



ΣΧΟΛΗ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα
διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες»*

Όνομα φοιτητή: Τερτίπη Ελένη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Πρόκου Ελένη

Πάτρα, Αύγουστος, 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



*«Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα
διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες»*

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Πρόκου Ελένη

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δουργκούνας Γεώργιος

Πάτρα, Αύγουστος, 2021

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών "εκπαίδευση ενηλίκων" του ΕΑΠ.

Στις σπουδές μου ήταν καθοριστική η συμβολή των καθηγητών μου στα γνωστικά αντικείμενα που παρακολούθησα, στους οποίους οφείλω να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Ιδιαίτερα επιθυμώ να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου και επιβλέπουσα κ. Πρόκου Ελένη για την επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγηση και στήριξη που μου πρόσφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας με τις εύστοχες και πολύ εποικοδομητικές παρατηρήσεις και τη μεγάλη της υπομονή μαζί μου.

Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά όλους τους συναδέλφους μου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χωρίς τη βοήθεια τους δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω τα παιδιά μου για την συμπαράσταση και την υπομονή τους.

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία μεταλλάσσεται ωθούμενη από την παγκοσμιοποίηση και την έντονη μετανάστευση των τελευταίων ετών. Σε αυτή την νέα πολυπολιτισμική κοινωνία η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενσωμάτωση των μεταναστών και των προσφύγων στους τόπους προορισμού. Για να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να λειτουργούν χωρίς προκαταλήψεις. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα, τον βαθμό αυτεπάρκειας και ικανότητάς τους ώστε να διδάξουν και να στηρίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τα προσφυγόπουλα και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Η έρευνα ήταν ποιοτική. Το εργαλείο συλλογής των πρωτογενών δεδομένων ήταν η εις βάθος συνέντευξη. Για τον σκοπό της έρευνας επιλέχθηκε ένα δείγμα 12 εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες. Οι συνεντεύξεις έγιναν τηρώντας τα σχετικά πρωτόκολλα και διαδικασίες ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ερωτώμενων και η ακεραιότητα της έρευνας. Η έρευνα έδειξε ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων είναι σημαντικό να είναι στο κέντρο ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όμως, τονίστηκε το ότι υπάρχουν σημαντικά εμπόδια όπως είναι η ξеноφοβία, η ελλιπής υποστήριξη από την πολιτεία αλλά και η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι υπάρχουν θετικές αντιλήψεις από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιθυμία να επιμορφωθούν σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο δεξιοτήτων. Το επίπεδο αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα χαμηλό κάτι που σίγουρα θα πρέπει να αποτελέσει σημείο παρεμβάσεων από την εκπαιδευτική ηγεσία.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετανάστες, εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Λέξεις κλειδιά: Μετανάστες, πρόσφυγες, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

*Attitudes and perceptions of teachers about the necessity of
intercultural education and their training needs*

Tertipi Helen

Abstract

Modern society is changing, driven by globalization and the intense migration of recent years. In this new multicultural society, education plays a key role in integrating immigrants and refugees into their destinations. To meet these requirements, teachers need to function without prejudice. The purpose of the research is to study the perceptions of primary and secondary school teachers regarding the multicultural reality, their degree of self-sufficiency and their ability to teach and effectively support refugee children and their educational needs. The research was qualitative. The primary data collection tool was the in-depth interview. For the purpose of the research, a sample of 12 teachers, both from primary and secondary schools, was selected. The interviews were conducted in accordance with the relevant protocols and procedures to ensure the anonymity of the respondents and the integrity of the research. The research showed that the interviewed teachers believe that the integration of refugee children is important to the educational policy. However, it was observed that there are significant obstacles such as xenophobia, lack of support from the state and the complexity of the education system. The general conclusion is that there are positive perceptions on the part of teachers. The teachers expressed a desire to be trained in cognitive level and in level of skills. The level of self-sufficiency of teachers is very low, which should definitely be a point of intervention by the educational leadership.

Keywords: Intercultural education, immigrants, teachers, Primary education, Secondary education

Κατάλογος Περιεχομένων

| | |
|---|----|
| Ευχαριστίες | iv |
| Περίληψη | 1 |
| Abstract | 2 |
| Κατάλογος Περιεχομένων | 3 |
| Κατάλογος Πινάκων | 5 |
| Εισαγωγή | 6 |
| 1. Εννοιολογική προσέγγιση βασικών όρων | 11 |
| 1.1. Εισαγωγή..... | 11 |
| 1.2. Η έννοια του πρόσφυγα | 11 |
| 1.3. Μετανάστης | 13 |
| 1.4. Κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών | 15 |
| 1.5. Ενσωμάτωση προσφύγων/μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής | 16 |
| 1.6. Μετανάστευση και εκπαίδευση | 19 |
| 1.7. Συμπεράσματα | 21 |
| 2. Στάσεις της κοινωνίας και στρατηγικές ένταξης..... | 22 |
| 2.1. Εισαγωγή..... | 22 |
| 2.2. Προκατάληψη | 22 |
| 2.3. Στάσεις που προάγουν την ένταξη..... | 25 |
| 2.3.1. Πολυπολιτισμικότητα | 25 |
| 2.3.2. Επιπολιτισμοποίηση..... | 29 |
| 2.4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση | 30 |
| 2.4.1. Διδασκαλία πολιτιστικής απόκρισης | 32 |
| 2.4.2. Επιπολιτισμός Μαθητών..... | 36 |
| 2.5. Συμπεράσματα | 37 |
| 3. Συνεχιζόμενη κατάρτιση και απόκτηση πολιτισμικής επάρκειας..... | 38 |
| 3.1. Εισαγωγή..... | 38 |
| 3.2. Συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών..... | 38 |
| 3.3. Κίνητρα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη .. | 40 |
| 3.4. Ανάπτυξη της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών..... | 41 |
| 3.5. Εκπαίδευση ενηλίκων ανάλογα με τις επιμορφωτικές ανάγκες..... | 43 |
| 3.6. Συμπεράσματα | 46 |
| 4. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως υποδοχέας προσφύγων | 47 |
| 4.1. Εισαγωγή..... | 47 |
| 4.2. Η τρέχουσα κατάσταση για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες στην Ελλάδα | 47 |
| 4.3. Η εθνική στρατηγική για την ένταξη στην εκπαίδευση..... | 51 |
| 4.4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση προσφύγων | 52 |
| 4.4.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων στα σχολεία..... | 54 |
| 4.4.2. Οργανωτικό Πλαίσιο Υποδοχής Προσφύγων και Διαπολιτισμική εκπαίδευση. | 57 |
| 4.5. Συμπεράσματα | 60 |
| 5. Μεθοδολογία έρευνας | 61 |
| 5.1. Σημασία της έρευνας..... | 61 |
| 5.2. Αναγκαιότητα της έρευνας | 61 |
| 5.3. Πρωτοτυπία της έρευνας..... | 61 |
| 5.4. Ερευνητικός σκοπός-ερωτήματα | 62 |
| 5.5. Σχεδιασμός έρευνας | 62 |
| 5.6. Εργαλείο συνέντευξης | 63 |
| 5.7. Πληθυσμός-Δείγμα | 64 |
| 5.8. Αξιοπιστία-Εγκυρότητα..... | 64 |
| 5.9. Ανάλυση δεδομένων | 65 |

| | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|--|
| 5.10. | Ηθικά ζητήματα | 66 |
| 6. | Ανάλυση συνεντεύξεων | 67 |
| 6.1. | 1 ^{ος} θεματικός άξονας..... | 67 |
| 6.2. | 2 ^{ος} θεματικός άξονας..... | 83 |
| 6.3. | 3 ^{ος} θεματικός άξονας..... | 88 |
| 7. | Συμπεράσματα | 92 |
| 7.1. | Συζήτηση..... | 92 |
| 7.2. | Πρακτικές εφαρμογές | 99 |
| 7.3. | Περιορισμοί έρευνας-Προτάσεις | 100 |
| Βιβλιογραφικές Αναφορές | | 101 |
| Ξενόγλωσση | | 101 |
| Ελληνόγλωσση | | Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης. |

Κατάλογος Πινάκων

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1: Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης του 1 ^{ου} θεματικού άξονα «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφύγων»..... | 68 |
| Πίνακας 2: Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης του 2 ^{ου} θεματικού άξονα «Επίπεδο αυτεπάρκειας και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»..... | 83 |
| Πίνακας 3: Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης του 3 ^{ου} θεματικού άξονα «Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διαπολιτισμική εκπαίδευση»..... | 88 |

Εισαγωγή

Η αύξηση της μετανάστευσης αποτελεί ένα ειδικό και σημαντικό θέμα για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλες της χώρες της Ευρώπης, ειδικά με την πρόσφατη εισροή προσφύγων, συμπεριλαμβανομένων πολλών παιδιών και νέων, καθώς οι χώρες καλούνται να προσαρμόσουν και να διαχειριστούν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Συνολικά, η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως πύλη για την επιτυχή ένταξη και μια παραγωγική ζωή για τους νεότερους πρόσφυγες και τη δεύτερη γενιά (Pastoor, 2015). Υπάρχει ευρεία συναίνεση ότι η εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την κοινωνική συμμετοχή, την υγεία και την ευημερία και ότι το σχολείο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο για τους νεοαφιχθέντες πρόσφυγες και ότι η ευημερία των παιδιών προσφύγων εξαρτάται ιδιαίτερα από τις σχολικές εμπειρίες τους (Nilsson & Bunar, 2016). Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται στην μετανάστευση έχει σημαντικό αντίκτυπο τόσο στο κατά πόσον οι μετανάστες ενσωματώνονται επιτυχώς στις κοινότητες υποδοχής τους όσο και στην οικονομική και κοινωνική ευημερία όλων των μελών των κοινοτήτων (OECD, 2015).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ένα από τα κλειδιά για τη διαδικασία υποδοχής και ένταξης των προσφύγων. Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες τοποθεσίες της Ευρώπης και των ΗΠΑ, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ακόμη καλά προετοιμασμένοι να υποδεχτούν τους πρόσφυγες, δείχνοντας έλλειψη γνώσης για τις καταστάσεις τους και αρνητικές στάσεις απέναντι τους, και ενεργώντας με χαμηλή ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική ικανότητα (Sharkey, 2018). Αν και στην Ευρώπη έχει σημειωθεί πρόοδος στις στάσεις απέναντι σε ανθρώπους που προσπαθούν να φτάσουν στην ήπειρο, μια παγκόσμια έρευνα, που αναπτύχθηκε από το Pew Research Center στα τέλη του 2017, δείχνει ότι οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί παραμένουν επιφυλακτικοί στην ενσωμάτωση των προσφύγων και των μεταναστών (European Social Survey, 2018).

Οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης εστιάζουν στην απομάκρυνση από εθνοκεντρικές πολιτικές και στάσεις, με σκοπό να διδαχθούν οι μαθητές/τριες οποιασδήποτε εθνικότητας, την αποδοχή της διαφορετικότητας και της αξίας του αλληλοσεβασμού. Εκτός από τις γνώσεις που πρέπει να μεταδώσουν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τη διαχείριση των προσωπικών τους απόψεων και της υποστήριξης πως κάθε προσωπική και συλλογική ταυτότητα δικαιούται του ανάλογου σεβασμού (Γκόβαρης, 2001). Τα νέα

πολυπολιτισμικά δεδομένα απαιτούν τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, όπου ο πολιτισμός περιλαμβάνει φυλετικές, θρησκευτικές ή πολιτιστικές ομάδες και εκδηλώνεται με συνήθειες συμπεριφορές, πολιτιστικές υποθέσεις και αξίες, πρότυπα σκέψης και επικοινωνιακά στυλ (Moawad, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου με διαμορφωμένες αντιλήψεις και αξίες, δεν θα μπορούσαν να μην επηρεάζονται από τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδιαίτερα από τη στιγμή που καλούνται να διαδραματίσουν μείζονα ρόλο στην ενσωμάτωση των προσφύγων. Η διαδικασία αυτή δεν είναι εύκολη για τους πρώτους, καθώς απαιτεί την αντιμετώπιση των ίδιων των ανησυχιών τους, τον επαναπροσδιορισμό εγκαθιδρυμένων πεποιθήσεων και τέλος τη διαπίστωση της δικής τους ετοιμότητας να ανταπεξέλθουν σε μια τέτοια κατάσταση. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναδεικνύουν μία μεγάλη ποικιλία στις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφύγων, κυμαινόμενων από την πλήρη αποδοχή τους μέχρι την αντιμετώπισή τους με όρους μη σύμφωνους με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση (Clemens, 2011). Είναι γεγονός ότι σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι απαραίτητες ακόμα πιο απαιτητικές ενέργειες από τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην ποικιλότητα μιας σχολικής τάξης που αποτελείται από διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά και εθνοτικά στοιχεία των μαθητών/τριών (Barrett et.al., 2014).

Κατά τα έτη 2015-2016, η Ελλάδα αντιμετώπισε μια ταχεία εισροή προσφύγων, οι οποίοι προσπάθησαν να ξεφύγουν από τον πόλεμο και τη φτώχεια στις χώρες καταγωγής τους στη Μέση Ανατολή και τη Νότια Ασία. Αυτοί οι πρόσφυγες αναζητούν μια καλύτερη και ασφαλέστερη ζωή για τον εαυτό τους και τις οικογένειές τους. Ο προσφυγικός πληθυσμός που έφτασε στη χώρα μας δεν είναι ομοιογενής. Η συνεχής αναδιαμόρφωση της ελληνικής πραγματικότητας λόγω της αυξανόμενης προσέλευσης προσφύγων ιδίως κατά τα τελευταία χρόνια δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σκηνικό. Η επιδίωξη διασφάλισης ποιοτικής διαβίωσης και ένταξης των ανθρώπων αυτών στην κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ισότιμη ανταπόκριση στο δικαίωμα των παιδιών προσφύγων για εκπαίδευση (Kipouroroulou, 2019).

Οι στάσεις των ενηλίκων, γονέων και εκπαιδευτικών, είναι καθοριστικές στη διαδικασία ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαδραματίζουν ισχυρότερο ρόλο, δεδομένης της δυνατότητας

κατάρτισης εστιασμένης στο αντικείμενο αυτό και αξιοποίησης μεθόδων που θα λειτουργήσουν ως αρωγοί στην όλη διαδικασία. Γι' αυτό και είναι μείζονος σημασίας η διερεύνηση των αντιλήψεων, τόσο για ζητήματα που άπτονται της αντιμετώπισης των προσφύγων ευρύτερα και της ενσωμάτωσης των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο, όσο και με τη δική τους επαγγελματική ετοιμότητα να ανταποκριθούν στο έργο αυτό, στο πλαίσιο των κατευθύνσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η εργασία προχωρά σε ανασκόπηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, την πραγματικότητα, και τα εμπόδια της ενσωμάτωσης των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών καθώς και στον ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός και τι πρέπει να γίνει για να ενισχυθούν οι δεξιότητες του. Στη συνέχεια πραγματοποιείται εμπειρική έρευνα που εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αναδείξει ακριβώς το βαθμό στον οποίο οι πεποιθήσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, ιδιαίτερα υπό τις συνθήκες εχθροπραξιών σε διάφορες χώρες, οι οποίες έχουν οδηγήσει στην έξαρση του φαινομένου της μετανάστευσης στην Ελλάδα, συνδέονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με τα συνεχώς νέα δεδομένα στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η έρευνα αυτή στοχεύει στο να καλλιεργήσει το έδαφος για κριτικό στοχασμό και γόνιμο διάλογο αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή των βέλτιστων δυνατών εκπαιδευτικών μεθόδων και κυρίως αναφορικά με τη διασφάλιση αισθήματος προσωπικής ασφάλειας για την επάρκεια δημιουργίας περιβάλλοντος γνώσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα, καθώς και τον βαθμό αυτεπάρκειας και ικανότητάς τους ώστε να διδάξουν και να στηρίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τα προσφυγόπουλα. Επιπλέον διερευνώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;*
- 2. Σε ποιο βαθμό αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να ανταποκριθούν στις στρατηγικές που ορίζονται στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων και των παιδιών των μεταναστών;*
- 3. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό συνεισφέρει η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στην αίσθηση πολιτισμικής τους επάρκειας;*

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση και αποσαφήνιση των κυριότερων όρων που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τονίζεται η ανάγκη ενσωμάτωσης των προσφύγων/μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής, καθώς και οι μηχανισμοί που αυτό γίνεται εφικτό μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις της κοινωνίας υποδοχής σχετικά με την ενσωμάτωση των αλλοδαπών καθώς και οι νέες συνθήκες που δημιουργούνται σε μια κοινωνία υπό την επίδραση της πολυπολιτισμικότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται φανερό ότι η πολιτισμικά ευαίσθητη εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική ρίζα όχι μόνο στην ισότητα αλλά και στη δικαιοσύνη. Για να την επιτύχουν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε μια επαναξιολόγηση των σκοπών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ανάγκες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών, για προσαρμογή τόσο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και στα προβλήματα που φέρουν τα παιδιά από τις χώρες τους. Κρίνεται απαραίτητη η αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί και που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να μπορέσουν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τοπίο και να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη, τόσο των γηγενών, όσο και των αλλοδαπών μαθητών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και στο έκτο τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των στοιχείων που συλλέχθηκαν και

τέλος στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1. Εννοιολογική προσέγγιση βασικών όρων

1.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό συζητούνται οι βασικότερες έννοιες που αναφέρονται στα πλαίσια του μεταναστευτικού-προσφυγικού ζητήματος και η ανάλυσή τους έχει ως σκοπό την κατανόηση και την διάκριση των όρων που θα αναφερθούν. Επίσης συζητούνται οι έννοιες που αναφέρονται στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών. Το κεφάλαιο αυτό παραθέτει ορισμούς από διεθνείς έγκυρους, αναγνωρισμένους και πιστοποιημένους οργανισμούς. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε ορισμούς από την διεθνή βιβλιογραφία. Αποσαφηνίζοντας τους ορισμούς, θα γίνει μια πληρέστερη κατανόηση των εννοιών που παρατίθενται στην διπλωματική εργασία.

1.2. Η έννοια του πρόσφυγα

Ένας πρόσφυγας, γενικά, είναι ένας εκτοπισμένος που λόγω ανάγκης έχει διασχίσει τα εθνικά σύνορα και είναι αδύνατη η ασφαλής επιστροφή του στο σπίτι του (Blau, 2015). Ένα τέτοιο πρόσωπο μπορεί να ονομάζεται ως ο αιτών άσυλο μέχρι την αναγνώριση του καθεστώτος του πρόσφυγα από το συμβαλλόμενο κράτος ή την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες εάν υποβάλουν τυπικά αίτηση ασύλου. Ο επικεφαλής διεθνής οργανισμός που συντονίζει την προστασία των προσφύγων είναι το Γραφείο των Ηνωμένων Εθνών του Ύπατου Αρμοστή των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR) (UNHCR, 2011). Τα Ηνωμένα Έθνη διαθέτουν ένα δεύτερο γραφείο για τους πρόσφυγες, το UNRWA, το οποίο είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την υποστήριξη της μεγάλης πλειοψηφίας των παλαιστινίων προσφύγων (Card, Dustmann & Preston, 2012).

Παρόμοιες εκφράσεις σε διαφορετικές γλώσσες περιγράφουν τα γεγονότα που σηματοδοτούν τη μετανάστευση μιας ομάδας ανθρώπων από έναν τόπο προέλευσης, όπως είναι ο βιβλικός απολογισμός των Ισραηλινών που εγκατέλειψαν την ασσυριακή κατάκτηση (περίπου 740 π.Χ.) ή το άσυλο που αναζητήθηκε από τον προφήτη Μωάμεθ και τους ακολούθους του στο Yathrib, αφού διέφυγαν από τη δίωξη στη Μέκκα. Στην αγγλική γλώσσα, ο όρος πρόσφυγας προέρχεται από το καταφύγιο, από το παλαιό γαλλικό καταφύγιο, που σημαίνει «κρυψώνα» (Mendenhall, Bartlett & Ghaffar-Kucher, 2016). Αναφέρεται σε «καταφύγιο ή προστασία από κίνδυνο», από τη Λατινική Fugere, «να φύγει» και το refugee, «ανάληψη καταφυγίου,

τόπος για να φύγουμε πίσω». Στη Δυτική ιστορία, ο όρος εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στους Γάλλους Προτεστάντες Huguenots αναζητώντας ένα ασφαλές μέρος εναντίον της καθολικής διώξεως μετά το πρώτο διάταγμα του Fontainebleau το 1540 (Fransen, Vargas-Silva & Siegel, 2018). Η λέξη εμφανίστηκε στην αγγλική γλώσσα όταν οι Γάλλοι Huguenots κατέφυγαν στη Βρετανία σε μεγάλους αριθμούς, μετά το διάταγμα του Fontainebleau του 1685 στη Γαλλία και τη διακήρυξη επιείκειας της Αγγλίας και της Σκωτίας του 1687. Η έννοια της λέξης αφορά «ένα άτομο που ζητούσε άσυλο», μέχρι το 1914, όταν εξελίχθηκε για να σημαίνει «μια φυγή στο σπίτι», που εφαρμόστηκε στην περίπτωση αυτή σε πολίτες στη Φλάνδρα που κατευθύνονταν δυτικά για να ξεφύγουν από τις μάχες στον Α Παγκόσμιο Πόλεμο (Batista, Lacuesta, Vicente & Pedro, 2012).

Ο πρώτος σύγχρονος ορισμός του διεθνούς καθεστώτος του πρόσφυγα προέκυψε από την Κοινωνία των Εθνών το 1921 από την Επιτροπή Προσφύγων. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και σε ανταπόκριση του μεγάλου αριθμού ανθρώπων που έφυγαν από την Ανατολική Ευρώπη, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες του 1951 όριζε ως πρόσφυγα (στο άρθρο 1.A.2) κάθε πρόσωπο που εξαιτίας βάσιμου φόβου για διωγμό λόγω φυλής, θρησκείας, ιθαγένειας, ιδιότητας μέλους συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ή πολιτικής γνώμης, καταφεύγει εκτός της χώρας της εθνικότητάς του και δεν είναι σε θέση ή, λόγω αυτού του φόβου, δεν είναι πρόθυμος, να επιστρέψει, ο οποίος δεν έχει ιθαγένεια και βρίσκεται εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του ως αποτέλεσμα τέτοιων γεγονότων, δεν είναι σε θέση ή, λόγω αυτού του φόβου, δεν είναι πρόθυμος να επιστρέψει σ' αυτή (Mittaritona, Orefice & Peri, 2017).

Από το 2011, η ίδια η UNHCR, εκτός από τον ορισμό του 1951, αναγνωρίζει τα άτομα ως πρόσφυγες (UNHCR, 2011): «που βρίσκονται εκτός της χώρας της οποίας έχουν την υπηκοότητα ή τη συνήθη διαμονή τους και δεν μπορούν να επιστρέψουν εκεί λόγω σοβαρών και αδιάκριτων απειλών για τη ζωή, τη σωματική ακεραιότητα ή την ελευθερία που οφείλονται σε γενικευμένη βία ή σε γεγονότα που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη» (UNHCR, 201, p.124).

1.3. Μετανάστης

Η μετανάστευση είναι η μετακίνηση ανθρώπων σε μια χώρα προορισμού για την οποία δεν είναι ιθαγενείς ή όπου δεν έχουν ιθαγένεια για την εκεί εγκατάσταση ή διαμονή τους. Η μετακίνηση των ανθρώπων αυτών γίνεται με σκοπό να γίνουν μόνιμοι κάτοικοι ή πολιτογραφημένοι πολίτες, αναλαμβάνοντας εργασία ως διακινούμενοι εργαζόμενοι προσωρινά ή ως ξένοι εργαζόμενοι (Clemens, 2011).

Το μακροπρόθεσμο και αυξανόμενο σύνολο στοιχείων για τη μετανάστευση και την κινητικότητα δείχνει ότι η μετανάστευση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τους ευρύτερους παγκόσμιους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και τεχνολογικούς μετασχηματισμούς που επηρεάζουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων πολιτικής υψηλής προτεραιότητας, όπως η παγκοσμιοποίηση (Triandafyllidou, 2019). Καθώς εμβαθύνουν οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί διαμορφώνουν όλο και περισσότερο τη ζωή μας, στους χώρους εργασίας μας, στα σπίτια μας, στην κοινωνική και πνευματική μας ζωή και φυσικά στην εκπαίδευση. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, αγαθά και υπηρεσίες από όλο τον κόσμο λόγω της συνεχιζόμενης επέκτασης των τεχνολογιών συρρίκνωσης των αποστάσεων (Somers, 2018). Υπάρχει επίσης η αίσθηση ότι βρισκόμαστε σε μια περίοδο σημαντικής αβεβαιότητας. Πολλοί σχολιαστές έχουν αμφισβητήσει τη σταθερότητα των πτυχών της παγκόσμιας πολιτικής τάξης που σφυρηλατήθηκε αμέσως μετά από δύο παγκόσμιους πολέμους. Ιστορικά αναγνωρίζοντας ότι η μετανάστευση και ο εκτοπισμός συμβαίνουν σε ένα ευρύτερο μακροπρόθεσμο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, τίθεται η ανάγκη της αναγνώρισης ότι βρισκόμαστε στο κέντρο ενός παγκόσμιου μετασχηματισμού και ότι οι επακόλουθες αλλαγές στην καθημερινή μας ζωή επηρεάζουν το τρέχον περιβάλλον (Somers, 2018).

Με βάση λοιπόν την έρευνα για τις οικονομικές επιπτώσεις της μετανάστευσης παρατηρείται ότι η μετανάστευση είναι επωφελής τόσο για τις χώρες υποδοχής όσο και για τις χώρες αποστολής. Έρευνες σχετικές με το θέμα με λίγες εξαιρέσεις, διαπιστώνουν ότι η μετανάστευση έχει κατά μέσον όρο θετικές οικονομικές επιπτώσεις στον γηγενή πληθυσμό, αλλά είναι αντιφατική και δεν προσφέρει σαφείς ενδείξεις ως προς το εάν η μετανάστευση με χαμηλή ειδίκευση επηρεάζει αρνητικά τους ντόπιους με χαμηλή ειδίκευση. Μελέτες δείχνουν ότι η εξάλειψη των φραγμών στη μετανάστευση θα έχει βαθιές επιπτώσεις στο παγκόσμιο ΑΕΠ, με εκτιμήσεις των κερδών που κυμαίνονται μεταξύ 67 και 147 τοις εκατό. Οι

οικονομολόγοι υποστηρίζουν ότι η μείωση των φραγμών στην κινητικότητα του εργατικού δυναμικού μεταξύ των αναπτυσσόμενων και των ανεπτυγμένων χωρών θα ήταν ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα για τη μείωση της φτώχειας (Elia, 2017).

Όσον αφορά σε άλλες επιπτώσεις της μετανάστευσης, η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία παρέχει μεικτά ευρήματα για τη σχέση μεταξύ της μετανάστευσης και του εγκλήματος παγκοσμίως, αλλά διαπιστώνει για τις Ηνωμένες Πολιτείες ότι η μετανάστευση είτε δεν έχει αντίκτυπο στο ποσοστό εγκληματικότητας είτε ότι μειώνει το ποσοστό εγκληματικότητας. Οι έρευνες δείχνουν ότι η χώρα καταγωγής έχει σημασία για την ταχύτητα και το βάθος της αφομοίωσης των μεταναστών, καθώς μετανάστες που προέρχονται από εμπόλεμες χώρες παρουσιάζουν δυσκολία ως προς την αφομοίωση στην χώρα προορισμού τους, λόγω της ψυχολογικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται. Οι οικονομικοί μετανάστες, που οι χώρες τους δεν είναι σε εμπόλεμη κατάσταση, παρουσιάζουν μεγάλη συνολική αφομοίωση τόσο σε μετανάστες πρώτης όσο και σε δεύτερης γενιάς (Rehavi & Starr, 2014).

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι παρατηρούνται ενδείξεις διακρίσεων κατά των ξένων και μειονοτικών πληθυσμών σε διάφορους τομείς της κοινωνίας και της καθημερινότητας. Αυτοί αφορούν την ποινική δικαιοσύνη, τις επιχειρήσεις, την οικονομία, τη στέγαση, την υγειονομική περίθαλψη, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την πολιτική. Αυτές οι διακρίσεις παρατηρούνται τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής όσο και σε χώρες της Ευρώπης. Ειδικότερα οι πληθυσμοί αυτοί δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν ισάξια και ισότιμα την δικαιοσύνη και τους θεσμούς της, δεν μπορούν οι ίδιοι να ανοίξουν και να διευθύνουν επιχειρήσεις αλλά και να είναι εργαζόμενοι σε αυτές, δεν έχουν ίσα δικαιώματα στην υγεία και ζουν σε άθλιες συνθήκες διαβίωσης με κακή υγιεινή ως συνέπεια και της αδιαφορίας της πολιτείας (Rehavi & Starr, 2014).

Η μετανάστευση συνήθως οφείλεται στην αναζήτηση εργασίας, ή πόρων, ή στην ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας ζωής. Ο όρος οικονομικός μετανάστης αναφέρεται σε κάποιον που έχει ταξιδέψει από μια περιφέρεια σε άλλη περιοχή με σκοπό την αναζήτηση απασχόλησης και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την πρόσβαση σε πόρους. Ένας οικονομικός μετανάστης διαφέρει από κάποιον που είναι πρόσφυγας από τον τρόπο που φεύγει από την χώρα του. Ένα παράδειγμα οικονομικής μετανάστευσης ήταν στην εποχή που πολλοί Έλληνες ταξίδευαν προς την Γερμανία και το Βέλγιο για εργασία, ενώ η εμπόλεμη κατάσταση στη Συρία που ξεκίνησε από το 2011 είχε ως συνέπεια την εμφάνιση ενός

κύματος προσφύγων που η ανεπαρκής διαχείρισή του σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο είχε αρνητικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους όσο και για τους κατοίκους των χωρών. Πολλές χώρες έχουν περιορισμούς μετανάστευσης οι, οποίες απαγορεύουν σε ένα άτομο να εισέλθει στη χώρα για λόγους απόκτησης εργασίας χωρίς έγκυρη θεώρηση. Ως παραβίαση των νόμων περί μετανάστευσης ένα κράτος μπορεί να αρνηθεί την είσοδο στη χώρα σε ένα πρόσωπο που έχει κηρυχθεί ως οικονομικός μετανάστης (Μαρούκης, 2010).

1.4. Κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών

Κατανοούμε τον αποκλεισμό ως την κοινωνική διαδικασία στην οποία ένα άτομο ή μια κοινωνική ομάδα δεν αναπτύσσεται με ολοκληρωμένο τρόπο μέσα σε μια δεδομένη κοινωνία, γενικά λόγω υποχρεωτικών λόγων, που το έχουν καθορίσει έτσι. Η έλλειψη πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής συμμετοχής, είναι από τα ορατά συμπτώματα αυτού του αποκλεισμού. Σε αντίθεση με την περιθωριοποίηση, η οποία αντανακλά μια έντονη διάκριση στη διαδικασία της ενσωμάτωσης, ο αποκλεισμός αναφέρεται σε μια δομική διαδικασία διαχωρισμού, και ως εκ τούτου είναι πολύ δύσκολο να αναστραφεί, αν δεν αναληφθούν προγράμματα ενσωμάτωσης για να στοχεύσουν στη ρίζα του προβλήματος (Silver, 2007).

Και θα πρέπει να προστεθεί ότι οι διαρθρωτικές αλλαγές στο πολιτικό και οικονομικό σύστημα των κοινωνιών υποδοχής, είναι επίσης απαραίτητα όσον αφορά τα δικαιώματα του πληθυσμού της μη τοπικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων αυτών που εγγυώνται την ενσωμάτωσή τους ως πολίτες με πλήρη δικαιώματα. Από τα προαναφερθέντα, γίνεται σαφές ότι πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Σύμφωνα με τον San Román (2014), όσοι περιθωριοποιούνται ή απομακρύνονται, είναι εκείνες οι ομάδες ή τα άτομα που αναγνωρίζονται ως μέλη της κοινότητας, αλλά τα οποία δεν χρειάζονται για τη λειτουργία της, την επιβίωση και την αναπαραγωγή. Το πιο εμφανές παράδειγμα είναι αυτό των τσιγγάνων. Αντίθετα, όταν μιλάμε για αποκλεισμό αναφερόμαστε σε ομάδες από τις οποίες εξαρτάται το πολιτικοοικονομικό σύστημα, αλλά μόνο εφ' όσον επιβιώνουν υπό επισφαλείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Αυτό θα εξηγούσε γιατί οι μετανάστες εκτός ΕΕ θεωρούνται μόνο σύμφωνα με την εργασιακή τους ταυτότητα, ως φθηνό εργατικό δυναμικό (Lumpen-proletariat), ως δημογραφικά στοιχεία και ως φορολογούμενοι, ενώ όλες οι άλλες

διαστάσεις της ταυτότητάς τους ως άτομα αποκλείονται (οικογένεια, θρησκεία, φύλο κ.λπ.). Στην πραγματικότητα, μερικά από τα μη εργασιακά στοιχεία της προσωπικής ταυτότητας αντιμετωπίζονται ως προβληματικά από την κοινωνία υποδοχής (Ισλάμ, πολυγαμία, κοινοτική δυναμική, κατάληψη των δημόσιων χώρων κλπ) (Bogeskov et al, 2003).

Όσον αφορά την ανάλυση των αιτιών και της δυναμικής αποκλεισμού του πληθυσμού εκτός ΕΕ, θεωρούμε ότι η προοπτική που ταιριάζει καλύτερα στη σημερινή κατάσταση είναι η συστημική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη σχέση όλων των παραγόντων που λειτουργούν. Αυτό το ολιστικό όραμα είναι πιο απαραίτητο από ποτέ, επειδή η τάση του τρέχοντος συστήματος είναι να κατακερματίζει και να διευρύνει το χάσμα μεταξύ κοινωνικοοικονομικών τομέων, αυξάνοντας έτσι τον κίνδυνο κοινωνικής ρήξης. Οι δημόσιες δηλώσεις υπέρ της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών στις κοινότητες υποδοχής, συναντούν καλά καθορισμένα όρια στη διαδικασία κατακερματισμού των αγορών εργασίας και διαρθρωτική ανάπτυξη άφθονων τμημάτων του πληθυσμού σε επισφαλή κατάσταση. Στο πλαίσιο αυτό, είναι δυνατές διαφορετικές μέθοδοι κοινωνικής ένταξης και όχι μόνο με σεβασμό στις συνθήκες διαβίωσης των τομέων που περιλαμβάνονται (σταθερή εργασία, πρόσβαση στην εκπαίδευση, τη στέγαση, τις κοινωνικές υπηρεσίες κ.λπ.), αλλά και σε σχέση με τις συνθήκες διαβίωσης που χαρακτηρίζουν τις πιο επισφαλείς ομάδες (άνεργοι, υποαπασχολούμενοι, λαθραίοι εργαζόμενοι κ.λπ.) (Benton & Petrovic, 2013).

