



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Ειδίκευση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Διπλωματική Εργασία

«Αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στα δημοτικά σχολεία της Αθήνας: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας»

Ξενικουδάκη Έλλη

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπούρας Αντώνιος

Μέλη τριμελούς επιτροπής: Παρθένης Χρήστος

Μιχάλης Αθανάσιος

Αθήνα, Φεβρουάριος 2024

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», με ειδίκευση στη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Με την ολοκλήρωση των σπουδών μου οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους να ολοκληρωθεί η διπλωματική μου εργασία και στήριξαν αυτή μου την προσπάθεια.

Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντά μου κ. Αντώνιο Μπούρα για τη στήριξη και τη βοήθειά του. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Αθανάσιο Μιχάλη και κ. Χρήστο Παρθένη, για την αξιολόγηση και την έγκριση της εργασίας μου, καθώς επίσης και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, για τις εμπειρίες και τις γνώσεις που μου μετέδωσαν.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου, οι οποίοι όχι μόνο μοιράστηκαν τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις σκέψεις τους για το υπό μελέτη θέμα, αλλά μου έδωσαν τη δική τους ματιά για τα πράγματα, την αισιοδοξία και την αγωνιστικότητά τους.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά τους εκπαιδευτικούς του 87^{ου} Διαπολιτισμικού Σχολείου Αθηνών, που κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης εκεί, με αγκάλιασαν, με εμπιστεύτηκαν και μου έδωσαν πολλά σημαντικά εφόδια για τη μετέπειτα πορεία μου στον κλάδο, υπενθυμίζοντάς μου καθημερινά με τη στάση και το έργο τους, τη σπουδαιότητα τους επαγγέλματός μας, το σημαντικό αντίκτυπο που μπορεί να έχει στη ζωή των μαθητών μας και την αγάπη μου γι' αυτό.

Τέλος, θα ήθελα μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, ιδιαίτερα τον πατέρα μου για την υπομονή, την επιμονή και την υποστήριξη που μου έδωσε. Ακόμα, όλους τους δικούς μου ανθρώπους, τους φίλους μου και τους συναδέλφους μου, που με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα και κατευνάζουν τυχόν άγχη και αμφιβολίες μου.

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή, έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

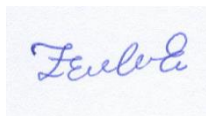
Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Έλλη Ξενικουδάκη

Αριθμός Μητρώου: 2100031

Υπογραφή:



Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, αναφορικά με τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές για την αντιμετώπισή των εν λόγω προβλημάτων τόσο μέσα από στρατηγικές, που έχουν αξιοποιήσει/ αξιοποιούν στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης όσο κι άλλες, τα πιθανά αποτελέσματα και προκλήσεις κατά την εφαρμογή τους, καθώς και τις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές που κρίνουν ότι απαιτούνται.

Προκειμένου να αναδειχθούν οι οπτικές γωνίες και οι προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων αναφορικά με το υπό διερεύνηση θέμα, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, σε δείγμα 14 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας, με γηγενή κι αλλοεθνή μαθητικό πληθυσμό.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων αναδεικνύουν τη θετική εμπειρία των συμμετεχόντων από την εφαρμογή διαπολιτισμικών μεθόδων και πρακτικών. Παράλληλα, την περιορισμένη γνώση τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ανετοιμότητα, ή ετοιμότητα σχεδόν αποκλειστικά βάσει της εμπειρίας τους, στη διδασκαλία των εν λόγω παιδιών. Οι συμμετέχοντες με τις απαντήσεις τους επιβεβαίωσαν τη σημασία εφαρμογής τέτοιων πρακτικών που συναντώνται στη βιβλιογραφία, εμπλουτίζοντάς τες με δικές τους προτάσεις. Επισήμαναν όμως τις σοβαρές δυσκολίες και προκλήσεις, που συνοδεύουν την προσπάθεια εφαρμογής τους στο σημερινό σχολείο. Παρά τα πολλαπλά οφέλη αυτών των μεθόδων και πρακτικών σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο για το σύνολο των μαθητών, διαπίστωσαν ότι δεν αρκούν για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών άλλης καταγωγής, αν δεν συνδυαστούν με συνολικότερες εκπαιδευτικές και πρωτίστως κοινωνικές αλλαγές.

Λέξεις – Κλειδιά

Αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων, πρόσφυγας, μετανάστης, διαπολιτισμικές μέθοδοι και πρακτικές, δίγλωσσοι μαθητές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα

Abstract

This thesis focuses on addressing the educational problems of refugees and immigrants. Its purpose is to investigate the opinions of Primary teachers, regarding the appropriate methods and practices to deal with the problems in question, both through strategies, which they have used or are currently using in their school class, as well as others, the possible outcomes and challenges in their implementation, as well as the wider educational and social changes they deem necessary.

To highlight the perspectives and personal experiences of the participants regarding the subject under investigation, the qualitative research method was chosen. The semi-structured interview was used as a research tool, with a sample of 14 Primary teachers, who work in schools in Athens, with a native and foreign student population.

The results obtained from the data analysis highlight the positive experience of the participants from the application of intercultural methods and practices. At the same time, their limited knowledge on issues of intercultural education and their unpreparedness, or readiness almost exclusively based on their experience, in teaching the children in question. The participants with their answers confirmed the importance of implementing such practices found in the literature, enriching them with their own suggestions. However, they pointed out the serious difficulties and challenges that accompany the attempt to implement them in today's school.

Despite the multiple benefits of these methods and practices on a cognitive, emotional and social level for all students, they found that they are not enough to address the educational problems of children of other origins, if they are not combined with more comprehensive educational and primarily social changes.

Keywords

Addressing educational problems, refugee, immigrant, intercultural methods and practices, bilingual students, educational and social changes, primary education, Athens

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iv
Abstract	v
Περιεχόμενα	vi
Κατάλογος Γραφημάτων	viii
Κατάλογος Πινάκων	viii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	151
1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	1
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων.....	1
1.1.1 Η έννοια των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα».....	1
1.1.2 Η έννοια των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας».....	3
1.1.3 Η έννοια των όρων «διγλωσσία», «δίγλωσση εκπαίδευση», «πολυγλωσσία» .	6
1.1.4 Η έννοια του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση».....	9
1.1.5 Η έννοια των όρων «διαπολιτισμική ετοιμότητα» και «διαπολιτισμική επιμόρφωση».....	12
1.2 Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σύγχρονης σχολικής τάξης.....	14
1.2.1 Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.....	14
1.2.2 Οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές στο ελληνικό δημοτικό σχολείο	17
1.2.3 Η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας.....	22
1.3 Τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές στο δημοτικό σχολείο	27
1.3.1 Διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δυσκολίες και ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών	33
1.3.2 Διγλωσσία, πολυγλωσσία, διαφορές μητρικής γλώσσας με Γ2: “πρόβλημα” προς επίλυση ή στοιχείο προς αξιοποίηση;	36
1.3.3 Για τη σχολική διαρροή και τη σχολική αποτυχία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο δημοτικό σχολείο	41

1.4	Εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο δημοτικό σχολείο	46
1.4.1	Προϋποθέσεις για την εφαρμογή τους στη σύγχρονη σχολική τάξη.....	65
1.4.2	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	69
1.5	Αλλαγές σε εκπαιδευτικό, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών	71
2	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	75
2.1	Έρευνες για την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στην στο δημοτικό σχολείο	75
2.2	Σκοπός Εργασίας & Ερευνητικά Ερωτήματα	78
2.3	Αναγκαιότητα και αξία της Έρευνας.....	78
3	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	79
3.1	Ερευνητική στρατηγική	80
3.2	Ερευνητικό εργαλείο	81
3.2.1	Παρουσίαση Ερευνητικού Εργαλείου.....	81
3.2.2	Έλεγχος Αξιοπιστίας Εργαλείου.....	83
3.3	Πληθυσμός και δείγμα	84
3.4	Διεξαγωγή έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	89
3.5	Διαδικασία Ανάλυσης και Παρουσίασης Δεδομένων	91
3.6	Ηθική και δεοντολογία έρευνας	92
4	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	93
4.1	Θεματικοί άξονες ανάλυσης.....	93
4.1.1	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο δημοτικό σχολείο και για το κατά πόσο αυτά διαφοροποιούνται στους μετανάστες συγκριτικά με τους πρόσφυγες. 93	
4.1.2	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να προσέχει ο δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης.	101

4.1.3	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας όσον αφορά τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.	103
4.1.4	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας σε σχέση με τις αλλαγές που απαιτούνται – σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο - για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.	118
5	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	128
5.1	Απαντήσεις στα Ερευνητικά Ερωτήματα	128
5.2	Συζήτηση.....	132
5.3	Περιορισμοί και μελλοντικές προεκτάσεις	134
	Βιβλιογραφία	135
	Παράρτημα Α: Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης.....	153
	Παράρτημα Β: Απομαγνητοφωνήσεις Συνεντεύξεων	155

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συμπληρωματικές ερωτήσεις.....	84
Πίνακας 2: Βασικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	86

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Ειδικότητα συμμετεχόντων.....	87
Γράφημα 2: Τάξη συμμετεχόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά.....	87
Γράφημα 3: Σπουδές και Επιμόρφωση συμμετεχόντων.....	88

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

1.1.1 Η έννοια των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα»

Είναι κοινός τόπος ότι η σύγχρονη ελληνική κοινωνία έχει εξολοκλήρου άλλη σύνθεση συγκριτικά με παλαιότερα, αφού στους κόλπους της συναντάται πλήθος ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία. Χαρακτηρίζεται συνεπώς από «πολυπολιτισμικότητα» ή αλλιώς «πολιτισμική ποικιλότητα, δηλαδή από τη *“συνύπαρξη σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία κυρίως εδράζεται σε εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά”* (Καραμάνου, 2011).

Για την οριοθέτηση της έννοιας «πολυπολιτισμικότητα», άλλοι ξεκινούν με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της «διαφορετικότητας». Η τελευταία και δη η πολιτισμική «διαφορετικότητα» δεν περιορίζεται στις αξίες, τις πεποιθήσεις, το φύλλο, τα ατομικά χαρακτηριστικά - ιδιαιτερότητες του ατόμου, τη φυλή, κλπ, αλλά επεκτείνεται στην πολιτισμική ομάδα που το ίδιο ανήκει, στα συλλογικά χαρακτηριστικά που φέρει χάρη σε αυτή, στα έθιμα, στην κοινωνική και οικογενειακή ιδιότητα, στην κοινωνικοοικονομική τάξη κλπ. Η διαφορετικότητα στα παραπάνω οδηγεί τελικά στην πολιτισμική ποικιλομορφία και προσδίδει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα στη σημερινή εποχή και κοινωνία.

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία μαζί με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» συναντάται - διόλου τυχαία - ο όρος «διαπολιτισμικότητα». Μάλιστα αρκετά συχνά αυτοί συγγέονται ή θεωρούνται ταυτόσημοι όροι παρότι διαφέρουν. Προτού όμως γίνει αναφορά στις διαφορές τους και συνολικά στη σχέση που τους διέπει, κρίνεται αναγκαία η εννοιολογική αποσαφήνιση της «διαπολιτισμικότητας», εξετάζοντας πρώτα, ετυμολογικά τον όρο «διαπολιτισμικός». Σύμφωνα με τους Liu, Volcic & Gallois (2018), η πρόθεση «δια» δηλώνει την αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμών, ενώ το δεύτερο συνθετικό, η λέξη «πολιτισμός» αναφέρεται στο συνολικό τρόπο ζωής ενός λαού - τις παραδόσεις, τα έθιμα, τις ιδέες, τις συνήθειες και συμπεριφορές, τον τρόπο σκέψης και δράσης, τις προσδοκίες - στοιχεία που έχουν διαμορφωθεί και είναι υπό διαμόρφωση στο υπάρχον κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο των ατόμων και διαφέρουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό

από πολιτισμική ομάδα σε πολιτισμική ομάδα. Ο Νικολάου (2011) συμπληρώνει πως “παρότι στη χώρα μας η σχετική συζήτηση περιορίζεται στον παιδαγωγικό κυρίως λόγο, το εύρος της διαπολιτισμικότητας εκτείνεται σε επιστημονικά πεδία τόσο συναφή όσο και ετερόκλητα μεταξύ τους, όπως η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η ηθική, η ιστορία, η ανθρωπολογία, καθώς επίσης και η οικονομική επιστήμη, τα μαθηματικά ή η βιολογία.”.

Η συνέντευξη των δύο όρων στην παγκόσμια βιβλιογραφία είναι εν μέρει δικαιολογημένη και οφείλεται στην άμεση νοηματική τους σχέση, όπου αναδύονται και οι διαφορές τους. Όπως γράφει ο Μπαμπινιώτης στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας, “διαπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς και πολυπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διάφορων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών” (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» επομένως μπορεί να θεωρηθεί ως το δεδομένο, η υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα και ο όρος «διαπολιτισμικότητα» ως το ζητούμενο, η διαχείριση της πραγματικότητας αυτής έτσι ώστε οι διαφορετικοί λαοί και πολιτισμοί να συμβιώνουν αρμονικά, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να μαθαίνουν αποδέχονται ο ένας τα χαρακτηριστικά/ γνώρισματα και τις διαφορές του άλλου, να έχουν ισότιμη θέση σε όλα τα επίπεδα στη σημερινή κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Μάρκου “ο όρος πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα, για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων” (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Κατά τον Καλοφορίδη, η διαφορά μεταξύ των δύο αφορά στο ότι η πρώτη αναφέρεται στην πλουραλιστική πραγματικότητα και τη συμβίωση πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων, ενώ η δεύτερη “αποτελεί μία ενεργή αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων που κάποτε δυσκολεύονταν στη μεταξύ τους επικοινωνία” (Ντελέζου, 2021).

Συμπερασματικά, οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» αποτελούν διακριτές έννοιες, με την πρώτη να είναι το δεδομένο και τη δεύτερη να είναι το ζητούμενο. Σε αυτούς βασίστηκαν το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο, δύο μοντέλα ή προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, με το τελευταίο να αποτελεί τη μετεξέλιξη του πρώτου και το πλέον αποτελεσματικότερο μοντέλο κατά τους ερευνητές. Κοινή τους βάση αποτελεί η προώθηση της ειρηνικής κι αρμονικής συνύπαρξης

ατόμων ή ομάδων ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο - εν προκειμένω μαθητών - της αναγνώρισης κι αποδοχής των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της χώρας προέλευσης από το σχολικό τους περιβάλλον, με απώτερο σκοπό τη σταδιακή προσαρμογή κι ένταξή τους σε αυτό.

1.1.2 Η έννοια των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας»

Τις τελευταίες δεκαετίες οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές στη χώρα μας και συνολικά ανά την Ευρώπη και ανά τον κόσμο έχουν αυξηθεί ραγδαία. Οι πολεμικές συγκρούσεις και συρράξεις, οι οικονομικές κρίσεις κ.α. επέφεραν κι επιφέρουν μετακινήσεις μεγάλου αριθμού ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, διαμορφώνοντας τη σκληρή σημερινή πραγματικότητα των 70 εκατομμυρίων βίαια εκτοπισμένων σε ολόκληρο τον κόσμο σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ (Edwards, 2016).

Είναι αλήθεια ότι οι όροι «μετανάστης» και «πρόσφυγας» συχνά συγχέονται ή χρησιμοποιούνται χωρίς να γίνεται εμφανής η διαφοροποίησή τους. Η σύγχυση και πολύ περισσότερο η ταύτιση των προσφύγων με τους μετανάστες δεν επιφέρει επιπτώσεις μόνο σε θεωρητικό και αντιληπτικό επίπεδο, αλλά και σε πρακτικό. Τέτοιες μπορεί να είναι τυχόν επικίνδυνες προεκτάσεις στο πεδίο της ασκούμενης πολιτικής για το προσφυγικό-μεταναστευτικό, με υπονόμηση της δημόσιας στήριξης και θεσμικής προστασίας (άσυλο) προς τους πρόσφυγες τη στιγμή που τις χρειάζονται περισσότεροι από ποτέ (Edwards, 2016). Είναι κατανοητό ότι τόσο οι μεν όσο και οι δε, πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια, να διασφαλίζονται με ευθύνη του κράτους τα δικαιώματά τους και να τους παρέχεται η κατάλληλη στήριξη και βοήθεια σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Αυτό προϋποθέτει να μην παραγνωρίζονται οι διαφορές τους, που εκφράζονται και με διαφορετικές ανάγκες ούτε δηλαδή να εξισώνονται ούτε να γίνονται αντιληπτές ως εκ διαμέτρου αντίθετες, καθώς δεν είναι.

Τα όρια των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας» δεν είναι πάντα ευδιάκριτα ακριβώς επειδή δε τα χωρίζει άβυσσος, όπως διαπιστώνεται, παρατηρώντας την εξέλιξη του προσφυγικού-μεταναστευτικού ζητήματος. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις ανθρώπων που εξαναγκάζονται να φύγουν από τη χώρα τους όχι λόγω πολέμου ή δίωξης, αλλά γιατί το επιβάλλουν οι συνολικότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, που επικρατούν εκεί. Όπως με τους πρόσφυγες, έτσι και γι' αυτούς η επιστροφή στην πατρίδα τους δεν αποτελεί "βιώσιμη" λύση. Αντίστοιχα, και τα άτομα που φτάνουν στην Ελλάδα και στη γειτονική Ιταλία, προερχόμενα από χώρες, που μαστίζονται από πολέμους ή άλλες, που θεωρούνται ότι "παράγουν" πρόσφυγες. Κατ' ομολογία της ίδιας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, η

πλειοψηφία αυτών των ανθρώπων - που βρίσκονται ή πιο σωστά τείνουν να βρεθούν υπό (γενικότερη) απειλή, παρότι όχι άμεση κι άρα χρήζουν διεθνούς προστασίας - μπορούν να χαρακτηριστούν και με τους δύο όρους, με ορθότερο αυτόν του «μετανάστη» (Edwards, 2016).

Παρόλο που το διεθνές δίκαιο αντιμετωπίζει σαν εντελώς διακριτές κατηγορίες τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, οι πρόσφατες πολυπληθείς μετακινήσεις πληθυσμών προς την Ευρώπη επιβεβαιώνουν ότι *“οι λόγοι μετακίνησης είναι κοινοί, ακολουθούν κοινές μεταναστευτικές διαδρομές, γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης από διακινητές, πνίγονται στις ίδιες θάλασσες, βιώνουν κοινές παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις χώρες υποδοχής”* (Κοσμοπούλου, 2020). Στην πράξη ο καθολικός διαχωρισμός ανάμεσα σε πρόσφυγες και μετανάστες πέραν από αυθαίρετος, συχνά χρησιμοποιείται ως πρόφαση για να μη γίνουν αποδεκτά τα άτομα που ζητούν προστασία.

Αποτελεί ζήτημα κομβικής σημασίας να υπάρξει ενιαία αντίληψη για το ποιος θεωρείται μετανάστης και ποιος πρόσφυγας, ποια τα ατομικά και ποια τα κοινά γνωρίσματα κι ανάγκες τους. Η καλή γνώση των παραπάνω αποτελεί όρο για την οικοδόμηση μιας ενιαίας καλά σχεδιασμένης παρέμβασης για την ικανοποίησή των αναγκών των μεταναστών και των προσφύγων, είτε η χώρα υποδοχής τους είναι η χώρα προορισμού τους, είτε όχι κι αντίστοιχα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, για τη μερική ή ριζική αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών.

Σε διεθνές επίπεδο, δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός για τον «μετανάστη». Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ) κατασκεύασε χωρίς πρόθεση γενίκευσης/ επικράτησής του, έναν ορισμό βάσει του οποίου, «μετανάστης» καλείται το άτομο *“που απομακρύνεται από τον τόπο της συνήθους διαμονής του, είτε εντός χώρας είτε πέρα από διεθνή σύνορα, προσωρινά ή μόνιμα, και για διάφορους λόγους”*, εμπειρικλείοντας όλες τις κατηγορίες μεταναστών, ανάμεσά τους κι εκείνους για τους οποίους *“το καθεστώς ή τα μέσα μετακίνησης δεν ορίζονται ρητά από το διεθνές δίκαιο, όπως οι διεθνείς φοιτητές”*. Κατά το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2019), «μετανάστης» θεωρείται *“το άτομο και τα μέλη της οικογένειάς που μετακινούνται σε μια άλλη χώρα ή περιοχή για να αναζητήσουν καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες, καθώς και για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ίδιων και των μελών των οικογενειών τους”*. *“Απαραίτητη προϋπόθεση ... είναι να διαμένει μακριά από τη χώρα που γεννήθηκε ή τη χώρα της οποίας έχει την εθνικότητα, για περισσότερους από 12 μήνες”*, όπως υποστηρίζει ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών.

Οι μετανάστες διακρίνονται σε: α) νόμιμους¹ και παράνομους², β) εσωτερικούς και εξωτερικούς³ Εκτός των παραπάνω κατηγοριών, η μετανάστευση διακρίνεται σε τρεις επιμέρους μορφές: α) την εκούσια, που “αποτελεί προϊόν ελεύθερης απόφασης του ατόμου ή συνόλου”, β) την αναγκαστική, που “προκαλείται από την ηθελημένη δημιουργία δυσμενών συνθηκών διαβίωσης σε βάρος ορισμένων κατηγοριών ατόμων ή μερίδας πληθυσμού” και γ) τη βίαιη, που συνιστά επιβαλλόμενη μορφή μετακίνησης συνήθως από τις δημόσιες κρατικές αρχές. Ως επί το πλείστον, τα άτομα που εξαναγκάζονται στην τελευταία μορφή μετανάστευσης χαρακτηρίζονται ως πρόσφυγες, εκτοπισμένοι ή αιτούντες άσυλο (Αντωνόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, βασικότερο λόγο μετανάστευσης αποτελεί η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και άρα καλύτερων συνθηκών εργασίας. Σε μικρότερο ποσοστό συναντώνται οι λόγοι επανένωσης με οικογενειακά μέλη, που είναι ήδη εκτός της χώρας διαμονής, εκπαιδευτικοί λόγοι κ.α. Ειδοποιός διαφορά του μετανάστη από τον πρόσφυγα αποτελεί η μη βίαιη, δηλαδή οικειοθελής μετακίνηση του πρώτου - και συνεπώς η δυνατότητα ανεμπόδιστης επιστροφής στη χώρα καταγωγής με ασφάλεια, ακόμα και άμεσα, ακολουθώντας την προβλεπόμενη διαδικασία - σε αντίθεση με τη βίαιη, αναγκαστική μετακίνηση του τελευταίου.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Συνθήκης της Γενεύης, πρόσφυγας καλείται εκείνο το άτομο που βρίσκεται αναγκαστικά για διάφορους λόγους εκτός της χώρας προέλευσης ή του τόπου μόνιμης κατοικίας του/ συνήθους διαμονής (στην περίπτωση των ανιθαγενών) υπό το φόβο, την απειλή ή την πραγματοποίηση δίωξης για θρησκευτικά, φυλετικά ή εθνικά ζητήματα ή για τη συμμετοχή του σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες λόγω πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων (Ζάγκος Χ., Κυρίδης Α. & Φωτόπουλος Ν., 2019). Σύμφωνα με την Αρμοστεία του ΟΗΕ «πρόσφυγα» αποτελεί κάθε άνθρωπος που οι ένοπλες συρράξεις ή διώξεις στη χώρα του τον αναγκάζουν να αναζητήσει άσυλο, δηλαδή προστασία και καταφύγιο σε γειτονικά κράτη, με

1 Οι νόμιμοι ή “κανονικοί μετανάστες” είναι όσοι εισέρχονται κι εγκαθίστανται στη χώρα υποδοχής ή προορισμού, ακολουθώντας όλες τις νόμιμες διαδικασίες, δηλαδή τον έλεγχο και την καταγραφή της παρουσίας τους από τις αρμόδιες αρχές, την αίτηση έκδοσης και τελικά την απόκτηση άδειας παραμονής και εργασίας (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2003).

2 Οι παράνομοι ή αλλιώς “μη κανονικοί μετανάστες” είναι όσοι εισέρχονται και παραμένουν στη χώρα υποδοχής ή προορισμού χωρίς τα αναγκαία νομοποιητικά ταξιδιωτικά έγγραφα.

3 Η κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται με κριτήριο τον προορισμό της μετακίνησης, αφού η μετανάστευση δεν αφορά αποκλειστικά μια άλλη χώρα, αλλά και μια άλλη περιοχή εντός της ίδιας χώρας. Στο ενδεχόμενο που το άτομο βρίσκεται εντός των συνόρων της χώρας καταγωγής του, τότε χαρακτηρίζεται ως εσωτερικός μετανάστης, ενώ στην αντίθετη περίπτωση χαρακτηρίζεται ως εξωτερικός μετανάστης (Καλημέρη Σ. & Τσουκαλά Α., 2021).

μοναδική επιδίωξη τις ασφαλείς συνθήκες διαβίωσης και με την πιθανότητα επιστροφής στην πατρίδα του από επικίνδυνη έως κι αδύνατη. *“Πρόκειται για ανθρώπους στους οποίους η άρνηση ασύλου έχει πιθανότατα θανάσιμες συνέπειες”* (Edwards, 2016).

Οι πρόσφυγες μένουν κατά κύριο λόγο σε δομές φιλοξενίας της χώρας υποδοχής, όπου αυτές υπάρχουν - σε αντίξοες συνθήκες, αναντίστοιχες με τις δυνατότητες της εποχής - αναμένοντας την έκδοση των αναγκαίων εγγράφων, είτε διαμονής, είτε μετακίνησης σε άλλο κράτος εφόσον η χώρα υποδοχής δεν αποτελεί τον τελικό προορισμό τους.

Τμήμα των προσφύγων που καταφθάνουν στην Ελλάδα κάθε χρόνο αποτελούν τα ασυνόδευτα παιδιά. «Ασυνόδευτος» καλείται ο ανήλικος που φτάνει στο έδαφος των κρατών μελών είτε χωρίς να συνοδεύεται, είτε παύοντα να συνοδεύεται αφότου εισέλθει εκεί, από ενήλικα υπεύθυνο για αυτόν - με τον νόμο ή την πρακτική του οικείου κράτους μέλους - και εφόσον κανένας ενήλικος δεν ασκεί στην πράξη την επιμέλειά του⁴. Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας, *“ο όρος «παιδιά χωρισμένα από την οικογένειά τους» εμπίπτει στον ορισμό των ασυνόδευτων παιδιών”* (EASO, 2018).

Ξεχωριστή αναφορά αρμόζει στους αιτούντες άσυλο που αποτελούν ένα μεγάλο τμήμα των προσφύγων, των ασυνόδευτων παιδιών κι ανηλίκων. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ (2019), «αιτών άσυλο», είναι το άτομο που ζητά μέσω της προβλεπόμενης διαδικασίας, προστασία ως πρόσφυγας και αναμένει τη σχετική απόφαση για το αίτημά του, έχοντας ως τότε δικαίωμα μη επαναπροώθησης στη χώρα καταγωγής, αλλά προστασίας, παραμονής και πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης στη χώρα υποδοχής. Το 2018 στη χώρα μας καταγράφηκαν 21.768 αιτήσεις ασύλου, που αφορούσαν παιδιά, αποτελώντας το 33% των συνολικών αιτήσεων εκείνης της χρονιάς στην Ελλάδα (UNHCR Help).

1.1.3 Η έννοια των όρων «διγλωσσία», «δίγλωσση εκπαίδευση», «πολυγλωσσία»

1.1.3.1 «Διγλωσσία»

Στη σημερινή εποχή, η διγλωσσία αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο, καθώς σε λίγα μέρη του κόσμου ομιλείται πλέον μία μόνο γλώσσα, και μάλιστα στις διάφορες μορφές της, όπως διάλεκτοι, αργκό κλπ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Grosjean: *“Αφού ο αριθμός των*

⁴ Σύμφωνα με την ΟΣΥ, οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία.

γλωσσών που μιλιούνται σε όλο τον κόσμο ανέρχεται σε τρεις ως τέσσερις χιλιάδες, ενώ τα κράτη υπερβαίνουν μόλις τα διακόσια ... θα πρέπει τα περισσότερα κράτη ... να είναι δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή πολύγλωσσα” (Νικολάου, 2011). Ως επί το πλείστον λοιπόν, επικρατούν συνθήκες διγλωσσίας (bilingualism) ή πολυγλωσσίας (multilingualism) που επέφεραν η μετανάστευση, ο πόλεμος, η προσφυγιά, η καθιέρωση της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας κι άλλοι ιστορικοί, πολιτισμικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες.

Ο όρος «διγλωσσία» είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, καθώς πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που δέχεται επιδράσεις από ποικίλους παράγοντες. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, αλλά δεκάδες ίσως κι εκατοντάδες, οι οποίοι στηρίζονται σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη βασίζεται στο ερώτημα “πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες” και οι σχετικοί ορισμοί εστιάζουν στη γλωσσολογική σημασία του φαινομένου και τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου. Η δεύτερη βασίζεται στο ερώτημα “πώς, πότε και γιατί χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο τη μια ή την άλλη γλώσσα”, με τους σχετικούς ορισμούς να εστιάζουν στη λειτουργικότητα και τα ψυχοκοινωνικογλωσσολογικά χαρακτηριστικά της διγλωσσίας (Γκουντρουμπή, 2020).

Μερικοί από τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί στη διγλωσσία είναι: “η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο ... όταν δύο ομάδες ανθρώπων ή δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή” (Πιατσαρίκα, 2014), “η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο” κατά τον Mackey (Γκουντρουμπή, 2020) και η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις, αλλάζοντας κάθε φορά αυτόματα, αβίαστα και καταλλήλως το γλωσσικό κώδικα, κατά τον Weinreich (Σακελλαροπούλου, 2007).

Η ασυμφωνία – διαφορετική οπτική των επιστημόνων σε σχέση με το φαινόμενο της διγλωσσίας συνεπάγεται και την ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων ή καλύτερα διαφορετικών κριτηρίων για το ποιος είναι δίγλωσσος. Γενικά, για να θεωρηθεί κάποιος δίγλωσσος εξετάζεται το είδος των γλωσσικών δεξιοτήτων που κατέχει στις δύο γλώσσες (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή κατά τον Baker) κι ο βαθμός ανάπτυξής τους. Όμως, κάποιιοι μελετητές θέτουν ως προϋπόθεση για τη διγλωσσία την κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο που μπορεί να συγκριθεί με αυτό του φυσικού ομιλητή, ενώ άλλοι καλύπτονται με την ελάχιστη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα (Γκουντρουμπή, 2020). Η πιο “απλή” περίπτωση δίγλωσσου ανθρώπου είναι αυτός που κατέχει δύο γλώσσες, την πρώτη/ μητρική του γλώσσα και μια δεύτερη, την οποία διδάχθηκε στο σχολείο. Τέτοιος είναι οποιοσδήποτε

Έλληνας μαθητής, που εκτός της ελληνικής έχει μάθει κι Αγγλικά, αλλά κι ένα παιδί οικογένειας μεταναστών, προσφύγων, κάποιας μειονότητας ή παλιννοστούντων που πέραν της πρώτης γλώσσας χρειάζεται να μάθει την κυρίαρχη της χώρας υποδοχής για να μπορεί να επικοινωνεί. Δίγλωσσος είναι όμως κι ένας άνθρωπος που για κάποιο λόγο (ταξίδια, εργασία κ.α.) γνωρίζει πάνω από δύο γλώσσες, είτε στον ίδιο βαθμό, είτε κατέχοντας μεγαλύτερη επάρκεια στη μία (συνήθως στην πρώτη γλώσσα).

1.1.3.2 «Δίγλωσση εκπαίδευση»

Όταν ένας ή περισσότεροι μαθητές στη σχολική τάξη δεν έχουν ως πρώτη (μητρική) τη γλώσσα του σχολείου τίθεται το ζήτημα πώς οι μαθητές αυτοί θα μάθουν την τελευταία, αλλά κι όσα διδάσκονται μέσω αυτής (Σκούρτου, 2002). Το ζήτημα της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η οριοθέτηση της έννοιας, το αν και κατά πόσο πρέπει να εφαρμόζεται, αλλά και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της, συνεχίζει να ταλανίζει τους ερευνητές, με τις απόψεις τους να δίστανται και δίχως ένα κοινώς αποδεκτό συμπέρασμα, λόγω των αντιφατικών ευρημάτων.

Ο Cummins υποστηρίζει πως με τον όρο «δίγλωσση εκπαίδευση» εννοείται η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών κατά τη διδασκαλία σε οποιοδήποτε σημείο της σχολικής ζωής του μαθητή. Για τον Baker, ως “δίγλωσση” χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που διεξάγεται σε περισσότερες από μία και συχνά από δύο γλώσσες. Αυτή, απευθύνεται κατ’ εκείνον, τόσο σε δίγλωσσους όσο και σε πολύγλωσσους μαθητές, σε αλλοεθνή και γηγενή παιδιά της γλωσσικής πλειοψηφίας, αλλά και σε προσφυγόπουλα ή μεταναστόπουλα γλωσσικών μειονοτήτων (Γκουντρομπή, 2020).

Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτελεί η αξιοποίηση της γλώσσας μέσω της διδασκαλίας ως εργαλείου μάθησης κι όχι ως αντικείμενου μελέτης. Οι πολέμοι της χαρακτηρίζουν τα δίγλωσσα προγράμματα αναποτελεσματικά, ενώ οι υπέρμαχοί της απορρίπτουν τα αντισταθμιστικά δίγλωσσα προγράμματα, υποστηρίζοντας τα καθολικά προγράμματα προώθησης της εκπαίδευσης σε δύο γλώσσες, όπως προγράμματα εμπλουτισμού ή διπλής κατεύθυνσης (Γκουντρομπή, 2020). Οι μορφές της δίγλωσσης εκπαίδευσης ποικίλουν ανάλογα με τα κριτήρια και στόχους που καλούνται να επιτελέσουν, την κοινωνική θέση του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται, τον χρόνο που επενδύεται σε κάθε γλώσσα και την εκάστοτε κοινωνικοπολιτική κατάσταση. Ακόμη, το είδος ή και η απουσία της παρεχόμενης δίγλωσσης εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τις εκάστοτε επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής, που βέβαια επηρεάζονται από ποικίλες αντιλήψεις και τις εκάστοτε

συνθήκες. Λόγου χάρη, το μεγαλύτερο μέρος δίγλωσσων προγραμμάτων εφαρμόζεται στο εξωτερικό, ενώ στην Ελλάδα και σε άλλα κράτη λειτουργούν κατά βάση μονόγλωσσα προγράμματα (Σακελλαροπούλου, 2007).

Σε γενικότερο επίπεδο, στόχο της εκπαίδευσης σε δύο ή περισσότερες γλώσσες αποτελεί όχι μόνο η εκμάθηση πρόσθετων γλωσσών, αλλά και η παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες που αλληλεπιδρούν με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα κι άρα να ξεπεράσουν τους φραγμούς που θέτει το παραδοσιακό μονόγλωσσης και μονοπολιτισμικής κατεύθυνσης σχολείο.

1.1.3.3 «Πολυγλωσσία»

Η έννοια της «πολυγλωσσίας» δεν αποτελεί εξαίρεση, καθώς ο προσδιορισμός της είναι εξίσου δύσκολος με αυτόν της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Άλλωστε η διγλωσσία και η πολυγλωσσία σαν όροι σχετίζονται, αφού αφορούν τη γνώση και χρήση περισσότερων της μιας γλωσσών από το άτομο. Μερίδα των επιστημόνων μάλιστα μιλούν για δι/πολυγλωσσία αντιμετωπίζοντας τους όρους ως ταυτόσημους.

Άλλοι κάνουν λόγο για διγλωσσία και πολυγλωσσία, εντάσσοντας τις έννοιες στην ίδια κατηγορία χωρίς όμως να τις ταυτίζουν. Μια ακόμη επιστημονική οπτική που τις διαχωρίζει, ορίζει την πολυγλωσσία (multilingualism) ως την κατάσταση κατά την οποία το άτομο μιλά δύο ή περισσότερες γλώσσες και υποστηρίζει ότι η διγλωσσία (bilingualism) αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία, μια ιδιαίτερη υποπερίπτωση της πολυγλωσσίας, όπου το άτομο προέρχεται από περιβάλλον με δύο κυρίαρχες πρώτες γλώσσες (π.χ. αν οι γονείς κατάγονται από διαφορετικές χώρες), τις οποίες κατέχει στο ίδιο υψηλό επίπεδο. Και οι δύο όροι αντιπαραβάλλονται με τη μονογλωσσία, δηλαδή τη γνώση και χρήση μιας γλώσσας. (Σταυράκου, 2020)

1.1.4 Η έννοια του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση»

Απόρροια της έννοιας της διαπολιτισμικότητας αποτελεί η “διαπολιτισμική εκπαίδευση” (Παπάζογλου, 2015). Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου είναι δύσκολη, καθώς “είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής και καθολικά αποδεκτός ορισμός ... Δεδομένης της ποικιλίας των αντιλήψεων για την ‘εκπαίδευση’ και της παρόμοιας πλατιάς ποικιλίας πιθανών ορισμών του ‘πολιτισμού’ (culture)” (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Έναν γενικό ορισμό παρέχει το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο που αναφέρεται στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ως τη

“συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μιας χώρας, στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες” (Χρισταρά, 2006).

Κατά τον Helmut Essinger η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» συνιστά *“την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία”* (Νικολάου, 2011). Ο Reich ναί μεν τη χαρακτηρίζει ως την απάντηση στην πραγματικότητα της πολιτισμικής ετερότητας, κρίνει όμως δε ότι *“δεν πρέπει να αποτελεί ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά διάσταση της γενικής παιδείας που προσφέρει το σχολείο”*, θέση με την οποία συμφωνεί εν μέρει και ο Hohmann (Νικολάου, 2011).

Ο Μάρκου θεωρεί τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα. Ως αρχή δηλώνει την ευθύνη της κοινωνίας και του σχολείου στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως εθνικής πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσης. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των ομάδων με άλλη πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή για την οικοδόμηση “ανοιχτών” κοινωνιών που βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, την αμοιβαία αποδοχή κι αλληλεγγύη. Ως κίνημα δηλώνει την αναγκαιότητα μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών θεσμών μέσω σταθερών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων με στόχο την καθολική παροχή ατομικής και συλλογικής έκφρασης των ομάδων αυτών, την προβολή των πολιτισμικών τους απαιτήσεων – αναγκών και την κρατική τους υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα. (Παπάζογλου, 2015)

Σαν αποτέλεσμα των πολλών νοηματοδοτήσεων – σημασιοδοτήσεων που έχουν αποδοθεί κατά καιρούς στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» από τους επιστήμονες του πεδίου, έναντι ενός κοινώς συμφωνημένου ορισμού, κάποιοι ερευνητές παρέχουν όχι μία ούτε δύο, αλλά πολλές εκδοχές της έννοιας. Τέτοια είναι η περίπτωση των Grand, Sleeter και Anderson που συνοδεύουν τον όρο με πέντε διαφορετικές εκδοχές ή προσεγγίσεις. Αυτές αναφέρονται στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ως την εκπαίδευση, η οποία: α) παρέχεται στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, β) στοχεύει στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών άλλου πολιτισμικού υποβάθρου, γ) συγκεντρώνει τις εργασίες που συνεισφέρουν στη βαθύτερη γνώση της ιστορίας, των εμπειριών και των χαρακτηριστικών των ιδιαίτερων πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης κοινωνικής ταυτότητας και την καλύτερη κοινωνική ένταξη και προσαρμογή τους, δ) *“αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε να αντανακλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες των μελών της κάθε ομάδας”*, στ) *“επιδιώκει να διδάξει στο μαθητή τον τρόπο ανάλυσης της κοινωνικής*

διαστρωμάτωσης και την καταπίεση που προκύπτει από αυτή, υποδεικνύοντάς του ένα μελλοντικό τρόπο κοινωνικής δράσης.” (Νικολάου, 2011).

Στο διαπαιδαγωγικό ρόλο της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» σαν διαδικασία εστιάζει ο Δαμανάκης, για τα παιδιά ως μέλη της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με το αποτέλεσμα αυτής της διαπαιδαγώγησης να αντανακλώνται στη στάση και τον τρόπο ζωής τους. Από την άλλη, ο Γκόβαρης παρατηρεί τρεις κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στοχεύουν στην ανάδειξη των: α) κοινών πολιτισμικών στοιχείων των συνυπαρχουσών ομάδων, β) πολιτισμικών διαφορών των αλλοεθνών παιδιών και γ) προϋποθέσεων ισότιμης συμμετοχής τους στην κοινωνία, αντίστοιχα (Παπάζογλου, 2015).

Από τους δοθέντες ορισμούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλει η πρακτική της διάσταση ως “εργαλείο, στρατηγική, πρακτική, μέσο δράσης” και “παιδαγωγική απάντηση” σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα, που παρατηρείται τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Το σύνολο των ερευνητών ομολογεί ότι η ίδια απευθύνεται σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας κι όχι μόνο σε μέλη μειονοτήτων και οφείλει να αποτελεί καθολική παιδαγωγική αρχή, αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης, κάθε πτυχής του σχολικού προγράμματος.

Οι τελευταίες στοχεύουν στην αναγνώριση της ισότητας όλων των ανθρώπων και πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν, αφορά στον πανανθρώπινο σεβασμό ανεξαρτήτως καταγωγής, φύλου, θρησκείας κι ατομικών χαρακτηριστικών. Ακόμη, στο σεβασμό της προσωπικότητας κάθε μαθητή και την ισότιμη αποδοχή του μορφωτικού του κεφαλαίου. Προέκταση αυτής της αρχής αποτελεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο, πέραν της κυρίαρχης, δηλαδή της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Οι λεγόμενες “αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης” μπορούν να συνοψιστούν στα τέσσερα σημεία που διατύπωσε ο Helmut Essinger, αφού συμπυκνώνουν την υπάρχουσα κατασταλαγμένη επιστημονική γνώση σε σχέση με τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, είναι οι εξής: 1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, 2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, 3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, 4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης (Νικολάου, 2011).

1.1.5 Η έννοια των όρων «διαπολιτισμική ετοιμότητα» και «διαπολιτισμική επιμόρφωση»

Την πρωταρχική ευθύνη για την εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς την ομαλή προσαρμογή κι ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών έχει ο εκπαιδευτικός ως βασικός φορέας της. Είναι επιφορτισμένος με ένα σημαντικό και δύσκολο έργο, ιδίως στη σύγχρονη σχολική τάξη που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλομορφία κι άρα νέες προκλήσεις. Ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αναφέρεται στην *“επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, τις γνώσεις και την επιστημονική κατάρτιση που ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει όσον αφορά τα θέματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αλλά και την ικανότητα να κάνει πράξη τις βασικές αρχές, τα αξιώματα και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής”* (Παπαχρήστος, 2009). Ο Γεωργογιάννης μάλιστα εστιάζει την προσοχή του στη λέξη «ετοιμότητα», δηλαδή την ικανότητα μετουσίωσης σε πρακτικό επίπεδο των γνώσεων πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής φύσεως κι εκπαίδευσης μέσα από κατάλληλη προεργασία κι επανειλημμένη άσκηση (Ασημακοπούλου, 2019).

Διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός επομένως, θεωρείται εκείνος που χειρίζεται με άνεση κι ευχέρεια ζητήματα διαφορετικότητας και τυχόν προβλήματα από τη συνύπαρξη κι αλληλεπίδραση εθνοπολιτισμικών ομάδων, εν προκειμένω των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών (Παπαχρήστος, 2009). Η ευαισθητοποίηση των γηγενών μαθητών, η γνώση της πολιτισμικής ιστορίας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, η εύρεση συστήματος επικοινωνίας και οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μαζί τους είναι ορισμένες από τις ενέργειες ενός διαπολιτισμικά έτοιμου εκπαιδευτικού.

Παράγοντας ή καλύτερα προϋπόθεση για τη «διαπολιτισμική ετοιμότητα» ενός εκπαιδευτικού είναι να χαρακτηρίζεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από «διαπολιτισμική επάρκεια», να κατέχει δηλαδή όλες εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να είναι θεωρητικά, επιστημονικά, ερευνητικά και διδακτικά καταρτισμένος στα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γνώσεις που αποκτά στη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών του, αλλά και μεταγενέστερα (Ασημακοπούλου, 2019). Οι DeJaeghere & Zhang ορίζουν τη «διαπολιτισμική επάρκεια» ως *“την ικανότητα να σκέφτεται και να δρα ... με διαπολιτισμικά ‘κατάλληλους’ τρόπους στο πλαίσιο του σχολείου και της σχολικής τάξης”*, ενώ ο Lichtenstein ως *“την ικανότητα να αναστοχάζεται κάποιος για τις ιδέες και πεποιθήσεις που έχει, να αξιολογεί την επίδραση της κουλτούρας σε άλλους ... και να σέβεται τις διαφορές που προκύπτουν από τη διαφορετικότητα των οικογενειών και των αξιών τους”* (Συτζιούκη, 2010).

Ένας διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από: α) επάρκεια γνώσεων σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών προέλευσης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, β) επάρκεια γνώσεων και ικανοτήτων για την ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, για την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων, όποτε καθίσταται ανάγκη, καθώς και για την παροχή συμβουλευτικής με στόχο την αντιμετώπιση πιθανών ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών αυτών. Η επάρκεια σε αυτά προσδίδει στον εκπαιδευτικό «διαπολιτισμική ετοιμότητα». Για τους Μάρκου & Παρθένη (2011) μάλιστα, πυρήνα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί η «διαπολιτισμική ικανότητα», δηλαδή συνολικά οι δεξιότητες προσαρμογής, αποτελεσματικής επικοινωνίας και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, στα πλαίσια του πολιτισμικού σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ενσυναίσθησης κι ευαισθησίας απέναντι στους άλλους.

Η διαπολιτισμική επάρκεια κι ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δε μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την επιμόρφωσή του τόσο σε θέματα παιδαγωγικής κατάρτισης όσο και σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προγράμματα και τρόπους εφαρμογής τους. Η λεγόμενη «διαπολιτισμική επιμόρφωση» σαν διαδικασία πρέπει να στοχεύει σε εκπαιδευτικούς ικανούς να σταθούν επάξια στη σημερινή πολυπολιτισμική σχολική τάξη, στο σύνολο των μαθητών τους, επενδύοντας τον αναγκαίο χρόνο για να γνωρίσουν και να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές - και όχι μόνο - ανάγκες των παιδιών, με ιδιαίτερο βάρος στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Εκπαιδευτικούς ικανούς να εντοπίζουν, να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά σε συνεργασία με τους μαθητές, ενδείξεις σχολικής διαρροής, έννοια που θα απασχολήσει και θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Για την πραγμάτωση των παραπάνω, αποτελεί στοίχημα η απόκτηση των λεγόμενων «διαπολιτισμικών δεξιοτήτων» τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο κι από το σύνολο των μαθητών. Συγκεκριμένα, διαπολιτισμικές ονομάζονται οι εξής δεξιότητες: επικοινωνιακές, ομαδοσυνεργατικές, ενδοπροσωπικές (πχ αναστοχασμός, επίλυση προβλημάτων, κριτική αξιολόγηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, κριτική αντίληψη των επιπτώσεων των στερεοτυπικών συναισθημάτων, όπως η ξеноφοβία και διαχείρισή τους), διαπροσωπικές, μεταγνωστικές και δεξιότητες κριτικής σκέψης (Αρβανίτη, 2009). Η κατάκτηση των προαναφερθεισών δεξιοτήτων είναι απαιτητική και δύσκολη διαδικασία, δεδομένου ότι δεν είναι έμφυτες, αλλά πρέπει να διδαχθούν, να ενισχυθούν και να διατηρηθούν. Καθίσταται όμως απαραίτητη διαδικασία λόγω της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, που κυριαρχεί στο σύγχρονο σχολείο.

Επομένως, μέσα από την εννοιολογική οριοθέτηση των δύο όρων μπορεί να ειπωθεί ότι είναι κατά ένα τρόπο συγγενικοί. Η διαπολιτισμική επάρκεια του εκπαιδευτικού αποτελεί παράγοντα για την διαμόρφωση διαπολιτισμικής ετοιμότητας, όχι όμως τη μοναδική προϋπόθεση. Μπορεί τη βάση για την τελευταία να αποτελούν οι αποκτηθείσες γνώσεις, αλλά για να οικοδομηθεί ουσιαστικά, απαιτείται σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Συστηματική προσπάθεια με ατομικό διάβασμα για εμβάθυνση - απόκτηση περισσότερων γνώσεων επί του θέματος από τη μία και πρακτική εφαρμογή, άσκηση στα πλαίσια της τάξης, στην καθημερινή αλληλεπίδραση με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου και διδασκαλία τους από την άλλη. Χωρίς την επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα παιδαγωγικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δε μπορούν να “περπατήσουν” και να τελεσφορήσουν τα παραπάνω, όπως και η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, που αποτελεί βασικό στοιχείο ετοιμότητας του εκπαιδευτικού.

1.2 Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σύγχρονης σχολικής τάξης

1.2.1 Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση

Ανατρέχοντας στην ιστορία της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, μπορεί κανείς να βρει την απαρχή του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση», που χρονολογικά εντοπίζεται την περίοδο του 1965 με 1980 και τοποθετείται στον Ευρωπαϊκό χώρο. Η εμφάνισή του πυροδοτήθηκε από τη ραγδαία μετακίνηση πληθυσμών στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας. *“Αρχικά τα προβλήματα που είχαν τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίστηκαν στη λογική της ‘υπόθεσης του ελλείμματος’”* (Χρισταρά, 2006). Δηλαδή, κυριάρχησε η θεώρηση ότι τα παιδιά αυτά είχαν “ελλείμματα” που έπρεπε να “συμπληρωθούν”, γι’ αυτό και υιοθετήθηκε αντισταθμιστική-αφομοιωτική πολιτική. Ακολούθησε στροφή το 1980 στην “υπόθεση της διαφοράς”, βάσει της οποίας το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δε θεωρούνταν πλέον ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό. Από τότε, σταδιακά άρχισε η αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών και μπήκαν τα θεμέλια για τη γέννηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τον όρο να εισέρχεται στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του ‘80, συνυφασμένος με την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Σαν επιπρόσθετο στοιχείο για τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», αξίζει να σημειωθεί η σχέση του με τους όρους «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική». Τόσο στην ελληνική βιβλιογραφία, όσο και σε σχετικές εργασίες, διατριβές, βιβλία, παρεμβάσεις

συνεδρίων και στη γενικότερη συζήτηση για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο, συχνά παρουσιάζονται ως ταυτόσημοι, ενώ στην πραγματικότητα έχουν διαφορετικά νοήματα. Όπως διατυπώνει ο Γκότοβος, η «αγωγή» αναφέρεται στην άσκηση διαμορφωτικών επιρροών σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, η «εκπαίδευση» στον εκπαιδευτικό φορέα και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση αυτών των επιρροών και τέλος η «παιδαγωγική» αφορά στον επιστημονικό λόγο σε σχέση με την αγωγή και την εκπαίδευση (Παπάζογλου, 2015).

Πριν εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο εξωτερικό και αργότερα στη χώρα μας, υιοθετήθηκαν άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Αυτές - γνωστές σήμερα ως μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση - είναι η «αφομοιωτική προσέγγιση», η «προσέγγιση της ενσωμάτωσης» και η «πολυπολιτισμική προσέγγιση», ο προάγγελος της μετέπειτα ονομαζόμενης «διαπολιτισμικής προσέγγισης». Λόγο για την εναλλαγή και τη μετεξέλιξη των παραπάνω προσεγγίσεων ή μοντέλων αποτέλεσε η πληθώρα προβλημάτων που τελικά προκάλεσαν αντί να επιτελέσουν τον σκοπό τους, δηλαδή την ένταξη των αλλοεθνών μαθητών, αλλά και η ανάγκη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας σε σχέση με τον σκοπό αυτό.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, πολλοί εκπαιδευτικοί - ιδίως όσοι υπηρετούσαν σε περιοχές της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης - βρέθηκαν να διδάσκουν σε πολυπληθή τμήματα, με μεγάλο ποσοστό των μαθητών να μη γνωρίζει ή να μιλάει ελάχιστα την ελληνική γλώσσα. Καθώς, δεν αρκούσε η φιλότιμη προσπάθεια τους να υπερνικήσουν τις δυσκολίες και να ανταποκριθούν στις πρωτόγνωρες απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος - χωρίς μάλιστα να κατέχουν την αντίστοιχη επιμόρφωση και γνώση - έπρεπε να βρεθεί μια διαφορετική, πιο ριζική και συνολική λύση. Αυτή η αναζήτηση οδήγησε στην *“ανάπτυξη ενός όγκου θεωρητικών επεξεργασιών που αφορούν στα ζητήματα της παρουσίας και της υπέρβασης των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ... αυτής της κατηγορίας”*. Σε αυτή την κατεύθυνση, εντάχθηκαν σχετικά αντικείμενα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας και αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα “εξομοίωσης” των πτυχίων και των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης για την ανάλογη κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (Ζάχος, 2014).

Στη συνέχεια, κρίθηκε αναγκαία η εκπόνηση κάποιων επιμορφωτικών προγραμμάτων - που ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κι ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) - με στόχο την αμεσότερη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, καθώς από μόνο του το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο δεν πρόσφερε λύσεις στα καθημερινά προβλήματα που

συναντούσαν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Για το σκοπό αυτό, αντλήθηκε επιστημονική γνώση και πείρα άλλων χωρών, όπως η Μ. Βρετανία, ο Καναδάς και οι ΗΠΑ, αφού τα εκπαιδευτικά τους συστήματα βρέθηκαν αντιμέτωπα με τα εν λόγω ζητήματα δεκαετίες πριν (Ζάχος, 2014).

Στο σήμερα, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με τη ραγδαία και σταθερά αυξανόμενη προσφυγική – μεταναστευτική ροή, η συζήτηση για το πώς η εκπαίδευση μπορεί να συμβαδίσει με τις κοινωνικές εξελίξεις κι άρα να αποκτήσει καθολικά διαπολιτισμικό χαρακτήρα, έχει φουντώσει. Οι υπέρμαχοι της διαπολιτισμικής προσέγγισης εμμένουν στην ανάγκη άμεσης και καθολικής εφαρμογής της, που επιτάσσει περισσότερο από ποτέ η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Ο προσανατολισμός όμως της ελληνικής εκπαίδευσης σήμερα παραμένει μονοπολιτισμικός, γεγονός που επισημαίνει πλήθος ερευνητών, όπως η Κεσίδου, ο Δαμανάκης κ.α. και στέκεται εμπόδιο στην ομαλή ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται ακριβώς στις ίδιες τις αρχές της, που την καθιστούν “παιδαγωγική απάντηση” για πολλούς ερευνητές στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις και διλήμματα που έφερε η πολυπολιτισμικότητα. Μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία που προάγει την αναγνώριση κι αποδοχή του διαφορετικού, τον αμοιβαίο σεβασμό, την αλληλοκατανόηση κι αλληλεγγύη, τη συνύπαρξη και συνεργασία γηγενών και αλλοεθνών παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, την ισότιμη συμμετοχή κι αυτοεκτίμηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών κ.ά., μπαίνουν τα θεμέλια για την καταπολέμηση προκαταλήψεων, στερεοτύπων και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η παιδεία είναι συνδεδεμένη με την οικονομία και την κοινωνία, το σχολείο δε βρίσκεται σε γυάλα, ξεκομμένο από αυτά. Επομένως, οι αναπαραγόμενες αντιλήψεις στο σημερινό κοινωνικοοικονομικό σύστημα, όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο εθνικισμός κ.ά. αποτυπώνονται στα εύπλαστα μυαλά των μαθητών και βρίσκουν έκφραση στο σχολικό περιβάλλον, δρώντας ανασταλτικά στην προσαρμογή και την ένταξη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Σαφώς, η διαπολιτισμική αγωγή κι εκπαίδευση δεν αρκεί για την εξάλειψη αυτών των αντιλήψεων και συμπεριφορών - καθώς εδράζονται στο σημερινό κοινωνικοοικονομικό έδαφος κι άρα χρήζουν πρώτιστα τέτοιων αλλαγών - αλλά μπορεί να συμβάλλει στην καταπολέμηση και στη μερική αντιμετώπισή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Προϋπόθεση συνιστά η σωστή κι ουσιαστική εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όχι κατ’ όνομα

και να μην υποτιμάται η δύναμη του σχολείου ως βασικού φορέα κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης μαζί με την οικογένεια, ιδιαίτερα σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι πιο ευάλωτοι είτε σε θετικές είτε σε αρνητικές επιδράσεις από το περιβάλλον τους.

1.2.2 Οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Οι επικρατούσες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες, οδηγούν κάθε χρόνο πλήθος ανθρώπων να εγκαταλείψουν τη χώρα τους και να εγκατασταθούν σε γειτονικά και άλλα κράτη με κύρια επιδίωξη τις καλύτερες συνθήκες διαβίωσης για αυτούς και τις οικογένειές τους. Η Ελλάδα αποτελεί πλέον ένα από τα κυριότερα κράτη υποδοχής, “χώρα πρώτης γραμμής”, αυτόματα υπεύθυνα για τους αιτούντες άσυλο (Παπαδάκης, 2019).

Είναι χαρακτηριστικό ότι σύμφωνα με τα επικαιροποιημένα στοιχεία της Έπαυσης Αρμοστείας του ΟΗΕ, το έτος 2023 κατέφθασαν στη χώρα μας 10.867 πρόσφυγες, εκ των οποίων το ¼ είναι παιδιά. Τα στοιχεία του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου δείχνουν ότι μέχρι και τον Ιανουάριο του 2023 διέμεναν στην Ελλάδα 749.203 νόμιμοι μετανάστες, αριθμός στην πραγματικότητα αρκετά μεγαλύτερος αν ληφθεί υπόψη το πλήθος μη καταγεγραμμένων μεταναστών στη χώρα μας. *“Η πολιτισμική ετερότητα”* στο επίπεδο της κοινωνίας *“αντανακλάται χωρίς αμφιβολία και στο ελληνικό δημόσιο σχολείο”* (Κεσίδου, 2008).

Διαχρονικά η εκπαίδευση εκλαμβάνεται και χαρακτηρίζεται ως πανανθρώπινο δικαίωμα - με καθοριστική συμβολή στη διάπλαση της προσωπικότητας και στην εξέλιξη του ανθρώπου. Για τα άτομα προσφυγικού και μεταναστευτικού υποβάθρου, η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες καθίσταται ακόμα πιο επιτακτική, αφού αποτελεί την καλύτερη προϋπόθεση για την απόκτηση νόμιμης, αξιοπρεπούς εργασίας και την καλύτερευση των συνθηκών ζωής τους στη χώρα διαμονής. Ανοίγει προοπτική γι’ αυτούς στο νέο και πρωτόγνωρο κοινωνικό περιβάλλον και παρέχει τα αναγκαία εργαλεία επικοινωνίας, ώστε σταδιακά να νοιώσουν κομμάτι αυτής της κοινωνίας.

Παρά τις διακηρύξεις για τη σημασία της εκπαίδευσης και την “εκπαίδευση για όλους”, η σημερινή πραγματικότητα θέλει το μεγαλύτερο μέρος των προσφύγων και σημαντική μερίδα των μεταναστών εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό είτε γιατί στερούνται εξαρχής πρόσβασης είτε γιατί διάφοροι, κυρίως κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες τους αναγκάζουν να διακόψουν πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης. Σύμφωνα με την Έκθεση του 2023 της Έπαυσης Αρμοστείας του ΟΗΕ με τίτλο «Συμπερίληψη: Η Εκστρατεία για την Εκπαίδευση των Προσφύγων», πάνω από το 50% των 27 εκατομμυρίων προσφύγων του κόσμου είναι

παιδιά, με σχεδόν τα μισά από τα προσφυγόπουλα σχολικής ηλικίας να βρίσκονται εκτός σχολείου. Με βάση τα στοιχεία της UNICEF τον Σεπτέμβρη του 2019 ο αριθμός των προσφύγων και μεταναστών παιδιών σε όλη την Ελλάδα ανερχόταν στα 34.800. Ανάμεσα τους 4.383 ασυνόδευτα. Από αυτά, εγγεγραμμένα στην επίσημη εκπαίδευση πανελλαδικά τον Ιούνη της ίδιας χρονιάς ήταν 12.800 προσφυγόπουλα και μεταναστόπουλα σχολικής ηλικίας (4-17 ετών).

Όσον αφορά τους πρόσφυγες μαθητές, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη σχολική χρονιά 2021-2022 κατέγραψε *“το υψηλότερο ποσοστό εγγραφής (έως και 95% - 16.417 μαθητές) και φοίτησης (75% - 12.285 μαθητές)”* (ΥΠΕΠΘ, 2024). Στοιχεία όμως, που δε συμφωνούν με τα αντίστοιχα στοιχεία εγγραφής της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για την ίδια χρονιά, ιδιαίτερα αποκαλυπτικά όσον αφορά την πρόσβαση των μαθητών αυτών στην εκπαίδευση. Κατά τον ΟΗΕ, τη σχολική χρονιά 2020-2021 ενεγράφησαν το 42% του συνολικού αριθμού προσφυγόπουλων της χώρας στην προσχολική εκπαίδευση, το 68% στην πρωτοβάθμια, το 37% στη δευτεροβάθμια και μόλις το 6% στην τριτοβάθμια (UNHCR, 2023).

Τα αντιφατικά ή μη επικαιροποιημένα και σε μεμονωμένες περιπτώσεις ακριβή ερευνητικά δεδομένα τόσο των μελετητών όσο και των κρατικών και ιδιωτικών φορέων, των ΜΚΟ κλπ - σε σχέση με την φοίτηση μεταναστών και προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση - αποκαλύπτουν το πραγματικό πρόβλημα. Ο Γκότοβος σημειώνει χαρακτηριστικά, ότι παρόλο που έχουν παρέλθει δεκαετίες από τη μαζική είσοδο μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού στην Ελλάδα *“δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή σαφής εικόνα σε ό,τι αφορά πολύ συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας”* σχετικά με τους μαθητές τέτοιας προέλευσης, κυρίως τους μετανάστες (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Τα ερευνητικά ελλείμματα σε εθνικό επίπεδο αφορούν στη μελέτη: α) του προφίλ των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, δηλαδή των κοινωνικών κι εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών τους που ποικίλουν ανά παιδί και ανά πολιτισμική ομάδα, β) των περιβαλλόντων κοινωνικοποίησής τους, τα οποία οφείλουν να προωθούν κι όχι να τους αποξενώνουν από τους κυρίαρχους πολιτισμικούς κώδικες και κυρίως την ελληνική γλώσσα (Μάρκου & Παρθένης, 2011), γ) της κατοχής και χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις της καθημερινότητάς τους, δ) των γνωστικών κενών, αλλά και προϋπάρχουσων γνώσεων/ ικανοτήτων τους, καθώς επίσης της πορείας τους μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κ.ά.

Προβάλλει επομένως, επιτακτικά η ανάγκη μιας στοιχειώδους κι έγκυρης αποτύπωσης του μαθητικού πληθυσμού με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία, ώστε να μπορεί στη συνέχεια να γίνει ένας ουσιαστικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τα παιδιά αυτή, αλλά και για το σύνολο της πολιτισμικά “πολύχρωμης” σχολικής τάξης. Σε αυτή μπορεί να στηριχθεί σαν επόμενο βήμα η ουσιαστική προσπάθεια των αρμόδιων φορέων και σχετικών ερευνητών στο πεδίο, να διερευνήσουν και να εξάγουν ολοκληρωμένα επιστημονικά συμπεράσματα για το κατά πόσο το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανό να εντάξει πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, τι αλλαγές χρειάζεται να γίνουν στο επίπεδο της εκπαίδευσης και προς ποια κατεύθυνση.

Καθώς τα ερευνητικά κενά που αναφέρθηκαν, αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων, η μικρή γνώση ή άγνοια σε ορισμένες περιπτώσεις αποτυπώνεται και στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με την παρουσία και τη φοίτηση προσφύγων και μεταναστών παιδιών στο Δημοτικό σχολείο, που ενδιαφέρει την παρούσα ερευνητική εργασία. Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί του κλάδου μαρτυρούν ότι πλέον όλες οι σχολικές τάξεις λόγω της σύνθεσής τους αποτελούν κατά ένα τρόπο τάξεις υποδοχής, αφού περιλαμβάνουν έναν ή περισσότερους μαθητές άλλου πολιτισμικού υποβάθρου.

Για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τελικά στην ελληνική κοινωνία, το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), βάσει του οποίου οι λεγόμενες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ I και II απευθύνονται αποκλειστικά σε πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές κι αφορούν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας - είτε με παράλληλη διδασκαλία εντός της κανονικής τάξης είτε εκτός αυτής - περιλαμβάνοντας δύο κύκλους βάσει του επιπέδου ελληνομάθειας των παιδιών. Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ δεν νομοθετήθηκαν για να αντικαταστήσουν τις κανονικές ή αλλιώς τυπικές σχολικές τάξεις, αλλά για να διευκολύνουν και αν είναι δυνατό να επιταχύνουν την (ισότιμη) ένταξη κι ομαλή παρακολούθηση του πλήθους αλλοεθνών και ως επί το πλείστον αλλόγλωσσων μαθητών σε αυτές (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2022).

Σε πολλές περιπτώσεις, η συγκρότηση τάξεων υποδοχής γίνεται με μεγάλη καθυστέρηση, αφού προϋποθέτει μια σειρά διαδικασιών κατόπιν μάλιστα της έναρξης του σχολικού έτους (εκτίμηση του αριθμού αλλοδαπών μαθητών, έγκριση σύστασής τους από το Σύλλογο Διδασκόντων, γραφειοκρατικό κομμάτι κ.α.). Κατά συνέπεια, η στελέχωσή τους γίνεται από

αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ορισμένου χρόνου χωρίς οργανική θέση, με σοβαρό αντίκτυπο στους όρους και την ποιότητα της παρεχόμενης βοήθειας προς αυτά τα παιδιά. Ο μονοπολιτισμικός - μονογλωσσικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, η έλλειψη των αναγκαίων υποστηρικτικών δομών και η ελλιπής διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (βλέπε 1.5.5., 1.2.3.) οδηγούν στην παράβλεψη της πρώτης (μητρικής) γλώσσας, που όμως αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της ελληνικής ως διδασκόμενης (βλέπε κεφ. 1.3.3.) (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2022). Ακόμη, η απροσδιοριστία σε θεωρητικό επίπεδο για το πότε οι αλλοεθνείς μαθητές μπορούν να ενταχθούν στην κανονική τάξη - που αφήνεται στην κρίση της εκάστοτε σχολικής μονάδας κι εκπαιδευτικού - έχει ως αποτέλεσμα είτε τη μακρά κι αχρεία παραμονή τους στο τμήμα υποδοχής είτε την ένταξη στην κανονική τάξη χωρίς τα αναγκαία γνωστικά εφόδια για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της (Νικολάου, 2011). Χειρότερη περίπτωση αποτελεί η ανυπαρξία τάξεων υποδοχής σε ολόκληρες περιοχές ακόμα κι αστικών κέντρων, όπως η Αθήνα (πχ Ανατολικές συνοικίες) είτε γιατί δε συμπληρώθηκε ο ελάχιστος αριθμός παιδιών για τη συγκρότησή τους – που βάσει της νομοθεσίας είναι 9 μαθητές - είτε γιατί δεν υπήρξε μέριμνα ή έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας. Κατά συνέπεια, οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές μπαίνουν στα ελληνόγλωσσα - πιο προχωρημένα τμήματα χωρίς να κατέχουν τη γλώσσα ή το ίδιο μορφωτικό επίπεδο με τους γηγενείς συμμαθητές τους, αδυνατώντας τελικά να συμβαδίσουν με τους ρυθμούς και τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτά, τη στιγμή που σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας θεωρεί σε αυτή τη φάση βοηθητικό μέτρο, έστω και σαν λύση ανάγκης, την ύπαρξη τάξεων υποδοχής στα σχολεία για την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, με προϋπόθεση βέβαια την εύρυθμη λειτουργία τους (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2001 * Σακελλαροπούλου, 2007).

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του Νόμου 2413/96 για την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών παιδιών - με τον οποίο ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και αναπτύχθηκαν υπό την αιγίδα της ΕΕ ορισμένα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα, σύμφωνα με τη Γεωργιάδου (Μάρκου & Παρθένης, 2011) - λειτουργούν και τα λεγόμενα “διαπολιτισμικά σχολεία” (Μάνεσης, 2020). Πρόκειται είτε για δημόσια, υπαγόμενα σε ΑΕΙ ως πειραματικά είτε για ιδιωτικά σχολεία, που απευθύνονται κατεξοχήν σε αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι σύμφωνα με τον Ι.Π.Ο.Δ.Ε. οφείλουν να προσεγγίζουν αν όχι να ξεπερνούν το 45% του μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, πανελλαδικά λειτουργούν 26 διαπολιτισμικά σχολεία, εκ των

οποίων 13 είναι Δημοτικά κι από αυτά, 3 βρίσκονται στην πόλη της Αθήνας (87ο Δημοτικό Αθηνών, Δημοτικό Παλαιού Φαλήρου, Δημοτικό Αλσούπολης).

Οι απόψεις τόσο των μελετητών όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για το θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων δίστανται. Σαν θετικό αναγνωρίζεται η μεγαλύτερη δυνατότητα ευελιξίας στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών. *“Έτσι, μπορεί τα αναλυτικά προγράμματα να είναι ειδικά, με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο ή μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη (άρθρα 34§2 και 35§2)”* (Τριλιανός, 2006). Γι’ αυτό στις τάξεις των διαπολιτισμικών σχολείων παρατηρείται πολύ περισσότερο συγκριτικά με τις γενικές τάξεις, η μέθοδος της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Το αρνητικό έγκειται στην ίδια τη φύση των σχολείων αυτών, στο γεγονός ότι τα παιδιά άλλης πολιτισμικής προέλευσης συγκεντρώνονται και συνυπάρχουν σε ένα σχολικό πλαίσιο που δεν αντικατοπτρίζει την ελληνική κοινωνία κι άρα δε μπορεί να τα προετοιμάζει για τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν όταν βγουν σε αυτή. Ούτε και προωθούν την ένταξή τους στο ελληνικό γενικό σχολείο αφού αποτελούν ξεχωριστές μονάδες. Έτσι, η σημερινή δομή και λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων ενέχει τον κίνδυνο απομόνωσής κι ενίοτε “γκετοποίησης” των αλλοεθνών μαθητών.

Βεβαίως, και στις κανονικές τάξεις των γενικών σχολείων μπορεί να υπάρξει γκετοποίηση, αφού οι εν λόγω μαθητές ναι μεν συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά χωρίς την κατάλληλη κι ολόπλευρη στήριξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης και το σχολείο, απομονώνονται, περιθωριοποιούνται και τελικά στερούνται την ευκαιρία ισότιμης ένταξης και συμμετοχής σε αυτή. Ακόμα όμως και να προσφέρεται τέτοια στήριξη, το σχολείο από μόνο του δε μπορεί να κάνει θαύματα, όταν πολλοί από τους αλλοεθνείς μαθητές ζουν σε γκέτο, υπό άθλιες συνθήκες, δε γνωρίζουν που βρίσκονται οι γονείς τους ή τους έχουν χάσει (στην περίπτωση των ασυνόδευτων), υποσιτίζονται, αναγκάζονται να δουλεύουν ακόμα κι από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, παράλληλα με τη φοίτησή τους σε αυτό κλπ. Το σχολείο δηλαδή από μόνο του δε μπορεί να άρει όλες αυτές τις κοινωνικές - ταξικές ανισότητες που εκφράζονται με πολλαπλάσια δυναμική στους πρόσφυγες και μετανάστες και δρουν καταλυτικά κι αποτρεπτικά στην πορεία τους τόσο εκπαιδευτικά όσο και κοινωνικά.

1.2.3 Η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

Σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες «διαπολιτισμική ετοιμότητα», «διαπολιτισμική επάρκεια» και «διαπολιτισμική επιμόρφωση», με την τελευταία να αποτελεί προϋπόθεση για την καλλιέργεια των δύο προηγούμενων.

Στη σημερινή εποχή, οι ραγδαίοι ρυθμοί ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας με τις συνακόλουθες μεταβολές σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ο ολοένα εντεινόμενος ανταγωνισμός και οι νέες, αυξημένες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας καθιστούν πιο επιτακτική την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εργαζόμενων κάθε κλάδου στο αντικείμενό τους πέρα από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Οι κοινωνικές, τεχνολογικές εξελίξεις επέδρασαν και στο επίπεδο της εκπαίδευσης με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών και νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τη διαφοροποίηση στη σύνθεση και στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, μιλώντας πλέον για πολιτισμικά “πολύχρωμες” τάξεις. Σαν πρώτο και βασικό μέλημα αναδείχθηκε ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων για μια ποιοτική εκπαίδευση που θα συμβαδίζει με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, θα αφουγκράζεται τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και θα ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα και πιο αποτελεσματικά σε αυτές (Μπούτσκου, 2012). Εδώ έγκειται η σημασία της εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατ’ επέκταση η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτά τα θέματα.

Ο όρος «επιμόρφωση», σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008) αναφέρεται σε ένα σύνολο επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με στόχο την αναβάθμιση και διεύρυνση των θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών γνώσεων του εκπαιδευτικού (Καλαματιανού, Κούλης & Παναγόπουλος, 2019). Διαφορετικά, επιμόρφωση συνιστά κάθε οργανωμένη δραστηριότητα που υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με την είσοδό τους στο επάγγελμα (Παπαναούμ, 2014). Πρόκειται για μια στοχευμένη διαδικασία, που υλοποιείται είτε από κρατικούς είτε από άλλους φορείς κι έχει αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Η έννοια της επιμόρφωσης συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί όρο για τη σταθερή επίτευξή της (Καλαματιανού, Κούλης & Παναγόπουλος, 2019).

Κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορεί να λάβει διάφορες μορφές ανάλογα με τα κριτήρια και τους στόχους που καλείται κάθε φορά να εξυπηρετήσει. Ως προς το φορέα σχεδιασμού και υλοποίησης της προσφερόμενης επιμόρφωσης, υπάρχει η τυπική, μη τυπική

και άτυπη, ενώ ως προς τη σχέση επιμορφωτικών φορέων και επιμορφούμενων, διακρίνεται σε ετεροκαθοριζόμενη, συμμετοχική και έρευνα δράσης. Σύμφωνα με τον Τσάφο (2014) τα επιμορφωτικά προγράμματα, εξ αποστάσεως ή δια ζώσης, υποχρεωτικά ή προαιρετικά, μπορεί να είναι βραχείας (κυρίως ενημερωτικού χαρακτήρα για επικείμενες εκπαιδευτικές αλλαγές), μέσης ή μακράς διάρκειας. Πραγματοποιούνται εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου ή στη διάρκεια των διακοπών, ενώ με κριτήριο την επαναληψιμότητα, διακρίνονται σε εφάπαξ, έκτακτα και περιοδικού χαρακτήρα (Λαζαρίδη, 2020).

Στην Ελλάδα το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών απασχόλησε ήδη από το 1830, αλλά πιο εντατικές προσπάθειες σε αυτή την κατεύθυνση εντοπίζονται στη δεκαετία του 1980 και ύστερα. Με το προεδρικό Διάταγμα του 1980 ιδρύθηκαν οι Σχολές Εκπαίδευσης Λειτουργών Δημοτικής εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) σε μεγαλουπόλεις της χώρας για την καλύτερη επιμόρφωση των δασκάλων. Το 1985 ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) - με στόχο την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων βάσει των αναγκών και των ελλείψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας - που τελικά πρωτολειτούργησαν το 1992, αντικαθιστώντας τις ΣΕΛΔΕ. Σημείο τομής αποτέλεσε ο νόμος για την αναγνώριση της σχολικής μονάδας ως φορέα επιμόρφωσης το 1988, που άνοιξε το δρόμο για την ενδοσχολική εφαρμογή της. Ακολούθησε η θεσμοθέτηση του Οργανισμού Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) ως επιμορφωτικού φορέα, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, με κύρια ευθύνη τη χάραξη, επιμορφωτικής πολιτικής, την υλοποίηση και το συντονισμό της, έχοντας μάλιστα τη δυνατότητα ανάθεσης αντίστοιχων έργων σε αρμόδιους φορείς, καθώς και σύστασης αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων. Σήμερα, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), *“οι επίσημα αναγνωρισμένοι και θεσμοθετημένοι φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα”*, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου, είναι *“ο Ο.ΕΠ.ΕΚ., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι. (Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), το Ε.ΑΠ. (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), η Α.ΣΠΑΙ.ΤΕ. (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) και στελέχη της εκπαίδευσης, όπως οι σχολικοί σύμβουλοι”* (Μπούτσκου, 2012).

Σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο, όπως αναφέρει το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) *“στη χώρα μας διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και άσκησης του μελλοντικού και του εν ενεργεία εκπαιδευτικού σε θέματα που έχουν σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (διδασκτική, παιδαγωγική, διοικητική)”*, με ευθύνη του κράτους και ιδίως μετά την κατάργηση των Διδασκαλείων.

Η όποια παρεχόμενη επιμόρφωση είναι κατά βάση εξωσχολική, δεν γίνεται δηλαδή σε επίπεδο σχολικής μονάδος παρότι έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά. Αυτά, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί ομολογούν ότι οι αρχικές τους σπουδές δε τους καλύπτουν για τη διαχείριση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης (Βρατσάλης, Γκόβαρης & Σκούρτου, 2004) και συνδυαστικά με την ανεπαρκή στήριξη - ενημέρωση από τους αρμόδιους φορείς και την απουσία διαπολιτισμικής διάστασης του Αναλυτικού Προγράμματος - των σχολικών εγχειριδίων δυσκολεύονται στην άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε ποσοτική έρευνα των Παπααρχήστου και Παλαιολόγου (2000) με συμμετέχοντες 201 δασκάλους, αυτοί στο σύνολό τους δυσκολεύονταν να ορίσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ σε έρευνα των Δανηλίδου και Βορβή (2014) το 50% του δείγματος δήλωνε ότι δεν είχε λάβει επιμόρφωση σε τέτοια ζητήματα (Λαζαρίδη, 2020).

Ως εκ τούτου, το ζήτημα της επιμόρφωσης άπτεται της καλής θέλησης των εκπαιδευτικών και των πόρων που διαθέτουν, που όμως δεν αρκούν για την ολοκληρωμένη πραγμάτωσή της. Ακόμα και οι λιγοστές επιλογές επιμορφωτικών προγραμμάτων κρίνονται ακατάλληλες ή αντιμετωπίζονται με καχυποψία από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών λόγω του συχνά αναχρονιστικού περιεχομένου ή της αδυναμίας τους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να δώσουν λύσεις σε καθημερινά προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης. Όπως σημειώνουν οι Μάνεσης, Μητροπούλου & Σγούρα (2018) σε μελέτη τους, οι εφαρμοζόμενες μορφές επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία αλλοεθνών παιδιών και τα όποια *“προγράμματα υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων από την ΕΕ δράσεων χαρακτηρίζονται από ανομοιομορφία και ασυνέχεια”*. Βάσει σχετικών ερευνών, οι παραπάνω δυσκολίες εντείνονται από τις ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές λόγω της διαχρονικής υποχρηματοδότησης της παιδείας, το υψηλό κόστος διεξαγωγής των προγραμμάτων αυτών, την ανεπάρκεια κι αναποτελεσματικότητα ορισμένων ή ακόμη από το γεγονός ότι σπάνια προηγείται η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, που συχνά διαφέρουν κι άρα χρήζουν διαφορετικά προσανατολισμένης επιμόρφωσης.

Συνέπειες της ελλιπούς ή μηδαμινής επιμόρφωσης μπορεί να είναι η αδυναμία γνωστικής και παιδαγωγικής διαχείρισης των αλλοεθνών μαθητών, όπως διατυπώνει η Φραγκουδάκη (2001) η δυσκολία αναπροσαρμογής - εμπλουτισμού της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες κι αξιοποιώντας το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών αυτών κ.ά (Λαζαρίδη, 2020). Οι εκπαιδευτικοί χωρίς τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τόσο διαφοροποιημένες όσο και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας,

ξεπερνώντας προσωπικά στοιχεία αυτοσχεδιασμού, εμπειρισμού κι αποσπασματικότητας. Αντίστοιχα και σε ότι αφορά πρακτικές συμπερίληψης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών (Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου, 2014 * Μάνεσης, 2020). Τελικά, η πλειοψηφία των μη ή ελλιπώς επιμορφωμένων εκπαιδευτικών τείνει να είναι προσκολλημένη στον παραδοσιακό, “άκαμπτο” τρόπο διδασκαλίας χωρίς να λαμβάνει υπόψη την ύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών. Αποκαλυπτικά είναι τα ευρήματα της έρευνας του Παυλή, το 2016 όπου διαπιστώθηκε πως το 92,5% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιεί καμία απολύτως αλλαγή στη διδασκαλία του παρά την είσοδο τέτοιων μαθητών στην τάξη του (Λαζαρίδη, 2020).

Η περιορισμένη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών εξαιτίας της απύσας ή ανεπαρκούς επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφαίνεται όχι μόνο στις τρέχουσες πρακτικές, αλλά πρώτα πρώτα στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτά, απέναντι συνολικά στην πολυπολιτισμικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επικρατούσα άποψη ότι η μητρική γλώσσα του μαθητή αποτελεί τροχοπέδη στη μάθηση. Παρόμοια, σε έρευνα των Ρουσάκη και Χατζηνικολάου (2005) για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 87,8% των συμμετεχόντων δασκάλων ανήγαγε τις δυσκολίες των προσφύγων και μεταναστών παιδιών αποκλειστικά σε γλωσσικές, λόγω του διαφορετικού γλωσσικού υποβάθρου, ενώ παράλληλα αντιμετώπιζε με τον ίδιο τρόπο τους αλλοεθνείς και τους γηγενείς μαθητές, εξισώνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Όπως επισημαίνει η Γλένη, χωρίς την αναγνώριση της σημασίας της πρώτης (μητρικής) γλώσσας και τη γνώση τρόπων και στρατηγικών εκμάθησης μιας νέας (Μάρκου & Παρθένης, 2011) - που προσφέρει η κατάλληλη επιμόρφωση - ο εκπαιδευτικός είναι ευάλωτος σε αυτή και μια σειρά άλλων στρεβλών, αντιεπιστημονικών αντιλήψεων για αντίστοιχα ζητήματα. Τέτοιες είναι, οι χαμηλές προσδοκίες για τους αλλοεθνείς, μη προνομιούχους μαθητές και η αναμονή σχολικής αποτυχίας, που συμβαίνει - όπως διαπιστώθηκε από ποιοτική έρευνα του Φραγκούλη, το 2008 σε δασκάλους - κι αφορά ακόμα κι εκείνους που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Στοιχείο που δεν πρέπει να αγνοείται ή να παραβλέπεται αποτελεί το γεγονός ότι συχνά, ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεπεράσει και στερεοτυπικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις που ο ίδιος φέρει πριν ακόμα κληθεί να διδάξει αλλοεθνείς μαθητές. Ο μεγάλος όγκος της ύλης, οι χρονικοί περιορισμοί και η εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης - με το βάρος πλέον να δίνεται από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού στην καλλιέργεια “βραχύβιων”, εφήμερων δεξιοτήτων έναντι της ολοκληρωμένης γνώσης - συνηγορούν σύμφωνα με τον Τριμικλιιώτη

κατά της εφαρμογής πρακτικών της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου, 2014), ακόμα και στο ενδεχόμενο επαρκούς επιμόρφωσης.

Ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών - που ο Βεργίδης (2012) ορίζει ως το σύνολο των θεωρητικών ή και πρακτικών διδακτικών αντικειμένων, που κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι χρήζουν πολύπλευρης προσέγγισης για τη βελτίωση του παιδαγωγικού – εκπαιδευτικού του προφίλ – αυτές ποικίλουν. Κατά τις Κοσσυβάκη και Σίμου οι κυριότεροι τομείς που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι χρειάζονται μεγαλύτερη ενίσχυση κι αποζητούν περισσότερες γνώσεις είναι οι εξής: α) επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με δυσκολίες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, β) επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με την ψυχολογία, τη συμπεριφορά και κοινωνική ένταξή τους, γ) επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τη σχολική διαρροή, δ) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας και προσέγγισης μαθητών άλλης προέλευσης, ε) νέα, ευέλικτα και πιο αποτελεσματικά μοντέλα και μεθόδους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών και στ) απόκτηση γνώσεων με πρακτική εφαρμογή για την (άμεση) αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων στην εκπαιδευτική πράξη.

Τι όμως καθιστά την όποια επιμόρφωση αποτελεσματική; Την απάντηση δίνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και πλήθος ερευνητών που έχουν απασχοληθεί με το ζήτημα. Αυτό που χρειάζεται για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς είναι μια οργανωμένη συστηματική κρατική επιμόρφωση σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια, με υποχρεωτικό και προαιρετικό χαρακτήρα, με δυνατότητα απόσπασής τους/ απαλλαγής από τα διδακτικά τους καθήκοντα για το ορισμένο διάστημα παρακολούθησής της.

Ως προς το περιεχόμενο, η επιμόρφωση χρειάζεται να κατορθώνει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, να στοχεύει και να “απαντά” στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών, στους οποίους απευθύνεται και να διακρίνεται από ευελιξία, επιτρέποντας την αναθεώρηση και αναπροσαρμογή του περιεχομένου της για να καθίσταται πιο αποτελεσματική. Επιπλέον, βάσει σχετικών μελετών η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αποτελεσματική την επιμόρφωση που στηρίζεται σε ενεργητικές, συνεργατικές και συμμετοχικές δραστηριότητες - τεχνικές, αξιοποιώντας την πείρα και τα βιώματά τους και προάγοντας σε επιθυμητό βαθμό την αυτενέργεια. Οφείλει να περιλαμβάνει επίσης γλωσσικά θέματα, όπως η σχέση της διγλωσσίας και της μάθησης. Η δομή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να είναι τέτοια, ώστε να ενδυναμώνει την επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και να προσφέρει στρατηγικές για την προσαρμογή, την

ένταξη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης τους όχι όμως σαν αυτοσκοπό στην περίπτωση των αλλοεθνών παιδιών. Τέλος, καίριας σημασίας είναι η εμπλοκή κι ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, έστω κι επιμέρους τμημάτων τους.

1.3 Τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές στο δημοτικό σχολείο

Το Δημοτικό σχολείο αποτελεί την εκπαιδευτική περίοδο όπου συντελείται η πρώτη γνωριμία των παιδιών με τη διαδικασία της μάθησης και οικοδόμησης γνώσεων, που στόχος είναι συνεχώς να εμπλουτίζονται και να πληθαίνουν. Εκπαιδευτικά, επομένως, η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρόκειται για κομβική φάση για τους νεαρούς μαθητές, για την προσωπικότητα και την εξέλιξή τους - καθώς αποκτούνται βασικές γνώσεις και δεξιότητες (Celik, 2020) - χαρακτηριζόμενη τόσο από σκαμπανεβάσματα και δυσκολίες όσο κι από ευκαιρίες και δυνατότητες. Οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, με την είσοδό τους στο νέο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, συναντούν μία σειρά πρόσθετων εκπαιδευτικών προβλημάτων σε σχέση με τους γηγενείς, καθώς και κοινά, αλλά πιο διογκωμένα ζητήματα.

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας, με τον όρο «εκπαιδευτικά προβλήματα», εννοούνται όλες οι προκλήσεις και δυσκολίες που συναντούν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο νέο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτά, περιλαμβάνονται και οι «μαθησιακές δυσκολίες», που με βάση τον ορισμό του Hammil πρόκειται για σύνολο *“διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων”* (Γιαρμαδούρου & Ταταβίλη, 2020).

Από έρευνες τόσο σε διεθνές όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, παρότι λιγοστές, έχει βρεθεί ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα ανάπτυξης δυσκολιών μάθησης και ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς από παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, όχι σαν αποτέλεσμα εγγενών χαρακτηριστικών τους, αλλά της απαιτητικής προσπάθειας προσαρμογής στο νέο μονοπολιτισμικό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, η πρόσφατη μετακίνηση και ενδεχόμενες διαφορές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με αυτό της χώρας καταγωγής συνηγορούν στην ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών (Μησιάκα, 2019).

Διαχρονικά, έχουν παρατηρηθεί πολλά περιστατικά άδικης παραπομπής και τοποθέτησης αλλοεθνών μαθητών σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία - με τη θεώρηση ότι είναι

“προβληματικά”, φορείς ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών - λόγω των μαθησιακών δυσκολιών και χαμηλών τους επιδόσεων. Στην πραγματικότητα, το γεγονός ότι τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες έχουν πολιτισμικές διαφορές δε τα καθιστά “προβληματικά”, ΑμεΑ ή “αδύναμους” μαθητές, αλλά μαθητές με “ιδιαίτερες μορφωτικές ανάγκες” και δυσκολίες κατά τους Γουδήρα και Παλαιολόγου (2013), όπως άλλωστε αναφέρεται και στο Νόμο 2413/96 για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα δεν πρέπει να παραγνωρίζεται σαν αδυναμία με αποτέλεσμα το στιγματισμό τους ούτε όμως να παραβλέπεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς κάτι τέτοιο οδηγεί στην άσκηση ισοπεδωτικών - αφομοιωτικών πρακτικών με αντίθετα αποτελέσματα.

Παρότι, υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα για τα συγκεκριμένα προβλήματα μάθησης - εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών παιδιών σε όλες τις βαθμίδες, και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αφορά την παρούσα ερευνητική εργασία, παρακάτω γίνεται προσπάθεια παράθεσης των βασικότερων μαζί με τις πιθανές αιτίες και συνέπειές τους.

Οι συχνότερες δυσκολίες, που μάλιστα αποτελούν τη βάση όλων των άλλων, είναι γλωσσικής φύσεως, αφού πρόκειται ως επί το πλείστον για αλλόγλωσσους μαθητές. Κατά τις Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη (2015) τα παιδιά αυτά - ιδίως τα νεοαφιχθέντα - δυσκολεύονται περισσότερο στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην κατανόηση εννοιών και όρων του γνωστικού αντικειμένου, καθώς και κειμένων των σχολικών βιβλίων λόγω του λεξιλογίου, της γραμματικής ή της σύνταξης. Σύμφωνα με τη Μησιάκα (2019), σημαντικότερες δυσκολίες αποτελούν πρωτίστως η ανάγνωση και ο ορθός τονισμός λέξεων, δευτερευόντως η ανάπτυξη γραπτού λόγου, η σωστή ορθογραφία και κατανόηση κειμένου και τέλος σε πολύ μικρότερο βαθμό η ανάπτυξη προφορικού λόγου. Σε έρευνα των Βλάχου & Παπαδημητρίου (2004) τα περισσότερα λάθη αφορούσαν τις δοκιμασίες καθ’ υπαγόρευσης γραφής και την ορθογραφία, κυρίως γραμματικά, σε καταλήξεις, κλίσεις κλπ.

Αυτά, οφείλονται κυρίως στο χαμηλό ποσοστό ελληνομάθειας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, εκ των οποίων κάποιοι μιλούν λίγα και άλλοι καθόλου ελληνικά, καθιστώντας ουσιαστικά πρώτη επαφή με τη νέα γλώσσα την εκπαιδευτική διαδικασία. Η μικρότερη δυσκολία στον προφορικό από ότι στο γραπτό λόγο εξηγείται από την ανάγκη των παιδιών να επικοινωνήσουν με τους γηγενείς συνομηλίκους τους, που οδηγεί σε ταχύτερη απόκτηση ευχέρειας στο συγκεκριμένο κομμάτι - όχι όμως πάντα. Στον αντίποδα, η κατάκτηση

της γλώσσας σε βαθμό που να επιτρέπει τη γραπτή αποτύπωσή της αποτελεί πιο χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία (Αρμανίδου, 2019). Βέβαια, χρειάζεται να συνυπολογιστεί το γεγονός ότι συχνά η παρατεταμένη αβεβαιότητα του χρόνου παραμονής των μαθητών προσφύγων / μεταναστών και των οικογενειών τους στην Ελλάδα σαν πέρασμα κι όχι χώρα προορισμού τους, μπορεί να οδηγήσει στην απαξίωση του ζητήματος κατάκτησης της γλώσσας κι αναγωγή του σε δευτερεύον ή και αχρείαστο.

Το χαμηλό ή ανύπαρκτο, προϋπάρχον μορφωτικό επίπεδο των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών - ιδιαίτερα προσφύγων - αποτελεί σημαντική παράμετρο των παραπάνω και τα δυσκολεύει σημαντικά στο να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης στο ελληνικό σχολείο. Η σύντομη, διακοπτόμενη ή παντελώς απύσχα εκπαίδευση των αλλοεθνών μαθητών στη χώρα προέλευσης δεν πρόκειται για σπάνιο, αλλά πολύ συχνό φαινόμενο, που λειτουργεί ανασταλτικά στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, αφού όπως αναλύεται σε άλλο κεφάλαιο, αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής. Χαρακτηριστικό και σχετικά πρόσφατο είναι το παράδειγμα των Σύριων προσφύγων κατά τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2003), που κατέφθασαν στη χώρα μας τα προηγούμενα χρόνια χωρίς να έχουν παρακολουθήσει ή ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση στην πατρίδα τους, αφού χιλιάδες σχολεία καταστράφηκαν ή έγιναν καταφύγια εξαιτίας των πολεμικών συρράξεων (Αρμανίδου, 2019). Το μορφωτικό υπόβαθρο χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο ως προς τον τρόπο όσο κι ως προς τις απαιτήσεις των διδασκόντων από τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές.

Τα έντονα γλωσσικά προβλήματα των αλλοεθνών μαθητών καθιστούν πιο δύσκολα – απαιτητικά γι’ αυτούς τα θεωρητικά μαθήματα, με βασικότερα τη Γλώσσα και την Ιστορία (Καλημέρη & Τσουκαλά, 2021), με τη Γεωγραφία (Αρμανίδου, 2019) και την Πληροφορική (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015) να ακολουθούν σε απόσταση. Ο χαμηλός βαθμός κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας εκφράζεται και με δυσκολίες στα θετικά μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά - που αποτελούν παγκόσμια γλώσσα (Sarı, 2020) - και η Φυσική, αφού δε γνωρίζουν τους αντίστοιχους ελληνικούς μαθηματικούς και φυσικούς όρους ή αδυνατούν να κατανοήσουν τη θεωρία και το ζητούμενο των ασκήσεων. Χαρακτηριστικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών όσο και των θετικών επιστημών επικαλούνται τα υψηλά ποσοστά χαμηλού επιπέδου ελληνομάθειας των αλλοεθνών μαθητών ως κύριο λόγο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015). Παρόλα αυτά, έχει διαπιστωθεί καλύτερη ανταπόκριση σε γενικές γραμμές στα θετικά μαθήματα συγκριτικά με τα θεωρητικά (Αρμανίδου, 2019 * Δανιηλίδου, Μητακίδου & Τουρτούρας, 2007). Από τα

παραπάνω, συμπεραίνεται ότι τα πιο πρακτικά μαθήματα που είναι μερικώς ή σχεδόν εξ' ολοκλήρου αποδεσμευμένα από την ελληνική γλώσσα είναι πιο εύκολα για τα παιδιά μεταναστευτικού ή προσφυγικού υποβάθρου.

Με την ίδια σχεδόν συχνότητα ακολουθούν τα προβλήματα επικοινωνίας που πηγάζουν από τη γλωσσική ανεπάρκεια των αλλοεθνών μαθητών κι αφορούν τόσο την επικοινωνία μεταξύ τους όσο και με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Sari, 2020). Σύμφωνα με τις Καλημέρη & Τσουκαλά (2021) η πλειοψηφία των παιδιών αυτών κατάγεται από Ασιατικές, Αφρικανικές ή Βαλκανικές χώρες χωρίς μάλιστα οι οικογένειές τους να επιζητούν μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα. Η σαφώς περιορισμένη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας συντελεί στην κακή επικοινωνία και συχνά συνηγορεί στην αντιμετώπιση πολύπλευρων διακρίσεων. Αυτές με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα συμπεριφοράς - πειθαρχίας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τη νέα, δύσκολη σχολική πραγματικότητα (Αρμανίδου, 2019), καθώς και σε προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συνομηλίκους (Seker & Sirkeci, 2015).

Υπάρχει δηλαδή, μια αλυσιδωτή σχέση “δράσης - αντίδρασης” που χαρακτηρίζει τα προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών παιδιών. Συγκεκριμένα, σχετικές έρευνες διαπίστωσαν ότι οι εν λόγω μαθητές δυσκολεύονται να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά ή έντονο δισταγμό, φόβο κι εσωστρέφεια, επιλέγοντας συνήθως να συναναστρέφονται με παιδιά ίδιας ή άλλης πολιτισμικής καταγωγής από την κυρίαρχη, - καθώς έχουν περισσότερα κοινά και νοιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια - με αποτέλεσμα την αυτοπεριθωριοποίησή τους (Σκουφογιάννη, 2011). Μάλιστα, οι διακρίσεις που βιώνουν οι αλλοεθνείς μαθητές μπορούν να επιφέρουν την υιοθέτηση αντίστοιχων διακρίσεων - προκαταλήψεων και κακής στάσης από τους ίδιους τόσο για τους συμμαθητές τους όσο και για τη γλώσσα υποδοχής και το σχολικό περιβάλλον, οδηγώντας ακόμα και στη σχολική διαρροή (βλέπε 1.3.3.).

Η καλή σχολική επίδοση συνιστά μια ακόμα πρόκληση για τους μαθητές μεταναστευτικής ή προσφυγικής προέλευσης. Οι Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη (2015) αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας κάνουν λόγο για μέτρια σχολική επίδοση των μαθητών αυτών. Ξεχωρίζουν τα μαθήματα πιο πρακτικής φύσης που αφορούν τις θετικές επιστήμες, τις τέχνες και τον αθλητισμό, στα οποία σημειώνουν καλές έως πολύ καλές επιδόσεις, με τα καλλιτεχνικά να έχουν σημαντικό προβάδισμα. Η πλειοψηφία των μελετητών

συμφωνούν στο γεγονός ότι πιο επιρρεπείς σε χαμηλότερες επιδόσεις και σχολική αποτυχία είναι οι μαθητές σε ευάλωτες, άνισα μεταχειριζόμενες ομάδες, όπως προσφύγων, μεταναστών, ΑμεΑ, μειονοτήτων κλπ. Κατά τον Obgu, οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδυαστικά με τη χαμηλή επίδοση είναι άλλος ένας παράγοντας αρνητικής στάσης απέναντι στον κυρίαρχο πολιτισμό (Καλημέρη & Τσουκαλά, 2021) και μελλοντικά σχολικής διαρροής.

Εξίσου σημαντικό ζήτημα αποτελεί η δυσκολία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) ακόμα και στο επίπεδο του Δημοτικού σχολείου. Αυτό οφείλεται πρωτίστως στο μονοπολιτισμικό – μονογλωσσικό προσανατολισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που διαπερνά από άκρη σε άκρη το πρόγραμμα μαθημάτων. Η δομή και το περιεχόμενό τους δηλαδή, απευθύνεται σε γηγενή κι όχι αλλοεθνή παιδιά. Τα σχολικά εγχειρίδια - ιδιαίτερα των θεωρητικών μαθημάτων - είναι πυκνογραμμένα, με επίσημο ελληνικό λεξιλόγιο που είναι δυσνόητο έως κι ακατανόητο για τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές που γνωρίζουν λίγο έως καθόλου τη γλώσσα. Αντίστοιχα, ως επί το πλείστον απουσιάζουν στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των αλλοεθνών μαθητών, τα οποία πέρα από γνώριμα, τους βοηθούν να νοιώσουν οικειότητα με ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μαθήματα μάλιστα, όπως τα Θρησκευτικά συμβάλλουν στη διαιώνιση του μονοθρησκευτικού χαρακτήρα του σχολείου (Πατσάλης, 2005) και πιθανόν λειτουργούν αποξενωτικά γι' αυτούς τους κατά πλειοψηφία αλλόθρησκους μαθητές. Η έλλειψη του επαρκούς διδακτέου χρόνου για την κάλυψη της ύλης σε μια τάξη που οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαχειριστούν τόσο γηγενείς όσο και πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, άλλου μορφωτικού επιπέδου, σε συνδυασμό με τον πολυπληθή αριθμό, την ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή κι ελλιπή κατάρτισή τους, συνηγορούν στα παραπάνω αφού δεν επιτρέπουν την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη βοήθεια των τελευταίων (Αρμανίδου, 2019).

Η επιβαρυνόμενη ψυχολογική κατάσταση, ιδίως των προσφύγων μαθητών - λόγω του ξεριζωμού, των πολέμων και συχνά του αποχωρισμού ή της απώλειας οικογενειακών μελών - έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική τους πορεία. Η αστάθεια και ανασφάλειά τους από τις συχνές ή συνεχείς μετακινήσεις με τα βιώματα που αυτές συνεπάγονται, έχουν σαφώς σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους Fazel & Stein (2002) τα προσφυγόπουλα αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για ψυχολογικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές λόγω των διάφορων παραγόντων κινδύνου, στους οποίους υπόκεινται, με συχνότερες: το μετατραυματικό στρες (PTSD), το άγχος με διαταραχές ύπνου

και την κατάθλιψη. Ακόμη, κατά τους Siebert & Pollheimer - Pühringer (2016), η συνεχής αναβίωση δυσάρεστων γεγονότων κι εμπειριών με επαναλαμβανόμενες σκέψεις και εφιάλτες, παρατηρείται συχνά σε αυτά τα παιδιά - ιδίως σε περιπτώσεις παρατεταμένης έκθεσης και νεαρής ηλικίας - με συνέπεια την αποστασιοποίηση/ αποφυγή των γύρω τους, δυσκολίες συγκέντρωσης, οξυθυμία κι επιθετική στάση, φοβίες, παλινδρομική συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ορισμένες φορές σωματικούς πόνους κι ενοχλήσεις (UNHCR, 2017). Συχνά μάλιστα, παρατηρείται «συννοσηρότητα», δηλαδή συνύπαρξη διαφορετικών διαταραχών και συμπτωμάτων, που χρήζει συνδυασμού μεθόδων θεραπείας σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο με επιστράτευση ειδικών.

