

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**



**Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
οι απόψεις και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών
και των ίδιων των αλλοεθνών μαθητών**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



**Επιμέλεια : Κατσίκη Κωνσταντίνα
Α.Μ : 1008136**

**Επιβλέποντες Καθηγητές : Αβραμίδης Ηλίας
Βλάχου Αναστασία**

ΒΟΛΟΣ 2012

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 10604/1
Ημερ. Εισ.: 20-06-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2012
ΚΑΤ

Περιεχόμενα

Προλογικό Σημείωμα.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
1.1 Εισαγωγή.....	8
1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	10
1.3 Θέμα και Ερευνητικά ερωτήματα.....	11
1.4 Αποσαφήνιση εννοιολογικών ορισμών.....	11
1.4.1 Πολιτισμός	11
1.4.2 Διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα.....	12
1.4.3 Διαπολιτισμική Αγωγή/ Εκπαίδευση.....	13
1.4.4 Διαπολιτισμική Ετοιμότητα του Εκπαιδευτικού	16
1.5 Το Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών	17
1.6 Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
2.1 Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
3.1 Μεθοδολογία	28
3.2 Σχεδιασμός και Μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων.....	30
3.3 Κοινωνιομετρία	34
3.4 Κοινωνιόγραμμα	34
3.5 Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory).....	35
3.6 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	37
3.6.1 Τα ποιοτικά δεδομένα υπό μορφή κειμένου.....	37
3.6.2 Κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων.....	38
3.6.3 Ερμηνεία και θεωρητικοποίηση	40
3.7 Δείγμα	42
3.8 Εχεμύθεια στην έρευνα.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
4.1 Ανάλυση και Παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνα	44
4.1.1 Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	45
4.1.1.1 Πρόταση 1: Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών	

αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική ετοιμότητα.....	45
4.1.1.2 Πρόταση 2: Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	48
4.1.1.3 Πρόταση 3 : Εμπόδια και δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	58
4.1.1.4 Πρόταση 4 : Ο πληθυσμός των αλλογενών μαθητών στα ελληνικά σχολεία	60
4.1.1.5 Πρόταση 5:Τα εμπόδια και οι δυσκολίες που συναντούν οι αλλοδαποί μαθητές	62
4.1.1.6 Πρόταση 6 : Η εκδήλωση ρατσισμού απέναντι στους αλλογενείς μαθητές	64
4.1.1.7 Πρόταση 7 : Το υποστηρικτικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος	66
4.1.1.8 Πρόταση 8 : Απόψεις αλλοδαπών γονέων αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους	69
4.1.1.9 Πρόταση 9 : Η παρουσία των Ρομά μαθητών.....	72
4.1.1.10 Πρόταση 10 : Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής αγωγής	74
4.1.2 Απόψεις αλλοεθνών μαθητών για την εκπαίδευση τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	76
4.1.2.1 Πρόταση 1 : Παράθεση στοιχείων αλλοδαπών μαθητών των Σχολείων Α και Β.....	77
4.1.2.2 Πρόταση 2 : Η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών (δυνατότητες και δυσκολίες).....	79
4.1.2.3 Πρόταση 3 : Οι σχέσεις των Αλβανών και των Ελλήνων μαθητών στο σχολείο (σχολικό κλίμα).....	81
4.1.2.4 Πρόταση 4 : Οι αντιδράσεις των αλλοδαπών μαθητών απέναντι στο στιγματισμό.....	85
4.1.2.5 Πρόταση 5 : Οι πεποιθήσεις και οι των Αλβανών μαθητών απέναντι στο σχολείο και στην ελληνική πραγματικότητα	86
4.1.2.6 Πρόταση 6 : Οι απόψεις των αλλοδαπών γονέων.....	89
4.1.2.7 Πρόταση 7 : Οι προσδοκίες- προοπτικές αλλοδαπών μαθητών.....	91

4.1.3 Κοινωνιογράμματα και Ερμηνεία.....	92
4.1.3.1 Κοινωνιόγραμμα 1 : Σχολείο Α, Τάξη Ε1	94
4.1.3.2 Κοινωνιόγραμμα 2 : Σχολείο Α, Τάξη Γ1	96
4.1.3.3 Κοινωνιόγραμμα 3 : Σχολείο Α, Τάξη Β1	98
4.1.3.4 Κοινωνιόγραμμα 4 : Σχολείο Β, Τάξη Α1	100
4.1.3.5 Κοινωνιόγραμμα 5 : Σχολείο Β, Τάξη Στ1	102
4.1.3.6 Κοινωνιόγραμμα 6 : Σχολείο Β, Τάξη Δ1	104
4.1.4 Συμπεράσματα Ανάλυσης Κοινωνιογραμμάτων.....	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
5.1 Αδυναμίες Έρευνα	108
5.2 Συμπεράσματα – Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	109
5.3 Προτάσεις	114
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	
Επίλογος	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	
7. Βιβλιογραφία	118
7.1 Ελληνόγλωσση	118
7.2 Ξενόγλωσση	119
7.3 Νόμοι	120
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	
8. Παράρτημα	122
8.1 Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	122
8.2 Πρωτόκολλο συνέντευξης αλλοδαπών μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ...	124
8.3 Κοινωνιομετρικό Εργαλείο	127

Προλογικό σημείωμα

Η ενασχόλησή μου με το παρόν θέμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προέκυψε, αρχικά από την προσωπική μου επιθυμία για μελέτη και διερεύνηση του εν λόγω θέματος. Επιπλέον η ανησυχία μου για το παρόν πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι» με ώθησε να μελετήσω το θέμα, καθώς πιστεύω πως συνδέεται άρρηκτα με την τροπή που έχουν πάρει τα πράγματα στη χώρα μας. Κατά την άποψή μου είναι επιτακτική η ανάγκη της διερεύνησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ό,τι αυτή συνεπάγεται, καθώς η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μεταβληθεί σε μια πλουραλιστική κοινωνία, που φιλοξενεί πλήθος ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών.

Η εκπόνηση όμως της παρούσα εργασίας δεν θα ήταν δυνατή, χωρίς τη βοήθεια και τη στήριξη πολύ σημαντικών ανθρώπων. Καταρχήν, θα ήθελα να πω ένα τεράστιο «ευχαριστώ» στον κ. Αβραμίδα Ηλία που δέχτηκε να συνεργαστούμε για την παρούσα έρευνα, χωρίς τον ίδιο δεν θα είχα τη δυνατότητα να ασχοληθώ με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στάθηκε δίπλα μου ακέραια καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας, πάντα πρόθυμος να με βοηθήσει και να στηρίζει κάθε βήμα μου. Με τις εύστοχες υποδείξεις, τις διορθώσεις, το υλικό που μου έδινε και με την ανατροφοδότηση που λάμβανα σε κάθε συνάντησή μας, εκπονήθηκε επιτυχώς η παρούσα εργασία. Τον ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου για αυτή τη συνεργασία.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την κα. Βλάχου Αναστασία, που δέχτηκε να συνεργαστεί μαζί μας και να αποτελεί τη δεύτερη επιβλέπουσα της εν λόγω πτυχιακής εργασίας. Επίσης θα ήθελα να αναφέρω και να ευχαριστήσω τον κ. Μάγο, που δέχτηκε να με συναντήσει, καθώς με άκουσε με μεγάλη προθυμία και μέσα από την κουβέντα μας με βοήθησε να δω και άλλες πτυχές του θέματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και να τις εντάξω στην εργασία μου.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές και μαθήτριες, καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των δύο Σχολείων της Θεσσαλίας (για λόγους δεοντολογίας δεν μπορώ να αναφερθώ στα ονόματά τους) που έλαβαν μέρος την έρευνά μας. Χωρίς τη συμμετοχή τους η διεξαγωγή της έρευνας δεν θα ήταν δυνατή.

Ευχαριστώ τέλος, την οικογένειά μου, τους γονείς και την αδερφή μου, οι οποίοι υπήρξαν υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί απέναντί μου. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την αδερφή μου, η οποία στάθηκε πρόθυμη να μοιραστεί δικές μου

ευθύνες και υποχρεώσεις. Με τη συμπαράσταση και τη συμβολή της κατάφερα να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Για άλλη μια φορά, ευχαριστώ θερμά όλους τους παραπάνω.

Βόλος, Ιούνιος 2012

Κατσίκη Κωνσταντίνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Εισαγωγή

Η μετάλλαξη των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, είναι σύγχρονο γνώρισμα της εποχής στην οποία ζούμε. Γνώρισμα το οποίο, συμπαρασύρει σε ένα κύμα του, πολιτισμούς, έθνη, λαούς, αντιλήψεις, νοοτροπίες, πολιτισμικό πλούτο και φόβο. Οι σημερινές κοινωνίες προβάλλουν σαν χαρακτηριστικό τους την πλουραλιστική πολιτισμική πραγματικότητα στην οποία υπάρχουν και αλληλεπιδρούν πολλοί διαφορετικοί κόσμοι.

Η εθνική και γλωσσική ομοιομορφία που χαρακτηρίζει τη σύνθεση ενός λαού, δίνει τώρα τη θέση της στην πολυχρωμία που συνιστούν πλέον οι διαφορετικές εθνικότητες ανθρώπων που ζουν μέσα σ' αυτές. Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια το τίμημα που πληρώνουν οι άνθρωποι, οι λαοί της πολυπολιτισμικότητας. Αλλά εξίσου δύσκολης αποτίμησης είναι ο πολύτιμος και αδιαμφισβήτητος πολιτισμικός θησαυρός κάθε χώρας που τον μοιράζεται με τους ανθρώπους της.

Αυτό το πολιτισμικό σκηνικό, είναι αποτέλεσμα των πληθυσμιακών μετακινήσεων, οι οποίες δεν είναι πάντα συνέπεια της επιθυμίας των ίδιων των μετακινούμενων ανθρώπων για περιπέτεια, αλλά συνήθως αποτελούν επακόλουθο της άνιση κατανομής των κεφαλαίων στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας ανισομερούς οικονομικής πολιτικής. Οι πληθυσμιακές μετακινήσεις δεν αποτελούν μοναδικό γνώρισμα της εποχής μας, αλλά ανέκαθεν υπήρχαν μετακινήσεις λαών στην ιστορία της ανθρωπότητας.

Η προαναφερθείσα μετάλλαξη συντελέστηκε και συντελείται ακόμα και στη δική μας ελληνική κοινωνία ιδιαίτερα την τελευταία εικοσαετία, επιφέροντας ραγδαίες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτισμικής ζωής της χώρας. Είναι δύσκολο να αποτιμηθεί με ακρίβεια ο αριθμός των μεταναστών στη χώρα μας, αν και μοιάζει να μην έχει και τόση σημασία, αφού οι μετακινήσεις των πληθυσμών στις μέρες μας μοιάζουν με κύματα τα οποία δεν έχουν σταθερή κανονικότητα (Νικολάου, 2010).

Οι σημερινές μετακινήσεις εννοούνται από τις επικρατούσες συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας στην οποία ζούμε. Καθώς δημιουργούνται νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις χώρες υποδοχής, γεννιούνται και νέες ποικίλες αντιδράσεις. Αντιδράσεις και συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με το πώς αντιμετωπίζει ο μέσος πολίτης το μετανάστη και τη γενικότερη κοινωνική

πραγματικότητα, που αναδιαμορφώνεται ευθύς μπροστά του. Φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού κάνουν όλο και πιο συχνά έντονη την παρουσία τους, ειδικά στην Ελλάδα. Επιρρίπτοντας στις πλάτες των μεταναστών κάθε κακώς κείμενο της καθημερινής ζωής στη χώρα μας. Τα ακραία ρατσιστικά και εθνικιστικά φαινόμενα κατά των αλλοδαπών έχουν πάρει διαστάσεις εγκληματικές και δείχνουν να αναγεννιούνται μέρα με τη μέρα.

Διαπιστώνει εύκολα κανείς μια αμφίσημη θέση όλων μας απέναντι στο «ξένο». Αυτή εξαρτάται από την αξιολογική κατάταξη του σε ένα σύστημα που υπάρχουν οι περισσότεροι αναβαθμισμένοι ή υποβαθμισμένοι, οι αντιπαθείς ή οι συμπαθείς, οι «υπανάπτυκτοι» ή «ανεπτυγμένοι». Αυτή η συνάντηση των πολιτισμών δείχνει να έχει μεγάλο βάθος από τις αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν.

Έτσι λοιπόν οδηγούμαστε σε ένα σημείο, στη τριβή του γνωστού με το άγνωστο, του μονοπολιτισμικού με το πολυπολιτισμικό, του όμοιου με το διαφορετικό, εκεί όπου γεννιέται η ιδέα της διαπολιτισμικότητας. Στέρεια βάση της είναι ο ειλικρινής σεβασμός και η διάθεση για απροκάλυπτη επικοινωνία με τον άλλον, αυτόν που εμείς ονομάζουμε «διαφορετικό» ή «ξένο». Μέσα από αυτό αποκαλύπτεται μια νέα προσέγγιση, που μέλλει να οδηγήσει στην επιθυμητή συνεννόηση, συνεργασία και συνύπαρξη των πολιτισμικά έτερων ανθρώπων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτή που επιχειρεί να παρέμβει στη συνάντηση των πολιτισμών, με σκοπό την αντιμετώπιση συμπεριφορών, καταστάσεων και αντιδράσεων που δημιουργούνται από αυτή τη συνύπαρξη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το μέσον για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας.

Όποιος λοιπόν ζει κοντά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των τελευταίων ετών στη χώρα μας, μπορεί εύκολα να αντιληφθεί τη θεαματική αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Είναι αλήθεια πως το ελληνικό εκπαιδευτικό μας σύστημα αντιμετώπιζε πάντοτε συγκυριακά τους αλλοεθνείς μαθητές και δεν γνωρίζουμε να ήταν ποτέ πραγματικά έτοιμο να δεχτεί κάτι τέτοιο.

Με την παρούσα ερευνητική εργασία θα επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε και να εξετάσουμε αυτή την πραγματική κοσμογονία που έχει συμβεί στα ελληνικά σχολεία, στη βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σκοπός μας δεν είναι να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα και τις αναλύσεις μας, αποσκοπούμε περισσότερο στο να γνωρίσουμε και να καταλάβουμε την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσα από την πραγματοποίηση της έρευνας μας.

Αποτελεί επίκαιρη παιδαγωγική, και όχι μόνο, πρόκληση η μελέτη του παρόντος θέματος. Πρόκληση όχι μόνο για τους παιδαγωγούς και τους δασκάλους αλλά και για όλους τους πολίτες μιας δημοκρατικής χώρας. Αποτελεί ανησυχία για την εξέλιξη της σημερινής κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης και πάει «κόντρα στο ρεύμα» του εθνικισμού. Με αφετηρία και γνώμονα την ανθρώπινη ισοτιμία, θα μελετήσουμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας.

1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνάς μας είναι να διερευνήσουμε την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Ελληνικά Δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, να εξετάσουμε κάτω από ποιες συνθήκες και με ποιους τρόπους η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υφίσταται και γίνεται πράξη στην ελληνική πραγματικότητα την παρούσα χρονική περίοδο που λαμβάνει χώρα η έρευνα μας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να εξετάσουμε την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή να διερευνήσουμε την επιστημονική και παιδαγωγική τους επάρκεια σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσω της μελέτης των απόψεων και των γνώσεων τους για το εν λόγω θέμα.
- Επιδιώκουμε επίσης να δια φωτίσουμε το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στόχος μας είναι να ξεκαθαρίσουμε τη στήριξη και την κατάρτιση που λαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από το ελληνικό κράτος σήμερα. Ταυτόχρονα επιχειρούμε να μάθουμε τι θα ήθελαν να αλλάξει στην Ελληνική Εκπαίδευση και με ποιους τρόπους θα γίνουν οι ίδιοι περισσότερο αποτελεσματικοί και καταρτισμένοι για την πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Τέλος, αποσκοπούμε να γνωρίσουμε και να αντιληφθούμε πως εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση δια μέσου των ίδιων των πρωταγωνιστών της. Μέσα από τη ματιά των μικρών αλλοεθνών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά Δημοτικά σχολεία θα προσπαθήσουμε να μάθουμε και να κατανοήσουμε τις δυσκολίες που πιθανόν βιώνουν αλλά και τις δυνατότητες που διαθέτουν. Επίσης σε ποιο βαθμό συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην κοινωνική ζωή του σχολείου και τελικά τι προσδοκούν οι ίδιοι να αλλάξει για

να είναι πιο αποτελεσματική και ευχάριστη η φοίτηση τους στο Ελληνικό Δημοτικό σχολείο.

1.3 Θέμα και Ερευνητικά ερωτήματα

Το θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ελληνικά δημοτικά σχολεία : οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των ίδιων των αλλοεθνών μαθητών. Αρχικά να επισημάνουμε ότι στην παρούσα έρευνα ασχολούμαστε με αλλοδαπούς μαθητές Αλβανικής καταγωγής. Οφείλουμε να τονίσουμε σε αυτό το σημείο, ότι καταλήξαμε στην παρούσα μεθοδολογική επιλογή εξαιτίας της δυσκολίας που συναντήσαμε σχετικά με την εύρεση ανομοιογενούς και μεγαλύτερου δείγματος. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη επιλογή αποτελεί προφανή περιορισμό της έρευνάς μας.

Με βάση τώρα τους σκοπούς της ερευνητικής μας εργασίας που αναπτύχθηκαν παραπάνω, τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Πως εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα;
2. Πόσο προετοιμασμένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τι είδους στήριξη θα ήθελαν για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί;
3. Πως βλέπουν τις υπάρχουσες δομές οι αλλοεθνείς μαθητές και τι θα ήθελαν να αλλάξει στο σχολείο τους;
4. Ποια θέση καταλαμβάνουν οι αλλοεθνείς μαθητές στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους;

1.4 Αποσαφήνιση εννοιολογικών ορισμών

1.4.1 Πολιτισμός

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται σε αυτό που ονομάζουμε «πολιτισμό». Ο παρών όρος, σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997), όταν χρησιμοποιείται με τη στενή έννοια του όρου, αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων π.χ. στη λογοτεχνία, τη μουσική, την τέχνη κ.τ.λ., ενώ με την ευρεία έννοιά του σχετικά με τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής, τον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου. Στη διαπολιτισμική προσέγγιση ο όρος

«πολιτισμός», χρησιμοποιείται στην ευρεία έννοιά του, με σκοπό ο ερευνητής να έχει τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνει στις αναλύσεις τους και τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, έτσι όπως αυτές εκφράζονται στις πλουραλιστικές κοινωνίες των διαφόρων χωρών (Δαμανάκης, 1997).

1.4.2 Διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα

Η ελληνική ορολογία αναφέρεται σε «διαπολιτισμική» και όχι σε «πολυπολιτισμική» εκπαίδευση. Στον ελληνικό ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό χώρο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαπολιτισμικότητα (interculturalism), είναι οι κύριες έννοιες που χρησιμοποιούνται. Αντιθέτως η πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) θεωρείται περισσότερο περιγραφικός όρος. Αναφέρεται κυρίως στη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών και των εθνοτικών ομάδων μέσα σε μια κοινωνία, όπου η κοινωνία είναι κατανοητή ως ένα κράτος (Gropas & Triantafyllidou, 2011). Κάτι ανάλογο, υποστηρίζει και ο Δαμανάκης (1997) λέγοντας ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν.

Κατά τον Γκόβαρη (2004), η διαπολιτισμικότητα, ορίζεται ως μια κατάσταση και διαδικασία συνείδησης που στηρίζεται στην αναστοχαστική αντίληψη και εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού. Εστιάζει στην υπέρβαση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας στα πλαίσια της συνάντησης των πολιτισμών. Για την επίτευξη αυτή θεωρείται απαραίτητη η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε τα μέλη των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων να έχουν τη δυνατότητα προσέγγισης των οικουμενικών, κοινών πολιτισμικών στοιχείων.

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism), είναι ένας από τους πολλούς τρόπους της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism) και δε θα πρέπει να συγχέεται με την αφομοίωση. Μια αφομοιωτική πολιτική δε δέχεται την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και όταν αυτή προκύπτει, το μέλημα του κράτους μέσω των ιδεολογικών και διοικητικών του μηχανισμών είναι η εξισορρόπηση και ανάπτυξη όλων των πολιτισμών (Νικολάου, 2010).

Με τον ορισμό που δίνει ο Γεωργογιάννης (2007) θεωρούμε πως γίνεται ακόμα πιο σαφής η έννοια αυτή. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό λοιπόν «η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως μια διαδικασία με την οποία τα άτομα, ομάδες

ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίες μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2007: 35)

Στη διαπολιτισμική θεωρία λοιπόν, δίνεται έμφαση στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διάφορων πολιτισμών που συνθέτουν μια κοινωνία. Οι βάσεις πάνω στις οποίες οικοδομείται η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι οι εξής:

- ✓ Η αναγνώριση της ετερότητας
- ✓ Η κοινωνική συνοχή
- ✓ Η ισότητα
- ✓ Η δικαιοσύνη (Γκόβαρης, 2004).

Χωρίς να έχουμε την πρόθεση να αμφισβητήσουμε τη νομιμοποίηση του εθνικού κράτους, η δυναμική σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών ομάδων προσανατολίζεται σε πολιτικές ένταξης. Αναγκαίες είναι η συμμετοχή, η πρόσβαση και η ευθύνη. Η συμμετοχή με την έννοια του «ανήκειν» σε συλλογικότητα, αλλά και συμμετοχή στο προϊόν τη εθνικής ταυτότητας. Η πρόσβαση με την έννοια της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας, ενώ τέλος η ευθύνη με την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορρέουν από τη συλλογικότητα (Γκόβαρης, 2004).

1.4.3 Διαπολιτισμική Αγωγή/ Εκπαίδευση

Αναφέροντας τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση /Αγωγή», κρίνουμε πως είναι απαραίτητο να οριοθετήσουμε την έννοια αυτή. Είναι δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός καθολικά αποδεκτός και σαφής για το τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση/αγωγή. Ο Γκόβαρης επισημαίνει πως η γενικευμένη χρήση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μας δίνει την εντύπωση ότι υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία. Κάτι τέτοιο όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Γκόβαρης, 2004).

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία στη δεκαετία του 1980 και συνδέεται με την επαν(ένταξη) των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Μάρκου, 1998).

Κατά τη διάρκεια του 1970 και του 1980, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε κυρίως με την πρόθεση να εντάξει τα παιδιά των παλιννοστούντων,

κυρίως από τη Γερμανία, αλλά και από τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και την Νότια Αφρική. Σε σύγκριση με τα περισσότερα άλλα κράτη μέλη της Ε.Ε. η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα εξελίχθηκε μάλλον πρόσφατα. Η ακαδημαϊκή συζήτηση και οι σχετικές πολιτικές έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα από τις αρχές της δεκαετία του 1990.

Η Ελλάδα έχει μετατοπιστεί από μια χώρα της μετανάστευσης σε μια χώρα με σημαντικό αριθμό μεταναστών. Μετανάστες που φτάνουν από την πατρίδα τους ή διέρχονται μέσω της Ελλάδας κατά τη διάρκεια της πορείας τους προς τις πλουσιότερες οικονομικά χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως είναι φυσικό, αυτές οι αλλαγές και οι τροποποιήσεις έχουν το ιστορικό τους πλαίσιο και πλαισιώνονται από τρόπους με τους οποίους η διαπολιτισμική εκπαίδευση των μεταναστών έχει αναπτυχθεί στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες (Gropas & Triantafyllidou, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση/αγωγή, αν και αναφέρεται σε πολλές οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως μια βασική συνιστώσα στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση, οφείλουμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικές λειτουργίες των κρατών – μελών δεν έχουν επηρεαστεί στον επιθυμητό βαθμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση/αγωγή απαιτεί αλλαγή στάσης σε ζητήματα εθνικής ταυτότητας, μεταβολή στις αντιλήψεις απέναντι σε εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα, που τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταβίβαζαν ως τώρα (Παπαχρήστος, 2011).

Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (2006), μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής, μπορεί να δηλωθεί μια διαλλακτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάνει αισθητή την παρουσία του την δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Η UNESCO, το συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση, με τη χρήση του εν λόγω όρου εννοούν την αρχή που διαπερνά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δρα με σκοπό την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνική πραγματικότητα (Γεωργογιάννης, 2006). Στην τελική έκθεση του συμβουλίου της Ευρώπης για την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών ως βασικά χαρακτηριστικά για τη διαπολιτισμική προσέγγιση αναφέρονται τα εξής:

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.

- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διερεύνηση των κοινωνικομετρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων που διέπουν τις κοινωνίες.
- Διευρύνει την οπτική, μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Παπαχρήστος, 2011).

Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, αξίζει να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με το Μάρκου (1996), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως μια αρχή, ως μια διαδικασία και ως ένα κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Μια αρχή, η οποία δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Επιπλέον ως διαδικασία η διαπολιτισμική εκπαίδευση, φανερώνει μια διαρκή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Τέλος ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί, πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από συνεχείς μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Μάρκου, 1996).

Μια επιπρόσθετη κατηγοριοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατά το Γκόβαρη (2004), είναι η διάκριση αυτής σε τρεις κύριες κατευθύνσεις. Η πρώτη αναφέρεται στον πολιτισμικό οικουμενισμό και στοχεύει στην ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο. Επίσης η δεύτερη κατεύθυνση έχει ως αφετηρία της, τις θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού και στοχεύει στην ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών. Η τρίτη κατεύθυνση, επιχειρεί να ανατρέψει το δίλλημα «οικουμενισμός ή σχετικισμός», ενώ έχει ως

σημείο αναφοράς ερωτήματα σχετικά με την «Ηθική του Δικαίου» και τις προϋποθέσεις ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Γκόβαρης, 2004).

Ο Δαμανάκης (1997) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση των ατόμων και των ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Δαμανάκης, 1997).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εξαρτάται μόνο από την παρουσία εθνικών/μειονοτικών ομάδων στο σχολείο. Οι επιρροές μπορούν να ωφελήσουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Αναφορικά με το σχολείο το πρόγραμμα πρέπει να αναμορφωθεί ριζικά ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των ομάδων (Μάρκου, 1996). Η διαπολιτισμική προσέγγιση σύμφωνα με τους Gropas και Triantafyllidou (2011) στηρίζεται στο διάλογο και την πραγματική συμμετοχή με άλλα άτομα και άλλους πολιτισμούς. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του σχολείου είναι διπλός. Αποτελεί μια αρένα διαπολιτισμικής πρακτικής και ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που προετοιμάζει τα παιδιά για να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο στόχος είναι να υποστηρίξει τον πολιτιστικό πλούτο και να απορρίπτει τις ρατσιστικές αντιλήψεις και τον αποκλεισμό και ως εκ τούτου να δέχεται την πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας (Gropas και Triantafyllidou, 2011).

1.4.4 Διαπολιτισμική Ετοιμότητα του Εκπαιδευτικού

Είναι γεγονός ότι ο ερχομός χιλιάδων παλιννοστούντων Ελλήνων καθώς και αλλοδαπών μεταναστών βρήκε τους εκπαιδευτικούς εντελώς απροετοίμαστους να αντιμετωπίσουν τα πολύπλοκα προβλήματα που γεννιούνται στις τάξεις τους από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Μόνο το γλωσσικό πρόβλημα των παιδιών αυτών, έφερε τους εκπαιδευτικούς σε ιδιαίτερα δύσκολη θέση (Μάρκου, 1996). Είναι σαφές λοιπόν πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός.

Όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2008), ο εκπαιδευτικός θεωρητικά τουλάχιστον είναι εκπαιδευτικά επαρκής όταν αποφοιτά από οποιοδήποτε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αυτό όμως δε συμβαίνει πάντα. Η

διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού έχει να κάνει με το στόχο τον οποίο θέλουμε να πετύχει. Ο εκπαιδευτικός στόχος της διαπολιτισμικής επάρκειας του Έλληνα εκπαιδευτικού, είναι οι πληθυσμοί εκείνοι που διαφέρουν ως προς τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα, την προέλευση και τη γλώσσα τους. Κατ' επέκταση η εκπαιδευτική ετοιμότητα έγκειται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάξει στο ελληνικό σύστημα τους μετανάστες μαθητές, κάνοντας τους ανταγωνιστικούς με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επιπλέον να τους καταστήσει ικανούς να γίνουν χρήσιμοι για τον εαυτό τους και την κοινωνία στην οποία θα ζήσουν, διδάσκοντάς τους την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Παράλληλα όμως ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμβάλλει στη διατήρηση της δικής τους γλώσσας και των δικών τους πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων χωρίς να έχουν την αίσθηση πως σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης είναι να αλλοτριωθούν. Ο εκπαιδευτικός που διακρίνεται για την διαπολιτισμική του επάρκεια οφείλει να προσφέρει στο μαθητή το αίσθημα της αποδοχής από τη μια μεριά και της ελευθερίας από την άλλη.

Με λίγα λόγια η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στη διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές που δεν την έχουν πρώτη ή μητρική τους γλώσσα, ενώ επίσης και στις εκπαιδευτικές προσπάθειες για μια ικανοποιητική συνύπαρξη Ελλήνων, αλλοδαπών και μη μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών. Επιπρόσθετα ο Γεωργογιάννης αναφέρει τους κοινούς γνωστικούς τομείς για την απόκτηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι: α) τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα, β) τα ελληνικά μεταναστευτικά ρεύματα γ) η δίγλωσσία και η δίγλωσση εκπαίδευση δ) η διαπολιτισμική εκπαίδευση (μοντέλα και αναλυτικά προγράμματα) ε) οι διδακτικές μέθοδοι για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και βασικές παράμετροι για τη συγγραφή του διδακτικού υλικού στ) η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας ζ) οι μέθοδοι διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας – κριτική των μεθόδων και πρακτικές εφαρμογές η) η κοινωνιογλωσσολογία (Γεωργογιάννης, 2006).

1.5 Το Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών

Στην Ελλάδα ανέκαθεν υπήρχε έντονο μεταναστευτικό ρεύμα, που με το πέρασμα των χρόνων ενδυναμώθηκε και αποτελεί πλέον ενεργό και άμεσα

υπολογίσιμο μέρος του πληθυσμού. Αρχικά οι πληθυσμοί των διαφόρων εθνικοτήτων και πολιτισμών απεικονίζονταν με μικρούς αριθμούς και σε επίπεδο κρατικής μέριμνας δεν υπήρχε ιδιαίτερη δραστηριότητα. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 όμως, ξεκινά θα μπορούσαμε να πούμε η μέριμνα του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση και αργότερα για την ένταξη των παλιννοστούντων αρχικά και των αλλοδαπών στη συνέχεια μαθητών. Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε είχε έντονο «προνοιακό φιλανθρωπικό» χαρακτήρα. (Γεωργογιάννης, 2006). Τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί όπως προκύπτουν από τη σχετική νομοθεσία, μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους:

A) Η πρώτη περίοδος αφορά τη δεκαετία του 1970. Τα βασιλικά και προεδρικά διατάγματα που εκδόθηκαν, **Β.Δ.585/72, Π.Δ.417/777, Π.Δ.578/777, Π.Δ.155/78** αντιμετώπιζαν τους ομογενείς με ένα πνεύμα φιλανθρωπίας, σχετικά με την εισαγωγή και την προαγωγή τους σε τάξεις στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Την περίοδο αυτή, δημιουργείται το πρώτο θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών με το **Νομοθετικό Διάταγμα 339/74, ΦΕΚ 61/11-3-74**, το οποίο ορίζει ότι ιδρύεται για πρώτη φορά «Γυμνάσιο Απόδημων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας, με σκοπό τη διαπαιδαγώγηση και μόρφωση των Ελληνοπαίδων του Εξωτερικού». Συνέπεια της παραπάνω μεταρρύθμισης ήταν η πλήρης περιθωριοποίηση των μαθητών αυτών, που τελικά οδήγησε στην αποτυχία της ένταξης των μαθητών στο σχολείο.

B) Η δεύτερη περίοδος αφορά τη δεκαετία του 1980 και μέχρι το 1996, διάστημα μέσα στο οποίο σημειώθηκε ραγδαία δημογραφική αύξηση των μεταναστών στην Ελλάδα, με την άφιξη των μεταναστών, των Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Σε αυτό σημείο έχουμε την ανάπτυξη του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής, με την **Υπουργική Απόφαση Φ.818-2/4139/20-10-80**. Πρόκειται για ξεχωριστές τάξεις, που λειτουργούν μέσα σε κανονικά σχολεία και στο πρόγραμμά τους συμπεριλαμβάνονται πρόσθετες διδακτικές ώρες μαθημάτων γλώσσας. Για τη δημιουργία κάθε τάξης χρειαζόνταν τουλάχιστον δέκα μαθητές και απέβλεπαν να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Το 1982 με Υπουργική Απόφαση Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82, αρχίζουν να λειτουργούν τα **Φροντιστηριακά Τμήματα**. Οι παλιννοστούντες μαθητές εγγράφονται στην αντίστοιχη τάξη τους με όλα τα παιδιά του σχολείου και

παρακολουθούν κανονικά όλα τα μαθήματα της τάξης. Ωστόσο έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν πρόσθετη βοήθεια στα μαθήματα που έχουν δυσκολίες και παράλληλα να διατηρούν κάποια πολιτισμικά γνωρίσματα που φέρνουν από την πατρίδα τους.

Επιπρόσθετα με **Υπουργική Απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/18-12-1994** δίνεται το δικαίωμα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν ως παράλληλες τάξεις, όπου οι μαθητές παρακολουθούν κάποιες ώρες της ημέρας και τις υπόλοιπες εντάσσονται κανονικά στις τάξεις τους. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούν εκτός του σχολικού ωραρίου, προσφέροντας ενίσχυση στους μαθητές.

Γ) Η τρίτη περίοδος αφορά περισσότερο το σημαντικό νόμο του 1996 και την μετέπειτα εξέλιξη του. Ο παρών νόμος, περιέχει το άρθρο 34 σύμφωνα με το οποίο ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η εφαρμογή στα διαπολιτισμικά σχολεία προγράμματα αντίστοιχων προγραμμάτων με τα γενικής εκπαίδευσης. Επίσης με το άρθρο 35 προβλέπεται η ίδρυση συγκεκριμένων βαθμίδων, νηπιαγωγείων, δημοτικών, γυμνασίων, λυκείων κάθε τύπου τεχνικών-επαγγελματικών σχολών. Επιπρόσθετα τονίζεται η εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, με μειωμένο ωράριο εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Παράλληλα τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών και σύμφωνη γνώμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης).

Με την **Υπουργική Απόφαση Φ10/221/Γ1/1236, 17-9-1996**, έχουμε την μετατροπή δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με την **Υπουργική Απόφαση Φ.10/35Γ1/1058/18-9-1998** έχουμε μετονομασία των δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα έχουμε την **Υπουργική Απόφαση Φ.10/20/Γ1/708/17-9-1999 (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999)**. Στηριζόμενοι στα άρθρα των δύο προηγούμενων νόμων και προκειμένου να προκύψει πιο αποτελεσματική εκπαίδευση για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές έχουμε ένα νέο σχήμα που λειτουργεί ως εξής: Τάξη Υποδοχής I και II, Φροντιστηριακό Τμήμα και διευρυνόμενο ωράριο.

Επίσης σύμφωνα με το νόμο **2790/00 (ΦΕΚ 24^Α/ 16-2-2000)**, έχουμε την αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση. Με το **άρθρο 14 του Ν.2817/00**, έχουμε τη θεσμοθέτηση ξενόγλωσσων προγραμμάτων σπουδών αντίστοιχα του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος για κάθε Διαπολιτισμικό Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο. Ταυτόχρονα έχουμε τον τρόπο απόκτησης του απολυτηρίου του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τον τρόπο πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τέλος με το **άρθρο 40 του Ν.2910/01**, υποχρεούνται όλοι οι αλλοδαποί που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, να φοιτούν την ελάχιστη φοίτηση που ισχύει για όλους τους μαθητές και όλοι οι αλλοεθνείς έχουν πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπρόσθετα κρίνουμε αναγκαίο να επισημάνουμε σύμφωνα με το **Ν.99540/Γ1/16-9-2003** εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Παραμένοντας στο Κεφάλαιο 1, θα παραθέσουμε πληροφορίες σχετικά με τη δημογραφική μεταβολή που έχει υποστεί η χώρα μας κατά τις τελευταίες δεκαετίες και θα αναφερθούμε συνοπτικά στο φαινόμενο της μετανάστευσης σχετικά με τη χώρα μας.

1.6 Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα

Το φαινόμενο της μετανάστευσης τις τελευταίες δεκαετίες έχει πάρει ιδιαίτερες διαστάσεις, προσδίδοντας το χαρακτήρα ενός «νέου σχήματος», στο οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να ανταποκριθούν και να ισορροπήσουν ανάμεσα στην επιτυχή αξιοποίηση αυτής της δυναμικής και στην πρόληψη πιθανών προβλημάτων που γεννά αυτή η συνύπαρξη (Παπαχρήστος, 2010). Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσική σύνθεση δεν είναι φαινόμενο που αφορά τις παραδοσιακές μεταναστευτικές χώρες ή πρώην αποικιακές μητροπόλεις, όπως οι Η.Π.Α., η Αυστραλία, η Γερμανία, το Βέλγιο ή το Λονδίνο. Νέες χώρες, όπως η Ελλάδα προστίθενται στις χώρες υποδοχής μεταναστών, ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση του μοντέλου του υπαρκτού σοσιαλισμού (Παπαχρήστος, 2011).

Στις τελευταίες δεκαετίες και ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης, η Ελλάδα έχει δει τη δημογραφία της να μεταβάλλεται σημαντικά και αμετάκλητα από κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική, εθνική, φυλετική και θρησκευτική άποψη (Gropas & Triantafyllidou, 2011). Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή του 2001, ο

αριθμός των μεταναστών στην Ελλάδα, ανέρχεται στο ένα εκατομμύριο εκατόν πενήντα χιλιάδες (1.150.000), με ή χωρίς άδεια παραμονής, ενώ ο ΟΗΕ αναμένει, από την Ελλάδα μέχρι το 2015, να μετρά πληθυσμό δεκατέσσερα εκατομμύρια, εκ των οποίων το 20% θα είναι μετανάστες (Παπαχρήστος, 2011).

Η μετανάστευση των αλλοεθνών προς την Ελλάδα, μπορεί αδιαμφισβήτητα να χαρακτηριστεί ως η πιο χαοτική μετανάστευση στην ιστορία των μεταναστεύσεων, συγκρινόμενη κυρίως με την τελευταία μετανάστευση των Ελλήνων στη Δυτική Ευρώπη (Γεωργογιάννης, 2006).

Αρκετά χρόνια πριν από τη μεγάλη έκρηξη του μεταναστευτικού ρεύματος προς τη χώρα μας, υπήρχε μια μάλλον μικρή αλλά καθόλου αμελητέα παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Η υπόθεση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, δεν απασχόλησε ποτέ έντονα το εκπαιδευτικό μας σύστημα, πριν από την έλευση των πρώτων Ελλήνων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και κυρίως των πρώτων Αλβανών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργούσε πάντοτε σε μια αφομοιωτική λογική, με απόλυτη κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας μέσα στην εκπαίδευση, εντάσσοντας και σχεδόν αφομοιώνοντας χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα τα παιδιά αυτά.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με την κατάρρευση του πολιτικού συστήματος στην Αλβανία και το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα προς τη χώρας μας, ο κύριος όγκος των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προέρχεται από εκεί, περίπου το 83%. Είναι προφανές ότι, όταν κάνουμε λόγο στη χώρα μας για εκπαίδευση αλλοδαπών, εννοούμε ουσιαστικά την εκπαίδευση των μικρών Αλβανών, που ήρθαν με τις οικογένειες τους ως μετανάστες κατά την τελευταία δεκαετία. Το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που απομένει μοιράζεται ανάμεσα στους προερχόμενους από την Πρώην Σοβιετική Ένωση που συνιστούν το 8,5% , τους υπόλοιπους Ευρωπαίους στο 4,91% και τους Ασιάτες στο 2,40%.

Η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1960, όπως γνωρίζουμε ήταν περισσότερο χώρα εξαγωγής μεταναστών ενώ στις αρχές της δεκαετίας του 1970 εξελίσσεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών, με την άφιξη πολλών μεταναστών από διαφορετικές χώρες.

Οι πολυπληθέστερες ομάδες μεταναστών στη χώρα μας είναι:

- Οι Αλβανοί που αριθμούσαν το 1994 από 150.000 μέχρι 300.000 άτομα, σήμερα φαίνεται να φτάνουν 600.000 έως 1.000.000 άτομα. Οι λόγοι

μετανάστευσης τους δείχνουν να μοιάζουν με εκείνους των Βορειοηπειρωτών. Η σημαντική όμως διαφορά ανάμεσα στους δύο λαούς έγκειται στο γεγονός ότι η μετανάστευση των Βορειοηπειρωτών έχει στοιχεία και χαρακτηριστικά μόνιμης εγκατάστασης στην Ελλάδα ενώ οι Αλβανοί φανερόνουν διάθεση παλιννόστησης και η παραμονή στην Ελλάδα θεωρείται προσωρινή.

