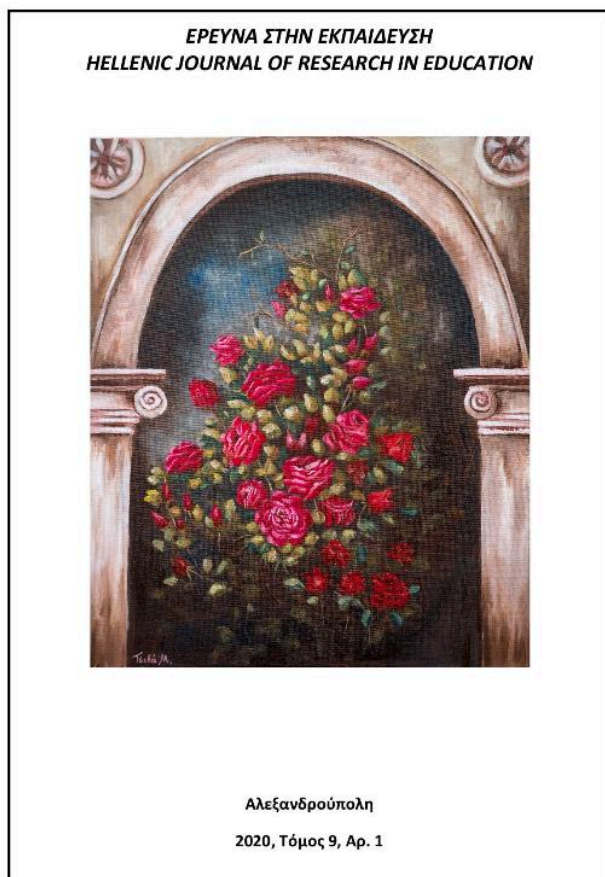


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2020)



Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών

Χριστίνα Μαλιγκούδη, Αναστάσιος Τσαουσίδης

doi: [10.12681/hjre.22066](https://doi.org/10.12681/hjre.22066)

Copyright © 2020, Χριστίνα Μαλιγκούδη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Μαλιγκούδη Χ., & Τσαουσίδης Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22–34. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>

## Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών

Χριστίνα Μαλιγκούδη<sup>α</sup>, Αναστάσιος Τσαουσιδής<sup>β</sup>

<sup>α</sup> Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

<sup>β</sup> Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

### Περίληψη

Ο θεσμός των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) αποτελεί μία από τις βασικότερες δομές εκπαίδευσης των προσφύγων στην Ελλάδα εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτές έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με πολλές εκπαιδευτικές προκλήσεις, αλλά παράλληλα, και οι μαθητές που φοιτούν σε αυτές, λαμβάνουν σημαντικότερα κοινωνικά, ψυχολογικά και γνωστικά ερεθίσματα. Συνεπώς, οι στάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ΔΥΕΠ απέναντι στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών, είναι καλό να αναδειχθούν και να μελετηθούν, καθώς επηρεάζουν πρωτίστως τους μαθητές. Για την παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόστηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν δώδεκα εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ70-Δάσκαλοι, ΠΕ60-Νηπιαγωγοί και ΠΕ02-Φιλολόγοι που εργάστηκαν το σχολικό έτος 2018-19 σε ΔΥΕΠ που υπάγονται σε σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των περιφερειών της Κεντρικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας, Αττικής και Στερεάς Ελλάδας. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων επιχειρεί να εξετάσει τις ρητές αλλά και άρρητες πεποιθήσεις τους απέναντι σε ζητήματα διγλωσσίας, ετερότητας, χρήσης της μητρικής γλώσσας κ.λπ.

### Abstract

The purpose of this paper is to examine the views of teachers working in Reception Structures for Refugee Children Education (RRES) towards the education of refugee children. A qualitative methodological approach was chosen, in which a semi-structured interview for the collection of research data was used. The participants of the survey were 12 teachers from the fields of PE70-Teachers, PE60-Kindergarten Teachers and PE02-Philologists who had worked during the school year 2018-19 in RRES pertaining to schools of the Primary Education Departments of the following regions: Central Macedonia, East Macedonia, Attica and Central Greece (Sterea Ellada). The aim of the present paper is to examine teachers' explicit and inexplicit beliefs towards refugee students' bilingualism and towards the issues of diversity, use of their heritage language etc.

© 2020, Χριστίνα Μαλιγκούδη, Αναστάσιος Τσαουσιδής  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** στάσεις εκπαιδευτικών, πρόσφυγες, Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, διγλωσσία  
**Key words:** educators' attitudes, refugees, Reception Structures for Refugee Children Education, bilingualism

### Εισαγωγή

Κατά την περίοδο 2015-2016 η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει τη μεγάλη πρόκληση της υποδοχής ενός σημαντικού αριθμού προσφύγων, οι οποίοι καταφθάνουν στην Ελλάδα από χώρες της Μέσης Ανατολής, όπου επικρατούν πολεμικές συρράξεις, διώξεις, φτώχεια και καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Χαρακτηριστικά το 2015 υπολογίζεται πως μπήκαν στην Ελλάδα περίπου

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Χριστίνα Μαλιγκούδη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,  
[maligkoudi@smg.auth.gr](mailto:maligkoudi@smg.auth.gr)

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

856.723 πρόσφυγες σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2017). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σύμφωνα με τα στοιχεία της Έγχαρης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους/τις πρόσφυγες (UNHCR, 2017), την τελευταία τριετία (2016-2018) καταγράφονται τα υψηλότερα επίπεδα μετακίνησης. Το 2016 65,6 εκατομμύρια άνθρωποι βίαια εκτοπίστηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο, λόγω συγκρούσεων και παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εκ των οποίων 22,5 εκατομμύρια ήταν πρόσφυγες. Σύμφωνα με τα ίδια στοιχεία, το 55% των προσφύγων προέρχεται από τη Συρία (5,5 εκατομμύρια), το Αφγανιστάν (2,5 εκατομμύρια) και το Νότιο Σουδάν (1,4 εκατομμύρια). Σε παγκόσμια κλίμακα η Τουρκία είναι η χώρα που φιλοξενεί τον μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων (2,9 εκατομμύρια), ενώ η Γερμανία είναι η πρώτη χώρα σε αιτήσεις ασύλου (722.400 χιλιάδες).

