

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π.

Αγγελική Γόγολα,
aggelgo@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Μ.Σc., Μ.Εd – Υποδιευθύντρια Δ. ΙΕΚ

Περίληψη. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να σκιαγραφήσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με σκόπιμη δειγματοληψία. Χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων και εφαρμόστηκε η ανάλυση περιεχομένου, ως τεχνική ανάλυσης των ευρημάτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, αλλά και ο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτή. Επισημαίνονται ορισμένες ουσιώδεις ελλείψεις και ανεπάρκειες, σε θεσμικό και λειτουργικό επίπεδο, ενώ παράλληλα διατυπώνονται αντίστοιχες προτάσεις για την αντιμετώπισή τους, με την τελική πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική αγωγή τείνει να γίνει αναπόσπαστο στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας και της δημόσιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Διαπολιτισμικότητα, Τάξεις Υποδοχής, Εκπαιδευτικοί, Προγράμματα ένταξης.

Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες μεταναστευτικές ροές αποτελούν μια πραγματικότητα η οποία έχει ενταθεί δραματικά τις τελευταίες δεκαετίες, προκαλώντας πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις και νέες προκλήσεις για τα εθνικά κράτη. Οι ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, καλούνται πέραν του μεταναστευτικού, να διαχειριστούν και την προσφυγική κρίση των τελευταίων ετών, με στόχο τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός που χαρακτηρίζει τις δυτικές κοινωνίες, έχει σημαντικές επιπτώσεις στους ανθρωπιστικούς θεσμούς, καθώς αναδύονται ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ιθαγένειας και πολιτειότητας στους κόλπους κάθε κράτους που υποδέχεται πρόσφυγες.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών που φιλοξενούν πρόσφυγες πρέπει ν' αναπροσαρμόσουν το πλαίσιό τους και να αναπτύξουν εργαλεία και σχέδια, ώστε να υπάρχει μέριμνα για την εκπαίδευση όχι μόνο των παιδιών του κυρίαρχου πλειοψηφικού γηγενή πληθυσμού, αλλά και των προσφύγων (Gundara & Portera, 2008). Η παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μείζονος σημασίας για τη χώρα μας, καθώς δέχεται σημαντικό αριθμό προσφύγων οι οποίοι τελικά, παρά τις προθέσεις τους για μετάβαση σε χώρες της Ευρώπης, παραμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στο εσωτερικό. Η είσοδος και παραμονή τους στη χώρα μας, δημιουργεί επιτακτική ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών και δράσεων, με προτεραιότητα την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σημαντικό πεδίο στην ανάπτυξη και βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν οι εμπειρικές μελέτες, που συμβάλλουν στην ανάδειξη καλών πρακτικών, στην διάχυση εμπειριών και την επισήμανση τυχόν αδυναμιών. Η ανά χείρας εργασία εκπονήθηκε στο

πνεύμα των ως άνω παραδοχών και αποτελείται από δύο μέρη: Το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο αποτυπώνονται το πλαίσιο και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και το ερευνητικό μέρος, το οποίο εστιάζει στη μελέτη της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και στις συνθήκες και το περιβάλλον εργασίας στις τάξεις υποδοχής προσφύγων, μέσα από την εμπειρία έξι εκπαιδευτικών που προσφέρουν διδακτικό έργο σε ανάλογες δομές.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πλέον ουσιώδεις προσεγγίσεις, μεταξύ μιας σειράς εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, η οποία δύναται να διαχειριστεί αποτελεσματικά το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Gundara, 2000). Η φιλοσοφία της εδράζεται στις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και της μη διάκρισης στην εκπαίδευση, που απορρέουν από τις διεθνείς συμβάσεις. Υλοποιείται μέσω της παροχής ευκαιριών και της εξασφάλισης ισότιμης πρόσβασης στα δημόσια σχολεία για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως εθνοτικής προέλευσης, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων (Coulby, 2006). Σε έκθεση της UNESCO (2019), επισημαίνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από την αναθεώρηση του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών μοντέλων ένταξης, τα οποία ν' ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία και να συμβάλουν στην διαχείριση της ετερότητας.

Η σημασία και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται πρωτίστως με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Gorski, 2008), που αποτελεί ατομική ευθύνη κάθε ανθρώπου, αλλά παράλληλα ευθύνη και υποχρέωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Barrett, Huber, & Reynolds, 2014). Πρόκειται για μία συνεχή, δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων με διαφορετικό εθνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που ο στόχος δεν είναι η αφομοίωση ή η ενσωμάτωση, αλλά η συνάντηση, η επικοινωνία, ο διάλογος και η επαφή, κατά την οποία οι ρόλοι και τα όρια είναι προσδιορισμένα και σαφή, αλλά το πλαίσιο δράσης παραμένει ελεύθερο (Portera, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως επισημαίνει η Μαλιγκούδη (2008), εδράζεται σε ένα σύνθετο σύστημα πολιτισμικών και ηθικών κανόνων και αξιών, οι οποίες παραμένουν στο γενικό τους πλαίσιο σταθερές και έχουν καθολικό χαρακτήρα. Θεμελιώδες αξίωμά της συνιστά η αρχή της ισότητας των λαών και η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε μαθητή. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, με την εξάλειψη κάθε διαχωρισμού ή διάκρισης μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών ή αλλόθρησκων μαθητών, είναι η βάση για την απρόσκοπτη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και την επιτυχή κοινωνικοποίησή τους. Λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και τα βιώματα των μαθητών και καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας, κατανόησης και αμοιβαίας αποδοχής. Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στη δημιουργία συνθηκών και κατάλληλου πλαισίου για την ανάπτυξη θετικών και εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, οι ρόλοι και οι συμπεριφορές των οποίων καθορίζονται από την αποτελεσματική αξιοποίηση της πολιτιστικής «διαφοράς» (Barrett, Huber & Reynolds, 2014).

Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας

Η διαχείριση της διαπολιτισμικότητας στους κόλπους κάθε έθνους δεν στηρίχτηκε σε μια ενιαία οικουμενική προσέγγιση. Ανάλογα με την κουλτούρα τους και την κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοσαν τα κράτη, αναπτύχθηκαν πέντε διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα δύο διακρίνονται από μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και τα υπόλοιπα από πολυπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008).

Το Αφομοιωτικό Μοντέλο έχει ως βασική αρχή την πλήρη αφομοίωση των εισερχόμενων πληθυσμών από τον ομοιογενή πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η απορρόφηση των πολιτισμικών και φυλετικών χαρακτηριστικών των προσφύγων και των μεταναστών από το γηγενή πληθυσμό, σημαίνει παράλληλα και την σταδιακή αλλοίωση της ταυτότητάς τους.

Το μοντέλο ενσωμάτωσης διακρίνεται από σεβασμό στην πολιτιστική ετερότητα και αναγνωρίζει ότι, κάθε άτομο είναι φορέας πολιτισμικών στοιχείων τα οποία διατηρεί στην νέα χώρα υποδοχής. Το άτομο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα στοιχεία πολιτισμού της καινούριας χώρας, όπου ουσιαστικά ο βασικός στόχος παραμένει η προσαρμογή του, για τη δημιουργία μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η κοινωνική συνοχή εδράζεται στην αναγνώριση και αποδοχή των πολιτισμικών στοιχείων όλων των κοινωνικών ομάδων. Η διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου συνύπαρξης των διαφορετικών πληθυσμών, απαιτεί μεθοδεύσεις και προσαρμογές όχι μόνο από πλευράς των μεταναστευτικών ομάδων, αλλά και σημαντικές αλλαγές στην συμπεριφορά και την νοοτροπία του πληθυσμού της χώρας υποδοχής.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίζεται ως συνέχεια του πολυπολιτισμικού, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών, την δίκαιη μεταχείριση όλων των πολιτών ανεξαρτήτως προέλευσης και θρησκείας και την εξάλειψη των ρατσιστικών στερεοτύπων. Επισημαίνει την ανάγκη παρεμβάσεων σε θεσμικό και νομικό επίπεδο, σε όλες τις δομές της κοινωνίας, με σκοπό την αντιμετώπιση του ρατσισμού.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου η εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο και μέσο για την προώθηση της ισότητας και της ανεκτικότητας τόσο μέσα στους κόλπους της, αλλά και στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας. Οι βασικές αρχές που διακρίνουν είναι ο σεβασμός στην ετερότητα, η πολιτισμική ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη και η ισότητα.

Στην χώρα μας, στην Εθνική Στρατηγική του Υπουργείου μεταναστευτικής πολιτικής (2019) προτείνεται ένα μοντέλο ένταξης, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στη δυναμική, τις ιδιαιτερότητες και την ποικιλομορφία της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Στοχεύει στο σεβασμό της ετερότητας και στη διασφάλιση των δικαιωμάτων και της ισότιμης συμμετοχής όλων των πολιτών, γηγενών και μεταναστών. Προωθεί την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και το διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων, με όρους ανεκτικότητας και δημοκρατίας, με απώτερο σκοπό το δημόσιο συμφέρον και την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Η σημασία των Ζ.Ε.Π. και των τμημάτων υποδοχής προσφύγων

Η δημιουργία των Ζ.Ε.Π. (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) αποτελεί το μέσο υλοποίησης των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πολυεθνικότητα της ελληνικής κοινωνίας,

οι διεθνείς συνθήκες και οι παράλληλες δεσμεύσεις των κρατών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και η ανάγκη συνύπαρξης και διατήρησης της κοινωνικής συνοχής επιβάλουν τη λειτουργία τέτοιων δομών.

Τα παιδιά των προσφύγων που εισέρχονται στη χώρα μας, σε μεγάλο ποσοστό είναι αναλφάβητα, καθώς οι δυσμενείς συνθήκες που επικρατούσαν στην χώρα τους καθιστούσαν απαγορευτική την πρόσβαση σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης. Ακόμα και εκείνα που πιθανόν είχαν μάθει ανάγνωση και γραφή, είτε διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις, είτε έχουν απωλέσει σταδιακά αυτές τις ικανότητες. Η ένταξή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα της χώρας υποδοχής είναι επιβεβλημένη, όχι μόνο για μορφωτικούς λόγους, αλλά πρωτίστως για ψυχολογικούς και κοινωνικούς (Batelaan & Gundara, 1993). Τα παιδιά έχουν ανάγκη ν' απασχοληθούν μακριά από την μονοτονία και το αίσθημα εγκλεισμού που βιώνουν καθημερινά στους καταυλισμούς. Πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η κοινωνικοποίησή τους με στόχο την ομαλή ψυχική και νοητική τους ανάπτυξη, αλλά και η αποτροπή κάθε μορφής περιθωριοποίησης, που η απουσία εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει (Shim, 2012).

Η συμμετοχή των προσφυγόπουλων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης δεν πρέπει να έχει προαιρετικό χαρακτήρα, ούτε να συνοδεύεται από σπασμωδικές δράσεις. Αποτελεί επιτακτική ανάγκη να έχει καθολικό χαρακτήρα και να ακολουθεί τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε κανονικά σχολεία, μαζί με τους γηγενείς μαθητές (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Η ανάγκη αυτή εντείνεται αν αναλογιστεί κανείς ότι η χώρα μας, παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί τα τελευταία χρόνια, υπολείπεται αρκετά στα ποσοστά συμμετοχής προσφύγων μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εμπόδια και ανασταλτικοί παράγοντες των προγραμμάτων εκπαιδευτικής ένταξης

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, φαίνεται ότι εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικά προβλήματα και περιορισμοί στην παροχή της, παρά τις καλές προθέσεις και την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων, αλλά και την αρωγή των κοινοτικών οργανισμών.

