

Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής για την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων αυτών, τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ισότιμη ένταξη των μαθητών

Αλέξιος Μαστρογιάννης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
alexmastr@sch.gr

Αθανάσιος Μαλέτσκος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
maletskos@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής στο πλαίσιο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαίδευση και η ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων και των αλλοδαπών, καθώς και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70 τριάντα δύο Τάξεων Υποδοχής Δημοτικών Σχολείων ως προς την αποτίμηση της λειτουργίας τους, στις περιοχές της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης, κατά τέσσερα σχολικά έτη και συγκεκριμένα από το 2017-18 έως και το 2021-22. Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι Τάξεις Υποδοχής καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη στήριξης των μαθητών/τριών, ως προς την ενδυνάμωση της ελληνομάθειας και τη διαμόρφωση κατάλληλων επιβοηθητικών συνθηκών για τη μείωση της σχολικής διαρροής, ώστε να επιτευχθεί, ει δυνατό, καθολική και πλήρης ενσωμάτωση των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καταγράφηκε πρόοδος στη μαθητική επίδοση, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και τη βελτίωση της κοινωνικοποίησης και του σχολικού κλίματος. Προτείνεται, με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, η έγκαιρη στελέχωσή τους, η στοχευμένη επιμόρφωση και η τακτική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η ανάπτυξη της συνεργασίας με γονείς και επιστημονικούς φορείς, καθώς και η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής, μέσω της δημιουργίας ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Τάξεις υποδοχής, ένταξη, στήριξη, ισότητα, διαπολιτισμικότητα, προσφυγόπουλα, ρομά

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, όλα σχεδόν τα φιλελεύθερα-δημοκρατικά έθνη αγωνίζονται να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα, τα οποία σχετίζονται και επηρεάζονται πολύ από τα κύματα μετανάστευσης και στην επιγενόμενη εθνοφυλετική ποικιλομορφία (Banting, Westlake & Kymlicka, 2022). Μάλιστα, η διαπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα είναι συνδεδεμένες με τις προκλήσεις που απορρέουν από την ανάγκη σφυρηλάτησης και ισχυροποίησης της κοινωνικής ενότητας, η οποία πιθανόν να κινδυνεύει, εξαιτίας αυτής της εθνικής, πολιτιστικής και θρησκευτικής ποικιλομορφίας (Meer, Modood & Zapata-Barrero, 2016). Στον ευρωπαϊκό χώρο, δε, η διαπολιτισμικότητα (η επιζητούμενη αλληλεπίδραση, δηλαδή, μεταξύ των διάφορων πολιτισμών, ο σεβασμός για πολιτιστικές παραδόσεις και αξίες) εμφανίστηκε ως ένας σχολιασμός και μια αξιολόγηση της δεδομένης

πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών (Modood, 2022; Νικολάου, 2000; Δαμανάκης, 1997).

Η εκπαίδευση ως οριζόντιο, ζωντανό και δυναμικό κοινωνικό κεφάλαιο επηρεάστηκε σφόδρα από αυτές τις κοινωνικοπολιτισμικές «αναταράξεις». Συνεπακόλουθα, λοιπόν, οι πολλαπλές παγκόσμιες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές αλλά και οι αυξανόμενοι κοινωνικοοικονομικοί διαχωρισμοί έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ποικιλόμορφου, πολιτισμικά και γλωσσικά, μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία όλου σχεδόν του κόσμου (Johnson et al., 2021). Επιπλέον, και οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης αυξάνουν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις με ταχείς ρυθμούς αλλά και με περίπλοκους τρόπους (Gopalkrishnan, 2019). Η εκπαίδευση έχει από καιρό αναγνωριστεί ως κρίσιμη και ζωτικής σημασίας προϋπόθεση για την επιβίωση και την εξέλιξη όχι μόνο των ατόμων αλλά και της κοινωνίας στο σύνολό της (Burai & Kardum, 2022), οπότε ο εξισοροπητικός, γεφυροποιητικός, συνδετικός και διαπολιτισμικός ρόλος της στη νέα διαμορφωμένη πολυπολιτισμική πραγματικότητα της ποικιλομορφίας (πρέπει να) είναι πολύ κομβικός.