Τα ασυνόδευτα παιδιά συνιστούν ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα κινδύνου (Μάνεσης, 2020), παρουσιάζοντας από τη μία πιθανόν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα, αλλά και υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης τέτοιων προβλημάτων λόγω των πολλαπλάσιων παραγόντων κινδύνου που συναντούν. Οι τραυματικές εμπειρίες των παιδιών αυτών επιδρούν σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους, γνωστικά, συναισθηματικά, ηθικά και σωματικά. Γι' αυτό, πέραν των ψυχολογικών επιπτώσεων στην υγεία των προσφυγόπουλων, οι παραπάνω μελετητές αναφέρουν σωματικές επιπτώσεις, όπως αναιμία, παρασιτική λοίμωξη, ηπατίτιδα Β κλπ, που λειτουργούν σαν πρόσθετοι ανασταλτικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική πορεία τους (Fazel & Stein, 2002). Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί και η συσχέτιση που έχει βρεθεί, σύμφωνα με τους Corin, Drapeau & Rousseau (1996), ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τα συναισθηματικά προβλήματα. Όπως αναφέρουν μάλιστα, οι δυσκολίες μάθησης πιθανόν να αποτελούν σύμπτωμα - κλειδί για την ανίχνευση προβλημάτων ψυχικής υγείας στα προσφυγόπουλα.

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί ακόμα μία παράμετρο στην εξίσωση. Η έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια που παρατηρείται συχνά στις περιπτώσεις προσφύγων και μεταναστών παιδιών επηρεάζει αρνητικά τόσο τη στάση όσο και την εκπαιδευτική τους πορεία. Αυτό είτε οφείλεται στις χαμηλές προσδοκίες, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και την αρνητική στάση των αλλοεθνών γονέων όσον αφορά την εκπαίδευση, τη γλώσσα υποδοχής και την κυρίαρχη κουλτούρα είτε στην αδυναμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά στο διάβασμά τους, λόγω του δικού τους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου (Soti, 2020 * Αρμανίδου, 2019). Ακόμα, η άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς επιτάσσει την αποκλειστική χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι έναντι της όσο το δυνατόν πιο ισορροπημένης εναλλασσόμενης χρήσης/ εναλλαγής της πρώτης και της κυρίαρχης (ελληνικής), που θα βοηθούσε στην εξοικείωση και ως ένα βαθμό στην εκμάθηση της τελευταίας.

Ο κίνδυνος που συχνά συναντάται στις περιπτώσεις πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (E.E.A.) είναι η δυσκολία έγκαιρου ή η καθολική αποτυχία του εντοπισμού τους, καθώς συγχέονται με τις εκπαιδευτικές δυσκολίες αυτών των μαθητών λόγω της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας και της άγνοιας της γλώσσας υποδοχής, έναντι παθολογικών αιτίων, στα οποία εν προκειμένω οφείλονται.

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τις συνολικότερες συνθήκες διαβίωσης, την κακή οικονομική κατάσταση και τις καθημερινές προκλήσεις των παιδιών μεταναστευτικού ή προσφυγικού υποβάθρου - με τις όποιες ψυχολογικές, σωματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνέπειες - συνηγορούν στη δυσκολία ομαλής προσαρμογής κι ένταξης των μαθητών.

1.3.1 Διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δυσκολίες και ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών

Κάθε παιδί έχει τα δικά του ατομικά χαρακτηριστικά, τις δικές του εγγενείς δυνατότητες και δυσκολίες, άρα και τις δικές του εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρότι οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν πολλά κοινά εκπαιδευτικά προβλήματα, φέρουν επίσης διαφορετικές δυσκολίες κι ανάγκες. Και οι μεν και οι δε, βιώνουν μετακινήσεις, αλλαγή πολιτισμικού, κοινωνικού κι εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και πολυάριθμες προκλήσεις στα πλαίσια αυτού. Όμως, βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και χωρίς απολυτότητες, διαπιστώνεται ότι οι πρόσφυγες μαθητές τείνουν να αντιμετωπίζουν περισσότερες ή μεγαλύτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες συγκριτικά με τους μετανάστες και συχνά χρήζουν μεγαλύτερης βοήθειας.

Επιστρέφοντας στον ορισμό του πρόσφυγα, η αναγκαστική μετακίνηση - ξεριζωμός από την πατρίδα τους και η μαρτυρία πολέμων, τραυματικών εικόνων, καταστροφών, ακόμα και βασανιστηρίων, πιθανά απώλειες κοντινών κι άλλων προσώπων από τα παιδιά αυτά, συνδυαστικά με τους κινδύνους που συναντούν στο ταξίδι για τη χώρα υποδοχής και την αβεβαιότητα που τους περιμένει εκεί, καθιστούν τα προσφυγόπουλα ως πολιτισμική ομάδα, πιο επιρρεπή στην εμφάνιση ψυχολογικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών και τραύματος (Fazel & Stein, 2002). Αυτά πέρα από μακροπρόθεσμες συνέπειες έχουν και άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευσή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Μερίδα προσφύγων που καταφθάνουν στη χώρα μας είναι ασυνόδευτα παιδιά που είτε έχασαν τους γονείς και τους συγγενείς τους λόγω πολέμου είτε χωρίστηκαν από αυτούς κατά

τη μετακίνηση και υπάγονται στην ευθύνη του κράτους υποδοχής. Αυτά τα παιδιά - όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο - αποτελούν ομάδα κινδύνου για ανάπτυξη ψυχικών διαταραχών και τραύματος και γενικότερα εμφανίζουν χειρότερη συναισθηματική κατάσταση και μεγαλύτερη δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, απ' ότι οι μετανάστες και ντόπιοι συμμαθητές τους, αν κι εφόσον έχουν πρόσβαση σε αυτό.

Αυτό δηλαδή που τελικά *“διαφοροποιεί τα παιδιά και τους μαθητές πρόσφυγες”* τόσο από τους μετανάστες συμμαθητές τους όσο κι *“από άλλα παιδιά που έχουν υποστεί ψυχικό τραύμα είναι το γεγονός ότι συχνά είναι εκτεθειμένα σε πρόσθετους παράγοντες κινδύνου”* (UNHCR, 2017). Τέτοιοι είναι, η συμβίωση με ένα γονέα ή κηδεμόνα που βιώνει εξίσου άγχος και ψυχικά τραύματα, η βίωση πολλαπλών ψυχικών τραυμάτων/ αγχογόνων καταστάσεων - όπως βία στη χώρα τους, επικίνδυνο ταξίδι μέχρι τον τόπο υποδοχής, απώλεια αγαπημένων προσώπων, η διαμονή σε μία νέα ή περιορισμένη/ κλειστή κοινότητα κλπ. Σε αυτά, παράγοντες περαιτέρω επιδείνωσης σύμφωνα με τους Alisic (2010) & Siebert and Pollheimer-Pühringer (2016) αποτελούν ακόμη άλλα προβλήματα ψυχικής υγείας ή γνωστικές δυσκολίες (ΔΕΠΥ, μαθησιακά προβλήματα) (UNHCR, 2017).

Πέραν της βεβαρυμένης ψυχολογικής κατάστασης ξεχωρίζει ως κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν εντονότερα οι πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες μαθητές, τα μεγάλα γλωσσικά ελλείμματα ή δυσκολίες. Και τα δύο βέβαια, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις κοινωνικοπολιτικές αιτίες και τις συνθήκες μετακίνησης και διαμονής των πρώτων στη χώρα υποδοχής. Ο εξαναγκασμός των προσφυγόπουλων και των οικογενειών τους να εγκαταλείψουν τον τόπο τους και η έλλειψη κρατικής μέριμνας από το ελληνικό κράτος με την άφιξή τους όσον αφορά την έκδοση των αναγκαίων χαρτιών και αδειών παραμονής, καθιστά την ένταξή τους στην εκπαίδευση καθυστερημένη έως και αδύνατη για ένα τμήμα τους.

Ιδιαίτερα τα προσφυγόπουλα που κατάγονται από εμπόλεμες ζώνες - δηλαδή από χώρες που δεν εγκυμονεί, αλλά μαίνεται πόλεμος - συνήθως έχουν μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία από τους μετανάστες συμμαθητές τους. Η ασταθής, διακοπτόμενη και σε κάποιες περιπτώσεις μηδαμινή φοίτηση σε σχολείο που συνεπάγεται τη μεγαλύτερη ή μικρότερη άγνοια πρώτα πρώτα της δικής τους γλώσσας καθιστά πιο δύσκολη την περίοδο προσαρμογής και τη μαθησιακή διαδικασία στο νέο σχολικό και γλωσσικό περιβάλλον για τα παιδιά πρόσφυγες. Σαν φυσικό επακόλουθο, οι μαθητές αυτοί συχνά παρουσιάζουν αργή γλωσσική ανάπτυξη, δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας που εκφράζονται τόσο στην κατανόηση όσο και στην ομιλία, καθιστώντας δύσκολη την παρακολούθηση των μαθημάτων.

Άλλη μια βασική δυσκολία με σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών που συναντάται σε μεγάλο βαθμό στους πρόσφυγες αποτελεί η απουσία σχέσης επικοινωνίας κι εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Αυτή συναντάται και στους μετανάστες μαθητές, καθώς τόσο οι οικογένειες προσφυγικού όσο και μεταναστευτικού υποβάθρου τείνουν σε πολλές περιπτώσεις να έχουν αρνητική γνώμη ή να υποτιμούν την εκπαίδευση των παιδιών τους σαν κάτι δευτερεύον. Το ζήτημα αυτό εντείνεται στην περίπτωση των προσφύγων καθώς για πολλούς η Ελλάδα αποτελεί χώρα-πέραςμα, προσωρινής διαμονής κι όχι χώρα μόνιμης εγκατάστασης και κατοικίας. Επομένως, οι γονείς των προσφυγόπουλων αυτών δεν επενδύουν με τον ίδιο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως οι μετανάστες γονείς που σκοπεύουν να μείνουν μόνιμα στη χώρα. Επιπλέον, οι οικονομικές δυσκολίες, οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης στη χώρα υποδοχής, η αβεβαιότητα του χρόνου παραμονής για τους αιτούντες άσυλο (UNHCR, 2017) και η συνολικότερη έλλειψη κρατικής μέριμνας για τις προσφυγικές οικογένειες σε συνδυασμό με την πλήρη άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς, καθιστά πιο δύσκολη τόσο την επικοινωνία, την καλή επαφή και σχέση του σχολείου με τους ίδιους όσο και την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Βεβαίως, τα παραπάνω δεν αφορούν αποκλειστικά τα παιδιά προσφυγικού υποβάθρου ούτε σημαίνουν ότι ένας μετανάστης μαθητής δε μπορεί να εμφανίσει τέτοιες ή παρόμοιες δυσκολίες. Για παράδειγμα, οι μαθητές οικογενειών οικονομικών μεταναστών που έρχονται στη χώρα μας με μικρή οικονομική δυνατότητα κι απολαβές μπορούν κάλλιστα να συναντήσουν τέτοια προβλήματα. Η ταξική καταγωγή, εν προκειμένω η καταγωγή από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά λαϊκά στρώματα έχει αντίκτυπο στην παρεχόμενη εκπαίδευση και βοήθεια που δέχονταν τα μεταναστοπούλα στην πατρίδα τους, προτού μετακινηθούν, ζητήματα που στη συνέχεια εντείνονται ακόμα περισσότερο κάτω από το οικονομικό βάρος της μετανάστευσης κι εγκατάστασης σε άλλη χώρα, της δυσκολίας εύρεσης σταθερής καλοπληρωμένης εργασίας από τους γονείς, τα έξοδα και τις συνθήκες διαβίωσης κλπ.

Σε γενικές γραμμές όμως, τα προαναφερθέντα προβλήματα δε συναντώνται στην ίδια ένταση ή έκταση στους μετανάστες μαθητές, όπως συμβαίνει με τη συντριπτική πλειοψηφία των προσφύγων. Η ειδοποιός διαφορά εντοπίζεται κυρίως στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, αφού οι πρώτοι δεν “κουβαλούν” τα τραυματικά βιώματα, τις κακουχίες και τις απώλειες των τελευταίων κι άρα δεν εμφανίζουν στον ίδιο βαθμό ή και καθόλου, κακή ψυχολογική κατάσταση. Ακόμη, στην ύπαρξη μεγαλύτερων/ εντονότερων γλωσσικών δυσκολιών λόγω ελλιπούς ή μηδαμινής φοίτησης και γνώσης της μητρικής και της γλώσσας

υποδοχής. Τέλος, στη συχνή αδυναμία οικοδόμησης καλής σχέσης επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες προσφύγων με συνέπεια την απουσία οποιαδήποτε εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.3.2 Διγλωσσία, πολυγλωσσία, διαφορές μητρικής γλώσσας με Γ2: “πρόβλημα” προς επίλυση ή στοιχείο προς αξιοποίηση;

Η σύνθεση της σύγχρονης σχολικής τάξης, που έχει υποστεί ραγδαίες αλλαγές - με έντονο ή ακόμα και κυρίαρχο πλέον το μεταναστευτικό και προσφυγικό στοιχείο - υπαγορεύει την ανάγκη επανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Την ανάγκη εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών διαπολιτισμικού χαρακτήρα για τη διαχείριση της ετερότητας, αλλά και συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων για τους δίγλωσσους μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία με στόχο την ομαλή προσαρμογή κι ένταξή τους. Προβάλλει επομένως σήμερα, περισσότερο από ποτέ η ανάγκη της δίγλωσσης εκπαίδευσης, που όμως δεν έχει επιτευχθεί ούτε αποτελεί προτεραιότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην Ελλάδα επικρατεί η κατάσταση της “ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία” σύμφωνα με τον Fishman. Η κοινωνία δηλαδή και συνεπώς οι θεσμοί της λειτουργούν μονόγλωσσα, παρότι υπάρχουν δίγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα ή ομάδες. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσεται τόσο στη χώρα μας όσο κι αλλού, ευθυγραμμίζεται ως επί το πλείστον με τη μονόγλωσση κατεύθυνση της κοινωνίας. Γι’ αυτό, ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι θεσμικά κατοχυρωμένη, στην πράξη εφαρμόζεται μόνο στα πρώην σχολεία παλιννοστούντων κι αφορά μια γλώσσα “κύρους”, τα αγγλικά. Σε πολύ λίγα σχολεία αξιοποιούνται δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της μέσω φροντιστηριακών τμημάτων εκτός του Αναλυτικού Προγράμματος, προσέγγιση που τελικά καθίσταται ατελέσφορη, αφού αποκλείει τους γηγενείς μαθητές και καθιστά τη μητρική γλώσσα το μέσο κι όχι το αντικείμενο της διδασκαλίας (Λογοθέτη, 2009-2010 * Νικολάου, 2011). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Σακελλαροπούλου (2007) *“η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εφαρμόζεται στην πράξη μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου λειτουργούν δίγλωσσα προγράμματα στην ελληνική και τουρκική γλώσσα και σε μικρότερο βαθμό στα εβραϊκά και στα αρμενικά σχολεία”*. Όσον αφορά στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υφίσταται καν αυτή η δυνατότητα.

Αξίζει να επισημανθεί ότι τόσο η παρουσία δύο ή περισσότερων γλωσσών στην εκπαίδευση αυτή καθεαυτή όσο και η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο δε

σημαίνουν αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Βασική προϋπόθεση για να στέκει ο ισχυρισμός περί δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι *“η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών ως γνωστικά αντικείμενα”* (Σκούρτου, 2002).

Ο γλωσσικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής και κατ’ επέκταση του σχολείου, αλλά και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται σε σχέση με τη διγλωσσία έχουν άμεσες συνέπειες για τη μάθηση, αφού (συν)καθορίζουν τη στάση και τις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές. Παρότι σωστά αποτελεί πρωταρχικό στόχο η όσο το δυνατόν ταχύτερη ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική τάξη, ο μονογλωσσικός προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί στην παραγκώνιση της μητρικής γλώσσας και τελικά λειτουργεί ανασταλτικά στον παραπάνω στόχο. Αντί να αξιοποιούνται τα θετικά στοιχεία και πλεονεκτήματα που φέρουν διαπιστωμένα από τη διεθνή και παγκόσμια εμπειρία οι δίγλωσσοι μαθητές, αυτά είτε μένουν στο περιθώριο, αναξιοποίητα είτε επισκιάζονται από τις εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν - λόγω της εφαρμοζόμενης μονογλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής - και παραγνωρίζονται ως αρνητικά. Στο ενδεχόμενο μάλιστα, που κάποιος δίγλωσσος μαθητής παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις, αυτές αποδίδονται στα ατομικά του χαρακτηριστικά κι όχι στην πραγματική αιτία, τη διγλωσσία που φέρει (Σκούρτου, 2002).

Από σχετικές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι η γνώση και χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών ανάλογα πάντα με το βαθμό επάρκειας του ατόμου σε αυτές, προσδίδει ορισμένα πλεονεκτήματα. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια, ότι οι πρώτες έρευνες για τους δίγλωσσους, που στηρίχθηκαν σε λεκτικά τεστ και υποστηρίχθηκαν μέχρι τη δεκαετία του ’60, αποφάνθηκαν ότι τα μονόγλωσσα παιδιά πλεονεκτούσαν συγκριτικά με τα δίγλωσσα. Συνολικά, η διγλωσσία θεωρήθηκε πηγή αρνητικών συνεπειών για το άτομο, όπως η χαμηλότερη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη, η εγκεφαλική σύγχυση κι άλλα προβλήματα που συντελούν σε χαμηλή σχολική επίδοση (Δούλου, 2014). Τα πορίσματα μεταγενέστερων ερευνών το διέψευσαν, δείχνοντας ότι μπορεί η διγλωσσία να μην καθιστά πιο έξυπνο το άτομο, αλλά χάρη σε αυτή πλεονεκτεί σε ορισμένους τομείς σε σχέση με τον γνώστη και χρήστη μιας γλώσσας. Σε μεγάλο βαθμό αν όχι απόλυτα ισχύει το ίδιο για την πολυγλωσσία.

Η Σακελλαροπούλου (2007) σημειώνει ότι παρατηρείται θετική συνάφεια ανάμεσα στη διγλωσσία και: α) τη σκέψη, β) τη μεταγλωσσική συνείδηση και γ) την επικοινωνία. Ειδικότερα, οι δίγλωσσοι μαθητές είναι πιθανότερο να αναπτύξουν πιο ευέλικτη και

πολύπλοκη σκέψη σε σχέση με τους ομιλητές μίας γλώσσας. Ακόμη, κατά τον Ricciardelli, *“παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά δημιουργικής σκέψης ... γιατί η ικανότητά τους να επεξεργάζονται μια έννοια σε δύο γλώσσες τους δίνει το προβάδισμα να κάνουν περισσότερους συνειρμούς”*. Οι Galambos & Hacuta υποστηρίζουν ότι τα δίγλωσσα άτομα έχουν καλύτερη αντίληψη για την αξία και χρήση της γλώσσας, που καθιστά ευκολότερη τη διήγηση ιστοριών και την περιγραφή εννοιών. Αντίστοιχα, ευκολότερη είναι και η ανάγνωση για τους μαθητές αυτούς κατά την παιδική ηλικία βάσει των Bialystok & Ricciar, λόγω των αυξημένων γνώσεων και μεταγλωσσικής τους ικανότητάς (Δούλου, 2014). Ενδεχομένως να διαθέτουν επίσης μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία και ικανότητα, να γνωρίζουν δηλαδή ποια γλώσσα και γλωσσικά εργαλεία πρέπει να χρησιμοποιούν κατά περίπτωση για να γίνουν κατανοητοί από τους ακροατές τους (Σακελλαροπούλου, 2007).

Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί και η μεγαλύτερη εγκεφαλική δραστηριότητα των παιδιών από δι/πολύγλωσσα περιβάλλοντα - στον αμφίπλευρο προμετωπιαίο φλοιό, όπου συναντώνται οι εκτελεστικές λειτουργίες με αποτέλεσμα: την καλύτερη εστίαση προσοχής και λήψη αποφάσεων, την πιο ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα, την καλύτερη ανταπόκριση στην ανατροφοδότηση, τη μεγαλύτερη ευχέρεια στην επίλυση προβλημάτων και στην εναλλαγή εργασιών συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά. Υποστηρίζεται ακόμα ότι ο *“δίγλωσσος”* εγκέφαλος είναι πιο ενεργητικός, πολύπλοκος και διατηρητέος από αυτόν των ομιλητών μιας γλώσσας, καθώς η διγλωσσία και πολυγλωσσία συμβάλλουν στην εκγύμναση και στην ενδυνάμωσή του. Επιπλέον ο *“δίγλωσσος”* εγκέφαλος χαρακτηρίζεται από υψηλότερη λειτουργικότητα. Ιδίως διδασκόμενοι στην παιδική ηλικία, οι δι/πολύγλωσσοι μαθητές αποκτούν αντίληψη της κουλτούρας που συνοδεύει τις γλώσσες τους και μεγαλύτερη *“ευκινησία”* κι αποτελεσματικότητα στη σκέψη (Καραπάνου, 2020).

Σε πρώτη ανάγνωση, φαίνεται η δι/πολυγλωσσία ωφελεί μόνο τα παιδιά που την κατέχουν. Η αξιοποίηση όμως του γλωσσικού πλούτου των δι/πολύγλωσσων μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τάξης μπορεί μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων να συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων των μονόγλωσσων μαθητών. Το ίδιο το πολυγλωσσικό περιβάλλον, στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές που μιλούν μια γλώσσα, βοηθάει σε αυτή την κατεύθυνση. Εκτός από τα γνωστικά οφέλη, η διγλωσσία/πολυγλωσσία προσφέρει και καθημερινές διευκολύνσεις, κυρίως επικοινωνιακής φύσης και οδηγεί πιθανά σε περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες. Επιπλέον, συμβάλλει στην πολιτισμική ευαισθητοποίηση και στη διάσωση κι επιβίωση γλωσσών υπό εξαφάνιση, μέσω της χρήσης τους. Μάλιστα, *“οι δίγλωσσοι ομιλητές που μεταφέρουν ή ενσωματώνουν στοιχεία της μιας*

γλώσσας τους στην άλλη, γίνονται διάυλος για γλωσσικά δάνεια και αντιδάνεια και για εμπλουτισμό των γλωσσών” (Σκούρτου, 2002).

Σαφώς, η διγλωσσία συνοδεύεται κι από προβλήματα και δυσκολίες. Για παράδειγμα, υπάρχουν γνωστικοί κι άλλοι τομείς που οι ομιλούντες δύο ή περισσότερες γλώσσες δεν ανταποκρίνονται τόσο καλά όσο οι μονόγλωσσοι. Ένα δί/πολύγλωσσο παιδί δηλαδή, μπορεί να προβαίνει σε φωνολογικά, γραμματικά και συντακτικά λάθη, να χρησιμοποιεί λέξεις κι από τις δύο γλώσσες κατά την επικοινωνία του με άλλους, να διαθέτει φτωχό λεξιλόγιο ή να παρουσιάζει γλωσσική καθυστέρηση στη μία γλώσσα κλπ. Όλες αυτές οι δυσκολίες όμως δεν απορρέουν από τη διγλωσσία/πολυγλωσσία αφού τις αντιμετωπίζουν και μονόγλωσσα παιδιά.

Η σωστή τοποθέτηση του ζητήματος είναι ότι οι δίγλωσσοι και πολύγλωσσοι, μαθητές εν προκειμένω, πράγματι αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες που δε συναντούν οι μονόγλωσσοι. Αυτά όμως οφείλονται κυρίως σε εξωγενείς παράγοντες και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) προβλήματα που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, β) προβλήματα που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον, γ) προβλήματα που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον.

Τα δεκάδες αναπάντητα ερωτήματα οδήγησαν στη δημιουργία διάφορων μύθων για τη διγλωσσία που παραμένουν μέχρι και σήμερα παρά τα θετικά ερευνητικά πορίσματα. Τέτοιοι είναι ότι “η διγλωσσία μπερδεύει τα παιδιά” ή ευθύνεται για προβλήματα/ καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας (Μαρτζούκου, 2022) και για μεγαλύτερη πιθανότητα σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Οι παραπάνω και πολλοί ακόμα μύθοι έχουν τα θεμέλιά τους σε θεωρίες που πλέον έχουν αμφισβητηθεί ή καταρριφθεί από την επιστημονική κοινότητα, όχι όμως στο σύνολό τους. Συνολικά, η αντίληψη/ θέαση της διγλωσσίας ως “καλής” “κακής”, που στο επίπεδο της εκπαίδευσης μεταφράζεται σε “πρόβλημα προς επίλυση” ή “στοιχείο προς αξιοποίηση”, καθορίζεται από τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί κανείς. Από την απαρχή της ερευνητικής προσπάθειας με την εκδήλωση του φαινομένου, οι εκάστοτε θεωρίες σε σχέση με τη διγλωσσία καθόριζαν τόσο την κοινή αντίληψη όσο και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή.

Από τη μια, βρίσκονται οι θεωρίες που βασίζονται στις αρχές της «χωριστής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας», όπου οι γλώσσες αντιμετωπίζονται ως αυτόνομα συστήματα, χωρίς εννοιολογικές συνδέσεις και η ανάπτυξη της μιας εμποδίζει την ανάπτυξη της άλλης. Τέτοιες

είναι η “θεωρία της ζυγαριάς”⁵ και η “θεωρία των δύο μπαλονιών”⁶ (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Η υιοθέτηση της άποψης ότι οι αναπτυσσόμενες γλώσσες δε μπορούν να συνυπάρξουν, αλλά ανταγωνίζονται και βλάπτουν η μία την άλλη, έχει σοβαρές επιπτώσεις στην αντιμετώπιση των δί/πολύγλωσσων παιδιών και στην εκπαιδευτική πράξη. Από την άλλη, συναντώνται θεωρίες, όπως η “αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών” του Cummins, που υποστηρίζουν ότι τα γλωσσικά συστήματα ούτε κατακτώνται/μαθαίνονται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο ούτε αναπτύσσονται ανταγωνιστικά-αντιπαραθετικά, αλλά αμφίδρομα, σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Επομένως, η ικανότητα κι ο βαθμός εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται από τη γλωσσική ικανότητα κι επάρκεια στην πρώτη γλώσσα. Καθώς ο εγκέφαλος διαθέτει έναν κοινό χώρο αποθήκευσης και των δύο γλωσσών, συντελείται μεταφορά της εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη.”⁷ (Σκούρτου, 2002). Σήμερα, αυτές οι θεωρίες υιοθετούνται πλατιά παρότι όχι καθολικά από την επιστημονική κοινότητα.

Συνοψίζοντας, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η διγλωσσία περισσότερο υποστηρίζει θετικά παρά δρα ανασταλτικά στη σκέψη, στην εκπαίδευση και στη ζωή των ατόμων που την έχουν. Τα όποια μαθησιακά προβλήματα, δυσκολίες και χαμηλές σχολικές επιδόσεις δεν οφείλονται στην ίδια, αλλά στην καταπίεση της μητρικής και των άλλων γλωσσών των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτή τη βάση, προβάλλει η ανάγκη μιας καθολικά διαφορετικής αντιμετώπισης της διγλωσσίας και των δί/πολύγλωσσων μαθητών, με αξιοποίηση του διαφορετικού γλωσσικού κεφαλαίου - πλούτου και των πλεονεκτημάτων που φέρουν κι αντιμετώπιση των ενδεχόμενων προβλημάτων που συναντούν στο νέο γλωσσικό και σχολικό περιβάλλον. Χρειάζεται να ενταχθούν στην ημερήσια διάταξη, πρακτικές ενδυνάμωσης των εν λόγω μαθητών με στόχο την αμφιδύναμη - ισόρροπη ανάπτυξη της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας έναντι της καλλιέργειας της μίας σε βάρος της άλλης.

5 Η σχέση των δύο ή περισσότερων γλωσσών παρομοιάζεται με αυτή των δίσκων μιας ζυγαριάς, που δίνοντας βάρος στη μια γλώσσα, γέρνει σε βάρος της άλλης διδασκόμενης γλώσσας.

6 Οι γλώσσες παρομοιάζονται με μπαλόνια που όσο φουσκώνει το ένα, το άλλο ξεφουσκώνει, αλλά σε κάθε περίπτωση κανένα από αυτά δε μπορεί να φουσκώσει εντελώς. Κι αυτή παραπέμπει στην απόδοση μεγαλύτερης βαρύτητας στη δεύτερη γλώσσα.

7 Σύμφωνα με τον Φραγκούλη, εδώ οι γλώσσες δεν παρομοιάζονται ως δύο χωριστά μπαλόνια, αλλά ως ένα με δύο (ή και περισσότερα) στόμια που φουσκώνει τόσο με την είσοδο πληροφοριών της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας, στη βάση μιας κοινής για τις δύο γλώσσες ικανότητας. Αυτό απεικονίζεται με ένα διπλό παγόβουνο που τη βάση του αποτελεί η παραπάνω ικανότητα, η λεγόμενη «κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα» και τις κορυφές του αποτελούν οι δύο γλώσσες.

Τα παραπάνω προϋποθέτουν τη συνολική αναδιαμόρφωση και στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος με γενναία κρατική στήριξη για τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την πρόσληψη δι/πολύγλωσσου δυναμικού, την επιμόρφωση του υπάρχοντος διδακτικού προσωπικού κ.α. Πρώτα και κύρια, την αλλαγή σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, καθώς η παιδεία δεν είναι κάτι ξέχωρο από την οικονομία και την κοινωνία, αλλά απόλυτα ευθυγραμμισμένη με τις ανάγκες της. Σε αυτή την κατεύθυνση, κρίσιμο ρόλο κατέχει και ο εκπαιδευτικός.

1.3.3 Για τη σχολική διαρροή και τη σχολική αποτυχία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο δημοτικό σχολείο

Οι αλλαγές που επέφερε η είσοδος των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών στην ελληνική κοινωνία εκφράστηκαν και στο επίπεδο της εκπαίδευσης με αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήρθε αντιμέτωπο με πρωτόγνωρες προκλήσεις και δυνατότητες όσον αφορά την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Η πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα πλέον αποτελεί κανονικότητα, καθιστώντας την ανάγκη ενός “σχολείου για όλους” - ικανού να αγκαλιάσει και να εντάξει τους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου - πιο επιτακτική από ποτέ. Η πορεία αυτής της εκπαιδευτικής προσπάθειας δεν υπήρξε ευθύγραμμη ούτε αλάνθαστη. Υπήρξε όμως ιδιαίτερα αποκαλυπτική και πάροχος χρήσιμων συμπερασμάτων για τη συνέχεια. Στους κόλπους της, συναντώνται και τα φαινόμενα της σχολικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας. Το κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας εστιάζει στη σχολική αποτυχία και διαρροή των μεταναστών και προσφύγων μαθητών.

Η «σχολική» ή «μαθητική διαρροή» (ΜΔ) αποτελεί κοινωνιολογική και δύσκολα προσδιορίσιμη έννοια. Μπορεί να οριστεί ως η *“πρόωρη και ανεπιθύμητη διακοπή της διαδικασίας απόκτησης εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ένταξη των μαθητών στην ενήλικη ζωή”* (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007 * Μπεζαϊτή, 2019). Εναλλακτικά, ως η *“εγκατάλειψη της εκπαίδευσης πριν από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που κάθε χώρα ορίζει ως ελάχιστη απαραίτητη εκπαιδευτική απαίτηση για τους νέους”* (Καλπαζίδου, 2021). Στα πρακτικά του Στρατηγικού Πλαισίου Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα (2015) αποδίδονται διάφοροι ορισμοί, καθώς παρά την ανάγκη μιας γενικής κοινής - συγκρίσιμης προσέγγισης, εκφράζεται δυσκολία στην υιοθέτηση ενός καθολικού ορισμού από τους κοινωνικούς επιστήμονες. Μάλιστα σύμφωνα με την ίδια πηγή, η «μαθητική διαρροή» (ΜΔ) και η «πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου» (ΠΕΣ)

συνιστούν διακριτές έννοιες. Η πρώτη αποτελεί διαδικασία σε εξέλιξη χωρίς απόλυτα μόνιμο χαρακτήρα, ενώ η τελευταία είναι τετελεσμένο γεγονός⁸.

Τα ποσοστά της σχολικής διαρροής διαφέρουν από τόπο σε τόπο κι από εκπαιδευτικό σύστημα σε εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά έχει κοινώς διαπιστωθεί ότι παρουσιάζει ολοένα και υψηλότερα ποσοστά όσο οι εκπαιδευτικές βαθμίδες ανεβαίνουν. Κοινή παραδοχή αποτελεί επίσης ότι το φαινόμενο της σχολικής διαρροής συναντάται πιο έντονα στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, όπως πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες κλπ. Χαρακτηριστικά, κρατικά και ευρωπαϊκά επιδοτούμενη μελέτη του 2007 για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ, συμπεραίνει ότι *“λόγω των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών από άλλες χώρες συντελούνται μεταβολές και στο επίπεδο της συνολικής σχολικής επίδοσης των μαθητών με βάση τα συνολικά ποσοστά επιτυχίας ή αποτυχίας στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις”*, αλλά και σχολικής εγκατάλειψης. Μεγαλύτερη σχολική διαρροή σημειώνεται εκεί όπου κατοικούν πολλοί μετανάστες και πρόσφυγες, όπως η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, τα νησιά του Ιονίου, η Στερεά Ελλάδα και το Βόρειο Αιγαίο. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, του Υπουργείου Μετανάστευσης κι Ασύλου, καθώς και πλήθους μελετών ευρωπαϊκών κι εκπαιδευτικών φορέων που κατατάσσουν τα μεταναστόπουλα και προσφυγόπουλα στους «μαθητές υψηλής προτεραιότητας» για τη σχολική διαρροή.

Πέραν του ορισμού, είναι βασικό να κατανοηθεί ο χαρακτήρας της έννοιας της σχολικής διαρροής, καθώς γίνεται κοινώς αντιληπτή ως ένα αποκλειστικά εκπαιδευτικό φαινόμενο, ένα πρόβλημα προς επίλυση στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου. Αυτό που δε γίνεται αντιληπτό είναι ότι πρόκειται πρωτίστως για ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο αντανακλάται κι εκφράζεται μέσα από την εκπαίδευση.

Η βαθιά κοινωνική ρίζα της σχολικής διαρροής γίνεται φανερή από το γεγονός ότι “χτυπάει” πρώτα παιδιά οικογενειών με χαμηλή οικονομική δυνατότητα, όπως μεταναστών και προσφύγων, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση εργασίας, ακόμη και στην απόκτηση ασύλου, άδειας παραμονής και στέγασης στη χώρα υποδοχής. Άλλη ένδειξη συναντάται στην επιστολή Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα και τα εφαρμοζόμενα μέτρα που αντί να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, δρουν ανασταλτικά στη φοίτηση κι ένταξη των παιδιών αυτών.

⁸ Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», 2015.

“Μια τέτοια περίπτωση είναι η υποχρεωτική μετεγκατάσταση των οικογενειών από τη μία περιοχή σε άλλη, όταν κλείνουν οι δομές φιλοξενίας για διάφορους λόγους. Συνέπεια αυτής της αλλαγής είναι η ιλιγγιώδης αύξηση της σχολικής διαρροής” (Βουρδουμπάς, 2022). Κυρίαρχη κατηγορία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην Ελλάδα είναι οι Ρομά, που παρότι νομαδικός λαός εκ φύσεως, συχνά υποβάλλονται σε αναγκαστικές μετακινήσεις με αποτέλεσμα τη σχολική διαρροή. Ως εκ τούτου, το κοινωνικό πρόβλημα φαινόμενο της σχολικής διαρροής έχει κατά βάση κοινωνικά αίτια, όχι όμως αποκλειστικά.

Προτού γίνει αναφορά σε αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί παράγοντες σχολικής διαρροής είναι κοινοί με τα αίτια της «σχολικής αποτυχίας». Δηλαδή της δυσκολίας και τελικά αδυναμίας κατάκτησης - εκπλήρωσης των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων της εκπαιδευτικής βαθμίδας που διανύεται, με κύριο χαρακτηριστικό έκφρασης τη χαμηλή επίδοση του μαθητή και πιθανή συνέπεια την επανάληψη της τάξης. Η «σχολική αποτυχία» δεν πρέπει να κατανοείται μονόπλευρα, με το βλέμμα αποκλειστικά στις ευθύνες του μαθητή, αλλά συνυπολογίζοντας τον παράγοντα εκπαιδευτικό σύστημα - σχολείο, αφού ο βαθμός επιτυχίας ή αποτυχίας του τελευταίου είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή (Τριανταφύλλου & Σμαροπούλου, 2022). Η ίδια η σχολική αποτυχία αποτελεί βασικό παράγοντα σχολικής διαρροής, παρουσιάζοντας κι αυτή υψηλότερα ποσοστά στους μαθητές άλλης πολιτισμικής καταγωγής. (Μπεζαίτη, 2019)

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποδίδει τη μαθητική διαρροή σε: α) κοινωνικούς παράγοντες (σύστημα κοινωνικών αξιών, απαξίωση σπουδών από την αγορά εργασίας κ.α.), β) οικογενειακούς παράγοντες (χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, προβλήματα οικογενειακής και οικονομικής φύσης κ.α.), γ) προσωπικούς/ ατομικούς παράγοντες (χαμηλή αυτοεκτίμηση, μαθησιακές δυσκολίες κ.α.), και δ) εκπαιδευτικούς παράγοντες (κακή ποιοτικά ή “άκαμπτη” παραδοσιακή διδασκαλία, “ένα μοντέλο για όλους” κ.α.) (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Η παρούσα διατύπωση των αιτιών/ συζήτηση για τις αιτίες της σχολικής διαρροής θα ήταν οπωσδήποτε ελλιπής αν δε συμπεριληφθεί σαν τέτοιο η διαχρονικά ασκούμενη πολιτική στη χώρα μας για το μεταναστευτικό - προσφυγικό, που ακολουθεί πιστά τις οδηγίες της ΕΕ κι αποτελεί τμήμα της κοινής ευρωπαϊκής στρατηγικής. Η πολιτική που αντιλαμβάνεται τους πρόσφυγες σαν φθηνό κι ευέλικτο εργατικό δυναμικό, ανοίγει και κλείνει τα σύνορα με βάση τις ανάγκες των μεγάλων οικονομικών συμφερόντων, ενίοτε εγκλωβίζοντας κι ενίοτε επαναπροωθώντας τους με συνοπτικές διαδικασίες. Η πολιτική που θέλει τους πρόσφυγες και τους μετανάστες να θαλασσοπνίγονται στο Αιγαίο και τη Μεσόγειο στην προσπάθειά τους να

φτάσουν στο ελληνικό έδαφος κι όσους βγαίνουν αρτιμελή από το επικίνδυνο ταξίδι, να διαμένουν στη χώρα σε φυλακές - hot spots υπό άθλιες συνθήκες και υπό καθεστώς μόνιμης αβεβαιότητας όσον αφορά τη νομιμοποίηση και τη δυνατότητα παραμονής κι εργασίας τους, με απαράδεκτες καθυστερήσεις στην έκδοση και ανανέωση των σχετικών αδειών.

“Η αβεβαιότητα του καθεστώτος διαμονής των γονέων αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είτε γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να εγγραφούν στα σχολεία είτε γιατί δεν γνωρίζουν αν πρέπει να επενδύσουν συναισθηματικά και γνωστικά στο νέο τους περιβάλλον αφού η διαμονή τους στη χώρα κρέμεται συνέχεια από μια γραφειοκρατική κλωστή”, αναφέρει μελέτη του 2007 για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Τα εμπόδια από το κράτος για την απόκτηση πιστοποιητικού γέννησης και την πολιτογράφηση των παιδιών που γεννιούνται στην Ελλάδα από αλλοδαπούς γονείς εκτός ΕΕ αφαιρούν συχνά τη δυνατότητα πρόσβασής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνηγορούν στα ελλιπή στοιχεία για το σύνολο του μεταναστευτικού και κατ’ επέκταση μαθητικού μεταναστευτικού πληθυσμού.

Παρακολουθώντας την διαχρονική εξέλιξη της μαθητικής διαρροής, διαπιστώνεται ότι υψηλότερα ποσοστά εμφανίζει στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην Πρωτοβάθμια παραμένει σταθερά χαμηλή σε πανελλαδικό επίπεδο. Χρειάζεται να επισημανθεί και να συνυπολογιστεί το γεγονός ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν πραγματοποιεί μετρήσεις για τη σχολική διαρροή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επειδή δε δικαιολογείται από τα μικρά ποσοστά της στη συγκεκριμένη βαθμίδα βάσει σχετικών, αλλά παλαιότερων μελετών. Σαν φυσικό επακόλουθο υπάρχει μεγάλη ασάφεια σε σχέση με την έκφραση κι έκταση του φαινομένου στο Δημοτικό σχολείο που ενδιαφέρει την παρούσα ερευνητική εργασία, με άμεσο αντίκτυπο στη χάραξη ουσιαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπισή της. Αυτή η θολούρα αποκτά πολλαπλάσια ισχύ όσον αφορά τη μαθητική διαρροή του μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού συνολικά και ειδικότερα στα πλαίσια του δημοτικού σχολείου.

Αυτό που μπορεί με ασφάλεια να διατυπωθεί, είναι πως η πρόωρη διακοπή φοίτησης λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές συγκριτικά με τους γηγενείς, σε όλες τις βαθμίδες. Παρότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα καταγεγραμμένα στοιχεία, τα ερευνητικά δεδομένα μέχρι σήμερα καταμαρτυρούν πολλές περιπτώσεις μαθητών Δημοτικού που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο υπό την πίεση κυρίως οικονομικών παραγόντων που καθιστούν απαραίτητη την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Σημείο τομής αποτελεί η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, που για πολλά παιδιά

διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου δεν καθίσταται δυνατή, με ελάχιστα να καταφέρνουν να φτάσουν στον ανώτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Λύκειο.

Εκτός των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, καθοριστικό ρόλο στη σχολική διαρροή των πολιτιστικά διαφερόντων μαθητών αποτελούν οι δυσκολίες που πηγάζουν από το διαφορετικό μορφωτικό και γλωσσικό/ πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών συνδυαστικά με την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να τις αντιμετωπίσει. Δυσκολίες προσαρμογής κι ένταξης και χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν αναλφάβητοι ή αλλόγλωσσοι/ δίγλωσσοι μαθητές μεταναστευτικού ή προσφυγικού υποβάθρου, που δεν υποστηρίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά από το σχολείο με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι σε αυτό και με τον έναν ή τον άλλο τρόπο να οδηγούνται εκτός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Σε μια προσπάθεια συμπύκνωσης - ομαδοποίησης της υπάρχουσας ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας επί του θέματος για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, οι κύριοι παράγοντες μαθητικής διαρροής μπορούν να ενταχθούν στις τρεις ακόλουθες κατηγορίες: α) κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (οικονομικά προβλήματα, ανεργία, παιδική εργασία, κακές συνθήκες διαμονής, ρατσισμός - ξενοφοβία, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο, άγνοια γλώσσας υποδοχής κλπ), β) παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια (οικογενειακά προβλήματα, κακοποιητικές συμπεριφορές, βεβαρημένη κατάσταση υγείας μελών, αδυναμία παροχής βοήθειας λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των γονιών, στάση και αντίληψη για την εκπαίδευση κλπ), γ) παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον (κακές ενδοσχολικές σχέσεις με γηγενείς συμμαθητές, στοχοποίηση, περιθωριοποίηση κι αποκλεισμός λόγω διαφορετικότητας, άγνοια ομιλούμενης γλώσσας και δυσκολία ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση, έλλειψη ενθάρρυνσης και κατάλληλων πρακτικών από τον εκπαιδευτικό κλπ) (Μπεζαίτη, 2019 * Αλιμήσης, Γαβριλιάδη, Παπαδοπούλου & Προβατά, 1988 * Νικολάου, 2021).

Τα παραπάνω αίτια σχολικής διαρροής των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών δεν είναι ασύνδετα μεταξύ τους, αντίθετα αλληλοδιαπλέκονται και συχνά συνυπάρχουν με ατομικούς παράγοντες, όπως οι συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.α. Πηγάζουν κι εντείνονται από την απουσία μέτρων ολόπλευρης στήριξης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και των οικογενειών τους, οικονομικά, κοινωνικά, ψυχολογικά κι εκπαιδευτικά με ευθύνη του κράτους. Απαιτούνται επομένως, συνολικότερα και συγκεκριμένα μέτρα πρόληψης, διαχείρισης κι αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, σχολικές και

κοινωνικοπολιτικές παρεμβάσεις μέσω της συνεργασίας κράτους - σχολείου - οικογένειας. Παρόλο που το εν λόγω φαινόμενο έχει κοινωνική ρίζα και συνεπώς η εξάλειψή του απαιτεί πρώτιστα αλλαγές σε κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο, μπορεί να προληφθεί και σε ένα βαθμό να περιοριστεί με τέτοιου είδους εκπαιδευτικές αλλαγές.

1.4 Εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο δημοτικό σχολείο

Η διδασκαλία στα πλαίσια της σημερινής πολυπολιτισμικής τάξης οφείλει να διαπνέεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να στοχεύει στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη των αλλοεθνών παιδιών και βέβαια στη μάθηση. Αντίστοιχα, κι ο εκπαιδευτικός ως φορέας της εκπαιδευτικής πράξης. Με αυτόν και μόνο αυτόν τον τρόπο μπορούν να τεθούν οι βάσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο.

Προτού γίνει αναφορά στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν σε αυτή την κατεύθυνση, κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι όρος για την σταδιακή ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών είναι η «διαπολιτισμική επικοινωνία» (intercultural communication), δηλαδή η “*αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων*” (Hurwitz-Leeds, 2014) με στόχο την αλληλοκατανόηση σε πολλαπλά επίπεδα της κοινωνικής ζωής, όπως η γλώσσα, οι τέχνες, τα πολιτισμικά δρώμενα, οι κοινές εκπαιδευτικές δράσεις κλπ (Σταμάτης, 2005). Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ως διαπολιτισμική επικοινωνία εννοείται η αλληλεπίδραση των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Η αγωγή και η διδασκαλία βασίζονται στην επικοινωνία, τόσο του πομπού (εκπαιδευτικός) και του δέκτη (μαθητής) όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Σαφώς, όταν η τάξη αποτελείται από παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, η διαδικασία της επικοινωνίας είναι πιο δύσκολη, πιο απαιτητική, αλλά εξίσου αναγκαία.

Χωρίς τη διαπολιτισμική επικοινωνία των μαθητών του ίδιου και διαφορετικών πολιτισμών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, δε μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή προσαρμογή και σταδιακή ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, η διαπαιδαγώγησή τους, η συνεργασία, η κοινωνικοποίηση, η οικοδόμηση δεσμών μεταξύ τους κλπ. Μέσα από τη διαπολιτισμική επικοινωνία μπορούν να σπάσουν παγιωμένες αντιλήψεις,

να καλλιεργηθεί η κατανόηση και η ευαισθησία για την κουλτούρα των άλλων, ενώ παράλληλα ενισχύεται η ικανότητα του μαθητή να αλληλεπιδρά κατάλληλα με τον κοινωνικό του περίγυρο, εν προκειμένω με τους συμμαθητές του. Η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί μέσο ανάδειξης των ιδιαιτεροτήτων κάθε λαού και άμβλυνσης του ρατσισμού και των προκαταλήψεων μεταξύ των λαών. Οι παρακάτω μέθοδοι και πρακτικές την προωθούν, αφού στοχεύουν στην ένταξη των αλλοεθνών μαθητών.

α) Μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Ενεργός συμμετέχων - πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας για να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να εκπληρώσει τους σκοπούς της οφείλει να είναι ο μαθητής ως δέκτης της.

Βασική αρχή της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας είναι η συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διαδικασία της μάθησης. Στο τι πρέπει, τι ενδιαφέρεται, τι μπορεί και πώς μπορεί ο ίδιος να μαθαίνει. Στην εν λόγω εκπαιδευτική μέθοδο, ο δάσκαλος έχει το ρόλο του παρατηρητή - καθοδηγητή - εμψυχωτή της δραστηριότητας των μαθητών, που μπορούν και παροτρύνονται να εκφραστούν ελεύθερα, να συμμετέχουν στη συζήτηση, ακόμα και στην επιλογή της εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος στο βαθμό που είναι δυνατό. Σκοπό της διδασκαλίας δεν αποτελεί η συσσώρευση γνώσεων άκριτα και ποσοτικά από τους μαθητές, αλλά η προσφορά των απαραίτητων γνώσεων και η εκμάθηση στρατηγικών ώστε να μπορούν οι ίδιοι σε επόμενη φάση να τις διευρύνουν και να τις γενικεύουν. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο “πώς” της μάθησης κι όχι αποκλειστικά στο “πόσο”, στο να μάθουν τα παιδιά κάθε προέλευσης πώς να μαθαίνουν και να σκέφτονται.

β) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία χαρακτηρίζεται από την πλειοψηφία των ερευνητών του πεδίου ως μία πολύ καλή παιδαγωγική μέθοδος με πολλαπλά οφέλη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς στηρίζεται στην ομαδική εργασία των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης, με προϋπόθεση τη διαπροσωπική επικοινωνία, την ισότιμη σχέση τους σαν μέλη μιας ομάδας, την αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό, την κοινή ανάληψη και υλοποίηση πρωτοβουλιών. Πρόκειται για μια μέθοδο που μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μάθημα, όχι άκριτα, αλλά βάσει του αντικειμένου προς διδασκαλία και των μαθησιακών στόχων που τίθενται. Σαφώς, απαιτεί καλή στοχοθεσία και σχεδιασμό από το δάσκαλο τόσο πρότερα όσο και κατά την εφαρμογή της (Δημητριάδου, 2008).

Σε μια γενική πολυπολιτισμική τάξη με ανομοιογενές μαθητικό πληθυσμό, η εν λόγω μέθοδος μπορεί να ενισχύσει τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στους “άλλους”, τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους και να παρέχει στους τελευταίους ίσες ευκαιρίες επικοινωνίας, συμμετοχής και μάθησης (Τριλιανός, 2006). Μέσα από την ομαδική διδασκαλία κι εργασία, τα παιδιά αποκτούν κοινές εμπειρίες και συναισθήματα, μαθαίνουν όχι απλά να συνυπάρχουν, αλλά να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται σαν μέλη της ομάδας για ένα κοινό στόχο, ξεπερνώντας συλλογικά τυχόν δυσκολίες και τελικά απολαμβάνοντας τα κοινά τους επιτεύγματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία λοιπόν, μπορούν να οικοδομηθούν ισχυρές σχέσεις ανάμεσα στους ντόπιους και τους μαθητές άλλης καταγωγής που θα διατηρηθούν και στη συνέχεια. Πρόσθετα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου αποτελούν η ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και της ικανότητας των παιδιών να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις πράξεις τους προς όφελος της ομάδας, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας κι ευαισθησίας και η ενθάρρυνση σε λογικά πλαίσια της αυτονομίας κι αυτενέργειας των μαθητών (Σκουφογιάννη, 2011).

Βραχύχρονη ομαδοποίηση

Η βραχύχρονη ομαδοποίηση στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποτελεί μία από τις πρακτικές εφαρμογές της. Πρόκειται για τη σύντομη ομαδοποίηση μαθητών, εν προκειμένω γηγενών και πολιτισμικά διαφερόντων είτε για τους σκοπούς μιας δραστηριότητας ή εργασίας είτε για τις ανάγκες ενός μαθήματος του σχολικού προγράμματος. Τα οφέλη αυτής της πρακτικής είναι κοινά με αυτά της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας με μοναδικό στοιχείο διαφοροποίησης τον εκάστοτε σκοπό χρήσης της, που καθορίζει το πότε και υπό ποιες συνθήκες επιλέγεται.

Η ολιγόλεπτη ή ολιγόωρη ομαδοποίηση ντόπιων και πολιτισμικά διαφερόντων παιδιών στα πλαίσια της κοινής ενασχόλησής τους με μία εργασία, τους επιτρέπει “να εμπλακούν προσωπικά σε κοινό προβληματισμό, να κινητοποιηθούν και να αναπτύξουν νοητικές διεργασίες, προκειμένου να δώσουν λύσεις, ... να παράγουν ερωτήσεις, παραδείγματα ή απαντήσεις, ... να επανεξετάσουν, να συνοψίσουν, να συζητήσουν, να υποβοηθήσουν ο ένας τον άλλον ή να δημιουργήσουν κάτι μαζί” (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Επομένως, η εν λόγω πρακτική προωθεί μεταξύ άλλων τη συνεργασία, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ενίσχυση της κριτικής ικανότητας του συνόλου των μελών της τάξης.

Σχέδιο εργασίας (project)

Ακόμα μία ομαδοσυνεργατική πρακτική αποτελεί το σχέδιο εργασίας ή σχέδιο συνεργατικής έρευνας, που γνωρίζουμε στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος – ακόμα από τις τάξεις του Δημοτικού – ως *project*. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011) η εν λόγω πρακτική μπορεί να οριστεί ως η σε βάθος μελέτη ενός θέματος άξιου περαιτέρω διερεύνησης, με ισότιμη συμμετοχή του δασκάλου (καθοδηγητικά – ενθαρρυντικά) και των μαθητών (ενεργητικά – συλλογικά). Συνιστά μια ανοικτή διαδικασία μάθησης που στερείται αυστηρής δομής και ορίων, προσδίδοντας ευελιξία στον τρόπο υλοποίησής της. Στόχος είναι η βαθύτερη μάθηση για το υπό μελέτη θέμα κι όχι απλά η εύρεση σωστών απαντήσεων, δηλαδή η απόκτηση ολόπλευρης έναντι της μερικής, αποσπασματικής γνώσης πάνω σε αυτό (Σκουφογιάννη, 2011).

Σημαντικό χαρακτηριστικό της πρακτικής αυτής συνιστά η προώθηση και ο συνδυασμός όχι μόνο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, αλλά και της ερευνητικής - ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης (Σκουφογιάννη, 2011). Το θέμα του σχεδίου εργασίας επιλέγεται από το δάσκαλο και τα μέλη της τάξης καλούνται να αναζητήσουν ανά ομάδες σχετικές πληροφορίες, να σκεφτούν κριτικά πάνω στα ευρήματά τους – να τα αξιολογήσουν, κωδικοποιώντας και παρουσιάζοντας τα κύρια σημεία στην τάξη. Η συλλογική συζήτηση που οφείλει να συνοδεύει την ερευνητική διαδικασία ενισχύει την ομαδική συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, την κριτική – δημιουργική σκέψη των παιδιών και συνολικά την επικοινωνιακή κι εκφραστική τους ικανότητα, κρίσιμο στοιχείο για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.

Οι Αθανασοπούλου & Σαρακινίδου (2005) εστιάζουν και στη διαθεματικότητα που προσφέρει ως διδακτική μέθοδος, το σχέδιο εργασίας (*project*). Ειδικότερα σημειώνουν ότι εξασφαλίζει τη διαθεματική, επιστημονική και ολιστική προσέγγιση ενός συγκεκριμένου θέματος, εμπλέκει κι αφορά σχεδόν όλα τα μαθήματα – τους εκπαιδευτικούς τομείς (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική, Εικαστικά - Τέχνες, Αθλητισμό κλπ). Ο Νικολάου (2011) αποδίδει τη σημασία της εν λόγω μεθόδου στο γεγονός ότι επιτρέπει στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους και βοηθά στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων που οι ίδιοι έχουν μεγάλη ανάγκη στην προσπάθεια προσαρμογής κι ένταξής τους στο νέο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Βασική προϋπόθεση βέβαια, αποτελεί η σωστή επιλογή θέματος από το δάσκαλο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στη νεαρή ηλικία των μαθητών και να άπτεται των κλίσεων κι ενδιαφερόντων τους. Ακόμη, ο συμπληρωματικός ρόλος του σχεδίου εργασίας όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως συστατικό στοιχείο του κι όχι ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο.

γ) Διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Με τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία» εννοούνται όλες εκείνες οι “μη συμβατικές” μέθοδοι και πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της τάξης για την επίτευξη των εκάστοτε εκπαιδευτικών στόχων. Στον αντίποδα, βρίσκεται η παραδοσιακή - τυπική διδασκαλία, που πάει “με την πεπατημένη”, δε διαφοροποιείται σε μορφή και τρόπους εφαρμογής της. Κατά τον Αλιβίζο (2021), “η διαφοροποίηση αποτελεί” ή τουλάχιστον οφείλει να αποτελεί “κεντρική οργανωτική αρχή της σύγχρονης διδασκαλίας” στο σημερινό πολυπολιτισμικό περιβάλλον, αφού η πολιτισμική ετερότητα εκφράζεται και με ποικιλομορφία στις δυσκολίες και τις ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Μέθοδοι και πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν οι:

1. Διαπολιτισμική προσέγγιση των μαθημάτων.

Κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος, κάθε γνωστικό αντικείμενο μπορεί να προσεγγιστεί διαπολιτισμικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μάθημα της Ιστορίας, που μέσω αυτής της προσέγγισης, μπορεί να συμβάλλει στη μετάδοση της κουλτούρας και της κοινωνίας άλλων πολιτισμών - και μέσα από την εκμάθηση ιστορικών γεγονότων - στη μάθηση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων τους, στον παραμερισμό προκαταλήψεων, στην ανακάλυψη ομοιοτήτων και την καλλιέργεια σεβασμού μεταξύ των γηγενών και αλλοεθνών μαθητών. Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της, αποτελεί η αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων ως πρωταγωνιστές κι όχι ως αντικείμενα της μιας ή της άλλης ιστορικής μεθόδου ή άποψης (Πλαϊνός, 2014).

Αντίστοιχα και όσον αφορά τα Μαθηματικά, που αποτελούν παγκόσμια γλώσσα για τους μαθητές όλων των χωρών (Τριλιανός, 2006) και συνεπώς τη βάση για κοινή μάθηση κι εμπειρίες, πεδίο αμοιβαίας επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Διαπολιτισμικές πρακτικές στο συγκεκριμένο μάθημα - αξιοποιήσιμες στις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού - υπάρχουν πολλές, όπως η μάθηση διαφορετικών ή κοινών μαθηματικών συμβόλων και η αναζήτηση διαφορετικών νομισμάτων του κόσμου. Άλλες με διαθεματικό χαρακτήρα είναι η αναζήτηση σπουδαίων επιτευγμάτων θετικών επιστημόνων (αντρών και γυναικών) άλλης καταγωγής και η αναζήτηση της προέλευσης μαθηματικών λέξεων για την κατανόηση της σχέσης της μαθηματικής επιστήμης με την ομιλούμενη γλώσσα (Τριλιανός, 2006). Πρώτα πρώτα, η εκμάθηση των μαθηματικών όρων στη γλώσσα υποδοχής, ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τι τους ζητείται κάθε φορά και να λύνουν χωρίς δυσκολίες κατανόησης, μαθηματικά προβλήματα και ασκήσεις γραμμένα στα ελληνικά.

Η αναζήτηση της προέλευσης των λέξεων μπορεί να εφαρμοστεί και στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Τα ελληνικά περιλαμβάνουν πολλές λατινογενείς κι άλλες λέξεις τουρκικής προέλευσης, αφού - όπως κι άλλες γλώσσες - έχουν βασιστεί πάνω σε προηγούμενες και διαθέτουν δάνεια από πολλές ακόμα. Επομένως, τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τη σχέση των γλωσσών του κόσμου μεταξύ τους, ακόμα τη σχέση της μητρικής τους γλώσσας με τα ελληνικά. Διαπολιτισμικά μπορούν να προσεγγιστούν και μαθήματα όπως η Φυσική Αγωγή μέσω ενός δημιουργικού κολλάζ για ένα άθλημα ή τα διάφορα αθλητικά παιχνίδια ανά τον κόσμο με παρουσίασή τους από τα παιδιά σε ομάδες. Καλή πρακτική αποτελεί και η συζήτηση στην τάξη για το τι είναι επιστήμη και τη σημασία της, τη συμβολή επιστημόνων διαφορετικής προέλευσης με το έργο/ τα επιτεύγματά τους κ.α (Τριλιανός, 2006).

2. Εξατομικευμένη διδασκαλία

Η σωστή διδασκαλία οφείλει να λαμβάνει υπόψη το μορφωτικό επίπεδο, τις εκπαιδευτικές δυσκολίες και ανάγκες των παιδιών, που διαφέρουν τόσο ανά μαθητή όσο και ανά ομάδα μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα αλλοεθνή μέλη της τάξης που έχουν ιδιαίτερες και συχνά αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, οφειλόμενες συνήθως στο χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο και την άγνοια της ομιλούμενης γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό, απαιτούνται προσαρμογές τόσο στη μέθοδο διδασκαλίας όσο και στην εκάστοτε εκπαιδευτική προσέγγιση.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία, αξιοποιούμενη όχι αντιπαραθετικά, αλλά ενισχυτικά της τυπικής διδασκαλίας, επιτρέπει την ομαλή κι ανοδική εξέλιξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δυσκολιών ή ελλείψεων των ίδιων, καθώς σχεδιάζεται σύμφωνα με αυτές. Για παράδειγμα, στην περίπτωση αλλοεθνούς μαθήτριας με δυσκολία στην προφορά ορισμένων γραμμάτων και διφθόγγων, απαιτείται η ενασχόληση με φωνητικές ασκήσεις και η ανάγνωση τέτοιων λέξεων - κειμένων μέχρι να κατακτήσει σε ένα πρώτο επίπεδο την προφορά τους. Αντίστοιχα, στην περίπτωση πολιτισμικά διαφέροντα μαθητή με υψηλότερο επίπεδο στα Μαθηματικά, αλλά δυσκολίες κατανόησης των ασκήσεων λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, χρειάζεται ενασχόληση με τη μαθηματική ορολογία στη γλώσσα υποδοχής (ονομασίες των συμβόλων κλπ) και πιθανά ανάθεση ορισμένων πιο προχωρημένων ασκήσεων.

3. Καταιγισμός ιδεών/ Ιδεοθύελλα (brainstorming)

Με αφορμή μια λέξη, φράση ή εικόνα-κλειδί που επιλέγεται από το δάσκαλο, οι μαθητές καλούνται να παράξουν όσο το δυνατόν περισσότερες λεκτικές αντιδράσεις, οι οποίες καταγράφονται ώστε μετέπειτα να αξιοποιηθούν για τις ανάγκες τους εκάστοτε θέματος ή μαθήματος. Ο καταιγισμός ιδεών ή αλλιώς η ιδεοθύελλα (brainstorming) είναι μια χρήσιμη παιδαγωγική μέθοδος για την καλλιέργεια ετοιμότητας στην παραγωγή λέξεων και ιδεών συναφών με την ιδέα-κλειδί, το θέμα (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Μπορεί δηλαδή να συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικής ετοιμότητας σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, ζήτημα μεγάλης σημασίας για τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές που ως επί το πλείστον είναι αλλόγλωσσοι με μικρή ή μηδαμινή γνώση της γλώσσας υποδοχής. Τελικά, η παραπάνω μέθοδος μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά - συνδυαστικά με τις υπόλοιπες αναφερθείσες μεθόδους και πρακτικές - στην καταπολέμηση των γλωσσικών τους ελλειμμάτων και στην κατάκτηση όλο και μεγαλύτερης γλωσσικής επάρκειας στα ελληνικά μέσα από ένα δημιουργικό, θετικό και συχνά παιγνιώδες πλαίσιο μάθησης.

4. Βιωματική και Ερευνητική – Ανακαλυπτική μάθηση

Η βιωματική μάθηση σύμφωνα με τις Αθανασοπούλου & Σαρακινίδου (2005) *“βασίζεται στην αρχή της μάθησης μέσα από τις πρακτικές εφαρμογές, την αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου & την από κοινού οικοδόμηση της γνώσης από εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο”*. Αντιπαράκειται με τις παραδοσιακές παιδαγωγικές εμπειρίες, αφού θέλει τον εκπαιδευόμενο, ενεργητικό υποκείμενο στη μαθησιακή διαδικασία αντί παθητικό της δέκτη και συνδέεται μεταξύ άλλων με την ανακαλυπτική μάθηση του Bruner.

Με την εν λόγω μέθοδο, οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές μπορούν μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν καλύτερα το διδασκόμενο αντικείμενο, χωρίς βέβαια να ξεπερνιούνται οι υπάρχουσες γνωστικές κι επικοινωνιακές τους ελλείψεις ή δυσκολίες. Με προϋπόθεση την ορθή εφαρμογή της, η βιωματική μάθηση μπορεί να προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο, αποδοχής, ενθάρρυνσης και δοκιμής νέων πραγμάτων, έκφρασης ευχάριστων ή δυσάρεστων συναισθημάτων κι ανταλλαγής εμπειριών για τους γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές (Σκουφογιάννη, 2011). Επιπλέον, λόγω των ακραίων και δύσκολων ψυχοκοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που αντιμετωπίζουν πολλοί πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, οι βιωματικές δραστηριότητες μπορούν να προσφέρουν κάποια συναισθηματική εκτόνωση και ψυχική ηρεμία. *“Χαρακτηριστικά, και πολλά, είναι τα παραδείγματα μαθητών που, όταν πιανιόθουν ασφαλείς μέσα στο περιβάλλον της τάξης, αρχίζουν να μιλούν και να ζωγραφίζουν μόνοι τους τις δυσκολίες που περνούν μέχρι να έρθουν στην Ελλάδα, αλλά κι όσες αντιμετωπίζουν*

εδώ”, όπως συμπεραίνουν οι εκπαιδευτικοί του 87ου Διαπολιτισμικού Σχολείου Αθηνών (Βουρνά, Ιατράκη, Καρεφυλάκη, Λαζαράκη & Μπαρδάνη, 2012).

Η βιωματική διδασκαλία αναφέρεται στη σύνδεση της επιστήμης - εν προκειμένω της παιδαγωγικής - με τη ζωντανή, καθημερινή εμπειρία του ανθρώπου και προϋποθέτει τη συνεργασία - ενεργή συμμετοχή του. Αφορά σε *“δραστηριότητες μάθησης μέσα από παραστατικό υλικό, παιχνίδια ρόλων και άμεσες εμπειρίες, αλλά και σε διαδικασίες κατανόησης του ίδιου του εαυτού (αυτογνωσία) και των εμπειριών του υποκειμένου, ιδιαίτερα μάλιστα αυτών που απωθεί”* (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Σε αυτή τη βάση, ενθαρρύνεται η εμπλοκή των μαθητών στην παρατήρηση, τη συμμετοχή, το στοχασμό και τη δράση σε ένα πλαίσιο ελευθερίας, εμπιστοσύνης και συναισθηματικής υποστήριξης.

5. Καλλιέργεια ενσυναίσθησης – διαπολιτισμικής συνείδησης μέσω της φιλιαναγνωσίας

Η ανάπτυξη της αγάπης για το διάβασμα και τη μάθηση από τους μαθητές ως φυσικό επακόλουθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί την κύρια επιθυμία κι ανταμοιβή για κάθε δάσκαλο. Η φιλιαναγνωσία αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σημερινή πολυπολιτισμική τάξη, αφού μέσω της καλλιέργειάς της, καλλιεργείται σταδιακά και η ενσυναίσθηση - η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών. Βασικό εκπαιδευτικό “όπλο” για το σκοπό αυτό αποτελεί η λογοτεχνία.

Η λογοτεχνία αποτελεί ισχυρό εργαλείο συνολικά για τη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς επίσης στην αντίληψή του για τον κόσμο και την κριτική του ικανότητα. Κι αυτό γιατί μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, ακόμα κι από όσα απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες, αποδίδονται είτε ρεαλιστικά είτε συμβολικά, πτυχές της καθημερινότητας, της κοινωνικής πραγματικότητας, κοινωνικοπολιτικά γεγονότα, συνολικότερα ζητήματα που αφορούν τον άνθρωπο, την οικογένεια, τον κόσμο. Μέρος αυτών των κειμένων, πραγματεύεται τη μετανάστευση, την προσφυγιά, θέματα διαπολιτισμικότητας. Όπως υπογραμμίζει η Τσιάβα (2023), η πολυπολιτισμική λογοτεχνία από τη μία βοηθάει τους αλλοεθνείς μαθητές να ξαναέρθουν σε επαφή με την κουλτούρα τους, την παράδοσή τους, να νοιώσουν αυτοπεποίθηση και περηφάνια για την πολιτισμική τους κληρονομιά κι από την άλλη βοηθάει τους ντόπιους μαθητές να ευαισθητοποιηθούν, να γνωρίσουν, να ασπαστούν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους και να ξεπεραστούν τυχόν φόβοι, προκαταλήψεις κι εθνοκεντρικές - ρατσιστικές αντιλήψεις έκαστων.

Σαφώς, χρειάζεται προσοχή στην επιλογή λογοτεχνικών κειμένων τόσο ως προς την καταλληλότητα του περιεχομένου όσο και ως προς τη γλώσσα, καθώς πρόκειται για παιδιά Δημοτικού, εκ των οποίων κάποια είναι αλλόγλωσσα με μικρή γνώση των ελληνικών. Σε αυτή την κατεύθυνση, ενδείκνυται η αξιοποίηση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων που πραγματεύονται ορθά, απλά και ισορροπημένα ζητήματα διαπολιτισμικότητας ή η αξιοποίηση παιδικών παραμυθιών με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Κρίνεται κατάλληλη, κάθε απλή, προσιτή ιστορία που τοποθετεί τα παιδιά στη θέση του πρωταγωνιστή και τα προβληματίζει θετικά σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα.

Μέθοδος που εμπεριέχει την αξιοποίηση της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας και έχει διττή εκπαιδευτική σκοπιμότητα, αποτελεί η μεγάλωφωνη ανάγνωση είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές, που γενικά συμβάλλει τόσο στην άρση στερεοτυπικών κι άλλων αντιλήψεων με στόχο τη σταδιακή αποδοχή του διαφορετικού όσο και στην ενίσχυση της προσπάθειας διδασκαλίας για την κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής από τους αλλοεθνείς μαθητές. Ειδικότερα, μέσα από τη μεγάλωφωνη ανάγνωση από το δάσκαλο, επιτρέπεται στα πολιτισμικά διαφέροντα παιδιά ως δέκτες να ακούσουν την ορθή άρθρωση λέξεων, το σωστό τονισμό και τις αναγκαίες παύσεις στα πλαίσια μάλιστα ενός καλογραμμένου κειμένου. Να ακούσουν δηλαδή, πώς είναι η καλή ανάγνωση και κατ' επέκταση η καλή συγγραφή και ομιλία. Επιπλέον, κατά την ακρόαση μπορούν να μοιραστούν κοινά αισθήματα χαράς και λύπης, να σκεφτούν κριτικά πάνω στην υπόθεση και τις πράξεις των πρωταγωνιστών, να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες, που είναι διαφορετικοί - στο χρώμα, τη θρησκεία, τις καταβολές κλπ - όπως αυτοί, να αρχίσουν να κατανοούν έννοιες, όπως η ποικιλομορφία, αλλά και να μάθουν (Τριλιανός, 2006). Η μεγάλωφωνη ανάγνωση από τους ίδιους τους αλλοεθνείς μαθητές, συμβάλλει επίσης σε μια σειρά τομείς. Πρώτα πρώτα στην ανάπτυξη της ομιλητικής - εκφραστικής τους ικανότητας, στην ενίσχυση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην εκμάθηση της ορθής ομιλίας κι έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, θέτοντας τα θεμέλια για τη μετέπειτα γραπτή αποτύπωσή τους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Τριλιανός (2006), *“το να μάθει κανείς να ακούει, να μιλά, να σκέφτεται και να γράφει αποδοτικά είναι βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που σχετίζεται με οποιοδήποτε αντικείμενο σε οποιοδήποτε επίπεδο”*.

Η ανάγνωση ενός αντιρατσιστικού παραμυθιού στην τάξη, είτε από το δάσκαλο είτε από τους μαθητές - ειδικά όταν πρόκειται για μικρότερες ηλικίες - μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά τόσο στη γνωριμία και στη διαπαιδαγώγηση όσο και στην επικοινωνία παιδιών από άλλους πολιτισμούς μεταξύ τους, αλλά και με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Βουρνά,

Ιατράκη, Καρεφυλάκη, Λαζαράκη & Μπαρδάνη, 2012). Ενδιαφέρουσα τέλος και κάπως ανορθόδοξη πρακτική αποτελεί η παιδαγωγική αξιοποίηση των παροιμιών. Από τη φύση τους, οι παροιμίες εκφράζουν μια ιδέα, μία κατάσταση βγαλμένη από τη ζωή, την καθημερινότητα σε άμεση σύνδεση με τα έθιμα και τις παραδόσεις του τόπου κι άρα αποτελούν στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού και της ιστορίας κάθε χώρας. Η συγκέντρωση παροιμιών, γνωμικών και παροιμιακών εκφράσεων, τόσο ελληνικών όσο και “ξένων” από τις χώρες προέλευσης των πολιτισμικά διαφερόντων παιδιών της τάξης και η μελέτη ή ανάγνωση και συζήτησή τους αποτελεί ακόμα έναν εναλλακτικό τρόπο γνωριμίας και σύνδεσης των ντόπιων μαθητών με τον πολιτισμό των αλλοεθνών συμμαθητών τους (Σκουφογιάννη, 2011).

6. Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Κατά την Δημητριάδου (2008) η εικόνα αποτελεί πηγή μηνυμάτων και ταυτόχρονα τρόπο έκφρασης των μαθητών προσφέροντας γνωστικά ερεθίσματα για το διδασκόμενο αντικείμενο. Αποτελεί μάλιστα, ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στις μεικτές τάξεις, με πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές αφού συνιστά πεδίο αφήγησης των προσωπικών τους ιστοριών κι ανάδειξης της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας - του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. *“Έτσι, συνδυάζεται ο συγκερασμός των πολιτισμών που συνυπάρχουν στη σχολική τάξη με τη διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων”* (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Όπως πολλά από τα εκπαιδευτικά μέσα που αναφέρθηκαν, έτσι και η εικόνα μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια αντιστάσεων στους γηγενείς μαθητές όσον αφορά προκαταλήψεις, στερεότυπα και αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα απέναντι στους αλλοεθνείς συμμαθητές τους.

Οι Τριλιανός (2006) και Αλιβίζος (2021) εστιάζουν την προσοχή τους στην αξία των εικονογραφημένων βιβλίων ως εφελκυστήριων μάθησης με καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, στη γνωριμία με τον κόσμο και στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, κατάλληλο για διδακτική αξιοποίηση στο Δημοτικό, αποτελούν τα κόμικς (comics). Τόσο αυτά όσο και τα διάφορα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία παρουσιάζουν στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού των χωρών καταγωγής των μαθητών, δίνοντας τη δυνατότητα να τα μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Η μεγάλη ποικιλία που φέρουν στις εικονογραφήσεις τους λειτουργεί αντιπροσωπευτικά για πλήθος λαών με πλούσια πολιτισμική κληρονομιά. Άλλη εκπαιδευτική εφαρμογή αποτελεί η αναζήτηση και συλλογή φωτογραφιών από το σύνολο των μελών της τάξης που απαθανατίζουν πολιτισμικά ήθη κι έθιμα, διάφορους εορτασμούς των χωρών του κόσμου και άλλα θέματα που ανταποκρίνονται στη σύνθεση και τα ενδιαφέροντα της τάξης. Ακόμη, η προβολή πολυπολιτισμικού

οπτικοακουστικού υλικού συνολικότερα αποτελεί καλή εκπαιδευτική πρακτική για τη γνωριμία με την κουλτούρα και τη σταδιακή αποδοχή των μαθητών άλλης προέλευσης από τα υπόλοιπα παιδιά.

7. Εκπαιδευτική αξιοποίηση του παιχνιδιού

Κατά γενική ομολογία των ερευνητών του πεδίου, το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό και πολλαπλής χρήσης εκπαιδευτικό εργαλείο, ιδιαίτερα βοηθητικό στην εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετών μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για μικρές ηλικίες, του Δημοτικού και συχνά για νεοαφιχθέντα προσφυγόπουλα και μεταναστώπουλα, το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει σαν διάυλος επικοινωνίας, μέσο γνωριμίας και καλλιέργειας κινήτρου για μάθηση.

Σύμφωνα με τους Khattak, Ντίνα, Γρίβα, Σέμογλου (2015) & Swain (1993) *“το παιχνίδι ... προσδίδει μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη διαδικασία μάθησης και παρέχει ένα πλαίσιο για «αλληλοδραστική επικοινωνία», καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σε μια αμφίδρομη διαδικασία επίτευξης της αμοιβαίας κατανόησης, στην οποία ... όχι μόνο ανταλλάσσουν πληροφορίες αλλά δημιουργούν και μεταφέρουν κάποιο μήνυμα”*. Μέσα από την εν λόγω πρακτική, έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και γλώσσες, να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό σε ένα ευχάριστο, δημιουργικό και διασκεδαστικό ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον. Κατά τον Αναγνωστόπουλο (1999) μάλιστα, το παιχνίδι συμβάλλει ταυτόχρονα στην ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών λειτουργιών του ανθρώπου (Σκουφογιάννη, 2011). Χρησιμεύει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και ομαδικότητας (Αλιβίζος, 2021), συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Σκουφογιάννη, 2011). Η πολλαπλή του χρήση έγκειται στη δυνατότητα αξιοποίησής του σαν μέσο μάθησης, σκόπιμης διακοπής του μαθήματος για ξεκούραση, εκτόνωσης, έκφρασης, δραστηριοποίησης, συνεργασίας κλπ.

Μια ωραία δραστηριότητα στα πλαίσια της τάξης αποτελεί η αξιοποίηση παιχνιδιών από όλο τον κόσμο ή συγκεκριμένα από τις χώρες προέλευσης των αλλοεθνών παιδιών, είτε παιχνιδιών που ενισχύουν τη λεκτική κι εξωλεκτική συμπεριφορά, είτε άλλων που δε την προϋποθέτουν, ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν με όποιο τρόπο μπορούν και να νοιώσουν μέρος της τάξης. Η γνωριμία των γηγενών μαθητών με παιχνίδια προσφύγων και μεταναστών συμμαθητών τους είναι ουσιαστικά γνωριμία με ένα κομμάτι της πολιτισμικής τους παράδοσης.

8. Αξιοποίηση τεχνών στη διδασκαλία (μουσική, θέατρο, ζωγραφική, κινηματογράφος)

Η τέχνη σε κάθε μορφή κι εφαρμογή της έχει την ικανότητα να ενεργοποιεί και να αφυπνίζει το μυαλό και το σώμα, να προσδίδει στον άνθρωπο ευαισθησία κι ενσυναίσθηση, να προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα δημιουργικό κι ευχάριστο μέσο μάθησης. Κατά τη Σκουφογιάννη (2011), η τέχνη *“ενώνει τους ανθρώπους, διασυνδέει τις ομάδες μέσα από την έκφραση και τους συμβολισμούς, δένει τους πολιτισμούς”*, εστιάζοντας στα κοινά κι όχι στις διαφορές των ατόμων. Πλήθος επιστημόνων του πεδίου καταλήγουν στη σημασία της τέχνης ως ιδιαίτερα πρόσφορο μέσο διδασκαλίας και μάθησης για τα διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως η Merryl Golberg και ο Μάγος (2002), που συμπληρώνει ότι οι διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης βοηθούν τα αλλόγλωσσα παιδιά να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους ελεύθερα, χωρίς το σύνθημα φόβο του “λάθους”, καθώς δεν απαιτούν τη χρήση του λόγου (Σκουφογιάννη, 2011).

Θέατρο

Η αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στη διδασκαλία όλων των παιδιών και δη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών έχει βρεθεί ότι φέρει πολλά οφέλη. Η τελευταία αποτελεί μορφή δραματικής τέχνης με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και ταυτόχρονα μέσο βιωματικής, κοινωνικής δημιουργικής κι αισθητικής μάθησης με στόχο τη βαθύτερη γνωριμία με τον εαυτό μας και τον κόσμο. Πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία που μέσω ποικίλων τεχνικών μυεί τα παιδιά στη θεατρική τέχνη και τους δίνει την ευκαιρία να μοιραστούν εμπειρίες, συναισθήματα και να σκεφτούν κριτικά πάνω στις πράξεις τους.

Σύμφωνα με την Κατσαρίδου (2014) η χρήση της θεατρικής τέχνης επιτρέπει στα μέλη της τάξης να γνωρίσουν - με μορφή βιώματος - τις πολιτισμικές - ιστορικές ρίζες των αλλοεθνών παιδιών. Τόσο οι ντόπιοι όσο και οι αλλοεθνείς μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, την έκφραση και την ψυχαγωγία, αφού ακόμα και οι τελευταίοι που συχνά είναι αδύναμοι γλωσσικά, μπορούν να ανταποκριθούν, χρησιμοποιώντας το σώμα τους ως μέσο επικοινωνίας κι έκφρασης (Αλιβίζος, 2021). Μέσα από αυτή τη διαδικασία μάλιστα - που προωθεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - διαμορφώνεται το έδαφος για οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των μελών της τάξης (Κατσαρίδου, 2014).

Σε επίπεδο εφαρμογής της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, οι τρόποι ποικίλουν. Ξεχωρίζει όμως σαν βασικότερος το θεατρικό παιχνίδι ή αλλιώς παιχνίδι ρόλων, που αποτελεί μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας των μαθητών, επικοινωνίας και κατανόησης των ανθρωπίνων

σχέσεων. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι μπορεί να εκδηλωθεί και να εκτονωθεί χωρίς να νοιώθει ότι αξιολογείται και κινδυνεύει να απορριφθεί. Πρόκειται για ένα δημιουργικό ερέθισμα που βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν μεταξύ άλλων καλύτερη επικοινωνία, αλληλοεκτίμηση, θετική αυτοεικόνα και νέες γνώσεις, να βελτιώσουν την κίνησή τους, την έκφραση των συναισθημάτων τους, τη σχέση με το διδάσκοντα, την ομιλία τους κλπ (Νικολάου, 2011). Το παιχνίδι ρόλων ως μια πολύπλευρη προφορική διαδικασία, φέρνει επίσης τους μαθητές σε επαφή με ρεαλιστικές πολιτιστικές καταστάσεις (Ντίνας & Γρίβα, 2017) και επιτρέπει σε καθένα μέσα από το ρόλο του, να μπει κυριολεκτικά στη θέση του άλλου. Κατά τον Μαυροκορδάτο, το παιχνίδι ρόλων αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για την κατανόηση της διαφορετικότητας από τα παιδιά (Κατσαρίδου, 2014). Σε αυτή τη βάση, η δημιουργία θεατρικής ομάδας στα πλαίσια της τάξης, παραδείγματος χάρη εντός της Ευέλικτης Ζώνης ή κι εκτός του σχολικού ωραρίου με τους ίδιους τους μαθητές να δημιουργούν θεατρικά δρώμενα που θα αναδεικνύεται και η χρήση των μητρικών τους γλωσσών, θα συνέβαλλε τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στη διαπολιτισμική επικοινωνία κι ένταξη των τελευταίων (Νικολάου, 2011). Αντίστοιχα και οι διάφορες ασκήσεις παντομίμας, αυτοσχεδιασμού, έκφρασης συναισθημάτων, χορού κι άλλες παρόμοιες τεχνικές (Αλιβίζος, 2021).

Μουσική

Η μουσική αποτελεί σημαντικό στοιχείο πολιτισμού της κάθε χώρας και του κάθε λαού. Στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και ιδίως μιας πολυπολιτισμικής τάξης, η πρόσβαση των μαθητών σε ποικίλα είδη μουσικής μέσω ζωντανών ή ηχογραφημένων εκτελέσεων από καλλιτέχνες διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, έχει μεγάλη σημασία (Σκουφογιάννη, 2011). Πέραν του ότι η αξιοποίηση της πολυπολιτισμικής μουσικής σαν εκπαιδευτική μέθοδος εγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών, συμβάλλει στη γνωριμία τους με τη μουσική κληρονομιά των χωρών καταγωγής των συμμαθητών τους, δίνοντας στους τελευταίους την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην παρουσίασή – αναπαράστασή της.

Καλές πρακτικές σε αυτή την κατεύθυνση, ιδιαίτερα στο Δημοτικό σχολείο αποτελούν η συμπερίληψη και διδασκαλία τραγουδιών των χωρών προέλευσης των αλλοεθνών μαθητών στην αυθεντική τους γλώσσα, η κατασκευή και το παίξιμο μουσικών οργάνων σε συνδυασμό με δραστηριότητες χορού και κίνησης με τη χρήση αυτοσχεδιασμού (Σακελλαρίδης, 2008), η αξιοποίηση ελληνικών παιδικών τραγουδιών με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, όπως το “Αν όλα τα παιδιά της Γης” κ.ά. Εξίσου αν όχι πιο αποτελεσματικές διαπολιτισμικές πρακτικές

αξιοποίησης της μουσικής στην τάξη αποτελούν το ομαδικό τραγούδι που μπορεί να συσφίξει τις σχέσεις των γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών, καθώς επίσης η “καθοδηγούμενη ακρόαση”, δηλαδή η ακρόαση ήχων και μουσικής άλλων χωρών - άρα και πολιτισμών - της επιλογής του δασκάλου βάσει της σύνθεσης της τάξης, η οποία συμβάλλει στην εξοικείωση έως και ταύτιση των μαθητών με τους πολιτισμούς προέλευσης αυτής της μουσικής (Σακελλαρίδης, 2008).

Η διοργάνωση γιορτών με παρουσίαση τραγουδιών και μουσικής των χωρών τους από τα αλλοεθνή παιδιά της τάξης με συμμετοχή γονέων ή και του δασκάλου, επιτρέπει το διαμοιρασμό της μουσικής τους κληρονομιάς (Σακελλαρίδης, 2008). Οι μαθητές που παρακολουθούν το γεγονός - θέαμα υιοθετούν το ρόλο δέκτη - κοινού και οι συμμετέχοντες μαθητές το ρόλο τελεστή - αναπαριστώντα στοιχεία του μουσικού πολιτισμού τους. Χρειάζεται όμως, προσοχή στην επιλογή των πολιτισμικών στοιχείων προς παρουσίαση και στον τρόπο απόδοσής τους, ώστε η παρούσα πρακτική να μην καταλήγει σε στείρα μίμηση των πολιτισμικών γιορτών και μουσικών εθίμων των παιδιών ή σε μονοσήμαντη - στερεοτυπική παρουσίασή τους (Καϊρή, 2014). Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα μπορεί να φέρει και η ζωντανή εκτέλεση από προσκεκλημένο καλλιτέχνη ή γονιό που τραγουδάει ή παίζει παραδοσιακά μουσικά όργανα της χώρας καταγωγής του παιδιού του στα πλαίσια της τάξης. Η μελέτη και παρουσίαση αλλοεθνών μουσικών, τραγουδιστών, συνθετών και στιχουργών με μεγάλη συνεισφορά στην παγκόσμια μουσική είναι ιδιαίτερα ευεργετική, καθώς τα παιδιά μπορούν να δουν τον εαυτό τους μέσα από τους επιτυχημένους καλλιτέχνες κοινής καταγωγής. Άλλες δραστηριότητες στην ίδια κατεύθυνση που συνδυάζουν κι άλλες μορφές τέχνης είναι η δημιουργία τοιχογραφίας ελληνικών λέξεων σχετικών με τη μουσική, αναγραφόμενων δίπλα στις γλώσσες προέλευσης των μαθητών και η προσθήκη φωτογραφιών για εικονογράφηση κι αναγνώριση κάθε λέξης μέσω αυτής. Επίσης, η δημιουργία κολάζ με φωτογραφίες διάφορων μουσικών οργάνων ανά τον κόσμο, στην ελληνική και ξένη ονομασία τους (Σκουφογιάννη, 2011).

Ζωγραφική

Η ζωγραφική σαν μορφή τέχνης, αποτελεί μια από τις πιο πηγαίες και “κραυγαλέες” μορφές έκφρασης του ανθρώπου. Η αποτύπωση σκέψεων, συναισθημάτων, επιθυμιών, φόβων, αμφιβολιών, πράξεων κ.α. - ουσιαστικά πλευρών του εαυτού του - στο χαρτί χωρίς περιορισμούς και στεγανά, αλλά με πλήρη δημιουργική ελευθερία και φαντασία, έχει μεγάλη δύναμη και σημαντικό αντίκτυπο στο παιδί - δημιουργό. Αυτά, επιδρούν πολλαπλασιαστικά

όταν πρόκειται για μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου Σύμφωνα με τον Μάγο (2002) οι μαθητές *“μέσα από κοινές εικαστικές, θεατρικές και άλλες δραστηριότητες έχουν τη δυνατότητα να φανερώσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, να μοιραστούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και να επικοινωνήσουν”* (Σκουφογιάννη, 2011).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ζωγραφικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις ενδείκνυται να γίνεται τόσο ατομικά όσο και ομαδοσυνεργατικά. Ανάλογες πρακτικές είναι η εξερεύνηση της ζωγραφικής των κατοίκων των σπηλαίων, της καλλιγραφίας και της λαϊκής τέχνης διάφορων χωρών, όπως και της σύγχρονης τέχνης, που συναντάται σε γκαλερί και μουσεία. Η ιστορική αναδρομή στην τέχνη και δη πολλών διαφορετικών τόπων για τη γνωριμία των παιδιών με άλλο ένα κομμάτι της πολιτισμικής κληρονομιάς των αλλοεθνών συμμαθητών τους, με τα διάφορα είδη τέχνης, τις ομοιότητες και διαφορές της εικαστικής δημιουργίας κι απεικόνισης, της ομορφιάς και σπουδαιότητας των έργων εικαστικής τέχνης ανεξαρτήτως προέλευσης, τεχνικής και δημιουργού, αν πρόκειται δηλαδή για κάποιο επιφανή ζωγράφο ή έναν οποιοδήποτε μαθητή της τάξης. Έτσι, μέσα από τη ζωγραφική μπορούν να περάσουν πολλαπλά νοήματα και πρώτιστα η γνωριμία και αποδοχή του διαφορετικού, του ιδιαίτερου. Η εξερεύνηση της ζωής και του έργου ζωγράφων που έχουν εικονογραφήσει βιβλία που αρέσουν στα παιδιά μπορεί επίσης να συμβάλλει στην ίδια κατεύθυνση. Άλλη δραστηριότητα, απλή και αποτελεσματική, αποτελεί η ανάθεση ενός ελεύθερου ή καθορισμένου θέματος ζωγραφικής στα πλαίσια των Εικαστικών ή κάποιας κενής ώρας είτε σε καθένα είτε σε ομάδες μαθητών και ύστερα η παρουσίαση - εξήγησή τους προφορικά με επακόλουθη συζήτηση στην τάξη και επιβράβευση όλων των προσπαθειών. Η ατομική ή κοινή δημιουργία και η συζήτηση πάνω στις δημιουργίες τους, προάγει τη συνεργασία, την απόκτηση κοινών εμπειριών και συναισθημάτων, την ελεύθερη σκέψη και συζήτηση στα πλαίσια της τάξης με ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Κινηματογράφος

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του κινηματογράφου συνδέεται με τη διδακτική αξιοποίηση της εικόνας για την οποία έγινε λόγος παραπάνω και συνολικά των σύγχρονων εποπτικών τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία. Πρόκειται για μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πρακτική που αν εφαρμοστεί προσεκτικά, έλλογα και με μέτρο μπορεί να καταρρίψει προκαταλήψεις και στερεότυπα, να γεφυρώσει ως ένα βαθμό τυχόν πολιτισμικές διαφορές, να προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, συνεργασία και σεβασμό και να καλλιεργήσει τη

διαπολιτισμική ενσυναίσθηση μέσω της θέασης του κόσμου από τα παιδιά μέσα από τη διαφορετική ματιά άλλων ανθρώπων (Μαντζούκη, 2023).

Η προβολή ταινιών και βίντεο διαπολιτισμικού χαρακτήρα, μικρής ή μεγάλης διάρκειας πέραν της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, επιτρέπει την ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, την κατάκτηση νέων μέσω των πληροφοριών που παρέχουν και την κατανόηση της κουλτούρας άλλων λαών μέσω της πρόκλησης κοινών συναισθημάτων και ταύτισης με τους χαρακτήρες - πρωταγωνιστές (Μαντζούκη, 2023). Τέτοιες είναι η ταινία animation μικρού μήκους «Το πολύχρωμο χωριό» που δημιουργήθηκε το 2013-2014 από παιδιά της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης υπό την εποπτεία και βοήθεια των εκπαιδευτικών της τάξης και άλλες αντίστοιχες. Για παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου, που φοιτούν σε πολυπολιτισμική τάξη μια καλή επιλογή αποτελεί η ξένη ταινία «Freedom writers». Παρότι η συγκεκριμένη ταινία αφορά μεγαλύτερες ηλικίες, μπορούν να αντληθούν ορισμένες σημαντικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας προς αξιοποίηση σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

9. Διδασκαλία με χρήση Νέων Τεχνολογιών (NT)

“Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εξατομικεύσει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς του μαθήματος” (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Πέραν της ανάπτυξης της ικανότητας χρήσης υπολογιστών συνήθως μέσω της αναζήτησης πληροφοριών, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία ευνοεί τη συνεργατική, διερευνητική, βιωματική και δημιουργική μάθηση μέσα από σύγχρονα, ελκυστικά και συχνά παιγνιώδη εκπαιδευτικά μέσα, τους υπολογιστές (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Ξεφεύγοντας από τα στενά πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας, οι γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές μπορούν να δουλέψουν είτε ατομικά είτε συλλογικά, “εξερευνώντας τον κόσμο” από τη σχολική τους τάξη (Τριλιανός, 2006) σε ένα κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας, ανατροφοδότησης και ανταλλαγής απόψεων κι εμπειριών. Η απόκτηση γνώσεων συνοδεύεται από την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της επινοητικότητας και της αισθητηριακής αντίληψης των παιδιών (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

Η παρούσα εκπαιδευτική πρακτική διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία τόσο σε παιδιά με κινητικές δυσκολίες όσο και σε πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές που μπορούν να

αναζητήσουν πληροφορίες στη γλώσσα τους, να ξαναέρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό και τη χώρα τους έστω κι έμμεσα, να αναζητήσουν πληροφορίες για θέματα που τους ενδιαφέρουν ή τους συναρπάζουν και καθ' όλη αυτή τη διαδικασία να επικοινωνούν με τους συμμαθητές και το δάσκαλό τους. Βέβαια, παρότι η πρακτική αυτή επιφέρει σημαντικά οφέλη, αυτά μπορούν να μετατραπούν σε σοβαρά μειονεκτήματα με τη λάθος αξιοποίησή της. Η κατάχρηση των υπολογιστών και των διάφορων τεχνολογικών μέσων αν κι εφόσον υφίστανται στη σχολική τάξη θα έχει αντίκτυπο τόσο στη μάθηση όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών άλλης προέλευσης. Συνολικά, οι Νέες Τεχνολογίες ως εκπαιδευτικό μέσο οφείλουν να χρησιμοποιούνται πάντοτε με παιδαγωγικά κριτήρια και μέτρο, σε καμία περίπτωση προς αντικατάσταση των σχολικών βιβλίων και πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού ή προς απασχόληση των αλλόγλωσσων μαθητών, οδηγώντας τελικά στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους απομόνωση. Η λειτουργία τους με ευθύνη του δασκάλου πρέπει να είναι συμπληρωματική, ενισχυτική και η χρήση τους καλά σχεδιασμένη.

Ορισμένες καθημερινές πρακτικές εφαρμογές για μεικτές τάξεις αποτελούν: η προβολή οπτικοακουστικού υλικού από διάφορους πολιτισμούς, οι επισκέψεις σε ιστοτόπους μουσείων και χώρων πολιτισμικής κληρονομιάς, οι εικονικοί εκπαιδευτικοί περίπατοι που συνδυάζουν ήχο-εικόνα-κείμενο και αφορούν - ενεργοποιούν γεωγραφικές και ιστορικές γνώσεις των παιδιών (Τριλιανός, 2006), η αναζήτηση πληροφοριών για πολιτισμικά θέματα στα πλαίσια ενός project ή μιας εκπαιδευτικής ώρας κ.α.

10. Άλλες πρακτικές

Εκτός από τα παραπάνω, υπάρχει ακόμη πλήθος διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε μια μικτή γενική τάξη Δημοτικού Σχολείου με πρωταρχική ευθύνη του δασκάλου και συμμετοχή όλων των μαθητών. Τέτοιες ώστε να προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, την προσαρμογή κι ένταξη των παιδιών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, που οφείλει να αποτελεί την κύρια επιδίωξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των φορέων της.

Σημαντικές είναι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες γνωριμίας των μελών της τάξης μεταξύ τους, όπως το καλωσόρισμα νεοαφιχθέντων αλλοεθνών μαθητών με συστάσεις και δώρα, ώστε να νοιώσουν καλοδεχόμενοι και μέρος του πληθυσμού της τάξης. Ενισχυτικά, το καλωσόρισμα μπορεί να συνοδεύεται από την ανάθεση βοήθειας προς αυτούς τους μαθητές σε ντόπιους συμμαθητές τους (Τριλιανός, 2006). Αντίστοιχα, συμβάλλει και η αξιοποίηση ενός ή δύο πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών που γνωρίζουν σε ένα βαθμό τα ελληνικά, ως

“διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών”, που θα μεταφέρουν για ένα διάστημα στους υπόλοιπους, ορισμένους όρους ή την περίληψη του μαθήματος στη μητρική τους γλώσσα (Τσιρώνης, 2008).

Σαν γενική πρακτική, η σύνδεση του μαθήματος με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών άλλης προέλευσης συμβάλλει στην ενεργοποίηση ενδιαφέροντος, την κινητοποίησή τους και συνολικά διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία (Τσιρώνης, 2008). Σε αυτή την κατεύθυνση, προτείνεται η εφαρμογή δραστηριοτήτων στην τάξη με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τις ιδιαίτερες διατροφικές συνήθειες στα διάφορα μέρη του κόσμου και συγκεκριμένα στους τόπους καταγωγής των συμμαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Με αυτό τον τρόπο, το σύνολο των παιδιών έρχεται σε επαφή με στοιχεία του πολιτισμού και των συνηθειών των χωρών καταγωγής των συμμαθητών τους και μαθαίνοντας για αυτά, τους γνωρίζουν καλύτερα (Νικολάου, 2010). Ακόμη, η ετοιμασία γευμάτων από τις χώρες καταγωγής των μαθητών στα πλαίσια ενός “φεστιβάλ φαγητών του κόσμου” που αφορά την ίδια ή κι άλλες τάξεις του σχολείου, μπορεί να αποτελέσει το αμέσως επόμενο στάδιο των παραπάνω δραστηριοτήτων, εμπλέκοντας και τους αλλοεθνείς γονείς (Τριλιανός, 2006).

Η δημιουργία και χρήση λεξικού για τους μαθητές άλλης καταγωγής, από τη γλώσσα τους στα ελληνικά & αντίστροφα αποτελεί ένα δημιουργικό κι ωραίο εργαλείο σταδιακής εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής, που θα τους συντροφεύει σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού κατά τους Σκούρτου, Μακρυγιάννη & Γράμψα (Παρθένης, 2020). Τα αλφαβητάρια συνιστούν επίσης καλό μέσο εκμάθησης ελληνικών και ευαισθητοποίησης του συνόλου της τάξης σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα, καθετί διαφορετικό. Αυτό, καθώς πρόκειται για εικονογραφημένα βιβλία, που συνήθως παρουσιάζουν προωθημένες έννοιες, πληροφορίες και τέχνη, δίνοντας το έναυσμα στους μαθητές να δημιουργήσουν και οι ίδιοι τα δικά τους πρωτότυπα παιδικά βιβλία. Ακόμη, τα ημερολόγια προσωπικής γραφής προσφέρουν ελευθερία κι ένα προσωπικό πεδίο έκφρασης και δημιουργίας μέσω της γραφής, που τόσο έχουν ανάγκη οι αλλοεθνείς μαθητές ερχόμενοι στο νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Τριλιανός, 2006). Ως προς την τελευταία πρακτική, παίρνοντας σαν αναφορά την ταινία “Freedom writers”, ο δάσκαλος μπορεί να φυλάει τα ημερολόγια στην τάξη, δίνοντας χώρο και χρόνο στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές έως ότου θελήσουν οι ίδιοι να διαβαστεί το περιεχόμενό τους. Επίσης, μπορεί να τους βοηθήσει να φτιάξουν τη βιβλιοδεσία σαν δραστηριότητα στην τάξη, ώστε τα έργα τους να διατηρηθούν στο χρόνο και να τα κρατήσουν.

Οι καρτέλες εργασίας αποτελούν μια από τις πλέον χρήσιμες και πολύπλευρες μορφές παρουσίασης μαθησιακών δραστηριοτήτων κατά τον Τριλιανό (2006). Είναι ιδιαίτερα κατάλληλες προς αξιοποίηση για τυχόν “κέντρα μάθησης” και την εκπαιδευτική μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης, καθώς επίσης μπορούν να συνδυαστούν με παρουσιάσεις σε όλη την τάξη (Τριλιανός, 2006). Ως προς το περιεχόμενο, οι καρτέλες αυτές - που στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Δημοτικού προτείνεται να είναι μεγαλύτερες, με ευδιάκριτη γραφή και πλαστικοποίηση - μπορούν να αναγράφουν μία κατάσταση προς ατομική ή ομαδική αναπαράσταση, τον τίτλο ή το συγγραφέα ενός διαπολιτισμικού παιδικού βιβλίου ή κόμικ για διάβασμα ή ακόμα λέξεις στις διάφορες γλώσσες των αλλοεθνών μαθητών, χαιρετισμούς κλπ προς ανάγνωση από τα υπόλοιπα παιδιά και τους ίδιους και τοιχοκόλληση σε ορατό σημείο της τάξης στα πλαίσια της δραστηριότητας κ.ά.