- Οι κάτοικοι της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Γεωργιανοί, Ρώσοι, Ουκρανοί, Μολδαβοί, Αζέροι κλπ), οι οποίοι πληθαίνουν όλο και περισσότεροι στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, εκμεταλλευόμενοι τις διευκολύνσεις που παρέχονται στους ελληνικής καταγωγής κατοίκους της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Με διάφορους τρόπους κατάφεραν να αποκτήσουν βίζα παλιννόστησης και να έρθουν στην Ελλάδα ως ομογενείς, και συνεπώς είναι δύσκολο να υπολογιστεί ο ακριβής αριθμός τους.
- Οι Βούλγαροι και οι Ρουμάνοι, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στη χώρα μας σχετικά πρόσφατα, ασχολούνται με εποχιακές εργασίες και ξεπερνούν τα 40.000 άτομα.
- Οι Πακιστανοί και οι Ινδοί των οποίων δεν γνωρίζουμε με ακρίβεια τον αριθμό αλλά σίγουρα ξεπερνούν τα 18.000 άτομα, ανάμεσα τους και πολλοί λαθρομετανάστες.
- Οι Πολωνοί που αριθμούν 80.000 έως 100.000 άτομα, ήρθαν στην Ελλάδα μετά την κρίση που χτύπησε τη χώρα τους, αναζητώντας καλύτερες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Είναι από τα ρεύματα που εγκαταστάθηκαν «αθόρυβα» στη χώρα μας και δεν έγιναν στόχος ξενοφοβικών ή ρατσιστικών αντιλήψεων. Είναι οργανωμένοι σε κοινότητες και προσπαθούν να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους.
- Οι Αιγύπτιοι, οι οποίοι ανέρχονται στους 55.000 και η πλειοψηφία βρίσκεται παράνομα στην Ελλάδα, παρ' όλα αυτά είναι οργανωμένοι σε κοινότητες και συλλόγους.
- Οι Φιλιππινέζοι, που αγγίζουν τις 15.000, στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες (87%) και εργάζονται ως οικιακοί βοηθοί.
- Σημαντική ωστόσο είναι και η παρουσία των Ρομά στη χώρα μας, οι οποίοι υπολογίζονται περίπου τους 230.000, αν και ο ακριβής αριθμός τους είναι ακόμα άγνωστος.
- Στην πολιτισμική ετερότητα προστίθεται και εκείνη των παλιννοστούντων ομογενών (Νικολάου, 2010).

Εκτός βέβαια από τις προαναφερθείσες ομάδες μεταναστών, πρέπει να τονίσουμε την ύπαρξη των λαθρομεταναστών, που κάνει όλο και πιο έντονη την παρουσία του στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια. Παρά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που βιώνει η χώρα μας, εξακολουθεί να αποτελεί τόπο συνάθροισης πολλών μεταναστευτικών ρευμάτων. Παρά την ξеноφοβία που χαρακτηρίζει τους Έλληνες, η χώρα μας αποτελούσε και εξακολουθεί να είναι αρκετά φιλόξενη για πολλούς αλλοεθνείς συνανθρώπους μας.

Το σχολικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς μαθητές, σημαίνει πολλά παραπάνω από ένα απλό σχολείο. Δεν αποτελεί απλώς ένα πρωτόγνωρο πλαίσιο μέσα στο οποίο έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά με συστηματική, θεσμική, δομική και επίσημη επαφή με την ελληνική γλώσσα και Παιδεία. Είναι ο χώρος μέσα στον οποίο βιώνουν και την πρώτη επαφή με το πρόσωπο της ελληνικής κοινωνίας. Το μέλλον αυτών των παιδιών βαραίνει ιδιαίτερα, καθώς εξαρτάται από την θεμελίωση της επιτυχούς ή συγκρουσιακής σχέσης με το σχολικό περιβάλλον.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται δυστυχώς από μια αντίφαση, σύμφωνα με την οποία αν και έχει ετερογενή μαθητικό πληθυσμό λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά.

Αναμφισβήτητα όμως ποτέ δεν υπήρξε από το ελληνικό κράτος και την εκάστοτε πολιτική εξουσία ένα αποδοτικός σχεδιασμός για την υποδοχή και ομαλή ένταξη των μεταναστών, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως οι Η.Π.Α, η Σουηδία, η Γερμανία κλπ. Δεν καταγράφηκε ούτε ταυτοποιήθηκε ποτέ επίσημα ο αριθμός των εισερχόμενων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ακριβής έλεγχος και πραγματικά στοιχεία που να διασφαλίζουν την παρουσία, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μετακινούμενων. Είναι λοιπόν φυσικό επακόλουθο οι μετακινούμενοι παράνομα στην Ελλάδα, περνώντας από το καθεστώς της παρανομίας, να νιώθουν ανασφαλείς, καχύποπτοι και κνηγήμενοι σε έναν άγνωστο τόπο, κρατώντας μια αμυντική θέση απέναντι στους ντόπιους αλλά και στο ίδιο το κράτος.

Οι μετανάστες αποτελούν συχνά στόχο προκατάληψης, διάκρισης και περιθωριοποίησης ειδικότερα σε περιόδους ανεργίας. Οι συχνότεροι μύθοι έχουν να κάνουν με το ότι οι μετανάστες παίρνουν τις δουλειές των ντόπιων, ότι απορροφούν σημαντικούς πόρους από τις κοινωνικές υπηρεσίες και ότι συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση της εγκληματικότητας. Υπάρχουν βέβαια και οι άλλοι άνθρωποι που βλέπουν την μετανάστευση από την αντίθετη πλευρά του πράγματος. Θεωρούν τη

μετανάστευση ως πλεονέκτημα για τους ίδιους τους μετανάστες και βλέπουν τη μετακίνηση ως μια αλτρουιστική χειρονομία καλής θέλησης προς εκείνους τους «δυστυχείς» ανθρώπους, που γεννήθηκαν σε μια λιγότερο «αναπτυγμένη» χώρα από τη δικιά τους και στη χώρα υποδοχής έχουν την ευκαιρία και ζήσουν και αυτοί πιο ποιοτικά. (Coelho, 2007 στον Παπαχρήστο, 2011)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας ποίκιλλε και ακόμα διαφέρει από κράτος σε κράτος, ανάλογα με τον πολιτισμό, την κουλτούρα και την κυρίαρχη ιδεολογία που εκάστοτε επικρατεί. Η διαπολιτισμικότητα και κατ' επέκταση η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα θέμα που απασχολεί σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο την ελληνική επιστημονική κοινότητα αλλά και ολόκληρη την κοινωνία μας. Ιδιαίτερα, μετά την αθρόα εισροή των μεταναστών στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες, το παρόν ζήτημα, όσο και αν ακουστεί κοινότοπο, έχει αναδειχθεί σε μια ανεξάντλητη πηγή έρευνας για πολλούς μελετητές που θέλουν να ερμηνεύσουν αυτό το φαινόμενο. Αδιαμφισβήτητα είναι ένα πεδίο μελέτης με τεράστιο ενδιαφέρον και αποτελεί πραγματική πρόκληση για κάθε ερευνητή.

Η καταγραφή και η παράθεση των ερευνών και των συμπερασμάτων – απόψεων των μελετητών που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση του παρόντος θέματος μας βοηθά να εντοπίσουμε, να αντιληφθούμε και να ερμηνεύσουμε καλύτερα πτυχές και σημεία, σύμφωνα με τα οποία θα δώσουμε όσο το δυνατό πιο πλήρεις και τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς μας. Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήσαμε θα αναφερθούμε στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, στον ρόλο που έχουν οι αλλοεθνείς μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο πώς αυτοί βιώνουν την ένταξη τους σε ένα νέο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα από τη διαφορετικότητα τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών και στην Ελλάδα, όσον αφορά το βαθμό της κατάρτισης και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού

σχολείου, δείχνουν τις ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά λοιπόν με τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το Γεωργογιάννη και την Μπομπαρίδου (στο Γεωργογιάννη, 2006) από τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω της έρευνας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια, έγινε σαφές πως οι εκπαιδευτικοί στο χώρο της θεωρητικής, της επιστημονικής και της ερευνητικής τους κατάρτισης μεταξύ άλλων δηλώνουν ουσιαστικά την ανεπάρκεια τους επισημαίνοντας το μέγεθος του προβλήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γεγονός που καταδεικνύει το τι πρέπει να ακολουθήσει το κράτος για την αντιμετώπιση του θέματος αυτού, και δεν αφορά μόνο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που έχουν αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους αλλά γενικώς το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας (Γεωργογιάννη, 2006).

Οι Magos και Simopoulos (2009) , σε μια ερευνά τους σχετικά με την διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη σε τάξεις μεταναστών, εντόπισαν την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν τον ελληνικό πολιτισμό ως ανώτερο όλων ενώ αντιμετώπιζαν τους αλλοδαπούς μαθητές με ειρωνεία και σαρκασμό, ενώ επίσης δεν ανέμεναν ιδιαίτερα επίπεδα βελτίωσης από αυτούς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως δεν έχει τα απαραίτητα προσόντα για να αναπτύξει τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Magos & Simopoulos, 2009). Επιπρόσθετα σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας παρόμοιας μελέτης του Μάγου (2005), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να διακατέχονται από ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές απόψεις , να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία τους σε τμήματα αλλοδαπών και να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως «άγλωσσους» μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες τους και στη μητρική τους γλώσσα και καθώς αποδέχονται τις προκαταλήψεις, με μεροληπτική στάση απέναντι τους, επηρεάζεται συνεπώς και η σχολική ζωή των μαθητών (Μάγος, 2005 στον Παπαχρήστο 2011).

Ωστόσο σε έρευνα που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Πατρών και συγκεκριμένα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, έγινε σαφές ότι οι φοιτητές/τριες διέθεταν ιδιαίτερη υψηλή ευαισθητοποίηση και ενδιαφέρον σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αν

και η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών δήλωσε πως θεωρεί τους εαυτούς τους ανεπαρκώς ενημερωμένους και καταρτισμένους σχετικά με το θέμα (J.A. Spinthourakis, E. Karatzia-Stavlioti & Y. Roussakis, 2009)

Επιπρόσθετα οι Yan Guo, Nancy Arthur και Darren Lund (2009) σε έρευνα που διεξήγαγαν σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα των φοιτητών των παιδαγωγικών σχολών του Καναδά και των τρόπων προετοιμασίας τους για την ανταπόκριση στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών, διαπίστωσαν την ανεπάρκεια τους. Η πράξη διέφερε πολύ από τη θεωρία. Φαίνεται ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ οι ερευνητές τονίζουν ότι η διαπολιτισμική επαφή, δηλαδή η επαφή με άτομα και φορείς διαφορετικών πολιτισμών και η έκθεση των μελλοντικών δασκάλων στην ποικιλομορφία δεν συνεπάγεται και διαπολιτισμική ικανότητα. Απαραίτητες προϋποθέσεις για επίτευξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι τόσο η κριτική ικανότητα όσο και η εκπαιδευτική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Yan Guo, Nancy Arthur & Darren Lund, 2009).

Ο Nikolaou (2009) επιπλέον σε έρευνά του διαπίστωσε την ανεπάρκεια των Ελλήνων δασκάλων, παρά τις πιστοποιημένες ακαδημαϊκές τους γνώσεις, να εργαστούν σε τάξεις που συγκροτούνται από μαθητές διαφορετικών πολιτισμών. Επισημαίνει την ανάγκη για κατάλληλη και αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση και την ενσωμάτωση των τσιγγανοπαίδων και άλλων μειονοτικών ομάδων και προτείνει την ανάληψη διεξαγωγής ανάλογων προγραμμάτων εκπαίδευσης/κατάρτισης από ιδρύματα κατάρτισης (Nikolaou, 2009).

Σύμφωνα με μία έρευνα της, η Palaiologou (2007) σχετικά με τις μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των αλλοδαπών παιδιών σε σύγκριση με εκείνες των Ελλήνων συμμαθητών τους, κατέληξε στο ότι οι αλλοδαποί μαθητές τείνουν να εγκαταλείπουν τη μητρική τους γλώσσα. Επίσης κατά την αξιολόγηση της επίδοσής τους από τους εκπαιδευτικούς δεν λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές τους καταβολές, η δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με ανάλογες δυσχερείς επιπτώσεις και σε άλλους μαθησιακούς τομείς. Προς την άμβλυνση αυτών των προβλημάτων προτείνεται οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι Έλληνες μαθητές να μετασχηματίσουν την άποψή τους και να αναπτύξουν στρατηγικές κατάλληλες για την αποδοχή και την ενδυνάμωση των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στη γενικότερη διαδικασία το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των

συγκεκριμένων μαθητών, συμβαδίζοντας με τις νέες διαπολιτισμικές ανάγκες της εποχής (Palaiologou, 2007).

Από την άλλη, οι Ruby Gropas και Anna Triandafyllidou (2011) διαπιστώνουν ότι οι ελληνικές αρχές δεν έχουν αναγνωρίσει πλήρως τις ανάγκες προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία, υποτιμώντας τις επιπτώσεις της μετανάστευσης. Γεγονός που φαίνεται από το περιορισμένο θεσμικό πλαίσιο που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως είναι τα εξειδικευμένα βιβλία οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, τα αναλυτικά προγράμματα, κτλ. Μόλις τα τελευταία χρόνια και υπό τον προσανατολισμό που θέτει η γενικότερη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η Ελλάδα έκανε βήματα προς ουσιαστικότερη διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται στα δημόσια σχολεία της. Παραταύτα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα διατηρεί ακόμα τα τρωτά της σημεία. Προβάλλεται ως εκ τούτου, αδήριτη η ανάγκη για δραστηριοποίηση των φορέων της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στη θέσπιση καινοτόμων και ευέλικτων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούμε σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Γεωργογιάννη και τη Χρυσοβαλάντη (στο Γεωργογιάννης, 2007), σχετικά με την αυτοαντίληψη που έχουν οι αλλογενείς μαθητές αναφορικά με την επίδοσή τους στα μαθήματα και με την επιθυμία τους να συνάψουν ή όχι παρέα με τους Έλληνες συμμαθητές τους, αναδείχθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές θεωρούν τον εαυτό τους «άριστο» αν και διαθέτουν μικρότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης. Οι προτιμήσεις των αλλοδαπών για τις συνάψεις φιλικών σχέσεων φαίνεται να είναι διάσπαρτες και να μην έχουν κάποια ουσιαστική προτίμηση στους ομοεθνείς ή στους ετερογενείς συμμαθητές τους. Αν και υπάρχει ένα ποσοστό αλλοδαπών που δείχνει πως θέλει να κάνει περισσότερη παρέα με Έλληνες παρά με συμπατριώτες του.

Σχετικά με την αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών, μια πρόσφατη έρευνα του Γεωργογιάννη και της Κουνέλη (στο Γεωργογιάννης, 2007), κατέδειξε ότι οι αλλοεθνείς μαθητές είχαν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά αυτοπεποίθησης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές στερούνται αυτοπεποίθησης και αυτό επηρεάζει την σχολική τους επίδοση και τα κίνητρα μάθησής τους. Η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης τονώνεται σημαντικά, όταν μπορούν να έχουν μια πολύ καλή επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και με τους δασκάλους τους, γεγονός που

συντελεί στη σωστή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, κάτι που πρέπει να αποτελεί μια από τις κύριες επιδιώξεις των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το σημείο, κρίνουμε αναγκαίο να αναφέρουμε τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα έρευνας του Λάγιου και της Δημοπούλου (στο Γεωργογιάννης 2007), αναφορικά με την άποψη των Ελλήνων μαθητών απέναντι σε μαθητές Ρομά. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα, μια πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών θα έκανε παρέα με μαθητές Ρομά και θα έπαιζε μαζί τους αλλά φάνηκε επιφυλακτική η στάση των ντόπιων μαθητών στις περιπτώσεις που θα έπρεπε να κάθονταν με έναν Αθίγγανο συμμαθητή τους. Ένας από τους βασικότερους λόγους της άρνησής τους, ο σημαντικότερος θα λέγαμε ήταν η στάση των γονιών τους και η αντίρρηση τους για κάτι ανάλογο. Ενώ επίσης δεν θα τον καλούσαν ποτέ σπίτι τους να παίξουν, και σε αυτήν την απόφαση σοβαρό ρόλο έχουν οι πεποιθήσεις των γονέων.

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, προϋποθέτει το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Διαπολιτισμικά έτοιμος θεωρείται ένα εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και όποια προβλήματα προκύπτουν από τη συνύπαρξη μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μια χώρα, σε μια κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, είναι απαραίτητο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Παπαχρήστος, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Μεθοδολογία

Στην παρούσα διερευνητική εργασία θα μελετήσουμε την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, καθώς επίσης τις απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των ίδιων των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά, εθνικά πλαίσια. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογή, καταγραφή, παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων μας. Για το λόγο αυτό, κρίνουμε, στο σημείο αυτό, αναγκαία την αναφορά και την περιγραφή του

μεθοδολογικού πλαισίου που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να καταγραφούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα δεδομένα της έρευνας και να αναδυθεί η σημασία τους.

Προτού αναφερθούμε στη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας μας, κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε την αξία της για κάθε επιστημονική έρευνα/εργασία.

Κάθε έρευνα που διεξάγεται, πραγματοποιείται με σκοπό να απαντηθούν κάποια ερωτήματα, που έχουν τεθεί σε πρώιμο στάδιο. Η μέθοδος λοιπόν είναι η πορεία που ακολουθεί ο ερευνητής για να καταλήξει σε ασφαλή, αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα. Επιστημονική χαρακτηρίζεται η μέθοδος η οποία οδηγεί στην προσέγγιση της αλήθειας βασισμένη σε εμπειρικές διαδικασίες και στη χρήση της επαλήθευσης και της διάψευσης, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να ελεγχθούν τα δεδομένα, τα οποία να είναι αντικειμενικά και επαληθευμένα. Διακρίνεται για την επαρκή αντιστοιχία των αποτελεσμάτων της με τους αρχικούς της στόχους, καθώς και από το βαθμό υιοθέτησης των ισχυόντων μεθοδολογικών και δεοντολογικών κανόνων (Σταλίκας 2009).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια κοινωνική, ποιοτική έρευνα η οποία απαιτεί για τη διεξαγωγή της έναν ολοκληρωμένο και συστηματικό σχεδιασμό, που πρέπει να υλοποιηθεί τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο. Η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες αποτελούν ένα από τα μεγάλα μεθοδολογικά παραδείγματα στις κοινωνικές επιστήμες. Σχετίζονται με την εκάστοτε ερευνητική προσέγγιση, το ερευνητικό πρόβλημα, την ερευνητική αφετηρία και τα συγκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία παραγωγής γνώσης από το ερευνητικό πεδίο (Ιωσηφίδης 2008).

Οι ποιοτικές μέθοδοι στοχεύουν στην αποκάλυψη υπαρκτών σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, στην περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, στην διατύπωση και αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό «γίγνεσθαι» και στην διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Ο ρόλος της ποιοτικής μεθόδου είναι η περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί».

Η ανάπτυξη και εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας σήμερα, τόσο μεθοδολογικά όσο και σε εφαρμογές, χαρακτηρίζεται εντυπωσιακή. Χρησιμοποιείται επιτυχώς σε μια ποικιλία από κοινωνικές επιστήμες όπως είναι η κοινωνική ανθρωπολογία, η

πολιτισμική ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η ανθρωπογεωγραφία, η πολιτική επιστήμη και άλλες.

Οι ποιοτικές μέθοδοι, διερευνούν ένα θέμα με λεπτομέρεια και σε βάθος. Είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε διερεύνηση φαινομένων, συμπεριφορών και διαδικασιών που δεν είχα προβλεφθεί ή ληφθεί υπόψη από πριν. Πρέπει να τονίσουμε, ωστόσο ότι η ποιοτική μέθοδος αφορά σε μικρά δείγματα και δεν έχει τη δυνατότητα γενίκευσης και σύγκρισης που διαθέτει η ποσοτική μέθοδος. Εξαρτάται ουσιαστικά από τις προσωπικές αντιλήψεις του και τα επικοινωνιακά προσόντα του ερευνητή ενώ ταυτόχρονα η εμπλοκή του ίδιου μπορεί να μεταβάλλει σε ορισμένες περιπτώσεις τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας (Ιωσηφίδης 2008).

Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας που μάλιστα την καθιστούν άκρως διαφορετική από την ποσοτική μπορούν να συνοψιστούν ακολούθως :

- Η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή
- Η διερεύνηση μελέτης ενός φαινομένου σε βάθος
- Η έμφαση σε διαδικασίες, στη βιωμένη εμπειρία, στα νοήματα και στις αναπαραστάσεις
- Μικρή δειγματοληψία
- Περιγραφή και κατανόηση φαινομένων, με στόχο την ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου
- Υποκειμενισμός
- Ανάλυση κειμένων
- Ευελιξία του σχεδιασμού της
- Επαγωγική μέθοδος

(Βλέπε Ιωσηφίδης [2008] για μια λεπτομερή συζήτηση των παραπάνω χαρακτηριστικών της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας).

3.2 Σχεδιασμός και Μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας απαιτεί έναν ολοκληρωμένο και συστηματικό σχεδιασμό, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο, οποίος γίνεται με τέτοιον τρόπο ώστε να μη μειώνεται η αναγκαία ευελιξία η οποία άλλωστε είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης.

Η συλλογή των ποιοτικών μας δεδομένων έλαβε χώρα σε δύο, αστικά Δημοτικά Σχολεία, σε μια πόλη της Θεσσαλίας. Τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν με βάση τον αριθμό των παιδιών από διάφορες εθνικές μειονότητες που υπήρχαν εκεί, αλλά και με πρακτικούς λόγους όπως το κατά πόσο πρόθυμα ήταν τα σχολεία αυτά να συνεργαστούν μαζί μας, με σκοπό την εκπόνηση τη παρούσας εργασίας και των σκοπών της.

Ο σχεδιασμός των εργαλείων που χρειάστηκαν για να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα έγινε εντός του μήνα Οκτώβρη. Σχεδιάστηκαν τα πρωτόκολλα συνεντεύξεων των αλλοδαπών μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων, τόσο των αλλοδαπών μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, προέκυψαν έπειτα από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας και από τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην εργασία.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας, πραγματοποιήθηκε εντός του διαστήματος των δύο μηνών, του Νοεμβρίου 2011 για το πρώτο σχολείο και του Μαρτίου 2012 για το δεύτερο σχολείο.

Η παρούσα διερευνητική εργασία βασίστηκε στην τριγωνοποίηση μεθόδων με σκοπό την επίτευξη της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των συμπερασμάτων. Πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με αλλοεθνείς μαθητές και με εκπαιδευτικούς αλλά και συμμετοχικές παρατηρήσεις.

Η συνέντευξη μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο μπορεί να πάρει πολλές μορφές: αυστηρά δομημένη (structured interviews), βασισμένη σε ένα δομημένο σχέδιο συνέντευξης με τη μορφή κλειστού ερωτηματολογίου, μπορεί να είναι συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο (face to face interview), τηλεφωνική συνέντευξη κλπ.

Στην παρούσα εργασία όπως συνηθίζεται στις έρευνες ποιοτικού χαρακτήρα, χρησιμοποιούμε ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε βάθος. Οι συνεντεύξεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των αλλοδαπών μαθητών έλαβαν χώρα εντός των δύο σχολείων που συμμετείχαν στην παρούσα εργασία, ήταν και στις δυο περιπτώσεις μαγνητοφωνημένες και ανώνυμες (σύμφωνα με τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής έρευνας). Το στάδιο αυτό της υλοποίησης των συνεντεύξεων είναι πολύ σημαντικό καθώς αποτελεί την άμεση αλληλεπίδραση του ερευνητή και των ερευνώμενων. Γι' αυτό το λόγο λοιπόν προϋποθέτεται η ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι

αληθή, πλούσια και να ικανοποιούν το γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό (Ιωσηφίδης 2008).

Πραγματοποιήθηκαν 8 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τέσσερις στο πρώτο σχολείο (Σχολείο Α) και τέσσερις στο δεύτερο σχολείο (Σχολείο Β), ανάμεσά τους και οι δύο διευθυντές, οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν κοινές. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν κατόπιν συζήτησεως με τη διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου. Δόθηκαν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στην Ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση το εν λόγω έτος για το οποίο διεξάγεται η παρούσα εργασία. Οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις μας οδήγησαν στη συλλογή πολύτιμου, ποιοτικού υλικού σχετικά με τις απόψεις και τις προτάσεις των δασκάλων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατά ποσό προετοιμασμένοι νιώθουν για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τι είδους στήριξη θα ήθελαν να τους παρέχεται για να καταστούν περισσότερο αποδοτικοί στο κομμάτι που αφορά την ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση.

Επιπλέον έλαβαν χώρα 6 συνεντεύξεις αλλοδαπών μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τρεις στο πρώτο σχολείο (Σχολείο Α) και τρεις στο δεύτερο (Σχολείο Β), οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν κοινές. Οι αλλοδαποί μαθητές επιλέχθηκαν κατόπιν συζήτησεως με τη διεύθυνση του σχολείου και το δάσκαλο της τάξης που φοιτούσε ο αλλοδαπός μαθητής. Δόθηκαν από αλλοδαπούς Αλβανούς μαθητές ηλικίας οχτώ έως δώδεκα ετών που φοιτούσαν στα συγκεκριμένα σχολεία, τα εν λόγω έτη για τα οποία διεξάγεται η παρούσα εργασία. Από τις συνεντεύξεις των αλλοδαπών μαθητών, εκμαιεύσαμε σημαντικό ποιοτικό υλικό για την ένταξη τους στην ελληνική, σχολική πραγματικότητα, για το πώς κρίνουν οι ίδιοι τις υπάρχουσες δομές και τι θα ήθελαν να αλλάξει με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης τους και κατά συνέπεια της ομαλότερης ένταξής τους στην Ελλάδα.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι το ποιοτικό υλικό που αναφέρεται στους αλλοδαπούς μαθητές συμπληρώνεται από τις συμμετοχικές παρατηρήσεις, για τις οποίες κάνουμε λόγο παρακάτω.

Σ' αυτόν τον τύπο συνέντευξης, που χρησιμοποιήσαμε, ο ερευνητής κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα, αλλά ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος. Στόχος αυτής της συνέντευξης είναι η παραγωγή/συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων. Επίσης αυτό το είδος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων

αλλά παρουσιάζει περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση. Για αυτό το σκοπό, προϋποθέεται η ύπαρξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τη μεριά του ερευνητή και αναγνώριση των κινδύνων που πολλές φορές οδηγούν σε διαστρέβλωση των δεδομένων.

Η δεύτερη μέθοδος συλλογής του ποιοτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συμμετοχική παρατήρηση. Η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους άντλησης ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες. Εδώ βασικό ρόλο παίζει ο βαθμός συμμετοχής του ερευνητή στην υπό έρευνα κοινωνική ομάδα ή διαδικασία.

Στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήσαμε συμμετοχική παρατήρηση που αφορούσε τους αλλοεθνείς Αλβανικής καταγωγής μαθητές. Πραγματοποιήθηκε εντός των σχολείων και πιο συγκεκριμένα εντός των τάξεων που φοιτούσαν οι αλλοδαποί μαθητές (σε διαφορετικά μαθήματα) αλλά και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Κρατήσαμε χειρόγραφες σημειώσεις που δεν είχαν αυστηρή δομή αλλά καταγράφαμε καθετί που θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο για το παιδί. Παρατηρήσαμε την σχολική του επίδοση σε ένα γενικότερο πλαίσιο, καθώς δεν είναι αυτός ο στόχος της εργασίας, τις κοινωνικές του σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε δημιουργώντας έτσι ένα προφίλ για κάθε μαθητή που συμμετείχε ενεργά στην έρευνα. Επιπλέον να τονίσουμε ότι οι συμμετοχικές παρατηρήσεις διεξήχθησαν όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, του μαθήματος της Γυμναστικής και του ολοήμερου προγράμματος, καθώς πολλά από τα αλλοδαπά παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έμεναν και παρακολουθούσαν το ολόημερο πρόγραμμα. Πρέπει να επισημάνουμε επίσης ότι για την έναρξη της συμμετοχικής παρατήρησης στα διάφορα περιβάλλοντα που αυτή έλαβε χώρα, εξασφαλίστηκε η πρόσβαση σε αυτά, κατόπιν άδειας και συνεννοήσεως με τη διεύθυνση του σχολείου και το διδάσκοντα.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Ιωσηφίδη η συμμετοχική παρατήρηση είναι μια από τις πιο απλές μεθόδους συλλογής δεδομένων ποιοτικού υλικού. Βασικά πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι η άμεση άντληση πληροφοριών για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου, εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία και η δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής εργασίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Ο βαθμός συμμετοχής του ερευνητή στην υπό έρευνα κοινωνική ομάδα ή φαινόμενο μπορεί να ταξινομηθεί σε τέσσερις κατηγορίες :

- ✓ Πλήρως συμμετέχων (complete participant)
- ✓ Συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer)
- ✓ Παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant)
- ✓ Πλήρως παρατηρητής (complete observer)

Η μέθοδος της συμμετοχική παρατήρησης, εφαρμόζεται συνήθως για την έρευνα μικρών και σχετικά συνεκτικών κοινωνικών ομάδων, κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών και αποσκοπεί στη σε βάθος ανάλυση και κατανόηση των ανθρώπινων και κοινωνικών σχέσεων μέσω μιας πλούσιας περιγραφής των κοινωνικών διαστάσεων. Αυτή η περιγραφή λέγεται «πυκνή περιγραφή» (Ιωσηφίδης 2008).

3.3 Κοινωνιομετρία

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, βασιστήκαμε και στην Κοινωνιομετρική προσέγγιση και χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του κοινωνιογράμματος. Η Κοινωνιομετρία είναι μέθοδος και ταυτόχρονα σύνολο από τεχνικές, με τις οποίες διαπιστώνονται και μελετώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, σε δεδομένο χρόνο. Διαμορφωτής της (από το 1934) είναι ο Αμερικανός, ρουμανικής καταγωγής, ψυχοκοινωνιολόγος Jacob Levy Moreno (1889 - 1974). Οι βασικές έννοιες της Κοινωνιομετρίας είναι η συνάντηση, η αλληλεπίδραση και ο αυθορμητισμός . Η μέθοδος της Κοινωνιομετρίας στοχεύει στη μελέτη και μέτρηση της κοινωνικο – συναισθηματικής οργάνωσης μιας ομάδας. Στόχος της Κοινωνιομετρίας είναι να μελετήσει τα βασικά κυκλώματα επικοινωνίας των ομάδων και να προτείνει τρόπους και λύσεις, οι οποίες θα εξυπηρετούν την καλύτερη οργάνωσή τους (Μπακιρτζής, 1996).

3.4 Κοινωνιόγραμμα

Το Κοινωνιόγραμμα (sociogram) είναι μια ειδική κοινωνιομετρική τεχνική που δίνει, με διάφορες μορφές, τη γραφική απεικόνιση του συνόλου των σχέσεων μιας ομάδας. Με την απεικόνιση αυτή, η δομή των σχέσεων παρουσιάζει εποπτικότητα και γίνεται άμεσα κατανοητή. Το Κοινωνιόγραμμα, αποτελεί τον συνδυασμό των αποτελεσμάτων σχετικά με κάποιο συγκεκριμένο θέμα και μας κατευθύνει στην αναγνώριση του συναισθηματικο-κοινωνικού σχηματισμού της

ομάδας, έχοντας τη δυνατότητα να παρασταθεί με βέλη και χρωματισμούς, τα οποία θα συνιστούν την οργάνωση της ομάδας (Μπακιρτζής, 1996).

Η επιλογή της κοινωνιομετρικής μεθόδου πρέπει να καθορίζεται από τους στόχους της έρευνας για την οποία χρησιμοποιείται. Οι δύο βασικές μορφές κοινωνιομετρικών μετρήσεων που φαίνεται να επικρατούν και οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα για να αξιολογήσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι εκείνες που στηρίζονται στις υποδείξεις των συνομηλίκων (nomination measure) αναφορικά με τους επιθυμητούς ή ανεπιθυμητούς συντρόφους και αυτές που βασίζονται στις συνολικές εκτιμήσεις της ομάδας (rating measures) αναφορικά με την κοινωνιομετρική κατάταξη κάθε μέλους της ομάδας (Μπίκος, 2004). Στην παρούσα ερευνητική εργασία στηριχθήκαμε και αναφερθήκαμε στην πρώτη μορφή κοινωνιομετρικής αξιολόγησης, δηλαδή στις υποδείξεις των συνομηλίκων (nomination measure). Ζητήσαμε από όλους τους μαθητές των έξι τάξεων των Σχολείων Α και Β, από τις οποίες αποτελείται το δείγμα των παιδιών της έρευνάς μας, να μας αναφέρουν τους πέντε καλύτερους φίλους τους μόνο από την τάξη τους. Πρέπει να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι οι απαντήσεις κάθε μαθητή/τριας που ερωτούταν δε γνωστοποιούνταν στους υπόλοιπους συμμαθητές, καθώς καθένας και καθεμία ήταν μόνος/η του κατά τη διάρκεια τόσο της ερώτησής μας όσο και της απάντησής του. Επιπλέον δινόταν επαρκής χρόνος στο μαθητή με σκοπό να σκεφτεί και δε δεσμευόταν αν θα απαντήσει ή όχι. Ωστόσο όλοι οι μαθητές/τριες συμφώνησαν να συμμετέχουν στην έρευνα μας και δε συναντήσαμε καμιά δυσκολία σε αυτό το επίπεδο.

3.5 Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory)

Για την διεξαγωγή της παρούσας κοινωνικής και ποιοτικής έρευνας, στηριχθήκαμε και ακολουθήσαμε το μοντέλο της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory). Το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και οι εμπειρικές εφαρμογές της Θεμελιωμένης Θεωρίας έχουν μεγάλη σημασία όχι μόνο για την ποιοτική κοινωνική έρευνα αλλά και για τους τρόπους χρήσης των διάφορων λογισμικών πακέτων για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Στα πλαίσια αυτής της θεωρητικής και ερευνητικής στάσης απουσιάζει μια από πριν σαφώς διατυπωμένη και δεδομένη θεωρία, ένα συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο. Η θεωρία «αναδύεται» σταδιακά μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα και υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση και διαντίδραση μεταξύ θεωρητικών θέσεων και κατασκευών και εμπειρικών ευρημάτων

στο ερευνητικό πεδίο (Ιωσηφίδης 2008). Η θεωρία «χτίζεται» (theory building) βήμα-βήμα μέσα από τη διαδικασία συλλογής του υλικού και παίρνει ολοκληρωμένη μορφή κατά τα τελικά στάδια της έρευνας.

Έτσι λοιπόν, έχουμε την πλήρη έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου από τον ερευνητή. Η κατασκευή της θεωρίας αρχίζει από την αποσαφήνιση των όρων και των απλών εννοιολογικών κατηγοριών οι οποίες ανασχεδιάζονται, εμπλουτίζονται και αναδιατυπώνονται. Το εμπειρικό υλικό που συλλέγεται είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και επίπονη και ο ρόλος του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι ιδιαίτερα διευκολυντικός και χρήσιμος. Επιπρόσθετα προδιαγράφεται η επιλογή του κατάλληλου κοινωνικού πλαισίου έρευνας, ο πλούτος και το βάθος των δεδομένων, η μεθοδολογική συνέπεια και η ύπαρξη ενός τελικού πλαισίου αξιολόγησης της «αναδύομενης» θεωρίας.

Η θεμελιωμένη θεωρία αφορά σε ερευνητικά ζητήματα που είναι «ανεξερευνήτα» και τα οποία διερευνώνται δίχως να διατυπώνονται εξαρχής συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις, διότι αυτές έπονται της έρευνας και των εμπειρικών αποτελεσμάτων.

Βέβαια η μη ύπαρξη σαφώς διατυπωμένων ερευνητικών υποθέσεων δε σημαίνει σε καμία περίπτωση και ανυπαρξία θεωρητικού πλαισίου. Σημαίνει όμως θεωρητική ευελιξία πριν από την εμπειρική έρευνα και σταδιακή ανάδυση ή κατασκευή θεωρίας ταυτόχρονα με τη συλλογή και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.

Στόχος της θεμελιωμένης θεωρίας είναι η διατύπωση θεωρητικών προτάσεων που ερμηνεύουν κοινωνικές διαδικασίες και φαινόμενα μέσα σε συγκεκριμένα χωρικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και προκύπτουν από τα εμπειρικά δεδομένα. Η εν λόγω θεωρία στηρίζεται κυρίως σε δυο στρατηγικές, οι οποίες είναι η συνεχής σύγκριση (constant comparison) και οι διαδικασίες της κωδικοποίησης (coding procedures) οι οποίες κατέχουν κεντρικό ρόλο στο παρόν πλαίσιο.

Η στρατηγική της συνεχούς σύγκρισης αποσκοπεί στην παραγωγή θεωρίας (theory building) και θεωρητικών υποθέσεων, διατρέχοντας όλες τις φάσεις της ποιοτικής έρευνας. Η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης είναι δυνατό να πραγματοποιείται παράλληλα με τη μέθοδο της κωδικοποίησης και περιλαμβάνει δυο βασικές πλευρές. Η πρώτη σχετίζεται με τη σύγκριση γεγονότων, περιστατικών, ιδεών, διαδικασιών μεταξύ τους και σκοπό έχει τη σταδιακή τους ένταξη σε ξεχωριστές κατηγορίες. Η δεύτερη συνίσταται στη σύγκριση γεγονότων,

περιστατικών, ιδεών, διαδικασιών με τις διαφορετικές διαστάσεις των κατηγοριών με στόχο την ένταξή τους σε μια από αυτές. Άρα η πρώτη αποβλέπει στην γενική κατηγοριοποίηση του ποιοτικού υλικού ενώ η δεύτερη στον ακριβό προσδιορισμό των διαστάσεων κάθε κατηγορίας. Μέσα από τη σταδιακή σύγκριση προκύπτει η σταδιακή θεωρητικοποίηση η οποία επιτυγχάνεται με τη συνεχή σύγκριση των τμημάτων των ποιοτικών δεδομένων και κωδικών μεταξύ τους για την εύρεση των προτύπων(patterns).Ο τελικός σκοπός της συνεχούς διάκρισης είναι η σταδιακή διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου που βασίζεται στα ποιοτικά δεδομένα και συμβάλλει στην κατανόηση και ερμηνεία του εκάστοτε νοητικού γρίφου της έρευνας (Ιωσηφίδης 2008).

Η στρατηγική της κωδικοποίησης είναι η κεντρικότερη μέθοδος στο πλαίσιο της θεμελιωμένης θεωρίας, διότι είναι αυτή που οδηγεί στην διατύπωση θεωρητικών προτάσεων και υποθέσεων που βασίζονται στα ποιοτικά δεδομένα. Κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση νοήματος ή ιδιότητας στα δεδομένα και για την περίπτωση της θεμελιωμένης θεωρίας σε τμήματα των ποιοτικών δεδομένων. Υπάρχουν τρία είδη κωδικοποίησης: ανοιχτή κωδικοποίηση (opening coding), κωδικοποίηση κατά άξονα (axial coding) και επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding). Αυτές οι τρεις σχετίζονται άμεσα και διαπλέκονται μεταξύ τους. Η ανοιχτή κωδικοποίηση περιλαμβάνει τη λεπτομερή και κατά σειρά απόδοση νοήματος και ιδιοτήτων στα ποιοτικά δεδομένα. Η κωδικοποίηση κατά άξονα περιλαμβάνει τη συσχέτιση των κατηγοριών με τις υποκατηγορίες τους. Και τέλος η επιλεκτική κωδικοποίηση τα δεδομένα μετατρέπονται σε θεωρητικές προτάσεις μέσα από τον εντοπισμό της κεντρικής κατηγορίας.

3.6 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

3.6.1 Τα ποιοτικά δεδομένα υπό μορφή κειμένου

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί/παραχθεί από το ερευνητικό πεδίο αποτελεί κρίσιμο και αποφασιστικό στάδιο από το οποίο θα προκύψει η θεωρητικοποίηση, ο έλεγχος τυχόν υποθέσεων, η απάντηση των αρχικών και μετέπειτα ερευνητικών ερωτημάτων και τα γενικά και ειδικά συμπεράσματα του ερευνητικού εγχειρήματος. Τα ποιοτικά δεδομένα είναι δυνατόν να λάβουν πολλαπλές μορφές όπως παρουσίαση σε μορφή βίντεο, οπτικό-ακουστική μορφή, φωτογραφιών, κειμένου κλπ. Τα δεδομένα υπό μορφή κειμένου προέρχονται από μια

σειρά μεθοδολογικών προσεγγίσεων και μπορεί να είναι συνεντεύξεις, σημειώσεις πεδίου κλπ.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια κυκλική και αναδραστική διαδικασία. Είναι μια περιεκτική και συστηματική διαδικασία που πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο οργάνωσης και περιεκτικής καταγραφής του ποιοτικού υλικού. Επιπλέον ενισχύει την εξισορρόπηση μεταξύ της τμηματοποίησης των δεδομένων και του συνολικού πλαισίου. Τμηματοποίηση σημαίνει το χωρισμό του ποιοτικού υλικού σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ενότητες, οι οποίες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ του, πχ αναφέρονται σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή απαντούν στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα ή οδηγούν στην ερμηνεία και κατανόηση του φαινομένου.

Η διαχείριση του ποιοτικού υλικού περιλαμβάνει τις διαδικασίες της συλλογής, της αποθήκευσης και της ανάκτησης του ποιοτικού υλικού. Στοχεύει στην διασφάλιση της υψηλής ποιότητας του ποιοτικού υλικού, τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτά και την τεκμηρίωση όλων των αναλυτικών διαδικασιών που εφαρμόστηκαν.

Στην παρούσα διερευνητική εργασία πραγματοποιείται η παραπάνω ακολουθία. Οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των αλλοδαπών μαθητών καταχωρούνται σε φακέλους μέσα σε αρχείο του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στη συνέχεια στην κάθε συνέντευξη, η οποία αποτελεί πολύτιμο ποιοτικό υλικό, δίνεται ένας τίτλος ανάλογα με το περιεχόμενο της, με σκοπό να διευκολύνεται η ανάκτησή της όταν επιβάλλεται πχ τίτλος αρχείου συνέντευξης: «Συνέντευξη δασκάλας Δ' Δημοτικού». Ύστερα κατηγοριοποιούμε σε δύο φακέλους, σε συνεντεύξεις μαθητών και σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια η κάθε συνέντευξη καταγράφεται σε κείμενο ψηφιακής μορφής word και μετατρέπεται σε κείμενο γραπτής μορφής.

