

Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 28, Αρ. 1 (2022)

Παιδαγωγικός Λόγος 2022



Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Παναγιώτης Γιαβρίμης

doi: [10.12681/plogos.31206](https://doi.org/10.12681/plogos.31206)

Copyright © 2022, Παναγιώτης Γιαβρίμης



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γιαβρίμης Π. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 57–77. <https://doi.org/10.12681/plogos.31206>

Παναγιώτης ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ

*Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των
μεταναστών και προσφύγων και την
ελληνική εκπαιδευτική πολιτική*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.31206>

Εισαγωγή

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΘΕΣΜΙΚΗ ΙΣΟΤΙΜΗ διαχείριση του ατόμου (Penninx, 2003), στη κοινωνική τοποθέτηση-θέση του μέσα σε μια κοινωνική συνθήκη και στην ολοκλήρωση του ως κοινωνικού υποκειμένου με αυτοτέλεια ή μη σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Γίνεται εύλογα αντιληπτό ότι οι στάσεις των υπολοίπων μελών του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου ως προς την ετερότητα και τα πολιτισμικά στοιχεία που αποτελούν την προσωπική ταυτότητα των εντασσόμενων ατόμων διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αφού αυτές διαμεσολαβούν για τη διαμόρφωση των συνθηκών ένταξης.

Η έννοια της ένταξης σχετίζεται με την υποκειμενοποίηση και τις νοηματοδοτήσεις των ατόμων σε σχέση με το νέο περιβάλλον. Ο τρόπος με τον οποίον τα νέα κοινωνικά υποκείμενα προσεγγίζουν το κοινωνικό περιβάλλον ένταξης, ο τρόπος που σχετίζονται με τα νέα πολιτισμικά στοιχεία, η διαδικασία με την οποία ενστερνίζονται ή εσωτερικεύουν τις αξίες, τις αντιλήψεις, και τις νέες ιδεολογίες, και ο τρόπος κοινωνικοποίησης τους καθορίζουν τον τρόπο ένταξης στο νέο περιβάλλον και διαμορφώνουν τις διαδικασίες και τις συνθήκες ολοκλήρωσης αυτής της ένταξης. Η ένταξη περιλαμβάνει την κοινωνικοποίηση των ατόμων σε δομημένα κοινωνικά πλαίσια, καθώς και την αφομοίωση ή ενσωμάτωση ή διαχείριση των χαρακτηριστικών των κοινωνικών δομών ένταξης, όπως τα ήθη και τα έθιμα, η γλώσσα, η θρησκεία κ.ά.

Η ένταξη σημαίνει στρατηγικές διαχείρισης και διαπραγμάτευσης μεταξύ του υποκειμένου και του κοινωνικού πλαισίου που έχει ως τελικό παράγοντα διαμόρφωσης της κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας του. Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να κινούνται από την αφομοίωση που χρονολογείται ως θεώρηση από το 1920 και αφορά την υιοθέτηση του πολιτισμού της κοινωνίας ένταξης, έως το πιο πρόσφατο τρόπο διαχείρισης και διαπραγμάτευσης που είναι το ευρύτερο πλαίσιο του σεβασμού του πολιτισμικού κεφαλαίου και εν γένει της διαφορετικότητας του εντασσόμενου ατόμου (Κυπριανού, 2011). Τα παραπάνω στην μετανεωτερική εποχή δεν αφορούν μόνο τοπικές ή ευρύτερες κοινωνίες αλλά τις παγκόσμιες κοινωνίες.

Σύμφωνα με τους Αφουξενίδη και συν. (2012: 17-24), η ένταξη των μεταναστών μπορεί να οριστεί ως μία αμφίδρομη διαδικασία αμοιβαίας προσαρμογής (σχολείου - μαθητή), όπου η χώρα υποδοχής δεσμεύεται να σέβεται τη διαφορετικότητα του άλλου (γλώσσα, φύλο, θρησκεία), να παρέχει ίσα δικαιώματα σε όλους τους πολίτες της και να πληροφορεί για τις υποχρεώσεις τους, ενώ από την άλλη οι μετανάστες οφείλουν να σέβονται τους κανόνες, τις αρχές πάνω στις οποίες δομείται η κοινωνία. Ο όρος Ένταξη, όπως ορίζεται από την Ύπατη Αρμοστεία είναι η «δυναμική και πολύπλευρη αμφίδρομη διαδικασία που απαιτεί προσπάθειες από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένων της ετοιμότητας των προσφύγων, να προσαρμοσθούν στη χώρα ασύλου χωρίς να αποποιηθούν την πολιτισμική τους ταυτότητα και της αντίστοιχης προθυμίας των κοινωνιών υποδοχής και των θεσμών της δημόσιας διοίκησης των χωρών ασύλου να υποδεχθούν τους πρόσφυγες και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ενός διαφορετικού πληθυσμού» (UNHCR, 2018).

Όσον αφορά στην έννοια της σχολικής ένταξης αυτή αφορά στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη διαχείριση ατόμων από πολυπολιτισμικό περιβάλλον με δικαιοσύνη και ισοτιμία ως προς τη προσβασιμότητα στους πόρους του εκπαιδευτικού συστήματος (Βαφέα, & Χουντουμάδη, 2017). Η Κυπριανού (2011: 139) ορίζει την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα ως: «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». Η κοινωνική ένταξη των μεταναστών, εξαρτάται και κατά ένα μεγάλο μέρος και από την ψυχολογική τους προσαρμογή. Ορισμένοι μαθητές προσαρμόζονται σχετικά εύκολα

στην χώρα υποδοχής και αισθάνονται ψυχολογικά επαρκείς. Άλλοι δυσκολεύονται στην προσπάθεια τους αυτή, με συνέπεια να εκδηλώνουν ψυχολογικές διαταραχές, καθώς η δυσλειτουργικότητα στο νέο συγκείμενο διαμορφώνει αγχογόνες συνθήκες, που συντελούν στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογικών χαρακτηριστικών.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το σχολικό έτος 2018-2019 το σύνολο των μαθητών μεταναστών-προσφυγών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανέρχονταν σε 12.867 μαθητές. Από αυτούς σε ΔΥΕΠ φοιτούσαν 4.577 μαθητές, σε τάξεις υποδοχής 4.050 μαθητές, ενώ ο συνολικός αριθμός μαθητών, που φοιτούσαν σε σχολεία, που δεν υπάρχουν τάξεις υποδοχής υπολογίζεται σε 4.240 μαθητές (ΥΠΠΕΘ, 2019).

Ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για τους μετανάστες

Τα πρώτα νομοθετήματα του ελληνικού κράτους για την ένταξη μαθητών από σχολεία της αλλοδαπής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανευρίσκονται προς τα τέλη της δεκαετίας του 60. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα αρχικά στάδια εισαγωγής νομοθετικών ρυθμίσεων δεν λαμβάνει καμιά μέριμνα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ασχολείται νομοθετικά ή σε εφαρμοστικό επίπεδο στη εκπαιδευτική πρακτική μόνο με τους ομογενείς και παλιννοστούντες μαθητές. Μεταγενέστερα μετά τη δεκαετία του '80 η προσέγγιση της ένταξης των μεταναστών μαθητών κινείται αρχικά από το πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου ένταξης σε ένα μοντέλο που ξεπερνάει οριακά τα όρια της ενσωμάτωσης (Δαφερμάκης, 2007).

Έτσι, οι πρώτες διευθετήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη μεταναστών, έγιναν τη δεκαετία του 80 με την Υπουργ. Απ. Φ. 818-2/4139/20.10.1980 (ΦΕΚ 1105 τ.Β/4-11-1980 «Περί ιδρύσεως τάξεων υποδοχής για παλιννοστούντες μαθητές σε Σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδεύσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα») και αφορούσαν τη δημιουργία του θεσμού των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων ως ένα αναγκαίο μέτρο για την ένταξη των παλιννοστούντων. Ορίζεται ο σκοπός των τάξεων υποδοχής που είναι η βοήθεια των μαθητών ενταχθούν στο Ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Τα Φροντιστηριακά τμήματα αρχίζουν να λειτουργούν το 1982 (Υπουργική Απόφαση Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82). Αργότερα στις

αρχές 90 σύμφωνα με το ΦΕΚ 930/14-12-1994 η ίδρυση και λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων έχουν ένα βοηθητικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να ενταχθεί ένας μαθητής στα παραπάνω θα πρέπει να υπάρχει σύμφωνη γνώμη του γονέα και το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας να μην επιτρέπει την παρακολούθηση της τυπικής τάξης. Η διάρκεια φοίτησης τους είναι 2 έτη.

Στη δεκαετία του '90 υπάρχει μία αθρόα προσέλευση μεταναστών χώρων κρατών από την κατάλυση της Σοβιετικής Ένωσης. Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Ελλάδα ωθείται στην ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μοντέλο οργάνωσης λειτουργίας της σχολικής μονάδα στην υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση. Ψηφίζεται ο νόμος 2413 του 1996 που έχει ως βασική στόχευση μετασχηματισμό το σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με τον Νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ124 τ.Α/17-6-1996) «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σκοπός -περιεχόμενο, σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης») αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με την Υπουργική απόφαση Αριθμ.Φ10/20/Γ1/708/17-9-1999 (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999 «Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Τάξεις υποδοχής -Φροντιστηριακά Τμήματα ρυθμίζεται η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και ως απαραίτητο προσόν εκπαιδευτικών των μονάδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, αλλάζει και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής, καθώς στις ΤΥ τύπου 1 εντάσσονται μαθητές που δεν γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα, ενώ στις ΤΥ τύπου 2 μαθητές που έχουν επαρκή γνώση της.

Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα Δ.Ε.Π.Π.Σ., το ΥΠΕΠΘ υιοθέτησε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με κύριο σκοπό «την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Πετράκου, & Ξανθάκου, 2003). Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ αναγνωρίζεται ότι τα νέα κοινωνικά υποκειμένα είναι αναγκαίο να αναπτύξουν δεξιότητες συμβίωσης με την ετερότητα και σεβασμού του πολιτισμού και της γλώσσα της, όπως και να διατηρούν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Δαφερμάκης, 2007).

Η ελληνική νομοθεσία για τη μετανάστευση αρχίζει να εναρμονίζεται με το γενικότερο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα ο νόμος 3386/2005 παρουσιάζει σαφείς βελτιώσεις σε σχέση με τους προηγούμενους νόμους. Το 2010 με το νόμο 3879 (ΦΕΚ 163/Α/21.9.2010) «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» αρχίζουν να

λειτουργούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στο άρθρο 26 του συγκεκριμένου νόμου καθορίζεται ότι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας θα λειτουργήσουν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λόγω της αθρόας μετακίνησης μεταναστών και κυρίως προσφύγων μετά το 2015 το ελληνικό κράτος νομοθετεί σε πιο λεπτομερή βάση την ίδρυση δομών για να αντιμετωπίσει το μεγάλο αυτό κύμα της μετανάστευσης και οριοθετεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Νόμο 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 - Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις) στο άρθρο 20 αναφέρεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά τις αλληλεπιδράσεις «μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Παράλληλα στο άρθρο 21 του ίδιου νόμου ορίζονται οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με κυρία προτάγματα την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου και την αντιμετώπιση των διακρίσεων στο σχολικό πλαίσιο. Με την Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016 τα Τ.Υ. και τα Φ.Τ. μετονομάζονται σε Τ.Υ. ΖΕΠ και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. ΦΤ ΖΕΠ) και εντάσσονται στις ΖΕΠ, ενώ ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ). Οι ΔΥΕΠ αντισταθμίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών προσφύγων και λειτουργούν προ-ενταξιακά. Την παιδαγωγική ευθύνη αναλαμβάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι, ενώ θεσμοθετούνται και θέσεις Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Οι ΣΕΠ έχουν ως αρμοδιότητα την ενημέρωση αυτών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας για την αναγκαιότητα τις συντάξεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠΕΘ.