Σε μια πιο καλλιτεχνική βάση, ο χώρος της βιβλιοθήκης ή ο πολυχώρος του σχολείου μπορεί να αξιοποιηθεί εναλλακτικά από την τάξη για την πραγματοποίηση πολιτιστικών εκδηλώσεων, την καταγραφή λαογραφικού υλικού και τη δημιουργία περιοδικού της τάξης από τα παιδιά διαφορετικού πολιτιστικού υποβάθρου και τους γηγενείς μαθητές. Η συγκρότηση αθλητικής ομάδας μιας ή περισσότερων τάξεων του σχολείου και η διοργάνωση αγώνων κι αθλητικών δραστηριοτήτων μπορεί επίσης να συμβάλλει στη συνεργασία και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν των αλλοεθνών παιδιών. Μέσα από την ενασχόληση με τον πολιτισμό και τον αθλητισμό, όλοι οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να βρίσκουν τρόπους επικοινωνίας κι αντί να εστιάζουν στις όποιες “διαφορές” τους, να τις αξιοποιούν, εστιάζοντας στις δυνατότητές τους αν δουλέψουν ομαδικά (Νικολάου, 2010).

“Η χαρά της εργασίας δε συγκρίνεται με οποιαδήποτε άλλη χαρά” κατά τον Σοβιετικό παιδαγωγό Σουχομλίνσκι, που της απέδιδε πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Μέσα από την κάθε είδους δράση, εργασία ή αλλιώς εργασιακή αγωγή, τα παιδιά μπορούν να λάβουν μεγάλη ευχαρίστηση και να βιώσουν διακριτή άνοδο της αυτοεκτίμησής τους - βλέποντας χειροπιαστά στη δραστηριότητά τους τον εαυτό τους, τις προσπάθειες και το στίγμα τους - καθώς επίσης ενισχύεται και το αίσθημα ότι ανήκουν στη νέα κοινωνία που έχουν βρεθεί, ζήτημα πολύ σημαντικό ιδίως για τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές (Τμήμα Παιδείας και Έρευνας της ΚΕ του ΚΚΕ, 2018). Επομένως, κάθε είδους εργασία στα πλαίσια της τάξης, ορθά προσανατολισμένη και παιδαγωγικά σχεδιασμένη μπορεί να βοηθήσει και οφείλει να επιδιώκεται. Τέτοια είναι και η χειρονακτική εργασία στα πλαίσια μιας ενδοσχολικής ή εξωσχολικής δραστηριότητας, παραδείγματος χάρη, η δεντροφύτευση στο

προαύλιο του σχολείου και στη συνέχεια η παρακολούθηση των “καρπών” της δουλειάς των μαθητών είτε ατομικής είτε συλλογικής.

Τέτοιες κι άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής κληρονομιάς κ.α., μπορούν να περιορίσουν τη σχολική διαρροή αφού προωθούν τη γνωριμία των γηγενών μαθητών με στοιχεία της πολιτισμικής καταγωγής των συμμαθητών τους, την ευαισθητοποίηση προς το διαφορετικό και τη συνεργασία, συμβάλλοντας στην προσαρμογή των πολιτισμικά διαφορετών μαθητών σε ένα φιλικό σχολικό κλίμα.

1.4.1 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή τους στη σύγχρονη σχολική τάξη

1) Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Το σχολικό περιβάλλον έχει καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή κι ένταξη αυτής της μερίδας των μαθητών. Από τις υποδομές μέχρι τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και να αποπνέει ασφάλεια στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές ώστε σιγά σιγά να προσαρμοστούν, να αναπτύξουν φιλίες και τελικά να νοιώσουν κομμάτι αυτού του περιβάλλοντος. Αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, λαμβάνοντας υπόψη ότι παιδιά τέτοιων ευάλωτων ομάδων εμφανίζουν ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες, που χωρίς την κατάλληλη εκπαιδευτική και κοινωνική στήριξη μπορούν να τα οδηγήσουν στη σχολική εγκατάλειψη και διαρροή.

Στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η διαμόρφωση ενός φιλικού κι ανοιχτού σχολικού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά, ενός κλίματος πολιτισμικού διαλόγου, σεβασμού κι επικοινωνίας μέσα από την ανάδειξη της διαφορετικότητας ως σημαντικού παράγοντα μάθησης τόσο των γηγενών όσο και των μαθητών άλλων πολιτισμών, καθώς είναι όρος για την ένταξη των μαθητών διαφορετικής πολιτιστικής καταγωγής (Παρθένης, 2021).

2) Κατάλληλη στοχοθεσία και προσδοκίες.

Οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι πρωταρχικό ζήτημα για την ορθή χάραξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασική προϋπόθεση για την κατάλληλη στοχοθεσία σε οποιαδήποτε τάξη είναι να λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, οι δυσκολίες - ελλείψεις τους και οι ανάγκες εκπαιδευτικής υποστήριξης που απορρέουν από αυτές.

Πρόκειται για πολυπαραγοντική και κομβική διαδικασία, που στα πλαίσια μιας τάξης με γηγενείς και πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές γίνεται ακόμα πιο σύνθετη. Σε αυτά τα πλαίσια,

δείκτες όπως η σχολική επίδοση και η πρόοδος των μαθητών δε μετριούνται ούτε υπόκειται στις ίδιες απαιτήσεις και κριτήρια με αυτά ενός τυπικού σχολείου και τάξης με ομογενείς μαθητές. Ο στόχος εδώ είναι πρωτίστως η προσαρμογή κι ένταξη των αλλοεθνών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον με κύριο μέσο την εκμάθηση της Ελληνικής και τη σταθερή ολόπλευρη στήριξη από το δάσκαλο. Πρόοδος συνεπώς για ένα μαθητή με χαμηλό ή μηδαμινό επίπεδο ελληνομάθειας είναι η σταδιακή εκμάθηση βασικών λέξεων και φράσεων στη γλώσσα μας και η χρήση των κάθε φορά κατάλληλων, ώστε να μπορεί σε ένα πρώτο επίπεδο να επικοινωνήσει με τον οποιοδήποτε. Αντίστοιχα, για τους μαθητές που γνωρίζουν καλύτερα τη γλώσσα, πρόοδο αποτελεί το βάθεμα και η διεύρυνση αυτών των γνώσεων. Το μαθησιακό χάσμα μεταξύ των παιδιών δε μπορεί να αρθεί εντελώς, αλλά να μειωθεί σημαντικά, όπως κι επιδιώκεται.

3) Κατάλληλη διαρρύθμιση - οργάνωση της σχολικής τάξης.

Η διαρρύθμιση της σχολικής τάξης μπορεί σε πρώτη ανάγνωση να μη φαντάζει άξια συζήτησης ή πρωτεύουσας σημασίας. Με δεδομένο ότι η τάξη αποτελεί το μέρος που οι μαθητές περνούν τον περισσότερό τους χρόνο σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και ημέρας, η διαμόρφωση ενός “φιλόξενου” και “ζεστού”, καλαίσθητου περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλλει στο ευχάριστο κλίμα της σχολικής τάξης και ως ένα βαθμό στην προσαρμογή των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.

Οι διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούνται στο επίπεδο της τάξης καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την διαρρύθμισή της, από τη διάταξη των θρανίων μέχρι τη διακόσμηση και οργάνωσή της. Για παράδειγμα, η μετωπική διδασκαλία εξυπηρετείται καλύτερα με διάταξη των θρανίων σε σειρές ή σε σχήμα «Π». Το πρώτο είδος διάταξης, αν και συνηθέστερο, μειονεκτεί παιδαγωγικά και διδακτικά, καθώς ευνοεί σε ορισμένες περιπτώσεις την περιθωριοποίηση μαθητών που κάθονται στα περιφερειακά θρανία. Το τελευταίο, θεωρείται “φιλικότερο” και πιο “ζεστό”, απαιτώντας βέβαια περισσότερο χώρο και όντας δύσκολα εφαρμόσιμο σε πολυπληθή τμήματα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία απαιτεί τη διάταξη των θρανίων σε ομάδες, που ενδείκνυται για πολυπολιτισμικές τάξεις (Νικολάου, 2011). Η ομαδοποίηση ντόπιων και αλλοεθνών μαθητών, προάγει τη γνωριμία, τη συνεργασία και συνολικά την αλληλεπίδρασή τους, λειτουργώντας ευεργετικά προς την ένταξη των τελευταίων. Μάλιστα, η εναλλαγή των ομάδων καθ’ όλη τη διάρκεια της χρονιάς λειτουργεί εξίσου ευεργετικά κι ενισχυτικά στην παραπάνω μέθοδο διάταξης. Καθώς τα παιδιά είναι διαποτισμένα από διάφορες αντιλήψεις και οι καλές μεταξύ τους σχέσεις δεν είναι δεδομένες, τα «παράδοξα»

ζευγάρια μαθητών και η αλληλεπίδραση μέσω της εναλλαγής θέσεων μπορεί να τις εξομαλύνει. Συνολικά, η διάταξη των θρανίων και η σύνθεση των ομάδων οφείλει να είναι τέτοια που να προάγει το καλό κλίμα της σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2006), μια καλή πρακτική σε σχέση με τη διαρρύθμιση μιας πολυπολιτισμικής τάξης είναι η ανάπτυξη ενός “κέντρου”, δηλαδή ενός τμήματος της σχολικής αίθουσας που είναι αφιερωμένο στη μελέτη ενός εκπαιδευτικού θέματος κι ανάλογα εξοπλισμένο. Πρόκειται δηλαδή, για ένα “κέντρο μάθησης”, μια “εκπαιδευτική γωνιά” προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές, αλλοεθνείς και ντόπιους, την οποία νοιώθουν δικιά τους, αφού συνέβαλλαν όλοι στη δημιουργία της. Η θεματολογία του “κέντρου” της πολυπολιτισμικής τάξης μπορεί να αφορούν στα έθιμα των χωρών προέλευσης των παιδιών ή στις ομοιότητες και διαφορές τους με την ελληνική παράδοση, “ταξιδεύοντας στην Ευρώπη” ή όποια ήπειρο/ χώρα αποτελεί τον τόπο καταγωγής των περισσότερων μαθητών κλπ. Η διακόσμηση της τάξης με μικρές διαπολιτισμικές “πινελιές” μπορεί να ευνοήσει την προσαρμογή των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και την εξοικειώσή τους με το νέο σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας πιο ευχάριστη την είσοδο και παραμονή τους σε αυτό. Από την ανάρτηση ενός πίνακα με χαιρετισμούς στις διάφορες γλώσσες τους (Τσιρώνης, 2008) μέχρι την χαρτογράφηση της καταγωγής των παιδιών αυτών με τοποθέτηση πινεζών ή αντιπροσωπευτικών φωτογραφιών πάνω στις πατρίδες τους στο χάρτη της τάξης. Αντίστοιχα, η τοιχοκόλληση μικρών ή μεγάλων χειροτεχνιών, όπως οριγκάμι, αντικειμένων της επιλογής των μαθητών ή άλλων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα (γράμματα της ελληνικής αλφαβήτας, αριθμοί, υδρόγειος κ.α.).

4) Αξιοποίηση - Διαμόρφωση επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού με διαπολιτισμικό προσανατολισμό βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοεθνών μαθητών.

Η καταλληλότητα του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται αποτελεί καθοριστικό όρο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Από τη μορφή έως και το περιεχόμενο, τα εκπαιδευτικά μέσα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να ανταποκρίνονται στο μορφωτικό επίπεδο, τις μαθησιακές ανάγκες κι ελλείψεις και όσο είναι δυνατό στα ενδιαφέροντα του συνόλου των μελών της τάξης, με βαρύτητα στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές.

Σε αυτή την κατεύθυνση, η αξιοποίηση διαπολιτισμικών βιβλίων στη διδασκαλία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη στα πλαίσια μιας γενικής πολυπολιτισμικής τάξης, που συχνά συναντάται μεγάλη ανομοιομορφία στο μορφωτικό επίπεδο γηγενών και μαθητών άλλης

προέλευσης. Καλές προτάσεις αποτελούν η σειρά «Γεια σας» κι «Ελληνικά με την παρέα μου», που μπορούν να αξιοποιηθούν σαν βάση ιδίως για παιδιά που δε γνωρίζουν ελληνικά, ώστε σταδιακά να μεταβούν στα γενικά βιβλία (Γλώσσας, Μαθηματικών κ.ά.). Για μαθητές μάλιστα, με χαμηλότερο επίπεδο πρωτίστως γλωσσικά (παιδιά με δυσκολίες κι αργή εξέλιξη, νεοαφιχθέντες μαθητές κλπ) πιθανόν - πρότερα της χρήσης διαπολιτισμικών βιβλίων - να χρειαστεί να δουλέψουν με φωτοτυπίες με προγραφικές κι άλλες εισαγωγικές στα Ελληνικά ασκήσεις κυρίως εικονογραφημένες. Δηλαδή, με ειδικά διαμορφωμένο, εξατομικευμένο ή κατά ομάδες εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο ανταποκρίνεται στο γνωστικό τους επίπεδο. Αντίστοιχα κι ως προς το περιεχόμενο, καλό είναι να επιδιώκεται εκπαιδευτικό υλικό που να παρουσιάζει συμβάντα, καταστάσεις κι αντιλήψεις από την οπτική γωνία ενός ευρέος φάσματος πολιτισμών, εθνικών και φυλετικών ομάδων κι όχι μονοδιάστατα, από τη σκοπιά της κυρίαρχης κουλτούρας (Παρθένης, 2020).

5) Συστηματικός έλεγχος της εκπαιδευτικής πορείας των αλλοεθνών μαθητών.

Η υιοθέτηση - εφαρμογή ενός συστήματος διαμορφωτικού, διαγνωστικού - υποστηρικτικού ελέγχου της εκπαιδευτικής πορείας των αλλοεθνών μαθητών αποτελεί καθοριστικό ζήτημα, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να δοθεί η κατάλληλη εξατομικευμένη και συλλογική βοήθεια που αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη. Ο συστηματικός έλεγχος πάει χέρι χέρι με την κατάλληλη στοχοθεσία κι εκπαιδευτικές προσδοκίες όσον αφορά τους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου.

6) Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας & όσο το δυνατόν πιο ενεργή εμπλοκή των γονιών πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κομβικό ρόλο έχει η ενεργός εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικά στις οικογένειες διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου που συχνά οι γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους ή μπορεί να αντιμετωπίζουν με αδιαφορία την εκπαιδευτική διαδικασία, η καλή επαφή και συνεργασία του σχολείου μαζί τους με συχνές συναντήσεις κι ενημερώσεις για την πορεία και τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, αποτελεί βασικό παράγοντα πρόληψης της διακοπής της φοίτησης, οικοδόμηση δυνατής σχέσης των τελευταίων με το σχολικό περιβάλλον, το δάσκαλο και τη μάθηση κι όρο για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

7) Διδασκαλία κυρίαρχης γλώσσας παράλληλα με διδασκαλία της μητρικής.

Ιδιαίτερα για αλλοεθνή παιδιά Δημοτικού που λόγω του νεαρού της ηλικίας τους δεν έχουν κατακτήσει (τελείως) τη γλώσσα προέλευσης, είναι πολύ σημαντικό οι δύο γλώσσες,

μητρική και κυρίαρχη, να αποτελούν “συνοδοιπόρους” στην εκπαιδευτική διαδικασία. Να διδάσκονται δηλαδή παράλληλα, καθώς η κατάκτηση της πρώτης (μητρικής) αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση και κατάκτηση της δεύτερης.

Σε αυτή την κατεύθυνση - πέραν ευρύτερων εκπαιδευτικών αλλαγών με κρατική μέριμνα, όπως η πρόσληψη εκπαιδευτικών που μιλούν τις γλώσσες προέλευσης των παιδιών κλπ – μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορες μέθοδοι και πρακτικές. Επικρατέστερο μοντέλο στον τομέα της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας σύμφωνα με τον Γαλαντόμο (2012) θεωρείται η επικοινωνιακή προσέγγιση μέσω της Επικοινωνιακής Γλωσσικής Διδασκαλίας (ΕΓΔ) - μιας ευέλικτης διδακτικής μεθόδου που προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, προϋποθέτοντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και τη μάθηση μέσα από τα λάθη τους, αξιοποιώντας ως ένα βαθμό και τη μητρική τους γλώσσα - για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας έναντι της στείρας απομνημόνευσης και χρήσης γλωσσικών κανόνων. Όσον αφορά τις αντίστοιχες πρακτικές, τέτοιες είναι η διεξαγωγή ειδικών κύκλων μαθημάτων αλφαριθμητισμού με τη βοήθεια κι εκπαιδευτικών που είναι γνώστες της μητρικής γλώσσας ή μιας διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα των παιδιών άλλης καταγωγής από τα ίδια σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης και τον εκπαιδευτικό ξένης γλώσσας. Μέσα από αυτές, κάθε αλλοεθνής μαθητής μπορεί να συμμετάσχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να επικοινωνήσει με την υπόλοιπη τάξη σε μια γλώσσα που είναι εξοικειωμένος αφού είναι η δική του και να αναδειξεί στοιχεία του πολιτισμού του (Νικολάου, 2011).

1.4.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο δάσκαλος ως παιδαγωγός είναι αρχιτέκτονας των ανθρώπινων ψυχών. *“Βρίσκεται κατά κάποιον τρόπο σ’ ένα λαβύρινθο από καθρέφτες, όπου τον παρατηρούν τα κοφτερά, δεκτικά μάτια εκατοντάδων παιδιών, μάτια που είναι εκπληκτικά γρήγορα στο να παρατηρούν και τις θετικές και τις αρνητικές πλευρές του δασκάλου”* κατά τον Καλίνιν (1939), καταλήγοντας στο ότι *“η αγωγή των παιδιών αρχίζει με τη διαγωγή του δασκάλου στην τάξη, με τη στάση του απέναντι στους μαθητές”*, που καθιστά την αγωγή εξαιρετικά δύσκολη κι απαιτητική διαδικασία. Σε αυτή τη βάση, ο δάσκαλος μιας οποιασδήποτε τάξης, ανεξαρτήτως σύνθεσης κι εκπαιδευτικής βαθμίδας, οφείλει πρώτα από όλα να αποτελεί παράδειγμα, πρότυπο αγωνιστικής κι ασυμβίβαστης με το άδικο στάσης ζωής, συνέπειας λόγων κι έργων, ενότητας θεωρίας και πράξης, γνώσεων, αμεροληψίας, αισιοδοξίας, συστηματικής προσπάθειας, εγκράτειας κι αξιοπρέπειας, αποδοχής του διαφορετικού, πρότυπο γονιού κ.α. Μόνο έτσι, μπορεί να αποτελέσει πρότυπο δασκάλου στους νεαρούς μαθητευόμενούς του.

Ως βασικός φορέας της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός - εν προκειμένω ο δάσκαλος - φέρει την πρωταρχική ευθύνη για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας κι ένταξης των αλλοεθνών μαθητών στη σχολική τάξη. Ο ίδιος χρειάζεται να γνωρίζει το πλαίσιο και τις συνθήκες, στις οποίες καλείται να διδάξει - δηλαδή στο σύγχρονο σχολείο που πλέον έχει πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά λόγω της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού που το απαρτίζει - για να μπορέσει να σχεδιάσει κατάλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία και βέβαια ότι η τάξη δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνία, αλλά αναπόσπαστο μέρος των κοινωνικών εξελίξεων. Επομένως, απαιτείται τόσο η καλή παρακολούθηση των τελευταίων, που εκφράζονται και με αλλαγές στην εκπαίδευση όσο και η προσαρμογή στα νέα κοινωνικά και σχολικά δεδομένα.

Ακόμη, ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίσει και να κατανοήσει τις ανάγκες και τις δυσκολίες των αλλοεθνών μαθητών του. Να είναι ευαισθητοποιημένος απέναντι στις πολιτισμικές τους διαφορές - θεωρώντας τις πρόκληση κι όχι πρόβλημα για το εκπαιδευτικό του έργο - καλλιεργώντας τα ανάλογα αισθήματα στα παιδιά της κυρίαρχης κουλτούρας σε συνδυασμό με την ικανότητα αναγνώρισης κι αποδοχής του διαφορετικού σαν κάτι φυσικό και καλό, ώστε να θέλουν να συνυπάρξουν με τους συμμαθητές τους. Έτσι σταδιακά μπορούν να οικοδομηθούν τα θεμέλια για την διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεργασία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Αναδεικνύεται επομένως, η ανάγκη εύρεσης ενός συστήματος, ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές με στόχο την οικοδόμηση μιας σχέσης σεβασμού κι εμπιστοσύνης. Χωρίς την τελευταία - η οποία προϋποθέτει γνήσιο ενδιαφέρον, σταθερή προσπάθεια και αποβολή τυχόν προσωπικών προκαταλήψεων και στρεβλώσεων του δασκάλου - οι οποιεσδήποτε τεχνικές και στρατηγικές καθίστανται αναποτελεσματικές. Ανασταλτικό παράγοντα μάλιστα, για την επίτευξη της παραπάνω σχέσης αποτελεί η θέαση του εκπαιδευτικού ως εκπρόσωπο της κυρίαρχης κουλτούρας, που συχνά οδηγεί τα προσφυγόπουλα και μεταναστούπουλα σε επιφυλακτική στάση, ακόμα και στην υιοθέτηση προκατάληψης προς αυτόν. Σε κάθε περίπτωση, η στάση του δασκάλου απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση των γηγενών προς αυτούς (Νικολάου, 2011). Η διαφορετική προέλευση του μεν και των δε επομένως, οφείλει να αντιμετωπίζεται ως πεδίο ομοιοτήτων αντί διαφορών, ως πεδίο επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με το διαφορετικό, το νέο παρά ως εμπόδιο.

Όροι για την οικοδόμηση της σχέσης εμπιστοσύνης και την ομαλή προσαρμογή κι ένταξη των αλλοεθνών παιδιών αποτελούν η δέσμευση του εκπαιδευτικού για δίκαιη μεταχείριση όλων των μαθητών, η έκδηλη προσδοκία του ότι μπορούν να τα καταφέρουν - ώστε οι

πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να γνωρίζουν πως πιστεύει σε αυτούς - και η έμπρακτη συμβολή του σε αυτή την κατεύθυνση (Tiedt & Tiedt, 2006). Αυτό βέβαια δεν αναιρεί την αυξημένη κι εξειδικευμένη βοήθεια που χρήζουν και δικαιούνται οι μαθητές άλλης καταγωγής στα πλαίσια μιας δίκαιης και όσο το δυνατόν ισότιμης εκπαιδευτικά μεταχείρισης. Μπορούν να κάνουν τη διαφορά και τα πιο απλά, όπως η προσαρμογή της ταχύτητας της ομιλίας και η καλή άρθρωση και χρήση της γλώσσας σε συνδυασμό με την επανάληψη, την αναδιατύπωση και τη σταθερή επιβεβαίωση ότι το διδασκόμενο αντικείμενο κατανοείται από τα αλλοεθνή παιδιά (Τσιρώνης, 2008). Η εκμάθηση ορισμένων λέξεων ή φράσεων στη μητρική γλώσσα των παιδιών από το δάσκαλο μπορεί να τους δώσει κίνητρο για επικοινωνία και μάθηση, να τα βοηθήσει συναισθηματικά, να τα “ξεκλειδώσει” και να ενδυναμώσει τη μεταξύ τους σχέση, συμβάλλοντας στη σταδιακή προσαρμογή τους.

Τέλος, σύμφωνα με τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται βασικά να αντιλαμβάνεται τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και να μπορεί να παρεμβαίνει στο επίπεδο της σχολικής τάξης (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Καθώς, δε μπορεί πάντοτε να προβλεφθεί ούτε να αποτραπεί κάποιο ρατσιστικό ή επιθετικό σχόλιο ή πράξη προς τους αλλοεθνείς μαθητές, αν μη τι άλλο απαιτείται η άμεση παρέμβαση από το δάσκαλο, η άρνηση κάθε μορφής λεκτικής ή σωματικής βίας, με δήλωση της αντίθεσής του κι αιτιολόγηση της στάσης του (Τσιρώνης, 2008). Αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα σε έντονα ανομοιογενείς τάξεις, πόσο μάλλον στις τρυφερές ηλικίες των παιδιών Δημοτικού, που η προσωπικότητά τους είναι ακόμα υπό διάπλαση και είναι ευάλωτα απέναντι σε τέτοιες συμπεριφορές και βιώματα.

1.5 Αλλαγές σε εκπαιδευτικό, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών

Η παιδεία δεν είναι ξεκομμένη από την κοινωνία κι άρα από την οικονομία, αλλά χαρακτηρίζεται από μια βαθειά σχέση αλληλεξάρτησης με αυτές. Σχεδιάζεται, υλοποιείται και αναδιαμορφώνεται μέσα στο σημερινό κοινωνικοοικονομικό σύστημα, τον καπιταλισμό έτσι ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιταγές του. Χαρακτηριστική έκφραση των παραπάνω αποτελεί ο ρόλος της εκπαίδευσης στην τροφοδότηση και ανατροφοδότηση της αγοράς εργασίας με φτηνό ευέλικτο εργατικό δυναμικό άλλοτε εξειδικευμένο κι άλλοτε ανειδίκευτο ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους και ανάγκες.

Η ίδια η ύπαρξη προσφύγων και μεταναστών δεν αποτελεί παρθενογένεση, αλλά ένα βαθύ κοινωνικοοικονομικό φαινόμενο, προϊόν γεωπολιτικών ανταγωνισμών κι ανακατατάξεων, ιμπεριαλιστικών πολέμων, σχεδιασμών, και καπιταλιστικών οικονομικών κρίσεων. Η εκπαίδευσή τους επομένως, προβάλλει σαν ανάγκη σε αυτά τα πλαίσια, σε αυτή την κοινωνία και μάλιστα ολοένα πιο επιτακτικά λόγω της συνεχούς όξυνσης των προαναφερθέντων παραγόντων. Καθώς η υπάρχουσα εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγάλο βαθμό δεν καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοεθνών παιδιών προβάλλει η ανάγκη συνολικότερων εκπαιδευτικών αλλαγών που αφορούν στη δομή, στη λειτουργία, στον προσανατολισμό και στο περιεχόμενο του σχολείου (Μάνεσης, Μητροπούλου & Σγούρα, 2018).

Τέτοια αλλαγή αποτελεί η γενναία αύξηση της χρηματοδότησης για την παιδεία, η ανέγερση σύγχρονων κατάλληλων υποδομών κι ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Ακόμη, η στελέχωσή του με μόνιμο, επαρκές σε αριθμό, εξειδικευμένο επιστημονικό δυναμικό, από δασκάλους γενικής αγωγής μέχρι ειδικό προσωπικό, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, αλλά και σχολικοί γιατροί και νοσηλεύτες, δασκάλους τμημάτων ένταξης και ΖΕΠ, μεταφραστές κλπ (Μάνεσης, Μητροπούλου & Σγούρα, 2018). Χωρίς βέβαια αλλαγή του μονοπολιτισμικού/ μονογλωσσικού - αφομοιωτικού προσανατολισμού που χαρακτηρίζει τη σημερινή εκπαίδευση και το ελληνικό σχολείο (Σκούρτου, 2002), που λειτουργεί ανασταλτικά στην προσαρμογή κι ένταξη των μαθητών άλλης καταγωγής. Χρειάζεται επομένως, αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύνολό της, ώστε το σχολείο να διαπερνάται από άκρη σ' άκρη από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να αποτελεί πραγματικά πεδίο μάθησης και προόδου για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοεθνείς ανεξαρτήτως φύλλου, θρησκείας, γλώσσας, πολιτισμικής προέλευσης, ταξικής καταγωγής. Σε αυτή τη βάση, απαιτούνται και αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα (Μάνεσης, Μητροπούλου & Σγούρα, 2018), αλλά και στα σχολικά βιβλία, με καλύτερη επεξεργασία κι αναδιαμόρφωσή τους, ώστε να γίνουν αποτελεσματικότερα για το σύνολο των παιδιών χωρίς βεβαίως υποβάθμιση στο περιεχόμενό τους - και διαμόρφωση ενισχυτικού διαπολιτισμικού υλικού με ευθύνη του κράτους. Ακόμη, βοηθητικό μέτρο αποτελεί η παρακολούθηση γλωσσικών προγραμμάτων εντός κι εκτός του σχολείου για την εκμάθηση των ελληνικών από τα αλλόγλωσσα παιδιά και για τους γονείς τους. Επίσης, επισημαίνεται από το σύνολο των ερευνητών η ανάγκη για καθολική ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση πάνω σε διαπολιτισμικά ζητήματα κ.ά., η καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών μελλοντικών κι εν ενεργεία συνολικά, που σήμερα οι ίδιοι ομολογούν την ανετοιμότητα κι ανεπάρκεια που συχνά νοιώθουν, την έλλειψη εξειδικευμένης

γνώσης και ικανοτήτων για τη διδασκαλία των προσφύγων (Dafkou, 2023 * Μάνεσης, Μητροπούλου & Σγούρα, 2018) και μεταναστών μαθητών.

Η ευθύνη όμως για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών δεν αρχίζει και τελειώνει στους εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά επεκτείνεται ή πιο σωστά ξεκινάει από το κράτος. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι παρά τη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλεται στα πλαίσια του σχολείου, το νομοθετικό καθεστώς και οι διεθνείς συμφωνίες οδηγούν στη βίαιη διακοπή της φοίτησης πολλών προσφύγων και μεταναστών μαθητών και της όποιας ένταξης επιτεύχθηκε ως τότε. Αντίστοιχα, η ελλιπής κρατική μέριμνα σε εγχώριο επίπεδο και η εμπλοκή διάφορων ΜΚΟ, συνολικά της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στη διαχείριση του προσφυγικού - μεταναστευτικού είναι ακόμα ένας παράγοντας που δυσχεραίνει την πορεία των αλλοεθνών μαθητών. Η έλλειψη κρατικών δομών φιλοξενίας και ξενώνων - μόλις μερικών σε όλη την Ελλάδα σύμφωνα με τα στοιχεία του Ε.Κ.Κ.Α (Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης) κι άρα πολύ λίγων για το συνολικό αριθμό των προσφύγων και μεταναστών (Μάνεσης, 2020) - το κλείσιμο υπαρκτών δομών, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη δομή του Ελαιώνα, καθώς και οι δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης στις υπάρχουσες ανοιχτές δομές οδηγούν στη συνεχή μετακίνηση των οικογενειών των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και συνεπώς τη διακοπή της φοίτησής τους ή τη μεγάλη εναλλαγή σχολείων με συνέπεια τη διατάραξη της μαθησιακής τους πορείας.

Επομένως, προβάλλει η ανάγκη συνολικότερων αλλαγών όχι μόνο στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας για να μπορεί να γίνει λόγος για την ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των αλλοεθνών παιδιών. Το παραπάνω συμπέρασμα προσκρούει στο επιχείρημα που κατά κόρον συναντάται στη διεθνή και ξενόγλωσση βιβλιογραφία περί ανάγκης - σχεδόν αποκλειστικά - εκπαιδευτικών αλλαγών, σύμφωνα με τον ισχυρισμό ότι “όλα ξεκινούν και τελειώνουν στην παιδεία”.

Όσον αφορά τις απαιτούμενες κοινωνικές αλλαγές, χρειάζεται βασικά να υπάρξει κρατική μέριμνα και μέτρα ολόπλευρης στήριξης για όλους τους κατατρεγμένους ανθρώπους, τα θύματα πολέμου, που αναγκάζονται να καταφύγουν στη χώρα μας, αλλά και όλους όσους επιλέγουν να μεταναστεύσουν ή να εγκατασταθούν εδώ με την ελπίδα μιας καλύτερης ζωής. Μέτρα για την κατάλληλη υποδοχή, εγκατάσταση, παραμονή και ζωή τους με πλήρη δικαιώματα σε αξιοπρεπή στέγη, εργασία, υγεία, παιδεία και ασφάλιση ανάλογα με των Ελλήνων πολιτών με αποκλειστική ευθύνη του κράτους. Ακόμη, αποκλειστικά κρατική υπόθεση πρέπει να αποτελεί και η ένταξη όλων των προσφυγόπουλων και μεταναστούπουλων

στην εκπαιδευτική διαδικασία στο ελληνικό σχολείο με τον ορθό προσανατολισμό, επαρκή κρατική χρηματοδότηση και τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προαναφέρθηκαν, συνοδευόμενη από την οργάνωση κι ενίσχυση κοινωνικών δομών, φορέων κλπ.

Βασική προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελεί η αλλαγή της ασκούμενης πολιτικής για το προσφυγικό - μεταναστευτικό, δηλαδή της πολιτικής της ΕΕ, την οποία υλοποιούν πιστά όλες διαχρονικά οι κυβερνήσεις, αφού δεν αποτελεί ελληνική εξαίρεση. Της πολιτικής που αντιμετωπίζει αυτούς τους ανθρώπους ως πηγή άντλησης φθηνού εργατικού δυναμικού, αλλά κι ως “πολυεργαλείο” για τις εκάστοτε γεωπολιτικές επιδιώξεις, συμφέροντα και σχεδιασμούς. Πολιτική που στηρίζεται και τροφοδοτεί το υπάρχον αντιδραστικό νομοθετικό πλαίσιο υποδοχής και ασύλου και στις υπογεγραμμένες συμφωνίες. Τέτοιες είναι η συμφωνία ΕΕ - Τουρκίας που οδηγεί στο διπλό εγκλωβισμό αυτών των ανθρώπων στη χώρα μας και μάλιστα στα νησιά της χωρίς να αποτελεί τον τελικό προορισμό τους. Αντίστοιχα, ο Κανονισμός του Δουβλίνου, που καθιστά τις χώρες πρώτης γραμμής, όπως η Ελλάδα, ως αυτόματα υπεύθυνες για τους αιτούντες άσυλο, απαγορεύοντας τις λεγόμενες δευτερογενείς μετακινήσεις με συνέπεια και πάλι τον εγκλωβισμό τους. Κι όλα αυτά παράλληλα με την ελεγχόμενη ροή, το άνοιγμα και κλείσιμο των συνόρων ανάλογα με την εργατική δύναμη που έχει κάθε φορά ανάγκη η αγορά εργασίας, το επιχειρηματικό κεφάλαιο (Παπαδάκης, 2019).

Να σταματήσει η σημερινή “κανονικότητα” της Μόριας και των άλλων hot spots με πληθυσμό 9 φορές πάνω από τη χωρητικότητά τους, οι γνωστές εικόνες των ασφυκτικά γεμάτων δομών (Μάνεσης, 2020), των χιλιάδων στοιβαγμένων κι εξαθλιωμένων προσφύγων και μεταναστών στα νησιά και την ενδοχώρα, οι επαναπροωθήσεις των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους στις χώρες προέλευσης, ακόμα και σε όσες παραμένουν σε εμπόλεμη κατάσταση, με κίνδυνο της σωματικής τους ακεραιότητας σαν αποτέλεσμα των παραπάνω συμφωνιών και του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου, που ενισχύεται ολοένα και περισσότερο σε αυτή την κατεύθυνση (Παπαδάκης, 2019).

Όλα τα παραπάνω βέβαια - στο βαθμό που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο σημερινό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο - θα προσφέρουν μία ανάσα, μερική βελτίωση των όρων ζωής αυτών των ανθρώπων, όχι όμως μία μόνιμη και συνολική λύση στο πρόβλημα/ στα προβλήματα που βιώνουν. Αν δεν αρθούν οι αιτίες που προκαλούν την προσφυγιά και τη μετανάστευση, οι κοινωνικοοικονομικοί και πολιτικοί λόγοι, που τελικά οδηγούν σε πολέμους, ξεριζωμό, φτώχεια και δυστυχία, τότε δε θα μπορέσει να υπάρξει ουσιαστική αλλαγή της κατάστασης σε κοινωνικό επίπεδο και τελικά σε εκπαιδευτικό.

2 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Έρευνες για την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στην στο δημοτικό σχολείο

Στο παρόν κεφάλαιο συγκεντρώνεται ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία σχετικά με την υπό μελέτη θεματική. Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών δεν αφορά μόνο στις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές στα πλαίσια του σχολείου και της τάξης - για τις οποίες υπάρχει πληθώρα ερευνών - αλλά και στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές που οφείλουν να πραγματοποιηθούν σε αυτή την κατεύθυνση.

Αυτό επιβεβαιώνεται από τη φύση των εν λόγω προβλημάτων των αλλοεθνών παιδιών, με το σύνολο των μελετών να τα διακρίνει σε γλωσσικά - επικοινωνιακά (Sari, 2020 * Seker & Sirkeci, 2015 * Karadas, 2022 * Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015 * Δανηλίδου, Μητακίδου & Τουρτούρας, 2007), ψυχολογικά - συναισθηματικά (Fazel & Stein, 2002 * Karadas, 2022 * Akman & Kardes, 2021) και κοινωνικοοικονομικά (Telsaç, Karagöz & Telsaç, 2022 * Karadas, 2022). Προβλήματα που εκφράζονται με μαθησιακές δυσκολίες κι ελλείψεις (Βλάχου & Παπαδημητρίου, * Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015 * Corin, Drapeau & Rousseau, 1996), χαμηλή σχολική επίδοση, αδυναμία παρακολούθησης, προσαρμογής, κοινωνικοποίησης κι ένταξης των μαθητών αυτών στο νέο σχολικό περιβάλλον και τελικά απομόνωσης, περιθωριοποίησης ή ακόμη και σχολικής διαρροής. Μάλιστα, τα προαναφερθέντα προβλήματα κατά τους μελετητές εκδηλώνονται πιο έντονα στα προσφυγόπουλα (Fazel & Stein, 2002 * UNHCR, 2017) λόγω των πρότερων εμπειριών τους, των σκηνών βίας, κακουχιών και δυσάρεστων γεγονότων που έχουν βιώσει (Μάνεσης, 2020).

Συνολικά τόσο από τη διεθνή όσο κι από την ελληνική βιβλιογραφία ως κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων των αλλοεθνών παιδιών ξεχωρίζουν η ομαδοσυνεργατική, η εξατομικευμένη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Δημητριάδου, 2008 * Νικολάου, 2011 * Αλιβίζος, 2021 * Τριλιανός, 2006) Όσον αφορά τις πρακτικές, αυτές ποικίλουν.

Σε μελέτη των Μάνεση, Μητροπούλου & Σγούρα (2018) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων αναδεικνύεται η αξία των μαθητοκεντρικών μεθόδων, όπως η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, αλλά και των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, για την πιο αποτελεσματική αλληλεπίδραση και συνεργασία

των μαθητών ως μέλη μιας ομάδας, για την επίτευξη του εκάστοτε στόχου. Οι Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος & Χρηστίδου - Λιοναράκη (2001) μάλιστα διαπιστώνουν ότι η εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ή των σχεδίων εργασίας (projects) επιτρέπει την παροχή γλωσσικής και συναισθηματικής στήριξης σε όλους αδιακρίτως τους αλλοεθνείς μαθητές, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια φιλικού και συνεργατικού κλίματος εντός της τάξης κι ευκολότερης αποδοχής των τελευταίων από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Ειδικότερα, αναφέρουν πως η αξιοποίηση των παραπάνω μεθόδων και πρακτικών στην καθημερινή διδακτική πρακτική - που συνεπάγεται τη συμμετοχή των αλλόγλωσσων παιδιών σε ομαδικές δραστηριότητες - ευνοεί την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών τους δεξιοτήτων, δηλαδή την κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου, προωθώντας παράλληλα τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και συνάμα τον σεβασμό της διαφορετικότητας είτε γνωστικής, είτε κοινωνικής, είτε πολιτισμικής κι ενδυναμώνοντας τα κίνητρά τους για μάθηση (Γεραλής, χχ).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία από τους Akman & Kardes (2021), διερευνώντας τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων μαθητών Συριακής καταγωγής, διαπιστώθηκε ότι η μακροπρόθεσμη καλή ψυχολογική τους κατάσταση προϋποθέτει ο δάσκαλος να παρέχει ενθάρρυνση κι ελευθερία όσον αφορά τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας και τη διατήρηση των οικογενειακών και πολιτισμικών τους δεσμών. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η καλύτερη προσαρμογή κι επίδοσή τους σταδιακά στο νέο σχολικό περιβάλλον, ενώ στην αντίθετη περίπτωση εγκυμονεί ο κίνδυνος αποξένωσης από τον πολιτισμό και τη γλώσσα προέλευσής τους, ακόμα και κατάθλιψη. Αντίστοιχη μελέτη του Karadas (2022), η οποία έλαβε μέρος εκεί με στόχο τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μεταναστών, κινήθηκε στο ίδιο “μήκος κύματος” με την προαναφερθείσα. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές αποφάνθηκε ότι αυτές είναι η παρακολούθηση γλωσσικών προγραμμάτων πριν την έναρξη του σχολείου, καθώς και η διεξαγωγή μαθημάτων στη γλώσσα υποδοχής τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τις οικογένειές τους στα πλαίσια του σχολείου. Πρόσθετο εύρημα αποτέλεσε η ανάγκη προσαρμοσμένης αξιολόγησης των εν λόγω μαθητών κι ενθάρρυνσης της χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας εντός κι εκτός των σχολικών ωρών με βασική προϋπόθεση σε κάθε περίπτωση την αποδοχή τους από το δάσκαλο και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες μάθησης στα πλαίσια της τάξης.

Η Dafkou (2023) στο ερευνητικό της έργο αναφέρεται στην προσαρμογή του διδακτικού υλικού στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τους γλωσσικούς τους

περιορισμούς που παρακωλύουν την επικοινωνία, τις πρότερες τραυματικές τους εμπειρίες και το χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο που συχνά τους χαρακτηρίζει. Μάλιστα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων των Ελλήνων δασκάλων, διαπιστώνεται πως πάνω από τους μισούς προετοιμάζουν οι ίδιοι το εκπαιδευτικό υλικό για την τάξη τους και συγκεκριμένα για τα αλλοεθνή παιδιά - παρότι το Υπουργείο Παιδείας παρέχει κάποιο - ξεχωρίζοντας σαν ιδιαίτερα βοηθητικό το οπτικό υλικό. Ακόμη, η ερευνήτρια ευθυγραμμίζεται με τους υπόλοιπους μελετητές, αναδεικνύοντας ως καλές εκπαιδευτικές στρατηγικές για την ένταξη των προσφύγων μαθητών το σεβασμό στη μητρική τους γλώσσα και τη θετική στάση προς αυτούς εκ μέρους των δασκάλων.

Στην ίδια μελέτη καταγράφεται η σημασία των ολιστικών προσεγγίσεων για τη σχολική επιτυχία των εν λόγω παιδιών, που στοχεύουν στην ικανοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους αναγκών. Τέτοιου είδους στοχευμένες προσεγγίσεις μπορούν να προάγουν το αίσθημα ασφάλειας και του ανήκειν, όπως επίσης την οικοδόμηση σχέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος μέσω της αλληλεπίδρασης των προσφυγόπουλων με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους και την εμπλοκή τους σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες. Τα παραπάνω μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά στην προσαρμογή των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και να συμβάλλουν στην κινητοποίησή τους ως προς την ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι οι ολιστικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα συνδυάζουν τη γλωσσική στήριξη, ένα φιλόξενο περιβάλλον υποδοχής, απαλλαγμένο από ρατσισμό, προκαταλήψεις και στερεότυπα καθώς και καλές συμπεριληπτικές πρακτικές.

Την ανάγκη συνολικότερων εκπαιδευτικών αλλαγών επιβεβαιώνουν οι Μάνεσης, Μητροπούλου & Σγούρα (2018) μέσα από την προαναφερθείσα μελέτη τους, επισημαίνοντας πως η ίδια η παρουσία μαθητών άλλου πολιτισμικού υποβάθρου επιβάλλει έναν νέο προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου, με αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό, ώστε να αποκτήσουν διαπολιτισμική ετοιμότητα κι επάρκεια, τη στιγμή που τα λιγοστά μέχρι τώρα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα δε μπορούν ούτε από πλευράς μορφής ούτε από πλευράς περιεχομένου να εξασφαλίσουν κάτι τέτοιο.

Οι κοινωνικές αλλαγές που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, δεν έχουν απασχολήσει τους ερευνητές του πεδίου, που κυρίως στέκονται στις εκπαιδευτικές στρατηγικές στα πλαίσια της

τάξης, παρέχοντας πλούσιο υλικό προς αξιοποίηση και λιγότερο στις ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές που μπορούν να βοηθήσουν.

2.2 Σκοπός Εργασίας & Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας τυπικών και μη τυπικών τάξεων (γενικών, διαπολιτισμικών σχολείων, τμημάτων υποδοχής, ένταξης κ.α.) για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Για το σκοπό αυτό, προηγείται η διερεύνηση της φύσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων των εν λόγω μαθητών και στη συνέχεια διερευνώνται οι κατάλληλες μέθοδοι και πρακτικές για την αντιμετώπισή τους.

Στόχος είναι, όχι η απλή καταγραφή μεθόδων και πρακτικών που κατά τους συμμετέχοντες συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των εν λόγω μαθητών, αλλά η εμβάθυνση στη φύση αυτών των προβλημάτων κι άρα στις αιτίες που τα γεννούν, στο ρόλο του δασκάλου της τάξης και στις συνολικότερες απαιτούμενες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές για την καταπολέμησή τους.

Τα **ερευνητικά ερωτήματα** που εξετάζονται είναι τα εξής:

A) Ποια είναι τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές; Τα προβλήματα αυτά είναι διαφορετικά στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες μαθητές κι αν ναι σε ποια βάση;

B) Ποιους παράγοντες οφείλει να λαμβάνει υπόψη και να προσέχει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης όπως είναι η σημερινή;

Γ) Ποιες εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών; Κατά πόσο αυτές είναι εφαρμόσιμες στο σημερινό σχολείο;

Δ) Τι συνολικές αλλαγές - στο επίπεδο όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας - απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

2.3 Αναγκαιότητα και αξία της Έρευνας

Ο αριθμός των ερευνών - τόσο των εγχώριων όσο και του εξωτερικού - αναφορικά με τα γενικότερα κοινωνικά κι εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών παιδιών είναι μεγάλος. Αρχίζει όμως να περιορίζεται όσον αφορά το πώς αυτά τα προβλήματα

συγκεκριμένα αποτυπώνονται στο επίπεδο της εκπαίδευσης και ακόμα περισσότερο στο Δημοτικό σχολείο, ιδιαίτερα ανά μάθημα. Παρότι υπάρχει πλήθος διαπολιτισμικών πρακτικών και μεθόδων στη διεθνή και ξένη βιβλιογραφία, εκτιμάται ως αναγκαίο να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες για τις εκπαιδευτικές προκλήσεις των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο Δημοτικό σχολείο και δη των διαφοροποιήσεων αυτών των προβλημάτων μεταξύ μεταναστών και προσφύγων προκειμένου τα θετικά ευρήματα να επιβεβαιωθούν στην πράξη και να εφαρμοστούν στοχευμένα και με ενιαία αντίληψη και γνώση από το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας. Αντίστοιχα, οι έρευνες οφείλουν να “ξεφύγουν” από την αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών αποκλειστικά στο πλαίσιο της τάξης - της εκπαίδευσης και να προσανατολιστούν στην αναζήτηση συνολικότερων λύσεων σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Με την παρούσα ερευνητική εργασία γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Δεν περιορίζεται δηλαδή, στην ανάδειξη ενός θεωρητικού υποβάθρου αναφορικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Επεκτείνεται, με πρακτικό και κριτικό πνεύμα στη διερεύνηση κι εξέταση των κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών, της αναγκαιότητάς τους, των όρων και προϋποθέσεων για την επιτυχή υλοποίησή τους, των προκλήσεων κατά την εφαρμογή τους στις σημερινές σχολικές τάξεις και μάλιστα στη διερεύνηση των συνολικότερων αλλαγών που απαιτούνται σε όλα τα επίπεδα για το σκοπό αυτό, όχι μόνο στο επίπεδο της εκπαίδευσης. Έτσι, γίνεται προσπάθεια μιας πολύπλευρης, δημιουργικής, θεωρητικής και πρακτικής προσέγγισης του ερευνητικού θέματος έναντι μιας μονομερούς, στεγνά θεωρητικής εξέτασής του. Σε αυτή τη βάση, επιδιώκεται οι προτάσεις που παρέχονται τόσο από τη βιβλιογραφία όσο κι από τους συμμετέχοντες να λειτουργήσουν σαν ερέθισμα, σαν έμπνευση ή κίνητρο για άλλους συναδέλφους που επιθυμούν να εντάξουν διαπολιτισμικές πρακτικές ή στοιχεία/κομμάτια τους στη διδασκαλία τους, είτε έχουν πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στην τάξη τους είτε όχι, αλλά δε γνωρίζουν πώς.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στα προηγούμενα κεφάλαια έγινε παρουσίαση των εννοιών και θεωριών γύρω από την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, καθώς

επίσης και σε προηγούμενες έρευνες στο σχετικό πεδίο. Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων, επιλογής του ερευνητικού εργαλείου και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

3.1 Ερευνητική στρατηγική

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων η ποιοτική και ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ο ερευνητικός σκοπός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής, αφού επιδιώκεται η διερεύνηση και συλλογή στοιχείων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας σε σχέση με την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στα Δημοτικά σχολεία της Αθήνας.

Η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας παρέχει τη δυνατότητα βαθύτερης - ουσιαστικότερης μελέτης και κατανόησης του ερευνητικού αντικειμένου, καθώς στοχεύει στην απάντηση του “πώς” και του “γιατί”. Ο ποιοτικός ερευνητής, απαλλαγμένος από τους περιορισμούς των στατιστικών απαιτήσεων και κριτηρίων ή ακόμα των αυστηρών σχέσεων των ποσοτικών μεταβλητών, είναι ελεύθερος να “αυτοσχεδιάσει” στην προσπάθεια βαθύτερης προσέγγισης του υπό μελέτη θέματος. *“Ένα ακόμη πλεονέκτημα των ποιοτικών προσεγγίσεων είναι ότι μπορούν να μελετήσουν το φαινόμενο στη δυναμική του πολυπλοκότητα, δηλαδή μέσα στον χρόνο”* (Ισαρη & Πουρκός, 2015), δυνατότητα που συμβάλει στην απόκτηση μιας πιο σύνθετης εικόνας - ολιστικής κατανόησης για το υπό διερεύνηση θέμα.

Η προαναφερθείσα ερευνητική διαδικασία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μικρού δείγματος, τη σε βάθος ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, την άμεση επαφή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες της έρευνας - που αποτελεί απαραίτητο όρο συνδυαστικά με τον ενεργητικό ρόλο των τελευταίων - και από ευέλικτο σχεδιασμό (Μαντζούκας, 2007). Ενδείκνυται μάλιστα για την έρευνα γύρω από ζητήματα που δεν έχουν μελετηθεί σε βάθος.

Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική δε βασίζεται σε μία προς απόδειξη υπόθεση, αλλά σε μια ανοιχτή προσέγγιση που προσαρμόζεται και μεταβάλλεται κατά την ερευνητική διαδικασία, οδηγώντας έτσι στην καταγραφή και συλλογή μεγαλύτερης ποικιλίας ερευνητικών δεδομένων και πληροφοριών. Αντίστοιχα ο ερευνητικός σχεδιασμός δεν είναι “άκαμπτος”, αλλά ευέλικτος και ανοικτός σε τροποποιήσεις βάσει της ιδιαιτερότητας του εκάστοτε δείγματος, νέων δεδομένων κ.ά. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων

πραγματοποιείται στο καθημερινό κοινωνικό περιβάλλον των συμμετεχόντων, τονίζοντας έτσι την επιρροή που τους ασκεί.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται κατανοητή και η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ως της πλέον κατάλληλης για την παρούσα ερευνητική εργασία. Μέσω της ποιοτικής έρευνας κι ανάλυσης δεδομένων θα καταστεί δυνατή η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας σε σχέση με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, τη φύση των εκπαιδευτικών τους προβλημάτων και τις κατάλληλες κατά τους ίδιους πρακτικές και μεθόδους για την αντιμετώπισή τους.

3.2 Ερευνητικό εργαλείο

3.2.1 Παρουσίαση Ερευνητικού Εργαλείου

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στα σχολεία της Αθήνας, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, ένα από τα βασικότερα εργαλεία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) και τους πιο διαδεδομένους τύπους συνέντευξης στην ποιοτική έρευνα (Πεδιαδίτης, 2009).

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018), η συνέντευξη *“αποτελεί μια οργανωμένη συνομιλία μεταξύ ενός συνεντευκτή / ερευνητή και ενός πληροφοριοδότη, που λαμβάνει χώρα κατά την προσπάθεια του πρώτου να παράγει δεδομένα για να απαντήσει στα ερωτήματα της έρευνάς του”*. Στην ποιοτική έρευνα, η μέθοδος αυτή στοχεύει στην παρότρυνση των συμμετεχόντων ώστε να εκφράσουν και να περιγράψουν την άποψή τους σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Θεωρείται μάλιστα κατάλληλη στις περιπτώσεις που ο διεξάγων την έρευνα δεν κατέχει πολλές γνώσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα ή επιδιώκει την άντληση πληροφοριών για αυτά από την πλευρά των συμμετεχόντων.

Αξιοποιείται στην εν λόγω εργασία, καθώς επιτρέπει *“τη σε βάθος διερεύνηση των απόψεων, των εμπειριών, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των κινήτρων”* (Γαλάνης, 2018) των ερωτηθέντων αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα, προσφέροντας τελικά στην ερευνήτρια καλύτερη γνώση των παραπάνω στοιχείων. Επιτρέπει ακόμα ευελιξία ως προς την ερευνητική διαδικασία, μέσα από την αλλαγή κι επαναδιατύπωση των ερωτήσεων ή της σειράς τους, την πραγματοποίηση πρόσθετων στην ανάγκη αποσαφήνισης των απαντήσεων και διασφάλισης εγκυρότερων αποτελεσμάτων. Αυτό το είδος

της συνέντευξης μάλιστα, χρησιμοποιείται συχνά σε πιλοτικές έρευνες και βρίσκει αποδοχή από τους συμμετέχοντες λόγω της αμεσότητας που παρέχει υπό την προϋπόθεση βέβαια, ότι διεξάγεται δια ζώσης, όπως στην προκειμένη περίπτωση.

Για την κατασκευή του οδηγού της ημιδομημένης συνέντευξης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ), λήφθηκαν υπόψη οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Ο οδηγός αποτελείται από 12 ανοικτού τύπου ερωτήματα που αφορούν τέσσερις θεματικούς άξονες, κατά αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι πρώτες 6 ερωτήσεις αφορούν τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (ηλικία, χρόνια προϋπηρεσία, σπουδές, επιμόρφωση) κι ορισμένα άλλα στοιχεία - όπως η εμπειρία από πολυπολιτισμικές τάξεις, η παρούσα σύνθεση της τάξης τους, το ποσοστό πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών σε αυτή κλπ - συμβάλλοντας στη γνωριμία και διαμόρφωση του προφίλ του συνεντευξιζόμενου, καθώς επίσης στον έλεγχο της καταλληλότητάς του ως μέρος του δείγματος της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθούν 9 ερωτήσεις, που αποτελούν το κύριο μέρος της συνέντευξης με στόχο την ανάπτυξη συζήτησης και προβληματοποίησης μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων, καθώς και την ανάδειξη περαιτέρω προβληματισμών που δεν έχουν συμπεριληφθεί στον αρχικό οδηγό συνέντευξης.

“Η ποιοτική συνέντευξη, λοιπόν, έχει μια ημι-δομημένη μορφή, όπου οι βασικοί θεματικοί άξονες θέτουν ένα στοιχειώδες πλαίσιο εντός του οποίου θα εκδιπλωθεί η συζήτηση μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου” (Λάλλας, 2019).

Ο πρώτος άξονας αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις (8-10), με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί εύκολο ή δύσκολο ζήτημα, ποια είναι τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αν και πώς αυτά διαφοροποιούνται στους πρόσφυγες και τους μετανάστες μαθητές.

Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τους παράγοντες που οφείλει να συνυπολογίζει και να προσέχει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης. Σε μια πρώτη ανάγνωση, ο άξονας αυτός περιλαμβάνει μόνο την ερώτηση 11 που έχει αυτούσια τη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος. Σε μια δεύτερη, πιο διεξοδική και προσεκτική ανάγνωση, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι έμμεσα σχετίζονται κι άρα μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτόν οι ερωτήσεις 7 και 9 που αφορούν σύνθεση της τάξης του ερωτηθέντα. Οι τελευταίες αξιοποιούνται σαν ένας “μπούσουλας” στη σκέψη των εκπαιδευτικών και προηγούνται ακριβώς για να τους “βοηθήσουν” να δώσουν μια

συνολικότερη – αρτιότερη απάντηση, βασισμένοι και σε όσα ανέφεραν νωρίτερα στη συνέντευξη.

Ο τρίτος άξονας επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις (12-14) του οδηγού συνέντευξης και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν ποιες πρακτικές και μεθόδους θεωρούν οι ίδιοι αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι αυτές μπορούν να εφαρμοστούν, ποιες έχουν χρησιμοποιήσει οι ίδιοι στην εκπαιδευτική τους θητεία, ποιες δεν κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν, αλλά δεν κατέστη δυνατό και γιατί.

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας διερευνά τις συνολικές αλλαγές σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο που απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Για το σκοπό αυτό, περιλαμβάνει μόνο μία, την τελευταία ερώτηση (15) που έχει αυτούσια διατύπωση με το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα και δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης προβληματισμού για το θέμα τόσο εντός όσο κι εκτός των πλαισίων της παρούσας έρευνας, λειτουργεί μαζί με τις απαντήσεις ως “τροφή για σκέψη” για τη συνέχεια.

3.2.2 Έλεγχος Αξιοπιστίας Εργαλείου

Για την εξέταση της αξιοπιστίας και την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη ατόμου που πληροί τα κριτήρια επιλογής του δείγματος. Η πιλοτική έρευνα επιτρέπει να “δοκιμαστεί” ο οδηγός και να εντοπιστούν τυχόν λάθη ή ελλείψεις, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές.

Με τη διεξαγωγή της πιλοτικής συνέντευξης διαπιστώθηκε ότι χρειάζεται να υπάρχουν κάποιες συμπληρωματικές ερωτήσεις διευκρινιστικού χαρακτήρα κι άλλες πρόσθετες, βασιζόμενες στην ειδικότητα και τα λεγόμενα ορισμένων συμμετεχόντων. Αυτές είναι:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ	ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ
Ερώτηση 4	«Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο (διαπολιτισμική εκπαίδευση) με δικά σας λόγια;»
Ερώτηση 5	«Είχατε λάβει κάποια επιμόρφωση υπό την αιγίδα του κράτους ή του Υπουργείου Παιδείας;»
Ερώτηση 8 και 13	«Πώς το κρίνετε αυτό, με τα σημερινά δεδομένα της ελληνικής εκπαίδευσης, τις ελλείψεις, τη δομή και λειτουργία του σχολείου;»
Ερώτηση 9	«Η μητρική γλώσσα αποτελεί πρόβλημα, ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία ή είναι καλό να διατηρείται/ διδάσκεται;»
Ερώτηση 10	«Τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αφορούν τη γλώσσα, βρίσκετε ότι εκφράζονται πέρα από τα γλωσσικά μαθήματα και σε άλλα, τυχόν μαθήματα;»
Ερώτηση	«Τι γνώμη έχετε για τον θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων;»

Πίνακας 1: Συμπληρωματικές ερωτήσεις

3.3 Πληθυσμός και δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείτο από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ως δάσκαλοι τυπικής ή μη τυπικής τάξης (γενική, διαπολιτισμική, τμήμα ένταξης, υποδοχής) και με τρέχουσα ή πρότερη εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, προσφύγων και μεταναστών. Η εργασιακή τους εμπειρία σε κάποια από τα παραπάνω περιβάλλοντα μπορεί να οριστεί και ως το βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος της έρευνας.

Στις ποιοτικές έρευνες όπως η παρούσα - αντίθετα με τις ποσοτικές - δεν απαιτείται ένα μεγάλο ποσοτικά μεγάλο δείγμα για τη διασφάλιση της εγκυρότητας κι αξιοπιστίας. “Συνήθως

αφορά σε διψήφιο ή ακόμα και σε μονοψήφιο αριθμό”. Χρειάζεται όμως “να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και ... επαρκές όχι σε ποσότητα αλλά σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών” (Μαντζούκας, 2007). Γι’ αυτό η επιλογή του στηρίχθηκε στην ομοιογένεια του δείγματος της παρούσας έρευνας και στο βαθμό εξειδίκευσης των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η δειγματοληπτική τεχνική που ακολουθείται είναι η σκόπιμη δειγματοληψία ή αλλιώς δειγματοληψία κρίσεως, καθώς δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να ικανοποιήσει τις εξειδικευμένες ανάγκες της έρευνας. Αυτό επιτυγχάνεται διότι η επιλογή των συμμετεχόντων ή αλλιώς υποκειμένων γίνεται από την ερευνήτρια, σύμφωνα με την κρίση της, έτσι ώστε το δείγμα - εν προκειμένω δείγμα σκοπιμότητας - να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό σε σχέση πάντα με το ερευνητικό θέμα. Να διαθέτει τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να δώσει στην ερευνήτρια ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα (Μαντζούκας, 2007).

Η ιδιαιτερότητα της παρούσας έρευνας είναι ότι για την εύρεση όλου του δείγματος δεν αξιοποιείται αποκλειστικά η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας, αλλά και η μέθοδος της χιονοστιβάδας, κατά την οποία ο ερωτώμενος καλείται να υποδείξει άλλα άτομα που θεωρεί κατάλληλα για πιθανούς υποψήφιους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η εν λόγω δειγματοληπτική μέθοδος “στηρίζεται στην αρχή ότι οι αναφορές των ατόμων του δείγματος γίνονται μεταξύ των ατόμων που μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά ή γνωρίζουν άλλους με παρόμοια (peers)”. Οι πρώτοι συνεντευξιαζόμενοι λειτουργούν ως «σπόροι» (seeds), αφού υποδεικνύουν στην ερευνήτρια ή τη φέρνουν σε επαφή με άλλα άτομα του ίδιου υποπληθυσμού, εν προκειμένω άλλους δασκάλους πολυπολιτισμικών τάξεων (Πύλλη & Ραφτόπουλος, 2012). Έτσι, τμήμα του δείγματος συνιστούν οι προτεινόμενοι των πρώτων συμμετεχόντων, ατόμων - κρίκων.

Συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 14 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, οι οποίοι εργάζονται τη δεδομένη χρονική περίοδο διεξαγωγής της σε σχολεία τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης της Αθήνας (Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Διεύθυνσης) με μαθητικό πληθυσμό προσφυγικού και μεταναστευτικού υποβάθρου. Στους παρακάτω πίνακες και γραφήματα παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία του προφίλ των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικιακή ομάδα, έτη προϋπηρεσίας, ειδικότητα, σπουδές κι επιμόρφωση, σχολική τάξη την τρέχουσα χρονιά κλπ), που αντλήθηκαν από τους ίδιους πριν τη συμμετοχή τους στη συνεντευξιακή διαδικασία.

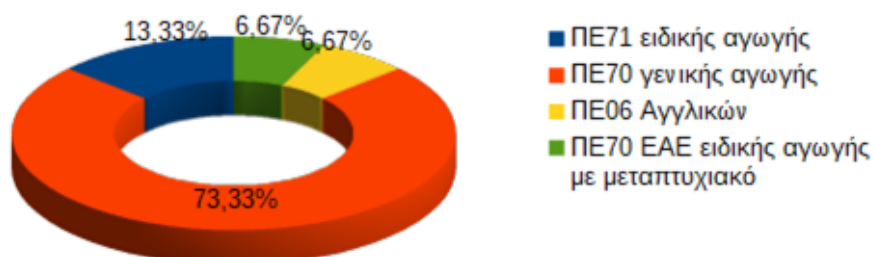
ΕΡΩΤΗΜΑ	ΕΠΙΛΟΓΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Φύλο	Αντρας	2
	Γυναίκα	12
Ηλικιακή Ομάδα	25 - 34 ετών	5
	35 - 44 ετών	2
	45 - 54 ετών	2
	55 - 65 ετών	5
Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	1 - 10 χρόνια	2
	υπηρεσίας	6
	11- 20 χρόνια	3
	υπηρεσίας	3
	21 - 30 χρόνια	
υπηρεσίας		
	31 - 40 χρόνια	
	υπηρεσίας	

Πίνακας 2: Βασικά στοιχεία συμμετεχόντων

Όπως προκύπτει, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 31-61 έτη, με 5 εκπαιδευτικούς να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 25-34 ετών, 2 να είναι μεταξύ των 35-44 ετών, ενώ άλλοι 2 και 5 εκπαιδευτικοί εντάσσονται στις ηλικιακές ομάδες των 45-45 και 55-65 ετών αντίστοιχα. Κατά συνέπεια, τα έτη προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυμαίνονταν από 7-38 έτη. Χρειάζεται να σημειωθεί πως δεν αποτέλεσε κριτήριο επιλογής του δείγματος η ύπαρξη πολυετούς εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά επιδιώχθηκε αυτή να είναι άνω των 5 χρόνων - ώστε οι συμμετέχοντες μέσα κι από την εναλλαγή σχολείων να έχουν προλάβει να αποκτήσουν κάποια στοιχειώδη πείρα στη διδασκαλία Ελλήνων και πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, ανομοιομόρφων και διαφορετικών εν γένει τάξεων με μικρότερες ή μεγαλύτερες δυσκολίες κι απαιτήσεις. Η εμπειρία τους μάλιστα δεν απαιτείται να προέρχεται αποκλειστικά από το Δημόσιο – όπως επί το πλείστον τελικά συμβαίνει – αλλά κι από τον ιδιωτικό τομέα και δευτερευόντως από άλλους φορείς τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης με μαθητές άλλου

πολιτισμικού υποβάθρου (τάξεις υποδοχής ΖΕΠ, τμήματα ένταξης, διαπολιτισμικά σχολεία κλπ).

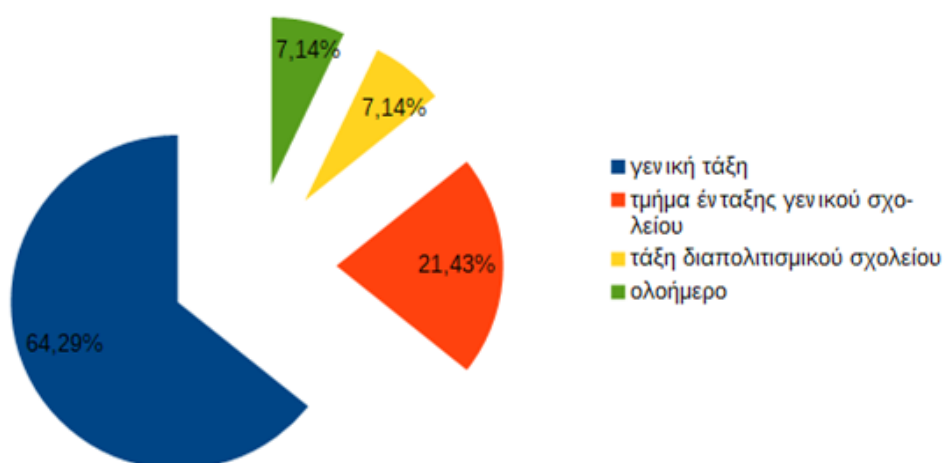
Ειδικότητα



Γράφημα 1

Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται οι τομείς ειδίκευσης των συμμετεχόντων του δείγματος. Συγκεκριμένα, το 73,33%, η πλειοψηφία, είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής ΠΕ70 (11), ενώ το 13,33% αποτελούν ειδικοί παιδαγωγοί ΠΕ71 (2), δάσκαλοι ειδικών σχολείων (που εργάζονται φέτος σε γενικές τάξεις), απόφοιτοι από Παιδαγωγικά Τμήματα ειδικής αγωγής (2), το 6,67% (1) άλλη δασκάλα ειδικής γενικού σχολείου (ΠΕ70 ΕΑΕ), απόφοιτος Παιδαγωγικών Τμημάτων γενικής αγωγής με σεμινάριο ή μεταπτυχιακό – εν προκειμένω με μεταπτυχιακό – ενώ το υπόλοιπο 6,67% αποτελεί συμμετέχουσα δασκάλα Αγγλικών (ΠΕ06).

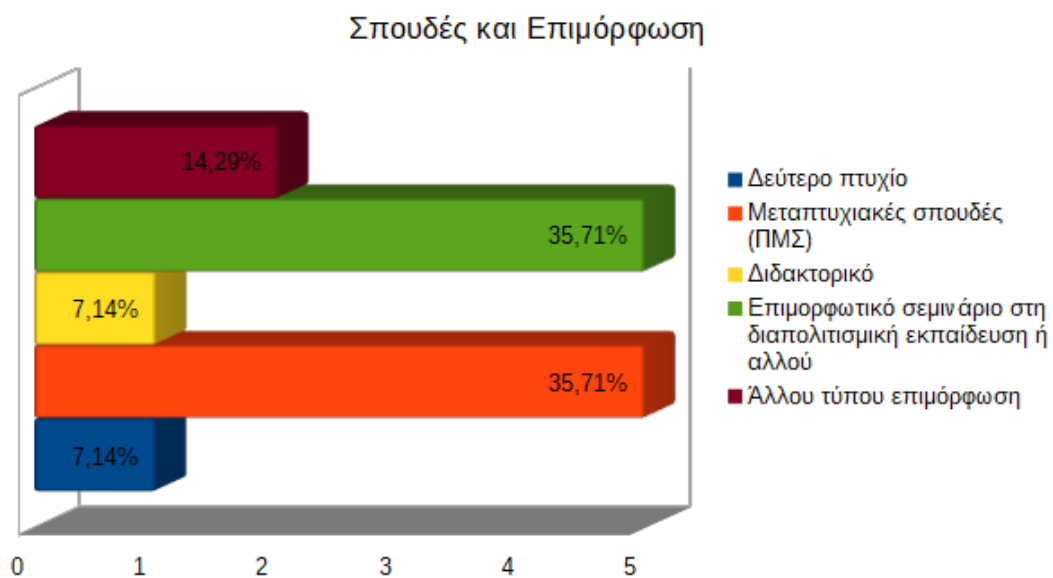
Τάξη την τρέχουσα σχολική χρονιά



Γράφημα 2

Όσον αφορά την εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών, το 100% κατέχει πρότερη τέτοια εμπειρία, ενώ τρέχουσα διαθέτουν

οι 12 από τους 14. Σε σχέση με την τάξη των συμμετεχόντων την τρέχουσα σχολική χρονιά (2023-2024) αυτή ποικίλει ανάλογα με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, 12 συμμετέχοντες είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε γενικά σχολεία, τα οποία ωστόσο περιλαμβάνουν μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές - ένα εξ αυτών παρότι δεν χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό έχει αποκλειστικά προσφυγικό και μεταναστευτικό μαθητικό πληθυσμό - οι 9 σε γενικές τάξεις και οι 3 σε Τμήματα Ένταξης, κανένας σε τάξη ειδικού σχολείου. Ακόμη, 2 εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν εργασιακή εμπειρία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, εκ των οποίων η 1 είναι εν ενεργεία την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Άλλη μία εκπαιδευτικός έχει τάξη ολοήμερου και διευρυμένου ωραρίου, η οποία περιλαμβάνει μαθητές απ' όλο το σχολείο, γηγενείς κι αλλοεθνείς. Τέλος, δεν εργάζεται κανένας συμμετέχων την παρούσα σχολική χρονιά σε Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ, ενώ μία διαθέτει πρότερη μονοετή πείρα σε τέτοια τάξη.



Γράφημα 3

Σε σχέση με τις σπουδές και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος, που απεικονίζονται στο παραπάνω ραβδόγραμμα (Γράφημα 2), αυτές διαφοροποιούνται. Αν και δεν ορίστηκε ως απαραίτητο κριτήριο επιλογής του δείγματος, η επιμόρφωση γύρω από θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος μπορεί να συσχετιστεί άμεσα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι συνεντευξιζόμενοι και το βαθμό ενημερότητάς τους πάνω σε τέτοια ζητήματα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχοντας όμως διαφορετικές σπουδές και επίπεδο επιμόρφωσης. Αναλυτικότερα, πέραν του πτυχίου τους, μεταπτυχιακό δίπλωμα κατέχουν 5 συμμετέχοντες - εκ των οποίων του ενός σχετίζεται με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και

συγκεκριμένα αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας – και άλλη 1 είναι την τρέχουσα χρονιά μεταπτυχιακή φοιτήτρια, επίσης χωρίς συνάφεια με διαπολιτισμικά ζητήματα. Ακόμα 1 εκπαιδευτικός κατέχει διδακτορικό (εκπαιδευτική πολιτική) κι άλλη 1 έχει κάνει δεύτερο πτυχίο σε μη συναφές με το θέμα αντικείμενο (ΤΕΙ ηλεκτρονικών). Το 50% του δείγματος (7 εκπαιδευτικοί) έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, όπως επιμορφωτικά σεμινάρια για τους 5 συμμετέχοντες - δύο πάνω στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - κι επιμόρφωση άλλου τύπου, μόλις οι 2 συμμετέχοντες, σε όλες τις περιπτώσεις πάνω στον εν λόγω τομέα. Εξ αυτών, μόνο μία επιμορφωτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Οι υπόλοιποι 7 εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

3.4 Διεξαγωγή έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Επόμενο βήμα της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας - που παρουσιάζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας – του καθορισμού του ερευνητικού θέματος κι ερωτημάτων, της διεξαγωγής της βιβλιογραφικής επισκόπησης, του προσδιορισμού της κατάλληλης ερευνητικής στρατηγικής, εργαλείου και δείγματος για τις ανάγκες της έρευνας, αποτελεί η επιλογή της μεθόδου συλλογής κι ανάλυσης δεδομένων για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ως προς τη συλλογή δεδομένων, *“οι δύο πιο συχνές, χαρακτηριστικές και συνήθειες μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι η παρατήρηση και η συνέντευξη”* (Μαντζούκας, 2007), με την τελευταία να αξιοποιείται για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας.

Τα παραπάνω βήματα συνέβαλλαν στον εφοδιασμό της ερευνήτριας με το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο για το προς διερεύνηση θέμα, στην επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος για τις ανάγκες της έρευνας, στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου οδηγού συνέντευξης, καθώς επίσης και στην αξιολόγηση και τον εντοπισμό αδυναμιών στο εργαλείο προς χρήση μέσω της διεξαγωγής πιλοτικής συνέντευξης εκ των προτέρων. Η πιλοτική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβρη του 2023, ενώ οι υπόλοιπες στο διάστημα Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου 2023. Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες ήταν ικανοί ακόμα και χωρίς πολυετή εργασιακή εμπειρία, να αξιοποιήσουν τη μέχρι τώρα πείρα τους στην εκπαίδευση προσφύγων/ και μεταναστών μαθητών από την τρέχουσα σχολική χρονιά κι επομένως να ανταποκριθούν στην ανάγκη της έρευνας.

Σε ότι αφορά τη διεξαγωγή της έρευνας, πριν τη συνέντευξη, η ερευνήτρια προχώρησε σε αναλυτική ενημέρωση των συμμετεχόντων για το ερευνητικό θέμα, το σκοπό και τους

στόχους, ενώ παράλληλα διασταύρωσε αν πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής. Ακόμη, τους ενημέρωσε για τον τρόπο διαφύλαξης της ανωνυμίας και των προσωπικών τους δεδομένων και για το ρόλο που θα διαδραματίσουν ως συμμετέχοντες της έρευνας, δίνοντας τα στοιχεία επικοινωνίας της, ώστε να μπορούν να της απευθυνθούν ανά πάσα στιγμή σχετικά με τα δικαιώματά τους στη μελέτη (Γαλάνης, 2018) και την πορεία αυτής.

Η διαδικασία της συνέντευξης έλαβε χώρα ως επί το πλείστον στις οικείες των δασκάλων, ύστερα από έγκαιρη τηλεφωνική επικοινωνία. Σε δύο περιπτώσεις, πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας τους προς δική τους διευκόλυνση και συγκεκριμένα στην αίθουσα του διδακτικού προσωπικού, μετά τη λήξη των μαθημάτων. Η επιλογή της τοποθεσίας δεν έγινε τυχαία ούτε καθορίστηκε αποκλειστικά από τη βολή των ερωτηθέντων. *“Οι ερευνητές των ποιοτικών μεθόδων έρευνας έχουν επίγνωση σχετικά με τον ρόλο και την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στα υπό μελέτη φαινόμενα. Γι’ αυτό η προσοχή τους εστιάζεται στα φυσικά πλαίσια εμφάνισης των φαινομένων”* (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επομένως, προτιμήθηκε η συλλογή δεδομένων στο φυσικό πλαίσιο όπου ζουν κι εργάζονται οι συμμετέχοντες ή αλλιώς υποκείμενα της έρευνας, με άμεση, δια ζώσης επαφή της ερευνήτριας μαζί τους, αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο και παρατήρηση της συμπεριφοράς τους. Τελικά, αυτός ο τρόπος συγκέντρωσης δεδομένων αποδείχθηκε ευεργετικός τόσο για την άντληση των απαραίτητων πληροφοριών απ’ ευθείας από αυτούς όσο και για τη συνολική πορεία κι έκβαση της έρευνας.

Επί της διαδικασίας, αρχικά δόθηκαν εκ νέου διαβεβαιώσεις ανωνυμίας, προστασίας των προσωπικών δεδομένων των ερωτηθέντων και τήρησης εμπιστευτικότητας. Με την έναρξη της συνέντευξης ζητήθηκαν ορισμένα προσωπικά στοιχεία (εκπαιδευτική εμπειρία, σπουδές, εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.α.) και ακολούθησαν οι υπόλοιπες ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης πάνω στο θέμα. *“Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα οφείλουν να επιτρέπουν την καταγραφή των πράξεων και των λόγων των συμμετεχόντων ... χωρίς να επηρεάζονται και κυρίως χωρίς να επιβάλλονται ή να καθοδηγούνται από τον ερευνητή”* (Μαντζούκας, 2007). Μόνο έτσι μπορούν να εκμαιευτούν και να κατανοηθούν οι μοναδικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις κι εμπειρίες των συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό, ο ρόλος της ερευνήτριας κατά τη διαδικασία της συνέντευξης ήταν κατά βάση επεξηγηματικός, βοηθητικός και αμερόληπτος. Δόθηκε μάλιστα, εξ αρχής η δυνατότητα στους συνεντευξιζόμενους να διακόψουν ανά πάσα στιγμή τη συζήτηση για τυχόν απορίες, διευκρινίσεις, αμηχανία ή επιθυμία προσπέρασης κάποιας ερώτησης για προσωπικούς τους λόγους, κάτι το οποίο τελικά δε χρειάστηκε. Για την καταγραφή των συνεντεύξεων

αξιοποιήθηκε συσκευή καταγραφής σαν βασικό μέσο και δευτερευόντως η εφαρμογή ηχογράφησης του κινητού τηλεφώνου της ερευνήτριας για τη διασφάλιση της. Τέλος, η διάρκεια κάθε συνέντευξης δεν υπερέβη τα 30-35 λεπτά, μετά το πέρας της οποίας η ερευνήτρια ευχαρίστησε τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή της έρευνας.

3.5 Διαδικασία Ανάλυσης και Παρουσίασης Δεδομένων

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας των συνεντεύξεων η ερευνήτρια προχώρησε στην απομαγνητοφώνηση ή αλλιώς μετεγγραφή τους. Δηλαδή, στη μεταφορά της ηχητικά καταγεγραμμένης συνομιλίας κάθε συμμετέχοντα σε γραπτό κείμενο “... σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες σημειογραφίας” (Τσιώλης, 2014), που “επιλέγονται ανάλογα με τους στόχους ή το είδος της ανάλυσης ... στην ερευνητική διαδικασία” (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Συγκεκριμένα, η παράθεση του λόγου των συμμετεχόντων γίνεται σε εισαγωγικά και με αναφορά στο διακριτικό όνομα καθενός, δηλαδή στα αρχικά του. Στην περίπτωση μάλιστα της ημιδομημένης συνέντευξης, όπως στην παρούσα ερευνητική εργασία, γίνεται κατηγοριοποίηση των απαντήσεων ανά ερώτημα (ΙΠΔΕ, 2023). Ακολούθησε ο έλεγχος - διασταύρωση της ακριβής και πλήρης απόδοσης των πληροφοριών.

Για την επεξεργασία κι ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου σύμφωνα με το σκοπό και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η θεματική ανάλυση “*συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων*”, με την προσοχή του ερευνητή στραμμένη σε εκείνα τα μοτίβα που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας και μπορούν να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα τελευταία λειτουργούν σαν οδηγός κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης, που σε αντίθεση με άλλες αντίστοιχες μεθόδους θεωρείται η πλέον ευέλικτη, αφού μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους κι από άτομα με άλλες θεωρητικές αφετηρίες (Τσιώλης, 2018). Στη βάση αυτή, η ερευνήτρια επικεντρώνει σε εκείνα τα νοηματικά μοτίβα που αφορούν το υπό διερεύνηση θέμα και προσφέρουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Παρά την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών τρόπων ή καλύτερα συστημάτων μετεγγραφής, αρκεί για τη θεματική ανάλυση που στο επίκεντρο έχει το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, ένα απλό σύστημα σημειογραφίας που βασίζεται στην ακριβή αποτύπωση του προφορικού λόγου και των πιο χαρακτηριστικών παραγλωσσικών εκδηλώσεων (πχ μεγάλες

παύσεις, έντονες αντιδράσεις κλπ) με προϋπόθεση την προσεκτική και πιστή καταγραφή των λεγομένων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (Τσιώλης, 2018).

Κατόπιν της προσεκτικής ανάγνωσης του καταγεγραμμένου υλικού, γίνεται εντοπισμός των τμημάτων εκείνων που σχετίζονται με το θέμα και παρέχουν απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα. Προς διευκόλυνση της ερευνήτριας, τα αποσπάσματα αυτά συγκεντρώθηκαν αναλλοίωτα σε ένα ξεχωριστό αρχείο, ομαδοποιημένα ανά ερευνητικό ερώτημα. Επόμενο βήμα αποτελεί η «κωδικοποίηση», μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία της ανάλυσης, όπου εντοπίζονται μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και τα δεδομένα οργανώνονται σε νοηματικές πλέον ομάδες (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Η κάθε νοηματική ομάδα συνιστά ένα «κωδικό», ο οποίος αποδίδει μονάδες νοήματος που φαίνονται σημαντικές για την απάντηση ενός ή περισσότερων ερευνητικών ερωτημάτων. Κάθε απόσπασμα που εντοπίζεται κι αφορά κάποια νοηματική ομάδα, αντιστοιχίζεται με τον συγκεκριμένο εννοιολογικό προσδιορισμό (κωδικό), που όμως οφείλει να είναι περιεκτικός (Τσιώλης, 2018). Ακολουθεί ο σχηματισμός θεμάτων από τις ομάδες που προέκυψαν κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων, η μετάβαση δηλαδή από το επίπεδο των κωδικών σε εκείνο των θεμάτων. Τα «θέματα» αποτελούν *“εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς”* (Τσιώλης, 2018) που αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος, είναι ο καρπός της επεξεργασίας, σύγκρισης και συγχώνευσης των κωδικών και *“αποτελούν αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες που μπορούν να λειτουργήσουν ως εκδοχές απάντησης”* στα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018). Στο τέλος, τα θέματα επανεξετάζονται κι αν κριθεί αναγκαίο συγχωνεύονται ή διαχωρίζονται, ώστε το μοτίβο που σχηματίζουν να ανταποκρίνεται στους ερευνητικούς σκοπούς.

Με αυτό τον τρόπο μελετήθηκαν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, εντοπίστηκαν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, σχηματίστηκαν οι θεματικές που προσφέρουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και προέκυψαν τα τελικά αποτελέσματα.

3.6 Ηθική και δεοντολογία έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ενημερώθηκαν εξ αρχής για το θέμα, τους και τον τρόπο διεξαγωγής της με δια ζώσης ημιδομημένες συνεντεύξεις μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας με την ερευνήτρια. Τους γνωστοποιήθηκαν εκ των προτέρων και οι ερωτήσεις που θα χρειαζόταν στη συνέχεια να απαντήσουν με την προώθηση του οδηγού συνέντευξης μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος στο λογαριασμό τους. Διαβεβαιώθηκαν ακόμη, για την τήρηση της ανωνυμίας τους και την καθολική προστασία των προσωπικών τους

δεδομένων. Σε αυτή τη βάση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η συγκατάθεσή τους - προφορική συναίνεση για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς και ανάγκες της παρούσας εργασίας. Τέλος, δόθηκαν τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, ώστε όσοι το επιθυμήσουν, να μπορούν να έρθουν σε επικοινωνία για τυχόν ερωτήσεις ή για να μάθουν/ και να λάβουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Θεματικοί άξονες ανάλυσης

Συνεχίζοντας με τη συλλογή των δεδομένων και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η ερευνήτρια, ύστερα από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη συστηματική μελέτη των συλλεχθέντων δεδομένων προχώρησε στην κωδικοποίηση των απαντήσεων και στη δημιουργία θεματικών αξόνων για την επιτυχέστερη ομαδοποίηση και ανάλυσή τους.

Οι θεματικοί άξονες που δημιουργήθηκαν, έχουν άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Σε κάθε θεματικό άξονα αντιστοιχήθηκαν και οι ανάλογες με τη θεματική του άξονα, ερωτήσεις από τον οδηγό ημιδομημένης συνέντευξης. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η ακόλουθη διαδικασία της διεξαγωγής συμπερασμάτων, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

4.1.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο δημοτικό σχολείο και για το κατά πόσο αυτά διαφοροποιούνται στους μετανάστες συγκριτικά με τους πρόσφυγες.

Ξεκινώντας με την περιγραφική ανάλυση των ευρημάτων, ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, ποια ξεχωρίζουν ως τα βασικότερα και κατά πόσο διαφέρουν ανά την κοινωνικοοικονομική πολιτισμική ομάδα. Τα θέματα περί μητρικής γλώσσας και διγλωσσίας συνδέονται άμεσα με τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να εξεταστούν κι αυτά εκτός του κεντρικού θέματος της παρούσας εργασίας.

Εκπαιδευτικά προβλήματα προσφύγων και μεταναστών μαθητών

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών με βάση τη φετινή και πρότερη πείρα τους σε Δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σαν πρώτιστης ή βασικής σημασίας θέμα το ζήτημα της γλώσσας (Σ1, Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14). Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας είτε σε μεγάλο είτε σε ολοκληρωτικό βαθμό από πολλούς - κυρίως πρόσφυγες - μαθητές, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, δυσκολεύει σε όλα τα επίπεδα. Από την επικοινωνία των παιδιών αυτών με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, την έκφραση ακόμα και βασικών τους αναγκών μέχρι την παρακολούθηση της γενικής τάξης και συνολικά τη διδασκαλία τους, έχοντας και ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις. Επομένως, πολλά εκπαιδευτικά προβλήματα των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών δεν προκαλούνται, αλλά έχουν άμεση σχέση με την άγνοια της ελληνικής γλώσσας.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η δυσκολία των αλλόγλωσσων μαθητών με μικρότερη ή μηδαμινή γνώση των ελληνικών εκφράζεται με διαβαθμίσεις σε όλα τα μαθήματα, αφού η γλώσσα αποτελεί τη βάση. Όπως αναμένεται εντοπίζεται αυξημένη δυσκολία στα θεωρητικά μαθήματα/στα μαθήματα που απαιτούν απομνημόνευση, όπως η Γλώσσα, η Ιστορία κ.ά., που φθίνει στα θετικά και τα υπόλοιπα μαθήματα, όπως η Φυσική, η Γεωγραφία κλπ. Αντιθέτως, στα Μαθηματικά συχνά δεν είναι καν εμφανής σε αυτούς τους μαθητές (Σ1, Σ3). Το γεγονός επίσης ότι δε διδάσκονται ούτε διατηρούν κάποια επαφή με τη μητρική τους γλώσσα στα πλαίσια του σχολείου, δυσκολεύει την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Σ10) κι εντάσσεται στο συνολικότερο πρόβλημα της στέρησης στοιχείων της κουλτούρας και του πολιτισμού τους (Σ4).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

«Τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου είναι στην ουσία πρώτα πρώτα η γλώσσα που τα δυσκολεύει πάρα πολύ τα παιδιά. Όταν δεν ξέρεις τη γλώσσα δε μπορείς να επικοινωνήσεις που είναι πάρα πολύ σημαντικό.» (Σ1)

«Ε, στα Μαθηματικά είναι λίγο πιο εύκολο με την έννοια ότι τα σύμβολα είναι διεθνή κατά κάποιο τρόπο. Μην ξεχνάμε όμως ότι η γλώσσα είναι η βάση για όλα τα άλλα μαθήματα. Δηλαδή, πώς θα μάθει Ιστορία ή Γεωγραφία ή Φυσική; Εντάξει, ένα πείραμα μπορεί να το

αντιληφθεί, αλλά από εκεί και πέρα για να μπορέσει και να καταλάβει και να εμπεδώσει, η γλώσσα είναι ζήτημα πρώτιστης σημασίας. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο.» (Σ3)

«...το ζήτημα της γλώσσας είναι βασικό θέμα. Τα παιδιά δε μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και είναι πρόβλημα αυτό.» (Σ10)

Εκπαιδευτικός του δείγματος που ειδικεύεται στην ειδική αγωγή (Σ9) επισημαίνει τη δυσκολία ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ) στα παιδιά προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής - μιας σύνθετης διαδικασίας - λόγω πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών, γεγονός που αναδεικνύει και εκπαιδευτικός γενικής αγωγής με προϋπηρεσία σε τμήμα υποδοχής (Σ10). Ακόμη η πρώτη, αναφέρεται στην εσφαλμένη πολιτική των ίδιων των φορέων ανίχνευσης και διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών και ΕΕΑ όσον αφορά αυτούς τους μαθητές, που συχνά αναγάγουν τα όποια εκπαιδευτικά τους προβλήματα στη μητρική γλώσσα παρά στα πραγματικά παθολογικά αίτια (Σ9).

Σε κάθε περίπτωση, η τοποθέτηση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στις γενικές τάξεις του ελληνικού Δημοτικού σχολείου ανάλογα με τη φυσική τους ηλικία κι όχι σύμφωνα με το μορφωτικό τους υπόβαθρο (Σ5, Σ6) καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την εκπαιδευτική τους πορεία αφού οι μαθητές αυτοί καλούνται να ανταποκριθούν στους ρυθμούς και τις απαιτήσεις τάξεων πολύ πιο προχωρημένων από τα ίδια τόσο σε γνωστικό όσο και σε γλωσσικό επίπεδο.

Ο χρόνος παραμονής παίζει πρωτεύοντα ρόλο στο πώς αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ζήτημα που εξαρτάται και από το πόσο ψηλά βρίσκεται η εκπαίδευση στο αξιακό σύστημα κάθε λαού (Σ10). Κατά τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, το γεγονός ότι πολλοί από τους ανθρώπους που καταφθάνουν στην Ελλάδα σαν μετανάστες ή πρόσφυγες σκοπεύουν να μεταβούν σε άλλες χώρες κι όχι να παραμείνουν εδώ, οδηγεί τις οικογένειες και κατ' επέκταση τα παιδιά τους στο να μην επενδύουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και συνολικότερα στην ελληνική εκπαίδευση με τη λογική ότι η παραμονή τους είναι προσωρινή (Σ7, Σ8). Μάλιστα, το δίλημμα της επένδυσης ή μη στην εκμάθηση των ελληνικών, το οποίο τίθεται στους νομίμως αφιχθέντες με άλλη χώρα προορισμού, καταλήγει για πολλούς ψευδεπίγραφο, καθώς δεν καταφέρνουν να φτάσουν σε αυτή, αλλά εγκλωβίζονται εδώ λόγω των συμφωνιών της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Σ1, Σ7, Σ10).

Χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες σημειώνουν:

«...κάποιες φορές βλέπουμε ορισμένες δυσκολίες και λάθη στα παιδιά. Το πιο απλό θα αναφέρω, οι αραβόφωνες έχουν ανάποδη φορά γραφής. Πολλές φορές λοιπόν μας γράφουν

ανάποδα όχι επειδή έχουν κάποιο μαθησιακό ζήτημα ή δεν καταλαβαίνουν, αλλά γράφουν με τη φορά που έχουν συνηθίσει από τη δική τους γλώσσα και το δικό τους τρόπο γραφής.» (Σ8)

«Ανάλογα με τη φυσική τους ηλικία μπαίνουν σε συγκεκριμένη τάξη στο Δημοτικό και βέβαια σε τάξεις που μπορεί να μην καταλαβαίνουν τίποτα. Δηλαδή άμα είναι 11-12 χρονών τι να πρωτοκάνουν αυτά τα παιδιά σε μια τάξη Δ' - Ε' Δημοτικού;» (Σ5)

«Ειδικά για τους Ασιάτες και για τους Μουσουλμάνους περισσότερο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο πώς είναι το παιδί στο σχολείο, πώς στέκεται. Να συμπεριφέρεται καλά, να μη μαλώνει, τους ενδιέφερε δηλαδή αυτό ... Έχει να κάνει δηλαδή με το πώς βλέπουν την εκπαίδευση, πού την τοποθετούν στο αξιακό τους σύστημα.» (Σ10)

«Νομίζω ότι το βασικότερο πρόβλημα είναι ειδικά για τους πρόσφυγες που θέλουν 9/10 φορές να φύγουν από τη χώρα μας και να πάνε σε κάποια άλλη, ότι θεωρούν την παραμονή τους εδώ προσωρινή και δεν επενδύουν στην εκμάθηση ίσως της ελληνικής γλώσσας. Δηλαδή, μπορεί να επενδύσουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, αλλά στην ελληνική δε το κάνουν γιατί θέλουν να φύγουν. Αυτό δυστυχώς δε μπορεί να γίνει γιατί υπάρχουν συνθήκες που η Ελλάδα έχει υπογράψει με την Ευρωπαϊκή Ένωση, οι οποίες κρατάνε τον κόσμο αυτό εδώ, οπότε είναι κόσμος εγκλωβισμένος και δε νοιώθει την ανάγκη να μάθει τη γλώσσα γιατί θέλει να φύγει.» (Σ7)

Στην πλειοψηφία τους ακόμη, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν σαν βασικό πρόβλημα το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών των μεταναστών και προσφύγων μαθητών που επιδρά ανασταλτικά στην ομαλή ένταξη και πορεία τους στο ελληνικό σχολείο (Σ2, Σ4, Σ8, Σ11). Στην ουσία, τα σοβαρά οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν πολλές από αυτές τις οικογένειες και η ανάγκη συνεχούς πάλης για επιβίωση με όλα τα μέσα θέτουν εκ των πραγμάτων την εκπαίδευση των παιδιών τους σε δεύτερη μοίρα. Ο παράγοντας αυτός σε συνδυασμό με τις κακές συνθήκες διαβίωσης στη χώρα υποδοχής, τη χώρα μας (Σ4, Σ12) συνηγορούν στα εκπαιδευτικά προβλήματα αυτών των μαθητών και δείχνουν ότι έχουν ως αφετηρία τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα που βιώνουν. Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για ακατάλληλες δομές και σπίτια διαμονής (Σ9, Σ11), τα οποία εκτός των άλλων απομονώνουν τους πρόσφυγες και μετανάστες από τα ελληνόπουλα (Σ4). Δεν είναι σπάνιο μάλιστα, η δυσμενής οικονομική κατάσταση και οι κακές συνθήκες διαβίωσης να τους αναγκάζουν σε μετακινήσεις σε άλλα μέρη της χώρας κι άρα σε προσωρινή ή οριστική διακοπή της φοίτησης στο σχολείο (Σ5). Ακόμη, οι ίδιοι παράγοντες σε συνδυασμό με τα άσχημα βιώματα των παιδιών (Σ1, Σ4) - κυρίως των προσφυγόπουλων - μπορούν να οδηγήσουν στην εκδήλωση

ΔΕΠΥ ή κι επιθετικής συμπεριφοράς (Σ12) με αντίκτυπο στην ένταξη και την εκπαιδευτική τους πορεία.

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κάνουν λόγο για σημαντικές ελλείψεις στο επίπεδο της εκπαίδευσης με ευθύνη της πολιτείας, του κράτους. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην έλλειψη σύγχρονων υποδομών, του αναγκαίου εκπαιδευτικού προσωπικού συνολικά, αλλά και του εξειδικευμένου γι' αυτούς τους μαθητές, στην έλλειψη εποπτικών μέσων - απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού στις τάξεις. Ακόμη, στην έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, τμημάτων υποδοχής ΖΕΠ (Σ1, Σ2, Σ3, Σ7, Σ9, Σ13) σε λειτουργία κι όχι μόνο στα χαρτιά, ψυχολόγων σε κάθε σχολείο κλπ, καθώς και στην ανυπαρξία μεταφραστών (Σ4, Σ13) και κοινωνικών λειτουργών (Σ12) τη στιγμή που πολλά από αυτά τα παιδιά έρχονται από εμπόλεμες ζώνες, ζουν σε αμφίβολες αν όχι άθλιες συνθήκες με ότι ψυχοσωματικές συνέπειες απορρέουν από αυτά.

Οι παραπάνω ελλείψεις στο επίπεδο της εκπαίδευσης, του σχολείου και της τάξης σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό μαθητών τόσο στις γενικές (Σ6, Σ7) όσο και στις ειδικές (Σ9) και στις διαπολιτισμικές τάξεις (Σ11) τηρουμένων των αναλογιών, δεν επιτρέπουν την εξατομικευμένη, επαρκή χρονικά και ουσιαστική ενασχόληση των δασκάλων με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές τους και δυσχεραίνουν συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο γι' αυτούς όσο και για τους γηγενείς μαθητές.

Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί:

« ... τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν πάρα πολλά προβλήματα. Πρώτα απ' όλα οικονομικά προβλήματα γιατί οι οικογένειές τους κατά κύριο λόγο δεν έχουν σταθερό εισόδημα. Και πολλοί είναι σε μεταβατικό στάδιο, και αυτό είναι ένα πρόβλημα.» (Σ10)

« ... επειδή ακριβώς ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ούτως ή άλλως και η παιδαγωγική έρευνα δείχνει ότι η σχολική επίδοση συνδέεται πάντοτε άμεσα με τις συνθήκες διαβίωσής τους, κι αυτός είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας.» (Σ8)

«Οι περισσότερες οικογένειες μένουν στην πλατεία Βικτωρίας, ζουν και δουλεύουν σε τριτοκοσμικές συνθήκες, δηλαδή ακόμα και να πουλάνε μαντήλια, να δουλεύουν σε υποδομές, να βάζουν σπίτια ή να παρκάρουν αμάξια κι αυτά για ψίχουλα.» (Σ12)

« ... έχουμε και παιδιά όπως στο δικό μου σχολείο που είχαμε παιδιά που έμεναν σε ακατάλληλα σπίτια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ένα σπίτι απέναντι από το σχολείο, το οποίο το νοίκιαζε μια ΜΚΟ σε πρόσφυγες και ανά 5-6 μήνες βλέπαμε άλλη οικογένεια. Κι εκτός

αυτού ήταν σε κακή κατάσταση όλο και δεν ξέραμε πόσοι μένανε εκεί, με τι όρους κλπ. Το βλέπαμε, το είχαμε αναφέρει, αλλά δε μπορούσαμε να κάνουμε κάτι παραπάνω.» (Σ5)

«Τα περισσότερα ... ζουν σε ένα σπίτι ακατάλληλο, σε μια δομή και αύριο μεθαύριο εξαφανίζονται γιατί τα μετακινεί το κράτος και τα πάει σε άλλη πόλη.» (Σ12)

«Τα ΖΕΠ και στο δήμο Περιστερίου υπάρχουν τυπικά, αλλά μπαίνουν σε λειτουργία αν δοθεί έγκριση από το περιφερειακό ... μπορεί να υπάρχει ένα ΦΕΚ που να λέει ότι θα λειτουργήσουν ... αλλά στην ουσία να μη λειτουργήσει κανένα όλο το χρόνο. Και βέβαια ... με την έλλειψη προσωπικού, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί ... για να επανδρώσουν τα τμήματα ΖΕΠ, οπότε ... τα παιδιά μπαίνουν στις γενικές τάξεις αβοήθητα, περιμένοντας ... το κουδούνι.» (Σ5)

«Κοινωνικός λειτουργός δεν υπάρχει, ψυχολόγος υπάρχει ένας κάθε Τετάρτη, μια μέρα της εβδομάδας γιατί πάει σε 5 σχολεία. Δε γίνεται έτσι προφανώς, ούτε να βοηθάει αποτελεσματικά τα 100 δικά μας παιδιά ούτε τα παιδιά των άλλων σχολείων που έχουν 200 το καθένα.» (Σ12)

«Σε αυτά συνυπάρχει το κομμάτι της γλώσσας, αλλά δευτερευόντως γιατί πιο σημαντικό είναι αυτό, τα κοινωνικά - οικονομικά προβλήματα που μεταφράζονται και σε εκπαιδευτικά προβλήματα και σε ειδικές ανάγκες πολλές φορές.» (Σ12)

«Όταν μπαίνεις σε μια τάξη κι έχεις να διαχειριστείς 20-25 παιδιά είναι πάρα πολύ δύσκολο να τα βοηθήσεις. Δύσκολο και για να βγάλεις ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, αλλά κυρίως για να έχεις χρόνο να το δουλέψεις στο σχολείο κι αυτός ο χρόνος δεν υπάρχει. Καταλήγεις να πρέπει να επιλέξεις ότι αυτό το παιδί δε θα κάνει Γυμναστική ή Θεατρική Αγωγή, Αγγλικά κλπ που όμως είναι πράγματα που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί.» (Σ6)

Τέλος, από δύο εκπαιδευτικούς τέθηκε το πρόβλημα της μη αποδοχής των παιδιών άλλης πολιτισμικής προέλευσης από τους ντόπιους συμμαθητές τους λόγω προκαταλήψεων, ρατσιστικών απόψεων – καταλοίπων (Σ10) και των ταξικών τους διαφορών (Σ13), καθώς και η δυσκολία ένταξής τους στο σχολείο και στην ελληνική κοινωνία (Σ10). Η μία εξέφρασε κι έναν προβληματισμό για το κατά πόσο το υπάρχον σύστημα υποδοχής αυτών των παιδιών στο σχολείο - μετά το πρώτο διάστημα προσαρμογής και εκμάθησης των βασικών - τα βοηθάει ή τα διαχωρίζει και φέρνει ή δε φέρνει αποτελέσματα, όταν διδάσκονται εκτός της γενικής τάξης, χώρια από τους συμμαθητές τους, χάνοντας έτσι μαθήματα ειδικοτήτων ή κορμού όχι όμως δευτερεύουσας σημασίας (Σ10). Άλλη εκπαιδευτικός συμπλήρωσε ότι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην εκπαίδευση των παιδιών είναι η επιβαρυνόμενη οικογενειακή

κατάσταση, έχοντας η ίδια κατά καιρούς μαθητές, παιδιά εγκαταλελειμμένα κι ένας άλλος συμμετέχων, πρόσφυγες μαθητές στα όρια της εγκατάλειψης (Σ2).