1.5. Ενσωμάτωση προσφύγων/μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής

Οι πόλεις είναι συχνά τα πρώτα σημεία εισχώρησης για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες στην κοινωνία υποδοχής. Η υποδοχή αποτελεί το πρώτο βήμα για την ενσωμάτωση των μεταναστών και των προσφύγων σε μια κοινωνία, καθώς η ενσωμάτωση της οικογένειας επηρεάζει και την ενσωμάτωση των παιδιών. Η επιλογή των πόλεων γίνεται επειδή εκεί υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες εργασίας, εκπαίδευσης και ικανοποιητικών συνθηκών υγιεινής και διαβίωσης σε σχέση με την επαρχία. Συνεπώς, μια ολοκληρωμένη πολιτική ένταξης αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεσματικής αστικής ανάπτυξης. Με την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών, υποδομών και ευκαιριών, οι πόλεις έχουν την ικανότητα να εξασφαλίζουν τη μακροπρόθεσμη ενσωμάτωση των μεταναστών και των προσφύγων στον αστικό ιστό. Ωστόσο, η ενθάρρυνση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης είναι μια δύσκολη,

πολύπλοκη και μακροπρόθεσμη διαδικασία. Εάν η ενσωμάτωση αυτή στον αστικό ιστό χειροτερεύει, μπορεί να αποτύχει να αντιμετωπίσει τις βασικές ανάγκες τους και να οδηγήσει στον αποκλεισμό των μεταναστών και των προσφύγων από την αγορά εργασίας, τη στέγαση, τις υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης κλπ. Με τη σειρά της η κοινωνική συνοχή τίθεται σε κίνδυνο. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν οι πόλεις καλούνται να αντιμετωπίσουν σημαντικές και ξαφνικές μετακινήσεις πληθυσμών που ασκούν πίεση στις υπηρεσίες τους. Οι καινοτόμες δράσεις των πόλεων υποστηρίζουν τις πόλεις να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις (Catteneo & Peri, 2016).

Η πρώτη προτεραιότητα για αυτή την πρόσκληση αποτελεί η μακροπρόθεσμη ενσωμάτωση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών. Ως ενσωμάτωση καλείται μια πολύπλευρη διαδικασία που απαιτεί ολοκληρωμένες προσεγγίσεις. Ειδικότερα αφορά τη διαδικασία εισαγωγής ατόμων ή ομάδων σε ένα ευρύ κοινωνικό πλαίσιο με γενικούς κανόνες. Ωστόσο, δεδομένου ότι η ενσωμάτωση αρχίζει από την ημέρα άφιξης στην χώρα διαμονής, οι βραχυπρόθεσμες απαντήσεις μπορούν να ληφθούν υπόψη εάν αποτελούν μέρος μακροπρόθεσμων στρατηγικών ενσωμάτωσης (Blau, 2015).

Εντούτοις, η ενσωμάτωση των μεταναστών μπορεί να οριστεί ευρέως ως εξής :*«Η διαδικασία με την οποία οι μετανάστες γίνονται αποδεκτοί στην κοινωνία, τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδες ... [Η ενσωμάτωση] αναφέρεται σε μια αμφίδρομη διαδικασία προσαρμογής από τους μετανάστες και τις κοινωνίες υποδοχής ... [και συνεπάγεται] την εξέταση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μεταναστών και των φιλοξενούντων των κοινωνιών, της πρόσβασης σε διαφορετικά είδη υπηρεσιών και στην αγορά εργασίας, καθώς και στον προσδιορισμό και τον σεβασμό ενός βασικού συνόλου αξιών που δεσμεύουν τους μετανάστες και τις κοινότητες υποδοχής σε έναν κοινό σκοπό.»* (Sherstha, 2016, p. 56)

Μετά την ενίσχυση του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής ανάπτυξης (ΕΤΠΑ), οι δράσεις μπορούν να καλύπτουν μια σειρά επενδύσεων σε κοινωνικές υποδομές, την υγεία, την παιδεία, τη στέγαση και την παιδική υποδομή, την αναγέννηση των υποβαθμισμένων αστικών περιοχών, δράσεις για τη μείωση της χωρικής και εκπαιδευτικής απομόνωσης μεταναστών και προσφύγων. Θα μπορούσαν επίσης να συμπεριληφθούν μέτρα που αφορούν την επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, όπως η επαγγελματική κατάρτιση, η καθοδήγηση, η ανάπτυξη ικανοτήτων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η παρακάτω λίστα παρέχει ορισμένα παραδείγματα (Blau, 2015):

1. Κοινωνική υποδομή: οι δράσεις θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη κοινοτικής κοινωνικής φροντίδας, κοινοτικών κέντρων, οικογενειακών κέντρων κλπ.
2. Υποδομή στέγασης: τα μέτρα θα μπορούσαν να επενδύσουν στην κοινωνική στέγαση, η οποία δεν ενισχύει περαιτέρω την χωρική απομόνωση των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων.
3. Εκπαιδευτικές υποδομές: Από την παιδική ηλικία μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι δράσεις θα μπορούσαν να στοχεύουν στην ένταξη και την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη μαθημάτων κατάρτισης και γλώσσας.
4. Υγεία: έμφαση στη διευκόλυνση για την πρόσβαση των υπηρεσιών υγείας και την παροχή υπηρεσιών υγείας για τα προβλήματα των νεοαφιχθέντων μεταναστών και προσφύγων. Οι αστικές καινοτόμες δράσεις θα μπορούσαν επίσης να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένες (ευάλωτες) ομάδες όπως είναι οι πρόσφυγες και οι μετανάστες (Blau, 2015):
 - ❖ Ασυνόδευτοι ανήλικοι: Απομονωμένοι και ευάλωτοι στην εμπορία ανθρώπων, οι δράσεις θα μπορούσαν να αναπτύξουν συστήματα προστασίας των παιδιών που συνδέουν υπηρεσίες σε όλους τους κοινωνικούς τομείς για την πρόληψη και αντιμετώπιση κινδύνων βίας, κακοποίησης, εκμετάλλευσης και αμέλειας των παιδιών, για τη στήριξη των παιδιών που δεν φροντίζουν οικογένειες και να παρέχουν προστασία στα παιδιά σε ιδρύματα.
 - ❖ Γυναίκες: Δεδομένου ότι οι γυναίκες μετανάστριες και οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν συχνά συγκεκριμένες προκλήσεις όσον αφορά την πρόσβαση στη στέγαση, τις υπηρεσίες υγείας, την κατάρτιση και τα μαθήματα γλωσσών, καθώς και στην ένταξη στην αγορά εργασίας, οι ενέργειες θα μπορούσαν να επιδιώξουν την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων.
 - ❖ Νέοι, συμπεριλαμβανομένων των νέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο: Έχουν την τάση να εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και να είναι λιγότερο μορφωμένοι. Η μετάβασή τους στην αγορά εργασίας είναι συχνά πιο δύσκολη. Οι δράσεις θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην εκπαίδευση και την ένταξη στην αγορά εργασίας, αλλά και στην παροχή χώρων αλληλεπίδρασης για νέους με διαφορετικό υπόβαθρο (π.χ. μέσω του αθλητισμού και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων ή / και των υποδομών). Και αυτά εννοείται πρώτα γίνονται σε επίπεδο πόλεων.

Όλα τα παραπάνω αναφέρονται για το λόγο ότι το μεταναστευτικό και το προσφυγικό θέμα είναι συλλογική ευθύνη των φορέων της κάθε πόλης και όχι μόνο των κυβερνώντων.

Η ενσωμάτωση των μεταναστών έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση στην παγκόσμια ατζέντα εδώ και χρόνια με την εμφάνιση της έκκλησης της Ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030 να "μην αφήσει κανέναν πίσω", συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών. Ωστόσο, ο τομέας της ενσωμάτωσης των μεταναστών είναι παραδοσιακά πολωμένος και τα σχετικά δεδομένα περιορίζονται γενικά σε χώρες υψηλού εισοδήματος. Το αυξημένο ενδιαφέρον για την ένταξη των μεταναστών υπογραμμίζει την ανάγκη περισσότερης έρευνας και καλύτερων δεδομένων (Elsner, 2012).

1.6. Μετανάστευση και εκπαίδευση

Στις σκληρές πραγματικότητες του σημερινού κόσμου τα μέλη της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της ερευνητικής κοινότητας, εστιάζουν στην πιο ευάλωτη ομάδα, δηλαδή, τα παιδιά μεταξύ των εκτοπισμένων πληθυσμών, οι οποίοι συχνά φτάνουν στον τόπο υποδοχής ενώ πλήττονται από τη βία και τη φτώχεια. Οι ψυχικές, ψυχολογικές, οικολογικές και κοινωνικές τους ανάγκες ποικίλλουν και είναι σοβαρές (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Όταν φτάνουν τέτοια παιδιά σε χώρες που ήδη αγωνίζονται να εκπαιδεύσουν τα δικά τους παιδιά και τώρα έχουν να εκπαιδεύσουν παιδιά πρόσφυγες, το βάρος για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις κυβερνήσεις γίνεται συντριπτικό. Αυτές οι χώρες υποδοχής αντιμετωπίζουν τις σοβαρές ευθύνες της εύρεσης σχολικών δομών, εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών υλικών για χιλιάδες ή εκατομμύρια νεοεισερχόμενους, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν μιλούν τη γλώσσα διδασκαλίας. Και στην περίπτωση των Σύριων και του μακρού εμφυλίου πολέμου τους, παιδιά που έχουν χάσει κατά μέσο όρο 3-4 χρόνια σχολικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, τα σχολεία είναι το πρώτο σημείο επαφής για αυτά για τη διάσωση των ζωών τους (Norberg, 2017).

Τα σχολεία, ωστόσο, βρίσκονται μέσα στις εθνικές και τοπικές κυβερνήσεις. Έτσι, οι πολιτικές και οι πρακτικές τους σχετικά με τα παιδιά προσφύγων ποικίλλουν ως προς τον τρόπο υποδοχής, παρακολούθησης και ενσωμάτωσης των νεοεισερχόμενων. Σύμφωνα με την συνηθέστερη εκπαιδευτική πολιτική, πολλά έθνη απαιτούν αφομοίωση των νεοεισερχόμενων: αυτό ποικίλλει από την άποψη της συμπερίληψης, της ένταξης, της ποικιλομορφίας και της πολυπολιτισμικότητας. Ως εκ τούτου, οι διαδικασίες υποδοχής,

προστασίας και απόδοσης δικαιωμάτων μη / υπηκοότητας διαφέρουν (Banks, 2017). Η πρόσβαση στην εκπαίδευση καθώς και οι τοποθετήσεις στο σχολείο ποικίλλουν επίσης. Όπως αναφέρθηκε από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2017), η εκπαιδευτική πρόσβαση και η επίτευξη προσφύγων σπάνια παρακολουθούνται μέσω εθνικών συστημάτων παρακολούθησης, τα οποία αφήνουν πολλά από τα παιδιά μεταναστών να είναι αόρατα. Ενώ σε παγκόσμιο επίπεδο, το 91% όλων των παιδιών φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, για τους πρόσφυγες που διαβεβαιώνουν ότι είναι μόλις το 61% ή λιγότερο, ζητώντας περισσότερους πόρους για κατανομή σε όλα τα σχολικά συστήματα σε κάθε επίπεδο διδασκαλίας (Banks, 2017).

Επομένως, η έλλειψη ευαισθησίας για τις ανάγκες και τα προβλήματα των αλλοδαπών παιδιών, πολιτισμικά ή πολιτικά από τα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνών υποδοχής μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία των μαθητών και κοινωνική απόκλιση. Χωρίς εγγυήσεις, η εκπαίδευση έχει την αποκλειστική δύναμη να αναδιαμορφώσει τα παιδιά και τους ενήλικες και να τα απελευθερώσει από τις δυσμενείς επιπτώσεις των τραυμάτων και των καταστροφικών γεγονότων της ζωής, δημιουργώντας ευκαιρίες για ένα καλύτερο μέλλον (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron&Osher 2020). Οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες της εκπαίδευσης έχουν τον κρίσιμο ρόλο να δημιουργήσουν συνθήκες ισότητας, υψηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών και κοινωνικής δικαιοσύνης σε τέτοια πλαίσια δημογραφικού μετασχηματισμού (Liou & Hermanns, 2017).

Είναι αμφίβολο εάν οι ηγέτες και οι δάσκαλοι των σχολείων ανά τον κόσμο έχουν σαφή κατανόηση των επιπτώσεων των παγκόσμιων κρίσεων και κινήσεων στα σχολεία και τις κοινότητές τους. Έτσι, μια στενή προσέγγιση στην αξιολόγηση της γνώσης και των δεξιοτήτων των ηγετών και εκπαιδευτικών του σχολείου, σχετίζεται πάντα με ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, σε σχέση με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τα προγράμματα σπουδών και τις αξιολογήσεις των μαθητών (Brooks, 2018). Ενώ μελέτες σχετικά με τη μετανάστευση και τους πρόσφυγες έχουν λάβει βαθιά επιστημονική προσοχή κοινωνιολογικά, σε ότι αφορά την προετοιμασία της κοινωνίας για την μεταναστευτική κρίση, υπήρξε περιορισμός από την εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα και ένα κενό γνώσης στον τομέα της εκπαίδευσης, σε ότι αφορά τη δραματική σημασία του εκπαιδευτικού προσωπικού στην διαχείριση των ανθρωπιστικών κρίσεων (Banks, 2017).

1.7. Συμπεράσματα

Στα πλαίσια του μεταναστευτικού-προσφυγικού ζητήματος, αναζητήθηκαν οι έννοιες του πρόσφυγα, του μετανάστη, και αναλύθηκε η ενσωμάτωση των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής. Η κοινωνία, θα πρέπει να φροντίσει για τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η ενσωμάτωση να είναι η βέλτιστη, με την παιδεία να είναι η βασικότερη συνθήκη. Η εκπαίδευση καλείται να συμπεριλάβει τις σοβαρές ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών και οι πρακτικές εκπαίδευσης να προσαρμοστούν κατάλληλα.

2. Στάσεις της κοινωνίας και στρατηγικές ένταξης

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται ανάλυση των στάσεων και των αντιλήψεων της κοινωνίας των χωρών προορισμού σχετικά με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Με μια αναφορά στην προκατάληψη, ως κύρια αιτία αντίθεσης της κοινωνίας στην ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών, θα εστιάσουμε στις στάσεις της κοινωνίας που προάγουν την ένταξη με εστίαση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

2.2. Προκατάληψη

Η κοινωνική ταυτότητα είναι ένας αμφιλεγόμενος όρος. Από τη μία πλευρά, η ταυτοποίηση με κοινωνική ομάδα είναι απαραίτητη για την κοινή χρήση κοινών κανόνων και αξιών, αλληλεγγύης και συλλογικής δράσης. Σήμερα, αυτές οι δύο πλευρές της κοινωνικής ταυτοποίησης βασίζονται σε αντιφατικές τάσεις στον τρόπο με τον οποίο τα ευρωπαϊκά έθνη και οι ευρωπαίοι υπήκοοι σχετίζονται με τους μετανάστες και τη μετανάστευση. Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες γίνονται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές και οι νόμοι κατά των διακρίσεων έχουν θεσπιστεί σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση, καταδεικνύοντας μια στροφή στην πολιτική προς περισσότερη κοινωνική ένταξη και ανοχή. Ταυτόχρονα, οι ρατσιστικές και ξενοφοβικές στάσεις εξακολουθούν να διαμορφώνουν κοινωνικές σχέσεις, ατομικές αλλά και συλλογικές συμπεριφορές (τόσο άτυπες όσο και θεσμικές) και πολιτικές θέσεις σε ολόκληρη την Ευρώπη (Licata, Sanchez-Mazas, & Green, 2011).

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για τον καθορισμό προκατάληψης. Οι περισσότεροι από αυτούς τους ορισμούς βλέπουν την προκατάληψη ως αρνητική στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και τα μεμονωμένα μέλη της. Τα μεμονωμένα μέλη προδικάζονται λόγω της συμμετοχής τους στην ομάδα. Η προκατάληψη συνδέεται μεν, αλλά μπορεί να διακριθεί από τα στερεότυπα (τα οποία συνήθως ορίζονται ως πεποιθήσεις για τα χαρακτηριστικά των τυπικών μελών μιας ομάδας) και τις διακρίσεις (που συνήθως χαρακτηρίζονται ως αρνητική συμπεριφορά έναντι μιας ομάδας και τα μέλη της). Ένα κλασικό ερώτημα είναι εάν κάποια ή μόνο μια παράνομη αρνητική στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη ομάδα και τα μέλη της πρέπει να θεωρηθεί προκατάληψη. Είναι προκατάληψη εάν κάποιος δείξει έντονη αρνητικότητα στο Ku Klux Klan; Επειδή οι κρίσεις νομιμότητας

εξαρτώνται πάντοτε από την προοπτική κάποιου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, φαίνεται χρήσιμο να οριστεί η προκατάληψη απλώς ως αρνητική άποψη. Αυτό δεν σημαίνει ότι η έννοια της προκατάληψης είναι απλή. Αντίθετα, περιλαμβάνει πολυπλοκότητες, καθώς μπορεί να προέρχεται από ομαδική ή γενική προκατάληψη. Όταν η προκατάληψη εξετάζεται για μια συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, εστιάζει σε συγκεκριμένες απόψεις για τις ομάδες που εμπλέκονται. Οι τυπικές ομάδες-στόχοι περιλαμβάνουν γυναίκες, μετανάστες και αιτούντες άσυλο, γκέι άντρες και λεσβίες και ηλικιωμένους καθώς και Εβραίους, Μαύρους, μακροχρόνια άνεργους και άτομα με σωματικές ή ψυχικές αναπηρίες (Christopher & Duckitt, 2012).

Καθώς οι κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν τις νέες πραγματικότητες των πολυεθνικών τους κοινωνιών, υπάρχει μια σημαντική αύξηση των διακρίσεων και της βίας κατά των μεταναστών, των προσφύγων και άλλων μη υπηκόων από εξτρεμιστικές ομάδες σε πολλά μέρη του κόσμου. Η έλλειψη συστηματικής τεκμηρίωσης ή έρευνας με την πάροδο του χρόνου καθιστά ασαφές εάν υπάρχει πραγματική αύξηση στο επίπεδο κατάχρησης ή στο επίπεδο έκθεσης και αναφοράς. Η έκταση των φυλετικών διακρίσεων και της ξενοφοβίας συχνά υποβαθμίζονται από τις αρχές. Οι φυλετικές διακρίσεις ορίζονται στο διεθνές δίκαιο ως: «οποιαδήποτε διάκριση, αποκλεισμός, περιορισμός ή προτίμηση με βάση τη φυλή, το χρώμα, την καταγωγή ή την εθνική ή την εθνοτική καταγωγή που έχει σκοπό ή αποτέλεσμα την ακύρωση ή βλάπτει την αναγνώριση, την απόλαυση ή την άσκηση, σε ίση βάση, των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, στον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό ή οποιοδήποτε άλλο τομέα της δημόσιας ζωής» (ILO, IOM & OHCHR, 2001).

Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία είναι ξεχωριστά φαινόμενα, αν και συχνά επικαλύπτονται. Ενώ ο ρατσισμός συνεπάγεται γενικά διάκριση με βάση τη διαφορά στα φυσικά χαρακτηριστικά, όπως ο χρωματισμός του δέρματος, ο τύπος των μαλλιών, τα χαρακτηριστικά του προσώπου κ.λπ., η ξενοφοβία υποδηλώνει συμπεριφορά που βασίζεται συγκεκριμένα στην αντίληψη ότι ο άλλος είναι ξένος ή προέρχεται από το εξωτερικό, από άλλη κοινότητα ή έθνος. Σύμφωνα με τον τυπικό ορισμό, η ξενοφοβία είναι η έντονη αντιπάθεια ή φόβος για αγνώστους ή ανθρώπους από άλλες χώρες. Η ξενοφοβία είναι η κατευθυνόμενη εχθρότητα έναντι των μη ιθαγενών σε ένα δεδομένο πληθυσμό (ILO, IOM & OHCHR, 2001).

Τα προοδευτικά πολιτικά κινήματα που υποστηρίζουν μια ολοκληρωμένη απάντηση στις εισροές μεταναστών και προσφύγων έχουν αγωνιστεί για την αντιμετώπιση των εξτρεμιστικών αφηγήσεων και της κοινωνικής δυσπιστίας στις κοινότητες υποδοχής. Οι εκστρατείες κατά του ρατσισμού και της μείωσης των προκαταλήψεων στην τηλεόραση και οι ανακοινώσεις δημόσιας υπηρεσίας σε ραδιόφωνα και πινακίδες έχουν εφαρμοστεί σε πολλές χώρες, με σκοπό την ελάττωση αυτής της κατάστασης (Mitton, Spencer, & Findley, 2013).

Είναι σαφές, ωστόσο, ότι η στάση του κοινού απέναντι στη μετανάστευση ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό, με την Ευρώπη να αποτελεί πρωταρχικό παράδειγμα. Όπως τονίζεται στην έρευνα της Valeria Bello στο Ινστιτούτο για την Παγκοσμιοποίηση, τον Πολιτισμό και την Κινητικότητα του ΟΗΕ, η διακρατική δυναμική, δηλαδή η δυναμική που αφορά όλα τα κράτη συμπεριλαμβανομένου του «πολέμου κατά της τρομοκρατίας», έχει αυξήσει την ακροδεξιά πολιτική, τις προκατειλημμένες στάσεις απέναντι στους μετανάστες και τη διεθνή ξеноφοβία (Rehavi & Starr, 2014).

Οι επιπτώσεις στην υγεία για τους πληθυσμούς που μετακινούνται συνεχώς, που είναι απόρροια της προκατάληψης που υφίστανται τέτοιου είδους διακρίσεις είναι το κυριότερο ζήτημα που προκύπτει και για το κοινό καλό της υπόλοιπης κοινωνίας. Όταν οι διακρίσεις είναι θεσμικές ή διαρθρωτικές, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν μειωμένη πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες και στα δικαιώματα υγειονομικής περίθαλψης που βασίζονται στη φυλή ή την εθνικότητα. Για παράδειγμα, λόγω του κοινωνικού διαχωρισμού στις πολιτικές στέγασης, οι μετανάστες συγκεντρώνονται σε εξωτερικές πόλεις μακριά από καλές σχολές, νοσοκομεία και οδούς δημόσιων μεταφορών. Εδώ, οι διακρίσεις δεν διαπράττονται από ένα άτομο αλλά από ένα άδικο σύστημα νόμων και πολιτικών που διαιωνίζουν τις ανισότητες με την πάροδο του χρόνου (Zehirnt & Ruedenm 2016).

Οι αντιλήψεις της ξеноφοβίας και του ρατσισμού τείνουν να επηρεάζουν τις αποφάσεις που γίνονται στην πράξη σχετικά με την «πρόσβαση» στα δικαιώματα. Για παράδειγμα, ακόμα και όταν οι πρόσφυγες έχουν νομικά ή πολιτικά δικαιώματα για την υγειονομική περίθαλψη, αυτά θα μπορούσαν να αρνούνται από το υγειονομικό προσωπικό πρώτης γραμμής εάν δεν ανταλλάσσονται τους πρόσφυγες να αξίζουν ηθικά (Zehirnt & Ruedenm 2016).

Η μείωση των προκαταλήψεων είναι ένα αυξανόμενο αντικείμενο ενδιαφέροντος που εφαρμόζεται σε διάφορους χώρους και πληθυσμούς, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων,

των χώρων εργασίας, των τομέων υγείας και με συγκεκριμένες ομάδες (π.χ. πληθυσμοί που έχουν προσβληθεί από τον ιό HIV / AIDS). Οι παρεμβάσεις μείωσης των προκαταλήψεων περιλαμβάνουν πρωτοβουλίες όπως η διαπολιτισμική επαφή μεταξύ των ομάδων, η κατάρτιση στην ποικιλομορφία και η μάθηση από ομότιμους. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν ανεπαρκή στοιχεία για να κατανοήσουμε ποιες παρεμβάσεις είναι πιθανότερο να είναι αποτελεσματικές σε διαφορετικά πλαίσια (Ginutell et al, 2018).

Οι υπεύθυνοι του Διεθνούς Ινστιτούτου Παγκόσμιας Υγείας του UNU, του Πανεπιστημίου Naresuan και του Πανεπιστημιακού Κολλεγίου του Λονδίνου επιχειρούν να καλύψουν αυτό το κενό, δημιουργώντας έναν νέο συστηματικό χάρτη που δείχνει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων μείωσης προκατάληψης κατά του ρατσισμού / ξενοφοβίας με τους πρώτους εργαζομένους του δημόσιου τομέα που συναντούν πρόσφυγες και μετανάστες. Οι παρεμβάσεις που εξετάζονται είναι ποικίλες και περιλαμβάνουν: κατάρτιση πολιτιστικής ευαισθησίας για τους εργαζόμενους στον τομέα της υγείας που φροντίζουν τους πρόσφυγες ασθενείς, κατάρτιση με υπαλλήλους μετανάστευσης για τη βελτίωση των ποσοστών αναγνώρισης των θυμάτων εμπορίας ανθρώπων, στοχοθετημένες και εθνικές εκστρατείες ενημέρωσης κατά του ρατσισμού, καθώς και νομοθετικές παρεμβάσεις, όπως η παράνομη παροχή διακρίσεων κατά των μεταναστών και των προσφύγων (Elsouhag, Arnetz, Jamil, Lumley, Broadbridge. & Arnetz, 2015).

2.3. Στάσεις που προάγουν την ένταξη

2.3.1. Πολυπολιτισμικότητα

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα διαθέτει ένα εύρος σημασιών μέσα στα πλαίσια της κοινωνιολογίας, της πολιτικής φιλοσοφίας και της διαπολιτισμικότητας. Στην κοινωνιολογία και στον καθημερινό λόγο, ο όρος είναι παρόμοιος της έννοιας του «εθνοτικού πλουραλισμού», με τους δύο όρους συχνά να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Λόγου χάριν, ο πολιτισμικός πλουραλισμός στον οποίο διάφορες εθνοτικές ομάδες συνεργάζονται με διάλογο χωρίς να θυσιάζουν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους (Gionvanni et al., 2013).

Όσον αφορά την κοινωνιολογία, η πολυπολιτισμικότητα είναι η τελική κατάσταση είτε μιας φυσικής είτε τεχνητής διαδικασίας (για παράδειγμα: νόμιμα ελεγχόμενης μετανάστευσης) και συμβαίνει είτε σε μεγάλη εθνική κλίμακα είτε σε μικρότερη κλίμακα μέσα στις κοινότητες

ενός έθνους. Σε μικρότερη κλίμακα, αυτό μπορεί να συμβεί τεχνητά όταν δημιουργείται ή διευρύνεται δικαιοδοσία με τη συγχώνευση περιοχών με δύο ή περισσότερες διαφορετικές κουλτούρες (π.χ. Γαλλικό Καναδά και Αγγλικά Καναδά). Σε μεγάλη κλίμακα, μπορεί να συμβεί ως αποτέλεσμα νόμιμης ή παράνομης μετανάστευσης προς και από διαφορετικές δικαιοδοσίες σε ολόκληρο τον κόσμο (για παράδειγμα, ο αγγλοσαξονικός διακανονισμός της Βρετανίας από τις Γωνίες, τους Σαξονικούς και τους Γιούτες τον 5^ο αιώνα ή ο αποικισμός της Αμερική από Ευρωπαίους, Αφρικανούς και Ασιάτες από τον 16^ο αιώνα) (Clemens, 2011).

Στην κοινωνιολογία, η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο μια δεδομένη κοινωνία ασχολείται με την πολιτιστική πολυμορφία. Με βάση την υποκείμενη υπόθεση ότι μέλη πολύ διαφορετικών πολιτισμών μπορούν να συνυπάρχουν ειρηνικά, η πολυπολιτισμικότητα εκφράζει την άποψη ότι η κοινωνία εμπλουτίζεται με τη διατήρηση, τον σεβασμό και ακόμη και την ενθάρρυνση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Στον τομέα της πολιτικής φιλοσοφίας, η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνίες επιλέγουν να διαμορφώσουν και να εφαρμόσουν επίσημες πολιτικές που ασχολούνται με τη δίκαιη μεταχείριση διαφορετικών πολιτισμών (Degie, Gastmans, Mahieu, Dierckx de Casterlé & Denier 2017).

Η πολυπολιτισμικότητα είναι ο τρόπος με τον οποίο η εκάστοτε κοινωνία αντιμετωπίζει και αποδέχεται την πολιτιστική πολυμορφία, τόσο σε εθνικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο. Κοινωνιολογικά, η πολυπολιτισμικότητα υποθέτει ότι η κοινωνία ως σύνολο λαμβάνει θετικά στοιχεία από την αυξημένη πολυμορφία, καθώς η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών ωφελεί όλες τις ομάδες. Η πολυπολιτισμικότητα αναπτύσσεται συνήθως σύμφωνα με μία από τις δύο θεωρίες (Frenk et al, 2010).

Η πολυπολιτισμικότητα είναι δυνατόν να παρατηρηθεί σε εθνική κλίμακα ή εντός των διαφορετικών κοινοτήτων της χώρας. Μπορεί να προκληθεί είτε φυσικά μέσω της μετανάστευσης, καθώς οι λαοί μετακινούνται, είτε τεχνητά όταν συνδυάζονται δικαιοδοσίες διαφορετικών πολιτισμών μέσω νομοθετικού διατάγματος, όπως στην περίπτωση του Γαλλικού και του Αγγλικού Καναδά. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας πιστεύουν ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει να αποποιούνται όλα τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών τους πολιτισμών. Αυτοί που είναι αντίθετοι με την ιδέα, θεωρούν ότι η πολυπολιτισμικότητα απειλεί την κοινωνική τάξη μειώνοντας την ταυτότητα και την επιρροή του κυρίαρχου

πολιτισμού. Αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για κοινωνικοπολιτικό ζήτημα, οι απόψεις αντιστοιχούν στις κοινωνιολογικές πτυχές της πολυπολιτισμικότητας (Ng & Metz, 2014).

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ανθρώπους διαφορετικών φυλών, εθνοτήτων και εθνικοτήτων που ζουν μαζί στην ίδια κοινότητα. Σε πολυπολιτισμικές κοινότητες, οι άνθρωποι διατηρούν, μεταβιβάζουν, γιορτάζουν και μοιράζονται τους μοναδικούς πολιτιστικούς τρόπους ζωής, τις γλώσσες, την τέχνη, τις παραδόσεις και τις συμπεριφορές τους. Τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας συχνά εξαπλώνονται στα δημόσια σχολεία της κοινότητας, όπου τα προγράμματα σπουδών είναι σχεδιασμένα για να εισαγάγουν τους νέους στις ιδιότητες και τα οφέλη της πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Αν και μερικές φορές επικρίνεται ως μια μορφή «πολιτικής ορθότητας», τα εκπαιδευτικά συστήματα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες τονίζουν τις ιστορίες και τις παραδόσεις των μειονοτήτων στις τάξεις και τα σχολικά βιβλία. Μια μελέτη του 2016 που διεξήχθη από το ερευνητικό κέντρο Pew διαπίστωσε ότι η «μετα-χιλιετία» γενιά ατόμων ηλικίας 6 έως 21 ετών είναι η πιο διαφορετική γενιά στην αμερικανική κοινωνία (Palmer & Watkins, 2017).

Μακριά από ένα αποκλειστικά αμερικανικό φαινόμενο, παραδείγματα πολυπολιτισμικότητας βρίσκονται παγκοσμίως. Στην Αργεντινή, για παράδειγμα, άρθρα εφημερίδων και ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα παρουσιάζονται συνήθως στα Αγγλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Γαλλικά ή Πορτογαλικά, καθώς και τα μητρικά Ισπανικά της χώρας. Πράγματι, το σύνταγμα της Αργεντινής προωθεί τη μετανάστευση αναγνωρίζοντας το δικαίωμα των ατόμων να διατηρούν πολλές υπηκοότητες από άλλες χώρες (Paternotte et al, 2014).

Όσον αφορά την πολιτική επιστήμη, ο πολυπολιτισμισμός μπορεί να οριστεί ως ικανότητα των κρατών να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την πολιτιστική πολυφωνία εντός των κυρίαρχων συνόρων της. Ο πολυπολιτισμισμός ως πολιτική φιλοσοφία περιλαμβάνει ιδεολογίες και πολιτικές που ποικίλλουν ευρέως (Blau, 2015). Ο πολυπολιτισμισμός εμφανίστηκε ως μια ξεχωριστή πολιτική ιδέα, δεν αμφισβήτησε ριζικά την κατάσταση της μετανάστευσης. Οι πολιτικοί θεωρητικοί που εμφανίστηκαν ως υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας στη δεκαετία του 1980 και του 1990 δεν είχαν πολλά να πουν για την ίδια τη μεταναστευτική πολιτική, αλλά για τις πολιτικές και δεοντολογικές προκλήσεις όσον αφορά την ενσωμάτωση μετά τη μετανάστευση, τη συμμετοχή και τις ανάγκες των

μειονοτήτων σε σχέση με την ισότητα των πολιτών, τις εθνικές συζητήσεις και τον δημόσιο πολιτισμό (Clemens, 2011).

Οι πολιτικοί θεωρητικοί της πολυπολιτισμικότητας τείνουν να μην γράφουν πολλά για τον έλεγχο της μετανάστευσης. Σε γενικές γραμμές η σιωπηρή θέση τους φαίνεται να ήταν υπέρ του ελέγχου, ενώ η μετανάστευση υπήρξε και εξακολουθεί να ωφελεί χώρες όπως αυτές της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Παρ' όλα αυτά, οι πολιτικοί θεωρητικοί εξακολουθούν να υποστηρίζουν ότι κάθε χώρα έχει ένα ηθικό δικαίωμα στην εδαφική και πολιτιστική ακεραιότητά της, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος να περιορίζει την είσοδο ξένων (Clemens, 2011).

Παραδόξως, όπως φαίνεται, οι πολυπολιτισμικές χώρες, όπως ο Καναδάς και η Αυστραλία, βρήκαν τον τρόπο να είναι επιλεκτικοί για τους αιτούντες, με βάση τις ανάγκες της χώρας. Εν τω μεταξύ, οι χώρες που δήλωσαν ότι αντιτίθενται στην πολυπολιτισμικότητα θα μπορούσαν να έχουν εκτεταμένη και λιγότερο επιλεκτική μετανάστευση και να είναι πολύ πρόθυμοι να μετατρέψουν τους μετανάστες σε πολίτες, όπως η Γαλλία, ή να είναι πολύ γενναίοδωροι σε σχέση με τους αιτούντες άσυλου και τους πρόσφυγες, ενώ είναι ετερόφοβες μέσα σε μια μονοεθνοκοινωνική αντίληψη της ιθαγένειας, όπως η Γερμανία ή η Ελλάδα (Mendelhall et al, 2016).

Η πολυπολιτισμικότητα είναι το κλειδί για την επίτευξη υψηλού βαθμού πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Η ποικιλομορφία συμβαίνει όταν άνθρωποι διαφορετικών φυλών, εθνοτήτων, θρησκειών, εθνοτήτων και φιλοσοφιών συγκεντρώνονται για να σχηματίσουν μια κοινότητα. Μια πραγματικά διαφορετική κοινωνία είναι μια κοινωνία που αναγνωρίζει και εκτιμά τις πολιτιστικές διαφορές στους ανθρώπους της. Οι υποστηρικτές της πολιτιστικής πολυμορφίας υποστηρίζουν ότι καθιστά την ανθρωπότητα ισχυρότερη και μπορεί, στην πραγματικότητα, να είναι ζωτικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη επιβίωσή της. Το 2001, η Γενική Διάσκεψη της UNESCO πήρε τη θέση αυτή όταν διακήρυξε στην Οικουμενική Διακήρυξη για την Πολιτιστική Ποικιλομορφία ότι «η πολιτιστική ποικιλομορφία είναι τόσο απαραίτητη για την ανθρωπότητα όσο η βιοποικιλότητα είναι για τη φύση» (Saha and Beah, 2011).

Σήμερα, ολόκληρες χώρες, χώροι εργασίας, νοσοκομεία και σχολεία αποτελούνται όλο και περισσότερο από διάφορες πολιτιστικές, φυλετικές και εθνοτικές ομάδες. Αναγνωρίζοντας και μαθαίνοντας για αυτές τις διάφορες ομάδες, οι κοινότητες χτίζουν εμπιστοσύνη, σεβασμό

και κατανόηση σε όλους τους πολιτισμούς. Οι κοινότητες και οι οργανισμοί σε όλα τα περιβάλλοντα επωφελούνται από τα διαφορετικά υπόβαθρα, τις δεξιότητες, τις εμπειρίες και τους νέους τρόπους σκέψης που έρχονται με την πολιτιστική πολυμορφία (Schouten et al., 2007).