Με το Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102 Α' /12-6-2018) στα άρθρα 71-82 καθορίζονται οι κατηγορίες των προσφυγοπαίδων που παρέχεται εκπαίδευση, οι μορφές Εκπαίδευσης, ο τρόπος εγγραφής και φοίτησης στις Δ.Υ.Ε.Π., η λειτουργία τους και οι αρμοδιότητες σε αυτές, ο τρόπος επιλογής και οι αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, η στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. από εκπαιδευτικούς και η εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση τους.

Παρόλες τις συνεχόμενες ρυθμίσεις για τις δομές προσφύγων, γραφειοκρατικές αγκυλώσεις δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών. Έτσι, ο καθορισμός ενός ελάχιστου αριθμού προσφυγοπαίδων, η μη ύπαρξη υποστήριξης στο γλωσσικό τομέα, η καθυστερημένη στελέχωση και λειτουργία των δομών και οι τοπικές αντι-

δράσεις στις σχολικές δομές είναι ζητήματα που επιβαρύνουν τις ενταξιακές διαδικασίες και δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά από το θεσμικό πλαίσιο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστικά ενός ενιαίου και κεντρικά συντονισμένου γραφειοκρατικού συστήματος, όπου τα αναλυτικά προγράμματα, παρόλη τη μεταρρυθμιστική καινοτόμα αντίληψη σχετικά με τη διαφορετικότητα των ΔΕΠΠΣ, τονίζουν μια μονοπολιτισμική προσέγγιση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς υπάρχει αδυναμία να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα διδασκαλίας και άλλων μητρικών γλωσσών. Παράλληλα, υποτιμούνται τα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών ή «των άλλων», αφού τα κείμενα που υπάρχουν δεν επαρκούν για την ανάδειξή τους. Η εκπαιδευτική πολιτική κινείται, λοιπόν, σε μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση, όπου οι διάφοροι πολιτισμοί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αποσιωπώνται, εντάσσονται στο περιθώριο και τελικά δεν εξετάζονται καθόλου. Οι μαθητές που το πολιτισμικό τους κεφάλαιο διαφέρει από αυτό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πολλές φορές αποκλείονται από την πρόσβαση τους σε σημαντικά κομμάτια του γνωστικού κεφαλαίου, αφού η μόνη διέξοδος είναι αυτή της εσωτερίκευσης των κυρίαρχων πολιτισμικών στοιχείων του ελληνικού σχολείου (Androulakis et al., 2018. Κεσίδου, 2008. Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014).

Ερευνητικά δεδομένα για την ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό επίπεδο

Ανασκοπώντας τα διεθνή και ελληνικά δεδομένα ανευρίσκουμε θετικές και αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε έρευνες στον ελλαδικό χώρο υπάρχει μια πλειονότητα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσεγγίζει θετικά την ένταξη των μεταναστών μαθητών (Σγούρα και συν, 2018. Theodorou, 2011), όσο και τη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων, όπως η μητρική τους γλώσσα (Gkaintartzi et al, 2015. Griva & Chostelidou, 2012. Mitits, 2017). Σε άλλες ερευνητικές εργασίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνύπαρξη μεταναστών μαθητών στο σχολείο πρέπει να γίνεται μόνο με εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Γκαϊνταρτζή, 2012. Sakka, 2010), γιατί η μη γνώση της δημιουργεί προβλήματα κοινωνικής και μαθησιακής ένταξης στο μαθητές μετανάστες (Αγγελοπού-

λου & Μάνεσης 2017. Gkaintartzi et al., 2015. Gogonas, 2007·Matheoudaki et al., 2017). Επίσης, στις απόψεις των εκπαιδευτικών υπάρχουν αναφορές για την έλλειψη των υλικοτεχνικών υποδομών (Katsigianni, & Kaila, 2019. Παπαχρήστος, 2011), ενώ και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη επάρκεια και επιμόρφωση για την αντιμετώπιση τέτοιων μαθησιακών περιβαλλόντων (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Paparastolou et al., 2020. Zotou, 2017).

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Μέθοδος

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα πήραν μέρος 22 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, 8 άντρες και 14 γυναίκες με πολυετή προϋπηρεσία στο δημόσιο σχολείο. Οι 9 εκπαιδευτικοί ήταν της Β/θμιας εκπαίδευσης. Οι ειδικότητες, που επιλέχθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν: δάσκαλος, φιλόλογοι, μαθηματικοί, γυμναστής, ειδικότητες των ΕΠΑΛ (π.χ. νοσηλεύτές), που δουλεύουν σε σχολεία με μετανάστες και βλέπουν από μια άλλη οπτική την ένταξη των μεταναστών-προσφύγων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ήταν μόνιμοι και αναπληρωτές και η προϋπηρεσία τους κυμαίνονταν από 1-32 έτη.

Εργαλείο έρευνας

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

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

Ευρήματα

Στη πλαίσιο της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται οι αναφορές τους για τις απόψεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτά αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση του λόγου τους.

Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προσέγγισε θετικά την ένταξη στην εκπαίδευση των μαθητών των μεταναστών-προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, καθώς μέσα από την εκπαίδευση ο μετανάστης- πρόσφυγας μπορεί να ενταχθεί πιο ομαλά μέσα στην κοινωνία. Τονίστηκε πως από την στιγμή που αυτά τα άτομα θα παραμείνουν στην Ελλάδα δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται με ρατσιστικό τρόπο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η εκπαίδευση είναι ένα θεμελιώδες δικαίωμα που βοηθάει στην κοινωνικοποίηση και κανένα άτομο δεν μπορεί να τη στερείται, ενώ εφοδιάζει τα άτομα με τα απαραίτητα εφόδια, έτσι, ώστε να είναι χρήσιμα μέλη για την κοινωνία. Χρειάζεται να εντάσσονται οι μετανάστες μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με έναν τρόπο που να βελτιώνει και η δική τους πρόοδο, αλλά και την πρόοδο των γηγενών μαθητών.

Θετικές απόψεις για την εκπαιδευτική ένταξη

E2: «Είμαι υπέρ της κοινωνικής ένταξης των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στα ελληνικά σχολεία καθώς κάθε άτομο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση».

E5: «Είμαι 100% υπέρ αυτής της άποψης. Γιατί αν υποθέσουμε ότι κάποια από αυτά τα παιδιά θα παραμείνουν στην πατρίδα μας, δεν θα έπρεπε με τίποτα να αντιμετωπιστούν με έναν τρόπο διαχωριστικών γραμμών, με έναν τρόπο ρατσιστικό...».

E8: «Άρα θα πρέπει αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βέβαια με έναν τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθηθεί και η δική τους η πρόοδος αλλά την ίδια στιγμή και η πρόοδος των «δικών» μας παιδιών γιατί όλα είναι παιδιά μας».

E12: «Ένα παιδί εάν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα ... γίνεται και μέλος της κοινωνίας...».

Δικαίωμα στην εκπαίδευση

E3: «... τα παιδιά έχουν δικαίωμα , όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση , άρα η πρόθεση του κράτους όντως ήταν καλύτερο ε ήταν η καλύτερη πρόθεση που είχε να γίνουν ...να γίνει αυτή η ένταξη».

E4: «Με βάση το Σύνταγμα και τους νόμους του ελληνικού κράτους ... υπάρχει μέσα στα δικαιώματα του παιδιού, το δικαίωμα στην εκπαίδευση... Δεν είναι θέμα νόμων του κράτους, είναι θέμα νοοτροπίας των Ελλήνων...».

Εκπαίδευση για όλους

E11: «Η εκπαίδευση και η μόρφωση είναι ένας τομέας ... ο οποίος πρέπει να παρέχεται σε όλους».

Αρνητικές απόψεις εκπαιδευτικών

Η θετικότητα που αντιμετωπίζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν σημαίνει και πλήρη αποδοχή. Μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε μερική ένταξη των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών και προσφύγων και άλλοι στην ενσωμάτωση των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων.

E16: «Ε... εφόσον οι άνθρωποι αυτοί θα ενταχθούν στο σύστημα εκπαίδευσης είναι μοιραίο, εφόσον θα γίνουν κομμάτι της κοινωνίας το βασικότερο βέβαιο είναι ότι θα μάθουν τα δικά μας στοιχεία ήθη, έθιμα μας, κτλ.».

E19: «... να γίνεται μια μικρή αναφορά στα δικά τους ήθη και έθιμα στον πολιτισμό τους και κάποιες αναφορές και στο ιστορικό τους και στην ιστορία τους πιστεύω εντάξει είναι επιβαλλόμενο άνθρωποι είναι και αυτοί και πιστεύω θα τους γνωρίσουμε καλύτερα...».

Λίγοι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στη συνεύρεση γηγενών και μεταναστών μαθητών, ενώ υπάρχει και ο φόβος του επηρεασμού της σχολικής επίδοσης της τάξης.

E7: «Εεε (παύση) δεν υπάρχει καμία εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη. Εεε δεν είναι δυνατόν να εντάσσονται στις ίδιες τάξεις με τα Ελληνόπουλα. Εεε, γιατί αυτό αποτελεί πρόβλημα και για στις δύο πλευρές».

E13: «...Η τάξη πάει πίσω....».

Εκπαιδευτικές πολιτικές και προβλήματα

Στρατηγικές ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις διαδικασίες εκπαιδευτικές πολιτικές της ένταξης των μεταναστών και προσφύγων ανέφεραν: α) τη δημιουργία μιας κουλτούρας αποδοχής και αναγνώρισης της διαφορετικότητας, β) την ένταξη διαπολιτισμικών στοιχείων στα μαθήματα ή ολόκληρα μαθήματα, γ) την ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων και την προσαρμογή τους στις αναγκαιότητες όλων των μαθητών και τη μη καλή οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αντιμετώπιση των αναγκών του μεταναστευτικού πληθυσμού.

E4: «Πρέπει το παιδί πρώτα να διαμορφώσει την δική του κουλτούρα, μια ξεκάθαρη κουλτούρα, είναι μεγάλο πρόβλημα γιατί δημιουργείται μία σύγχυση στα παιδιά».

E6: «θα πρέπει να υπάρξει μια ένταξη πολιτισμικών στοιχείων αυτών των λαών στα σχολικά βιβλία της χώρας μας γιατί αυτό θα είναι ένας τρόπος να γνωρίσουμε καλύτερα αυτούς τους ανθρώπους και υπ' αυτή την έννοια να συνυπάρξουμε ειρηνικότερα και πιο καλά με αυτούς τους ανθρώπους».

E15: «Είναι δύσκολο αυτό, η διδασκαλία θα πρέπει να διαμορφωθεί έτσι ώστε να γίνει ευέλικτη με προγράμματα εκπαιδευτικά ...».

