαίδων και οργανωσιακή αλλαγή**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι στην εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών χαρακτηρίζεται από μια σχετική ευαισθησία. Οι

προσπάθειες και οι οργανωμένες δράσεις αντιμετώπισης του ζητήματος μέχρι το 1966 δε βασίζονται σε συγκεκριμένες θεωρητικές κατευθύνσεις. Η μεγαλύτερη μέριμνα και οι απαραίτητες οργανωτικές ρυθμίσεις του ελληνικού κράτους ξεκινούν τη δεκαετία του '70, με τη μαζική εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών από τη Δυτική Ευρώπη, την Αμερική, την Αφρική και την Ωκεανία. Την δεκαετία του '70 γίνονται οι πρώτες προσπάθειες για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα. Από το 1980 μέχρι το 1996, ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) και τα Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούντων στα πλαίσια της μεγάλης δημογραφικής μεταβολής που συντελέστηκε εξαιτίας της άφιξης των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Από το 1966 μέχρι σήμερα, διαμορφώθηκε το νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 2413/96) που περιελάμβανε τον εκσυγχρονισμό των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (Νικολάου, 2008).

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις του ελληνικού κράτους ξεκίνησαν ήδη από το 1983 με ψήφιση του νόμου 1404, όπου ιδρύθηκαν οι πρώτες τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.) και τα φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ.). Ειδικότερα, με το άρθρο 45 του Ν. 1404 ιδρύθηκαν οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ., έχοντας ως βασικό στόχο να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, στην επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στους τρόπους οργάνωσής των συντονισμένων δράσεων και στις απαιτούμενες δαπάνες για την ορθή λειτουργία τους. Οι νομοθετικές αυτές ρυθμίσεις πραγματοποιήθηκαν υπό την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας (ΦΕΚ, 173/Α/24 11-1983). Με τον Νόμο 1894/1990, πραγματοποιήθηκε η πρώτη οργανωσιακή αλλαγή που αφορά την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων, με την οποία συντελέστηκε η μετατόπιση της ευθύνης σχετικά με τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής. Η ευθύνη αποδεδεσμεύτηκε από το Υπουργείο Παιδείας και πέρασε στις Νομαρχίες της κάθε τοπικής κοινωνίας που υποδέχεται πρόσφυγες. Την ίδια περίοδο, οι οργανωσιακές αλλαγές συμπεριέλαβαν τους ομογενείς και τα παιδιά των Ελλήνων οικογενειών που επαναπατρίστηκαν στην Ελλάδα (Νόμος 1894/1990).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 494/1983, ιδρύθηκαν τάξεις υποδοχής για τους μαθητές που αποτελούν υπηκόους και μέλη της Ε.Ε., αλλά και για τους μαθητές

υπηκόους που ζουν σε χώρες που δεν συμπεριλαμβάνονται ως μέλη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι μαθητές αυτοί, καλούνται να παρακολουθούν το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών και παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, διδάσκονται και τη γλώσσα της χώρας από όπου προέρχονται. Πρόκειται για μια από τις σημαντικότερες διαφοροποιήσεις που έχουν γίνει στην εκπαίδευση και την αντιμετώπιση μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας. Από το 1990 κι έπειτα οι τάξεις υποδοχής αποκτούν μια νέα οργανωσιακή μορφή καθώς τα παιδιά που παρακολουθούν σε αυτές, παρακολουθούν μαθήματα που ανταποκρίνονται στο επίπεδο γνώσης τους της ελληνικής γλώσσας αλλά και σύμφωνα με την ηλικιακή ομάδα που βρίσκονται. Οι δυσκολίες βέβαια που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ποικίλες καθώς έως τότε δεν υπήρχαν αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν στη διάθεσή τους τεστ αξιολόγησης σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, με αποτέλεσμα η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών να καθίσταται δύσκολη (ΦΕΚ 186/A/27-12-1983).

Η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια που θεωρείται ως και η βασικότερη για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, γίνεται με τον Ν. 2413/1996 όπου διατάξεις της ελληνικής εκπαίδευσης ενσωματώνονται τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και αφορούν μαθητές παλιννοστούντες, Ρομά, αλλοδαπούς και μουσουλμάνους. Παράλληλα στα πλαίσια του συγκεκριμένου νόμου, ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως και το ειδικό Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (Δαμανάκης, 2004). Οι αρμοδιότητες του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. περιελάμβαναν τη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων και διδακτικών βιβλίων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες. Στις αρμοδιότητές του συμπεριλήφθηκαν και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η στήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και η διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας (Νικολάου, 2008).

Το 1999 με την Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα απευθύνονται σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, όπου παρακολουθούσαν μαθήματα στα κανονικά σχολεία, αλλά σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατατάσσοντας στις τάξεις υποδοχής Ι ή ΙΙ. Στις τάξεις υποδοχής Ι οι μαθητές φοιτούσαν υποχρεωτικά για ένα

χρόνο προκειμένου να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα, ενώ στις τάξεις υποδοχής II οι μαθητές αφού ολοκλήρωναν τη φοίτησή τους στην τάξη υποδοχής I, παρακολουθούσαν επί δύο χρόνια στις τάξεις υποδοχής II τα μαθήματα σε κανονικές τάξεις με παράλληλη γλωσσική υποστήριξη. Στα φροντιστηριακά τμήματα παρακολουθούσαν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές που δεν παρακολουθούσαν στις τάξεις υποδοχής I και II ή οι μαθητές που δυσκολεύονταν γλωσσικά (Χυτήρης, 2001).

Οι σημερινές νομοθετικές ρυθμίσεις αφορούν το νόμο 3848/2010 για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), σύμφωνα με τον οποίο τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν με Ζώνες προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτικές δράσεις περιλαμβάνουν τις τάξεις υποδοχής, την ενισχυτική διδασκαλία, τα τμήματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών κ.λπ. (Στυλιανίδης, 2016).

Στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν γύρω από τα Κέντρα Υποδοχής ή Φιλοξενίας κατά την περίοδο 2015-2016, κυριάρχησε η αντίληψη της προσωρινότητας καθώς οι δράσεις αφορούσαν πληθυσμούς που επρόκειτο να μετακινηθούν σε άλλες χώρες (transit). Η Επιστημονική Επιτροπή ανέλαβε την οργάνωση της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών και δημιούργησε ένα μηχανισμό συντονισμού και εποπτείας των προγραμμάτων. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ανέλαβε την ευθύνη για τον έλεγχο του περιεχομένου και τη γνωμοδότηση των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης. Η απόφαση έγκρισης ή απόρριψης των προτάσεων του ΙΕΠ λαμβάνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019). Το ΥΠΠΕΘ από το 1977 έως σήμερα, προκειμένου να εφαρμόσει τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική ανέπτυξε τέσσερα μεγάλα προγράμματα (Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Εκπαίδευση Παλιννοστούντων – Αλλοδαπών Μαθητών) με τη στήριξη του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Στην διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων, διδακτικού και εποπτικού υλικού καθώς στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμμετέχουν και άλλοι φορείς όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.)

και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) (Νικολάου, 2008). Η Γενική Γραμματεία Μεταναστευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Εσωτερικών (Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής) ανέπτυξε το Εθνικό Μητρώο Ελληνικών και Διεθνών Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων με σκοπό τη διαχείριση ζητημάτων διεθνούς προστασίας, μετανάστευσης και κοινωνικής ένταξης. Οι Διεθνείς οργανισμοί (UNICEF, Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες) οργάνωσαν τις ομάδες των περιφερειών, δημιούργησαν ένα ανοιχτό φόρουμ (Education Sector Working Group) και κατέγραψαν τα προγράμματα των δομών φιλοξενίας (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019).

Οι θεσμικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποίησαν τα αρμόδια Υπουργεία (ΥΠΠΕΘ, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής) καθώς και η διαχείριση από τις ομάδες συντονισμού Οργανώσεων και Φορέων συνέβαλαν στη καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης. Η συνεργασία με Πανεπιστημιακά τμήματα και εργαστήρια ενίσχυσε την ένταξη στην εκπαίδευση, την ανάπτυξη κοινωνικών-συναισθηματικών ικανοτήτων, τη διαχείριση της πολυγλωσσίας και την ανάπτυξη νέων μεθόδων και πρακτικών (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019).

#### **1.4 Οργάνωση εκπαίδευσης προσφυγοπαίδων-Διαδικασία ορισμού υπευθύνων**

Ο σχεδιασμός από το Υπουργείο Παιδείας της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων καθίσταται δύσκολος εξαιτίας της ρευστότητας του μαθητικού πληθυσμού, της συνεργασίας με διάφορες υπηρεσίες (διάφορα υπουργεία, διεθνείς οργανισμοί, ΜΚΟ) και της αναγκαιότητας λήψης γρήγορων πολιτικών αποφάσεων. Η διαχείριση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων υλοποιήθηκε μέσα από τη διαμόρφωση τμημάτων υποδοχής, τμημάτων «ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές/τριες που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες», τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και τις Ζώνες Εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ). Από το Υπουργείο Παιδείας οργανώθηκε η «Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων» και ορίστηκαν συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων (ΣΕΠ), οι οποίοι ανέλαβαν την ευθύνη της εκπαίδευσης των προσφύγων. Οι



συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων αποτελούν μόνιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διορίστηκαν σύμφωνα με τον πίνακα προσόντων (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

Το αρμόδιο Υπουργείο για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. είναι υπεύθυνο για την ορθή οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων. Οι Διευθυντές αναλαμβάνουν σύμφωνα με τα τμήματα που θα λειτουργήσουν να τοποθετηθούν εγκαίρως οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί και αναπληρωτές, συνεργάζονται με σχολικούς συμβούλους, τους συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων, τους Προϊσταμένους εκπαιδευτικών θεμάτων και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό οι σχολικές μονάδες των συγκεκριμένων σχολείων να είναι έτοιμες να ανταπεξέλθουν στην έναρξη της λειτουργίας τους (Στυλιανίδης, 2016). Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή ως «ηγέτη» της σχολικής μονάδας έγκειται στην διαχείριση της οργάνωσης με σκοπό την επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Ως «ηγέτης» δύναται να επηρεάσει την συμπεριφορά των εργαζομένων, να θέσει τους στόχους του οργανισμού και να παρακινήσει και να καθοδηγήσει τα μέλη του. Ο ρόλος του είναι σημαντικός τόσο για την οργάνωση της διοίκησης όσο και για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξιοποιώντας τις ικανότητες ηγεσίας του, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την εκτέλεση του διοικητικού του ρόλου, το σχεδιασμό και την οργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων και την ανάθεση των καθηκόντων στο προσωπικό. Ακόμη, είναι υπεύθυνος για την διατήρηση και ανάπτυξη καλών σχέσεων με τις οικογένειες, την κοινότητα, την κυβέρνηση και με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες. Όσον αφορά το οργανωσιακό πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής διαχειρίζεται τους διαθέσιμους πόρους για τη λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, προετοιμάζει τον προϋπολογισμό, εφαρμόζει αξιολόγηση, ελέγχει τις εγκαταστάσεις και προάγει την τάξη και την πειθαρχία στο χώρο του σχολείου (Bedanta, 2020).

Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) είναι υπεύθυνοι για τη λήψη μέτρων και την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ. Αποτελούν το σύνδεσμο ανάμεσα στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) και τις σχολικές μονάδες (ΔΥΕΠ), οργανώνοντας τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και συντονίζοντας το έργο των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ) και των διάφορων φορέων. Είναι υπεύθυνοι για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και την παρακολούθηση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Διατηρούν και ελέγχουν τα ποσοτικά και ποιοτικά

στοιχεία των εκπαιδευτικών δράσεων, επιλύουν τα ζητήματα φοίτησης των μαθητών, κατανέμουν τα παιδιά σε ομάδες για τη μεταφορά στις ΔΥΕΠ και συντονίζουν την αποχώρηση και προσέλευση των παιδιών σε αυτές. Ο διοικητικός τους ρόλος αφορά την κατάρτιση καταστάσεων με τα στοιχεία των παιδιών, την εγγραφή των παιδιών με την προσκόμιση των απαραίτητων εγγράφων στους Διευθυντές, την καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών και την συμπλήρωση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του ΙΕΠ, όπου καταχωρούν τις αρμοδιότητές τους και την απολογιστική έκθεση (Φ.Ε.Κ. Β' 3502/31-10-2016). Ο ρόλος των ΣΕΠ απαιτεί τη συνεργασία με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους και τους υφιστάμενους στα Κέντρα Φιλοξενίας εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών, προκειμένου να συντονίσουν και να διεξάγουν την ομαλή λειτουργία των ΔΥΕΠ (Νόμος 4547/2018). Οι ΣΕΠ καθημερινά βρίσκονται σε επαφή με τα παιδιά των προσφύγων και έχουν πλήρη εικόνα των αναγκών τους αλλά και των δυνατοτήτων τους. Η κοινωνική διάσταση του ρόλου τους αφορά την διαμεσολάβηση και την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των οικογενειών των παιδιών και των σχολικών μονάδων (Κυπριανός, Τσοκαλίδου, Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019).

Κάθε ΔΥΕΠ πρέπει να διαθέτει μια τριμελή ομάδα που θα φροντίζει για την ομαλοποίηση και ορθή λειτουργία της κάθε ΔΥΕΠ. Ο σχολικός σύμβουλος ο οποίος ηγείται της παιδαγωγικής ευθύνης της εκάστοτε σχολικής μονάδας, είναι υπεύθυνος για την ορθή λειτουργία και καθοδηγεί τις σχολικές μονάδες για τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθούν όπως ορίζεται και από το άρθρο 11 της ΚΥΑ 152360/γδ4/19-9-2016 (Στυλιανίδης, 2016). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου έγκειται στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος των ΔΥΕΠ και τον διαχωρισμό των τμημάτων με βάση την γλώσσα επικοινωνίας και την ηλικία των μαθητών. Ο διαχωρισμός σε τμήματα πραγματοποιείται σε συνεργασία με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους ΣΕΠ, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι λαμβάνουν την απόφαση για την διαμόρφωση υποομάδων ή τη λειτουργία της συνεκπαίδευσης. Σε συνεργασία με το ΙΕΠ και τους ΣΕΠ οργανώνουν σεμινάρια για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ, καταγράφουν τα εκπαιδευτικά προβλήματα και ενημερώνουν το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας. Διαμορφώνουν μαζί με τους ΣΕΠ αξιολογήσεις και προτάσεις

που αποστέλλονται στο Υπουργείο Παιδείας και διαχειρίζονται το εκπαιδευτικό υλικό για την εκπαίδευση των προσφύγων (Φ.Ε.Κ. Β' 3502/31-10-2016).

Η συμβουλευτική, ως εξειδικευμένος τομέας στην Ελλάδα, αναπτύχθηκε πρόσφατα και ενσωματώθηκε ως υποστήριξη των κοινωνικών σχέσεων. Η Ελλάδα χαρακτηρίζεται ως κολεκτιβιστικός πολιτισμός (collectivistic culture) όπου η αναζήτηση υποστήριξης πραγματοποιείται μέσα στο κύκλο των στενών οικογενειακών σχέσεων. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η αναζήτηση ψυχολογικής συμβουλευτικής από επαγγελματίες ανέδειξε την ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη του τομέα. Το νέο θεσμικό πλαίσιο για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων κινήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση με τη διαμόρφωση σχετικών θέσεων σε σχολεία (Σχολικοί Σύμβουλοι). Τη λειτουργία του συμβούλου χαρακτηρίζει η ενσωμάτωση των παγκόσμιων πεποιθήσεων και κατευθύνσεων και επαναπροσδιορισμός των υπαρχόντων και αναδυόμενων αξιών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρινόμενο στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα, ενισχύει τον ρόλο του σχολικού συμβούλου μέσα από την εφαρμογή μοντέλων κατάρτισης και δεοντολογικών οδηγιών (Malikiosi-Loizos & Giovazolias, 2015). Σύμφωνα με την έρευνα των V. Brinia & N. Petritou (2012), το κοινό στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και της αποτελεσματικότητας του ρόλου των Σχολικών Συμβούλων είναι οι διαπροσωπικές δεξιότητες. Οι μεταξύ τους σχέσεις, θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία, σεβασμό, ενσυναίσθηση και αποτελεσματική επικοινωνία. Η αποτελεσματική διαχείριση των ζητημάτων της εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσα από την εκπαίδευση στις επιστημονικές αρχές της διαχείρισης και στις συμβουλευτικές δεξιότητες. Η ατομική προσπάθεια και η συνεχής διευθέτηση ζητημάτων από το Διευθυντή, επιβάλλει την ταυτοποίηση και προώθηση νέων μοντέλων συμβουλευτικών υπηρεσιών προς αυτόν. Το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να θεωρηθεί αποτελεσματικό οφείλει να διασφαλίσει την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης και την προετοιμασία του σχολικού πλαισίου για την εφαρμογή τέτοιου είδους υπηρεσιών (Brinia & Petritou, 2012).

Στις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν προσφυγόπουλα, το έργο των εκπαιδευτικών καθίσταται περισσότερο απαιτητικό και αυτός είναι και ο βασικός λόγος που η Ε.Ε. προτείνει να παίρνουν απόσπαση στις ΔΥΕΠ εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν αρκετή εκπαιδευτική εμπειρία και επιθυμούν να ασκήσουν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα σε ΔΥΕΠ της χώρας. Όσες θέσεις ωστόσο δεν

καλυφθούν από έμπειρους εκπαιδευτικούς, τότε το κράτος οφείλει να προσλάβει αναπληρωτές εκπαιδευτικούς προκειμένου να καλυφθούν όλες οι θέσεις. Βέβαια, προτεραιότητα δίνεται στους έμπειρους εκπαιδευτικούς που ήδη διαθέτουν αρκετή πείρα, με σκοπό να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις κοινωνικές αλλά και παιδαγωγικές δυσκολίες και προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Όσον αφορά τους αναπληρωτές, η Ε.Ε. ορίζει ότι το κράτος πρέπει να διαθέτει μια λίστα με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα είναι σε ετοιμότητα για να εργαστούν σε τάξεις υποδοχής και σε ΔΥΕΠ. Η λίστα με τους εν λόγω εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να απαρτίζεται από άτομα που διαθέτουν ειδικά προσόντα, όπως για παράδειγμα να έχουν λάβει ειδική επιμόρφωση σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να έχουν διδάξει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα ή και να διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία σε ανάλογες δομές (ΥΠΠΕΘ-ΙΕΠ, 2017).

Για την ανάληψη των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων σε ΔΥΕΠ και τάξεις υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι αναπληρωτές θα πρέπει να λαμβάνουν ταυτόχρονα στήριξη κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία προσφυγοπαίδων. Κρίνεται πολύ σημαντικό οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε προσφυγόπαιδα, να έχουν λάβει την αναγκαία επιμόρφωση για να είναι σε θέση να διδάξουν σε αλλόγλωσσους μαθητές. Έτσι λοιπόν, η εντατική επιμόρφωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής και ΔΥΕΠ, θα πρέπει να επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, να προάγονται οι καλές πρακτικές και να δίνονται πιθανές λύσεις στους εκπαιδευτικούς για τυχόν προβλήματα που προβλέπεται να αντιμετωπίσουν κατά την διδακτική πράξη, να καλλιεργείται και στους ίδιους η ευαισθητοποίηση ώστε να μπορούν να διακρίνουν και να αντιμετωπίζουν περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών και διακρίσεων, να λαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις για να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα μαθησιακά αλλά και ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα των προσφυγοπαίδων, όπως και των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών τους και τέλος να λαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις και πληροφορίες για την ιστορία και τον πολιτισμό των χωρών των προσφυγοπαίδων (Χριστοδούλου, 2008).

Όπως προαναφέραμε όμως, υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων είναι και οι Διευθυντές των τάξεων υποδοχής και των ΔΥΕΠ και γι' αυτό είναι εξίσου σημαντικό και τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων,

αλλά και οι σχολικοί σύμβουλοι, οι προϊστάμενοι, κ.λπ. να επιμορφώνονται επαρκώς ώστε να είναι σε θέση να παρεμβαίνουν και να αιτούνται αλλαγών ή τροποποιήσεων σε ζητήματα εκπαίδευσης που αφορούν τα προσφυγόπαιδα. Βέβαια, εκτός από τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν στήριξη κατά την άσκηση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων στις τάξεις που φοιτούν προσφυγόπαιδα και από άλλους επαγγελματίες οι οποίοι συμβάλλουν στην ομαλή εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων, όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά. Τέλος, οι τάξεις υποδοχής και οι ΔΥΕΠ που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων, θα πρέπει να βρίσκονται σε άμεση και συστηματική συνεργασία και επικοινωνία με την Ύπατη Αρμοστεία, τις αρμόδιες ΜΚΟ και τους Δήμους των περιοχών όπου βρίσκονται οι ΔΥΕΠ και οι ΤΥ (τάξεις υποδοχής), ώστε οι γονείς πρόσφυγες να λαμβάνουν ενημέρωση για την εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά και μέσω ποιων διαδικασιών τα προσφυγόπαιδα μπορούν να ενταχθούν στις σχολικές τάξεις (Μπατσαλιά & Σελλά, 2016).



## Κεφάλαιο 2: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

### 2.1 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στα πλαίσια των οργανωτικών μεταρρυθμίσεων και της αναβάθμισης του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης ως ανταπόκριση στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών διαμορφώθηκαν με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Στον σχεδιασμό τους συμπεριλήφθηκαν οι έννοιες της διαθεματικότητας, της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της μάθησης με σκοπό την ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων και την άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων από το σχολικό χώρο (Καρούντζου, 2011). Το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), περικλείουν τις αρχές της διαπολιτισμικής διάστασης σε όλο το εύρος των παρεχόμενων μαθημάτων (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2003), τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώθηκαν με την επιδίωξη ότι «ο μαθητής θα εφοδιαστεί με τον κατάλληλο «μορφωτικό μανδύα» για να αντιμετωπίζει επιτυχέστερα τις «μπόρες της ζωής», διαμορφώνοντας ο ίδιος το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοαντίληψη για τον κόσμο που θα ζήσει και πρέπει να αγαπήσει, τη δική του προσέγγιση στο πάντα ζητούμενο ευ ζην. Αυτή πρέπει να είναι και η απάντηση της χώρας μας στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της τεχνολογίας, στην επιδιωκόμενη κοινωνία της ποιότητας, στην πρόκληση του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι».

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών περιλαμβάνουν το περιεχόμενο των μαθημάτων, τους προς επίτευξη σκοπούς και στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης. Με βάση τα ΑΠΣ διαμορφώνονται τα διδακτικά πακέτα και προσεγγίζεται η διδασκαλία. Τα ΑΠΣ εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία και αντανakλούν το ευρύτερο θεσμικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας διαμορφώνεται με βάση τις επικρατούσες κοινωνικές και πολιτικές ιδεολογίες και τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις που διαμορφώνονται τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007). Συνεπώς τα Αναλυτικά Προγράμματα μπορούν να θεωρηθούν ως «ένας μηχανισμός που βοηθά

στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και ένα μέσο άσκησης κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου» (Ευαγγέλου, 2005). Η αναδιαμόρφωση των Α.Π.Σ. κρίνεται αναγκαία, προκειμένου το περιεχόμενο και η σκοποθεσία τους να προσεγγίζει την πολυπολιτισμικότητα και την ετερογένεια των σύγχρονων κοινωνιών (Χριστοδούλου, 2013).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας σχετικά με την προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση ακολούθησε μια εξελικτική μετάβαση. Με το νόμο 2413/96, αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και επιτρέπεται στα διαπολιτισμικά σχολεία η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων σπουδών και πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων. Τα προγράμματα σπουδών και τα μαθήματα δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια, γεγονός που καταδεικνύει την έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού και την αποσπασματική αντιμετώπιση των ζητημάτων της διαπολιτισμικότητας. Με το συγκεκριμένο νόμο ακολουθήθηκε μια πολιτική του διαχωρισμού καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές αλλά σε αυτούς με *«εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές ιδιαιτερότητες»*. Η διαπολιτισμικότητα αφορά την αμοιβαία αλληλεπίδραση και κατανόηση και η προσέγγισή της υπό αυτή την έννοια άρχισε να γίνεται αντιληπτή τα τελευταία χρόνια. Η εφαρμογή νέων αναλυτικών προγραμμάτων με διεπιστημονική και διαπολιτισμική προσέγγιση και η αντικατάσταση των παλιών βιβλίων με νέα, πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια των διαρθρωτικών αλλαγών στην εκπαίδευση (Maniatis, 2012). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) το 2003, με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα (Σφυρόερα, 2007)

Σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα (2003), η διαθεματικότητα (thematic or cross thematic approach) αποτελεί *«τη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη μέσα από τη μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό»*. Για τη προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης δεν χρειάζονται μόνο δομικές αλλαγές στα ΑΠΣ αλλά και καλλιέργεια συμπεριφορών



αλληλοκατανόησης και σεβασμού (Ermenc, 2015). Το νέο Α.Π.Σ. για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (ΦΕΚ 303 τ.Β΄/13-3-2003) είχε ως βασικό άξονα τη διαθεματικότητα μέσα από την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας και τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Σύμφωνα με τον νόμο 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016) η «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού*». Μέσα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η εγγραφή όλων των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο ελληνικό σχολείο, η παράλληλη φοίτηση με τα παιδιά των γηγενών και η ανάδειξη του σχολείου σε δημοκρατικό θεσμό. Προβλέπεται η διαμόρφωση και χρήση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, βιβλίων και διδακτικών υλικών. Βασικό στόχο αποτελεί και η εξάλειψη των διακρίσεων, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, που προκύπτουν από τη πολιτισμική διαφορετικότητα καθώς και η εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής. Ενισχύεται η ισότητα και ο σεβασμός της πολιτισμικής κληρονομιάς και ταυτότητας των παιδιών και εφαρμόζονται επιμορφωτικά προγράμματα για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Παιδαγωγική Υποστήριξη και Καθοδήγηση - Eurydice - European Commission, 2021).

