



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ -
ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ (2016 - 2018)»**

της

ΕΛΕΝΗΣ ΒΟΥΣΚΑ

Επιβλέπων Καθηγητής

Ιωάννης Ρουσσάκης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια
άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δεν μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons, όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού, χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κ.λ.π.).

Θεσσαλονίκη, 30 Σεπτεμβρίου 2019

Η Δηλούσα: Ελένη Βούσκα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η Διπλωματική αυτή εργασία διεξάγεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, υπό την επίβλεψη του καθηγητή, κ. Ιωάννη Ρουσσάκη. Έναυσμα για τη συγγραφή της αποτελεί η προσφυγική κρίση, που προκαλεί τα πρόσφατα γεγονότα του πολέμου της Συρίας. Τα γεγονότα αυτά επηρεάζουν τα δεδομένα, αλλάζοντας τον κοινωνικό - ανθρωπολογικό χάρτη παγκοσμίως αλλά και της ελληνικής κοινωνίας, η οποία τα τελευταία χρόνια γίνεται ο αποδέκτης ενός μεγάλου κύματος εισερχόμενων προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα. Αυτό αποτελεί κοινωνικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος θέμα, καθώς πυροδοτεί νέες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η Εκπαιδευτική Πολιτική για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα, πάνω στην οποία βασίζεται και εφαρμόζεται η στρατηγική για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018. Η ανάγκη και τα κίνητρα για διερεύνηση του θέματος αυτού σε βάθος, ανταποκρίνονται στα επιστημονικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα του ερευνητή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει την περίπτωση της στρατηγικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων ηλικίας από 4 - 15 ετών, τα έτη 2016 - 2018, έτη ορόσημα για την Ελλάδα και την ελληνική κοινωνία, καθώς πλήθος προσφύγων και μεταναστών, μετά τις εξελίξεις του 2011 στη Μέση Ανατολή και την προσφυγική κρίση, εισρέει στην Ευρώπη. Στόχοι της έρευνας αυτής είναι να παρουσιαστεί αναλυτικά η εφαρμογή του προπαρασκευαστικού μέτρου που εφαρμόζεται (Δομή Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων - ΔΥΕΠ) και εάν αυτό συμβάλει, αρχικά στη σχολική "κανονικότητα" των μαθητών - προσφύγων και σε δεύτερο χρόνο στην ομαλή τους ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, να παρουσιαστούν τα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα προηγούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών, στα οποία βασίστηκε η πολιτική αυτή και πώς αυτά αξιολογούνται. Στη συνέχεια, να εκτιμηθεί το κατά πόσο η στρατηγική αυτή στηρίζεται στις αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τέλος, ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν μία Εκπαιδευτική Πολιτική, επηρεάζοντας και τη συγκεκριμένη, για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων.

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω, επιχειρείται να παρουσιαστεί αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης της ερευνητικής προβληματικής. Συγκεκριμένα, γίνεται ανασκόπηση της πολιτικής για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών στον κόσμο και κυρίως στην Ελλάδα, από τη στιγμή που κατοχυρώνεται υποχρεωτικά ως δικαίωμα στο σύνταγμα όλων των κρατών, μέχρι την έναρξη της νέας περιόδου Μεταναστευτικής Πολιτικής. Παρουσιάζονται όλα τα εκπαιδευτικά μοντέλα εκπαίδευσης, στα οποία στηρίχθηκε η εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών, τα αντισταθμιστικά μέτρα των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, οι αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τα Δικαιώματα Προσφύγων και Μεταναστών, βάσει των οποίων θεσμικά διαμορφώνεται η στρατηγική της εκπαίδευσης των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018.

Η ερευνητική μέθοδος προσέγγισης γίνεται με ποιοτικές μετρήσεις. Η συλλογή πρωτογενών δεδομένων, με τη βοήθεια του ερευνητικού εργαλείου ημι - δομημένης «Προσωπικής Συνέντευξης σε Βάθος» δείγματος 21 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και εκπροσώπων διάφορων εμπλεκόμενων φορέων και της

«Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης» 8 συμμετεχόντων εκπροσώπων διαφορετικών αρμοδιοτήτων (Ανομοιογενής Ομάδα Εστίασης).

Καταλήγοντας στα κύρια συμπεράσματα, βάσει διεξαγωγής αποτελεσμάτων, το προπαρασκευαστικό μέτρο της Δομής Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) συμβάλλει στη σχολική "κανονικότητα" των μαθητών - προσφύγων και όχι απαραίτητα στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μέτρα που εφαρμόζονται και λειτουργούν σε κάποιο βαθμό αντισταθμιστικά, είναι οι Τάξεις Υποδοχής. Στις παραπάνω στρατηγικές δεν αξιοποιούνται κατά το μέγιστο δυνατό οι αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τέλος, για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής των μαθητών - προσφύγων, συνηγορούν πολλοί παράγοντες. Μεταξύ αυτών, θεσμικοί, πολιτειακοί/ κρατικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί/ γλωσσικοί, παιδαγωγικοί/ επιστημονικοί, εκπαιδευτικοί και διοικητικοί.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκπαιδευτική Πολιτική

Εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα

Δομή Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)

Δικαιώματα Προσφύγων και Μεταναστών

Προσφυγική κρίση

ABSTRACT

This Master's Thesis aims to explore the case of a strategy for the education of students - refugees aged 4 to 15 years, throughout the period 2016 - 2018, milestone years for Greece and Greek society, as the number of refugees and immigrants, following the 2011 Middle East crisis, flows into Europe. The purpose of this research is to present in detail the implementation of the preparatory measure that is being applied and if it contributes initially to the school "regularity" of the pupil - refugees and secondarily to their smooth integration into the Greek educational system. Also, to present the compensatory educational measures of previous educational policies on which this policy was based and how they are evaluated. Next, is to estimate if this strategy is based on the principles of Intercultural Education and finally, what factors form an Educational Policy and, in particular, for the education of refugee students.

In order to answer the above, is attempted to present in detail the theoretical framework for investigating the research problematic. In particular, there is a review of the policy for the education of foreign - language students in the world and in particular in Greece, since it is compulsorily enshrined in the constitutional law of all nations, until the beginning of the new immigration policy period. All educational models of education, based on the education of foreign language students, the compensatory measures of the host classes and Departments, the principles of Intercultural Education and Refugees and Immigrants Rights, on the basis of which the institution's strategy is formulated of students throughout the years 2016 - 2018, are presented.

The approach to research is made by qualitative measurements. Primary data collection, with the help of the «interdisciplinary in - person in - depth research tool», consisting of 21 participating teachers and representatives of various groups involved and the «Focus Group Interview», of 8 participants representing different competencies (Heterogeneous Focus Group).

Upon completion of the results, the preparatory measure of the Refugee Education Reception Structure (RERS) contributes to the school "regularity" of the refugee pupils and not necessarily to their integration into the Greek educational system. The measures that are implemented and, to some extent, countervail operating are the Host Classes. The above strategies do not make the most of the principles of

Intercultural Education. Finally, many factors support the implementation of the Refugee Education Policy. Among these are institutional, political/ state, economic, social, cultural/ linguistic, pedagogical/ scientific, educational and administrative.

KEYWORDS

Educational Policy

Education of foreign language students

Intercultural Education

Compensatory educational measures

Refugee Education Reception Structure (RERS)

Refugees and Immigrants Rights

Refugee crisis

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Υπεύθυνη Δήλωση.....	3
Πρόλογος.....	4
Περίληψη.....	5
Λέξεις - Κλειδιά.....	6
Abstract.....	7
Keywords.....	8
Περιεχόμενα.....	9
Περιεχόμενα Πινάκων.....	11
Περιεχόμενα Διαγραμμάτων.....	11
Περιεχόμενα Εικόνων.....	12
Ευχαριστίες.....	13
Εισαγωγή.....	14
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	20
1.1 Ορισμός και ρόλος Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	20
1.2 Στρατηγική εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών.....	24
1.2.1 Η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών στον κόσμο - Μοντέλα εκπαίδευσης.....	27
1.2.2 Η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα.....	31
1.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	44
1.4 Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	54
1.5 Προσφυγική κρίση.....	57
1.6 Στρατηγική εκπαίδευσης μαθητών - προσφύγων (2016 - 2018).....	61
1.7 Συμπεράσματα Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.....	77
1.8 Ερευνητικοί Στόχοι - Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις.....	78
2. Ερευνητική Μεθοδολογία.....	81
2.1 Σχεδιασμός επιλογής ερευνητικής μεθόδου.....	81
2.2 Σχεδιασμός συλλογής πρωτογενών δεδομένων.....	84
2.2.1 Τα χαρακτηριστικά του Δείγματος.....	86
2.2.2 Το ερευνητικό εργαλείο της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	91

2.2.2.1 Το ερευνητικό εργαλείο: «Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος».....	92
2.2.2.2 Το ερευνητικό εργαλείο: «Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης».....	96
3. Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός αποτελεσμάτων.....	99
3.1 Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός αποτελεσμάτων «Προσωπικής Συνέντευξης σε Βάθος».....	99
3.2 Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός αποτελεσμάτων «Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης».....	128
4. Συμπεράσματα και προτάσεις.....	139
Επίλογος.....	147
Βιβλιογραφία.....	149
Νομοθεσία.....	160
Γλωσσάριο.....	162
A. Λίστα Συντομογραφιών Ορών.....	162
B. Λίστα Συντομογραφιών Ονομάτων.....	164
Παράρτημα.....	166
A. Χαρακτηριστικά «Ερευνητικής Μεθοδολογίας».....	166
B. Ερωτηματολόγιο «Προσωπικής Συνέντευξης σε Βάθος».....	167
Γ. Θεματικοί άξονες «Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης».....	169

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

1.1 Μόνιμοι Μετανάστες - Παλιννοστούντες 1955 - 1977.....	32
2.1 Φύλο Δείγματος.....	87
2.2 Ηλικία Δείγματος.....	87
2.3 Ειδικότητα Δείγματος.....	87
2.4 Εργασιακή Σχέση Δείγματος.....	87
2.5 Εξειδίκευση Δείγματος.....	88
2.6.1 Διδακτική Προϋπηρεσία Δείγματος (Γενικά).....	88
2.6.2 Διδακτική Προϋπηρεσία Δείγματος (Ειδικά στην Εκπαίδευση Προσφύγων)...	88
2.7 Θέματα Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης - Ιδιότητα Συμμετεχόντων.....	90
3.1 Προηγούμενη σχολική εμπειρία των μαθητών - προσφύγων ηλικίας από 4 - 15 ετών.....	111
3.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες.....	117
3.3 Επιλογή και εφαρμογή προπαρασκευαστικών και αντισταθμιστικών μέτρων....	123
3.4 Διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ΔΥΕΠ/ Τ.Υ. στο πλαίσιο των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	127
3.5 Θεματικοί Άξονες Ερωτήσεων Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης - Αποτελέσματα.....	136

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

3.1 Φύλο Δείγματος.....	102
3.2 Ηλικία Δείγματος.....	102
3.3 Ειδικότητα Δείγματος.....	103
3.4 Εργασιακή Σχέση Δείγματος.....	104
3.5 Εξειδίκευση Δείγματος.....	105
3.6.1 Διδακτική Προϋπηρεσία Δείγματος (Γενικά).....	106
3.6.2 Διδακτική Προϋπηρεσία Δείγματος (Ειδικά στην Εκπαίδευση Προσφύγων)...	106

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

1.1 Δημοσκόπηση για την αξιολόγηση της πολιτικής της κυβέρνησης για την Εκπαίδευση των Προσφυγόπουλων.....	75
--	-----------

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ιωάννη Ρουσσάκη, για την ενθάρρυνσή του να ασχοληθώ με το παρόν θέμα, την καθοδήγησή του και την πολύτιμη επιστημονική συμβολή του. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους 29 συμμετέχοντες των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν κατά την ερευνητική διαδικασία, που ανταποκρίθηκαν άμεσα στο αίτημά μου και μου διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για το στάδιο συλλογής των πρωτογενών δεδομένων. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση που είχα καθ' όλη την προσπάθεια ολοκλήρωσης της Διπλωματικής μου Εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εξελίξεις και ο πόλεμος των τελευταίων χρόνων στη Συρία προκαλεί το ενδιαφέρον ολόκληρου του κόσμου, καθώς γίνεται η αιτία της μεγάλης προσφυγικής και μεταναστευτικής εισροής σε κράτη της Ευρώπης και ιδίως στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα το γεγονός αυτό δημιουργεί κατάλληλες προϋποθέσεις ριζικών αλλαγών στη δομή της κοινωνίας. Από τις αλλαγές αυτές, μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα, δεν αργεί να επηρεαστεί και ο χώρος της εκπαίδευσης, στον οποίο δημιουργείται η ανάγκη συζήτησης για θέματα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων παιδιών. Τα θέματα αυτά ανακαλούν στη μνήμη πολλών παλαιότερες παρεμβάσεις και προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και δημιουργούν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του κατά πόσο αυτές είναι εφαρμόσιμες και στην περίπτωση της εκπαίδευσης των μαθητών - προσφύγων (προβληματική της έρευνας). Προκειμένου να κατανοηθεί η προβληματική της έρευνας, πρέπει πιο μπροστά να παρουσιαστεί υπό ποιες ιδιαίτερες συνθήκες επιδιώκεται η εφαρμογή της πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018.

Τα προσφυγόπουλα, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στη χώρα τους, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, έχουν αποκοπεί από τη σχολική πραγματικότητα. Στη συνέχεια, όταν καταφθάνουν μαζικά στην Ελλάδα, κάποια από αυτά μένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας (Κ.Φ.), ενώ άλλα σε διαμερίσματα και ξενοδοχεία στον Αστικό Ιστό των πόλεων, με προοπτική αλλά και ελπίδα να μετεγκατασταθούν σε μόνιμη κατοικία, κυρίως σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Όλες αυτές οι παράμετροι, δημιουργούν το ερώτημα, το κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευσή τους μπορεί να είναι αποτελεσματική, αφού, αρχής γενομένης, υπάρχουν θέματα και προβληματισμοί. Εάν και αρκετοί πρόσφυγες και μετανάστες έχουν αρχίσει να συμβιβάζονται με την ιδέα της μόνιμης εγκατάστασής τους στην Ελλάδα και προσπαθούν να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες διαμονής και εργασίας, στους περισσότερους είναι ακόμη κυρίαρχο το αίσθημα της προσωρινότητας (Δρεττάκης, 1998, όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 2011: 70 - 71 & Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 79). Η προέλευσή τους και η προοπτική της μόνιμης εγκατάστασης της οικογένειάς τους σε άλλη χώρα, παίζει σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ομογενείς, για παράδειγμα, που είχαν έρθει από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία, όπως και οι μετανάστες που μετανάστευσαν μόνιμα στην Ελλάδα για μία

καλύτερη τύχη, είχε παρατηρηθεί, ότι είχαν δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους και για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2011: 71). Εξαιτίας της ρευστότητας και της προσωρινότητας του πληθυσμού των προσφύγων, η πρόταση που έγινε από την Επιστημονική Επιτροπή ήταν να γίνεται συνεχής εποπτεία, επανεκτιμήσεις των παραγόντων που επηρεάζουν το προσφυγικό και αναπροσαρμογές στις στρατηγικές που ακολουθούνται. Επίσης, ήταν επιτακτική ανάγκη οι συνέργειες των αρμόδιων φορέων, οργανισμών, Μ.Κ.Ο. κ.λ.π. και η λήψη γρήγορων αποφάσεων (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 33).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, μέσα από τη χαρτογράφηση και διερεύνηση προηγούμενων επιστημονικών ερευνών και διεθνούς βιβλιογραφίας, όπως χρειάζεται να γίνει πιο μπροστά σε κάθε επιστημονική μελέτη (Babbie, 2011: 55), να παρουσιαστεί το αντικείμενο της έρευνας που είναι η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε για τη στρατηγική της εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων ηλικίας από 4 - 15 ετών (ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης), τα πρώτα δύο χρόνια που ήρθαν στην Ελλάδα οι πρόσφυγες (2016 - 2018). Σε ποιο θεωρητικό πλαίσιο αυτή βασίζεται και εάν υπάρχουν και άλλοι ερευνητές που έχουν διαπραγματευθεί αντίστοιχα θέματα (δευτερογενής έρευνα). Ουσιαστικά να διερευνηθεί σε ποιες προγενέστερες θεωρίες, μοντέλα εκπαίδευσης, προπαρασκευαστικά και αντισταθμιστικά μέτρα αλλόγλωσσων μαθητών που εφαρμόστηκαν στον κόσμο και στην Ελλάδα αυτή στηρίζεται, από ποιους παράγοντες επηρεάζεται και ποια τα αποτελέσματα που φέρει η εφαρμογή της. Επίσης, να διερευνηθεί η Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην ελληνική εκπαίδευση και το κατά πόσο η πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018 επηρεάζεται από τις αρχές που τη διέπουν.

Το θέμα της εργασίας αυτής είναι «Η εκπαιδευτική πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η περίπτωση της στρατηγικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων (2016 - 2018)». Σκοπός της παρουσίασης αυτού του θέματος είναι, χωρίς να αμφισβητηθεί η προϋπάρχουσα επιστημονική σχετική εμπειρία, η περαιτέρω έρευνα στο μέλλον. Το κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος στην εκπαιδευτική αυτή έρευνα, είναι ότι αρχικά αποτελεί θέμα μεγάλου κοινωνικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος και ειδικά, ότι είναι εφικτό να διερευνηθεί και ανταποκρίνεται στα επιστημονικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα του ερευνητή. Η πρωτοτυπία και η καινοτομία της επιλογής αυτής,

έγκειται στην αναλυτική παρουσίαση των παραγόντων αλλά και των αποτελεσμάτων τους, που οδηγούν στη μελέτη του θέματος σε βάθος, τα οποία δεν μπόρεσαν να διερευνηθούν σε προηγούμενες επιστημονικές έρευνες (Howard & Sharp, 2001: 45 - 61). Αυτή είναι και η σημασία του θέματος.

Οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα. Συγκεκριμένα, εάν τα πρώτα προπαρασκευαστικά μέτρα που εφαρμόστηκαν (Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων/ ΔΥΕΠ), συνέβαλαν στην ομαλή ένταξη των μαθητών - προσφύγων, αρχικά, στη σχολική ``κανονικότητα`` και σε δεύτερο χρόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε ποια «αντισταθμιστικά μέτρα» προγενέστερων εκπαιδευτικών πολιτικών βασίστηκε η στρατηγική για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων και τώρα πώς αυτά αξιολογούνται. Το κατά πόσο η πολιτική που εφαρμόστηκε για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων στην Ελλάδα το 2016 - 2018, βασίζεται στις αρχές της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» και τέλος, ποιοι παράγοντες - κλειδιά έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές - πρόσφυγες.

Η έρευνα, βάσει μεθοδολογικού πλαισίου, είναι ποιοτική. Τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων είναι η «Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος» 21 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και εκπροσώπων διάφορων εμπλεκόμενων φορέων και η «Συνέντευξη σε Ομάδα Εστίασης» με 8 συμμετέχοντες εκπροσώπων διαφορετικών αρμοδιοτήτων (Ανομοιογενής Ομάδα Εστίασης). Σύμφωνα με τις απόψεις που έχουν εκφραστεί για το ποιοι παράγοντες καθιστούν εφικτή μία έρευνα που πρόκειται να διεξαχθεί (Howard & Sharp, 2001: 61), οι πηγές που θα αναζητηθούν από το δείγμα θα είναι προσιτές και διαθέσιμες στον ερευνητή, θα δύναται η ευκαιρία για την πραγματοποίηση του ερευνητικού σχεδίου και θα υπάρχει ο χρόνος για την επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας. Δε θα υπάρχει κάποιο κόστος για τη διεξαγωγή της έρευνας, ούτε μεγάλος βαθμός ρίσκου, καθώς θα υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία πάνω στο θέμα αυτό.

Σύμφωνα με τη δομή που ακολουθείται, στο Πρώτο μέρος της παρούσας έρευνας, θα γίνει η παρουσίαση της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης. Στη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση επιδιώκεται η παρουσίαση των ήδη γνωστών αλλά και άγνωστων δεδομένων που υπάρχουν πάνω στο θέμα που διερευνάται (Earley, 2014: 242 - 253), στην παρούσα εργασία, πάνω στην εκπαιδευτική πολιτική των μαθητών -

προσφύγων το 2016 - 2018. Τα κεφάλαια της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης θα ξεκινούν από τα γενικά θέματα και θα εμβαθύνουν στα ειδικά και σε αυτά τα οποία επιδιώκεται να εξεταστούν.

Προκειμένου να διερευνηθεί κάτι τέτοιο, πρέπει πιο μπροστά να γίνει ξεκάθαρο τι εννοείται με τον όρο «Εκπαιδευτική Πολιτική». Ποιος είναι ο ρόλος της, οι παράγοντες που διαμορφώνουν μία πολιτική και στρατηγική στην εκπαίδευση, πώς μπορεί να σχεδιαστεί και τι βήματα ακολουθούνται για την εφαρμογή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Στη συνέχεια της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών παγκοσμίως και στην Ελλάδα, βάσει διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Θα παρουσιαστούν τα «Μοντέλα Εκπαίδευσης», οι ομοιότητες και οι διαφορές τους. Θα δίνονται, παράλληλα, για την καλύτερη μελέτη του θέματος, ορισμοί βασικού λεξιλογίου και όρων που θα χρησιμοποιούνται. Σε σχέση με την Ελλάδα, θα γίνει αναδρομή από το 70' που η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών είχε προνομιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα έως και τη νεότερη ιστορία της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών. Η εκπαιδευτική πολιτική θα χωριστεί σε τρεις περιόδους. Της δεκαετίας του 1980 - 1995 που ιδρύονται τα αντισταθμιστικά μέτρα, δηλαδή οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, 1996 - 2010, με την εφαρμογή του Ν.2413/96 για τη λειτουργία των Τ.Υ., Φ.Τ. αλλά και ειδικών προγραμμάτων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και μετά το 2010, με την έναρξη της νέας Μεταναστευτικής Πολιτικής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 16). Θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν εκπαιδευτικά μέτρα, υπουργικές αποφάσεις, νόμοι, διεθνείς συμβάσεις, διατάξεις, μεταρρυθμίσεις, θεωρίες, προσεγγίσεις, επιστημονικά άρθρα και απόψεις, στατιστικές έρευνες, δημοσκοπήσεις, αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών, αξιολογήσεις, παραλείψεις, κενά, αδυναμίες, καινοτομίες, προγράμματα, εκπαιδευτικές διαδικασίες, διδακτικά μέσα, πληθυσμιακές ομάδες μαθητών κ.α.. Στη συνέχεια της ανασκόπησης θα παρουσιαστεί εκτενώς η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και οι βάσεις της σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, οι αρχές που τη διέπουν, οι διαφορές που έχει με την πολυπολιτισμική και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, οι αξιώσεις της, τα διλήμματά της, η διαπολιτισμική ετοιμότητα, η γλωσσική και η πολιτισμική ταυτότητα και ετερότητα κ.α.. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δικαιώματα των ανθρώπων και ιδιαίτερα των αλλόγλωσσων παιδιών στην εκπαίδευση και στην ισότητα ευκαιριών σε αυτήν σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, μέσα από διατάξεις, νόμους και αποφάσεις. Θα

γίνει διάκριση μεταξύ των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης» κ.α.. Στη συνέχεια θα γίνει ιστορική αναδρομή των γεγονότων που οδήγησαν στην προσφυγική κρίση και θα παρουσιαστούν εν συντομία, οι εξελίξεις στη Μέση Ανατολή, που ως συνέπεια έχουν τη μαζική εισροή προσφύγων και μεταναστών σε άλλα κράτη, μέχρι τις διαδικασίες πρώτης υποδοχής και ταυτοποίησης των προσφύγων στην Ελλάδα. Στο κεφάλαιο παρουσίασης της πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018, θα γίνει εκτενώς αναφορά και ανάλυση όλων εκείνων των παραμέτρων που επέδρασαν στην εφαρμογή της στρατηγικής αυτής. Η προσέγγιση αυτή θα γίνει σε θεσμικό διεθνές και εθνικό επίπεδο, σε πολιτειακό/ κρατικό επίπεδο, σε οικονομικό επίπεδο, κοινωνικό επίπεδο (σχετικά με θέματα υγείας και την αποδοχή του κόσμου), πολιτισμικό/ γλωσσικό επίπεδο, παιδαγωγικό/ επιστημονικό, εκπαιδευτικό και διοικητικό. Θα παρουσιαστεί αναλυτικά η οργάνωση και η λειτουργία των ΔΥΕΠ και των Τ.Υ., τα προγράμματα που έγιναν στο πλαίσιο αυτό κ.α.. Στο επόμενο κεφάλαιο θα διατυπωθούν συνοπτικά τα συμπεράσματα της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης και θα ολοκληρωθεί το πρώτο μέρος της έρευνας, με τη διατύπωση των ερευνητικών στόχων - ερωτημάτων και των ερευνητικών υποθέσεων. Προκειμένου να διατυπωθούν τα ερωτήματα και οι υποθέσεις, θα ληφθούν υπόψη οι παράγοντες και οι διαστάσεις που μπορεί να έχει το αντικείμενο της έρευνας (Howard & Sharp, 2001: 59), τα οποία προηγουμένως, θα έχουν παρουσιαστεί και αναλυθεί στη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.

Στο Δεύτερο μέρος ακολουθεί η Ερευνητική Μεθοδολογία. Στην Ερευνητική Μεθοδολογία, θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά της έρευνας βάσει κώδικα δεοντολογίας, της διάρκειάς της, του αριθμού ερευνητών, του σκοπού, του είδους, της φύσης του προβλήματος, της φύσης και προέλευσης των στοιχείων, του δείγματος, του είδους δειγματοληψίας, των ερευνητικών εργαλείων, της μεθόδου συλλογής πρωτογενών δεδομένων και της μεθόδου ανάλυσης. Συγκεκριμένα, θα γίνει ο σχεδιασμός επιλογής ερευνητικής μεθόδου, συλλογής πρωτογενών δεδομένων, θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος και θα γίνει η συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών εργαλείων της «Προσωπικής Συνέντευξης σε Βάθος» και της «Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης».

Στο Τρίτο μέρος της εργασίας θα παρουσιαστούν αναλυτικά, θα αναλυθούν και θα σχολιαστούν όλα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δύο ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, περιγραφικά, με πίνακες και διαγράμματα. Το περιεχόμενο των δεδομένων, ο τρόπος και η συχνότητα εμφάνισής τους.

Στο Τέταρτο και τελευταίο μέρος, θα διατυπωθούν και θα συζητηθούν όλα τα συμπεράσματα της έρευνας, βάσει των αποτελεσμάτων της, η επιστημονική τους αξία, εάν επιτεύχθηκαν οι ερευνητικοί στόχοι και ισχύουν οι ερευνητικές υποθέσεις, εάν υπάρχουν περιορισμοί που θέτονται και τι είδους είναι αυτοί και τι προτάσεις γίνονται για περαιτέρω θεωρητική και μεθοδολογική διερεύνηση του θέματος. Παρακάτω ακολουθεί η Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Για τη διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας πρέπει πιο μπροστά να γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας (Δευτερογενής Έρευνα) και να παρουσιαστούν οι θεωρίες και τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών σχετικά με το θέμα που διερευνάται κάθε φορά. Με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επιδιώκεται να προσδιοριστεί το τι είναι ήδη γνωστό, ποιο είναι το αντικείμενο προς διερεύνηση και η προβληματική του θέματος που θα πρέπει να αναλυθεί (Babbie, 2011: 690 και Earley, 2014: 242 - 253).

Στην παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια μέσα από Νόμους, Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις, κατάλληλο εννοιολογικό πλαίσιο, θεωρητικά και πρακτικά παραδείγματα, παλιότερες στατιστικές έρευνες, συγκρίσεις, διαφοροποιήσεις, κριτικές αναλύσεις κ.α., να διερευνηθεί τι έχει γραφτεί μέχρι σήμερα, πότε γράφτηκε και από ποιον σχετικά με την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών γενικότερα και συγκεκριμένα για την εκπαιδευτική πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προκειμένου να γίνει περαιτέρω η μελέτη της στρατηγικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων για τα έτη 2016 - 2018. Πριν γίνει η βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στην εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών και την εκπαιδευτική πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θα πρέπει να προσδιοριστεί ο όρος και ο ρόλος γενικότερα της «Εκπαιδευτικής Πολιτικής».

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ο όρος «πολιτική» εκφράζει τον τρόπο και τη μέθοδο που ακολουθείται για την επίτευξη ενός στόχου από κάποια ομάδα ατόμων συλλογικά ή και ατομικά. Για την υιοθέτηση της αποτελεσματικότερης μεθόδου χρειάζεται πιο μπροστά να έχει αναλυθεί το πρόβλημα και οι λόγοι που το προκαλούν, να έχουν συγκεντρωθεί οι κατάλληλες πληροφορίες και στοιχεία, λαμβάνοντας όλους τους παράγοντες που έχουν σχέση με αυτό, να γίνει μελέτη και προσδιορισμός του πλαισίου - τρόπων επίλυσής του, να βρεθούν εναλλακτικές λύσεις και στο τέλος να επιλεγεί για εφαρμογή η καλύτερη δυνατή που προσφέρεται. Όσον αφορά στην «Εκπαιδευτική Πολιτική», είναι το σύνολο των ενεργειών αλλά και των μέσων που υιοθετούνται για

την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων που θέτονται κάθε φορά. Είναι το σχέδιο δράσης και η στρατηγική που έχει επιλεχθεί. Οι παράγοντες που επηρεάζουν και προσδιορίζουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική σε δημοκρατικές χώρες, όπως είναι η Ελλάδα, είναι κυρίως πολιτειακοί/ κρατικοί (το σύνταγμα και οι νόμοι σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο), ιδεολογικοί - πολιτικοί, οικονομικοί, θρησκευτικοί και κοινωνικοπολιτισμικοί. Σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων παίζουν οι κοινωνικές συνέργειες για την κοινωνική συναίνεση και κατ' επέκταση για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Σαΐτης, 2008: 3 - 5).

Για το σχεδιασμό κατάλληλων πολιτικών στρατηγικών στην εκπαίδευση, έχει καθοριστική σημασία η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί μια χώρα. Η εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγική μιας χώρας χαράζεται σε τρία επίπεδα, στο διεθνές επίπεδο, το κρατικό και το τοπικό¹. Πολιτικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι πρωτοβουλίες και οι αποφάσεις παίρνονται από τα ίδια τα κράτη, ενώ οργανωτική στήριξη προσφέρουν, κυρίως, οι οργανισμοί σε διεθνές επίπεδο (Ζμας, 2007: 3, 4, 7).

Η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται από τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, την ευρωπαϊκή και τη διατήρηση της πολιτισμικής αλλά και εθνικής ταυτότητας των κρατών. Επηρεάζεται από γλωσσικούς, κοινωνικούς, πολιτικοοικονομικούς, δημογραφικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Σε συνδυασμό με την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών στην εκπαίδευση, τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών αλλά και τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαιδευτική πολιτική μπορεί η θεωρία να γίνει πράξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 99, 233).

Η εκπαιδευτική πολιτική σε κοινωνικό επίπεδο προϋποθέτει ένα «όραμα» για την κοινωνία. Σε θεσμικό επίπεδο και από τη στιγμή που τίθεται σε εφαρμογή, απαιτεί τη φιλοσοφία εκείνη, η οποία δημιουργεί εκπαιδευτικές έννοιες, όπως είναι αυτή της κατάρτισης - επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της προϋπηρεσίας (εκπαιδευτικής δεξιότητας), της σχολικής ανάπτυξης/ διεύθυνσης και των

¹ Η εκπαιδευτική πολιτική είναι πιο αποτελεσματική, όταν εφαρμόζεται σε εθνικό επίπεδο, σε τοπικό και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 234 - 235).

εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε επίπεδο μαθητή και σχολικής τάξης απαιτεί επαρκείς μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, καθώς επίσης, κατάλληλο σχολικό περιβάλλον. Ο Ο.Η.Ε. και το Συμβούλιο της Ευρώπης, δύο από τους μεγαλύτερους Διεθνείς Οργανισμούς της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, τα τελευταία χρόνια αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού αυτού οράματος, στηριζόμενοι στα ανθρώπινα δικαιώματα ή το Κράτος Δικαίου και τη Δημοκρατία αντίστοιχα. Το όραμα και η φιλοσοφία τους αποτέλεσε σημαντικό αντικείμενο συζήτησης και για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που θα παρουσιαστεί αναλυτικά παρακάτω (Brotto, Huber & συν., χ.χ.: 7 - 8).

Ένα πολύ σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο που επηρέασε τα δεδομένα και συνέβαλε στο να γίνουν πολλές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση (έφερε μεταβολές στον κοινωνικό - ανθρωπολογικό χάρτη) ήταν η Παγκοσμιοποίηση/ Διεθνοποίηση. Βάσει των αλλαγών αυτών ήρθαν στην επιφάνεια έννοιες σαν αυτήν της «κοινωνικής ανισότητας», της «πολυπολιτισμικότητας» και των «νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών στρατηγικών» (Σταμέλος & συν., 2015: 23 - 27, 36, 38 - 39).

Όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως θέτονται σε λειτουργία από τη στιγμή που δημιουργείται το Έθνος - Κράτος και η εθνική ταυτότητα. Η οικονομική και αναπτυξιακή πολιτική, η κοινωνική πολιτική και η πολιτική των Κρατών επηρεάζουν τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς ως γνωστό αντικείμενο η «εκπαιδευτική πολιτική» προέρχεται από την εφαρμοσμένη Κοινωνιολογία και Οικονομία της Εκπαίδευσης. Η οικονομική πολιτική των χωρών επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας, καθώς από την οικονομία των κρατών επηρεάζεται η εκπαίδευση και από την εκπαίδευση τα διάφορα αναπτυξιακά προγράμματα (ό.π.: 22 - 23, 29, 34 - 35).

Η οικονομική ευημερία των Κρατών, η Κοινωνία και το Διεθνές Περιβάλλον επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται συγχρόνως από τις πρωτοβουλίες που παίρνονται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο στο χώρο της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Για να στηριχθούν και να εφαρμοστούν αυτές οι πρωτοβουλίες με τις προαπαιτούμενες γνώσεις, την ανάλογη κατάρτιση και υλικοτεχνική υποδομή, προϋπόθεση είναι η εύρεση κατάλληλων κρατικών κονδυλίων και ευρωπαϊκών επιχορηγήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τη δεκαετία του 90' τα Κοινοτικά Προγράμματα Στήριξης (2000 - 2006) και μεταγενέστερα (2014 - 2020) τα προγράμματα ΕΣΠΑ (3^ο Κ.Π.Σ., 2019 & ΕΣΠΑ, 2019).

Στη σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική η βασική επιδίωξη για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι η βελτιωμένη ποιότητα στα προσφερόμενα εκπαιδευτικά αγαθά και πόρους. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται μέσα από την υλοποίηση διαφόρων καινοτόμων ερευνητικών προγραμμάτων και την εφαρμογή των ΤΠΕ, η επαγγελματική κατάρτιση, η Δια Βίου Μάθηση, η ανάδειξη της αξίας της ισότητας, της συλλογικότητας και της κοινωνικής συνοχής (Στρατηγική της Λισαβόνας 2000, όπως αναφέρεται στο Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Σήμερα, η Ελλάδα, σε μία τόσο κρίσιμη καμπή, καλείται να εντοπίσει και να διαπιστώσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών - προσφύγων που υπάρχει. Μέσα από συστηματική και μεθοδική παρατήρηση των συνθηκών, των γεγονότων και του καθορισμού του πληθυσμού - στόχου, πρέπει να διατυπωθούν οι σωστές υποθέσεις και διαγνώσεις των αιτιών του ζητήματος, προκειμένου να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις. Μετά τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων αυτών και τη γενίκευσή τους, πρέπει να γίνει ο κατάλληλος σχεδιασμός - προγραμματισμός. Στη συνέχεια, αυτός να εφαρμοστεί και να καταγραφούν τα αποτελέσματά του. Επίσης, να καταγραφεί το εάν θα συνεχιστεί ως έχει η πολιτική αυτή, εάν θα γίνει κάποια πρόταση βελτίωσης - τροποποίησης, εάν θα απορριφθεί το αρχικό της σχέδιο ή θα επιλυθεί το αρχικό πρόβλημα εξ' ολοκλήρου. Ο χρόνος που απαιτείται για τη διεξαγωγή όλης της διαδικασίας αυτής είναι αρκετός. Κατά την υλοποίηση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαιτείται αναλυτικός καθορισμός των προσώπων, των μέσων, του τρόπου διασφάλισης της ποιότητας και του κόστους (Σταμέλος & συν., 2015: 33 - 34, 41).

1.2 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

*«Κοινός γάρ ἔστιν οὐρανός πᾶσιν βροτοῖς»
Ἴδιος εἶναι ο ουρανός για όλους τους ανθρώπους
Ευριπίδης, 480 - 406 π.Χ.*

Προκειμένου να γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη στρατηγική εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών, είναι απαραίτητο πρώτα να διερευνηθεί ο όρος «αλλόγλωσσος» αλλά και οι συναφείς με αυτόν λέξεις.

Κατά τον Μπαμπινιώτη, «αλλόγλωσσος» είναι αυτός που μιλάει διαφορετική γλώσσα, αυτός που έχει ως μητρική του μία ξένη γλώσσα, ο «ξενόγλωσσος», ενώ αντώνυμη λέξη είναι ο «ομόγλωσσος». Από την άλλη, «αλλογενής» είναι αυτός που έχει διαφορετική προέλευση, που ανήκει σε άλλο γένος, άλλη φυλή, ο ξένος προς τις υπάρχουσες συνήθειες και τα ήθη. Συνώνυμες λέξεις με το «αλλογενής» είναι ο «αλλοεθνής», ο «αλλόφυλος» και ο «αλλοδαπός», ενώ αντώνυμες ο «ομοεθνής», ο «ομόφυλος», ο «ομογενής» και ο «αυτόχθων» (Μπαμπινιώτης, 2002: 124). Κατά το Νόμο 2910/ 2001², «αλλοδαπός» ονομάζεται κάθε φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ιθαγένεια - υπηκοότητα της χώρας του ή δεν έχει καθόλου ιθαγένεια. Στην έννοια αυτή συμπεριλαμβάνεται και η έννοια του «μετανάστη», χωρίς, όμως, να είναι ταυτόσημες (Παπατσούμας & Χίος, 2006: 75) .

Σε σχέση με την εκπαίδευση που μελετάται στην παρούσα εργασία, οι αλλόγλωσσοι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία κατανόησης αλλά και χρήσης μιας ξένης, για αυτούς, γλώσσας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 60). Διάφορες σχολικές στατιστικές έχουν δείξει, ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά, σε σύγκριση με τα παιδιά της χώρας υποδοχής, στις σχολικές επιδόσεις και την προσαρμογή τους στο γενικό σύνολο, μειονεκτούν πάρα πολύ (Τουρτούρας, 2010: 541 - 547). Αυτό τους δημιουργεί κοινωνική αλλά και

² Νόμος 2910/ 2001 (ΦΕΚ Α' 91/02 - 05 - 2001). Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις.

συναισθηματική ανασφάλεια, η οποία οδηγεί σε ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση στον κοινωνικό και σχολικό αποκλεισμό (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 60).

Σύμφωνα με τον Παπατσούμα και τον Χίο, «κοινωνικό αποκλεισμό» δέχονται τα άτομα ή οι κοινωνικές ομάδες που παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όταν δεν μπορούν να απολαύσουν δημόσια αγαθά και υπηρεσίες που απολαμβάνει το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αλλά και όταν δεν μπορούν να ασκήσουν δημόσια τα δικαιώματά τους (Παπατσούμας & Χίος, 2006: 18 - 19). Εάν και το φαινόμενο του «κοινωνικού αποκλεισμού» και «διακρίσεων» παρουσιάζεται ανά τους αιώνες, ο όρος «ρατσισμός», εμφανίζεται από την περίοδο του Μεσοπολέμου (1918 - 1939). Αρχικά, ο όρος ταυτιζόταν με τον «φυλετικό ρατσισμό» και τα βιολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων. Πλέον, η έννοια έχει διευρυνθεί και ταυτίζεται με κάθε είδους προκατάληψη, στερεοτυπική στάση και συμπεριφορά για το διαφορετικά, κοινωνικά αποδεκτό (ό.π.: 22 - 26). Όλα τα παραπάνω κοινωνικά φαινόμενα έχουν άμεση σχέση με τον «εθνοκεντρισμό», που σύμφωνα με τον Summer, 1906 (όπως αναφέρεται στο Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 28), αναφέρεται σε «κάθε ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με το ευρύτερο σύνολο ή άλλες ομάδες, που αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως κέντρο του κόσμου, αξιολογώντας ως λιγότερο σπουδαίες ή κατώτερες τις άλλες ομάδες».

Στην Ελλάδα, για μεγάλο διάστημα οι έρευνες πάνω στο εύρος αλλά και τη φύση των ξενοφοβικών φαινομένων που επιδρούν και καθορίζουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία εκλείπουν. Εάν και πρόκειται για φαινόμενο παγκοσμίων διαστάσεων που ολοένα τείνει να εξαπλώνεται, αποτελέσματα για την έκταση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού των Ελλήνων δεν έχουν καταγραφεί ακόμη επίσημα (Macedo & Gounari, 2008: 380). Παρ' όλα αυτά, οι στρατηγικές εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, αλλόγλωσσα και μη, θα πρέπει να εμπνέονται από την παιδαγωγική του Κομένιου.

Σύμφωνα με την παιδαγωγική του Κομένιου, του πρώτου υπέρμαχου της παγκόσμιας παιδείας και πατέρα της σύγχρονης εκπαίδευσης, σωστή παιδαγωγική είναι η παιδαγωγική της ένταξης όλων των παιδιών. Ο Κομένιος, για τις απόψεις του αυτές, τιμήθηκε από τους "φωτισμένους" ανθρώπους της εποχής του, ενώ συγχρόνως κυνηγήθηκε και από τους ισχυρούς. Πήρε αρκετό χρόνο, προκειμένου να κατανοηθεί η αξία που έχει η μόρφωση για την ατομική ευτυχία κάθε ανθρώπου και για την κοινωνική ευημερία συνολικά. Αυτό ήταν και η πρώτη προσπάθεια που έγινε

στην ανθρωπότητα, για τη «σχολική μόρφωση όλων των παιδιών», μέχρι, σήμερα, να κατοχυρωθεί υποχρεωτικά ως δικαίωμα στο σύνταγμα όλων των κρατών (Άρθρο 16 του Συντάγματος και το 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού/ Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 1989³). Αυτό μπορεί να γίνει στην πράξη, εάν δεν υπάρξουν εμπόδια λόγω γραφειοκρατικών αδρανειών, συντηρητικών ιδεολογιών, προκαταλήψεων, συμφερόντων και άγνοιας. Εάν δεν επιτευχθεί αυτό, η προοπτική αυτή, αντί να ανθίσει και να καρποφορήσει, απλά θα εναποτεθεί ως ελπίδα στα χέρια επόμενων παιδαγωγών (Τσιάκαλος, 2008: 55). Οι Αρχές του Διαφωτισμού έρχονται πολύ αργότερα, το 1789, να θέσουν την παιδαγωγική του Κομένιου σε πρακτική βάση. Κατά τη ρήση του Condorcet (Γαλλική Εθνοσυνέλευση, 1789), πρέπει να οργανωθεί η εκπαίδευση όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα και ισότιμα για όλους (ό.π.: 52).

Ιστορικά έχουν επικρατήσει τρεις διαφορετικές κοινωνικές θεωρήσεις σχετικά με την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η πρώτη αφορά στην ευκαιρία που δίνεται αρχικά για την είσοδο στο εκπαιδευτικό σύστημα (ευκαιρίες πρόσβασης). Η δεύτερη αφορά στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ευκαιρίες ολοκλήρωσης) και η τρίτη στα μακροχρόνια αποτελέσματα (αξιοποίηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών) (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1995: 29 - 31).

Σύμφωνα με πολιτικές προεκτάσεις, υπάρχουν τρεις παραδοχές, η Συντηρητική θεώρηση, η Φιλελεύθερη και η Ριζοσπαστική. Η Συντηρητική θεώρηση κυριάρχησε μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στις Δυτικές Καπιταλιστικές χώρες, ενώ στην Ελλάδα, μέχρι και τις αρχές του 1960. Σύμφωνα με αυτήν, οι άνθρωποι έχουν μεταξύ τους διαφορετικές ικανότητες και είναι στη δικιά τους ευχέρεια να τις αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Τη Συντηρητική θεώρηση διαδέχτηκε κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η Φιλελεύθερη. Η παραδοχή αυτή προσβλέπει σε ένα ελάχιστο βαθμό γνώσεων και δεξιοτήτων μαζικά σε όλο τον πληθυσμό (υποχρεωτική εκπαίδευση) και σταδιακά σε αυτούς που έχουν την ικανότητα και τη θέληση, ανοίγοντάς τους τον δρόμο για τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στη Ριζοσπαστική θεώρηση, αυτό λειτουργεί αντίστροφα και αναπαράγει τις ανισότητες, γιατί τα παιδιά δε θα έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, αφού αυτή θα είναι άμεσα συνυφασμένη με τις ικανότητές τους (ό.π.: 32 - 44).

³ Στην Ελλάδα επικυρώθηκε με το Νόμος 2101/ 1992, Φ. Α 192.

Η διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, είτε αυτή είναι ατομική είτε ομαδική, είναι ένας από τους βασικότερους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης του, μέσω του οποίου δημιουργείται το πλαίσιο στο οποίο το άτομο θα ζει και θα επιβιώνει (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 28). Ο τρόπος που τα κράτη αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία και επηρεάζεται από την κουλτούρα αλλά και την ιδεολογία της κυρίαρχης ομάδας (Νικολάου, 2011: 287).

1.2.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ - ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Για την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών παγκοσμίως έχουν επικρατήσει διάφορες προσεγγίσεις, τις οποίες συναντάμε συνεχώς στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Σε αυτά τα «μοντέλα εκπαίδευσης», όπως ονομάζονται, περιλαμβάνεται το μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό. Καθένα από αυτά, αναλύεται στη συνέχεια.

Στο μοντέλο της αφομοίωσης, οτιδήποτε διαφέρει από το κοινωνικά αποδεκτό, αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο για την κοινωνική συνοχή και την εξέλιξη των υπολοίπων. Η μοναδική λύση για να λυθεί το «πρόβλημα» αυτό, είναι οι αλλόγλωσσοι μαθητές να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να συμμετέχουν στην καθημερινότητα της χώρας υποδοχής. Έτσι, το άτομο αφομοιώνεται στο σύνολο. Δεν ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους και δεν παίζει κανένα ρόλο η διαφορετική εθνική και πολιτισμική του προέλευση, την οποία και χάνει. Σημασία έχει μόνο η γνώση και η χρήση αποκλειστικά της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας - χώρας υποδοχής (εθνοκεντρική προσέγγιση), εφόσον η μητρική γλώσσα θεωρείται μη χρηστική. Η γνώση της μητρικής γλώσσας εδώ, δεν είναι κρατική μέριμνα, αλλά υπόθεση ατομική. Η προσέγγιση αυτή υιοθετείται ως τα μέσα του 1960 και κυριαρχεί στην Αμερική (Auernheimer, 1996: 25 & Νικολάου, 2000: 120).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης υιοθετείται το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 60. Η «ενσωμάτωση» δέχεται το «διαφορετικό», εφόσον δε δημιουργεί προβλήματα στην κυρίαρχη ομάδα. Στο εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλόγλωσσοι μαθητές και η

πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα είναι κοινωνικά αποδεκτά. Το άτομο, επομένως δεν είναι μόνο αποδέκτης αλλά επιδρά και στην καθημερινότητα της κυρίαρχης ομάδας - χώρας υποδοχής, αλλά όχι πάντα με ίσους όρους. Η προσέγγιση αυτή είναι η μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου (Νικολάου, 2010: 122).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει τις απαρχές του στη δεκαετία του 1970. Υιοθετήθηκε πρώτη φορά το 60' από χώρες υποδοχής μεταναστών των ΗΠΑ, της Ευρώπης, του Καναδά και της Αυστραλίας (Ζωγράφου, 2003: 63). Η πολυπολιτισμική προσέγγιση εμφανίστηκε ως απάντηση στα αιτήματα των μειονοτήτων για την εξάλειψη των διακρίσεων και της ανισότητας σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα (Banks και Banks 1989, όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011: 46 και Γεωργογιάννης, 1997: 48). Σε αντίθεση με την αφομοιωτική προσέγγιση, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο οι διαφορετικής προελεύσεως γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες, αναγνωρίζονται από την κυρίαρχη ομάδα, ενθαρρύνονται και διατηρούνται. Η πολυπολιτισμικότητα στηρίζεται στην πλουραλιστική πεποίθηση, κατά την οποία κάθε κοινωνική ομάδα έχει το δικαίωμα να δρα ελεύθερα, διατηρώντας και αναπτύσσοντας τη δική της πολιτισμική και εθνική ταυτότητα μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει. Έτσι, μέσα από τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση αναγνωρίζονται ως ισότιμες όλες οι πολιτισμικές ταυτότητες των κοινωνικών ομάδων (Banks, 1994: 96 - 100).

Οι βασικές θέσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφορούν στο μετασχηματισμό και τη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτές, πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και επιτυχίας στους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί να είναι προετοιμασμένοι να διδάξουν αποτελεσματικά, τα σχολεία να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες, η εκπαίδευση να είναι περισσότερο μαθητοκεντρική και βιωματική, ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη, να αξιολογείται και να επανεξετάζεται από τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 50). Έτσι, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και κατ' επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στα προγράμματα αυτά λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων μαθητών βάσει των οποίων, καλλιεργείται η αποδοχή και η αναγνώριση της ετερότητας στην κοινωνία (Γκόβαρης, 2001: 56 - 57).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980 και κυριάρχησε στις ΗΠΑ και στην Αγγλία. Ήταν άμεσα συνυφασμένο με το

«θεσμικό» ρατσισμό, δηλαδή με την εκδήλωση της ανισότητας μέσα από νόμους και διατάξεις (θεσμούς του κράτους). Το μοντέλο αυτό αποσκοπούσε στην ισότητα ευκαιριών για όλα τα παιδιά και σε ίσα δικαιώματα διαμονής και πρόσβασης σε όλα τα αγαθά με θεσμικές αλλαγές, αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, στα σχολικά εγχειρίδια, τη σχολική ζωή κ.α.. Εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο είναι το πιο αποτελεσματικό μοντέλο ένταξης στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια (Μάρκου, 1996: 23).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Στρασβούργο 1986, όπως αναφέρεται στο Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 21 - 22), ο όρος «δια - πολιτισμικός», εκφράζει την αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Όχι μόνο την αναγνώριση αλλά και την αποδοχή των διαφορετικών τους στοιχείων.

