

**ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

**TEACHERS' CONCEPTUALISATIONS OF
EDUCATIONAL POLICY REGARDING THE INCLUSION
OF MIGRANT AND REFUGEE STUDENTS IN THE
EDUCATION SYSTEM**

Παναγιώτης Γιαβρίμης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Κοινωνιολογίας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Giavrimis@soc.aegean.gr

Σοφία Δημητριάδου
MSc Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Εκπαιδευτικός Β/θμιας
sodimitriadou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Στην έρευνα πήραν μέρος εννέα εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης, δυο άντρες και επτά γυναίκες με πολυετή προϋπηρεσία στο δημόσιο σχολείο. Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης. Από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε ότι όσον αφορά στην εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η γλώσσα, που πρέπει να διδάσκεται ως παράγοντας υποστήριξης της προσαρμογής τους στην εκπαίδευση και στην ελληνική κοινωνία είναι η ελληνική. Υπάρχουν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, που αναφέρονται στη συμβολή, που μπορεί να έχει μητρική γλώσσα και η σημασία της ένταξης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Παράλληλα στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής οι περισσότεροι τόνισαν τα προβλήματα στις υλικοτεχνικές υποδομές και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά

Μετανάστευση, εκπαιδευτική πολιτική, Β/θμια εκπαίδευση.

Abstract

The aim of the study was to investigate the views of the teachers of secondary education on the educational policy for the inclusion of immigrants in Greek schools. Nine teachers of secondary education, two men and seven women with many years of experience in public schools took part in the survey. For the collection of the survey data, qualitative research was chosen through the instrument of semi-structured interviews. From the findings of the survey it was evident that in terms of educational inclusion of migrant students, teachers report that the language that should be taught as a factor to support their adaptation to education and society is Greek. There were few teachers, who mentioned the contribution, that mother tongue can have and the importance of integrating their cultural capital. At the same time, on the issues of educational policy, most of them stressed the problems of material and technical infrastructure and teacher training.

Key words

Immigration, education policy, secondary education.

0. Εισαγωγή

Οι μετανεωτερικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τη σημαντικότητα της διαφορετικότητας και την ανάδειξη του ατόμου και των πολιτισμικών του χαρακτηριστικών. Το φαινόμενο της μετανάστευσης της τελευταίας δεκαετίας και η ολοένα μεγαλύτερη μετακίνηση πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο λόγω οικονομικών δυσκολιών, αναζήτησης μιας καλύτερης ζωής, πολέμων, συγκρούσεων και διώξεων συνέβαλε ακόμα περισσότερο στη συζήτηση στο δημόσιο λόγο ζητημάτων, που αφορούν τη πολυπολιτισμικότητα και πολλούς κοινωνικούς τομείς (πολιτική, οικονομία, πολιτισμό κλπ.) (Τσαούσης, 2007). Επιπλέον, το έντονο αποτέλεσμα της μεταναστευτικής κρίσης του 2015 πυροδότησε μια σειρά αλλαγών που η Ελλάδα έπρεπε να διαχειριστεί λόγω του μεγάλου αριθμού μεταναστών. Σύμφωνα με στοιχεία, που έχουν δημοσιευτεί το 2019 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020), το ποσοστό των προσφύγων ανέρχεται σε 0,6% του συνολικού πληθυσμού της Ευρώπης (2.591.632 πρόσφυγες σε σύνολο 447.706.209 κατοίκων). Ενώ στην Ελλάδα το ίδιο διάστημα ο αριθμός των μεταναστών εκτιμάται σε 55.348 από τους οποίους οι 43.683 ήρθαν από την θάλασσα και οι 11.665 από την ξηρά (Γεωργακόπουλος, 2020).

Ένα από τα βασικά ζητήματα, που προέκυψαν ήταν η ένταξη των παιδιών μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πέντε μοντέλα διαχείρισης της ένταξης των μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς, και στις πολιτικές, που ασκούνται: (το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το διαπολιτισμικό μοντέλο). Τα συγκεκριμένα μοντέλα προσεγγίζουν από

διαφορετική κοινωνιολογική και ιδεολογική οπτική τα θέματα ένταξης των μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και κινούνται από μονοπολιτισμικές σε πιο πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις. Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις των μοντέλων εκπαιδευτικής ένταξης διαμορφώνουν και τις ανάλογες κατευθύνσεις στα αναλυτικά προγράμματα, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές στο σχολεία (Γεωργογιάννης, 2009. Μάρκου, 1997. Νικολάου, 2011. Νικολάου και συν., 2008).