2.3.2. Επιπολιτισμοποίηση

Άλλος ένας όρος που αφορά την πολυπολιτισμικότητα είναι και η έννοια του επιπολιτισμού. Αυτή συνοψίζει τα φαινόμενα που συνδέονται με τη διαπολιτισμική επαφή, καθώς και με τις αλλαγές που προκύπτουν από αυτήν. Ο όρος «ψυχολογικός επιπολιτισμός», ειδικότερα, αφορά τις μεταβολές τις οποίες βιώνει το άτομο, ως συνέπεια από την προσωπική επαφή με άλλες πολιτισμικές ομάδες, ή εξαιτίας της ένταξής του σε μια εθνοπολιτισμική ομάδα συμμετέχοντας στην επιπολιτισμική διαδικασία. Η χρήση εξειδικευμένης ορολογίας, όπως ο όρος του ψυχολογικού επιπολιτισμού, είναι συνέπεια της ανάγκης διάκρισης των αλλαγών που επισυμβαίνουν σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο, οι οποίες ενδέχεται να διαφέρουν (Mittaritona et al., 2013).

Πρώτα από όλα, η ποιοτική εκτίμηση που σχετίζεται με την προσαρμογή των μεταναστών συχνά δεν είναι εφικτό – ίσως ούτε πάντοτε σκόπιμο – να γίνεται με την χρήση των γηγενών ως μοναδικό κριτήριο αναφοράς. Οι μετανάστες έχουν, ως ένα βαθμό, σημαντικό στόχο και ανάγκη συγκριτικά με τους ντόπιους, αντιμετωπίζοντας ενδεχομένως περαιτέρω δυσκολίες και αντιξοότητες και με συνέπεια τη διαμόρφωση ξεχωριστών προσδοκιών. Μάλιστα, όπως παρατηρήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ανωτέρω κατάσταση είναι διαφορετική ακόμα και μεταξύ μεταναστών με διαφορετικό κοινωνικό-δημογραφικό προφίλ στην ίδια χώρα υποδοχής. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια για την σύγκριση των ομάδων των γηγενών και των μεταναστευτικών ροών, αλλά ότι πρέπει επιπλέον να συνεκτιμηθεί το υποκειμενικό τους βίωμα, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί κατά την επιπολιτισμική διαδικασία (Elsner, 2012).

Η συμπεριφορά του επιπολιτισμού, αναφέρεται σε δύο θεμελιώδη ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες: το ένα περιλαμβάνει την απόφαση να διατηρηθεί η κουλτούρα καταγωγής τους και το άλλο αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ο μετανάστης επιθυμεί να έχει επαφές και να συμμετάσχει στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Οι δυο βασικές θεμελιώδεις στάσεις αναφέρονται στην πολιτιστική διατήρηση (η σημασία της διατήρησης βασικών πτυχών του εθνοτικού πολιτισμού) και στην πολιτιστική προσαρμογή

(η σημασία της προσαρμογής σε βασικές πτυχές της πλειοψηφικής ομάδας) (Toth-Anders & VanDeVijver, 2003).

2.4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση (επίσης γνωστή εκπαίδευση για την ευαισθητοποίηση) προσφέρεται συνήθως σε επαγγελματίες, φοιτητές και εθελοντές σε πολλές βιομηχανίες με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Ως εκ τούτου, η εκμάθηση για τις κοσμοθεωρήσεις, τους κανόνες και τις πρακτικές των πολιτιστικών μειονοτικών πελατών αναμένεται όχι μόνο να ευαισθητοποιήσει αλλά και να καθοδηγήσει συγκεκριμένους επαγγελματίες. Η εκπαίδευση για την πολιτιστική ευαισθητοποίηση είναι συνηθισμένη και συχνά επιβάλλεται σε πολλούς τομείς. Οι φιλοσοφίες της ενσωματώνονται στα στρατηγικά σχέδια και στις δηλώσεις αποστολής οργανισμών και κλάδων της κυβέρνησης. Οι υπηρεσίες ανθρώπινου δυναμικού διασφαλίζουν ότι οι εργαζόμενοι τηρούν τέτοια πρωτόκολλα. Τα πρότυπα πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και οι εκπαιδεύσεις είναι συχνά συστατικά των προγραμμάτων σπουδών του πανεπιστημίου (Shepherd, 2019).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει επιτευχθεί για την εξάλειψη πιθανών προβλημάτων της πολυπολιτισμικότητας και για να κάνει τους ανθρώπους να επωφεληθούν στο μέγιστο από την πολυπολιτισμικότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα κίνημα μεταρρύθμισης που σχεδιάστηκε για να κάνει ορισμένες βασικές αλλαγές και ρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο αυτό δείχνουν ότι τα σχολεία πρέπει να μεταρρυθμιστούν ώστε να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Banks, 2011).

Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι συνθήκες που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επειδή το άτομο που θα εφαρμόσει το πρόγραμμα, θα δημιουργήσει μαθησιακό περιβάλλον μέσω της επιλογής και της διαφοροποίησης κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών και εξοπλισμού για να διδάξει την πολιτιστική ποικιλομορφία και να αξιολογήσει και να αξιολογήσει τη μάθηση, είναι ο δάσκαλος. Ένας ακόμα βασικός παράγοντας εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η παρουσία και η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων (Brown, 2007).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη, οι στάσεις και οι απόψεις τους για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας σχετικά με το τι μπορούν να επιτύχουν μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σημαντικές όσον αφορά την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Brown, 2007). Το να ανταποκρίνεται κανείς στην πολυπολιτισμικότητα απαιτεί από το άτομο να αλλάξει τη νοοτροπία και τις συμπεριφορές του, συμπεριλαμβανομένης της πεποίθησης και της στάσης του και ταυτόχρονα να πιστεύει στον εαυτό του (Darling-Hammond, 2016). Πολλές μελέτες υποδηλώνουν ότι υπάρχουν θετικές αλλαγές στη στάση, τις πεποιθήσεις και τις συζητήσεις σχετικά με την πολιτιστική ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά την περίοδο πριν από την υπηρεσία ή κατά την υπηρεσία τους (Bernstein & Lysniak, 2017; Martin & Dagostino-Kalniz, 2015). Σύμφωνα με τον Philips (2009, p. 28) «οι πολιτισμικές απόψεις για την εκπαίδευση και την επίδραση της οικογένειας και του σχολείου είναι βασικοί παράγοντες σχηματισμού των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών». Οι αντιδράσεις και οι αρνητικές ή θετικές πράξεις των εκπαιδευτικών στους μαθητές από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές και κουλτούρες, και η στάση τους απέναντι στην εθνική τους καταγωγή και τις διαφορές, επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας (Shields, 2004).

Οι Hsu και Thomson (2010), επισημαίνουν ότι θα υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες στην παροχή ίσων ευκαιριών, στη διαμόρφωση ειδικής κουλτούρας μαθησιακής εμπειρίας και στη διεξαγωγή διδακτικών δραστηριοτήτων σε ένα περιβάλλον στο οποίο ο παράγοντας συμπεριφοράς αγνοείται (Hsu & Thomson, 2010). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματική, όταν και οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας τους για την αντιμετώπιση δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν στο περιβάλλον της τάξης είναι επίσης θετική. Οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας για την διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα είναι σε θέση να επιτρέψουν έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό βάσει διαφορών (Kaya, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυστηρή αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητα είναι σε θέση να οργανώσουν τη σωστή μάθηση για μαθητές που έχουν διαφορετικούς πολιτισμούς, γλώσσες, θρησκείες και εθνικότητα, δημιουργώντας ένα κατάλληλο περιβάλλον τάξης όσον αφορά την πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους και τεχνικές

διδασκαλίας και να αξιολογήσουν εάν οι τελικές συμπεριφορές υιοθετήθηκαν από τους μαθητές (Spanierman et al, 2010).

2.4.1. Διδασκαλία πολιτιστικής απόκρισης

Βασιζόμενη στην αναγνώριση και αποδοχή πολιτισμικών διαφορών, η εκπαίδευση πολιτισμικής απόκρισης είναι μια παιδαγωγική που βασίζεται όχι μόνο στην ισότητα αλλά και στη δικαιοσύνη. Η εκπαίδευση πολιτισμικής απόκρισης αναγνωρίζει και αποδέχεται ότι οι πολιτισμικές διαφορές υπαγορεύουν τροποποιήσεις που ανταποκρίνονται και αντιμετωπίζουν τις εν λόγω διαφορές. Αυτό επιτυγχάνεται από ποικίλες μορφές διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας ευέλικτη ομαδοποίηση και συνεργασία με μαθητές, για να δημιουργηθεί ένα πιο συνεργατικό κλίμα μάθησης. Η εκπαίδευση πολιτισμικής απόκρισης αντηχεί την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας, αλλά σε μεγαλύτερη κλίμακα (Ebersole, Kanahale-Mossman & Kawakami, 2015).

Όπως δηλώνουν οι Bode & Nieto (2010) «Η οργάνωση και οι δομές των σχολείων είναι συχνά αντίθετες με τις ανάγκες των μαθητών, τις αξίες των κοινοτήτων τους, ακόμη και σε μια από τις σημαντικότερες αρθρώσεις σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης - για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές» (σελ.139). Όπου η πολυπολιτισμικότητα επικεντρώνεται στις πρακτικές της τάξης, η εκπαίδευση πολιτισμικής απόκρισης περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα του ακαδημαϊκού χώρου, συμπεριλαμβανομένων των διοικητικών πρακτικών. Μια πολιτισμικά ευαίσθητη διοικητική προσέγγιση τονίζει τη σημασία της εφαρμογής πολιτικών, διαδικασιών και προγραμμάτων σπουδών που καλύπτουν τις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών με την ευθύνη τους, χρησιμοποιώντας πολιτιστικούς, γλωσσικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν και να διδάξουν τους μαθητές (Ford & Kea, 2009).

Για να είναι επιτυχημένοι οι μαθητές, πρέπει πρώτα να κατανοηθούν οι αξίες τους. Με την κατανόηση, οι αξίες διατηρούνται από διαφορετικούς πολιτισμούς, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοί να παρέχουν μαθησιακές ευκαιρίες που δεν ταιριάζουν μόνο στους ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών, αλλά και στα εγγενή κίνητρα. Μόνο όταν κατανοούμε τα παιδιά σε κάθε πτυχή της ζωής τους, ακαδημαϊκά και μη ακαδημαϊκά, μπορούμε να ικανοποιούμε τις ανάγκες τους. Μετά την κριτική της πολυπολιτισμικότητας και της διδασκαλίας πολιτισμικής απόκρισης ξεχωριστά, γίνεται σαφές ότι αυτές οι δύο προσεγγίσεις επικεντρώνονται στις ίδιες έμφυτες αντιλήψεις και ιδεολογίες. Ο συνδυασμός αυτών των δύο προσεγγίσεων με μια

μοναδική ορολογία μας επιτρέπει να επικεντρωθούμε στην κατανόηση, καθώς και στην αποδοχή και την ενεργό συμμετοχή πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Μια πολυπολιτισμική/πολιτισμικά ευαίσθητη προσέγγιση στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει το σπουδαιότητα του ιστορικού των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων προηγούμενων εμπειριών, πολιτιστικών γνώσεων και πρακτικών κοινωνικοποίησης (Ford & Kea, 2009).

Ενώ πολλοί σύγχρονοι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικά ιδρύματα, τονίζουν το άγχος της «πολυπολιτισμικότητας», αναφέροντας τη σχέση του με την επιτυχία, η σύγχρονη εκπαίδευση εξακολουθεί να πέφτει εκτός των πολυπολιτισμικών στόχων της, προσεγγίζοντας συχνά την πολιτιστική πολυμορφία με τυφλή προσέγγιση. Αγνοώντας την ποικιλομορφία μέσα στην τάξη ή ακολουθώντας μια «τυφλή» προσέγγιση στην εκπαίδευση, που σημαίνει διδασκαλία και πειθαρχία, σαν ο πολιτισμός να μην κάνει καμία διαφορά και όλοι οι άνθρωποι είναι οι ίδιοι, οδηγούμαστε σε αφαίρεση της ταυτότητας των μαθητών. Αντί οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να «γιορτάζουν» τις διαφορές, οι διαφορετικοί μαθητές υποτιμούνται και περιθωριοποιούνται, καθώς ο πολιτισμός και η εμπειρία τους δεν έχουν θέση στην «τυφλή» τάξη. Αυτή η ιδέα της τύφλωσης είναι, από μόνη της, ένας πρωταρχικός λόγος για την αποτυχία των μαθητών. Όταν ο πολιτισμός δεν έχει ληφθεί υπόψη, η συμπεριφορά μπορεί να παρερμηνευθεί και να επικριθεί ή να ενισχυθεί ανακριβώς όπως αναφέρεται από τους Ford & Kea (2009) δηλώνοντας ότι: Οι εκπαιδευτικοί που είναι πολιτισμικά ικανοί αναγνωρίζουν ότι η συμπεριφορά είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, ένας δάσκαλος μπορεί να δει την ανοιχτή και άμεση έκφραση της γνώμης ενός μαθητή ως κατάλληλα διεκδικητική, προληπτική αυτο-υπεράσπιση και άλλος δάσκαλος μπορεί να βλέπει την ίδια συμπεριφορά ως επιθετική, ακατάλληλη, ασέβεια ή αντιπαράθεση (σελ.12).

Η πρακτική της παρερμηνείας, όπως περιγράφεται παραπάνω, ενώ είναι ιδανικά πλασματική, είναι στην πραγματικότητα μια κοινή πρακτική στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Εντυπωσιακοί αριθμοί πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών συχνά παρεξηγούνται και υποφέρουν κοινωνικά, συμπεριφορικά και ακαδημαϊκά. «Ο πιο συχνά αναφερόμενος δείκτης για άδικο αποτελέσματα που βιώνονται από τους Αφροαμερικανούς και τους Ισπανόφωνους μαθητές στις ΗΠΑ, είναι το δυσανάλογο ποσοστό στο οποίο αυτοί οι μαθητές, ειδικά τα αγόρια, αναφέρονται και τοποθετούνται σε ειδικές και θεραπευτικές τάξεις» (Townsend, 2002). Αυτή η εσφαλμένη ερμηνεία και η ευθυγράμμιση των προσδοκιών είναι εμφανής σε αυτούς τους μαθητές, που λόγω του χρώματος λαμβάνουν περισσότερες και σκληρότερες

πειθαρχικές παραπομπές, υπόκεινται συχνότερα σε περιβάλλοντα που εφαρμόζουν άμεση και ελεγκτική επίβλεψη και λαμβάνουν οδηγίες που, σε πολλές περιπτώσεις, απέχουν από τη διανοητική διέγερση ή την εκπαιδευτική πρόκληση (Gay, 2004).

Τα πειθαρχικά ζητήματα οδηγούν σε παραπομπές. Οι παραπομπές οδηγούν στη συνέχεια σε αξιολογήσεις, οι οποίες αναπόφευκτα καταλήγουν στην ταξινόμηση και την επισήμανση. Αυτό το είδος πρακτικής είναι που η εκπαίδευση πολιτισμικής απόκρισης και η πολιτισμικά ευαίσθητη εκπαίδευση ελπίζουν να εξαλειφθεί. Μέσα στις τελευταίες δεκαετίες, το κίνημα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει εντοπίσει αρκετές περιοχές ή πεδία, που έχουν αναπτυχθεί και έχουν γίνει αναπόσπαστες διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks, 2008).

Ο Banks (2008) δηλώνει ότι αυτά τα βασικά στοιχεία περιλαμβάνουν: ενοποίηση περιεχομένου, παιδαγωγική δικαιοσύνης, διαδικασία κατασκευής γνώσεων, μείωση προκαταλήψεων και ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής (σελ.34). Ένας από τους κύριους στόχους της πολιτισμικά ευαίσθητης εκπαίδευσης και του προγράμματος σπουδών, είναι να εμποτίσει την κατανόηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών προκειμένου να δημιουργήσει ισχυρές συνδέσεις με τη νέα μάθηση και τις έννοιες. Όταν οι παραπάνω διαστάσεις υπάρχουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η μάθηση γίνεται μια διαδραστική διαδικασία με τους μαθητές στο κέντρο της. Ένα ουσιαστικό συστατικό της πολυπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη, το περιεχόμενο της ένταξης, έχει περιγραφεί ως έγχυση εθνικού και πολιτιστικού περιεχομένου στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Banks, 2008).

Όπως εκφράστηκε από τον Banks (1993) η ενοποίηση περιεχομένου «ασχολείται με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα και περιεχόμενο από μια ποικιλία πολιτισμούς και ομάδες για να απεικονίσουν βασικές έννοιες, αρχές, γενίκευση και θεωρίες το θέμα ή την πειθαρχία τους. Ουσιαστικά, η ενσωμάτωση περιεχομένου, είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν και να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα και πληροφορίες από μια ποικιλία πολιτισμών και ομάδων, για να διδάξουν και να απεικονίσουν βασικές ιδέες, θεωρίες, έννοιες και θέματα. Για παράδειγμα, οι καθηγητές μαθηματικών και φυσικής μπορούν να περιλαμβάνουν βιογραφίες φυσικών και μαθηματικών από διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν ένα πολιτιστικό στοιχείο στις οδηγίες τους που δεν αποσπών την προσοχή ή

αφαιρούν από το περιεχόμενο που διδάσκονται, αλλά ενισχύει και προσθέτει τις πληροφορίες που λαμβάνουν οι μαθητές (Banks, 1993).

Ένα δεύτερο συστατικό της πολιτισμικά ευαίσθητης εκπαίδευσης είναι γνωστό ως παιδαγωγική δικαιοσύνης. Η παιδαγωγική δικαιοσύνη αναφέρεται στην ιδέα ότι όλη η διδασκαλία μπορεί να είναι ίση αλλά όχι δίκαιη. Η ίση εκπαίδευση σημαίνει ότι κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τη γλώσσα, τον πολιτισμό ή τη φυλή. Το “Dictum Equal is not the same” είναι χρήσιμο εδώ. Αυτό σημαίνει ότι η μεταχείριση όλων με τον ίδιο τρόπο δεν θα οδηγήσει απαραίτητα σε ισότητα και μάλλον μπορεί να καταλήξει στη διαιώνιση της ανισότητας που υπάρχει ήδη» (Bode & Nieto, 2010, σελ. 157).

Όπως δήλωσε ο Nieto (2009), μια δίκαιη εκπαίδευση: Πρώτον, αναγνωρίζει τις διαφορές που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο όπως φύλο, φυλή, εθνικότητα, γλώσσα, κοινωνική τάξη, σεξουαλικός προσανατολισμός, θρησκεία, ικανότητες και ταλέντα μεταξύ άλλων. Η άρνηση αναγνώρισης των διαφορών συχνά καταλήγει σε σχολεία και καθηγητές να χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών ως «ανεπαρκή» ή «αποκλίνουσα». Σε άλλες περιπτώσεις, έχει ως αποτέλεσμα να κάνει τους μαθητές «αόρατους». Δεύτερον, αυτό σημαίνει αναγνώριση της πιθανότητας οι ταυτότητες των μαθητών να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν το σχολείο και, ως εκ τούτου, το πώς μαθαίνουν. Έχοντας επίγνωση των συνδέσεων μεταξύ πολιτισμών, η ταυτότητα και η μάθηση δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να υποτιμούν το υπόβαθρο των παιδιών ή να χαμηλώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, αλλά αυτός ακριβώς είναι ο λόγος που έχουν τόσοι πολλοί εκπαιδευτικοί μια δυσκολία να αποδεχτούν ότι το «ίσο» δεν είναι το «ίδιο». Δηλαδή διστάζουν να αποδεχτούν την έννοια της ισότητας, επειδή μπορεί να το πιστεύουν ότι πρέπει να χαμηλώσουν τις προσδοκίες ή να «υποβαθμίσουν» το πρόγραμμα σπουδών έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να μάθουν. Ακόμη καμία από αυτές τις πρακτικές δεν είναι απαραίτητη. Αντιθέτως, είναι επιτακτική ανάγκη να αυξηθεί ο πήχης για όλους τους μαθητές. Τρίτον, η αποδοχή διαφορών σημαίνει επίσης τη δημιουργία προβλέψεων για αυτούς. Όταν το πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών θεωρούνται ως δυνατά σημεία από οποία μπορεί να αντλήσει και να οικοδομήσει η εκπαίδευση, αλλάζει και η ίδια για να ενσωματωθεί στις ζωές των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στην εκπαιδευτική θεωρία ότι οι ατομικές διαφορές πρέπει να ληφθούν υπόψη στη διδασκαλία και ότι η εκπαίδευση πρέπει να ξεκινήσει από την περιοχή των παιδιών. Εάν είμαστε σοβαροί για την παροχή ίσης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές,

τότε πρέπει οι πολιτισμοί και οι ταυτότητες των μαθητών να μην θεωρούνται ως βάρος, πρόβλημα ή ακόμη και πρόκληση, αλλά ως περιουσιακά στοιχεία (Nieto, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν μια πληθώρα προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες μορφές μάθησης των διαφόρων πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων οι οποίες μπορεί να υπάρχουν στις τάξεις, χρησιμοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις όπως η συνεργατική μάθηση και η βασισμένη στην έρευνα μάθηση. Κατά την εφαρμογή διαφόρων στυλ διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των διαφόρων μορφών μάθησης που υπάρχουν στις αίθουσες διδασκαλίας, ο Banks (2008) δηλώνει ότι «Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν πώς δημιουργείται η γνώση και πώς επηρεάζεται από τις φυλετικές, εθνοτικές διαφορές και τις κοινωνικές τάξεις και θέσεις ατόμων και ομάδων»(σελ. 31).

Μαθήματα που είναι ειδικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών, βοηθούν στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μαθητών και συνομηλίκων τους, και καθηγητών με οικογένειες. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές μαθήματα που «... Εκτιμούν τις φωνές των μαθητών και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων και συνεργάζονται με τους μαθητές στην έρευνα και στην κριτική σκέψη»(Goodwin & Swartz, 2008, σελ.2).

2.4.2. Επιπολιτισμός Μαθητών

Το στυλ επιπολιτισμού των μαθητών έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την ανάπτυξη ταυτότητας των μαθητών, τις σχολικές επιδόσεις και την προσαρμογή. Για παράδειγμα, οι μελέτες αναφέρουν ότι όσο περισσότεροι πρόσφυγες και μαθητές έχουν την αίσθηση ότι η εθνικότητα της χώρας υποδοχής είναι μέρος της κεντρικής τους ταυτότητας, τόσο πιο πιθανό είναι να έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Trickett & Birman, 2005), υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Nguyen, Messé & Stollak, 1999) και τόσο πιθανότερο είναι να αναφέρουν ότι αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο τους και υπάρχουν λιγότερες αναφορές πειθαρχικών παραβάσεων (Trickett & Birman, 2005). Αυτό υποδηλώνει ότι η έλλειψη καλλιέργειας σύμφωνα με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της διάκρισης, αλλά και της δυνατότητας εύρεσης υποστήριξης που ενεργεί ως εμπόδιο στο σύστημα δικαιοσύνης (Tran & Birman, 2017).

Τα αποτελέσματα της πολυκαλλιέργειας (δηλαδή, η διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας κάποιου) είναι ανάμεικτα. Όσο μεγαλύτερη είναι η πολιτιστική διατήρηση, τόσο χαμηλότερη είναι η αναφερόμενη ενσωμάτωση. Ως πολιτιστικό στυλ μπορεί επίσης να είναι επωφελές, διότι δείχνει ανοχή μεταξύ της κουλτούρας υποδοχής και της εθνοτικής κουλτούρας. Μία μελέτη δείχνει ότι μεταξύ των Ινδιάνων Αμερικανών, η διατήρηση της ινδιάνικης κουλτούρας ήταν ευεργετική μόνο σε συνδυασμό με την αποδοχή της δυτικής αμερικανικής κουλτούρας (Farver et al, 2002). Μια μελέτη των Κορεατών Αμερικανών εφήβων αποκαλύπτει επίσης ένα παρόμοιο μοτίβο όπως το να είναι ο μαθητής συμμετοχικός τόσο στην Κορεατική όσο και στην Αμερικανική κουλτούρα και είχε τα μεγαλύτερα οφέλη για τους μαθητές ακαδημαϊκά και προσωπικά (Choi et al, 2016).

Ενώ οι μελέτες διαπιστώνουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών πιθανότατα προβλέπουν τη μελλοντική απόδοση, αυτό μπορεί να είναι μια επικίνδυνη ιδέα για τους μαθητές που συγκρατούνται από πολιτιστικά και ακαδημαϊκά στίγματα, ειδικά όταν οι στιγματισμένοι μαθητές είναι πιο πιθανό να επηρεαστούν από αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι τείνουν να υπερεκτιμούν τις ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών, αλλά είναι λιγότερο θετικοί στις προσδοκίες τους για τους μαθητές με χαμηλότερη απόδοση και πιο μεροληπτικοί κατά των μεταναστών μαθητών. Δάσκαλοι που έχουν διαφορές προσδοκίες τείνουν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους μαθητές με υψηλή και χαμηλή απόδοση, και αυτές οι αποκλίσεις τείνουν να έχουν έντονο αρνητικό αποτέλεσμα για τους μαθητές εθνοτικών και φυλετικών μειονοτήτων (Tran & Birman, 2017).

2.5. Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο μελετήθηκαν οι στάσεις της κοινωνίας και οι στρατηγικές ένταξης. Η προκατάληψη συνδέεται με τα στερεότυπα, αλλά διαφοροποιείται από αυτά, και εκφράζει την έντονη αρνητικότητα, απέναντι σε μια συγκεκριμένη ομάδα, ανάλογα το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινείται. Οι στάσεις που προάγουν την ένταξη είναι η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, η επιπολιτισμοποίηση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση. Κατά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατανοούνται οι αρχές των μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες, ενώ οι εκπαιδευτικοί βασικά ενισχύουν την ενοποίηση περιεχομένου, τη παιδαγωγική δικαιοσύνη, τη διαδικασία κατασκευής γνώσεων, τη μείωση προκαταλήψεων και την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής.

3. Συνεχιζόμενη κατάρτιση και απόκτηση πολιτισμικής επάρκειας

3.1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής και μακροπρόθεσμη διαδικασία που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες συνεργασίας για να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν, να μοιραστούν, να συζητήσουν και να προβληματιστούν, για να φέρουν τις επιθυμητές αλλαγές στην πρακτική στην τάξη. Οι πρόσφατες δραματικές αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία επεσήμαναν την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής νέων προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών που θα ενσωματώνουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νεοεισερχόμενων. Η ανάγκη για ισχυρή δέσμευση για την ανάπτυξη της πολιτιστικής κατανόησης στο πλαίσιο της τάξης είναι σαφές υπό το φως της πρόσφατης ανάπτυξης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα αναπτύξουμε την ανάγκη της συνεχιζόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την απόκτηση πολιτισμικής επάρκειας.

3.2. Συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η βιβλιογραφία της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (Continuing Professional Development- CPD) αποκαλύπτει ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Σε γενική αποδοχή, η CPD θεωρείται ότι ενσωματώνει την προσωπική και επαγγελματική μάθηση του δασκάλου (Earley & Bubb, 2004), δηλαδή «εκείνες τις διαδικασίες και δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τις επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν με τη σειρά τους να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών»(Guskey, 2000, σελ. 16).

Φαίνεται να υπάρχουν δύο ξεχωριστές προσεγγίσεις για την παροχή CPD - το «παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης» και το «κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο» (Mansour, Albalawi, & Macleod, 2014). Ενώ το «παραδοσιακό μοντέλο» θεωρεί τη μάθηση ως την απόκτηση δεξιοτήτων που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν από ένα μάθημα και να εφαρμόσουν στις τάξεις τους, το «κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο» εκτιμά τη γνώση, τη

διδασκαλία και τη μάθηση ως κοινωνικά δημιουργημένη και πολιτιστική. Από τη βιβλιογραφία μελετών σχετικά με τη CPD των καθηγητών, είναι σαφές ότι υπήρξε μια στροφή προς προγράμματα που μοντελοποιούν παιδαγωγικές που βασίζονται στην έρευνα και αυθεντικές δραστηριότητες, δηλαδή δραστηριότητες CPD που είναι παρόμοιες με αυτές που θα μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους (Loucks-Horsley et al., 2010).

Υπάρχει ευρεία συναίνεση για το τι συνιστά αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Loucks-Horsley et al. (2010, σελ. 5), ευθυγραμμίζεται άμεσα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, είναι εντατική, συνεχής και συνδέεται με την πρακτική. Επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση συγκεκριμένου ακαδημαϊκού περιεχομένου. Συνδέεται με άλλες σχολικές πρωτοβουλίες. Παρέχει χρόνο και ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να οικοδομήσουν ισχυρές εργασιακές σχέσεις και παρακολουθείται συνεχώς και αξιολογείται (Loucks-Horsley et al., 2010). Παρά όλα όσα γνωρίζουμε για το τι καθιστά τη CPD αποτελεσματική, οι προκλήσεις και τα εμπόδια στην επιτυχή εφαρμογή της πρέπει να αντιμετωπιστούν - τόσο στο εξωτερικό όσο και στο τοπικό πλαίσιο. Σε τοπικό επίπεδο, φαίνεται ότι οι πάροχοι CPD (ιδρύματα και σχολεία) εξακολουθούν να θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως ένα απομονωμένο εγχείρημα εργαστηριακής κατάρτισης εκτός του χώρου, αποσυνδεδεμένο από την πρακτική και όχι μια συνεχιζόμενη συνεργατική επιτόπια εμπειρία ανάπτυξης και μάθησης προσανατολισμένης στην πρακτική (Bubb & Earley, 2013).

Ερευνητές που ενδιαφέρονται για επαγγελματικές κοινότητες εκπαιδευτικών έχουν βασιστεί στην προοπτική της κοινότητας πρακτικής (community of practice -CoP) (Jaworski, 2006) - αναφέρονται επίσης σε κοινότητες μάθησης (Attard, 2012) ή κοινότητες επαγγελματικής μάθησης - για να εξηγήσουν τις κοινωνικές διαδικασίες που διαμορφώνουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών (Watson, 2014). Οι κοινότητες πρακτικής είναι δυναμικές κοινότητες μάθησης στις οποίες οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε δράσεις των οποίων το νόημα διαπραγματεύεται μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι οι ταυτότητες των συμμετεχόντων διαμορφώνονται καθώς αλληλεπιδρούν με άλλους. Αυτή η προοπτική της μάθησης έχει εφαρμοστεί ευρέως στην εκμάθηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Coburn & Stein, 2006).

3.3. Κίνητρα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη

Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην επαγγελματική μάθηση περιλαμβάνουν την ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία (Anderson, 2008), τη θέλησή τους να μάθουν (Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006) και σκοπούς που σχετίζονται με την καριέρα (Ng, 2010). Οι κινητήριες θεωρίες τείνουν να βασίζονται σε δύο αντίθετες απόψεις που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση: (1) οι άνθρωποι είναι διστακτικοί και απαιτούν κάποιο εξωτερικό ερέθισμα για να επιχειρούν πράγματα, ή (2) το κίνητρο διεγείρεται εσωτερικά (Bassett-Jones & Lloyd, 2005). Μπορεί να υπάρχουν εξωγενείς και εγγενείς παράγοντες που εξηγούν τι παρακινεί τους ανθρώπους στο χώρο εργασίας τους και συγκεκριμένα, τι παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν την επαγγελματική μάθηση. Όσον αφορά τους εξωγενείς παράγοντες, το σχολείο ή το ίδρυμα μπορεί να «υπαγορεύει» ή να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε CPD. Αυτό συμβαίνει συνήθως με τα υποχρεωτικά μαθήματα που ξεκινούν τοπικά από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Απασχόλησης, για την αντιμετώπιση αναλυτικών αναγκών ή όταν εισάγονται κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις. Από την άλλη πλευρά, η ικανοποίηση από την εργασία και η ανάγκη αναγνώρισης μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες που παροτρύνουν εγγενώς τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην CPD (Mc Millan et al, 2014).

Σε μια μελέτη με καθηγητές στην Ιρλανδία, οι Mc Millan et al (2014) διαπίστωσαν ότι οι παρακινητικοί παράγοντες εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες: προσωπικές, σχετικές με το σχολείο και σε όλο το σύστημα. Η προσωπική επιλογή των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στο CPD περιελάμβανε το προσωπικό ενδιαφέρον, την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την αντιληπτή ανάγκη βελτίωσης της πρακτικής τους στην τάξη. Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο θεωρήθηκαν επίσης από τους εκπαιδευτικούς ως ευεργετικοί και παρακινητικοί. Μετά τη συμμετοχή στο CPD, οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη που ανέφεραν οι Mc Millan et al (2014), ενθαρρύνθηκαν από το σχολείο τους να παρέχουν σχόλια σε συναδέλφους, υποστηρίζοντας έτσι την επαγγελματική τους κοινότητα μάθησης στο σχολείο. Τέλος, το κύριο κίνητρο σε ολόκληρο το σύστημα που προσδιορίστηκε από αυτούς τους εκπαιδευτικούς ήταν ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών. Αυτό το σενάριο είναι πολύ παρόμοιο με το τοπικό

πλαίσιο, καθώς γενικά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν άλλη επιλογή από το να ακολουθήσουν το μάθημα που τους προσφέρεται. Αυτός ο περιορισμός τείνει να περιορίσει το κίνητρο των εκπαιδευτικών να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

3.4. Ανάπτυξη της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών

Η ανάγκη για ισχυρή δέσμευση για την ανάπτυξη της πολιτιστικής κατανόησης στο πλαίσιο της τάξης είναι σαφές υπό το φως της πρόσφατης ανάπτυξης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Ο Strasheim (1981) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει αμφισβήτηση ότι η επιτυχής ενσωμάτωση του πολιτισμού και της διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη γενική ανθρώπινη γνώση, ότι η γλωσσική ικανότητα και η πολιτιστική ευαισθησία μπορούν να διαδραματίσουν ζωτικό ρόλο στην ασφάλεια, την άμυνα και οικονομική ευημερία της χώρας και ότι η παγκόσμια κατανόηση πρέπει να αποτελεί υποχρεωτικό συστατικό της βασικής εκπαίδευσης (Stratiem 1981, οπ.αναφ. Hadley, 1993). Ο Hadley (1993) υποστηρίζει ότι η πολιτιστική κατανόηση πρέπει να προωθείται με διάφορους τρόπους, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ευαίσθητοι σε άλλους πολιτισμούς που είναι διατεθειμένοι να ζήσουν πιο αρμονικά στη γλωσσική κοινότητα στόχου.

Η Shemshadsara (2012), ισχυρίζεται ότι η πολιτιστική ευαισθησία γίνεται μικρή, επειδή δεν κάνει πολλά για την επίλυση των βαθιών προβλημάτων της αδικίας. Προτείνει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να κατανοηθεί ως «μείωση της αλαζονείας», δηλαδή, ότι περιλαμβάνει τόσο τις ατομικές όσο και τις διαρθρωτικές αλλαγές που αντιμετωπίζουν με ακρίβεια τις ατομικές προκαταλήψεις, συμπεριφορές και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, καθώς και τις πολιτικές και τις πρακτικές στα σχολεία, που προέρχονται από αυτή. Ο Tomlinson (2001) υποστηρίζει ότι η πολιτιστική ευαισθητοποίηση περιλαμβάνει μια σταδιακά αναπτυσσόμενη εσωτερική αίσθηση της ισότητας πολιτισμών, αυξημένη κατανόηση των πολιτισμών και των άλλων ανθρώπων και θετικό ενδιαφέρον για το πώς οι πολιτισμοί συνδέονται και διαφέρουν (Tomlinson, 2001 οπ. αναφ. στο Tomlinson & Masuhara, 2004, σελ. 3).

