



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες »

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ
ΔΗΜΟΣΘΕΝΟΥΣ ΓΕΝΝΑΔΙΟΣ

Ρόδος, Μάρτιος 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ
ΔΗΜΟΣΘΕΝΟΥΣ ΓΕΝΝΑΔΙΟΣ
ΑΜ: 4152020006

« Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες »

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Σοφός Αλιβίζος , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Καραμούζης Πολύκαρπος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ρόδος, Μάρτιος 2023



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

o

Greek special education teachers' perceptions on teaching students with immigrant background, refugees and special educational needs

ΔΗΜΟΣΘΕΝΟΥΣ ΓΕΝΝΑΔΙΟΣ

Επιβλέπων: Σοφός Αλιβίζος

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 24 Φεβρουαρίου 2023

Σοφός Αλιβίζος	
Τσιμπιδάκη Ασημίνα	
Καραμούζης Πολύκαρπος	

Ρόδος, Μάρτιος 2023

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Ο δηλών
Γεννάδιος Δημοσθένους

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	8
Πρόλογος	10
Abstract	6
Εισαγωγή.....	11
Μέρος πρώτο: Θεωρητική διερεύνηση.....	13
Κεφάλαιο 1^ο: Ειδική Αγωγή και μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	13
1.1 Ο θεσμός της ειδικής αγωγής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που το υπηρετούν.....	13
1.2 Χαρακτηριστικά μαθητών/-τριών ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο.....	15
Κεφάλαιο 2^ο: Η εκπαίδευση μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/-προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα.....	18
2.1 Σημσιολογικό περιεχόμενο του όρων «πρόσφυγας», «μετανάστης» και «αλλοδαπός»...18	
2.2 Εκπαίδευση μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα.....	19
2.3 Εκπαίδευση μαθητών/-τριών με προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα.....	21
2.4 Ο ρόλος των σχολείων στην ένταξη των προσφύγων μαθητών/-τριών.....	23
2.5 Μοντέλα εκπαίδευσης μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο.....	26
Κεφάλαιο 3^ο : Διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας των γλωσσών.....	30
3.1 Δομισμός ή Στρουκτουραλισμός.....	31
3.2. Κειμενοκεντρική θεωρία.....	31
3.3 Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	33
3.4. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	34
Κεφάλαιο 4^ο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	39
4.1 Αξιολόγηση μεταναστών/-τριών μαθητών με ε.ε.α.....	39
4.2 Πρακτικές διδασκαλίας σε μαθήτριες/-ες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α.....	41
4.3 Υλικό διδασκαλίας σε μαθήτριες/-ες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α.....	46
4.4 Κατάρτιση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	48
4.5 Κριτική συζήτηση και επιλογή ερευνητικών ερωτημάτων από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	49
Μέρος δεύτερο: Η έρευνα.....	52
Κεφάλαιο 5^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....	52

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	52
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	52
5.3 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	53
5.4 Σημαντικότητα διερεύνησης των ζητημάτων της έρευνας.....	55
5.5. Ερευνητική μέθοδος.....	56
5.6 Συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα.....	57
5.7. Εργαλείο συλλογής δεδομένων παρούσας έρευνας.....	58
5.8. Διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων.....	63
5.9 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	64
Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα έρευνας.....	66
6.1 Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητικό ερώτημα με τίτλο: <i>«Ποιες είναι οι διαδικασίες άτυπης αξιολόγησης που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»</i>	66
6.2. Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητικό ερώτημα με τίτλο: <i>«Ποιες είναι οι πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»</i>	71
6.3 Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητικό ερώτημα με τίτλο: <i>«Ποιο είναι το υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης, για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»</i>	78
6.4. Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητικό ερώτημα με τίτλο: <i>«Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης, για τον βαθμό κατάρτισής τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;»</i>	84
Κεφάλαιο 7ο : Συζήτηση.....	91
Κεφάλαιο 8ο : Συμπεράσματα.....	100
Κεφάλαιο 9ο : Περιορισμοί της έρευνας.....	105
Κεφάλαιο 10: Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	106
Κεφάλαιο11:Βιβλιογραφία.....	108
Παράρτημα:.....	116

Κατάλογος πινάκων διπλωματικής εργασίας

Πίνακας 6.1: Επισκοπικός πίνακας θεματικών ενοτήτων για πρώτο ερευνητικό ερώτημα...

Πίνακας 6.2: Επισκοπικός πίνακας θεματικών ενοτήτων για δεύτερο ερευνητικό ερώτημα...

Πίνακας 6.3: Επισκοπικός πίνακας θεματικών ενοτήτων για τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....

Πίνακας 6.4: Επισκοπικός πίνακας θεματικών ενοτήτων για τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.....

Περίληψη

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα επιδιώκεται η καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών ειδικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Νομό Αττικής σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έλευση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στην Ελλάδα τον 2^{1ο} αιώνα προκαλεί την ανασύσταση των σχολικών μαθητικών τάξεων με αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να πρέπει να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους έργο στις νέες ανάγκες του μαθητικού τους πληθυσμού. Στην έρευνα συλλέχθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών/-τριών στα τμήματα ένταξης, τις πρακτικές διδασκαλίας που εφάρμοσαν μαζί τους και το υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποίησαν. Τέλος, επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την κατάρτισή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των απόψεων των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Κατά την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες με προσφυγικό υπόβαθρο στα τμήματα ένταξης δεν έχουν γνωμάτευση, αλλά εντάχθηκαν στα εν λόγω τμήματα κατόπιν απόφασης συλλόγου διδασκόντων και λόγω της μη λειτουργίας τμημάτων υποδοχής στη σχολική μονάδα. Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί παρήγαγαν δικά τους τεστ αξιολόγησης ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών/-τριών. Σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, εφάρμοσαν μετωπική διδασκαλία και υλοποίησαν ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής, σύνταξης και ορθογραφίας. Επίσης, οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν υλικό από βιβλία ειδικής αγωγής, ενώ δε χρησιμοποίησαν το υλικό διδασκαλίας από το Υπουργείο Παιδείας και τους αρμόδιους φορείς. Τέλος, καταγράφηκε ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ανάγκη για σχετική κρατική μέριμνα.

Λέξεις κλειδιά: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μετανάστες μαθήτριες/-ες, πρόσφυγες μαθήτριες/-τες, αξιολόγηση, πρακτικές διδασκαλίας, κατάρτιση εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract: In this qualitative research, we aim to record the opinions of special primary education teachers in the Prefecture of Attica regarding the teaching of students with immigrant/refugee backgrounds and special educational needs. The arrival of immigration and refugee flows in Europe and specifically in Greece in the 21st century causes the reconstitution of school classes with the result that special education teachers have to adapt their educational work to the new needs of their student population. In the research, the opinions of the special education teachers were collected on the evaluation procedures of the students in the inclusion classes, the teaching practices they implemented with them and the teaching materials they used. Finally, an attempt was made to record the opinions of special education teachers regarding their training in intercultural education. The semi-structured interview tool was used to collect teachers' opinions. During the presentation of the research findings, it became clear that most of the students with a refugee background in the integration classes do not have an opinion, but joined the said classes following the decision of the teachers' association and due to the non-operation of reception classes in the school unit. Regarding student assessment, most teachers produced their own assessment tests according to students' level. Regarding teaching practices, most teachers adopted teacher-centered approaches, applied face-to-face teaching, and implemented vocabulary, grammar, syntax, and spelling exercises. Also, most teachers used material from special education books, while they did not use the teaching material from the Ministry of Education and the competent agencies. Finally, insufficient training of special education teachers in intercultural education was recorded and the teachers mentioned the need for relevant state care.

Keywords: special educational needs, immigrant students, refugee students, assessment, teaching practices, teacher training, intercultural education

Πρόλογος

Τα τελευταία περίπου οκτώ χρόνια καταγράφονται αφίξεις μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική επικράτεια, λόγω οικονομικών λόγων και κυρίως λόγω πολεμικών συρράξεων στις χώρες καταγωγής αυτών των ανθρώπων. Το πιο πρόσφατο κύμα προσφύγων στην Ελλάδα είναι Ουκρανοί πολίτες, λόγω της έναρξης πολέμου στη γειτονική χώρα με την Ρωσία. Οι συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες οδήγησαν στην αντίστοιχη εισαγωγή μεταναστών και προσφύγων στις ελληνικές δομές τυπικής εκπαίδευσης, μεταξύ αυτών και στις δομές ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας, το σχολικό έτος 2021-2022 εγγράφηκαν 16.417 πρόσφυγες μαθητές/-τριες <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refug-educ>. Όπως θα γίνει φανερό στο κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων, ορισμένοι/-ες πρόσφυγες μαθητές/-τριες φοιτούν σε δομές ειδικής αγωγής.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσπάθεια ανάδειξης της φωνής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη διδασκαλία τους με μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής του Νομού Αττικής, οι οποίοι/-ες υπηρετούν σε σχολικές μονάδες δημοτικών σχολείων τυπικής εκπαίδευσης, σε τμήματα ένταξης και στον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Θα συλλεχθούν απόψεις σχετικά με την άσκηση του επαγγέλματός τους σε μαθητές/-τριες, οι οποίοι/-ες δικαιούνται να μορφωθούν σύμφωνα και με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο συγκεκριμένο σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους, οι οποίοι/-ες με βοήθησαν στην υλοποίηση της έρευνας και στη συγγραφή της εργασίας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι/-ες αφιέρωσαν χρόνο κατά τη διεξαγωγή των διά ζώσης συνεντεύξεων. Η συμβολή τους ήταν πολύτιμη και καθοριστική για την υλοποίηση της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου, κ. Αλιβίζο Σοφό για την κοινοποίηση της ακαδημαϊκής του γνώσης και για τη συστηματική καθοδήγηση σε κάθε επιμέρους βήμα της έρευνας και στη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους στην υλοποίηση του συγκεκριμένου εγχειρήματος, της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας.

Εισαγωγή

Στον 21^ο αιώνα όλα τα σχολεία στον Δυτικό κόσμο διακρίνονται από πολυπολιτισμικό πλουραλισμό, όσον αφορά στη σύνθεση του μαθητικού τους δυναμικού. Οι μετακινήσεις πληθυσμών, είτε εκούσια για την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής, είτε ακούσια λόγω έκρυθμης κατάστασης και πολεμικών συγκρούσεων στις χώρες καταγωγής, προκαλούν ανακατατάξεις σε κοινωνικές δομές των κρατών, συνεπώς και στα σχολικά περιβάλλοντα. Σ' ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον αναδύονται νέες ανάγκες και απαιτήσεις ως προς την άσκηση του εκπαιδευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την πάροδο των χρόνων αρχίζουν να γίνονται ολοένα και περισσότερο γνωστές στην εκπαιδευτική κοινότητα, διότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να διδάξουν, να διαχειριστούν, να σεβαστούν και να αναδείξουν τους πολιτισμούς των μαθητών/-τριών τους. Οι σχολικές δομές ειδικής αγωγής δεν αποτελούν εξαίρεση στην παραπάνω πραγματικότητα και οι εκπαιδευτικοί τους καλούνται να συμπεριλάβουν τις αρχές και τις μεθόδους πολυπολιτισμικών μοντέλων στη διδακτική τους διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δημοτικών σχολείων σχετικά με τη διδασκαλία τους σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στο εξής: ε.ε.α.). Ειδικότερα, επιδιώκεται η διερεύνηση των διαδικασιών αξιολόγησης των εν λόγω μαθητών/-τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν μαζί τους, το υλικό διδασκαλίας που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, καθώς ο βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο θεωρητικό μέρος και συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιαστούν ορισμοί που κατά καιρούς αποδόθηκαν σχετικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα από ελληνικούς νόμους. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν οι δομές ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποια κοινά στοιχεία των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και με ε.ε.α. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι πολιτικές εκπαίδευσης μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα, καθώς επίσης και μοντέλα εκπαίδευσης διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν διδακτικές προσεγγίσεις σχετικά με τη διδασκαλία των

γλωσσών, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με τη συγγραφή του τέταρτου κεφαλαίου, στο οποίο θα γίνει βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών με την παρούσα έρευνα. Τα αντίστοιχα ευρήματα των σχετικών ερευνών θα παρουσιαστούν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Κατά το ερευνητικό μέρος και συγκεκριμένα στο πέμπτο κεφάλαιο θα περιγραφούν τα βήματα σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας, το είδος της έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών και οι λόγοι-αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρατεθούν οι θεματικές ενότητες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων, για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Στο έβδομο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί να γίνει μία σύνδεση των ευρημάτων της έρευνας με τα ευρήματα σχετικών ερευνών, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος, στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο όγδοο κεφάλαιο θα συγγραφούν τα συμπεράσματα της εργασίας, ενώ στα τελευταία δύο κεφάλαια θα καταγραφούν οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα αντίστοιχα.

Κεφάλαιο 1^ο : Ειδική Αγωγή και μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1.1 Ο θεσμός της ειδικής αγωγής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που το υπηρετούν

Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης υπάρχουν δομές που προωθούν και συμβάλλουν μέσα από εξειδικευμένες δράσεις και προγράμματα στη συμπερίληψη των μαθητών/-τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (στο εξής: μαθητές/-τριες με ε.ε.α). Αναφέροντας τη φράση «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» κρίνεται χρήσιμο στα πλαίσια της εργασίας να δοθεί το σημασιολογικό περιεχόμενο με σκοπό να αναδειχθούν τα σχετικά χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών που ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα. Ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» εμφανίστηκε πρώτη φορά στο ελληνικό νομοθετικό κείμενο του νόμου 3699/2008. Σύμφωνα με το άρθρο 3,κεφ. Α' του νόμου 3699/2008, στους/στις μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατατάσσονται οι μαθητές, οι οποίοι/-ες παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικοποίησης στο σχολικό περιβάλλον, λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων και νευροψυχικών διαταραχών. Ειδικότερα στο άρθρο αναφέρεται ότι: *«στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου»*. Επίσης, σύμφωνα με το ίδιο άρθρο παιδιά με ε.ε.α. είναι οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι/-ες αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, καθώς επίσης και τα παιδιά διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

Οι συγκεκριμένες δυσκολίες, όπως αναφέρεται στην παραπάνω παράγραφο, εντοπίζονται κατόπιν διεπιστημονικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με το άρθρο 5 του ίδιου νόμου αρμόδιοι/-ες να εντοπίσουν τις αισθητηριακές διαταραχές, τα κινητικά προβλήματα ή χρόνια προβλήματα υγείας είναι επιστήμονες που εργάζονται σε δημόσια νοσηλευτικά ιδρύματα ή ανήκουν σε δημόσιες υγειονομικές επιτροπές. Επίσης, σχετικά με τον εντοπισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών απαιτείται συνεργασία των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) με τις προαναφερθείσες υγειονομικές

υπηρεσίες για την κατάρτιση ολοκληρωμένου προγράμματος, με στόχο την ασφαλή πρόσβαση των παιδιών και τη συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα.

Ως προς το σχολικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, το Τμήμα Ένταξης (ΤΕ) αποτελεί μία από τις υποστηρικτικές δομές προς τη συμπερίληψη των μαθητών/-τριών με ε.ε.α., το οποίο στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς με σχετική επιστημονική κατάρτιση. Όπως αναφέρεται στη γ παράγραφο του άρθρου 6 του Ν3699/2008, στο τμήμα ένταξης παρέχεται η δυνατότητα για εφαρμογή εξειδικευμένου προγράμματος, το οποίο συνδιαμορφώνεται μέσω προτάσεων που υπάρχουν στη γνωμάτευση των μαθητών/-τριών και μέσω της γνώσης και της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών από τον/την εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν το δικαίωμα, σύμφωνα με το άρθρο 20 του ισχύοντα εξεταζόμενου νόμου, να εργαστούν στα τμήματα ένταξης του δημοτικού σχολείου γενικής εκπαίδευσης είναι όσοι/-ες είναι ενταγμένοι στον κλάδο των ΠΕ71 (Δάσκαλοι ΕΑΕ) και στον κλάδο των ΠΕ70.50 (δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην ΕΑΕ). Τα ειδικά τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών ΠΕ71, τα οποία αποδεικνύουν την κατάρτισή τους στην Ε.Α.Ε. είναι το Διδακτορικό δίπλωμα στην ΕΑΕ, το δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών στην Ε.Α.Ε. ή στη σχολική ψυχολογία, το πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην Ε.Α.Ε. στα Διδασκαλεία, το πτυχίο Παιδαγωγικών Τμημάτων Ε.Α.Ε., το σεμινάριο ετήσιας κατάρτισης στην Ε.Α.Ε. με διάρκεια 400 ώρες, το οποίο υλοποιείται από εποπτευόμενους φορείς από Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Τμήματα Ένταξης θα πρέπει να κατέχουν τουλάχιστον ένα από τα προαναφερθέντα προσόντα.