Στη συνέχεια θα δούμε πως κωδικοποιούμε τα δεδομένα των συνεντεύξεων με σκοπό στην δημιουργία θεωρητικών προτάσεων.

3.6.2 Κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων

Η κωδικοποίηση αποτελεί ένα από τα πιο αποφασιστικά στάδια στη διαδικασία της ανάλυσης. Κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων άρα συνδέεται άμεσα με την τμηματοποίηση των

δεδομένων(data segmentation). Δεν αποτελεί μια μηχανιστική διαδικασία αλλά είναι οργανικό μέρος και βάση της ανάλυσης.

Οι κωδικοί συνδέουν μεταξύ τους διαφορετικά τμήματα του ποιοτικού υλικού και αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους των τμημάτων μεταξύ τους. Είναι πιθανό για παράδειγμα ένας κωδικός να αποδίδεται σε πέντε διαφορετικά τμήματα του ποιοτικού υλικού, κάτι τέτοιο σημαίνει ότι αυτά τα πέντε τμήματα παρουσιάζουν ένα κοινό χαρακτηριστικό και γι' αυτόν το λόγο κωδικοποιούνται με τον ίδιο τρόπο. Αυτό το κοινό σημείο αποτελεί τον κωδικό ο οποίος έχει αποδοθεί στα τμήματα του ποιοτικού υλικού. Με αυτόν τον τρόπο τα πέντε διαφορετικά τμήματα έχουν πλέον συνδεθεί μεταξύ τους και αντιμετωπίζονται ως σύνολο ως ολότητα.

Επιπλέον η κωδικοποίηση οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και στην ανάπτυξη εννοιολογικών και ερμηνευτικών κατηγοριών. Αυτές οι κατηγορίες συνδέουν τους κωδικούς και οδηγούν αντίστοιχα πρότυπα (patterns).

Το σύνολο τώρα των ιδεών και θεωρητικών ερμηνειών που προκύπτει από την τμηματοποίηση δεδομένων (code book) αποτελεί στην ουσία το αναλυτικό, ερμηνευτικό και θεωρητικό μοντέλο της ερευνητικής διαδικασίας.

Έτσι οδηγούμαστε στην θεωρητικοποίηση, ερμηνεία των δεδομένων και στην ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου το οποίο προκύπτει από τα δεδομένα και είτε τα επιβεβαιώνει είτε τα διαψεύδει.

Σκόπιμο σε αυτό το σημείο είναι να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά των κωδικών. Τα χαρακτηριστικά των κωδικών είναι :

- Τίτλος
- Ορισμός
- Τμήματα δεδομένων
- Συνδέσεις
- Μοντέλο

Ο τίτλος κάθε κωδικού μπορεί να αποτελείται από μια λέξη ή από μια φράση ή από συνδυασμό γραμμάτων, συμβόλων, αριθμών κτλ και προσδιορίζει τη γενική εννοιολογική κατηγορία στην οποία αναφέρεται ο κωδικός.

Ο ορισμός του κωδικού περιλαμβάνει την αναλυτική περιγραφή του, το νόημα που αυτός έχει και πολλές φορές περιλαμβάνει πολλά σημεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τμήματα του ποιοτικού υλικού.

Τμήματα δεδομένων. Εδώ περιλαμβάνονται παραδείγματα τμημάτων των δεδομένων τα οποία έχουν αποδοθεί στον κωδικό. Αυτά τον συμπληρώνουν και συμφωνούν με τα νοήματα και τις έννοιες που τον χαρακτηρίζουν.

Συνδέσεις. Το στοιχείο αυτό αφορά στην ουσιαστική σύνδεση του κάθε κωδικού με τους άλλους.

Μοντέλο. Κάθε κατηγορία κωδικών ανήκει σε κάποιο μοντέλο της αναπτυξιακής διαδικασίας. Πχ τέτοια μοντέλα μπορεί να είναι τα ανοιχτά δίκτυα, τα αιτιακά μοντέλα κτλ (Ιωσηφίδης 2008).

Στη διερευνητική μας εργασία, ακολουθούμε τη μέθοδο της κωδικοποίησης όπως παραθέεται παραπάνω. Έτσι λοιπόν, εφόσον έχουμε μετατρέψει το ποιοτικό υλικό σε γραπτή μορφή κειμένου, προχωρούμε στην τμηματοποίηση των δεδομένων με σκοπό να οδηγηθούμε στην δημιουργία ενός κωδικού. Ο κωδικός που δημιουργείται αναφέρεται σε συγκεκριμένα τμήματα του ποιοτικού υλικού και περιλαμβάνει λέξεις, φράσεις, σύμβολα και αριθμούς. Στη συνέχεια συλλέγουμε όλους τους κωδικούς και προχωράμε στην ανεύρεση κοινών σημείων. Στο επόμενο βήμα μας εφόσον μελετήσουμε με προσοχή τις εννοιολογικές κατηγορίες που εμπεριέχουν οι κωδικοί, δημιουργούμε τα πρότυπα (patterns). Τα πρότυπα περιέχουν από έναν κωδικό και πάνω, συνδέονται μεταξύ τους και στόχο έχουν το τελικό στάδιο που είναι η κατασκευή ενός θεωρητικού πλαισίου. Στη συνέχεια καταγράφουμε τα πρότυπα και τους κωδικούς και τους τμηματοποιούμε κατά άξονα σε πίνακες. Το τελευταίο στάδιο της ανάλυσης δεδομένων είναι η δημιουργία θεωρητικών προτάσεων και η κατασκευή του θεωρητικού μοντέλου.

3.6.3 Ερμηνεία και θεωρητικοποίηση

Ο τελικός στόχος της αναλυτικής διαδικασίας είναι η παραγωγή νοήματος και ερμηνεία. Η παραγωγή αυτή εξαρτάται από την ποιότητα τόσο των ίδιων των δεδομένων όσο και των διαδικασιών με τις οποίες έχουν κωδικοποιηθεί.

Μερικές από τις στρατηγικές ερμηνείας και θεωρητικοποίησης είναι οι ακόλουθες :

❖ Προσδιορισμός προτύπων και τάσεων (patterns and tendencies)

Ο προσδιορισμός προτύπων και τάσεων είναι δυνατόν να αφορά σε δύο βασικές παραμέτρους. Στον προσδιορισμό διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών των δεδομένων και στον προσδιορισμό ποικίλων σχέσεων ανάμεσα στα δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

❖ Ευλογοφάνεια

Η ευλογοφάνεια αναφέρεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ένα συμπέρασμα εξάγεται αβίαστα και το οποίο φαινόταν εύλογο και πιθανό από πριν και επίσης τεκμηριώνεται κι από τα δεδομένα.

❖ Σχηματισμός συστάδων – ομάδων δεδομένων

Ο σχηματισμός αυτών των ομάδων δεδομένων είναι ένα από τα βασικότερα στάδια της αναλυτικής διαδικασίας. Αυτές οι ομάδες έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά και θα πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο συνεκτικές μεταξύ τους.

❖ Μέτρηση – ποσοτικοποίηση

Η μέτρηση και η ποσοτικοποίηση σε μια κοινωνική έρευνα δεν είναι ο πρώτος στόχος αλλά σε κάποιες περιπτώσεις ο ποσοτικός σχεδιασμός απόψεων, στάσεων βοηθά στο διαχωρισμό σημαντικού και ασήμαντου.

❖ Εύρεση αντιθέσεων και συγκρίσεις

Αυτή η διαδικασία αφορά στον προσδιορισμό των αντιθέσεων, οι οποίες αναδεικνύονται από τα ποιοτικά δεδομένα. Ο προσδιορισμός των αντιθέσεων δεν θα πρέπει να είναι περιγραφικός απλά αλλά να συνοδεύεται από τον προσδιορισμό των αιτιών αυτών των αντιθέσεων, οι οποίες προσδίδουν ερμηνευτική αξία στην όλη στρατηγική.

❖ Υπαγωγή του μερικού στο γενικό

Ένας ενδεδειγμένος τρόπος τμηματοποίησης και ομαδοποίησης των ποιοτικών δεδομένων είναι η κατάταξή τους σε από μερικότερα σε γενικότερα ζητήματα.

❖ Μείωση του αριθμού των κατηγοριών/κωδικών μετά από ομαδοποίηση

Σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι το πλήθος των κωδικών που έχει διεξαχθεί δεν διευκολύνει την αναλυτική διαδικασία, για αυτό το λόγο σε τέτοιες περιπτώσεις οδηγούμαστε σε επανακωδικοποίηση.

❖ Εύρεση σχέσεων μεταξύ των κωδικών

Οι σχέσεις μεταξύ των κωδικών συμβάλλουν στο σταδιακό σχηματισμό του εννοιολογικού και ερμηνευτικού πλαισίου της έρευνας (Ιωσηφίδης 2008).

Για το σκοπό της δημιουργίας και εν τέλει του θεωρητικού πλαισίου, προχωρούμε σε προσεκτική ανάγνωση και μελέτη των κωδικών και των προτύπων που συλλέξαμε και στη συνέχεια κατασκευάζουμε θεματικές προτάσεις οι οποίες αποτελούν την ερμηνεία των ποιοτικών μας δεδομένων.

3.7 Δείγμα

Στην κοινωνική, ποιοτική έρευνα ένας από τους βασικούς παράγοντες διεξαγωγής της είναι το δείγμα. Επειδή η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρεται συνήθως για μεμονωμένες περιπτώσεις μελέτης και οι οποίες απαιτούν διερεύνηση σε βάθος, τα δείγματα που από τα οποία αντλούμε το ποιοτικό υλικό μας είναι μικρής κλίμακας. Χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικό ιδιαιτερότητες, οι οποίες δε γενικεύονται σε έναν γενικό πληθυσμό αναφοράς.

Η έννοια της αντιπροσωπευτικότητας δεν έχει νόημα στην ποιοτική έρευνα, διότι εδώ ο στόχος είναι η σε βάθος μελέτη κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων, έτσι ώστε να διατυπωθούν θεωρητικές βάσεις.

Στην διερευνητική μας εργασία, το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δύο κεντρικά σχολεία σε μια πόλη της Θεσσαλίας και από αλλοδαπούς μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι φοιτούν στα ίδια σχολεία. Τα συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία επιλέχθηκαν κυρίως με βάση τον αριθμό των αλλοεθνών μαθητών που διέθεταν και κατά πόσο πρόθυμα ήταν να συνεργαστούν μαζί μας, με σκοπό την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συνεργάστηκε μαζί μας και συμμετείχε ενεργά στην έρευνά μας αποτελείται από οχτώ δασκάλους. Ανάμεσά τους και οι δυο διευθυντές των σχολείων. Οι αλλοδαποί μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνά μας είναι έξι στο σύνολο, τρεις από κάθε σχολείο. Η επιλογή τους έγινε έπειτα από συνεννόηση με τη διεύθυνση κάθε σχολείου και κατόπιν συζητήσεως του διδάσκοντα σε κάθε περίπτωση.

3.8 Εχεμύθεια στην έρευνα

Με σκοπό την προστασία των συμμετεχόντων της έρευνάς μας, μαθητών και δασκάλων, χρησιμοποιούμε μια κύρια μέθοδο, την εχεμύθεια. Με αυτόν τον τρόπο δεν αποκαλύπτουμε την ταυτότητα των δασκάλων, ούτε των μαθητών αλλά και ούτε των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Δεν έχουμε σκοπό να εκθέσουμε κανέναν από τους συμμετέχοντες και αυτό είναι κάτι που έγινε σαφές από τη μεριά μας από την πρώτη συνάντησή μας με τις διευθύνσεις των δύο σχολείων. Χρησιμοποιούμε γενικές περιγραφές αναφορικά με το μέρος που έγινε η έρευνα αλλά και με το ποιοι συμμετείχαν σε αυτή. Να τονίσουμε σε αυτό το σημείο, ότι οι ερευνητές δε μπορούν να προστατεύσουν νομικά τους συμμετέχοντες εάν κληθούν

από τις αρχές να τους κατονομάσουν για οποιοδήποτε λόγο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία έχουν συλλεχθεί από το ερευνητικό μας πεδίο, αποτελεί το κρίσιμο και το πιο αποφασιστικό στάδιο από το οποίο θα προκύψει η θεωρητικοποίηση των θεματικών ενοτήτων, στις οποίες έχουμε καταλήξει, ενώ ταυτόχρονα θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα αρχικά ερευνητικά μας ερωτήματα. Μέσω της κωδικοποίησης των δεδομένων, προχωρούμε στο σχολιασμό αυτών, δύο στρατηγικές που αποτελούν τα οργανικά μέρη της ανάλυσης και που μας επιτρέπει να φτάσουμε στον τελικό μας στόχο, ο οποίος είναι η παραγωγή και η ερμηνεία του νοήματος.

Στο παρόν κεφάλαιο της ερευνητικής μας εργασίας θα αναλύσουμε και θα παρουσιάσουμε τα στοιχεία και κατόπιν τα αποτελέσματα που έχουμε συλλέξει από τη διεξαγωγή της έρευνας μας, που διεξήχθη στα δύο κεντρικά σχολεία σε μια πόλη της Θεσσαλίας για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο αυτό, αποτελείται από δύο ενότητες, εκ των οποίων η πρώτη αναφέρεται στις απόψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η δεύτερη αναφέρεται στις απόψεις των παιδιών Αλβανικής καταγωγής απέναντι στη διαπολιτισμικότητα και στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τα ίδια την ελληνική εκπαίδευση και πραγματικότητα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επεξηγήσουμε εντός ολίγων γραμμών, τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουμε τα δεδομένα μας παρακάτω. Από το πλήθος των κωδικών που αναδείχθηκαν αρχικά μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης προέκυψαν κάποια πρότυπα (patterns) , στα οποία έχουν καταταχθεί και ομαδοποιηθεί όλοι οι κωδικοί ανά θέμα. Τέλος κάθε διαπίστωση, στην οποία καταλήγουμε και αναλύουμε, παρουσιάζεται ως μια θεωρητική πρόταση (theoretical proposition) ακολουθούμενη από την οικογένεια των κωδικών από την οποία προέρχεται η πρόταση.

4.1.1 Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα.

Στην παρούσα ενότητα της διερευνητικής μας εργασίας, θα προσκομίσουμε και θα αναλύσουμε τις απόψεις των οχτώ εκπαιδευτικών των Σχολείων Α και Β που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας. Μέσω του δικού τους πρίσματος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε την εφαρμογή της στη χώρα μας, το κατά πόσο έτοιμοι νιώθουν μπροστά στη διδασκαλία ενός ενιαίου διαπολιτισμικού πλαισίου και τι προτείνουν οι ίδιοι για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι αλλοδαποί μαθητές στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

4.1.1.1 Πρόταση 1: Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική ετοιμότητα.

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

1.Επιμόρφωση – Κατάρτιση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

- 1.1.1 Αναγκαιότητα ενημέρωσης - έντονα μεταναστευτικά ρεύματα
- 1.1.2 Αναγκαία επιμόρφωση - κομμάτι καθημερινότητας
- 1.1.3 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης - επιστημονικός κλάδος
- 1.1.4 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ενσωμάτωση + χειρισμός αλλοδαπών
- 1.2 Ενημέρωση από συμβούλους + αναφορά στο μεταπτυχιακό
- 1.3 Πανεπιστημιακή ενημέρωση
- 1.4 Σεμιναριακή ενημέρωση
- 1.5 Ενημέρωση από ΠΕΚ
- 1.6 Ανεπίσημη επιμόρφωση - πανεπιστημιακή πρακτική, ενημέρωση μέσω βιβλίων, εκπόνηση σχετικών εργασιών
- 1.7 Απουσία επιπλέον κατάρτισης

1.8 Απουσία ενημέρωσης - αναποτελεσματικότητα

Αναφορικά με την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνεται αρχικά έμφαση στην αναγκαιότητα της άμεσης ενημέρωσης. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η ενημέρωση κρίνεται επείγουσα για σημαντικούς λόγους. Καταρχήν εξαιτίας των έντονων μεταναστευτικών ρευμάτων που καταφτάνουν τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας, η διαπολιτισμική αγωγή έχει μετεξελιχθεί σε ένα σοβαρό επιστημονικό κλάδο. Επιπρόσθετα οι αλλοεθνείς μαθητές έχουν μετατραπεί πλέον σε κομμάτι της καθημερινότητας και της άμεσης συναναστροφής του Έλληνα ενώ ταυτόχρονα η ένταξη των αλλογενών μαθητών στην ελληνική τάξη και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία επιτάσσει υποχρεωτική την ενημέρωση και κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών με σκοπό τη μόρφωση, τη διαπαιδαγώγηση και γενικότερα το χειρισμό των αλλοεθνών μαθητών.

Παραθέτουμε μερικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών.

Θέμα: Αναγκαιότητα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών
<i>«Πέρα από τους Αλβανούς που υπάρχουν στα σχολεία μας συνεχώς έρχονται και άλλοι μαθητές από άλλες χώρες , είμαστε χώρα με έντονα μεταναστευτικά ρεύματα. Πρώτα από όλα να σκεφτείς πόσοι Έλληνες πάνε έξω και κάνουν οικογένεια με τον έναν από τους δύο γονείς να είναι ξένος, τα παιδιά τους έχουν μεγαλώσει σε άλλη χώρα. Μου έχει τύχει στην Κεφαλονιά, μαθητής η μητέρα του ήταν από την Αφρική από τη Ζάμπια , ο πατέρας Έλληνας δεν ήξερε ούτε ελληνικά και τον είχα στην ΣΤ' Τάξη και αντιμετώπισα πολύ έντονα προβλήματα ας πούμε, να προσαρμοστεί το παιδί στην τάξη.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, σχολείου Α)</i>
<i>«Εννοείται ότι πρέπει ο δάσκαλος να χειρίζεται το μαθητή όπως έναν Έλληνα αλλά έχει κάποιες ιδιαιτερότητες πρέπει να ξέρεις κάποια πράγματα για αυτόν, για το περιβάλλον, για τη χώρα που έχει μεγαλώσει το παιδί» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, σχολείου Α)</i>
<i>«Ναι είναι αναγκαίο γιατί υπάρχει μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών πλέον στα ελληνικά σχολεία» (δασκάλα ολοήμερου, σχολείου Α)</i>
<i>«Φυσικά πρέπει να επιμορφώνονται οι δάσκαλοι γιατί είναι ένα θέμα το οποίο αποτελεί επιστημονικό κλάδο και ως εκ τούτου πρέπει να επιμορφώνονται... τα τελευταία χρόνια υπάρχουν πολλοί αλλοδαποί και όχι μόνο Αλβανοί, πολλοί από διάφορες χώρες, αποτελούν μια μειοψηφία η οποία θα πρέπει να ενσωματωθεί στη λειτουργία του σχολείου και να μην περιθωριοποιηθεί» (διευθυντής σχολείου Β)</i>

«Κοίτα να δεις είναι κομμάτι της ζωής, όπως πρέπει να ενημερώνεσαι και επιμορφώνεσαι για όλα όσα εξελίσσονται γύρω σου έτσι και για αυτό και μην ξεχνάς ότι η διαπολιτισμικότητα είναι κάτι που υπήρχε από παλιά στο χώρο, δεν είναι μια καινούργια έννοια, πήγαινε στα Ρωμαϊκά χρόνια, πήγαινε στα Βυζαντινά χρόνια, πήγαινε στην Τουρκοκρατία μόνο με το τελευταίο ελληνικό κράτος, αποκτούμε μια ταυτότητα πιο ξεκάθαρη και τώρα πάλι βλέπουμε τα πράγματα να διαφοροποιούνται αφού είναι μια πραγματικότητα που δεν πρέπει να αρνηθείς, πρέπει να την αντιμετωπίσεις και για να την αντιμετωπίσεις σωστά πρέπει να έχεις ενημέρωση» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, σχολείου Β)

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζει ότι έχει λάβει ενημέρωση από τους συμβούλους των εκάστοτε σχολείων που υπηρετούσαν. Μια εξ αυτών αναφέρεται στο μάθημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που είχε παρακολουθήσει στο Πανεπιστήμιο, όταν φοιτούσε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού που είχε κάνει καθώς επίσης μια άλλη εκπαιδευτικός είχε παρακολουθήσει σεμινάρια και είχε ενημερωθεί από Π.Ε.Κ σχετικά με το θέμα της παρούσας διερευνητικής εργασίας. Επιπρόσθετα στην κρίση του κάθε εκπαιδευτικού φαίνεται να επαφίεται το ζήτημα αυτό, με προσωπική πρωτοβουλία για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση του θέματος.

Ωστόσο όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην απουσία πλήρους και οργανωμένης ενημέρωσης από την πολιτεία, γεγονός που ενισχύει την αναποτελεσματικότητα τόσο των ίδιων όσο και της εκπαίδευσης με σκοπό την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

Παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα:

Θέμα : Ελλιπής ενημέρωση εκπαιδευτικών

«Μόνο από το σύμβουλο έχει γίνει κάποια ενημέρωση και σε κάποιο Π.Ε.Κ λεγόταν τότε είχε γίνει στη Θήβα, υπήρχε ένα σχετικό θέμα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μιλάμε τώρα το 1998, από τότε έχω να κάνω κάτι συστηματικά και να ασχοληθώ με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, σχολείου Α)

«Ναι έχω κάνει... αρκετές φορές σεμινάρια, διημερίδες έχουν γίνει εδώ στο Βόλο, πριν από λίγα χρόνια... 2-3 χρόνια έχει... και έγινε και κάτι πρόσφατα στο Πανεπιστήμιο όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές.» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, σχολείου Α)

«Έχει γίνει κάποια δουλειά από τους σχολικούς συμβούλους κατά τις περιόδους, έχουν γίνει δηλ κάποιες ημερίδες ευαισθητοποίησης και έχω κάνει και κάποια πράγματα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού. Δεν ήταν για τη διαπολιτισμική αλλά προβλεπόταν και ένα αντικείμενο που έθετε το ζήτημα» (διευθύντρια σχολείου Α)

«Έχω εμπειρίες διαπολιτισμικής εκπ/σης, καθώς η πρακτική του πανεπιστημίου μου ήταν σε διαπολιτισμικά σχολεία στον Έβρο, έχω διαβάσει βιβλία διαπολιτισμικής εκπ/σης, έχω κάνει σχετικές εργασίες. Οπότε έχω ασχοληθεί κατά κάποιο τρόπο.» (διευθυντής σχολείου Β)

4.1.1.2 Πρόταση 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

2. Απόψεις εκπαιδευτικών

- 2.1 Υψηλοί στόχοι
- 2.2 Δύσκολη στοχοθεσία
- 2.3 Πρωταρχική κοινωνική ένταξη + αποδοχή, δευτερεύουσα γνώση
- 2.4 Απότομη «ελληνοποίηση»
- 2.5 Συνεργασία – ομαλή ενσωμάτωση – μάθηση – ένταξη σε ομάδες,
- 2.6 Πρωτοβουλία+ευθύνη εκπαιδευτικού
- 2.7 Κρίση + ένστικτο εκπαιδευτικού
- 2.8 Ευσυνειδησία δασκάλου+ ένστικτο + διάθεση + εμπειρία εκπαιδευτικού
- 2.9 Ελάχιστα τα διαπ/κα σχολεία – σωστότερη η ένταξη στο γειτονικό σχολείο
- 2.10 Μικρές ηλικίες - φυσική κατάκτηση της γλώσσας - αφομοίωση
- 2.11 Απουσία παιδαγωγικών μεθόδων
- 2.12 Προσωπικό ενδιαφέρον + κινητοποίηση
- 2.13 Απαραίτητες προδιαγραφές
- 2.15 Κρατικές προσπάθειες – όχι σωστή οργάνωση
- 2.16 Ίδια εκπαίδευση αλλοδαπών-γηγενών μαθητών
- 2.17 Αναγκαία μάθηση+ γραφή, επικοινωνία+ ένταξη + επικοινωνία
- 2.18 Προτεραιότητα γνώσης μητρικής γλώσσας
- 2.20 Προσδοκία ενσωμάτωσης + συνεννόησης
- 2.21 Άμβλυνση ξеноφοβίας
- 2.22 Αποτελεσματικότερα εξειδικευμένα πλαίσια
- 2.23 Αλληλεξάρτηση πτώσης Μ.Ο. - παρουσία αλλοδαπών
- 2.24 Οι καταστάσεις σε οδηγούν να γίνεις ρατσιστής

2.25 Ανώριμη πολιτισμικά η κοινωνία για το διαφορετικό

Η στοχοθεσία του μαθήματος, αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι για τη γνώση και τη μετάδοσή της στους μαθητές. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι πρέπει να θέτονται υψηλοί στόχοι για όλους τους μαθητές, πόσο μάλλον για μαθητές που προέρχονται από άλλη χώρα, κάτι τέτοιο σίγουρα αποτελεί πρόκληση, που καλούνται όλοι, μαθητές και δάσκαλοι, να αντιμετωπίσουν και να την φέρουν εις πέρας επιτυχώς.

Πρωταρχικός σκοπός σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι η κοινωνική ένταξη και η αποδοχή των αλλοεθνών μαθητών. Δευτερεύουσας αν και όχι λιγότερης σημασίας παρουσιάζεται το μαθησιακό κομμάτι. Αρκετοί είναι οι δάσκαλοι, οι οποίοι θεωρούν ότι «επείγει» η κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, γιατί αυτό θα τους κάνει να νιώσουν ασφαλείς και θα αποκτήσουν την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα. Αν δεν επιτευχθεί πρώτα αυτό, είναι δύσκολη η μετέπειτα πορεία τους στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγνωση και τη γραφή, κρίνοντας αυτές σημαντικότερες από την κοινωνική ένταξη.

Αναφορικά με την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συχνά συγχέονται και αντικρούονται. Μια μερίδα εκπαιδευτικών από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν το γενικό σχολείο ως πιο κατάλληλο για τη φοίτηση και κατ' επέκταση την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα, γεγονός που αποδυναμώνει την περιθωριοποίηση. Τονίζουν πως οι αλλοδαποί μαθητές όπως και όλα τα παιδιά της ηλικίας τους πρέπει να φοιτούν στο σχολείο της γειτονίας τους. Αντίθετα κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο αλλοδαπός μαθητής θα στιγματιστεί στο γενικό σχολείο και προτιμότερο θα ήταν να φοιτήσει σε κάποιο διαπολιτισμικό σχολείο. Όπως όμως επισημαίνουν οι περισσότεροι τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι ελάχιστα και συγκεκριμένα στην πόλη δεν υπάρχει κάποια τέτοια βαθμίδα.

Αποσπάσματα συνεντεύξεων εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των αλλοεθνών:

Θέμα : Κοινωνική ένταξη αλλοδαπών μαθητών

«Τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι εξαιρετικά λίγα, οπότε τι θα γινόταν με το μεγάλο όγκο, ας πούμε στο Βόλο δεν υπάρχει σε όλη τη Μαγνησία δεν υπάρχει διαπ/κο σχολείο, άρα δεν μπορούμε να αφευθούμε σε αυτόν το θεσμό...εεε... από την άλλη όχι, καλό θα ήταν να εντάσσονται στο κανονικό σχολείο στο σχολείο της γειτονιάς τους, στη γειτονιά στην οποία ζούνε γιατί με τα παιδιά της γειτονιάς μεγαλώνουνε, με τα παιδιά της γειτονιά συναναστρέφονται εξάλλου τα αλλοδαπά παιδιά που φοιτούν στα σχολεία γεννιούνται εδώ πέρα θα ήταν τελείως... χωρίς λόγο να βρεθούν στα διαπολιτισμικά σχολεία. Πρέπει να είναι στο σχολείο της γειτονιάς του που ζει» (διευθύντρια σχολείου Α)

«Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν πολλοί αλλοδαποί και όχι μόνο Αλβανοί, πολλοί από διάφορες χώρες, αποτελούν μια μειοψηφία η οποία θα πρέπει να ενσωματωθεί στη λειτουργία του σχολείου και να μην περιθωριοποιηθεί» (διευθυντής σχολείου Β)

«Αν υπάρχουν και δάσκαλοι της δικής τους γλώσσας σαφώς το αποτέλεσμα μετράει, να μάθουν δηλαδή τη γνώση, πως θα συμπορευτούν με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα, γιατί να περιθωριοποιηθούν; Περισσότερο θεωρώ ότι υπάρχει περιθωριοποίηση σε ένα τμήμα υποδοχής παρά σε ένα τέτοιο σχολείο. Όχι δεν θεωρώ καθόλου κάτι τέτοιο» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, σχολείου Β)

«Όταν οι συνθήκες ευνοούν την ανάμειξη των παιδιών γιατί να μη γίνει; Σκεφτείτε τα δικά μας τα παιδάκια που πήγαν από τους μετανάστες μας στη Γερμανία, στην Αμερική να βρουν την τύχη τους, το αισθάνονταν και εκείνα όταν τα γκετοποιούσαν ή τα περιθωριοποιούσαν. Όταν υπάρχουν οι συνθήκες τα παιδιά αυτά να είναι μέσα στο σχολείο γιατί να μην είναι μέσα στο σχολείο, αρκεί να αντιμετωπίζεται το ζήτημα με έναν απλό τρόπο, ας μην ξεχνάμε πρώτα από όλα ότι όλοι είμαστε άνθρωποι, δεν είναι οι καλύτεροι και οι χειρότεροι, ούτε οι ποιοτικότεροι κάποιων, αρκεί τα παιδιά να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που να μπορούν να παρακολουθήσουν, να ενταχθούν, να δείξουν τα θετικά του εαυτού, του χαρακτήρα τους, να προκόψουν, να προοδεύσουν, να ωφεληθούν» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, σχολείο Α)

Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις, το φαινόμενο της πλήρους ενσωμάτωσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Η λεγόμενη «ελληνοποίηση» των αλλοδαπών μαθητών προκύπτει μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας μας. Η απότομη και βίαιη αφομοίωση των εν λόγω μαθητών είναι σύνηθες φαινόμενο. Λαμβάνοντας υπόψη, τα λόγια των εκπαιδευτικών, αντιλαμβανόμαστε πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην ουσία «καταπίνει» την ταυτότητα των παιδιών και τείνει να τα εξομοιώσει με τους Έλληνες μαθητές. Η εκπαίδευση που παρέχεται στους αλλογενείς μαθητές είναι ίδια με των Ελλήνων, χωρίς

διαφοροποιήσεις και ευέλικτους προγραμματισμούς όπως απαιτεί η διαφοροποιημένη μάθηση. Ειδικότερα όταν τα παιδιά έρχονται από τις χώρες προέλευσης τους σε μικρή ηλικία, κατακτούν φυσικά την ελληνική γλώσσα και αντικαθιστούν στην ουσία τη μητρική τους. Αναμφίβολα, υπάρχει ένας αριθμός μαθητών, που δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά αν είναι μεγάλος ή όχι, ο οποίος ωστόσο παρουσιάζει παντελή έλλειψη γνώσης της μητρικής του γλώσσας, κάτι που είναι ανησυχητικό πρωτίστως για την εθνική ταυτότητα του αλλογενούς μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί, υπογραμμίζουν ρητά τον κίνδυνο της απώλειας της εθνικής ταυτότητας των αλλοεθνών μαθητών και δίνουν άμεση προτεραιότητα στη δυνατότητα που πρέπει να έχουν τα παιδιά για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Βασικός προωθητικός παράγοντας της παραπάνω κατάστασης είναι η εκπαίδευσης των αλλογενών μαθητών, η οποία εν προκειμένω ταυτίζεται με αυτήν του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού. Από το 1980, όπως ομολογούν οι εκπαιδευτικοί, δεν έχει υπάρξει καμία περαιτέρω προσπάθεια για το παρόν ζήτημα, μόνο τότε έγιναν κάποιες κινήσεις με την έκδοση βιβλίων με σκοπό την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.

Παραθέτουμε τα αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Θέμα : Ελληνοποίηση – Απώλεια μητρικής γλώσσας
<i>«Πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε το ιδιαίτερο σχολείο που θα τα πάρει και θα μάθουν και τη δική τους γλώσσα και την ελληνική. Τα παιδιά που έχω εγώ στην τάξη και είναι από άλλες χώρες τη δική τους γλώσσα, πιθανότατα να μην τη μιλάνε ούτε στο σπίτι και δεν ξέρουν αν τη γράφουν . Αυτό δεν είναι καθόλου σωστό, γιατί μπορεί οι συνθήκες να τα φέρουν έτσι ώστε κάποτε να γυρίσουν στη χώρα τους και έχουν τεράστιο κενό.» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, σχολείου Β)</i>
<i>«Τα τελευταία χρόνια όμως η εμπειρία μου, μου λέει ότι υπάρχουν παιδιά μεταναστών στα ελληνικά σχολεία που όμως έχουν γεννηθεί εδώ και έχουν φτάσει στη σχολική ηλικία έχοντας αφομοιωθεί ουσιαστικά... δηλαδή στο σύνολο του σχολείου να υπάρχουν 2-3 παιδιά που να μην γνωρίζουν τη γλώσσα...» (διευθύντρια σχολείου Α)</i>

«Το θεωρώ φρικτό ένα παιδί να μαθαίνει ως μητρική γλώσσα κάποια άλλη και γιατί να μην έχει το δικαίωμα να κάνει απογευματινά μαθήματα να τη μάθει και να τη γράφει τη δική του γλώσσα. Να μάθει τα ελληνικά, να παρακολουθήσει το ελληνικό σχολείο αλλά να υπάρχουν και τμήματα γλώσσας για τα παιδιά αυτά. Και στα σχολικά μαθήματα να εντάσσουμε τη διαφορετικότητα, να μαθαίνουμε για την κουλτούρα του άλλου γιατί επικεντρωνόμαστε στην ελληνική αποκλειστικά, νιώθουν κάπως παρείσακτοι και αυτά τα παιδιά έτσι. Το σύστημα τα ελληνοποιεί αυτά τα παιδιά που όμως το ότι είναι από άλλη χώρα θα μπορούσε να προσφέρει κάτι σημαντικό, αυτή η διαφορετικότητα. Κατά την άποψη μου πρέπει να διατηρηθεί αυτή η ταυτότητα τους.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, σχολείου Α)

Η εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο που αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται αποκλειστικά στην ευαισθητοποίηση, την κινητοποίηση και το προσωπικό ενδιαφέρον του δασκάλου. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι ή παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στο πλαίσιο της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών. Επαφίεται στην κρίση και στο ένστικτο του εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιούν δικό τους εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο συλλέγουν στη διάρκεια των χρόνων που υπηρετούν την εκπαίδευση. Επιπλέον επιχειρείται η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών σε ομάδες με απώτερο σκοπό την σωστή ένταξη των παιδιών στο σύνολο της τάξης. Πέραν βέβαια τούτων, τονίζεται η αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των δασκάλων, η κρατική υποστήριξη και μέριμνα και η ύπαρξη κατάλληλα προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού.

Το κράτος, όπως αναφέρουν ανεξαιρέτως όλοι οι δάσκαλοι, δεν έχει σταθεί ιδιαίτερα στις ανάγκες αυτής της πτυχής της εκπαίδευσης. Λειτουργεί κατά τρόπο συγκυριακό και πρόχειρο, χωρίς σωστά αποτελέσματα. Οι κρατικές κινήσεις που έγιναν μπορούν καλύτερα να χαρακτηριστούν ως εγχειρήματα παρά ως οργανωμένες και προγραμματισμένες κινήσεις που είχαν αποτελέσματα. Εκλείπει συνεπώς η συστηματική, κρατική υποστήριξη.

Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς:

Θέμα : Πρωτοβουλία Εκπαιδευτικού – Κρατική Αντιμετώπιση

«Να σας πω, στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τα παιδιά, το περισσότερο υλικό ή το φτιάχνεις μόνος σου, φωτοτυπίες ή άλλο εποπτικό υλικό, συγκεκριμένα πράγματα όχι.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, σχολείου Α)

«Κανένας δεν έχει εκπαιδευτεί με προσεγγίσεις τέτοιου είδους. Υπάρχουν βέβαια κάποια διαπιστωτικά κριτήρια που αφορούν το επίπεδο γλώσσας και κατανόησης των παιδιών, είναι ένα βήμα για να ξέρεις που βρίσκεται αλλά η παρέμβαση μετά τη διάγνωση είναι πολύ δύσκολη για να ξέρεις που βρίσκεσαι.» (διευθυντής σχολείου Β)

«Τυχαία χωρίς πρόγραμμα. Εφόσον οι Αλβανοί όταν ήρθαν μπήκαν σε τάξεις κανονικές με κριτήρια ηλικιακά όπως και τα ελληνόπουλα. Δεν ήξεραν τη γλώσσα, προχώρησαν, οδηγήθηκαν στις βαθμίδες της εκπαίδευσης όντας ημιμαθείς, δεν υπήρχε πρόγραμμα δηλαδή παρέμβασης ώστε να καλυφθούν τα κενά ιδίως σε επίπεδο γλώσσας οπότε τυχαία έγιναν όλα και πρόχειρα» (διευθυντής σχολείου Β)

«Όταν είσαι μέσα σε μια κανονική τάξη θα χρησιμοποιήσεις περισσότερο την εμπειρία, το ένστικτο και τη διάθεση να βοηθήσεις διότι είναι δύσκολο να κάνεις παράλληλα και ένα άλλο βιβλίο. Υπάρχουν βιβλία τα οποία έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και ο Μπαμπινιώτης έχει βοηθήσει βιβλία τα οποία είναι βοηθητικά και για μας και για τα ελληνόπουλα και βλέπεις και με έναν άλλο τρόπο την ελληνική γλώσσα και πολλά άλλα θετικά αλλά το θέμα είναι πως θα το οργανώσεις και τη διάθεση θα έχεις.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, σχολείου Β)

«Υποστηρικτικά, γίνονται κάποιες προσπάθειες και περισσότερο σαν προσπάθειες μπορείς να τις πεις παρά σαν οργανωμένο πρόγραμμα. Και οι τάξεις υποστήριξης είναι βοηθητικές και για τα ίδια τα παιδιά και για το ίδιο το σχολείο, τα βιβλία που έχουν κυκλοφορήσει τώρα τελευταία βοηθούν σε αυτές τις περιπτώσεις, όλα αυτά είναι θετικά στοιχεία, αλλά δεν δείχνουν να υπάρχει μια σωστή οργάνωση. Αλλά και που είναι οργανωμένη η εκπαίδευση προβλήματα έχουμε διάφορα» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, σχολείου Β)

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφέρονται κυρίως στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία, γεγονός που σύμφωνα με την πληθώρα των απόψεών τους μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους. Η συνεννόηση, η συνεργασία, η σωστή επικοινωνία και η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ του αλλογενούς και του γηγενούς πληθυσμού αποτελούν τις προτεραιότητες, πάνω στις οποίες θα πραγματοποιηθεί η αναμόχλευση των δύο πολιτισμών.

Παρατηρείται μια μικρή αλληλεξάρτηση μεταξύ της επίδοσης του μέσου όρου της τάξης και της παρουσίας των αλλογενών μαθητών. Σύμφωνα με μια μόνο δασκάλα, οι αλλοδαποί μαθητές εξαιτίας των ελλείψεων που παρουσιάζουν σε διάφορα μαθησιακά επίπεδα, χαμηλώνουν το μέσο όρο της τάξης.

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως τα ποσοστά ξеноφοβίας έχουν μειωθεί σε σχέση με παλιότερα, χωρίς όμως να μπορούμε με σιγουριά να πούμε πως εκλείπει παντελώς ο ρατσισμός από τα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Σε αυτό το

σημείο, αξίζει να αναφέρουμε την άποψη μιας εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την οποία, ακόμα και ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να γίνει ρατσιστής απέναντι σε αλλογενείς μαθητές, όταν ο ίδιος καλείται να αντιμετωπίσει ανάρμοστες και αγενείς συμπεριφορές από την πλευρά τους, αναφερόμενη στην περίπτωση των Ρομά μαθητών. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην πολιτισμική ανετοιμότητα και ανωριμότητα της ελληνικής κοινωνίας, να δεχτεί τη διαφορετικότητα και πόσο μάλλον να καταφέρει να την εντάξει στη δική της κουλτούρα.

Παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών:

Θέμα : Πολιτισμική ανετοιμότητα ελληνικής κοινωνίας
«Πρώτα απ' όλα με ενδιαφέρει να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας μέσα στην τάξη. Πιστεύω ότι αν ένας δεν μπορεί να καταλάβει τον άλλον ή τον υποτιμά ή υποτιμά τη χώρα που προέρχεται ή την κουλτούρα του δεν μπορεί να υπάρξει καλή συνεννόηση και συνύπαρξη Άρα προσπαθώ να πετύχω την αρμονική συνύπαρξη, τον αλληλοσεβασμό και μετά προχωράω σε θέματα όπως να συνεργαστούν στο μάθημα.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Α)
«Για αυτό τους Ρομά τους έχουμε και αλλού αν και κάποιοι γονείς δεν έχουν πρόβλημα. Απλά είναι άσχημη η συμπεριφορά τους, και ρατσιστής να μην είσαι κάποιες στιγμές γίνεσαι.» (δασκάλα Τ.Υ. , Σχολείο Β)
«Αν και έχουν δυνατότητες πάρα πολύ μεγάλες σε ένα άλλο πλαίσιο πιο οικείο στη γλώσσα τους, θα ήταν πολύ πιο αποτελεσματικά από ότι εδώ, είναι άδικο για τα παιδιά όχι για εμάς. Σε μας όταν είναι πολλά κατεβαίνει κάπως το επίπεδο της τάξης στο μέσο όρο» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, Σχολείο Β)
«Με τους Ρομά, υπάρχει ένας έντονος ρατσισμός κυρίως με αυτούς, με τους Αλβανούς υπήρχε παλιά έντονος αλλά τώρα αποδυναμώνεται επειδή δεν είναι εμφανής η αλβανική παρουσία, το αλβανικό στοιχείο μάλλον στα παιδιά επειδή είναι από μικρά εδώ πέρα δεν ξεχωρίζουν, έχουν ελληνοποιηθεί» (διευθυντής, Σχολείο Β)
«Γιατί η κοινωνία δεν είναι πολιτισμικά ώριμη να δεχθεί τη διαφορετικότητα» (διευθυντής, Σχολείο Β)

Έντονη συζήτηση και προβληματισμός από τους εκπαιδευτικούς, πραγματοποιείται γύρω από την ύπαρξη των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), και κατά συνέπεια, σε ποιο πλαίσιο είναι καλύτερο να φοιτούν οι αλλοδαποί μαθητές και για πόσο χρονικό διάστημα.