Οι Taylor & Sidhu (2012) επισημαίνουν ότι η αντιμετώπιση των προσφύγων ως ομοιογενών ομάδων, είχε ως αποτέλεσμα την παράβλεψη των ιδιαίτερων αναγκών τους, έτσι ώστε να σχεδιαστεί η πλέον κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη. Παράλληλα, μελέτες στη χώρα μας (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Human Rights Watch, 2018), εντοπίζουν προβλήματα στον συντονισμό των δράσεων, αλληλεπικαλυπτόμενες αρμοδιότητες των υπηρεσιών, προστριβές και γραφειοκρατικά αδιέξοδα μεταξύ των αρμόδιων φορέων. Επιπρόσθετα, οι συχνές μετακινήσεις των δομών φιλοξενίας, αλλά και ο εγκλωβισμός πολλών προσφυγόπουλων σε δομές των νησιών του Αιγαίου, δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους στην επίσημη εκπαίδευση. Ελλείψεως εγγράφων, δύσκολη αναδεικνύεται η πιστοποίηση του εκπαιδευτικού επιπέδου που κατέχουν τα παιδιά, αλλά και όταν υπάρχουν διπλώματα είναι δύσκολη η αντιστοίχισή τους με τα ελληνικά.

Η Tsaliki (2016) επισημαίνει ότι η ανάθεση πολλών και άγνωστων ευθυνών σε άπειρους αναπληρωτές ή μειωμένου ωραρίου εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά δεν διαθέτουν κάποια επιμόρφωση, συνιστά έναν επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα. Εντοπίζει επίσης ανεπάρκεια πόρων, παρωχημένο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό, παράλληλα με την ελλιπή οργάνωση σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων και δομών εκπαίδευσής τους.

Η γλώσσα αποτελεί ένα από τα πιο ουσιώδη εμπόδια στη διαπολιτισμική επικοινωνία (Jones & Quach, 2007). Η έλλειψη μέριμνας στα προγράμματα σπουδών για τη συσχέτιση και ισορροπημένη εκμάθηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας είχε κατασταλτικό ρόλο στην ενεργοποίηση των παιδιών και την επιτυχή ένταξή στο σχολικό πρόγραμμα (Paleologou, 2004; Palaiologou & Faas, 2012). Τραγική συνέπεια αυτού, σε ορισμένες περιπτώσεις, ήταν ο χαρακτηρισμός των μαθητών ως νοητικά αδύναμους, με αποτέλεσμα τη διοχέτευσή τους σε ειδικά σχολεία, δυσχεραίνοντας την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία κατά την αποφοίτηση (Gundara & Portera, 2008). Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη, αμφισβητούν ωστόσο την αποτελεσματικότητα του τρόπου και των μέσων διδασκαλίας της (Hajisoteriou & Angelides, 2015).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ανάδειξη των συνθηκών και των όρων εργασίας στις τάξεις υποδοχής προσφύγων, μέσα από την εμπειρία έξι εκπαιδευτικών που προσφέρουν διδακτικό έργο σε ανάλογες δομές.

Βάση του ως άνω σκοπού, αλλά και των πληροφοριών που αντλήθηκαν από την σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, η ερευνητική μελέτη εστιάζει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις τάξεις υποδοχής;
2. Ποια προβλήματα/δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή του διδακτικού τους έργου;
3. Πως διαχειρίζονται τα προβλήματα/δυσκολίες, τι προτείνουν για την αντιμετώπισή τους;

Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά και οι προκαθορισμένοι όροι εκπόνησης της εργασίας, συνιστούν την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ως την καταλληλότερη για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Επειδή η έννοια της πραγματικότητας, όσων δηλαδή συμβαίνουν μέσα στο κοινωνικό σύνολο είναι υποκειμενική, ο στόχος σε μία ποιοτική έρευνα σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015) είναι η βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς, των βιωμάτων και των εννοιών των κοινωνικών φαινομένων, εντός των πλαισίων όπου τα υποκείμενα της έρευνας ζουν και εργάζονται. Ο ερευνητής μέσω της ποιοτικής μεθόδου συγκεντρώνει και αξιοποιεί ένα σύνολο πληροφοριών από εκφράσεις, χειρονομίες λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία.

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα, για τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ, χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία και η στρατηγική της δειγματοληψίας ευκολίας (Patton, οπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ.83), η οποία

συνίσταται στην επιλογή του δείγματος με κριτήρια εμπιστοσύνης, εγγύτητας, διαθεσιμότητας και προθυμίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρείχαν διδακτικό έργο σε τάξεις υποδοχής προσφύγων, σε σχολεία της Αττικής.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που θεωρείται ότι επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση (Robson, οπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ανοικτού τύπου είναι οι ερωτήσεις που επιτρέπουν στον συμμετέχοντα να εκφράσει ελεύθερα τη γνώμη του, χωρίς περιορισμούς περιεχομένου και δεν επιδέχονται μονολεκτικές απαντήσεις (Creswell, 2011).

Πρωτόκολλο συναίνεσης

Η ερευνητική δεοντολογία επέβαλε την πρότερη ενημέρωση των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, τους όρους και τη διαδικασία που θα ακολουθείτο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση δημιουργήθηκε ένα *έντυπο συναίνεσης*, το οποίο υπογράφηκε από τους εκπαιδευτικούς πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης.