Κατά τους Παπατσούμα και Χίο, ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» έχει τις απαρχές του στη δεκαετία του 1960, στην εκπαιδευτική πολιτική της Αμερικής και του Καναδά. Η πολιτική αυτή, ήταν μία προσπάθεια να δοθεί λύση στα υψηλά ποσοστά αποτυχίας στο σχολείο μαθητών μειονοτικών ομάδων. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, όντας απροετοίμαστοι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους, η εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση στην εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων που καλλιεργούν τη γνώση του πολιτισμού των «άλλων» (Παπατσούμας & Χίος, 2006: 86 - 87).

Στην Ευρώπη θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συζητιούνται από τις αρχές της δεκαετίας του 80'. Ωστόσο, δεν έχει εφαρμοστεί κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πολιτική. Κατά τον Δαμανάκη, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλές πολιτικές των χωρών στην Ευρώπη, στηρίζονται στην ιδέα του Έθνους - Κράτους και της ομοιογένειας του Έθνους, πράγμα που είναι αντιφατικό με την αρχή της «διαπολιτισμικότητας». Ένας άλλος λόγος είναι το κόστος στην οικονομία αλλά και οι κοινωνικές συνέπειες των χωρών αυτών (Δαμανάκης, 2002: 88).

Ειδικότερα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απασχόλησε τη Δυτική Ευρώπη στα τέλη της δεκαετίας του 70', όταν στην Αμερική, όπως προαναφέρθηκε, μία δεκαετία πιο μπροστά, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είχε γίνει ήδη αντικείμενο συζήτησης. Τη δεκαετία του 1970 στη Γερμανία, όντας χώρα υποδοχής μεταναστών, μπαίνει ως προτεραιότητα η «παιδαγωγική για ξένους». Τον ίδιο καιρό στη Γαλλία γίνεται λόγος για την «παιδαγωγική της υποδοχής». Οι παραπάνω πολιτικές είναι

γνωστές ως «αντισταθμιστικές» εκπαιδευτικές πολιτικές και κλίνουν στο «αφομοιωτικό» μοντέλο εκπαίδευσης. Το 1977, το Συμβούλιο για την Πολιτισμική Συνεργασία ορίζει επιτροπή εργασίας προγράμματος με επόπτες αυτού τον Porcher και τον Rey, με στόχο τη δημιουργία νέων στρατηγικών και μεθόδων ενσωμάτωσης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο πρόγραμμα. Το 1983 στο Δουβλίνο, κλίνεται ομόφωνα η συμφωνία ότι όλα τα Κράτη - Μέλη πρέπει να μεριμνήσουν για την εκπαίδευση μαθητών μεταναστών, με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Portera, 2008: 483, όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 56). Έτσι, μέχρι τη δεκαετία του 80', στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, με εξαίρεση το Ηνωμένο Βασίλειο και τις Κάτω Χώρες, έχει εμφανιστεί σε θεωρητική, τουλάχιστο, βάση η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θα αναλυθεί περαιτέρω, σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

Όλα τα μοντέλα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών, αφομοιωτικό, ενταξιακό - ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό, βασίζονται σε μία από τις παρακάτω αρχές. Η μία εστιάζει στις «ελλείψεις» των αλλόγλωσσων μαθητών, τις οποίες καλούνται να εξαλείψουν τα αντισταθμιστικά μέτρα, ενώ η δεύτερη στηρίζεται στη θεωρία της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, ισονομίας, κατανόησης και αλληλοαποδοχής ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 63). Επίσης, σύμφωνα με έναν ακόμη διαχωρισμό, τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης ανήκουν στα «μονοπολιτισμικά» μοντέλα εκπαίδευσης, ενώ το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο στα «πλουραλιστικά» μοντέλα εκπαίδευσης» (Κεσίδου, 2008, όπως αναφέρεται στο Παπαναούμ & Μαυροσκούφης, 2008: 24 - 27).

Από όλες τις πρόσφατες έρευνες προκύπτει ότι η ιδανικότερη και αποτελεσματικότερη λύση στα παραπάνω ζητήματα, θα μπορούσε να αποτελέσει το «διγλωσσικό - διπολιτισμικό» σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα, όπως για παράδειγμα το εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται για παιδιά μειονοτήτων στις ΗΠΑ. Έτσι, η αρχική ιδέα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δε θα μένει μόνο σε θεωρητική βάση αλλά θα γίνεται και πράξη (Τσιάκαλος, 2008: 140).

Έρευνες σε παιδιά μεταναστών από τη Φιλανδία στη Σουηδία δείχνουν ότι η πολύ καλή γνώση της μητρικής τους γλώσσας βοηθάει και στην κατάκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας (Skuntnabb - Kangas, Toukkomaa, 1977, όπως αναφέρεται

στο Τσιάκαλος, 2008: 139). Αντίθετα, στη Γερμανία, η παραμέληση του μαθήματος της μητρικής γλώσσας των παιδιών μεταναστών, που οφείλεται σε οικονομικούς, κοινωνικοπολιτικούς αλλά και πολιτισμικούς λόγους, οδηγεί στην αφομοίωση και την απομόνωση/ γκετοποίησή τους (Δαμανάκης, 1987: 118, 137 - 138).

Κατά την Παλαιολόγου και τον Ευαγγέλου, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας σε θέματα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών, παρουσιάζει πολλά κοινά με εκείνη της Αγγλίας και της Αυστραλίας. Όντας και οι τρεις, χώρες με πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται σε αυτές, κινείται ανάμεσα στο αφομοιωτικό και πλουραλιστικό μοντέλο⁴. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά αλλά και η μεταναστευτική πολιτική που υιοθετείται, αντικατοπτρίζεται και στις τρεις χώρες στη γλωσσική πολιτική που εφαρμόζεται στο σύστημα εκπαίδευσής τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 22).

1.2.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα, ταυτόχρονα θα παρουσιάζεται και το ιστορικό της πλαίσιο μέσα στο οποίο προέκυψε ως ανάγκη. Επίσης, θα αναλύονται και οι όροι που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί, για να χαρακτηρίσουν Έλληνες ή μη, τους πληθυσμούς που ήρθαν να μείνουν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Οι διαστάσεις των όρων αυτών μπορεί να είναι γεωγραφικές, οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές - ταξικές, θεσμικές, πολιτισμικές, ιδεολογικές κ.α. (Δαμανάκης, 2002: 24).

Σχεδόν όλες οι βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες στην Ευρώπη, από τη δεκαετία του 50', γίνονται πόλος έλξης μεταναστών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 75). Έτσι και η Ελλάδα, με αφετηρία το 1955, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 70' (1977), από χώρα προέλευσης μεταναστών που ήταν τις προηγούμενες δεκαετίες,

⁴ Η συστηματική απουσία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φανερώνει τις αφομοιωτικές τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 219).

γίνεται χώρα υποδοχής (παλινοστούτων⁵ και οικονομικών μεταναστών) (Δαμανάκης, 2002: 40 - 42). Για πολλούς Έλληνες της Διασποράς η παλινοστροφή, πέραν της γεωγραφικής τους μετακίνησης, είναι και μία «ιδεολογική» και «ψυχολογική» επιστροφή στον τόπο που αποτελεί για εκείνους αφετηρία (ό.π.: 36). Ακολουθεί σχετικός πίνακας.

Έτος (1)	Υπεροχή γεννήσεων (2)	Μόνιμοι μετανάστες (3)	Παλινο- στούντες (4)	Σχέση μονίμων μεταναστών προς υπεροχή γεννήσεων (5)	Μετανάστες σε 1.000 κατοίκους (6)	Καθαρή μετανάστευση (+) παλινοστροφή (-) (7)
1955	99.482	29.787		29,9	3.74	
1956	98.743	35.349		35,7	4.40	
1957	94.276	30.428		32,2	3.76	
1958	97.199	24.521		25,2	3.00	
1959	99.347	23.684		23,8	2.87	
1960	96.676	47.768		49,4	5.73	
1961	86.761	58.837		67,8	7.01	
1962	85.604	84.054		98,1	9.95	
1963	81.436	100.072		122,8	11.80	
1964	83.680	105.569		126,1	12.40	
1965	84.179	117.167		139,1	13.70	
1966	86.701	86.896		100,2	10.09	
1967	90.864	42.730		47,0	4.90	
1968	87.029	50.866	18.882	58,4	5.82	+31.984
1969	82.252	91.552	18.132	111,3	10.44	+73.420
1970	70.919	92.681	22.665	130,6	10.54	+70.016
1971	67.307	61.745	24.709	91,7	6.99	+37.036
1972	64.032	43.397	27.522	67,7	4.88	+15.875
1973	59.878	27.525	22.285	45,9	3.08	+5.240
1974	67.766	24.448	24.476	36,0	2.73	-28
1975	62.196	20.330	34.214	23,6	2.24	-13.884
1976	64.748	20.374	32.067	31,4	2.22	-11.693
1977	59.989	16.510*	12.572*	27,5	1.77	+3.938
Σύνολο		1.236.290	237.524			

Πίνακας 1.1 Μόνιμοι Μετανάστες - Παλινοστούντες 1955 - 1977. Πηγή: Έμκε - Πουλοπούλου (1986)

Τη δεκαετία του 70', η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα σε θέματα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών, έχει κυρίως προνομιακό - φιλανθρωπικό χαρακτήρα. Μετά τη δεκαετία αυτή, σύμφωνα με την Παλαιολόγου και τον Ευαγγέλου, η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους. Αυτήν της δεκαετίας του 80' με μέσα 90' (ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών

⁵Οι παλινοστούντες θέλουν να ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, αλλά δέχονται έντονα τον κοινωνικό αποκλεισμό. Επιθυμούν να βγάλουν από πάνω τους τον όρο «αλλοδαπός». Πέραν των υπολοίπων διαστάσεων που μπορεί να έχει ο όρος «παλινοστούντας - ομογενής», εκφράζει και την ιδεολογική, ψυχολογική διάσταση, γιατί μέσω αυτού του όρου εκφράζεται γεωγραφικά η αφετηρία και η πολιτισμική αναφορά (Δαμανάκης, 2003: 37).

Τμημάτων), 1996 - 2010 με την εφαρμογή του Ν.2413/96 για τη λειτουργία των Τ.Υ και των Φ.Τ. και την εφαρμογή προγραμμάτων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και της νέας εποχής της Μεταναστευτικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής από το 2010 με τη θέσπιση του Ν.3386/10, κατά την οποία γίνεται επαναπροσδιορισμός της έννοιας «πολίτης», των δικαιωμάτων του αλλά και των υποχρεώσεών του. Οι δύο πρώτες περίοδοι αποτελούν το πρώιμο στάδιο για την τρίτη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 16).

Πιο αναλυτικά, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, το ελληνικό κράτος ασχολείται επίσης με την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται κατά την περίοδο αυτή ευκαιριακά, έχει κυρίως προνομιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα, όπως προαναφέρθηκε. Σύμφωνα με τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα της περιόδου αυτής⁶ οι μαθητές αντιμετωπίζονται με μεγάλη ελαστικότητα, όσον αφορά σε θέματα προαγωγικών εξετάσεων και στα μαθήματα της γλώσσας για τα δύο πρώτα χρόνια φοίτησής τους (η βάση για τις προαγωγικές εξετάσεις είναι το «8») (Δαμανάκης, 2002: 57).

Μετά την πτώση της δικτατορίας στην Ελλάδα, η εκπαίδευση παιδιών Ελλήνων μεταναστών βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων και δράσεων των μεταναστευτικών οργανώσεων και πολιτικών παρατάξεων. Ωστόσο, την περίοδο εκείνη, δίνεται περισσότερη έμφαση στην κοινωνικοπολιτική διάσταση του προβλήματος, με αποτέλεσμα να παραμεληθεί η παιδαγωγική, που είναι και το ζητούμενο. Τότε δημιουργείται η ανάγκη για Διπολιτισμική - Διγλωσσική κοινωνικοποίηση του μεταναστούπουλου (Δαμανάκης, 1987: 91).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει και υιοθετούνται «αντισταθμιστικά μέτρα» (Δαμανάκης, 2002: 57). Η «Αντισταθμιστική Αγωγή» στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τον Ζαχαρενάκη, έχει ως στόχο να μειώσει τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών. Με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μη προνομιούχων μαθητών, γίνεται και η προσπάθεια δημιουργίας πολλών αντισταθμιστικών προγραμμάτων (Ζαχαρενάκης, 1992α: 100).

⁶ Βασιλικό Διάταγμα 585/ 72, Προεδρικά Διατάγματα 417/ 77, 578/ 77, 177/ 78, 257/ 78, 155/ 78.

Τα μέτρα που παίρνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και ομογενών μαθητών για την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο αυτή (1980 - 1989), αφορούν τη θεσμοθέτηση της ίδρυσης και λειτουργίας Τ.Υ. για κάποια μαθήματα και Φ.Τ. για την ελληνική γλώσσα μέσα στα "κανονικά" σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, ιδρύονται τα «Σχολεία Αποδήμων» σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη και για τις δύο βαθμίδες, ομογενών από γερμανόφωνες και αγγλόφωνες χώρες, όπως Γερμανία, Αυστραλία, Αμερική και Καναδά (Πελαγίδης, 2003: 83).

Συγκεκριμένα, οι πρώτες Τ.Υ. στην Ελλάδα ιδρύονται τη δεκαετία του 80' σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια του Νομού Θεσσαλονίκης. Σκοπός αυτών είναι η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών παιδιών Ελλήνων μεταναστών που έχουν επιστρέψει στην Ελλάδα από τη Γερμανία. Οι τάξεις αυτές μοιάζουν πολύ στις προπαρασκευαστικές τάξεις των γερμανικών σχολείων, και ενώ είναι ενσωματωμένες στα "κανονικά" σχολεία, λειτουργούν μεταβατικά, έχοντας αυτόνομο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αργότερα ιδρύονται Τ.Υ. και στην Αθήνα με παλινοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες χώρες. Στις Τ.Υ. διδάσκονται επιπλέον ώρες η ελληνική, η γερμανική ή η αγγλική γλώσσα και τα μαθηματικά. Στις τάξεις αυτές οι μαθητές νιώθουν μεγάλη ασφάλεια, καθώς έχουν κοινά βιώματα και οι περισσότεροι, κοινή πολιτισμική ταυτότητα. Αδυναμίες των Τ.Υ. έρχονται να καλύψουν τα Φ.Τ., που μπορούν να λειτουργούν με τουλάχιστον τρεις μαθητές και το μέγιστο των μαθητών εφτά. Οι μαθητές σε αυτήν την περίπτωση φοιτούν "κανονικά" στην τάξη τους και δέχονται ενισχυτική διδασκαλία μέχρι έξι διδακτικές ώρες επιπλέον εκτός σχολικού ωραρίου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 113 - 114).

Ενώ ο θεσμός των Τ.Υ. εγκαινιάζεται το 1980 με την Υ.Α. (Φ. 818 - 2/ Ζ/ 4139/ 20/ 10/ 80) (Δαμανάκης, 2002: 57), το 1983 νομοθετούνται οι Τ.Υ. και ο θεσμός των Φ.Τ. με τον (Ν. 1404, ΦΕΚ 173/ 24/ 11/ 83, αρ. 45). Με τον παραπάνω νόμο, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μπορούν να ιδρυθούν Τ.Υ. και Φ.Τ. σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους παλινοστούντες και ομογενείς μετανάστες, προκειμένου να αρχίζουν να προσαρμόζονται ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα Φ.Τ. λειτουργούν μετά το πέρας των μαθημάτων, ενώ οι Τ.Υ. λειτουργούν εντός του σχολικού προγράμματος, στις οποίες οι μαθητές παρακολουθούν ορισμένα μαθήματα, όπως γλώσσα και ιστορία, και μετά επιστρέφουν στις τάξεις τους μαζί με τα υπόλοιπα

παιδιά. Επίσης, μπορούν να γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. με χρήματα από τον προϋπολογισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στους εκπαιδευτικούς των τάξεων αυτών, στους επιμορφούμενους αλλά και στους εισηγητές - οργανωτές των σεμιναρίων, καταβάλλεται ειδικό επίδομα και αποζημίωση. Η διδασκαλία στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. μπορεί να ανατεθεί με απόφαση της προϊστάμενης αρχής της οικείας διεύθυνσης σε εκπαιδευτικούς του δημοσίου. Ό,τι προκύπτει εφεξής από την εφαρμογή του παραπάνω νόμου, αυτός που είναι αρμόδιος για τη λήψη αποφάσεων, είναι αποκλειστικά ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ό.π.: 57 - 58).

Τα συνηθέστερα προβλήματα που παρατηρούνται, κατά την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. είναι αρκετά. Μεταξύ αυτών, η καθυστερημένη ίδρυση και έναρξη λειτουργίας τους, η μη έγκαιρη στελέχωσή τους, η έλλειψη οικονομικών κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, η καθυστερημένη αποστολή σχολικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού διδακτικού/ εποπτικού υλικού, η ανομοιογένεια στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η έλλειψη γνώσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών, η μη τήρηση πορτοφολίου μαθητών, η έλλειψη συνεργασίας Πρωτοβάθμιας με Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η μη παρακολούθηση μαθημάτων των μαθητών και στις "κανονικές" τάξεις, έλλειψη κριτηρίου αξιολόγησης των μαθητών για την ένταξή τους σε "κανονικές" τάξεις, η παρουσία γηγενών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που τους στέλνουν οι δάσκαλοί τους στις Τ.Υ. για να "απαλλαγούν" από αυτούς, η ανάθεση καθηκόντων των δασκάλων των Τ.Υ. σε τάξεις πέραν των δικών τους, η ελλιπής υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους, η άρνηση του συλλόγου διδασκόντων να ιδρυθεί και να λειτουργήσει στο σχολείο τους Τ.Υ. για να μην χαρακτηριστεί αρνητικά και η άρνηση των γονιών των αλλόγλωσσων μαθητών να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε Τ.Υ. για να μη στιγματιστούν (Νικολάου, 2011: 208 - 210).

Ο θεσμός των Φ.Τ. αναπτύσσεται σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν των Τ.Υ., εάν και λειτουργούν στην πράξη παράλληλα. Για πολλούς τα Φ.Τ. αξιολογούνται θετικά σε σχέση με άλλα προϋπάρχοντα μέτρα, και συμβάλουν στην απογκετοποίηση των παιδιών. Στην πράξη, ωστόσο, δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό οφείλονται στην πρόσθετη παρακολούθηση που απαιτείται, στην υλικοτεχνική, οργανωτική και διδακτική ανεπάρκεια (Γκότοβος, Μάρκου και Fehring, 1984: 52, όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 114 - 115). Τα κυριότερα

προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την ίδρυση και λειτουργία των Φ.Τ. πέραν των προβλημάτων που παρουσιάζονται και για τις Τ.Υ., επιπλέον, είναι η σωματική και η ψυχολογική κούραση των εκπαιδευτικών/ μαθητών, εφόσον τα μαθήματα συνεχίζονται και εκτός σχολικού ωραρίου, η έλλειψη κατάλληλης μεθοδολογίας στην διδακτική πράξη και η εγκατάλειψη των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Νικολάου, 2011: 210 - 211).

Το ίδιο διάστημα που λειτουργούν οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για τη δωρεάν εκπαίδευση των παιδιών υπηκόων κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και ξένων εργαζόμενων στην Ελλάδα, που προβλέπεται να δοθεί με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 494, ΦΕΚ 186/ 27/12/ 1983. Σύμφωνα με αυτό, μπορούν να ιδρυθούν Τ.Υ. με σκοπό τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, προκειμένου να προσαρμοστούν τα παιδιά μέσω της εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία. Επίσης, προβλέπεται και η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των παιδιών, προκειμένου να καλλιεργήσουν αλλά και να διατηρήσουν οι μαθητές την εθνική τους ταυτότητα. Μπορούν να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν Τ.Υ. από 8 - 25 παιδιά της ίδιας μητρικής γλώσσας, μετά από εισήγηση των οικείων Διευθύνσεων σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τους εκπαιδευτικούς που θα διδάσκουν σε Τ.Υ. προβλέπονται επιμορφώσεις. Επίσης, οι Τ.Υ. λειτουργούν κυρίως ως προπαρασκευαστικό - μεταβατικό μέσω (Δαμανάκης, 2002: 62 - 63).

Στην Ελλάδα, τελικά, δε λειτουργούν Τ.Υ. σύμφωνα με το παραπάνω Προεδρικό Διάταγμα, εφόσον οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε ξένα σχολεία της Ελλάδας, χωρίς να αφομοιώνεται η πολιτισμική τους ταυτότητα (ό.π.: 63 - 64). Αυτά που λειτουργούν, είναι μόνο σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, στα οποία φοιτούν τα παιδιά των ξένων εργαζομένων της Ελλάδας (Αμερικάνικο Σχολείο, Γαλλοελληνική, Γερμανική και Ιταλική Σχολή) και είναι ιδιωτικά. Τα δίδακτρα τους είναι αρκετά μεγάλα. Είναι «Δίγλωσσα Σχολεία»,⁷ που τηρούν τα ξένα Αναλυτικά

⁷ Ένα άλλου είδους «Δίγλωσσου Σχολείου» που ιδρύεται από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα είναι το Σχολείο της Κοινότητας Αρμενίων. Το σχολείο αυτό ακολουθεί δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών. Τα μαθήματα διδάσκονται στην αρμένικη γλώσσα (γλώσσα, ιστορία, αρμένικο ορθόδοξο δόγμα), ενώ ακολουθείται το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παρά τα όσα προβλήματα περνάει το σχολείο αυτό, είναι ένα από τα καλύτερα παραδείγματα λειτουργίας δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κάτι ανάλογο ισχύει και για τα Πολωνικά Σχολεία που ιδρύονται

Προγράμματα Σπουδών και μόνο όσοι γονείς έχουν την οικονομική ευχέρεια, μπορούν και στέλνουν τα παιδιά τους εκεί (Νικολάου, 2011: 57).

Το 1984, με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 435, ΦΕΚ 154, τ. Α' 10/10/1984 ιδρύονται Σχολεία Παλινοστούτων⁸ στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Φοιτούν κυρίως Αγγλόφωνοι, Γερμανόφωνοι και πιο πρόσφατα Ρωσόφωνοι μαθητές. Βασική γλώσσα εκεί είναι τα ελληνικά. Στα ελληνικά διδάσκονται και η μουσική, τα καλλιτεχνικά και η φυσική αγωγή. Τα υπόλοιπα μαθήματα διδάσκονται στα αγγλικά. Σκοπός τους δεν είναι η δίγλωσση εκπαίδευση, αλλά η ενσωμάτωση των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε πρώτη φάση, το σχολείο έχει προπαρασκευαστικό ρόλο. Η αγγλική γλώσσα λειτουργεί εκεί επικουρικά. Η αγγλική γλώσσα είναι και το σημαντικότερο προσόν που έχουν στα σχολεία αυτά οι εκπαιδευτικοί. Τα σχολεία αυτά αντιμετωπίζουν, όμως, πολλές δυσκολίες και ελλείψεις ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το υλικό διδασκαλίας και το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό. Το μεγάλο ποσοστό αποτυχίας των μαθητών των σχολείων αυτών για την είσοδό τους στα πανεπιστήμια, μαρτυρεί και την αποτυχία της παροχής αναβαθμισμένων υπηρεσιών στους μαθητές τους. Στα σχολεία αυτά δίνεται προτεραιότητα σε αγγλόφωνους μαθητές ενώ το ζητούμενο είναι η δημιουργία ενός δίγλωσσου - ανοιχτού σχολείου, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με αυτές, διασφαλίζονται η κοινωνική συνοχή, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται οι πολιτισμικές και γλωσσικές ετερότητες των διαφορετικών μαθητικών ομάδων, χωρίς αυτές να αφομοιώνονται (Δαμανάκης, 2002: 64 - 79).

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και κατά τη δεκαετία του 90', η Ελλάδα, λόγω της κατάρρευσης της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δέχεται μεγάλο κύμα εισροής «ομογενών» Ποντίων⁹ και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία (ό.π.: 45). Οι

στην Αθήνα. Σύμφωνα με τον Νικολάου, δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά η λειτουργία των παραπάνω σχολείων και οι εκτιμήσεις για αυτά προέρχονται από παρατήρηση και προσωπική τοποθέτηση (Νικολάου, 2011: 58).

⁸ Τα σχολεία αυτά ονομάζονται αρχικά Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 115).

⁹ Βάση του ελληνικού Νόμου 1893/ 90 (ΦΕΚ Α, 16/ 08/ 1990) άρθρο 8, παράγραφος 1, χαρακτηρίζονται ως «παλινοστούντες».

εκπαιδευτικές ανάγκες της πληθυσμιακής αυτής ομάδας παιδιών θέτουν σε εφαρμογή πειραματικά προγράμματα ένταξης και ενός νέου τύπου Τ.Υ. για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 116).

Δύο ήταν οι πληθυσμιακές ομάδες κατά τον Πελαγίδη, που χαρακτηρίζουν μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 90' την «Προσφυγική Ελλάδα». Οι «ομογενείς» πρόσφυγες, (οι οποίοι χαρακτηρίζονται και «παλινοστούντες») από την Πρώην Σοβιετική Ένωση που ήρθαν μαζικά μετά το 1990 αλλά και οι «αλλογενείς» πρόσφυγες από την Ασία, την Αφρική και άλλες χώρες με εμφύλιους πολέμους και αναταραχές. Οι μεν αλλογενείς είχαν να αντιμετωπίσουν ερχόμενοι στην Ελλάδα δυσκολίες κατά τη διαδικασία χορήγησης ασύλου, οι δε ομογενείς, κατά τη διαδικασία αποκατάστασης αλλά και ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία (Πελαγίδης, 2003: 21 - 22).

Παρά τις διαφορές των πληθυσμιακών αυτών ομάδων στην κουλτούρα τους, έχουν κοινούς λόγους που τους έχουν αναγκάσει να εγκαταλείψουν τις χώρες που έμεναν (δύσκολες και επικίνδυνες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες)¹⁰. Επίσης, οι συνθήκες στις οποίες ζουν ενώ έχουν έρθει στην Ελλάδα, είναι ίδιες (συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού). Έτσι, το προσφερόμενο αγαθό της μόρφωσης, γίνεται στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τους παρέχεται στην Ελλάδα από κοινού. Για την κάλυψη των οικονομικών τους αναγκών ευθύνονται κρατικοί, διεθνείς, ιδιωτικοί αλλά και Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί¹¹ (ό.π.: 22 - 23).

¹⁰ Δε συμπεριλαμβάνονται σε αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες οι οικονομικοί μετανάστες, οι οποίοι έρχονται στην Ελλάδα, νόμιμα ή παράνομα, προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους (Πελαγίδης, 2003: 22 - 23).

¹¹ Την ευθύνη για τους ομογενείς - παλινοστούντες την έχουν αναλάβει ιδιωτικοί φορείς (Σύλλογοι, Πανεπιστήμια, Εκκλησία κ.α.), η Ευρωπαϊκή Ένωση και μετά η κρατική μέριμνα. Για τους αλλογενείς, πρώτα κινητοποιείται ο κρατικός μηχανισμός, ο Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες και οι Μ.Κ.Ο. (Πελαγίδης, 2003: 22 - 23).

Το 1990 αντικαθίσταται ο παραπάνω Νόμος με τον (Ν. 1894, ΦΕΚ110/27/8/1990, αρ. 2). Με τον καινούριο Νόμο, αρμόδιος για τη λήψη αποφάσεων είναι ο οικείος Νομάρχης, με αποτέλεσμα η διαδικασία να γίνεται πιο ευέλικτα (Δαμανάκης, 2002: 59). Επίσης, τα σχολεία μετονομάζονται από «Σχολεία Αποδήμων» σε «Σχολεία Παλινοστούντων» για μαθητές ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Πελαγίδης, 2003: 83). Έτσι, η εκπαίδευση απευθύνεται και σε παιδιά επαναπατριζόμενων Ελλήνων, εκτός παλινοστούντων και ομογενών μεταναστών. Κατά τον Δαμανάκη, ο νομοθέτης συμπεριλαμβάνει και τους ομογενείς από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, λόγω των μαζικών εισροών τους την χρονική εκείνη περίοδο, όπως προαναφέρθηκε (Δαμανάκης, 2002: 57 - 59).

Την ίδια περίοδο, ενισχύονται οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. (Πελαγίδης, 2003: 83). Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ., καθώς και εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών, επιλογής των προσόντων των εκπαιδευτικών των σχολικών εγχειριδίων και ό,τι άλλο σχετικό, το αποφασίζει ο Υπουργός, πράγμα που κατά τον Δαμανάκη, του παρέχει το δικαίωμα να δρα με πολιτική βούληση. Μόνο σε ειδικές περιπτώσεις και μετά από απόφαση του οικείου Νομάρχη, μπορεί να προσληφθούν και ιδιώτες, που μπορούν να διδάξουν ανταπεξέρχοντας στη θέση αυτήν, μετά από σύμβαση ορισμένου χρόνου. Κατά τον Δαμανάκη, το γεγονός ότι μπορούν και ιδιώτες να διδάσκουν σε Τ.Υ και Φ.Υ. αποτελεί στοιχείο Νεωτερισμού (Δαμανάκης, 2002: 57 - 59).

Επιπλέον, με την Υ.Α. (Φ. 2/ 378/ Γ1/ 1124, ΦΕΚ 930 τ.β' 14/ 12/ 94), που στηρίζεται στον προηγούμενο Νόμο θεσπίζονται τα ακόλουθα. Αρχικά, για να φοιτήσει κάποιος μαθητής σε Τ.Υ. και Φ.Τ., αφού πρώτα συναποφασιστεί από τον Σχολικό Σύμβουλο και το Σύλλογο των Δασκάλων ότι το γνωστικό επίπεδο του μαθητή στη Νεοελληνική Γλώσσα δεν επαρκεί για να παρακολουθήσει το "κανονικό" πρόγραμμα διδασκαλίας στην τάξη του, πρέπει ο γονέας να δώσει τη συγκατάθεσή του. Ο επιτρεπόμενος αριθμός λειτουργίας των Τ.Υ. είναι 9 - 17 μαθητές ανά τμήμα. Επίσης, στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. μπορούν να διδάξουν μόνιμοι, αναπληρωτές αλλά και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Η λογική των μέτρων αυτών είναι η όσο το δυνατόν γρήγορη ένταξη - αφομοίωση των μαθητών στην "κανονική" τους τάξη (τάξη χώρας υποδοχής), εάν και αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο και για τη διδασκαλία της γλώσσας της μειονότητας. Στις Τ.Υ. μπορούν να φοιτήσουν οι μαθητές από λίγους μήνες έως και δύο σχολικά έτη. Οι Τ.Υ. δρουν ως παράλληλης

στήριξης τάξεις στις "κανονικές" τάξεις των μαθητών. Τα Φ.Τ. λειτουργούν με 3 και πάνω μαθητές, προσφέροντας επιπρόσθετη βοήθεια. (ό.π.: 59 - 61).

Σε γενικές γραμμές μέχρι και τα μέσα του 90' κυριαρχεί η αρχή της «αφομοίωσης» και της «ομοιογένειας» (ό.π.: 316), ενώ παράλληλα, μέχρι το 1994 δεν έχει γίνει καμία επίσημη απογραφή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 102).

Το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων από το 1995 αναλαμβάνει το συντονισμό ερευνητικών προγραμμάτων, τα οποία αποτελούν κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης υλοποιούνται τέσσερα μεγάλα προγράμματα: 1) για τη σχολική και κοινωνική ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της σχολής Φ.Π.Ψ. των Αθηνών, 2) για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας¹² της σχολής Επιστημών Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας των Αθηνών, 3) για την παιδεία ομογενών του Π.Τ.Δ.Ε. της Κρήτης και 4) για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων της Φ.Π.Ψ. των Ιωαννίνων. Τα παραπάνω προγράμματα σκοπό έχουν τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού καθώς επίσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ό.π.: 130 - 131).

Από το 1996 κι έπειτα με τον Νόμο 2413, (ΦΕΚ 124/ 17/ 6/ 1996, αρ. 34 - 37) για την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες

¹² Μουσουλμανική Μειονότητα (Θράκης) χαρακτηρίζεται μία μικρή ομάδα ετερογενών ατόμων ως προς την προέλευσή τους, που ζει στη Δυτική Θράκη. Διαφοροποιείται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, λόγω της γλώσσας, του πολιτισμού, της θρησκείας και της προέλευσης. Τα άτομα αυτά δε συμμετέχουν, όπως συμμετέχει η ευρύτερη ομάδα με τον ίδιο τρόπο σε θέματα καθημερινής επιβίωσης και διαφοροποιείται. Ως επίσημη μητρική γλώσσα τους έχουν την τούρκικη. Στην εκπαιδευτική διαδικασία η τούρκικη είναι η μητρική αλλά επίσημη είναι η ελληνική, ανεξαρτήτως, εάν τελικά αυτό εφαρμόζεται στην πράξη. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της γλώσσας τους αλλά και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά διακρίνονται σε τούρκικης προέλευσης μουσουλμάνοι, Πομάκοι που θεωρούνται αυτόχθονες Θρακιώτες και Αθίγγανοι (Χριστιανοί ή Μουσουλμάνοι). Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάνης (1923), η Ελλάδα και η Τουρκία οφείλουν να σεβαστούν και να διατηρήσουν τη Θρησκευτική, Γλωσσική αλλά και Εκπαιδευτική αυτονομία των μειονοτικών θρησκευτικών ομάδων τους (της Μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα και αντίστοιχα, των Ελληνοχριστιανών στην Τουρκία) (Κανακίδου, 1994: 10, 11, 20, 60, 65, 80).

διατάξεις» δημιουργείται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο (Δαμανάκης, 2002: 315 - 320). Ιδρύονται τα «Διαπολιτισμικά Σχολεία» σε διάφορες μεγάλες πόλεις της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Χανιά, Κομοτηνή κ.α.). Σκοπός αυτών των σχολείων είναι να διδαχθούν οι Έλληνες μαθητές στοιχεία του πολιτισμού των ομογενών και αλλογενών συμμαθητών τους. Ο φορέας που ήταν υπεύθυνος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ήταν το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)¹³ (Πελαγίδης, 2003: 85).

Καθώς, λοιπόν, ιδρύονται, μετατρέπονται και μετονομάζονται τα δημόσια σχολεία σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ταυτόχρονα εκσυγχρονίζονται οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ.. Ο νόμος αυτός μπορεί να είναι η απαρχή μιας νέας περιόδου, ωστόσο, δίνει μόνο το πλαίσιο στο οποίο μπορεί η εκπαιδευτική πολιτική να στηριχθεί. Δεν εξασφαλίζει την εκπαιδευτική πρακτική του, αλλά επιχειρεί μόνο τη θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου ένταξης/ ενσωμάτωσης. Συγκεκριμένα, υστερεί σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, θεσμικού πλαισίου στην πράξη, Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, διδακτικού υλικού και προσωπικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος σε συνάρτηση με το μαθητικό δυναμικό (Δαμανάκης, 2002: 315 - 320). Επίσης, στον νόμο αυτόν δεν κατονομάζονται οι μαθητές που αναφέρεται ότι έχουν εκπαιδευτικές και πολιτισμικές/ κοινωνικές ανάγκες/ ιδιαιτερότητες. Μπορεί να είναι αλλοδαποί, ομογενείς μετανάστες, μουσουλμανόπαιδες, αθίγγανοι/ τσιγγάνοι¹⁴ κ.α.. Σκοπός των Διαπολιτισμικών Σχολείων είναι η παροχή εκπαίδευσης σε ευάλωτες εκπαιδευτικές - μορφωτικές και κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα σχολεία που είναι χαρακτηρισμένα «Διαπολιτισμικά» είναι δημόσια σχολεία που ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του τυπικού δημόσιου σχολείου, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών. Διαπολιτισμικά Σχολεία ιδρύονται ή και μετατρέπονται/ μετονομάζονται μετά από απόφαση του Υπουργού Παιδείας και των Οικονομικών,

¹³ Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι υπεύθυνο για την ίδρυση και μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία και τμήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά και για την ίδρυσή τους από ιδιωτικούς φορείς (εκκλησία, τοπική αυτοδιοίκηση κ.α.) (Πελαγίδης, 2003: 85).

¹⁴ Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα ως προς την εθνική και εθνοτική τους ταυτότητα, θεσμικά είναι ομογενείς ημεδαποί. Έχει επικρατήσει να χαρακτηρίζονται αλλιώς Αθίγγανοι, Γύφτοι, Κατσίβελοι, Τουρκόγυφτοι, Ρομά, Ρομ και Μουσουλμάνοι της Θράκης (Γκότοβος, 2003: 106, 145).

εισήγηση του οικείου Νομαρχιακού Συμβουλίου και την πρόταση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Επίσης, μπορεί να ορίζονται σχολεία ως πειραματικά τα οποία να υπάγονται στα ΑΕΙ ή και να ορίζονται σχολεία τα οποία δεν είναι «Διαπολιτισμικά», ωστόσο να έχουν ιδρυμένες Τ.Υ.. Το Εκπαιδευτικό Προσωπικό και η Διεύθυνση των Διαπολιτισμικών Σχολείων πρέπει, εκτός των τυπικών προσόντων τους, να έχουν κατάλληλα προσόντα, τα οποία είναι ορισμένα με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Ένα παράδοξο που έχει ο νόμος αυτός κατά τον Δαμανάκη, είναι ότι με το νόμο αυτό, ενώ καταργούνται τα ιδιωτικά σχολεία που φοιτούσαν στο εξωτερικό ξεχωριστά τα Ελληνόπουλα¹⁵, την ίδια χρονική περίοδο ιδρύονται σχολεία για μειονότητες που φοιτούν ξεχωριστά στην Ελλάδα. Με το νόμο αυτό, την τάση για αφομοίωση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών, διαδέχεται η τάση για διαχωρισμό των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε συγκαλυμμένη γκετοποίηση, ρατσισμό και δημιουργία σχολείων για «μειονότητες»¹⁶ και όχι «Διαπολιτισμικά». Το ζητούμενο για το Δαμανάκη εδώ είναι η «κοινή εκπαίδευση», μέσω της οποίας συνυπάρχουν, αλληλεπιδρούν και καλλιεργούνται όλες οι πολιτισμικές ετερότητες και γλώσσες (ό.π.: 79 - 88).

¹⁵ Τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού αντιμετωπίζονται προνομιακά, προκειμένου να συναγωνιστούν τα Ελληνόπουλα στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, όσον αφορά στο σύστημα εισαγωγής τους στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τους εξασφαλίζεται το 4 - 6% των συνολικών θέσεων σε Πανεπιστημιακές Σχολές και Τμήματα στην Ελλάδα (Δαμανάκης, 1987: 135).

¹⁶ Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών της Μειονότητας των Μουσουλμάνων της Θράκης της Κανακίδου, η παρεχόμενη εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα αποκλίνει από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και αδυνατεί να βοηθήσει στην ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση στην ομαλή ένταξη στην κοινωνία. Για την Κανακίδου, πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο σκοπός της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ακολουθώντας τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, αλλάζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και εκπαιδεύοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα «Μειονοτικά» σχολεία να σταματήσουν να λειτουργούν με τον τρόπο που λειτουργούν τόσα χρόνια και να γίνουν «Διαπολιτισμικά», σεβόμενα την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παιδιών (θρησκεία, γλώσσα) (Κανακίδου, 1994: 101 - 107).

Γενικά, με τις πολιτικοοικονομικές ανακατατάξεις στις πρώην χώρες της Ε.Σ.Σ.Δ. και του Ανατολικού μπλοκ, καθώς επίσης την οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας τη δεκαετία του 90', δεν αργούν να γίνουν σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Όλα τα παραπάνω στέκονται η αιτία που η Ελλάδα από μία παραδοσιακή χώρα προέλευσης μεταναστών μετατρέπεται σε μία χώρα υποδοχής μεταναστών αλλά και προσφύγων¹⁷. Από αυτό δημιουργείται και η ανάγκη για «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Αυτό μόνο είναι η αρχή για να γίνουν από εκεί και έπειτα διάφορες τροποποιητικές εκπαιδευτικές διατάξεις σχετικά με τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων (Τροποποιητικές διατάξεις του 1989 και του 1994, Υπουργικές Αποφάσεις (Φ. 2.7/Γ.1/137/1132/21 - 9 - 93 & Φ. 2/378/Γ1/1124/8 - 12 - 94 & Ν. 1894/90 άρθρο 2 & παρ. 3).

Φτάνοντας στις μέρες μας, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το Σεπτέμβριο του 2010 ορίζονται οι «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας 1 και 2 (ΖΕΠ)», ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας. Οι ΖΕΠ λειτουργούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιοχών που παρατηρείται μεγάλη σχολική διαρροή, πολύ χαμηλός κοινωνικοοικονομικός δείκτης εκπαίδευσης, που είναι συνυφασμένος με υψηλό δείκτη φτώχειας και χαμηλή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο λόγος λειτουργίας της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας είναι να ενταχθούν όλοι οι μαθητές στη σχολική διαδικασία ισότιμα μεταξύ τους. Με κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες να στηριχθούν για να βελτιωθούν οι μαθησιακές επιδόσεις τους. Αυτό θα επιτυγχάνονταν με την ίδρυση των Τ.Υ. ΖΕΠ, των ενισχυτικών μαθημάτων και των θερινών προγραμμάτων διδασκαλίας, κυρίως της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Με την ίδια απόφαση ρυθμίζονται όλα τα θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία και την οργάνωση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, όπως θέματα στελέχωσης των τμημάτων με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ο αριθμός του μαθητικού δυναμικού που χρειάζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία κ.λ.π. (Νόμος 3879/ 2010 (ΦΕΚ Α. 163)).

Την περίοδο εκείνη υλοποιείται και το «ΔΙΑΠΟΛΙΣ», πρόγραμμα εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, το οποίο αρχίζει να εφαρμόζεται από τα Πανεπιστήμια της χώρας σε πολλές σχολικές μονάδες για την ενίσχυση της

¹⁷ Μετανάστες και πρόσφυγες από την Αλβανία, Βουλγαρία, Ρουμανία, πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., χώρες της Μέσης Ανατολής κ.α..

διγλωσσίας των μαθητών (ΕΣΠΑ 2007 - 2013). Στόχο έχει την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και τον κοινωνικό αποκλεισμό - σχολική διαρροή και την ισότητα ευκαιριών - κοινωνική ένταξη όλων των αλλόγλωσσων μαθητών (Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών, 2010 & Ρεβυθιάδου, 2016: 141 - 142).

Αργότερα, με το Νόμο 4415/ 2016 (ΦΕΚ Α 159) για τις «Ρυθμίσεις της ελληνόγλωσσης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευση αλλά και άλλες διατάξεις», το ανεπαρκές προηγούμενο νομικό πλαίσιο περί διαπολιτισμικών αντισταθμιστικών μέτρων βελτιώνεται αισθητά (Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη (ΕΛΕΔΑΠ), 2016: 2). Σύμφωνα, μάλιστα, με τις διατάξεις αυτού του νόμου καθώς και του νόμου 1566 (ΦΕΚ Α'167/30.9.1985) το 2018 τα «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» μετονομάζονται για να λειτουργήσουν το σχολικό έτος 2018 - 2019 ως «Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Πάνω σε αυτό το νομικό πλαίσιο στηρίχθηκε και η εκπαίδευση για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα, που θα παρουσιαστεί εκτενώς παρακάτω.

1.3 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ως θεωρία αλλά και ως εκπαιδευτική πράξη, κατά την Παλαιολόγου και τον Ευαγγέλου, εμφανίστηκε με καθυστέρηση μίας δεκαετίας στη Νότια Ευρώπη σε σχέση με την Κεντρική και Βόρεια. Συγκεκριμένα, ξεκινάει με το κύμα παλιννόστησης τη δεκαετία του 90', όπου και ολοκληρώνεται μέχρι το 2010, όπου νέες ομάδες μεταναστών από την Αφρική και την Ασία έρχονται στην Ελλάδα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 16 - 17).

Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όταν εμπλέκονται περισσότερες από μία ταυτότητες, όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, οι πολιτισμικές και γλωσσικές ετερότητες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους και δε γίνονται διακρίσεις (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 16 - 17). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική συνακόλουθα, είναι η παιδαγωγική της διαχείρισης της ετερότητας (Γκότοβος, 2003: 5). Η ετερότητα αφορά κυρίως σε κοινωνικές ταυτότητες και εμφανίζεται μέσω των διαφορών στην εθνικότητα, εθνότητα, τη θρησκεία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό (αξίες, στάσεις, συμπεριφορές κ.α.) (ό.π.: 10, 12, 59 - 60). Η

ετερότητα για να γίνει αντιληπτή, προϋποθέτει συνειδητή ή μη σύγκριση, δηλαδή, κάποιος να είναι διαφορετικός σε σχέση με κάποιον άλλο (ό.π.: 16).

Η πολιτισμική και συγκεκριμένα, η γλωσσική ετερότητα των μαθητών - προσφύγων, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, να τυγχάνει της αναγνώρισης, του σεβασμού και της αποδοχής των άλλων και να μπορεί να αξιοποιείται ως βασικός παράγοντας μάθησης για όλους τους μαθητές (UNESCO, 1999). Η μητρική γλώσσα και το επίπεδο γνώσης αυτής μπορεί να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2011: 179). Το μάθημα της μητρικής γλώσσας, μπορεί να συμβάλλει στο να μπορούν οι μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους ομοεθνείς συμμαθητές τους, να έχουν ενεργή δράση και να επεξεργάζονται τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, αποκτώντας διπολιτισμική ταυτότητα (Δαμανάκης, 1987: 148). Θα μπορούσαν, έτσι, να υλοποιηθούν προγράμματα αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας, να γίνει χρήση της μητρικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας και όχι αντικείμενο διδασκαλίας, να γίνει πρακτική αξιοποίηση του θεσμού των δίγλωσσων σχολείων και να εξοικειωθούν οι γηγενείς με τις γλώσσες διάφορων χωρών που μιλιούνται στη χώρα τους, μέσα από τις τέχνες και διάφορες ευχάριστες δραστηριότητες (Νικολάου, 2011: 182). Επίσης, είναι αναγκαίο να εφαρμοστούν προγράμματα μεταβατικής διγλωσσίας στα σχολεία, κατά τα οποία θα διδάσκεται παράλληλα η μητρική γλώσσα με τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας τα πρώτα χρόνια φοίτησης των μαθητών. Σταδιακά θα μειώνεται και θα κυριαρχεί η γλώσσα της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 144, 146).

Η διαπολιτισμικότητα έχει ανθρωπιστική βάση και στηρίζεται στην εξάλειψη στερεοτύπων αλλά και προκαταλήψεων (Νικολάου, 2011: 288). Οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατά τον Helmut Essinger, όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011), είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η συνεργασία - επικοινωνία, ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας και η εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 41). Επιπρόσθετα, η ισοτιμία των πολιτισμών, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η συλλογικότητα, η κριτική στον εθνοκεντρισμό¹⁸ (ενσυναίσθηση), η κριτική στην

¹⁸ Δε σημαίνει ότι το «εθνικό καλό» είναι και το «γενικό καλό». Η Ελλάδα είναι προσανατολισμένη στο παρελθόν (εθνοκεντρική) (Γκότοβος, 2003: 17 - 43).

αφομοίωση, η ενδυνάμωση της ταυτότητας της μειοψηφίας αποτελούν σημαντικές αξιώσεις των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Προς την ίδια κατεύθυνση πρέπει να κινούνται μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο σχολείο, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια, στη διδασκαλία όλων των γλωσσών, στο περιβάλλον μάθησης, στην εκπαίδευση/ επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και των συμβουλευτικών και διοικητικών στελεχών, στην αξιολόγηση των επιδόσεων, του εκπαιδευτικού έργου και του προσωπικού καθώς και στην παρακολούθηση καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση (Γκότοβος, 2003: 17 - 43).

Προκειμένου να γίνουν πράξη οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, πρέπει να γίνουν θεσμικές αλλαγές, αλλαγές στη νοοτροπία και αντίληψη της πολυπολιτισμικής κατάστασης που επικρατεί και να υπάρξει συνέργεια ανάμεσα σε όλους του φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 144, 146). Είναι αναγκαίο στο σημείο αυτό να γίνει διάκριση ανάμεσα στην «πολυπολιτισμικότητα» και τη «διαπολιτισμικότητα».

Η «πολυπολιτισμικότητα» με τη «διαπολιτισμικότητα», δεν είναι ίδιοι όροι. Ο μεν πρώτος όρος εκφράζει το δεδομένο «τι είναι;», ενώ ο δεύτερος είναι το ζητούμενο «τι θα έπρεπε να είναι;». Η πολυπολιτισμικότητα, αποτελεί προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας. Ωστόσο, η αρχή της διαπολιτισμικότητας δεν αρκείται στο να συνυπάρχει ένας πολιτισμός μαζί με κάποιον άλλο (πολιτισμικός πλουραλισμός), αλλά και να είναι ισότιμοι και να αλληλεπιδρούν. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπάρχουν περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες που προσπαθούν να επιβιώσουν. Σύμφωνα με αυτό η κοινωνία μας θεωρείται πολυπολιτισμική. Ωστόσο, δεν είναι ακόμη έτοιμη να δεχτεί τους «άλλους» πολιτισμούς ισότιμα (Δαμανάκης, 2002: 89 - 90).

Ενώ για τους περισσότερους θεωρητικούς υποστηρικτές της, σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η συνεχής ανασυγκρότηση των σχολικών μονάδων και των Προγραμμάτων Σπουδών, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες, προκειμένου να επιβιώσουν σε μία χώρα με εθνική και φυλετική ποικιλομορφία αλλά και να βοηθήσουν στην ανασυγκρότησή της (Banks, 2004: 34, 81, 194 - 195), για μερικούς άλλους ο όρος «πολυπολιτισμικό», χαρακτηρίζει απλά τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και όχι το συσχετισμό τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 21).

Σύμφωνα με τον Banks, θερμό υποστηρικτή της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, τα Πολυπολιτισμικά Σχολεία παρουσιάζουν τα εξής ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι Διευθυντές αλλά και οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν μεγάλες εκπαιδευτικές προσδοκίες από όλους τους μαθητές. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών βασίζεται αλλά και εκφράζεται από όλους τους πολιτισμούς. Ο τρόπος διδασκαλίας στηρίζεται στα μαθησιακά κίνητρα όλων των μαθητών. Το σχολείο δείχνει σεβασμό στη μητρική γλώσσα όλων των μαθητών. Τα υλικά και οι τρόποι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, αντιπροσωπεύουν όλους τους μαθητές (Banks, 2004: 43 - 47).

Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σε αντίθεση με την Πολυπολιτισμική η καταγωγή και ο εθνικός χαρακτήρας δεν είναι προαπαιτούμενα για την απόκτηση ταυτότητας του μαθητή. Ο μαθητής ανήκει σε μία συλλογικότητα, συμμετέχοντας στο κοινωνικό και επικοινωνιακό γίγνεσθαι, έχει ίσες ευκαιρίες, δικαιώματα πρόσβασης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων του αλλά και ίσες ευθύνες (Γκότοβος, 2003: 129 - 130). Τέλος, το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαφοροποιείται με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και ορισμένες φορές την ένταξη και της θρησκείας, που αποτελεί αίτημα των γονέων και εκπροσώπων των μεταναστευτικών κοινοτήτων (ό.π., 2003: 196).

Τα διλήμματα που έχει να αντιμετωπίσει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σχετίζονται με τη λειτουργία των σχολείων. Αυτά είναι τα παρακάτω: 1.) από ποιο πολιτισμικό περιβάλλον θα προέρχεται το σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, 2.) οι μαθητές θα διδάσκονται σε ξεχωριστά σχολεία και σε ποια γλώσσα, 3.) ποια θα πρέπει να είναι η μεταχείριση των μαθητών, έτσι ώστε να μην επηρεάζεται η σχολική επίδοσή τους, να μην αυξάνονται τα ποσοστά της σχολικής διαρροής και επομένως να μην παρατηρείτε ο κοινωνικός αποκλεισμός τους (ό.π.: 73 - 74).

Η Διαπολιτισμική προσέγγιση έχει ευρύτερη διάσταση από την Ευρωπαϊκή, καθώς η πρώτη δεν περιορίζεται μόνο στην πολιτισμική πολυμορφία, αλλά στοχεύει στη συνύπαρξη ισότιμων πολιτισμών που ελεύθερα αλληλεπιδρούν, χωρίς να αφομοιώνεται κανένας πολιτισμός (Δαμανάκης, 2002: 112). Η Ευρωπαϊκή διάσταση σχετίζεται με την πολιτική, ενώ η Διαπολιτισμική με την παιδαγωγική. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να φέρει προοπτική στην Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαίδευσης, μέσω της πολιτισμικής συνύπαρξης και γόνιμης αλληλεπίδρασης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 97, 99).

Ευρωπαϊκά Προγράμματα που εφαρμόζονται κατά καιρούς από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.), ενισχύουν την Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας τη διεθνή συνεργασία μεταξύ διαφόρων κρατών (διακρατική συνεργασία). Παράλληλα, δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού και προωθούν τη διαπολιτισμική συνείδηση, αξιοποιώντας τα αποτελέσματα με σκοπό τη διεθνοποίηση και τον εκσυγχρονισμό των διαδικασιών. Συγκεκριμένα, αναπτύσσουν τις συνειδήσεις για την αποδοχή της πολιτισμικής πολυμορφίας, βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω στη διαπολιτισμική διδασκαλία, δρουν σημαντικά κατά των ρατσιστικών και ξενοφοβικών συμπεριφορών, βελτιώνουν την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία των αλλόγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών (Παπατσούμας & Χίος, 2006: 84 - 85). Επίσης, διαπολιτισμικές διαστάσεις στην εκπαίδευση των μαθητών δίνουν και τα Ευρωπαϊκά προγράμματα Socrates (1997) και Comenius (2^η Δράση), συμβάλλοντας στην κατανόηση αλλά και προετοιμασία της αποδοχής της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας των χωρών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 84).

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. θεσμικά στηρίζει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, λαμβάνοντας τα παρακάτω μέτρα: ψήφιση του Νόμου 2413/1996 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για το σχεδιασμό και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ, ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) για την επιστημονική στήριξη, εκσυγχρονισμό των Τ.Υ. και των Φ.Τ. και ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων και τέλος υλοποίηση προγραμμάτων με τη στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Νικολάου, 2011: 111 - 112).

Ειδικότερα, το Υπουργείο Παιδείας, από το 2003 υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα για την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, μουσουλμανοπαίδων, παλινοστούτων και ομογενών μαθητών. Σε ολόκληρη την Ελλάδα, το ίδιο έτος, λειτουργούν 27 σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από αυτά 13 είναι Δημοτικά, 8 Γυμνάσια και 6 Λύκεια. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα Διαπολιτισμικά Σχολεία, δημιουργείται καινούριο διδακτικό και εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών (αλβανικά, ρωσικά κ.α.) και γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια κατά της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και συστηματική επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς. Σκοπός των

προγραμμάτων είναι η διαμόρφωση πλαισίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η οργάνωση και η λειτουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων και η εισαγωγή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και των αρχών της γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπατσούμας & Χίος, 2006: 87 - 88).

Επίσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) συμβάλλει στην εκπαίδευση των αλλοδαπών στην Πρωτοβάθμια με το σχεδιασμό Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Είναι υπεύθυνο για τη συγγραφή βιβλίου μαθητή, βιβλίο δασκάλου και τετράδιο μαθητή για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας «Ανοίγω το παράθυρο 1 και 2». Σχεδιάζει διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης αξιολόγησης του γλωσσικού επιπέδου αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Υλοποιεί εφτά προγράμματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και οργανώνει συνεχώς επιμορφωτικά σεμινάρια στελεχών. Κάνει ενημερωτικές ενέργειες και δίνει οδηγίες σε εκπαιδευτικούς Τ.Υ. και Φ.Τ. για το «προφίλ» των μαθητών και για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τους. Έχει την ευθύνη της έγκρισης των σχολικών εγχειριδίων και διδακτικού υλικού στις σχολικές μονάδες. Ο ρόλος του Π.Ι. είναι καθαρά συμβουλευτικός και πολλές φορές επικαλύπτεται από αυτόν του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Νικολάου, 2011: 115 - 116). Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ) στηρίζει τους Μουσουλμανόπαιδες της Θράκης. Το πρόγραμμα που σχεδιάζει και υλοποιεί έχει πολλά θετικά αποτελέσματα (ό.π.: 116). Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), που έχει τη έδρα του στη Θεσσαλονίκη, αναλαμβάνει την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας στους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Με χρηματοδότηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναλαμβάνει επίσης, τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας. Συνεργάζεται με το Συμβούλιο της Ευρώπης και χρηματοδοτείται από αυτό για τη συγγραφή τριών προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Αγωγής (ό.π.: 116 - 117). Τέλος, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) και Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) οργανώνουν προγράμματα μαθημάτων διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε ενήλικους αλλοδαπούς και σε Τσιγγάνους, με πολύ θετικά αποτελέσματα (ό.π.: 117).

Σε σχέση με το ρόλο του σχολείου στη Διαπολιτισμική Αγωγή των παιδιών, είναι πολύ σημαντικός, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, όπου οικοδομείται πιο εύκολα και πιο γρήγορα η ηθική ανάπτυξη του παιδιού, οι συμπεριφορές και οι στερεοτυπικές στάσεις (ό.π.: 224). Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο παίζει η οργάνωση της τάξης και η λειτουργία της σχολικής μονάδας, το είδος των γλωσσικών δραστηριοτήτων που

χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές τους σε σχέση με τους γηγενείς, το επίπεδο εξειδίκευσής τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η μεθοδολογία - εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούν (ό.π.: 185 - 222, 237, 270).

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να έχει ως στόχο τη συνεχή αλληλεπίδραση και τη "γέφυρα" μέσα σε ένα ευέλικτο σύστημα επικοινωνίας, μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων και ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό, το διαπολιτισμικό μάθημα θα πρέπει να δίνει προτεραιότητα στη διαδικασία ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων, στην οποία και θα στηρίζεται η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας που ευρύτερα χρησιμοποιείται αλλά και η διδακτέα ύλη (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 48 - 50, 73). Σύμφωνα με τον Πελαγίδη, για να λειτουργήσει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αμφίδρομα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει το δικαίωμα να αυτενεργεί και να είναι ευέλικτος ως προς την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός, είτε είναι στην Α'θμια είτε στη Β'θμια εκπαίδευση, πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του τα βιώματα, τις εμπειρίες και γενικά τα προβλήματα και τις ανάγκες που έχουν όλοι οι μαθητές διαφορετικών προελεύσεων και εθνικών και γλωσσικών ταυτοτήτων της τάξης του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνεί στις γλώσσες όλων των μαθητών του, όπως και οι μαθητές στη μητρική τους γλώσσα αλλά και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να χρησιμοποιούνται οπτικοακουστικά μέσα μάθησης. Πρακτικά η φιλοσοφία αυτή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υλοποιείται μέσω της λειτουργίας των Φ.Τ. και των Τ.Υ.. Για τον Πελαγίδη, το μάθημα της Ιστορίας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των παραπάνω αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, απαιτείται και η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των βιβλίων. Επίσης, σημαντικό παράγοντα παίζει και η εξειδίκευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πελαγίδης, 2003: 90 - 92).

Η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών έχει επηρεάσει την καθημερινότητα του ανθρώπου, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές. Έχει αλλάξει τον παραδοσιακό τρόπο παραγωγής, τα ζητήματα κοινωνικοποίησης καθώς επίσης τη διαδικασία ανθρώπινης μάθησης (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2008: 13). Βάσει των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στην ανθρώπινη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία, επιδρά θετικά, συμβάλλοντας στην ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην κοινωνία.

Συγκεκριμένα, η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών μπορεί να αυξήσει τις δυνατότητες ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, να καλλιεργήσει τη γνώση, τον σεβασμό και την αποδοχή των διαφόρων πολιτισμικών/ γλωσσικών ετεροτήτων και των ομοιοτήτων τους, να εξαλείψει στερεότυπα και προκαταλήψεις, να προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθησης όλων των παιδιών, να αναπτύξει την επικοινωνία, τη συνεργατική διαδικασία και τη δημιουργική αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών τους στοιχείων, να συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, να αναπτύξει θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών απέναντι σε άλλους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2008: 14, 21, 31, 34 - 37, 48 - 49, 65 - 66) και, τέλος, να αναπτύξει ως πρώτη γλώσσα τη μητρική γλώσσα των μαθητών και ως δεύτερη, τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, βελτιώνοντας διαρκώς το λεξιλόγιο και τις γραπτές - προφορικές δεξιότητές τους «Computer Assisted Language Learning (CALL)» (Μάινας, 2005).

Η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και γενικότερα των νέων τεχνολογιών βοηθάει στην κοινωνική αλλαγή. Συγκεκριμένα, μεταβάλλει την «κομορμιστική» και παθητική μορφή μάθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μία εναλλακτική και περισσότερο κριτική μορφή της προηγούμενης. Δομεί τη γνώση, δημιουργώντας νοήματα μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του. Ωστόσο, η χρήση των νέων τεχνολογιών δε συμβάλλει πάντα στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση. Χρειάζεται αλλαγή του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, της νοοτροπίας και της πρακτικής εφαρμογής όλων όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτήν, μπορεί να είναι ο «διευκολυντής» ή να συντονίζει τη διαδικασία (Μακράκης, 2000: 24 - 25).

Από την άλλη, οι Τέχνες, στη Διαπολιτισμική Αγωγή (θέατρο, μουσική, ζωγραφική κ.α.) είναι μέσο έκφρασης και ενίσχυσης της προσωπικότητας όλων των παιδιών διαφορετικών πολιτισμικά ταυτοτήτων. Μέσω της Τέχνης τα «σύνορα» των διαφορετικών πολιτισμών «γκρεμίζονται», ενώ οι μαθητές μέσα από τη φαντασία αλλά και τη δημιουργία, μαθαίνουν να δρουν συλλογικά και ως υπεύθυνα μέλη μέσα σε ομάδες (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 67, 70, 71).

Σε έρευνα που έγινε κατά το σχολικό έτος 2001 - 2002, από τους 540 εκπαιδευτικούς που δίδαξαν τη σχολική εκείνη χρονιά σε Διαπολιτισμικά Σχολεία με

παλιννοστούντες μαθητές, ελάχιστοι ήταν εκείνοι που διέθεταν τα προσόντα που απαιτούνταν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Συγκεκριμένα, μόνο το 9,3 % είχε εξειδίκευση στην ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Το 13,8 % διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (όλοι ήταν στη Βάθια Εκπαίδευση) και μόλις το 2,2 % είχε διδακτορικό (και αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί της Β΄μιας Εκπαίδευσης). Από τα παραπάνω φαίνεται η ελλιπής κατάρτιση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών των Διαπολιτισμικών Σχολείων (Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Οκτώβριος 2002, όπως αναφέρεται στο Πελαγίδης, 2003: 89).

Κατά την Ανδρούσου, σύμφωνα με τις διεργασίες που έγιναν στο πλαίσιο επιμορφωτικής παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση (1997)¹⁹, πρέπει να γίνονται επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να καλλιεργείται στους επιμορφούμενους η ανοχή και ο σεβασμός της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών τους αλλά και του δικαιώματος να αυτοπροσδιορίζονται. Πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του σχολείου, έτσι ώστε να "γεφυρωθεί" η θεωρία με την πράξη. Το «βιωματικό υλικό» και η «πολιτισμική εμπειρία» των μαθητών, μπορούν να αμβλύνουν την απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Η καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» παίζει σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της παραπάνω επιμορφωτικής παρέμβασης (Ανδρούσου, 2005: 27, 125 - 131).

Έτσι, τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδυάζουν τη θεωρία με την πρακτική εφαρμογή. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας λάβει τα κατάλληλα εφόδια σε θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο, μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και να έχουν αναπτύξει τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα²⁰. Αυτό δεν επιτυγχάνεται μόνο με την απόκτηση κατάλληλων γνώσεων

¹⁹ Φραγκουδάκη, Δραγώνα & Ανδρούσου (1997).

²⁰ Τα χαρακτηριστικά της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» κατά την Παλαιολόγου και τον Ευαγγέλου είναι:

- η αυτογνωσία και η κατανόηση της αξίας της ταυτότητας των άλλων
- η κατανόηση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού
- η επίγνωση των πρακτικών που προάγουν τις κοινωνικές ανισότητες για την αποφυγή τους
- η κατανόηση του πολιτισμικού πλαισίου των μαθητών για παροχή κινήτρων μάθησης
- η καλλιέργεια θετικών και υψηλών προσδοκιών

αλλά και με την επιθυμία για αυτομόρφωση και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 71, 73, 74). Έτσι, προκειμένου να επιτευχθούν οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην πράξη, πρέπει οι φορείς της εκπαίδευσης να έχουν πιο μπροστά οι ίδιοι κοινωνικοποιηθεί και εκπαιδευτεί βάση των διαπολιτισμικών αρχών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 74).

Υπάρχουν στοιχεία που μαρτυρούν την έλλειψη ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι τα μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η έλλειψη ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, η άνιση αξιολόγηση, η περιορισμένη χρήση της μητρικής γλώσσας και οι διακρίσεις. Για την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, απαιτείται μακροπρόθεσμη αλλά και βραχυπρόθεσμη πολιτική. Η μεν πρώτη πρέπει να στοχεύει στην επίλυση πολιτισμικών και γλωσσικών προβλημάτων, ενώ η δε δεύτερη, στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Το θέμα της εκπαίδευσης των μεταναστών επηρεάζεται από την εσωτερική, την εξωτερική και οικονομική πολιτική της χώρας. Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι άμεσα συνυφασμένη με την ανάπτυξη ήθους αποδοχής της διαφορετικότητας. Προϋπόθεση όλων των παραπάνω οι ριζοσπαστικές αλλαγές, προγραμματισμένες και συντονισμένες ενέργειες και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική/ διδασκαλία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 239, 242, 245). Κατά τον Δαμανάκη, μέσω της

-
- η δημιουργία θετικού κλίματος επικοινωνίας
 - η ανάπτυξη του αισθήματος αποδοχής και ενσυναίσθησης
 - η γνώση των εννοιών «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Πολυπολιτισμική και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση», οι ομοιότητες αλλά και οι διαφορές τους
 - η γνώση του τρόπου εκμάθησης της δεύτερης/ ξένης γλώσσας
 - η γνώση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (για παράδειγμα «καλές πρακτικές», «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»)
 - η ικανότητα σχεδιασμού και παραγωγής κατάλληλου διδακτικού υλικού
 - η ικανότητα αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
 - η ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων
 - η παρακολούθηση των υπαρχόντων ερευνών και η ανάπτυξη της προσωπικής άποψης, μετά από βιοματική διαδικασία και επικοινωνία με τους μαθητές και την οικογένειές τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 76 - 77).

συστηματικής ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης της κυρίαρχης ομάδας - χώρας υποδοχής, της συστηματικής στήριξης των εισροόμενων πληθυσμών από την πολιτεία αλλά και μέσω της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αγωγής, μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη (Δαμανάκης, 2002: 38).

1.4 ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Κάθε χρόνο περίπου ένα εκατομμύριο άνθρωποι ζητούν άσυλο σε όλον τον κόσμο. Στην περίπτωση των μαζικών εισροών σε μία χώρα, επειδή τα αιτήματα για άσυλο απαιτούν κάποιον χρόνο επεξεργασίας, δεν είναι πάντα εφικτό να διεξαχθεί σε όλους άμεσα συνέντευξη. Αυτοί, μέχρι να πραγματοποιηθεί το αίτημά τους, είναι «Πρόσφυγες» και μπορούν να ζητήσουν την προστασία του κράτους, του οποίου τα σύνορα έχουν περάσει (UNHCR, n.d.). Για την καλύτερη μελέτη αυτής της εργασίας, στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να προσδιοριστεί ο όρος «πρόσφυγας» και ο όρος «μετανάστης» οι οποίοι πολλές φορές χρησιμοποιούνται από το ευρύτερο κοινό, χωρίς να διακρίνονται οι διαφορές που έχουν (UNRIC, 2017).

Ως «πρόσφυγας», σύμφωνα με τη Συνθήκη του 1951 και τα καταστατικά της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες, ορίζεται εκείνος που έχει εγκαταλείψει τη χώρα του διωγμένος υπό τον φόβο ενός πολέμου, βίας και άλλων καταστάσεων που απειλούν τη ζωή του (π.χ. «πρόσφυγας πολέμου» και «πολιτικός πρόσφυγας»). Από τη στιγμή που θα χαρακτηριστεί κάποιος «πρόσφυγας», μπορεί να ταξιδέψει ελεύθερα με ειδικό διαβατήριο που θα βγάλει, σε μία από τις χώρες που έχουν υπογράψει τη Συνθήκη αυτή (UNRIC, 2017).

Ως «μετανάστης», σύμφωνα με την Υπηρεσία των Οικονομικών και Κοινωνικών Υποθέσεων του Ο.Η.Ε., ορίζεται αυτός που αλλάζει οικειοθελώς τον τόπο κατοικίας του, ανεξαρτήτως λόγου και καθεστώτος νομικού (π.χ. «οικονομικός μετανάστης» και «λαθραίος μετανάστης»). Μπορεί η διάρκεια μετανάστευσης να είναι μικρή και προσωρινή (3 μήνες έως ένας χρόνος), μπορεί, όμως, να είναι μεγαλύτερη ή μόνιμη μετανάστευση σε άλλη χώρα (ένας χρόνος και περισσότερο) (UNRIC, 2017). «Πρόσφυγας» ή «μετανάστης» όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθώς τα κράτη έχουν την ευθύνη και την υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης σε όλους. Η βάση αυτού του πλαισίου στην Ελλάδα βρίσκεται στο Νόμο 1566/ 1985.

Σύμφωνα με το άρθρο 26 της Οικουμενικής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Δεκέμβριος, 1948), ο κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην ισότητα ευκαιριών. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και πρέπει να παρέχεται δωρεάν μέχρι τη βασική βαθμίδα. Η εκπαίδευση πρέπει να προσβλέπει στην ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και να ενισχύσει τον αλληλοσεβασμό και αλληλοκατανόηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης ελευθερίας (United Nations (UN), n.d.).

Με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού (Νέα Υόρκη, 1990), κατοχυρώνεται το δικαίωμα των παιδιών στην προστασία, στη ζωή και στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα επικυρώνεται δύο χρόνια αργότερα, με το Νόμο 2101/ 92. Με το Νόμο αυτόν, τα κράτη οφείλουν να παρέχουν όλα τα παραπάνω, χωρίς καμία διάκριση στη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα, το φύλο, τη θρησκεία κ.λ.π..

Η Ελλάδα είναι μία χώρα με δημοκρατικό πολίτευμα, που σέβεται τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στηρίζεται σε δημοκρατικούς θεσμούς και αρχές. Αυτό αποτυπώνεται στους Νόμους που θεσπίζει. Συγκεκριμένα, ένα από τα κύρια σημεία του Νόμου 2790/ 2000 «για την αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από τις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.», είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Κατά το Νόμο αυτόν, προκειμένου οι ομογενείς της Σοβιετικής Ένωσης να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία και να έχουν το δικαίωμα της στεγαστικής και επαγγελματικής αποκατάστασης, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα (Πελαγίδης, 2003: 93, 98 - 99).

Σύμφωνα με το Νόμο 3386/2005 οι ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών όλων των βαθμίδων που βρίσκονται και διαμένουν στην Ελλάδα, όπως και οι ημεδαποί Έλληνες ανήλικοι, χωρίς κανέναν περιορισμό, υπό τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις, πρέπει να έχουν πρόσβαση στην υποχρεωτική, δημόσια εκπαίδευση. Σχετικά με την εγγραφή τους στα δημόσια σχολεία, προβλέπεται ό,τι προβλέπεται και για τα Ελληνόπουλα. Ωστόσο, κατ' εξαίρεση μπορεί να γράφονται με ελλιπή δικαιολογητικά τα παιδιά προσφύγων και προστατευόμενων της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε., αιτούντων ασύλου, περιοχών έκρυθμων καταστάσεων και υπηκόων τρίτων χωρών, χωρίς να έχει γίνει ακόμη η νόμιμη διαδικασία διαμονής τους στην Ελλάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να γίνεται ο καθορισμός των προϋποθέσεων για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών εκπαίδευσης που αποκτήθηκαν στη χώρα από όπου προήλθαν οι μαθητές είτε στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και βάσει αυτών να γίνονται οι

εγγραφές και η κατάταξή τους στην ελληνική εκπαίδευση (Νόμος 3386/ 2005, ΦΕΚ Α 212/ 23 - 08 - 2005).

Στην Ελλάδα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόσβαση στην εκπαίδευση υπό τις ίδιες συνθήκες με αυτές των παιδιών Ελλήνων υπηκόων, μπορούν να έχουν και τα παιδιά αιτούντων ασύλου, των αναγνωρισμένων ως «πρόσφυγες» και των δικαιούχων επικουρικής προστασίας. Για την εγγραφή αυτών των παιδιών δεν είναι απαραίτητη η προσκόμιση πιστοποιητικού γέννησης ή οικογενειακής κατάστασης. Χρειάζεται μόνο η κάρτα διεθνών αιτούντων, η κάρτα ασύλου ή η άδεια διαμονής. Επίσης, χρειάζεται βιβλιάριο εμβολιασμού και αποδεικτικό κατοικίας για εκείνους που ζουν σε διαμερίσματα. Δικαίωμα στη εκπαίδευση έχουν όσο μένουν στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση από 4 - 15 ετών είναι υποχρεωτική, όπως και για τα παιδιά των Ελλήνων υπηκόων (UNHCR Greece, n.d.).

Σύμφωνα με την UNICEF, το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τα παιδιά που πλήττονται από καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (κρίσεις), έχει πολλά οφέλη. Τα παιδιά που εκπαιδεύονται, ωφελούνται αλλά και ωφελούν τις κοινωνίες. Ωφελούνται, εφόσον βοηθούνται να αντιμετωπίσουν τα τραύματά τους και να θέσουν τη ζωή τους σε σταθερές βάσεις. Ωφελούν τις κοινωνίες, ενισχύοντας την οικονομική ανάπτυξη, μειώνοντας τη φτώχεια και την ανισότητα. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην αποκατάσταση της ειρήνης και της σταθερότητας στα κράτη. Για το λόγο αυτό πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στο δικαίωμα της εκπαίδευσης (UNICEF, 2018).

Παρόλα αυτά, η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά είναι πάρα πολύ χαμηλή. Μόνο το 2% της συνολικής ανθρωπιστικής βοήθειας αφορά στην εκπαίδευση παιδιών σε κατάσταση κρίσης. Η χρηματοδότηση για την παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, δεν επαρκεί. Πέραν αυτού, δεν υπάρχει επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών τους, δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για την ακριβή εικόνα της κατάστασης και ο κατάλληλος συντονισμός μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (UNICEF, 2018).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών εμφανίζουν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής. Σύμφωνα με την UNICEF, τα μισά, μόνο, προσφυγόπουλα έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και φοιτούν εντός και εκτός των χωρών τους στο Δημοτικό και λιγότερο από 1/ 4 φοιτούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μάλιστα, τα κορίτσια έχουν 2,5 φορές περισσότερες

πιθανότητες να αποκλειστούν από την εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τα αγόρια (UNICEF, 2018).

Αυτό που ονομάζεται «γενικό σχολείο για όλα τα παιδιά», δεν υπάρχει. Είναι σχολείο γνωστικών ικανοτήτων για “κανονικά” παιδιά συγκεκριμένων πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων. Αυτό, προκειμένου να επιτευχθεί, χρειάζεται κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας²¹ και αντίστοιχα κατάλληλη πολιτική βούληση. Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες χρειάζονται σωστές πρωτοβουλίες και μεταρρυθμίσεις, γιατί μόνο έτσι τα σχολεία θα μπορούν να είναι “ανοιχτά” και αποτελεσματικά για όλα τα παιδιά (Τσιάκαλος, 2008: 23, 62 - 63).

1.5 ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ

Τον Μάρτιο του 2011, δέκα χρόνια μετά την εμφάνιση της δυναστείας του προέδρου του Bashar al - Assad, δημόσιες διαμαρτυρίες υπέρ της δημοκρατίας, καθοδηγούμενες από την επονομαζόμενη «Αραβική Άνοιξη» στις γειτονικές αραβικές χώρες, σημειώνονται στην πρωτεύουσα της Συρίας, Δαμασκό. Η μερίδα αυτή του κόσμου διαμαρτύρονταν για την υψηλή ανεργία, τη διαφθορά και την έλλειψη πολιτικής ελευθερίας υπό τον Πρόεδρο Bashar al - Assad. Ο Assad, σε απάντηση των μαζικών αυτών λαϊκών εξεγέρσεων, εξαπολύει τις κυβερνητικές του δυνάμεις και το συριακό στρατό, για να καταστείλουν με βίαιο τρόπο τις διαδηλώσεις. Η έκταση των αναταραχών και η καταστολή εντάσσονται. Οι υποστηρικτές της αντιπολίτευσης της κυβέρνησης του Assad, πολίτες και λιποτάκτες του στρατού, δημιουργώντας το Συριακό Εθνικό Συμβούλιο (SNC), εξεγείρονται κατά του συριακού στρατού και του καθεστώτος του Bashar al - Assad, παίρνοντας τα όπλα. Ο Assad υπόσχεται στο λαό του, να συντρίψει αυτό που αποκαλούσε «τρομοκρατία», με την υποστήριξη εξωτερικών δυνάμεων. Ωστόσο, η βίαιη καταστολή των διαδηλώσεων αυτών, φέρνει μεγαλύτερη αναταραχή και αντίδραση στον κόσμο, η οποία ολοένα και εξαπλώνεται σε εθνικό επίπεδο, παίρνοντας διαστάσεις εμφυλίου πολέμου. Ο πόλεμος αυτός, έχει και θρησκευτικές προεκτάσεις,

²¹ Πρέπει να γίνει με σωστό τρόπο η επιλογή των μορφωτικών αγαθών, η σειρά προσφοράς αυτών των αγαθών, να υπάρχει η γνώση των διαστάσεων για την ένταξή τους κ.α. (Τσιάκαλος, 2008: 23, 62 - 63).

καθώς οι δυνάμεις του Assad είναι μουσουλμάνοι αλαουίτες, ενώ η αντιπολίτευση μουσουλμάνοι σουνίτες (Lund, 2018 & BBC NEWS, 2019).

Απόρροια του εμφυλίου αυτού πολέμου το καλοκαίρι του 2011, είναι η εμφάνιση αντι - καθεστωτικών ισλαμιστών, οργανωμένων σε ομάδες. Ορισμένοι από αυτούς αναφέρονταν ως Ελεύθερος Συριακός Στρατός (FSA), άλλοι προτιμούν τη σουνιτική ισλαμική ονοματολογία και άλλοι και τα δύο (Lund, 2018).

Στον πόλεμο συμμετέχουν άμεσα και έμμεσα τα περισσότερα κράτη στη Μέση Ανατολή (Τουρκία, Σαουδική Αραβία, Ιράν, κ.α.), καθώς επίσης, οι ΗΠΑ, η Ρωσία και αρκετά κράτη της Ευρώπης. Συγκεκριμένα, η Τουρκία, αρκετά αραβικά κράτη του Κόλπου, οι ΗΠΑ, η Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο παίρνουν το μέρος της αντιπολίτευσης, ενώ η Ρωσία, το Ιράν και η Κίνα το μέρος της κυβέρνησης (ό.π.).

Σήμερα, η κυβέρνηση έχει ανακτήσει τον έλεγχο των μεγαλύτερων πόλεων της Συρίας, εάν και εξακολουθούν να κρατούνται μεγάλα τμήματα της χώρας από την αντιπολίτευση και ομάδες κούρδων. Ο πρόεδρος Assad και η αντιπολίτευση συνεχίζουν να εμμένουν στην αρχική τους στάση και είναι απρόθυμοι να έχουν οποιαδήποτε διαπραγμάτευση μεταξύ τους (BBC NEWS, 2019).

Σύμφωνα με το Συριακό Παρατηρητήριο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, είναι αναγνωρισμένοι 367.965 θάνατοι μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2018. Στο ποσοστό αυτό δεν περιλαμβάνονται 192.035 άτομα τα όποια αγνοούνται. Το λιγότερο 6,2 εκατομμύρια Σύροι αναγκάζονται να μετακινηθούν εσωτερικά ενώ 5,7 εκατομμύρια έχουν φύγει σε κράτη στο εξωτερικό. Τις μαζικότερες αφίξεις έχουν δεχτεί η Τουρκία, η Ιορδανία και ο Λίβανος (ό.π.).

Τα γεγονότα του εμφυλίου πολέμου στη Συρία, την άνοιξη του 2011, υπήρξαν καθοριστικά όχι μόνο για τη Συρία αλλά και για ολόκληρη την ανθρωπότητα, καθώς αποτέλεσαν το έναυσμα των μαζικών αφίξεων Σύρων προσφύγων αλλά και μεταναστών από το τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική στην Ελλάδα, προκειμένου να περάσουν σε κράτη της Ευρώπης. Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία της απογραφής της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα, από τα τέλη του 2015, φτάνουν στην Ελλάδα από θάλασσα αλλά και ξηρά και σε αντίξοες συνθήκες χιλιάδες πρόσφυγες και μετανάστες. Από τη θάλασσα μόνο έφτασαν το 2018, 29.567 άτομα. Η πλειοψηφία αυτών ήταν από τη Συρία (26%), από το Αφγανιστάν (26%), και το Ιράκ (19%). Οι γυναίκες ήταν το 23%, τα παιδιά το 37% και οι άντρες το 40%. Κατά τα δημογραφικά στοιχεία των

αφίξεων του 2018 το 70% των παιδιών ήταν ηλικίας κάτω των 12 ετών. Επίσης, το 15% όλων των παιδιών καταχωρήθηκαν ως ασυνόδευτα από Συρία και Αφγανιστάν. Οι ηλικίες που καταγράφηκαν στους άντρες ήταν από 18 - 39 (το 35%) και μόλις το 3% ήταν άνω των 50 (UNHCR Greece, 2018).

Σύμφωνα με τη Συνθήκη του Δουβλίνου III (2014), προσδιορίζεται άμεσα το κράτος που είναι υπεύθυνο για την αίτηση ασύλου του πρόσφυγα και προβλέπεται η μεταφορά του αιτούντος στο κράτος μέλος της Ε.Ε., μέσω του οποίου εισήλθε για πρώτη φορά στην Ευρώπη. Ωστόσο, υπάρχουν πάρα πολλές ρήτρες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αφορούν στο συμφέρον του παιδιού, την επανένωση της οικογένειας και κυρίως σε ανθρωπιστικούς λόγους. Με τις ρήτρες αυτές, μπορούν να μεταφερθούν οι αιτούντες άσυλο από την χώρα που εισήλθαν στην Ευρώπη σε άλλα κράτη - μέλη της, όπου μπορούν εκεί να εξετάσουν την αίτησή τους για διεθνή προστασία. Ωστόσο, όπως τα στατιστικά δείχνουν, οι ρήτρες αυτές σπανίως χρησιμοποιούνται προς όφελος των αιτούντων αλλά και για την ανακούφιση των χωρών άφιξης των πληθυσμών, όπως έγινε και στην περίπτωση της Ελλάδας, με αποτέλεσμα να «εγκλωβιστούν» πολλοί πρόσφυγες στη χώρα (Διεθνής Αμνηστία, 2016: 15 - 16 & Υπηρεσία Ασύλου: χ.χ.).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ως απάντηση στα παραπάνω, προκειμένου να χαλαρώσει την πίεση που δέχτηκε η Ελλάδα μετά τις μαζικές αφίξεις των προσφύγων και των μεταναστών, αλλά και τη ροή σε άλλα κράτη - μέλη της Ε.Ε., τον Μάιο του 2015, προτείνει τη δημιουργία «HotSpots». Τα σημεία αυτά θα δημιουργηθούν για την ταυτοποίηση και την καταγραφή των προσφύγων και των μεταναστών, έτσι ώστε στη συνέχεια να γίνουν οι διαδικασίες ασύλου, μετεγκατάστασης ή επιστροφής τους (Διεθνής Αμνηστία, 2016: 16 - 17).

Το Φεβρουάριο του 2016, το Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης²², δημιουργεί αυτοτελές τμήμα Υποδοχής και Ταυτοποίησης πολιτών τρίτων χωρών (Υ.Π.Υ.Τ.). Με τη βοήθεια του τμήματος αυτού διενεργούνται όλες οι σχετικές διαδικασίες της πρώτης υποδοχής και ταυτοποίησης των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, γίνονται οι καταγραφές των στοιχείων τους, η ταυτοποίησή τους, οι ιατρικοί έλεγχοι, η ενημέρωσή τους και η

²² Το Δεκέμβριο του 2017 μετονομάστηκε σε Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, 2017).

ίδρυση, λειτουργία και εποπτεία των χώρων διαμονής τους (Δομών Φιλοξενίας) (Υπουργείο Εσωτερικών, 2016).

Στην Νησιωτική Ελλάδα, γίνονται πέντε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης στη Λέσβο, τη Χίο, τη Σάμο, τη Λέρο και την Κω. Στην ηπειρωτική Ελλάδα γίνονται κάποιες Ανοιχτές Δομές Φιλοξενίας για πρόσφυγες αλλά και μετανάστες που έρχονται μέσω αφίξεων από τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου αλλά και χερσαία, από τα σύνορα με την Τουρκία. Σύμφωνα με τη Διεθνή Αμνηστία, τον Απρίλιο του 2016, «εγκλωβίζονται» στην Ηπειρωτική Ελλάδα περίπου 46.141 πρόσφυγες και μετανάστες. Ο πληθυσμός αυτός στεγάζεται τον πρώτο καιρό σε 31 επίσημους χώρους (Κέντρα Φιλοξενίας), πολύ μικρότερης χωρητικότητας²³. Πολλοί από αυτούς του χώρους παραμένουν μέχρι και το 2018 ως Ανοιχτές Δομές Φιλοξενίας, ενώ άλλοι αναστέλλουν τη λειτουργία τους και άλλοι καινούριοι ανοίγουν. Επίσης, χιλιάδες διαμένουν και σε άτυπους καταυλισμούς στην Ειδομένη, στη Βόρεια Ελλάδα και στο Λιμάνι του Πειραιά, στην Αθήνα. Τον πρώτο καιρό οι χώροι αλλά και οι συνθήκες στους χώρους Υποδοχής και Φιλοξενίας δεν πληρούν τις σωστές προδιαγραφές και είναι ανεπαρκής για να αντεπεξέλθουν στους μεγάλους αριθμούς των προσφύγων και των μεταναστών (Διεθνής Αμνηστία, 2016: 17 - 18).

Με χρηματοδότηση του Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο υλοποίησης του Προγράμματος Στήριξης Έκτακτης Ανάγκης για την Ένταξη και τη Στέγαση των πολιτών τρίτων χωρών, προσφύγων και μεταναστών - ESTIA, η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, μαζί με την ελληνική κυβέρνηση, τις Τοπικές Αυτοδιοικήσεις και διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις συνεργάζονται, προκειμένου να βρεθεί σε δεύτερο χρόνο, στέγαση σε ενοικιαζόμενα διαμερίσματα και να παραχθεί στους πρόσφυγες δωρεάν πληρωμένες κάρτες για τα πρώτα έξοδά τους στην Ελλάδα. Σκοπός του Προγράμματος αυτού είναι η βελτίωση της καθημερινότητας των προσφύγων, εφόσον η πρόσβαση σε διάφορες υπηρεσίες αλλά και στην εκπαίδευση γίνεται πιο εύκολα. Επιπλέον, ενισχύεται η τοπική οικονομία, μέσω των ενοικιάσεων διαμερισμάτων αλλά και των καρτών που χρησιμοποιούνται. Με το Πρόγραμμα αυτό

²³ Εκτός από κρατικές δομές, λειτουργούν και άλλοι χώροι φιλοξενίας δυναμικότητας δεκάδων χιλιάδων ατόμων, υπό την εποπτεία της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, του ΔΟΜ (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης) αλλά και των Μ.Κ.Ο. (Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, 2017: 3).

οι πρόσφυγες ζουν με αξιοπρέπεια και αίσθημα ασφάλειας. Αυτοί που έχουν σκοπό να παραμείνουν στην Ελλάδα, είναι και αυτοί που ενισχύονται περισσότερο να μετεγκατασταθούν σε διαμερίσματα στον αστικό ιστό της χώρας (UNHCR Greece, 2017).

Από το 2014 - 2020, έχουν κατανεμηθεί στην Ελλάδα από χρήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την παροχή στήριξης έκτακτων αναγκών στην Ευρώπη, όπως είναι η παραπάνω, 509 εκατομμύρια €. Μέσω των έκτακτων εισφορών των ταμείων της, άλλα 237 εκατομμύρια €. Άλλα 700 προβλέπεται να χρηματοδοτηθούν στα επόμενα τρία χρόνια. Εάν και ο ΔΟΜ, η Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα και οι Μ.Κ.Ο. έχουν πάρει 32,6 εκατομμύρια €, 110,4 και 80,4 αντίστοιχα, μόνο τα 4,9 έχουν μοιραστεί στις Τοπικές Αυτοδιοικήσεις για τη στήριξη της πρώτης υποδοχής, ταυτοποίησης και φιλοξενίας των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα (Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης ΚΕΔΕ, 2016).

1.6 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ - ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ (2016 - 2018)

Η στρατηγική για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων 2016 - 2018 βασίζεται στο ειδικό πλαίσιο των Διαπολιτισμικών Σχολείων (Νόμος 4415/ 2016 (ΦΕΚ Α 159) για τις «Ρυθμίσεις της ελληνόγλωσσης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευση αλλά και άλλες διατάξεις», καθώς και στο νομικό πλαίσιο που πιο παλιά απευθυνόταν σε παλινοστούντες και μετανάστες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ενισχυτική διδασκαλία (Νόμος 2413/ 1996 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»). Το άρθρο 38 του νομικού αυτού πλαισίου εξουσιοδοτεί τους υπουργούς Παιδείας και Οικονομικών με κοινή τους απόφαση να ιδρύσουν δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών και να καθορίσουν τη λειτουργία, την οργάνωση και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης σε προσφερόμενες ειδικές δομές. Επίσης, τους εξουσιοδοτεί να καθορίσουν τη διαδικασία και τα κριτήρια στελέχωσης αυτών των δομών εκπαίδευσης. Έτσι, σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση υπ. αρ. 152360/ Γ.Δ.4, (Φ. 3049 Β, 2016) για την «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», ιδρύονται

προπαρασκευαστικά Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες (ΔΥΕΠ) για το σχολικό έτος 2016 - 17.

Στις 18 Μαρτίου του 2016 με την εντολή ΓΓ1/47070 του Υπουργού Παιδείας γίνεται σύσταση Επιστημονικής Επιτροπής (ΕΕ) με σκοπό την εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών προσφύγων²⁴. Το έργο της Επιτροπής ήταν να καταγράψει τις εκπαιδευτικές δράσεις που γίνονται στα Κέντρα Φιλοξενίας (Κ.Φ.) της Ελλάδας και να αποφασίσει ποιες από αυτές είναι κατάλληλες να εφαρμοστούν πιλοτικά το καλοκαίρι, αρχικά σε κάποια από αυτά που έχουν οριστεί και αργότερα και στα υπόλοιπα Κ.Φ.. Επίσης, είχε αναλάβει να οργανώσει και να εποπτεύσει τις δράσεις αυτές και να διαμορφώσει σχετική πρόταση για τις δομές που θα λειτουργούσαν πάνω στην εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων την επόμενη σχολική χρονιά 2016 - 2017 (Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων, 2016: 7, 9).

Η ΕΕ αποτελούνταν από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και Επιστημονικούς Συνεργάτες των Ελληνικών Πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο του έργου της ΕΕ ήταν και η κοστολόγηση των πιλοτικών εκπαιδευτικών δράσεων αλλά και οι συναντήσεις για συνέργειες με Φορείς και Διεθνείς Οργανισμούς για την αναζήτηση και εξασφάλιση της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών δράσεων.²⁵ Μεταξύ των συνεργασιών της ήταν με το Υπουργείο Παιδείας, Μεταναστευτικής Πολιτικής, Υγείας, Αμύνης, Αλληλεγγύης, Δήμους, Περιφέρειες, Κ.ΑΝ.Ε.Π. της ΓΣΕΕ, ΙΕΠ, Στελέχη Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικούς, Πανεπιστήμια, Μουσεία, Ψυχολόγους Κοινωνικούς Λειτουργούς, Πολιτισμικούς Διαμεσολαβητές, Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε., ΔΟΜ, UNICEF, Μ.Κ.Ο. κ.α. (ό.π.: 7, 8, 151, 160).

²⁴ *Επιπλέον, στις 18 Μαρτίου του 2016 με την εντολή ΓΓ1/47079 του Υπουργού Παιδείας γίνεται σύσταση και άλλων δύο επιτροπών. Η μία για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων, αποτελούμενη από το Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας και 14 επιτελικά στελέχη του και μία Καλλιτεχνική Επιτροπή με 9 στελέχη του καλλιτεχνικού χώρου (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017:5).*

²⁵ *Η επάρκεια των Κ.Φ. και η υλικοτεχνική υποδομή τους δεν ήταν κατάλληλη για την εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων (Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων, 2016: 15, 18).*

Οι εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιούνταν ήταν κυρίως δημιουργικής απασχόλησης, ψυχοκοινωνικής στήριξης, διδασκαλίας Αγγλικών και σε δεύτερη φάση Ελληνικών, Μαθηματικών και Αραβικών. Οι προτάσεις της ΕΕ ήταν να γίνουν εκπαιδευτικές δράσεις δημιουργικής απασχόλησης με στόχο την εκμάθηση ελληνικών τους καλοκαιρινούς μήνες μέσα στα Κ.Φ.. Επίσης, να γίνουν δομές υποδοχής εντός των Κ.Φ. για την προσχολική ηλικία, Τ.Υ. στα σχολεία για 6 - 15 ετών ή μαθήματα σε απογευματινές ώρες, για να μην επιβαρυνθούν τα ελληνικά σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών που δεν έχει γνώση της ελληνικής και δεν έχει προετοιμαστεί να φοιτήσει σε αυτά. Το 2016 - 2017 θα ήταν μεταβατική χρονιά και «προ ενταξιακή» - «προπαρασκευαστική». Οι προτάσεις αφορούσαν στα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία έπρεπε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών - προσφύγων, στο εκπαιδευτικό υλικό, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στη σύνδεση με την κοινωνία (ό.π.: 21, 152, 153).

Λόγω της ρευστότητας και της αστάθειας του προσφυγικού δυναμικού, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και της χώρας που θα υποδέχονταν τους πρόσφυγες, αποτέλεσε για την ΕΕ μείζονος σημασία θέμα προς συζήτηση. Στόχος της Επιτροπής ήταν η ένταξη των μαθητών - προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και η αποφυγή της σχολικής αποτυχίας που θα ενίσχυε την πρόωρη εγκατάλειψη από το σχολείο²⁶ (ό.π.: 153, 155).

Σύμφωνα με την Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, ειδική μέριμνα σε όλα τα θέματα δίνεται και στα Ασυνόδευτα Παιδιά ως ομάδα με τη μεγαλύτερη ευάλωτοτητα. Σε ολόκληρη την Ελλάδα, μέχρι τις αρχές του 2017, λειτουργούν 48 Ξενώνες Ασυνόδευτων. Από εκεί και έπειτα συνεχίζονται να δημιουργούνται συνεχώς Ξενώνες υπό την εποπτεία του Ελληνικού Κράτους, Διεθνών Οργανισμών και Μ.Κ.Ο.. Στους Ξενώνες των Ασυνόδευτων Ανηλίκων θα απασχοληθούν πολλοί Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Εκπαιδευτικοί και άλλο προσωπικό για νομικά θέματα και για θέματα φύλαξης και φροντίδας των ασυνόδευτων. Όσον αφορά στα

²⁶ Λόγω της ρευστότητας του προσφυγικού πληθυσμού, των περιοχών που διέμεναν οι πρόσφυγες αλλά και των αριθμητικών στοιχείων τους, ο σχεδιασμός της επόμενης σχολικής χρονιάς για την εκπαίδευση των προσφύγων θα ήταν πολύ δύσκολος (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 31).

παιδιά ΑΜΕΑ δεν προβλέπεται να γίνει κάτι εξατομικευμένο (Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, 2017: 3 - 4).

Το σχολικό έτος 2016 - 2017, για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, ιδρύονται Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με διαθέσιμες και κατάλληλα διαμορφωμένες αίθουσες, πλησίον των Κ.Φ. όπου διαμένουν τα προσφυγόπουλα (βασικός όρος λειτουργίας τους ήταν, να μην απέχουν πάνω από 20 χιλιόμετρα από το Κ.Φ.), μετά από εισήγηση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης²⁷. Για τα προσφυγόπουλα προσχολικής ηλικίας 4 - 5 ετών ιδρύονται ΔΥΕΠ εντός των Κ.Φ., ως Παραρτήματα των Νηπιαγωγείων που είναι πλησίον αυτών. Σε εξαιρετικές μόνο περιπτώσεις υπάρχει δυνατότητα ίδρυσης ΔΥΕΠ εντός των Κ.Φ. και για μεγαλύτερες ηλικίες 6 - 15 ετών. Ο ελάχιστος αριθμός δημιουργίας τμήματος ΔΥΕΠ είναι 10 και ο μέγιστος, δεν πρέπει να ξεπερνάει τους 20 μαθητές. Κατόπιν εισήγησης των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ)²⁸ και απόφασης του Περιφερειακού

²⁷ Την πρώτη χρονιά λειτουργίας των ΔΥΕΠ, 2016 - 2017, κατ' εξαίρεση η απόφαση ορισμού των ΔΥΕΠ έγινε απευθείας από τον Υπουργό Παιδείας.

²⁸ Οι ΣΕΠ είναι υπεύθυνοι στα Κ.Φ. για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων. Είναι ο συνδετικός κρίκος και οι διαμεσολαβητές ανάμεσα στα Κ.Φ. και το Υπουργείο Παιδείας. Για το διδακτικό έτος 2016 - 2017 τοποθετούνται στα Κ.Φ. σε ολόκληρη την Ελλάδα 62 ΣΕΠ. Οι ΣΕΠ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με προσόντα (προϋπηρεσία, εξειδίκευση και δράση), που μετά από αίτησή τους αποσπώνται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ανήκουν τα Κ.Φ.. Ανάλογα με τον αριθμό των προσφύγων, υπάρχει ένας τουλάχιστον ΣΕΠ σε κάθε καμπ. Οι ΣΕΠ επιμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους από την Ομάδα Διαχείρισης, την ΕΕ και το ΙΕΠ. Οι ΣΕΠ εισηγούνται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεμάτων στις ΔΥΕΠ και τα Κ.Φ.. Είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τους μαθητές - πρόσφυγες (π.χ. για την ενημέρωση των διαμενόντων των Κ.Φ. για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων ως μέσο κοινωνικής τους ένταξης, τις επικαιροποιήσεις των αριθμητικών στοιχείων των μαθητών - προσφύγων, την παρακολούθηση, τον συντονισμό και τη συγκέντρωση ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων των εκπαιδευτικών δράσεων της τυπικής και μη εκπαίδευσης εντός του Κ.Φ. και των σχολικών μονάδων που φοιτούν οι μαθητές, τις οποίες επισκέπτονται, προκειμένου καταγράψουν τις υπηρεσιακές τους ανάγκες). Ανά δεκαπέντε μέρες και στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι ΣΕΠ

Διευθυντή Εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί ΔΥΕΠ με μεγαλύτερο ή μικρότερο αριθμό μαθητών ανά τμήμα. Τη γενική εποπτεία την έχει η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων²⁹.

Οι ώρες λειτουργίας των ΔΥΕΠ για ηλικίες μαθητών από 6 - 15 ετών είναι από τις 14:00 - 18:00. Για τις πρωινές ΔΥΕΠ των ίδιων ηλικιών 8:30 - 12:30 και για τις ΔΥΕΠ των Νηπίων 8:20 - 13:00. Χωρίς να μεταβάλλεται η χρονική διάρκεια των μαθημάτων, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, κατόπιν εισήγησης του ΣΕΠ, μπορεί να μεταβληθεί η ώρα έναρξης και λήξης. Το ωρολόγιο πρόγραμμα που ακολουθούν τα Νηπιαγωγεία είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου ελληνικού Νηπιαγωγείου, ενώ για τις ΔΥΕΠ μαθητών ηλικίας 6 - 15 ετών ακολουθούνται τέσσερις 45' διδακτικές περίοδοι με τρία 15' διαλείμματα ανάμεσά τους. Τα μαθήματα που διδάσκονται στις ΔΥΕΠ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι: Ελληνική Γλώσσα 6 ώρες, Αγγλικά 4, Μαθηματικά 3, Φυσική Αγωγή 3, ΤΠΕ 2, Μουσική/ Εικαστικά/ Θεατρική Αγωγή (Αισθητική Αγωγή) 2 ώρες. Στη Δευτεροβάθμια, Ελληνική Γλώσσα 6 ώρες, Αγγλικά 4, Μαθηματικά 4, Φυσική Αγωγή 2, ΤΠΕ 2 και Πολιτισμός και Δραστηριότητας 2 (ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 23/ 09/ 2016: 4).