E18: «θα ήταν καλό τα ανθρωπιστικά κατά βάση μαθήματα, αυτά δηλαδή που έχουν να κάνουν με τα θρησκευτικά, την γλώσσα, και την λογοτεχνία, να αποκτήσουν έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα, ώστε να δοθεί ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να μάθουν πράγματα, τα μεν για την κουλτούρα των δε, και με αυτόν τον τρόπο να έρθουν πιο κοντά. Άρα φαντάζομαι σε ένα σχολείο μελλοντικό, όπου τα βιβλία των μαθημάτων θα αποκτήσουν ένα νέο περιεχόμενο, πιο διαπολιτισμικό και θα αποτελέσουν μια ευκαιρία καλύτερης αλληλογνωριμίας ανθρώπων, πολιτισμών, χωρών κλπ.».

Υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που ήταν αντίθετοί με την άμεση ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αναφέροντας ότι πρέπει αρχικά να τους γίνουν εντατικά μαθήματα και να εξοικειωθούν, κυρίως, με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και την ύλη, όπως και να είναι «υγιείς» (π.χ. σωματική υγιεινή, εμβόλια).

E20: «... Πιστεύω ότι θα υπάρξει διαπολιτισμική αγωγή και επίσης όσον αφορά τη διαμόρφωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ίσως μάλλον θα γίνονται πιο εντατικά μαθήματα σε παιδιά μεταναστών κυρίως που θα είναι και μεγαλύτερης ηλικίας καθώς θα πρέπει να κατανοήσουν τη γλώσσα και να καταφέρουν να ενταχθούν στην κοινωνία και στο επίπεδο των μαθημάτων».

E22: «...θα πρέπει να γίνονται τουλάχιστον ένας χρόνος μάθησης της γλώσσας και του υλικού εε της ύλης εεε στην οποία πραγματεύεται η τάξη η αντίστοιχη τάξη στην χώρα μας, εε έτσι ώστε μόλις ενταχθεί, προσαρμοσθεί επιτυχώς και επαρκώς, εε να εντάσσεται κανονικά και με τους υπόλοιπους μαθητές στα κανονικά προγράμματα».

E13: «...ε δηλαδή την δημιουργία μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου μικρών τμημάτων γκρουπ των 6 των 7 ατόμων, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, με την βοήθεια μεταφραστών...».

E17: «... το παιδί, του μετανάστη θα 'ρθει στο σχολείο, και θα είναι φροντισμένο, θα μένει σε ένα σπίτι, θα έχει κάνει τα εμβόλια του ...».

Διαπολιτισμικότητα

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ένταξη προϋποθέτει την ύπαρξη ενός διαπολιτισμικού σχολείου, κάτι που δεν είναι αναπτυγμένο στην Ελλάδα.

Αποτελεί, ίσως μια ουτοπία για το ελληνικό σχολείο.

E11: *«Για να ενταχθούν θα έπρεπε να υπάρχει ένα διαπολιτισμικό σύστημα εκπαίδευσης το οποίο λείπει από την Ελλάδα».*

E2: *«... θα έπρεπε να μουν στα σχολεία στα ελληνικά σχολεία να μάθουν και αυτά την ελληνική κουλτούρα να δώσουν πράγματα από την δικιά τους κουλτούρα για να υπάρξει μια συνύπαρξη στις ομάδες μια αλληλεπίδραση μια συνεργασία που θα αποδώσει αργότερα».*

E3: *«Δεν πιστεύω ότι μπορεί να γίνει στην Ελλάδα άμεσα, πιστεύω όμως ότι είναι μία ουτοπία και εγώ πιστεύω σε αυτήν τοπία».*

E8: *«Νομίζω ότι αυτό είναι απαραίτητο. Όλος αυτός ο λαός κουβαλάει μία ιστορία, έναν πολιτισμό. Γιατί θα πρέπει να ξεχαστεί αυτός ο πολιτισμός; Νομίζω ότι είναι αναγκαίο να μάθουν τα παιδιά για αυτόν τον πολιτισμό, να μάθουν την ιστορία τους, να συνεχίσουν να έχουν τα έθιμα και τις παραδόσεις τους και επειδή σε κάθε χώρα υπάρχουν και ακραία έθιμα ίσως μέσα από την εκπαίδευση που θα πάρουν να αρχίσουν σιγά σιγά και τα αποβάλλουν αλλά θα τα γνωρίζουν, θα ξέρουν τι γινόταν κάποτε στη χώρα τους...».*

Συνέπειες εκπαιδευτικής ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η εκπαιδευτική ένταξη και ο διαπολιτισμικός συγχρωτισμός έχει θετικές συνέπειες, ανοίγει τους ορίζοντες και υποστηρίζει τη κοινωνική ανάπτυξη. Άλλωστε τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να ενταχθούν μέσα στην κοινωνία γιατί ακόμα διαμορφώνουν χαρακτήρα και προσωπικότητα.

E9: *«Θεωρώ ότι θα διευρύνει τους ορίζοντες όλων των παιδιών και θα ήταν θετικό και για όλα τα παιδάκια και εντέλει για τους αυριανούς πολίτες».*

E2: *«Πιστεύω ότι ο συγχρωτισμός με άλλους πολιτισμούς, ανοίγει ορίζοντες και θεωρώ θετική την άποψη να συγχρωτίζονται παιδιά από διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς».*

E8: *«θα δοθεί και η ευκαιρία και στα ελληνοπούλα να μάθουν, να γνωρίσουν μάλλον τον πολιτισμό των φίλων τους, γιατί πιστεύω θα γίνουν φίλοι τους τα παιδιά αυτά, τα ήθη τους τα έθιμα τους, αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι θα τα ενστερνιστούμε και ότι θα τα κάνουμε δικά μας βιώματα, ο καθένας έχει την κουλτούρα του, τα ήθη του, τα έθιμα του, απλώς έτσι θα έχουν*

την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να κατανοήσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον...».

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την διαφορετικότητα των πολιτισμών, καθώς και σεμινάρια ειδικά με πρακτικές εφαρμογές.