Στην Ελλάδα από το καλοκαίρι του 2015 καταγράφονται ιδιαίτερα αυξημένες προσφυγικές ροές από την Τουρκία στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Έγχαρης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους/τις πρόσφυγες, υπολογίζεται ότι 1.200.000 πρόσφυγες έφτασαν στην Ελλάδα από τα νησιά του Αιγαίου. Κάποιοι/ες από αυτούς/ες κατευθύνθηκαν αρχικά στον Πειραιά και στη συνέχεια διέσχισαν οδικώς τη χώρα, για να μεταβούν σε κάποια άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω της συνοριακής γραμμής Ελλάδας-Βόρειας Μακεδονίας. Παράλληλα, εκτιμάται ότι 7.000 πρόσφυγες εισήλθαν στην Ελλάδα μέσω των χερσαίων συνόρων. Με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες παρέμειναν στην Ελλάδα, αν και ήθελαν να μεταβούν σε άλλες χώρες της ΕΕ. Στη Λέσβο παραμένουν οι περισσότεροι πρόσφυγες, περίπου 60.291 στον αριθμό. Εν μέσω της πρωτοφανούς αυτής προσφυγικής κρίσης που σημαδεύει την ελληνική κοινωνία από το 2015 το ελληνικό κράτος βρίσκεται αντιμέτωπο με την πρόκληση να εντάξει ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα ένα πολύ μεγάλο μέρος του παιδικού προσφυγικού πληθυσμού που διαμένει προσωρινά σε κέντρα φιλοξενίας της χώρας. Γι' αυτό και το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων προχώρησε στην ίδρυση των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) με πρωταρχικό στόχο τη μετάβαση των παιδιών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα (ΙΕΠ, 2016). Θα πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες μαθητές, εκτός από τις ΔΥΕΠ, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, μπορεί να φοιτήσουν και σε Τάξεις Υποδοχής των δημόσιων σχολείων, ώστε να ενταχθούν ενδεχομένως γρηγορότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να εξετάσει τις πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ απέναντι στην ετερότητα, τη διγλωσσία, το ρόλο της μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών κ.λπ., με απώτερο σκοπό να αναδείξει μοτίβα στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών.

## **Θεωρητικό πλαίσιο**

### ***Οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)***

Με την Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/23-9-2016, τεύχος Β', η ελληνική Πολιτεία προχωρά στην ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Στην Υπουργική Απόφαση καθορίζεται επιπρόσθετα η οργάνωση και η λειτουργία των ΔΥΕΠ, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η διαδικασία και τα κριτήρια στελέχωσης των συγκεκριμένων δομών.

Οι ΔΥΕΠ ιδρύονται εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, μέσα στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία αυτοτελής ΔΥΕΠ, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών. Ειδικότερα για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας, ιδρύονται ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα να ιδρύονται για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο) ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα σχολικών μονάδων, οι οποίες λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας (παρ. 2 και 3, άρθρου 1 Υπουργικής Απόφασης 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/23-9-2016, τεύχος Β'). Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 5 της Υπουργικής Απόφασης, ο κατώτερος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται ένα τμήμα ΔΥΕΠ ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20 μαθητές. Απόκλιση από τον προαναφερόμενο αριθμό μαθητών εγκρίνεται με

απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Τέλος, για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ χρειάζεται να υπάρχει εύλογη απόσταση των σχολικών μονάδων από το κέντρο φιλοξενίας, ύπαρξη διαθέσιμων και κατάλληλων αιθουσών και ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (παρ. 1, άρθρου 2 Υπουργικής Απόφασης 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/23-9-2016, τεύχος Β’).

Για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις ΔΥΕΠ μετά από αίτησή τους ορίζονται, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται στη διάθεση των οικείων Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ) ή αποσπώνται εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα εντός της οποίας λειτουργεί η Δ.Υ.Ε.Π. ή ανήκει το παράρτημα το οποίο ιδρύθηκε εντός του κέντρου φιλοξενίας. Επίσης, μόνιμοι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο μπορούν να απασχολούνται, κατόπιν αίτησής τους, μέχρι και τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού διδακτικού τους ωραρίου και στις ΔΥΕΠ. Οι ΔΥΕΠ, ωστόσο, μπορούν να στελεχώνονται και από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι προσλαμβάνονται και απασχολούνται με ωράριο πλήρες ή μειωμένο. Οι προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στις δομές γίνονται με τη χρήση των ενιαίων υφιστάμενων πινάκων αναπληρωτών εκπαιδευτικών ΠΕ και ΔΕ όλων των κλάδων του ΥΠΠΕΘ. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί, όπως φαίνεται και στην παρουσίαση της μεθοδολογίας στο παρόν άρθρο, ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν κυρίως από αναπληρωτές δασκάλους. Δημιουργούνται δυσκολίες, καθώς, σύμφωνα με την αποτίμηση της Επιστημονικής Επιτροπής του ΥΠΠΕΘ (2017, 41), το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ είναι αναπληρωτές, τα παιδιά δεν έχουν σταθερό σημείο αναφοράς, δεν διαμορφώνεται μια κανονικότητα και μια συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ’ επέκταση μπορεί να προκύψει μια αυξημένη σχολική διαρροή.

## **Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα και τη διγλωσσία των μαθητών τους**

Με τον όρο «στάσεις» προς ένα αντικείμενο νοείται ένα σύστημα με στοιχείο γνωστικό, συναισθηματικό, αλλά και με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς (Γεώργας, 1995). Ως «αντικείμενο» ορίζεται οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο σκέψης και αξιολόγησης, όπως μια ιδέα, μια κατάσταση, μια συμπεριφορά, ένας θεσμός, ένα πρόσωπο ή μια ομάδα προσώπων (Eagly & Chaiken, 1993). Επιγραμματικά, το γνωστικό στοιχείο των στάσεων περιλαμβάνει τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις, που εκφράζονται από το άτομο για κάποιο αντικείμενο. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών μαθητών, εκπαιδευτικοί που αγνοούν το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών τους που προέρχονται από πολύγλωσσες οικογένειες (π.χ. ποια γλώσσα ή ποιες γλώσσες μιλούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον) και που θεωρούν τις επιδόσεις τους στο σχολείο ως «προβληματικές», δημιουργούν σχέσεις ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές (Moyer & Roho 2007, 7). Οι σχέσεις αυτές συμβάλλουν στην πεποίθηση των μαθητών πως το να είναι κανείς μονόγλωσσος σημαίνει το να νιώθει ανώτερος. Το σημαντικότερο, ωστόσο, θέμα είναι ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές και τις προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές τους και έχουν αντίκτυπο στην επίδοση και στη γενικότερη μάθηση των δίγλωσσων μαθητών (Young, 2014). Άλλωστε, ο Cummins τονίζει τον ρόλο της εξουσίας του δασκάλου λέγοντας ότι ο εκπαιδευτικός είναι «ο καταλύτης που μπορεί να ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία, ξεκινώντας από την τάξη του» (Cummins, 2005β:170). Ειδικότερα στην περίπτωση των προσφύγων και εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών, η διατήρηση και η ανάδειξη των πρώτων/ μητρικών γλωσσών των μαθητών μπορούν να συμβάλουν στη σχολική «επιτυχία» (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015) και στην ανάπτυξη ισορροπημένης διγλωσσίας, εφόσον βέβαια οι εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίζουν θετικά και πράττουν ανάλογα προς τη σωστή κατεύθυνση.

Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» (intercultural readiness) και η «διαπολιτισμική επάρκεια» (intercultural competence) του εκπαιδευτικού είναι οι λέξεις-κλειδιά για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών. Οι όροι αυτοί περιγράφουν την ικανότητά του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα των γηγενών μαθητών (Banks, 2004). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να

εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, οι οποίες θα αφορούν τη διαχείριση της διαφορετικότητας και θα συμβάλλουν στην αρμονική και δημιουργική συμβίωση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων μέσα στην τάξη τους. Συνεπώς, ο βαθμός της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας και επάρκειας καθορίζει και τις στάσεις που έχουν αναπτύξει απέναντι σε διάφορα θέματα που απασχολούν και την παρούσα εργασία, για παράδειγμα τις στάσεις απέναντι στη μητρική γλώσσα, τη διγλωσσία κ.λπ.

Βασικό συστατικό της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί η ανάπτυξη ενσυναίσθησης απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές. Σίγουρα πρέπει να έχουμε κατά νου πως οι πρόσφυγες μαθητές που βρίσκονται στην χώρα υποδοχής δεν έχουν τη δυνατότητα να μορφωθούν στη γλώσσα τους ή να τη χρησιμοποιήσουν στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά αναγκάζονται να περάσουν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί ως μια πολιτισμική επιβολή που διαιωρίζει σχέσεις εξουσίας. Ο Ogbu (1992) θεωρεί ότι οι σχέσεις εξουσίας στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον οδηγούν συχνά σε εκπαιδευτική και σχολική “αποτυχία”, η οποία μπορεί να αποφευχθεί αν υπάρξουν αλλαγές στις εκπαιδευτικές δομές αλλά και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης διευκολύνει τον /την εκπαιδευτικό να προβλέψει και να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών/τριών μίας διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής ομάδας, και επιπλέον να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους (Lyman & Villani, 2004). Ο εκπαιδευτικός με διαπολιτισμική ενσυναίσθηση υποστηρίζει την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αναπτύσσει θετική στάση και συμπεριφορά βασιζόμενος στην κατανόηση των ιστορικο-οικονομικών, πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών των διαπολιτισμικών αυτών ομάδων (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014; Στεργίου, 2014; Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015). Για πολλούς εκπαιδευτικούς, ωστόσο, η γλώσσα των παιδιών προσφύγων και μεταναστών αποτελεί «πρόβλημα», καθώς δεν μπορεί να υπάρξει λεκτική επικοινωνία και αλληλοκατανόηση (Maligkoudi, Tolakidou & Chiona, 2018). Στην έρευνα των Magos & Simopoulos (2009) οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τους ξένους πολιτισμούς και ταυτόχρονα θεωρούν τον «δικό τους» πολιτισμό ως ανώτερο τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας εκφράζει την άποψη ότι οι μαθητές που προέρχονται από εντελώς διαφορετικά γλωσσοπολιτισμικά συστήματα αναμένεται να παρουσιάσουν ιδιαίτερα φτωχή μορφωτική απόδοση, με αποτέλεσμα να αγνοεί εκ των προτέρων τις εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών. Τέλος, από τη ελληνική βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που απαγορεύουν στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στην τάξη, καθώς θεωρούν πως τα ελληνικά αποτελούν τη μόνη «νόμιμη» γλωσσική επιλογή στο νέο τους εκπαιδευτικό περιβάλλον (π.χ. Sakka, 2010; Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou, 2014).

Αλλά και σε διεθνές επίπεδο διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν αρνητικές στάσεις απέναντι στις άλλες γλώσσες των μαθητών τους. Για παράδειγμα, στη Γαλλία υπάρχουν ακόμα εκπαιδευτικοί που πρεσβεύουν ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιείται η γλώσσα των γονέων στο σπίτι, αν αυτή δεν είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής, καθώς καθυστερεί τη γλωσσική ανάπτυξη στη Γαλλική και, κατά συνέπεια, την ενσωμάτωση στη γαλλική κοινωνία (Hélot & Young, 2006, Mary & Young, 2017). Αυτή η άποψη βασίζεται στο μοντέλο της χωριστής υποκείμενης ικανότητας (Cummins, 2000), καθώς, αν θεωρείται πως η Γ1 αναπτύσσεται και λειτουργεί ανεξάρτητα από τη Γ2, τότε η καλλιέργεια της πρώτης λειτουργεί ανασταλτικά στην επαρκή ανάπτυξη της δεύτερης. Η αντίληψη της μέγιστης έκθεσης στη Γ2 συνδέεται συνήθως με ένα αφομοιωτικό περιβάλλον, όπου η γλώσσα προέλευσης δεν απολαμβάνει κοινωνικό κύρος, παραγκωνίζεται και δεν διδάσκεται. Αυτό έχει ως συνέπεια τη γλωσσική μετατόπιση στη Γ2 και τελικά την εμφάνιση της αφαιρετικής διγλωσσίας. Αυτή η αντίληψη είναι συχνά εδραιωμένη στην εκπαιδευτική κοινότητα και έτσι πολλοί εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν και ενθαρρύνουν τους μετανάστες γονείς να χρησιμοποιούν τη Γ2 όσο το δυνατόν περισσότερο, ακόμη και στο σπίτι (Smith, 2004 ό.α στο Γρίβα & Στάμου, 2014:58) Οι πεποιθήσεις αυτές σαφώς έρχονται σε αντίθεση με έρευνες που καταδεικνύουν ότι η διγλωσσία ενός παιδιού δεν αποτελεί επιβαρυντικό παράγοντα για τη σχολική επίδοση (Bialystok, 2015). Ο εγγραμματισμός στην εθνοτική γλώσσα της οικογένειας (διγγραμματισμός) και η δίγλωσση εκπαίδευση ενισχύουν τις δεξιότητες εγγραμματισμού και στην γλώσσα της χώρας υποδοχής, καθώς επίσης και ποικίλες γνωστικές δεξιότητες (Cummins, 2000).