Διαφορές εκπαιδευτικών προβλημάτων μεταναστών συγκριτικά με τους πρόσφυγες μαθητές

Ως προς το αν διαφέρουν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μεταναστών σε σχέση με των προσφύγων απάντησαν 11 από τους συμμετέχοντες. Η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι παρότι μπορεί να αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα (Σ1) υπάρχουν μικρότερες οι μεγαλύτερες διαφορές στο είδος και την έντασή τους, ακόμα και μεταξύ της ίδιας κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας (Σ4). Συγκεντρωτικά από τις απαντήσεις, προκύπτει ότι οι διαφορές αυτές εδράζονται στα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, στα αίτια επί της ουσίας που τους οδήγησαν εδώ, στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και στον χρόνο παραμονής στη χώρα υποδοχής.

Τα προσφυγόπουλα - παιδιά πολέμου, κατατρεγμένα - λόγω της βίαιης εγκατάλειψης της πατρίδας τους, αντιμετωπίζουν σύμφωνα με τους συμμετέχοντες περισσότερα ψυχολογικά - ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα (Σ3, Σ8, Σ9, Σ11) συγκριτικά με τους μετανάστες που η φυγή/ μετακίνησή τους έγινε πιο οργανωμένα (Σ1) / πιο συνειδητά (Σ7). Ακόμη για τον ίδιο λόγο, οι πρόσφυγες χαρακτηρίζονται από χειρότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο σε σχέση με τους μετανάστες (Σ2, Σ10, Σ11) καθώς δεν έχουν σταθερό εισόδημα (Σ10), πιθανόν από χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Σ11), αλλά κι από χειρότερες συνθήκες διαβίωσης (Σ1, Σ8). Λόγω των όρων φυγής από τη χώρα τους, πιθανόν να πρόκειται για παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, που έχουν χάσει ή χωριστεί από τον ένα γονέα ή ζουν με τους παππούδες τους (Σ11).

Ακόμη, στην παρούσα υποερώτηση επανήλθε από αρκετούς συμμετέχοντες το ζήτημα του χρόνου παραμονής. Στη βάση αυτή, περισσότεροι είναι οι πρόσφυγες που βλέπουν την Ελλάδα σαν πέρασμα και την εκμάθηση της γλώσσας μας ανούσια για το διάστημα που παραμένουν σε αυτή (Σ7, Σ8, Σ10, Σ11). Απουσιάζει δηλαδή το εσωτερικό κίνητρο μάθησης υπό τη λογική της προσωρινής παραμονής (Σ8). Σαν συνέπεια, τα προσφυγόπουλα δυσκολεύονται στην επικοινωνία των αναγκών τους και παρουσιάζουν εντονότερα ψυχολογικά προβλήματα και στοιχεία απομόνωσης, περιθωριοποίησης απ' ότι τα παιδιά μεταναστών που ως ένα βαθμό μαθαίνουν τη γλώσσα. Ακόμα και στην περίπτωση όμως που οι πρόσφυγες μαθητές μαθαίνουν ως ένα επίπεδο τη γλώσσα και καταφέρνουν να φύγουν με τις οικογένειές τους, δε μπορούν να αξιοποιήσουν το μεγαλύτερο μέρος των αποκτηθέντων τους γνώσεων λόγω της διαφορετικής γλώσσας της χώρας προορισμού (Σ10). Σημειώνεται

επίσης, ότι πολλοί πρόσφυγες δεν είναι ακόμα νόμιμοι, αλλά στη διαδικασία της αναγνώρισης και συνεπώς δε διαθέτουν βασικά δικαιώματα, όπως περίθαλψη, υγεία κλπ (Σ12).

Αντίθετα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι μετανάστες - παρότι αντιμετωπίζουν κι αυτοί σημαντικές δυσκολίες - είναι σε λιγότερο ή περισσότερο καλύτερη μοίρα, συνεπώς και τα παιδιά τους. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά έχουν φοιτήσει στο σχολείο της χώρας καταγωγής τους και συνεπώς είναι καλύτερα εκπαιδευτικά απ' ότι τα προσφυγόπουλα (Σ1). Ακόμη, λόγω του ότι η έλευσή τους εδώ δεν είναι εξαναγκαστική όπως των προσφύγων, επενδύουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και συνολικά στην εκπαίδευση (Σ7), ανάλογα βέβαια κι από το πόσο ανοιχτή είναι η κοινότητά τους σε αυτό το κομμάτι (Σ10). Ιδίως στην περίπτωση των μεταναστών δευτέρας και τρίτης γενιάς, πρόκειται για παιδιά πιο ενταγμένα στην ελληνική κοινωνία, έχοντας κατακτήσει μερικώς ή ολικώς τη γλώσσα και μία κάποια αποδοχή από τους ντόπιους (Σ9).

«Διαφέρουν πολύ σε πρόσφυγες και μετανάστες. Οι πρόσφυγες έχουν ... πολύ πιο επιβαρυνμένο παρελθόν, επομένως και σε ψυχολογικό επίπεδο χρειάζονται πολύ περισσότερη στήριξη και οι συνθήκες ζωής τους είτε ήταν παλιότερα στα camp της ντροπής είτε είναι ακόμα και σε ξενώνες, είναι ακόμα πιο δύσκολες από αυτές των μεταναστών. Συνήθως ... δεν έχουν ούτε δουλειές οι γονείς τους, οι οικογένειές τους, πολύ συχνά είναι μονογονεϊκές ... κάποιος από τους δύο γονείς έχει μείνει πίσω ή έχει χαθεί.» (Σ6)

« ... ένα βασικό εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι ότι στους πρόσφυγες – τα διαχωρίζω, μου επιτρέπεις – είναι πολύ συχνό να αλλάζουν χώρες ή και πόλεις ... Επομένως, το εσωτερικό κίνητρο της μάθησης δεν υπάρχει ... ειδικά στην εκμάθηση της γλώσσας ... στο μυαλό τους είχαν ότι σε μικρό χρονικό διάστημα θα αλλάξουν ξανά χώρα, οπότε δεν υπάρχει λόγος να μαθαίνουν κάθε φορά τη γλώσσα της χώρας που τους φιλοξενεί προσωρινά. Στους μετανάστες ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και πόσο ανοιχτή είναι η κοινότητά τους στην ελληνική κοινωνία άλλοι έχουν περισσότερη διάθεση να μάθουν κι άλλοι λιγότερο.» (Σ6)

« ... επειδή ακριβώς ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ... και η παιδαγωγική έρευνα δείχνει ότι η σχολική επίδοση συνδέεται ... άμεσα με τις συνθήκες διαβίωσης ... κι αυτός είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας.» (Σ6)

«Το παιδάκι που είχα ... έμεινε σε όλη την Α' και Β' Δημοτικού και μετά έγιναν τα χαρτιά ... και φύγανε για ... Ολλανδία ... νομίζω ... Σε ότι επίπεδο και να είχε φτάσει για το Ολλανδικό σχολείο είναι άχρηστο γλωσσικά.» (Σ10)

«Σίγουρα υπάρχει διαφορά στους μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς ... είναι πιο ενσωματωμένοι στην ελληνική κοινωνία, οι γονείς τους έχουν αποκτήσει δουλειά κλπ, χωρίς να περνάνε ρόδινα ... Η διαφορά όμως είναι τεράστια με τους πρόσφυγες ... πολλά από τα προσφυγόπουλα δεν είναι νόμιμα, αντιμετωπίζουν και όλη αυτή τη διαδικασία μέχρι να αναγνωριστούν, να πάρουνε ΑΜΚΑ, έχουν και τέτοια σύνθετα προβλήματα.» (Σ12)

« ... όσον αφορά το κομμάτι διαφοράς μεταναστών – προσφύγων ... είναι το κοινωνικό που έθεσα πιο πριν. Ότι ... παιδιά ... έχουν φύγει από τη χώρα τους με τη βία, οπότε είναι και πιο δύσκολο να προσαρμοστούν εδώ ... σε συνδυασμό με ένα πολύ κακό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Μπορεί να υπάρχει ... χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, βέβαια αυτό ... είναι λιγότερο έντονο στους μετανάστες μαθητές. Υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν έρχονται καν στο σχολείο γιατί βρίσκονται μεταξύ χωρών. ... Ψυχολογικά πολλά προβλήματα επίσης. Κάποια παιδιά έχουν εγκαταλείψει τον ένα τους γονέα, άλλα ... ζούνε με τους παπούδες κι όχι με τους γονείς ... είναι πολλά τα θέματα.» (Σ11)

4.1.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να προσέχει ο δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης.

Ο δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να προσέχει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης.

Βασικότερο παράγοντα που αναδεικνύει πάνω από το 1/2 των συμμετεχόντων αποτελεί το ιστορικό αυτών των παιδιών είτε χαρακτηρίζεται έτσι, είτε ως “υπόβαθρο” είτε ως “συνολική κατάσταση” (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ8, Σ10, Σ12, Σ13). Γνώση δηλαδή της αφετηρίας, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, της αιτίας μετανάστευσης ή ξεριζωμού, των βιωμάτων, των συνθηκών διαβίωσης, του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και της στάσης του απέναντί τους, της συνολικότερης δηλαδή πορείας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών του. Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί αυτό χρειάζεται αντίστοιχα και με τους γηγενείς μαθητές (Σ1, Σ2). Ακόμη, ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει και να λαμβάνει υπόψη την ψυχολογική κατάσταση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών του και το γνωστικό τους επίπεδο (Σ11), να γνωρίζει τις σύνθετες ανάγκες τους (Σ12), ώστε όπου χρειάζεται να εξατομικεύει τη διδασκαλία του ή να προσαρμόζει την πρακτική του (Σ6, Σ9).

Για να πετύχει τα παραπάνω, απαιτείται - κατά τους συμμετέχοντες - προσέγγιση, επαφή, καλή επικοινωνία και συνεργασία με τις οικογένειες αυτών των παιδιών (Σ2, Σ3, Σ9, Σ11),

καθώς επίσης χρόνος και συζήτηση του δασκάλου με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές με στόχο να τον εμπιστευτούν (Σ8), να νοιώσουν άνετα, ισότιμα (Σ6), ζεστά κι ότι γίνονται αποδεκτά (Σ13), να αρχίσουν να κοινωνικοποιούνται (Σ6).

Εστιάζουν ακόμη στη μελέτη, καλή γνώση και προσοχή που χρειάζεται από τον δάσκαλο σε σχέση με τις χώρες καταγωγής και τις ιστορικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, διατροφικές κι άλλες διαφορές τους (Σ4, Σ7, Σ9, Σ10), ώστε να τις επικοινωνήσει στα υπόλοιπα παιδιά (Σ7, Σ10) σαν κάτι θετικό από το οποίο δεν έχουν παρά να κερδίσουν γνώσεις (Σ14). Προϋπόθεση όμως είναι ο ίδιος ο δάσκαλος να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και να σέβεται την πολιτισμική καταγωγή, την ιστορία, τη γλώσσα, τη θρησκεία και το χρώμα των μαθητών του (Σ8, Σ9, Σ14). Σε αυτή τη βάση, έχει σημασία η ενθάρρυνση των παιδιών άλλης καταγωγής ώστε να αναδείξουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία κι όχι να αποκοπούν από αυτά (Σ8, Σ9).

Στις απαντήσεις τους ορισμένοι συμμετέχοντες αναδεικνύουν ότι η στήριξη αυτών των μαθητών από τη γνώση του ιστορικού τους, των ιδιαίτερων αναγκών τους μέχρι την πρακτική παρεχόμενη βοήθεια, δε μπορεί να αποτελεί ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για ζητήματα όπως η σίτιση και η διαμονή των παιδιών αυτών (Σ5, Σ6, Σ7, Σ12), αλλά χρειάζεται μέριμνα από το σχολείο και το κράτος. Όπως σημειώνουν:

«Καταρχάς να λάβει υπόψη του την ανάγκη του παιδιού, να καταλάβει ότι έχει σύνθετες ανάγκες και χρειάζεται ο ίδιος να γνωρίζει το ιστορικό του. ... Είναι αυτό που λέμε και στην Παιδαγωγική ότι για να κρίνεις και να σχεδιάσεις ένα πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού θα πρέπει να λάβεις πολλά πράγματα υπόψη σου.» (Σ12)

«Κάποια παιδιά δε μπορούν να φάνε ζαμπόν που υπάρχει σε πολλά φαγητά του κυλικείου ... Θα πρέπει να έχει γαλοπούλα που μπορεί να μην υπάρχει σε κάποια σχολεία. Μπορεί να χρειαστεί να συζητήσουμε τι θα παρέχεται με βάση τις διατροφικές συνήθειες και ανάγκες αυτών των παιδιών.» (Σ7)

«Έπεσε κάτι, ένα κομμάτι ψωμί και ο δικός μου μαθητής ο Αφγανός έπαθε σοκ, ταραχτηκε, το έβαλε στο κεφάλι του κι άρχισε να κάνει κάτι προσευχές για να το σώσει ... Αυτό άμα το δουν τα άλλα παιδιά θα τους φανεί περίεργο και θα κοροϊδέψουν, αλλά έχοντας εγώ γνώση ότι το ψωμί για αυτούς τους λαούς είναι ιερό ... κι εξηγώντας το στα παιδιά ... δεν κοροϊδεψαν τον συμμαθητή τους και πρόσεχαν περισσότερο μετά από αυτό το περιστατικό. ... Άρα πρέπει σαν δάσκαλος να έχεις κάποιες γνώσεις για τις διάφορες κουλτούρες. ... μπορείς να ξέρεις από τις 200 χώρες, για κάθε κουλτούρα, κάθε πολιτισμό; Όχι, αλλά μπορείς σταδιακά κάποιες κοινές γραμμές να τις μάθεις.» (Σ10)

«Πρώτον, πρέπει να είναι σίγουρο ότι ως άνθρωπος κι εκπαιδευτικός αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Δε χωράει ίχνος ρατσισμού στον εκπαιδευτικό που έχει να κάνει με αυτούς τους μαθητές.» (Σ9)

«Έχουμε φαινόμενα ας πούμε να γιορτάζουμε την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου και να δείχνουμε στα παιδιά βιντεάκια με όλα και μάχες κλπ και τα παιδιά να βάζουν τα κλάματα γιατί ακριβώς εμείς δεν έχουμε υπολογίσει ότι πολλά από αυτά έχουν έρθει από ένα πόλεμο που έχουν ζήσει πρόσφατα.» (Σ12)

«Θα έπρεπε να υπήρχε καλύτερη ενημέρωση και από το σχολείο, να μαζεύονται αυτά τα στοιχεία για να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός. Σε κάθε περίπτωση ... οφείλει να τα μαθαίνει και το κάνει ... λόγω του ενδιαφέροντός του για τους μαθητές του, αλλά οι δυνατότητές του φτάνουν μέχρι ένα σημείο. ... Για παράδειγμα αν εντοπίσει ένα θέμα σε σχέση με τη διατροφή ενός παιδιού, ας πούμε ότι δεν έχει να φάει, θα το αναφέρει, αλλά το θέμα είναι πώς αντιμετωπίζονται αυτά τα πράγματα.» (Σ5)

«Αν είναι μόνος κι αβοήθητος δύσκολα τα πράγματα. Αρχικά το οποιοδήποτε θέμα είναι θέμα όλου του σχολείου. Βασικό αυτό.» (Σ6)

«Κρατικό πρώτα απ' όλα. Γι' αυτό ... πρέπει να υπάρχει ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός ... σε κάθε σχολείο που να γνωρίζει και να απαντά σε αυτή την ιδιαίτερη ανάγκη, στο τι έχει βιώσει κάθε παιδί, πώς έχει έρθει στη χώρα μας, γιατί βγάζει αυτή την επιθετική συμπεριφορά ... Όταν σου λέει το παιδί ότι εμείς με τα πόδια πήγαμε από τη μια χώρα στην άλλη, μετά στον Έβρο, μετά περάσαμε το ποτάμι, μετά με τα πόδια εδώ, μετά στη Μόρια και πάει λέγοντας, ε δε γίνεται. » (Σ12)

«... το παιδί αυτό για παράδειγμα ήταν ήδη αγχωμένο συνολικά και η ίδια η μητέρα μου είπε να κάνω κάτι να μην κλείσει η δομή, αυτό το σπίτι τέλος πάντων που νοίκιαζε η ΜΚΟ. Ήταν απελπισμένοι οι άνθρωποι. Δεν είναι εύκολο να αλλάζουν κάθε λίγο και λιγάκι σπίτι επειδή υπάρχουν άλλα συμφέροντα από πίσω με τις ΜΚΟ. Είμαστε υποχρεωμένοι σαν κράτος εφόσον τους δεχόμαστε και καλά κάνουμε ... να κάνουμε ότι είναι ανθρωπίνως δυνατό οι άνθρωποι αυτοί να αποκτήσουν μία σταθερά στη ζωή τους.» (Σ9)

4.1.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας όσον αφορά τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους για την

αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Ο τρίτος άξονας επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τους εκπαιδευτικούς μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Ξεχωριστό βάρος δίνεται στο είδος των μεθόδων και πρακτικών που απευθύνονται σε αλλόγλωσσους μαθητές με μικρή ή μηδαμινή γνώση των ελληνικών. Αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου άξονα και καταλήγει στις προκλήσεις και δυσκολίες εφαρμογής των εν λόγω μεθόδων και πρακτικών, στο κατά πόσο σύμφωνα με τους συμμετέχοντες αυτές είναι εφαρμόσιμες στη σημερινή σχολική τάξη.

4.1.3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών

Αν κάτι ξεχωρίζει από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων ως προς τις εκπαιδευτικές μεθόδους που είναι κατάλληλες και μπορούν να αξιοποιηθούν στοχευμένα για αυτό το σκοπό, είναι η ομαδοσυνεργατική (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4 Σ5, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11, Σ13, Σ14) κι εξατομικευμένη (Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ13, Σ14) διδασκαλία βάσει του γνωστικού επιπέδου των παιδιών άλλης καταγωγής και των ιδιαίτερων αναγκών τους είτε εντός της τάξης είτε εκτός, ενισχυτικά. Συνδέουν μάλιστα την τελευταία με την ανάγκη εύρεσης και χρήσης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, βιβλίων κλπ έναντι κάποιων “συνταγών” (Σ1, Σ2, Σ7, Σ8), καθώς και με την ανάγκη συχνών επαναλήψεων (Σ6). Ακόμη, με την ανάγκη αναπροσαρμογής της διδασκαλίας και των ανατιθέμενων εργασιών, διαγωνισμάτων κοκ (Σ4, Σ5, Σ10), απλοποίησης και διαφοροποίησής τους, που επιτρέπει στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές να ανταποκριθούν καλύτερα, προσφέροντας τους έτσι ένα αίσθημα ικανοποίησης αντί αποτυχίας (Σ5), που τους βοηθάει να προχωρήσουν εκπαιδευτικά.

Η αναπροσαρμογή - διαφοροποίηση αφορά κάθε πτυχή της διδασκαλίας που πιθανόν να απαιτεί μεγαλύτερες ή μικρότερες αλλαγές για να συμβαδίζει όσο γίνεται με τις ανάγκες και το γνωστικό υπόβαθρο αυτών των παιδιών. Έχει να κάνει με τη λεγόμενη “διαφοροποιημένη διδασκαλία” - σε άμεση σχέση με την εξατομικευμένη διδασκαλία -που σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι εξίσου αναγκαία (Σ2, Σ5, Σ10). Εδώ, εντάσσεται η αξιοποίηση των Τεχνών (Σ1, Σ5, Σ8, Σ11, Σ12, Σ14), του παιχνιδιού (Σ1, Σ4, Σ5, Σ11, Σ14), των ενδιαφερόντων αυτών των παιδιών (Σ2). Ακόμα, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (Σ7, Σ8),

οπτικοακουστικού υλικού (Σ1, Σ8, Σ9, Σ10, Σ14), της νοηματικής (Σ1), διάφορων δημιουργικών (Σ6) κι άλλων στοχευμένων δραστηριοτήτων και πρακτικών για την αποδοχή των πολιτισμικά διαφερόντων παιδιών από τους συμμαθητές τους (Σ6, Σ7) κ.ά. Η στοχοθεσία και οι απαιτήσεις του δασκάλου οφείλουν επίσης να προσαρμοστούν βάσει του υποβάθρου και των αναγκών των μαθητών αυτών (Σ6, Σ13). Για παράδειγμα, σε πρώτη φάση να επιδιώκεται η αναγνώριση γραμμάτων κι ο συλλαβισμός βασικών λέξεων όσον αφορά τη Γλώσσα, ενώ στα Μαθηματικά η σημείωση μεγαλύτερης ακόμα προόδου ανάλογα με το προϋπάρχον επίπεδο αυτών των παιδιών (Σ6).

Δύο συμμετέχοντες εστιάζουν στην ανάγκη συνεχούς άσκησης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στον προφορικό λόγο. Μέσω συζητήσεων και δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας, συχνών επαναλήψεων (Σ6, Σ9) και ομαδοποίησης λέξεων σε κατηγορίες κλπ (Σ8), ιεραρχώντας μάλιστα τον προφορικό συγκριτικά με τον γραπτό λόγο (Σ11) αν μη τι άλλο στο πρώτο διάστημα για την οικοδόμηση της ικανότητας επικοινωνίας, αναγνωρίζοντας τον κομβικό και πρωτεύοντα ρόλο της στην έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων, αναγκών των παιδιών, στην κοινωνικοποίηση κι ένταξή τους στο σχολείο και την ελληνική κοινωνία. Μία μάλιστα εκπαιδευτικός του δείγματος αναφέρει σαν καλή πρακτική στο γλωσσικό κομμάτι την ενίσχυση της φιλιανγνωσίας συνδυασμένα με δραστηριότητες ανάλυσης και παρουσίασης κειμένων (Σ12).

Άλλοι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν την ανάγκη επικέντρωσης του δασκάλου στο να αγαπήσουν οι αλλοεθνείς μαθητές τη γνώση και τη γλώσσα (Σ5) σαν γενικότερη καλή πρακτική. Με ευθύνη του, χρειάζεται η τάξη να αποτελεί ένα ανοιχτό, άνετο και όσο το δυνατόν οικείο περιβάλλον μάθησης (Σ4) και από πλευράς εμφάνισης ακόμα, μέσω χρωματιστού εκπαιδευτικού υλικού στους τοίχους (Σ10) κ.ά. Από την εκπαιδευτική διαδικασία να μην απουσιάζουν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, αξιοποιώντας για παράδειγμα παραδοσιακούς χορούς, συνταγές και αθλήματα των πατρίδων τους (Σ4, Σ6). Η διεπιστημονική συνεργασία και ο κοινός βηματισμός του δασκάλου με άλλες ειδικότητες, πρώτα πρώτα με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς (Σ12, Σ4) και για ορισμένους συμμετέχοντες με μεταφραστές (Σ4), εικαστικούς και θεατρολόγους (Σ12) αποτελεί τη βάση για όλα τα παραπάνω. Ακόμα, κρίνεται αναγκαία η πραγματοποίηση παιδαγωγικών συνεδριάσεων από τους Συλλόγους Διδασκόντων, όπου θα εξετάζονται εκθέσεις για κάθε παιδί σε σχέση με την εκπαιδευτική του πορεία (Σ12) και θα λαμβάνονται αποφάσεις για τη συνέχεια.

Το σύνολο των συμμετεχόντων μιλάει ένθερμα για πρακτικές και μεθόδους στο επίπεδο της τάξης προς τη βοήθεια των προσφύγων μαθητών και δίνει πλούσιο υλικό και ιδέες. Συνεχίζουν να απασχολούν όμως και να επανέρχονται ορισμένες σημαντικές ελλείψεις με ευθύνη του σχολείου και του κράτους, όπως η ανυπαρξία τμημάτων ΖΕΠ σε πολλά σχολεία (Σ13), μεταφραστών/ διερμηνέων (Σ8, Σ13), υλικοτεχνικού εξοπλισμού (Σ9) κλπ, καθιστώντας συχνά την εφαρμογή τους δύσκολη, αμφίβολη έως και αδύνατη. Το ζήτημα αυτό και οι απαντήσεις που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς έπεται να αναλυθεί.

4.1.3.1.1 Προτάσεις εκπαιδευτικών πρακτικών και δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς

Στον παρακάτω πίνακα συγκεντρώνονται όλες οι προτάσεις εκπαιδευτικών πρακτικών και δραστηριοτήτων που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη κατά τους συμμετέχοντες. Πολλές από αυτές, ήδη τις αξιοποιούν στα πλαίσια της τάξης τους. Ο τίτλος κάθε δραστηριότητας αποδόθηκε από την ερευνήτρια, η οποία στηρίχθηκε στις περιγραφές που συγκεντρώθηκαν από το απομαγνητοφωνημένο υλικό.

Συμμετέχοντες	Τίτλος	Περιγραφή
Σ1, Σ5, Σ11, Σ14	Ομαδικό και θεατρικό παιχνίδι	Αξιοποίηση του ομαδικού και θεατρικού παιχνιδιού από το δάσκαλο. «Να χρησιμοποιήσει ακόμα περισσότερο στην ομάδα, στην τάξη μία σειρά από άλλες μεθόδους, όπως ομαδικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι.» (Σ1)
Σ7, Σ9	“Μια εικόνα χίλιες λέξεις”	«Συνήθως ο καλύτερος τρόπος για να επικοινωνήσεις, να κατανοήσεις τι θέλει το παιδί και για να δουλέψεις την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης είναι οι εικόνες. Ξεκινώντας από ένα καθημερινό λεξιλόγιο του παιδιού ... Συνήθως, προσπαθούμε να του οπτικοποιήσουμε ... πολλά καθημερινά αντικείμενα, από το θρανίο, την καρέκλα, το όνομά του να το βλέπει γραμμένο

		στα ελληνικά, να του το λέμε και να του ζητάμε να μας το δείξει» (Σ7)
Σ10	Ο τοίχος των μαθητών	<p>Διακόσμηση του τοίχου της τάξης με πολύχρωμο διαπολιτισμικό οπτικό υλικό τόσο εικαστικού όσο κι εκπαιδευτικού περιεχομένου.</p> <p>«Σίγουρα βοηθάει το να έχει ο δάσκαλος περισσότερο οπτικό υλικό στον τοίχο. Έτσι κι αλλιώς οι τοίχοι γίνονται πάρα πολύ χρωματιστοί - τουλάχιστον εγώ έτσι τους κάνω - αλλά και με ουσία, μόνο με λουλούδια για την άνοιξη και τέτοια, αλλά να έχουν λεξιλόγιο κλπ. Μπορείς να φτιάξεις δηλαδή μικρά καρτελάκια για τα παιδιά αυτά, δηλαδή και κάποιο εξτρά υλικό.»</p>
Σ5	Ζωγραφίζω ότι επιθυμώ/ ότι αισθάνομαι	<p>Έκφραση των παιδιών - αλλοεθνών και γηγενών - μέσω της ζωγραφικής.</p> <p>« ... στις μικρές τάξεις που σου δίνεται ο χρόνος και δεν έχεις καθαρά γραφή κι ανάγνωση, έχεις χρόνο να ζωγραφίσουν, να κάνουν εργασίες, λίγο θεατρικό παιχνίδι, κίνηση μέσα στην τάξη, είναι πολύ πιο εύκολο και χαρούμενο γιατί εντάσσονται πιο εύκολα μέσα στην ομάδα. Και υπάρχει και η κοινωνικοποίηση με τα άλλα παιδιά γιατί ο καθένας δουλεύει με τον άλλον πολύ περισσότερο.»</p>
Σ5, Σ11, Σ14	Μαθαίνοντας ελληνικά μέσω λέξεων, χαιρετισμών, τραγουδιών, ποιημάτων και παραμυθιών	<p>Εισαγωγή και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από την αξιοποίηση απλών ελληνικών λέξεων, φράσεων, χαιρετισμών, τραγουδιών, ποιημάτων και παραμυθιών.</p> <p>«... ξεκινάμε από πολύ εύκολες λέξεις, κουβέντες, χαιρετισμούς, τραγούδια, γίνεται κατανοητή η γλώσσα. Και με τον τρόπο που μάθαιναν τα Ελληνάκια μάθαιναν και αυτά τα παιδιά με μεγάλη ανταπόκριση.» (Σ5)</p> <p>«... η αξιοποίηση ... των τραγουδιών, των παραμυθιών κ.α. ... λειτουργεί ευεργετικά με πάρα πολλούς τρόπους. Παίζει σίγουρα σπουδαίο ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας κάπως πιο δημιουργικά, πιο οπτικοακουστικά και ομαδοσυνεργατικά.» (Σ14)</p>
Σ1	Πάμε θέατρο!/ Πάμε σινεμά!	Προτροπή του δασκάλου προς το σύνολο της τάξης για παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ταινιών κι εκδηλώσεων εντός κι εκτός του σχολικού πλαισίου για την οικοδόμηση σχέσεων των μαθητών άλλης προέλευσης με

		<p>τους ντόπιους μαθητές και την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των πρώτων.</p> <p>«Να ωθήσει πιο πολύ στον κινηματογράφο, το θέατρο, την παρεούλα έξω από το σχολείο, την παρακολούθηση εκδηλώσεων κλπ, ώστε να μπορέσει αυτό το παιδί, αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία.»</p>
Σ10	Το αλφαβητάρι μου	<p>Αλφαβητάρι με γράμματα, λεξιλόγιο, εικόνες και ποιήματα για την εκμάθηση των ελληνικών (σε βάθος).</p> <p>«... τους έφτιαξα ένα αλφαβητάρι γιατί ... σαν ξένη γλώσσα τα μαθαίνεις και αλφαβητικά, δε χρειάζεται να πας με τις πιο συχνές συλλαβές. Δηλαδή, έκανα το “α”, βρήκαμε λέξεις. Δηλαδή κάναμε ... ένα αλφαβητάρι δικό μας, στο οποίο είχα και ζωγραφιά και λεξιλόγιο και ποιημάτκι και γράφαμε κι απλές προτάσεις, όπως “Η μαμά είναι καλή”. Είχαν φτάσει στο σημείο να τις γράφουν.»</p>
Σ10	Μαθαίνοντας ελληνικά μέσα από επιτραπέζια παιχνίδια	<p>Αξιοποίηση επιτραπέζιων παιχνιδιών για τη διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής μέσα από ένα δημιουργικό κι ευχάριστο παιγνιώδη τρόπο. Ψυχαγωγική ομαδική δραστηριότητα μάθησης για αλλοεθνή παιδιά όλων των ηλικιών.</p> <p>«... επιτραπέζια παιχνίδια. Μέσα από το παιχνίδι με αυτά, που είχαν κάρτες με τους αριθμούς, ήταν πολύ βοηθητικό, πιο εύκολο να μάθουν.»</p>
Σ9	Αξιοποίηση μητρικής γλώσσας των παιδιών για επικοινωνία και μάθηση	<p>«Εννοείται ότι μπορεί να χρειαστεί να μάθεις κάποιες λέξεις ή φράσεις στη μητρική του γλώσσα από τα άλλα παιδάκια και να δουλεύεις κάπως σαν μεταφράστρια. Το καλημέρα ας πούμε στην Ελλάδα το λέμε έτσι ... χρησιμοποιούμε ... τη μητρική γλώσσα και προσπαθούμε να κάνουμε τη μετάφραση.»</p>
Σ6	“Μεταφράζοντας και διαβάζοντας στη γλώσσα μου”	<p>«... να του δώσουμε ένα πολύ μικρό απλό κείμενο να το μεταφράσει στη γλώσσα του και να το διαβάσουμε την επόμενη μέρα.»</p>
Σ4, Σ6	Διαπολιτισμικές συνταγές	<p>«Να μας φέρει μια συνταγή από τη χώρα του. Αυτό το κάνουμε και στα δίγλωσσα παιδιά όπου κάποια πράγματα, κάποιες φράσεις τα γράφουν και σε άλλες γλώσσες και τα</p>

		<p>σπρώχνουμε τα παιδιά να είναι η γλώσσα της μαμάς ή του μπαμπά τους.» (Σ6)</p> <p>«... αξιοποίηση στοιχείων της κουλτούρας τους, παραδείγματος χάρη μέσω παραδοσιακών χορών, μαγειρικής, αθλητισμού κλπ. Έτσι θα αναπτύξουν τόσο τις ικανότητές τους σε αυτές τις δραστηριότητες όσο και τον ψυχικό - κοινωνικό τους κόσμο, τις σχέσεις μεταξύ τους και με τους Έλληνες συνομηλίκους τους.» (Σ4)</p>
Σ6, Σ10	Διαπολιτισμικά παιχνίδια	<p>«Ας πούμε να μας δείξει ένα παιχνίδι που παίζανε τα παιδιά στη χώρα του και να βάλουμε τα υπόλοιπα παιδιά να το παίξουν.» (Σ6)</p> <p>«Μέσα από το παιχνίδι με αυτά, που είχαν κάρτες με τους αριθμούς, ήταν πολύ βοηθητικό, πιο εύκολο να μάθουν.» (Σ10)</p>
Σ8, Σ11	Συζήτηση κι άλλες δραστηριότητες εξάσκησης στον προφορικό λόγο	<p>«Θέλει πάρα πολύ εξάσκηση στον προφορικό λόγο, πολύ συχνές επαναλήψεις, μια ομαδοποίηση σε κατηγορίες λέξεων ... ας πούμε ... τα ρήματα. Υπάρχει ομάδα ... λέξεων που εκφράζουν τόπο, χρόνο, τα χρώματα, τα ρούχα, τα έπιπλα. Να προσπαθούμε να ομαδοποιούμε ... βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά να αποκτήσουν δομές ... στον εγκέφαλό τους και να ... βάλουν τη γλώσσα σε κουτάκια. ... Να πιάνουμε μικρή κουβέντα ακόμα και για το τι φοράνε εκείνη τη μέρα. Να τους δίνουμε ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν προφορικά το λόγο.» (Σ8)</p> <p>«... προσπάθεια για άσκηση γενικότερα στον προφορικό λόγο ... Συσχέτιση της ελληνικής με τη μητρική γλώσσα. Για παράδειγμα μερικές φορές όταν μαθαίνουμε νέες λέξεις ζητάω από τα παιδιά να μου τις πουν και στη δική τους γλώσσα ή να τη γράψουν από δίπλα και στη δική τους γλώσσα ... Αυτό πιο πολύ για την εκμάθηση του λεξιλογίου που θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό.» (Σ11)</p>
Σ10	“Ένα αντικείμενο χίλιες λέξεις” -	<p>Παιχνίδι περιγραφής αντικειμένων, εν προκειμένω φρούτων όπου οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές τα αναγνωρίζουν, τα κατονομάζουν και τα γράφουν στη μητρική τους γλώσσα</p>

	βιωματικές δραστηριότητες μάθησης - σενάρια	και στα ελληνικά. Ακολουθεί διάλογος βάσει αυτοσχέδιου σεναρίου ανάλογα με τα κατονομαζόμενα αντικείμενα. « ...σετ κουζινικών, που είχε μέσα πλαστικά φρούτα και τέτοια ... δεν είχαμε μόνο την εικόνα της ντομάτας, της μπανάνας κλπ, αλλά τα είχαμε και σαν αντικείμενα. Έτσι κάναμε πάρα πολλές δραστηριότητες ... Βάζαμε ας πούμε ταμπελάκια ή κάναμε ότι έχουμε μανάβικο, οπότε είχανε για παράδειγμα τα λαχανικά και βάζανε ταμπελάκι με την τιμή ... αλλά και το όνομα του φρούτου στα ελληνικά. Μετά κάνανε μεταξύ τους παιχνίδι “γεια σας θέλω να πάρω αυτό” κι εγώ τους βοηθούσα.»
	Μικροί Διεργητές	Οι μαθητές λειτουργούν συνεργατικά, αξιοποιώντας όλες τους τις γλώσσες προκειμένου να βοηθήσουν συμμαθητές τους να επικοινωνήσουν με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους, να κατανοήσουν το αντικείμενο προς διδασκαλία.
Σ7	“Ο τόπος μου και ο πολιτισμός μου”	Παρουσίαση από τους αλλοεθνείς μαθητές στα πλαίσια της τάξης ο καθένας για την πατρίδα του, την κουλτούρα του, τα μέρη του, τα έθιμα, τα τοπικά προϊόντα κλπ - σε συνεργασία με τους γονείς τους (προαιρετικά) - ώστε τα υπόλοιπα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά, κοινά ή παρόμοια πολιτισμικά κι άλλα στοιχεία των χωρών καταγωγής των συμμαθητών τους και της δικής τους
Σ2	Παιχνίδια επιβράβευσης ή συνεπειών	«... έχουμε κάποια παιχνίδια επιβράβευσης, συνεπειών με βάση τη συμπεριφορά και αν είμαστε καλοί, αν πάει καλά η μέρα, η βδομάδα κλπ.»
Σ2	Παιχνίδια υπευθυνότητας	«Παιχνίδια υπευθυνότητας που παίρνει ο καθένας με βάση αυτές κάτι που του αρέσει, ώστε να υπάρχει ένα κίνητρο ενασχόλησης με ορισμένα πράγματα κλπ.»

4.1.3.1.2 Πρακτικές και μέθοδοι για τους αλλόγλωσσους μαθητές με ελάχιστη ή μηδαμινή γνώση της ελληνικής γλώσσας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν ή είχαν αλλόγλωσσα παιδιά πρόσφυγες ή μετανάστες στις τάξεις τους με μικρή ή μηδαμινή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Σε αυτή τη βάση, γίνεται μια διάκριση με την αντίστοιχη ερώτηση του οδηγού συνέντευξης σε ότι αφορά τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές γι’ αυτούς, καθώς οι εν λόγω μαθητές έχουν μεγαλύτερες/ πιο ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες κι ανάγκες σε σχέση με τους γηγενείς,

ακόμα και σε σχέση με τους αλλοεθνείς συνομηλίκους τους που γνωρίζουν καλύτερα τη γλώσσα υποδοχής.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι πλέον αποδοτικές μέθοδοι για τα συγκεκριμένα παιδιά είναι η αξιοποίηση της εικόνας - εποπτικού υλικού (Σ2, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ14 και του παιχνιδιού (Σ1, Σ10, Σ11, Σ13, Σ14). Επίσης, η χρήση της νοηματικής, της γλώσσας του σώματος (Σ1, Σ2, Σ9, Σ10, Σ11) και η τοποθέτησή τους σε μικρότερες τάξεις - τουλάχιστον για το μάθημα της Γλώσσας (Σ4, Σ10) σύμφωνα με το γνωστικό τους επίπεδο κι όχι τη φυσική τους ηλικία (Σ1, Σ4, Σ6, Σ10). Από τους συμμετέχοντες επανέρχεται η σημασία της επαφής, συναναστροφής και βοήθειας από τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτούς τους μαθητές που είναι ευεργετική σε όλα τα επίπεδα και ο δάσκαλος οφείλει να την επιδιώκει και να την αξιοποιεί (Σ1, Σ3, Σ6). Αντίστοιχα και η ανάγκη προσαρμογής, εξατομίκευσης κι ένταξης του ομαδοσυνεργατικού στοιχείου στη διδασκαλία - με απλό λεξιλόγιο (Σ5, Σ9), έμμετρη χρήση των Αγγλικών όπου χρειάζεται στην επικοινωνία (Σ9), ομαδικές δραστηριότητες (Σ14) - και στη στοχοθεσία (Σ6).

Επαναφέρουν ακόμα, την ευθύνη του Συλλόγου Διδασκόντων για τη στήριξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους (Σ1), που όπως αναφέρει εκπαιδευτικός του δείγματος, πολλοί από τους γονείς παρότι δε μπορούν τα βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο, κάνουν τα αδύνατα δυνατά για να εξασφαλίσουν τη φοίτησή τους (Σ6), ότι καλύτερο μπορούν σε όλα τα επίπεδα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές που προσθέτει μία εκπαιδευτικός με προηγούμενη εμπειρία σε διαπολιτισμική τάξη (Σ8) με αποκλειστικά αλλόγλωσσους παιδιά. Συγκεκριμένα, κάνει λόγο για συνδιδασκαλία 2 ή 3 δασκάλων άλλοτε με το χωρισμό της τάξης σε επίπεδα κι άλλοτε με τη λειτουργία της σαν ομάδα με κοινό βηματισμό ανάλογα με το διδασκόμενο αντικείμενο και το εκάστοτε μαθητικό δυναμικό. Στα πλαίσια αυτά υφίσταται εξατομικευμένο πρόγραμμα, ρυθμός και υλικό για τους αλλοεθνείς μαθητές, ιεραρχώντας ορισμένα βασικά κομμάτια της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις γνώσεις και ανάγκες τους με στόχο την κατάκτηση αυτών σε πρώτη φάση έναντι μιας προσπάθειας για άμεση κάλυψη όλων των κενών των παιδιών. Σε αυτά έρχονται να προστεθούν η στενή συνεργασία των δασκάλων εντός κι εκτός τάξης με τους συναδέλφους ΖΕΠ, η αποκλειστική χρήση διαπολιτισμικών σειρών βιβλίων απ' όλο το σχολείο με ειδική άδεια και η εναλλαγή όλων των πιθανών τυπικών και μη τυπικών μεθόδων σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό με

βάση την ηλικία και το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας – ελληνικής και μητρικής – από τους μαθητές (Σ8).

4.1.3.1.3 Πρακτικές και μέθοδοι για τους μαθητές με άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ (ΕΕΑ)

Οι τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Σ7, Σ9, Σ11) προτείνουν διάφορες μεθόδους και πρακτικές, κάποιες κοινές με όσες απευθύνονται στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές τυπικής ανάπτυξης κι άλλες όχι. Αυτές διαφοροποιούνται κυρίως ανάλογα με τις ΕΕΑ των παιδιών, καθώς δεν έχουν όλοι ίδιες περιπτώσεις παιδιών στα τμήματα ένταξης όπου εργάζονται. Κοινή συνισταμένη βέβαια, αποτελεί το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.

Συγκεκριμένα, τα οπτικοακουστικά μέσα, οι ήχοι, οι εικόνες, ακόμα και τα οπτικοακουστικά βιβλία για μικρότερες ηλικίες (Σ7) είναι ιδιαίτερα βοηθητικά στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών (Σ7, Σ9, Σ11). Αντίστοιχα, η αξιοποίηση των Τεχνών, που τους επιτρέπει να εκφραστούν και να αποσυμπιεστούν και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή πιο σωστά η πραγματοποίηση της παρέμβασης από το δάσκαλο ανά ομάδες (Σ11). Η συζήτηση στην τάξη για γλυκά, φαγητά, έθιμα και γιορτές των χωρών καταγωγής των αλλοεθνών παιδιών κρίνεται επίσης κατάλληλη τόσο για τμήματα ένταξης (Σ7) όσο και για γενικές τάξεις, με ευεργετικά αποτελέσματα και στο γλωσσικό κομμάτι. Ακόμη, η συζήτηση βάσει κειμένων στην τάξη μπορεί να συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας καλής σχέσης του δασκάλου με τους μαθητές μέσω του διαλόγου, στην έκφραση των συναισθημάτων τους και στο να αποκτήσουν το θάρρος της γνώμης τους (Σ11). Ενισχυτικά σε αυτά, μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην εκμάθηση της γλώσσας και στην ικανότητα επικοινωνίας, η προτροπή του δασκάλου στα παιδιά και τις οικογένειές τους να ακούν και να παρακολουθούν περισσότερο ελληνικό ραδιόφωνο και κανάλια αντίστοιχα (Σ7).

Αναλογιζόμενη την πρότερη πείρα της σε ειδικό σχολείο, μία από τις εκπαιδευτικούς επισήμανε ορισμένα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και μεθόδους για μαθητές με ΕΕΑ, που όπως συμπέρανε, μπορούν τελικά να φέρουν καλύτερα αποτελέσματα σε τέτοια παιδιά - λεκτικά ή μη λεκτικά - άλλου πολιτισμικού υποβάθρου απ' ότι σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης του γενικού σχολείου. Τέτοιο είναι το πρόγραμμα TEACCH, ένα οπτικοποιημένο πρόγραμμα εργασίας, ώστε σταδιακά οι μαθητές να γίνονται όσο το δυνατόν πιο αυτόνομοι. Ακόμη, η μέθοδος PECS, σαν τρόπος επικοινωνίας για τους μη λεκτικούς μαθητές, που είναι μέσω εικόνων και λέξεων, ώστε οι ίδιοι να βλέπουν ή να διαβάζουν και να δείχνουν αυτό που θέλουν,

αλλά δε μπορούν να εκφράσουν με λόγια. Στην περίπτωση που δε γνωρίζουν ανάγνωση ή την ελληνική γλώσσα μπορούν να πετύχουν το ίδιο μέσω της μεθόδου ΜΑΚΑΤΟΝΝ, που έχει αποκλειστικά εικόνες και σύμβολα (Σ9).

Ακολουθούν ενδεικτικά ορισμένα αποσπάσματα:

« ... όπως λέει και ο σοφός λαός “μία εικόνα χίλιες λέξεις”. Η εικόνα ενώνει όλους τους ανθρώπους και είναι κοινή οπουδήποτε και να τη δεις, στην Κίνα, στην Ελλάδα, αλλού.» (Σ9)

«Έχω χρησιμοποιήσει αρκετά το κομμάτι με τις εικόνες και τους ήχους, συνήθως με βιβλιάρια που είναι για παιδιά μικρότερης ηλικίας που λέμε “άκου τον ήχο ενός ζώου” κι ακούγεται μια κότα ή ένας κόκορας.» (Σ7)

« ... να βάζουμε λίγο τα Εικαστικά, να βάζουμε τις τέχνες, να μπορούν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα χέρια τους ... να μην είναι μόνο αυστηρά ένα μάθημα, αλλά να μπορούν να κάνουν κι άλλα πράγματα στα πλαίσια αυτού για να αποσυμπιέζονται, πολλά, ακόμα και κάποια παιχνίδια ... τύπου σκραμπλ με πλαστικοποιημένα γράμματα ή κατασκευές κι άλλες δημιουργικές δραστηριότητες τις γιορτές. ... είχαμε πάρει για παράδειγμα μια παλιά παλέτα του σχολείου και την κάναμε δέντρο, τη ντύσαμε με κόκκινο βελούδινο χαρτί και την κάναμε δέντρο.» (Σ11)

« ... εμείς στο τμήμα ένταξης δουλεύουμε αποκλειστικά ομαδοσυνεργατικά. ... Παίρνουμε ομαδούλες παιδιών που κάνουμε συγκεκριμένη παρέμβαση και μάλιστα έχουμε φτάσει σε σημείο όταν μπαίνουμε στη γενική τους τάξη για να πάρουμε κάποια από τα παιδιά, να σηκώνουν και τα υπόλοιπα παιδιά το χέρι τους και να λένε “εμένα πότε θα με πάρετε;”» (Σ11)

« ... το πρόγραμμα TEACCH που είναι πρόγραμμα εργασίας πολύ δομημένο, οργανωμένο με οπτικό υλικό, οπτικοποιημένο το πρόγραμμά τους ώστε να μπορούν να γίνουν όσο πιο αυτόνομα μπορούν τα παιδιά. ... Επίσης ως τρόπο επικοινωνίας είχαμε τη μέθοδο PECS για μαθητές που δεν έχουν λόγο. Είναι μέσω εικόνων για να μας δείχνουν αυτό που θέλουν και να μπορέσουν να πάρουν το νερό τους, το φαγητό τους κλπ. ... η μέθοδος ΜΑΚΑΤΟΝΝ. Εκεί είναι μόνο οπτικό το σύμβολο, οπότε δεν απαιτεί καν τη γνώση ανάγνωσης ή της συγκεκριμένης γλώσσας.» (Σ9)

« ... με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά από άλλες χώρες που έχουν αυτισμό μπορούν στην ουσία να έχουν πολύ καλύτερες μεθόδους εκπαίδευσης σε σχέση με παιδιά που είναι τυπικής ανάπτυξης και βρίσκονται στο γενικό σχολείο.» (Σ9)

4.1.3.1.4 Προκλήσεις και δυσκολίες στην εφαρμογή των εν λόγω πρακτικών και μεθόδων – βαθμός εφαρμογής τους

Τη μεγαλύτερη πρόκληση στην εφαρμογή και λειτουργία κατάλληλων - κατά τους συμμετέχοντες - μεθόδων και πρακτικών για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών παιδιών αποτελεί ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ7, Σ9, Σ10). Αυτό εντοπίζεται τόσο στις γενικές τάξεις - συμπεριλαμβανομένων και μαθητών ντόπιων ή αλλοεθνών, ορισμένες φορές με μαθησιακές δυσκολίες ή ΕΕΑ (Σ3, Σ4), άλλων δύσκολων περιπτώσεων - όσο και στα τμήματα ένταξης, υποδοχής (Σ7, Σ9) και των διαπολιτισμικών σχολείων (Σ11). Ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε συνδυασμό με την έλλειψη του επαρκούς χρόνου διδασκαλίας (Σ1, Σ5, Σ6, Σ9, Σ10, Σ13) σαν απόρροια αυτού και την έλλειψη σύγχρονων κατάλληλων κτηριακών και υλικοτεχνικών υποδομών (Σ2, Σ3, Σ9, Σ11, Σ12, Σ14), δυσκολεύει την εφαρμογή περισσότερων, πιο δημιουργικών εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως η εξατομικευμένη (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ9, Σ10) και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Σ11), την αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών, αφού σε πολλές σχολικές μονάδες και τάξεις δεν υπάρχουν (Σ12), την ουσιαστική βοήθεια προς τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές (Σ1, Σ9, Σ10) κλπ.

«Από τότε που αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη και μάλιστα αυτό έγινε και μέσα σε περίοδο Covid – αυτό κι αν είναι οξύμωρο από την κυβέρνηση, ενώ θα έπρεπε και για λόγους υγείας να μειωθούν – το μάθημα ούτε ποιοτικό είναι ούτε μπορούμε να μεταδώσουμε τις γνώσεις μας με τον τρόπο που θέλουμε ... Αυτό δυσχεραίνει ακόμα παραπάνω τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες και τα παιδιά με αναπηρία ή μαθησιακά προβλήματα ... » (Σ9)

«Πιο πολύ ... σε μία τάξη πολυπληθή είναι δύσκολο η εξατομικευμένη διδασκαλία που αυτά τα παιδιά όμως το χρειάζονται πάρα πολύ ... Ξεπλένουμε μερικά λεπτά ... στη διδακτική ώρα μήπως μπορέσουμε και σταθούμε δίπλα στο προσφυγόπουλο, μεταναστόπουλο για να ... το βοηθήσουμε ... όμως δεν αρκούν σαφέστατα γι' αυτό λέμε ότι χρειάζονται τμήματα υποδοχής. Επίσης χρειάζεται ... να υπήρχαν εκπαιδευτικοί που να τους διδάσκουν τη γλώσσα τους, τη γεωγραφία τους...» (Σ1)

«... το γεγονός ότι λείπει η υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία, η δυνατότητα δηλαδή να μπορεί μέσα από άλλου είδους διδακτικές μεθόδους ένα παιδί που δυσκολεύεται, πόσο μάλλον ένας διαπολιτισμικά διαφέροντας μαθητής να μάθει, είναι ζήτημα.» (Σ3)

«Δυσκολεύομαι πάρα πολύ στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργτικής που θα ήθελα να την εφαρμόζω περισσότερο και λόγω απουσίας χώρου ... ». (Σ11)

« ... θα ήθελα να έχω ένα προτζέκτορα, ένα τάμπλετ για να μπορώ να λειτουργώ καλύτερα ... γίνεται περισσότερο με δική μου πρωτοβουλία, με το κινητό μου, ας πούμε συνδυάζοντας ένα κείμενο με μια μουσική για να το κάνω πιο συναισθηματικό ή με ένα συγκεκριμένο βίντεο ...» (Σ12)

«Υπάρχει ... τέτοια υποχρηματοδότηση ιδίως στα ειδικά σχολεία που όλα αυτά που ... βοηθάνε, τα οπτικοακουστικά μέσα, τα πολύχρωμα υλικά όχι ασπρόμαυρα κλπ πολύ συχνά δεν υπάρχουν. Καταλαβαίνετε λοιπόν, πόσα δαπανά κάθε μήνα ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής για να είναι επαρκής απέναντι στους μαθητές του στη διδασκαλία και πόσο μακριά να πάει αυτό ... Μιλάμε ακόμα και για 80 - 100 ευρώ το μήνα από την τσέπη μας ... » (Σ9)

Άλλο ζήτημα και σημαντικό εμπόδιο στο έργο των δασκάλων είναι η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία, τόσο εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, παράλληλης στήριξης και ΖΕΠ όσο και ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών (Σ1, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ11, Σ13). Κατά συνέπεια, δεν υπάρχουν ή δε λειτουργούν τα αναγκαία τμήματα ΖΕΠ (Σ2, Σ13) για τη βοήθεια των αλλοεθνών μαθητών, απουσιάζουν πλήρως οι κοινωνικοί λειτουργοί ή όπου υπάρχουν καλούνται μαζί με τους ψυχολόγους να διαχειριστούν εκατοντάδες ή χιλιάδες μαθητές ανά τα σχολεία που πηγαίνουν χωρίς τελικά να μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά κι αποτελεσματικά (Σ4, Σ11, Σ13) κανένα παιδί, πόσο μάλλον τα προσφυγόπουλα και μεταναστούπουλα με τα δύσκολα βιώματα, τα προβλήματα και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

«Όπως είναι τα πράγματα, ο δάσκαλος ασχολείται ανάλογα με τη διάθεση και τη δύναμη που έχει ... Χρειαζόμαστε συνολική στήριξη με ευθύνη του κράτους, κάλυψη των κενών σε όλα τα επίπεδα» (Σ4)

« ... κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι εμφανίστηκαν πέρυσι μία χρονιά, αλλά ούτε φέτος ούτε τις προηγούμενες είχαμε. Κι όταν είχαμε ... έρχονται μία φορά την εβδομάδα σε κάθε σχολείο ... έχουν περίπου χίλιους μαθητές να βοηθήσουν ... Χρειάζεται μεγαλύτερη υποστήριξη, δεν αρκεί αυτό.» (Σ13)

Τα παραπάνω αποδίδονται στην έλλειψη συνολικότερης κρατικής μέριμνας για αυτούς τους μαθητές και τις οικογένειές τους σε όλα τα επίπεδα, εκπαιδευτικά και κοινωνικά (Σ1, Σ3, Σ4, Σ8, Σ9, Σ12). Σε αυτή τη βάση, η επιμόρφωση των δασκάλων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί κατά κύριο λόγο ατομική (Σ9, Σ13) και συχνά πανάκριβη υπόθεση, όπως για παράδειγμα στον τομέα της ειδικής αγωγής (Σ9). Αντίστοιχα και η εύρεση κατάλληλου εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού υλικού και βιβλίων (Σ8) ή η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας με την παντελή απουσία τέτοιων τμημάτων στα πλαίσια του σχολείου - που θέτει σαν

προβληματισμό μια εκπαιδευτικός του δείγματος - καθώς και ομιλητών της στα πλαίσια του σχολείου (Σ3). Ο παραγκωνισμός του πολιτισμικού πλούτου αυτών των μαθητών δε βοηθάει ούτε τους ίδιους ούτε την εκπαιδευτική διαδικασία (Σ3).

«Δεν υπάρχει η αντίστοιχη εκπαίδευση, επιμόρφωση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ... για να μπορούμε να βοηθήσουμε ούτε σε μένα τουλάχιστον ούτε στους συναδέλφους μου ... Είτε είναι ένα παιδάκι είτε ... περισσότερα χρειάζεται και βοηθάει η απόκτηση γνώσεων σε σχέση με τη διδασκαλία τους, όχι ατομικά από τον κάθε δάσκαλο, αλλά οργανωμένα, μεθοδικά υπό την αιγίδα του κράτους.» (Σ13)

« ... τι να πεις ... στους γονείς. Πώς να εξηγήσεις ότι ... δεν έχουμε κάνει τίποτα από αυτά που είναι ίσως ο μοναδικός τρόπος επικοινωνίας αυτών των παιδιών κι εμείς δε τον έχουμε διδαχθεί στο πανεπιστήμιο. Και για να το κάνουμε πρέπει να δώσουμε χρήματα που αναλογούν σε μεταπτυχιακά, δυο και τρία χιλιάδικα και άνω και μάλιστα έχουν διαβαθμίσεις. Όσο ανεβαίνει το επίπεδο εξειδίκευσης/ κατάρτισης και δυσκολίας - ανάλογα με το πόσο βαριά ή ήπια είναι η πάθηση/ η ειδική ανάγκη του μαθητή - τόσο ανεβαίνει και η τιμή.» (Σ9)

«... Όλα αυτά δε μπορεί και δεν πρέπει να είναι στην ατομική ευθύνη των μαθητών αυτών και των οικογενειών τους, όπως γίνεται σήμερα.» (Σ3)

Χαρακτηριστικά είναι τα όσα επισημαίνει μία εκ των συμμετεχόντων με πρότερη πείρα σε διαπολιτισμικό σχολείο (Σ8). Δηλαδή, τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης και τη συνολικότερα κακή σωματική και ψυχολογική κατάσταση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στη δομή του Ελαιώνα, συνοδευόμενα μάλιστα από κρατική βία το έτος πριν αυτή κλείσει με αποτέλεσμα να μετακινηθούν αυτά και οι οικογένειές τους και πολλά να διακόψουν τη φοίτησή τους. Όπως επιβεβαιώνει άλλη εκπαιδευτικός οι κακές συνθήκες διαβίωσης που οδηγούν σε μετακινήσεις κι αναχωρήσεις των μαθητών αυτών για άλλες χώρες από την απουσία κρατικής μέριμνας έχει αρνητικό αντίκτυπο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αφού ανακόπτει αν όχι ακυρώνει τη μέχρι τώρα προσπάθεια, ένταξη και πρόοδό τους (Σ5).

Οι συνθήκες ήταν πάρα πολύ δύσκολες. Μέσα σε αυτά τα τέσσερα χρόνια άλλαξε και η όψη του σχολείου ... ήταν το βασικό σχολείο που πήγαιναν τα παιδιά που έμεναν στο camp του Ελαιώνα ... πολύ δύσκολες περιπτώσεις παιδιών λόγω των συνθηκών στις οποίες ζούσαν ... ήταν σε άθλια κατάσταση, ακόμα και τα container και οι σκηνές που χρησιμοποιούσαν για να μένουν εκεί συν της πολλής χρήσης βίας από το κράτος, τον τελευταίο ενάμιση χρόνο λειτουργίας του ... Ήταν πολύ τρομαγμένα, κουρασμένα ... πεινασμένα, παγωμένα. Είχαμε να αντιμετωπίσουμε και τέτοιες συνθήκες και να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες

μας. Βάλτε ... σε αυτό και την περίοδο που ήμασταν κλειστά λόγω της πανδημίας, που αυτά τα παιδιά είχαν .. μεγαλύτερο διάστημα εγκλεισμού γιατί ... τα camp είχαν ξεκινήσει ... τρεις μήνες νωρίτερα από ... τον υπόλοιπο πληθυσμό. (Σ8)

Γίνεται λόγος και για την αδυναμία ανίχνευσης των ορίων μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των δυσκολιών που προέρχονται από τη διγλωσσία τους. Αυτό αφορά τόσο μαθητές άλλης καταγωγής με τυπική ανάπτυξη όσο και μαθητές με ΕΕΑ (Σ7). Οι μεγάλες πολιτισμικές διαφορές τους μάλιστα, μπορεί ανά περιπτώσεις να καθιστούν δύσκολη την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Σ11), παρότι κατά γενική θεώρηση βοηθάει και συνίσταται γι' αυτούς τους μαθητές. Σε αυτά, έρχονται να προστεθούν οι πολλές ώρες εργασίας των δασκάλων στο σχολείο και στο σπίτι για τη δημιουργία απλού ή διαφοροποιημένου υλικού - που απαιτεί η πολυπολιτισμική σύνθεση των σημερινών γενικών και διαπολιτισμικών πόσο μάλλον τάξεων - και η κόπωση που συνοδεύει αυτή την καθημερινή διαδικασία (Σ10) εφόσον δεν υπάρχει η αντίστοιχη βοήθεια από το κράτος και το Υπουργείο Παιδείας σε αυτό το κομμάτι (Σ8).

«... επειδή πολλές φορές η διγλωσσία μπορεί να είναι ένα συγκοινωνούν δοχείο με τις μαθησιακές δυσκολίες, τα όρια είναι θολά και πρέπει να εστιάσουμε στο που ξεκινάει η μία και που η άλλη, τι επιδράσεις έχουν κλπ. Μπορεί όντως να υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες όπως διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα κλπ ή το παιδί να είναι στο φάσμα του αυτισμού, όλα αυτά δεν είναι ξεκομμένα. Σίγουρα είναι δύσκολο.» (Σ7)

«Είναι δύσκολο από άποψη χρόνου και βέβαια από άποψη κόπωσης ... στο σπίτι πρέπει να δουλέψω δυο και τρεις και τέσσερις ώρες για να βγάλω υλικό όχι για τη διαπολιτισμική τάξη, αλλά για μια γενική τάξη, πόσο μάλλον να έχεις να κάνεις και το διαφοροποιημένο υλικό ... Είναι πολλές οι διδακτικές μας ώρες για να κάνουμε και αυτή τη δουλειά και πολλοί οι μαθητές. Το λέμε αυτό έτσι κι αλλιώς ότι χρειάζονται μικρότερα τμήματα και πιο ουσιαστικός χρόνος εργασίας.» (Σ10)

«Δυσκολεύομαι πάρα πολύ στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής που θα ήθελα να την εφαρμόζω περισσότερο και λόγω απουσίας χώρου και λόγω των μεγάλων πολιτισμικών, κοινωνικών και γνωστικών διαφορών μεταξύ των παιδιών, που δυσκολεύουν την ένταξή τους στην ομάδα. Τα ίδια θέλουν, απλά πολλές φορές η επικοινωνία δεν είναι ... εύκολη, οπότε προσπαθώ με έναν τρόπο τουλάχιστον σε δυάδες να λειτουργούν με παιδιά που μπορούν να επικοινωνήσουν εύκολα και που μπορούν να βοηθήσουν το ένα το άλλο.» (Σ11)

Συμπεραίνοντας, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και προτείνονται στο πρώτο σκέλος του παρόντος άξονα, είναι δύσκολα εφαρμόσιμες παρότι αναγκαίες εξαιτίας των σοβαρών ελλείψεων από την απουσία κρατικής μέριμνας και των πολλών μαθητών ανά τάξη. Δεν είναι όμως κι ακατόρθωτες (Σ1 - Σ14). Οι υπάρχουσες ελλείψεις βέβαια τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, με την παραμέληση και υποστελέχωση των κοινωνικών δομών και υπηρεσιών (Σ8) δεν επιτρέπουν ούτε την εφαρμογή όλων ούτε την επιδιωκόμενη συχνότητα εφαρμογής τους στα πλαίσια της τάξης (Σ1) ούτε πάντοτε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Γι' αυτό, όπως και συμβαίνει από μεριάς του εκπαιδευτικού κινήματος, η διεκδίκηση των μέσων εφαρμογής τους πηγαίνει χέρι χέρι με τη διεκδίκηση κρατικής μέριμνας σε όλα τα επίπεδα, που τελικά θα συμβάλει στην υλοποίησή τους (Σ12).

«Όλες αυτές οι μέθοδοι ... χρειάζονται πολύ περισσότερη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό για να είναι υλοποιήσιμες και πάλι κάποιες δεν είναι ... δε μπορώ να πω ότι οι συνθήκες είναι τελείως απαγορευτικές, απλά υπάρχουν αρκετές δυσκολίες ... Είναι εφαρμόσιμες εφόσον διευκολυνθεί η κατάσταση από την παροχή συνολικότερων υποδομών. Στην παρούσα κατάσταση ... είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν ... Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν υποδομές, όπως προτζέκτορες, επαρκής χωρητικότητα στην τάξη που είναι βασικό για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής, βιβλία κλπ, όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά εμπόδια.» (Σ11)

4.1.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας σε σχέση με τις αλλαγές που απαιτούνται – σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο - για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.

Κατά γενική ομολογία των συμμετεχόντων, τα εκπαιδευτικά προβλήματα αυτών των παιδιών αφορούν τα προβλήματα της ζωής τους (Σ2), αφού το σχολείο δεν είναι ανεξάρτητο από την κοινωνία, αλλά οργανικό της μέρος (Σ3). Όπως σημειώνουν, η ολική επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των αλλοεθνών μαθητών προϋποθέτει την επίλυση των κοινωνικών και οικονομικών τους προβλημάτων (Σ7, Σ11, Σ12). Επομένως, καταλήγουν στην

ανάγκη ριζικών αλλαγών στην κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική για να γίνουν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση και τα παιδιά αυτά να ενταχθούν και να προχωρήσουν (Σ1 – Σ14). Παρά το γεγονός αυτό, αναγνωρίζουν ότι και στις σημερινές συνθήκες μπορούν να γίνουν κάποια πράγματα σε κοινωνικό (Σ8) και σε εκπαιδευτικό επίπεδο για τη στήριξη κι ένταξη αυτών των παιδιών (Σ9), τα οποία αναφέρονται παρακάτω.

4.1.4.1 Εκπαιδευτικές αλλαγές

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μιλούν για γενναίες εκπαιδευτικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα (Σ4). Αλλαγές που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία δε λειτουργεί προς όφελος των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Σ3, Σ7, Σ13), τη δομή, τη λειτουργία και τον προσανατολισμό του σχολείου (Σ1, Σ2, Σ8, Σ11) καθώς επίσης και την παρεχόμενη εκπαίδευση (Σ7).

Σε αυτή τη βάση, υπογραμμίζουν την ανάγκη για ύπαρξη ενός σχολείου που απευθύνεται πραγματικά σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής, χρώματος, θρησκείας, οικονομικής δυνατότητας κλπ (Σ1, Σ7) με κέντρο τις ανάγκες τους (Σ1, Σ2). Ένα σχολείο που δε θα τα ξεχωρίζει, αλλά θα τα δέχεται, θα τα εντάσσει, θα τα μορφώνει και θα τα διαπαιδαγωγεί με στόχο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ανθρώπων με γνώσεις, που διεκδικούν στη ζωή τους (Σ2). Ένα σχολείο που θα αντιστοιχίζεται στις τεχνολογικές κι επιστημονικές δυνατότητες της εποχής μας (Σ12), θα εργάζεται σε συνεργασία με τις οικογένειες των αλλοεθνών μαθητών (Σ2, Σ5) για την ένταξη κι όχι την ενσωμάτωσή τους, αξιοποιώντας την πολιτισμική τους κληρονομιά και όχι αποκόποντάς τα από αυτή (Σ4, Σ11). Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σ8, Σ10) στο πλαίσιο αυτού του σχολείου, αλλά και η προσπάθεια εφαρμογής τους στο σήμερα, μέσω δράσεων εντός κι εκτός του τυπικού σχολικού πλαισίου είναι αναγκαία, έχοντας θετικό αντίκτυπο τόσο στην εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών όσο και συνολικότερα στην κοινωνία (Σ10).

Αυτά, όπως αναφέρουν, έρχονται σε αντιδιαστολή με τη σημερινή κατάσταση, την προσπάθεια οικοδόμησης σχολείων πλήρως κατηγοριοποιημένων βάσει του κοινωνικού – οικονομικού – ταξικού επιπέδου των μαθητών με αντίκτυπο στο περιεχόμενο της μάθησης και απώτερο σκοπό χαμηλά καταρτισμένους, φθηνούς εργαζόμενους (Σ2) ή ακόμα την προσπάθεια επιβολής μιας άδικης αντιδραστικής αξιολόγησης που εντείνει την κατηγοριοποίηση των σχολείων, δεν επιλύει τα υπαρκτά προβλήματα της χρόνιας

υποχρηματοδότησης και υποστελέχωσης, αλλά τα διαιωνίζει, οδηγώντας μάλιστα σε συγχωνεύσεις ή κλείσιμο σχολείων (Σ3).

«Αυτά τα ζητήματα έχουν να κάνουν ... με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που δε λειτουργεί προς όφελος των μαθητών και των εκπαιδευτικών και πρέπει να αλλάξει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η άδικη και αντιδραστική αξιολόγηση που προσπαθούν να μας επιβάλουν, μάταια ως τώρα. Αξιολόγηση που δε δίνει απάντηση ούτε λύνει τα προβλήματα, αλλά τα διογκώνει, τα πολλαπλασιάζει, εντείνοντας την κατηγοριοποίηση των μαθητών, των σχολικών μονάδων που συνεχίζουν να είναι υποστελεχωμένες, με φθορές κλπ, πολλές καταλήγουν να συγχωνευτούν ή να κλείσουν και πάει λέγοντας.» (Σ3)

«... στο κομμάτι το εκπαιδευτικό νομίζω ότι αν υπήρχε ένα διαφορετικό σχολείο που λειτουργούσε με άξονα και κέντρο το παιδί, με στόχο να φτιάξει ολοκληρωμένες προσωπικότητες των παιδιών, άρα να εντάξει και αλλόγλωσσα παιδιά, παιδιά μεταναστών και προσφύγων, θα ήταν εύκολα λυμένο γιατί από πολύ νωρίς θα μπορούσαν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν σε μια τάξη υποδοχής που θα είχε όλα εκείνα τα εφόδια για να τα στηρίξει. Θα υπήρχε επικοινωνία, στήριξη, επαφή με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς που ως επί το πλείστον τα σχολεία σήμερα δεν έχει ... » (Σ2)

Οι συμμετέχοντες αναδεικνύουν την ανάγκη σύγχρονων και κατάλληλων υποδομών, υλικοτεχνικού εξοπλισμού (Σ1, Σ3, Σ4, Σ7, Σ10, Σ11, Σ12, Σ14), πρόσληψης όλου του αναγκαίου επιστημονικού προσωπικού – δασκάλων γενικής αγωγής, παράλληλης στήριξης, τμημάτων ΖΕΠ, τμημάτων ένταξης, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, γιατρών και νοσηλευτών – στα σχολεία με μόνιμη σχέση εργασίας (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11, Σ14), μείωση του αριθμού μαθητών ανά τάξη (Σ4, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11), μικρότερης ύλης (Σ10), ύπαρξης διερμηνέων (Σ4, Σ9) κ.ά. με ευθύνη του κράτους και του Υπουργείου Παιδείας. Ορισμένοι συμπληρώνουν σαν απαραίτητη την ύπαρξη τάξεων υποδοχής ΖΕΠ για την ένταξη και κατάλληλη εκπαιδευτική βοήθεια προς τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές (Σ2, Σ6, Σ11, Σ14).

«... χρειάζονται γενναίες εκπαιδευτικές αλλαγές. Λιγότεροι μαθητές ανά τάξη, 15 το ανώτερο ... Δομές, φροντίδα από το κράτος, μεταφραστές, υλικοτεχνικός εξοπλισμός κλπ.» (Σ4)

«Πρέπει σίγουρα να φτιαχτούν νέα σχολικά κτήρια, να μειωθεί ο αριθμός μαθητών ανά τάξη, να προσληφθεί κόσμος με μόνιμη σχέση εργασίας.» (Σ7)

«Σίγουρα θα βοηθούσε να υπάρχει σε κάθε σχολείο πολυπολιτισμικό, μία τάξη υποδοχής, ώστε να βοηθούνται αυτά τα παιδιά ακόμα περισσότερο.» (Σ14)

«Επειδή αυτοί οι άνθρωποι δεν είναι εύκολο να έχουν πρόσβαση σε γιατρούς κι επειδή τα δημόσια συστήματα υγείας είναι δυσπρόσιτα γι' αυτούς και ... Αυτά πρέπει να λυθούν με σχολικούς γιατρούς, σχολικούς νοσηλευτές και συνολικά πρόσβαση στην κρατική περίθαλψη για τα παιδιά και τις οικογένειές τους ... Δε γίνεται με πασαλείματα.

Κρίσιμο ζήτημα αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ως επί το πλείστον δεν υφίσταται, αλλά χρειάζεται με ευθύνη του κράτους και του ΥΠΑΙΘ να πραγματοποιείται σταθερά για όλους τους δασκάλους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κι όχι μόνο, ιδίως για όσους αναλαμβάνουν τμήματα ΖΕΠ (Σ9) σε συνεργασία με τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα με χορηγούμενες άδειες στους εν ενεργεία συναδέλφους και να χαρακτηρίζεται από σωστά προσανατολισμένο περιεχόμενο και πρακτικό πνεύμα (Σ1, Σ7, Σ3, Σ4, Σ7, Σ8, Σ9, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14), όπως απαιτεί το εκπαιδευτικό κίνημα (Σ1, Σ7).

«... δεν είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πανάκεια από μόνη της ... έχει να κάνει και με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, όπως και το σχολείο έχει να κάνει με το τι διδάσκεται στο σχολείο ... θέλουμε μια ουσιαστική επιμόρφωση μέσα στα πανεπιστήμια. Έχουμε κάνει και πρόταση ... το εκπαιδευτικό κίνημα ... στα πανεπιστήμια να υπάρχουν μόνιμα τμήματα επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, άρα και ... για τα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ... με σωστό προσανατολισμό, ανταποκρινόμενη σε ένα σχολείο ... γενικής παιδείας ... που θέλει να διαμορφώσει και να διαπαιδαγωγήσει τα παιδιά για να μορφωθούν, να ζήσουν και να διεκδικήσουν τη ζωή τους με σύγχρονα δικαιώματα.» (Σ1)

«Όταν στην ουσία όλα τα τμήματα είναι τμήματα ΖΕΠ χρειαζόμαστε στήριξη, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει σίγουρα να μάθουμε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση».

«Να πάψουμε να είμαστε ... έρμια κάποιων σεμιναρίων που δίνουν ... κάποιες γενικές, αλλά στατικές κι όχι ολοκληρωμένες γνώσεις. Κινούνται ... πιο θεωρητικά κι όχι τόσο σε ένα πρακτικό, πιο απτό κομμάτι, που πρέπει να αποτελεί τη βάση. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πολύ βαθιά διαδικασία που το σεμινάριο δεν καλύπτει ... Ούτε ένα μεταπτυχιακό μπορεί να καλύψει πλήρως τις ανάγκες ενός μαθητή κι ενός εκπαιδευτικού σε ... πολυπληθή τάξη, πόσο μάλλον όταν ... εμπεριέχει και πρόσφυγες και μετανάστες.» (Σ7)

«... επιμορφώσεις με κρατική ευθύνη. Δε μπορούμε και δεν έχουμε όλοι ούτε τα χρήματα ούτε τη γνώση προς τα που να απευθυνθούμε και τι να κρατήσουμε απ' όλα τα σεμινάρια που κυκλοφορούν και που δεν είναι όλα κατάλληλα.» (Σ8)

Σημαντική είναι η αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών με τους συμμετέχοντες να εκφράζουν την ανάγκη μεγάλων

αλλαγών στο υπάρχον, ώστε να ανταποκρίνεται στο γνωστικό τους επίπεδο και στις ανάγκες τους (Σ1, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9) και πρόσθετου υλικού (Σ4). Σε αυτή την κατεύθυνση, προτείνουν τη δημιουργία μιας καθολικά προσβάσιμης δωρεάν πλατφόρμας και αποθήκης διαπολιτισμικού υλικού από το Υπουργείο Παιδείας, που θα αξιοποιείται ενισχυτικά των σχολικών βιβλίων από όλους τους δασκάλους (Σ8). Καθώς το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί κρίσιμο ζήτημα, χρειάζεται να γίνει επεξεργασία και αλλαγές στα υπάρχοντα σχολικά βιβλία, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες τόσο των ελληνόπουλων όσο και των αλλοεθνών μαθητών (Σ1, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9). Προτείνεται μάλιστα αυτή η διαδικασία να πραγματοποιηθεί σε συνεργασία με πεπειραμένους συναδέλφους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να συνοδευτεί από την έκδοση βοηθητικού εγχειριδίου προς αξιοποίηση δίπλα στα σχολικά βιβλία (Σ7).

«Να γίνει μια σοβαρή δουλειά στο κομμάτι του βιβλίου με εκπαιδευτικούς που έχουν δουλέψει είτε με πρόσφυγες είτε με μετανάστες ούτως ώστε να βγει ένα εγχειρίδιο βοηθητικό δίπλα στο κεντρικό βιβλίο για να βοηθηθούν αυτές οι ομάδες των παιδιών.» (Σ7)

«Ακόμα και τα βιβλία που χρησιμοποιούμε στα τμήματα ΖΕΠ, τα “Γεια σας” είναι βιβλία 20ετίας πλέον, είναι παλιά και δεν πατάνε ούτε στη σύγχρονη πραγματικότητα ούτε στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ακόμα κι από άποψη εικονογράφησης - το πιο απλό - να είναι ελκυστικά για τα παιδιά, δεν είναι. Επομένως, αυτό σίγουρα πρέπει να αλλάξεις.» (Σ8)

«... στο παιδαγωγικό υλικό ... Όταν φτάνει η γλώσσα να είναι δύσκολη για τα ελληνόπουλα, οι απαιτήσεις να είναι πολύ μεγάλες σε όλα τα επίπεδα με δύσκολο λεξιλόγιο, πυκνότητα της ύλης κλπ, φανταστείτε ένα μεταναστόπουλο ή προσφυγόπουλο τι δυσκολίες έχει.» (Σ6)

Όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ζήτημα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τους συμμετέχοντες, καθώς αποτελεί όρο για την ένταξη και καλή εκπαιδευτική πορεία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, οι ίδιοι αναφέρουν πολύ συγκεκριμένα μέτρα που οφείλουν να υλοποιηθούν με ευθύνη της πολιτείας. Συγκεκριμένα, μιλούν για την τοποθέτηση των αλλοεθνών παιδιών πρώτα σε ξεχωριστά τμήματα - βάσει του γνωστικού τους επιπέδου κι ανεξάρτητα της φυσικής τους ηλικίας - κατάλληλα εφοδιασμένων για να τα στηρίζουν (Σ5) ή αλλιώς σε τμήματα υποδοχής, ώστε να βοηθηθούν καλύτερα και να ενταχθούν (Σ6, Σ14). Αυτό, έναντι της τοποθέτησής τους εξαρχής σε γενικές τάξεις χωρίς να μπορούν να καταλάβουν κι άρα να παρακολουθήσουν και να κάνουν βήματα. Δεν ισχύει το ίδιο για τα μαθήματα ειδικοτήτων, στα οποία κρίνεται ότι βοηθάει η παραμονή τους στη γενική τάξη (Σ4), ώστε σταδιακά να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν. Ακόμη, η υπόθεση της εκμάθησης

των ελληνικών δεν πρέπει να αφορά μόνο αυτούς τους μαθητές, αλλά και τους γονείς τους μέσω δωρεάν φροντιστηρίων ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών υπό την ευθύνη και την εποπτεία του κράτους (Σ14).

«... θέλει και ειδικό εκπαιδευτικό μάθημα. Δηλαδή για τα παιδάκια από το ίδιο κράτος, ομόθρησκα, με κοινή μητρική γλώσσα χρειάζεται αρχικά να είναι μαζί και να μάθουν τα βασικά είτε σε τμήματα ένταξης είτε σε άλλες δομές κι όχι απλά να τα πετάξουμε στη γενική τάξη με τα ελληνόπουλα κι ότι καταλάβουν - ότι μπορέσουν. Και φυσικά τις ώρες που έχουν μαθήματα ειδικοτήτων κλπ, όχι γλωσσικά μαθήματα ή κορμού, τότε να κάνουν όλα μαζί, ελληνόπουλα και παιδιά άλλης καταγωγής.» (Σ4)

«... και οι γονείς τους να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα σε φροντιστήρια ενηλίκων προσφύγων - μεταναστών, δωρεάν με ευθύνη του κράτους. Αυτό κατ' επέκταση θα βοηθούσε και τους μαθητές μας αυτούς στην εκπαιδευτική διαδικασία.» (Σ14)

Διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνονται για το ζήτημα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια του σχολείου και το θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων. Ειδικότερα, το σύνολο των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τη σημασία διατήρησης της μητρικής γλώσσας. Τη στιγμή όμως, που οι περισσότεροι μιλούν για εκμάθησή της στα πλαίσια του σχολείου με ευθύνη του κράτους, παραδείγματος χάρι μέσω κρατικών προγραμμάτων (Σ5) και δομών (Σ4) ή ξεχωριστών σχολικών τμημάτων/ τμημάτων ένταξης (Σ3, Σ4, Σ9), άλλοι προβληματίζονται σε σχέση με το πώς αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά (Σ10) - και υπό το βάρος των σοβαρών εκπαιδευτικών ελλείψεων, της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας - ή με το αν πρέπει καν το σχολείο να εμπλακεί σε αυτή τη διαδικασία (Σ2). Αντίστοιχα, μερίδα των συμμετεχόντων εκφράζει προβληματισμό για το θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων όχι από πλευράς περιθωριοποίησης εξαιτίας του τρόπου λειτουργίας τους - που κρίνεται βοηθητικός - αλλά από πλευράς διαχωρισμού των αλλοεθνών κι Ελλήνων μαθητών λόγω της φοίτησής τους σε διαφορετικό σχολικό πλαίσιο (Σ2, Σ8, Σ11, Σ12). Μάλιστα η ύπαρξη ή ακόμα ακόμα η ανάγκη διαπολιτισμικών σχολείων αποδίδεται στην αδυναμία του σημερινού σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών λόγω των μεγάλων και σοβαρών ελλείψεων (Σ8). Άλλοι τάσσονται εξαρχής υπέρ της φοίτησης αυτών των παιδιών σε διαπολιτισμικά/ ξεχωριστά σχολεία και τάξεις τουλάχιστον για το πρώτο διάστημα σαν απαραίτητο μέτρο βοήθειας, προσαρμογής κι ένταξης (Σ5).

Επιφύλαξη εκφράζεται και για την αποτελεσματικότητα της ύπαρξης διερμηνέων στην τάξη για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές βάσει της προσωπικής πείρας ενός συμμετέχοντα από το σχολείο του, όπου δεν απέδωσε ως μέθοδος. Ο ίδιος χωρίς να γενικεύει, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη διερμηνέα στην τάξη δεν επιτρέπει στο δάσκαλο να είναι το σημείο αναφοράς των αλλόγλωσσων παιδιών, αυτός που καταλαβαίνουν ή δεν καταλαβαίνουν (Σ2). Λειτουργεί δηλαδή σαν μεσάζοντας στη μεταξύ τους επικοινωνία και σχέση, γεγονός που δε βοηθάει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδεικτικά παρατίθεται το ακόλουθο απόσπασμα:

«Σε μια ιδανική κοινωνία δε θα έπρεπε να υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία, αλλά να είναι όλα τα σχολεία διαπολιτισμικά ... πραγματικά να δουλεύουν με όρους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ... η θεωρία της ... ακόμα και σ' ένα σχολείο αμιγώς ελληνικού πληθυσμού ... θα είχε να τους προσφέρει. Οι ιδέες της ... είναι πανανθρώπινες. Το να σέβεται τη διαφορετικότητα, τη θρησκεία, το φύλλο, το οτιδήποτε έχει να προσφέρει κάθε άνθρωπος ... Το να μιλάς για το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης των λαών, ... ενάντια στον πόλεμο, ... στη βία δεν έχει να κάνει με το υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Είναι πράγματα που θα έπρεπε να διδάσκονται σε όλα τα σχολεία.» (Σ8)

Κοινή συνισταμένη των απαντήσεων των συμμετεχόντων αποτελεί η ευθύνη του κράτους (Σ1, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ11, Σ13, Σ14) για τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές που μπορούν - ως ένα βαθμό από μόνες τους - να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών άλλης καταγωγής. Η ευθύνη του κράτους σε σχέση με τη χρηματοδότηση της παιδείας (Σ9, Σ13), τη στελέχωση των σχολικών μονάδων, την αξιοποίηση όλου του εξειδικευμένου επιστημονικού δυναμικού της χώρας που είναι πολυάριθμο και παραμένει εκτός κλάδου, ανεκμετάλλετο λόγω του άδικου σημερινού συστήματος πρόσληψης (Σ7). Τέλος, η ευθύνη του κράτους σε σχέση με τη συνολικότερη πρόνοια και στήριξη των αλλοεθνών μαθητών σε εκπαιδευτικό κι όχι μόνο επίπεδο (Σ11, Σ13). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία εξ αυτών δεν αρκεί μόνο η αλληλεγγύη για τα παραπάνω (Σ8), καθώς δεν αποτελούν ατομική υπόθεση. Από μεριάς τους βέβαια, οι δάσκαλοι οφείλουν τόσο προσωπικά όσο και σαν Σύλλογος Διδασκόντων να είναι κάθετοι με τη στάση τους σε ότι αφορά την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών τους ως βασικό παιδαγωγικό στόχο, ομολογεί άλλη εκπαιδευτικός (Σ10).

« ... Χρειάζονται συνολικότερες αλλαγές και σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς. Πρώτα πρώτα προσλήψεις όλου του αναγκαίου επιστημονικού δυναμικού. Επιστημονική

στήριξη στους δασκάλους με επιμορφώσεις, επιπλέον υλικό και ... υλικοτεχνική στήριξη με σύγχρονο εξοπλισμό σε κάθε τάξη.» (Σ4)

«Αυτά συνδυαστικά με τη στήριξη των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένο προσωπικό, επαρκές σε αριθμό, από δασκάλους γενικής αγωγής και ειδικοτήτων μέχρι κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και νοσηλευτές. Αντίστοιχα, χρειάζονται οι υποδομές, ο εξοπλισμός και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πολλά ακόμα με ευθύνη του κράτους και του Υπουργείου Παιδείας.» (Σ14)

4.1.4.2 Κοινωνικές αλλαγές

Στο επίπεδο της κοινωνίας, μερίδα των συμμετεχόντων τονίζει την ανάγκη για οριστική παύση των πολέμων, άρα και των ξεριζωμένων, προσφύγων και μεταναστών (Σ1, Σ3, Σ4, Σ8), την εξάλειψη των συνολικότερων αιτιών που τους γεννούν (Σ9, Σ10). Ακόμη, επισημαίνουν την ανάγκη αντιμετώπισης των κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων των αλλοεθνών παιδιών και των οικογενειών τους, όπως οι κακές συνθήκες διαβίωσης, η εργασιακή και οικονομική ανασφάλεια, η στέρηση πρόσβασης σε κοινωνικές παροχές, περίθαλψη, εκπαίδευση κλπ., την ανάγκη κρατικής βοήθειας όλων των επιπέδων και παροχής κοινωνικών δικαιωμάτων ανάλογων των Ελλήνων πολιτών (Σ14) κλπ.

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, ομολογούν πως απαιτούνται οικονομικές αλλαγές, οι οποίες θα εκφραστούν στο επίπεδο της κοινωνίας, της πολιτικής και της εκπαίδευσης. Για ορισμένους μάλιστα απαιτείται μια άλλη οργάνωση της οικονομίας κι άρα της κοινωνίας (Σ1, Σ2, Σ3, Σ7, Σ9) για μια κοινωνία που θα έχει στο επίκεντρο της ανάγκες των πολλών, θα παρέχει στους πολίτες της δωρεάν υγεία, παιδεία κι εργασία είτε είναι Έλληνες είτε είναι άλλης καταγωγής (Σ7). Αυτό θα συμβάλλει και σε όλα τα υπόλοιπα. Δηλαδή, στην καθολική αλλαγή του τρόπου υποδοχής και διαχείρισης των μεταναστών και προσφύγων από το κράτος (Σ9), με το τέλος του εγκλωβισμού τους (Σ3), αναχώρηση όσων το επιθυμούν για τις χώρες προορισμού τους κι εξασφάλιση αξιοπρεπούς ζωής, μόρφωσης κι εργασίας σε όσους παραμείνουν μέσα από συνολικότερα κρατικά μέτρα στήριξης (Σ7).

Αντίστοιχα, θα αλλάξει καθολικά η εκπαιδευτική πολιτική και η δομή, η λειτουργία και ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης, που κατά τους συμμετέχοντες αναφέρθηκε σαν ζητούμενο και στο κομμάτι των εκπαιδευτικών αλλαγών (Σ1, Σ2, Σ3, Σ7, Σ8, Σ11, Σ13). Η εκπαίδευση θα πάψει να λειτουργεί με τη λογική κόστους - οφέλους (Σ9). Λογική που καθορίζει τη χαρακτηρισμένη εκπαιδευτική πολιτική κι ευθύνεται για τη σημερινή άσχημη κατάσταση στην

εκπαίδευση και στην κοινωνία, τον αποκλεισμό ή την ανισότιμη πρόσβαση πολλών παιδιών άλλης προέλευσης σε αυτή, τα πολυάριθμα προβλήματα που κατά συνέπεια βιώνουν.

Οι συμμετέχοντες χαρακτηριστικά σημειώνουν:

«Αυτό είναι τεράστια κουβέντα. Πρέπει να αλλάξει η κοινωνία από την αρχή μέχρι το τέλος, όλες οι δομές της. Πρώτα πρώτα να πάψουν οι πόλεμοι και οι αιτίες που τους γεννούν.» (Σ8)

«Το να σταματήσουν οι πόλεμοι σε μία κοινωνία ταξική ... είναι πολύ δύσκολο μέχρι κι αδύνατο, άρα στην ουσία εμείς ζητάμε μια κοινωνία πιο δίκαιη - και γι' αυτήν παλεύουμε - όπου όλα τα παιδιά θα έχουν το δικαίωμα στη ζωή, στη μόρφωση, όλοι οι άνθρωποι. Άρα χρειάζεται συνολικές αλλαγές ... για να έχουμε και τις αντίστοιχες αλλαγές στο σχολείο για να βοηθούνται κι αυτά τα παιδιά ... δεν αρκούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές γιατί το σχολείο δεν αποτελεί ξεχωριστή όαση. Ό,τι αλλαγές και να γίνουν στο επίπεδο του σχολείου όταν στην κοινωνία υπάρχει μία τόσο ταξικά μεγάλη διαφοροποίηση και στο σχολείο μέσα αυτή η διαφοροποίηση εκφράζεται. Δηλαδή, το παιδί κουβαλάει στο σχολείο τα προβλήματα που του προσφέρει μια ταξική κοινωνία.» (Σ1)

« ... τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών αφορούν τα προβλήματα της ζωής τους, το πώς ζουν δηλαδή και μεγαλώνουν και σε δεύτερο επίπεδο σε τι σχολείο μαθαίνουν ... » (Σ2)

« ... όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία, θα έπρεπε να αλλάξουν ριζικά τα πράγματα, ώστε να μην αναγκάζονται αυτά τα παιδιά να έρχονται στη χώρα μας με αυτόν τον τρόπο που ... και αν επιλέγουν να έρχονται, να τους υποδέχεται ένα κράτος που θα τους παρέχει όλα όσα πρέπει για να ζουν με δικαιώματα. Να μην ψάχνουν να πάνε στο γιατρό, να μην είναι σε μια ομηρία κάθε 3-4 χρόνια με αυτή τη διαδικασία των διαπιστεύσεων και των χαρτιών, των νομιμοποιήσεων. Αυτό αν θέλετε αντικειμενικά δημιουργεί στα παιδιά άγχος, ανασφάλειες κλπ κλπ.» (Σ2)

«Ούτε μπορούμε να παραμένουμε αποθήκες ψυχών, τόπος έλευσης αβοήθητων ανθρώπων που παραμένουν αβοήθητοι, χωρίς να μπορούν να ζήσουν στοιχειωδώς κι ανθρώπινα, με ευθύνη του κράτους και της κυρίαρχης πολιτικής ... Άρα λοιπόν είναι ένας γενικότερος σχεδιασμός που πρέπει να γίνει και έχει να κάνει με τη φτώχεια, η οποία δεν είναι μόνο οικονομική, αλλά και πολιτισμική, συναισθηματική, ψυχολογική, γενικότερη. Άρα χρειάζονται συνολικότερα μέτρα ώστε πρόσφυγες, μετανάστες και ντόπιοι μαθητές να μπορούν να εντάσσονται, να ζουν και να μορφώνονται με όρους.» (Σ3)

«Γενικότερα όμως θεωρώ ότι αν δε λυθούν τα κοινωνικά προβλήματα των μαθητών, αν δε μπορέσουν να έχουν μια διαβίωση ικανοποιητική δε μπορούν τα παιδιά αυτά να

ανταπεξέλθουν στο σχολείο, όπως δε μπορούν και οι φτωχές ελληνικές οικογένειες ... Ειδικά φέτος συχνά μοιράζουμε ρούχα στα παιδιά, υπάρχει παιδί που μου είπε ότι τους έκοψαν το νερό, έχουμε παιδιά που πολύ συχνά δεν έχουν φαγητό στο σχολείο κλπ. Δε λέω ότι είναι μόνο οικονομικό και κοινωνικό το ζήτημα, αλλά από εκεί ξεκινάει.» (Σ11)

«... όταν ο ... μετανάστης έρχεται και δουλεύει ατελείωτα, μαύρα και σε δουλειές αμφιβόλου ποιότητας, πώς θα μπορέσει να ασχοληθεί μετά με το παιδί του. Αυτό πρέπει να λυθεί ... και για Έλληνες και για ξένους, για πρόσφυγες κλπ ... Οπότε είναι σημαντικό θέμα το πώς ένα κράτος οργανώνει την εργασία και πώς ελέγχει κάποια πράγματα. Να δουλεύει κάθε άνθρωπος το οκτάωρό του, όχι παραπάνω και τα χρήματα που βγάζει να του φτάνουν για να ζήσει καλά, όπως μπορούμε να ζήσουμε σήμερα ... Άρα χρειάζεται μια γενικότερη διαδικασία πρώτα σε κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο και ύστερα σε εκπαιδευτικό. » (Σ6)

« ... οι κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου Αθηναίων τα τελευταία χρόνια εργάζονται με επτά υπαλλήλους για όλη την Αθήνα ... Δε μπορούν να ανταπεξέλθουν τόσο ο δήμος όσο και η περιφέρεια και αντίστοιχα μετά και σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής και κυβέρνησης, απλά κρύβουμε το πρόβλημα κάτω από το χαλί. Μόνο μέσα από την αλληλεγγύη οι εργαζόμενοι στα σχολεία, η γειτονιά προσπαθούν να βοηθήσουν όλες αυτές τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι πρόσφυγες και οι μετανάστες.» (Σ8)

«Οπότε αν δεν αλλάξει το οικονομικό κατά κύριο λόγο δε θα πάμε εύκολα σε αλλαγή στο εκπαιδευτικό επίπεδο ... για το κοινωνικό κομμάτι πάλι νομίζω ότι γυρνάμε στο κομμάτι της οικονομίας ... δωρεάν υγεία, δωρεάν παιδεία, εργασία, ... Αν υπήρχαν όλα αυτά, αν παρέχονταν από το κράτος σε εμάς και τα παιδιά μας, τους μαθητές μας, πράγματα που ίσως ακούγονται ουτοπικά, αλλά οι δυνατότητες σήμερα αυτές είναι και πολύ περισσότερες, τότε σίγουρα θα βελτιωθούν ... τα πράγματα ... το κομβικό και για τα δύο είναι η οικονομία γιατί ... η κοινωνία και η εκπαίδευση είναι αντανάκλαση της οικονομίας.» (Σ7)

«Ότι οικονομία έχουμε σε οποιαδήποτε χώρα, τέτοια εκπαίδευση θα έχουμε και η εκπαίδευση στη χώρα μας όπως και σε όλες τις άλλες βασίζεται στη λογική κόστους - οφέλους. Ότι δε με ωφελεί, μου φαίνεται κόστος, άρα αυτοί οι άνθρωποι πρόσφυγες και μετανάστες, όπως και τα άτομα με αναπηρία αποτελούν κόστος για την εκάστοτε κυβέρνηση και για το κράτος. Γι' αυτό δε δίνεται ούτε ένα ευρώ για να βελτιωθεί η εκπαίδευσή τους και η ζωή τους, για να ζουν με αξιοπρέπεια. Με ψευτοεθελοντισμούς από τις ΜΚΟ ή από κάποιες πλούσιες κυρίες που νομίζουν ότι έτσι έχουνε βγάλει το χρέος τους, δε γίνεται. Είναι μπαλώματα που μόνο λύσεις δεν είναι. Απαιτείται ριζική αλλαγή, κοινωνική πρώτα για να γίνει και εκπαιδευτική.» (Σ9)

«Μια πιο δίκαιη κοινωνία πέρα από το ότι θα σταματούσε την εξαναγκαστική προσφυγιά και τα λοιπά, όταν κάποιοι άνθρωποι θα επέλεγαν να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα θα λαμβάνονταν όλα τα μέτρα εκείνα που θα τους έδιναν τη δυνατότητα να φοιτούν και να εντάσσονται στο σχολείο της χώρας υποδοχής και να μορφώνονται ... Υπήρξαν στο παρελθόν, στον 20ο αιώνα στη Σοβιετική Ένωση αυτά και πολλά άλλα. » (Σ1)

5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Απαντήσεις στα Ερευνητικά Ερωτήματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος και το αν και πώς αυτά διαφοροποιούνται στους πρώτους συγκριτικά με τους τελευταίους.

Από το σύνολο των απαντήσεων των συμμετεχόντων, τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών άλλης καταγωγής σχετίζονται με πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Στους πολιτισμικούς παράγοντες εντάσσεται η μερική ή ολική άγνοια της ελληνικής γλώσσας που δυσκολεύει σε όλα τα επίπεδα, στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση, την ένταξη κλπ με τα εντονότερα εκπαιδευτικά ζητήματα να συναντώνται στα γλωσσικά/ θεωρητικά μαθήματα. Δυσκολίες που εντείνονται σε περίπτωση τοποθέτησης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών σε τάξεις κατ' αντιστοιχία με τη φυσική τους ηλικία έναντι του μορφωτικού, γνωστικού υποβάθρου. Όταν μάλιστα πρόκειται για παιδιά που δε σκοπεύουν να μείνουν στη χώρα μας, λείπει το εσωτερικό κίνητρο εκμάθησης της γλώσσας, γεγονός που καθιστά δυσκολότερη την όλη διαδικασία. Ακόμη, οι έντονες πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές καθιστούν την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ΕΕΑ είναι εξίσου δύσκολη διαδικασία.

Ως προς τους κοινωνικούς παράγοντες, υπογραμμίζεται από πολλούς συμμετέχοντες και είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα των εν λόγω μαθητών είναι αλληλένδετα με τα κοινωνικοοικονομικά τους προβλήματα. Η επιβαρυνόμενη οικονομική και οικογενειακή κατάσταση και οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης - που συχνά εξαναγκάζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους σε αλληπάλληλες μετακινήσεις ανά πόλη ή χώρα, οδηγούν σε διακοπή της φοίτησης και των όποιων εκπαιδευτικών βημάτων έχουν προηγηθεί - συνολικά

δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική τους πορεία, ένταξη και μάθηση. Ακόμη, οι ταξικές διαφορές των προσφύγων και μεταναστών παιδιών και των γηγενών συμμαθητών τους σε συνδυασμό με προκαταλήψεις, ρατσιστικές απόψεις/ κατάλοιπα κλπ δρουν ανασταλτικά στην αποδοχή των πρώτων από τους δεύτερους. Η έλλειψη κρατικής μέριμνας για τα παιδιά άλλης καταγωγής και τις οικογένειές τους, που αντανακλάται στο επίπεδο της εκπαίδευσης με την απουσία σύγχρονων, κατάλληλων υποδομών, υλικοτεχνικού εξοπλισμού, βιβλίων κι ενισχυτικού εκπαιδευτικού υλικού, επαρκούς κι επιστημονικά καταρτισμένου εκπαιδευτικού γενικού και ειδικού προσωπικού, τμημάτων ΖΕΠ, λιγότερων μαθητών ανά τάξη κλπ είναι συνυπεύθυνη για τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και για το σημερινό αντίστοιχα ελλιπές σύστημα υποδοχής που δε λειτουργεί με όρους ούτε και προσφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων - όσοι εξέφρασαν γνώμη - εντοπίζει μεγαλύτερες ή μικρότερες διαφορές. Συγκεκριμένα, στους πρόσφυγες διαπιστώνεται χειρότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και συνθήκες διαβίωσης, περισσότερα ψυχολογικά, συναισθηματικά προβλήματα, πιθανότητες περιθωριοποίησης/ απομόνωσης και πιθανόν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους μετανάστες λόγω των κοινωνικοοικονομικών αιτιών και όρων μετακίνησης ή πιο σωστά φυγής από την πατρίδα τους και του φορτίου δυσάρεστων βιωμάτων που κουβαλούν. Η αργή νομιμοποίησή τους, στέρηση βασικών δικαιωμάτων που αυτή επιφέρει, καθώς επίσης η επιθυμία μετάβασης σε άλλες χώρες για εγκατάσταση και η μη επένδυση στην εκμάθηση της γλώσσας, θεωρώντας την παραμονή τους στην Ελλάδα προσωρινή συμβάλλουν στα παραπάνω. Οι μετανάστες μαθητές παρότι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και κάποια κοινά προβλήματα χαρακτηρίζονται από καλύτερο βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο, επένδυση στην εκμάθηση των ελληνικών κι ως ένα βαθμό κατάκτησή τους εφόσον σκοπεύουν να παραμείνουν εδώ και - ιδίως τα μεταναστόπουλα δεύτερης και τρίτης γενιάς - από καλύτερη επικοινωνία κι ένταξη, κάποιας αποδοχής από τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στους παράγοντες που οφείλει να λαμβάνει υπόψη και να προσέχει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης, όπως η σημερινή.