Τα τελευταία χρόνια, στα σχολεία και της χώρας μας, φοιτά ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων (Χαρίτος Παπαχρήστος & Μανούσου, 2022; Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018; Νικολάου, 1999), γεγονός που εγείρει την ανάγκη άμεσης εκκίνησης προσπαθειών, με σκοπό μια επιτυχημένη ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης και οι Ρομά μαθητές, εξαιτίας των αξιακών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών ιδιαιτεροτήτων τους (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011), αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, πέραν ασφαλώς και των διακρίσεων που υφίστανται, με αποτέλεσμα να απαιτούνται κρίσιμα βήματα από την Πολιτεία, ώστε να καταστεί εφικτή η σχολική τους ένταξη. Για τη διαχείριση αυτής της δεδομένης πολυπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2001; Rizvi, 1985), η οποία διακρίνει, όπως προλέχθηκε, όλα τα σύγχρονα εθνικά κράτη (Χαρίτος, 2019), είναι επωφελές και σκόπιμο να εντοπιστούν οι κατευθύνσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες θα αποτελέσουν πιθανές απαντήσεις ως προς την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας του σημερινού μαθητικού δυναμικού στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Είναι αναγκαία, με άλλα λόγια, η ενίσχυση διαπολιτισμικών πρακτικών, δηλαδή η γνωριμία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ ατόμων που τα χαρακτηρίζει πολιτισμική ετερότητα. Απαραίτητη είναι, επίσης, και η δημοκρατική διαχείριση και η καλλιέργεια της νοοτροπίας της αποδοχής αυτής της ετερότητας (Besley & Peters, 2012; Γκόβαρης, 2001; Μπερελής, 2001). Η μετανάστευση, η προσφυγιά, ως υποκατηγορία της μετανάστευσης (Nordgren, 2017), η παλιννόστηση, τα γκέτο και οι μειονότητες, ως κρίσιμα κοινωνικά φαινόμενα (Χαρίτος, 2019), αποτελούν λόγους και αιτίες για τον άμεσο σχεδιασμό και την εφαρμογή ποικίλων, ευρέων και σύγχρονων διαπολιτισμικών πολιτικών από όλες τις δημοκρατικά ευνομούμενες χώρες.

Οι προσεγγίσεις, που προάγουν την πολιτισμική ικανότητα στο σχολείο, απαιτούν από τους δασκάλους σχετικές (πολιτισμικές) ικανότητες, ώστε να διδάσκουν παιδιά από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών, φυλετικών, εθνικών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών υποβάθρων και αφετηριών (Landa & Stephens, 2017; Deardorff, 2009; Hargreaves, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή πολιτιστική ικανότητα (Nordgren, 2017) μπορούν να καλλιεργήσουν και να οικοδομήσουν φιλικά και παροτρυντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία όχι μόνο θα αυξάνουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες όλων των μαθητών/τριών τους, αλλά και θα βελτιώνουν τη μαθησιακή νοοτροπία και θα προασπίζουν την ομαλή και σταδιακή ένταξη των μαθητών/τριών τους στη σχολική κουλτούρα της διαπολιτισμικής τάξης. Η ανάγκη για πολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς είναι υψίστης σημασίας (Johnson et al., 2021; O'Brien et al., 2021; Nordgren, 2017; Saldaña, 2010), επειδή μέσω των αλληλεπιδράσεων, των εμπειριών τους, της γνώσης τους περί διαφορετικών πολιτισμών αλλά και της ανάπτυξης, από μέρους τους, σχετικών δεξιοτήτων και στάσεων, μπορούν να παράγονται πλουραλιστικά πολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ώστε να ενισχύονται τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και να βελτιώνεται η κριτική και η κοινωνική συνείδηση, όπως και η κοινωνική ικανότητα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση, η οποία συνδέεται άμεσα και θετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία και τις επιδόσεις των μαθητών, χαρακτηρίζεται από ανύπαρκτη ως ελλιπή, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται

αναποτελεσματικοί και ανεπαρκείς, διεκδικώντας, μάλιστα, με στόχο να υπερακοντίσουν αυτό το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έλλειμμα, αντίστοιχες συστηματικές, περιοδικές και οργανωμένες επιμορφώσεις (Μαστρογιάννης, 2015; Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013).

Μια σχετική καινοτόμος προσέγγιση, ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), ο οποίος εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το 2010, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας εξάλειψης των ανισοτήτων, έθεσε ως σκοπό του να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και «εξισωτικά» σε περιοχές-ζώνες, στις οποίες παρατηρούνται σχολικά, κοινωνικά και οικονομικά αδιέξοδα. Η αντισταθμιστική δομή των Ζ.Ε.Π., όπως και κάθε σχετικός εκπαιδευτικός διαπολιτισμικός θεσμός, έθεσε ως κρίσιμη αποστολή του την επιτυχημένη και ενεργό ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών (Καρανικόλα & Πίτσιου, 2015), καθώς και των προερχόμενων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και περιβάλλοντα χαμηλής μόρφωσης μαθητών στο σχολικό σύστημα. Επιπροσθέτως, ως σκοπός των Ζ.Ε.Π. τέθηκε και ο περιορισμός της σχολικής διαρροής, η οποία, ως φαινόμενο, παρουσιάζεται έντονα στους αμέσως παραπάνω μαθητές (Βεργίδης, 2012). Η περί των Ζ.Ε.Π. σχετική Πράξη, για το σχολικό έτος 2021-2022, επικεντρώνεται στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό. Επιπλέον, εστιάζεται και σε συμπληρωματικά γνωστικά αντικείμενα, ώστε οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ες να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Γενικά, δηλαδή, η Πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών/τριών, καθώς και στην αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και την ευόδωση των προσδοκώμενων οφελών και αποτελεσμάτων.