Από τον Οκτώβριο του 2016 μέχρι και τον Απρίλιο του 2017 ιδρύονται 111 ΔΥΕΠ και φοιτούν πάνω από 2.643 μαθητές ηλικίας 6 - 15 ετών, καθώς, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, τα Νηπιαγωγεία, ενώ ιδρύονται, κρίνεται ασφαλέστερο να μη λειτουργήσουν. Οι περισσότερες ΔΥΕΠ καταγράφονται στην Κεντρική Μακεδονία και την Αθήνα, όπου και υπάρχουν οι περισσότεροι πρόσφυγες (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 37, 38).

στέλνουν μέσω ειδικής πλατφόρμας απολογιστική αναφορά στο ΙΕΠ, στην Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία είναι αποσπασμένοι (ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 23/ 09/ 2016: 4 - 5 & Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 33, 34, 57).

²⁹ Κατά το σχολικό έτος 2017 - 2018 η γενική εποπτεία γίνεται σε συνεργασία με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, τις Περιφερειακές Διευθύνσεις και τις Πρωτοβάθμιες και Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 2).

Με την ολοκλήρωση της φοίτησης των μαθητών - στις ΔΥΕΠ, τα προσφυγόπουλα παίρνουν βεβαίωση φοίτησης, στην οποία πιστοποιείται η διάρκεια παρακολούθησης των μαθημάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 12/ 06/ 2018: 49).

Την επιλογή της ίδρυσης των ΔΥΕΠ ακολουθεί η διαμόρφωση ειδικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, που λαμβάνει υπόψη την ανομοιογένεια στις εθνικότητες των παιδιών αλλά και την προϋπάρχουσα γνώση τους, όπου αυτή υπάρχει. Για αυτούς τους λόγους η ΕΕ συνεργάζεται με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)³⁰ κατά την προετοιμασία αλλά και κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (για το σχεδιασμό Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τις ΔΥΕΠ, για το εκπαιδευτικό υλικό και τα σχολικά βιβλία υποστήριξης της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που έχει παραχθεί στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για τις ΔΥΕΠ και τις Τ.Υ. και για τις επιμορφώσεις όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και ΣΕΠ) (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 60 - 61).

Στις αρχές του 2017, ο Υπουργός και ο Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας ζητάνε από την ΕΕ και την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας³¹ να αναλάβουν την αποτίμηση της τρέχουσας σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, να υποβάλει η ΕΕ νέα πρόταση για το σχολικό έτος 2017 - 2018. Στη συλλογή στοιχείων για την αποτίμηση μπορούν και συμβάλλουν επίσης το ΙΕΠ, οι σύμβουλοι, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι ΣΕΠ (ό.π.: 7, 8).

Η πρόταση της ΕΕ για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, λόγω της συνέχισης της ρευστότητας του προσφυγικού πληθυσμού και για το σχολικό έτος 2017 - 2018, είναι να αντιμετωπιστεί και πάλι ως μεταβατική «προ - ενταξιακή» χρονιά. Στην πρόταση αυτή υπάρχουν και εναλλακτικά σενάρια για όλα τα προσφυγόπουλα, είτε αυτά μένουν σε Κ.Φ., είτε σε διαμερίσματα, ξενώνες και ξενοδοχεία στον αστικό ιστό. Συγκεκριμένα, όσα προσφυγόπουλα διαμένουν σε Κ.Φ.

³⁰ Σύμφωνα με το ΙΕΠ, με τη στρατηγική αυτή για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, η πολιτεία ανταποκρίθηκε στην ιδιάζουσα αυτή περίπτωση ενταξιακής εκπαίδευσης, με παιδαγωγικά ώριμο αλλά και ουσιαστικό τρόπο (ΙΕΠ, 2016).

³¹ Η Ομάδα αποτελούνταν στην Αθήνα από 11 στελέχη, ενώ στη Θεσσαλονίκη από 5 (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 33).

ηλικίας από 6 - 15 ετών, μπορούν να φοιτήσουν και σε πρωινές ΔΥΕΠ. Όσα παιδιά την προηγούμενη χρονιά έχουν φοιτήσει σε ΔΥΕΠ και έχουν γνώση της ελληνικής γλώσσας σε ικανοποιητικό βαθμό, συνεχίζοντας να μένουν σε Κ.Φ. ή έχοντας μετεγκατασταθεί στον Αστικό Ιστό, μπορούν να γράφονται για να φοιτήσουν σε Τ.Υ. στις πρωινές ζώνες, εφόσον δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με τις αίθουσες, τον αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών των τμημάτων και τη μετακίνησή τους³². Όσα προσφυγόπουλα είναι προσχολικής ηλικίας και διαμένουν με τις οικογένειες τους στον Αστικό Ιστό, μπορούν να φοιτήσουν σε Νηπιαγωγεία που βρίσκονται κοντά τους. Για το επόμενο σχολικό έτος προτείνεται η ενεργοποίηση του νόμου περί Τ.Υ. και σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (Φ.Ε.Κ. 1789/28.09.1999/ τ.Β'). Επίσης, μέσα στις προτάσεις είναι η συνέχιση των επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών, της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, της ενημέρωσης των προσφύγων για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και των συνεργιών. Με στόχο την υλοποίηση του παραπάνω έργου, κατά το σχολικό έτος 2017 - 2018 θα συνεχίσει να εργάζεται η Ομάδα Διαχείρισης σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη αλλά και οι ΣΕΠ, των οποίων ο ρόλος ενισχύεται. Κατά τη σχολική αυτή χρονιά και έχοντας την εμπειρία της προηγούμενης, η ΕΕ πρόκειται να ασχοληθεί περισσότερο με θέματα φοίτησης στην προσχολική ηλικία και στις ηλικίες από 15 - 18 ετών (ΓΕΛ - ΕΠΑΛ Ημερήσια και Εσπερινά και ΣΔΕ). Επίσης, προτείνεται να γίνει ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων κατά τους καλοκαιρινούς μήνες από εκπαιδευτικούς των κοινωφελών προγραμμάτων του ΟΑΕΔ αλλά και των Μ.Κ.Ο. με την εποπτεία των ΣΕΠ (ό.π.: 79, 81 - 83, 85 - 86).

Κατά το σχολικό έτος 2017 - 2018 οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες που υπάρχουν,

³² Με το νόμο υπ' αριθμ. 4547, ο σύλλογος διδασκόντων των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν ΔΥΕΠ, μπορεί να πάρει την απόφαση εάν ένα προσφυγόπουλο μπορεί να γραφτεί σε πρωινό "κανονικό" τμήμα, εφόσον θεωρηθεί ότι μπορεί να παρακολουθεί όλα τα μαθήματα, μετά από εισήγηση του Υπεύθυνου Εκπαιδευτικού της ΔΥΕΠ και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τον ΣΕΠ (ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 12/06/2018: 49).

κάνουν αίτημα στις Περιφερειακές Διευθύνσεις, προκειμένου να εκδοθεί η απόφαση ένταξης των σχολικών μονάδων που αιτήθηκαν να ενταχθούν στα σχολεία ΖΕΠ. Οι Τ.Υ. ΖΕΠ, τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ και οι ΔΥΕΠ ΖΕΠ ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, με εξαίρεση το 2016 - 2017 που οι ΔΥΕΠ ΖΕΠ ιδρύονται με Υπουργική Απόφαση. Οι ΔΥΕΠ ΖΕΠ ιδρύονται με σκοπό να στηρίζουν εκπαιδευτικά τους μαθητές - πρόσφυγες στην εκμάθηση των ελληνικών ως β' / ξένης γλώσσας και στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και δραστηριότητες. Εφόσον η σχολική μονάδα σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επιλέγει εκείνο το θεσμικό σχήμα που θα στηρίζει διδακτικά τους μαθητές (Τ.Υ. Ι ΖΕΠ, Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φ.Τ. ΖΕΠ). Στις Τ.Υ. Ι ΖΕΠ φοιτούν για ένα χρόνο οι μαθητές με ελάχιστη ή μηδαμινή γνώση της ελληνικής γλώσσας και διδάσκονται συστηματικά ελληνικά και στις "κανονικές" τους τάξεις, Φυσική, Αισθητική Αγωγή και Ξένη Γλώσσα. Στις Τ.Υ. ΖΕΠ ΙΙ μπορούν να φοιτήσουν έως τρία χρόνια οι μαθητές με μέτρια γνώση των ελληνικών. Όταν ολοκληρωθεί η φοίτησή τους, δεν μπορούν οι μαθητές να επιστρέψουν στις ΖΕΠ. Στις Τάξεις αυτές μαθαίνουν ελληνικά αλλά διδάσκονται και άλλα μαθήματα. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα να διδάσκονται ελληνικά παράλληλα μαζί με τα άλλα παιδιά στην "κανονική" τους τάξη. Στα Φ.Τ. φοιτούν οι μαθητές που δε δύναται να φοιτήσουν στις ΖΕΠ 1 και 2 και αντιμετωπίζουν γλωσσικά προβλήματα. Τα μαθήματα αυτά γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου (αυτό δεν μπόρεσε να εφαρμοστεί στην πράξη). Τέλος, στις ΔΥΕΠ ΖΕΠ φοιτούν για ένα χρόνο οι μαθητές - πρόσφυγες για την ενίσχυση της ελληνικής ως β' / ξένης γλώσσας. Το πρόγραμμα διαμορφώνεται μετά από σχετική πρόταση του ΙΕΠ. Προκειμένου οι μαθητές να εγγραφούν για να φοιτήσουν στις Τ.Υ., οι σχολικές μονάδες σε συνεργασία με τους Σχολικούς Σύμβουλους και τους Προϊστάμενους των εκπαιδευτικών θεμάτων, διεξάγουν διαπιστωτικά τεστ³³ για το γνωστικό επίπεδο

³³ Τα διαπιστωτικά τεστ προτείνεται να γίνονται στην αρχή, για την κατάταξη των μαθητών στις Τ.Υ. και στα μέσα του δεύτερου τριμήνου, προκειμένου να ελέγχεται η πρόοδος των μαθητών στην ελληνική γλώσσα για τη σταδιακή τους ένταξη στην "κανονική" τους τάξη (ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 29/08/2016: 3). Αργότερα, στην υπουργική απόφαση προστίθεται για την Π.Ε. το εξής: «Κατ' εξαίρεση οι μαθητές που έχουν φοιτήσει σε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και στους οποίους έχει χορηγηθεί η προβλεπόμενη στο άρθρο 73 παρ. 4 του ν. 4547/ 2018 βεβαίωση φοίτησης, απαλλάσσονται από τη διεξαγωγή διαπιστωτικών τεστ

των μαθητών και ζητούν ενυπόγραφη δήλωση των γονιών, ότι επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στις Τ.Υ.. Σε όλα τα παραπάνω τμήματα, προσλαμβάνονται αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών που φοιτά στα τμήματα ΖΕΠ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι 9, ενώ για τη Δευτεροβάθμια 7. Στα Φροντιστηριακά είναι από 3 - 8. Οι ώρες ενίσχυσης της γλώσσας εβδομαδιαίως στα Φροντιστηριακά Τμήματα είναι 10, μεταξύ αυτών οι 2 για μελέτη. Για τις ΔΥΕΠ ΖΕΠ ο επιτρεπόμενος αριθμός είναι από 10 - 20. Οι μαθητές που φοιτούν εκεί προέρχονται αποκλειστικά από Κ.Φ. προσφύγων. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν την παιδαγωγική ευθύνη των τμημάτων, την κατάρτιση των ωρολογίων προγραμμάτων, προβλημάτων, εκθέσεων και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το ΙΕΠ και τους ΣΕΠ (ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 29/ 08/ 2016: 2 - 5).

Όσα θέματα δεν καλύπτονται από τις δύο παραπάνω Κοινές Υπουργικές Αποφάσεις, καλύπτονται από τις ισχύουσες διατάξεις που αφορούν στη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης (ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 2016: 6 & ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 2017: 7).

Για τους μαθητές - πρόσφυγες που διαμένουν με τις οικογένειές τους σε διαμερίσματα του Αστικού Ιστού, ο εκπαιδευτικός στόχος διαφοροποιείται από αυτόν που ισχύει για τους μαθητές - πρόσφυγες των Κ.Φ.. Τα παιδιά αυτά φοιτούν στα πρωινά σχολεία και σε Τ.Υ., η λειτουργία των οποίων αποσκοπεί στη σταδιακή ένταξη των μαθητών στα "κανονικά" τους τμήματα (ΙΕΠ, 2016).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώνει το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. από το Πληροφοριακό Σύστημα my school, τον Μάιο του 2018 για τους μαθητές - πρόσφυγες, το σχολικό έτος 2017 - 2018, ο συνολικός αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών όλων των βαθμίδων ανέρχεται στους 8.017. Από αυτόν τον αριθμό σε ΔΥΕΠ φοιτά το 2.026, σε Τ.Υ. το 5.291 και 700 μαθητές φοιτούν σε σχολικές μονάδες χωρίς Τ.Υ.. Εκτός αυτών, εκτιμάται ότι κατά το ίδιο σχολικό έτος, 2.000 προσφυγόπουλα βρίσκονται εκτός σχολικού πλαισίου, σε κάποιο νησί του Βορείου ή Ανατολικού Αιγαίου και περίπου 2.000 είναι ασυνόδευτα ανήλικα πάνω από 15 ετών,

για τη φοίτησή τους σε Τάξεις Υποδοχής Τ.Υ. (ΖΕΠ). Για την κατάταξή τους σε Τ.Υ. I ΖΕΠ ή Τ.Υ. II ΖΕΠ αποφασίζει ο σύλλογος διδασκόντων» (ΦΕΚ 3900/ 07.09.2018, τ.Β').

που δεν είναι υποχρεωτική η φοίτησή τους. Οι ΔΥΕΠ για τα παιδιά Προσχολικής ηλικίας είναι 23 στον αριθμό, για παιδιά Δημοτικού 45 και για παιδιά Γυμνασίου 16 (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 29/ 08/ 2018).

Σημαντικό κομμάτι της πολιτικής αυτής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, που συμμετέχει και συμβάλει στη διαδικασία για τη φοίτησή τους, είναι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η Διεύθυνση των σχολείων, πέραν των υπολοίπων διοικητικών αρμοδιοτήτων της, κατά την εφαρμογή του θεσμού των ΔΥΕΠ αλλά και των Τ.Υ. συνεργάζεται με τους γονείς και το σύλλογο των διδασκόντων για την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 3). Οι ΣΕΠ, στο σημείο αυτό, αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα Κ.Φ. και το σχολείο, καθώς μεσολαβούν για τη "γεφύρωση" των σχέσεων ανάμεσα στην κοινωνία και τους πρόσφυγες (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 57).

Επίσης, μεγάλο κεφάλαιο αποτελούν και οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τις ΔΥΕΠ και τις Τ.Υ.. Για τη στελέχωση των ΔΥΕΠ, δύναται να προσληφθούν αναπληρωτές (μειωμένου και πλήρους ωραρίου) από τον πίνακα των αναπληρωτών με προγράμματα των ΕΣΠΑ.³⁴ Στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ είναι να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών - προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην αλληλεπίδρασή τους με τους Έλληνες μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική τους ταυτότητα. Επίσης, να ακολουθούν ένα ευέλικτο τρόπο στη διδασκαλία τους και να υλοποιούν αντίστοιχες εκπαιδευτικές δράσεις (ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 23/ 09/ 2016: 5 - 6).

Την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγησή τους την έχουν αναλάβει οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΔΥΕΠ, την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων και του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι και αυτοί με τη σειρά τους επιμορφώνονται σε θέματα εκπαίδευσης προσφύγων και σε συνεργασία με το ΙΕΠ και τους ΣΕΠ, οργανώνουν σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των

³⁴ Μπορούν και μόνιμοι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση και εμπειρία σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να διατίθενται ή να αποσπώνται για ένα διδακτικό έτος, ωστόσο αυτό δεν εφαρμόστηκε ποτέ (ΥΠ.Π.Ε.Θ.: 23/ 09/ 2016: 5 - 6).

ΔΥΕΠ, αναζητούν και παρουσιάζουν εκπαιδευτικά προβλήματα στην πράξη και συντάσσουν έκθεση στο ΙΕΠ και ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Στο τέλος της χρονιάς, οργανώνουν απολογιστικές συναντήσεις για την αξιολόγηση της λειτουργίας των ΔΥΕΠ και διατύπωση σχετικών προτάσεων μαζί με τους ΣΕΠ (ό.π.: 5 - 6).

Το ΙΕΠ στο πλαίσιο υλοποίησης της Δράσης 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων», τον Μάρτιο του 2018, υλοποιεί επιμορφωτικές δράσεις τμηματικά, δια ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως ανά περιφέρεια εκπαίδευσης και περιοχή ευθύνης των Σχολικών Συμβούλων στις οποίες λειτουργούν ΔΥΕΠ αλλά και Τ.Υ.. Επίσης, στο πλαίσιο της Δράσης 4 υλοποιούνται και υποστηρικτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, στα σχολεία των οποίων λειτουργούν ΔΥΕΠ και Τ.Υ.. Επιμορφωτές της Δράσης 4 είναι επιστημονικοί συνεργάτες του ΙΕΠ και μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ. Οι επιμορφωτικές δράσεις απευθύνονται σε Σχολικούς Συμβούλους, σε Διευθυντές σχολείων και στους ΣΕΠ. Επίσης, μπορούν να τις παρακολουθήσουν οι Περιφερειακοί Διευθυντές, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, και οι Προϊστάμενοι Εκπαιδευτικών Θεμάτων (ΙΕΠ, 2018).

Κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού των ΔΥΕΠ και της πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, παρατηρούνται πολλά Ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus Plus να υλοποιούνται στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως «*Managing the refugee and migrant flows through the development of educational and vocational frames for children and adults*» [2016 - 1 - EL01 - KA201 - 023512], «*Η εκπαίδευση των νεοεισερχόμενων προσφύγων με τη χρήση των ΤΠΕ και η ανάπτυξη διεθνών συνεργασιών*» [2017 - 1 - EL01 - KA101 - 036056], «*Μαθήματα για μετανάστες: Οι Νέες Τεχνολογίες στην διδασκαλία και μάθηση των νεοαφιχθέντων μεταναστών*» [2017 - 1 - EL01 - KA101 - 035578], «*Η πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας στην Ενωμένη Ευρώπη - μικρά προσφυγόπουλα στο σχολείο μας*» [2017 - 1 - EL01 - KA101 - 035813], «*Η πολυπολιτισμικότητα και η ένταξη μεταναστών και προσφύγων. Μια πραγματικότητα που καλείται να διαχειριστεί η σχολική μας μονάδα*» [2018 - 1 - EL01 - KA101 - 047263], «*Μετανάστες και πρόσφυγες στο σχολείο: αυτοεκτίμηση και αποδοχή*» [2018 - 1 - EL01 - KA101 - 047445], «*Επιμόρφωση του προσωπικού του "ΕΕΕΕΚ Μαθητών με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες" στην ένταξη και εκπαίδευση μαθητών μειονεκτούντων ομάδων (ΑΜΕΑ, μετανάστες, πρόσφυγες) στα πλαίσια της ισότιμης πρόσβασης στην ποιοτική εκπαίδευση*» [2018 - 1 - EL01 - KA101 - 047505],

«Ενσωμάτωση προσφύγων και μεταναστών» [2018 - 1 - EL01 - KA101 - 047556] κ.α. (IKY, 2016, 2017 & 2018).

Το ΥΠ.Π.Ε.Θ., για την εφαρμογή της πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων κατά τα σχολικά έτη 2016 - 2018, χρειάζεται επίσης να συνεργαστεί με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Εθνικής Αμύνης και Υγείας (συγκεκριμένα με το Κέντρο Ελέγχου & Πρόληψης Νοσημάτων - ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.), για την αναζήτηση των ποσοτικών στοιχείων του πληθυσμού, τις μετακινήσεις του και τους εμβολιασμούς των παιδιών. Με το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, συνεργάζεται σε θέματα ασφάλειας της μετακίνησης των παιδιών και με την τοπική αυτοδιοίκηση (σε Τοπικό και Περιφερειακό επίπεδο) για ζητήματα λειτουργίας των ΔΥΕΠ. Οι περισσότερες διοικήσεις των Δήμων απαντούν θετικά στην πρόσκληση του Υπουργείου Παιδείας. Υπάρχει, όμως, μερίδα που εκφράζει αντιρρήσεις, όπως π.χ. κάποιες διοικήσεις που διαμαρτύρονται για την οικονομική επιβάρυνση των σχολείων του Δήμου τους και την ανάγκη να επεκταθεί γεωγραφικά και σε άλλες περιοχές η ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ. Με τη συνεργασία του Συνηγόρου του Πολίτη και του ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. μαζί δημιουργούνται ενημερωτικά φυλλάδια και videos για την ενημέρωση του κόσμου σε θέματα υγείας και ασφάλειας των μαθητών - προσφύγων. Το Υπουργείο Παιδείας συνεργάζεται επίσης σε θέματα μετακίνησης και σχολικού εξοπλισμού των μαθητών με το ΔΟΜ, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες για νομικά και υλικοτεχνικής υποστήριξης θέματα και με τη UNICEF για την πληροφόρηση των διεθνών πρακτικών που ακολουθούνται σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων αλλά και τη διάδοση του υλικού στους Διεθνείς Οργανισμούς και την κοινωνία για ανατροφοδότηση και ευαισθητοποίηση αντίστοιχα. Με δεκάδες ελληνικές και διεθνείς Μ.Κ.Ο. συνεργάζεται για θέματα πρώτης υποδοχής των προσφύγων, όπως δημιουργικής απασχόληση, εκμάθησης ελληνικών, αγγλικών και αραβικών (Μη Τυπική Εκπαίδευση), υποτροφίες, πριν τα παιδιά πάνε σχολείο και μετά ως ενίσχυση. Οι Μ.Κ.Ο. καταθέτουν την πρόταση του εκπαιδευτικού τους προγράμματος στο ΙΕΠ και περιμένουν να εγκριθεί για να το υλοποιήσουν (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 65 - 71).

Το ΥΠ.Π.Ε.Θ., μετά από σχετικό διαγωνισμό, το 2017 - 2018 προχωράει στην προμήθεια 120 προκατασκευασμένων εξοπλισμένων οικίσκων, τους οποίους θα τοποθετήσει στα Κ.Φ. προσφύγων για τη διδασκαλία προσφυγόπουλων προσχολικής ηλικίας. Το ποσό δαπάνης των οικίσκων εκτιμάται στα 2.624.028 € (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 09/

11/ 2016). Επίσης, μετά από αίτημα του Υπουργείου προς τη Βουλή των Ελλήνων, επιχορηγούνται τα σχολεία όλων των βαθμίδων στα οποία λειτουργούν ΔΥΕΠ, για τα έξοδα θέρμανσης και καθαριότητάς των δομών κατά τις ώρες λειτουργίας τους. Οι επιχορηγήσεις μπαίνουν στο λογαριασμό των εκάστοτε Σχολικών Επιτροπών. Το ποσό των επιχορηγήσεων, καθορίζεται σύμφωνα με τα τετραγωνικά μέτρα των χώρων λειτουργίας των ΔΥΕΠ (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 01/ 08/ 2018).

Όσον αφορά στην υγειονομική περίθαλψη των παιδιών, τηρείται Πρόγραμμα Μαζικών Εμβολιασμών σε συνεργασία με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, το Υπουργείο Υγείας και Παιδείας. Οι εμβολιασμοί αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των παιδιών στην ελληνική εκπαίδευση. Οι εμβολιασμοί πραγματοποιούνται μαζικά από το ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ., σε συνεργασία με τις Μ.Κ.Ο. σε θέματα Υγείας και τη UNICEF (Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, 2017: 3).

Το ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ., γίνεται αρωγός της δημόσιας υγείας και περίθαλψης των προσφύγων και των μεταναστών, κάνοντας συντονισμένες δράσεις. Σκοπός του η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση λοιμωδών νοσημάτων, η εξασφάλιση, κατά το δυνατό, υγιεινών συνθηκών διαμονής στους καταυλισμούς και η ενημέρωση του κόσμου για την αποφυγή αντιδράσεων. Προτεραιότητα στους μαζικούς εμβολιασμούς, στις ιατρικές εξετάσεις και ιατρικούς ελέγχους δίνεται από το Υπουργείο Υγείας στα παιδιά μέχρι 15 ετών (παιδιά ηλικίας σχολείου). Σύμφωνα με το Ελληνικό Εθνικό Πρόγραμμα Εμβολισμού, τα εμβόλια που γίνονται στον προσφυγικό πληθυσμό είναι το MMR/ Ιλαρά - Ερυθρά - Παρωτίτιδα, της Διφθερίτιδας, της Πολιομυελίτιδας, Κοκκύτη, Πνευμονόκοκκο, της Ηπατίτιδας Α και Β και του Τετάνου (Κέντρο Ελέγχου & Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.), 2015).

Ένας από τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζει θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και στρατηγικής είναι και οι διάφορες απόψεις που επικρατούν πάνω στα θέματα αυτά που εξετάζονται. Κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές - πρόσφυγες επικρατούν διάφορες απόψεις στην ελληνική κοινωνία. Άλλοτε οι απόψεις αυτές είναι θετικά και άλλοτε αρνητικά προσκείμενες. Οι αρνητικά προσκείμενες απόψεις που γίνονται γνωστές μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας³⁵, άλλοτε

³⁵ Το Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας είναι μία πρωτοβουλία που προωθήθηκε στα μέσα του έτους 2011 από την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του

είναι μεμονωμένες και άλλοτε συνοδεύονται από ακραίες αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις αυτές είναι από συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, άλλοτε από εκπαιδευτικούς και άλλοτε από μικρό μέρος της κοινωνίας, με έντονα ανεπτυγμένο το στοιχείο της ξενοφοβίας και του ρατσισμού. Ο συχνότερος λόγος αντιδράσεων είναι το θέμα υγείας των μαθητών - προσφύγων και πώς μπορεί να εξασφαλιστεί αυτό. Σύμφωνα με τις καταγραφές των επιθέσεων ρατσιστικής βίας το 2016 οι επιθέσεις μειώνονται σε σχέση με αυτές του 2015, αλλά ωστόσο δεν παύουν να υπάρχουν (UNCHR, 2016).

Στην αντίπερα όχθη υπάρχουν απόψεις που επιβεβαιώνουν την επιλογή της ένταξης των μαθητών - προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση, ωστόσο υπό κατάλληλες προϋποθέσεις. Τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι απόψεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος. Για τη ΔΟΕ η εκπαίδευση αποτελεί βασικό δικαίωμα όλων και πρέπει να παρέχεται δωρεάν και δημόσια σε όλα τα παιδιά που ζουν στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Η εκπαίδευσή τους πρέπει να γίνει μέσα στα δημόσια σχολεία, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, σε συνθήκες συνεκπαίδευσης και όχι σε χώρους "γκετοποίησης" που είναι οι ΔΥΕΠ. Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων και μεταναστών χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί τα παιδιά, εάν και επιθυμούν να έχουν και πάλι σχολική "κανονικότητα", έχουν στερηθεί της εκπαίδευσης για μεγάλο χρονικό διάστημα και έχουν ιδιαίτερα τραυματικές, μεταπολεμικές εμπειρίες. Πρέπει να ληφθούν υπόψη οι συνθήκες εκείνες που έχουν καθορίσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών και να συνεκτιμηθούν αποτελεσματικά (ΔΟΕ, 2016).

Επίσης, η Ο.Λ.Μ.Ε., με τις πρώτες μαζικές προσφυγικές ροές, βγάζει ανακοίνωση στην οποία ζητάει μαζί με όλους τους Έλληνες, εκπαιδευτικούς και μη, να "εργαστούν" για την πραγματοποίηση πλήθους αιτημάτων, μεταξύ αυτών και των σχετικών με την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων. Συγκεκριμένα, ζητάει να γίνουν προσπάθειες προς τη σωστή κατεύθυνση, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στην εκπαίδευση, όλων όσων τελικά πρέπει ή θελήσουν να μείνουν στην Ελλάδα. Γι' αυτούς, οι πρόσφυγες - μαθητές πρέπει να εξασφαλίσουν όλες εκείνες οι απαραίτητες υποδομές και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ομαλής τους ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία. Πρέπει να στηριχθούν υλικά

Ανθρώπου (ΕΕΔΑ) και την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα (UNCHR, 2016).

και ηθικά εμπράκτως. Να γίνουν οργανωμένες συζητήσεις και δράσεις ευαισθητοποίησης και προβληματισμού μικρών και μεγάλων πάνω σε θέματα ξενοφοβίας, διακρίσεων, ρατσισμού, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πρόσβασης στην εκπαίδευση με ίσους όρους και προϋποθέσεις για όλους. Ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως είναι αυτές των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, για την Ο.Λ.Μ.Ε. δεν πρέπει να λαμβάνουν χώρα στην ελληνική εκπαίδευση αλλά ούτε και στην κοινωνία (Ο.Λ.Μ.Ε., 2015). .

Στη Δημοσκόπηση της Metron Analysis που έγινε τον Ιανουάριο του 2017 για λογαριασμό Τηλεοπτικού Σταθμού, το 67% των ερωτηθέντων της εκτίμησαν με θετικό τρόπο την πολιτική στρατηγική που ακολούθησε η κυβέρνηση συγκεκριμένα για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, 26% αρνητικά, 2% ούτε θετικά ούτε αρνητικά και 5% δεν έδωσαν απάντηση. Ακολουθεί σχετική εικόνα.



Εικόνα 1.1 Δημοσκόπηση για την αξιολόγηση της πολιτικής της κυβέρνησης για την Εκπαίδευση των Προσφυγόπουλων. Πηγή: Metron Analysis (2017)

Το σχεδιασμό του προπαρασκευαστικού - πιλοτικού προγράμματος του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για το σχολικό έτος 2016 - 2017 και αργότερα για το σχολικό έτος 2017 - 2018, συνυπολογίζοντας όλες εκείνες τις ιδιαίτερες και δυσμενείς καταστάσεις της προσφυγικής αυτής κρίσης από τις οποίες και καθορίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών - προσφύγων³⁶, υποστηρίζει και το ΙΕΠ (ΙΕΠ, 2016). Ως βασικό στόχο

³⁶ Τα προσφυγόπουλα έχουν μείνει εκτός σχολικού πλαισίου για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο του ενός χρόνου (ΙΕΠ, 2016).

έχει, μέσα από κατάλληλες πρακτικές, την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας των προσφύγων και την ομαλή τους ένταξη στη «σχολική ζωή» που στερήθηκαν, για όσο χρονικό διάστημα παραμείνουν στην Ελλάδα. Σε δεύτερο πλάνο αποσκοπεί στην ομαλή τους ένταξη στην ελληνική εκπαίδευση, εφόσον το επιθυμούν ή δε δύναται να φύγουν στις χώρες που θέλουν να εγκατασταθούν μόνιμα στην Ευρώπη. Το ερώτημα, όμως, εδώ που προκύπτει είναι το κατά πόσο το προπαρασκευαστικό αυτό πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει σε αυτό για το οποίο και σχεδιάστηκε, δηλαδή στην ομαλή ένταξη των μαθητών - προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση, εάν, τελικά, μείνουν στην Ελλάδα. Λαμβάνοντας υπόψη όλες εκείνες τις παραμέτρους και τους παράγοντες που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγική μια χώρας, θα γίνει παρακάτω η προσπάθεια παρουσίασης και ανάλυσης όλων των δεδομένων.

1.7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, με αποκορύφωμα την εκπαίδευση μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018, βασίζεται σε νόμους, μέτρα και αποφάσεις του παρελθόντος. Από τη στιγμή που ο Κομένιος και οι αρχές του Διαφωτισμού έθεσαν τις βάσεις για τη σύγχρονη και ισότιμη εκπαίδευση όλων μέχρι και σήμερα που η προσφυγική κρίση και οι μαζικές εισροές πληθυσμού από τη μέση Ανατολή βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ολόκληρου του κόσμου, έχουν γίνει και συνεχίζουν να γίνονται προσπάθειες για την εκπαίδευση παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων. Η ένταξη των μαθητών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία και πόσω μάλλον των μαθητών - προσφύγων δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Έχει τις βάσεις της σε διεθνείς συμβάσεις πάνω στα Δικαιώματα του Παιδιού για δωρεάν, υποχρεωτική και ισότιμη εκπαίδευση και στα μοντέλα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών που βασίζονται στη θεωρία της αλληλεπίδρασης, ισονομίας, ισότητας ευκαιριών, συνεργασίας, αναγνώρισης και αποδοχής της ετερότητας των ατόμων. Τη θεωρία αυτή έρχεται να κάνει πράξη η αντισταθμιστική εκπαίδευση (ίδρυση Τ.Υ., Φ.Τ. και Διαπολιτισμικών Σχολείων). Στη θεωρία αυτή βασίζεται και η εφαρμογή της πολιτικής και στρατηγικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018. Πρόκειται για ένα προ - ενταξιακό, προπαρασκευαστικό μοντέλο ένταξης των μαθητών - προσφύγων, τον πρώτο καιρό στην σχολική "κανονικότητα", (ίδρυση ΔΥΕΠ), με σκοπό την πλήρη ένταξη των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση και την κοινωνία, με τη φοίτησή τους στις Τ.Υ..

Για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής συνηγορούν πολλοί παράγοντες. Θεσμικοί, πολιτειακοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, παιδαγωγικοί, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί κ.α.. Για τη θετική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού αυτού μοντέλου, χρειάζονται ριζοσπαστικές και καινοτόμες αλλαγές. Συνέργειες σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο, καθώς επίσης, συντονισμένες κινήσεις, έγκαιρη και έγκυρη οργάνωση, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κόσμου. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών χρειάζεται διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η μακροχρόνια στρατηγική και όχι η στρατηγική με βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα. Βάσει των βιβλιογραφικών πηγών, αυτό δεν μπόρεσε να επιτευχθεί στο μέγιστο βαθμό, καθώς παρουσιάζονται

πολλές αδυναμίες και προβλήματα κατά την πράξη. Αυτό φαίνεται από έρευνες που παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής και σχολικού αποκλεισμού αλλόγλωσσων μαθητών. Πάνω σε αυτές τις έρευνες και τις πηγές θα γίνει η προσπάθεια παρακάτω να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής της πολιτικής για την εκπαίδευση μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018. Προηγουμένως, όμως, και πριν την παρουσίαση και ανάλυση της Ερευνητικής Μεθοδολογίας, θα γίνει η διατύπωση των ερευνητικών στόχων - ερωτημάτων και οι ερευνητικές υποθέσεις.

1.8 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Για να γίνει η διατύπωση των ερευνητικών στόχων και ερωτημάτων σχετικά με το εκπαιδευτικό θέμα που διερευνάται στην παρούσα διπλωματική εργασία, πιο μπροστά θα παρουσιαστεί ο ορισμός της «Εκπαιδευτικής Έρευνας» και ποιος είναι ο ρόλος της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Ο ρόλος της έρευνας στην εκπαίδευση έγκειται στην πορεία επίτευξης εφικτών, αξιόπιστων και έγκυρων λύσεων σε προβλήματα διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής επιστημονικών δεδομένων και της αντικειμενικής ανάλυσης και ερμηνείας τους. Η έρευνα είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει στο να προχωρήσει η γνώση, να προωθηθεί η πρόοδος και να γίνει ικανός ο άνθρωπος να σχετιστεί πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, πραγματοποιώντας τους σκοπούς του και αντιμετωπίζοντας τις αντιθέσεις του» (Mouly, 1978, όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 76).

Στην έρευνα, η παρουσίαση των ερευνητικών στόχων πρέπει να είναι ορθά διατυπωμένη, συγκεκριμένη, εφαρμόσιμη και να βασίζεται στις ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες, κάθε φορά, δημιουργούν ερωτήματα, όπως τα παρακάτω:

- Τι επιδιώκεται να παρουσιαστεί;
- Τι επιδιώκεται να εκτιμηθεί;
- Ποια είναι η επιστημονική αξία της έρευνας και σε τι καινοτομεί (ό.π.: 134 - 135).

Με την παρούσα εκπαιδευτική έρευνα και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτήν, θα αναδειχθεί το θέμα το οποίο διερευνάται, που είναι η

εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων κατά τα έτη 2016 - 2018 για ηλικίες από 4 - 15 ετών, παρουσιάζοντας αναλυτικά τις προγενέστερες μελέτες που οδήγησαν σε αυτό. Βάσει των απόψεων που έχουν επικρατήσει σε σχέση με το ποιος πρέπει να είναι κάθε φορά ο σκοπός που επιλέγει ο ερευνητής να διερευνήσει κάποιο θέμα σε βάθος, χωρίς να αμφισβητηθούν οι υφισταμένες μελέτες, θα παρουσιαστούν οι παράγοντες που πιθανά δεν είχαν ληφθεί υπόψη και μπορεί τα αποτελέσματα μελέτης τους να φέρουν καινοτόμες ιδέες (Babbie, 2011: 716). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ενώ κατά καιρούς είχε απασχολήσει την Ελλάδα το θέμα της εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών, η περίπτωση της εκπαίδευσης των μαθητών - προσφύγων θα αποτελέσει μία νέα πρόκληση για όλους. Γι' αυτόν το λόγο, μπορεί μελλοντικά να παρουσιαστεί η ανάγκη εύρεσης καινοτόμων θεωριών για την επίλυση προβλημάτων που μπορεί να έχουν προκύψει μέσα από την ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας.

Με τη βοήθεια κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων που θα αναλυθούν παρακάτω στη Μεθοδολογία, σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφούν, να παρουσιαστούν και να εκτιμηθούν όλα εκείνα τα δεδομένα πάνω στην εκπαιδευτική πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε, στην περίπτωση της στρατηγικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων στην Ελλάδα το 2016 - 2018³⁷.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί και να αναδειχθεί:

- Το εάν τα προπαρασκευαστικά μέτρα που εφαρμόστηκαν (ΔΥΕΠ), συνέβαλαν στην ομαλή ένταξη των μαθητών - προσφύγων, αρχικά, στη σχολική "κανονικότητα" και σε δεύτερο χρόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Σε ποια «αντισταθμιστικά μέτρα» προηγούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών βασίστηκε η πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων και πώς αυτά αξιολογούνται.

³⁷ Πρέπει ο ερευνητής να λάβει υπόψη όλες τις διαστάσεις που μπορεί να πάρει η εκπαιδευτική πολιτική, τους «παράγοντες - κλειδιά» που την επηρεάζουν (θεσμικοί, πολιτειακοί/ κρατικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί/ γλωσσικοί, παιδαγωγικοί/ επιστημονικοί, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί), καθώς, επίσης, τη φύση του προβλήματος (Σαΐτης, 2008: 4 - 5).

- Το κατά πόσο η στρατηγική που εφαρμόστηκε για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων στην Ελλάδα το 2016 - 2018 βασίζεται στις αρχές τις «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».
- Ποιοι παράγοντες - κλειδιά έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές - πρόσφυγες.

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, της ερευνητικής διαδικασίας και των ερευνητικών στόχων που έχουν τεθεί, επιδιώκεται να διερευνηθούν οι παρακάτω υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Τα προπαρασκευαστικά μέτρα για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων στην Ελλάδα (ΔΥΕΠ), συμβάλουν στην ομαλή τους ένταξη στη σχολική "κανονικότητα" και όχι απαραίτητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Υπόθεση 2: Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν σε κάποιο βαθμό αντισταθμιστικά στην εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων.

Υπόθεση 3: Το μοντέλο που εφαρμόζεται για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων στην Ελλάδα το 2016 - 2018 δεν αξιοποιεί κατά το μέγιστο δυνατό τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τις αρχές που τη διέπουν.

Υπόθεση 4: Για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής των μαθητών - προσφύγων, συνηγορούν πολλοί παράγοντες - κλειδιά. Μεταξύ αυτών είναι: θεσμικοί, πολιτειακοί/ κρατικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί/ γλωσσικοί, παιδαγωγικοί/ επιστημονικοί, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί.

Στη συνέχεια της εργασίας αυτής θα γίνει προσπάθεια να δοθούν αναλυτικά απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις. Προηγουμένως, όμως, θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά της ερευνητικής μεθοδολογίας.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α)

Η Ερευνητική Μεθοδολογία ακολουθεί τη διατύπωση του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων και των υποθέσεων. Στην εκπαιδευτική έρευνα ο σχεδιασμός της μεθοδολογίας δεν είναι μια αυθαίρετη ενέργεια και βασίζεται σε εμπειρικές διαδικασίες και στην τεκμηρίωση των διαδικασιών. Προκειμένου να υλοποιηθεί, πρέπει προηγουμένως να έχει γίνει κατάλληλος σχεδιασμός επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και της συλλογής δεδομένων, έτσι ώστε να ιεραρχηθούν οι προτεραιότητες και να έχει βρεθεί εκείνη η τεχνική και τα ερευνητικά εργαλεία που θα είναι κατάλληλα να χρησιμοποιηθούν, για να αναλυθεί το πρόβλημα - ζητούμενο που έχει οριστεί στο αρχικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Στην Ερευνητική Μεθοδολογία πρέπει να γίνει λεπτομερής περιγραφή του τρόπου που θα πραγματοποιηθεί η έρευνα, η αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων και η σειρά τους, με επιστημονικό και αντικειμενικό τρόπο. Στον ερευνητικό σχεδιασμό, είναι απαραίτητο να διερευνούνται τα θέματα που έχουν να κάνουν με το πόσο κατάλληλη είναι η επιλογή για τη στρατηγική δειγματοληψίας (ποιο είναι το είδος των δεδομένων που απαιτούνται, ποιος είναι αυτός που κάνει την έρευνα, ποιος είναι αυτός από τον οποίο ο ερευνητής θα συλλέξει τις πληροφορίες «δείγμα», με ποιους τρόπους και ποιο κόστος). Όλα τα παραπάνω σκοπό έχουν την εξασφάλιση των επαρκών πηγών - πηγών τεκμηρίωσης, την ερευνητική αξιοπιστία - εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα, τη ρεαλιστικότητα του αρχικού σχεδιασμού, την επιλογή των καταλληλότερων σημείων εστίασης, την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και την εξέταση των περιορισμών που έχουν τεθεί. Στη συνέχεια της διαδικασίας πρέπει να γίνει η ανάλυση και η επικύρωση των δεδομένων και τέλος η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων για τη συγγραφή της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 77, 78, 118, 121, 135, 136, 141, 174, 195, 196).

2.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Η επιλογή του θέματος και της ερευνητικής μεθόδου έγινε συνυπολογίζοντας όλα τα παραπάνω, προκειμένου να μη βρεθεί ο ερευνητής και η ερευνητική διαδικασία αυτής της εργασίας σε αδιέξοδο. Δεν υπήρχε κάποιο πρόβλημα ή κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, όσον αφορά στην πρόσβαση στα στοιχεία που χρειαζόνταν. Τα

πρωτογενή στοιχεία και οι πληροφορίες ήταν διαθέσιμα, καθώς επίσης, υπήρχε η ευκαιρία πραγματοποίησης του αρχικού ερευνητικού σχεδίου αλλά και ο χρόνος για την επιτυχή ολοκλήρωσή του (Δειγματοληψία Ευκολίας) (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 170). Συγκεκριμένα, βάσει της διαδικασίας «ανάλυσης θέσης εργασίας» με την οποία προσδιορίζονται οι αρμοδιότητες, οι λειτουργίες μιας θέσης εργασίας σε κάποιον οργανισμό και τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που θα αναλάβουν τη θέση αυτή (Dessler, 1997), η πρόσβαση του ερευνητή στην πληροφόρηση σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τις στρατηγικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν για τους μαθητές - πρόσφυγες κατά το 2016 - 2018 στην Ελλάδα ήταν εφικτή. Ο ερευνητής είχε στην αρμοδιότητά του τα θέματα συντονισμού της τυπικής εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων και την ευθύνη εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων από 4 έως 15 ετών, βάσει της «ανάλυσης θέσης εργασίας» του ως Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ).

Ως εκ τούτου, θα ήταν εφικτό ο ερευνητής να έχει το κατάλληλο ερευνητικό δείγμα και όλες εκείνες τις πηγές πληροφόρησης που απαιτούνταν πάνω σε θέματα εκπαίδευσης προσφύγων, από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ., το ΙΕΠ, την Επιστημονική Επιτροπή για θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων, τους διάφορους Φορείς και Υπουργεία που εμπλέκονται άμεσα και έμμεσα στην εκπαίδευσή τους, διάφορους Διεθνείς Οργανισμούς, από διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων, συμβούλους, Μ.Κ.Ο., από τον ίδιο τον προσφυγικό πληθυσμό κ.α..

Ωστόσο, το να υπάρχει γρήγορη και εύκολη πρόσβαση του ερευνητή στα πρωτογενή στοιχεία και να γνωρίζει πιο μπροστά το δείγμα του, μπορεί να ενέχει και πολλούς κινδύνους. Πρέπει να ληφθούν από τον ερευνητή υπόψη, όλα εκείνα τα στοιχεία που καθιστούν την έρευνα επιστημονική, αξιόπιστη και έγκυρη, έτσι ώστε να είναι και τα αποτελέσματά της αντίστοιχα αντικειμενικά, επιστημονικά και στο τέλος, έγκυρα. Γι' αυτό ο ερευνητής χρειάζεται να δείξει ιδιαίτερη προσοχή αλλά και αντικειμενικότητα κατά τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών του δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 170).

Βάσει «προέλευσης στοιχείων», η παρούσα έρευνα είναι «Πρωτογενής». Η Πρωτογενής έρευνα μπορεί να παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς σχετικά με την πρόσβαση που μπορεί να έχει ο ερευνητής στα δεδομένα. Μπορεί να χρειαστεί ειδική

άδεια, προκειμένου να γίνει η χρήση υπηρεσιών ή ειδικών εγκαταστάσεων. Πολλές φορές αυτό δεν είναι εφικτό, με αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, να χρειαστεί να γίνει κάποια αλλαγή της αρχικής ιδέας του ερευνητικού σχεδίου ή ακόμη και στην επιλογή του θέματος (Howard & Sharp, 2001: 190).

Βάσει της «φύσης των στοιχείων», η παρούσα έρευνα είναι «Ποιοτική». Στα πλεονεκτήματα της Ποιοτικής έρευνα είναι, ότι έχει στόχο να διερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και να απαντήσει σε ερωτήματα, όπως «Πώς;» και «Γιατί;». Κατά την Ποιοτική έρευνα ο ερευνητής, καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της, εμπλέκεται άμεσα και είναι ενεργητικός καθώς υποθέτει, παρατηρεί, καταγράφει και αναλύει παράλληλα με αντικειμενικό και ολιστικό τρόπο τα δεδομένα που έχει συλλέξει σχετικά με στάσεις, συμπεριφορές και κίνητρα, καταλήγοντας, στο τέλος, στα συμπεράσματα. Σε αντίθεση με την Ποιοτική, η Ποσοτική διερευνά με συστηματικό τρόπο στατιστικών μεθόδων και αριθμητικών δεδομένων, με στόχο την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων (Eisner, 1991: 27 - 40).

Στην εργασία αυτή θα προσπαθήσει ο ερευνητής να παρουσιάσει, αναλύσει και αξιολογήσει το εάν τα προπαρασκευαστικά μέτρα που έγιναν για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018 συνέβαλαν στην ομαλή ένταξή τους αρχικά, στη σχολική "κανονικότητα" και σε δεύτερο χρόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε ποια «αντισταθμιστικά μέτρα» προηγούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών βασίστηκε η πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων και εάν αυτά απέδωσαν. Το κατά πόσο η στρατηγική που εφαρμόστηκε για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων στην Ελλάδα το 2016 - 2018 για παιδιά από 4 - 15 ετών βασίζεται στις αρχές της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» και τέλος, ποιοι παράγοντες - κλειδιά έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν μια εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας, όπως έχει ήδη αναφερθεί στη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση, μπορεί να είναι θεσμικοί, πολιτειακοί/ κρατικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί/ γλωσσικοί, παιδαγωγικοί/ επιστημονικοί, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί (Σαΐτης, 2008: 4 - 5). Οι παράγοντες αυτοί, ενώ μπορεί να μην είναι τόσο διακριτοί, διαμορφώνουν συμπεριφορές και στάσεις, οι οποίες διερευνούνται και επεξηγούνται με τη βοήθεια ποιοτικών αναλύσεων. Επομένως, σύμφωνα με τη «φύση του προβλήματος», η παρούσα έρευνα είναι «Επεξηγηματική», διότι ερευνά το αποτέλεσμα που φέρει (Εξαρτημένη Μεταβλητή), συσχετίζοντάς το με την αιτία που το δημιουργεί

(Ανεξάρτητη Μεταβλητή). Στην περίπτωση που εντοπιστούν προβλήματα στη συνέχεια της ποιοτικής έρευνας, πρέπει ο ερευνητής να αναζητήσει τη λύση μέσω ποσοτικών μετρήσεων (Σιμέλη, 2017: 3 - 6).

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι η έγκυρη και αποτελεσματική ποιοτική μέτρηση των παραγόντων (θεωριών και ιδεών) που επηρεάζουν και καθορίζουν το θέμα που διερευνάται (Θεωρητική Έρευνα). Από τη στιγμή της προετοιμασίας μέχρι και τη διεξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων της θα είναι συνολικής διάρκειας ενός χρόνου (12 μηνών). Εφόσον θα διερευνηθεί και θα μελετηθεί σε βάθος μία συγκεκριμένη έκφανση ενός φαινομένου, η έρευνα που θα διεξαχθεί, ως προς το είδος της, είναι μία «Μελέτη Περίπτωσης» (Babbie, 2011: 477). Κατά τον Adelman, «Μελέτη Περίπτωσης είναι η μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξελίξει του» (Adelman, 1980, αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 310). Συγκεκριμένα, περιέχει το χρονολόγιο κάποιων γεγονότων, που συσχετίζονται με τα αποτελέσματα που φέρουν. Στην παρούσα εργασία, οι εξελίξεις του πολέμου στη Μέση Ανατολή, έχουν φέρει ως αποτέλεσμα τη μαζική εισροή προσφύγων και μεταναστών σε χώρες της Ευρώπης. Μεταξύ αυτών και την Ελλάδα. Το γεγονός αυτό, με τη σειρά του, πυροδότησε τις καινούριες εξελίξεις στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης και έθεσε ερωτήματα, όπως αυτά που θα διερευνηθούν και θα απαντηθούν στη συνέχεια.