Επιπλέον, στον νόμο 3699/2008 παρουσιάζεται για πρώτη φορά ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, μέσω της συνεργασίας του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και του/της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Στο νέο αυτό πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ε.Α.Ε. γίνεται πολυδιάστατος και θεωρητικά καταργείται το μοντέλο της προσκόλλησης και της ατομικής εργασίας του εκπαιδευτικού με τον/τη μαθητή/-τρια με ε.ε.α., την ώρα που ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης διδάσκει απευθυνόμενος στους/στις υπόλοιπους μαθητές/-τριες της τάξης. Επίσης, μέσα από τον συγκεκριμένο νόμο καταργείται η μοναδική λύση της παραπομπής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τμήμα ένταξης (άρθρο 1, παρ.18 του νόμου 2817/2000) και εμπλουτίζεται από την υποστήριξη των παιδιών από την/τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης καλούνται να επανεξετάσουν τις διδακτικές τους μεθόδους, τις προτεραιότητες, τις δραστηριότητες και τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, ώστε να δώσουν την ευκαιρία στον/στην δάσκαλο/-α Ε.Α.Ε. να παρουσιάσει τα

διδασκτικά του εργαλεία και να συνδιαμορφώσουν τους στόχους και το Αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης (Νικολακοπούλου, 2020).

1.2.Χαρακτηριστικά μαθητών/-τριών ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο

Στο παρόν κεφάλαιο θα διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο. Ένα χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τους μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο από τους/τις γηγενείς μαθητές/-τριες είναι η γνώση της μητρικής γλώσσας σε ανώτερο επίπεδο συγκριτικά με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Vedder & O'Dowd, 1999). Η μη καλή γνώση της γλώσσας του σχολείου καταγράφεται ερευνητικά περιπτώσεις ως αιτία θυματοποίησης ή κοινωνικής απομόνωσης. Το γεγονός αυτό παρατηρείται συνήθως σε σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες έχουν την ίδια εθνικότητα και δεν έχουν εξοικειωθεί με τη συνύπαρξη ατόμων με άλλες καταβολές και κουλτούρα (Vedder & O'Dowd, 1999). Επίσης, η απουσία κοινής γλώσσας επικοινωνίας δημιουργεί εμπόδια στην κοινωνική συναναστροφή των παιδιών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την κοινωνικοποίηση και τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον (Mansouri & Jenkins, 2010). Επιπλέον, τα παιδιά με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο είναι ήδη επιφορτισμένοι/-ες με αυξημένα επίπεδα άγχους, λόγω των πρότερων εμπειριών και λόγω της πιθανής απότομης φυγής από τη χώρα καταγωγής (Stevens & Vollebergh, 2008). Η κοινωνική αυτή απομόνωση των μεταναστριών/-ων μαθητών σε συνδυασμό με τις συναισθηματικές δυσκολίες οδηγούν στην απόφαση του εκπαιδευτικού συστήματος για παροχή προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής (Roberts, 2015).

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο καταγράφονται μειωμένα ποσοστά σχολικής επιτυχίας σε σύγκριση με τα αντίστοιχα ποσοστά των γηγενών μαθητών/-τριών. Στις Η.Π.Α αποτυπώνονται χαμηλότερα ποσοστά σχολικής επίδοσης των έγχρωμων μαθητών/-τριών σε σύγκριση με τους λευκούς/-ες μαθητές/-τριες (Barton & Coley, 2010). Σύμφωνα με τα δεδομένα έρευνας στην Αγγλία το 2012 (Strand, 2012), οι μαθητές/-τριες δεκατεσσάρων ετών, με καταγωγή από την Καραϊβική παρουσίασαν χαμηλότερα ποσοστά σχολικής επίδοσης από τους Βρετανούς/-ες συμμαθητές/-τριές τους.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των μαθητών/-τριών ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο είναι το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικογενειών τους. Οι οικονομικές δυσκολίες των οικογενειών τους οδηγούν τους γονείς στο να μη βάζουν σε προτεραιότητα την κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ καταγράφεται και το γεγονός να μην μπορούν οι γονείς να τους/τις εξασφαλίσουν τα αναγκαία είδη πρώτης ανάγκης (O' Connor & Fernandez, 2006). Η έλλειψη των αναγκαίων ειδών διατροφής οδηγεί αντίστοιχα σε ανθυγιεινό τρόπο ζωής και σε ελλείμματα στη σωματική διάπλαση και στη νοητική ανάπτυξη.

Στα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο η δυσκολία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας -γλώσσας στόχου. Η δυσκολία στην εκμάθηση της γλώσσας έγκειται σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διδασκαλία της γλώσσας στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό (Hoff, 2013). Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας απαιτεί τη γνώση και την εφαρμογή εξειδικευμένων στρατηγικών, τις οποίες δε γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Η ελλιπής εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας- κυρίαρχης γλώσσας του κράτους υποδοχής, σταδιακά συντελεί σε χαμηλή σχολική επίδοση στα σχολικά μαθήματα και σε κάποιες περιπτώσεις στην εντύπωση ότι οι συγκεκριμένοι/-ες μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Lesaux & Kieffer, 2010). Η ενδεχόμενη λανθασμένη εκτίμηση ότι παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακές διαταραχές εγείρει ερωτήματα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών να διακρίνουν γενικές και ειδικές μαθησιακές διαταραχές στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Έχει αποτυπωθεί σε έρευνα ήδη από το 2002 (Donovan & Cross, 2002) ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι στο να διακρίνουν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών/-τριών από τις γενικές και ειδικές μαθησιακές διαταραχές, με αποτέλεσμα να τους/τις παραπέμπουν λανθασμένα σε προγράμματα ειδικής αγωγής, όμοια με τα προγράμματα ειδικής αγωγής για τον ημεδαπό πληθυσμό.

Αποτέλεσμα της λανθασμένης εκτίμησης των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι μη ταξινόμηση των συγκεκριμένων παιδιών στους/στις χαρισματικούς/-ες μαθητές/-τριες, δηλαδή στα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, αναλογικά με την ηλικία τους. Οι χαρισματικοί/-ες μαθητές/-τριες εντάσσονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρακολουθούν προγράμματα ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη το 2010 στις Η.Π.Α. από τη Ford οι τάξεις των χαρισματικών παιδιών στις Η.Π.Α αποτελούνται από έναν

πολύ μικρό έως μηδαμινό αριθμό μεταναστών/-τριών, ενώ θα έπρεπε εντάσσονται σε αυτές περισσότεροι από 253.000 έγχρωμοι/-ες μαθητές/-τριες.

Κεφάλαιο 2^ο : Η εκπαίδευση μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/-προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα

2.1. Σημασιολογικό περιεχόμενο του όρων «πρόσφυγας», «μετανάστης» και «αλλοδαπός»

Στο πρώτο υποκεφάλαιο του δεύτερου κεφαλαίου θα παρουσιαστεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας». Αρχικά με τον όρο πρόσφυγας, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης το 1951, εννοείται ο/η πολίτης, ο οποίος/-α εγκατέλειψε τη χώρα καταγωγής του, επειδή δικαιολογημένα τίθεται σε κίνδυνο η ζωή του (UNHCR, 2022). Οι λόγοι για τους οποίους υπάρχει κίνδυνος της ζωής του ατόμου αφορά στις πεποιθήσεις του/της πολίτη για θέματα θρησκείας, λόγω διαφορετικής φυλής ή εθνικότητας από την κυρίαρχη, λόγω συμμετοχής σε μη αποδεκτές από το κράτος καταγωγής κοινωνικές ομάδες, ή για μη αποδεκτές πολιτικές θέσεις. Ένας ακόμη σοβαρός λόγος, για τον οποίο έρχονται πρόσφυγες τα τελευταία περίπου οκτώ χρόνια στην Ελλάδα είναι η διεξαγωγή πολέμου στις χώρες καταγωγής τους. Οι πρόσφυγες, σε αντίθεση με τους μετανάστες, δεν μπορούν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής, καθώς τίθεται κίνδυνος για τη ζωή τους. Οι χώρες που έχουν υπογράψει τη Σύμβαση της Γενεύης, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, αλλά και οι χώρες που δεν την έχουν υπογράψει είναι υποχρεωμένες δεχτούν τους/τις πρόσφυγες, να τους/τις χορηγήσουν άσυλο και να τους/τις διασφαλίσουν τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη σύμβαση, οι πρόσφυγες δικαιούνται με την αίτηση ασύλου δικαιώματα σε βασικά πρώτης ανάγκης στη χώρα καταγωγής, όπως η στέγαση, η σίτιση, η εκπαίδευση, η εργασία, η μετακίνηση, η διατήρηση της θρησκείας και των πολιτικών φρονημάτων κ.α. Από την άλλη πλευρά οι πρόσφυγες οφείλουν να σέβονται και να τηρούν το νομικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Ως προς το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου μετανάστης/-τρια, προσδιορίζεται το άτομο το οποίο επιλέγει να εγκαταλείψει τη χώρα καταγωγής και να μετακινηθεί σε άλλες χώρες προκειμένου να αναζητήσει εργασία με καλύτερες συνθήκες ή με σκοπό να ζήσει σε μία χώρα με άλλο βιοτικό επίπεδο από εκείνο της χώρας καταγωγής (Θεριανός, 2010). Οι μετανάστες/-τριες μπορούν να επιστρέψουν στη χώρα τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν, χωρίς να διατρέχουν κίνδυνο δίωξης ή θάνατου, όπως στην περίπτωση των προσφύγων. Επίσης, τα

δικαιώματα των μεταναστών δεν καθορίζονται στη Σύμβαση της Γενεύης, αλλά ρυθμίζονται από τους νόμους και την πολιτική του εκάστοτε κράτους υποδοχής.

Όσον αφορά στα παιδιά των μεταναστών/-τριών που, τα εν λόγω άτομα αποτελούν τη δεύτερη γενιά μεταναστών (Θεριανός, 2010). Τα συγκεκριμένα παιδιά, τα οποία γεννήθηκαν στην Ελλάδα, ή ήρθαν σε νεαρή ηλικία με τους γονείς τους στην Ελλάδα, παρακολουθούν το σύστημα της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως οι Έλληνες/-ίδες μαθητές/-τριες. Επίσης, τα παιδιά δεύτερης γενιάς μεταναστών, εφόσον το επιθυμούν, φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια ακολουθούν επαγγελματική σταδιοδρομία στην Ελλάδα (Θεριανός, 2010). Βοηθητικές εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τα συγκεκριμένα παιδιά αποτελούν πλέον τα τμήματα υποδοχής Ζ.Ε.Π. στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σχετικά με περιεχόμενο του όρου αλλοδαπός/-η, αυτό προσδιορίζεται στο άρθρο 1 του Ν. 4151/2013 (ΦΕΚ Α' 103). Ειδικότερα στο άρθρο 1 αναφέρεται ότι αλλοδαπός είναι το πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή καμία ιθαγένεια (ανιθαγενής). Ο/η αλλοδαπός ξεχωρίζει από τον/την ημεδαπό/-η ως προς την ιθαγένεια, με τον/την ημεδαπό/η να κατέχει την ιθαγένεια του κυρίαρχου λαού, του κράτους στο οποίο ζει (Κορδολαίμης, 2017). Επίσης, στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι πολίτης τρίτης χώρας είναι το άτομο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή κάποια άλλη ιθαγένεια κράτους- μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

2.2 Εκπαίδευση μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι κρατικές πολιτικές συμπερίληψης παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Οι νόμοι και οι υπουργικές αποφάσεις που θα παρουσιαστούν δεν περιλαμβάνουν καμία μέριμνα για μία ολιστική διαχείριση των δυσκολιών των παιδιών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δημιουργία τμημάτων εκπαιδευτικής στήριξης μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ξεκίνησε στην Ελλάδα τη δεκαετία από το έτος 1980. Το 1983 νομοθετούνται οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με τον νόμο (Ν. 1404/1983, άρθρο 45, ΦΕΚ 173/Α/24-11-1983. Ειδικότερα στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 45 αναφέρει ότι μπορούν να ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ) σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η συγκεκριμένη κρατική μέριμνα, όπως αναφέρεται στην πρώτη παράγραφο, γίνεται για τη σταδιακά προσαρμογή των παιδιών

παλινοστούτων οικογενειών, δηλαδή των παιδιών Ελλήνων μεταναστών που επέστρεψαν στην Ελλάδα. Στη δεύτερη παράγραφο του συγκεκριμένου άρθρου αναφέρεται ότι με την ίδια απόφαση μπορούν του Υπουργείου μπορούν να γίνονται σεμινάρια για τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις Τ.Υ και στα Φ.Τ.

Δέκα χρόνια μετά τον Νόμο 1404/1983, με την Υπουργική Απόφαση Φ.2/378/Γ1/1124/8-12-1994 (ΦΕΚ 930/Β/14-12-1994) γίνεται λόγος για ένταξη μαθητών/-τριών στο τμήμα υποδοχής με την προϋπόθεση οι μαθητές-τριες να μην έχουν κατακτήσει το επίπεδο της ελληνικής γλώσσας της τάξης εγγραφής τους. Με βάση τη συγκεκριμένη απόφαση μπορούν και οι μαθητές/-τριες με άλλη εθνικότητα από την ελληνική να παρακολουθήσουν μαθήματα στις Τ.Υ, κατόπιν της από κοινού απόφασης του συλλόγου διδασκόντων και του σχολικού συμβούλου. Σύμφωνα με την παρούσα υπουργική απόφαση στις Τ.Υ και στα Φ.Τ. διδάσκουν μόνιμοι, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, ενώ προσόντα όπως η γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητριών/-των, η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων η πρότερη διδασκαλία σε Τ.Υ ή Φ.Τ και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε σχολεία του εξωτερικού αποτελούν προσόντα επιλογής των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα τμήματα. Τα εν λόγω προσόντα δε λαμβάνονται σήμερα υπόψιν για τη στελέχωση των σημερινών τμημάτων υποδοχής, διότι σήμερα προσλαμβάνονται για τις συγκεκριμένες θέσεις εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, με ελάχιστο απαιτούμενο προσόν το πτυχίο προπτυχιακού επιπέδου παιδαγωγικών σχολών. Επιπλέον, παρέχονται η δυνατότητα για διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης και του πολιτισμού των μαθητών/-τριών, ψυχολογική και κοινωνική στήριξη των μαθητών/-τριών που φοιτούν στις Τ.Υ και Φ.Τ. από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Το 1996 με τον νόμο ΥΠ ΑΡΙΘ. 2413/1996 (ΦΕΚ: 124/Α/17-6-1996) ιδρύονται τα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα και ρυθμίζονται ζητήματα παροχής ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό. Στο άρθρο 34 του ίδιου νόμου αναφέρεται ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η λειτουργία σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές/-τριες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες. Σύμφωνα με το άρθρο 35, στα διαπολιτισμικά σχολεία υλοποιούνται τα αναλυτικά προγράμματα με τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, στα οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αλλαγές σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητριών/των τους. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα για υλοποίηση ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία εγκρίνονται από τον αρμόδιο φορέα (Ινστιτούτο Πολιτισμού Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης - ΠΠΟΔΕ) και από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ωστόσο, ούτε στον συγκεκριμένο νόμο αναφέρεται ρητά κάποια μέριμνα για αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι ανάγκες που λαμβάνονται υπόψιν αφορούν κυρίως στον πολιτισμό και στην κουλτούρα των αλλοδαπών παιδιών.

Κατά το έτος 1999 και ειδικότερα στην υπουργική απόφαση με ΦΕΚ Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999 ο θεσμός των Τ.Υ χωρίζεται σε δύο επιμέρους τμήματα με στόχο την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παλινοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών/-τριών. Ειδικότερα, στο τμήμα υποδοχής Ι υλοποιείται ετήσιο εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το τμήμα υποδοχής ΙΙ υλοποιείται έως και δύο σχολικά έτη για τους/τις μαθητές/-τριες που παρακολούθησαν το τμήμα υποδοχής Ι και αποτελεί ένα μοντέλο συνεκπαίδευσης στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων υποδοχής να παρέχουν παράλληλα γλωσσική υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας. Πέρα από την παράλληλη γλωσσική υποστήριξη κατά τη διδασκαλία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής ΙΙ υλοποιούν πρόγραμμα με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και τη μαθησιακή στήριξη στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα. Η συγκεκριμένη υπηρεσία θα μπορούσε να παρομοιαστεί με τον σημερινό θεσμό της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, ο οποίος αποσκοπεί στη συμπερίληψη των μαθητριών/-των με ε.ε.α στους τομείς του σχολικού προγράμματος.

2.3 Εκπαίδευση μαθητών/-τριών με προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα

Πέρα από τους/τις μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο το Υπουργείο Παιδείας κλήθηκε από το έτος 2015 να μεριμνήσει για την εκπαίδευση μαθητών/-τριών με προσφυγικό υπόβαθρο. Μία περίοδος χάραξης πολιτικών ένταξης παιδιών προσφύγων αποτελεί το έτος 2016. Το 2016 το Υπουργείο Παιδείας συγκρότησε την Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, η οποία παρουσίασε προτάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών τον Μάιο του ίδιου έτους (<https://www.minedu.gov.gr/news/23656-19-09-16-draseis-gia-tin-ekpaidefsi>). Ενδεικτικά η πρόταση για την εκπαίδευση παιδιών 4-5 ετών προέβλεπε την ίδρυση νηπιαγωγείων εντός των δομών φιλοξενίας και τη στελέχωσή τους μέσω προσλήψεων νηπιαγωγών, με οικονομικούς πόρους από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης. Επιπλέον, υπήρξε πρόβλεψη για υλοποίηση προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης από μη κυβερνητικές οργανώσεις (Μ.Κ.Ο.) και άλλους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, τα προγράμματα των οποίων θα εγκρίνονταν πριν την υλοποίησή τους από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μία ακόμη υπηρεσία των μη κυβερνητικών

οργανώσεων και άλλων ειδικών φορέων θα είναι η υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των παιδιών προσφύγων, μέσα στις δομές φιλοξενίας. Προϋπόθεση για την υλοποίηση προγραμμάτων από μη κυβερνητικούς εκπαιδευτικούς φορείς είναι η καταγραφή τους στο μητρώο Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων. Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες, οι πρόσφυγες μαθητές/-τριες απέκτησαν μία πρώτη εμπειρία με το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και γενικότερα επιδόθηκαν σε μία διαδικασία μάθησης, ύστερα από το διάστημα της απότομης διακοπής της στο χώρα καταγωγής τους.

