



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ
ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΎΝΤΑΞΗ
ΤΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ
ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ
ΈΡΕΥΝΑ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΜΑΡΙΝΑΤΟΥ
ΜΑΡΙΑ - ΕΛΕΝΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΖΑΝΑΚΗΣ ΜΑΝΟΛΗΣ
ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ ΜΙΧΑΛΗΣ
ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ ΣΚΕΥΟΣ**

Ρέθυμνο, 2016

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΎΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ
ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΎΡΕΥΝΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ

ΜΑΡΙΝΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ - ΕΛΕΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΤΖΑΝΑΚΗΣ ΜΑΝΟΛΗΣ

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ ΜΙΧΑΛΗΣ

ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ ΣΚΕΥΟΣ

Ρέθυμνο, 2016

Το σχολείο του εικοστού αιώνα στην Ελλάδα, που φιλοξενείται σε μια ευνομούμενη κοινωνία, είναι υποχρεωμένο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διαρκώς μεταβαλλόμενης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και να λειτουργεί εποικοδομητικά ώστε να επιτυγχάνεται η συνεκπαίδευση των μαθητών η οποία βασίζεται στην αρχή του σεβασμού της διαφορετικότητας, τη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία. Η παρούσα έρευνα καταγράφει αφενός την πορεία του θεσμού των τάξεων υποδοχής και αφετέρου τον τρόπο λειτουργίας τους μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την ανάλυση ημι-δομημένων συνεντεύξεων εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων (του Ρεθύμνου), οι οποίοι εργάστηκαν σε αυτά. Επιπρόσθετα, διερευνάται κατά πόσο ο θεσμός των τάξεων υποδοχής είναι επιτυχής σε σχέση με την προσπάθεια που γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων να υποδεχτεί και να εντάξει κοινωνικά τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Στο πρώτο μέρος (θεωρητικό) παρουσιάζονται οι σχετικοί με την έρευνα ορισμοί και γίνεται η μεταξύ τους διάκριση. Επιπλέον, καταγράφεται αναδρομικά η πορεία της ΔΠΕ στην ελληνική κοινωνία. Στο δεύτερο μέρος (έρευνα) παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συναντούν αρκετά εμπόδια στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν καθημερινά ζητήματα που άπτονται της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (υλικοτεχνικές ανεπάρκειες, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, έλλειψη συνεχούς βιωματικής επιμόρφωσης στη μεθοδολογία και τις στρατηγικές της ΔΠΕ). Εντούτοις οι τάξεις υποδοχής φαίνεται πως εκπληρώνουν μερικώς το στόχο τους στην επιτυχή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία. **Λέξεις κλειδιά:** πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, τάξεις υποδοχής, κοινωνική ένταξη, συμπερίληψη, ποιοτική έρευνα

The school of Greece in the twenty first century, in the context of a well-governed society, must respond to the requirements of an ever-changing multicultural society and must be creative in order to achieve the co-education of all students that will be based on the principles of respecting diversity, collective being, solidarity and co-operation. This paper records the progress of the institution of reception classes on the one hand and the way they work on the other, through the examination of bibliography and the analysis of semi-structured interviews with public school teachers (in Rethymnon) that have worked in such schools. Furthermore, the paper

investigates the extent to which the institution of reception classes is successful in relation to the effort made by the Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs intended for the reception and social integration of foreign and repatriated students. The first section (theory) includes the definitions relevant to the research making a distinction among them. Moreover, the course of Intercultural Education in the Greek society is recorded retrospectively. The second section (research) outlines the methodology of the research process and the results of this research. The conclusions show that teachers are faced with many hindrances in their effort to manage everyday issues that have to do with Intercultural Education (material and technical deficiencies, detailed curricula, lack of on-going hands-on training in the method and the strategies of Intercultural Education). However, reception classes seem to partially fulfil their aim of successfully integrating foreign students in the Greek society.

Keywords: multiculturalism, intercultural education, reception classes, social integration, inclusion, quality research

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	9
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ	9
1.2 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	12
1.3 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	18
1.4 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	29
2.1 Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	29
2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	32
2.2.1 ΟΙ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ, ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ	35
2.2.2 Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΎΝΤΑΞΗΣ	36
2.2.3 ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	37
2.2.4 Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ	39
2.2.5 Ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	41
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	45
1.1 Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	45
1.2 ΤΥΠΟΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	47
1.3 ΣΚΟΠΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ (PURPOSEFUL SAMPLING)	48
1.4 ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	50
1.4.1 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ (INTERVIEWS)	52
1.4.2 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	54
1.4.3 ΚΟΙΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	56
1.4.3.1. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ (CODING) ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ	56
1.4.3.2 ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ (THEMES)	57
1.4.3.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΛΙΟΥ (DOMAIN ANALYSIS)	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	58
2.1 ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	59
2.2 ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	62
2.3 ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΣΧΟΛΕΙΟ	64
2.4 ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	68
2.5 ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	71
2.6 ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΎΝΤΑΞΗ	73
2.7 ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	81

2.8 ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	84
2.9 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	88
2.10 ΚΡΟΥΣΜΑΤΑ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ	96
2.11 ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΝΑ ΔΙΔΑΞΟΥΝ ΞΑΝΑ ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	99
2.12 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	111
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	126

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Δεδομένου ότι το σχολείο καθίσταται απαραίτητο εργαλείο προετοιμασίας των νέων προκειμένου να εισέλθουν όσο το δυνατόν περισσότερο ισότιμοι και καταρτισμένοι στη νέα αγορά εργασίας, και δεδομένου ότι το σχολείο, ειδικά στις μέρες μας, είναι υποχρεωμένο να ακολουθεί και να προσαρμόζεται στις μεταβολές και τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας, γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο του εικοστού πρώτου αιώνα οφείλει να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό και, εκτός από την αναγνώριση της ετερότητας, να λαμβάνει υπόψη του τη συνεκπαίδευση, τη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.

Σε μια δημοκρατική και ευνομούμενη κοινωνία, όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτως φυλής, χρώματος, έθνους, κουλτούρας, ή άλλων ειδικών χαρακτηριστικών, έχουν ίσα δικαιώματα στην παιδεία.

Η θεσμοθέτηση των Τάξεων Υποδοχής αποτελεί ένα από τα εκπαιδευτικά - πολιτικά μέτρα αντισταθμιστικού χαρακτήρα, για την υποδοχή - ένταξη των αλλοδαπών παιδιών - μαθητών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής εργασίας που ακολουθεί συνέβαλαν σημαντικά πολλά πρόσωπα, τα οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω από τη θέση αυτή.

Θα ήθελα καταρχάς να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου κ. Μ. Τζανάκη, κ. Σ. Παπαϊωάννου και Μ. Δαμανάκη για τη συμπαράστασή τους και τις πολύτιμες οδηγίες και συμβουλές τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μελέτης που ακολουθεί, καθώς και για την υπομονή που επέδειξαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα, ωστόσο αυτή ολοκληρωθεί.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων του Ρεθύμνου που πήραν μέρος στην έρευνα, προερχόμενοι από σχολεία στα οποία λειτουργούσε Τάξη Υποδοχής, και ιδιαίτερα τους δασκάλους αυτών των Τάξεων.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την υπομονή που επέδειξε όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου.

Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής εργασίας αισθάνομαι έντονα την ανάγκη αφιέρωσής της σ' όλα αυτά τα προσφυγόπουλα του τελευταίου χρόνου που, περνώντας στη χώρα μας κάτω από πολύ αντίξοες συνθήκες, επιδιώκουν ένα καλύτερο

αύριο, πιο ειρηνικό, λιγότερο άδικο, μα κυρίως περισσότερο ανθρώπινο...

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του θεσμού των τάξεων υποδοχής και της συμβολής τους στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Το βασικό ερώτημα της υπό ανάλυση θεματικής περιοχής, διατυπώνεται μέσα από δυο υποερωτήματα, τα οποία είναι τα ακόλουθα: *«Τι είναι ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και κατά πόσο ο θεσμός των τάξεων υποδοχής είναι επιτυχής σε σχέση με τη προσπάθεια που γίνεται από το ελληνικό κράτος, να υποδεχτεί και να εντάξει κοινωνικά τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.»*

Σύμφωνα με τους Σκούρτου¹ κ.ά, *«οι τάξεις υποδοχής στοχεύουν στην ομαλή σχολική προσαρμογή και ένταξη ενός διαρκώς αυξανόμενου αλλοδαπού μαθησιακού πληθυσμού»*. Με βάση τη συγκεκριμένη ρήση αλλά και το προαναφερόμενο ερευνητικό ερώτημα στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται μια αποτίμηση των τάξεων υποδοχής, μέσα από τη «ματιά» των εκπαιδευτικών των τάξεων αυτών και των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ρεθύμνου, στα οποία λειτουργεί ο συγκεκριμένος θεσμός, σε σχέση με τη λειτουργία τους, τους στόχους που καλούνται να επιτύχουν αλλά και γενικότερα σε σχέση με τη θέση που έχουν στην ελληνική κοινωνία.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε προς απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων ήταν διττή. Αρχικά, προς ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους εστιάζω στη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, τα οποία ήταν βιβλία, άρθρα επιστημονικά και άρθρα της υπάρχουσας νομοθεσίας. Η συλλογή των παρόντων στοιχείων έγινε είτε από βιβλιοθήκες είτε από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων. Προς ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους και απάντησης ενός μέρους του ερωτήματος, συγκεκριμένα του σκέλους που αναφέρεται στον προσδιορισμό και ορισμό των τάξεων υποδοχής, αναπτύχθηκαν δύο μέρη: το θεωρητικό μέρος και το εμπειρικό.

Στο πρώτο μέρος, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της διαπολιτισμικότητας, εισάγει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παρουσιάζει το θεωρητικό της υπόβαθρο, αναλύει τους στόχους της και τέλος, παρουσιάζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο.

¹ Σκούρτου, κ. ά., 2004, 23

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στον προσδιορισμό του ρόλου της τοπικής κοινωνίας στην ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τέλος στον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ουσιαστικά, μέσα από τα πεδία ανάλυσής του, το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει το ρόλο της ελληνικής τοπικής κοινωνίας, δίνει το στίγμα της παρούσας εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους στόχους, το περιεχόμενό της ενώ κάνει αναφορές στα αναλυτικά προγράμματα. Επιπρόσθετα, αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στους φορείς διαμόρφωσής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο ρόλο του σχολείου κάνοντας αναφορά στις τάξεις υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα.

Το εμπειρικό μέρος της μελέτης αναπτύσσεται μέσα από δύο κεφάλαια. Το πρώτο περιγράφει τη μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, τα οποία αναλύθηκαν μέσα από συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, οι οποίες ακολούθησαν τη ροή των ερωτήσεων ενώ συντάχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μέρος της μελέτης.

Στο τέλος παρατίθενται τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης - συζήτησης, βάσει των οποίων οι τάξεις υποδοχής θα πρέπει να αποτελούν φορείς υποδοχής αλλοδαπών μαθητών, που έχουν ως στόχο τους την κοινωνικοποίησή τους, τη μόρφωσή τους και την ευρύτερη ομαλή ένταξή τους, θέση η οποία επιβεβαιώνεται από τις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα οι ερωτώμενοι κατά την ανάπτυξη της ερευνητικής διαδικασίας αποδέχτηκαν τον σημαίνοντα ρόλο αυτών των τάξεων και επιβεβαίωσαν ότι οι τάξεις αυτές εκπληρώνουν εν μέρει το στόχο της ύπαρξής τους και αποτελούν βασικό ρυθμιστή στην επιτυχή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Στην παρούσα υποενότητα κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια απόπειρα αποσαφήνισης του όρου διαπολιτισμικότητα μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Κι αυτό γιατί άλλοτε της αποδίδονται διαστάσεις λανθασμένες κι άλλοτε τη χρησιμοποιούν ως συνώνυμη της πολυπολιτισμικότητας.²

Η διαπολιτισμικότητα προέκυψε ως εκ νέου ανάγκη θεώρησης της κοινωνίας εξαιτίας των μαζικών μετακινήσεων των ανθρώπων λόγω αποικιοκρατιών, εθνεγέρσεων, πολέμων, οικονομικής κρίσης, μετανάστευσης οδηγώντας στη διατάραξη της ομοιογένειας των εθνών - κρατών με κοινά χαρακτηριστικά τη γλώσσα, τον πολιτισμό, την ιστορία, την καταγωγή, την ιθαγένεια και τα σταθερά γεωγραφικά όρια. Οι προαναφερθείσες συνθήκες οδήγησαν βαθμιαία στη δημιουργία εθνοπολιτισμικά ετερογενών - πολυπολιτισμικών ομάδων³ οι οποίες θα έπρεπε να συνυπάρξουν ειρηνικά, σεβόμενες εκατέρωθεν τα ανθρώπινα δικαιώματα με προεξάρχον το δικαίωμα στην ετερότητα.⁴

Στο πλαίσιο αυτό, η επιστημονική κοινότητα κάνει λόγο για τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Αρκετοί επιστήμονες επιχειρούν τη σαφή εννοιολόγηση των δύο όρων. Ωστόσο ο πλουραλισμός των ορισμών αποδεικνύει την πολυσημία των όρων.

Το 1970 ο Greimas επιχειρώντας να αποδώσει τον όρο της πολυπολιτισμικότητας ανέφερε χαρακτηριστικά:

«είναι αναίρεση του πολιτισμού ως ενιαίου συνεκτικού συστήματος και την υποκατάστασή του από ένα μη- συνεκτικό σύνολο από άτομα και ομάδες διαφορετικής προέλευσης και κουλτούρας, έτσι, ώστε να μη μπορεί να λειτουργήσει η κοινωνία ως ενιαία οργανική ενότητα. Αποβλέπει στη διάλυση των εθνοφυλετικών και πολιτισμικών μορφωμάτων και στην υποκατάστασή τους από ένα συνονθύλευμα απομονωμένων και ανίσχυρων ατόμων»⁵.

² Νικολάου,2011,1

³ Δαμανάκης όπως αναφέρεται στο Χαραλάμπους Δ. μεταπολίτευση & εκπαιδευτική πολιτική

⁴ Ζαχος,2014

⁵ 1970 όπως αναφέρεται στο Χοντολίδου κ.ά., 2008

Στα χρόνια που θα ακολουθήσουν θα πάψει να επικρατεί η αρνητική απόδοση του όρου και το νέο του πλαίσιο θα αποτελέσει τον προάγγελο της *διαπολιτισμικότητας*. Έτσι λοιπόν, για τον Γκόβαρη η *πολυπολιτισμικότητα* είναι «ένα σύνολο διαδικασιών που διαμορφώνουν κεντρικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού χώρου και των σχέσεών του, όπως αυτά του πλουραλισμού των τρόπων ζωής, του πολλαπλασιασμού των γνώσεων αλλά και των κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων»⁶ ενώ για την διαπολιτισμικότητα που είναι το κατεξοχήν δομικό γνώρισμα της ανθρώπινης συνείδησης⁷ αναφέρει ότι είναι συνυφασμένη με την διευρυμένη έννοια του πολιτισμού, του οποίου η οριοθέτηση βασίζεται σε θεωρίες που αφορούν τις υλικές και οικολογικές συνθήκες ζωής των ανθρώπων καθώς και τις σχετικές θεωρίες καθημερινής διαβίωσης και έχει ως στόχο την ανάδειξη των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων και την αμοιβαία ανταλλαγή πολιτιστικών εμπειριών (π.χ. από τη χώρα προέλευσης και από τη χώρα υποδοχής). Έτσι, θα δημιουργηθεί εν τέλει μια διαπολιτισμική κοινωνία στην οποία πολίτες διαφόρων εθνικοτήτων θα απολαμβάνουν το «ανήκειν»⁸.

Σύμφωνα με τη Φώτου, η *πολυπολιτισμικότητα* προκύπτει από τη συνύπαρξη ομάδων με ιδιαίτερο πολιτισμό αλλά κοινή εθνική συνείδηση, από τις μετακινήσεις πληθυσμών που είναι φορείς ξεχωριστής πολιτιστικής κληρονομιάς, από τους παλινοστούντες και από τη δημιουργία ενός ενδιάμεσου πολιτισμού που περιλαμβάνει τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης διαμορφωμένο - παραλλαγμένο από τις επιδράσεις του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.⁹

Για τον Ρουμπίδη η *πολυπολιτισμικότητα* είναι «συνέργια ατόμων με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά πρότυπα και διαφορετική κουλτούρα»¹⁰ ενώ ο Taylor προσθέτει και τη διάσταση της πολιτισμικής κοινότητας που θέλει να επιβιώσει.¹¹

Για τον Μάρκου η *πολυπολιτισμικότητα* είναι η κοινωνική πραγματικότητα και η εξέλιξή της¹² ενώ η *διαπολιτισμικότητα* είναι η συνεργασία μεταξύ ομάδων (γηγενών και μεταναστών) οι οποίες αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους και αναγνωρίζονται αμοιβαία.

⁶ Γκόβαρης, 2007, σ. 9

⁷ Γκόβαρης, 2007, σ. 10

⁸ Γκόβαρης, 2007, σ.σ 168-169

⁹ Φώτου, 2002, σ.9

¹⁰ ΠΙΟΔΕ, 2006, σ.29

¹¹ 1993 όπως αναφέρεται στο Δαμανάκης, 2001, σ.89

¹² Μάρκου, 2001

Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το μέσο για την εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία γενικότερα.¹³

Ο ορισμός της Χοντολίδου για τη *διαπολιτισμικότητα* αναφέρεται στις σχέσεις επικοινωνίας, ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμών. Προϋποθέτει την ύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών και υποδηλώνει τη μεταξύ τους δημιουργική επικοινωνία.¹⁴ Αντίστοιχα ο Γεωργογιάννης με τον όρο *διαπολιτισμικότητα* αναφέρεται στην απόκτηση νέας πολιτισμικής ταυτότητας ατόμων από διαφορετική πολιτισμική προέλευση μέσα από τον επιτυχή συγκερασμό πολιτισμικών στοιχείων και την εξίσου επιτυχή διαχείριση της ετερότητας¹⁵.

Για τον Νικολάου η *διαπολιτισμικότητα* είναι ένας από τους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δεν αφορά ούτε στην αφομοίωση, ούτε στον πολιτισμικό σχετικισμό.¹⁶ Το διαχωρισμό των δύο όρων επιχειρούν οι Hohmann και Δαμανάκης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«οι όροι *πολυπολιτισμικότητα* και *διαπολιτισμικότητα* δεν είναι ταυτόσημοι. Η *πολυπολιτισμικότητα* είναι ένας αναλυτικός όρος και αποτελεί το δεδομένο, δηλαδή η υπάρχουσα κατάσταση και η *διαπολιτισμικότητα* που είναι ένας κανονιστικός όρος αποτελεί το ζητούμενο, δηλαδή το τι θα έπρεπε να είναι. Η *διαπολιτισμικότητα* προϋποθέτει την *πολυπολιτισμικότητα* αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή».¹⁷

Από τη σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση καθίσταται σαφής η διαχρονική αλληλοκάλυψη των δύο όρων. Ωστόσο, συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η πολυπολιτισμικότητα επιτρέπει στους ποικίλους ευδιάκριτους πολιτισμούς να συνυπάρχουν ενώ η διαπολιτισμικότητα εμπεριέχει την έννοια της μεταξύ τους διάδρασης.

¹³ Μάρκου, 1996

¹⁴ Χοντολίδου κ.ά., 2008

¹⁵ Γεωργογιάννης, 2007

¹⁶ Νικολάου, 2011

¹⁷ Δαμανάκης, 2007, σ.39

1.2 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή του στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη από τη δεκαετία του '60 ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζεται ως όρος (και λειτουργική ανάγκη) μόλις το 1980 και αφορά στην επανένταξη¹⁸ παλιννοστούντων μαθητών.¹⁹ Κι αυτό συμβαίνει λόγω των πιέσεων που ασκούνται στην εκπαιδευτική πολιτική από τους κοινωνικούς - οικονομικούς μετασχηματισμούς (παιδιά που προέρχονταν από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ²⁰), τις δημογραφικές αλλαγές (γήρανση και μεταναστευτικές μετακινήσεις πληθυσμών) και τον επιστημονικό διάλογο για τη διαχείριση του νέου πολυπολιτισμικού σχολείου.²¹

Ως τα μέσα της δεκαετίας του '60 εφαρμόζεται η πολιτική της αφομοίωσης εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων κατά την οποία τα παιδιά κατανέμονται σε όσο το δυνατό περισσότερα σχολεία, αφού η εκπαιδευτική αντίληψη είναι ότι τα παιδιά που έρχονται στο νέο σχολείο με ένα ελλειμματικό πολιτισμικό, γλωσσικό, μορφωτικό υπόβαθρο θα ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές χωρίς επιπρόσθετα μέτρα παρέμβασης. Η «υπόθεση του ελλείμματος» ορίζει τη διαφορετικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου ως ένα είδος σοβαρού ελλείμματος το οποίο πρέπει να καλυφθεί άμεσα αγνοώντας το μορφωτικό κεφάλαιο των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών.²² Στην πράξη αυτή η θεωρία υλοποιείται με τη λειτουργία τάξεων: προπαρασκευαστικών, κανονικών, υποδοχής, δίγλωσσων και ενισχυτικών της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Οι παραπάνω τάξεις έχουν αντισταθμιστικό χαρακτήρα αλλά υπό το μανδύα της ισότητας και εξίσωσης των ευκαιριών προωθούν σιωπηρά την εξομοίωση (και την πάταξη της διαφοράς) των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών με τους μαθητές της χώρας υποδοχής, υποδηλώνοντας διακριτικά το ελλειμματικό και μη λειτουργικό μορφωτικό κεφάλαιο των μεταναστών σε σχέση με τους γηγενείς.²³ Σύμφωνα με αυτή την εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει σε ένα

¹⁸ Χρησιμοποιείται για τους μετανάστες που γεννήθηκαν στην Ελλάδα κι επιστρέφουν. Για τις άλλες περιπτώσεις ισχύει ο όρος ένταξη.

¹⁹ Μάρκου, 2001, σ,60

²⁰ Ζάχος, 2014

²¹ Νικολάου, 2011

²² Δαμανάκης, 2001

²³ Δαμανάκης, άρθρο από το Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική, επιμ. Χαραλάμπους Δ. (2007), εκδ: Ελληνικά Γράμματα

μονοπολιτισμικό σχολείο επικρατεί η αντίληψη της κυρίαρχης γλώσσας και η ευθύνη του μετανάστη μαθητή για την επιτυχή ένταξή του αφορά αποκλειστικά και μόνο τον ίδιο.²⁴

Τα αδιέξοδα αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι διαπιστώσεις ότι είναι πλέον αναγκαία σαφώς οργανωμένα και άρτια σχεδιασμένα προγράμματα ενίσχυσης των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών τόσο σε επίπεδο σχολικό όσο και σε επίπεδο κοινωνικό, οδήγησαν στην εκπαιδευτική πολιτική της ενσωμάτωσης.²⁵ Ο όρος ενσωμάτωση είναι πιο «φιλικός» προς τη μεταναστευτική ομάδα αφού της αναγνωρίζει ότι είναι φορέας πολιτισμού (και όχι ελλείμματος) και έχει δικαίωμα στην πολιτισμική ετερότητα, στο βαθμό που δε σαμποτάρει την ενσωμάτωση και δεν αποτελεί «κίνδυνο» για τον κυρίαρχο πολιτισμό.²⁶ Με αυτό το μοντέλο επιχειρείται η μεταστροφή από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», όπου το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών είναι απλά διαφορετικό και γίνεται σεβαστό.²⁷

Τη δεκαετία του '70, και αφού οι πολιτικές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης αποδεικνύονται διχαστικές και μη επαρκείς ως προς την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο, γίνεται μετατόπιση από τα συντηρητικά εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό και εμφανίζεται το πολυπολιτισμικό μοντέλο.²⁸ Παραμερίζοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της γνώσης των άλλων πολιτισμών η οποία αφενός δημιουργεί θετική αυτοαντίληψη στους μετανάστες - παλιννοστούντες μαθητές, αφετέρου προάγει την ανεκτικότητα και αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερότητα ως προϋπόθεση παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τις εθνικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές δραστηριότητες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού (της χώρας υποδοχής) και προσπαθούν να διαμορφώσουν το νέο πλαίσιο κοινωνικής συνοχής.²⁹ Για την Tiedt (2006) το παραπάνω μοντέλο εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από μια συμπεριληπτική διαδικασία μάθησης/ διδασκαλίας που εμπλέκει όλους τους μαθητές:

²⁴ Μαλιγκούδη, Χ. (2008) στο Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου, ανακτήθηκε από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/xrisi_sxolikon_vivlion_dipolitismiki.pdf στις 20/11/15

²⁵ Μάρκου, 2001

²⁶ Γεωργογιάννης, 1997

²⁷ Δαμανάκης, 2001, σ.99

²⁸ Γεωργογιάννης, 1997

²⁹ Μάρκου, 2001

1. Στο να αναπτύξουν μια έντονη αίσθηση αυτοεκτίμησης
2. Στο να νιώσουν συναισθηματική ταύτιση και να προσεγγίσουν ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής και
3. Στο να βιώσουν ίσες ευκαιρίες για να πετύχουν στο έπακρο ανάλογα με το δυναμικό τους

Επιπρόσθετα, βοηθά τους νέους να σέβονται τόσο τις απόψεις των άλλων όσο και τα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι θεμελιώδης για τη μάθηση και αφορά την ιστορία, τα μαθηματικά, τις καλές τέχνες, τα γλωσσικά μαθήματα κ.ά. (Tiedt, 2006).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και Αμερική. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο απέτυχε επειδή στάθηκε «απρόθυμο» να αμφισβητήσει το status quo και να επικεντρωθεί στο ρατσισμό που είναι διάχυτος στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας.³⁰ Πέρα, λοιπόν, και πάνω από την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και της διδασκαλίας των πολιτισμών των μαθητών απαιτούνται παρεμβάσεις με στόχο:

- 1) ισότητα στην εκπαίδευση, μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα,
- 2) δικαιοσύνη από το κράτος για ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει,
- 3) τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από φασιστικά πρότυπα των καταπιεσμένων και των καταπιεστών.³¹

Τα πολλαπλά εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών του διακινούμενου εργατικού δυναμικού καθώς και τα συνοδά κοινωνικά προβλήματα παραμένουν άλυτα³². Η άρνηση αυτών των κοινωνικών ομάδων να υποταχθούν στη λογική της ομοιογένειας και της ομοιομορφίας και η επιμονή τους για αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητάς τους οδήγησε στο διαπολιτισμικό μοντέλο που εμφανίζεται κι αυτό τη δεκαετία του 1980.³³ Η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζουν ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια γενική διάσταση παιδείας, που παρέχει ένα

³⁰ Μάρκου, 2001

³¹ Γεωργιάννης, Π. (2007). Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα, Πάτρα. σ. 51

³² Δαμανάκης, 2001, σ.111

³³ Μάρκου, 1996

σχολείο για όλους τους μαθητές³⁴ και στοχεύει στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.³⁵ Σήμερα, που ακόμη η Ευρώπη προσπαθεί να διαμορφώσει μια ενιαία ευρωπαϊκή συνείδηση ως προαπαιτούμενο για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, η διαπολιτισμική αγωγή φαίνεται να είναι η μοναδική εκπαιδευτική προοπτική. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων και της παροχής των ίσων ευκαιριών αλλά αποτελεί, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002, σ.57), «προτεινόμενα ή εφαρμοζόμενα πρότυπα ή πρακτικές για τη διαχείριση ειδικών μορφών πολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος του σύγχρονου εθνικού κράτους», τα οποία απομακρύνονται από την έννοια της καταγωγής και του εθνικού χαρακτήρα και προσανατολίζονται στην ανάπτυξη συλλογικής ταυτότητας μέσα από τις έννοιες της συμμετοχής, της πρόσβασης και της ευθύνης³⁶. Για τον Γκόβαρη η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση

«συνδέεται με την οικονομία και την πολιτική και ορίζεται ως διανοητική εμπειρία σε διεθνές επίπεδο και ταυτόχρονα ως άρνηση της αναγωγής της σκέψης σε έναν εθνικό πολιτισμό, ως κοινωνική εμπειρία που καταλήγει στον καθρεφτισμό των κοινωνικών και πολιτιστικών αντιθέσεων»³⁷ και συνάμα αποτελεί «απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών»³⁸

Για τον Παπαναστασίου η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το εργαλείο αποτελεσματικής διάδρασης μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αποβλέπει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και συμπεριφορών³⁹ ενώ για τον Μάρκου (2001) είναι μια διαδικασία μεταρρύθμισης και μετασχηματισμού τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας ώστε να καθίσταται δυνατό καθένας να μπορεί να εκφράζεται ατομικά και συλλογικά, να καταδεικνύει τις πολιτισμικές απαιτήσεις του και να έχει αρωγό το κράτος στην αναζήτηση της αυτοεκπλήρωσης, της ελευθερίας και της πολιτισμικής ταυτότητας⁴⁰.

Οι Κανακίδου κ.ά. ορίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή - εκπαίδευση ως μέσο εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων που προκύπτουν λόγω της

³⁴ Γκόβαρης, 2011

³⁵ Μάρκου, 2001

³⁶ Γκότοβος, 2002, σ.129 [Γκότοβος, Α. 2002, σ. 129 όπως αναφέρεται στο Νικολάου(2005)σ.230-231]

³⁷ Γκόβαρης, 2007, σσ.10-11,25

³⁸ Γκόβαρης, 2011, σ.110

³⁹ Αυτές οι διαδικασίες και συμπεριφορές σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη διαπολιτισμική κατανόηση. (Παπαναστασίου, Α. 2006, σσ.38-39)

⁴⁰ Μάρκου, 2001

διαφοροποιημένης πολιτισμικής ταυτότητας και της άνισης συμμετοχής των πολιτών στα κοινωνικά αγαθά. Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική αγωγή - εκπαίδευση φέρεται να είναι η νέα «νοοτροπία» που σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πολυπολιτισμική κοινωνία θα βοηθήσει το άτομο να προσαρμόζεται πιο εύκολα στα νέα δεδομένα και να διαμορφώνει ελεύθερο την ταυτότητά του⁴¹.

Τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτά περιγράφονται στην έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (project No 7) αναφέρουν ότι οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου διευρύνονται και γίνονται διαπολιτισμικοί, εφόσον οι σχολικές δραστηριότητες εμπλουτίζονται από τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών στις χώρες υποδοχής, δημιουργώντας αμφίδρομες επιδράσεις των πολιτισμών των χωρών υποδοχής και καταγωγής. Επιπρόσθετα, καλλιεργείται η αποδοχή μιας σύνθετης, νέας πολιτισμικής πραγματικότητας. Ακόμη, τα εθνοκεντρικά και κοινωνικοκεντρικά κριτήρια του σχολείου μπαίνουν στο μικροσκόπιο κι επανεξετάζονται διεξοδικά. Επιπλέον, αλλάζει η θεώρηση - αξιολόγηση σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τα παιδιά, τους ενήλικες, τον πολιτισμό, την εκπαίδευση και τις ευκαιρίες στη ζωή για κοινωνική πρόοδο και οικονομική ενσωμάτωση⁴². Στα παραπάνω η Κανακίδου συμπληρώνει πως οι πολιτισμικές διαφορές δε θα έπρεπε να αξιολογούνται ως αποδιοργανωτικός παράγοντας αλλά αντίθετα ως εμπλουτισμός του τρόπου ζωής, των συμβολισμών και των αξιών⁴³.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση καταπολεμά την ξеноφοβία και το ρατσισμό αφού αποτελεί κανάλι επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Δίνει σε όλους την ευκαιρία να προβάλουν τον πολιτισμό που φέρουν μέσα από τα πρότζεκτ, τη δραματοποίηση κ.ά. Διαμορφώνει το προς χρήση εκπαιδευτικό υλικό με πολιτιστική ποικιλία ώστε να αναδεικνύονται οι διαφορετικές ιδέες και αντιλήψεις, θεωρίες και τρόποι ζωής. Η θεματολογία συμπεριλαμβάνει συχνά την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα ενώ παράλληλα υποστηρίζεται και προωθείται η μητρική γλώσσα των μεταναστών - παλιννοστούτων μαθητών. Φυσικά, γίνεται προσπάθεια για τη δημιουργία θετικών στάσεων των γηγενών μαθητών προς την πολιτισμική ετερότητα των συμμαθητών τους.

⁴¹ Κανακίδου, κ.ά. 1998

⁴² Ακριτίδης κ.ά., 2006, σ.1

⁴³ Κανακίδου κ.ά., 1998

Οι παραδοχές - βάσεις πάνω στις οποίες αρθρώνεται η διαπολιτισμική προσέγγιση σύμφωνα με τον Νικολάου⁴⁴ (2011) είναι: η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη.

Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου κ.ά.⁴⁵ οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι:

1. Ισοτιμία μεταξύ των πολιτισμών, σεβασμός στην πολυμορφία και στη θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική πολυφωνία
2. Ισοτιμία⁴⁶ στη μόρφωση μέσω δυνατότητας εγγραφής όλων των παιδιών στο σχολείο ανεξάρτητα από τη νομιμότητα ή μη των γονέων
3. Δικαίωμα στην εκμάθηση της εγχώριας γλώσσας και ευρύτερα ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση
4. Διάχυση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένου του κράτους, του σχολείου, της σχολικής τάξης.

Και για τον Essinger, που ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την απάντηση στα προβλήματα των πολυπολιτισμικών και πολυεθνικών κοινωνιών, οι αρχές που τη διέπουν είναι τέσσερις⁴⁷:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο πρέπει να μάθει να κατανοεί τη διαφορετικότητα των άλλων, να έχει την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου, να αναγνωρίζει τα προβλήματά του. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Η εκπαίδευση βοηθά στην ανάπτυξη της αλληλεγγύης, βοηθά στη δημιουργία μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία ξεπερνά τις ομάδες και τα κράτη ενώ περιορίζει και τις κοινωνικές ανισότητες.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Οι κοινωνίες που δεν σέβονται την πολιτισμική διαφορετικότητα δεν μπορούν να λειτουργήσουν σωστά. Η έλλειψη

⁴⁴ Νικολάου, 2011, στο άρθρο Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 8 Φεβρουαρίου 2011 που ανακτήθηκε στις 15/11/15 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>

⁴⁵ Χατζησωτηρίου κ.ά., 2014, σσ. 63-67

⁴⁶ Η ισότητα - ισοτιμία αποτελεί μέσο προσδιορισμού ενός συγκεκριμένου τύπου σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών ενός συνόλου, αποκτά αξία και υπάρχει επιδίωξη να είναι δίκαια. Η σχέση ισότητας είναι σημαντική να υφίσταται όταν είναι δίκαιη και όταν εγκαθιδρύει μία αρμονία στα μέρη ενός συνόλου, όπως είναι μια τάξη με μαθητές. (Μάρκου, 2011, σ.σ.1-2)

⁴⁷ Παλαιολόγου κ.ά., 2007 σ.σ.5-6

σεβασμού των ιστορικών μνημών είναι δεδομένο ότι δεν σέβεται και τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο σεβασμός της διαφορετικότητας μπορεί να γίνει μέσα από το άνοιγμα προς άλλους πολιτισμούς.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Η εκπαίδευση βοηθά στην εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Η Μαλιγκούδη⁴⁸ (2008) περιορίζει τις αρχές σε τρεις και τις αποτυπώνει ως εξής:

- I. Η σημασία του πολιτισμού για την ανάπτυξη του διπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου
- II. Η ισοτιμία των πολιτισμών και η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή
- III. Η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς - παλιννοστούντες.

Κλείνοντας την παρούσα υποενότητα κι έχοντας γίνει μια προσπάθεια να οριστεί η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η τελευταία έχει σημαίνοντα ρόλο στις σύγχρονες κοινωνίες και ουσιαστικά εστιάζει σε στόχους που ανταποκρίνονται σε προκλήσεις αγωγής των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και ειδικότερα στις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης των αλλοδαπών μαθητών. Αυτό αναφέρεται⁴⁹ στην ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να αναδείξει και να στηρίζει το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών, με το οποίο εισέρχονται και εντάσσονται στην κοινωνία της υποδοχής.

1.3 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Όπως κατέστη σαφές από τα προλεγόμενα, με τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν νοείται απλά ένα μάθημα, ένα πρόγραμμα ή μια σειρά μαθημάτων. Ουσιαστικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια νοοτροπία, μια αντίληψη αντιμετώπισης προβλημάτων η οποία ξεπερνά τη διδακτική διαδικασία σε όλο της το εύρος, πρόγραμμα,

⁴⁸ Μαλιγκούδη, 2008 , σ.σ.58-60

⁴⁹ Γκόβαρης, 2000,σ.17

βιβλία και ατμόσφαιρα τάξης, αλλά και τους λειτουργούς της: εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και τοπικούς φορείς. Η συγκεκριμένη πρεσβεύει⁵⁰ την προσέγγιση των μαθητών και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους, οι οποίες προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους. Ουσιαστικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει⁵¹ στη σχέση που αναπτύσσεται στους γηγενείς μαθητές με τους αλλοδαπούς κυρίως σε σχέση με τη γλώσσα, τις ικανότητες, τις δεξιότητες κ.λπ. Η σημαντικότερη καινοτομία στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήρθε με τον νόμο 2413/1996 (Παράρτημα 1) και προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων (δημόσιων ή ιδιωτικών) για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες. Ο νόμος είναι αρκετά ασαφής ως προς τους στόχους αυτών των σχολείων⁵². Όπως τονίζει το ίδιο το πρόγραμμα:

Οι γενικοί στόχοι του Προγράμματος είναι η αρμονική ένταξη των παιδιών με πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, η παροχή στους εκπαιδευτικούς γνώσεων, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τεχνικών μέσων, η υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Τα μέτρα και οι παρεμβάσεις που προβλέπονται στα πλαίσια του έργου έχουν αφετηρία τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σχολικής κοινότητας και προσβλέπουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών που μπορούν να βελτιώσουν τους όρους επικοινωνίας, μάθησης και δράσης για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς. Οι παρεμβατικές ενέργειες δεν απευθύνονται μόνο σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές αλλά και σε γηγενείς μαθητές.

⁵⁰ Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1998, σελ. 14

⁵¹ Cummins, 2005, σ.131

⁵² Χριστοδούλου, Θ. (2009) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* - 285 - Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα- ανακτήθηκε από :

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراس9/ypodراس9.2b_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%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%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%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf
στις 12/11/2015

Αρκετά συνοπτικά από τους Tiedt & Tiedt⁵³ οι βασικοί σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι α) η εκτίμηση, β) η συμπάθεια, γ) η δίκαιη μεταχείριση.

Ο Hohmann⁵⁴ οριοθετεί τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης ως εξής:

1. Συνάντηση πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας
2. Παραμέριση των εμποδίων που προκύπτουν από μια τέτοια συνάντηση, όπως πολιτισμικές συγκρούσεις με ηττημένη την ασθενέστερη κοινωνικά ομάδα
3. Καλλιέργεια «πολιτισμικού εμπλουτισμού» και «πολιτισμικής ανταλλαγής» μέσω διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και της σχολικής ζωής γενικότερα (π.χ. ένταξη των ποικίλων μητρικών γλωσσών⁵⁵ στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα και θεώρηση των μορφωτικών περιεχομένων υπό το πρίσμα της «πολιτισμικής σχετικότητας»⁵⁶).

Για τους Κωτσάκη κ.ά.⁵⁷ η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να κάνει σαφείς και αντιληπτές τις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς ώστε να επιτευχθεί βαθμιαία ο αμοιβαίος σεβασμός. Πιο αναλυτικά αναφέρει ως στόχους:

- i. Την κατανόηση και προστασία της ατομικής διαφοράς και το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας
- ii. Την απομάκρυνση από το εθνοκεντρικό σχολείο
- iii. Την αλληλεγγύη για τον «άλλο» και το μετριασμό των διακρίσεων πολυεπίπεδα
- iv. Την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης που συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση και
- v. Την ενεργό πολιτική δράση (η οποία πηγάζει από την αποδοχή του πλουραλισμού) που οραματίζεται μια δίκαιη και ισότιμη κοινωνία.

Για τον Γκόβαρη⁵⁸ η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει σε εκείνες «τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στην κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους ως κανονιστικών και αξιολογικών συστημάτων στη

⁵³ Tiedt, 2006, σ.96

⁵⁴ 1989,16 στο Δαμανάκης, 2001, σ.σ.108-109

⁵⁵ Βλ. Βαρνάβα-Σκούρα (2008) όπου καταδεικνύεται η αναγκαιότητα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών

⁵⁶ Βασίζεται στην παραδοχή ότι δεν υπάρχει μια και μόνο αλήθεια.(Δαμανάκης, 2001)

⁵⁷ Κωτσάκης κ.ά., 2010

⁵⁸ Γκόβαρης, 2011, σ.205

συνάντηση και επικοινωνία με τον 'άλλο'» (σ. 205). Ή πιο απλά στοχεύει στην κριτική συμμετοχή στον πολιτισμό με ταυτόχρονη επανάκτηση της ποικιλομορφίας και των διαφορών⁵⁹.

Για τις Κανακίδου και Παπαγιάννη⁶⁰ μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαιδευτική πράξη νοείται ως επικοινωνία και αλληλεπίδραση που φέρνει στο επίκεντρο τα βιώματα κάθε μαθητή και προσανατολίζεται στην αποφυγή των εντάσεων, την αποφυγή της απόρριψης και αντίστασης στο διαφορετικό. Αυτή η εκπαιδευτική πράξη πρέπει να επιδιώκει τους παρακάτω στόχους:

1. Να λαμβάνονται υπόψη τα βιώματα και το μαθησιακό επίπεδο κάθε παιδιού ώστε η σχολική πρόοδος και επιτυχία να μην είναι προνόμιο ολίγων
2. Να προωθούν τη διάδραση μεταξύ μαθητών ώστε να διευρύνονται οι γνωστικοί και συναισθηματικοί του ορίζοντες που θα διαμορφώσουν τις βάσεις για τις μετέπειτα σχέσεις που θα αναπτύξουν
3. Να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών εντός κι εκτός σχολικής κοινότητας
4. Να καταπολεμούν τον ρατσισμό και να αναβαθμίζουν κάθε γλώσσα και πολιτισμό που είναι διαφορετικοί από αυτούς της κυρίαρχης ομάδας
5. Να καλλιεργούν τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα
6. Να παρέχονται αντισταθμιστικά μέτρα για την πολιτισμική στέρηση των παιδιών, ώστε να ενισχύεται η αντίσταση στην κατηγοριοποίηση και την παθητική αφομοίωση

Και για τον Παπαναστασίου⁶¹ οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαμορφώνονται ανάλογα:

1. όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως γλωσσικού η πολιτιστικού υπόβαθρου απολαμβάνουν ισότητα ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα
2. ενθαρρύνει την πολυμορφία και πολυγλωσσία που χαρακτηρίζει την κοινωνία που ζούμε
3. ενισχύει τις σχολικές μονάδες με στρατηγικές που προωθούν τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία

⁵⁹ Γκόβαρης, 2007, σ.11

⁶⁰ Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1998, σ.46

⁶¹ Παπαναστασίου, 2006, σ.σ.38-39 ΠΙΟΔΕ

4. προωθεί συμπεριφορές που καλλιεργούν την αρμονία ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες
5. προωθεί συμπεριφορές που στρέφονται στις διακρίσεις οι οποίες βασίζονται σε εθνοπολιτισμικές διαφορές.

Ο Παπαχρήστος⁶² σημειώνει ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν α) την απαγκίστρωση από τις ανισότητες και ασυμμετρίες που παράγονται από εθνοπολιτισμικές διαφορές και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από χρώμα, φυλή, φύλο και κοινωνική τάξη⁶³, β) την αποδοχή της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων που σημαίνει ότι πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι όσο σημαντικός είναι ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής, άλλο τόσο σημαντικός είναι και ο πολιτισμός του αλλόγλωσσου μαθητή, γ) την αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών μέσα από την προώθηση εκμάθησης των μητρικών γλωσσών και την προώθηση δημιουργίας στενών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών των μαθητών αυτών. Στο ίδιο επίπεδο περιεχομένου κινούνται και οι στόχοι που ορίζει η Φώτου⁶⁴.

Στα πρακτικά του συνεδρίου του ΙΠΟΔΕ (2006) οι στόχοι που επαναλαμβάνονται είναι:

- η γνώση, η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού
- η αλληλοκατανόηση και ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών
- η κατάργηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων
- η δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής τάξης που θα παρέχει στο μαθητή ένα περιβάλλον το οποίο θα του επιτρέπει:
 - Να καταλάβει καλύτερα βοηθώντας το συμμαθητή του
 - Να γίνει κριτικά σκεπτόμενος
 - Να γίνει κοινωνός της οπτικής γωνίας του συμμαθητή του και
 - Να μάθει να συνεργάζεται [ΙΠΟΔΕ (2006), σ.27]

⁶² Παπαχρήστος, 2011, σ.44

⁶³ Οι κοινωνικές τάξεις είναι ευρύτερα σύνολα στα οποία κατατάσσονται άτομα, στρώματα ή κατηγορίες, με κριτήρια κάποια ιδιάζοντα (ειδικά) χαρακτηριστικά. (Τον ορισμό παραθέτει ο Μυλωνάς, 111). Στο πλαίσιο της θεωρίας του Μαρξ, κριτήριο κατάταξης σε τάξεις αποτελεί η ιδιοκτησία ή μη των μέσων παραγωγής. Ο Weber υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές τάξεις που τις διακρίνει ανάλογα με τη οικονομική κατάσταση των ατόμων (τη δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά) αντιστοιχούν στο ένα από τα τρία συστήματα κοινωνικής στρωμάτωσης, το οικονομικό. Τα άλλα δύο συστήματα είναι το κοινωνικό (κοινωνική θέση ή θέση γόητρου με κριτήριο το κοινωνικό γόητρο) και το πολιτικό (με κριτήριο τη νομική ή πολιτική εξουσία). Βλ. Μυλωνάς(1998), 113, 120-121, Τσαούση,1989, 321-324,333

⁶⁴ Φώτου, 2002, σ.13

Πολύ εύστοχα ο Δαμανάκης στη δική του οριοθέτηση της στοχοθεσίας υπογραμμίζει ότι στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η ευαισθητοποίηση **γηγενών** και παλινοστούντων με απώτερο στόχο την αμοιβαία κατανόηση, αποδοχή, ανοχή και αναγνώριση⁶⁵.

Για την Μπεζάτη και Θεοδοσοπούλου⁶⁶ οι στόχοι συνοψίζονται ως εξής:

1. αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς
2. σεβασμός για τους πολιτισμούς (των άλλων και του δικού μας)
3. θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, απεγκλωβισμό από στερεότυπα
4. έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων, με απώτερο στόχο τη διαπίστωση ότι μοιάζουμε περισσότερο από όσο διαφέρουμε
5. αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής
6. αλληλεγγύη, ειρήνη και κοινωνική δικαιοσύνη
7. συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
8. ίσες ευκαιρίες

Οι στόχοι απευθύνονται αφενός στις ομάδες αλλοδαπών - παλινοστούντων μαθητών μιας και αυτοί πρέπει να καλύψουν την εκμάθηση της γλώσσας και των δεξιοτήτων οι οποίες θα τους επιτρέψουν την ασφαλή και ομαλή προσαρμογή στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα της νέας κοινωνίας στην οποία ζουν και αφετέρου στην ομάδα της πλειοψηφίας που καλείται να απορρίψει τις προκαταλήψεις περί ανωτερότητας πολιτισμών και να αποκτήσει σύγχρονα αντανακλαστικά και αντικειμενικά κριτήρια σκέψης.