E14: *«Οι δάσκαλοι πρέπει να το ψάχνουν και να παρακολουθούν συνέχεια σεμινάρια εκπαίδευσης, όχι μόνο για το πώς να κάνουν μάθημα σε μία πολυπολιτισμική τάξη, αλλά πιστεύω ότι είναι χρέος του κάθε σωστού επαγγελματία, ειδικά όταν έχει να κάνει με παιδιά, να ξανά εκπαιδεύεται και να μην μένει στάσιμος».*

Διγλωσσία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε πως αρχικά οι μαθητές μετανάστες θα πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα, γιατί μόνο με τις βασικές γνώσεις θα μπορέσουν να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς τη μεγαλύτερη δυσκολία ένταξης. Μερικοί εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στην διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων τους. Η αντιμετώπιση της συγκεκριμένης δυσκολίας, που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να γίνει με την εξειδίκευση του προσωπικού ή με την ένταξη μεταφραστών.

E16: *«να τους μάθουν την Ελληνική γλώσσα, ... από την στιγμή που θα μείνουν εδώ, θεωρώ απαραίτητα ότι θα πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα, να έρθουν σε μια επαφή με την κουλτούρα που θα ζήσουν και φυσικά να διδαχθούν τα αγγλικά».*

E19: *« ..σίγουρα δεν μπορούν να εισαχθούν με την μία και να κάνουν τα μαθήματα που κάνουμε εμείς... Ίσως να πρέπει να κάθονται παραπάνω ώρες, για να μάθουνε την γλώσσα...ίσως πρέπει να διοριστούν καθηγητές που θα ασχολούνται με αυτά τα παιδιά στην αρχή χωρίς όμως να περιθωριοποιούνται...».*

E11: *«... Ναι είναι δύσκολο υπάρχει πρόβλημα κυρίως το πρόβλημα είναι στη γλώσσα, είναι θέμα γλώσσας...».*

E14: «...Ε φυσικά χρειάζεται διγλωσσο προσωπικό ... Ε με στόχο τουλάχιστον στην τάξη ένταξης θα βρίσκονται αυτοί οι άνθρωποι και να μπορέσουν σιγά σιγά να ενταχθούν αυτά τα παιδιά γλωσσικά στο σχολικό περιβάλλον γιατί πώς θα παρακολουθήσουν ελληνικά αν δεν ξεπεράσουν την γλώσσα...».

Δυσκολίες εφαρμογής της ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι πολλά θέματα αντιμετωπίστηκαν με προχειρότητα και μη καλή οργάνωση από το εκπαιδευτικό σύστημα.

E10: «... αυτό, έγινε με προχειρότητα, χωρίς κανένα σχεδιασμό και έχει φέρει πάρα πολλά προβλήματα, τόσο στα παιδιά των μεταναστών όσο και στα παιδιά τα ντόπια».

E6: «οι τάξεις μας είναι πολυπληθείς, εμείς δουλεύουμε με 25άρια τμήματα, ... για μία περιοχή στο Μενίδι, όπου τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα ... μετά μιλάμε για τόσο ανομοιογενείς τάξεις στο μορφωτικό επίπεδο, για θέματα δυσλεξίας, διαταραχών, διάσπαση προσοχής..».

Παράλληλα, δυσκολία αποτελεί και η ετερογενής σύνθεση του μαθητικού μεταναστευτικού πληθυσμού, γεγονός που δεν διευκολύνει τις διαδικασίες μαθησιακής αντιμετώπισης, καθώς και η ελλιπής προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαπολιτισμική αγωγή.

E19: «...Το θέμα είναι ότι η ένταξη πιστεύω ότι θα είναι πάρα μα πάρα πολύ δύσκολη γιατί υπάρχουν πάρα πολλά προβλήματα. Πρώτον υπάρχει, είναι η προέλευση των μεταναστών, προέρχονται από πάρα πολύ μεγάλων αριθμό χωρών οι οποίες είναι διαφορετικές η μια από την άλλη , έχουν διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα, διαφορετικές κοινωνικές αξίες, άλλη γλώσσα, άλλη θρησκεία άλλες πεποιθήσεις, είναι πάρα πολύ δύσκολο θεωρώ».

E13: «... δεν είμασταν προετοιμασμένοι σαν δάσκαλοι να υποδεχτούμε τέτοιες ομάδες είχαμε μια γενική παιδεία...».

Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μεταναστών/προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαφάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών: α) προσέγγισε θετικά την ένταξη από το κράτος στην εκπαίδευση των μαθητών των μεταναστών-προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, β) θεώρησε την εκπαίδευση ως ένα θεμελιώδες δικαίωμα, που βοηθάει στην κοινωνική ανάπτυξη και γ) ανέφερε ότι η ένταξη προϋποθέτει την ύπαρξη ενός διαπολιτισμικού σχολείου, κάτι που δεν είναι αναπτυγμένο στην Ελλάδα. Παράλληλα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας πίστευε ότι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα ένταξης. Μερικοί εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών και προσφύγων, καθώς και των πολιτισμικών στοιχείων τους. Αυτές οι θετικές απόψεις ανευρίσκονται τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Klein, 2017. Kurbegovic, 2016. Saklan, & Erginer, 2017).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαχειρίζεται τα θέματα μετανάστευσης, κατανοώντας το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, που αναδύεται στη μετανεωτερική εποχή. Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας με αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση κυριαρχεί στο λόγο τους και η νοηματοδοτήσεις τους απορρέουν από την διαχρονική επαφή τους με μεταναστευτικούς πληθυσμούς από τη δεκαετία του '90. Δεν βιώναν φόβο και απειλή και η κοινωνική ταυτότητα τους ταυτότητα δεν εμπεριέχει ρατσιστικές διαστάσεις και η στάση τους τονίζει το πρόταγμα για εκπαίδευση για όλους. Η αντίληψη που έχουν για τα παραπάνω δεν διαφαίνεται να διαφοροποιείται από την απόσταση της εγγύτητας των κοινωνικών ομάδων. Όμως η στάση τους απέναντι στη μητρική γλώσσα των μεταναστών και προσφύγων και η σταθερή τους αντίληψη ότι βασικός παράγοντας ένταξης αποτελεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που ανευρίσκεται και σε άλλες έρευνες (Gkaintartzi et al., 2016), δεν προσδίδει στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα στοιχεία μια διαπολιτισμικής στάσης, αλλά περισσότερο μιας μονογλωσσικής και πολυπολιτισμικής προσέγγισης. Οι απόψεις τους περισσότερο επηρεάζονται από τα θέματα που αναδύονται σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο στην καθημερινή πράξη, εξαιτίας της ανεπάρκειας τους και της μη οργανωμένης κατάρτισης και επιμόρφωσης τους στη διαχείριση δίγλωσσων μαθητών. Η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται για τα γλωσσικά ζητήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμεσολαβεί τις απόψεις τους. Η μονοπολιτισμική προσέγγισή του και η αδυναμία του να αναγνωρίσει την αναγκαιότητα διδασκαλίας και άλλων μητρικών γλωσσών διαμορφώνει μια κατά βάση μονογλωσσική προσέγγιση. Ερευνητικά δεδομένα του