Σχετικά με τους/τις μαθητές/-τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο παραπάνω δελτίο τύπου του Υπουργείου Παιδείας, αναφέρεται ότι: *«κατά το σχολικό έτος 2016-2017 θα λειτουργήσουν ειδικές τάξεις υποδοχής κατά τις απογευματινές ώρες (14.00-18.00) σε σχολεία που βρίσκονται πλησίον των δομών φιλοξενίας της χώρας»*. Στις τάξεις υποδοχής οι πρόσφυγες μαθητές/-τριες θα διδάσκονται μαθήματα ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, Μαθηματικών και Πληροφορικής. Στόχος των συγκεκριμένων τμημάτων υποδοχής, όπως επισημαίνεται στην εν λόγω ανακοίνωση είναι η προετοιμασία των παιδιών για την μετέπειτα εισαγωγή τους είτε στο ελληνικό σύστημα γενικής εκπαίδευσης, είτε στο εκπαιδευτικό σύστημα άλλης ευρωπαϊκής χώρας, στην περίπτωση της ενδεχόμενης μελλοντικής μετεγκατάστασης της οικογένειας των παιδιών. Σχετικά με τους/τις μαθητές/-τριες άνω των δεκαπέντε ετών, υπήρξε η πρόβλεψη στο ίδιο δελτίο τύπου για εκμάθηση για την παροχή μαθημάτων γλωσσομάθειας, αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης. Έπειτα, οι μαθητές/-τριες θα έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στις τεχνικές, επαγγελματικές και άλλες σχολές της χώρας ή να φοιτήσουν στα γενικά και επαγγελματικά Λύκεια, λαμβάνοντας βεβαιώσεις και πιστοποιήσεις επαγγελματικών προσόντων. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαχειριζόταν για χρόνια τους μαθητές – πρόσφυγες με ένα συγκεκριμένο τρόπο και οι προσπάθειες να ενταχθούν στα ελληνικά σχολεία δεν ήταν πάντα επιτυχημένες. Αυτό συμβαίνει γιατί το πολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν ήταν έτοιμο για τις αλλαγές που προέκυψαν (Palaiologou, 2012).

Η Ελλάδα άργησε σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες να θέσει σε εφαρμογή το διαπολιτισμικό μοντέλο. Μέχρι το 1980 οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν είχαν την ανάλογη προσοχή για να μπορέσουν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρά τη δημιουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, δεν υπήρχε επιτυχία στην ένταξή τους, αφού το μοντέλο ήταν αφομοιωτικό. Ο νόμος 2413/96 καθιέρωσε ουσιαστικά την αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού ιδρύθηκαν τα πρώτα διαπολιτισμικά σχολεία καθώς και τμήματα στα γενικά σχολεία. Ωστόσο, παρά τον

συγκεκριμένο νόμο και τη σχετική ψήφιση, η γλώσσα των μεταναστών δεν διδάχθηκε ποτέ στην πράξη. Τα ελληνικά θεωρήθηκε ότι είναι τα μοναδικά που πρέπει να διδαχθούν, αφού οι μετανάστες μαθητές κρίθηκε ότι έτσι θα μπορέσουν έτσι να ενταχθούν πιο γρήγορα στην ελληνική πραγματικότητα (Triandafyllidou & Gropas, 2007).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει «αφομοιωτικό». Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι ακόμη και στα διαπολιτισμικά σχολεία οι μετανάστες δεν διδάσκονται τη γλώσσα τους ούτε συνεργάζονται σε ικανοποιητικό επίπεδο με τους γηγενείς μαθητές. Οι κριτικές παραμένουν αρνητικές, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα έχει κατηγορηθεί ότι περιθωριοποιεί τους μετανάστες και τους αποκλείει από τη σχολική διαδικασία, κάνοντας τα προβλήματά τους εντονότερα (Palaiologou & Evangelou, 2011). Τα διαπολιτισμικά προγράμματα που κατά καιρούς έχουν υλοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια και λειτουργούν για την εκπαίδευση και κατάρτιση των μεταναστών μαθητών είναι αποτελεσματικά, αλλά δεν λύνουν το πρόβλημα, αφού έχουν μικρή χρονική διάρκεια και αποσπασματικό χαρακτήρα. Συνεπώς, οι μετανάστες μαθητές δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να συμμετάσχουν στο σχολείο όπως οι Έλληνες μαθητές (Palaiologou & Evangelou, 2011). Η ελληνική νομοθεσία έχει επίσημα αναγνωρίσει το δικαίωμα των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στα ελληνικά σχολεία και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές. Ωστόσο, αυτό έμπρακτα δεν συμβαίνει, αφού το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν λειτουργεί ικανοποιητικά. Οι μετανάστες αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι γλωσσικά, όπως και πολιτισμικά. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες τους και ως αποτέλεσμα οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα. Ουσιαστικά, οι αρχές του μοντέλου εφαρμόζονται μόνο σε θεωρητική βάση και όχι πρακτικά σε ικανοποιητικό βαθμό (Palaiologou & Evangelou, 2011).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός σε αυτή τη προσπάθεια, αφού μέσα από την εξειδίκευσή τους και την κατάρτισή τους μπορούν να βοηθήσουν τους μετανάστες μαθητές για να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία ισότιμα και χωρίς να περιθωριοποιούνται. Ωστόσο, πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη οργάνωση για να καταπολεμηθεί η σχολική διαρροή και οι χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών, οι οποίοι συχνά προτιμούν να εγκαταλείψουν το σχολείο, αφού δεν νιώθουν να τα καταφέρνουν (Palaiologou, 2012).

2.4 Ο ρόλος των σχολείων στην ένταξη των προσφύγων μαθητών/-τριών

Το σχολείο έχει συγκεκριμένο έργο να φέρει εις πέρας, αφού πρέπει να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει, οι οποίοι δεν σχετίζονται μόνο με τη μετάδοση γνώσεων, αλλά αφορούν την ένταξη και προσαρμογή όλων των μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Το έργο του σχολείου επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που υφίστανται στη χώρα. Η εκπαίδευση στηρίζεται στη λειτουργία του σχολείου, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών, που συνεχώς δημιουργούνται (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο ρόλος του έχει απασχολήσει τους επιστημονικούς κύκλους και έχει αναλυθεί από διαφορετικές οπτικές, που η καθεμία προσδίδει κάτι διαφορετικό στον χαρακτήρα του. Οι θεωρίες που εστιάζουν στην κοινωνία αναφέρουν πως το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην κάλυψη των κοινωνικών αναγκών που συνεχώς δημιουργούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι βασικό στοιχείο αυτών των θεωριών, αφού έτσι θα μπορέσουν να προσαρμοστούν ευκολότερα στο κοινωνικό πλαίσιο. Από την άλλη, οι θεωρίες που έχουν στο επίκεντρο το άτομο δίνουν σημασία στον χαρακτήρα του και στην προσωπικότητά του (Κωνσταντίνου, 2015). Οι σχολικές μονάδες που υιοθετούν το διαπολιτισμικό μοντέλο πρέπει να στοχεύουν στην ισότητα, την κοινωνικοποίηση, τη δικαιοσύνη, την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, τη βελτίωση της προσωπικότητας των μαθητών, την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και αργότερα στο επαγγελματικό, μέσα από τα εφόδια που θα τους παρέχουν. Ο στόχος τους είναι οι μαθητές να βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, που θα τους βοηθήσει να συνυπάρξουν ομαλά, ενώ παράλληλα θα έρχονται σε επαφή άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς (Κωνσταντίνου, 2015).

Οι μαθητές σε μία πολυπολιτισμική τάξη προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και έρχονται καθημερινά σε επαφή μεταξύ τους. Το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές, ώστε να μην αντιμετωπίζουν αυτή τη διαφορετικότητα ως απειλή, αλλά να μπορούν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους, χωρίς να υπάρχουν περιστατικά βίας, ρατσισμού και επιθετικότητας (Γεωργογιάννης, 2008). Ο ρόλος του σχολείου στο διαπολιτισμικό μοντέλο είναι να καθορίσει τις συνθήκες που θα αναπτυχθούν μεταξύ των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, αφού ένας βασικός στόχος του είναι να υπάρχει σεβασμός και αλληλεγγύη (Μάρκου & Γκότοβος, 2003). Παρ' όλα αυτά, η διαχείριση των ενδεχόμενων συγκρούσεων και ακατάλληλων συμπεριφορών δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των μαθητών χρειάζονται ιδιαίτερο τρόπο διευθέτησης, για να μην στιγματιστεί κανένας, ούτε να θεωρηθεί ότι γίνεται αδικία εις βάρος κάποιου (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Γι' αυτό τον λόγο, πρέπει να υπάρχει οργάνωση τόσο στις σχολικές μονάδες όσο και σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στο

αναλυτικό πρόγραμμα, αφού πολλές φορές δεν καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει με το περιεχόμενό του να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές, ενώ παράλληλα θα είναι σύμφωνο με τα ανθρώπινα δικαιώματα, προάγοντας αξίες που αφορούν τον σεβασμό, την αλληλεγγύη, την ισότητα, την ειρήνη και την αλληλεγγύη (Markou & Parthenis, 2016). Οι πρόσφυγες – μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, γιατί μόνο τότε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων και να ενταχθούν αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός γι' αυτούς τους μαθητές, αφού μέσα από τους στόχους που θέτει και την οργάνωσή του καθιστά ευκολότερη τη διαδικασία ένταξης των μαθητών (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Ορισμένες από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, το οπτικοακουστικό υλικό, οι ομαδικές δραστηριότητες και οι διαπολιτισμικές πρακτικές. Επίσης, θα πρέπει το σχολικό περιβάλλον να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην έρχεται σε σύγκρουση με τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου, είτε αυτό αφορά τις μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί είτε τον τρόπο διδασκαλίας τους (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί στόχο κάθε σύγχρονου σχολείου, αφού κανένα σχολείο δεν αποτελείται πλέον μόνο από μία συγκεκριμένη εθνικότητα. Με βάση τα ευρωπαϊκά πρότυπα θα ήταν εφικτό να υπάρξει και στα ελληνικά σχολεία μέριμνα για τις γλώσσες των μεταναστών μαθητών, προκειμένου να ενταχθούν ευκολότερα στη χώρα υποδοχής. Είναι σημαντικό οι μετανάστες μαθητές να μη νιώθουν κατώτεροι, αλλά να μπορούν να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και να αξιολογούνται ισότιμα (Markou & Parthenis, 2016).

Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, είναι σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επηρεάζουν την κουλτούρα και το κλίμα που αναπτύσσεται σε ένα σχολείο. Ο διευθυντής που αποτελεί το πρόσωπο που ηγείται μίας σχολικής μονάδας θα πρέπει να επιλέγει ένα δημοκρατικό χαρακτήρα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να χρησιμοποιούν τις μεθόδους που θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικές. Η ποιότητα της εκπαίδευσης αφορά όλα τα μέλη του σχολείου, αφού στόχος όλων είναι να καλύπτονται οι απαιτήσεις και οι ανάγκες των μαθητών, ανεξαρτήτου καταγωγής. Ο τρόπος που θα κυβερνηθεί η σχολική μονάδα είναι σημαντικός για την κοινωνική περιθωριοποίηση, τον ρατσισμό και τα στερεότυπα που δημιουργούνται. Το «άνοιγμα» προς την κοινωνία προσφέρει πολλά οφέλη τόσο στους μαθητές όσο και στο συνολικό έργο του σχολείου (Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου &, 2014).

Όπως διαφαίνεται, οι κοινωνικές αλλαγές που πραγματοποιούνται σε καθημερινό επίπεδο δημιουργούν διαφορετικές ανάγκες στο σχολείο που καθιστά τον ρόλο του ιδιαίτερα σημαντικό και κρίσιμο. Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που περνούν τα παιδιά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους, γι' αυτό είναι σημαντικό να υιοθετούν τα σωστά πρότυπα και συμπεριφορές, που θα αποδέχονται τη διαφορετικότητα και θα την προστατεύουν, αντί να την θεωρούν ως κάτι το απειλητικό. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι κατάλληλο για όλους τους μαθητές, αφού δίνει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους, είτε αφορούν στη μάθηση είτε στην ατομική εξέλιξή τους (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

2.5. Μοντέλα εκπαίδευσης μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας θα παρουσιαστούν τα μοντέλα εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών/-τριών, όπως αυτά εφαρμόζονται στα κράτη υποδοχής. Η επιλογή μοντέλου εκπαίδευσης επαφίεται στους σκοπούς και στη στάση της κάθε χώρας προς τα μέλη με διαφορετική εθνικότητα και πολιτισμό. Ένα από τα μοντέλα εκπαίδευσης, το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμόζεται ρητά σε κάποιες χώρες και υπόρητα σε κάποιες άλλες είναι το μοντέλο της αφομοίωσης. Σύμφωνα με τους Μπαλντατζή και Νταβέλο (2009), αφομοίωση είναι η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα με άλλη εθνικότητα από την κυρίαρχη αναγκάζονται να απαρνηθούν τη γλώσσα τους, τα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας τους και σταδιακά υποχρεούνται να ενστερνιστούν τα αντίστοιχα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Αναφορικά με την χώρα της εκπαίδευσης των κρατών που ακολουθούν το αφομοιωτικό μοντέλο, η ταχύρρυθμη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και τα αναλυτικά προγράμματα με αμιγώς εθνοκεντρικό χαρακτήρα αποτελούν τα κύρια εργαλεία υιοθέτησης του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Επίσης, όπως αναφέρουν οι υποστηρικτές του μοντέλου, η εκμάθηση της γλώσσας με σκοπό τη συμμετοχή στους τομείς της κοινωνίας και τη λήψη κοινωνικών παροχών αποτελεί ιδιωτική υπόθεση του μέλους που επιθυμεί να ζήσει στη χώρα (Μάρκου, 1996). Το συγκεκριμένο μοντέλο υιοθετήθηκε το 1960 από την Αμερική, σε μία προσπάθεια διασφάλισης κοινωνικής συνοχής (Μάρκου, 1996).

Στα μοντέλα εκπαίδευσης που υιοθετήθηκαν διεθνώς και τα οποία έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη

(2008) τα κράτη που υιοθέτησαν αυτό μοντέλο αναγνώρισαν και επέτρεψαν στους πολίτες μετανάστες/-τριες να διατηρήσουν ορισμένα στοιχεία του πολιτισμού τους, όπως τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τα ήθη και έθιμα, τη μουσική και τις τοπικές γιορτές. Προϋπόθεση για τη διατήρηση των προαναφερθέντων στοιχείων είναι η αποδοχή και η συμμόρφωση στους νόμους και τους θεσμούς που διέπουν τους τομείς της οικονομίας, της πολιτικής και της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 2008). Βέβαια, Οι αλλοδαποί/-ες πολίτες έχουν ίσα δικαιώματα συμμετοχής στους τομείς της κοινωνίας και στους κρατικούς θεσμούς. Αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, τα κράτη παρέχουν μέριμνα για εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών/-τριών, πέρα από την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας (Γεωργογιάννης, 2008). Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και η αποδοχή στοιχείων του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών/-τριών, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008) γίνεται με στόχο τη γνωριμία των παιδιών με τον πολιτισμό τους, ώστε να είναι ικανοί/-ες να διακρίνουν τα διαφορετικά στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού και σταδιακά να τα υιοθετήσουν. Επομένως, γίνεται φανερό ότι στόχος και στο συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης είναι η σταδιακή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών/-τριών στην επίσημη κουλτούρα και στο επίσημο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο ανταποκρίνεται κυρίως στις ανάγκες των ημεδαπών μαθητών/-τριών.