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει λοιπόν ότι η στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αποδόμηση του εθνοκεντρικού παραδοσιακού σχολείου και η δημιουργία ενός νέου, στο οποίο όλοι οι μαθητές θα απολαμβάνουν την ομαλή βιωματική λειτουργία μέσα από την πολυπολιτισμική πραγματικότητα⁶⁷ που αποτάσσεται τα στερεότυπα που ενθαρρύνουν την κατηγοριοποίηση και τις συγκρούσεις και συντάσσεται με

⁶⁵ Δαμανάκης, 2001, σ.40

⁶⁶ Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006, σ. 181 ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf> στις 20/01/16

⁶⁷ Πορτελάνο, 2004, σ.581

το αίσθημα της εκατέρωθεν αποδοχής⁶⁸ και της συγκρότησης μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας⁶⁹.

1.4 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Οι μετανάστες και παλιννοστούντες μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής εφόσον καλούνται να ανταποκριθούν και να αλληλεπιδράσουν σε μια καθόλα άγνωστη πολιτισμική πραγματικότητα. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία συχνά παρατηρείται πως εκδηλώνουν ΔΕΠ⁷⁰, ονειροπολούν ή είναι νευρικοί και αγχωμένοι, δυσκολεύονται να τελειώσουν την εργασία τους, παρουσιάζουν τάσεις απόσυρσης. Οι δυσκολίες αυτές πηγάζουν από το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντική γλωσσική μειονεξία στην οποία οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό η μη ικανοποιητική επικοινωνία με το σχολικό περίγυρο⁷¹. Δεν είναι λίγες οι φορές που αλλοδαποί μαθητές στιγματίζονται ως απαίδευτοι⁷². Εξίσου σημαντικό ρόλο στις δυσκολίες προσαρμογής παίζει και η διακοπή εκμάθησης και χρήσης της μητρικής γλώσσας, η οποία εκτός από κώδικας επικοινωνίας είναι και φορέας πολιτισμού. Η μητρική γλώσσα είναι απαραίτητη για τη στρατηγική της μεταφοράς που απαιτείται στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Επομένως, όταν η πρώτη διακόπτεται η δεύτερη παρεμποδίζεται^{73,74}. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, είναι η ηλικία, το ατομικό ενδιαφέρον και οι στάσεις που οι μαθητές «κουβαλούν». Πιο συγκεκριμένα, η πλαστικότητα των νεαρών ατόμων λειτουργεί υπέρ μιας δίγλωσσης κοινωνικοποίησης⁷⁵. Το ατομικό ενδιαφέρον θα εντείνει την ικανότητα του ατόμου να μάθει γρήγορα και άρτια μια δεύτερη γλώσσα. Και οι στάσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Από την έρευνα⁷⁶ προκύπτει ότι οι μαθητές από την Αλβανία έχουν τάσεις «υπερπροσαρμογής» στην ελλαδική πραγματικότητα, ενώ οι λοιποί παλιννοστούντες και αλλοδαποί έχουν λιγότερο θετική στάση, γεγονός που επηρεάζει το ρυθμό προσαρμογής τους και το βαθμό εκμάθησης της γλώσσας. Οι δεύτεροι, μαθαίνουν μόνο τα βασικά για τις

⁶⁸ Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2015

⁶⁹ Λαγουδάκος, 2011, σ.6

⁷⁰ Διαταραχή Έλλειμματικής Προσοχής

⁷¹ Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003

⁷² Γεραρής, Η., *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 99-100 ανακτήθηκε από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/03.pdf στις 23/11/2015

⁷³ Λάγιος κ.ά., 2007

⁷⁴ Δαμανάκης, 2001, σ.204

⁷⁵ Δαμανάκης, 2001, σ.203

⁷⁶ Δαμανάκης, 2001, σ.σ.191-192

καθημερινές συναλλαγές μιας και η ορθή εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής δε συνδέεται με επαγγελματική ανέλιξη και κατ' επέκταση βελτίωση του τρόπου ζωής. Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η έλλειψη οπτικοακουστικού και εποπτικού υλικού καθώς και τα ακατάλληλα βιβλία.

Οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να χρησιμοποιούν υλικό του εμπορίου και μάλιστα κατά το δοκούν μιας και η επιμόρφωσή τους είναι ανεπαρκέστατη. Κατά τη γνώμη τους (σε ποσοστό 85%), οι αλλοδαποί μαθητές έχουν προβλήματα στο γραπτό λόγο για τα οποία ευθύνονται οι ίδιοι οι μαθητές⁷⁷. Ωστόσο, οφείλουμε να αποφύγουμε να πέσουμε στην παγίδα ότι το πρόβλημα της ένταξης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών είναι γλωσσικό πρόβλημα.

Οι συχνές μετακινήσεις των οικογενειών τους με συνακόλουθες εγγραφές και μετεγγραφές στα σχολεία δυσχεραίνει την αποτελεσματική τους προσαρμογή. Οι μετακινήσεις συνδέονται με τα σοβαρά οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τη συνεχή ανασφάλεια λόγω νομικής αβεβαιότητας.

Στο δημόσιο σχολείο αρκετές φορές ξεσπούν συγκρούσεις ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές, αλλοδαπούς μαθητές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να συνυπάρξουν και να προοδεύσουν σε ένα μονοπολιτισμικό σχολείο που ελάχιστα έως καθόλου προωθεί την αποδοχή της ετερότητας. Το σχολείο και η κοινωνία ασκούν πιέσεις «συμμόρφωσης». Ταυτόχρονα οι γονείς των γηγενών μαθητών είναι επιφυλακτικοί έως αρνητικοί στην ανομοιογένεια των τάξεων και οι εκπαιδευτικοί, μη γνωρίζοντας πώς να κρατήσουν ισορροπίες, ενισχύουν κάποιες φορές με τη στάση τους την ξενοφοβία και το ρατσισμό. Οι μειονοτικές μαθητικές ομάδες συνδέονται στερεοτυπικά με παραβατική και αποκλίνουσα συμπεριφορά και αναμένεται να αποτύχουν σχολικά⁷⁸, γεγονός που λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Χαρακτηριστική είναι, σύμφωνα με την έρευνα του Δαμανάκη (2001) η απαισιόδοξη άποψη των γυναικών εκπαιδευτικών για την κοινωνικοπολιτισμική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Σπάνια, ο αλλοδαπός μαθητής θα σπάσει το φράγμα του «κακού» και θα γίνει πολύ καλός μαθητής.

Τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, εστιάζονται στις κοινωνικές διεργασίες προσαρμογής τους⁷⁹. Οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί και ο βαθμός κοινωνικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών αντανακλώνται στις κοινωνικές τους σχέσεις. Οι αλλοδαποί μαθητές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δημιουργούν μικτές

⁷⁷ Δαμανάκης, 2001, σ.σ.189-190

⁷⁸ Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007, σ.15

⁷⁹ Γκότοβος, 1997

παρέες στο σχολείο. Σε ελάχιστες περιπτώσεις θα συναντήσει κάποιος παρέα που αποτελείται αποκλειστικά από αλλοδαπούς μαθητές. Σε πολλά σχολεία παρατηρείται και το φαινόμενο δημιουργίας «κλικών», οι οποίες αποτελούνται περισσότερο από γυναίκες παρά από άνδρες.⁸⁰ Όμως οι κοινωνικές σχέσεις εντός σχολείου δε γενικεύονται και εκτός του σχολείου με αποτέλεσμα οι παλιννοστούντες - αλλοδαποί μαθητές να κάνουν παρέα με άτομα της δικής τους ομάδας⁸¹. Η συσπείρωση σε ομάδες ανάλογα με τη χώρα προέλευσης συνήθως ευνοεί την καλλιέργεια αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Το «ξένο» παιδί, που συνήθως αισθάνεται «ατελές», «διαφορετικό», «άδειο», αισθάνεται ότι πρέπει να «γεμίσει» το γρηγορότερο από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και τον πολιτισμό της. Στην ουσία χρειάζεται ένα κλίμα που να το εκτιμήσει, να το φέρει πιο κοντά στην καταγωγή και την οικογένειά του. Ειδικότερα ο μαθητής-μετανάστης αντιδρά στη μη κατανόηση, συνέπεια της διαφορετικής μητρικής του γλώσσας, υποχωρεί, μπαίνει σε απομόνωση, γίνεται εσωστρεφής, αντιδρά παθητικά, αρνητικά, επιθετικά, και θέτει τον εαυτό του στο περιθώριο της σχολικής ζωής. Αρκεί να σημειωθεί ότι ο μαθητής-μετανάστης ενδέχεται να βιώσει μακρά περίοδο σιωπής και να προτιμήσει να είναι παθητικός παρατηρητής της σχολικής ζωής παρά ενεργός συμμετέχων.

Ο μαθητής αυτός καλείται να αντιμετωπίσει την πρόκληση της αποδοχής του από τους άλλους, με τους οποίους μοιράζεται πολλές ώρες σε καθημερινή βάση και να καλλιεργήσει τη διαπροσωπική του σχέση μαζί τους. Επιπλέον, ο μαθητής-μετανάστης ενδέχεται να πρέπει να αντιμετωπίσει τις προκαταλήψεις των γύρω του. Ενδέχεται δηλαδή να πρέπει να αντιμετωπίσει τις αρνητικές στάσεις και γνώμες για τον ίδιο και την οικογένειά του που σχηματίζονται απλά γιατί ανήκουν σε μια συγκεκριμένη θρησκεία, φυλή, εθνικότητα ή άλλη ομάδα⁸². Άλλωστε, συχνά η χώρα προέλευσης θεωρείται υποτιμημένη πολιτισμικά από τους γηγενείς με αποτέλεσμα η υποδοχή των νέων συμμαθητών να είναι ειρωνική, γεγονός που και αυτό με τη σειρά του δημιουργεί αρνητική στάση του αλλοδαπού μαθητή απέναντι στη γλώσσα και την κοινωνία εν γένει⁸³.

Για τους παραπάνω λόγους αναγκαία προϋπόθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διατήρηση των πολιτισμών των μεταναστών στην επαφή τους με τους πολιτισμούς των χωρών υποδοχής και σε μια δεύτερη πιο διαλεκτική εκδοχή, την ανάγκη αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλοεπηρεασμού των πολιτισμών. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν

⁸⁰ Σκιά κ.ά, 2003

⁸¹ Δαμανάκης, 2001, σ.195

⁸² Μπερερής και Τρούκη, 2009

⁸³ Νικολάου, 2000

ότι η κατανόηση ανάμεσα στους ανθρώπους και οι αντίστοιχες πράξεις δεν έχουν το πεδίο πραγμάτωσής τους σε μια απομακρυσμένη χώρα, αλλά στο δικό τους χώρο, στην τάξη τους, ίσως και πιο δίπλα, στο δρόμο. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει για τους αλλοδαπούς (παιδιά μεταναστών) όχι μόνο προσαρμογή ή για τους ντόπιους όχι μόνο κατανόηση για τους άλλους (ξένους μετανάστες), αλλά σημαίνει και για τους δύο να επεξεργάζονται τις υπάρχουσες καταστάσεις στο σχολείο και από εκεί να αντλούν τα κατάλληλα συμπεράσματα⁸⁴.

Είναι πολύ σημαντικό να γίνει επισήμανση του δομικού κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνονται και εγγράφονται οι πολιτισμικές διαφορές. Κι αυτό γιατί η έννοια του πολιτισμικά “Άλλου” φαίνεται να είναι μονοδιάστατη αν δεν ενταχθεί, ταυτόχρονα, σε συγκεκριμένο κοινωνικό - οικονομικό στρώμα. “Ο πολιτισμικά “Άλλος” συγκροτεί ταυτόχρονα και έναν κοινωνικό - οικονομικά “Άλλον”⁸⁵”.

Παραβλέπεται επομένως το γεγονός ότι οι αλλοδαποί / παλιννοστούντες μαθητές, εκτός από τις διαφορετικές πολιτισμικές τους αναφορές είναι ταυτόχρονα και φορείς ενός συγκεκριμένου μορφωτικού κεφαλαίου⁸⁶, το οποίο καθορίζεται από το κοινωνικό - οικονομικό στρώμα / κοινωνική τάξη των οικογενειών από τις οποίες αυτοί προέρχονται. Ως εκ τούτου, καθώς οι μαθητές αυτοί είναι παιδιά μεταναστών, “ εντάσσονται στα χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα / τάξεις, των οποίων η σχέση με την εκπαίδευση και τη γνώση γενικότερα είναι προβληματική”. Οι οικογένειες μεταναστών αδιαφορούν για το σχολείο, στο οποίο σπάνια εμφανίζονται, απέχουν από τις σχολικές δραστηριότητες και δε συμμετέχουν στους συλλόγους γονέων είτε γιατί δε γνωρίζουν τη γλώσσα, είτε γιατί φοβούνται (αν είναι παράνομοι) είτε γιατί στο δικό τους αξιακό σύστημα υπάρχουν άλλες προτεραιότητες⁸⁷. Οι γονείς τους στην πλειονότητα καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας που βρίσκονται στο περιθώριο της επίσημης αγοράς εργασίας, καθώς αποτελούν φορείς ιδιαίτερα φτηνής εργατικής δύναμης, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που έχουν εξαντλητικό ωράριο εργασίας ελαχιστοποιώντας το χρόνο παρακολούθησης των παιδιών τους με ό,τι αυτό συνεπάγεται... Όπως είναι λοιπόν φυσικό, η εκπαιδευτική στήριξη αυτών των μαθητών από το οικογενειακό τους περιβάλλον είναι ανεπαρκής, “...και το habitus⁸⁸ όσον αφορά το

⁸⁴ Γκόβαρης, 2000

⁸⁵ Θωμά, 2005, 34-35

⁸⁶ Κατά τον Bourdieu (Θωμά, 2005, σ. 41) λέγοντας μορφωτικό κεφάλαιο εννοούμε τις προδιαθέσεις / habitus ως προς τη γνώση, καθώς επίσης και τα αντικείμενα που κατέχει το άτομο, όπως: βιβλία, εποπτικά μέσα, μηχανές, εικόνες, κλπ.

⁸⁷ <http://www.paidevo.gr/teachers/?p=1198> ανακτήθηκε στις 20/11/15

⁸⁸ Habitus είναι σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron «ένα σύνολο προδιαθέσεων, τάσεων, έξεων που προδιαγράφουν τις κατευθύνσεις της αντίληψης, της σκέψης, της πρακτικής, είναι ο τρόπος αντίληψης,

σχολείο και το γνωστικό φαινόμενο, γενικότερα, είναι αρνητικό”. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές αυτοί λείπουν από το σχολείο είτε γιατί δουλεύουν οι ίδιοι (όντες ανήλικοι) είτε γιατί πρέπει να φροντίσουν μικρότερα μέλη της οικογένειάς τους .

Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, η κατηγορία των αλλοδαπών / παλιννοστούντων μαθητών “ παρουσιάζει προβλήματα ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, που οφείλονται **κυρίως** στο περιορισμένο μορφωτικό τους κεφάλαιο και στην προβληματική τους σχέση με το γνωστικό φαινόμενο. Στο σημείο αυτό η Θωμά⁸⁹ στο άρθρο της: *Ετερότητα . Ζητήματα θεωρητικής προσέγγισης. Η περίπτωση της ετερότητας στην εκπαίδευση*, θεωρεί ότι η διαχείριση από το κράτος της ετερότητας στην εκπαίδευση παρουσιάζεται προβληματική, κι αυτό γιατί δε λαμβάνει υπόψη του την “ταξικότητα ” των αλλοδαπών μαθητών.

Ακριβώς, λοιπόν επειδή όλα τα παραπάνω προβλήματα είναι υπαρκτά, υπάρχει μια στάση δυσπιστίας απέναντι στα σχήματα των ειδικών εκπαιδευτικών δομών μέσω των οποίων «υλοποιείται» η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι κριτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται σε δυο διαφορετικές προσεγγίσεις: τις συντηρητικές και τις ριζοσπαστικές. Αυτές είναι οι ακόλουθες⁹⁰:

α) Η συντηρητική προσέγγιση θεωρεί ότι το μοντέλο της πολυπολιτισμικής αγωγής μπορεί να καταστρέψει το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα, να αποπροσανατολίσει από το δικαίωμα στη συμμετοχικότητα όλων των πολιτών σε έναν κοινό πολιτισμό, να επιφέρει κοινωνική αναστάτωση με την τόνωση των διαφορετικών πολιτισμών, να θέσει την εκπαίδευση περισσότερο προς όφελος των παιδιών των μεταναστών και λιγότερο προς όφελος των παιδιών των γηγενών.

β) Η ριζοσπαστική προσέγγιση θεωρεί ότι το υπάρχον πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης δεν προάγει τον πολιτιστικό πλουραλισμό και την αντιρατσιστική στάση έναντι της διαφορετικότητας. Οι οπαδοί της ριζοσπαστικής θέσης θεωρούν ότι με την ανάπτυξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου δεν αντιμετωπίζουν επαρκώς τον κοινωνικό αποκλεισμό και το ρατσισμό. Τέλος, θεωρούν ότι οι αντιρατσιστικές προσπάθειες που βασίζονται στη μετάδοση των πληροφοριών και τη γνώση των πολιτισμών περισσότερο βλάπτουν τα παιδιά παρά τα ωφελούν, μια και τονίζονται πολύ περισσότερο οι διαφορές.

προσοικείωσης και έκφρασης του πολιτιστικού κεφαλαίου». Βλ. Μυλωνά (1998) για ταξικό habitus ή ταξικό έθος/ethos, σ.216

⁸⁹ Θωμά, 2005, σ.σ. 41-42

⁹⁰ Αγγελόπουλος, 2000, σ. 50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.1 Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σήμερα η ελληνική κοινωνία έχει να αντιμετωπίσει ένα μεγάλο ζήτημα, αυτό του μετασχηματισμού της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας σε διαπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία, δηλαδή να διοχετεύσει στο κοινωνικό σύνολο αξίες, τις οποίες όλοι οι πολίτες θα αναγνωρίζουν και θα αποδέχονται. Η εμφάνιση της διαπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία ξεκινά στα μέσα του 1980, καθαρά σε θεωρητικό επίπεδο ενώ αρχίζει να εντάσσεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τη δεκαετία του 1990, τότε που υπάρχει ένα πρώτο μεταναστευτικό ρεύμα από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, των Βαλκανίων και αργότερα από την Ασία και την Αφρική.

Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της “ετερότητας” από το ελληνικό κράτος μέσω υπουργείου Παιδείας και στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως πολιτικές ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να χαρακτηριστούν ο θεσμός των τάξεων υποδοχής αρχικά (’80 - ’81)⁹¹ κι αμέσως μετά των φροντιστηριακών τμημάτων (’82- ’83). Στο ίδιο πνεύμα εμπεριέχεται⁹² και η πολιτική της διασποράς αυτών των μαθητών σε ολιγομελείς τάξεις ενός σχολείου. Σαφέστατα, η επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας είναι η ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τρόπο που να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Ελλάδα όντας μέλος της Ε.Ε, από την 1^η Ιανουαρίου του 1981, κλήθηκε να ακολουθήσει⁹³ τις οδηγίες και τους κανόνες, που θέσπισε και όρισε η Κοινότητα. Μία από τις βασικές αλλά και πρώτες οδηγίες που κλήθηκε να ακολουθήσει η Ελλάδα, ήταν αυτή της 25ης Ιουλίου 1977, η οποία αναφερόταν στη σχολική φοίτηση των παιδιών διακινούμενων εργαζομένων.

⁹¹ Το 1980 εγκαινιάστηκε με υπουργική απόφαση ο θεσμός των τάξεων υποδοχής Φ.818-2/Ζ/4139/20.10.80. Το 1983 νομοθετούνται τόσο οι τάξεις υποδοχής όσο και ο θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων με το νόμο 1404/83 αρ. 45. Το άρθρο 45 αντικαταστάθηκε το 1990 από το αρ.2 του Ν. 1894, όπου η διαδικασία ίδρυσης τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων γίνεται πιο ευέλικτη και αυτό γιατί μεταφέρονται αρμοδιότητες από τον υπουργό στον νομάρχη (Δαμανάκης, 2000, σ.σ.57-58)

⁹² Θωμά, 2005, σ.40.

⁹³ Λαγουδάκος, 2011

Συγκεκριμένα η οδηγία (77/486/ΕΟΚ, 1977) αναφέρεται στα παιδιά που υπόκεινται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως καθορίζεται από τη νομοθεσία του Κράτους υποδοχής, «τα συντηρούμενα από οποιοδήποτε εργαζόμενο υπήκοο άλλου Κράτους μέλους, τα οποία κατοικούν στην επικράτεια του Κράτους μέλους, όπου ο εν λόγω υπήκοος ασκεί ή έχει ασκήσει μισθωτή δραστηριότητα» (άρθρο 1). Τα Κράτη μέλη οφείλουν να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να παρέχεται δωρεάν εκπαίδευση υποδοχής, η οποία περιλαμβάνει ιδίως τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας ή μιας από τις επίσημες γλώσσες του Κράτους υποδοχής προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες αυτών των τέκνων (άρθρο 2). Επίσης τα Κράτη μέλη λαμβάνουν τα αναγκαία μέτρα για την αρχική και συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που παρέχουν την εκπαίδευση αυτή. Παράλληλα τα Κράτη μέλη λαμβάνουν, σύμφωνα με τις εθνικές τους συνθήκες και τα νομικά τους συστήματα και σε συνεργασία με τα Κράτη καταγωγής, τα κατάλληλα μέτρα με σκοπό την προώθηση σε συνδυασμό με την κανονική εκπαίδευση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής υπέρ των τέκνων που αναφέρονται στο άρθρο 1 (άρθρο 3) (Οδηγία, 77/486/ΕΟΚ, 1977).

Το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σε σχέση με τη πολυμορφία σε πολιτιστικό επίπεδο αλλά και σε σχέση με τα προβλήματα σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών στην Ε.Ε αναφερόταν στη διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας, προκειμένου να μπορέσουν να ζήσουν σε μια κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία (Αριθ. Απόφασης 819/95 ΕΚ οπ. αν. Μιχελακάκη, 2015).

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο προχώρησε σε ψήφισμα προκειμένου να ληφθούν μέτρα για τη βελτίωση της διδασκαλίας που παρέχεται στα παιδιά των μεταναστών, των τσιγγάνων, των προσώπων που ασκούν πλανόδιο επάγγελμα, και των ταξιδιωτών. Συγχρόνως εστίασε στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Όλα τα παραπάνω καθόρισαν την Ευρωπαϊκή πολιτική της συγκεκριμένης περιόδου για τη μετανάστευση και ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.

Ωστόσο, η πρώτη αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας έγινε με τη θέσπιση του Ν⁹⁴. 2413 του 1996, βάσει του οποίου καθιερώνεται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο νόμο

⁹⁴ Βλ. Παράρτημα, αρ. 1

2413/96 ένα κεφάλαιο αφορά στην “διαπολιτισμική εκπαίδευση” (άρθρα 34-37). Με βάση τον προαναφερόμενο νόμο, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται: «*Η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους⁹⁵ με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες*» (Ν. 2413/1996).

Μέσα από το νόμο 2413/1996, η Ελλάδα προσπάθησε να εφαρμόσει όλες τις παραπάνω αρχές της Ε.Ε. Αργότερα όλες οι δράσεις των περιόδων 1997-2000 και 2001-2004 συμπεριλήφθηκαν στα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) και στόχευαν στην βελτίωση της επίδοσης των Τσιγγανοπαίδων, των Αλλοδαπών, των Παλινοστούντων Μαθητών και των Μουσουλμανοπαίδων⁹⁶.

Ο Ν. 2413/1996 είχε στόχο⁹⁷ να βελτιώσει τις συνθήκες ένταξης των μεταναστών μαθητών, οι οποίοι απειλούνται από εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση. Μέσα από τον ίδιο νόμο το ελληνικό κράτος προχώρησε στην ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Ε.), το οποίο στόχευε από τη στιγμή της ίδρυσής του στην έρευνα θεμάτων σχετικών με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ προωθούσε εισηγήσεις στο Υπουργείο Παιδείας.

Σύμφωνα με το νόμο 2413/1996 μπορούν να εγκρίνονται ιδρύσεις σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας. Μέσα από αυτό φαίνεται η συμβολή της τοπικής αυτοδιοίκησης στην οργάνωση της πολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν και άλλοι φορείς, οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη και καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως είναι: η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Κέντρο διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η Μονάδα Επιμόρφωσης Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής, το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών, το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών και το Εργαστήρι Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Μέσω των κρατικών πολιτικών παρεμβάσεων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτές προαναφέρθηκαν, επιδιώκεται⁹⁸ η ομαλοποίηση της διαφοράς του μαθητή (γλωσσικής), ώστε να μπορέσει να ενταχθεί πιο αποτελεσματικά στην ελληνική

⁹⁵ Ο Δαμανάκης (2001, σ.79) σημειώνει ότι η έννοια «νέοι» δεν προσδιορίζεται επακριβώς και ότι σ’ αυτή την γενικευμένη κατηγορία μπορούν να ενταχθούν οι αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι και μουσουλμάνοι.

⁹⁶ Τραβασάρου, 2001 σπ. αν. Χριστοδούλου, 2009, σ. 289

⁹⁷ Βλ. Παράρτημα αρ.1

⁹⁸Θωμά, 2005, σ.41

εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τίθενται έτσι οι βάσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων που έχουν διαφορετική πολιτισμική ή εθνική προέλευση που ζουν και δρουν στην ελληνική κοινωνία, στοχεύοντας στην εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων για όλους, ανεξαρτήτως της πολιτιστικής τους ετερότητας.

Βέβαια, η προσπάθεια από την πραγματικότητα παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις αφού η ελληνική κοινωνία σε πολλές περιπτώσεις έχει αποδείξει ότι δεν πείθεται εύκολα και δεν αποδέχεται τους μαθητές με ιδιαιτερότητες όπως στην περίπτωση του Αλβανού μαθητή στη Νέα Μηχανιώνα που παρά το γεγονός ότι ήταν αριστούχος μαθητής, δημιουργήθηκαν σφοδρές αντιδράσεις με την τοποθέτησή του ως σημαιοφόρου σε εθνική παρέλαση του σχολείου του⁹⁹.

2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής αναπτύσσεται από την πολιτεία και όχι από τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν προσωπικές παρεμβάσεις στο σχολείο, αυτό όμως δεν αρκεί αν δεν υπάρχει η αρωγή και η συναίνεση της πολιτείας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σήμερα να προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα πιο δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, το οποίο θα πρέπει να επιμορφώνει τα παιδιά, να μην τα αποκλείει, να μην τα βάζει σε κατηγορίες και να αποδέχεται τις διαφορές που τα χαρακτηρίζουν¹⁰⁰.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας θα πρέπει να υφίσταται είτε αυτή αναφέρεται στην καταγωγή, είτε στο φύλο, είτε στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, ο δε εκπαιδευτικός οφείλει να διδάσκει τις ανθρώπινες αξίες, την αλληλεγγύη, το σεβασμό προς τον συνάνθρωπο. Ο σωστά επιμορφωμένος εκπαιδευτικός προσφέρει όλα τα παραπάνω βοηθώντας τα παιδιά να έχουν μια καλή σχέση μεταξύ τους¹⁰¹.

Εντούτοις, έχουν σημειωθεί πολλές καταγγελίες αλλοδαπών για άρνηση διαφόρων ελληνικών σχολείων να προβούν στην εγγραφή των παιδιών τους. Πολλές φορές υπάρχουν καταγγελίες για αντιδράσεις των σχολικών κοινοτήτων, με βάση

⁹⁹ Δαμανάκης, 2007, σ.416.

¹⁰⁰ Λαγουδάκος, 2011

¹⁰¹ ό.π. Λαγουδάκος, 2011

διάφορα προσχήματα.

Τα φαινόμενα αυτά¹⁰², τα οποία έχουν καταγραφεί κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, έχουν απασχολήσει και το Συνήγορο του πολίτη αλλά και το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο αναγκάζεται συχνά να παρεμβαίνει. Με δεδομένη την οικονομική κρίση τα τελευταία χρόνια οι Έλληνες επιδιώκουν να γράφουν τα παιδιά τους σε δημόσια σχολεία, με αποτέλεσμα να υπάρχει έξαρση σε σχέση με την αντίθεσή τους στην ένταξη των παιδιών των μεταναστών στα ίδια σχολεία με τα παιδιά τους.

Σε κάποιους δήμους έχει διαπιστωθεί το φαινόμενο της φυλετικής καθαρότητας, όπως λέγεται, μια και φοιτούν μόνο ελληνόπουλα, ενώ σε κάποια άλλη παρατηρείται αυξημένη συγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών. Οι σχολικές μονάδες μπορούν να αλλάξουν την παρούσα κατάσταση εστιάζοντας στις ακόλουθες δράσεις¹⁰³:

1. Δημιουργία ευέλικτου προγράμματος ενίσχυσης αδύναμων μαθητών μέσα από τη διεύρυνση του ωραρίου. Συγκεκριμένα μπορεί να βοηθήσει τους αλλοδαπούς μαθητές στην εκμάθηση της γλώσσας μέσα από τη διεύρυνση του ωραρίου, βοηθώντας τους να ενταχθούν πιο αποτελεσματικά στην ελληνική πραγματικότητα.
2. Ανάπτυξη σε συνεργασία με τους Σχολικούς συμβούλους ετήσιων σεμιναρίων επιμόρφωσης δασκάλων και καθηγητών με στόχο την ενημέρωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι καθηγητές και οι δάσκαλοι οφείλουν να παρακολουθούν τέτοιου είδους σεμινάρια.
3. Δημιουργία διαπολιτιστικών προγραμμάτων, όπου παιδιά και γονείς θα συμμετέχουν ενεργά.
4. Έμφαση στο διαπολιτισμικό ρόλο κάποιων μαθημάτων όπως Ιστορία, Γλώσσα, Γεωγραφία και Αγωγή του Πολίτη.
5. Έμφαση στο ρόλο που έπαιξε η μετανάστευση στην Ελλάδα αλλά και ευρύτερα στην Ευρώπη.
6. Δημιουργία Γραφείου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Σήμερα¹⁰⁴ ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο θα πρέπει να αναβαθμιστεί και να ενισχυθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει στην

¹⁰² ό.π. Λαγουδάκος, 2011

¹⁰³ ό.π. Λαγουδάκος, 2011

¹⁰⁴ Παπαχρήστος, 2015

ανάπτυξη άριστων σχέσεων μεταξύ των Ελληνόπουλων και των αλλοδαπών μαθητών. Ο ρόλος του θα πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός, να βοηθά τους αλλοδαπούς μαθητές να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους κατά τον καλύτερο τρόπο θέτοντας στόχους μέσα στην κοινωνία που ζουν, να νιώσουν κομμάτι της ελληνικής πραγματικότητας και να αγαπήσουν τη χώρα υποδοχής ως δική τους χώρα. Τα προγράμματα¹⁰⁵ τα οποία θα μπορούσαν να αναπτυχθούν βοηθώντας στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης είναι τα ακόλουθα:

1. Διαθεματικά προγράμματα Project, με θέμα την τοπική ιστορία των μαθητών. Το συγκεκριμένο Project μπορεί να υλοποιηθεί με τη βοήθεια των γονιών των μαθητών, δίνοντας συνεντεύξεις, με μελέτες πεδίου, με προφορικές ιστορίες.
2. Δημιουργία σχολικών εφημερίδων σε διάφορες γλώσσες
3. Σενάρια παιχνιδιού ρόλων στην τάξη για βελτίωση των σχέσεων
4. Θεατρικές παραστάσεις που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τα ήθη και τα έθιμα άλλων λαών αλλά και το πώς νιώθουν όταν αναγκάζονται να φύγουν από τη χώρα τους
5. Καλλιέργεια θετικού συναισθηματικού κλίματος στην τάξη
6. Προγράμματα ισότιμης αλληλεπίδρασης πολιτισμών και συγκρότηση υπερπολιτισμικής ταυτότητας
7. Ανάδειξη κοινών συναισθημάτων κοινών χαρακτηριστικών σε σχέση με την εκπαίδευση, την ειρήνη
8. Αναδιαμόρφωση των παιδαγωγικών πρακτικών μέσα από την ευκαιρία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, ισορροπημένη αντιπροσώπευση πολιτισμικών ομάδων στα σχολικά εγχειρίδια, βιωματική μάθηση για καταπολέμηση στερεοτύπων
9. Επαναπροσδιορισμός των σχέσεων με την τοπική κοινωνία

Το θεσμικό πλαίσιο, όπως λειτουργεί σήμερα στην Ελλάδα, δεν προάγει όλα τα παραπάνω. Υπάρχουν παραδείγματα δασκάλων που έκαναν προσπάθειες να επιφέρουν αλλαγές και όχι μόνο δεν τους στήριξαν αλλά είχαν και πολλά προβλήματα ακόμα και με την ελληνική νομοθεσία. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η διευθύντρια του 132^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γκράβας που απομακρύνθηκε από τη θέση

¹⁰⁵ Μαυρογιώργος, 1999

της, επειδή θέλησε να εφαρμόσει ένα διαφορετικό σύστημα εκπαίδευσης και μάθησης, προκειμένου να μπορέσουν οι αλλοδαποί μαθητές να νιώσουν καλύτερα στο σχολείο, να εγκλιματιστούν στις νέες συνθήκες και με αυτό τον τρόπο να μειωθούν οι ρατσιστικές δράσεις αλλά και οι εσωτερικές εντάσεις¹⁰⁶.

2.2.1 ΟΙ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ, ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ

Το 1980 ιδρύονται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι «ιδιαιτερες» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών, που επαναπατρίζονταν από τη Γερμανία. Οι τάξεις αυτές, οι οποίες ήταν πιστό αντίγραφο των γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων, ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα, με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα και αποτελούσαν ένα μοντέλο μεταβατικού χαρακτήρα μέχρις ότου ο μαθητής θεωρηθεί ότι μπορούσε να ενταχθεί ικανοποιητικά στην κανονική τάξη (Ν. 1404/83, αρ. 45, ΦΕΚ 173/2411/1983, Παράρτημα 2).

Σκοπός των τάξεων υποδοχής ήταν να βοηθήσουν τους μαθητές «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς». Στην τάξη υποδοχής οι παλιννοστούντες μαθητές ένιωθαν προσωρινά ένα είδος ασφάλειας, διότι αποτελούσαν μια ομάδα με πολλά κοινά βιώματα και ανάγκες, τα οποία πήγαζαν από την κοινή πολιτισμική τους προέλευση. Επομένως, ήταν αναμενόμενο να συμμετέχουν και να αποδίδουν περισσότερο στα μαθήματα μέσα στην Τ.Υ. από ότι στην κανονική τάξη, όπου και τα προβλήματα προσαρμογής τους ήταν ποικίλα. Παρόλα αυτά ο Δαμανάκης τονίζει ότι υπήρξαν και αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία των Τ.Υ., κάτι το οποίο σε μεγάλο βαθμό οφειλόταν στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων ιδρύθηκαν τα Φροντιστηριακά Τμήματα με το Νόμο 1404/83, άρθρο 45, που είχαν στόχο να βοηθήσουν τους παλιννοστούντες μαθητές στην προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα δημιουργήθηκαν προκειμένου να τα παρακολουθήσουν μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαποί που δεν φοίτησαν στις τάξεις

¹⁰⁶ Παμπουκίδης, 2010

υποδοχής και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου (Υπουργική Απόφαση Γ1/708/7-9-1999 , Παράρτημα 3)¹⁰⁷.

Τέλος το 1996, σύμφωνα με το άρθρο 35 του Ν¹⁰⁸. 2413/96 ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως τέτοια ορίζονται όλα τα σχολεία «τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις¹⁰⁹ των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985(ΦΕΚ 167 Α) νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές - επαγγελματικές σχολές». Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), «στα σχολεία αυτά μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη» (Ν. 2413/96).

2.2.2 Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η διαπολιτισμική πορεία ακολουθεί τα εξής βήματα¹¹⁰:

- Γνωριμία με τον «Άλλον». Απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αποτελεί η γνωριμία του άλλου. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις στηρίζονται κατεξοχήν στην άγνοια του άλλου τον οποίο, εξαιτίας ακριβώς της άγνοιας αυτής, τον ερμηνεύουμε, τον κατηγοριοποιούμε και τον κατατάσσουμε αυθαίρετα.
- Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης: αποτελεί ενδεχόμενο, αλλά δεν είναι βέβαιο ότι θα επιτευχθεί. Η γνωριμία εξάλλου με το Άλλο, μπορεί να οδηγήσει είτε στην αποδοχή, είτε στην απόρριψή του. Ποτέ όμως στην a priori απόρριψη ή δαιμονοποίησή του.
- Η γνωριμία με το άλλο και η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης οδηγούν στην καλύτερη επικοινωνία.
- Το τελευταίο βήμα της διαπολιτισμικής πορείας αποτελεί η συνεργασία ανάμεσα στα

¹⁰⁷ Βλ. Παράρτημα αρ. 3

¹⁰⁸ Βλ. Παράρτημα αρ. 1

¹⁰⁹ Βλ. Παράρτημα αρ. 5

¹¹⁰ Νικολάου, 2005

άτομα που συνθέτουν μια κοινωνία, είτε αυτή είναι η σχολική τάξη, είτε το σχολείο, είτε ακόμη και η ευρύτερη κοινωνία.

2.2.3 ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

Σε πολλά πολυπολιτισμικά σχολεία το διαπολιτισμικό μάθημα ταυτίζεται με ιδιότητες και λειτουργίες που αποδίδονται στη γλώσσα, αφού οι μετανάστες και άλλες μειονότητες, έχουν κατά κανόνα δική τους γλώσσα. Έτσι το βάρος στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνεται στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και της γλώσσας η οποία μιλιέται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Η γλώσσα μαθαίνεται στο σχολείο μέσα σε πολύ ειδικές μαθησιακές καταστάσεις και με πολύ ειδικούς συνειρμούς. Όταν λοιπόν τα παιδιά κληθούν να τη χρησιμοποιήσουν σε κάποιο άλλο περιβάλλον, συναντούν δυσκολίες και αναγκάζονται έτσι να καταφεύγουν στην άρνηση να μιλήσουν, στη χρήση άλλων επικοινωνιακών μέσων και στη χειρότερη περίπτωση στην αυτοαπομόνωση¹¹¹.

Το προφίλ του διαπολιτισμικού μαθήματος είναι ένα σύνολο διδακτικών δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο σύνολο των σχέσεων μεταξύ των ομάδων. Πρέπει να αποτελεί τη γενική αρχή πάνω στην οποία στηρίζονται τα περιεχόμενα και η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Οι μαθητές πρέπει να βλέπουν ότι όλα είναι αποτέλεσμα μιας ιστορικής εξέλιξης, ότι κάθε πολιτισμός έχει τις τοπικές, ιστορικές παραλλαγές του, ότι είναι οι συνθήκες που διαφοροποιούν τις ιδιότητες των ανθρώπων και τις σχέσεις μεταξύ τους κι όχι οι υποκειμενικές αξιολογήσεις. Ορισμένοι μελετητές διερευνούν τη συνάρτηση του βαθμού δυσκολίας, που εμφανίζει η εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών στο μάθημα, με διάφορους παράγοντες όπως την ηλικία των μαθητών, τις δυνατότητες του δασκάλου, τη σύνθεση της σχολικής ομάδας και της τάξης. Υποστηρίζεται γενικά ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μια συνέπεια και συνέχεια στη μάθηση¹¹².

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι αντιδράσεις μαθητών όπως επιθετικότητα, αντίσταση στη μάθηση ή άρνηση και αποτυχία οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε πολιτισμικά στοιχεία και στον υποβιβασμό της προσωπικότητας του μαθητή και του

¹¹¹ Σαραφίδου & Ζερδελή, 2015

¹¹² De La Mare, 2014

χώρου προέλευσής του. Προκειμένου τέτοια φαινόμενα να αποφεύγονται, κρίνεται απαραίτητο να δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να αναγνωρίζει στοιχεία της οικείας με αυτόν κουλτούρας. Μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα με διαπολιτισμικό χαρακτήρα αναβαθμίζονται η γλώσσα και ο πολιτισμός μιας μειονότητας και βελτιώνεται το καταπιεσμένο συναίσθημα της αυτοεκτίμησης¹¹³.

Σε μια σχολική τάξη για τη μετωπική διδασκαλία προσφέρονται τόσο η διάταξη σε σειρές όσο και η διάταξη σε σχήμα «Π». Αντίθετα, στο νέο πολυπολιτισμικό σχολείο απαιτείται η χρήση κυκλικών ή πολυγωνικών θρανίων, τα οποία θα εξυπηρετούν την άνεση των μαθητών. Παράλληλα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η σωματική διάπλαση των παιδιών σε σχέση με την ηλικία και την τάξη που φοιτούν¹¹⁴. Για την εργασία λοιπόν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, απαιτείται η διαρρύθμιση του χώρου να αποσκοπεί στην ευελιξία του χώρου: να υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα χρήσης του χώρου με πολλαπλούς τρόπους και στη δημιουργία σημείων αναφοράς μέσα στο χώρο: ο σχολικός χώρος πρέπει να είναι οικείος στα παιδιά, ώστε αυτά να αναπτύσσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους ικανότητα.

Οι τεχνικές, που οι δάσκαλοι σε μια πολυ-πολιτισμική τάξη πρέπει να κατέχουν, περιλάμβαναν γνώση της γνωστικής διαδικασίας, της παιδικής-εφηβικής εξέλιξης / ανάπτυξης, γνώση του αντικειμένου, καθώς και πολλαπλές μορφές αξιολόγησης και προσεγγίσεις διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, σχέδια εργασίας project, θεατρικό παιχνίδι, κ.ά.). Οι ίδιοι επιβεβαιώνουν: « Αν όλα τα παιδιά πρόκειται να διδαχθούν αποτελεσματικά, οι δάσκαλοι πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν την ουσιώδη ετερότητα των εμπειριών που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στο σχολείο- την ευρεία γκάμα γλωσσών, πολιτισμών, αποκλειστικότητων, μαθησιακών τύπων, ταλέντων και τύπων νοημοσύνης. Όλα τα παραπάνω απαιτούν ένα ισοδύναμο πλούσιο και ποικίλο ρεπερτόριο διδακτικών στρατηγικών. Παράλληλα, η διδασκαλία για την παγκόσμια μάθηση απαιτεί μια ιδιαίτερα ανεπτυγμένη ικανότητα να ανακαλύψει κανείς αυτό που τα παιδιά γνωρίζουν και είναι σε θέση να κάνουν, καθώς και το πώς αυτά σκέπτονται και πώς μαθαίνουν. Τέλος, να παντρέψει τις μαθησιακές ευκαιρίες και τις ευκαιρίες απόδοσης/πράξης με τις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών¹¹⁵.

¹¹³ Ford, 2014

¹¹⁴ Γερμανός, 2015

¹¹⁵ Λαγουδάκος, 2011

2.2.4 Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ

Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί μια καινοτόμο μέθοδο ανάπτυξης διαπολιτισμικής ευαισθησίας στους μαθητές. Τα λογοτεχνικά κείμενα όταν χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με εργασίες μικρών ομάδων μαθητών που περιλαμβάνουν στη συνέχεια παρουσιάσεις μπροστά σε ολόκληρη την τάξη, θεωρούνται¹¹⁶ αποτελεσματικές ασκήσεις ανάπτυξης πολιτιστικής ευαισθησίας προς άλλες κουλτούρες. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν μειονεκτήματα, όπως περιορισμένος χρόνος, τα πλεονεκτήματα περιλαμβάνουν μια πιο ξεκάθαρη οπτικοποίηση της θεωρίας και των εννοιών, μια πιο εξειδικευμένη πολιτιστική εστίαση που συχνά λείπει από τις παραδοσιακές τεχνικές, και ένα πιο σημαντικό παράγοντα διασκέδασης. Έτσι λοιπόν οι ομαδικές εργασίες που βασίζονται σε λογοτεχνικά κείμενα επιτρέπουν¹¹⁷ την ενσωμάτωση- αφομοίωση εννοιών, προάγουν την οπτικοποίηση της θεωρίας -οι μαθητές βλέπουν μέσα από τις εικόνες των κειμένων τις θεωρίες και τις έννοιες στην πράξη -,παρέχουν μια ειδική πολιτιστική εστίαση από τις περισσότερο παραδοσιακές τεχνικές , και ταυτόχρονα περιλαμβάνουν έναν σημαντικό παράγοντα διασκέδασης, ο οποίος ενδυναμώνει την εκπαίδευση στην τάξη.

Υπάρχουν ωστόσο αρκετά σοβαρά θέματα, τα οποία οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτές πρέπει να προσέχουν, όταν προσπαθούν να ενισχύσουν την πολιτιστική ευαισθησία των μαθητών μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα. Όπως έχουν δείξει αρκετές μελέτες, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών είναι υψίστης σημασίας (υπερτερει) σε σχέση με την μαθησιακή διαδικασία. Η συνηθισμένη διάλεξη ή η παρουσίαση αποσκοπεί μεν στην απόκτηση γνώσης, έχει όμως το μειονέκτημα οι μαθητές να βρίσκονται σε παθητική κατάσταση. Τα λογοτεχνικά κείμενα στην τάξη μπορούν να βοηθήσουν ώστε να ξεπεραστεί η παθητική αυτή στάση των μαθητών. Η ενεργός βέβαια συμμετοχή των μαθητών εξαρτάται από το επίπεδό τους και την επιδεξιότητά τους. Τις περισσότερες φορές τα λογοτεχνικά κείμενα απαιτούν μεγάλη προετοιμασία προκειμένου οι μαθητές να εστιάσουν στις πληροφορίες που παρέχουν. Πολλοί δάσκαλοι / εκπαιδευτές έχουν προσέξει πως η ομαδική δουλειά και τα λογοτεχνικά κείμενα είναι πειστικά ως προς τον χρόνο. Γενικότερα, όμως, τα λογοτεχνικά κείμενα

¹¹⁶ Αποστολίδου κ.ά, 2015

¹¹⁷ Ανδρούσου και Μάγος, 2001

έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά ως προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας στους μαθητές¹¹⁸.

Πέρα από τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν τα λογοτεχνικά κείμενα, όπως περιορισμούς λόγω χρόνου, υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα. Αυτά είναι¹¹⁹ η ικανότητα να συνδέεται κανείς με μια κοινωνική πραγματικότητα, η ικανότητα να χτίζει, βάσει προ-υπαρχόντων μαθητικών δεξιοτήτων, μια πιο ξεκάθαρη βάση διαπολιτισμικής ευαισθησίας, να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες ανάγκες μιας τάξης, ατόμων, περιοχής, ενώ τέλος, αποτελούν μια αποτελεσματική ψυχαγωγική δραστηριότητα, που διδάσκει αξίες.

Η συζήτηση δημιουργεί (Φλουρής, 2002) κλίμα επικοινωνίας και συμμετοχής, αναπτύσσει την κριτική ικανότητα των μαθητών, επιχειρεί τη λεπτομερή και εις βάθος ανάλυση ενός ζητήματος, ενώ τέλος ο δάσκαλος έχει την δυνατότητα να διαπιστώσει το βαθμό κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές και παράλληλα μπορεί να εντοπίσει και τις περαιτέρω ανάγκες των μαθητών απέναντι στο αντικείμενο της μάθησης.

Τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν το πλεονέκτημα της άμεσης συσχέτισής τους με την εμπειρία του μαθητή. Ακόμη και όταν τα λογοτεχνικά κείμενα περιέχουν φανταστικές ιστορίες (που δεν στηρίζονται στην πραγματικότητα), αναπαριστούν μια πραγματικότητα και όταν δεν σχετίζονται με γεγονότα, δίνουν την εντύπωση της πραγματικότητας. Ουσιαστικά, τα λογοτεχνικά κείμενα εκλαμβάνονται ως πραγματικά. Βέβαια στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι επειδή οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν εξασκηθεί στην κατανόηση και την ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ξοδέψουν χρόνο για να εξηγήσουν στα παιδιά πώς να καταλάβουν και να αναλύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο¹²⁰.

Σημαντική ενίσχυση υπάρχει όταν ο εκπαιδευτικός συνδέει εκ των προτέρων μελετημένες έννοιες με καταστάσεις πραγματικές από τη ζωή που ενυπάρχουν μέσα στην εμπειρία της ιστορίας. Τα λογοτεχνικά κείμενα όταν συνδέονται εννοιολογικά με το περιεχόμενο ενός σχολικού προγράμματος μπορούν να επαυξήσουν την συμμετοχή των μαθητών. Επίσης, εστιάζει την προσοχή στην ενίσχυση της συνδεδεμένης μάθησης, δηλαδή στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης¹²¹.

¹¹⁸ Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2004

¹¹⁹ ό.π

¹²⁰ ό.π.

¹²¹ Γκότοβος, 2005

Μια άλλη σημαντική διάσταση των λογοτεχνικών κειμένων είναι η ειδική πολιτιστική τους εστίαση¹²². Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευελιξία να επιλέγουν κείμενα που ανταποκρίνονται σε μια συγκεκριμένη ανάγκη της τάξης. Εάν χρειάζεται να γίνει μια επικέντρωση σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική τάξη, είναι ευκολότερο να διαλέξουν κείμενα που αντανakλούν αυτό το ενδιαφέρον παρά να προσπαθήσουν να μεταφέρουν διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία για να εξηγήσουν τη σχετικότητά τους με κάποια θεωρία.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν ένα αξιόλογο επίπεδο διασκέδασης που συχνά λείπει από τη θεωρία. Όχι μόνο υπάρχει αξιομνημόνευτη πλοκή που βοηθά τη μνήμη και την ανάκληση, υπάρχει επίσης και οπτική ενίσχυση, μέσω των εικόνων, στην απεικόνιση πολιτιστικά συγκεκριμένων τόπων, πολιτιστικά συγκεκριμένης ενδυμασίας και συμπεριφοράς, αλλά και πολιτιστικά συγκεκριμένων διαμαχών.

2.2.5 Ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Κάθε εκπαιδευτικός έχει μια προσωπική, υποκειμενική εκτίμηση της ευθύνης του επαγγέλματός του. Γι' αυτό το λόγο το άτομο που έχει επιλέξει ή για διάφορους λόγους υποχρεώνεται να ακολουθήσει τις σπουδές του παιδαγωγού πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, οι οποίες θα αφορούν τη συμβίωση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και τη σύμπραξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ως διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός ορίζεται εκείνο το άτομο που έχει την επιθυμία να δώσει κίνητρα στον εαυτό του προκειμένου να κατανοήσει, να εκτιμήσει και να αποδεχτεί διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες, αλλά και να παράγει ένα θετικό αποτέλεσμα από τις διαπολιτισμικές τους συνευρέσεις/ανταλλαγές. Τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα είναι σε θέση να αποδεχθούν την προσωπική πολυπλοκότητα, αποφεύγουν την επικοινωνιακή ακαμψία, είναι ενσυνείδητα σε περιπτώσεις συνεύρεσης / κοινωνικής ανταλλαγής με άλλους, εκτιμούν τις ιδέες που ανταλλάσσονται και ανέχονται την σκόπιμη αναζήτηση. Αυτά τα στοιχεία εμφανίζονται να είναι μέρος των γνωστικών και συναισθηματικών διαστάσεων της διαπολιτισμικής

¹²² Μανιάτης & Πολίτης, 2015

ανταλλαγής¹²³.

Τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα έχουν την τάση να αναζητούν σύμβολα επικοινωνίας που θα τους δώσουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες των άλλων. Τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα δεν θα παίζουν τον ίδιο ρόλο χωρίς να λάβουν υπόψη την κατάσταση μέσα στην οποία βρίσκονται. Επιπλέον, τα άτομα αυτά έχουν βρεθεί να είναι λιγότερο εγωιστικά και να επιδεικνύουν περισσότερη φροντίδα για τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των συνομιλητών τους. Με άλλα λόγια¹²⁴, είναι σε θέση να κρίνουν με ακρίβεια τις συμπεριφορές ή την εσωτερική κατάσταση αυτών με τους οποίους συνευρίσκονται. Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση επιτρέπει στο άτομο να επιδεικνύει αμοιβαιότητα συναισθηματικών εκδηλώσεων, ενεργή ακρόαση και λεκτική ανταπόκριση, που όλα σημαίνουν κατανόηση.

Οι εκπαιδευτικοί που είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητοι κατανοούν τη συμπεριφορά, τις σωματικές κινήσεις, τη λεκτική και μη λεκτική γλώσσα, τις αξίες, την κοσμοθεωρία, το περιβάλλον αλλά και τους μαθησιακούς τρόπους των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά από τους ίδιους. Οι δάσκαλοι με διαπολιτισμική ευαισθησία έχουν επίσης μια θετική στάση όσον αφορά στις κουλτούρες μειοψηφίας. Έχουν εκτενείς γνώσεις για τους άλλους πολιτισμούς, είναι ευαίσθητοι και άνετοι με τη γλώσσα των έγχρωμων και άλλων πολιτισμικά διαφερόντων παιδιών, με τις κοινωνικές τους αξίες, παραδόσεις, τελετουργικά, θρύλους και μύθους¹²⁵.

Υπέρτατος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η τροποποίηση των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων οι οποίες έχουν σχηματιστεί βάσει προκαταλήψεων και στερεοτύπων ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών επενδυμένων με χροιά εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών συμφερόντων. Επίσης όλοι οι συμμετέχοντες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν την ίδια αξία, να γίνονται εξίσου αποδεκτοί από τους άλλους, να απολαμβάνουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στις κοινωνικές παροχές και την αγορά εργασίας παρά τις όποιες διαφορές μεταξύ τους.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε πολυ-πολιτισμικές τάξεις θα πρέπει να περιλαμβάνει εκτός από την αλλαγή ή τις αλλαγές στάσεων και

¹²³ Petrović κ.ά., 2013

¹²⁴ Spinthourakis κ.ά., 2009

¹²⁵ ό.π. Spinthourakis κ.ά., 2009

πεποιθήσεων, την απόκτηση ή εμπλουτισμό διαπολιτισμικών γνώσεων. Αυτές περιλαμβάνουν¹²⁶ εκτός από γνώση αξιών διαφόρων πολιτισμικών πεδίων εξειδικευμένη κατάρτιση σε μεθόδους διδασκαλίας κατάλληλες για πολύ-φυλετικούς μαθητικούς πληθυσμούς: διαλογικές επιδεξιότητες, τρόπους διαμεσολάβησης σε διαμάχες, δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και υλοποίηση ομαδικής-συνεργατικής δουλειάς.

¹²⁶ Zembylas & Iasonos, 2010

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της μεθοδολογίας που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων στη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία.

Υπάρχουν δύο (2) βασικές προσεγγίσεις για τη συλλογή και την ανάλυση ερευνητικών δεδομένων: η ποιοτική προσέγγιση και η ποσοτική προσέγγιση. Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική προσέγγιση για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.

Η συγκεκριμένη επιλογή βασίστηκε στο κριτήριο ότι στο παρόν θέμα τα άτομα που είχαν τη γνώση για να απαντήσουν στα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν κυρίως εκπαιδευτικοί χωρίς μακρόχρονη εμπειρία, οπότε η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση συνεντεύξεων θα έδινε πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις για την καλύτερη ανάπτυξη των αποτελεσμάτων αλλά και των συμπερασμάτων της μελέτης. Στις επόμενες ενότητες αρχικά θα γίνει η θεωρητική προσέγγιση της ποιοτικής ανάλυσης και στη συνέχεια θα αναπτυχθεί η διαδικασία της έρευνας όπως διεξήχθη για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας.

1.1 Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Οι μέθοδοι της ποιοτικής έρευνας βοηθούν τους ερευνητές να κατανοήσουν τους ανθρώπους και το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν. Η ποιοτική έρευνα έχει¹²⁷ ως βασικό σκοπό την κατανόηση του *νοήματος* ενός φαινομένου και όχι την μέτρηση και την στατιστική ανάλυσή του.

Όταν η έρευνα έχει να κάνει με τη μελέτη του *πώς* οι άνθρωποι βιώνουν μία εμπειρία και *ποιες* είναι οι απόψεις τους, όταν κανείς εξερευνά ένα νέο πεδίο όπου οι έννοιές του δεν έχουν κατανοηθεί πλήρως, όταν κανείς εκτιμά αν μια νέα υπηρεσία ή προϊόν είναι εφαρμόσιμα, τότε πρέπει να χρησιμοποιεί την μεθοδολογία της ποιοτικής προσέγγισης¹²⁸.

¹²⁷ Ιωσηφίδης, 2003

¹²⁸ Hancock κ.ά., 2007

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποιοτική προσέγγιση διότι¹²⁹:

- η ποιοτική προσέγγιση εστιάζει στο πώς οι άνθρωποι μπορούν και έχουν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης μιας πραγματικότητας
- εστιάζει και ερευνά τις δηλώσεις της εμπειρίας των ατόμων και τα δεδομένα, που δεν θα μπορούσαν να εκφραστούν επαρκώς με αριθμούς.
- μελετά τις συμπεριφορές ατόμων στο φυσικό τους πλαίσιο-περιβάλλον και χρησιμοποιεί τις περιγραφές τους ως δεδομένα
- εστιάζει στην περιγραφή και ερμηνεία των ατόμων με την πιθανότητα ανάπτυξης μιας νέας θεωρίας και την αξιολόγηση μιας ήδη υπάρχουσας διαδικασίας
- η ποιοτική προσέγγιση εφαρμόζει μια ευέλικτη αλλά συστηματική διαδικασία έρευνας

Έτσι και η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιεί τις περιγραφές των ερωτώμενων ως δεδομένα, αναλύει τις δηλώσεις της εμπειρίας τους και διεξάγει την μελέτη μέσα στο πλαίσιο του εξεταζόμενου ζητήματος.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας χαρακτηρίζεται¹³⁰ τόσο από πλεονεκτήματα, όσο και από μειονεκτήματα. Τα βασικά πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι διερευνά εις βάθος το υπό μελέτη αντικείμενο και ως εκ τούτου μπορεί να καταλήξει σε συμπεράσματα και διαπιστώσεις τις οποίες δεν είχε σκεφτεί από πριν. Από τη άλλη πλευρά, οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν¹³¹ μεγάλο χρόνο και κατ' επέκταση κόστος για τον ερευνητή και παράλληλα η ερμηνεία των λεγομένων των υποκειμένων βασίζεται στην κρίση του ερευνητή. Τέλος οι ποιοτικές μέθοδοι αφορούν¹³² κυρίως σε μικρά δείγματα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να γενικευθούν για ολόκληρο τον πληθυσμό της έρευνας.

¹²⁹ ό.π. Hancock κ.ά., 2007

¹³⁰ Ιωσηφίδης, 2003

¹³¹ Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008

¹³² Ιωσηφίδης, 2003

1.2 ΤΥΠΟΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις στην ποιοτική έρευνα. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν είναι όλες οι ερωτήσεις ποιοτικής έρευνας του ίδιου τύπου και επειδή οι ερευνητές προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα παράδοσης ερευνών. Η επιλογή της κάθε προσέγγισης έρευνας θα επηρεάσει τον τρόπο συλλογής δεδομένων από τον ερευνητή¹³³.

Μερικοί σημαντικοί τύποι ποιοτικής έρευνας¹³⁴ είναι:

- Εθνογραφία (Ethnography)
- Θεμελιωμένη θεωρία (Grounded theory)
- Μελέτη Περίπτωσης (Case study research)
- Έρευνα Δράσης (Action research)
- Μελέτη πεδίου (Field study)
- Περιγραφή Εφαρμογής (Application Description)

Σύμφωνα με τους Hancock et al. (2007), η έλλειψη ξεκάθαρων οδηγιών για την επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος έχει ως αποτέλεσμα μεγάλη σύγχυση στην ποιοτική έρευνα. Δείγμα είναι ένα πεπερασμένο κομμάτι ενός πληθυσμού, που οι ιδιότητές του μελετώνται για την απόκτηση πληροφορίας για όλο το σύνολο.

¹³³ Ιωσηφίδης, 2003

¹³⁴ Ιωσηφίδης, 2003, Hancock κ.ά., 2007, Kalof κ.ά., 2008

1.3 ΣΚΟΠΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ (PURPOSEFUL SAMPLING)

Ο Patton¹³⁵ δηλώνει ότι όλοι οι τύποι δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα μπορούν να περιληφθούν κάτω από τον ευρύ ορισμό της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling), και τονίζει ότι: *«Η ποιοτική έρευνα ουσιαστικά συγκεντρώνεται εις βάθος σε σχετικά μικρά δείγματα, ακόμα και μεμονωμένες περιπτώσεις, που έχουν διαλεχτεί σκόπιμα».*

«Στη δειγματοληψία αυτού του είδους γίνεται¹³⁶ αξιοποίηση της πρότερης γνώσης των ερευνητών και κυρίως επιλέγονται οι συμμετέχοντες, ώστε να εξυπηρετούν τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας».

Σύμφωνα επίσης με τον Patton¹³⁷, η λογική και το πλεονέκτημα της σκόπιμης επιλογής δείγματος (purposeful sampling) βρίσκεται ακριβώς στην επιλογή περιπτώσεων (cases) που θα παρέχουν άφθονες πληροφορίες κατά τη διάρκεια της μελέτης του ερευνητή. Περιπτώσεις με άφθονες πληροφορίες είναι εκείνες από τις οποίες κανείς μπορεί να μάθει πολλά για τα θέματα που είναι ουσιώδη στους σκοπούς της έρευνας.

Η σκόπιμη επιλογή δείγματος για τους Bickman & Debra (1998) υποδηλώνει την επιλογή ενός δείγματος, που μπορεί να δώσει τις περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με τους σκοπούς της έρευνας.

Οι Schatzman και Strauss¹³⁸ κάνουν επίσης λόγο για σκόπιμη δειγματοληψία (selective sampling) και τονίζουν ότι η σκόπιμη επιλογή δείγματος είναι μια πρακτική αναγκαιότητα στην ποιοτική έρευνα και διαμορφώνεται από τον διαθέσιμο χρόνο που έχει ο ερευνητής, από τα όρια του πλαισίου εργασίας του, από τα ενδιαφέροντά του που αρχίζουν να αναπτύσσονται, και από τους περιορισμούς που βάζουν τα αντικείμενα μελέτης πάνω στις παρατηρήσεις του.

Βάσει των παραπάνω συμπεραίνεται ότι η στοιχειώδης αρχή που είναι κοινή στην σκόπιμη δειγματοληψία είναι *η σκόπιμη επιλογή περιπτώσεων με άφθονη πληροφορία* ανάλογα με τους σκοπούς της μελέτης.

Σύμφωνα με τον Patton (1990), όλοι οι τύποι δειγματοληψίας στην ποιοτική

¹³⁵ Patton, 1990, 169

¹³⁶ Iosifidis, 2008, 33

¹³⁷ Patton, 1990

¹³⁸ Schatzman κ.ά., 1973

έρευνα μπορούν να περιληφθούν κάτω από τον ευρύ ορισμό της σκόπιμης δειγματοληψίας και υποδεικνύει την μέγιστη παραλλαγή (maximum variation) ως μια από τις στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας που χρησιμοποιούνται πιο συχνά.

Μέγιστη Παραλλαγή είναι η σκόπιμη επιλογή ενός μεγάλου εύρους παραλλαγών σε περιεχόμενο ενδιαφέροντος. Τεκμηριώνει μοναδικές ή ποικίλες παραλλαγές που έχουν αναδυθεί στην προσαρμογή διαφόρων συνθηκών. Αναγνωρίζει σημαντικά κοινά καθοδηγητικά πρότυπα (patterns) που διατρέχουν τις παραλλαγές.

Οι ερευνητές που επιθυμούν τη μέγιστη παραλλαγή στο δείγμα τους πρέπει να αποφασίσουν τι είδος/είδη παραλλαγής θέλουν να μεγιστοποιήσουν και τότε να μεγιστοποιήσουν κάθε είδος¹³⁹. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν συνεντεύξεις με διαφορετικά χαρακτηριστικά για να μεγιστοποιήσουν την ποικιλία στο δείγμα και να αποκτήσουν το μέγιστο δυνατό εύρος απόψεων¹⁴⁰.

Βάσει των παραπάνω συμπεραίνεται ότι ένα δείγμα μέγιστης παραλλαγής είναι ένα σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα ατόμων ή περιβάλλοντος που αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο εύρος εμπειρίας σχετικά με το φαινόμενο ενδιαφέροντος. Με το δείγμα μέγιστης παραλλαγής ο σκοπός δεν είναι η δημιουργία μιας τυχαίας και γενικεύσιμης θεωρίας αλλά περισσότερο η προσπάθεια αναπαραγωγής ενός εύρους εμπειρίας σχετικά με την μελέτη του ερευνητή. Το δείγμα μέγιστης παραλλαγής είναι χρήσιμο σε περιπτώσεις που δεν μπορεί να ληφθεί ένα δείγμα στην τύχη ή όταν το μέγεθος του δείγματος είναι πολύ μικρό¹⁴¹. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέγεται η χρήση της μεθόδου σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling) και συγκεκριμένα χρησιμοποιείται η μέγιστη παραλλαγή (maximum variation). Επιλέχθηκαν δηλαδή εκπαιδευτικοί που έχουν λίγα ή πολλά χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων.

Στην αρχή μιας ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής εξερευνά, μαζεύει δεδομένα και ξεκινά να επιτρέπει να αναδύονται τα *πρότυπα*. Καθώς περνάει ο χρόνος, η εξερευνητική διαδικασία δίνει χώρο σε διαδικασίες επαλήθευσης και επιβεβαίωσης. Αυτό περιέχει¹⁴² τον έλεγχο ιδεών, την επιβεβαίωση της σημασίας και των νοημάτων των πιθανών *προτύπων* και την επαλήθευση της βιωσιμότητας των νεοσύστατων

¹³⁹ Onwuegbuzie & Leech, 2007

¹⁴⁰ Hancock κ.ά., 2007: 22

¹⁴¹ Patton, 1990; Hancock κ.ά., 2007

¹⁴² Μαντζούκας, 2007

ευρημάτων με νέα δεδομένα και επιπρόσθετες περιπτώσεις.

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ένα δείγμα που θα επέτρεπε την καταγραφή διαφορών παραλλαγών, την αναγνώριση προτύπων και που θα μπορούσαν να εξασφαλιστούν περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με το θέμα της έρευνας.

1.4 ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος συλλογής πληροφοριών η ημιδομημένη συνέντευξη¹⁴³. Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου συλλογής δεδομένων ενισχύει τη διερεύνηση και επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας.

1.4.1 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ (INTERVIEWS):

Βασικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η συνέντευξη και μάλιστα η ημιδομημένη συνέντευξη. Κατά τον Ιωσηφίδη¹⁴⁴, « η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες». Βασικό χαρακτηριστικό της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι ο ερευνητής δε χρησιμοποιεί αυστηρά δομημένες ερωτήσεις. Παρέχει ένα ερέθισμα στο υποκείμενο και το αφήνει να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις του.

Ο ερευνητής στις ημιδομημένες συνεντεύξεις παρεμβαίνει ελάχιστα και όταν το κάνει έχει στόχο να ανατροφοδοτήσει το υποκείμενο, ή να το επαναφέρει στο θέμα, εάν κρίνει ότι η συζήτηση έχει πλατειάσει.

Η ημιδομημένη συνέντευξη ενδείκνυται περισσότερο για περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα έχουν έναν ενεργό ρόλο στο θέμα που διερευνάται, ή ηγούνται μιας κατάστασης, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των διευθυντών. Θεωρείται η γέφυρα ανάμεσα στη δομημένη και στην ελεύθερη συνέντευξη. Δεν είναι όμως ταυτόσημη ούτε με το ένα ούτε με το άλλο είδος.

Διαφέρει από τη δομημένη συνέντευξη στο ότι ο ερευνητής έχει μεγαλύτερη ευελιξία στη διατύπωση των ερωτήσεων. Υπάρχει όμως και σ' αυτό το είδος μια λίστα ενοτήτων για διερεύνηση καθώς και συγκεκριμένες ερωτήσεις για κάθε ενότητα. Το περιεχόμενο, δηλαδή, της συνέντευξης είναι εστιασμένο σε θεματικές ενότητες.

¹⁴³ Ιωσηφίδης, 2003

¹⁴⁴ Iosifidis, 2008, σ. 111

Διαφέρει, επίσης, από την ελεύθερη συνέντευξη, γιατί η συζήτηση δεν είναι τελείως ελεύθερη. Υπάρχουν περιορισμοί, οι οποίοι απορρέουν και από τις ενότητες, που έχουν προγραμματιστεί για διερεύνηση¹⁴⁵.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι συνεντεύξεις είχαν στόχο να καταγράψουν τα ερμηνευτικά σχήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πώς οι τάξεις υποδοχής στο σχολείο που εργάζονται βοηθούν την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

Με βάση το πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 6), επιχείρησα καταρχάς να προσδιορίσω τα άτομα για συνέντευξη και να έρθω σε μια πρώτη επαφή μαζί τους, ενημερώνοντάς τα για τους στόχους της έρευνας που θα λάμβανε χώρα άμεσα. Θα ήταν εκπαιδευτικοί τάξεων υποδοχής καθώς και διευθυντές σχολείων στο Ρέθυμνο και άλλες περιοχές του νομού στα οποία σχολεία «προφανώς» λειτουργούσε τάξη υποδοχής, οι απόψεις των οποίων βέβαια θα ήταν καθοριστικές στη διερεύνηση των ερωτημάτων της συγκεκριμένης έρευνας. Ακολούθησε ο προσδιορισμός του χώρου, που δεν ήταν άλλος από τον χώρο των σχολείων στα οποία λειτουργούσαν τάξεις υποδοχής με αρκετούς αλλοδαπούς μαθητές. Για τη συνέχεια κρίθηκε σκόπιμη η οργάνωση των ερωτημάτων κατά θέματα και η εξασφάλιση διαδικασιών ηχογράφησης, δηλαδή δημοσιογραφικό κασετόφωνο.

Πιο αναλυτικά, για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έγινε χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Υπήρχαν βέβαια προκαθορισμένες ερωτήσεις, για τις οποίες τόσο η σειρά με την οποία αυτές απευθύνονταν όσο και η τροποποίηση τους (προσθαφαίρεση ερωτημάτων συζήτησης) προσαρμόζονταν ανάλογα με τον ερωτώμενο.

Η ευελιξία που ούτως ή άλλως χαρακτηρίζει την οποιαδήποτε ημιδομημένη συνέντευξη υπήρξε και στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα βοηθητικό εργαλείο στον τρόπο διεξαγωγής της. Αυτό σε συνδυασμό με την προσωπική μου εξοικείωση σε αντίστοιχους χώρους εκπαίδευσης, καθώς και εγώ η ίδια εργάζομαι ως εκπαιδευτικός, θεωρώ ότι δημιούργησε μια ευκολία στην πρόσβαση, μια αμεσότητα στη σχέση μου με τον κάθε φορά ερωτώμενο αλλά και μια αίσθηση «ασφάλειας» από μέρους τους, με την έννοια ότι υπήρχαν μεταξύ μας κάποιες κοινές αναφορές, επομένως και η τάση να μιλήσουν σε συνάδελφο τους πιο «ελεύθερα...».

Η έρευνα αφορούσε όλα τα σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και άλλων περιοχών του νομού στα οποία εφαρμόζονταν ο θεσμός των τάξεων υποδοχής.

¹⁴⁵ Ιωσηφίδης, 2003

Σκοπός της συνέντευξης κατά αυτόν τον τρόπο ήταν η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών αναφορικά με τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων (δασκάλων τάξεων υποδοχής και διευθυντών σχολείων στα οποία λειτουργεί ο συγκεκριμένος θεσμός στο νομό Ρεθύμνου), αναφορικά με την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν, αφού προηγουμένως είχε διασφαλιστεί η ενήμερη συγκατάθεση των ερωτώμενων για αυτό, και η διαβεβαίωση της ανωνυμίας τους στις πληροφορίες που θα προέκυπταν. Μονάχα μια εκπαιδευτικός αρνήθηκε να μαγνητοφωνηθεί και έτσι η συνέντευξη της απλά μού υπαγορεύτηκε.

Οι μελέτες ποιοτικής έρευνας διαδραματίζονται συνήθως σε φυσικό περιβάλλον¹⁴⁶, εκεί όπου προκύπτει η ανθρώπινη συμπεριφορά και διαδραματίζονται τα γεγονότα, πράγμα που εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα. Το προτιμότερο φυσικό περιβάλλον για τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ο χώρος εργασίας των εκπαιδευτικών, γιατί έτσι έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν άνετα και οικεία καθώς επρόκειτο για έναν δικό τους προσωπικό χώρο.

Εντούτοις, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασε αντικειμενικές δυσκολίες στα πλαίσια της διεξαγωγής της. Βασική δυσκολία των συνεντεύξεων υπήρξε το γεγονός ότι ήταν μια εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία τόσο ως προς την υλοποίησή της (φάση σχεδιασμού και απόκτησης πρόσβασης στους ερωτώμενους), όσο και στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων που παραχωρήθηκαν.

Σε ολόκληρο τον νομό Ρεθύμνου είναι εννέα τα Δημοτικά Σχολεία (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9), στα οποία υλοποιείται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής (Σ N=9).

Οι ερωτώμενοι προέρχονταν από σχολεία στα οποία λειτουργεί τάξη υποδοχής για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, αποτελώντας οι ίδιοι ή τον εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής(Σ1Ε, Σ2Ε, Σ3Ε, Σ4Ε, Σ6Ε, Σ7Ε, Σ8Ε, Σ9Ε) ή τον διευθυντή του σχολείου(Σ1Δ, Σ2Δ, Σ4Δ, Σ5Δ, Σ6Δ, Σ7Δ, Σ8Δ, Σ9Δ) στο οποίο λειτουργούσε μια τέτοια τάξη. Συγκεκριμένα, η έρευνα αφορούσε όλα τα σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου στα οποία λειτουργούσε τάξη υποδοχής, έξι στον αριθμό, και τρία της περιφέρειας του Ρεθύμνου(Σ N=9), στα οποία επίσης λειτουργούσε ο ίδιος θεσμός. Στα πλαίσια της έρευνας αυτής πραγματοποιήθηκαν συνολικά δεκαοκτώ (18) συνεντεύξεις εκπαιδευτικών (E N=18) αντί 20. Ας σημειωθεί εδώ ότι αρνήθηκαν να

¹⁴⁶ Ιωσηφίδης, 2003

συμμετάσχουν στην έρευνα ένας διευθυντής (ο Σ3Δ) και μία δασκάλα τάξης υποδοχής (η Σ5Ε), από διαφορετικό σχολείο ο καθένας. Στις οχτώ απ αυτές τις συνεντεύξεις έλαβαν μέρος ως ερωτώμενοι δέκα εκπαιδευτικοί τάξεων υποδοχής σχολείων του Ρεθύμνου (εντός της πόλης του Ρεθύμνου και της περιφέρειας, συνολικά). Σε δύο σχολεία της πόλης υπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί για αντίστοιχα διπλά τμήματα τάξεων υποδοχής(Σ1Ε1 και Σ1Ε2 για το ένα και Σ2Ε1 και Σ2Ε2 για το άλλο). Αυτές οι συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν από κοινού με τους δύο συναδέλφους σε μια κοινή συνέντευξη, παρουσιάζοντας ο καθένας την προσωπική του εκτίμηση. Οι άλλες οχτώ συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν από τους διευθυντές (Δ Ν=8) των αντίστοιχων οχτώ Δημοτικών Σχολείων του Ρεθύμνου (εντός της πόλης του Ρεθύμνου και της περιφέρειας συνολικά), στα οποία λειτουργεί τάξη υποδοχής(Σ1Δ, Σ2Δ, Σ4Δ, Σ5Δ, Σ6Δ, Σ7Δ, Σ8Δ, Σ9Δ).

Ένα άλλο πρόβλημα που ενέκυψε ήταν ότι σε κάποιες από τις συνεντεύξεις παραχωρούνταν κι ένα πλήθος άλλων πληροφοριών και στοιχείων, που δε σχετίζονταν και τόσο άμεσα με το αντικείμενο έρευνας και ανάλυσης. Δεδομένου μάλιστα ότι σε αρκετές περιπτώσεις το υποκειμενικό στοιχείο και τα βιώματα των ερωτώμενων είναι ιδιαίτερα έντονα, αυτό από μόνο του προϋποθέτει μια προσεχτικότερη θεώρηση στη φάση της ποιοτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι δάσκαλοι που τοποθετήθηκαν σε τάξεις υποδοχής δεν είχαν ανάλογη προηγούμενη εμπειρία, για τους περισσότερους μάλιστα ήταν η πρώτη χρονιά που ασχολούνταν με τον συγκεκριμένο τομέα. Οι μισοί απ αυτούς μάλιστα δεν είχαν καν εκφράσει την επιθυμία να βρεθούν σε τάξεις υποδοχής. Αυτό τουλάχιστον επισημαίνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί καθώς – όπως είπαν - , το να βρεθούν σε τάξεις υποδοχής , ολοήμερα ή κανονικές τάξεις είναι θέμα τύχης, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες κι όχι τη δική τους επιλογή.

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς στη συγκεκριμένη έρευνα βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους καριέρας. Μάλιστα οι περισσότεροι απ αυτούς διανύουν το δεύτερο έτος της σχολικής υπηρεσίας τους.

Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι κατά τη φοίτησή τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα είχαν παρακολουθήσει κάποια μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Κάποιοι απ' αυτούς ανέφεραν συγκεκριμένα ότι στον οδηγό σπουδών τους υπήρχε ένα μάθημα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υποχρεωτικό, ενώ τα υπόλοιπα ήταν επιλογής . Επίσης

ότι αυτά ήταν σε πολύ θεωρητικά πλαίσια. «Κάτι συγκεκριμένο για Τάξη Υποδοχής δεν..., ούτε πριν... ούτε ακόμα τώρα. Τίποτα...». Άλλη ερωτηθείσα δασκάλα τάξης υποδοχής αναφέρει σχετικά ότι στη σχολή είχαν παρακολουθήσει ως φοιτητές ελάχιστα μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τα οποία, όπως λέει : «... προσωπικά εγώ θεωρώ πως δεν είναι αρκετά για τα άτομα που στελεχώνουν τις Τάξεις Υποδοχής ». Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής διατύπωσαν την άποψη ότι περιορίστηκαν, - προκειμένου να ανταπεξέλθουν των συνθηκών-, στη βοήθεια των συναδέλφων τους ή κάποτε των διευθυντών των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν. Καταλήγουν στη θέση ότι είναι επιτακτική η ανάγκη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν σε αυτές τις τάξεις. «... **Πρέπει** να υπάρχουν σεμινάρια επιμορφωτικά, από τη στιγμή που **υπάρχει** αυτός ο θεσμός...». Κυρίως όμως διατυπώνεται η αναγκαιότητα πραγματοποίησης σεμιναρίων, «...στα οποία να ξεφύγουμε λίγο από τη θεωρία...», «...στην πράξη τι ακριβώς πρέπει να κάνεις...».

.....

1.4.2 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ποιοτική Ανάλυση Δεδομένων είναι το εύρος των διαδικασιών με τις οποίες μετακινούμαστε από τα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί σε κάποια μορφή εξήγησης, κατανόησης ή ερμηνείας των ανθρώπων και των καταστάσεων που ερευνούμε. Η κεντρική ουσία της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων είναι να εξετάσει κανείς το νόημα και το συμβολικό περιεχόμενο των ποιοτικών δεδομένων.

Οι ερευνητές γίνονται παρατηρητές σε έναν κόσμο στον οποίο επίσης συμμετέχουν. Η έρευνα βρίσκεται ανάμεσα σε ένα πλαίσιο από σύμβολα και πολιτιστικά νοήματα που παρέχουν οι διαστάσεις της κάθε περίπτωσης που ο ερευνητής αποφασίζει να ερευνήσει¹⁴⁷. Οι ερευνητές συμφωνούν¹⁴⁸ στο ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων και ότι δεν υπάρχει κάποια δεδομένη προσέγγιση ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.

Ανεξάρτητα ποια προσέγγιση ακολουθεί κανείς, υπάρχουν κάποιες κοινές

¹⁴⁷ Somekh & Lewin, 2005 οπ. αν. Letherby & Bywaters, 2007

¹⁴⁸ Lacey & Luff, 2007

διαδικασίες στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων συνήθως περνάει από μερικά (ή όλα) από τα επόμενα στάδια (η σειρά μπορεί να διαφέρει σε κάθε περίπτωση¹⁴⁹):

- Εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω ανάγνωσης, ακρόασης, αξιολόγησης
- Μεταφορά κειμένου στο χαρτί με αντιγραφή του ηχογραφημένου υλικού
- Οργάνωση και καταχώρηση των δεδομένων σε ευρετήριο, για εύκολη ανάκτηση και αναγνώριση
- Κωδικοποίηση
- Αναγνώριση θεμάτων
- Ανάπτυξη κατηγοριών
- Εξερεύνηση σχέσεων μεταξύ κατηγοριών
- Βελτίωση των θεμάτων και των κατηγοριών
- Ανάπτυξη θεωρίας και ενσωμάτωση προϋπάρχουσας γνώσης
- Έλεγχος της θεωρίας σε σχέση με τα δεδομένα
- Έγγραφο αναφορά, συμπεριλαμβανόμενων αποσπασμάτων από τα αρχικά δεδομένα (π.χ. κείμενο από συνεντεύξεις), εφόσον θεωρηθεί απαραίτητο

Οι Denzin και Lincoln (2011) χώρισαν τις διαδικασίες για ανάλυση και διαχείριση των δεδομένων σε τρία στάδια: μείωση των δεδομένων, απεικόνιση των δεδομένων και διεξαγωγή συμπερασμάτων-εξακρίβωση.

Κατά τη διάρκεια του σταδίου μείωσης των δεδομένων τα δεδομένα ελαττώνονται σε κώδικες, θέματα και λέξεις-κλειδιά για να οργανωθούν τελικά σε κατηγορίες. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου της απεικόνισης των δεδομένων, τα δεδομένα συσπειρώνονται και οργανώνονται, για να έλθει η διεξαγωγή συμπερασμάτων. Στο τελευταίο στάδιο, τα δεδομένα επαληθεύονται και συμπεράσματα διεξάγονται με βάση τα συλλογικά οργανωμένα δεδομένα.

Αντίθετα, ο Berg (2001) πρότεινε ότι η ανάλυση δεδομένων αφορά την κωδικοποίηση των δεδομένων, την ανάπτυξη κατηγοριών βασιζόμενες στα δεδομένα και έπειτα τη σύγκριση μεταξύ των κατηγοριών.

¹⁴⁹ ό.π. Lacey & Luff, 2007

Υπάρχουν διάφορα είδη ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων. Κάθε ένα από αυτά εφαρμόζει μια διαφορετική θεωρητική ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Για αυτό είναι προτιμότερο να μιλάμε για «τρόπους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων» παρά για «ανάλυση ποιοτικών δεδομένων».

1.4.3 ΚΟΙΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ανάμεσα σε όλες τις προσεγγίσεις ανάλυσης δεδομένων που υποστηρίζουν οι διάφοροι ερευνητές, υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία στις διαδικασίες ανάλυσής τους. Οι περισσότεροι ερευνητές ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, για να μπορέσουν να διεξάγουν συμπεράσματα ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνάς τους, προτείνουν την κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων και μετά το διαχωρισμό των κωδικοποιημένων δεδομένων σε διάφορες θεματικές περιοχές (themes).

1.4.3.1. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ (CODING) ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ:

Η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων είναι ένα από τα πιο αποφασιστικά στάδια στη διαδικασία της ανάλυσης.

Οι κωδικοί που αποδίδονται στα τμήματα του ποιοτικού υλικού αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους των τμημάτων μεταξύ τους. Ο ερευνητής ψάχνει ανάμεσα στα διαφορετικά τμήματα των συνεντεύξεων για κάποιο *κοινό χαρακτηριστικό*, το οποίο θα αποτελέσει έναν κωδικό. Οι κωδικοί θα οργανωθούν σε θεματικές - κατηγορίες στις οποίες ο ερευνητής θα αποδώσει το ποιοτικό υλικό. Με αυτόν τον τρόπο τα διαφορετικά τμήματα συνδέονται μεταξύ τους και αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της αναλυτικής διαδικασίας ως σύνολο, ως ολότητα αφού αφορούν σε μια ιδέα, μια έννοια, μια παρατήρηση, μια διαδικασία ή ένα φαινόμενο. Η κωδικοποίηση οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Οι κωδικοί συνδέονται με τις κατηγορίες και τις έννοιες (concepts). Το σύνολο των ιδεών και των θεωρητικών και των ερμηνευτικών εννοιών και επεξεργασιών που προκύπτει από την τμηματοποίηση των δεδομένων και από τη δόμηση κατηγοριών αποτελεί στην ουσία το αναλυτικό, θεωρητικό και ερμηνευτικό μοντέλο της ερευνητικής διαδικασίας. Η κωδικοποίηση οδηγεί επίσης στη θεωρητικοποίηση, στην ερμηνεία και στην ανάλυση των δεδομένων. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο βασικός στόχος της ανάλυσης των εμπειρικών

δεδομένων είναι η ερμηνεία τους και η ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου το οποίο είτε προκύπτει από τα δεδομένα είτε επιβεβαιώνεται ή διαψεύδεται από αυτά¹⁵⁰.

1.4.3.2 ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ (THEMES)

Ο ερευνητής προσπαθεί να αποφασίσει πώς θα ξεχωρίσει τα ακατέργαστα δεδομένα. Μελετάει τα δεδομένα, σημειώνει τα σχόλιά του και εντοπίζει διάφορα σημεία ενδιαφέροντος, τα οποία τα κωδικοποιεί σε θεματικές περιοχές. Αυτή η κωδικοποίηση βοηθά τους ερευνητές να ανακτούν γρήγορα και να συλλέγουν όλα τα κείμενα ή άλλου είδους δεδομένων που τα έχουν συσχετίσει με κάποια θεματική ιδέα, έτσι ώστε να μπορούν να εξεταστούν μαζί και διαφορετικές περιπτώσεις να μπορούν να συγκριθούν.

Μια θεματική περιοχή (theme) δημιουργείται όταν παρόμοια ζητήματα και ιδέες, που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες, ενώνονται από τον ερευνητή σε μία κατηγορία. Αυτή η θεματική περιοχή μπορεί να φέρει ως τίτλο μια λέξη ή κάποια έκφραση, παρμένη κατευθείαν από τα δεδομένα ή που την σκέφτηκε ο ερευνητής, επειδή δείχνει να χαρακτηρίζει καλύτερα την ουσία αυτών που έχουν ειπωθεί¹⁵¹.

1.4.3.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΔΙΟΥ (DOMAIN ANALYSIS):

«Η ανάλυση πεδίου αφορά στη διερεύνηση της γλώσσας και του λόγου των συμμετεχόντων στο πλαίσιο συγκεκριμένων πολιτισμικών και κοινωνικών πεδίων και πλαισίων¹⁵²».

Η Ανάλυση Πεδίου είναι¹⁵³ μια από τις τέσσερις προσεγγίσεις της Εθνογραφίας για την ανάλυση δεδομένων:

- ανάλυση πεδίου (domain analysis)

¹⁵⁰ Berg, 2001

¹⁵¹ Lacey & Luff 2007

¹⁵² Onwuegbuzie κ.ά., 2012

¹⁵³ ό.π. Onwuegbuzie κ.ά., 2012

- ταξινομική ανάλυση (taxonomic analysis)
- ανάλυση συστατικών (componential analysis)
- ανάλυση θεματικής περιοχής (theme analysis)

Ο ερευνητής ξεκινά με ένα γενικό πρόβλημα ή σημείο εστίασης και αρχίζει να μαζεύει τα δεδομένα από ανοικτές ερωτήσεις σε συνεντεύξεις που μαγνητοφωνούνται και μεταφέρονται λέξη προς λέξη στο χαρτί με αντιγραφή. Από αυτά τα μέσα στο οποίο έχει καταγραφεί το περιεχόμενο ομιλίας, κάθε πρόταση αναλύεται μέσα από την Ανάλυση Πεδίου για να αναγνωριστούν αναδυόμενες θεματικές περιοχές (themes) και κατηγορίες από συνεντεύξεις διαφορετικών ατόμων στο ίδιο περιβάλλον ή κουλτούρα (culture).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, τα οποία κατηγοριοποιούνται με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι/ -νες. Το υλικό που παρατίθεται στις σελίδες που ακολουθούν προκύπτει από την ποιοτική αποτίμηση του υλικού των συνεντεύξεων που μού παραχωρήθηκαν Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των συνεντεύξεων, προέκυψαν δώδεκα βασικοί θεματικοί άξονες:

1. Τρόπος λειτουργίας των τάξεων υποδοχής
2. Οι στόχοι των τάξεων υποδοχής
3. Σχέσεις γονέων με σχολείο
4. Ο ρόλος των τάξεων υποδοχής
5. Τάξεις υποδοχής και επίπεδο μαθητών
6. Τάξεις υποδοχής και κοινωνική ένταξη
7. Υλικοτεχνική υποδομή των τάξεων υποδοχής
8. Αντικατάσταση και συνεργασία δασκάλων στις τάξεις υποδοχής
9. Προβλήματα και δυσκολίες στις τάξεις υποδοχής
10. Κρούσματα ρατσισμού
11. Επιλογή δασκάλων να διδάξουν ξανά σε τάξη υποδοχής
12. Προτάσεις για την βελτίωση των τάξεων υποδοχής

2.1 ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Στην Τάξη Υποδοχής εγγράφονταν μέχρι δεκαεπτά μαθητές. Σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν και δύο τάξεις υποδοχής, « ένα μέσο ΕΣΠΑ, δηλαδή με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας κι ένα με την οργανική της τάξης υποδοχής που έχει το σχολείο», όπως αναφέρει ένας από τους διευθυντές στη συνέντευξη. Βέβαια οι αριθμοί είναι ενδεικτικοί, καθώς «... στη διάρκεια της χρονιάς κάποια παιδιά απουσιάζουν συχνά, μπορεί για παράδειγμα να λείπουν για αρκετές μέρες...», «...υπάρχουν όμως και παιδιά που έρχονται στη μέση της σχολικής χρονιάς...».

Σε σχέση με τον τρόπο ομαδοποίησης των παιδιών οι περισσότεροι συγκλίνουν στο ότι η ομαδοποίηση έγινε με βάση το γνωστικό επίπεδό τους και την ηλικία. Στηρίχτηκε επομένως σε κάποια κριτήρια. Οι ερωτώμενοι επισημαίνουν ότι έγιναν κάποια διαγνωστικά τεστ, «...βάσει των οποίων φάνηκε σε ποιο επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας βρίσκονταν τα παιδιά. Μετά χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες». Διευθυντής σχολείου στο οποίο λειτουργεί τάξη υποδοχής αναφέρει για τους δασκάλους των τάξεων αυτών ότι: «...προσπαθούν να κάνουν μια καλή κατανομή στις ομάδες, ώστε να υπάρχει μια ομάδα περίπου ομοιογενής, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στο ρόλο τους».

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους παρατηρούν ότι κάποια από τα παιδιά που φοιτούν στην τάξη υποδοχής, κυρίως ένα ποσοστό παιδιών από την Αλβανία: «...δεν έχουν στο ξεκίνημα πρόβλημα με τη γλώσσα...», καθώς πρόκειται για παιδιά δεύτερης γενιάς, παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Κάποιες φορές όπως αναφέρουν, ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών στην τάξη υποδοχής μπορεί και να μειωθεί. Όπως επισημαίνει μια από τις δασκάλες των τάξεων αυτών: «...υπάρχει μια κινητικότητα γενικά, γιατί τα παιδιά πηγαиноέρχονται από τη χώρα υποδοχής στη χώρα προέλευσης».

Αναφορικά με το θεματικό άξονα «τρόπος λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί ως προς την ικανοποίησή τους αναφέροντας ότι οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν ικανοποιητικά και βοηθούν στη βελτίωση των μαθητών. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι όλοι απάντησαν, ότι ο συγκεκριμένος θεσμός, βοήθησε και τους δασκάλους αλλά και τους μαθητές και ευρύτερα την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο συγκεκριμένος θεσμός πρέπει να λειτουργεί πια σε μόνιμη βάση. Χαρακτηριστικά ο διευθυντής Σ9Δ του σχολείου Σ9 αναφέρει ότι: «Εφόσον η περιοχή μας είναι τουριστική που τις περισσότερες θέσεις τις πλαισιώνουν αλλοδαποί, οι οποίοι είναι νόμιμοι και μόνιμοι κάτοικοι, είναι σημαντικό να υπάρχουν οι τάξεις υποδοχής για τα παιδιά τους, ώστε να ενταχθούν εύρυθμα στη κοινωνία, να νοιώσουν κομμάτι της και να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι της εύρυθμης λειτουργίας και ανάπτυξής της».

Από το παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο τουριστικός τομέας λειτουργεί και κινείται ως επί το πλείστον από μετανάστες, οι οποίοι εγκαθίστανται με τις οικογένειές τους στον τόπο εργασίας τους. Ως εκ τούτου τα παιδιά τους θα πάνε σχολείο για να ενσωματωθούν και αυτά με τη σειρά τους και αργότερα ως ενήλικες στην ελληνική τοπική κοινωνία.

Ένα άλλο συν το οποίο εντοπίζεται μέσα από την απάντηση του ίδιου ερωτώμενου, είναι ότι οι τάξεις υποδοχής, βοηθούν στο διαχωρισμό των παιδιών, ώστε να γίνεται καλύτερη και πιο εστιασμένη δουλειά μαζί τους, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Οι τάξεις υποδοχής, όπως αναφέρει ο Σ9Δ: *«Βοηθούν στη καλύτερη λειτουργία των τάξεων, απλοποιούν το έργο του δασκάλου, ενισχύουν τη γνώση, βοηθούν τους αλλοδαπούς να μη νοιώθουν ότι υστερούν κ.λ.π.»*.

Η τάξη υποδοχής βοηθά τους μαθητές που έρχονται από ελλειμματικά περιβάλλοντα. Σημαίνον στοιχείο είναι η αποσαφήνιση του ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ένας άλλος, διευθυντής σχολείου, αναφέρει ότι οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών, δεν έχουν την ικανότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους, περιμένουν το σχολείο να το κάνει. Χωρίς τις τάξεις υποδοχής, το σχολείο δεν είναι ικανό να βοηθήσει τα αλλοδαπά παιδιά, έτσι αυτά κινδυνεύουν να μην ενταχθούν ποτέ, να μη γίνουν ισότιμα μέλη της ελληνικής κοινωνίας.