Οι ιδρυθείσες, για την εξυπηρέτηση αυτής της σχολικής ανάγκης, Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), επιχειρούν να διευκολύνουν τη μαθητική ένταξη, την προσαρμογή, τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση, την εξέλιξη και την πρόοδο σε ένα δυναμικό, διαπολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και να βελτιώσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και του εκπαιδευτικού έργου, γενικότερα (Μπούτζα, 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο της αναγκαιότητας ύπαρξης Τ.Υ. στο ελληνικό σχολικό σύστημα, ως σκοπός της παρούσας εργασίας τίθεται η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε τριάντα δύο (32) Τ.Υ., οι οποίες λειτουργούσαν σε εννέα (9) Δημοτικά Σχολεία, τα οποία βρίσκονται σε περιοχές της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, κατά τα σχολικά έτη 2017-18, 2018-19, 2019-20 και 2020-21, αντλώντας δεδομένα μέσω των αναλύσεων των ετήσιων εκθέσεων που υποβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς, με τη λήξη του διδακτικού έτους. Πέραν των σχετικών απόψεων των εκπαιδευτικών, στην εργασία καταγράφονται και οι προτάσεις τους, όσον αφορά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας στις Τ.Υ. για μαθητές/τριες που, κυρίως, αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Τέλος, παρουσιάζονται και οι γενικότερες προτάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην, όσο το δυνατό, ισότιμη και πληρέστερη ένταξη των μαθητών/τριών των Τ.Υ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ Ζ.Ε.Π. ΚΑΙ ΤΩΝ Τ.Υ.

Ο Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β εισάγει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σε μια προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να προωθήσει μέτρα που στόχευαν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, «...στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής». Στις Ζ.Ε.Π. «εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό

συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας». Επίσης, ο ίδιος νόμος προέβλεπε ότι «με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα».

Σύμφωνα με τις εγκυκλίους με οδηγίες και κατευθύνσεις ίδρυσης και λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ σε Δημοτικά Σχολεία του σχολικού έτους 2021-22 (Αρ. πρωτ.: Φ1/140282/Δ-03-11-2021//ΥΠΑΙΘ) και την αντίστοιχη για τα Γυμνάσια Λύκεια και ΕΠΑΛ (Αρ.Πρωτ.Φ1/60388/Δ1/27-05-2021/) «...οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων. Για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι/ες, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.»

Όπως συνέβαινε και στα αρχικά στάδια εφαρμογής και λειτουργίας (αρχές του 2000) των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π., περιλαμβάνονται δύο κύκλοι οι οποίοι εντάσσονται εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου:

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ, όπου «φοιτούν μαθητές/-τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές/-τριες που φοιτούν σε ΤΥ Ι ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή Εικαστικά Μουσική Αγωγή Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Η φοίτηση στην ΤΥ Ι ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης».

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΙΙ ΖΕΠ, όπου «φοιτούν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές/-τριες που φοιτούν στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα: είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη) είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές/-τριες που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ».

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών/-τριών με τον οποίο συγκροτούνται ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ είναι εννέα (9). Σε κάθε Τάξη Υποδοχής δύναται να δημιουργούνται ομάδες μαθητών/τριών από διαφορετικές τάξεις με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το μαθησιακό τους επίπεδο. Επειδή βασικός σκοπός της ΤΥ Ι ΖΕΠ ή της ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές/-τριες να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα της τάξης τους, «κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους δύναται να διακοπεί η φοίτηση μαθητή/τριας στην Τάξη Υποδοχής, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων έπειτα από σχετική αιτιολογημένη εισήγηση του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής και του δασκάλου της τάξης του/της».

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από τις υποχρεωτικές επίσημες ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας των Τ.Υ., τις οποίες απέστειλαν τα σχολεία στους Σχολικούς Συμβούλους, στο

τέλος του σχολικού έτους 2017-18, και στους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου με το τέλος των σχολικών ετών 2018-19, 2019-20 και 2020-21. Οι υποβεβλημένες ετήσιες εκθέσεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονταν στις Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. μελετήθηκαν αναλυτικά και διεξοδικά και αποδελτιώθηκαν ως περιπτωσιολογικές μελέτες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννιά Δημοτικά Σχολεία περιοχών της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, κατά τα τέσσερα τελευταία σχολικά έτη 2017-18, 2018-19, 2019-20 και 2020-21. Οι λειτουργούσες, και τα τέσσερα προαναφερόμενα σχολικά έτη, Τάξεις Υποδοχής των σχολείων αυτών, με τη λήξη του διδακτικού έτους, υπέβαλλαν εκθέσεις, μέσω του δασκάλου της τάξης και του Διευθυντή του σχολείου. Τα δεδομένα της έρευνας, με σκοπό να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν ως μελέτες περίπτωσης, αντλήθηκαν, δηλαδή, από τριάντα δύο (32) επίσημες ετήσιες εκθέσεις αποτίμησης της λειτουργίας των Τ.Υ. Οι δύο ερευνητές υπήρξαν τα στελέχη εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι, αρχικά, και μετέπειτα Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου), στους οποίους υποβάλλονταν οι (υποχρεωτικές) ετήσιες εκθέσεις με το τέλος του διδακτικού έτους.