Με την πάροδο των χρόνων και με την αύξηση αλλοδαπών πληθυσμών σε χώρες υποδοχής, οι αλλοδαποί/-ες πολίτες οργανώνονται και διεκδικούν την αναγνώριση και τον σεβασμό του πολιτισμού τους από τις χώρες υποδοχής. Από τη δεκαετία 1970 μεταναστευτικοί πληθυσμοί στις ΗΠΑ και ιδιαίτερα οι νέγροι ζητούσαν ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση του πληθυσμού τους με σκοπό την απόκτηση γνώσης και τη μετέπειτα διεκδίκηση θέσεων εργασίας στην κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Τη συγκεκριμένη δεκαετία εμφανίστηκε και το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας, με στόχο την κατάργηση της αρχής περί εθνικής ομοιογένειας και την αναγνώριση της ύπαρξης περισσότερων από έναν πολιτισμό στις κοινωνίες υποδοχής μεταναστών. Σύμφωνα με το νέο αυτό μοντέλο η αρμονική συμβίωση των πολιτισμών διασφαλίζεται μέσω της τήρησης του νομοθετικού συστήματος, εφόσον οι νόμοι επιλύουν τις διαφορές και συμβάλλουν στη συνύπαρξη των αλλοδαπών και ημεδαπών πολιτών (Κελπανίδης, 1991). Ως προς τις αρχές του συγκεκριμένου μοντέλου στην εκπαίδευση, υποστηρίζεται ότι η/ο μετανάστρια/-ης έχει το δικαίωμα να μάθει τη μητρική του γλώσσα, τα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας του (Χατζηνικολάου & Μαρασλή, 1991). Η παροχή του παραπάνω δικαιώματος από το εκπαιδευτικό σύστημα προς τον/τη μετανάστη/-τρια μαθητή/-τρια θα ενισχύσει την αυτοεικόνα του, ενώ θα αποτελέσει το έναυσμα της

γνωριμίας των ντόπιων μαθητών/-τριών με νέους πολιτισμούς. Επιπλέον, η αναγνώριση της ύπαρξης περισσότερων από έναν πολιτισμών από παιδιά μικρής ηλικίας οδηγεί στην άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη στάσης σεβασμού στο πολιτισμικό κεφάλαιο των συμμαθητών/-τριών τους (Χατζηνικολάου & Μαρασλή, 1991).

Στα μοντέλα εκπαίδευσης μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο συμπεριλαμβάνεται και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Αρχικά ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει την αλληλεπίδραση των πολιτισμών που συνυπάρχουν εντός μίας κοινωνίας πολιτών (Τσολερίδου, 2009). Κατ' αντιστοιχία με τον παραπάνω όρο, σύμφωνα με το διαπολιτισμικό μοντέλο κάθε κοινωνία αποτελείται από ανθρώπους με ποικίλους πολιτισμούς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν, αλληλοσέβονται και χαίρουν των ίδιων πολιτικών δικαιωμάτων και κοινωνικών παροχών. Αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης η Λεκατσά κ.α.(2011) αναλύει τους όρους διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Αποσαφηνίζοντας το περιεχόμενο του όρου «διαπολιτισμική παιδαγωγική», ο Γκότοβος (2015) αναφέρει ότι οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να εκπαιδευτούν στο να αναγνωρίζουν και να επανασυνθέτουν την κοινωνική πραγματικότητα, σύμφωνα με την εκάστοτε δεδομένα της κοινωνίας. Ειδικότερα οι μαθητές/-τριες θα εκπαιδευτούν στο να επαναπροδιορίζουν τις νόρμες, την κουλτούρα και τις αξίες της κοινωνίας, σύμφωνα με τα αντίστοιχα στοιχεία των πολιτισμών, με τους, τις οποίες θα έρχονται σε επαφή. Στον ευρωπαϊκό χώρο και συγκεκριμένα στο Συμβούλιο της Ευρώπης παρουσιάστηκαν οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης, στο πλαίσιο της συζήτησης σχετικά με την εκπαίδευση παιδιά μεταναστών στα κράτη μέλη (McMaster, 2001). Μία από τις αρχές που παρουσιάστηκαν στη σχετική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι η αναγνώριση, η διατήρηση και ο σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα των κρατών μελών. Επίσης, σύμφωνα με την έκθεση, η πολυπολιτισμική διάσταση της κοινωνίας συμβάλλει στον πρόοδο και όχι στον αφανισμό του κυρίαρχου πολιτισμού. Επομένως, τα κράτη μέλη θα πρέπει να δημιουργήσουν συνθήκες αλληλεπίδρασης των πολιτισμών της εκάστοτε ευρωπαϊκής κοινωνίας. Ως προς τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων κάθε σχολική δραστηριότητα θα πρέπει να περιέχει στοιχεία διαπολιτισμικότητας, ενώ οι διδάσκοντες/-ουσες θα πρέπει να επιδεικνύουν σεβασμό και να επιδιώκουν την ανάδειξη της κουλτούρας και της πρότερης εμπειρίας όλων των μαθητών/-τριών.

Παρά τις αρχές που διατυπώθηκαν από τα κράτη της Ευρώπης και των Η.Π.Α. περί ισότητας και αναγνώρισης, σεβασμού και διατήρησης των πολιτισμών στις αντίστοιχες κοινωνίες, οι μετέπειτα έρευνες αναδείκνυαν ζητήματα διακρίσεων και προσπάθειες επικράτησης συγκεκριμένων πολιτισμών, την πολιτισμών της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Μέσα σε αυτό

το πρίσμα ιδεολογίας δημιουργήθηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο. Σύμφωνα με το αντιρατσιστικό μοντέλο, η πολιτεία και η κοινωνία είναι διαμορφωμένη με θεσμοθετημένα δικαιώματα με στόχο την υπερίσχυση της κυρίαρχης τάξης και του πολιτισμού, τον οποίο πρεσβεύει (McMaster, 2001). Μάλιστα πολλές φορές οι μορφές ρατσισμού είναι δυσδιάκριτες πολλώ δε μάλλον όταν οι πολίτες δεν εκπαιδεύονται από μικρή ηλικία στη διαδικασία του εντοπισμού κοινωνικών ανισοτήτων (McMaster, 2001).

Στόχος των υποστηρικτών του αντιρατσιστικού μοντέλο δεν ήταν η διασφάλιση του δικαιώματος των μεταναστών/-τριών μαθητών/-τριών να μάθουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους στη χώρα υποδοχής, αλλά η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και η παροχή γνώσης με σκοπό την άρση της κοινωνικής ανισότητας και την καταπολέμηση των διακρίσεων (McMaster, 2001). Ο θεσμός της εκπαίδευσης στο αντιρατσιστικό μοντέλο καλείται να εμψύσει στους/στις μαθητές/-τριες τις αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης και της χειραφέτησης (Brant et al, 1986). Προϋπόθεση για τη γαλούχηση των παιδιών με τις προαναφερθείσες αξίες είναι η αντίστοιχη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή η παροχή ίσων ευκαιριών για μόρφωση και ενδεχομένως η παροχή περισσότερων μορφωτικών εφοδίων σε μαθητές/-τριες που δε βρίσκονται στο ίδιο γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο με τους συμμαθητές/-τριές τους (Brant et al, 1986). Η δικαιοσύνη θα επέλθει μέσα από την εκπαίδευση για εντοπισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και μέσω προσωπικής δράσης των εκπαιδευμένων πολιτών (Brant et al, 1986). Τέλος, η χειραφέτηση συνεπάγεται την κριτική μελέτη των υφιστάμενων θεσμών και των μέσων επικοινωνίας τους, καθώς επίσης και την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Κεφάλαιο 3^ο : Διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας των γλωσσών

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, τις οποίες ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία των γλωσσών σε μαθητές/-τριες. Αρχικά, θα παρουσιαστεί η παλαιότερη και παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, η οποία ανήκει στο σύστημα του δομισμού ή στρουκτουραλισμού. Κατόπιν, θα αναλυθούν προσεγγίσεις που βασίζονται σε μία περισσότερο ολιστική διδασκαλία των γλωσσών και προσφέρουν ρεαλιστικές περιστάσεις επικοινωνίας. Τέλος, θα αφιερωθεί ένα επιμέρους κεφάλαιο στην περιγραφή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι αρχές της οποίας διέπουν τη διδασκαλία μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η συγγραφή του κεφαλαίου 3 είναι ο εντοπισμός πρακτικών διδασκαλίας κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οι οποίες διέπονται και συχνά κατονομαζόμαστε από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι στηρίζονται στις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις. Για αυτόν τον λόγο διατυπώνονται στην παρούσα έρευνα κάποιες στον άξονα των πρακτικών διδασκαλίας, μέσα από τις οποίες επιχειρείται η ανάδειξη της προσέγγισης που ακολουθούν κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, μέσα από την υλοποίηση των αντίστοιχων πρακτικών διδασκαλίας.

3.1. Δομισμός ή Στρουκτουραλισμός

Ο Δομισμός ως προσέγγιση εμφανίστηκε κατά τη διάρκεια του Β Παγκοσμίου Πολέμου στις Η.Π.Α και εφαρμόστηκε κυρίως τη δεκαετία του 60'. Μετά από αυτή τη δεκαετία άρχισε να αμφισβητείται (Μήτσης 1996). Βασική έννοια της προσέγγισης είναι η έννοια της δομής, η οποία αναφέρεται σε ένα σύστημα με επιμέρους στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά βρίσκονται σε μια αλληλεξάρτηση και έχουν διαφορετικές λειτουργίες. Για παράδειγμα, στη σύνταξη μιας πρότασης, μια λέξη μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποκείμενο, μόνο εάν στην ίδια πρόταση συνυπάρχει με στοιχεία όπως το ρήμα, το αντικείμενο, οι προσδιορισμοί κ.λπ. Επομένως, ο Δομισμός ενδιαφέρεται για τα ευρύτερα σύνολα και όχι για τα μεμονωμένα στοιχεία. Η θεωρητική βάση του Δομισμού είναι η ψυχολογική σχολή του συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με αυτήν τη σχολή, η γλώσσα εκλαμβάνεται ως αντίδραση σε φυσικά ερεθίσματα με αποτέλεσμα η ενίσχυση στη διδασκαλία, να έχει σημαντικό ρόλο.

Η διδασκαλία της γλώσσας, σύμφωνα με τη Δομιστική προσέγγιση, βασίζεται στην έννοια της δομής (Μήτσης 1996). Συγκεκριμένα, με τη δομική ανάλυση δεν εξετάζονται μεμονωμένα στοιχεία αλλά αναλύονται οι σχέσεις μεταξύ τους. Από το παραπάνω συνεπάγεται ότι κλάδοι, όπως η ορθογραφία, η ανάγνωση, η γραμματική, η σύνταξη, η έκθεση κ.λπ., δε διδάσκονται αποσπασματικά αλλά όλοι μαζί σε ένα ενιαίο μάθημα. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή και να εσωτερικεύσουν τις διάφορες δομές της γλώσσας (π.χ. δομές σύνταξης) μέσα από διαδικασίες άσκησης και μίμησης (ασκήσεις δομιστικού τύπου) και να καλλιεργήσουν την ομιλία, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη γραφή. Πολύ σημαντική για την κατάκτηση των παραπάνω δομών είναι η διδακτική αρχή της επανάληψης. Ωστόσο, αυτές οι διαδικασίες δεν καταλήγουν σε διατύπωση κανόνων αλλά οδηγούν σε κατανόηση των δομών της γλώσσας διαισθητικά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα γλωσσικά ερεθίσματα παρέχονται στα παιδιά σκόπιμα και συστηματικά, αρχικά, μέσα από κατασκευασμένα κείμενα ή αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων. Παράλληλα, η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην ίδια τη γλώσσα και όχι στο εξωγλωσσικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απουσιάζει το επικοινωνιακό πλαίσιο και οι ασκήσεις να έχουν μηχανιστικό χαρακτήρα. Το λεξιλόγιο, το οποίο βασίζεται στην κοινή-επίσημη γλώσσα, καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της διδασκαλίας (Μήτσης 1996). Η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρικά προσανατολισμένη καθώς ο/η μαθητής/-τρια δεν έχει ιδιαίτερη αυτονομία. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί διαρκώς τους/τις μαθητές/-τριες, τη μέθοδο και τα υλικά της διδασκαλίας. Κατά την αξιολόγηση, τα λάθη των μαθητών/-τριων επισημαίνονται από τον/την εκπαιδευτικό, ο οποίος τους καθοδηγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να τα ξεπερνούν.

3.2. Κειμενοκεντρική θεωρία

Η κειμενοκεντρική θεωρία εντάσσεται στην παιδαγωγική του γραμματισμού και έχει ως βάση τα κειμενικά είδη. Η συγκεκριμένη θεωρία παρουσιάστηκε τη δεκαετία του 80 από θεωρητικούς του γραμματισμού, όπως οι M.A.K. Halliday, J. Martin, F. M. Kalantzis, B. Cope κ.α. (Ματσαγούρας 2001). Η κειμενοκεντρική θεωρία διαμορφώθηκε από τους θεωρητικούς της Σχολής των κειμενικών ειδών της Αυστραλίας και στηρίζεται στις αρχές της Συστημικής-Λειτουργικής Γλωσσολογίας (Ματσαγούρας 2007). Κάποιες από τις αρχές, οι οποίες εκφράστηκαν από τους θεωρητικούς της Σχολής των κειμενικών ειδών της Αυστραλίας σχετίζονται με τη λειτουργία και τον ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή και αναπαραγωγή του

νοήματος, από την πλευρά του συντάκτη προς τους αποδέκτες. Η γλώσσα αποτελεί εργαλείο για την κατασκευή και τη μετάδοση νοήματος και θα πρέπει να μελετάται μέσα από αυθεντικά κείμενα και ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας (Κέκια 2011).

Σκοπός της θεωρίας του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη είναι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές/-τριες, ώστε να είναι ικανοί/-ες να συμμετέχουν και να χαίρουν δικαιωμάτων σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (Κέκια 2011). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν μέσα από τα είδη των κειμένων τη λεξικογραμματική και συντακτική δομή της γλώσσας (Ματσαγγούρας 2001). Επιπλέον, μέσα από την ενασχόληση με ποικίλου είδους κειμενικά είδη οι μαθητές/-τριες αναγνωρίζουν ότι σε κάθε κοινωνική περίπτωση υιοθετείται το κατάλληλο γλωσσικό ύφος (Kress 2003). Η εξοικείωση των παιδιών με τα κειμενικά είδη γίνεται μέσα από τη συνεχή τριβή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο, μέχρι οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το κάθε είδος κειμένου, να εντοπίζουν τα ειδοποιά του στοιχεία και να μπορούν να το παράξουν γραπτώς (Κέκια 2011). Αναφορικά με το έργο των εκπαιδευτικών στην παραπάνω προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διδάσκουν στους/στις μαθητές/-τριες τα δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών, καθώς επίσης θα πρέπει να τους παρέχουν ευκαιρίες και δραστηριότητες εξάσκησης στην αναγνώριση και στην αξιοποίηση των ειδοποιών στοιχείων σε δικά τους κείμενα (Ματσαγγούρας 2007).

Ένας από τους στόχους της προσέγγισης στη διδακτική είναι η επαφή των μαθητών/-τριών με τα γλωσσικά στοιχεία τα οποία διαφαίνονται στα διάφορα κειμενικά είδη. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001:320), τα κειμενικά είδη διακρίνονται σε αφηγηματικά (βιοματική αναδιήγηση, μύθοι, παραμύθια, νουβέλες και διήγημα), περιγραφικά (λογοτεχνικά: αφηγηματική περιγραφή, απεικονιστική περιγραφή) ή τεχνολογικά: ειδησεογραφικά, διαδικαστικά και μη αφηγηματικά (κοινωνικά, επιχειρηματολογικά, πραγματολογικά).

Η διδασκαλία, στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, χωρίζεται σε 3 φάσεις. Αρχικά γίνεται η αποδόμηση πρότυπων κειμένων από μια θεματική ενότητα, όπου αναδεικνύονται η δομή και τα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών κειμενικών ειδών, με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών/τριών με αυτά. Στη δεύτερη φάση της 'από κοινού διαπραγμάτευσης κειμένου', εκπαιδευτικός και μαθητές/-τριες αναπαράγουν ένα κειμενικό είδος το οποίο αφορμάται από την ίδια θεματική των πρότυπων κειμένων. Στην τρίτη φάση της αυτόνομης δόμησης κειμένου, οι μαθητές παράγουν ομαδικά ή ατομικά κείμενα με βάση το κειμενικό είδος που έχουν διδαχθεί. Σε τελικό στάδιο τα κείμενα αυτά επεξεργάζονται συνεχώς μέχρι να καταστούν αποτελεσματικά ως προς την πραγμάτωση του στόχου και στη συνέχεια

κοινοποιούνται. Η αξιολόγηση γίνεται από τους ίδιους τους/τις μαθητές/-τριες (αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση). Μέσα από τη διαδικασία της επεξεργασίας κειμένων οι μαθητές/τριες σχηματίζουν έννοιες, σχετικές με το περιεχόμενο των κειμένων αλλά και έννοιες σχετικές με θέματα που κινούν το ενδιαφέρον τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οδηγούνται σε γενικεύσεις και κρίσεις.

Μια εξίσου σημαντική δεξιότητα που καλλιεργείται είναι η κριτική μεταγλώσσα, δηλαδή η ικανότητα των μαθητών/-τριών να ερμηνεύουν και να συζητούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων (Cope & Kalantzis, 2009). Ο όρος «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση» είναι, ουσιαστικά μία εννοιολογική κατασκευή που αναφέρεται στη σύζευξη της επικοινωνιακής προσέγγισης (communicative approach) και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genrebased approach) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007). Ωστόσο, η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική διαφοροποιούνται μεταξύ τους (Κωστούλη, 2001). Η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, γενικά, ενώ η κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνει βαρύτητα στην κειμενική επικοινωνία, μέσω της δόμησης διακριτών μεταξύ τους κειμενικών ειδών, ειδικότερα (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008).