Σύμφωνα με έναν ακόμα ερωτώμενο, τον Σ5Δ, φαίνεται πολύ παραστατικά η σημασία και ο σημαίνων ρόλος των τάξεων υποδοχής. Όπως ο ίδιος αναφέρει: *«Λόγω των τάξεων υποδοχής, αλλοδαπών μαθητών παρατηρήθηκαν θεαματικά αποτελέσματα, σε σχέση με προηγούμενες χρονιές. Οι αλλοδαποί και οι ρομά όχι μόνο εντάχθηκαν στις τάξεις, στο σχολείο και στην κοινωνία ευρύτερα, αλλά μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα ανέβηκαν επίπεδο. Μέσα σε ένα εξάμηνο οι μαθητές αυτοί αναμορφώθηκαν, βελτίωσαν τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους, ένοιωσαν κομμάτι του όλου. Οι γονείς δεν τα*

πήραν από το σχολείο λόγω της προόδου τους, αλλά και διότι είχαν καταστεί καλοί μαθητές».

«Οι αλλοδαποί μαθητές αλλά και οι ρομά, λόγω των τάξεων υποδοχής, γρήγορα τελείωσαν την πρώτη τάξη του γυμνασίου και άμεσα μεταπήδησαν στη β' γυμνασίου». Ένα νέο στοιχείο σε μια από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, είναι αυτός του προσδιορισμού της εθνικότητας αλλά και η σχέση της με τη μάθηση. Σύμφωνα με έναν άλλο διευθυντή σχολείου, τον Σ4Δ, οι Σύριοι μαθητές λόγω των τάξεων υποδοχής, άμεσα εντάχθηκαν στην κοινωνία, έφτασαν και κάποιοι εξ' αυτών πέρασαν τους Έλληνες μαθητές, όπως ο ίδιος αναφέρει: «*Φοβερή εξέλιξη, εντάχθηκαν πάρα πολύ*».

Όπως αναφέρεται μέσα από την απάντηση του συγκεκριμένου ερωτώμενου, πολλοί Σύριοι μαθητές στο παρελθόν, υπό πιο δύσκολες συνθήκες έχουν πετύχει ακόμα και στο Πανεπιστήμιο, και ότι σήμερα τα πράγματα είναι πιο καλά οργανωμένα και βατά, για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Μέσα στις θετικές απόψεις εκφράζεται και μια αρνητική, η οποία δεν έχει να κάνει με το θεσμό των τάξεων υποδοχής, αλλά με τους γονείς ειδικά των Αλβανών μαθητών, που δεν βοηθούν τα παιδιά στο σπίτι, κάνοντάς το πιο απλό να μιλούν ελληνικά, επιλέγουν να μιλούν στη γλώσσα τους, μπερδεύοντας τα παιδιά, δυσκολεύοντάς τα στην κατανόηση και τη μάθηση.

Παρότι υπάρχουν κάποια προβλήματα τα οποία σχετίζονται κυρίως με την οικογένεια, η εκπαιδευτικός Σ8Ε επισημαίνει ότι οι τάξεις υποδοχής, βοήθησαν στη κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην αύξηση της αυτοπεποίθησής τους, στην ένταξή τους στις τοπικές κοινωνίες, στη βελτίωση του μαθησιακού τους επιπέδου, στη μόρφωσή τους.

Δυο δασκάλες τάξης υποδοχής, Η Σ1Ε2 και η Σ2Ε1 αναφέρουν ότι: «Κατάφεραν πολλά, ένα από τα πιο σημαντικά είναι η συμμετοχή των αλλοδαπών στις σχολικές εκδηλώσεις, όπως είναι οι διάφορες γιορτές και δράσεις που έχει μια σχολική μονάδα. Τα παιδιά μάλιστα κινούνται πιο εύκολα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ψωνίζουν, διασκεδάζουν, επικοινωνούν». Σ' αυτό συμφωνούν και οι Σ1Δ, Σ4Δ καθώς και ο Σ1Ε1. Επισημαίνουν επίσης ότι η πλειοψηφία των γονέων πιστεύουν ότι οι τάξεις υποδοχής βοήθησαν τα παιδιά τους να ενταχθούν πιο εύκολα και να λάβουν τη μόρφωση που χρειάζονταν.

2.2 ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Σύμφωνα με τον δεύτερο θεματικό άξονα, οι βασικοί στόχοι σύμφωνα με τους ερωτώμενους για τις τάξεις υποδοχής εστιάζονται στην εύρυθμη χωρίς προβλήματα ένταξη των μαθητών, στην αποδοχή από τους γηγενείς, στη βελτίωση του τρόπου ζωής τους και στην δημιουργία μελλοντικών προϋποθέσεων ανάπτυξης των μαθητών αυτών. Όπως αναφέρει ο διευθυντής Σ2Δ, με βάση το ερώτημα για τους στόχους των τάξεων υποδοχής, ο βασικός θεωρεί πως είναι να καλυφθεί το κενό μεταξύ των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν το ίδιο σημείο εκκίνησης.

Σύμφωνα με το διευθυντή Σ4Δ, «η τάξη υποδοχής ασχολείται με παιδιά που κατάγονται από χώρες όπως είναι η Συρία, η Αίγυπτος, η Ινδία και κάποιες χώρες από την πρώην Ανατολική Ευρώπη, Πολωνία..., έχουμε κι από Βουλγαρία, Σερβία, Κόσοβο,...». Και συμπληρώνει: «Ουσιαστικά με τα παιδιά που κατάγονται κι έχουν ιθαγένεια από την Αλβανία δεν αντιμετωπίζουμε πια πρόβλημα, γιατί μιλάμε για παιδιά δεύτερης γενιάς, παιδιά τα οποία έχουν γεννηθεί εδώ πέρα... για τα οποία θα χρησιμοποιούσα τη λέξη: αφομοιωμένα... Που, δεν θεωρώ ότι είναι στόχος της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής η αφομοίωση, είναι ο εμπλουτισμός...». Επ' αυτού, σε άλλο σημείο της συνέντευξής του, είχε πει χαρακτηριστικά: «Έχουμε φτάσει στο σημείο να φεύγουν Αλβανοί λόγω οικονομικής κρίσης και να πηγαίνουν τα παιδιά τους στην Αλβανία και να μην ξέρουν την αλβανική. Και να αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα που αντιμετώπισαν τα πρώτα Αλβανάκια που ήρθαν εδώ, να το αντιμετωπίζουν στην ίδια τους την χώρα».

Ο συγκεκριμένος προσθέτει ένα ακόμα στοιχείο ως προϋπόθεση για την επιτυχία των τάξεων υποδοχής. Αυτό είναι η ύπαρξη δασκάλων, οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ακόλουθη πρόταση αποτελεί την ουσία του στόχου των τάξεων υποδοχής, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Σ2Δ: *«Ο θεσμός της τάξης υποδοχής σε σχολεία -ειδικά της πόλης- είναι λειτουργικά απαραίτητος. Με την έννοια ότι υπάρχουν αρκετοί αλλοδαποί, οπότε χρειάζονται να υπάρχουν θεσμοί, οι οποίοι βοηθούν την ένταξη αυτών των παιδιών στην ελληνική κοινωνία».* Ένας άλλος εκ των διευθυντών, ο Σ4Δ αναφέρει ότι: *«Ένας επιπρόσθετος και βασικός στόχος των τάξεων υποδοχής αποτελεί η διαδικασία της προσαρμογής των παιδιών σε ένα καινούργιο περιβάλλον με διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικά πολιτιστικά ήθη και έθιμα και στόχους, χωρίς όμως να χάσουν την επαφή τους, με τη δική τους κουλτούρα αλλά και τα ήθη και έθιμα του*

τόπου τους, του τόπου προέλευσής τους».

Στόχος είναι για παράδειγμα στα παιδιά που κατάγονται από την Αλβανία και είναι δεύτερης γενεάς, να μην χαθεί η σχέση με τον τόπο καταγωγής τους αλλά να υιοθετήσουν και τα στοιχεία της χώρας καταγωγής τους, αλλά και τα στοιχεία της χώρας διαμονής. Σημαντικό ρόλο προς επίτευξη του στόχου παίζει η σχέση σχολείου - οικογένειας, η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις εγχώριες γιορτές και τέλος ο «καλός δάσκαλος».

Οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν τους στόχους σε γνωστικούς, που σχετίζονται με τη μάθηση των παιδιών, με την κατανόηση του «άλλου», με τη μείωση ρατσιστικών συναισθημάτων, την καταπολέμηση ρατσιστικών απόψεων και βεβαίως την κοινωνικοποίηση, για τους οποίους (ενν. στόχους) έγινε ανάλυση σε προηγούμενες ενότητες. Οι τάξεις υποδοχής, με βάση τα παραπάνω δε βοηθούν μόνο στη μάθηση, στη γνωσιακή ανάπτυξη αλλά ενισχύουν και την κοινωνικοποίηση ενώ συνάμα βοηθούν στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της πάλης που αναπτύσσεται μεταξύ των διαφορετικών φυλετικών ομάδων. Ένας ακόμα βασικός στόχος είναι να αγαπήσει ο αλλοδαπός μαθητής το ελληνικό σχολείο, σε αυτό το στόχο παίζει ρόλο μόνο ο δάσκαλος. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός Σ7Ε: « Αυτό που έχω δει εγώ είναι ότι μέσα από τις τάξεις υποδοχής, τα αλλοδαπά παιδιά νοιώθουν ότι υπάρχει κάποιος που ασχολείται μαζί τους, ειδικά αν ο δάσκαλος κάνει ευχάριστο το μάθημά του, κάνοντας αστεία και διάφορα παιχνίδια, τότε τα παιδιά διαβάζουν, έχουν διάθεση να μάθουν».

Κάποιοι από τους δασκάλους των τάξεων υποδοχής φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερο βάρος στο γνωστικό κομμάτι. Η εκπαιδευτικός Σ6Ε συμφωνεί στο ότι όλοι οι στόχοι είναι σοβαροί, η ίδια όμως ισχυρίζεται ότι ασχολήθηκε με το να βοηθήσει τα παιδιά στα μαθήματά τους δεδομένου ότι η ομάδα της ήταν πολύ μικρή, οπότε και η κοινωνικοποίηση των παιδιών είχε λυθεί. Άλλωστε το ότι τα παιδιά αυτά βρίσκονται στην Ελλάδα αρκετά χρόνια θεωρήθηκε από την ίδια ότι είναι ακόμα ένας λόγος που δεν υπήρχε πρόβλημα ένταξης αυτών.

Σύμφωνα με μία ακόμα ερωτώμενη δασκάλα, την εκπαιδευτικό Σ7Ε, που και αυτή καταθέτει ότι δεν αντιμετώπισε πρόβλημα κοινωνικοποίησης των μαθητών της λόγω του ότι τα παιδιά είχαν ήδη αποδεχτεί τους συμμαθητές τους, στηρίχτηκε περισσότερο στο γνωστικό κομμάτι με σκοπό να ανέβει το επίπεδο της τάξης, να μπορέσουν τα παιδιά αυτά να συμμετέχουν αργότερα στην κανονική τους τάξη, να

πλησιάσουν γνωστικά τους υπόλοιπους. Απλά λόγω του ότι δεν είναι η μητρική τους γλώσσα τα Ελληνικά αντιμετωπίζουν συνήθως και μεγαλύτερα προβλήματα. Επίσης άλλος ένας παράγοντας για τον οποίο εκπαιδευτικοί στρέφονται στον γνωστικό τομέα είναι οι λίγες ώρες που έχουν στη διάθεσή τους, άρα από άγχος να επιτελέσουν το διδακτικό τους καθήκον επικεντρώνονται –ίσως περισσότερο από όσο θα ’πρεπε- στο γνωστικό κομμάτι.

Συνοψίζοντας, μέσα από τις απαντήσεις αυτές, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις εξής απόψεις: από την μία υπάρχει η άποψη των διευθυντών που είναι υπέρ του στόχου της κοινωνικής ένταξης των μαθητών και την ίδια άποψη συμμερίζονται και κάποιοι από τους δασκάλους, και από την άλλη η άποψη δασκάλων τάξης υποδοχής που τείνουν περισσότερο προς το γνωστικό κομμάτι. Το σημαντικό όμως είναι ότι τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής έμειναν ευχαριστημένοι από τον θεσμό αυτό, θεωρώντας ότι σε γενικές γραμμές η συμβολή των τάξεων αυτών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική.

2.3 ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο τρίτος θεματικός άξονας, αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα: αυτό της σχέσης του σχολείου με τους γονείς. Όπως έχει ήδη γίνει κατανοητό μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε προηγούμενα ερωτήματα, ο γονέας έχει εξέχοντα ρόλο στην εύρυθμη ένταξη του παιδιού του στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία. Ο ίδιος μπορεί να του επιτρέψει ή να του απαγορεύσει να συνεχίσει ή να διακόψει το σχολείο, αυτός είναι που αποφασίζει το πώς θα το γαλουχήσει σε σχέση με τη γνώση της κοινωνίας που ζει, τι θα του πει σε σχέση με τη συμπεριφορά που πρέπει να αναπτύξει με τους γηγενείς. Όπως θα διαπιστωθεί μέσα από τις απαντήσεις των δασκάλων, αυτοί θεωρούν ότι τις πιο πολλές φορές οι γονείς δεν συνεργάζονται, δεν βοηθούν στην πλειοψηφία τους δασκάλους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι δύσκολο να μάθουν, να ενταχθούν.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι παρά το γεγονός ότι η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται ως βασική προϋπόθεση προκειμένου να βοηθηθούν αποτελεσματικά οι μαθητές- μετανάστες να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, και ακόμα και αν θεωρηθεί ως δεδομένη η επιθυμία των δύο πλευρών να βελτιώσουν τη μεταξύ τους επικοινωνία και να ενδυναμώσουν τη συνεργασία τους, συχνά η επικοινωνία αυτή δυσχεραίνεται από μια σειρά παραγόντων.

Ο βασικός παράγοντας από όλους είναι οι ελλιπείς γνώσεις των γονέων αναφορικά με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η ελλιπής γνώση της γλώσσας ενδέχεται να αποθαρρύνει τους γονείς των μεταναστών μαθητών από το να επισκεφθούν το σχολείο και να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς, φοβούμενοι ότι δεν θα καταλάβουν πολλά από αυτά που θα τους πουν.

Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς Σ2Ε1 και Σ2Ε2 του Σ2 σχολείου, οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δεν συνεργάζονται όσο θα έπρεπε. Η μία εκ των δυο εκπαιδευτικών (η Σ2Ε2) πιο συγκεκριμένα, αναφέρει: *«Ίσως δεν μπορούν να καταλάβουν ότι είναι σημαντικό κομμάτι το να έχουν μια σωστή επικοινωνία και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μάθουν. Αδυνατούν να τα βοηθήσουν. Ουσιαστικά η στήριξη από το σπίτι είναι μηδενική»*. Ο Σ2Ε1 αναφέρει ότι οι γονείς δεν προλαβαίνουν να ασχοληθούν. Θέλουν αλλά δεν μπορούν. Περιμένουν το σχολείο να το κάνει. Άλλοι εκπαιδευτικοί όπως οι Σ7Ε, Σ8Ε, Σ9Ε (πρόκειται για εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής στα σχολεία Σ7, Σ8 και Σ9 αντιστοίχως, που αφορούν σχολεία της περιφέρειας του Ρεθύμνου), καθώς και κάποιοι από τους διευθυντές. Συγκεκριμένα ο Σ1Δ, Ο Σ5Δ και ο Σ7Δ θεωρούν ότι αυτή η αδιαφορία των γονέων εντοπίζεται στο ότι οι γονείς δεν θεωρούν τον ρόλο του σχολείου σημαντικό. Χαρακτηριστικό μάλιστα παράδειγμα, σύμφωνα με τους διευθυντές Σ5Δ και Σ7Δ, είναι οι γονείς των παιδιών από τη Βουλγαρία ή την Ινδία, που παίρνουν το παιδί τους για ένα μήνα ή δεκαπέντε μέρες και φεύγουν, χωρίς ενημέρωση του σχολείου γι' αυτό. Το ίδιο επισημαίνει και ο Σ1Δ. Επομένως όλα αυτά αποδυναμώνουν τη δουλειά του μαθητή και του δασκάλου.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι βασικός παράγοντας για τη μη συνεργασία σχολείου – οικογένειας αλλοδαπών μαθητών είναι οι αντικειμενικές συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας και οι δυσλειτουργίες (οικονομικές, κοινωνικές, ψυχολογικές) που αυτές προκαλούν. Αρκετοί γονείς μεταναστών είναι οικονομικοί μετανάστες, με αποτέλεσμα να εργάζονται πολλές ώρες (κάποτε και ολόκληρη μέρα) και να μην έχουν χρόνο να επισκεφθούν το σχολείο. Σε άλλες περιπτώσεις είναι πολύ δύσκολο να ξεπεράσουν «απλούστερα» εμπόδια που σχετίζονται με την ασυμβατότητα στο χρόνο (έχουν ανάγκη από ανάπαυση στα ωράρια που προσκαλούνται) ή την αδυναμία στην πρόσβαση στο σχολείο (μεγάλη απόσταση του σχολείου από την εργασία ή το σπίτι, μέσο μεταφοράς κ.λπ.).

Στην ίδια γραμμή με τις προηγούμενες δασκάλες η δασκάλα Σ7Ε της τάξεως

υποδοχής της E¹⁵⁴ αναφέρει ότι δεν υπάρχει καμία συνεργασία με τους γονείς, δεν ενδιαφέρονται και, φοβούμενοι μη χάσουν την εθνική τους ταυτότητα, αποθαρρύνουν τους μαθητές να διαβάσουν μαθήματα όπως θρησκευτικά, ιστορία.

Το τελευταίο σχόλιο είναι πολύ σημαντικό, διότι δείχνει ότι κάποιοι γονείς βλέπουν υπό το πρίσμα του εθνικισμού την παρουσία των παιδιών τους στα ελληνικά σχολεία, φοβούνται μην αυτά επιλέξουν να είναι περισσότερο Έλληνες από ότι Αλβανοί, Σύριοι, Ρουμάνοι κ.λ.π.

Ωστόσο στο παραπάνω μπορεί να ειπωθεί ότι το σχολείο σήμερα, δεδομένου του μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών που έχει δεχτεί έχει καταστεί ένα πολυπολιτισμικό σχολείο και με τον τρόπο αυτό διδάσκει μαθήματα, όπως η ιστορία και τα θρησκευτικά. Δηλαδή με αφορμή οποιοδήποτε γεγονός, ιστορικό ή θρησκευτικό, οι εκπαιδευτικοί μέσω της μεθόδου project δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εκφράσουν την ιστορία, τη θρησκεία του τόπου τους και να μάθουν όλοι οι μαθητές γεγονότα, ήθη και έθιμα από όλες τις χώρες του κόσμου. Ως εκ τούτου, εάν οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών ενημερωθούν για τέτοιες δράσεις στο σχολείο θα αρχίσουν να αποκτούν μια πιο θετική άποψη απέναντι σε αυτό και να παροτρύνουν τα παιδιά τους να μελετούν όλα τους τα μαθήματα.

Οι επόμενοι ερωτώμενοι κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος, δηλαδή αναφέρουν ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός Σ6Ε αναφέρει ότι από την αρχή της χρονιάς μόνο μια μητέρα την επισκέφτηκε να ρωτήσει για την πρόοδο του παιδιού της.

Συνάμα το ίδιο αναφέρουν και οι εκπαιδευτικοί Σ1Ε1 και Σ1Ε2, αλλά και η Σ9Ε, επίσης δασκάλα τάξης υποδοχής, η οποία ενδεικτικά επισημαίνει ότι: *«Βλέπω ότι υπάρχει αδιαφορία από τους γονείς, δεν συνεργάζονται, βλέπουν προσωρινά τη διαμονή τους στην Ελλάδα, οπότε δεν τους νοιάζει να μάθουν τα παιδιά τους τα πεπραγμένα της ελληνικής πραγματικότητας», ή επιλέγουν να μιλούν συνέχεια τη δική τους γλώσσα δυσκολεύοντάς τα στην κατανόηση και τη μάθηση. Λέει μάλιστα ότι: «Ακόμα και η τηλεόραση που βλέπουν είναι στα αλβανικά!».*

Το παραπάνω αποτελεί βασικό επιχείρημα για τους αλλοδαπούς γονείς, καθώς αν σκέφτονται να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα, και μάλιστα σύντομα, δε τους νοιάζει να μάθουν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι

¹⁵⁴ Η συνέντευξη αφορά σχολείο στην περιφέρεια του Ρεθύμνου.

ακόμα και ένας χρόνος παραμονής στην Ελλάδα απαιτεί την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για την κοινωνική ενσωμάτωση ακόμα για και αυτό το μικρό χρονικό διάστημα παραμονής στη χώρα.

Στο ίδιο μήκος κύματος εστιάζουν οι απαντήσεις όλων των ερωτώμενων δασκάλων, όλοι έχουν το ίδιο «παράπονο», οι γονείς δεν ενδιαφέρονται, ούτε για τους βαθμούς των παιδιών τους δεν έρχονται και το αρνητικό είναι ότι οι περισσότεροι γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, άρα θα μπορούσαν να ρωτήσουν.

Μέσα από τις απαντήσεις τους οι διευθυντές, πλην δύο, του Σ1Δ και του Σ7Δ, που τα λεγόμενά τους συμφωνούν με αυτά των δασκάλων, αναφέρουν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται, ότι χαίρονται για το θεσμό των τάξεων υποδοχής, μια και πιστεύουν ότι θα βοηθήσει τα παιδιά τους να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, να μάθουν. Είναι άνθρωποι που ακόμα και να μη ξέρουν ελληνικά έρχονται να ρωτήσουν με τη βοήθεια ακόμα και κάποιου μεταφραστή, όπως ανέφερε ο διευθυντής Σ5Δ, είναι άνθρωποι που εργάζονται πολλές ώρες και που θέλουν τα παιδιά τους να μορφωθούν, να έχουν ένα καλύτερο αύριο στη νέα χώρα που ήρθαν. Θεωρούν ότι οι γονείς των παιδιών αγαπούν το σχολείο, αγαπούν την Ελλάδα και θα κάνουν τα πάντα για να μείνουν στη χώρα μας, να μεγαλώσουν και να μορφώσουν τα παιδιά τους με τη βοήθεια της ελληνικής πολιτείας μέσω του ελληνικού σχολείου. Σε επίπεδο εθνικότητας ένας εκ των διευθυντών, ο Σ5Δ, αναφέρει ότι οι Βούλγαροι και οι Ινδοί είναι άνθρωποι που δεν τους ενδιαφέρει τόσο το σχολείο. Ειδικά οι Ινδοί, κατά τον Σ7Δ, δείχνουν να υποτιμούν τους δασκάλους. Αντίθετα οι γονείς άλλων εθνικοτήτων με βασικούς τους Αλβανούς, τείνουν να ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο.

Το παραπάνω, αναφορικά με την υποτίμηση κάποιων αλλοδαπών μαθητών για το ελληνικό σχολείο μπορεί να έχει δύο πλευρές. Δηλαδή, η υποτίμηση του ελληνικού σχολείου προς τις συγκεκριμένες εθνικότητες να γεννά ανάλογη συμπεριφορά στους μαθητές αυτούς. Πολλές φορές η αμάθεια της ελληνικής γλώσσας, η δυσκολία προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, η διαφορετική τους κουλτούρα τους απομονώνει και αυτά ως άμυνα καλλιεργούν απόψεις υποτίμησης για το ελληνικό σχολείο.

2.4 ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Σχετικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα για το ποιος είναι ο ρόλος του θεσμού της τάξης Υποδοχής, εάν δηλαδή δίνεται περισσότερο βάρος σε γνωστικούς ή σε κοινωνικής ένταξης στόχους, η γνώμη των ερωτώμενων ποικίλει. Είναι αξιοσημείωτο ότι, τόσο ο γνωστικός τομέας όσο και ο τομέας της κοινωνικοποίησης των μαθητών, είναι εξίσου σημαντικοί.

Ο διευθυντής Σ2Δ, αναφερόμενος στο ρόλο της τάξης υποδοχής διασαφηνίζει το εξής: « Εφόσον η τ. υ. ουσιαστικά και τυπικά έχει στόχο αυτήν την εκπαιδευτική ισότητα και την άρση των ανισοτήτων λόγω αλλογλωσσίας, ουσιαστικά κάθε προσπάθεια που κινείται προς αυτήν την κατεύθυνση, δηλαδή αυτή τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, είναι θεμιτή και καλοδεχούμενη».

Οι ερωτώμενοι διευθυντές θεωρούν ότι το κομμάτι της ένταξης των μαθητών είναι καθοριστικό για την προσαρμογή των παιδιών μέσα στην τάξη και στην σχολική κοινωνία. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους διευθυντές πιστεύουν ότι θα πρέπει να υπάρχουν δάσκαλοι οι οποίοι να είναι εξειδικευμένοι στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αφού υπάρχουν αρκετοί αλλοδαποί μαθητές. Επομένως, ο θεσμός της Τάξης Υποδοχής κρίνεται απαραίτητος.

Επίσης, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το ότι οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών δεν έχουν την δυνατότητα να τα βοηθήσουν στο σπίτι. Γεγονός είναι ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να εγκλιματιστούν σε ένα καινούριο περιβάλλον με διαφορετική κουλτούρα και με διαφορετικά πολιτισμικά ήθη και έθιμα. Έτσι οι δάσκαλοι με αφορμή τις εκδηλώσεις του σχολείου και τις διάφορες γιορτές προσπαθούν να εντάξουν δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με ήθη και έθιμα της χώρας μας, αντιδιαστέλλοντάς τα, γιατί όχι, με δικά τους, προκειμένου τα παιδιά αυτά να μάθουν πράγματα και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Περνώντας στους δασκάλους της Τάξης Υποδοχής, παρατηρείται ότι δίνουν ιδιαίτερο βάρος στο γνωστικό κομμάτι, δηλαδή στην εξυπηρέτηση των γνωστικών στόχων στην τάξη υποδοχής. Ρωτώντας μια από τις δασκάλους της Τάξης Υποδοχής, η οποία συμφωνεί στο ότι όλοι οι στόχοι είναι σοβαροί, ασχολήθηκε με το να βοηθήσει τα παιδιά στα μαθήματά τους, δεδομένου ότι η ομάδα της ήταν πολύ μικρή, οπότε και η κοινωνικοποίηση των παιδιών είχε λυθεί. Άλλωστε, όπως είπε, το ότι τα παιδιά αυτά

βρίσκονται εδώ αρκετά χρόνια είναι ακόμη ένας λόγος, που δεν υπήρχε πρόβλημα ένταξης. Ακόμα, γεγονός είναι ότι αν και μέσα στις τάξεις δεν υπάρχουν κρούσματα ρατσισμού, οπότε και οι δάσκαλοι ασχολούνται με τους γνωστικούς στόχους, εντούτοις υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι θέλουν να συμβάλουν με τη σειρά τους στην ένταξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το παράδειγμα της εκπαιδευτικού Σ3Ε, ο στόχος για το κοριτσάκι από τη Συρία, το οποίο δεν μιλούσε, ήταν το παιδί να μπορέσει να χαλαρώσει και να μιλήσει. Άρα θεωρεί ότι οι στόχοι διαφοροποιούνται ανάλογα με τον κάθε μαθητή. Λέει η ίδια εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά για τον ρόλο της τάξης υποδοχής: «Πρέπει να βάζεις ψυχή για να το πω πιο λαϊκά, πιο απλά, δηλαδή αν δε βάζεις ψυχή, πόσο μάλλον σε παιδάκια αλλοδαπά, που σε χρειάζονται πραγματικά και χρειάζονται να είσαι εκεί να τα στηρίζεις. Τα παιδιά σε κοιτούν στα μάτια και δεν περιμένουν να μάθουν από σένα ορθογραφία, γραμματική. Περιμένουν να είσαι εκεί γι' αυτά... Είναι δηλαδή η τάξη υποδοχής πραγματικά κάτι άλλο...».

Άξιο να σημειωθεί είναι και ότι κάποιοι δάσκαλοι υποδοχής δεν ξεχωρίζουν σε σπουδαιότητα τον γνωστικό από τον κοινωνικής ένταξης τομέα. Με άλλα λόγια υποστήριξαν ότι δίνουν το ίδιο βάρος και στους δύο τομείς.

Σύμφωνα με μία ακόμη ερωτώμενη δασκάλα, η οποία και αυτή δεν αντιμετώπισε πρόβλημα κοινωνικοποίησης των παιδιών, λόγω του ότι τα παιδιά είχαν ήδη αποδεχθεί τους συμμαθητές τους, στηρίχθηκε περισσότερο στο γνωστικό κομμάτι με σκοπό να ανέβει το επίπεδο της τάξης, να μπορέσουν τα παιδιά αυτά να συμμετέχουν στην τάξη και αυτά να πλησιάσουν τους υπόλοιπους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και οι άλλοι που δεν είναι αλλοδαποί, δεν παρουσιάζουν προβλήματα. Απλά λόγω του ότι δεν είναι η μητρική τους γλώσσα επομένως αντιμετωπίζουν και μεγαλύτερα προβλήματα. Σίγουρο είναι ότι μέσα από τις ασκήσεις υπήρχανε και άλλοι στόχοι, απλά το γνωστικό κομμάτι έπρεπε να δουλευτεί περισσότερο. Επίσης, άλλος ένας παράγοντας όπου εκπαιδευτικοί στρέφονται στον γνωστικό τομέα είναι οι ώρες που έχουν στη διάθεσή τους, οι οποίες δεν είναι αρκετές. Αυτό σημαίνει ότι εάν ο δάσκαλος θέσει πολλούς στόχους μαζί δεν θα καταφέρει να τους φέρει εις πέρας όλους. Άρα επικεντρώνεται στο γνωστικό κομμάτι.

Όπως αναφέρεται στα λεγόμενα ακόμη μίας δασκάλας, ένας από τους μαθητές της αν και φαινόταν αρχικά παραμελημένος, οι συμμαθητές του δεν είχαν κανένα πρόβλημα μαζί του, και αυτό επειδή τα παιδιά αυτά μιλάνε, όπως ο συγκεκριμένος

μαθητής, κανονικά τα ελληνικά, οπότε δεν υπήρχε πρόβλημα συνεννόησης. Επομένως έπρεπε να τονωθεί λίγο περισσότερο το γνωστικό και μαθησιακό κομμάτι. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι γενικά τα παιδιά αυτά και θέλανε να μάθουνε, απλά υπήρχαν προβλήματα. Καταλαβαίνουν το ένα το άλλο, αλλά όταν θέλουν να γράψουν πρόταση με σωστή σύνταξη δεν τα καταφέρνουν. Όσο για την έκθεση είναι ακόμη πιο δύσκολο. Παρόλα αυτά η δασκάλα παρατηρεί βελτίωση. Αυτό που βλέπει είναι ότι όταν τα παιδιά αυτά αισθανθούν ότι κάποιος ασχολείται μαζί τους έστω και μέσα από το παιχνίδι, και θέλει να τα βοηθήσει, αυτό λειτουργεί σαν κινητήρια δύναμη, ώστε να προσπαθήσουν ακόμη πιο πολύ. Και έτσι υπάρχει πρόοδος και αυτό συνεχίζεται.

Μέσα στις απόψεις των δασκάλων είναι και αυτές, οι οποίες συμφωνούν με εκείνη των διευθυντών, για την κοινωνικοποίηση. Σύμφωνα με αυτές πρωταρχικός στόχος είναι η κοινωνική ένταξη των παιδιών. Η εκπαιδευτικός Σ2Ε1 θεωρεί ότι οι γνωστικοί στόχοι είναι δευτερεύοντες και αυτό διότι προηγούνται άλλα πράγματα. Σχετικά αναφέρει: «...για να μάθει κάτι (η κάθε δασκάλα) πρέπει να το αγαπήσει. Αν το μεταδώσει σ' ένα μαθητή της με βία και με το στυλ: «πρέπει να βγάλεις ύλη και πρόγραμμα», δεν πετυχαίνει κάτι. Απλά μέσα από το παιχνίδι να κατακτά τη γνώση.» Οι δασκάλες θα πρέπει να ενώσουν το κλασσικό, το ένταξης και το υποδοχής μαζί σαν ένα σχολείο. Και αυτό το σχολείο θα πρέπει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία. Ο ρόλος της δασκάλας, λοιπόν, είναι καθοριστικός για να μπορέσει να εντάξει ομαλά μέσα στην ελληνική κοινωνία τους μαθητές αυτούς, χωρίς να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής και διάφορων άσχημων σχολίων, και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δραστηριότητες». Και εδώ είναι που έρχεται να συνδράμει ο θεσμός της τάξης υποδοχής, που σύμφωνα με την Σ6Ε: «παίζει ρόλο θεωρώ σημαντικό και για τα ίδια τα παιδιά, για την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοπεποίθησή τους, τα ίδια νιώθουν διαφορετικά όταν μπορούν να τα καταφέρουν. Όταν δεν θεωρούν ότι μειονεκτούν σε σχέση με τα άλλα παιδιά».

Σύμφωνα με τον διευθυντή Σ4Δ: «Προσπαθούμε αυτό να γίνεται στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου και μ' αφορμή τις διάφορες γιορτές: προσπαθούμε να εντάξουμε έτσι δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με ήθη κι έθιμα, ακόμα και με τις θρησκευτικές γιορτές τις δικές μας, στο τέλος της χρονιάς, με τις απόκριες, με κάθε αφορμή... Τι κάνουν; Πώς γινότανε στις χώρες τις δικές τους;».

Άρα, συνοψίζοντας, μέσα από τις απαντήσεις αυτές, θα μπορούσαμε να

διακρίνουμε τις εξής απόψεις: Από τη μία υπάρχει η άποψη των διευθυντών που είναι υπέρ του στόχου της κοινωνικής ένταξης των μαθητών και την ίδια άποψη συμμερίζονται και κάποιοι από τους δασκάλους, και από την άλλη υπάρχει η άποψη των δασκάλων της Τάξης Υποδοχής που τείνουν περισσότερο προς το γνωστικό κομμάτι. Το γεγονός πάντως είναι ότι όλοι όσοι δουλεύουν σε τάξεις υποδοχής ενδιαφέρονται για τα παιδιά αυτά, είτε επικεντρώνοντας περισσότερο στην ένταξη είτε στο γνωστικό κομμάτι.

2.5 ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Όσον αφορά στον πέμπτο θεματικό άξονα, για το εάν βελτιώθηκε το επίπεδο των μαθητών και για το εάν έμειναν ευχαριστημένοι είτε ο διευθυντής είτε ο δάσκαλος της Τάξης Υποδοχής, η γνώμη των ερωτώμενων θα λέγαμε ότι σε γενικές γραμμές ήταν θετική. Παρατηρείται ότι τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι δάσκαλοι έμειναν σχετικά ευχαριστημένοι από το θεσμό αυτό.

Ο διευθυντής Σ2Δ επισημαίνει σχετικά: «δεν έχουν την ίδια αφετηρία τα παιδιά. Είναι αλήθεια. Κανένα. Δεν μπορούν να έχουν δηλαδή. Ξεκινώντας όμως από διαφορετικές αφετηρίες σίγουρα έχουν, υπάρχουνε προβλήματα. Όμως να... Εμείς μπορούμε να τους δώσουμε τις ίδιες ευκαιρίες για να ενταχθούνε...». Και συνεχίζει: «Το παιδί της τ. υ. (ενν. το αλλοδαπό) έχει και μαθησιακά προβλήματα. Συνήθως είτε γιατί δεν ξέρει καλά τη γλώσσα, είτε γιατί αντιμετωπίζει προβλήματα διαβίωσης, είτε γιατί η κατάσταση στο σπίτι του είναι άσχημη, κι όλα λοιπόν έχουν μια συνολική εικόνα που χρειάζεται μια ολιστική αντιμετώπιση...».

Για τη Σ7Ε, η δασκάλα της τ. υ. είναι όμως «σημαντικό να ξέρει και τη γλώσσα. Βοηθάει στην κοινωνική ένταξη κι αυτό. Γιατί η γλώσσα είναι το σημαντικότερο. Το μέσο επικοινωνίας».

Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός από τους διευθυντές, ο θεσμός αυτός είναι απαραίτητος να υπάρχει διότι βοηθάει τόσο τα παιδιά όσο και τους δασκάλους. Είναι θετικό να υπάρχει και πρέπει να συνεχίσει. Ο δάσκαλος από τη μία απαλλάσσεται από την αναγκαιότητα διαφοροποίησης της οργάνωσης της διδασκαλίας του προσαρμοσμένης στις απαιτήσεις του επιπέδου των αλλοδαπών μαθητών και από την άλλη βοηθιούνται αυτά τα παιδιά καθ' εαυτά που προέρχονται από ελλειμματικό

περιβάλλον με τον πιο συστηματικό τρόπο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η άποψη του διευθυντή, που λόγω των δύο Τάξεων Υποδοχής που υπήρχαν στο σχολείο του, τα παιδιά είχαν μεγαλύτερη βοήθεια. Επίσης υποστηρίζει πως δεν θα πρέπει να ξεχνάμε το γεγονός ότι οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε ένα από τα σχολεία, ο διευθυντής παρατήρησε ότι σε διάστημα έξι μηνών η πρόοδος των παιδιών αυτών ήταν θεαματική τόσο στην κανονική τάξη όσο και στην τ.υ. Ενώ ακόμη και οι γονείς τους, παρόλο που δεν ασχολούνται πολύ με την πρόοδο των παιδιών τους, συνειδητοποίησαν την βελτίωση της απόδοσής τους. Έτσι, η δουλειά της τάξης Υποδοχής είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ακόμη ένα παράδειγμα είναι οι μαθητές της Α΄ τάξης γυμνασίου, οι οποίοι μπόρεσαν στο τέλος της χρονιάς να έχουν κατακτήσει ένα πολύ μεγάλο μέρος από τα προαπαιτούμενα, για να περάσουν στην Β΄ τάξη. Είναι σίγουρο ότι η ένταξη των μαθητών αυτών επιτεύχθηκε πολύ γρήγορα, με αποτέλεσμα να καταφέρουν να κρίνονται ισότιμα με τα ελληνόπουλα. Επομένως, η συμβολή της Τάξης Υποδοχής κρίνεται σπουδαία.

Περνώντας στη γνώμη των δασκάλων, παρατηρείται ότι δεν διαφοροποιείται και τόσο από αυτή των διευθυντών, απλά επισημαίνουν κάποια μικροπροβλήματα. Ένα από αυτά είναι η αδιαφορία των γονιών και ότι τα παιδιά επιστρέφοντας στο σπίτι μιλάνε για παράδειγμα αλβανικά.

Εντούτοις τα οφέλη της τάξης Υποδοχής είναι σημαντικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το κοριτσάκι από τη Συρία, το οποίο δεν μίλαγε καθόλου αρχικά και στη μέση της χρονιάς παρουσίασε εξαιρετική πρόοδο στην έκφρασή του. Άρα όσον αφορά την κοινωνικοποίηση του παιδιού, αυτή βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό. Δεν είναι λίγα επίσης τα παραδείγματα, που αναφέρουν ότι τα παιδιά εξαιτίας του φόβου τους δεν είχαν αναπτύξει την αυτοεκτίμησή τους. Έπειτα όμως, χάρη στις δραστηριότητες, η κατάσταση άλλαξε και τα παιδιά εντάχθηκαν κανονικά και χωρίς κανένα πρόβλημα. Επιπροσθέτως παρατηρείται εξίσου βελτίωση στο γνωστικό κομμάτι.

Άλλη μια σημαντική μαρτυρία που δείχνει τα θετικά αποτελέσματα της Τάξης Υποδοχής είναι και η εξής: Σε σχέση με την ένταξη των παιδιών, στην αρχή ήταν πολύ σφιγμένα και αυτό φαινόταν περισσότερο στη διάρκεια του διαλείμματος. Όμως με τον καιρό το πρόβλημα αυτό ξεπεράστηκε. Σε σχέση επίσης με τον γνωστικό τομέα, οι μαθητές αφού ενημερώθηκαν από τους δασκάλους ότι η διγλωσσία είναι ένα

προτέρημα που έχουν, η συμμετοχή τους στο μάθημα έγινε περισσότερο εμφανής. Το παραπάνω είναι πολύ σημαντικό δεδομένου ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, στη συγκεκριμένη περίπτωση των ελληνικών, πρέπει να στηρίζεται στη μητρική γλώσσα των παιδιών.

Επίσης δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι, τα παιδιά αφού εντάχθηκαν στο κοινωνικό περιβάλλον μπόρεσαν και έκαναν και φίλους, και από την Ελλάδα και από άλλες χώρες και σύμφωνα με τη μαρτυρία μιας δασκάλας *«τα παιδιά και βγαίνουν κι επικοινωνούν, και στα μαγαζιά θα πάνε, και βόλτα θα πάνε, μιλάνε δεν έχουν πρόβλημα στην επικοινωνία με τον κόσμο, όσο μπορούν να μιλήσουν ξεκάθαρα ελληνικά»*. Σημασία λοιπόν έχει ότι τα παιδιά περνάνε όμορφα μαζί με τους υπόλοιπους.

Όμως ένα άλλο πρόβλημα που παραθέτει μια άλλη δασκάλα τάξης υποδοχής ήταν το γεγονός ότι θα επιθυμούσε να ήταν περισσότερο ενήμερη από σεμινάρια, για κάποια πράγματα και να είχε κάνει καλύτερη προετοιμασία, ούτως ώστε να μην χανόταν πολύτιμος χρόνος. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να προστεθεί ότι ο χρόνος αποτελεί ένα ακόμη μικρό εμπόδιο, αφού λόγω των μεγάλων πληροφοριών και θεματικών ενοτήτων, τα παιδιά δεν προλαβαίνουν να τα αφομοιώσουν, όπως επίσης και ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένο ένα βιβλίο.

Σημαντική είναι και η μαρτυρία ενός γονέα, ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι τα περασμένα χρόνια τα παιδιά ήταν άτυχα, αφού δεν υπήρχε ένας τέτοιος θεσμός ώστε να διευκολύνει την μάθησή τους. Άρα άλλη μία αναφορά που δείχνει το πόσο θετικά αποτελέσματα είχε η Τάξη Υποδοχής.

Άξιο προς αναφορά είναι ότι, όταν τα παιδιά καταφέρνουν να φτάσουν ως ένα σημείο σύμφωνα πάντα με την καθοδήγηση του δασκάλου, *«παίρνουν τα πάνω τους»*. Με άλλα λόγια αισθάνονται μια βαθιά ικανοποίηση και έτσι και ο δάσκαλός είναι ευχαριστημένος και εκείνος.

2.6 ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

Αναφορικά με τον έκτο θεματικό άξονα, για το εάν η τάξη Υποδοχής βοηθάει τον μαθητή στην κοινωνική του ένταξη, η απάντηση των δασκάλων είναι ως επί το πλείστον θετική. Τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι δάσκαλοι των τάξεων υποδοχής αισθάνονται ότι το (έργο) τους εξετελέσθη κι ότι ο συγκεκριμένος θεσμός

γενικά είχε για τους μαθητές μόνο θετικά αποτελέσματα και στους δύο τομείς: και στον τομέα της κοινωνικής τους ένταξης και στον γνωστικό τομέα. Παρατηρείται ότι ο ρόλος του θεσμού αυτού σύμφωνα με τους δασκάλους είναι υψίστης σημασίας και αυτό διότι στην ουσία η τάξη αυτή υποδέχεται τον εκάστοτε μαθητή και τον εντάσσει ομαλά μέσα στην σχολική κοινότητα, χωρίς αυτός να αισθάνεται ότι κατηγοριοποιείται.

Σύμφωνα με μαρτυρίες δασκάλων, αρχικά οι δάσκαλοι επικεντρωνόντουσαν σε συζητήσεις, οι οποίες αφορούσαν προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετώπιζαν τα παιδιά αυτά και οι οικογένειές τους σαν ξένοι, και που αυτά τα προβλήματα ίσως μπορούσαν να απασχολούν και τις οικογένειες των ελληνόπουλων, όπως για παράδειγμα οικονομικά προβλήματα. Με τον τρόπο αυτό η δασκάλα κατορθώνει να τα κάνει να αισθανθούν ότι είναι κομμάτι της κοινωνίας. Άρα ο σκοπός της δασκάλας δεν είναι να μάθει στα παιδιά μόνο την αλφαβήτα, αν και σε αυτό το κομμάτι παρατηρείται πρόοδος.

Σημαντικό είναι επίσης και το γεγονός ότι η συμπεριφορά των παιδιών στην αρχή ήταν διαφορετική. Τα παιδιά αυτά αισθανόντουσαν περιθωριοποιημένα, φοβισμένα και σφιγμένα. Για να ξεπεραστεί λοιπόν αυτό το εμπόδιο, θα έπρεπε να γίνει μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών επικοινωνιακός διάλογος προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους, και χρησιμοποιώντας βέβαια τον προφορικό λόγο να μπορέσουν να εκφράσουν στο δάσκαλο τους όποιο πρόβλημα είχαν. Εκτός από τον προφορικό λόγο, η εκπαιδευτικός προσπάθησε να ενισχύσει και την αυτοπεποίθησή τους λέγοντάς τους ότι η διγλωσσία που έχουν είναι κάτι σημαντικό και σπουδαίο, σε καμιά όμως περίπτωση μειονέκτημα. Έτσι, τα παιδιά αυτά αποβάλλοντας τους φόβους τους εμφάνισαν μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα και βγαίνοντας από την απομόνωση μπόρεσαν να συμμετέχουν ενεργά και σε σχολικές γιορτές και να κάνουν παρέες στα διαλείμματα και να βελτιώσουν με αυτό τον τρόπο την κοινωνική τους ένταξη, καθώς σύμφωνα με την καθοδήγηση του δασκάλου μπορούν και «παίρνουν τα πάνω τους».

Η εκπαιδευτικός Σ1Ε2 θεωρεί ότι υπήρξε βελτίωση στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών: «Απ' την αρχή της χρονιάς, τότε Νοέμβριο που είχα έρθει εγώ, μέχρι το τέλος στην αυλή, στο προαύλιο, οι μαθητές λειτουργούσαν πολύ διαφορετικά κοινωνικά, στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Πολύ καλύτερα απ' την αρχή που έρχονταν μαζεμένοι, σφιγμένοι...».

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η εκπαιδευτικός του Σ3 Δημοτικού

σχολείου, σύμφωνα με την οποία καλό θα ήταν η διδασκαλία να γίνεται σε ομάδες και αυτό διότι με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αυτά θα μπορούν να έρχονται σε επαφή και με μεγαλύτερα και με μικρότερα παιδιά. Αυτό βέβαια χρειάζεται δουλειά, για να επιτευχθεί. Παρόλα αυτά δεν λείπουν και κάποιες εξαιρέσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται με μία κοπέλα από την Συρία, η οποία δεν μιλούσε σε κανέναν στην αρχή και αυτό από δική της επιλογή. Επειδή ήταν ντροπαλή. Η εκπαιδευτικός Σ3Ε αποκαλύπτει ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια στη μέση της χρονιάς παρουσίασε εξαιρετική πρόοδο στην έκφρασή της. Όσον αφορά μάλιστα την κοινωνικοποίησή της αυτή βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό, καθώς στην τάξη υποδοχής, όπως λέει η ίδια η εκπαιδευτικός, «είμαστε όλοι μια παρέα...». Δεν είναι επίσης λίγα τα παραδείγματα που αναφέρουν ότι τα αλλοδαπά παιδιά εξαιτίας του φόβου τους δεν έχουν αναπτύξει την αυτοεκτίμησή τους. Έπειτα όμως, χάρη στις δραστηριότητες στην τάξη υποδοχής η κατάσταση άλλαξε και τα παιδιά εντάχθηκαν κανονικά, χωρίς κανένα πρόβλημα. Επιπροσθέτως παρατηρείται εξίσου βελτίωση στο γνωστικό κομμάτι.