Στις Τ.Υ. φοιτούσαν μαθητές Ρομά και παιδιά αλλοδαπών (μέσος όρος δώδεκα μαθητές ανά Τ.Υ.). Υπήρξε, ωστόσο, τοπική διαφοροποίηση, δεδομένου ότι στην Αιτωλοακαρνανία η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που φοιτούσαν στις Τ.Υ. ήταν μαθητές Ρομά, ενώ στις περιοχές της Κοζάνης και των Γρεβενών οι μαθητές ήταν σχεδόν όλοι αλλοδαποί. Οι εκπαιδευτικοί που στελέχωναν τις Τ.Υ. ήταν ισάριθμοι των τμημάτων των Τ.Υ., και, κατά 90% περίπου, ήταν γυναίκες αναπληρώτριες, μέσω Προγραμμάτων ΕΣΠΑ.

Για την ανάλυση και την αποδελτίωση των υποβληθεισών ετήσιων εκθέσεων των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου, που χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς έρευνας (Campbell, 2017), λογίζεται ως μια ερευνητική τεχνική για τη δημιουργία αναπαραγωγίμων και έγκυρων συμπερασμάτων από δεδομένα, σύμφωνα με το περιεχόμενό τους ή αλλιώς ως μια συστηματική, αντικειμενική και ποσοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών ενός μηνύματος (Neuendorf, 2017; Krippendorf, 2012). Ο στόχος της ανάλυσης περιεχομένου, που αποτελεί μία από τις καλύτερες και από τις πλέον δημοφιλείς ερευνητικές μεθόδους στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες του ανθρώπου (Erlingsson & Brysiewicz, 2017; Neuendorf, 2017; Hsieh & Shannon, 2005), είναι η συστηματική εξέταση του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου (Τζάνη, 2005; Mayring, 2004). Όσον αφορά στα γραπτά υλικά-τεκμήρια, αυτά μπορεί να προέρχονται από εφημερίδες, περιοδικά, εγκυκλίους, άρθρα, βιβλία, σχολικά εγχειρίδια αλλά και εκθέσεις αναφορών (Bryman & Bell, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση, πραγματοποιήθηκε ανάλυση του περιεχομένου των εκθέσεων - ποιοτική και ποσοτική - λόγω της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της ανίχνευσης τάσεων, που παρέχει στον ερευνητή η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Ακολούθως, έγινε ανάπτυξη και επεξεργασία των δεδομένων, μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης και, τελικά, της σύμπτυξης των κωδικών σε θέματα (Bazeley, 2013; Krippendorf, 2012). Η κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε στον εντοπισμό χαρακτηριστικών λέξεων, φράσεων και προτάσεων, ώστε να αποδοθούν οι σχετικοί-κατάλληλοι κωδικοί, οι οποίοι δηλώθηκαν μέσω λειτουργικών ορισμών. Μετέπειτα, οι αρχικοί κωδικοί κατηγοριοποιήθηκαν, οργανώθηκαν και ενοποιήθηκαν σε γενικότερους θεματολογικούς άξονες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων προέκυψαν εκατόν οχτώ (108) κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε δεκαοχτώ (18) κατηγορίες, που είναι: Η γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών (ΓΚΝ), η επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτισή των εκπαιδευτικών (ΕΕΚ), η κοινωνική ενσωμάτωση και συμπερίληψη των μαθητών (ΚΕΣ), το εκπαιδευτικό διδακτικό υλικό (ΕΔΥ), η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (ΒΜΕ), η διαθεματική προσέγγιση και αξιολόγηση (ΔΠΑ), η επίτευξη διδακτικών στόχων (ΕΔΣ), η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς (ΕΣΓ), το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μονάδας (ΠΣΚ), οι σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού (ΣΣΑ), οι παρεμβάσεις, οι δραστηριότητες και το υλικό (ΠΔΥ), οι

δραστηριότητες μαθηματικών εννοιών (ΔΜΕ), σχέσεις και προβλήματα λειτουργίας (ΣΠΛ), τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και η υποστήριξη (ΕΑΥ), η συνεργασία και η εξατομίκευση της διδασκαλίας (ΣΕΔ), η διαχείριση της μαθησιακής ανομοιογένειας (ΜΑΑ), η συνεργασία με γονείς Ρομά (ΣΓΡ) και τέλος η υλοποίηση της τηλεκαίδευσης (ΥΤΗ). Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας κωδικοποιημένα ανά κατηγορίες. Συγκεκριμένα:

Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν μια θετική αποτίμηση για τις Τάξεις Υποδοχής, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια προσπάθεια μετάβασης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας από ένα αφομοιωτικό προς ένα διαπολιτισμικό μοντέλο, στην κατεύθυνση του συμπεριληπτικού σχολείου. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτούργησαν ομαλά, με τη συνεργασία και συμπαράσταση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, και σημειώθηκε, στο μέτρο του δυνατού, αξιοσημείωτη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών (ΓΚΝ, 32 αναφορές).

Σημειώθηκε η αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών των Τ. Υ., καθώς και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας - στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης - ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΕΕΚ, 32 αναφορές).

Καταγράφηκε η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών και στην ενίσχυση της προσπάθειας συμπερίληψης των μαθητών/τριών με γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια (ΚΕΣ, 30 αναφορές).

Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Υποδοχής χρησιμοποιούν ποικίλο εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό, εκτός των βιβλίων της πολιτείας (διδακτικό πακέτο «Γεια σας») και θεωρούν απαραίτητη τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και σχετικά εκπαιδευτικά λογισμικά Μαθηματικών και Γλώσσας, τα οποία συνέβαλαν σημαντικά στη δημιουργία κινήτρων αλλά και συνθηκών προσέλκυσης της προσοχής των μαθητών (ΕΔΥ, 28 αναφορές).