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το σχολικό έτος 2018-2019 το σύνολο των μαθητών μεταναστών-προσφυγών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανέρχονταν σε 12.867 μαθητές. Από αυτούς σε ΔΥΕΠ φοιτούσαν 4.577 μαθητές, σε τάξεις υποδοχής 4.050 μαθητές, ενώ ο συνολικός αριθμός μαθητών, που φοιτούσαν σε σχολεία, που δεν υπάρχουν τάξεις υποδοχής υπολογίστηκε σε 4.240 μαθητές. Σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας το ίδιο σχολικό έτος το σύνολο των μαθητών, που φοιτούσαν σε τάξεις υποδοχής ανέρχεται σε 4.050. Από αυτούς 1.774 σε δημοτικά σχολεία, 807 σε Γυμνάσια και 1.469 σε Λύκεια (ΥΠΠΕΘ, 2019α). Ενώ με στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας το σχολικό έτος 2018-2019 το σύνολο των μαθητών σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας, που δεν λειτουργούν τάξεις υποδοχής ανέρχεται σε 4.240 μαθητές. Από αυτούς 3.264 φοιτούσαν στο δημοτικό, 687 στο γυμνάσιο και μόλις 289 στο λύκειο (ΥΠΠΕΘ, 2019β). Τα στοιχεία από το πληροφορικό σύστημα my school, που αναρτήθηκαν τον Ιούνιο του 2019 αναφέρουν ότι το σύνολο των μαθητών, που ήταν εγγεγραμμένοι σε σχολεία ΔΥΕΠ στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση ανέρχεται σε 4.577. Από αυτούς στην προσχολική εκπαίδευση φοιτούσαν 1.506 μαθητές, στο δημοτικό 2.267 μαθητές και στο γυμνάσιο 804 μαθητές.

1. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για τη μετανάστευση

Ήδη από τη δεκαετία του 1990 στις χώρες της Νότιας Ευρώπης και κυρίως στην Ιταλία και στην Ελλάδα παρατηρείται το φαινόμενο της άφιξης μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, αλλά και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Μετά, όμως, το 2015 οι προσφυγικές και μεταναστατευτικές εισροές από τις χώρες αυτές πολλαπλασιάζονται εξαιτίας των πολεμικών συγκρούσεων στη Συρία, την κατάρρευση των πολιτικών συστημάτων σε χώρες της Ασίας, όπως το Ιράκ, το Αφγανιστάν, το Ιράν ή το Πακιστάν, αλλά και των πολιτικών διενέξεων, των εμφυλίων πολέμων σε χώρες της Υποσαχάριας Αφρικής, όπως το Κονγκό, την Ερυθραία, την Αιθιοπία, την Κένυα, το Σουδάν και τη Σομαλία (Υπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες, 2020).

Στην Ελλάδα ο πρώτος νόμος, που αφορούσε διευθετήσεις για την εκπαίδευση σε σχέση με τους μετανάστες ψηφίστηκε το 1983. Με βάση το νόμο 1404/1983 στο άρθρο 45 και στις παραγράφους 1, 2, 3 ορίζεται ότι ιδρύονται τα πρώτα τμήματα Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Μαθημάτων. Σκοπός των τμημάτων αυτών είναι η ομαλή ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των παλιννοστούτων μαθητών και των μαθητών – παιδιών Ελλήνων μεταναστών. Η ευθύνη για τη λειτουργία των εν λόγω τμημάτων ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας και στα τμήματα αυτά διδάσκουν εκπαιδευτικοί ωρομίσθιοι. Με το νόμο

1894/1990 και το άρθρο 2, η ευθύνη λειτουργίας των τμημάτων αυτών περιέρχεται από το Υπουργείο Παιδείας στις Νομαρχίες. Είναι η εποχή, που στην Ελλάδα έρχονται οι παλιννοστούντες Έλληνες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και από την Αλβανία, οι Έλληνες από την Βόρειο Ήπειρο. Τη δεκαετία του '80 ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 494/1983. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο Διάταγμα οι μαθητές έπρεπε να παρακολουθούν τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου, όπως ορίζονταν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να διδάσκονταν παράλληλα και τη μητρική τους γλώσσα. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους μαθητές αυτούς δεν είχε συνταχθεί ακόμη κάποιο παιδαγωγικό διαγνωστικό κριτήριο που να αξιολογούσε το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους.

Σταθμός, όμως, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί ο νόμος 2413/1996. Ο νόμος αυτός στο άρθρο 34 ορίζει ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι η παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές, που έχουν πολιτιστικές, μορφωτικές ή εκπαιδευτικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες (όπως, είναι οι μαθητές Ρομά, οι Μουσουλμανόπαιδες, οι αλλοδαποί, οι παλιννοστούντες). Στον ίδιο, επίσης, νόμο αποφασίζεται να ιδρυθεί το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.ΠΟ.ΔΕ.) και παρέχεται η δυνατότητα σε κάποια σχολεία να μετατραπούν σε διαπολιτισμικά ή να δημιουργηθούν τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το Ι.ΠΟ.ΔΕ. ορίζεται ότι θα είναι υπεύθυνο για τη συγγραφή βιβλίων, για την παροχή στα διαπολιτισμικά σχολεία και στα σχολεία του εξωτερικού εκπαιδευτικού υλικού.

Το 1999, όμως, είναι η χρονιά τομή για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, καθώς, με υπουργική απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων στο ΦΕΚ 1789 ορίζεται ότι οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές θα φοιτούν κανονικά στα σχολεία και ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους θα κατατάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής τύπου Ι και Τάξεις Υποδοχής τύπου ΙΙ. Η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής τύπου Ι οριζόταν για ένα χρόνο και οι μαθητές θα διδάσκονταν εντατικά την ελληνική γλώσσα. Στις Τάξεις Υποδοχής τύπου ΙΙ οι φοίτηση θα διαρκούσε δύο χρόνια και θα γινόταν παράλληλα, μέσα στις τυπικές τάξεις. Θα υπήρχε, δηλαδή, εκπαιδευτικός, που θα λειτουργούσε υποστηρικτικά - ενισχυτικά στο μαθητή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ο ικανός αριθμός μαθητών για να δημιουργηθούν οι Τάξεις Υποδοχής ήταν από τρεις έως οκτώ μαθητές. Τα δε Φροντιστηριακά μαθήματα στόχο είχαν ως στόχο να βοηθούν τους μαθητές, που αντιμετώπιζαν προβλήματα στις Τάξεις Υποδοχής ή, που είχαν θέματα κατανόησης της ελληνικής, αλλά δεν είχαν ενταχθεί στις Τάξεις Υποδοχής και πραγματοποιούνταν εκτός διδακτικού ωραρίου. Συνολικά δε επιτρεπόταν να είναι μέχρι δέκα ώρες.