Αναφορικά λοιπόν με τα Τμήματα Υποδοχής αν και πλέον παρατηρείται έλλειψη αυτών, τονίζεται το πόσο ενισχυτικά είναι και πόσο βοηθούν τους αλλοδαπούς μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο είναι δυνατό να πραγματοποιείται η εξατομικευμένη διδασκαλία καθώς τα τμήματα αυτά είναι συνήθως ολιγάριθμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα αλλοεθνή παιδιά να προοδεύουν και συνάμα να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους.

Τα τμήματα υποδοχής σύμφωνα με μια δασκάλα είναι να δυνατό να προσφέρουν στους αλλοδαπούς μαθητές κάτι σαν φροντιστηριακό μάθημα και να καλύπτουν τα μεγάλα ελλείμματα που έχουν, με σκοπό, μετά από το χρονικό διάστημα δύο με τριών μηνών, να εντάσσονται στο περιβάλλον της κανονικής τάξης και να προχωρούν μαζί με τους συμμαθητές τους. Είναι σημαντικό να φοιτούν εκεί οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι έρχονται σε μεγάλη ηλικία (Δ', Ε', Στ' Δημοτικού). Είναι ξεκάθαρο πως τα παιδιά μπορούν να λάβουν εκεί μια περισσότερο ενισχυτική διδασκαλία και εκπαίδευση αλλά σε καμία περίπτωση να μην έχουμε αποκοπή από τη γενική τάξη.

Το Τμήμα Υποδοχής (Τ.Υ) από την άλλη μεριά θεωρείται αναγκαία βαθμίδα φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως είναι απαραίτητη η ύπαρξή του στα σχολεία όπου εκεί θα φοιτούν για όλη τη χρονιά οι αλλοδαποί μαθητές χωρίς καμία συμμετοχή στη γενική τάξη, ενώ οι άλλοι θεωρούν πως εκεί τα παιδιά στιγματίζονται και καλύτερη λύση είναι να φοιτούν όλα τους τα χρόνια σε διαπολιτισμικά σχολεία μαζί με τους ομοεθνείς τους, υπογραμμίζοντας πως εκεί δεν υπάρχει στιγματισμός.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία, αν και όχι πολλά στη χώρα, αποτελούν έναν σημαντικό φορέα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των αλλογενών μαθητών σε διαπολιτισμικό σχολείο, αντικρούονται και σε αυτό το σημείο. Κάποια θεωρούν επιτακτική την τοποθέτηση των αλλοεθνών εκεί, ενώ άλλοι κρίνουν πως σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά στιγματίζονται και ποτέ δεν εντάσσονται πραγματικά και ουσιαστικά στο σχολείο κατά συνέπεια στην ελληνική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν με βεβαιότητα πως τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι ελάχιστα σε όλη τη χώρα. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προερχόμενα από μια οποιαδήποτε εθνική μειονότητα, πρέπει να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, με σκοπό την ομαλότερη ένταξη τους στο γενικότερο περιβάλλον που θα ζουν από εδώ και πέρα. Η φοίτηση σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, πέραν της δυσκολίας

εύρεσής του, στιγματίζει το παιδί, καθώς δε φοιτά στο γειτονικό σχολείο όπως οι γείτονες συνομήλικοι του καθώς αναγκάζεται να πηγαίνει σε ένα πλαίσιο αποκλεισμού μαζί με άλλους αλλοδαπούς, ομογενείς και μη, καθιστώντας αδύνατη την ένταξη του στη χώρα υποδοχής.

Υπάρχει ωστόσο και η αντίθετη γνώμη, στην οποία συγκλίνουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου Β. Σύμφωνα με αυτούς, η ύπαρξη των διαπολιτισμικών σχολείων σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, η οποία φιλοξενεί μια πολυποικίλη και αρκετά μεγάλη μερίδα μεταναστών είναι αναγκαία. Θεωρούν πως εκεί υπάρχει εξατομικευμένη παρέμβαση κάτι που είναι δύσκολο σε ένα γενικό σχολείο και οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές είναι πιο εύκολα αντιμετωπίσιμες και σε μεγαλύτερο βαθμό. Το συμβατικό σχολείο, όπως χαρακτηρίζεται από ένα εκπαιδευτικό δεν υποστηρίζει τα παιδιά αυτά και συνεπώς δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Ειδικά στην περίπτωση της παρουσίας των Ρομά στο σχολείο, που εν προκειμένω υφίσταται στο Σχολείο Β, οι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως πεπεισμένοι για την φοίτηση τους σε διαπολιτισμικό σχολείο ή την μόνιμη παραμονή τους στο τμήμα υποδοχής χωρίς καμία να έχουν καμία ανάμειξη με τη γενική τάξη, όπως συμβαίνει στο παρόν Δημοτικό.

Ακολουθεί παράθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών:

Θέμα : Τμήμα Υποδοχής – Διαπολιτισμικό Σχολείο

«Τα τμήματα υποδοχής για ένα παιδί που έρχεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα θα ήταν πολύ βοηθητικά και αν και υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο στην ουσία έχουν πάψει να λειτουργούν εδώ και χρόνια. Υπήρξε ένα διάστημα που λειτουργούσαν σε πάρα πολλά σχολεία τάξεις υποδοχής και ήταν το διάστημα της πρώτης εισροής μεταναστών όταν όμως τελείωσαν και τα τμήματα που στήριζαν αυτές τις τάξεις αλλά λιγότευπε και η εισροή καινούργιων καταργήθηκαν ουσιαστικά και οι τάξεις υποδοχής οι οποίες ήταν πάρα πολύ διευκολυντικές. Τώρα ένα παιδί που έρχεται για πρώτη φορά στη χώρα αυτό που γίνεται συνήθως στα σχολεία είναι να εντάσσεται στην τάξη που βρίσκεται ηλικιακά και από κει και πέρα να παρακολουθεί κάποια ώρα μέσα στη μέρα συνήθως το πρώτο δίωρο μαθήματα της Α' Δημοτικού για να υποστηριχθεί γλωσσικά. Δεν είναι το καλύτερο, αλλά δεν υπάρχει και άλλη λύση και επειδή τα πιο πολλά παιδιά δεν έχουν θέματα μαθησιακά και η συναναστροφή με τους υπόλοιπους τους δίνει εύκολα τη δυνατότητα να κατανοούν και τη γλώσσα, αρχίζουν και περνάνε και τις τάξεις με γρήγορο ρυθμό μέχρι που κάποια στιγμή το επιθυμητό είναι να φτάσουν στην τάξη που ανταποκρίνεται στο ηλικιακό τους επίπεδο.» (διευθύντρια, Σχολείο Α)

«Έχω εμπειρία, είχα τάξη υποδοχής. Ένας μαθητής από Αλβανία ήρθε Νοέμβριο και ένα άλλο τον Ιανουάριο της ίδιας χρονιάς χωρίς να ξέρουν καθόλου Ελληνικά, είχε παιδάκι από Βουλγαρία είχε διάφορες εθνικότητες. Τα παιδιά που δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά έμεναν όλη τη μέρα μαζί μου και έφευγαν μόνο στις ειδικότητες που μπορούσαν να παρακολουθήσουν στην τάξη τους για το πρώτο διάστημα γινόταν αυτό, για 2-3 μήνες. Μετά είχαν πολύ μεγάλη εξέλιξη, έμαθαν τη γλώσσα πάρα πολύ γρήγορα και αυτό τα βοήθησε να κάνουν φιλίες στο διάλειμμα και να συνεργάζονται καλύτερα στα μαθήματα των ειδικοτήτων.» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, Σχολείο Β)

«Όταν έρθουν σε μεγαλύτερη ηλικία από την έναρξη του ελληνικού σχολείου – νηπιαγωγείο, δημοτικό – βοηθάνε τα τμήματα αυτά. Όταν όμως το παιδί ξεκινήσει από τα νήπια στην Ελλάδα δεν υπάρχει λόγος» (δασκάλα ολοήμερου, Σχολείο Α)

«Οι προσδοκίες μου είναι να υπάρχει τάξη υποδοχής, όπου εκεί εξατομικευμένα θα υπάρχει παρέμβαση γνωστική και πολιτισμική παρουσία για να μην υπάρχει περιθωριοποίηση των παιδιών» (διευθυντής, Σχολείο Β)

«Πιστεύω ότι για κάποιες ώρες έπρεπε να υπάρχει ένα τμήμα με έναν εκπ/κο που θα ασχολιόταν αποκλειστικά μαζί τους όχι να αποχωριστούν τελείως την κανονική τάξη γιατί θα αργήσουν πιστεύω περισσότερο να ενταχθούν στο ρυθμό και στο πνεύμα του ελληνικού σχολείου» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Α)

«Για αυτό λέω ότι χρειάζεται ένα ειδικό σχολείο, που να τα υποστηρίζει επίσημα πλέον αν υπάρχουν και δάσκαλοι της δικής τους γλώσσας σαφώς το αποτέλεσμα μετράει, να μάθουν δηλαδή τη γνώση, πως θα συμπορευτούν με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα, γιατί να περιθωριοποιηθούν; Περισσότερο θεωρώ ότι υπάρχει περιθωριοποίηση σε ένα τμήμα υποδοχής παρά σε ένα τέτοιο σχολείο.» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, Σχολείο Β)

«Ένα οργανωμένο πλαίσιο και υποστηρικτικά από το πανεπιστήμιο, από όσο θυμάμαι και από την πρακτική που έκανα τότε, το οποίο λειτουργούσε με σοβαρό τρόπο απέναντι στα παιδιά διαφόρων εθνοτήτων. Ένα σχολείο συμβατικό δεν υποστηρίζεται γενικά από δράσεις διαπολιτισμικές και δεν έχουν ιδιαίτερα γνωστικά ερεθίσματα οι δάσκαλοι του σχολείου του συμβατικού, δεν υποστηρίζεται το συμβατικό σχολείο διαπολιτισμικά. Αλλιώς υποστηρίζονται πολλά με την έννοια ότι τα διαπολιτισμικά υποστηρίζονται με διαφορετικό τρόπο. Οι δομές είναι πιο αποτελεσματικές στα διαπολιτισμικά, αν μπορούσαν να υποστηριχτούν όλα προφανώς θα ήταν το καλύτερο» (διευθυντής, Σχολείο Β)

«Όταν οι συνθήκες ευνοούν την ανάμειξη των παιδιών γιατί να μη γίνει; Όταν υπάρχουν οι συνθήκες τα παιδιά αυτά να είναι μέσα στο σχολείο γιατί να μην είναι μέσα στο σχολείο, αρκεί να αντιμετωπίζεται το ζήτημα με έναν απλό τρόπο, ας μην ξεχνάμε πρώτα από όλα ότι όλοι είμαστε άνθρωποι.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Β)

4.1.1.3 Πρόταση 3 : Εμπόδια και δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

3. Εμπόδια – Δυσκολίες εκπαιδευτικών

- 3.1 Αδυναμία συμπόρευσης με το σύνολο – γνωστικό – ηλικιακό
- 3.2 Διαφοροποιημένο πρόγραμμα
- 3.3 Αμηχανία εκπαιδευτικού - άγνοια
- 3.4 Άγνοια παιδαγωγικών προσεγγίσεων διδασκαλίας
- 3.5 Απουσία εκπαίδευσης
- 3.6 Απουσία εξειδικευμένου διδακτικού υλικού
- 3.7 Δυσκολία διδασκαλίας - ενιαίο διαπολιτισμικό πλαίσιο
- 3.8 Διάγνωση - δύσκολη παρέμβαση
- 3.9 Πρόβλημα γλώσσας, επικοινωνίας & οργάνωσης μαθήματος
- 3.10 Ρομά - άσχημη συμπεριφορά + προσβλητικές συνήθειες
- 3.11 Ρομά - Τ.Υ.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μας και βασιζόμενοι πάντα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός με τους αλλοδαπούς μαθητές μέσα σε μια ετερογενή τάξη αλλά και σε μια οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας όπως π.χ. το τμήμα υποδοχής είναι πολλές.

Το πρώτο πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, είναι η δυσκολία που έχει ο αλλοδαπός μαθητής στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και κατά συνέπεια, προκύπτει δυσκολία στην επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Παρουσιάζεται συνεπώς προβληματική ή μερική επικοινωνία μεταξύ τους. Πολλές φορές, η συνεννόηση επέρχεται με νοήματα, καταφεύγοντας έτσι στον πιο ασφαλές, γρήγορο και εύκολο κώδικα επικοινωνίας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως είναι το επιθυμητό.

Είναι σύνηθες το φαινόμενο, σύμφωνα με τους δασκάλους να έρχονται σε δύσκολη ίσως και αμήχανη θέση μπροστά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του αλλογενούς μαθητή. Αυτό συμβαίνει, διότι κατά γενική ομολογία δεν λαμβάνουν κάποια σχετική επιμόρφωση αναφορικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ειδικά ειδικευόμενοι σε τέτοια θέματα, και ιδιαίτερα στο ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης.

Το διδακτικό υλικό αναφορικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών πρέπει να είναι εξειδικευμένο, γεγονός που σύμφωνα με τους εν λόγω συμμετέχοντες δεν υφίσταται. Οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν για την εκπαίδευση των αλλογενών τα βιβλία διδασκαλίας που προορίζονται και χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού. Επαφίεται στην ευαισθησία του ίδιου του εκπαιδευτικού η διαφοροποίηση του μαθήματος. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, μας ανέφεραν την προσωπική πρωτοβουλία που ανέλαβαν με σκοπό να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς, κρατώντας τους κάποιες ώρες παραπάνω μετά τη λήξη του ημερήσιου ωραρίου και κάνοντας τους μάθημα, δημιουργώντας ένα πιο απλουστευμένο μοτίβο ασκήσεων για αυτούς, προσπαθώντας να ακολουθήσουν όσο γίνεται περισσότερο το ρυθμό των εν λόγω μαθητών χωρίς να ξεφεύγει πάρα πολύ από το γενικό ρυθμό της τάξης

Η διδασκαλία εντός ενιαίου πλαισίου, μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών αποτελεί ένα επιπρόσθετο πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την προσαρμογή ενός διδακτικού προτύπου από τον δάσκαλο για το οποίο κανένας από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς δεν έχει διδαχθεί. Ως συνακόλουθο έχουμε τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές να ενταχθούν στη νέα τάξη και να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως μας εξηγούν οι εκπαιδευτικοί το ηλικιακό επίπεδο ενός αλλοεθνούς μαθητή που έρχεται στην τάξη δεν αντιστοιχεί με το γνωστικό του επίπεδο. Οι ελλείψεις που έχει στο γνωστικό κομμάτι, καθιστά δύσκολη έως αδύνατη την ταυτόχρονη διδασκαλία. Η οργάνωση συνεπώς του μαθήματος περιπλέκεται και δυσκολεύει καθώς δεν είναι δυνατό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες αλλογενών και γηγενών μαθητών, εξαιτίας των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν οι πρώτοι. Σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη μαθητική κοινότητα, ωστόσο δε γνωρίζουν πώς να τα αντιμετωπίσουν.

Σημαντικές δυσκολίες επίσης, αναφέρθηκαν από τη δασκάλα του Τ.Υ. του Σχολείου Β, σχετικά με τους Ρομά μαθητές. Όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλο σημείο της εργασίας μας, η παρούσα ομάδα μαθητών φοιτά ολοκληρωτικά στο Τ.Υ. του παρόντος σχολείου. Η εκπαιδευτικός του τμήματος μας τονίζει, τις τεράστιες δυσκολίες που αντιμετωπίζει αναφορικά με θέματα συμπεριφοράς και άσχημων συνηθειών των μαθητών. Για το λόγο αυτό, και καθώς η παρούσα ομάδα είναι δύσκολο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστεί και εν τέλει να ενταχθεί με τη γενική τάξη, τοποθετείται στο Τ.Υ.

Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα:

Θέμα : Δυσκολίες Εκπαιδευτικών
<p>«Πρώτα από όλα το θέμα της γλώσσας και πως θα επικοινωνήσει αυτόν είναι πολύ βασικό, δηλαδή δεν φτάνει μόνο η διάθεση θα πρέπει να έχεις και τον κώδικα επικοινωνίας. Εξίσου βασικό, είναι πως θα οργανώσεις τη δουλειά. Για αυτά τα παιδιά η ελληνική γλώσσα είναι μια δεύτερη γλώσσα, θα πρέπει και εσύ να ξέρεις πως θα δώσεις την ελληνική γλώσσα σε δεύτερη, μετά χρειάζεται ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα για αυτά τα παιδιά είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης; αν θες να βοηθήσεις πρέπει να σκύψεις από πάνω τους, έχεις το χρόνο; Γιατί αν περιμένουν και άλλα 18 με 20 παιδιά δεν είναι εύκολο. Και δεν ξέρω αν αρκεί να αφιερώσεις πέντε λεπτά, είναι ζήτημα αν και αυτό δεν μπορεί να παρακολουθήσει επειδή δεν ξέρει τη γλώσσα αν μπορεί να ωφεληθεί» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Β)</p>
<p>«Πολύ δύσκολο, αφάνταστα δύσκολο διότι θέλει προσαρμοσμένο επίπεδο προσέγγισης από το δάσκαλο στα παιδιά αυτά, κάτι τέτοιο που είναι πρακτικά αδύνατο να λειτουργήσει εξατομικευμένα στα παιδιά τα οποία αγνοούν τα περισσότερα.» (διευθυντής, Σχολείο Β)</p>
<p>«Δεν υπάρχει συγκεκριμένη κατεύθυνση, αφήνεται στην ευαισθησία του κάθε εκπ/κού, πιστεύω βέβαια ότι λίγο ή πολύ οι περισσότεροι έχουν αποκτήσει κάποια ευαισθητοποίηση ή κάποια επιπλέον διδακτική αντιμετώπιση, από ανάγκη δηλαδή γιατί όλοι έχουν έρθει σε επαφή με αλλοδαπά παιδιά αλλά... από εκεί και πέρα είναι θέμα του καθενός» (διευθύντρια, Σχολείο Α)</p>
<p>«Να σας πω, στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τα παιδιά, το περισσότερο υλικό ή το φτιάχνεις μόνος σου, φωτοτυπίες ή άλλο εποπτικό υλικό, συγκεκριμένα πράγματα όχι.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Α)</p>
<p>«Τα Ρομά όμως δεν τα αποδέχονται αλλά είναι και εξαιτίας της συμπεριφοράς τους, είναι ιδιαίτερη η συμπεριφορά τους, έχουν άσχημες συνήθειες και συμπεριφορές. Φτίνουν κάτω, κάνουν κάποια αηδιαστικά πράγματα, θα μιλήσουν άσχημα.» (δασκάλα Τ.Υ., Σχολείο Β)</p>
<p>«Δεν υπάρχει κάτι ιδιαίτερο, όπως είναι η εκπαίδευση των ντόπιων μαθητών, έτσι είναι και η δικιά τους, μόνο κάποια βιβλία που είναι βγαλμένα από το 1980 αυτό, μόνο, εγώ τους κάνω αυτά που νομίζω αν και υπάρχει αντίστοιχο βιβλίο για αλλοδαπούς αλλά είναι παλιό, πολύ παλιό από το '80 - '90 δεν έχει λίγο εξελιχθεί.» (δασκάλα Τ.Υ., Σχολείο Β)</p>

4.1.1.4 Πρόταση 4 : Ο πληθυσμός των αλλογενών μαθητών στα ελληνικά σχολεία

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

4. Πληθυσμός

4.1 Αλβανική Πλειοψηφία

4.2 90% αλλοδαπών - Αλβανοί

- 4.3 Ελάχιστη εισροή από Ρωσία, Γεωργία
- 4.4 Παρουσία Μουσουλμάνων & Κινέζων
- 4.5 Μικρό ποσοστό από Βουλγαρία
- 4.6 Παρουσία Ρομά
- 4.7 Παρουσία Γερμανών

Σε αυτό το σημείο, επιθυμούμε να τονίσουμε εξ αρχής ότι, με την παρούσα Πρόταση 4 δεν έχουμε σκοπό να παρουσιάσουμε τον αριθμό των αλλοεθνών μαθητών της χώρας, ούτε προσπαθούμε να αναφέρουμε όλες τις εθνικές μειονότητες που υπάρχουν σε αυτή. Μέσα από την εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, επιχειρούμε να εξάγουμε μια γενική εικόνα των ποικίλων εθνικοτήτων των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Κατά γενική ομολογία, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία του μαθητικού, αλλοδαπού πληθυσμού είναι αλβανικής καταγωγής. Υπάρχει ένα μικρό ποσοστό από Βουλγαρία και μια ελάχιστη εισροή από Ρωσία και Γεωργία. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια μικρού μεγέθους άφιξη μαθητών στα σχολεία αστικών κέντρων, από Μουσουλμανάκια και Κινεζάκια. Μικρή επίσης αν και όχι ασήμαντη είναι η παρουσία μαθητών από Γερμανία. Οι Ρομά, τέλος αποτελούσαν και εξακολουθούν να αποτελούν ένα κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, χωρίς όμως να υφίσταται σταθερότητα στην παρουσία τους στις σχολικές δομές.

Ακολουθούν αντίστοιχα αποσπάσματα για τον πληθυσμό των αλλοεθνών μαθητών:

Θέμα : Πληθυσμός Αλλοδαπών Μαθητών
«Ναι, κατά κύριο λόγο το 90% του όγκου είναι Αλβανικής καταγωγής, λίγα από τη Ρωσία, Γεωργία και τώρα εδώ στα κεντρικά σχολεία να υπάρχουν κάποια Κινεζάκια, λόγω κιόλας των πολλών καταστημάτων και τα τελευταία 2 χρόνια έχουν αρχίσει να εμφανίζονται και κάποια Μουσουλμανάκια» (διευθύντρια, Σχολείο Α)
«Παλιότερα θα έλεγα ότι ήταν Αλβανοί, τώρα πλέον μπαίνουν και άλλα στοιχεία μέσα. Τώρα έχουμε και παιδιά από τη Βουλγαρία, από τη Γεωργία, από τη Γερμανία και τώρα έχουμε και τα Ρομά στο σχολείο μας, δηλαδή διευρύνεται πολύ περισσότερο ο χαρακτήρας της διαπολιτισμικότητας. Μας είχαν τύχει και παιδιά που είχαν έρθει από τη Ρουμανία...» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Α)

4.1.1.5 Πρόταση 5 : Τα εμπόδια και οι δυσκολίες που συναντούν οι αλλοδαποί μαθητές

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

5. Εμπόδια – Δυσκολίες Αλλοδαπών μαθητών

- 5.1 Δυσκολία - άφιξη μεγάλης ηλικίας (8 ετών και μετά)
- 5.2 Δυσκολία γλωσσικού μαθήματος
- 5.3 Δυσκολία στην ελληνική γραμματική
- 5.4 Αδυναμία συμπόρευσης γνωστικού - ηλικιακού επιπέδου
- 5.5 Ίδια αντιμετώπιση + παροχές με ελληνόπουλα
- 5.6 Αδυναμία γονικής υποστήριξης
- 5.7 Ελληνοποίηση Αλβανών
- 5.8 Ποσοστό θυματοποίησης - ρατσισμού

Ο αλλοδαπός μαθητής, αμέσως μετά τη μετανάστευσή του στη χώρα υποδοχής και την εγκατάστασή του σε αυτή αναγκάζεται δυστυχώς να διακόψει ό,τι μέχρι τώρα είχε δημιουργήσει ως προσωπική εξέλιξη στην πατρίδα του και να προσπαθήσει εκ νέου να δημιουργήσει στο νέο περιβάλλον, συμπεριλαμβανόμενου και αυτό του σχολείου. Υπερτονίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς το πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν τα χρόνια διαμονής του μαθητή στην Ελλάδα. Ο παράγοντας αυτός καθορίζει το είδος αλλά και το βαθμό δυσκολιών του παιδιού.

Οι πιο συνηθισμένες δυσκολίες που συναντούν οι αλλοδαποί μαθητές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται κατά κύριο λόγο στο γλωσσικό μάθημα. Ιδιαίτερα παρατηρείται δυσκολία στο μάθημα της Γραμματικής. Δυσκολίες επίσης παρατηρούνται όταν οι αλλοεθνείς μαθητές εγγράφονται στο σχολείο σε μεγάλη ηλικία με την παντελή έλλειψη ελληνικού, γλωσσικού υποβάθρου. Το γνωστικό επίπεδο του αλλοδαπού μαθητή είναι πιο χαμηλό από των υπολοίπων και δε συνάδει με την ηλικία του. Αναγκάζονται να παρακολουθούν, κατ' εξοχήν γλωσσικά μαθήματα, μικρότερων τάξεων με σκοπό να μπορέσουν να καλύψουν όσο το δυνατό πιο σύντομα τις ελλείψεις που έχουν.

Οι αλλοδαποί μαθητές, όπως προαναφέραμε αρκετές φορές, χρήζουν ίδιας αντιμετώπισης με τους γηγενείς μαθητές. Αυτό περιπλέκει ακόμα περισσότερο την κατάσταση και μειώνει τη σχολική επίδοσή των ίδιων. Χωρίς καμία πιο εξειδικευμένη βοήθεια δυσλειτουργούν μέσα στο γενικό σύνολο και είναι αυτονόητο

να μη συμμετέχουν στην γενική τάξη. Σε αυτό σημείο, οφείλουμε να πούμε ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους για σημαντικούς λόγους που αναλύουμε παρακάτω, όταν αναφερόμαστε στους γονείς. Συνεπώς είναι και αυτή μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν σε σχέση με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό.

Είναι επίσης πολύ πιθανό, ένας αλλογενής μαθητής, να υπήρξε ένας άριστος μαθητής στη χώρα του αλλά η σχολική του επίδοση να σημειώνει μεγάλη πτώση στο ελληνικό σχολείο εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Σε περίπτωση μερικής ή ολικής άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, ο αλλοεθνής μαθητής αντιμετωπίζει σημαντικό πρόβλημα. Η επικοινωνία μεταξύ αλλοδαπού – εκπαιδευτικού και αλλοδαπού – συμμαθητών δυσχεραίνεται, καθώς συναντά δυσκολία στην έκφραση όσων επιθυμεί να πει. Έπειτα από όλα αυτά όπως είναι λογικό, όταν ο παρών αλλοδαπών μαθητής είναι ουσιαστικά απών, επέρχεται η πλήρης αφομοίωσή του και κατ' επέκταση η ελληνοποίησή του, γεγονός που το συναντάμε ιδιαίτερα στην περίπτωση των Αλβανών.

Ένα ακόμη γεγονός που δυσχεραίνει την ομαλή ένταξη του αλλοδαπού μαθητή, είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η εκδήλωση ρατσισμού προς το πρόσωπό του. Ωστόσο πρέπει να τονίσουμε σε αυτό το σημείο, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη μείωση του φαινομένου αυτού στα σχολεία, σε σχέση με παλιότερα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης ότι τελικά καθοριστικό ρόλο, για το αν θα γίνει αποδεκτός ένα αλλοδαπός μαθητής, παίζει η συμπεριφορά του και όχι τόσο η καταγωγή του.

Παρακάτω παραθέτουμε αυτούσια αποσπάσματα συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών:

Θέμα : Δυσκολίες – Εμπόδια Αλλοδαπών μαθητών
<i>«Ειδικά όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα, τώρα εντάξει τα Μαθηματικά είναι παντού τα ίδια... στο γλωσσικό μάθημα αυτά ό,τι δυσκολίες έχουνε και θα έπρεπε κάποιος στο σπίτι να τα βοηθήσει αυτή η βοήθεια δεν υπάρχει, η εξωσχολική» (δασκάλα ολοήμερου, Σχολείο Α)</i>
<i>«Έχουν το πρόβλημα της έλλειψης της υποστήριξης από το σπίτι, είτε γιατί οι γονείς γιατί εργάζονται και οι δύο, είτε γιατί δεν ξέρουν να τα βοηθήσουν τουλάχιστον την ελληνική γλώσσα, τουλάχιστον τα Μαθηματικά.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Β)</i>

«Πρώτα από όλα το θέμα της γλώσσας και πως θα επικοινωνήσει αυτόν είναι πολύ βασικό, δηλαδή δεν φτάνει μόνο η διάθεση θα πρέπει να έχεις και τον κώδικα επικοινωνίας. Εξίσου βασικό, είναι πως θα οργανώσεις τη δουλειά. Για αυτά τα παιδιά η ελληνική γλώσσα είναι μια δεύτερη γλώσσα, θα πρέπει και εσύ να ξέρεις πως θα δώσεις την ελληνική γλώσσα σε δεύτερη» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Β)

«Ένα παιδί που είχε έρθει στην τάξη που να φοιτήσει από την Αλβανία και είχε φτάσει στην Ελλάδα ακριβώς την προηγούμενη μέρα και ήταν δεκατριών χρονών και δεν ήξερε τίποτα καθόλου ελληνικά και έπρεπε να φοιτήσει στην ΣΤ' τάξη Δημοτικού, λέξη ελληνικά τίποτα. Και ενώ ήταν ένας άριστος μαθητής στην Αλβανία, οι βαθμοί του όταν τους είδα ήταν φοβεροί, μέχρι να μπορέσει να μιλήσει βέβαια μίλησε πολύ γρήγορα σε ενάμιση μήνα είχε αρχίσει και μιλούσε δυσκολεύτηκε πάρα πολύ και η πορεία του, γιατί τον βλέπω ακόμα και μιλάμε τώρα που είναι στο Γυμνάσιο.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Α)

«Τώρα ένα παιδί που έρχεται για πρώτη φορά στη χώρα αυτό που γίνεται συνήθως στα σχολεία είναι να εντάσσεται στην τάξη που βρίσκεται ηλικιακά και από κει και πέρα να παρακολουθεί κάποια ώρα μέσα στη μέρα συνήθως το πρώτο δίωρο μαθήματα της Α' Δημοτικού για να υποστηριχθεί γλωσσικά. Δεν είναι το καλύτερο, αλλά δεν υπάρχει και άλλη λύση.» (διευθύντρια, Σχολείο Α)

«Δηλαδή όταν ένα παιδάκι γυρνάει σπίτι και μιλά τη γλώσσα της άλλης χώρας κ οι γονείς του δεν ξέρουν να διαβάσουν, ε δεν ξέρουν και να το βοηθήσουνε, βγάζει έλλειμμα» (διευθύντρια, Σχολείο Α)

«Όταν όμως έρχονται παιδιά, όπως και εδώ έχουν έρθει που στην ηλικία ήταν δώδεκα χρονών που δεν μπορούσαμε βάλουμε στην Α' Δημοτικού, το βάλουμε στην Δ' Δημοτικού, δεν ήξερε καθόλου την ελληνική γλώσσα εκεί υπήρχαν δυσκολίες.» (δασκάλα ολοήμερου, Σχολείο Α)

«Με τους Αλβανούς υπήρχε παλιά έντονος αλλά τώρα αποδυναμώνεται επειδή δεν είναι εμφαντική η αλβανική παρουσία, το αλβανικό στοιχείο μάλλον στα παιδιά επειδή είναι από μικρά εδώ πέρα δεν ξεχωρίζουν, έχουν ελληνοποιηθεί.» (διευθυντής, Σχολείο Β)

4.1.1.6 Πρόταση 6 : Η εκδήλωση ρατσισμού απέναντι στους αλλογενείς μαθητές

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

6. Ρατσισμός

- 6.1 Μείωση ρατσισμού με την πάροδο των χρόνων
- 6.2 Νέο ≠ διαχρονικό φαινόμενο
- 6.3 Ισχυρή πηγή ρατσισμού+ προκαταλήψεων+ στερεοτύπων - οικογένεια
- 6.4 Έντονος ρατσισμός με Ρομά ≠ μείωση ρατσισμού προς Αλβανούς
- 6.5 Λεκτική βία

6.7 Άρνηση θέσης κοινού θρανίου με αλλοδαπό μαθητή

6.8 Καταλυτικός ρόλος δασκάλου

6.9 Συμβουλευτική προσέγγιση δασκάλου - αντιμετώπιση φαινομένου

Στα εμπόδια των μεταναστών, έρχεται τώρα να προστεθεί και αυτό του ρατσισμού. Οι καταστάσεις αποδοχής ή απόρριψης, οι προκαταλήψεις και τα ταμπού, τα φαινόμενα απομόνωσης και στερεοτύπων σκιαγραφούν το εν λόγω φαινόμενο. Μέσα από την έρευνά μας σε συγκεκριμένα σχολεία της Θεσσαλίας, επιχειρούμε να κατανοήσουμε στο βαθμό που μας επιτρέπεται, τις διαστάσεις του ρατσισμού.

Είναι ένα επιπλέον θέμα, στο οποίο διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για αυτό. Δεν είναι ομόφωνη η άποψη πως τα ποσοστά του ρατσισμού έχουν μειωθεί σε σχέση με παλιότερα, μια μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί το εν λόγω φαινόμενο ως καινούργιο ενώ μια άλλη υποστηρίζει πως ανέκαθεν υπήρχε ως αγκάθι της εκπαίδευσης. Ορισμένοι αντιλαμβάνονται την πτώση και άλλοι την έξαρσή του.

Σύμφωνα με τους δασκάλους, παρατηρείται με την πάροδο των χρόνων μείωση του ρατσιστικού κύματος απέναντι σε Αλβανούς μαθητές και εξάλειψη συγγενών προκαταλήψεων. Παλιότερα βέβαια υπήρχαν έντονες αντιδράσεις προς τους αλλοδαπούς που έφταναν ακόμη στην άρνηση γηγενών μαθητών να τοποθετούνται στο ίδιο θρανίο. Στη σημερινή εποχή, διαφαίνεται έντονη αντίδραση και αποστροφή απέναντι στη μειονότητα των Ρομά. Οι γηγενείς μαθητές, φαίνεται να μην επιθυμούν την συναναστροφή μαζί τους, κάτι που έχει αμοιβαίο χαρακτήρα όπως θα δούμε παρακάτω. Παρατηρείται λεκτική βία προς το πρόσωπό τους και άρνηση για συμμετοχή στο μαθητικό κύκλο.

Η οικογένεια, είναι η μόνη αναφερθείσα πηγή ρατσισμού, από τους εκπαιδευτικούς. Οι προκαταλήψεις, οι αντιλήψεις περί αποκλεισμού και οι τάσεις απομόνωσης εδραιώνουν στο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει, διότι το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει και ανατρέφεται ιδεολογικά ένας άνθρωπος διαδραματίζει το σπουδαιότερο ρόλο για την υιοθέτηση αντιρατσιστικών ή ρατσιστικών πεποιθήσεων αντίστοιχα.

Η θέση του σχολείου απέναντι σε φαινόμενα αποκλεισμού είναι καθοριστική. Ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερα καταλυτικός στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του ρατσισμού. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν συμβουλευτικά προς τους μαθητές που γίνονται θύματα αλλά και σε αυτούς που

αποτελούν τους θύτες των ρατσιστικών επεισοδίων. Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια κάποιων μαθημάτων και όταν είναι δυνατόν, προτρέπουν τους αλλοεθνείς να μιλούν για την πατρίδα τους και να αναφέρουν κάτι από την παράδοσή τους. Προσδοκούν να αμβλύνουν τις διαφορές που υπάρχουν και να εναρμονίσουν τις σχέσεις αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.

Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Θέμα : Ρατσισμός
«...ενώ τώρα έχουν γίνει άνθρωποι της διπλανής πόρτας όλοι αυτοί, έχουν ενσωματωθεί είναι οικογενειάρχες αλλά πιστεύω και η αντιμετώπιση που έχουμε μέσα στην τάξη και από μας τους ίδιους ξεκινάει.» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, Σχολείο Β)
«Με παιδιά άλλων εθνικοτήτων να μπορούν να μειωθούν οι προκαταλήψεις, με τα Ρομά κάπως δύσκολο.» (δασκάλα Τ.Υ, Σχολείο Β)
«Το οικογενειακό περιβάλλον εκτρέφει τέτοια στερεότυπα και αντιλήψεις, απαγορεύει στα παιδιά να κάνει παρέα με αλλογενή ή τα θεωρούν κατώτερα, πολλές φορές δεν θέλουν να κάνουν μάθημα με αυτά» (διευθυντής, Σχολείο Β)
«Μέσα από τα μαθήματα, η ανάδειξη και η κριτική στάση απέναντι στα στερεότυπα και στις προκαταλήψεις πχ τα Θρησκευτικά που έχουν πολλές ευκαιρίες να δουν τον άλλον ισότιμο και συνάνθρωπο μέσα από τα μαθήματα και τις διάφορες εκδηλώσεις και την παρουσία των ίδιων των παιδιών στο σχολείο» (διευθυντής, Σχολείο Β)
«Και πάντα προσπαθώ να αφήνω τα παιδιά να κουβεντιάζουν ή να λένε ένα τραγούδι τους ή ένα έθιμο και αυτό τα κάνει να νιώσουν πιο δυνατά και γίνονται πιο αποδεκτά και από τους υπόλοιπους που αντιλαμβάνονται ότι έχουν να πάρουν κάτι επιπλέον και να δώσουν.» (διευθύντρια, Σχολείο Α)
«Όμως η οικογένεια δεν λειτουργεί πάντα υποστηρικτικά , δηλαδή μια ελληνική οικογένεια είναι πιθανό να έχει κάποια θέματα που αμέσως τα περνά στο παιδί του και από εκεί και πέρα αρχίζει ένα φαύλος κύκλος . Γιατί ένα παιδί που έχει δεχτεί αρνητικά ερεθίσματα από την οικογένειά θα περιθωριοποιήσει στη στιγμή και το ξένο παιδάκι» (διευθύντρια, Σχολείο Α)

4.1.1.7 Πρόταση 7 : Το υποστηρικτικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

7. Υποστηρικτικό κλίμα

7.1 Αποδοχή +αρμονική συνύπαρξη + αλληλοσεβασμός + συνεννόηση

- 7.2 Συνεργασία+αλληλοβοήθεια
- 7.3 Συνεργασία στο παιχνίδι + στο μάθημα
- 7.4 Συνάντηση διαφορετικών νοοτροπιών – αποδοχή
- 7.8 Ψυχολογική υποστήριξη σε αλλοδαπούς μαθητές
- 7.9 Καλές συνθήκες - ανάμειξη παιδιών
- 7.10 Καταπολέμηση ρατσισμού – ανάδειξη διαφορετικότητας
- 7.11 Διαφορετικό όχι υποδεέστερο
- 7.12 Πολιτισμική παρουσία – όχι περιθωριοποίηση

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες για την ομαλή και επιτυχημένη ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, που τονίστηκε επανειλημμένως απ' όλους τους εκπαιδευτικούς είναι η ύπαρξη υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον. Η αποδοχή του αλλοδαπού μαθητή από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο, αποτελεί τον πρωτεύοντα παράγοντα που θα επηρεάσει την ομαλή ή μη ένταξη του στο σχολείο. Η αποδοχή οδηγεί στον αλληλοσεβασμό της διαφορετικότητας, της κουλτούρας και της νοοτροπίας που κουβαλάει κάθε μαθητής που έρχεται στο σχολείο.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί η ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης που έχει ο αλλοδαπός μαθητής στο νέο του αυτό ξεκίνημα. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι αλλοδαποί μαθητές επιζητούν ψυχολογική υποστήριξη από το δάσκαλο σε διάφορους τομείς, ειδικά όταν υπάρχουν οικονομικά προβλήματα στο οικογενειακό πλαίσιο. Στόχος του εκάστοτε εκπαιδευτικού σε αυτήν την περίπτωση, είναι να κάνει το μαθητή νιώσει καλύτερα, παρέχοντας του χρήσιμες συμβουλές και κίνητρο για να συνεχίζει να την γενικότερη προσπάθειά του.

Η συνάντηση των διαφορετικών κόσμων, σύμφωνα με τους δασκάλους είναι προς όφελος όλων των μαθητών και πλούτος για τους πολιτισμούς. Επιχειρείται λοιπόν από τη μεριά των δασκάλων η δημιουργία κλίματος συνεννόησης, κατανόησης, συνεργασίας, αποδοχής και αλληλοβοήθειας που θα κάνει τον αλλοδαπό μαθητή να νιώσει ασφάλεια, σιγουριά, αυτοπεποίθηση και θα του δώσει κίνητρο να προσπαθήσει ακόμα περισσότερο.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αναγκαιότητα της συνύπαρξης όλων των μαθητών ανεξαρτήτου εθνικής καταγωγής. Διαφαίνεται έντονα μέσα από τα λόγια τους το ανθρώπινο δικαίωμα όλων των παιδιών να μορφωθούν και κατά συνέπεια να συμβιώνουν μέσα στη μικρή κοινωνία του σχολείου. Είναι βέβαιο πως η

συνύπαρξη αυτή συνοδεύεται από προβλήματα, δεν είναι εύκολη και δεν έχει πάντα τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Μοναδικό όπλο για την καταπολέμηση του ρατσισμού είναι η ανάδειξη της διαφορετικότητας κάθε μαθητή. Έτσι λοιπόν οι δάσκαλοι μέσα από τα μαθήματα προσπαθούν να αποδυναμώσουν το στιγματισμό και να εξαλείψουν τις προκαταλήψεις, προωθώντας τον διαφορετικό πλούτο που διαθέτει κάθε χώρα και κάθε πατρίδα χωριστά. Κάθε μαθητής δικαιούται να είναι υπερήφανος για την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα. Η πολιτισμική παρουσία στο σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για να μην εξαλειφθεί εντελώς η διαφορετική κουλτούρα κάτι που θα αδικεί όχι μόνο τον αλλοδαπό μαθητή αλλά θα είναι πολέμιος της ίδιας της Δημοκρατίας. Μέσα από συζητήσεις κατά τη διάρκεια των διαφόρων μαθημάτων οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να αμβλύνουν τα «κενά» των διαφορετικών πατριδών και να «γεφυρώσουν» τους πολιτισμούς. Προσπαθούν να καταστήσουν σαφές ότι το διαφορετικό δεν είναι υποδεέστερο, αντιθέτως έχει να προσφέρει και να εμπλουτίσει τη ζωή μας.

Παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών:

Θέμα : Υποστηρικτικό Κλίμα
<i>«Ασφαλώς είμαστε προσεχτικοί σε κάποια θέματα όταν θίγεται θέμα πατρίδας, ταυτότητας, θρησκείας να έχουμε στο νου μας ότι υπάρχουν και παιδιά που αυτά τα έχουν διαφορετικά και αυτό να το τονίζουμε ως πλούτο, ως πλεονέκτημα. Συνήθως θυμόμαστε να τονίζουμε ότι ένα παιδί που έρχεται από 2 κουλτούρες είναι διπλά τυχερό... κάπως έτσι... για να το απενοχοποιήσουμε το ίδιο.» (διευθύντρια, Σχολείο Α)</i>
<i>«Να μπορούσαν να συνυπάρξουν , ουσιαστικά να αλληλεπιδράσουν όλες οι κουλτούρες που θα συναντηθούνε μέσα σε αυτήν την τάξη» (διευθύντρια, Σχολείο Α)</i>
<i>«Πρώτα απ' όλα με ενδιαφέρει να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας μέσα στην τάξη. Πιστεύω ότι αν ένας δεν μπορεί να καταλάβει τον άλλον ή τον υποτιμά ή υποτιμά τη χώρα που προέρχεται ή την κουλτούρα του δεν μπορεί να υπάρξει καλή συνεννόηση και συνύπαρξη. Άρα προσπαθώ να πετύχω την αρμονική συνύπαρξη, τον αλληλοσεβασμό και μετά προχωράω σε θέματα όπως να συνεργαστούν στο μάθημα, να μπορούν να συνεργαστούν στο παιχνίδι και αποκτήσουν φιλικές σχέσεις κλπ και να πετύχουν τους στόχους τους σαν μαθητές.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Α)</i>
<i>«Για να γνωρίσουν και οι άλλοι την πολιτισμική τους υπόσταση και να καταλάβουν όλοι ότι είναι κάτι διαφορετικό αλλά όχι κάτι υποδεέστερο.» (διευθυντής, Σχολείο Β)</i>

4.1.1.8 Πρόταση 8 : Απόψεις αλλοδαπών γονέων αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

8. Απόψεις αλλοδαπών γονέων

- 8.1 Εκδήλωση γονικού ενδιαφέροντος - αγωνία + άγχος
- 8.2 Έντονο γονικό ενδιαφέρον - δυσκολία γονικής υποστήριξης
- 8.3 Αλλοδαποί - δεν θέλουν τα δικά τους παιδιά να υστερούν
- 8.4 Συνεργασία σεβασμός + προθυμία - ανταπόκριση σε πρόσκληση
- 8.5 Αυστηρότητα με το παιδί τους
- 8.6 Μείωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων - οικονομική κρίση
- 8.7 Αδυναμία στήριξης μαθημάτων - έλλειψη γνώσεων + πολύωρη εργασία
- 8.8 Παράλογες απαιτήσεις + αγενής συμπεριφορά
- 8.9 Αμυντική στάση γονέων απέναντι στο ρατσισμό

Ο θεσμός της οικογένειας, αποτελεί κατά την άποψη μας το σημαντικότερο θεσμό όλων. Αναμφισβήτητα η οικογένεια από τη στιγμή που θα γεννηθεί το παιδί αποτελεί πρότυπο και ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την προσωπικότητα που θα διαμορφώσει το παιδί. Αυτό ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση των αλλοεθνών μαθητών. Ίσως εδώ τα πράγματα να είναι πιο δύσκολα όταν αυτοί οι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και να εγκατασταθούν σε μια νέα, έχοντας παντελή άγνοια της γλώσσας και της κουλτούρας. Όπως είναι λογικό, η κοινωνική ένταξη και οι σχολικές επιδόσεις των αλλογενών μαθητών επηρεάζονται από τις γονικές απόψεις και αντιλήψεις.

Σύμφωνα με την έρευνα μας, όλοι οι εκπαιδευτικοί, τονίζουν το απaráμιλλο ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς των εν λόγω μαθητών για την πρόοδο των παιδιών τους και από την άλλη πλευρά διακρίνουν την αδυναμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο μαθησιακό κομμάτι, εξαιτίας σοβαρών λόγων που θα αναλύσουμε παρακάτω. Πολλές φορές, συγκρίνοντάς τους με τους Έλληνες γονείς, καταλήγουν στο ότι οι αλλοδαποί έχουν μεγαλύτερο άγχος και αγωνία για την εξέλιξη και την προσαρμογή τους και είναι πιο αυστηροί μαζί του.

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, πλην μιας δασκάλας επισημαίνουν την άριστη συνεργασία τους με τους γονείς ενώ ταυτόχρονα, μας διαβεβαιώνουν πως είναι πάντα πρόθυμοι και ανταποκρίνονται στην πρόσκληση του δασκάλου με σκοπό

να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών. Σέβονται και ακούνε το δάσκαλο και σε ορισμένες περιπτώσεις πολύ περισσότερο από τους Έλληνες γονείς. Δείχνουν έντονα το ενδιαφέρον τους για την πρόοδο των παιδιών τους και ανησυχούν όταν κάτι δεν πάει και ακόμα περισσότερο όταν αδυνατούν οι ίδιοι να τα βοηθήσουν λόγω των δύσκολων συνθηκών διαβίωσης ή των ανεπαρκών γνώσεών τους. Προβαίνουν σε πολλές θυσίες προκειμένου να μη στερήσουν τίποτε από όσα έχουν οι υπόλοιποι μαθητές στα παιδιά τους. Επιτρέπουν στα παιδιά τους να συμμετέχουν σε εκδρομές και εκδηλώσεις γιατί δεν θέλουν να υστερούν με κανένα τρόπο σε οποιοδήποτε επίπεδο. Σε περιπτώσεις που τα παιδιά τους υφίστανται ρατσισμό, κρατούν αμυντική στάση.

Η άλλη όψη του νομίσματος, έρχεται να αντικρούσει τις παραπάνω απόψεις. Οφείλουμε να πούμε σε αυτό το σημείο ότι σύμφωνα με μια και μόνο εκπαιδευτικό, ορισμένοι αλλογενείς γονείς παρουσιάζουν αγενή συμπεριφορά ενώ έχουν παράλογες απαιτήσεις ή συχνά κάνουν υποδείξεις στον ίδιο το δάσκαλο.

Παραθέτουμε τα λόγια των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στη γονική αντιμετώπιση:

Θέμα : Απόψεις αλλοδαπών γονέων
<i>«Ανταποκρίνονται απόλυτα και πειθαρχούν πάρα πολύ σε ό,τι τους λέει το σχολείο, είναι πολύ δεκτικοί»</i>
<i>«Φυσικά και αναγκάζονται να κρατούν αμυντική στάση λόγω των διαφόρων φαινομένων ρατσισμού, τους αναγκάζουμε να είναι αμυντικοί απέναντι μας» (διευθυντής, Σχολείο Β)</i>
<i>«Ενδιαφέρονται πάρα πολύ για την πρόοδό τους, τα βοηθάνε πολύ παραπάνω από ό,τι παλιότερα. Δεν φέρνουν αντιρρήσεις, αντιθέτως περισσότερες παρατηρήσεις μπορούμε να δεχτούμε από γηγενείς γονείς» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, Σχολείο Β)</i>
<i>«Και ο κάθε γονιός από όποια χώρα και αν είναι το καλό του παιδιού θέλει και όταν ο άλλος σου απλώνει ένα χέρι βοήθειας δεν νομίζω να το αρνηθείς. Σίγουρα και αυτοί καταλαβαίνουν και τις δυσκολίες και για το παιδί και για όλα. Έρχονται και κρέμονται από τα χείλη τους και σου λένε 'και εγώ τι να κάνω, όσο μπορώ λείπω βοηθάω, λείπω πολλές ώρες από το σπίτι γιατί δουλεύω, ό,τι μπορώ κάνω'. Βλέπω ότι και οι γονείς ανταποκρίνονται σε ό,τι ζητάμε να μην υστερήσουν τα παιδιά τους σε τίποτα, να έρθουν και εκείνα να ακολουθήσουν μια δραστηριότητα, μια εκδρομή, να πληρώσουν και για την εκδρομή όταν έχουν βέβαια τη δυνατότητα, έχουμε και μερικούς που έχουν δυσκολίες, εκεί διακριτικά θα παρέμβεις να διευκολύνεις μια κατάσταση. Υπάρχουν γονείς που δείχνουν ενδιαφέρον και δε θέλουν τα παιδιά</i>

τους να εξαιρεθούν διακριτικά από το σύνολο της τάξης και μερικές φορές μπορώ να πω ότι η αγωνία και το άγχος τους είναι πιο έντονο και από τους δικούς μας.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Β)

«Απλώς έχουν απαιτήσεις παράλογες, παίρνουν θάρρος και θεωρούν κάποια πράγματα δεδομένα και δικαίωμα, έχουν θράσος αλλά είναι και στους γονείς, αλλά είναι και στους γονείς. Γονείς, που είναι περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα και έχουν κάποιο οικονομική άνεση θεωρούν ότι είσαι δούλος τους, ότι ζητήσεις πρέπει να το κάνεις αλλά πάλι εξαρτάται από τον άνθρωπο, αυτά μπορείς να τα βρεις και στους Έλληνες» (δασκάλα Τ.Υ. , Σχολείο Β)

Κρίνουμε αναγκαίο να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο, τους λόγους για τους οποίους οι αλλοεθνείς γονείς δεν είναι πάντα σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Το ολοήμερο σχολείο, είναι αυτό που ενισχύει λίγο παραπάνω τους αλλοδαπούς μαθητές σε μαθησιακό επίπεδο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η αιτία, που αποτελεί το βασικότερο παράγοντα αδυναμίας στήριξης των αλλοδαπών μαθητών από τους γονείς τους, είναι η έλλειψη γνώσεων. Αναμφίβολα οι γονείς ενδιαφέρονται και νοιάζονται για τα παιδιά και τις σχολικές τους επιδόσεις, ωστόσο το έλλειμμα που οι ίδιοι παρουσιάζουν, ειδικά σε γλωσσικά μαθήματα στέκεται εμπόδιο στην υποστήριξη που οι ίδιοι θα ήθελαν να προσφέρουν. Οι αλλοδαποί μαθητές πολλές φορές λειτουργούν οι ίδιοι ως δάσκαλοι απέναντι στους γονείς τους.

Λόγω των σοβαρών οικονομικών προβλημάτων που υφίστανται οι συγκεκριμένες οικογένειες, οι γονείς αναγκάζονται να εργάζονται πολλές ώρες την ημέρα. Η πολύωρη εργασία δεν τους επιτρέπει να βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους, καθώς η οικονομική κρίση, σύμφωνα με τους δασκάλους, τους έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό. Συνακόλουθο πρόβλημα της παρούσας κατάστασης είναι η διακοπή εξωσχολικών δραστηριοτήτων όπως είναι τα μαθήματα αγγλικής γλώσσας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι λόγω της οικονομικής κρίσης, που βιώνει η χώρα μας, κάποιοι αλλοεθνείς αναγκάζονται σιγά-σιγά να εγκαταλείψουν την Ελλάδα και να επιστρέψουν στην πατρίδα τους.

Παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων:

Θέμα : Λόγοι αδυναμίας στήριξης αλλοεθνών γονέων

«Εξαρτάται πάλλ από το χρόνο που μπορεί να διαθέσουν γιατί οι περισσότεροι εργάζονται από το πρωί μέχρι τη νύχτα οπότε δεν μπορούν πολύ εύκολα να υποστηρίξουν το παιδί τους ή γιατί το μεροκάματό τους δεν τους επιτρέπει να έρχονται εύκολα στο σχολείο. Μπορεί να έχουν ελλείψεις στις γνώσεις που θα δώσουν στο παιδί τους αλλά έχουν τη διάθεση να έρχονται σε επαφή με το δάσκαλο, να συνεργάζονται.

Δηλαδή όταν ένα παιδάκι γυρνάει σπίτι και μιλά τη γλώσσα της άλλης χώρας κ οι γονείς του δεν ξέρουν να διαβάσουν , ε δεν ξέρουν και να το βοηθήσουνε, βγάζει έλλειμμα , οι πιο πολλοί όμως είναι με πολλή θετική διάθεση απέναντι στο σχολείο» (διευθύντρια, Σχολείο Α)

«Σίγουρα και αυτοί καταλαβαίνουν και τις δυσκολίες και για το παιδί και για όλα. Είναι και οι δυσκολίες επιβίωσης, αναγκάζονται να λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι, εργάζονται πολλές ώρες, τη γλώσσα δεν ξέρουν για να βοηθήσουν, δεν ξέρουν τι μορφωτικό επίπεδο θα είχαν και εκείνοι, και καταλήγουμε στα ίδια πράγματα. Έρχονται και κρέμονται από τα χείλη τους και σου λένε 'και εγώ τι να κάνω, όσο μπορώ λείπω βοηθάω, λείπω πολλές ώρες από το σπίτι γιατί δουλεύω, ό,τι μπορώ κάνω'» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Β)

«Αυτό παίζει μεγάλο ρόλο, γιατί όπως είπα πριν τα παιδιά αυτά οτιδήποτε βοήθεια θελήσουν τα παιδιά αυτά εκτός σχολείου δεν την έχουν. Και τώρα μάλιστα με το θέμα της κρίσης που και αυτοί δεν έχουνε δουλειά ήδη έχουνε διακόψει και Αγγλικά και ξένες γλώσσες και άλλες δραστηριότητες, βλέπω τώρα μερικά που φεύγουν τελευταία από το ολοήμερο. Να η Χριστίνα ας πούμε , πάει στη Στ' και απορώ πως κάθεται μέχρι το τέλος και τη ρωτάω 'Καλά εσύ δεν έχεις Αγγλικά , δεν έχεις κάτι να πας;', 'Όχι...' μου λέει '...γιατί υπάρχει πρόβλημα οικονομικό, οπότε έχω διακόψει από όλα κυρία'» (δασκάλα Ολοήμερου, Σχολείο Α)

4.1.1.9 Πρόταση 9 : Η παρουσία των Ρομά μαθητών

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

9. Ρομά

9.1 Δύσκολη αποδοχή Ρομά

9.2 Διαφορετική νοοτροπία + φύση Ρομα - εύθικτα

9.3 Θέματα πειθαρχίας+ ασέβειας+ απροθυμία για μάθηση

9.4 Απαραίτητο Τ.Υ - έντονη δυσκολίας προσαρμογής των Ρομά

Η παρούσα πρόταση προέκυψε αφού ολοκληρώσαμε την έρευνα μας στο Σχολείο Β. Από τα δύο σχολεία (Α & Β) που συμμετείχαν στην έρευνα μας μόνο το Σχολείο Β διαθέτει τμήμα υποδοχής, στο οποίο φοιτούν αποκλειστικά οι Ρομά μαθητές, αποτελώντας ένα ενιαίο τμήμα με διαφορετικές ηλικίες και άνισο γνωστικό

επίπεδο. Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του παρόντος σχολείου συλλέξαμε πολλές πληροφορίες για την παρουσία των Ρομά μαθητών στο σχολείο και κρίναμε απαραίτητο να αναφερθούμε σε αυτούς.

Η δασκάλα του Τ.Υ. είναι το κύριο πρόσωπο από το οποίο λάβαμε τις περισσότερες πληροφορίες για τους Ρομά και βασισμένοι στις απόψεις της θα αναλύσουμε τα στοιχεία που προέκυψαν για αυτή την εθνικά μειονοτική ομάδα. Όπως λοιπόν τονίζει η ίδια, τα παιδιά αυτά έχουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι ατίθασα και ασεβή τόσο απέναντι στην ίδια όσο και στους συμμαθητές τους. Αυτός είναι ο βασικός λόγος που οι Ρομά μαθητές, βρίσκονται στο Τ.Υ. και δεν έχουν καμία επαφή με τη γενική τάξη. Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ανυπακοή τους, στην απειθαρχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στην εγγενή τάση τους για οξύθυμους διαπληκτισμούς. Ο διευθυντής επιπλέον του εν λόγω σχολείου, υπογραμμίζει πως η αποδοχή των Ρομά μαθητών είναι πιο δύσκολη από την αποδοχή των Αλβανών μαθητών. Συνεπώς κρίνεται αναγκαία την ύπαρξη του Τ.Υ. και τη φοίτηση των Ρομά σε αυτό.

Ακολουθούν αυτούσια αποσπάσματα συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών:

Θέμα : Ρομά

«Σε τμήμα υποδοχής να οπωσδήποτε, να μάθουν τη γλώσσα γιατί έρχονται εδώ και δεν ξέρουν τη γλώσσα και να ενταχθούν σιγά-σιγά στις τάξεις τους. Και επειδή έχω εμπειρία με τα Ρομά είναι δύσκολο, να προσαρμοστούν στις άλλες τάξεις.

Όχι μόνο από άποψη γλώσσας αλλά και από άποψη νοοτροπίας, δεν τα αποδέχονται τα ελληνόπουλα αλλά και αυτά είναι κάπως διαφορετική η φύση τους, οι αντιλήψεις τους, θίγονται εύκολα, κάποιος να τους κοιτάξει θα πει «κυρία με κοιτάει αυτός» Τα Ρομά όμως δεν τα αποδέχονται αλλά είναι και εξαιτίας της συμπεριφοράς τους, είναι ιδιαίτερη η συμπεριφορά τους, έχουν άσχημες συνήθειες και συμπεριφορές. Φτύνουν κάτω, κάνουν κάποια αηδιαστικά πράγματα, θα μιλήσουν άσχημα. Για αυτό τα έχουμε και αλλού αν και κάποιοι γονείς δεν έχουν πρόβλημα.» (δασκάλα Τ.Υ. , Σχολείο Β)

«Με τους Ρομά, υπάρχει ένας έντονος ρατσισμός κυρίως με αυτούς, με τους Αλβανούς υπήρχε παλιά έντονος αλλά τώρα αποδυναμώνεται επειδή δεν είναι εμφανική η αλβανική παρουσία» (διευθυντής, Σχολείο Β)

4.1.1.10 Πρόταση 10 : Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής αγωγής

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς

10. Προτάσεις εκπαιδευτικών

- 10.1 Απαραίτητη επιμόρφωση +κρατικό υλικό+ κρατική υποστήριξη
- 10.2 Δημιουργία τμημάτων - εκμάθηση μητρικής γλώσσας αλλοδαπών
- 10.3 Λύση - εξατομικευμένη διδασκαλία + ομαδική συνεργασία
- 10.4 Ύπαρξη βοηθητικού τμήματος – όχι αποκοπή από την τάξη
- 10.5 Τ.Υ + συγκεκριμένα προγράμματα+ θεσμοί
- 10.6 Εξειδικευμένο σχολείο - γνώση γλώσσας - κοινή συμπόρευση

Η αναζήτηση προτάσεων και λύσεων στο πολυπολιτισμικό ζήτημα είναι επίπονη και διαρκής. Επιχειρώντας να περάσουμε από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, θα αναφερθούμε στις απόψεις και στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του θέματος της διαπολιτισμικής αγωγής.

Καταθέτοντας τις προσωπικές απόψεις τους για αυτό το ζήτημα οι εκπαιδευτικοί τονίζουν για άλλη μια φορά την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιθυμούν την άμεση στήριξη από τη μεριά της πολιτείας και τη χορήγηση επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού αναφορικά με την μόρφωση των αλλοεθνών μαθητών.

Η άγνοια της μητρικής γλώσσας είναι ταυτόσημη με την απώλεια της εθνικής ταυτότητας οποιουδήποτε ανθρώπου. Στην περίπτωση όμως των μεταναστών αυτό, δυστυχώς είναι συχνό φαινόμενο. Πρέπει να υπάρχει θέση των μητρικών γλωσσών μέσω δημιουργίας οργανωμένων τμημάτων εκμάθησης της μητρικής διαλέκτου στο σχολείο, τα οποία θα είναι προσβάσιμα για όλους τους αλλοεθνείς μαθητές. Τα τμήματα αυτά θα ήταν καλό να λειτουργούσαν απογευματινές ώρες, έτσι ώστε να μπορεί να τα παρακολουθεί ο αλλοδαπός μαθητής. Απώτερος στόχος αυτών των τμημάτων είναι ο μαθητής να συνεχίσει να μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα σαν πρώτη και όχι αυτή να αντικαθίσταται από την ελληνική όπως και συμβαίνει. Συνάμα θα επιτευχθεί η ομαλή ένταξη του μαθητή στην νέα σχολική πραγματικότητα, χωρίς να υπάρξει απότομη «ελληνοποίηση» του, διατηρώντας ταυτόχρονα την εθνική του ταυτότητα.

Η ύπαρξη βοηθητικού τμήματος σε σχολεία που φοιτούν αλλοδαποί μαθητές θα ήταν πολύ ενισχυτικός παράγοντας για τα παιδιά αυτά, καθώς θα μπορούσαν να καλύψουν τα γνωστικά τους ελλείμματα και να μπορέσουν να ενταχθούν στο μέλλον στην κανονική τάξη τους. Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επιτευχθεί με την τοποθέτηση των συγκεκριμένων μαθητών στα τμήματα υποδοχής. Με την ύπαρξη αυτού του πλαισίου ωστόσο δεν συνίσταται η αποκοπή του παιδιού από την υπόλοιπη τάξη, γι' αυτό κάτι τέτοιο πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή και μέτρο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τέλος, συμφωνούν πως πρέπει να υπάρξει εξατομικευμένη διδασκαλία γιατί είναι η μόνη μέθοδος που θα μπορέσει να βοηθήσει αποτελεσματικά και περισσότερο άμεσα τον αλλοεθνή μαθητή να ενταχθεί στο νέο περιβάλλον και να εξαλείψει όσο το δυνατόν γρηγορότερα τα εμπόδια που συναντά.

Ωστόσο κάποιοι δάσκαλοι υποστηρίζουν πως οι αλλογενείς μαθητές περιθωριοποιούνται πολύ περισσότερο μέσα στο γενικό σχολείο και στο τμήμα υποδοχής. Καταλληλότερο μέτρο για την ένταξη τους, είναι να φοιτούν σε εξειδικευμένα πλαίσια, όπως οι ίδιοι τα χαρακτηρίζουν, μαζί με τους ομογενείς αλλά και με αλλοδαπούς διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Υποστηρίζουν πως εκεί θα μάθουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, θα καλύψουν τα γνωστικά ελλείμματά τους και δεν θα αντιμετωπίζουν προβλήματα περιθωριοποίησης. Θα μπορούν να συμπορεύονται γνωστικά με τα άλλα παιδιά και δεν θα νιώθουν μειονεκτικά, όπως συμβαίνει όταν φοιτούν σε γενικά σχολεία.

Παραθέτουμε ορισμένα αποσπάσματα συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών:

Θέμα : Προτάσεις εκπαιδευτικών
<i>«Θα ήταν πολύ σημαντικό να είχαμε ένα μεγαλύτερο κομμάτι επιμόρφωσης όλοι μας, υποστήριξης δηλαδή, και καλό θα ήταν να υπάρχει κάποιο διδακτικό υλικό επιπλέον γιατί δεν μπορούμε τώρα να δίνουμε στους αλλοδαπούς στη Γλώσσα ας πούμε τα ίδια εγχειρίδια που δίνουμε και στα ελληνόπουλα. Σε όλες τις περιπτώσεις είναι καλό να υπάρχει ένα υλικό πολύ πιο εξειδικευμένο. Χρειάζονται λοιπόν πιο ειδικές γνώσεις και σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργούν οι θεσμοί υποστήριξης που έχουν προβλεφθεί.» (διευθύντρια, Σχολείο Α)</i>
<i>«Πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε το ιδιαίτερο σχολείο που θα τα πάρει και θα μάθουν και τη δική τους γλώσσα και την ελληνική. Τα παιδιά που έχω εγώ στην τάξη και είναι από άλλες χώρες τη δική τους γλώσσα, πιθανότατα να μην τη μιλάνε ούτε στο σπίτι και δεν ξέρουν αν τη γράφουν. Αυτό δεν είναι καθόλου σωστό, γιατί μπορεί οι συνθήκες να τα φέρουν έτσι ώστε κάποτε να γυρίσουν στη χώρα τους και έχουν τεράστιο κενό.»</i>
<i>«Όχι δεν νομίζω, αν υπάρχουν και δάσκαλοι της δικής τους γλώσσας σαφώς το αποτέλεσμα</i>

μετράει, να μάθουν δηλαδή τη γνώση, πως θα συμπορευτούν με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα, γιατί να περιθωριοποιηθούν; Περισσότερο θεωρώ ότι υπάρχει περιθωριοποίηση σε ένα τμήμα υποδοχής παρά σε ένα τέτοιο σχολείο. Όχι δεν θεωρώ καθόλου κάτι τέτοιο» (δασκάλα Στ' Δημοτικού, Σχολείο Β)

«Πιστεύω ότι για κάποιες ώρες έπρεπε να υπάρχει ένα τμήμα με έναν εκπ/κο που θα ασχολιόταν αποκλειστικά μαζί τους όχι να αποχωριστούν τελείως την κανονική τάξη γιατί θα αργήσουν πιστεύω περισσότερο να ενταχθούν στο ρυθμό και στο πνεύμα του ελληνικού σχολείου, αλλά για κάποια ώρα χρειάζονται μια επιπλέον βοήθεια. Πιστεύω ότι το τμήμα ένταξης θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά.» (δασκάλα Δ' Δημοτικού, Σχολείο Α)

«Δηλαδή αυτό που θα δώσει η Ελληνίδα μητέρα στο σπίτι και ο Έλληνας μπαμπάς που ξέρει τη γραμματική, που ξέρει πέντε βασικά πράγματα και δεν τα ξέρει ο αλλοδαπός, θα μπορούσε αυτό με έναν συνάδελφο να το προσφέρει το σχολείο και θα έλεγα ότι θα ήταν καλύτερα να μην είναι μέσα στο 8 – 2 που λειτουργεί το σχολείο ... να ήταν ξέρω γω 2 με 4... 2 με 5... παράλληλα με το ολόημερο που κάνουμε εμείς που βοηθάμε τα παιδιά αυτά, πως τα βοηθάμε όμως είναι ένας δάσκαλος για πενήντα παιδιά, να υπάρχει ένας συνάδελφος επιπλέον να βοηθάει τους αλλοδαπούς καθαρά σε θέματα σε δυσκολίες του μαθήματος ειδικά να είναι για τα ξένα παιδιά...» (δασκάλα Ολοήμερου, Σχολείο Α)

«Ένα σχολείο συμβατικό δεν υποστηρίζεται γενικά από δράσεις διαπολιτισμικές και δεν έχουν ιδιαίτερα γνωστικά ερεθίσματα οι δάσκαλοι του σχολείου του συμβατικού, δεν υποστηρίζεται το συμβατικό σχολείο διαπολιτισμικά. Αλλιώς υποστηρίζονται πολλά με την έννοια ότι τα διαπολιτισμικά υποστηρίζονται με διαφορετικό τρόπο. Οι δομές είναι πιο αποτελεσματικές στα διαπολιτισμικά, αν μπορούσαν να υποστηριχτούν όλα προφανώς θα ήταν το καλύτερο Νομίζω ότι ένα πιο εξειδικευμένο σχολείο σε επίπεδο διαπολιτισμικό είναι πιο αποτελεσματικό» (διευθυντής, Σχολείο Β)

4.1.2 Απόψεις αλλοεθνών μαθητών για την εκπαίδευση τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μελετώντας το πρόβλημα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, ανακύπτουν μια – μια οι δυσκολίες της προσαρμογής τους στον νέο περιβάλλον. Είναι ίσως τα μόνα μέλη της οικογένειας που δε ρωτήθηκαν ποτέ αν επιθυμούν να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα, χωρίς έτσι να έχουν το δικαίωμα να εκφέρουν την άποψη τους ακολουθούν τους γονείς τους σε όποια απόφαση και αν έχουν πάρει για τους ίδιους.

Στην παρούσα ενότητα της εργασίας μας θα παραθέσουμε και θα αναλύσουμε τις απόψεις των αλλογενών μαθητών των Σχολείων Α και Β που συμμετείχαν στην

έρευνα μας. Θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε πως οι ίδιοι βιώνουν την παραμονή τους στην Ελλάδα, ποιες δυσκολίες συναντούν, ποια είναι τα δυνατά τους σημεία και τι θα ήθελαν να αλλάξει για να βελτιωθεί η ζωή τους.

4.1.2.1 Πρόταση 1 : Παράθεση στοιχείων αλλοδαπών μαθητών των Σχολείων Α και Β

Να διευκρινίσουμε σε αυτό το σημείο της εργασίας μας, ότι δεν αναφέρουμε τα ονόματα των παιδιών παρά μόνο τα αρχικά του μικρού τους ονόματος, τηρώντας τις αρχές της εχεμύθειας και ανωνυμίας στην έρευνά μας.

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

1.Στοιχεία αλλοδαπών μαθητών

1.1 1^η συμμετέχουσα, Σχολείο Α → Av.

1.2 2^{ος} συμμετέχων, Σχολείο Α → M.

1.3 3^{ος} συμμετέχων, Σχολείο Α → N.

1.4 4^η συμμετέχουσα, Σχολείο Β → I.

1.5 5^{ος} συμμετέχων, Σχολείο Β → Απ.

1.6 6^{ος} συμμετέχων, Σχολείο Β → E.

Από τα δύο σχολεία, που συμμετείχαν στην έρευνα μας, Σχολείο Α και Σχολείο Β, το δείγμα μας αποτελούν τρεις αλλοεθνείς μαθητές από κάθε σχολείο. Η επιλογή των συγκεκριμένων παιδιών έγινε κατόπιν συνεννοήσεως με τη διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου. Κοινό στοιχείο όλων των μαθητών είναι η Αλβανική καταγωγή τους. Οι μαθητές του Σχολείου Α είναι η Av., ο M. και ο N. Θα αναφέρουμε συνοπτικά ορισμένα στοιχεία για τον κάθε μαθητή.

Η Av. είναι μαθήτρια της Ε' τάξης του Δημοτικού και φοιτά στο συγκεκριμένο σχολείο για τέσσερα χρόνια. Φοίτησε την Α' Δημοτικού σε άλλο γειτονικό σχολείο από το οποίο έφυγε εξαιτίας των ρατσιστικών στάσεων των συμμαθητών της, οι οποίες πήγαζαν σύμφωνα με την ίδια από την καταγωγή και την διαφορετικότητα στην εμφάνισή της. Έχει γεννηθεί στην Αλβανία, όπου παρέμεινε για σύντομο χρονικό διάστημα ενώ κατοικεί μόνιμα στη χώρα μας, τα τελευταία δέκα χρόνια. Έχει συγγενείς στην Αλβανία παππού, θεία, ξαδέρφια τους οποίους όμως δεν επισκέπτεται συχνά. Δε γνωρίζει πολλά στοιχεία για την πατρίδα της και καθόλου για την ιστορία και τον αλβανικό πολιτισμό.

Ο Μ. αποτελεί το δεύτερο μαθητή, που συμμετέχει στην έρευνα μας. Είναι μαθητής της Γ' τάξης και φοιτά στο παρόν σχολείο τρία χρόνια. Κατάγεται και αυτός από την Αλβανία, ωστόσο είναι γεννημένος εδώ και ζει στη χώρα μας από τότε που γεννήθηκε. Έχει επισκεφτεί την πατρίδα του για ολιγόμηνες διακοπές αλλά ποτέ δεν έχει μείνει μόνιμα εκεί. Στην πατρίδα του έχει συγγενείς, τους οποίους όμως δεν επισκέπτεται συχνά. Όπως η Αν. έτσι και ο Μ. δεν γνωρίζει πολλά πράγματα για την πατρίδα του αν και θα ήθελε να ξέρει. Έχει μια μεγαλύτερη αδερφή, η οποία τον βοηθά με τα μαθήματά του και τη συμβουλεύεται όταν συναντήσει κάποια δυσκολία.

Ο Ν. αποτελεί τον τρίτο συμμετέχοντα του Σχολείου Α. Είναι ο πιο μικρός σε ηλικία, καθώς φοιτά στη Β' Δημοτικού και βρίσκεται δύο χρόνια στο Σχολείο Α. Καταγόμενος και αυτός από την Αλβανία, ωστόσο γεννημένος εδώ, δεν έχει ποτέ στο παρελθόν επισκεφτεί την πατρίδα του. Έχει δύο μεγαλύτερα αδέρφια, τα οποία τον βοηθούν στα μαθήματα όταν δυσκολεύεται. Οι γνώσεις του για την πατρίδα του είναι ανύπαρκτες σε βαθμό που δε γνωρίζει πλήρως τη μητρική του γλώσσα.

Παράθεση αντίστοιχων αποσπασμάτων των μαθητών.

Θέμα : Προφίλ μαθητών, Σχολείο Α
«Είμαι εεε... δέκα χρόνια εδώ. Από τη Β' Δημοτικού ξεκίνησα. Ναι πήγα Αλβανία, λίγες φορές. Όχι γιατί δεν έχω, θεία και παππού έχω» «Δεν ξέρω τίποτα για την Αλβανία» (Αν., μαθήτρια Σχολείο Α)
«Είμαι από Αλβανία αλλά έχω γεννηθεί εδώ. Είμαι τρία χρόνια σε αυτό το σχολείο. Στην Αλβανία πήγα πριν δύο εβδομάδες... πάω τα καλοκαίρια» «Θα ήθελα να γνωρίζω περισσότερα για την Αλβανία» (Μ., μαθητής Σχολείο Α)
«Από την Αλβανία.. Μεγαλύτερα, ένα πιο μεγαλύτερο που το λένε Έντρι και μια αδερφή που τη λένε Λούση.» «Τα αλβανικά δεν είναι καθαρή γλώσσα, δεν μπορούν να τα πω όλα, το τούβλο δεν το ξέρω, τη μπάλα δεν την ξέρω, την εικόνα δεν την ξέρω, το καράβι και την ντουλάπα.» (Ν., μαθητής Σχολείο Α)

Το δείγμα ολοκληρώνεται με τους μαθητές του Σχολείου Β, οι οποίοι είναι η Ι., ο Απ. και ο Ε. Η Ι. φοιτά στην Α' Δημοτικού και είναι στο σχολείο αυτό για έναν χρόνο. Έχει γεννηθεί στην Ελλάδα αλλά δεν έχει ταξιδέψει ποτέ στη χώρα της. Δεν γνωρίζει τίποτα για αυτήν και ταυτόχρονα δε γνωρίζει ολοκληρωμένα τη μητρική της γλώσσα. Έχει ένα μεγαλύτερο αδελφό, που φοιτά και αυτός στο ίδιο σχολείο. Στην Αλβανία, έχει κάποιους συγγενείς, τους οποίους βλέπει σπάνια.

Ο πέμπτος μαθητής που συμμετείχε στην έρευνα μας από το Σχολείο Β είναι ο Απ. Είναι μαθητής της Στ' τάξης Δημοτικού και φοιτά στο παρόν σχολείο έξι χρόνια, δηλαδή από την έναρξη της σχολικής του ζωής. Είναι γεννημένος στην Ελλάδα και δεν έχει επισκεφτεί ποτέ την πατρίδα του. Έχει μικρότερα αδέρφια στην Ελλάδα και αρκετούς συγγενείς στην Αλβανία. Ωστόσο δε γνωρίζει τίποτα σχεδόν για την πατρίδα του.

Ο Ε. αποτελεί τον έκτο μαθητή του δείγματος μας. Είναι Αλβανός, όπως και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες και φοιτά στη Δ' Δημοτικού. Βρίσκεται στο παρόν σχολείο τα τέσσερα τελευταία χρόνια και έχει μεγαλύτερα αδέρφια. Μιλάει άπταιστα την αλβανική γλώσσα αλλά δε γνωρίζει ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία για την πατρίδα του. Έχει συγγενείς στην πατρίδα του όπως όλοι οι συμμετέχοντες τους οποίους όμως βλέπει σπάνια.

Ακολουθούν τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

Θέμα : Προφίλ μαθητών, Σχολείο Β
<i>«Είμαι από Αλβανία αλλά εδώ έχω γεννηθεί εδώ. Έχω έναν μεγαλύτερο... Εκεί έχω ξαδερφάκια οπότε θα θελα να πάω στην Αλβανία, είναι ωραία μόνο που δεν έχει θάλασσα.» (Ι., μαθήτρια Σχολείο Β)</i>
<i>«Έχω κάνει όλες τις τάξεις εδώ... το καλοκαίρι πηγαίνουμε Αλβανία μόνο, έχω φίλους και ξαδέρφια εκεί. Δεν θυμάμαι πότε ήρθα στην Ελλάδα.» (Απ., μαθητής Σχολείο Β)</i>
<i>«Μεγάλωσα στην Αλβανία και μετά ήρθα εδώ. Έχω κάνει όλες τις τάξεις εδώ, μου αρέσει και εδώ και στην Αλβανία. Με τον παππού και τη γιατί επικοινωνούμε με τα τηλέφωνα. Ναι θα ήθελα να ξέρω για τη χώρα μου αν και τώρα δεν ξέρω. Αφού κατάγομαι από την Αλβανία, είναι σημαντικό για μένα να μάθω κάποια πράγματα.» (Ελ., μαθητής Σχολείο Β)</i>

4.1.2.2 Πρόταση 2 : Η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών (δυνατότητες και δυσκολίες)

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

2. Σχολική επίδοση αλλοδαπών μαθητών (δυνατότητες και δυσκολίες)

- 2.1 Ικανοποιητικός βαθμός προόδου
- 2.2 Ευκολία στη χρήση των ελληνικών
- 2.3 Επαρκής συμμετοχή μέσα στην τάξη
- 2.4 Μικρή ενίσχυση ολοημέρου
- 2.5 Έφεση στα Μαθηματικά

- 2.6 Προτίμηση+ καλύτερη σχολική επίδοση σε Γλώσσα+ Ιστορία+ Γαλλικά
- 2.7 Δυσκολία μαθηματικών - μέτρημα χαντρών
- 2.8 Δυσκολία στη διαχείριση χρημάτων
- 2.9 Δυσκολία στις ονομασίες μηνών + ημερών – συνεχής εξάσκηση
- 2.10 Αναζήτηση βοήθειας από δασκάλα – όχι από συμμαθητές
- 2.11 Δυσκολία στην κατανόηση + χρήση λέξεων
- 2.12 Μικρή συμμετοχή στην τάξη εξαιτίας συστολής
- 2.13 Άγχος για την αποστήθιση στο μάθημα της Ιστορίας

Στο νέο περιβάλλον, που βρίσκεται αυτή τη στιγμή ο αλλοδαπός μαθητής τίποτε δεν είναι ίδιο με αυτό που γνώριζε. Το κοινωνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο, είναι καινούργιο για αυτά τα παιδιά που ήρθαν στη χώρα υποδοχής σε μεγάλη ηλικία, έχοντας προλάβει να ζήσουν το αντίστοιχο πλαίσιο στην πατρίδα τους. Οι δυσκολίες, όπως είναι λογικό ποικίλλουν ανάλογα με το μαθητή και το υπόβαθρό που έχει. Ωστόσο δεν είναι δίκαιο και αντικειμενικό, να στεκόμαστε μονάχα στις δυσκολίες και να μην αναφέρουμε τις δυνατότητες τους. Μέσα λοιπόν από τις συνεντεύξεις των παιδιών, για τη σχολική τους επίδοση προκύπτουν θέματα που σχετίζονται και με τις δυσκολίες τους αλλά και με τις δυνατότητες τους.

Εξετάζοντας τη σχολική επίδοση των αλλοεθνών μαθητών, υπό το πρίσμα της δικής τους ματιάς, θέλουμε εξαρχής να τονίσουμε ότι οι Αλβανοί μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και φοίτησαν στις ελληνικές βαθμίδες από τη νηπιακή κιόλας ηλικία δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την ελληνική γλώσσα. Αντιθέτως επισημαίνουν όλοι την ευκολία τους να μάθουν και να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα. Σίγουρα υπάρχουν γλωσσικές δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν είναι διαφορετικές από αυτές που συναντούν και οι γηγενείς μαθητές. Για παράδειγμα στο μάθημα της Γλώσσας, δεν κατανοούν πλήρως τη σημασία μιας ελληνικής λέξης, χωρίς όμως αυτό να εμποδίζει την μετέπειτα γλωσσολογική εξέλιξή τους.

Οι βαθμοί τους σύμφωνα με τους ίδιους βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο και είναι ευχαριστημένοι από την προσπάθεια που καταβάλουν. Αναφορικά με το μάθημα των Μαθηματικών κάποιοι δηλώνουν πως τα καταφέρνουν πολύ καλά, ωστόσο οι υπόλοιποι φανερώνουν τη δυσκολία τους στο μέτρημα των χαντρών και στην κατονομασία ημερών και μηνών καθώς και στη διαχείριση των χρημάτων (σε μικρότερες τάξεις).

Συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό μέσα στην τάξη αν και μερικές φορές θα ήθελαν να συμμετέχουν περισσότερο αλλά δεν το κάνουν εξαιτίας της συστολής και της ανασφάλειας που νιώθουν μήπως δώσουν λανθασμένη απάντηση. Σηκώνονται στον πίνακα για να λύσουν μαθηματικά προβλήματα ή να γράψουν σωστά ορθογραφημένες λέξεις. Έχουν έφεση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, όπως Γαλλικά και παρουσιάζουν καλές επιδόσεις στη Γυμναστική, αλλά και στην Ιστορία. Όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές μας παρακολουθούν το ολόήμερο πρόγραμμα, προκειμένου να ενισχυθούν στα μαθήματα καθώς οι γονείς τους δεν έχουν τη δυνατότητα να τους βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό.