Οι παραπάνω έρευνες κατά κύριο λόγο πραγματοποιήθηκαν σε δημόσια σχολεία, όπου συνυπάρχουν οι γηγενείς με τους δίγλωσσους μαθητές. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι διεξάγεται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στις ΔΥΕΠ, όπου υπάρχουν μόνο μαθητές με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο. Συνεπώς, είναι σημαντικό για πολλούς λόγους να αναδειχθούν οι στάσεις απέναντι σε ζητήματα ετερότητας και διγλωσσίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές τις δομές, αλλά ο σημαντικότερος λόγος είναι ότι οι στάσεις και οι πρακτικές τους επηρεάζουν άμεσα την ψυχολογία, τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και τη γενικότερη εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. Η κατασκευή εκ μέρους των εκπαιδευτικών ενός κλίματος στην τάξη, όπου κυριαρχεί η προσέγγιση της πολιτισμικά ενδυναμωτικής παιδαγωγικής (Paris & Alim, 2017) είναι το ιδεατό. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα ζητήματα των πολιτισμικών αξιών προσωποποιούνται και συνδέονται με την πραγματικότητα, το μάθημα γίνεται πιο βιωματικό και γίνονται αποδεκτές όλες οι εθνοτικές και οι άλλες συλλογικότητες των μαθητών (Τσοκαλίδου/ Tsokalidou, 2017). Συνεπώς, σε αυτό το πλαίσιο οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες είναι θετικές και επιχειρούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μοιραστούν στην τάξη τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και να συμπεριληφθούν αυτά στη διδακτική πράξη.

## Η μεθοδολογία της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας αξιοποιήσαμε την ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης με ανοιχτού τύπου ερωτήματα. Ως εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέξαμε τις συνεντεύξεις. Ειδικότερα, κάναμε χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης (Creswell, 2016).

Στην έρευνα πραγματοποιήθηκαν 12 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε ΔΥΕΠ το σχολικό έτος 2018-19. Οι 11 εκπαιδευτικοί του δείγματος υπάγονταν στις Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας, της Ανατολικής Μακεδονίας, της Αττικής και της Στερεάς Ελλάδας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ήταν της ειδικότητας ΠΕ70-Δασκάλων, ΠΕ60-Νηπιαγωγών και ΠΕ02-Φιλολόγων και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 26-47 ετών. Οι 11 εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν αναπληρωτές και μια μόνο εκπαιδευτικός μόνιμη. Οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους πήραμε τις συνεντεύξεις εργάζονταν στις ΔΥΕΠ είτε από την αρχή της σχολικής χρονιάς είτε διορίστηκαν μετέπειτα στη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019. Για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην μελέτη μας απευθυνθήκαμε στις Πρωτοβάθμιες και Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, προκειμένου να μας δώσουν τη συγκατάθεσή τους για την έρευνα και να μας καθοδηγήσουν στην επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες στις οποίες υπάγονται οι ΔΥΕΠ της έρευνάς μας. Επομένως, η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήσαμε στην έρευνα είναι η «βολική» ή τυχαία δειγματοληψία, με την οποία επιλέγονται από τον ερευνητή τα πλησιέστερα άτομα για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος (Creswell, 2016; Cohen & Manion, 1994).

Ο σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε ΔΥΕΠ σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών. Ειδικότερα, τα ερωτήματα αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή των δομών, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς και θεσμικούς φορείς, τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν στις πολύγλωσσες τάξεις τους, την επικοινωνία με τους γονείς των προσφύγων μαθητών τους και, τέλος, το κατά πόσο ενθαρρύνουν την ανάδειξη του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών τους στην τάξη. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει ορισμένες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε διάφορα ζητήματα σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές, καθώς επιχειρούνται να αναδειχθούν διάφορα κοινά μοτίβα μέσα από τον λόγο των συνεντευξιζομένων. Για τον λόγο αυτό, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων δεν ακολουθεί τη σειρά ούτε το περιεχόμενο των ερωτήσεων προς τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, ακολουθώντας τη θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006), επιχειρήθηκε ο εντοπισμός κοινών ιδεολογικών μοτίβων των εκπαιδευτικών μέσα από τον όγκο των δεδομένων, των απομαγνητοφωνημένων δηλαδή συνεντεύξεων, χωρίς να εστιάζουμε στα προκαθορισμένα ερωτήματα.

## Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### *Λόγοι προτίμησης εκπαιδευτικών για απασχόληση στις ΔΥΕΠ*

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν μεταξύ 26-47 ετών. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (7 εκπαιδευτικοί) ανήκε στο ηλικιακό εύρος 26-30 ετών. Επιπρόσθετα, όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58%) είχαν μικρή εκπαιδευτική εμπειρία, καθώς εργάζονταν στην ελληνική εκπαίδευση 1-5 χρόνια, ενώ το 42% του δείγματος είχε εμπειρία στην εκπαίδευση 6-15 χρόνια. Σχετικά με την προϋπηρεσία τους σε ΔΥΕΠ, οι 11 από τους 12 εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν είχαν ξαναεργαστεί στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δομή. Αντιθέτως, οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας είχαν ξαναεργαστεί με πρόσφυγες ή αλλοδαπούς μαθητές και σε άλλες εκπαιδευτικές δομές εκτός των ΔΥΕΠ (7 από τους 12 εκπαιδευτικούς) είτε σε κοινωφελή προγράμματα, είτε σε τμήματα ένταξης, τμήματα υποδοχής και σε τυπικές τάξεις του δημόσιου σχολείου.

Ωστόσο, αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν αναπληρωτές (οι 11 από τους 12), οι οποίοι εν αναμονή ενός μελλοντικού διορισμού ως μόνιμων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, για να αυξήσουν τις πιθανότητες διορισμού τους και να συγκεντρώσουν περισσότερα μόρια προϋπηρεσίας, δήλωσαν στην αίτησή τους την επιθυμία για πρόσληψη σε ΔΥΕΠ. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ίδιους, η επιλογή αυτή εξασφάλιζε και ακόμα περισσότερες πιθανότητες για πρόσληψη:

(Συν. 3) «Κυρίως οι λόγοι βιοποριστικοί. Το δήλωσα, όπως δηλώνω και όλα τα υπόλοιπα, δηλαδή την παράλληλη στήριξη, τα τμήματα ένταξης, τα τμήματα γενικής και τα λοιπά.»

(Συν. 5) «Όμως ο βασικός λόγος που δήλωσα να εργαστώ σε ΔΥΕΠ είναι η προσπάθεια μας γενικότερα ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί να εργαστούμε όσο νωρίτερα γίνεται κάθε χρονιά, ούτως ώστε να συγκεντρώσουμε αρκετή προϋπηρεσία....»

### *Αναδυόμενα μοντέλα στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών*

Από την επεξεργασία και ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών του δείγματός μας προέκυψαν πέντε κοινές θεματικές κατηγορίες, στις οποίες οι εν λόγω εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους.