2.2 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

*«Ο σχεδιασμός της συλλογής των δεδομένων,
αποτελεί δραστηριότητα - κλειδί για κάθε έρευνα...»*

Howard και Sharp, 2001

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση βασίστηκε στη συλλογή δευτερογενών στοιχείων (Δευτερογενής Έρευνα). Ωστόσο, στη δεδομένη στιγμή, ο σχεδιασμός συλλογής στοιχείων, θα στηριχθεί στη συλλογή

πρωτογενών δεδομένων, τα οποία θα συλλέξει μόνος του ο ερευνητής (Πρωτογενής και Ατομική Έρευνα). Οι προαπαιτούμενες ενέργειες για την οργάνωση και συλλογή πρωτογενών στοιχείων είναι συγκεκριμένες και ιδιαίτερα χρονοβόρες. Συγκεκριμένα:

1. Πρέπει να εντοπιστούν και να αποκτηθούν τα κατάλληλα δεδομένα και το κατάλληλο δείγμα.
2. Μετά την απόκτησή τους, πρέπει να γίνει η καταγραφή και η αποκωδικοποίησή τους, προκειμένου μετά να αναλυθούν.
3. Στην περίπτωση που κατά τον έλεγχο τους προκύψει κάποιο σφάλμα, πρέπει να γίνουν διάφορες κατάλληλες ενέργειες επίλυσής τους (Howard & Sharp, 2001: 188, 189).

Οι μέθοδοι συλλογής των πρωτογενών στοιχείων - δεδομένων είναι πολλές. Σύμφωνα με όσα έχουν προαναφερθεί στο σχεδιασμό της επιλογής ερευνητικής μεθόδου, στη συγκεκριμένη έρευνα, μερικές μέθοδοι από αυτές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, είναι οι σημειώσεις (ερευνητικές και συνεντεύξεων), το ερωτηματολόγιο συνέντευξης, το ημερολόγιο, το μαγνητοφωνάκι, η βιντεοκάμερα, οι φωτογραφίες και το κινητό τηλέφωνο. Η χρήση του Η/ Υ για όλα τα παραπάνω κρίνεται απαραίτητη (ό.π.: 200). Τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν και θα παρουσιαστούν εκτενώς παρακάτω είναι, η «Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος» και η «Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης».

Όσον αφορά στο δείγμα - συμμετέχοντες της έρευνας, σύμφωνα, πάντα, με τις αρχές δεοντολογίας της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας, από την αρχή της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, θα πρέπει να τους δοθούν πλήρως τα στοιχεία της ταυτότητας του ατόμου που διεξάγει την έρευνα, καθώς πρέπει να συνυπολογίζονται ως αναπόσπαστο μέρος της έρευνας και να λειτουργεί ευεργετικά και όχι επιζήμια για εκείνους η διαδικασία. Στην περίπτωση που μέσα από την ερευνητική διαδικασία προκύψουν αντικρουόμενα ευρήματα, θα πρέπει ο ερευνητής να τα διαχειριστεί με τη δέουσα αντικειμενικότητα και ευαισθησία (να κάνει προσεκτική μελέτη, να συγκεντρώσει επιστημονικά στοιχεία, να κάνει έγκυρο σχεδιασμό και τέλος, έγκυρα και έγκαιρα να διεξάγει και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας). Τα εμπλεκόμενα άτομα θα πρέπει πιο μπροστά να έχουν συναινέσει στην ερευνητική διαδικασία (προτιμότερο είναι να δοθεί η συναίνεσή τους, εκτός από προφορική και σε γραπτή μορφή). Η ερευνητική διαδικασία αλλά και ο ερευνητής, θα πρέπει να σεβαστεί την αξιοπρέπεια του ατόμου, την ιδιωτικότητά

του, την επιθυμία να κρατήσει την ανωνυμία των στοιχείων του, να μην πάρει καθόλου μέρος στην έρευνα ή να αποσυρθεί στη συνέχεια από αυτήν (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 115).

2.2.1 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Όσον αφορά στη δειγματοληψία, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το μέγεθος του δείγματος. Δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση στο ερώτημα πιο είναι το καταλληλότερο μέγεθος του δείγματος. Το εάν και πόσο αξιόπιστο είναι ένα δείγμα, το καθορίζει ο σκοπός της έρευνας και η φύση του πληθυσμού που ελέγχεται. Πολλές φορές μία έρευνα, είτε τα δεδομένα είναι ποσοτικά είτε ποιοτικά, πέφτει σε δειγματοληπτικό σφάλμα. Αυτό οφείλεται στο μη αντιπροσωπευτικό εύρος του πληθυσμού, στο οποίο έχει γίνει η έρευνα. Το δείγμα, όσο πιο μεγάλο και ομοιογενές είναι, τόσο αντιπροσωπευτικό θα είναι και το ερευνητικό αποτέλεσμα που θα προκύψει από αυτό (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 149 - 174).

Η διαδικασία της δειγματοληψίας μπορεί να είναι τυχαία και να είναι βασισμένη στη θεωρία των πιθανοτήτων «Probability Sampling» ή και όχι «Δείγμα Σκοπιμότητας». Η πλέον διαδεδομένη διαδικασία δειγματοληψίας είναι η τυχαία, γιατί δε μεροληπτεί, γενικεύεται πιο εύκολα και υπολογίζει πιο γρήγορα το τυπικό σφάλμα. Το μειονέκτημά της, ωστόσο, είναι ότι είναι περισσότερο χρονοβόρα διαδικασία και χρειάζεται περισσότερο κόπο και κόστος, προκειμένου να διεξαχθεί (ό.π.: 164, 170). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, το δείγμα το οποίο εξετάζεται, δεν έχει επιλεγεί με τυχαίο τρόπο. Επιλέγεται, γιατί είναι εύκολη η πρόσβαση σε αυτό, βάσει της κρίσης του ερευνητή και έχει τις γνώσεις πάνω στο θέμα που διερευνάται.

Συγκεκριμένα, το δείγμα για τις ημι - δομημένες Προσωπικές Συνεντεύξεις σε Βάθος είναι 18 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μειωμένου και πλήρους ωραρίου (9 σε ΔΥΕΠ, 9 σε Τ.Υ.), διαφόρων ειδικοτήτων, όλων των βαθμίδων. Η επιλογή των εκπαιδευτικών γίνεται από σχολεία διαφόρων περιοχών του Αστικού Ιστού και της επαρχίας της Θεσσαλονίκης, στα οποία φοιτούν μαθητές - πρόσφυγες σε ΔΥΕΠ και σε Τ.Υ. κατά τα έτη 2016 - 2017 και 2017 - 2018. Επίσης, επιλέγεται ένας εκπρόσωπος της Επιστημονικής Επιτροπής, ένας της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και ένας του ΙΕΠ. Το δείγμα αυτό δεν επιλέγεται τυχαία. Η επιλογή γίνεται, λόγω της

δυνατότητας πρόσβασης στην πληροφόρηση και της στενής σχέσης των προσώπων του δείγματος με το αντικείμενο της ποιοτικής έρευνας (Ritchie & Lewis, 2003: 49). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, με την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, τα έτη 2016 - 2018. Ακολουθούν Πίνακες με τα συγκεντρωτικά δημογραφικά/ γενικά χαρακτηριστικά των 21 ερωτώμενων της Προσωπικής Συνέντευξης σε Βάθος.

Πίνακας 2.1	
ΦΥΛΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ
Ανδρας	3
Γυναίκα	18

Πίνακας 2.2	
Ηλικία Δείγματος ≤30 ετών	5
Ηλικία Δείγματος >30 ετών	16

Πίνακας 2.3								
Ειδικότητα Δείγματος	ΠΕ 60	ΠΕ70	ΠΕ02	ΠΕ06	ΠΕ08	ΠΕ11	ΠΕ19	ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Αριθμός	2	9	4	1	1	2	1	1

Πίνακας 2.4	
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ
Αναπληρωτής ΔΥΕΠ Πλήρους Ωραρίου	5
Αναπληρωτής ΔΥΕΠ Μειωμένου Ωραρίου	4
Αναπληρωτής Τ.Υ. Πλήρους Ωραρίου	9
Μέλος ΔΕΠ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου	1
Προϊσταμένη Τμήματος Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠ.Π.Ε.Θ.	1
ΙΔΑΧ - Μόνιμο Προσωπικό ΙΕΠ	1

Πίνακας 2.5	
ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ
Εξειδίκευση (Γενικά)	10
Εξειδίκευση (Ειδικά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση)	4
Καμία Εξειδίκευση	7

Πίνακας 2.6.1			
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ (ΓΕΝΙΚΑ)			
Χρόνια	0 - 4 χρόνια	5 - 9 χρόνια	≥10 χρόνια
Αριθμός	5 (2 με μηδενική προϋπηρεσία)	14	2

Πίνακας 2.6.2			
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
(ΕΙΔΙΚΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ)			
Χρόνια	0 - 4 χρόνια	5 - 9 χρόνια	≥10 χρόνια
Αριθμός	20 (11 με μηδενική προϋπηρεσία)	0	1

Όσον αφορά στη Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης, το δείγμα που επιλέγεται είναι 8 εκπρόσωποι διαφόρων φορέων και Υπουργείων που εμπλέκονται άμεσα και έμμεσα στην εφαρμογή της πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018, οι οποίοι έχουν την εμπειρογνωμοσύνη και τεχνογνωσία που χρειάζεται να έχει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, προκειμένου να συμβάλλει στη διεξαγωγή μιας έρευνας. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη όλες εκείνες τις παραμέτρους που μπορούν να επηρεάσουν την πολιτική και στρατηγική σε θέματα εκπαίδευσης, πρόκειται για 8 πρόσωπα με θέση ευθύνης και αρμοδιότητες σε φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018. Αυτοί είναι οι παρακάτω: Εκπρόσωπος της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες στη Θεσσαλονίκη για τα Διεθνή και Εθνικά Θεσμικά Θέματα, Δήμαρχος Δήμου της Κεντρικής Μακεδονίας στον οποίο δημιουργείται Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων για τα Πολιτειακά/ Κρατικά Θέματα, Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής του Δήμου για τα Οικονομικά Θέματα, Εκπρόσωπος του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ) στη Θεσσαλονίκη για τα Κοινωνικά Θέματα (Θέματα Υγείας), Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) στην Κεντρική Μακεδονία για τα Πολιτισμικά/ Γλωσσικά Θέματα, Σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων της ίδιας περιοχής για τα Παιδαγωγικά/ Επιστημονικά Θέματα, Εκπρόσωπος του Τμήματος Εκπαίδευσης Προσφύγων της Κεντρικής Μακεδονίας για τα Εκπαιδευτικά Θέματα και Διευθυντής σχολείου της Κεντρικής Μακεδονίας που λειτουργεί ΔΥΕΠ για τα Διοικητικά Θέματα. Τα θέματα που αναπτύσσονται στην ομαδική αυτή συνέντευξη, είναι αυτά που έχουν ήδη τεθεί στους ερευνητικούς στόχους και τις υποθέσεις ως ερωτήματα. Ακολουθεί Πίνακας με τα θέματα που διερευνώνται στη συζήτηση και την ιδιότητα των συμμετεχόντων της Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης.

Πίνακας 2.7

ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ
1. Διεθνή και Εθνικά Θεσμικά Θέματα	➤ Εκπρόσωπος της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες στη Θεσσαλονίκη
2. Πολιτειακά/ Κρατικά Θέματα	➤ Δήμαρχος Δήμου με Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων της Κεντρικής Μακεδονίας
3. Οικονομικά Θέματα	➤ Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής του Δήμου
4. Κοινωνικά Θέματα (Θέματα Υγείας)	➤ Εκπρόσωπος του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.) στη Θεσσαλονίκη
5. Πολιτισμικά/ Γλωσσικά Θέματα	➤ Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) στην Κεντρική Μακεδονία
6. Παιδαγωγικά/ Επιστημονικά Θέματα	➤ Σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων της Κεντρικής Μακεδονίας
7. Εκπαιδευτικά Θέματα	➤ Εκπρόσωπος του Τμήματος Εκπαίδευσης Προσφύγων της Κεντρικής Μακεδονίας
8. Διοικητικά Θέματα	➤ Διευθυντής σχολείου με μαθητές - πρόσφυγες της Κεντρικής Μακεδονίας

2.2.2 ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σε μια έρευνα, τα είδη εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των δεδομένων, είναι αρκετά.³⁸ Το καθένα από αυτά τα εργαλεία παρουσιάζει πλεονεκτήματα αλλά και κάποια μειονεκτήματα. Για το ποιο εργαλείο από αυτά είναι το πλέον κατάλληλο, θα πρέπει να αποφασίσει ο ερευνητής, όχι με αυθαίρετο τρόπο, αλλά με κριτήριο ότι πληροί, κατά το δυνατό περισσότερο, τον αρχικό σκοπό (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 123, 411). Στην παρούσα εργασία, το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί, έχει χρησιμοποιηθεί και στο παρελθόν σε αντίστοιχες ποιοτικές, εκπαιδευτικές έρευνες, καθώς είχε αξιολογηθεί ως η πλέον κατάλληλη τεχνική πάνω σε θέματα εκπαίδευσης γενικότερα και ειδικότερα αλλόγλωσσων μαθητών. Στις έρευνες αυτές είχε χρησιμοποιηθεί το ερευνητικό εργαλείο της «Προσωπικής Συνέντευξης σε Βάθος» και η «Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης».

Συγκεκριμένα, σε μία παρόμοια έρευνα, η «Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος» που είχε χρησιμοποιηθεί, πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του ημι - δομημένου ερωτηματολογίου σε διάφορους εκπαιδευτικούς και σε ορισμένους αρμόδιους φορείς. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης ήταν «Ανοικτού Τύπου», καθώς ο στόχος των ερευνητών ήταν να δοθεί έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά και να αναδειχθούν εκείνες οι πτυχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που υπό άλλες συνθήκες, με ένα «Κλειστού Τύπου» ερωτηματολόγιο, θα περιορίζονταν. Ήταν χωρισμένο σε τέσσερις θεματικές ενότητες. Η μία ήταν σχετικά με τη γενική εκτίμηση της τωρινής και μελλοντικής κατάστασης στην εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών, η δεύτερη, με το πλαίσιο εφαρμογής αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η τρίτη διερευνούσε τα χαρακτηριστικά του μαθητικού αλλόγλωσσου δυναμικού και τέλος, η τέταρτη αναζητούσε τους εξωγενείς παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση τους παράγοντες που

³⁸ Τα εργαλεία μπορεί να είναι τα ακόλουθα: ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, βιογραφία - ιστορία ζωής, προσωπικό δόμημα, μελέτη περίπτωσης, συμμετοχική - νατουραλιστική παρατήρηση, πείραμα, τεστ, αναφορά, περιγραφή, αφήγηση, πολυδιάστατη μέτρηση, προσομοίωση, παίξιμο ρόλων, κ.λ.π..

συμβάλλουν στο σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής πολιτικής, που η εφαρμογή της εξασφαλίζει το θεμελιώδες δικαίωμα όλων των αλλόγλωσσων παιδιών στην ισότιμη εκπαίδευση (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 39 - 41).

Για τους Gilflores και Alonso (1995), στις εκπαιδευτικές έρευνες συνιστάται να χρησιμοποιείται το ερευνητικό εργαλείο της «Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης». Σε αντίστοιχη εκπαιδευτική έρευνα που διεξήγαγαν, χρησιμοποίησαν το εργαλείο της «Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης» με ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο. Ο λόγος που επέλεξαν το εργαλείο αυτό, ήταν ότι συνέβαλε στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και κατάλληλης ατμόσφαιρας μεταξύ των ερωτηθέντων, οι οποίοι μπορούσαν να πάρουν την ευκαιρία να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να ενθαρρύνονται, ακούγοντας τις απόψεις των άλλων συνεντευξιαζόμενων πάνω στο ίδιο ζητούμενο που διερευνούνταν, εμβαθύνοντας σε αυτό. Χρησιμοποιούσαν στην έρευνά τους την τεχνική αυτή, προκειμένου να διερευνήσουν πώς μια ομάδα εκπαιδευτικών είχε αντιληφθεί την εκπαιδευτική αλλαγή που είχε φέρει μια πολιτική που μόλις είχε αρχίσει να εφαρμόζεται στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα (Gilflores & Alonso, 1995: 84 - 101).

2.2.2.1 ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ: «ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΕ ΒΑΘΟΣ»

Υπάρχουν πολλές μορφές συνεντεύξεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά την ερευνητική διαδικασία για τη συλλογή δεδομένων. Κάποιες από αυτές γίνονται ατομικά, κάποιες ομαδικά. Άλλες εστιάζουν σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα που διερευνάται, άλλες είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή και άλλες παίρνουν τη μορφή συζήτησης. Άλλες πραγματοποιούνται από κοντά, ενώ άλλες δια τηλεφώνου. Στις ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται κυρίως η «Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος» και η «Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης», καθώς δίνουν την καλύτερη εικόνα για ποικίλα εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα που διερευνούνται, σε σχέση με άλλες τεχνικές οι οποίες μειονεκτούν σε αυτό (Gubrium & Holstein, 2011, όπως αναφέρεται στο Qu & Dumay, 2011: 238 - 264). Παρακάτω θα γίνει αναλυτικά η παρουσίασή τους.

Στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιείται περισσότερο για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων και είναι το πιο διαδεδομένο είναι η «Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος» (one to one interview). Εάν και στα μειονεκτήματά της είναι ότι είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και πολλές φορές δαπανηρή διαδικασία, λόγω των έγκυρων αποτελεσμάτων της, είναι πολύ δημοφιλής ως επιλογή (Creswell, 2011: 256). Η επιλογή του προσώπου από το οποίο θα πάρει τη συνέντευξη ο ερευνητής, έχει μεγάλη σημασία και πρέπει να πραγματοποιηθεί με τη δέουσα προσοχή, καθώς στηρίζεται σε αυτήν η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 205 - 214). Η «Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος» ως προς τη μέθοδο που χρησιμοποιείται, διακρίνεται σε «Δομημένη», «Μη - δομημένη» και «Ημι - δομημένη» συνέντευξη (Qu & Dumay, 2011: 238 - 264).

Στη «Δομημένη» συνέντευξη ο βαθμός δομής είναι ένας κοινός τρόπος ταξινόμησης της συνέντευξης (Fontana & Frey, 1998, όπως αναφέρεται στο Qu & Dumay, 2011: 238 - 264). Οι ερωτήσεις που γίνονται είναι προκαθορισμένες, δύσκαμπτες, με περιορισμένο αριθμό κατηγοριών απόκρισης και δίνουν σύντομες απαντήσεις ή απαντήσεις από λίστα (τυποποιημένη συνέντευξη/ ερωτήσεις «Κλειστού Τύπου»). Ως αποτέλεσμα έχει τη γενίκευση των ευρημάτων και τη μείωση της προκατάληψης του ερευνητή, εφόσον χρησιμοποιεί συγκεκριμένη βιβλιογραφία. Σε σχέση με τη «Μη - δομημένη» η «Δομημένη» συνέντευξη είναι λιγότερο χρονοβόρα (Doyle, 2004, όπως αναφέρεται στο Qu & Dumay, 2011: 238 - 264).

Στη «Μη - δομημένη» συνέντευξη, ο ερευνητής δεν γνωρίζει εκ των προτέρων όλες τις απαραίτητες ερωτήσεις που θα γίνουν. Οι ερωτήσεις είναι «Ανοικτού Τύπου». Η μέθοδος αυτή αποσκοπεί στο να κάνει τον ερωτώμενο να αισθανθεί άνετα (Hannabus, 1996, όπως αναφέρεται στο Qu & Dumay, 2011: 238 - 264).

Τέλος, η «Ημι - δομημένη» συνέντευξη που θα χρησιμοποιηθεί και στην έρευνα αυτή, χρησιμοποιεί μεθοδολογικά στοιχεία και από τις δύο προηγούμενες κατηγορίες προσωπικής συνέντευξης. Είναι η πιο συνηθισμένη μέθοδος σε σχέση με τις άλλες δύο (Alvesson & Deetz, 2000, όπως αναφέρεται στο Qu & Dumay, 2011: 238 - 264). Περιλαμβάνει προετοιμασμένες ερωτήσεις που καθοδηγούνται από προκαθορισμένα θέματα με συνέπεια και συστηματικό τρόπο. Περιλαμβάνει θεματικές ενότητες που πρέπει να διερευνηθούν καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Παρουσιάζει, ωστόσο, μεγάλη ευελιξία (Kvale and Brinkmann, 2009, όπως αναφέρεται στο Qu & Dumay, 2011: 238 - 264). Στηρίζεται στην ανθρώπινη συζήτηση και διαπροσωπικές

σχέσεις και επικοινωνία και επιτρέπει στον επιδέξιο ερευνητή να τροποποιήσει το στιλ και το ρυθμό διεξαγωγής των ερωτήσεων, δίνοντας την ευκαιρία, ωστόσο, στον συνεντευξιαζόμενο να θέσει και τους δικούς του όρους (Schwartzmann, 1993, όπως αναφέρεται στο Qu & Dumay, 2011: 238 - 264).

Στην «Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος», ο ερευνητής πριν ξεκινήσει την ερευνητική διαδικασία, θα πρέπει να έχει έρθει σε επικοινωνία πιο μπροστά με τον ερωτώμενο. Να μιλήσει μαζί του, παρουσιάζοντάς τον το λόγο και την αξία της διαδικασίας των απαντήσεων που θα του δώσει, ως βασικός συντελεστής για τη συλλογή πληροφοριών. Ο ερευνητής πριν τη συνέντευξη, θα πρέπει να έχει φροντίσει να «κερδίσει» την εμπιστοσύνη του ερωτώμενου. Θα πρέπει να έχει παρουσιάσει αναλυτικά το ερευνητικό πρόβλημα, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα σε εκείνον. Προϋπόθεση στο παραπάνω, είναι η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας, σχέσης εμπιστοσύνης και διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η συνέντευξη πρέπει να διεξαχθεί σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, με ευχάριστη ατμόσφαιρα σεβόμενο, πάντα, τους κώδικες δεοντολογίας που τη διέπουν. Ο ερευνητής ως άριστος διαχειριστής του χρόνου των ερωτήσεων, θα πρέπει να είναι και καλός ακροατής των απαντήσεων. Ο καταλληλότερος χρόνος για την ολοκλήρωση της συνέντευξης, δε θα ξεπερνάει τη μία ώρα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 205 - 214).

Σχετικά με τις ερωτήσεις της συνέντευξης, θα είναι πιο μπροστά ημι - δομημένα σχεδιασμένες από τον ερευνητή. Το ιδανικότερο θα ήταν, πιο μπροστά ο ερευνητής να τις έχει γράψει σε έντυπη μορφή, με τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, και να τις έχει δώσει λίγο πριν τη συνέντευξη στον ερωτώμενο, προκειμένου να προλάβει να τις έχει μελετήσει. Οι ερωτήσεις πρέπει είναι διατυπωμένες σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και βάσει των ερευνητικών στόχων και υποθέσεων που έχουν τεθεί και να λαμβάνουν υπόψη τη φύση του προβλήματος που διερευνάται. Η πρώτη ερώτηση είναι πολύ σημαντική, γιατί καθορίζει το πλαίσιο που θα κινηθούν και οι υπόλοιπες ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν. Οι πρώτες ερωτήσεις θα είναι γενικές, ενώ στη συνέχεια θα γίνονται ειδικές και θα εμβαθύνουν. Προκειμένου η συνέντευξη να έχει καλύτερη δομή, ο ερευνητής θα δημιουργήσει ομάδες - άξονες ερωτήσεων. Κατά το σχεδιασμό της συνέντευξης, θα πρέπει να αποφεύγονται οι ερωτήσεις που δέχονται μόνο μονολεκτική απάντηση «Κλειστού Τύπου» και να είναι «Ανοικτού Τύπου». Μετά τη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της συνέντευξης, μπορεί να γίνει ελεύθερη και διαδραστική συζήτηση μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου, σχετική

με το θέμα. Σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής θα ήταν αποτελεσματικότερο να καταγράφει τη συνομιλία του με τον ερωτώμενο με μαγνητοφονάκι παρά με σημειωματάριο, για να γίνει αποφυγή παραλήψεων ή και παρερμηνειών. Προκειμένου να αναλυθούν, να επικυρωθούν και να αναφερθούν, κατά την ερευνητική διαδικασία, τα στοιχεία της συνέντευξης, θα χρειαστεί ο ερευνητής πιο μπροστά να έχει κάνει την απομαγνητοφώνηση και να έχει αποκωδικοποιήσει τις απαντήσεις, κάτι πολύ αποτελεσματικό αλλά συγχρόνως και πολύ χρονοβόρο (ό.π.: 205 - 214).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης που έχουν σχεδιαστεί από τον ερευνητή για το θέμα αυτό που διερευνάται, έχουν προκύψει από τους ερευνητικούς στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις. Περιέχουν δημογραφικές ερωτήσεις, περιγραφικές, που σχετίζονται με την πείρα και τη γνώση πάνω στο θέμα που διερευνάται και ζητούν από τους ερωτηθέντες να φέρουν κάτι σε αντίθεση με κάτι άλλο. Συγκεκριμένα, οι 18 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ και των Τ.Υ. καθώς επίσης, οι 3 εκπρόσωποι της Επιστημονικής Επιτροπής, της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και του ΙΕΠ καλούνται να απαντήσουν στις παρακάτω τέσσερις Ομάδες - Άξονες Ερωτήσεων:

A. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Δημογραφικά/ γενικά στοιχεία ερωτώμενου

B. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Προηγούμενη σχολική εμπειρία των μαθητών - προσφύγων ηλικίας από 4 - 15 ετών

Γ. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Παράγοντες που συμβάλλουν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες

Δ. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Επιλογή και εφαρμογή προπαρασκευαστικών και αντισταθμιστικών μέτρων

E. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ΔΥΕΠ/ Τ.Υ. στο πλαίσιο των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

(βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β)

2.2.2.2 ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ: «ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ»

Οι συνεντεύξεις σε μία ποιοτική έρευνα μπορεί να γίνουν σε μεμονωμένα άτομα «Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος» ή σε πολλά συγχρόνως «Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης». Η «Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης» (Focus Group) έχει αρκετά κοινά στοιχεία με την «Ομαδική Συνέντευξη». Είναι μία συζήτηση διάδρασης κατά την οποία συμμετέχουν ιδανικά από 8 έως 12 άτομα. Μία «Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης» είναι μία τεχνητά δημιουργημένη και προγραμματισμένη συζήτηση. Τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν, μπορεί μεταξύ τους και να γνωρίζονται. Άλλοτε πάλι, μπορεί να μη γνωρίζονται μεταξύ τους και να συναντιούνται πρώτη φορά, προκειμένου να συζητήσουν ένα θέμα που θα τους έχει δοθεί και να διερευνηθούν οι απόψεις τους. Στο ερευνητικό αυτό εργαλείο δεν έχει σημασία η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας με τον ερευνητή αλλά των μελών μεταξύ τους. Γι' αυτόν το λόγο θα δοθεί έμφαση στο σχεδιασμό της επικοινωνιακής συζήτησης μεταξύ τους. Μέσα από τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση αυτή, θα δοθούν πολλές πληροφορίες και θα παραχθούν και τα αποτελέσματα της έρευνας. Το μόνο που απαιτείται, είναι η ύπαρξη κάποιου διακριτικού τρόπου ελέγχου, με τον οποίο, χωρίς να αποπροσανατολίζεται η συζήτηση, να διασφαλίζεται ότι μπορεί να καλύψει όλα εκείνα τα επιμέρους θέματα που έχουν παρουσιαστεί για περαιτέρω μελέτη. Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία παίζει και ο Συντονιστής της συζήτησης. Εάν έχει τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες και εμπειρία μπορεί να οριστεί ως Συντονιστής και ο ίδιος ο Ερευνητής. Η συζήτηση, εάν οι συμμετέχοντες θέλουν να εμβαθύνουν στο θέμα, μπορεί να έχει διάρκεια έως και δύο ώρες (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 485 - 487).

Ένα από τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η τεχνική της «Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης» είναι η παρουσίαση πλήθος πληροφοριών σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη τεχνική και η ευκολία στη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της, καθώς εξοικονομείται αρκετός χρόνος, τόσο για τον ερευνητή όσο και για τους συνεντευξιζόμενους, λόγω της ομαδικής διαδικασίας που ακολουθείται. Επίσης, ένα άλλο πλεονέκτημα είναι ότι ο ερευνητής παίρνει ένα λιγότερο ενεργό ρόλο κατά την καθοδήγηση της συζήτησης και λιγότερα μεροληπτικό, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα πιο άνετο και ευχάριστο κλίμα μεταξύ των μελών της ομάδας. Ωστόσο, η τεχνική αυτή παρουσιάζει και μειονεκτήματα. Ένα από τα μειονεκτήματά της είναι ότι το ερευνητικό αυτό εργαλείο δε συνιστάται για συζήτηση σε ένα μεγάλο αριθμό

συμμετεχόντων, ευαίσθητων θεμάτων, για τα οποία οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να είναι αρνητικοί στο να συζητηθούν δημόσια, όπως για παράδειγμα είναι το θέμα της επαγγελματικής ηθικής, η αμοιβή της διοίκησης κ.λ.π.. Και στη τεχνική αυτή μπορεί να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες, να διατηρηθεί η ανωνυμία τους (Doyle, 2004, όπως αναφέρεται στο Qu & Dumay, 2011: 238 - 264).

Τα τελευταία χρόνια, το εργαλείο της «Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης» στην ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο σε τομείς διαφορετικούς από αυτόν της έρευνα αγοράς, στον οποίο και αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1920 για πρώτη φορά. Η εφαρμογή της «Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης» στην εκπαιδευτική έρευνα, έχει καταστεί ιδιαίτερα χρήσιμη και σημαντική για την αξιολόγηση. Αποτελεί ένα ιδανικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας για την αξιολόγηση της βιωσιμότητας, την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων και την αξιολόγηση της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης - πολιτικής. Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί πριν ή και μετά από άλλες τεχνικές έρευνας. Για τη διεξαγωγή της ερευνητικής αυτής διαδικασίας πρέπει πιο μπροστά να προσδιοριστεί με σαφήνεια το πρόβλημα, να γίνει η σωστή επιλογή των μελών της ομάδας, να δοθούν σαφείς οδηγίες σε όλους για τις πληροφορίες που πρέπει να διερευνηθούν και το σκοπό της συζήτησης και να βρεθεί ο κατάλληλος χώρος συνάντησης (Gifflores & Alonso, 1995: 84 - 101).

Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες στη συζήτηση θα είναι φορείς και πρόσωπα που συνδέονται μεταξύ τους με άμεσο και έμμεσο τρόπο. Ορισμένα από τα μέλη της ομάδας, έχουν συνεργαστεί και στο παρελθόν, οπότε γνωρίζονται μεταξύ τους. Θα είναι άτομα που θα έχουν θέση ευθύνης πάνω στο θέμα της πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, λαμβάνοντας υπόψη όλες εκείνες τις διαστάσεις που μπορεί να πάρει και τους παράγοντες - κλειδιά που μπορούν να την επηρεάσουν. Αυτοί είναι οι εξής: Εκπρόσωπος της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες στη Θεσσαλονίκη, Δήμαρχος Δήμου της Κεντρικής Μακεδονίας στον οποίο δημιουργήθηκε Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων, ο Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής του Δήμου, ένας Εκπρόσωπος του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ) στη Θεσσαλονίκη, ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) στην Κεντρική Μακεδονία, ο Σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων της ίδιας περιοχής, ο Εκπρόσωπος του Τμήματος Εκπαίδευσης Προσφύγων της Κεντρικής Μακεδονίας και ο Διευθυντής σχολείου της Κεντρικής Μακεδονίας που λειτουργεί ΔΥΕΠ. Τα θέματα που θα αναπτυχθούν στην

ομαδική αυτή συζήτηση, θα είναι αυτά που έχουν ήδη τεθεί ως ερευνητικοί στόχοι και υποθέσεις.

Η συζήτηση είναι προτιμότερο να χωριστεί σε επιμέρους ενότητες, προκειμένου να είναι καλύτερη η διαχείριση του χρόνου. Οι θεματικοί άξονες που θα υπάρξουν στη συζήτηση, θα είναι ανάλογες με τις διαστάσεις και τους παράγοντες - κλειδιά που μπορούν να επηρεάσουν το θέμα που διερευνάται (θεσμικοί, πολιτειακοί/ κρατικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί/ γλωσσικοί, παιδαγωγικοί/ επιστημονικοί, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί) (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ). Σκοπός της συζήτησης, να εξεταστεί η πολιτική της εκπαίδευσης των μαθητών - προσφύγων που εφαρμόστηκε, να διατυπωθεί το περιεχόμενό της, να γίνει η αποτίμησή της και να εκφραστούν οι απόψεις και οι στάσεις - συμπεριφορές (συνέπειες) που επέφερε.

Στα άτομα που είναι αρμόδια για να απαντήσουν κάθε φορά, θα δίνεται με τη σειρά ο λόγος. Για κάθε μία από τις θεματικές ενότητες που έχουν παρουσιαστεί, θα γίνεται διεξοδική συζήτηση, χωρίς, ωστόσο, να υπερβαίνεται ο προκαθορισμένος χρόνος. Ο συνολικός χρόνος διεξαγωγής της διαδικασίας θα είναι περίπου στις δύο ώρες. Συγκεκριμένα, για κάθε μία από τις θεματικές ενότητες που αναπτύσσεται, ο μέγιστος δυνατός χρόνος που θα προσφέρεται θα είναι τα 15'. Ο χρόνος που θα πλεονάζει, θα συνυπολογίζεται στον τελικό 15' χρόνο που θα συνοψίζονται οι απόψεις που παρουσιάστηκαν, θα διατυπώνονται τα συμπεράσματα και θα γίνονται οι προτάσεις προφορικά και σε γραπτή έκθεση. Στην περίπτωση του ερευνητικού αυτού εργαλείου, λόγω του μεγάλου αριθμού των συμμετεχόντων, η συζήτηση θα ήταν αποτελεσματικότερο να βιντεοσκοπηθεί, καθώς η μέθοδος των σημειώσεων στη δεδομένη αυτή στιγμή δεν ενδείκνυται. Ο Συντονιστής - Ερευνητής θα έχει σχεδιάσει τις ερωτήσεις, οι οποίες θα έχουν προκύψει αποκλειστικά από τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις που έχουν τεθεί. Επιπλέον, ο ερευνητής, από την αρχή μέχρι και την ολοκλήρωση της έρευνάς του, θα καταγράφει τα δεδομένα, χρησιμοποιώντας ημερολόγιο και ερευνητικές σημειώσεις.

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην ανάλυση και το σχολιασμό των αποτελεσμάτων μιας έρευνας παρουσιάζεται το περιεχόμενο των δεδομένων, το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, ο τρόπος και η συχνότητα εμφάνισής τους (Richie & Lewis, 2003). Όταν η διαδικασία ανάλυσης του περιεχομένου των πρωτογενών δεδομένων βασίζεται σε προηγούμενα δεδομένα και θεωρίες (δευτερογενή δεδομένα), η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η «Παραγωγική» (Κυριαζή, 1999). Η μέθοδος αυτή είναι πιο ασφαλής, καθώς είναι πιο εύκολο να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η ορθότητα των αποτελεσμάτων της. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος αυτή, καθώς η ανάλυση των αποτελεσμάτων του κεφαλαίου αυτού, στηρίχθηκε στα δεδομένα και τις θεωρίες των κεφαλαίων της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης και της Ερευνητικής Μεθοδολογίας που προηγήθηκαν (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Για την ανάλυση και σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα παρουσιαστούν ξεχωριστά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δύο ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία, για την καλύτερη μελέτη και ακριβή έλεγχο των απαντήσεων των ερευνητικών υποθέσεων.

3.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ «ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΕ ΒΑΘΟΣ»

Για τις Προσωπικές Συνεντεύξεις σε Βάθος ο ερευνητής χρειάστηκε, πριν την πραγματοποίηση της έρευνας, να επικοινωνήσει αρκετές φορές πιο μπροστά με τους εν δυνάμει συμμετέχοντες των συνεντεύξεών του, προκειμένου να σχεδιαστεί αλλά και να διεξαχθεί όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικά η ερευνητική διαδικασία. Αρκετό καιρό πιο μπροστά, ο ερευνητής ανακοίνωσε τις προθέσεις του προς τους συμμετέχοντες των συνεντεύξεων, προκειμένου να αποφύγει να αντιμετωπίσει αστάθμητους παράγοντες που μπορεί να προέκυπταν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είχαν μοιραστεί λίγες μέρες πιο μπροστά σε όλους τους συμμετέχοντες για να τις μελετήσουν. Οι συναντήσεις

πραγματοποιήθηκαν κατόπιν συνεννόησης και των δύο πλευρών (ερευνητή - ερωτώμενου).

Ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων που έγιναν για τους εκπαιδευτικούς, ήταν κάποια αίθουσα της σχολικής μονάδας στη Θεσσαλονίκη, στην οποία υπηρετούσαν και ήταν διαθέσιμη εκείνη τη χρονική στιγμή για τη συνέντευξη. Ο χρόνος που διέθεσαν για να απαντήσουν στις ερωτήσεις, ήταν περίπου ένα 30', σε κάποιο κενό ή διάλειμμα που έκαναν από το μάθημά τους. Όσον αφορά στους 3 εκπρόσωπους της Επιστημονικής Επιτροπής, της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και του ΙΕΠ, ένα πρόβλημα που υπήρχε, ήταν το γεγονός ότι και οι τρεις ζούσαν και εργάζονταν σε άλλη πόλη, εκτός Θεσσαλονίκης και η δια ζώσης συνέντευξη δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί, γι' αυτό και έγινε η επικοινωνία δια τηλεφώνου και μέσω Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή, που είχε προκαθοριστεί και ήταν εφικτό για όλους να γίνει η διαδικασία. Η συνέντευξη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των περισσότερων συμμετεχόντων, ήταν πολύ εποικοδομητική και ενδιαφέρουσα, με αποτέλεσμα η συζήτηση να συνεχιστεί, πέραν των δοθέντων ερωτήσεων. Οι συνεντεύξεις έγιναν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, προκειμένου οι συμμετέχοντες να έχουν μία πιο ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα για το αντικείμενο της συζήτησης. Η διαδικασία καταγράφονταν με μαγνητοφωνάκι, κινητό τηλέφωνο και Ηλεκτρονικό Υπολογιστή μέσα σε απόλυτη ηρεμία, μετά την άδεια έγκρισης των συμμετεχόντων.

Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν μέσα σε ένα κλίμα ευχάριστης και φιλικής, διαπροσωπικής σχέσης. Ένα από τα πλεονεκτήματα των ερωτήσεών τους, επειδή ήταν ημι - δομημένα κατασκευασμένες, όπως έχει παρουσιαστεί ήδη στην Ερευνητική Μεθοδολογία, ήταν ότι μπόρεσαν και παρακίνησαν τους περισσότερους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα και ευέλικτα, για όλες εκείνες τις πτυχές που μπορούσε να έχει το θέμα προς διερεύνηση, για τις πιθανές μεταβλητές του αλλά και για τους συσχετισμούς που αυτές δημιουργούν. Στο τέλος της συνέντευξης, ο ερευνητής ευχαρίστησε θερμά όλους τους συμμετέχοντες για το χρόνο και τις πολύτιμες πληροφορίες που του είχαν διαθέσει.

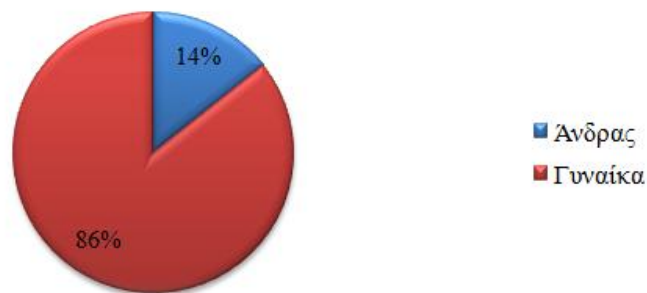
Ένα από τα μειονεκτήματα της διαδικασίας, όπως έχει ήδη παρουσιαστεί στην Ερευνητική Μεθοδολογία και αυτό, ήταν ότι η συλλογή πρωτογενών δεδομένων - δειγματοληψία και η επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος - ανάλυση των αποτελεσμάτων, στηρίχθηκε στην καταγραφή με μαγνητοφωνάκι, στη χρήση κινητού

τηλεφώνου και Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Ο ερευνητής είχε πολύ άγχος, γιατί χρειαζόταν επανειλημμένα να ελέγχει, εάν έχουν μπαταρία, επαρκή χώρο αποθήκευσης δεδομένων και καλή σύνδεση τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούσε, προκειμένου να καταγραφούν οι συνεντεύξεις και να ολοκληρωθεί η διαδικασία επιτυχώς. Επίσης, το δεύτερο μεγάλο μειονέκτημα της διαδικασίας αυτής, ήταν ότι σε δεύτερη φάση έπρεπε να γίνει η απομαγνητοφώνηση και αποκωδικοποίηση όλων των απαντήσεων που δόθηκαν, πράγμα πολύ ουσιαστικό αλλά συγχρόνως ιδιαίτερα απαιτητικό και χρονοβόρο για τον ερευνητή.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, για την καλύτερη διαχείρισή τους, ήταν χωρισμένες σε Ομάδες - Άξονες Ερωτήσεων, ξεκινώντας από τα γενικότερα ερωτήματα και καταλήγοντας εμβαθύνοντας στα πιο ειδικά. Παρακάτω θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν - σχολιαστούν συνοπτικά οι απαντήσεις που δόθηκαν με τη βοήθεια διαγραμμάτων, εάν και η έρευνα δεν είναι Ποσοτική, και περιγραφικών αναλύσεων. Για λόγους δεοντολογίας και μετά την έκφραση επιθυμίας των περισσότερων, θα διατηρηθεί η ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων.

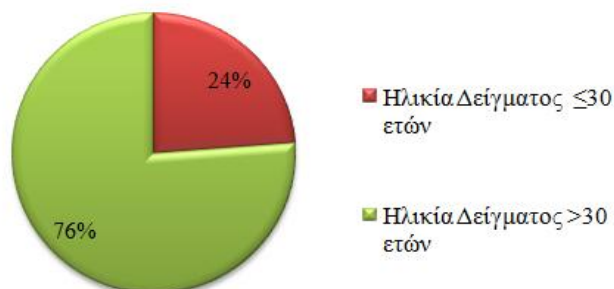
Στην Α Ομάδα, οι ερωτήσεις που δόθηκαν στους συμμετέχοντες, σκοπό είχαν να παρουσιάσουν τα δημογραφικά/ γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η διατύπωση και η επιλογή των θεμάτων των ερωτήσεων είχε γίνει με ιδιαίτερη προσοχή, προκειμένου να συγκεντρωθούν όλες εκείνες οι πληροφορίες, μέσα από τις οποίες θα αναλύονταν ο τρόπος σκέψης των συμμετεχόντων (Κυριαζή, 1999: 131). Ακολουθούν Διαγράμματα με τα ποσοστά που συγκεντρώθηκαν για την καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα δημογραφικά/ γενικά χαρακτηριστικά των 21 ερωτώμενων.

Διάγραμμα 3.1
Φύλο Δείγματος



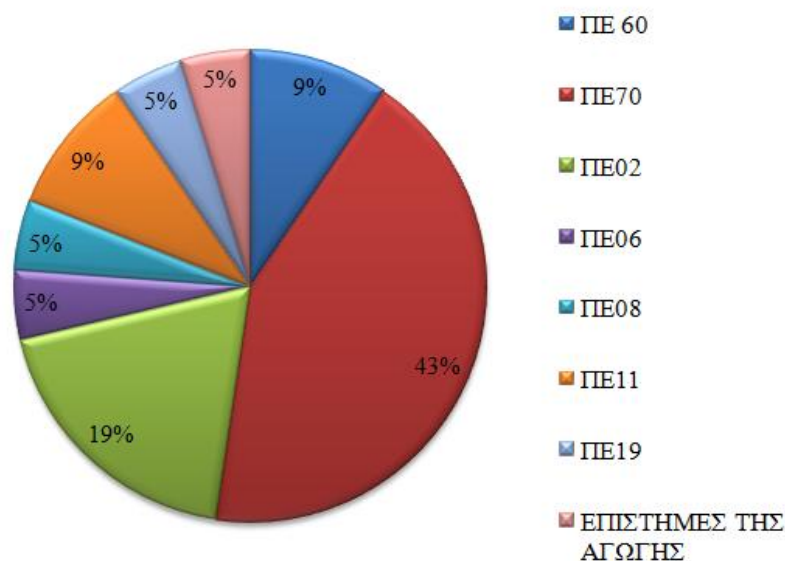
Σχετικά με το Φύλο του Δείγματος, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 3.1, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες. Οι άντρες ήταν μόλις το 14 %. Εάν και το δείγμα, όπως προαναφέρθηκε στην Ερευνητική Μεθοδολογία, ήταν «Σκοπιμότητας», η επιλογή στο φύλο του δείγματος ήταν τυχαία, καθώς οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτό ήταν το μεγαλύτερο δείγμα της Προσωπικής Συνέντευξης σε Βάθος, γίνονταν βάσει αίτησης που έκαναν κάθε φορά οι ενδιαφερόμενοι. Το φύλο στη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, δε φάνηκε από τις απαντήσεις να έπαιξε κάποιο ιδιαίτερο ρόλο.

Διάγραμμα 3.2
Ηλικία Δείγματος



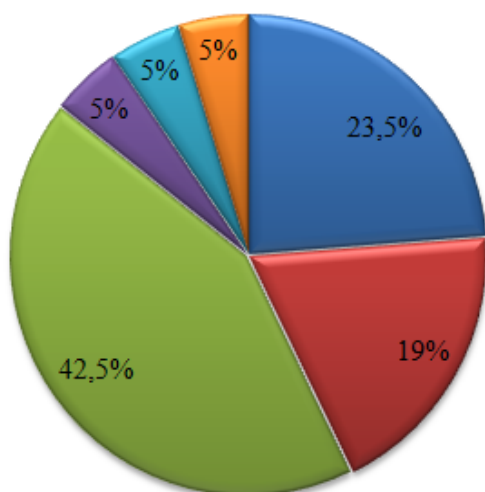
Όσον αφορά στην Ηλικία του Δείγματος, το 76% ήταν πάνω από 30 ετών, ενώ μόλις το 24%, ήταν από 30 ετών και κάτω. Αυτό συνέβαινε, καθώς βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν, όλοι οι εκπαιδευτικοί που προσλήφθηκαν στις δομές για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, ήταν αδιόριστοι και για χρόνια αναπληρωτές. Οι εκπρόσωποι της Επιστημονικής Επιτροπής, της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και του ΙΕΠ, ήταν όλοι από 30 ετών και άνω. Η ηλικία για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους 3 εκπροσώπους έπαιξε ρόλο στις απαντήσεις που έδωσαν, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία είχαν πιο ώριμη ματιά πάνω στο θέμα της έρευνας, χωρίς αυτό να συνεπάγεται απαραίτητα για τους εκπαιδευτικούς επιπλέον γνώσεις και εμπειρία, κάτι το οποίο θα αναλυθεί και στα παρακάτω διαγράμματα.

Διάγραμμα 3.3
Ειδικότητα Δείγματος



Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών, βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που έγινε στο πρώτο μέρος της εργασίας αλλά και των απαντήσεων που δόθηκαν στη συνέντευξη, ήταν όλες όσες δύναται να διδάξουν σε ΔΥΕΠ και Τ.Υ.. Στο Διάγραμμα 3.3. φαίνονται τα ποσοστά των συμμετεχόντων στη διαδικασία. Για τον ερευνητή, η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών, έγινε έτσι ώστε να καταγραφούν οι απόψεις όλων των ειδικοτήτων, όλων των αντικειμένων που διδάχθηκαν στις ΔΥΕΠ και τις Τ.Υ.. Το δείγμα των ΠΕ 70 (Δασκάλων) και ΠΕ 19 (Φιλολόγων) ήταν μεγαλύτερο, καθώς οι Τάξεις Υποδοχής επανδρώνονταν μόνο με αυτές τις ειδικότητες. Επίσης, βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που έγινε σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι ΠΕ 60 (Νηπιαγωγοί) ήταν σχετικά λίγοι σε σχέση με τις ανάγκες που υπήρχαν στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων προσχολικής ηλικίας, καθώς το σχολικό έτος 2016 - 2017 δε λειτούργησαν ΔΥΕΠ (πλην ελαχίστων εξαιρέσεων σε ολόκληρη την Ελλάδα). Σε όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες τα ποσοστά ήταν μικρά, καθώς ήταν μοιρασμένα τα αντικείμενα διδασκαλίας στις ΔΥΕΠ Δημοτικού και Γυμνασίου.

Διάγραμμα 3.4
Εργασιακή Σχέση Δείγματος

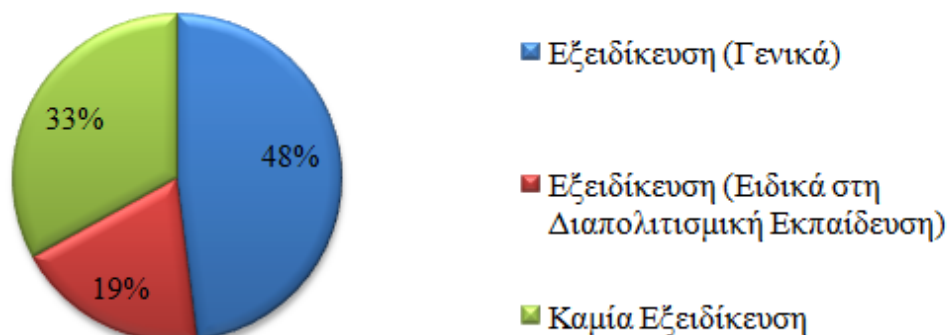


- Αναπληρωτής ΔΥΕΠ Πλήρους Ωραρίου
- Αναπληρωτής ΔΥΕΠ Μειωμένου Ωραρίου
- Αναπληρωτής Τ.Υ. Πλήρους Ωραρίου
- Μέλος ΔΕΠ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου
- Προϊσταμένη Τμήματος Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- ΙΔΑΧ - Μόνιμο Προσωπικό ΙΕΠ

Σχετικά με την Εργασιακή Σχέση του Δείγματος, οι Νηπιαγωγοί, οι Δάσκαλοι και οι Φιλολόγοι των ΔΥΕΠ (το 23,5 %) ήταν εκπαιδευτικοί αναπληρωτές Πλήρους Ωραρίου σε αντίθεση με όλες τις ειδικότητες (το 19 %), που λόγω της φύσης του αντικειμένου διδασκαλίας τους, ήταν Μειωμένου. Οι Δάσκαλοι και οι Φιλολόγοι των Τ.Υ. (το 42,5 %) ήταν και αυτοί αναπληρωτές Πλήρους Ωραρίου. Όσον αφορά στους 3 εκπροσώπους, και οι τρεις ήταν διαφορετικού εργασιακού καθεστώτος.