Άλλη μία μαρτυρία που δείχνει ότι η τάξη Υποδοχής βοήθησε στην ένταξη του παιδιού είναι και αυτή της εκπαιδευτικού Σ4Ε του Σ4 Δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με την οποία «...οι βασικοί στόχοι ήταν να μπορέσει το παιδί να μάθει βασικά πράγματα ανάλογα με το επίπεδό του ώστε να μπορεί να επικοινωνεί στην καθημερινότητά του, όπως να πάει να ψωνίσει, να ξέρει τι είναι ή πολύ απλά να μπορέσει να μιλήσει. Και ότι το σημαντικό στη δεδομένη περίπτωση δεν είναι να γράφει σωστά ορθογραφημένα μία λέξη αλλά να μάθει να μιλάει σωστά.», διευκολύνοντας την καθημερινότητά του και τις συναναστροφές του με τους γύρω του. «...Η ορθογραφία έρχεται αργότερα. Επίσης καλό θα είναι να προσεγγίσεις τα παιδιά αυτά με κάτι που τους είναι οικείο, όπως για παράδειγμα ρωτώντας πληροφορίες για τη χώρα τους». Άξιο να ειπωθεί είναι το γεγονός ότι δεν έχει παρατηρηθεί στο συγκεκριμένο σχολείο ιδιαίτερο πρόβλημα ένταξης και τα παιδιά κάνουν γενικά παρέα μεταξύ τους. Σχετικά με τα λεγόμενα της δασκάλας τα παιδιά θα συνεχίσουν να έχουν μια καλή κοινωνική ένταξη και εξέλιξη στη ζωή τους εφόσον συνεχίσουν να προσπαθούν και ότι οι βάσεις για αυτό έχουν δοθεί στο σχολείο από την ίδια και τον θεσμό της τάξης υποδοχής.

Κατά την άποψη άλλης δασκάλας, της Σ7Ε «...η τάξη υποδοχής βοηθάει ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού. Αν για παράδειγμα έρθει ένα παιδί σε μικρή ηλικία αυτό βοηθάει. Υπάρχει όμως και η περίπτωση το παιδί να περιθωριοποιηθεί για το λόγο ότι τα παιδιά μεταξύ τους μπορεί να γίνουν ιδιαίτερα σκληρά. Όμως πάντα

αυτό εξαρτάται από τους γονείς και τον δάσκαλο και πώς θα παρουσιάσουν την κατάσταση στα παιδιά». Η δασκάλα αναφέρει σχετικά πως άλλοι γονείς δίνουν την πρέπουσα σημασία, άλλοι όχι και ότι παιδιά της ίδιας χώρας κάνουν παρέα και μιλάνε στη γλώσσα τους επειδή αισθάνονται πιο άνετα., και αυτό διαιωνίζεται και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. «...Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να παρέμβει η δασκάλα και να ωθήσει τα παιδιά να κάνουν παρέα και με ελληνόπουλα. Φυσικά σημαντικό ρόλο παίζει η γλώσσα, διότι αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας. Εντούτοις, παρατηρείται βελτίωση στην κατάσταση αυτή για το λόγο ότι τα παιδιά αποκτούν κίνητρο, όταν δουν ότι κάποιος ασχολείται μαζί τους και έτσι κάνουν παραπάνω προσπάθεια».

Παρόμοια άποψη έχει και η εκπαιδευτικός Σ6Ε του Σ6 δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με την οποία: «... η γλώσσα είναι σημαντική για να μπορέσει να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με τον διπλανό του . Αν λοιπόν το καταφέρει αυτό τότε δεν θα έχει κανένα πρόβλημα. Η αποδοχή θα πρέπει να ξεκινήσει από το σχολείο και να συνεχίσει και εκτός αυτού, και όσο σε πιο μικρή ηλικία γίνεται τόσο το καλύτερο, διότι θα ενσωματωθεί γρηγορότερα». Όπως ήδη έχει αναφερθεί και πιο πάνω, από την εκπαιδευτικό Σ7Ε, η προσαρμογή είναι ανάλογη με την κάθε περίπτωση. Το γλωσσικό κομμάτι, λοιπόν, είναι σημαντικό αφού τα παιδιά αυτά θα μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και να μην νιώθουν περιθωριοποιημένα. Άλλο ένα σημαντικό κομμάτι είναι και το συναισθηματικό, αφού είτε νιώθουν μειονεκτικά είτε νιώθουν αυτοπεποίθηση, αυτό βγαίνει προς τα έξω.

Η άποψη της εκπαιδευτικού Σ2Ε1, του σχολείου Σ2 είναι αφοπλιστική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «...η τάξη Υποδοχής επιτελεί τεράστιο έργο, ενώ η αρχή ήταν δύσκολη, βλέποντας μικρά παιδάκια να μένουν μόνα τους». Ο ρόλος της ήταν εξίσου σημαντικός αφού μέσα από το παιχνίδι κατόρθωσε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών. Συγκεκριμένα αναφέρει τι έλεγαν τα παιδιά: *«Γιατί γελάτε; Ελάτε να παίξετε, Ελάτε κυρία κι εσείς»*. Ακόμη, ο χώρος αυτός τους γίνεται οικείος, τον αισθάνονται δικό τους και μπορούν να έρχονται στα διαλείμματα και να συζητάνε μαζί της διάφορα πράγματα , είτε να ζωγραφίζουν. Η εκπαιδευτικός Σ2Ε2 επίσης συμμερίζεται την άποψη της Σ2Ε1 του ίδιου σχολείου(Σ2), αγνοώντας όμως τι γινόταν στην αρχή. Από την εκπαιδευτικό Σ2Ε1 για την σωστή ένταξη του παιδιού, γίνεται λόγος για ένα Portfolio, στο οποίο καταγράφονται από την αρχή τα γεγονότα που συμβαίνουν με το συγκεκριμένο παιδί και τι λέει το ίδιο στη δασκάλα. Όπως για παράδειγμα *«Κυρία, πονάει! Κυρία πονάει!» «Τι πονάει;» «Η κοιλιά πονάει»*. Όλες

αυτές λοιπόν οι πληροφορίες που θα συγκεντρώσει θα τη βοηθήσουν να κάνει στο τέλος έναν απολογισμό και θα φανούν χρήσιμες και στον επόμενο συνάδελφο.

Περνώντας στους εκπαιδευτικούς Σ9Ε και Σ8Ε, θεωρούν ότι ο θεσμός αυτός θα βοηθούσε, αλλά αυτό εξαρτάται από τη μία από τους γονείς, είτε είναι Έλληνες είτε είναι ξένοι, και από την άλλη από τους εκπαιδευτικούς. Και οι δύο εντούτοις θεωρούν ότι δυστυχώς ο ρατσισμός είναι μεγάλος.

Οι εκπαιδευτικοί Σ1Ε1 και Σ1Ε2 του σχολείου Σ1 συμφωνούν και αυτοί με τη σειρά τους, ότι ο θεσμός αυτός συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των παιδιών για το λόγο ότι ενημερώνουν τα παιδιά αυτά για την χώρα που βρίσκονται, την Ελλάδα, και για τους ανθρώπους που ζουν εδώ. Με άλλα λόγια τους κάνουν μια εισαγωγή και τα βοηθάνε να κατανοήσουν καλύτερα τους ανθρώπους της χώρας αυτής. Έπειτα, όπως και οι προηγούμενοι δάσκαλοι έτσι και αυτοί, «...θα βοηθήσουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι δεν έχουν κάποιο ελάττωμα, απλά είναι διαφορετικοί, και ότι η διαφορετικότητά τους δεν είναι μειονέκτημα».

Έτσι λοιπόν έχοντας λάβει υπόψη τις απαντήσεις των δασκάλων, μπορούμε να πούμε ότι ο θεσμός της Τάξης Υποδοχής είναι καθοριστικός για την ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία. Επίσης τα παιδιά αισθάνονται περισσότερο ασφαλή και έτοιμα να αντιμετωπίσουν την κοινωνία εκτός σχολείου.

Σχετικά με το ερώτημα για το εάν βοηθάει η τάξη Υποδοχής τους μαθητές στην κοινωνική ένταξη, οι απόψεις καταδεικνύουν μια θετική συνάφεια. Από την μία πλευρά υπάρχει η άποψη εκείνων των διευθυντών, οι οποίοι πιστεύουν ότι ο θεσμός αυτός βοηθάει και από την άλλη πλευρά υπάρχει η άποψη εκείνων που είναι λίγο επιφυλακτικοί.

Παρακάτω καταθέτω την άποψη του διευθυντή Σ1Δ: «Όσον αφορά την κοινωνικοποίηση των μαθητών αυτών μπορώ να πώ ότι αυτοί, συγχρόνως και με τη διαδικασία της μάθησης κοινωνικοποιούνται. Γιατί..., το βλέπουμε στην πράξη: Αλλαγή στο φέρσιμο, στη συμπεριφορά, στον τρόπο σκέψης..., σε πολλά πράγματα. Δηλαδή κι αυτοί συμμετέχουνε παντού. Συμμετέχουνε στις εκδηλώσεις. Φέτος είδαμε εκδηλώσεις που κάναμε με αλλοδαπά, που κι αυτοί που είδανε την εκδήλωση δεν πιστεύανε ότι αυτά τα παιδιά θα δείξουνε τόσο ανεβασμένο επίπεδο. Αλλά είχανε δουλευτεί καλά. Είχανε δουλευτεί με αγάπη, με όρεξη...».

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Διευθυντή Σ2Δ, «...εφόσον ο θεσμός αυτός έχει ως

στόχο την εκπαιδευτική ισότητα, κάθε προσπάθεια που γίνεται προς αυτή την κατεύθυνση είναι καλοπροαίρετη. Βέβαια αυτός ο θεσμός σε άλλες χώρες είναι αναγκαστικός εξαιτίας των διαφορετικών εθνικοτήτων που υπάρχουν. Συνεπώς αν και εμείς δεχτούμε ότι η Τάξη Υποδοχής δεν είναι μόνο για τους «κακούς» μαθητές αλλά για εκείνους που έχουν πρόβλημα στην επικοινωνία, τότε ο θεσμός αυτός θα βοηθήσει περισσότερο». Ο διευθυντής Σ9Δ καταθέτει την άποψη πως αυτός ο θεσμός «θα πρέπει να υπάρχει σε μόνιμη βάση» κι ότι στο σχολείο του «λειτουργήσε πολύ καλά, θετικότερα».

Ένας άλλος ερωτώμενος διευθυντής, ο Σ5Δ, θεωρεί ότι «...η Τάξη Υποδοχής θα βοηθήσει πάρα πολύ σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών. Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου μπορούν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά αρκεί να υπάρχει ο θεσμός αυτός, ο οποίος λειτουργεί σαν ενισχυτικός στη λειτουργία του σχολείου...». Ο διευθυντής αυτός επισημαίνει ότι «...η παρουσία του θεσμού αυτού θα έχει σαν αποτέλεσμα το σχολείο να επιτελέσει καλύτερα τον στόχο του, έχοντας στη φαρέτρα της ενίσχυσης των αλλοδαπών μαθητών αυτή την τάξη υποδοχής. Τα παιδιά αυτά εντάχθηκαν πιο γρήγορα στην κοινωνία του σχολείου χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, επομένως η τάξη Υποδοχής έπαιξε σημαντικό ρόλο».

Παρόμοια άποψη έχει και ένας άλλος διευθυντής, ο Σ4Δ, ο οποίος θεωρεί ότι: «...ο θεσμός αυτός είναι άριστος...». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «...Ο θεσμός είναι άριστος, γιατί αυτά τα παιδιά, πέρα από το θέμα της προσαρμοστικότητας που παρουσιάζουν και της διαφορετικής κουλτούρας, στερούνται παντελώς γνώσης της ελληνικής γλώσσας, έτσι ώστε η minimum επικοινωνία να μην επιτυγχάνεται με το που έρχονται αυτά τα παιδιά εδώ. Η μέχρι τώρα εφαρμογή έχει δώσει άριστα αποτελέσματα..., παρόλο που το Υπουργείο αργεί να συστήσει τις τάξεις υποδοχής». Άρα καταλήγει ότι ο θεσμός αυτός βοηθάει σημαντικά τα παιδιά αυτά τόσο στην κοινωνική τους ένταξη, δηλαδή την προσαρμογή τους σε καινούργιο περιβάλλον με διαφορετικά ήθη και έθιμα, (η οποία και επιτυγχάνεται μέσα από διάφορες εκδηλώσεις και γιορτές, όπως για παράδειγμα οι Απόκριες), όσο και στον γνωστικό τομέα. Αξιοσημείωτο είναι κατά τον ίδιο ότι η τάξη Υποδοχής βοηθάει και στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών: « Μια τάξη υποδοχής μας διευκολύνει στο να μπορέσουμε να καταλήξουμε εάν υπάρχει όντως μαθησιακή δυσκολία ή είναι... η πολιτιστική διάσταση».

Μια διαφορετική άποψη παρατηρείται εκ μέρους του διευθυντή Σ9Δ του σχολείου Σ9. Ο διευθυντής δυσανασχετεί και ο λόγος είναι ότι υπάρχει μια δυσκολία συμμετοχής εκ μέρους των παιδιών και κατ' επέκταση των γονιών τους, διότι επικρατεί η αμφιβολία μήπως έτσι στιγματιστούν κατά μία έννοια σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Γι' αυτό το λόγο και οι δάσκαλοι οφείλουν να ενημερώνουν και τα παιδιά και τους γονείς. Κατά τον διευθυντή οι γονείς είναι θετικοί, όμως το παιδί φοβάται ότι θα το κατηγοριοποιήσουν. Η εξήγηση που δίνεται στο παιδί από τον δάσκαλο είναι η εξής: *«Ότι είναι ένα Τμήμα που λειτουργεί μέσα στο σχολείο, είναι το ίδιο σχολείο»*. Με άλλα λόγια, αναφέρει ότι είναι και αυτό ένα μάθημα όπως τα αγγλικά ή η θεατρική αγωγή. Έτσι τα παιδιά αυτά, σιγά, σιγά ξεπερνούν την αρχική τους δυσπιστία και συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο. Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά «συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή της περιοχής αυτής, όπως για παράδειγμα πηγαίνουν και μαθαίνουν κρητικούς παραδοσιακούς χορούς αν και είναι Αλβανοί μαθητές ή βαφτίζονται χριστιανοί...».

Σύμφωνα με τον διευθυντή Σ8Ε του σχολείου Σ8: «...η βοήθεια του θεσμού είχε θετικό αντίκτυπο τόσο στα παιδιά όσο και στους δασκάλους, οι οποίοι παρατήρησαν βελτίωση στις επιδόσεις των παιδιών. Όσο για την κοινωνική τους ένταξη, οι μαθητές δεν είχαν κανένα πρόβλημα...». Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, «...εφόσον οι ίδιοι οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να τα βοηθήσουν στο σπίτι είτε επειδή δεν γνωρίζουν είτε επειδή δουλεύουν ο θεσμός αυτός, χάρη στα ΕΣΠΑ λειτουργεί σαν ένας από μηχανής θεός για τα παιδιά αυτά και είναι ευχής έργον να υπάρχει...».

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στο σχολείο Σ1. Οι εκπαιδευτικοί Σ1Ε1 και Σ1Ε2 μέσα από την διαδικασία της μάθησης είδαν ότι τα παιδιά και μαθαίνουν και κοινωνικοποιούνται. Η αλλαγή στον τρόπο συμπεριφοράς και σκέψης ήταν φανερή, και φυσικά σε αυτό συνέβαλε και η συμμετοχή τους σε διάφορες εκδηλώσεις, όπου τα παιδιά εκδήλωναν την όρεξη και την αγάπη για αυτό που έκαναν. Επιπλέον τα παιδιά αυτά δεν αισθάνονται ότι είναι παρείσακτα μέσα στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου.

Μα όχι μόνο αυτό: τα αλλοδαπά αυτά παιδιά μπόρεσαν και έκαναν και φίλους και από την Ελλάδα και από άλλες χώρες. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ4Ε: «... τα παιδιά και βγαίνουν κι επικοινωνούνε, και στα μαγαζιά θα πάνε, και βόλτα θα πάνε, μιλάνε, δεν έχουν πρόβλημα στην επικοινωνία με τον κόσμο, όσο μπορούν να μιλήσουν

ξεκάθαρα ελληνικά». Σημασία λοιπόν έχει ότι τα παιδιά περνάνε όμορφα μαζί με τους υπόλοιπους.

Επιπροσθέτως, κάποιοι από τους διευθυντές θεωρούν ότι τα αλλοδαπά παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα έχουν ενσωματωθεί εντελώς. Εφόσον κατέχουν τη γλώσσα, τότε δεν υπάρχει κανένα εμπόδιο ούτε στο γνωστικό κομμάτι ούτε στο κοινωνικό. Σημαντικός παράγοντας στην ενσωμάτωση είναι οι γονείς. Άλλωστε δεν είναι τυχαία και η έκφραση ότι από την οικογένεια ξεκινάνε όλα. Με άλλα λόγια, εάν οι ίδιοι οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να κοινωνικοποιηθούν, τότε θα κάνουν αγώνα γι' αυτό και θα τα προτρέψουν να συμμετέχουν για παράδειγμα σε γιορτές του σχολείου.

«...Ένας άλλος παράγοντας εξίσου σημαντικός είναι και οι δάσκαλοι οι οποίοι με τη σειρά τους προσπαθούν να δημιουργήσουν πρόσφορο έδαφος για να δημιουργηθεί μια φιλία μεταξύ των αλλοδαπών παιδιών με τα ελληνόπουλα, με στόχο τα αλλοδαπά παιδιά να επιθυμούν διακαώς να έρχονται στο σχολείο μόνο και μόνο για να συναντήσουν τους φίλους τους και να είναι ευχαριστημένα για αυτό. Αυτό θα πρέπει να είναι και το σημείο αναφοράς, δηλαδή το να αισθάνονται ευτυχισμένα και όχι περιθωριοποιημένα...», και, σύμφωνα με τον διευθυντή Σ7Δ: «... να μην έχουν πρόβλημα με την ιδιαιτερότητά τους». [...] Αναφέρει σχετικά «*ότι είμαι εκεί, μαγειρεύω αυτό, ότι ντύνομαι έτσι, έχω τον πολιτισμό μου*» ή «*Είμαι από την Ινδία ή από την Αλβανία... και να αισθάνονται υπερήφανα*». Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι οι μαθητές αυτοί κάνουν με τη θέλησή τους το πρωί προσευχή και λένε το «Πάτερ ημών» μαζί με τα άλλα παιδιά. Παρόλα αυτά, ενημερώνει τους μαθητές και τους γονείς τους ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν, αλλά εκείνοι έχουν αντίθετη άποψη. Σχετικά με τα διαλείμματα, ο ίδιος διευθυντής (ο Σ7Δ) παρατηρεί ότι «...οι μαθητές παίζουν μεταξύ τους χωρίς να έχουν κάποιο πρόβλημα, και ότι το πρόβλημα αν δημιουργηθεί είναι από συζητήσεις που γίνονται στο σπίτι...» Επίσης σχετικά με το εάν προέρχονται πάντα από στερεότυπα της οικογένειάς τους, η απάντηση είναι ότι «... ένα ποσοστό των παιδιών αυτών ήθελε την επικοινωνία. Για παράδειγμα ένας μαθητής από την Ινδία, που ήταν πολύ καλός μαθητής, γινόταν μετά στο σύνολο ο αγαπητός! Αυτό που δημιουργεί όμως πρόβλημα σε σχέση με τα παιδιά, ειδικά από την Ινδία, είναι η συμπεριφορά των γονιών και αυτό διότι όταν οι γονείς παίρνουν άδεια φεύγουν για ένα μήνα περίπου στη χώρα τους με τα παιδιά τους, χωρίς καν να ενημερώνουν τους δασκάλους. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αυτοί δεν υπολογίζουν τον αγώνα και το έργο

που κάνουν οι δάσκαλοι...». Και συνεχίζει λέγοντας ότι όταν μια δασκάλα συγκεντρώνει την Τάξη Υποδοχής με όλο αυτόν τον τρόπο και μετά από ένα μήνα επιστρέφει ο μαθητής, εκείνη ανακαλύπτει ένα τεράστιο κενό και έτσι η δασκάλα δυσανασχετεί: «*ξέρεις κάτι; Για ποιον λόγο; Να κάθομαι... στο σχολείοΜε τα παιδιά της Αλβανίας...*». Γεγονός όμως είναι ότι υπάρχει περισσότερη κοινωνικοποίηση μιας και τα παιδιά κάπου θα ταιριάζουν και θα κάνουν παρέες, το ίδιο και οι γονείς.

Σύμφωνα με την άποψη ενός διευθυντή, του Σ7Δ αυτό που επηρεάζει αρκετούς γονείς είναι το οικονομικό κίνητρο, δηλαδή το επίδομα που παίρνουν, γύρω στα 1000 ευρώ από τον ΟΑΕΔ.

Άρα, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι σε γενικές γραμμές η τάξη Υποδοχής, βοηθάει αρκετά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Όμως υπάρχει και ο ανασταλτικός παράγοντας κάποιων γονιών, οι οποίοι στέκονται εμπόδιο στο έργο που επιτελεί ο θεσμός αυτός.

2.7 ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Σχετικά με το αν είναι ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή των τάξεων υποδοχής, οι αντιδράσεις δασκάλων και διευθυντών διαφέρουν. Σε άλλους είναι φανερή η ικανοποίησή τους και σε άλλους η δυσαρέσκεια που μπορεί να υπάρχει λόγω κάποιων προβλημάτων.

Ρωτώντας τον διευθυντή Σ9Δ, επ' αυτού παρατηρεί ότι το σχολείο του δεν είχε κανένα πρόβλημα, ούτε από πλευράς υλικού ούτε από πλευράς υποδομής και επομένως ήταν ευχαριστημένος και ικανοποιημένος.

Μια διαφορετική όμως άποψη φαίνεται να έχουν οι διευθυντές Σ7Δ, Σ8Δ, Σ5Δ των σχολείων Σ7, Σ8 και Σ5 αντίστοιχα. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, το πρόβλημα προέκυπτε λόγω του χώρου, δηλαδή της αίθουσας, που είτε δεν υπήρχε είτε ήταν πολύ μικρή. Χαρακτηριστικά ένας από αυτούς αναφέρει ότι: «*Το μάθημα της Τ.Υ. γινόταν στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και βέβαια δεν ήταν η πιο κατάλληλη*». Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι σε σχέση με το υλικό που χρησιμοποιούσαν δηλώνουν ικανοποιημένοι λόγω των βιβλίων ή των υπολογιστών που είχαν στη διάθεσή τους. Συγκεκριμένα, τα βιβλία αυτά ήταν πολύ ποιοτικά και κατάφεραν να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές. Όσο για την ηλεκτρονική τεχνολογία τα παιδιά μπορούσαν να

χρησιμοποιήσουν ακόμη και βιντεοπροβολέα. Και όπως επισημαίνει κάποιος εξ' αυτών: «Αυτό άρесе πάρα πολύ στα παιδιά».

Ο διευθυντής Σ4Δ θεωρεί πως υπάρχει πρόβλημα με το διδακτικό υλικό και συμπληρώνει: «Ναι μεν έχουμε φροντίσει αλλά με τις φιλότιμες προσπάθειες τις δικές μας να υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό. Δηλαδή συγκεκριμένα το σχολείο μας αυτή τη στιγμή έχει εκπαιδευτικό υλικό και από το Πανεπιστήμιο Πάτρας και από το Πανεπιστήμιο της Αθήνας και από το ΕΔΙΑΜΜΕ, όπου έχει γίνει δουλειά για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, για τα παιδιά των ομογενών αλλά..., κάποιος συγκεκριμένος φορέας, ο οποίος να δίνει έτσι..., να ανανεώνει υλικό. Θα μπορούσε όπως γίνεται και με τις άλλες τάξεις να υπάρχει από την αρχή της χρονιάς. Μέσα από την τάξη υποδοχής...».

Αξιοσημείωτη είναι όμως και η μαρτυρία του διευθυντή Σ2Δ, ο οποίος αναφέρει ότι «... δεν τίθεται θέμα για την υλικοτεχνική υποδομή διότι αυτή υπάρχει, έστω και να έχουν μόνο μία αίθουσα ή έναν υπολογιστή. Το πρόβλημα επικεντρώνεται αλλού...». Παρόμοια στάση με αυτή των διευθυντών, που άλλοι δηλαδή είναι ικανοποιημένοι και άλλοι όχι, είναι και αυτή των δασκάλων.

Έτσι, η ερωτώμενη εκπαιδευτικός Σ4Ε του σχολείου Σ4 απάντησε ότι είναι πολύ ευχαριστημένη. Σχετικά αναφέρει: «Είχε το σχολείο απίστευτο υλικό από μόνο του, δεν ξέρω τώρα αν συνεργάζεται και με το Πανεπιστήμιο Ρεθύμνου... Είμαστε τυχεροί που είμαστε στο Ρέθυμνο, που γίνεται αυτή η δουλειά με τον κύριο Δαμανάκη για τις τάξεις υποδοχής...». Και συμπληρώνει: «*Το θέμα είναι ότι είχε πάρα πολύ υλικό το σχολείο... πάρα πολύ... και C.D και κασέτες να βλέπουμε, και να παίζουμε στον υπολογιστή, και βιβλία, πάρα πολλά βιβλία, πολλές σειρές, και τα «Μαργαρίτα» και τα «Γεια σου» και το «Μαθαίνω και διαβάζω» και διάφορα*». Όσο για την τάξη είχε στρογγυλά θρανία και καρέκλες γύρω οπότε και η συνεργασία μεταξύ δασκάλας και μαθητών γινόταν καλύτερα.

Υπήρξαν όμως και αντίθετες θέσεις: Οι εκπαιδευτικοί Σ3Ε, Σ8Ε και Σ9Ε εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους για το θέμα της αίθουσας. Συγκεκριμένα, στο ένα σχολείο χρησιμοποιούσαν την αίθουσα που ήταν πριν βιβλιοθήκη, στο άλλο μια αποθήκη και στο τελευταίο δεν υπήρχε καν αίθουσα. Αναγκάζονταν έτσι να βρουν άμεσες και γρήγορες λύσεις, όπως για παράδειγμα η μία από αυτές τις δασκάλες να μοιραστεί την αίθουσα με τον δάσκαλο Εικαστικών και η άλλη να χρησιμοποιήσει την

αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Όσο για τα βιβλία, οι δασκάλες φαίνονται πολύ στεναχωρημένες, και αυτό διότι το υλικό αυτό άργησε να έρθει στα σχολεία, με αποτέλεσμα είτε να χρησιμοποιούν υλικό από το ΕΔΙΑΜΜΕ και να κατεβάζουν υλικό μέσω ιντερνέτ, όπως βιντεάκια που αρέσουν πολύ στα παιδιά είτε να βγάζει η ίδια φωτοτυπίες από αλλού. Είναι φανερό λοιπόν ότι οι δασκάλες δεν μπορούσαν να εργαστούν και να βοηθηθούν όσο θα ήθελαν.

Μια εντελώς διαφορετική άποψη είχε ο εκπαιδευτικός Σ1Ε1 και η εκπαιδευτικός Σ7Ε στα οποία υπήρχαν δύο τάξεις Υποδοχής με δύο δασκάλους αντίστοιχα. Τόσο με τον χώρο όσο και με το υλικό οι δάσκαλοι φαίνονται ιδιαίτερος ευχαριστημένοι. Αν και τα βιβλία ήρθαν στη μέση της χρονιάς τα παιδιά βοηθήθηκαν πολύ από τα συγκεκριμένα βιβλία. Σχετικά αναφέρουν ότι: «βοηθήθηκαν πολύ τα παιδιά της Τ.Υ. από τα βιβλία ενός συναδέλφου (Ν. Π.), με τίτλο: «Η γλώσσα μου χωρίς δυσκολίες».

Μία άλλη άποψη συναντάμε στην εκπαιδευτικό Σ6Ε του σχολείου Σ6, η οποία φανερώνει την δυσαρέσκειά της. Ο χώρος όπου φιλοξενούταν η Τάξη Υποδοχής ήταν πολύ μικρός. Αυτό σήμαινε ότι και τα γκρουπ θα έπρεπε να είναι μικρά. Σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή η δασκάλα αναφέρει πως η ίδια έφερνε ό,τι υλικό χρειαζόταν όπως και τον υπολογιστή της όποτε μπορούσε, και αυτό γιατί διαφορετικός ενθουσιασμός υπάρχει σε ένα παιδί όταν βλέπει εικόνες. Εντούτοις θα μπορούσαν να υπάρχουν και γραμματικές ή λεξιλογικές ασκήσεις αλλά δυστυχώς δεν μπορούσαν να πάρουν το βιβλίο, γι' αυτό και η δασκάλα κινητοποιήθηκε από μόνη της.

Τέλος, οι ερωτώμενες δασκάλες του σχολείου Σ2, εκπαιδευτικοί Σ2Ε1 και Σ2Ε2 επισημαίνουν πως χώρος δεν υπήρχε για την τάξη Υποδοχής και το μάθημα γινόταν κάτω από άθλιες συνθήκες δηλαδή μέσα σε προκάτ, όπου έσταζαν μέσα νερά. Χάρη στην προσωπική εργασία της εκπαιδευτικού Σ2Ε1 και της κόρης της ο χώρος διαμορφώθηκε σε ένα ευχάριστο περιβάλλον. Σχετικά με το υλικό, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής του σχολείου Σ2 παρατηρούν ότι αυτό άργησε πολύ να έρθει και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούσαν υλικό παιδιών από παλαιότερα χρόνια.. Επίσης χαρακτηριστική ήταν και η βοήθεια προγραμμάτων από τα ΚΕΔΔΥ, που συνάδελφοί τους είχαν δώσει.

2.8 ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Σε σχέση με το ερώτημα, για το εάν οι δάσκαλοι της τάξης Υποδοχής αντικαθιστούν συναδέλφους όταν αυτοί απουσιάζουν και εάν μετέπειτα δημιουργείται πρόβλημα, παρατηρήθηκε ότι άλλοι δάσκαλοι απάντησαν ενώ άλλοι δεν έθιξαν αυτό το θέμα καθόλου. Το ίδιο συνέβη και με τους διευθυντές των σχολείων αυτών.

Ερωτώμενη η εκπαιδευτικός Σ4Ε του σχολείου Σ4 αναφέρει ότι η αντικατάσταση των συναδέλφων της είναι μία από τις υποχρεώσεις της, αν και η ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος) λέει το αντίθετο. Χαρακτηριστικά η ίδια επισημαίνει ότι αναγκαστικά θα βοηθήσει το σχολείο σε μία τέτοια περίπτωση διότι δεν γίνεται διαφορετικά. Ο μικρός αριθμός των δασκάλων δεν της επιτρέπει να έχει άλλη γνώμη, αφού το ίδιο το κράτος δεν της αφήνει περιθώριο, λόγω ανεπαρκούς υποδομής.

Παρόμοια άποψη συμερίζεται και στο Σ8 η εκπαιδευτικός Σ8Ε, η οποία υποστηρίζει ότι αν και προσπάθησε να το αποφύγει, έχει τύχει για πρακτικούς λόγους να αντικαταστήσει άλλους συναδέλφους, σε κάποιες περιπτώσεις που λείπουν παραπάνω από ένας δάσκαλοι. Και οι δύο δασκάλες καταλήγουν στο ότι αυτή η κατάσταση είναι πρόβλημα.

Διαφορετική άποψη έχει η εκπαιδευτικός Σ9Ε, η οποία τονίζει ότι δεν αντικαθιστούσε άλλους συναδέλφους όταν αυτοί έλειπαν. Ενώ αντίθετα στα σχολεία Σ1, Σ2 και Σ7 οι εκπαιδευτικοί Σ1Ε1 και Σ1Ε2, Σ2Ε1 και Σ2Ε2 και Σ7Ε δεν κάνουν καμία αναφορά σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Επίσης, η εκπαιδευτικός Σ3Ε αναφέρει ότι από τη στιγμή που θα έρθει στη διάθεση του σχολείου, και αυτό δυστυχώς γίνεται με προσκλήσεις μέσα στο Νοέμβριο ή μέσα στο Γενάρη, είναι φυσικό ότι θα βοηθήσει και θα το ενισχύσει σε περιπτώσεις που είναι αναγκαίο και ότι ο δάσκαλος δεν κάνει πάντα αυτό για το οποίο είναι προορισμένος. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το πρόβλημα ξεκινάει από τις αργοπορημένες κλήσεις του κράτους προς τους δασκάλους.

Όσον αφορά την Σ6Ε του σχολείου Σ6, η ίδια επισημαίνει όπως και οι παραπάνω εκπαιδευτικοί των σχολείων Σ4 και Σ8 ότι, λόγω αδειών προσωπικού αναγκάστηκε να αντικαταστήσει συναδέλφους της. Αυτή η κατάσταση όμως δημιούργησε προβλήματα στην Τάξη Υποδοχής αφού τα παιδιά, πάνω που ξεκίνησαν να πηγαίνουν καλά, σταμάτησαν απότομα, για να μπορέσει η δασκάλα να

αντικαταστήσει έναν συνάδελφο, και έμειναν πίσω. Έπειτα όταν η δασκάλα επέστρεψε, έπρεπε να βγάλει και να καλύψει την ύλη, αλλά λόγω χρόνου υπήρχε πανικός. Όπως συγκεκριμένα αναφέρει: «απλά όλοι λίγο πανικοβληθήκαμε ότι... να δούμε τι θα προλάβουμε να καλύψουμε, τι θα προλάβουμε, έστω μια επανάληψη απ' αυτά που έκαναν, απ' αυτά που δε θυμούνται. Απλά μετά αναγκαστικά έγινε με αρκετά βεβιασμένο τρόπο».

Παρατηρείται λοιπόν, ότι από τη μία δημιουργούνται τάξεις Υποδοχής και από την άλλη το εκπαιδευτικό προσωπικό που καλείται να διδάξει σε αυτές αναγκάζεται να κάνει κάτι άλλο, κι αυτό έχει επιπτώσεις στα παιδιά. Η εκπαιδευτικός Σ6Ε λέει επ' αυτού χαρακτηριστικά ότι δεν υπάρχει ο απαιτούμενος σεβασμός στον θεσμό, και συμπληρώνει: «Κι επειδή δεν υπάρχει σεβασμός στη λειτουργία του, γι αυτό είμαστε λίγο σαν υποκατάστατα, χρησιμοποιούμαστε για να τελειώσουμε άλλες εργασίες, για να καλύψουμε τα κενά των δασκάλων, γιατί προφανώς (ενν. ο θεσμός) δεν θεωρείται κάτι σημαντικό. Οπότε εκεί μετά δεν μπορεί να υπάρξει και η απαραίτητη λειτουργία του θεσμού, να υπάρξει βελτίωση των μαθητών, να γίνει μια σωστή δουλειά!»

Ρωτώντας τη γνώμη των διευθυντών, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό δεν αναφέρεται σε αυτό το θέμα. Ανάμεσά τους είναι όμως και δυο απόψεις διευθυντών, που αξίζει να αναφερθούν. Από τη μία ο διευθυντής Σ7Δ επισημαίνει ότι ο δάσκαλος της τάξης Υποδοχής έπρεπε να πάρει τη θέση ενός άλλου εξαιτίας κάποιας ασθένειας και το παρουσιάζει σαν ένα πρόβλημα. Και ο Σ6Δ όμως του σχολείου Σ6 συμφωνεί στο ότι αυτή η κατάσταση είναι ένα μεγάλο πρόβλημα, διότι δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνε τον δάσκαλο της τάξης υποδοχής και να μένουν πίσω τα παιδιά των τάξεων αυτών.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, είναι φανερό ότι και οι δύο πλευρές, τόσο των δασκάλων όσο και των διευθυντών συμφωνούν στο ότι η αντικατάσταση των δασκάλων είναι ένα αρκετά μεγάλο πρόβλημα που έχει αντίκτυπο στους δασκάλους αλλά και στους μαθητές της Τάξης Υποδοχής.

Περνώντας στο ερώτημα για το εάν υπήρχε συνεργασία και βοήθεια από άλλους συναδέλφους, διευθυντές και δάσκαλοι αναφέρουν γεγονότα και παραδείγματα όπου αλλού υπήρχε θετική έκβαση και αλλού αρνητική.

Σχετικά με τους διευθυντές παρατηρήθηκε ότι και σε αυτό το ερώτημα αρκετοί δεν ανέφεραν την γνώμη τους γι' αυτό το θέμα. Αντίθετα, εκείνοι που αναφέρθηκαν και

συγκεκριμένα οι διευθυντές των σχολείων Σ5 και Σ2, Σ5Δ και Σ2Δ αντίστοιχα κάνουν λόγο για «μία αμέριστη συμπαράσταση των συναδέλφων μεταξύ τους...». Αναφέρουν ότι η συνεργασία τους ήταν ουσιαστική, στο πρώτο σχολείο η δασκάλα βοηθήθηκε στον τρόπο με τον οποίο να μπορέσει να κατανείμει τους μαθητές της και στο δεύτερο σχολείο, ο δάσκαλος που ήρθε μέσω ΕΣΠΑ πήρε σημαντικές πληροφορίες από τον προηγούμενο δάσκαλο, μίας και στο συγκεκριμένο σχολείο υπήρχαν δύο τάξεις υποδοχής.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει ευχαριστημένο με την συνεργασία, αν και αναφέρονται κάποια μεμονωμένα αρνητικά περιστατικά. Συγκεκριμένα, η Σ2Ε1, μία από τις δύο εκπαιδευτικούς του σχολείου Σ2 δηλώνει σε γενικές γραμμές ικανοποιημένη. Εντούτοις εκφράζει τη δυσαρέσκειά της για την συνεργασία της στο παρελθόν, και όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: *«είχαν δει το Τμήμα Υποδοχής σαν ευκαιρία για "λούφα"»*. Άρα κατά τη γνώμη της κάποιος με περισσότερη εμπειρία χρειάζεται να δείχνει σε αυτούς που δεν έχουν γνώση του αντικειμένου. Παρόμοια ικανοποίηση εκφράζει και η εκπαιδευτικός Σ2Ε2, η δεύτερη δασκάλα του ίδιου σχολείου και λέει σχετικά ότι υπήρχαν: *«πολλοί συνάδελφοι που νοιάζονταν τόσο πολύ για το πώς πάει, πώς είναι η πρόοδος των παιδιών και που τελικά συνεργάζονταν για το τι ακριβώς θα γίνει στη δική της την τάξη»*.

Έτσι, η Σ2Ε1 επισημαίνει ότι όταν ξεκίνησε στην τάξη Υποδοχής έτυχε να βρίσκεται ανάμεσα σε συναδέλφους μεγαλύτερους κατά πολύ σε ηλικία, οι οποίοι δεν είχαν πολλές γνώσεις για την τάξη υποδοχής. Η ίδια επίσης διώχτηκε μέσα από την τάξη όταν κάποιος συνάδερφος θεώρησε ότι η ίδια ελέγχει την διδασκαλία. Και όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Ο συγκεκριμένος συνάδελφος πήγε στον διευθυντή και ζήτησε την απομόνωσή της από την τάξη. Να μην ξαναμπεί μέσα στην τάξη. Οπότε το κομμάτι κοινωνικοποίησης των παιδιών και αποδοχής από το σχολικό σύνολο για εκείνη ήταν πολύ πιο δύσκολο όταν είχε το δάσκαλο απέναντι»*. Το λάθος της δασκάλας ήταν ότι σήκωσε απλά το χέρι της και έκανε λόγο για πληροφορίες που μπορούσαν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα. Ο συνάδελφος λοιπόν μετέφρασε την κίνησή της ως ανταγωνιστική. Και συμπληρώνει: *«Και με στεναχωρεί πάρα πολύ αυτή η απαξίωση... πολλές φορές, να ξεκινήσω πρώτα από κει πέρα, οι συνάδελφοι παρεξηγούσαν. Και έλεγαν: «πάρτο κι αυτό...»*. Δηλαδή ό,τι δε διαβάζεται μες στην τάξη θέλουν να το χώσουν στην τάξη υποδοχής. Βρε παιδιά...! Το στείλατε στα ΚΕΔΔΥ για να κάνει την αξιολόγηση; Μήπως πρέπει να πάει στο ένταξής; (Κι οι συνάδελφοι απαντούν: «Όχι,

πάρτον...!, όχι, όχι, πάρτον!...). Η Σ2Ε1 θα επιθυμούσε λοιπόν καλύτερες συγκυρίες ως προς εκείνη τη συνεργασία και σημειώνει ότι μια καλή συνεργασία έχει αντίκτυπο και στα παιδιά, αφού θα αισθάνονται πιο άνετα αν βλέπουν ότι οι δασκάλες τους έχουν κοινή γραμμή ως προς το μάθημα. Και οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου Σ2 (εκπαιδευτικοί Σ2Ε1 και Σ2Ε2) υποστηρίζουν ότι το να υπάρχει αποξένωση, απαξίωση και να βλέπουν την τάξη αυτή σαν επιπλέον δουλειά, αυτό δεν έχει θετικό αποτέλεσμα για κανέναν.

Στο σχολείο Σ6 είναι αξιοσημείωτο ότι δεν υπήρχαν συγκρούσεις ή διαφωνίες. Το μόνο πρόβλημα παρουσιαζόταν με το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός Σ6Ε αναφέρει ότι: *«δεν έχουν έτσι ιδιαίτερες άλλες συγκρούσεις, απλά δεν μπορούσαν, επειδή δεν ήτανε και σταθερή η τάξη και σταθερό το πρόγραμμα, δεν μπορούσαν να έχουν και πάρα πολύ καλή συνεργασία, έτσι ώστε να ακολουθούν κάτι, ένα, μια κοινή γραμμή για τους μαθητές μας...»*. Έτσι λοιπόν από την μία η δασκάλα ένιωθε ότι δεν μπορούσε τόσο να καλύψει αυτά που ίσως ήθελαν αυτοί, αλλά ούτε και εκείνη μπορούσε να σταματήσει τη ροή τους. Όσον αφορά το μεταξύ τους σεβασμό σε αυτό δεν τίθεται θέμα.

Μια επίσης πολύ καλή συνεργασία παρατηρείται και στο σχολείο Σ3. Η δυσκολία παρουσιαζόταν στα παιδιά, τα οποία δεν ήθελαν να χάσουν τα «ευχάριστα» μαθήματα, όπως για παράδειγμα η γυμναστική αλλά ούτε και γινόταν να χάσουν τη γλώσσα ή τα μαθηματικά για ευνόητους λόγους.

Παρόμοια εντύπωση για την συνεργασία έχουν και οι εκπαιδευτικοί Σ8Ε καθώς και Σ1Ε1 και Σ1Ε2 των σχολείων Σ8 και Σ1 αντίστοιχα. Όπως αναφέρεται, οι δάσκαλοι για παράδειγμα, έβλεπαν εάν συμβαδίζουν στην ύλη και στα βιβλία και παράλληλα συζητούσαν για τις δυσκολίες που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής.

Επίσης, σχετικά με το σχολείο Σ7, λόγω του ότι έχει να αντιμετωπίσει κάποιες περίεργες περιπτώσεις, όπως συγκεκριμένα αναφέρει η εκπαιδευτικός Σ7Ε, συνήθως από ότι έχει ακούσει και στις άλλες τάξεις υποδοχής, άμα δουν ότι το παιδί δεν αλλάζει, *«..τα ρίχνουν όλα πάνω στη δασκάλα για να γλυτώσουν αυτοί!»*. Η δική τους όμως συνεργασία είναι διαφορετική. Τα παιδιά έρχονται στο μάθημα σημειωμένα τι θα κάνουν εκείνη την ώρα στη γλώσσα, μέχρι δηλαδή σε ποιο σημείο θα φτάσουν, έτσι υπάρχει μια καλή ενημέρωση για την ύλη.

Την ικανοποιητική συνεργασία συμμερίζεται και η Σ4Ε, εκπαιδευτικός του

σχολείου Σ4. Η δασκάλα φαίνεται εξαιρετικά ευχαριστημένη από τον Διευθυντή και τους δασκάλους οι οποίοι την βοήθησαν με το υλικό ή με άλλες απορίες που είχε και μπορούσαν να της απαντήσουν. Όποιον μαθητή και αν έχει, την ενημερώνουν σχετικά, για να μπορέσει να τον βοηθήσει και να ανταποκριθεί στις ανάγκες του. Παρόλα αυτά θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν υπάρχει συνεργασία.

Συνοψίζοντας, είναι φανερό ότι η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων δασκάλων και διευθυντών είναι πολύ σημαντική για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τις τάξεις αυτές.

2.9 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Περνώντας στο ερώτημα για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που μπορεί να υπάρξουν στα σχολεία τους, και συγκεκριμένα στις τάξεις υποδοχής, οι ερωτώμενοι διευθυντές παρουσίασαν διάφορες απόψεις. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που αφορούν την εμπειρία του εκπαιδευτικού, το υλικό που χρησιμοποιείται, την ανομοιογένεια που μπορεί να υπάρχει στις τάξεις υποδοχής ή στο χώρο που μπορεί να γίνεται το μάθημα, καθώς επίσης τις συχνές απουσίες των μαθητών.

Σύμφωνα με τον διευθυντή Σ5Δ: «Η μεγαλύτερη δυσκολία σε αυτές τις τάξεις είναι η ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού, που προέρχεται από διαφορετικές χώρες με άλλα πολιτισμικά στοιχεία, με άλλες κουλτούρες...».

Βασικό πρόβλημα που επισημάνθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής το γεγονός ότι είχαν τοποθετηθεί σ' αυτές χωρίς να έχουν ανάλογη προηγούμενη εμπειρία, για κάποιους μάλιστα απ' αυτούς τύχαινε να είναι η πρώτη τους χρονιά σε τέτοιες τάξεις. Οι μισοί απ' αυτούς καταθέτουν εξάλλου ότι δεν είχαν καν εκφράσει την επιθυμία να βρεθούν σε τάξη υποδοχής. Αυτό τουλάχιστον επισημαίνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής, καθώς -όπως είπαν- το να βρεθούν σε τ.υ., ολοήμερα ή κανονικές τάξεις είναι θέμα τύχης, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες κι όχι δική τους επιλογή. Και πάλι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των τ.υ. της έρευνας βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους καριέρας, με τους περισσότερους απ' αυτούς να διανύουν το δεύτερο μόλις έτος της συνολικής υπηρεσίας τους.

Ξεκινώντας με το Σ2 σχολείο, το πρόβλημα που παρουσιάζεται κυρίως σε τέτοια

προγράμματα, είναι ότι κάθε χρόνο έρχεται και διαφορετικός δάσκαλος. Με άλλα λόγια δεν υπάρχει οργανική θέση και εξειδικευμένο προσωπικό και ο αναπληρωτής αντιμετωπίζει πρωτόγνωρες καταστάσεις.

Παρόμοια άποψη έχει και ο διευθυντής Σ6Δ του Σ6, που αναφέρει χαρακτηριστικά: *«καταρχήν πρέπει αυτός που θα ασχοληθεί ... δε φτάνει η εμπειρία, πρέπει να υπάρχει γνώση, να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και να γίνεται επιλογή και να είναι μόνο γι' αυτή τη δουλειά»*. Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι που μπαίνουν σε αυτές τις τάξεις κάνουν κάτι εντελώς καινούργιο. Κάποιοι εκπαιδευτικοί τ.υ. αναφέρουν ότι στη σχολή είχαν παρακολουθήσει ως φοιτητές ελάχιστα μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία όπως αναφέρει η Σ2Ε2: *«...Προσωπικά εγώ θεωρώ πως δεν είναι αρκετά για τα άτομα που στελεχώνουν τις τάξεις υποδοχής»*.