Οι Tolinson και Masuhara (2004) ισχυρίζονται, ότι μία αυξημένη πολιτιστική ευαισθητοποίηση βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν το μυαλό, να αυξήσουν την ανοχή και να επιτύχουν πολιτιστική ενσυναίσθηση και ευαισθησία. Σύμφωνα με τους Tomalin και

Stempleski (1993), η πολιτιστική ευαισθητοποίηση περιλαμβάνει τρεις ιδιότητες: α) επίγνωση της συμπεριφοράς που προκαλείται από τον πολιτισμό, β) επίγνωση της πολιτιστικής συμπεριφοράς των άλλων, γ) ικανότητα να εξηγεί κανείς την πολιτιστική του άποψη (σελ.5). Η Knutson (2006) επισημαίνει ότι η ανάπτυξη της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης των μαθητών ξεκινά ενθαρρύνοντάς τους να αναγνωρίζουν την πολιτιστική τους ταυτότητα σε σχέση με άλλους πολιτισμούς. Για το λόγο αυτό, η Knutson (2006) προτείνει στους δασκάλους να αναλύσουν τον πραγματικό κόσμο των μαθητών και τις ακαδημαϊκές τους ανάγκες, όσον αφορά τις πολιτιστικές γνώσεις, την ευαισθητοποίηση ή την ικανότητα λειτουργίας με κατάλληλους τρόπους (Knutson, 2006).

Η πολιτιστική ταυτότητα είναι πιθανό να αποκλίνει με βάση όχι μόνο το εθνικό και γλωσσικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων αλλά και σε σχέση με την εθνική τους κληρονομιά, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, την τάξη, την ηλικία, το φύλο και τον σεξουαλικό προσανατολισμό (Kumarava divelu, 2003). Η ταυτότητα δίνει μια ιδέα για το ποιοι είμαστε και για το πώς συσχετίζουμε τους άλλους με τον κόσμο που ζούμε. Η ταυτότητα σηματοδοτεί τον τρόπο που είμαστε οι ίδιοι με τους άλλους που μοιράζονται τη θέση και τους τρόπους με τους οποίους είμαστε διαφορετικοί από εκείνους που δεν το κάνουν (Beaudrie, etal, 2009).

Το ελληνικό σχολικό σύστημα φαίνεται να έχει παγιδευτεί ανάμεσα σε δύο πόλους. Η πολιτεία βλέπει το σχολείο ως μηχανισμό πολιτιστικής ομογενοποίησης, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί εκτιμούν την ετερογένεια της σχολικής τάξης. Φαίνεται ότι τα μέτρα που έλαβε το ελληνικό κράτος, στο βαθμό της εκπαίδευσης των μη εγγενών ομάδων μαθητών, δεν βασίζονται πραγματικά στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι απευθύνονται μόνο σε εκείνα τα σχολεία / τάξεις με υψηλό αριθμό μαθητών των παραπάνω ομάδων και όχι στην τάξη. Κατά συνέπεια, όπως έχει ήδη επισημανθεί, τα γενικά σχολεία καλούνται να διαχειριστούν την πολιτιστική ποικιλομορφία των τάξεων διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε θέση να διδάξουν μαθητές των οποίων το πολιτιστικό υπόβαθρο δεν γνωρίζουν και για τους οποίους δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι. Σε αυτό το πλαίσιο, καλούνται οι καθηγητές να γίνουν δραστικοί παράγοντες ενός εκπαιδευτικού κινήματος που στοχεύει στην αναγνώριση και επικύρωση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας στα σχολεία καθώς και στην ευρύτερη κοινωνία (Sakka, 2010).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έγινε φανερό ότι, ενώ μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση επιβεβαιώνει τα ζητήματα ταυτότητας και διαφορές μεταξύ των ανθρώπων ως θετικό στοιχείο, χρησιμοποιεί επίσης τον ίδιο φακό για να αμφισβητήσει και να αντιμετωπίσει τόσο ιστορικά όσο και τρέχοντα ζητήματα ενσωμάτωσης και προνομίων στην κοινωνία. Σήμερα η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να διδάξει στους εκπαιδευτικούς τους τρόπους με τους οποίους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικοί μαθητές μαθαίνουν και λειτουργούν, προκειμένου να λάβουν και να βιώσουν τη διαφορετική και πολιτιστικά πλούσια μάθηση. Βασισμένη στην αναγνώριση και αποδοχή πολιτισμικών διαφορών, η πολιτισμικά ευαίσθητη εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική ρίζα όχι μόνο στην ισότητα αλλά και στη δικαιοσύνη. Για να την επιτύχουν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε μια επαναξιολόγηση των σκοπών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.5. Εκπαίδευση ενηλίκων ανάλογα με τις επιμορφωτικές ανάγκες

Τα τελευταία χρόνια, δεδομένης της αυξανόμενης παγκοσμιοποιημένης και αλληλοσυνδεόμενης φύσης των κοινωνιών, το έργο για τη διά βίου μάθηση μελετήθηκε σε συνδυασμό με αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων σε συνεχή και διά βίου βάση έχει θεωρηθεί ως ένας σημαντικός μηχανισμός για τη διατήρηση ενός ζωντανού, υγιούς και προσαρμόσιμου εργατικού δυναμικού. Η εισαγωγή της αναγνώρισης της εκπαίδευσης ενηλίκων και των πλαισίων στα οποία αναπτύσσεται, αυξήθηκε με την πάροδο του χρόνου, ενσωματωμένη στην αντίληψη της UNESCO «Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα», ότι η μάθηση πρέπει να κάνει, να γνωρίζει, να είναι, να ζει μαζί και να αλλάζει (Delors, 1996).

Η ώθηση να εμβαθύνουμε την κατανόησή μας για τη μάθηση ενηλίκων πηγάζει από αυτό το υπόβαθρο. Τα ινστιτούτα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν δει περισσότερους ενήλικες μαθητές να επιστρέφουν στο σχολείο. Αν και αυτό είναι ενθαρρυντικό, η διδασκαλία αντιστρόφως έχει γίνει πιο περίπλοκη. Το φάσμα των προηγούμενων εμπειριών, της γνώσης, των μαθησιακών προτιμήσεων και της συμπεριφοράς έχει γίνει πιο διαφορετικό και αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους για να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους. Από τη βιβλιογραφία, έχει γίνει γνωστό ότι παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η βιωματική μάθηση και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, είναι κοινές προσεγγίσεις για

τη συμμετοχή ενηλίκων (Prakash et al, 2019). Αυτές οι προσεγγίσεις είναι καλά τεκμηριωμένες και έχουν αποδείξει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, αυτές οι προσεγγίσεις αντηχούν με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μαθητών, τα οποία είναι μια εικόνα του προφίλ των μαθητών. Τα ορόσημα που σηματοδοτούν την ενηλικίωση είναι διαφορετικά μεταξύ κοινωνιών και πολιτιστικών ομάδων. Επομένως, η προσπάθεια κατάληξης σε μια ενοποιητική κατανόηση του τι ορίζει ένα άτομο ως ενήλικου δεν είναι εύκολο λαμβάνοντας υπόψη την ανισότητα μεταξύ των διαφόρων κοινωνιών και πολιτιστικών ομάδων (Johnson et al, 2016).

Την ίδια δυσκολία αντιμετωπίζουν ερευνητές και εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να ορίσουν όρια για να διαχωρίσουν τους ενήλικες μαθητές που εισέρχονται σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ή ενήλικες που διεκδικούν επιμόρφωση, από συμβατικούς μαθητές που επιστρέφουν στο σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία. Ενώ είναι σύνηθες να χρησιμοποιείται η νόμιμη ηλικία για τον ορισμό της ενηλικίωσης, δεν είναι τόσο απλό να χρησιμοποιείται η ίδια αρχή για τον ορισμό των ενηλίκων μαθητών. Οι Johnson, Taasoobshirazi, Clark, Howell και Breen χρησιμοποίησαν ένα παράδειγμα για να δείξουν γιατί η χρήση της ηλικίας για τον ορισμό των ενηλίκων μαθητών θα ήταν προβληματική (Johnson et al, 2016). Για παράδειγμα, ένας δεκαπεντάχρονος προπτυχιακός μαθητής, θα μπορούσε ήδη να είναι γονέας, επωμισμένος τις ευθύνες που χαρακτηρίζουν έναν ενήλικα, ενώ ένας προπτυχιακός εικοσιτετράχρονος μπορεί να μην έχει εγκαταλείψει ποτέ το σχολείο ή δεν έχει αναλάβει καμία ευθύνη για ενήλικες απλώς και μόνο επειδή μελετούσε όλο αυτό το διάστημα. Εάν η ηλικία επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί για τον καθορισμό ενηλίκων μαθητών, τότε θα αποκλείονταν το δεκαεννέα χρονών, παρόλο που η ζωή τους αντικατοπτρίζει περισσότερες ευθύνες ενηλίκων (Fairchild, 2003).

Το ηλικιακό παράδειγμα είναι μόνο ένα από τα πολλά διλήμματα που εμπλέκονται στην προσπάθεια καθορισμού ενηλίκων μαθητών. Παρόλο που δεν υπάρχει επίσημη συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ερευνητών σχετικά με τον ορισμό των ενηλίκων μαθητών, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι ενήλικες μαθητές έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Fairchild, 2003):

- Οι ενήλικες μαθητές αναλαμβάνουν πολλούς ρόλους στη ζωή τους. Μπορεί να είναι γονέας, παιδί, σύντροφος, σύζυγος, υπάλληλος ή εργοδότης ταυτόχρονα.
- Λόγω των πολλαπλών ρόλων, οι ενήλικες μαθητές έχουν πολλές ευθύνες και δεσμεύσεις.

- Οι περισσότεροι ενήλικες μαθητές προτιμούν σε προγράμματα μερικής παρακολούθησης και όχι σε προγράμματα πλήρους παρακολούθησης.

Ο τρόπος με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός προσεγγίζει τη διδασκαλία των ενηλίκων βασίζεται συνήθως σε παραδοχές που γίνονται για ενήλικες μαθητές. Οι παραδοχές είναι (Knowles et al, 2015):

1. Οι ενήλικες μαθητές πρέπει να γνωρίζουν το σκεπτικό του γιατί μαθαίνουν κάτι.
2. Σε αντίθεση με τα παιδιά όπου η αυτο-έννοια τους συνεχίζει να αναπτύσσεται, οι ενήλικες μαθητές μπαίνουν στην τάξη με μια πλήρως ανεπτυγμένη αυτο-έννοια, η οποία συνήθως συνεπάγεται την ανάληψη πλήρους ευθύνης για τη ζωή τους.
3. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν είναι κενές σελίδες, και έρχονται με πληθώρα εμπειριών.
4. Η ετοιμότητα των μαθητών για μάθηση συχνά προσανατολίζεται στους ρόλους και τις ευθύνες που έχουν.
5. Οι ενήλικες μαθητές είναι επικεντρωμένοι στο πρόβλημα και έχουν κίνητρο να μάθουν, όταν η εκμάθηση θεωρείται ότι τους βοηθά να εκτελούν εργασίες και να επιλύουν άμεσα προβλήματα.
6. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν εγγενή κίνητρα να μάθουν.

Σύμφωνα με τον Knowles και τους συνεργάτες του (2015), αντλώντας από την άποψη της ζωής στο χαρακτηρισμό των ενηλίκων μαθητών, οι ενήλικες μαθητές αυτοκαθοδηγούνται λόγω της ανεπτυγμένης αίσθησης του εαυτού τους, η οποία είναι υπεύνη για τη ζωή και τις αποφάσεις τους. Ως εκ τούτου, ξέρουν τι θέλουν να μάθουν, το οποίο διαμορφώνεται από τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Επειδή οι μαθησιακές ανάγκες προωθούνται από εσωτερικές πιέσεις, οι ενήλικες μαθητές έχουν εγγενή κίνητρα. Η απεικόνιση για ενήλικες μαθητές μπορεί να θεωρηθεί ως εκείνοι που έχουν αναπτύξει αυτο-έννοιες, είναι πλούσιοι σε εμπειρία και έχουν εγγενή κίνητρα (Knowles et al, 2015).

Τα μαθήματα για τους ενήλικες μαθητές, συνήθως διοργανώνονται τα βράδια ή τα σαββατοκύριακα και μια συνδυασμένη προσέγγιση μάθησης ενσωματώνεται επίσης συνολικά στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών για να επιφέρει μεγαλύτερη ευελιξία στην μαθησιακή οικολογία για να βοηθήσει τους ενήλικες μαθητές να διαχειριστούν τις σπουδές τους καλύτερα μαζί με τις διάφορες δεσμεύσεις (Day et al, 2011).

Το έργο των Malcolm Knowles και άλλων ερευνητών των χαρακτηριστικών ενηλίκων μαθητών παρουσιάζουν την ιδέα ότι οι ενήλικες μαθητές είναι διαφορετικοί από τα παιδιά, ακόμη και από νέους σε συμβατικά πανεπιστήμια. Ένας τέτοιος χαρακτηρισμός υποδηλώνει ότι απαιτείται μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση για τους ενήλικες μαθητές με το σκεπτικό ότι οι ενήλικες μαθητές μπορεί να μαθαίνουν διαφορετικά (Dayetal, 2011). Μία πρωτοβουλία για την δημιουργία ενός προγράμματος επιμόρφωσης ενηλίκων θα πρέπει να προκύψει μετά από διεξαγωγή έρευνας για τις μαθησιακές ανάγκες για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις μαθησιακές προτιμήσεις και τις μαθησιακές συμπεριφορές των ενηλίκων που αναζητούν ή έχουν ανάγκη επιμόρφωσης (Khiat, 2017).

3.6. Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν ισχυρές εργασιακές σχέσεις. Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην επαγγελματική μάθηση περιλαμβάνουν την ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία, τη θέλησή τους να μάθουν, και σκοπούς που σχετίζονται με την καριέρα. Η επιτυχής ενσωμάτωση του πολιτισμού και της διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη γενική ανθρώπινη γνώση και την πολιτιστική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων θα πρέπει να προκύψει μετά από διεξαγωγή έρευνας για τις μαθησιακές ανάγκες για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις μαθησιακές προτιμήσεις και τις μαθησιακές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

4. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως υποδοχέας προσφύγων

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η τρέχουσα κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ως προς την ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σύνθετος και επιμερίζεται σε πολλούς επιμέρους ρόλους πέραν αυτόν της διδασκαλίας, σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλογιστούν πως οι ελλείψεις των μεταναστών των επόμενων γενεών δεν θα οφείλονται στην έλλειψη προσπάθειας ή στα προβλήματα που προκύπτουν από τις ψυχολογικές διαταραχές που ίσως αντιμετωπίζουν, αλλά στις βίαιες και έντονες συγκρούσεις στις οποίες έγιναν μάρτυρες αυτά τα παιδιά στις χώρες τους. Αυτή η κατάσταση δυστυχώς αποτελεί μια πραγματικότητα, οποία επιφέρει την ανάγκη ριζικών αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εστιάσουν στον επαναπροσδιορισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, στην τροποποίηση διδακτικών πρακτικών και στη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

4.2. Η τρέχουσα κατάσταση για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες στην Ελλάδα

Με το πέρας του προηγούμενου αιώνα και στην αρχή του τρέχοντος αιώνα παρουσιάστηκαν σημαντικές και μεγάλου εύρους μεταβολές στις σύγχρονες κοινωνίες με το άνοιγμα των εθνικών συνόρων και τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ειδικότερα, στην Ελλάδα, τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια που είναι ο θιασώτης κάθε ταχύτατης μεταβολής, η Ελληνική πραγματικότητα επηρεάστηκε σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής ζωής, τόσο εξαιτίας της παρουσίας μεταναστών, όσο και της επανένταξης παλιννοστούντων. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα αποτυπώνεται στις σύγχρονες σχολικές τάξεις, όπου εκτός από τους Έλληνες μαθητές φοιτούν και παιδιά από ξένες χώρες (Επιστημονικό Υποστηρικτικό Υλικό – ΕΚΕΠ, 2011, όπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου, 2011: 4).

Η αύξηση της φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών αλλά και προσφυγόπουλων, αυξάνεται με γρήγορους ρυθμούς σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Το αναμενόμενο επακόλουθο λοιπόν, της συνύπαρξης μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα στο ελληνικό σχολείο, αποτελεί η διαμόρφωση μιας νέας παιδαγωγικής κατάστασης. Στη σημερινή εποχή, στο χώρο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, κουλτούρα, δηλαδή, με διαφορετικό «σύνολο από αξίες, ιδέες, πρακτικές, σύστημα νοημάτων, συμβόλων και δράσεων (Επιστημονικό Υποστηρικτικό Υλικό – ΕΚΕΠ, 2011, όπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου, 2011, σ. 4).

Ο Helmut Essinger (οπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000, σ. 130) ορίζει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως την παιδαγωγική απάντηση σε κάθε πρόβλημα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτει σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Σύμφωνα με τον ίδιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε τέσσερα σημεία που είναι τα εξής, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης.

1. Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), εστιάζει στην κατανόηση των άλλων, καθώς το άτομο μαθαίνει να τοποθετεί τον εαυτό στη θέση τους, να βλέπει τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους τα μάτια και να καλλιεργεί μια θετική στάση προς αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους.

2. Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

3. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δε μπορεί να σέβεται τον πολιτισμικό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το

άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

4. Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα νέο δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Η σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη έχει επηρεαστεί σημαντικά και τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης, τα οποία είναι:

- α) Ηισοτιμία των πολιτισμών,
- β) Ηισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- γ) Η παροχή ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997).

Στην περίπτωση της Ελλάδας το σύστημα εκπαίδευσης ήταν για πολλά χρόνια μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό. Το δημόσιο σχολείο έχει διαμορφωθεί με βάση την πολιτική επιλογή της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης των ελληνόπουλων με πυρήνα τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, χρησιμοποιώντας ως φορείς διάδοσης του ελληνικού πολιτισμού μέσα στο σχολείο, την ελληνική γλώσσα, τη χριστιανική ορθόδοξη θρησκεία και την ιστορία. Οι ανάγκες των μειονοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και εθνοτικών ομάδων δεν υποστηρίχτηκαν ποτέ επίσημα από το ελληνικό κράτος, με εξαίρεση τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η οποία εμπίπτει σε ειδικό πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο (Γκοβάρης & Λέκτορας, 2005).

Μόνο στις αρχές τις δεκαετίας του 1970, όταν γίνεται πια ορατό ένα σαφές ρεύμα παλιννόστησης από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία και εμφανίζεται η πρώτη είσοδος μεταναστών από χώρες του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου, της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων, ξεκινούν και οι πρώτες προσπάθειες μέριμνας στην εκπαίδευση. Τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί στην Ελλάδα όπως εμφανίζονται στη σχετική νομοθεσία, μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους (Γρίβα & Στάμου, 2014):

- α) Στη δεκαετία του 1970, όταν γίνονται οι πρώτες εμφανείς προσπάθειες εκπαίδευσης των

αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα.

β) Σε όλη τη δεκαετία του 1980 και μέχρι και το 1996, όπου γίνεται πια ορατή η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών.

γ) Από το 1996 μέχρι και σήμερα όπου σύμφωνα τον νόμο 2413/96, το εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόζεται, με σκοπό την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Κατά την πρώτη περίοδο, στη δεκαετία του 1970, τα τότε βασιλικά και προεδρικά διατάγματα που εκδόθηκαν, δείχνουν να προσπαθούν απλά να αντιμετωπίσουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με ιδιαίτερη «επιείκεια» κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Επίσης, την ίδια περίοδο δημιουργείται το πρώτο θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών. Για πρώτη φορά ιδρύεται ένα «Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας, για διαπαιδαγώγηση και μόρφωση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού» καθώς και τα Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.) στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Αρχικά, σε αυτά τα σχολεία φοιτούσαν παλιννοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες χώρες στην Αττική και από γερμανόφωνες στη Θεσσαλονίκη, με τον καιρό όμως έγιναν δεκτοί και ρωσόφωνοι καθώς και Αλβανοί μαθητές στη Θεσσαλονίκη (Καρναχωρίτης, 2011).

Η περίοδος από 1980 μέχρι το 1996, χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση του θεσμού των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών υποστηρικτικών τμημάτων. Το 1980 ξεκίνησε ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής, ενώ το 1983 νομοθετούνται τόσο οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), όσο και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.). Οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής εντάχθηκαν ως τμήματα στο κανονικό δημόσιο σχολείο και ασχολούνταν μόνο με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και την διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού, για μαθητές που δεν είχαν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Οι τάξεις αυτές, οι οποίες δημιουργήθηκαν κατά το πρότυπο των γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων (Aufnahmeh Klassen), ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα, με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2002, σ. 134). Η νομοθεσία επεκτάθηκε το 1990, κάνοντας πιο ευέλικτη τη διαδικασία ίδρυσης Τ.Υ. και Φ.Τ., και μιλώντας για πρώτη φορά για "τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων", αναφερόμενη προφανώς στους ομογενείς Πόντιους από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Κυριάκου &

Χατζηπαναγιώτης, 2013).

4.3. Η εθνική στρατηγική για την ένταξη στην εκπαίδευση

Η Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη (2018) στην εκπαίδευση, προβλέπει την προστασία των δικαιούχων εκπαίδευσης και υποστήριξη της ένταξης των παιδιών μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης είναι ένας από τους παράγοντες που κάνουν την ένταξη ακόμη περισσότερο στην Ελλάδα και συμβάλλει στην επιθυμία πολλών προσφύγων και μεταναστών να συνεχίσουν το ταξίδι τους προς άλλες πιο ευημερούσες χώρες της ΕΕ. Αυτό επηρεάζει σημαντικά την προσπάθεια των προσφύγων να ενσωματωθούν, να μάθουν τη γλώσσα, αλλά και τη δική τους δέσμευση να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας για τη χώρα να βοηθήσει αυτούς τους ανθρώπους, όσο βρίσκονται στην Ελλάδα, να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και γλώσσας ως επένδυση για το μέλλον ανεξαρτήτως της χώρας τελικού προορισμού. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο μετά το κλείσιμο της λεγόμενης «Βαλκανικής Διαδρομής» (OECD, 2018).

Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, έχει θεσμοθετηθεί εδώ και δύο δεκαετίες, με την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων (Ν. 2413/1996 και Ν. 4415/2016) και την ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων καθώς και των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Υπουργική απόφαση-Φ10/20/Γ1/7-9-99, Ν. 3879/10, Υ.Α. Φ1/63691/Δ1/2017). Επιπλέον για τους ενήλικες υπάρχει η πρόβλεψη των «Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Ν. 2525/1997), προκειμένου να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο γυμνασίου και να έχουν το δικαίωμα συνέχισης σπουδών στην επόμενη βαθμίδα (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, 2018).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της ενσωμάτωσης αποτελεί η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας μέσω της παροχής δωρεάν μαθημάτων. Η δυνατότητα επικοινωνίας αποτελεί μέτρο-κλειδί για την αποφυγή της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης, (π.χ. δεν εφαρμόζεται στη Βρετανία, είναι περιορισμένης έκτασης στη Γαλλία, ενώ είναι αρκετά πιο συστηματική στις χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης). Τα μαθήματα γλώσσας (ειδικά

αυτά που συνδυάζονται με επαγγελματικό προσανατολισμό), όταν μάλιστα συνοδεύονται με πρακτική εργασία, διευκολύνουν σημαντικά τη μετάβαση από την ανεργία στην απασχόληση (Λεοντίσης κ.α., 2020).

Εκτός σχολικού συστήματος, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, σημαντικό είναι το έργο «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό-Οδυσσέας» του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο αφορούσε σε πολίτες της Ε.Ε. και υπηκόους τρίτων χωρών, ώστε να επιτύχουν τις γλωσσικές δεξιότητες και τις διαπολιτισμικές ικανότητες που απαιτούνται για την πολιτισμική κατανόηση. Επίσης, στο «πλαίσιο της ενταξιακής πολιτικής μεταναστών και μεταναστριών και κατ' επιταγή της εφαρμογής των διατάξεων του Π.Δ.150/2006 περί της προσαρμογής της ελληνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2003/109/EK σχετικά με το καθεστώς πολιτών τρίτων χωρών που είναι επί μακρόν διαμένοντες», σχηματίστηκε το νομικό πλαίσιο διεξαγωγής των εξετάσεων πιστοποίησης της γνώσης της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού των πολιτών τρίτων χωρών (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, 2018).

4.4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση προσφύγων

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού επεκτείνεται σε πολλούς επιμέρους ρόλους εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι ανάγκες των πολυπολιτισμικών σχολικών περιβαλλόντων, απαιτούν ακόμα πιο απαιτητικές ενέργειες από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν στην ποικιλότητα μιας σχολικής τάξης που αποτελείται από μαθητές ποικίλων κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών (Barrett et al, 2014).

Οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης απαιτούν από τις πολιτείες και το εκπαιδευτικό σύστημα να αγνοήσουν τις πολιτικές που βασίζονται σε εθνοκεντρικές ιδέες και στάσεις και να επικεντρωθούν στο να διδάχουν οι μαθητές/τριες από οποιαδήποτε εθνικότητα τις αξίες του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής του διαφορετικού (Γκόβαρης, 2001). Εκτός από τον αντικειμενικό σκοπό της δημιουργίας περιβάλλοντος γνώσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές τους απόψεις για τη συλλογική ταυτότητα και τις αξίες σεβασμού (Beck, 2010).

Αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο, καθώς οι εκπαιδευτικοί ως μέλη μιας κοινωνίας

επηρεάζονται από τις σχετικές απόψεις για το μεταναστευτικό, οι οποίες είναι δεδομένες στο κοινωνικό τους περίγυρο. Φυσικά, οι απόψεις και οι στάσεις τους διαμορφώνονται και στο πλαίσιο των μαθησιακών ικανοτήτων που αφορούν τους μετανάστες της νέας γενιάς που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην χώρα προορισμού και συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, ανάλογα με τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει από το περιβάλλον εργασίας του (Mc Donald et al., 1998). Επομένως, είναι αναμενόμενο ότι οι διδακτικές τους στρατηγικές αλλά και η εκπαιδευτική τους συμπεριφορά, δεν θα μπορέσει εύκολα να αποσυνδεθεί από τις προσωπικές τους αντιλήψεις (Dryden-Peterson, 2015).

Συνεπώς είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να φέρνουν στην επιφάνεια το αίσθημα της συμμετοχής ως προς την οργάνωση και τον σχεδιασμό της σχολικής τάξης, βοηθώντας τους γηγενείς μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για τα προσωπικά βιώματα των παιδιών μεταναστών. Με αυτόν τον τρόπο εργάζονται προς τη δημιουργία ενός οικείου και ασφαλούς περιβάλλοντος μετάδοσης γνώσης και παράλληλα διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις ανάγκες του συνόλου των παιδιών (Sullivan & Simonson, 2016).

Οι παραπάνω ενέργειες είναι εξαιρετικά σημαντικές για την ανάπτυξη του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών μεταναστών, το οποίο δεν αφορά μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά σηματοδοτεί την ευρύτερη κοινωνία (Block et al, 2014). Όπως αναφέρει η Dryden-Peterson (2015), για τους εκπαιδευτικούς, ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών ελλείψεων των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί συνθήκη για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ευκαιριών αυτών των παιδιών. Συνεπώς οφείλουν να αναγνωρίσουν όχι μόνο τις αναμενόμενες γλωσσικές ελλείψεις, αλλά και τη μειωμένη ποιότητα στην εκπαίδευση που λαμβάνουν και τις πιθανές διακρίσεις μέσα στο σχολείο, στοιχεία τα οποία είναι βασικά εμπόδια για να ενταχθούν τα παιδιά ομαλά και επιτυχημένα. Είναι λοιπόν απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν για τις εμπειρίες που μεταφέρουν τα παιδιά από τις χώρες καταγωγής τους και για τα γενικότερα θέματα που τους απασχολούν και σχετίζονται με τις εμπειρίες τους –όπως λόγοι και συνθήκες μετανάστευσης- για να μπορέσουν να εντοπίσουν τις πηγές των προβλημάτων τους (Dryden-Peterson, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν ότι οι εκπαιδευτικές ελλείψεις των αλλοδαπών παιδιών δεν οφείλονται στην έλλειψη προσπάθειας ή στην ύπαρξη γνωστικών και ψυχολογικών προβλημάτων αλλά στις βίαιες και ακραίες συνθήκες που αντιμετώπισαν αυτά τα παιδιά στις χώρες τους. Αυτές οι συνθήκες αποτελούν ακόμα

μεγαλύτερο πρόβλημα, αν αυτά τα παιδιά βρίσκονται μόνο τους ή χωρίς τους γονείς τους στη χώρα υποδοχής τους (Dryden- Peterson, 2015).

Η σοβαρότητα αυτής της κατάστασης πρέπει να ληφθεί υπόψη, όχι μόνο κατά την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, αλλά κατά τη γενικότερη τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η τροποποίηση αυτή πρέπει να εστιάσει στον εκ νέου σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και στη δημιουργία προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Cooper, 2014).

Η έλλειψη επαρκών διαπολιτισμικών γνώσεων και διδακτικών πρακτικών στην Ελλάδα δεν είναι μόνο μια θλιβερή πραγματικότητα, αλλά προκαλεί και σοβαρές δυσκολίες στην αντιμετώπιση των γλωσσικών χαρακτηριστικών και τη μεταφορά γνώσεων των αλλοδαπών παιδιών. Αυτό θα διερευνηθεί εκτενώς στο ερευνητικό μέρος της εργασίας (De Wal Pastoor, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τους κατάλληλους τρόπους προσέγγισης, σύμφωνα με τη μαθητοκεντρική και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, για να προσελκύσουν τόσο τους αλλοδαπούς, όσο και τους γηγενείς μαθητές, σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας συμμετοχής όλων των παιδιών προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού στόχου. Αυτό δεν χρειάζεται μόνο την κατάλληλη επιμόρφωση αλλά και ανταπόκριση στις ανάγκες των δασκάλων, που πασχίζουν να διαχειριστούν ένα απαιτητικό περιβάλλον, τόσο με κατάλληλα εργαλεία διδασκαλίας όσο και με συνεχή υποστήριξη (Βεργίδης, 2012).

Επιπλέον, οι απόψεις που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν και τις πρακτικές διδασκαλίας που εμφανίζονται παγιωμένες, ενώ η αλλαγή αυτών δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς, καθώς η μεταβολή συγκρούεται με τις αντιλήψεις τους (Hall, 2005). Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αυτές οι απόψεις να μπορέσουν να λειτουργήσουν θετικά ώστε να ενισχύσουν την ένταξη και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των αλλοδαπών μαθητών (Γρίβα & Στάμου, 2014).

4.4.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων στα σχολεία

Το ζήτημα εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών προσφύγων έχει αποτελέσει μακρόχρονο θέμα έρευνας, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Οι έρευνες προσπαθούν να αναλύσουν και να χρησιμοποιήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στην δημιουργία θετικού περιβάλλοντος γνώσης για αυτά τα παιδιά και συγχρόνως για να αντιμετωπιστούν τα

γλωσσικά και εκπαιδευτικά τους ελλείμματα. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη των αλλοδαπών και τη γλωσσική τους πραγματικότητα μπορεί να αφορά σε όλες τις πλευρές της μάθησης (Montilla et al., 2014).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες θεωρούνται ότι δεν αλλάζουν εύκολα, μπορούν να χαρακτηριστούν ως εθνοκεντρικές, από τη στιγμή που υποστηρίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να ενσωματωθούν από το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο της χώρας της οποίας χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζουν ότι η αφομοίωση αποτελεί την καλύτερη τακτική για την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Επομένως, αποτελεί γεγονός ότι οι στάσεις τους συγκρούονται με τα θεωρητικά και πρακτικά πορίσματα των κοινωνιο- γλωσσολογικών ερευνών που αναφέρουν ότι η ομαλή εκπαιδευτική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών επέρχεται με την παράλληλη υποστήριξη και των δυο πολιτισμικών υποβάθρων των μαθητών (Ανδρουλάκης, 2014).

Αυτό ίσως σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν τα νέα διδακτικά δεδομένα και την διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γρίβα & Στάμου, 2014). Ενώ, φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι το ζήτημα της διγλωσσίας πρέπει να αντιμετωπιστεί και αναφέρουν ότι δεν αισθάνονται έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας μορφής διδασκαλίας. Αυτό το γεγονός επισημαίνεται από τις δηλώσεις τους για σχετική ανάγκη επιμόρφωσής τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2017). Η ανάγκη γι αυτήν την επιμόρφωση προκύπτει και από την ανάγκη δημιουργίας καλύτερων σχέσεων με αυτούς τους μαθητές, που θα τους φέρει σε επαφή με τα κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα των μαθητών (Dryden-Peterson, 2015).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον, οφείλεται και σε άλλους παράγοντες, όπως η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των ιδίων και των οικογενειών, στην απουσία γνώσεων των γονέων για εφαρμογή και κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στις αδυναμίες των ιδίων των εκπαιδευτικών να οδηγηθούν σε μια υγιή συνεργασία με τους μετανάστες γονείς (Γρίβα & Στάμου, 2014). Έτσι και εδώ θα μπορούσε κανείς να αναφέρει τις έννοιες του διομαδικού άγχους και της επιπολιτισμοποίησης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών. Ειδικότερα υπάρχουν ακόμη και σήμερα εκπαιδευτικοί που λόγω του άγχους μπορεί να παρουσιάζουν αρνητική αντίληψη και απόψεις για τους

πληθυσμούς αυτούς. Έτσι αμβλύνεται το διομαδικό άγχος για τους πληθυσμούς αυτούς και επομένως και για τα παιδιά τους με συνέπεια την αδυναμία της επιπολιτισμοποίησης τους.

Αν και δημιουργούνται προβληματισμοί στους εκπαιδευτικούς που καθημερινά είναι αντιμέτωποι με αυτή την κατάσταση που αφορά τη μάθηση των παιδιών αυτών. Συχνά οι ενήλικες κατέχουν μια διαμορφωμένη αντίληψη της πραγματικότητας, με την ανάπτυξη συγκεκριμένων τρόπων σκέψης και πράξης και διαμορφωμένων προκαταλήψεων. Η αντίσταση των εκπαιδευτικών σχετικά με την μόρφωση θεμάτων διαπολιτισμικότητας ή και των διαμορφωμένων στάσεων απέναντι στο διαφορετικό είναι μια αρχή να γίνουν δεκτά τα προσφυγόπουλα. Έτσι η διαδικασία σχολικής ένταξης των προσφύγων τέθηκε στο επίκεντρο των συζητήσεων (ΕΕ, 2018).

Το συγκεκριμένο θέμα, αποτελεί ενδιαφέρον αντικείμενο για κάθε μελετητή έχοντας τεθεί στο επίκεντρο των σχετικών ερευνών. Επομένως, καθίσταται σημαντική η διερεύνηση του και κυρίως όταν οι ήδη υπάρχουσες έρευνες είναι συγκρινόμενες με άλλες πλευρές του ίδιου θέματος. Όπως έχει παρατηρηθεί παρατηρούνται πολλές έρευνες για αυτό το ζήτημα οι οποίες αποτυπώνουν τη δυσαρέσκεια και το άγχος του εκπαιδευτικού δυναμικού στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των προσφύγων στο πρωινό σχολείο και την τάξη με την αναφορά και των ανωτέρω. Είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί και με βάση τις ανωτέρω έρευνες από την στιγμή που είναι άπειροι ως προς την διδασκαλία των προσφύγων θα πρέπει να διατηρήσουν την ισορροπία του εκπαιδευτικού κλίματος της τάξης προσπαθώντας στην ενσωμάτωση και των προσφυγόπουλων μαζί με τα άλλα παιδιά (ΥΜΠ, 2018).

Η ενσωμάτωση είναι δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς που έχουν κληθεί να αναλάβουν σε κάποια πρωινά σχολεία αυτή την ευθύνη εξαιτίας της άγνοιας και της απειρίας τους. Η λεγόμενη προσλαμβανόμενη απειλή που έχει μεγάλη σημασία σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων αφορά αυτό που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά αυτά λόγω των λεκτικών διαφορών αλλά και των μη λεκτικών διαφορών λόγω της διαπολιτισμικής διαφοράς που υπάρχει (ΕΕ, 2018).