ΟΟΣΑ καταγράφουν ένα ποσοστό μικρότερο του 10% των χωρών παγκοσμίως, που προσφέρει τη μητρική γλώσσα των μεταναστών στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2015).

Παράλληλα, μερικοί εκπαιδευτικοί: α) αναφέρθηκαν σε μόνο μερική ένταξη των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών και προσφύγων, β) ήταν αντίθετοι με την άμεση ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αναφέροντας ότι πρέπει αρχικά να τους γίνουν εντατικά μαθήματα και να εξοικειωθούν, κυρίως, με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, όπως και να είναι «υγιείς» (π.χ. σωματική υγιεινή, εμβόλια), ενώ δήλωσαν ότι η επίδοση της τάξης μπορεί να επηρεαστεί. Αυτές οι απόψεις ανευρίσκονται σε έρευνες τις προηγούμενες δεκαετίες, όπου ο εθνοκεντρισμός ενυπάρχει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1987. Νάκας, 1994. Νικολάου, 2000). Αυτές οι αντιλήψεις και ο φόβος και η απειλή που ίσως βίωναν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας εκφράζεται ως ζήτημα με τη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, που παρεμποδίζει την ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική προσαρμογή τους (βλ. Cummins, 2005) ή ως ζητήματα σχολικής υγιεινής. Στην μετανεωτερική εποχή, αρκετές φορές η στερεοτυπική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, του «ξένου», γίνεται με όρους πολιτισμικής ανωτερότητας (Χριστόπουλος, 2002) και η γλώσσα και οι κοινωνικές συνήθειες εργαλειοποιούνται για την ενσωμάτωση (ή ακόμα και αφομοίωση) των μεταναστών και προσφύγων. Τα παραπάνω διαμεσολαβούνται όχι μόνο από την μονογλωσσικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά επιτείνονται από τη μη καλή οργάνωση του (π.χ. πολυπληθή τμήματα, μη εξειδικευμένο προσωπικό) και την διαπολιτισμική ανεπάρκεια και ανετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, εξαιτίας της ελλιπούς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης (ενδοσχολικής ή μη), να αντιμετωπίζει τις αναγκαιότητες των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Επιπλέον, οι πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις για τις ΔΥΕΠ και την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα τονίζουν ακόμα περισσότερο την μονογλωσσικότητα, το μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αφού δεν διδάσκεται καμία μητρική γλώσσα, ενώ οι συγκεκριμένες δομές λειτουργούν σε διαφορετικές αίθουσες και διαφορετικές ώρες από το υπόλοιπο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπερασματικά, από την έρευνά μας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης προσέγγισαν θετικά για την ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση, γιατί είναι δικαίωμα τους και έχει θετικές συνέπειες στην κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη όλων

των μαθητών. Επιπλέον, θεώρησαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως βασική μεταβλητή στη μαθησιακή και κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Παράλληλα, μερικοί εκπαιδευτικοί είχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις και εξέφρασαν ένα λόγο με εθνοκεντρικές διαστάσεις. Οι παραπάνω απόψεις τους διαμεσολαβούνται από τη μη κατάλληλα οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική. Από τα παραπάνω είναι κάτι περισσότερο από αναγκαιότητα η ανάπτυξη μαθησιακών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών που θα βασίζονται σε μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα υπερβαίνει τα στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού, θα ενισχύει την πολυγλωσσικότητα και τη διαφορετικότητα των κοινωνικών ταυτοτήτων και συνάμα θα προσπαθεί να προσδώσει ίσες ευκαιρίες και να άρει τους εκπαιδευτικούς αποκλεισμούς από ομάδες μαθητικού πληθυσμού που βιώνουν σχολική αποτυχία ή σχολική περιθωριοποίηση.

Βιβλιογραφία

- ANDROULAKIS, G., GKAINARTZI, A., KITSIOU, R., & TSIOLI, S. (2018). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little, & P. Thalgot (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (pp. 181–186). Berlin/Boston: De Gruyter.
- CUMMINS, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- GKAINARTZI, A., KILIARI, A., & TSOKALIDOU, R. (2015). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60–72.
- GKAINARTZI, A., KILIARI, A., & TSOKALIDOU, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education*, 3, 1–17.