Ακόμη ένα πρόβλημα σύμφωνα με τον Σ6Δ είναι ότι τα σεμινάρια γίνονται κατά τη διάρκεια της χρονιάς και σε ώρες σχολικές, που σημαίνει ότι θα αναγκαστούν να λείψουν και να τους καλύψει ένας άλλος δάσκαλος. Επίσης το πρόβλημα της οργανικής θέσης παραμένει, και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορούν να κάνουν έναν σωστό προγραμματισμό από την αρχή. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι η επιλογή των ωρών από τον δάσκαλο ή τον διευθυντή γίνεται κάπως αυθαίρετα, *«.. έτσι επειδή τους βολεύει καλύτερα»*.

Από τον διευθυντή Σ4Δ διατυπώνεται ως πρόβλημα ο περιορισμός των δεκαπέντε μαθητών, προκειμένου να γίνει τάξη υποδοχής: *«Ενώ θα μπορούσε κάλλιστα, το βλέπουμε κι εμείς να είναι εννέα παιδιά, ας πούμε. Δεν θα κάνεις τ.υ. για αυτά τα παιδιά που δε γνωρίζουν γρι ελληνικά; Θα τα έχεις εδώ πέρα και θα είναι ακροατές; Πού;»*.

Όσον αφορά το σχολείο Σ9 (αφορά σχολείο στην περιφέρεια Ρεθύμνου), το πρόβλημα έγκειται στην οργανική θέση και στις αποσπάσεις που γίνονται. Και όπως συγκεκριμένα αναφέρει ο Σ9Δ, διευθυντής του σχολείου: *«αυτό λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για τον όποιο αναπληρωτή, που σαφώς προτιμά να δηλώσει ένα πιο κοντινό σ' αυτόν σχολείο, προκειμένου ν' αποφύγει το κόστος της μεταφοράς του»*. Επισημαίνει επίσης ότι είναι λανθασμένη η υπόδειξη της εγκυκλίου για συγκεκριμένο χρόνο παρακολούθησης των μαθημάτων προς τους μαθητές και αυτό διότι οι ανάγκες των μαθητών διαφέρουν. Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα για το σχολείο του είναι και το υλικό το οποίο δεν είναι επαρκές καθώς και η άγνοια των

εκπαιδευτικών για το εάν θα βρεθούν σε τέτοιου είδους τάξεις.

Ο διευθυντής Σ8Δ του σχολείου Σ8 αναφέρει ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει έχει σχέση με το ότι η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής άργησε να έρθει στο σχολείο και ότι εξαιτίας της γλώσσας που γνώριζαν τα παιδιά, τα ρωσικά, ήταν ανέφικτο να συνεννοηθεί η δασκάλα. Ο χώρος επίσης του σχολείου, όπου δεν υπήρχε καν και για αυτό χρησιμοποιούσαν την αίθουσα του Γυμναστηρίου, ήταν ακόμη ένα σοβαρό πρόβλημα.

Όπως στο σχολείο Σ9, έτσι και στο σχολείο Σ1 το υλικό υστερεί. Ο διευθυντής Σ9Δ επισημαίνει σχετικά: *«το εκπαιδευτικό υλικό είναι λιγάκι πεπαλαιωμένο, τα βιβλία επαναλαμβάνονται, δηλαδή αυτό το «Γεια σας» είναι παλιά, δηλαδή (χρειαζόμαστε) κάτι πιο καινούργιο ακόμα, να δουλεύεται καλύτερα και πιο εύκολα»*. Επίσης σχετικά με τις απουσίες των μαθητών ο ίδιος διευθυντής δυσανασχετεί. Σε αυτό το γεγονός συμβάλλουν αρνητικά, κατά τη γνώμη του, οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι παίρνουν το παιδί και φεύγουν για 15 ημέρες ή ακόμη και για ένα μήνα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μένουν πίσω και έτσι να παρεμποδίζεται το έργο των δασκάλων. Η εκπαιδευτικός Σ7Ε συμπληρώνει επ' αυτού: *«Και μετά ό,τι είχαν μάθει το ξεχνάνε, είναι δύσκολο να ενσωματωθούνε ξανά»*.

Παρόμοια προβλήματα με αυτά που παραθέτουν οι παραπάνω διευθυντές αντιμετωπίζει και ο διευθυντής Σ5Δ του Σ5 σχολείου. Συγκεκριμένα, γι' αυτόν το πρόβλημα υπάρχει τόσο στον χώρο, που είναι μικρός, όσο και στο υλικό που ήρθε με καθυστέρηση, αλλά και στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εμπειρία ή σχετική επιμόρφωση καθώς και την ανομοιογένειά του τμήματος. Για παράδειγμα τα παιδιά από την Συρία που ήρθαν στην Ελλάδα και δεν γνώριζαν τη γλώσσα ή τα παιδιά από την Βουλγαρία τα οποία δεν είναι και τόσο κοντά στο σχολείο (όπως αναφέρουν), χαρακτηριστικό του βουλγαρικού λαού. Συμφωνεί και αυτός ότι σοβαρό πρόβλημα αποτελεί η με καθυστέρηση τοποθέτηση εκπαιδευτικού στις τάξεις αυτές.

Σχετικά με το σχολείο Σ7, ο διευθυντής Σ7Δ κάνει λόγο για την συμπεριφορά των γονιών. Αναφέρεται συγκεκριμένα στους γονείς των παιδιών από την Ινδία, οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται και τόσο για την μόρφωση των παιδιών τους. Κατά τη γνώμη του, ακόμη ένα σημαντικό πρόβλημα είναι και η νέα εγκύκλιος, σύμφωνα με την οποία αποκλείονται παιδιά που πραγματικά έχουν ανάγκη. Όπως σχετικά αναφέρει ένας συνάδελφος: *«Μέσα σε όλα η γραφειοκρατία με αντίγραφα και υπογραφές από την*

πλευρά των γονέων των αλλοδαπών μαθητών, πολλοί από τους οποίους δεν είναι καν σε θέση να καταλάβουν όλα αυτά ή δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά για να συνεννοηθεί κάποιος μαζί τους, το περιορισμένο χρονικό διάστημα της προθεσμίας των αιτήσεων κ.ά. πολλά διαδικαστικά δημιουργούν επιπρόσθετα προβλήματα ακόμα και στη δημιουργία της Τάξης Υποδοχής». Η αντικατάσταση ενός δασκάλου λόγω ασθένειας, έχει επίσης αρνητικά αποτελέσματα καθώς και τα ετεροχρονισμένα σεμινάρια που δεν γίνονται στη σωστή ώρα τους.

Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, σε αρκετά από τα σχολεία η τάξη υποδοχής δεν είχε συσταθεί νωρίτερα από το Νοέμβρη - Δεκέμβρη, καθώς καθυστερούσαν οι προσλήψεις αναπληρωτών μέσω ΕΣΠΑ. Διευθυντής επισημαίνει χαρακτηριστικά: «Παρόλο που στα έγγραφα και στις παρατηρήσεις που καλούμαστε να κάνουμε στο τέλος της χρονιάς με τον απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου..., ε..., και δεν υπάρχει λόγος να μην αρχίζει η τάξη υποδοχής από το Σεπτέμβρη, εντούτοις μέχρι πρότερος τα περασμένα σχολικά έτη άρχιζε περίπου τον Οκτώβρη, 20 Οκτωβρίου νομίζω..., με αρχές Νοεμβρίου, φέτος ήρθε παραμονές Χριστουγέννων!» Άλλη δασκάλα τάξης υποδοχής συμφωνεί κι αυτή ότι χάνεται πολύτιμος χρόνος: «..Ειδικά για τα παιδιά που είναι στην αρχή **πρέπει** να τρέξεις το θέμα από την αρχή (εννοεί της σχολικής χρονιάς) ή αυτά που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά, γιατί υπάρχει ,ας πούμε, παιδί που είναι στη ΣΤ΄ δημοτικού και δεν ξέρει καθόλου ελληνικά ...!».

Ο διευθυντής Σ5Δ του Σ5 σχολείου έχει να αντιμετωπίσει το ότι αργεί να δημιουργηθεί τάξη Υποδοχής και φυσικά το διδακτικό υλικό, το οποίο και υπάρχει για το λόγο ότι έχουν ασχοληθεί με δική τους πρωτοβουλία οι δάσκαλοι. Επίσης, και πάλι παρουσιάζεται ως πρόβλημα των τάξεων υποδοχής ο περιορισμός φοίτησης μαθητών σ' αυτές ,και συγκεκριμένα στα τρία έτη.

Με άλλα λόγια όπως αναφέρεται από τον διευθυντή Σ4Δ: «Δεν έχει μια ευελιξία και να πει, να το αφήσει στην διακριτική ευχέρεια του σχολείου και των εκπαιδευτικών και να κρίνουν ότι ένα παιδάκι που είναι τώρα στο επίπεδο I, του χρόνου μπορεί να μη χρειάζεται να πάει στο επίπεδο II. Η κάποιο που είναι στο επίπεδο II, δεν εξαντλείται εκεί πέρα, να έχει περισσότερη ευελιξία το πρόγραμμα και να μην εξαντλείται σε δύο χρόνια ή σε τρία». Σημαντικό είναι να αναφερθεί και το ότι τα παιδιά αυτά προέρχονται από ελλειμματικό περιβάλλον, κάτι που ενισχύει το πρόβλημα....

Το χάσμα μεταξύ της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας είναι ακόμη μία

δυσκολία. Ο διευθυντής Σ4Δ καταθέτει την άποψη του ότι οι αλλοδαποί μαθητές φεύγοντας από το δημοτικό «συναντάνε τοίχο στη δευτεροβάθμια» κι ότι «Εκεί υπάρχει πρόβλημα... Είναι σα να τα βάζεις σε μια θάλασσα χωρίς να ξέρουνε μάνιο και χωρίς σωσίβιο να κολυμπήσουνε... Ουσιαστικά τα διώχνεις...». Ο ίδιος διευθυντής αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «... προσπαθούν στο τέλος της χρονιάς με τους συναδέλφους που στέλνουν στο Γυμνάσιο τα απολυτήρια να έρθουνε σε επαφή, και το κάνουν κάθε χρόνο για να μπορέσουν να το δουν από μια άλλη μεριά». Τα παιδιά αυτά έχουν κάνει μια σημαντική πρόοδο και αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη. Λέγοντας διαφορετικά, από εκεί που τα παιδιά έχουν πάρει μία σειρά και νιώθουν σίγουρα ότι μπορούν να τα καταφέρουν, περνάνε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία έχει άλλους κανόνες και άλλες δομές. Λέει χαρακτηριστικά επ' αυτού ο διευθυντής Σ4Δ: «Από κει που νιώθουν την αγκαλιά κι αισθάνονται πραγματικά υπέροχα, ισότιμα εδώ, ξαφνικά βρίσκονται με ένα σωρό ταμπού. Εξαιτίας της δομής της Δευτεροβάθμιας».

Επομένως, τα προβλήματα που παρατηρούνται είναι αρκετά και δεν θα πρέπει να παραβλέπονται. Θέτοντας το ίδιο ερώτημα, δηλαδή όσον αφορά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις τάξεις Υποδοχής, στους δασκάλους, οι απαντήσεις τους δεν διαφέρουν πολύ από εκείνες που δόθηκαν από τους Διευθυντές. Έτσι λοιπόν κάποια από τα προβλήματα που αναφέρονται είναι: οι απουσίες των παιδιών, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, οικονομικά προβλήματα, η αδιαφορία των γονιών ή ακόμα και το γεγονός ότι «δεν είναι σε θέση να τα βοηθήσουν».

Στο σχολείο Σ1, η Σ1Ε2 επισημαίνει τους γονείς, είτε γιατί εκείνοι δεν ενδιαφερόντουσαν και ως εκ τούτου τα παιδιά έκαναν αρκετές απουσίες, έμεναν πίσω και είχαν κενά, είτε επειδή είχαν δυσκολία να μιλήσουν και να συνεννοηθούν με τους δασκάλους, μιας και δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, είτε επειδή υπήρχαν οικονομικά προβλήματα και οι γονείς έπρεπε να λείψουν, οπότε το παιδί δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί. Και ο διευθυντής Σ4Δ αποδίδει την έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς των αλλοδαπών στο θέμα της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας από μέρους τους.

Το φαινόμενο των συχνών απουσιών στις τάξεις υποδοχής ίσως σχετίζεται με το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά αναλαμβάνουν συχνά κάποιους άλλους ρόλους, για παράδειγμα τη φύλαξη μικρότερων αδερφών τους, όπως αναφέρουν οι Σ1Ε1 και Σ1Ε2 του σχολείου Σ1. Ο Σ1Ε1 μάλιστα αναφέρει: «...Μερικές φορές μας λέγανε ότι δεν

έρχονταν στο σχολείο όταν έβρεχε, γιατί δεν είχαν παπούτσια για τη βροχή...» Υπάρχουν όμως και «...άλλοι που κάνουν αδικαιολόγητες απουσίες...», «...ή πάνε κάπου αλλού...».

Αναφέρθηκε επίσης από τον Σ1Ε1 ότι «...υπάρχουν και παιδιά που έρχονται στη μέση της σχολικής χρονιάς...». Η Σ7Ε συμφωνεί σ' αυτό και συμπληρώνει: «Ήρθανε παιδιά στη μέση της χρονιάς, κι αυτό είναι το δύσκολο γιατί ήρθαν πρώτη φορά στην Ελλάδα και ..., πώς να ξεκινήσεις από το μηδέν;».

Παρόμοια προβλήματα αντιμετωπίζει και η εκπαιδευτικός Σ1Ε2 του σχολείου Σ1. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της τα παιδιά έκαναν και σε αυτό το σχολείο πολλές απουσίες, επειδή αναγκαζόντουσαν να φύγουνε μαζί με τους γονείς σε μία άλλη πόλη λόγω δουλειάς, εξαιτίας οικονομικών προβλημάτων. Συνεργασία με τους γονείς και εδώ δυστυχώς δεν υπήρχε.

Σε άλλη συνέντευξη, η Σ2Ε1 δασκάλα τάξης υποδοχής, επισημαίνει: «... Η οικονομική κρίση έχει χτυπήσει παντού... Και πάρα πολλά παιδιά, τα οποία είχαν έρθει σ' ένα καλό επίπεδο για να ενταχθούν μέσα στις τάξεις..., βίαια πάρθηκαν από το σχολείο (εννοεί από τους γονείς τους) και ξαναγύρισαν στις πατρίδες τους, όπου κι εκεί πέρα θα πρέπει να μπουν πάλι σε τάξεις υποδοχής, γιατί δε γνωρίζουν καλά τη μητρική τους γλώσσα...», βιώνοντας έτσι για δεύτερη φορά την αίσθηση ελλειμματικότητάς τους, αυτή τη φορά -τι ειρωνεία! – όντας στην ίδια την πατρίδα τους.

Περνώντας στις εκπαιδευτικούς των σχολείων Σ8 και Σ9, εκπαιδευτικοί Σ8Ε και Σ9Ε παρατηρείται ότι καταρχήν το διδακτικό υλικό, δηλαδή τα βιβλία άργησαν να έρθουν. Συγκεκριμένα η μία δασκάλα χρησιμοποιούσε υλικό από ΕΔΙΑ.Μ.ΜΕ και η άλλη επισημαίνει ότι θα έπρεπε να υπάρχει επιπλέον υλικό, καθώς αυτό που υπήρχε δεν ήταν επαρκές. Η Σ9Ε συμπληρώνει ότι δεν υπήρξε καθόλου καθοδήγηση – σεμινάρια. Επίσης υπάρχουν πολλές απουσίες και στο σπίτι δεν υπάρχει προτροπή από τους γονείς στα παιδιά να μιλάνε την ελληνική γλώσσα, ούτε βοήθεια υπάρχει εκ μέρους τους, ίσως επειδή δουλεύουν. Αναφέρεται ακόμη στο θεσμό αυτό ως «ρατσιστικό», και αυτό επειδή σε αυτόν παρακολουθούν αλλοεθνή παιδιά. Μία από τις δυο δασκάλες, η εκπαιδευτικός Σ8Ε αναφέρει την απουσία εμπειρίας των δασκάλων. Σημαντικό επίσης να αναφερθεί είναι και το ότι δεν δίνεται ο απαιτούμενος σεβασμός για τον θεσμό της Τάξης Υποδοχής. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της δασκάλας Σ3Ε: «με το να τους παίρνουν

αργά, το να μην έχουν στήριξη από τους ειδικούς, για τις Τάξεις Υποδοχής είναι όλοι στον αέρα... Και οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τους, δηλαδή δεν γίνεται η δουλειά που πρέπει να γίνει». Και συμπληρώνει: «Σεμινάρια δεν έγιναν, παρακολούθησα εγώ κάποια σεμινάρια μέσω του προγράμματος «Διάπολις», έπειτα από δική μου επιθυμία, για να μπορέσω να εμπλουτίσω έστω λίγο τις γνώσεις μου...».

Παρόμοια προβλήματα με τα παραπάνω αναφέρει και η δασκάλα Σ7Ε στο Σ7 σχολείο. Η δασκάλα αν και έχει στη διάθεσή της υλικό δεν ξέρει πώς να το χρησιμοποιήσει και αυτό διότι έτσι όπως είναι απλουστευμένο απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Οι απουσίες και η αδιαφορία των γονιών παραμένουν σημαντικές δυσκολίες και εδώ. Αξίζει να σημειωθεί επίσης η επισήμανση για το ότι δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς, ούτε ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια για τις τάξεις Υποδοχής, πλην τις ενημερωτικές συναντήσεις με σχολικούς συμβούλους και το ότι όταν γίνονται προσλήψεις η τάξη Υποδοχής ξεκινάει με καθυστέρηση.

Οι πιο πολλοί από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής διατυπώνουν την άποψη ότι -προκειμένου να ανταπεξέλθουν των συνθηκών- περιορίστηκαν στη βοήθεια από συναδέλφους ή κάποτε τους διευθυντές των σχολείων στα οποία υπηρετούσε.

Ενδεικτικά παραθέτω εδώ την κραυγή αγωνίας από νεοπροσληφθείσα εκπαιδευτικό τάξης υποδοχής, την Σ4Ε, που καταδεικνύει με πολύ γλαφυρό ύφος το βαθμό αγωνίας της στο δύσκολο έργο, που καλούνταν να εκτελέσει: «...Καμία ενημέρωση από κανέναν..., οφείλω να το πω κιόλας...! Από αυτόν που με προσέλαβε δεν έχω καμία βοήθεια... Δηλαδή με πετάξανε, γιατί εγώ δεν ήξερα τι είναι τα Ζ.Ε.Π., έμαθα όταν με διορίσανε...!»

Στα παραπάνω προβλήματα, η εκπαιδευτικός Σ6Ε του σχολείου Σ6 θέλει να προσθέσει και τα ακόλουθα: Πρώτα από όλα, λόγω του ότι υπάρχουν πολλές ειδικότητες στα σχολεία, υπάρχει πρόβλημα σταθερού προγράμματος για την τάξη υποδοχής. Ακόμη ένα σημαντικό πρόβλημα είναι και η υλικοτεχνική υποδομή. Με άλλα λόγια, από τη μία η τάξη ήταν πολύ μικρή και από την άλλη το υλικό δεν υπήρχε ή ήταν λίγο και απευθυνόταν κυρίως στο Α επίπεδο. Ακόμη ο χρόνος που περνούν τα παιδιά στην τάξη υποδοχής είναι μικρός και η δασκάλα δεν μπορούσε να μείνει παραπάνω μαζί τους. Επίσης η συγκεκριμένη δασκάλα αναφέρει ως σημαντικότερο πρόβλημα που από κει, κατά τη γνώμη της, ξεκινούν όλα, το ότι: «δεν υπάρχει σεβασμός στον θεσμό. Κι επειδή δεν υπάρχει σεβασμός στη λειτουργία του, γι' αυτό είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί σαν

υποκατάστατα, χρησιμοποιούμαστε για να τελειώσουμε άλλες εργασίες, για να καλύψουμε τα κενά των δασκάλων, γιατί προφανώς(ενν. ο θεσμός) δε θεωρείται κάτι σημαντικό. Οπότε εκεί μετά δεν μπορεί να υπάρξει και η απαραίτητη λειτουργία του θεσμού, να υπάρξει βελτίωση των μαθητών, να γίνει μια σωστή δουλειά».

Η εκπαιδευτικός Σ3Ε του σχολείου Σ3 επισημαίνει από την πλευρά της τα εξής προβλήματα: Καταρχήν κάνει λόγο για το θέμα της οργανικής θέσης του δασκάλου της τάξης υποδοχής, αλλά και της έναρξης της τάξης, που γίνεται με καθυστέρηση. Επίσης επαναλαμβάνει για άλλη μια φορά το θέμα των σεμιναρίων και της ενημέρωσης για την τάξη υποδοχής, το οποίο, κατά την γνώμη της, δεν είναι ικανοποιητικό. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η ίδια δεν γνώριζε καν τι είναι το ΖΕΠ, και τονίζει ότι εκ των συνθηκών οι εκπαιδευτικοί αφήνονται στο έλεος, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι: *«δεν είναι σοβαρά πράγματα αυτά...»*. Επίσης το καθημερινό άγχος, η απουσία βοήθειας και υποστήριξης από τους συναδέλφους ή τον διευθυντή, ο δεσμευτικός αριθμός των μαθητών για την τάξη καθώς και η διαφορετική δομή της Δευτεροβάθμιας, αποτελούν ακόμη κάποιες δυσκολίες που καλείται ο δάσκαλος να αντιμετωπίσει.

Σημαντική είναι και η μαρτυρία της δασκάλας Σ2Ε1 του Σ2 σχολείου, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχουν προγράμματα υποστήριξης, δεν υπάρχει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό για την τάξη υποδοχής και παρατηρείται ότι δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας την προτιμούν, επειδή θεωρούν ότι δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προετοιμασία. Ακόμη, δεν υπάρχουν σχολικοί σύμβουλοι και ότι εκ μέρους του κράτους υπάρχει αδιαφορία γι' αυτό και όπως υποστηρίζει, φημολογείται ότι οι τάξεις υποδοχής θα σταματήσουν. Σε αυτό το σημείο προσθέτει ότι: *«δεν έχει όλο το background, δεν υπάρχουν όλα αυτά που προαναφέρθηκαν: ψυχολόγος, υποστήριξη, υλικό. Δηλαδή είναι γενικότερο κακό...»*.

Τις παραπάνω απόψεις τις συμμαρτυρεί και η εκπαιδευτικός Σ2Ε2 του ίδιου σχολείου (του Σ2). Αξιοσημείωτο επίσης είναι και το ότι όταν αδιαφορούν οι γονείς αυτό έχει ως αποτέλεσμα να σταματάει η πρόοδος του παιδιού τους. Όμως από πού πηγάζει αυτή η αδιαφορία; Το πρόβλημα εντοπίζεται στο ότι οι γονείς δεν θεωρούν τον ρόλο του σχολείου σημαντικό.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι γονείς των παιδιών από Βουλγαρία ή Ινδία που παίρνουν το παιδί τους για ένα μήνα ή 15 μέρες και φεύγουν, χωρίς ενημέρωση. Επομένως όλα αυτά αποδυναμώνουν την δουλειά του μαθητή και του δασκάλου.

Επίσης ακόμη και στο γεγονός ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μεν σχετική πρόοδο, οι γονείς όμως ακόμη και τότε θα πρέπει να συνεργάζονται με τους δασκάλους και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συνεχίσουν.

Παρατηρείται λοιπόν, ότι στα περισσότερα ερωτήματα οι απόψεις δασκάλων και διευθυντών συμπίπτουν, ενώ σχετικά με το αν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς οι διευθυντές είναι θετικοί.

2.10 ΚΡΟΥΣΜΑΤΑ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

Στο θεματικό άξονα σχετικά με το εάν υπάρχουν κρούσματα ρατσισμού στο σχολείο τους, η πλειοψηφία των απαντήσεων τόσο των διευθυντών όσο και των δασκάλων απαντάει πως σε γενικές γραμμές δεν παρατήρησαν κάτι αξιοσημείωτο.

Συγκεκριμένα ένας από τους διευθυντές, ο διευθυντής Σ5Δ, αναφέρει ότι τα παιδιά αυτά δεν αισθάνονται καθόλου παραγκωνισμένα, ούτε υπάρχει έντονο το ρατσιστικό στοιχείο και αυτό επειδή η χώρα μας εδώ και χρόνια δέχεται κύματα μεταναστών. Όπως αναφέρει, στην περιοχή του Ρεθύμνου η παρουσία των μεταναστών είναι απαραίτητη. Το φαινόμενο του ρατσισμού αναφέρεται περισσότερο σε κοινωνικό επίπεδο, δηλαδή αν κάποιος είναι φτωχός ή πλούσιος, και όχι τόσο στην εθνικότητα κάποιου. Ο διευθυντής Σ2Δ, του σχολείου Σ2, ισχυρίζεται επ' αυτού ότι: «Τα φαινόμενα ρατσισμού που έχουμε..., δεν είναι εθνοτικά, κυρίως, εδώ στο συγκεκριμένο χώρο του σχολείου. Υπάρχουν φαινόμενα ρατσισμού από πιο..., μικροτοπικά θα έλεγα, ή φαινόμενα τα οποία είναι κοινωνικά. Όχι... εθνικού ρατσισμού, αλλά κοινωνικού ρατσισμού. Δηλαδή φτώχειας. Οπότε ναι, δεν έχει πια σημασία αν είναι κάποιος αλβανός ή βούλγαρος ή έλληνας... Σημασία έχει αν.. η φτώχεια που βιώνει. Κατ'εμέ».

Παρόμοια άποψη έχουν και όλοι οι υπόλοιποι διευθυντές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι την ώρα των διαλειμμάτων οι αλλοδαποί μαθητές δεν αντιμετωπίζονται άσχημα από τους άλλους μαθητές του σχολείου, ότι κάνουν παρέα μεταξύ τους και αισθάνονται χαρούμενα, και ότι η κατάσταση σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια είναι καλύτερη. Ένας από τους διευθυντές, ο Σ1Δ, αναφέρει ότι πέρυσι υπήρχαν κάποιες συγκρούσεις και αυτό επειδή τρεις Σύριοι που ήταν στο σχολείο ήταν μεγάλοι και χτυπούσαν τα μικρότερα παιδιά.

Στο σχολείο Σ8 πάλι δεν υπήρχε θέμα περιθωριοποίησης. Το πρόβλημα προερχόταν κυρίως από μια μικρή παρέα αλλοδαπών παιδιών, τα οποία και επηρέαζαν τα υπόλοιπα. Χαρακτηριστικά «... στο σχολείο υπήρχαν τρία παιδιά από την Αλβανία, τα οποία δημιουργούσαν και πρόβλημα...» Όπως αναφέρει σχετικά ο διευθυντής Σ8Δ του ίδιου σχολείου: *«Ειδικά ο Ε. ήτανε, είναι πολύ ζύπνιος, φοβερά ζύπνιος, και... ξέρει τα μαθήματα πολύ καλά, αλλά το κακό είναι ότι είχε κακή λειτουργία, ο ίδιος ήταν σαν προσωπικότητα στην τάξη μέσα, επηρέαζε τα παιδιά, δημιουργούσε προβλήματα, και έξω, μιλούσε έτσι άσχημα, με άσχημο τρόπο. δηλαδή κοροΐδευε τα άλλα παιδιά, είχε αρνητική, αρνητική ενέργεια αυτό το παιδί»*. Το θέμα λοιπόν, καθώς υποστηρίζει, δεν ήταν ο ρατσισμός μεταξύ των παιδιών, αλλά η κακή επιρροή που ασκούσανε τα συγκεκριμένα παιδιά στα ελληνόπουλα, τα οποία και επηρεάζανε με κακό τρόπο.

Το ότι δεν υπάρχει θέμα ρατσισμού, επισημαίνεται ότι ισχύει και στο σχολείο Σ9, όπου επισημαίνονται οι καλές σχέσεις που υπήρχαν. Σχετικά με το σχολείο Σ7 και εκεί δεν υπήρχαν περιστατικά ρατσισμού. Ο διευθυντής Σ7Δ θεωρεί ότι «.. τα παιδιά εν τέλει κάπου θα ταιριάζουν, οπότε στο τέλος θα κάνουν και παρέα...». Ο διαχωρισμός, όπως ο ίδιος αναφέρει, γινόταν τα παλαιότερα χρόνια και κυρίως προερχόταν από συζητήσεις στο σπίτι. Κατά τα λεγόμενά του η γλώσσα είναι πολύ σημαντική τόσο στον γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα.

Αξιοσημείωτες είναι και οι μαρτυρίες άλλων δύο εκπαιδευτικών, από το σχολείο Σ2, της εκπαιδευτικού Σ2Ε1 και Σ2Ε2. Σύμφωνα με την Σ2Ε1 υπάρχει κάτι σαν προκατάληψη για τους αλλοδαπούς μαθητές και συμφωνεί η ίδια ότι αυτή η κατάσταση προέρχεται κυρίως από το σπίτι. Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις που ακούγονται: *««Τα ξένα», «τα βρώμικα», «τα ψωριάρικα»... «τα έτσι», «τα αλλιώς», «τα διαφορετικά»*. Και αναμενόμενο είναι τα παιδιά ό,τι ακούνε να λένε. Βέβαια όταν ακούσεις το παιδί να μιλάει με άσχημο τρόπο για παράδειγμα *«Κωλ... ...μπιπ...»*, το ρωτήσεις για ποιο λόγο το κάνει και του εξηγήσεις ό,τι δεν είναι σωστό, εκείνο με τη σειρά του κατανοεί την κατάσταση και απαντάει : *«Ε...συγγνώμη....»*.

Επίσης στη διάρκεια των διαλειμμάτων η ίδια εκπαιδευτικός (Σ2Ε1) αναφέρει ότι στην αρχή υπήρχαν κρούσματα ρατσισμού. Από την άλλη η εκπαιδευτικός Σ2Ε2 του ίδιου σχολείου (του Σ2) δεν γνωρίζει τι γινόταν στην αρχή, αυτό που βλέπει τώρα είναι ότι τα παιδιά κάνουν παρέα μεταξύ τους και παίζουν όλα μαζί.

Ακόμη, παρατηρείται ότι και στο σχολείο Σ9 δεν υπάρχουν ρατσιστικά

κρούσματα. Ενώ η δασκάλα Σ9Ε αναφέρει ότι: «και να είχαν πρόβλημα, σίγουρα η τάξη Υποδοχής θα βοηθούσε». Παρόμοια κατάσταση αναφέρει και η εκπαιδευτικός Σ3Ε του σχολείου Σ3. Αντίθετα στο σχολείο Σ1 δεν αναφέρεται τίποτα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Η εκπαιδευτικός Σ6Ε υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της τ.υ. επ' αυτού, λέγοντας: «Τον θεωρώ (ενν. τον θεσμό της τ.υ.) σημαντικό». Η Σ2Ε1 λέει χαρακτηριστικά: «Πρέπει να ανοίξει το μυαλό μας, πρέπει να ξεφύγουμε απ' αυτό το τετριμμένο που υπάρχει. Πρέπει να πάρουμε άλλους «δρόμους». Να πούμε ότι είμαστε πολίτες της Ευρώπης... [...] θα πρέπει κι εμείς να εντάξουμε τα παιδιά αυτά στην ελληνική κοινωνία, ώστε να μην έχουμε αύριο την «άλλη», τον αλλοδαπό, τον εγκληματία, τον χ, τον ψ, τον ω.... Κι αν ο δάσκαλος θέλει να το πει από την καρδιά του: ότι ξέρεις; Εγώ σε βλέπω σαν παιδί του κόσμου. Δεν είσαι Έλληνας, ούτε Αλβανός, ούτε Βούλγαρος... Είσαι ΠΑΙΔΙ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ!! Είσαι αδελφός μου. Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να έχουμε ένα καλύτερο μέλλον και για τα δικά μας τα παιδιά!».

Η εκπαιδευτικός Σ8Ε όμως, διαφοροποιείται από τις άλλες, λέγοντας ότι όπως σε όλα τα σχολεία έτσι και στο δικό τους, στο Σ8, υπήρχαν κρούσματα. Μέσα στο μάθημα όμως δεν παρατήρησε κάτι και αυτό αποδίδεται, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, στο ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν γεννηθεί εδώ. Επίσης, έντονα ρατσιστικά σχόλια δεν υπήρχαν, μόνο ήπια, του τύπου: «*Δηλαδή, ας πούμε εσύ, ο Αλβανός...*».

Μία ακόμη εκπαιδευτικός τάξης Υποδοχής, η Σ4Ε, επισημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα από τους άλλους συμμαθητές τους. Χαρακτηριστικά λέει: «*Παίζουν όλα μαζί, δεν υπάρχουν διαφορές. Και τα ελληνικά τα μαθαίνουν κανονικά, δηλαδή μπορούν να συνεννοηθούν, δεν αποκόπτονται γι' αυτό το λόγο. Επομένως δε χρειαζόταν κάτι σ' αυτό, ή έπρεπε να τονωθεί λίγο η αυτοπεποίθηση...*». Επίσης έχουν αναπτύξει και σχέσεις με τη γειτονιά, Έλληνες και αλλοδαποί. Φαινόμενα ρατσισμού υπήρχαν όταν πήγαινε εκείνη στο σχολείο, όπως υπογραμμίζει η ίδια.

Τέλος, η εκπαιδευτικός Σ4Ε του Σ4 σχολείου συμμαρτίζεται την ίδια άποψη που έχει η πλειοψηφία. Με άλλα λόγια, στο σχολείο που διδάσκει κανένα παράπονο δεν έχει ακουστεί ούτε από παιδί ούτε από άλλο δάσκαλο, ούτε μέσα στην τάξη ούτε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Συγκεκριμένα αναφέρει η ίδια: «*Τα παιδιά που έτυχε και είναι στην τάξη είναι καλά ενταγμένα, έχουν φίλους, κανονικά, και από την Ελλάδα και*

από άλλες χώρες, δηλαδή κάνουν παρέα μα δεν έχουν πρόβλημα τα συγκεκριμένα παιδιά. Είναι καλά ενταγμένα. Ξέρουν κι Ελληνικά τα περισσότερα παιδιά». Βέβαια γίνονται και κάποια σχόλια, όπως και στο σχολείο Σ8, χωρίς όμως να δημιουργούν έντονα προβλήματα.

Σύμφωνα λοιπόν με όλα τα παραπάνω, είναι φανερό ότι ιδιαίτερα προβλήματα δεν υπάρχουν στα σχολεία. Επίσης ότι η κατάσταση αυτή ήταν πιο έντονη τα παλαιότερα χρόνια και αν παρατηρούνταν τέτοια φαινόμενα ήταν κυρίως από συζητήσεις που γινόντουσαν στο σπίτι με τους γονείς.

2.11 ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΝΑ ΔΙΔΑΞΟΥΝ ΞΑΝΑ ΣΕ ΤΑΞΗ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Περνώντας στο θεματικό άξονα για το εάν θα επέλεγαν οι δάσκαλοι να διδάξουν πάλι στην τάξη Υποδοχής και για το εάν είναι δύσκολο το έργο που κάνουν και τι προβλήματα τους στεναχώρησαν, παρατηρούνται ιδιαίτερες ενδιαφέρουσες απαντήσεις εκ μέρους τους.

Η εκπαιδευτικός Σ7Ε στο σχολείο Σ7 αναφέρει καταρχάς ότι είναι δύσκολο. Από τη μία χαίρεται όταν έχει τη δική της τάξη και μπορεί να κάνει πολλές δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά, από την άλλη απογοητεύεται εύκολα όταν δεν μπορεί να ακολουθήσει τα δικά της σχέδια. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Εδώ στους 20 μαθητές που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός οι μισοί θα... προχωρήσουνε, οι άλλοι μισοί ο καθένας το ρυθμό του...»* Αυτό που την στεναχωρεί περισσότερο όμως είναι το γεγονός ότι όταν έρχονται σε μεγάλη ηλικία 10-11 χρόνων και έχουν διαμορφωθεί, είναι δύσκολο να ξεκινήσουν να μαθαίνουν τη γλώσσα. Με αποτέλεσμα να φαίνεται δύσκολο να τα προσγειώνεις από τα όνειρα που έχουν, για παράδειγμα: *«θέλω να γίνω δασκάλα, γιατρός»*, λέγοντάς τους: *«Είναι λίγο δύσκολο να γίνεται αυτό..»*. Για την Σ7Ε: *«Στην τ.υ. δύσκολα παίρνεις ανατροφοδότηση. Βλέπεις τη δουλειά σου ουσιαστικά να χάνεται. Δηλαδή κάποιες φορές έχεις βάλει άλλους στόχους, απογοητεύεσαι και εσύ...»*.

Αυτό που στεναχωρεί την εκπαιδευτικό Σ4Ε από την άλλη, είναι το ότι δεν υπάρχει καλή συνεργασία με τους γονείς. Η δασκάλα υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να έχουν καλύτερη πρόοδο εάν υπήρχε καλύτερη ενημέρωση για τις συνθήκες ή τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζε, ούτως ώστε να μπορούσε να οργανωθεί καλύτερα, μιας και η πρόσκλησή της από το κράτος άργησε να γίνει. Επίσης, το γεγονός ότι δεν υπήρχαν σεμινάρια επιμόρφωσης και κατάλληλη υποδομή στο σχολείο

ήταν ακόμη μία δυσκολία που θα έπρεπε να αντιμετωπίσει. Καταλήγει έτσι στο ότι εάν ξαναέμπαινε σε τάξη Υποδοχής πάλι θα πήγαινε ψάχνοντας, και στο ότι ο εκπαιδευτικός πολλές φορές δηλώνει τις περιοχές που θέλει να πάει αλλά δεν ξέρει πού θα τον επιλέξουν τελικά. Το σίγουρο είναι ότι σε σχέση με την κανονική τάξη της αρέσει περισσότερο να δουλεύει με την Τάξη Υποδοχής.

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων Σ8 και Σ9, Σ8Ε και Σ9Ε αντιστοίχως, επίσης συμφωνούν στο ότι θα επέλεγαν και πάλι την τάξη αυτή, αν και το θεωρούν δύσκολο και απαιτητικό έργο. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός Σ8Ε αναφέρει ότι η τάξη Υποδοχής έχει περισσότερη δουλειά, για το λόγο ότι πρέπει να προσαρμόσεις το μάθημα στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να αναζητάς υλικό μόνη σου, στην περίπτωση που δεν υπάρχει βοήθεια. Επίσης το πρόβλημα το εντοπίζει στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν τη θέση που θα πάνε. Όμως ανεξάρτητα από αυτά, υποστηρίζει ότι: *«Τα παιδιά σε κοιτούν στα μάτια και δεν περιμένουν να μάθουν από εσένα ορθογραφία, γραμματική. Περιμένουν να είσαι εκεί γι' αυτά... Δηλαδή η Τάξη Υποδοχής είναι πραγματικά κάτι άλλο...»*.

Παρόμοια γνώμη έχει και η εκπαιδευτικός Σ3Ε του σχολείου Σ3, η οποία θεωρεί πως «Η εμπειρία που προσφέρεται στην τάξη υποδοχής είναι ανεπανάληπτη. Έχεις να κάνεις με μαθητές με άλλη κουλτούρα, έχουν τόσα πολλά να σου πούν, η διαφορετικότητα γενικά έχει πάρα πολλά να πεί...». Επισημαίνει ότι το να έχεις να κάνεις με παιδιά αλλοεθνή είναι κάτι ωραίο, επειδή μαθαίνεις και εσύ πολλά από την διαφορετική κουλτούρα που έχουν. Συμπληρώνει όμως το εξής: «Απλά θα ήθελα να έχω αυτό: Μια στήριξη». Εντούτοις καταθέτει κι αυτό: « Με τα χαμόγελα των παιδιών τα ξεχνάς όλα!...».

Σχετικά με το θέμα αυτό, στο σχολείο Σ6, η δασκάλα Σ6Ε αρχικά επισημαίνει ότι το έργο του δασκάλου υποδοχής είναι αρκετά δύσκολο αλλά αν της δινόταν η ευκαιρία θα το ξαναέκανε, απλά θα άλλαζε τρόπους συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα να μην ήταν τόσο ελαστική, εννοώντας να μην αντικαθιστά συναδέλφους άλλων τάξεων όταν αυτοί απουσιάζουν. Επίσης στο θέμα του ρατσισμού συγκεκριμένα αναφέρει ότι: *« ειδικά μ' όλη αυτήν την έξαρση που υπάρχει γύρω μας (ενν. στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο), με το ρατσισμό, μ' όλα αυτά που γίνονται, είναι πολύ σημαντική και η αποδοχή αυτών των παιδιών, και άμα δε γίνει από το σχολείο δε θα γίνει έξω»*. Άρα λοιπόν ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός και πιστεύει ότι εάν ο

εκπαιδευτικός ασχοληθεί και ενδιαφερθεί τότε τα καταφέρνει μια χαρά και αυτό μπορεί να το πάρει σαν πρόκληση, αφού ήδη έχει αποκτήσει την εμπειρία από προηγούμενη χρονιά.

Οι ερωτώμενες δασκάλες και των άλλων δημοτικών σχολείων έχουν την ίδια άποψη με τις παραπάνω δασκάλες. Η μία (η Σ1Ε2) συμφωνεί στο ότι θα αναλάμβανε πάλι μια τέτοια τάξη. Σύμφωνα με εκείνη η εμπειρία που έζησε ήταν ξεχωριστή και ωραία και αυτό γιατί ήταν πρωτόγνωρη. Η τάξη δηλαδή απαρτιζόταν από διάφορες εθνικότητες. Τονίζει ότι το φαινόμενο ρατσισμού είναι προϊόν συζητήσεων των μεγάλων, και τονίζει ότι αυτό που εκείνη εισέπραξε ήταν μόνο αγάπη και συνεργασία μεταξύ των παιδιών.

Ένας άλλος δάσκαλος, ο Σ1Ε1 στο ίδιο σχολείο (το Σ1), εκφράζει την επιθυμία να ξαναβρεθεί σε τέτοια τάξη. Συμμερίζεται την άποψη της συναδέλφου του και λέει χαρακτηριστικά ότι τα παιδιά: *«του μιλούν, ότι μαθαίνουν, ότι αστράφτουν τα ματάκια τους άμα μαθαίνουν κάτι, και σε κάποιο πρόβλημα που έχουν αλλού, του μιλάνε, επειδή δεν μπορούν να το συζητήσουν αλλού»*. Βλέπεις ότι υπάρχει έτσι ένα ενδιαφέρον και μια χαρά στα παιδιά». Το μόνο πρόβλημα που εκείνος και η άλλη εκπαιδευτικός (η Σ1Ε2) του ίδιου σχολείου αντιμετώπισαν ήταν οι απουσίες των παιδιών και η απουσία συνεργασίας των γονιών. Ενώ σημαντικό είναι να αναφερθεί και το ότι τα παιδιά της τάξης αυτής ωριμάζουν γρηγορότερα, γιατί αναγκάζονται εκ των συνθηκών διαβίωσής τους να πάρουν τη ζωή στα χέρια τους γι' αυτό και αισθάνονται ευγνωμοσύνη για τους δασκάλους τους, οι οποίοι τα βοήθησαν σε μία δύσκολη περίοδο προσαρμογής στη ζωή τους.

Σημαντικές είναι επίσης και οι μαρτυρίες της εκπαιδευτικού Σ2Ε1 και της εκπαιδευτικού Σ2Ε2, δασκάλες τάξεων υποδοχής του Σ2 σχολείου, οι οποίες εκφράζουν την ικανοποίησή τους και την επιθυμία τους για το να αναλάβουν πάλι ένα τέτοιο τμήμα. Από τη μία πλευρά αξιοσημείωτο είναι ότι η μία από αυτές κάνει λόγο για το ανοιχτό μυαλό που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, διότι οι μαθητές του θα είναι αλλοεθνείς. Σε αυτό βεβαίως τη βοήθησε και το γεγονός ότι εκείνη (η Σ2Ε1) έχει δουλέψει ως υπεύθυνη σε γερμανικά ολοήμερα σχολεία. Από την άλλη, η εκπαιδευτικός Σ2Ε2 δηλώνει ότι με το να συνεχίσει σε τάξη υποδοχής θα μπορούσε να βελτιώσει την εμπειρία της, και επισημαίνει ότι ακόμη και τα ίδια παιδιά θα μπορούσε να έχει, αφού ήδη υπάρχει μια δουλεμένη σχέση και μπορεί να τη συνεχίσει. Σχετικά με

την ύλη η Σ2Ε1 λέει : «*Το Υποδοχής θέλει να είσαι και λίγο... Ναπολέον!*». Η ίδια εκπαιδευτικός (Σ2Ε1) τονίζει ότι δουλεύει όλη την ύλη από Α' έως Στ' τάξη και ότι τίποτα δεν είναι αυτονόητο, καθώς και ότι για να πετύχει το έργο της θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο έστω και αν δεν πληρώνεται από το κράτος γι' αυτό. Η δική της η «αμοιβή», όπως συγκεκριμένα λέει, είναι πιο σημαντική από τα χρήματα, αφού μέχρι σήμερα τα παιδιά την θυμούνται με αγάπη, κι όπως λέει «της στέλνουν χαιρετίσματα». Αυτό λοιπόν που τη στεναχωρεί είναι ότι δεν υπάρχει στήριξη από την πολιτεία, ούτε σε υλικό, ούτε σε σεμινάρια ούτε σε σχολικούς ψυχολόγους.

Παρατηρείται έτσι ότι οι δάσκαλοι είναι υπέρ της τάξης υποδοχής και θα το αναλάμβαναν πάλι με μεγάλη ευχαρίστηση, αν και βλέπουν ότι υπάρχουν κενά και αδιαφορία τόσο από τους γονείς των παιδιών όσο και από την πολιτεία.

2.12 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Ζητώντας τέλος από τους δασκάλους να εκθέσουν τις σχετικές τους προτάσεις για την βελτίωση των τάξεων υποδοχής, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν αρκετές ιδέες, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για την καλύτερη λειτουργία των τάξεων αυτών.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάξεων υποδοχής ισχυρίζονται ότι κατά τη φοίτησή τους είχαν μεν παρακολουθήσει κάποια μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (κάποιο μάλιστα ήταν κι υποχρεωτικό), εντούτοις θεωρούν ότι αυτά κινούνταν σε θεωρητικά πλαίσια. Καταλήγουν στη θέση ότι είναι επιτακτική ανάγκη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν σε αυτές τις τάξεις. Κατ'αυτούς «πρέπει να διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια από τη στιγμή που υπάρχει αυτός ο θεσμός, στα οποία όμως, όπως λεν χαρακτηριστικά, να ξεφεύγουν λίγο από τη θεωρία...». Έτσι θα διασφαλιζόταν και καλύτερη προετοιμασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών και πολύτιμος χρόνος, σε αντίθετη περίπτωση με τον χρόνο που θα χανόταν ώσπου να προσαρμοστεί ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής στις απαιτήσεις της.

Μία από αυτές τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής, η εκπαιδευτικός Σ2Ε1, δασκάλα του Σ2 σχολείου, πρώτα από όλα επικεντρώνεται στο συναισθηματικό κομμάτι. Υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό να καταλάβει ο δάσκαλος πώς νιώθουν τα παιδιά αυτά ερχόμενα σε μία άλλη χώρα. Η ίδια, έχοντας βιώσει πικρία και

συναισθηματικό πόλεμο, μιας και ήταν παιδί μεταναστών στη Γερμανία, αναφέρει ότι αυτό που θέλουν να νιώσουν τα παιδιά είναι μία αγκαλιά και πάνω από όλα ανθρωπιά. Έτσι όταν ο δάσκαλος έχοντας να μάθει και άλλες ξένες γλώσσες, καλωσορίζει το παιδί με αγάπη, λέγοντας του δυο , τρία λόγια στη μητρική του γλώσσα, για να το κάνει να αισθανθεί πιο άνετα, κερδίζει την εμπιστοσύνη του και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, αφού το παιδί έχει βελτιώσει τόσο το γνωστικό όσο και τον κοινωνικό τομέα, δημιουργεί μία όμορφη σχέση με τον δάσκαλό του. Έτσι, τα παιδιά θα συνεχίσουν να του στέλνουν χαιρετισμούς και αργότερα (γελάει....) Αυτή είναι λοιπόν και η ηθική αμοιβή που εισπράττει ο εκάστοτε δάσκαλος.