Παρατηρήθηκε βελτίωση της μαθητικής επίδοσης κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό. Η εκμάθηση-κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε φωνολογικό αλλά και σε γραπτό επίπεδο, όπως επίσης η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, η κατάκτηση μαθηματικών εννοιών και η κατανόηση και επίλυση αριθμητικών προβλημάτων αποτέλεσαν τον κύριο διδακτικό-γνωστικό προσανατολισμό (ΒΜΕ, 27 αναφορές).

Θετικά βρέθηκε ότι συντελεί, στους σκοπούς λειτουργίας των Τ.Υ., η δημιουργία φακέλου προόδου (portfolio) για κάθε μαθητή, όπου καταγράφεται η πρόοδος του και καταχωρίζονται οι εργασίες του και τα γνωστικά του επιτεύγματα. Χρησιμοποιήθηκαν, επιτυχώς, ο αθλητισμός, η μουσική, η ζωγραφική και το θέατρο και γενικά διαθεματικές προσεγγίσεις με στόχο το χαρούμενο κλίμα, την καλλιέργεια της ομαδικότητας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και των σχέσεων αλληλο-αποδοχής και συνεργασίας (ΔΠΑ, 25 αναφορές).

Οι στόχοι της ίδρυσης Τ.Υ., σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές, επιτεύχθηκαν με επιτυχία. Η μαθησιακή διαδικασία εξελίχθηκε σύμφωνα με τις γνωστικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και της ομάδας στην οποία συμμετείχε. Με εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και με εργασίες σε ομαδικό επίπεδο (η ανάθεση εργασιών στο σπίτι ήταν πολύ περιορισμένη), καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν γενικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθουν να δρουν και να λειτουργούν συνεργατικά. Η συντριπτική πλειονότητα των διδακτικών παρεμβάσεων προσέλαβε, κυρίως, κοινωνικοποιητικές και, δευτερευόντως, γνωστικές κατευθύνσεις και διαστάσεις (ΕΔΣ, 24 αναφορές).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην επικοινωνία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των συνεχών απουσιών και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών που φοιτούσαν στις Τ.Υ. ΖΕΠ υπήρξε περιορισμένη. Προτείνεται η βελτίωση στη συνεργασία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τους γονείς των μαθητών/τριών (ΕΣΓ, 22 αναφορές).

Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα χαρακτηρίστηκε θετικό, ενώ και η λειτουργία των Τ.Υ. - σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς - συνεισφέρει στην αποδοχή του διαφορετικού και του ξένου, από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στόχο αποτέλεσε η

ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τη σημασία της αποδοχής της πολιτισμικής ταυτότητας τους και ειδικότερα του σεβασμού της μητρικής γλώσσας (ΠΣΚ, 21 αναφορές).

Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε Τάξη Υποδοχής αναπτύσσουν, τελικά, σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους, που φοιτούν στη γενική τάξη. Εδώ αποδεικνύεται καθοριστικός ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας αλλά και όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι οποίοι εκφράζονται και παίρνουν αποφάσεις, μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων (ΣΣΑ, 20 αναφορές).

Οι παρεμβάσεις στο μάθημα της Γλώσσας περιελάμβαναν διαλόγους και αυθεντικά κείμενα και παραμύθια, κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών και προσαρμοσμένα στο γλωσσικό τους επίπεδο. Οι δραστηριότητες ήταν κυρίως κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες στηρίζονταν σε φωτογραφικό υλικό (κυρίως στους αρχάριους μαθητές) και σε οπτικοακουστικό υλικό προερχόμενο είτε από το Διαδίκτυο είτε από τα σχολικά βιβλία (ιδίως κατά τις ώρες συνεργατικής διδασκαλίας) είτε από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» (Γεια σας, Λεξικό με λέξεις και εικόνες) ή ακόμη και από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» (Μιλώ και γράφω ελληνικά). Σε κάθε περίπτωση, έγινε προσπάθεια σύνδεσης όλων των παρεμβάσεων με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έπαιξε η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και η προβολή ταινιών, που είχαν ως στόχο την παρατήρηση, την ανάπτυξη διαλόγων μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου και την πληροφόρηση για στοιχεία από τη ζωή, τον τρόπο σκέψης και τον πολιτισμό των παιδιών (ΠΔΥ, 20 αναφορές).

Φάνηκε ότι οι Τ.Υ. δύνανται, υπό προϋποθέσεις, να συνθέσουν μια εφικτή, πραγματιστική επιλογή και λύση για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα μας και να βοηθήσουν, κατά πολύ, τους αλλοδαπούς μαθητές, ώστε να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πρόγραμμα είναι - μετά την εμπειρία αρκετών ετών - καλά οργανωμένο από την ελληνική πολιτεία. Η υποστήριξη από τους Συμβούλους και Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου χαρακτηρίζεται θετική και ικανοποιητική αλλά υπάρχουν, ακόμη, περιθώρια θεσμικής και πρακτικής βελτίωσης στην υποστήριξη του εγχειρήματος (ΕΑΥ, 19 αναφορές).