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που σχεδιάστηκε με στόχο να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα περιλαμβάνει:

- I. Οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης (σκοπό της έρευνας, ώρα έναρξης/λήξης, ημερομηνία διεξαγωγής),
- II. Τα δημογραφικά στοιχεία του συνεντευξιαζόμενου (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, ειδικότητα, χρόνια προϋπηρεσίας) προκειμένου ν' αναδειχθεί το προφίλ του.
- III. Δώδεκα βασικές ερωτήσεις-οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις έχουν κατηγοριοποιηθεί σε 3 θεματικούς άξονες που ανταποκρίνονται στα 3 ερευνητικά ερωτήματα (*Πίνακας 1*).

Πίνακας 1. Ερωτήσεις – Οδηγός/ Άξονες συνέντευξης

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ
Α' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ - ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	1. Πείτε μας λίγα λόγια για το ρόλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει σε τάξεις υποδοχής προσφύγων. 2. Ποια στοιχεία θεωρείτε ως τα πλέον σημαντικά στην παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; 3. Ποιος ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του συλλόγου διδασκόντων;	Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις τάξεις υποδοχής;

	4. Ποιοι άλλοι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	
Β' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	5. Τι σας προβληματίζει/ανησυχεί περισσότερο στη δουλειά σας;	
	6. Ποιες είναι οι συνθήκες εργασίας/διδασκαλίας στα τμήματα υποδοχής ΖΕΠ;	
	7. Υπάρχουν ζητήματα που δημιουργούν σύγχυση και δεν έχουν προβλεφθεί από το Υπουργείο Παιδείας ή τους αρμόδιους φορείς;	Ποια προβλήματα/δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή του διδακτικού τους έργου;
	8. Ποιοι επιφορτίζονται κατά κύριο λόγο την διαχείριση των διαφόρων ζητημάτων που προκύπτουν και ποιες διαδικασίες ακολουθούνται;	
Γ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	9. Πως αξιολογείτε την υφιστάμενη κατάσταση λειτουργίας των τμημάτων υποδοχής ΖΕΠ;	
	10. Τι θα προτείνατε για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα τμήματα υποδοχής;	Πως διαχειρίζονται τα προβλήματα/δυσκολίες, τι προτείνουν για την αντιμετώπισή τους;
	11. Ποιες οι προσδοκίες και οι βλέψεις σας για μέλλον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας;	
	12. Έχετε να προσθέσετε ή να επισημάνετε κάτι επιπλέον που πιθανόν δεν ρωτήθηκε;	

Η συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ 14-22 Μαΐου 2020, μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων, καθώς οι συνθήκες (περιορισμοί λόγω πανδημίας Covid-19) δεν επέτρεπαν τη δια ζώσης επικοινωνία. Πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων, είχε αποσταλεί στις εκπαιδευτικούς το πρωτόκολλο συναίνεσης και ένα έντυπο προς συμπλήρωση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Παράλληλα τους γνωστοποιήθηκε από το πρωτόκολλο συνέντευξης ο σκοπός της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Ακολούθως και εφόσον προηγήθηκε μια ολιγόλεπτη συζήτηση γνωριμίας και διευκρινίστηκαν τυχόν απορίες, έγινε καταγραφή κάθε συνέντευξης με τη χρήση της εφαρμογής Voice Recorder. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 40 λεπτά με μία απόκλιση +/-8 λεπτών και στηρίχτηκε κυρίως στο ερευνητικό εργαλείο που δημιουργήθηκε γι' αυτόν το σκοπό. Καθ' όλη τη διάρκεια διατηρήθηκε φιλικό κλίμα, ουδετερότητα και ενδιαφέρον για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να παραθέσουν τις εμπειρίες τους αβίαστα.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στο αρχικό στάδιο η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συστήματος σημειογραφίας (σύμβολα), με στόχο την όσο το δυνατόν πιο πιστή μεταγραφή των δεδομένων. Στην συνέχεια μελετήθηκε προσεκτικά το κείμενο με το υλικό που αντλήθηκε και ακολούθησε η θεματική ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να συσχετιστούν με τα ερευνητικά ερωτήματα και να δώσουν απάντηση σε αυτά. Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο συστηματικής ανίχνευσης, οργάνωσης και κατανόησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων-θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Τσιώλης, 2017). Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με βάση ένα σταδιακά διαμορφούμενο κοινό σύστημα κωδικών, όπου στην παρούσα έρευνα αποτελείτο από 22 κωδικούς.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αποτυπώνονται στον πίνακα 2. Από τα δεδομένα που αντλήθηκαν από την έρευνα, προκύπτουν μια σειρά από ευρήματα αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής προσφύγων, που συμφωνούν ή επιβεβαιώνουν αποτελέσματα συναφών ερευνών μεγαλύτερης κλίμακας, που έχουν συνοπτικά παρουσιαστεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Εκπαιδευτικός	Φύλο Α/Θ	Ηλικία	Κατοικία	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Έτη Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	Έτη σε τάξεις Υποδοχής
A	Θ	28	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΝΑΙ	4	1
B	Θ	37	ΠΕΙΡΑΙΑΣ	ΠΕ70	ΝΑΙ	12	3
Γ	Θ	31	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΟΧΙ	4	1
Δ	Θ	32	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΝΑΙ	5	2
Ε	Θ	37	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΟΧΙ	10	2
ΣΤ	Θ	36	ΑΘΗΝΑ	ΠΕ70	ΝΑΙ	10	2

Η διαχείριση των δεδομένων των συνεντεύξεων και η ομαδοποίηση των δηλούμενων κάθε συμμετέχοντα, βάση περιγραφικών κωδικών οδήγησε στην εξαγωγή βασικών συμπερασμάτων, τα οποία λόγω του περιορισμένου εύρους της έρευνας (N=6), αλλά και του ποιοτικού χαρακτήρα της, δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις, παρά να αποτυπώσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των προσφύγων στις τάξεις υποδοχής. Οι περιγραφικοί κωδικοί που διαμορφώθηκαν και οι

γενικοί άξονες με τους οποίους συνδέονται, αποτυπώνονται στον πίνακα 3 και αποτέλεσαν την βάση για την σφαιρική προσέγγιση των ζητημάτων που μελετώνται, δίνοντας απόκριση στα ερευνητικά ερωτήματα που αναγνωρίζει η έρευνα.