Η πιο στρεσογόνα κατάσταση που βιώνουν είναι τα διαγωνίσματα και η αποστήθιση του μαθήματος της Ιστορίας. Προτιμούν περισσότερο να ζητούν βοήθεια από το δάσκαλο, αν και δεν έχουν κανένα πρόβλημα να βοηθήσουν οι ίδιοι άλλους συμμαθητές τους και το αντίστροφο.

Στο σημείο αυτό, παραθέτουμε τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των μαθητών για τη σχολική τους επίδοση:

Θέμα : Σχολική επίδοση αλλοδαπών μαθητών (δυνατότητες & δυσκολίες)
«Ε όταν δεν καταλαβαίνω... κάνω κάποια μόνος μου και άμα δεν καταλαβαίνω δεν το λέω στα παιδιά το λέω κατευθείαν στην κυρία γιατί αυτά μπορεί να χουν λάθος. Στους μήνες δυσκολεύομαι και στις μέρες, κάνω πάντα εξάσκηση στους μήνες και στις μέρες .Με δυσκολεύουν με τα λεφτά, αλλά τα εκατό και πέντε δε με δυσκολεύουν. Ναι τις χάντρες και δεν μπορώ να τις μετρήσω και σε μια άσκηση έγραψα λάθος.» (Ν. , μαθητής Σχολείο Α)
«Με τα μαθήματα στην αρχή, όταν ανοίγω το βιβλίο της Ιστορίας με πιάνει άγχος. ας πούμε όταν έχουμε να μάθουμε δύο σελίδες από έξω με πιάνει άγχος.» «Αφού ξέρουν ότι τα πάω καλά και από τους βαθμούς δεν έρχονται, ας πούμε χτες στους βαθμούς είδαν ότι τα πήγα καλά και εντάξει» (Ε. , μαθητής Σχολείο Β)
«Δύο..εε τρεις γλώσσες ξέρω..ξέρω Αγγλικά και Γαλλικά» (Αν. , Σχολείο Α)
«Ναι ας πούμε τελειώνω τα μαθήματα και φεύγουν οι άλλοι και εμείς που είμαστε ολόήμερο μένουμε εδώ, ναι αλλά στο σπίτι δεν κάνω τίποτα, στο ολόήμερο και πάω σε μια και κάνω τα μαθήματα... Από κανέναν απλά τα γράφω και μου το διορθώνει μετά η δασκάλα.» (Ι. , μαθήτρια Σχολείο Β)

4.1.2.3 Πρόταση 3 : Οι σχέσεις των Αλβανών και των Ελλήνων μαθητών στο σχολείο (σχολικό κλίμα)

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

3Α. Σχέσεις Αλβανών – Ελλήνων μαθητών (σχέσεις αποδοχής)

- 3Α.1 Ευχάριστες κοινωνικές συναναστροφές
- 3Α.2 Φιλική αντιμετώπιση Ελλήνων
- 3Α.3 Αποδοχή Αλβανών
- 3Α.4 Αυθόρμητη συνεργασία στα μαθήματα - Γλώσσα + χειροτεχνίες
- 3Α.5 Αλληλεγγύη + συνεργασία
- 3Α.6 Ένταξη στην ομάδα
- 3Α.7 Απουσία προκαταλήψεων
- 3Α.8 Απουσία ανταγωνισμού

Η παρουσία του αλλοδαπού μαθητή στην τάξη, η επικοινωνία του με το δάσκαλο, καθώς επίσης και η επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, αποτελούν πλευρές της κοινωνικοποίησης του. Οι σχέσεις μεταξύ των Αλβανών και των Ελλήνων μαθητών, φαίνεται πως είναι ένα νόμισμα με διπλή όψη. Από τις συνεντεύξεις των μαθητών μπορούμε να διακρίνουμε φιλικές και ευχάριστες σχέσεις και από την άλλη σχέσεις προκαταλήψεων και λιγότερο αποδοχής.

Δεν επιχειρούμε να γενικεύσουμε τις θέσεις μας, απλά εξετάζουμε τις υπάρχουσες θέσεις στα δύο παρόντα σχολεία. Έτσι λοιπόν, κάποιοι από τους αλλοδαπούς Αλβανούς μαθητές, και πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι αναφέρουν πολύ καλές σχέσεις με τους Έλληνες συνομηλίκους. Τονίζουν ότι το κλίμα στο σχολείο τους είναι πολύ ζεστό, ευχάριστο και τους κάνει να νιώθουν ασφάλεια. Απουσιάζουν σχεδόν ολοκληρωτικά οι ρατσιστικές απόψεις και αντιλήψεις απέναντι τους. Οι γηγενείς μαθητές αποδέχονται τους αλλοδαπούς και συνυπάρχουν ευχάριστα σε ένα κλίμα που δεν υπάρχουν δριμείς αντιπαραθέσεις ή έντονοι διαπληκτισμοί, με εξαίρεση το περιστατικό που συνέβη στην Αν. από το Σχολείο Β, στο οποίο θα αναφερθούμε εκτενώς παρακάτω.

Οι Αλβανοί μαθητές, νιώθουν ενταγμένοι στο μαθητικό σύνολο και συνεργάζονται άψογα με όλους. Τονίζουν τη συνεχή ενίσχυση και συμπαράσταση όλων των συμμαθητών στις δύσκολες στιγμές. Αναγνωρίζουν την μαθητική συνεργασία που έχουν μεταξύ τους και δεν αναφέρονται σε ιδιαίτερα περιστατικά αποκλεισμού. Οι Αλβανοί μαθητές δε διαχωρίζουν τους ομογενείς φίλους τους από τους Έλληνες. Αναφέρονται στις καλές προθέσεις των Ελλήνων συμμαθητών τους, στον αλληλοσεβασμό και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη. Δε νιώθουν ανταγωνιστικά

προς το πρόσωπο κανενός συμμαθητή τους και οι ίδιοι βοηθούν όποιον συμμαθητή τους έχει ανάγκη.

Παραθέτουμε τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων για τις σχέσεις των μαθητών:

Θέμα : Θετικές σχέσεις Αλβανών – Ελλήνων μαθητών
«Με έκαναν αμέσως παρέα οι συμμαθητές μου» « Κάνουμε χειροτεχνίες, βοηθάμε ο ένας τον άλλον στη Γλώσσα» (Απ. , Σχολείο Β)
«Ναι έχω καλούς φίλους και τους εμπιστεύομαι» (Αν. , Σχολείο Β)
«Εντάξει... Δεν έχω και πολλούς αλλά είναι λίγοι και καλοί» «Έχω δυο Αλβανούς και όλους τους άλλους Έλληνες» «Με όλους παίζω» «Όχι θέλω να το συνεχίσω, εδώ έχω τους φίλους μου και άμα πάω Αλβανία πως θα τους βλέπω» « Ναι μια φορά, δεν καταλάβαινα κάτι στα Μαθηματικά και ένας φίλος μου , μου το εξήγησε» (Ε. , Σχολείο Β)

3B. Σχέσεις Αλβανών – Ελλήνων μαθητών (περιθωριοποίηση)

- 3B.1 Έκφραση ρατσισμού - προκαταλήψεων
- 3B.2 Αποκλεισμός από την ομάδα
- 3B.3 Άρνηση τοποθέτησης κοινό θρανίο με Αλβανό μαθητή
- 3B.4 Εμπαιγμός + απομόνωση - αιτία απομάκρυνσης από Σχολείο Β
- 3B.5 Εγγραφή στο Σχολείο Α
- 3B.6 Βίωση δυσάρεστων συναισθημάτων
- 3B.7 Ρατσιστές οι Έλληνες
- 3B.8 Ενημέρωση αλλοδαπών γονέων για ρατσισμό
- 3B.9 Περιστατικό έγχρωμου συμμαθητή - θύμα ρατσισμού
- 3B.10 Ύπαρξη + διατήρηση ρατσιστικών αντιλήψεων

Όπως έχουμε προαναφέρει και παραπάνω οι σχέσεις των ντόπιων και αλλοδαπών μαθητών, έχουν διακυμάνσεις. Τις περισσότερες φορές είναι ευχάριστες και οι δύο ετερογενείς εθνικά ομάδες αποδέχονται η μια την άλλη. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που υφίστανται προβλήματα.

Κάποια παιδιά αναφέρουν την αναίρεση που έχουν νιώσει ως μέλος μια ομάδας και την άρνηση των ελληνόπουλων να δεχτούν σε αυτή. Η άσχημη στάση προς τους αλλοδαπούς εκφράζεται μέσω του εμπαιγμού και της αντιπάθειας για τη διαφορετικότητά τους. Μέσα από άσχημες και προσβλητικές προσφωνήσεις τόσο για τον ίδιο το μαθητή όσο και για τη χώρα του. Όπως είναι αναμενόμενο, η στάση αυτή

πληγώνει τους Αλβανούς μαθητές και συχνά καταλήγει σε εμπάθεια προς τους Έλληνες και σε άρνηση σύναψης σχέσεων μαζί τους. Η χειρότερη απόδειξη του παρόντος φαινομένου είναι η μεταφορά του αλλοεθνούς μαθητή σε διαφορετικό σχολείο, κάτι που συνέβη στην περίπτωση της Αν.

Η Αν. αναφέρει πως είχε πέσει θύμα ρατσισμού, όταν φοιτούσε στην Α' Δημοτικού σε Σχολείο Β, από το οποίο όμως αναγκάστηκε να φύγει και να εγγραφεί στο Σχολείο Α που είναι τώρα. Σε αυτό το σημείο, κρίνουμε απαραίτητο να τονίσουμε ότι δεν γνωρίζαμε αυτό το συμβάν και είναι καθεαυτό τυχαίο. Να προσθέσουμε ότι δεν βασιστήκαμε σε αυτό το στοιχείο για τη διεξαγωγή της ερευνά μας, ούτε το θεωρήσαμε κριτήριο για να λάβει χώρα η έρευνα μας στα δύο παρόντα, συγκεκριμένα σχολεία, ενώ τέλος δεν είναι πρόθεση και σκοπός μας να συγκρίνουμε τα σχολικά πλαίσια Α και Β.

Μέσα από τα λεγόμενά της αντιλαμβανόμαστε τους λόγους που ώθησαν τη μητέρα της να πάρει μια τέτοια σοβαρή απόφαση και να τη μεταγράψει στο σχολείο Α. Η ίδια η Αν. υποστηρίζει πως στο Σχολείο Β κανένας συμμαθητής ή συμμαθήτριά της δεν επιθυμούσε να καθίσει στο ίδιο θρανίο με αυτή, ενώ είχε πέσει θύμα χλευασμού αρκετές φορές. Αντίθετα στο Σχολείο Α δεν έχει αντιμετωπίσει ως τώρα κάτι παρόμοιο.

Καταλήγουμε λοιπόν πως ο ρατσισμός υφίσταται ακόμη στις μέρες μας, δείχνοντας το σκληρότερο πρόσωπό του ορισμένες φορές. Επίσης σύμφωνα με τα παιδιά ο αποκλεισμός του ατόμου βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη φυλετική καταγωγή και στην εμφάνιση. Στην παρούσα περίπτωση φαίνεται να βρίσκει το άλλοθι του στην αλβανική καταγωγή ορισμένων παιδιών. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών όπως είναι φυσικό ενημερώνονται για τις ρατσιστικές επιθέσεις των παιδιών τους και δρουν αναλόγως, όπως στην περίπτωση της Αν. που η μητέρα της την μετέγραψε σε άλλο σχολείο.

Η ίδια η μαθήτριά θεωρεί πως η Ελλάδα είναι μια ρατσιστική χώρα. Αιτιολογεί το παραπάνω λέγοντας πως, λόγω της διαφορετικής της καταγωγής κάποια παιδιά απέφευγαν να την κάνουν παρέα, να της μιλήσουν ή ακόμα να ζητήσουν τη συμμετοχή της σε ομαδικά παιχνίδια. Επιπλέον ο Μ. αναφέρει ένα συγκεκριμένο περιστατικό που συνέβη στο Σχολείο Α όταν ήρθε να φοιτήσει ένας έγχρωμος μαθητής. Υποστηρίζει πως κανένα παιδί από το σχολείο του δεν το πλησίαζε παρά μόνο ο ίδιος και δύο φίλοι του επέλεξαν να συναναστρέφονται μαζί του, ωστόσο μετά από λίγο καιρό έφυγε από το σχολείο

Παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών:

Θέμα : Αρνητικές σχέσεις Ελλήνων – αλλοδαπών μαθητών
«Δεν πειράζει, και στην τάξη μου παλιά είχαμε ένα παιδί μαύρο και όλοι το κοροΐδευαν εκτός από μένα και δύο φίλους μου και εκείνο το παιδάκι το μαύρο έπαιζε μόνο με εμένα και τους φίλους μου», «Μου λέει 'όταν μεγαλώσεις θα πας στην Αλβανία και θα πεθάνεις εκεί πέρα' τέτοια μου λέγανε» (Μ. , Σχολείο Β)
«Πιο πολύ στο..... μου έλεγαν ότι είχα ψείρες, ήμουν μαύρη αυτά», «Πάντα έκλαιγα και ο κύριος πάλι τους έβαζε τιμωρία αλλά αυτά δεν καταλάβαιναν, στο σπίτι ερχόμουν με κλάματα και μετά άλλαξα σχολείο και πήγα στο...», «Εκεί δεν με βοηθούσαν, καθόλου.», «Ότι πολλά παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες τους κοροΐδεύουν με τη μια... λίγο να τους δουν μαύρους, μελαχρινούς τους κοροΐδεύουν με τη μια, όλα τα παιδιά», «Ναι συμβαίνει, είναι ρατσιστές για αυτό» (Αν. , Σχολείο Α)
«Καθόμουν μόνος μου, δεν με έκαναν παρέα και μετά όταν τα έλεγα εγώ στην κυρία σιγά-σιγά με έκαναν παρέα» (Απ. , Σχολείο Β)

4.1.2.4 Πρόταση 4 : Οι αντιδράσεις των αλλοδαπών μαθητών απέναντι στο στιγματισμό

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

4. Αντίδραση αλλοδαπών στο στιγματισμό

- 4.1 Αντίδραση αλλοεθνή - εμπάθεια + μίσος λύπη +στεναχώρια
- 4.2 Δυσάρεστα συναισθήματα απέναντι στα παιδιά που χλευάζουν
- 4.3 Άρνηση σύναψης φιλικών δεσμών παιδιών με ρατσιστική στάση
- 4.4 Δυσάρεστα συναισθήματα
- 4.5 Άσχημη ψυχολογική κατάσταση - κοινωνικές + φυλετικές διακρίσεις
- 4.6 Λύπη – στεναχώρια
- 4.7 Αντίδραση - κλάμα, συμβολή δασκάλου, αλλαγή σχολείου
- 4.8 Εκμυστήρευση δυσκολιών στους γονείς
- 4.9 Κατάθεση δυσάρεστων συναισθημάτων στο δάσκαλο της τάξης

Στις περιπτώσεις που εκτρέφεται και αναπαράγεται ο ρατσισμός, είναι επόμενο αυτό να επηρεάσει τις απόψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών που υφίστανται την περιθωριοποίηση και το στιγματισμό. Προσβάλλεται η προσωπικότητα, ο συναισθηματικός τους κόσμος και αντιδρούν ποικιλοτρόπως.

Η εμπάθεια και το μίσος είναι εκείνα που συνήθως νιώθουν οι αλλοδαποί μαθητές προς τους συμμαθητές, ενώ αρνούνται κατηγορηματικά να συνάψουν φιλικές σχέσεις μαζί τους. Η περιθωριοποίηση που βιώνουν τους δημιουργεί μια στενάχωρη ψυχολογική κατάσταση. Η Αν. αναφέρει πως οι ρατσιστικές καταστάσεις που έζησε την οδηγούσαν στη λύπη, στη στεναχώρια και συχνά ξεσπούσε σε κλάματα. Απευθυνόταν για αυτό στο δάσκαλο της τάξης, ο οποίος τιμωρούσε τα παιδιά χωρίς όμως αυτό να έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα. Εκμυστηρευόταν στη μητέρα της τα προβλήματα που αντιμετώπιζε ώσπου τελικά άλλαξε σχολείο.

Είναι προφανές ότι ο ρατσισμός πλήττει ανεπανόρθωτα τις σχέσεις των παιδιών και κλονίζει την ψυχική ισορροπία τους.

Παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα από τις συζητήσεις μας με τους αλλοδαπούς μαθητές.

Θέμα : Αντίδραση αλλοδαπών στην περιθωριοποίηση
«Ναι πήγαινα, ο κύριος τα έβαζε τιμωρία αλλά αυτά δεν καταλάβαιναν και πάλι με κορόιδευαν», «Ότι δε με θέλανε να παίζουμε και ότι είμαι από Αλβανία», «Πάντα έκλαιγα και ο κύριος πάλι τους έβαζε τιμωρία αλλά αυτά δεν καταλάβαιναν, στο σπίτι ερχόμουν με κλάματα και μετά άλλαξα σχολείο και πήγα στο ...» (Αν. , Σχολείο Α)
«Στην αρχή ναι, μετά έκανα φίλους και δεν καθόμουν μόνος.» (Απ. , Σχολείο Β)

4.1.2.5 Πρόταση 5 : Οι πεποιθήσεις Αλβανών μαθητών απέναντι στο σχολείο και στην ελληνική πραγματικότητα

Η παραπάνω πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

5. Πεποιθήσεις αλλοδαπών μαθητών

- 5.1 Θετική στάση προς το σχολείο - ευχάριστη παραμονή στο σχολείο
- 5.2 Προτίμηση στην Ελλάδα
- 5.3 Επιθυμία επίσκεψη στην Αλβανία
- 5.4 Επιθυμία συνάντησης των συγγενών στην Αλβανία
- 5.6 Ύπαρξη δεσμών στην Αλβανία
- 5.7 Προτίμηση στην ελληνική-ιστορική γνώση, όχι αλβανική
- 5.8 Άρνηση εκμάθησης αλβανικών στο σχολείο - δυσκολία εκμάθησης από Έλληνες

- 5.9 Επιθυμία συνέχισης ελληνικού σχολείου - ανησυχία έκλειψη επαφών με φίλους
- 5.10 Αρνητική πεποίθηση – απογοήτευση –για μεταβολή ρατσιστικού κύματος
- 5.11 Άρνηση γνώσης + διδασκαλία μητρικής - φόβος λησμονιάς ελληνικών
- 5.12 Επιθυμία εκμάθησης Αλβανικής ιστορίας
- 5.13.Ισότητα στη μόρφωση
- 5.14 Ανθρώπινη ισότητα – καταπάτηση διακρίσεων – ίση μεταχείριση
- 5.15 Πιθανή αλλαγή ρατσιστικών αντιλήψεων
- 5.16 Έλληνες ρατσιστές
- 5.17 Συμμετοχή
- 5.18 Αγάπη+ αλληλοσεβασμός
- 5.19 Απουσία προκατάληψης - ανοιχτός στη σύναψη φιλίας με έγχρωμο
- 5.20 Κανένας διαχωρισμός ανάμεσα σε Ελλάδα+ Αλβανία
- 5.21 Λανθασμένη στάση + αντίληψη - ρατσισμός+ προκατάληψη
- 5.22 Εμπαιγμός- χλευασμός - χρώματος, φυλής, καταγωγής.

Μέσα από τα λόγια των παιδιών γίνεται άμεσα αντιληπτή η αγάπη τους προς τη χώρα μας και η προτίμησή τους σε αυτήν συγκριτικά με την Αλβανία. Αν και επιθυμούν να επισκεφτούν τη χώρα τους, για κάποιους ίσως είναι η πρώτη φορά, δεν θέλουν να ζήσουν για πάντα εκεί. Ένας σημαντικός λόγος που δεν θέλουν να μετακινηθούν στην Αλβανία είναι διότι ανησυχούν μήπως χάσουν τους φίλους τους στην Ελλάδα.

Γνωρίζουν άπταιστα την ελληνική γλώσσα και όχι τόσο καλά αλβανικά. Προτιμούν την ελληνική από την αλβανική γλώσσα, θεωρώντας της ως πιο καθαρή. Αγαπούν τους Έλληνες φίλους τους και νοιάζονται πολύ για αυτούς. Συγκεκριμένα μας τονίζουν πως δεν θα ήθελαν να διδάσκονται Αλβανικά στο σχολείο μαζί με όλη την τάξη γιατί αυτό είναι κάτι που θα δυσκόλευε τους γηγενείς ενώ πρέπει να συμφωνήσουν όλοι οι μαθητές για να γίνει κάτι τέτοιο. Βρίσκουν πιο σωστή και ενδιαφέρουσα την πρόταση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας σε ένα πλαίσιο που θα απαρτίζεται μόνο από ομογενείς συνομηλίκους, για να μην υπάρξουν τα εμπόδια που αναφέραμε σύμφωνα με τους ίδιους παραπάνω. Να προσθέσουμε σε αυτό το σημείο ότι κάποιοι Αλβανοί μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι μαθαίνοντας περισσότερα αλβανικά από αυτά που ήδη ξέρουν, είναι πιθανό να ξεχάσουν τα

ελληνικά, γεγονός που θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα για την περαιτέρω γνώση ή εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Ωστόσο πρέπει να σταθούμε στο γεγονός πως επιθυμούν να μάθουν περισσότερα για την ιστορία και τον πολιτισμό της πατρίδας τους, καθώς τους ενώνουν ισχυροί δεσμοί με αυτήν.

Παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα:

Θέμα : Απόψεις μαθητών απέναντι στο ελληνικό και αλβανικό στοιχείο
<i>«Θέλω να μείνω εδώ γιατί έχω και τους φίλους μου.» «Ναι θα ήθελα να διδάσκομαι γιατί όχι. Αν ήθελαν και τα άλλα παιδιά γιατί όχι;» «Αφού κατάγομαι από την Αλβανία, είναι σημαντικό για μένα να μάθω κάποια πράγματα» (Ε. , Σχολείο Β)</i>
<i>«Ναι θα μου άρεσε να κάνω αλβανικά και αν δε θυμάμαι», «Θέλω να μάθω περισσότερα για την Αλβανία γιατί εκεί ζούσε ο μπαμπάς μου και η μαμά μου, και μετά θα γυρίσω στην Ελλάδα ξανά» (Απ. , Σχολείο Β)</i>
<i>«Ναι θα ήθελα, περισσότερο ξέρω για την Ελλάδα και λιγότερο για την Αλβανία» (Μ. , Σχολείο Α)</i>
<i>«Όχι δεν θα ήθελα, γιατί μου αρέσουν πιο πολύ τα ελληνικά από τα αλβανικά. Τα αλβανικά δεν είναι καθαρή γλώσσα, δεν μπορούν να τα πω όλα» (Ν. , Σχολείο Α)</i>

Ενδιαφέρουσες επιπλέον ήταν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των αλλοδαπών μαθητών για το φαινόμενο του ρατσισμού και τις καταστάσεις περιθωριοποίησης που οι ίδιοι, όχι όλοι, έχουν βιώσει. Πρέπει να πούμε ότι όλοι οι Αλβανοί μαθητές ομόφωνα καταδίκασαν τα φαινόμενα αποκλεισμού, που είτε έχουν δεχτεί οι ίδιοι είτε συμμαθητές τους.

Θεωρούν ακατανόητες τις τάσεις περιθωριοποίησης κάποιων παιδιών και υποστηρίζουν ότι η φυλετική διαφορετικότητα δεν πρέπει να αποτελεί κριτήριο για την ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Το διαφορετικό χρώμα ή διαφορετική εξωτερική εμφάνιση δεν αποτελούν παράγοντες που τους εμποδίζουν να συνάπτουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Δεν ξεχωρίζουν τους Έλληνες από τους Αλβανούς φίλους τους, τους θεωρούν όλους ίσους και άξιους φίλους τους. Θεωρούν ολοκληρωτικά λανθασμένες τις ρατσιστικές αντιλήψεις και εκφράσεις.

Από τα λόγια τους, όμως φαίνεται να διστάζουν να πιστέψουν πως οι Έλληνες μπορούν να αλλάξουν και πιθανολογούν ότι ίσως κάποια μέρα μπορέσουν να απαλλαχτούν από τις ρατσιστικές τους προκαταλήψεις. Είναι βέβαιο πως τους θεωρούν ρατσιστές, χωρίς να μιλήσουν πάντα από προσωπική εμπειρία. Πιστεύουν

στο αναφαίρετο δικαίωμα που έχουν όλοι οι άνθρωποι στη μόρφωση καθιστώντας αβάσιμο το εμπόδιο της φυλετικής διαφορετικότητας. Υποστηρίζουν πως όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι. Η συμμετοχή, η αγάπη, ο αλληλοσεβασμός είναι οι κινητήριες δυνάμεις για αλλαγή του ρατσιστικού κατεστημένου.

Παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των μαθητών:

Θέμα : Απόψεις μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα
«Δε πιστεύω ότι θα γίνει κάτι τέτοιο στους Έλληνες, είναι ρατσιστές», «Θα τους έλεγα να μη με κοροϊδεούν γιατί αυτό που κάνουν είναι πολύ κακό», «Γιατί όλα τα παιδιά είναι παιδιά, έχουμε το ίδιο αίμα, εγώ δεν έχω ψείρες, δεν είμαι μαύρη είμαι μελαχρινή», «Όχι έρχεται μέρα-μέρα και αυτό αλλάζει. Λέμε ότι σήμερα με κοροϊδεούν αύριο όχι δεν θα με κοροϊδεούν» (Αν. , Σχολείο Α)
«Δύσκολα, μερικούς τους κοροϊδεούν από το χρώμα που έχουν, τη γλώσσα τους, από που κατάγονται», «Δεν το βρίσκω σωστό, γιατί αν αυτός βρισκόταν στη θέση του θα του άρεσε;» (Ε. , Σχολείο Β)
«Δεν πειράζει, και στην τάξη μου παλιά είχαμε ένα παιδί μαύρο και όλοι το κοροϊδεύαν εκτός από μένα και δύο φίλους μου και εκείνο το παιδάκι το μαύρο έπαιζε μόνο με εμένα και τους φίλους μου» (Μ., Σχολείο Α)

4.1.2.6 Πρόταση 6 : Οι απόψεις των αλλοδαπών γονέων

Η παραπάνω πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

6. Απόψεις αλλοεθνών γονέων

- 6.1 Ομιλούμενη γλώσσα οικογένειας - ελληνικά
- 6.2 Χρήση αλβανικής στο οικογενειακό πλαίσιο
- 6.3 Γνώση Ελληνικών από μεγαλύτερα αδέρφια
- 6.4 Προτίμηση χρήσης αλβανικών από γονείς
- 6.5 Αλβανικός λόγος στο σπίτι
- 6.6 Διγλωσσία - οικογενειακό περιβάλλον
- 6.7 Απουσία γονικής βοήθειας στα μαθήματα
- 6.8 Σπάνια γονική βοήθεια – ενίσχυση από ολοήμερο
- 6.9 Μικρή γνώση ελληνικών από μητέρα
- 6.10 Αδυναμία γονικής βοήθειας - ελλείψεις – δυσκολίες ελληνικών
- 6.11 Ανύπαρκτη γονική βοήθεια μαθημάτων - πολύωρη γονική εργασία
- 6.12 Πρώιμο ενδιαφέρον μαμάς -πρόοδος παιδιού

6.13 Προβληματισμός – στεναχώρια γονέων -ρατσισμός

6.14 Γονική στάση - περιγέλασμα στη χλεύη

6.15 Αλλαγή σχολείου

6.16 Βαθμολογία μαθητή - επαρκής δείκτης για γονείς

Το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ο αλλοδαπός μαθητής, επηρεάζει άμεσα την εξέλιξη του και μπορεί να εξηγήσει την σχολική επιτυχία ή αποτυχία του. Η οικογένεια σε κάθε περίπτωση οφείλει να συνδράμει το παιδί της και να το βοηθήσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Μέσα από την έρευνα μας, μπορούμε να κατανοήσουμε και ίσως να δικαιολογήσουμε ορισμένους αλλοδαπούς γονείς, καθώς οι λόγοι είναι αρκετοί και σημαντικοί.

Κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει το ενδιαφέρον και την αγωνία που έχουν οι αλλοδαποί γονείς, διότι όπως όλοι οι γονείς προσπαθούν για το καλύτερο του παιδιού τους, προβαίνοντας σε θυσίες και αγώνες για να μη λείπει τίποτε στα παιδιά τους. Σύμφωνα με όσα μας κατέθεσαν τα παιδιά, η βοήθεια που δέχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον είναι ελάχιστη. Όλα τα Αλβανάκια που συμμετέχουν στην έρευνα, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας, παρακολουθούν το ολόημερο σχολείο, κάνοντας εκεί τα μαθήματα της αυριανής μέρας.

Οι γονείς των αλλογενών μαθητών είναι σκληρά εργαζόμενοι άνθρωποι, και η πολύωρη απασχόληση τους δεν τους επιτρέπει να βρίσκονται στο πλευρό των παιδιών τους και να τα βοηθάνε. Αυτός είναι και ένας επιπλέον παράγοντας που δεν επισκέπτονται συχνά το σχολείο, όπως αναφέρει ένα μαθητής, αρκούνται στην καλή βαθμολογία στο τέλος κάθε τριμήνου. Ένας επιπρόσθετος λόγος, που αδυνατούν να βοηθήσουν στο καθημερινό διάβασμα, είναι η έλλειψη γνώσεων. Οι μαθητές αναφέρουν τη δυσκολία των γονιών τους να μάθουν ελληνικά, σε βαθμό που τις περισσότερες φορές γίνονται τα ίδια τα παιδιά οι δάσκαλοι των γονιών τους.

Μέσα στις οικογένειες υπάρχει το ενδιαφέρον να ακούσουν το παιδί τους για τις δυσκολίες που συναντά. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση ενός συμμετέχοντος μαθητή που μας αναφέρει ότι μαζί με τη μαμά του πριν πάει σχολείο έμαθε να συλλαβίζει ελληνικές λέξεις.

Η διγλωσσία είναι ένα επιπλέον πρόβλημα για τους αλλοδαπούς γονείς όσο και για τα παιδιά τους. Τα περισσότερα παιδιά αναφέρουν πως στο σπίτι μαζί με την οικογένεια τους, τις περισσότερες φορές μιλούν αλβανικά ενώ στο σχολείο ελληνικά, υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις που μιλιέται η ελληνική γλώσσα και στο σπίτι.

Οι γονείς όπως είναι φυσικό μιλούν αλβανικά, καθώς δεν είχαν ποτέ τη δυνατότητα να μάθουν την ελληνική, παρά μόνο πλάι στα παιδιά τους. Τα μεγαλύτερα αδέρφια των αλλοεθνών στηρίζουν και βοηθάνε τα μικρότερα σε γλωσσικά μαθήματα.

Οι αλλοεθνείς γονείς στέκονται ακέραιοι στα προβλήματα περιθωριοποίησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Στεναχωριούνται και προβληματίζονται όταν το παιδί τους υφίσταται ρατσιστικές επιθέσεις. Κάποιες φορές ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να απαντήσουν με τρόπο ανάλογο με αυτόν που αντιμετωπίστηκαν, κοροϊδεύοντας δηλαδή αυτόν που τους προκάλεσε. Όταν όμως τα πράγματα δυσκολεύουν, όπως στην περίπτωση της Αν. οι γονείς δρουν αποφασιστικά, μεταγράφοντας το παιδί τους σε άλλο σχολείο. Από τα παραπάνω λοιπόν διαπιστώνουμε ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης της οικογένειας και της σχολικής ζωής.

Ακολουθούν τα αντίστοιχα λόγια των αλλοεθνών μαθητών:

Θέμα : Απόψεις αλλοδαπών γονέων
«Η μαμά μου μου λέει 'Αναστασία αν σε κοροϊδεύει εσύ να του λες ότι είναι από χωριό, και πράγματι είναι από το Γκρατζ'», «Εεε..η μαμά μου δουλεύει κάθε μέρα συνέχεια και ο μπαμπάς μου, όλα μόνη μου τα κάνω τα μαθήματα και προσπαθώ» (Αν., Σχολείο Α)
«Όχι μόνος μου τα κάνω τα μαθήματα στο σπίτι.», «Λίγο ελληνικά ξέρει η μαμά... της έχω μάθει και εγώ», «Όχι απλώς μου είχε μάθει η μαμά να συλλαβίζω πριν έρθω στο σχολείο, δεν μπορούσα να πω καλά το «παπί» και το έμαθα και το συλλαβίζα» (Ν., Σχολείο Α)
«Δυσκολεύονται και αυτοί λίγο», «Μόνος μου τις διαβάζω, μόνος μου ... δεν τις λέω στη μαμά και μια χαρά», «Όχι, μόνο αν κάτι δεν το καταλαβαίνω καθόλου, μπορεί λίγο η μαμά να με βοηθήσει», «Ε εντάξει αφού τα καταφέρνω μόνος μου» (Ε., Σχολείο Β)
«Ο μπαμπάς ήξερε λίγο και όταν πήγε Αλβανία τα ξέχασε και τώρα δεν τα πολύ θυμάται», «Ναι στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα, αλλά στα άλλα δεν μπορούνε δεν ξέρουνε και πολύ καλά τα ελληνικά» (Μ., Σχολείο Α)

4.1.2.7 Πρόταση 7 : Οι προσδοκίες- προοπτικές αλλοδαπών μαθητών

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από τους εξής κωδικούς:

7. Προσδοκίες – προοπτικές

- 7.1 Επιθυμία ολοκλήρωσης σχολικής φοίτησης
- 7.2 Επιθυμία φοίτησης 2/βάθμιας εκπ/σης
- 7.3 Μελλοντική προοπτική σπουδών

7.4 Θετική στάση + αποδοχή + προοπτική σπουδών στην Ελλάδα

7.5 Μελλοντική επιστροφή στην Αλβανία - κατασκευή κατοικίας

Η ζωή και η μέχρι τώρα πορεία των παιδιών αυτών στην Ελλάδα, σίγουρα δεν ήταν εύκολη. Μέσα από οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, γνωστικές αλλά και συναισθηματικές δυσκολίες φαίνεται να μην το βάζουν κάτω. Ονειρεύονται και στοχεύουν στο μέλλον, όπως άλλωστε όλοι οι συνομήλικοί τους. Ανεξαιρέτως όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα επιθυμούν να συνεχίσουν το σχολείο τους, μαζί με τους φίλους τους που αγαπούν και να φοιτήσουν σε όλες τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Προσδοκούν να σπουδάσουν αυτό που ο καθένας τους ονειρεύεται και βλέπουν με θετική ματιά τη χώρα μας, αν και κάποιοι αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο να επιστρέψουν στην πατρίδα τους.

Ακολουθούν τα αντίστοιχα αποσπάσματα:

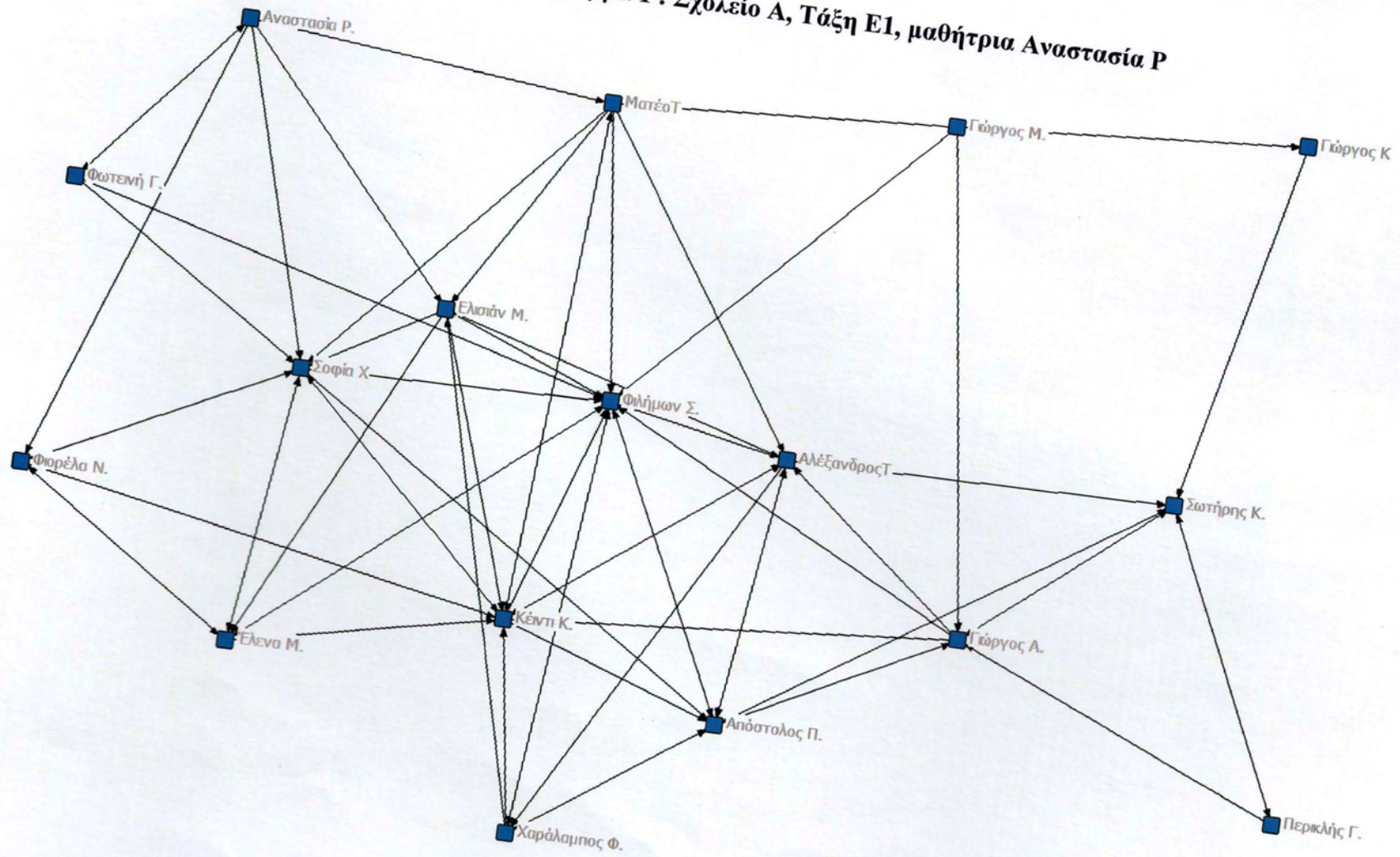
Θέμα : Προσδοκίες αλλοδαπών μαθητών
<i>«Ναι γιατί όχι, θα θελα αν συνεχίσω να πάω στην τάξη που είναι η έκτη»</i>
<i>«Ναι κατάλαβα, θα θελα. Αλλά αν γίνω ποδοσφαιριστής δεν θα μπορώ να πάω στο πανεπιστήμιο και να σπουδάσω» (Ε., Σχολείο Β)</i>
<i>«Ναι θέλω εδώ με τους φίλους μου το έχουμε αποφασίσει σε ποιο Γυμνάσιο θα πάμε όλοι.», «Γιατρός να γιατρέω τα ζώα» (Μ., Σχολείο Α)</i>
<i>«Ναι θέλω να συνεχίσω το σχολείο, να γίνω δασκάλα» (Ι., Σχολείο Β)</i>

4.1.3 Κοινωνιογράμματα και Ερμηνεία

Κατά τη διάρκεια της έρευνας μας στα Σχολεία Α και Β βασιζόμαστε και στη μέθοδο της κοινωνιομετρίας. Αυτό συνέβη γιατί επιχειρούμε να αποτιμήσουμε τις φιλικές προτιμήσεις των αλλοδαπών που συμμετείχαν στην έρευνα μας αλλά και των συμμαθητών τους. Το κοινωνιομετρικό εργαλείο μας βασίζεται στην υποβολή του ερωτήματος «Ποιοι είναι οι πέντε καλύτεροι σου φίλοι;». Ωστόσο υπάρχει ένας περιορισμός. Ο περιορισμός είναι ότι οι πέντε φίλοι που μας αναφέρει ο κάθε μαθητής, πρέπει απαραίτητα να είναι μέσα από την τάξη του, όχι από μεγαλύτερη ή μικρότερη τάξη και ούτε από τη γειτονιά του. Ο κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να μας αναφέρει μέχρι πέντε φίλους, έχει δηλαδή τη δυνατότητα να μας πει ακόμα και λιγότερους αλλά όχι περισσότερους.

Αφού συλλέξαμε τα δεδομένα μας, τα αντιγράψαμε στο υπολογιστικό φύλλο εργασίας του Excel στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και αθροίσαμε τα αποτελέσματα ώσπου φτάσαμε στο τελικό στάδιο. Στη συνέχεια τα δεδομένα αντιγράφηκαν και μεταφέρθηκαν στο πρόγραμμα UCINET 6 με τη χρήση του οποίου δημιουργήθηκαν κοινωνιογράμματα που φανερώνουν τις φιλίες που έχει κάθε αλλοδαπός μαθητής σε σχέση με τους συμμαθητές της υπόλοιπης τάξης του. Μέσα από την απεικόνιση των προαναφερθέντων σχέσεων καταλήγουμε σε σημαντικά συμπεράσματα για την κοινωνική θέση που καταλαμβάνει ο κάθε μαθητής στο δίκτυο της τάξης του. Στη συνέχεια παραθέτουμε έξι κοινωνιογράμματα, που αντιστοιχούν σε κάθε τάξη στην οποία υπάγεται ο συμμετέχων αλλοεθνής μαθητής.