## **2.2 Το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ιδρύθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την στήριξη των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι βασικοί στόχοι λειτουργίας τους αφορούν την εξατομικευμένη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη, την ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση και την προώθηση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής στοχεύουν στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών (πρόσφυγες, Ρομά, αλλόγλωσσοι κ.α) μέσα από το σχεδιασμό και την οργάνωση κατάλληλων θεσμικών και διδακτικών παρεμβάσεων (Εγκύκλιος 191948/Δ1).

Με το Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β'/4-11-1980 ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής, με σκοπό την ενσωμάτωση των μαθητών στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία. Με αυτήν την υπουργική απόφαση ενισχύθηκε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και προστέθηκαν ώρες διδασκαλίας στα μαθηματικά. Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο τροποποιήθηκε το 1994 με το Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994, όπου οι τάξεις υποδοχής καθορίστηκαν ως παράλληλες τάξεις με σκοπό την ομαλή ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μαθήματα διδάσκονται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, στους οποίους δόθηκε η δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. Το 1999 πραγματοποιείται αναδιάρθρωση της λειτουργίας και επανίδρυση των τάξεων υποδοχής με το Φ.Ε.Κ.1789, τ. Β'/28-09-1999. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, η επανίδρυση στόχευε στην αποτελεσματικότερη και ενεργητικότερη εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου εντάχθηκαν οι Τ.Υ. Ι και οι Τ.Υ. ΙΙ. Οι τάξεις υποδοχής Ι περιλαμβάνουν ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και οι τάξεις υποδοχής ΙΙ ένα μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης που υλοποιούνταν στις κανονικές τάξεις (ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ, 2012).

Με το Νόμο 3879/2010, θεσμοθετήθηκαν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας μέσω των οποίων πραγματοποιήθηκαν υποστηρικτικές δράσεις, όπως οι τάξεις υποδοχής, για την ενίσχυση των μαθησιακών επιδόσεων και την ένταξη όλων των μαθητών. Για την ίδρυση τάξεων υποδοχής σε μια σχολική μονάδα, απαιτούνταν η κατηγοριοποίηση της σε ζώνη εκπαιδευτικής προτεραιότητας και η κάλυψη συγκεκριμένων κριτηρίων. Οι αυξημένες ανάγκες φοίτησης αλλοδαπών μαθητών σε Τ.Υ. οδήγησαν στην παροχή δυνατότητας λειτουργίας τάξεων υποδοχής Ζ.Ε.Π. σε όλα τα δημοτικά σχολεία (Καλογρίδη, 2021). Τη σχολική χρονιά 2017-2018, διαμορφώθηκε το «Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής Ι Ζ.Ε.Π. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες». Η εγκύκλιος είχε στόχο τη διασφάλιση της παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων και την ολοκλήρωση των σπουδών τους (εγκύκλιος Φ1/79524/Δ1/15.5.2017).

Η παρακολούθηση των μαθητών στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διενεργούν διαπιστωτικά τεστ για τη διερεύνηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Στην διεξαγωγή των διαπιστωτικών τεστ συμμετέχει και ο σχολικός σύμβουλος και για την φοίτηση των μαθητών είναι απαραίτητη η ενυπόγραφη δήλωση του γονέα/ κηδεμόνα και η σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων. Ο σύλλογος διδασκόντων καταρτίζει το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΕΩΠ), το οποίο περιλαμβάνει δύο κύκλους που διεξάγονται στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου. Στον πρώτο κύκλο υπάγεται η φοίτηση στις ΤΥ Ι με χρονική διάρκεια ενός διδακτικού έτους και με δυνατότητα παράτασης της φοίτησης. Οι μαθητές παρακολουθούν συνδυαστικά το εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τα μαθήματα της κανονικής τάξης (εικαστικά, φυσική αγωγή, μουσική, ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα) (Καλογρίδη, 2021). Βασικός στόχος της ΤΥ Ι είναι η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με σκοπό τη χρήση της σε προφορικό και γραπτό επίπεδο ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να ενταχθούν στην κανονική τάξη. Πολλοί από τους μαθητές δεν έχουν προηγούμενη επαφή με το χώρο του σχολείου και η φοίτησή τους στις τάξεις υποδοχής συμβάλει στην εκμάθηση των κανόνων που διέπουν το σχολικό πλαίσιο και στην εξοικείωση με τα σχολικά έργα. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει από τις προτεινόμενες θεματικές τα γλωσσικά και γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας του καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό. Το εκπαιδευτικό υλικό αντλείται από τα σχολικά εγχειρίδια και από τη πλατφόρμα υλικού Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τόσο οι θεματικές όσο και το εκπαιδευτικό υλικό προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών. Προτείνεται η αποφυγή της παραδοσιακής διδασκαλίας, η χρήση της γλώσσας μέσα από την επικοινωνιακή της διάσταση, η διδασκαλία δεξιοτήτων εξοικείωσης με το ελληνικό αλφάβητο, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων και τον σύλλογο διδασκόντων (ΥΠΠΕΘ\_ΙΕΠ, 2017).

Στις τάξεις υποδοχής ΙΙ ΖΕΠ η φοίτηση πραγματοποιείται εντός των κανονικών τάξεων με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία και μπορεί να διαρκέσει έως τρία έτη. Η υποστήριξη περιλαμβάνει την εσωτερική και εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η εσωτερική διαφοροποίηση πραγματοποιείται με εξατομικευμένη γλωσσική υποστήριξη και συνεργατική διδασκαλία για την συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης. Στην εξωτερική διαφοροποίηση, οι ειδικοί

εκπαιδευτικοί διδάσκουν συστηματικά την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Δίνεται και η επιλογή παρακολούθησης μαθήματος για τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας προέλευσης, για την παρακολούθηση του οποίου χορηγείται σχετική βεβαίωση (ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ, 2012). Στις τάξεις υποδοχής II ΖΕΠ, οι μαθητές μπορούν να λάβουν υποστήριξη και για άλλα μαθήματα εκτός από τη γλώσσα και υποστήριξη εκτός τάξης (Καλογρίδη, 2021).

### **2.3 Το Αναλυτικό πρόγραμμα για τις Δομές Υποδοχής της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΔΥΕΠ)**

Η εκπαιδευτική ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών πραγματοποιείται μέσα από την ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής. Για τα παιδιά προσφύγων η ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιείται εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών που προκύπτουν από την προσφυγική κρίση και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων προσδιορίζονται από τις εμπειρίες τους και τα βιώματα κατά την αποχώρησή τους από τις χώρες προέλευσης, από την έλλειψη επαφής με την εκπαιδευτική διαδικασία για μεγάλο χρονικό διάστημα, από τις δεξιότητες επιβίωσης που έχουν αναπτύξει και το είδος γνώσεων που διαθέτουν. Οι ανάγκες μαθητών προσφύγων καθιστούν αναγκαία τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε «να γίνει ευέλικτο, ανοιχτό και να αναγνωρίσει ταυτότητες υπό συνεχή διαπραγμάτευση, ποικίλες πολιτισμικές αναφορές και διαφορετικές ανάγκες» (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού θέσπισε τη λειτουργία των προ-ενταξιακών τμημάτων σε ειδικές Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), όπου η φοίτηση θα πραγματοποιούνταν το απόγευμα. Τα τμήματα αυτά εδρεύονται εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ), παρέχοντας τη δυνατότητα στα παιδιά προσφύγων να αναπτύξουν ένα καθημερινό πρόγραμμα εκτός του χώρου των ΚΦΠ και να εξοικειωθούν με τον τρόπο λειτουργίας των δομών εκπαίδευσης. Στην ίδρυση των ΔΥΕΠ συνέβαλε και το γεγονός της συγκέντρωσης και διαμονής πολλών παιδιών προσφύγων σε απομακρυσμένα και πολυπληθή ΚΦΠ, όπου η φοίτησή τους σε

πρωινές Τάξεις Υποδοχής θα απαιτούσε το διαμοιρασμό τους σε πολλά σχολεία (ΥΠΠΕΘ, 2017). Οι Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) αποτελούν μια νέα και ιδιόμορφη εκπαιδευτική πραγματικότητα με ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό και η λειτουργία τους μπορεί να πραγματοποιηθεί παράλληλα με το πρωινό πρόγραμμα, απογευματινές ώρες ή σε επίσημους χώρους φιλοξενίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνεται με βάση την παιδαγωγική ευελιξία, την προώθηση του αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής, την ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη της επικοινωνίας της αλληλεπίδρασης των Δ.Υ.Ε.Π με τις κανονικές τάξεις. Για τη διαμόρφωση του ειδικού αναλυτικού προγράμματος αξιοποιούνται τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τα εγχειρίδια αυτά αποτελούν το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» που περιλαμβάνει διδακτικό υλικό για τις ηλικίες 7 έως 9 (*Πού είναι ο Φασαρίας; Οι πατημασιές, Πάμε στην Αγορά, Καλό ταξίδι*) και το «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση» για τις ηλικίες από 10 έως 12 (*Γεια σας 1, Γεια σας 2, Μικρό μου Λεξικό1, Μικρό μου Λεξικό 2*) (Φ20/1547/222977/Δ1, 2016).

Με την υπουργική απόφαση στο 131024/Δ1 διαμορφώθηκε ένα ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα για τις Δ.Υ.Ε.Π., όπου οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δυνατότητα διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Στη σχετική υπουργική απόφαση περιλαμβάνονται οι ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12-15 ετών, δηλαδή οι μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Τα μαθήματα, στο πλαίσιο των Δ.Υ.Ε.Π., γίνονται σε σχολεία περιοχών, όπου υπάρχουν κέντρα φιλοξενίας προσφύγων. Σε κάθε Δ.Υ.Ε.Π. μπορούν να εκπαιδεύονται από 10 έως 20 παιδιά. Στις περιπτώσεις των παιδιών ηλικίας 4-5 χρόνων, με προσωρινή κατοικία τα κέντρα φιλοξενίας, οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν εντός τους ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων. Σε ό,τι αφορά τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, 6-12 (Δημοτικό) και 13-15 (Γυμνάσιο), οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας ως Παραρτήματα σχολείων, όταν οι σχολικές μονάδες βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από τα κέντρα φιλοξενίας. Προωθώντας τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ισότητας και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας, οι διδακτικοί στόχοι που διατρέχουν τα διδακτικά υλικά και αποτυπώνονται σε αυτά, είναι κοινοί για όλες τις ηλικιακές ομάδες που θα φοιτήσουν στις ΔΥΕΠ. Για τις ηλικίες από 10 έως 15 έχουν τεθεί

επιπλέον στόχοι λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών και βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την κατανόηση προφορικού λόγου, την παραγωγή προφορικού λόγου και τη βελτίωση της μορφολογίας, της σύνταξης και της Φωνολογίας.

Για τη διδασκαλία στις ΔΥΕΠ, χρησιμοποιούνται το εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό υλικό του ΙΕΠ, «Εκπαίδευση προσφύγων», τα Ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τα σχολικά εγχειρίδια βιβλία για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα (ΥΠΠΕΘ, 2017). Τα γνωστικά αντικείμενα των Ανοιχτών Αναλυτικών Προγραμμάτων που χρησιμοποιούνται στις ΔΥΕΠ αφορούν τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, των ΤΠΕ, της φυσικής και αισθητικής αγωγής. Στο μάθημα για την ελληνική γλώσσα λαμβάνεται υπόψη η επικοινωνιακή διάσταση του μαθήματος και αναγνωρίζεται ότι ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα στα πλαίσια ενός γνήσιου επικοινωνιακού περιβάλλοντος, προσανατολισμένου στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ενισχύεται μέσα από τη διδασκαλία και των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων και το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να τροποποιηθεί μέσα από την συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών (Ζάγκα, 1969).

Οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων λειτουργούν με εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο οποίο περιλαμβάνονται είκοσι (20) διδακτικές ώρες, δηλαδή τέσσερις ώρες ημερησίως. Στα πλαίσια του προγράμματος προβλέπεται η κάλυψη των γνωστικών αντικειμένων της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, των αγγλικών, των ΤΠΕ, των εικαστικών και της γυμναστικής (άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159). Σύμφωνα με το αρ. 73 του ν.4547/2018, « το πρόγραμμα των Δ.Υ.Ε.Π. συνδέεται άμεσα με την εξοικείωση των μαθητών με τους κανόνες σχολικής ζωής και τη σχολική εργασία, λαμβανομένων υπόψη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους, όπως προσαρμογή στη σχολική ζωή, γνωριμία με τον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό και προηγούμενος γραμματισμός».

## 2.4 Προβλήματα λειτουργίας των ΔΥΕΠ

Η δημιουργία Δομών Υποδοχής και Εγκατάστασης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε περιελάμβανε τη λειτουργία προγραμμάτων νηπιαγωγείων σε κέντρα διαμονής προσφύγων ώστε να επιτευχθεί η «μεταβατική» εκπαίδευση και τη δημιουργία Δομών Υποδοχής και Εγκατάστασης Προσφύγων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες λειτουργούσαν τις απογευματινές ώρες. Ως επίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα λειτούργησαν από το διδακτικό έτος 2016-2017, όπου ξεκίνησε και ο προγραμματισμός για τη συμπερίληψή τους στο πρωινό γενικό πρόγραμμα των σχολείων (Simopoulos & Magos, 2020).

Η λειτουργία του υποστηρικτικού αυτού θεσμού αποτέλεσε σημαντική πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στόχος του οποίου ήταν η ενίσχυση της ένταξης των προσφύγων μαθητών και η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (Simopoulos & Alexandridis, 2019). Οι δυσκολίες για την ενσωμάτωση αυτών των παιδιών ήταν αρκετές, ωστόσο στην πλειοψηφία των περιπτώσεων παρατηρήθηκε προσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους κανόνες που διέπουν την σχολική καθημερινότητα, συμμετοχή και ανταπόκριση στα σχολικά μαθήματα και σημαντική εξέλιξη στην εκμάθηση της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας καθώς και των μαθηματικών. Η διαπολιτισμική επαφή μεταξύ προσφύγων και Ελλήνων μαθητών ενισχύθηκε μέσω της επαφής και της αλληλεπίδρασης στο χώρο του σχολείου και της συμμετοχής σε δράσεις που οργανώθηκαν (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Η εκπαίδευση των προσφύγων αποτέλεσε πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και κατά τη διάρκεια υλοποίησής της προέκυψαν ορισμένα προβλήματα. Η συνεχής αλλαγή εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ΔΥΕΠ αποτέλεσε ένα από αυτά. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ανέλαβε τη διδασκαλία των ΔΥΕΠ ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικοί που αργότερα διορίστηκαν, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η κανονικότητα και η συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να παρατηρείται αύξηση των σχολικών διαρροών (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να λειτουργήσουν ως σημείο αναφοράς για τους μαθητές καθώς δίδασκαν σε συγκεκριμένες δομές υποδοχής και συχνά πολλοί από τους μαθητές μεταφέρονταν σε άλλα κέντρα υποδοχής με καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Simopoulos & Alexandridis, 2019). Οι εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν για την εκπαίδευση των προσφύγων επιλέχτηκαν από τον γενικό πίνακα αναπληρωτών και ένας μεγάλος αριθμός δεν διέθετε την απαραίτητη ειδική εκπαίδευση και επιμόρφωση καθώς ούτε και τα κίνητρα για την εμπλοκή σε ένα τόσο απαιτητικό εκπαιδευτικό έργο (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Σύμφωνα με την έρευνα των Marina MOGLI, Sotiria KALBEN, Lida STERGIOU (2020), τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών ήταν ανεπαρκή για τη διδασκαλία παιδιών προσφύγων. Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών είχε ως αποτέλεσμα την ανεπιτυχή προσέγγιση των προσφύγων μαθητών. Την ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα επηρέασε και η έλλειψη δεξιοτήτων ψυχολογικής υποστήριξης και επικοινωνίας. Η απουσία ύπαρξης γλώσσας διαμεσολάβησης λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας για την ομαλή ένταξη των μαθητών και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η δημιουργία ενός παράλληλου συστήματος εκπαίδευσης υποστηρίχτηκε από ένα μέρος της κοινότητας των εκπαιδευτικών αλλά προκάλεσε και πολλές αρνητικές αντιδράσεις. Η πλήρης ένταξη των προσφύγων στα δημόσια σχολεία δημιούργησε ανησυχία σε πολλές ομάδες γονέων σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών τους και οδήγησε στην εκδήλωση ξενοφοβικών συμπεριφορών και στιγματισμού του πληθυσμού των προσφύγων (Simopoulos & Alexandridis, 2019).

Όσον αφορά τα διοικητικά ζητήματα που προέκυψαν, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των ΔΥΕΠ καθορίστηκε από ελλειπείς εγκυκλίους. Στους κανονισμούς και στις εγκυκλίους λειτουργίας παραλείφθηκαν πολλά ζητήματα που αφορούσαν την καθημερινή ομαλή λειτουργικότητα (εγγραφές, βεβαίωση παρακολούθησης κ.α.) και δεν συνέδεαν διοικητικά τις ΔΥΕΠ με την πρωινή ζώνη του σχολείου. Πολλά τεχνικά προβλήματα αφορούσαν τις εγγραφές των παιδιών στο My School το οποίο δεν ήταν προσαρμοσμένο στον τρόπο λειτουργίας των ΔΥΕΠ και σε πολλές περιπτώσεις μαθητών πρόβλημα αποτέλεσε η δήλωση της ηλικίας τους καθώς δεν αντιστοιχούσε στην σωστή τάξη ή βαθμίδα. Η ασάφεια στους κανονισμούς



προέκυψε και από τη ρευστότητα του μαθητικού πληθυσμού και τις ιδιαίτερες συνθήκες διαβίωσής τους (ΥΠΠΕΘ, 2017).

## 2.5 Προτάσεις για τη διδακτική μεθοδολογία στα ΔΥΕΠ

Με την ίδρυση των ΔΥΕΠ διαμορφώθηκε ένα ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο θα ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των προσφυγοπαίδων προσαρμοσμένο στις ανομοιογενείς ανάγκες τους και στην καταγωγή τους, με βάση και την προηγούμενη εκπαιδευτική τους εμπειρία και τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους. Για τη διδακτική μεθοδολογία που θα εφαρμόζονταν στις ΔΥΕΠ, συνεργάστηκαν η Ε.Ε. με τον Πρόεδρο αλλά και τα στελέχη που απαρτίζουν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής προκειμένου να υλοποιηθεί το εν λόγω πρόγραμμα. Τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων ανέλαβε αποκλειστικά το ΙΕΠ, όπως επίσης και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά την διδακτική διαδικασία αλλά και το κατάλληλο υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με την συνεργασία της Ε.Ε. και του ΙΕΠ προτάθηκε η διδακτική μεθοδολογία για τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, των αγγλικών, των μαθηματικών και της πληροφορικής. Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα μαθήματα είναι για να αποκτήσουν τα προσφυγόπαιδα τις βασικές γνώσεις που απαιτούνται ώστε να προσαρμοστούν ομαλότερα στο νέο σχολικό αλλά και κοινωνικό περιβάλλον και να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, το ΙΕΠ πρότεινε τα ίδια σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν και τα προηγούμενα χρόνια (Κεσίδου, 2014).

Η εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, το οποίο παρά τις δυσκολίες λειτούργησε ικανοποιητικά. Ωστόσο, στο σχεδιασμό της διδακτικής μεθοδολογίας των ΔΥΕΠ δεν λαμβάνονται υπόψιν δύο σημαντικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μαθητών. Πρόκειται για τη γλώσσα και τα δίκτυα των προσφύγων, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στη χώρα που θα επιλέξουν να εγκατασταθούν, στη διαμόρφωση των στάσεων τους και στα μελλοντικά τους σχέδια. Όσον αφορά τη γλώσσα, οι πρόσφυγες που δεν έχουν κοινή γλώσσα με τη χώρα υποδοχής δυσκολεύονται στην εγκατάσταση, στην

ένταξή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο και επιθυμούν να εγκατασταθούν σε χώρες με περισσότερα κοινά πολιτισμικά στοιχεία. Η πρόθεση αυτή των προσφύγων σε συνδυασμό με τη δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, η ένταξη των προσφυγοπαίδων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν αφορά μόνο μεμονωμένα άτομα αλλά και τις οικογένειές τους. Προτείνεται η διδακτική μεθοδολογία στις ΔΥΕΠ να λαμβάνει υπόψιν αυτούς τους παράγοντες, προκειμένου να διαμορφώσει θετικότερη στάση στα παιδιά και στις οικογένειές τους απέναντι στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και να στοχεύσει εκτός από τη μαθησιακή και στην ψυχολογική και κοινωνική τους υποστήριξη (Κυπριανός, Τσοκαλίδου, Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019).

Σύμφωνα με το ενταξιακό πρόγραμμα για την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων όπως αυτό σχεδιάστηκε από την Ε.Ε., η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν ότι τα προσφυγόπαιδα έχουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα επιβίωσης και ψυχολογικά τραύματα καθώς προέρχονται από καθεστώς πολέμου και βρίσκονται σε μια διαδικασία μετάβασης από πολύ δύσκολες συνθήκες που βίωσαν σε συνθήκες κανονικότητας και γι' αυτό σε πρώτη φάση τα παιδιά αυτά έχουν διαφορετικές ανάγκες από την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά όμως τις δεξιότητες επιβίωσης που έχουν διαμορφώσει εξαιτίας των συνθηκών που βίωσαν, οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες παραμένουν ίδιες με αυτές όλων των παιδιών. Προκειμένου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να βοηθήσει τα προσφυγόπαιδα να αποκτήσουν δεξιότητες που αξιολογούνται θετικά από το σχολείο, οφείλει να αποκτήσει ευελιξία, να καταστεί «ανοικτό» και να διαμορφωθεί κατάλληλα ώστε να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και γλώσσα (Angelopoulou, & Manesis, 2017).

## Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί

### 3.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διγλωσσία

Η «Διαπολιτισμικότητα» αποτελεί μια ευρεία έννοια που εκτείνεται σε κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Για τον όρο «Διαπολιτισμικότητα» (Interculturalism) δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός και συχνά συγχέεται με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism). Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στη συνύπαρξη και επιβίωση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στην ίδια κοινωνία και η πολιτισμική ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες περιλαμβάνει την συνύπαρξη ατόμων με διαφορετική εθνική καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό και διαφορετικό τρόπο ζωής. Η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί ταυτόσημο όρο της πολυπολιτισμικότητας και αναφέρεται κυρίως στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται και στην αμοιβαία αποδοχή της διαφορετικότητας. Η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση υπαρκτή, της συνύπαρξης των πολιτισμών, ενώ η διαπολιτισμικότητα προκύπτει από την συνειδητοποίηση αυτής της κατάστασης (Δαμανάκης, 2005). Η «Διαπολιτισμικότητα» αποτελεί καθιερωμένη προσέγγιση από όλες τις φιλελεύθερες-δημοκρατικές κοινωνίες, οι οποίες προκειμένου να διαχειριστούν την πολιτιστική ποικιλομορφία έχουν θεσμοθετήσει διαπολιτισμικές πρακτικές σε διάφορα επιστημονικά πεδία όπως η εκπαίδευση και η κοινωνική εργασία (Joppke, 2018).

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας οδήγησε στην ανάπτυξη διαφόρων μοντέλων διαχείρισης και εκπαιδευτικών πολιτικών. Στον ελληνικό και διεθνή εκπαιδευτικό χώρο αναπτύχθηκαν διάφορα διαπολιτισμικά μοντέλα όπου οριοθετούσαν διαφορετικά το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2007). Οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν πέντε μοντέλα διαχείρισης, από τα οποία τα δύο είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα και τα τρία πολυπολιτισμικά. Στα μονοπολιτισμικά μοντέλα ανήκουν τα μοντέλα της «Αφομοίωσης» και της «Ενσωμάτωσης». Το πρώτο μοντέλο κυριάρχησε ως τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και υπήρξε ένα εθνοκεντρικό μοντέλο, με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής του κράτους υποδοχής και την εξάλειψη των μειονοτικών πολιτισμών και γλωσσών. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, επικράτησε το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 και η πολιτισμική ετερότητα γινόταν αποδεκτή εφόσον δεν οδηγούσε σε συγκρούσεις και δεν απειλούσε τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας.