Με βάση όλα τα παραπάνω κεφάλαια θα γίνει η σύνδεση και η σύγκριση αυτών με τα αποτελέσματα της έρευνας που παρατίθεται στο ερευνητικό μέρος παρακάτω.

4.4.2. Οργανωτικό Πλαίσιο Υποδοχής Προσφύγων και Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το μεγάλο κύμα του μεταναστευτικού πληθυσμού κατά την περίοδο 2015-2016 και μετά, έφερε τις ελληνικές αρχές σε μια πρόκληση διαχείρισης της υποδοχής και τη φιλοξενίας-προσωρινή ή μόνιμη σημαντικού αριθμού μεταναστών και προσφύγων. Εκτός της καταγραφής του νεοεισερχόμενου πληθυσμού, οι αρχές όφειλαν να φροντίσουν άμεσα για τη στέγαση, την τροφή, και την ιατρική φροντίδα αυτών των ανθρώπων. Η δημιουργία βασικής και άμεσης ανάγκης προτάσεων και λύσεων στον εκπαιδευτικό τομέα, ήταν επιβεβλημένη λόγω των αρκετών χιλιάδων μεταναστών και προσφύγων μεταξύ των οποίων ήταν παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Για το έτος 2016-2017, το ΥΠ.Π.Ε.Θ. συνέταξε και υλοποίησε σχέδιο ενσωμάτωσης των παιδιών έως 15 ετών στο εκπαιδευτικό σύστημα και της δημιουργικής απασχόλησης κάθε παιδιού σε νηπιακή και προ-νηπιακή ηλικία μέσα στις Δομές Φιλοξενίας (Διεθνής Αμνηστία, 2018).

Αρχίζοντας με την αδιαπραγμάτευτη αρχή ότι δικαίωμα αλλά και υποχρέωση κάθε παιδιού είναι να πάει σχολείο, το ΥΠ.Π.Ε.Θ. κατέβαλε κάθε προσπάθεια ενσωμάτωσης όλων των παιδιών στη σχολική τάξη. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι μια κύρια πτυχή των δικαιωμάτων του παιδιού κατοχυρωμένη από δύο βασικά νομικά κείμενα: το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σχετίζεται με την προέκταση και υλοποίηση των δικαιωμάτων της ανάπτυξης της προσωπικότητας, όπως το εγγυάται γενικότερα το Σύνταγμα (άρθρο 5) και, ειδικότερα, σε συνάρτηση με το σκοπό της εκπαίδευσης, η ανωτέρω αναφερόμενη Διεθνής Σύμβαση (άρθρο 29). Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική ενσωμάτωση μέσα από την εκπαίδευση και η γνώση της γλώσσας του κράτους υποδοχής είναι τα δυο θέματα που αφορούν την νομική προστασία των αλλοδαπών, άρα και των προσφύγων. Συνεπώς, η διαδικασία για την παροχή εκπαίδευσης στα προσφυγόπουλα αποτελεί κρατική υποχρέωση που υπαγορεύεται από διατάξεις αυξημένης τυπικής ισχύος, δηλαδή του Συντάγματος και της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΕΕΔΑ, 2017).

Τη στήριξή του στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. σε αυτή την προσπάθεια έχει εκφράσει ξεκάθαρα και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητευόμενου προσφυγόπουλου αλλά και τις παρούσες συνθήκες (ΕΕΣΠ, 2017). Η απόφαση αυτή προβλέπει την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών μέσω της ίδρυσης των Δ.Υ.Ε.Π.(Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), οι οποίες θα

λειτουργούν μέσα στις σχολικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υπάρχουν κέντρα φιλοξενίας ή μέσα από τα κέντρα φιλοξενίας. Η προβλεπόμενη εκπαίδευση με βάση την παρούσα υπουργική απόφαση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών διαμένοντας σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών) είναι προβλεπόμενη στην παροχή εντός των δομών φιλοξενίας επειδή είναι δύσκολη η απομάκρυνσή τους από τους γονείς τους. Παραλλήλως, θα παρέχονται προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης των νηπίων εντός των δομών φιλοξενίας από μη κυβερνητικές οργανώσεις και άλλους φορείς (ΕΕ, 2018).

Σχετικά με την εκπαίδευση κάθε παιδιού ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο) ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως Παραρτήματα σχολικών μονάδων οι οποίες θα λειτουργούν το πρωί, ενώ οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται εντός των σχολικών μονάδων λειτουργούν το μεσημέρι. Αναλυτικότερα το άρθρο 1 § 1 καθορίζει το πλαίσιο ίδρυσης των Δ.Υ.Ε.Π. Με βάση αυτό ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση, που κατά κύριο λόγο θα λειτουργούν μέσα σε σχολικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας προσφύγων (ΥΜΠ, 2018).

Τα ΣΕΠ (Συστήματα Εκπαιδευτικού Προσανατολισμού) εισηγούνται μέτρα της εύρυθμης λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και ειδικότερα φροντίζουν για θέματα που σχετίζονται με:

- α) την ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας, στο οποίο έχουν οριστεί, για τις εκπαιδευτικές ανάγκες ως βασικό μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης,
- β) στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στις Δ.Υ.Ε.Π.,
- γ) την επικαιροποίηση για την καταγραφή κάθε μαθητή που φοιτά στις ΔΥΕΠ με ηλικιακά και άλλα κριτήρια,
- δ) στην παρακολούθηση και τον συντονισμό της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κάθε μη εμπλεκόμενο κρατικό φορέα, ελληνικό και μη, καθώς και στην τήρηση κάθε ποσοτικού και ποιοτικού στοιχείου εκπαιδευτικής δράσης άλλων φορέων,
- ε) στην καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών,

στ) στην επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π (ΥΜΠ, 2018).

Το σχέδιο της ενσωμάτωσης των προσφυγόπουλων στην εκπαίδευση θεσμοθέτησε δυο σημαντικές πρωτοβουλίες – τη δημιουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και τον ρόλο του Συντονιστή Εκπαίδευσης προσφύγων (ΣΕΠ) στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ). Η λειτουργία των ΔΥΕΠ έχει ενταχθεί σε απογευματινή λειτουργία των δημόσιων σχολείων, τα οποία βρίσκονται σε μια ακτίνα γύρω από τις περιοχές, όπου έχουν δημιουργηθεί τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων. Στα ΔΥΕΠ έχουν διοριστεί εκπαιδευτικοί από τον γενικό πίνακα αναπληρωτών, οι οποίοι όμως δεν είχαν τα απαραίτητα προσόντα για τη διδασκαλία τάξεων με παιδιά τα οποία δεν γνωρίζουν και ούτε μιλούν την ελληνική γλώσσα. Ενώ οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν είχαν ούτε τη δεξιότητα και τη γνώση διαχείρισης των παιδιών από ευάλωτες ομάδες, μόνο λίγοι από αυτούς παρακολούθησαν τα σεμινάρια που έγιναν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΜΠ, 2018).

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ανέλαβε την ετοιμασία ειδικών βιβλίων, εκπαιδευτικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικής πλατφόρμας στο διαδίκτυο, η οποία θα προσφέρει στήριξη σε κάθε εκπαιδευτικό, με το απαραίτητο υλικό διδασκαλίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συνέπεια για το σχολικό έτος 2016-2017 σε αριθμούς, σύμφωνα με τον απολογισμό της Επιστημονικής Επιτροπής του ΥΠΠΕΘ, δείχνει ότι μέχρι τον Απρίλιο 2017 λειτούργησαν 111 ΔΥΕΠ με 145 τμήματα, τα οποία κάλυψαν 37 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) σε όλη την χώρα εκτός από τα νησιά. Στα ΔΥΕΠ φοίτησαν 2.643 μαθητές σχολικής ηλικίας (στο δημοτικό και στο γυμνάσιο)(www.eliamer.gr).

Το σχολικό έτος 2017-2018 και μέχρι σήμερα οι υπεύθυνοι του ΥΠΠΕΘ εφάρμοσαν διαφορετική στρατηγική. Ενσωμάτωσαν τα προσφυγόπουλα σε επιλεγμένα δημοτικά σχολεία και γυμνάσια στα τμήματα ΖΕΠ στη πρωινή ζώνη του κανονικού σχολείου. Το πρώτο χρόνο λειτούργησε το τμήμα ΖΕΠ παράλληλα με τις κανονικές τάξεις και τον επόμενο χρόνο ενσωματώθηκαν κάποιες ώρες του διδακτικού ωραρίου στις κανονικές τάξεις ανάλογα που ανήκε το κάθε προσφυγόπουλο.

Συμπερασματικά, λοιπόν με βάση τα παραπάνω στο κεφάλαιο αυτό παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι για την διαχείριση και την αντιμετώπιση των νέων διδακτικών δεδομένων και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σημαντική αναφορά

αποτελεί και η θετική στάση κάθε εκπαιδευτικού που είναι νεότεροι ηλικιακά στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς αυτοί είναι πιο πρόθυμοι να καταρτιστούν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση οδηγεί στη δημιουργία καλύτερων σχέσεων και επαφών με τους δίγλωσσους μαθητές, ενώ η ελλιπής επιμόρφωση είναι συνέπεια ανεπάρκειας κάθε διδακτικής μεθόδου με μεταβίβαση ευθυνών σχετικά με τις χαμηλές επιδόσεις τα κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα των μαθητών (ΕΕΔΑ, 2017).

4.5. Συμπεράσματα

Στην Ελλάδα, με την αύξηση της φοίτησης αλλοδαπών μαθητών, είναι αναγκαία η ομαλή συνύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται ως η παιδαγωγική απάντηση σε κάθε πρόβλημα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτει σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες απαιτεί απαιτητικές ενέργειες ανταπόκρισης στην ποικιλότητα μιας σχολικής τάξης που αποτελείται από μαθητές ποικίλων κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών.

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Σημασία της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη το σημερινό κοινωνικό-πολιτικό γίγνεσθαι, οι αντιλήψεις και οι στάσεις απέναντι στην άνευ αποκλεισμών ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητες σε αλλαγές. Αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη διερεύνησης και κριτικού στοχασμού αναφορικά με παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών, με στόχο την αναδιαμόρφωση εκείνων που αντιτίθενται σε ιδανικά σχετικά με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την αποδοχή του διαφορετικού. Σε αυτό το πλαίσιο, στρεφόμενοι στον τομέα της εκπαίδευσης, η καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, αλλά και πολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε μείζονος σημασίας. Η παρούσα έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική διότι διερευνά τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και διερευνώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο βαθμός στον οποίο συνεισφέρει η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στην αίσθηση πολιτισμικής επάρκειάς τους.

5.2. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η ομαλή ένταξη των προσφύγων και η διασφάλιση αξιοπρεπούς διαβίωσής τους αποτελούν προτεραιότητα και ταυτόχρονα πρόκληση για την Ελληνική Πολιτεία. Λόγω του μαζικού χαρακτήρα των μεταναστεύσεων και των διαφορετικών χαρακτηριστικών των προσφύγων που καταφθάνουν στη χώρα, αλλά και των κοινωνικό-πολιτικών συνθηκών υπό τις οποίες αυτό συμβαίνει, εγείρονται σημαντικά ζητήματα που ανάγονται όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων γενικότερα.

5.3. Πρωτοτυπία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, αποπειράται να προσφέρει νέα γνώση, δίνοντας έμφαση σε παράγοντες που συνδέονται με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων που συμβαίνει τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στη πόλη της Χαλκίδας.

5.4. Ερευνητικός σκοπός-ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα, καθώς και τον βαθμό αυτεπάρκειας και ικανότητάς τους ώστε να διδάξουν και να στηρίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τα προσφυγόπουλα. Επιπλέον, διερευνώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο βαθμός στον οποίο συνεισφέρει η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στην αίσθηση πολιτισμικής επάρκειάς τους. Με βάση τον σκοπό της μελέτης διατυπώνονται παρακάτω τα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;*
- 2. Σε ποιο βαθμό αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να ανταποκριθούν στις στρατηγικές που ορίζονται στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων και των παιδιών των μεταναστών;*
- 3. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό συνεισφέρει η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στην αίσθηση πολιτισμικής τους επάρκειας;*

5.5. Σχεδιασμός έρευνας

Πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική πρωτογενής έρευνα η οποία αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι στάσεις, οι αντιλήψεις των ατόμων. Η πρωτογενής έρευνα εξασφαλίζει την «απευθείας» καταγραφή των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας (Creswell, 2013). Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση, διερευνώντας την εμπειρία των ατόμων. Χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η ανάλυση λόγου ή/και κειμένων. Γενικότερα οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να εξάγει μεγαλύτερη και μη αναμενόμενη πληροφορία από τους συνεντευξιζόμενους, δίνοντας τους μία σχετική ελευθερία να

εκφραστούν. Επιπλέον η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται όταν αναζητούνται λεπτομέρειες οι οποίες δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και ζητείται απάντηση σε ερωτήματα όπως «πώς;» και «γιατί;» (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην έρευνά μας αξιοποιήσαμε το εργαλείο της συνέντευξης για να μπορούν οι συμμετέχοντες/ουσες να εκφραστούν ελεύθερα και να εξηγήσουν τις στάσεις τους και τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα και να ανιχνεύσουμε το βαθμό αυτεπάρκειας τους. Αποσκοπήσαμε σε μια πιο σφαιρική κατανόηση του θέματος, που δε θα την είχαμε αν ακολουθούσαμε την διαδικασία της ποσοτικής έρευνας. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι 1) η εις βάθος μελέτη των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, 2) η κατανόηση της πολυπλοκότητας του φαινομένου που μελετάται μέσα από την εμπειρία των υποκειμένων, 3) το γεγονός ότι το φαινόμενο καταγράφεται μέσα από την «υποκειμενική ματιά» των συμμετεχόντων, 4) το γεγονός ότι ο ερευνητής επικοινωνεί διαδραστικά με τους συμμετέχοντες και 5) η καταγραφή μη προβλεπόμενων αντιλήψεων. (Ιωσηφίδης, 2003).

5.6. Εργαλείο συνέντευξης

Αξιοποιήσαμε στην έρευνά μας το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κάποιες δια ζώσης στο πλαίσιο της κατοικίας τους, προκειμένου να διασφαλιστεί ένα ήρεμο και φιλικό περιβάλλον και οι περισσότερες έγιναν τηλεφωνικά λόγω συνθηκών που ζούμε το τελευταίο διάστημα αλλά και λόγω χρόνου. Σε όλες τις περιπτώσεις ρωτήθηκαν πως θα ήθελαν για να αισθανθούν άνετα και να εκφράσουν με ειλικρίνεια τις απόψεις τους. Η λίστα των ερωτήσεων λειτούργησε ως οδηγός μας. Ωστόσο, είχαμε την ελευθερία να θέσουμε επιπλέον ερωτήσεις σε περίπτωση που κρίναμε ότι κάποια απάντηση απαιτούσε περαιτέρω ανάλυση.

Πιο αναλυτικά, καθώς διερευνήσαμε κατά πόσο γνωρίζουν τι είναι διαπολιτισμικότητα και κατά πόσο κατανοούν την έννοια της διαπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία. Ρωτήσαμε την άποψη τους για το κατά πόσο τα προσφυγόπουλα έχουν ενσωματωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ποια είναι τα ζητήματα που υπάρχουν και πως μπορεί να αντιμετωπιστούν. Επιπλέον, διερευνήθηκαν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται όταν έρχονται σε αλληλεπίδραση με τους πρόσφυγες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής

διαδικασίας ή όταν πρέπει να γίνει συνάντηση γονέων. Ακόμη, μελετήθηκε ο βαθμός αυτεπάρκειας τους σχετικά με την ικανότητα τους να διδάξουν σε πρόσφυγες και πως μπορεί ο βαθμός αυτός να βελτιωθεί. Τέλος έγινε προσπάθεια να ανιχνευτούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό συνεισφέρει η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στην αίσθηση πολιτισμικής τους επάρκειας.

Τέλος, πριν το κύριο σώμα του οδηγού τις συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 7 δημογραφικών στοιχείων σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο πέραν του βασικού πτυχίου, την εργασιακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα, την βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος στην οποία εργάζονται και αν είχαν επαφή με μετανάστες πρόσφυγες και πότε.

5.7. Πληθυσμός-Δείγμα

Πληθυσμός της έρευνας θεωρείται το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με το δείγμα, στην έρευνα συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δουλεύουν στη πόλη της Χαλκίδας και εργάζονται σε κανονική τάξη, με περισσότερα από 11 έτη προϋπηρεσίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποτελούταν από γυναίκες, συμμετέχοντες ηλικίας 27-55 ετών. Η πλειοψηφία ανέφερε ότι έχει δουλέψει με μετανάστες και τα τελευταία χρόνια στο σχολείο τους έχουν ενσωματωθεί προσφυγόπουλα.

5.8. Αξιοπιστία-Εγκυρότητα

Καθώς υλοποιήσαμε μια ποιοτική έρευνα γνωρίζουμε ότι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αποτελούν δύο ξεχωριστά προαπαιτούμενα για τη διασφάλιση της επιτυχίας της (Bryman, 2017). Ωστόσο, η φύση της έρευνας είναι τέτοια που την κάνει ιδιαίτερα ιδιόμορφη σε αυτό το μέρος της, καθώς τα δεδομένα δεν είναι μετρήσιμα, παρά αποτελούν λεκτικά σχήματα που περιγράφουν την πραγματικότητα (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Ως προς την εγκυρότητα θα πρέπει το σύνολο των δεδομένων μας να είναι αληθινά (Τσιπλητάρης &

Μπαμπάλης, 2011). Γι' αυτόν τον λόγο οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να είναι διαθέσιμες για την εξακρίβωση της αλήθειας των δεδομένων. Μετά την κωδικοποίηση των δεδομένων (βλέπε παρακάτω μέθοδος ανάλυσης) για να εξασφαλιστεί ότι η απόδοση της ερμηνείας του ερευνητή είναι σωστή, πραγματοποιήθηκε συζήτηση σε 2^ο στάδιο με τους συμμετέχοντες, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η ερμηνεία που έδωσε ο ερευνητής ταυτίζεται με την γνώμη των συμμετεχόντων (Fives & Buehl, 2014).

Παράλληλα, για την επίτευξη της αξιοπιστίας της έρευνάς μας περιγράφουμε στο εν λόγω άρθρο με κάθε λεπτομέρεια την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήσαμε, έτσι ώστε αν κάποιος θέλει να την επαναλάβει, να μπορέσει να το κάνει ακολουθώντας τα βήματά μας (Bryman, 2017), μαζί με τα πορίσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, εφαρμόσαμε πιλοτικά μία συνέντευξη, πριν ξεκινήσουμε την επίσημη διαδικασία, προκειμένου να εξακριβώσουμε αν το εργαλείο μας είναι αξιόπιστο, δηλαδή αν αποτελείται από σαφή ερωτήματα αλλά και αν είναι έγκυρο, για να προσφέρει πλούσια δεδομένα για τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

5.9. Ανάλυση δεδομένων

Καθώς πραγματοποιήσαμε ποιοτική έρευνα με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη και αφού ολοκληρώσαμε τη διαδικασία της μαγνητοφώνησης, προκειμένου να αναλύσουμε τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέξαμε, ακολουθήσαμε τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσής τους σε πέντε βήματα (Ζαϊμάκης, 2018).

- 1) Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η μετεγγραφή τους σε γραπτό κείμενο και στη συνέχεια, η συγκέντρωση των εκάστοτε αποσπασμάτων, τα οποία απαντούν εύστοχα στις ερωτήσεις μας, πραγματοποιώντας μία εξοικείωση με τα δεδομένα.
- 2) Το επόμενο βήμα είναι η κωδικοποίηση δεδομένων, με λέξεις κλειδιά στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων
- 3) Στην συνέχεια ακολουθεί η αναζήτηση θεμάτων, η οποία είναι η ομαδοποίηση των κωδικών σε ενότητες με κοινό περιεχόμενο
- 4) Ακολουθεί η αναθεώρηση των θεμάτων, σε περίπτωση που υπήρξαν αστοχίες στο βήμα 3.
- 5) Έπειτα ο ορισμός και ονομασία των θεμάτων και
- 6) Τέλος, πραγματοποιήσαμε την έκθεση των ευρημάτων της έρευνάς μας, η οποία

συνοδεύτηκε με τον σχολιασμό τους. (Ζαϊμάκης, 2018).

5.10. Ηθικά ζητήματα

Τηρήθηκαν τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την φύση της διεξαγωγής της έρευνας και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν (BPS, 2014). Συγκεκριμένα το υπομελέτη θέμα έγινε δεκτό να διερευνηθεί από τον Ιδρυματικό φορέα του ερευνητή ενώ αρμόδιος καθηγητής επέβλεψε την διαδικασία της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία και ότι μπορούν να λάβουν ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο ερευνητής ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι ενδέχεται να τους κάνει επιπλέον ερωτήσεις πλην των προκαθορισμένων. Η συμμετοχή στην έρευνα έγινε με την συγκατάθεση των εκπαιδευτικών.

6. Ανάλυση συνεντεύξεων

Η συνέντευξη χωρίστηκε σε τρεις θεματικούς άξονες με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, οι οποίοι θα είναι οι ακόλουθοι

1. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφύγων (ερωτήσεις 1 έως 4)
2. Επίπεδο αυτεπάρκειας και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 5 και 6)
3. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διαπολιτισμική εκπαίδευση (ερώτηση 7)

6.1. 1^{ος} θεματικός άξονας

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης για τον 1^ο θεματικό άξονα «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφύγων». Δημιουργήθηκαν 6 θέματα τα οποία είναι:

- 1) Στάση για την ενσωμάτωση μεταναστών
- 2) Διαπολιτισμική εκπαίδευση εκπαιδευτικών
- 3) Αντίληψη για την ενσωμάτωση μεταναστών
- 4) Προβλήματα ενσωμάτωσης
- 5) Λύση προβλημάτων ενσωμάτωσης
- 6) Συναισθήματα εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση μεταναστών

Πίνακας 1: Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης του 1^{ου} θεματικού άξονα «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφύγων»

| Θέματα | Κωδικοί |
|---|---|
| Στάση για την ενσωμάτωση μεταναστών | Σημαντική Υποχρεωτική Αναγκαία |
| Διαπολιτισμική εκπαίδευση εκπαιδευτικών | Σεμινάρια (θεωρητικά-ανεπαρκή) Αυτοεπιμόρφωση (ανεπαρκής) Σχολικά βιβλία (ελλιπή) Προγράμματα επιμόρφωσης του σχολείου (ανεπαρκή) Πανεπιστημιακή μόρφωση (επαρκής) Επιμόρφωση υπουργείου (επαρκής) |
| Αντίληψη για την ενσωμάτωση μεταναστών | Τα παιδιά έχουν ενσωματωθεί στο σχολείο Τα παιδιά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην κοινωνία Προσαρμογή μεταναστών 2ης, 3ης γενιάς Μη προσαρμογή μεταναστών 1ης γενιάς Οι μετανάστες βελτίωσαν την οικονομία Η ελληνική κοινωνία προσπαθεί να προσαρμοστεί σε αυτούς |
| Προβλήματα ενσωμάτωσης | Ρατσισμός στους μετανάστες 1ης γενιάς Ρατσισμός από τους Έλληνες γονείς Ρατσισμός από ΜΜΕ Έλλειψη σεβασμού στην διαφορετικότητα Έλλειψη εμπειρίας εκπαιδευτικών-άγχος διαχείρισης Έλλειψη εκπαίδευσης-ενημέρωσης εκπαιδευτικών Ανεπάρκεια πολιτείας-κράτους Ανεπάρκεια σχολικών προγραμμάτων-βιβλίων Αίσθημα οικονομικής ανασφάλειας μεταναστών Ποικιλόμορφοι μετανάστες Ακραίες συμπεριφορές παιδιών Άρνηση παιδιών για εκπαίδευση Χαμηλή κοινωνικοποίηση μεταναστών παιδιών Έλλειψη δυνατοτήτων παιδιών Διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα Ενεργοποίηση πολιτείας-κράτους |
| Λύση προβλημάτων ενσωμάτωσης | Ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος σε θέματα γλώσσας Μ.Κ.Ο., Τάξεις υποδοχής, ΖΕΠ, ΔΥΕΠ Διάλογος με τα παιδιά Παραδείγματα στα παιδιά Προγράμματα ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών Διαφοροποιημένη διδασκαλία Εξειδίκευση εκπαιδευτικών Προσωπική προσπάθεια-επιμόρφωση εκπαιδευτικών Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών Παιχνίδια ρόλων Προγράμματα βιωματικής προσέγγισης Δημιουργία κινήτρων στα προσφυγόπουλα Χρήση σταθερού δασκάλου-εμπιστοσύνη Αποδοχή της διαφορετικότητας |
| Συναισθήματα εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση μεταναστών | Θετικά συναισθήματα για προσφορά Νευρικότητα με τους γονείς Αγχος απαιτήσεων |

Ως προς τον πρώτο θεματικό άξονα, μία εκπαιδευτικός σε σχέση με την ενσωμάτωση των προσφύγων αναφέρει ότι η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικές εθνικότητες είναι σημαντική και για το λόγο αυτό, η ίδια έχει ενημερωθεί για τα θέματα της Διαπολιτισμικότητας από σεμινάριο το οποίο παρακολούθησε όπως αναφέρει ότι *«Την έμαθα από ένα σεμινάριο που έκανα»* ενώ τονίζει ότι στην ερώτηση εάν το σεμινάριο ήταν επαρκές για να αποσαφηνίσει τα θέματα της Διαπολιτισμικότητας, *«όχι δεν ήταν τόσο επαρκέςθα ήθελα να ενημερωθώ καλύτερα από προγράμματα του υπουργείου για το θέμα»*. Μάλιστα αναφέρει ότι ως προς την κατανόηση της Διαπολιτισμικότητας από την ελληνική κοινωνία, υπάρχουν προβλήματα με τους μετανάστες στην Ελλάδα παρά το γεγονός ότι *«οι μετανάστες στη χώρα μας αποτελούν ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού»*. Μάλιστα αναφέρει ότι η μετανάστευση που έχει γίνει πριν από τη δεκαετία του 1990 έχει αφομοιωθεί υπογραμμίζοντας ότι *«οι μετανάστες πριν τη δεκαετία του 1990 έχουν προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα αλλά οι νεότεροι δεν έχουν προσαρμοστεί γιατί δεν τους έχουν δοθεί οι κατάλληλες ευκαιρίες»*, αν και σήμερα, υπάρχουν προκαταλήψεις και ρατσισμός τα οποία *«επηρεάζουν αρκετά δημιουργώντας τάσεις και πολλές φορές εθνικιστικές οργανώσεις»*. Στο θέμα των εθνικών μειονοτήτων, η ίδια υπογραμμίζει ότι *«οι συγκεκριμένες μειονότητες πλην των Ρομά που εγκαταλείπουν νωρίς την εκπαίδευση είναι γεωγραφικά περιορισμένες επομένως δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ανάλογη εμπειρία και δεν είναι όλες οι ομάδες ίδιες πολιτισμικά .. για να εκπαιδεύονται το ίδιο»* κάτι που σημαίνει ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη υποστήριξης των εθνικών μειονοτήτων σε θέματα εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και αυτό συχνά δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να έχουν την κατάλληλη εμπειρία. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι οι πρόσφυγες και οι μετανάστες προσπαθούν στις ξένες χώρες να προσαρμοστούν ωστόσο, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκπαίδευση τους καθώς η υποδοχή σε κάποια ξένη χώρα δεν είναι πάντα εφικτή ιδιαίτερα κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της διαμονής τους.

Ως προς την ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων η ίδια αναφέρει ότι τα προσφυγοπούλα έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και από την επαφή που η ίδια είχε με προσφυγοπούλα στα ΕΠΑΛ αναφέρει ότι *«είδα ότι τα παιδιά αυτά είχαν άρνηση για πολλά εργαστήρια ...για παράδειγμα στο εργαστήριο αισθητικής τα κορίτσια δεν ήθελαν να κάνουν το εργαστήριο γιατί δεν ήθελα να τα αγγίζει κανένας... δεν ήταν δεκτικά δηλ σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.... γενικά όλα τα παιδιά μεταναστών και λόγω ηλικίας έχουν ακραίες συμπεριφορές»* κάτι το οποίο σημαίνει ότι πολλά παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα ή δεν θέλουν να παρακολουθήσουν κάποια εργαστήρια δηλαδή δεν θέλουν να δώσουν βάση στην

εκπαίδευση τους. Αυτό όπως αναφέρει η ίδια μπορεί να λυθεί με διάλογο, συζήτηση και παραδείγματα έτσι ώστε το κοινωνικό πλαίσιο της τάξης να γίνει ομοιόμορφο. Ωστόσο όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός, υπάρχουν συγκρούσεις κατά την ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων και τονίζει ότι «και δεν μπορούν να συνυπάρξουν και να κατανοήσουν τι πρέπει να κάνουν και να μάθουν αφού δεν ξέρουν καθόλου τη γλώσσα ...στο δικό μας σχολείο κάναμε προσπάθειες κάποιοι καθηγητές να προσφέρουν εθελοντικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας στους γονείς και στα παιδιά προσφυγόπουλα για να μπορέσουν να μάθουν και να λύσουμε αρκετά προβλήματα που δημιουργούσαν και δε μπορούσαμε να τα λύσουμε αφού δεν υπήρχαν ούτε διερμηνείς» κάτι το οποίο σημαίνει ότι χρειάζεται περισσότερη ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος σε θέματα γλώσσας έτσι ώστε να λυθούν τα βασικά προβλήματα επικοινωνίας που τα προσφυγοπούλα παρουσιάζουν. Πολλά προσφυγοπούλα δε γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα και δεδομένου ότι δεν υπάρχουν διερμηνείς, ακολουθούν τις οικογένειές τους φεύγοντας από μία περιοχή με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους. Πέρα από το στοιχείο αυτό, όπως έχει αναδειχθεί και από το θεωρητικό μέρος της βιβλιογραφίας, η ένταξη των προσφύγων απαιτεί την ενσωμάτωση των μεταναστών στον αστικό ιστό κάτι το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις δεν είναι εύκολο με αποτέλεσμα οι μετανάστες να αποκλείονται.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε επίπεδα εκπαίδευσης, όπως αναφέρει η ίδια, να δημιουργείται ένα κενό επικοινωνιακά μεταξύ των εκπαιδευτικών και των προσφυγόπουλων καθώς όπως αναφέρει «...κάποιες φορές ασυναίσθητα ίσως υπάρχει κάποιο κράτημα απέναντι σε συμπεριφορές διαφορετικές από τις δικές μας. Με τους γονείς αυτό που με ενοχλεί είναι η πεποίθηση τους για τη θέση της γυναίκας» κάτι που σημαίνει ότι οι πρόσφυγες και οι εκπαιδευτικοί είναι δύο διαφορετικοί κόσμοι.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η διαπολιτισμικότητα είναι μία κατανοητή έννοια υπογραμμίζοντας ότι είναι «η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών» και ότι έχει μάθει την έννοια της Διαπολιτισμικότητας από «την τριβή στις σχολικές μονάδες, από προσωπική αναζήτηση, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Δε θυμάμαι να έκανα στο πανεπιστήμιο κάποιο σχετικό μάθημα» κάτι το οποίο σημαίνει ότι βιωματικά πολλοί εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους προκειμένου να προσεγγίσουν τους πρόσφυγες που είναι μία νέα πραγματικότητα. Αναφέρεται επίσης στο γεγονός ότι η προσπάθεια αυτή δεν ήταν επαρκής καθώς «Θα ήθελα να γνωρίζω ενταξιακές πρακτικές ενσωμάτωσης του

προσφυγικού πληθυσμού στον γενικό πληθυσμό» και ότι η συμβολή σε πρακτικά ζητήματα από τα βιβλία και τα προγράμματα επιμόρφωσης του σχολείου «Είναι απειροελάχιστη μπροστά στα πρακτικά ζητήματα της πραγματικότητας και της καθημερινής ζωής του σχολείου». Οι ενταξιακές πρακτικές αυτές οι οποίες έχουν αναδειχθεί και από την βιβλιογραφία, απαιτούν την προσαρμογή και των μεταναστών αλλά και της κοινωνίας έτσι ώστε να δημιουργηθεί μία αμοιβαία ισορροπία και κατά συνέπεια, υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη προστασίας από την πολιτική πρωτοβουλία αλλά και την Ευρωπαϊκή ένωση έτσι ώστε να δημιουργηθούν και οι υποδομές αλλά και να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς το πρόβλημα να μεταδίδεται σε κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά.

Ως προς την άποψη της για την κατανόηση της Διαπολιτισμικότητας μέσα στην κοινωνία, αναφέρει ότι ο ρόλος των μεταναστών είναι ένα πολυπαραγοντικό θέμα καθώς ιδιαίτερα οι μετανάστες της δεύτερης γενιάς έχουν προσαρμοστεί «και κάποιοι έχουν αφομοιωθεί πλήρως» ωστόσο αφήνει ανοιχτό το ερώτημα των μεταναστών πρώτης γενιάς καθώς αναφέρεται στο γεγονός ότι «Οι πρόσφυγες είναι μια μερίδα μεταναστών των τελευταίων χρόνων που προσπαθούν να προσαρμοστούν αλλά δεν τα έχουν καταφέρει ακόμη, ίσως να φταίει η πολιτική ίσως δε ξέρουν ακόμη που θέλουν να μείνουν γιατί μετακινούνται συνέχεια» ενώ υπογραμμίζει ότι υπάρχουν προκαταλήψεις και ρατσισμός τα οποία επηρεάζουν «την ενσωμάτωσή τους ..Θεωρώ ότι είναι ένα μεγάλο θέμα στην αφομοίωση του πληθυσμού». Ως προς την άποψη της για τα θέματα της ενσωμάτωσης των προσφυγόπουλων, αναφέρεται στις ομοιότητες και τις διαφορές στις συμπεριφορές των παιδιών υπογραμμίζοντας ότι «Είναι το γνωστό πλέον σε όλους το σχολείο μας δεν έχει προσφυγόπουλα έχει μόνο παιδιά. Παρά τις πολιτισμικές διαφορές, είναι παιδιάοι διαφορές έγκειται στο πολιτιστικό υπόβαθρο τη χώρα καταγωγή τους ..και ίσως γι αυτό είναι πιο επιθετικά γιατί δεν έχουν την αποδοχή και λόγω κουλτούρας» ενώ τονίζει ότι μέσα από προγράμματα ενσυναίσθησης, μπορούν τα παιδιά να ενημερωθούν για την κουλτούρα άλλων πολιτισμών. Αναφέρεται σε πρακτικές όπως οι πρακτικές των «Μ.Κ.Ο., τάξεις υποδοχής, ΖΕΠ ΔΥΕΠ, βέβαια όλα αυτά υπάρχουν και πάλι υπάρχει πρόβλημα» έτσι ώστε να περιοριστεί το θέμα της διαφοροποίησης των προσφύγων από τους υπόλοιπους μαθητές και τονίζει ότι «θα έπρεπε οι δάσκαλοι να κάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία....κάτι πιο εξειδικευμένονα μάθουν τη γλώσσα πρώτα μέσα στις τάξεις ΖΕΠ, ΔΥΕΠ κ και μετά να μπουں στις κανονικές τάξεις και οι δάσκαλοι να είναι έτοιμοι, εκπαιδευμένοι για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες».