Πίνακας 3. Διαχείριση των δεδομένων των συνεντεύξεων

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΩΔΙΚΩΝ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ
1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ/ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ (σύνδεση με 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα)
2. Ο ρόλος του διευθυντή της σχ. μονάδας	
3. Ο ρόλος των συλλόγου διδασκόντων	
4. Η παρουσία των μαθητών	
5. Συνεργασία με γονείς/κηδεμόνες	
6. Συνεργασία με ψυχολόγους/κ. λειτουργούς	
7. Συνεργασία με συντονιστή εκπαίδευσης	
8. Συνεργασία με μεταφραστές	
1. Κτιριακή υποδομή/αίθουσα διδασκαλίας	ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ/ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (σύνδεση με 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα)
2. Υλικοτεχνική υποδομή/εποπτικά μέσα	
3. Αναλυτικά προγράμματα/οδηγοί σπουδών	
4. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	
5. Το ζήτημα της γλώσσας	
6. Οι εναλλαγές των διδασκόντων	
7. Κλίμα/περιβάλλον	
8. Λειτουργία/ωράριο	
9. Πρόγραμμα σπουδών/βιβλία	
1. Διαχείριση/αντιμετώπιση προβλημάτων	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ (σύνδεση με 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα)
2. Συναισθήματα προσωπικές ομολογίες	
3. Προσωπικές ομολογίες - σκέψεις	
4. Αξιολόγηση υφιστάμενης κατάστασης	
5. Προσδοκίες/προτάσεις	

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα, παραδέχονται ότι η υπηρετήση σε μια τέτοια θέση δεν ήταν επιλογή τους και τη χαρακτηρίζουν δύσκολη, ειδικά στην αρχή, καθώς απαιτεί την καταβολή μεγάλης προσωπικής προσπάθειας, (E1) «*εεε ήταν πολύ δύσκολα στην αρχή...*» «*όλο αυτό, ειδικά την πρώτη χρονιά είχε ως αποτέλεσμα να καταβάλω πολύ προσωπική προσπάθεια...*». Ωστόσο αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στην δυναμική και το ρόλο της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την κοινωνικοποίηση των προσφύγων μαθητών, αξία που αναγνωρίζεται και σε παλιότερες έρευνες (Barrett, Huber & Reynolds, 2014; Batelaan & Gundaga, 1993). Εστιάζονται ειδικότερα στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην διαπολιτισμική αγωγή, (E1) «*Είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, γιατί εμείς οι δάσκαλοι στα σχολεία, ειδικά των τάξεων υποδοχής, ουσιαστικά γινόμαστε μια οικογένεια γι' αυτά τα παιδιά*». Ο ρόλος του δασκάλου-συμβούλου στο διαπολιτισμικό σχολείο επισημαίνεται και σε πρόσφατη έρευνα (Apergi, 2016), ως αρωγού προς τους μαθητές, για την θέσπιση ρεαλιστικών στόχων, την διεύρυνση των ικανοτήτων τους και την ομαλή κοινωνική προσαρμογή τους.

Αναγνωρίζεται ότι ο διευθυντής πρωταρχικά, αλλά και οι υπόλοιποι διδάσκοντες διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας, υποστήριξης και ισότητας στους κόλπους της σχολικής μονάδας, (E4) «*Ο ρόλος του διευθυντή... πάρα πολύ βοηθητικός, εεε όχι απλά βοηθητικός, είναι βασικότατος*». Ως εκ τούτου, το έργο που παρέχεται στην σχολική μονάδα είναι προϊόν συλλογικής δράσης, (E4) «*...νομίζω ότι είμαστε αλυσίδα όλοι. Δεν μπορεί να δουλεύει ο καθένας αυθαίρετα*». Η ηγεσία ως καθοριστικός παράγοντας για την διαπολιτισμική προσέγγιση, μέσω της καλλιέργειας θετικού κλίματος στην σχολική μονάδα, αναδεικνύεται και σε προηγούμενη έρευνα (Taylor & Sidhu, 2012). Παρόμοια έρευνα επισημαίνει ό,τι από τις αντιλήψεις και τη στάση των διευθυντών για την πολυμορφία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επηρεάζεται η ποιότητα της εφαρμογής της στην πράξη (Hajisoteriou & Angelides, 2016)

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την σημασία συνεργασίας του σχολείου με τις δομές εκπαίδευσης, τους συντονιστές, τους ψυχολόγους και κυρίως τους μεταφραστές. Τονίζουν ότι γλωσσικό αναδεικνύεται σε μείζον θέμα (Jones & Quach, 2007), δεδομένου ότι τα παιδιά μιλούν διαφορετικές γλώσσες και συχνά αδυνατούν να επικοινωνήσουν ακόμη και για τα πιο στοιχειώδη, (E2) «*Είναι το πιο σημαντικό γιατί ειδικά με τα παιδιά που είναι από αραβόφωνες χώρες δεν έχουμε καμία επικοινωνία...Αρχικά ε παντομίμα, εικόνες...Βασικές εντολές με εικόνες. Βρίσκουμε για τις βασικές εντολές και πράγματα για να ικανοποιούν τις βασικές τους ανάγκες, όπως το πάω τουαλέτα, νερό...*». Οι Sue & Sue (1990) έχουν επίσης υποδείξει το ζήτημα της επικοινωνίας μεταξύ εκπροσώπων φορέων και προσφύγων, το οποίο εδράζεται στις γλωσσικές διαφορές, καθώς και στη διαφορετική κουλτούρα που φέρουν. Κατά συνέπεια, το γεγονός ότι τα εμπλεκόμενα άτομα στη συμβουλευτική διαδικασία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, δημιουργεί συχνά παρερμηνείες που δύναται να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Μάνου, 2013).