Στα πολυπολιτισμικά μοντέλα, συγκαταλέγονται το «Πολυπολιτισμικό», το «Αντιρατσιστικό» και το «Διαπολιτισμικό». Το πολυπολιτισμικό μοντέλο που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970, πρέσβευε το σεβασμό της ελευθερίας, της μητρικής γλώσσας και του πολιτιστικού υπόβαθρου των παιδιών. Η ανάπτυξη ξεχωριστών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυε την παράλληλη ανάπτυξη των πολιτισμών και δεν ευνοούσε την αλληλεπίδραση. Το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980, βασίστηκε στον «θεσμικό ρατσισμό» με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση του ρατσισμού τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Κεσίδου, 2008). Το διαπολιτισμικό μοντέλο, αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 εξαιτίας της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που επικράτησε στις Ευρωπαϊκές χώρες και επιδίωξε τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, ισοτιμία και αποδοχή (Μάρκου, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης σχετικά με την αντιμετώπιση και διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στις σχολικές μονάδες. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται σε συγκεκριμένα στοιχεία όπως είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αξιοποίηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και η καλλιέργεια της κοινωνικής αντίληψης σχετικά με την διαπολιτισμική ετερότητα. Επιδιώκεται η ανάπτυξη κατάλληλων αλληλεπιδράσεων και η διαμόρφωση μιας κοινωνικής συνοχής (Νικολάου, 2011). Η σχολική αίθουσα και ο χώρος του σχολείου αποτελούν μια κοινωνική ομάδα και σε αυτή εντάσσονται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Το σχολείο λειτουργεί με βάση το νομοθετικό πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας και στοχεύει στην διεκπεραίωση του αναλυτικού προγράμματος και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003α). Η αναγνώριση της ποικιλομορφίας των κοινωνικών ομάδων που συνυπάρχουν σε μια σχολική αίθουσα ώθησε την εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και εκπαίδευσης στις σχολικές αίθουσες. Η διαπολιτισμική διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει στόχο την ανάδειξη της σημασίας του πολιτισμού για το κοινωνικοποιημένο άτομο, την ενίσχυση του σεβασμού απέναντι σε άτομο διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Salahshour, 2020).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως όρος ταυτόσημος με τη Διαπολιτισμική Αγωγή και τη Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Και οι τρεις όροι εμπερικλείουν τις αρχές που διέπουν την παιδαγωγική θεώρηση της ισότητας στο

σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών ομάδων και το νέο κίνημα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ακολουθεί και εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Η δυσκολία της απόδοσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση έγκειται και στο γεγονός ότι η λέξη «εκπαίδευση» λαμβάνει διαφορετική σημασία για τον κάθε άνθρωπο (Γκότοβος, 1997). Ο Ξωχέλλης (1985) όρισε την εκπαίδευση ως την «οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της κοινωνικής ομάδας, της πολιτείας ή άλλου φορέα». Ο Μάρκου (1995) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως «τη διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα για να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης»

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θέτει ως βασική στοχοθεσία την εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσεως που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες κοινωνίες και τα οποία δεν κατόρθωσαν να επιλύσουν τα προηγούμενα μοντέλα που εφαρμόστηκαν. Ο Essinger προσδιόρισε τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και συμπεριέλαβε σε αυτές: την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), την εκπαίδευση για αλληλεγγύη, την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και την εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Τόνισε πως τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας και την ικανότητα υιοθέτησης της οπτικής του «άλλου». Η καλλιέργεια της μιας συλλογικής συνείδησης και αλληλεγγύης θα συμβάλει στην κατανόηση πως όλοι οι άνθρωποι έχουν ίση αξία και μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με τα ίδια προβλήματα. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς και κατ' επέκταση στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων καθώς και στην επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Κεσίδου, 2008).

Στην παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρία, η πολιτισμική κοινωνικοποίηση του αλλοδαπού μαθητή διαχωριζόταν στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής. Σε αντίθεση, η διαπολιτισμική παιδαγωγική αναγνωρίζει και την ύπαρξη ενός «ενδιάμεσου πολιτισμού», ο οποίος διαμορφώνεται από την εξέλιξη των

πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης και την υιοθέτηση πολιτισμικών στοιχείων από τη χώρα υποδοχής. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική πρεσβεύει την ισοτιμία των πολιτισμών και αναγνωρίζει πως οι πολιτισμοί δεν είναι στατικοί αλλά εξελισσόμενοι. Τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι παραστάσεις των μαθητών διαφέρουν και η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή οδηγεί κατ' επέκταση και στην αποδοχή του μορφωτικού του κεφαλαίου. Στην εκπαιδευτική πράξη, η αποδοχή του ατομικού πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου, μεταφράζεται ως παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές καθώς έχει επιτευχθεί η ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμικών τους στοιχείων (Μαλιγκούδη, 2008).

Μέσα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθείται η διαπολιτισμική διάσταση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και η συνύπαρξη σε αυτές ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Τα πολιτισμικά στοιχεία αυτών των ανθρώπων συνήθως διαφέρουν από εκείνα της χώρας υποδοχής, κυρίως ως προς τη γλώσσα, τις παραδόσεις, τα ήθη, τα έθιμα, τις νοοτροπίες και τις ταυτότητες. Όσον αφορά το πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, η διαπολιτισμική παιδαγωγική έχει στόχο να εξασφαλίσει την ισότητα των μαθητών ανεξάρτητα από τη γλώσσα και το πολιτισμό του καθενός, να προωθήσει την πολυμορφία και την πολυγλωσσία που συναντάται και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια και να εισάγει στρατηγικές διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας. Επιπλέον, επιδιώκει την αρμονική συμβίωση των διάφορων πολιτισμικών ομάδων και την εξάλειψη των διακρίσεων και των εθνοπολιτιστικών διαφορών (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Σύμφωνα με τον Παπά (1998), *«η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων»* (Νικολάου, 2011).

Η διαπολιτισμική πορεία των σύγχρονων κοινωνιών και η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και λαμβάνει πρακτικό χαρακτήρα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουμε με τους άλλους εμπεριέχουν στερεότυπα και διακρίσεις στην περίπτωση που η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται δεν είναι ουσιαστική. Η καλύτερη επικοινωνία συμβάλλει στην αποδοχή και στην κατανόηση του πραγματικού νοήματος που μας μεταφέρουν οι άλλοι και συνεπώς η γνώση και ο σωστός χειρισμός της γλώσσας

ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση (Νικολάου, Ταβουλάρη, Καναβούρας, 2008).

Η γλωσσική πολυμορφία αποτελεί χαρακτηριστικό των σημερινών κοινωνιών εξαιτίας της γλωσσικής επαφής και εισέρχεται στο χώρο του σχολείου μέσω των δίγλωσσων μαθητών και της προσωπικής γλωσσικής πρακτικής που αναπτύσσουν. Η διγλωσσία ως όρος, προσδιορίζει κυρίως τα υποκείμενα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά διαχειρίζονται τις γλώσσες που μιλούν. Οι κοινωνικές πιέσεις που δέχονται τους οδηγούν είτε να εναλλάσσουν τις γλώσσες ή να τις συνθέτουν. Το φαινόμενο αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη μιας γλωσσικής πολιτικής με σκοπό να επιτευχθεί μια γλωσσική ισορροπία και εφαρμόζεται κυρίως στο σχολικό πλαίσιο (Σκούρτου et al., 2015).

Η T. Skutnabb-Kangas ορίζει ως δίγλωσσο «ένα άτομο ικανό να επικοινωνεί με δύο (ή περισσότερες) γλώσσες, είτε βρίσκεται σε δίγλωσσες είτε σε μονόγλωσσες κοινότητες, ανταποκρινόμενο στις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις αυτών των κοινοτήτων ή του ίδιου σχετικά με την επικοινωνιακή και γνωστική ικανότητα, σε επίπεδο ίδιο με γηγενείς ομιλητές/ριες». Επιπλέον το δίγλωσσο άτομο: *«ταυτίζεται θετικά με τις δύο (ή όλες) τις γλωσσικές ομάδες (και πολιτισμούς) του ή με μέρη αυτών»* (Ζαχαριάδου, 2012). Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας μέσα από την απόδοση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει από γλωσσολόγους τα τελευταία χρόνια, είναι δύσκολο να αποδοθεί και οι επιστήμονες της γλωσσολογίας αδυνατούν να συγκλίνουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Σύμφωνα με τους Τριάρχη-Herman (2000) και Σελλά-Μάζη (2001), η διγλωσσία είναι μια έννοια που χαρακτηρίζεται από σχετικότητα και αοριστία. Ο Ψυχάρης (1905), χρησιμοποίησε την έννοια της διγλωσσίας προκειμένου να διατυπώσει τις απόψεις του σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα. Ο Ferguson (1959) χρησιμοποίησε τον όρο διγλωσσία για να εκφράσει το φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο γλωσσικές ποικιλίες που διαφέρουν μεταξύ τους αλλά προέρχονται από την ίδια γλώσσα χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις επικρατούσες κάθε φορά συνθήκες.

Ο όρος «διγλωσσία» αναφέρεται στην συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών και στην ικανότητα της εναλλακτικής χρήσης τους. Οι Garcia & Sylvan (2011), αναγνωρίζουν δύο τύπους διγλωσσίας. Ο πρώτος αποτελεί την απλή

διχοτόμηση σε μητρική/ πρώτη γλώσσα και σε δεύτερη γλώσσα. Ο δεύτερος τύπος αφορά την διαμόρφωση πρακτικών με σκοπό την επίτευξη της πολιτισμικής και αναφέρεται ως «δυναμική διγλωσσία». Η δυναμική διγλωσσία είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της διαγλωσσικότητας (interlanguage). Η «διαγλωσσικότητα» αφορά ένα ευρύ φάσμα πρακτικών και στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα δίγλωσσα άτομα για να κατασκευάσουν νόημα και να υπερβούν τα όρια των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στην περίπτωση της διαγλωσσικότητας, δεν υφίσταται η απλή συνύπαρξη της ικανότητας χειρισμού δύο γλωσσών αλλά η δυναμική αξιοποίηση των διαφόρων στοιχείων και η διερεύνηση των παραμέτρων που διαμορφώνουν τη σχέση του ατόμου με τη γλώσσα του (Τσοκαλίδου, 2017).

Σύμφωνα με τους Hamers & Blanc (1989), η διγλωσσία ως έννοια χωρίζεται στην κοινωνική και στην ατομική διγλωσσία. Η ατομική διγλωσσία ορίζεται ως «η ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου που έχει πρόσβαση σε περισσότερους από έναν γλωσσικούς κώδικες ως μέσων κοινωνικής επικοινωνίας», ενώ η κοινωνική διγλωσσία ορίζεται ως «η κατάσταση μιας γλωσσικής κοινότητας στην οποία δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή με αποτέλεσμα οι δύο κώδικες να χρησιμοποιούνται αλληλοεπιδρώντας και κάποιιοι/ες ομιλητές/ριες να είναι δίγλωσσοι/ες». Στην περίπτωση της ατομικής διγλωσσίας το άτομο για να θεωρηθεί δίγλωσσο θα πρέπει να γνωρίζει δύο ή και παραπάνω διαφορετικές γλώσσες, ενώ η κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στην διαφορετικότητα των παραλλαγών της ίδιας γλώσσας και χρησιμοποιείται με σκοπό το άτομο να αποκτήσει διαφορετικό κοινωνικό κύρος. Η διαφορετική μορφή της γλώσσας που έχει και το μεγαλύτερο κύρος, διδάσκεται στις σχολικές μονάδες των μονόγλωσσων κοινοτήτων με στόχο τη χρήση της σε ιδιαίτερες περιστάσεις, ενώ η πιο απλή καθημερινή μορφή της γλώσσας χρησιμοποιείται για τη διεκπεραίωση των καθημερινών λειτουργιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο όρος που προτιμάται είναι η «διγλωσσία της κοινωνίας» ή αλλιώς η «συλλογική διγλωσσία» (Baker, 2010).

Η ετερογένεια των μαθητών που μιλούν διαφορετικές γλώσσες και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, διαμορφώνει τις γλωσσικές ανάγκες τους και αναδεικνύει την ανάγκη της υποστήριξης για την κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins 2000 & 2003). Ο Reich θεωρεί ότι λύση στην αντιμετώπιση και διαχείριση της γλωσσικής και πολυπολιτισμικής



πολυμορφίας είναι η διαπολιτισμικότητα (Kruger-Potratz, 1994). Ο Π. Γεωργογιάννης (2006) ορίζει τη διαπολιτισμικότητα ως *«μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων»*. Υποστηρίζεται πως η διαπολιτισμικότητα αντανακλά τα όρια ενός μακροεπίπεδου καθώς απευθύνεται στο σύνολο της κοινωνίας και στους θεσμούς της, ενώ η διγλωσσική αγωγή λειτουργεί στα όρια ενός μικροεπίπεδου που σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου (Καραντζόλα, 1999). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2008) και το λεξικό της Νεοελληνικής γλώσσας ως διαπολιτισμικός ορίζεται *«αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς»* και πολυπολιτισμικός,-ή-ό είναι *«αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διάφορων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών»*. Για την αναφορά στον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στην Αμερική προτιμάται ο όρος «πολυπολιτισμικός» ενώ στον Ευρωπαϊκό χώρο επικρατεί ο όρος «διαπολιτισμικός» (Bucherona, 2005).

Ο Cummins υποστήριξε ότι η διγλωσσία συνδέεται με τη νοητική εξέλιξη του ατόμου, του οποίου η γλωσσική ικανότητα διαθέτει κάποια όρια. Το δίγλωσσο άτομο προκειμένου να αποφύγει τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας πρέπει να φτάσει αυτά τα όρια και να τα ξεπεράσει. Στην περίπτωση που δεν ξεπεραστούν το δίγλωσσο άτομο έρχεται αντιμέτωπο με γλωσσικά γνωστικά προβλήματα, ενώ αν ξεπεραστούν μπορεί να αποκομίσει τα οφέλη της διγλωσσίας. Η υπόθεση αυτή ονομάστηκε «Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων» (Σκούρτου, 2011). Επίσης, ο Cummins εισήγαγε την «αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών», σύμφωνα με την οποία η μητρική γλώσσα πρέπει να αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό προκειμένου να αποτελέσει τη βάση για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Η δεύτερη γλώσσα επιδρά θετικά στην εξέλιξη της πρώτης και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αλληλεξάρτηση των γλωσσικών συστημάτων (Τσοκαλίδου, 2012).

Σύμφωνα με το μοντέλο της «κοινής γλωσσικής υποκειμενικής ικανότητας», οι πληροφορίες και από τις δύο γλώσσες γίνονται κατανοητές στη βάση μιας κοινής ικανότητας (Cummins, 1999). Ωστόσο, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επιφανειακή (βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες- BICS) και στη γνωστική διάσταση της γλώσσας (Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα-CALPS). Μέσα από αυτόν τον διαχωρισμό γίνονται αντιληπτά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο δίγλωσσος μαθητής σχετικά με τα μαθήματα. Η «γλώσσα του διαλείμματος», που

χρησιμοποιείται στις διαπροσωπικές επαφές, διαφέρει από την «γλώσσα της τάξης» που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσοκαλίδου, 2012). Το μοντέλο του Cummins για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας σε δίγλωσσους μαθητές περιλαμβάνει τρεις τομείς ικανοτήτων, στους οποίους πρέπει να εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί, και είναι οι εξής: συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency), διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills) όπως είναι οι φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency) που περιλαμβάνει το λεξιλόγιο της γλώσσας, την ερμηνεία και τη γραπτή και προφορική έκφραση. Η επίτευξη αυτών των ακαδημαϊκών γλωσσικών ικανοτήτων θα καταστεί εφικτή μέσα από τη γνωσιακή πρόκληση, την ενεργό μετάδοση του νοήματος, την πλαισιακή υποστήριξη και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών θα προσφέρει την απαραίτητη υποστήριξη σε ψυχολογικό, γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο (Χατζηδάκη, 2014). Η ποιοτική αλληλεπίδραση και επικοινωνία συμβάλλει στην καλύτερη εννοιολογική αποσαφήνιση και κατανόηση των μαθητών και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων και σταθερών ταυτοτήτων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται αντιμέτωπο με το ζήτημα του γλωσσικού σχεδιασμού σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής και μητρικής γλώσσας και τη σύνδεση του σχεδιασμού αυτού με την επίδοση των μαθητών και την κοινωνική συνοχή (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

### **3.2 Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα και τη διγλωσσία των μαθητών τους**

Με τον όρο «στάσεις των εκπαιδευτικών» γίνεται αναφορά στις σκέψεις και στις πεποιθήσεις που εκφράζουν οι ίδιοι σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που αγνοούν το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους διαμορφώνουν σχέσεις ανισότητας, χρησιμοποιούν πρακτικές που δεν προσεγγίζουν τις ανάγκες τους και διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους ανάλογα με τις σχολικές τους επιδόσεις. Οι στάσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους δίγλωσσους και στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές ασκούν σημαντική επίδραση στην επίδοση και στη γενικότερη

μάθηση τους (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Οι Guo και Jamal (2007), υποστηρίζουν ότι *«η πολιτική της διδασκαλίας περιλαμβάνει την άσκηση κριτικής συνείδησης στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το τι και πώς διδάσκουμε»*. Οι εκπαιδευτικοί φέρουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και αξίες, οι οποίες συνάδουν με την κοινωνικοποίησή τους και το χώρο εργασίας του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ανήκουν. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής απαιτεί τη διαπολιτισμική ικανότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Οι Bennett, Bennett & Allen (2003) ορίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα ως *«τη γενικότερη ικανότητα του ατόμου να υπερβαίνει τον εθνοκεντρισμό, να εκτιμά τις άλλες κουλτούρες και να γεννά την κατάλληλη συμπεριφορά σε έναν ή περισσότερους πολιτισμούς»* (Bennett, Bennett & Allen, 2003). Η Deardorff (2006) περιγράφει την διαπολιτισμική ικανότητα προσδιορίζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της. Σε αυτά περιλαμβάνονται οι ικανότητες ενεργητική ακρόασης, γνωστικής ευελιξίας, η προσαρμογή της συμπεριφοράς στο πολιτισμικό περιβάλλον και η κατανόηση της οπτικής του «άλλου». Η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει και τις δεξιότητες επικοινωνίας προκειμένου να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία, προϋπόθεση της οποίας είναι η κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Η Καγκά (2001) υποστηρίζει ότι *«διαπολιτισμική επικοινωνία δεν είναι η συνομιλία με αλλόγλωσσα άτομα, αλλά μια σύνθετη διαδικασία που διέπεται από στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες βασισμένες σε κώδικες που θέτει η διαφορετικότητα στο κάθε πολυπολιτισμικό περιβάλλον»*.

Ο Γεωργογιάννης (Νικολάου, 2011) ορίζει τη διαπολιτισμική επάρκεια ως *«τη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο/η εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κλπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας»*. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού όπως προκύπτει από την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, έγκειται στη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών, στην απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας και στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Τσοκαλίδου, 2012). Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών και των αναγκών των μαθητών κρίνεται αναγκαίος στο πλαίσιο της προσπάθειας ενδυνάμωσης των προσφυγοπαίδων και στην ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι στάσεις των

εκπαιδευτικών που αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τις ανάγκες τους επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ως μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο, επιβάλλει την ενσωμάτωση στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από την υποταγή της ταυτότητας και την αφομοίωση των διαφορετικών στοιχείων των προσφύγων. Η διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών και του ρόλου των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα του διαπολιτισμικού μοντέλου συνδέονται και περιγράφονται μέσα από τέσσερις διαστάσεις. Σε αυτές συγκαταλέγονται η πολιτισμική και γλωσσική ενσωμάτωση, η συνεργασία και συμμετοχή της κοινότητας, ο παιδαγωγικός προσανατολισμός και τα μοντέλα μάθησης και οι πρακτικές αξιολόγησης (Γκόβαρης, 2011).

Η παρουσία του μεταναστευτικού/ προσφυγικού πληθυσμού συχνά αντιλαμβάνεται ως απειλητική καθώς αντικρούει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Οι αναπαραστάσεις που έχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί για τους πρόσφυγες μαθητές συχνά καταδεικνύουν φοβικές στάσεις. Οι φοβικές αυτές στάσεις σχετίζονται με το ενδεχόμενο αλλοίωσης της πολιτισμικής ταυτότητας, τη μείωση του εκπαιδευτικού επιπέδου και την υποβάθμιση του σχολείου. Βασίζονται κυρίως στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πως η αδιαφορία των οικογενειών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελεί εμπόδιο στη ενσωμάτωση των παιδιών και πως η πολιτισμική απόσταση δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται και με τις πεποιθήσεις για την αλλοίωση της εθνικής ταυτότητας. Η επαφή με άλλους πολιτισμούς αντιμετωπίζεται ως απειλή για τον ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος κινδυνεύει από τη μαζική εισροή μεταναστών και την πολιτισμική αφομοίωση στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται και από την αίσθηση της «μοναδικότητας» του ελληνικού πολιτισμού και της θεμελίωσης και διατήρησής του από την αρχαιότητα. (Ασκούνη, 1997). Σύμφωνα με την έρευνα των I. Noula & C. Gouvaris (2017), η παιδαγωγική που εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και στηρίζεται σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσουν διαλογικές σχέσεις με τους μαθητές και δεν προωθούν την ενεργό συμμετοχή τους στην τάξη. Οι κοινωνικές σχέσεις στην τάξη και η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη του εαυτού και της ταυτότητας των μαθητών. Οι στάσεις και προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών του ελληνικού σχολείου αντανakλούν τον νεοφιλελεύθερο

ιδεολογικό προσανατολισμό όπου προωθούνται πρότυπα ανταγωνιστικότητας και ο μαθητής απομονώνεται και απομακρύνεται από τα κοινωνικά θεμέλια.

Όσον αφορά τη διγλωσσία, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη γλώσσα των παιδιών ως πρόβλημα, το οποίο φέρνει εμπόδια στην κατανόηση και την επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις και υποστηρίζουν την απαγόρευση της χρήσης της μητρικής τους γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Η εκπαιδευτική κοινότητα ερμηνεύει την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα των μαθητών και των οικογενειών τους ως έλλειμμα, αντιμετώπιση που οδηγεί την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογενειών σε ηγεμονικό σχολικό λόγο (Τσοκαλίδου, 2012).

Σύμφωνα με την έρευνα ΕΠΟΕ, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία τους και την επαφή με τον προσφυγικό/μεταναστευτικό πληθυσμό αναγνωρίζουν ορισμένους παράγοντες που αποτελούν εμπόδια στην ένταξη των παιδιών στο σχολείο. Τους βασικότερους παράγοντες αποτελούν οι τραυματικές εμπειρίες των παιδιών, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, η έλλειψη επαφής με την κοινότητα εκτός σχολείου και τα διαστήματα αποσχολοποίησης των παιδιών στις χώρες προέλευσης. Όσον αφορά το σχολείο, οι σημαντικότεροι παράγοντες περιλαμβάνουν την έλλειψη προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, τη σύνδεση με τις οικογένειες των παιδιών, την μειωμένη εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και την έλλειψη αλληλεπίδρασης με τους Έλληνες μαθητές (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Στην προσέγγιση του φαινομένου της ετερότητας, μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας υποστηρίζει την προσέγγιση της ενσωμάτωσης. Οι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβανόμενοι τις προκλήσεις της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, τάσσονται υπέρ της ισότιμης πολιτισμικής διαβίωσης και αλληλεπίδρασης των πολιτισμικών ομάδων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά επιμορφωτικά σεμινάρια διαμορφώνει θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία (Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης, 2002). Η κυρίαρχη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόθεση των προσφύγων/ μεταναστών μαθητών για ένταξη στο ελληνικό σχολείο, συμφωνεί με την προσπάθεια που καταβάλλεται και την επιθυμία τους να ενταχθούν. Ως εμπόδιο στην ένταξή τους, αναγνωρίζεται το κλίμα που

επικρατεί στις σχολικές μονάδες και η αδιαφορία των οικογενειών τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019)

Παρά το γεγονός της θετικής αντιμετώπισης της διγλωσσίας και της διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών στο σχολείο, η αντίληψη της διγλωσσίας ως τροχοπέδη και η ιδεολογία της μονογλωσσίας συνεχίζουν να υφίστανται. Σύμφωνα με την έρευνα της Α. Γκαϊνταρτζή (2018), τις αμφιταλαντεύσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν η ουδέτερη στάση που προβάλλουν απέναντι στη διγλωσσία και η αδιαφορία του σχολικού συστήματος ως προς την εφαρμογή και ένταξη πρακτικών που αφορούν τη διγλωσσία (Γκαϊνταρτζή, 2018). Η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετωπίζει το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μεταναστών / προσφύγων μαθητών καθώς και τη συμπεριφορά των οικογενειών ως εμπόδια που δυσκολεύουν την ενσωμάτωσή τους και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Εκφράζουν αρνητική στάση ως προς τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών, αναγνωρίζοντας ωστόσο τη σημασία του πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου για το σχεδιασμό και την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να διατηρεί στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς την διαπολιτισμική παιδαγωγική, αρνούμενοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και να αναλάβουν την ευθύνη του ρόλου τους. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών έχουν παράγοντες όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η επαγγελματική κατάρτιση, η διαπολιτισμική ετοιμότητα, η εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επιμόρφωση καθώς η διδακτική τους εμπειρία (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

### **3.3 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Οι αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη νεωτερικότητα επηρεάζουν και διαμορφώνουν τόσο τον χώρο της εκπαίδευσης όσο και το ανθρώπινο κεφάλαιο του εκπαιδευτικού (Δουράνου, 2007). Οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχετικά με την ετερότητα, αναδεικνύουν την ανάγκη διαμόρφωσης νέων ταυτοτήτων μάθησης και επικοινωνίας που να συνάδουν με το πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών τάξεων (Τσοκαλίδου, 2012). Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές ωθούν τη μεταβολή και προσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού. Οι σύγχρονες κοινωνίες επιδιώκουν

να επιτύχουν τη μεταρρυθμιστική αναδιαμόρφωση των συστημάτων τους με σκοπό της προσαρμογή τους στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, στα πλαίσια της οποίας ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις προσδοκίες και να διαχειριστεί τις αλλαγές. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι αυτός που υλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική. Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό κλάδο καθιστά δύσκολο το έργο του εκπαιδευτικού. Στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σημαντικό παράγοντα αποτελεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, του οποίου ο ρόλος δεν είναι στατικός αλλά εξελισσόμενος (Δουράνου, 2007).