### **Η επιμόρφωση ως λύση για τις προκλήσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση προσφύγων**

Αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δήλωσαν έτοιμοι και πρόθυμοι να διδάξουν στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, ωστόσο τόνισαν στις συνεντεύξεις τους τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές σε επίπεδο γλώσσας, συμπεριφοράς, κοινωνικοποίησης κ.λπ., καθώς επίσης ότι θεωρούν την ανάγκη για παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων επιτακτική. Οι έντεκα από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς τόνισαν την αναγκαιότητα δημιουργίας τέτοιων επιμορφωτικών σεμιναρίων:

«Δεν μπορούμε να ξεκινήσουμε να έχουμε επαφή με ένα τέτοιο σχολείο χωρίς επιμόρφωση!» (Συν. 5)

Αισθάνονται ότι έχουν άμεση ανάγκη την βοήθεια στο εκπαιδευτικό τους έργο από επίσημο θεσμικό φορέα, καθώς συχνά νιώθουν αβοήθητοι απέναντι στις προκλήσεις και τις δυσκολίες («Ήδη έχω δοκιμάσει πολλά και κολλάω πολλές φορές. Λέω τι άλλο να κάνουμε!», Συν. 3). Ωστόσο, είναι αμφίβολο το κατά πόσο από μόνα τους τα επιμορφωτικά σεμινάρια θα μπορέσουν να δώσουν λύσεις στα προβλήματά τους σε καίρια ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, της διαχείρισης της τάξης χωρίς κοινό γλωσσικό κώδικα:

«Όχι όχι. Δεν είναι επαρκείς οι σπουδές και η εμπειρία γιατί υπάρχει το τεράστιο εμπόδιο της γλώσσας, το οποίο είναι πραγματικά τεράστιο εμπόδιο. Το καταλαβαίνετε φαντάζομαι!» (Συν. 6)

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός 11 επισημαίνει ότι το πιο βασικό στοιχείο που πρέπει να έχει ένας/μία εκπαιδευτικός για να δουλέψει σε μια τέτοια δομή είναι η προσωπική επιθυμία και

προσπάθεια να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς («Είναι πιο πολύ θέμα ανθρώπου, θέμα διάθεσης, θέλησης παρά θέμα σπουδών κατά τη γνώμη μου» (Συν. 11)). Είναι η μόνη εκπαιδευτικός του δείγματός μας που βάζει τη συζήτηση σε άλλο πλαίσιο, δείχνοντας ότι εξίσου ή πιο σημαντικό για την αποτελεσματική διδασκαλία σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι η προσωπική προσπάθεια και διάθεση του/ της εκπαιδευτικού.

### **Τα χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών κατά τους εκπαιδευτικούς**

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκαν αξιοσημείωτες απόψεις σχετικά με τις αναπαραστάσεις που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τους πρόσφυγες μαθητές. Πέντε από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς εξέφρασαν αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά των προσφύγων μαθητών, καθώς τους χαρακτήρισαν ως «άτακτους», «μη συνεργάσιμους», «ασυνεπείς», με «προβλήματα συμπεριφοράς» και «με απουσία γνώσης των σχολικών συμβάσεων».

Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός 1 ανέφερε ότι οι μαθητές της είναι «ζωηροί, που επιδίδονται σε αταξίες και χαλούν την ισορροπία της τάξης» (Συν. 1) και θεωρεί ότι θα πρέπει να είναι πιο ήρεμοι, εφόσον βρίσκονται σε έναν σχολικό χώρο, ο οποίος σύμφωνα με τα λεγόμενά της, τους «φιλοξενεί». Η εκπαιδευτικός 3 υποστήριξε ότι οι πρόσφυγες μαθητές «δεν συνεργάζονται, γιατί δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται» (Συν.3), ενώ η εκπαιδευτικός 4 θεωρεί ότι λόγω του πολιτισμού τους και των συνηθειών τους «μέχρι τις εννέα και μισή-δέκα παρά τα παιδιά έρχονται ακόμα στο σχολείο, ενώ σε ένα κλασικό νηπιαγωγείο θεωρείται πως κατά τις εννιά με εννιά και τέταρτο ξεκινά το μάθημα» (Συν. 4). Για την εκπαιδευτικό 7 οι πρόσφυγες μαθητές «έχουν προβλήματα συμπεριφοράς» (Συν. 7) και για την εκπαιδευτικό 11 τα παιδιά «δεν έχουν εξοικειωθεί με την έννοια του σχολείου· τι θα πει «κάθομαι στο θρανίο», τι θα πει «υπακούω», τι θα πει «συνομιλώ», τι θα πει «συζητώ», τι θα πει «δε βρίζω, δε δέρνω, δε χτυπώ», δηλαδή είναι τεράστια τα κενά στο θέμα αυτό» (Συν. 11) και, επιπρόσθετα «έχουν την τάση να μαλώνουν» (Συν. 11).

Επομένως, για τους πέντε αυτούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις ΔΥΕΠ είναι η συμπεριφορά των προσφύγων μαθητών και, ειδικότερα, η «μη συμβατή» προς τις σχολικές νόρμες συμπεριφορά, π.χ. μη έγκαιρη προσέλευση, έλλειψη ησυχίας στην τάξη κ.λπ. Επιπρόσθετα, οι λόγοι για την «απόκλιση» αυτή αποδίδονται στον διαφορετικό πολιτισμό και στις διαφορετικές εμπειρίες που έχουν οι πρόσφυγες μαθητές και οι οικογένειές τους. Ωστόσο, οι απόψεις αυτές, πέραν του γεγονότος ότι μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές γνωστικά αλλά και ψυχολογικά, θα πρέπει να αναθεωρηθούν, καθώς οι ΔΥΕΠ αποτελούν μια εκπαιδευτική δομή που προσανατολίζεται και πρέπει να προσανατολίζεται περισσότερο προς τις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτή. Συνεπώς, δεν μπορούν να συγκριθούν με κλασικές εκπαιδευτικές δομές, αλλά είναι περισσότερο δομές μετάβασης. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί, όπως και στις τυπικές τάξεις των δημόσιων σχολείων, θα πρέπει να βρίσκονται σε μια συνεχή αναθεώρηση των στάσεων και των πρακτικών τους, για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών.