Οι δασκάλες εκφράζουν την ανησυχία τους για τους πρόσφυγες μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, οι οποίοι έχοντας βιώσει δύσκολες καταστάσεις, ξαφνικά βρίσκονται σε μια ξένη χώρα, γεγονός που τους προκαλεί αισθήματα απομόνωσης και μοναξιάς. Φοβούνται πως τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν και να γίνουν θύματα ρατσισμού, (E5) «*...να υπάρχει κλίμα ισότητας στο σχολείο και να μην υπάρχει ρατσισμός...να μην υπάρχει περιθωριοποίηση γι' αυτούς, να έχει καλλιεργηθεί αυτό το συγκεκριμένο κλίμα*». Για αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον. Οφείλει να χτίσει ουσιαστική σχέση με τους μαθητές του, που να βασίζεται στον σεβασμό και στην εμπιστοσύνη. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την ύπαρξη σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού, προϋπόθεση που φυσικά δεν ικανοποιείται, (E9) «*να υπάρχει και ένα σταθερό προσωπικό στις τάξεις που είναι πολύ σημαντικό αυτό ...τη*

στιγμή που εμπιστεύονται μετά έναν δάσκαλο, έρχεται κάποιος άλλος... ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται πάρα πολύ να σ' εμπιστευτούν στην αρχή που σε γνωρίζουν».

Η επαφή και επικοινωνία με τους γονείς των προσφυγόπουλων είναι συχνή. Όπως αναφέρεται, οι γονείς είναι κοντά στα παιδιά και μοιράζονται με τους εκπαιδευτικούς εμπειρίες και έθιμα. Κυρίως ικανοποιούνται από την εκτίμηση και την αναγνώριση που εισπράττουν από αυτούς για το έργο τους και όσα προσφέρουν στα παιδιά τους, (E11) «...ότι εκτιμούν πάρα πολύ αυτό που κάνουμε, γιατί βλέπουμε, ότι ασχολούμαστε και δουλεύουμε με τα παιδιά τους και ότι γυρνάνε χαρούμενα στο σπίτι».

Σε αντίθεση με έρευνες που εντοπίζουν προβλήματα στον συντονισμό των δράσεων, αλληλεπικαλυπτόμενες αρμοδιότητες των υπηρεσιών, προστριβές και γραφειοκρατικά αδιέξοδα μεταξύ των αρμόδιων φορέων (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Human Rights Watch, 2018), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει οργάνωση, σαφείς ρόλοι και αρμοδιότητες και το πρόγραμμα λειτουργίας είναι επαρκώς δομημένο. Παράλληλα αναφέρεται ότι παρέχεται ευελιξία στους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση των τμημάτων και την άσκηση τους έργου τους, (E8) «το πρόγραμμα είναι αρκετά δομημένο...μας δίνει την ευελιξία να δουλέψουμε και να αλλάζουμε τα γκρουπ γιατί τα παιδιά εε, προχωρούν με διαφορετικές ταχύτητες». Για τη διαχείριση των ζητημάτων που πιθανών προκύπτουν υπάρχει επαρκής καθοδήγηση και ακολουθούνται κατά βάση οι διοικητικές διαδικασίες που προβλέπονται για το σύνολο των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ωστόσο σημαντικές ανεπάρκειες σε κτηριακές υποδομές και υλικοτεχνική υποστήριξη, επισήμανση που επιβεβαιώνει τα ευρήματα πρόσφατης σχετικής έρευνας (Tsaliki, 2016). Παρόλο που τα σχολεία τους διαθέτουν ξεχωριστή τάξη για το τμήμα υποδοχής, κάποιες αναφέρουν ότι σε πολλά σχολεία η διδασκαλία των προσφύγων γίνεται σε κοινόχρηστους χώρους ή σε διάφορες αίθουσες, εκ περιτροπής και όπου οι συνθήκες το επιτρέπουν (E6) «Κάποιοι βρίσκονται στους διαδρόμους με ένα θρανίο ή σε τάξεις που έχουν κενό και κάνουν γυμναστική ή χρησιμοποιούν διάφορες τάξεις για αυτό το σκοπό». Τονίζεται επίσης η έλλειψη εξειδικευμένων εγχειριδίων που να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές διαφορές, να προσαρμόζονται στο ανομοιογενές επίπεδο των μαθητών και να καλύπτουν πρακτικές και καθημερινές ανάγκες τους. Παράλληλα, ακόμη και αν κάποιος διαθέτουν αίθουσα διδασκαλίας, απουσιάζει από αυτές το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό, με σημαντικότερη την απουσία τοπικού δικτύου Η/Υ και βιντεοπροβολέα, (E7) «στερούμαστε πολύ το ίντερνετ και έναν έστω προτζέκτορα, για να δείχνουμε στα παιδιά πράγματα».

Από όσα μας κατέθεσαν, φαίνεται, πως ο νέος επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι εύκολο να πραγματωθεί, όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την έλλειψη των απαραίτητων μέσων και πόρων (Apergi, 2016). Επίσης η διάσταση ανάμεσα στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις ουσιαστικές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών και της κοινωνίας, εξακολουθεί να υφίσταται, όπως έχει αναφερθεί και από τον Ξωχέλλη (2005).