Η επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του ρόλου τους. Η εξάλειψη στερεοτυπικών αντιλήψεων, η εφαρμογή νέων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, η επαγγελματική ενδυνάμωση και απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας επιτυγχάνονται μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εξοικείωσή τους με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική (Gundara, 1997). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης από τους εκπαιδευτικούς θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων της τάξης και στην ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών για την επίλυση των προβλημάτων. Η παραπάνω διαδικασία σύμφωνα με τους Weiner & Arnot (1987) *«αλλάζει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού αφού μετατρέπει τον ίδιο από «διεκπεραιωτή» ενός προγράμματος διδασκαλίας σε «ερευνητή» και σε «κριτικά στοχαζόμενο επαγγελματία»* (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2003).

Σύμφωνα με τον Χ. Γκόβαρη (2005), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των παγκόσμιων κοινωνικών εξελίξεων και εκπαιδευτικών τάσεων. Ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προς τις νέες τάσεις της παγκοσμιοποίησης θα ενισχύσει τις ικανότητες επίλυσης των συγκρούσεων που επιφέρουν οι κοινωνικές εξελίξεις, τη μείωση των εντάσεων και των στερεοτύπων καθώς και την ανάπτυξη της ετοιμότητας αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικότητας. Η επιμόρφωση θα πρέπει να προσανατολίζεται και να αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στα ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, στον διαχωρισμό μεταξύ «γηγενών» και «ξένων» και στο στιγματισμό τους. Η διαμόρφωση κοινωνικών κατασκευών μέσα από ανισότητα των κοινωνικών ομάδων οδηγεί στην διατήρηση των άνισων κοινωνικών σχέσεων και στην επιβολή της

εξουσίας εις βάρος των μεταναστών. Η εξέταση και η ανάλυση των ζητημάτων ανισότητας και αποκλεισμού στα πλαίσια της επιμόρφωσης, θα πρέπει να περιλαμβάνει εκτός από το κοινωνικό και το σχολικό πλαίσιο. Η ίση αντιμετώπιση αλλοδαπών και γηγενών μαθητών εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές. Η ισότιμη αντιμετώπιση επιτυγχάνεται μέσα από την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας, την αξιοποίηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στη σχολική αίθουσα και την ενσωμάτωση στοιχείων που αντανακλούν τον τρόπο ζωής των μεταναστών (Γκόβαρης, 2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εισαγωγή της στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολύ σημαντική διάσταση για την επιτυχημένη άσκηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού ρόλου και των καθηκόντων του εκπαιδευτικού στα πλαίσια αντιμετώπισης και διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει αρχικά την ενημέρωσή τους όσον αφορά τους στόχους που θέτονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και τη σφαιρική ενημέρωση σχετικά με τις συνθήκες της επικρατούσας κοινωνικής πραγματικότητας που συμπεριλαμβάνει την πολυπολιτισμικότητα, τη μετανάστευση, τη διαπολιτισμικότητα, τον κοινωνικό ρατσισμό και αποκλεισμό και γενικότερα τις αρχές και τις προσδοκίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2008).

Είναι εξίσου σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής τους επιμόρφωσης να λαμβάνουν την απαραίτητη τεχνογνωσία για την ορθή διεκπεραίωση της διδασκαλίας. Η απόκτηση της κατάλληλης τεχνογνωσίας αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς στόχους της διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω σε συγκεκριμένες ικανότητες, όπως είναι η ικανότητα της προσαρμογής και ευελιξίας στις αλλαγές που υφίστανται οι σχολικές μονάδες, όπως και η αντιμετώπιση των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαπολιτισμική τους επιμόρφωση, αποκτούν την ικανότητα του εντοπισμού, της αναγνώρισης και της αποδοχής των διαφορετικών μαθησιακών, γλωσσικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αναγκών των νέων μαθητών τους. Αναπτύσσουν και εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία την ικανότητα της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης μέσα από αποφάσεις που λαμβάνουν σχετικά με τις αναγκαίες αλλαγές ή τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών βιβλίων, των προγραμμάτων διδασκαλίας που εφαρμόζουν κ.λπ.. Οι δεξιότητες που αναπτύσσουν



οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της επιμόρφωσή τους εμπεριέχουν την οργάνωση και τον κατάλληλο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Κεσίδου, 2004).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκτός από την πρακτική εφαρμογή, περιλαμβάνει και τον συναισθηματικό τομέα. Ο τομέας αυτός σχετίζεται με την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες προκλήσεις που αναδύονται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με την καταπολέμηση των προσωπικών τους στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων αλλά και με την απόκτηση στάσεων και συμπεριφορών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής σχολικής τάξης και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η προσωπική προσπάθεια κάθε εκπαιδευτικού για την μεταβολή των πεποιθήσεών του και τη διαμόρφωση μιας πιο διαπολιτισμικά προσαρμοσμένης οπτικής, βασίζεται στην ύπαρξη ενός αναθεωρημένου θεσμικού πλαισίου το οποίο υποστηρίζει την εξάλειψη των αρνητικών και στερεοτυπικών στάσεων σε συνδυασμό με αλλαγές θεσμικού χαρακτήρα στο «γερασμένο» εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Παρά την συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας στη χώρα μας για επιμόρφωση και επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να δυσκολεύονται στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βασικό εμπόδιο στην απόκτηση της απαραίτητης κατάρτισης σχετικά με τα διαπολιτισμικά ζητήματα, αποτελεί η μονοπολιτισμική προσέγγιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα την εφαρμογή πρόχειρων αυτοσχέδιων λύσεων σε μια διαπολιτισμική σχολική αίθουσα (Κοσσυβάκη, 2003).

Η επιμόρφωση δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλύτερης επικοινωνίας και συνεργασίας με ανθρώπους που διαφέρουν ως προς το πολιτιστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας προσανατολίζεται ως προς τον τρόπο έκφρασης του σεβασμού απέναντι στον συνομιλητή και την αλληλοκατανόηση. Η επικοινωνία με ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης συχνά χαρακτηρίζεται από «παρεξηγήσεις» (misunderstandings), που αφορούν την λανθασμένη επεξήγηση των συμπεριφορών και των λεκτικών μηνυμάτων. Στόχο της επιμόρφωσης αποτελεί η καλύτερη κατανόηση και η αποφυγή εξαγωγής βεβιασμένων συμπερασμάτων σχετικά με τα

κίνητρα και τα αίτια της συμπεριφοράς. Μέσα από τη διαπολιτισμική επικοινωνία επιτυγχάνεται η εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων, καθώς αποφεύγονται οι υπεργενικεύσεις και γίνεται αντιληπτή η ατομική διαφορά και ενέργεια των ατόμων εντός του πολιτισμικού τους σχήματος. Η ανάπτυξη μιας γέφυρας επικοινωνίας συμβάλλει στην αναγνώριση των κοινών πολιτισμικών αξιών μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών και στη διαμόρφωση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας (Κυπριανός, Τσοκαλίδου, Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019).

## Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας

### 4.1 Σκοπός και στόχος

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η οργάνωση της διδασκαλίας των προσφύγων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου. Γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό ως προς την εκπαίδευση των προσφύγων στα Τμήματα Υποδοχής.

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να δώσει απαντήσεις η συγκεκριμένη έρευνα:

Κεντρικό Ερώτημα: Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οργάνωση της διδασκαλίας των προσφύγων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου;

Επιμέρους Ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους βιώνουν οι συμμετέχοντες την οργανωσιακή αλλαγή στην εκπαίδευση με την ένταξη των προσφύγων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Ποιος ο ρόλος των γονέων προσφύγων κατά την εκπαιδευτική πράξη;
- Ποια προβλήματα και δυσκολίες-εμπόδια βιώνουν τα στελέχη εκπαίδευσης με τη διδασκαλία των προσφυγοπαίδων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου;
- Με ποιο τρόπο τα στελέχη εκπαίδευσης προσλαμβάνουν στήριξη για τη διδασκαλία των προσφύγων;
- Ποιες αλλαγές πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται να γίνουν στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων;
- Ποιες οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την ύπαρξη κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των προσφύγων;

### 4.2 Σχεδιασμός

Η μέθοδος της έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική, αφού είναι η μέθοδος που μας επιτρέπει να αναδείξουμε όσο πληρέστερα γίνεται τις αντιλήψεις των

υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή να μπορέσουμε να καταλάβουμε μέσα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών πώς επιτυγχάνεται η οργάνωση της διδασκαλίας των προσφύγων στο δημοτικό σχολείο, τα προβλήματα που προκύπτουν και τις αλλαγές που προτείνουν να γίνουν. Η ερευνητική διαδικασία στις ποιοτικές προσεγγίσεις είναι «*αναδυόμενη και δυναμική*». Αυτό σημαίνει ότι ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός δεν είναι τελεσίδικος, αλλά απλώς ένα προσχέδιο που μπορεί να τροποποιηθεί αλλά και να αλλάξει στην πορεία της έρευνας. Οι αλλαγές αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν σε οποιαδήποτε φάση της ερευνητικής διαδικασίας, είτε στη φάση εισαγωγής του ερευνητή στο ερευνητικό πεδίο για τη συλλογή των δεδομένων ή σε μεταγενέστερα στάδια, όταν ο ερευνητής κάνει τις πρώτες του αναλύσεις. Ο ερευνητής μπορεί, για παράδειγμα, να διαφοροποιήσει τα ερευνητικά του ερωτήματα, τους τρόπους που συλλέγει τα δεδομένα του, ακόμη και τα υποκείμενα και τον τόπο διεξαγωγής της έρευνάς του. Εξάλλου, το πιο σημαντικό ζήτημα σε μια ποιοτική έρευνα είναι να αποκομίσει ο ερευνητής όσο περισσότερες πληροφορίες μπορεί για το αντικείμενο που τον ενδιαφέρει και αυτό μπορεί να το καταφέρει μόνο όταν είναι ευέλικτος και ανοικτός στις νέες ιδέες και αντιλήψεις και όταν προσεγγίζει με ευαισθησία το όλο θέμα στοχεύοντας στο να μάθει κυρίως από τα υποκείμενα της έρευνας. Η ποιοτική έρευνα είναι στη βάση της μια ερμηνευτική διαδικασία. Έτσι, ο ερευνητής σ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ερμηνεύει ό,τι βλέπει, ακούει και κατανοεί. Τελικός σκοπός της έρευνας είναι η σύμπτυξη και αξιοποίηση των πληροφοριών, καθώς και της εμπειρίας των υποκειμένων για την καλύτερη ερμηνεία και αξιολόγηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015) της οργανωσιακής αλλαγής. Έτσι, οι στρατηγικές επαλήθευσης αποτέλεσαν τον οδηγό σχετικά με τη συνέχιση ή τροποποίηση της ερευνητικής διαδικασίας προκειμένου να επιτευχθεί αξιοπιστία και εγκυρότητα και να διασφαλιστεί η αυστηρότητα (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002).

### **4.3 Δείγμα της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η Δειγματοληψία Ευκολίας (Convenience sampling) καθώς το δείγμα βρίσκεται στον νομό Δωδεκανήσου, όπου διέμενε και η ερευνήτρια, σε συνδυασμό με τη στρατηγική της Σκόπιμης Δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling) κατά την οποία ο ερευνητής διαλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας

(Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική έρευνα δεν έχει αριθμητικούς περιορισμούς και σταθερούς κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2008· Patton, 2002) και το δείγμα δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο αφού μας ενδιαφέρει η ανάδειξη υποκειμενικών και ξεχωριστών χαρακτηριστικών και η σε βάθος κατανόηση των εμπειριών (Μαντζούκας, 2007). Έτσι, έγιναν 10 συνεντεύξεις με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας που διδάσκουν σε Τμήματα Υποδοχής στον νομό Δωδεκανήσου στις αρχές του σχολικού έτους 2020-2021. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων που απάντησε είναι γυναίκες και ανέρχεται στο 70% έναντι του 30% των ανδρών. Η χρονική διάρκεια που εργάζονται στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων κυμαίνεται από 1 έως 4 χρόνια. Αναλυτικότερα, για ένα χρόνο εργάζεται μόνο το 10%, για δυο χρόνια το 40%, για τρία χρόνια το 30% ενώ για τέσσερα χρόνια το 20%. Πάνω από το μισό του συνόλου (60%) εργάζεται για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο Τμήμα Υποδοχής σε αντίθεση με το 30% το οποίο εργάζεται στο ίδιο Τμήμα Υποδοχής για δυο χρόνια και μόλις το 10% για τρία χρόνια. Το 60% των συμμετεχόντων έχει παρακολουθήσει σεμινάριο-συνέδριο σχετικό με την εκπαίδευση αλλοδαπών και ακριβώς οι μισοί από αυτούς έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση 400ωρών και άνω στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Όλοι οι συμμετέχοντες κατέχουν γνώση Η/Υ. Το 90% των ερωτηθέντων γνωρίζουν Αγγλικά εκ των οποίων το 40% κατέχει ως δεύτερη ξένη γλώσσα την Γερμανική και ένα ισότιμο ποσοστό (40%) την Γαλλική. Το υπόλοιπο 10% του συνόλου γνωρίζει μόνο την Γαλλική γλώσσα.

#### **4.4 Συλλογή δεδομένων**

Για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος, με ένα σύνολο προκαθορισμένων, ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, αφού η ερευνήτρια είναι νέα στην ποιοτική μελέτη και ένας τέτοιου τύπου «οδηγός» αποτελεί χρήσιμο εργαλείο σε νέους μελετητές (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι ερωτήσεις προέκυψαν και οργανώθηκαν σε τρεις άξονες, όπου στον πρώτο άξονα υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στα τμήματα υποδοχής, στον δεύτερο άξονα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στον τελευταίο άξονα οι ερωτήσεις αναφέρονταν στις προτάσεις για αλλαγή που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τα τμήματα υποδοχής. Η ημιδομημένη συνέντευξη βοηθάει στην εμβάθυνση των απόψεων των υποκειμένων, αφού στόχος είναι να παραχθεί όσο το

δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007). Αυτός ο τύπος συνέντευξης παρουσιάζει, ακόμη, μια ευελιξία ως προς τη μεταβολή του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο αλλά και ως προς τον αριθμό ή τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Fylan, 2005). Η επιλογή της μεθόδου αυτής για τη συγκεκριμένη ομάδα, τους εκπαιδευτικούς, έγινε, για να ερευνηθούν λεπτομερώς τα στοιχεία των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων τους. Ο καθένας από τους συνεντευξιζόμενους έχει τα δικά του βιώματα και τις δικές του αντιλήψεις πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Έτσι, μέσα σε ένα πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης, όπως αυτό της ημιδομημένης ερευνητικής συνέντευξης, έρχονται στην επιφάνεια όλα εκείνα τα μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν μια επίσης διευρυμένη έννοια έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015), δηλαδή της οργανωσιακής αλλαγής στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας. Μετά από συνεννόηση με τους συμμετέχοντες, όλες οι συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης εκτός από τρεις οι οποίες έγιναν διαδικτυακά μέσω Skype, λόγω της απόστασης και των συνθηκών με την πανδημία του covid-19. Στη συνέχεια, αφού έγινε η συλλογή των συνεντεύξεων, καταγράφηκαν τα λόγια των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναλυθούν.

#### **4.5 Θέματα ηθικής-Δεοντολογίας**

Στην παρούσα έρευνα λήφθηκαν όλες οι αρχές δεοντολογίας. Οι συνεντευξιζόμενοι κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας ενημερώθηκαν για τον σκοπό, τους λόγους διεξαγωγής της έρευνας, τα πιθανά οφέλη και τους κινδύνους της και ύστερα από τη θετική τους ανταπόκριση κανονίστηκε το ραντεβού για να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη. Οι διευθυντές των σχολείων διαμεσολάβησαν για να επιτευχθεί η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ώστε να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις μαζί τους, βέβαια κατά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών υπήρξαν δύο αρνητικές απαντήσεις για τη συμμετοχή τους στην έρευνα κι έτσι αναζητήθηκαν δυο επιπλέον εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε Τμήματα Υποδοχής στον νομό της Δωδεκανήσου. Προσωπικές πληροφορίες ή προσδιοριστικές της ταυτότητας των συμμετεχόντων παρέμειναν ανώνυμες κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, στην ανάλυση των δεδομένων και σε οποιαδήποτε αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

#### **4.6 Ανάλυση Δεδομένων**

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν χρησιμοποιήθηκε λογισμικό αλλά εφαρμόστηκε μια ερμηνευτική προσέγγιση. Τα ερευνητικά δεδομένα από όλες τις συνεντεύξεις μετατράπηκαν από προφορικό σε γραπτό λόγο μέσω της απομαγνητοφώνησης. Αφού καταγράφηκαν, κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, που χρησιμοποιήθηκε καθώς επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα αυτά, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και των κωδίκων που καταγράφηκαν έγινε ομαδοποίηση των κωδίκων από την οποία προέκυψαν τα θέματα της ανάλυσης. Τα υποκείμενα των συνεντεύξεων λειτούργησαν ως παραγωγοί νοήματος και η έρευνα είχε στόχο την αποκωδικοποίηση των νοημάτων σε σχέση με το κοινωνικό πεδίο δράσης τους. (Σωτηρόπουλος, 2013). Πραγματοποιήθηκε συστηματικός έλεγχος των δεδομένων, διατηρήθηκε η εστίαση στη θεματολογία της έρευνας και τα δεδομένα μαζί με την ανάλυση και την ερμηνεία τους παρακολουθούνταν συνεχώς και επιβεβαιώνονταν. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν για την διασφάλιση των κριτηρίων μεθοδολογικής αυστηρότητας είναι η μεθοδολογική συνοχή ώστε να διασφαλιστεί η συνάφεια μεταξύ του ερευνητικού ζητήματος και της μεθόδου, το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε τμήματα υποδοχής σχετικά με το υπό μελέτη θέμα και η ταυτόχρονη συλλογή και ανάλυση δεδομένων. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της θεματικής ανάλυσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας των προσφύγων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου

## Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις προέκυψαν τα παρακάτω θέματα στα οποία εκφράζονται οι απόψεις και οι προβληματισμοί τους.

### 5.1 Το προσφυγικό, μια κοινωνική κρίση

*«Σίγουρα πρόκειται για μια πραγματικότητα που έχει προκαλέσει αναστάτωση», «...συχνά γινόμαστε μάρτυρες των αντιδράσεων αυτής της επιβαλλόμενης πραγματικότητας. Σίγουρα η παρουσία των προσφύγων έχει δυσκολέψει όλους μας».*

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σωστή τη συνολική προσπάθεια της κυβέρνησης, σε εθνικό δηλαδή, επίπεδο (συν. 3 *«Η εμφάνιση των προσφύγων είναι ένα ζήτημα που αντιμετωπίζει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια κάνοντας μεγάλες προσπάθειες»*, συν. 10 *«...ως χώρα έχουμε βοηθήσει και εξακολουθούμε να προσπαθούμε να ενσωματώσουμε στην κοινωνία μας...»*). Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι πρόσφυγες είναι η νέα πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας, όμως μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η πραγματικότητα αυτή *«επιβλήθηκε»* στους Έλληνες και γι' αυτό το λόγο γεννά αντιδράσεις και αναστάτωση (συν. 3 *«Νομίζω πως όλοι μας πλέον έχουμε συμφιλιωθεί με την εικόνα ότι οι πρόσφυγες αποτελούν κομμάτι της κοινωνίας μας και πρέπει να το συμπεριλάβουμε σε αυτή»*, συν. 6 *«Είναι μια πραγματικότητα πλέον,...που πρέπει να το αποδεχτούμε όλοι»*, συν. 1 *«Σίγουρα πρόκειται για μια πραγματικότητα που έχει προκαλέσει αναστάτωση»*, συν. 4 *«...συχνά γινόμαστε μάρτυρες των αντιδράσεων αυτής της επιβαλλόμενης πραγματικότητας. Σίγουρα η παρουσία των προσφύγων έχει δυσκολέψει όλους μας»*). Έτσι, από την μία μεριά φαίνεται πως οι γηγενείς έχουν μια σχετικά θετική στάση απέναντι στους πρόσφυγες, τους έχουν αποδεχτεί και κατανοούν το προσφυγικό ζήτημα που έχει προκύψει, αλλά από την άλλη η επιβαλλόμενη πραγματικότητα έχει *«σπάσει»* τα όριά τους και κλονίζει τις αντοχές τους.

Διαπιστώνουν πως υπάρχει συσσώρευση προσφύγων που δημιουργούν προβλήματα (συν. 7 *«...το πρόβλημα συνεχώς εντείνεται. Εξακολουθούμε να έχουμε μεγάλες εισροές προσφύγων στη χώρα μας»*) και γι' αυτό το λόγο έχουν κοινωνικούς ενδοιασμούς για τη συνύπαρξη Ελλήνων και προσφύγων (συν. 5 *«...βρίσκω πιο*



*δύσκολη την κοινωνική τους ενσωμάτωση και αποδοχή από την ελληνική κοινωνία»).* Τα προβλήματα εστιάζονται τόσο στη δυσκολία συνύπαρξης και συμβίωσης των ντόπιων κατοίκων με τους πρόσφυγες οι οποίες έχουν διαφορετικές συνήθειες, κουλτούρα, συμπεριφορά και τρόπο σκέψης κ.λπ. Παρατηρείται, επομένως, μια ανοχή προσφύγων παρά παραδοχή. Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί εκφράζουν τους προβληματισμούς τους για το πόσο ακόμα θα αντέξει η ελληνική κοινωνία, ώστε να μπορέσει να τους στηρίξει (συν. 3 *«Αυτό που με προβληματίζει κυρίως, είναι πόσους ακόμη πρόσφυγες μπορούμε να στηρίζουμε ως κοινωνία»*). Έχουμε δηλαδή, ένα ποσοτικό όριο προς τους πρόσφυγες και μία εκπαιδευτικός (συν. 5) μάλιστα, κοινοποιεί ξεκάθαρα την ουδέτερη θέση της: *«Προσωπικά η παρουσία των προσφύγων με βρίσκει σε μια ουδέτερη στάση»*.

## **5.2 Η εκπαιδευτική διάσταση του προσφυγικού**

*«Όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση», «...αυτό που με προβληματίζει είναι για πόσο ακόμη θα δεχόμαστε πρόσφυγες καθώς οι δομές στην Ελλάδα ήδη είναι πλήρεις και το ελληνικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο για να ανταπεξέλθει στις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφυγοπαίδων».*

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καθώς η ύπαρξη των προσφύγων στην Ελλάδα είναι η νέα πραγματικότητα, θα πρέπει να συμπεριλάβουμε τα παιδιά τους στην εκπαίδευση. Εξάλλου όπως υποστηρίζει ο συν. 1 *«Όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση»*, γι' αυτό και δείχνουν συναισθήματα αλληλεγγύης. Φαίνεται, λοιπόν, πώς μια κοινωνική αλλαγή επηρεάζει άμεσα και την εκπαίδευση. Κάποιοι πιστεύουν το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης ανταποκρίνεται όσο καλύτερα μπορεί για να καλύψει τις ανάγκες των προσφυγόπουλων. Από την άλλη πλευρά είναι περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν την άποψη ότι η παρουσία των προσφύγων *«έχει προκαλέσει αναστάτωση»* (συν. 1), *«έχει φέρει αρκετές ανακατατάξεις στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης»* (συν. 4) και *«έχει δημιουργήσει ποικίλα προβλήματα στα ελληνικά σχολεία»* (συν. 8). Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός (συν. 10) υποστηρίζει ότι *«...αυτό που με προβληματίζει είναι για πόσο ακόμη θα δεχόμαστε πρόσφυγες καθώς οι δομές στην Ελλάδα ήδη είναι πλήρεις και το ελληνικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο για να ανταπεξέλθει στις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφυγοπαίδων»*. Είναι προφανές ότι εξωτερικεύονται οι ανησυχίες τους, όσον αφορά το γεγονός, ότι δυσκολεύονται να

ανταπεξέλθουν στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων, είτε γιατί δε διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση, είτε γιατί πρόκειται για έναν προσωπικό αγώνα που δίνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, πολύ ψυχοφθόρο μη έχοντας τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Υπάρχουν, επιπλέον, αντιρρήσεις με τις ενέργειες της κυβέρνησης και την μεγάλη εισροή των προσφύγων στη χώρα μας καθώς οι εκπαιδευτικές δομές δεν είναι αρκετές αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να στηρίξουν τόσο μεγάλο αριθμό προσφυγοπαίδων. Τα προβλήματα στην εκπαίδευση είναι πολλά και δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν όλα, γιατί η χώρα μας δεν ήταν προετοιμασμένη κατάλληλα, όπως και οι εκπαιδευτικοί και οι δομές που είναι λιγοστές. Επομένως, η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, χρήζει ιδιαίτερης εκπαιδευτικής προσέγγισης την οποία οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν ούτε εμπειρικά αλλά ούτε και μορφωτικά.