Με το νόμο 3848/2010 αρχίζουν να λειτουργούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στο άρθρο 26 του συγκεκριμένου νόμου καθορίζεται ότι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας θα λειτουργήσουν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα: «...σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη,

υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς, και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας...». Είναι σαφές ότι σε ορισμένες περιοχές, που υπάρχουν προσφυγικές δομές υπάρχει αυξημένη ανάγκη για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών.

Με την Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016 ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ) στις οποίες δόθηκε έμφαση, κυρίως, στα παιδιά πρόσφυγες, που αντιστοιχούν στις ηλικίες του Δημοτικού, ενώ το ΙΕΠ συντάξε τα νέα αναλυτικά για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνυπολογίζοντας τη διαφορετικότητα του μεταναστευτικού πληθυσμού. Τα Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ λειτουργούν σε σχολικές μονάδες εκτός σχολικού ωραρίου, που βρίσκονταν κοντά στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών. Αν δεν υπήρχε σχολείο κοντά σε αυτά τα κέντρα φιλοξενίας, ο νόμος προέβλεπε να λειτουργήσουν Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ μέσα στα κέντρα. Οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική γλώσσα, μαθηματικά, φυσική αγωγή και αισθητική αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν είναι ωρομίσθιοι, αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ή αναπληρωτές διορισμένοι από τους πίνακες αναπληρωτών, που καταρτίζει κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας, ενώ μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποσπώνται ως Συντονιστές Εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ. Οι διαδικασίες ένταξης περιλαμβάνουν τεστ για τη διάγνωση του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών (εξετάζεται η ακουστική, αναγνωστική, λεκτική και γραπτή κατανόηση και έκφραση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα) και ανάλογα με τα βαθμολογικά κριτήρια, που έχουν τεθεί στα τεστ αυτοί οι μαθητές κατατάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής τύπου Ι ή ΙΙ.

Από τις εκπαιδευτικές πολιτικές, που ασκήθηκαν διαχρονικά για την ένταξη μεταναστών και προσφύγων αναδεικνύεται ότι επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί μια εκπαιδευτική πολιτική και να αντιμετωπισθούν οι όποιες ρατσιστικές και ξενοφοβικές προσεγγίσεις σε βάρος των μαθητών αυτών, όμως, το ελληνικό σχολείο στις γενικές του κατευθύνσεις (διγλωσσία, αναγνώριση πολιτισμικών στοιχείων, μαθησιακές πρακτικές) δίνει έμφαση σε ενσωματωτικές πολιτικές διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο μονοπολιτισμικότητας ή μονογλωσσικότητας και μη έμφασης στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Η κυρίαρχη κουλτούρα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και η ένταξη σε αυτή συνδέεται με τη μαθησιακή και επαγγελματική επιτυχία (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2016. Χατζησωτηρίου, 2014).

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη σχολική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων (Τουρτούρας, 2010). Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι προσδοκίες, οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την σχολική ένταξη και τη σχολική επίδοση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, αλλά και με τις δεξιότητες και δυνατότητες, που

έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση τους. Όταν οι προσδοκίες, που έχουν οι εκπαιδευτικοί π.χ. απέναντι τους δεν είναι υψηλές τότε και οι μαθητές αποθαρρύνονται και δεν αποδίδουν στο μέγιστο κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Γρίβα & Στάμου, 2014. Θεοδοσιάδου, 2013. Χάλιο & Πανταζή, 2012). Σε έρευνες, που έχουν διεξαχθεί διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί: α) έχουν μια αμφίθυμη στάση απέναντι στους μετανάστες – πρόσφυγες (Mattheoudakis et al., 2017), έτσι επιρρίπτουν την ευθύνη για την εκμάθηση της γλώσσας στους ίδιους (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Sakka, 2010) και θεωρούν ότι θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις, που θα λειτουργούν μετά τη λήξη του σχολείου (Gkaintartzi et al., 2015) ή υποστηρίζουν ότι η διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας θα βοηθήσει αυτά τα παιδιά στη διατήρηση της κουλτούρας τους και ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να γνωρίζουν περισσότερα για αυτή την γλώσσα (Mitits, 2018), β) δεν έχουν την απαραίτητη επάρκεια για την διαχείριση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Papanastolou et al., 2020. Zotou, 2017), ενώ δυσκολίες δημιουργούνται και από τις υποδομές (Παπαχρήστος, 2011) και γ) οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για την πολυπολιτισμικότητα και μέσω διαπολιτισμικών δεξιοτήτων να εξαλειφθούν τυχόν αρνητικά συναισθήματα, που έχουν (Σγούρα και συν, 2018).