Συγκεντρωτικά, βάσει των απαντήσεων αυτοί είναι το ιστορικό, η ψυχολογική κατάσταση και το γνωστικό επίπεδο των αλλοεθνών παιδιών, οι σύνθετες ανάγκες που έχουν και ορισμένα βασικά τουλάχιστον στοιχεία σε σχέση με τις χώρες καταγωγής τους και τις πολιτισμικές τους

διαφορές. Προϋπόθεση για την καλή γνώση, προσοχή των παραπάνω και συμπερίληψή τους στην οργάνωση, το σχεδιασμό και την υλοποίησή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν: η αποδοχή της διαφορετικότητας και ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η καλή επαφή και συνεργασία με τις οικογένειες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, η μελέτη των χωρών προέλευσής τους και των κοινών και διαφορετικών πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, η ενθάρρυνση προς τα παιδιά προσφυγικού και μεταναστευτικού υποβάθρου για ανάδειξη διάφορων πολιτισμικών τους στοιχείων και η παροχή χρόνου και προσπάθειας από τον δάσκαλο με στόχο την οικοδόμηση μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης μαζί τους.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και στο κατά πόσο αυτές είναι εφαρμόσιμες στο σημερινό σχολείο.

Εκπαιδευτικές μέθοδοι που ξεχώρισαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αποτελούν η ομαδοσυνεργατική, εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτές, σε συνδυασμό με την εύρεση κατάλληλου ενισχυτικού/ διαφοροποιημένου υλικού, τις συχνές επαναλήψεις με συνεχή άσκηση στον προφορικό λόγο, την ενίσχυση της φιλιανγνωσίας όσον αφορά το γλωσσικό κομμάτι, την εισαγωγή πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη δημιουργία ενός ανοιχτού, ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης, τη διεπιστημονική συνεργασία του δασκάλου με άλλες ειδικότητες και ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και διερμηνείς, την πραγματοποίηση παιδαγωγικών συνεδριάσεων από τους Συλλόγους Διδασκόντων γι' αυτούς και το σύνολο των μαθητών. Επανεφεραν όμως, τις σημαντικές ελλείψεις με ευθύνη της πολιτείας σε σχέση με τα παραπάνω.

Αντίστοιχες μέθοδοι και πρακτικές προτάθηκαν και για τους αλλόγλωσσους μαθητές με μόνη διαφορά τις ενδιαφέρουσες πρακτικές συναδέλφου με προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο, όπου το μάθημα γινόταν με συνδιδασκαλία, εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε παιδί και χωρισμό της τάξης σε επίπεδα όποτε κρινόταν αναγκαίο. Εξίσου ενδιαφέρουσες είναι οι μέθοδοι και πρακτικές που ανέφερε άλλη συνάδελφος ειδικής αγωγής, τις οποίες εφαρμόζει διαχρονικά στην τάξη της, στα τμήματα ένταξης. Πρακτικές με πρωταγωνιστές την εικόνα και τον ήχο - που δεν προϋποθέτουν ούτε την αναγνωστική ικανότητα ούτε τη γνώση της ελληνικής γλώσσας - γεγονός που τις καθιστά πιο αποτελεσματικές από άλλες τυπικές ή διαφοροποιημένες διαπολιτισμικές πρακτικές όχι μόνο για αλλοεθνείς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ΕΕΑ, αλλά και γι' αυτούς με τυπική ανάπτυξη.

Στην ανάλυση παρουσιάστηκε ένας συγκεντρωτικός πίνακας των παραδειγμάτων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί από διαπολιτισμικές πρακτικές και δραστηριότητες που έχουν εφαρμόσει ή συνιστούν για εφαρμογή. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν παιγνιώδη και διαδραστικό χαρακτήρα, μέσω και της χρήσης πολυτροπικών μέσων, που ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις κατά την εφαρμογή τους. Σε κάθε περίπτωση, για το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε τάξης βάσει της σύνθεσής της. Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί σε διαπολιτισμικά σχολεία, τμήματα υποδοχής γενικών σχολείων ή τμήματα ένταξης, η εφαρμογή διαπολιτισμικών και ειδικών πρακτικών αντίστοιχα, προκύπτουν ως φυσικό επακόλουθο της σύνθεσης του μαθητικού τους πληθυσμού και είναι πεπεισμένοι για τα οφέλη τους. Το ίδιο όμως και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με μικρότερη ή μεγαλύτερη εμπειρία με πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.

Ως προς τις προκλήσεις και το βαθμό εφαρμοστικότητας των παραπάνω μεθόδων και πρακτικών στο σύνολό τους, οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν μετά λύπης ότι είναι αρκετά δύσκολες στην εφαρμογή στο σημερινό σχολείο τόσο από πλευράς συχνότητας όσο κι από πλευράς ποιότητας και αποτελεσματικότητας. Υπογράμμισαν τις σημαντικές εκπαιδευτικές ελλείψεις σε υποδομές, προσωπικό, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικό υλικό κλπ σαν βασικό ανασταλτικό παράγοντα, που συνδυαστικά με τις πολυπληθείς μη διαχειρίσιμες τάξεις δυσκολεύουν την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, την αξιοποίηση τεχνολογικών εποπτικών μέσων για πιο δημιουργικό, βιωματικό και μη παραδοσιακό μάθημα κι εν γένει την ποιοτική ενασχόληση και παροχή βοήθειας σε αυτούς τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Η απουσία κρατικής μέριμνας για αυτά τα παιδιά και συνολικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - στην οποία οφείλονται τα παραπάνω - ευθύνεται για τον παραγκωνισμό της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού τους πλούτου, τη δυσκολία κοινωνικής κι εκπαιδευτικής ένταξης και διαβίωσής τους, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε δασκάλα με πρότερη πείρα σε διαπολιτισμικό σχολείο, όπου φοιτούσαν προσφυγόπουλα και μεταναστόπουλα από την πλέον κλειστή δομή του Ελαιώνα. Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι η προσπάθεια εφαρμογής βοηθητικών προς αυτά τα παιδιά μεθόδων και πρακτικών σε αυτές τις συνθήκες με τα υπάρχοντα εμπόδια πρέπει να συνδυαστεί με διεκδίκηση κρατικής μέριμνας σε όλα τα επίπεδα.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τις συνολικά απαιτούμενες αλλαγές σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Οι συμμετέχοντες, συνδέουν τις μεν με τις δε. Αναφερόμενοι σε γενναίες αλλαγές όσον αφορά την υπάρχουσα πολιτική, τη δομή, τη λειτουργία και τον προσανατολισμό του σχολείου, καθώς και την παρεχόμενη εκπαίδευση σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Τόνισαν την ανάγκη άρσης των σοβαρών εκπαιδευτικών ελλείψεων με ευθύνη του κράτους και του Υπουργείου Παιδείας, εστιάζοντας στο κομμάτι της επιμόρφωσης, της ειδικής δουλειάς με τα σχολικά βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό εν γένει, καθώς επίσης της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και τους γονείς τους. Να πάψουν αυτά να αποτελούν ατομική υπόθεση, υπαγόμενα στην οικονομική ευχέρεια του καθενός, όπως γίνεται σήμερα. Οι απόψεις τους διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την εμπλοκή του σχολείου στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στο θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων - με κοινή παραδοχή την ανάγκη λειτουργίας όλων των σχολείων με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχοντας βέβαια την απαραίτητη κρατική στήριξη - και στην ύπαρξη διερμηνέων. Συνέκλειναν όμως ως προς την ευθύνη του κράτους για τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των αλλοεθνών παιδιών.

Όπως οι ίδιοι παραδέχτηκαν, δεν αρκούν αποκλειστικά εκπαιδευτικές αλλαγές για το σκοπό αυτό, αλλά απαιτούνται κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές για την εξάλειψη του πολέμου κι άρα της αναγκαστικής προσφυγιάς και μετανάστευσης και την αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων των μαθητών αυτών. Κατέληξαν έτσι στην ανάγκη οικονομικών βασικά αλλαγών για μια διαφορετική οργάνωση της κοινωνίας, για ένα κράτος δίκαιο, υπερασπιστή των αναγκών των πολλών, συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων - όσο αυτοί θα συνεχίσουν να υπάρχουν - και των μεταναστών. Οι αλλαγές στο επίπεδο της οικονομίας και της κοινωνίας θα αποτελέσουν τη βάση για τις προαναφερθείσες εκπαιδευτικές αλλαγές.

5.2 Συζήτηση

Από την ανασκόπηση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν, οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως ετών εμπειρίας στο χώρο του σχολείου και παρά την περιορισμένη ή ως επί το πλείστον μηδαμινή επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, φαίνεται να γνωρίζουν διάφορες κατάλληλες πρακτικές και μεθόδους που απευθύνονται και μπορούν να βοηθήσουν πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές.

Όπως διαπιστώθηκε μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων, η εμπειρία στη διδασκαλία και συναναστροφή με προσφυγικό και μεταναστευτικό πληθυσμό, αλλόγλωσσο -

με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή ΕΕΑ - ως κριτήριο επιλογής του δείγματος ήταν εύστοχη, καθώς ακόμα και όσοι δεν ήταν εξοικειωμένοι θεωρητικά με τον όρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ήταν σε θέση να απαντήσουν ουσιαδώς στις ερωτήσεις. Ιδιαίτερα στα σχολεία της Αθήνας που μεγάλο ποσοστό των γενικών τάξεων χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμική σύνθεση, αλλά και στα υπαρκτά τμήματα υποδοχής ΖΕΠ, διαπολιτισμικά σχολεία, ακόμα και τμήματα ένταξης με αλλοεθνή παιδιά, οι πρακτικές που προωθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκύπτουν ως φυσική αναγκαιότητα μέσα την τάξη. Επομένως, ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν πολυετή εμπειρία, επαρκή διαπολιτισμική επιμόρφωση ή τόσους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου ανά τα χρόνια (λόγω περιοχής, πχ Κηφισιά), παρατηρήθηκε πώς είχαν χρησιμοποιήσει και ήταν σε θέση να σχεδιάσουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες - αποκλειστικά στηριζόμενοι στην κάποια εμπειρία τους, που όμως δε θεωρούν πανάκεια - γνωρίζοντας από την εκπαιδευτική πράξη τα οφέλη που μπορούν να επιφέρουν στους εν λόγω μαθητές, αλλά και στο σύνολο της τάξης. Βέβαια, σε περιπτώσεις που αυτή η εμπειρία είχε συνδυαστεί πέραν της προσωπικής μελέτης, με μεταπτυχιακά και σεμινάρια ή σχετικές μη κρατικές διαπολιτισμικές επιμορφώσεις που έχουν λάβει μόνο τρεις από τους συμμετέχοντες (σεμινάρια συμβούλων, ετήσια επιμόρφωση της UNICEF σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, επιμόρφωση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής με βεβαίωση παρακολούθησης), οι απόψεις και προτάσεις των συμμετεχόντων υποστηρίζονταν και από ορολογία που έχει προκύψει και από τη σχετική βιβλιογραφία. Ωστόσο, οι λιγιστές επιμορφώσεις αν κι εξασφάλιζαν την εξοικείωση με την ορολογία, προσέφεραν περισσότερο θεωρητικές παρά πρακτικές κατευθύνσεις. Από τα παραπάνω, προβάλλει κατά την ερευνήτρια η ανάγκη συνολικής δια βίου επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών με ευθύνη του κράτους και του Υπουργείου Παιδείας.

Επιπλέον σε μια προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, δόθηκαν παραδείγματα εκπαιδευτικών πρακτικών που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις δικές τους αντίστοιχες προτάσεις. Στο σύνολό τους έδωσαν διάφορα παραδείγματα διαπολιτισμικών κι άλλων πρακτικών βασισμένων σε κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους για τα εν λόγω παιδιά, ιδίως οι πιο πεπειραμένοι στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανεξαρτήτως του χρόνου υπηρεσίας. Εκφράστηκε γενική συμφωνία για τη δυνατότητα καταπολέμησης κι αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών μέσω των παραπάνω πρακτικών και μεθόδων εντός κι εκτός της σχολικής τάξης με ξεκάθαρη την αναγκαιότητα αυτές να

αγκαλιαστούν από ριζικές οικονομικές, κοινωνικές κι εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι τελευταίες απαιτούν κρατική μέριμνα έναντι ατομικής ευθύνης των δασκάλων και του σχολείου κι αλλαγή του προσανατολισμού της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναγνωρίζοντας ότι στο σήμερα μπορούν να γίνουν αποφασιστικά βήματα σε αυτή την κατεύθυνση όχι όμως καθολικά, ανέδειξαν την ανάγκη διεκδίκησης κρατικών μέτρων στήριξης για την εκπαίδευση με πρωταγωνιστές τους δασκάλους σε αυτή την πάλη. Κατέληξαν όμως στο συμπέρασμα ότι οι συνολικότερες εκπαιδευτικές αλλαγές που χρειάζονται, θα επέλθουν μόνο μέσω καθολικών κοινωνικοοικονομικών αλλαγών κι άρα εκεί πρέπει να στοχεύει τελικά η διεκδίκηση.

5.3 Περιορισμοί και μελλοντικές προεκτάσεις

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν στο μικρό δείγμα συμμετεχόντων (14), που ναι μεν συνίσταται στις ποιοτικές έρευνες, καλύπτοντας/ εξυπηρετώντας τον τελικό σκοπό - δηλαδή τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων δασκάλων ως προς την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών - αλλά δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων.

Ως μελλοντική προέκταση της έρευνας επομένως, προτείνεται η διεξαγωγή της σε περισσότερα Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας και συγκεκριμένα περιοχών με έντονο το προσφυγικό και μεταναστευτικό στοιχείο - παρότι η Αθήνα αποτελεί τέτοια περιοχή και άρα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα - για τη διασταύρωση, τη γενίκευση και τον εμπλουτισμό των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, θα είχε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας με δείγμα τους ίδιους τους αλλοεθνείς μαθητές ή τους γονείς τους κι επίκεντρο τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις μεθόδους και πρακτικές που θεωρούν κατάλληλες την αντιμετώπισή τους, όπως, όμως ερμηνεύονται από τα ίδια τα παιδιά και τους γονείς. Αυτό βέβαια φέρει εξαρχής ορισμένες δυσκολίες λόγω των γλωσσικών περιορισμών και των κακών όρων διαβίωσης. Σε κάθε περίπτωση, σημαντικό είναι να διερευνηθούν βαθύτερα οι κοινωνικές κι εκπαιδευτικές αλλαγές που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών προσφυγικού ή μεταναστευτικού υποβάθρου σαν θεματική έρευνας με αφορμή την παρούσα και το ερευνητικό κενό στο συγκεκριμένο ζήτημα, ιδιαίτερα ως προς τις απαιτούμενες αλλαγές στο επίπεδο της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αλιβίζος, Λ. Σ. (2021). *Πρακτικές Διδασκαλίας για τη Διαπολιτισμική Αγωγή με τη Χρήση Νέων Μέσων*. Ίων

Αλιμήσης, Δ., Γαβριλιάδη, Γκ., Παπαδοπούλου, Π., Προβατά, Α. (2007). *Πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής*. Αναφορά για την εθνική κατάσταση. ΑΣΠΑΙΤΕ. https://schoolinclusion.pixel-online.org/files/national_report/National_Report_GR_GR.pdf

Αντωνόπουλος, Α. (2010). *Η συμβολή των οικονομικών μεταναστών στη βιώσιμη ανάπτυξη ενός δήμου: η περίπτωση του Δήμου Πειραιά* [Εργασία, Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης]. https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T3/028/10212.pdf

Αρβανίτη, Ε. (2011). *Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία». Τόμος Β, 539-551, Αθήνα (Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας, Επίμ.). Διάδραση.

Αρμανίδου, Κ. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές μάθησης, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα της τυπικής εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων*. [Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/155060>

Ασημακοπούλου, Ε. (2019). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις*. [Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2867365/file.pdf>

Βεργίδης, Δ. Κ. (2012). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. Πολιτική και Εκπαίδευση. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, (29), 97-126. Αντ. Ν. Σάκκουλα <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/871>

Βλάχος, Φ. & Παπαδημητρίου, Α. (2004). Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή αλλόγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πρακτικά Ι' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση, 2014 (Ν. Ζούκης, & Θ. Μητάκος, Επίμ.). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/blaxos.htm

Βουρδουμπάς, Ν. (2022, 23-24 Απριλίου). Αλληλεγγύη στους πρόσφυγες και τα παιδιά τους χωρίς όρους. *Ριζοσπάστης*. <https://www.rizospastis.gr/storyAmp.do?id=11665594>

Βουρνά Α., Ιατράκη Μ., Καρεφυλάκη Ι., Λαζαράκη Φ. & Μπαρδάνη Κ. (2012). *Ψυχοβιωματικές και μη δραστηριότητες στο 87ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Αθηνών*. Ημερίδα Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/praktikes/eisagwgi.pdf

Γαλάνης, Π. (2018). *Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 35(2), 268-277. <https://www.mednet.gr/archives/2018-2/pdf/268.pdf>

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Επίκεντρο.

Γεραλής, Η. (χ.χ.). *Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Τα εκπαιδευτικά, (99-100), 24.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf

Γκόβαρης, Χ. & Μανούσσου, Χ. (2008). *Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις*. http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2008/mathites_me_metanastftiko_ypovathro.pdf

Γκουντρομπή, Σ. (2020). *Διγλωσσία και Δίγλωσση εκπαίδευση - Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια βιβλιογραφική μελέτη*. [Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών] <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2929235/file.pdf>

Γουδήρας, Δ. & Παλαιολόγου, Ν. (2013). *Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες*; <https://docplayer.gr/34578487-Apoklinoysa-syuperifora-allofonon-uathiton-einai-oi-uathites-ue-politisuikes-kai-glossikes-diafores-uathites-ue-idiaiteres-ekpaideytikes-anagkes.html>

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη. Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001). *Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. https://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf

Δημητριάδου, Κ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007. Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). (37-53). ΥΠ.Ε.Π.Θ

Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις*. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο), 67-85. ΥΠ.Ε.Π.Θ

Δούλου, Κ. (2014). *Υπάρχουν γνωστικά πλεονεκτήματα για έναν δίγλωσσο*; <http://logotherapist.com.gr/%CF%85%CF%80%CE%AC%CF%81%CF%87%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CF%80%CE%BB%CE%B5%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1/>

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

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020). *Εξερευνώντας τα αίτια της μετανάστευσης: Γιατί μεταναστεύουν οι άνθρωποι; Θέματα. Μετανάστευση.*
<https://www.europarl.europa.eu/topics/el/article/20200624STO81906/exereunontas-ta-aitia-tis-metanasteusis-giati-metanasteuoun-oi-anthropoi>

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). *Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο.* Παιδαγωγική επιθεώρηση, 32 (60). Διάδραση.

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση και σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη.* Κοινωνιολογική Προσέγγιση. Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Ζάχος, Δ. (2014). *Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Νέος Παιδαγωγός, 3, 148-157, έκδοση 1 (IKEEART-2018-1318).
http://ikee.lib.auth.gr/record/301093/files/DZ%20i_anagkaiotita_tis_diapolitismikis_ekpaideysis.pdf

ΙΠΔΕ (2023). *Μέθοδος συγγραφής ποιοτικής έρευνας.* <http://ipode.gr/wp-content/uploads/2023/03/02.ποιοτικι.pdf>

Τσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.* ΣΕΑΒ

Καϊρή, Δ. Μ. (2014). *Διαπολιτισμική αγωγή. Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία της μουσικής.* Ορφέως

Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α. & Παναγόπουλος, Ε. (2019, Νοέμβριος). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη.* 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: "Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον", Πάτρα. http://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS_B_11o_SYNEDRIO_PRAKTIKA.pdf

Καραμάνου, Α. (2011). *Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα & ισότητα των Φύλων. Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας (έκδοση Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδας στην ΕΕ)*, 209-238. *Ινδικτος*

Καραπάνου, Χ. (2020). *Η διγλωσσία ως ικανότητα του ατόμου και τα οφέλη της*. <https://www.maxmag.gr/politismos/glossa/i-diglossia-os-ikanotita-toy-atomoy-kai-ta-ofeli-tis/>

Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος. Μία πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο), (Ζ. Παπαναούμ, Επίμ.), 11-27. ΥΠΕΠΘ

Κεσίδου, Α. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής*. Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). ΥΠΕΠΘ

Κεσίδου, Α., Ευσταθίου, Μ., Δημητριάδου, Κ., Πολυδωρίδου, Ι., Κουτσογιάννης, Δ., Τσοκαλίδου, Ρ., Μπίνα, Ε., Γιάννης Παπαθανασίου, Γ., Ξωχέλλης, Π., Τολούδη, Φ., Μαλιγκούδη, Χ., Μπέλλα, Ζ., Πεσκετζή, Μ., Αλεξοπούλου, Μ., Σπαθάρη, Ε., Μπεγλίτη - Τριανταφύλλου, Α., Αντωνοπούλου, Ν., Βερβίτης, Ν. & Καρπουκατσίδου, Μ. (2008). *Διδασκαλία και Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007. ΥΠΕΠΘ

Κοντογιάννη, Δ., & Θώμου, Π. (2022). *Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής*. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 190–210. <https://doi.org/10.12681/dial.31789>

Κοσμοπούλου, Φ. (2020). *Ένταξιακή διαδικασία των παιδιών προσφύγων που διαμένουν στο κέντρο φιλοξενίας του Κουτσόχερου Λάρισας*. [Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.] <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154783>

Λαζαρίδη, Ε. - Ε. (2020). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής*. [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/155067>

Λάλλας, Δ. (2019-2020). *Μάθημα 5ο. Μεθοδολογία και Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας: Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι*. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://eclass.aueb.gr/modules/document/file.php/OIK308/%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%20%CE%BF.pdf>

Λογοθέτη, Μ. Γ. (2009-2010). *Τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας όπως τα κατανοούν και τα βιώνουν τα δίγλωσσα παιδιά στην οικογένεια και στο σχολείο. Η γλωσσική χρήση δίγλωσσων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. [Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] <http://ikee.lib.auth.gr/record/134460/files/GRI-2014-12485.pdf>

Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων*. Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Μαντζούκας, Στ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Νοσηλευτική Ανασκόπηση 46 (1), 236-246. <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD.pdf>

Μαντζούκη, Β. (2023). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του κινηματογραφικού υλικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. [Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών] <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3270902/file.pdf>

Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Ε.Κ.Π.Α.

Μαρτζούκου, Μ. (2022). *Διγλωσσία: Μύθοι και επιστημονικά δεδομένα*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημολογίας. Σύλλογος Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας «Συν Αθήνα». *Philosophia Ancilla* 6 (I. Κ. Γεωργιάδης & Κ. Ε. Κατσαρού, Επίμ). ΛΟΓΙΑ/LOGIA, Καβάλα https://www.researchgate.net/publication/362671676_Diglossia_mythoi_kai_epistem_ onika_dedomena#fullTextFileContent

Μαστρογιάννης, Α., & Μαλέτσκος, Α. (2022). *Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής για την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων αυτών, τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ισότιμη ένταξη των μαθητών*. Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Γ' (3), 43-53.

https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2022/04/%CE%9C%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82_%CE%9C%CE%B1%CE%BB%CE%AD%CF%84%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%82_.pdf

Μησιάκα, Μ. Ν. (2019). *Απόψεις γονέων μεταναστών για την ένταξη των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] <https://ikee.lib.auth.gr/record/319598/files/GRI-2020-27502.pdf>

Μητακίδου, Σ., Δανηλίδου, Ε., & Τουρτούρας, Χ. (2007). *Διαπολιτισμικά σχολεία: πραγματικότητα και προοπτικές*. Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», (17-20).

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82.pdf

Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*. Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Τόμος Ι, 252-262, (Π. Γεωργογιάννης, Επίμ.). ΚΕ. Δ. ΕΚ.

Μπαμπάλης, Θ. & Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογικής Επιστημονικής Έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Διάδραση

Μπεζαΐτη, Μ.. (2019). *Η σχολική αποτυχία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Αιτίες του φαινομένου και τρόποι διαχείρισης των μαθητών αυτών από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/143948>

Μπούτσκου, Λ. (2012). *Σχολικό Κλίμα*. [Εργασία, European University Cyprus.]. https://www.lemonia-boutskou.gr/data/pdf/ergasies_mou/sxoliko_klima.pdf

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2010). *Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Δράση 3: Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου*. Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών. <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-01-55>

Νικολάου, Γ. (2011) *Ένταξη & εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Πεδίο

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

Νικολάου, Σ. Μ. (2021). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στοιχεία και προβληματισμοί*. <https://skepsy.edu.gr/wp-content/uploads/2021/02/%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A8%CE%A5-2-%CE%A413.pdf>

Ντελέζου, Σ. (2021). *Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ένταξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών: Θεωρία και Πράξη*. [Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/72628>

Ντίνας, Κ. & Γρίβα, Ε. (2017). *(Δια/πολυ)πολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές*. Η διδασκαλία και οι χρήσεις της ελληνικής γλώσσας σε σύγχρονα (δια/πολυ)πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ελληνική Γλώσσα Πολιτισμός και ΜΜΕ, 23-57 (Ν. Τσιτσανούδη, Επίμ.). Gutenberg.

Ξενοφόντος, Κ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Σαΐτα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

Παπαδάκης, Κ. (2019, 5 - 6 Οκτωβρίου). Προσφυγικό - Μεταναστευτικό. Άλυτο ζήτημα, όσο κάνουν κουμάντο αυτοί που το δημιουργούν... *Ριζοσπάστης*. <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=10508312>

Παπαδημητρίου, Α. & Βλάχος, Φ. (2003). *Διερεύνηση των προβλημάτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας*. Επιστημονική Επετηρίδα. Τμήμα Ψυχολογίας. Τόμος Ε. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπάζογλου, Μ. Α. (2015). *Η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* [Πτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] <http://ikee.lib.auth.gr/record/271003/files/GRI-2015-14949.pdf?version=1>

Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης* Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης (Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου, Επίμ.), 13-20. http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf

Παπαχρήστος Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. https://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html

Παπαχρήστος, Κ., Διαλεκτόπουλος, Α., Γκασούκα, Μ., Ευαγγέλου, Ο., Κάντζου, Ν., Νικολούδη, Τ., Λεμπέση, Α., Μουλά, Ε. & Παγώνη, Π. (2021). *Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών*. Αιακός

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ευ. Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 4 (1), Section one. <https://doi.org/10.12681/jode.9726>

Παρθένης, Χ. (επιμ.). (2020). Πολιτική και Πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Gutenberg

Πατσάλης Χ. Γ. (2005). *Η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Εισήγηση στο συνέδριο της Π.Ε. Ε., Ρόδος. <https://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/allodapoi.pdf>

Πατσιαρίκα, Α. (2014). *Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο Περιβάλλον της Ελληνικής εκπαίδευσης. Επαφή Ελληνικής Γλώσσας και Αγγλικής*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ψηφίδα.

Πεδιαδίτης, Α. Δ. (2009). *Η εκπαιδευτική Έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Διδακτοική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου] [.https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/10895/file0.pdf?sequence=1](https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/10895/file0.pdf?sequence=1)

Πλαϊνός, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στο μάθημα της ιστορίας*. <http://dim-agnant.kar.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/ct-menu-item-3/ct-menu-item-20/83-articles/156-article-21>

Πύλλη, Μ. & Ραφτόπουλος, Β. (2012). *Περιγραφή των βασικών μεθόδων δειγματοληψίας των δύσκολα προσβάσιμων πληθυσμών που χρησιμοποιούνται στην επιτήρηση της HIV λοίμωξης*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής/Αρχεία Ελληνικές Ιατρικές, 29 (6). <https://docplayer.gr/30291634-Perigrافي-ton-vasikon-methodon-deigmatolipsias-ton-dyskola-prosvasimon-plithysmon-poy-hrisimopoiouyntai-stin-epitirisi-tis-hiv-loimoxis.html>

Ρουσσάκης, Γ., & Χατζηνικολάου, Α. (2005, 8 - 10 Ιουλίου). *Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα*. Πρακτικά 8ου Διεθνές Συνεδρίου «Διαπολιτισμική εκπαίδευση–Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, I, 75-86. http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2005/antilipseis_ton_daskalon.pdf

Σακελλαρίδης, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Διάδραση

Σακελλαροπούλου, Ε. (2007, 19 - 21 Οκτωβρίου). *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη*. Πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Σαρακινίδου, Σ., & Αθανασοπούλου, Ζ. (2005). *Γεωμετρία και τέχνη. Μια διαθεματική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, (22), 734-743.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, τεύχος 4, (108-129).
<https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο*. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*, (11-20). <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD122/Skourtou.pdf>

Σκούρτου, Ε., & Κούρτη - Καζούλλη, Β. Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. ΣΕΑΒ. https://users.auth.gr/revith/files/Diglossia_Didaskalia.pdf

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. ΙΜΕΠΟ.
[http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf)

Σκουφογιάννη, Σ. (2011). *Διδακτική αξιοποίηση παροιμιών στην τάξη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου*. [Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]
<https://core.ac.uk/download/pdf/132820686.pdf>

Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Διαπολιτισμική επικοινωνία, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Πρακτικά του ΙΑ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, 769-777, (Δ. Χατζηδήμου & Χρ. Βιτσιλάκη, Επίμ.). Αφοί Κυριακίδη

Σταυράκου Μ. (2021). *Διγλωσσία/Πολυγλωσσία: όταν πολλές γλώσσες «συνυπάρχουν»*.
<https://psychoedu.gr/diglosia/>

Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού - Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020». (2015). https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/14.%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF_%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%A0%CE%95%CE%A3_2014-2020.pdf

Συτζιούκη, Μ. (2010). *Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών: εμπειρική προσέγγιση και θεωρητικές προεκτάσεις*. Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική - Έρευνα - Πράξη. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010 (Ανδρούσου, Α., Κεσίδου, Α., & Τσάφος, Β., Επίμ.). Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση. <http://ikee.lib.auth.gr/record/319009?ln=e1>

Ταταβίλη Θ., & Γιαρμαδούρου, Α. (2020). «*Μαθησιακές Δυσκολίες*», βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, (1029–1034). <https://doi.org/10.12681/edusc.2749>

Τμήμα Παιδείας και Έρευνας της ΚΕ του ΚΚΕ (2018). *Οκτωβριανή Επανάσταση και Παιδεία. Συλλογή κειμένων*. Σύγχρονη Εποχή

Τριανταφυλλίδου, Π., & Σμαροπούλου, Α. (2022). *Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων*. Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education, 2(4). <https://doi.org/10.26220/cul.4294>

Τσιάβα, Στ. (2023). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση της φιλιαναγνωσίας στην σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών*. [Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]

Τσιπλητάρης, Α. Φ. & Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2011). *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας*. Διάδραση

Τσιρώνης, Χ. (2008). *Κοινωνική Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών*. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), 123-140. ΥΠ.Ε.Π.Θ

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης, 97-125. (Γ. Ζαϊμάκης, Επίμ.). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsioles_2018_Thematike_analyse_p_oiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_-_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete

Τσουκαλά, Α., & Καλημέρη, Σ. (2021). *Η προσαρμογή των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Ηρακλείου*. [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο] https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/10124/KalimeriStamatia_TsoukalaArgyro2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ΥΠΕΠΘ (2007). *Παραδοτέο 2: Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησης της σχολικής διαρροής*. Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Έκδοση 2.0. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf>

ΥΠΕΠΘ (2010). *Απάντηση στην Ερώτηση με αριθμό 9946/11-05-2010*. <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/67715b2c-ec81-4f0c-ad6a-476a34d732bd/7121940.pdf>

ΥΠΕΠΘ (2024). *Σχολική χρονιά 2021-22: Αριθμητικά στοιχεία*. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Δράσεις ΥΠΑΙΘ για τη συμπερίληψη παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εκπαίδευση. <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refug-educ>

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2019). *Κεφ 1.2 – Μεταναστευτική ορολογία*. Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη. Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων <http://www.opengov.gr/immigration/?p=798>

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. *Νόμιμη Μετανάστευση Ιανουάριος 2023*. Ενημερωτικό σημείωμα Β Ιανουαρίου 2023. Ελληνική Δημοκρατία. <https://migration.gov.gr/wp->

content/uploads/2023/02/%CE%99%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%82-2023_%CE%A5%CE%9C%CE%91-GR-%CE%95%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%99%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%92-%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%B9%CE%BC%CE%B7-%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%9D%CE%95%CE%91-%CE%95%CE%9A%CE%94%CE%9F%CE%A3%CE%97.pdf

Χριστάρα, Γ. (2006). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το έντεχνο παραμύθι* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

EASO (2018). *Κατευθυντήριες γραμμές για τις συνθήκες υποδοχής ασυνόδευτων παιδιών: επιχειρησιακά πρότυπα και δείκτες*. Σειρά πρακτικών οδηγιών της EASO. Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Υποστήριξης για το Άσυλο. <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/Guidance-reception-unaccompanied-children-standards-and-indicators-EL.pdf>

UNHCR (2023). *Νέα Έκθεση της Υπατης Αρμοστείας: Περισσότερα από 7 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες δεν πηγαίνουν σχολείο*. <https://www.unhcr.org/gr/35453-ekthesi-ekpedefsi-prosfyges-2023.html>

UNHCR, (2017). *Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες. Οδηγός δραστηριοτήτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2020/05/PROTOBATHMIA-EKPAIDEYSH.pdf>

UNHCR. *Έκθεση 2022 της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ με τίτλο “Συμπερίληψη: Η Εκστρατεία για την Εκπαίδευση των Προσφύγων”*. <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity>

UNICEF (2019). *Refugee and migrant children in Greece*. <https://www.unicef.org/greece/sites/unicef.org.greece/files/2019-11/Refugee-and-migrant-children-in-greece-data-report-30-09-2019.pdf>

Tiedt P. & Tiedt I. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία* (6^η αμερικάνικη εκδ., Α. Τριλιανός, Επίμ.). Παπαζήση

Ξενόγλωσση

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (Μ. Δαμανάκης, Επίμ). Gutenberg.

Celik S. (2020). Educational problems of Syrian refugee students. *Amazonia Investiga*, 9 (36). <https://doi.org/10.34069/AI/2020.36.12.7>

Edwards, A. (2016). 'Πρόσφυγας' ή 'μετανάστης' - Ποιος όρος είναι ο σωστός;. UNHCR https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html

Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87 (5), 366-370.

Graham HR, Minhas RS, Paxton G. (2016). Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review. *Pediatrics*, 137 (6). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>

Hurwitz-Leeds W. (2017). *Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Βασικές έννοιες για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο. Κέντρο Διαπολιτισμικού Διαλόγου. Key Concepts in Intercultural Dialogue, (5), 2017. <http://centerforinterculturaldialogue.org>

Karadas, H. (2022). Educational Problems of Immigrant Students. *Shanlax International Journal of Education*, 10, 64-78.

Liu, S., Volčič, Z., & Gallois, C. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Gutenberg.

Rousseau, C., Drapeau, A., & Corin, E. (1996). School performance and emotional problems in refugee children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66 (2), 239-251.

Sarı M. H., Yüce E. (2020). Problems Experienced in Classrooms with Students from Different Cultures. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13 (2), 90-100. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2020.130204>

Şeker, B. D., Sirkeci, I. (2015). Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8 (4), 122-133. DOI: 10.14254/2071-789X.2015/8-4/9

Telsaç, Ö. Y., Karagöz, S., & Telsaç, C. (2022). The Educational Problems of Migrant Children: Findings and Recommendations. *Migration*.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2595648>

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΕΑΣΟ: Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Υποστήριξης για το Άσυλο (European Asylum Support Office)

PTSD: Διαταραχή μετατραυματικού στρες (Post Traumatic Stress Disorder)

UNHCR: Ύπατη Αρμοστία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (the UN Refugee Agency)

ΑΕΙ: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΑμεΑ: Άτομα με Αναπηρία

ΑΣΠΑΙΤΕ: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

ΔΕΠΥ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

ΔΟΜ: Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης

ΕΓΔ: Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΕΚΚΑ: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης

ΖΕΠ: Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΙΠΔΕ: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

ΙΠΟΔΕ: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης

ΚΕΔΑΣΥ: Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

ΜΔ: Μαθητική Διαρροή

ΜΚΟ: Μη Κυβερνητική Οργάνωση

ΝΤ: Νέες Τεχνολογίες

ΟΕΠΕΚ: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΠΕΚ: Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

ΠΕΣ: Πρόωρη Εγκατάλειψη Σχολείου

ΣΕΛΔΕ: Σχολές Εκπαίδευσης Λειτουργιών Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΤΕΙ: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΤΥ: Τάξεις Υποδοχής

ΥΠΑΙΘΑ: Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Παράρτημα Α: Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης

1. Μπορείτε να μου πείτε την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;
2. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
3. Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;
4. Τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
5. Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετών μαθητών;
6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;
7. Έχετε πρόσφυγες ή/και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται τα παιδιά αυτά;
8. Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;
9. Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δε γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα; Με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους βοηθάτε στην κατανόηση και εκμάθηση της ελληνικής;
10. Ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Τα προβλήματα αυτά είναι διαφορετικά στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες μαθητές κι αν ναι σε ποια βάση;
11. Ποιους παράγοντες χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης με μεγαλύτερο ή μικρότερο αριθμό προσφύγων ή/και μεταναστών μαθητών;
12. Μπορείτε να αναφερθείτε σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που θεωρείτε κατάλληλες για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε στην προηγούμενη ερώτηση;
13. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι είναι εφαρμόσιμες αυτές οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές στη σχολική τάξη;

14. Ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε εσείς στη δική σας τάξη; Ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί δεν κατέστη δυνατό (έως τώρα);

15. Τι συνολικές αλλαγές - στο επίπεδο όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας - πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

Παράρτημα Β: Απομαγνητοφωνήσεις Συνεντεύξεων

1^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας.

Ερ.: Γεια σας.

Συν.: Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας για αυτή τη συνέντευξη.

Ερ.: Υποχρέωση μου.

Συν.: Λοιπόν να ξεκινήσουμε. Μπορείτε να έχει κάνει μου πείτε την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Είμαι 61 έτους, εργάζομαι στο 7ο Δημοτικό σχολείο Βύρωνα και είμαι δασκάλα.

Συν.: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Έχω 33 χρόνια υπηρεσίας.

Συν.: Ωραία. Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Όχι στο θέμα αυτό όχι.

Συν.: Κάποιου άλλου γενικότερα, οποιοδήποτε;

Ερ.: Μεταπτυχιακό όχι δεν έχω, αλλά πιστοποίηση και διάφορα σεμινάρια έχω. Πάνω στην εκπαίδευση, στη διδακτική μεθοδολογία κλπ.

Συν.: Ωραία. Τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Ό,τι έχω μελετήσει μόνη μου και ό,τι έχω αποκτήσει με βάση την πείρα μου τόσα χρόνια στο σχολείο. Στην ουσία είναι η εκπαίδευση εκείνη που λαμβάνει υπόψη της στην εκπαίδευση διαδικασία ότι η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική, άρα στην τάξη μας δεν υπάρχουν μόνο ελληνόπουλα, αλλά και παιδιά που προέρχονται από διάφορες χώρες και διάφορους πολιτισμούς. Κι αυτό πρέπει να το λαμβάνουμε υπόψη μας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συν.: Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών;

Ερ.: Όχι, δεν είχα καμία.

Συν.: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ σε ικανοποιητικό βαθμό. Κυρία γιατί έχω ψάξει το θέμα μόνη μου και λόγω πείρας πολλών χρόνων στην εκπαίδευση.

Συν.: Όκεν. Έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Σε όλα αυτά τα χρόνια υπηρεσίας στην τάξη μου ναι, είχα αρκετά παιδάκια από άλλες χώρες κατά καιρούς. Παιδιά από τη Βουλγαρία, από την Αλβανία, από την Κύπρο, βέβαια με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, από τη Συρία, από το Πακιστάν είχε τύχει, από την Τουρκία και τελευταία από την Ουκρανία.

Συν.: Αυτή τη στιγμή από ποιες χώρες έχετε συγκεκριμένα αν μπορείτε να ξεχωρίσετε;

Ερ.: Αυτή τη στιγμή δεν έχω. Αναμένουμε ένα παιδάκι από την Ουκρανία ή Γεωργία. Είχα όμως πέρυσι, παιδί από την Ουκρανία.

Συν.: Ωραία. Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Την κρίνω αρκετά δύσκολη γιατί ακριβώς τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και το πρόγραμμα σπουδών, καθώς και η ίδια η διάρθρωση του σχολείου από τις τάξεις, τα τμήματα όπως είναι χωρισμένα, τις αίθουσες, την έλλειψη εποπτικού υλικού, την έλλειψη βοήθειας στον εκπαιδευτικό, όλα αυτά δε βοηθούν στο να μπορέσουμε να εντάξουμε πραγματικά τον αλλόγλωσσο και πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή στην τάξη. Στην ουσία επαφίεται όλη αυτή η διαδικασία στην ικανότητα και στη μεγάλη προσπάθεια του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτό το καθήκον. Λίγα σχολεία έχουν τμήματα υποδοχής έτσι και όσα έχουν, τα τμήματα αυτά καθεαυτά είναι λίγα σε σχέση με τις ανάγκες γιατί λόγω των σύγχρονων γενικών εξελίξεων, των πολέμων αλλά και των διώξεων, πάρα πολύ μεγάλου αριθμού ανθρώπων από διάφορες χώρες του κόσμου δεχόμαστε αρκετούς μετανάστες και πρόσφυγες στη χώρα μας και δυστυχώς δεν έχουμε δημιουργήσει τις ανάλογες υποδομές για να μπορούμε να τους εντάξουμε κανονικά στην εκπαίδευση.

Συν.: Εσείς το λέτε αυτό σαν δασκάλα στην Α΄ Αθήνας - συγκεκριμένα γι' αυτή την περιοχή - ότι δεν υπάρχουν τμήματα ένταξης και υποδοχής η συνολικότερα;

Ερ.: Συνολικότερο είναι το πρόβλημα, αλλά και στην Α΄ Αθήνας, που είναι η μεγαλύτερη διεύθυνση της χώρας. Όσες υποδομές τέτοιες υπάρχουν, δηλαδή τμήματα υποδοχής, τμήματα ΖΕΠ είναι πολύ λίγα σε σχέση με τις ανάγκες. Να σκεφτείτε ότι σε ολόκληρο το Βύρωνα δεν υπάρχει ούτε ένα τμήμα υποδοχής οπότε αναγκαζόμαστε να δεχόμαστε αυτά τα παιδάκια στην τάξη χωρίς την παραμικρή βοήθεια και όσες φορές επιχειρούμε να τα στείλουμε σε διπλανούς δήμους είναι γεμάτα τα τμήματα. Άρα ό,τι κάνουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, οι δάσκαλοι αλλά και οι συνάδελφοι των ειδικοτήτων μεταξύ μας ή ότι μπορούμε και (αν) προλαβαίνουμε να κάνουμε στα κενά μας για να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά ή στις ελάχιστες ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας όταν προκύπτουν τέτοιες ώρες αναλαμβάνουμε κάποιοι συνάδελφοι να βοηθήσουμε. Δυστυχώς αυτή η διαδικασία όμως δεν βοηθάει αποτελεσματικά όσο θα θέλαμε τα παιδιά.

Συν.: Κατάλαβα. Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα και αν ναι με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους – τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής;

Ερ.: Όπως προείπα, φέτος δεν έχω μαθητή. Περιμένω. Είχα όμως πέρσι κοριτσάκι από την Ουκρανία που όταν ήρθε δεν ήξερε λίγο ούτε μία λέξη ελληνικά. Υπήρξε μεγάλη δυσκολία στην προσαρμογή γιατί και από την οικογένεια δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά. Αναγκαζόμασταν να επικοινωνούμε μόνο με μία γιαγιά, η οποία ήταν κι εργαζόμενη και δύσκολα επικοινωνούσε με το σχολείο, παρόλα αυτά μέσω αυτής γινόταν η επικοινωνία για να συνεννοηθούμε με την οικογένεια και με το ίδιο το παιδάκι μιλούσαμε περισσότερο τη γλώσσα την νοηματική, τη γλώσσα του σώματος. Στα Μαθηματικά τα πηγαίναμε καλύτερα γιατί είναι επιστήμη συγκεκριμένη, στη Γλώσσα όμως υπήρξε μεγάλη δυσκολία και μια περίοδος προσαρμογής αρκετά σημαντική. Βοήθησαν και τα ίδια τα παιδιά, οι υπόλοιποι μαθητές μου γιατί όπως ξέρετε τα παιδιά μεταξύ τους επικοινωνούν με πολλούς τρόπους. Εντάχθηκε το κοριτσάκι αυτό μέσα στο τμήμα, στην παρέα, στις ομάδες, στο διάλειμμα κι έτσι μάθαινε κιόλας και βέβαια προσπαθήσαμε κι εξατομικευμένα να το μάθουμε. Δηλαδή, προσπαθήσαμε όπως είπαμε και προηγουμένως σε κάποια κενά μία συνάδελφος το έπαιρνε μαζί με το μικρότερο αδερφό της και τη μάθαινε ελληνικά. Στη συνέχεια, έπαιρνα εγώ και συνέχιζα από εκεί που σταματούσε η συνάδελφος όταν είχα λίγο κενό ή λίγο ελεύθερο χρόνο μέσα στην τάξη. Τα παιδιά τα άλλα απασχολούνταν με κάτι κι εγώ ασχολιόμουν με το κοριτσάκι αυτό. Με τέτοιους τρόπους προσπαθήσαμε να βοηθήσουμε κι ως ένα βαθμό το

καταφέραμε. Όταν όμως άρχισε να στρώνει το παιδάκι, δυστυχώς όπως γίνεται με πολλά από αυτά τα παιδάκια μετακόμισε κι έφυγε.

Συν.: Κατάλαβα. Κι επειδή είπατε ότι βοήθησαν οι υπόλοιποι μαθητές σας το παιδί αυτό, πώς ακριβώς έγινε κάτι τέτοιο;

Ερ.: Έγινε μέσα από το παιχνίδι, από τη συναναστροφή, από την ομάδα, από την παρεούλα και μέσα στην τάξη. Τα παιδιά τα έχουμε συζητήσει και είναι ευαισθητοποιημένα απέναντι στα προσφυγόπουλα και μεταναστούπουλα. Αμέσως αγκάλιασαν το κοριτσάκι, αμέσως το έβαλαν στις ομάδες τους και παίζανε, στο θρανίο μάλιστα πολλές φορές ήταν σε άμιλλα με πιο παιδάκι θα καθίσει. Όλο αυτό βοήθησε το κοριτσάκι ψυχολογικά να συνδεθεί γιατί ήταν παιδί του πολέμου, του ιμπεριαλιστικού Ρωσσονατοϊκού πολέμου και καταλαβαίνετε τι έχει βιώσει αυτό το παιδί. Ηρέμησε, εντάχθηκε, αγάπησε τα άλλα παιδάκια, το τμήμα, το σχολείο, τους δασκάλους της και άρχισε σιγά-σιγά να μαθαίνει και λέξεις. Όταν έφυγε στην ουσία είχε μάθει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου και αρκετό λεξιλόγιο, βεβαίως στην επικοινωνία εντάξει υπήρχαν δυσκολίες ακόμα.

Συν.: Αυτά τα έμαθε στον 1 χρόνο όμως.

Ερ.: Ούτε καν στον 1 χρόνο.

Συν.: Πολύ σημαντικό αυτό.

Ερ.: Είχα όμως παλιότερα μαθητές, σε ένα σχολείο που είχα υπηρετήσει, στο Ικόνιο και μάλιστα τα πρώτα χρόνια που είχαμε δεχτεί πρόσφυγες και μετανάστες από την Αλβανία, τη Βουλγαρία τότε, το '93-'94 '95. Αυτά τα παιδιά τα εντάξαμε πάρα πολύ συστηματικά με προσπάθεια όλου του Συλλόγου Διδασκόντων, αρχίζοντας από την Α' Δημοτικού και ανά 2-3 μήνες μόλις αφομοίωναν κάπως την ύλη προχωρούσαν, Ειδικά τα παιδιά από την Αλβανία όμως, είχαν μία βάση στη γλώσσα. Κατανοούσαν παρότι δεν ήξεραν να γράφουν. Αυτό βοήθησε. Μέσα σε ένα χρόνο υπήρξαν παιδιά που βγάλανε 2 τάξεις, άλλα βγάλανε 4 τάξεις, άλλα 5 τάξεις λόγω ηλικίας και προόδου. Υπήρχε κι αυτή η εμπειρία που ήταν πάρα πολύ σημαντική.

Συν.: Ωραία, πολύ ωραία. Ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου είναι στην ουσία πρώτα πρώτα η γλώσσα που τα δυσκολεύει πάρα πολύ τα παιδιά.

Όταν δεν ξέρεις τη γλώσσα δε μπορείς να επικοινωνήσεις που είναι πάρα πολύ σημαντικό. Ταυτόχρονα είναι όπως είπα η ίδια η δομή του ελληνικού σχολείου που δεν βοηθάει τόσο τα παιδιά όσο και το δάσκαλο που δε βοηθάει να αφιερώσουμε χρόνο. Γιατί αυτά τα παιδιά θέλουνε χρόνο για ψυχολογική στήριξη, για στήριξη στη μαθησιακή διαδικασία, για οικογενειακή υποστήριξη. Άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά είναι ότι δεν μπορούν να αναπόσπαστα να αφιερωθούν ακόμα και τις ώρες που είναι στο σχολείο στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί τα βασανίζει όλο αυτό που κουβαλάνε μαζί τους, οι λόγοι που έφυγαν από τη χώρα τους, η οικογένειά τους που πιθανόν να 'ναι άνεργη, η φτώχεια που τα βαραίνει ή αν θέλετε η έλλειψη πόρων για να επιβιώσουν κι όλα αυτά. Άρα λοιπόν για να μπορέσουν να λυθούν αυτά τα προβλήματα και να ενταχθεί το παιδί στο σχολείο θα έπρεπε εκεί η πολιτεία να έχει λάβει μέτρα, να εξασφαλίσει μία ουσιαστική σύγχρονη, ανθρώπινη διαβίωση όλης της οικογένειας και των ίδιων των παιδιών, να είχε υποστηρικτικές δομές από ψυχολόγους κοινωνικούς λειτουργούς κλπ για όλες αυτές τις οικογένειες και ταυτόχρονα να εξόπλιζε με βάση αυτά που είπα προηγουμένως το σχολείο με προσωπικό, με υποδομές, με εποπτικό υλικό κλπ και να είχε τμήματα υποδοχής σε όλα τα σχολεία.

Συν.: Ενώ το βάρος όλων αυτών των αναγκών κι ελλείψεων πέφτει τώρα σε εσάς.

Ερ.: Ναι. Ακριβώς. Αυτά τα προβλήματα που προείπα οφείλονται στην έλλειψη μέτρων από την πολιτεία, το κράτος για να λυθούν ή έστω να αμβλυθούν οπότε πέφτει στο σχολείο και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό να κάνει ό,τι μπορεί να κάνει. Κοιτάζτε τώρα, τα προβλήματα αυτά σε πρόσφυγες και μετανάστες υπάρχει μία διαφοροποίηση αν και η διάκριση του πρόσφυγα και του μετανάστη σαν όρο είναι λίγο δύσκολη. Αν υποθέσουμε όμως ότι αναφερόμενοι στους πρόσφυγες μιλάμε για τα παιδιά του πολέμου στην ουσία, άρα για παιδιά που συνήθως φεύγουν βίαια και απροειδοποίητα από τη χώρα τους και τα λοιπά - άρα αντιμετωπίζουν όλα όσα προείπαμε και μάλιστα σε γεωμετρική κλίμακα - τα μεταναστόπουλα και αυτά μπορούν να φύγουν βίαια γιατί διώκονται για διάφορους λόγους, αλλά μπορείς να πούμε να φύγουν και πιο οργανωμένα. Στη δεύτερη περίπτωση ίσως να έχουν αντιμετωπιστεί κάποια προβλήματα διαβίωσης κι αυτό βοηθάει και την εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή θα έχει διαφορετική αφετηρία αυτό το παιδί που ξεκινάει με καλύτερους όρους τη μετανάστευση του, ενώ το παιδί που βίαια και πολύ απότομα μεταναστεύει, άρα γίνεται προσφυγόπουλο, καταλαβαίνετε ότι είναι πολύ πιο δύσκολο.

Συν.: Αυτό δηλαδή το λέτε, πέρα από τις συνθήκες διαβίωσης που καταλαβαίνω ότι παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο με βάση τα λεγόμενά σας, και εκπαιδευτικά δηλαδή τι έχει προλάβει να βιώσει στη χώρα του ένα παιδί πιθανά;

Ερ.: Ναι βεβαίως, πιθανόν να έχει προλάβει να έχει πάει στο σχολείο σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Πιθανόν αν οι γονείς του σκέφτονταν να μεταναστεύσουν να έχει να έχει πάρει και κάποια ανάλογη εκπαίδευση, ίσως μια υποτυπώδη γνώση στη γλώσσα ή έστω σε ξένη γλώσσα, άλλη που μπορεί να επικοινωνήσουμε και ούτω καθεξής. Δηλαδή, αυτές οι διαφορές που όμως δεν είναι πάντα μεγάλες. Μπορεί τελικά προσφυγόπουλα και μεταναστόπουλα να αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα, μπορεί όμως αν υπάρχει αυτή η διαφορά να έχουμε και διαφορετικά προβλήματα στα σχολεία.

Συν.: Όκευ. Ωραία. Ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Όλα όσα προείπαμε πρέπει να προσέξει και για να τα προσέξει αυτά πρέπει να γνωρίζει καταρχήν το ιστορικό, την ιστορία αυτό του παιδιού. Δηλαδή από που ξεκίνησε, την ηλικία του, την οικογενειακή του κατάσταση, γιατί έφυγε, πώς έφυγε, τι βίωσε για να φτάσει μέχρι το σχολείο, πώς ζει παράλληλα. Γιατί καλά είναι εμείς να παλεύουμε για να αφομοιώσει τη γλώσσα, να μάθει μαθηματικά κλπ κλπ, αλλά αν όταν γυρίζει αυτό το παιδί στο σπίτι δεν έχει που να μείνει, τι να φάει, αν κρυώνει, αν ζεσταίνεται κλπ, τότε καταλαβαίνετε. Βεβαίως αυτά όλα ισχύουν και για τα ελληνόπουλα γιατί υπάρχει και διευρύνεται λόγω της εντεινόμενης οικονομικής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν και το ελληνόπουλα να αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα. Παρόλα αυτά ένα προσφυγόπουλο αυτά τα αντιμετωπίζει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, άρα ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να επικοινωνήσει με το παιδί και να αρχίσει την εκπαιδευτική μαθησιακή διαδικασία και διαπαιδαγώγηση που πρέπει να δίνει το σχολείο, οφείλει να λάβει υπόψη του όλα τα προηγούμενα. Την πορεία του μαθητή για να τον εντάξει στο σχολείο, όχι να τον αφομοιώσει.

Συν.: Σωστό.

Ερ.: Δεν έχουμε στόχο να αφομοιώσουμε κανένα μαθητή γιατί αυτά που κουβαλάει μαζί του είναι πλούτος και δεν πρέπει να τα αφήνουμε ή να τα κάνουμε πέρα.

Συν.: Ωραία. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

Ερ.: Ναι. Το πρώτο πράγμα είπαμε, ξέροντας ο εκπαιδευτικός όλα αυτά, την πορεία του μαθητή, πρέπει όταν θα μπει μέσα στην τάξη αυτό το παιδί να το εντάξει σε ομάδα. Να χρησιμοποιεί μεθοδολογίες που να είναι ομαδικές, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, χωρισμό σε ομάδες, να διδάσκει χρησιμοποιώντας πάρα πολύ τη γλώσσα του σώματος, να διδάσκει χρησιμοποιώντας κι εξατομικευμένη διδασκαλία όσο μπορεί, και με τα άλλα τα παιδιά και μόνο. Δηλαδή να λαμβάνει υπόψη του τις επιπλέον δυσκολίες αυτού του παιδιού.

Συν.: Τις ιδιαίτερες ανάγκες.

Ερ.: Ναι, τις ιδιαίτερες ανάγκες. Ταυτόχρονα να κοιτάξει να βρει βιβλία, τα οποία να είναι προσαρμοσμένα στην ηλικία και το επίπεδο του παιδιού όσο γίνεται, να χρησιμοποιεί εποπτικό υλικό πάρα πολύ.

Συν.: Πέρα από τα σχολικά, λέτε.

Ερ.: Ναι. Να χρησιμοποιήσει ακόμα περισσότερο στην ομάδα, στην τάξη μία σειρά από άλλες μεθόδους, όπως ομαδικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι. Να ωθήσει πιο πολύ στον κινηματογράφο, το θέατρο, την παρεούλα έξω από το σχολείο, την παρακολούθηση εκδηλώσεων κλπ, ώστε να μπορέσει αυτό το παιδί, αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία.

Συν.: Ωραία ωραία. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Αναφέρεστε στη συγκεκριμένη σχολική τάξη, στη συγκεκριμένη πραγματικότητα.

Συν.: Ναι. Μια γενική τάξη όπως είναι στο σήμερα.

Ερ.: Εντάξει, νομίζω ότι όλες αυτές που αναφέραμε μπορούν ως ένα βαθμό να εφαρμοστούν, με πολλές όμως δυσκολίες. Τις προανέφερα άλλωστε γιατί μιλάμε για τμήματα που έχουνε 22, 23, 24, 25 παιδιά και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο ακόμα περισσότερα. Επίσης, εξαρτάται και από την τάξη στην οποία θα έρθει να ενταχθεί το παιδί γιατί όσο μεγαλύτερο είναι τόσο πιο μεγάλη η δυσκολία για να μπορέσει να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μάθει τη γλώσσα κλπ. Όσο πιο μικρό...

Συν.: Α, λέτε;

Ερ.: Βέβαια. Γιατί είναι οι ανάγκες της τάξης πιο μεγάλες, οι απαιτήσεις πιο πολλές, οπότε ο δάσκαλος πρέπει να κοιτάξει να προχωράει το σύνολο της τάξης κλπ, έχει λιγότερη δυνατότητα να ασχοληθεί περισσότερο με το παιδί κλπ.

Συν.: Αυτό και για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού φαντάζομαι.

Ερ.: Ναι. Ακριβώς, αυτό. Πάρα πολύ. Δηλαδή όταν έχεις να διδάξεις 10 μαθήματα και έχεις 23 με 25 παιδιά μέσα στην τάξη η δυνατότητά σου να διδάξεις εξατομικευμένα ή να προσέξεις ακόμα περισσότερο ένα, δυο, τρία πόσα μεταναστόπουλα θα έχεις, η δυσκολία είναι μεγαλύτερη και η δυνατότητα περιορισμένη. Παρόλα αυτά νομίζω ότι μπορεί με κάποιες από αυτές τις μεθόδους, με τη βοήθεια των άλλων παιδιών και κάποιων συναδέλφων να βοηθήσει αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός αυτά τα παιδιά.

Συν.: Όκευ. Ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές τώρα αξιοποιήσατε εσείς κατά την πορεία σας συνολικά, όχι μόνο φέτος που δεν έτυχε να έχετε κάποιο μαθητή πρόσφυγα ή μετανάστη στην τάξη σας, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό αν μπορείτε να μας πείτε.

Ερ.: Ότι προανέφερα επειδή σας είπα και στην αρχή ότι ό,τι γνωρίζω για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλεται στη δική μου την τριβή και γνώση ας πούμε που απέκτησα με προσωπική προσπάθεια, αλλά και μέσα από την εμπειρία μου, ό,τι προανέφερα κατά καιρούς το εφάρμοσα σε διάφορα παιδιά, που συνάντησα προσφυγόπουλα ή μεταναστόπουλα στην τάξη μου κι όχι μόνο. Και στο σχολείο και σε συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Αλλά, θα ήθελα να είχα τη δυνατότητα σε κάθε ένα από αυτά τα παιδάκια που συνάντησα κατά καιρούς να τους προσφέρω πολλά περισσότερα, να εφαρμόσω σχεδόν όλες τις μεθόδους που είπα και όχι μία φορά και επαναληπτικά για να μπορεί να αποδώσει, αλλά προϋπήρχαν και συνυπήρχαν όλες τις δυσκολίες που ανέφερα, οπότε ήταν πραγματικά δύσκολο. Πιο πολύ μέσα σε μία τάξη πολυπληθή είναι δύσκολο η εξατομικευμένη διδασκαλία που αυτά τα παιδιά όμως το χρειάζονται πάρα πολύ. Αυτό δηλαδή, τι κάνουμε; Ξεπλένουμε μερικά λεπτά κάθε φορά στη διδακτική ώρα μήπως μπορέσουμε και σταθούμε δίπλα στο προσφυγόπουλο, μεταναστόπουλο για να μπορέσουμε να το βοηθήσουμε.

Συν.: Που όμως δεν αρκούν.

Ερ.: Που όμως δεν αρκούν σαφέστατα γι' αυτό λέμε ότι χρειάζονται τμήματα υποδοχής. Επίσης χρειάζεται, αφού όπως είπαμε αυτά τα παιδιά στο βαθμό μένουν στο ελληνικό σχολείο

για αρκετά σημαντικό διάστημα, να υπήρχαν εκπαιδευτικοί που να τους διδάσκουν τη γλώσσα τους, τη γεωγραφία τους...

Συν.: Τη μητρική.

Ερ.: Ακριβώς. Τον πολιτισμό τους και τα λοιπά γιατί είπαμε ότι κάθε παιδί να τα φέρει την κουλτούρα, τον πολιτισμό του του τόπου του, την ιστορία του τόπου του μέσα του, αλλά επειδή είναι και μικρό δεν τα έχει αφομοιώσει αυτά. Άρα μεταφέρει έναν πλούτο ολόκληρο και μέσα από αυτό τον πλούτο θέλουμε να τον εμβαθύνουμε, να πάρουμε από αυτόν και να δώσουμε σε αυτόν. Άρα λοιπόν, χρειάζεται αυτή η προσπάθεια να γίνεται με όλες τις μεθόδους, αλλά και με την αξιοποιημένη διδασκαλία. Χρειάζονται όλα αυτά που είπαμε. Λιγότεροι μαθητές στην τάξη, βοήθεια από το κράτος στο σχολείο, στην οικογένεια, προς το δάσκαλο και τα λοιπά.

Συν.: Εκπαιδευτικοί που να μιλάνε τη γλώσσα...

Ερ.: Ακριβώς.

Συν.: Ωραία. Τώρα κάποια πράγματα τα πιάσαμε ήδη αλλά αν μπορείτε κάπως ολοκληρωμένα ή μάλλον να τα συνοψίσετε. Τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Ναι. Είναι πολύ μεγάλο ζήτημα. Στην ουσία μπορούμε να πούμε επιγραμματικά ότι εμείς καταρχήν θέλουμε να σταματήσουν οι πόλεμοι. Να σταματήσει η προσφυγιά και η μετανάστευση, η αναγκαστική προσφυγιά και μετανάστευση. Θέλουμε κάθε άνθρωπος να μπορεί να ζει στον τόπο του και να είναι επιλογή του να φύγει από αυτόν κι όχι να εξαναγκάζεται. Το να σταματήσουν οι πόλεμοι σε μία κοινωνία ταξική, όπως καταλαβαίνετε είναι πολύ δύσκολο μέχρι κι αδύνατο, άρα στην ουσία εμείς ζητάμε μια κοινωνία πιο δίκαιη - και γι' αυτήν παλεύουμε - όπου όλα τα παιδιά θα έχουν το δικαίωμα στη ζωή, στη μόρφωση, όλοι οι άνθρωποι. Άρα χρειάζεται συνολικές αλλαγές στην ουσία για να έχουμε και τις αντίστοιχες αλλαγές στο σχολείο για να βοηθούνται κι αυτά τα παιδιά στο βαθμό που υπάρχουν.

Συν.: Δεν αρκούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές δηλαδή.

Ερ.: Όχι δεν αρκούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές γιατί το σχολείο δεν αποτελεί ξεχωριστή όαση. Ό,τι αλλαγές και να γίνουν στο επίπεδο του σχολείου όταν στην κοινωνία υπάρχει μία τόσο ταξικά μεγάλη διαφοροποίηση και στο σχολείο μέσα αυτή η διαφοροποίηση εκφράζεται.

Δηλαδή, το παιδί κουβαλάει στο σχολείο τα προβλήματα που του προσφέρει μια ταξική κοινωνία.

Συν.: Δηλαδή;

Ερ.: Αντικειμενικά, το παιδί που προέρχεται από ένα καλύτερο βιωτικό επίπεδο, πόσο μάλλον από μια άλλη τάξη, την αστική τάξη κι όχι από την εργατική τάξη, δεν έχει την ίδια αφετηρία με ένα παιδί, το οποίο έρχεται από την εργατική τάξη, από τα χαμηλότερα στρώματα κλπ, ένα φτωχό παιδί.

Συν.: Και αυτό όμως με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες τι σχέση μπορούμε να πούμε ότι έχει;

Ερ.: Τι σχέση έχει. Μια πιο δίκαιη κοινωνία πέρα από το ότι θα σταματούσε την εξαναγκαστική προσφυγιά και τα λοιπά, όταν κάποιος άνθρωπος θα επέλεγε να μεταναστεύσει σε άλλη χώρα θα λαμβάνονταν όλα τα μέτρα εκείνα που θα τους έδιναν τη δυνατότητα να φοιτούν και να εντάσσονται στο σχολείο της χώρας υποδοχής και να μορφώνονται. Εμείς δηλαδή παλεύουμε όλα τα σχολεία να έχουν τη δυνατότητα να δεχτούν μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες, αλλά με τις ανάλογες κτηριακές υποδομές, το ανάλογο προσωπικό, εκπαιδευτικούς της χώρας τους κλπ. Επίσης αντίστοιχα για τα βιβλία, σύγχρονα βιβλία. Υπήρξαν στο παρελθόν, στον 20^ο αιώνα στη Σοβιετική Ένωση αυτά και πολλά άλλα. Οι λαοί της Σοβιετικής Ένωσης είχαν πρόσβαση σε όλες αυτές τις παροχές και τη δυνατότητα τα παιδιά τους να διδάσκονται στη γλώσσα τους. Αυτό είναι ένα παράδειγμα. Ασφαλώς δεν ήταν μεταναστώπουλα, αυτό όμως είναι ένα παράδειγμα που δείχνει ότι αν προσπαθήσουμε να έχουμε μία εκπαίδευση για όλα τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουμε τέτοια μέτρα, ώστε αυτά τα παιδιά να έχουν δυνατότητα να εντάσσονται κανονικά στο σχολείο της χώρας υποδοχής.

Συν.: Και αυτό το λέμε, τοποθετώντας τους πρόσφυγες και τους μετανάστες στα πιο χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Ερ.: Ασφαλώς γιατί εμείς όλα αυτά που αναφέραμε αφορούν παιδιά, τα οποία είναι στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα γιατί τα παιδιά που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα καταρχήν γιατί ακόμα και να αναγκάζονται να φύγουν από τη χώρα με τους γονείς τους, φεύγουν με άλλους όρους. Κι έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε άλλα σχολεία, να έχουν δασκάλους, να κάνουν ιδιαίτερα κλπ.

Συν.: Άρα άλλες συνθήκες διαβίωσης, όχι σε δομές...

Ερ.: Άλλες συνθήκες διαβίωσης κλπ. Εμείς δεν αναφερόμαστε σε αυτά τα παιδιά, αλλά σε παιδιά λαϊκών οικογενειών, τα οποία γίνονται προσφυγόπουλα.

Συν.: Όκευ. Άρα συνολικές αλλαγές στο επίπεδο πρώτα της κοινωνίας και μετά της εκπαίδευσης, καταλαβαίνω.

Ερ.: Της κοινωνίας άρα της οικονομίας και αντικειμενικά της εκπαίδευσης και ολόπλευρη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των οικογενειών αυτών, των προσφυγόπουλων και μεταναστών για να μπορέσουν να ενταχθούν στις χώρες υποδοχής. Παλιότερα υπήρχε και μια αντίληψη ότι τα παιδιά αυτά θα πρέπει εντάσσονται, να φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία. Αυτή η αντίληψη είναι πλέον ξεπερασμένη γιατί αυτά τα παιδιά τελικά δεν εντάσσονται ποτέ στη χώρα υποδοχής. Εμείς θέλουμε να πάνε στο γενικό σχολείο με όλα αυτά που προαναφέραμε, ώστε και να μορφωθούν και να ενταχθούν στην κοινωνία αν επιλέξουν τελικά στο μέλλον (οι οικογένειές τους) να μείνουν στη χώρα μας. Γιατί πολλά παιδιά από αυτά φεύγουν. Είτε γυρίζουν πίσω στην πατρίδα τους είτε χειρότερα εξαναγκάζονται να φύγουν, να γυρίσουν πίσω είτε ψάχνουν τις οικογένειές τους σε άλλες χώρες, που δυστυχώς διάφορες συμφωνίας τα αποτρέπουν να φτάσουν έγκαιρα σε αυτές. Παρόλα αυτά φεύγουν. Όσα παιδιά λοιπόν επιλέξουν να μείνουν στη χώρα μας ή σε οποιαδήποτε άλλη χώρα γίνονται προσφυγόπουλα και επιλέγουν να μείνουν εκεί, θα πρέπει να βοηθηθούν, να μορφωθούν και να ενταχθούν στην κοινωνία και να ζήσουν με σύγχρονα δικαιώματα.

Συν.: Σε αυτές τις αλλαγές που λέτε, έτσι σαν τελευταία κάπως υποερώτηση περιλαμβάνεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

Ερ.: Ναι, αλλά μια επιμόρφωση που θα είναι με βάση τις σύγχρονες ανάγκες των παιδιών, με βάση ένα σχολείο γενικής παιδείας για όλα τα παιδιά άρα και τα προσφυγόπουλα. Δηλαδή για να το πω ξεκάθαρα, δεν είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πανάκεια από μόνη της, αλλά η επιμόρφωση έχει να κάνει και με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, όπως και το σχολείο έχει να κάνει με το τι διδάσκεται στο σχολείο. Άρα εμείς θέλουμε μια ουσιαστική επιμόρφωση μέσα στα πανεπιστήμια. Έχουμε κάνει και πρόταση μάλιστα γι' αυτό ζήτημα, το εκπαιδευτικό κίνημα. Μέσα στα πανεπιστήμια να υπάρχουν μόνιμα τμήματα επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, άρα και να κάνουν την αντίστοιχη επιμόρφωση για τα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί. Αλλά με σωστό προσανατολισμό, ανταποκρινόμενη σε ένα σχολείο είπαμε γενικής παιδείας κι ένα σχολείο που θέλει να διαμορφώσει και να διαπαιδαγωγήσει τα παιδιά για να μορφωθούν, να ζήσουν και να διεκδικήσουν τη ζωή τους με σύγχρονα δικαιώματα.

Συν.: Ωραία. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Να είστε καλά, καλή επιτυχία.

Συν.: Ευχαριστώ.

2^η Συνέντευξη

Συν.: Λοιπόν, γεια σας. Ευχαριστώ πολύ το χρόνο σας αρχικά. Να ξεκινήσουμε με την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και την ειδικότητά σας.

Ερ.: Είμαι 41 ετών. Δουλεύω στο 152^ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών και είμαι δάσκαλος.

Συν.: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Φέτος συμπληρώνω το 10ο χρόνο στο δημόσιο και άλλο 1-1,5 χρόνο σε ιδιωτικά σχολεία.

Συν.: Κατέχετε κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα ή κάποιο πιστοποίηση σεμιναρίου;

Ερ.: Ναι, έχω μεταπτυχιακό, αλλά δεν είναι εντελώς συναφές με την παιδαγωγική. Έχει να κάνει με την ιστορία και τη φιλοσοφία των επιστημών και της τεχνολογίας. Το αξιοποιώ σε μερικά πράγματα, μου είναι χρήσιμο σε αρκετά μαθήματα, άλλα δεν είναι απόλυτα συναφές με την εκπαίδευση.

Συν.: Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τι γνωρίζετε;

Ερ.: Εντάξει, νομίζω γίνεται μια πολύ μεγάλη συζήτηση για το θέμα εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Για το πώς θα ενταχθούν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες στα σχολεία. Πρόκειται για μια ούτως ή άλλως πολιτική που εφαρμόζεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως τρόπος ένταξης – ενσωμάτωσης αυτών των παιδιών. Ταυτόχρονα βεβαίως είναι κι ένα ξεχωριστό κομμάτι για το πώς αυτά τα παιδιά θα μπορέσουν να ενταχθούν στην εκπαίδευση. Νομίζω πως υπάρχει πολύ συζήτηση για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά της, ποιο είναι το περιεχόμενό της, για το αν θα πρέπει να λογίζεται ως τέτοια ξεχωριστή, ως μια διαπολιτισμική εκπαίδευση ή αν θα πρέπει να λογίζεται ως οργανικό μέρος της γενικής εκπαίδευσης. Τέλος πάντων, γνωρίζω αυτή τη στιγμή προφανώς ότι υπάρχει ένα ολόκληρο ξεχωριστό κομμάτι, υπάρχουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα διαπολιτισμικά σχολεία. Κρίνεται το κατά πόσο είναι αποτελεσματικός αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης ειδικά σε σχέση

με τα διαπολιτισμικά σχολεία. Εγώ εντάξει έχω μια άποψη, αυτό όμως βέβαια είναι κάτι διαφορετικό.

Συν.: Αν θέλετε λέτε, ότι θέλετε.

Ερ.: Ναι, δηλαδή στο δικό μου το μυαλό, στην ιδεατή ας πούμε εκπαίδευση που έχω εγώ στο μυαλό μου ίσως δε θα έφτιαχνα διαπολιτισμικά σχολεία. Θα προσπαθούσα δηλαδή αυτά τα παιδιά, τους πρόσφυγες και τους μετανάστες να τους εντάξω και να εντάσσονται αφού θα μένουν, θα ζουν φυσιολογικά υπό προϋποθέσεις σε οικογένειες, σε σπίτια κλπ κλπ. Θα φοιτούσαν κανονικά στα σχολεία της γειτονιάς τους όπως πάνε όλα τα υπόλοιπα παιδιά γιατί θεωρώ ότι έτσι θα ήταν πολύ πιο εύκολο να ενταχθούν πραγματικά στην ελληνική κοινωνία.

Συν.: Εσείς είχατε κάποια επιμόρφωση σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Όχι δεν έχω κάνει επιμόρφωση. Δεν έχουμε κάνει επιμόρφωση γενικώς, καμία σχεδόν από οπότε που έχω μπει στην εκπαίδευση.

Συν.: Κατάλαβα. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε λοιπόν τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη;

Ερ.: Να σας πω την αλήθεια όχι πάρα πολύ έτοιμο. Παρότι έχω δουλέψει μια χρόνια στις ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής για Προσφυγόπουλα), τις τάξεις υποδοχής στην πρώτη φάση που είχαν έρθει οι πρόσφυγες στην Ελλάδα. Δεν ξέρω αν αυτό είναι αξιοποιήσιμο σε σας. Έχω δουλέψει για κάποιους μήνες σε τάξη υποδοχής με παιδάκια από τη Συρία.

Συν.: Πότε ήταν αυτό;

Ερ.: Αυτό ήταν το 2015. Παρότι είχα δουλέψει κι εκεί λοιπόν για κάποιους μήνες και είδα πως είναι να δουλεύεις με παιδιά που δεν ξέρουν καθόλου την ελληνική γλώσσα και ψάχναμε τρόπο να συνεννοηθούμε. Είχαμε έναν μεταφραστή, ήταν μια εμπειρία τέλος πάντων. Η ερώτηση τώρα, με τα χρόνια κάποιος στοιχειώδους εμπειρίας νομίζω ότι μπορώ κάπως να εντάξω κάποια παιδιά σε αυτή τη διαδικασία της τάξης ανάλογα βέβαια με το επίπεδο των παιδιών. Πάντως, επειδή ακριβώς δεν έχω το υπόβαθρο από την άποψη του σεμιναρίου, της επιμόρφωσης, της στήριξης, θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί από το μεράκι μας και από το ότι καταλαβαίνουμε με βάση το παιδί που έχουμε απέναντι μας δουλεύουμε χωρίς κάποια ουσιαστική στήριξη από το κράτος, τους συμβούλους, τους συλλόγους διδασκόντων. Δεν τίθενται αυτά τα ζητήματα επί της ουσίας θέλω να πω σε ένα σχολείο.

Συν.: Ότι ψάχνει ο καθένας μόνος του δηλαδή.

Ερ.: Ναι. Εννοώ πως θα μπορούσε κάποιος ειδικά σε ένα σχολείο που έχει τέτοια παιδιά και ειδικά στο κέντρο της Αθήνας είναι πάρα πολλά, θα μπορούσε θεωρητικά να είναι ολόκληρο θέμα οι ανάγκες κάθε παιδιού, ποιος είναι ο κατάλληλος άνθρωπος κλπ κλπ. Εντάξει, αυτά δε γίνονται, άρα εναπόκεινται στην καλή μας διάθεση και στο μεράκι του καθηνός.

Συν.: Κατάλαβα. Εσείς έχετε στην τάξη σας πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές κι αν ναι από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Ναι. Εγώ φέτος ας πούμε έχω Ε΄ Δημοτικού εδώ στα Κάτω Πατήσια. Έχω ένα παιδάκι από τη Γεωργία, το οποίο μάλιστα μιλάει μόνο λίγο προφορικά τα Ελληνικά παρότι είναι Ε΄ Δημοτικού και έχει κάνει και τις υπόλοιπες τάξεις. Έχω κι ένα παιδάκι από το Μαρόκο, ένα κορίτσι από τη Μολδαβία, ένα αγόρι από την Αλβανία κι ένα κορίτσι από την Αίγυπτο, νομίζω αυτά.

Συν.: Ωραία και πόσο δύσκολη κρίνετε την ένταξή τους, των προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Εντάξει, δεν μιλάμε για παιδιά τα οποία έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει εδώ, άρα τα τέσσερα από τα πέντε που σας είπα τη γλώσσα τη γνωρίζουν άριστα σε προφορικό επίπεδο και στο γραπτό σε ένα ικανοποιητικό βαθμό. Άλλα είναι τα ζητήματα δηλαδή που τα δυσκολεύουνε. Το ένα παιδάκι από τη Γεωργία έχει μία μεγάλη δυσκολία και με τη γλώσσα και σε όλα τα επίπεδα. Τώρα, όσον αφορά την ερώτηση, συνολικά επειδή μιλάμε για ένα σχολείο, το οποίο έχει πάρα πολλούς μετανάστες και πρόσφυγες θεωρώ ότι η ένταξή τους είναι μια φυσιολογική διαδικασία, μια καλή διαδικασία. Δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Όλα τα παιδιά είναι μια ομάδα και είναι δεδομένο για τα υπόλοιπα ότι έχουμε και παιδιά από άλλες χώρες στην περιοχή εδώ, οπότε σε ένα πρώτο επίπεδο τέλος πάντων τα παιδιά αυτά εντάσσονται.

Συν.: Ωραία. Είχατε στο παρελθόν και είπατε ότι κι αυτή τη στιγμή έχετε αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη. Με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε μαζί τους και τους βοηθάτε να κατανοήσουν και να μάθουν τα ελληνικά;

Ερ.: Στο παρελθόν, στην εμπειρία που είχα, είχαμε ξεκινήσει μία προσπάθεια με μεταφραστική επειδή δε μιλούσαν καθόλου τα ελληνικά παρά μόνο τη γλώσσα τους, τα Συριακά. Με την πάροδο των ημερών και των εβδομάδων όμως είδαμε ότι αυτό δεν αποδίδει πάρα πολύ γιατί ήθελα να είμαι εγώ το σημείο αναφοράς, ο δάσκαλος, εμένα να καταλαβαίνουν ή να μην καταλαβαίνουν. Τελικά τον βγάλαμε με ωραίο τρόπο τον μεταφραστή από την τάξη και μίλαγα

εγώ λίγα αγγλικά, λίγη νοηματική και ξεκινήσαμε από το μηδέν. Δηλαδή, να επικοινωνούμε με τα παιδιά με εικόνες, με λέξεις, να μάθουν αρχικά δηλαδή από εικόνες τις λέξεις ολόκληρες, όχι αλφάβητα και από εκεί και πέρα σιγά σιγά να ξεκινήσουν και με την αλφάβητα. Στην τωρινή μου τάξη που είναι καμία σχέση, μιλάμε για παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ απλά έχουν δυσκολίες στο σπίτι που δε μιλάνε ελληνικά. Των δύο παιδιών, αυτή είναι η δυσκολία τους ότι οι γονείς τους στο σπίτι δε μιλάνε τα ελληνικά, αλλά Γεωργιανά..

Συν.: Επηρεάζει αυτό δηλαδή;

Ερ.: Θεωρώ ότι τα δυσκολεύει πάρα πολύ τα παιδιά το γεγονός ότι δε μιλάνε άλλου πέρα από το σχολείο τα ελληνικά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, επειδή γνωρίζουν την αλφάβητα, τα ελληνικά, δεν είναι ότι δεν ξέρουν καθόλου, απλά έχω προσαρμόσει το διδακτικό μου περιεχόμενο σε τάξη λίγο μικρότερης ηλικίας. Δηλαδή, εκεί που θα κάναμε με τα παιδιά της Ε΄ τάξης έναν γραπτό λόγο 5-6 παραγράφων, στα παιδιά αυτά βάζω να μου μεγαλώσουν τις προτάσεις ή τους δίνω προτάσεις με τις λέξεις ανακατεμένες για να μου τις βάλουν στη σειρά. Δηλαδή αυτό για παράδειγμα ήταν η πρώτη άσκηση γραπτού λόγου που έκανα μαζί τους. Από εκεί και πέρα κυρίως στη Γλώσσα είναι το πρόβλημα και γι' αυτό χρειάζεται μεγάλη αναπροσαρμογή. Στα υπόλοιπα μαθήματα τα παιδιά ανταποκρίνονται και είναι και πάρα πολύ καλά στα Μαθηματικά.

Συν.: Όμως η μητρική γλώσσα για σας είναι πρόβλημα ή είναι καλό να διατηρείται; Με αφορμή αυτά που λέτε.

Ερ.: Ναι. Είναι μεγάλη συζήτηση αυτή η περιβόητη μητρική γλώσσα. Κι εγώ το έχω στο μυαλό μου. Γενικά θεωρώ ότι προφανώς τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα. Δεν ξέρω όμως κατά πόσο το σχολείο πρέπει να εμπλακεί με το ζήτημα της μητρικής γλώσσας. Δηλαδή, συζητιέται αν πρέπει τελικά η μητρική γλώσσα των παιδιών να διδάσκεται στο σχολείο ώστε να την κατακτούν και μέσω αυτής να μπορούν να μαθαίνουν τη δεύτερη ξένη γλώσσα ή αν πρέπει από την αρχή να δίνουμε όλο το βάρος στην εκμάθηση της ελληνικής. Δίστανται πλέον οι απόψεις νομίζω παιδαγωγικά για το θέμα. Υπάρχει και η εμπειρία των δικών μας των Ελλήνων προσφύγων, που πήγαν στην Αμερική και άλλου, όπου δε μάθαιναν από πουθενά τη μητρική τους γλώσσα σε κάποιο σχολείο. Κατευθείαν μπήκαν στα βαθειά δηλαδή, αλλά πολύ γρήγορα τα παιδιά μάθανε. Το βέβαιο είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα, έχουν αυτή την ικανότητα. Το σίγουρο όμως είναι επίσης ότι αν δεν ακούν καθόλου τα ελληνικά - τη μητρική τους γλώσσα εν προκειμένω - στην υπόλοιπη μέρα τους και την

ακούν μόνο στις 5 ώρες του σχολείου δε τα βοηθάει πάρα πολύ. Δε μπορώ να δώσω απάντηση για το αν πρέπει να διδάσκεται η μητρική γλώσσα, είναι θέμα προς συζήτηση νομίζω.

Συν.: Ναι, μια γνώμη λέμε εδώ κι ας μείνει ανοιχτό το ζήτημα. Ωραία, τώρα εσείς κατά την εμπειρία σας ποια θα ξεχωρίζετε σαν τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών αυτών και αν βρίσκεται ότι διαφέρουν μεταξύ προσφύγων και μεταναστών, συγκριτικά λέω.

Ερ.: Νομίζω το βασικό τους πρόβλημα είναι το πως τα παιδιά αυτά εντάσσονται στο σχολείο, το αν δηλαδή η οικογένεια τους και το υπόβαθρο τους τα βοηθάει και τα στηρίζει. Παιδιά, τα οποία δηλαδή έχουν κοινωνικά, οικονομικά δυνατότητα να είναι σε εισαγωγικά προσεγμένα, να τους δίνεται βοήθεια κλπ νομίζω ανταποκρίνονται εξαιρετικά. Δηλαδή, σε κάποια χρόνια δεν καταλαβαίνεις καν τη διαφορά. Αν είναι μεταναστάκι ή Ελληνάκι. Απλά νομίζω καταλαβαίνεται κι εσείς ότι ειδικά στην περιοχή αυτή και όχι μόνο πολλά από τα παιδιά των μεταναστών - δε συζητάω των προσφύγων που έχουν κι άλλου είδους προβλήματα - έχουν μεγάλες δυσκολίες και στη ζωή τους, στα σπίτια τους. Δεν είναι ομαλές οι συνθήκες που μεγαλώνουν τα παιδιά, άρα το θέμα της εκπαίδευσης νομίζω μπαίνει σε δεύτερη και τρίτη μοίρα. Δηλαδή, σ' εμένα είναι πασιφανές ότι από τα 4-5 παιδιά που έχω, τα 3 είναι στα όρια όχι της παραμέλησης, αλλά της ελάχιστης ενασχόλησης από τους γονείς τους στο ζήτημα του σχολείου. Αυτό είναι το ένα το κομμάτι. Τώρα στο μαθησιακό, νομίζω από την εμπειρία μου ότι αν λυθούν όλα τα υπόλοιπα τα παιδιά αυτά γρήγορα θα καλύψουν το χαμένο έδαφος, στο βαθμό βέβαια που ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός θα ασχοληθεί κάπως πιο εξατομικευμένα με αυτά. Γιατί δε μπορεί ένα παιδί πρόσφυγας ή μετανάστης να πάει κατευθείαν και να κάνει το αναλυτικό πρόγραμμα όπως αυτό δίνεται στο Δημοτικό και να προχωρήσει. Θέλει μια προσαρμογή ειδικά το πρώτο χρονικό διάστημα. Υπάρχουν εδώ στην περιοχή οι τάξεις υποδοχής, αλλά να έχετε υπόψη ότι ακόμα δεν έχουν ξεκινήσει. Δηλαδή, είμαι σε ένα σχολείο που έχει δύο τάξεις υποδοχής γιατί έχουμε πολλά παιδιά άλλης προέλευσης, που χρειάζονται αυτή τη βοήθεια και ενώ είμαστε στον Οκτώβρη, ακόμα δεν υπάρχει δάσκαλος για αυτά τα παιδιά. Άρα λέω άλλο ένα ακόμα στοιχείο που αφορά το πώς αυτά τα παιδιά μπαίνουν, εντάσσονται στο σχολείο με τη στήριξη του κράτους κλπ κλπ.

Συν.: Είπατε και για το γλωσσικό κομμάτι. Αυτό βρίσκετε ότι εκφράζεται πέρα από γλωσσικά μαθήματα και σε άλλα, τυχόν μαθήματα;

Ερ.: Σίγουρα, στα μαθήματα που χρειάζεται κάπως μια στοιχειώδης απομνημόνευση πραγμάτων να. Εντάξει, αυτό αφορά κυρίως την Ιστορία. Στα υπόλοιπα μαθήματα νομίζω πως αν προσαρμόσει ο δάσκαλος τον τρόπο διδασκαλίας έτσι νομίζω δεν υπάρχει πρόβλημα.

Συν.: Ωραία. Εσείς ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι πρέπει να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με πολλούς είτε με λιγότερους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές;

Ερ.: Νομίζω το πιο σημαντικό είναι να υπάρχει επαφή με την οικογένεια του παιδιού και γνώση του υποβάθρου του παιδιού. Πώς έρχεται στο σχολείο. Αυτό νομίζω ότι είναι το πιο βασικό, που αφορά κάθε δάσκαλο. Δεν αφορά μόνο το δάσκαλο προσφύγων και μεταναστών, αλλά ιδιαίτερα εδώ επειδή μιλάμε για ευάλωτες ομάδες και για δύσκολες καταστάσεις αρκετές φορές έχει κύρια σημασία. Από εκεί και πέρα, στο βαθμό που έχει μέσα παιδιά μεταναστών και προσφύγων να προσαρμόζει τη διδασκαλία του με κάποιο τρόπο, δηλαδή θα έχει δύο-τρία διαφορετικά υλικά που θα δίνει, με στόχο βεβαίως αυτό κάποια στιγμή να έρθει στα ίσια του. Να φτάσουν στο σημείο όλοι οι μαθητές να είναι στο ίδιο επίπεδο, να μην είναι η τάξη δύο ταχυτήτων. Σε μια πρώτη φάση όμως χρειάζεται μια προσαρμογή, ένα βήμα πίσω ώστε να έρθει το παιδί κοντά, σε ένα εύλογο διάστημα να μπει στο κλίμα της τάξης.

Συν.: Επειδή ξαναπιάσατε το ζήτημα των σχολικών βιβλίων, πιστεύετε ότι έτσι όπως είναι δοσμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αρκούν για τέτοιες ομάδες παιδιών;

Ερ.: Γενικά είναι απαράδεκτα, πόσο μάλλον για τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών. Αλλά επειδή έτυχε να δουλέψω και με βιβλία που υποτίθεται ότι είναι για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, τα οποία βέβαια έχουν βγει πολλά χρόνια πριν, είναι πιο παλιά από το 2006.

Συν.: Η σειρά «Γεια σας», «Μαθαίνω ελληνικά» ...

Ερ.: Ναι ναι, όλες αυτές, επειδή τις έχω δει και δουλέψει κάπως, τη Γεια σου κυρίως, κι αυτά νομίζω ότι είναι απαρχαιωμένα και θεωρώ ότι για ένα παιδί μεγάλης ηλικίας που μπαίνει στη διαδικασία να μάθει ελληνικά δεν είναι κατάλληλες. Κατά την προσωπική μου άποψη. Παρότι ξαναλέω δεν έχω την απόλυτη γνώση και εμπειρία επί του θέματος, είναι πιο πολύ πρακτική παρά θεωρητική η γνώση που έχω.

Συν.: Κατανοητό. Μπορείτε να αναφερθείτε σε ορισμένες μεθόδους και πρακτικές που θεωρείτε κατάλληλες για να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα που συζητήσαμε πριν;

Ερ.: Ναι. Το ένα είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία σε ένα βαθμό, χωρίς βέβαια το παιδί να χάνει την επαφή και με το τμήμα. Δηλαδή, πρέπει να γίνεται αυτή η δουλειά σε συγκεκριμένα μαθήματα και διδακτικές ώρες για να μη μένει πίσω το παιδί και η υπόλοιπη τάξη προχωράει. Βοηθάει τα παιδιά όταν μπαίνουν σε ομάδες, δηλαδή μπορεί αυτό το παιδί να μη μπορεί άμεσα

να μπει σε μια ομάδα στη Γλώσσα, αλλά σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα θα το βοηθήσει πάρα πολύ η ομαδική - παράλληλη δουλειά. Αλλά πέρα από τις πρακτικές έχει μεγάλη σημασία και το υλικό, το περιεχόμενο που δουλεύεις. Δεν αρκεί μόνο η μέθοδος, έχει σημασία και το πώς θα κάνεις το μάθημα σε αυτό το παιδί, δηλαδή να αναγνωρίσεις ποιες είναι οι προσλαμβάνουσές του, οι υποδοχές του για να μπορέσεις με τα κατάλληλα εργαλεία να το βοηθήσεις. Εκεί νομίζω πως η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική. Δεν υπάρχει συνταγή. Για παράδειγμα, αν στο παιδί αρέσει το ποδόσφαιρο μπορείς να πιαστείς από αυτό και να του δώσεις κάτι σχετικό, κάτι αντίστοιχο. Αν σε ένα παιδί αρέσει κάτι άλλο, να πιαστείς από αυτό το κάτι άλλο. Είπα για το ποδόσφαιρο γιατί μου έχει τύχει στην τάξη υποδοχής που δούλευα, μαθητής άλλης καταγωγής με αγάπη για το συγκεκριμένο άθλημα κι αξιοποιώντας το, κάναμε πολλά κι έμαθε πολλά πράγματα.

Συν.: Ωραία. Εσείς σε ποιο βαθμό βρίσκεται ότι μπορούν να εφαρμοστούν οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που είπατε και συνολικά όσες υπάρχουν για τέτοια παιδιά;

Ερ.: Καλά, εγώ στην κουβέντα που κάνουμε δεν έχω πει καμιά φοβερή καινοτομία. Με την έννοια αυτή, θέλω να πω ότι είναι πάρα πολύ εύκολο να εφαρμοστούν εάν υπάρχει μια τάξη που έχει τον απαραίτητο αριθμό μαθητών. Το λέω αυτό γιατί στη φετινή μου τάξη ας πούμε μπορώ να τα κάνω αυτά γιατί τυχαίνει να έχω μόνο 13 παιδιά. Άρα είναι για μένα κάπως πιο εύκολο να προσαρμόσω, να κάνω πράγματα. Αν είχα μια τάξη με 24-25 παιδιά που είναι σε πολλά σχολεία της περιοχής δε θα μπορούσα, άρα αυτή είναι μια πλευρά για το πώς είναι εφαρμόσιμα αυτά που λέμε. Το δεύτερο βέβαια, είναι ότι για να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να προχωρήσουν και οι πρακτικές αυτές να λειτουργούν, χρειάζεται να λειτουργεί και όλο το σχολείο σαν μια δύναμη προωθητική κι αυτή τη στιγμή δε συμβαίνει αυτό. Όταν δεν έχουν ξεκινήσει ακόμα οι τάξεις υποδοχής, δεν έχουν προσληφθεί καν οι συνάδελφοι για να τις ανοίξουν.

Συν.: Θυμάστε από πέρυσι μιας και το λέτε, πότε ξεκίνησαν οι τάξεις υποδοχής περίπου;

Ερ.: Πέρυσι δεν ήμουν σε αυτό το σχολείο, αλλά είχαν ξεκινήσει σίγουρα νωρίτερα γιατί είχαν προσληφθεί στην προηγούμενη φάση αυτοί οι συνάδελφοι και τέτοια εποχή είχαν ξεκινήσει. Άρα θέλω να πω σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση, ότι οι πρακτικές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν από τον κάθε εκπαιδευτικό αν υπήρχε μια στήριξη στον ίδιο για να του ανοίξει λίγο παραπάνω το μυαλό σε σχέση με αυτό το ζήτημα γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη γνώση και την εμπειρία κι αν υπήρχε και το σχολείο να στηρίζει από δίπλα.

Συν.: Κατάλαβα. Εσείς ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιήσατε στη δική σας τάξη αν μπορείτε να πείτε, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό, αν υπάρχουν;

Ερ.: Ναι. Στη δική μου τάξη σε αυτή τη φάση τη φετινή με τα παιδιά που έχω τώρα κι επειδή είναι ένα τμήμα δύσκολο μαθησιακά θεωρώ σε επίπεδο, έχω δουλέψει κάπως εξατομικευμένα. Κι όχι με τα ένα δυο παιδιά που ανέφερα. Παράλληλα, σε όλη την τάξη παρότι είναι αρχή, προσπαθώ και θα συνεχίσω να ξεφεύγω λίγο από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία, λειτουργώντας πιο πολύ με θεματικές βάσει βεβαίως του περιεχομένου της κάθε ενότητας για να μπορέσω να κεντρίσω παραπάνω το ενδιαφέρον. Γιατί είναι παιδιά τα οποία δεν τους κεντρίζεται εύκολα το ενδιαφέρον, οπότε ψάχνω εναλλακτικούς τρόπους για να το καταφέρω. Επίσης κάνω και πράγματα που δεν αφορούν το μαθησιακό κομμάτι αυτό καθαυτό. Δηλαδή, έχουμε κάποια παιχνίδια επιβράβευσης, συνεπειών με βάση τη συμπεριφορά και αν είμαστε καλοί, αν πάει καλά η μέρα, η βδομάδα κλπ. Παιχνίδια υπευθυνότητας που παίρνει ο καθένας με βάση αυτές κάτι που του αρέσει, ώστε να υπάρχει ένα κίνητρο ενασχόλησης με ορισμένα πράγματα κλπ. Με όλα αυτά μαζί κάπως, προσπαθώ να φέρω την τάξη σε ένα καλό επίπεδο. Τώρα, έχουμε πράγματα που δε μπορούμε να τα κάνουμε εύκολα. Παραδείγματος χάρη, στην τάξη μου έχουμε μια υλικοτεχνική υποδομή που μπορούμε να αξιοποιήσουμε αλλά τα μισά από αυτά δε δουλεύουν, όπως συμβαίνει και σε πολλές άλλες τάξεις. Δηλαδή, υπάρχει διαδραστικός προτζέκτορας, αλλά δεν έχουμε ηχείο, δηλαδή είναι μια σειρά πράγματα που σου συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσαν να δουλεύουν κι ελπίζουμε να γίνουν τα απαραίτητα για να λειτουργήσουν αλλά σε αυτή την αρχική φάση δεν έχει γίνει δυνατό. Κι αυτό ακόμα στα παιδιά παίζει να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον.

Συν.: Τώρα, σαν τελευταία κάπως ερώτηση. Είναι κι αυτό πολύ μεγάλο θέμα, αλλά αν μπορείτε να μου πείτε κάποιες σκέψεις. Εσείς ποιες συνολικές αλλαγές πιστεύετε - όχι μόνο στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας συνολικά - απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Ερ.: Εντάξει, όντως μιλάμε για ένα πολύ μεγάλο θέμα γιατί τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών αφορούν τα προβλήματα της ζωής τους, το πώς ζουν δηλαδή και μεγαλώνουν και σε δεύτερο επίπεδο σε τι σχολείο μαθαίνουν. Προφανώς το πρόβλημα για αυτά τα παιδιά είναι ότι δε μπορούν να ζουν σε μια κοινωνία και να μεγαλώνουν αρμονικά με βάση την ηλικία τους. Αυτό είναι το πρώτο, άρα επειδή λέτε για συνολικές αλλαγές όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία, θα έπρεπε να αλλάξουν ριζικά τα πράγματα, ώστε να μην αναγκάζονται

αυτά τα παιδιά να έρχονται στη χώρα μας με αυτόν τον τρόπο που έρχονται από τη μια και αν επιλέγουν να έρχονται, να τους υποδέχεται ένα κράτος που θα τους παρέχει όλα όσα πρέπει για να ζουν με δικαιώματα. Να μην ψάχνουν να πάνε στο γιατρό, να μην είναι σε μια ομηρία κάθε 3-4 χρόνια με αυτή τη διαδικασία των διαπιστεύσεων και των χαρτιών, των νομιμοποιήσεων. Αυτό αν θέλετε αντικειμενικά δημιουργεί στα παιδιά άγχος, ανασφάλειες κλπ κλπ. Άρα λοιπόν το πρώτο ζήτημα είναι αυτό. Από εκεί και πέρα στο κομμάτι το εκπαιδευτικό νομίζω αν υπήρχε ένα διαφορετικό σχολείο που λειτουργούσε με άξονα και κέντρο το παιδί, με στόχο να φτιάξει ολοκληρωμένες προσωπικότητες των παιδιών, άρα να εντάξει και αλλόγλωσσα παιδιά, παιδιά μεταναστών και προσφύγων, θα ήταν εύκολα λυμένο γιατί από πολύ νωρίς θα μπορούσαν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν σε μια τάξη υποδοχής που θα είχε όλα εκείνα τα εφόδια για να τα στηρίζει. Θα υπήρχε επικοινωνία, στήριξη, επαφή με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς που ως επί το πλείστον τα σχολεία σήμερα δεν έχει, το γνωρίζετε.

Συν.: Και πέφτει σε εσάς το βάρος.

Ερ.: Βεβαίως. Συνεννόηση με τους γονείς, τις οικογένειες, να δεις τι προβλήματα υπάρχουν. Από κοινού με την οικογένεια να διαμορφώνεται το πρόγραμμα στήριξης εντός κι εκτός σχολείου γιατί γι' αυτά τα παιδιά και για όλα τα παιδιά το ζήτημα είναι τι γίνεται στο σχολείο, αλλά και στη συνέχεια εκτός σχολείου. Δυστυχώς αυτή τη στιγμή η εκπαίδευση δε λειτουργεί σε αυτά τα πλαίσια, ίσα ίσα προχωράμε στο αντίστροφο. Το πλαίσιο που διαμορφώνεται τα πολλά τελευταία χρόνια, αλλά ιδιαίτερα τα τελευταία είναι ότι προσπαθούμε να φτιάξουμε σχολεία απολύτως κατηγοριοποιημένα με βάση το κοινωνικό, οικονομικό, ταξικό επίπεδο των παιδιών, πόσο μάλλον των προσφύγων. Φανταστείτε δηλαδή, αν αυτή η διαδικασία προχωρήσει σε τι επίπεδο θα είναι τα σχολεία της περιοχής που συζητάμε, τα συγκεκριμένα σχολεία φαντάζομαι και λόγω των συνθηκών που ήδη υπάρχουν θα είναι στην κατώτερη βαθμίδα της κατηγοριοποίησης αυτής με ότι αυτό συνεπάγεται για το επίπεδο που θα μαθαίνουν τα παιδιά. Άρα θα ρίξουμε το επίπεδο που θα μαθαίνουν, δίνοντάς τους μια πρόχειρη κατάρτιση για να βγαίνουν γρήγορα στην αγορά εργασίας ως φτηνοί εργαζόμενοι. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί θα είναι εκπαιδευτικοί με πολύ μειωμένα δικαιώματα, το σχολείο θα ψάχνει να βρει τρόπους να μπαλώσει τρύπες γιατί τα χρήματα από τον κρατικό προϋπολογισμό δε φτάνουν και ήδη υπάρχουν προβλήματα. Εδώ ακούσαμε τώρα ότι κλείνουν και οι σχολικές επιτροπές των δήμων, αυτές τις μέρες, καινούριο κι αυτό. Οπότε νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούμαστε με το θέμα κι έχουμε κι ένα μεράκι οπωσδήποτε την

ερώτηση αυτή πρέπει να την απαντάμε προωθητικά, δηλαδή όχι απλά χρειάζεται αλλαγή στο σχολείο, αλλά συνολικές και μεγάλες αλλαγές στην κοινωνία, στην οικονομία, στην πολιτική, ώστε να φτιαχτεί ένα σχολείο για όλα τα παιδιά που δε τα ξεχωρίζει, αλλά προσπαθεί να τα μορφώσει και να τα κάνει προσωπικότητες που μπορούν να κατανοήσουν και να αλλάξουν τον κόσμο που θα ζήσουν.