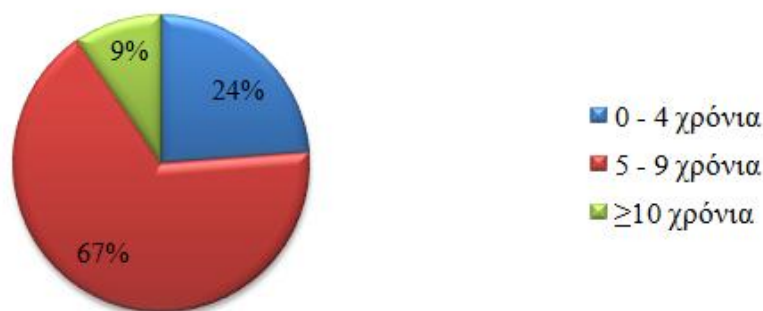
Η Εργασιακή Σχέση έπαιξε σημαντικό ρόλο, ιδίως στους δασκάλους και τους φιλόλογους που εργάστηκαν σε ΔΥΕΠ. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν, ξεκίνησαν να δουλεύουν με μειωμένο ωράριο και στη συνέχεια, μέσα στο ίδιο σχολικό έτος, σύμφωνα με το Φ. 2920/ τ. Β/ 24.08.2017, τους δόθηκε η ευκαιρία να αναβαθμιστούν σε πλήρους. Το γεγονός ότι ξεκίνησαν ως μειωμένου ωραρίου τους είχε προκαλέσει δυσαρέσκεια, ενώ στη συνέχεια η αλλαγή τους από μειωμένο σε πλήρες ωράριο, είχε δημιουργήσει κάποια αναστάτωση στη λειτουργία των ΔΥΕΠ.

Διάγραμμα 3.5
Εξειδίκευση Δείγματος

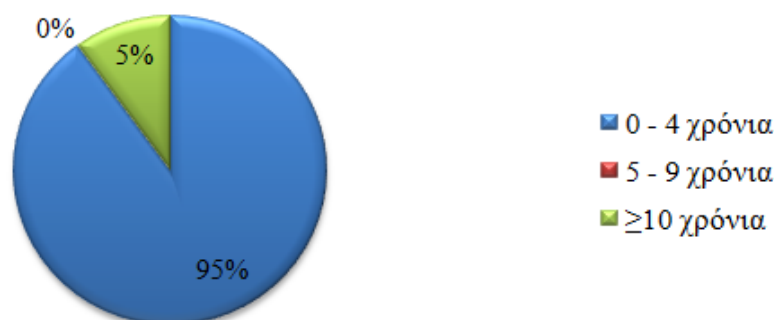


Στο Διάγραμμα 3.5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ποσοστού εξειδίκευσης των συμμετεχόντων. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ότι εάν και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του συνόλου του δείγματος έχει εξειδίκευση (το 67 % έχει κάποιο μεταπτυχιακό/ διδακτορικό τίτλο σπουδών), από αυτό μόνο το 19 % έχει συγκεκριμένα εξειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η έλλειψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ήταν ένας σημαντικός λόγος, να γίνουν κάποιες προσπάθειες επιμόρφωσης. Το ρόλο αυτό ανέλαβαν οι σύμβουλοι σε συνεργασία με το ΙΕΠ. Ωστόσο, αυτό δεν παρατηρήθηκε παντού και από την πρώτη στιγμή και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (στη Δευτεροβάθμια έγιναν πολύ λιγότερες επιμορφώσεις) (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 62 - 63).

Διάγραμμα 3.6.1
Διδακτική Προϋπηρεσία Δείγματος (Γενικά)



Διάγραμμα 3.6.2
Διδακτική Προϋπηρεσία Δείγματος (Ειδικά στην Εκπαίδευση Προσφύγων)



Από τα Διαγράμματα 3.6.1 και 3.6.2 φαίνεται ότι, εάν και οι περισσότεροι συμμετέχοντες (76 % του γενικού συνόλου) έχουν διδακτική προϋπηρεσία γενικά από πέντε χρόνια και πάνω, μόλις το 5 % έχει στη εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων. Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι υπήρχαν και 2 συμμετέχοντες στην έρευνα, που δεν είχαν καθόλου διδακτική προϋπηρεσία και δούλευαν για πρώτη φορά στο χώρο της εκπαίδευσης προσφύγων. Εάν και δυσκολεύτηκαν, κατά τα λεγόμενά τους, όλοι όσοι είχαν ελάχιστοι προϋπηρεσία στην εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, ο βαθμός δυσκολίας για αυτούς που δεν είχαν ποτέ δουλέψει, ήταν ακόμη μεγαλύτερος, καθώς δεν είχαν κριτήριο του τρόπου λειτουργίας μιας "κανονικής" τάξης, χωρίς ευάλωτες κοινωνικά ομάδες μαθητών.

Στη Β Ομάδα - Άξονα Ερωτήσεων οι ερωτήσεις που έγιναν διερευνούσαν την προηγούμενη σχολική εμπειρία των μαθητών - προσφύγων ηλικίας από 4 - 15 ετών. Εφόσον, βάσει ερευνητικής μεθοδολογίας, η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική, η ανάλυση - σχολιασμός των αποτελεσμάτων της από εδώ κι έπειτα, θα γίνεται περιγραφικά, προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να κατανοηθεί σε βάθος το κοινωνικό φαινόμενο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θα δίνονται με τη σειρά της συχνότητας που επαναλήφθηκαν και από άλλους εκπαιδευτικούς, ξεκινώντας με αυτές που ακούστηκαν από τους περισσότερους. Στη συνέχεια των απαντήσεών τους, θα παρουσιάζονται και θα αναλύονται οι απαντήσεις των τριών εκπροσώπων με τυχαία σειρά. Στο τέλος κάθε Ομάδας - Άξονα Ερωτήσεων θα ακολουθεί πίνακας, στον οποίο θα συνοψίζονται όλα τα κυριότερα αποτελέσματα.

Στην ερώτηση Β.1 «Ποια ήταν η προηγούμενη σχολική εμπειρία που είχαν οι μαθητές - πρόσφυγες στη χώρα προέλευσής τους», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν βάσει των στοιχείων που είχαν για τους δικούς τους μαθητές, καθώς δεν είχαν κάτι άλλο επίσημα. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν το σχολικό έτος 2016 - 2017 (την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού των ΔΥΕΠ) είπαν, ότι επειδή τα περισσότερα παιδιά προέρχονταν από τη Συρία (εμπόλεμη ζώνη), ήταν για μεγάλο διάστημα εκτός σχολικού πλαισίου. Εφόσον ο πόλεμος στη Συρία ξεκίνησε το 2011, για τέσσερα με πέντε χρόνια, αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτησή τους. Αυτό για τα παιδιά ηλικίας Γυμνασίου σήμαινε ότι το πολύ να είχαν φοιτήσει μέχρι την Τετάρτη Δημοτικού (όσα ήταν Γ΄ Γυμνασίου), για τα παιδιά ηλικίας Δημοτικού το πολύ να είχαν φοιτήσει μέχρι τη Δευτέρα Δημοτικού (όσα παιδιά ήταν Έκτη Δημοτικού) και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν είχαν πάει ποτέ σχολείο. Τα χρόνια φοίτησης των παιδιών διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ηλικία (όσο μικρότερα ήταν στην ηλικία, τόσο λιγότερα χρόνια είχαν πάει σχολείο) και τη χώρα προέλευσης (τα παιδιά που προέρχονταν από χώρες που δεν είχαν πόλεμο π.χ. Αφγανιστάν, Πακιστάν, πήγαιναν κανονικά σχολείο στις χώρες προέλευσής τους).

Τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του θεσμού, οι εκπαιδευτικοί είχαν παρατηρήσει ότι, οι Σύριοι πρόσφυγες που είχαν έρθει με το πρώτο κύμα προσφύγων στην Ελλάδα, ήταν αρκετά λιγότεροι σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Αυτό συνέβαινε, κατά τα λεγόμενά τους, επειδή, αρκετές οικογένειες, κουρδικής και αραβικής καταγωγής, είχαν καταφέρει να μετεγκατασταθούν σε διάφορες χώρες τις Ευρώπης, νόμιμα και παράνομα. Έτσι, ένα νέο κύμα, πλέον, περισσότερων

μεταναστών και λιγότερων προσφύγων, είχε εγκατασταθεί στην Ελλάδα. Τα περισσότερα παιδιά των οικογενειών αυτών, είχαν φοιτήσει κανονικά στη χώρα τους.

Στις απαντήσεις που δόθηκαν, υπήρχε φιλόλογος που στην ερώτηση αυτή είχε αναφέρει και ένα διαφορετικό λόγο που σταμάτησε πολύ νωρίς τη φοίτησή του μαθητής στη χώρα προέλευσής του. Ο λόγος ήταν οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε η οικογένειά του στη Συρία, πριν, ακόμη, την έναρξη του πολέμου. Επίσης, δόθηκε από άλλον εκπαιδευτικό που έκανε το μάθημα της αισθητικής αγωγής σε ΔΥΕΠ η απάντηση, ότι πολλά παιδιά είχαν να αντιμετωπίσουν μεταπολεμικά τραύματα και παρουσίαζαν σημάδια κατάθλιψης, με αποτέλεσμα να σταματήσουν νωρίς το σχολείο. Επίσης, ακούστηκε και η πληροφορία, ότι πολλά παιδιά δε δήλωναν τα πραγματικά τους στοιχεία κατά την πρώτη καταγραφή τους στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να απαντήσουν με σιγουριά για το πόσα χρόνια βρίσκονταν εκτός σχολικού πλαισίου. Τέλος, δάσκαλος Τ.Υ. ανέφερε επίσης, για την περίπτωση πολιτικών προσφύγων, όπως ήταν τα παιδιά των Τούρκων, που ήταν κατά κύριο λόγο από αστικές οικογένειες και το 2017 - 2018 που ήρθαν στον Αστικό Ιστό της Ελλάδας πολιτικά διωγμένοι, είχαν φοιτήσει κανονικά στην Τουρκία όλα τα προηγούμενα χρόνια. Μάλιστα, αναφέρθηκε ότι οι προσδοκίες των γονιών τους ήταν πολύ μεγάλες και ενδιαφέρονταν πολύ για τις σχολικές επιδόσεις τους.

Η απάντηση της εκπρόσωπου της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ., στην ερώτηση αυτή ήταν πολύ σαφής και με επιχειρήματα αιτιολογημένη. Συγκεκριμένα είπε: «Δυστυχώς, δεν είμαστε σε θέση να έχουμε μία πλήρη εικόνα ή ενημέρωση ως προς την προηγούμενη σχολική εμπειρία μαθητών - προσφύγων ηλικίας 4 - 15 ετών για τους παρακάτω λόγους: α) το ταξίδι τους προς τη χώρα μας έχει ενίοτε απρόβλεπτες συνθήκες, με αποτέλεσμα να χάνονται πιστοποιητικά έγγραφα β) προέρχονται από εμπόλεμες χώρες και κατά συνέπεια, είτε βρίσκονται αρκετά χρόνια εκτός σχολικών δομών, είτε οι αρμόδιες υπηρεσίες των χωρών προέλευσης υπολειτουργούν γ) στα ΚΥΤ, όπου γίνεται και η πρώτη υποδοχή και ταυτοποίηση, υπάρχει συχνά δυσκολία επικοινωνίας, εξαιτίας της έλλειψης διερμηνέων - μεταφραστών δ) ομοίως, η απουσία διαμεσολαβητών δε βοηθάει στην επιβεβαίωση των αναφορών τους σχετικά με τη προηγούμενη σχολική φοίτηση».

Τέλος, η εκπρόσωπος της Επιστημονικής Επιτροπής συμφώνησε με όλα τα παραπάνω. Ανέφερε και εκείνη ότι στο ερώτημα αυτό «η απάντηση δεν είναι προφανής». Επιπλέον, έθιξε και ένα άλλο μεγάλο θέμα σχετικά με το φύλο των

παιδιών σε κάποιες χώρες της Ανατολής που είναι “απαγορευτικό”, ώστε να μπορούν όλοι να φοιτήσουν στα σχολεία της χώρας τους, όπως για παράδειγμα τα κορίτσια στο Ιράν.

Στην Ερώτηση Β.2 «Πώς επηρέασε η προηγούμενη σχολική εμπειρία των μαθητών - προσφύγων τη σημερινή φοίτησή τους» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν, ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή τους στο σχολείο σε πρώτη φάση, στις σχολικές επιδόσεις τους σε δεύτερη φάση και σε τρίτη φάση στην ένταξή τους στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί, κυρίως δάσκαλοι και φιλόλογοι, υποστήριξαν ότι, όσα παιδιά την προηγούμενη χρονιά είχαν πάει σχολείο στη χώρα τους (π.χ. παιδιά από το Πακιστάν) αλλά και αυτά που είχαν φοιτήσει στο «προπαρασκευαστικό» στάδιο των ΔΥΕΠ, είχαν μεγαλύτερη σχολική ετοιμότητα και κίνητρα (ακόμη και εάν πιο μπροστά δεν είχαν καμία σχολική εμπειρία), είχαν πιο γρήγορη προσαρμογή και εξέλιξη στο ελληνικό σχολείο και ήξεραν ήδη τους κανόνες σχολικής ζωής. Επίσης, όσα ήξεραν να γράφουν και να διαβάσουν (είχαν προϋπάρχουσα γνώση γραφής και ανάγνωσης) και δεν ήταν “αναλφάβητα”, πιο γρήγορα κατακτούσαν το μηχανισμό της γραφής και ανάγνωσης στα ελληνικά. Αυτό έκανε πιο εύκολο το έργο τους και τους απάλλαξε από επιπλέον εργασιακό άγχος.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί είπαν, ότι πολλοί μαθητές τους ήρθαν στο σχολείο γνωρίζοντας αρκετά καλά Αγγλικά, λόγω των μαθημάτων που τους έκαναν Μ.Κ.Ο. στα Κέντρα Φιλοξενίας αλλά και εκπαιδευτικοί των Κοινοφελών Προγραμμάτων του ΟΑΕΔ. Τα μαθήματα αυτά ήταν «σωτήρια», όπως ανέφερε ένας από τους εκπαιδευτικούς. «Χωρίς τη γνώση των Αγγλικών, τα παιδιά δε θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν, το ίδιο και εμείς».

Οι Νηπιαγωγοί είπαν, ότι γενικά αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της προσαρμογής των Νηπίων κάθε χρόνο στη δουλειά τους, ανεξαρτήτως καταγωγής και χώρας, γιατί λόγω της ηλικίας των παιδιών, έτσι και αλλιώς, χρειάζεται κάποιος χρόνος προσαρμογής. «Ωστόσο, προσαρμόζονται πιο εύκολα, σε σχέση με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν ήδη διαμορφώσει την προσωπικότητά τους, γιατί λειτουργούν ως “σφουγγάρια”».

Όσοι εκπαιδευτικοί δίδασκαν μαθήματα που είχαν σχέση με τις Νέες Τεχνολογίες, τις Τέχνες και τη Φυσική Αγωγή, είπαν ότι από τη φύση του το μάθημά τους βοηθάει στη γρήγορη προσαρμογή των παιδιών, εφόσον η γνώση της γλώσσας δεν είναι απαραίτητη.

Επίσης, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι δεν έχει τόσο ιδιαίτερη σημασία η προηγούμενη σχολική εμπειρία, όσο ο χαρακτήρας του παιδιού, οι στάσεις της οικογένειας και οι συγκυρίες. Κατά κύριο λόγο, οι εκπαιδευτικοί ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν τη λιγότερη εμπειρία διδασκαλίας σε δομές προσφύγων και ήταν απογοητευμένοι με τη σχολική χρονιά που είχε περάσει.

Η εκπρόσωπος της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σύμφωνα με τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ και των Τ.Υ., συμφωνούσε ότι έπαιξε κάποιο ρόλο η προηγούμενη σχολική εμπειρία στη σχολική ετοιμότητα, προσαρμογή και τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών - προσφύγων, καθώς όλα τα παραπάνω είχαν εμφανή αποτελέσματα στη γλωσσική εξέλιξη και πρόοδο των παιδιών.

Τέλος, η εκπρόσωπος της Επιστημονικής Επιτροπής, ανέφερε και αυτή, ότι σίγουρα θα έπαιξε κάποιο ρόλο η προηγούμενη σχολική εμπειρία των παιδιών στη φοίτησή τους στο σχολείο, αλλά ωστόσο δεν υπάρχει κάποιος τρόπος αυτό να μετρηθεί με ακρίβεια.

Γενικά, οι αλλόγλωσσοι μαθητές, προκειμένου να φοιτήσουν στο σχολείο και να ενταχθούν ομαλά στην εκπαίδευση, πρέπει πρώτα να αναπτύξουν τη μητρική τους γλώσσα και σε δεύτερο χρόνο να κατακτήσουν τη γλώσσα της χώρας που τους υποδέχεται. Με το παραπάνω συμφωνεί και ο Τουρτούρας, ο οποίος πιστεύει στην αλληλεξάρτηση των γλωσσών και στο ότι καμία γλώσσα δεν μπορεί να αναπτυχθεί μόνη της. Η δεύτερη γλώσσα, γλώσσα της χώρας υποδοχής, αναπτύσσεται σε σχέση με την πρώτη - μητρική γλώσσα και οι προϋπάρχουσες γνώσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού μετέπειτα (Τουρτούρας, 2010: 102).

Πίνακας 3.1

B. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ:

Προηγούμενη σχολική εμπειρία των μαθητών - προσφύγων ηλικίας από 4 - 15 ετών

B.1 Δεν υπάρχουν ακριβή στοιχεία που να απαντούν στην ερώτηση αυτήν, λόγω ρευστότητας τους προσφυγικού πληθυσμού, δήλωσης ελλιπών και ψευδών στοιχείων και έλλειψης τρόπου επικοινωνίας κατά την πρώτη υποδοχή και καταγραφή τους στην Ελλάδα

B.1 Όσοι μαθητές - πρόσφυγες είχαν έρθει από εμπόλεμη κατάσταση (π.χ. Σύροι), είχαν ανάλογη σχολική εμπειρία με την ηλικία τους σε σχέση με τα χρόνια που διαρκούσε ο πόλεμος από το 2011 και απείχαν από την σχολική εκπαίδευση

B.1 Η εθνικότητα και η κουλτούρα έπαιξε ρόλο. Για παράδειγμα οι μετανάστες από το Πακιστάν και Αφγανιστάν και οι πολιτικοί μετανάστες από Τουρκία, είχαν προηγούμενη σχολική εμπειρία

B.1 Οικονομικοί και ψυχολογικοί λόγοι εμπόδιζαν τα παιδιά να έχουν σχολική εμπειρία, πριν ακόμη ξεκινήσει ο πόλεμος

B.2 Όσα παιδιά πήγαιναν σχολείο τα προηγούμενα χρόνια στη χώρα προέλευσής τους, είχαν φοιτήσει σε ΔΥΕΠ την προηγούμενη σχολική χρονιά στην Ελλάδα ή είχαν κάνει μαθήματα με τις Μ.Κ.Ο. και άλλα προγράμματα, προσαρμόζονταν καλύτερα στο σχολείο, είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και εντάσσονταν πιο γρήγορα στην κοινωνία, χωρίς αυτό να μπορεί να μετρηθεί με κάποιον τρόπο

B.2 Τα Νήπια προσαρμόζονταν, όπως όλα τα Νήπια, πολύ γρήγορα, χωρίς καμία προϋπάρχουσα σχολική εμπειρία, λόγω ηλικίας

B.2 Το μάθημα της Αισθητικής, Φυσικής Αγωγής και Νέων Τεχνολογιών βοηθούσε στη γρήγορη προσαρμογή των παιδιών

B.2 Δεν έπαιξε ρόλο η προϋπάρχουσα σχολική εμπειρία, αλλά κυρίως ο χαρακτήρας του παιδιού

Στη Γ Ομάδα - Άξονα Ερωτήσεων οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες. Συγκεκριμένα, στην Ερώτηση Γ.1 καλέστηκαν να απαντήσουν εάν «Υπήρξαν δυσκολίες και εμπόδια να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού της ΔΥΕΠ και των Τ.Υ. σε σχέση με την υλικοτεχνική υποστήριξη, τα διδακτικά μέσα και εργαλεία που τους δόθηκαν και εάν υπήρχαν ποια ήταν αυτά».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, κυρίως δάσκαλοι και φιλόλογοι, υποστήριξαν ότι υπήρχαν μόνο δυσκολίες να αντιμετωπίσουν, ιδίως τον πρώτο καιρό, καθώς δεν είχαν σχολικά εγχειρίδια που να ανταποκρίνονται συγκεκριμένα στις ανάγκες αυτού του πληθυσμού σαν “μπούσουλας” και ότι απευθύνονταν, κυρίως, σετσιγγανόπαιδες. Επίσης, τον πρώτο καιρό, κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό δεν είχε ευρέως κυκλοφορήσει, προκειμένου να το χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί. Τα υλικά μέσα ήταν ελάχιστα και σε ορισμένες περιπτώσεις ανύπαρκτα. Έπρεπε να τα αναζητούν από παντού. Ιδίως στις ΔΥΕΠ παρατηρήθηκε το μεγαλύτερο πρόβλημα, καθώς βρήκε πολλούς απροετοίμαστους ο θεσμός αυτός τον πρώτο χρόνο. Εάν και πολλές φορές Μ.Κ.Ο. και διάφοροι Διεθνείς Οργανισμοί π.χ. ΔΟΜ, χορηγούσαν υλικά στα σχολεία μέσω των ΣΕΠ, αυτά δεν επαρκούσαν. Τα διδακτικά μέσα και εργαλεία ήταν όσα τους διέθεταν τα σχολεία και οι «συνεργάσιμες διευθύνσεις και εκπαιδευτικοί των σχολείων», έτσι όπως τις αποκάλεσε ένας εκπαιδευτικός. Για τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν αισθητική αγωγή, τα προβλήματα ήταν περισσότερα, καθώς το ίδιο το μάθημά τους στηρίζονταν σε αναλώσιμα υλικά. Αυτοί δυσκολεύονταν να βρουν καινούρια, όταν εξαντλούνταν τα παλιά. Το ίδιο συνέβαινε και στις ΔΥΕΠ των Νηπίων. Κάποια φιλόλογος είπε χαρακτηριστικά, ότι τους «είχαν ρίξει στα βαθιά με τους καρχαρίες και έπρεπε να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους». Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, στο σημείο αυτό, ανέφεραν για τη συμβολή των Συμβούλων, που ήταν καθοριστικής σημασίας.

Οι εκπρόσωποι της Επιστημονικής Επιτροπής, της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και του ΙΕΠ, είχαν πιο ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη άποψη στο θέμα αυτό. (Εδώ αξίζει να σημειωθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί, σε όλες τις απαντήσεις που έδιναν, επειδή τα έβλεπαν όλα εκ των έσω και ήταν συναισθηματικά φορτισμένοι, διατύπωναν με υποκειμενικότητα πολλές φορές τα επιχειρήματά τους). Συγκεκριμένα, η εκπρόσωπος της Επιστημονικής Επιτροπής, είπε χαμογελώντας κατά

τη διάρκεια της συνέντευξης, ότι «μόνο εμπόδια υπήρξαν». Μερικά από αυτά ήταν η έλλειψη σωστής προετοιμασίας των ΔΥΕΠ, εφόσον ήταν μία δύσκολη συνθήκη, εκτός σχολικού ιστού, η γραφειοκρατία, οι αντιδράσεις και η άγνοια του κόσμου ως προς τη διαχείριση του "διαφορετικού". Τα διδακτικά μέσα και τα εργαλεία υπήρχαν και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ήταν «Ανοικτό», ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να τα αξιοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο. Όπως υποστήριξε η εκπρόσωπος, «σε αυτές τις συνθήκες είναι δύσκολο να πας "by the book", καθώς πρόκειται για παιδιά με διαφορετικές ανάγκες. Δε μοιάζουν με ένα μέσο παιδί. Ούτε και με τους Μετανάστες που ήρθαν το 90', γιατί αυτοί έρχονταν από σχολικές καταστάσεις. Είχαν σχολείο στη χώρα τους...». Το ίδιο συνέβαινε και στις Τ.Υ.. Ιδίως στη Δευτεροβάθμια, που δεν είχαν καμία προεργασία. Πολλοί αναπληρωτές φιλόλογοι βρέθηκαν μόνοι τους στις Τ.Υ. να κάνουν τρεις ώρες ελληνικά και μετά οι Διευθύνσεις των σχολείων να δίνουν τη συγκατάθεση, οι μαθητές να κάνουν ό,τι θέλουν και να φεύγουν, πράγμα που δεν είχε ζητήσει η Επιστημονική Επιτροπή αλλά ούτε και το ΥΠ.Π.Ε.Θ..

Κατά την εκπρόσωπο της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. υπήρξαν πολλές αδυναμίες σε σχέση με τις κοινωνικές αντιδράσεις όσο και στην έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης. Η εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων υπήρξε πολιτική επιλογή της συγκεκριμένης κυβέρνησης και όχι τήρηση των υποχρεώσεων από το Σύνταγμα και τις Διεθνείς Συμβάσεις του. Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, καλύπτονταν οι ανάγκες από τα ίδια τα σχολεία και σε μεγάλο βαθμό, η θέρμανση και η καθαριότητα καλύπτονταν από επιχορήγηση της Βουλής. Υλικό υπήρχε αναρτημένο στην Ιστοσελίδα του ΙΕΠ.

Τέλος, σύμφωνα με τα λεγόμενα της εκπροσώπου του ΙΕΠ, «Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΔΥΕΠ και τα συνακόλουθα ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής. Οι δραστήριοι και ευαισθητοποιημένοι Διευθυντές συνέβαλαν στο να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες (π.χ. χρήση πρωινού εξοπλισμού, αναλώσιμα). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν να δοθεί ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο προς διδασκαλία και δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν ότι τα εγχειρίδια που προτάθηκαν, ήταν απλώς η αφετηρία».

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε 103 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής στην ελληνική επικράτεια, κατά το σχολικό έτος 2011 - 2012, διερευνήθηκε το ποια μαθήματα δυσκολεύουν

περισσότερο τους αλλόγλωσσους μαθητές, ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ποιοι είναι οι λόγοι των δυσκολιών αυτών κατά τους εκπαιδευτικούς και ποιους τρόπους χρησιμοποιούν για να τις αντιμετωπίσουν. Για την έρευνα αυτήν ερωτήθηκαν 1.175 εκπαιδευτικοί. 90 από Δημοτικά Σχολεία, 13 από Γυμνάσια. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, μεταξύ των άλλων, ήταν ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής είναι καλύτερα επιμορφωμένοι στην ελληνική ως Β' γλώσσα. Όσον αφορά στα μαθήματα που τους δυσκόλευαν περισσότερο, η έρευνα έδειξε ότι είναι τα θεωρητικά σε αντίθεση με τα πρακτικά. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, έκρινε σκόπιμη τη δημιουργία γλωσσικού υποστηρικτικού υλικού. Επίσης, πρότεινε ότι πρέπει να μειωθούν οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους αλλόγλωσσους μαθητές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα μπορούσε να αποτελέσει καλή πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί των "κανονικών" τάξεων θα έπρεπε να έχουν σαφή εικόνα για το ποιοι είναι οι στόχοι της φοίτησης των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής και οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψιν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015: 1 - 20).

Στη Γ.2 ερώτηση «Πόσο καλά προετοιμασμένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν σε τέτοιου είδους ευάλωτες κοινωνικές ομάδες από άποψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας», όλοι συμφώνησαν ότι για κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατό να είναι προετοιμασμένοι, εφόσον πρόκειται για κάτι πολύ διαφορετικό από τα μέχρι τώρα δεδομένα στην Εκπαίδευση. Δεν πρόκειται για «παιδιά της διπλανής πόρτας», όπως χαρακτηριστικά είπε ένας εκπαιδευτικός. «Δεν ξέρουμε τι κουβαλάνε μέσα τους και τι έχουν βιώσει στις χώρες τους».

Αρκετοί ήταν εκείνοι που δεν είχαν δουλέψει με αλλόγλωσσους μαθητές, άρα δεν είχαν γνώσεις ούτε και αντίστοιχη εμπειρία. Εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπάρχουσα εμπειρία σε τάξη με αλλόγλωσσους μαθητές αλλά και Ρομά, υποστήριξαν ότι διέφερε η μία κατάσταση από την άλλη σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η ετοιμότητα δεν αποκτιέται με τη θεωρία μόνο αλλά και με την πράξη και την εφαρμογή της θεωρίας. Η εμπειρία είναι αυτή που παίζει ρόλο μεγαλύτερο. Στην αρχή ήταν δύσκολα, μετά τα πράγματα βελτιώθηκαν. Το ίδιο υποστήριξαν και όσοι είχαν κάποια εξειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα όσα γνώριζαν, κατέστηκαν να τα εφαρμόσουν στην πράξη, σε μία ομάδα και κατηγορία παιδιών πολύ διαφορετική και άγνωστη για εκείνους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχοντας τη διάθεση και την όρεξη να μάθουν και να είναι σε ετοιμότητα για να ανταπεξέλθουν στην απαιτητική αυτήν κατάσταση, με προοπτική πολλοί από αυτούς να ξανά δουλέψουν σε τέτοιες δομές, συμφώνησαν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Είχαν γίνει κάποιες επιμορφώσεις και είχε δοθεί υλικό, ιδίως τη δεύτερη χρονιά από συμβούλους και το ΙΕΠ, αλλά αυτό μόνο δεν αρκούσε για εκείνους. Υπήρχε, μάλιστα, φιλόλογος που υποστήριξε ότι «σύμβουλος δεν πάτησε το πόδι του εδώ». Έτσι, πολλοί χρειάστηκε μόνοι τους να απευθυνθούν στους συμβούλους ή να αναζητήσουν να βρουν για να κάνουν κάποια σεμινάρια για να καταρτιστούν και για το μέλλον να αποκτήσουν ίσως και κάποια προσόντα. Αρκετοί από αυτούς είχαν εκφράσει την επιθυμία να κάνουν κάποιο μεταπτυχιακό πάνω στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή στην ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Στη Δευτεροβάθμια, το πρόβλημα ήταν ακόμη μεγαλύτερο. Χαρακτηριστικά είπε μία φιλόλογος «οι καθηγητές ξέρουμε καλά πώς να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας για τις πανελλήνιες. Δεν έχουμε ασχοληθεί, όμως, ποτέ και δεν ξέρουμε πώς να τους μάθουμε την Άλφα - Βήτα. Γι ' αυτό είναι και οι δάσκαλοι».

Επίσης, πάλι από φιλόλογους εκφράστηκε έντονα το παράπονο ότι οι σύμβουλοι δε γνώριζαν πώς μπορούσαν να τους βοηθήσουν στην πράξη και περίμεναν από εκείνους να μάθουν για το πώς έχει η κατάσταση με τους μαθητές - πρόσφυγες. Έτσι, δεν μπόρεσαν να τους προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια. Το ίδιο συνέβαινε και με τους εκπαιδευτικούς των "κανονικών" τάξεων των σχολείων. Δεν είχαν γνώσεις αλλά και καμία διάθεση να τους βοηθήσουν.

Οι εκπαιδευτικοί των Νέων Τεχνολογιών, της Αισθητικής και Φυσικής Αγωγής συμφώνησαν ότι, εάν και δεν είχαν κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις, τα μαθήματά τους, τους βοήθησαν στην έλλειψη γνώσης της γλώσσας, καθώς εκφράζονταν με άλλον τρόπο από αυτόν. Αυτό, μάλιστα, ενθάρρυνε περισσότερο τα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακούστηκε, επίσης, και η άποψη από κάποιους εκπαιδευτικούς, ότι και να ήθελαν να προετοιμαστούν πώς θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο, όταν τα Κέντρα Φιλοξενίας και οι ΔΥΕΠ ανέστειλαν τη λειτουργία τους κάθε τόσο και μετά πάλι ξανάνοιγαν. Όταν οι μαθητές δεν ήταν σταθεροί και άλλαζαν συνεχώς. Όταν από μειωμένου ωραρίου που ήταν οι εκπαιδευτικοί, αναβαθμίζονταν και γίνονταν πλήρους, αλλάζοντας τοποθέτηση.

Οι εκπρόσωποι της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και του ΙΕΠ, υποστήριξαν ότι ήταν αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί να μην είναι προετοιμασμένοι να διδάξουν σε τέτοιου είδους ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και να μην έχουν κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις, δεδομένου ότι η πρόσληψή τους έγινε από τον ενιαίο πίνακα των αναπληρωτών.

Τέλος, η εκπρόσωπος της Επιστημονικής Ομάδας κατηγορηματικά ανέφερε, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν προετοιμασμένοι, ούτε είχαν διδακτική και διαπολιτισμική επάρκεια. Αυτό οφείλονταν στην έλλειψη επιμόρφωσης και σε μία αντίληψη που έχει υιοθετηθεί, ειδικά στο Γυμνάσιο. Στο Γυμνάσιο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο ευέλικτοι στη διδασκαλία τους, όπως είναι στο Δημοτικό και ειδικά στο Νηπιαγωγείο. Είναι περισσότερο γνωσιοκεντρικός ο προσανατολισμός τους.

Γενικά, κατά καιρούς, γίνονταν προγράμματα επιμορφώσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ωστόσο τα περισσότερα αφορούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, λόγω του περιορισμένου αριθμού φοίτησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη Δευτεροβάθμια (Δαμανάκης, 2002: 19 - 20).



Πίνακας 3.2

Γ. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ:

Παράγοντες που συμβάλλουν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες

Γ.1 Υπήρχαν πάρα πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή της πολιτικής για την εκπαίδευση των προσφύγων τον πρώτο καιρό ιδίως, σε σχέση με την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων, την επάρκεια υποστηρικτικού υλικού, υλικών μέσων και επιμορφώσεων

Γ.1 Υπήρχαν Διευθύνσεις, δάσκαλοι σχολείων, σύμβουλοι, το ΙΕΠ, Μ.Κ.Ο. και διάφοροι φορείς που συνέβαλαν στην υλικοτεχνική υποστήριξη και στις επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς

Γ.1 Το μεγαλύτερο πρόβλημα το είχαν οι ΔΥΕΠ και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί μαθημάτων που χρειάζονταν αναλώσιμα υλικά (π.χ. Αισθητικής Αγωγής) και οι Νηπιαγωγοί

Γ.1 Η έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας της ΔΕΥΠ, η γραφειοκρατία, οι αντιδράσεις και η άγνοια του κόσμου ήταν πιο σημαντικοί παράγοντες από τα παραπάνω, που επηρέασαν την εφαρμογή της πολιτικής αυτής. Υποστηρικτικό υλικό και διδακτικά μέσα υπήρχαν αλλά έπρεπε να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα και αποτελεσματικά στο πλαίσιο Ανοικτού Αναλυτικού Προγράμματος και Ευελιξίας, πράγμα που οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν

Γ.2 Δεν ήταν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάξουν σε τέτοιου είδους ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ιδίως τον πρώτο καιρό, καθώς η ομάδα αυτή διέφερε πολύ από όλες τις άλλες που προϋπήρχαν, δεν είχαν τη διδακτική επάρκεια ούτε και την επιμόρφωση για κάτι αντίστοιχο. Επίσης, τους έλειπε η γνώση, η εμπειρία και η πρακτική εφαρμογή

Γ.2 Πιο έντονο ήταν το πρόβλημα στη Δευτεροβάθμια

Γ.2 Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν Νέες Τεχνολογίες, Φυσική και Αισθητική Αγωγή, λόγω της φύσης του αντικειμένου διδασκαλίας τους, αντιμετώπισαν τις λιγότερες δυσκολίες

Γ.2 Η ρευστότητα του προσφυγικού πληθυσμού, η αναστολή λειτουργίας των ΔΥΕΠ και των Κέντρων Φιλοξενίας και η κινητικότητα των εκπαιδευτικών δημιουργούσαν πολλά προβλήματα

Στη Δ Ομάδα - Άξονα Ερωτήσεων οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις σχετικά με την επιλογή και εφαρμογή των προπαρασκευαστικών και αντισταθμιστικών μέτρων. Στη Δ.1 Ερώτηση «Τα προπαρασκευαστικά μέτρα (ΔΥΕΠ) βοήθησαν στην ομαλή μετάβαση των μαθητών - προσφύγων στη σχολική “κανονικότητα” γενικότερα και ειδικότερα στην ένταξή τους στο “κανονικό” πρόγραμμα του πρωινού κύκλου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (για τους μαθητές 4 - 15 ετών που φοίτησαν σε ΔΥΕΠ)» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν:

«Ναι, φυσικά! Εξάλλου, ο σκοπός της ίδρυσης των ΔΥΕΠ ήταν αυτός, δηλαδή, το να μπει το παιδί σε μία σχολική “κανονικότητα”, σε ένα σχολικό πλαίσιο και να μη μείνει εκτός, για όσο χρόνο αναγκαστεί να μείνει στην Ελλάδα ή τέλος πάντων, αποφασίσει να μη φύγει». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ότι δεν ήταν ο σκοπός λειτουργίας των ΔΥΕΠ, η απόκτηση γνώσης της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς υπήρχαν βασικά προβλήματα στην επικοινωνία και στη γλώσσα. Διερμηνείς και μεταφραστές δε διέθεταν οι ΔΥΕΠ. Ούτε πολιτισμικούς διαμεσολαβητές.

Οι Νέες Τεχνολογίες βοήθησαν κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού των ΔΥΕΠ, στο να μην αποθαρρυνθούν τα προσφυγόπουλα από την πρώτη στιγμή και σταματήσουν το σχολείο. Γενικά οι υπολογιστές βοηθούν όλους τους μαθητές και τους πιο αδύναμους γνωστικά, να ανταπεξέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το παιδί βγαίνει από το κλασικό τύπο διδασκαλίας, γιατί αυτενεργεί. Επίσης, και αθλητισμός δεν έχει γλώσσες. Οι μαθητές, ανεξαρτήτως γλώσσας, μαθαίνουν υποσυνείδητα κανόνες, τους οποίους εφαρμόζουν και σε άλλες καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου. Γυμναστής υποστήριξε κατά τη συζήτηση, ότι άρεζε στους μαθητές του να παίζουν μπάλα, μπάσκετ και βόλεϊ μαζί με τα Ελληνόπουλα τις κοινές ώρες λειτουργίας του Ολοήμερου (μεταξύ 14:00 μ.μ. - 16:00 μ.μ.). Η κοινή γυμναστική, το κοινό παιχνίδι, οι κοινές δράσεις, οι κοινές γιορτές και οι κοινές εκδρομές με τα Ελληνόπουλα ήταν προς τη σωστή προ - ενταξιακή κατεύθυνση των ΔΥΕΠ. Εάν τα προσφυγόπουλα πήγαιναν “κανονικά” σχολείο μαζί με τα ελληνόπουλα από την πρώτη στιγμή, θα χρειαζόνταν περισσότερο χρόνο να προσαρμοστούν στα πραγματικά, σχολικά δεδομένα. Εάν αυτό αποτύγχανε, θα είχαν από την αρχή αποθαρρυνθεί, θα αποκλείονταν από το σύνολο και θα τα είχαν παρατήσει. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Γυμναστή Εκπαιδευτικού, «τα παιδιά στην

αρχή της φοίτησής τους σε ΔΥΕΠ, ήταν “αγρίμια”. Άκουγαν το κουδούνι και τη σφυρίχτρα μου και πανικοβάλλονταν ότι κάτι μπορεί να τους συμβεί».

Για το Νηπιαγωγείο τα αποτελέσματα ήταν πιο εμφανή, καθώς όσο πιο μικρά έμπαιναν τα προσφυγόπουλα σε σχολικό πλαίσιο, τόσο πιο γρήγορα ενσωματώνονταν, σε αντίθεση με τη Δευτεροβάθμια, που είχε και τη μεγαλύτερη σχολική διαρροή.

Όσα προσφυγόπουλα φοίτησαν σε ΔΥΕΠ την πρώτη χρονιά, φάνηκε η διαφορά τη δεύτερη χρονιά που φοίτησαν σε Τ.Υ.. Ωστόσο, υπήρξαν απόψεις εκπαιδευτικών που έλεγαν, ότι δεν ήξεραν σε πόσο βαθμό μετρούσε αυτό, άλλα σίγουρα αυτό που έπαιζε περισσότερο ρόλο για αυτούς, ήταν ο χαρακτήρας του παιδιού.

Υπήρχαν, επίσης, εκπαιδευτικοί που οι μαθητές τους δεν είχαν πάει σε ΔΥΕΠ και πήγαν κατευθείαν σε Τ.Υ. είτε γιατί ήρθαν στην Ελλάδα το 2017 - 2018, είτε γιατί έμεναν στον Αστικό Ιστό της Θεσσαλονίκης. Όσα προσφυγόπουλα έμεναν εκτός καμπ, τις εγγραφές τους στα σχολεία τις αναλάμβαναν Μ.Κ.Ο..

Η εκπρόσωπος της Επιστημονικής Επιτροπής πάνω στο θέμα αυτό, υποστήριξε ότι όντως είχε προ - ενταξιακή εικόνα η ΔΥΕΠ. «Ήταν η “γεφύρωση” με το “κανονικό” σχολείο», όπως το αποκάλεσε, «δεν μπορούσε να είναι ίδιο με το “κανονικό”. Λειτουργήσε, ωστόσο, αποτελεσματικά». Αυτή η “γεφύρωση” είχε δύο πλευρές. Από τη μία είχε τα Προσφυγόπουλα στις ΔΥΕΠ και από την άλλη τα Ελληνόπουλα στα πρωινά σχολεία και την κοινωνία. Τα παιδιά που είχαν φοιτήσει επαρκώς την πρώτη χρονιά στις ΔΥΕΠ, τη δεύτερη χρονιά στις Τ.Υ. ήταν πιο εξοικειωμένα σε σχέση με άλλα που δεν είχαν φοιτήσει. Και στη συμμετοχή και στην απόδοσή τους παρουσίασαν μεγάλη διαφορά. Συγκεκριμένα, η ερωτώμενη αναφέρθηκε στο παράδειγμα των προσφυγόπουλων του Κέντρου Φιλοξενίας του Ελαιώνα στην Αθήνα, για τον οποίο είχε η ίδια άποψη και ιδίως για το Νηπιαγωγείο που το προ - ενταξιακό στάδιο το 2016 - 2017 είχε αποτελέσματα την επόμενη χρονιά. Για τη Δευτεροβάθμια, όπως είχε ήδη τοποθετηθεί και σε προηγούμενη ερώτηση, αναφέρθηκε ότι αντιμετώπισε πολλές δυσκολίες, οι οποίες πίστευε ότι ήταν καθαρά δομικές της βαθμίδας αυτής εκπαίδευσης και ότι δεν αφορούσαν αποκλειστικά στους πρόσφυγες..

Τέλος, η εκπρόσωπος του ΙΕΠ συμφώνησε με τις απόψεις που διατυπώθηκαν πιο μπροστά, λέγοντας ότι: «Δεδομένου ότι, την πρώτη χρονιά η μετάβαση των παιδιών από τα Κέντρα Φιλοξενίας στις ΔΥΕΠ και η παραμονή τους σε ένα χώρο

τυπικής εκπαίδευσης με βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, δεν ήταν αυτονόητη, ναι, οι ΔΥΕΠ βοηθούν ως προπαρασκευαστικό μέτρο».

Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να γίνει πιο ευέλικτο και ανοικτό στις προκλήσεις. Πρώτη μέριμνα έγινε η ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας, της αποδοχής, της επικοινωνίας, της σχολικής "κανονικότητας" και σε δεύτερη φάση η επίτευξη γνωστικών στόχων και οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Γι' αυτόν το λόγο και λόγω κάποιων τεχνικών ζητημάτων που παρουσιάστηκαν, κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής της πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, ιδρύθηκαν οι ΔΥΕΠ και δε φοίτησαν τα προσφυγόπουλα μαζί με τα υπόλοιπα Ελληνόπουλα στις πρωινές ζώνες λειτουργίας των σχολείων (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 60 - 61).

Στην ερώτηση Δ.2 «Λειτουργήσαν αντισταθμιστικά στις "κανονικές" τάξεις, οι Τάξεις Υποδοχής στις οποίες φοίτησαν οι μαθητές - πρόσφυγες (για τους μαθητές 6 - 15 ετών των Τ.Υ.)» οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι παρακάτω:

Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν Τ.Υ. με μικρής ηλικίας παιδιά, παρατήρησαν ότι λειτούργησαν πιο αποτελεσματικά σε σχέση με εκείνες τις τάξεις που είχαν μεγαλύτερα σε ηλικίας μαθητές. Αυτό, κατά τα λεγόμενά τους, είχε να κάνει με το ψυχολογικό κομμάτι. «Τους μικρότερους μαθητές μπορούσες να τους ξεγελάσεις», όπως χαρακτηριστικά είπε μία δασκάλα Τ.Υ.. «Τους έλεγες, θα κάνετε λίγο γλώσσα μαζί μου και μετά θα πάτε στις τάξεις σας κανονικά». Τα μικρής ηλικίας παιδιά δεν έφερναν αντιρρήσεις. Τα μεγαλύτερης, επειδή καταλαβαίνανε ότι για κάποιο λόγο διαφέρουν από τους Έλληνες συμμαθητές τους, ανάλογα και με το χαρακτήρα, σε κάποιες περιπτώσεις ένιωθαν μειονεκτικά. Δεν έμπαιναν στις "κανονικές" τους τάξεις, ιδίως τα παιδιά του Γυμνασίου και ζητούσαν από τους δασκάλους τους να φεύγουν από το σχολείο, όταν τελείωναν τη Γλώσσα στην Τ.Υ.. Πολλές φορές, ο λόγος που δεν ήθελαν να μπουν στην τάξη με τα Ελληνόπουλα ήταν, όπως ανέφεραν κάποιοι εκπαιδευτικοί, ότι η Διεύθυνση και ο σύλλογος διδασκόντων είχε κρίνει λόγω επιπέδου γνώσεων της ελληνικής γλώσσας, ότι έπρεπε κάποιοι μαθητές - πρόσφυγες να καταταχθούν σε μικρότερη από την ηλικία τους τάξη. Για παράδειγμα, σε Δημοτικό σχολείο με Τ.Υ. αποτελούμενη από μαθητές κατά κύριο λόγο ηλικίας πέμπτης και έκτης, το σχολείο τα είχε κατατάξει στη δεύτερα και στην τρίτη Δημοτικού αντίστοιχα. Τα προσφυγόπουλα, όπως ανέφερε η δασκάλα της Τ.Υ. ήταν μεγαλόσωμα και πολύ αντιδραστικά. Δεν τους άρεζε να πηγαίνουν στην τάξη τους μαζί με τους μικρούς σε ηλικία Έλληνες συμμαθητές τους και σε ώρα μαθήματος

κάθονταν στην αυλή, «πράγμα πολύ επικίνδυνο και για εμένα δύσκολο, αφού έπρεπε συνεχώς να τα προσέχω», όπως χαρακτηριστικά είπε η δασκάλα. Το ίδιο ίσχυε σε ορισμένες Τ.Υ. που ήταν μεικτά τα τμήματα με προσφυγόπουλα όλων των ηλικιών. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να δουλέψει αποτελεσματικά.

Υπήρχαν, ωστόσο περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είχαν μία καλύτερη εμπειρία από τη λειτουργία των Τ.Υ.. Αυτοί ήταν κατά κύριο ρόλο δάσκαλοι που είχαν μία πάρα πολύ καλή συνεργασία με τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς της "κανονικής" τάξης των μαθητών - προσφύγων. «Αυτός είναι ένας από τους βασικότερους λόγους, που μπορεί να έχει προοπτική η Τ.Υ. να λειτουργήσει "αντισταθμιστικά" αρχής γενομένης», απάντησε χαρακτηριστικά μία δασκάλα. Επίσης, ένας άλλος λόγος που δεν ακούστηκε σε μεγάλη συχνότητα, ήταν ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε η παρέα των συνομηλίκων στη γειτονιά και η επαφές που είχαν αναπτύξει τα προσφυγόπουλα και εκτός σχολικού πλαισίου. Πράγμα που τα βοήθησε να κοινωνικοποιηθούν πιο γρήγορα και να βοηθηθούν πιο αποτελεσματικά στη γλώσσα στις Τ.Υ.. Τέλος, έπαιξε ρόλο και από πού τα παιδιά ξεκινούσαν να πάνε σχολείο. Αυτά που έρχονταν από Αστικό Ιστό, παρουσίαζαν μεγαλύτερη σχολική διαρροή.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί είπαν, ότι πέραν του μαθήματος των ξένων γλωσσών που έκαναν στην τάξη τους μαζί με τα Ελληνόπουλα, δεν ήθελαν να μπαίνουν σε άλλα, καθώς δεν είχαν κάποιο κίνητρο, εφόσον, ήθελαν να πάνε σε άλλη χώρα της Ευρώπης.

Στη Δευτεροβάθμια, κυρίως, ένα πρόβλημα που είχαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, ήταν οι εγγραφές προσφύγων που μπορούσαν, βάσει του νόμου, να εγγράφονται συνεχώς καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Αυτό δημιουργούσε προβλήματα στις Τ.Υ., καθώς τα τμήματα έπρεπε να αναπροσαρμόζονται συνεχώς και οι εκπαιδευτικοί να δουλεύουν με πολλές ταχύτητες.

Τέλος, ένα πρόβλημα, πάλι μεγαλύτερο στη Δευτεροβάθμια, ήταν ότι άργησε να ιδρυθούν, να οριστούν και να επανδρωθούν οι Τ.Υ.. Έτσι, ενώ τα προσφυγόπουλα ξεκίνησαν να φοιτούν στα σχολεία από την αρχή, λόγω έλλειψης «αντισταθμιστικής υποστήριξης» από τις Τ.Υ., δεν μπόρεσαν σε εύλογο χρόνο να μάθουν βασικά να επικοινωνούν, αποθαρρύνθηκαν και διέκοψαν τη φοίτησή τους, πριν ξεκινήσουν να λειτουργούν οι Τ.Υ. στο σχολείο τους.

Σχετικά με όσα είπε η εκπρόσωπος της Επιστημονικής Επιτροπής, διαφοροποίησε την άποψή της από την αρχή, σχετικά με το εάν οι Τ.Υ. πρέπει να

λέγονται «αντισταθμιστικό» μέτρο ή να λέγονται «ενταξιακό». Υποστήριξε ότι η Τ.Υ. προετοιμάζει όπως και η ΔΥΕΠ τους μαθητές για τη σταδιακή ένταξή τους στην «κανονική» τάξη, μόνο που γίνεται μέσα στον ίδιο σχολικό χώρο με τα Ελληνόπουλα. Τη λέξη «αντισταθμιστικά» την αντιλαμβάνεται η ίδια ως κάποια θετική διάκριση, καθώς δίνει στα προσφυγόπουλα την ικανότητα να κάνουν πιο εντατικά ελληνικά. Αυτό μόνο του, όμως, δε φτάνει. Παίζει ρόλο πώς τα σχολεία δέχτηκαν τα προσφυγόπουλα. Πώς λειτούργησαν. Υπήρχαν παραδείγματα και από τις δύο πλευρές. Η Πρωτοβάθμια, έχοντας παλιές μνήμες από Τ.Υ. λειτούργησε αποτελεσματικά σε αντίθεση με τη Δευτεροβάθμια που εκεί τα πράγματα ήταν απογοητευτικά.