### 5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

*«πρέπει να εκτελούμε σωστά τα καθήκοντά μας και να διδάσκουμε τα παιδιά αυτά με προσοχή και σεβασμό».*

Οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά το τρέχον αυτό ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων, τοποθετούν τον εαυτό τους σύμφωνα με το καθήκον που έχουν ως δάσκαλοι. Είτε αποδέχονται την ύπαρξη των προσφύγων, είτε κρατούν μια ουδέτερη στάση προς αυτούς, είτε αναγνωρίζουν και καταλαβαίνουν τα προβλήματα που γεννιούνται, συμφωνούν στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτου προέλευσης, έχουν δικαίωμα στην εκπαιδευτική διαδικασία με κάθε τρόπο (συν. 6 *«είναι κάτι που πρέπει να το αποδεχτούμε όλοι και να κάνουμε το καθήκον μας εμείς οι εκπαιδευτικοί»*, συν.8 ). Προσπαθούν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και να τους εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (συν.3 *«Με αυτόν τον τρόπο δεν θα μείνει πίσω κανένα παιδί και μετέπειτα με την ενσωμάτωσή τους στις κανονικές τάξεις θα μπορούν να ενσωματωθούν κοινωνικά με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο»*). Θεωρούν ότι είναι υποχρέωση τους να διδάξουν τα προσφυγόπουλα δείχνοντας αισθήματα κατανόησης και σεβασμού προς το πρόσωπό τους (συν. 8 *«πρέπει να εκτελούμε σωστά τα καθήκοντά μας και να διδάσκουμε τα παιδιά αυτά με προσοχή και σεβασμό»*) και συγκεκριμένα στην προσωπική και πολιτισμική ταυτότητά τους, αναγνωρίζοντας την ανάγκη εκπαίδευσής τους και στη μητρική τους γλώσσα (συν. 3 *«Η πρότασή μου*

θα ήταν να ενταχθεί παράλληλα με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η μητρική γλώσσα των προσφυγοπαίδων», συν.4 «Θεωρώ πως η βασική αλλαγή σε αυτή τη φάση για να δούμε κάποια εξέλιξη στον τρόπο εκπαίδευσης των προσφύγων, είναι η παράλληλη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας»). Επίσης, κατανοώντας τις δυσκολίες των παιδιών δείχνουν πρόθυμοι να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τους μεθόδους και πρακτικές σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης (συν. 7 «μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών»). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα του ρόλου τους αλλά και την ανάγκη προσαρμογής του στις νέες συνθήκες μέσα από επιμόρφωση και απόκτηση σχετικής εμπειρίας. Βλέπουμε, λοιπόν, να υπερτερεί το αίσθημα του καθήκοντος, δηλαδή, ο τυπικός ρόλος των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα με τις τυχόν αντιρρήσεις που έχουν σχετικά με την εμφάνιση των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία.

#### **5.4 Η αναγκαιότητα των τμημάτων υποδοχής**

*«Η γνώμη μου είναι ότι το θεωρώ καλό οι Τ.Υ. να λειτουργούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε τα προσφυγόπαιδα να ενσωματώνονται και να προσαρμόζονται ομαλότερα στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Τα προσφυγόπαιδα δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και φιλίες με τα ελληνόπουλα, παίζουν μαζί, μαθαίνουν να μιλάνε τη γλώσσα καλύτερα και αναπτύσσονται κοινωνικά».*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη σωστή λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής μέσα στις σχολικές μονάδες. Πιστεύουν ότι τα Τμήματα υποδοχής απώτερο στόχο έχουν την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των προσφυγοπαίδων. Κύριο μέλημα είναι να διδάχονται την ελληνική γλώσσα για να έχουν καλύτερες προοπτικές στην ενήλικη ζωή τους με επαγγελματική αποκατάσταση. Έτσι, μέσα από τα τμήματα υποδοχής γίνεται η προετοιμασία για να μπορέσουν τα προσφυγόπουλα «να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» όπως υποστηρίζει ο συν 3 και σιγά σιγά μέσω της επαφής με τα υπόλοιπα ελληνόπουλα να μπορέσουν να κατανοήσουν και να μάθουν τα ελληνικά. Ο συν. 9 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «τα παιδιά μπαίνουν σε μια ρουτίνα του σχολείου όπου διδάσκονται τη γλώσσα στο κατάλληλο περιβάλλον αλλά παρακολουθούν μαθήματα και στις τάξεις τυπικής εκπαίδευσης αποκτώντας έτσι οικειότητα με το χώρο του σχολείου αλλά και με το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης». Όλα αυτά βοηθούν στο δεύτερο και πιο σημαντικό

στόχο των τμημάτων υποδοχής που είναι να μπορέσουν τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν, να γίνει δηλαδή, πιο ομαλά η ένταξη και η προσαρμογή τους στο περιβάλλον γιατί τα προσφυγόπαιδα έρχονται σε επαφή με τα ελληνόπουλα κι έτσι συνάπτουν φιλικές σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Συν 8 *«Η γνώμη μου είναι ότι το θεωρώ καλό οι Τ.Υ. να λειτουργούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε τα προσφυγόπαιδα να ενσωματώνονται και να προσαρμόζονται ομαλότερα στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Τα προσφυγόπαιδα δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και φιλίες με τα ελληνόπουλα, παίζουν μαζί, μαθαίνουν να μιλάνε τη γλώσσα καλύτερα και αναπτύσσονται κοινωνικά»*). Σύμφωνα με τον συν. 10 οι πρόσφυγες μαθητές συναντούν κι άλλα παιδιά στην ίδια κατάσταση με αυτά που ίσως δεν γνώριζαν από πριν, *«να αποκτήσουν σιγά σιγά κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με παιδιά που έχουν βιώσει τις ίδιες δύσκολες συνθήκες»*) δίνοντας έτσι κουράγιο και στήριξη το ένα παιδί στο άλλο. Βλέπουμε, δηλαδή και την θετική επίδραση που έχει η εκπαίδευση στα Τμήματα Υποδοχής, για τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των προσφυγόπουλων.

Επιπλέον, η συνύπαρξη αυτή βοηθά ποικιλότροπα τους Έλληνες μαθητές καθώς με τον τρόπο αυτό ενισχύεται κυρίως η διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως προσθέτει ο συν. 1 και έτσι δημιουργούνται ευκαιρίες για αντιρατσιστική μάθηση, εξαλείφονται οι ρατσιστικές συμπεριφορές, αφουγκράζονται, μαθαίνουν και αποδέχονται τη διαφορετικότητα, δηλαδή, δεν θα *«βλέπουν τα παιδιά των προσφύγων ως κατώτερης κοινωνικής κλίμακας από αυτούς και πως δεν πρέπει να έχουν επαφές με αυτά»*. Τα παιδιά αυτά εκπαιδεύονται στην ενσυναίσθηση (empathy), που σημαίνει να μάθουν να κατανοούν τους άλλους, να τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση τους, να βλέπουν τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους τα μάτια και να καλλιεργούν τη συμπάθειά τους γι' αυτούς. Εξάλλου, πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους. Ακόμη, εκπαιδεύονται και σε άλλες αξίες όπως αυτή της αλληλεγγύης και του διαπολιτισμικού σεβασμού. Η έννοια της αλληλεγγύης που θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία, υποδηλώνει μια έκκληση για καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίες. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός, μια αξία, η οποία στερείται στην ελληνική κοινωνία. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς που

αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό. Ακόμη, δίνεται ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν τα παιδιά να μην έχουν εθνικιστικό τρόπο σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επίσης, διδάσκονται για την εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή, καθώς όλα τα παιδιά είναι ίσα από όποιο πολιτισμό κι αν προέρχονται και έχουν δικαίωμα στη μάθηση, είτε βρίσκονται στη δική τους χώρα, είτε σε κάποια χώρα υποδοχής, όπως είναι η Ελλάδα. Ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως δε θα μπορούσαν να λειτουργήσουν τα Τ.Υ. εκτός σχολείου, γιατί έτσι θα περιθωριοποιούνταν μια ομάδα με αποτέλεσμα να μην είναι λειτουργική, τόσο στο σχολείο, όσο και μετέπειτα στο κοινωνικό σύνολο. Επομένως, όσο υπάρχουν τα Τμήματα Υποδοχής στα σχολεία η κοινωνική ενσωμάτωση των προσφυγοπαίδων διευκολύνεται, καθώς προετοιμάζονται και τα ίδια αλλά και τα ελληνόπουλα για μια σωστή κοινωνία που αποδέχεται και ενσωματώνει τους πρόσφυγες.

## **5.5 Η εκπαιδευτική ισότητα, στόχος των εκπαιδευτικών**

*«Σε ένα Τμήμα Υποδοχής υποδεχόμαστε τους μαθητές πρόσφυγες με στόχο να τους βοηθήσουμε να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ισότιμες διαδικασίες»*

Οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στο γεγονός ότι ο πλέον κατάλληλος τρόπος εκπαίδευσης είναι μέσα από τις Τ.Υ. Όπως υποστηρίζει ένας εκπαιδευτικός (συν. 1 *«Σε ένα Τμήμα Υποδοχής υποδεχόμαστε τους μαθητές πρόσφυγες με στόχο να τους βοηθήσουμε να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ισότιμες διαδικασίες»*). Δίνονται, λοιπόν ίσες ευκαιρίες στα προσφυγόπαιδα με στόχο να μάθουν την ελληνική γλώσσα, να έρθουν σε επαφή με τα ελληνόπουλα και να μπορέσουν τελικά να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και αργότερα να ενσωματωθούν στην κοινωνία, ελπίζοντας για ένα καλύτερο μέλλον. Βέβαια, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα Τμήματα Υποδοχής απομονώνουν τα προσφυγόπαιδα γι' αυτό το λόγο και δεν είναι παιδαγωγικά κατάλληλος τρόπος για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την ενσωμάτωσή τους, αφού ο βασικός στόχος σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον είναι η αποδοχή και κατανόηση της ετερότητας, αλλά *«είναι ο μόνος τρόπος που μέχρι στιγμής λειτουργεί σύμφωνα με τις δυνατότητες του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης, τις διαθέσιμες υλικοτεχνικές υποδομές και το*

διδασκαλικό εκπαιδευτικό προσωπικό» (συν. 8). Προτείνεται, λοιπόν, έμμεσα κάποιος άλλος τρόπος εκπαίδευσής τους που να μην απομονώνονται καθόλου και να συνυπάρχουν όλες τις ώρες στη σχολική τάξη με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου (συν 6 *«αν και για μένα το ιδανικό θα ήταν να μην απομονώνονται τα προσφυγόπαιδα σε ξεχωριστή τάξη από τα υπόλοιπα παιδιά»*). Βέβαια, ένας εκπαιδευτικός πιστεύει πως δεν υπάρχει κάποια άλλη κατάλληλη προσέγγιση, γιατί *«τα προσφυγόπαιδα αντιμετωπίζουν σοβαρά γλωσσικά προβλήματα και δεν μιλούν ή μιλούν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα»* (συν. 10). Επομένως, είναι αδύνατο να φοιτούν στην ίδια τάξη με τους Έλληνες μαθητές, γιατί *«κάτι τέτοιο θα καθυστερούσε μορφωτικά τα ελληνόπουλα»* (συν. 10). Φαίνεται, λοιπόν, πως κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική άποψη για την έννοια της απομόνωσης που προκύπτει από τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής από παιδαγωγικής πλευράς, ωστόσο, θεωρούν πως λειτουργεί σωστά και θετικά προς τα προσφυγόπουλα, αλλά και προς στους Έλληνες μαθητές, άρα παρέχονται ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, στο οποίο στοχεύουν όλοι οι εκπαιδευτικοί.

## **5.6 Ο ρόλος των γονέων τροχοπέδη για την εκπαιδευτική διαδικασία**

*«Οι γονείς σπάνια εμφανίζονται στο σχολείο και μάλιστα ορισμένοι από αυτούς δεν στέλνουν τα παιδιά τους καθημερινά στα μαθήματα. Ακόμα κι αν τους καλέσουμε για ενημέρωση.....δεν εμφανίζονται στις προγραμματισμένες επισκέψεις».*

Η εμπλοκή των γονέων των προσφυγόπουλων είναι πολύ μικρή όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Δεν έρχονται σχεδόν ποτέ σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς όσο και αν αυτοί προσπαθούν. Έτσι, δε δημιουργούν, συνήθως, προβλήματα, γιατί η μόνη παρουσία που δείχνουν στο σχολείο είναι όταν έρχονται να φέρουν και να πάρουν τα παιδιά τους (συν 6 *«Οι γονείς των προσφυγοπαίδων συνήθως δεν δημιουργούν προβλήματα»*). Πιστεύουν πως αυτή τους η συμπεριφορά προέρχεται από την αδυναμία τους να μιλήσουν την ελληνική γλώσσα, (συν. 1 *«Με τους γονείς των προσφυγοπαίδων η επικοινωνία δεν είναι συχνή, καθώς πολλοί από αυτούς επίσης δεν μιλάνε ελληνικά»*), καθώς και από την αδιαφορία τους για την πρόοδο των παιδιών τους (συν. 6 *«οι περισσότεροι διστάζουν να έρθουν να μιλήσουν μαζί μου, πιθανολογώ ότι δυσκολεύονται στην ομιλία της γλώσσας και για αυτό το αποφεύγουν. Επίσης, δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις σχολικές επιδόσεις των*

παιδιών»). Πολλοί είναι οι γονείς που αρνούνται να φέρουν τα παιδιά στο σχολείο καθημερινά ή και καθόλου (συν. 10 «Οι γονείς σπάνια εμφανίζονται στο σχολείο και μάλιστα ορισμένοι από αυτούς δεν στέλνουν τα παιδιά τους καθημερινά στα μαθήματα. Ακόμα κι αν τους καλέσουμε για ενημέρωση.....δεν εμφανίζονται στις προγραμματισμένες επισκέψεις», συν. 8 «Όσους γονείς έχουμε καλέσει για ενημέρωση και να τους πείσουμε να στέλνουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν τα μαθήματα κανονικά, έχουμε πέσει σε τοίχο»). Κύριο πρόβλημα που αναφέρουν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι η αδυναμία των γονέων να συμμορφωθούν στο σχολικό ωράριο, με αποτέλεσμα να έρχονται στο σχολείο και να ζητάνε τα παιδιά να τα πάρουν ό,τι ώρα και να 'ναι. (συν. 4 «Κάποιοι γονείς έρχονται σε άσχετες ώρες να πάρουν τα παιδιά τους από το σχολείο, τους λέμε ότι το παιδί δεν έχει σχολάσει ακόμη αλλά όσοι δεν μιλούν τη γλώσσα είναι δύσκολο να τους πείσουμε να αφήσουν το παιδί να συνεχίσει το μάθημά του»). Μία εκπαιδευτικός (συν. 9), μάλιστα, αναφέρει: «Υπάρχουν κάποιοι γονείς που δημιουργούν προβλήματα όταν φέρνουν ή παίρνουν τα παιδιά τους από το σχολείο, μιλάνε άσχημα στους εκπαιδευτικούς και δημιουργούν κλίμα έντασης», βέβαια, αποδίδει το γεγονός αυτό στο χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό τους επίπεδο, καθώς και στις δύσκολες καταστάσεις που έχουν περάσει. Φαίνεται, λοιπόν, πως η στάση των γονέων παραγκωνίζει το έργο των εκπαιδευτικών είτε από τις απουσίες των προσφυγόπουλων, είτε από την ελλιπή βοήθεια που πρέπει να παρέχουν στο σπίτι οι γονείς προς τα παιδιά τους για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι γονείς αυτοί «προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές και οικονομικές τάξεις, είναι άνθρωποι χωρίς μόρφωση που αναγκάστηκαν να αλλάξουν χώρα και να ζήσουν σε πολύ άσχημες συνθήκες. Συνεπώς δεν είναι κύριο μέλημά τους η εκπαίδευση των παιδιών, καθώς οι περισσότεροι θεωρούν ότι η διαμονή τους στην Ελλάδα είναι προσωρινή και δεν χρειάζεται τα παιδιά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα». Επομένως, παρόλο τα προβλήματα που δημιουργούν, οι δάσκαλοι δείχνουν μια ανοχή και κατανόηση για την συμπεριφορά των προσφύγων γονέων.

## **5.7 Τα προβλήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων με αποκορύφωμα τη γλωσσική επικοινωνία**

*«...υπάρχουν προβλήματα καθώς πολλά από τα παιδιά μιλούν ελάχιστα ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα και προσπαθούν να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα», «ψυχολογικά προβλήματα που κουβαλούν τα παιδιά λόγω των δύσκολων συνθηκών και καταστάσεων που έχουν βιώσει», «πρόκειται για πολύ φτωχά παιδιά που δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες υγιεινής».*

Κύριο πρόβλημα που προκύπτει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης των προσφύγων είναι η γλωσσική επικοινωνία, όπως υποστηρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί (συν 3 *«Υπάρχει δυσκολία ως προς την επικοινωνία.»*, συν 5 *«Η μητρική γλώσσα των παιδιών είναι πρόβλημα»*). Τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικές περιοχές κι έτσι έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, την οποία συνηθίζουν να χρησιμοποιούν για να εκφραστούν, αφού τους είναι πιο εύκολο (συν 1 *«...υπάρχουν προβλήματα καθώς πολλά από τα παιδιά μιλούν ελάχιστα ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα και προσπαθούν να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα»*). Ελάχιστα παιδιά έχουν μάθει ελληνικά και κάποια γνωρίζουν αγγλικά, κάποια άλλα μόνο τη μητρική τους γλώσσα. (συν. 3 *«Οι μαθητές έχουν κατακτήσει ελάχιστα έως καθόλου την ελληνική γλώσσα, επομένως είναι δύσκολο να μπορούμε να επικοινωνήσουμε»*, συν. 10 *«Με κάποια παιδιά που γνωρίζουν λίγα κουτσοαγγλικά και τα έμαθαν στις δομές υποδομής μπορούμε να επικοινωνήσουμε έστω και με δυσκολία»*). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ψυχική φθορά των δασκάλων καθώς μέσα σε μία τάξη μπορεί να ακούει διάφορες γλώσσες και δημιουργείται σύγχυση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στη λύση των αγγλικών που γνωρίζουν πιο πολλά προσφυγόπουλα, αλλά σε αυτά που δε γνωρίζουν καθόλου χρησιμοποιούν αναγκαστικά τη νοηματική για να μπορέσουν να συνεννοηθούν έστω και λίγο. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλούν στα ελληνικά, ακόμα κι αν κάνουν λάθη, γιατί αυτός είναι ο στόχος τους (συν 2. *«αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να τα ενθαρρύνουμε να μιλάνε στα ελληνικά και να μη φοβούνται να κάνουν λάθη»*) και θα πρέπει να γίνεται *«με λεπτό τρόπο και χωρίς πίεση»* (συν. 8), δηλαδή να μπαίνουν στη διαδικασία να τους εξηγήσουν *«με ευγενικό και ήρεμο τρόπο...ότι στο σχολείο μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και πρέπει να μιλάνε μόνο ελληνικά»* (συν. 9). Ένας εκπαιδευτικός (συν. 4) μάλιστα θεωρεί πως το πρόβλημα της επικοινωνίας *«μένει άλυτο, αν το παιδί δεν ενθαρρύνεται να προσπαθήσει μιλήσει ελληνικά»* κι έτσι η



επικοινωνία καθίσταται αδύνατη. Έτσι, γεννιούνται κι άλλα προβλήματα, αφού τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να μάθουν την ελληνική, έχουν δυσκολίες και στην εμπέδωση όρων, στη γραμματική, στο συντακτικό της γλώσσας και κατ' επέκταση στα μαθηματικά. Φαίνεται λοιπόν πως η ανάγκη της επικοινωνίας των δασκάλων με τους μαθητές τους, τους οδηγεί να καταφεύγουν στη χρήση άλλων γλωσσών και τρόπων χωρίς όμως να ξεφεύγουν από το έργο τους που είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Επίσης, το δεύτερο κατά σειρά μείζον πρόβλημα που αναφέρουν οι μισοί (5/10) εκπαιδευτικοί όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία των προσφυγοπαίδων είναι ότι παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές, τις οποίες αποδίδουν στα *«ψυχολογικά προβλήματα που κουβαλούν τα παιδιά λόγω των δύσκολων συνθηκών και καταστάσεων που έχουν βιώσει»* (συν. 8,9). *«Δεν είναι τόσο ήσυχα παιδιά»* (συν. 2) και κάποια δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στους κανόνες της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα, με αποτέλεσμα να επιζητούν τους γονείς τους. Ένας εκπαιδευτικός (συν. 10) παρουσιάζει το γεγονός πως τα προσφυγόπουλα, όταν δυσκολεύονται να εκφραστούν και γενικότερα να επικοινωνήσουν στην ελληνική γλώσσα λειτουργούν υπό πίεση και αντιδρούν με απρόβλεπτες συμπεριφορές. Γίνεται φανερό πως τα δύσκολα γεγονότα και οι επίπονες καταστάσεις του ξεριζωμού, επιδρούν στην ψυχολογία και κατ' επέκταση στη συμπεριφορά των παιδιών αυτών, αφού η παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα τρυφερή και μπορεί να τραυματιστεί πολύ εύκολα. Αυτό έχει ως απόρροια τη μη αποτελεσματική πρόοδο των προσφυγόπουλων στο ελληνικό σχολείο.

Τέλος, ένα άλλο πρόβλημα που υπάρχει είναι αυτό της προσωπικής υγιεινής, καθώς αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι *«πρόκειται για πολύ φτωχά παιδιά που δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες υγιεινής»* (συν. 1). Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός (συν. 3) επισημαίνει ότι λόγω των συνθηκών με τον covid-19, τα παιδιά δεν μπορούν να συνηθίσουν τις μάσκες τους κι έτσι πρέπει να γίνονται επανειλημμένες συστάσεις για τη σωστή τοποθέτησή τους και τη συχνή καθαριότητα των χεριών τους με αντισηπτικό, ώστε να μην κινδυνεύει η προσωπική υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Επομένως, παρατηρούνται αρκετά προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία των προσφυγοπαίδων.

## **5.8 Τα πρακτικά προβλήματα λόγω των περιορισμένων υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων**

*«Η αίθουσα είναι μικρή και δεν μπορώ να τηρήσω τις αποστάσεις τόσο ανάμεσα στα παιδιά και στα θρανία αλλά και ανάμεσα στα παιδιά και σε εμένα», «δεν έχουμε πρόσβαση ούτε σε Η/Υ ούτε και σε προτζέκτορα».*

Σε σχέση με τις παρεχόμενες υλικοτεχνικές υποδομές, αρκετοί εκπαιδευτικοί συνδέουν τους προβληματισμούς τους με την πρωτοφανή πανδημία που αντιμετωπίζει η χώρα μας και τις προβλεπόμενες αποστάσεις που θα πρέπει να έχουν μαθητές και δάσκαλοι. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι οι τάξεις όπου γίνονται τα μαθήματα με τα προσφυγόπουλα είναι μικρές με λιγοστά παράθυρα κι έτσι κινδυνεύουν να κολλήσουν αν υπάρξει κάποιο κρούσμα είτε στα παιδιά είτε στον εκπαιδευτικό (συν 5 *«Η αίθουσα είναι μικρή και δεν μπορώ να τηρήσω τις αποστάσεις τόσο ανάμεσα στα παιδιά και στα θρανία αλλά και ανάμεσα στα παιδιά και σε εμένα»*). Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν δημιουργεί δυσκολίες το μικρό μέγεθος της τάξης, γιατί τα παιδιά είναι λιγοστά και σε τρία σχολεία οι αίθουσες είναι μεγάλες με παράθυρα και οι εκπαιδευτικοί (συν. 2,3,7) δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρακτικό πρόβλημα. Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί (συν. 6,8,10) αναφέρονται σε άλλου είδους ελλείψεις που παρουσιάζουν τα σχολεία τους, όπως θέρμανση κατά τους χειμερινούς μήνες, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, *«προτζέκτορες»* και *«ραδιοσιντί»*. Συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός (συν. 8) επισημαίνει αγανακτισμένη ότι: *«δεν έχουμε πρόσβαση ούτε σε Η/Υ ούτε και σε προτζέκτορα»*. Από τα προβλήματα αυτά παρατηρείται σχετική υποβάθμιση της ποιότητας της μάθησης, αφού αυτός ο περιορισμός της υλικοτεχνικής υποδομής κλονίζει τα θεμέλια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μάθηση των προσφυγόπουλων. Περιορίζονται οι ευκαιρίες για μια ευχάριστη και δημιουργική μάθηση που παρέχει το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, καθώς είναι πηγή ερεθισμάτων μάθησης. Επιπλέον, με τα νέα δεδομένα η ανθρώπινη υγεία μπαίνει σε κίνδυνο, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μειώσουν, όσο μπορούν, προκειμένου να είναι σωστοί και ακέραιοι στο επάγγελμά τους.