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1. Οι Συμμετέχοντες στην Έρευνα

Στην έρευνα πήραν μέρος εννέα εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης, δυο άντρες και επτά γυναίκες με πολυετή προϋπηρεσία στο δημόσιο σχολείο. Η επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στηρίχτηκε στο ότι όλοι εργάστηκαν σε σχολεία της Β/θμιας, που η έδρα τους ήταν νησιά, που επλήγησαν έντονα από το μεταναστευτικό. Οι ειδικότητες, που επιλέχθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν φιλόλογοι, μαθηματικοί, καθώς, μπαίνουν περισσότερες ώρες σε τάξεις με μετανάστες, αλλά και ειδικότητες, όπως γυμναστής, νοσηλεύτρια, βρεφονηπιοκόμος, που δουλεύουν σε σχολεία με μετανάστες. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ήταν μόνιμοι και αναπληρωτές και η προϋπηρεσία τους κυμαίνονταν από 4-28 έτη.

2.2. Εργαλείο Έρευνας.

Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης γιατί αυτή αποτελεί μια συνομιλία οργανωμένη μέσω δυο κυρίως εμπλεκόμενων, του συνεντευξιαστή και του συνεντευξιαζόμενου (Τσιώλης, 2018. Ιωσηφίδης, 2003). Ο οδηγός συνέντευξης, που δημιουργήθηκε στηρίχθηκε στη βιβλιογραφία για τη μετανάστευση και το θεωρητικό της πλαίσιο, όπως, αυτό αναλύθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Στο πρώτο μέρος του οδηγού συνέντευξης οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε εννοιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τη μετανάστευση, τα

αίτια της, τα χαρακτηριστικά της και τις απόψεις τους για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις ήταν του τύπου: «Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της μετανάστευσης;», «Ποιοι είναι οι λόγοι και τα αίτια της μετανάστευσης;». Στο δεύτερο μέρος του οδηγού συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικές με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μεταναστών/προσφύγων και την εκπαιδευτική πολιτική, που εφαρμόζεται. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις, που συμπεριλήφθηκαν για την εκπαιδευτική πολιτική ήταν του τύπου: «Ποια είναι η άποψή σας για την πρόθεση του κράτους να εντάξει στην εκπαίδευση τα παιδιά μεταναστών - προσφύγων στα ελληνικά σχολεία;», «Κατά πόσο θεωρείται ότι υπάρχει επαρκές, εξειδικευμένο προσωπικό για να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ένταξη των μεταναστών-προσφύγων.

3. Ευρήματα

Στη πλαίσιο της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζονται οι αναφορές τους για την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ένταξη των μαθητών μεταναστών και προσφύγων και ειδικότερα για θέματα, που αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση του λόγου τους, όπως το θεσμικό πλαίσιο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα θέματα διγλωσσίας και η υλικοτεχνική υποδομή.

3.1. Θεσμικό πλαίσιο και πολιτικές

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι νόμοι του ελληνικού κράτους είναι ικανοί να προστατέψουν το δικαίωμα αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση, βάση και του συντάγματος και των νόμων του Ελληνικού κράτους και προς αυτήν την κατεύθυνση οδηγεί η δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων. Ωστόσο ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε το διασταγμό κατά πόσο οι νόμοι εφαρμόζονται και κατά πόσο μεροληπτούν οι αρχές, που χειρίζονται τους νόμους.

- Σ1. *«(παύση)Εεε ναι (παύση) είναι ικανοί να προστατέψουν το δικαίωμα ... δημιουργούνται δομές εκπαίδευσης αυτών των παιδιών οπότε η προοπτική είναι αυτή. Η προοπτική είναι η ένταξη των παιδιών στα σχολεία και η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων».*
- Σ6. *«Και βέβαια. Τα παιδιά έτσι και αλλιώς προστατεύονται από την Συνθήκη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Λοιπόν, κανένα παιδί έξω από την εκπαίδευση, κανένα παιδί έξω από την υγεία, κανένα παιδί χωρίς σπίτι, κανένα παιδί χωρίς ταυτότητα...».*
- Σ8. *«...θα μπορούσαν οι νόμοι να βοηθήσουν αν μόνο εφαρμόζονταν σωστά δεν ξέρω κατά πόσο εφαρμόζονται σωστά οι νόμοι και πόσο μεροληπτούν οι αρχές, που χειρίζονται τους νόμους».*

3.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπάρχει επαρκές, εξειδικευμένο προσωπικό για να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις. Υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς, και αντίστοιχα σεμινάρια. Ωστόσο, όμως, ελλείψει χρημάτων δεν γίνονται οι απαραίτητοι διορισμοί σε αυτές τις δομές. Ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη από διερμηνείς, σχολικούς νοσοκόμους και γενικώς βοηθητικό προσωπικό. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι θα έπρεπε να υπήρχε πρόνοια από το πανεπιστήμιο ακόμη πριν το πτυχίο να έρθει σε επαφή με τεχνικές για να μπορέσει να ανταπεξέλθει αργότερα στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