Αναφέρει επίσης ότι «τα παιδιά προσφυγόπουλα ξεκίνησαν να φοιτούν στα κανονικά σχολεία χωρίς να είναι ενημερωμένα αλλά εννοείται ούτε εκπαιδευμένοι οι εκπαιδευτικοί είναι για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και κάποιοι δάσκαλοι με φιλότιμο προσπάθησαν πολύ να βοηθήσουν στην ενσωμάτωση τους και στην αντίδραση των γονέων» κάτι το οποίο σημαίνει ότι «θα πρέπει να δοθεί βάση στην διαφοροποιημένη διδασκαλία και μεγαλύτερη εξειδίκευση στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν τη γλώσσα και στη συνέχεια να ακολουθήσουν τις κανονικές τάξεις». Ως προς την αλληλεπίδραση της με τους πρόσφυγες, αναφέρει ότι έχει «Άγχος διαχείρισης.... γνωρίζοντας ότι έρχονται από μια κατάσταση τραυματικήόσο και να ξέρω για έναν πολιτισμό δε μπορώ να το διαχειριστώαπό τη μια τα λυπόμουν και από την άλλη έπρεπε να κοινωνικοποιηθούν και να συμμορφωθούν στα όρια και τους κανόνες του σχολείου» κάτι που σημαίνει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε δύσκολη θέση όταν προσπαθούν να επικοινωνήσουν με άλλους πολιτισμούς.

Μία εκπαιδευτικός ως προς την σχέση του με την διαπολιτισμικότητα, αναφέρεται στο γεγονός ότι την έχει γνωρίσει «μέσα από την αυτοεπιμόρφωση» και ότι «δεν θεωρώ ότι ήταν επαρκές αυτό που έμαθα... θα ήθελα να μάθω πως αυτή η έννοια μετουσιώνεται στη σχολική κοινότητα» ενώ ως προς τα βιβλία και τα άρθρα, υπογραμμίζει ότι «Στα βιβλία και στα άρθρα υπάρχει το θεωρητικό πλαίσιο...στη πράξη όμως είναι εξαιρετικά σύνθετολείπουν και οι πόροι για να μπορέσει να υλοποιηθεί και πάντα ξέρουμε ότι η θεωρία με τη πράξη απέχει πολύ» κάτι το οποίο σημαίνει ότι «από τη μία πλευρά πρέπει να υπάρχει κρατική μέριμνα και από την άλλη πλευρά, θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να έχει προσωπική θέληση έτσι ώστε να έρθει σε επικοινωνία με μία άλλη πραγματικότητα». Το θέμα της κρατικής μέριμνας είναι ένα θέμα το οποίο χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς αν και στην θεωρία, η πολυπολιτισμικότητα υποστηρίζεται από τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στην πράξη, η πρόσβαση των μεταναστών στο σχολείο συχνά έρχεται αντιμέτωπη με την παράλληλη έλλειψη πόρων αλλά και την άγνοια πολλών εκπαιδευτικών.

Ως προς την κατανόηση των προσφύγων στην σημερινή κοινωνία, αναφέρει ότι ο ρόλος τους «είναι ο ρόλος των ξένων στη χώρα μας» και ότι «δε θεωρώ ότι έχουν προσαρμοστεί και δε ξέρουμε αν γίνει ποτέ αυτό ...πάντα θα είναι οι ξένοι ...ίσως μετά από πολλά χρόνια». Κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τα λεγόμενα των προηγούμενων δύο εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι περισσότερο ενσωματώνεται η δεύτερη γενιά των προσφύγων και λιγότερο οι

πρόσφυγες οι οποίοι έχουν έρθει στην Ελλάδα τα τελευταία 10 χρόνια. Μάλιστα αναφέρεται στο ρατσισμό και τις προκαταλήψεις υπογραμμίζοντας ότι *«οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός φταίνε που δε μπορούν να προσαρμοστούν και εμείς να τους αποδεχτούμε πλήρως και όλα τα ρίχνουμε στους μετανάστες ότι και να συμβεί τους θεωρούμε υπαίτιους»* κάτι το οποίο σημαίνει ότι συχνά οι πρόσφυγες γίνονται το εξιλαστήριο θύμα ενός πολιτισμού. Ως προς τα παιδιά προσφυγοπούλα αναφέρει ότι *«τα παιδιά προσφυγόπουλα δυσκολεύονται πολύ να μουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της σχολικής κοινότητας δεν είναι εύκολο να ενταθούν θα περάσουν πολλά χρόνια μπορεί και καθόλου λόγω μετακίνησης τους»* και ότι γίνονται προσπάθειες έτσι ώστε τα παιδιά *«να μπορούν να μάθουν ότι οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να έχουν και διαφορετικές αξίες αν τα εκπαιδεύουμε από πολύ μικρά με κατάλληλα προγράμματα και μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια βέβαια, αλλά πρέπει να γίνεταισυνέχεια»* και ότι υπάρχουν σημαντικά εμπόδια όπως για παράδειγμα η γλώσσα και η κουλτούρα ενός διαφορετικού πολιτισμού». *«Εκεί υπάρχουν πρακτικές όπως για παράδειγμα οι τάξεις ΖΕΠ αλλά δε ξέρω κατά πόσο θα μπορέσουν να βοηθήσουν μόνο αυτές στην ενσωμάτωση από τη στιγμή που την επανδρώνουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με μηδενική σχεδόν προϋπηρεσία»* ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονιών αναφερόμενος στο γεγονός ότι *«Οι γονείς έχουν κυρίαρχο ρόλο στην ενσωμάτωση... οι γονείς επηρεάζουν με τις αντιλήψεις τους και τις προκαταλήψεις τους τα παιδιά τους και δεν αποδέχονται το διαφορετικό»*. Συνεπώς η προσπάθεια η οποία πρέπει να γίνεται είναι μία προσπάθεια συνολική με συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών και την χρήση ενταξιακών τάξεων οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να γνωρίζουν την ελληνική κουλτούρα και την ελληνική γλώσσα.

Η ίδια αναφέρεται στα θέματα φόβου και άγχους ότι δεν έχει κάποια δυσκολίες στην προσαρμογή του αναφερόμενος στο γεγονός ότι *«Όχι δε θα το έλεγα γιατί η επαφή η δική μου είναι μόνο μέσα από το σχολείο οπότε εκεί τι να φοβηθώ ...αυτό που θα έλεγα ότι με φοβίζει είναι τι θα γίνουν όλοι αυτοί οι άνθρωποι...πόσο θα είναι κλεισμένοι μέσα στις δομές;»* αλλά ότι ωστόσο υπάρχει ανασφάλεια ως προς την διαχείριση των συγκεκριμένων παιδιών. Όπως ανέφερε και πιο πάνω, συχνά οι πρόσφυγες γίνονται τα εξιλαστήρια θύματα καθώς πρόκειται για τον λεγόμενο «άλλο» ο οποίος δεν γίνεται αποδεκτός από έναν πολιτισμό.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην έννοια της Διαπολιτισμικότητας λέγοντας ότι θα ήθελε να γνωρίζει περισσότερα θέματα για την διαπολιτισμικότητα καθώς *«οι γνώσεις ποτέ δε*

σταματάνε και θεωρώ ότι η γνώση που έχω είναι ελλιπής» και ότι ως προς τον ορισμό της Διαπολιτισμικότητας στα σχολεία είναι θεωρητικός αναφέροντας ότι «ουσιαστικά είναι θεωρητικά όλα αυτά που υπάρχουν στα βιβλία δεν υπάρχει σύνδεση με την ελληνική πραγματικότητα ..στην ελληνική πραγματικότητα δεν ισχύουν». Αντιθέτως, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «Δε θεωρώ ότι η διαπολιτισμικότητα είναι κατανοητή από όλη τη εκπαιδευτική κοινότητα» και ότι ίδια γνώρισε την διαπολιτισμικότητα μέσα από το πανεπιστήμιο κάτι που σημαίνει ότι χρειάζεται προσωπική προσπάθεια από πλευράς του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση, είναι ιδιαίτερα ευτυχές το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν προσπαθήσει μέσα από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση να προσεγγίσουν το θέμα της μετανάστευσης το οποίο θα έπρεπε σε κάθε άλλη περίπτωση να είναι θέμα της πολιτείας, ωστόσο οι διαδικασίες κινούνται με αργούς ρυθμούς.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται σε θέματα κατανόησης της Διαπολιτισμικότητας λέγοντας ότι ο ρόλος των μεταναστών είναι πολύ σημαντικός καθώς «οι μετανάστες συνεισφέρουν σημαντικά στη βελτίωση της οικονομίας γιατί τόνωσαν την αγροτική παραγωγή γιατί κάλυψαν θέσεις απασχόλησης που δεν θα πήγαιναν οι Έλληνες και ακόμη πιστεύω ότι κάλυψαν την ελληνική υπογεννητικότητα» ενώ μία εκπαιδευτικός σε συμφωνία με τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς, αναφέρει ότι οι μετανάστες δεν έχουν ενσωματωθεί στο ελληνικό σύστημα. Το θέμα της βελτίωσης της οικονομίας και της κοινωνίας, είναι ένα θέμα το οποίο έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια βιβλιογραφικά λόγω του γεγονότος ότι οι μετανάστες έχουν ιδιαίτερη επιθυμία να προσαρμοστούν στο σύστημα εργασίας των χωρών στις οποίες προέρχονται και κατά συνέπεια, η τόνωση της οικονομίας μέσα από την εργασία τους, είναι σημαντική. Αναφέρεται επίσης στο γεγονός ότι υπάρχουν προκαταλήψεις λέγοντας ότι «αντιμετωπίζονται ρατσιστικά και βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό». Ως προς τις μειονότητες, μία εκπαιδευτικός αναφέρει το γεγονός ότι θα έπρεπε να υπάρχει θέμα διαχείρισης της Διαπολιτισμικότητας αλλά «δεν υπάρχει εμπειρία από όλους και σε αυτές τις μειονότητες» ενώ μία εκπαιδευτικός για τα θέματα διαχείρισης της Διαπολιτισμικότητας λέει ότι επί το πλείστον εφαρμόζονται στην θεωρία και όχι στην πράξη λόγω του ότι «υπάρχει ελλιπής εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπιστούν ουσιαστικά οι ξένοι οποιαδήποτε εθνικότητας δεν υπάρχουν προκαταλήψεις σε όλες τις ομάδες αν είναι από ευρωπαϊκή χώρα αντιμετωπίζονται διαφορετικά γενικά πιστεύω δεν υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα».

Η ίδια συνεχίζει λέγοντας ότι η πολιτεία προσπαθεί «αλλά δεν είναι έτοιμη ακόμη η εκπαιδευτική κοινότητα ..εννοώ από πλευράς επιμόρφωσης» και ότι ουσιαστικά υπάρχουν διαφορές με τα ελληνόπουλα καθώς «τα ελληνόπουλα είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον ..τα προσφυγόπουλα έχουν χρόνια να πάνε σχολείο ζουν κάτω από άσχημες συνθήκες νιώθουν ανασφάλεια και ακόμη μπορεί να μην έχουν τα προς το ζην αυτό και μόνο δημιουργεί μεγάλη διαφορά και ούτε ο τρόπος αντιμετώπισης δεν είναι ίδιος» κάτι που σημαίνει ότι τα προσφυγοπούλα στη διάρκεια φοίτησης τους στο σχολείο αντιμετωπίζουν διπλάσια προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά των Ελλήνων.

Μία εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι «όλα είναι παιδιά είναι παιδιά και έχουν διάφορες συμπεριφορές τα προσφυγόπουλα κάποια μπορεί είναι πιο επιθετικά η μπορεί να έχουν πιο ακραίες συμπεριφορές» κάτι το οποίο αναδεικνύει το γεγονός ότι η διαφορετικότητα στις συμπεριφορές δεν είναι θέμα εθνικότητας αλλά θέμα προσωπικότητας. Όπως και οι προηγούμενοι εκπαιδευτικοί, η ίδια αναφέρεται στην εκμάθηση των διαφορετικών πολιτισμών μέσα από την συζήτηση αλλά και μέσα από την ιστορία «στη διάρκεια του μαθήματος είτε εκτός» ενώ μία εκπαιδευτικός κάνει αναφορά σε θέματα ενσυναίσθησης. Δεδομένου μάλιστα ότι οι μετανάστες αποτελούν μία κατηγορία ανθρώπων που έχει ταλαιπωρηθεί αρκετά στη διάρκεια του ταξιδιού του, η ενσυναίσθηση από πλευράς των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα για την συνένωση των δύο λαών έτσι ώστε οι μετανάστες που παρακολουθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να νιώσουν περισσότερο οικεία και να θελήσουν να προσπαθήσουν ούτως ώστε να μάθουν τη γλώσσα αλλά και παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν μία νέα πραγματικότητα.

Μία εκπαιδευτικός συνεχίζει αναφερόμενη στο γεγονός ότι υπάρχουν εμπόδια στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων κάτι το οποίο οφείλεται στο γεγονός ότι ενώ «έγινε προσπάθεια ενσωμάτωσης αλλά τελικά όσο ήμουν εγώ εκεί δεν επετεύχθη ...όχι γιατί ουσιαστικά δεν υπήρχε σεβασμός στη διαφορετικότητα» ενώ μία εκπαιδευτικός αναδεικνύει το θέμα της ελλιπούς ενημέρωσης λέγοντας ότι «η ελλιπής ενημέρωση και το χαμηλό μορφωτικό πολιτισμικό επίπεδο» δεν επέτρεψαν το σεβασμό τον οποίο επιθυμούσε. Τα εμπόδια αυτά είναι ένα θέμα το οποίο υπάρχει στην ελληνική κοινωνία και το οποίο αναδείχθηκε τα τελευταία χρόνια με τις εκφράσεις ρατσισμού οι οποίες αναμεταδόθηκαν και στα ΜΜΕ, ωστόσο, γίνονται προσπάθειες, επί το πλείστον διαδικτυακά για την ενημέρωση και την

ευαισθητοποίηση των πολιτών έτσι ώστε να δημιουργηθεί μία γεφύρωση μεταξύ των λαών που καταλήγουν στην Ελλάδα.

Η ίδια συνεχίζει αναφερόμενη στο γεγονός ότι θα έπρεπε να υπάρχουν παιχνίδια ρόλων έτσι ώστε να ενσωματώνονται αποτελεσματικά οι πρόσφυγες στην ελληνική πραγματικότητα ενώ τονίζει και τον ρόλο των γονέων για την ενσωμάτωση των παιδιών καθώς είναι οι ίδιοι που δίνουν στα παιδιά την καθοδήγηση. Μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρεται αντιθέτως στα θέματα βιωματικής μάθησης λέγοντας ότι *«χρειάζονται προγράμματα με βιωματική προσέγγιση και μέσα από αυτά τα παιδάκια μπορέσουν να βοηθηθούν και να ενσωματωθούν σε μας δεν υπήρχε καμία προετοιμασία για να τα δεχτούμε στο σχολείο»* ενώ συμφωνεί ότι ο ρόλος των γονέων είναι πολύ βασικό για την ανάπτυξη του παιδιού σε ένα περιβάλλον. Συνεχίζει λέγοντας ότι όπως και άλλοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια και ανεπάρκεια απέναντι σε αυτά τα παιδιά λέγοντας ότι *«ένιωθα ανασφάλεια και ανεπαρκής γιατί δεν ήξερα τον τρόπο να μπορέσω να τα βοηθήσωούτε αυτά με καταλάβαιναν ούτε εγώ εκείνα ...ελάχιστα ήταν τα παιδιά που ήξεραν κάποιες λέξεις και κάποιες αγγλικά ..περισσότερο επικοινωνούσαμε με τη νοηματική που ήταν πολύ δύσκολο ...η εμπειρία μου αυτή μου άφησε σημάδια....η επικοινωνία ήταν με τη γλώσσα του σώματος»* ενώ μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ένιωθε συγκίνηση λέγοντάς ότι *«νιώθω συγκίνηση και συμπόνια καθώς τα περισσότερα επιθυμούν να συμμορφωθούν και να μορφωθούν ..φαντάζομαι στενοχωριούνται που δεν μπορούν να έχουν τη στήριξη και βοήθεια που χρειάζονται»*.

Μία εκπαιδευτικός έχει θετικά συναισθήματα απέναντί στα προσφυγοπούλα λέγοντας ότι *«αισθάνομαι χαρά αλλά και μεγάλη ευθύνη να φέρω εις πέρας όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά και να βοηθήσω στην ενσωμάτωσή τους στην σχολική κοινότητα. Σχετικά με τη συνάντηση γονέων νιώθω νευρικότητα καθώς αντιλαμβάνομαι το άγχος τους που αφορά την ενσωμάτωση των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον»* ενώ όπως έχουν αναφέρει κι άλλοι εκπαιδευτικοί, μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην αγωνία καθώς *«Αγωνία γιατί περιμένουν πολλά από το δάσκαλο και το σχολείο»*. Μάλιστα λέει ότι συχνά οι άλλοι εκπαιδευτικοί έχουν φόβο απέναντι στις υποχρεώσεις τους μέσα στην τάξη ως προς το *«τι θα κάνουν μέσα στην τάξη με άλλα 20 τουλάχιστον μαθητές, αφού δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα ίδια βιβλία και δεν έχουν κίνητρο συμμετοχής στο μάθημα»*. Συνεπώς αναδεικνύεται το θέμα των κινήτρων στην διάρκεια της εκπαίδευσης των μεταναστών τα οποία μπορούν να τους

ωθήσουν να παρακολουθήσουν πιο ευχάριστο το μάθημα και παράλληλα να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην σχέση της Διαπολιτισμικότητας ως μία σχέση στην οποία «οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την διαφορετική προέλευση των μαθητών, αλλά ίσως υπάρχει ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν κατανοεί τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, ενώ έχει γνωρίσει την έννοια της Διαπολιτισμικότητας μέσα από την τυπική εκπαίδευση». Ωστόσο αναφέρει ότι το στοιχείο της αποσαφήνισης της Διαπολιτισμικότητας δεν είναι επαρκές και για το λόγο αυτό «Θα ήθελα να έχω μεγαλύτερη γνώση σχετικά με την έννοια αυτή» κάτι με το οποίο συμφωνεί και μία εκπαιδευτικός η οποία αναφέρει ότι δεν έχει καλυφθεί και ότι «...πιστεύω ότι πρέπει να γίνει ειδικό σεμινάριο ..από το Υπουργείο σε όλους τους εκπαιδευτικούς, γιατί χρειάζεται οπωσδήποτε στο σχολείο ειδικά που δουλεύω μας έφεραν εδώ και 4 χρόνια πρόσφυγες χωρίς καμία ενημέρωση και εκπαίδευση». Μάλιστα μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στα προγράμματα επιμόρφωσης λέγοντας ότι ο ορισμός της Διαπολιτισμικότητας δεν σχετίζεται με τα προγράμματα καθώς «δε λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνουν στην καθημερινότητά τους οι μαθητές» κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενα άλλης εκπαιδευτικού η οποία αναφέρεται σε θέματα συνάφειας της Διαπολιτισμικότητας σε θεωρητικό επίπεδο με την πραγματικότητα λέγοντας ότι «Υπάρχει συνάφεια του ορισμού της διαπολιτισμικότητας που υπάρχει στα βιβλία με την πραγματικότητα, ωστόσο πραγματεύεται αρκετά θεωρητικά στοιχεία, που στην ουσία δεν βοηθούν, επαρκώς, στην πράξη τους εκπαιδευτικούς».

Η ίδια συνεχίζει αναφερόμενη στο θέμα των μεταναστών λέγοντας ότι η πλειοψηφία έχει προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα αλλά υπάρχουν θέματα προκαταλήψεων αναφερόμενη στο γεγονός ότι «Συνήθως οι άνθρωποι που διακατέχονται από προκαταλήψεις και είναι ρατσιστές, τείνουν με πάθος να υποστηρίζουν την άποψη τους» κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενα άλλης εκπαιδευτικού η οποία δεν πιστεύει ότι οι μετανάστες έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική πραγματικότητα λέγοντας ότι «Δε νομίζω. Έχω την εντύπωση ότι η Ελληνική πραγματικότητα προσπαθεί να προσαρμοστεί σε αυτούς». Το στοιχείο αυτό είναι ένα νέο δεδομένο το οποίο αναδεικνύεται μέσα από τις συνεντεύξεις καθώς οι εκπαιδευτικοί έως τώρα δεν έχουν αναφερθεί στην προσπάθεια της ελληνικής κοινωνίας να προσαρμοστεί στις ανάγκες των προσφύγων. Η ίδια μάλιστα τονίζει ότι οι

προκαταλήψεις προέρχονται από άτομα τα οποία δεν έρχονται σε επαφή με τους πρόσφυγες λέγοντας ότι *«είναι πολλά άλλα προβλήματα και οι άνθρωποι που είναι προκατειλημμένοι δεν έρχονται σε επαφή ή είναι λιγότεροι μπροστά στους υπόλοιπους»*. Μία εκπαιδευτικός αναδεικνύει το γεγονός και πολλά παιδιά των προσφύγων δεν έχουν πάει στο σχολείο *«καθόλου, ελάχιστα ή απείχαν για μεγάλο χρονικό διάστημα»* ενώ μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι οι προσπάθειες που γίνονται για την ενσωμάτωση των προσφύγων είναι ελλιπείς λέγοντας ότι *«Δεν υπάρχει προσπάθεια που να αποδίδει στην ενσωμάτωσή τους»*. Για το λόγο αυτό όπως αναφέρει η ίδια πολλές φορές τα παιδιά είναι φοβισμένα *«μακριά από την ομάδα της τάξης τους και θέλουν, όπως τα παιδιά της Α' τάξης, έναν σταθερό δάσκαλο που να ξέρει τι να τους διδάξει και με ποιο τρόπο θα γίνει αυτό»*.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην εστίαση της δυναμικής αλληλεπίδρασης και υπογραμμίζει ότι η διαπολιτισμικότητα δεν αναφέρεται *«στη συνύπαρξη ή την ανεκτικότητα, η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία γενικότερα εστιάζουν στην συνύπαρξη ή στην ενσωμάτωση»* υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι η ίδια έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση *«του Υπουργείου για εκπαίδευση σε ενήλικες, αλλά και για την διδασκαλία των προσφύγων»*. Υποστηρίζει ότι τα σεμινάρια *«στηρίζονται στην θεωρητική προσέγγιση των όρων διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, ενσωμάτωση, αφομοίωση κτλ.. Χρειάζεται πολύ περισσότερη επιμόρφωση με χρήση βιωματικών μεθόδων, ώστε οι ίδιοι εκπαιδευτικοί»* κάτι με το οποίο συμφωνεί και μία εκπαιδευτικός η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι τα σεμινάρια είναι επαρκή *«ήταν επαρκές αλλά ότι μάθεις χρειάζεται και πάντα πρέπει να ενημερωνόμαστε»* αλλά διαφοροποιείται η θεωρία από την πράξη. Μέσα από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού αναδεικνύεται το θέμα της προσωπικής προσπάθειας το οποίο είναι ένα θέμα που εναπόκειται στην ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον για την νέα πραγματικότητα την οποία βιώνει η Ευρώπη, από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Υποστηρίζοντας τους μετανάστες, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο ρόλος τους είναι ενεργός καθώς *«Πολλοί από αυτούς ανήκουν στο εργατικό δυναμικό της χώρας και τα παιδιά τους λαμβάνουν ελληνική παιδεία»* και ότι *«έχουν αρκετά προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα, αν και κάποιοι εξακολουθούν να μην τους αποδέχονται»* ενώ άλλη εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι *«Μεγάλο ποσοστό των μεταναστών στην Ελλάδα δεν μπορούν να προσαρμοστούν στην Ελληνική κοινωνία παρά μόνο εφόσον περάσουν αρκετά χρόνια, και γίνουν μετανάστες 2ης και 3ης γενιάς, προσαρμόζονται πλέον εφόσον έχει*

γίνει σε μεγάλο ποσοστό αφομοίωση από την Ελληνική κοινωνία» δηλαδή οι δύο εκπαιδευτικοί μεταξύ τους έχουν αντικρουόμενες απόψεις υποστηρίζοντας από τη μία πλευρά ότι οι μετανάστες έχουν αφομοιωθεί και από την άλλη πλευρά, υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στον ρατσισμό και τις προκαταλήψεις οι οποίες «είναι ένα συνεχές βίωμα στους μετανάστες, που δεν το αντιμετωπίζουν μόνο από το κομμάτι της κοινωνίας που έχει χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά η πλειονότητα των Ελλήνων έχουν βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις σωβινισμού και κομπλεξισμού απέναντι στις χώρες που θεωρούν κατώτερες πολιτισμικά και οικονομικά» ενώ για τις εθνικές μειονότητες, αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας το οποίο «έχει αποτύχει στις πολιτικές ανάπτυξης της διαπολιτισμικότητας, όλα τα προγράμματα και τα διαπολιτισμικά σχολεία που έχουν δημιουργηθεί είχαν ως αποτέλεσμα την άμβλυνση των διακρίσεων μεταξύ μεταναστών και Ελλήνων μαθητών». Για το γεγονός αυτό διαφωνεί μία εκπαιδευτικός η οποία αναφέρει ότι για τις μειονότητες «Απ' ότι γνωρίζω ούτε αυτές οι μειονότητες είναι αποδεκτές. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θέλει να μάθει από προηγούμενες μεμονωμένες θετικές εμπειρίες»

Μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η πολιτεία προσπαθεί «να ενσωματώσει τα προσφυγόπουλα αλλά είναι πάρα πολύ δύσκολο και υπάρχουν πολλά προβλήματα «το κυριότερο τα παιδιά αυτά δε ξέρουν τη γλώσσα και αυτό δημιουργεί προβλήματα και στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς» παρά το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές στην συναναστροφή ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς ενώ αντιθέτως μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι τα προσφυγόπουλα επί το πλείστον έχουν τραύματα καθώς «έχουν επιπλέον να βιώσουν και το ρατσισμό και σε μεγάλο βαθμό, έχουν αντιδραστική συμπεριφορά και είναι απομονωμένα από άλλους μαθητές. Οι ομοιότητες είναι ότι όλα τα παιδιά θέλουν και έχουν δικαίωμα να μάθουν και πρέπει να προκληθεί σε όλα το ενδιαφέρον». Η ίδια τονίζει τις διαφορετικές αξίες τις οποίες έχουν οι πολιτισμοί και για το λόγο αυτό υποστηρίζει την βιωματική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά την εκπαίδευση των προσφύγων. Υπογραμμίζει δε το γεγονός ότι αν και υπάρχουν εμπόδια στην ενσωμάτωση των προσφύγων, η σημαντικότερη λύση για την αντιμετώπιση της ενσωμάτωσης είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας λέγοντας ότι «Αποδοχή της διαφορετικότητας ...μαθαίνουμε τους Έλληνες μαθητές να δείχνουν αλληλεγγύη και αποδοχή. Χρειάζεται τα ελληνόπουλα να τα

προσεγγίσουν με περισσότερη ενσυναίσθηση και να δείξουν περισσότερη κατανόηση ... βιωματικές και ομαδικές δράσεις θα βοηθήσουν ώστε να γίνουν μια ομάδα και να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα του καθενός. Ένα συμπεριληπτικό σχολείο θα βοηθούσε γιατί όλοι θα νιώθουν ίσοι». Αντιθέτως, μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στα προβλήματα της πολιτείας και τον ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης για τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ενώ δεν υπάρχουν όπως λέει υφιστάμενες πρακτικές «υπάρχουν από μέρους τους πολιτείας. Προσπάθειες γίνονται μόνο από κάποια ευαισθητοποιημένα άτομα, αυτό όμως δεν είναι αποτελεσματικό». Αν και η ίδια δεν έχει έρθει σε επαφή με πρόσφυγες, υποστηρίζει ότι και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί λόγω ρατσισμού δεν συμπαθούν τα προσφυγοπούλα λέγοντας ότι «νομίζω κάποιοι λόγω ρατσισμού που υπάρχει να μη τα συμπαθούν τόσο» κάτι το οποίο αναδεικνύει τα βαθιά ριζωμένα προβλήματα ρατσισμού τα οποία αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία. Αντιθέτως, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «υπάρχει άγχος ώστε να μην δημιουργηθούν εντάσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ των μαθητών» ενώ δεν κάνει ιδιαίτερη αναφορά σε θέματα ρατσισμού. Τα θέματα ρατσισμού ωστόσο είναι ένα θέμα το οποίο υπάρχει στην ελληνική κοινωνία και το οποίο έχει αναδειχθεί ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία όπου οι μεταναστευτικές ροές έχουν μεγαλώσει, και για το λόγο αυτό σήμερα γίνονται προσπάθειες έτσι ώστε οι πολίτες να ευαισθητοποιηθούν.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην διαπολιτισμικότητα ως «έννοια είναι μερικώς κατανοητή από την εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από το πρίσμα των προσωπικών εμπειριών που έχει ο καθένας και όχι μέσα από τη συστηματική εκπαίδευση» ενώ η ίδια έχει γνωρίσει την διαπολιτισμικότητα μέσα από τα προσωπικά της ενδιαφέροντα και την εργασία της σε μη κυβερνητικές οργανώσεις. Για το λόγο αυτό αναφέρει ότι ο ορισμός της Διαπολιτισμικότητας σχετίζεται με την πραγματικότητα του σχολείου καθώς «Στην πράξη ανακύπτουν ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί αδυνατούμε να αντιμετωπίσουμε ως μονάδες ή ως ομάδες γιατί συγκρούονται με την κουλτούρα του σχολείου που εργαζόμαστε ή με τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες των γονέων» ενώ μία εκπαιδευτικός αναφέρει ως προς τον ορισμό της Διαπολιτισμικότητας στα σχολεία ότι «Πιστεύω ότι έχει να κάνει με τον άνθρωπο εκπαιδευτικό. Πολλοί προσπαθούν να τα βοηθήσουν κάποιοι άλλοι τα βλέπουν σαν βάρος, άρα δε σχετίζεται επί της ουσίας. Εξαρτάται από την προσέγγιση και την ευαισθητοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού» αναδεικνύοντας το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν την ίδια αντιμετώπιση απέναντι στους πρόσφυγες. Ερωτώμενη ως προς τον ρόλο των μεταναστών στην Ελλάδα, μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι έρχονται για ένα καλύτερο

μέλλον αλλά «είναι πιο περιθωριοποιημένοι και είναι πιο δύσκολο να προσαρμοστούν» παρόλο που υπάρχουν εθνικές μειονότητες, «Δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο ανά περιοχή που να καλύπτει τα παιδιά μεταναστών ..το υλικό των σχολείων είναι μόνο για άριστους μαθητές ... δεν υπάρχει κατάλληλο υλικό και αυτό που υπάρχει δεν καλύπτει τις ανάγκες τουςγενικά θεωρώ υπάρχει εμπειρία τόσα χρόνια με μειονότητες αλλά δεν υπάρχει οργάνωση και κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» ενώ και μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί δεν έχουν αφομοιωθεί στην Ελλάδα και συχνά είναι ανομοιογενείς. Η ανομοιογένεια αυτή μεταξύ των πολιτισμών, είναι ένα θέμα το οποίο χρειάζεται αρκετή οργάνωση και προσπάθεια από πλευράς του Υπουργείου έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μεταναστών που παρακολουθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου στη συνέχεια να ενσωματωθούν πλήρως στην ελληνική κοινωνία.

Μία εκπαιδευτικός συνεχίζει αναφερόμενη στις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό λέγοντας ότι «Οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός είναι αποτρόπαια φαινόμενα που εκφράστηκαν στην ελληνική κοινωνία με ιδιαίτερη ένταση τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν τη προσαρμογή και ένταξη των μεταναστών στη χώρα μας» ενώ για την ενσωμάτωση των προσφύγων αναφέρει ότι «Η άποψη μου είναι ότι τα προσφυγόπουλα δεν έχουν ενσωματωθεί τόσο μάλλον ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι προσπάθειες να ανταποκριθεί το σύστημα στις ανάγκες τους ιδίως όσον αφορά τη διαφορετική γλώσσα που μιλούν και τη πολιτιστική τους ταυτότητα είναι πολύ αποσπασματικές και μη συστηματικές και οργανωμένες» κάτι το οποίο αναδεικνύει τον ενεργό ρόλο τον οποίο πρέπει να έχει η πολιτεία απέναντι στην ενσωμάτωση των άλλων λαών. Μία εκπαιδευτικός τονίζει το γεγονός ότι κάποιες φορές τα παιδιά έχουν ανάγκη να ενταχθούν και να αγαπηθούν καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα προσφυγόπουλα «είναι πιο επιθετικά. Στο καμπ που ζουν έχουν δικές τους διαφοροποιήσεις που τις φέρνουν στο σχολείο ..δεν έχουν πάει σχολείο καθόλου κάποια από αυτά και δεν μπορούν να υπακούσουν σε κανόνες ..δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί και ακόμη το χάσμα στη γλώσσα μεγαλώνει τις διαφορές». Προκειμένου λοιπόν τα προσφυγόπουλα αυτά να βοηθηθούν καθώς συχνά συναντούν εμπόδια με τη γλώσσα όπως η ίδια αναφέρει, χρειάζονται «παιχνίδια για να καταλαβαίνουν και να μάθουν ότι είναι όλοι ίδιοι και απλά η γλώσσα είναι ένα εμπόδιο επικοινωνίας» Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι η διαπολιτισμικότητα πρέπει να διδάσκεται στα παιδιά στο σχολείο αναφερόμενη στο ότι «με πολύ απλό άμεσο και κατανοητό τρόπο τα παιδιά μπορούν να μάθουν για τη διαφορετικότητα των πολιτισμών με απτά παραδείγματα στα οποία μπορούν να συμμετέχουν». Ωστόσο και οι

δύο τονίζουν ότι υπάρχουν εμπόδια όπως ο αποκλεισμός και η δυσκολία στην διδασκαλία καθώς και ο καθοριστικός ρόλος των γονέων που είναι ιδιαίτερα σημαντικός ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μεγαλώνουν.

Μία εκπαιδευτικός μάλιστα αναφέρει ότι νιώθει αυτοπεποίθηση απέναντι στους πρόσφυγες με τους οποίους *«δεν μοιραζόμαστε την ίδια πολιτισμική ταυτότητα. Ο λόγος είναι ότι αντιμετωπίζω τη συνθήκη με φυσικότητα μέσα από τη δική μου εμπειρία ως ξένη στο εξωτερικό με την ανάγκη να συνυπάρξω και να σχετιστώ»* ενώ μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην συμπάθεια της απέναντι στους πρόσφυγες και την ανάγκη της να τους βοηθήσει. Όπως προαναφέρθηκε, το θέμα της ενσυναίσθησης και της ταύτισης ενός εκπαιδευτικού με τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μετανάστης, είναι ένα σημαντικό βήμα για την γεφύρωση μεταξύ των πολιτισμών το οποίο παράλληλα επιτρέπει σε ένα άτομο που βρίσκεται στην προσφυγιά να νιώσει ότι γίνεται αποδεκτό μέσα σε μία νέα πραγματικότητα.

Ο τελευταίος εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι η διαπολιτισμικότητα δεν είναι κατανοητή από όλους και ο ίδιος δεν την έμαθε από κάποιο πρόγραμμα ενώ θα ήθελε *«να μάθω και να ενημερωθώ περισσότερο ...τι είναι και πως λειτουργεί και αν μπορεί να λειτουργήσει μέσα στην τάξη πρακτικά»* συμπληρώνοντας ότι η διαπολιτισμικότητα στα βιβλία θα ήθελε να δει εάν δουλεύει στην πράξη λέγοντας ότι *«Αυτό θα ήθελα να μάθω αν μπορεί να λειτουργήσει ..γιατί άλλο θεωρητικά και άλλο στην πράξη και όταν το αναλυτικό πρόγραμμα σε πιέζει»*. Μάλιστα ο ίδιος αναφέρει ότι οι μετανάστες *«πλέον έχουν γίνει σύνηθες στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια ... έρχονται όλες οι εθνικότητες χωρίς η Ελλάδα να είναι προετοιμασμένη για κάτι τέτοιο»* όπου κάποιοι έχουν προσαρμοστεί πριν από πολλά χρόνια ενώ κάποιοι δεν γνωρίζουμε εάν θα προσαρμοστούν. Αναφέρεται στις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό λέγοντας ότι *«Οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός πάντα επηρεάζουν την προσαρμογή όλων των ανθρώπων σε μια ξένη χώρα ... το βιώνουν αρκετά... και νιώθουν πολύ άσχημα και αυτό τους κάνει να αλλάζουν στάση και συμπεριφορά»* και αν και η Ελλάδα θα έπρεπε να είχε ήδη προετοιμαστεί λόγω των μειονοτήτων που φιλοξενεί, δεν είναι προετοιμασμένη για την υποδοχή τέτοιου μεγέθους μεταναστών.