4.1.3.1 Κοινωνιόγραμμα 1 : Σχολείο Α, Τάξη Ε1, μαθήτρια Αναστασία Ρ

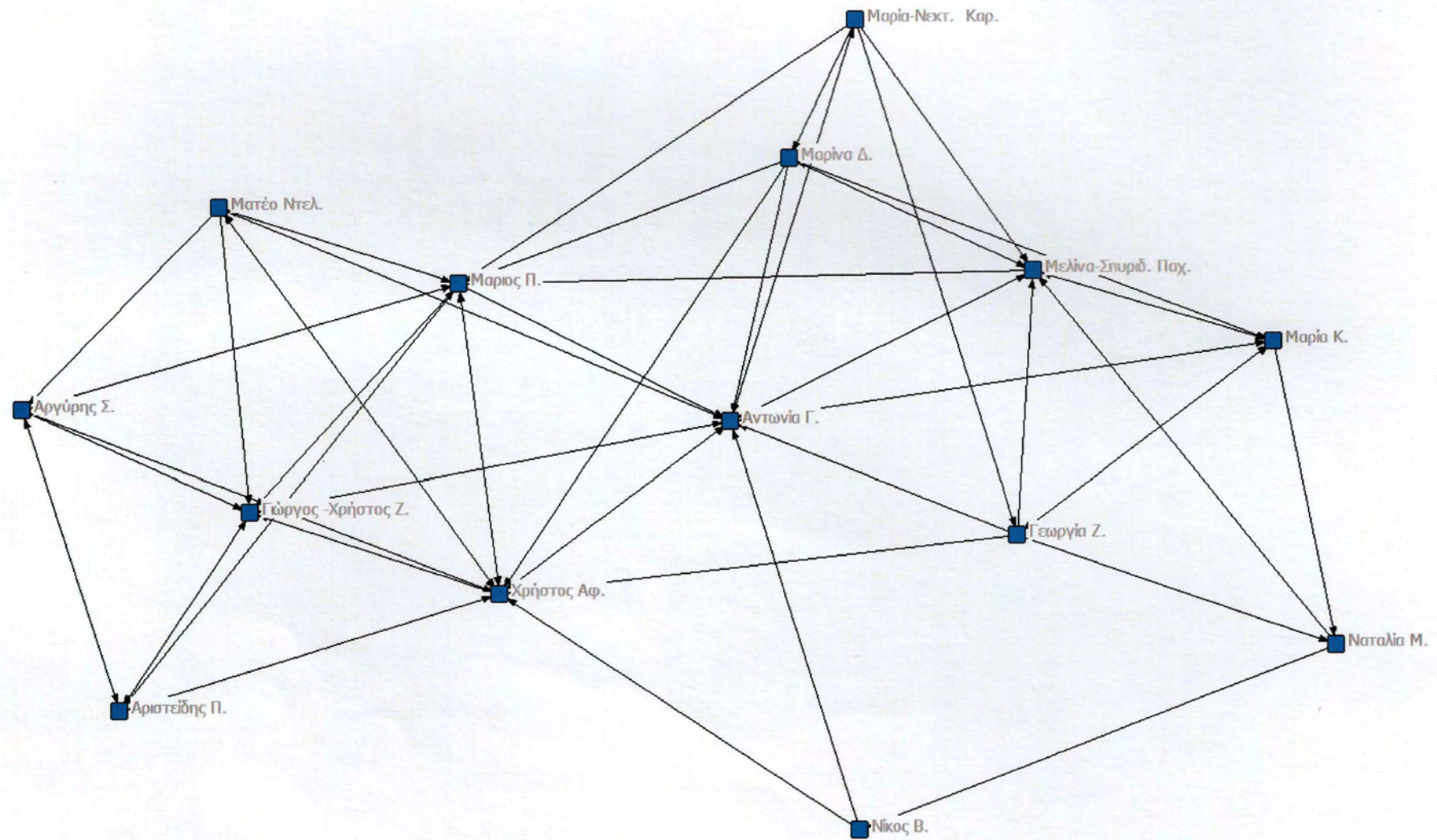


Σχήμα 1

Από ό,τι φαίνεται από το Κοινωνιόγραμμα 1 (Σχήμα 1), ο δημοφιλέστερος μαθητής στην τάξη είναι ο Φιλήμων με έντεκα θετικές επιλογές (11) από τους συμμαθητές του. Ακολουθούν η Αλβανίδα μαθήτρια Κέιντι και η Σοφία Χ. με οχτώ (8) θετικές επιλογές και ο Αλέξανδρος Τ. με επτά (7). Στη συνέχεια έχουμε τον Απόστολο Π. με έξι (6) θετικές επιλογές, ενώ ακολουθούν ο Σωτήρης με πέντε (5) και ο Γιώργος Α. και η Έλενα Μ. με τέσσερις (4) ο καθένας. Στις τελευταίες θέσεις έχουμε με τρεις (3) θετικές επιλογές τους αλλοδαπούς μαθητές Ελισιάν Μ., τη Φιορέλα Ν., το Ματέο Τ. καθώς και τον Έλληνα Χαράλαμπο Φ. Τελευταίοι στην κατάταξη έρχονται η Αλβανίδα μαθήτρια Αναστασία Ρ. η οποία αποτελεί μέρος του μαθητικού δείγματος της έρευνάς μας και οι Έλληνες μαθητές Περικλής Γ., ο Γιώργος Κ., η Φωτεινή Γ. και ο Γιώργος Μ.

Ως επί το πλείστον οι Έλληνες μαθητές έχουν τις περισσότερες θετικές επιλογές με εξαίρεση την Κέιντι που είναι δεύτερη σε δημοτικότητα. Οι υπόλοιποι αλλογενείς μαθητές βρίσκονται σε χαμηλές θέσεις, ανάμεσά τους και η συμμετέχουσα του δείγματος Αναστασία Ρ. Η Αναστασία Ρ. παρόλο που έδωσε θετικές ψήφους σε πέντε συμμαθητές/τριες της, μόνο Φωτεινή Γ., ανταπέδωσε τη θετική επιλογή, γεγονός που έχει το αποτέλεσμα ενός μόνο σχηματισμού φιλίας. Οι ακόμα τέσσερις μαθητές/τριες που επέλεξε η Αναστασία Ρ. δεν της έδωσαν θετική επιλογή.

4.1.3.2 Κοινωνιόγραμμα 2 : Σχολείο Α, Τάξη Γ1, μαθητής Ματέο

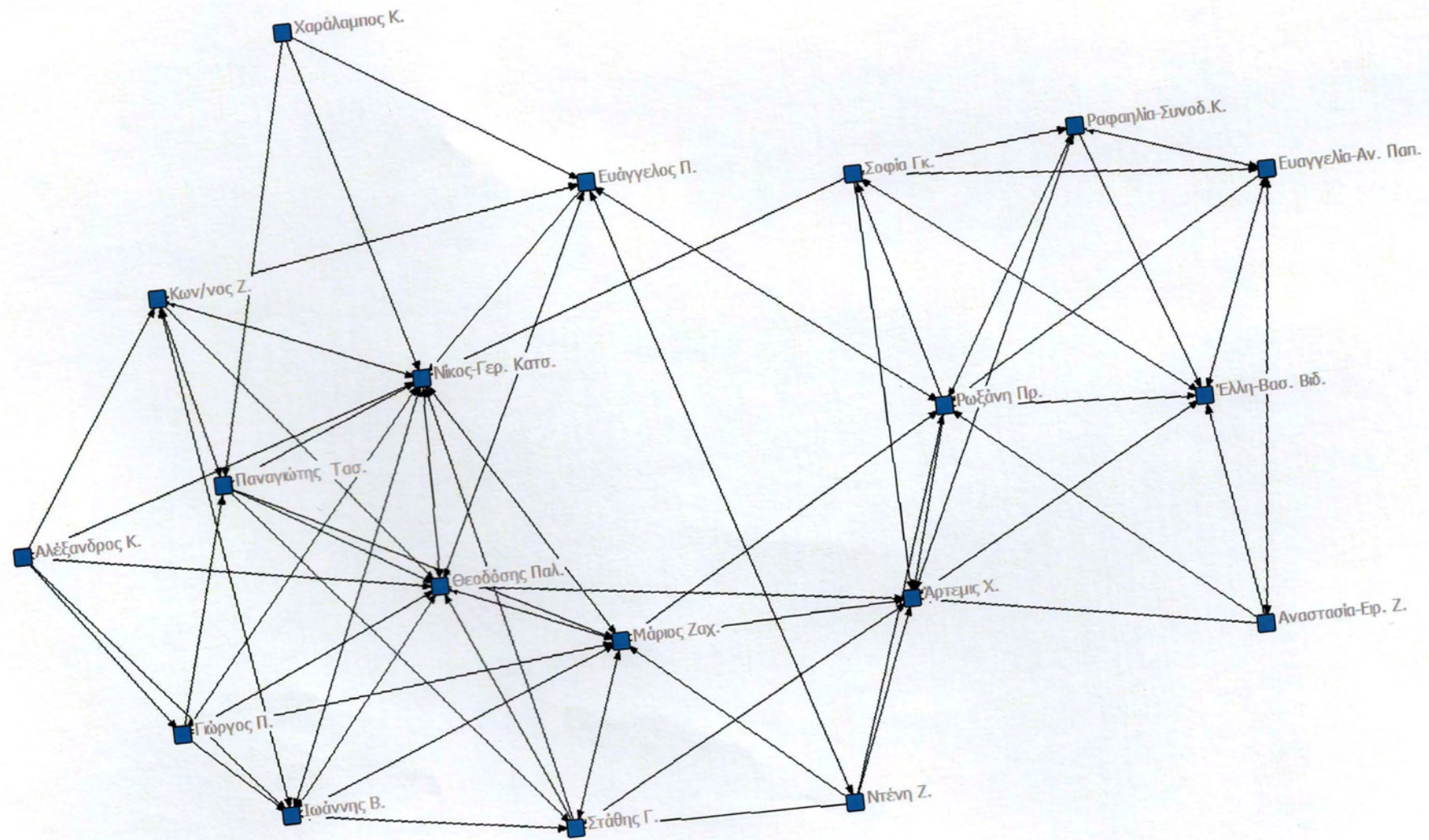


Σχήμα 2

Παρατηρώντας το Σχήμα 2, που αντιστοιχεί στο Κοινωνιόγραμμα 2 είναι ξεκάθαρο ότι η μαθήτρια Αντωνία Γ. είναι η δημοφιλέστερη όλων με δέκα (10) θετικές επιλογές. Οι 10/14 συμμαθητές της, την έχουν επιλέξει ως φίλη τους. Ακολουθούν ο Μάριος Π. και ο Χρήστος Αφ. με οκτώ (8) θετικές επιλογές. Έπειτα ακολουθούν η Μελίνα – Σπυριδούλα Μ με επτά (7) και ο Γιώργος – Χρήστος Ζ. με έξι (6). Στις πιο χαμηλές θέσεις έχουμε τη Μαρία Κ. και τον Αριστείδη Π. με τέσσερις (4) θετικές επιλογές. Η επόμενη ομάδα των δύο (2) μόλις θετικών ψήφων, απαρτίζεται από το Ματέο Ντ., ο οποίος είναι ένας από τους έξι αλλοδαπούς μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα μας, και τον Αργύρη Σ., και οι τρεις υπόλοιποι Έλληνες μαθητές που είναι η Μαρίνα Δ., η Γεωργία Ζ., η Ναταλία Μ. έλαβαν μόλις μια θετική επιλογή.

Στην παρούσα τάξη φοιτά μόνο ένας αλλοδαπός μαθητής, από Αλβανία που είναι ο Ματέο. Παρατηρώντας το Σχήμα 2 συμπεραίνουμε πως ο Ματέο έχει δώσει (5) θετικές επιλογές σε συμμαθητές/τριες τους αλλά έχει λάβει μόνο δύο (2) από το Χρήστο Αφ. και το Μάριο Π. Στην παρούσα περίπτωση λοιπόν, έχουμε τη δημιουργία δύο φιλιών του Ματέο με τους προαναφερθέντες συμμαθητές του Χρήστο Αφ. και Μάριο Μ. Οι άλλοι τρεις (3) συμμαθητές/τριες που επέλεξε ο Ματέο δεν του ανταπέδωσαν θετική επιλογή και ως εκ τούτου δεν σχηματιστήκαν φιλίες με αυτούς.

4.1.3.3 Κοινωνιόγραμμα 3 : Σχολείο Α, Τάξη Β1, Ντένη Ζ.



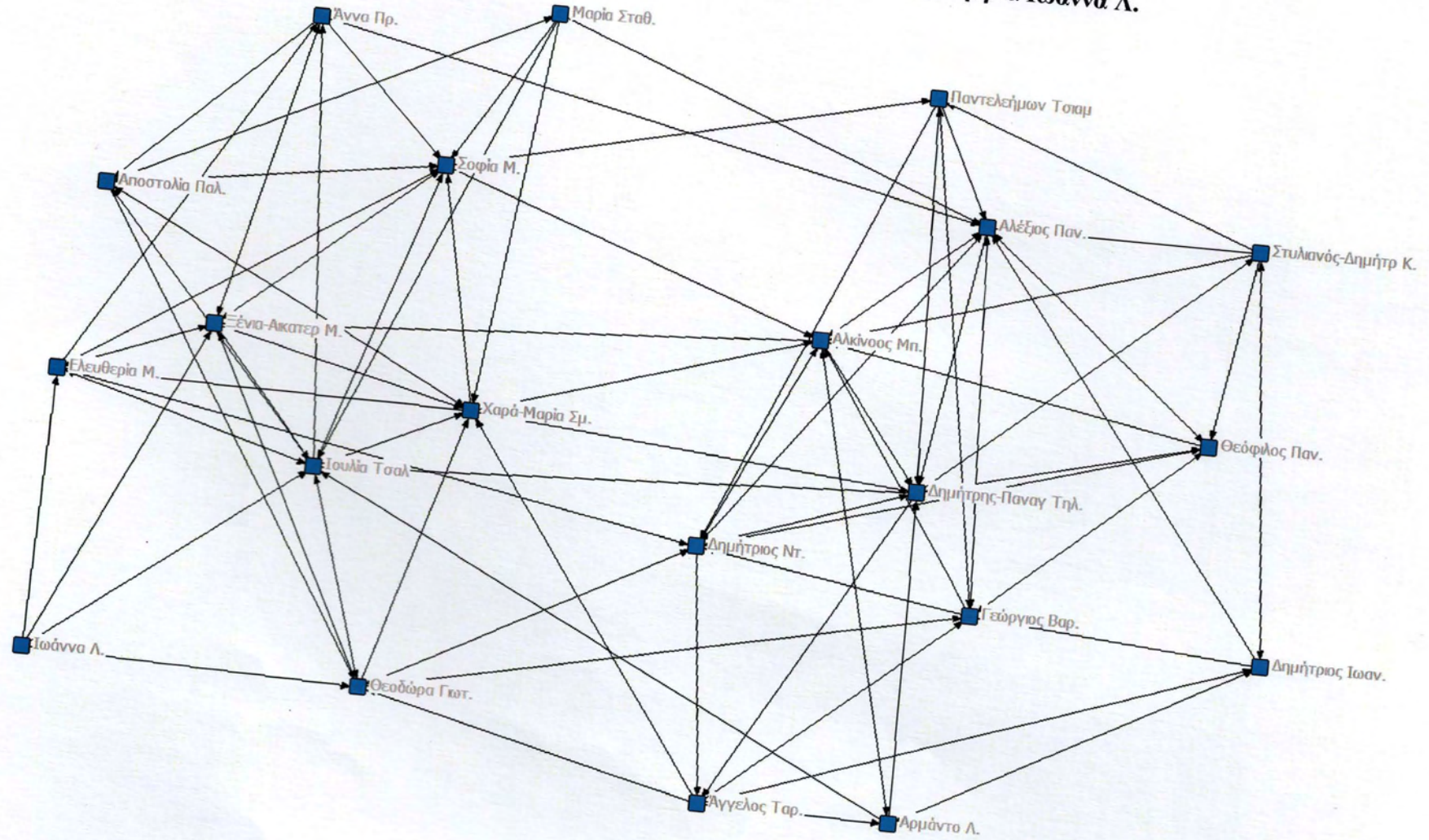
Σχήμα 3

Μελετώντας το Σχήμα 3, με μια πρώτη ματιά παρατηρούμε ότι δύο μαθητές από αυτήν την τάξη δεν έχουν λάβει καμία (0) θετική επιλογή από τους συμμαθητές/τριες τους και κατ' επέκταση δεν σχημάτισαν καμία φίλια. Ο ένας από τους δύο, ο Αλέξανδρος Κ. είναι Αλβανικής καταγωγής.

Σε αντίθεση με τους δύο μαθητές που δεν πήραν καμία θετική ψήφο από το υπόλοιπο τμήμα βλέπουμε ότι πρώτος σε δημοτικότητα είναι αγόρι και μάλιστα ο Νίκος – Γεράσιμος Κ. με έντεκα (11) θετικές επιλογές από τους συμμαθητές του. Το ποσοστό του πρώτου και σε αυτήν την περίπτωση είναι υψηλό αν αναλογιστούμε ότι οι 11/19 συμμαθητές/τριες του τον επέλεξαν θετικά. Πολύ κοντά ακολουθούν δύο ακόμα μαθητές του Β1, ο Θεοδόσης Π. και η Άρτεμις Χ. με εννιά (9) θετικές ψήφους εκατέρωθεν. Επόμενοι στις προτιμήσεις της τάξης είναι ο Μάριος Ζ. με οχτώ (8) θετικές επιλογές και η Ρωζάνη Πρ. με επτά (7) θετικές ψήφους αντίστοιχα. Λιγότερο δημοφιλείς φαίνεται να είναι ο Ιωάννης Β. και η Έλλη – Βασ. Β. με έξι (6) θετικές επιλογές και έπονται ο Κωνσταντίνος Ζ., ο Ευάγγελος Π. και ο Στάθης Γ. με πέντε (5) θετικές επιλογές. Οι τρεις επόμενοι μαθητές/τριες όπου έχουν λάβει τέσσερις (4) θετικές επιλογές είναι η Σοφία Γκ., η Ραφαηλία – Συν. Κ. και η Ευαγγελία – Αν Παπ. Στις χαμηλότερες προτιμήσεις φίλιας, βρίσκονται ο Παναγιώτης Τ. με τρεις (3) και ο Γιώργος Π. με δύο (2) θετικές επιλογές αντίστοιχα. Προτελευταίους έχουμε το συμμετέχοντα Αλβανό μαθητή μας Ντένη Ζ. και την Αναστασία – Ειρ. Ζ. με μόλις μια (1) θετική επιλογή. Μηδενική (0) θετική επιλογή παρουσιάζουν ο Αλβανός μαθητής Αλέξανδρος Κ. και ο Έλληνας μαθητής Χαράλαμπος Κ.

Στο παρόν τμήμα φοιτούν δύο αλλογενείς μαθητές από την Αλβανία, εκ των οποίων ο Ντένη που είναι ο πρώτος έχει μια (1) μονό θετική επιλογή και ο Αλέξανδρος Κ. που δεν επιλέχθηκε από κανένα συμμαθητή του. Ο Ντένη Ζ., ο οποίος είναι ένας από τους έξι αλλοδαπούς μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα για τη διεξαγωγή της έρευνας μας, κατάφερε να δημιουργήσει μια φίλια με τον Ευάγγελο Π. τον οποίο επέλεξε και επιλέχθηκε κι αυτός αντίστοιχα.

4.1.3.4 Κοινωνιόγραμμα 4 : Σχολείο Β, Τάξη Α1, μαθήτρια Ιωάννα Λ.



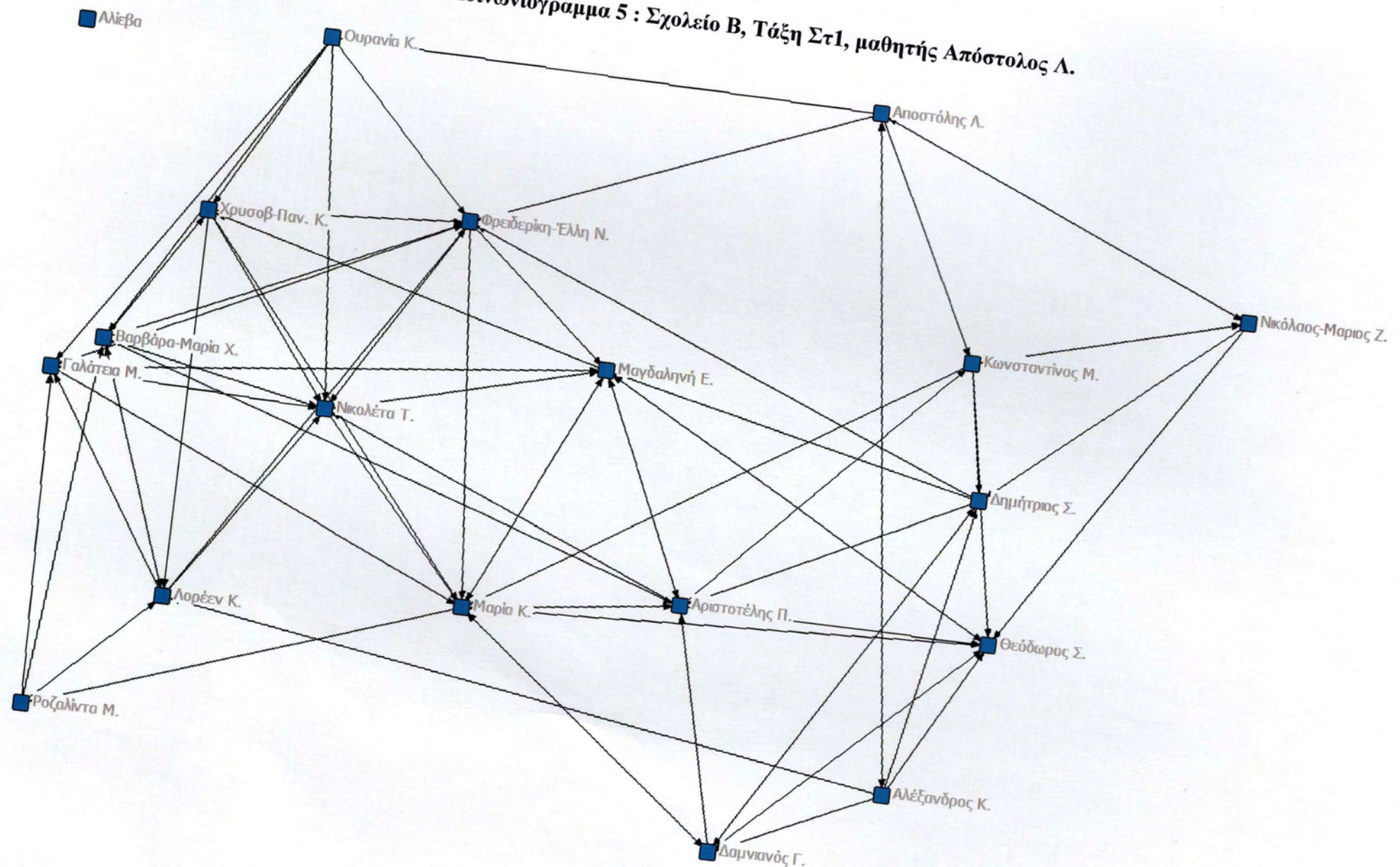
Σχήμα 4

Ρίχνοντας μια πρώτη ματιά στο Σχήμα 4 (Κοινωνιόγραμμα 4), καθίσταται σαφές ότι η μοναδική μαθήτρια, η οποία δεν έχει λάβει καμιά θετική επιλογή είναι η Ιωάννα Λ. Η εν λόγω μαθήτρια από την Αλβανία, είναι η τέταρτη συμμετέχουσα του ερευνητικού μας δείγματος. Αν και η ίδια η Ιωάννα έχει δώσει τέσσερις (4) θετικές επιλογές σε συμμαθητές/τριες της, ωστόσο κανένας συμμαθητής και καμιά συμμαθήτριά της δεν την έχει επιλέξει ως φίλη του /της.

Αναλυτικά τώρα, βλέπουμε ότι οι πιο δημοφιλείς μαθητές στην παρούσα τάξη είναι ο Αλέξιος Π. με εννέα (9) θετικές επιλογές ενώ ο Αλκίνοος Μπ., ο Δημήτριος Ντ., η Ιουλία Τ., έπονται με οχτώ (8) αντίστοιχα. Η Σοφία Μ. και ο Δημήτριος – Παναγ. Τ. ακολουθούν με επτά (7) θετικές επιλογές, ενώ τρεις ακόμη μαθητές/τριες έχουν συγκεντρώσει από έξι (6) θετικές επιλογές, οι οποίοι είναι ο Γεώργιος Β., η Ξένια – Αικατ. Μ και η Χαρά – Μαρία Σμ. Στις χαμηλότερες θέσεις έρχονται δύο κορίτσια η Θεοδώρα Γιωτ. και η Αποστολία Π. με πέντε (5) θετικές ψήφους αντίστοιχα η καθεμία. Ακολουθούν η Ελευθερία Μ. και ο Θεόφιλος Π. με τέσσερις (4) θετικές επιλογές ενώ αρκετούς μαθητές συναντούμε στη συνέχεια να έχουν επιλεγεί μόλις από τρία (3) άλλα παιδιά. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε το Δημήτριο Ιωαν., την Αρμάντο Λ., την Άννα Πρ., τον Άγγελο Γ. και τον Παντελεήμονα Γ. Τέλος δύο θετικές επιλογές (2) αντιστοιχούν στο Στυλιανό – Δημητρ. Κ και μόλις μια (1) στη Μαρία Σταθ. Όπως προαναφέραμε η Ιωάννα Λ. δεν σχημάτισε καμία φιλία καθώς δεν επιλέχτηκε από κανένα συμμαθητή/τρια της.

Παρατηρούμε ότι στις περιπτώσεις των δύο κοριτσιών Ιωάννα Λ. και Αρμάντο Λ. σημειώνονται πολύ χαμηλά ποσοστά θετικής επιλογής. Τις υψηλότερες θέσεις στα ποσοστά θετικής επιλογής φιλίας κατέχουν Έλληνες μαθητές/τριες ενώ οι αλλοεθνείς καταλαμβάνουν ιδιαίτερα χαμηλές έως και μηδενικές επιλογές.

4.1.3.5 Κοινωνιόγραμμα 5 : Σχολείο Β, Τάξη Στ1, μαθητής Απόστολος Λ.

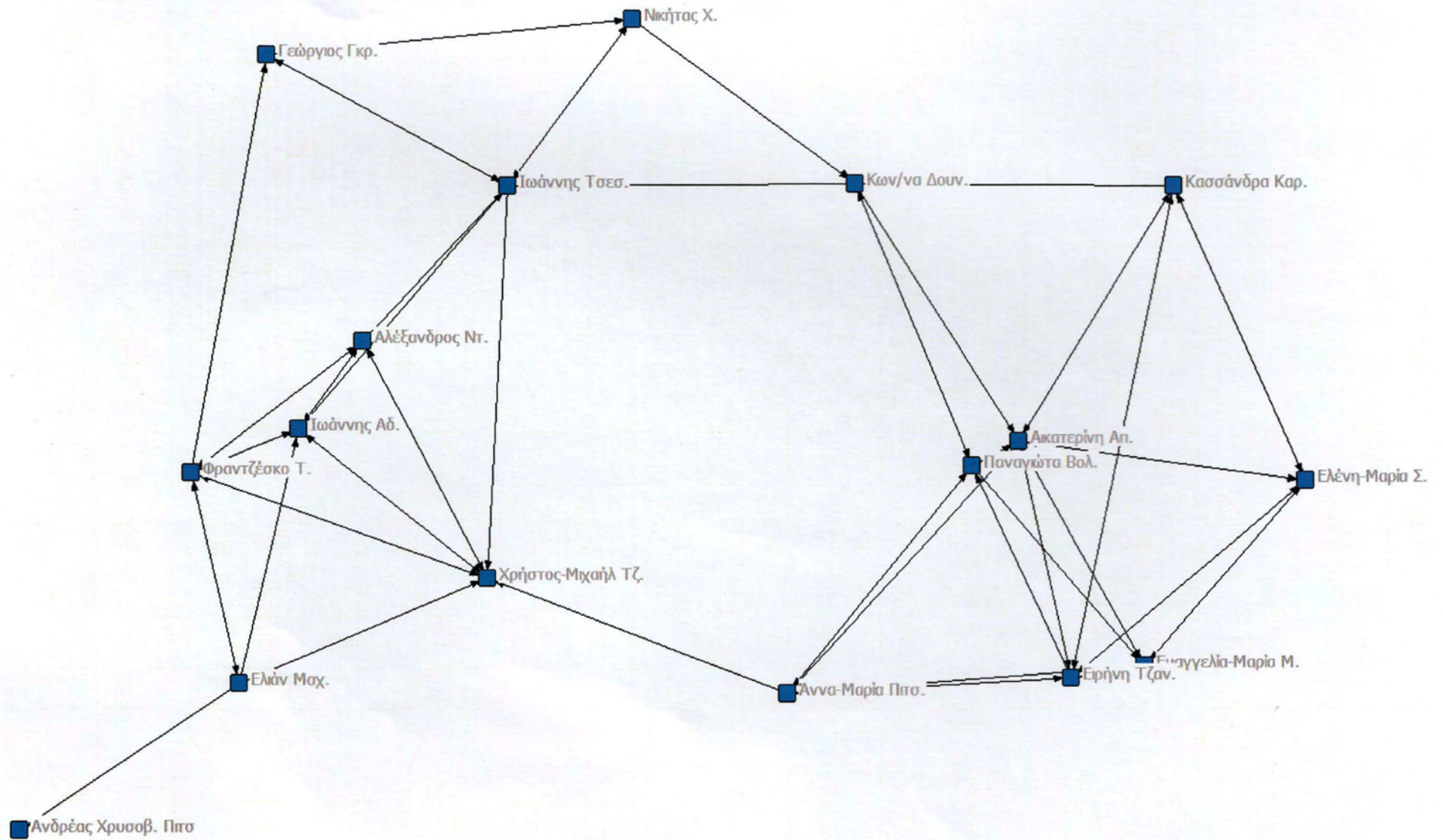


Σχήμα 5

Μελετώντας το Σχήμα 5 είναι ξεκάθαρο πως η μαθήτρια Αλβίβα δεν έχει επιλέξει κανένα συμμαθητή/τρια της για φίλο. Το εντυπωσιακό είναι ότι επίσης κανένα παιδί από την τάξη της δεν της έχει δώσει θετική επιλογή. Η παρούσα μαθήτρια κατάγεται από την Αλβανία και όταν ρωτήθηκε αναφορικά με τους πέντε καλύτερους φίλους από το τμήμα της, απάντησε ότι δεν έχει κανένα φίλο από εκεί. Να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι δεν αρνήθηκε να απαντήσει και κατ' επέκταση να συμμετάσχει στην έρευνα. Απάντησε λέγοντας πως οι φίλοι της είναι από αλλού και όχι από την τάξη της.

Αναλυτικά όμως η Μαρία Κ. έρχεται πρώτη στις θετικές επιλογές των συμμαθητών της με ψήφους (9), ενώ ακολουθούν η Φρειδερίκη –Έλλη Ν., η Νικολέτα Τ. με οχτώ (8) θετικές επιλογές, η Μαγδαληνή Ε. και ο Θεόδωρος Σ. με επτά (7) θετικές επιλογές. Έπειτα έρχονται ο Αριστοτέλης Π. με έξι (6) θετικές επιλογές και η Γαλάτεια Μ. με πέντε (5) αντίστοιχα. Στις χαμηλότερες θέσεις του κοινωνιογράμματος παρατηρούμε ότι έχουμε τους περισσότερους μαθητές της τάξης. Ο Δαμνιανός Γ., η Λορέεν Κ. και ο Δημήτριος Σ. έχουν επιλεγεί θετικά με τέσσερις (4) ψήφους αντιστοίχως από τους συμμαθητές τους. Ακολουθούν η Χρυσοβαλάντω – Παν. Κ., ο Κωνσταντίνος Μ. και η Βαρβάρα – Μαρία Χ. με τρεις (3) θετικές επιλογές. Ο Απόστολος Λ., ο οποίος είναι ο πέμπτος συμμετέχων της έρευνας μας και κατάγεται από Αλβανία συγκέντρωσε συνολικά δύο (2) θετικές επιλογές. Από τις παρούσες επιλογές ωστόσο, σχηματίζονται δύο φιλίες με το Νικόλαο –Μάριο Ζ. και με τον Αλέξανδρο Κ. Ο μαθητής μας δεν είναι ιδιαίτερα υψηλά στις προτιμήσεις της τάξης, όπως δείχνει το κοινωνιόγραμμα, ωστόσο έχει καταφέρει να δημιουργήσει δύο φιλίες με δύο αγόρια από την τάξη, εκ των οποίων ο Αλέξανδρος είναι κι αυτός αλλοεθνής και κατάγεται από τη Γερμανία. Στην ίδια κατηγορία με τον Απόστολο, έχουμε το Νικόλαο – Μάριο Ζ. με δύο (2) θετικές επιλογές, ενώ τέλος ακολουθούν η Ουρανία Κ., η Ροζαλίνα Μ. και ο Αλέξανδρος Κ.

4.1.3.6 Κοινωνιόγραμμα 6 : Σχολείο Β, Τάξη Δ1 , μαθητής Ελιάν



Σχήμα 6

Παρατηρώντας το Σχήμα 6 (Κοινωνιόγραμμα 6), μπορούμε σαφώς να ισχυριστούμε ότι κανένας μαθητής/τρια δεν έρχεται πρώτος στις επιλογές της τάξης. Οι θετικές επιλογές μοιράζονται στους μαθητές και έτσι δεν έχουμε μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς κυμαίνονται από 1 – 6.

Αναλυτικότερα οι μαθητές που έρχονται πρώτοι στις προτιμήσεις των συμμαθητών τους είναι η Αικατερίνη Απ., η Φωτεινή Γ., η Ειρήνη Τζαν. και ο Χρήστος – Μιχαήλ Τζ. με έξι (6) θετικές επιλογές αντίστοιχα. Ακολουθούν η Μαρία – Ελένη Σ. και ο Ιωάννης Γ. με πέντε (5) θετικές επιλογές. Στη συνέχεια έχουμε τον Ιωάννη Αδ., την Παναγιώτα Βολ., την Κασσάνδρα Καρ., την Ευαγγελία – Μαρία Μ και το Φραντζέσκο που κυμαίνονται στα ίδια πλαίσια με τέσσερις (4) ψήφους ο καθένας τους. Να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι ο Φραντζέσκο κατάγεται από την Αλβανία και είναι ο δεύτερος αλλοδαπός μαθητής στην τάξη μαζί με τον Ελιάν. Στη συνέχεια έχουμε την Κωνσταντίνα Δουν., τον Αλέξανδρο Ντ. και την Άννα – Μαρία Πιτ. με τρεις (3) θετικές επιλογές από τους συμμαθητές τους. Τέλος ο Γεώργιος Γκ. και ο Νικήτας Χ. συγκέντρωσαν θετικές επιλογές από μόλις δύο (2) συμμαθητές/τριες τους, ενώ στην τελευταία κατάταξη συναντούμε με μια (1) θετική επιλογή τον Ανδρέα – Χρ. Πιτ και τον Αλβανό μαθητή Ελιάν. Ο Ελιάν αποτελεί τον τελευταίο μαθητή του ερευνητικού μας δείγματος, ο οποίος αν και επέλεξε τρεις συμμαθητές τους ωστόσο μόνο ένας από αυτούς τον ψήφισε θετικά, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια φιλία ανάμεσα σε αυτόν και τον Ανδρέα – Χρ. Πιτ. Είναι λοιπόν άξιο λόγου, το γεγονός ότι οι δύο ετεροεθνείς μαθητές επιλέχθηκαν ο ένας από τον άλλον και μόνο, και έτσι σχηματίστηκε μια φιλία μεταξύ τους.

4.1.4 Συμπεράσματα Ανάλυσης Κοινωνιογραμμάτων

Από ότι φαίνεται από τα έξι συνολικά κοινωνιογράμματα της έρευνας μας, οι αλλοδαποί μαθητές και των δύο σχολείων βρίσκονται σε χαμηλότερες προτιμήσεις συγκριτικά με τους γηγενείς. Διακρίνουμε τάσεις αποκλεισμού, λαμβάνοντας ιδιαίτερα την περίπτωση της Αλνίεβα από την Αλβανία, στην τάξη του Στ1, του Σχολείου Β. Η παρούσα μαθήτρια δεν επέλεξε κανέναν συμμαθητή και καμία συμμαθήτριά της για φίλο/η της. Αντίστοιχα όμως και η ίδια δεν θεωρείται φίλη για κανένα συμμαθητή και καμία συμμαθήτριά της. Στην τάξη που βρισκόμαστε έχουμε τον Απόστολο Λ. από την Αλβανία, που έλαβε δύο θετικές επιλογές και σχημάτισε δύο φίλιες. Επίσης έχουμε τη Λορεέν και τον Αλέξανδρο από τη Γερμανία, από τους οποίους η Λορεέν επιλέχτηκε από τέσσερις συμμαθητές/τριες της και σχημάτισε δύο φίλιες ενώ ο Αλέξανδρος μόλις από έναν και συγκεκριμένα τον Απόστολο, κάνοντας μια φίλια. Επίσης η Ροζαλίνα είναι μια ακόμη αλλοδαπή μαθήτρια της τάξης, που κατάγεται από την Αλβανία και έλαβε μόλις μια θετική επιλογή, όπως και ο Αλέξανδρος, χωρίς όμως να δημιουργεί καμία φίλια.

Στην τάξη Δ1 που φοιτά ο Ελιάν διαπιστώνουμε ότι και εδώ τις υψηλότερες θετικές επιλογές τις έχουν λάβει Έλληνες μαθητές, χωρίς όμως να υφίστανται μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Ο Ελιάν, ο οποίος είναι αλλογενής και κατάγεται από την Αλβανία έλαβε μόλις μια θετική επιλογή από έναν Έλληνα συμμαθητή του και σχημάτισε μόλις μια φίλια. Επιπρόσθετα σε αυτήν την τάξη έχουμε το Φραντζέσκο, καταγόμενος και αυτός από την Αλβανία, ο οποίος ωστόσο συγκέντρωσε τέσσερις θετικές επιλογές από τους συμμαθητές του και κατάφερε να δημιουργήσει μια παραπάνω φίλια από τον Ελιάν, δηλαδή δύο.

Στην τάξη του τμήματος Α1, στο Σχολείο Β έχουμε δύο αλλογενείς μαθήτριες, καταγόμενες και οι δύο από την Αλβανία. Στην περίπτωση της Ιωάννας Λ. δυστυχώς κανένας συμμαθητής και καμία συμμαθήτριά της δεν την επέλεξε για φίλη του παρόλο που η ίδια έδωσε θετικές επιλογές στους άλλους, συμπερασματικά η Ιωάννα δεν κατάφερε να σχηματίσει καμία φίλια. Η δεύτερη αλλοεθνής μαθήτρια, από την Αλβανία, η Αρμάντο Λ. συγκέντρωσε τρεις θετικές επιλογές από τους συμμαθητές της και σχημάτισε τρεις φίλιες με τρία αγόρια συμμαθητές της.

Μελετώντας και τα κοινωνιογράμματα του Σχολείου Α, καταλήγουμε σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι αλλογενείς μαθητές, δεν ψηφίζονται σε μεγάλο βαθμό

από τους συμμαθητές τους, αυτό συνεπώς οδηγεί στη σύναψη ελάχιστων φιλιών και πολλές φορές σε καμία φιλία.

Στην τάξη της Αναστασία Ρ., στο Ε1 φοιτούν πέντε αλλοδαποί μαθητές, καταγόμενοι όλοι από την Αλβανία. Τις περισσότερες θετικές επιλογές φιλίας και σε αυτήν την περίπτωση συγκεντρώνει Έλληνας μαθητής, ωστόσο δεύτερη έρχεται η Κέιντι από την Αλβανία με μεγάλο ποσοστό ψήφων και σχημάτισε τρεις φιλίες. Η Φιορέλα κατάφερε να σχηματίσει δύο φιλίες, ο Ελισιάν από την άλλη αν και έλαβε και έδωσε ψήφους ωστόσο δεν κατάφερε να συνάψει καμία φιλία. Ο Ματέο, επίσης αν και έλαβε τρεις θετικές επιλογές όπως και οι δύο τελευταίοι, ωστόσο δημιούργησε μια μόνο φιλία. Στην περίπτωση τώρα της Αναστασία Ρ., δεν της έδωσε κανένας θετική ψήφο φιλίας, παρά μόνο μια συμμαθήτρια της από Ελλάδα, σχηματίζοντας έτσι μόνο μια φιλία.

Το τμήμα Γ1 είναι η τάξη του Ματέο. Σε αυτήν την τάξη υπάρχει μόνο ένας αλλοεθνής και είναι ο προαναφερθείς μαθητής, καταγόμενος από την Αλβανία. Ο Ματέο επέλεξε θετικά τρεις συμμαθητές τους εκ των οποίων οι δύο του ανταπέδωσαν θετική επιλογή, με αποτέλεσμα τη δημιουργία δύο φιλιών.

Αναφορικά με το Β1 και εδώ τα δεδομένα δεν φαίνονται να είναι υπέρ των αλλοδαπών μαθητών. Σε αυτό το τμήμα έχουμε δύο αλλογενείς μαθητές, καταγόμενους από την Αλβανία, το Ντένη Ζ. και τον Αλέξανδρο Κ. Στην περίπτωση του Ντένη Ζ. έχουμε τη δημιουργία μιας μόνο φιλίας με Έλληνα, ενώ στην περίπτωση του Αλέξανδρου Κ., αν και ο ίδιος επέλεξε πέντε συμμαθητές του, ωστόσο κανένας δεν τον επέλεξε ως φίλο του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 Αδυναμίες της Έρευνας

Με την παρούσα έρευνά μας επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Μέσα από την επαφή μας με εκπαιδευτικούς αλλά με αλλοδαπούς Αλβανούς μαθητές, αντλήσαμε σημαντικά στοιχεία για την πραγματοποίησή της. Ωστόσο κρίνουμε αναγκαίο στα πλαίσια της αυτοκριτικής της ερευνητικής εργασίας να αναφερθούμε στις αδυναμίες που έχει η παρούσα έρευνα και στις δυσκολίες που συναντήσαμε κατά τη διάρκεια εκπόνησής της.