3.3. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Ο Αμερικανός γλωσσολόγος Noam Chomsky, στα μέσα της δεκαετίας του 1960, αμφισβήτησε το Δομισμό επειδή, όπως υποστήριζε, αντιμετωπίζει τη γλώσσα επιφανειακά (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010). Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξηγηθούν γλωσσικά φαινόμενα και κυρίως η ικανότητα του ομιλητή να δημιουργεί και να κατανοεί προτάσεις της γλώσσας του, τις οποίες ακούει για πρώτη φορά (οι προτάσεις αυτές είναι γραμματικά ορθές). Για να εξηγήσει τη δημιουργική αυτή ικανότητα του ατόμου, ο Chomsky διατύπωσε τη Γενετική Μετασχηματιστική Θεωρία (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, ο ομιλητής δεν κατέχει ένα σύστημα μεμονωμένων γλωσσικών δομών αλλά έναν πεπερασμένο κλειστό μηχανισμό. Αυτός ο μηχανισμός περιλαμβάνει στοιχεία, τα οποία συνδυάζονται με βάση συντακτικούς και λεξιλογικούς κανόνες και δημιουργούν τη βαθιά δομή της γλώσσας. Η βαθιά δομή είναι κοινή για όλες τις γλώσσες. Τα στοιχεία αυτής, όμως, τροποποιούνται στην ομιλία μετά την εφαρμογή αντίστοιχων κανόνων και νόμων από τους

ανθρώπους. Τα στοιχεία αυτά, αφού αποκτήσουν την τελική τους μορφή, μετατρέπονται σε επιφανειακές δομές.

Κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση, η γλώσσα θεωρείται εργαλείο για επικοινωνία (Αϊδίνης, 2012). Επομένως, βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με φυσικό τρόπο. Γι' αυτό το λόγο ονομάστηκε επικοινωνιακή (communicative approach). Βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι η πολυμορφία της. Η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής μορφής βρίσκεται σε συνάρτηση με τις περιστάσεις επικοινωνίας. Κατά τη διδασκαλία, δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας (παραγωγή αυθεντικού λόγου με εστίαση στον προφορικό) και στην προσαρμογή της στις διάφορες συνθήκες επικοινωνίας (Αϊδίνης, 2012). Η γλώσσα δε διδάσκεται αλλά κατακτάται. Επίσης, δε γίνεται χρήση σχολικού εγχειρίδιου, ενώ το υλικό είναι αυθεντικό και συνδιαμορφώνεται από τον/την διδάσκοντα/-ουσα και τους/τις μαθητές/-τριες (με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών) (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010). Πολύ σημαντικό είναι τα παιδιά να αποκτήσουν και την επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή τη γνώση των κανόνων χρήσης της γλώσσας, εκτός από τη γλωσσική ικανότητα (γνώση γραμματικο-συντακτικών κανόνων).

Η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρικά προσανατολισμένη (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010). Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες και ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συντονιστικό ρόλο. Η υποχώρηση του παραδοσιακού ρόλου του/της εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ισοτιμίας, όπου εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η Γραμματική διδάσκεται ως εργαλείο και όχι ως αυτοσκοπός, καθώς δεν αποτελεί ικανοποιητικό παράγοντα για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας. Δεν πραγματεύεται μεμονωμένα, αλλά προσπαθεί να εξυπηρετήσει το βασικό στόχο της προσέγγισης, δηλαδή την αποτελεσματική επικοινωνία. Μέσα από τη χρήση της γλώσσας, τα παιδιά ανακαλύπτουν επαγωγικά και βιωματικά τους κανόνες λειτουργίας και χρήσης της γλώσσας (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010). Τα λάθη των μαθητών/-τριών αντιμετωπίζονται ως φυσιολογικά και αναμενόμενα φαινόμενα. Διακρίνονται σε επικοινωνιακά και γραμματικά, με αποτέλεσμα να χρειάζεται διαφορετική παρέμβαση από τον/την εκπαιδευτικό στο κάθε είδος. Τέλος η αξιολόγηση, για την ορθότητα και την αποτελεσματικότητα της γλώσσας γίνεται από τα ίδια τα παιδιά.

3.3: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτέλεσε «όρο διαπραγματεύσεων και προσδιόρισε ανά περίοδο ποικίλες πρακτικές. Αρχικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλάμβανε τον διαχωρισμό και την ταξινόμηση των παιδιών ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο στα σχολικά μαθήματα, ή σε ομοιογενείς ομάδες ανά μάθημα, ανάλογα με την επίδοσή στο συγκεκριμένο μάθημα (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009). Έπειτα ο εξεταζόμενος όρος απέκτησε νέα σημασία στα πλαίσια των αρχών της συμπερίληψης και πλέον εστιάζει στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών, με στόχο τον εντοπισμό των δυνατοτήτων, των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητριών/-ών και την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον τωρινό προσανατολισμό του όρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες είναι ίσοι/-ες πρόσβαση στην εκπαίδευση, διδάσκονται σύμφωνα με την προσέγγιση που είναι κατάλληλη για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και αξιολογούνται σύμφωνα με τις δικές τους δεξιότητες και τα κριτήρια που η/ο εκπαιδευτικός έθεσε ατομικά για κάθε παιδί (Αργυρόπουλος, 2013). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εφαρμόζεται μόνο σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και σε μαθητικό πληθυσμό με πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές, καθώς και σε παιδιά που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοενίσχυση του/της μαθητή/-τριας και ο/η ίδιος/-α αποκτά κίνητρο, βοηθητικά εργαλεία μάθησης και πολύτιμους αρωγούς στην προσπάθεια να διαχειριστεί τις δυσκολίες του. Ο/η εκπαιδευτικός προχωρά σε διαφοροποίηση των στόχων διδασκαλίας, του περιεχομένου, των μέσων και υλικών διδασκαλίας και κριτηρίων αξιολόγησης κι επιλέγει κυρίως μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, με τον/ τη μαθητή/-τρια στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Tomlinson et al., 2003).

Απαραίτητο στοιχείο για τη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τάξη όπου φοιτούν μαθητές/-τριες με δυσλεξία είναι η παροχή κινήτρων για μάθηση. Τα παιδιά με δυσλεξία και γενικότερα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν μία παθητική- ουδέτερη στάση στις δραστηριότητες που σχετίζεται με γνωστικούς στόχους (Sideridis, 2005). Οι εν λόγω μαθητές αντιλαμβάνονται ότι δεν μπορούν να ακολουθήσουν πάντα τον ρυθμό της τάξης και στα συγκεκριμένα σημεία προτιμούν να απομονωθούν από τη ροή του μαθήματος και να ασχοληθούν με κάποια άλλη δραστηριότητα, όπως η ζωγραφική. Είναι σημαντική η συστηματική παροχή εξωτερικών κινήτρων και η θετική εξωτερική ενίσχυση κατά την

υλοποίηση των στόχων που τίθενται εξατομικευμένα για τους συγκεκριμένους μαθητές, διότι οι ίδιοι/-ες, λόγω της γρήγορης παραίτησης από την προσπάθεια, δεν έχουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση (Botsas & Padeliadu, 2003). Επίσης, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού με δυσλεξία, με σκοπό την εστίαση στα αδύναμα σημεία του παιδιού και την ανάδειξη και επιβράβευση των δυνατών του στοιχείων (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018). Σύμφωνα με τον Στασινό (2016) μέσα από το κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα μπορούν να αντιμετωπιστούν δυσκολίες που επιφέρει η δυσλεξία στους μαθητές. Επιπλέον, συνίσταται η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας και επιπέδων, ώστε να εργάζονται όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες στην τάξη, αλλά να είναι εφικτή και επιθυμητή από τον ίδιο/-α μαθητή/-τρια η πρόοδός του (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Αναφορικά με την ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προχωρήσει σε μία σειρά επιμέρους δράσεις. Αρχικά, θα πρέπει να τονίζει και να επιβραβεύει την προσπάθεια του μαθητή, καθώς επίσης να αναδεικνύει και να συζητά μαζί με τον μαθητή για τις στρατηγικές που αξιοποιεί κατά την υλοποίηση κάποια δραστηριότητας (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερώνει τον μαθητή ιδιωτικά, εξηγώντας του με σαφήνεια τα λάθη του και παρέχοντάς του στρατηγικές βελτίωσης. Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να κάνει συγκρίσεις με τις επιδόσεις άλλων παιδιών, παρά μόνο να αναφέρεται στην προσπάθεια και στην επίδοση που αφορά τον μαθητή (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να υπάρχει ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης, όπως η περιγραφική αξιολόγηση, με άξονα και βασικό κριτήριο επιτυχίας την προσπάθεια του μαθητή.

Ως προς τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών/-τριών με δυσλεξία, δηλαδή της ικανότητας των παιδιών να διαβάζουν και να κατανοούν -αποκωδικοποιούν το περιεχόμενο του κειμένου, προτείνεται η διδασκαλία στρατηγικών προεπισκόπησης του κειμένου και ο εντοπισμός της κεντρικής ιδέας, η αξιοποίηση των πληροφοριών που δίνουν οι εικόνες των πολυτροπικών κειμένων, η διδασκαλία και η εξάσκηση στη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών (Boardman et al., 2016) . Η ανάκληση της ανάγνωσης, ως μία επίσης βοηθητική στρατηγική στην οποία ο μαθητής αναπαράγει στον προφορικό λόγο το νόημα του κειμένου που διάβασε και στη συνέχεια επαναλαμβάνει την ανάγνωση, συμπεριλαμβάνεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Reis et al., 2015). Επίσης, η ανάκληση της προηγούμενης γνώσης, σχετικά με το υπό εξέταση θέμα του κειμένου, η δημιουργία νοερών εικόνων και η προσπάθεια διατύπωσης υποθέσεων συμβάλλουν την κατανόηση του κειμένου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Σύμφωνα με

τους Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, (2009), το διάβασμα σε ζεύγη, σύμφωνα με το οποίο αρχικά το παιδί διαβάζει μαζί με τον ενήλικα και σταδιακά το παιδί αυτονομείται και συνεχίζει την ανάγνωση μόνος/-η του, συνεισφέρει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.

Ως προς τον τρόπο οργάνωσης και εργασίας των μαθητών/-τριών προτείνεται η εργασία σε ομοιογενείς ομάδες, στις οποίες οι μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα αποκτήσουν πολύτιμες δεξιότητες και θα επωφελούνται από τη βοήθεια και τη συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/-τριές τυπικής ανάπτυξης (Σαλβαράς, 2013). Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ορίζει κάθε φορά τον τρόπο εργασίας των μαθητών/-τριών τον απαιτούμενο χρόνο υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συμφωνήσει εκ των προτέρων με τα παιδιά για τις δραστηριότητες που θα πρέπει να υλοποιήσει ο καθένας/καθεμία και, ανάλογα με το επίπεδό του/της και να επωμιστούν τις αντίστοιχες συνέπειες, ανάλογα με τον βαθμό εργασίας και επίτευξης των προκαθορισμένων και εξατομικευμένων στόχων (Erotocritou – Stavrou & Koutselini (2016). Μία ακόμη πρόταση για εργασία σε ομάδες είναι οι γωνίες μάθησης, στις οποίες τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με διαφορετικά υλικά και συμμαθητές/-τριες, να μάθουν μέσα από την εντύπωση με υλικά του ενδιαφέροντός τους και να ανακαλύψουν νέα ενδιαφέροντα

Επιπλέον, είναι σημαντική η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή με δυσλεξία, η καταπολέμηση των στερεοτύπων σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η συνειδητοποίηση ότι δεν παρουσιάζουν όλοι οι μαθητές/-τριες με δυσλεξία το ίδιο μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ (Στασινός, 2015). Προς την κατεύθυνση της αλλαγής στάσης θα βοηθήσει σημαντικά η προσωπική αναζήτηση και μελέτη του εκπαιδευτικού για τη δυσλεξία, είτε μέσω επιμορφώσεων, είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να κατακλύζεται από φόβο ότι δε θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία, ενώ δε θα πρέπει να αποδίδει την αδυναμία ανταπόκρισης του μαθητή σε όλους τους γνωστικούς στόχους στην ελλιπή προσπάθεια ή τεμπελιά του παιδιού. Επομένως, μόνο μέσα από τη γνώση, την καθοδήγηση από εξειδικευμένους στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, και την υιοθέτηση στάσης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα κατά τη διδασκαλία του σε παιδί με δυσλεξία.

Στα πλαίσια της παροχής ίσων ευκαιριών για μάθηση και αξιοποίησης των δυνατοτήτων και του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των παιδιών, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης στη σχολική τάξη που φοιτούν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από την υιοθέτηση της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης και έχοντας τους

μαθητές στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, η/ο εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να συμβάλει στη γνωριμία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση όλων των μαθητών/-τριών μεταξύ τους (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Επιπλέον, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία για τη διευκόλυνση της απόκτησης γνώσης για μαθητές/-τριες με δυσλεξία θα πρέπει να περιλαμβάνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να λαμβάνεται σε συστηματική βάση υπόψιν κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, ενδείκνυται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ως τρόπος οργάνωσης της τάξης, κατά την οποία τα παιδιά εργάζονται από κοινού θέτοντας ο καθένας/καθεμία τις προσωπικές του δυνάμεις και κοινοποιώντας τις γνώσεις τους στα πλαίσια της ομάδας (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2019). Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων είναι η παρουσίαση ομοιογένειας ως προς το μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο μεταξύ των ομάδων. Σε επίπεδο παραδοσιακής διδασκαλίας, το θρανίο του παιδιού με δυσλεξία θα πρέπει να βρίσκεται κοντά στην έδρα του εκπαιδευτικού και η αίθουσα θα πρέπει να είναι κατάλληλα φωτισμένη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Κεφάλαιο 4^ο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο

4.1 Αξιολόγηση μεταναστών/-τριών μαθητών με ε.ε.α.

Ένα από τα ζητήματα που καταγράφεται ότι απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία είναι η καταλληλότητα των εργαλείων αξιολόγησης μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Η αξιολόγηση αλλοδαπών μαθητών/-τριών με τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στους γηγενείς μαθητές/-τριες αποδείχθηκε σε αρκετές περιπτώσεις λανθασμένη επιλογή, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που θα παρουσιαστεί στο εξεταζόμενο κεφάλαιο. Ενδεικτικό παράδειγμα λανθασμένης επιλογής αποτελεί το σύστημα αξιολόγησης στις Η.Π.Α , κατά το οποίο περίπου το 50 % των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/-προσφυγικό υπόβαθρο ηλικίας από 16 έως 21 ετών, λάμβαναν μέχρι έτος 2003 γνωματεύσεις για μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι μισοί από αυτούς/-ες είχαν διαταραχές λόγου και γλώσσας (US DOE & NICHD, 2003).

Σχετικά με την καταλληλότητα των υφιστάμενων εργαλείων αξιολόγησης, καθώς και για τα τεστ αξιολόγησης που εφαρμόζουν σε αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες με ε.ε.α. ρωτήθηκαν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ψυχολόγοι στην έρευνα της Ζουγανέλη (2015). Στα πλαίσια διεξαγωγής της διδακτορικής διατριβής με θέμα « Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής που παρέχονται σε αλλοδαπούς μαθητές», η Ζουγανέλη Α. διερεύνησε στο πρώτο μέρος της έρευνας αν υπάρχει δυσαναλογία των μαθητών/-τριών που παραπέμπονται για αξιολόγηση σε ΚΕΔΔΥ των νομών Αττικής και Αχαΐας (νυν Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης – ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ.) συγκριτικά με τους/τις Έλληνες/-ίδες μαθητές/-τριες. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας συμμετείχαν 194 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Περιφέρειες Αττικής και Αχαΐας, καθώς επίσης και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετούσαν στα τρία ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. που αναφέρθηκαν παραπάνω. Από τους/τις 194 εκπαιδευτικούς οι 63 υπηρετούσαν σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.), οι 64 ήταν εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης και οι 67 ήταν εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που εργαζόταν στα τρία ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων για το δεύτερο μέρος της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη δεύτερη έρευνα ήταν τα εξής:

- « Ποιες είναι οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (προσχολικής αγωγής, δημοτικής εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και οι άλλες ειδικότητες (κυρίως ψυχολόγοι) των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για να προσδιορίσουν τη γλωσσική επάρκεια των αλλοδαπών μαθητών που παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή παρακολουθούν Τ.Ε. ή έχουν παράλληλη στήριξη;
- Ποια είναι η διαδικασία ανίχνευσης, οι τύποι των αξιολογικών και διαγνωστικών εργαλείων ή άλλων τρόπων, που έχουν οι τρεις δομές στήριξης (Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) γενικά για τους μαθητές και ειδικά για τους αλλοδαπούς μαθητές που παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή παρακολουθούν Τ.Ε. ή έχουν παράλληλη στήριξη;
- Διαφοροποιείται η παρέμβαση και η υποστήριξη που παρέχουν οι οι τρεις δομές στήριξης (Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) σε αλλοδαπούς μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές;
- Ποια είναι η γλώσσα επικοινωνίας και οι ιδιαίτερες πρακτικές που έχουν οι τρεις δομές στήριξης (Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) κατά τη συμμετοχή των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών στην παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής;» (Ζουγανέλη, 2015:115)

Σχετικά με την αξιολόγηση μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, καταγράφεται δυσκολία ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στους/στις αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες που φοιτούν σε δομές ειδικής αγωγής (Sullivan, 2011). Στην έρευνα της Ζουγανέλη (2015) το 24 % των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και ψυχολόγων που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Σ.Υ. δηλώνουν ότι δεν ξέρουν αν υπάρχουν συγκεκριμένα τεστ αξιολόγησης για αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες. Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα δηλώνουν ότι εφαρμόζουν ποιοτική αξιολόγηση προφορικού και γραπτού λόγου σε μαθητές/-τριες δημοτικής εκπαίδευσης. Επίσης, των 51 % των εκπαιδευτικών και ψυχολόγων που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Σ.Υ. ανέφεραν ότι δεν έχουν προσδιορίσει συγκεκριμένα κριτήρια διάγνωσης και αξιολόγησης των αλλοδαπών μαθητών/-τριών με ε.ε.α (Ζουγανέλη, 2015).