Τονίζει μάλιστα ότι στην Ελλάδα συχνά οι Έλληνες γίνονται μειονότητα λέγοντας ότι *«Ξαφνικά οι Έλληνες βρεθήκαμε με μειονότητες που δε γνωρίζουμε τη γλώσσα τα ήθη και τα έθιμα τους τον τρόπο ζωής τους ...αυτό το γεγονός δημιουργεί πολλά προβλήματα από την άρνηση για επικοινωνία μέχρι και συγκρούσεις»* κάτι το οποίο αναδεικνύει μία κρυφή σκέψη

πολλών Ελλήνων δηλαδή ότι οι Έλληνες μέσα στο μεταναστευτικό αυτό κύμα, συχνά νιώθουν παραγκωνισμένοι. Μέσα σε αυτό, όπως αναφέρει ο ίδιος, τα προσφυγοπούλα βρίσκουν σημαντικά εμπόδια καθώς «δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και δε μπορούν εύκολα να τη μάθουν μέσα στις δομές που ζουν ...δεν έρχονται σε επαφή με τον ελληνικό πληθυσμό και αν έρθουν έχουν πάντα διερμηνείς» κάτι το οποίο η πολιτεία θα μπορούσε να βοηθήσει αλλά τα σχολεία «θα έχουν προβλήματα θα μπορούσε αφού υπάρχουν τόσοι πρόσφυγες στη δομή της Ριτσώνας να δημιουργηθεί ένα διαπολιτισμικό σχολείο και για τα ίδια τα προσφυγόπουλα θα ήταν καλύτερα δε θα μοιράζονται πότε στο ένα σχολείο και πότε στο άλλο αλλά για τους εκπαιδευτικούς που δε ξέρουν πως να τα διαχειριστούν, αφού δεν έχουν τη σχετική επιμόρφωση». Δεδομένου ότι το προσφυγικό κύμα είναι πολύ μεγάλο, ο ίδιος αναφέρει ότι δεν νιώθουν όλοι οι εκπαιδευτικοί το ίδιο απέναντι στα προσφυγοπούλα καθώς όπως λέει «Δε νιώθουν όλοι το ίδιο κάποιοι τα συμπαθούν και κάποιοι άλλοι δε θέλουν ούτε να τα βλέπουν γιατί δε μπορούν να τα διαχειριστούν λόγω της γλώσσας που δε κατανοούν και νομίζουν ότι είναι υποχρεωμένοι να τα μάθουν χωρίς τελικά να γίνεται ...και κάποιοι απλά να αδιαφορούν για αυτά».

6.2. 2^{ος} θεματικός άξονας

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης του 2^{ου} θεματικού άξονα «Επίπεδο αυτεπάρκειας και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Προέκυψαν 4 θέματα τα οποία είναι

- 1) Αυτεπάρκεια
- 2) Λόγοι επιθυμίας χρήσης καινοτόμων παρεμβάσεων
- 3) Λόγοι επιθυμίας παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- 4) Λόγοι μη παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Πίνακας 2: Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης του 2^{ου} θεματικού άξονα «Επίπεδο αυτεπάρκειας και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»

| Θέματα | Κωδικοί |
|-------------|--|
| Αυτεπάρκεια | Ικανοποιητική αλλά χρίζει επιμόρφωσης Μόνο με βιωματική ικανότητα Διδασκαλία με ενσυναίσθηση Έλλειψη εξειδίκευσης-εμπειρίας-επιμόρφωσης |

| | |
|---|---|
| Λόγοι επιθυμίας χρήσης καινοτόμων παρεμβάσεων | <p>Πρόβλημα με γλώσσα Αδυναμία διδασκαλίας σε νέους πρόσφυγες Πρόκληση διδασκαλίας Χρήση νέων τεχνικών Αντιμετώπιση προβλήματος γλώσσας Διδασκαλία με παράλληλη στήριξη Διαφοροποιημένη διδασκαλία Κονστρουκτιβισμός</p> |
| Λόγοι επιθυμίας παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | <p>Κατανόηση πολιτιστικού πλαισίου Αλλαγή στάσης προς μετανάστες Βελτίωση επικοινωνίας με γονείς Γίνεται ενδιαφέρον το μάθημα Απόκτηση φαντασίας-δημιουργικότητας Έλλειψη κρατικής μέριμνας Είναι ακριβά Άγνοια εκπαιδευτικών</p> |
| Λόγοι μη παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | |

Ως προς το δεύτερο θεματικό άξονα, μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στο επίπεδο της αυτεπάρκειας της τονίζοντας ότι νιώθει ικανή να διδάξει τους πρόσφυγες υπογραμμίζοντας ότι «έχω ικανότητα να διδάξω αλλά υπάρχει το γλωσσικό εμπόδιο και ακόμη μπορούν να ενταθούν σε μια τάξη λόγω ηλικίας χωρίς τις προαπαιτούμενες γνώσεις, άρα είμαι ανεπαρκής στους νέους πρόσφυγες» και ότι θα ήθελε να χρησιμοποιήσει παρεμβάσεις οι οποίες παρουσιάζουν καινοτομία αναφέροντας ότι «ναι θα ήθελα πολύ να χρησιμοποιήσω καινοτόμες πρακτικές γιατί θα ήταν πρόκληση για μένα μια διδασκαλία πέρα από τα στενά όρια του αναλυτικού προγράμματος». Παράλληλα η ίδια η εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και αν και δεν έχει ασχοληθεί με την εκπαίδευση και την διαπολιτισμικότητα, έχει κατανοήσει τις διαφορές των λαών μεταξύ τους υπογραμμίζοντας ότι «όχι αλλά με βοήθησε πολύ να καταλάβω στάσεις και συμπεριφορές όπως πχ. τη θρησκεία τους ..με έκανε να καταλάβω πως σκέπτονται ..να καταλάβω και να κατανοήσω το πολιτισμικό τους πλαίσιο». Από τις αναφορές της εκπαιδευτικού αναδεικνύεται το θέμα της προσωπικής προσπάθειας την οποία κάνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να κατανοήσουν θέματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι μετανάστες όπως για παράδειγμα το θέμα της διαφορετικής θρησκείας.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στο επίπεδο της αυτεπάρκειας της υπογραμμίζοντας ότι «Η αυτάρκεια του ατόμου είναι η πεποίθηση του για τις ικανότητες που έχει.... δεν έχω εξειδίκευση ...μόνο βιωματικά ..δεν αρκεί μόνο η ενσυναίσθηση για να διδάξεις τελικά» ενώ αναφέρει ότι το επίπεδο της αυτεπάρκειας της είναι ικανοποιητικό για να διδάξει σε πρόσφυγες τονίζοντας ότι «έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητες μου αλλά θα ήθελα περαιτέρω εξειδίκευση... χωρίς αυτό

να σημαίνει ότι δεν έχω την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης». Αναφερόμενη σε θέματα επιμόρφωσης, ερωτάται για ποιο λόγο δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και αναφέρει ότι «Γιατί δεν έχει γίνει σχετικό σεμινάριο ούτε από την περιφέρεια ούτε από το Υπουργείο και αυτά που έχω ακούσει ότι γίνονται τα τελευταία χρόνια είναι επί πληρωμή και ακριβά» κάτι το οποίο σημαίνει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται οικονομικά λόγω του γεγονότος ότι δεν υπάρχει κρατική μέριμνα για την ενσωμάτωση των προσφύγων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας και πολιτισμού με τους άλλους λαούς.

Μία εκπαιδευτικός ως προς την αυτεπάρκεια, γνωρίζει ότι έχει αυτεπάρκεια αναφερόμενη στο γεγονός ότι «θεωρώ ότι έχω αυτεπάρκεια αρκεί κάποιος να μου διδάξει την κουλτούρα τους για παράδειγμα τι θα έπρεπε να μη κάνω για να μη τους προσβάλλω» ενώ θα ήθελε να χρησιμοποιήσει καινοτόμες πρακτικές αναφερόμενος στο γεγονός ότι «Φυσικά και θα ήθελαόπως το να διδάξω γλώσσα μέσα από μουσική χορό, μαγειρική, παιχνίδι κλπ» κάτι που σημαίνει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν τεχνικές οι οποίες θα τους επιτρέψουν να επικοινωνήσουν καλύτερα με προσφυγοπούλα και γενικότερα άλλους λαούς στους οποίους η κουλτούρα της Ελλάδας είναι σχετικά άγνωστη.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι μπορεί να έχει την δυνατότητα να διδάξει αλλά δεν θεωρεί ότι έχει αυτάρκεια προκειμένου να διδάξει πρόσφυγες αναφέροντας ότι «δε θεωρώ ότι έχω την αυτάρκεια να διδάξω σε πρόσφυγες. Θα ήθελα να το προσπαθήσω αλλά θα χρειαζόμουν τη βοήθεια και την καθοδήγηση πιο έμπειρου» ενώ μία εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι θα ήθελε να χρησιμοποιήσει καινοτόμες πρακτικές προκειμένου να διδάξει παιδιά προσφύγων. Για το λόγο αυτό η ίδια αναφέρει ότι παρακολουθεί σεμινάριο του Πανεπιστημίου λέγοντας ότι «τώρα παρακολουθώ το σεμινάριο του ΕΚΠΑ «εκπαίδευση και υποστήριξη προσφύγων και μεταναστών διαπολιτισμικές θεωρήσεις και πρακτικές εφαρμογές»,νομίζω με βοηθά αρκετά» το οποίο έχει πληρώσει η ίδια προκειμένου να αποκτήσει το επίπεδο αυτάρκειας το οποίο χρειάζεται. Οι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο θέμα της γλώσσας το οποίο αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο διδασχής των προσφύγων αν και όπως αναφέρει η μία, θα ήθελε να χρησιμοποιήσει καινοτόμες πρακτικές οι οποίες θα την βοηθούσαν να επικοινωνήσει με τα παιδιά αυτά. Ωστόσο η ίδια δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης αν και θα ήθελε να παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο εάν χρονικά μπορούσε να προσαρμοστεί σε αυτό ενώ μία εκπαιδευτικός λέει ότι «τα παιδιά τα

προσελκύει το διαφορετικό και τα κάνει να είναι πιο προσεκτικά...το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και μαθαίνουν καλύτερα ...όπως πχ παιχνίδια ρόλων» κάνοντας αναφορά σε νέες τεχνικές όπως τα παιχνίδια ρόλων τα οποία μπορούν να εισάγουν τους πρόσφυγες στις τεχνικές ενεργητικής μάθησης.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην αντίληψη της ως προς την ικανότητα να διδάξει τους πρόσφυγες ορίζοντας την αυτεπάρκεια αλλά αναφέρει ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένη *«για να διδάξω αποτελεσματικά σε πρόσφυγες»*. Ωστόσο λέει ότι θα ήθελε να χρησιμοποιήσει καινοτομίες στη διάρκεια του μαθήματος αναφερόμενη στο γεγονός ότι *«Ενδεικτικά, θα μπορούσα να διδάξω σε τάξη με προσφυγόπουλα σε παράλληλη συνεργασία με κάποιον εκπαιδευτικό πρόσφυγα ή μεταφραστή»* ενώ μία εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι θα ήθελε τα προγράμματα να είναι ειδικά διαμορφωμένα λέγοντας ότι *«Ναι, ίσως προγράμματα διαμορφωμένα για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, που να έχουν συνάφεια με τα προγράμματα των υπολοίπων μαθητών του ελληνικού σχολείου»*. Η ίδια αναφέρεται στο γεγονός ότι στο παρελθόν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ενώ μία εκπαιδευτικός αντίστοιχα δεν γνωρίζει για κάποια ύπαρξη σεμιναρίων κάτι το οποίο σημαίνει ότι θα έπρεπε η ελληνική πολιτεία να μεριμνήσει περισσότερο έτσι ώστε να γνωστοποιήσει την πραγματοποίηση σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς στο διαδίκτυο έτσι ώστε να γίνεται περισσότερο γνωστή.

Μία εκπαιδευτικός γνωρίζει για την ικανότητα απόδοσης του εκπαιδευτικού στην τάξη ορίζοντας την έννοια της αυτεπάρκειας αλλά η ίδια πιστεύει ότι δεν έχει αυτεπάρκεια λέγοντας ότι *«αν μου τύχει πιστεύω θα προσπαθήσω και θα καταβάλω μεγάλη προσπάθεια να τα καταφέρω αλλά θα ήθελα να έχω την κατάλληλη επιμόρφωση πριν για να νιώσω πιο σίγουρη»*. Ωστόσο αναφέρει ότι θα ήθελε να χρησιμοποιήσει *«καινοτόμες πρακτικές όπως την διαφοροποιημένη διδασκαλία γιατί νομίζω ταιριάζει στην ενσωμάτωση των προσφύγων αφού είναι σε διαφορετικό επίπεδο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά λόγω το ότι δε γνωρίζουν καλά ελληνικά»* αν και δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια Διαπολιτισμικότητας έτσι ώστε να αποκτήσει εξειδικευμένη γνώση. Συνεπώς αναδεικνύεται το θέμα της προσωπικής προσπάθειας που πρέπει κάποιοι εκπαιδευτική να κάνουν προκειμένου να επικοινωνήσουν με παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ικανότητα γνώσεων και αντιλήψεων αλλά και αξιών του εκπαιδευτικού που ενισχύει την ανθρώπινη επικοινωνία λέγοντας ότι η αυτεπάρκεια ορίζεται ως *«Το ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων, αντιλήψεων, αρχών, αξιών που θα*

βοηθούσε την ανθρώπινη επικοινωνία. Γνωρίζοντας τις ανάγκες γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές της άλλης πλευράς». Ωστόσο η ίδια υποστηρίζει ότι το βασικότερο χαρακτηριστικό εκπαίδευσης των προσφύγων είναι η φαντασία και ότι θα την ενδιέφερε να χρησιμοποιήσει πρακτικές ύστερα από την παρακολούθηση σεμιναρίων σε θέματα Διαπολιτισμικότητας έτσι ώστε η διδασκαλία της να γίνει περισσότερο αποτελεσματική.

Ως προς τα θέματα αυτεπάρκειας, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι σχετικά με την αυτεπάρκεια της νιώθει ότι είναι *«ικανοποιημένη στο κομμάτι της διδασκαλίας γιατί πιστεύω στην ποιότητα της σχέσης και όχι στην αποτελεσματικότητα των μεθόδων καθαυτές»* και ότι θα ήταν ανοιχτή σε νέες συνθήκες εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα στην προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού. Μία εκπαιδευτικός αντιθέτως αναφέρει ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένη και θα ήθελε να χρησιμοποιήσει νέες μεθόδους όπως για παράδειγμα το *«θεατρικό παιχνίδι ή ειδικά προγράμματα»*. Μία εκπαιδευτικός λέει ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης ενώ μία άλλη εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει το Erasmus + το οποίο της επιτρέπει να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους πρόσφυγες και τους μετανάστες και να επικοινωνήσει με τους γονείς των παιδιών αυτών. Το θέμα λοιπόν της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μικρών μεταναστών είναι ένα θέμα το οποίο πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα από την ελληνική πολιτεία έτσι ώστε να υπάρχει γεφύρωση του χάσματος και βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζονται σε επίπεδο εκπαίδευσης των μεταναστών.

Ο τελευταίος εκπαιδευτικός σε θέματα αυτεπάρκειας αναφέρει ότι *«Δε μπορώ να τα καταφέρω όσο και να προσπάθησα ή και θα προσπαθήσω αν τύχει να έχω στη τάξη μου γιατί είναι δύσκολο όταν τα παιδιά δεν ξέρουν καθόλου τη γλώσσα να μπορέσουν να μάθουν με τη γλώσσα του σώματος μόνο σε κάποια μαθήματα όπως καλλιτεχνικά τα καταφέρνουν»* ωστόσο ο ίδιος θα ήθελε να μάθει βιωματικές πρακτικές όπως αναφέρουν και πολλοί άλλοι εκπαιδευτικοί της συνέντευξης δηλαδή να γνωρίσουν τις οικογένειες των μεταναστών από κοντά και τα προβλήματά τους. Ο ίδιος δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο καθώς όπως αναφέρει δεν υπάρχει ενημέρωση από το Υπουργείο, κάτι το οποίο έχει ήδη αναφερθεί στην προηγούμενη συνέντευξη λέγοντας ότι *«Δεν έχω παρακολουθήσει γιατί δεν έχει γίνει κάτι σχετικό και ενημερωτικό από το υπουργείο δωρεάν..... μόνο κάποια με πληρωμή γίνονται ..που δεν είμαι υποχρεωμένος να πληρώσω και δεν θέλω»*.

6.3. 3^{ος} θεματικός άξονας

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης του 3^{ου} θεματικού άξονα «Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διαπολιτισμική εκπαίδευση». Προέκυψαν 4 θέματα τα οποία είναι

- 1) Επιμορφωτικές ανάγκες σε γνωστικό επίπεδο
- 2) Επιμορφωτικές ανάγκες σε επίπεδο δεξιοτήτων
- 3) Επιμορφωτικές ανάγκες σε επίπεδο στάσεων
- 4) Επιθυμία επιμόρφωσης

Πίνακας 3: Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης του 3^{ου} θεματικού άξονα «Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διαπολιτισμική εκπαίδευση»

| Θέματα | Κωδικοί |
|---|---|
| Επιμορφωτικές ανάγκες σε γνωστικό επίπεδο | Μεθοδολογία διαπολιτισμικής μάθησης Τρόποι διαπολιτισμικής μάθησης Κατανόηση κουλτούρας Προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας Αντιμετώπιση του προβλήματος της γλώσσας |
| Επιμορφωτικές ανάγκες σε επίπεδο δεξιοτήτων | Δεξιότητες διαπολιτισμικής με βιωματικό τρόπο Δεξιότητες επικοινωνίας Δεξιότητες αντιμετώπισης μεταναστών Δεξιότητες για αποβολή του ρατσισμού |
| Επιμορφωτικές ανάγκες σε επίπεδο στάσεων | Όχι (συμβουλευτική, δεν αρκεί, δεν χρειάζεται) Ναι (για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, για να ευαισθητοποιηθώ) |
| Επιθυμία επιμόρφωσης | Επιμόρφωση στην κατανόηση κουλτούρας Πρακτικό σεμινάριο από έμπειρους Επιμόρφωση στην χρήση λογισμικού |

Τέλος στον τρίτο θεματικό άξονα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι θα ήθελε να εστιάσει στην μεθοδολογία και στους τρόπους μάθησης ενώ σε επίπεδο δεξιοτήτων αναφέρει ότι «θα ήθελα να μάθω δεξιότητες διαπολιτισμικής με βιωματικό τρόπο» και ότι «έχω καλύψει θεωρώ τις

ανάγκες μου σε επίπεδο στάσεων αφού έχω επιμορφωθεί ανάλογα λόγω της απασχόλησης μου στη συμβουλευτική διαδικασία στο ΠΕΣΥΠ .. αλλά να μη ξεχνάμε ότι η επανάληψη βοηθά πάντα» κάτι που σημαίνει ότι έχει προσπαθήσει να επιμορφωθεί και έχει χρησιμοποιήσει την συμβουλευτική προκειμένου να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που ανακύπτουν.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει και πάλι ότι δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ενώ θα ήθελε να εστιάσει περισσότερο στον τρόπο επικοινωνίας αναφέροντας ότι *«Περισσότερο η μεθοδολογία και ο τρόπος επικοινωνίας με παιδιά που έχουν μια άλλη μητρική γλώσσα εκτός της ελληνικής»* και γνωρίζοντας ότι ως προς τις στάσεις της και τις δεξιότητες απέναντι στους πρόσφυγες, *«θεωρώ ότι μόνο η στάση μου απέναντι στη διαπολιτισμική δε φτάνει για να καταφέρω να διδάξω και να νιώσω επαρκής ως εκπαιδευτικός και να αποκτήσω διαπολιτισμική ικανότητα»* κάτι που σημαίνει ότι η ίδια με τη βοήθεια του κατάλληλου υλικού και της κατάλληλης εκπαιδευτικής ενίσχυσης σε επίπεδο σεμιναρίων, θα μπορούσε να νιώσει περισσότερο επαρκής αν και το θέμα της επάρκειας είναι ένα θέμα το οποίο χρειάζεται αρκετή προσωπική προσπάθεια.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε θέματα γνώσεων λέγοντας ότι *«Σαν γνώση θέλω να μάθω και να κατανοήσω την κουλτούρα τους»* ενώ αναφέρει ότι θα ήθελε να κατανοήσει και να μάθει την κουλτούρα τους λέγοντας ότι *«μάθω τη κουλτούρα τους σχετικά...αντιμετωπίζω πρόβλημα πως να μιλήσω πως να χαιρετήσω και περισσότερο αν έρθω σε επαφή με τους γονείς τους»*. Η ίδια αναφέρεται στα σεμινάρια επιμόρφωσης έτσι ώστε να καλύψει βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωστόσο υπογραμμίζει ότι ένα ανάλογο σεμινάριο, θα είναι μόνο η αρχή.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται σε θέματα εκπαιδευτικών αναγκών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση στην άγνοια της λέγοντας ότι δεν γνωρίζει τίποτα και θα ήθελε να αποκτήσει δεξιότητες αναφερόμενη στα γεγονότα ότι *«θέλω να αποκτήσω δεξιότητες πως να τους αντιμετωπίζω»* και ότι δεν θέλει να αλλάξει η στάση της λέγοντας ότι έχει ενσυναίσθηση *«της διαφορετικότητας απλά θέλω να αποκτήσω γνώσεις και δεξιότητες διαπολιτισμικής μέσα από βιωματικό σεμινάριο»*.

Μία εκπαιδευτικός ως προς τις στάσεις και τις δεξιότητες της, αναφέρεται στο γεγονός ότι θα ήθελε να είναι περισσότερο ικανή καθώς θα έπρεπε να *«Να κατανοήσω καλύτερα την κουλτούρα τους για να μπορέσω να γίνω καλύτερη στην εκπαιδευτική διαδικασία»* και για το λόγο αυτό, παρακολουθεί την επιμόρφωση η οποία προαναφέρθηκε. Το πρώτο βήμα λοιπόν

προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να κατανοήσει την ανάγκη των μεταναστών να εκπαιδευτεί, είναι η κατανόηση της κουλτούρας και της διαφορετικότητας.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ανάγκη *«να καλλιεργήσω νέες στάσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς έχω ήδη ενστερνιστεί στάσεις που διέπονται από ευαισθησία σχετικά με τη συνειδητότητα της κουλτούρας, την αποδοχή της ετερότητας και τον σεβασμό στα δικαιώματα του ανθρώπου»* αναδεικνύοντας τις προσωπικές της ευαισθησίες ενώ μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ήθελε να κάνει πρακτικό σεμινάριο και ότι οι ανάγκες της θα καλύπτονταν στην περίπτωση που διδασκόταν από ανθρώπους που *«έχουν διδάξει, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής σε πραγματικό χώρο (σε σχολείο με πρόσφυγες) και έχουν να δείξουν καινοτόμες πρακτικές προτάσεις, σε αυτούς που προορίζονται να διδάξουν σε τμήματα με πρόσφυγες, αρκετά πριν βρεθούν σε αυτή τη θέση τοποθέτησης»*.

Μία εκπαιδευτικός αναφερόμενη στις ανάγκες σε γνωστικό επίπεδο και επίπεδο δεξιοτήτων και στάσεων, υποστηρίζει ότι το επίπεδο ευαισθητοποίησης της είναι αρκετά ανεπτυγμένο παρόλο γεγονός ότι υπάρχει *«αναγκαιότητα για απόκτηση δεξιοτήτων όσον αφορά την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού πως μπορώ να κάνω την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος και την εκμάθηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας»* δηλαδή αναφέρεται και στην προσωπική προσπάθεια και στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Μία εκπαιδευτικός αντιθέτως, αναφέρεται στην μεθοδολογία της εκμάθησης του μαθήματος και στους τρόπους μάθησης ως τις βασικότερες ανάγκες τις οποίες έχει προκειμένου να διδάξει την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δίistanται λοιπόν οι απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάσκεται το μάθημα καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι χρειάζονται δεξιότητες και προσαρμογή του υλικού ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρειάζεται βελτίωση της μεθοδολογίας.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι θα ήθελε να έχει επαφή με νέες μεθοδολογίες οι οποίες είναι περισσότερο *«αποδοτικές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση»* και ότι ήδη έχει τα εφόδια αλλά θα ήθελε να αποκτήσει τις *«κατάλληλες δεξιότητες και να είμαι ικανή να διδάξω διαπολιτισμικά»*.

Μία εκπαιδευτικός από την άλλη πλευρά αναφέρεται στο γεγονός ότι ενδιαφέρεται να γνωρίσει *«κατάλληλο λογισμικό υλικό για να μπορώ να φτιάξω ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και να μη χάσουν τη κουλτούρα τους. Θα ήθελα να μάθω*

πως μπορώ να τα συνδυάσω όλα αυτά για να βγει το καλύτερο αποτέλεσμα» κάτι το οποίο σημαίνει ότι έχει θέληση προκειμένου να προσαρμοστεί στις ανάγκες άλλων πολιτισμών και να επικοινωνήσει με αυτούς λέγοντας μάλιστα ότι είναι «αρκετά ευαισθητοποιημένη και ειδικά το σεμινάριο που κάνω αυτό τον καιρό είναι για αλλαγή στάσης όπως σας είπα και πριν».

Ο τελευταίος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι σε γνωστικό επίπεδο, «Οι ανάγκες μου σε γνωστικό επίπεδο θα ήταν να μάθω τη γλώσσα τους ή πως να μπορέσω να τα διδάξω χωρίς να ξέρουν τις βασικές γνώσεις της γλώσσας. Πολύ θα ήθελα να γνωρίσω πως μπορεί να γίνει....όχι όμως μόνο θεωρία αλλά και πρακτική» ενώ θα ήθελε να αποκτήσει δεξιότητες προκειμένου να γνωρίσει τον πολιτισμό και την κουλτούρα των μεταναστών και να αντιμετωπίσει τα θέματα ρατσισμού τα οποία έχει μέσα του λέγοντας ότι «Θα ήθελα να μάθω περισσότερα, να αποβάλλω τα κατάλοιπα ρατσισμού που τυχόν μπορεί να έχω ...γιατί όλοι μας όσο και να λέμε ότι δεν έχουμε ρατσιστικές τάσεις μέσα μας κουβαλάμε πολλές ...γιατί τόσα χρόνια έχουμε βιώσει και βιώνουμε τη μαφία όλων των διάφορων κρατών που έχουν εισέρθει παράνομα στη χώρα μας».

7. Συμπεράσματα

7.1. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον να μελετηθεί ο βαθμός αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών ανταποκριθούν στις στρατηγικές που ορίζονται στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων και των παιδιών των μεταναστών. Τέλος, να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό συνεισφέρει η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στην αίσθηση πολιτισμικής τους επάρκειας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν μόνιμοι που εργάζονται στη πόλη της Χαλκίδας σε κανονική τάξη, γυναίκες, ηλικίας 27-55 ετών, με περισσότερα από 11 έτη προϋπηρεσίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχουν δουλέψει με μετανάστες και τα τελευταία χρόνια στο σχολείο τους έχουν ενσωματωθεί προσφυγόπουλα.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετική στάση για την ενσωμάτωση των μεταναστών χαρακτηρίζοντας την ως σημαντική, υποχρεωτική και αναγκαία.

Αν και όπως φαίνεται και από την θεωρία έχουν γίνει προσπάθειες προκειμένου να περιοριστεί η προκατάληψη καθώς πρόκειται για μία αρνητική στάση η οποία αφορά συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και μεμονωμένα άτομα όπως αναφέρουν οι Christopher & Duckitt, (2012), είναι δύσκολο να ξεπεραστούν τα στερεότυπα όπως φάνηκε και από τις συνεντεύξεις που συμφωνούν με τους Christopher & Duckitt, (2012) καθώς ο εξωτερικευμένος ρατσισμός συχνά δεν επιτρέπει και στους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν δυσκολίες τις οποίες νιώθουν απέναντι στον «άλλο» όπως αυτός συναντάται στην βιβλιογραφία. Έτσι, συχνά, ο ρατσισμός γίνεται εμπόδιο στην κατανόηση της διαφορετικότητας και η έλλειψη ευαισθησίας σύμφωνα με τους Liou & Hermanns, (2017)

δημιουργεί φράγμα στην κατανόηση των προβλημάτων των ξένων πολιτισμών που παράλληλα έχουν να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις των τραυμάτων τους και των καταστροφικών γεγονότων της ζωής τους (Darling-Hammond et al, 2020). Παρ' όλα αυτά, η ενσωμάτωση των μεταναστών έχει γίνει ρητός στόχος βασικής σημασίας στην πολιτική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της χώρας (Anagnostou, 2016).

Οι περισσότερες πηγές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκαν ανεπαρκείς από τους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα η εκπαίδευση μέσω σχολικών βιβλίων, προγραμμάτων επιμόρφωσης του σχολείου, σεμιναρίων και αυτοεπιμόρφωσης. Αντίθετα η Πανεπιστημιακή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η επιμόρφωση μέσω του Υπουργείου χαρακτηρίστηκαν αποτελεσματικές μορφές.

Ως προς την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους πρόσφυγες και το επίπεδο αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών, από τις συνεντεύξεις αναδείχτηκε το γεγονός ότι το επίπεδο αυτεπάρκειας τους όσων τουλάχιστον ερωτήθηκαν είναι ιδιαίτερα χαμηλό παρόλο το γεγονός ότι στο θεωρητικό μέρος αναδεικνύεται η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατάρτισης η οποία έχει ως στόχο να ενισχύσει την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Παρόλο το γεγονός λοιπόν ότι σε θεωρητικό επίπεδο γίνονται προσπάθειες ενσωμάτωσης των προσφύγων στις νέες πραγματικότητες τις οποίες βιώνουν με τους εκπαιδευτικούς όπως αναφέρεται στο θεωρητικό μέρος να προσπαθούν να συμμετέχουν σε βασικές αλλαγές και ρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως αναφέρει ο Banks, (2011) στην πράξη, τα δεδομένα της ανάλυσης αντικρούουν την θεωρία καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν έχουν ενημέρωση από το Υπουργείο ή συχνά δεν έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν κάποιο σεμινάριο οι ίδιοι προκειμένου να παρακολουθήσουν έτσι ώστε να επικοινωνήσουν καλύτερα με τους πρόσφυγες και αυτό σημαίνει ότι αν και υπάρχει στο θεωρητικό πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία έχει επιτευχθεί η προκειμένου να εξαλείψει τα προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας, στην πράξη δεν μπορεί να επωφεληθεί την ελληνική κοινωνία σε μεγάλο βαθμό, η οποία ήδη αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα. Παράλληλα, είναι σημαντικό να ενισχύεται η πολυφωνία και να αρθούν τα εμπόδια τα οποία είναι υπέρ του ελέγχου των μεταναστευτικών ροών, καθώς συχνά η μετανάστευση οφελεί χώρες όπως την Δυτική Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική κάτι που σημαίνει ότι θα πρέπει να εξαλειφθούν τα θέματα εδαφικής και πολιτιστικής ακεραιότητας (Clemens, 2011) και παράλληλα, η διαπολιτισμικότητα, να υποστηρίζεται σε εθνικό επίπεδο, με μικρές και

σταθερές προσπάθειες που θα ενθαρρύνουν την ένταξη των ατόμων που φτάνουν στις ξένες χώρες έτσι ώστε τελικά να γίνονται ενεργά μέλη της κοινωνίας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα παιδιά έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν στο Ελληνικό σχολείο ωστόσο δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην Ελληνική κοινωνία. Ίδιο αναφέρει και η Anagnostou, (2016), η οποία τονίζει ότι η ενσωμάτωση των μεταναστών και των παιδιών τους στον πολύπλοκο ιστό της κοινωνίας έχουν αναγνωριστεί ως κρίσιμης σημασίας για την κοινωνική συνοχή και την οικονομική ανάπτυξη στις χώρες υποδοχής τους. Η ένταξη αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την ελαχιστοποίηση των εθνοτικών και διαφυλετικών εντάσεων.

Μεγαλύτερη δυσκολία προσαρμογής έχουν οι μετανάστες 1ης γενιάς σε αντίθεση με τους μετανάστες 2^{ης} και 3^{ης} όπου σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς έχουν ενσωματωθεί στην Ελληνική κοινωνία ενώ ορισμένοι ανέφεραν πως η Ελληνική κοινωνία προσπαθεί να προσαρμοστεί στους μετανάστες. Οι Stevens et al (2015), αναφέρουν ότι οι ανήλικοι μετανάστες 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς δεν έχουν μόνο μεγαλύτερη δυσκολία προσαρμογής, αλλά και αντιμετωπίζουν περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα και ψυχοσωματικά συμπτώματα από τους μετανάστες 3^{ης} γενιάς. Αρκετοί επίσης τόνισαν τον θετικό ρόλο των μεταναστών στην Ελληνική οικονομία, λόγω της εργατικότητας τους. Σύμφωνα με την Anagnostou, (2016), οι μετανάστες συμβάλλουν ουσιαστικά στα εποχικά επαγγέλματα και χαρακτηριστική είναι η προσφορά γυναικών μεταναστών στις οικιακές εργασίες και τη βοήθεια ηλικιωμένων.

Στα σημαντικότερα προβλήματα ενσωμάτωσης των μεταναστών αναφέρθηκε ο ρατσισμός στους μετανάστες 1^{ης} γενιάς, που τροφοδοτείται από τους Έλληνες γονείς και τα ΜΜΕ και η γενικότερη έλλειψη σεβασμού στην διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τους Dixon et al (2019), Οι Έλληνες δεν χωρίζονται σε δύο παρόμοιες ομάδες που είναι είτε «υπέρ» είτε «κατά» των μεταναστών. Η πλειοψηφία των Ελλήνων έχει ένα μείγμα απόψεων: ένας συνδυασμός ενσυναίσθησης και δέσμευσης για φιλοξενία για όσους έχουν ανάγκη αφενός, και ανησυχίες σχετικά με τις επιπτώσεις του μεταναστευτικού πληθυσμού στους υπερβολικούς δημόσιους πόρους και στη διατήρηση του ελληνικού πολιτισμού και παραδόσεων από την άλλη. Ο τρόπος που κάποιοι Έλληνες ταυτόχρονα υποστηρίζουν ότι αυτές οι απόψεις μπορεί μερικές φορές να φαίνονται αντιφατικές, ωστόσο αντανακλούν μοτίβα που βρέθηκαν και σε άλλες χώρες, είναι η κατανόηση και η αντιμετώπιση αυτών των ανησυχιών, που συχνά παρερμηνεύεται απλώς ως ξеноφοβία. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν έντονες προκλήσεις της

φιλοξενίας και της ένταξης των νεοφερμένων στην κουλτούρα τους, όπως συνέβη σε προηγούμενα περιστατικά της ελληνικής ιστορίας, τα οποία αναπαράγονται μέσα στην οικογένεια.

Ακόμη αναφέρθηκε η έλλειψη εμπειρίας, εκπαίδευσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών που τους οδηγεί σε άγχος διαχείρισης της κατάστασης. Επιπλέον τονίστηκε η ανεπάρκεια της πολιτείας και του κράτους και η ανεπάρκεια σχολικών προγραμμάτων και βιβλίων. Αντίστοιχα στην Κύπρο η Hajisoteriou (2012), αναφέρει ότι η έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και προγραμμάτων που στοχεύουν στην ένταξη, οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς να υποβαθμίζουν τις προσδοκίες των μαθητών τους.