### **Η χρήση των γλωσσών των μαθητών στο μάθημα**

Από την άλλη πλευρά, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας (9/12) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν λέξεις από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών στο μάθημα ή τους ενθαρρύνουν να τις χρησιμοποιούν ελεύθερα τόσο εντός όσο και εκτός τάξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να χρησιμοποιούν λέξεις των γλωσσών των μαθητών στο μάθημα, για να τους τραβήξουν την προσοχή ή για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν κάτι και, επίσης, προσπαθούν να αξιοποιούν στοιχεία της κουλτούρας τους στο μάθημα:

«Ναι, ναι υπάρχει αλληλεπίδραση συνέχεια. Συχνά και εμείς χρησιμοποιούμε δικές τους λέξεις και εκφράσεις, τις οποίες μαθαίνουμε όλο αυτό το διάστημα και φυσικά εννοείται υπάρχει ο σεβασμός στο διαφορετικό τους πολιτισμό, στη διαφορετική κουλτούρα, στις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Δεν υπάρχουν ταμπού, γίνονται συζητήσεις είτε από τη μια πλευρά είτε από την άλλη, λύνονται απορίες, όμως όλα γίνονται με σεβασμό.» (Συν. 7)

«Και σαν μεταφραστές μου πολλές φορές και σε παιχνίδι αρκετές φορές τους έχω ζητήσει να μου μάθουν και μένα κάποιες λέξεις που τις έχουμε διδαχτεί στα ελληνικά· τους λέω «πάμε να μου τις μάθετε τώρα εσείς στη γλώσσα σας.»» (Συν. 8)



Συνεπώς, αναγνωρίζεται η σημασία της Γ1 των μαθητών για την ανάπτυξη της Γ2 αλλά και για ψυχοκοινωνικούς λόγους στη διδακτική διαδικασία, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών και δη των προσφύγων (Cummins, 2003). Το ιδανικό, βέβαια, θα ήταν αν οι εκπαιδευτικοί επιχειρούσαν να μάθουν και τις γλώσσες των προσφύγων, βλέποντάς το ως μέσο για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, αλλά και ως χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία σε αυτούς τους πληθυσμούς.

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας που θεωρούσαν ότι σκοπός τους είναι η αποκλειστική καλλιέργεια της Ελληνικής, αφηρώντας τις θεωρητικές παραδοχές ότι οι γλώσσες στο μυαλό ενός δίγλωσσου είναι αλληλένδετες (Cummins, 2005; Garcia, 2009). Για παράδειγμα, διαφάνηκε από τη συνέντευξή της ότι μία εκπαιδευτικός θεωρεί τη διγλωσσία των μαθητών αυτών ως πρόβλημα και θεωρεί ότι η χρήση και των δύο γλωσσών μπορεί να επιβαρύνει την ανάπτυξη της Ελληνικής:

«Οπότε, ίσως θα μπορούσε να γίνει ένας διαχωρισμός, αν η οικογένεια έχει σκοπό να μείνει στην Ελλάδα να δώσουμε βάση στα ελληνικά. Αν από την άλλη έχει σκοπό να φύγει από την Ελλάδα, να δώσουμε βάση στα αγγλικά. Για να μην επιβαρύνουμε τα παιδιά που προσπαθούν ήδη να μάθουν δυο ξένες γλώσσες ταυτόχρονα.» (Συν.3).

Οι μύθοι σχετικά με τη διγλωσσία είναι πολλοί και πολλοί εκπαιδευτικοί επικαλούνται το επιχείρημα περί επιβράδυνσης της κατάκτησης της γλώσσας-στόχου λόγω της διγλωσσίας (Chatzidaki, Mattheoudakis & Maligkoudi, 2017). Αλλά και η εκπαιδευτικός 5 δηλώνει ότι στόχος της είναι η καλλιέργεια της Ελληνικής και για αυτόν τον λόγο δεν ενθαρρύνει τη χρήση των γλωσσών των παιδιών στο μάθημα:

«Βέβαια, όταν ερχόμαστε εδώ, εγώ προσπαθώ, επειδή ο στόχος είναι να μάθουν και τα ελληνικά, προσπαθώ να συνεννοούμαστε στα ελληνικά. Δε θα έλεγα ότι τους ενθαρρύνω, δεν τους αποθαρρύνω κιόλας» (Συν.5)).

Τέλος, η εκπαιδευτικός 6 δηλώνει ρητά ότι σκοπός της είναι η χρήση της Ελληνικής στο σχολείο και, επομένως, δεν ενθαρρύνει τη χρήση άλλων γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον:

«Όταν είμαστε στις ώρες του σχολείου, προσπαθούμε να μιλούμε μόνο στα ελληνικά. Βέβαια, τα παιδιά θα παίξουν και το ρόλο του μεταφραστή: κάποια που καταλαβαίνουν περισσότερο θα μιλήσουν στη γλώσσα τους για να πουν στο άλλο παιδί: «Κοίτα να δεις η κυρία είπε αυτό». Οπότε αναγκαστικά υπάρχει η γλώσσα τους. Δεν το συζητάμε. Απλά εμείς τους ενθαρρύνουμε να μιλούν ελληνικά» (Συν. 6)).

## **Ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Σχετικά με την εμπλοκή των γονέων των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν έχουν συνεργασία μαζί τους. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται ως γονείς «αδιάφοροι». Το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μαζί τους είναι η απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα, καθώς επίσης και το γεγονός ότι λόγω της ανάγκης τους να δουλέψουν και να βιοποριστούν, δεν αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας:

«Υπάρχουν γονείς που αδιαφορούν πλήρως και στέλνουν το παιδί σχολείο χωρίς τετράδιο, μολύβι ή με σκισμένα τετράδια και δε φροντίζουν και για την διεκπεραίωση των καθηκόντων που τους βάζω εγώ για το σπίτι» (Συν. 1)

«Ελάχιστοι θεωρώ ότι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους γιατί οι περισσότεροι από αυτούς τους γονείς έχουν ως πρωταρχική τους έγνοια την επιβίωση τους: οπότε είναι λογικό να βάζουν την εκπαίδευση τους σχετικά σε μια δεύτερη μοίρα, αφού είναι σε μια χώρα που δε γνωρίζουν τη γλώσσα.» (Συν. 7)

Οι γονείς παρουσιάζονται από τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών ως πρόθυμοι να εμπλακούν μόνο σε επείγουσες καταστάσεις. Ειδικότερα, εντύπωση προκαλεί η αντίδραση μιας εκπαιδευτικού σε συμπεριφορές παιδιών, που, σύμφωνα με την ίδια, αποκλίνουν από τις συμβάσεις του σχολείου: «Καταλαβαίνω και αυτά τα ίδια θέλουν να έρθουν από την άποψη ότι όταν κάποιο παιδί δεν συμπεριφέρεται με βάση τους σχολικούς κανόνες η μόνη «απειλή», δε θέλω να δουλεύουμε με «απειλές», αλλά καμία φορά όταν τα πράγματα φτάνουν στο απροχώρητο, γιατί δεν ξέρω αν