Η λειτουργία των Τ.Υ. χαρακτηρίστηκε από κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών, τονίστηκε η συνεισφορά όλων των εκπαιδευτικών, ενώ καταγράφηκε και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, δοθέντος ότι οι μαθητές/τριες των Τ.Υ. στην αρχή του σχολικού έτους παρουσιάζουν εσωστρέφεια και απομόνωση. Επίσης, μεταξύ μαθητών ενδέχεται να εμφανιστούν κρούσματα διαπληκτισμών, αλλά, στη συνέχεια, οι σχέσεις όλων των παιδιών βελτιώνονται και η ένταξη καθίσταται ομαλότερη και ευκολότερη (ΣΠΛ, 18 αναφορές).

Η κυριότερη δυσκολία, που πρόεκυψε, αφορούσε στη διαχείριση της μαθησιακής ανομοιογένειας μέσα σε μια υποομάδα. Συγκεκριμένα, αρκετοί μαθητές που βρίσκονταν την ίδια ομάδα παρουσίαζαν μεγάλες αποκλίσεις σε μαθησιακό επίπεδο, γεγονός του καθιστούσε αδύνατη μια ενιαία διδασκαλία. Για την αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας, ο κάθε μαθητής ακολουθούσε ένα προσωπικό εξατομικευμένο μαθησιακό πρόγραμμα διδασκαλίας, προσαρμοσμένο στις δικές του ανάγκες. Οι στόχοι για κάθε μαθητή ήταν διαφορετικοί ανάλογα με το μαθησιακό του επίπεδο και την πρόοδο που παρουσίαζε (ΜΑΑ, 18 αναφορές).

Ιδιαίτερα βοηθητικό στοιχείο στην εφαρμογή του προγράμματος, αποτέλεσε η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων της σχολικής μονάδας, η οποία συνεισφέρει στον σχηματισμό μιας σαφέστερης και ολοκληρωμένης εικόνας για το μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού και έτσι γίνεται ευκολότερη η εξατομικευμένη προσπάθεια ενίσχυσης κάθε μαθητή. Η εξατομικευση της διδασκαλίας είναι μια εκ των ων ουκ άνευ αντισταθμιστική διαδικασία, ανάλογη της ηλικίας των παιδιών και του βαθμού χρήσης της ελληνικής γλώσσας (ΣΕΔ, 18 αναφορές).

Στο μάθημα των Μαθηματικών οι δραστηριότητες ήταν εμπλουτισμένες με οπτικό υλικό έτσι, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες (προσθέτω, αφαιρώ, μικρότερο, μεγαλύτερο κ.ά). Επίσης, έγινε προσπάθεια σύνδεσης των Μαθηματικών με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (ΔΜΕ, 17 αναφορές).

Αναφέρθηκε η δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς Ρομά (αφού ελάχιστοι φαίνεται να κατανοούν τον σημαντικό ρόλο και τα οφέλη του σχολείου), η συχνή απουσία και για μεγάλα χρονικά διαστήματα των μαθητών/τριών, τα υφιστάμενα βιβλία τα οποία δεν πληρούν και δεν καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών Ρομά, καθώς απευθύνονται κυρίως σε αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ στερούνται και πρόσθετου ψηφιακού υλικού (ΣΓΡ, 15 αναφορές).

Τέλος, καταγράφηκε η αδυναμία σύνδεσης πολλών μαθητών των Τ.Υ. των ΖΕΠ στις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης. Η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών συνθηκών οδήγησε στην απομάκρυνση των μαθητών/τριών από τη μαθησιακή διαδικασία και ακολούθως στην ανάγκη ύπαρξης περιόδων προσαρμογής (ΥΤΗ, 14 αναφορές).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι Τάξεις Υποδοχής, κατά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, λειτούργησαν, γενικά, ομαλά, με τη συνεργασία και συμπαράσταση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και σημειώθηκε, στο μέτρο του δυνατού, αξιοσημείωτη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών/τριών. Στις περιπτώσεις, δε, πραγματοποίησης δια ζώσης των μαθημάτων, η συντριπτική πλειονότητα των διδακτικών παρεμβάσεων προσέλαβε κυρίως κοινωνικοποιητικές και γνωστικές κατευθύνσεις και διαστάσεις. Η εκμάθηση-κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε φωνολογικό αλλά και σε γραπτό επίπεδο, όπως επίσης η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, η κατάκτηση μαθηματικών εννοιών και η κατανόηση και επίλυση αριθμητικών προβλημάτων αποτέλεσαν τον κύριο διδακτικό-γνωστικό προσανατολισμό.

Οι Τάξεις Υποδοχής μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της ισότιμης και πληρέστερης ένταξης των μαθητών, καθώς και στη μείωση της σχολικής διαρροής, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ενώ αναγκαία θεωρείται η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε θέματα συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προϋποθέσεις επιτυχίας των στόχων των Τ.Υ. αποτελούν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγράμματος διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών στις Τ.Υ., η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, ο αναστοχασμός των δράσεων που υλοποιούνται και η ανατροφοδότηση των σχετικών διδακτικών προγραμμάτων. Επίσης, χρειάζεται και η άμεση ένταξη στις γενικές τάξεις των μαθητών για τους οποίους - με βάση την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων - έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι. Τέλος, απαραίτητη θεωρείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην υλοποίηση των κριτηρίων (τεστ) κατάταξης και επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας και γενικά η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η έγκαιρη (με την έναρξη του διδακτικού έτους) και μόνιμη στελέχωση των Τ.Υ.