Ως προς την αξιολόγηση των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών στη σχολική μονάδα το 44 % των εκπαιδευτικών στην έρευνα της Ζουγανέλη (2015) χρησιμοποιούν μεταφρασμένα στη γλώσσα των παιδιών και μη σταθμισμένα τεστ , ενώ το 36 % των εκπαιδευτικών και ψυχολόγων της έρευνας χρησιμοποιούν για τους/τις ίδιους/-ες μαθητές/-τριες σταθμισμένα για Έλληνες/-ίδες μαθητές/-τριες τεστ αξιολόγησης, στις δομές ειδικής αγωγής. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που χρησιμοποιούν τα ίδια τεστ αξιολόγησης για τους

αλλοδαπούς επισημαίνουν την ανάγκη δημιουργίας και διάθεσης νέων εργαλείων αξιολόγησης για αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες με ε.ε.α. Ως προς τους/τις αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι χρησιμοποιούν σταθμισμένα τεστ γλωσσικής επάρκειας για Έλληνες μαθητές/-τριες, κάποια από τα οποία είναι το Ψυχομετρικό Εργαλείο Γλωσσικής Επάρκειας τεστ Λατώ, το τεστ Αθηνά, το τεστ ανάγνωσης των Παντελιάδου- Αντωνίου κ.α (Ζουγανέλη, 2015). Η γλώσσα επικοινωνίας όλων των συμμετεχόντων/-ουσών της έρευνας με τους/τις αλλοδαπούς/-ες μαθήτριες, κατά την αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών/-τριών, είναι η ελληνική (Ζουγανέλη, 2015). Η αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών/-τριών με τα κριτήρια αξιολόγησης των ημεδαπών μαθητών/-τριών εγείρουν ερωτήματα ως προς την αξιοπιστία των εργαλείων για την αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών/-τριών, διότι απαιτούν την κατάκτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου και ενός συγκεκριμένου επιπέδου γλώσσας της χώρας υποδοχής (Klingner et al., 2006).

4.2. Πρακτικές διδασκαλίας σε μαθήτριες/-ες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α.

Σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης στην έρευνα της Ζουγανέλη (2015) (ποσοστό 92%) χρησιμοποιούν ειδικές στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπές/-ους μαθήτριες/-ες που παραπέμπονται στα ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ, ή παρακολουθούν μαθήματα στα τμήματα ένταξης ή χρήζουν εξειδικευμένης εκπαιδευτικής στήριξης στο πλαίσιο της τάξης φοίτησης. Ως ειδικές στρατηγικές διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης της παραπάνω έρευνας αναφέρουν τη διορθωτική ανατροφοδότηση (46% των συμμετεχόντων/-ουσών) και την ενίσχυση της προφορικής διδασκαλίας με εποπτικό υλικό (73% των συμμετεχόντων/-ουσών). Επιπλέον, στην ίδια έρευνα γίνεται λόγος για υιοθέτηση μεικτής μεθόδου διδασκαλίας, κατά την οποία γίνεται ταυτόχρονη εκμάθηση της σημασίας μικρών προτάσεων και λέξεων και διδασκαλία συλλαβών και γραμμάτων (ποσοστό 61 % των συμμετεχόντων/-ουσών). Σχετικά με τη σημασία εκμάθησης λεξιλογίου αναφέρουν οι Gersten et al (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία σχετικού λεξιλογίου με την εκάστοτε ενότητα βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές/-τριες που είχα ως δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά. Επιπλέον, οι Manis et al (2004)

υποστήριξαν ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών/-τριών μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης στη δεύτερη γλώσσα. Επίσης οι Manis et al (2004) ανάδειξαν τον εντοπισμό δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα ως δείκτη πιθανών αντίστοιχων δυσκολιών στη δεύτερη γλώσσα. Οι Garcia-Sierra et al., (2011) συμπεριλαμβάνει την αξιοποίηση όλων των γνώσεων του πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου στις αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις για μαθήτριες/-ες με μεταναστευτικό/-προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης και την πρακτικές των συχνών επαναλήψεων και της εξατομικευμένης υποστήριξης για την κάλυψη κενών στα σχολικά μαθήματα.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλλει μεταξύ άλλων στην καλλιέργεια μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών στρατηγικών στους/στις μαθητές/-τριες με ε.ε.α. (Μπότσας & Σανδραβέλη, 2014). Στο πλαίσιο διεξαγωγής της εξατομικευμένης διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός εντοπίζει τα λάθη των μαθητών/-τριών και με βάση τα λάθη τους και σχεδιάζει τη διδασκαλία (Μπότσας & Σανδραβέλη, 2014). Ειδικότερα, αναφορικά με τους/τις μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διδάσκει τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές στη γραμματική και συντακτική δομή της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας των παιδιών (Μπότσας & Σανδραβέλη, 2014). Βέβαια, προϋπόθεση για τη παραπάνω διαδικασία είναι η γνώση της μητρικής γλώσσας των παιδιών από τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επίσης, κατά την εξατομικευμένη διδασκαλία ο/η/ εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής παρουσιάζει-διδάσκει στον/στη μαθητή/-τρια μνημονικές στρατηγικές ορθογραφίας και στρατηγικές ανάγνωσης (Μπότσας & Σανδραβέλη, 2014).

Μία ακόμη διδακτική προσέγγιση για μαθητές/-τριες ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί η ανταπόκριση στη διδασκαλία (Linan-Thompson et al., 2007). Στο συγκεκριμένο μοντέλο εφαρμόζονται τρία επίπεδα παρέμβασης (Linan-Thompson et al., 2007). Στο πρώτο επίπεδο όλοι/-οι μαθητές/-τριες της τάξης διδάσκονται με την ίδια προσέγγιση. Στο δεύτερο επίπεδο, κατατάσσονται οι μαθητές/-τριες που απέτυχαν στο πρώτο επίπεδο παρέμβασης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η διδασκαλία γίνεται μικρές ομάδες μαθητών/-τριών από τον εκπαιδευτικό γενικής ή ειδικής αγωγής και αφορά κυρίως στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και κατανόησης κατά την αναγνωστική διαδικασία (Linan-Thompson et al., 2007). Στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη οι μαθήτριες/-ες που δε σημείωσαν υψηλό ποσοστό επιτυχίας στο δεύτερο επίπεδο παρέμβασης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

Μία ακόμη προσέγγιση που έχει καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η ολική σωματική απόκριση (Holleny, 2012). Πρόκειται για δασκαλοκεντρική προσέγγιση, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός συνδυάζει ασκήσεις με κινήσεις του σώματος και μετωπική διδασκαλία. Κατά τη συγκεκριμένη προσέγγιση ο/η εκπαιδευτικός αναπαριστά με το σώμα του τις λέξεις/φράσεις που διδάσκει, στοχεύοντας στην κατάκτηση των λέξεων/φράσεων σε προφορικό επίπεδο (Holleny, 2012). Μέσα από αυτή τη διαδικασία μάθησης, οι μαθητές/-τριες κατακτούν σε προφορικό πρώτα επίπεδο από δώδεκα έως τριάντα- έξι λέξεις (Holleny, 2012). Ενδεικτικά εντολές προς τους/τις μαθητές/-τριες να σηκωθούν από την καρέκλα τους, να καθίσουν κάτω, να έρθουν προς το μέρος του δασκάλου ή προς τον πίνακα, μπορούν να διδαχθούν μέσω της ολικής σωματικής απόκρισης. Επιπλέον, η παράλληλη χρήση της γλώσσας του σώματος με τη μετωπική διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει μαθητές/-τριες με πολύ χαμηλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Μία ακόμη εφαρμογή της μεθόδου στην ολική σωματική απόκριση είναι η δημιουργία ή αφήγηση παραμυθιών/ ιστοριών από τον/την εκπαιδευτικό με την αξιοποίηση των λέξεων προς διδασκαλία (Holleny, 2012).

Μία ακόμη μέθοδος διδασκαλίας, η οποία θέτει στο επίκεντρο τους/τις μαθητές/-τριες, προωθεί τη συνεργασία των μαθητών/-τριών και αποτελεί κατάλληλη μέθοδο για παιδιά με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. είναι η αμοιβαία διδασκαλία. Στις εκπαιδευτικές πρακτικές που βοηθούν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο συμπεριλαμβάνεται και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ο χωρισμός των μαθητών/-τριών σε ομοιογενείς ομάδες και ο μικρός αριθμός ομάδων βοηθάει στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου στην κοινή γλώσσα επικοινωνίας και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/-τριών (Vaughn et al., 2003).

Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι παρουσιάσουν στις/ στους μαθητριες/-ες στρατηγικές κατανόησης κειμένων και να τους εξοικειώσουν με τη χρήση τους, κατά την ανάγνωση κειμένων. Κάποιες από τις στρατηγικές είναι η πρόβλεψη, ο καταιγισμός ιδεών, η παραγωγή ερωτήσεων και η αποσαφήνιση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Οι παραπάνω στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν πριν, κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ή μετά την ανάγνωση κειμένων από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/-τριες. Ειδικότερα, πριν την ανάγνωση του κειμένου, ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους/τις μαθητές/-τριες να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου, αφού έχει διαβάσει ο δάσκαλος/-α τον τίτλο και έχει παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να

παρατηρήσουν τις εικόνες (Μπότσα & Μανδραβέλη, 2014). Οι μαθητές/-τριες μπορούν να εργάζονται σε ομάδες, ώστε να επιτυγχάνεται αλληλοβοήθεια και μεταξύ τους. Μία ακόμη στρατηγική που προτείνεται μετά την ανάγνωση του κειμένου είναι ο ανάγνωση των προηγούμενων και των επόμενων προτάσεων του κειμένου, στην περίπτωση που οι μαθητές/-τριες δεν έχουν κατανοήσει το ενδιάμεσο τμήμα του κειμένου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Επιπρόσθετα, μία ακόμη στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης, στο πλαίσιο της αξιοποίησης της αμοιβαίας διδασκαλίας είναι η νοηματική χαρτογράφηση. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη στρατηγική, η κατάκτηση της σημασίας νέων λέξεων μπορεί να γίνει μέσα από την κατάταξη της λέξης σε συγκεκριμένη κατηγορία, μέσα από τη διδασκαλία των χαρακτηριστικών της, ή μέσα από την παρουσίαση προτάσεων που περιέχουν την εξεταζόμενη λέξη (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Επιδιώκεται η σύνδεση της νέας λέξης με το προηγούμενο γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών και συνεπώς αξιοποιείται η προηγούμενη γνώση και η μητρική γλώσσα των παιδιών με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Σημαντική αναδεικνύεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τα ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. ως προς τον σχεδιασμό από κοινού του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και ως προς την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τμήματα με αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες με ε.ε.α., σύμφωνα με την έρευνα της Ζουγανέλη (2015). Αναφορικά με τη σύνταξη του των Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), το 49 % των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης στην έρευνα της Ζουγανέλη (2015), απαντούν ότι συνεργάζονται σπάνια με το προσωπικό των ΚΕ.ΔΑ. Σ.Υ. Επίσης, οι συμμετέχοντες δε ζητούν την επιστημονική καθοδήγηση του προσωπικού των ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. για συμπερίληψη του πολιτισμού και για τη διαχείριση των γλωσσικών δυσκολιών των παιδιών. Ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης της ίδιας έρευνας, αναφέρουν σε ποσοστό 38 % ότι συνεργάζονται μερικές φορές με το οικείο ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. με στόχο την παροχή συμβουλών σε ζητήματα ανάδειξης του πολιτισμού και της κουλτούρας και τον σχεδιασμό του Ε.Π.Ε. για τους/τις αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες. Σχετικά με τα μέλη των ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. που συμμετείχαν στην έρευνα, των 74 % των συμμετεχόντων/-ουσών ισχυρίζονται ότι συνεργάζονται συχνά με τα προαναφερθέντα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους/τις συμβουλεύουν να συμπεριλαμβάνουν στόχους και στοιχεία που αναδεικνύουν την κουλτούρα και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών/-τριών τους.

Επιπρόσθετα, πολύτιμη χαρακτηρίζεται η συνεργασία των προαναφερθέντων φορέων με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών/-τριών με ε.ε.α, στη διαδικασία της αξιολόγησης των παιδιών

τους (Ζουγανέλη, 2015). Ειδικότερα, το 74 % των συμμετεχόντων/-ουσών συλλέγουν μέσω συνεντεύξεων πληροφορίες από τους γονείς σχετικά με το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους, καθώς και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης σε ποσοστό 50 % της έρευνας της Ζουγανέλη (2015) διεξάγουν ανά τακτά διαστήματα συναντήσεις με τους γονείς, καθώς επίσης ίδια τακτική και συχνότητα συναντήσεων πραγματοποιεί των 43 % των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, τόσο στην προαναφερθείσα έρευνα, όσο και στην έρευνα των Salend & Salinas, (2003), είναι η μη ύπαρξη κοινού γλωσσικού κώδικα μεταξύ γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην περίπτωση κατά την οποία οι γονείς των παιδιών δε μιλούν τη γλώσσα του κράτους υποδοχής, θα μπορούσαν να βοηθούν διερμηνείς ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων και των κέντρων διάγνωσης και αξιολόγησης αλλοδαπών μαθητών/-τριών (Hardin et al., 2009). Σε κάποιες περιπτώσεις (ποσοστό 14% των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών στην έρευνα της Ζουγανέλη, 2015) οι εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης διεξάγουν στη συνέχεια επιστημονικές συναντήσεις με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών και την από κοινού σύνταξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι πληροφορίες που δίνουν οι γονείς σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αποτυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) (Wilkinson et al., 2006).

Σχετικά με τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος για τους/τις αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες με ε.ε.α., οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Ζουγανέλη, (2015), αναφέρουν ότι εφαρμόζουν διαφοροποίηση μερικές φορές σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς των μαθητών/-τριών (ποσοστό συμμετεχόντων/-ουσών 60%), προχωρώντας σε ανάλυση των αρχικών στόχων σε επιμέρους στόχους και επιλέγοντας στοχευμένα τους στόχους που θα υλοποιήσουν στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Ωστόσο, το 45 % των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ίδια έρευνα δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν τη διαδικασία της διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος και συνεπώς δεν εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία με τους/τις αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες.

Σχετικά με τις γνωστικές δεξιότητες και τις προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί της παραπάνω έρευνας, οι εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης εργάζονται προς την καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης με περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (ποσοστό 10 %) ανέφεραν ότι υλοποιούν σε μεγάλο βαθμό και δραστηριότητες

ενίσχυσης της μνήμης και της παρατηρητικότητας. Ως προς τα οφέλη της ταυτόχρονης καλλιέργειας γραπτού και προφορικού λόγου συμφωνεί και ο Halliday (1993), ο οποίος προτείνει την παραγωγή γραπτού λόγου των παιδιών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες τους. Όσον αφορά στον τομέα της κοινωνικοποίησης, το 33 % των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ίδιας έρευνας υποστηρίζουν ότι έχουν εξίσου σε προτεραιότητα αντίστοιχους στόχους και προωθούν τη συνεκπαίδευση των αλλοδαπών και των Ελλήνων/-ίδων μαθητών/-τριών.

4.3 Υλικό διδασκαλίας σε μαθήτριες/-ες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α.

Αναφορικά με το υλικό διδασκαλίας, σύμφωνα με την έρευνα των Γκάκου & Γκάκου (2018) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αναζητούν υλικό από το διαδίκτυο, προκειμένου να αναδείξουν τον πολιτισμό και την κουλτούρα των μαθητών/-τριών τους. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Ζουγανέλη (2015) επισημαίνουν την ανάγκη παραγωγής δίγλωσσου υλικού, με την ελληνική γλώσσα και τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητριών.

Σχετικά με τις προτάσεις των συμμετεχόντων στην παραπάνω έρευνα παρουσιάζεται η ανάγκη για σχετική επιμόρφωση από τους/τις Συντονιστές/-τριες Ειδικής Αγωγής (Γκάκου & Γκάκου, 2018). Μία εναλλακτική πρόταση με στόχο τον εμπλουτισμό των μεθόδων διδασκαλίας σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι η διεξαγωγή συζητήσεων στο πλαίσιο ημερίδων με συναδέλφους εκπαιδευτικούς τμημάτων ένταξης, οι οποίοι/-ες έχουν περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας με τον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό (Γκάκου & Γκάκου, 2018). Σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης με τον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό, δύο εκ των συμμετεχόντων αναφέρουν ως βοηθητική συνθήκη για το εκπαιδευτικό έργο τη γνώση της μητρικής γλώσσας του μαθητικού πληθυσμού ή την καταγωγή των εκπαιδευτικών από το ίδιο ή παρόμοιο πολιτισμικό περιβάλλον (Γκάκου & Γκάκου, 2018).