Συν.: Και φαντάζομαι, το λέτε στη βάση του ότι κι εμείς πρέπει να παίρνουμε μέρος σε αυτή την αλλαγή;

Ερ.: Ε βέβαια, γι' αυτό είπα ότι οι εκπαιδευτικοί στο βαθμό που ασχολούνται και αγαπάνε αυτό που κάνουν δε μπορεί να είναι πώς να το πω ...

Συν.: Παρατηρητές.

Ερ.: Ακριβώς, δε μπορούν να είναι παρατηρητές και απλά να σχολιάζουν ή να γκρινιάζουν για τα κακώς κείμενα γιατί αυτά νομίζω έχουν κουράσει κι εμάς τους ίδιους δηλαδή. Το δε έχουμε το ένα, δεν έχουμε το άλλο, συμβαίνει το ένα κακό, συμβαίνει το δεύτερο κακό, εντάξει μη γκρινιάξεις που λέμε, κάνε κάτι γιατί όταν έχεις κάνει και κάτι έχει αποδειχτεί ότι υπάρχουν και μερικά πράγματα που μπορούν να αλλάξουν. Αρκετά μπορούν να αλλάξουν και αυτό είναι κι ένας αγώνας ζωής και μάθημα για τα παιδιά, να βλέπουν ότι συλλογικά οι δάσκαλοί τους και οι γονείς τους αντίστοιχα μακάρι, παλεύουν για να έχουν καλύτερο σχολείο, καλύτερο μισθό, ελεύθερο χρόνο, όλα όσα θέλει ένα παιδί για να ζήσει ομαλά. Τα παιδιά αυτά τα καταλαβαίνουν. Δηλαδή όταν ο δάσκαλός τους απεργεί ή διεκδικεί ή το σχολείο μαζεύει για παράδειγμα τρόφιμα και πράγματα για τη Θεσσαλία - όπως κάναμε εμείς - αυτά διαμορφώνουν στα παιδιά έναν τρόπο σκέψης και αντίληψης για τα πράγματα και οι δάσκαλοι νομίζω σε αυτό έχουμε μεγάλο ρόλο να παίζουμε ως παράδειγμα στα παιδιά και στους γονείς των παιδιών όπου μπορούμε.

Συν.: Πολύ σημαντικό αυτό που λέτε. Ωραία, ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Ευχαριστώ κι εγώ.

3^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας αρχικά.

Ερ.: Κι εγώ. Καλημέρα.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Ναι. Η ηλικία μου είναι 59 ετών. Εργάζομαι στο 6ο Δημοτικό σχολείο Αργυρούπολης και είμαι δασκάλα.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Ε, 38.

Συν.: Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Εμείς επειδή έχουμε τελειώσει τις παλιές παιδαγωγικές σχολές, καταρχάς έχουμε κάνει την εξομοίωση κι επίσης εγώ έχω τελειώσει και τη σχολή νηπιαγωγών. Κι εκεί έχω κάνει εξομοίωση.

Συν.: Ωραία. Τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Επειδή τα τελευταία χρόνια για διάφορους πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους υπάρχει μεγάλη κίνηση πληθυσμών από χώρες σε χώρες και από περιοχές σε περιοχές, έτσι και στην Ελλάδα έχουμε πάρα πολλά παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Άρα λοιπόν είναι σοβαρή υπόθεση το πώς όλα αυτά τα παιδιά θα μπορέσουν να ενταχθούν χωρίς να υποτιμηθεί ο δικός τους πολιτισμικός τρόπος σκέψης και ύπαρξης στα σχολεία της Ελλάδος. Άρα λοιπόν είναι κάτι σημαντικό και χρειάζεται ιδιαίτερη φροντίδα.

Συν.: Εσείς είχατε λάβει κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Όχι.

Συν.: Άρα με βάση αυτό σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Η μόνη δυνατότητα που με βοηθάει είναι το γεγονός της μεγάλης εμπειρίας που έχω λόγω των πολλών χρόνων κι επειδή έχω αντιμετωπίσει πάρα πολλές περιπτώσεις. Τα τελευταία χρόνια και στην τάξη μου είχα και έχω παιδιά από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς. Επομένως, θεωρώ ότι σε ένα βαθμό μπορώ να ανταποκριθώ, όχι βέβαια να κάνω σπουδαία πράγματα γιατί δεν έχω πιο συγκεκριμένη επιμόρφωση. Χρειάζεται όμως, η επιμόρφωση στα σχολεία στις σημερινές συνθήκες για μια καταλληλότερη αντιμετώπιση των παιδιών αυτών.

Συν.: Κατάλαβα. Έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Έχω ναι. Είχα και τα δύο τελευταία χρόνια και φέτος. Τα παιδιά κατάγονται από Βουλγαρία, από Ουκρανία είναι το τελευταίο που ήρθε, από Αλβανία. Κυρίως αυτά.

Συν.: Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξή τους, των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία; Και από την τάξη σας και συνολικά.

Ερ.: Θα μπορούσε να ήταν πιο εύκολη αν υπήρχαν οι υποδομές και το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επειδή δεν υπάρχει, υπάρχει μια δυσκολία κι έγκειται μετά στον εκπαιδευτικό και στην καλή του διάθεση και στις δυνατότητες που έχει, αν θα μπορέσει και πώς αυτά τα παιδιά να τα προσεγγίσει και να μπορέσει να τα εντάξει στην ομάδα της τάξης.

Συν.: Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα;

Ερ.: Αυτή τη στιγμή δεν έχω. Είχα πέρυσι όμως όπου ήρθε παιδάκι από την Ουκρανία που δεν ήξερε καθόλου ελληνικά, τίποτα.

Συν.: Και με τι μέσα και τρόπους επικοινωνήσατε και το βοηθήσατε να κατανοήσει και να μάθει τα ελληνικά;

Ερ.: Εντάξει, εδώ ήταν τυχερό το παιδάκι. Πρώτον γιατί η μητέρα του ήξερε κάποια ελληνικά και βοηθήθηκε. Κι επίσης αυτό που έγινε ήταν ότι έγινε αποδοχή του στην τάξη με πολύ αγάπη και το βοήθησαν πάρα πολύ οι συμμαθητές του στο να μπορέσει να προσεγγίσει την ελληνική γλώσσα μέσα από το παιχνίδι, τις παρέες κλπ. Αυτό δηλαδή, ότι εντάχθηκε στην τάξη ασχέτως της γλώσσας κι αυτό το βοήθησε να προχωρήσει πολύ. Ήταν βέβαια και το παιδί που είχε τη θέληση, αλλά όπως καταλαβαίνετε χωρίς κάποια συγκεκριμένη δομή και εκπαιδευτική προσέγγιση.

Συν.: Ναι. κατάλαβα. Εσείς από την εμπειρία σας ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα αυτών των μαθητών; Επίσης πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Τα εκπαιδευτικά τους προβλήματα διαφοροποιούνται κι από παιδί σε παιδί. Όπως γίνεται και με τα ελληνόφωνα παιδιά, οπότε είναι διάφοροι παράγοντες. Ο ένας είναι κατά πόσο ένα παιδί έχει τη δυνατότητα να μπορέσει πιο εύκολα να ενταχθεί και να μάθει τη γλώσσα και βέβαια θα πρέπει και το σχολείο και η οικογένεια να φροντίσουν ώστε το παιδί να έχει

συνέχεια. Τι εννοώ; Να έχει επαφή με το δικό του πολιτιστικό υπόβαθρο όχι αντιπαραθετικά με την ένταξή του στην ελληνική πολιτισμική πραγματικότητα και κοινωνία, αλλά λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις πολιτισμικές του καταβολές. Τώρα, άλλες φορές τα προβλήματα προσφύγων και μεταναστών μαθητών είναι παρόμοια και άλλες είναι πολύ διαφορετικά. Ο πρόσφυγες μπορεί να έχει έρθει κατατρεγμένος, οπότε να έχει κι άλλα ζητήματα ψυχολογικά και κοινωνικά να αντιμετωπίσει. Εξαρτάται σε τι κατάσταση βρίσκεται το οικογενειακό του περιβάλλον, οικονομικά πρώτα πρώτα που είναι πολύ βασικό, όπως και του μετανάστη μαθητή. Από εκεί και πέρα έχει σημασία το πώς το σχολείο θα το δεχτεί το παιδί και θα το βοηθήσει σε όλα τα επίπεδα.

Συν.: Επειδή πιάσατε πολύ το κομμάτι της γλώσσας, μεταφράζεται κάπως σε κάποια μαθήματα πέρα από τα γλωσσικά;

Ερ.: Ε, στα Μαθηματικά ίσως είναι λίγο πιο εύκολο με την έννοια ότι τα σύμβολα είναι διεθνή κατά κάποιο τρόπο. Μην ξεχνάμε όμως ότι η γλώσσα είναι η βάση για όλα τα άλλα μαθήματα. Δηλαδή, πώς θα μάθει Ιστορία ή Γεωγραφία ή Φυσική; Εντάξει, ένα πείραμα μπορεί να το αντιληφθεί, αλλά από εκεί και πέρα για να μπορέσει και να καταλάβει και να εμπεδώσει, η γλώσσα είναι ζήτημα πρώτιστης σημασίας. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο.

Συν.: Σωστά σωστά. Και ποιους παράγοντες με βάση αυτά που λέτε, πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Να προσέξει όλα τα παραπάνω που είπαμε. Δηλαδή, πρώτα και την οικογένεια να την προσεγγίσει, να δει τι γίνεται, σε τι κατάσταση είναι γιατί αν στηριχθεί η οικογένεια μπορεί να και το παιδί να στηριχθεί. Αν όμως η οικογένεια έχει χίλια δυο προβλήματα, καταλαβαίνετε ότι αυτό έχει αντίκτυπο και στο παιδί. Άρα, και η δασκάλα/ος και συνολικά το σχολείο πρέπει να έρθει σε επαφή με την οικογένεια και να δει πώς μπορεί και διαφορετικά να βοηθήσει πέρα από το μαθησιακό του παιδιού και βεβαίως το θέμα είναι ότι πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές στα σχολεία, ώστε να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να βοηθηθούν πιο συγκεκριμένα. Οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ) κλπ, δηλαδή οι δομές μέσα στα σχολεία που αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν και είναι στην προσωπική ευθύνη του καθενός, του κάθε δασκάλου το αν και σε ποιο βαθμό θα μπορέσει να κάνει κάτι.

Συν.: Σε εσάς υπάρχουν εδώ στην περιοχή τάξεις υποδοχής;

Ερ.: Όχι ιδιαίτερα, δεν υπάρχουν. Είναι περισσότερο προς το Φάληρο. Από εκεί και προς τα πέρα. Εδώ όχι, βέβαια υπάρχει για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπολιτισμικό σχολείο εδώ στην περιοχή στο Ελληνικό, αλλά δεν έχουμε τάξεις υποδοχής.

Συν.: Κατάλαβα. Μπορείτε τώρα να αναφέρετε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

Ερ.: Νομίζω ότι από την προηγούμενη συζήτηση που κάναμε, βγαίνει το τι πρέπει να κάνουμε. Δηλαδή, το πώς μπορεί να αυτενεργήσει επί της ουσίας ο δάσκαλος από τη στιγμή που δεν έχει κάποια άλλη βοήθεια. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητως ότι θα μπορέσει να βοηθήσει και το παιδί αποτελεσματικά. Γιατί χρειάζεται είπαμε και η στήριξη της οικογένειας, του σχολείου, δομές που δεν υπάρχουν κλπ άρα λοιπόν είναι λιγάκι στην προσωπική ευθύνη του καθενός αν μπορεί και με ότι καταλαβαίνει/ αντιλαμβάνεται, να προσφέρει. Το βασικό που θεωρώ εγώ είναι η ένταξη του παιδιού στην ομάδα, η αποδοχή του από τα άλλα παιδιά με κατανόηση των δυσκολιών του, ώστε να μπορέσει να βοηθηθεί όσο περισσότερο γίνεται σε όλα τα επίπεδα της ζωής της πόλης.

Συν.: Άρα αυτό που λέμε, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πιο πολύ.

Ερ.: Εντάξει δεν είναι το κυρίαρχο αυτό, το βασικό είναι πώς θα γίνει μέρος της παρέας, μέρος της τάξης. Αυτό είναι πολύ βασικό. Πώς δηλαδή θα αρχίσει κι εντός κι εκτός σχολείου, και στα πάρτι και στις βόλτες και στη σχέση με τις άλλες οικογένειες και τη δική του. Δηλαδή είναι ευρύτερο το θέμα, δεν έχει να κάνει μόνο με το σχολείο και την τάξη.

Συν.: Εσείς σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές οι πρακτικές εφαρμόζονται στη σχολική τάξη όπως είναι σήμερα;

Ερ.: Σε ποιο βαθμό. Δε θα μπορούσαμε να πούμε σε πολύ μεγάλο βαθμό, αλλά παίζει καθοριστικό ρόλο η ένταξη του παιδιού στην ομάδα. Κι αυτό με βοήθησε στις περιπτώσεις που είχα και κυρίως σε μια περίπτωση που το παιδί δεν ήξερε καθόλου τη γλώσσα. Το ότι τα άλλα παιδιά συνειδητοποίησαν μέσα από το μάθημα και την κουβέντα που κάναμε γιατί είναι σημαντικό να βοηθάνε το ένα το άλλο και πολύ περισσότερο ένα παιδί που δε γνωρίζει τη γλώσσα.

Συν.: Κατάλαβα. Άρα είναι εφαρμόσιμες. Το λέω γιατί και άλλοι συνάδελφοί σας είπαν ότι έχουμε πολλά παιδιά στην τάξη, που είναι ανασταλτικός παράγοντας.

Ερ.: Αυτό ναι. Είναι φανερό ότι όταν υπάρχει το 25άρι ή το 27άρι στις τάξεις χωρίς κάποια άλλη βοήθεια δε μπορεί να τις εφαρμόσει ο δάσκαλος. Αν ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη ξεπερνάει τα 15, βαριά τα 20 παιδιά είναι πάρα πολύ δύσκολο γιατί ήδη έχεις και περιπτώσεις με μαθησιακές δυσκολίες και άλλα προβλήματα από γηγενείς μαθητές. Αντικειμενικά λοιπόν δεν έχεις τη δυνατότητα να κάνεις πιο εξειδικευμένη δουλειά, πιο εξειδικευμένο μάθημα με τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Γι' αυτό είπα πριν ότι είναι μεγάλο ζήτημα ή ψυχολογική και συναισθηματική ένταξη του παιδιού αφού θα βοηθήσει στη συνέχεια και στα υπόλοιπα.

Συν.: Ωραία. Εσείς ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιήσατε στη δική σας τάξη και ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε που όμως δεν καταφέρατε και γιατί;

Ερ.: Κοιτάζτε, καταρχάς το γεγονός ότι λείπει η υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία, η δυνατότητα δηλαδή να μπορεί μέσα από άλλου είδους διδακτικές μεθόδους ένα παιδί που δυσκολεύεται, πόσο μάλλον ένας διαπολιτισμικά διαφέροντας μαθητής να μάθει, είναι ζήτημα. Μέσα δηλαδή από ταινίες, βιντεάκια, γενικότερα μέσα από εικόνες και άλλου είδους τεχνικές. Τώρα χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια με προσαρμογές στη διδασκαλία που το προσπαθώ, αλλά δε φτάνει. Χρειάζεται και προσπάθεια από το κράτος για να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να βοηθηθούν και αυτό δεν υπάρχει καθόλου. Δηλαδή, θα μπορούσαν ανά περιοχές να υπάρχουν τμήματα και το απόγευμα, να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα σε σχολικές αίθουσες. Ταυτόχρονα δηλαδή ο πολιτισμικός τους πλούτος και η συνήθειες της χώρας τους να μην είναι κάτι έξω από αυτά, αλλά η γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα της χώρας καταγωγής να διατηρούνται, να πάνε παράλληλα με την ένταξή τους στη χώρα υποδοχής. Όλα αυτά δε μπορεί και δεν πρέπει να είναι στην ατομική ευθύνη των μαθητών αυτών και των οικογενειών τους, όπως γίνεται σήμερα. Είναι πολύ σοβαρό πρόβλημα αυτό.

Συν.: Ναι βέβαια. Τώρα, σε σύνδεση με όσα είπαμε παραπάνω τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών; Καταλαβαίνω ότι είναι μεγάλο θέμα...

Ερ.: Καταρχάς είναι πολύ σοβαρό και σπουδαίο να σταματήσουν οι πόλεμοι και να πάψουμε να έχουμε πρόσφυγες. Γιατί οι περισσότεροι πρόσφυγες της χώρας μας, η συντριπτική πλειοψηφία οφείλεται σε πολέμους και τέτοιες καταστάσεις. Άρα εκεί δε θα έχεις πρόσφυγες και είναι σωστό να μπορείς να μεγαλώνεις και να ζήσεις στη χώρα από την οποία προέρχεσαι. Κι αυτό είναι το βασικό, να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να επιστρέψουν σε ένα ήρεμο και ειρηνικό περιβάλλον ώστε να συνεχίσουν τη ζωή τους. Από εκεί και μετά εξ ανάγκης έρχονται

στην Ελλάδα, άρα λοιπόν αν δεν υπάρξουν δομές μεσ' τα σχολεία, αν δεν υπάρξει η μέριμνα από το Υπουργείο Παιδείας και το κράτος ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν και να προχωρήσουν με απώτερο σκοπό όσοι το επιθυμούν να γυρίσουν στην πατρίδα τους, είναι θέμα γιατί θα συνεχίσουν να έρχονται αυτά τα παιδιά χωρίς καμιά βοήθεια και υποστήριξη. Ολόκληρες οικογένειες δηλαδή χωρίς υποστήριξη. Αυτό δε μπορεί να τραβήξει μακριά. Ούτε μπορούμε να παραμένουμε αποθήκες ψυχών, τόπος έλευσης αβοήθητων ανθρώπων που παραμένουν αβοήθητοι, χωρίς να μπορούν να ζήσουν στοιχειωδώς κι ανθρώπινα, με ευθύνη του κράτους και της κυρίαρχης πολιτικής. Όπως ανθρώπινα πρέπει να μπορούν να ζουν και τα υπόλοιπα παιδιά, τα ελληνόπουλα που οι οικονομικές δυσκολίες είναι πολλές σήμερα. Άρα λοιπόν είναι ένας γενικότερος σχεδιασμός που πρέπει να γίνει και έχει να κάνει με τη φτώχεια, η οποία δεν είναι μόνο οικονομική, αλλά και πολιτισμική, συναισθηματική, ψυχολογική, γενικότερη. Άρα χρειάζονται συνολικότερα μέτρα ώστε πρόσφυγες, μετανάστες και ντόπιοι μαθητές να μπορούν να εντάσσονται, να ζουν και να μορφώνονται με όρους.

Συν.: Εκεί εντάσσεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

Ερ.: Και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που βέβαια δεν είναι επιμόρφωση τώρα να ξεκινήσουμε και να πάρουμε τους δασκάλους για σεμινάρια μιας και δύο ωρών, λέγοντάς τους “είστε οκ, τώρα μόνοι σας”. Χρειάζονται εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά όχι απλά ένα δύο σεμινάρια. Αν ήταν έτσι θα τα είχαμε λύσει τα προβλήματά μας και με τους πολιτισμικά διαφέροντες και με τους Έλληνες μαθητές. Άρα η επιμόρφωση είναι πάρα πολύ σοβαρό θέμα όχι όμως πανάκεια. Πρέπει να γίνεται μέσα στα πανεπιστήμια, με άδεια για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και να συνοδεύεται με κρατική μέριμνα σε όλα τα επίπεδα.

Συν.: Πρέπει να δίνονται και άδειες λέτε.

Ερ.: Ε βέβαια. Στη σημερινή κατάσταση με τα οράρια εργασίας, το στρες, την καθημερινότητα που ζούμε δε μπορεί να γίνει διαφορετικά. Εκπαιδευτικοί κάνουν διπλές δουλειές για να επιβιώσουν οικονομικά. Και να καλυφθούν όλα τα κενά βεβαίως. Αυτά τα ζητήματα έχουν να κάνουν βέβαια με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που δε λειτουργεί προς όφελος των μαθητών και των εκπαιδευτικών και πρέπει να αλλάξει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η άδικη και αντιδραστική αξιολόγηση που προσπαθούν να μας επιβάλουν, μάταια ως τώρα. Αξιολόγηση που δε δίνει απάντηση ούτε λύνει τα προβλήματα, αλλά τα διογκώνει, τα πολλαπλασιάζει, εντείνοντας την κατηγοριοποίηση των μαθητών, των σχολικών μονάδων που

συνεχίζουν να είναι υποστελεχωμένες, με φθορές κλπ, πολλές καταλήγουν να συγχωνευτούν ή να κλείσουν και πάει λέγοντας.

Συν.: Έχετε δίκιο. Είναι πολλά τα ζητήματα και οι ελλείψεις και καταλαβαίνω λοιπόν ότι μιλάμε συνδυαστικά για κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές.

Ερ.: Ακριβώς. Η εκπαίδευση, το σχολείο δεν είναι έξω από την κοινωνία.

Συν.: Ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συζήτηση.

Ερ.: Κι εγώ κι εγώ.

4^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Παρακαλώ.

Συν.: Να ξεκινήσουμε με την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας.

Ερ.: Είμαι 57 ετών, δασκάλα γενικής αγωγής στο 7ο Δημοτικό σχολείο Γλυφάδας.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Μπαίνω στα 29 χρόνια.

Συν.: Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Όχι όχι.

Συν.: Τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδιά από άλλες χώρες που είναι σε εμπόλεμη κατάσταση και μεταφέρονται εδώ, φέρνοντας έναν άλλο τρόπο ζωής. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών από πλευράς μας.

Συν.: Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών;

Ερ.: Όχι καμία.

Συν.: Καμία. Οκ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε - με βάση κι αυτό - τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως είναι οι περισσότερες σήμερα;

Ερ.: Αν σκεφτούμε ότι προσωπικά δεν ξέρω ξένη γλώσσα, το θεωρώ δύσκολο γιατί αυτά τα παιδιά γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα. Ελληνικά δε γνωρίζουν οπότε θεωρώ ότι δεν είμαι έτοιμη.

Συν.: Λόγω της έλλειψης γνώσης ξένων γλωσσών, αλλά και του πώς μπορούν να διδαχθούν τα ελληνικά σαν δεύτερη ξένη γλώσσα;

Ερ.: Ακριβώς ακριβώς. Δηλαδή, ναι μεν ελληνικά, αλλά πώς θα τα διδάξω σε αλλόγλωσσα παιδιά είναι άλλη υπόθεση, σύνθετη.

Συν.: Κατάλαβα. Έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Μετανάστες ναι. Πρόσφυγες όχι ιδιαίτερα. Παιδιά που είναι μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς από Αλβανία και από τη Μαδαγασκάρη μπορώ να θυμηθώ. Στη Γλυφάδα όμως δεν έχουμε πολλές τέτοιες περιπτώσεις. Ανά τα χρόνια ναι.

Συν.: Ανά τα χρόνια δηλαδή, κάποιες λίγες περιπτώσεις.

Ερ.: Ναι. Δηλαδή τα τελευταία 20 χρόνια που είμαι στο ίδιο σχολείο στη Γλυφάδα δεν έχουμε ιδιαίτερες περιπτώσεις προσφύγων. Μετανάστες πιο πολύ.

Συν.: Ωραία. Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία; Και με την εμπειρία σας στο σχολείο και συνολικά.

Ερ.: Κατά τη γνώμη μου αν ένα σχολείο έχει δομές, τον υπολογιστή του, δηλαδή αν αυτά τα παιδιά είναι σε σχολείο δικό μας σαν μαθητές, αλλά υπάρχουν και προσφέρονται τα απαραίτητα μέσα όπως αυτά που είπα ή ακόμα αν έχουν μεταφραστές, θα τα πάνε καλά. Αν έχουν τους ψυχολόγους τους, τους κοινωνικούς λειτουργούς τότε θα είναι καλύτερα τα πράγματα για τα παιδιά. Το ίδιο και στα διαπολιτισμικά σχολεία που εδώ στην περιοχή δεν έχουμε ιδιαίτερα.

Συν.: Σωστά. Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα και αν ναι με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους - τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής;

Ερ.: Ναι είχα κατά καιρούς. Τα παιδάκια αυτά στο μάθημα της Γλώσσας παρακολουθούσαν Γλώσσα επιπέδου Α΄ Δημοτικού και μετά στα Μαθηματικά έρχονταν πάλι στο τμήμα. Δηλαδή, σαν πρώτη προσέγγιση πήγαιναν και παρακολουθούσαν - διδάσκονταν τη Γλώσσα στην Α΄ τάξη του σχολείου, άρχιζαν δηλαδή από τα βασικά. Επειδή σε θετικά μαθήματα η προσέγγιση είναι πιο εύκολη έβλεπαν στην ουσία κι έκαναν κι αυτά. Δε μπορούσα διαφορετικά να βοηθήσω στο κομμάτι της γλώσσας.

Συν.: Κατάλαβα. Ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση; Όσο ξέρετε κι όσο μπορείτε να μας πείτε.

Ερ.: Αν πούμε ότι είναι από διάφορες χώρες σε πόλεμο, όπως η Συρία, το Πακιστάν κλπ κι όλα αυτά τα παιδιά μαζί είναι σε ένα σχολείο, αν δηλαδή δε διαχωρίζονται οι δομές, δε στερούνται στοιχεία της κουλτούρας και του πολιτισμού τους, αν έχουν δασκάλους που να γνωρίζουν τέτοια κομμάτια, τέτοια στοιχεία και να τα εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, κι αν έχουν το μεταφραστή και τον ψυχολόγο τους στα πλαίσια του σχολείου, τότε μπορούν να αντιμετωπίζονται τα υπάρχοντα προβλήματα των μαθητών αυτών. Παίζει ρόλο και το οικονομικό υπόβαθρο κάθε παιδιού.

Συν.: Το λέτε στη βάση ότι αυτά δεν υπάρχουν και πέφτει το βάρος στους εκπαιδευτικούς.

Ερ.: Δεν υπάρχουν όχι, θα τα είχαμε κι εμείς διαφορετικά και θα μπορούσαμε να δουλέψουμε με όρους με αυτά και με όλα τα παιδιά. Πιστεύω τώρα ότι τα προβλήματα πιθανώς διαφέρουν. Όχι μόνο τα προβλήματα προσφύγων και μεταναστών, αλλά και τα προβλήματα μεταξύ των μεταναστών ή μεταξύ των προσφύγων, δηλαδή κάθε μιας κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας. Με άλλο τρόπο θα σταθεί ένα παιδί από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και αλλιώς ένα παιδί από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Από άλλη αφετηρία ξεκινάνε και άλλα προβλήματα αντιμετωπίζουν. Άρα ένα είναι το οικονομικό υπόβαθρό κι από εκεί και πέρα είναι οι εμπειρίες, τα βιώματα κάθε παιδιού.

Συν.: Ωραία. Ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Τον πολιτισμό τους, την κουλτούρα τους, τη θρησκεία τους. Να τα γνωρίζει πρώτα πρώτα. Γιατί στο γνωστικό κομμάτι είναι η πεπατημένη, αλλά τα υπόλοιπα πρέπει να ενταχθούμε,

δηλαδή να προσαρμοστούμε εμείς, δηλαδή να μην είμαστε ακριβώς όπως με τους Έλληνες μαθητές μη λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά και τις διαφορές και δυσκολίες ή δυνατότητες που μπορούν να επιφέρουν.

Συν.: Να μη τα παραβλέπουμε δηλαδή όλα αυτά.

Ερ.: Ναι βέβαια, δεν πρέπει.

Συν.: Ωραία. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

Ερ.: Εγώ έτσι όπως το σκέφτομαι το βασικό είναι να υπάρχει αυτό το σχολείο, το οποίο να είναι ένα σχολείο μάθησης και περιβάλλον που τα παιδιά αυτά μπορούν να προσαρμοστούν, να νοιώσουν σαν το σπίτι τους, σαν στη χώρα τους όσο είναι δυνατόν, αλλά συγχρόνως κάπως να ενταχθούν στα δικά μας σχολεία, όπως τα ελληνόπουλα. Τώρα, αυτό μπορούμε να το πετύχουμε πιθανά είτε με μερικές ώρες με ενισχυτική διδασκαλία στο μαθησιακό κομμάτι – όχι όμως εντελώς ξέχωρα από τα άλλα παιδιά ή συνέχεια εκτός τάξης - και ανάλογα και τα χρόνια που είναι εδώ.

Συν.: Σωστό.

Ερ.: Δηλαδή, στα πρώτα χρόνια να αναπροσαρμοστεί διαφορετικά και μετά να ενταχθούν και γιατί όχι, να είναι στα δικά μας σχολεία. Να μην απομονωθούν, δε βοηθάει αυτό, αλλά στην αρχή μέχρι να μάθουν κάποια βασικά για τη γλώσσα, την κουλτούρα κλπ με βοήθεια τόσο δασκάλων και μεταφραστών όσο και ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών να γίνει έτσι. Και σταδιακά ένταξη στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα ώστε τελικά να γίνει ολοκληρωτικά, η ένταξη, όχι ενσωμάτωση. Έτσι θα μπορούν να βοηθηθούν και να ενταχθούν καλύτερα.

Συν.: Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Όπως είναι τα πράγματα, ο δάσκαλος ασχολείται ανάλογα με τη διάθεση και τη δύναμη που έχει. Πώς έχουμε τις παράλληλες στηρίξεις για 1-2 παιδάκια; Έτσι κι αυτά. Προσπαθούμε να βρούμε τρόπους, αλλά δυστυχώς χωρίς μέριμνα από την πολιτεία, το κράτος.

Συν.: Ακόμα και οι παράλληλες στηρίξεις είναι λίγο δυσεύρετες.

Ερ.: Ακριβώς. Χρειάζονται όμως να γίνουν πράγματα κρατικά. Δηλαδή, κάποιες θεματικές, τη διαφορετικότητα που έχουμε στα προγράμματά μας να μπορούν να βοηθήσουν μαζί με τα άλλα

παιδάκια να ενταχθούν και τα προσφυγάκια και τα μεταναστάκια. Δεν είναι μόνο ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού ή τουλάχιστον δε θα έπρεπε να είναι έτσι. Στην ουσία δε γνωρίζουμε. Χρειαζόμαστε συνολική στήριξη με ευθύνη του κράτους, κάλυψη των κενών σε όλα τα επίπεδα κλπ. Γιατί και ψυχολόγος ακόμη να υπάρχει θα είναι μία φορά τη βδομάδα που δε φτάνει κι αυτό στην καλή περίπτωση που κάποιος διορίζεται, συνήθως δεν υπάρχουν σε πολλά σχολεία. Και είναι με σειρά προτεραιότητας, ανάλογα το τμήμα και τα παιδιά που έχουν ανάγκη.

Συν.: Που είναι πολλά τα παιδιά αυτά.

Ερ.: Ναι. Πάρα πολλά.

Συν.: Μπορείτε τώρα να μας πείτε ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε στην τάξη σας, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Ναι. Ανάλογα αν τα παιδάκια είναι προσαρμόσιμα υπάρχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αν όμως τα παιδάκια αισθάνονται άβολα ή απομονώνονται θέλει βήμα βήμα. Δηλαδή αν είναι πιο συνεσταλμένα και δε θέλουν την ομάδα κάνουμε προσαρμογή, το πάμε πιο σταδιακά, σιγά σιγά και με εναλλακτικούς τρόπους. Πολλές φορές προσαρμόζουμε κι ανά περίπτωση. Σίγουρα όμως η ομάδα βοηθάει. Και το παιχνίδι και διάφοροι μέθοδοι που δε μου έρχονται τώρα. Κυρίως αυτά προσπαθώ να εφαρμόσω.

Συν.: Στη βάση που συζητήσαμε, τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Πέραν του αυτονόητου που όμως δεν είναι πάντα αυτονόητο, δηλαδή την παύση όλων των πολέμων - που απαιτεί κοινωνικές αλλαγές - χρειάζονται γενναίες εκπαιδευτικές αλλαγές. Λιγότεροι μαθητές ανά τάξη, 15 το ανώτερο. Σχολεία με τον προσανατολισμό και όλα όσα είπαμε. Δομές, φροντίδα από το κράτος, μεταφραστές, υλικοτεχνικός εξοπλισμός κλπ. Αλλά θέλει και ειδικό εκπαιδευτικό μάθημα. Δηλαδή για τα παιδάκια από το ίδιο κράτος, ομόθρησκα, με κοινή μητρική γλώσσα χρειάζεται αρχικά να είναι μαζί και να μάθουν τα βασικά είτε σε τμήματα ένταξης είτε σε άλλες δομές κι όχι απλά να τα πετάξουμε στη γενική τάξη με τα ελληνόπουλα κι ότι καταλάβουν - ότι μπορέσουν. Και φυσικά τις ώρες που έχουν μαθήματα ειδικοτήτων κλπ, όχι γλωσσικά μαθήματα ή κορμού, τότε να κάνουν όλα μαζί, ελληνόπουλα και παιδιά άλλης καταγωγής. Να υπάρχει προσανατολισμός για αξιοποίηση στοιχείων της κουλτούρας τους, παραδείγματος χάρη μέσω παραδοσιακών χορών, μαγειρικής,

αθλητισμού κλπ. Έτσι θα αναπτύξουν τόσο τις ικανότητές τους σε αυτές τις δραστηριότητες όσο και τον ψυχικό - κοινωνικό τους κόσμο, τις σχέσεις μεταξύ τους και με τους Έλληνες συνομηλίκους τους. Αλλά τώρα στα δικά μας πλαίσια, όπως είναι τα σχολεία δε μπορεί να γίνει αυτό. Χρειάζονται συνολικότερες αλλαγές και σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς. Πρώτα πρώτα προσλήψεις όλου του αναγκαίου επιστημονικού δυναμικού. Επιστημονική στήριξη στους δασκάλους με επιμορφώσεις, επιπλέον υλικό και βέβαια υλικοτεχνική στήριξη με σύγχρονο εξοπλισμό σε κάθε τάξη.

Συν.: Πολύ σημαντικά αυτά. Σας ευχαριστώ πολύ. Καλή συνέχεια.

Ερ.: Εγώ σας ευχαριστώ.

5^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Να είσαι καλά.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Είμαι 62 χρονών, εργάζομαι στο 4ο Δημοτικό σχολείο Περιστερίου και είμαι δασκάλα Αγγλικών.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Στην πρωτοβάθμια έχω γύρω στα 28 χρόνια.

Συν.: Τέλεια. Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Όχι όχι, δεν έχω κανένα από τα δύο.

Συν.: Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τι γνωρίζετε;

Ερ.: Εντελώς εμπειρικά, θεωρώ ότι είναι η εκπαίδευση που απευθύνεται σε μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς, από άλλες χώρες. Κάτι τέτοιο περίπου.

Συν.: Κατανοητό. Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών;

Ερ.: Όχι όχι καμία επιμόρφωση.

Συν.: Όπως τα καταλαβαίνετε εσείς δηλαδή μας λέτε και γενικότερα πράττετε.

Ερ.: Ναι ναι.

Συν.: Άρα με βάση αυτό σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή που έχει πρόσφυγες και μετανάστες;

Ερ.: Θα βοηθούσε βέβαια αν υπήρχε επιμόρφωση. Προσεγγίζουμε τους μαθητές εμπειρικά, καλοπροαίρετα. Πάντα με αυτή τη διάθεση που έχει ο δάσκαλος να είναι δίπλα στο μαθητή, να του δώσει αυτό που έχει ανάγκη κι αυτό που θα μπορέσει αύριο να του φανεί χρήσιμο. Με αυτό τον τρόπο μπορώ να πω ότι έχω προσπαθήσει να διδάξω όσες φορές έχω βρεθεί σε τέτοιες τάξεις.

Συν.: Κατάλαβα. Άρα αντιμετωπίζετε μια δυσκολία σίγουρα.

Ερ.: Βέβαια. Γιατί υπάρχουν παιδιά που δε μπορείς να βρεις κώδικα επικοινωνίας για αρκετό διάστημα.

Συν.: Αυτή την περίοδο έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Επειδή είμαστε στην αρχή της χρονιάς δεν έχω εντοπίσει τέτοια παιδάκια. Πέρυσι είχαμε κι από τις Φιλιππίνες και από χώρες όπως το Ιράκ, τη Συρία κλπ που όμως παραμένουν για πολύ μικρό διάστημα και μετά φεύγουν.

Συν.: Κατάλαβα. Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Δεν είναι εύκολη γιατί νοιώθουν ξένα. Ίσως κι εμείς κάποιες φορές να μη χειριζόμαστε καταστάσεις με σωστό τρόπο. Όσον αφορά πχ και τα άλλα παιδιά, που όμως στην πλειοψηφία τους προσπαθούν να τα βοηθήσουν με πολλούς τρόπους. Τώρα από τη στιγμή που υπάρχει η έλλειψη γνώσης της ομιλούμενης γλώσσας που τη συναντάμε στα περισσότερα μαθήματα, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται. Για τα Αγγλικά όμως υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ανταπόκριση γιατί έχουν σοβαρό κίνητρο. Τους ενδιαφέρει να μάθουν τη γλώσσα γιατί καταλαβαίνουν ότι θα τους φανεί χρήσιμη σε ότι κάνουν και στη μετακίνησή τους.

Συν.: Είναι ενδιαφέρον αυτό γιατί εσείς σαν δασκάλα Αγγλικών έχετε κι αυτή την πλευρά να βάλετε. Άρα βλέπουν τα Αγγλικά σαν ένα μέσο επικοινωνίας και διεξόδους γενικά.

Ερ.: Ναι. Και από τους γονείς έρχεται αυτό, θέλουν κι αυτοί να μάθουν ή ξέρουν κάτι λίγα. Σε κάθε περίπτωση καταλαβαίνουν ότι η εκμάθηση των Αγγλικών από αυτούς και τα παιδιά τους είναι απαραίτητη και για το επόμενο στάδιο της ζωής τους, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν. Το βλέπουμε και γενικότερα όμως ότι με αλλόγλωσσα παιδιά δεν υπάρχει κάτι άλλο πέρα από τη νοηματική. Μερικά παιδάκια μάλιστα έχουν κι ένα επίπεδο πολλές φορές στην αγγλική γλώσσα που προσπαθούν να το επεκτείνουν ή να το βελτιώσουν.

Συν.: Κυρίως μεταναστάκια ή προσφυγάκια;

Ερ.: Ε, και τα δύο θα έλεγα.

Συν.: Ωραία. Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα και αν ναι με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους - τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της γλώσσας; Και της ελληνικής και της αγγλικής;

Ερ.: Στο παρελθόν είχαμε μαθητές, ναι. Με δυσκολία στην ελληνική γλώσσα. Βέβαια ως προς τα Αγγλικά επειδή κάνω και σε μικρές ηλικίες, πρώτη και δεύτερα τάξη όπου ξεκινάμε από πολύ εύκολες λέξεις, κουβέντες, χαιρετισμούς, τραγούδια, γίνεται κατανοητή η γλώσσα. Και με τον τρόπο που μάθαιναν τα Ελληνάκια μάθαιναν και αυτά τα παιδιά με μεγάλη ανταπόκριση. Τώρα αν έρθουν σε μεγαλύτερες τάξεις και το επίπεδό τους δεν είναι τόσο καλό, εκεί δυσκολεύονται κυρίως στη γραμματική, στην ανάγνωση και βέβαια δεν υπάρχει στο σπίτι αντίστοιχη φροντίδα, χρόνος να μελετήσουν και υπάρχουν κενά στην εκμάθηση της γλώσσας.

Συν.: Κατάλαβα. Κάποια τα είπατε ήδη, αλλά εσείς ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Ανάλογα με τη φυσική τους ηλικία μπαίνουν σε συγκεκριμένη τάξη στο Δημοτικό και βέβαια σε τάξεις που μπορεί να μην καταλαβαίνουν τίποτα. Δηλαδή άμα είναι 11-12 χρονών τι να πρωτοκάνουν αυτά τα παιδιά σε μια τάξη Δ' - Ε' Δημοτικού; Εκεί υπάρχουν σοβαρά προβλήματα και η αγγλική γλώσσα έχει προχωρήσει σε άλλο επίπεδο, δεν ξεκινάει η διδασκαλία της από το πρώτο επίπεδο. Παρ' όλα αυτά προσπαθούν. Ακόμα κι έτσι όμως αυτή τους η προσπάθεια πολλές φορές διακόπτεται γιατί φεύγουν ή μετακινούνται ή απλά σταματάνε λόγω δυσκολιών στο σπίτι, δυσκολιών διαβίωσης κλπ.

Συν.: Μου είπαν και άλλοι συνάδελφοί σας ότι δεν υπάρχουν τμήματα υποδοχής και τμήματα ένταξης πολλά. Εδώ τι συμβαίνει;

Ερ.: Τα ΖΕΠ λέτε.

Συν.: Ναι.

Ερ.: Τα ΖΕΠ και στο δήμο Περιστερίου υπάρχουν τυπικά, αλλά μπαίνουν σε λειτουργία αν δοθεί έγκριση από το περιφερειακό. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να υπάρχει ένα ΦΕΚ που να λέει ότι θα λειτουργήσουν τμήματα ΖΕΠ, αλλά στην ουσία να μη λειτουργήσει κανένα όλο το χρόνο. Και βέβαια με τα προβλήματα που υπάρχουν με την έλλειψη προσωπικού, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που να περισσεύουν για να επανδρώσουν τα τμήματα ΖΕΠ, οπότε στην ουσία δε λειτουργεί τίποτα και τα παιδιά μπαίνουν στις γενικές τάξεις αβοήθητα, περιμένοντας να χτυπήσει το κουδούνι.

Συν.: Κατάλαβα. Είναι ζήτημα αυτό. Με βάση αυτά που είπαμε πριν, εσείς ποιους παράγοντες κρίνετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Σίγουρα πρέπει να ξέρει την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού γιατί κακά τα ψέματα, μας ενδιαφέρει αυτά τα παιδιά να έχουν φάει, να έχουν σωστή διατροφή ή τουλάχιστον να έχουν διατροφή. Τις συνθήκες διαμονής τους στη χώρα που βρίσκονται κι από εκεί και πέρα το τι έχουν αντιμετωπίσει στη ζωή τους. Υπάρχουν πολλά παιδιά που δεν έχουν και τους δύο γονείς τους. Κι αυτό πρέπει να το λάβεις υπόψη σου. Οι συνθήκες που έχουν βιώσει για να φτάσουν στη δική μας χώρα είναι πάρα πολύ άσχημες, οπότε μας ενδιαφέρει να γνωρίζουμε τι έχει αντιμετωπίσει το παιδί μέχρι να φτάσει στην τάξη. Αν το περιβάλλον στο σχολείο το βοηθάει, αν μπορεί να κάνει φίλους, αν τα άλλα παιδιά το αποδέχονται, δε το βάζουν στο περιθώριο, που κι αυτό δεν είναι εύκολο κομμάτι να πεις. Να γίνει αποδεχτό. Τα παιδιά είναι παιδιά, μερικές φορές όμως κάνουν τους κύκλους τους, τις επιλογές τους. Και τα ίδια μερικές φορές νοιώθουν στο περιθώριο.

Συν.: Κατάλαβα κι από αυτό που είπατε πριν για το γλωσσικό κομμάτι ότι όταν υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας με το δάσκαλο, υπάρχει σίγουρα και με τους συνομηλίκους. Άρα φαντάζομαι ότι αυτό εκφράζεται και στις σχέσεις μεταξύ τους.

Ερ.: Ναι βέβαια. Συνήθως μάλιστα αυτοί οι μαθητές ψάχνουν να βρουν μέσα στο σχολείο άλλα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες για να κάνουν παρέα. Ή μερικές φορές έρχονται μεγάλες οικογένειες, ξαδερφάκια κλπ που βλέπουμε στο διάλειμμα να είναι μαζί και να μιλάνε μεταξύ

τους. Δε μιλάνε σε άλλα παιδιά δηλαδή, που είναι εν μέρει κατανοητό γιατί θέλουν ένα δικό τους άνθρωπο να πουν μια κουβέντα, να μοιραστούν τα κοινά τους θέματα.

Συν.: Και είναι λογικό.

Ερ.: Ναι.

Συν.: Αυτά που είπατε πριν, για τη γνώση του ιστορικού του παιδιού, της ζωής του, σε τι φάση είναι κλπ κρίνετε ότι είναι αποκλειστικά στην ευθύνη του εκπαιδευτικού αυτά τα πράγματα να τα διαχειρίζεται και να τα λύνει ή συνδυαστικό;

Ερ.: Θα έπρεπε να υπήρχε καλύτερη ενημέρωση και από το σχολείο, να μαζεύονται αυτά τα στοιχεία για να βοηθηθεί κι ο εκπαιδευτικός. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα μαθαίνει και το κάνει, το ξέρουμε αυτό λόγω του ενδιαφέροντός του για τους μαθητές του, αλλά οι δυνατότητές του φτάνουν μέχρι ένα σημείο. Δε μπορεί να κάνει και να πετύχει τα πάντα. Για παράδειγμα αν εντοπίσει ένα σοβαρό ζήτημα σε σχέση με τη διατροφή του παιδιού, ας πούμε ότι δεν έχει να φάει, θα το αναφέρει, αλλά το θέμα είναι πώς αντιμετωπίζονται αυτά τα πράγματα. Αντίστοιχα για τις συνθήκες διαμονής γιατί έχουμε και παιδιά όπως στο δικό μου σχολείο που είχαμε παιδιά που έμεναν σε ακατάλληλα σπίτια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ένα σπίτι απέναντι από το σχολείο, το οποίο το νοίκιαζε μια ΜΚΟ σε πρόσφυγες και ανά 5-6 μήνες βλέπαμε άλλη οικογένεια. Κι εκτός αυτού ήταν σε κακή κατάσταση όλο και δεν ξέραμε πόσοι μένανε εκεί, με τι όρους κλπ. Το βλέπαμε, το είχαμε αναφέρει, αλλά δε μπορούσαμε να κάνουμε κάτι παραπάνω.

Συν.: Κατάλαβα. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών παιδιών ;

Ερ.: Κοιτάζτε μέσα στην τάξη αυτό που έχω χρησιμοποιήσει εγώ και βλέπω ότι βοηθάει είναι η προσαρμογή και ανάθεση εργασιών βάσει του γνωστικού επιπέδου αυτών των παιδιών κι όχι ίδιες με των άλλων μαθητών. Για αρχή τουλάχιστον. Μια πιο εύκολη εργασία ή καλύτερη εξήγηση, μια παραπάνω βοήθεια στα παιδιά που συνεργάζονται και θέλουν να μάθουν ιδιαίτερα την ξένη γλώσσα, αλλά δυσκολεύονται. Πιο εξατομικευμένες ασκήσεις στις δυνατότητές τους, που να μπορούν να τις λύσουν, ώστε να νοιώθουν κι ένα αίσθημα ικανοποίησης, να νοιώθουν ότι κάνουν βήματα και μπορούν να κάνουν το επόμενο. Γιατί αν είναι να δίνεις δύσκολη δουλειά που δε μπορούν να κάνουν και να τους δημιουργείται ένα αίσθημα αποτυχίας μέσα σε όλα τα άλλα που έχουν όχι μόνο δε βοηθάει, τα πληγώνει, αλλά

τα πηγαίνει και πίσω σημαντικά και μαθησιακά. Αυτό θα έλεγα περισσότερο, προσαρμοσμένη δουλειά στο κάθε παιδί ανάλογα με τις δυνατότητες που έχει. Ας είναι και λιγότερα σε σχέση με την ύλη ή πιο απλά. Επίσης και η επανάληψη βοηθάει να γίνεται συχνά πάνω στα όσα διδάσκονται για να τα εμπεδώνουν.

Συν.: Τα βιβλία που έχουμε στα χέρια μας βοηθάνε;

Ερ.: Τα βιβλία δε βοηθάνε των Αγγλικών ιδιαίτερα της Ε΄ Δημοτικού. Αν αρχίσουμε κριτική για όλα τα σχολικά βιβλία έχουμε πάρα πολλά να πούμε. Είναι δύσκολα και ίσως θεωρείται ότι υπάρχει πάντα ένας άνθρωπος από πίσω, ο οποίος βοηθάει, εξηγεί και στηρίζει. Και βέβαια είναι και ο όγκος της ύλης αρκετά μεγάλος. Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι μόνο τρέχουμε να προλάβουμε γιατί στο Δημοτικό μας ενδιαφέρει να μάθουν, να χαίρονται, να αγαπήσουν τη γλώσσα, να δουν πώς χρειάζεται να επικοινωνήσουν. Δε μας ενδιαφέρει τόσο η εκμάθηση της γλώσσας γιατί αυτό θα γίνει και στις επόμενες τάξεις. Αλλά τώρα με τις σημερινές συνθήκες το χρόνο, την κατάσταση των παιδιών όλες αυτές οι δυσκολίες διογκώνονται και ψάχνεις να δεις τι φταίει, πώς μπορείς να βοηθήσεις και είναι λίγο δύσκολο.

Συν.: Και είπατε πριν - για να επιστρέψω στο προηγούμενο - ότι αξιοποιείτε τέχνες και διάφορα δημιουργικά πράγματα.

Ερ.: Ναι στις μικρές τάξεις που σου δίνεται ο χρόνος και δεν έχεις καθαρά γραφή κι ανάγνωση, έχεις χρόνο να ζωγραφίσουν, να κάνουν εργασίες, λίγο θεατρικό παιχνίδι, κίνηση μέσα στην τάξη, είναι πολύ πιο εύκολο και χαρούμενο γιατί εντάσσονται πιο εύκολα μέσα στην ομάδα. Και υπάρχει και η κοινωνικοποίηση με τα άλλα παιδιά γιατί ο καθένας δουλεύει με τον άλλον πολύ περισσότερο.

Συν.: Εσείς σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Αυτό που μπορώ να πω εγώ για τα παιδιά αυτά μέσα στην τάξη είναι ότι δυσκολεύονται, δε μπορείς να καταλάβεις αν αντιλαμβάνονται τι σημαίνουν κάποιες λέξεις. Γενικότερα η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε αυτά τα παιδιά είναι δύσκολη, εξαρτάται από το background τους, τις προηγούμενες γνώσεις κλπ. Όλη η κατάσταση και η βοήθεια που δέχεται ή δε δέχεται η οικογένεια παίζει ρόλο. Τώρα, όπως είναι οι σημερινές τάξεις με το μεγάλο αριθμό μαθητών και με πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα οποία η παράλληλη στήριξη συχνά δεν υπάρχει, φέτος μέχρι στιγμής έχουν γίνει ελάχιστες προσλήψεις, όλη αυτή η συνθήκη δυσκολεύει την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων. Προσπαθείς να δεις ποιον θα

πρωτοβοηθήσεις και παράλληλα το μάθημα να έχει ένα ενδιαφέρον για όλους. Είναι βασικό αυτό να υπάρχει και να υπάρχει μια συνέχεια και μια εξέλιξη, να μαθαίνουν κάθε μέρα πράγματα που να τους μένουν, να τους ενδιαφέρουν, να μπορείς να κάνεις επαναλήψεις. Σαφώς ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος και μειώνεται μέσα σε όλη αυτή την κατάσταση για τέτοιους μαθητές, ενώ θα ήθελες να αφιερώσεις παραπάνω χρόνο. Και βέβαια ακόμα και να προσπαθείς και να καταφέρεις να ενδιαφερθούν και να κάνουν βήματα αυτά τα παιδιά, οι συνθήκες ζωής τους είναι τέτοιες που τα χάνεις, φεύγουν σε άλλη χώρα και διακόπτεται αυτή η σχέση ή και να παραμείνουν εδώ δε μπορούν να ανταποκριθούν το ίδιο καλά όσο θα έκαναν αν ζούσαν με καλύτερους όρους.

Συν.: Ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε στην τάξη σας, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Εγώ όσα είπα παραπάνω προσπαθώ να κάνω στην τάξη μου. Εξατομικευμένη διδασκαλία, ομαδικές εργασίες, επαναλήψεις, πιο δημιουργικά πράγματα όσο γίνεται, αλλά το τελευταίο όχι με την ίδια συχνότητα με τα προηγούμενα κλπ. Άλλοτε τα καταφέρνω κι άλλοτε όχι στον επιθυμητό βαθμό λόγω και των δυσκολιών που είπαμε.

Συν.: Κατάλαβα. Τώρα, με βάση όσα είπαμε κι ας είναι μεγάλο ζήτημα, ποιες συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας που απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Εντάξει, από κοινωνικής άποψης η ζωή τους πρέπει να γίνει καλύτερη, να μην υπάρχει αυτή η ανασφάλεια και η κατάσταση που βιώνουν και βέβαια για να μάθουν μια ξένη γλώσσα πρέπει να νοιώθουν αυτή την ασφάλεια και την καλή σχέση με το σχολείο, την παρουσία τους σε αυτό, τον εκπαιδευτικό και τους άλλους μαθητές. Ίσως θα έπρεπε να μαθαίνουν και λίγο τη μητρική τους γλώσσα γιατί αν δεν αναπτύσσεται τότε αναγκάζονται να μάθουν ελληνικά, ενώ δε σκοπεύουν να παραμείνουν στη χώρα μας. Δηλαδή χάνουν χρόνο, πάρα πολλές ώρες, κουράζονται τα παιδιά με αποτέλεσμα να εξαντλούνται σε πράγματα τα οποία έχουν μια ημερομηνία λήξης. Θα βοηθούσε να υπήρχαν προγράμματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και βέβαια να έχουν καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, βιβλία προσαρμοσμένα. Δεν ξέρω αν πρέπει τα βιβλία να είναι στη γλώσσα τους ή να την εμπεριέχουν σε κάποια τμήματά τους, αλλά σίγουρα να μην είναι όλα εντελώς άγνωστα και πολύ δύσκολα γι' αυτά, όπως ισχύει και για τα ελληνικά σχολικά βιβλία. Γιατί αν είναι σε κάθε χώρα που πηγαίνουν να έχουν να αντιμετωπίσουν όλα αυτά, τότε το αποτέλεσμα δε θα είναι το αναμενόμενο ούτε μαθησιακά ούτε συνολικά. Υπάρχουν απαιτήσεις, ναι μεν, αλλά τα παιδιά δε φταίνε. Παρ' όλα αυτά τα

Αγγλικά είναι ένα μάθημα που τους ενδιαφέρει. Επίσης ίσως θα έπρεπε να υπάρχουν τμήματα προσαρμοσμένα ανεξάρτητα από τη φυσική τους ηλικία κι ανάλογα με το γνωστικό του επίπεδο

Συν.: Είναι ωραία πλευρά αυτή που βάλατε, δε την είχατε σκεφτεί. Και για τα Αγγλικά που είπατε.

Ερ.: Είχα μια μαθήτριά από τις Φιλιππίνες που μίλαγε μόνο Αγγλικά με τη μαμά της και τα ήξερε πολύ καλά, της άρεσαν πάρα πολύ. Βέβαια έφυγαν, επέστρεψαν στη χώρα τους, αλλά μου έχει μείνει το έντονο ενδιαφέρον της μικρής για τη γλώσσα και η προσπάθειά της γιατί αντιλαμβανόταν ότι θα τα χρειαστεί κι όντως τα χρειάστηκε. Ίσως και το περιβάλλον να βοηθούσε γιατί ήταν σε καλύτερη κατάσταση η οικογένεια.

Συν.: Και σε κοινωνικό επίπεδο απ' ότι καταλαβαίνω, οι αιτίες που τους φέρνουν εδώ κυρίως.

Ερ.: Ε βέβαια. Δεν έρχονται για τουρισμό στη χώρα μας αυτά τα παιδιά σε καμιά περίπτωση. Δεν ξέρεις τι έχουν περάσει, πού έχουν ζήσει, αν έχουν θαλασσοπνιγεί, αν έχουν τους γονείς τους. Οι συνθήκες είναι πολύ δύσκολες. Κι αυτά ξέρουν ότι είναι περαστικά από ένα τόπο και νοιώθουν ότι δεν υπάρχει ανάγκη να δεθούν να αποκτήσουν δεσμούς και βέβαια να κάτσουν να ασχοληθούν ουσιαστικά.

Συν.: Είναι σημαντικά αυτά. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Ερ.: Ναι είσαι καλά. Καλή επιτυχία.

6^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Εγώ ευχαριστώ.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Ναι. Είμαι 57 ετών, εργάζομαι στο Περιστερί στο 45ο Δημοτικό σχολείο και είμαι δασκάλα γενικής αγωγής.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Από το 1992, δηλαδή 31.

Συν.: Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Έχω διδακτορικό στην εκπαιδευτική πολιτική.

Συν.: Ωραία. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τι γνωρίζετε; Όπως την καταλαβαίνετε.

Ερ.: Θα το χώριζα σε δύο φάσεις στο μυαλό μου, δηλαδή είναι κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά αλλόγλωσσα είτε είναι μετανάστες είτε είναι πρόσφυγες κι από την άλλη είναι μια διαδικασία που διαπερνά όλη τη διαδικασία του σχολείου, από το αναλυτικό πρόγραμμα μέχρι την οποιαδήποτε δράση του με σκοπό και την ένταξη των μαθητών από άλλες χώρες, γλώσσες, θρησκείες, αλλά και την επαφή των δικών μας παιδιών, των ελληνόπουλων με τους άλλους πολιτισμούς.

Συν.: Ωραία. Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Ε, μόνο τα σεμινάρια των συμβούλων. Έχω τύχει σε σχολείο στις αρχές του '90 με παιδιά από την πρώην Σοβιετική Ένωση, αλλά δεν έγινε κάτι ιδιαίτερο εκείνη την περίοδο από την πλευρά είτε των συμβούλων είτε του γραφείου εκπαίδευσης.

Συν.: Κατάλαβα. Με βάση αυτό που μου λέτε, σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Είναι δύσκολο με το δεδομένο ότι αν πρόκειται για παιδιά που έχουν έρθει πρόσφατα και δεν έχουν προλάβει να ενταχθούν στο βαθμό που πρέπει – τα παιδιά εντάσσονται πολύ πιο εύκολα από τους μεγάλους - θα υπάρχει δυσκολία της γλώσσας, η δυσκολία των αντίστοιχων σχολικών εργασιών. Αυτό είναι το πιο βασικό. Μετά θα υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές κι ενδεχομένως να υπάρχουν και κάποια προβλήματα που πρέπει να τα διαχειριστούμε. Για παράδειγμα με γονείς άλλων παιδιών, που αν θέλετε στη βάση τους διακατέχονται κι από κάποια κίνητρα ξеноφοβίας ή ρατσισμού. Κι αυτά καλούμαστε να τα αντιμετωπίσουμε μόνοι μας. Το σχολείο, ο σύλλογος διδασκόντων, ο δάσκαλος της τάξης. Έχουν περιοριστεί πάρα πολύ τα οποιαδήποτε τμήματα, οι φορείς που μπορούν να παρέμβουν με μια επιπλέον εκπαίδευση κι εννοείται έχουν μειωθεί πάρα πολύ οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε αυτά τα θέματα. Κι αν υπάρχουν επιμορφώσεις, είναι διαδικτυακές κάτι που δεν έχει καμία σχέση με τη δια ζώσης διαδικασία.

Συν.: Μιας και είστε η πρώτη εκπαιδευτικός που έχει περάσει κάποια επιμόρφωση, μπορείτε να μου πείτε με δύο λόγια αν σας βοήθησε;

Ερ.: Ναι, σε κάποια πράγματα βοήθησε κυρίως με κάποιες ιδέες που μπορούσαμε να εφαρμόσουμε ή κάτι ιδιαίτερο που μπορούσες να βάλεις για παράδειγμα σε ένα παιδάκι που δε γνώριζε τη γλώσσα ή που έχει έρθει πρόσφατα απ' έξω. Να κάνει μια εργασία για ένα έθιμο της χώρας του, να φέρει κάποια υλικά από εκεί ή να γράψει κάτι στη γλώσσα του και να μας το διαβάσει. Ναι σε αυτό το κομμάτι βεβαίως βοήθησε. Και βοηθάν αυτά τα πράγματα για να μην περνάνε απαρατήρητα αυτά τα παιδιά γιατί συνήθως αυτό συμβαίνει τουλάχιστον στις μικρές ηλικίες.

Συν.: Ωραία. Εσείς τώρα έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Ναι, έχω μετανάστες από την Αλβανία δύο παιδιά, τα οποία όμως γεννήθηκαν εδώ. Οι γονείς τους ήρθαν από την Αλβανία.

Συν.: Α, είναι δεύτερης γενιάς.

Ερ.: Ναι είναι δεύτερης γενιάς.

Συν.: Απ' ότι καταλαβαίνω στην περιοχή δεν έχουμε πολύ έντονο το προσφυγικό στοιχείο.

Ερ.: Όχι, κάποια στιγμή ερχόντουσαν παιδιά από τη δομή που υπήρχε στον Ασπρόπυργο και πήγαιναν σε κάποια συγκεκριμένα σχολεία. Είχαμε όμως τα παλαιότερα χρόνια παιδιά από την Αλβανία είτε ήταν ελληνόπουλα της Βόρειας Ηπείρου είτε ήταν εξολοκλήρου Αλβανάκια. Είχαμε παιδιά που είχαν έρθει από το Ιράν τότε με τον πόλεμο στο Ιράν και είχαμε και παιδιά που είχαν έρθει από τις πρώην χώρες της Σοβιετικής Ένωσης. Επίσης έχουμε πολλά παιδιά που έχουν μητέρα ή πατέρα από τις χώρες του Ανατολικού μπλοκ και ο άλλος γονιός είναι Έλληνας.

Συν.: Ωραία ωραία. Άρα έχετε εμπειρία.

Ερ.: Έχουμε εμπειρία και η εμπειρία στον Ασπρόπυργο ήταν εξολοκλήρου παιδιά που είχαν έρθει από αλλού, δηλαδή από τα 26 παιδάκια που είχα μόνο το ένα ήταν γηγενές.

Συν.: Κατάλαβα, άρα η συντριπτική πλειοψηφία ήταν μετανάστες και πρόσφυγες.

Ερ.: Ναι ναι.

Συν.: Ωραία. Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Είναι δύσκολο ακόμα και σήμερα που οι γονείς τους μιλάνε και διαβάζουν ελληνικά κι έχει σχέση - από τη στιγμή που δεν γίνεται κάτι ιδιαίτερο από το σχολείο και το κράτος - με

τη χώρα καταγωγής των γονιών. Σίγουρα ένα παιδί με Αλβανούς γονείς που δυσκολεύεται το ξεκινάμε στο τμήμα ένταξης. Αυτό βοηθάει πάρα πολύ, δηλαδή να μιλάει τη γλώσσα από την Α΄ τάξη. Όμως η χώρα καταγωγής επίσης μετράει. Για παράδειγμα είχα μαθητή που υστερούσε γλωσσικά γιατί ήταν δίγλωσσος - ρώσικα και ελληνικά - η μητέρα του όμως είχε τη δυνατότητα να το βοηθήσει γιατί είχε Ελληνίδα μητέρα και είχε παρακολουθήσει ελληνικό σχολείο για μετανάστες μόλις ήρθε στη χώρα μας. Η δυσκολία βρισκόταν όμως στο ότι η μητέρα δούλευε ατελείωτες ώρες. Θέλει πολύ κόπο και από τους εκπαιδευτικούς και από τους γονείς και πολύ χρήμα για να προχωρήσει στις επόμενες βαθμίδες και να μπει σε μια σχολή ανάλογα με τις δυνατότητες που έχει το παιδί για να καλυφθεί αυτό το κενό, το οποίο είναι πραγματικά τεράστιο. Δηλαδή αν προσπαθούν τα άλλα παιδιά ή τα παιδιά με χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο στο σπίτι δύο και τρεις φορές, αυτά τα παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες πρέπει να προσπαθήσουν έξι φορές, διπλάσια.

Συν.: Κατάλαβα. Είπατε και για τμήματα υποδοχής. Υπάρχουν εδώ;

Ερ.: Όχι. Να φανταστείτε ότι και στον Ασπρόπυργο που ήμουν ούτε εκεί λειτουργούσαν, δεν είχαν δημιουργηθεί. Ήταν πολύ μεγάλη η κρίση εκείνη την εποχή. Τουλάχιστον εγώ δεν έχω τύχει σε σχολείο με τέτοιο θέμα. Κάποια στιγμή περίσσευαν από έναν - δύο δασκάλους ώρες και έκαναν ενισχυτική διδασκαλία. Ήταν συνάδελφοι περισσότερο καταρτισμένοι στην εκπαίδευση μεταναστών και γι' αυτό φροντίζαμε να τους αφήνουμε κάποιες ώρες κενές για να κάνουν αυτή τη δουλειά. Αυτά μετά την κρίση που ότι ώρα σου περίσσευε έπρεπε να την ή στο ολόημερο ή να πηγαίνεις σε άλλο σχολείο, κόπηκαν εντελώς.

Συν.: Άρα και τότε όμως δεν υπήρχε κρατική ευθύνη, αλλά ατομική του δασκάλου.

Ερ.: Ναι υπήρχε η προσπάθεια του σχολείου να καλύψει κάποια κενά. Κι όσο πάμε προς τα πίσω ήταν πιο έντονο το πρόβλημα. Για παράδειγμα τα παιδάκια των Αλβανών επειδή οι γονείς τους δεν είχαν μάθει ακόμα καλά τη γλώσσα, είχαν μεγαλύτερα προβλήματα. Το βασικό σε αυτές τις περιπτώσεις παιδιών όμως ήταν ότι έκαναν οι περισσότεροι μια υπερπροσπάθεια, τρομερή προσπάθεια που ήταν εξαιρετικά συγκινητική. Εννοείται ότι και οι συνάδελφοι προσπαθούσαν να βοηθήσουν με όλους τους τρόπους, αλλά χωρίς την τρομερή προσπάθεια των παιδιών δε θα γινόταν και των γονιών, που προσπαθούσαν μέσα στη φτώχεια, στο ανασφαλές μεροκάματο κλπ να τους παρέχουν τα πάντα προκειμένου τα παιδιά τους να προχωρήσουν στην εκπαίδευση.

Συν.: Είναι σημαντικό αυτό που λέτε - διαφέρει κι από τις υπόλοιπες συνεντεύξεις - γιατί όταν σκέφτεται κάποιος μετανάστες δεύτερες και τρίτης γενιάς υποθέτει ότι είναι κάπως σε

καλύτερη βάση, σε καλύτερη κατάσταση, αλλά τώρα κάνοντάς μας και την ιστορική αναδρομή των παιδιών αυτών φαίνεται από όσα λέτε ότι δεν είναι έτσι.

Ερ.: Ναι, τα πρώτα παιδιά που ερχόντουσαν – όχι τόσο τα παιδιά Ποντιακής καταγωγής από τις Λαϊκές Δημοκρατίες της ΕΣΣΔ ούτε τα αμιγώς Ρωσάκια γιατί ερχόντουσαν παιδιά μαζί με αυτά, από τη Ρωσία, τη Γεωργία, το Ουζμπεκιστάν – δεν ήταν τόσο έντονη η προσπάθειά τους. Αντίθετα τα παιδιά που ήρθαν από την Αλβανία ή άλλες χώρες του ανατολικού μπλοκ, όπως Πολωνία, Ρουμανία κλπ έκαναν τρομερή προσπάθεια. Το καλό σε αυτά τα παιδιά από τις Ανατολικές χώρες είναι ότι οι γονείς είχαν ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα που δεν ίσχυε τόσο για την Αλβανία, οι υπόλοιποι όμως είχαν ένα τρομερό εκπαιδευτικό σύστημα. Βλέποντας και τα βιβλία των παιδιών και τις γνώσεις των γονέων. Οπότε ακόμα και με άλλη γλώσσα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Αυτό εκτός του γενικού, ένα παιδί αλλόγλωσσο να ανταπεξέρχεται στα Μαθηματικά, είχαν εξαιρετική εκπαίδευση στα Μαθηματικά, εξαιρετικές ικανότητες κι ακόμη επειδή οι γονείς είχαν μάθει να είναι αναγνώστες το είχαν μεταλαμπαδεύσει και στα παιδιά τους. Δηλαδή μου έχει τύχει περίπτωση με δύο κοριτσάκια από τη Ρουμανία και Ρουμάνους γονείς - με τη μητέρα να καθαρίζει σπίτια και να κρατάει μωρά μέσα στο χρόνο, ενώ το καλοκαίρι δούλευε σε ξενοδοχεία στην Κρήτη ή σε εστιατόριο για να ζήσουν – που ήταν τρομερές αναγνώστριες. Έπαιρναν βιβλία από τη βιβλιοθήκη της τάξης κάθε βδομάδα κι όταν τους ζητούσες να σου γράψουν για όσα διάβασαν, σου έγραφα ένα εκτενές κείμενο στο οποίο είχαν εντοπίσει πολύ βασικά πράγματα. Πέραν του να ξεχωρίζουν τους ήρωες, τη βασική ιστορία κλπ, τα πάντα, ενώ βρισκόντουσαν στη Γ΄ και Δ΄ τάξη. Αυτό σημαίνει ότι είχε προηγηθεί από την εκπαίδευση στη χώρα τους κι από την οικογένεια μια πάρα πολύ καλή δουλειά.

Συν.: Τι ωραία. Άρα καταλαβαίνω ότι είχατε αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας.

Ερ.: Ναι είχα τέτοιους μαθητές ή παιδιά που οι γονείς τους ψιλομιλούσαν ελληνικά. Τα παιδιά αυτά όταν πάνε στο νηπιαγωγείο έχουν μάθει τα ελληνικά σε ένα βασικό επίπεδο. Όχι βέβαια κατέχοντας την πληθώρα λέξεων που θα έχει ένα ελληνόπουλο από οικογένεια με καλό ή φτωχό μορφωτικό κεφάλαιο, ακόμα υστερούν, αλλά παρ' όλα αυτά μιλούν ελληνικά σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Συν.: Εσείς με αυτούς τους μαθητές που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους - τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής;

Ερ.: Λοιπόν, όταν συνάντησα τάξη που ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία αλλόγλωσσα, που μιλούσαν κατά ένα μέρος Ρώσικα και κατά ένα μέρος το γλωσσικό τους ιδίωμα, το ποντιακό, εκεί ήταν και μικρά οπότε λειτουργούσες περισσότερο με εικόνες. Η απαίτηση που είχες μέχρι το τέλος της χρονιάς ήταν να μάθουν πολύ βασικά πράγματα, δηλαδή αναγνώριση γραμμάτων και συλλαβισμό έστω βασικών λέξεων και να προχωρήσουν λίγο καλύτερα στα Μαθηματικά. Λειτουργούσαμε με πάρα πολύ εποπτικό υλικό και δεν είχαμε μεταφραστή ούτε γνωρίζαμε Ρώσικες λέξεις. Ερχόντουσαν επίσης παιδιά στην Α΄ τάξη που ηλικιακά ήταν Γ΄ τάξη ή Δ΄. Αυτά ήταν σε μια φάση που είχαν προχωρήσει αρκετά και βλέποντας εικόνες στο βιβλίο και γνωρίζοντας την ελληνική γλώσσα μπορούσαν σταδιακά να μεταφράζουν λέξεις στη γλώσσα τους. Έτσι καταφέραμε με τη βοήθειά τους να μάθουν κι αυτά καλύτερα, αλλά και τα μικρότερα παιδιά τη γλώσσα. Πάντως δεν πήρε μεγάλο διάστημα, πραγματικά έγινε μέσα σε μήνες, να μάθουν να μιλάνε ελληνικά.

Συν.: Με τη σωστή δουλειά και τη βοήθεια των μεγαλύτερων ηλικιακά μαθητών.

Ερ.: Ναι και το γεγονός ότι ήταν μικρά παιδιά, που μπορούσαν πιο εύκολα να το κατακτήσουν αυτό. Έρχονταν και σ' επαφή με μεγαλύτερα παιδιά είτε στην τάξη είτε στα διαλείμματα είτε σε γιορτές που κάναμε. Μόνοι μας όλα αυτά βέβαια, αλλά για να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους. Οι γονείς δούλευαν πολύ και μάλιστα για να φροντίσουν τα παιδιά τους και για να πληρώνονται και μεγαλύτερο μεροκάματο δούλευαν βράδυ. Έφερναν το πρωί τα παιδιά στο σχολείο, πήγαιναν να κοιμηθούν, μετά ερχόντουσαν να πάρουν τα παιδιά τους, τα φρόντιζαν κι έφευγαν το βράδυ που αυτά κοιμόντουσαν για να πάνε στη δουλειά. Τα πρώτα τους σπίτια ήταν κασόνια που έφερναν την περιουσία τους. Από τη Γεωργία για παράδειγμα που ερχόντουσαν οι περισσότεροι. Κι εκείνο που μας έκανε εντύπωση ήταν ότι έβαζαν τα στρώματα γύρω γύρω για να κοιμούνται - γιατί πηγαίναμε τακτικά στα σπίτια τους, πολλές φορές δεν ερχόταν κάποιος να πάρει το παιδί, συχνά κάποιο αρρώσταινε κλπ, οπότε πήγαινε κάποιος να δει τι συνέβη - είχαν φτιάξει έναν πολύ μικρό χώρο σαν κουζινάκι, καρέκλες χαμηλές για να τρώνε, ιδίως όσοι έρχονταν από το Ουζμπεκιστάν ή στην αρχή εντελώς κάτω στο πάτωμα. Μέσα στη μέση του κασονιού ήταν ένα πιάνο. Έφυγαν παίρνοντας μόνο τα απαραίτητα και πολλές φορές ούτε αυτά, αλλά πήραν το πιάνο.

Συν.: Τρομερό είναι αυτό.

Ερ.: Ναι. Έχουν περάσει 31 χρόνια κι ακόμα συγκινούμαι που το συζητώ.

Συν.: Μα κι αυτά που περιγράφετε είναι σπουδαία πράγματα για να τα κάνει ένας γονιός και ειδικά ο πρόσφυγας ή μετανάστης γονιός σε τόσο δυσμενείς συνθήκες.

Ερ.: Τι πέρασαν αυτοί οι άνθρωποι μας είναι αφάνταστο. Κι έφυγαν από τη Γεωργία σε φάση πολέμου. Αφού πηγαίναμε μια φορά τα παιδιά εκδρομή από τον Ασπρόπυργο στο Άλσος της Νέας Φιλαδέλφειας και στη διαδρομή είδαν ένα πούλμαν του στρατού που είχε μέσα φαντάρους και όλα έσκυψαν κάτω και κρύφτηκαν από το φόβο τους.

Συν.: Φοβήθηκαν.

Ερ.: Ναι.

Συν.: Πράγματι είναι τρομερά αυτά που έχουν ζήσει όλα αυτά τα παιδιά. Και τόσο οι πόλεμοι όσο και οι αιτίες τους δυστυχώς παραμένουν.

Ερ.: Ακριβώς.

Συν.: Έχετε πει πολλά ενδιαφέροντα πράγματα, αλλά αν μπορείτε να ξεχωρίσετε κάποια, ποια κατά την κρίση σας είναι τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Ναι, η έλλειψη οργανωμένης βοήθειας από την πλευρά του σχολείου και του κράτους γι' αυτά τα παιδιά ειδικά όταν πρωτοέρχονται στη χώρα κι αυτό είναι γενικότερο, ισχύει παντού. Όπως ένα παιδί που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί ή θα έπρεπε να έχει την παράλληλή του, έτσι θα έπρεπε κι όλοι αυτοί οι μαθητές να έχουν βοήθεια. Ναι μεν κάποιοι έχουμε παρακολουθήσει σεμινάρια και τρίμηνα κι εξάμηνα, έχουμε κάνει μεταπτυχιακά σε αυτό το θέμα, αλλά όταν μπαίνεις σε μια τάξη κι έχεις να διαχειριστείς 20-25 παιδιά είναι πάρα πολύ δύσκολο να τα βοηθήσεις. Δύσκολο και για να βγάλεις ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, αλλά κυρίως για να έχεις χρόνο να το δουλέψεις στο σχολείο κι αυτός ο χρόνος δεν υπάρχει. Καταλήγεις να πρέπει να επιλέξεις ότι αυτό το παιδί δε θα κάνει Γυμναστική ή Θεατρική Αγωγή, Αγγλικά κλπ που όμως είναι πράγματα που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί. Δηλαδή, τη Γυμναστική δε μπορείς να του τη στερήσεις γιατί θα το βοηθήσει να ενταχθεί, να κάνει φίλιες, να συνεργαστεί, να μάθει τη γλώσσα γιατί μιλάνε πιο ελεύθερα εκεί. Στα Εικαστικά θα μπορέσει να εκφραστεί και να πάρει ένα μπράβο, που θα το πάρει για παράδειγμα και στη Γλώσσα, ο δάσκαλος θα τον ενθαρρύνει, αλλά το ίδιο θα νοιώθει ότι είναι πίσω από τα άλλα γιατί είναι πιο εμφανές σε τέτοια μαθήματα. Κατά συνέπεια θέλει κάποια ειδική παρέμβαση σιγά σιγά, έναν άνθρωπο που να του ξεχωρίζει κάποιες εργασίες που μπορεί να κάνει, κάποια ειδική παρέμβαση πριν μπει στην ανάλογη τάξη...

Συν.: Γιατί αναφερθήκατε και σε γλωσσικά ζητήματα.

Ερ.: Ακριβώς ακριβώς. Οπότε πρέπει πρώτα να μάθει τα βασικά και ύστερα να πάει στη μεγαλύτερη τάξη, την ανάλογη με βάση τη φυσική του ηλικία. Δε χάλασε ο κόσμος προκειμένου να χάσει το παιδί όλη αυτή τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Συν.: Κατάλαβα. Ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Αν είναι μόνος κι αβοήθητος (γέλιο) δύσκολα τα πράγματα. Αρχικά το οποιοδήποτε θέμα είναι θέμα όλου του σχολείου. Βασικό αυτό. Κατά συνέπεια σε αυτές τις περιπτώσεις παρεμβαίνουν και οι συνάδελφοι από το τμήμα ένταξης. Έτσι κι αλλιώς σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συμβάλλουν και οι ίδιοι με διάθεση και προσπάθεια, ανεξάρτητα από το αν αυτές οι δυσκολίες των παιδιών είναι ειδικές ή όχι. Πάντα προσπαθούν να βρουν το χρόνο να τα βοηθήσουν. Το πρώτο που έχει να κάνει ο δάσκαλος είναι να βοηθήσει το παιδί να νοιώσει άνετα, άρα να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού ώστε να νοιώσει ότι δεν ήρθε σε ένα ξένο περιβάλλον, αλλά σε ένα περιβάλλον όπου είναι όλα παιδιά με τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Μετά πρέπει να εξατομικεύσει κάποια πράγματα που αφορούν τη διδασκαλία και ταυτόχρονα να προσπαθεί να το ενισχύει, να το ενθαρρύνει.

Συν.: Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών; Είπατε ήδη την εξατομικευμένη διδασκαλία.

Ερ.: Ναι, είπαμε για τάξεις υποδοχής, ότι θα έπρεπε να υπάρχει ιδιαίτερη βοήθεια μετά τουλάχιστον τον πρώτο, δεύτερο χρόνο. Για πρακτικές μπορούμε να αναφερθούμε σε κάποιες πρακτικές που κάνουμε για την αποδοχή του παιδιού τόσο την ώρα του μαθήματος όσο και του διαλείμματος. Ας πούμε να μας δείξει ένα παιχνίδι που παίζανε τα παιδιά στη χώρα του και να βάλουμε τα υπόλοιπα παιδιά να το παίζουν. Να μας φέρει μια συνταγή από τη χώρα του, να του δώσουμε ένα πολύ μικρό απλό κείμενο να το μεταφράσει στη γλώσσα του και να το διαβάσουμε την επόμενη μέρα. Αυτό το κάνουμε και στα δίγλωσσα παιδιά όπου κάποια πράγματα, κάποιες φράσεις τα γράφουν και σε άλλες γλώσσες και τα σπρώχνουμε τα παιδιά να είναι η γλώσσα της μαμάς ή του μπαμπά τους.

Συν.: Ωραία ωραία. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Ναι κάποια είναι εφαρμόσιμα. Υπάρχει δυσκολία στην εξατομικευμένη διδασκαλία όσον αφορά το χρόνο, υπάρχει δυσκολία στο να υπάρχει ένας ειδικός άνθρωπος εννοείται παρά μόνο στην περίπτωση που ο συνάδελφος του τμήματος ένταξης - όπου κι αν υπάρχει αυτό - θα μπορέσει να βοηθήσει, αλλά κάποια πράγματα είναι εφαρμόσιμα. Περισσότερο όμως σχετίζονται με την ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη του παιδιού. Αυτά κάνω κι εγώ στην τάξη μου. Θα αργήσουν όμως πολύ να φανούν τα αποτελέσματα στο θέμα της γνωστικής υποστήριξης και ειδικά στα γλωσσικά μαθήματα που απαιτούν καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας και αυτό εξαρτάται κι από τη βοήθεια του σχολείου κι από τη βοήθεια της οικογένειας. Επειδή κρατάω επαφές με τους μαθητές μου, τα παιδιά από τη Ρωσία που ανέφερα πριν τώρα είναι Β΄ Λυκείου και τώρα μπορούν να διαχειριστούν καλά τα μαθήματά τους, και τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία και κατά συνέπεια να διαχειριστούν καλά και την Ιστορία κι άλλα μαθήματα που απαιτούν χρήση της Γλώσσας. Δηλαδή να φτάσει σε ένα καλό επίπεδο σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

Συν.: Είναι αυτό που λέτε, ότι θέλει σταθερή προσπάθεια και καλές βάσεις. Εσείς υπάρχουν μέθοδοι και πρακτικές που θα θέλατε να εφαρμόσετε, αλλά δεν κατέστη δυνατό και γιατί;

Ερ.: Δε μπορώ πάντα να τα βοηθάω εξατομικευμένα. Δε μπορώ πάντα να τα πάρω από άλλα μαθήματα που τα έχουν ανάγκη. Και πρέπει να συμφωνήσει κι ο συνάδελφος για αυτό, αλλά και το παιδί χωρίς να νοιώσει ότι στερείται πράγματα. Όσο μεγαλώνει αυτό γίνεται όλο και πιο δύσκολο. Είχα έναν πιτσιρικά Ε΄ Δημοτικού, ο οποίος μιλούσε καλά ελληνικά, ήταν ανορθόγραφος βέβαια και στα Μαθηματικά ήταν καλύτερος, από Αλβανική οικογένεια. Δε μπορούσε όμως με τίποτα να ξεχωρίσει τους χρόνους, να συνειδητοποιήσει ότι αυτό είναι ρήμα και βρίσκεται σε αυτή την πρόταση. Όταν ήθελα να τον κρατήσω παραπάνω αρνιόταν συστηματικά, οπότε του έλεγα “Έντάξει θα κάτσεις ένα τέταρτο και θα πας”. Επειδή οι γονείς του δούλευαν τρομερά δεν είχε επιτήρηση σπίτι, οπότε κι αυτό το επιπλέον που του έβαζα συχνά δε το έκανε, οπότε έχεις κι αυτά τα προβλήματα. Δηλαδή, κάποιες επιπλέον ασκήσεις για παράδειγμα σε σχέση με την κλίση των ρημάτων μέσα στο λόγο για να συνειδητοποιήσει το παιδί ότι δεν είναι κάτι τυπικό αυτό που λέμε, δε τις έκανε.

Συν.: Λογικό. Με λιγοστό χρόνο στο σχολείο και χωρίς επίβλεψη στο σπίτι τα άφηνε.

Ερ.: Ναι έτσι.

Συν.: Είπατε πολλά ζητήματα στο επίπεδο της εκπαίδευσης. Τι συνολικές αλλαγές όμως όχι μόνο στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Των προσφύγων και μεταναστών παιδιών;

Συν.: Ναι αυτών των παιδιών.

Ερ.: Είπαμε σίγουρα την ανάγκη ύπαρξης τάξεων υποδοχής για να ενταχθούν στο σχολείο κλπ, αλλά πρέπει να λυθούν γενικότερα προβλήματα. Δηλαδή όταν έρχεται ένα προσφυγόπουλο στη χώρα μας και είναι μέσα σε εκείνες τις άθλιες δομές, δε γίνεται. Δεύτερον, αν θέλουμε να το κρατήσουμε και να ενταχθεί πρέπει να ενταχθούν και οι γονείς. Άρα πρέπει να έχουν δουλειά οι άνθρωποι, να βρεθεί ένα διαμέρισμα, να υπάρχουν σχολεία μεταναστών και προσφύγων από το κράτος για να πηγαίνουν κι αυτοί να μάθουν την ελληνική γλώσσα κλπ. Τρίτον, όταν ο άλλος είναι μετανάστης έρχεται και δουλεύει ατελείωτα, μαύρα και σε δουλειές αμφιβόλου ποιότητας, πώς θα μπορέσει να ασχοληθεί μετά με το παιδί του. Αυτό πρέπει να λυθεί, δηλαδή το θέμα της εργασίας και για Έλληνες και για ξένους, για πρόσφυγες κλπ πρέπει να λυθεί. Οπότε είναι σημαντικό θέμα το πώς ένα κράτος οργανώνει την εργασία και πώς ελέγχει κάποια πράγματα. Να δουλεύει κάθε άνθρωπος το οκτάωρό του, όχι παραπάνω και τα χρήματα που βγάζει να του φτάνουν για να ζήσει καλά, όπως μπορούμε να ζήσουμε σήμερα.

Συν.: Τώρα περάσανε νόμο για δουλειά 13 ώρες.

Ερ.: Ναι. Απαράδεκτα πράγματα. Πώς θα γίνει; Άρα χρειάζεται μια γενικότερη διαδικασία πρώτα σε κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο και ύστερα σε εκπαιδευτικό. Και βέβαια με την κατάλληλη βοήθεια και σ' εμάς τους εκπαιδευτικούς, την κατάλληλη επιμόρφωση, ειδικά για συναδέλφους σε τμήματα υποδοχής. Ύπαρξη ενιαίων προγραμμάτων που να διαφέρουν ανά γλώσσα, στήριξη των παιδιών από σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κλπ με ευθύνη τόσο του κράτους όσο και του Υπουργείου Παιδείας. Επειδή αυτοί οι άνθρωποι δεν είναι εύκολο να έχουν πρόσβαση σε γιατρούς κι επειδή τα δημόσια συστήματα υγείας είναι δυσπρόσιτα γι' αυτούς και ξέρω ότι προσφεύγουν σε αυτά αφού δεν έχουν χρήματα για ιδιώτες. Αυτά πρέπει να λυθούν με σχολικούς γιατρούς, σχολικούς νοσηλευτές και συνολικά πρόσβαση στην κρατική περίθαλψη για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Αυτά τα ζητήματα πρέπει να είναι λυμένα. Δε γίνεται με πασαλείμματα. Εννοείται και στο παιδαγωγικό υλικό το ίδιο. Όταν φτάνει η γλώσσα να είναι δύσκολη για τα ελληνόπουλα, οι απαιτήσεις να είναι πολύ μεγάλες σε όλα τα επίπεδα με δύσκολο λεξιλόγιο, πυκνότητα της ύλης κλπ, φανταστείτε ένα μεταναστόπουλο ή προσφυγόπουλο τι δυσκολίες έχει. Οπότε είναι ένα συνολικότερο θέμα που αφορά και την οργάνωση της κοινωνίας μας και της οικονομίας μας, αλλά και της εκπαίδευσης.

Συν.: Κατάλαβα. Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο.

Ερ.: Τίποτα. Να είσαι καλά κορίτσι μου.

7^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Γεια σας. Ευχαρίστησή μου.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε, ποια είναι η ειδικότητά σας και πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Είμαι δασκάλα ειδικής αγωγής, δουλεύω 13 χρόνια και φέτος εργάζομαι στο 4ο Δημοτικό σχολείο Ηλιούπολης.

Συν.: Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Έχω κάνει σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική ψυχολογία.

Συν.: Τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Η αλήθεια είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμερα είναι ένα πεδίο το οποίο συναντάμε καθημερινά στις τάξεις μας μιας και πολλοί μαθητές μας είναι από άλλες χώρες. Τα τελευταία κυρίως χρόνια ιδιαίτερα με τους πολέμους που λαμβάνουν χώρα σε άλλες κοντινές μας χώρες οι προσφυγικές ροές έχουν αυξηθεί αρκετά. Και μπορούμε να πούμε ότι μέχρι και το 2010 περίπου έχουμε πολύ έντονα τις μειονότητες από τις χώρες των Βαλκανίων ή της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, μετά και τους πολέμους έχουμε πολλούς μετανάστες κι από άλλες χώρες, όπως η Συρία, το Ιράν κλπ. Είναι ένα κομμάτι που υπάρχει στην καθημερινότητα, δεν υπάρχει σχολείο χωρίς έστω ένα μαθητή μετανάστη δεύτερης γενιάς.

Συν.: Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετόνων μαθητών;

Ερ.: Η επιμόρφωση κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας στο πλαίσιο που θα ήταν εφικτή δεν υπήρχε. Δεν έχει γίνει κάτι παρά μόνο ότι θέλει ο κάθε εκπαιδευτικός και νοιώθει την ανάγκη να κάνει μόνος του. Άρα μιλάμε για ιδιωτικά σεμινάρια. Μεταπτυχιακό σχετικό δεν έχω και σαν πιστοποίηση έχω μόνο το σεμινάριο που είναι σχετικό με το θέμα.

Συν.: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Νομίζω ότι ποτέ δε μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι είμαστε έτοιμοι να διδάξουμε σε μια διαπολιτισμική τάξη γιατί η κουλτούρες των μαθητών μας είναι διαφορετικές. Μπορεί να ξέρουμε κάποια στοιχειώδη πράγματα, αλλά δε μπορούμε να μπούμε στον τρόπο σκέψης τους, σε αυτά που νοιώθουν, στους δικούς τους άγραφους κανόνες ίσως, οι οποίοι μεταφέρονται μέσα από την οικογένεια και στο σχολείο και πολλές φορές μπορεί να αντιμετωπίζουμε δυσκολίες λόγω διαφορών πολιτισμικής κουλτούρας. Κάνουμε καθημερινά ότι καλύτερο μπορούμε, αλλά νομίζω ότι όπως εμείς αν πάμε σε μια ξένη χώρα είναι λογικό να μην καταλάβουν την ιδιοσυγκρασία μας παρότι είμαστε πολλά χρόνια εκεί, αντίστοιχα κι αυτοί όταν έρχονται στη χώρα μας έχουμε το ίδιο πρόβλημα.

Συν.: Έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Εγώ κατά κύριο λόγο είχα στην τάξη μου κι έχω μαθητές που είναι οικονομικοί μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς κυρίως από τις χώρες των Βαλκανίων και από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Δηλαδή συγκεκριμένα, από Αλβανία, λιγότερα παιδάκια από Βουλγαρία, απειροελάχιστα από Ρουμανία και είχα πάρα πολλά από Καζακστάν.

Συν.: Αυτά είναι φέτος;

Ερ.: Τα περισσότερα ναι, εκτός από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Συν.: Και παλιότερα έχετε κάποια εμπειρία αντίστοιχη;

Ερ.: Ναι. Τα περισσότερα σχολεία που δούλευα μέχρι και πέρυσι είχαν πληθυσμούς 100% μαθητών που ήταν μετανάστες.

Συν.: Πού δουλεύατε πέρυσι;

Ερ.: Στην περιοχή του Ασπροπύργου. Φέτος στην περιοχή της Ηλιούπολης έχουμε κατά κύριο λόγο μετανάστες από την Αλβανία, λιγότερους από τη Βουλγαρία και νομίζω ένα παιδάκι από τη Ρουμανία.

Συν.: Ωραία. Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Πλέον είναι αρκετά εύκολη η ένταξη αυτών των παιδιών και η συναναστροφή τους με τους συνομηλίκους τους. Δεν υπάρχουν θέματα που υπήρχαν όταν ήμουν εγώ μαθήτρια. Δηλαδή, ο κόσμος έχει εξοικειωθεί πλέον και νοιώθει ότι τα Βαλκάνια είμαστε μια μεγάλη

οικογένεια και δεν υπάρχουν τέτοιες δυσκολίες, όπως έντονος κοινωνικός ρατσισμός ή αποκλεισμός λόγω διαφορετικής εθνικότητας που πριν 15-20 χρόνια συνέβαινε.

Συν.: Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα και αν ναι με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους – τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής;

Ερ.: Στο παρελθόν είχα αλλόγλωσσους μαθητές που δε γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Για την ακρίβεια είχα παιδάκι, το οποίο μιλούσε μόνο ρώσικα και για να συνεννοηθούμε χρησιμοποιούσαμε τα άλλα παιδάκια του σχολείου που γνώριζαν τη γλώσσα του και τα ελληνικά για να κάνουν μετάφραση. Φέτος δεν έχω κάτι τέτοιο. Όλα τα παιδιά μιλάνε την ελληνική γλώσσα παρότι έχουν τις δυσκολίες τους, αλλά τη μιλάνε σε πολύ καλό επίπεδο. Συνήθως ο καλύτερος τρόπος για να επικοινωνήσεις, να κατανοήσεις τι θέλει το παιδί και για να δουλέψεις την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης είναι οι εικόνες. Ξεκινώντας από ένα καθημερινό λεξιλόγιο του παιδιού. Εννοείται ότι μπορεί να χρειαστεί να μάθεις κάποιες λέξεις ή φράσεις στη μητρική του γλώσσα από τα άλλα παιδάκια και να δουλεύεις κάπως σαν μεταφράστρια. Το καλημέρα ας πούμε στην Ελλάδα το λέμε έτσι.

Συν.: Σε σχέση με τις εικόνες, βλέπει και μαθαίνει τη λέξη; Κι αξιοποιούμε απλά το πώς είναι η λέξη στη γλώσσα του και πώς είναι στα ελληνικά;

Ερ.: Εξαρτάται και από το επίπεδο του παιδιού και την ηλικία του. Συνήθως, προσπαθούμε να του οπτικοποιήσουμε - εγώ δηλαδή - πολλά καθημερινά αντικείμενα, από το θρανίο, την καρέκλα, το όνομά του να το βλέπει γραμμένο στα ελληνικά, να του το λέμε και να του ζητάμε να μας το δείξει. Εννοείται αν δούμε ότι αυτό δεν πιάνει, χρησιμοποιούμε και τη μητρική γλώσσα και προσπαθούμε να κάνουμε τη μετάφραση.

Συν.: Ωραία. Ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Νομίζω ότι το βασικότερο πρόβλημα είναι ειδικά για τους πρόσφυγες που θέλουν 9/10 φορές να φύγουν από τη χώρα μας και να πάνε σε κάποια άλλη, ότι θεωρούν την παραμονή τους εδώ προσωρινή και δεν επενδύουν στην εκμάθηση ίσως της ελληνικής γλώσσας. Δηλαδή, μπορεί να επενδύσουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, αλλά στην ελληνική δε το κάνουν γιατί θέλουν να φύγουν. Αυτό δυστυχώς δε μπορεί να γίνει γιατί υπάρχουν συνθήκες που η Ελλάδα έχει υπογράψει με την Ευρωπαϊκή Ένωση, οι οποίες κρατάνε τον κόσμο αυτό

εδώ, οπότε είναι κόσμος εγκλωβισμένος και δε νοιώθει την ανάγκη να μάθει τη γλώσσα γιατί θέλει να φύγει. Το θέμα λοιπόν της παραμονής παίζει κομβικό ρόλο, ενώ για παράδειγμα οι οικονομικοί μετανάστες είτε από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης είτε από τα Βαλκάνια επένδυσαν και μάθανε πολύ γρήγορα την ελληνική γλώσσα γιατί ξέρανε ότι θα μείνουν. Ήταν κάπως πιο συνειδητή η απόφασή τους εντός εισαγωγικών να μείνουν στην Ελλάδα. Άρα είπαν ότι για να μείνουν εδώ και να δουλέψουν για να ζήσουν πρέπει να μάθω κι αυτή τη γλώσσα κι αυτό πέρασε εννοείται και στα παιδιά. Οπότε νομίζω ότι το βασικότερο πρόβλημα είναι ο χρόνος παραμονής. Τώρα όσον αφορά την εκπαίδευση νομίζω ότι παίζει σημαντικό ρόλο ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη, η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού για τα τμήματα υποδοχής με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη χρονική καθυστέρηση στο ότι έρχεται ένα παιδί στο σχολείο, ξεκινάω να του μαθαίνω γράμματα, αντικείμενα, πράγματα, εικόνες και να μπαίνει κι αυτό σε μια ροή και να παίρνει ανατροφοδότηση. Δηλαδή, η έλλειψη προσωπικού και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στο τμήμα είναι τα κυρίαρχα ζητήματα αυτή τη στιγμή...

Συν.: Που εμποδίζουν...

Ερ.: Που εμποδίζουν ναι, να προχωρήσει η εκπαιδευτική διαδικασία σωστά και με πιο γρήγορους ρυθμούς.

Συν.: Εσείς, ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Νομίζω ότι πρέπει να προσέξει αρχικά τις χώρες καταγωγής, να προσπαθήσει να αντιληφθεί λίγο αν υπάρχουν διαφορετικές θρησκείες και διαφορετικά κοινωνικά στερεότυπα. Για παράδειγμα στις χώρες που κυριαρχεί το Ισλάμ τα κορίτσια εφόσον τους έρθει η έμμηνος ρήση φοράνε τη μαντήλα. Τα αγόρια είναι διαφορετικά. Δηλαδή νομίζω πως είναι το πολιτισμικό στοιχείο πίσω από την κάθε χώρα, το οποίο διαφοροποιείται με βάση τη θρησκεία. Δηλαδή, ακόμα και πολλοί παλινοστούντες που είναι χριστιανοί γιορτάζουν με το παλιό ημερολόγιο, οπότε μπορεί να μας πουν χρόνια πολλά τα Χριστούγεννα ή την Πρωτοχρονιά και όχι όταν κλείνουν τα σχολεία μας, αλλά όταν έχουμε επιστρέψει. Χρειάζεται λοιπόν, αυτό να το επικοινωνήσουμε στα παιδιά. Νομίζω κατά κύριο λόγο όμως ότι έχει βάση στις πολιτισμικές διαφορές τους και λιγότερο στις θρησκευτικές παρά μόνο ίσως σε συγκεκριμένες θρησκείες.

Συν.: Τρώνε και διαφορετικά πράγματα πολλά παιδιά ανάλογα με τη χώρα...

Ερ.: Ναι, ίσως δηλαδή να χρειάζεται μια προσαρμογή. Κάποια παιδιά δε μπορούν να φάνε ζαμπόν που υπάρχει σε πολλά φαγητά του κυλικείου, ας πούμε τοστ με ζαμπόν. Θα πρέπει να έχει γαλοπούλα που μπορεί να μην υπάρχει σε κάποια σχολεία ή να έχει τελειώσει. Μπορεί να χρειαστεί να συζητήσουμε τι θα παρέχεται με βάση τις διατροφικές συνήθειες και ανάγκες αυτών των παιδιών.

Συν.: Άρα να υπάρξει μέριμνα.

Ερ.: Ναι.

Συν.: Ωραία. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

Ερ.: Νομίζω ότι ανάλογα το επίπεδο που χειρίζεται το κάθε παιδί την ελληνική γλώσσα θα μπορούσε να γίνει ίσως μια παρουσίαση από τα παιδιά για τη χώρα τους ή ακόμη που δε γνωρίζουν πολλά για τη χώρα τους ώστε να μας τα πουν, σε μια συνάντηση με τους γονείς ο εκπαιδευτικός να μάθει κάποιες πληροφορίες για τη χώρα, την κουλτούρα τους, τη ρουτίνα τους πώς θα ήταν κλπ και να την παρουσιάσει στην τάξη στο πλαίσιο ότι όλα τα παιδιά θα παρουσιάσουν τι κάνουν στα μέρη απ' όπου κατάγονται. Τυχόν διαφορετικά έθιμα, ιδιαίτερα τοπικά προϊόντα. Να καταλάβουμε δηλαδή από που προέρχονται οι μαθητές μας, ακόμα ακόμα και να το δείξουμε στο χάρτη. Θα μπορούσε να είναι μια τέτοια μέθοδος για να βοηθήσει. Γιατί τελικά είναι κοντά μας, αλλά είναι και πολύ μακριά μας.

Συν.: Και για γνωριμία αυτό είναι πολύ ωραίο. Στις αρχές.