- Σ1. *«Εεε ναι τα τελευταία χρόνια υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτικοί, που είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για τέτοιες καταστάσεις. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που έχουν κάνει μεταπτυχιακά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που έχουν κάνει σεμινάρια δυστυχώς, όμως, πάλι ελλείψει χρημάτων το κράτος δε προχώρα σε αντίστοιχες επιμορφώσεις..».*
- Σ2. *«...Υπάρχει και μεγάλη έλλειψη από διερμηνείς, σχολικούς νοσοκόμους και γενικώς βοηθητικό προσωπικό....».*
- Σ4. *«(Ειρωνεία) Δυστυχώς μμ. ούτε εξειδικευμένο προσωπικό υπάρχει, κάποιοι άνθρωποι υπάρχουν του δημόσιου τομέα οι οποίοι με πρόχειρα σεμινάρια ή ενημερώσεις λαμβάνουν κάποιες θέσεις για την διεκπεραίωση υποθέσεων των μεταναστών, ...».*
- Σ8. *« Δεν υπάρχει επαρκές προσωπικό νομίζω θα έπρεπε να υπάρχει πρόνοια έτσι από το πανεπιστήμιο ακόμη πριν το πτυχίο μας εεε να έρθουμε σε επαφή με τέτοιες τεχνικές για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε αργότερα τα κύματα, που θα έρθουν των μεταναστών εεε ναι δεν νομίζω ότι υπάρχει, δεν υπάρχει».*

3.3. Διγλωσσία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως αρχικά οι μαθητές μετανάστες θα πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα από πολύ μικρή ηλικία, γιατί μόνο με τις βασικές γνώσεις θα μπορέσουν να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές, αλλά και να προχωρήσουν με επιτυχία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην κατεύθυνση αυτή θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να λειτουργήσουν οι τάξεις υποδοχής, τμήματα ΖΕΠ και να γίνουν ταχύρρυθμα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας με ειδικούς εκπαιδευτικούς. Δυο από τους εννέα εκπαιδευτικούς διατυπώνουν την άποψη τα μαθήματα να γίνονται πρώτα στην μητρική τους γλώσσα, γιατί, όπως, υποστηρίζουν μόνο αν μάθουν καλά τη μητρική τους γλώσσα θα μπορέσουν να μάθουν καλύτερα την δεύτερη γλώσσα, αλλά και γιατί μόνο έτσι δεν θα χάσουν στοιχεία από τον δικό τους πολιτισμό.

- Σ1. *«Εεεμ η διδασκαλία της γλώσσας τα ελληνικά μάλλον διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα στους μετανάστες-πρόσφυγες. Τα μαθήματα γίνονται και θα πρέπει να γίνονται στην δική τους γλώσσα στην μητρική τους στη γλώσσα προέλευσης τους. Άλλωστε, όπως*

είπαμε και πριν στόχος είναι η διαφύλαξη των στοιχείων τους των εθνικών τους στοιχείων της παράδοσης τους και σε καμιά περίπτωση η αφομοίωση τους».

- Σ2. *«...Στη αρχή θα μπορούσαν να μάθουν τη γλώσσα, να διδαχθούν πρώτα τη ελληνική γλώσσα ούτως, ώστε μετά ομαλά και αβίαστα να μπορέσουν να ενταχθούν σε ένα σχολείο».*
- Σ3. *«Θεωρώ ότι αρχικά θα πρέπει τα παιδιά αυτά από πολύ μικρά να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και έτσι έχοντας τις βασικές γνώσεις να προχωρήσουν με αξιώσεις και επιτυχία στην εκπαίδευση του σχολείου και έτσι να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τα παιδιά των γηγενών».*
- Σ6. *«Για τη διδασκαλία της γλώσσας, θα πρότεινα, να λειτουργήσουν οι τάξεις υποδοχής, τμήματα ΖΕΠ...».*
- Σ7. *«... Αν φυσικά θέλουν να διδαχθούν και τη δική τους γλώσσα μπορούν να το κάνουν σε προσωπικό επίπεδο».*

3.4. Υλικοτεχνική υποδομή

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας θεωρούν ότι δεν υπάρχουν κτηριακές εγκαταστάσεις και εξοπλισμός κατάλληλος, ώστε να υποστηριχθούν οι μετανάστες-πρόσφυγες. Ειδικότερα θεωρούν ότι δεν δίνονται από το κράτος οι απαραίτητοι πόροι, έτσι, ώστε να υπάρξουν υλικά και διδακτικά μέσα, (δεν υπάρχουν βιβλία μεταφρασμένα, Η/Υ, θρανία) και να δημιουργηθούν αρκετές τάξεις υποδοχής, που να υποστηρίζουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή είναι ένα γενικότερο φαινόμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τα περισσότερα υποστηρίζονται μέσα από τις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων. Επίσης, υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δηλώνει ότι δεν χρειάζεται να δημιουργηθεί κάτι άλλο σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή, αλλά αυτά, που υπάρχουν και οι δομές, που έχουν δημιουργηθεί επαρκούν, καθώς, αυτό, που χρειάζεται είναι η πολιτική βούληση.

- Σ1. *«(βήχει) όχι δε θεωρώ ότι είναι κατάλληλες δεν είναι κατάλληλες ούτε καν για τους γηγενείς μαθητές πόσο μάλλον για αυτές τις ομάδες τις ευάλωτες, που χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης, που θέλουν να γενικότερα έναν εξοπλισμό αντίστοιχο».*
- Σ6. *«Κοιτάζτε, δεν νομίζω ότι χρειάζεται κάτι διαφορετικό ... Εε οι τάξεις υποδοχής ΖΕΠ, είναι ο βασικότερος, όπου εκεί διδάσκονται τα παιδιά την ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορούν να διαβάσουν και να μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα της τάξης τους. ... Εκείνο, που πρέπει να υπάρχει είναι βούληση».*
- Σ7. *«Ίσως χρειάζονται περισσότερες αίθουσες για τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής και τμημάτων γρήγορης εκμάθησης της ελληνική γλώσσας φυσικά θρανία, βιβλία και ηλεκτρονικοί υπολογιστές δεν χρειάζονται και πάρα πολλά καλή καρδιά και σωστή προσέγγιση».*

4. Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν θέματα που σχετίζονταν με το θεσμικό πλαίσιο, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την υλικοτεχνική υποδομή και τη διγλωσσία.