γνωρίζετε πόσο τρελές μπορούν να γίνουν οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες δουλεύουμε, το μόνο, το οποίο πιάνει είναι το «no more school tomorrow». Οπότε αυτό αμέσως τους σοκάρει [τους γονείς]: δηλαδή, θέλουν να έρχονται στο σχολείο και αυτό είναι το κίνητρό τους να ακολουθούν τους κανόνες.» (Συν. 10)

Από την άλλη πλευρά, τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματός μας χαρακτηρίζουν τη συνεργασία μαζί τους ως ικανοποιητική και θεωρούν ότι οι γονείς των προσφύγων μαθητών τους ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, όπως διαφαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω:

«Ως ένα βαθμό θα την χαρακτήριζα ικανοποιητική γενικά. Δεν υπάρχουν προβλήματα. Υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά τους για τα παιδιά τους. Ενδιαφέρονται να μορφωθούν. Ίσως όχι όλοι οι γονείς στον ίδιο βαθμό, αλλά οι περισσότεροι σίγουρα εστιάζουν στο κομμάτι αυτό.» (Συν. 2)

Σύμφωνα με τους ίδιους εκπαιδευτικούς, οι γονείς προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και είναι συνεργάσιμοι. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη μαρτυρία:

«Η σχέση μου με τους γονείς είναι άψογη! Όταν λέω άψογη, εννοώ σεβασμό συγκινητικό! Δηλαδή, οι άνθρωποι μας λένε κάθε μέρα «ευχαριστώ», το οποίο είναι απίστευτο. Δηλαδή, είναι στην ώρα τους, έχουν καταλάβει ακριβώς τι γίνεται στο σχολείο. Δηλαδή, κάναμε μια γιορτή, στην οποία ήρθαν, την παρακολούθησαν, μας βοήθησαν. Μετά κάναμε ένα πάρτι και μας έφεραν τα φαγητά τους, μας έκαναν καφέδες. Δηλαδή, ναι είναι πάρα πολύ εξυπηρετικοί.» (Συν. 6)

## **Η περιορισμένη γλωσσική επικοινωνία ως αφορμή για την επιλογή μετωπικής διδασκαλίας**

Είναι αλήθεια ότι στις σύγχρονες τάξεις με βασικό χαρακτηριστικό την έντονη διαφορετικότητα των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα, είτε μιλάμε για εκπαίδευση προσφύγων είτε όχι, οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι, όπως π.χ. η μετωπική διδασκαλία, είναι δύσκολο να εφαρμοστούν, αλλά επίσης είναι αμφίβολα και τα αποτελέσματά τους. Αντίθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή/ και η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρούνται πιο αποτελεσματικές, ακριβώς γιατί ο κάθε μαθητής μπορεί να μάθει σύμφωνα με τον δικό του τρόπο, μαθαίνει να δουλεύει αυτόνομα, αλλά και να συνεργάζεται με την υπόλοιπη τάξη σε ομάδες, σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Άλλωστε, σύμφωνα με την Πολιτισμικά Ενδυναμωτική Παιδαγωγική, η διδασκαλία οφείλει να λειτουργεί ως χώρος υποστήριξης και ενδυνάμωσης των πολιτισμικών εκφράσεων των κοινωνικά ασθενών κοινοτήτων που χρήζουν ενδυνάμωσης (Paris & Alim, 2017), όπως είναι και οι πρόσφυγες. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η γνώση οικοδομείται σε συνεργασία με τους μαθητές και δεν είναι ο εκπαιδευτικός το κέντρο της γνώσης, όπως πρεσβεύει η μετωπική διδασκαλία.

Ωστόσο, στο ερευνητικό δείγμα μας, 8 εκπαιδευτικοί, δηλαδή η πλειοψηφία, δήλωσαν ρητά ότι χρησιμοποιούν τη μετωπική διδασκαλία στην τάξη τους. Ο βασικός λόγος που επικαλούνται για αυτήν τους την επιλογή είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Χαρακτηριστικές είναι οι εξής απαντήσεις:

«Χρησιμοποιώ κυρίως μετωπική διδασκαλία και λιγότερο ομαδοσυνεργατική. Κυρίως γιατί υπάρχει δυσκολία στην επικοινωνία των παιδιών, οπότε αρχικά δεν είναι πολύ εύκολο να χρησιμοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική.» (Συν. 9)

«Αυτό που έχουμε μάθει στη σχολή, την απαρχαιωμένη μετωπική διδασκαλία ότι πρέπει να την αφήσουμε στην άκρη είναι η μόνη που είναι εφικτή στη συγκεκριμένη περίπτωση και αυτή πάλι με πολλές δυσκολίες, καθώς υπάρχει και το πρόβλημα της επικοινωνίας και της γλώσσας. Η μέθοδος, λοιπόν, που χρησιμοποιώ είναι καθαρά η μετωπική.» (Συν. 11)

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και δύο εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας που, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, υποστήριζαν στην πράξη την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και απαριθμούν τα θετικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μεθόδου:

«Λοιπόν, πιο πολύ προσπαθώ όλα να είναι διαδραστικά. Να συμμετέχουν τα παιδιά όσο γίνεται περισσότερο. Δηλαδή, τα ίδια σε ομάδες, ειδικά το κομμάτι το ομαδοσυνεργατικό το χρησιμοποιούμε τώρα με τα πολλά επίπεδα μέσα στην τάξη.» (Συν. 5)

«Δηλαδή, εγώ θα πω ότι κάνουμε γενικότερα ομαδοσυνεργατική. Είμαστε ομάδα και πάνω στην ομάδα δουλεύουμε. Και όταν χρειαστεί, γίνεται και μια εξατομικευμένη διδασκαλία.» (Συν. 6)

## Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να αναδειχτούν οι στάσεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δομές Υποδοχής Προσφύγων στην Ελλάδα απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων, στη γλωσσική διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας, στη χρήση της Γ1 στο σχολικό και στο εξωσχολικό πλαίσιο, καθώς επίσης και απέναντι στην εμπλοκή των γονέων των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των δώδεκα εκπαιδευτικών, διαφάνηκε πρώτα από όλα ότι συχνά νιώθουν απροετοίμαστοι και ανέτοιμοι να διαχειριστούν γλωσσικά και κοινωνικά τους πρόσφυγες μαθητές τους και για τον λόγο αυτόν θεωρούν τις επιμορφώσεις επιτακτική ανάγκη. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους έχουν να κάνουν και με το πώς βλέπουν τους ίδιους τους μαθητές τους. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματός μας εκφράστηκε αρνητικά ως προς τη συμπεριφορά και τη νοοτροπία των προσφύγων μαθητών, τις οποίες και συνδέουν με «τον διαφορετικό πολιτισμό και τις διαφορετικές αξίες τους», όπως αναφέρουν οι ίδιοι. Εξάλλου, στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή- απέδωσαν στους ίδιους λόγους τη μη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά, πάλι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματός μας υποστήριξε ότι επιχειρεί να αξιοποιεί στοιχεία γλώσσας και κουλτούρας των μαθητών τους στην τάξη, αν και προκύπτουν αμφιβολίες για το κατά πόσο αυτό το εγχείρημα μένει σε επιφανειακό σημείο ή προχωράει και βαθύτερα, με σκοπό την καλλιέργεια της ενδυνάμωσης και της ενσυναίσθησης μέσα στην τάξη. Ο προβληματισμός αυτός σχετίζεται και με την δήλωση της πλειοψηφίας του δείγματός μας πως εφαρμόζουν κυρίως τη μετωπική διδασκαλία στη διδακτική πράξη, ενώ είναι γνωστό πως η προαγωγή της διαπολιτισμικότητας και των αρχών που πρεσβεύει γίνεται πιο αποτελεσματικά σε συνδυασμό με άλλες, καινοτόμες μεθόδους, όπως π.χ. την ομαδοσυνεργατική, τη βιωματική, τη χρήση πρότζεκτ κ.λπ. (Νικολάου 2005; Μαλιγκούδη & Παπαγρηγορίου, 2008).

Η φοίτηση των παιδιών προσφύγων σε ΔΥΕΠ και όχι στα δημόσια σχολεία σαφώς αποτελεί ένα σημείο προβληματισμού για την ενσωμάτωση των παιδιών στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη πλευρά, αν θεωρηθεί ότι η φοίτηση στις συγκεκριμένες δομές είναι προσωρινή και δεν διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να αξιοποιηθεί προς όφελος των παιδιών προσφύγων: περισσότερες δυνατότητες για εφαρμογή εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δοκιμή διδακτικών πρακτικών που να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες τους, μεγαλύτερο «άνοιγμα» για έκφραση και διαχείριση των γλωσσικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων τους κ.λπ. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις ΔΥΕΠ θα έπρεπε να κινούνται προς αυτή τη λογική και η επιμόρφωση, την οποία οι ίδιοι ζητάνε σε τόσο μεγάλο βαθμό, να επιχειρεί να στρέψει τη διδασκαλία τους προς αυτή την κατεύθυνση, την κατεύθυνση της Πολιτισμικά Ενδυναμωτικής Παιδαγωγικής (Paris & Alim, 2017).

## Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the Development of Executive Function: The Role of Attention. *Child Development Perspectives*, 9 (2), 117-121. Doi: 10.1111/cdep.12116
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (επιμ.-πρόλογος: Ε. Κουτσοβάνου), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qpr063oa

- Chatzidaki, A., Mattheoudakis, M. and Maligkoudi, C. (2017). *Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity*. Selected papers from the 22nd Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 22). Doi: 10.26262/istal.v22i0.6003
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005).
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89, 4, 585-592.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Επιμ. Ε. Σκούρτου, μετφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεώργας, Ε. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρίβα Ε. & Στάμου Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
- Eagly, A. H. & Chaiken, H. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt, Brace & Janovich.
- Επιστημονική Επιτροπή (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ 2017
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). Η ΕΕ και η Προσφυγική Κρίση. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2019 από: [http://publications.europa.eu/resource/ellar/1aa55791-3875-4612-9b40a73a593065a3.0009.03/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/ellar/1aa55791-3875-4612-9b40a73a593065a3.0009.03/DOC_1)
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley, Blackwell.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A & Tsokalidou, R. (2014). Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is willing to fight for the home language? *International Multilingual Research Journal*, 8 (4), 291-308. Doi: 10.1080/19313152.2014.953004
- Hélot, C. & Young, A. (2006). Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & Maria E. Torres-Guzman (eds.) *Imagining Multilingual Schools, Languages in Education and Globalization*, 69-90. Multilingual Matters.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016) *ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2019 από: <http://iep.edu.gr/el/crossingbordersedu-anakoinwseis/dyep-domes-ypodoxis-kai-ekpaidefsis-prosfygon>
- Καρακατσάνη, Ε. & Τσούνη, Β. (2015). *Αξιοποίηση της Συναλλακτικής Ανάλυσης ως μοντέλου συμπεριφοράς και επικοινωνίας στην διαπολιτισμική επικοινωνία διδάσκοντα και μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης*. Στα πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, σελ. 559-568, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

- Lyman, L. & Villani, C. (2004). *Best Leadership practices for High – Poverty Schools*. Maryland: Scarecrow Education.
- Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). "Do you know Naomi?": researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes', *Intercultural Education*, 20 (3), 255-265. Doi: 10.1080/14675980903138616
- Μαλιγκούδη, Χ. & Παπαγρηγορίου, Β. (2008). Σύγχρονες διδακτικές αρχές και πρακτικές εφαρμογές, στο Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου, Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Πρόγραμμα Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο).
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P. & Chiona, S. (2018). It is not bilingualism. There is no communication”: Examining Greek teachers’ views towards refugee children’s bilingualism: A case study. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education* 2018, 4, pp. 95-107. Doi: 10.12681/dial.15521
- Latisha, M. & Young, A. (2017). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17 (4), 455-473. Doi: 10.1080/14708477.2017.1368147
- Moyer, M. & Rojo, L. (2007). Language Migration and Citizenship: New Challenges in the Regulation of Bilingualism. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: Social Approaches*, 37-160. New York: Palgrave-MacMillan.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher* 21(8), 5–14.
- Paris, D. & P. Alim (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sakka, D. (2010). Greek Teachers’ cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123.
- Smith, C. R. (2004). *Learning Disabilities. The Interaction of Students and their Environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.
- Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Βασίλης Μπάρος, Λήδα Στεργίου και Κωνσταντίνος Χατζηδήμου (επιμ.) *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση
- Τσοκαλίδου, Ρ./ Tsokalidou, R. (2017). *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2017). Global Trends. Forced Displacement in 2016. Nations High Commissioner for Refugees <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf> (date of access 6/3/2020)

Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016 με θέμα: «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Β' 3049/23.09.2016. Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου, 2019 από: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges1.pdf>

Υπουργική Απόφαση 139654/ΓΔ4/2017 με θέμα: «Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Β' 2985/30.08.2017. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2019 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpαιdeuse/koine-upourgike-apophase-139654-gd4-2017.html>

Young, A. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23 (1-2), 157-171. Doi: 10.1080/09658416.2013.863902

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

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθέωρηση*, 60, 71-90.