## 5.9 Η σχολική υποστήριξη στην εκπαίδευση των προσφύγων

*«Οι εκπαιδευτικοί όπως και ο διευθυντής είναι αρκετά υποστηρικτικοί και πρόθυμοι να βοηθήσουν στα προβλήματα που προκύπτουν, υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης».*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι οι διευθυντές των σχολείων τους είναι πολύ υποστηρικτικοί σε σχέση με την εκπαίδευση των προσφύγων. Είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν με οποιοδήποτε τρόπο στα τυχόν προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν, ώστε τα Τμήματα Υποδοχής να λειτουργούν όσο το δυνατόν καλύτερα γίνεται. Στο ίδιο, υποστηρικτικό κλίμα κινούνται και οι υπόλοιποι συνάδελφοι των σχολείων (συν. 8 *«Οι εκπαιδευτικοί όπως και ο διευθυντής είναι αρκετά υποστηρικτικοί και πρόθυμοι να βοηθήσουν στα προβλήματα που προκύπτουν, υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης»*). Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί (συν. 5,6) υποστηρίζουν πως κάποιοι εκπαιδευτικοί τυπικών τάξεων βλέπουν με τρόπο υποτιμητικό την παρουσία τους στα σχολεία και δεν αναγνωρίζουν το έργο που κάνουν ως εκπαιδευτικοί των προσφυγοπαίδων (συν. 6 *«υπάρχουν ένας-δύο εκπαιδευτικοί που βλέπουν τους εκπαιδευτικούς της Τ.Υ. υποτιμητικά και δεν αναγνωρίζουν το έργο τους»*). Επίσης, άλλοι δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχουν συνάδελφοι που *«δυσανασχετούν με την παρουσία των προσφυγοπαίδων, επικαλούμενοι ότι εμποδίζεται το εκπαιδευτικό τους έργο»* (συν. 4) και *«αντιμετωπίζουν τα προσφυγόπαιδα σαν διακοσμητικά στοιχεία εντός της αίθουσας διδασκαλίας, δεν δίνουν δηλαδή την αναγκαία προσοχή»* (συν. 7). Ακόμη ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται με την παρουσία των προσφυγόπουλων, παρόλο αυτά βοηθάνε για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν όσο πιο καλά μπορούν. Βλέπουμε, λοιπόν, πως η ηγεσία των σχολείων είναι παρούσα και ετοιμοπόλεμη να βοηθήσει μέσα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, ώστε η λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής να είναι σωστή χωρίς προβλήματα, όμως κάποιοι από τον σύλλογο εκπαιδευτικών δείχνουν αρνητική στάση προς τα προσφυγόπαιδα και έχουν υποτιμητική διάθεση προς τους εκπαιδευτικούς που επιτελούν το έργο της διδασκαλίας των παιδιών αυτών.

Επιπλέον άξιο λόγου είναι και η στάση των Ελλήνων γονέων στους οποίους αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την στήριξη τους στην παρουσία των Τ.Υ. Σε ένα σχολείο (συν. 1) οι Έλληνες γονείς έκαναν έντονες διαμαρτυρίες και δεν

ήθελαν να δημιουργηθεί Τ.Υ, «θέλοντας έτσι να προφυλάξουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τα λεγόμενά τους». Άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί (συν. 2,3,9) επισημαίνουν πως οι Έλληνες γονείς είναι δυσαρεστημένοι, φοβούνται και κρατούν τις επιφυλάξεις τους για την παρουσία των προσφύγων μαθητών, γιατί τα παιδιά του θα αναπτύξουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαζί τους. Επίσης, υπάρχει η μαρτυρία μιας εκπαιδευτικού (συν. 1) για την ανησυχία των Ελλήνων γονέων με την παρουσία των προσφυγόπουλων, που διαμαρτύρονται αρκετές φορές για τις συνθήκες που γίνονται τα μαθήματα. Φοβούνται, δηλαδή, λόγω των συνθηκών με τον covid-19, να μην κολλήσουν τα παιδιά τους, γιατί η αίθουσα είναι μικρή και δεν τηρούνται απόλυτα οι επιτρεπόμενες αποστάσεις. Βέβαια υπάρχουν και οι γονείς που βλέπουν θετικά την ύπαρξη προσφυγοπαίδων στο σχολείο (συν. 3 «Ωστόσο υπάρχουν και εξαιρέσεις γονιών που βλέπουν με θετικό μάτι τα παιδιά των προσφύγων»). Γίνεται κατανοητό πως οι Έλληνες γονείς δεν είναι έτοιμοι να αποδεχτούν την παρουσία των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς μέσα από αυτές τις συμπεριφορές φανερώνονται ρατσιστικά φρονήματα και προκαταλήψεις προς το διαφορετικό.

### **5.10 Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ως λύση στο πρόβλημα της επικοινωνίας**

*«στο αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προστεθεί και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών με σκοπό να βοηθηθούν τα παιδιά περισσότερο στο να μάθουν τα ελληνικά αντιμετωπίζοντάς τα ως δεύτερη ξένη γλώσσα»*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στο γεγονός ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα που υλοποιείται και ακολουθείται είναι σωστό και βοηθητικό και δεν χρειάζεται κάποια δραστηκή αλλαγή (συν. 4 «Δεν θεωρώ ότι πρέπει να γίνει κάποια βελτίωση στο αναλυτικό πρόγραμμα, διότι δίνεται ήδη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών όπου τα παιδιά δυσκολεύονται και περισσότερο»). Ωστόσο, κοινή πρότασή τους είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των προσφυγοπαίδων. Όλες οι δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική πράξη ξεκινάνε από το μείζον πρόβλημα της επικοινωνίας. Υπάρχουν παιδιά που δε γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα και χρησιμοποιούν μόνο τη μητρική τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως αν προστεθεί ένα μάθημα, αυτό της μητρικής τους γλώσσας, τα παιδιά θα μπορέσουν να μάθουν καλύτερα και πιο εύκολα τα

ελληνικά αντιμετωπίζοντάς τα ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Θα μπορέσει, δηλαδή, να υπάρξει συσχετισμός των δύο γλωσσών για την καλύτερη κατανόηση των ελληνικών (συν. 2 «θα λειτουργούσε βοηθητικά η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας παράλληλα με την ελληνική. Η μητρική γλώσσα θα μπορούσε να συσχετιστεί με κάποιες λέξεις της μητρικής γλώσσας των παιδιών και να τα βοηθήσει καλύτερα στην κατανόηση της ελληνικής», συν. 9 «στο αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προστεθεί και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών με σκοπό να βοηθηθούν τα παιδιά περισσότερο στο να μάθουν τα ελληνικά αντιμετωπίζοντάς τα ως δεύτερη ξένη γλώσσα»). Επιπρόσθετα, δύο εκπαιδευτικοί (συν. 3, 5) επισημαίνουν ότι για να μπορέσει να υλοποιηθεί η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των προσφύγων θα πρέπει να προσληφθούν εκπαιδευτικοί με προσόντα τέτοιων ξένων γλωσσών (συν. 3 «ύπαρξη εκπαιδευτικών στις Τ.Υ. που γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών ώστε να τα υποστηρίζουν γλωσσικά και να γίνει πιο εύκολη η μαθησιακή διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο πιστεύω πως οι πρόσφυγες μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και να τη μάθουν»).

Μία εκπαιδευτικός (συν. 5) μόνο, προσθέτει μία αλλαγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και προτείνει να γίνεται διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας, ίσως με πιο απλά λόγια για να μπορούν να τα κατανοούν τα προσφυγόπουλα και να μπορέσουν να ενστερνιστούν την ιστορία του τόπου που τους φιλοξενεί («Ενδεχομένως το αναλυτικό πρόγραμμα να πρέπει να εμπλουτιστεί και με το μάθημα της ελληνικής ιστορίας. Θεωρώ πως είναι επίσης σημαντικό κάποιος που διαμένει και μορφώνεται σε μια χώρα, να γνωρίζει και την ιστορία της»).

### **5.11 Η ανάγκη αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας των προσφυγόπουλων**

«...βοηθούν κάποια διδακτικά μέσα στην ενίσχυση της διδασκαλίας, όπως η χρήση των τεχνολογιών για την εκμάθηση της γλώσσας», «Κατά τη διδασκαλία να εφαρμόζονται διδακτικές προσεγγίσεις όπως η ομαδική συνεργασία μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τον δάσκαλο», «Οι γονείς θα πρέπει να παροτρύνονται συνεχώς από τους εκπαιδευτικούς να μιλάνε με τα παιδιά τους στο σπίτι ελληνικά για να εξασκούν και οι δύο πλευρές τη γλώσσα»

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο τρόπος διδασκαλίας στην εκπαίδευση των προσφύγων χρήζει βελτίωσης και αλλαγών. Πιστεύουν πως η χρήση ΤΠΕ και οπτικοακουστικών μέσων, όπως «*H/Y, προτζέκτορες, φωτογραφίες αντικειμένων*» είναι απαραίτητη για να μπορέσουν να μάθουν τα προσφυγόπουλα πιο εύκολα και με ευχάριστο τρόπο, καθώς επισημαίνεται από μία εκπαιδευτικό (συν. 6) ότι «*ο τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να είναι όσο πιο απλός κι εύκολος γίνεται καθώς απευθυνόμαστε σε παιδιά που είτε δεν μιλούν καθόλου είτε μιλούν λίγο την ελληνική γλώσσα*» και από έναν άλλο εκπαιδευτικό (συν. 4) ότι «*η εικόνα σε συνδυασμό με τον ήχο...θα βοηθούσαν αρκετά*». Βέβαια, η παρουσία όλων αυτών των διδακτικών εργαλείων «*εξαρτάται κυρίως από τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους και την υλικοτεχνική υποδομή μιας σχολικής μονάδας*» (συν. 9). Η ίδια εκπαιδευτικός (συν. 9) προσθέτει ότι για να βοηθηθούν οι μαθητές να μάθουν την γλώσσα πιο εύκολα, είναι καλό να έχουν πολλά ακουστικά ερεθίσματα, να μιλούν δηλαδή, στην τάξη ελληνικά και με τον δάσκαλό τους και με τα υπόλοιπα παιδιά.

Άλλοι εκπαιδευτικοί (συν. 7, 10) αναφέρουν πως για να βελτιωθεί ο τρόπος διδασκαλία και κατ' επέκταση οι επιδόσεις των μαθητών θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (συν 10 «*Κατά τη διδασκαλία να εφαρμόζονται διδακτικές προσεγγίσεις όπως η ομαδική συνεργασία μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τον δάσκαλο*»). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται και συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς, κινητοποιείται η ενεργός εμπλοκή κατά τη μαθησιακή διαδικασία και ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίησή τους.

Επίσης, μία εκπαιδευτικός (συν. 1) προσθέτει πως θα βοηθούσε στη γενική προσπάθεια της εκπαίδευσης των προσφύγων να υπήρχε παράλληλη στήριξη από έναν εκπαιδευτικό στην τάξη τυπικής ανάπτυξης, όταν τα παιδιά δηλαδή παρακολουθούν τα υπόλοιπα μαθήματα της τάξης τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που θα πρέπει να έχουν οι γονείς των προσφυγοπαίδων για να γίνει καλύτερη και πιο εύκολη η εκπαίδευσή τους. Συγκλίνουν στο γεγονός ότι θα πρέπει να προσπαθήσουν να έρχονται σε επαφή με τους γονείς, για να καταλάβουν τη σημασία της παιδείας και τα μελλοντικά οφέλη ώστε να μπορέσουν κάποια στιγμή όταν μεγαλώσουν να βρουν δουλειά και να

ενσωματωθούν στο ελληνικό περιβάλλον. Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός (συν. 7) αναφέρει πως αν οι γονείς δεν μιλάνε ή δεν κατανοούν την ελληνική, να τους μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα. Ακόμη, κατανοούν ότι πολλοί γονείς δεν διαθέτουν παιδεία και δεν ξέρουν ή δεν μπορούν να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα αλλά θα πρέπει, όσοι ξέρουν έστω και λίγο, να μιλάνε στα παιδιά τους μόνο στα Ελληνικά, για να μπορέσουν να τα μάθουν καλύτερα (συν. 5 *«Οι γονείς θα πρέπει να παροτρύνονται συνεχώς από τους εκπαιδευτικούς να μιλάνε με τα παιδιά τους στο σπίτι ελληνικά για να εξασκούν και οι δύο πλευρές τη γλώσσα»*). Δύο εκπαιδευτικοί (συν. 10) προτείνουν ως βοήθεια για το καλό των παιδιών τους να διδαχθούν και οι ίδιοι την ελληνική γλώσσα *«Οι γονείς των προσφυγοπαίδων πρέπει εξίσου να λάβουν εκπαίδευση, να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα ώστε να μιλάνε με τα παιδιά τους και να εξασκούνται αλλά και για να μπορούν να εργαστούν και να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους»*. Παρατηρείται, επομένως, πως παρόλο που το Αναλυτικό πρόγραμμα είναι επαρκές, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως υπάρχουν ακόμα αλλαγές που πρέπει να γίνουν όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα παιδιά χωρίς να παραλείπουν τη μεγάλη βοήθεια που πρέπει να δείχνουν οι γονείς των προσφυγόπουλων για να επιτευχθεί το έργο τους, με στόχο την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

## **5.12 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

*«Πιστεύω πως είναι αναγκαία και πρέπει να είναι συνεχής η στήριξη τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. με την οργάνωση περισσότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική αγωγή»*

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναφέρουν τους προβληματισμούς τους κατά πόσο είναι καταρτισμένοι και έτοιμοι οι υπάρχοντες εκπαιδευτικοί, ώστε να διδάξουν στα προσφυγόπουλα στα Τμήματα Υποδοχής (συν. 7 *«Αυτό που με προβληματίζει είναι πόσο καλή δουλειά γίνεται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Τ.Υ., αν έχουν την εμπειρία, την κατάλληλη κατάρτιση κ.λπ.»*, συν 5 *«Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να διδάξουν αποτελεσματικά σε Τ.Υ.»*). και γεννιούνται έτσι αμφιβολίες για την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών στις θέσεις αυτές. Ωστόσο, αναγνωρίζουν πως οι υπεύθυνοι της διαπολιτισμικής αγωγής και το υπουργείο θα πρέπει να στηρίξουν του εκπαιδευτικούς των Τμημάτων

Υποδοχής με επιπλέον κατάρτιση και οργανωμένα επιμορφωτικά προγράμματα πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, τα οποία θα ήταν καλό να γίνουν και υποχρεωτικά όπως υποστηρίζει μια εκπαιδευτικός (συν. 6). Μάλιστα, η εκπαιδευτικός 8 επισημαίνει πως η επιμόρφωση δεν είναι μόνο αναγκαία αλλά θα πρέπει να είναι και συνεχής (*«Πιστεύω πως είναι αναγκαία και πρέπει να είναι συνεχής η στήριξη τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. με την οργάνωση περισσότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική αγωγή»*). Θεωρούν ότι είναι απαραίτητες οι επιμορφώσεις, γιατί οι ανάγκες για εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται είναι πολλές και απαιτητικές αλλά δεν διαθέτουν όλοι την κατάλληλη εμπειρία και επιμόρφωση και είναι δύσκολο να ανταπεξέλθουν σωστά σε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική πράξη των προσφυγοπαίδων. Έτσι, με μια *«πιο ουσιαστική και άμεση υποστήριξη από τους υπεύθυνους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ...οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. θα διαθέτουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση»* (συν. 10). Γίνεται φανερό πως η σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν σε Τ.Υ είναι ένα θέμα στο οποίο θα πρέπει να δοθεί έμφαση ώστε να υλοποιηθεί, για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα από την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων.



## Κεφάλαιο 6: Συζήτηση

Έπειτα από τη διερεύνηση της οργάνωσης της διδασκαλίας των προσφύγων στα σχολεία, καταλήγουμε σε ένα πλήθος συμπερασμάτων σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης των προσφύγων, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας και των συναφή προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ένα σύνολο συμπερασμάτων για την οργάνωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ένα σύνολο προτάσεων που θα συμβάλουν στην καλύτερη διαχείριση των ζητημάτων της διαπολιτισμικής οργάνωσης και εκπαίδευσης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρινόμενο στις συνεχείς εισροές προσφύγων στη χώρα μας και το μεγάλο αριθμό αυτών, προσπάθησε να απομακρυνθεί από τη μονοπολιτισμική προσέγγιση και να εισάγει τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Η επίτευξη της αποδοχής της διαπολιτισμικής ετερότητας στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, ανέδειξε την ανάγκη της οργανωσιακή αλλαγής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των προσφυγοπαίδων. Η ελληνική κοινωνία οργάνωσε τη λειτουργία των απαραίτητων πολιτικών δομών και διαχειρίστηκε τις θεσμικές έννοιες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την ελληνική κουλτούρα. Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών και στη διαχείρισή τους (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε τον σχεδιασμό και την οργάνωση της ένταξής τους μέσα από οργανωσιακές και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις. Η χρονική πίεση, η ρευστότητα του μαθητικού πληθυσμού και η πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια λειτούργησαν ως ανασταλτικοί παράγοντες μπροστά σε μια σωστή οργάνωση και πρακτική εφαρμογή ενός σχεδίου που θα είναι επιτυχές. Η διαχείριση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων υλοποιήθηκε μέσα από τη διαμόρφωση τμημάτων υποδοχής, τμημάτων «ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές/τριες που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες», τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και τις Ζώνες Εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ). Από το Υπουργείο Παιδείας οργανώθηκε η «Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των

προσφύγων» και ορίστηκαν Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), οι οποίοι ανέλαβαν την ευθύνη της εκπαίδευσης των προσφύγων (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

Οι προκλήσεις μάθησης και εφαρμογής μιας παιδοκεντρικής οργάνωσης των διαδικασιών έγκειται στην ορθή αντιμετώπιση των ζητημάτων της αναθεώρησης και στη οργανωσιακή αλλαγή και συγκρότηση των διαδικασιών που απαιτεί αυτή η προσέγγιση. Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού (εθνική, γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική), η λειτουργία των δομών καθώς και οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι ζητήματα που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν προκειμένου να επιτευχθεί ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποδοχή της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην προάσπιση των ιδεών της ελευθερίας, της ισότητας και του δικαιώματος όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. (Γκόβαρης, 2011). Η ένταξη των προσφυγοπαίδων στο πολυπολιτισμικό ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, είναι μια προσπάθεια η οποία συνοδεύεται από πολλές παραλήψεις, λάθη και αμέλειες όσον αφορά τις πολιτικές ένταξης των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση και την προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρά την ευαισθησία που διέκρινε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι στην εκπαίδευση των προσφύγων και οι σημαντικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση, το ελληνικό σχολείο παραμένει μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο. Στην διαπολιτισμική διδασκαλία περιλαμβάνεται η εκπαίδευση στις μητρικές γλώσσες των μαθητών, ωστόσο κύρια μέριμνα αποτελεί η γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Νικολάου, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης μέσα από τον σεβασμό των διαφόρων γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων. Ο αφομοιωτικός προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε παιδιού. Τα δίγλωσσα άτομα διαφέρουν ως προς τον τρόπο μάθησης, την ιδιοσυγκρασία τους, την γνωστική τους ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Γκόβαρης, 2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την αποδοχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου κάθε μαθητή και την ενδυνάμωση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.

Η εκπαιδευτική αρχή της παροχής ίσως ευκαιριών, της αποδοχής του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και η αποδοχή της διαφορετικότητας, θα πρέπει να αντανακλάται σε όλες τις σχολικές μονάδες (Παπαχρήστος, 2011).

Η μελέτη των οργανωσιακών αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το εγχείρημα ένταξης των προσφύγων είναι δύσκολο. Η οργάνωση και λειτουργία των ΔΥΕΠ, αντιμετώπισε ποικίλα προβλήματα, καθυστερήσεις αλλά και αδυναμίες στην πράξη. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να υπάρξουν μεγάλες διαρροές προσφύγων μαθητών, οι οποίοι δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, δεν γνώριζαν τη γλώσσα ή λόγω συνθηκών διαβίωσης δεν μπορούσαν να συνεχίσουν να παρακολουθούν μαθήματα. Η ρευστότητα και αστάθεια που χαρακτήριζε τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων, σε συνδυασμό με τις ελλείψεις τόσο σε θεσμικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, προκάλεσε πλήθος προβλημάτων στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων. Τα προβλήματα που προέκυψαν αφορούσαν την αδυναμία απασχόλησης του κατάλληλου καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, την ομαλή λειτουργία των ΔΥΕΠ εξαιτίας της συνεχούς εναλλαγής του προσωπικού αλλά και της ελλιπούς ή καθόλου κατάρτισης τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Παράλληλα, πολλοί μαθητές πρόσφυγες που βρίσκονταν σε απομονωμένα νησιά δεν είχαν καθόλου πρόσβαση σε ΔΥΕΠ. Επίσης, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση της κοινότητας των εκπαιδευτικών αλλά και των ντόπιων πολιτών καθυστέρησε αρκετά, έχοντας ως αποτέλεσμα τη δημιουργία έντονων αντιδράσεων από την εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα όπου λειτουργούσαν δομές ΔΥΕΠ (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Η συνειδητοποίηση της ετερότητας και του δικαιώματος παροχής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές οδήγησε στη ανάληψη κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων που θα διευκόλυναν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των προσφύγων και αλλοδαπών μαθητών. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόστηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία διαμορφώθηκαν κατάλληλα με σκοπό να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, στην ομαλή εκπαιδευτική τους ένταξη, στη διευκόλυνση της λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής τάξης, στη διαμόρφωση κατάλληλων στάσεων και αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς και στην ανάπτυξη των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών. Μέσα από την ανασκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

που εφαρμόζονται σήμερα, γίνεται αντιληπτή η δυσκολία διαχείρισης και εφαρμογής τους και αναδεικνύεται η ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να επιτευχθεί το εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος, να μπορεί να διαχειρίζεται κατάλληλα την διαφορετικότητα και να εφαρμόζει κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές. Η επαναξιολόγηση του επαγγελματικού του ρόλου θα συμβάλει στην μείωση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των στερεοτυπικών αντιλήψεων στο χώρο του σχολείου καθώς και στη βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Ευαγγέλου, 2005). Η διασφάλιση της επιτυχίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και η εφαρμογή της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ουσιαστική συνεργασία των υπεύθυνων για την εκπαίδευση των προσφύγων. Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) σε συνεργασία με τους Προϊστάμενους Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές/Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων οργανώνουν και εφαρμόζουν τις απαραίτητες ενέργειες για την εκπαίδευση των προσφύγων (Φ.Ε.Κ Β' 3502/31-10-2016).

Διερευνώντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών και αναλύοντας τις απόψεις όσων απασχολούνται σε δομές ΔΥΕΠ, γίνεται κατανοητό πως η προσφυγική κρίση χαρακτηρίζει την σύγχρονη πραγματικότητα και παρά τις ενέργειες της πολιτείας, τα ζητήματα της κοινωνικής ενσωμάτωσης και αποδοχής συνεχίζουν να υφίστανται. Η εφαρμογή και υιοθέτηση των αξιών της διαπολιτισμικής διάστασης αποτελεί μεταβολή του τρόπου ζωής των μελών μιας κοινωνίας και την αναδιαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην σχολική τάξη αντιπροσωπεύουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην κοινωνία. Συνεπώς, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση απέναντι σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσης και η μείωση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού στην εκπαίδευση, αποτελούν στάσεις που μπορούν να καλλιεργηθούν και να μεταφερθούν και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να έχει ως βασικό στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές και την συμμετοχή «στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι» (Νικολάου, 2011). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του ελληνικού σχολείου καταδεικνύουν την ανάγκη ενδυνάμωσης του προσφυγικού μαθητικού πληθυσμού,

την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την διαχείριση της ετερότητας και την βελτίωση των πρακτικών εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν την σχολική ποικιλομορφία ως πρόκληση, η οποία αναδεικνύει την ανάγκη εκπαιδευτικών και θεσμικών μεταβολών (Kaldi, Govaris & Filippatou, 2018).

Όσον αφορά τη διδακτική διαχείριση της σχολικής τάξης με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών, οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της ομαλής προσαρμογής των παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εξαιτίας των ιδιαίτερων γλωσσικών αναγκών τους και την απουσία προηγούμενης επαφής με την ελληνική γλώσσα (Γεωργογιάννης, 1999). Σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως ανασταλτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή διεξαγωγή της τις προβληματικές συμπεριφορές των προσφυγοπαίδων, την έλλειψη των απαραίτητων υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία και τη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την ανάγκη υλοποίησης ορθών οργανωτικών και διοικητικών αλλαγών προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των προσφυγοπαίδων στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Το σύγχρονο σχολείο χρειάζεται εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικά καταρτισμένους με σκοπό να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και να εφαρμόσουν τις κατάλληλες μεθόδους και διδακτικές προσεγγίσεις (Νικολάου, 2011).

## Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη διαχείρισης των ζητημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σκοπό την ομαλή και επιτυχή ενσωμάτωση των προσφυγοπαίδων στο ελληνικό σχολείο. Παρακάτω διατυπώνονται προτάσεις που πιστεύεται ότι μπορεί να συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των προβλημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα διαπολιτισμικά προγράμματα τόσο στις τάξεις υποδοχής όσο και στις δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα μέσα από την αύξηση των εκπαιδευτικών αλλά και των τμημάτων τάξεων υποδοχής με σκοπό την φοίτηση περισσότερων παιδιών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η χρήση των ΤΠΕ, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και η δημιουργία εξατομικευμένου και ευέλικτου προγράμματος ενίσχυσης των μαθητών (ολοήμερο σχολείο) θα συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή των προσφύγων στη σχολική κοινότητα. Η λειτουργία των τμημάτων υποδοχής με μικρότερο αριθμό μαθητών και η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης θα ενισχύσει την περαιτέρω επιμόρφωσή τους. Σημαντική είναι η προώθηση της οργάνωσης και της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων και τοπικών φορέων, η ανάπτυξη διαθεματικών project με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και η αξιολόγηση της επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών.