Αναφορικά με το υπάρχον υλικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας, έχουν συγγραφεί μια σειρά βιβλία βιβλίων, τα οποία είναι αναρτημένα στον ιστότοπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (<http://iep.edu.gr/diapolitismiki/>). Μία ενδεικτική σειρά βιβλίων αποτελούν τα βιβλία με τίτλο «Γεια σας». Τα συγκεκριμένα βιβλία αποτελούν ένα από τα βασικά εργαλεία διδασκαλίας στις σημερινές τάξεις ΖΕΠ και περιλαμβάνουν θεματικές

ενότητες που αναδεικνύουν περισσότερους από έναν πολιτισμούς και ταυτόχρονα αναπαριστούν ελληνικές καθημερινές κοινωνικές πρακτικές, με στόχο την εξοικείωση των προσφύγων μαθητών/-τριών με ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας στην ελληνική κοινωνία. Τα συγκεκριμένα βιβλία απευθύνονται σε μαθητές/-τριες με χαμηλό έως μηδαμινό γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας και επιτυγχάνουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπρόσθετα, έχει εκπονηθεί και παρουσιάζεται στον σύνδεσμο: <http://iep.edu.gr/diapolitismiki/> υλικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχο υλικό έχει δημιουργηθεί και υπάρχει στον σύνδεσμο <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpaidefsi-prosfygon> σχετικά με τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ).

Επίσης, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στον ιστότοπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής εντοπίστηκε και παρατίθεται στη συγκεκριμένη εργασία το αρχείο με τίτλο «*Διαπολιτισμικό σχέδιο εργασίας για πρόσφυγες*» 2 από τις Παπαγιάννη Β. και Κασιαρού Ε. (2007)

<http://iep.edu.gr/diapolitismiki/files/%CE%91%CE%A6%CE%99%CE%A3%CE%95%CE%A3-%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%A5%CE%A0%CE%91%201997-2008/PROSFYGAS%20OLO%20CROP.pdf>). Το συγκεκριμένο υλικό περιέχει προτάσεις δραστηριοτήτων για τους/ τις μαθητές/-τριες πολυπολιτισμικών τάξεων, στις οποίες φοιτούν και πρόσφυγες μαθητές/-τριες ή παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ενδεικτικά, παρουσιάζονται δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εργαστούν ανά ομάδες και να αναζητήσουν πληροφορίες για τους πολιτισμούς των μαθητών/-τριών της τάξης. Επίσης, προτείνονται δραστηριότητες δραματοποίησης και θεατρικού παιχνιδιού για εξωτερική συναίσθημα και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Επιπλέον, αναδεικνύονται κοινωνικά ζητήματα- προβλήματα και οι μαθητές/-τριες καλούνται να εργαστούν σε ομάδες και να προτείνουν λύσεις. Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες εντάσσονται στην υιοθέτηση μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, κατά τις οποίες, οι μαθητές/-τριες αποτελούν το επίκεντρο της διδασκαλίας και καλούνται να συνεισφέρουν με προσωπική και ομαδική εργασία στην ανακάλυψη και ενίστε στην κατασκευή της γνώσης.

Ακόμη δραστηριότητες σχετικά με τη γνωριμία των ημεδαπών μαθητών/-τριών με τους πρόσφυγες, παρουσιάζει οργανισμός UNICEF μέσα από την ελληνική του ιστοσελίδα. Ειδικότερα, στον υπερσύνδεσμο: https://www.unhcr.org/gr/teaching_about_refugees οι εκπαιδευτικοί μπορούν βρουν υλικό και δραστηριότητες διαμόρφωσης κλίματος της σχολικής

τάξης, κατά το οποίο οι πρόσφυγες θα αισθανθούν ασφάλεια και θα ενθαρρυνθούν για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Στον συγκεκριμένο ιστότοπο παρουσιάζεται στα ελληνικά υλικό για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, παρέχονται συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαχείριση άγχους και ψυχικών τραυμάτων των προσφύγων μαθητών/-τριών.

4.4 Κατάρτιση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. οι έρευνες διεξήχθησαν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Όσον αφορά στον ελλαδικό χώρο, οι Γκάκου & Γκάκου (2018) πραγματοποίησαν έρευνα επιχειρώντας να καταγράψουν τις απόψεις οκτώ δασκάλων ειδικής αγωγής σχετικά με την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος οκτώ δάσκαλοι, οι οποίοι/-ες υπηρέτούσαν το έτος διεξαγωγής της έρευνα στους νομούς της Σάμου, Δωδεκανήσου, Κυκλάδων και Καβάλας. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομένης συνέντευξης, με σκοπό τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων. Βασικό συμπέρασμα της εν λόγω έρευνας είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λόγω της πολυπολιτισμικής σύνθεσης των σημερινών τμημάτων ένταξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσαν οι ερευνήτριες είναι τα εξής:

- «1. Ποιο είναι το υπάρχον επιμορφωτικό επίπεδο των δασκάλων των ΤΕ σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- 2. Σε τι βαθμό η σύνθεση των Τμημάτων Ένταξης είναι πολυπολιτισμική;
- 3. Ποιες δυσκολίες συναντούν οι δάσκαλοι των ΤΕ κατά τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ που είναι παιδιά μεταναστών, προσφύγων ή άλλων μειονοτικών ομάδων»; (Γκάκου & Γκάκου, 2018:177).

Ως προς το επίπεδο κατάρτισης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση στην έρευνα των Γκάκου & Γκάκου το έτος 2018, πέντε από τους εκπαιδευτικούς-συμμετέχοντες της παραπάνω έρευνας αναφέρουν ότι δεν παρακολούθησαν κάποια επιμόρφωση σε ζητήματα Διαπολιτισμικής

Αγωγής. Επίσης, οι ίδιοι/-ες συμμετέχοντες αναφέρουν ότι παρακολούθησαν σχετικά μαθήματα επιλογής σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Δύο εκ των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι παρακολούθησαν ημερίδες και σεμινάρια στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από μη κυβερνητικούς εκπαιδευτικούς φορείς, χωρίς όμως να αποκομίζουν στοχευμένη για το αντικείμενο της δουλειάς τους γνώση, διότι τα συγκεκριμένα σεμινάρια δεν είχαν ως αποδέκτες αποκλειστικά εκπαιδευτικούς (Γκάκου & Γκάκου, 2018). Επιπλέον, ένας από του/τις συμμετέχοντες/-ουσες ισχυρίστηκε ότι είναι καταρτισμένος στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μάθητες/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, λόγω των σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Γκάκου & Γκάκου, 2018). Ωστόσο ο ίδιος δυσκολεύεται να συνδυάσει και να εφαρμόσει κατά τη διδασκαλία του αρχές και μεθόδους ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικής αγωγής, όταν οι μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γκάκου & Γκάκου, 2018).

Ως αποτέλεσμα της ελλιπούς κατάρτισης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Γκάκου & Γκάκου (2018) αναφέρουν ότι δε γνωρίζουν τα πολιτισμικά στοιχεία, την κουλτούρα και τις αξίες των μαθητών/-τριών τους και συνεπώς δυσκολεύονται να βρουν το υλικό διδασκαλίας που προσελκύει το ενδιαφέρον τους. Επιπλέον, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στην παραπάνω έρευνα, η μη γνώση της μητρικής γλώσσας από την πλευρά των δασκάλων αλλά και η μη γνώση της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των μαθητών/-τριών, δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο και οδηγεί σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α.

4.5 Κριτική συζήτηση και επιλογή ερευνητικών ερωτημάτων από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Κατόπιν της παρουσίασης ευρημάτων από σχετικές έρευνες της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας επιλέχθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και αποφασίστηκαν τα βήματα σχεδιασμού της παρούσας έρευνας. Αρχικά, επιλέχθηκε η υλοποίηση ποιοτικής έρευνας και αξιοποίηση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης με στόχο τη σε βάθος συλλογή πληροφοριών για το μαθητικό προφίλ και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των

μαθητών/-τριών, τις διαδικασίες αξιολόγησης των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών της έρευνας στα τμήματα ένταξης και στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης από τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς και τη διερεύνηση διδακτικών προσεγγίσεων με βάση τις οποίες υλοποιήθηκαν οι πρακτικές διδασκαλίας των συμμετεχόντων. Οι διαδικασίες αξιολόγησης και οι πρακτικές διδασκαλίας αποτελούν τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, διότι καταγράφηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας αμφιβολία και σε κάποιες περιπτώσεις δήλωση περί μη κατάρτισης για την αξιολόγηση και τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό. Συγκεκριμένα η έρευνα της Ζουγανέλη (2015), η οποία παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και αποτέλεσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων, ανέδειξε τη δυσκολία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των ψυχολόγων που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Μέσα από τις συνεντεύξεις θα δοθεί και η δυνατότητα επιπρόσθετων διευκρινιστικών ερωτήσεων, καθώς πιθανόν θα καταγραφούν και απαντήσεις που πιθανόν ξεφεύγουν από τις αρχικές ερωτήσεις, αλλά βοηθούν στην βαθύτερη μελέτη του θέματος και αποτελούν προτάσεις επέκτασης της έρευνας.

Επιπλέον, κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας έγινε φανερό ότι δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος το υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Σε καμία από τις έρευνες της βιβλιογραφικής επισκόπησης δεν αποτέλεσε ερευνητικό ερώτημα το υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά τη διδασκαλία τους σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Επομένως, κρίνεται σημαντικό να ερευνηθεί το προαναφερθέν στοιχείο, για αυτό και αποτελεί ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Τέλος, η παράμετρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχει αποτελέσει στο παρελθόν συχνό πεδίο διερεύνησης, ενώ έχουν υλοποιηθεί αρκετές έρευνες για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, η έρευνα των Γκάκου & Γκάκου (2018) έδωσε την ιδέα για τη διερεύνηση του βαθμού κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολικό έτος 2022-2023. Επομένως, σε ένα περιβάλλον παγκοσμιοποίησης και συνεχούς ανασύνθεσης μαθητικών πληθυσμών στις σχολικές δομές τυπικής εκπαίδευσης, κρίνεται σημαντικό να εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να ασκήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο στις νέες πολυπολιτισμικές δομές ειδικής αγωγής. Το υλικό διδασκαλίας και ο βαθμός κατάρτισης των

εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν τα δύο επόμενα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Μέσα από τη διεξαγωγή της διπλωματικής εργασίας και ειδικότερα μέσα από την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής του Νομού Αττικής, σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχοι της έρευνας είναι να αναδειχθούν:

- οι διαδικασίες άτυπης αξιολόγησης των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών,
- οι πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούνται για τη μαθησιακή τους στήριξη στο τμήμα ένταξης ή στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης από τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και τους/τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης,
- το υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των παραπάνω πρακτικών διδασκαλίας
- η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σχετικά με τη διαδικασία δημιουργίας των ερευνητικών ερωτημάτων ο ερευνητής αρχικά μελέτησε την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, εντόπισε τα ερευνητικά ερωτήματα σχετικών ερευνών και επέλεξε τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας με βάση τα ερωτήματα των ερευνών που προηγήθηκαν χρονικά. Επίσης, ο ερευνητής επέλεξε την προσθήκη ενός ερωτήματος, το οποίο δεν εντόπισε στις σχετικές έρευνες της βιβλιογραφίας, σχετικά με το υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο συγκεκριμένο σημείο κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με

μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, στο κεφάλαιο της κριτικής εξέτασης των ευρημάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης παρουσιάστηκαν οι αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες αποτέλεσαν τις βασικές πηγές έμπνευσης για τον σχεδιασμό των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων. Στην παρούσα έρευνα θα επιχειρηθούν να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι διαδικασίες άτυπης αξιολόγησης που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιές είναι οι πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιο είναι το υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης, για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης, για τον βαθμό κατάρτισής τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

5.3.Αναγκαιότητα της έρευνας

Κατά τη μελέτη της ελληνικής βιβλιογραφίας, έγινε φανερό ότι είναι πολύ λίγες οι έρευνες σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δομές ειδικής αγωγής. Ωστόσο, τον 21^ο αιώνα οι περισσότερες δομές τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι πολυπολιτισμικές, με μαθητές/-τριες με περισσότερες από μία υπηκοότητες και πολιτισμούς. Το κύμα μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα αυξήθηκε, λόγω των πολέμων σε άλλες χώρες και προκάλεσε μία ανασύνθεση των κατοίκων της Ελλάδας και συνεπώς ενίσχυσε την ήδη πολυπολιτισμική σύσταση των σχολικών τάξεων. Από το έτος 2015, έτος εμφάνισης νέου κύματος προσφύγων από Συρία και από χώρες σε εμπόλεμη κατάσταση προς τα ευρωπαϊκά εδάφη, έχουν θεσμοθετηθεί ευρωπαϊκές πολιτικές ένταξης των ευάλωτων αυτών ομάδων στα κράτη μέλη υποδοχής, κάποιες από τις οποίες αφορούν και στο αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Ενδεικτικά, στον ιστότοπο του Συμβουλίου της Ευρώπης παρουσιάζεται το πρόγραμμα με τίτλο: «Γλωσσική Ένταξη Μεταναστών (Linguistic Integration of Adult Migrants – LIAM), το οποίο παρέχει υλικό εκμάθησης της γλώσσας (Ελληνικά, Αγγλικά, Γαλλικά, Ολλανδικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Τουρκικά) κρατών υποδοχής προσφύγων και μεταναστών. Το εν λόγω πρόγραμμα παρουσιάστηκε στο Στρασβούργο στις 22-23 Νοεμβρίου 2017 με σκοπό την υποστήριξη των φορέων που ασχολούνται με την ένταξη των μεταναστών/-προσφύγων ειδικότερα την απόκτηση ικανοτήτων αυτών των πληθυσμιακών ομάδων στη/στις γλώσσα/γλώσσες της χώρας υποδοχής.

Στα πλαίσια των πολιτικών για εκπαίδευση του ανήλικου προσφυγικού πληθυσμού στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016 «*Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε*» (ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016), ιδρύθηκαν το έτος 2016 Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), καθώς επίσης και τάξεις υποδοχής σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Σύμφωνα με στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας κατά το σχολικό έτος 2018-2019 φοίτησαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση 12.867 πρόσφυγες μαθητές/-τριες. (<https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refug-educ>). Ως προς τους πρόσφυγες μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης το ίδιο σχολικό έτος, 3264 μαθητές/-τριες φοίτησαν σε σχολικές μονάδες χωρίς τάξεις υποδοχής, 1774 φοίτησαν σε σχολεία με τάξεις υποδοχής, ενώ 2267 μαθητές/-τριες παρακολούθησαν μαθήματα σε ΔΥΕΠ.

Από το 2015, έρευνες αποτυπώνουν τη διαδικασία της ένταξης των προσφύγων, όπως τη βίωσαν οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί, τις δυσκολίες που οι ίδιοι/-ες αντιμετώπισαν κατά την ένταξη των προσφύγων μαθητών, με το ζήτημα της επικοινωνίας Ελλήνων εκπαιδευτικών και προσφύγων μαθητών/-τριών κ.α. Επομένως, κρίνεται σημαντική η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία σε τάξεις με πολιτισμικό πλουραλισμό και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κρίνεται σημαντική για την ανταπόκριση τους στο νέο αυτό εγχείρημα να συνδυαστούν οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις της ειδικής αγωγής με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, μέσα από την παρουσίαση της εμπειρίας τους και μέσω της κοινοποίησης της φωνής τους, επιδιώκεται η καταγραφή των αναγκών τους, όσον αφορά στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων μαθητών, στις πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούν, στο υλικό διδασκαλίας και σε προσεγγίσεις που διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.4. Σημαντικότητα διερεύνησης των ζητημάτων της έρευνας

Βασικός λόγος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχουν εντοπιστεί κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικές έρευνες για την εκπαίδευση μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μεταναστευτικό/-προσφυγικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, οι σχετικές ελληνικές έρευνες στη βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης είναι ακόμη λιγότερες. Γενικότερα, ο συνδυασμός του τομέων της Ειδικής Αγωγής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε ερευνητικό επίπεδο δεν έχει αποτελέσει μέχρι στιγμής συχνό πεδίο ερευνών, τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Η διερεύνηση, λοιπόν, των ζητημάτων, όπως αυτά εκφράζονται μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας κρίνεται σημαντική με σκοπό την εξέταση της ποιότητας εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, θα διερευνηθεί κατά πόσο επαληθεύονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Επίσης, θα παρουσιαστούν κατάλληλες πρακτικές που πιθανόν δεν καταγράφηκαν μέχρι στιγμής στη βιβλιογραφία και θα εξεταστεί αν το υλικό και η επιστημονική υποστήριξη από τα αρμόδια θεσμικά όργανα βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στη διδασκαλία με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες θα ερωτηθούν κατά πόσο χρησιμοποιούν το υλικό από το Υπουργείο Παιδείας και από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αν κάποιο από το συγκεκριμένο υλικό εξυπηρετεί στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών και ταυτόχρονα να συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τέλος, θα συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με την επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής να διδάξουν στα Τμήματα Ένταξης, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θα διερευνηθεί κατά πόσο είναι καταρτισμένοι/-ες στον συνδυασμό μεθόδων διδασκαλίας της ειδικής αγωγής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα ερωτηθούν αν παρακολούθησαν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό ή σε κάποιο άλλο επίπεδο των σπουδών τους, καθώς και αν έλαβαν σχετική επιστημονική υποστήριξη από τους/τις συντονιστές/-τριες εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο απάντησης του τελευταίου αυτού ερευνητικού ερωτήματος κρίνεται σημαντική η καταγραφή των προτάσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη μελλοντική κατάρτιση τόσο των ίδιων, όσο και των μελλοντικών συναδέλφων τους σε θέματα

διδασκαλίας μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο.