Όσον αφορά στο θεσμικό πλαίσιο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι νόμοι του ελληνικού κράτους είναι ικανοί να προστατέψουν το δικαίωμα αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση και προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζεται η δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων, όπως διατύπωσε ένας εκπαιδευτικός. Ωστόσο ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε το δισταγμό κατά πόσο οι νόμοι εφαρμόζονται και κατά πόσο μεροληπτούν οι αρχές, που χειρίζονται τους νόμους. Σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας θεωρούν ότι δεν υπάρχουν κτιριακές εγκαταστάσεις και εξοπλισμός κατάλληλος, ώστε να υποστηριχθούν αυτές οι μεταναστευτικές ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η έλλειψη πόρων είναι γενικότερο φαινόμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει και ένας εκπαιδευτικός, που δηλώνει ότι οι δομές είναι επαρκείς και αυτό, που λείπει είναι η πολιτική βούληση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία τόσο, γιατί δεν υπάρχει γνώση της ελληνικής γλώσσας ή της αγγλικής, όσο και γιατί το γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν είναι προετοιμασμένο για κάτι τέτοιο. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, τόνισαν ότι θα πρέπει για την αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στην εκπαίδευση να λειτουργήσουν τόσο σε αριθμό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο καλύτερα οι δομές ένταξης, όπως είναι τα τμήματα υποδοχής και οι δομές ΔΥΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι δύσκολο το παραπάνω στην υλοποίηση του, αλλά με τις κατάλληλες ενέργειες πραγματοποιήσιμο. Αρκετές έρευνες εκφράζουν τις ίδιες διαπιστώσεις και διαπιστώνουν τα προβλήματα ελλείψεων, που υπάρχουν (Gkaintartzi et al., 2015. Mattheoudakis et al., 2017. Mitits, 2018. Sakka, 2010).

Από αυτά, που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τον λόγο τους διαφαίνεται ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική υποχρηματοδοτείται, ενώ και η οργάνωση και λειτουργία της σε σχέση με τις αυξανόμενες ανάγκες της διαφορετικότητας του πληθυσμού δεν έχει την επάρκεια και την ετοιμότητα για να τις αντιμετωπίσει. Η ανάπτυξη διαχρονικά μέσα από το θεσμικό πλαίσιο της αντιμετώπισης της ένταξης των μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ήταν, κυρίως, μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν και στο θεσμικό του πλαίσιο χρησιμοποιεί τον όρο της διαπολιτισμικότητας, ο οποίος εννοιολογείται ως μια διαδικασία εκπαιδευτικής ένταξης, που στηρίζεται στην αλληλεγγύη, στον αλληλοσεβασμό, στην ενσυναίσθηση του άλλου και στην αποδυνάμωση των εξουσιαστικών σχέσεων, που υπάρχουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, στην πραγματικότητα χρησιμοποιούνται στην πρακτική εφαρμογή του στους χώρους των σχολείων διαδικασίες περισσότερο, που προσιδιάζουν με τις στρατηγικές της

ενσωμάτωσης ή στην καλύτερη περίπτωση με συνθήκες πολυπολιτισμικότητας. Το ιδεολογικό πλαίσιο ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος εδράζεται στην κυριαρχία των προνομιούχων μέσα σε μια κοινωνική δομή (Γιαβρίμης, 2015). Η κυρίαρχη ομάδα στη χώρα υποδοχής η οποία αποτελεί και το σύνολο των προνομιούχων καθορίζει τις γενικές αρχές ένταξης και διαχείρισης του «άλλου», του «ξένου». Αυτές οι γενικές αρχές του ιδεολογικού πλαισίου είναι συμβατές με το γενικότερο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης εκπαίδευσης και της ένταξης του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα ευέλικτο και δυναμικό μεταβαλλόμενο περιβάλλον στην αγορά εργασίας. Το ελληνικό κράτος με το θεσμικό του πλαίσιο, αλλά και οι διεθνείς οργανισμοί οριοθετούν τους τρόπους ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα. Διεθνώς τα εκπαιδευτικά συστήματα αναγνωρίζουν περισσότερο τις ανάγκες των γηγενών σε σχέση με τις ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών (Νικολάου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιμόρφωση και η εξειδίκευση του προσωπικού, που έρχεται αντιμέτωπο με τις ανάγκες ενός τέτοιου μαθητικού πληθυσμού δεν είναι η κατάλληλη, ενώ υπάρχει έλλειψη ενός οργανωμένου σχεδίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από τις προπτυχιακές σπουδές τους ακόμα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν έχουν επάρκεια και ετοιμότητα. Πολλά επαφίενται στις πρωτοβουλίες, που παίρνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιβαρυντικό σ' αυτό είναι η έλλειψη χρήματων και ο ελλιπής αριθμός διορισμών σε εξειδικευμένο προσωπικό. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ακολουθεί την πολιτική των προνομιούχων, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που δύσκολα αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και εθνοτικό περιβάλλον. Το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, αυτό της κυρίαρχης ομάδας, και είτε λειτουργώντας ως ουδέτερο, είτε ως παράγοντας με προκατάληψη υπέρ των προνομιούχων, στην πραγματικότητα με τις συνθήκες, που διαμορφώνει διαγραφεί τις πολιτισμικές ταυτότητες των μεταναστών/προσφύγων και ενδυναμώνει την κοινωνική ταυτότητα των γηγενών (Εμκε -, πουλοπούλου, 2007). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για την μετανάστευση κρίνεται ως σημαντική, γιατί η επάρκεια και η ετοιμότητα τους είναι αυτές, που δημιουργούν τις συνθήκες ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών (Fine-Davis & Faas, 2014. Gkaintartzi et al., 2014. Maligkoudi et al., 2018. Παπαδημητρίου, 2020). Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, γιατί θα πρέπει να καλύψει τόσο τις συναισθηματικές τους ανάγκες, όσο και τις μαθησιακές- γνωστικές τους ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των αναγκών, αλλά και τις πρακτικές, που απαιτούνται για να προσεγγιστούν οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος, που θα αντιμετωπίσει τα θέματα διγλωσσίας, τα θέματα αλληλεπίδρασης των γηγενών μαθητών με τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, καθώς, επίσης, και τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται το κατάλληλο κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση μέσα σε μια σχολική κοινότητα (Γεωργογιάννης, 2009. Νικολάου, 2011. Παπαδημητρίου, 2020).