- GOGONAS, N. (2007). Ethnolinguistic vitality perceptions among migrant and indigenous pupils in Greece. *Journal of Mediterranean Studies*, 17(2), 249-270.
- GRIVA, E., & CHOSTELIDOU, D. (2012). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International journal of multilingualism*, 9(3), 257-271.
- KATSIGIANNI, V., & KAILA, M. (2019). Refugee education in Greece: A case study in primary school. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 5(15), 352-360
- KLEIN, A. (2017, DECEMBER 12). *Survey shows educators struggle with impact of immigration*. EducationWeek.
<https://www.edweek.org/leadership/survey-shows-educators-struggle-with-impact-of-immigration/2017/12>
- KURBEGOVIC, D. (2016). *A survey study examining teachers' perceptions in teaching refugee and immigrant students* (Doctoral dissertation, University of Washington).
file:///C:/Users/Aegean/Downloads/Kurbegovic_washington_0250E_15812.pdf
- MATTHEOUDAKIS, M., CHATZIDAKI, A., & MALIGKOUDI, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 358-371.
- MITITS, L. (2018). Multilingual Students in Greek Schools: Teachers' Views and Teaching Practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28-36.
- OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing
- PAPAPOSTOULOU, A., MANOLI, P., & MOUTI, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22.
- PENNINX, R. (2003). *Integration: the role of communities, institutions, and the state*. Migration information source. Migration Policy Institute.
- SAKKA, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(9), 98-123
- SAKLAN, E. & ERGINER, A. (2017). Classroom Management Experiences with Syrian Refugee Students. *Education Journal*, 6(6), 207.

- THEODOROU, E. (2011). 'Children at our school are integrated. No one sticks out': Greek-Cypriot teachers' perceptions of integration of immigrant children in Cyprus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 501-520.
- ZOTOU, E. (2017). Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal Of Language and Cultural Education*, 5(3), 127-143.
- ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ, Π., & ΜΑΝΕΣΗΣ, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.
- ΑΦΟΥΞΕΝΙΔΗΣ, Α., ΣΑΡΡΗΣ, Ν., ΤΣΑΚΗΡΙΔΗ, Ο. (2012). *Η ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές πρακτικές*. ΕΚΚΕ. Αθήνα.
- ΒΑΦΕΑ, Α., & ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ, Α. (2017). *Η γοργόνα με το παπιγιόν. Η τέχνη και ο ακτιβισμός στην παιδαγωγική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΓΚΑΪΝΤΑΡΤΖΗ, Α. (2012) Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Π.Α.Ε, Α.Π.Θ.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- ΔΑΦΕΡΜΑΚΗΣ, Μ. (2007), Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση. Στο Κ. Ζώρας, & Φ. Μπαντιμαρούδης (Επιμ.), *Οι Κοινωνικές Επιστήμες σήμερα* (σσ. 97-114). Αθήνα: Σάκκουλα.
- ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- ΚΕΣΙΔΟΥ, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, στο ένταξη παιδιών Παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Στο Α. Κεσίδου (Επιμ), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- ΚΥΠΡΙΑΝΟΥ, Δ. (2011). *Παιδιά Μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο-Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- ΝΑΚΑΣ, Θ. (1994). Γεωγραφικές Διάλεκτοι και προκαταλήψεις. Η στάση των εκπαιδευτικών. Στο Θ Παπακωνσταντίνου, & Λ Δελλασούδας, (Επιμ), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο* (σσ. 127-134). Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. (2000). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- ΣΓΟΥΡΑ, Α., ΜΑΝΕΣΗΣ, Ν., & ΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- ΤΣΙΩΛΗΣ, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.
- ΥΠΠΕΘ (2019). 30-05-19. *Η Υφ. Παιδείας Μ. Τζούφη στην παρουσίαση της ετήσιας Έκθεσης της UNESCO για την εκπαίδευση των μεταναστών*. <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/41500-31-05-19-i-yf-paideias-m-tzoufi-stin-parousiasi-tis-etisias-ekthesis-tis-unesco-gia-tin-ekpaidefsi-ton-metanaston-3>
- ΧΑΤΖΗΣΩΤΗΡΙΟΥ, Χ., & ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ, Κ. (Επιμ.) (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. (2002). *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας*. Αθήνα: Κριτική.



Περίληψη

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Στην έρευνα πήραν μέρος 22 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, 8 άντρες και 14 γυναίκες με πολυετή προϋπηρεσία στο δημόσιο σχολείο. Για την συλλογή των

δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης. Από την έρευνά μας διαφάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης προσέγγισαν θετικά για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στην εκπαίδευση, γιατί είναι δικαίωμα τους και έχει θετικές συνέπειες στην κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Επιπλέον, θεώρησαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως βασική μεταβλητή στη μαθησιακή και κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, μερικοί εκπαιδευτικοί είχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις και εξέφρασαν ένα λόγο με εθνοκεντρικές διαστάσεις. Οι παραπάνω απόψεις διαμεσολαμβάνονται από τη μη κατάλληλα οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. ελλιπή επιμόρφωση και υλικοτεχνική υποδομή).

Λέξεις-κλειδιά: Ένταξη, μετανάστευση, εκπαιδευτικοί

Abstract

The aim of the study was to investigate the views of teachers of primary and secondary education on the integration of immigrants/refugees in Greek schools. 22 teachers of primary and secondary education, 8 men and 14 women with many years of experience in public schools took part in the survey. Qualitative research through the semi-structured interview tool was chosen for the collection of the survey data. Our research revealed that the majority of the teachers of primary and secondary education approached the inclusion of immigrants/refugees in education positively, because it is their right and has a positive impact on the social and educational development of all students. Moreover, they considered the learning of the Greek language as a key variable in the educational and social adaptation of students with immigrant and refugee background. In addition, some teachers had stereotypical perceptions and expressed a discourse with ethnocentric characteristics. These views were mediated by poorly organised educational policy (e.g. inadequate training and logistical infrastructure, etc.).

Key-words: Inclusion, immigration, teachers

Ο Παναγιώτης Γιαβρίμης είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ

Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου
giavrimis@soc.aegean.gr