Μέσα από την παρουσίαση και ανάλυση των υφισταμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, αναδεικνύεται η ανάγκη αναδιαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων με σκοπό την καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες του ετερογενή μαθητικού πληθυσμού. Η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενσωμάτωση και καλλιέργεια των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προώθηση της εφαρμογής τους. Επίσης, η αναγνώριση και η αξιοποίηση στην τάξη των πολιτισμικών, θρησκευτικών και εθνικών στοιχείων των μαθητών, θα συμβάλλει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών, της ενεργητικής συμμετοχής και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα συνεχές αίτημα του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα από την επιμόρφωση αναπτύσσεται η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού απέναντι στην διαφορετικότητα, ενισχύεται η διαπολιτισμική επικοινωνία και ικανότητα και ο εκπαιδευτικός αποκτά διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια. Η ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης του

εκπαιδευτικού για περαιτέρω επιμόρφωση, μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα σε βάθος χρόνου, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας ίσων ευκαιριών, αλληλοκατανόησης και ισοτιμίας, δηλαδή μιας κοινωνίας ανθρωπιστικής και δημοκρατικής. Επιπλέον, όπως προέκυψε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών η οικογένεια των προσφύγων μαθητών επηρεάζει την ενσωμάτωσή τους και δυσχεραίνει την εκπαιδευτική πράξη. Οι δυσκολίες επικοινωνίας με την οικογένεια φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά αποδίδουν τα προβλήματα ενσωμάτωσης και επίδοσης σε εξωτερικούς παράγοντες. Η επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει τη λύση για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών και την απόδοση των αποτελεσμάτων της ενσωμάτωσης περισσότερο σε εσωτερικούς παράγοντες.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις στάσεις των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν περαιτέρω ποιοτικές έρευνες για τη διερεύνηση των ζητημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι οργανωσιακές αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και το μαθητικό πληθυσμό και η εφαρμογή τους απαιτεί περαιτέρω μελέτη και ανάλυση ώστε να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία. Η αποτύπωση και η διερεύνηση των οργανωσιακών αλλαγών συμβάλλει στην καλύτερη αποτίμηση των αλλαγών και στο σχεδιασμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.
- Αλαχιώτης, Σ. (2003). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την Παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 4 Ιουλίου 2021, από: [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s\\_alax\\_diathematikotita.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf)
- άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159
- άρθρο 73 του Ν. 4547/2018
- Ασκούνη, Ν. (1997). Απέναντι σε δύο αντιθετικές φιγούρες του «εθνικού άλλου»: Στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δ. Ραγώνα (επιμ.). «Τι είν' η πατρίδα μας», 283-322.
- Ασπιώτη, Ε. (2012). *Αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7399/1/%CE%9C.%CE%95.%20%20%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf>
- Baker, C. (2010). *Τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας*. Πολύδρομο, Τεύχος 3, Σεπτέμβριος 2010, 57-61.
- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πάτρα: Tyrocenter.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Τόμος 7, σ. 30. Πάτρα.
- Γκαϊνταρτζή, (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 83-94. doi: <https://doi.org/10.12681/dial.15366>
- Γκόβαρης, Χ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (2002). Στάσεις Επιπολιτισμού Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 45- 56.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης—Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: 8ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ*, 8-10.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Εκδόσεις: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (1997), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δελγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2003). *Εφηβικές ταυτότητες φύλου: Διερευνώντας τον παράγοντα φύλο στο σχολικό πλαίσιο*. Εγχειρίδιο με ερευνητικά εργαλεία για εκπαιδευτικούς. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 42-48.
- Εγκύκλιος Φ1/79524/Δ1/15.5.2017
- Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ, 2014-2019). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.espa.gr/el/pages/staticOPEpanadvm.aspx>
- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ, ΑΠΘ (2012). «ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ». Παραδοτέο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). Πράξη: «*Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών*» Κωδικός Έργου: 86040. Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/paradotea/1.1.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.1.pdf)
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*: Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017), Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).
- Εφημερίδα της κυβέρνησης. (2019, Οκτώβριος 1). Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2019-10/dyep\\_ipourgeio.pdf](https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2019-10/dyep_ipourgeio.pdf)
- Ελληνική Επιτροπή Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (ΕΣΠΑ). (2014-2020). *ανάπτυξη- εργασία- αλληλεγγύη. Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.espa.gr/el/pages/staticOPEpanadvm.aspx>
- Ζάγκα, Ε. (1969). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας “με βάση το περιεχόμενο” και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. *Διαδρομές*, 1-31.

- Ζαχαριάδου, Ε. (2012). *Διγλωσσία και γονεϊκή εμπλοκή* (No. GRI-2012-9438). Aristotle University of Thessaloniki.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). ΥΠΠΑΙΘ. Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/>
- Ι.Ε.Π. (2016). «Οδηγίες για τη διαχείριση της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων». Ανακτήθηκε από: <http://dide.ira.sch.gr/ekpaideytika/170109104740ekp170109b.pdf>
- Καγκά, Ε. (2002). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 91-96.
- Καλογρίδη, Σ. (2021). Οι Τάξεις Υποδοχής στο δημοτικό σχολείο: ένας θεσμός υποστήριξης και ένταξης των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. *Η ΑΥΓΗ*. Ανακτήθηκε από: <https://www.avgi.gr/koinonia/253984-oi-taxeis-ypodohis-sto-dimotiko-sholeio-enas-thesmos-ypostirixis-kai-entaxis-ton>
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημονικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος*, Τ, 2, 199-282.
- KAMEKIS, A., & SPYRIDAKIS, M. (2020). Μετανάστες και σχεδιασμός πολιτικών υγείας στην Ελλάδα της κρίσης. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 37.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Καραντζόλα, Ε. (1999), Διγλωσσία και Διαπολιτισμικότητα: Συγκλίσεις και αποκλίσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Τόμος Ι* (Πρακτικά συνεδρίου). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο *Προγράμματα Διδακταλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*. Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. ΕΠΘ-ΑΠΘ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μεταναστευτικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Κυπριανός, Π., Τσοκαλίδου, Π., Τρούκη, Π., & Δοκοπούλου, Μ. (2019). Οδηγός Εκπαιδευτικού ανά Βαθμίδα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών Προσφύγων. Β΄ Τόμος, Πρωτοβάθμια-Δημοτική Εκπαίδευση. Στο Π. Τρούκη & Μ. Δομοκοπούλου (επιμ.) *Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος»*, Κωδ. ΟΠΣ 5004204 Δράση 4

«Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Λαζάρου, Παπαγεωργάκης, & Φούζας (2016). Η εισαγωγή και εφαρμογή τεχνολογικών καινοτομιών ως παράγοντας διοικητικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 503-516.
- Μαλιγκούδη, & Τσαουσίδης, (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9(1)*, 22-34. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνή εμπειρία*, Αθήνα: Εκδόσεις Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών
- Montana, P.J., Charnov, B.H., (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπαλατατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009, Ιούνιος). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Ανακοίνωση στο 12<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα. Διαθέσιμο στο: [http://6dimdiapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2009/i\\_simasia\\_tis\\_diapolitismikis\\_ekpaidefsis.pdf](http://6dimdiapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2009/i_simasia_tis_diapolitismikis_ekpaidefsis.pdf)
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Ορθογραφικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπατσαλιά, Φ., Σελλά, Ε. (2016). Προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication, 5*, 30-41.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 9*, 80-106.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ..
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ., Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, σσ.292-303.
- Νόμος 1404/1983. *Για τη Δομή και Λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. ΦΕΚ, 173/Α/24 11- 1983.
- Νόμος 1894/1990. *Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις*. ΦΕΚ 110/Α/ 27-08-1990.

- Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102 Α/12-06-2018.
- Ξωγέλλης, Π., Αντωνοπούλου, Ν., Μαλιγκούδη, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαργηγόριου, Β., & Τολούδη, Φ. (2011). Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές γυμνάσιου. Ανακτήθηκε από: [http://diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodrasi9.2b/2vathmia/eppas/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CF%87%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CF%89%CE%BD.pdf](http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b/2vathmia/eppas/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CF%87%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CF%89%CE%BD.pdf)
- Παιδαγωγική Υποστήριξη και Καθοδήγηση - Eurydice - European Commission. (2021). Ανακτήθηκε 4 Ιουλίου 2021, από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-27\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-27_el)
- Παπαχρήστος, Κ.(2011), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πατσιομίτου, Σ. (2015). Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-16 ως διαδικασία αποτίμησης τους από το Σύλλογο Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 47-74.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 32-42.
- Ρωσσίδης, Ι., Κατσίμαρδος, Π., Μπούας, Κ., & Ασπρίδης, Γ. (2016). Προετοιμασία και ανάπτυξη του πλαισίου εφαρμογής οργανωσιακών αλλαγών. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: *Η Ατομική και η Συλλογική Προσέγγιση στη Συμβουλευτική για τη Διαχείριση Κρίσεων και τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση. Αθήνα. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377>
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2006). *Διγλωσσία και κοινωνία, η ελληνική πραγματικότητα*. Χαλάνδρι: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης—Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *META TA KONTEINER Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στυλιανίδης, Χ. (2016). *Ομιλία στο διεθνές συνέδριο: Η Ελλάδα δείχνει στην Ευρώπη το δρόμο για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων*. Δελτίο Τύπου, ΥΠΠΕΘ.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ

- Σωτηρόπουλος, Λ. (2013). *Ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο: Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Sidayes. Beyond bilingualism to translanguaging*. Athens: GUTENBERG.
- ΥΠΠΕΘ\_ΙΕΠ, (2017). «Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες». Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/papahristos-k.pdf>
- ΥΠΠΕΘ-ΙΕΠ (2017). *Επιστημονική Διημερίδα με θέμα: «Ένταξη προσφυγοπαίδων έως 15 ετών στην εκπαίδευση: ΔΥΕΠ ↔ Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων και οι πολλαπλοί ρόλοι των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων»*. ΥΠΠΕΘ-ΙΕΠ, 26-27 Ιουνίου 2017- Μαράσλειο Διδασκαλείο.
- Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2018). *Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη [Ebook]*. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2019/01/ethniki-stratigiki.pdf>
- ΦΕΚ 303 τ.Β' /13-3-2003
- ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016
- Φ.Ε.Κ Β' 3502/31-10-2016.
- ΧΑΡΤΗΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ. (2000). Ανακτήθηκε από: [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_el.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf)
- Χατζηδάκη, Α. (2014). *Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις*. Στο: Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη.
- Χριστοδούλου, Θ. (2008). *Διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις που προκύπτουν από τη διδασκαλία μαθητών διαφόρων πολιτισμικών ομάδων*. Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου ΚΕΔΕΚ. Πάτρα 11-13- Ιουλίου.
- Χριστοδούλου, Ν. (2013). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.



## Ξενόγλωσση

- Abdullah, J. B., & Kassim, J. M. (2011). Instructional leadership and attitude towards organizational change among secondary schools principal in Pahang, Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3304-3309.
- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5(4), 9-18.
- Bedanta, K. K. (2020). Leadership role of school headmaster. *International Educational Applied Research Journal*, 4(2), 15-16.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D.L. Lange & R.M. Paige (eds), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20 (1-2), 1-13.
- Bouchnerová, R. (2005). *Multiculturalism and Multicultural Education: Multicultural Education in the Czech Environment*. (σσ. 19) Διαθέσιμο στο: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/3343/DPTX\\_2005\\_2\\_1410\\_OSZD\\_001\\_6812\\_9\\_0\\_20857.pdf](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/3343/DPTX_2005_2_1410_OSZD_001_6812_9_0_20857.pdf)
- Brinia, V., & Petritou, N. (2012). Counseling in the Administration Function of a School Principal in Greece. *Global Education Review*, 1(2) 31-37.
- Cavounidis, J. (2004). Migration to Greece from the Balkans. *South Eastern Europe Journal of Economics*, 2(1), 35-59.
- Ermenc, K. S. (2015). Educating teachers for intercultural education. *Bulgarian Comparative Education Society*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568637.pdf>
- Evans, R. (1996). *The human side of school change. Reform, resistance, and the reallife problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. In Ferguson, C. A. (ed) (1971) *Language structure and language use: essays by Charles A. Ferguson*, U.S.A.: Stanford University Press, 1-26.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2008). The Six Secrets of Change. *International Journal of Data Mining and Bioinformatics*, 4(6), 59-62.
- Fullan, M., Miles, M.B. & Taylor, B. (1980). Organization development in schools: the state of the art, *Review of Educational Research*, 50, 121-184.
- Gundara, J. (1997). Is Intercultural Teacher Education a Cinderella?. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 243-253). Bern: Peter Lang.
- Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: a critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27-49.
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and*

- potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hamers, J. F., Blanc, M. H. A. (1995). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ikram, U. Z., Malmusi, D., Juel, K., Rey, G., & Kunst, A. E. (2015). Association between Integration Policies and Immigrants' Mortality: *An Explorative Study across Three European Countries*. *PloS one*, *10*(6), e0129916.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129916>
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: a journal of comparative and international education*, *48*(1), 2-20.
- Kruger-Potratz, M. (1994). *Interkulturelle Erziehung*. Fern Universitaet Hagen.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Lunenburg, F. C. (2010, September). Forces for and resistance to organizational change. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, *27* (4), 1-10.
- Malikiosi-Loizos, M., & Giovazolias, T. (2015). Counseling in Greece. *Counseling around the world: An international handbook*, *90*, 215-223.
- Maniatis, P. (2012). Critical intercultural education: Necessities and prerequisites for its development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *10*(1), 156-167.
- MOGLI, M., KALBENI, S., & STERGIOU, L. (2020). "The Teacher is not a Magician": Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education. *International e-Journal of Educational Studies*, *4*(7), 42-55.
- Morey, A. I. (2000). Changing higher education curricula for a global and multicultural world. *Higher education in Europe*, *25*(1), 25-39.  
<https://doi.org/10.1080/03797720050002170>
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, *1*(2), 13-22.
- Noula, I., & Govaris, C. (2018). Neoliberalism and Pedagogical Practices of Alienation: a case study research on the integrated curriculum in Greek primary education. *British Journal of Educational Studies*, *66*(2), 203-224.
- Salahshour N. (2020). A Critique of New Zealand's Exclusive Approach to Intercultural Education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 1–18. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00179-9>
- Simopoulos, G., & Alexandridis, A. (2019). Refugee education in Greece: integration or segregation?. *Forced Migration Review*, (60), 27-29.
- Simopoulos, G., & Magos, K. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, *7*(4), 59-73.

## Παράρτημα

### Συνέντευξη 1

- ❖ *Σε ποιο σχολείο δουλεύετε;*  
*Εργάζομαι στο 3ο Δημοτικό σχολείο της Ρόδου.*
- ❖ *Από πότε δουλεύετε σε σχολείο με τάξεις Υποδοχής;*  
*Σε τάξεις υποδοχής έχω δουλέψει μόνο 3 χρόνια*
- ❖ *Πείτε μου από την εμπειρία σας αυτή ορισμένα πράγματα;*  
*Αν και είναι πρόσφατη η τοποθέτηση μου στο συγκεκριμένο σχολείο, μου έχει δημιουργηθεί πολύ θετική εντύπωση για τους υπόλοιπους συναδέλφους και τη θετική τους διάθεση για μια καλή σχολική χρονιά, ανεξάρτητα από τα προβλήματα που μπορεί να έχει η μονάδα από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής.*

#### **Εμπειρίες εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Πώς βλέπετε το θέμα της παρουσίας προσφύγων στην ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαίδευση; Σας προβληματίζει κάτι; Ποια είναι η θέση σας για το ζήτημα αυτό;

Σίγουρα πρόκειται για μια πραγματικότητα που έχει προκαλέσει αναστάτωση τόσο στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης όσο και στην ελληνική κοινωνία. Αυτό που με προβληματίζει ιδιαίτερος είναι κατά πόσο θα μπορέσει η λειτουργία των τάξεων υποδοχής να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των προσφύγων. Όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζουμε αυτή την προσπάθεια.

Πόσα χρόνια διδάσχετε σε Τ.Υ. ;

Τα τελευταία 3 χρόνια.

Πώς λειτουργεί ένα Τ.Υ. ;

Σε ένα τμήμα υποδοχής υποδεχόμαστε τους μαθητές πρόσφυγες με στόχο να τους βοηθήσουμε να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ισότιμες διαδικασίες, να μάθουν να μιλούν την ελληνική γλώσσα και γενικά να στηρίξουμε τους μαθητές αυτούς όσο το δυνατόν περισσότερο ώστε να αποφύγουμε τη σχολική διαρροή.

Ποια μαθήματα διδάσχετε ;

Ελληνική γλώσσα και μαθηματικά.

Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη λειτουργία των Τ.Υ. μέσα στο σχολικό περιβάλλον; Πώς το εννοείτε ακριβώς; Δώστε μου ένα παράδειγμα.

Πιστεύω πως ο ρόλος των Τ.Υ. εντός των σχολικών μονάδων είναι κατά κύριο λόγο να ενισχύσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να εξαλείψει ρατσιστικές συμπεριφορές. Εννοώ ότι τα ελληνόπουλα στην καθημερινή τους επαφή με τα προσφυγόπαιδα, θα καταφέρουν να μάθουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, θα έρθουν πιο κοντά, θα γνωριστούν και θα κάνουν φιλίες χωρίς να βλέπουν τα παιδιά των προσφύγων ως κατώτερης κοινωνικής κλίμακας από αυτούς και πως δεν πρέπει να έχουν επαφές με αυτά. Έτσι θα καταστεί ευκολότερη και η κοινωνική ένταξη των προσφυγόπαιδων.

Ο τρόπος εκπαίδευσης των προσφυγοπαιδών είναι κατά την αντίληψή σας παιδαγωγικά σωστός και για τα παιδιά των προσφύγων αλλά και για τα υπόλοιπα παιδιά;

Υπάρχει κάτι που σας προβληματίζει θετικά ή αρνητικά;

Αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης σε τι αποτελέσματα θα μας οδηγήσει κατά την άποψή σας και γιατί;

Θεωρώ ότι ο καλύτερος δυνατός τρόπος στην παρούσα φάση και λαμβάνοντας υπόψη τους διαθέσιμους πόρους του κράτους, τόσο οικονομικά όσο και από πλευράς



υλικοτεχνικών υποδομών, ο καλύτερος τρόπος για την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων είναι μέσω των Τ.Υ. Αυτό που με προβληματίζει είναι το γεγονός ότι πολλοί γονείς είναι αρνητικοί απέναντι στη σκοπιμότητα και τον ρόλο των Τ.Υ. και πιστεύουν ότι λειτουργούν ανασταλτικά στην εκπαίδευση και τη σταδιοδρομία των δικών τους παιδιών. Θέλω να πιστεύω ότι δεν ισχύει κάτι τέτοιο, άλλωστε σύμφωνα με τα διεθνή εκπαιδευτικά πρότυπα, οι Τ.Υ. λειτουργούν θετικά τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνική ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων.

Ποιες είναι οι προσωπικές σας εμπειρίες μέσα στις τάξεις υποδοχής; Πως το βιώνετε εσείς ως εκπαιδευτικός; Πώς βλέπετε αυτή τη διαδικασία εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων; Θα θέλατε να μας περιγράψετε ένα γεγονός που σας εντυπωσίασε; Δεν είναι μια εύκολη διαδικασία να διδάσκει κανείς σε Τ.Υ. και σε καμία περίπτωση δεν μπορώ να πω ότι όλα κυλούν ομαλά. Αυτό που προκύπτει ως βασικό πρόβλημα συνήθως, είναι ότι ορισμένα παιδιά δεν μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα και έτσι είναι πολύ δύσκολη η μεταξύ μας επικοινωνία.

### **Δυσκολίες των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διάρκεια του μαθήματος,

α) σε σχέση με τα παιδιά;

Το βασικό πρόβλημα είναι η γλώσσα επικοινωνίας αλλά και το γεγονός ότι πρόκειται για πολύ φτωχά παιδιά που δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες υγιεινής.

β) σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Τα προσφυγόπαιδα αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τη γραμματική, το συντακτικό κ.λπ. Δεν θα άλλαξα κάτι στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά ίσως θα ήταν περισσότερο βοηθητικό τα παιδιά αυτά να έχουν παράλληλη στήριξη κι από δεύτερο εκπαιδευτικό εντός της τάξης.

γ) σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή;

Το μάθημα γίνεται σε μια πολύ μικρή αίθουσα με δύο μόνο παράθυρα με αποτέλεσμα να μην πληρούνται τα μέτρα ασφαλείας και αποστάσεων για εμάς τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τα παιδιά εν όψει covid.

δ) σε σχέση με τους γονείς;

Με τους γονείς των προσφυγόπαιδων η επικοινωνία δεν είναι συχνή, καθώς πολλοί από αυτούς επίσης δεν μιλάνε ελληνικά, αλλά οι γονείς των ελληνόπουλων διαμαρτύρονται επανειλημμένα για τις συνθήκες υπό τις οποίες γίνονται τα μαθήματα. Ανησυχούν μην κολλήσουν τα παιδιά τους, γιατί όπως σας προανέφερα η αίθουσα είναι πολύ μικρή και δεν είναι εύκολο να τηρηθούν αποστάσεις.

Το σχολείο είναι υποστηρικτικό προς την τάξη Υποδοχής; Δηλαδή υπάρχουν προβλήματα με το υπόλοιπο σχολείο και την τάξη Υποδοχής; Πώς είναι το κλίμα στο σχολείο σχετικά με τα προσφυγόπουλα; Πώς το βλέπουν οι εκπαιδευτικοί; Πώς το βλέπει ο διευθυντής; Πώς το βλέπουν οι υπόλοιποι Έλληνες γονείς;

Ο Διευθυντής όπως και οι υπόλοιποι συνάδελφοι ήταν αρκετά υποστηρικτικοί σε σχέση με τη δημιουργία Τ. Υ. στο σχολείο τους, όμως δεν ισχύει το ίδιο και για τους γονείς. Υπήρξαν έντονες αντιδράσεις και διαμαρτυρίες από την πλευρά τους και δεν επιθυμούσαν να δημιουργηθεί Τ.Υ. θέλοντας έτσι να προφυλάξουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τα λεγόμενά τους.

Πώς ο δάσκαλος διαχειρίζεται το θέμα της μητρικής γλώσσας των παιδιών; Η διαφορετική μητρική γλώσσα του δημιουργεί προβλήματα; Ποια είναι αυτά και πώς τα λύνει;

Ναι υπάρχουν προβλήματα καθώς πολλά από τα παιδιά μιλούν ελάχιστα ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα και προσπαθούν να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα. Έτσι όμως δημιουργείται σύγχυση γιατί η επικοινωνία γίνεται πολύ

δύσκολη. Αν κάποια παιδιά καταλαβαίνουν κάποια αγγλικά, τότε προσπαθώ να συνεννοηθώ σε αυτή τη γλώσσα.

Θέλετε να μας περιγράψετε τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίσατε;

Αυτό που μου δημιουργεί μια δυσαρέσκεια είναι το μέγεθος της τάξης καθώς είναι δύσκολο να τοποθετήσω τα παιδιά έτσι ώστε να είμαστε όλοι εντός της τάξης προστατευμένοι και να μη φοβόμαστε την εμφάνιση πιθανού κρούσματος κορωνοϊού. Σίγουρα όσο χειμωνιάζει θα είναι ακόμη πιο δύσκολο, δεν θα είναι εύκολο να ανοίγω τα παράθυρα της αίθουσας αν έχουμε χαμηλές θερμοκρασίες, παρά μόνο στα διαλείμματα, δηλαδή για πολύ λίγο.

### **Προτάσεις των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Με βάση την εμπειρία σας υπάρχουν ανάγκες για αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης των προσφύγων και σε ποια πεδία πρέπει να γίνουν αλλαγές; (Γιατί είναι σημαντικό αυτό για σας, πώς την εννοείτε αυτή την αλλαγή, τι περιεχόμενο δίνετε στην αλλαγή και σε ποιο αποτέλεσμα θα φτάσει αυτή η αλλαγή κατά την άποψή σας; Ένα παράδειγμα).

Κατά τη γνώμη πρέπει να αλλάξει ο τρόπος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας γιατί τα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην επικοινωνία. Πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας. Υπάρχουν πολλά παιδιά που δεν μιλάνε καθόλου την ελληνική κι επομένως η επικοινωνία είναι πολύ δύσκολη πόσο μάλλον η παρακολούθηση των υπόλοιπων μαθημάτων πέραν της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Κατά τη γνώμη σας το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται βελτίωση; Γιατί και προς ποια κατεύθυνση; Τι πρέπει να αλλάξει; Δώστε μου ένα παράδειγμα;

Δεν θεωρώ ότι πρέπει να γίνει κάποια δραστηκή αλλαγή σε αυτό.

Κατά τη γνώμη σας χρειάζονται αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας που υπάγονται τα παιδιά στο Τ.Υ.;

Για εμένα θα ήταν πολύ χρήσιμο τα παιδιά να εισάγονται παράλληλα με τη φοίτησή τους στις τάξεις υποδοχής σε ένα τμήμα καθαρά για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, που θα λειτουργεί ενισχυτικά για την ταχύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους υπευθύνους της διαπολιτισμικής αγωγής και το υπουργείο;

Ναι σίγουρα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση και ενημέρωση σε ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να καλυφθούν σημαντικά κενά.

Τι προτείνετε για τη βελτίωση της διδασκαλίας των ατόμων που εντάσσονται στα Τ.Υ.;

α) ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Να υπάρξει παράλληλη στήριξη των παιδιών από επιπλέον εκπαιδευτικό εντός της τάξης.

β) ως προς τη διδασκαλία.

Μεγαλύτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

γ) ως προς τους γονείς.

Οι γονείς θα πρέπει και οι ίδιοι να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα αλλά και να ενημερώνονται για την επίδοση των παιδιών και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Αν είναι δυνατόν, για όσους μιλούν ελληνικά, να μιλάνε στα παιδιά τους ελληνικά για να εξοικειώνονται περισσότερο με τη γλώσσα.

Θέλετε να προτείνετε εσείς κάτι ακόμα που θα βελτιώσει τη μάθηση και τη διδασκαλία στα Τ.Υ. ;

Όπως ανέφερα και προηγουμένως, η παράλληλη στήριξη πιστεύω ότι θα βοηθήσει αρκετά.