Όσον αφορά στα θέματα διγλωσσίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως αρχικά οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές θα πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα από πολύ μικρή ηλικία, γιατί μόνο με τις βασικές γνώσεις θα μπορέσουν να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές, αλλά και να προχωρήσουν με επιτυχία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη δίγλωσση εκπαίδευση ως ανασταλτικό παράγοντα και μια έλλειψη στις δεξιότητες, που πρέπει να έχει ένας μαθητής για την προσαρμογή του στην ελληνική κοινωνία. Υπάρχουν και δυο εκπαιδευτικοί, που τονίζουν την αναγκαιότητα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, έτσι, ώστε να είναι δυνατή η καλύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά και της διατήρησης των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών/προσφύγων. Εδώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται έμμεσα σε διάφορα μοντέλα γλωσσικής ένταξης των μεταναστών/προσφύγων. Από αυτά της μονόγλωσσης εκπαίδευσης μέχρι αυτά της δίγλωσσης ισότιμης εκπαίδευσης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν δυσκολίες στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης εξαιτίας της διγλωσσίας, αλλά αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν με την κατάλληλη εξειδίκευση του προσωπικού και την καλύτερη οργάνωση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, τονίζουν τη σημασία των τάξεων υποδοχής και των δομών ΖΕΠ και ΔΥΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας συμφωνούν με τα ευρήματα στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ότι ένα μεγάλο πλήθος μαθητών, που έχει διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτή τη γλώσσα της χώρας υποδοχής δεν την διδάσκεται στο σχολείο (Noorani et al., 2019).

Είναι γεγονός ότι σε πολύ λίγες χώρες, σύμφωνα και με αυτά, που αναφέρουμε στο θεωρητικό πλαίσιο, λειτουργούν δίγλωσσα προγράμματα (European Commission, 2019. Evans et al., 2020. OECD, 2015. Noorani et al., 2019). Βασικοί λόγοι εδώ είναι η μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, που ασκούνται από τα περισσότερα κράτη, το υψηλό κόστος λειτουργίας τέτοιων τμημάτων, οι πολλές διαφορετικές γλωσσικές παραλλαγές, που απαιτούνται για τη λειτουργία τέτοιων προγραμμάτων και τέλος η συντηρητικότητα αυτών, που ασκούν εκπαιδευτικές πολιτικές ως προς την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων. Ο δημόσιος λόγος των πολιτικών και των νομοθετικών ρυθμίσεων για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων διαμορφώνει ένα αντιφατικό πλαίσιο άσκησης των παραπάνω πολιτικών. Υπάρχουν ρυθμίσεις νομοθετικές, που προσεγγίζουν τη διαπολιτισμικότητα, αλλά οι πρακτικές εφαρμογής στην καθημερινότητα του σχολείου εμφανίζουν ένα διαφορετικό μοντέλο ένταξης. Πάρα τις νομοθετικές ρυθμίσεις οι εξουσιαστικές σχέσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίαρχες (Νικολάου, 2011).

Η εκπαιδευτική πολιτική χωρίς ιδιαίτερες υποδομές, χωρίς επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην καλύτερη περίπτωση παραμένει ουδέτερη απέναντι στις εκπαιδευτικές ανισότητες, που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο δικαιωνίζοντας έτσι την παρούσα κατάσταση. Εθνοκεντρικές αντιλήψεις και η συλλογιστική της διαμόρφωσης μιας κοινής συλλογικής ταυτότητας συνεχίζουν να υιοθετούνται στην εκπαιδευτική

πράξη. Μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η αναγκαιότητα αλλαγών τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Ο δημόσιος λόγος θα πρέπει να υποστηρίζεται από την εκπαιδευτική πράξη και η συμβατότητα των δυο παραπάνω τομέων θα πρέπει να υποστηρίζει την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι σχεδιασμοί, που πρέπει να υπάρξουν σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν τις στοχεύσεις ενός δημοκρατικού σχολείου (Androulakis et al., 2018. Κεσίδου, 2008. Χατζησωτηρίου, 2014).