Στα προβλήματα ενσωμάτωσης ωστόσο αναφέρθηκαν και αρκετά που αφορούν τους ίδιους τους μετανάστες όπως το γεγονός ότι εμφανίζουν ποικιλομορφία (δεν είναι όλοι οι μετανάστες το ίδιο), ότι υπάρχει χαμηλή κοινωνικοποίηση των μεταναστών παιδιών, χαμηλές εκπαιδευτικές δυνατότητες και αίσθημα οικονομικής ανασφάλειας που οδηγούν σε ακραίες συμπεριφορές και άρνηση για μάθηση. Αρκετοί ανέφεραν επίσης το πρόβλημα της διαφορετικότητας της γλώσσας και της κουλτούρας.

Η προσαρμογή των μεταναστών συχνά είναι δύσκολη καθώς οι μετανάστες έχουν διαφορετικό κοινωνικό – δημογραφικό προφίλ στις χώρες υποδοχής όπως αναφέρει ο Elsner, (2012) και αυτό σημαίνει ότι συχνά η προσαρμογή τους σε μία νέα πραγματικότητα είναι κάτι το οποίο είναι δύσκολο και αυτό σημαίνει ότι από την ανάλυση των συνεντεύξεων, τα δεδομένα των δυσκολιών των μεταναστών έρχονται σε συμφωνία με την θεωρητική αναφορά του Elsner, (2012).

Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα θέμα το οποίο επιτρέπει στους ανθρώπους να διατηρούν και να μεταβιβάζουν τους μοναδικούς τρόπους ζωής και τις συμπεριφορές τους όπως αναφέρουν οι Palmer & Watkins (2017) κάτι το οποίο συμφωνεί και με τις συνεντεύξεις όπου αναφέρθηκε ότι οι γονείς παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο στην ανατροφή των παιδιών προσφύγων και στις αντιλήψεις τις οποίες τα προσφυγοπούλα έχουν όταν μπαίνουν σε μία ενταξιακή τάξη. Η διαδικασία της ένταξης θα πρέπει να σέβεται τις ιδιαίτερες ανάγκες και συνήθειες των ξένων πολιτισμών και να ωφελεί την πολιτιστική ποικιλομορφία κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα (Palmer & Watkins, 2017).

Στις προτεινόμενες λύσεις των προβλημάτων ενσωμάτωσης, αναφέρθηκε η ενεργοποίηση της πολιτείας και του κρατικού μηχανισμού, η ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος για αντιμετώπιση του προβλήματος της διαφορετικότητας της γλώσσας, η χρήση Μ.Κ.Ο. τάξεων υποδοχής, ΖΕΠ και ΔΥΕΠ. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οφείλουν να κάνουν συζήτηση με τα παιδιά, να χρησιμοποιούν παραδείγματα, να αυξήσουν την ενσυναίσθηση τους, να εξειδικευτούν, να καταβάλλουν προσωπική προσπάθεια επιμόρφωσης, να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία και να συνεργάζονται με τους γονείς. Αναφέρθηκαν επίσης η χρήση πρακτικών όπως παιχνίδια ρόλων και προγράμματα βιωματικής προσέγγισης, η δημιουργία κινήτρων, η χρησιμοποίηση σταθερού δασκάλου για δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και η γενικότερη ενημέρωση για αποδοχή της διαφορετικότητας.

Τα ίδια δηλώνει και η Hajisoteriou (2012), η οποία τονίζει ότι είναι απαραίτητη η χρήση συνδυασμένων πρακτικών, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ομαλής ενσωμάτωσης και κυρίως στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί βασικό πλαίσιο της ενσωμάτωσης των ανήλικων μεταναστών.

Όσον αφορά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση μεταναστών αναφέρθηκαν ανάμεικτα συναισθήματα όπως θετικά και συγκίνησης λόγω της προσφοράς που παρέχουν αλλά και αρνητικά όπως άγχος διαχείρισης της κατάστασης λόγω υψηλών απαιτήσεων αλλά και νευρικότητας κατά την συνάντηση με τους Έλληνες γονείς.

Μία αντίστοιχη έρευνα στην Ισλανδία παρουσιάζει τα ανάμεικτα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και των γονιών της τοπικής κοινότητας, τα οποία οδηγούν σε άγχος για της προκλήσεις που παρουσιάζονται (Gunnthorsdottir et al, 2018).

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε ο βαθμός αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών ανταποκριθούν στις στρατηγικές που ορίζονται στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων και των παιδιών των μεταναστών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι δεν έχουν υψηλή αυτεπάρκεια και εμπειρία και ότι αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την διαφορετικότητα της γλώσσας ιδίως σε νέους πρόσφυγες. Ακόμη, ανέφεραν ότι διδάσκουν βιωματικά και με ενσυναίσθηση και ότι χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση και εξειδίκευση και εμπειρία.

Όπως αναφέρουν οι Tomé et al (2019), υπάρχουν νέες προσεγγίσεις για την κατανόηση της μάθησης, στις οποίες υπάρχουν νέοι τρόποι σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και η απόκτηση πληροφοριών δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο. Οι θεωρίες μάθησης επιβεβαιώνουν ότι η σχέση των ανθρώπων με το περιβάλλον τους είναι το πιο σημαντικό μέσο μέσω του οποίου δημιουργείται η διαδικασία διδασκαλίας –μάθησης, και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να νιώθουν ικανοί για τη δημιουργία τέτοιων περιβαλλόντων, για τη χρήση καινοτομιών και για την υιοθέτηση πρακτικών προσαρμοσμένων σε κάθε περίπτωση και την σωστή συνεργασία με γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί ως προς την χρήση καινοτόμων παρεμβάσεων αναφέροντας πως είναι μία πρόκληση διδασκαλίας, ότι θα τους βοηθήσει η χρήση νέων τεχνικών, ότι τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα το πρόβλημα της γλώσσας, ότι θα μπορέσουν να συμμετέχουν σε διδασκαλία με παράλληλη στήριξη, σε διαφοροποιημένη διδασκαλία και να χρησιμοποιήσουν τον κονστрукτιβισμό.

Είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά μαθήματα για να συναντηθούν οι ανάγκες όλων των εθνοτικών ομάδων. Ένας ενεργός ρόλος στην όλη δράση θα πρέπει επίσης να αναληφθεί από το Υπουργείο Παιδείας από διεξαγωγή προγραμμάτων που θα παρέχουν κίνητρα και ιδέες, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, κάνοντάς τους να επιθυμούν να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες και αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα (Mokias, 2019).

Στους σημαντικότερους λόγους επιθυμίας παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρθηκαν η κατανόηση πολιτιστικού πλαισίου, η αλλαγή στάσης προς μετανάστες, η βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς και ότι μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρον και δημιουργικό το μάθημα.

Ωστόσο αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ουδέποτε συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς είτε δεν έγιναν ποτέ λόγω έλλειψης κρατικής μέριμνας, είτε δεν έλαβαν ποτέ ενημέρωση για αυτά είτε αν γνώριζαν το κόστος συμμετοχής ήταν υψηλό. Όπως αναφέρει η Πάλλα (2015), οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη για προγράμματα επιμόρφωσης, προσαρμοσμένα στη νέα πραγματικότητα, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της καθημερινής τους

επαγγελματικής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί όμως δεν επιμορφώνονται επίσημα από κάποιο οργανισμό, με αποτέλεσμα να αναζητούν μόνοι τους θεματικό υλικό (Πάλλα, 2015).

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό συνεισφέρει η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στην αίσθηση πολιτισμικής τους επάρκειας. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχουν επιμορφωτικές ανάγκες σε γνωστικό επίπεδο που αφορούν την μεθοδολογία και τους τρόπους διαπολιτισμικής μάθησης, την αντιμετώπιση του προβλήματος της γλώσσας, την κατανόηση της κουλτούρας, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σε επίπεδο δεξιοτήτων ανέφεραν ότι θα ήθελαν να αποκτήσουν δεξιότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βιωματικό τρόπο, δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες αντιμετώπισης μεταναστών και δεξιότητες για αποβολή καταλοίπων ρατσισμού. Τέλος, παρατηρήθηκε επιθυμία επιμόρφωσης μέσω σεμιναρίου για κατανόηση της κουλτούρας, μέσω σεμιναρίου από έμπειρους εκπαιδευτικούς που έχουν βιωματική εμπειρία στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και μέσω σεμιναρίου για χρήση λογισμικών.

Ως το προς το ποιος είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται επί το πλείστον το θέμα της επικοινωνίας των πολιτισμών το οποίο τονίζεται και στο θεωρητικό τμήμα της διπλωματικής εργασίας όπου οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμικότητα απαιτούν την αλλαγή της νοοτροπίας του ίδιου του εκπαιδευτικού και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να κάνουν προσπάθειες συμμετοχής στην διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Brown, (2007). Το γεγονός αυτό φάνηκε και από τις συνεντεύξεις οι οποίες είναι σε συμφωνία με την αναφορά του Brown, (2007) και μάλιστα τονίστηκε κι από πολλούς εκπαιδευτικούς στην διάρκεια της συνέντευξης οι οποίοι ανέφεραν τα προβλήματα και τα τραύματα τα οποία φέρουν οι προσφυγές κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους αλλά και τις δυσκολίες με τη γλώσσα την οποία έχουν κάτι για το οποίο χρειάζεται κατανόηση και συνεχής προσπάθεια από πλευράς της ελληνικής κοινωνίας έτσι ώστε να κατανοηθεί η πολιτιστική ποικιλομορφία. Προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή την κατεύθυνση της επικοινωνίας και της κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες της πολυπολιτισμικότητας (Brown, 2007) αναδεικνύεται η σημασία της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ενίσχυσης των ποικίλων πολιτισμικών απόψεων για την

εκπαίδευση ούτως ώστε να περιοριστούν αρνητικές αντιδράσεις ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς οι οποίοι επί το πλείστον έχουν άγνοια πάνω στα θέματα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες λόγω της δυσκολίας μετακίνησης από τη μία χώρα στην άλλη, αλλά και λόγω της διαφορετικής κοινωνικό – οικονομικής τους κατάστασης και κουλτούρας (Shields, 2004).Προς την κατεύθυνση αυτή, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν έτσι ώστε να συμβάλλουν στην πολυπολιτισμικότητα και την αφομοίωση των μεταναστευτικών ροών με γνώμονα την διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να εξαλειφθούν τυχόν προβλήματα (Banks, 2011) που υπάρχουν μεταξύ των λαών λόγω των διαφορών τους.

7.2. Πρακτικές εφαρμογές

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και σεμιναρίων χαρακτηρίστηκε ανεπαρκής, συνεπώς χρίζουν βελτίωση οι συγκεκριμένες μορφές σε μακροπρόθεσμο στάδιο. Βραχυπρόθεσμα μπορεί να εφαρμοστεί η επιμόρφωση μέσω του Υπουργείου.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν σε θέματα που αφορούν την μεθοδολογία και τους τρόπους διαπολιτισμικής μάθησης, την αντιμετώπιση του προβλήματος της γλώσσας, την κατανόηση της κουλτούρας, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βιωματικό τρόπο, δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες αντιμετώπισης μεταναστών και δεξιότητες για αποβολή καταλοίπων ρατσισμού. Η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίου για κατανόηση της κουλτούρας από έμπειρους εκπαιδευτικούς που έχουν βιωματική εμπειρία στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν συζήτηση με τα παιδιά, να χρησιμοποιούν παραδείγματα, να αυξήσουν την ενσυναίσθηση τους, να καταβάλλουν προσωπική προσπάθεια επιμόρφωσης και να συνεργάζονται με τους γονείς ενημερώνοντας τους. Προτείνεται η χρήση πρακτικών όπως παιχνίδια ρόλων και προγράμματα βιωματικής προσέγγισης, η δημιουργία κινήτρων και η χρησιμοποίηση σταθερού δασκάλου για δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης.

Η ενίσχυση της πολιτισμικής αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη. Προτείνεται η χρήση καινοτόμων παρεμβάσεων με χρήση νέων τεχνικών που θα

αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της γλώσσας, η διδασκαλία με παράλληλη στήριξη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ενδείκνυται η παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την κατανόηση του πολιτιστικού πλαισίου, την αλλαγή στάσης προς μετανάστες, την βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς και την σύσταση ενός πιο ενδιαφέροντος και δημιουργικού μαθήματος.

Οι μετανάστες 1^{ης} εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία προσαρμογής, συνεπώς πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την καταπολέμηση του ρατσισμού στο σχολικό περιβάλλον και την αποδοχή της διαφορετικότητας κρίνεται αναγκαία. Οι γονείς πρέπει να ευαισθητοποιηθούν διαπολιτισμικά και να καθοδηγούν αντίστοιχα τα παιδιά τους.

Η ενεργοποίηση του κρατικού μηχανισμού για την οργάνωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη. Τα προγράμματα πρέπει να προσαρμοστούν στις διαφορετικές ανάγκες των μεταναστών και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της χαμηλής κοινωνικοποίησης τους, της διαφορετικότητας της γλώσσας και της κουλτούρας, της οικονομικής ανασφάλειας και των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών. Η χρήση Μ.Κ.Ο. τάξεων υποδοχής, ΖΕΠ και ΔΥΕΠ ενδείκνυται. Ο κρατικός μηχανισμός πρέπει να ενεργοποιηθεί στην διοργάνωση περισσότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης, με χαμηλότερο κόστος και να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την διεξαγωγή τους.

7.3. Περιορισμοί έρευνας-Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας λόγω της φύσης της ποιοτικής έρευνας δεν δύναται να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Προτείνεται μελλοντική ποσοτική έρευνα με χρήση αξιόπιστων και έγκυρων ερωτηματολογίων στις παραμέτρους της έρευνας, με χρήση στρωματοποιημένης ή τυχαίας δειγματοληψίας και μέγεθος δείγματος που θα προκύπτει σύμφωνα με το μέγεθος του πληθυσμού για γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anagnostou, D. (2016). *Local government and migrant integration in Europe and in Greece*. Athens. ELIAMEP. Available at: <http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2016/07/LOMIGRAS.report.No1-1.pdf>.
- Banks, J.A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46 (7), 366-377.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.
- Barrett, M. D., Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Batista, C, Lacuesta, A, Vicente & Pedro, C. (2012). Testing the 'brain gain' hypothesis: Micro evidence from Cape Verde. *Journal of Development Economics*, 97(1), 32–45.
- Benton, M., & Petrovic, M. (2013). *How free is free movement? Dynamics and drivers of mobility within the European Union*. Migration Policy Institute Europe.
- Bernstein, E., & Lysniak, U. (2017). Teachers' Beliefs and Implementation of Competitive Activities for Multicultural Students. *Urban Education*, 52(8), 1019-1045.
- Blau, F. D. (2015). Immigrants and gender roles: Assimilation vs. culture. *IZA Journal of Migration*, 4 (1), 1–21.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Bogeskov, B., Riva, A., & Saavedra, L. (2016). *The causes and dynamics of social exclusion among immigrants in Europe. Analysis of three cases: Denmark, Italy and Spain*. Vares, Italy. Stampa Natura e Solidarietà. Available at: https://www.puntosud.org/wp-content/uploads/2016/02/social_exclusion.pdf.
- British Psychological Society. (2014). *BPS Code of Human Research Ethic*
- Bryman, A. (2017), *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, μτφρ. Π. Σακελλαρίου, Αθήνα. Gutenberg.
- Brooks, R. (2018). Understanding the higher education student in Europe: a comparative analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(4), 500-517.
- Brown, M. N. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, 43(1), 57-62.
- Card, D., Dustmann, C., & Preston, I. (2012). Immigration, wages, and compositional amenities. *Journal of the European Economic Association*, 10 (1), 78–119.

- Cattaneo, C., & Peri, G. (2016). The migration response to increasing temperatures. *Journal of Development Economics*, 122 (C), 127–146.
- Christopher, C., & Duckitt, J. (2012). *Prejudice, Types and Origins*. In D. Christie, The Encyclopedia of Peace Psychology, Vol. 3 (pp. 880-887). Malden, MA.
- Clemens, M. A. (2011). Economics and emigration: Trillion-dollar bills on the sidewalk?. *Journal of Economic Perspectives*, 25 (3), 83–106.
- Cooper, T. C. (2014). *Refugee Students: Educational Challenges and Strategies for Leaders Working with Third World Populations*.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ. Ε. Σκούρτου, μετφρ. Σ.Αργύρη), Αθήνα. Gutenberg.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2).
- Degrie L, Gastmans C, Mahieu L, Dierckx de Casterlé B, Denier Y.(2017). How do ethnic minority patients experience the intercultural care encounter in hospitals? a systematic review of qualitative research. *BMC Med Ethics*, 18,2.
- De Wal Pastoor, L. (2016). *Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective*. In Annual Review of Comparative and International Education 2016 (pp. 107 - 116).
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC. Migration Policy Institute.
- Elia, L. (2017). *Migration, Diversity, and Economic Growth*. World Development. 89, 227–239
- Elsner, B. (2012). Does emigration benefit the stayers? Evidence from EU enlargement. *Journal of Population Economics*, 26 (2), 531–553.
- European Social Survey. (2018). *About the European Social Survey European Research Infrastructure-ESS ERIC*. Available at: <https://www.europeansocialsurvey.org/about/>.
- Fransen, S., Vargas-Silva, C. & Siegel, M. (2018). The impact of refugee experiences on education: evidence from Burundi. *IZA Journal of Development and Migration*, 8.
- Fives, H. & Buehl, M. (2014). Exploring differences in practicing teachers' valuing of pedagogical knowledge based on teaching ability beliefs. *Journal of Teacher Education*, 65 (5), 435-448.
- Frenk J, Chen L, Bhutta ZA, Cohen J, Crisp N, Evans T, Fineberg H, Garcia P, Ke Y, Kelley P, Kistnasamy B, Meleis A, Naylor D, Pablos-Mendez A, Reddy S, Scrimshaw S, Sepulveda J, Serwadda D, Zurayk H.(2010). Health professionals for a new century:

- transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 376,1923–1958.
- Gibson, M. A., & Rios Rojas, A. (2006). Globalization, Immigration, and the Education of New Immigrants' in the 21st Century. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 69– 76.
- Giovanni, J., Levchenko, A. A., & Ortega, F. (2015). A global view of cross-border migration. *Journal of the European Economic Association*, 13 (1), 168–202.
- Giuntella, O., Kone, Z.L., Ruiz, I. & C. Vargas-Silva. (2018). Reason for immigration and immigrants' health. *Public Health*, 158, 102–109.
- Gunnthorsdottir, H., Barille, S., & Meckl, M. (2018). The Education of Students with Immigrant Background in Iceland: Parents' and Teachers' Voices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1).
- Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: Operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), 133-146.
- Hamilton, R. J., & Moore, D. (Eds.) (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. N.Y. Routledge Falmer.
- Hsu, S. H. T. & Thomson, R. C. (2010). Multiculturalism in secondary school physical education textbooks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 199-220.
- ILO, IOM & OHCHR. (2001). *International Migration, Racism, Discrimination and Xenophobia*. Geneva. Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR).
- Kaya, A. (2013). Multiculturalism: The culturalisation of what is social and political. *Perceptions*, 18(3), 63-91.
- Kipouropoulou, E. (2019). Primary School Teachers' Perceptions About Refugee Children Inclusion in Greek Schools: Are Teachers Prepared? *Sino-US English Teaching*, 16(6), 240-248.
- Licata, L., Sanchez-Mazas, M., & Green, E.G.T. (2011). Identity, Immigration, and Prejudice in Europe: A Recognition Approach. In K. Bussey, *Handbook of identity theory and research* (pp. 603-628). Springer.
- Liou, D.D., & Hermanns, C. (2017). Preparing Transformative Leaders for Diversity, Immigration, and Equitable Expectations for School-Wide Excellence. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 661-678.
- Martin, R. J., & Dagostino-Kalniz, V. (2015). Living Outside Their Heads: Assessing the Efficacy of a Multicultural Course on the Attitudes of Graduate Students in Teacher Education. *Journal of Cultural Diversity*, 22(2), 43-49.
- McMillan, D.J., McConnel, B., & O' Sullivan, H. (2014). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 1-18.

- Mendenhall, M., Bartlett, L. & Ghaffar-Kucher, A. (2016). "If You Need Help, They are Always There for us": Education for Refugees in an International High School in NYC". *The Urban Review*, 49 (1), 1–25.
- Milton, D., Spencer, M., & Findley, M. (2013). Radicalism of the Hopeless: Refugee Flows and Transnational Terrorism. *International Interactions*, 39 (5), 621–645.
- Mitaritonna, C, Orefice, G. & Peri, G. (2017). Immigrants and Firms' Outcomes: Evidence from France. *European Economic Review*, 96, 62–82.
- Mokias, A.J. (2019). Comparative approach of educational policy of Greece to intercultural education with other European countries. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 3(1), 21-24.
- Montilla, E.V., Just, M., & Triscari, R. (2014). Teachers' dispositions and beliefs about cultural and linguistic diversity. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 577-587
- Ng, E.S.W. & Metz, I. (2014). Multiculturalism as a Strategy for National Competitiveness: The Case for Canada and Australia. *Journal of Business Ethics*, 128(2).
- OECD. (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. Paris: OECD Publishing.
- OECD .(2018). *Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees in Athens*. Paris. OECD Publishing.
- Palmer, G., & Watkins, K., (2017, January). *Diversity Isn't equality: Advancing social justice for people of color*. Paper presented at the annual retreat of Adler, University. Chicago. Adler University.
- Paternotte E, Fokkema JP, van Loon KA, van Dulmen S, Scheele F.(2014). Cultural diversity: blind spot in medical curriculum documents, a document analysis. *BMC Medical Education*, 14, 176–445.
- Paternotte E, van Dulmen S, van der Lee N, Scherpbier AJ, Scheele F.(2015). Factors influencing intercultural doctor-patient communication: a realist review. *Patient Education Couns*, 98, 420–445.
- Phillips, M. S. (2009). *Beginning Teacher Beliefs and Wise Practices: A Case Study of A High School Social Studies Teacher*. Florida. University of Florida.
- Saha, S., & Beach, M.C.(2011). The impact of patient-centered communication on patients' decision making and evaluations of physicians: a randomized study using video vignettes. *Patient Education Couns*, 84, 386–392.
- San Román, G. (2014). *OC Dreamers to Loretta Sanchez: Tell Obama "not one more deportation!"* . OC Weekly (Apr 8).
- Schouten BC, Meeuwesen L, Tromp F, Harmsen HA. (2007). Cultural diversity in patient participation: the influence of patients' characteristics and doctors' communicative behaviour. *Patient Education Couns*, 67, 214–223

- Sharkey, J. (2018). The promising potential role of intercultural citizenship in preparing mainstream teachers for immigrant populations. *Language Teaching Research*, 22(5), 570-589.
- Shepherd, S.M. (2019). Cultural awareness workshops: limitations and practical consequences. *BMC Medical Education*, 19(1).
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Shrestha, S. A. (2016). No Man Left Behind: Effects of Emigration Prospects on Educational and Labour Outcomes of Non-migrants. *The Economic Journal*, 127 (600), 495–521.
- Silver, H. (2007). *The Process of Social Exclusion: The Dynamics of an Evolving Concept*. SSRN Electronic Journal, CPRC Working Paper 95.
- Sirin, S.R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*. New York. Migration Policy Institute.
- Sirin, S. R., Ryce, P., & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 463-47.
- Somers, T. (2018). Multilingualism for Europeans, monolingualism for immigrants? Towards policy-based inclusion of immigrant minority language students in content and language integrated learning (CLIL). *European Journal of Language Policy*, 10(2), 203-228.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R. & Navarro, R. (2010). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46, 440-464.
- Stevens, G.W.J.M., Walsh, S.D., Huijts, T., Maes, M., Madsen, K.R., Cavallo, F., & Molcho, M. (2015). An Internationally Comparative Study of Immigration and Adolescent Emotional and Behavioral Problems: Effects of Generation and Gender. *Journal of Adolescent Health*, 57, 587-594.
- Sullivan, A., & Simonson, G. (2016). A Systematic Review of School-Based Social Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth. *Review of Educational Research*, 86 (2), 503–530.
- Triandafyllidou, A. (2019). The Migration Archipelago: Social Navigation and Migrant Agency. *International Migration*, 57(1), 5-19.
- Tomé, M., Herrera, L., & Lozano, S. (2019). Teachers' Opinions on the Use of Personal Learning Environments for Intercultural Competence. *Sustainability*, 11 (4475).
- UNHCR, 2011, <https://www.unhcr.org/news/briefing/2012/1/4f27e01f9/mediterranean-takes-record-deadly-stretch-water-refugees-migrants-2011.html> Τελευταία πρόσβαση στις 03-03-2020.
- Zschirnt, E. & Ruedin, D. (2016). Ethnic discrimination in hiring decisions: a meta-analysis of correspondence tests 1990–2015". *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 42 (7), 1115–1134.

- Ανδρουλάκης, Γ. (2014). Ιδεολογία και πρακτικές κοινωνικής ένταξης και διγλωσσίας: Ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί μύθοι και προτάσεις για την αναίρεσή τους. *Πρακτικά της 34ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σελ. 57- 65). Θεσσαλονίκη. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη,.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα. Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Η κατανόηση του “ξένου”, Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός (Επιμέλεια), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση* (σ. 418-428). Αθήνα. Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., & Λέκτορας, Π. Α. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης– Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο: *Πρακτικά του*, 8, 8-10.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης. *Επιστήμες Αγωγής (Πρώην Σχολείο και Ζωή)*, τ. 1-3, 3-23.
- Διεθνής Αμνηστία, (2018). *Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*. Διαθέσιμο στα Ελληνικά: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>.
- Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη. (2018). Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο <http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2019/01/ethniki-stratigiki.pdf>.
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, (2017). *Το Έργο της εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Αθήνα. ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2018). Ευρωπαϊκή αλληλεγγύη, ένα σύστημα μετεγκατάστασης για τους πρόσφυγες.
- Ζαϊμάκης (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*.
- Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη (ISBN 960-218-318-7, σ. 160).

- Καρναχωρίτη, Δ. (2011). *Επιπολιτισμός και Θρησκευτικότητα: Μια ερευνητική προσέγγιση σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Λεοντίσης, Β., Τσαγκρώνη, Β., Βοσινάκης, Γ., Γεροδήμος, Ρ., Δημοπούλου, Δ., Καρυώτης, Γ., & Σκλεπάρης, Δ. (2020). *Συγκριτική Ανάλυση Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα*. ΔιαΝΕΟσις.
- Μαρούκης, Θ. (2010). *Οικονομική μετανάστευση στην Ελλάδα*. Αθήνα. Παπαζήση
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Παιδαγωγικής. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Νόμος 1894/90, άρθρο 2, παρ. 3, (ΦΕΚ 110 τ. Α'/27-8-1990) Αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ. Νόμος 2101/1992 ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992 Κύρωση Διεθνούς Σύμβασης για τα αστικά θέματα της διεθνούς απαγωγής παιδιών. Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α'/17.6.1996) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις Νόμος 3907/2011 Ίδρυση Υπηρεσίας Ασύλου και Υπηρεσίας Πρώτης Υποδοχής, προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2008/115/ΕΚ «σχετικά με τους κοινούς κανόνες και διαδικασίες στα κράτη-μέλη για την επιστροφή των παρανόμως διαμενόντων υπηκόων τρίτων χωρών» και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4375/2016 ΦΕΚ Α' 51/3.4.2016 Οργάνωση και λειτουργία Υπηρεσίας Ασύλου, Αρχής Προσφύγων, Υπηρεσίας Υποδοχής και Ταυτοποίησης σύσταση Γενικής Γραμματείας Υποδοχής, 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), διατάξεις για την εργασία δικαιούχων διεθνούς προστασίας και άλλες διατάξεις . Νομοθετικό διάταγμα Νομοθετικό Διάταγμα 339, (Φ.Ε.Κ. Α' 61/11.03.1974) Περί ιδρύσεως - λειτουργίας γυμνασίου αποδήμων ελληνοπαίδων μετά μαθητικής εστίας. Υπουργικές Αποφάσεις Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4/19-9-2016 (ΦΕΚ 3049 τ Β'/23-9-16) Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β' /14-12-1994) Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.
- Πάλλα, Μ. (2015). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η περίπτωση της μαθηματικής μοντελοποίησης. 2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*. Τόμος Γ'. Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα. Διάδραση.

Παράρτημα

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα <<Εκπαίδευση Ενηλίκων>> του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) με τίτλο **«Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες»**, πρόκειται να πραγματοποιήσω μια ποιοτική έρευνα για την ικανοποίηση του σκοπού και την απάντηση στα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν ως εξής:

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα, καθώς και τον βαθμό αυτεπάρκειας και ικανότητάς τους ώστε να διδάξουν και να στηρίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τα προσφυγόπουλα. Επιπλέον, διερευνώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο βαθμός στον οποίο συνεισφέρει η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στην αίσθηση πολιτισμικής επάρκειάς τους.

Τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
2. Σε ποιο βαθμό αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να ανταποκριθούν στις στρατηγικές που ορίζονται στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων και των παιδιών των μεταναστών;
3. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό συνεισφέρει η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους στην αίσθηση πολιτισμικής τους επάρκειας;

Για την υλοποίηση της έρευνας θα χρησιμοποιήσω το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης προς εκπαιδευτικούς των σχολείων της Χαλκίδας. Ακολουθεί η διαδικασία επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς, αφού τους ενημερώσω για τον τίτλο της εργασίας και το πλαίσιο εκπόνησής της.

Παρακάτω, πρόκειται να απαντήσετε σε 7ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αφού πρώτα συλλέξω μερικές πληροφορίες που αφορούν προσωπικά σας δεδομένα και απόψεις σας. Η διαδικασία

της συνέντευξης πρόκειται να μαγνητοφωνηθεί, προκειμένου να μπορέσω να επεξεργαστώ τις πληροφορίες που θα μου παρέχετε. Ωστόσο, δεσμεύομαι να τηρήσω την ανωνυμία σας κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων που θα συλλέξω. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να σας γνωστοποιηθούν μετά το πέρας της διεξαγωγής συμπερασμάτων. Η διαδικασία της συνέντευξης πρόκειται να προχωρήσει μόνο με τη δική σας συγκατάθεση σε όλα τα προαναφερόμενα.

Είστε σύμφωνος/σύμφωνη με όλα τα παραπάνω;

Σε περίπτωση που χρειάζομαι περισσότερες πληροφορίες από εσάς, πρόκειται να σας κάνω κάποια επιπλέον ερώτηση, εκτός από τις προαποφασισμένες. Είστε σύμφωνος/σύμφωνη;

Προτού ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη διαθεσιμότητά σας στον τομέα της έρευνας, για τον χρόνο που θα διαθέσετε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και για το μοίρασμα των πληροφοριών που θα αφορούν τις προσωπικές σας εμπειρίες.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ημερομηνία συνέντευξης:

Τόπος συνέντευξης:

Ωρα συνέντευξης:

ΤΥΠΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ/ΗΣ

- Φύλο:
- Ηλικία:
- Οικογενειακή κατάσταση:
- Μορφωτικό επίπεδο πέραν του βασικού πτυχίου:
- Εργασιακή κατάσταση:
- Χρόνια υπηρεσίας;

- Ειδικότητα:
- Βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος στην οποία εργάζεται:
- Επαφή με μετανάστες πρόσφυγες και πότε:

ΛΙΣΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1^Η ΕΡΩΤΗΣΗ:

Πώς θα περιγράφατε την σχέση σας με την διαπολιτισμικότητα;

- Πώς την ορίζετε;
- Η διαπολιτισμικότητα ως έννοια είναι κατανοητή από την εκπαιδευτική κοινότητα;
- Την έννοια της διαπολιτισμικότητας την μάθατε μέσα από τα προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης του Υπουργείου;
- Αν ναι ήταν αυτό επαρκές ώστε να αποσαφηνιστεί ο όρος της διαπολιτισμικότητας;
Αν όχι έχετε κάποια ενημέρωση ή θα θέλατε να γνωρίζετε;
- Ο ορισμός της διαπολιτισμικότητας που υπάρχει στα βιβλία και στα προγράμματα επιμόρφωσης πώς σχετίζεται με την πραγματικότητα του σχολείου; (αν σχετίζεται)

2^Η ΕΡΩΤΗΣΗ

Ποια είναι η άποψη σας για την κατανόηση της διαπολιτισμικότητας από την ελληνική κοινωνία;

- Ποιος είναι ο ρόλος των μεταναστών σήμερα στην Ελλάδα;
- Έχουν προσαρμοστεί στην Ελληνική πραγματικότητα;
- Πώς επηρεάζουν οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός από ένα κομμάτι της κοινωνίας που έχει χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο;
- Το γεγονός ότι στην Ελλάδα υπάρχουν εθνικές μειονότητες (π.χ. Πομάκοι, Τουρκόφωνοι, Σλαβομακεδόνες, Βλάχοι, Ρομά κλπ) προσφέρει την ανάλογη εμπειρία

ώστε να μπορέσει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να διαχειριστεί την διαπολιτισμικότητα;.

3^Η ΕΡΩΤΗΣΗ

Ποια είναι η άποψη σας για το κατά πόσο τα προσφυγόπουλα έχουν ενσωματωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Ποια είναι τα ζητήματα που υπάρχουν και πως μπορεί να αντιμετωπιστούν κατά την άποψης σας;

- Ποια η γνώμη σας για την ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων που προσπαθεί να κάνει η πολιτεία τα τρία τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό.
- Ποιες είναι οι διαφορές και οι ομοιότητες στη συμπεριφορά των προσφυγόπουλων σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά;
- Πως τα παιδιά μπορούν μάθουν ότι οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να έχουν και διαφορετικές αξίες;
- Ποια είναι τα βασικά εμπόδια στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων;
- Ποιες είναι οι υφιστάμενες πρακτικές που βοηθούν στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων;
- Ποιο ρόλο έχουν στην διαδικασία της ενσωμάτωσης οι γονείς και οι συμμαθητές στην ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων;

4^Η ΕΡΩΤΗΣΗ

Ποια είναι τα συναισθήματα που σας δημιουργούνται όταν έρχεστε σε αλληλεπίδραση με τους πρόσφυγες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή όταν πρέπει να γίνει συνάντηση γονέων;

- Οι άλλοι εκπαιδευτικοί τι συναισθήματα νομίζετε ότι νιώθουν στην επαφή μαζί τους; έχετε δει η νιώσει αρνητικά συναισθήματα και ποια;(σε άλλους αν έχετε δει)

5^Η ΕΡΩΤΗΣΗ

Ποιο είναι το επίπεδο της αυτεπάρκειας σε σχέση με την ικανότητα σας να διδάξετε σε πρόσφυγες; Πως μπορεί να βελτιωθεί η αυτεπάρκεια σας και γενικότερα οι ικανότητες σε σχέση με την διδακτική των προσφυγόπουλων;

- Πώς ορίζετε την αυτεπάρκεια;
- Ποια είναι τα επίπεδα της αυτεπάρκειας σας σε σχέση με την ικανότητα σας να διδάξετε σε πρόσφυγες;
- Θα θέλατε να χρησιμοποιήσετε καινοτόμες πρακτικές ή παρεμβάσεις για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες μαθητές ακόμη αν ήταν διαφορετικό από αυτό που έχω συνηθίσει να κάνετε. Ποιες μπορεί να είναι αυτές;

6^Η ΕΡΩΤΗΣΗ

Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αν ναι, πιστεύετε ότι σας βοήθησαν;

7^Η ΕΡΩΤΗΣΗ

- Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι παρούσες εκπαιδευτικές ανάγκες σας σε σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Ποιες είναι οι ανάγκες σας σε γνωστικό επίπεδο;
- Ποιες είναι οι ανάγκες σας σε επίπεδο δεξιοτήτων;
- Τι είδους επιμόρφωση θα θέλατε να κάνετε;
- Ένα σεμινάριο θα κάλυπτε τις ανάγκες σας;

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.