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι απαραίτητες χρηματοδοτήσεις, η σύνταξη καινοτομικών προγραμμάτων σπουδών, η δημιουργία σύγχρονου διδακτικού υλικού και, φυσικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν τέσσερις κομβικές παραμέτρους εκπαιδευτικής ανάκαμψης, όπως και επένδυσης στη θεμελίωση ενός σύγχρονου οριζόντιου «σχολείου για όλους», δίχως αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής αποτελούν ένα σημαντικό επιστημονικό, εκπαιδευτικό δυναμικό και κεφάλαιο, η εμπειρία του οποίου, που έχει συσσωρευτεί τα χρόνια που εργάζονται στις Τ.Υ., είναι πολύτιμη για τους ίδιους αλλά και για όλη τη σχολική μονάδα, ως μια ισχυρή παρακαταθήκη στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης.

Η εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών σε Τ.Υ., στο σχολικό και γενικότερα στο κοινωνικό σύστημα, δε θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ή άλλων μαθημάτων. Επιπλέον, είναι παιδαγωγικά ευκατάα (και απαραίτητη) και η προώθηση και, οπωσδήποτε, η εφαρμογή πλουραλιστικών δράσεων και κοινών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα βελτιώνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στις Τ.Υ., όπως και οι παρούσες εκθέσεις κατέδειξαν, το κύριο βάρος των διδακτικών παρεμβάσεων πρέπει να επικεντρώνεται στην ενίσχυση και βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικοποιητικών δεξιοτήτων, με στόχο τη σταδιακή ενσωμάτωση των μαθητών των Τ.Υ. στο σχολικό περιβάλλον (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαίουδάκη, 2015). Επιπλέον, πρέπει να

λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους (Cummins, 2005). Στη βάση μιας «ανοικτής» γλωσσικής πολιτικής μπορεί να έχει θέση στα σχολεία τόσο η πρώτη γλώσσα του μαθητή όσο και η επίσημη που χρησιμοποιείται στην κοινωνία, ενώ και οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μπορούν να αποτελέσουν δυναμικό παράγοντα μάθησης (Baker, 2001).

Στις παρούσες εκθέσεις καταφάνηκε ότι με εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και με εργασίες σε ομαδικό επίπεδο, οι μαθητές είναι δυνατό να κατακτήσουν γενικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθουν να δρουν και να λειτουργούν συνεργατικά, ως ισότιμα μέλη ενός συμπαγούς και συνεκτικού συνόλου. Σε κάθε περίπτωση, έγινε προσπάθεια σύνδεσης όλων των παρεμβάσεων με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών.

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, πολλές φορές, δεν είναι ικανοποιητική (Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2015), ενώ και η συνεργασία της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και άλλους φορείς χαρακτηρίζεται, συχνά, ελλιπής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα από την πολιτεία όσον αφορά στους μαθητές Ρομά, που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής, μέσω της βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου συνεργασίας σχολείου – οικογενείας, της δημιουργίας νέου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και εξεύρεσης τρόπων περιορισμού των διακοπών της φοίτησής τους, καθώς και τρόπων αντιμετώπισης της (πρόωρης) εγκατάλειψης του σχολείου. Στο θέμα αυτό μπορεί να συμβάλει και η συνεργασία μέσω προγραμμάτων που υλοποιούν τα ΑΕΙ και άλλοι δημόσιοι φορείς.

Στην κατεύθυνση της ισότιμης και πληρέστερης ένταξης των μαθητών/τριών είναι απαραίτητη η δημιουργία νέου στοχευμένου – μαθησιακά- διδακτικού υλικού (και σε έντυπη και σε ψηφιακή μορφή), η αξιοποίηση της εμπειρίας όλων των εμπλεκόμενων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών των Τ.Υ., ενώ θα ωφελήσει και η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ανά τη χώρα σε Τ.Υ., με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, διδακτικού υλικού και καλών πρακτικών.

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, αφού βασίζονται και απορρέουν από περιορισμένο αριθμό τμημάτων Τάξεων Υποδοχής και από το συνεπακόλουθο μικρό δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ενώ, παράλληλα, βαθμούς γενίκευσης αφαιρεί, βέβαια, και η περιεσταλμένη γεωγραφική κατανομή των 32 Τ.Υ. του δείγματος.