Προκειμένου να γίνει κατανοητό, εάν τα μέτρα αυτά που πήρε η Ελλάδα μπόρεσαν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά, ενσωματώνοντας τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (πρόσφυγες) στην ελληνική εκπαίδευση, πρέπει πιο μπροστά να οριστεί η έννοια της σχολικής ένταξης - ενσωμάτωσης.

Σχολική ένταξη - ενσωμάτωση είναι η διαδικασία που αλληλεπιδρούν τα μέλη μιας ομάδας. Κατά τη διαδικασία αυτήν τα άτομα της ομάδας δεν προσαρμόζονται απλά στο γενικό σύνολο αλλά κοινωνικοποιούνται πλήρως μέσα σε αυτό (Κυπριωτάκης, 2001).

Κατά τον Τσιάκαλο, μπορεί να λειτουργήσει «αντισταθμιστικά», μόνο εκείνη η μορφή εκπαίδευσης που μπορεί να υποστηρίξει και να αναπτύξει τις προϋπάρχουσες γνώσεις στη μητρική γλώσσα του καθενός και με το χρόνο να έρθει και να προσθέσει τη διδασκαλία της γλώσσας της πλειοψηφίας (Τσιάκαλος, 2008: 139).

Πίνακας 3.3

Δ. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ:

Επιλογή και εφαρμογή προπαρασκευαστικών και αντισταθμιστικών μέτρων

Δ.1 Η ΔΥΕΠ λειτούργησε αποτελεσματικά ως προ - ενταξιακό και προπαρασκευαστικό στάδιο. Ο στόχος της ήταν η προετοιμασία των μαθητών - προσφύγων στο να μπουν σε μία σχολική "κανονικότητα" την οποία είχαν στερηθεί στις χώρες τους, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και σε δεύτερη φάση να φοιτήσουν σε πρωινά σχολεία και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία

Δ.1 Οι Νέες Τεχνολογίες, η Αισθητική Αγωγή, η Φυσική Αγωγή, οι κοινές δράσεις των μαθητών - προσφύγων της ΔΥΕΠ με τους Έλληνες - μαθητές, συνέβαλαν στην προ - ενταξιακή διαδικασία και έδιναν κίνητρα μάθησης

Δ.1 Η ΔΥΕΠ Δημοτικού και κυρίως Νηπίων λειτούργησε αποτελεσματικά και συνέβαλε στην προ - ενταξιακή διαδικασία για την επόμενη σχολική χρονιά (όσο πιο μικροί σε ηλικία ήταν οι πρόσφυγες - μαθητές, τόσο πιο αποτελεσματική ήταν η διαδικασία)

Δ.1 Ο στόχος των ΔΕΥΠ δεν ήταν γνωσιολογικός, ούτε οι καλές σχολικές επιδόσεις, όπως ήταν κατά κύριο ρόλο στη Δευτεροβάθμια

Δ.2 Οι Τ.Υ. λειτούργησαν αποτελεσματικότερα στην Πρωτοβάθμια

Δ.2 Η Δευτεροβάθμια, κυρίως, έθετε πάνω από όλα γνωσιολογικούς στόχους. Οι μαθητές - πρόσφυγες έκαναν μόνο Γλώσσα και δεν παρακολουθούσαν τα υπόλοιπα μαθήματα στις "κανονικές" τους τάξεις, κάτι που ήταν εκτός δοθέντος πλαισίου

Δ.2. Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη σχολική διαρροή στα παιδιά που ξεκινούσαν από τον Αστικό Ιστό της πόλης και όχι από Κέντρα Φιλοξενίας, στα παιδιά που κατατάσσονταν σε μικρότερες της δικιάς τους ηλικίας τάξεις και στα παιδιά που δεν έκαναν παρέες με ελληνόπουλα

Δ.2 Άρρησαν να ιδρυθούν και να επανδρωθούν οι Τ.Υ. κυρίως στη Δευτεροβάθμια

Δ.2 Οι νέες εγγραφές που μπορούσαν να γίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, δημιουργούσαν πρόβλημα οργάνωσης στις Τ.Υ.

Δ.2 Η βοήθεια της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών των "κανονικών" τμημάτων έπαιξε καθοριστικό ρόλο

Στη Ε Ομάδα - Άξονα Ερωτήσεων «Διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ΔΥΕΠ/ Τ.Υ. στο πλαίσιο των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» και συγκεκριμένα στην ερώτηση Ε.1 «Ποιες μεθόδους διδασκαλίας εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ/ Τ.Υ. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και σε τι στόχευαν αυτές κάθε φορά», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν, ότι δεν είχαν μία συγκεκριμένη μέθοδο. «Οι μαθητές και οι ανάγκες τους πάντα μας κατεύθυναν», όπως είπε μία δασκάλα. Προσπαθούσαν να ακολουθήσουν κάποιο ενδεικτικό βιβλίο που είχαν. Για παράδειγμα ένα από αυτά ήταν το «Γεια σου» που διδάσκονταν σε Μουσουλμανόπαιδες και βιβλία Μαθηματικών και Γλώσσας της Πρώτης τάξης. Μετά, όμως, από καθοδήγηση και επιμορφώσεις που έγιναν, κυρίως στην Πρωτοβάθμια, άρχισαν να κάνουν δικό τους, διαφοροποιημένο υλικό, κάνοντας, μόνο, τα πιο αντιπροσωπευτικά κεφάλαια του εγχειριδίου, π.χ. ό,τι είχε σχέση με οδηγίες, με επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες, με στοιχεία της κουλτούρας τους, όπως «τα ψώνια στο παζάρι» κ.α..

Σκοπός των περισσότερων εκπαιδευτικών ήταν, να τους μάθουν λεξιλόγιο βασικής επικοινωνίας. Επίσης, στόχος πολλών, ακόμα και στις ΔΥΕΠ, ήταν να γράφουν και να διαβάζουν. Για αυτόν το λόγο χρησιμοποιούσαν οπτικοακουστικά μέσα, καρτέλες, λεξικά, τον υπολογιστή, το παιχνίδι, τη ζωγραφική, τη μουσική, το θέατρο κ.α..

Στο Νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί δε δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν κάποια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 'κανονικού' Νηπιαγωγείου ήταν κατάλληλο και για τις απαιτήσεις των προσφυγόπουλων.

Άλλοι, μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και πιο πρόσφατα απόφοιτοι των παιδαγωγικών σχολών, εφάρμοσαν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, με συνδιδασκαλίες άλλων μαθημάτων, τη μέθοδο project και τη διαθεματικότητα, μετά, όμως, από την καθοδήγηση και τη βοήθεια των συμβούλων, του ΙΕΠ και της Επιστημονικής Επιτροπής.

Στις ΔΥΕΠ πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τα Αγγλικά ως γλώσσα επικοινωνίας, εφόσον γνώριζαν οι περισσότεροι, πράγμα το οποίο καθυστέρησε την ανάπτυξη ομιλίας και επικοινωνίας των παιδιών στην ελληνική γλώσσα.

Σε ορισμένες ΔΥΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι σύμβουλοι ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν προγραμματισμό των στόχων, των μέσων και των

δράσεών τους, προκειμένου με κάποιον τρόπο να φαίνονται οι αδυναμίες, όπου υπάρχουν, για να βρίσκεται και ο τρόπος επίλυσής τους.

Η εκπρόσωπος του ΙΕΠ υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν προτεραιότητα στον προφορικό λόγο των μαθητών. Αξιοποίησαν, κυρίως, οπτικό υλικό από διάφορα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του παρελθόντος. Κάποιοι στη διδασκαλία τους χρησιμοποιούσαν λεξικά και την εφαρμογή «Google translator». Επίσης, μεγάλη βαρύτητα έδωσαν στην εξοικείωση των παιδιών στους κανόνες σχολικής ζωής.

Τέλος, η εκπρόσωπος της Επιστημονικής Επιτροπής ξεκίνησε να απαντάει από το δεύτερο σκέλος της ερώτησης. «Ο στόχος», υποστήριξε, «κάθε φορά, εξαρτάται από το άτομο που τον θέτει». Στην παρούσα φάση, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Έχοντας προσωπική εμπειρία σε μία επιμόρφωση που είχε κάνει σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε ΔΥΕΠ, η ερωτώμενη είπε ότι είχε δει εκπαιδευτικούς να προσπαθούν προς τη σωστή κατεύθυνση, εφαρμόζοντας, δηλαδή, διαφοροποιημένη και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και άλλους, να θέλουν να μάθουν στα παιδιά Αρχαία Ελληνικά. Έτσι, εάν ο στόχος είναι τα Αρχαία, σίγουρα δεν επιτεύχθηκε. Το θέμα εδώ είναι, εάν είναι δυνατό να είναι αυτός ο στόχος, βάσει δοθέντος πλαισίου. Η προτεραιότητα ήταν αλλού και αυτό ήταν δύσκολο να γίνει κατανοητό.

Στην τελευταία ερώτηση της Προσωπικής Συνέντευξης σε Βάθος, ερώτηση Ε.2, οι ερωτώμενοι καλούνται να γίνουν ακόμη πιο συγκεκριμένοι και να απαντήσουν «εάν στις μεθόδους διδασκαλίας που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί, λάμβαναν υπόψη τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν, ότι λάμβαναν υπόψη τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο μέτρο του δυνατού, με τη βοήθεια υλικού που υπήρχε διαδικτυακά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Κάποιοι απέφυγαν να απαντήσουν και ορισμένοι δεν ήξεραν σε τι ακριβώς αναφέρονταν.

Ο αριθμός των παιδιών, οι ηλικίες τους, οι εθνικότητες - σύνθεση της τάξης, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, η συχνότητα φοίτησης στις Τ.Υ. και τις «κανονικές» τους τάξεις, εάν ξεκινούσαν να πάνε σχολείο από Κέντρο Φιλοξενίας με δωρεάν μετακίνηση από το ΔΟΜ ή μόνα τους από διαμερίσματα του Αστικού Ιστού, όλα τα παραπάνω, έπαιξαν για πολλούς εκπαιδευτικούς καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των αρχών. Ορισμένοι για να στηρίζουν τα λεγόμενά τους, ότι λάμβαναν υπόψη τις αρχές, χρησιμοποίησαν και κάποια παραδείγματα εφαρμογής τους στην τάξη.

Συγκεκριμένα, κάποια δασκάλα Τ.Υ. είπε ότι με τη βοήθεια κατάλληλων εικόνων, έλεγαν λέξεις στα αραβικά και μετά τις μετέφραζαν στα Ελληνικά και το ανάποδο. Άλλη πάλι δασκάλα ανέφερε, ότι προσπαθούσε να τους ρωτάει συγκριτικά με την Ελλάδα τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά π.χ. έθιμα, γιορτές, χορούς, τραγούδια, συνήθειες κ.α. και να ακούγονται στην τάξη οι διαφορές και οι ομοιότητες που υπήρχαν, πάντα με σεβασμό στο διαφορετικό. Κάποια φιλόλογος είπε ότι προσπάθησε το σχολείο και η ίδια να κάνει κοινές δράσεις με τα Ελληνόπουλα του πρωινού, γιατί δίδασκε σε ΔΥΕΠ, όπως αθλητικές δράσεις, γιορτές και εκδρομές.

«Οι γονείς», ανέφερε μία Νηπιαγωγός, «έπαιξαν καθοριστικό ρόλο πολιτισμικού διαμεσολαβητή. Τους έβαζα σε γιορτές και διάφορα δρώμενα μέσα στην τάξη, να μεταφράζουν στις γλώσσες των παιδιών, αυτά που εγώ τους τα έλεγα στα ελληνικά».

Σύμφωνα με την εκπρόσωπο του ΙΕΠ τα υλικά που αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, είχαν αναπτυχθεί σε προηγούμενα προγράμματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, άρα και οι μέθοδοι διδασκαλίας τους ήταν σύμφωνα με τις αρχές αυτές.

Τέλος, η εκπρόσωπος της Επιστημονικής Επιτροπής υποστήριξε ότι δεν είναι ούτε και η ίδια σίγουρη, εάν ξέρουν όλοι όσοι μιλάνε για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Ακαδημαϊκοί στα Ελληνικά Πανεπιστήμια και γενικά) σε τι πραγματικά αναφέρεται και εάν μιλάνε όλοι για το ίδιο πράγμα. Άρα, δεν μπορεί να το ορίσει αυτό και με ακρίβεια. Ωστόσο, για την ίδια το πιο ουσιαστικό ήταν, αυτό για το οποίο είχε απαντήσει και σε προηγούμενη ερώτηση, δηλαδή να καταλαβαίνουν οι εκπαιδευτικοί σε ποιους απευθύνονται κάθε φορά, έτσι ώστε να προσαρμόζουν αποτελεσματικά και τη δουλειά τους. Τελειώνοντας η συζήτηση, η ερωτώμενη χαρακτηριστικά συμπλήρωσε: «Για ποιά Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να μιλάει κανείς, όταν αυτά τα παιδιά βλέπουν μολύβι πρώτη φορά στη ζωή τους; Δεν είναι εδώ το πρόβλημα να καταλάβεις εάν ο Αφγανός νηστεύει, πόσο νηστεύει, πως φοράει τη μαντήλα...».

Το ζητούμενο αλλά και ο στόχος για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, ήταν η προ - ενταξιακή διαδικασία. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και των εμπόλων καταστάσεων που είχαν βιώσει τα προσφυγόπουλα, η εκπαίδευση για αυτά επικεντρώθηκε στη μετάβαση των μαθητών στη σχολική "κανονικότητα" της οποίας είχαν χρόνια στερηθεί. (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 60 - 61).

Πίνακας 3.4

Ε. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ:	
Διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ΔΥΕΠ/ Τ.Υ. στο πλαίσιο των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	
E.1	Δεν υπήρχε συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας. Έπαιξε ρόλο ο στόχος που έθετε κάθε φορά ο εκπαιδευτικός και ποιος τον έθετε
E.1	Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν βασικό λεξιλόγιο επικοινωνίας και χρησιμοποιούσαν, ιδίως τον πρώτο χρόνο, τα Αγγλικά που σχεδόν όλα τα παιδιά μιλούσαν
E.1	Στην αρχή και πριν οι εκπαιδευτικοί πάρουν την καθοδήγηση και επιμορφθούν από τους Συμβούλους, το ΙΕΠ και την Επιστημονική Επιτροπή, είχαν στόχο να βελτιώσουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών - προσφύγων. Ακολουθούσαν πιστά ένα συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να βλέπουν τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών
E.1	Στις επιμορφώσεις προτεινόταν στους εκπαιδευτικούς η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η διαθεματικότητα και οι συνδιδασκαλίες
E.1	Το Νηπιαγωγείο ακολουθούσε ό,τι προβλέπονταν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του "κανονικού" Νηπιαγωγείου
E.1	Η Δευτεροβάθμια δε γνώριζε, πώς μπορεί να κάνει διαφοροποιημένα διδασκαλία
E.2	Η εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, στηρίζονταν στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο μέτρο του δυνατού, εφόσον γίνονταν χρήση υλικού που χρησιμοποιούνταν στα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (π.χ. διδασκαλία ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και παράλληλη παρουσίαση της ετερότητας και των ομοιοτήτων πολιτισμών)
E.2	Οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν ποιες είναι οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή απέφευγαν να απαντήσουν, εάν τις εφαρμόζουν στην πράξη
E.2	Λόγοι που επηρέαζαν την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ήταν ο αριθμός των μαθητών, οι ηλικίες τους, η εθνικότητά τους, η σύνθεση της τάξης, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, η συχνότητα φοίτησης κ.α.
E.2	Ο στόχος δεν ήταν η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αλλά η προ – ενταξιακή

3.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ «ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ»

Στη Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης ο ερευνητής με συγκεκριμένα κριτήρια, επέλεξε το δείγμα της συζήτησης. Ήταν όλοι οι συμμετέχοντες αρμόδιοι για τα θέματα που διερευνήθηκαν. Ένα από τα πλεονεκτήματα της διαδικασίας αυτής, ήταν ότι ο ερευνητής, προκειμένου να αποφύγει την αλλοίωση των αποτελεσμάτων της συζήτησης, προσπάθησε να συμπεριλάβει στο δείγμα πληροφορίες και απόψεις που να μην ταυτίζονται ιδεολογικά μεταξύ τους. Η επιλογή δείγματος με μία μόνο ιδεολογική τοποθέτηση «ομοιογενής ομάδα εστίασης», μπορεί να έδινε ασφάλεια στους συμμετέχοντες, δε θα έβγαζε, όμως, αντικειμενικά αποτελέσματα. Η «ετερογενής ομάδα εστίασης», παρακινεί όλους να συμμετέχουν και να προσεγγίζουν το ίδιο θέμα από διαφορετική οπτική γωνία, εάν, βέβαια, υπάρχει σεβασμός μεταξύ των μελών της (Brown, 1999, όπως αναφέρεται στο Robson, 2007: 340).

Η διαδικασία της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε σε αίθουσα εκδηλώσεων σχολείου της Θεσσαλονίκης, σε απογευματινή ώρα. Ένα πρόβλημα της διαδικασίας ήταν, ότι όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να βρουν την ημέρα και την ώρα που θα δύναται ταυτόχρονα να διαθέσουν χρόνο για τη διεξαγωγή της συζήτησης.

Ο ερευνητής γνώριζε τους περισσότερους συμμετέχοντες, πράγμα που αποτελεί και ένα από τα μειονεκτήματα της διαδικασίας αυτής της έρευνας, όπως έχει προαναφερθεί και στην Ερευνητική Μεθοδολογία, γιατί ενέχει τον κίνδυνο της μεροληψίας και της έλλειψης της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Επίσης, γνωρίζονταν μεταξύ τους κάποιοι και από τους συμμετέχοντες, πριν την πραγματοποίηση της συζήτησης, καθώς είχε τύχει να συναντηθούν σε προγενέστερες προσπάθειες διάχυσης και ανατροφοδότησης απόψεων και σκέψεων σχετικά με το θέμα της εκπαίδευσης των μαθητών - προσφύγων.

Συντονιστής της συζήτησης ήταν ο ίδιος ο ερευνητής. Επιλογή του ερευνητή ήταν να γίνει και συντονιστής, επειδή γνώριζε τις αρμοδιότητες όλων των συμμετεχόντων και όλη τη διαδικασία για να είναι αποτελεσματικός ο συντονισμός της συζήτησης. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, η συζήτηση βιντεοσκοπούνταν, ενώ κρατούνταν πρακτικά και από έναν δάσκαλο του σχολείου. Ο διαχωρισμός της συνέντευξης σε θεματικούς άξονες ερωτήσεων που είχε προηγηθεί κατά την προετοιμασία και το σχεδιασμό της διαδικασίας, συνέβαλε στον αποτελεσματικότερο

συντονισμό της και στο να αναδυθούν όλες εκείνες οι πτυχές και οι τάσεις που επικράτησαν πάνω στο θέμα. Παράλληλα, βοήθησε στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Η συνολική διάρκεια της συζήτησης μαζί με τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν, ήταν περίπου δύο ώρες (15' για κάθε θεματική και άλλα 15' για τα συμπεράσματα). Παρακάτω θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν - σχολιαστούν όλα τα αποτελέσματα της Συνέντευξης Ομάδας Εστίασης. Στο τέλος της διαδικασίας θα ακολουθήσει πίνακας, στον οποίο θα συνοψίζονται όλα τα κυριότερα αποτελέσματα, όλων των θεμάτων, σε συνάρτηση των προηγούμενων.

Στον Άξονα σχετικά με τα Διεθνή και Εθνικά Θεσμικά Θέματα, στο πρώτο ερώτημα «Τι προβλέπεται θεσμικά βάσει των Διεθνών Συμβάσεων για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων», ο εκπρόσωπος της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες στη Θεσσαλονίκη απάντησε, ότι όλοι έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην ισότητα των ευκαιριών σε αυτήν. Η εκπαίδευση μέχρι και τα 15 χρόνια του παιδιού πρέπει να είναι υποχρεωτική και να παρέχεται δωρεάν. Στη συνέχεια, να δίνεται η πρόσβαση στο γενικό και επαγγελματικό λύκειο σε όλους όσοι το επιθυμούν και τέλος, σε όσους έχουν τις ικανότητες, να δίνεται το δικαίωμα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Πρέπει να ενθαρρύνεται η φοίτηση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως, έτσι ώστε να εξαλειφθεί ο αναλφαβητισμός που οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στην πρόωρη σχολική εγκατάλειψη.

Στο δεύτερο ερώτημα «Σε εθνικό επίπεδο, οι πρόσφυγες έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στα ελληνικά σχολεία», ο εκπρόσωπος της Ύπατης Αρμοστείας απάντησε ότι έχουν το δικαίωμα αυτό, εάν οι γονείς τους είναι αιτούντες άσυλου, είναι αναγνωρισμένοι «πρόσφυγες» ή διαφορετικά δικαιούνται επικουρικής προστασίας. Το δικαίωμα αυτό το έχουν όσο χρόνο μείνουν ή χρειαστεί να μείνουν στην Ελλάδα, ακόμη και εάν στο τέλος μετεγκατασταθούν κάπου αλλού. Τα δικαιολογητικά εγγραφών των παιδιών προσφύγων είναι το δελτίο αίτησης διεθνούς προστασίας, ασύλου ή άδειας διαμονής τους στην Ελλάδα. Επίσης, χρειάζεται πιστοποιητικό εμβολίων και για όσους πρόσφυγες διαμένουν σε διαμερίσματα στον Αστικό Ιστό των πόλεων, κάποιο ανάλογο αποδεικτικό.

Η σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική αποσκοπεί στην παροχή ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Όλη αυτήν η προσπάθεια, ονομάζεται «σχολική μόρφωση όλων των παιδιών» και θεσμικά κατοχυρώνεται ως αναπόσπαστο θεμελιώδες δικαίωμα αλλά και υποχρέωση στα συντάγματα όλων των κρατών. (Τσιάκαλος, 2008).

Στον Άξονα σχετικά με τα Πολιτειακά/ Κρατικά και Οικονομικά Θέματα, στο πρώτο ερώτημα «Ποιες είναι οι ευθύνες που ανέλαβαν σε τοπικό επίπεδο οι δήμοι και οι κοινότητες και σε εθνικό, η ελληνική πολιτεία για θέματα πρώτης υποδοχής των προσφύγων στην Ελλάδα», ο Δήμαρχος Δήμου της Κεντρικής Μακεδονίας στον οποίο δημιουργήθηκε Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων απάντησε το παρακάτω.

Είναι καθήκον και ευθύνη της πολιτείας, να αντιμετωπίσει με υπεύθυνο τρόπο το όλο αυτό εγχείρημα. Είναι μέσα στις δικαιοδοσίες και τις αρμοδιότητες των Τοπικών Αυτοδιοικήσεων σε συνεργασία με την πολιτεία και την Ε.Ε, εφόσον οι αποφάσεις παίρνονται σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, είπε χαρακτηριστικά: «Οι Δήμοι για τη διαχείριση αυτής της κρίσης, ξεπέρασαν τους εαυτούς τους». Με βάση τις θέσεις της ΚΕΔΕ για τη διαχείριση του προσφυγικού, οι οποίες στηρίχθηκαν στα Θεμελιώδη Δικαιώματα των Προσφύγων, τις Αρχές της Ύπατης Αρμοστείας και της στρατηγικής της Ε.Ε. του 2020, η αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης, έπρεπε να γίνει με μακροπρόθεσμο ορίζοντα, συστηματική διαδικασία ένταξης και πολιτική κοινής στρατηγικής από όλες τις χώρες της Ε.Ε.. Μία στρατηγική για τη διαφύλαξη των συνόρων και σε δεύτερο χρόνο, την υποδοχή και την κοινωνική ένταξη.

Οι Δήμοι με περισσότερα από ένα Κέντρα Φιλοξενίας, είχαν να αντιμετωπίσουν το μεγαλύτερο πρόβλημα. Ένα από τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, πέραν των οικονομικών δυσκολιών και της έλλειψης επαρκούς χρηματοδότησης, ήταν η έλλειψη έγκυρης ενημέρωσης και συνεργασίας. Χωρίς να γίνει καμία ενημέρωση για τις προαπαιτούμενες συνθήκες, να γίνει η κατάλληλη υποδομή, να τηρηθούν οι σωστές υγειονομικές προδιαγραφές, οι προδιαγραφές για την ασφάλεια των δομών κ.α., έγινε η κατανομή του πληθυσμού μονομερώς από την πολιτεία. Χρειάστηκε χρόνος για να ενημερωθεί ο κόσμος που αντέδρασε και ήταν επιτακτική ανάγκη να γίνουν δράσεις ευαισθητοποίησης της κοινωνίας.

Στο δεύτερο ερώτημα «Ποια ήταν η οικονομική βοήθεια που δόθηκε στις σχολικές επιτροπές για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων στις ΔΥΕΠ», ο Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής του Δήμου απάντησε, ότι δόθηκε επιχορήγηση από τη Βουλή των Ελλήνων για τα έξοδα θέρμανσης και καθαριότητας των ΔΥΕΠ. Το ποσό των χρημάτων αυτών ήταν βάσει των τετραγωνικών τους μέτρων. Ωστόσο, εξέφρασε πολλές επιφυλάξεις για το πόσο έγκαιρα τα χρήματα αυτά πιστώνονταν στο λογαριασμό της Σχολικής Επιτροπής και πόσο αυτά επαρκούσαν να καλύψουν όλες τις ανάγκες, γιατί δεν ήταν μόνο αυτά τα έξοδα. Υπήρχαν και άλλες ανάγκες σε

αναλώσιμα υλικά και διδακτικά μέσα, τα οποία προϋπέθεταν κονδύλια, προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι δομές.

Η εκπαιδευτική πολιτική δέχεται επιδράσεις από την πολιτική αλλά και την οικονομία των κρατών. Άλλοτε στηρίζεται σε συγκεντρωτικά άλλοτε σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Οι συνέργειες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο είναι επιτακτική ανάγκη (Τσιάκαλος, 2008).

Στον Άξονα σχετικά με τα Κοινωνικά Θέματα, στο πρώτο ερώτημα «Τι οδηγίες δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας στο ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. σχετικά με τους εμβολιασμούς και την έκδοση των ΑΔΥΜ για τους μαθητές - πρόσφυγες», ο Εκπρόσωπος του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.) στη Θεσσαλονίκη απάντησε ότι γενικά το ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. ήταν υπεύθυνο για τη δημόσια υγεία και περίθαλψη των πληθυσμών αυτών, καθώς για δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κόσμου. Στα παιδιά πρόσφυγες υποχρεωτικής φοίτησης 4 - 15 ετών, τους παρείχαν όλα τα εμβόλια που προβλέπονταν να γίνουν σε κάθε ηλικία ξεχωριστά. Τα ΑΔΥΜ, με κάποια καθυστέρηση, γίνονταν σε δεύτερο χρόνο, προκειμένου τα παιδιά να λαμβάνουν μέρος στις αθλητικές, σχολικές τους δραστηριότητες. Όλα τα παραπάνω γίνονταν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας από κινητή ή σταθερή μονάδα του ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. με τη βοήθεια των Μ.Κ.Ο. των Κέντρων σε θέματα υγείας.

Στο δεύτερο ερώτημα «Πόσο απασχόλησε την κοινωνία το θέμα της υγείας των προσφύγων και ιδιαίτερα των μαθητών που θα φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία», ο εκπρόσωπος του ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. μίλησε για το πόσο σημαντικό παράγοντα αποτέλεσε στην εφαρμογή της πολιτικής αυτής το θέμα υγείας των προσφυγόπουλων. Απασχόλησε πολύ την κοινωνία, για το εάν τηρούνται μέσα στο καμπ κανόνες υγιεινής και τα προσφυγόπουλα πηγαίνουν στους ίδιους χώρους με τα Ελληνόπουλα εμβολιασμένα. Υπήρξαν, μάλιστα, και ακραίες αντιδράσεις από ορισμένες ομάδες ατόμων, για το θέμα αυτό. Χρειάστηκε να κάνει το ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. πολλές ενημερώσεις κατά τόπους αλλά και δημόσια και να μιλήσει για την ασφάλεια όλων των παιδιών, όταν υπάρχει σωστή πρόληψη, όπως είχε γίνει και στην περίπτωση των προσφυγόπουλων.

Στην προσπάθεια ένταξης των μαθητών - προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνία, έπαιξε σημαντικό κοινωνικό ρόλο το θέμα της υγείας. Εάν δεν αποδεχτεί η κοινωνία ως ισότιμα παιδιά, τα παιδιά αυτά, θα

περιθωριοποιηθούν και δε θα ενταχθούν ποτέ στην εκπαίδευση μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά (Τσιάκαλος, 2000).

Στον Άξονα σχετικά με τα Πολιτισμικά/ Γλωσσικά Θέματα, στο πρώτο ερώτημα «Πόσο επηρέασαν οι διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές των προσφύγων και συγκεκριμένα η διαφορετική γλώσσα την επικοινωνία με τους πρόσφυγες - μαθητές και κατ' επέκταση τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο», ο Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) στην Κεντρική Μακεδονία μίλησε με βάση τις εμπειρίες του στο Κέντρο Φιλοξενίας όπου δούλευε.

Ο ΣΕΠ υποστήριξε ότι θα μπορούσε να είναι ένας από τους λόγους και αυτός, αλλά όχι μόνο αυτός. Σίγουρα τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και η γλώσσα παίζουν κάποιο ρόλο, εφόσον είναι το μέσο κοινωνικοποίησης του ατόμου. Ως προς την επικοινωνία, υπήρχαν προσφυγόπουλα που ένιωθαν αρκετές φορές ανασφάλεια και μειονεκτικά, ιδίως στις μεγαλύτερες ηλικίες, όταν συναναστρέφονταν με Ελληνόπουλα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται και να σταματούν να πηγαίνουν σχολείο. Στις ΔΥΕΠ που όλα τα παιδιά ήταν από το Κέντρο Φιλοξενίας και μιλούσαν την ίδια γλώσσα, κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε.

Επίσης, τα γενικότερα πολιτισμικά τους στοιχεία έπαιξαν κάποιο ρόλο. Για παράδειγμα, ο εορτασμός του Ραμαζανιού και της γιορτής Newroz στάθηκε λόγος που παρατηρήθηκε μεγάλη σχολική διαρροή και που για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σταμάτησαν να πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο. Επίσης, σε πολλές οικογένειες τα έφηβα κορίτσια, δεν επιτρέπονταν να πάνε σχολείο κ.α.. Πολύτιμη σε αυτό το θέμα ήταν η συμβολή όσων πολιτισμικών διαμεσολαβητών - διερμηνέων υπήρχαν μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας.

Στο δεύτερο ερώτημα «Τι θέση καταλαμβάνει στο αξιακό σύστημα των προσφύγων η εκπαίδευση των παιδιών τους», ο ΣΕΠ υποστήριξε ότι αυτό εξαρτιόνταν από την εθνικότητα, την κουλτούρα, τα κίνητρα της κάθε οικογένειας και τις προσδοκίες της. Υπήρχαν οικογένειες, για παράδειγμα, Αφγανικής καταγωγής, που ήθελαν τα παιδιά τους, να μη μείνουν εκτός σχολικού πλαισίου και εκτιμούσαν την προσπάθεια αυτή της πολιτείας και οικογένειες που αδιαφορούσαν για αυτό ή σκέφτονταν ότι, εφόσον δε θα έμεναν στην Ελλάδα, δεν είχε κάποιο ιδιαίτερο νόημα να πηγαίνουν τα παιδιά τους σχολείο. Επίσης, υπήρχαν παιδιά, που επειδή είχαν καιρό στερηθεί την εκπαίδευση, είχαν καθημερινή και συστηματική φοίτηση, ήταν επιμελείς μαθητές και οι γονείς τους πήγαιναν και ενημερώνονταν συχνά για τις επιδόσεις τους στο σχολείο.

Έχουν αναδειχθεί από το παρελθόν παραδείγματα αλλόγλωσσων μαθητών που περιθωριοποιήθηκαν και αποκλείστηκαν από το σχολικό πλαίσιο, γιατί η μητρική τους γλώσσα και τα πολιτισμικά τους στοιχεία υποβαθμίζονταν από τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Τσιάκαλος, 2008). Επομένως, ένας λόγος κοινωνικού αποκλεισμού και ελλιπής φοίτησης των προσφυγοπαίδων θα μπορούσε δυνητικά να εδράζεται σε πολιτισμικά και γλωσσικά ζητήματα.

Στον Άξονα σχετικά με τα Παιδαγωγικά/ Επιστημονικά Θέματα, στο πρώτο ερώτημα «Παιδαγωγικά πού στόχευε η εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων τα σχολικά έτη 2016 - 2018», ο Σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων της Κεντρικής Μακεδονίας είπε τα ακόλουθα.

Το 2016 - 2017, πρώτο έτος εφαρμογής του θεσμού των ΔΥΕΠ, η όλη προσπάθεια που έγινε για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, ήταν καθαρά προ - ενταξιακή (προπαρασκευαστική). Ήταν μία προσπάθεια τα παιδιά αυτά να μπουν σε ένα "κανονικό" σχολικό πλαίσιο και να προσαρμοστούν, έτσι ώστε τον επόμενο χρόνο, να μπουν στα "κανονικά" πρωινά σχολεία με τη στήριξη των Τ.Υ.. Την πρώτη χρονιά δεν ήταν το ζητούμενο να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, αλλά να μάθουν κανόνες κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε δεύτερο χρόνο να μάθουν τη γλώσσα και να επικοινωνούν με τα άλλα τα παιδιά.

Στο δεύτερο ερώτημα «Η εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές - πρόσφυγες σε ποιες παιδαγωγικές αρχές βασίστηκε», ο Σύμβουλος απάντησε, ότι δεν υπήρχε μία συγκεκριμένη απάντηση. Βασίστηκε σε πολλές αρχές. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, στη μέθοδο project, στις συνδιδασκαλίες, τη διαθεματικότητα, στο θεατρικό παιχνίδι και γενικά σε αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σε ένα ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ωστόσο, αυτό δεν έγινε από την αρχή. Χρειάστηκε πολύς καιρός για να καταλάβουν τι έπρεπε να κάνουν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί. Χρειάστηκε να τους δοθεί κατάλληλο υλικό ή να ψάξουν μόνοι τους να το βρουν. Επίσης, χρειάστηκε να επιμορφωθούν. Μέσα στα καθήκοντα των συμβούλων ήταν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ σε πρώτη φάση, των Τ.Υ. αλλά και των εκπαιδευτικών των "κανονικών" τμημάτων.

Για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων έπρεπε να γίνει πιο συστηματική η διαδικασία στήριξής της. Να γίνουν επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς και να δοθεί έμφαση όχι μόνο στις Τάξεις Υποδοχής αλλά και στα "κανονικά" τμήματα που φοιτούσαν τα προσφυγόπουλα με τη βοήθεια της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση, 2018: 3 - 4).

Στον Άξονα σχετικά με τα Εκπαιδευτικά Θέματα, στο πρώτο ερώτημα «Πώς λειτούργησε για πρώτη φορά ο θεσμός των ΔΥΕΠ και των Τ.Υ. σε δεύτερη φάση για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων», ο Εκπρόσωπος του Τμήματος Εκπαίδευσης Προσφύγων της Κεντρικής Μακεδονίας ανέφερε τα παρακάτω.

Η ΔΥΕΠ λειτούργησαν πολύ αποτελεσματικά και αυτό φαίνεται από τη μικρή σχολική διαρροή που είχε την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού, για λόγους που ήδη έχουν αναφερθεί. Οι Τ.Υ. δεν είχαν τα ίδια αποτελέσματα σε όλες τις βαθμίδες. Στη Δευτεροβάθμια, για παράδειγμα, τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα. Όσο πιο μικρά τα προσφυγόπουλα πήγαιναν σχολείο, τόσο πιο εύκολη ήταν και η προ-ενταξιακή και ενταξιακή διαδικασία.

Στο δεύτερο ερώτημα «Εγιναν λάθη κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού των ΔΥΕΠ και εάν ναι, ποια είναι αυτά και τι προτάσεις δίνονται για τη βελτίωση/διόρθωσή της», ο Εκπρόσωπος του Τμήματος Εκπαίδευσης Προσφύγων είπε χαρακτηριστικά με διάθεση να επεκταθεί περισσότερο και να συνοψίσει τα όσα προηγήθηκαν ότι: «Λάθη σίγουρα έγιναν, εφόσον για όλους όσοι ασχολήθηκαν με το θέμα, δεν είχαν βιώσει κάποια αντίστοιχη εμπειρία, καθώς λίγο έμοιαζε αυτό το γεγονός με τα αντίστοιχα των μεταναστευτικών ρευμάτων του 90'». Η πολιτική αυτή ήθελε καλές και συντονισμένες κινήσεις από όλους όσοι εμπλέκονταν σε αυτήν. Δεν ήταν εύκολη η διαχείρισή της στρατηγικής αυτής. Έπρεπε να ληφθούν υπόψη όλα όσα προηγουμένως ακούστηκαν και θα ακούγονταν και στη συνέχεια, γιατί ήταν μία δύσκολη διαδικασία που προϋπέθετε γνώσεις, εμπειρία, συνέργειες και πολύ καλή διάθεση.

Η επιλογή του ΥΠ.Π.Ε.Θ. να φοιτήσουν τον πρώτο χρόνο προπαρασκευαστικά και απογευματινές ώρες στις ΔΥΕΠ, ήταν η καλύτερη δυνατή επιλογή για εκείνη τη χρονική στιγμή, γιατί έπρεπε να ενταχθούν πρώτα σε ένα σχολικό πλαίσιο και μετά στα 'κανονικά' τμήματα (Ι.Ε.Π. 2016).

Στον τελευταίο Άξονα σχετικά με τα Διοικητικά Θέματα, στο πρώτο ερώτημα «Ποιες διοικητικές ευθύνες και αρμοδιότητες είχαν οι διευθυντές στα σχολεία των οποίων φοιτούσαν μαθητές - πρόσφυγες», ο Διευθυντής σχολείου της Κεντρικής Μακεδονίας που λειτουργούσε ΔΥΕΠ απάντησε ότι ήταν ό,τι και για τα υπόλοιπα παιδιά. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής καθ' όλη τη χρονιά είχε διεκπεραιώσει θέματα

εγγραφών, μετεγγραφών, διακοπών της φοίτησης, απουσίες, κατατάξεις, προαγωγές, βαθμούς, βεβαιώσεις φοίτησης, εκδρομές, προσλήψεις εκπαιδευτικών κ.α..

Στο δεύτερο ερώτημα «Τι δυσκολίες είχαν να αντιμετωπίσουν οι διευθύνσεις των σχολείων σε διοικητικά θέματα φοίτησης μαθητών - προσφύγων», ο Διευθυντής απάντησε ότι είχαν πάρα πολλές να διαχειριστούν, ιδίως τον πρώτο καιρό. Καταρχήν, δεν τους είχαν δοθεί έγκαιρα σαφείς οδηγίες και δεν είχαν ενημερωθεί για την κατάσταση. Υπήρχαν αρκετά θεσμικά και διοικητικά κενά σε πολλά θέματα. Η έλλειψη αιθουσών. Το μέγεθος της γραφειοκρατίας ορισμένες φορές, χωρίς λόγο, ξεπερνούσε το φυσιολογικό. Η ρευστότητα και προσωρινότητα του πληθυσμού. Ο τρόπος επικοινωνίας με τα προσφυγόπουλα και τους γονείς τους. Οι καθυστερήσεις στις προσλήψεις εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ. Η απειρία των εκπαιδευτικών. Τα επιπλέον οικονομικά έξοδα. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποστήριξη. Η ενημέρωση της κοινωνίας που διαφωνούσε και έφερνε αντιρρήσεις για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ κ.α..

Κάθε σχολική μονάδα αποσκοπεί στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου και στην πραγματοποίηση ενός αποτελέσματος. Διάφοροι παράγοντες συντελούν στην υλοποίηση του αρχικού αυτού σκοπού. Στη διοίκηση οι παράγοντες αυτοί είναι ο άνθρωπος που συμβάλει με το έργο του, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (π.χ. η Διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας), τα εποπτικά μέσα, ο κατάλληλος χώρος και ο χρόνος πραγματοποίησης του αρχικού σχεδίου. Η Διοίκηση έχει ως αρμοδιότητά της τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο (Σαΐτης, 2008: 5 - 6).

Μόλις ολοκλήρωσαν οι ομιλητές τις απαντήσεις τους, ακολούθησε ένα δεκαπεντάλεπτο συζήτησης για τη διατύπωση και σύνοψη των τελικών συμπερασμάτων με την καθοδήγηση και το συντονισμό του ερευνητή - συντονιστή. Ο ερευνητής ευχαρίστησε τους συμμετέχοντες και η συνέντευξη ολοκληρώθηκε. Ακολουθεί πίνακας με τη συνόψιση των βασικότερων αποτελεσμάτων.

3.5 Πίνακας

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Διεθνή και Εθνικά Θεσμικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> • Όλοι έχουν δικαίωμα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση • Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν • Μέχρι τα 15 έτη η εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική για όλους • Πρέπει να δίνεται πρόσβαση στο γενικό και επαγγελματικό λύκειο σε όσους το επιθυμούν, ενώ για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε όσους έχουν τις ικανότητες • Όσοι είναι αιτούντες ασύλου, είναι αναγνωρισμένοι «πρόσφυγες» ή δικαιούνται επικουρικής προστασίας, έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στα ελληνικά σχολεία για όσο χρόνο μείνουν ή χρειαστεί να μείνουν στην Ελλάδα • Οι πρόσφυγες - μαθητές γράφονται στα σχολεία με τις κάρτες που έχουν, τα πιστοποιητικά εμβολίων και το πιστοποιητικό διαμονής τους (για όσους μένουν στον Αστικό Ιστό της πόλης)
Πολιτειακά/ Κρατικά και Οικονομικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> • Οι Τοπικές Αυτοδιοικήσεις, η Πολιτεία και η Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν την ευθύνη και το καθήκον λήψης αποφάσεων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο αντίστοιχα • Χρειάζονται οι συνέργειες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο για τον κατάλληλο προγραμματισμό, οικονομική στήριξη, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κόσμου • Οι σχολικές επιτροπές των Δήμων ανέλαβαν τα έξοδα για την καθαριότητα και τη θέρμανση των ΔΥΕΠ, από επιχορήγηση της Βουλής των Ελλήνων • Η καθυστέρηση πίστωσης των επιχορηγήσεων ήταν μεγάλη και τα χρήματα δεν επαρκούσαν για αναλώσιμα και άλλα έξοδα
Κοινωνικά Θέματα (Θέματα Υγείας)	<ul style="list-style-type: none"> • Το ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. ήταν υπεύθυνο για τη δημόσια υγεία και περίθαλψη του προσφυγικού πληθυσμού, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κόσμου, τα εμβόλια και την έκδοση ΑΔΥΜ των παιδιών από 4 - 15 ετών • Τα ΑΔΥΜ καθυστερούσαν να εκδοθούν. Στην έκδοσή τους βοηθούσαν και οι Μ.Κ.Ο.

	<ul style="list-style-type: none"> • Τα θέματα υγείας των προσφύγων απασχόλησαν την κοινωνία • Υπήρξαν αντιδράσεις σε θέματα υγείας προσφύγων από τον κόσμο • Χρειάστηκε να γίνει ενημέρωση πρόσληψης νοσημάτων στον κόσμο
Πολιτισμικά/ Γλωσσικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> • Τα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία των προσφύγων, εν μέρει, επηρέασαν την επικοινωνία με τους Έλληνες και τη φοίτησή τους στο σχολείο • Η έλλειψη ίδιας γλώσσας επικοινωνίας συντέλεσε στην αποθάρρυνση των μαθητών - προσφύγων και στην εγκατάλειψή τους από το σχολείο • Υπήρχε έλλειψη σε πολιτισμικούς διαμεσολαβητές στα Κέντρα Φιλοξενίας • Η θέση που καταλάμβανε στο αξιακό σύστημα των προσφύγων η εκπαίδευση, επηρεάζονταν από την εθνικότητα των μαθητών, το φύλο, τη κουλτούρα, τα κίνητρα και τις προσδοκίες
Παιδαγωγικά/ Επιστημονικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> • Το 2016 - 2017 η ΔΥΕΠ ήταν προ - ενταξιακή • Η ΔΥΕΠ στόχευε στην προπαρασκευαστική ένταξη, στη σχολική "κανονικότητα" και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών • Η ΔΥΕΠ δε στόχευε στη γνώση γραφής και ανάγνωσης • Οι αρχές στις οποίες στηρίχθηκε η παιδαγωγική διαδικασία ήταν πολλές • Χρειάστηκε καιρό να καταλάβουν οι εκπαιδευτικοί τι πρέπει να κάνουν στην τάξη και να επιμορφωθούν • Χρειάστηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα κατάλληλα διδακτικά και υλικά μέσα και ένα ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα
Εκπαιδευτικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> • Η ΔΥΕΠ λειτούργησε αποτελεσματικά σε αντίθεση με τις Τ.Υ. που δεν είχαν τα ίδια αποτελέσματα, ιδίως τον πρώτο καιρό • Η ΔΥΕΠ ήταν η καλύτερη επιλογή χρονικά που μπορούσε να γίνει

	<ul style="list-style-type: none"> • Η ΔΥΕΠ είχε μικρή διαρροή • Η μεγαλύτερη διαρροή ήταν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση • Έγιναν πάρα πολλά λάθη κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού • Η άγνοια του κόσμου, η έλλειψη εμπειρίας, η έλλειψη συντονισμένων κινήσεων και συνεργιών, η έλλειψη γνώσης, σχετικής εμπειρίας και διάθεσης ήταν κάποιες από τις δυσκολίες που υπήρξαν
<p>Διοικητικά Θέματα</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Τα περισσότερα διοικητικά θέματα για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ ήταν τα ίδια με αυτά για τη λειτουργία μιας οποιασδήποτε σχολικής μονάδας • Η Διεύθυνση και ολόκληρη η σχολική μονάδα είχε αναλάβει την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας • Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι Διευθύνσεις των σχολικών μονάδων με ΔΥΕΠ, ήταν κυρίως τα διοικητικά και θεσμικά κενά, η μεγάλη γραφειοκρατία, τα οικονομικά έξοδα, οι υλικοτεχνικές ελλείψεις - έλλειψη αιθουσών, οι καθυστερήσεις στις προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, η προσωρινότητα και ρευστότητα των πληθυσμών, ο τρόπος επικοινωνίας με τους πρόσφυγες, η έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του κόσμου κ.α.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο, παρουσιάζονται συνοπτικά όλα τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα κυριότερα αποτελέσματα που αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Επιπλέον, γίνεται συζήτηση πάνω στις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις και για το εάν οι ερευνητικοί στόχοι πραγματοποιήθηκαν μετά από την ολοκλήρωση της διαδικασίας με επιτυχία. Επίσης, γίνεται αναφορά, εάν στη βιβλιογραφία και την ερευνητική μεθοδολογία υπήρξαν περιορισμοί και τι είδους περιορισμοί ήταν αυτοί. Τέλος, κατά την ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής διαδικασίας, γίνονται οι προτάσεις για περαιτέρω μεθοδολογική και θεωρητική διερεύνηση της εργασίας αυτής στο μέλλον.

Συμπέρασμα 1: Τα προπαρασκευαστικά/ προ - ενταξιακά μέτρα που εφαρμόζονται στην Ελλάδα το 2016 - 2018 για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων (ΔΥΕΠ), αρχικά συμβάλλουν στην ομαλή ένταξή τους στη σχολική "κανονικότητα" και στη συνέχεια, μεγιστοποιούν την προοπτική της πλήρους ένταξής τους στην κοινωνία, χωρίς αυτό να είναι δεδομένο και μετρήσιμο. Συγκεκριμένα, η ΔΥΕΠ είναι η καλύτερη επιλογή χρονικά που μπορεί να γίνει, καθώς, λειτουργεί αποτελεσματικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Δεν έχει γνωσιολογικούς στόχους, ούτε στοχεύει στις καλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Η ΔΥΕΠ έχει μικρότερη σχολική διαρροή από τις Τ.Υ.. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει σε απόλυτο βαθμό στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία παρουσιάζει πολλά δομικά προβλήματα και δεν έχει κατανοήσει τους στόχους του μέτρου αυτού. Στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού των ΔΥΕΠ, συμβάλει η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, η Αισθητική και η Φυσική Αγωγή, λόγω της φύσης του αντικειμένου διδασκαλίας τους. Επίσης, οι κοινές δράσεις των μαθητών - προσφύγων με τους Έλληνες μαθητές. Τέλος, η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο. Όσο πιο μικρά σε ηλικία είναι τα παιδιά, τόσο πιο γρήγορα γίνεται και η ένταξή τους (πιο εύκολα γίνεται η ένταξη των μαθητών στα Νηπιαγωγεία).

Συμπέρασμα 2: Τα αντισταθμιστικά μέτρα προηγούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών στα οποία βασίστηκε η πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, είναι οι Τ.Υ.. Οι Τ.Υ. στην πράξη μπορούν και λειτουργούν αντισταθμιστικά αλλά υπό προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, οι Τ.Υ. λειτουργούν αποτελεσματικότερα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευσης και αυτό, γιατί στη Δευτεροβάθμια, οι παιδαγωγικοί στόχοι είναι παραπάνω των προσδοκιών και εκτός

πλαισίου. Επίσης, στη Δευτεροβάθμια, δίνεται βαρύτητα μόνο στο μάθημα της Γλώσσας και παραμελούνται τα υπόλοιπα μαθήματα που γίνονται στις "κανονικές" τάξεις με τα υπόλοιπα παιδιά. Μεγαλύτερη σχολική διαρροή παρατηρείται σε παιδιά Δευτεροβάθμιας που μένουν σε διαμερίσματα του Αστικού Ιστού της πόλης και όχι σε Κέντρα Φιλοξενίας. Οι Τ.Υ. αντιμετωπίζουν πολλά γραφειοκρατικά και διοικητικής φύσεως ζητήματα και αδυναμίες. Αργούν να ιδρυθούν και να επανδρωθούν και αυτό συμβάλει στην πρόωγη σχολική εγκατάλειψη. Επίσης, γίνονται συνεχώς νέες εγγραφές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία της Τ.Υ.. Η συμβολή της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών των "κανονικών" τάξεων αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας για τη λειτουργία των Τ.Υ..