### **Δημογραφικά Χαρακτηριστικά**

1. Φύλο: Αντρας:  Γυναίκα:
2. Επιλέξτε την βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία βρίσκεστε:  
Πρωτοβάθμια:  Δευτεροβάθμια:
3. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων; 3 χρόνια
4. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στα συγκεκριμένα Τ.Υ;  
3 χρόνια
5. Έχετε κάποια περαιτέρω εφόδια ;

*Ξένη Γλώσσα:*

<i>Αγγλικά</i>	Ναι <input checked="" type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
<i>Γερμανικά</i>	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input checked="" type="checkbox"/>
<i>Γαλλικά</i>	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input checked="" type="checkbox"/>
<i>Γνώσεις Η/Υ:</i>	Ναι <input checked="" type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>

6. Παρακολουθήσατε τα τελευταία τέσσερα (4) χρόνια κάποιο επιστημονικό συνέδριο ή σεμινάριο σχετικό με την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών;  
Ναι  Όχι   
Αν απαντήσατε 'Ναι', σε πόσα; \_\_\_\_\_
7. Έχετε παρακολουθήσει επιμόρφωση (400 ωρών και άνω) σχετική με τη διαπολιτισμική αγωγή;  
Ναι  Όχι   
Αν απαντήσατε 'Ναι', σε ποια; \_\_\_\_\_

### **Συνέντευξη 2**

- ❖ Σε ποιο σχολείο δουλεύετε;  
*Διορίστηκα στο δημοτικό σχολείο στο Γεννάδι της Ρόδου.*
- ❖ Από πότε δουλεύετε σε σχολείο με τάξεις Υποδοχής;  
*Από αρχές Σεπτέμβρη.*
- ❖ Πείτε μου από την εμπειρία σας αυτή ορισμένα πράγματα;  
*Η τοποθέτηση μου στο συγκεκριμένο σχολείο είναι πολύ πρόσφατη οπότε ακόμη δεν έχω δημιουργήσει κάποια συγκεκριμένη εικόνα. Εύχομαι να έχουμε μια καλή σχολική χρονιά, σίγουρα ξεκινάω με πολύ όρεξη.*

### **Εμπειρίες εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Πώς βλέπετε το θέμα της παρουσίας προσφύγων στην ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαίδευση; Σας προβληματίζει κάτι; Ποια είναι η θέση σας για το ζήτημα αυτό;

Πρόκειται για ένα σοβαρό ζήτημα που απασχολεί γονείς και εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια. Το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θεωρώ ότι ανταποκρίνεται όσο καλύτερα μπορεί για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών. Τη

φεινή χρονιά που θα απασχοληθώ κι εγώ σε μια Τ.Υ. θα σχηματίσω μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Πόσα χρόνια διδάσκετε σε Τ.Υ. ;

Φέτος είναι η πρώτη φορά.

Πώς λειτουργεί ένα Τ.Υ. ;

Ένα τμήμα υποδοχής έχει ως βασικό στόχο να εντάξει τα παιδιά προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον και στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Να μάθουν την ελληνική γλώσσα αλλά και να διδαχθούν κι άλλα μαθήματα προκειμένου να ενταχθούν ομαλά και να προσαρμοστούν καλύτερα στο νέο κοινωνικό περιβάλλον.

Ποια μαθήματα διδάσκετε ;

Φέτος θα διδάξω ελληνικά και μαθηματικά.

Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη λειτουργία των Τ.Υ. μέσα στο σχολικό περιβάλλον; Πώς το εννοείτε ακριβώς; Δώστε μου ένα παράδειγμα.

Θεωρώ πως η λειτουργία των Τ.Υ. στοχεύει στην κοινωνική ενσωμάτωση αυτών των παιδιών που επιτυγχάνεται καλύτερα με την ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό που επιδιώκεται κατά κύριο λόγο είναι τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα, να συνάψουν φιλίες και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, να μορφωθούν και να μπορούν μελλοντικά να έχουν επαγγελματική αποκατάσταση.

Ένας πρόσφυγας που έχει διδαχθεί τη γλώσσα, στη χώρα υποδοχής όπου μένει, θα έχει καλύτερες προοπτικές και στην ενήλικη ζωή του, με επαγγελματική αποκατάσταση ώστε να έχει μια φυσιολογική ζωή.

Ο τρόπος εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων είναι κατά την αντίληψή σας παιδαγωγικά σωστός και για τα παιδιά των προσφύγων αλλά και για τα υπόλοιπα παιδιά;

Υπάρχει κάτι που σας προβληματίζει θετικά ή αρνητικά;

Αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης σε τι αποτελέσματα θα μας οδηγήσει κατά την άποψή σας και γιατί;

Πιστεύω πως ναι, οι Τ.Υ. είναι ο καλύτερος τρόπος για την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων λαμβάνοντας υπόψη τις υλικοτεχνικές υποδομές της χώρας και τις δυνατότητες που έχουμε ως ένα μικρό κράτος της Ευρώπης. Ωστόσο στην πράξη φέτος θα μπορέσω να διαπιστώσω κι από το διορισμό μου σε μια από αυτές τις τάξεις κατά πόσο λειτουργούν αποτελεσματικά. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο τα προσφυγόπαιδα όχι μόνο θα μπορέσουν να προσαρμοστούν καλύτερα κοινωνικά, αλλά και με την παρουσία των υπόλοιπων παιδιών θα βοηθηθούν να μάθουν πιο γρήγορα τη γλώσσα αλλά και να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον για αυτά.

Ποιες είναι οι προσωπικές σας εμπειρίες μέσα στις τάξεις υποδοχής; Πως το βιώνετε εσείς ως εκπαιδευτικός; Πώς βλέπετε αυτή τη διαδικασία εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων; Θα θέλατε να μας περιγράψετε ένα γεγονός που σας εντυπωσίασε; Όπως ανέφερα και προηγουμένως, φέτος θα έχω την ευκαιρία για πρώτη φορά να διδάξω σε Τ.Υ. Μέχρι στιγμής αυτό που με έχει εντυπωσιάσει είναι ότι τα παιδιά υποδέχονται πολύ θετικά τα προσφυγόπαιδα και επιδιώκουν να τα συμπεριλάβουν στις παρέες τους.

### **Δυσκολίες των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διάρκεια του μαθήματος,

α) σε σχέση με τα παιδιά;

Τα παιδιά δεν είναι τόσο ήσυχα, επίσης κάποια παιδιά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και ζητούν τους γονείς τους.

β) σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Βρισκόμαστε ακόμα στην αρχή, ωστόσο νομίζω πως εντοπίζονται αρκετές αδυναμίες και τα παιδιά που δεν μιλούν ακόμα τη γλώσσα καλά, δυσκολεύονται στην εμπέδωση κάποιων όρων.

γ) σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή;

Δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα μέχρι στιγμής. Αν και έπρεπε να τοποθετήσουμε τα θρανία στις προβλεπόμενες αποστάσεις για την τήρηση των μέτρων ασφαλείας για όλα τα παιδιά λόγω κορωνοϊού. Ευτυχώς υπάρχει χώρος στην αίθουσα.

δ) σε σχέση με τους γονείς;

Οι γονείς είναι αρκετά διστακτικοί και στο να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο αλλά και στο να επισκέπτονται τους εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως επειδή δεν μιλούν καλά τα ελληνικά και δυσκολεύονται στην επικοινωνία.

Το σχολείο είναι υποστηρικτικό προς την τάξη Υποδοχής; Δηλαδή υπάρχουν προβλήματα με το υπόλοιπο σχολείο και την τάξη Υποδοχής; Πώς είναι το κλίμα στο σχολείο σχετικά με τα προσφυγόπουλα; Πώς το βλέπουν οι εκπαιδευτικοί; Πώς το βλέπει ο διευθυντής; Πώς το βλέπουν οι υπόλοιποι Έλληνες γονείς;

Δυστυχώς οι Έλληνες γονείς κρατούν αρκετές επιφυλάξεις όσον αφορά τα προσφυγόπαιδα, κυρίως ο φόβος τους έγκειται στην ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τα δικά τους παιδιά. Το σχολείο και ο Διευθυντής δείχνουν την υποστήριξη τους με όποιους τρόπους μπορούν. Οι εκπαιδευτικοί είναι προβληματισμένοι αλλά θετικοί στο να ανταπεξέλθουν όσο καλύτερα μπορούν.

Πώς ο δάσκαλος διαχειρίζεται το θέμα της μητρικής γλώσσας των παιδιών; Η διαφορετική μητρική γλώσσα του δημιουργεί προβλήματα; Ποια είναι αυτά και πώς τα λύνει;

Αυτό που έχω διαπιστώσει ως τώρα είναι ότι τα παιδιά μιλούν στη γλώσσα τους γιατί είναι πιο εύκολο για αυτά να εκφραστούν, αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να τα ενθαρρύνουμε να μιλάνε στα ελληνικά και να μη φοβούνται να κάνουν λάθη. Πολλές φορές λειτουργεί βοηθητικά να δείχνουμε στα παιδιά εικόνες με αντικείμενα ώστε να μαθαίνουν τις ονομασίες των αντικειμένων που απεικονίζονται με το να τις επαναλαμβάνουν αρκετές φορές την ώρα του μαθήματος.

Θέλετε να μας περιγράψετε τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίσατε;

Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι με κάποια παιδιά που επιμένουν να μιλούν στη μητρική τους γλώσσα κι αποφεύγουν να μιλήσουν ελληνικά γιατί δεν τα γνωρίζουν καλά, εκεί η επικοινωνία είναι αρκετά δύσκολη.

### **Προτάσεις των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Με βάση την εμπειρία σας υπάρχουν ανάγκες για αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης των προσφύγων και σε ποια πεδία πρέπει να γίνουν αλλαγές; (Γιατί είναι σημαντικό αυτό για σας, πώς την εννοείτε αυτή την αλλαγή, τι περιεχόμενο δίνετε στην αλλαγή και σε ποιο αποτέλεσμα θα φτάσει αυτή η αλλαγή κατά την άποψή σας; Ένα παράδειγμα).

Αυτό που καταλαβαίνω ότι πρέπει να γίνει είναι να δοθεί όσο περισσότερη έμφαση γίνεται στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Πολλά από τα παιδιά δεν μιλάνε καθόλου την ελληνική κι επομένως η επικοινωνία είναι πολύ δύσκολη πόσο μάλλον η εκμάθηση της ελληνικής. Θεωρώ ότι ενδεχομένως θα λειτουργούσε βοηθητικά η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας παράλληλα με την ελληνική. Η μητρική γλώσσα θα μοχτούσε να συσχετιστεί με κάποιες λέξεις της μητρικής γλώσσας των παιδιών και να τα βοηθήσει καλύτερα στην κατανόηση της ελληνικής.

Κατά τη γνώμη σας το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται βελτίωση; Γιατί και προς ποια κατεύθυνση; Τι πρέπει να αλλάξει; Δώστε μου ένα παράδειγμα;

Δεν θεωρώ ότι πρέπει να γίνει κάποια δραστική αλλαγή σε αυτό. Αλλά όπως ανέφερα και προηγουμένως, θα μπορούσε να προστεθεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών.

Κατά τη γνώμη σας χρειάζονται αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας που υπάγονται τα παιδιά στο Τ.Υ.;

Όχι δεν θεωρώ ότι πρέπει να αλλάξει κάτι στον τρόπο διδασκαλίας.

Χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους υπευθύνους της διαπολιτισμικής αγωγής και το υπουργείο;

Ναι χρειάζεται. Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. πρέπει να αποκτήσουν περισσότερες εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με τα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τι προτείνετε για τη βελτίωση της διδασκαλίας των ατόμων που εντάσσονται στα Τ.Υ.;

α) ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Την εισαγωγή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των παιδιών παράλληλα με την ελληνική.

β) ως προς τη διδασκαλία.

Χρήση μεθόδων και διδακτικών εργαλείων που θα βοηθήσουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

γ) ως προς τους γονείς.

Να έχουν την παρότρυνση των εκπαιδευτικών, όσοι τουλάχιστον από αυτούς μιλάνε ελληνικά, να μιλάνε ελληνικά στα παιδιά τους ακόμη και στο σπίτι.

Θέλετε να προτείνετε εσείς κάτι ακόμα που θα βελτιώσει τη μάθηση και τη διδασκαλία στα Τ.Υ. ;

Πιστεύω ότι θα βοηθούσε σημαντικά η παράλληλη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών.

### ***Δημογραφικά Χαρακτηριστικά***

1. Φύλο: Άντρας:  Γυναίκα:

2. Επιλέξτε την βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία βρίσκεστε:

Πρωτοβάθμια:  Δευτεροβάθμια:

3. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων;

Φέτος είναι η πρώτη μου χρονιά.

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στα συγκεκριμένα Τ.Υ.;

Φέτος ξεκινάω.

1. Έχετε κάποια περαιτέρω εφόδια ;

*Ξένη Γλώσσα:*

*Αγγλικά*

Ναι

Όχι

*Γερμανικά*

Ναι

Όχι

*Γαλλικά*

Ναι

Όχι

*Γνώσεις Η/Υ:*

Ναι

Όχι

6. Παρακολουθήσατε τα τελευταία τέσσερα (4) χρόνια κάποιο επιστημονικό συνέδριο ή σεμινάριο σχετικό με την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών;

Ναι  Όχι

Αν απαντήσατε 'Ναι', σε πόσα; Προς το παρόν έχω παρακολουθήσει ένα σεμινάριο

2. Έχετε παρακολουθήσει επιμόρφωση (400 ωρών και άνω) σχετική με τη διαπολιτισμική αγωγή;

Ναι  Όχι

Αν απαντήσατε 'Ναι', σε ποια; Κατάρτιση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Σας ευχαριστώ πολύ!

### Συνέντευξη 3

❖ Σε ποιο σχολείο δουλεύετε;

*Διορίστηκα στο 4ο Δημοτικό σχολείο Κώ.*

❖ Από πότε δουλεύετε σε σχολείο με τάξεις Υποδοχής;

*Τα τελευταία δύο χρόνια.*

❖ Πείτε μου από την εμπειρία σας αυτή ορισμένα πράγματα;

*Παρόλο που και λόγω της πανδημίας που βιώνουμε φέτος και των ειδικών συνθηκών που θα ισχύσουν φέτος στα σχολεία, με τα ειδικά μέτρα ασφαλείας, μάσκες κ.λπ. που πρέπει όλοι να τηρήσουμε, ανυπομονώ για τη φετινή χρονιά και ξεκινάω με πολύ καλή διάθεση για να ανταπεξέλθω στα νέα δεδομένα.*

### **Εμπειρίες εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Πώς βλέπετε το θέμα της παρουσίας προσφύγων στην ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαίδευση; Σας προβληματίζει κάτι; Ποια είναι η θέση σας για το ζήτημα αυτό;

Η εμφάνιση των προσφύγων είναι ένα ζήτημα που αντιμετωπίζει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια κάνοντας μεγάλες προσπάθειες. Νομίζω πως όλοι μας πλέον έχουμε συμφιλιωθεί με την εικόνα ότι οι πρόσφυγες αποτελούν κομμάτι της κοινωνίας μας και πρέπει να το συμπεριλάβουμε σε αυτή, αλλά και στην εκπαίδευση και στον εργασιακούς χώρους. Αυτό που με προβληματίζει κυρίως, είναι πόσους ακόμη πρόσφυγες μπορούμε να στηρίξουμε ως κοινωνία.

Πόσα χρόνια διδάσκετε σε Τ.Υ. ;

Εδώ και 2 χρόνια.

Πώς λειτουργεί ένα Τ.Υ. ;

Σε ένα τμήμα υποδοχής εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και οι μαθητές προετοιμάζονται για να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ποια μαθήματα διδάσκετε ;

Μαθηματικά και ελληνικά.

Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη λειτουργία των Τ.Υ. μέσα στο σχολικό περιβάλλον; Πώς το εννοείτε ακριβώς; Δώστε μου ένα παράδειγμα.

Πιστεύω πως οι Τ.Υ. είναι απαραίτητες ώστε τα παιδιά των προσφύγων να αποκτήσουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να έχουν μια φυσιολογική ζωή μελλοντικά. Να μπορούν δηλαδή να ενσωματωθούν κοινωνικά και να εργαστούν. Οι Τ.Υ. δεν θα μπορούσαν να λειτουργούν εκτός σχολείου θεωρώ γιατί έτσι περιθωριοποιούμε μια κοινωνική ομάδα που δεν γίνεται να είναι λειτουργική αν δεν ενσωματωθεί σωστά κοινωνικά.

Ο τρόπος εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων είναι κατά την αντίληψή σας παιδαγωγικά σωστός και για τα παιδιά των προσφύγων αλλά και για τα υπόλοιπα παιδιά;

Υπάρχει κάτι που σας προβληματίζει θετικά ή αρνητικά;

Αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης σε τι αποτελέσματα θα μας οδηγήσει κατά την άποψή σας και γιατί;

Θεωρώ πως ναι, είναι σωστός τρόπος παιδαγωγικά. Τα παιδιά αυτά πρέπει αναγκαστικά πρώτα να απομονωθούν σε μια τάξη ώστε να καλυφθούν τα εκπαιδευτικά κενά τους, να μάθουν τη γλώσσα, να μπορούν να αποδώσουν εκπαιδευτικά και μετά να ενσωματωθούν στις κανονικές τάξεις με όλα τα υπόλοιπα παιδιά έτσι ώστε να μην αδικηθεί μορφωτικά κανένα παιδί. Με αυτόν τον τρόπο δεν θα μείνει πίσω κανένα παιδί και μετέπειτα με την ενσωμάτωσή τους στις κανονικές τάξεις θα μπορούν να ενσωματωθούν κοινωνικά με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Ποιες είναι οι προσωπικές σας εμπειρίες μέσα στις τάξεις υποδοχής; Πως το βιώνετε εσείς ως εκπαιδευτικός; Πώς βλέπετε αυτή τη διαδικασία εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων; Θα θέλατε να μας περιγράψετε ένα γεγονός που σας εντυπωσίασε; Δεν είναι εύκολη διαδικασία καθώς τα παιδιά των Τ.Υ. προέρχονται από διαφορετικές χώρες, με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμό. Έτσι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να πρέπει να ανταπεξέλθει σε μια τάξη εντελώς ανομοιογενή γλωσσικά αλλά με κοινή γλώσσα για όλους την ελληνική. Αυτό που με εντυπωσίασε στο παρελθόν σε μια Τ.Υ. όπου δίδασκα, ήταν να ακούω διαφορετικές γλώσσες και να νιώθω ότι ο δρόμος που πρέπει να διανύσω για να επικοινωνούμε μόνο στα ελληνικά είναι πολύ μακρύς και δύσκολος.

#### **Δυσκολίες των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διάρκεια του μαθήματος,

α) σε σχέση με τα παιδιά;

Τους ξεφεύγουν λέξεις από τη μητρική τους γλώσσα γιατί δυσκολεύονται να μιλήσουν ελληνικά. Επίσης, λόγω λήψης των μέτρων προστασίας από τον κορωνοϊό, πολλά παιδιά βγάζουν τις μάσκες τους, εκεί πρέπει να τους υπενθυμίζουμε συνεχώς να τις φοράνε για να είμαστε όλοι ασφαλείς.

β) σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Στο μάθημα των μαθηματικών οι μαθητές δεν δείχνουν καθόλου ενδιαφέρον και δείχνουν να το βαριούνται. Τους φαίνονται αρκετά δύσκολα.

γ) σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή;

Δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, ευτυχώς τα παιδιά δεν είναι πάρα πολλά και η αίθουσα είναι αρκετά μεγάλη ώστε να τηρούνται οι αποστάσεις και τα μέτρα ασφαλείας.

δ) σε σχέση με τους γονείς;

Ορισμένοι γονείς ενδεχομένως δεν είναι εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες των σχολικών κανόνων, έρχονται να πάρουν τα παιδιά τους ανοίγουν την πόρτα χωρίς να χτυπήσουν και επιμένουν να τα πάρουν πριν χτυπήσει το κουδούνι για το σχόλασμα.

Το σχολείο είναι υποστηρικτικό προς την τάξη Υποδοχής; Δηλαδή υπάρχουν προβλήματα με το υπόλοιπο σχολείο και την τάξη Υποδοχής; Πώς είναι το κλίμα στο σχολείο σχετικά με τα προσφυγόπουλα; Πώς το βλέπουν οι εκπαιδευτικοί; Πώς το βλέπει ο διευθυντής; Πώς το βλέπουν οι υπόλοιποι Έλληνες γονείς;

Ο διευθυντής του σχολείου είναι αρκετά υποστηρικτικός ως προς την Τ.Υ. και πρόθυμος να παρέμβει σε τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Οι Έλληνες γονείς από την άλλη δεν είναι τόσο ευχαριστημένοι που τα παιδιά τους έρχονται σε



επαφή με προσφυγόπαιδα. Ωστόσο υπάρχουν και εξαιρέσεις γονιών που βλέπουν με θετικό μάτι τα παιδιά των προσφύγων.

Πώς ο δάσκαλος διαχειρίζεται το θέμα της μητρικής γλώσσας των παιδιών; Η διαφορετική μητρική γλώσσα του δημιουργεί προβλήματα; Ποια είναι αυτά και πώς τα λύνει;

Υπάρχει δυσκολία ως προς την επικοινωνία. Οι μαθητές έχουν κατακτήσει ελάχιστα έως καθόλου την ελληνική γλώσσα, επομένως είναι δύσκολο να μπορούμε να επικοινωνήσουμε. Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να γνωρίζει όλες τις μειονοτικές γλώσσες έτσι με τα αγγλικά που ξέρουν οι περισσότεροι προσπαθούν να επικοινωνήσουν αλλιώς καταφεύγουν στη νοηματική.

Θέλετε να μας περιγράψετε τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίσατε;

Η μεγαλύτερη δυσκολία νομίζω που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι η επικοινωνία με τα προσφυγόπαιδα λόγω γλώσσας.

### **Προτάσεις των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)**

Με βάση την εμπειρία σας υπάρχουν ανάγκες για αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης των προσφύγων και σε ποια πεδία πρέπει να γίνουν αλλαγές; (Γιατί είναι σημαντικό αυτό για σας, πώς την εννοείτε αυτή την αλλαγή, τι περιεχόμενο δίνετε στην αλλαγή και σε ποιο αποτέλεσμα θα φτάσει αυτή η αλλαγή κατά την άποψή σας; Ένα παράδειγμα).

Από την εμπειρία μου ως τώρα, θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές όσον αφορά τον τρόπο αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των προσφύγων ώστε να συσχετιστεί με την ελληνική. Η σύνδεση αυτή θα μπορούσε να γίνει μέσα από τραγούδια ή με τη σύνδεση λέξεων της μητρικής γλώσσας των μαθητών και της ελληνικής. Μια αλλαγή θα μπορούσε να αφορά την ύπαρξη εκπαιδευτικών στις Τ.Υ. που γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών ώστε να τα υποστηρίζουν γλωσσικά και να γίνει πιο εύκολη η μαθησιακή διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο πιστεύω πως οι πρόσφυγες μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και να τη μάθουν.

Κατά τη γνώμη σας το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται βελτίωση; Γιατί και προς ποια κατεύθυνση; Τι πρέπει να αλλάξει; Δώστε μου ένα παράδειγμα;

Θεωρώ ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και μια ώρα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των προσφυγοπαίδων.

Κατά τη γνώμη σας χρειάζονται αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας που υπάγονται τα παιδιά στο Τ.Υ.;

Όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, ενδεχομένως η χρήση των ΤΠΕ για τα παιδιά θα λειτουργούσε θετικά στον τρόπο διδασκαλίας.

Χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους υπευθύνους της διαπολιτισμικής αγωγής και το υπουργείο;

Σίγουρα ναι. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Καλό θα ήταν να υπάρχει επιπλέον κατάρτιση και επιμόρφωση σε αυτό το κομμάτι.

Τι προτείνετε για τη βελτίωση της διδασκαλίας των ατόμων που εντάσσονται στα Τ.Υ.;

α) ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η πρότασή μου θα ήταν να ενταχθεί παράλληλα με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η μητρική γλώσσα των προσφυγοπαίδων.

β) ως προς τη διδασκαλία.

Χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

γ) ως προς τους γονείς.

Ενημερωτικές συγκεντρώσεις ώστε να κατανοήσουν πόσο σημαντική είναι εκμάθηση

της ελληνικής γλώσσας τόσο για τα παιδιά τους όσο και για τους ίδιους.  
Θέλετε να προτείνετε εσείς κάτι ακόμα που θα βελτιώσει τη μάθηση και τη διδασκαλία στα Τ.Υ. ;  
Όπως ανέφερα και πριν, οι προτάσεις μου είναι η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας παράλληλα με την ελληνική.

### Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1. Φύλο: Άντρας:  Γυναίκα:

2. Επιλέξτε την βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία βρίσκεστε:  
Πρωτοβάθμια:  Δευτεροβάθμια:

3. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων;

Τα τελευταία δύο χρόνια.

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στα συγκεκριμένα Τ.Υ;

Ένα χρόνο

5. Έχετε κάποια περαιτέρω εφόδια ;

Ξένη Γλώσσα:

Αγγλικά	Ναι <input checked="" type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
Γερμανικά	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input checked="" type="checkbox"/>
Γαλλικά	Ναι <input checked="" type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
Γνώσεις Η/Υ:	Ναι <input checked="" type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>

6. Παρακολουθήσατε τα τελευταία τέσσερα (4) χρόνια κάποιο επιστημονικό συνέδριο ή σεμινάριο σχετικό με την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών;

Ναι  Όχι

Αν απαντήσατε 'Ναι', σε πόσα;

7. Έχετε παρακολουθήσει επιμόρφωση (400 ωρών και άνω) σχετική με τη διαπολιτισμική αγωγή;

Ναι  Όχι

Αν απαντήσατε 'Ναι', σε ποια;

Σας ευχαριστώ πολύ!