Τελικά, είναι αδιαπραγμάτευτο, μάλλον, ότι η εκπαίδευση είναι εκείνη η οποία θα μετασηματίσει τις «διαφορετικότητες», μέσω ουσιαστικών οσμώσεων, σε ένα άθροισμα που θα είναι, σαν σε θαύμα, μεγαλύτερο από το άθροισμα των αντίστοιχων προσθετών του. Αναμφισβήτητα, η σύγχρονη εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι τίποτε άλλο παρά ένα μέσο οικοδόμησης γεφυρών, ένα όχημα, ένα εργαλείο που θα ρίχνει εμπόδια και θα χτίζει γέφυρες (Burke, 2019; Ellison, 1995). Διαπολιτισμικές και στέρεες γέφυρες που θα ενώνουν «διαφορετικούς» μεν αλλά εξίσου «όμορφους», χαμογελαστούς, αξίζοντες και υπερήφανους για τον εαυτό τους ανθρώπους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Banting, K., Westlake, D. & Kymlicka, W. (2022). The politics of multiculturalism and redistribution: Immigration, accommodation, and solidarity in diverse democracies. In M. M. L. Crepaz (Ed.), *Handbook on Migration and Welfare* (pp. 210-229). Edward Elgar Publishing.

Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. SAGE Publications.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, σσ. 97-126.

Besley, T. & Peters, M. A. (Eds.). (2012). *Interculturalism, education and dialogue*. Peter Lang.

Bryman, A. & Bell, E. (2011). *Business Research Methods. Third edition*. Oxford University Press.

Burai, R., & Kardum, R. B. (2022). An analysis of learning outcomes achieved through pedagogical competencies acquisition programme in the Republic of Croatia. *International Journal of Instruction*, 15(2), pp. 641-658.

Burke, B. M. (Ed.) (2019). *Breaking Barriers, Building Bridges, Promoting Performance. Selected Papers from the 2019 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Central States Conference on the Teaching of Foreign.

Campbell, D. (2017). Content analysis. In Z. Hoque, L. D. Parker, M. A. Covaleski & K. Haynes (Eds.), *The Routledge companion to qualitative accounting research methods* (pp. 354-371). Taylor & Francis.

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

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997α). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. In D. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 264-270). SAGE Publications.

Ellison, R. (1995). What These Children Are Like. In J. F. Callahan (Ed.), *The Collected Essays of Ralph Ellison*. Modern Library.

Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7, pp. 93-99.

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

Gopalkrishnan, N. (2019). Cultural competence and beyond: Working across cultures in culturally dynamic partnerships. *The International Journal of Community and Social Development*, 1(1), pp. 28-41.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), pp. 1056-1080.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), pp. 1277-1288.

Johnson, C. S., Sdunzik, J., Bynum, C., Kong, N. & Qin, X. (2021). Learning about culture together: enhancing educators cultural competence through collaborative teacher study groups. *Professional development in education*, 47(1), pp. 177-190.

Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, σσ. 128-151.

Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Third Edition*. SAGE Publications.

Landa, M. S. & Stephens, G. (2017). Promoting Cultural Competence in Preservice Teacher Education through Children's Literature: An Exemplary Case Study. *Issues in Teacher Education*, 26(1), pp. 53-71.

Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(2), σσ. 111-121.

Μαστρογιάννης, Α. (2015). Η κοινή, φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 13, σσ. 45- 62.

Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 266- 269). SAGE Publications.

Meer, N., Modood, T. & Zapata-Barrero, R. (2016). *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press.

Modood, T. (2022). Can interculturalism complement multiculturalism? *Multicultural Education Review*, pp. 1-10.

Μπερελής, Π., (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora.

Μπούτζα, Ζ. Γ. (2018). *Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και δίγλωσσα πλαίσια, πολιτισμική υπευθυνότητα και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ υπό το πρίσμα δασκάλων στη Θράκη* (No. GRI-2018-22751). Aristotle University of Thessaloniki.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook. Second Edition*. SAGE Publications.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο.: παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Nordgren, R. D. (2017). Cultural competence and relational closeness: examining refugee education. *Journal of Research in innovative teaching and learning*, 10(1), pp. 79-92.

O'Brien, E. M., O'Donnell, C., Murphy, J., O'Brien, B. & Markey, K. (2021). Intercultural readiness of nursing students: An integrative review of evidence examining cultural competence educational interventions. *Nurse Education in Practice*, 50, 102966.

Πανατζής, Β. & Μαυρούλη, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60), σσ. 121-136.

Πολυμεροπούλου, Β. & Σόρκος, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Rizvi, F. (1985). *Multiculturalism as an Educational Policy. ESA 842, Policy Development and Analysis*. Publication Sales, Deakin University Press, Deakin University, Geelong, Victoria 3217, Australia.

Saldaña, D. (2010). *Πολιτισμική επάρκεια. Ένας πρακτικός οδηγός για εργαζόμενους σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας*. Αθήνα: Κέντρο Ημέρας «Βαβέλ» της «Συνειρμός – ΑμΚΕ Κοινωνικής Αλληλεγγύης».

Σγούρα Α., Μάνεσης Ν. & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, σσ. 108–129.

Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Εργαστήριο «Βιοψυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση.

Χαρίτος, Β. (2019). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. Στα *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης* (Τόμος 3, Μέρος Α'), σσ. 75-84. Αθήνα 22-24 Νοεμβρίου 2019.

Χαρίτος, Β., Παπαχρήστος, Κ. & Μανούσου, Ε. (2022). Διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφύγων/μεταναστών μαθητών στην Α/θμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Προβληματισμοί για την εξ αποστάσεως εφαρμογή της. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις Προοπτικές*. (Τόμος 1, Μέρος Α'), σσ.133-151. Αθήνα 26-28 Νοεμβρίου 2021.