Επίσης, η ίδια εκπαιδευτικός προτείνει το σύστημα: “Audio Visual System” (Ακούω, βλέπω, κατανοώ), το οποίο δυστυχώς δεν λειτουργεί στην Ελλάδα, σε αντίθεση με το εξωτερικό που το χρησιμοποιούν αρκετά. Συγκεκριμένα η δασκάλα αναφέρει: *«θα πρέπει να δούμε και λίγο πιο έξω τι κάνει η Ευρώπη. Να φτάσουμε το επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είμαστε πίσω. Πάρα πολύ πίσω.... Το διαφορετικό είναι ευπρόσδεκτο»*. Ακόμη, η ίδια θεωρεί πως όσοι ασχολούνται με την τάξη υποδοχής θα πρέπει να είναι σωστά καταρτισμένοι. Με άλλα λόγια, θεωρεί πως θα πρέπει να γίνονται σεμινάρια στην αρχή της χρονιάς σχετικά με Λογοθεραπεία, Ψυχολογία, Γλωσσολογία, διαχείριση παιδιών και την κουλτούρα του κάθε κράτους. Το χρονικό πλαίσιο των σεμιναρίων θα πρέπει να τηρηθεί για το λόγο ότι οι οικογένειες των παιδιών αυτών μπορεί να φύγουν πάλι εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, και να σταματήσει αυτό που γίνεται με το ΕΣΠΑ κάθε Νοέμβρη και Δεκέμβρη μήνα. Σημαντικό επίσης είναι οι δάσκαλοι να είναι νέας γενιάς, να έχουν διάθεση και καλή καρδιά γι’ αυτό που κάνουν, διότι για να μπορέσουν να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση τους στο παιδί θα πρέπει εκείνοι πρώτα να το αγαπήσουν.

Για την Σ2Ε1 το υλικό το οποίο είναι σε έλλειψη, όπως τα λογοτεχνικά βιβλία διαπολιτιστικού περιεχομένου, κρίνεται επίσης σημαντικό να βελτιωθεί και να προσαρμοστεί στις ανάγκες των παιδιών. σ’ αυτό συμφωνεί και η Σ8Ε. Δεν θα πρέπει να ξεχνιέται το γεγονός ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί μπορεί να καταλάβει καλύτερα.

Η ίδια εκπαιδευτικός επισημαίνει επίσης ότι καλό θα είναι ακόμη η πολιτεία και οι συνάδελφοι να στηρίζουν περισσότερο τη δασκάλα προκειμένου να αντιμετωπιστεί οποιαδήποτε δυσκολία, και εκείνη να συνεχίζει την τάξη με την οποία ξεκίνησε και

αυτό επειδή ήδη έχει βάλει τις βάσεις στις μεταξύ τους σχέσεις τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς, οι οποίοι παρατηρούν ότι γίνεται προσπάθεια για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Για τον εκπαιδευτικό δεν υπάρχει διαχωρισμός των παιδιών αυτών με τα άλλα, ο λόγος για τον οποίο καλούνται είναι να δώσουν στα παιδιά αυτά ένα καλύτερο μέλλον. Σκοπός είναι όπως λέει χαρακτηριστικά: *«τα παιδιά να μην μοιάσουνε στους Έλληνες, αλλά να προσπαθήσουν οι εκπαιδευτικοί να μοιάσουν σε αυτά τα παιδιά! Και είναι μεγάλες κουβέντες αυτές!»*. Σύμφωνα με την δασκάλα θα πρέπει η τάξη υποδοχής να συμμετέχει επίσης σε διάφορες εκδηλώσεις, όπως για παράδειγμα σε γιορτές ή σε θεατρικά, και τα παιδιά να μην περιθωριοποιούνται.

Σε σχέση με τις ιδέες που προτείνει μια άλλη εκπαιδευτικός τ.υ. από το Σ6 σχολείο, η Σ6Ε, παρατηρείται ότι δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην βοήθεια που είναι ανάγκη να υπάρχει στις μικρές ηλικίες. Μ' αυτήν την άποψη συμφωνεί και ο Σ5Δ. Είτε πρόκειται για Ελληνάκι, είτε για παιδάκι από άλλη χώρα η δουλειά πρέπει να ξεκινάει στις μικρές τάξεις, αλλιώς όσο περνάνε τα χρόνια τόσο το κενό θα μεγαλώνει. Επίσης η μεθοδικότητα και η έναρξη των μαθημάτων είναι πολύ σημαντικά. Ειδικά στην έναρξη των μαθημάτων επισημαίνεται ότι: *«να ξεκινούσανε (εννοεί τα μαθήματα γι' αυτά τα παιδιά) λίγο πριν ξεκινήσει το σχολείο»*. Εξίσου σημαντική είναι και η συνέχεια του θεσμού αυτού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αν και είναι δύσκολο. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Τώρα σίγουρα στη Δευτεροβάθμια είναι πιο δύσκολο πρακτικά να γίνει, γιατί πολύ περισσότερες οι ειδικότητες... τα παιδιά είναι μεγαλύτερα, μπαίνουνε στην εφηβεία, αρχίζουνε άλλα προβλήματα, αλλά αυτό... είναι και το κομμάτι που εκεί χρειάζεται περισσότερη βοήθεια στους εφήβους, δηλαδή στους εφήβους ίσως θα χρειαζότανε περισσότερο να γίνει εστίαση στο συναισθηματικό, κοινωνικό και λιγότερο στο γνωστικό. Αλλά όπου υπάρχουνε μαθητές που χρειάζονται τέτοιου είδους βοήθεια, φυσικά και θα ήτανε... πάρα πολύ καλό το να υπάρχει»*. Τη συνέχιση του θεσμού της τ.υ. και στο γυμνάσιο υποστηρίζει και η Σ4Ε. Όπως και η δασκάλα Σ2Ε1, έτσι και αυτή, η Σ6Ε, προτείνει να αρχίσουν να γίνονται ενέργειες ώστε να γίνει λίγο πιο μεθοδικά, προκειμένου να υπάρχει και καλύτερο αποτέλεσμα όπως βελτίωση στο υλικότεχνικό κομμάτι, στη στήριξη που πρέπει να υπάρχει εκ μέρους των άλλων δασκάλων και της πολιτείας, στην επιμόρφωση των δασκάλων και τέλος στη μεθοδικότητα των προγραμμάτων ΕΣΠΑ. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει η εκπαιδευτικός Σ3Ε του Σ3 σχολείου στη στήριξη του κράτους και μιλάει για την Εκπαιδευτική πολιτική πίσω από τον θεσμό και γενικότερα και ειδικότερα. Επισημαίνει επίσης ότι *«... η τάξη υποδοχής θα πρέπει*

να έχει περισσότερο κύρος».

Ακόμη, περνώντας τώρα στο Σ1 σχολείο, και οι δύο εκπαιδευτικοί τάξεων υποδοχής που διδάσκουν εκεί αναφέρουν ότι ο θεσμός αυτός ενδείκνυται κυρίως για το δημοτικό. Σχετικά με την μετάβαση των παιδιών στο γυμνάσιο χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: *«Ενώ στο Γυμνάσιο έχουν ήδη ενταχθεί, έχουν φτάσει σε μια ηλικία... που εντάζει. Είναι πιο μεγάλα... Εκεί υπάρχει μετά η παράλληλη στήριξη, όπως υπάρχει στο Γυμνάσιο, να τους βοηθήσει μετά στον γνωστικό τομέα..»*.

Η εκπαιδευτικός Σ4Ε του Σ4 σχολείου συμφωνεί με την πρόταση της δασκάλας του Σ2 σχολείου (εκπαιδευτικό Σ2Ε1) σχετικά με τις γνώσεις που πρέπει να έχει ο δάσκαλος πάνω στις ξένες γλώσσες αλλά και με τη στήριξη των άλλων φορέων, είτε του διευθυντή είτε της πολιτείας, προς τον δάσκαλο. Επίσης και αυτή η δασκάλα αναφέρεται στο ενδιαφέρον των γονιών για την επίδοση των παιδιών τους, το οποίο κατά τη γνώμη της θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερο. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *« θα έπρεπε οι γονείς που έχουν αλλοδαπά παιδιά να ενδιαφέρονται για την επίδοση του μαθητή σ' αυτό το τμήμα! Θα βοηθούσε και τον εκπαιδευτικό αυτό»*. Κατά τα λεγόμενα της συγκεκριμένης δασκάλας εάν είχε έρθει από την αρχή, θα υπήρχε διαφορετική επικοινωνία και εάν υπήρχε μια οργανική θέση, δηλαδή κάθε χρόνο αν ήταν εκεί ο δάσκαλος ή κάποιος άλλος, οι γονείς θα μπορούσαν να πληροφορηθούν καλύτερα σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους.

Επίσης από την εκπαιδευτικό Σ4Ε γίνεται ακόμη λόγος για το πρόγραμμα Δράσης, το οποίο και εφαρμόζεται στη Θεσσαλονίκη και λειτούργησε πολύ καλά. Θεωρεί ότι τα σεμινάρια κρίνονται πλέον απαραίτητα για την επιμόρφωση των δασκάλων σε πρακτικό επίπεδο, και φυσικά ο απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός από υπολογιστές μέχρι και βιντεοπροβολείς, που χρειάζεται να έχει το κάθε σχολείο. Σχετικά με την συνέχεια του θεσμού στη Δευτεροβάθμια η δασκάλα έχει την ίδια άποψη με εκείνη της δασκάλας Σ6Ε του Σ6 σχολείου, που αναφέρθηκε παραπάνω. Ο δάσκαλος επίσης είναι σκόπιμο να ενημερώνεται και να οργανώνει το υλικό σύμφωνα με τον κάθε μαθητή.

Και στο σχολείο Σ7 οι ιδέες της δασκάλας Σ7Ε δεν διαφέρουν και πολύ από τις προαναφερθείσες. Έτσι λοιπόν αναφέρεται για άλλη μια φορά ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής θα πρέπει να συνεχίζει την επόμενη χρονιά με την συγκεκριμένη τάξη και ότι θα πρέπει να δίνεται βάρος περισσότερο στον πρακτικό τομέα των σεμιναρίων

και όχι τόσο στο θεωρητικό, σχετικά με την επιμόρφωση των δασκάλων.

Παρόμοιες προτάσεις έρχονται και από την μεριά των εκπαιδευτικών Σ8Ε και Σ9Ε στα σχολεία Σ8 και Σ9. Άρα, κατά τις δασκάλες, οι τομείς που χρήζουν βελτίωση είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η έγκαιρη έναρξη των τάξεων υποδοχής, το υλικό και η συνεργασία με τους γονείς.

Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που τονίζουν την αναγκαιότητα από μέρους τους να είναι πιο αυστηροί στο ενδεχόμενο χρησιμοποίησής τους για άλλες ανάγκες του σχολείου, την ίδια στιγμή που κλήθηκαν να διδάξουν σε τάξη υποδοχής. Να υπάρχει δηλαδή απ' όλους σεβασμός στο θεσμό της τάξης υποδοχής. Η εκπαιδευτικός Σ6Ε υποστηρίζει επ' αυτού: «...Ο δάσκαλος που είναι για την τάξη υποδοχής να κάνει αυτό..., τη δουλειά του..., κι όχι κάτι άλλο. Γιατί αν το κάνει μετά μπορεί και προγραμματισμό να βάλει και στόχους να βάλει περισσότερους και να τους καταφέρει...». Ισχυρίζεται μάλιστα ότι αν ξαναδούλευε σε τ.υ. θα ήταν πιο αυστηρή ως προς αυτό όχι τόσο ελαστική όσο ήταν.

Είναι φανερό, λοιπόν, το γεγονός ότι από τη μια υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον από την πλευρά των δασκάλων και από την άλλη ότι αρκετές πτυχές στην τάξη υποδοχής χρειάζονται βελτίωση.

Τέλος, σχετικά με τις προτάσεις ως προς την βελτίωση του θεσμού, από την πλευρά των διευθυντών είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι οι ιδέες που έχουν δεν είναι τόσο διαφορετικές από εκείνες των δασκάλων, απλά τις επαναλαμβάνουν και προσθέτουν και κάποιες άλλες.

Ρωτώντας πρώτα τον διευθυντή Σ1Δ του Σ1 σχολείου, γίνεται φανερό ότι ο πρώτος τομέας που χρειάζεται βελτίωση είναι η σχετική επιμόρφωση των δασκάλων, που υπηρετούν στις τάξεις υποδοχής. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο εκπαιδευτικός που θα μπει σε μια τέτοια τάξη θα πρέπει να το θέλει πρώτα από όλα ο ίδιος και όχι επειδή ορίστηκε από τον διευθυντή. Θα πρέπει επίσης να έχει αγάπη για αυτό που κάνει, «να είναι ευαισθητοποιημένος πάνω σ' αυτά τα παιδιά...», διότι μόνο έτσι θα μπορέσει το έργο του να έχει θετικά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα έγινε με τους μαθητές Ρομά. Εξίσου σημαντικό είναι να βελτιωθεί και το υλικό, το οποίο σύμφωνα με τα λεγόμενά του: *«είναι λιγάκι πεπαλαιωμένο το.... τα βιβλία επαναλαμβάνονται, δηλαδή αυτό το «Γεια σας» είναι παλιά, δηλαδή κάτι πιο καινούργιο ακόμα, πιο... να δουλεύεται καλύτερα και πιο εύκολα».*

Ο διευθυντής Σ8Δ αναφέρει ακόμη ότι κρίνεται καλό ο εκάστοτε δάσκαλος της τάξης υποδοχής να ξέρει ξένες γλώσσες, όπως για παράδειγμα τα ρωσικά. Βέβαια ακόμα επισημαίνει από την άλλη ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να ξέρει όλες τις γλώσσες. Ο διευθυντής Σ4Δ ισχυρίζεται κάτι αντίστοιχο: «Θα μπορούσαν να υπήρχαν δάσκαλοι οι οποίοι κατέχουν και αυτές τις ξένες γλώσσες. Είναι λιγάκι δύσκολο, ίσως ουτοπικό, αλλά εν πάση περιπτώσει αυτό θα βοηθούσε και στο γνωστικό περιεχόμενο αλλά και στο να διατηρούν αυτά τα παιδιά τα στοιχεία και τις παραδόσεις της χώρας τους...».

Περνώντας στο σχολείο Σ9 παρατηρείται ότι ο διευθυντής Σ9Δ αναφέρεται σε πολλούς τομείς. Ο πρώτος τομέας είναι η υλικοτεχνική υποδομή της τάξης υποδοχής. Σχετικά αναφέρει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό που θα βοηθούσε και ότι όπου δεν υπάρχει για παράδειγμα υπολογιστής, καλό θα ήταν να μπορούσαν να τον προμηθευτούν. Επίσης, ο δάσκαλος που διδάσκει σ' αυτή την τάξη επιβάλλεται να έχει μια σχετική παιδεία και έναν γενικότερο προγραμματισμό. Κατά τα λεγόμενά του, δεν υπάρχει σωστός προγραμματισμός, απλά γίνεται μόνο συμπλήρωση θέσεων. Είναι σημαντικό γι αυτόν να υπάρχει η θέση του δασκάλου της τάξης υποδοχής και αυτό αν είναι δυνατόν να γίνεται από την πρώτη μέρα κιόλας. Κρίνει επίσης αναγκαίο για το δάσκαλο της τ.υ. με τη βοήθεια ομάδων να μπορεί να προσαρμόσει υλικό ανάλογα με τον μαθητή, είτε για παράδειγμα ο μαθητής είναι αναλφάβητος είτε είναι υψηλότερου επιπέδου.

Σημαντική είναι επίσης, σύμφωνα με τον διευθυντή Σ6Δ, η σωστή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς κι όχι στη διάρκεια της χρονιάς που χάνονται ώρες μαθημάτων, δηλαδή το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου. Θεωρεί πως είναι καθοριστικό ο δάσκαλος που θα στελεχώσει την τάξη υποδοχής να έχει την εμπειρία και να δει το επίπεδο της τάξης προκειμένου να βοηθήσει καλύτερα τα παιδιά. Επίσης: «Να είναι από την πρώτη μέρα γι' αυτή τη δουλειά και να 'ναι μόνο γι' αυτή τη δουλειά, να γίνεται και σωστή αξιολόγηση των παιδιών». Χαρακτηριστικά ο διευθυντής αναφέρει: *«ποια παιδιά πρέπει να μπουν σ' αυτά τα τμήματα κι όχι μόνο επειδή είναι αλλοδαπά, αν όντως υπάρχει και πρόβλημα. Έτσι ώστε να είναι μικρός ο αριθμός και να γίνεται σωστότερη δουλειά, να δουλεύονται καλύτερα»*. Άλλος ένας τομέας είναι και οι ώρες που γίνονται στις τάξεις υποδοχής, οι οποίες αποφασίζονται κάπως αυθαίρετα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η σωστή ενημέρωση των γονιών, οι οποίοι θα πρέπει να συμμετέχουν στην προσπάθεια των δασκάλων.

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εμμένει και ο Σ5Δ: «Σίγουρα η επιμόρφωση είναι πολύ απαραίτητη και γι αυτούς τους εκπαιδευτικούς και για όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναλαμβάνουν ενισχυτικούς ρόλους μέσα σε μία σχολική μονάδα». Και συμπληρώνει: «Οι περισσότεροι (ενν. εκπαιδευτικοί τ. υ.) είναι με πολύ μικρή διδακτική εμπειρία, άρα λοιπόν η επιμόρφωση τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας, αν θέλουμε να βελτιώνουμε την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου».

Ένας άλλος διευθυντής, ο διευθυντής Σ2Δ του σχολείου Σ2, επισημαίνει κι αυτός από την πλευρά του ότι οι δάσκαλοι της τ. υ. καλό θα ήταν να έρχονται μαζί με τους άλλους δασκάλους, δηλαδή από τις αρχές Σεπτεμβρίου. Σύμφωνα μ' αυτόν: «Θα πρέπει να μην επαφίενται όλα στο φιλότιμο του κάθε εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να υπάρχει πέρα από τις εγκυκλίους μια λειτουργία, η οποία θα έχει κάποιες νόρμες: Δηλαδή θα έρχονται νωρίς οι δάσκαλοι των τ. υ, θα είναι εξειδικευμένοι, και λοιπά...».

Ακόμη, ο ίδιος αναφέρει ότι η εξειδίκευση στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή στην ειδική αγωγή είναι υψίστης σημασίας για το λόγο ότι τίθεται το θέμα της ένταξης των παιδιών αυτών, τα οποία δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να παραγκωνιστούν, αλλά αντιθέτως θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα, δίνοντάς τους ίσες ευκαιρίες με τα άλλα παιδιά. Η συνεχής επιμόρφωση, όπως άλλωστε αναφέρουν και οι παραπάνω διευθυντές, αλλά και η υποστήριξη από άλλους φορείς όπως το ΚΕΔΔΥ(Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) ή ο σχολικός σύμβουλος είναι απαραίτητες να υπάρχουν και αυτό επειδή, όπως συγκεκριμένα αναφέρεται: *«Δεν είναι, ένα παιδί που έχει, που είναι αλλοδαπό και πρέπει να ενταχθεί, συνήθως έχει και μαθησιακά προβλήματα»*. Και εφόσον ο στόχος είναι να δοθούν ίσες ευκαιρίες κάθε προσπάθεια είναι θεμιτή και καλοδεχούμενη. Ακόμη, θα πρέπει να σταματήσει να υπάρχει η προκατάληψη που υπάρχει ότι αυτές οι τάξεις φιλοξενούν τους κακούς μαθητές και να εδραιωθεί το ότι οι μαθητές αυτοί έχουν προβλήματα επικοινωνίας με τη γλώσσα. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Εμείς θεωρούμε ότι δεν είναι (ενν. πρόβλημα) το θέμα της υλικοτεχνικής υποδομής, δηλαδή υπάρχει πάντα ένας υπολογιστής, ένας ... Τα εργαλεία εξαρτώνται από τον μάστορα. Δηλαδή... έχουμε εργαλεία! Ε..., είτε είναι υπολογιστές, είτε είναι αίθουσα, είτε οτιδήποτε..., δεν είναι το θέμα αυτό... το θέμα είναι πώς θα..., πώς θα εντάξεις αυτά τα παιδιά..., που έχουν προβλήματα, ισότιμα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια δεν..., ξέρουμε όλοι καλά ότι δεν μπορεί να γίνει αυτό..., εξ αρχής, γιατί δεν έχουν την ίδια αφετηρία

τα παιδιά. Είναι αλήθεια. Κανένα (ενν. από αυτά). Δεν μπορούν να έχουν δηλαδή... να...: Εμείς μπορούμε να τους δώσουμε όμως τις ίδιες ευκαιρίες για να ενταχθούν. Ξεκινώντας όμως από διαφορετικές αφετηρίες σίγουρα έχουνε..., υπάρχουνε προβλήματα. Για αυτό θα 'πρεπε να υπάρχουνε δάσκαλοι οι οποίοι θα είναι εξειδικευμένοι είτε στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είτε στην ειδική αγωγή και όλα αυτά... αλλά εργαλεία υπάρχουνε». Σε ότι αφορά την διαφορετική αφετηρία των μαθητών ο ίδιος επισήμανε ότι δεν εννοούσε απλά τον γνωστικό τομέα αλλά «Όλο το πλαίσιο, το πολιτιστικό τους κεφάλαιο».

Σχετικά με τον διευθυντή Σ7Δ του σχολείου Σ7 όπως αναφέρθηκε και παραπάνω - επισημαίνει με τη σειρά του ότι θα πρέπει να υπάρξει βελτίωση α) στον τομέα του υλικού με πιο σύγχρονα μέσα, β) στα σεμινάρια των δασκάλων που γίνονται ετεροχρονισμένα και γ) στην υποστήριξη των νέων δασκάλων, η οποία δεν υπάρχει. Σε όλα αυτά προσθέτει το πρόγραμμα «Διάπολις», το οποίο δίνει τη δυνατότητα σε σχολεία εφαρμογής προγραμμάτων, όπως Ψυχολογική Υποστήριξη, Ελληνομάθεια και εφαρμόζεται από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Όσον αφορά τον διευθυντή Σ5Δ του Σ5 σχολείου, ο ίδιος προσθέτει στις ήδη αναφερόμενες προτάσεις, την υποστήριξη των μικρότερων τάξεων της πρώτης και της δεύτερας, στις οποίες είναι πιο εύκολο και πιο βολικό να ενταχτούν τα παιδιά χάρη στην μικρή ηλικία που έχουν. Θεωρεί ως προϋπόθεση «Για να βελτιωθεί η ποιότητα του παρεχόμενου έργου αυτής της συγκεκριμένης τάξης την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού που θα λειτουργήσει ταυτόχρονα με το άνοιγμα των σχολείων, αν είναι δυνατόν, και μια πιο ουσιαστική και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επιμόρφωση και η συνέχιση του θεσμού στην Δευτεροβάθμια θεωρούνται για τον ίδιο επίσης ικανά στη βελτίωση του προβλήματος.

Τέλος, στο Σ4 σχολείο ο διευθυντής Σ4Δ επισημαίνει το γεγονός ότι η στήριξη της πολιτείας δεν είναι αρκετή. Με άλλα λόγια ο εκάστοτε δάσκαλος που καλείται δεν έχει την εμπειρία να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους καταστάσεις, άρα τα σεμινάρια είναι πολύ σημαντικά να γίνονται. Το διδακτικό υλικό όπως επίσης και η γνώση ξένων γλωσσών και στο συγκεκριμένο σχολείο θα πρέπει να βελτιωθούν. Άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι ο διευθυντής θεωρεί ότι οι προτάσεις θα μπορούσαν να γίνουν σε επίπεδο Περιφέρειας ή Νομού. Σχετικά με την Δευτεροβάθμια και την συνέχιση του θεσμού αυτού χαρακτηριστικά αναφέρει: «καλό θα ήταν αυτός ο θεσμός να συνεχιζόταν

και στη Δευτεροβάθμια, Θα μπορούσε να συνεχιστεί, θα μπορούσε σε κάθε περίπτωση και καλό είναι ο θεσμός που βλέπουμε ότι έχει τόσα θετικά να συνεχίζεται μέχρι να ολοκληρώνεται η προσπάθεια». Επίσης αναφέρει ότι το πρόγραμμα που χρησιμοποιεί το Αριστοτέλειο για την Ελληνομάθεια και την εκπαίδευση Ρομά είναι εξαιρετικό.

Ο ίδιος διευθυντής (Σ4Δ) επισημαίνει ακόμα μία πρόταση για τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου από την τ. υ. Προτείνει λοιπόν: «Να μην εξαντλείται αυτή σε 2 ή 3 χρόνια. (Ανώτατο όριο είναι το 3). Σου δίνει τη διακριτική ευχέρεια στο επίπεδο Ι αν το αφήσεις ξανά, αλλά θα μπορούσε να είναι και 4 και 5 χρόνια. Δεν το καταλαβαίνω αυτό... Για ποιον λόγο; Ή θεωρούν ότι σε ένα χρόνο έχουν κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς; Γιατί συνήθως αυτά τα παιδιά δεν έρχονται εδώ πέρα και έχουνε λύσει όλα τα προβλήματα τους. Είναι παιδιά τα οποία πηγαίνουν σπίτι και μπορεί να βρίσκονται στους δρόμους... Ή να βρίσκονται μόνα τους στο σπίτι, ή να μην..., που σημαίνει ότι η γνωστική διαδικασία δεν ακολουθεί μια..., δεν είναι η συνήθης γνωστική διαδικασία που αφορά παιδάκια τα οποία έχουν μια νορμάλ οικογενειακή κατάσταση, και..., και..., και! Δηλαδή υπάρχουν παιδάκια που έχουν πραγματικά μεγάλη ανάγκη...».

Εν κατακλείδι, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των διευθυντών βρίσκει ότι υπάρχουν αρκετές πλευρές της τάξης υποδοχής που χρειάζονται να βελτιωθούν έτσι ώστε να δημιουργηθούν καλύτερες συνθήκες λειτουργίας για αυτή. Εντούτοις αρκετά από τα οφέλη της τάξης υποδοχής είναι σημαντικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η γενιά μας ζει πρωτόγνωρες καταστάσεις εξαιτίας της οικονομικής και μεταναστευτικής κρίσης. Η κρίση αυτή μεταφράζεται και ενσαρκώνεται ως βαθύτερη κρίση θεσμών και αξιών και φυσικά δεν αφήνει στο διάβα της ανεπηρέαστη και άτρωτη την εκπαίδευση.

Οι περικοπές λειτουργικών δαπανών, οι συγχωνεύσεις τμημάτων ή και ολόκληρων σχολείων, η μείωση προσλήψεων μόνιμου εξειδικευμένου προσωπικού, οι απαξιωμένοι και ταλαιπωρημένοι απασχολούμενοι των ΕΣΠΑ, οι καταργήσεις ολόκληρων τμημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση περιγράφουν αρκετά σύντομα τη φτωχοποίηση της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία «παλεύει» να βρει το διαπολιτισμικό της δρόμο.

Σε αυτή τη διόλου ευόπινη πραγματικότητα οι τάξεις υποδοχής καλούνται να επιτελέσουν τον πολλαπλό τους ρόλο. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τις τάξεις υποδοχής αναγκαίες και απαραίτητες, το ποσοστό επιτυχίας των στόχων τους τίθεται ενίοτε υπό αμφισβήτηση. Κάποιοι θεωρούν ότι τα φροντιστηριακά τμήματα και οι τάξεις υποδοχής «λειτουργούν», βασιζόμενοι στην προώθηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Άλλοι, θεωρούν ουτοπική την οικοδόμηση της ανεκτικότητας στην ετερότητα μέσα από θεσμούς που έχουν περιορισμένη διάρκεια και απευθύνονται σε μαθητές ξεκομμένους από το φυσικό τους χώρο, την τάξη τους.

Οι στόχοι των τάξεων υποδοχής είναι γνωστικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί. Οι ερωτώμενοι για τις τάξεις υποδοχής, ενώ θεωρητικά αναγνωρίζουν το τρίπτυχο της αποστολής τους, τείνουν να επικεντρώνονται στο γνωστικό μέρος. Αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τα οποία αποδίδουν στην έλλειψη διδακτικού και εποπτικού υλικού, στην ανυπαρξία διαθέσιμου χώρου - τάξης, στο απροσδιόριστο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των τάξεων αυτών. Συχνά μάλιστα πέφτουν στην παγίδα του «μορφωτικού ελλείμματος» των μαθητών που βρίσκονται σε αυτές τις τάξεις και η προσέγγισή τους είναι αφομοιωτική, εφόσον στο μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας τους εξαίρονται οι αξίες του ελληνικού πολιτισμού. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να στέκονται αμέτοχοι απέναντι σε αυτά τα προβλήματα και να ασκούν κριτική, ενώ άλλοι βασίζονται στο προσωπικό τους «μεράκι»

και με γνώμονα τις πραγματικά καλές προθέσεις τους λειτουργούν στα τμήματα αυτά πρωτοποριακά και άκρως επιτυχημένα.

Και οι δύο ομάδες συμφωνούν στην σπουδαιότητα επιμορφωτικών εισηγήσεων ώστε να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα (π.χ. ανομοιογενής πληθυσμός μαθητών) και σημαντικότητα των τάξεων αυτών. Το μάθημα προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις, αφού στηρίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Είναι εύλογο ότι ο δάσκαλος, που έχει μεγαλώσει και έχει μορφωθεί μακριά από τα προβλήματα και την πραγματικότητα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, διαθέτει ένα ήδη διαμορφωμένο σύνολο στάσεων αρνητικών απέναντι στο «διαφορετικό». Ο σημερινός δάσκαλος όμως, αυτός που αφουγκράζεται τον παλμό της κοινωνίας, δεν έχει καμιά δικαιολογία μιας και είναι μάρτυρας του νέου πολυπολιτισμικού μωσαϊκού του σχολείου. Η προετοιμασία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε πολύ-πολιτισμικές τάξεις θα πρέπει να περιλαμβάνει εκτός από την αλλαγή ή τις αλλαγές στάσεων και πεποιθήσεων, την απόκτηση ή εμπλουτισμό διαπολιτισμικών γνώσεων. Αυτές περιλαμβάνουν εκτός από γνώση αξιών διαφόρων πολιτισμικών πεδίων εξειδικευμένη κατάρτιση σε μεθόδους διδασκαλίας, κατάλληλες για πολύ-φυλετικούς μαθητικούς πληθυσμούς: διαλογικές επιδεξιότητες, τρόπους διαμεσολάβησης σε διαμάχες, δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και υλοποίηση ομαδικής-συνεργατικής δουλειάς. Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποίησαν ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί ήταν η συζήτηση, η οποία αφορούσε στα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετώπιζαν τα παιδιά αυτά και οι οικογένειές τους ως ξένοι, και που αυτά τα προβλήματα ίσως μπορούσαν να απασχολούν και τις οικογένειες των ελληνόπουλων, όπως για παράδειγμα οικονομικά προβλήματα.

Ως προς τον τρόπο λειτουργίας, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι οι τάξεις υποδοχής ξεκινούν ετεροχρονισμένα (με καθυστέρηση μηνών σε σχέση με τη γενική τάξη) ενώ το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών θα δικαιολογούσε τη λειτουργία τους σταθερά. Η μόνιμη λειτουργία θα συνέβαλε στην εύρυθμη, χωρίς προβλήματα ένταξη των μαθητών υποκαθιστώντας τα ελλειμματικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται. Μελανό σημείο αποτελούν οι αντιδράσεις ορισμένων τοπικών κοινωνιών που αντιτίθενται στη λειτουργία αντίστοιχων τμημάτων και οι έχοντες θέσεις ευθύνης που είναι υποχωρητικοί σε τέτοιες απαιτήσεις.

Ως προς τους κοινωνικούς στόχους, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι καταφέρνουν να καλλιεργήσουν την αποδοχή στους γηγενείς για τους αλλοδαπούς παρόλο που οι ίδιοι (οι εκπαιδευτικοί) περιγράφουν περιπτώσεις περιθωριοποίησης και ρατσισμού. Και εδώ εξαιρείται ο ρόλος της εκμάθησης της γλώσσας γιατί μέσω αυτής θα αναπτυχθούν κατά τους εκπαιδευτικούς οι σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών και των μαθητών της πρωινής ζώνης. Κατά τη γνώμη μου, αν σταθούμε μόνο σε αυτό και δεν επιδιώξουμε τον πολιτισμικό εμπλουτισμό των τάξεών μας θα καταλήξουμε σε υπονόμηση της αρμονικής κοινωνικής συνύπαρξης. Αξίζει στην ετερότητα να αξιοποιείται ως πηγή ιδεών και όχι ως έλλειμμα. Εδώ επίσης, γίνεται αναφορά και στους γονείς και το ρόλο τους. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δεν συνεργάζονται με τους δασκάλους. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών, για ευνόητους λόγους, έχουν αρνητική διάθεση απέναντι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Επομένως, η ύπαρξη ενός σχολείου στο ρόλο του διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή που θα χρησιμοποιούσε τους εκάστοτε πολιτισμικούς κώδικες θα ήταν ιδανική. Αποτελεί γεγονός ότι η σχέση των εκπαιδευτικών με την οικογένεια του παιδιού είναι δυναμική και εξελισσόμενη και όχι άκαμπτη και στατική. Πρόκειται για μια πολύπλοκη συνεργασία που προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ενεργητική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, θέληση για συνεργασία και ενίσχυση των γονιών, αλλά ταυτόχρονα παράγει συγκρούσεις. Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια και γενικότερα η οργανωμένη συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες του σχολείου οδηγεί το παιδί στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Μορφές εμπλοκής των γονέων είναι όχι μόνο οι επισκέψεις στο σχολείο, αλλά και ο έλεγχος που ασκούν στα παιδιά αναφορικά με το αν μελετούν καθημερινά, η βοήθεια που τους προσφέρουν στις ασκήσεις για το σπίτι, καθώς και η εξασφάλιση του αναγκαίου χώρου και χρόνου μελέτης στο σπίτι.

Ιδιαίτερα σήμερα, ως προς τους ψυχολογικούς στόχους, οι τάξεις υποδοχής σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς έχουν να αντιπαλέψουν τα αποτελέσματα που φέρνει η φτώχεια, η ανέχεια και η ανεργία. Αυτά τα προβλήματα, μεσούσης της κρίσης, δεν αφορούν μόνο τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές αλλά και τους γηγενείς. Η κοινωνική αποδιοργάνωση και η οικονομική δυσπραγία διαμορφώνουν ένα εκρηκτικό κλίμα που ενίοτε οδηγεί σε επιθετικές συμπεριφορές μαθητών (π.χ. ξυλοδαρμοί με παρέμβαση εισαγγελέα) και αργότερα σε διαρροή, που αποτελεί αποτυχία της εκπαίδευσης. Και σε αυτή τη δέσμη στόχων οι απόψεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα δίστανται. Αρκετοί θεωρούν ότι οι τάξεις υποδοχής προλαμβάνουν την απογοήτευση των μαθητών λόγω

υποεπίδοσης και την ενδεχόμενη απόρριψη από τους συμμαθητές τους (εξαιτίας της υποεπίδοσης), επειδή μπορούν να δώσουν το χώρο και το χρόνο σε αυτά τα παιδιά να αποδείξουν πρώτα στον εαυτό τους κι έπειτα σε όλους τους άλλους ότι αξίζουν και μπορούν να τα καταφέρουν. Στις τάξεις υποδοχής οι παλιννοστούντες μαθητές νιώθουν προσωρινά ένα είδος ασφάλειας, διότι αποτελούν μια ομάδα με πολλά κοινά βιώματα και ανάγκες, τα οποία πηγάζουν από την κοινή πολιτισμική τους προέλευση. Επομένως, είναι αναμενόμενο να διαφανεί στην παρούσα έρευνα ότι οι αλλοδαποί μαθητές στις τάξεις υποδοχής συμμετέχουν και αποδίδουν περισσότερο στα μαθήματα από ότι στην κανονική τάξη, όπου εκεί τα προβλήματα προσαρμογής τους είναι ποικίλα. Απασχολούνται με θέματα που αρμόζουν στην ηλικία τους, στη φύση τους (είναι παιδιά) και στο γνωστικό τους επίπεδο και έχουν ως πρόσωπο αναφοράς τον εκπαιδευτικό της τάξης ένταξης, ο οποίος οφείλει να είναι σταθερός αρωγός στην τιτάνια προσπάθειά τους να αρχίσουν τη ζωή τους σε εντελώς νέα βάση (άλλος τόπος, άλλοι άνθρωποι, άλλη γλώσσα, άλλα ήθη και έθιμα). Άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παραπάνω δυσχεραίνονται για πολλούς λόγους - για παράδειγμα από την κακή συνεργασία με τους δασκάλους της γενικής τάξης και την υποχρεωτική αντικατάστασή τους όταν απουσιάζουν (από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης), από τη διαρκή εναλλαγή προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής και τέλος, από την ανάθεση των τάξεων αυτών σε άπειρους, νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των τάξεων υποδοχής χωρίς καμία επιμόρφωση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η γενική αίσθηση των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τους βασικούς στόχους των τάξεων υποδοχής που εστιάζονται στην εύρυθμη χωρίς προβλήματα ένταξη των μαθητών, στην αποδοχή τους από τους γηγενείς, στη βελτίωση του τρόπου ζωής τους, αλλά και στη δημιουργία μελλοντικών προϋποθέσεων ανάπτυξης των μαθητών αυτών. Οι τρόποι προσέγγισής τους είναι συχνά αντιφατικοί αλλά στη συντριπτική πλειοψηφία τους αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα ως νέα πραγματικότητα και το θεσμό των τάξεων υποδοχής ως ένα μέσο ανταλλαγής πολιτισμών. Οι αντιφάσεις τους καθρεφτίζουν παγιωμένες αντιλήψεις για τις αξίες, τις πρακτικές, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα και απορρέουν από τη γενικότερη παραμέληση και επιπολαιότητα που επιδεικνύει η ελληνική πολιτεία για τις τάξεις αυτές. Προσπαθούν να ισορροπήσουν το εκκρεμές μιας διαπολιτισμικής τάξης που στο ένα άκρο του έχει τη νέα σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και στο άλλο άκρο το δύσκαμπτο (παρά τις προσαρμογές) αναλυτικό πρόγραμμα. Εγκαταλελειμμένοι από τους αρμόδιους φορείς ως προς την επιμόρφωσή τους τείνουν να προτάσσουν άλλοι τους γνωστικούς και άλλοι τους ψυχοκοινωνικούς στόχους, αλλά όλοι από κοινού αναπτύσσουν ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές μέσω των εμπειριών τους. Όπως φάνηκε στη συζήτηση, οι τάξεις υποδοχής έχουν μπροστά τους μακρύ δρόμο βελτίωσης και προσφοράς και μένει από την επιστημονική κοινότητα να αξιολογηθούν σε ευρεία κλίμακα τα εφαρμοσμένα προγράμματα του θεσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon
- Bickman, L., and Debra, R. J. (1998). *Handbook of Applied Social Research Methods*. USA: Sage Publications
- Council of Europe, (1986). *The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants*, Strasburg, Available from: <https://books.google.gr/books?hl=en&id=T4IYAAAAAYAAJ&focus=searchwithinvolume&q=principles> [6-8-2015]
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg.
- De La Mare, D.M. (2014). Communicating for Diversity: Using Teacher Discussion Groups to Transform Multicultural Education. *The Social Studies*, 105(3), 138-144
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Ανακτημένο από: https://books.google.gr/books?id=qEiC-_ELYgIC&pg=PA126&lpg=PA126&dq=Denzin,+N.+K.+and+Lincoln,+Y.+S.+%282000%29,+Handbook+of+qualitative+research&source=bl&ots=C2lRBpOz2E&sig=30V41L-CT3JnEknppZBdjYoRiJg&hl=en&sa=X&ved=0CDgQ6AEwA2oVChMIqKT3u-HuxwIVwREsCh3b-gtw#v=onepage&q=Denzin%2C%20N.%20K.%20and%20Lincoln%2C%20Y.%20S.%20%282000%29%2C%20Handbook%20of%20qualitative%20research&f=false [10-9-2015]
- Ford, D.Y. (2014). Why Education Must Be Multicultural Addressing a Few Misperceptions With Counterarguments, *Gifted Child Today*, 37(1), 59-62
- Garcia, O.M. & Lopez, R.G. (2005). Teachers initial training in cultural diversity in Spain: Attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16 (5), 433-442.
- Hancock, B., Windridge, K., and Ockleford, E. (2007). *An introduction to qualitative research*, Trend RDSU.

- Iosifidis, Th. (2008). *Qualitative methods in Social Science*, Kritiki Publications
- Kalof, L. Dan A. & Dietz, T. (2008). *Essentials of Social Research*. Open University Press
- Lacey, A. & Luff, D. (2007). *Qualitative research analysis*. Trend RDSU
- Letherby, G., & Bywaters, P. (2007). *Extending Social Research: Application, Implementation and Publication*. Ανακτημένο από: https://books.google.gr/books?id=cExEBgAAQBAJ&pg=PA165&lpg=PA165&dq=Somekh,+B.,+and+Lewin,+C.%282005%29,+Research+methods+in+the+social+Science&source=bl&ots=cVxqOIFIBp&sig=-tu1qCzyeG69ZPYKBg_47-JqibU&hl=en&sa=X&ved=0CDcQ6AEwA2oVChMIhtuUsODuxwIVigYsCh3ClwQa#v=onepage&q=Somekh%2C%20B.%2C%20and%20Lewin%2C%20C.%282005%29%2C%20Research%20methods%20in%20the%20social%20Science&f=false [10-9-2015]
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, L. N. (2007). A Call for Qualitative Power Analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., and Collins, K.M. T. (2012). Qualitative Analysis Techniques for the Review of the Literature. *The Qualitative Report*, 17(56), 1-28
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2nd ed., Newbury Park: SAGE, p.169
- Petrović, D.S., Leutwyler, B., Zlatković B. M., Mantel, C., and Dimitrijević, B. M. (2013). *Teachers' Intercultural Sensitivity an Approach for Teacher Education*. Institute for International Cooperation in Education, University of Teacher Education Zug
- Schatzman L., & Strauss A. L. (1973). *Field Research. Stategies for a Natural Sociology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 39-78
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., and Roussakis, Y. (2009). 'Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism', *Intercultural Education*, 20(3), 267-276
- Tiedt, L. P., & Tiedt M. I. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. (μτφ. Πλυτά Τίνα) Παπαζήσης

- Zembylas, M., and Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *Int. J. Leadership in Education*, 13(2), 163–183
- Αγγελόπουλος, Ν. (2000). *Διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου (internet) στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών: σενάριο διδασκαλίας για την ενότητα “Το Άγιον Όρος”*, Ανακτημένο από: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/08_.pdf [6-8-2015]
- Ακριτίδης, Ν., Ανθόπουλος, Κ., και Παπαδόπουλος, Σ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στις διοικητικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας: η εμπειρία των διαπολιτισμικών δημοτικών σχολείων του Ν. Θεσσαλονίκης*, Ανακτημένο από: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2005/i_diapolitismiki_diastrasi.pdf [6-8-2015]
- Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε., Καρούζα, Α., Καραμανώλη, Κ., Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, Ε., Σπανοπούλου, Ε. (Συλλογικό έργο) (2010). *Αναστοχαστική πράξη : Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα : Νήσος
- Αλούφι - Πεντίνι, Α. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο - υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός
- Ανδρούσου Α., και Μάγος Κ. (2001). *Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη*. Στο Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., και Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., (επιμ.). *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Β. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αποστολίδου, Β., και Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας*. Αθήνα : Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., και Χοντολίδου, Ε. (2015). *Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή*. Ανακτημένο από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1838/319.pdf>
- Γερμανός, Δ. (2015). *Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος*. Ανακτημένο από: <http://users.sch.gr/kliapis/GermanF.pdf> [4-9-2015]
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*, Πάτρα.

- Γκόβαρης, Χ. (2000). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*, Ανακτημένο από: 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%A3%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CE%B9%20%CE%BA%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CF%82%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf [4-8-2015]
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ζεφύρι: διάδραση
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α. (2007). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας - Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκότοβος, Α. Ε. (1997). *Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία*. Στο *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών*, 43-54. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ. Ανακτημένο από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/B1/01.html [πρόσβαση στις 6-8-2015]
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Μεταίχμιο.
- Γκότοβος Α., (2005). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1995). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (αναθ. Εκδ. 2001). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα*, Ανακτημένο από: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=354884,143,8> [4-8-2015]
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: Μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος*. Στο *Μεταπολίτευση*

και εκπαιδευτική πολιτική, 401-420. Αθήνα . Ελληνικά Γράμματα.

Ζάχος, Δ. (2014). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη

Θωμά, Δ., (2005). *Ετερότητα: Ζητήματα θεωρητικής προσέγγισης. Η περίπτωση της ετερότητας στην εκπαίδευση*. Στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 140, 31-43.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Μυτιλήνη. Ανακτημένο από: www.cultural-representation.com/.../SIMEIOSEISiosif. [10-9-2015]

Καναβάκης, Μ. (2004). *Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης*. Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ, Ιωάννινα

Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καρούντζου, Γ., και Χαρδεβάκη, Α.(2006). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά*. 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα

Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (2005). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Λάγιος, Β., Μανίκα, Δ., & Μπομπάριδου, Χ. (2007). *Προβλήματα εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο*, ανακτημένο από <http://epirus.sch.gr/educonf-1/html/08.html> στις 22/11/15

Λαγουδάκος, Μ. Γ. (2011) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Ανακτημένο από http://blogs.sch.gr/mlagoudakos/files/2013/01/%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-PEK_%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%A31.pdf, [6-8-2015]

Μανιάτης, Π., & Πολίτης, Δ. (2015). *Η διαπολιτισμική πρόθεση της Εκπαίδευσης και η συνηγορία της Λογοτεχνίας. Η περίπτωση των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου*. Ανακτημένο από: 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%B1/2.1_%CE
%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-
%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD
D%CE%AF%CE%B1/%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%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF
%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE
E%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf
[4-9-2015]

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα *Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. Νοσηλευτική*, 46(1), 88–98

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1996). Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διεθνοποίηση και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Μάρκου, Γ. Π. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα, *Νέα Παιδεία*, 139, Ανάκτηση από: <http://www.neapaideia-glossa.gr/138.htm> [6-8-2015]

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης .Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τομ.Α, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.Πάτρα: ΕΑΠ.

Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2007). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική : Παρελθόν, παρόν, μέλλον*, - 1η έκδ. - εισήγηση Γεράσιμος Αρσένης, Δημήτρης Βεργίδης, Αθανάσιος Ε. Γκότοβος, Διονύσης Γράβαρης, Μιχάλης Δαμανάκης: *εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών*, Κωνσταντίνος Δημουλάς, Απόστολος Κακλαμάνης, Μιχάλης Κασσωτάκης, Μιχάλης Κελπανίδης, Δημήτρης Ματθαίου, Γιώργος Μαυρογιώργος,

Σταύρος Μούτσιος, Κυριάκος Θ. Μπονίδης, Σήφης Μπουζάκης, Παναγιώτης Ξωχέλλης, κ.ά. · επιμέλεια σειράς Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Μιχελακάκη, Θ. (2015). *Ο θεσμός της Ε.Ε. ως παράγοντας διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων. Η περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών της Ο.Δ. Γερμανίας(1980-1996)*. Ανακτημένο από: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/michela_ki.htm [4-9-2015]

Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2015). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ανακτημένο από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf>

Μπερερής, Π. και Τρούκη, Ε. (2009). *Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη. Ρητά και άρρητα μηνύματα κατά τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Καστανιώτης

Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ., και Λαζακίδου-Καφετζή, Γ.(2006) *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Ανακτημένο από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/786/142.pdf> [8-8-2015]

Μπονίδης, Κ., και Παπαδοπούλου, Β.(2007) *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ανακτημένο από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/praktikes/euaggelou.pdf [8-8-2015]

Μυλωνά., Θ. (1998). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο.*, Αθήνα: Αρμός.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανακτημένο από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf> [4-9-2015]

Παλαιολόγου, Ν., και Παπάνης, Ε. (2007). *Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανακτημένο από: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_575.html [2-8-2015]

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Οδ. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών, Εκπαιδευτική πολιτική - Ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός

Παμπουκίδης, Χ. (2010). *Η περίπτωση του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθήνας. Μια ανάλυση με όρους της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ.
Ανακτημένο από: <http://blogs.sch.gr/19gymthe/2012/08/25/%CE%B7-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-132%CE%BF%CF%85-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85/>
[4-9-2015]

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (2015). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Ανακτημένο από:
http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/86139/mod_resource/content/2/%CE%95%CC%81%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CC%81%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%91%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%89%CC%81%CE%BD%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%89%CC%81%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CC%81%CE%BF.pdf [4-9-2015]

Παπαναστασίου, Α. (2006). *Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη διαπολιτισμική πρόκληση της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου ΠΙΟΔΕ 10-4-2006. Εκδ.: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

Παπαχρήστος, Κ. (2015). *Διαπολιτισμική Αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Ανακτημένο από: http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap_Diap1.pdf [4-9-2015]

Παπαχρήστου, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο*. Ταξιδευτής

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance*

- Πασχαλιώρη, Β.(2006) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Ανακτημένο από: [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishgh
seisDiapolEkpshs2005/diapolitismiki_ekpaidefsi_theoritikew_prosegiseis.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishgh
seisDiapolEkpshs2005/diapolitismiki_ekpaidefsi_theoritikew_prosegiseis.pdf) [4-9-
2015]
- Πορτελάνος, Σ. (2004). *Διαπολιτισμική αγωγή μέσα από τη Διδακτική Ενότητα της παραβολής του καλού Σαμαρείτη (Δημοτικού) σύμφωνα με το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη 28-30/5/2004
- Σαραφίδου, Τ., & Ζερδελή, Σ. (2015). *Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης*. Ανακτημένο από: [https://www.google.gr/?gfe_rd=cr&ei=oIzpVdO0I8qz8wf-
2pa4Ag&gws_rd=ssl#q=%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%
BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%
%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82+%CF%83%CF%8
4%CE%B1+%CE%B4%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+%CF%83
%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1](https://www.google.gr/?gfe_rd=cr&ei=oIzpVdO0I8qz8wf-
2pa4Ag&gws_rd=ssl#q=%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%
BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%
%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82+%CF%83%CF%8
4%CE%B1+%CE%B4%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+%CF%83
%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1) [4-9-2015]
- Σκιά, Χ., Κυβελέα, Ν. και Πετρόπουλος, Π. (2003). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των αλλοδαπών μαθητών της Δ/θμιας Εκπ/σης του Νομού Μεσσηνίας, σχετικά με τη σχολική τους ένταξη*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας (Αθήνα 7-10 Μαΐου 2003) με θέμα «Ετερότητα και Κοινωνία»
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., και Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης Πρόγραμμα 5, ΙΜΕΠΟ*.
- Τσαούση, Δ. Γ., (1989). *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (2002). *Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας. Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, στο: Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό

Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 13-45.

Φραγκουδάκη., Α., (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση
Φώτου, Γ. (2002). *Πολυπολιτισμική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*. Εκδ.: ΈΛΛΗΝ
Χαραλάμπους, Φ. Δ. (επιμ.: 2007), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Ελληνικά
Γράμματα

Χατζησωτηρίου, Χ., και Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, Σαΐτα, Ανακτημένο από:
<https://books.google.gr/books?id=VC5YBAAAQBAJ&pg=PA171&lpg=PA171&dq=%CE%97+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7+%CF%84%CF%89%CE%BD+%CF%80%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD+%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD+%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.+%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+%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7&source=bl&ots=kIJGaUmRrc&sig=FtSVFwxHUbd54OuHLnmlYKklE14&hl=el&sa=X&ved=0CFEQ6AEwCGoVChMIty8iYWjxwIVQxIsCh05iQej#v=onepage&q=%CE%B9%CF%83%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%AF%CE%B1&f=false> [6-8-2015]

Χοντολίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ., Τσουκαλά, Κ. (2008). *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg.

Χριστοδούλου, Θ. (2009). *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*.
12ο Διεθνές Συνέδριο - Πάτρα 19-21 Ιουνίου, 285-292

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/xrisi_sxolikon_vivlion_diapolitismiki.pdf ανακτήθηκε στις 10/10/15

http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T1/029/10067.pdf ανακτήθηκε στις 27/11/15

<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf> ανακτήθηκε στις 10/10/15

http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/periexomena.pdf ανακτήθηκε στις 2/12/2015

<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf> ανακτήθηκε στις 6/12/2015

<http://www.paidevo.gr/teachers/?p=1198> ανακτήθηκε στις 20/11/15

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ν. 2413/96
2. Ν. 1404/83(Άρθρο 45: Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα).
3. Υπουργική απόφαση Γ1/708/7-9-1999 (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999)
4. Ν. 1865/89, Φ.Ε.Κ. 210τ.Α/28-9-89, Άρθρο 7,παρ.1
5. Ν.1566/85-Φ.Ε.Κ. 167/1985
6. Οδηγός ερωτήσεων συνέντευξης.

1. ΝΟΜΟΣ 2413/96 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'- ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Άρθρο 34

Σκοπός - Περιεχόμενο

1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Άρθρο 35

Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

1. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α) νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές - επαγγελματικές σχολές.
2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.
3. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Με την ίδια διαδικασία ή με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι. και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.
4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του

Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης.

Άρθρο 36

Εκπαιδευτικό προσωπικό

1. Με την απόφαση της παραγράφου 3 του προηγούμενου άρθρου συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά κλάδους και ειδικότητες, για τη λειτουργία των ιδρυόμενων δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατίθενται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαδικασία μετάθεσής τους.
3. Οι διατάξεις των παραγράφων 1 και 3 του άρθρου 24 του παρόντος νόμου εφαρμόζονται ανάλογα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου.

Άρθρο 37

Διοίκηση των σχολείων

1. Οι διατάξεις που ισχύουν για τη διοίκηση των δημόσιων σχολείων και τη στήριξη του έργου τους εφαρμόζονται και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
2. Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων επιλέγονται σύμφωνα με τα ισχύοντα για την επιλογή των διευθυντών των άλλων δημόσιων σχολείων. Το οικείο συλλογικό όργανο επιλογής καταρτίζει ιδιαίτερο πίνακα διευθυντών των δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον οποίο κατατάσσονται με αξιολογική σειρά εκπαιδευτικοί, που, πέρα από τα γενικά προσόντα, διαθέτουν και τα προσόντα που θα οριστούν με την απόφαση της παραγράφου 2 του άρθρου 36. Επί των αιτήσεων των υποψήφιων διευθυντών σχολείων εκφράζει την άποψή του το Σχολικό Συμβούλιο, εφόσον στις αιτήσεις περιλαμβάνεται προτίμηση για τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο.
3. Η διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας.

2. Ν. 1404/83 (ΦΕΚ 173 Α') : Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

(Με την παρ. 1 του άρθρου 5 του Ν. 2916/01, ΦΕΚ-114 Α' ορίζεται ότι : "Όπου στις διατάξεις του Ν. 1404/1983 και της νομοθεσίας σχετικώς με τα Τ.Ε.Ι. αναφέρεται "Ομάδα Μαθημάτων" ή τα αρχικά "Ο.Μ." νοείται εφεξής "Τομέας", ενώ όπου αναφέρεται "μέλη Ε.Ε.Π. των Τ.Ε.Ι." ή τα αρχικά "Ε.Ε.Π." στο εξής νοούνται τα μέλη Ε.Δ.Π. των Τ.Ε.Ι.).

(Με την παρ. 4 του άρθρου 5 του Ν. 2916/01, ΦΕΚ-114 Α' ορίζεται ότι : "Όπου στο Ν.1404/1983 αναφέρεται σε σειρά "Καθηγητής, Επίκουρος Καθηγητής" νοείται εφεξής "Καθηγητής, Αναπληρωτής Καθηγητής" και όπου "Καθηγητής, Επίκουρος Καθηγητής, Καθηγητής Εφαρμογών" νοείται εφεξής "Καθηγητής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Επίκουρος Καθηγητής").

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 45

Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα

1. Σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται, με αποφάσεις του οικείου νομάρχη, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλλινοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζομένων Ελλήνων.

2. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, τα εφαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών, τα προσόντα του προσωπικού που διδάσκουν σ' αυτά, τα χρησιμοποιούμενα βιβλία καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια.

3. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και για την κάλυψη ειδικών αναγκών μπορεί να προσλαμβάνονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου και ωριαία αντιμισθία μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου, ιδιώτες που μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές διδακτικές ανάγκες των τάξεων των τμημάτων του παρόντος άρθρου ή να ανατίθεται η διδασκαλία σε δημόσιους υπαλλήλους με ωριαία αποζημίωση. Το ύψος της ωριαίας αυτής αντιμισθίας ή αποζημίωσης καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών" (αντικ. του άρθρου 45 από την παρ. 3 του άρθρου 2 του Ν. 1894/90, ΦΕΚ-110 Α').

3. Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999: Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Τάξεις Υποδοχής-Φροντιστηριακά Τμήματα

Έχοντας υπόψη:

1. Το άρθρο 2 παρ. 3 του Ν. 1894/90, ΦΕΚ 110 τ. Α΄
2. Το άρθρο 35 παρ. 3 του Ν. 2413/96, ΦΕΚ 124 τ. Α΄
3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν θα προκύψουν για το κρατικό προϋπολογισμό επιπλέον δαπάνες από αυτές που ήδη είχαν υπολογιστεί με την αναφερόμενη στο θέμα αυτό αριθμ. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (ΦΕΚ 930 τ. Β΄)

απόφαση του Υπουργού Παιδείας αποφασίζουμε

Προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική -ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή:

- **Τάξη Υποδοχής I**
- **Τάξη Υποδοχής II**
- **Φροντιστηριακό Τμήμα**
- **Διευρυμένο Ωράριο**

1. Φοίτηση σε Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.)

Το πρόγραμμα των τάξεων Υποδοχής ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο Ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

- Στις Τάξεις Υποδοχής I, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος.
- Στις Τάξεις Υποδοχής II, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. I.

2. Λειτουργία Τ.Υ.

α) Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. Ι ή ΙΙ είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17. Σε περίπτωση που σε γειτονικά σχολεία υπάρχουν μαθητές που έχουν την ανάγκη να φοιτήσουν σε Τ.Υ., μπορούν να μετεγγραφούν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολείων, με απόφαση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, σε ένα σχολείο στο οποίο τηρούνται οι προϋποθέσεις, ώστε να είναι δυνατή η ίδρυση Τ.Υ. Ι:

Ειδικότερα:

Φοίτηση σε Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.)

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

- Στις Τάξεις Υποδοχής Ι, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μαθησιακής προετοιμασίας. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Σχολική Ζωή ή και άλλο μάθημα σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση σε Τ.Υ. Ι διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Είναι δυνατή ταχύτερη επανένταξη μαθητή στην κανονική τάξη έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. Ι και της κανονικής τάξης, αν στο τέλος τριμήνου έχει δεχθεί ότι μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα.

- Στις τάξεις υποδοχής ΙΙ, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία. Η φοίτηση διαρκεί δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις τρία έτη) και επιδιώκεται να είναι συνεχής για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

Εφαρμόζεται εβδομαδιαίο ωρολόγιο 18-22 διδακτικών ωρών που πραγματοποιούνται με απόσπαση των μαθητών από την κανονική τάξη, εκτός από τα μαθήματα Καλλιτεχνικά, Τεχνολογία, Φυσική Αγωγή, Μαθηματικά (προαιρετικά το τελευταίο, με απόφαση των διδασκόντων) όπου εντάσσονται κανονικά. Ειδικότερα το πρόγραμμα διαμορφώνεται ως εξής:

Μαθήματα εντατικής παρακολούθησης (18-22 ώρες)

14 ώρες ελληνικά

4 ώρες μαθηματικά

4 ώρες στοιχεία από τα υπόλοιπα μαθήματα

Μαθήματα κοινής παρακολούθησης (7-13 ώρες)

Τάξεις Α' Β' Γ'

Μαθηματικά 4 4 4

Ξένη Γλώσσα 6 5 5

Πληροφορική-Τεχνολ. 2 2 1

Φυσική Αγωγή 3 3 2

Αισθητική Αγωγή 1 2 2

Οικιακή Οικονομία 1 2 -

ΣΕΠ - - 1

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω της ιδιομορφίας του σχολικού προγράμματος ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου αποφασίζει με ποια τάξη/-εις και με ποιο τμήμα/-τα μπορεί να συνδεθεί η Τάξη Υποδοχής, ώστε οι μαθητές τους να συνδιδάσκονται τα μαθήματα Φυσικής Αγωγής, Καλλιτεχνικών, Τεχνολογίας και Μαθηματικών ή τουλάχιστον ένα από αυτά. Οι Τ.Υ. πρέπει να λειτουργούν κατά τάξη. Σε αντίθετη περίπτωση θα αιτιολογείται εγγράφως από το Διευθυντή του σχολείου η παρέκκλιση από τον κανόνα λειτουργίας των Τ.Υ.

Πρόγραμμα σπουδών Τ.Υ. II

Στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές/ -τριες παρακολουθούν στις "κανονικές" τάξεις του σχολείου, ενώ παράλληλα έχουν γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη. Η υποστήριξη προβλέπει:

α. Εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκαίων γλωσσικών δεξιοτήτων τους ενώ συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της "κανονικής" τάξης με τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία).

β. Εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Συνέχιση της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.

γ. Το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό και εφόσον υπάρξει ικανός αριθμός μαθητών (7-15) διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολόγιου προγράμματος στην περίπτωση που η τάξη έχει πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα.

Για την παρακολούθηση του μαθήματος αυτού χορηγείται στο τέλος του διδακτικού έτους σχετική βεβαίωση.

Προετοιμασίες για ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων

1. Τάξη Υποδοχής I

- Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι ο μαθητής έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκείς σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις.
- Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του Τάξη Υποδοχής I. Σε αντίθετη περίπτωση παραπέμπεται το θέμα στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης και
- Ανατίθεται η διδασκαλία σε διδακτικό προσωπικό, κατά προτίμηση εξειδικευμένο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.
- Εξασφαλίζεται έγκαιρα κατάλληλο διδακτικό υλικό

2. Τάξη Υποδοχής II

- Οι Τ.Υ. αφορούν μαθητές αλλόγλωσσους οποιασδήποτε τάξης της Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπ/σης.
- Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ότι είναι μέτριο, δηλαδή παρουσιάζει μια ασταθή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανεπαρκώς στο σύνολο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.
- Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει την Τάξη Υποδοχής II. Σε περίπτωση διαφωνίας του, το θέμα παραπέμπεται στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης.
- Στις διδακτικές διαδικασίες Τ.Υ. μπορεί να συμμετάσχει και δίγλωσσος εκπαιδευτικός.

Η απόφαση για την ένταξη μαθητή σε Τάξεις Υποδοχής I ή II λαμβάνεται από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο, αφού συνεκτιμήσουν τα διαγνωστικά tests και λάβουν υπόψη τη σχετική εισήγηση των ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου ή/και κοινωνικού λειτουργού) που παρακολουθούν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης λειτουργεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια.

3. Φοίτηση σε Φροντιστηριακό Τμήμα (Φ.Τ.)

Το πρόγραμμα των Φ.Τ. παρακολουθείται από μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. Ι ή/και ΙΙ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην "κανονική" τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου.

4. Λειτουργία Φ.Τ.

Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Φροντιστηριακό Τμήμα είναι ο 3 και ο μεγαλύτερος 8. Μαθητές ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση Φροντιστηριακού Τμήματος. Επίσης μπορούν να ιδρύονται Φ.Τ. σε σχολικές μονάδες και να φοιτούν σε αυτά μαθητές των πλησιέστερων σχολείων, αφού εξασφαλιστεί έγκριση των γονέων τους. Στο Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα από τις οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη.

5. Πρόγραμμα σπουδών Φροντιστηριακού Τμήματος

Διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο σύλλογος διδασκόντων κρίνει ότι οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές. Επίσης γίνεται μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης μέρας 2 ώρες την εβδομάδα (σύνολο 10).

Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι ώρες λειτουργίας του Φ.Τ., καθώς και η χρήση διδακτικού υλικού, καθορίζονται από το σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων.

6. Έναρξη λειτουργίας των Τ.Υ. και Φ.Τ.

Οι αρμόδιες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής Ι ή και ΙΙ και Φροντιστηριακών Τμημάτων να γίνεται το αργότερο την 1η Οκτωβρίου. Για το λόγο αυτό, στο τέλος του διδακτικού έτους υποβάλλονται από τις σχολικές μονάδες α) τεκμηριωμένες προτάσεις για ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ., β) στοιχεία που αφορούν μαθητές που πρέπει να παρακολουθήσουν τις Τ.Υ. Ι ή ΙΙ αλλά η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου δεν επιτρέπει την εφαρμογή του προγράμματος Τ.Υ. -έκθεση λόγων αδυναμίας υλοποίησης του

προγράμματος Τ.Υ. Μετά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου υποβάλλονται στις αρμόδιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σχετικά συμπληρωματικά στοιχεία.

7. Διδακτικό προσωπικό

Α. Στις τάξεις Υποδοχής διδάσκουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, που βρίσκονται στη διάθεση του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου ή που αποσπώνται για το σκοπό αυτό, όπως και αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουν με πλήρες ωράριο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με πλήρες ωράριο ή για τη συμπλήρωση του κανονικού τους ωραρίου. Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου Δ/σης Εκπ/σης και διδάσκουν με ωράριο που καθορίζεται από τη σύμβαση πρόσληψής τους. Στις Τάξεις Υποδοχής διδάσκουν κατά πρώτο λόγο διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου, εφόσον το επιθυμούν και έχουν τα απαραίτητα για το έργο αυτό προσόντα.

Β. Η εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η άριστη γνώση της ελληνικής για την περίπτωση των αλλοδαπών εκπαιδευτικών, η πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών, η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα λογίζονται ως προσόντα επιλογής για την ανάθεση της διδασκαλίας.

Γ. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα διδάσκουν μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της ίδιας ή, αν αυτό δεν είναι δυνατό, άλλης σχολικής μονάδας, για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου ή με ωριαία αντιμισθία. Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η διδασκαλία από εκπαιδευτικούς των παραπάνω κατηγοριών, προσλαμβάνονται αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως ωρομίσθιοι και αν αυτό δεν είναι δυνατό ιδιώτες εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ως ωρομίσθιοι.

Δ. Για κάλυψη ειδικών αναγκών και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης μπορούν να προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι κατά σειρά προτεραιότητας: 1. Αδιόριστοι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα προσόντα διορισμού στην ελληνική εκπαίδευση και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας (διαθέτουν σχετικό τίτλο) και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών (λόγω διαμονής τους σ' αυτή). 2. Ελλείψει αυτών εκπαιδευτικοί, έλληνες ή αλλοδαποί, που γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Ε. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών της παραγράφου Δ, εδαφ. 1,2 πραγματοποιείται με απόφαση του Νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμόδιου περιφερειακού συμβουλίου και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας.

ΣΤ. Για κάλυψη των ειδικών αναγκών που αναφέρονται στις παραγράφους Γ και Δ μπορεί με οικονομική στήριξη άλλων δημοσίων φορέων και οργανισμών που εμπλέκονται στη διαδικασία της διαπολιτισμικής να προσληφθούν με έγκριση του αρμόδιου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, εφόσον διαθέτουν τα προσόντα που καθορίστηκαν στις αντίστοιχες παραγράφους (Γ και Δ).

Ζ. Με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των αρμόδιων υπηρεσιών οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν όσοι εργάζονται με οποιαδήποτε σχέση εργασίας σε Τ.Υ. ή σε Φ.Τ.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ. και τη διατύπωση προτάσεων.

8. Εποπτεία - Παιδαγωγική Καθοδήγηση

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος προϊστάμενος έχουν τη φροντίδα και την ευθύνη για τη διευκόλυνση των μαθητών αυτών στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για την τήρηση του ωραρίου λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Σε περίπτωση που οι σχολικές συνθήκες ή ο αριθμός των μαθητών αυτών δεν επιτρέπουν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. ή Φ.Τ. πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια ώστε οι μαθητές αυτοί να υποστηριχθούν γνωστικά και μαθησιακά.

Την ευθύνη για την κατάρτιση, την έκδοση σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε Τ.Υ. και Φ.Τ. καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εποπτικού υλικού έχουν το ΠΙΟΔΕ και το Π.Ι. Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών καθώς και της σύνταξης και εφαρμογής προγραμμάτων διδασκαλίας και χρήσης του εποπτικού υλικού σε συνεργασία πάντοτε με το διδακτικό προσωπικό. Στο τέλος του διδακτικού χρόνου οι διευθυντές των σχολείων υποβάλλουν εκθέσεις στο Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο της αρμόδιας Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, το ΠΙΟΔΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

9. Διοικητικές ρυθμίσεις

Με εγκύκλιο θα ρυθμιστούν θέματα που αφορούν:

- την αξιολόγηση των μαθητών
 - τη φοίτηση μαθητών σε Τ.Υ. ή Φ.Τ.
 - τα διαγνωστικά εργαλεία για την πορεία ελληνομάθειας του μαθητή και το γνωστικό επίπεδό του.
 - τα διαγνωστικά εργαλεία για το πέρασμα από ένα τύπο Τ.Υ. στον άλλο.
 - την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.
 - τις ενέργειες των εκπαιδευτικών οργάνων για την καλή οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και την έγκαιρη λειτουργία τους.
- Από τη δημοσίευση της παρούσας, παύει να ισχύει οποιαδήποτε άλλη διάταξη, η οποία ρυθμίζει θέματα ίδρυσης και λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Η παρούσα να δημοσιευθεί στην εφημερίδα της Κυβέρνησης.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΣΕΝΗΣ

4. Νόμος 1865/1989 (ΦΕΚ Α' 210) 28-9-1989

Άρθρο 7

Διοικητικές διατάξεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1. Με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ιδρύονται και λειτουργούν στην Ελλάδα Σχολεία παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων) Ελληνοπαίδων και καθορίζονται οι οργανικές θέσεις του εκπαιδευτικού, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού, τα προσόντα και ο τρόπος τοποθέτησης - μετάθεσης - απόσπασης του προσωπικού αυτού. Με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των αντίστοιχων σχολείων, τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, τα χρησιμοποιούμενα βιβλία, καθώς και κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετική με τη λειτουργία των σχολείων αυτών.

Η παράγραφος 9 του άρθρου 31 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ.Α') εφαρμόζεται και για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών.

5. Ν.1566/85 - ΦΕΚ 167/1985: ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Κυρώνουμε και εκδίδουμε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄ ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 1

Σκοπός - Γλώσσα

1. Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές:

α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή

τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

2. Βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών είναι: α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, γ) η εξασφάλιση όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

3. α) Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως:

(αα) σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης,

(ββ) διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών, διαρθρωμένη άρτια σε επιμέρους ενότητες και θέματα,

(γγ) ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος.

β) Τα αναλυτικά προγράμματα καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται συνεχώς σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής.

γ) Τα αναλυτικά προγράμματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους.

δ) Τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα.

4. Γλώσσα διδασκαλίας, που αποτελεί και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων των μαθητών και των βιβλίων των εκπαιδευτικών είναι η δημοτική, όπως διαμορφώνεται από το λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων.

Άρθρο 2

Διάρθρωση και βαθμίδες της εκπαίδευσης - Παροχές

1. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να εντάσσονται και σε κέντρα, στα οποία λειτουργούν μαζί με κρατικούς παιδικούς σταθμούς (παιδικά κέντρα).

2. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα γυμνάσια και ο δεύτερος από τα γενικά, κλασικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά-επαγγελματικά, ενιαία πολυκλαδικά λύκεια και από τις τεχνικές-επαγγελματικές σχολές. Ειδικός νόμος ρυθμίζει τη λειτουργία των εκκλησιαστικών λυκείων.

3. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλικού και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα.

4. Μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και μάθηση.

5. Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια (μεικτά σχολεία).

6. Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν.

7. Τα διδακτικά βιβλία και τα βιβλία των εκπαιδευτικών χορηγούνται δωρεάν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθιερωθεί η υποχρέωση των μαθητών να διατηρούν τα βιβλία σε καλή κατάσταση και να τα επιστρέφουν στο σχολείο στο τέλος του διδακτικού έτους, καθώς επίσης και οι κυρώσεις για τους μαθητές που παραβιάζουν αυτή την υποχρέωση και για όσους ασκούν την επιμέλεια του προσώπου τους.

8. Οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων αντιμετωπίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία έχει την ευθύνη της διάθεσης και διαχείρισης των σχετικών πιστώσεων. Τα τυχόν αδιάθετα υπόλοιπα από τις επιχορηγήσεις αυτές επιστρέφονται στον κρατικό προϋπολογισμό στο τέλος κάθε οικονομικού έτους.

9. α) Μαθητές, που κατοικούν μακριά από την έδρα του σχολείου, μπορεί να μεταφέρονται δωρεάν ή να διαμένουν και να σιτίζονται δωρεάν στον τόπο που λειτουργεί το σχολείο. Αν η μεταφορά είναι αντικειμενικά αδύνατη ή δεν υπάρχουν προϋποθέσεις δωρεάν διαμονής και σίτισης, μπορεί να καταβάλλεται μηνιαίο επίδομα.

β) Μαθητές, που φοιτούν σε αθλητικό ή μουσικό γυμνάσιο ή λύκειο, μπορούν να μεταφέρονται από την κατοικία τους στην έδρα του σχολείου δωρεάν, να σιτίζονται δωρεάν ή και να διαμένουν δωρεάν στην πόλη που λειτουργεί το σχολείο. Αν η μεταφορά είναι αντικειμενικά αδύνατη ή δεν υπάρχουν προϋποθέσεις δωρεάν σίτισης και διαμονής, μπορεί να καταβάλλεται μηνιαίο επίδομα.

10. Στους μαθητές των λυκείων και των τεχνικών επαγγελματικών σχολών μπορεί να χορηγούνται κρατικές υποτροφίες.

11. Το Δημόσιο καλύπτει τις δαπάνες της ιατροφαρμακευτικής και νοσοκομειακής περίθαλψης των μαθητών που έπαθαν ατύχημα κατά την άσκηση στα εργαστήρια των τεχνικών - επαγγελματικών λυκείων, των ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων και των τεχνικών επαγγελματικών σχολών, κατά το μέρος που οι δαπάνες αυτές δεν καλύπτονται από άμεση ή έμμεση ασφάλιση.

12. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, καθώς και του Υπουργού Εσωτερικών και Δημόσιας Τάξης στις περιπτώσεις των παρ. 8 και 9 ή του Υπουργού Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων στις περιπτώσεις της παρ. 11, ρυθμίζεται ο τρόπος κάλυψης των δαπανών, οι προϋποθέσεις και

όλες οι σχετικές λεπτομέρειες για την εφαρμογή αυτού του άρθρου. Οι αναγκαίες πιστώσεις εγγράφονται στους προϋπολογισμούς εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και των νομαρχιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Άρθρο 3

Προσχολική αγωγή

1. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθεί τα νήπια:

- α) να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές.
- β) να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό.
- γ) να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα γενικά και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής,
- δ) να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, που θα τα βοηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή και
- ε) να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας.

2. Η προσχολική αγωγή παρέχεται σε νηπιαγωγεία που λειτουργούν είτε ως ανεξάρτητα είτε μέσα σε παιδικά κέντρα. Η διεύθυνση των παιδικών κέντρων, η στελέχωσή τους με το απαραίτητο προσωπικό και κάθε σχετικό θέμα με τη λειτουργία τους ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Η τοποθέτηση νηπιαγωγών στα νηπιαγωγεία που λειτουργούν μέσα στα παιδικά κέντρα, η υπηρεσιακή κατάσταση, η εξέλιξη των νηπιαγωγών και η εκπαιδευτική λειτουργία των νηπιαγωγείων αυτών ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων ετών. Η ηλικία αποδεικνύεται από ληξιαρχική πράξη γέννησης.
4. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται υποχρεωτική σταδιακά και κατά περιοχές της χώρας που ορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Οικονομικών.
5. Τα νηπιαγωγεία είναι μονοθέσια και διθέσια. Μονοθέσια είναι εκείνα στα οποία φοιτούν από επτά (7) έως τριάντα (30) νήπια και διθέσια εκείνα στα οποία φοιτούν από τριάντα ένα (31) έως εξήντα (60) νήπια. Ο αριθμός των νηπίων κατά νηπιαγωγό μπορεί να μειώνεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Κατ' εξαίρεση τα νηπιαγωγεία τα οποία λειτουργούν μέσα στα παιδικά κέντρα μπορεί να είναι μονοθέσια ή πολυθέσια, ανάλογα με τον αριθμό των νηπίων που φοιτούν και με βάση την αντιστοιχία μιας θέσης νηπιαγωγού προς τριάντα (30) νήπια.
6. Η ίδρυση και η προαγωγή νηπιαγωγείων και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.
7. Η ίδρυση νηπιαγωγείων σε παιδικά κέντρα και η προσθήκη νέων τμημάτων σε αυτά, ανάλογα με τον αριθμό των νηπίων, καθώς και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Οικονομικών.
8. Η κατάργηση, ο υποβιβασμός και η συγχώνευση νηπιαγωγείων και η ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η αντίστοιχη κατάργηση, μείωση τμημάτων ή συγχώνευση νηπιαγωγείων που λειτουργούν σε παιδικά κέντρα και η ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

9. α) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:

(αα) την οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων,

(ββ) την εισαγωγή νηπίων,

(γγ) την έναρξη, τη λήξη και τη διακοπή των μαθημάτων κατά τους χειμερινούς ή τη συνέχισή τους κατά τους θερινούς μήνες σε ορισμένες περιοχές της χώρας,

(δδ) την παρεχόμενη στα νήπια προσχολική αγωγή και τα διδασκόμενα μαθήματα,

(εε) το εβδομαδιαίο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και αγωγής των νηπίων,

(στστ) την οργάνωση της ζωής των νηπίων και κάθε είδους εκδηλώσεις και

(ζζ) κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετική με τη λειτουργία των νηπιαγωγείων.

β) Με κοινή απόφαση των Υπουργών Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται ειδικότερα θέματα που αφορούν στην ίδρυση, οργάνωση, στελέχωση, διεύθυνση και λειτουργία των παιδικών κέντρων.

10. Για τα θέματα των παραγράφων 6, 7 και 8 γνωμοδοτεί το νομαρχιακό συμβούλιο, ύστερα από εισήγηση της νομαρχιακής επιτροπής παιδείας.

Άρθρο 4

Δημοτική εκπαίδευση

1. Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, το δημοτικό σχολείο βοηθεί τους μαθητές:

α) να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν,

β) να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.

γ) να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.

δ) να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου,

ε) να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και

στ) να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

2. Η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο είναι εξαετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'. Στην Α' τάξη εγγράφονται μαθητές που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία έξι (6) ετών. Η ηλικία αποδεικνύεται από ληξιαρχική πράξη γέννησης.

3. Στους μαθητές που αποφοιτούν από το δημοτικό σχολείο χορηγείται τίτλος που χρησιμεύει για την εγγραφή στο γυμνάσιο, ο τύπος του οποίου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

4. Τα δημοτικά σχολεία, ανάλογα με τον αριθμό των οργανικών θέσεων των δασκάλων, είναι μονοθέσια έως εξαθέσια ή δωδεκαθέσια.

5. Κατ' εξαίρεση, είναι δυνατή η λειτουργία επταθέσιων έως και ενδεκαθέσιων δημοτικών σχολείων, όταν το επιβάλλουν ο αριθμός των μαθητών, οι διατιθέμενοι χώροι διδασκαλίας και οι αποστάσεις μεταξύ των σχολείων.

6. Η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο για τα μονοθέσια και διθέσια και για τα λοιπά τριάντα (30) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο, ως εξής:

Μαθητές - Δάσκαλοι - Οργανικότητα

10 έως 25 - 1 - Μονοθέσιο

26 έως 50 - 2 - Διθέσιο

51 έως 90 - 3 - Τριθέσιο

91 έως 120 - 4 - Τετραθέσιο
121 έως 150 - 5 - Πενταθέσιο
151 έως 180 - 6 - Εξαθέσιο
181 έως 210 - 7 - Επταθέσιο
211 έως 240 - 8 - Οκταθέσιο
241 έως 270 - 9 - Εννεαθέσιο
271 έως 300 - 10 - Δεκαθέσιο
301 έως 330 - 11 - Ενδεκαθέσιο
331 έως 360 - 12 - Δωδεκαθέσιο

7. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να μειώνεται ο αριθμός των μαθητών που αναλογεί σε κάθε οργανική θέση δασκάλου.

8. Η ίδρυση και προαγωγή των δημοτικών σχολείων και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων των δασκάλων γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

9. Στις περιπτώσεις που ειδικές τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν είναι δυνατή η ίδρυση μονοθέσιων δημοτικών σχολείων, ανεξαρτήτως του αριθμού μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν.

10. Η κατάργηση, ο υποβιβασμός και, με την επιφύλαξη της παρ. 13, η συγχώνευση δημοτικών σχολείων και η ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων δασκάλων, καθώς και η διαίρεση δημοτικών σχολείων και η μεταφορά της έδρας τους, γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

11. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:

- α) την οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων,
- β) την εγγραφή, μετεγγραφή και κατάταξη των μαθητών,
- γ) την έναρξη και λήξη του σχολικού και διδακτικού έτους,
- δ) τη διαδικασία, τους λόγους και τα όργανα που αποφασίζουν τη διακοπή των μαθημάτων, τη συμπλήρωσή τους και με παράταση του διδακτικού έτους, καθώς και κάθε άλλη λεπτομέρεια,

ε) τα διδασκόμενα μαθήματα και τα εβδομαδιαία ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, στ) την αξιολόγηση των μαθητών, την οργάνωση της μαθητικής ζωής και το γενικό πλαίσιο των σχολικών εκδηλώσεων και ζ) κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετική με τη λειτουργία των δημοτικών σχολείων.

12. Η διδασκαλία στα δημοτικά σχολεία μαθημάτων φυσικής αγωγής, μουσικής ξένων γλωσσών και καλλιτεχνικών μαθημάτων μπορεί να ανατίθεται, εκτός από τους δασκάλους, και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με απόφαση του νομάρχη είτε με ολική απόσπαση είτε με υπερωριακή απασχόληση είτε για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου, καθώς και σε άλλους ειδικούς εκπαιδευτικούς που έχουν τα αντίστοιχα επιστημονικά προσόντα. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Προεδρίας της Κυβέρνησης και Οικονομικών, καθορίζονται τα προσόντα των ειδικών εκπαιδευτικών, η σύσταση των αναγκαίων οργανικών θέσεων που κατανέμονται σε νέους κλάδους ή προσαυξάνουν τις θέσεις των αντίστοιχων κλάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η διάθεση των εκπαιδευτικών αυτών στα δημοτικά σχολεία για ανάληψη πλήρους προγράμματος διδασκαλίας ή και για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου, η ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας για τα μαθήματα αυτά σε δημόσιους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η πρόσληψη με ωριαία αντιμισθία ιδιωτών που έχουν τα αντίστοιχα προσόντα. Η αποζημίωση για την υπερωριακή διδασκαλία και η ωριαία αντιμισθία καθορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

13. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να συγχωνεύονται μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια δημοτικά σχολεία σε τετραθέσια και πάνω. Οι τάξεις των πολυθέσιων αυτών σχολείων μπορεί να λειτουργούν στις έδρες των συγχωνευόμενων σχολείων, όπως θα ορίζεται ειδικότερα με την παραπάνω απόφαση. Με όμοια απόφαση μπορεί να συγχωνεύονται, κατά περιοχή, μονοθέσια δημοτικά σχολεία, στα οποία ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν είναι κάτω από δεκαπέντε (15), σε ένα κεντρικό δημοτικό σχολείο.

14. Οι μαθητές μεταφέρονται δωρεάν από τις έδρες των συγχωνευόμενων σχολείων στις οριζόμενες έδρες λειτουργίας των τάξεων ή στις έδρες των κεντρικών δημοτικών σχολείων. Η μεταφορά των μαθητών γίνεται, ύστερα από απόφαση του νομάρχη, με τα συνήθη

συγκοινωνιακά μέσα ή και με μίσθωση ιδιωτικών μεταφορικών μέσων. Επίσης μπορεί να γίνεται με ιδιωτικά λεωφορεία με τη φροντίδα και ευθύνη του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας ή των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ).

15. Οι δαπάνες μεταφοράς των μαθητών εγγράφονται στους προϋπολογισμούς εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και των νομαρχιών και μπορούν να μεταφέρονται στους ΟΤΑ ή στο Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας κατά περίπτωση.

16. Για τα θέματα των παραγράφων 8, 9, 10 και 13 γνωμοδοτεί το νομαρχιακό συμβούλιο, ύστερα από εισήγηση της νομαρχιακής επιτροπής παιδείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Άρθρο 5.

Γυμνάσια.

1. Σκοπός του γυμνασίου είναι να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής.

Ειδικότερα το γυμνάσιο βοηθεί τους μαθητές:

α) Να διευρύνουν, το σύστημα αξιών τους (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. Να ελέγχουν και να κατευθύνουν το συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές.

β) Να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας.

γ) Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο με σαφήνεια και ορθότητα.

δ) Να αναπτύσσουν ομαλά το σώμα τους για τη λειτουργική βελτίωση του οργανισμού και να καλλιεργούν τις κινητικές τους κλίσεις και ικανότητες.

ε) Να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές της τέχνης και να διαμορφώνουν αισθητικό κριτήριο, χρήσιμο και για τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση.

στ) Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωσή τους μέσα στα πλαίσια της πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ώστε να αναπτύσσονται σύμμετρα ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, κατανοώντας την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη.

2. Η φοίτηση στα γυμνάσια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ'. Στην Α' τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου χωρίς εξετάσεις.

3. Στους μαθητές που αποφοιτούν χορηγείται απολυτήριο, ο τύπος του οποίου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

4. Η ίδρυση γυμνασίων και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων του προσωπικού γίνεται μια φορά το χρόνο κατά το πρώτο τρίμηνο με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Ίδρυση γυμνασίων γίνεται όταν αυτό επιβάλλεται από λόγους λειτουργικούς, ώστε σε κάθε γυμνάσιο να μην υπάρχουν πάνω από εννέα τμήματα ή για την εξυπηρέτηση αναγκών ορισμένης περιοχής.

5. Η κατάργηση και η συγχώνευση γυμνασίων και η ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων του προσωπικού γίνεται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

6. Η μετατροπή ημερήσιου γυμνασίου σε εσπερινό και αντίστροφα, καθώς και η μετονομασία ή η μεταφορά έδρας, γίνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

7. Για τα θέματα των παραγράφων 4, 5, 6 και 9 γνωμοδοτεί το νομαρχιακό συμβούλιο, ύστερα από εισήγηση της νομαρχιακής επιτροπής παιδείας.

8. Τα γυμνάσια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές, εφόσον έχουν συμπληρώσει το 14ο έτος της ηλικίας τους.

9. Τα γυμνάσια είναι γενικής κατεύθυνσης για όλες τις τάξεις τους. Με το προεδρικό διάταγμα της παραγράφου 4 μπορεί να ιδρύονται αθλητικά και μουσικά γυμνάσια σε ορισμένες πόλεις της χώρας.

10. Οι μαθητές σε κάθε τάξη ή τμήμα τάξης δεν μπορεί να υπερβαίνουν τους τριάντα πέντε (35). Τάξεις με μαθητές περισσότερους από τριάντα πέντε (35) διαιρούνται σε τμήματα. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να μειώνεται ο ανώτερος αριθμός μαθητών κατά τάξη.

11. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:

α) την οργάνωση και λειτουργία των γυμνασίων κάθε κατεύθυνσης,

β) τα διδασκόμενα μαθήματα.

γ) τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα.

δ) την έναρξη και λήξη του διδακτικού και σχολικού έτους, τις αργίες και τις διακοπές,

ε) τις εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση, ποινές, χαρακτηρισμό της διαγωγής, τις κάθε είδους εξετάσεις, την αξιολόγηση των μαθητών και τους τίτλους σπουδών,

στ) τη διαδικασία, τους λόγους και τα όργανα που αποφασίζουν για τη διακοπή των μαθημάτων ή τη συμπλήρωσή τους και με παράταση του διδακτικού έτους.

ζ) την οργάνωση της μαθητικής ζωής και το γενικό πλαίσιο των σχολικών εκδηλώσεων και

η) κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετική με τη λειτουργία των γυμνασίων.

Άρθρο 6.

Λύκεια.

1. Τα λύκεια λειτουργούν ως γενικά, κλασικά, τεχνικά - επαγγελματικά και ενιαία πολυκλαδικά. Με τη διαδικασία της παρ.1 του άρθρου 8 μπορεί να ιδρύονται αθλητικά και μουσικά λύκεια σε ορισμένες πόλεις της χώρας.

2. Το λύκειο επιδιώκει την ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα βοηθεί τους μαθητές:

α) Να κατανοούν βαθύτερα την κοινωνική πραγματικότητα, να κάνουν σωστές επιλογές για τις παραπέρα σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση και να διαμορφώνουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους έτσι, ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας.

β) Να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και να κατανοούν τη σπουδαιότητα του δημοκρατικού διαλόγου και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες.

γ) Να αποκτούν βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση και αυτογνωσία, ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα τη ζωή, την επιστήμη, την τέχνη και τον ελληνικό και παγκόσμιο πολιτισμό.

δ) Να αναπτύσσουν τον προβληματισμό τους με τη μελέτη και τη βαθύτερη γνώση των ιστορικών γεγονότων (ελληνικών και παγκοσμίων) και της ιστορίας της τέχνης και της επιστήμης.

ε) Να εμπλουτίζουν το γνωστικό και γλωσσικό τους εξοπλισμό και να αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο και την ποιότητα της καλλιτεχνικής τους έκφρασης.

στ) Να εμπεδώνουν τις κινητικές ικανότητες και κλίσεις μέσα από συγκεκριμένες αθλητικές δραστηριότητες και να αποκτούν αθλητικές συνήθειες που αναβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής τους.

3. α) Το τεχνικό — επαγγελματικό λύκειο επιδιώκει επιπλέον να μεταδώσει στους μαθητές τις απαιτούμενες τεχνικές ή άλλες επαγγελματικές γνώσεις και να αναπτύξει τις δεξιότητές τους, ώστε μετά την αποφοίτησή τους να μπορούν να απασχοληθούν με επιτυχία σε ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο.

β) Οι μαθητές των τεχνικών – επαγγελματικών λυκείων ασκούνται στο επάγγελμα. Η διάρκεια της άσκησης, ο τρόπος και ο χρόνος πραγματοποίησής της και κάθε σχετική λεπτομέρεια ρυθμίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση συναρμόδιου υπουργού.

4. Τα λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν οι εργαζόμενοι μαθητές.
5. Η φοίτηση στα ημερήσια λύκεια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ' και στα εσπερινά τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ'. Στην Α' τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του γυμνασίου χωρίς εξετάσεις.
6. Στους μαθητές που αποφοιτούν χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ο τύπος του οποίου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

6. ΟΔΗΓΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Αριθμός αλλοδαπών/ παλιννοστούντων μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο

Τόπος προέλευσης των μαθητών αυτών/εθνικότητα

Χρονικό διάστημα παραμονής στην Ελλάδα

Βαθμός κατοχής ελληνικής γλώσσας

Κριτήρια ομαδοποίησης- ώρες διδασκαλίας ανά ομάδα

Ανταπόκριση μαθητών στην τάξη υποδοχής/ διαρροή αλλοδαπών μαθητών από την τάξη υποδοχής και το σχολείο γενικότερα

ΠΙΟ ΕΙΔΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΤΟΥΡΓΙΑ ΤΑΞΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Χρόνος έναρξης των μαθημάτων στην τάξη υποδοχής

Στόχοι που εξυπηρετούνται μέσω του συγκεκριμένου θεσμού (γνωστικοί, στόχοι κοινωνικής ένταξης, συναισθηματικοί, ..., κτλ.) και κατά πόσο αυτοί εξυπηρετήθηκαν κατά τη διάρκεια σχολικής φοίτησης των μαθητών σε αυτά.

Ειδικότερα, συσχετισμός της κοινωνικής ένταξης των αλλοδαπών /παλιννοστούντων μαθητών μέσω του θεσμού της τάξης υποδοχής .

Εκτιμήσεις μέσα από παραδείγματα και την καθημερινή εμπειρία στην ίδια την τάξη (αφορά τους δασκάλους των τάξεων υποδοχής) ή στο σχολείο γενικότερα (για τους διευθυντές σχολικών μονάδων στα οποία λειτουργεί ο συγκεκριμένος θεσμός.

Υπήρξε ή όχι βελτίωση των μαθητών, κι αν ναι, σε ποιους τομείς;

Τι θα μπορούσε να βοηθήσει περισσότερο τους μαθητές στο θέμα της κοινωνικής τους ένταξης και των άλλων δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν;

Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Έχει δουλέψει και στο παρελθόν σε τάξη υποδοχής; (καταλληλότητα και επάρκεια)

Αναπληρωτής ή μόνιμος;

Χρόνια υπηρεσίας

Ειδικά σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης –Επιμόρφωση

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΑΞΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Αίθουσα διδασκαλίας τάξης υποδοχής (καταλληλότητα και επάρκεια)

Βιβλία – άλλο υλικό για την τάξη υποδοχής

Υπάρχει αναγκαιότητα άλλου διδακτικού υλικού; Αν ναι, ποιου;

ΑΛΛΟΙ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ

Πώς αντιμετωπίζουν το θεσμό της τάξης υποδοχής οι άλλοι δάσκαλοι του σχολείου;

Υπάρχει συνεργασία με το δάσκαλο της κανονικής τάξης του μαθητή;

Αντικαθιστάτε συχνά άλλους συναδέλφους όταν αυτοί λείπουν;

ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΑΞΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ

Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών; Παρεμβάσεις.

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΚΛΗΘΗΚΑΝ ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΟΥΝ

Τι χρειάζεται να βελτιωθεί, κατά τη γνώμη σας στις τάξεις υποδοχής;

Προτάσεις βελτίωσης

Είναι δύσκολο, τελικά, το έργο του δασκάλου της τάξης υποδοχής;

Κάτι που σας στεναχώρησε / ευχαρίστησε ως εμπειρία σχετική με το θεσμό...

Είστε ευχαριστημένοι από την πορεία εξέλιξης των μαθητών στον τομέα κοινωνικής ένταξης και στη γνωστική τους εξέλιξη;

Κατά πόσο είστε ευχαριστημένος/η από τον τρόπο λειτουργίας της τάξης υποδοχής;

Αν ήταν θέμα αποκλειστικά δικής σας επιλογής θα επιλέγατε να δουλέψετε πάλι σε τάξη υποδοχής;