Συμπερασματικά, όσον αφορά στην εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η γλώσσα, που πρέπει να διδάσκεται ως παράγοντας υποστήριξης της προσαρμογής τους στην εκπαίδευση και στην ελληνική κοινωνία είναι η ελληνική. Υπάρχουν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, που αναφέρονται στη συμβολή, που μπορεί να έχει η μητρική γλώσσα και η σημασία της ένταξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Παράλληλα στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής οι περισσότεροι τονίζουν τα προβλήματα στις υλικοτεχνικές υποδομές και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το ιδεολογικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης, που είναι στο εφαρμοστικό της επίπεδο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό διαφαίνεται ότι έχει επηρεάσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες κινούνται μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο χώρο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι αρχές της είναι το πρόταγμα στο οποίο πρέπει να οδηγηθεί η ελληνική εκπαίδευση. Οι δυναμικές της διαπολιτισμικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να βοηθήσουν στην ανατροπή των στερεοτύπων και των φοβικών αντιλήψεων για τις αρνητικές συνέπειες, που τυχόν μπορούν να υπάρξουν με την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες (2020) *Ελλάδα: Στατιστικά*.

<https://www.unhcr.org/gr/%cf%83%cf%84%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ac>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2021) *Στατιστικές για τη μετανάστευση στην Ευρώπη*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_el

Γεωργακόπουλος, Θ. (2020) *Έρευνα διαΝΕΟσις: Τι Πιστεύουν οι Μετανάστες*. <https://www.euractiv.gr/section/koinoniki-eyropi/news/ereyna-dianeosis-ti-pisteyoun-oi-metanastes/>

Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R. & Tsioli, S. (2018) Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little & P. Thalgot

- (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (pp. 181–186). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Evans, M., Schneider, C., Arnot, M., Fisher, L., Forbes, K., Liu, Y. & Welply, O. (2020) *Language Development and Social Integration of Students with English as an Additional Language*. Cambridge University Press
- Fine-Davis, M. Faas, D. (2014) Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research, 119*(3), 1319-1334.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A. & Tsokalidou, R. (2014) Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language?. *International Multilingual Research Journal, 8*(4), 291-308.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015) 'Invisible' bilingualism—'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18*(1), 60-72.
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P. & Chiona, S. (2018) It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Dialogoi. Theory & Praxis in Education, 4*, 95-107.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2017) Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on theoretical and applied linguistics, 22*, 358-371.
- Mitits, L. (2018) Multilingual Students in Greek Schools: Teachers' Views and Teaching Practices. *Journal of Education and e-Learning Research, 5*(1), 28-36.
- Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A. & Riiheläinen, J. (2019) *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice, European Commission.
- OECD (2015) *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing.
- Papapostolou, A., Manoli, P. & Mouti, A. (2020) Challenges and Needs in the Context of Formal Language Education to Refugee Children and Adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators, 9*(1), 7-22.
- Sakka, D. (2010) Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology, 7*(9), 98-123.
- Zotou, E. (2017) Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal Of Language and Cultural Education, 5*(3), 127-143.
- Αγγελπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017) Διγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6*(1), 228-236.

- Γεωργογιάννης, Π. (2009) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πάτρα: 12ο Διεθνές Συνέδριο.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014) *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007) *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης,
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013) Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2013).
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρακατσάνη, Ε. & Τσουνή, Β. (2016) Αξιοποίηση της Συναλλακτικής Ανάλυσης ως μοντέλου συμπεριφοράς και επικοινωνίας στην διαπολιτισμική επικοινωνία διδάσκοντα και μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 559-568.
- Κεσίδου, Α. (2008) Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, στο ένταξη παιδιών Παλινοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Στο Α. Κεσίδου (Επιμ), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 11-27). Πρακτικά ημερίδας, 10-11 Δεκεμβρίου 2007. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Μάρκου, Γ. (1997) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.
- Νικολάου, Γ. (2011) *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ. & Καναβούρας, Α. (2008) Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σσ. 292-303). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020) Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 96, 97-119.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. (2018) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- Τουρτούρας, Χ. (2010) *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός-Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Τσαούσης, Δ. (2007) *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές–Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χάλιος, Η. & Πανταζής, Β. (2012) Αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)* (σσ. 1-8). 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014) Από τη μονοπολυτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14-42). Καβάλα: Σαΐτα.
- ΥΠΠΕΘ (2019α) 30-05-19 Η Υφ. Παιδείας Μ. Τζούφη στην παρουσίαση της ετήσιας Έκθεσης της UNESCO για την εκπαίδευση των μεταναστών.
<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/41500-31-05-19-i-yf-paideias-m-tzoufi-stin-parousiasi-tis-etisias-ekthesis-tis-unesco-gia-tin-ekpaidefsi-ton-metanas-ton-3>
- ΥΠΠΕΘ (2019β) 20-06-19 Το ΥΠΠΕΘ για την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων. <https://www.minedu.gov.gr/tothema.prosfigiko.m>