Οι συμμετέχουσες τονίζουν επιπρόσθετα την έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης, γεγονός που δημιουργεί ένα κλίμα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς και έχει επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι ελάχιστες επιμορφωτικές δράσεις υλοποιούνται ετεροχρονισμένα και έχουν θεωρητική προσέγγιση, ή οποία απέχει πολύ από τις πραγματικές συνθήκες, (E8) «Αφού ήδη τρεις μήνες έχουμε πέσει και κολυμπάμε μόνοι μας [γέλιο]. Χωρίς τη βοήθεια...όπως το 'πα και πριν ότι οι επιμορφώσεις είναι σε πολύ

θεωρητικό επίπεδο...». Η διάσταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις τίθεται και σε συναφή μελέτη (Bennett, 2009), που συνιστά αλλαγή στα προγράμματα επιμόρφωσης, με προσανατολισμό την πολυπολιτισμικότητα και επίκεντρο την κοινωνική δικαιοσύνη.

Χαρακτηρίζουν επίσης την συνεργασία με τους μεταφραστές και τους κοινωνικούς λειτουργούς ως μη ικανοποιητική, όχι ως προς την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν, αλλά γιατί επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες σπάνια, παρόλο που είναι πολύ χρήσιμοι για την ένταξη των παιδιών και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας τους, (E2) *«οι μεταφραστές ερχόταν πάρα πολύ σπάνια. Θα 'θελα να ήταν περισσότερες μέρες εκεί, για να μπορούν να έχουν και τα παιδιά να επικοινωνούν και να εκφράζονται...Και θα θέλαμε περισσότερο ψυχολογική υποστήριξη και από κοινωνικούς λειτουργούς». Η χρησιμότητά των διερμηνέων τονίζεται και από την Apergi (2016), ως σύνδεσμοι που θα γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ των δύο ταυτοτήτων των μαθητών και θα συμβάλουν στην ανάπτυξη πολύγλωσσης ικανότητας.*

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί κάνοντας μια αποτίμηση της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, εκτιμούν ότι έχουν γίνει αρκετά βήματα. Παρά όμως την αδιάκοπη και φιλότιμη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι τα βήματα γίνονται με αργό ρυθμό και ότι υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης, (E9) *«...απέχει πάρα πολύ από την, από αυτό που θα ήταν ιδανικό». Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει παλαιότερη μελέτη των Palaiologou & Faas (2012), η οποία επίσης κατέληγε στο ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει ανάγκη ακόμη τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πολιτική προτεραιότητα.*

Το αίτημα για βελτίωση της διαπολιτισμικής αγωγής εδράζεται στην καλύτερη και έγκαιρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε περισσότερη και καλύτερη ποιοτικά υλικοτεχνική υποδομή, σε κτιριακές υποδομές και σταθερά περιβάλλοντα μάθησης (αίθουσες διδασκαλίας). Ως ουσιώδη παράγοντα για τη διατήρηση της σταθερότητας, η ερωτώμενες προκρίνουν την μονιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής και κατά συνέπεια τη μείωση των μετακινήσεών τους.

Επιπλέον, βάση των εμπειριών τους, προτείνουν την αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών, με την εισαγωγή νέων αντικειμένων, όπως η Φυσική Αγωγή και το Θεατρικό παιχνίδι, στα οποία ο γλωσσικός περιορισμός δεν έχει σημαντικό αντίκτυπο, (E12) *«επειδή δεν μπορούν να συμμετέχουν στα άλλα μαθήματα, θα μπορούσαν να υπάρχουν ενδιάμεσα προγράμματα, ε να δημιουργηθούν κάποια τμήματα θεατρικής αγωγής, γυμναστικής, που εκεί δεν χρειάζεται να υπάρχει, να μιλάνε γλώσσα στη γυμναστική και στις αθλοπαιδιές». Προτείνονται επίσης, νέα προγράμματα και δράσεις περισσότερο στοχευμένες, καθώς και ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων, με περιεχόμενο και δραστηριότητες εξειδικευμένες και ευπροσάρμοστες στις ανομοιογενείς και ποικίλες ανάγκες των μαθητών, (E9) «Πιο εξειδικευμένα πράγματα. Για να είναι πιο αποτελεσματικά». Η ανάγκη για κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και ευέλικτα προγράμματα σπουδών υποστηρίζεται και από τον Ensing (2009), ο οποίος τονίζει ότι η ανάληψη πρόσθετων μέτρων δρα υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς και ενισχύει ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία.*

Μία φράση αντανακλά την αισιοδοξία και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, (E11) «Πιστεύω ότι είναι ...Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ότι έχει πάρα πολύ μέλλον». Εκτιμούν ότι μεγάλο μέρος των προτάσεων που αναφέρονται παραπάνω, θα υλοποιηθούν τα επόμενα χρόνια, (E11) «...θα βελτιωθεί πάρα πολύ το ήδη υπάρχον σύστημα», διότι οι μεταναστευτικές ροές θα συνεχίσουν, πιθανόν και με μεγαλύτερη ένταση. Προβλέπουν ότι το μεταναστευτικό/προσφυγικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα αποτελέσει βασικό κομμάτι της κοινωνικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της χώρας μας.

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι στην ανά χείρας, μικρής κλίμακας, μελέτη επισημαίνεται ότι, η λειτουργία και η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εδράζεται στην εστιασμένη ανάπτυξη συνεκτικού οράματος και στην υιοθέτηση πρωτοβουλιών και δράσεων, που προσεγγίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή, ως βασικό μέρος της σχολικής πολιτικής (Simopoulos & Alexandridis, 2019).