Η σημαντικότερη δυσκολία που συναντήσαμε αναφορικά με τη διεξαγωγή της ήταν οι συμμετοχικές παρατηρήσεις που έπρεπε να πραγματοποιήσουμε τους μήνες της συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Οφείλουμε να πούμε πως ήταν δύσκολο να δεχτούν οι δάσκαλοι την παρουσία μας εντός της τάξης με σκοπό να καταγράψουμε κάποια στοιχεία που εμείς θεωρούσαμε σημαντικά για την πρόοδο του/ της μαθητή/τριας που συμμετείχε στην έρευνα. Κάτι τέτοιο είχε ως αποτέλεσμα το υλικό που συγκεντρώσαμε να προέρχεται κατά κύριο λόγο από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε αλλά και από κάποιες παρατηρήσεις.

Επιπρόσθετα αν και αρχική μας σκέψη ήταν να διερευνήσουμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με βάση τις απόψεις διαφορετικών εθνικών πολιτισμικά μαθητών, στη συνέχεια καταλήξαμε να ασχοληθούμε με αλλοεθνείς μαθητές καταγόμενους από την Αλβανία, καθώς δεν μπορέσαμε να κινηθούμε σε άλλα πλαίσια για σοβαρούς λόγους. Διευκρινίζουμε σε αρκετά σημεία της έρευνάς μας πως σκοπός μας δεν είναι να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά μας σε όλο τον πληθυσμό των αλλοεθνών μαθητών αλλά ούτε σε όλη την αλβανική μαθητική πλειοψηφία που φοιτά στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εξετάζοντας τα δύο Σχολεία Α & Β, παραμένουμε στα στοιχεία και στα συμπεράσματα για αυτά τα δύο σχολεία.

Παρ' όλες τις δυσκολίες που συναντήσαμε και τις αδυναμίες που εκτιμούμε πως φανερώνει η έρευνά μας, καταλήξαμε σε σημαντικά αποτελέσματα που παραθέτουμε παρακάτω, πιστεύοντας πως τοποθετούμε και καταθέτουμε μια μικρή πτυχή του ζητήματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

5.2 Συμπεράσματα – Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας ποίκιλε και ποικίλει από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την κυρίαρχη κουλτούρα και την κυρίαρχη ιδεολογία της. Για όλες οι οικονομικά ισχυρές χώρες, είναι πλέον πραγματικότητα ότι η δημογραφική τους σύνθεση μεταβάλλεται. Η εμφάνιση της πολυπολιτισμικότητας αναμφισβήτητα έχει επηρεάσει τη μονοχρωμία κάθε λαού και έχει επιφέρει σημαντικές συνέπειες σε αυτό. Η Ελλάδα αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μιας χώρας που η πολιτισμική της ομοιογένεια έχει αλλάξει.

Με σκοπό την ομαλή συνάντηση, συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των πολιτισμών τα περισσότερα κράτη εκφράζουν μια ισότιμη και απροκάλυπτη αντιμετώπιση των ατόμων. Μια δημιουργική σύνθεση που θα είναι επωφελής για όλους και την οποία συνηθίζουμε να την αποκαλούμε διαπολιτισμικότητα. Η διαπολιτισμικότητα έχει ως ιδεαλιστική βάση της τον άνθρωπό, τα χαρακτηριστικά του, τις γνώσεις του, τη μόρφωσή του, τον πολιτισμό του.

Το σχολείο αδιαμφισβήτητα αποτελεί τον πυρήνα της διαπολιτισμικότητας και κατ' επέκταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα λοιπόν από τη δική μας έρευνα, επιχειρώντας να γνωρίσουμε τη διαπολιτισμικότητα και να κατανοήσουμε στο βαθμό που μας επιτρέπεται την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, εξετάσαμε την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την ετοιμότητα τους αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και το πώς βιώνουν οι αλλογενείς μαθητές τη σχολική τους ζωή μέσα στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Πάνω σε θέματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η έρευνά μας φανερώνει ένα σαφέστατο έλλειμμα και μια αμήχανη αντιμετώπιση της παρούσας κατάστασης. Το ελληνικό σχολείο φαίνεται ότι «σήκωσε το βάρος» της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών όχι πάντα με επιτυχία. Λαμβάνοντας υπόψη και τις πρόσφατες μελέτες που διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια εντοπίζεται το έλλειμμα τόσο από τους ίδιους τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων όσο και από τους ίδιους τους ερευνητές.

Αναμφισβήτητα σημαντικό ρόλο σε αυτήν την πορεία έχει παίξει το γεγονός ότι δεν γίνονται σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα. Πολλοί από τους δασκάλους δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα για τη διαπολιτισμική αγωγή, παρά μόνο όσα έμαθαν σε σχετικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα

Δημοτικής Εκπαίδευσης, αν και δεν έχουν παρακολουθήσει όλοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά μαθήματα, ιδιαίτερα εκπαιδευτικοί της προηγούμενης γενιάς. Η έλλειψη κρατικών προγραμμάτων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να εξηγηθεί ενδεχομένως από το γεγονός της πολιτισμικής ομοιογένειας της ελληνικής κοινωνίας πριν από το κύμα εισόδου των παλιννοστώντων και των αλλοεθνών στη χώρα μας. Με μια δεύτερη σκέψη θα μπορούσαμε να πούμε πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει απόλυτα, καθώς κατοικούν στην Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια Τσιγγάνοι, ενώ υπάρχει στη Δυτική Θράκη αναγνωρισμένη μουσουλμανική μειονότητα.

Στο παραπάνω απόπημα συναινούν και οι Gropas και Triandafyllidou, οι οποίοι αναφέρονται στην ανετοιμότητα των ελληνικών αρχών να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών και να τους εντάξει στο εκπαιδευτικό σύστημα, υποτιμώντας τις συνέπειες της μετανάστευσης. Παράλληλα με όσα μας εμπιστεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί διακρίνουμε την αίσθηση της αβεβαιότητας που νιώθουν οι ίδιοι για τη διαπαιδαγώγηση των αλλοδαπών μαθητών. Ομολογούν την ανετοιμότητα τους και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη της κατάρτισης για διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα μαθήματα που διδάχτηκαν στο Πανεπιστήμιο, και όσοι τα διδάχτηκαν φαίνεται να μην αρκούν, με κριτήριο την παρούσα κατάσταση.

Μετά το κύμα της μετανάστευσης στην Ελλάδα, ιδιαίτερα μετά το 1990, η σύνθεση των τάξεων μεταβλήθηκε πολύ. Ο επιστημονικός κλάδος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγινε πλέον πραγματικότητα και η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών υποχρεωτική.

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Magos & Simopoulos, 2009) οι εκπαιδευτικοί έδειχναν να διακατέχονται από ξενοφοβικές και ρατσιστικές αντιλήψεις απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές, κάτι που δεν επιβεβαιώνει η δική μας έρευνα. Αντίθετα πρωταρχικός σκοπός των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα μας είναι η ένταξη, η συνεννόηση και η αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών από τους γηγενείς μαθητές. Ωστόσο να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι αναφορικά με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πραγματικότητα υπάρχει μια αντίφαση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα κάποιοι από αυτούς θεωρούν το γενικό σχολείο πιο αποτελεσματικό για τους αλλοεθνείς καθώς αποδυναμώνει τις ρατσιστικές προκαταλήψεις και ενισχύει την ανθρώπινη ισοτιμία. Αντιθέτως μια άλλη μερίδα δασκάλων πιστεύουν πως ο αλλοδαπός μαθητής θα στιγματιστεί στο

γενικό σχολείο και προτιμότερο θα ήταν να φοιτήσει σε κάποιο διαπολιτισμικό σχολείο.

Η αφομοιωτική προσέγγιση και κατ' επέκταση η ελληνοποίηση των αλλοεθνών μαθητών δεν εκλείπει. Πολλοί από τους αλλοδαπούς μαθητές, δε γνωρίζουν πλήρως έως και καθόλου τη μητρική τους γλώσσα, με άμεσο τον κίνδυνο της απώλειας της εθνικής τους ταυτότητας. Παιδιά αλλογενών οικογενειών που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, δεν αντιμετωπίζουν το πρόβλημα εκμάθησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας, όμως αξίζει να σταθούμε στο γεγονός πως παρουσιάζουν έλλειμμα αναφορικά με τη δική τους γλώσσα και κουλτούρα.

Οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Διαπολιτισμικά σχολεία είναι ένα επιπλέον σημαντικό ζήτημα που έθιξαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι λίγα σε όλη την ελληνική επικράτεια και δεν είναι ακόμα σαφές αν είναι τελικά ο κατάλληλος ή όχι σχολικός τόπος για τους αλλοδαπούς μαθητές. Το Σχολείο Β διέθετε Τάξη Υποδοχής, η οποία δεν μπορούμε να πούμε ότι λειτουργούσε σωστά. Με την παρουσία των Ρομά εκεί και την αποκοπή τους από την γενική τάξη τους και στην ουσία από το υπόλοιπο σχολείο δεν μπορούμε να πούμε ότι επιτελεί το σκοπό της. Είναι βέβαιο πως δε δικαιούνται όλα τα σχολεία τάξεις υποδοχής, καθώς ο μικρότερος αριθμός με τον οποίο δημιουργείται ένα τέτοιο τμήμα είναι εννιά (9) μαθητών. Ο τρόπος που λειτουργούν σήμερα τα τμήματα υποδοχής κάθε άλλο παρά εκπληρώνει τον αρχικό του στόχο. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα όπως και οι Τάξεις Υποδοχής είναι κατά κύριο λόγο απομιμήσεις λύσεων, που έχουν εφαρμοστεί σε κράτη τις προηγούμενες δεκαετίες (Γεωργογιάννης, 2006).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μια σύγχυση σχετικά με την αντιμετώπιση και τη διαπαιδαγώγηση των αλλοδαπών μαθητών. Κάτι ανάλογο διαπιστώνει και η πρόσφατη μελέτη του Γεωργογιάννη και της Μπομπαρίδου, υπογραμμίζοντας την επιστημονική και θεωρητική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών επισημαίνοντας το μέγεθος του προβλήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2006). Παρ' όλα αυτά δεν μπορούμε να παραλείψουμε την ειλικρινή τους άποψη για την ελλιπή τους κατάρτιση την αδιαμφισβήτητη ανάγκη τους για περαιτέρω ειδίκευση. Όπως προτείνουν οι ίδιοι, μέσω υποχρεωτικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, ακαδημαϊκών προγραμμάτων και επιπρόσθετων ενημερώσεων από τους σχολικούς συμβούλους, θα μπορούσαν να επιμορφωθούν και να καταρτιστούν επαρκώς για το εν λόγω ζήτημα.

Αναφορικά με την ελληνική νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι προφανές ότι στα μέσα της δεκαετίας του 1975-1985 επιχειρήθηκε ένας εκσυγχρονισμός, ο οποίος όμως κινήθηκε στα όρια της εσωστρέφειας, της μονοπολιτισμικότητας και της μονογλωσσίας. Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτούργησαν και λειτουργούν ακόμη σε μια κατεύθυνση γρήγορης ενσωμάτωσης και αφομοίωσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ωστόσο πρέπει να σταθούμε στο Νόμο 2413/96, ο οποίος φαίνεται να διαπνέεται από σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, ωστόσο δεν είμαστε σίγουροι σε ποιο βαθμό έχει εφαρμοστεί πλήρως ορθά.

Για τους αλλοδαπούς μαθητές, το σχολείο δεν είναι απλώς ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και Παιδεία. Αποτελεί το ξεκίνημα μιας νέας σχολικής πραγματικότητας, που πολλές φορές συνάδει με την αφετηρία μιας καινούργιας ζωής. Οι μικροί συμμετέχοντες της έρευνας μας, μας έδωσαν πολύτιμα στοιχεία για το πώς βιώνουν οι ίδιοι την εκπαίδευσή τους στη χώρα μας. Όπως έχουμε προαναφέρει το δείγμα μας είναι Αλβανοί μαθητές, συνεπώς τα συμπεράσματά μας αφορούν τους συγκεκριμένους μαθητές, και δεν έχουμε σκοπό να γενικεύσουμε τα ευρήματά μας.

Οι συμμετέχοντες αλλοεθνείς μαθητές, καταγόμενοι από την Αλβανία, ομολογούν ότι τους αρέσει το ελληνικό σχολείο και έχουν όνειρα και προοπτικές για το μέλλον τους, όπως άλλωστε όλοι οι μαθητές. Αυτό δε σημαίνει ότι δε συναντούν εμπόδια και δυσκολίες. Οι δυσκολίες και οι ευχάριστες στιγμές είναι συνυφασμένες για αυτούς.

Ολοφάνερα όλοι οι Αλβανοί μαθητές θεωρούν ότι τα πηγαίνουν εξαιρετικά καλά με τα μαθήματα τους, γεγονός που επιβεβαιώνει σχετική μελέτη του Γεωργογιάννη και της Χρυσοβαλάντη σύμφωνα την οποία οι αλλογενείς μαθητές θεωρούν «άριστο» μαθητή τον εαυτό τους (Γεωργογιάννης και Χρυσοβαλάντη 2007, στο Γεωργογιάννης 2007). Συμμετέχουν όσο θα ήθελαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με εξαίρεση κάποιες φορές, που λόγω συστολής δε λένε αυτό που σκέφτονται. Στην κοινωνική τους ζωή, φαίνεται και εκεί να είναι ευχαριστημένοι. Στις συνεντεύξεις, αναφέρουν πως έχουν φίλους και φίλες και παίρνουν διασκεδαστικά στο σχολείο. Αυτό όμως έρχεται να αντικρούσει τα δικά μας αποτελέσματα μέσω των κοινωνιογραμμάτων. Εκεί οι Αλβανοί μαθητές δείχνουν ότι δεν έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν ή πιστεύουν πως έχουν. Υπήρξαν μάλιστα περιπτώσεις που δε σχημάτιζαν καμία φιλία με κανένα συμμαθητή τους.

Οι δυσκολίες που συναντούν στο δρόμο τους είναι υπαρκτές και σε κάποιες περιπτώσεις σημαντικές. Είναι γεγονός ότι προβλήματα ρατσισμού δεν αναφέρθηκαν ξεκάθαρα από όλους τους μαθητές. Εκτός από μια συμμετέχουσα η οποία αναγκάστηκε να μεταγραφεί σε γειτονικό σχολείο, με σκοπό να αποφύγει το στιγματισμό και τις δύσκολες καταστάσεις που βίωνε. Αναμφισβήτητα λοιπόν ο ρατσισμός δεν εκλείπει στην εποχή μας. Αντιθέτως κάνει εμφανή την παρουσία του με πολλές μορφές. Αν λάβουμε υπόψη τον αποκλεισμό των Ρομά του Σχολείου Β στο Τμήμα Υποδοχής, χωρίς την παραμικρή τους ανάμειξη με τη γενική τάξη στην οποία φοιτούν, αυτό γίνεται κατανοητό.

Αναφορικά με τους Ρομά, σε μια έρευνα των Λάγιου και Δημοπούλου (2007), οι Έλληνες μαθητές υποστηρίζουν πως θα έκαναν παρέα με Ρομά συμμαθητές τους και θα έπαιζαν στο διάλλειμα αλλά σε καμία περίπτωση δεν θα τους καλούσαν σπίτι τους. Η γνώμη των γονέων είναι καθοριστική σε αυτήν την περίπτωση. (Λάγιου και Δημοπούλου 2007 στο Γεωργογιάννης 2007). Ωστόσο η δική μας έρευνα δεν επιβεβαιώνει κάτι τέτοιο. Μέσα από τις συνεντεύξεις μας από τους δασκάλους αλλά και πολύ περισσότερο από τις παρατηρήσεις μας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως οι Ρομά είναι πλήρως απομονωμένοι σε αυτό το σχολείο. Στα διαλείμματα δεν παίζουν με τους υπόλοιπους μαθητές, παρά κάθονται μόνοι τους έξω από το τμήμα υποδοχής. Οι σχέσεις τους με τους άλλους μαθητές δε φαίνεται να είναι καθόλου αρμονικές και κανένας δεν επιδιώκει την επαφή μαζί τους.

Ο ρατσισμός είναι μια σύγχρονη προβληματική κατάσταση, η οποία δείχνει να θεριεύει στην Ελλάδα. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η έκφρασή του ήταν πιο έντονη στο παρελθόν και πως τα τελευταία χρόνια αμβλύνεται. Αναφέρουν πως όταν τα παιδιά, αλλοδαπά και ντόπια φοιτήσουν στο ίδιο σχολείο από μικρή ηλικία, τότε το ποσοστό εμφάνισης του ρατσισμού ελαχιστοποιείται. Γεγονός το οποίο, κατά την άποψη μας, έρχεται να αντικρούσει τη σημερινή κοινωνική και πολιτική κατάσταση της χώρας.

Σχεδόν όλα τα αλλογενή παιδιά της έρευνας, μας είπαν ότι δε μιλούν και τόσο καλά τη μητρική τους γλώσσα. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα δεν τη γνωρίζουν καθόλου. Το στοιχείο αυτό μας το επιβεβαιώνει και η Παλαιολόγου (2007) η οποία αναφέρει ότι οι αλλοδαποί μαθητές τείνουν να εγκαταλείπουν τη μητρική τους γλώσσα.

Οι συμμετέχοντες Αλβανοί μαθητές, δείχνουν να έχουν καλή αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα, γεγονός που τους βοηθάει στην επίδοσή τους στα μαθήματα, και δε

συμφωνεί με μια πρόσφατη μελέτη του Γεωργογιάννη και της Κουνέλη (2007), για την κακή αυτοεικόνα που έχουν οι αλλογενείς μαθητές και στερούνται κίνητρα μάθησης (Γεωργογιάννης και Κουνέλη 2007, στο Γεωργογιάννης 2007). Οι αλλοεθνείς μαθητές της έρευνάς μας, δείχνουν να είναι ενταγμένοι στο μαθητικό σύνολο και συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αναγνωρίζουν τη μαθητική συνεργασία και δεν αναφέρονται σε ιδιαίτερα περιστατικά αποκλεισμού.

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ο σημαντικότερος φορέας υποστήριξης όλων των μαθητών, ντόπιων και αλλοδαπών. Η ανησυχία και το ενδιαφέρον των αλλοδαπών γονέων για τα παιδιά τους είναι αναμφισβήτητη. Προβαίνουν σε θυσίες προκειμένου να μη λείψει τίποτα από τα παιδιά τους και αγωνιούν για αυτούς όπως ακριβώς και οι Έλληνες γονείς. Οι δυσκολίες που συναντούν και από τη δική τους πλευρά είναι πολλές. Οι πολύωρες εργασιακές υποχρεώσεις, το γνωστικό τους έλλειμμα σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, οι οικονομικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν συνιστούν τα κυριότερα εμπόδια που βρίσκουν στο δρόμο τους. Αυτά όμως τα εμπόδια, δεν τους καθιστούν αμετάκλητους στην προσπάθειά ενίσχυσης και εξέλιξης των παιδιών τους. Προσπαθούν με αξιοπρέπεια και κόπο να σταθούν στα παιδιά τους, εμπιστευόμενοι τους δασκάλους και το ένστικτό τους.

Έτσι λοιπόν με σιγουριά, φτάνουμε να πούμε ότι το ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι και θα πρέπει να είναι διαπολιτισμικό, λειτουργώντας μέσα σε πολιτισμικά ανομοιογενή πλαίσια. Η είσοδος των αλλοεθνών μαθητών συνεπώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου.

5.3 Προτάσεις

Κάθε σχολείο δημόσιου χαρακτήρα οφείλει, κατά την άποψή μας να είναι διαπολιτισμικό. Ο αριθμός των αλλογενών μαθητών στο σχολείο δεν πρέπει να είναι κριτήριο για την ίδρυση ή την κατονομασία ενός διαπολιτισμικού σχολείου. Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες προτάσεις σύμφωνα με τις οποίες, μπορεί να οικοδομηθεί ένα διαπολιτισμικό, πλαίσιο, το οποίο θα πρέπει να υφίσταται σε κάθε ελληνικό σχολείο:

- ❖ Οι εκπαιδευτικοί, που είναι η κινητήρια δύναμη, θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι πάνω στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να είναι

πρωτεργάτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με σεβασμό στην πολιτισμική διαφορετικότητα θα μπορούν να δώσουν το παράδειγμα σε όλη την κοινωνία.

- ❖ Ύπαρξη προγραμμάτων διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών, που θα κινούν το ενδιαφέρον τους και θα αποτελούν κίνητρα για τη μετέπειτα εξέλιξή τους.
- ❖ Διδασκαλία που θα ευνοεί την αρμονική συνύπαρξη και τη θετική αλληλεπίδραση των μαθητών, ντόπιων και αλλοδαπών.
- ❖ Ουσιαστική γνωριμία των μαθητών με όλους τους πολιτισμούς, αλληλοσεβασμός, αλληλοθαυμασμός και αλληλοεκτίμηση για το διαφορετικό.
- ❖ Εμπέδωση μια ξεκάθαρης αντιρατσιστικής στάσης. Μέσω σεμιναρίων και προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.
- ❖ Απάλειψη των αναφορών σχολικών εγχειριδίων σε γεγονότα ή καταστάσεις που ενισχύουν τις τάσεις αποκλεισμού.
- ❖ Αυστηρή κρατική τοποθέτηση για την εμπέδωση και υιοθέτηση ενός αντιρατσιστικού μοντέλου.
- ❖ Σαφής τοποθέτηση των μητρικών γλωσσών και του πολιτισμικού υποβάθρου των πολιτισμών.
- ❖ Αποτελεσματική λειτουργία των δομών μέσα στο σχολείο – όχι από αποκοπή από την υπόλοιπη τάξη (π.χ. Τμήμα Υποδοχής).
- ❖ Ύπαρξη Τμήματος Υποδοχής ακόμα και με έναν αλλοεθνή μαθητή, με σκοπό την αποτελεσματική του ένταξη.
- ❖ Ύπαρξη σχολείου ευέλικτων προδιαγραφών, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στις προσδοκίες όλων των μαθητών.
- ❖ Επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού, με γνώμονα την επιστημονική του επάρκεια αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα και δυνατότητα διαχείρισης ρατσιστικών προκαταλήψεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Επίλογος

Κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι η εξέλιξη του εθνικού κράτους συμβαδίζει πάντοτε με μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, που δυστυχώς το σχολείο καλείται να εφαρμόσει. Εξαιτίας αυτής της πολιτικής πρακτικής, κάποιες πολιτισμικές αλλά και κοινωνικές ομάδες καλούνται να αρνηθούν την ετερότητά τους και να υπακούσουν πιστά στην ομοιογένεια που έρχεται.

Η παρουσία των αλλοδαπών στη χώρα μας, οριοθετεί την ελληνική ομοιογένεια και καθορίζει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της. Η κατάσταση αυτή δεν είναι παροδική και δεν θα υπάρξει ποτέ, για αυτό το λόγο οφείλουν να γνωρίσουν πολίτες αυτής της χώρας τη νέα πραγματικότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όταν δεν αναλώνεται μόνο στη λογική της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά προχωρεί στη γνωριμία και στο αντάμωμα των πολιτισμών, στην υπέρβαση των πολιτισμικών διαφορών τότε είναι που μπορεί να συνδεθεί με ριζικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Με σκοπό την ορθή διδασκαλία των παιδιών για την παρουσία των διάφορων πολιτισμών, πρέπει η διαφορετικότητα να αντιμετωπίζεται σαν αλήθεια και όχι σαν μια τάση εξαφάνισής. Το σχολείο, θα πρέπει να αναγνωρίσει ότι η πολιτισμική ομοιομορφία που καλείται να υπηρετήσει οδηγεί σε λάθος δρόμους, που ουδεμία σχέση έχουν με την πραγματικότητα.

Η αναγνώριση του πολιτισμικού μωσαϊκού της χώρας μας, θα τη βοηθήσει να αναγνωρίσει τον έτερο πολιτισμικό πλούτο και να εντάξει μέσα της νέα πολιτιστικά στοιχεία, υπό το πρίσμα μιας αναγεννημένης κοινωνίας. Είναι βέβαιο όμως πως θα γεννηθούν και αντιφάσεις, που θα έχουν να κάνουν με την πολυπολιτισμικότητα και τον κίνδυνο απώλειας ή σύγχυσης της ελληνικής ταυτότητας. Η έξοδος από αυτήν την αντίφαση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα δίνει απάντηση στα ζητήματα που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα και τις εξελίξεις της.

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση του ζητήματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και των ανάλογων συνθηκών που υφίστανται στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Το παρόν θέμα, αποτελεί ακανθώδες ζήτημα της ελληνικής κοινωνίας και

εκπαίδευσης, που δυστυχώς ποτέ ως τώρα δεν αντιμετωπίστηκε με την αρμόζουσα σημασία και προσοχή. Αναμφίβολα, η περεταίρω διερεύνηση και μελέτη του παρόντος θέματος, κρίνεται αναγκαία, καθώς οι ραγδαίες κοινωνικο-πολιτικές μεταβολές που μέρα με τη μέρα συνιστούν όχι μόνο στη χώρα μας και αλλά παγκοσμίως επιτάσσουν την επιστημονική προσέγγιση και σε βάθος εξέταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Θα θέλαμε σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι ο θεματικός πυρήνας της παρούσας εργασίας και η διεξαγωγή της συνακόλουθης έρευνας υπόκεινται στη γενικότερη ανησυχία μας σχετικά με την πρωτίστως πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας. Ανησυχία η οποία πηγάζει από την έκφραση των άκρως ρατσιστικών σκέψεων, αντιλήψεων, θέσεων και κινήματων που αναζωπυρώνονται αυτές τις ώρες στην πατρίδα μας. Ανελέητες πράξεις προς τους συνανθρώπους μας, από συμπατριώτες μας, που ντροπιάζουν το λιγότερο την Ελλάδα και πολύ περισσότερο την ανθρώπινη ύπαρξη. Αναρωτιέται κανείς, πως μια χώρα που γέννησε τη Δημοκρατία, που σκόρπισε σε πρόσφυγες πριν μερικές δεκαετίες, που βγήκε νικήτρια σε άνισους πολέμους, που νίκησε δικτατορικούς τυράννους λίγα χρόνια πριν και που μόλις τώρα καθιστά τα ίδια της τα παιδιά μετανάστες, είναι δυνατόν να φορά το πιο ρατσιστικό της προσωπίο και να νοσταλγεί τους σαδιστές της.

Σε αυτήν την εποχή της κρίσης που ζούμε, στην εποχή της κρίσης των αξιών, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του ήθους, του σεβασμού, της αλήθειας δηλώνουμε κατηγορηματικά ότι ο παράγοντας άνθρωπος είναι το κλειδί για να μπορέσουμε να βγούμε μέσα από αυτήν την πραγματικότητα. Μέσα από στείρους εθνικούς φανατισμούς και μισαλλοδοξία, η επιστροφή στις πανανθρώπινες αξίες μοιάζει να είναι η μοναδική λύση. Η Παιδεία και ο σεβασμός στο διαφορετικό άνθρωπο, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, είναι οι μονόδρομοι που θα μας οδηγήσουν σε μια ελπιδοφόρα διεξοδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7. Βιβλιογραφία

7.1 Ελληνόγλωσση

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006), *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

⇒ Γεωργογιάννης, Π. (2006), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2007), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 4^{ος}*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 6^{ος}*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γκόβαρης, Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (2^η εκδ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Εντύπωση.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Εντύπωσις

Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg – Κ. Μπακιρτζής.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθηνά: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα* (10^η εκδ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

→ Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Σταλίκας, Α. (2009). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

7.2 Ξενόγλωσση

Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 3, 399 – 419.

Guo, Y., Arthur, N. & Lund, D. (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education*, 6, 565 – 577.

Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). 'Do you know Naomi?': researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 3, 255 – 265.

Nikolaou, G. (2009). Teacher training on Roma education in Greece: a discussion about the results of INSETRom experience in two Greek schools. *Intercultural Education*, 6, 549 -557.

→ Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*, 2, 99-110.

Spinthourakis, J.A., Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. *Intercultural Education*, 3, 267 – 276.

7.3 Νόμοι

N.2790/00 (ΦΕΚ 24^Α/ 16-2-2000): Αποκατάσταση των παλινοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετικής ένωσης και άλλες διατάξεις.

N.2910/01: Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις.

N.2817/00: Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις

N.99540/Γ1/16-9-2003: Εφαρμογή προγράμματος «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών».

Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99), Υπουργική Απόφαση: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων».

Φ2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994), Υπουργική Απόφαση: «Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων».

Φ.818-2/4139 (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β'/4-11-1980), Υπουργική Απόφαση: «Ίδρυση πρώτων τάξεων υποδοχής στην Ελλάδα».

Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82, Υπουργική Απόφαση: «Λειτουργία πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα».

Φ10/221Γ1/1236 (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96), Υπουργική Απόφαση: «Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

Φ 10/35/Γ1/1058 (ΦΕΚ 1143 τ.Β / 29-10-98), Υπουργική Απόφαση: «Μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»

ΦΕΚ 17 Α'30-1-04, Προεδρικό Διάταγμα: «Προϋποθέσεις χορήγησης διαβατηρίων, χρονική ισχύς, αντικατάσταση, απώλεια και ακύρωση αυτών».

ΦΕΚ 33 - 08.03.1978, Βασιλικό Διάταγμα: «Περί κωδικοποίησης εις ενιαίον κείμενον των ισχύουσων διατάξεων των αναφερόμενων εις τα εγγραφάς μετεγγραφάς και εξετάσεις μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδευσεως ξένων σχολείων της αλλοδαπής και άλλων συναφών μαθητικών θεμάτων».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8. Παράρτημα

8.1 Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όνομα: Πόσο καιρό είστε σε αυτό το σχολείο ;
Σε ποια τάξη διδάσκετε; Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ – ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

1) Έχετε λάβει επιπλέον κατάρτιση σχετικά με το πώς πρέπει να αντιμετωπίζονται τα παιδιά από αλλοδαπές χώρες που έρχονται στο ελληνικό σχολείο; (π.χ. παρακολούθηση σεμιναρίων, συνεδρίων, παρακολούθηση ειδικών μαθημάτων, βιβλία, εκπόνηση μιας εργασίας)

Έχετε παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια με τη διαπολιτισμική εκπ/ση ;

Έχετε κάποια εξειδίκευση ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπ / ση; ΝΑΙ / ΑΛΛΕΣ

2) Υπάρχουν κατά τη γνώμη άλλες θέματα στα οποία ενδιαφέρεστε να επιμορφωθείτε σχετικά με την αγωγή των μαθητών από άλλες χώρες ;

Υπάρχουν κατά τη γνώμη άλλες θέματα στα οποία πιστεύετε ότι είναι αναγκαίο να επιμορφωθείτε σχετικά με την αγωγή των μαθητών από άλλες χώρες ;

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠ/ΣΗ

3) Πιστεύετε ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να φοιτούν μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία ; αν ναι, γιατί ;

Από την εμπειρία σας σε ποια ηλικία τα παιδιά αυτά εγγράφονται στην Α΄ Δημοτικού ;

4) Πιστεύετε ότι οι μαθητές, προερχόμενοι από εθνικές μειονότητες θα πρέπει να φοιτούν στις κανονικές τάξεις ή να παρακολουθούν τμήματα υποδοχής μαζί με άλλους αλλοδαπούς μαθητές; Αν ναι, για ολόκληρη τη σχολική χρονιά ; για ένα μέρος; (π.χ. Σεπτέμβρη – Νοέμβρη και μετά να ενσωματώνονται στο κανονικό τμήμα) όποτε κρίνεται αναγκαίο από τον εκπ / κό;

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

5)Είχατε πότε στις ως τώρα τάξεις που έχετε περάσει αλλοδαπούς μαθητές ;

Ποιας εθνικότητας ήταν η πλειοψηφία των μαθητών που έχετε έρθει σε επαφή και διδάξει ;

6)Πώς ήταν γενικότερα για σας η εμπειρία αυτή ;

7)Στο σχολείο που είστε τώρα διδάσκετε σε αλλοδαπούς μαθητές; Ποιας εθνικής προέλευσης είναι ;

Ποιος είναι ο αριθμός αυτών των παιδιών ;

Θα επιθυμούσατε να ξέρετε να γνωρίζατε περισσότερα για αυτήν την ομάδα παιδιών (π.χ. για τον πολιτισμό τους, τις ανάγκες τους) ;

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

8)Σας δυσκόλεψε / δυσκολεύει να κάνετε μάθημα μέσα σε ταυτόχρονο και ενιαίο πλαίσιο τάξης, τόσο σε ελληνόπουλα όσο και σε παιδιά διαφορετικής εθνικής καταγωγής ;

Έχετε πότε βρεθεί σε μια αμήχανη, ίσως θα λέγαμε θέση, να μην μπορείτε να αντιμετωπίσετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυσκολίες ενός αλλοδαπού μαθητή; Πως το αντιμετωπίσατε ;

Αν ναι, με ποιους τρόπους ξεπεράσατε αυτές τις δυσκολίες;

9)Χρησιμοποιείτε κάποιες συγκεκριμένες μεθόδους ή παιδαγωγικές προσεγγίσεις όταν διδάσκετε σε μια τάξη όπου απαρτίζεται τόσο από ελληνόπουλα όσο και από παιδιά διαφορετικής εθνικής καταγωγής ; Αν ναι πείτε μας ενδεικτικά μερικές, είναι επιτυχείς ή όχι ;

Στο σχολείο σας υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή για περαιτέρω και πιο εξειδικευμένη εργασία με τους αλλοδαπούς μαθητές όταν κρίνεται απαραίτητο ;

10)Ποιες είναι οι προσδοκίες σας σαν εκπ / κος μέσα σε μια εθνικά ανομοιογενή τάξη ;

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

11)Πως είναι οι σχέσεις των παιδιών διαφορετικής εθνικής προέλευσης με τα παιδιά ελληνικής καταγωγής ;

Υπάρχει ρατσισμός ; βία ; εσείς πως το αντιμετωπίζεται ;

Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχουν αυτές οι έντονες προκαταλήψεις προς τα πρόσωπα αυτών των παιδιών ; από πού πηγάζουν ;

Ποιους τρόπους θα προτεινάτε για να μειωθούν τα ρατσιστικά φαινόμενα, αν κρίνετε ότι υφίστανται ;

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΣΧΟΛΕΙΟ

12) Θεωρείτε ότι το οικογενειακό περ / λον επηρεάζει την εξέλιξη αυτών των παιδιών;

Συνεργάζεστε με τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών με σκοπό την βελτίωση της εξέλιξή τους; (π.χ. γνώση προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζουν τα παιδιά, εκπ /κες και όχι μόνο ανάγκες, δικές τους επιθυμίες και προσδοκίες)

Τι νομίζετε ότι θα βοηθούσε αποτελεσματικότερα αυτά τα παιδιά και τους γονείς τους;

ΤΕΛΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠ/ΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

13) Πως κρίνετε το υπάρχον εκπ / κό σύστημα στο κομμάτι που αφορά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπ / ση ;

Η πολιτεία πιστεύετε ότι ενδιαφέρεται συστηματικά για την μόρφωση των παιδιών τα οποία προέρχονται από άλλες χώρες ;

14) Τι πρέπει να αλλάξει κατά τη γνώμη σας για να βελτιωθεί η εκπ/κη διαδικασία που αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές ; (προς όφελος των παιδιών αυτών και των δασκάλων) ;

8.2 Πρωτόκολλο Συνέντευξης αλλοεθνών μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Όνομα :

Ηλικία:

Σχολείο :

Τάξη :

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ: ΣΧΟΛΕΙΟ, ΚΑΤΑΓΩΓΗ

- Πόσο καιρό είσαι σε αυτό το σχολείο ;
- Από ποια χώρα κατάγεσαι ;
- Πότε ήρθες στην Ελλάδα ;

- Σου αρέσει η Ελλάδα ;
- Προτιμάς να γυρίσεις στην πατρίδα στο ή να παραμείνεις εδώ;
- Πως τα πας με τα μαθήματα; Δυσκολεύεσαι ;
- Σε δυσκολεύει η γλώσσα;
- Έχεις κάνει φίλους; Σου λείπουν οι φίλοι σου από την πατρίδα σου ; Σου λείπουν οι συγγενείς σου ;
- Τι παιχνίδια παίζετε ; ποιο είναι το αγαπημένο σου ; σε τι είσαι ο καλύτερος ;
- Έχεις πιο πολλούς φίλους αγόρια ή κορίτσια ;
- Έχεις άλλους φίλους εκτός από το σχολείο; (πχ από φροντιστήριο, εξωσχολικές δραστηριότητες, σπορ κλπ.)

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

- Πιστεύεις ότι όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν το ίδιο όλους τους μαθητές;
- Ένιωσες ποτέ κάποιο παιδί να μη θέλει να κάνει παρέα μαζί σου, επειδή δεν είσαι Έλληνας;
- Έχουν συμβεί ίσως κάποια περιστατικά προς το πρόσωπό σου που να σε στεναχώρησαν από το μέρος των άλλων παιδιών, με την πρόφαση ότι είσαι από Αλβανία;

Γιατί πιστεύεις ότι συνέβη αυτό ;

Πιστεύεις ότι γενικά στη χώρα μας υπάρχει ρατσισμός ;

Στο σχολείο σου υπάρχει ;

Έχεις νιώσει να σε αντιμετωπίζουν ρατσιστικά κάποιοι συμμαθητές σου;

Έχεις νιώσει να αντιμετωπίζουν ρατσιστικά άλλα παιδιά που δεν κατάγονται από την Ελλάδα ;

Πώς το αντιμετώπισες;

Τι θα ήθελες να αλλάξει σχετικά με αυτό το θέμα;

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΣΧΟΛΕΙΟ

- Εσύ όταν πρωτοήρθες στο σχολείο ήθελες να κάνεις παρέα με τα άλλα παιδιά, να κάτσεις στο ίδιο θρανίο με κάποιο ελληνόπουλο ή προτιμούσες να κάθεσαι μόνος και να παίζεις μόνος σου στο διάλειμμα ;
- Σου αρέσει εδώ, σε αυτό το σχολείο είσαι ικανοποιημένος/η;
- Θα ήθελες να αλλάξεις σχολείο ή να συνεχίσεις εδώ; αν ναι γιατί ;
- Σου αρέσει το σχολείο γενικά ; και με τα καλά του και με τα κακά του ;

- Ζητάς βοήθεια στα μαθήματα από Έλληνες συμμαθητές μόνο; Μόνο από παιδιά που έχετε την ίδια καταγωγή; ή από οποιονδήποτε , χωρίς να έχεις πρόβλημα ;
- Όταν πρωτοήρθες στο σχολείο τα παιδιά σε πλησίασαν αμέσως , σε έκαναν αμέσως φίλο; (κάλεσμα για συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, εξωσχολικές δραστηριότητες π.χ. πάρτι κλπ)
- Είχαν επιφυλάξεις απέναντι σου ; αν ναι πολλά παιδιά ;
- Γιατί πιστεύεις ότι συνέβη αυτό ;

ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

- Θέλεις να συνεχίσεις στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο ;
- Ονειρεύεσαι να σπουδάσεις ; αν ναι, τι ; εδώ στην Ελλάδα ή σε κάποια άλλη χώρα ;

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ-ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

- Πέρα από τη γλώσσα αν σε δυσκολεύει, σε τι άλλο συναντάς εμπόδιο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
- Ο / η δάσκαλος/α σε βοηθούνε όταν αντιμετωπίζεις κάποια δυσκολία ;
- Συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου στα μαθήματα; Για παράδειγμα αν δεν καταλαβαίνεις κάτι στα Μαθηματικά, ρωτάς τους συμμαθητές σου ; αν ναι εκείνοι σε βοηθάνε ;
- Συμμετέχεις όσο θα ήθελες στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; αν όχι, τι πιστεύεις ότι είναι αυτό που σου εμποδίζει ;
- Σε ποια μαθήματα είσαι καλύτερος/η πιστεύεις και σε ποια όχι ή λιγότερο καλός/ή ;
- Ποια είναι η σοβαρότερη δυσκολία που συνάντησες όλα αυτά τα χρόνια που φοιτάς σε ελληνικό σχολείο (κοινωνική, μαθησιακή, συναισθηματική οποιουδήποτε τύπου);
- Έμαθες σχετικά εύκολα την ελληνική γλώσσα;
- Η οικογένειά σου σε βοηθάει με τα μαθήματα ; αν όχι γιατί πιστεύεις ;

ΤΕΛΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ

- Αν ήταν στο χέρι σου, τι πράγματα θα άλλαζες στο σχολείο σου και στην τάξη σου ;

Θα ήθελες να διδάσκεσαι τη μητρική σου γλώσσα;

Θα ήθελες να διδάσκεσαι την ιστορία & τον πολιτισμό της πατρίδας σου ή σου αρκεί να μαθαίνεις την ιστορία & τον πολιτισμό της χώρας στην οποία ζεις, της Ελλάδας δηλαδή;

- Πιστεύεις τελικά ότι η επιλογή των φίλων προσδιορίζεται από την εθνική ταυτότητα του άλλου ;

ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΕΝΤΕ ΚΑΛΥΤΕΡΩΝ ΦΙΛΩΝ

- Ποιοι είναι οι καλύτεροι φίλοι σου μέσα στην τάξη; (μπορείς να μου αναφέρεις μέχρι 5 ονόματα , ίσως και λιγότερα αν θες).

8.3 Κοινωνιομετρικό Εργαλείο

Ενδεικτικό κοινωνιομετρικό εργαλείο:

ΟΝΟΜΑ : Αναστασία Ρ. ΣΧΟΛΕΙΟ : Α ΤΑΞΗ: Ε1					
1	Γιώργος Αθ.		16	Φιορέλα Ν.	×
2	Περικλής Γκ		17	Απόστολος Π.	
3	Φωτεινή Γ.	×	18	Αναστασία Ρ.	
4	Γεώργιος Κ.		19	Φιλήμων Σ.	
5	Κέιντι Κ.		20	Αλέξανδρος Τ.	
6	Σωτήρης Κ		21	Ματέο Τ.	×
7	Γεώργιος Μ.		22	Χαράλαμπος Φ.	
8	Έλενα Μ.		23	Σοφία Χ.	×
9	Ελισάν Μ.	×	24		



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110378