Ερ.: Ναι. Επίσης θα μπορούσαν να μιλήσουν για το φαγητό, να φέρουν συνταγές από τους τόπους τους. Όλη η τάξη. Το αγαπημένο τους φαγητό με εικόνες για να δείξουμε στα παιδιά ότι κάποια φαγητά τελικά είναι πολύ κοινά μεταξύ τους και πολλές φορές δε το καταλαβαίνουμε. Υπάρχουν και κάποια διαφορετικά, αλλά για παράδειγμα πολλές χώρες έχουν ως βασικό φαγητό το κοτόπουλο, το αρνί, το κατσίκι, το μοσχάρι και μπορεί να το κάνουν όπως κι εμείς, με πατάτες ή ρύζι. Πράγματα που στα παιδιά κυρίως από την Ελλάδα μπορεί να τους φαίνεται ότι οι συμμαθητές τους από άλλες χώρες τρώνε εντελώς διαφορετικά πράγματα, ενώ στην πραγματικότητα είναι κάτι το πολύ συνηθισμένο και τετριμμένο. Έτσι λοιπόν βρίσκουν και κοινές συνήθειες, ενδιαφέροντα κλπ. Ή αντίστοιχα για γλυκά που αρέσουν στα παιδιά, μια συνταγή από μια άλλη χώρα και αντίστοιχα το δικό τους αγαπημένο γλυκό. Γιατί πραγματικά το φαγητό λειτουργεί σαν ένας βασικός συνδετικός κρίκος για τα

παιδιά σε κάποιες περιπτώσεις γιατί τους είναι κάτι οικείο, συνηθισμένο και κάτι που είναι μέσα στην καθημερινότητά τους.

Συν.: Ωραία ωραία. Και είπατε πριν και για το ζήτημα της γλώσσας, οπότε και πρακτικές αντίστοιχες για εκμάθηση.

Ερ.: Ναι. Πλέον είμαστε σε ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο με την έννοια ότι υπάρχει και μια εξέλιξη της τεχνολογίας, δηλαδή ακόμα και το Google Translate πλέον και τα βιβλία για αλλόγλωσσους μαθητές έχουν διαφοροποιηθεί, έχουν φτιαχτεί. Ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι έχουμε κατακτήσει το μέγιστο των δυνατοτήτων μας. Πριν κάποια χρόνια δεν υπήρχαν αυτά που λέμε, το Google Translate που σε βοηθάει σε πάρα πολλές γλώσσες, ειδικά αν τα παιδιά κατάγονται από χώρες της Μέσης Ανατολής που εκεί σε σχέση με την ομιλία δε μπορούμε να βρούμε εύκολα την κοινή ρίζα της λέξης. Για παράδειγμα, η συριακή διάλεκτος “φαρσί”. Δε μπορούμε να συνεννοηθούμε. Εκεί λοιπόν είτε θα πρέπει να βρεθεί ένας διερμηνέας για την επικοινωνία με αυτά τα παιδιά, που όμως δεν υπάρχει τέτοια μέριμνα από το Υπουργείο Παιδείας είτε μέσω των Αγγλικών. Και τα Αγγλικά όμως δεν είναι πανάκεια. Κάποια παιδιά μπορεί να μην ξέρουν, να έφυγαν μικρά από τη χώρα τους.

Συν.: Και εννοούμε φαντάζομαι την αξιοποίηση των Αγγλικών μέχρι ένα σημείο, ώστε να μην υπονομεύεται η εκμάθηση της ελληνικής.

Ερ.: Ναι βέβαια.

Συν.: Τώρα - με βάση κι όσα είπατε παραπάνω - σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Η αλήθεια είναι ότι μια τάξη με 25 παιδιά καθιστά τη διαδικασία πάρα πολύ δύσκολη. Υπάρχει ως υποστηρικτική δομή τα τμήματα ΖΕΠ, οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας, οι τάξεις υποδοχής, οι οποίες επίσης έχουν πολλά παιδιά και χρειάζεται να αυξηθεί ο αριθμός τους με λιγότερα παιδιά ανά τμήμα. Κοιτάζτε όμως, επειδή πολλές φορές η διγλωσσία μπορεί να είναι ένα συγκυρωνούν δοχείο με τις μαθησιακές δυσκολίες, τα όρια είναι θολά και πρέπει να εστιάσουμε στο που ξεκινάει η μία και που η άλλη, τι επιδράσεις έχουν κλπ. Μπορεί όντως να υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες όπως διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα κλπ ή το παιδί να είναι στο φάσμα του αυτισμού, όλα αυτά δεν είναι ξεκομμένα. Σίγουρα είναι δύσκολο.

Συν.: Παίρνοντας πάσα από αυτό που είπατε, μπορεί να υπάρχουν όντως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πέραν του ότι είναι προσφυγάκια, μεταναστάκια, αλλόγλωσσα τα παιδιά.

Ερ.: Ναι και μπορεί η διδασκαλία μιας καινούριας γλώσσας να τους είναι τρομερά δύσκολη και γι' αυτό να χρειάζονται ακόμα μεγαλύτερη στήριξη από τα άλλα παιδιά τόσο τα ντόπια όσο και τα καταγόμενα από άλλες χώρες. Εγώ έχω δουλέψει με παιδιά που δεν ήταν το πρόβλημά τους η διγλωσσία, είχαν έξτρα ζητήματα, δηλαδή είχαν μια μαθησιακή δυσκολία που μεταφραζόταν σε δυσκολία εκμάθησης της νέας γλώσσας, αλλά σε πολύ έντονο βαθμό, ασυνήθιστα έντονο. Είχαν ταυτόχρονα και στοιχεία διάσπασης προσοχής οπότε εκεί γινόταν αρκετά περίπλοκο.

Συν.: Θα ήθελα και τη δική σας εμπειρία γιατί μιλήσει και με άλλη μια συνάδελφο ειδικής αγωγής σκόπιμα, ακριβώς επειδή όντως μπορεί να συνυπάρχουν το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτή τη βάση, τι πιστεύετε ότι θα βοηθούσε, ποια είναι τα βασικά προβλήματα, συνολικά τις σκέψεις σας πάνω στο θέμα.

Ερ.: Αρχικά θα πρέπει να βοηθήσουν οι γονείς στο να μιλάνε την ελληνική γλώσσα ή τουλάχιστον να την ακούνε. Δηλαδή, να ακούνε ελληνικό ραδιόφωνο, ελληνικά τραγούδια. Ακόμη και οι ίδιες οι ειδήσεις στις τηλεοράσεις στα ελληνικά κανάλια μπορούν να συμβάλλουν στο να αποκτήσει αρχικά μια ακουστική μνήμη και οικειότητα στην ελληνική γλώσσα το παιδί. Κι αυτό γιατί το σύνθημα για τους μετανάστες είναι η θέληση να διατηρήσουν τη γλώσσα τους που βεβαίως συμφωνώ, αλλά θα πρέπει ταυτόχρονα να μιλάνε ελληνικά το παιδί ή έστω να τα ακούει. Γιατί αν μιλάει το παιδί τη γλώσσα μας μόνο τις έξι ώρες του σχολείου, δε φτάνει. Εδώ λοιπόν, σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια και η πρόοδος που έχει γίνει με κάποια βιβλία, η οποία όμως πρέπει να συνεχιστεί για να γίνουν πιο απλά και κατανοητά προς τα παιδιά.

Συν.: Για τα τυπικά σχολικά βιβλία λέτε;

Ερ.: Ναι γιατί κατά κύριο λόγο αυτά χρησιμοποιούνται. Υπάρχει η σειρά "Γεια σου" που θεωρώ ότι δίνει υπέρογκες πληροφορίες σε παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει καθόλου την ελληνική γλώσσα. Είναι πιο πολύ για παιδιά που γνωρίζουν αρκετά καλά ελληνικά και εμείς θέλουμε να εξελίξουμε κι άλλο τις γνώσεις τους. Για παιδιά όμως που δεν ξέρουν τη γλώσσα δεν κάνει ούτε αυτή η σειρά βιβλίων, δε βοηθάει. Είναι πάρα πολύ δύσκολη, περίπλοκη. Και η αλήθεια είναι ότι χρειάζεται ένα πολύ εξειδικευμένο υλικό σε αυτό τον τομέα που δεν υπάρχει. Το φτιάχνουμε μόνοι μας οι εκπαιδευτικοί με τις γνώσεις μας για το παιδί και με ότι καταλαβαίνουμε.

Συν.: Εννοείτε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό υλικό.

Ερ.: Ναι, θα έπρεπε να υπάρχει αυτό. Σίγουρα οι χώρες από τις οποίες έρχονται οι μετανάστες έχουν πανεπιστήμια. Δηλαδή, θα μπορούσε να γίνει ακόμη ακόμη και μια συνεργασία ανάμεσα στα παιδαγωγικά τμήματα των χωρών αυτών και της Ελλάδας για το πώς θα βοηθήσουμε τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Τη στιγμή βέβαια που τους τελευταίους δε τους αφήνουμε να φύγουν. Αυτά έτσι ώστε να μπορέσουν να μάθουν, να πιάσουν δουλειά, να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, να γίνουν αποδοτικοί.

Συν.: Εδώ αυτά δε τα μαθαίνουμε ούτε στα δικά μας πανεπιστήμια.

Ερ.: Ναι, λέω ότι οι κυβερνήσεις, το Υπουργείο και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα έπρεπε να κάνουν μια τέτοια κίνηση. Και δεν υπάρχει επίσης και ακουστικό υλικό. Οπτικοακουστικό υλικό είναι ανύπαρκτο. Ειδικά αν δεν ξέρεις την ελληνική γλώσσα, ακόμα κι αυτά που υπάρχουν για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σε ένα παιδί μετανάστη ή πρόσφυγα που δε γνωρίζει τη γλώσσα πάλι το δυσκολεύουν.

Συν.: Κατάλαβα. Άρα σε αυτή τη βάση που λέμε είναι κάπως δύσκολο στο υπαρκτό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ερ.: Υπάρχει μια συνολική δυσκολία. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί κάνουν μια πολύ καλή προσπάθεια μόνοι τους και όταν το παιδί κατακτήσει κάτι υπάρχει τεράστια διαφορά κι εξέλιξη. Στο ίδιο το παιδί.

Συν.: Ωραία. Εσείς ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε στην τάξη σας, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Έχω χρησιμοποιήσει αρκετά το κομμάτι με τις εικόνες και τους ήχους, συνήθως με βιβλιάρια που είναι για παιδιά μικρότερης ηλικίας που λέμε “άκου τον ήχο ενός ζώου” κι ακούγεται μια κότα ή ένας κόκορας. Κατά κύριο λόγο αυτά έχω χρησιμοποιήσει. Τώρα με τα φαγητά και τα γλυκά επειδή ήταν μεγαλύτερα τα παιδιά, τα λέγαμε προφορικά. Έκανα δηλαδή μια προσαρμογή και συζητήσαμε περισσότερο στην τάξη. Ή μπορεί να έδιναν τα ίδια κάποιες πληροφορίες για διαφορετικές γιορτές, τι κάνουν κλπ, αλλά είχαν ήδη κατακτήσει ένα σχετικά καλό επίπεδο γλώσσας.

Συν.: Μιλάμε για πρόσφυγες και μετανάστες με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ερ.: Μιλάμε για μετανάστες με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ήταν λίγο στο μεταίχμιο ανάμεσα στη διγλωσσία και τη μαθησιακή δυσκολία. Οι περισσότερες περιπτώσεις είχαν βοήθεια από το σπίτι, από τις οικογένειές τους. Έβαζαν ελληνικό ραδιόφωνο, ελληνικό κανάλι κι όχι της χώρας τους, ώστε να εξοικειωθούν περισσότερο τα παιδιά. Ωστόσο υπήρχε

μια δύσκολη περίπτωση που κατάφερα να μάθει μόνο κάποιες λέξεις το παιδί τον πρώτο χρόνο που το είχα.

Συν.: Για τις διαγνώσεις τώρα για αυτά τα παιδιά που λέτε ότι είναι στο μεταίχμιο, επειδή καταλαβαίνω ότι η έλλειψη στήριξης προς τους εκπαιδευτικούς απλώνεται κι εκεί, αν μπορείτε να πείτε δύο κουβέντες.

Ερ.: Σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία του παιδιού. Δίνουμε αρκετό χρόνο στα παιδιά μετανάστες, αλλά ακόμη και μια αξιολόγηση από τα ΚΕΔΑΣΥ που σε βοηθάει, μπορεί ειδικά σε πιο μικρές ηλικίες κάτω των 9 ετών δυσκολεύει. Μετά τα 9-10 έτη κάπως λέμε ότι αν παραμείνουν κάποια πράγματα, τότε μιλάμε περισσότερο για μαθησιακή δυσκολία, δυσλεξία κλπ παρά για διγλωσσία. Ωστόσο το σημαντικό είναι ότι οι προτάσεις του ΚΕΔΑΣΥ για να εφαρμοστούν πρέπει να υπάρχει το προσωπικό - σε μια αφθονία εγώ θα πω κι όχι με το σταγονόμετρο όπως σήμερα - κι επίσης ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη που πρέπει να μειωθεί τόσο στα ειδικά όσο και στα γενικά σχολεία. Το υποστηρικτικό πλαίσιο, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι κλπ χρειάζονται. Και οι ειδικοί παιδαγωγοί βεβαίως. Εγώ ας πούμε είχα παιδί από την Αλβανία με σύνδρομο Down. Μιλούσε ελληνικά, αλλά μιλούσε κι αλβανικά κάποιες φορές. Δηλαδή, πως οι οικογένειες αυτές μπορούν να έχουν πρόσβαση στις θεραπείες των παιδιών, εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, να έχουν ΑΜΚΑ, το πώς θα τις πληρώνουν είναι ένα θέμα. Τη στιγμή που μιλάμε για ιδιωτικά κέντρα και στα ειδικά σχολεία το υπάρχον επιστημονικό εκπαιδευτικό δυναμικό δε φτάνει για να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών.

Συν.: Κατάλαβα. Σαν τελευταία ερώτηση σε σύνδεση με όσα είπατε πριν, τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Είναι μια μεγάλη ερώτηση. Ένα μεγάλο ζήτημα. Αρχικά θα πρέπει να κάνουμε το διαχωρισμό στο κομμάτι πρόσφυγες και μετανάστες με την έννοια ότι ειδικά αυτή την περίοδο, τα τελευταία χρόνια οι προσφυγικές ροές έχουν αυξηθεί και δυστυχώς θα αυξηθούν κι άλλο με τους πολέμους που υπάρχουν δίπλα μας σε άλλες γειτονικές χώρες. Το θέμα είναι ότι η Ελλάδα κρατάει αυτούς τους ανθρώπους, ενώ θέλουν να φύγουν και μάλιστα δε τους παρέχει τα αναγκαία για να ζήσουν αξιοπρεπώς εδώ. Και εκπαιδευτικά δεν παρέχει τα απαραίτητα από την άποψη αιθουσών, υποδομών, εκπαιδευτικών για να βοηθήσει τους ανθρώπους αυτούς να μάθουν την ελληνική γλώσσα, καθόλου. Αντίστοιχα και στο κομμάτι των μεταναστών. Πρέπει να υπάρξει μια συνολικότερη πολιτική για το τι εκπαίδευση θέλουμε να παρέχουμε στους μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, χρώματος. Να

καταληχθεί ότι θέλουμε να προσφέρουμε μια εκπαίδευση υψηλού επιπέδου ώστε τα παιδιά μέσω του σχολείου να λαμβάνουν ολόπλευρη γνώση, να κάνουν τις δραστηριότητές τους και ουσιαστικά στο σπίτι να μην έχουν να κάνουν κάτι παρά μόνο να χαίρονται το χρόνο με την οικογένειά τους και να παρθούν τα ανάλογα μέτρα. Αυτό απαιτεί χρήματα, είναι μια πολιτική απόφαση. Πρέπει σίγουρα να φτιαχτούν νέα σχολικά κτήρια, να μειωθεί ο αριθμός μαθητών ανά τάξη, να προσληφθεί κόσμος με μόνιμη σχέση εργασίας. Να γίνει μια σοβαρή δουλειά στο κομμάτι του βιβλίου με εκπαιδευτικούς που έχουν δουλέψει είτε με πρόσφυγες είτε με μετανάστες ούτως ώστε να βγει ένα εγχειρίδιο βοηθητικό δίπλα στο κεντρικό βιβλίο για να βοηθηθούν αυτές οι ομάδες των παιδιών. Επίσης η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντικό κομμάτι και μπορεί να βοηθήσει αρκεί να γίνεται στοχευμένα, ενιαία με το Υπουργείο Παιδείας και τα παιδαγωγικά τμήματα σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Αυτή η κατεύθυνση είναι να βοηθήσουμε πρόσφυγες και μετανάστες να μάθουν τη γλώσσα και εννοείται να φτιάξουμε και ένα εγχειρίδιο για πολλά πράγματα. Να πάψουμε να είμαστε οι εκπαιδευτικοί έρμαια κάποιων σεμιναρίων που δίνουν σε ένα βαθμό κάποιες γενικές, αλλά στατικές κι όχι ολοκληρωμένες γνώσεις. Κινούνται επίσης πιο θεωρητικά κι όχι τόσο σε ένα πρακτικό, πιο απτό κομμάτι, που πρέπει να αποτελεί τη βάση. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πολύ βαθειά διαδικασία που το σεμινάριο δεν καλύπτει κάποια πράγματα. Ούτε ένα μεταπτυχιακό μπορεί να καλύψει πλήρως τις ανάγκες ενός μαθητή κι ενός εκπαιδευτικού σε μια πολυπληθή τάξη, πόσο μάλλον όταν αυτή εμπεριέχει και πρόσφυγες και μετανάστες.

Συν.: Σωστό.

Ερ.: Παίζει ρόλο η επιμόρφωση. Δε γίνεται με τον τρόπο που θα θέλαμε. Το παλεύουμε, το διεκδικούμε, αλλά έχουμε δρόμο μπροστά μας για να κάνουμε την εκπαίδευση καλύτερη για όλα τα παιδιά. Αν γίνουν λοιπόν τα παραπάνω κι εννοείται αν υπάρξουν περισσότερα τμήματα ένταξης, υποστηρικτικές δομές, παράλληλες στηρίξεις, τμήματα ένταξης γιατί όλο αυτό τώρα είναι κάτι πάρα πολύ μεγάλο, κάπως έτσι θα μειθούν και τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Οπότε αν δεν αλλάξει το οικονομικό κατά κύριο λόγο δε θα πάμε εύκολα σε αλλαγή στο εκπαιδευτικό επίπεδο. Τώρα για το κοινωνικό κομμάτι πάλι νομίζω ότι γυρνάμε στο κομμάτι της οικονομίας. Όταν μια χώρα φροντίζει τους πολίτες της - όλους το ίδιο - παρέχοντάς τους δωρεάν υγεία, δωρεάν παιδεία, εργασία, τότε νομίζω ότι θα μειθούν ίσως και οι προστριβές που υπάρχουν σε κάποια τμήματα της ελληνικής κοινωνίας γιατί φοβούνται ίσως τους ξένους και μπορεί να τους φέρονται με απαράδεκτο τρόπο. Νομίζω όμως ότι το κομβικό και για τα δύο είναι η οικονομία γιατί νομίζω ότι και η κοινωνία και η εκπαίδευση είναι αντανάκλαση

της οικονομίας. Η Ελλάδα έχει ένα μεγάλο κι εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό και στο κομμάτι των εκπαιδευτικών, του οποίου η πλειοψηφία έχει μείνει εκτός για τυχόν λάθη ή λόγω των αποκλεισμών και της δομής του σημερινού συστήματος πρόσληψης. Αν υπήρχαν όλα αυτά, αν παρέχονταν από το κράτος σε εμάς και τα παιδιά μας, τους μαθητές μας, πράγματα που ίσως ακούγονται ουτοπικά, αλλά οι δυνατότητες σήμερα αυτές είναι και πολύ περισσότερες, τότε σίγουρα θα βελτιωθούν πάρα πολύ πράγματα.

Συν.: Και για τους ντόπιους μαθητές, αλλά και για τα παιδιά άλλου πολιτισμικού υποβάθρου.

Ερ.: Βέβαια γιατί όλοι με έναν τρόπο είμαστε στο ίδιο καζάνι. Ζούμε στην ίδια χώρα με τα ίδια προβλήματα, απλά διαφέρει ο βαθμός των προβλημάτων. Όλοι μπορεί να αντιμετωπίζουν την ανεργία, σίγουρα όλοι αντιμετωπίζουμε το υποστελεχωμένο σύστημα υγείας κλπ, το μόνο ίσως που αλλάζει είναι ο βαθμός που αντιμετωπίζουμε όλα αυτά βάσει του οικονομικού επιπέδου του καθενός. Ξαναγυρνάμε δηλαδή πάλι στο κομμάτι της οικονομίας και ξεκαθαρίζει πάρα πολλά πράγματα την παρούσα στιγμή. Μπορούμε να τα καταφέρουμε, θέλει όμως αγώνα.

Συν.: Ευχαριστώ πολύ.

Ερ.: Παρακαλώ.

8^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Ευχαρίστησή μου.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Είμαι 41 ετών, εργάζομαι στο 64ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών που εδράζεται στο Μεταξουργείο και είμαι δασκάλα γενικής αγωγής.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Φέτος έκλεισα τα 20 χρόνια.

Συν.: Ωραία. Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Σεμινάρια έχω αρκετά και είμαι φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό του ΕΚΠΑ “Φυσικές επιστήμες στην εκπαίδευση”.

Συν.: Ωραία. Τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Είχα αρχίσει να ασχολούμαι με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως φοιτήτρια ακόμα στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων που είχαμε σχετικά μαθήματα στον οδηγό σπουδών μας. Εκεί είχα κάνει και την πτυχιακή μου εργασία πάνω σε αυτό το αντικείμενο. Από εκεί και πέρα ότι έχω μάθει είναι από προσωπική ενασχόληση και διάβασμα με αφορμή και την εργασία μου τα 4 προηγούμενα χρόνια στο 87ο Διαπολιτισμικό σχολείο Αθηνών.

Συν.: Απαντήσατε ήδη στο αν είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, αλλά θέλω να ρωτήσω αν είχατε κάποια κρατική επιμόρφωση.

Ερ.: Πριν δύο χρόνια είχα παρακολουθήσει την ετήσια επιμόρφωση που γίνεται υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Αθηνών πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα της UNICEF.

Συν.: Τώρα, σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Εντάξει νοιώθω αρκετή αυτοπεποίθηση. Ούτως ή άλλως όλα τα σχολεία του κέντρου ανεξάρτητα από το αν τα ονομάζουμε διαπολιτισμικά ή όχι θεωρούνται διαπολιτισμικά σχολεία αφού έχουν τέτοιο πληθυσμό μαθητών και θεωρώ ότι είμαι αρκετά έτοιμη να διδάξω σε τέτοιες τάξεις.

Συν.: Έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας φέτος ή προηγούμενα; Κι αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Φέτος είμαι δασκάλα ολοήμερου και διευρυμένου ολοήμερου. Έχω παιδιά από όλο το σχολείο εκ των πραγμάτων. Πρόσφυγες δεν έχουμε στο κτίριο μας, ωστόσο έχουμε πάρα πολλά μεταναστόπουλα. Από χώρες κλασσικές εδώ και δεκαετίες, όπως είναι η Αλβανία και η Βουλγαρία, αλλά και χώρες της Αφρικής και παιδιά από την Κίνα.

Συν.: Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Όλα εξαρτώνται από το σχολικό πλαίσιο και τι στάση θα κρατήσει ο σύλλογος διδασκόντων. Στη νομοθεσία μπορεί να είναι σχεδιασμένα πάρα πολλά πράγματα χωρίς όμως βοήθεια από το Υπουργείο Παιδείας προς τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση με πολυπολιτισμικό τρόπο και του μαθήματός τους, αλλά και της λειτουργίας της σχολικής

μονάδας. Από εκεί και πέρα οι ανοιχτές κεραίες των συναδέλφων, η ζέση και το ενδιαφέρον που θα δείξουν γι' αυτές τις ομάδες παιδιών είναι που τελικά θα διαμορφώσουν και το πλαίσιο για να κάνουν πιο εύκολη την ένταξή τους μέσα στην σχολική διαδικασία, τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και γενικότερα στην κοινωνία μας.

Συν.: Ωραία ωραία. Εσείς είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα

Ερ.: Αυτή τη στιγμή δεν έχω αλλά τα τέσσερα προηγούμενα χρόνια η πλειοψηφία από τους μαθητές μου ξεκινούσαν τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να γνωρίζουν καθόλου ελληνικά.

Συν.: Και με τι μέσα και τρόπους επικοινωνούσατε μαζί τους και τους βοηθούσατε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής;

Ερ.: Στην αρχή με παντομίμα [γέλιο]. Από εκεί και πέρα, εκεί εντάσσεται το προσωπικό διάβασμα και το ενδιαφέρον του συλλόγου διδασκόντων. Στο διαπολιτισμικό σχολείο ήταν όλοι ενημερωμένοι οι πιο παλιοί και με τη στήριξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας είχαμε κάποιες βασικές κατευθυντήριες. Είχαμε ψάξει και είχαμε βρει βασικούς καταλόγους ρημάτων, στη αρχή πρώτης βοήθειας για να καταλαβαίνουμε τις ανάγκες των παιδιών και να μπορούμε να επικοινωνούμε αυτές πρώτα. Ύστερα υπήρχε μια ολόκληρη διαδικασία, εκμάθηση βασικών ρημάτων, βασικών ουσιαστικών, απλών προτάσεων κι αργότερα μεγαλύτερων προτάσεων και κατανόηση. Ξεκινούσαμε δηλαδή με τα πολύ πολύ απλά και σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα τα παιδιά ξεκινούσαν να μιλάνε ελληνικά.

Συν.: Άρα και με οπτικοακουστικά μέσα και με τα συγκεκριμένα.

Ερ.: Ναι ναι ναι.

Συν.: Κατάλαβα. Ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Διαφέρουν πολύ σε πρόσφυγες και μετανάστες. Οι πρόσφυγες έχουν ούτως ή άλλως ένα πολύ πιο επιβαρυνμένο παρελθόν, επομένως και σε ψυχολογικό επίπεδο χρειάζονται πολύ περισσότερη στήριξη και οι συνθήκες ζωής τους είτε ήταν παλιότερα στα camp της ντροπής είτε είναι ακόμα και σε ξενώνες, είναι ακόμα πιο δύσκολη από αυτές των μεταναστών. Συνήθως οι πρόσφυγες δεν έχουν ούτε δουλειές οι γονείς τους, οι οικογένειές τους, πολύ συχνά είναι μονογονεϊκές οικογένειες, κάποιος από τους δύο γονείς έχει μείνει πίσω ή έχει χαθεί. Σίγουρα έχει μεγάλη διαφορά. Από εκεί και πέρα και στους μετανάστες είναι δύσκολο ανάλογα

και με το αν είναι πρώτης, δεύτερης, τρίτης γενιάς και ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους. Τώρα ένα βασικό εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι ότι στους πρόσφυγες – τα διαχωρίζω, μου επιτρέπεις – είναι πολύ συχνό να αλλάζουν χώρες ή και πόλεις ακόμα. Επομένως, το εσωτερικό κίνητρο της μάθησης δεν υπάρχει σε αυτούς ειδικά στην εκμάθηση της γλώσσας. Δηλαδή, έχουμε μαθητές που προχωρούσαν και διάβαζαν με πολύ καλή διάθεση τα υπόλοιπα μαθήματα, τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Γεωγραφία κλπ, αλλά δε τους ενδιέφερε να μάθουν τη γλώσσα. Μέσα στο μυαλό τους είχαν ότι σε μικρό χρονικό διάστημα θα αλλάξουν ξανά χώρα, οπότε δεν υπάρχει λόγος να μαθαίνουν κάθε φορά τη γλώσσα της χώρας που τους φιλοξενεί προσωρινά. Στους μετανάστες ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και πόσο ανοιχτή είναι η κοινότητά τους στην ελληνική κοινωνία άλλοι έχουν περισσότερη διάθεση να μάθουν κι άλλοι λιγότερο. Μπορώ να δώσω και παραδείγματα;

Συν.: Ναι βέβαια. Όσα θέλετε.

Ερ.: Η κινεζική κοινότητα ας πούμε είναι πάρα πολύ κλειστή. Τα παιδιά σε σχέση με παιδιά άλλων κοινοτήτων μαθαίνουν πολύ πιο αργά τα ελληνικά.

Συν.: Κατάλαβα.

Ερ.: Το ένα το κομμάτι λοιπόν είναι αυτό. Το άλλο το κομμάτι είναι ότι επειδή ακριβώς ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ούτως ή άλλως και η παιδαγωγική έρευνα δείχνει ότι η σχολική επίδοση συνδέεται πάντοτε άμεσα με τις συνθήκες διαβίωσής τους, κι αυτός είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας. Προσπαθούμε οι εκπαιδευτικοί με διάφορους τρόπους να υπερκεράσουμε τέτοιους παράγοντες. Τέλος, είναι δύσκολο να ανιχνευτούν μαθησιακές δυσκολίες λόγω προβλημάτων γλώσσας και υπάρχει και μια πολιτική από τα ΚΕΔΑΣΥ πολλές φορές προβλήματα που είναι μαθησιακά να ανάγονται στη μη καλή χρήση της γλώσσας ή δεν υπάρχουν τα αντίστοιχα τεστ στη γλώσσα τους για να μπορεί να προχωρήσει αυτή η διαδικασία της γνωμάτευσης.

Συν.: Με βάση κι αυτά που λέτε, ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Καταρχάς πρέπει να δώσει κάποιο χρόνο σε αυτούς τους μαθητές και τις μαθήτριες να τον εμπιστευτούν. Θέλει μια προσπάθεια από τον καθένα από εμάς να πλησιάσουμε αυτά τα παιδιά, να κάνουμε συζητήσεις μαζί τους, να προσπαθήσουμε να μάθουμε και την ιστορία της ζωής τους, με ποιον τρόπο κατέληξαν να έρθουν στη χώρα μας και να εξασφαλίσουμε όσο

γίνεται να μαθαίνουμε σε τι συνθήκες ζουν στο σπίτι ή στις ώρες εκτός σχολείου. Να προσέχουμε πάρα πολύ το σεβασμό στον πολιτισμό τους και τη γλώσσα τους. Πολλές φορές δηλαδή, βλέπουμε το λάθος να μη τους επιτρέπουμε να εκφράζονται στη γλώσσα τους, δε τους επιτρέπουμε να χρησιμοποιούν με τις παρέες τους μέσα στο προαύλιο τη μητρική τους γλώσσα. Δεν είναι καλό αυτό. Είναι ανασταλτικός παράγοντας στο να δεθεί το παιδί με το σχολείο. Θα έπρεπε να ενθαρρύνουμε να αναδεικνύουν μέσα στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία και τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία και να γίνεται και τριβή με τα υπόλοιπα παιδιά, τους υπόλοιπους μαθητές. Εκεί βέβαια θα εμπλέκονταν αντίστοιχα και τα δικά μας ελληνόπουλα, θα μοιράζονταν και αυτά στοιχεία του δικού τους πολιτισμού. Δεν είναι ότι ο δικός μας πολιτισμός δε θα μετρούσε. Το λέω γιατί υπάρχει κι αυτός ο φόβος στη σκέψη συνανθρώπων μας.

Συν.: Σωστό.

Ερ.: Αυτό που ξέχασα να αναφέρω και είναι σημαντικό είναι ότι κάποιες φορές βλέπουμε ορισμένες δυσκολίες και λάθη στα παιδιά. Το πιο απλό θα αναφέρω, οι αραβόφωνες έχουν ανάποδη φορά γραφής. Πολλές φορές λοιπόν μας γράφουν ανάποδα όχι επειδή έχουν κάποιο μαθησιακό ζήτημα ή δεν καταλαβαίνουν, αλλά γράφουν με τη φορά που έχουν συνηθίσει από τη δική τους γλώσσα και το δικό τους τρόπο γραφής. Κι αυτά πρέπει να τα λαμβάνουμε υπόψη μας.

Συν.: Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε; Με βάση και την πείρα σας.

Ερ.: Το πρώτο διάστημα, σε μαθητές με τέτοιο παρελθόν - προσφυγικό και μεταναστευτικό - καλό είναι να αφήνουμε λίγο το μολύβι στην άκρη. Θέλει πάρα πολύ εξάσκηση στον προφορικό λόγο, πολύ συχνές επαναλήψεις, μια ομαδοποίηση σε κατηγορίες λέξεων, όπως είπα και πριν ας πούμε με τα ρήματα. Υπάρχει ομάδα των λέξεων που εκφράζουν τόπο, χρόνο, τα χρώματα, τα ρούχα, τα έπιπλα. Να προσπαθούμε να ομαδοποιούμε τα βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά να αποκτήσουν δομές μέσα στον εγκέφαλό τους και να μπορούν να βάλουν τη γλώσσα σε κουτάκια. Δε τα λέω πολύ παιδαγωγικά, αλλά... (γέλιο).

Συν.: Όχι απεναντίας. Είναι σημαντικές πλευρές που δεν είχα υπόψη.

Ερ.: Άλλα. Να πιάνουμε μικρή κουβέντα ακόμα και για το τι φοράνε εκείνη τη μέρα. Να τους δίνουμε ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν προφορικά το λόγο. Μια κατάσταση που είναι

αυτονόητη σε εμάς. Τα ελληνόπουλα πάνε σχολείο, γνωρίζοντας ήδη να μιλάνε τη γλώσσα και μετά μπαίνουν σε δομές γραμματικής και σύνταξης. Οι μαθητές αυτοί - πρόσφυγες και μετανάστες – ναι μεν μπορεί να έχουν τις δικές τους δομές σύνταξης και γραμματικής, αλλά πρέπει αντίστοιχα να μάθουν τη γλώσσα και μετά να τους βάλουμε στο γραπτό λόγο. Άρα χρειάζεται να δίνουμε μεγάλο χρόνο και πολλές ευκαιρίες για συζήτηση. Και μην παραμελούμε τα άλλα μαθήματα σε βάρος της Γλώσσας. Γλώσσα μαθαίνουμε και κάνοντας Μαθηματικά και κάνοντας Φυσική και κάνοντας Γεωγραφία και παρακολουθώντας μαθήματα Ιστορίας και οτιδήποτε άλλο γίνεται μέσα στις τάξεις μας κι ας μη τα καταλαβαίνουν όλα. Και μόνο που ακούνε, και μόνο που μπορούμε να τους προσφέρουμε κάποιο οπτικό υλικό με κάποιες λέξεις μεταφρασμένες στο δικό τους λεξιλόγιο τα βοηθάμε πάρα πάρα πολύ και νοιώθουν κι αυτά ότι καταλαβαίνουν περισσότερα πράγματα. Τους είναι πολύ πιο εύκολο στα θετικά μαθήματα να είναι καλύτεροι μαθητές απ' ότι είναι στη Γλώσσα, οπότε και από θέμα ψυχολογίας τους δίνεις κι άλλο κίνητρο να προσπαθούνε. Επίσης πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούμε τα σημερινά τεχνολογικά μέσα. Πλέον το Ίντερνετ είναι μεγάλη βοήθεια, υπάρχουν μηχανές μετάφρασης. Οι διερμηνείς στο σχολείο μας είναι πολύ πονεμένη υπόθεση. Σπάνια ή ποτέ δε θα μπορέσουμε να τους βρούμε γιατί δεν υπάρχει κρατική μέριμνα γι' αυτό, αλλά το Ίντερνετ είναι μια καλή πηγή να τους προσφέρουμε και κάποιο έτοιμο λεξιλόγιο με τη μετάφραση στη δική τους γλώσσα.

Συν.: Ωραία ωραία. Με βάση αυτά που είπατε τώρα κι άλλα που μπορούμε να σκεφτούμε, το πώς είναι οι τάξεις, όλη τη σημερινή συνθήκη, σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Δε μπορούν όλα ποτέ, αλλά δεν πρέπει να απογοητευόμαστε. Δηλαδή, όπως θα βοηθήσαμε κάποιο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, θα φτιάχναμε με τους συναδέλφους κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα που θα ακολουθούσε ο συγκεκριμένος μαθητής/ μαθήτρια, αντίστοιχα πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι πρέπει να προετοιμάζουμε υλικό εξατομικευμένο και για τους πρόσφυγες, μετανάστες μαθητές μας. Να ιεραρχούμε κάποια βασικά κομμάτια της ύλης που εκείνη την περίοδο χρειάζεται να δώσουμε βάρος σε αυτά τα παιδιά και να επανερχόμαστε σε δεύτερο χρόνο στην κάλυψη κενών στα δευτερεύοντα που αφήσαμε προς το παρόν στην άκρη. Βλέπεις ότι όταν ακολουθείς εξατομικευμένο ρυθμό σε αυτά τα παιδιά κάνουν άλματα. Κάποια στιγμή δηλαδή μπορούν να φτάσουν σε πάρα πάρα πολύ καλά επίπεδα που ούτε εμείς δε θα πιστεύαμε.

Συν.: Ωραία. Εσείς ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές έχετε αξιοποιήσει στην τάξη σας, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Κατά διαστήματα τις έχουμε αξιοποιήσει όλες. Λέω “έχουμε” γιατί στο διαπολιτισμικό σχολείο που ήμουν, κάνουμε συνδιδασκαλία, οπότε ήταν συνεργασία δύο και τριών συναδέλφων το μάθημα. Τις έχουμε εφαρμόσει όλες. Κατά περιόδους κάποιες περισσότερο και κάποιες λιγότερο ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας, ακόμα κι από τη χώρα καταγωγής των παιδιών. Είπαμε ότι κι αυτό μετράει.

Συν.: Ναι.

Ερ.: Επομένως, κάθε φορά ανάλογα με το μαθητή και τη μαθήτριά που έχουμε στην τάξη μας και την ομάδα των παιδιών μπορούμε να αξιοποιήσουμε αντίστοιχες μεθόδους. Όλες χρειάζονται. Ακόμα και εκμάθηση τραγουδιού έχει βοηθήσει κάποιες μέρες να προχωρήσει ένα μάθημα.

Συν.: Επειδή μέχρι στιγμής είστε η μοναδική συνάδελφος που έχει εμπειρία από εργασία σε διαπολιτισμικό σχολείο, μπορείτε να μας πείτε δυο λόγια για τις συνθήκες;

Ερ.: Οι συνθήκες ήταν πάρα πολύ δύσκολες. Μέσα σε αυτά τα τέσσερα χρόνια άλλαξε και η όψη του σχολείου. Το σχολείο ήταν το βασικό σχολείο που πήγαιναν τα παιδιά που έμεναν στο camp του Ελαιώνα. Επομένως, μιλάμε για πολύ δύσκολες περιπτώσεις παιδιών λόγω των συνθηκών στις οποίες ζούσαν. Όλοι γνωρίζουμε ότι ήταν σε άθλια κατάσταση, ακόμα και τα container και οι σκηνές που χρησιμοποιούσαν για να μένουν εκεί συν της πολλής χρήσης βίας από το κράτος, τον τελευταίο ενάμιση χρόνο λειτουργίας του, όλα αυτά δυσχέραιναν ακόμα περισσότερο την κατάσταση των παιδιών μας. Ήταν πολύ τρομαγμένα, κουρασμένα, ερχόντουσαν πεινασμένα, παγωμένα. Είχαμε να αντιμετωπίσουμε και τέτοιες συνθήκες και να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας. Βάλτε τώρα σε αυτό και την περίοδο που ήμασταν κλειστά λόγω της πανδημίας, που αυτά τα παιδιά είχαν και μεγαλύτερο διάστημα εγκλεισμού γιατί πριν τη γενική καραντίνα που μπήκαμε όλοι μας, τα camp είχαν ξεκινήσει να είναι σε καραντίνα τρεις μήνες νωρίτερα από μας, τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Συν.: Είχε και ψυχολογικές επιπτώσεις αυτό, όπως και στα ελληνόπουλα.

Ερ.: Βέβαια, πάρα πολύ. Πόσο μάλλον σε αυτά τα παιδιά. Από εκεί και πέρα οι υπόλοιπες μαθητές του σχολείου είναι παιδιά που διαμένουν σε ξενώνες ασυνόδευτων προσφυγόπουλων, που υπάρχουν καλύτερες συνθήκες, αλλά τους λείπει το βασικό κομμάτι της οικογένειά τους. Έχουμε και παιδιά που δεν ξέρουν καν αν είναι ζωντανή η οικογένειά τους άμα είναι από

εμπόλεμες περιοχές. Επικοινωνούν πιο σπάνια μαζί τους, πολύ πιο αραιά. Τέλος, έχουμε και παιδιά μεταναστώπουλα. Ούτως ή άλλως το διαπολιτισμικό είναι ένα σχολείο που δέχεται παιδιά από όλη την περιφέρεια. Επομένως, ήταν και διασκορπισμένα σε ολόκληρη την πόλη της Αθήνας και σε όμορους δήμους. Τώρα, δε δουλεύαμε συμβατικά ούτε με τα βιβλία που χρησιμοποιούσαμε. Με ειδική άδεια χρησιμοποιούμε βιβλία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πέρα από το “Γεια σας” που χρησιμοποιεί όλη η χώρα. Βιβλία που στην ουσία είναι γραμμένα για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, κάτι που δε θεωρούσαμε σαν κατάλληλα εγχειρίδια για όλες τις χρήσεις που τα θέλαμε, αλλά αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει τίποτα από τη μεριά του Υπουργείου που θα μπορούσαμε να προμηθευτούμε σαν βιβλίο ειδικό για τέτοια παιδιά και για τις δικές τους ανάγκες. Χρησιμοποιούσαμε πάρα πολύ τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας. Κάποιες φορές το μάθημα γινότανε από κοινού με δύο εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα μέσα στην τάξη. Κάποιες άλλες ανάλογα το μάθημα κι ανάλογα το υλικό των παιδιών που είχαμε να δουλέψουμε είτε χωρίζαμε επίπεδα είτε προχωρούσαμε όλοι μαζί σαν μια ομάδα. Αυτό κυρίως. Είχαμε πάρα πολλούς συναδέλφους ΖΕΠ και κάναμε ότι καλύτερο μπορούσαμε.

Συν.: Φαίνεται κι από όσα λέτε. Πριν την τελευταία ερώτηση κι επειδή ήσασταν στο διαπολιτισμικό κάτι ακόμα να σας ρωτήσω. Επειδή έχει ανοίξει μια μεγάλη συζήτηση για το πόσο μπορούν να εξασφαλίσουν ή όχι τα διαπολιτισμικά σχολεία την ένταξη των μαθητών αυτών, εσείς προσωπικά τι πιστεύετε;

Ερ.: Σε μια ιδανική κοινωνία δε θα έπρεπε να υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία, αλλά να είναι όλα τα σχολεία διαπολιτισμικά. Όλα τα σχολεία πραγματικά να δουλεύουν με όρους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Και γενικά η θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ακόμα και σ’ ένα σχολείο αμιγώς ελληνικού πληθυσμού και πάλι θα είχε να τους προσφέρει. Οι ιδέες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πανανθρώπινες. Το να σέβεται τη διαφορετικότητα, τη θρησκεία, το φύλλο, το οτιδήποτε έχει να προσφέρει κάθε άνθρωπος σε αυτό τον πλανήτη. Το να μιλάς για το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης των λαών, να μιλάς ενάντια στον πόλεμο, ενάντια στη βία δεν έχει να κάνει με το υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Είναι πράγματα που θα έπρεπε να διδάσκονται σε όλα τα σχολεία. Επομένως, ναι. Σε μια τέτοια κοινωνία η διαπολιτισμική εκπαίδευση έτσι θα έπρεπε να εφαρμόζεται. Τα διαπολιτισμικά σχολεία δημιουργήθηκαν επειδή ακριβώς τα σχολεία μας λειτουργούν με αυτές τις συνθήκες που λειτουργούν, χωρίς σταθερό προσωπικό, με προσωπικό να έρχεται από φάση σε φάση αναπληρωτών, με τις δυσκολίες του. Πολλές φορές με την άρνηση κάποιων διευθυντών να γράψουν παιδιά με δύσκολο πολιτισμικό υπόβαθρο στα σχολεία τα δικά τους, με το ρατσισμό που υπάρχει γύρω

μας κι επομένως όχι δε λειτουργούν ούτε σαν γκέτο ούτε σαν περιθωριοποίηση. Τα διαπολιτισμικά σχολεία βοηθάνε μέσα από τη δράση τους να ενταχθούν τα παιδιά ομαλά και στην κοινωνική ζωή. Από εκεί και πέρα θα έπρεπε να υπάρχει αντίστοιχη στήριξη απ' όλη την κοινωνία. Και προς τους γονείς και προς τους εκπαιδευτικούς.

Συν.: Ορμώμενη από το τελευταίο που είπατε, εσείς τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Σε πρώτο επίπεδο, καλύτερη προετοιμασία μέσα στα παιδαγωγικά τμήματα των μελλοντικών συναδέλφων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει μπει καλά σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα. Υπάρχουν κάποια μαθήματα με τις γενικές αρχές κι από εκεί και πέρα αν υπάρχει κάποιο επιλεγόμενο που γίνεται ανάλογα με την κρίση και τη δυνατότητα του κάθε καθηγητή γιατί κι αυτοί πλέον είναι περιορισμένοι με τις καινούριες νομοθεσίες, πόσες ώρες και πόσα μαθήματα μπορούν να διδάσκουν. Επομένως, στο εκπαιδευτικό κομμάτι όλα ξεκινάνε από τη μόρφωση και την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Το ένα είναι αυτό. Το άλλο είναι το εξής. Επειδή έχει ανοίξει μεγάλη θεωρητική συζήτηση για το κατά πόσο ένα βιβλίο μπορεί να καλύψει και τον αραβόφωνο μαθητή και τον ρωσόφωνο μαθητή και τον αλβανόφωνο μαθητή και γενικά πόσα βιβλία να γράψεις και πόσες κουλτούρες να εντάξεις, θα μπορούσε ωστόσο να δημιουργηθεί με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας μια πλατφόρμα και μια αποθήκη υλικού που θα μπορούσαμε όλοι να αντλούμε...

Συν.: Σαν ενισχυτικό υλικό...

Ερ.: Σαν ενισχυτικό υλικό, ναι. Και σίγουρα κάποιο βιβλίο. Όλα αυτά που με πολύ κόπο έχουμε καταφέρει και βρει, αυτά που περιέγραψα στην αρχή, το πώς ξεκινάς με ένα μαθητή που δε μιλάει καθόλου ελληνικά, να υπάρχουν σαφείς οδηγίες διαθέσιμες σε όλο τον κλάδο προς αξιοποίηση. Ακόμα και τα βιβλία που χρησιμοποιούμε στα τμήματα ΖΕΠ, τα "Γεια σας" είναι βιβλία 20ετίας πλέον, είναι παλιά και δεν πατάνε ούτε στη σύγχρονη πραγματικότητα ούτε στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ακόμα κι από άποψη εικονογράφησης - το πιο απλό - να είναι ελκυστικά για τα παιδιά, δεν είναι. Επομένως, αυτό σίγουρα πρέπει να αλλάξεις. Ακόμη επιμορφώσεις με κρατική ευθύνη. Δε μπορούμε και δεν έχουμε όλοι ούτε τα χρήματα ούτε τη γνώση προς τα που να απευθυνθούμε και τι να κρατήσουμε απ' όλα τα σεμινάρια που κυκλοφορούν και που δεν είναι όλα κατάλληλα. Κι αυτό θα ήταν πολύ σημαντικό. Και να αλλάξει γενικά η κουλτούρα της εκπαίδευσης στη βάση που περιέγραψα πριν. Η κουλτούρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφορά μια μικρή μερίδα μαθητών ή μόνο τους

εκπαιδευτικούς σε μια περιοχή όπως το κέντρο της Αθήνας που έχουμε τέτοιους μαθητές. Αφορά όλη τη χώρα και όλες τις χώρες γενικότερα. Δηλαδή, πρέπει οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να περάσουν σε όλα τα εγχειρίδια και σε όλη την κουλτούρα του σχολείου και στο “παραπρόγραμμα”.

Συν.: Κατάλαβα. Ωραία. Καλά τώρα, μιλώντας γι’ αυτό και για συμπερίληψη κι όλα αυτά που ακούγονται όταν έχεις 30άρια τμήματα δεν είναι πολύ εύκολο. Έτσι υποστηρίζουν οι περισσότεροι συνάδελφοι.

Ερ.: Σαφώς δε γίνεται και δε γίνεται ούτε με το προσωπικό που δεν είναι σταθερό κι αλλάζει συνέχεια. Ειδικά οι αναπληρωτές συνάδελφοι τη μια χρονιά είναι παράλληλη στήριξη, την άλλη είναι σε τμήματα ΖΕΠ, την άλλη δεν έχουν σαν δάσκαλοι τμημάτων ΖΕΠ αίθουσα για να μπορούν να δουλέψουν ή και οι ίδιοι οι συνάδελφοι δυσκολεύουν τη διαδικασία, όχι σκόπιμα βεβαίως, αλλά από άγνοια, επειδή δεν καταλαβαίνουν πώς μπορεί ένας συνάδελφος του ΖΕΠ να δουλέψει μαζί τους μέσα στην τάξη με ολόκληρο το τμήμα. Πολλές φορές επίσης ένας εκπαιδευτικός του ΖΕΠ έχει να διαχειριστεί πέντε κι επτά μαθητές από κάθε τάξη και τμήμα, επομένως γίνονται πολύ μεγάλα τα τμήματα και οι ανάγκες κι άρα δεν έχει τον αναγκαίο χρόνο για να αφιερώσει σε κάθε παιδί και στο σύνολο των παιδιών. Όταν παίρνεις ένα παιδί για 2-3 ώρες τη βδομάδα και τις υπόλοιπες ώρες είναι σε μια τάξη που δεν καταλαβαίνει πολλά και ο εκπαιδευτικός του τμήματος δεν έχει το περιθώριο λόγω των πολλών μαθητών με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι εξέλιξη, να το βοηθήσει κατάλληλα με έξτρα ενίσχυση. Όλα αυτά είναι προβλήματα καθημερινά που συνεχώς προσπαθούμε να βρούμε τρόπους να τα λύσουμε και να διεκδικήσουμε πρώτα πρώτα λύσεις, αλλά το Υπουργείο κωφεύει.

Συν.: Κατάλαβα. Και είπατε πριν για τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών. Το λέω για το δεύτερο σκέλος κάπως, ενιαία είναι η ερώτηση βέβαια. Για το τι κοινωνικές αλλαγές χρειάζονται. Επίσης μεγάλη κουβέντα.

Ερ.: Αυτό είναι τεράστια κουβέντα. Πρέπει να αλλάξει η κοινωνία από την αρχή μέχρι το τέλος, όλες οι δομές της. Πρώτα πρώτα να πάψουν οι πόλεμοι και οι αιτίες που τους γεννούν. Στο επίπεδο της ελληνικής κοινωνίας τώρα που όμως αντανακλάται λιγότερο ή περισσότερο και με ίδιους ή διαφορετικούς τρόπους και στις υπόλοιπες κοινωνίες, στα υπόλοιπα κράτη, το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα να δώσω για εμάς στο πόσο πίσω βρισκόμαστε είναι ότι οι κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου Αθηναίων τα τελευταία χρόνια εργάζονται με επτά υπαλλήλους για όλη την Αθήνα. Καταλαβαίνετε ότι δεν γίνεται έτσι δουλειά. Δε μπορούν να

ανταπεξέλθουν τόσο ο δήμος όσο και η περιφέρεια και αντίστοιχα μετά και σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής και κυβέρνησης, απλά κρύβουμε το πρόβλημα κάτω από το χαλί. Μόνο μέσα από την αλληλεγγύη οι εργαζόμενοι στα σχολεία, η γειτονιά προσπαθούν να βοηθήσουν όλες αυτές τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι πρόσφυγες και οι μετανάστες.

Συν.: Κατάλαβα. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Ερ.: Να είσαι καλά.

9^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Παρακαλώ.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Ναι. Είμαι 34 ετών. Εργάζομαι στο 4ο Δημοτικό σχολείο Καισαριανής και η ειδικότητά μου είναι ΠΕ71, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: 12 χρόνια και τώρα δουλεύω τον 13ο.

Συν.: Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Ναι. Έχω μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και το συγκεκριμένο είναι πάνω στις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συν.: Τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Γνωρίζω ότι αφορά στην εκπαίδευση ατόμων από άλλες χώρες, ότι υπάρχουν και ξεχωριστά σχολεία, διαπολιτισμικά σχολεία όπου φοιτούν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Επιπλέον μέσα στα σχολεία, τα γενικά Δημοτικά και Γυμνάσια υπάρχουν όπου υπάρχουν τμήματα ΖΕΠ για να υποδεχτούν τους μαθητές αυτούς.

Συν.: Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετών μαθητών;

Ερ.: Όχι δεν έχω κάποια επιμόρφωση.

Συν.: Άρα με βάση αυτά, σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Θα μου δώσετε κάποια κλίμακα; (γέλιο). Σίγουρα δεν είμαι ικανή να διδάξω σε μια πολυπολιτισμική τάξη γιατί δεν έχω καμία επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα εκτός της ευαισθητοποίησης που έχω γενικά προς αυτούς τους μαθητές, τα παιδιά από άλλες χώρες που έχουν γλωσσικό πρόβλημα και διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Όχι, πέραν αυτού δεν έχω κάτι άλλο.

Συν.: Έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Και φέτος θα έχω μαθητές που είναι μετανάστες, αλλά και τα προηγούμενα χρόνια. Κυρίως τα παιδιά κατάγονται από την Αλβανία και κάποια από τη Ρουμανία και από τη Βουλγαρία. Φέτος θα έχω μια μαθήτριά που κατάγεται από την Τουρκία.

Συν.: Ωραία. Εσείς τώρα, πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Είναι σίγουρα πολύ δύσκολη και ειδικά όταν για παράδειγμα η μαθήτριά που θα έχω φέτος δεν είναι στο τμήμα, το οποίο διδάσκω, αλλά είναι σε τμήμα ένταξης. Πρέπει σίγουρα να ληφθεί υπόψη η πιθανότητα τα μαθησιακά της προβλήματα να προέρχονται από την έλλειψη γνώσης της γλώσσας μας και από τις υπόλοιπες πολιτισμικές διαφορές. Κι αυτό είναι σίγουρα πάντοτε πάρα πολύ δύσκολο να κριθεί αντικειμενικά και σωστά όταν συνυπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες στα συγκεκριμένα παιδιά.

Συν.: Εσείς με βάση τόσο την πείρα όσο και τη εξειδίκευσή σας σε αυτό το κομμάτι, μπορείτε να πείτε δυο κουβέντες για τη διαδικασία της διάγνωσης; Πώς συντελείται, αν κρίνετε ότι βοηθάει όπως γίνεται κλπ. Γιατί καταλαβαίνω ότι στις περιπτώσεις αυτές μπορεί τα προβλήματα και η μαθησιακές δυσκολίες να προέρχονται από την άγνοια της γλώσσας υποδοχής μπορεί όμως να οφείλονται σε παθολογικά αίτια.

Ερ.: Ακριβώς. Τώρα αυτό δε μπορεί να γίνει μόνο μέσα στο καθαρά εκπαιδευτικό πλαίσιο από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, αλλά πρέπει να κριθεί μετά από διεπιστημονική αξιολόγηση κι απόφαση που αυτό εννοείται ότι γίνεται μόνο από τα κέντρα διάγνωσης, τα ΚΕΔΑΣΥ ή αν δε μπορεί να φτάσει το παιδί μέχρι εκεί, τότε γίνεται με τις ΕΔΥ, δηλαδή τις κινητές διεπιστημονικές μονάδες που υπάρχουν στα σχολεία, όχι όμως σε όλα. Ας πούμε στο δικό μου σχολείο φέτος δεν έχουμε αυτής της μορφής την ΕΔΥ και θα πρέπει να απευθυνθούμε

στο ΚΕΔΑΣΥ για τέτοια ζητήματα. Αλλά να αναφέρω σε αυτό το σημείο ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια που είναι μετανάστρια, ενώ η δασκάλα της στη γενική τάξη έχει εντοπίσει ζητήματα, ωστόσο περιμένει εδώ και ένα χρόνο να την καλέσουν σε ραντεβού από το ΚΕΔΑΣΥ.

Συν.: Κατάλαβα...

Ερ.: Οπότε αυτό είναι ένα πολύ βασικό πρόβλημα ειδικά στην Αττική. Τα παιδιά μπορεί να περιμένουν ακόμα και δυο χρόνια σαν μέσο όρο αναμονής για να περάσουν από επίσημη αξιολόγηση από τα ΚΕΔΑΣΥ.

Συν.: Και αν αποφευχθεί καλή τελικά και σωστή η διάγνωση.

Ερ.: Ναι δυστυχώς υπάρχουν και τέτοιες περιπτώσεις. Τώρα για ποιους λόγους γίνονται, αν υπάρχει σκοπιμότητα ή όχι αυτό δε μπορούμε να το ξέρουμε. Πάντως πολλές φορές είναι αλήθεια ότι βλέποντας οι εκπαιδευτικοί τις διαγνώσεις απορούμε. Για παράδειγμα αναρωτιόμαστε πώς γίνεται η διάγνωση να λείπει αλλά, ενώ είναι ξεκάθαρο ότι έχουμε να διαχειριστούμε αυτισμό ή το αντίθετο. Υπάρχουν αυτά.

Συν.: Κατάλαβα. Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα και αν ναι με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους - τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής;

Ερ.: Λοιπόν, στην τάξη μου δεν έχω πολλά. Έχουν τη μαθήτρια από την Τουρκία και κάποια ακόμα παιδιά από την Αλβανία. Έχω 12 παιδιά, αλλά σε γενικές γραμμές δεν υπάρχει πρόβλημα στη γλώσσα. Ωστόσο η συγκεκριμένη μαθήτρια αν και φαίνεται πολύ κοινωνική και με ανεβασμένο επίπεδο στον προφορικό λόγο, κάνοντάς της μια πρώτη εκπαιδευτική αξιολόγηση διέκρινα ότι δε μπορεί ούτε καν να αναγνωρίσει τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφάβητου. Εγώ αυτή τη στιγμή όμως χωρίς τη διάγνωση του ΚΕΔΑΣΥ δεν ξέρω αν το κορίτσι αυτό δε τα αναγνωρίζει επειδή συνεχίζει να μιλάει μια άλλη γλώσσα στο σπίτι ή αν πράγματι υπάρχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Πάντως στην τάξη μιλάω ελληνικά και καταλαβαίνει απόλυτα. Υπάρχει κι ένας μαθητής από την Κίνα στο σχολείο, με τον οποίο έρχομαι καθημερινά σε επαφή γιατί ακόμα δεν έχει αναλάβει υπηρεσία κάποιος συνάδελφος ΖΕΠ, του οποίου τα Αγγλικά δεν είναι καν καθαρά Αγγλικά. Είναι ανάμεσα στα Αγγλικά και στα Κινέζικα. Εμείς προσπαθούμε να του μιλάμε στα Αγγλικά και έχει αποδειχθεί ότι αυτή τη στιγμή δε μπορεί να κατανοήσει ούτε εμάς ούτε φυσικά τους συμμαθητές του γιατί πηγαίνει Α΄ Δημοτικού. Υπάρχει μεγάλο συμπεριφορικό ζήτημα και ζήτημα επικοινωνίας.

Συν.: Κατάλαβα. Και στο παρελθόν δηλαδή τα παιδιά που είχατε ήταν ανάλογες περιπτώσεις;

Ερ.: Όχι, η αλήθεια είναι ότι δεν υπήρχε ζήτημα γλώσσας τουλάχιστον σε προφορικό επίπεδο. Σε γραπτό επίπεδο εννοείται υπάρχει ζήτημα πολύ σημαντικό όμως σε αυτό το κομμάτι που ανέφερα για τη μαθήτριά από την Τουρκία, δυσκολεύονται να γράψουν ακόμα κι ένα γράμμα, μια συλλαβή, αλλά μπορούσαμε να συνεννοηθούμε στα ελληνικά για οποιοδήποτε ζήτημα, βέβαια με πολύ απλό λεξιλόγιο.

Συν.: Απαντάτε έτσι και την επόμενη ερώτηση, δηλαδή με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε με αυτά τα παιδιά και τα βοηθάτε να καταλάβουν και αν μάθουν τα ελληνικά.

Ερ.: Ναι, με το συγκεκριμένο που δε μπορεί να πει ούτε μια λέξη στα ελληνικά, έτσι προσπαθούμε να βοηθήσουμε. Εξατομικευμένα, με απλές κουβέντες, νοηματική κλπ.

Συν.: Ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Επίσης, σύμφωνα με την εκπαιδευτική σας εμπειρία, αλλά και την αντίληψή σας, πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Τώρα αυτό είναι μεγάλο ζήτημα. Δεν υπάρχει καμία σωστή υποδομή, όλα γίνονται με προχειρότητα στα σχολεία και στις δομές μεταναστών και προσφύγων, που εκεί δεν ξέρω καθόλου τι γίνεται, ξέρω μόνο ότι λειτουργεί νηπιαγωγείο, αλλά όχι αν διδάσκονται και τα παιδιά Δημοτικού. Τουλάχιστον όσα παιδιά φτάνουν σε μας που τα περισσότερα στην περιοχή που δουλεύω δεν είναι πρόσφυγες ή μετανάστες, ούτε τα βιβλία τα βοηθούν, ούτε οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν έχουν κάποια συγκεκριμένη επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πόσο μάλλον οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που μπορεί να έχουν μόλις ξεκινήσει να εργάζονται. Τους ρίχνουν στην ουσία στα βαθιά. Δεν υπάρχει καμία τάξη ΖΕΠ ή κάποιο παράλληλο μάθημα ώστε να μη χάνουν και τη μητρική τους γλώσσα. Όλα αυτά νομίζω λίγο πολύ δεν υπάρχουν κακώς σε καμία εκπαιδευτική πραγματικότητα ανά τον κόσμο. Σίγουρα επίσης το ζήτημα της γλώσσας είναι θέμα για αυτά τα παιδιά. Τώρα για το αν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων διαφέρουν με των μεταναστών. Οι μετανάστες είναι σίγουρα ήδη 2-3 γενιές εδώ πέρα από τους γονείς τους οπότε μπορούμε έστω προφορικά να συνεννοηθούμε. Με τους πρόσφυγες έχουμε το ζήτημα του ότι έχουν μόλις έρθει από την Ουκρανία πχ κι άλλες χώρες σε πόλεμο, οπότε τα παιδιά αυτά χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα δε μπορούν ούτε να ζητήσουν κάτι μέσα στην τάξη, να εκφράσουν μία ανάγκη τους. Δημιουργούνται έτσι και ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα - πέραν των προϋπαρχόντων - στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες που υπάρχει μία αποδοχή από τους ντόπιους

μαθητές μόνο και μόνο επειδή μιλούν τη γλώσσα. Είναι σημαντικό αυτό, να τους δεχτούν οι συνομήλικοι και να μπουν στο παιχνίδι μαζί τους εφόσον τα παιδιά έστω προφορικά μιλούν τη γλώσσα μας.

Συν.: Σίγουρα.

Ερ.: Δυσκολεύονται περισσότερο οι πρόσφυγες μαθητές και βλέπουμε μετά στοιχεία απομόνωσης, περιθωριοποίησης. Είναι πολύ έντονο αυτό.

Συν.: Κατάλαβα. Εσείς με βάση κι όσα είπατε, ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Πρώτον, πρέπει να είναι σίγουρο ότι ως άνθρωπος κι εκπαιδευτικός αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Δε χωράει ίχνος ρατσισμού στον εκπαιδευτικό που έχει να κάνει με αυτούς τους μαθητές. Δυστυχώς έχει συμβεί να βλέπουμε και τέτοια μεμονωμένα περιστατικά. Δεύτερον να μελετήσει πολύ καλά την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας από την οποία έρχεται ο μαθητής αυτός. Πρέπει να καταλάβει ο μαθητής ότι δε θέλουμε να τον αποκόψουμε από τις ρίζες του είτε είναι προσωρινά είτε μόνιμα στη χώρα μας, γιατί πολλοί δε θεωρούν την Ελλάδα χώρα προορισμού, αλλά πέρασμα. Να δεχτούμε την κατάσταση αυτή, να σεβόμαστε τη χώρα καταγωγής του μαθητή, να συζητάμε μαζί του για τα ήθη και τα έθιμα της χώρας του. Και το σίγουρο είναι να υπάρχουν μεταφραστές εφόσον μιλάμε για παιδιά πρόσφυγες που δεν ξέρουν τη γλώσσα μας. Πρέπει δηλαδή να σεβαστούμε αυτό, ότι ο μαθητής δε μπορεί να κατανοήσει ούτε μια πρόταση που θα του πούμε και στη συνέχεια μέσω των βιβλίων που υπάρχουν, έστω αυτού του επιπέδου τα βιβλία για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, να τα μελετήσουμε πολύ καλά, αλλά και να αξιολογήσουμε τις ανάγκες των παιδιών-να εξατομικεύσουμε. Γιατί κάθε μαθητής, όπως και τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες είναι ιδιαίτερη, μοναδική κι εξειδικευμένη περίπτωση. Δε μπορούμε δηλαδή σε όλους τους πρόσφυγες και σε όλους τους μετανάστες να διδάσκουμε ακριβώς το ίδιο. Πρέπει να υπάρχει εξειδικευμένο πρόγραμμα για τον κάθε μαθητή και φυσικά πολύ καλή συνεργασία με τους γονείς. Η επικοινωνία πρέπει να είναι άριστη, να νοιώθουν ότι τους αγκαλιάζουμε κι αυτούς και την εθνικότητά τους, τη θρησκεία τους κλπ.

Συν.: Ωραία. Φαντάζομαι βέβαια ότι με πρόσφυγες γονείς υπάρχει δυσκολία στην επικοινωνία.

Ερ.: Ναι φυσικά. Μου έρχεται ένα παράδειγμα ενός μαθητή που γνώρισα στο ειδικό της Δραπετσώνας όταν δούλεψα την πρώτη χρονιά ως νεοδιόριστη και τον είδα μετά από δύο

χρόνια στο 4^ο ειδικό σχολείο Αθηνών στη Γκράβα. Αυτός ο μαθητής μέσα σε δυο χρόνια μεταφέρθηκε από δομές της Δραπετσώνας σε δομές των Πατησίων, ο Αλί, ο οποίος είναι από τη Συρία και μέσα στη χρονιά ξαναέφυγε για να τον μεταφέρουν κάπου αλλού. Ήταν προστατευμένος από ΜΚΟ. Άλλο μεγάλο ζήτημα σε σχέση με τους πρόσφυγες. Όταν κλείνει ένα σπίτι ΜΚΟ αυτοί οι άνθρωποι χάνουν οποιαδήποτε σταθερά είχαν έστω και για ένα μικρό διάστημα. Τώρα δεν ξέρω καν που βρίσκεται αυτός ο μαθητής και που πήγε. Μεταφέρονται από το ένα μέρος της Αττικής στο άλλο λες και είναι μέλι. Κανένας δεν ενδιαφέρεται να ριζώσουν αυτοί οι άνθρωποι, ειδικά αυτοί οι μαθητές, να έχουν ένα σταθερό σχολικό πλαίσιο. Πόσο μάλλον όταν μιλάμε για τέτοια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι αναπηρίες. Όταν λέω κανένας εννοώ πρώτα πρώτα το κράτος.

Συν.: Και βέβαια αυτό εκπαιδευτικά διακόπτει την πορεία τους, συνολικά δυσκολεύει να στερεωθεί ότι έχει επιτευχθεί.

Ερ.: Ακριβώς. Το παιδί αυτό για παράδειγμα ήταν ήδη αγχωμένο συνολικά και η ίδια η μητέρα μου είπε να κάνω κάτι να μην κλείσει η δομή, αυτό το σπίτι τέλος πάντων που νοίκιαζε η ΜΚΟ. Ήταν απελπισμένοι οι άνθρωποι. Δεν είναι εύκολο να αλλάζουν κάθε λίγο και λιγάκι σπίτι επειδή υπάρχουν άλλα συμφέροντα από πίσω με τις ΜΚΟ. Είμαστε υποχρεωμένοι σαν κράτος εφόσον τους δεχόμαστε και καλά κάνουμε - βέβαια οι ευθύνοντες αναγκάζονται να τους δεχτούν όχι επειδή θέλουν, εμείς όμως που είμαστε ευαισθητοποιημένοι τους θέλουμε - να κάνουμε ότι είναι ανθρωπίνως δυνατό αυτοί οι άνθρωποι να έχουν μία σταθερά στη ζωή τους. Τόσο τα παιδιά τους με την εκπαίδευσή τους όσο και οι ίδιοι σε σχέση με την εργασία. Δε μπορούν να είναι νομάδες μια ζωή. Πρέπει να επιβιώσουν ή μάλλον να μπορούν να ζήσουν αξιοπρεπώς στη χώρα μας ή όπου αλλού επιλέξουν.

Συν.: Σωστά, έτσι είναι. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

Ερ.: Τώρα, επειδή δεν έχω κάνει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, όπως είπα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορώ να πω τι έχω κάνει με αυτά τα παιδιά που εκτός του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου έχουν και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άρα σε σχέση με τέτοιες μεθόδους μπορώ να πω περισσότερο τι βοηθάει. Παιδιά όπως ο μαθητής μου με αυτισμό και καταγωγή από τη Ρουμανία ή άλλος από την Αλβανία για παράδειγμα. Εντάξει, η εξατομικευμένη διδασκαλία σίγουρα βοηθάει, η ομαδοσυνεργατική επίσης και πολύ τα οπτικοακουστικά μέσα νομίζω τόσο για αλλοεθνή όσο και για ελληνόπουλα με ΕΕΑ. Για

κάποιες μεθόδους τώρα που μπορούν πράγματι να εφαρμοστούν σε μαθητές άλλου πολιτισμικού υποβάθρου θα ήταν καλό να γίνονται κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια είτε από τη διεύθυνση εκπαίδευσης είτε από το συντονιστή εκπαίδευσης. Πάντως επειδή πραγματικά υπάρχουν πολλοί μετανάστες και πρόσφυγες στα σχολεία μας. Σε πολλές πια περιοχές, δεν είναι μόνο το κέντρο της Αθήνας που λέμε ότι ολόκληρα σχολεία λειτουργούν μόνο με μετανάστες. Αυτό είναι αλήθεια, δουλεύοντας πέρυσι στο κέντρο της Αθήνας, το διαπίστωσα κι εγώ ότι πραγματικά εκεί είναι στην ουσία τμήματα ΖΕΠ, όλα τα τμήματα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί λοιπόν πρέπει σήμερα να μάθουμε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συν.: Σε ποιο σχολείο ήσασταν πέρυσι;

Ερ.: Στο 4^ο ειδικό Αθηνών. Στη Γκράβα, που λέγαμε πριν.

Συν.: Α, σωστά. Ωραία. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Αυτό τώρα - το πόσο εξατομικευμένο για παράδειγμα θα κάνεις το πρόγραμμα, το μάθημα - έχει να κάνει και με το πόσους μαθητές έχεις στο τμήμα. Αυτή τη στιγμή δε θυμάμαι ποιο είναι το όριο μαθητών στις γενικές τάξεις, που πλέον φτάνουν ή ξεπερνάνε τα 25 παιδιά, πολλά παιδιά. Το όριο για το δικό μου το τμήμα, που είναι τμήμα ένταξης είναι μέχρι 12 μαθητές, με παραπάνω δε μπορείς να δουλέψεις. Και οι 12 είναι πάρα πολλοί για να πεις ότι με λεπτομέρεια και ουσία θα ασχοληθείς και με τους 12 και δε φτάνει έτσι κι αλλιώς ο χρόνος. Νομίζω ότι ένα τμήμα ΖΕΠ έχει παραπάνω όριο και είπαμε ήδη τι γίνεται στις γενικές τάξεις, οπότε καταλαβαίνετε πόσο πια δύσκολο γίνεται να εξατομικεύσεις για τον κάθε μαθητή. Στη γενική τάξη δεν ξέρω τι καταφέρνουν να κάνουν οι συνάδελφοι με τέτοια παιδιά, σίγουρα δε μπορούν να τα βοηθήσουν όσο πρέπει ή ίσως ακόμα και να τα “παρατάνε” έχοντας φυσικά τύψεις γι’ αυτό. Από τότε που αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη και μάλιστα αυτό έγινε και μέσα σε περίοδο Covid – αυτό κι αν είναι οξύμωρο από την κυβέρνηση, ενώ θα έπρεπε και για λόγους υγείας να μειωθούν – το μάθημα ούτε ποιοτικό είναι ούτε μπορούμε να μεταδώσουμε τις γνώσεις μας με τον τρόπο που θέλουμε και στην ουσία υποβαθμίζεται το εκπαιδευτικό μας έργο. Το φωνάζουμε χρόνια οι εκπαιδευτικοί, το εκπαιδευτικό κίνημα. Αυτό δυσχεραίνει ακόμα παραπάνω τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες και τα παιδιά με αναπηρία ή μαθησιακά προβλήματα είτε είναι ελληνόπουλα.

Συν.: Κατάλαβα. Εσείς ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε στην τάξη σας κι αν είναι για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επίσης ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Για παράδειγμα όταν ήμουν στο ειδικό σχολείο και είχα παιδιά είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά, χρησιμοποιούσα το πρόγραμμα TEACCH που είναι πρόγραμμα εργασίας πολύ δομημένο, οργανωμένο με οπτικό υλικό, οπτικοποιημένο το πρόγραμμά τους ώστε να μπορούν να γίνουν όσο πιο αυτόνομα μπορούν τα παιδιά. Σε συγκεκριμένο χώρο ο κάθε μαθητής μέσα στην τάξη, σε περίπτωση που είχε κάποια παραπάνω δυσκολία στους ήχους και ακόμη πιο κλεισμένος μέσα ας πούμε, ανάμεσα στις βιβλιοθήκες. Επίσης ως τρόπο επικοινωνίας είχαμε τη μέθοδο PECS για μαθητές που δεν έχουν λόγο. Είναι μέσω εικόνων για να μας δείχνουν αυτό που θέλουν και να μπορέσουν να πάρουν το νερό τους, το φαγητό τους κλπ.

Συν.: Πιστεύετε ότι τα οπτικοακουστικά μέσα βοηθάνε και σε μαθητές άλλης καταγωγής;

Ερ.: Ε σίγουρα γιατί όπως λέει και ο σοφός λαός “μία εικόνα χίλιες λέξεις”. Η εικόνα ενώνει όλους τους ανθρώπους και είναι κοινή οπουδήποτε και να τη δεις, στην Κίνα, στην Ελλάδα, αλλού. Ως προς τον τρόπο επικοινωνίας τώρα, εκτός από τον τρόπο PECS που αυτό έχει από κάτω τη λεξούλα άρα το παιδί χρειάζεται να μπορεί να τη δει και να τη διαβάσει, υπάρχει και η μέθοδος MAKATON. Εκεί είναι μόνο οπτικό το σύμβολο, οπότε δεν απαιτεί καν τη γνώση ανάγνωσης ή της συγκεκριμένης γλώσσας. Θέλω να πω ότι με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά από άλλες χώρες που έχουν αυτισμό μπορούν στην ουσία να έχουν πολύ καλύτερες μεθόδους εκπαίδευσης σε σχέση με παιδιά που είναι τυπικής ανάπτυξης και βρίσκονται στο γενικό σχολείο.

Συν.: Ναι, είναι μια πλευρά που δυστυχώς μάλλον ισχύει και δε την είχα σκεφτεί, αλλά είναι κι ένα δημιουργικός τρόπος να αξιοποιηθούν μάλλον και μέθοδοι ειδικής αγωγής που φαίνεται πιο ανορθόδοξο.

Ερ.: Βεβαίως. Ακόμη κι αυτές τις μεθόδους να πω βέβαια ότι ούτε προπτυχιακά τις έχουμε διδαχθεί μέσω του πανεπιστημίου ούτε μεταπτυχιακά. Έχω κάνει μεταπτυχιακό πάνω στην ειδική αγωγή και ξέρω ότι ούτε εκεί γίνεται αυτό, παρά μόνο μέσω σεμιναρίων που πληρώνεις αδρά. Περισσότερα κι από τα μεταπτυχιακά. Για να μπορέσεις να πεις ότι κατέχεις επαγγελματικά πια αυτή τη μέθοδο. Όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούμε όλες αυτές “μπακαλίστικα”, αν μου επιτρέπεται ο όρος. Διαβάζοντας δηλαδή μόνοι μας και αυτό το υλικό που μας δίνουν οι συνάδελφοί μας που έχουν κάνει αυτά τα σεμινάρια. Ακόμα και χρησιμοποιώντας αυτές τις μεθόδους δεν είμαστε εύρυθμες, επιστημονικά καταρτισμένες εννοώ στη χρήση τους. Είναι ένα πολύ βασικό ζήτημα και τι να πεις και στους γονείς Πώς να εξηγήσεις ότι εμείς δεν έχουμε κάνει τίποτα από αυτά που είναι ίσως ο μοναδικός τρόπος

επικοινωνίας αυτών των παιδιών κι εμείς δε τον έχουμε διδαχθεί στο πανεπιστήμιο. Και για να το κάνουμε πρέπει να δώσουμε χρήματα που αναλογούν σε μεταπτυχιακά, δυο και τρία χιλιάδικα και άνω και μάλιστα έχουν διαβαθμίσεις. Όσο ανεβαίνει το επίπεδο εξειδίκευσης/κατάρτισης και δυσκολίας - ανάλογα με το πόσο βαριά ή ήπια είναι η πάθηση/ η ειδική ανάγκη του μαθητή - τόσο ανεβαίνει και η τιμή.

Συν.: Δε το γνώριζα. Είναι πολύ σημαντικό εμπόδιο ειδικά με τη σημερινή κατάσταση και μάλιστα όταν μιλάμε για σεμινάριο που απευθύνονται ειδικά σε εσάς.

Ερ.: Ακριβώς. Υπάρχει ακόμα τέτοια υποχρηματοδότηση ιδίως στα ειδικά σχολεία που όλα αυτά που είπαμε ότι βοηθάνε, τα οπτικοακουστικά μέσα, τα πολύχρωμα υλικά όχι ασπρόμαυρα κλπ πολύ συχνά δεν υπάρχουν. Καταλαβαίνετε λοιπόν, πόσα δαπανά κάθε μήνα ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής για να είναι επαρκής απέναντι στους μαθητές του στη διδασκαλία και πόσο μακριά να πάει αυτό, για πόσο θα μπορούμε να το κάνουμε. Μιλάμε ακόμα και για 80 -100 ευρώ το μήνα από την τσέπη μας για να μπορούμε να δουλεύουμε με αυτά τα παιδιά.

Συν.: Τρομερά ποσά.

Ερ.: Πέρυσι ούτε ασπρόμαυρες φωτοτυπίες δε μπορούσαμε να βγάλουμε στο σχολείο που ήμουν για να καταλάβετε. Ότι έμπαινε στο τμήμα ήταν από ίδια έξοδα.

Συν.: Κατάλαβα. Συνδέεται αυτό που λέτε με την τελευταία ερώτηση που κι αυτή είναι μεγάλο ζήτημα. Τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Αν δεν αλλάξει η κοινωνία και τα παιδιά αυτά πρόσφυγες και μετανάστες δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση δε αυτή, τότε δε θα αποκτήσουν ούτε ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Όταν βλέπουμε ότι αναγκαστικά τους δέχονται σε κάποιες χώρες όπως η δική μας, άλλες τους κλείνουν την πόρτα με ηχηρό τρόπο, βλέπε Ουγγαρία και άλλες τέτοιες χώρες, όταν δεν υπάρχει κοινή πολιτική στο πώς υποδεχόμαστε και στο πώς διαχειριζόμαστε αυτούς τους ανθρώπους και τα pushbaks που γίνονται κι από την πλευρά των Τούρκων. Όλη αυτή η εξωτερική πολιτική που συνδέεται προφανώς με το κοινωνικοοικονομικό σύστημα που υπάρχει ανά την υφήλιο, τον καπιταλισμό οδηγεί αυτούς τους ανθρώπους - που δε φταίνε σε καμιά περίπτωση που φεύγουν από τη χώρα τους, αναγκάζονται για να σώσουν τη ζωή τους και να επιβιώσουν οικονομικά - για μια ζωή θα έχουν την τύχη που έχουν σήμερα. Άρα

καταλαβαίνουμε από πού ξεκινάει το πρόβλημα. Από αυτό το κοινωνικοοικονομικό σύστημα που επικρατεί εδώ και εκατοντάδες χρόνια. Είναι τόσο βαθύ το ζήτημα, που άμα δεν αλλάξει από εκεί το πράγμα, από τη ρίζα δε μπορεί να λυθεί το πρόβλημα. Γιατί η οικονομία συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση. Ότι οικονομία έχουμε σε οποιαδήποτε χώρα, τέτοια εκπαίδευση θα έχουμε και η εκπαίδευση στη χώρα μας όπως και σε όλες τις άλλες βασίζεται στη λογική κόστους - οφέλους. Ότι δε με ωφελεί, μου φαίνεται κόστος, άρα αυτοί οι άνθρωποι πρόσφυγες και μετανάστες, όπως και τα άτομα με αναπηρία αποτελούν κόστος για την εκάστοτε κυβέρνηση και για το κράτος. Γι' αυτό δε δίνεται ούτε ένα ευρώ για να βελτιωθεί η εκπαίδευσή τους και η ζωή τους, για να ζουν με αξιοπρέπεια. Με ψευτοεθελοντισμούς από τις ΜΚΟ ή από κάποιες πλούσιες κυρίες που νομίζουν ότι έτσι έχουνε βγάλει το χρέος τους, δε γίνεται. Είναι μπαλώματα που μόνο λύσεις δεν είναι. Απαιτείται ριζική αλλαγή, κοινωνική πρώτα για να γίνει και εκπαιδευτική.

Συν: Κατάλαβα. Και σε εκπαιδευτικό επίπεδο τώρα, μιας και το πιάσαμε, λέω, προϋποθέτοντας όλα αυτά που είπατε πριν. Είπατε για μεταφραστές, είπατε για εξοπλισμό...

Ερ: Ναι. Αυτά που μπορούν να γίνουν έστω κι επιφανειακά στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρώτο και κύριο είναι να υπάρχει μεταφραστής για παιδιά που δεν ξέρουν ούτε μια λέξη στα ελληνικά. Δεύτερον να αλλάξουν τα βιβλία, να γίνουν πιο προσβάσιμα, πιο εύκολα για τους μαθητές αυτούς. Υπάρχουν διάφορα βιβλία κατά καιρούς, το «Παράθυρο», το «Έλα να παίξουμε» κι άλλα πολλά. Ο καθένας χρησιμοποιεί ότι θέλει, πρέπει όμως να δούμε το περιεχόμενο και το επίπεδο των βιβλίων, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών αυτών, άρα πώς μπορούμε να τα επεξεργαστούμε καλύτερα και να τα αξιοποιήσουμε ενιαία.

Συν.: Βέβαια.

Ερ.: Αυτά θα έλεγα και βέβαια να γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς. Ειδικά για όσους θα αναλάβουν τμήματα ΖΕΠ, αλλά και για το σύνολο των συναδέλφων. Σεμινάρια με ευθύνη του κράτους τόσο εφόλης της ύλης όσο και πάνω στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών είτε από τη διεύθυνση είτε από τους συμβούλους εκπαίδευσης, με κρατική ευθύνη πάντως. Σεμινάρια όμως βοηθητικά γιατί θα το πω μετά λύπης ότι το 90% των σεμιναρίων αν κρίνω από της ειδικής αγωγής, είναι ανούσια από πρακτικής πλευράς. Απουσιάζει η βοήθεια για την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε.

Συν.: Σύνδεση θεωρίας και πράξης λέτε.

Ερ.: Ακριβώς. Μένουμε μόνο στη θεωρία, που εμείς οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής διδαχτήκαμε από το πρώτο έτος του πανεπιστημίου. Εμείς τώρα θέλουμε πρακτικές λύσεις, όχι να μάθουμε τον ορισμό του αυτισμού και τα γνωρίσματά του. Χρειαζόμαστε πολλά παραπάνω από αυτό, πόσο μάλλον στις σημερινές συνθήκες που πολλοί μαθητές έχουν άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο εκτός των ΕΕΑ κλπ. Πραγματικά υπάρχουν πολλοί πρόσφυγες και μετανάστες στη χώρα μας, σε πολλές περιοχές - κι όχι μόνο στο κέντρο της Αθήνας, που βέβαια είναι έντονο - όπου ολόκληρα σχολεία λειτουργούν μόνο με τέτοια παιδιά. Το διαπίστωσα κι εγώ η ίδια, δουλεύοντας στο 4ο Ειδικό Σχολείο Αθηνών στη Γκράβα. Όταν στην ουσία όλα τα τμήματα είναι τμήματα ΖΕΠ χρειαζόμαστε στήριξη, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει σίγουρα να μάθουμε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συν.: Απ' όσο ξέρω από το Υπουργείο Παιδείας, σαν κεντρικό ας πούμε φορέα αν μπορούμε να το ξεχωρίσουμε δεν παρέχεται κάποια επιμόρφωση ούτε για την Ειδική ούτε για τη γενική εκπαίδευση, τουλάχιστον όσον αφορά το διαπολιτισμικό κομμάτι. Ούτε κάποιο σεμινάριο ούτε κάποιο βιβλίο ενιαίο προς αξιοποίηση.

Ερ.: Όχι όχι. Δεν υπάρχει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τίποτα. Και δεν ξέρω αν υπάρχει σύμβουλος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δηλαδή εμείς όποια σεμινάρια κάνουμε σαν ειδικοί παιδαγωγοί, ακόμα και σε τμήματα ένταξης, αυτά γίνονται από το συντονιστή ειδικής αγωγής. Αυτός έχει κάποια συγκεκριμένα σχολεία στην ευθύνη του, αλλά δεν ξέρω αν υπάρχει αντίστοιχος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή αν τα παιδιά αυτά υπάγονται στους συντονιστές ειδικής αγωγής. Όχι ότι θα έλυνε το πρόβλημα το να ορίσουμε έναν συντονιστή όπου δεν υπάρχει. Θέλει συνολικότερη, ολόπλευρη στήριξη με ευθύνη του κράτους και του Υπουργείου Παιδείας σαν αρμόδιο φορέα, στήριξη σε όλα τα επίπεδα για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες μαθητές.

Συν.: Ε βέβαια. Ωραία, ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Να είστε καλά. Ελπίζω να βοήθησα γιατί ειδήμων του αντικειμένου δεν είμαι. Οι περισσότεροι από εμάς δηλαδή.

Συν.: Μην ανησυχείτε, ήσασταν πολύ βοηθητική.

Ερ.: Χαίρομαι. Καλή συνέχεια.

Συν.: Ευχαριστώ. Καλή συνέχεια και σ' εσάς.

10^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας.

Ερ.: Καλησπέρα.

Συν.: Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας αρχικά.

Ερ.: Να είστε καλά.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Είμαι 33 χρονών, εργάζομαι στο 5ο Δημοτικό σχολείο Αιγάλεω, είναι η οργανική μου θέση. Είμαι νεοδιόριστη εκπαιδευτικός, ΠΕ70, δασκάλα γενικής αγωγής.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Στην Πρωτοβάθμια έχω από το 2016, δηλαδή 8 χρόνια.

Συν.: Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Βεβαίως. Μεταπτυχιακό έχω στις Φυσικές επιστήμες στην εκπαίδευση στο ΕΚΠΑ. Από σεμινάρια έχω κάνει το σεμινάριο του Πανεπιστημίου Αιγαίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συν.: Ωραία, άρα γνωρίζετε πάνω στο αντικείμενο. Μπορείτε να πείτε με δυο λόγια τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εγώ τη συνάντησα πρώτη φορά στις προπτυχιακές μου σπουδές στο Παιδαγωγικό Θεσσαλονίκης που τελείωσα. Εκεί κατάλαβα ότι υπάρχει ένα φάσμα για το πώς δουλεύεις σε σχέση με τον παράγοντα πολιτισμό – διαπολιτισμικότητα. Δηλαδή, μπορεί να ξεκινήσεις πολύ τυπικά, να περάσεις στο φάσμα της διαπολιτισμικότητας που κάπως προσπαθείς να εντάξεις τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία του κάθε παιδιού και έχει κυρίως εφαρμογή σε σχολεία που απαρτίζονται κυρίως από μετανάστες. Δηλαδή, αυτά τα παραδείγματα είχαμε εμείς στη βιβλιογραφία, αμερικάνικα ή καναδέζικα σχολεία που λόγω πληθυσμού είχαν κατά κύριο λόγο ανθρώπους από πάρα πολλές περιοχές. Η διαπολιτισμικότητα είναι αυτό, να θέλει να εντάξει, να λάβει σαν παράγοντα το θέμα πολιτισμό background που έχει κάθε παιδί και να το φέρει στο σχολείο, αλλά ίσως με ένα πιο τουριστικό τρόπο. Να μελετήσουμε τα φαγητά, τις συνήθειες, τα έθιμα, τη θρησκεία, να μάθουμε δηλαδή

να ζούμε μέσα στη διαφορετικότητα. Εμείς βέβαια στο πανεπιστήμιο το πήγαμε και πιο πέρα το φάσμα, μιλήσαμε και για την αντιρατσιστική εκπαίδευση, που εκεί η διαφορετικότητα γίνεται όχημα για αλλαγή στον τρόπο που λειτουργούμε γενικά στην κοινωνία κι όχι απλά να είμαστε ανεκτικοί.

Συν.: Ωραία. Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών;

Ερ.: Αυτά που είναι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

Συν.: Ναι ναι.

Ερ.: Όχι, δεν έτυχε. Κάνουν κατά καιρούς οι σύμβουλοι διάφορα σεμινάρια, αλλά για διαπολιτισμική δεν είχα τύχει.

Συν.: Σε ποιο βαθμό λοιπόν, με βάση όσα είπατε νωρίτερα, θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Έτοιμη. Εντάξει, όσο έτοιμη είμαι για όλα τα παιδιά, για όλες τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχουν είτε πολιτισμικές είτε άλλου τύπου. Δε μπορώ να πω ότι αν έχω τη δυνατότητα, δε θα διαλέξω μια τάξη επειδή έχει τέτοιες ιδιαιτερότητες. Δεν είναι για μένα τόσο θέμα, τόσο αρνητικός παράγοντας ως προς τη διδασκαλία ή τέλος πάντων παράγοντας ανασφάλειας. Άλλοι συνάδελφοι μπορεί και να διαλέγουν ανάλογα με αυτό, αν δηλαδή υπάρχουν παιδιά με ιδιαιτερότητες οποιαδήποτε τύπου και πάνε βάση αυτού.

Συν.: Έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Στη φετινή μου τάξη δεν έχω τέτοια παιδιά. Πέρυσι είχα παιδιά μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς από οικογένειες Αλβανών. Και κάθε χρόνο φυσικά. Πρόπερσι που πάλι ήμουν στο Αιγάλεω – τώρα πιάνω τις περιοχές της Γ Αθήνας - είχα πιο πολλά παιδιά. Είχα στην Α΄ Δημοτικού και παιδί προσφυγόπουλο από τη Συρία και παιδιά μεταναστών από Βαλκάνια, Αλβανία και Ρομά. Οπότε ήταν μια τάξη με 23 παιδιά που είχε αρκετό ενδιαφέρον από πλευράς πολιτισμού, πολιτισμικών στοιχείων.

Συν.: Απ' όλα. Είχατε και παλιότερα;

Ερ.: Παλιότερα ήμουν και σε τμήμα υποδοχής στην Α΄ Πειραιά που εκεί τους έκανα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα σε παιδιά από το Αυγανιστάν, 5 παιδάκια. Τα είχα σε δύο δυναμικότητες γιατί ήταν δύο πρωτάκια και δύο της Δ΄ τάξης. Επειδή ήταν τμήμα υποδοχής και ήταν

πρόσφορο το έδαφος είχα παιδιά κι από την Αλβανία μετά που τα έπαιρνα κάποια δώρα μέσα στη βδομάδα. Επίσης είχα πολλά παιδιά Ρομά, εκεί στο Κερατσίνι που ήμουν. Βέβαια είχαμε μεγάλο πρόβλημα με τη διαρροή γιατί ενώ είχα φτιάξει ένα ωραίο ωρολόγιο πρόγραμμα τα παιδιά δεν ερχόντουσαν πάντα.

Συν.: Μια κουβέντα παραπάνω για τη σχολική διαρροή με βάση και την πείρα σαν γιατί είστε η μόνη από τους ως τώρα συνεντευξιζόμενους που έχει δουλέψει σε τμήμα υποδοχής.

Ερ.: Διαρροή είχαμε κυρίως από τα παιδιά Ρομά στο Κερατσίνι που ήμουν όχι όμως με την έννοια ότι ερχόντουσαν Σεπτέμβρη, Οκτώβρη, Νοέμβρη και μετά χανόντουσαν. Μιλάμε για αποσπασματική φοίτηση, δηλαδή από τις 5 σχολικές μέρες της βδομάδας θα ερχόντουσαν τις 3 ή τις 2.

Συν.: Δε σταματούσαν δηλαδή...

Ερ.: Όχι όχι, απλά μια έτσι και μια αλλιώς. Αυτό είχαμε εμείς. Όλο το χρόνο όμως ερχόντουσαν τα παιδιά αυτά. Τα παιδιά τώρα, από τον καταυλισμό του Σχιστού που ερχόντουσαν με λεωφορεία, που τα έφερνε η ΜΚΟ, ερχόντουσαν κάθε μέρα. Εκεί δεν είχαμε διαρροή.

Συν.: Από ποια δομή είχατε παιδάκια;

Ερ.: Είχαμε από το Σχιστό.

Συν.: Ωραία. Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Θεωρώ ότι μέσα στα 8 χρόνια που εγώ δουλεύω έχει αλλάξει πάρα πολύ η νοοτροπία στα σχολεία. Στην αρχή ήταν λίγο διστακτικοί και οι συνάδελφοι και φαντάζομαι και φαντάζομαι και οι γονείς, δηλαδή υπήρχαν δεύτερες σκέψεις. Τώρα πια νομίζω δεν τίθεται θέμα. Δηλαδή είναι μια κανονικότητα το να υπάρχουν και παιδιά από άλλες περιοχές. Δε μιλάω για τους Αλβανούς, αυτοί θεωρούνται πια μέλη της κοινότητας. Μιλάω για τα παιδιά από την Ασία κυρίως που έρχονται με τα προσφυγικά ή τα μεταναστευτικά ρεύματα, τα καινούρια. Νομίζω όμως - βέβαια είμαι σε ένα ιδιαίτερο σχολείο που οι συνάδελφοι είναι αρκετά προοδευτικοί - ότι όσο περνάνε τα χρόνια γίνεται όλο και πιο δεκτική η κοινωνία. Και στο άλλο σχολείο στο Αιγάλεω που είχαμε εκείνο το παιδάκι που ανέφερα, δεν είχαμε τέτοια ζητήματα μη αποδοχής. Ήταν βέβαια το παιδάκι καταπληκτικό, αμέσως ότι του έλεγες το καταλάβαινε, λειτουργούσε σαν διερμηνέας ανάμεσα στους γονείς του, δηλαδή ήταν ένα παιδί τρομερό.

Συν.: Ωραία, είχε μάθει βέβαια τη γλώσσα απ' ότι καταλαβαίνω.

Ερ.: Σπαστά την είχε μάθει μη φανταστείς, αλλά ήταν παιδί διαμάντι. Δηλαδή, αν ήτανε στη χώρα του και στη μητρική του γλώσσα θα ήτανε αριστούχος.

Συν.: Ωραία. Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα;

Ερ.: Στην υποδοχή τα είχα αυτά και το παιδί που ανέφερα πριν από τη Συρία.

Συν.: Με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους - τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής;

Ερ.: Λοιπόν, με τα παιδιά που δε μιλούσαν καθόλου τα ελληνικά, στα οποία τα δίδασκα σαν δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιούσα πολύ το σώμα, τη νοηματική, εικόνες και η διευθύντρια στο σχολείο στο Κερατσίνι μου είχε δώσει μια δωρεά που είχαμε δεχτεί από ένα κατάστημα παιχνιδιών, οπότε πήρα εγώ τα χρήματα αυτά, πήγα και πήρα κάποια επιτραπέζια παιχνίδια. Μέσα από το παιχνίδι με αυτά, που είχαν κάρτες με τους αριθμούς, ήταν πολύ βοηθητικό, πιο εύκολο να μάθουν. Και είχα πάρει θυμάμαι κι ένα σετ κουζινικών, που είχε μέσα πλαστικά φρούτα και τέτοια, οπότε δεν είχαμε μόνο την εικόνα της ντομάτας, της μπανάνας κλπ, αλλά τα είχαμε και σαν αντικείμενα. Έτσι κάναμε πάρα πολλές δραστηριότητες.

Συν.: Και μαθαίνανε μέσα από αυτό.

Ερ.: Ναι, ήταν πολύ ωραίο αυτό. Βάζαμε ας πούμε ταμπελάκια ή κάναμε ότι έχουμε μανάβικο, οπότε είχανε για παράδειγμα τα λαχανικά και βάζανε ταμπελάκι με την τιμή, το πόσο κάνει, αλλά και το όνομα του φρούτου στα ελληνικά. Μετά κάναμε μεταξύ τους παιχνίδι “γεια σας θέλω να πάρω αυτό” κι εγώ τους βοηθούσα.

Συν.: Σαν σενάριο ας πούμε.

Ερ.: Ναι. Παράλληλα τα κοριτσάκια ειδικά, τα πρωτάκια πηγαίνανε και στη γενική τάξη. Εγώ δε τα έπαιρνα πρώτο δώρο, τα άφηνα για να κάνουνε τα γράμματα με τις δασκάλες τους.

Συν.: Άρα Γλώσσα κάνανε στο τμήμα τους;

Ερ.: Κάνανε και στο τμήμα τους, οπότε έπαιρνα μετά εγώ τα φυλλάδια που τους έδινε η δασκάλα και τα κάναμε και μαζί. Σαν να διαβάζουμε ας πούμε. Τα κάναμε μαζί και μαθαίναμε και το συλλαβικό σύστημα το ελληνικό, δηλαδή κάναμε και ολιστικά για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά κάναμε και το συλλαβικό σύστημα για να μάθουν και την ανάγνωση. Ήταν πολύ ωραία διαδικασία, πολύ καλά κοριτσάκια τώρα που τα θυμάμαι (χαμόγελο). Και μετά αφού τελειώσανε τα παιδιά τα γράμματα και μπήκανε στους διφθόγγους, τα έκανα κι αυτά λίγο,

αλλά δεν είχαν κατακτήσει τελείως τα 24 γράμματα της αλφαβήτας, υπήρχαν κενά. Εντάξει είχαν έρθει και πιο αργά κάποια παιδάκια, οπότε τους έφτιαξα ένα αλφαβητάρι γιατί μετά σαν ξένη γλώσσα τα μαθαίνεις και αλφαβητικά, δε χρειάζεται να πας με τις πιο συχνές συλλαβές. Δηλαδή, έκανα το “α”, βρήκαμε λέξεις. Δηλαδή κάναμε μετά ένα αλφαβητάρι δικό μας, στο οποίο είχα και ζωγραφιά και λεξιλόγιο και ποιηματάκι και γράφαμε κι απλές προτάσεις, όπως “Η μαμά είναι καλή”. Είχαν φτάσει στο σημείο να τις γράφουν.

Συν.: Πολύ ωραίο αυτό, πολύ δημιουργικό. Τώρα κατά τη γνώμη σας, ποια είναι τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου;

Ερ.: Το βασικό πρόβλημα είναι πρώτα απ’ όλα να συνηθίσει ο κόσμος την ύπαρξη αυτών των παιδιών, δηλαδή ότι μέσα στην κοινωνία που ζούμε με αυτές τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες θα έχουμε και παιδιά από άλλες χώρες. Αυτό θέλει χρόνο και συνήθεια. Δε θα γίνει ίσως σε αυτή τη γενιά, αλλά στην επόμενη. Αν θυμηθούμε κι εμάς ως παιδιά με τους Αλβανούς ή τους παλινοστούντες μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση που είχαν έρθει τότε και ήταν κάτι καινούριο και πρωτόγνωρο, υπήρχε δυσκολία. Οι Ρωσοπόντιοι που λέγανε. Το πρώτο σοκ δηλαδή, της αλλαγής όλους τους τρομάζει. Σιγά σιγά όμως όταν βλέπουμε ότι όλα αυτά είναι δισδαιμονίες και προκαταλήψεις κλπ το ξεπερνάμε.

Συν.: Τα παιδιά εγώ βρίσκω τουλάχιστον, πολύ εύκολα μαθαίνουν αλλιώς, αλλάζουν τρόπο σκέψης αν αλλάξει η συνολική αντίληψη της κοινωνίας.

Ερ.: Ναι. Τώρα εκτός αυτού, το ζήτημα της γλώσσας είναι βασικό θέμα. Τα παιδιά δε μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και είναι πρόβλημα αυτό. Δε μαθαίνουν να τη γράφουν, ξέρουν μόνο να τη μιλάνε και πάλι όταν δεν ξέρεις να τη γράφεις δε τη μιλάς και τόσο καλά, πέφτει το επίπεδο της γλωσσικής σου επάρκειας. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να έχουν κι αυτά μια ενίσχυση, να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, να τη γράφουνε παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής. Οι ώρες τώρα που χάνουν από τη γενική τάξη πάλι δε τα πολυβοηθάει. Δηλαδή, καλή η υποδοχή, πολύ χρήσιμη βεβαίως, αλλά από την άλλη χάνουν πάρα πολύ από την ένταξη στο σύνολο της τάξης. Τώρα θα μου πεις, τι θα κάνουν; Θα κάθονται μετά; Θα τους γίνονται μαθήματα το καλοκαίρι; Δε το έχω κι εγώ σκεφτεί και δεν είναι αποκλειστικά στη δική μας ευθύνη. Βλέπω όμως ότι αυτό το να σε πάρω από την τάξη, να σε ξεχωρίσω, να σε πάω σε μια άλλη τάξη, δυσκολεύει και διαχωρίζει με άσχημο τρόπο τους μαθητές αυτούς.

Συν.: Είναι και ωραία μαθήματα οι ειδικότητες.