Συμπέρασμα 3: Η στρατηγική που εφαρμόζεται για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων στην Ελλάδα το 2016 - 2018, δεν μπορεί να αξιοποιήσει κατά το μέγιστο δυνατό τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τις αρχές που τη διέπουν, εάν και στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιείται υλικό των προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (π.χ. υλικό για τη διδασκαλία ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και υλικό για την παράλληλη παρουσίαση της ετερότητας και των πολιτισμικών ομοιοτήτων των μαθητών). Συγκεκριμένα, δεν υπάρχει μία και μόνο μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Παίζει ρόλο τι στόχος τίθεται κάθε φορά και ποιος τον θέτει. Εάν γνωρίζουν τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και έχουν την παιδαγωγική ετοιμότητα να τις εφαρμόσουν. Ο στόχος της στρατηγικής αυτής, βάσει δοθέντος θεσμικού πλαισίου για τις ΔΥΕΠ, δεν είναι σε πρώτη φάση αυτός. Είναι η προ - ενταξιακή διαδικασία. Υπάρχουν πολλές δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, ιδίως τον πρώτο καιρό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μέχρι να επιμορφωθούν από τους Συμβούλους, το ΙΕΠ και την Επιστημονική Επιτροπή, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούν, στοχεύουν στη γνώση γραφής και ανάγνωσης. Ακολουθούν, χωρίς καμία ευελιξία, εγχειρίδιο που έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν, και παραβλέπουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών - προσφύγων. Μετά από καθοδήγηση των ειδικών, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να διδάσκουν βασικό λεξιλόγιο επικοινωνίας, με διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, ομαδοσυνεργατική, μέθοδο project, διαθεματικότητα και συνδιδασκαλίες. Στην επικοινωνία τους με τα παιδιά, ιδίως τον πρώτο χρόνο, χρησιμοποιούν περισσότερο την Αγγλική γλώσσα. Το Νηπιαγωγείο ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα του "κανονικού" Νηπιαγωγείου, ενώ η

Δευτεροβάθμια ακολουθεί ένα «κλειστού» τύπου πρόγραμμα σπουδών, καθώς κατά κύριο λόγο, οι εκπαιδευτικοί της βαθμίδας αυτής δεν ξέρουν να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Υπάρχει επάρκεια υποστηρικτικού υλικού, διδακτικών - υλικών μέσων και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι ανοικτό, αλλά, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ευέλικτα και αποτελεσματικά. Οι λόγοι που επηρεάζουν την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκτός από το στόχο, είναι ο αριθμός των μαθητών, οι ηλικίες τους, η εθνικότητά τους, η σύνθεση της τάξης, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, η συχνότητα φοίτησης, η προηγούμενη σχολική εμπειρία τους (εάν έρχονται από εμπόλεμη κατάσταση και αντιμετωπίζουν οικονομικά και ψυχολογικά προβλήματα, εάν πήγαιναν σχολείο τα προηγούμενα χρόνια στη χώρα τους ή σε κάποια άλλη χώρα κ.α.), τα διδακτικά μέσα, οι γνώσεις - εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, η διδακτική προϋπηρεσία - εμπειρία τους, η ηλικία τους κ.α..

Συμπέρασμα 4: Για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής, καθοριστικής σημασίας ρόλο έχουν παράγοντες, όπως θεσμικοί, πολιτειακοί/ κρατικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί/ γλωσσικοί, παιδαγωγικοί/ επιστημονικοί, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί. Συγκεκριμένα, σε σχέση με διεθνείς και εθνικούς θεσμικούς παράγοντες, όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην ισότητα των ευκαιριών. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική και να παρέχεται δωρεάν σε όλους μέχρι τα 15 τους έτη. Πρέπει να δίνεται, σε όσους το επιθυμούν, ελεύθερη πρόσβαση στο γενικό και επαγγελματικό Λύκειο και στην Τριτοβάθμια, σε όσους έχουν τις ικανότητες. Σε όσους είναι αιτούντες ασύλου, αναγνωρισμένοι «πρόσφυγες» ή δικαιούνται επικουρικής προστασίας, να δίνεται το δικαίωμα να φοιτήσουν στα ελληνικά σχολεία, για όσο χρόνο μείνουν ή χρειαστεί να μείνουν στην Ελλάδα. Οι πρόσφυγες - μαθητές μπορεί να γράφονται με ελλιπή δικαιολογητικά, οποιαδήποτε στιγμή μέσα στη σχολική χρονιά.

Σε σχέση με πολιτειακά/ κρατικά και οικονομικά θέματα, είναι καθήκον και ευθύνη σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο να δοθεί βοήθεια και να ληφθούν αποφάσεις για θέματα σαν το παραπάνω. Χρειάζονται αποτελεσματικές συνέργειες, κατάλληλος προγραμματισμός, οικονομική ενίσχυση, καθώς τα χρήματα δεν επαρκούν για τις καθημερινές ανάγκες των ΔΥΕΠ, σωστή ενημέρωση και δράσεις ευαισθητοποίησης του κόσμου. Οι σχολικές επιτροπές των Δήμων αναλαμβάνουν τα έξοδα καθαριότητας και θέρμανσης των ΔΥΕΠ από επιχορήγηση της Βουλής των Ελλήνων.

Σε σχέση με κοινωνικούς παράγοντες, το ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. είναι υπεύθυνο για τη δημόσια υγεία και περίθαλψη του προσφυγικού πληθυσμού, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κόσμου, καθώς υπάρχουν, ιδίως στην αρχή, πολλές αντιδράσεις από τον κόσμο και άγνοια. Επίσης, αναλαμβάνει τα εμβόλια και την έκδοση ΑΔΥΜ των παιδιών 4 - 15 ετών τα οποία, ωστόσο, καθυστερούν τις περισσότερες φορές να εκδοθούν.

Σε σχέση με πολιτισμικούς/ γλωσσικούς παράγοντες, η κουλτούρα και η γλώσσα των μαθητών παίζει κάποιο ρόλο στην επικοινωνία και τη φοίτησή τους στο σχολείο. Η έλλειψη κοινής γλώσσας επικοινωνίας, συντελεί στην αποθάρρυνση και στην πρόωρη εγκατάλειψή τους από το σχολείο. Η θέση της εκπαίδευσης στο αξιακό σύστημά τους, επηρεάζεται από την εθνικότητα των μαθητών, το φύλο, τη κουλτούρα, τα κίνητρα και τις προσδοκίες. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η έλλειψη σε πολιτισμικούς διαμεσολαβητές .

Σε σχέση με διοικητικούς παράγοντες, τα περισσότερα διοικητικά θέματα που αντιμετωπίζουν οι Διευθύνσεις των σχολικών μονάδων για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ είναι ίδια με αυτά για τη λειτουργία μιας οποιασδήποτε σχολικής μονάδας. Επιπλέον, αναλαμβάνουν, μαζί με ολόκληρη τη σχολική μονάδα, την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας. Κατά την πρώτη εφαρμογή της πολιτικής αυτής, παρατηρούνται κάποιες Διευθύνσεις να είναι συνεργάσιμες αλλά και κάποιες όχι, καθώς οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι πολλές και τις επηρεάζουν. Αυτές είναι κυρίως τα διοικητικά και θεσμικά κενά για την αποτελεσματική προετοιμασία των ΔΥΕΠ, η μεγάλη γραφειοκρατία, τα οικονομικά έξοδα, οι υλικοτεχνικές ελλείψεις - έλλειψη αιθουσών, οι καθυστερήσεις στις προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και η αναβάθμισή τους από μειωμένου σε πλήρους ωραρίου (κινητικότητα των εκπαιδευτικών), η δήλωση ελλιπών και ψευδών στοιχείων κατά τις εγγραφές, η προσωρινότητα και ρευστότητα των πληθυσμών, η αναστολή λειτουργίας των ΔΥΕΠ και των Κέντρων Φιλοξενίας, ο τρόπος επικοινωνίας με τους πρόσφυγες, η έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του κόσμου κ.α..

Τα συμπεράσματα σε σχέση με παιδαγωγικούς/ επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες έχουν ήδη παρουσιαστεί παραπάνω και δε θα ξανά διατυπωθούν, καθώς εμπεριέχονται και επικαλύπτονται των άλλων τριών συμπερασμάτων που έχουν προηγηθεί.

Σχετικά με τους ερευνητικούς στόχους που παρουσιάστηκαν εκτενώς στο τελευταίο κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, η επιδίωξη της έρευνας να

παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο που οδηγεί στα παραπάνω συμπεράσματα έχει επιτευχθεί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν, τα 4 ερευνητικά ερωτήματα έχουν όλα απαντηθεί και οι 4 ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν, διερευνήθηκαν και εκτιμήθηκαν, τελικά ισχύουν.

Η επιστημονική αξία της έρευνας, έγκειται στην καινοτομία της να παρουσιάσει διεξοδικά τους παράγοντες και τα αποτελέσματά τους που οδηγούν στη διερεύνηση του θέματος και δεν έχουν ληφθεί υπόψη σε προγενέστερες έρευνες (Howard & Sharp, 2001: 51 - 52). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η προσφυγική κρίση και τα αποτελέσματα αυτής αποτελούν μία νέα πρόκληση στο χώρο της εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών και συμβάλλουν στο να προχωρήσει η γνώση και η πρόοδος, δημιουργώντας την ανάγκη εύρεσης και εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών. Με την κατάλληλη επιλογή ερευνητικής μεθοδολογίας και την έγκυρη ανάλυση αξιόπιστων δεδομένων, ο σκοπός της έρευνας ήταν εφικτός.

Στην ερευνητική διαδικασία δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτεροι περιορισμοί, πλην ελαχίστων περιπτώσεων που έχουν παρουσιαστεί εκτενώς στο δεύτερο κεφάλαιο ως μειονεκτήματα και αδυναμίες της ερευνητικής μεθοδολογίας. Επίσης, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν υπήρχαν περιορισμοί, καθώς, όπως και αυτό προαναφέρθηκε, υπήρχε πολύ μεγάλη και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης. Στη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων, ωστόσο, ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς που παρατηρείται, είναι ότι εξετάζονται συγχρόνως πολλοί παράγοντες μαζί που επηρεάζουν την πολιτική της εκπαίδευσης των μαθητών - προσφύγων. Αυτό, ενώ βοηθάει στην πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση της προβληματικής του θέματος, για τον ερευνητή αποτέλεσε απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία παρουσίασης και ανάλυσης αποτελεσμάτων. Γι' αυτόν το λόγο και οι ψυχολογικές προεκτάσεις του θέματος δε δύναται να παρουσιαστούν αναλυτικά, όσο θα επιθυμούσε ο ερευνητής. Επίσης, ενώ αναφέρθηκαν, δε διερευνήθηκαν λεπτομερώς οι πολιτικοί παράγοντες που επηρεάζουν το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που, εάν και παίζουν καθοριστικό ρόλο, δεν οδηγούν σε αντικειμενικά και έγκυρα αποτελέσματα. Εναλλακτικά σε αυτόν τον περιορισμό, ο ερευνητής θα μπορούσε να ακολουθήσει μία συγκριτική διαδικασία διαφορετικών πολιτικών ιδεολογιών (Howard & Sharp, 2001: 248 - 249). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δε θα ήταν στους ερευνητικούς του στόχους. Ακολουθούν **οι προτάσεις** που γίνονται για περαιτέρω θεωρητική και μεθοδολογική διερεύνηση της εργασίας αυτής στο μέλλον.

Κατά την πρώτη εφαρμογή της πολιτικής για τη διαδικασία ένταξης των μαθητών - προσφύγων το 2016 - 2018 στο εκπαιδευτικό σύστημα, καταγράφονται πολλά λάθη και αδυναμίες του συστήματος, καθώς πρόκειται για ένα νέο και πολύ απαιτητικό εγχείρημα για τα ελληνικά δεδομένα. Στις προτάσεις που γίνονται για περεταίρω θεωρητική διερεύνηση, «προκειμένου να αποφευχθεί η πολιτισμική ηγεμόνευση και η πολιτισμική αφομοίωση που οδηγούν στην κοινωνική περιθωριοποίηση», χρειάζεται να σχεδιαστούν και να πραγματοποιηθούν κατάλληλες πολιτικές στρατηγικές (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008: 148). Χρειάζεται να γίνει η επιλογή κατάλληλων μέτρων, για τη βελτίωση της ποιότητας της προσφερόμενης γνώσης, ανατροφοδότηση, διάχυση και ανοικτή πρόσβαση σε αυτήν.

Η προσπάθεια αυτή είναι υψηλής εθνικής ευθύνης διακύβευμα και συνεχίζει να είναι (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 33). Γι' αυτόν το λόγο χρειάζονται οι κατάλληλες συνέργειες σε διεθνές, εθνικό, τοπικό επίπεδο και επίπεδο σχολικής τάξης. Οι κατάλληλες συνέργειες εξασφαλίζουν ποιοτικότερα εργαλεία και διαδικασίες με μακροπρόθεσμα ποιοτικά αποτελέσματα (τα 14 Σημεία του Deming για τη ΔΟΠ (1986), όπως αναφέρεται στο Ζαβλανός, 2003). Στο εγχείρημα αυτό χρειάζεται και η οικονομική στήριξη των συνεργιών (Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης ΚΕΔΕ, 2016).

Επιπλέον, χρειάζονται συντονισμένες κινήσεις, έγκαιρη και έγκυρη οργάνωση όλων των στρατηγικών εφαρμογής της πολιτικής αυτής και δεξιότητες διοίκησης. Σύμφωνα με το Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση, για την επίλυση των παραπάνω προβλημάτων, πρέπει να δοθούν συγκεκριμένες οδηγίες για τις εγγραφές των προσφύγων και τον προγραμματισμό τους, προκειμένου να αποφευχθεί η γκετοποίησή τους. Να γίνει από το Υπουργείο έγκαιρη αποστολή των οδηγιών λειτουργίας των Τ.Υ., έγκαιρη έναρξη και στελέχωση τους, αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και της λήψης αποφάσεων (Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση, 2018: 2 - 3).

Στην αρχή του σχεδιασμού μια πολιτικής στρατηγικής στην εκπαίδευση για την αντιμετώπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, πρέπει να υπάρχει έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση της κοινωνίας. Στην περίπτωση της ένταξης των μαθητών - προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση, πρέπει πιο μπροστά να παρουσιαστούν και να εκτιμηθούν όλοι εκείνοι οι λόγοι που οδήγησαν τους πρόσφυγες να φύγουν από τη χώρα τους (προσωπικοί παράγοντες και οι πολιτικοοικονομικές συνθήκες) και να γίνει σωστή ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας αυτής της στρατηγικής

εκπαιδευτικής παρέμβασης που είναι να εφαρμοστεί. Να γίνουν βελτιωμένες δράσεις ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Κατά συνέπεια, πρέπει να γίνει σε όλους κατανοητό, ότι όλοι έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση και μπορούν να ελπίζουν για μια καλύτερη τύχη (Τσιάκαλος, 2000: 231).

Επίσης, χρειάζεται να πραγματοποιηθούν, από την πρώτη στιγμή, επιμορφώσεις πάνω στη διαπολιτισμική ετοιμότητα όλων όσων επρόκειτο να εμπλακούν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές - πρόσφυγες. Αυτό προτείνεται, καθώς το επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΙΕΠ, την πρώτη χρονιά εφαρμογής της πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων, δεν ήταν επαρκές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στο δύσκολο αυτό ρόλο τους. Επίσης, εάν και δε γίνονταν συστηματικά επιμορφώσεις, οι απαιτήσεις για την ενίσχυση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ήταν μεγάλες (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 62 - 63). Επιπλέον, χρειάζεται να δοθούν κίνητρα επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων και γνώσεων του προσωπικού (τεχνογνωσία και εμπειρογνωμοσύνη) και για τη συμμετοχή του σε βελτιωμένες, διαπολιτισμικές δράσεις.

Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, που είναι και η επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, σε συνδυασμό με την υποβάθμιση της μητρικής γλώσσας, αποθαρρύνει τους αλλόγλωσσους μαθητές και τους οδηγεί στη σχολική αποτυχία και αυτή με τη σειρά της, στο σχολικό αποκλεισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η σχολική τους ένταξη ως στόχος, να μην είναι εφικτή (Κωτσάκης & συν., 2010: 272 και Τουρτούρας, 2010: 102). Το ίδιο συμβαίνει και με την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων. Ενώ αυτή θα έπρεπε να στηρίζεται σε αρχές που εντάσσουν όλα τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλόγλωσσων παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην πράξη αυτό δεν εφαρμόζεται. Έτσι, μέσα από τη διδασκαλία αναδεικνύεται περισσότερο ο ελληνικός πολιτισμός και η ελληνική γλώσσα της πλειονότητας. Τη μητρική τους γλώσσα δεν τη γνωρίζει και δεν τη χρησιμοποιεί κανένας. Επομένως, αυτομάτως υποβαθμίζεται έναντι της ελληνικής γλώσσας (Τσιάκαλος, 2006: 227). Θα έπρεπε η μητρική τους γλώσσας να τύχει της ίδιας αναγνώρισης και παράλληλης διδασκαλίας με εκείνη της γλώσσας υποδοχής. Γιατί, έτσι θα μειώνονταν οι πιθανότητες σχολικής αποτυχίας και αποκλεισμού των παιδιών που έχουν παρατηρηθεί στο παρελθόν σε αντίστοιχες περιπτώσεις φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών και θα δίνονταν κίνητρα για υψηλότερες προσδοκίες (Τουρτούρας, 2010

και Κωτσάκης, 2010). Η αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σύμφωνα με τις προσδιορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών - προσφύγων, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας και διδακτικά εργαλεία, η δημιουργία Διαπολιτισμικών Αιθουσών και ψηφιακού υλικού, η οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης προσανατολισμένη στη δίγλωσση εκπαίδευση και στην αλληλεπίδραση γλωσσικών και πολιτισμικών ετεροτήτων, θα ήταν η λύση του προβλήματος αυτού. Ένα πολύ δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα, που μέχρι σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπόρεσε να το πραγματοποιήσει.

Ολοκληρώνοντας τις προτάσεις που γίνονται για μελλοντική θεωρητική διερεύνηση, χρειάζεται να υπάρχει το όραμα και η διάθεση επίτευξης του αρχικού στόχου, που είναι η ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει παρατηρηθεί, για παράδειγμα, ότι υπάρχουν παιδιά που μένουν εκτός σχολικού συστήματος, με υπαιτιότητα της διοίκησης των σχολικών μονάδων, λόγω έλλειψης κάποιου δικαιολογητικού ή πιστοποιητικού του παιδιού. Το σχολείο δεν κάνει δεκτή την εγγραφή, άρα και τη φοίτησή του μαθητή σε αυτό (Νικολάου, 2011: 71). Αυτό εάν και δεν προβλέπεται βάσει θεσμικού πλαισίου, όπως έχει αναφερθεί και στη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση, έγκειται στην "καλή διάθεση" της Διεύθυνσης.

Τέλος, στις προτάσεις που γίνονται για περαιτέρω μεθοδολογική διερεύνηση, εάν και δεν εντοπίστηκε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα με τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε, είναι να επαναπροσαρμοστεί και να επαναληφθεί η παρούσα έρευνα και αντί των ποιοτικών μετρήσεων που έγιναν, να γίνουν ποσοτικές. Σκοπός μίας τέτοιας έρευνας είναι η συστηματική διερεύνηση και η πρόβλεψη των αποτελεσμάτων μέσω στατιστικών και αριθμητικών μετρήσεων (Eisner, 1991: 27 - 41). Έτσι, θα μπορεί να γίνει έλεγχος, εάν οι παράγοντες που εξετάστηκαν στην παρούσα ποιοτική έρευνα, είναι οι ίδιοι με εκείνους που θα προέκυπταν με την ποσοτική.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από όλα όσα παρουσιάστηκαν αναλυτικά παραπάνω, προκύπτει ότι τα γεγονότα στη Μέση Ανατολή και η προσφυγική κρίση οδήγησαν τα τελευταία χρόνια πολλούς πρόσφυγες και μετανάστες, να εγκαταλείψουν τις χώρες τους υπό την απειλή κάποιου πολέμου και την ανασφάλεια της πολιτικής και κοινωνικό οικονομικής αστάθειας των χωρών τους και να μετεγκατασταθούν σε άλλα κράτη. Μεταξύ των κρατών αυτών και η Ελλάδα. Οι εξελίξεις αυτές σηματοδότησαν μεγάλες αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές δεν άργησαν να επηρεάσουν και το χώρο της εκπαίδευσης, φέρνοντας στην επιφάνεια για συζήτηση θέματα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών, που απασχόλησαν πολύ την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας τα προηγούμενα χρόνια.

Προσπάθειες ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, που στηρίχθηκαν στη διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού κατά το παρελθόν, έχουν γίνει πολλές σε ολόκληρο τον κόσμο. Στην Ελλάδα αυτές ξεκινούν από την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλόγλωσσων μαθητών, συνεχίζουν με τα προγράμματα για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης, για να φτάσουν στα σύγχρονα προγράμματα αντισταθμιστικών δομών παλιννοστούντων - ομογενών και Ρομ. Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων αξιολογούνται τότε θετικά και τότε όχι. Ωστόσο, η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια γίνεται με την ίδρυση αντισταθμιστικών δομών της Τ.Υ. και των Φ.Τ. το 1980 με μέσα του 90' και αργότερα, το 1996, με τη εφαρμογή προγραμμάτων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και των αντισταθμιστικών δομών γίνεται η προσπάθεια το 2016 - 2018 να στηριχθεί η εκπαιδευτική πολιτική της εκπαίδευσης των μαθητών - προσφύγων από 4 - 15 ετών. Έτσι, ιδρύονται οι ΔΥΕΠ κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, για την προετοιμασία των μαθητών - προσφύγων, προκειμένου να μπουν στη σχολική "κανονικότητα" και σε δεύτερη φάση γίνονται οι Τ.Υ. για την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η προσπάθεια αυτή είναι πολύ απαιτητική και θέλει γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρία, συντονισμένες κινήσεις, οργανωμένο σχέδιο, αποτελεσματικές συνέργειες και διάθεση για καινοτομία και μεγάλες, ριζοσπαστικές, θεσμικές και εκπαιδευτικές αλλαγές. Η εφαρμογή της στρατηγικής αυτής, αποτελεί μία καινούρια πρόκληση με ιδιαίτερο επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Ωστόσο, έχει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ρευστότητα και η προσωρινότητα του ίδιου

προσφυγικού πληθυσμού και άλλους ανασταλτικούς αλλά και αστάθμητους παράγοντες που αποτέλεσαν τον στόχο και το έναυσμα της επιλογής της διεξαγωγής της έρευνας αυτής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Auernheimer, G. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. NY: Editions Waxmann.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Banks, J. A. (1994). *Multiethnic education: Theory and practice*. NY: Editions Allyn and Bacon.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση (Τρίτη Αμερικανική Έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Banks, O. (1986). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

BBC NEWS, (2019). *Why is there a war in Syria?* Ανακτήθηκε 04/ 07/ 2019, από <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-35806229>

Brotto, F., Huber, J. & συν. (χ.χ.). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο*. Στρασβούργο: Εκδόσεις Council of Europe. (Διαθέσιμο στο <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>).

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική Προσέγγιση (Πέμπτη Ανατύπωση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Διεθνής Αμνηστία, (2016). *Παγιδευμένη στην Ελλάδα. Μια προσφυγική κρίση που θα μπορούσε να αποφευχθεί (Έκθεση)*. Ανακτήθηκε 04/ 01/ 2019, από https://www.amnesty.gr/sites/default/files/pagideymenoi_stin_ellada_-_ekthesi_diethnis_ammistia_aprilios_2016_0.pdf

ΔΟΕ, (2016). *ΔΟΕ: Ανακοίνωση για την εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών*. Ανακτήθηκε 03/ 08/ 2019, από <http://www.alfavita.gr/arhron/anakoinoseis/doe-anakoinosi-gia-tin-ekpaideysi-ton-prosfygon-kai-ton-metanaston>

Dessler, G. (1997). *Human Resource Management*. New Jersey: International Editions Prentice Hall.

Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας - Τομέας Υγείας του Παιδιού, (2017). *Γιατί δεν κινδυνεύει η υγεία των παιδιών από τα προσφυγόπουλα;* Ανακτήθηκε 13/ 07/ 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/to-ypourgeio/gg8/1519-prosfygiko-ekpaidefsi/26732-03-02-17-giati-den-kindynevei-i-ygeia-ton-paidion-apo-ta-profygopoula-3>

Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, (2017). *Προσφυγική Κρίση (2015 - 2016)*. Ανακτήθηκε 03/ 03/ 2019, από

https://government.gov.gr/wpcontent/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf

Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών, (2010). *Ταυτότητα της Πράξης*. Ανακτήθηκε 26/ 08/ 2019, από <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/tautotita-praksis#synoptikh>

Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη (ΕΛΕΔΑΠ), (2016). *Ανήλικοι πρόσφυγες και υπηρεσίες εκπαίδευσης. Δικαίωμα στην εκπαίδευση - υποχρεώσεις του κράτους*. Ανακτήθηκε 17/ 07/ 2019, από https://www.hlhr.gr/wp-content/uploads/2016/12/keimeno_tekmiriosis_dik_ekpaideusi2_1.pdf

Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση, (2018). *Έκθεση - αναφορά για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων στον Αστικό χώρο στην Κεντρική Μακεδονία*. Ανακτήθηκε 05/ 05/ 2019, από http://paratiritirio.web.auth.gr/images/stories/paratiritirio/ekpaidefsi_prosfygwn_2018-ekthesi.pdf

Έμκε - Πουλοπούλου, Η. (1986). *Προβλήματα Μετανάστευσης Παλιννόστησης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΟ - ΕΔΗΜ.

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων, (2016). *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Ανακτήθηκε 05/ 05/ 2019, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YRPETH_Full_Report_June_2016_update.pdf

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων, (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 05/ 05/ 2019, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YRPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

ΕΣΠΑ, (2019). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*. Ανακτήθηκε 11/ 08/ 2019, από <http://www.edulll.gr/>

Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2008). *Διαδίκτυο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Earley, M.A. (2014). *A synthesis of the literature on research methods education*. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242 - 253.

Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York and London: Editions Columbia University.

Ανακτήθηκε 04/ 06/ 2019, από https://books.google.gr/books?id=PfzmAQAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbv_vpt_read#v=onepage&q&f=false

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης α.ε..

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). «Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των Εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο». *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60, 1 - 20.

Ζαχαρενάκης, Κ. (1992α). *Αντισταθμιστική αγωγή, για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Gilflores, J. & Alonso, C.G. (1995). *Using focus groups in educational research*. *Evaluation Review Journal*, 19(1), 84 - 101.

Howard, K. & Sharp, J.A. (2001). *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), (2016). *Αποτελέσματα Σχολικής Εκπαίδευσης ΚΑ2 - 2016/ Εγκεκριμένα Σχέδια*. Ανακτήθηκε 06/ 09/ 2019, από

[file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/apotelesmata_KA2_approved%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/apotelesmata_KA2_approved%20(2).pdf)

Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), (2017). *Αποτελέσματα Σχολικής Εκπαίδευσης ΚΑ1 - 2017/ Εγκεκριμένα Σχέδια*. Ανακτήθηκε 06/ 09/ 2019, από file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/approved_KA1_SCHOOL_2017.pdf

Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), (2018). *Αποτελέσματα Σχολικής Εκπαίδευσης ΚΑ1 - 2018/ Εγκεκριμένα Σχέδια*. Ανακτήθηκε 06/ 09/ 2019, από file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/APOTELESMATA_KA1_SCHOOL_2018_site_approved.pdf

ΙΕΠ, (2016). *Το ΙΕΠ για την εκπαίδευση των προσφύγων*. Ανακτήθηκε 13/ 07/ 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/24182-04-10-16-to-iep-gia-tin-ekpaidefsi-ton-prosfygon-2>

ΙΕΠ, (2018). *Εναρξη των επιμορφωτικών δράσεων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την υποστήριξη της Εκπαίδευσης Παιδιών Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 13/ 07/ 2019, από http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2018/2018-3-9_DeltioTypou_Epimorfosi.pdf

Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης ΚΕΔΕ, (2016). *Μελέτη για τη στρατηγική της ΚΕΔΕ για το μεταναστευτικό πρόβλημα και επιχειρησιακός σχεδιασμός για τη χρηματοδότηση δράσεων. «Σχέδιο θέσεων για την διαχείριση του μεταναστευτικού προβλήματος από τους Δήμους της χώρας»*. Ανακτήθηκε 29/ 06/ 2019, από https://www.ita.org.gr/el/images/meletes_ita/parousiasi_meletis-ITA_2-1.pdf

Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή (β' βελτιωμένη έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κέντρο Ελέγχου & Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.), (2015). *Ενημερωτικό Δελτίο - Μετανάστες και δημόσια υγεία: έλεγχος διαλογής πρώτης υποδοχής*. Ανακτήθηκε 29/ 06/ 2019, από

<https://eody.gov.gr/Portals/0/Newsletter/2015/%CE%95%CE%BD%CE%B7%CE%B C%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B 4%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%BF%20%CE%9A%CE%95%CE%9 5%CE%9B%CE%A0%CE%9D%CE%9F%20%CE%A3%CE%B5%CF%80%CF%8 4%CE%AD%CE%BC%CE%B2%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%82%202015.pdf>

Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

3^ο Κ.Π.Σ., (2017). *Το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 2000 - 2006*. Ανακτήθηκε 11/ 08/ 2019, από <http://www.hellaskps.gr/Details2.asp?L1=12&L2=1>

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική, ένα Σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κωτσάκης, Δ. & συν. (2010). *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.

Lund, A. (2018). *Syria's Civil War. Government Victory or Frozen Conflict?* Stockholm: Editions FOI. Ανακτήθηκε 04/ 07/ 2019, από <https://www.foi.se/rest-api/report/FOI-R--4640--SE>

Μάινας, Δ. (2005). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια του διαδικτύου*. Ανακτήθηκε 06/ 08/ 2019, από http://6dim-diap- elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/HDidaskaliaThsNeasEllinikhs.pdf

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μία κοινωνικό - εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Εκδόσεις Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

Macedo, D. & Gounari, P. (2008). *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Metron Analysis, (2017). *Δημοσκόπηση της Metron Analysis για την πολιτική που ακολούθησε η κυβέρνηση για την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων*. Ανακτήθηκε 13/ 07/ 2019, από <https://www.ant1news.gr/Politics/article/464869/i-dimoskopisi-tis-metron-analysis-gia-ton-ant1>

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ο.Λ.Μ.Ε., (2015). *Ανακοίνωση - Κάλεσμα για αλληλεγγύη στους πρόσφυγες και μετανάστες*. Ανακτήθηκε 06/ 09/ 2019, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2015/09/prosfyges18092015.pdf>

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική Πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Παπαναούμ, Ζ. & Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Οδηγός Επιμόρφωσης - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Λιθογραφία.

Παπατσούμας, Ν. & Χίος, Α. (2006). *‘Εμείς’ και οι ‘Άλλοι’ από την ύπαρξη στη συνύπαρξη: Προκατάληψη - Ξενοφοβία - Ανεκτικότητα. Το παράδειγμα μιας έρευνας σε μαθητές*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Πελαγίδης, Σ. (2003). *Η Ελλάδα των πολιτισμών: Ομογενείς Παλινοστούντες και Αλλογενείς Πρόσφυγες. Τέλη 20^{ου} και αρχές 21^{ου} αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη α.ε..

Qu, S. & Dumay, J. (2011). *Qualitative Research in Accounting & Management*. Emerald Group Publishing Limited, 8(3), 238 - 264.

Ρεβυθιάδου, Α. (2016). *Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών»*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. (Διαθέσιμο στο https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6348/3/02_chapter_05.pdf).

Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *QUALITATIVE RESEARCH PRACTICE. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London, Thousand Oaks and New Delh: SAGE Publications. Ανακτήθηκε 23/ 06/ 2019, από <http://202.91.10.51:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3722/Qualitative%20Research%20Practice.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Σαϊτής, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Έκδοση Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σιμέλη, Ι. (2017). *Σχεδιασμός της Μεθοδολογίας και της Συλλογής Πρωτογενών Δεδομένων. Το Ερευνητικό Εργαλείο: Σημειώσεις 1^{ης} Τηλεδιάσκεψης «Μεθοδολογίας Έρευνας στην Εκπαίδευση»*. Θεσσαλονίκη: Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας.

Σταμέλος, Γ. & συν. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. (Διαθέσιμο στο www.kallipos.gr).

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α., Κείμενα Εργασίας (2008. 19). *Η Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, (2017). *Προεδρικό Διάταγμα 123/2016 - ΦΕΚ 208/Α/4 - 11 - 2016: Ανασύσταση και μετονομασία του Υπουργείου Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, ανασύσταση του Υπουργείου Τουρισμού, σύσταση Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής και Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής, Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης, μετονομασία Υπουργείων Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης, Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού και Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων*. Ανακτήθηκε 29/ 06/ 2019, από <https://www.e-nomothesia.gr/kubernese/proedriko-diatagma-123-2016.html>

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω - αντιρρήσεις.

Τσιάκαλος, Γ. (2008). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Υπηρεσία Ασύλου, (χ.χ.). *Ο Κανονισμός «Δουβλίνο ΙΙΙ»*. Ανακτήθηκε 04/ 01/ 2019, από http://asylo.gov.gr/?page_id=113

Υπουργείο Εσωτερικών, (2016). *Τροποποιήσεις του νόμου 3907/2011 του ν. 4251/2014 προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/32/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου «σχετικά με τις κοινές διαδικασίες για τη χορήγηση και ανάκληση του καθεστώτος διεθνούς προστασίας (αναδιατύπωση)» (L 180/29.6.2013), και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 29/ 06/ 2019, από <http://www.opengov.gr/types/?p=3462>

ΥΠ.Π.Ε.Θ., (29/ 08/ 2016). *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (ΔΥΕΠ ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.*. Ανακτήθηκε 19/ 05/ 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%96%CE%95%CE%A0.pdf>

ΥΠ.Π.Ε.Θ., (23/ 09/ 2016). *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.* Ανακτήθηκε 12/ 05/ 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges1.pdf>

ΥΠ.Π.Ε.Θ., (09/ 11/ 2016). *Προμήθεια προκατασκευασμένων οικίσκων για τη διδασκαλία των παιδιών των προσφύγων.* Ανακτήθηκε 13/ 07/ 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/25251-09-11-16-promitheia-prokataskevamenon-oikismon-gia-ti-didaskalia-ton-paidion-ton-prosfigon-2>

ΥΠ.Π.Ε.Θ., (2017). *Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.* Ανακτήθηκε 12/ 05/ 2019, από https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek_dyep.pdf

ΥΠ.Π.Ε.Θ., (12/ 06/ 2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Ανακτήθηκε 12/ 05/ 2019, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf

ΥΠ.Π.Ε.Θ., (01/ 08/ 2018). *Επιχορήγηση της Βουλής των Ελλήνων στα σχολεία όπου λειτουργούν Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ).* Ανακτήθηκε 27/ 06/ 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36216-01-08-18-epixorigisi-tis-voulis-ton-ellinon-sta-sxoleia-opou-leitourgoun-domes-ypodoxis-ekpaidefsis-prosfigon-dyep>

ΥΠ.Π.Ε.Θ., (29/ 08/ 2018). *Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017 - 2018.* Ανακτήθηκε 13/ 07/ 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakoloythisis-tis-ekpaidefsis-prosfigon-yppeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19>

UNCHR Greece, (2016). *Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας - Ετήσια έκθεση 2016*. Ανακτήθηκε 03/ 08/ 2019, από http://rvrn.org/wp-content/uploads/2017/04/Report_2016gr.pdf

UNESCO, (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

UNHCR, (n.d.). *Asylum - Seekers*. Ανακτήθηκε 02/ 01/ 2019, από <https://www.unhcr.org/asylum-seekers.html>

UNHCR Greece, (n.d.). *Access To Education. Access to education for refugees and asylum seekers in Greece*. Ανακτήθηκε 27/ 06/ 2019, από <https://help.unhcr.org/greece/living-in-greece/access-to-education/>

UNHCR Greece, (2017). *ESTIA - Ένα νέο κεφάλαιο στη ζωή των προσφύγων στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 29/ 06/ 2019, από http://estia.unhcr.gr/el/home_page/

UNHCR Greece, (2018). *Sea Arrivals Dashboard*. Ανακτήθηκε 03/ 01/ 2019, από <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/67184>

UNICEF, (2018). *Education in emergencies*. Ανακτήθηκε 04/ 01/ 2019, από <https://www.unicef.org/search?query=education+of+refugees>

United Nations (UN), (n.d.). *Convention on the Rights of the Child*. Ανακτήθηκε 27/ 06/ 2019, από <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

United Nations (UN), (n.d.). *Universal Declaration of Human Rights*. Ανακτήθηκε 02/ 01/ 2019, από <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

UNRIC, (2017). *Ποια η διαφορά ανάμεσα στον «Πρόσφυγα» και τον «Μετανάστη»;*. Ανακτήθηκε 02/ 01/ 2019, από https://www.unric.org/el/index.php?searchword=%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%91+%CE%97+%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%91+%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%9C%CE%95&ordering=&searchphrase=all&option=com_search

NOMΟΘΕΣΙΑ

Άρθρο 16 του Συντάγματος και το 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα «Δικαιώματα του Παιδιού/ Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών», 1989.

Κοινή Υπουργική Απόφαση υπ. αρ. 152360/ Γ.Δ.4, (Φ. 3049 Β, 2016) για την «*Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*».

Νόμος 1566 (ΦΕΚ Α 167/30.9.1985) για τη «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*».

Νόμος 2101/ 1992 (ΦΕΚ 192) σύμβαση για τα «*Δικαιώματα του Παιδιού*».

Νόμος 2413, (ΦΕΚ 124/ 17/ 6/ 1996, αρ. 34 - 37) για την «*Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*».

Νόμος 2910/ 2001 (ΦΕΚ Α 91/02 - 05 - 2001) για την «*Είσοδο και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις*».

Νόμος 3386/ 2005 (ΦΕΚ Α 212/ 23 - 08 - 2005) για την «*Είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια*».

Νόμος 3879/ 2010 (ΦΕΚ Α. 163) για την «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*».

Νόμος 4415/ 2016 (ΦΕΚ Α 159) για τις «*Ρυθμίσεις της ελληνόγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευση αλλά και άλλες διατάξεις*».

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 494, ΦΕΚ 186/ 27/12/ 1983 για την «*Εκπαίδευση των παιδιών υπηκόων Κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και ξένων εργαζόμενων στην Ελλάδα*».

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 435, ΦΕΚ 154, τ. Α 10/10/1984 για τα «*Σχολεία Παλιννοστούντων*».

Υπουργική απόφαση (Φ. 818 - 2/ Ζ/ 4139/ 20/ 10/ 80) για την «*Ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων*».

Υπουργική Απόφαση (Φ. 2.7/Γ.1/137/1132/21 - 9 - 93 & Φ. 2/378/Γ1/1124/8 - 12 - 94 & Ν. 1894/90 άρθρο 2 & παρ. 3) για την «*Εκπαίδευση Μεταναστών και Προσφύγων*».

Υπουργική Απόφαση (Φ. 2920/ τ. Β/ 24.08.2017) για την «*Πρόσκληση για περιοχές 2017 - 2018*».

ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

Α. ΛΙΣΤΑ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ ΟΡΩΝ

Α, Ά, α ή ά = Πρώτος/ Πρώτη/ Πρώτο

ΑΔΥΜ = Ατομικό Δελτίο Υγείας Μαθητή

α.ε. = ανώνυμη εταιρεία

ΑΕΙ = Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΑΜΕΑ = Άτομα Με Αναπηρία

Αρ. = Άρθρο

αρ./ αριθμ. = αριθμός

Β, ΄Β, β ή ΄β= Δεύτερος/ Δεύτερο

βλ. = βλέπε

Γ, Τ ή γ = Τρίτος/ Τρίτη/ Τρίτο

ΓΕΛ = Γενικό Λύκειο

ΓΣΕΕ = Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος

CALL = Computer Assisted Language Learning

Δ ή δ = Τέταρτο

ΔΕΠ = Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό

ΔΟΕ = Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος

ΔΟΜ = Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης

ΔΟΠ = Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

ΔΥΕΠ = Δομή Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων

ΕΕ = Επιστημονική Επιτροπή

Ε.Ε. = Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΕΔΑ = Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου

ΕΕΕΕΚ = Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΕΛΕΔΑΠ = Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη

ΕΠΑΛ = Επαγγελματικό Λύκειο

ΕΠΕ = Εταιρεία Περιορισμένης Ευθύνης

ΕΣΠΑ = Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης

Ε.Σ.Σ.Δ. = Ένωση Σοβιετικής Σοσιαλιστικής Δημοκρατίας

et al. = et alii (στα λατινικά), and others (στα αγγλικά), και άλλοι (στα ελληνικά)

FSA = Free Syrian Army

Z = Έβδομο

ΖΕΠ = Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΗΠΑ = Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Η/ Υ = Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

ΙΔΑΧ = Ιδιωτικού Δικαίου Αορίστου Χρόνου

ΙΕΠ = Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΙΚΥ = Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών

Ι.Π.Ο.Α.Ε. = Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

κ. = κύριου

κ.α. = και άλλα

ΚΑ1 = Key Action 1

ΚΑ2 = Key Action 2

Κ.ΑΝ.Ε.Π. = Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΚΕΔΕ = Κεντρική Ένωση Δήμων Ελλάδος

ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. = Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων

κ.λ.π. = και λοιπά

Κ.Π.Σ. = Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης

ΚΥΤ = Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης

Κ.Φ. = Κέντρο Φιλοξενίας

Μ.Κ.Ο. = Μη Κυβερνητική Οργάνωση

μ.μ. = μετά μεσημβρίας

Μ.Μ.Ε. = Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Ν. ή ν. = Νόμος

n.d. = no date

NY = New York

ΟΑΕΔ = Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

Ο.Η.Ε. = Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Ο.Λ.Μ.Ε. = Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

ό. π. = όπως προηγουμένως αναφέρθηκε

παρ. = παράγραφος

Π.Ε. = Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Π.Ι. = Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Π.Τ.Δ.Ε. = Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
π.Χ. = προ Χριστού
π.χ. = παραδείγματος χάριν
ΣΔΕ = Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΕΠ = Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων
συν. = συνεργάτες
SNC = Syrian National Council
τ. = τόμος/ τεύχος
ΤΕΙ = Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΤΠΕ = Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας
Τ.Υ. = Τάξη Υποδοχής
Υ.Α. = Υπουργική Απόφαση
υπ. = υπό
ΥΠ.Ε.Π.Θ. = Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠ.Π.Ε.Θ. = Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
Υ.Π.Υ.Τ. = Υπηρεσία Υποδοχής και Ταυτοποίησης
UN = United Nations
UNESCO = United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNHCR = United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF = United Nations International Children's Emergency Fund
UNRIC = United Nations Regional Information Centre
Φ./ Φ.Ε.Κ./ ΦΕΚ = Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
Φ.Π.Ψ. = τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Φ.Τ. = Φροντιστηριακά Τμήματα
χ.χ. = χωρίς χρονολογία

B. ΛΙΣΤΑ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

A. = Αλεξάνδρα, Αθανάσιος, Αναστασία, Αριστοτέλης, Ανδρέας,, Αντώνης, Αναστάσιος, Ανθή, Αγγελική
A. = Albert, Aron
B. = Βούλα, Βασίλης

Γ. = Γίτσα, Γιώργος
C. = Cristina, Colin
Δ. = Δημήτρης, Διονύσιος
D. = Donaldo
E. = Ελευθερία, Ελένη
E. = Earl, Elliot
F. = Francesca
Z = Ζωή
G. = Georg, Gary, Granado
H. = Ήρα
I. = Ιωάννης, Ιωάννα
J. = James, Josef, John, Javier, Jane
K. = Κώστας
K. = Keith
L. = Louis, Lawrence
M. = Μιχάλης, Μύρων, Μαρίνα, Μαρία
N. = Νίκη, Νότα, Νεκταρία, Νικόλαος
O. = Οδυσσέας
O. = Olive
Π. = Παντελής
P. = Panayota
Σ. = Στάθης
S. = Sandy
W. = Wayne
X. = Χρήστος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ «ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ»

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	12 μήνες
ΒΑΣΕΙ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ	«Ατομική»
ΒΑΣΕΙ ΤΟΥ ΣΚΟΠΟΥ	«Θεωρητική»
ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	«Μελέτη Περίπτωσης»
ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	«Επεξηγηματική»
ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	«Ποιοτική»
ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	«Πρωτογενής»
ΒΑΣΕΙ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	«Σκοπιμότητας»
ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ	«Ευκολίας»
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	«Προσωπική Συνέντευξη σε Βάθος» και «Συνέντευξη Ομάδας Εστίασης» (ημι - δομημένες και ανοικτού τύπου)
ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΓΕΝΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτηματολόγιο για τη συνέντευξη • Μαγνητοφονάκι • Βιντεοκάμερα • Φωτογραφική Μηχανή • Κινητό Τηλέφωνο • Ηλεκτρονικός Υπολογιστής • Ημερολόγιο • Ερευνητικές σημειώσεις

**Βάσει της Μεθόδου Ανάλυσης του περιεχομένου των αποτελεσμάτων είναι «Παραγωγική»*

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
«ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΕ ΒΑΘΟΣ»

A. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Δημογραφικά/ γενικά στοιχεία ερωτώμενου

- A.1 Δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενου (φύλο, ηλικία: ≤30 ετών/ >30 ετών).....
- A.2 Ειδικότητα.....
- A.3 Εργασιακή σχέση.....
- A.4 Εξειδίκευση (γενικά και ειδικά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση)
- A.5 Διδακτική προϋπηρεσία (γενικά)/ προηγούμενη σχετική εμπειρία στην εκπαίδευση προσφύγων (ειδικά).....

B. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Προηγούμενη σχολική εμπειρία των μαθητών - προσφύγων ηλικίας από 4 - 15 ετών

- B.1 Ποια ήταν η προηγούμενη σχολική εμπειρία που είχαν οι μαθητές - πρόσφυγες στη χώρα προέλευσής τους;.....
- B.2 Πώς επηρέασε η προηγούμενη σχολική εμπειρία των μαθητών - προσφύγων τη σημερινή φοίτησή τους;.....

Γ. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Παράγοντες που συμβάλλουν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες

- Γ.1 Υπήρξαν δυσκολίες και εμπόδια να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού της ΔΥΕΠ και των Τ.Υ. σε σχέση με την υλικοτεχνική υποστήριξη, τα διδακτικά μέσα και εργαλεία που τους δόθηκαν; Εάν υπήρχαν ποια ήταν αυτά;.....
- Γ.2 Πόσο καλά προετοιμασμένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν σε τέτοιου είδους ευάλωτες κοινωνικές ομάδες από άποψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας;.....

Δ. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Επιλογή και εφαρμογή προπαρασκευαστικών και αντισταθμιστικών μέτρων

Δ.1 Τα προπαρασκευαστικά μέτρα (ΔΥΕΠ) βοήθησαν στην ομαλή μετάβαση των μαθητών - προσφύγων στη σχολική "κανονικότητα" γενικότερα και ειδικότερα στην ένταξή τους στο "κανονικό" πρόγραμμα του πρωινού κύκλου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος; (για τους μαθητές 4 - 15 ετών που φοίτησαν σε ΔΥΕΠ).....

Δ.2 Λειτουργήσαν αντισταθμιστικά στις "κανονικές" τάξεις, οι Τάξεις Υποδοχής στις οποίες φοίτησαν οι μαθητές - πρόσφυγες; (για τους μαθητές 6 - 15 ετών των Τ.Υ.).....

Ε. ΟΜΑΔΑ - ΑΞΟΝΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: Διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ΔΥΕΠ/ Τ.Υ. στο πλαίσιο των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ε.1 Ποιες μεθόδους διδασκαλίας εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ/ Τ.Υ. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και σε τι στόχευαν αυτές κάθε φορά;.....

Ε.2 Στις μεθόδους διδασκαλίας που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί, λάμβαναν υπόψη τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;.....

Γ. ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ
«ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ»

ΘΕΜΑΤΑ	ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
Διεθνή και Εθνικά Θεσμικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εκπρόσωπος της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες στη Θεσσαλονίκη 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τι προβλέπεται θεσμικά βάσει των Διεθνών Συμβάσεων για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων; 2. Σε εθνικό επίπεδο, οι πρόσφυγες έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στα ελληνικά σχολεία;
Πολιτειακά/Κρατικά και Οικονομικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δήμαρχος Δήμου με Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων της Κεντρικής Μακεδονίας ▪ Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής του Δήμου 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ποιες είναι οι ευθύνες που ανέλαβαν οι δήμοι και οι κοινότητες σε τοπικό επίπεδο και σε εθνικό, η ελληνική πολιτεία για θέματα πρώτης υποδοχής των προσφύγων στην Ελλάδα; 2. Ποια ήταν η οικονομική ενίσχυση που δόθηκε στις σχολικές επιτροπές για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων στις ΔΥΕΠ;
Κοινωνικά Θέματα (Θέματα Υγείας)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εκπρόσωπος του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.) στη Θεσσαλονίκη 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τι οδηγίες δόθηκαν στο ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ. σχετικά με τους εμβολιασμούς και την έκδοση των ΑΔΥΜ για τους μαθητές - πρόσφυγες; 2. Πόσο απασχόλησε την κοινωνία το θέμα της υγείας των προσφύγων και ιδιαίτερα των μαθητών που θα φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία;
Πολιτισμικά/Γλωσσικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) στην Κεντρική Μακεδονία 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πόσο επηρέασαν οι διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές των προσφύγων και συγκεκριμένα η διαφορετική γλώσσα την επικοινωνία με τους πρόσφυγες - μαθητές και κατ' επέκταση τη φοίτησή τους στο

		<p>ελληνικό σχολείο;</p> <p>2. Τι θέση καταλαμβάνει στο αξιακό σύστημα των προσφύγων η εκπαίδευση των παιδιών τους;</p>
Παιδαγωγικά/ Επιστημονικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων της Κεντρικής Μακεδονίας 	<p>1. Παιδαγωγικά πού στόχευε η εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων τα σχολικά έτη 2016 - 2018;</p> <p>2. Η εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές - πρόσφυγες σε ποιες παιδαγωγικές αρχές βασίστηκε;</p>
Εκπαιδευτικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εκπρόσωπος του Τμήματος Εκπαίδευσης Προσφύγων της Κεντρικής Μακεδονίας 	<p>1. Πώς λειτούργησε για πρώτη φορά ο θεσμός των ΔΥΕΠ και των Τ.Υ. σε δεύτερο χρόνο για την εκπαίδευση των μαθητών - προσφύγων;</p> <p>2. Έγιναν λάθη κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού των ΔΥΕΠ και εάν ναι, ποια είναι αυτά και τι προτάσεις δίνονται για τη βελτίωση/ διόρθωσή του;</p>
Διοικητικά Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διευθυντής σχολείου με μαθητές - πρόσφυγες της Κεντρικής Μακεδονίας 	<p>1. Ποιες διοικητικές ευθύνες και αρμοδιότητες είχαν οι διευθυντές στα σχολεία των οποίων φοιτούσαν μαθητές - πρόσφυγες;</p> <p>2. Τι δυσκολίες είχαν να αντιμετωπίσουν οι διευθύνσεις των σχολείων σε θέματα φοίτησης μαθητών - προσφύγων;</p>