Καθίσταται σαφές ότι το μεγαλύτερο μέρος της ένταξης των μαθητών το επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο των ΤΥ, αλλά όλης της σχολικής μονάδας, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με θεσμικές ανεπάρκειες, αλλά και σημαντικές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή. Η παροχή θεσμικής υποστήριξης για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να εστιάσει στην έγκαιρη, συνεχή και εξειδικευμένη επιμόρφωσή τους, προκειμένου να καταρτιστούν και να ευαισθητοποιήσουν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Magos, 2007). Παράλληλα, πρέπει να υπάρξει μέριμνα για την υπηρετήση εκπαιδευτικών υπό καθεστώς μονιμότητας, προκειμένου να αξιοποιηθεί η αποκτώμενη εμπειρία, αλλά και να εξασφαλίζεται κλίμα ασφάλειας και σταθερότητας στα σχολεία.

Επιπρόσθετα, απαιτείται αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, μέσα στα οποία να διαχέεται η διαπολιτισμική ιδέα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Εισαγωγή μαθησιακών αντικειμένων που να παρέχουν ευελιξία, να διευκολύνουν την ενσωμάτωση και να ενθαρρύνουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Οι διαδικασίες ένταξης των μαθητών πρέπει να υποστηρίζονται από την ενεργή συμμετοχή ειδικών επιστημόνων (π.χ., ψυχολόγοι, διερμηνείς), αλλά και την λειτουργία κοινωνικών φορέων και συμβουλευτικών υπηρεσιών για μαθητές, καθηγητές και γονείς, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να εργαστούν προς την κατεύθυνση εξασφάλισης οικονομικών πόρων για κτηριακές υποδομές και θεσμικές παροχές. Πόρων για το σχεδιασμό νέων, ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με διαπολιτισμικές διαστάσεις, που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και που θα διαπερνούν το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Παράλληλα πρέπει να ενθαρρυνθεί και να αυξηθεί η επιστημονική έρευνα, προκειμένου να αναδεικνύονται και να διαχέονται οι καλές πρακτικές, αλλά και να επισημαίνονται οι ανασταλτικοί παράγοντες και μηχανισμοί, που δρουν ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη ετερογενών ομάδων.

Αναφορές

Apergi, M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32.

- Barrett, M. D., Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Batelaan, P., & Gundara, JS (1993). Πολιτισμική πολυμορφία και προώθηση των αξιών μέσω της εκπαίδευσης. *European Journal of Intercultural Studies*, 3 (2-3), 61-80.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement, *Intercultural Education*, 20: sup1, S1-S13.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education*, 5th ed., London: Routledge Falmer Ltd. Μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με τον τίτλο: Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, 17(3), 245-257.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London, Paul Chapman Pub., SAGE.
- Gundara, J. & Portera, A., (2008) Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education* 19:6, pages 463-468.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 112-130.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). School leadership for intercultural education. In *The globalisation of intercultural education* (pp. 175-196). Palgrave Macmillan, London.
- Human Rights Watch, (2018). «Χωρίς Εκπαίδευση Δεν Έχουν Μέλλον». Στέρηση της Εκπαίδευσης στα παιδιά που αιτούνται άσυλο στα νησιά του Αιγαίου, ΗΠΑ. ISBN: 978-1-6231-37038
- Jones, A., & Quach, X. (2007). *Intercultural communication*. The University of Melbourn.
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1102-1112.
- Palaologou, N., & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3), 317-329.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491.
- Shim, J. M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: it is not just about lack of knowledge about others. *Intercultural Education*, 23(3), 209-220.
- Simopoulos, G., & Alexandridis, A. (2019). Refugee education in Greece: integration or segregation? *Forced Migration Review*, (60), 27-29.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.
- UNESCO, (2019). *Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης: Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες, όχι τείχη*. Παρίσι.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. ISBN: 978-960-603-455-8, © ΣΕΑΒ, 2015

- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία, σ.47-60. Επιστ. Εποπτεία Π. Ξωχέλλης. Θεσσαλονίκη
- Μάνου, Α. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 13, 277-284.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων [Σημειώσεις Μαθήματος]. Εκπαιδευτική έρευνα στην Πράξη, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής», ΕΚΠ51, Ελλάδα.
- Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, (2019). Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη

Δικτυογραφία

- Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 26 Ιανουαρίου 1990.
<https://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2>
- Νόμος 1404 ΦΕΚ Α' 173/24.11.1983.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/283206/nomos-1404-1983
- Νόμος 2413 ΦΕΚ Α' 124/17.6.1996.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/209941/nomos-2413-1996
- Νόμος 3386/2005 ΦΕΚ Α 212/23.8.2005.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/161175/nomos-3386-2005
- Νόμος 3907/2011 ΦΕΚ Α' -7/26.1.2011. <https://www.taxheaven.gr/law/3907/2011>
- Νόμος 4375 ΦΕΚ Α' 51/3.4.2016.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/183712/nomos-4375-2016
- Νόμος 4415 ΦΕΚ Α' 159/06.09.2016.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/238023/nomos-4415-2016
- Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 26 Ιουνίου 2013. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=EN>
- Οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, 10 Δεκεμβρίου 1948.
<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
- Πρωτόκολλο σχετικά με το καθεστώς των προσφύγων, 31 Ιανουαρίου 1967.
<https://www.refworld.org/docid/3ae6b3ae4.html>
- Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων, 28 Ιουλίου 1951. <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, (2019). Stepping Up: Refugee Education in Crisis.
<https://www.unhcr.org/steppingup/>
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων – Προσφυγικό και Εκπαίδευση.
<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>
- Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016 - ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016.
<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%96%CE%95%CE%A0.pdf>