Ερ.: Ναι. Ας πούμε τα Αγγλικά γιατί να τα χάσει; Εντάξει, αυτό είναι και στην ευθύνη του συναδέλφου του τμήματος όταν θα διαμορφώσει το πρόγραμμα να το λάβει υπόψη. Τα τμήματα υποδοχής λειτουργούν όπως τα τμήματα ένταξης. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός έχει τις 24 του ώρες και ανάλογα με τα προγράμματα των παιδιών κλπ κατανέμει τις ώρες, πόσες, ποιες και φτιάχνει γκρουπ ανάλογα με τη δυναμικότητά τους. Παίρνοντας τα προγράμματα κάθε τάξης ξέρει τι μαθήματα έχουν, οπότε όσο μπορεί πρέπει να τα βολεύει κάπως. Γιατί ας πούμε να χάσει τα Μαθηματικά; Τα Μαθηματικά είναι διεθνής γλώσσα. Αντίστοιχα και για άλλα μαθήματα. Φτιάχνεις ένα πρόγραμμα δηλαδή, ώστε να μη χάσουν αυτά τα μαθήματα που μπορούν να παρακολουθήσουν, αλλά και να τα βοηθήσεις. Όμως και πάλι τα παίρνεις και τα ξεχωρίζεις. Δεν ξέρω, θα μπορούσαν οι συνάδελφοι του τμήματος υποδοχής να είναι μέσα στην τάξη; Αν και μας δινόταν η ευκαιρία με βάση το καθηκοντολόγιο να παρακολουθήσουμε τα μαθήματα στη γενική τάξη με τα παιδιά αυτά, αλλά κι αυτό δεν είναι πολύ βοηθητικό απαραίτητα. Δηλαδή, να λειτουργούν σαν παράλληλοι κάποιες ώρες. Η γλώσσα πάντως είναι το πιο βασικό. Αν ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο, πρώτα απ' όλα το ψυχολογικό, ότι είμαστε όλοι ισότιμοι χωρίς διακρίσεις σε αυτά τα παιδιά θα κυλήσουν όλα καλύτερα.

Συν.: Πιστεύετε ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών αυτών διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Ναι βασικά τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν πάρα πολλά προβλήματα. Πρώτα απ' όλα οικονομικά προβλήματα γιατί οι οικογένειές τους κατά κύριο λόγο δεν έχουν σταθερό εισόδημα. Και πολλοί είναι σε μεταβατικό στάδιο, και αυτό είναι ένα πρόβλημα. Τότε, με τους πρόσφυγες στα παιδικά μου χρόνια, όπως και σήμερα εννοείται, ήταν stand by, ήταν στην Ελλάδα σαν χώρα υποδοχής και κάνανε τα χαρτιά τους για να πάρουν άσυλο και να πάνε σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, οπότε και οι γονείς δεν έδιναν πολύ σημασία να πάνε να μάθουν τα ελληνικά. Επίσης, παρότι δε μου είχε τύχει εμένα, ξεκινούσαν Σεπτέμβρη, Οκτώβρη, Νοέμβρη, είχαν τα χαρτιά τους έτοιμα κι όσοι τα κατάφερναν, φεύγανε. Πηγαίνανε Γερμανία, Ολλανδία και τα έχανε αυτά παιδιά κι ότι είχες προσπαθήσει δεν πήγαινε χαμένο, αλλά δε μπορούσε να αξιοποιηθεί στη χώρα που πήγαιναν. Έπρεπε εκεί το παιδί να μάθει άλλη γλώσσα, που ήταν η γλώσσα της χώρας προορισμού. Δηλαδή, το ότι μένουν στη χώρα μας για λίγο που κι αυτό είναι απροσδιόριστο, οι γονείς επενδύουν και μετά φεύγουν είναι θέμα. Το παιδάκι που είχα στο Αιγάλεω έμεινε σε όλη την Α' και Β' Δημοτικού και μετά έγιναν τα χαρτιά του και φύγανε για Βέλγιο, Ολλανδία, εκεί νομίζω, έχοντας μιλήσει και λίγο με τη δασκάλα. Σε ότι επίπεδο και να είχε φτάσει για το Ολλανδικό σχολείο είναι άχρηστο γλωσσικά.

Συν.: Δεν είναι αξιοποιήσιμο. Καλά, μιλάμε και για ελληνικά, όχι για Αγγλικά για να μπορεί να τα αξιοποιήσει κάπως καλώς ή κακώς.

Ερ.: Ακριβώς. Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι δίναμε βαθμούς εγώ και οι άλλοι συνάδελφοι και λέγανε “κυρία, εγώ αυτό το χαρτί μπορώ να το πάρω στη Γερμανία;”. Δηλαδή, χάρηκαν πάρα πολύ που πήραν βαθμούς γιατί κάπου είχαν ενταχθεί, ήταν σε ένα σύστημα και το κρατούσαν το χαρτάκι αυτό λες και ήτανε το διαβατήριό τους ας πούμε για να το δείξουν κι εκεί που θα πάνε.

Συν.: Και στην αντίστροφη νομίζω, δηλαδή πολλοί ακριβώς με τη βλέψη του να φύγουν ακόμα κι αν μένουν εγκλωβισμένη λόγω των συμφωνιών της χώρας μας με την ΕΕ κλπ, κι αυτοί δεν επενδύουν για το λόγο αυτό.

Ερ.: Ναι, κι αυτοί είναι εγκλωβισμένοι, πράγμα που δε γνωρίζουν από την αρχή και είναι σε δίλημμα, να επενδύσουν ή να μην επενδύσουν. Τι αποφάσεις να πάρουν. Από την άλλη όμως επειδή ειδικά για τους Ασιάτες και για τους Μουσουλμάνους περισσότερο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο πώς είναι το παιδί στο σχολείο, πώς στέκεται. Να συμπεριφέρεται καλά, να μη μαλώνει, τους ενδιέφερε δηλαδή αυτό.

Συν.: Σαν κουλτούρα;

Ερ.: Ναι σαν κουλτούρα. Και τους δασκάλους τους σεβόντουσαν πάρα πολύ. Πώς να σου πω, είχαμε κάνει επίσκεψη στο Σχιστό κι εμείς για να μας κάνουν εκεί μια επιμόρφωση οι σύμβουλοι και πήγαμε μετά και γνωρίσαμε τους γονείς κλπ. Δε μπορείς να φανταστείς με τι ζεστασιά και με τι θέρμη μας κοιτούσαν. Λες και ήμασταν εκπρόσωποι του Θεού. Πολύ έντονο αυτό, αυτός ο σεβασμός, που κατά γενική ομολογία στη δική μας την κοινωνία έχει κάπως χαθεί, έχει πέσει.

Συν.: Ωραία, δε το είχα υπόψη μου αυτό. Πώς οι συγκεκριμένοι λαοί αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση κλπ γιατί για παράδειγμα σε άλλους λαούς και σε μειονότητες δε το συναντάς αυτό το πράγμα. Σκέφτομαι χαρακτηριστικά τους Ρομά χωρίς να υπονοώ κάτι αρνητικό για το σύνολο.

Ερ.: Για τους Ρομά δεν ξέρω, ένοιωσα μόνο ότι δεν έδιναν πολύ σημασία. Δηλαδή, ότι ερχόντουσαν τα παιδιά στο σχολείο γιατί απλά κάπου έπρεπε να πάνε και ήτανε και πολλοί ανοργάνωτοι σε σχέση με άλλα παιδιά όχι λόγω οικονομικών προβλημάτων που σίγουρα κι αυτά υπάρχουν, αλλά γιατί το οι γονείς τους το ξεχνούσαν και ερχόντουσαν στο διάλειμμα και φέρνανε σουβλάκια ή άλλα φαγητά. Δεν είχε τσάντες, τετράδια κλπ και δε λέω για Ρομά που

ζούσαν σε καταυλισμούς, αλλά για Ρομά που είχαν κανονικά σπίτια που στο Κερατσίνι τέτοιους είχαμε. Έχει να κάνει δηλαδή με το πώς βλέπουν την εκπαίδευση, πού την τοποθετούν στο αξιακό τους σύστημα. Είχαν μια πιο τουριστική στάση οι συγκεκριμένοι.

Συν.: Σαν επόμενη ερώτηση, εσείς ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Πρώτα απ' όλα όλο αυτό το background, δηλαδή να ξέρει δυο πράγματα για την κουλτούρα, να έχει μια γνώση. Εμένα με βοήθησε πάρα πολύ και τότε που δούλευα σε καταυλισμό ότι είχα μάθει το αραβικό αλφάβητο για παράδειγμα. Βοήθησε. Για να καταλάβω λίγο πώς είναι οι ήχοι τους και στο γλωσσικό κομμάτι. Για να καταλάβω κάποια στοιχεία της νοοτροπίας, της θρησκείας, τι θεωρούνε ιερό, τι δε θεωρούνε. Μου είχε κάνει πολύ μεγάλη εντύπωση. Ας πούμε έχουνε πολύ ιερό το ψωμί και θα μπορούσε ας πούμε να γίνει χλευασμός σε περιστατικό στο σχολείο, στην τάξη μου. Έπεσε κάτι ένα κομμάτι ψωμί και ο δικός μου μαθητής ο Αφγανός έπαθε σοκ, ταραχτήκε και το έπιασε αμέσως, το έβαλε στο κεφάλι του κι άρχισε να κάνει κάτι προσευχές για να το σώσει ας πούμε, δεν ξέρω. Αυτό αν το δουν τα άλλα παιδιά θα τους φανεί περίεργο και θα κοροϊδέψουν, αλλά έχοντας εγώ τη γνώση ότι το ψωμί για αυτούς τους λαούς είναι ιερό και δεν πρέπει να πέσει κάτω κλπ κι εξηγώντας το στα παιδιά – που σε κάθε περίπτωση κακώς δεν προσέχουμε το φαγητό μας κι απλό ψωμί να είναι, όπως το έχουμε εμείς γιατί έχω δει και άλλα, δηλαδή ελληνόπουλα να το κλωτσάνε, να παίζουν ποδόσφαιρο με το ψωμί – δεν κοροΐδεψαν τον συμμαθητή τους και πρόσεχαν περισσότερο μετά από αυτό το περιστατικό. Δε τους ήταν πια τόσο περίεργο και μπήκαν στη διαδικασία να το καταλάβουν. Και διαπαιδαγωγούνται. Δηλαδή, ο λαός του συμμαθητή τους το στερείται ή το έχει ιερό εν πάσει περιπτώσει κι εκείνα το έχουν δεδομένο ή το κακομεταχειρίζονται; Βλέπεις την αντίθεση και μπορείς να τους περάσεις και πράγματα. Άρα πρέπει σαν δάσκαλος να έχεις κάποιες γνώσεις για τις διάφορες κουλτούρες. Θα μου πεις τώρα, μπορείς να ξέρεις από τις 200 χώρες, για κάθε κουλτούρα, κάθε πολιτισμό; Όχι, αλλά μπορείς σταδιακά κάποιες κοινές γραμμές να τις μάθεις.

Συν.: Ισχύει αυτό. Έτσι κι αλλιώς οι προσφυγικές ροές στη χώρα μας είναι πολύ συγκεκριμένες.

Ερ.: Σωστό αυτό που λες, άρα μες τις άκρες μπορείς να ξέρεις κάποια πράγματα για καθένα πολιτισμό. Εντάξει οι μεταναστευτικές ροές ίσως είναι πιο ευρύ φάσμα. Και τη δική σου στάση και πιθανές προκαταλήψεις ή κακές αντιδράσεις μπορείς να προλάβεις και να καταπολεμήσεις

έτσι γιατί σαν δάσκαλος δίνεις το παράδειγμα. Άρα το background των παιδιών και κάποια στοιχεία της γλώσσας τους πιθανώς, ας πούμε να ξέρεις ότι γράφουν ανάποδα. Ή τους αριθμούς, κάποια λαοί έχουν άλλους αριθμούς. Οι Σύριοι δεν έχουν το δικό μας αραβικό αριθμητικό σύστημα. Γράφουν με τους ινδικούς αριθμούς. Κι έτσι μπορείς να καταλάβεις και τι μπορεί να μπερδεύουνε.

Συν.: Να μη το θεωρήσεις μαθησιακή δυσκολία.

Ερ.: Ναι. Ας πούμε το 5 είναι ένα στρογγυλάκι, έτσι το γράφουν. Άμα το ξέρεις αυτό και δεις ένα παιδί να το μπερδεύει, καταλαβαίνεις ότι δεν είναι επειδή δε το κατάλαβε ή ότι έχει μαθησιακή δυσκολία, αλλά επειδή είναι κοντά. Ας πούμε το “λα” που λένε, το όχι δηλαδή, γράφεται πολύ σαν το “γ” το δικό μας. Και μπορεί εκεί που έκαναν την ανάγνωση - τα μεγαλύτερα παιδιά που πήγαν στο σχολείο, όχι τα πρωτάκια που δεν έχουν ιδέα - να μη διαβάζουν γάλα, αλλά να λένε “λάλα” και να νομίζεις ότι το διαβάζουν ανάποδα, ενώ το διαβάζουν έτσι γιατί το μπερδεύουν με τη γλώσσα τους, με το αλφάβητό τους.

Συν.: Είναι σημαντικό αυτό που λέτε γιατί και με άλλους συναδέλφους που συζητάγαμε η έλλειψη της γλώσσας, η άγνοια εννοώ της ελληνικής και οι δυσκολίες που προκύπτουν από αυτή, καθιστά δύσκολο να το διαχωρίσεις από τη μαθησιακή δυσκολία.

Ερ.: Ναι. Δε μπορεί βέβαια να τα ξέρεις όλα, αλλά δυο - τρία χαρακτηριστικά με τον καιρό τα συγκεντρώνεις. Άμα δυσκολεύονται πέντε στα πέντε παιδάκια που έχεις από τη Συρία σε αυτό, τότε είναι κάτι πολιτισμικό, δεν είναι μαθησιακή δυσκολία.

Συν.: Ωραία. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

Ερ.: Σίγουρα βοηθάει το να έχει ο δάσκαλος περισσότερο οπτικό υλικό στον τοίχο. Έτσι κι αλλιώς οι τοίχοι γίνονται πάρα πολύ χρωματιστοί - τουλάχιστον εγώ έτσι τους κάνω - αλλά και με ουσία, μόνο με λουλούδια για την άνοιξη και τέτοια, αλλά να έχουν λεξιλόγιο κλπ. Μπορείς να φτιάξεις δηλαδή μικρά καρτελάκια για τα παιδιά αυτά, δηλαδή και κάποιο εξτρά υλικό. Έτσι κι αλλιώς τα κάνουμε αυτά, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μπορεί να έχει δηλαδή πολύ οπτικό υλικό, μικρή διαφοροποίηση για παράδειγμα σε διαγωνίσματα, να τα δίνει πιο απλά ή με περισσότερες ασκήσεις αντιστοίχισης ή περισσότερες εικόνες, λίγο εξατομικευμένα κιόλας. Αυτό δεν είναι πολύ εύκολο. Το λέω ιδανικά και απ' έξω. Στην πράξη ξέρω ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο. Και φυσικά πιστεύω ότι δουλεύει πάρα

πολύ και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δηλαδή αν τα παιδιά είναι σε ομάδες και ξέρουν ότι η ομάδα είναι που θα κριθεί στο τέλος, η ομαδική δουλειά είναι που θα εκτεθεί και θα βαθμολογηθεί εντός εισαγωγικών, τότε θα προσέχουν το ένα το άλλο κι αυτό λειτουργεί και στις μαθησιακές δυσκολίες. Άμα βάλεις λοιπόν τα παιδιά σε ομάδες νομίζω θα γίνει καλύτερη δουλειά. Και οι συνομήλικοι φυσικά μαθαίνουν καλύτερα μεταξύ τους, οι έρευνες το δείχνουν αυτό, οπότε μπορούν με δική τους κωδικοποίηση, με δική τους γλώσσα να βρουν τα σημεία για να συνομιλήσουν. Για όλα τα παιδιά βοηθάει, πόσο μάλλον για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Αν νοιώσουν τα παιδιά μας τάξης, το κάθε παιδί μέρος μιας ομάδας και δουν τα ελληνόπουλα ότι έχουν πιθανά καλύτερα κάποιες δεξιότητες οι συμμαθητές τους από άλλες χώρες θα τα εκτιμήσουν κιόλας. Μπορεί ο Μερ και η Νάγια να κόβουν καλύτερα από σένα, οπότε όταν κάνουμε μια κατασκευαστική εργασία μόνος σου θα του δώσεις την πρωτοβουλία, μόνος σου θα του πεις “κόψε εσύ για να τα κολλήσω εγώ”, μοιράζοντας τις αρμοδιότητες. Κι αυτό βοηθάει την αυτοεκτίμηση τέτοιων παιδιών μέσω της εκτίμησης που αποκτούν από τους συμμαθητές τους που θα γυρίσουν σπίτι τους και θα πουν “ζωγράφισε κάτι η τάδε που ήταν πάρα πολύ ωραίο”. Αυτό αμέσως βοηθάει θετικά και τους γονείς να το βλέπουν. Πρέπει δηλαδή να υπάρχει ορατότητα, να βλέπουν τα παιδιά τη δουλειά των άλλων παιδιών κι αυτό γίνεται μέσα από τις ομάδες.

Συν.: Ωραία ωραία. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Αυτά που είπα, γίνονται. Θέλουν πολύ προσωπικό κόπο από τον εκπαιδευτικό που έχει να διαχειριστεί την ύλη, την τάξη, τις σχέσεις με τους γονείς, όλους τους μαθητές γιατί δεν έχει ένα μαθητή, έχει άλλους 24. Είναι δύσκολο από άποψη χρόνου και βέβαια από άποψη κόπωσης. Δηλαδή, εγώ στο σπίτι πρέπει να δουλέψω δυο και τρεις και τέσσερις ώρες για να βγάλω υλικό όχι για τη διαπολιτισμική τάξη, αλλά για μια γενική τάξη, πόσο μάλλον να έχεις να κάνεις και το διαφοροποιημένο υλικό. Μετά μιλάμε για την εξάντληση των εκπαιδευτικών και όλα αυτά που συμβαίνουν και σε παγκόσμια κλίμακα. Είναι πολλές οι διδακτικές μας ώρες για να κάνουμε και αυτή τη δουλειά και πολλοί οι μαθητές. Το λέμε αυτό έτσι κι αλλιώς ότι χρειάζονται μικρότερα τμήματα και πιο ουσιαστικός χρόνος εργασίας.

Συν.: Όλοι οι συνάδελφοι το λένε αυτό, ισχύει. Εσείς τώρα, ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε στην τάξη σας, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Εγώ όλα αυτά που είπα προσπάθησα να τα κάνω, ειδικά με το υλικό και τις ομάδες. Τα πιο σύνθετα ή τέλος πάντων τα πιο δημιουργικά που έκανα, τα έκανα έχοντας μόνο δύο παιδάκια, πολύ λιγότερα δηλαδή σε σχέση με τώρα. Κάτι που δε μας έπαιρνε ο χρόνος είναι ότι ήθελα να είχα πιο πολλές ώρες με τα παιδιά αυτά που τους δίδασκα τα ελληνικά σαν δεύτερη και να έχω πιο πολλές ώρες και με το παιδάκι Ε΄ Δημοτικού στο άλλο σχολείο στο Αιγάλεω, που ναι μεν ήταν ενταγμένο και είχε μάθει να διαβάζει πιο γρήγορα κι από πολλά ελληνόπουλα. Ο περισσότερος χρόνος με το τελευταίο θα βοηθούσε παρότι είχε αντιληφθεί το συλλαβικό σύστημα, στο να αποκτήσει μεγαλύτερη ευχέρεια και ικανότητα, για παράδειγμα λέξεις όπως “πολυθρόνα” που συνδυάζουν γράμματα, αντίστοιχα και στον τονισμό, συνολικά δηλαδή να αποκτήσει ευχέρεια, να τα κατανοεί, να μην κουράζεται/ δυσκολεύεται τόσο εύκολα. Δηλαδή αφού είχαμε δουλέψει το συλλαβικό σύστημα να είχαμε χρόνο να δουλέψουμε και το λεξιλόγιο.

Συν.: Άρα χρόνος για εξάσκηση και εξατομίκευση.

Ερ.: Ναι ναι.

Συν.: Σαν τελευταία ερώτηση, τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Στην εκπαίδευση χρειαζόμαστε περισσότερους εκπαιδευτικούς και λιγότερα παιδιά ανά τμήμα, σίγουρα αυτό. Σύγχρονες υποδομές και λιγότερη ύλη έτσι ώστε να μπορούμε να εστιάσουμε στα πιο σημαντικά, στα πιο βασικά. Τώρα χρειάζεται να γίνουν πράγματα από το σχολείο που θα βοηθήσουν και την κοινωνία και το αντίστροφο. Στο πρώτο κομμάτι, να εφαρμοστούν δηλαδή οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μέσω διάφορων μπαζάρ, εκδηλώσεων, με φαγητά διάφορων πολιτισμών και κατασκευές κλπ. Πιο εξωσχολικές δραστηριότητες δηλαδή, ώστε να αποκτήσει ο υπόλοιπος, ο ντόπιος κόσμος μια πιο θετική στάση απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους, να τους δει σαν μέλη της ελληνικής κοινωνίας. Αυτό συμβαίνει τουλάχιστον στα διαπολιτισμικά σχολεία. Εδώ, υπάρχουν πολλοί περιορισμοί στα άλλα σχολεία. Δηλαδή, μας έχουν περιορίσει δε μπορούμε να φέρουμε εύκολα ανθρώπους να μιλήσουν στα παιδιά γιατί χρειάζεται να πάρουν ένα σωρό άδειες, που σαφώς είναι αποτρεπτικό αυτό. Προφανώς, να διαφυλάξουμε την ασφάλεια των παιδιών, αλλά όχι να τα αποκόψουμε εντελώς από τέτοιες δράσεις. Εδώ μια εκδρομή δε μπορούμε πλέον να πάμε με αυτό που συνέβη με τα σχολικά λεωφορεία. Αυτά νομίζω, κι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι κάθετοι και σίγουροι για την ένταξη των παιδιών αυτών και σαν Σύλλογος. Γιατί είναι

σημαντικό αυτό, δηλαδή όλοι μαζί με κοινή απόφαση και κατεύθυνση, με παιδαγωγικό στόχο και αρχές για την ένταξη των παιδιών. Οι γονείς βλέποντας εμάς να είμαστε ακέραιοι στις θέσεις μας αργά ή γρήγορα θα πειστούν θέλω να πιστεύω. Τώρα σε επίπεδο κοινωνίας, θέλει ευρύτερες αλλαγές. Μετανάστες μπορείς να έχεις είτε σε περίοδο πολέμου είτε σε περίοδο ειρήνης, το ζήτημα είναι να πάψουν οι αιτίες για μετανάστες ή και πρόσφυγες σε όλες τις συνθήκες.

Συν.: Κατάλαβα. Σας ευχαριστώ πολύ.

Ερ.: Κι εγώ ευχαριστώ.

11^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Κι εγώ ευχαριστώ.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Ναι, είμαι 31 ετών. Φέτος είμαι αναπληρώτρια στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο Αλσούπολης στη Νέα Ιωνία και είμαι δασκάλα ΠΕ70 γενικής αγωγής.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Φέτος είναι ο 7ος χρόνος μου, απλά τα τρία πρώτα χρόνια είχα δουλέψει σε ιδιωτικό σχολείο και τα 4 χρόνια δούλεψα στο Δημόσιο.

Συν.: Ωραία. Κατέχετε κάποιου μεταπτυχιακό διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Ναι. Έχω μεταπτυχιακό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.

Συν.: Άρα γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μπορείτε να πείτε με δικά σας λόγια κάποιες σκέψεις;

Ερ.: Ναι γνωρίζω αρκετά, μέσα στις χρονιές που διανύω τώρα, που ουσιαστικά αυτό είναι το αντικείμενό μου, αλλά και μέσω του μεταπτυχιακού μου. Γνωρίζω ότι σχετίζεται με παιδιά τα οποία προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς. Σχετίζεται και με την ένταξή τους μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Συν.: Ωραία. Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών;

Ερ.: Είχα μόνο ένα μάθημα στο πανεπιστήμιο, στο προπτυχιακό μου. Από εκεί και πέρα, επειδή με ενδιέφερε το αντικείμενο ασχολήθηκα και στις μεταπτυχιακές σπουδές μου με αυτό.

Συν.: Κρατική όμως ή κάποια επιμόρφωσή από ανάλογο φορέα δεν είχατε όμως, σωστά; Ότι κάνατε μόνη σας.

Ερ.: Σωστά σωστά. Δεν έχω λάβει τέτοια επιμόρφωση.

Συν.: Με βάση κι αυτά, σε ποιο βαθμό θα λέγατε ότι θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Αυτό γενικότερα είναι κάτι που χρειάζεται αρκετά το βίωμα και την εμπειρία. Θεωρώ ότι σε ένα βαθμό κατέχω κάποιες γνώσεις και κάποιες πρακτικές που μπορώ να εφαρμόσω σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Ωστόσο και φέτος μέσα από την εμπειρία μου διαπιστώνω αρκετές δυσκολίες και ότι χρειάζεται συνέχεια να μαθαίνω πράγματα και να αναζητώ λύσεις σε διάφορα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, οπότε νοιώθω ότι είμαι σε έναν ικανοποιητικό βαθμό έτοιμη, αλλά συνέχεια χρειάζεται αναζήτηση εκπαίδευσης και μόρφωσης πάνω στο αντικείμενο.

Συν.: Δεν είναι κι εύκολη υπόθεση. Εσείς έχετε κατά βάση πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας στο διαπολιτισμικό σχολείο που εργάζεστε; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Έχω μόνο μετανάστες και πρόσφυγες και μετανάστες στην τάξη μου εφόσον μιλάμε για διαπολιτισμικό σχολείο. Λοιπόν, έχω από την Κένυα, από τη Νιγηρία, από τη Γεωργία, το Αφγανιστάν, το Μαρόκο, Βουλγαρία, Αλβανία – βέβαια το παιδάκι αυτό είναι μισός Έλληνας και μισός Αλβανός – έχω από Λιθουανία, Κίνα, αυτά νομίζω.

Συν.: Από πολλές χώρες δηλαδή, από πολλούς και διαφορετικούς πολιτισμούς μεταξύ τους.

Ερ.: Ναι, σαφώς.

Συν.: Ωραία. Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Είναι αρκετά δύσκολη, ιδίως αν αναλογιστεί κανείς και το κοινωνικό υπόβαθρο αυτών των παιδιών. Υπάρχουν δηλαδή και κοινωνικές δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να μπορέσουν τα παιδιά να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πέρα από αυτό,

πρόκειται για παιδιά, τα οποία δεν έχουν καμία επαφή με την ελληνική γλώσσα πέρα από το πλαίσιο του σχολείου, οπότε κι αυτό το κομμάτι είναι δύσκολο γιατί στην ουσία δε γίνεται βίωμα η ελληνική γλώσσα, αλλά ταυτόχρονα δεν αναπτύσσουν και τη μητρική τους γλώσσα σε κανένα πλαίσιο...

Συν.: Που λέτε ότι δυσκολεύει αυτό.

Ερ.: Γνωρίζοντας κι από το μεταπτυχιακό μου, αν δεν έχεις αναπτύξει σε έναν επαρκή βαθμό τη μητρική σου γλώσσα και τον αλφαριθμητισμό σε αυτή, είναι δύσκολο να κατακτήσεις μια δεύτερη, οπότε είναι αρκετά δύσκολο σε συνδυασμό με τις γενικότερες συνθήκες του ελληνικού σχολείου. Ναι, έχει πολλές δυσκολίες.

Συν.: Κατάλαβα. Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα και αν ναι με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους - τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής; Απ' ότι καταλαβαίνω έχετε αρκετούς και τώρα, φέτος.

Ερ.: Ναι, αυτή τη στιγμή υπάρχουν δύο μαθητές που δε μιλάνε καθόλου ελληνικά και άλλοι δύο που μιλάνε ελάχιστα. Αυτό που έχω παρατηρήσει εγώ ότι βοηθάει πάρα πολύ είναι η χρήση της εικόνας σε συνδυασμό με το γεγονός ότι χρειάζεται σίγουρα εξατομίκευση. Έχει βοηθήσει σίγουρα και το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά παρακολουθούν και το τμήμα ΖΕΠ. Στο πλαίσιο τώρα της διδασκαλίας δυστυχώς δε γίνεται να ακολουθήσουν το ρυθμό των υπολοίπων, οπότε γίνεται μια εξατομίκευση με ειδικά φυλλάδια που ετοιμάζω, στα οποία αξιοποιείται πολύ η εικόνα και προσπαθώ κάπως να αξιοποιήσω και λίγο της γνώσεις της μητρικής γλώσσας όπου είναι δυνατό. Αυτό εμένα με δυσκολεύει βέβαια τη στιγμή που το ένα παιδάκι είναι Κινεζάκι και δε γνωρίζω κινεζικά, οπότε καλείται μόνο του όσο μπορεί να κάνει μια σύνδεση με τη μητρική του γλώσσα. Από εκεί και πέρα προσπαθώ και λίγο με την ομαδοσυνεργατική γιατί βοηθάει πολύ το γεγονός ότι παιδιά που γνωρίζουν την ίδια μητρική γλώσσα, μπορούν εύκολα να μεταφέρουν γνώσεις σε παιδιά που γνωρίζουν λιγότερο την ελληνική. Δηλαδή, έχω ένα άλλο Κινεζάκι που μιλάει καλύτερα ελληνικά, οπότε στο πλαίσιο αυτό βοηθάει καλύτερα και στην επικοινωνία με το άλλο παιδί.

Συν.: Σαν μεταφραστής ας πούμε.

Ερ.: Και σαν μεταφραστής και εξηγώντας πράγματα που το ίδιο καταλαβαίνει, αλλά δε μπορώ κι εγώ να εξηγήσω εύκολα στη γλώσσα τους. Είναι πολύ βοηθητικό αυτό.

Συν.: Καλά εσείς έχετε παιδιά από πάρα πολλές χώρες, οπότε αντικειμενικά δε μπορείτε να μάθετε όλες τις γλώσσες τους ή τις διαφορές τους. Δε μιλάμε για μια τάξη με ελληνόπουλα και ένα δύο πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές.

Ερ.: Προφανώς προφανώς. Δε μπορώ να μάθω όλες τις γλώσσες. Το θετικό όμως είναι ότι τα περισσότερα παιδιά μιλάνε πολύ καλά Αγγλικά οπότε η διδασκαλία γίνεται και σε αυτή τη γλώσσα πολλές φορές, ταυτόχρονα.

Συν.: Ωραία. Τώρα, ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Δεν είναι αποκλειστικά εκπαιδευτικά τα ζητήματα, σίγουρα όπως είπατε κι εσείς πριν, αλλά σε αυτά να καταλήξουμε. Κι ακόμη, αν κρίνετε ότι αυτά τα εκπαιδευτικά προβλήματα διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Πολύ βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζω έχουν να κάνουν με τις υποδομές γενικότερα που υπάρχουν ή δεν υπάρχουν. Από τη στιγμή που η εικόνα παίζει τόσο βασικό ρόλο μέσα σε μια τέτοια τάξη διαπολιτισμική και οι τάξεις δε διαθέτουν καν προτζέκτορες και υλικό κατάλληλο για τέτοιου είδους διδασκαλία, αυτό είναι ένα πολύ βασικό πρόβλημα. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν εξειδικευμένα βιβλία να μοιραστούν σε όλους τους μαθητές και η αναζήτηση υλικού θα πρέπει να γίνεται από το δάσκαλο. Το κάθε παιδί έχει τελείως διαφορετικές ανάγκες, επίπεδο γνωστικό κλπ, οπότε απαιτείται τρομερή εξατομίκευση, το οποίο είναι πολύ κοπιαστικό και απαιτεί πάρα πολύ χρόνο. Οι δυσκολίες των παιδιών γενικότερα έχουν να κάνουν με το ότι πολλές φορές δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν αυτό που θέλουν σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν υπάρχουν άτομα στο σχολείο που να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα, οπότε καταλαβαίνω ότι γι' αυτά είναι κάτι πάρα πολύ δύσκολο. Άρα το ζήτημα της γλώσσας, της έκφρασης. Τώρα όσον αφορά το κομμάτι διαφοράς μεταναστών – προσφύγων θεωρώ ότι είναι το κοινωνικό που έθεσα πιο πριν. Ότι υπάρχουν παιδιά, τα οποία είναι διακριτό ότι έχουν φύγει από τη χώρα τους με τη βία, οπότε είναι και πιο δύσκολο να προσαρμοστούν εδώ πέρα σε συνδυασμό με ένα πολύ κακό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Μπορεί να υπάρχει ένα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, βέβαια αυτό ξέρεις, είναι λιγότερο έντονο στους μετανάστες μαθητές. Υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν έρχονται καν στο σχολείο γιατί βρίσκονται μεταξύ χωρών. Στην ουσία άλλη χώρα είναι ο στόχος τους οπότε δε θεωρούν καν σημαντικό να παρευρίσκονται στο σχολείο. Είναι λοιπόν όλα αυτά τα θέματα, που είναι πολύ δύσκολο να λυθούν μόνο από τον εκπαιδευτικό προφανώς.

Συν.: Και ψυχολογικά και κοινωνικά.

Ερ.: Ψυχολογικά πολλά προβλήματα επίσης. Κάποια παιδιά έχουν εγκαταλείψει τον ένα τους γονέα, άλλα παιδιά ζούνε με τους παππούδες κι όχι με τους γονείς, οπότε ναι είναι πολλά τα θέματα.

Συν.: Κατάλαβα. Είπατε πριν για τα βιβλία. Θα ήθελα τη γνώμη σας επειδή δουλεύετε και σε διαπολιτισμικό. Οι διαπολιτισμικές σειρές βιβλίων που συνήθως αξιοποιούνται σε σχολεία, όπως το δικό σας κρίνετε ότι βοηθάνε;

Ερ.: Κοιτάζτε, εγώ γενικότερα χρησιμοποιώ υλικό κι από άλλα βιβλία που βρίσκω. Ωστόσο δεν είναι βιβλία που μοιράζονται ατομικά σε κάθε μαθητή, άρα πρέπει να φωτοτυπούμε καθημερινά. Αυτό συνδυαστικά με το ότι δεν ξέρω πραγματικά αν βοηθάνε γιατί κάθε παιδί γνωρίζει διαφορετικά πράγματα, οπότε πάλι χρειάζεται μια διαφοροποίηση. Μπορεί ένα παιδί ας πούμε να μην έχει κατακτήσει ένα γράμμα, ένα άλλο παιδί να είναι πιο μπροστά, οπότε να χρειάζεται κάτι άλλο. Βοηθάνε μεν ως πηγή ιδεών, αλλά δε θεωρώ ότι υπάρχει αυτή τη στιγμή το σωστό διδακτικό εργαλείο για τέτοιου είδους τάξεις. Και ίσως βοηθάνε πιο πολύ σε ολιγάριθμα τμήματα, όπως είναι το ΖΕΠ για παράδειγμα, στο οποίο μπορεί να γίνει και πιο εξατομικευμένη δουλειά κάπως.

Συν.: Κατάλαβα. Ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Παράγοντες. Ε, σίγουρα πρέπει να λάβει υπόψη του το οικογενειακό υπόβαθρό, τη συνεργασία με τους γονείς, το κατά πόσο το παιδί είναι έτοιμο ψυχικά να ενταχθεί σε αυτή τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Από εκεί και πέρα θα πρέπει νομίζω να ληφθεί υπόψη το γνωστικό επίπεδο έτσι ώστε να γίνουν κάποια βήματα, μικρά σιγά σιγά, ώστε να κατακτήσει το παιδί αυτά που μπορεί στο επίπεδο που βρίσκεται. Δεν ξέρω αν απάντησα πολύ διεξοδικά, αλλά αυτά σε πρώτη φάση.

Συν.: Όχι, μια χαρά. Αυτά που σας έρχονται πρώτα στο μυαλό, που ξεχωρίζετε θέλουμε. Εσείς έχετε και μια παραπάνω πείρα γιατί έχουν πιο ιδιαίτερες ανάγκες τα παιδιά, οπότε δεν κρίνεις το ίδιο με ένα ελληνόπουλο συνήθως.

Ερ.: Δυστυχώς δεν ξέρω κι αν εντέλει το γεγονός ότι δεν έρχονται καθόλου σ' επαφή με ελληνόπουλα είναι βοηθητικό γι' αυτά ή αν κάπως τα περιθωριοποιεί κι έχει το αντίθετο αποτέλεσμα. Οπότε κι αυτό είναι ένα θέμα. Για μένα ένας βασικός παράγοντας είναι μια πολιτική ένταξης κι όχι περιθωριοποίησης γενικότερα των παιδιών.

Συν.: Κι αυτό το λέτε σαν έναν ευρύτερο προβληματισμό για το θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων φαντάζομαι.

Ερ.: Ναι ναι.

Συν.: Το εκφράζει μια μερίδα των συναδέλφων κι εντάσσεται στη συνολικότερη συζήτηση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις σημερινές πρακτικές κλπ. Ωραία, ήδη έχετε πει κάποιες ιδέες, αλλά μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

Ερ.: Λοιπόν, πέρα από τη χρήση της εικόνας, χρήση τραγουδιών, χρήση ποιημάτων που τα παιδιά μπορούν να μάθουν πιο εύκολα, χρήση θεατρικού παιχνιδιού και προσπάθεια για άσκηση γενικότερα στον προφορικό λόγο, που είναι ένα βασικότερο ζήτημα σε αυτά τα παιδιά. Συσχέτιση της ελληνικής με τη μητρική γλώσσα. Για παράδειγμα μερικές φορές όταν μαθαίνουμε νέες λέξεις ζητάω από τα παιδιά να μου τις πουν και στη δική τους γλώσσα ή να τη γράψουν από δίπλα και στη δική τους γλώσσα, όποια τη γνωρίζουν. Χρησιμοποιούμε πολλές φορές και το μεταφραστή του Google για τέτοιου είδους δραστηριότητες. Αυτό πιο πολύ για την εκμάθηση του λεξιλογίου που θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό. Τώρα όσον αφορά στα Μαθηματικά ή σε γραμματική κλπ μπορεί να ακολουθηθεί και μια λίγο πιο παραδοσιακή προσέγγιση. Ωστόσο παρατηρώ ότι βοηθάει πάρα πολύ η ομαδοσυνεργατική, αν και υπάρχει η δυσκολία στη χωρητικότητα της τάξης και στο πώς μπορούν να κατανεμηθούν τα παιδιά γενικότερα για να επικοινωνούν πιο εύκολα.

Συν.: Εσείς πόσους μαθητές έχετε μιας και είπατε για τη χωρητικότητα;

Ερ.: Έχω από τα μεγαλύτερα τμήματα του σχολείου – που δεν είναι πολλά βέβαια – 14 παιδιά, απλά είναι πολύ περιορισμένος ο χώρος του συγκεκριμένου σχολείου, οπότε είναι πολύ δύσκολο ακόμα και το να τοποθετηθούν τα θρανία διαφορετικά από μετωπική. Οπότε κι εκεί λίγο κάνουμε διάφορες παραλλαγές.

Συν.: Λειτουργείτε κι εσείς με συνδιδασκαλία; Γιατί αυτή ήταν η δική μου εμπειρία σε διαπολιτισμικό και άλλη συνάδελφος που επίσης δούλεψε σε τέτοιο, είχε ;αντίστοιχη εμπειρία.

Ερ.: Όχι όχι είμαι μόνη.

Συν.: Άρα είναι πολλά παιδιά.

Ερ.: Είναι πολλά παιδιά αν αναλογιστεί κανείς ότι είναι σαν να είσαι σε ένα μονοθέσιο σχολείο που έχεις όλες τις τάξεις στην ουσία γιατί τα παιδιά μεταξύ τους δεν έχει κανένα το ίδιο γνωστικό επίπεδο ανεξάρτητα της φυσικής τους ηλικίας. Κι εννοείται διαφορετικές γλώσσες, είναι αλλόγλωσσα όλα με μικρή ή μηδαμινή γνώση της ελληνικής, όχι σαν τους ντόπιους μαθητές άλλων σχολείων.

Συν.: Κατάλαβα. Αναφέρατε τα Μαθηματικά πριν και ήθελα να ρωτήσω αν κρίνετε ότι στα θετικά μαθήματα διαφοροποιείται λίγο η δυσκολία ή η ευκολία να ανταποκριθούν σε σχέση με τα γλωσσικά.

Ερ.: Σίγουρα. Στα Μαθηματικά το επίπεδο των παιδιών πολλές φορές είναι και καλύτερο από μιας μέσης ελληνικής τάξης. Το παρατηρώ και σε μαθητές που έχουν παρακολουθήσει σχολεία και στις χώρες τους κι έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα, το επίπεδό τους στα Μαθηματικά είναι πάρα πολύ καλό χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και παιδιά που δυσκολεύονται και σε αυτό το μάθημα πολύ, αλλά κυρίως λόγω κοινωνικών δυσκολιών. Λόγω παραμέλησης από την οικογένεια, μη αφιέρωσης χρόνου στο διάβασμα από τα παιδιά με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κάποια κενά που είναι δύσκολο να καλυφθούν, αλλά γενικότερα υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τα πιο θετικά μαθήματα.

Συν.: Ωραία και το άλλο που ήθελα να σταθώ με βάση τα όσα είπατε αφορά τον προφορικό λόγο, στον οποίο δώσατε μεγάλη βάση. Θεωρείτε πως είναι πιο σημαντικό – χωρίς βέβαια να ιεραρχούμε το ένα το άλλο – σε πρώτη φάση να δίνεται μεγαλύτερο βάρος στον προφορικό απ' ότι στο γραπτό λόγο ή να πάει συνδυαστικά; Κατά τη διδασκαλία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, αλλόγλωσσων παιδιών.

Ερ.: Ε, για μένα η επικοινωνία είναι το πιο βασικό και είναι αυτό που δυσκολεύει αυτά τα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις, απόψεις, οπότε για μένα ο προφορικός λόγος είναι πολύ σημαντικός. Ίσως πιο σημαντικός από το γραπτό και βλέπω ότι δυστυχώς τα παιδιά πιο εύκολα κατακτούν εντέλει τον γραπτό παρά τον προφορικό λόγο γιατί δεν ασκούνται στον προφορικό στην καθημερινότητά τους. Μεταξύ τους δε μιλάνε καν ελληνικά ούτε εκτός τάξης, πουθενά άλλου πέρα από το πλαίσιο της τάξης, οπότε δίνω έμφαση σε αυτό μέσα στην τάξη, τουλάχιστον για να υπάρξει μια μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό το πλαίσιο.

Συν.: Ωραία. Σε ποιο βαθμό τώρα, βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Είναι εφαρμόσιμες εφόσον διευκολυνθεί η κατάσταση από την παροχή συνολικότερων υποδομών. Στην παρούσα κατάσταση έτσι όπως έχουν τα πράγματα, πολλά από όσα είπαμε είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν. Αν κρίνω κι από αυτά που έμαθα εγώ στο μεταπτυχιακό και από το πόσα εντέλει μπορώ να εφαρμόσω στην πράξη είναι λίγο απογοητευτικό. Σίγουρα το γεγονός ότι δεν υπάρχει άτομο που να μιλάει τη μητρική γλώσσα για μένα είναι πολύ αρνητικό. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν υποδομές, όπως προτζέκτορες, επαρκής χωρητικότητα στην τάξη που είναι βασικό για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής, βιβλία κλπ, όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά εμπόδια. Όλες αυτές οι μέθοδοι που αναφέραμε χρειάζονται πολύ περισσότερη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό για να είναι υλοποιήσιμες και πάλι κάποιες δεν είναι. Θα μπορούσαν να είναι πολύ πιο εύκολα τα πράγματα, ωστόσο δε μπορώ να πω ότι οι συνθήκες είναι τελείως απαγορευτικές, απλά υπάρχουν αρκετές δυσκολίες.

Συν.: Μέσα σε αυτές τις δυσκολίες φαντάζομαι είναι και η απουσία του απαραίτητου προσωπικού, όπως ψυχολόγων.

Ερ.: Ναι. Σ' εμάς υπάρχει ψυχολόγος, αλλά η παρουσία είναι μια φορά τη βδομάδα. Εγώ προσπαθώ να την αξιοποιώ όσο μπορώ και με δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Δηλαδή, έχουμε μια συγκεκριμένη ώρα που έρχεται η ψυχολόγος και κάνει δραστηριότητες με τα παιδιά γιατί γενικότερα το τμήμα μου έχει μια ιδιαιτερότητα έντονη με τα κοινωνικά θέματα, οπότε είναι απαραίτητα η παρουσία της. Κοινωνική λειτουργώ δεν έχουμε δυστυχώς.

Συν.: Κατάλαβα. Εσείς ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε στην τάξη σας, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Εγώ γενικότερα χρησιμοποιώ πάρα πολύ την εικόνα, οπότε χρησιμοποιώ πάρα πολύ προτζέκτορα, χρησιμοποιώ παρουσιάσεις power point, χρησιμοποιώ πολύ τα τραγούδια, τη συμπλήρωση κενών σε τραγούδια, την παρουσίαση νέου λεξιλογίου μέσω εικόνας και προσπαθώ και λίγο το θεατρικό παιχνίδι. Δυσκολεύομαι πάρα πολύ στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής που θα ήθελα να την εφαρμόζω περισσότερο και λόγω απουσίας χώρου και λόγω των μεγάλων πολιτισμικών, κοινωνικών και γνωστικών διαφορών μεταξύ των παιδιών, που δυσκολεύουν την ένταξή τους στην ομάδα. Τα ίδια θέλουν, απλά πολλές φορές η επικοινωνία δεν είναι πολύ εύκολη, οπότε προσπαθώ με έναν τρόπο τουλάχιστον σε δυάδες να λειτουργούν με παιδιά που μπορούν να επικοινωνήσουν εύκολα και που μπορούν να βοηθήσουν το ένα το άλλο. Από αυτή την άποψη, η ομαδοσυνεργατική είναι σε αυτό το επίπεδο αυτή τη στιγμή στην τάξη μου.

Συν.: Σαν τελευταία ερώτηση παρότι είναι μεγάλο ζήτημα, τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Ναι, γενικότερα προφανώς εδώ μιλάμε για βαθειά κοινωνικά προβλήματα, οπότε αν δε λυθούν αυτά σίγουρα δε μπορούν να λυθούν στο εκατό τις εκατό τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών αυτών. Ωστόσο θεωρώ ότι μπορούν να διευκολυνθούν με τη γενικότερη πρόνοια που μπορεί να έχει το κράτος απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Δε θεωρώ ότι ένα τμήμα ΖΕΠ αρκεί για να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να ενταχθούν. Δε θεωρώ ότι ένταξη είναι το να απαρνηθούν εντελώς τη δική τους κουλτούρα, τη δική τους γλώσσα και τα δικά τους ήθη κι απλά να αφομοιώσουν όλα τα ελληνικά. Θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι πιο πολύπλευρη η προσέγγιση, αλλά δυστυχώς δεν υπάρχει προσωπικό για κάτι τέτοιο. Σε πρώτη φάση λοιπόν για μένα θα έπρεπε να υπάρχει ένα καταρτισμένο προσωπικό που να διαθέτει τα εφόδια για να μπορέσει να αντιμετωπίσει κάτι τέτοιο, μία καλύτερη μόρφωση των εκπαιδευτικών κι από εκεί και πέρα τάξεις με τη σωστή υλικοτεχνική υποδομή και μικρότερο αριθμό μαθητών. Γενικότερα όμως θεωρώ ότι αν δε λυθούν τα κοινωνικά προβλήματα των μαθητών, αν δε μπορέσουν να έχουν μια διαβίωση ικανοποιητική δε μπορούν τα παιδιά αυτά να ανταπεξέλθουν στο σχολείο, όπως δε μπορούν και οι φτωχές ελληνικές οικογένειες. Θεωρώ ότι είναι τηρουμένων των αναλογιών το ίδιο. Ειδικά φέτος συχνά μοιράζουμε ρούχα στα παιδιά, υπάρχει παιδί που μου είπε ότι τους έκοψαν το νερό, έχουμε παιδιά που πολύ συχνά δεν έχουν φαγητό στο σχολείο κλπ. Δε λέω ότι είναι μόνο οικονομικό και κοινωνικό το ζήτημα, αλλά από εκεί ξεκινάει. Η παραμέληση δηλαδή των παιδιών πολλές φορές αναγκαστικά από τους γονείς, που είναι άνθρωποι που δουλεύουν όλη μέρα εκεί οφείλεται. Μιλάμε δηλαδή για παιδιά που μεγαλώνουν λίγο πολύ μόνα τους. Έχω παιδιά που μεγαλώνουν τα αδέρφια τους και μιλάμε για δεκάχρονα παιδιά.

Συν.: Κατάλαβα. Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνέντευξη - συζήτηση.

Ερ.: Κι εγώ ευχαριστώ. Καλή επιτυχία στο μεταπτυχιακό σας.

12^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Παρακαλώ.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Είμαι 34 ετών και δουλεύω στο 32ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών ως δασκάλα γενικής με μεταπτυχιακό στην ειδική και όλα τα χρόνια δουλεύω στην ειδική αγωγή. Είμαι ΠΕ70 ΕΑΕ.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Έχω 12 χρόνια.

Συν.: Πέραν του μεταπτυχιακού διπλώματος στην ειδική αγωγή που είπατε, έχετε κάποια πιστοποίηση σεμιναρίου;

Ερ.: Έχω δύο μεταπτυχιακά, ένα στην Ειδική αγωγή κι ένα στη Γλωσσολογία και σεμινάριο στην Παιδαγωγική.

Συν.: Ωραία. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τι γνωρίζετε;

Ερ.: Εντάξει, στην ουσία αυτό που γνωρίζω είναι ότι διέπεται από κάποιες βασικές αρχές με πιο σημαντική την ισοτιμία στους πολιτισμούς και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και προσφύγων.

Συν.: Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών;

Ερ.: Έχω κάνει ναι. Έχω κάνει επιμόρφωση του ΙΕΠ, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αυτές τις δωρεάν επιμορφώσεις που δίνονται τέλος πάντων στους εκπαιδευτικούς και μία από αυτές ήταν πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συν.: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Δε θεωρώ ότι είμαι καταρτισμένη στο να διδάξω σε μια πολυπολιτισμική τάξη από τη στιγμή που δεν υπάρχει και συγκεκριμένη κατεύθυνση. Δηλαδή, ακόμα και τα προγράμματα σπουδών δεν είναι καταρτισμένα πλήρως, δε βασίζονται πάνω στην εκπαίδευση και τις ανάγκες αυτών των παιδιών, είναι τα ίδια εδώ και 10 χρόνια.

Συν.: Κατάλαβα. Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών κι εμείς της γενιάς μου στο προπτυχιακό είχαμε μόνο ένα σχετικό μάθημα κι αυτό ήταν επιλογής.

Ερ.: Εμείς δεν είχαμε κανένα και φαντάσου πως την ίδια σχολή βγάλαμε, απλά εγώ μπήκα το 2007 και τελείωσα το 2011.

Συν.: Έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Καταρχάς το σχολείο έχει εκατό τις εκατό πρόσφυγες και μετανάστες παρότι δεν είναι διαπολιτισμικό. Λόγω του ότι είναι στο κέντρο της Αθήνας, στη Βικτόρια όλα τα παιδιά είναι άλλης καταγωγής. Εγώ επειδή έχω το τμήμα ένταξης όλα μου τα παιδιά είναι μετανάστες κυρίως, όχι πρόσφυγες γιατί οι τελευταίοι δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά και είναι πιο δύσκολο να διαγνωστούν και να πάρουν γνωμάτευση για τμήμα ένταξης, ειδική αγωγή κλπ. Σε αυτά τα παιδιά δίνουμε λίγο χρόνο και μετά τα περνάμε από αυτή τη διαδικασία, οπότε φέτος έχω μόνο μετανάστες, δεν έχω πρόσφυγες. Τα παιδιά αυτά είναι από πάρα πολλές χώρες. Από Βουλγαρία, Πολωνία, Αλβανία, Ρωσία, Ουκρανία, Μπακλαντές, Κονγκό, Νηγηρία και Αίγυπτο.

Συν.: Ωραία. Απ' όλα έχετε.

Ερ.: Ναι, είδες; [γέλιο]

Συν.: Μιας και αναφέρατε πριν το κομμάτι της διάγνωσης, επειδή έχω πάρει συνέντευξη από άλλες δύο συναδέλφους ειδικής αγωγής - εσείς βέβαια κάπως το συνδυάζετε γιατί είναι σαν να είστε σε διαπολιτισμικό σχολείο – μπορείτε να πείτε δυο λόγια επ' αυτού; Γιατί τα πράγματα κάπως περιπλέκονται όταν μιλάμε για πρόσφυγες και μετανάστες, αλλόγλωσσα δηλαδή παιδιά και δεν είναι απλή υπόθεση η διάκριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από δυσκολίες που οφείλονται στην άγνοια της γλώσσας ή σε πολιτισμικές διαφορές, έτσι λένε άλλοι συνάδελφοι.

Ερ.: Θέλει χρόνο, προσοχή και γνώση είναι η αλήθεια αυτή η διαδικασία. Να δοθεί δηλαδή χρόνος σε αυτά τα παιδιά γιατί δε μπορείς από την πρώτη στιγμή να εντοπίσεις σωστά τέτοια ζητήματα. Αν είναι κάτι πολύ τρανταχτό τότε ναι, όπως αντιστροφή στα γράμματα κλπ, που και πάλι εδώ δε μπορείς κατευθείαν να το βαφτίσεις μαθησιακή δυσκολία γιατί κυρίως τα αραβόφωνα παιδιά γράφουν από την άλλη μεριά στο τετράδιο, εννοώ στη γλώσσα τους. Δηλαδή, δεν είναι εύκολη η προσαρμογή στα δικά μας δεδομένα, της ελληνικής γλώσσας. Ή ας πούμε και στα φωνήεντα το “α” το μπερδεύουν με το “ε” γιατί είναι κάτι ενδιάμεσο το δικό τους κλπ, οπότε τους δίνουμε ένα χρονικό διάστημα μέχρι να δούμε ότι έχουν κατακτήσει έστω και σε ένα μικρό βαθμό τη γλώσσα μας για να κρίνουμε. Να μου πεις πολλά από αυτά μπορεί να έρθουν για δύο μήνες και να φύγουν, αλλά δε μπορούμε να κάνουμε διαφορετικά παρά να δώσουμε χρόνο. Έπειτα τους κάνω εγώ την εκπαιδευτική αξιολόγηση κι εκεί εντοπίζω τα ζητήματα στα Μαθηματικά από εκεί μπορώ να κρίνω, όχι τόσο στο κομμάτι της Γλώσσας.

Συν.: Αλήθεια; Φαίνονται περισσότερο ή πιο καθαρά στα Μαθηματικά οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών κι όχι στα γλωσσικά μαθήματα;

Ερ.: Ναι βέβαια. Υπάρχουν τεστ που φτιάχνεις και βλέπεις την ικανότητά τους και μπορείς να εντοπίσεις τυχόν ζητήματα προσανατολισμού στο χώρο, από εκεί μπορείς να διακρίνεις. Τα πιο πολλά προβλήματα φαίνονται στις ασκήσεις προσανατολισμού, στο οπτικοκινητικό, στο συντονισμό τους, σε όλο αυτό το κομμάτι. Εκτός αν μιλάμε για πιο βαριές περιπτώσεις αυτισμού ή συνδρόμων που πιο εύκολα εντοπίζονται είτε στα γλωσσικά είτε στα θετικά μαθήματα, με τη βλεμματική επαφή, με απλά πράγματα όπως με το σώμα που τα συγκεκριμένα παιδιά δε μπορούν να συνεννοηθούν, ενώ άλλα πιο ήπιες ειδικές ανάγκες μπορούν.

Συν.: Κατάλαβα. Σαν επόμενη ερώτηση πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Σε μια γενική τάξη - γιατί εγώ λάβε υπόψη σου ότι δεν απομονώνω πάντα τα παιδιά, δηλαδή έχω τη δυνατότητα να μπαίνω μέσα στις τάξεις τους να παρακολουθώ και το κάνω – δεν είναι εύκολο. Μπορώ να χαρακτηρίσω και ως δύσκολη τη διαδικασία γιατί σκέψου ότι τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών είναι παιδιά με δυσκολίες οικονομικές, κοινωνικές, με δυσκολίες στα σπίτια. Δηλαδή, όσα δεν έχουν χρήματα να τα πάνε και σε δραστηριότητες εκτός, πράγματα δηλαδή που δε τους καλύπτει το σχολείο πόσο μάλλον τα σχολεία του κέντρου της Αθήνας που είναι τρομερά υποβαθμισμένα, γι' αυτά τα παιδιά ή και άλλα που ζουν σε κακές συνθήκες είναι δύσκολο. Τα σχολεία μας να ξέρεις έχουν μειωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ακατάλληλες υποδομές, οι αίθουσες είναι άσχημες και παλιές. Το δικό μας σχολείο να φανταστείς είναι παλιό νεοκλασικό, ένα σπίτι βασικά που χωράει 100 παιδιά, οπότε όλα αυτά παίζουν ρόλο στην ένταξη των παιδιών. Βέβαια, εκεί που υπάρχουν σχολείο όπως το δικό μας που φοιτούν κυρίως παιδιά προσφύγων και μεταναστών βλέπεις ότι τα παιδιά είναι πιο χαρούμενα γιατί δε βιώνουν την απομόνωση και το ρατσισμό, όπως γίνεται λιγότερο ή περισσότερο σε σχολεία με ελληνόπουλα. Σε άλλα σχολεία της Αθήνας είναι έντονο φαινόμενο αυτό και αφορά τόσο άλλους μαθητές όσο και τους γονείς τους, όπως επίσης και την αντίληψη ότι όπου υπάρχουν πολλά προσφυγόπουλα και μεταναστόπουλα πάει πίσω η τάξη και η μαθησιακή διαδικασία.

Συν.: Μιας και το θέτετε αυτό, τι γνώμη έχετε για τα διαπολιτισμικά σχολεία; Κρίνεται ότι βοηθάνε σαν θεσμός ή καλύτερα να τα βάζαμε αυτά τα παιδιά στο γενικό σχολείο με τα ελληνόπουλα; Πέραν από ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που πρέπει σε κάθε περίπτωση να αντιμετωπιστούν.

Ερ.: Όχι, εγώ δεν πιστεύω ότι πρέπει να διαχωρίζονται τα συγκεκριμένα παιδιά. Όμως πιστεύω ότι μέσα στο γενικό σχολείο, το οποίο για μένα δε θα χρειαζόταν να είναι διαπολιτισμικό, θα πρέπει να λειτουργούν ειδικές τάξεις που να στηρίζουν καταρχάς γλωσσικά τα παιδιά. Στο κομμάτι της γλώσσας, της επικοινωνίας κλπ, στο αρχικό δηλαδή στάδιο που αυτό δεν υπάρχει και δε γίνεται. Δηλαδή, ή υπάρχει το ένα, τα δυο-τρία διαπολιτισμικά στην Αττική – στην Α΄ Αθήνας υπάρχει μόνο ένα σκέψου - ή υπάρχει το αντίθετο, όλα τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες μέσα στο γενικό ελληνικό σχολείο χωρίς όμως καμία στήριξη. Άρα, είμαι υπέρ του να είναι στο ελληνικό σχολείο τα παιδιά, του να ενταχθούν στην κοινωνία μιας και θα μείνουν, θα εργάζονται εδώ οι γονείς τους κλπ, όμως να τους παρέχεται και η κατάλληλη, η απαραίτητη στήριξη για να το πετύχουν αυτό. Πώς; Με ξεχωριστή παρέμβαση και στήριξη στο κομμάτι της γλώσσας κι όχι να παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα μέσα σε μια γενική τάξη κι ότι καταλάβουν και μάλιστα να τοποθετούνται εκεί βάσει της φυσικής τους ηλικίας έναντι του γνωστικού τους υποβάθρου, που αυτό το τελευταίο είναι το σωστό. Κι εκεί να έχουν τα ελληνικά βιβλία που σαφώς δε τα καταλαβαίνουν. Άρα χρειάζονται και ειδικά τμήματα μέσα στα γενικά που να τα υποστηρίζουν.

Συν.: Ξέρετε αν στην περιοχή σας υπάρχουν τμήματα ΖΕΠ; Γενικά δεν υπάρχουν πολλά, όπως καταλαβαίνω.

Ερ.: Στην περιοχή μας κανονικά υπήρχαν πολλά τμήματα υποδοχής. Αυτό το χρόνο έχουने μειωθεί. Σκέψου ότι στο δικό μου σχολείο που είναι εκατό τις εκατό πρόσφυγες και μετανάστες έχουμε ένα άτομο που είναι ΖΕΠ, το οποίο έχει αναλάβει 40 παιδιά. Και τα έχει σε γκρουπ 7-8 παιδιών.

Συν.: Ε δε γίνεται. Όταν μάλιστα πρόκειται για αλλόγλωσσα παιδιά.

Ερ.: Ακριβώς. Προσπαθεί να τα ομαδοποιήσει ανά χώρα καταγωγής κλπ, όλα από το Κονγκό μαζί, όλα από τα Βαλκάνια μαζί, αλλά είναι πάρα πολύ δύσκολο.

Συν.: Βέβαια, έτσι είναι. Τα νούμερα είναι εξωπραγματικά. Τώρα, αντιλαμβάνομαι ότι έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα. Με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους – τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής;

Ερ.: Κοίτα, δεν έχω παιδιά που γνωρίζουν λίγο ή καθόλου ελληνικά στο τμήμα ένταξης γιατί δε μπορώ να πάρω τέτοια παιδιά, αλλιώς δε θα μπορώ να κάνω παρέμβαση.

Συν.: Α, είναι δηλαδή μετανάστες δεύτερης γενιάς;

Ερ.: Ναι ναι. Πάντα δούλευα σε αυτό το κομμάτι οπότε τη βασική γνώση της γλώσσας την είχαν όλοι μου οι μαθητές. Εντάξει σίγουρα βοηθούν τα οπτικοακουστικά μέσα και όχι η νοηματική που αναγκάζονται οι δάσκαλοι γενικής να χρησιμοποιούν για την επικοινωνία με αυτά τα παιδιά λόγω της έλλειψης μέσων, υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Οι υποδομές είναι τόσο ανύπαρκτες που οι δάσκαλοι και να θέλουν να κάνουν πράγματα δε μπορούν, δηλαδή είχαμε μια συνάδελφο που αγόρασε προτζέκτορα μόνη της, με δικά της χρήματα. Σκέψου.

Συν.: Πολλοί συνάδελφοι έχουν πει ότι αξιοποιούν τη νοηματική. Το ζήτημα είναι όμως να μην αποτελεί τη μοναδική επιλογή και να μην καταφεύγουν σε αυτή αναγκαστικά για το λόγο που λέτε. Άρα κυρίως ότι κάνουν ατομικά οι εκπαιδευτικοί.

Ερ.: Ακριβώς. Βασικά μόνο ατομικά.

Συν.: Ποια θα ξεχωρίζατε τώρα, με βάση την εμπειρία σας ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου;

Ερ.: Καταρχάς τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στα δικά μας τα παιδιά είναι το κοινωνικό τους περιβάλλον, το πώς ζουν, το πού ζουν. Το ότι τα περισσότερα από αυτά ζουν σε ένα σπίτι ακατάλληλο, σε μια δομή και αύριο μεθαύριο εξαφανίζονται γιατί τα μετακινεί το κράτος και τα πάει σε άλλη πόλη. Ότι πολλά παιδιά εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, παιδιά που οι γονείς τους δουλεύουν πολλές ώρες. Έχουμε παιδιά εγκαταλελειμμένα, που μένουν στα σπίτια και οι γονείς δε δείχνουν ενδιαφέρον, έχουμε παιδιά κακοποιημένα που συνεργαζόμαστε με κάποιες δομές και προσπαθούμε να συνεργαστούμε και με κάποια τμήματα του Δήμου που είναι εν μέρει δωρεάν και να στηρίζονται κι αυτά και οι οικογένειές τους. Όχι καθολικά δωρεάν όμως. Κοινωνικός λειτουργός δεν υπάρχει, ψυχολόγος υπάρχει ένας κάθε Τετάρτη, μια μέρα της εβδομάδας γιατί πάει σε 5 σχολεία. Δε γίνεται έτσι προφανώς, ούτε να βοηθάει αποτελεσματικά τα 100 δικά μας παιδιά ούτε τα παιδιά των άλλων σχολείων που έχουν 200 το καθένα. Αυτά σίγουρα τα κοινωνικά προβλήματα εκφράζονται κι εκπαιδευτικά, επηρεάζουν το μαθησιακό κομμάτι. Εγώ παλιά ήμουν και σε άλλα σχολεία κι έβλεπα ότι ακόμα και η μάνα που δεν ήξερε καθόλου τη γλώσσα, αλλά καθόταν δίπλα στο παιδί της όταν διάβαζε, έβλεπες πολύ μεγάλη διαφορά. Όταν αυτό δε γίνεται γιατί υπάρχει ο αγώνας για το μεροκάματο, για το σπίτι βλέπεις πώς το παιδί επηρεάζεται και μαθησιακά και ψυχολογικά. Κι όταν σου δείχνει κι επιθετικότητα, τότε εμφανίζονται κι άλλα θέματα. Διάσπαση προσοχής γιατί δε γεννιέται κάποιος με αυτή, την αποκτά, οπότε έχουμε και τέτοια φαινόμενα ή ένταση αυτού του φαινομένου, που απορρέει από κοινωνικά και οικογενειακά αίτια. Ακόμα και λόγω της μεγάλης επαφής με το κινητό

τηλέφωνο, όσο λείπουν οι γονείς στη δουλειά, κι αυτό προκαλεί τέτοια. Εδώ κι ο Έλληνας γονιός λόγω της ακρίβειας, των χαμηλών μισθών κλπ δουλεύει όλη μέρα και άρα δε βοηθά όσο θέλει το παιδί του, πόσο μάλλον οι γονείς αυτών των παιδιών. Οι περισσότερες οικογένειες μένουν στην πλατεία Βικτωρίας, ζουν και δουλεύουν σε τριτοκοσμικές συνθήκες, δηλαδή ακόμα και να πουλάνε μαντήλια, να δουλεύουν σε υποδομές, να βάζουν σπίτια ή να παρκάρουν αμάξια κι αυτά για ψίχουλα. Σε αυτά συνυπάρχει το κομμάτι της γλώσσας, αλλά δευτερευόντως γιατί πιο σημαντικό είναι αυτό, τα κοινωνικά- οικονομικά προβλήματα που μεταφράζονται και σε εκπαιδευτικά προβλήματα και σε ειδικές ανάγκες πολλές φορές.

Συν.: Κατάλαβα. Αυτά τα προβλήματα κρίνετε ότι διαφέρουν στους μετανάστες συγκριτικά με τους πρόσφυγες;

Ερ.: Σίγουρα υπάρχει διαφορά στους μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς, που είναι πιο ενσωματωμένοι στην ελληνική κοινωνία, οι γονείς τους έχουν αποκτήσει δουλειά κλπ, χωρίς να περνάνε ρόδινα, δε λέω αυτό. Η διαφορά όμως είναι τεράστια με τους πρόσφυγες. Σκέψου ότι πολλά από τα προσφυγόπουλα δεν είναι νόμιμα, αντιμετωπίζουν και όλη αυτή τη διαδικασία μέχρι να αναγνωριστούν, να πάρουνε ΑΜΚΑ, έχουν και τέτοια σύνθετα προβλήματα. Προσπαθούμε κι εμείς να τα κατευθύνουμε ώστε να κυνηγίσουν όσο μπορούν το να αναγνωρισμένοι στη χώρα για να αποκτήσουν και ορισμένα βασικά δικαιώματα. Υπάρχουν δηλαδή διαφορές.

Συν.: Ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Καταρχάς να λάβει υπόψη του την ανάγκη του παιδιού, να καταλάβει ότι έχει σύνθετες ανάγκες και χρειάζεται ο ίδιος να γνωρίζει το ιστορικό του, το οικογενειακό του ιστορικό, την καταγωγή του, το πώς ήρθε σε αυτή τη χώρα. Είναι αυτό που λέμε και στην Παιδαγωγική ότι για να κρίνεις και να σχεδιάσεις ένα πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού θα πρέπει να λάβεις πολλά πράγματα υπόψη σου. Νομίζω ότι σε αυτό αδυνατούμε πάρα πολύ. Ένας δάσκαλος με τις τόσες δυσκολίες στην τάξη του προτιμά ή πιο σωστά καταλήγει στο να κάνει το μάθημά του και να προχωρήσει από το να δει και ξεχωριστά τον κάθε μαθητή του και να σχεδιάσει την παρέμβασή του. Το καταλαβαίνω ότι αυτό δεν είναι εύκολο για 20 και 25 και 27 μαθητές ανά τάξη, όμως το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό κι έχουμε και φαινόμενα σε άλλα σχολεία με περισσότερα ελληνόπουλα και λίγα μεταναστόπουλα/ προσφυγόπουλα, τα παιδιά αυτά να κοιμούνται μέσα στις τάξεις γιατί δε μπορούν να ανταποκριθούν στο μάθημα. Έχουμε

φαινόμενα ας πούμε να γιορτάζουμε την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου και να δείχνουμε στα παιδιά βιντεάκια με όπλα και μάχες κλπ και τα παιδιά να βάζουν τα κλάματα γιατί ακριβώς εμείς δεν έχουμε υπολογίσει ότι πολλά από αυτά έχουν έρθει από ένα πόλεμο που έχουν ζήσει πρόσφατα. Όλα αυτά έχουν συμβεί και στο δικό μας το σχολείο και τα έχω δει με τα μάτια μου.

Συν.: Ναι, σωστό. Και νομίζω δεν αποτελεί ατομική ευθύνη, αλλά πιο συνολικό ζήτημα.

Ερ.: Ακριβώς. Κρατικό πρώτα πρώτα. Γι' αυτό είπα ότι πρέπει να υπάρχει ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός σε όλα τα σχολεία, σε κάθε σχολείο που να γνωρίζει και να απαντά σε αυτή την ιδιαίτερη ανάγκη, το τι έχει βιώσει κάθε παιδί, πώς έχει έρθει στη χώρα μας, γιατί βγάζει αυτή την επιθετική συμπεριφορά, τι έχει ζήσει. Όταν σου λέει το παιδί ότι εμείς με τα πόδια πήγαμε από τη μια χώρα στην άλλη, μετά στον Έβρο, μετά περάσαμε το ποτάμι, μετά με τα πόδια εδώ, μετά στη Μόρια και πάει λέγοντας, ε δε γίνεται. Επίσης, χρειάζεται επιμόρφωση και μάλιστα με πρακτικό πνεύμα γιατί άμα ρωτήσεις τους περισσότερους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς θα σου πουν ότι ναι μεν την έκαναν, αλλά εν τέλει δεν κατάλαβαν τι πρέπει να κάνουν στην τάξη κι αν όσα άκουσαν είναι εφαρμόσιμα στη σχολική τάξη. Άρα για να κλείνω αυτό το κομμάτι, ο δάσκαλος πρέπει να λάβει υπόψη όλα αυτά τα στοιχεία για το παιδί πρόσφυγα ή μετανάστη που όμως σήμερα μπαίνουν εμπόδια σε αυτό.

Συν.: Κατάλαβα. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

Ερ.: Εδώ θα μπορούσαμε να βάλουμε το ζήτημα της ενίσχυσης της φιλανθρωπίας, το κομμάτι των κειμένων, ανάλυσης και παρουσίασης κειμένων που να εντοπίζουν συγκεκριμένα ζητήματα σύμφωνα με το κοινωνικό δυναμικό της τάξης. Η συνεργασία του δασκάλου με άλλες ειδικότητες, όπως τα Εικαστικά, η Θεατρική Αγωγή έτσι ώστε το μάθημα να ενισχυθεί και να γίνει πιο βιωματικό στα παιδιά, να μπορούν να εκφραστούν συναισθηματικά, να υπάρξει μια αλληλεγγύη. Ακόμα κι αυτό που είπα πιο πριν, το αίσθημα του φόβου των προσφύγων μαθητών και μεταναστών μπορεί να γειωθεί στην πραγματικότητα, να γίνει κατανοητό ότι δεν είναι τα μοναδικά κι αυτό βέβαια με συγκεκριμένα προγράμματα και σε συνεργασία με τους ψυχολόγους και τις υπόλοιπες ειδικότητες. Το λέω αυτό γιατί το λάθος που κάνουμε είναι ότι πολλά τα αναλαμβάνει η δασκάλα της τάξης και οι υπόλοιπες ειδικότητες είναι σαν περαστικοί. Όχι ότι δε θέλουν, αλλά δε τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν παρέμβαση. Όπως επίσης πρέπει να ενισχυθούν και οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις στους συλλόγους. Πλέον

οι σύλλογοι που κάνουμε αφορούν μόνο διοικητικά θέματα. Πριν 10 χρόνια κάναμε και τέτοιες, δηλαδή λέγαμε μια φορά το μήνα ο καθένας να ετοιμάσει παιδαγωγικές εκθέσεις για τα παιδιά του και να τις συζητήσουμε, τουλάχιστον στα σχολεία που ήμουν εγώ. Τώρα αυτό πουθενά.

Συν.: Θα βοήθαγε σίγουρα, δε το είχα σκεφτεί. Ειδικά όσον αφορά αυτά τα παιδιά.

Ερ.: Ε βέβαια.

Συν.: Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Εφόσον είναι ανάγκη και είναι το δίκαιο να εφαρμοστούν αυτά για να αντιμετωπιστούν κάποιες καταστάσεις πιστεύω ότι είναι και εφαρμόσιμες. Βέβαια θα πρέπει να συνδυαστεί με ένα πλαίσιο διεκδίκησης των εκπαιδευτικών, να δοθούν περισσότερες παροχές σε όλο αυτό το κομμάτι, αλλά πιστεύω ότι είναι εφαρμόσιμες γιατί είναι αναγκαίες, έτσι το “δένω” το εφαρμόσιμες εγώ. Αν είναι εφικτές τώρα, σε ένα σχολείο αυτή τη στιγμή μπορεί να γίνει και πάλι, αλλά πρέπει να πιεστεί το κράτος να δώσει το πράσινο φως για να γίνει.

Συν.: Ωραία. Ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε στην τάξη σας, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Εγώ εφαρμόζω πολύ τη συζήτηση με βάση κείμενα στα παιδιά, στο τμήμα ένταξης γιατί πρώτα απ’ όλα θέλω να εξασφαλίσω μια καλή σχέση, μια σχέση συζήτησης-διαλόγου μεταξύ μας. Θέλω τα παιδιά να μπορούν να πουν τη γνώμη τους άσχετα αν δε μου σχηματίζουν μια ολοκληρωμένη πρόταση ακριβώς επειδή είναι μετανάστες ή πρόσφυγες. Θέλω να μπορώ να καταλαβαίνω τι νοιώθουν τα παιδιά, οπότε δουλεύω πάρα πολύ το κείμενο μέσα στην τάξη, την προφορική όμως παρουσίαση του κειμένου από εμένα. Αυτό θα ήθελα πολύ να το συνδυάσω πολύ με τις Νέες Τεχνολογίες, δηλαδή θα ήθελα να έχω ένα προτζέκτορα, ένα τάμπλετ για να μπορώ να λειτουργώ καλύτερα. Αυτό γίνεται περισσότερο με δική μου πρωτοβουλία, με το κινητό μου, ας πούμε συνδυάζοντας ένα κείμενο με μια μουσική για να το κάνω πιο συναισθηματικό ή με ένα συγκεκριμένο βίντεο, κατάλαβες. Επίσης, εμείς στο τμήμα ένταξης δουλεύουμε αποκλειστικά ομαδοσυνεργατικά. Τα παιδιά είναι μόνιμα σε ομάδες γιατί είναι και λάθος να απομονώνονται, δεν είναι ότι έχει το πρόβλημα το μαθησιακό και απομονώνεται ο συγκεκριμένος μαθητής. Παίρνουμε ομαδούλες παιδιών που κάνουμε συγκεκριμένη παρέμβαση και μάλιστα έχουμε φτάσει σε σημείο όταν μπαίνουμε στη γενική

τους τάξη για να πάρουμε κάποια από τα παιδιά, να σηκώνουν και τα υπόλοιπα παιδιά το χέρι τους και να λένε “εμένα πότε θα με πάρετε;” (γέλιο).

Συν.: Όμορφο αυτό. Ανταποκρίνονται δηλαδή καλά σε αυτό.

Ερ.: Ναι γιατί προσπαθούμε να βάζουμε στοιχεία. Δηλαδή, να βάζουμε λίγο τα Εικαστικά, να βάζουμε τις τέχνες, να μπορούν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα χέρια τους. Κατάλαβες, να μην είναι μόνο αυστηρά ένα μάθημα, αλλά να μπορούν να κάνουν κι άλλα πράγματα στα πλαίσια αυτού για να αποσυμπιέζονται, πολλά, ακόμα και κάποια παιχνίδια που έχω φτιάξει τύπου σκραμπλ με πλαστικοποιημένα γράμματα ή κατασκευές κι άλλες δημιουργικές δραστηριότητες τις γιορτές. Την προηγούμενη φορά είχαμε πάρει για παράδειγμα μια παλιά παλέτα του σχολείου και την κάναμε δέντρο, τη ντύσαμε με κόκκινο βελούδινο χαρτί και την κάναμε δέντρο. Δηλαδή, κάνουμε πολλά πράγματα.

Συν.: Ωραία ωραία. Σαν τελευταία ερώτηση τώρα, αν και είναι μεγάλο θέμα, τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Καλά το βασικό στο επίπεδο της εκπαίδευσης είναι να δούμε το παιδί και τον εκπαιδευτικό κατά συνέπεια με βάση τις ανάγκες τους και να δούμε κυρίως τις ανάγκες της εποχής. Βρισκόμαστε δηλαδή σε μια εποχή που και η τεχνολογία και η επιστήμη έχουν κάνει μεγάλα άλματα και μπορούν όλα αυτά να ικανοποιηθούν. Πράγματι τα παιδιά να έχουν μια μόρφωση που να ανταποκρίνεται στο σήμερα και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να δουλέψουν σε σχολεία με κατάλληλες υποδομές, να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και οι ίδιοι με ευθύνη του κράτους για ανταποκριθούν στις σύγχρονες συνθήκες που έχουν μπροστά τους, κυρίως αυτό το κομμάτι. Αν όμως δε λυθούν τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα αυτών των παιδιών, τότε δε θα λυθούν ούτε τα εκπαιδευτικά τους προβλήματα. Αυτά.

Συν.: Εντάξει. Σας ευχαριστώ πολύ.

Ερ.: Τίποτα. Καλή συνέχεια.

13^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Φυσικά.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Είμαι 51 ετών, εργάζομαι στο 3ο Δημοτικό σχολείο Κηφισιάς και η ειδικότητά μου είναι δάσκαλος ΠΕ70 γενικής αγωγής.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Έχω 23 χρόνια.

Συν.: Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Μεταπτυχιακό δίπλωμα όχι. Από σεμινάρια ναι έχω.

Συν.: Τι αφορά το σεμινάριό σας;

Ερ.: Είναι πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Συν.: Τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Αφορά την εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δεν ξέρω αν καλύπτει η απάντηση που δίνω.

Συν.: Βεβαίως, όπως το καταλαβαίνετε με δικά σας λόγια αρκεί.

Ερ.: Ωραία. Αυτό θα έλεγα λοιπόν όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συν.: Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετών μαθητών;

Ερ.: Όχι, δεν έτυχε.

Συν.: Ότι κάνατε μόνος σας δηλαδή.

Ερ.: Ναι ναι.

Συν.: Σε ποιο βαθμό με βάση κι αυτά που είπατε, θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Προφανώς ανέτοιμο γιατί δεν έχω κάποια εκπαίδευση πάνω σε αυτό το κομμάτι.

Συν.: Κατανοητό. Εσείς έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Στην τάξη μου έχω ένα παιδάκι μεταναστών από την Αλβανία.

Συν.: Ωραία. Είχατε παλιότερα άλλους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου;

Ερ.: Πάλι, επειδή είναι το σχολείο που εργάζομαι στην Κηφισιά, σε τέτοιο προάστιο, τέτοια περιοχή, έχει λίγα παιδιά μεταναστών. Επειδή προφανώς είναι και πιο ακριβή περιοχή. Στα χρόνια που προηγήθηκε είχα ελάχιστα παιδάκια τέτοια. Από Αλβανία όλα. Προσφυγάκια δεν είχα καθόλου.

Συν.: Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Νομίζω ότι δεν είναι εύκολη υπόθεση. Τουλάχιστον παλιότερα δεν ήταν τόσο εύκολο. Υπήρχαν θέματα αποδοχής από τα άλλα παιδιά και τους γονείς τους, αλλά νομίζω ότι όσο περνάνε τα χρόνια η ένταξη των παιδιών αυτών γίνεται πιο εύκολη από άποψη αποδοχής. Ελλείψεις εξακολουθούν να υπάρχουν σε εκπαιδευτικούς, κατάρτιση, εξοπλισμό κλπ.

Συν.: Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα και αν ναι με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους – τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής; Απ' ότι καταλαβαίνω δεν είχατε τέτοιους μαθητές, πολλούς τουλάχιστον.

Ερ.: Πολλούς όχι. Έτυχε όμως κάποια χρονιά το παιδάκι από την Αλβανία όταν είχε έρθει να μιλάει ελάχιστα την ελληνική γλώσσα. Παρακολούθησε μαθήματα στην τάξη υποδοχής του σχολείου γιατί έπαιρνα από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και το επίπεδο γλωσσικά και συνολικά ήταν υψηλό, δε μπορούσε να ακολουθήσει το ίδιο. Σιγά σιγά λοιπόν μπόρεσε να επικοινωνήσει κυρίως μέσω του παιχνιδιού και σταδιακά με αυτή τη συνδυαστική δουλειά εντός κι εκτός τάξης έγινε πάρα πολύ καλός. Στην αρχή ήταν φοβισμένος, φοβόταν όλα τα παιδάκια γύρω του, αλλά σιγά σιγά κατάφερε και μπήκε στην ομάδα κυρίως μέσω του παιχνιδιού. Και κατάφερε να μάθει κάποιες οδηγίες, κάποιες λέξεις που του ήταν χρήσιμες πρώτα για να παίζει και σιγά σιγά να κατανοήσει και να μάθει να επικοινωνεί στη γλώσσα μας.

Συν.: Ωραία ωραία. Ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Κοιτάζτε, το πρόβλημα της γλώσσας είναι πολύ μεγάλο. Και μάλιστα πολλές φορές τα παιδάκια κάνουν τους μεταφραστές ανάμεσα στους γονείς και στους δασκάλους, οπότε αυτά τα παιδάκια χρειάζονται σίγουρα μεγαλύτερη βοήθεια στην εκμάθηση της γλώσσας. Το

σχολείο δεν έχει πάντα τμήμα υποδοχής, ούτε το δικό μας λόγω έλλειψης προσωπικού κι εμείς ψάχναμε έξτρα ώρες για να βοηθήσουμε τα παιδάκια αυτά που ήταν από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον. Μάλιστα, τα αφήνανε τα παιδάκια αυτά στο ολόημερο κι εμείς προσπαθούμε εκεί να ολοκληρώνουν τις ασκήσεις κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας για να μπορούμε να τα βοηθήσουμε κάπως. Σε άλλα σχολεία έχω ακούσει ότι υπήρχαν τμήματα ΖΕΠ, εμείς δεν είχαμε ποτέ τέτοια επειδή ήταν λίγα τα παιδιά. Σε διπλανό σχολείο υπήρχε, αλλά ήταν γεμάτο.

Συν.: Κατάλαβα. Ναι είναι ζήτημα αυτό – κι άλλοι συνάδελφοι το έχουν πει - και θέτει εμπόδια για να προχωρήσουν τα παιδιά αυτά.

Ερ.: Ε βέβαια. Δυστυχώς.

Συν.: Εσείς κρίνετε ότι αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν διαφορετικές εκπαιδευτικές δυσκολίες; Οι πρόσφυγες από τους μετανάστες μαθητές;

Ερ.: Κοιτάζτε επειδή κυρίως μιλάμε για οικονομικούς μετανάστες και η περιοχή μας είναι πλούσιο προάστιο, υπάρχουν και ταξικές διαφορές. Δε ήταν εύκολο να γίνουν αποδεκτά αυτά τα παιδιά ακόμα και στις παρέες, ένοιωθαν μειονεκτικά, ήτανε πιο φτωχά και υπήρχε ένα θέμα σε αυτό.

Συν.: Κατάλαβα κι όταν λέτε ότι δε μπορούν να σταθούν οι πρόσφυγες στην περιοχή αυτή φαίνεται το χάσμα, το ταξικό ζήτημα που λέτε.

Ερ.: Ναι ναι.

Συν.: Εσείς ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Πρέπει να το κάνουμε να αισθανθεί ζεστασιά και άνεση και σίγουρα αποδοχή για να μπορέσει το παιδάκι να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει να δούμε πώς μπορούμε να βοηθήσουμε το ίδιο το παιδάκι, αλλά και την οικογένειά του. Το ιστορικό του παιδιού και άλλα πράγματα πιθανώς που αυτή τη στιγμή δε μπορώ να σκεφτώ.

Συν.: Ωραία. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

- Θα έπρεπε να υπάρχει ένα τμήμα που θα μπορέσει να βοηθήσει αυτά τα παιδάκια να μάθουνε τη γλώσσα γιατί όλα ξεκινάνε από τη γλώσσα. Δυστυχώς στο δικό μας το σχολείο δεν υπάρχουν τμήματα ΖΕΠ που θα βοηθούσαν τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα και αναζητούσαμε περισσεύματα ωρών από δασκάλους μία ο ένας μία ο άλλος, πολλές φορές χωρίς συνεννόηση για να τους παρέχουμε αυτή τη βοήθεια που όμως δεν αρκεί. Χρειάζονται κάποιους που να είναι ειδικοί, ακόμα και να μη μιλάνε τη γλώσσα.

Ερ.: Και σίγουρα όχι στη μισή ώρα που έχει να διαθέσει ένας δάσκαλος στο κενό του που δεν είναι σωστό και για εσάς.

Συν.: Ναι, δηλαδή σε μία ώρα και αποσπασματικά χωρίς σταθερό πρόγραμμα δε γίνεται. Επίσης θέλει εξατομικευμένη διδασκαλία πάνω από το παιδάκι και να βάλεις δίπλα, να αξιοποιήσεις άλλα παιδάκια που μπορούν να τα βοηθήσουν. Αντίστοιχα, θέλει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όσο είναι δυνατό και πολύ βασικό, χρειάζεται άλλη στοχοθεσία, προσαρμοσμένη με βάση το γνωστικό επίπεδο και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή πρόσφυγα ή μετανάστη. Να μη θέτεις τους ίδιους στόχους τουλάχιστον μέχρι να φτάσει το παιδάκι σε ένα επίπεδο που θα μπορεί να συνεννοείται για να μπορέσει να βοηθηθεί. Νομίζω ότι οι περισσότεροι από εμάς έτσι λειτουργούν.

Ερ.: Σημαντικό αυτό που λέτε για τη στοχοθεσία. Είναι μια πλευρά που δεν αναφέρεται πολύ, αλλά δε μπορεί να υπάρχει ίδια απαίτηση όντως. Για να συμβαδίσει το παιδί αν δεν ξέρει καθόλου ή σχεδόν τη γλώσσα, όπως το Αλβανάκι που είχατε.

Συν.: Ναι και δείχνοντας υπομονή καταφέραμε σιγά σιγά το παιδάκι να κατακτήσει τους φραστικούς μηχανισμούς της γλώσσας κι όσο περνούσαν τα χρόνια γινόταν και καλύτερο. Αλλά αν υπήρχε υποστηρικτική βοήθεια τότε θα γινόταν πιο γρήγορα και πιο μεθοδικά.

Ερ.: Ε βέβαια.

Συν.: Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Δεν είναι εύκολο και κάθε χρόνο δυσκολεύει. Αναζητούμε δασκάλους και ώρες και έχουμε χαμένες ώρες μέχρι τα μέσα τις χρονιάς, μέχρι τώρα και σε αυτή τη βάση χειροτερεύει η κατάσταση. Δεν υπάρχει η αντίστοιχη εκπαίδευση, επιμόρφωση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε εμάς για να μπορούμε να βοηθήσουμε ούτε σε μένα τουλάχιστον ούτε στους συναδέλφους μου. Κι αυτό τη στιγμή που συνεχίζουν να υπάρχουν μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές στα σχολεία και μάλιστα αυξάνονται παρότι σε εμάς παραμένουν λίγοι. Είτε είναι ένα

παιδάκι είτε είναι περισσότερα χρειάζεται και βοηθάει η απόκτηση γνώσεων σε σχέση με τη διδασκαλία τους, όχι ατομικά από τον κάθε δάσκαλο, αλλά οργανωμένα, μεθοδικά υπό την αιγίδα του κράτους. Επίσης κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι εμφανίστηκαν πέρυσι μία χρονιά, αλλά ούτε φέτος ούτε τις προηγούμενες είχαμε. Κι όταν είχαμε, οι γυναίκες έρχοντας μία φορά την εβδομάδα σε κάθε σχολείο, δηλαδή έχουν περίπου χίλιους μαθητές να βοηθήσουν τη βδομάδα. Χρειάζεται μεγαλύτερη υποστήριξη, δεν αρκεί αυτό/

Συν.: Ούτε για τους Έλληνες μαθητές δε φτάνει.

Ερ.: Ναι ναι ακριβώς. Δηλαδή, με μια φορά την εβδομάδα σε ένα σχολείο 200 μαθητών δεν προλαβαίνουν να τα βοηθήσουν ουσιαστικά. Είναι για λόγους περισσότερο εικόνας.

Συν.: Κατάλαβα. Τώρα, ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε στην τάξη σας, με τον έναν, τους δύο μαθητές που είχατε ανά τα χρόνια και ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Ε, κοιτάζτε εγώ έχω χρησιμοποιήσει εξατομικευμένη διδασκαλία με συγκεκριμένη στοχοθεσία και δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά, βάζοντας το παιδάκι για να μπορέσει να ενταχθεί μέσα στην ομάδα. Έτσι δούλεψα εγώ τουλάχιστον. Αυτές τις μεθόδους προσπάθησα να αξιοποιήσω δηλαδή. Να εργαστούν τα παιδάκια και ομαδοσυνεργατικά, αλλά και θέτοντας διαφορετικούς στόχους κάθε φορά για το παιδάκι με εξατομικευμένη διδασκαλία. Τώρα, δεν έχω σκεφτεί κάτι άλλο. Δεν είχαμε και τη δυνατότητα χωρίς τμήμα ένταξης ή τμήμα ΖΕΠ και χρονικά βέβαια ήταν δύσκολο.

Συν.: Ωραία. Είναι μεγάλο ζήτημα, αλλά τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Θα έπρεπε να υποστηριχθούν συνολικά αυτά τα παιδιά για να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και αν ενσωματωθούν αυτά, αυτά λειτουργούν και ως συνδετικός κρίκος με τους γονείς τους. Δυστυχώς η ελληνική κοινωνία είναι συντηρητική σε αυτό το κομμάτι και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής δεν υπάρχει ο προσανατολισμός και η πρόθεση να ενταχθούν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα αυτά τα παιδιά γιατί χρειάζεται να αξιοποιήσουν πόρους στην εκπαίδευση για αυτά τα παιδιά, πράγμα που δε συμβαίνει συνολικά, ούτε για τα ελληνόπουλα. Νομίζω ότι το πρόβλημα είναι μεγαλύτερο σε σχολεία με περισσότερους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Άρα πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές, κρατικά μέτρα με πόρους που δε δαπανώνται, ενώ μάλιστα αναμένουμε ακόμα περισσότερες μεταναστευτικές και προσφυγικές

ροές όπως δείχνουν οι διεθνείς και παγκόσμιες εξελίξεις. Τέλος, να επαναφέρω την ανάγκη μας να παρακολουθήσουμε ένα σεμινάριο, κάποια εκπαίδευση που να αφορά αυτό το κομμάτι, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που να έχει την επίβλεψη του κράτους. Θα ήθελα να υπάρχει μια στοχοθεσία του Υπουργείου Παιδείας σε αυτό το κομμάτι.

Ερ.: Κατάλαβα. Σας ευχαριστώ πολύ.

Συν.: Εγώ ευχαριστώ. Ελπίζω να σας βοήθησα, σίγουρα προβληματίστηκα θετικά από τις ερωτήσεις και τη συζήτηση.

Ερ.: Χαίρομαι. Εν μέρει έχουν αυτό το σκοπό. Καλή σας συνέχεια.

Συν.: Επίσης.

14^η Συνέντευξη

Συν.: Γεια σας. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Ερ.: Παρακαλώ.

Συν.: Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε αρχικά την ηλικία σας, σε ποιο σχολείο εργάζεστε και ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ερ.: Είμαι δασκάλα ΠΕ70 γενικής αγωγής κι εργάζομαι στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ερυθραίας.

Συν.: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερ.: Έχω 17 χρόνια υπηρεσίας.

Συν.: Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποίησης σεμιναρίου;

Ερ.: Όχι, δεν έχω κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα ή σεμινάριο.

Συν.: Μπορείτε με δυο λόγια να πείτε τι γνωρίζετε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ερ.: Όπως το καταλαβαίνω εγώ, διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η ένταξη των μαθητών από άλλες χώρες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που ζουν. Προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών και культурών.

Συν.: Είχατε κάποια επιμόρφωση στο παρελθόν σε σχέση με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών;

Ερ.: Όχι, δεν έχω λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με την εκπαίδευση τέτοιων μαθητών.

Συν.: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να διδάξει σε μία πολύ πολυπολιτισμική τάξη όπως η σημερινή;

Ερ.: Δε θα μιλήσω μόνο για μένα, αλλά για το σύνολο των συναδέλφων με βάση την εκτίμηση και την πείρα που έχω. Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στις τάξεις τους, κυρίως λόγω των δυσκολιών (διαπροσωπικών, οικονομικών κτλ.), που ταλανίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών μας και μεταφέρονται από τους μαθητές μας στην τάξη. Επομένως ένα ή περισσότερα παιδιά που είναι από άλλες χώρες και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, κάνουν το έργο του δασκάλου ακόμα πιο δύσκολο, αλλά συγχρόνως αυξάνουν και την πρόκληση να νοιώσει ο μαθητής αυτός ισότιμο μέλος της ομάδας. Σε αυτή τη βάση, δεν υφίσταται ο όρος “έτοιμος” ή τουλάχιστον δεν υφίσταται καθολικά. Είναι δύσκολη υπόθεση η διδασκαλία τέτοιων μαθητών και μικρή η γνώση μας πάνω σε αυτό το κομμάτι με ότι ψάχνουμε οι ίδιοι, ατομική δηλαδή υπόθεση που δε θα έπρεπε να είναι.

Συν.: Βέβαια, έτσι είναι. Εσείς έχετε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές στην τάξη σας; Αν ναι, από ποιες χώρες κατάγονται;

Ερ.: Αυτή τη στιγμή στην τάξη μου έχω έναν μαθητή άλλου πολιτισμικού υποβάθρου με καταγωγή από την Κίνα.

Συν.: Ωραία. Πόσο εύκολη ή δύσκολη κρίνετε την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερ.: Η ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο δύσκολη κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα και λιγότερο δύσκολη στα μαθηματικά, μιλώντας καθαρά εκπαιδευτικά, γνωστικά ως το πούμε. Συνολικά η ένταξή τους είναι δύσκολη λόγω των ελλείψεων σε υποδομές, υλικοτεχνικό εξοπλισμό, κατάλληλων βιβλίων, προσωπικού στα σχολεία κι άλλων παραγόντων που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες διαβίωσής τους, που είναι άσχημες κλπ.

Συν.: Είχατε στο παρελθόν ή έχετε αυτή τη στιγμή αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη σας που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα και αν ναι με τι μέσα και τρόπους επικοινωνείτε και τους – τα βοηθάτε στην κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής;

Ερ.: Ναι, ο μαθητής που έχω από πέρσι στην τάξη μου, το Κινεζάκι γνώριζε ελάχιστα την ελληνική γλώσσα, καθώς οι γονείς του δε μιλούσαν, ούτε μιλούν καθόλου ελληνικά. Η σύνδεση των λέξεων με τις εικόνες τους και το παιχνίδι, τον βοήθησαν και τον βοηθούν πολύ στην κατανόησή τους. Επίσης οι προβολές τραγουδιών, παραμυθιών κ.ά. (η εικόνα γενικότερα) παίζει σπουδαίο ρόλο. Σπουδαίο ρόλο παίζει επίσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ο δάσκαλος που από πέρσι μέχρι και πριν λίγο καιρό του έκανε κατ' ιδίαν μάθημα στον χώρο του σχολείου. Σκεφτείτε κάτι σαν μια άτυπη τάξη υποδοχής.

Συν.: Ποια θα ξεχωρίζατε ως τα βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου; Πιστεύετε ότι αυτά διαφέρουν στους πρόσφυγες συγκριτικά με τους μετανάστες κι αν ναι σε ποια βάση;

Ερ.: Η μοναδική, θα έλεγα, εκπαιδευτική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί, είναι ότι δε μιλούν την ελληνική γλώσσα. Από την προσωπική μου εμπειρία τουλάχιστον δε μπορώ να πω σε καμία περίπτωση ότι υπάρχει κάποια άλλη διάκριση που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Βεβαίως η έλλειψη σύγχρονων κατάλληλων υποδομών, εξειδικευμένου προσωπικού και ούτω καθεξής λειτουργεί ανασταλτικά στην ένταξη και την εκπαιδευτική τους πορεία.

Συν.: Ωραία. Ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη και τι να προσέξει ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης είτε με μεγαλύτερο αίτημα μικρότερο αριθμό προσφύγων ή και μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Πιστεύω πως ένας δάσκαλος πολυπολιτισμικής τάξης πρέπει να σεβαστεί τη διαφορετικότητα στον πολιτισμό, στο χρώμα, στη θρησκεία κλπ των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών του, ώστε να μην υπάρξουν θέματα - δυσκολίες στη συνεργασία όλων των μαθητών της τάξης. Πρέπει να κάνει τα υπόλοιπα παιδιά να καταλάβουν ότι από τους πρόσφυγες και μετανάστες συμμαθητές τους, μόνο να πάρουν γνώσεις έχουν από τη διαφορετική τους κουλτούρα.

Συν.: Σημαντικό αυτό που λέτε και διαπαιδαγωγικό προς τους υπόλοιπους μαθητές.

Ερ.: Ε βέβαια, αυτό το ρόλο καλούμαστε να διαδραματίσουμε άλλωστε οι δάσκαλοι και συνολικότερα οι εκπαιδευτικοί.

Συν.: Ωραία. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που κατά τη γνώμη σας είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση αυτών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρατε;

Ερ.: Λοιπόν, είναι η αξιοποίηση της εικόνας και του παιχνιδιού, των τραγουδιών, των παραμυθιών κ.α. που λειτουργεί ευεργετικά με πάρα πολλούς τρόπους. Παίζει σίγουρα σπουδαίο ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας κάπως πιο δημιουργικά, πιο οπτικοακουστικά και ομαδοσυνεργατικά. Η σταδιακή κατανόηση κι εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι όρος για την ένταξη αυτών των παιδιών τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία μας, την επικοινωνία κλπ, αλλά αυτές οι πρακτικές βοηθάνε συνολικότερα τους μαθητές αυτούς. Βοηθάει επίσης και χρειάζεται η εξατομικευμένη διδασκαλία γιατί συχνά υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο γνωστικό επίπεδο των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών τόσο συγκριτικά με τους ντόπιους μαθητές όσο και μεταξύ τους.

Συν.: Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ότι αυτές που αναφέρατε και άλλες πιθανές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη;

Ερ.: Πιστεύω ότι αυτές οι μέθοδοι είναι αρκετά εύκολα εφαρμόσιμες, εφόσον βέβαια υπάρχει η αντίστοιχη υποδομή που όπως προείπα σε πολλά σχολεία δεν υπάρχει.

Συν.: Ποιες από αυτές τις μεθόδους και πρακτικές αξιοποιείτε στην τάξη σας, ποιες άλλες θα θέλατε να εφαρμόσετε και γιατί αυτό δεν κατέστη δυνατό;

Ερ.: Εγώ έχω εφαρμόσει όσα ανέφερα όχι βέβαια όλα στον ίδιο βαθμό. Δηλαδή, αξιοποιώ στη διδασκαλία μου εικόνες, βίντεο, συνολικότερα οπτικοακουστικό υλικό, αλλά και τραγούδι, παιχνίδι που γίνεται ομαδικά και βοηθάει τόσο στην έκφραση όσο και στη συνεργασία καις τη σύναψη σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Κι άλλα έχω εφαρμόσει ανά καιρούς, αλλά ως κύρια αυτά που είπα. Κάτι που να μην έχω μπορέσει να εφαρμόσω στην τάξη δε μπορώ να σκεφτώ αυτή τη στιγμή.

Συν.: Σαν τελευταία ερώτηση, τι συνολικές αλλαγές στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας πιστεύετε ότι απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών;

Ερ.: Θεωρώ ότι η αποδοχή αυτών των μαθητών από το ελληνικό σχολείο, πρέπει να είναι δεδομένη. Σίγουρα θα βοηθούσε να υπάρχει σε κάθε σχολείο πολυπολιτισμικό, μία τάξη υποδοχής, ώστε να βοηθούνται αυτά τα παιδιά ακόμα περισσότερο. Θα μπορούσαν επίσης και οι γονείς τους να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα σε φροντιστήρια ενηλίκων προσφύγων - μεταναστών, δωρεάν με ευθύνη του κράτους. Αυτό κατ' επέκταση θα βοηθούσε και τους μαθητές μας αυτούς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά συνδυαστικά με τη στήριξη των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένο προσωπικό, επαρκές σε αριθμό, από δασκάλους γενικής

αγωγής και ειδικοτήτων μέχρι κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και νοσηλευτές. Αντίστοιχα, χρειάζονται οι υποδομές, ο εξοπλισμός και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πολλά ακόμα με ευθύνη του κράτους και του Υπουργείου Παιδείας. Από εκεί και πέρα είναι η αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που ανέφερα, οι συνθήκες διαβίωσης, να έχουν αξιοπρεπή δουλειά οι γονείς και στέγη για να μπορούν να φροντίσουν τα παιδιά, παροχές σε περίθαλψη και συνολικότερα βοήθεια σε όλα τα επίπεδα, πρόσβαση σε ότι παροχές έχει πρόσβαση μια ελληνική οικογένεια κ.ά. Αυτά νομίζω, που σήμερα δε τα βλέπουμε να γίνονται, έχοντας φυσικά αντίκτυπο στην ένταξη των προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό σχολείο και στη συνολικότερη εκπαιδευτική πορεία και ζωή τους.

Συν.: Ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ.

Ερ.: Παρακαλώ.