5.5. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθείται στην παρούσα διπλωματική εργασία είναι η ποιοτική έρευνα. Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί μία ενέργεια κατά την οποία καλείται ο ερευνητής να διαλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στην έρευνα (Wellington, 2000). Στόχοι της ποιοτικής έρευνας είναι η κατανόηση των διαδικασιών, των εμπειριών και τα νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν στα πράγματα, καθώς και η ανακάλυψη των σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα σε άτομα και κοινωνικές ομάδες (Ιωσηφίδης, 2008). Ο ερευνητής/-τρια επιχειρεί μέσα από τα δεδομένα να εξηγήσει τις κοινωνικές σχέσεις και διαδικασίες (Robson, 2007). Κάποια από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι τα εξής: (Ιωσηφίδης, 2008:24).

- *«Η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή, ο οποίος συχνά συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή των συμμετεχόντων, συνδιαμορφώνει με αυτούς τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ τα άτομα δε συμμετέχουν ως αντικείμενα, αλλά ως ερευνητικοί συνεργάτες.*
- *Το βάθος. Οι περιγραφές και η ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων γίνεται σε βάθος, δηλαδή δίνεται έμφαση στη λεπτομέρεια, στην ολιστική οπτική, στην πολυδιάστατη προσέγγιση*
- *iii) Η έμφαση στις διαδικασίες, στη βιωμένη εμπειρία, στα νοήματα, στις αναπαραστάσεις».*

Η παρούσα ποιοτική έρευνα στηρίζεται στις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, όπου οι δίνεται έμφαση στο εκάστοτε πλαίσιο της έρευνας και στις αντίστοιχες πολιτισμικές αξίες για την κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας (Smith, 1998). Κατά την ποιοτική κοινωνική έρευνα οι συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία αποτελούν ερευνητικοί συνεργάτες μαζί με τους οποίους ο/η ερευνητής/-τρια αναδεικνύουν νοήματα και κοινωνικές αναπαραστάσεις για το υπό διερεύνηση αντικείμενο (Strauss & Corbin, 1998). Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα δεν αποτελεί σκοπός η εξαγωγή γενικεύσεων για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α., διότι η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο πληθυσμό και πόλη. Στόχος της έρευνας και

στοιχείο της ποιοτικής έρευνας είναι η μελέτη κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων. Αναφορικά με τον ερευνητή/-τρια στόχος τους είναι να αναλύσουν σε βάθος τις απόψεις των συμμετεχόντων, ώστε να αποτυπωθεί αντιστοίχως αναλυτικά το υπό εξέταση φαινόμενο, τη δεδομένη χρονική στιγμή (Μαντζούκας, 2007). Πρόκειται για μία επαγωγική διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης, κατά την οποία ο/η ερευνήτρια παρουσιάζει τα δεδομένα της έρευνάς/του και τα αντιπαραθέτει με ευρήματα αντίστοιχων ερευνών συνεισφέροντας στην ερμηνεία του εκάστοτε φαινομένου (Μαντζούκας, 2007). Επίσης, ενδεικτικά τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας μπορούν να εξαχθούν μέσα από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και έντυπο ή ψηφιακό υλικό, ταινίες (Strauss & Corbin, 1998).

5.6 Συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα

Το εκπαιδευτικό προσωπικό που έλαβε μέρος στην παρούσα ποιοτική έρευνα αποτελείται από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι/-ες υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/-ες υπηρετούν σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) δημοτικών σχολείων και τρεις εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δημοτικών σχολείων. Κατά την παρουσίαση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δε θα γίνει καμία αναφορά στα ονοματεπώνυμά τους, αλλά θα τους προσδοθεί κάποια κωδική ονομασία, όπως Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (στο εξής: ΕΚΠ.ΕΙΔ.ΑΓ1). Οι δεκατρείς από τους/τις δεκαπέντε εκπαιδευτικούς είναι μόνιμοι, ενώ οι δύο εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είναι αναπληρωτές. Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, δέκα εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες και πέντε εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες. Τα σχολεία υπηρετήσεως των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε σχολεία στην Ανατολική Αττική, στη Δυτική Αττική και στον Βόρειο τομέα Αθήνας.

Σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δέκα από τους/τις δεκαπέντε εκπαιδευτικούς έχουν αποφοιτήσει Παιδαγωγικά Τμήματα Ειδικής Αγωγής Ελληνικών πανεπιστημίων και πέντε εκπαιδευτικοί έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αναφορικά με τα διπλώματα μεταπτυχιακής εξειδίκευσης, εννιά από τους/τις δεκαπέντε εκπαιδευτικούς έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση από ελληνικό πανεπιστημιακό ίδρυμα. Επιπλέον, μία από τους/τις δεκαπέντε εκπαιδευτικούς έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

από πανεπιστημιακό ίδρυμα της Ιταλίας. Ακόμη, δέκα από τους/τις δεκαπέντε εκπαιδευτικούς δώδεκα από τις/τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο τουλάχιστον τριακοσίων ωρών σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση από ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Τρεις από τους/τις δεκαπέντε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οκτώ εκπαιδευτικοί έχουν πέντε έως δέκα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων, τέσσερις εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από δέκα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων και τρεις εκπαιδευτικοί έχουν από δύο έως πέντε εκπαιδευτική υπηρεσία με την ιδιότητα της παράλληλης στήριξης σε δημοτικά σχολεία.

5.7 Εργαλείο συλλογής δεδομένων παρούσας έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων. Η διαδικασία της ημι-δομημένης συνέντευξης αποτελεί έναν διάλογο μεταξύ του/της ερευνητή και του/της συνεντευτειαζόμενου/-ης, προκειμένου ο/η ερευνητής/-τρια να λάβουν τις απόψεις τους γύρω από το εξεταζόμενο ζήτημα της έρευνας (King, 1994). Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις. Ωστόσο, ο/η ερευνητής/-τρια έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τη διάταξη, να δώσει διευκρινιστικές πληροφορίες, να προσθέσει ή να παραλείψει ερωτήσεις, αν θεωρεί ότι ορισμένες ερωτήσεις φαίνονται ακατάλληλες για τον/την εκάστοτε ερωτόμενο/-η (Robson, 2007). Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται, μεταξύ άλλων, στις περιπτώσεις στις οποίες η έρευνα επικεντρώνεται στο νόημα του εξεταζόμενου φαινομένου για τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες (King, 1994). Επιπλέον, η συνέντευξη είναι κατάλληλη στις περιπτώσεις που απαιτούνται πληροφορίες για τη δημιουργία ενός φαινομένου (King, 1994).

Οι τελικές συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν τις πρώτες δύο εβδομάδες του Ιανουαρίου 2023. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, αφού πρώτα οι συμμετέχοντες/-ουσες έδωσαν γραπτώς τη σχετική συναίνεσή τους. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από είκοσι έως πενήντα λεπτά. Οι περισσότεροι/-ες συμμετέχοντες/-ουσες είχαν τη διάθεση να μοιραστούν προσωπικές

εμπειρίες και πληροφορίες ως επέκταση στις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης. Μέρος αυτών των επιπρόσθετων πληροφοριών θα παρουσιαστεί στις θεματικές των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν από εφαρμογή smartphone μάρκας Xiaomi.

Αναφορικά με τον οδηγό της συνέντευξης, ο ερευνητής διαμόρφωσε πέντε θεματικές, εκ των οποίων οι τέσσερις είναι σε αντιστοιχία με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Κάποιες από τις ερωτήσεις τέθηκαν σε αντίστοιχες έρευνες της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας και κάποιες άλλες διαμορφώθηκαν από τον ερευνητή με βάση τις ανάγκες και τους περιορισμούς των ερευνών της βιβλιογραφίας. Σε κάθε θεματική υπάρχει η πρώτη κύρια ερώτηση και στη συνέχεια ακολουθούν συνοδευτικές ερωτήσεις με στόχο τη συλλογή πληροφοριών και την επιβεβαίωση των λεγομένων των συνεντευξιζομένων. Η πρώτη θεματική σχετίζεται με προσωπικά στοιχεία των συνεντευξιζομένων, όπως η ειδικότητα, το καθεστώς υπηρετήσης (μόνιμος/-η ή αναπληρωτής/-τρια), τα έτη υπηρεσίας, πτυχία προπτυχιακού, μεταπτυχιακού και διδακτορικού επιπέδου, σεμινάρια και επιμορφώσεις παρακολούθησης στους τομείς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σχετικά με τις επόμενες θεματικές, η δεύτερη θεματική σχετίζεται με τη διαδικασία αξιολόγησης μαθητών/-τριών με ε.ε.α. Στην πρώτη θεματική υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με τη διαδικασία της άτυπης αξιολόγησης, της χρήσης σταθμισμένων τεστ αξιολόγησης, καθώς επίσης και της πιθανής συνεργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με κάποιο μέλος από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η τελευταία ερώτηση περί συνεργασίας τέθηκε, καθώς η συγκεκριμένη πρακτική καταγράφεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση στις περιπτώσεις που ο/η μαθητής/-τρια δεν μπορεί να μιλήσει στη γλώσσα του κράτους υποδοχής και δεν υπάρχει κοινή γλώσσα ομιλίας ανάμεσα σε μαθητή/-τρια και εκπαιδευτικό. Η τρίτη θεματική σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή, με τις μεθόδους διδασκαλίας και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διδασκαλία τους με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Η τέταρτη θεματική σχετίζεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το υλικό διδασκαλίας στον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό και εξετάζει τη χρήση του υλικού ειδικής αγωγής από το Υπουργείο Παιδείας και του υλικού που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Η πέμπτη και τελευταία θεματική του οδηγού συνέντευξης σχετίζεται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην τέταρτη θεματική ενότητα παρουσιάζονται ερωτήσεις σχετικά με την παρακολούθηση μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τα χρόνια σπουδών σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο, στην επιστημονική υποστήριξη από τον/την συντονιστή/-τρια ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία στον εξεταζόμενο

μαθητικό πληθυσμό και στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση ή την ενίσχυση της κατάρτισής τους, αναφορικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι θεματικές και οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης παρουσιάζονται παρακάτω:

1^{ος} άξονας συνέντευξης:

➤ Προσωπικά στοιχεία συνεντευξιζόμενης/-ου

- Φύλλο: Άνδρας Γυναίκα
- Έτη υπηρεσίας:
- Ειδικότητα:
- Υπηρεσιακή κατάσταση: Μόνιμος/-η Αναπληρωτής/-τρια
- Βασικό πτυχίο:
- Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, Διδακτορικό δίπλωμα μετεκπαίδευση:
- Σχετικές επιμορφώσεις:

➤ Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για αξιολόγηση μαθητών/-τριών:

2^{ος} άξονας συνέντευξης:

2. Ποιες πρακτικές άτυπης αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο; Περιγράψτε μια τυπική διαδικασία που ακολουθείτε και το υλικό που χρησιμοποιείτε;

3. Αξιοποιείτε και σταθμισμένα τεστ και εργαλεία για τον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό; Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

4. Χρησιμοποιείτε και κάποια άλλη γλώσσα, πέρα από την ελληνική, κατά την αξιολόγηση και κατά τη διδασκαλία μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο;

5. Αξιοποιείτε συνήθως ή σας έχει τύχει στο παρελθόν να ζητήσετε στο παρελθόν τη συμβολή-συνεργασία κάποιου άλλου μέλους για την άτυπη αξιολόγηση μαθητών/-τριών (π.χ.

εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικού σχολείου, μαθητή/-τριας που γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του/της μαθητή/τριας στόχου);

➤ **Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για πρακτικές διδασκαλίας:**

3^{ος} άξονας συνέντευξης:

6. Θα μπορούσατε να περιγράψετε μία πρακτική διδασκαλίας και τα βήματά της που ακολουθείτε συχνότερα με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό;

7. Κατά τη διδασκαλία σας με τον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό επιλέγετε ως βάση του μαθήματος περισσότερο συχνά τη διαπραγμάτευση νοήματος κειμένων ή ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου; Μπορείτε να μας δώσετε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα;

8. Επιλέγετε συγκεκριμένη θεματική ενότητα σε κάθε μάθημα με κείμενα και ασκήσεις κατά τη διδασκαλία σας με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό; Αν ναι, με ποια κριτήρια επιλέγετε την εκάστοτε θεματική ενότητα;

9. Εφαρμόζετε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία σας; Μπορείτε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα μαθητοκεντρικής προσέγγισης το οποίο εφαρμόζετε περισσότερο συχνά;

10. Εφαρμόζετε δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις; Μπορείτε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, το οποίο εφαρμόζετε περισσότερο συχνά;

11. Εφαρμόζετε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας; Μπορείτε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, το οποίο εφαρμόζετε περισσότερο συχνά;

12. Έφαρμόζετε δραστηριότητες που προωθούν την ανάδειξη του πολιτισμού των μαθητών/-τριών σας. Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα;

13. Ποια από τις προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω θεωρείτε περισσότερο αποτελεσματική για τον συγκεκριμένο πληθυσμό;

➤ **Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για το υλικό διδασκαλίας:**

4^{ος} άξονας συνέντευξης:

14. Ποιο/α εκπαιδευτικό/α υλικό/α χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο; Περιγράψτε σύντομα α) το περιεχόμενο, τη δομή, γ) το επίπεδο, δ) την καταλληλότητα.

15. Αξιοποιείτε υλικό από ελληνική ή και διεθνή βιβλιογραφία; Μπορείτε να μας αναφέρετε ενδεικτικά δύο πηγές, τις οποίες χρησιμοποιείται περισσότερο συχνά;

16. Κατά πόσο εύκολο ή δύσκολο σας είναι να εντοπίσετε υλικό που να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές δυσκολίες και ταυτόχρονα να προωθεί τον πολιτισμό των συγκεκριμένων παιδιών;

17. Ποια είναι η άποψή σας για το εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας;

18. Έχετε εντοπίσει κάποια θεματική από το αναλυτικό πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής, η οποία προωθεί την ανάδειξη άλλων πολιτισμών, πέρα από τον ελληνικό πολιτισμό;

19. Αξιοποιείτε το προτεινόμενο υλικό ειδικής αγωγής από το ΙΕΠ για τη διδασκαλία στον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό; Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα;

20. Ποιες προτάσεις θα κάνατε για τροποποίηση, εμπλουτισμό ή διόρθωση του εκπαιδευτικού υλικού ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, αναφορικά με τη διδασκαλία στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό;

➤ **Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προτάσεις:**

➤ **5^{ος} άξονας συνέντευξης:**

21. Ποιο είναι το υπάρχον επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

22. Παρακολουθήσατε μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών;

23. Ποια είναι η άποψη σας για την επιστημονική υποστήριξη που παρέχεται από τους συντονιστές ειδικής αγωγής αναφορικά με τη διδασκαλία στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό;

24. Το επιστημονικό υλικό που σας παρέχεται από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς του Υπουργείου Παιδείας προωθεί την ανάδειξη του πολιτισμού των μαθητών/-τριών σας;

25. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την εκπαιδευτική υποστήριξη του έργου της διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές/-τριες, από τους θεσμικούς εκπαιδευτικούς φορείς (ενδεχομένως η διεξαγωγή επιμορφώσεων, παρακολούθηση μαθημάτων σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, η καθοδήγηση από εξειδικευμένο σχολικό σύμβουλο) ;

26. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε περισσότερο ωφέλιμη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής; Μπορείτε να αναφέρετε τι ακριβώς θα θέλατε να μάθετε στην πρόταση που επιλέξατε;

- Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο και με ε.ε.α.

- Στρατηγικές διδασκαλίας σε αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες με ε.ε.α.

- Σεμινάρια παρουσίασης πρακτικών διδασκαλίας ειδικής αγωγής, οι οποίες να εξυπηρετούν και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων ανάδειξης πολιτισμών.

27. Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σε κάποια άλλη θεματική; Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε συγκεκριμένο παράδειγμα;

5.8. Διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων

Πριν τον τελικό σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των τελικών συνεντεύξεων, υλοποιήθηκαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις. Οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις συλλέχθηκαν με στόχο την εξέταση της καταλληλότητας των ερωτήσεων, ως προς τη σαφήνεια και την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Κατά τις πιλοτικές συνεντεύξεις, όπως συμβαίνει και στην πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου (Oppenheim, 1992), ο/η ερευνητής/-τρια μεταξύ άλλων ελέγχει τη σαφήνεια των ερωτήσεων, εντοπίζει τις περιττές και επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις, διορθώνει αμφισημίες ή αδυναμίες στη διατύπωση αυτών, διαπιστώνει τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και δημιουργεί νέες ερωτήσεις με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Στην πιλοτική έρευνα αποτυπώνονται οι τρέχουσες συνθήκες του υπό εξέταση θέματος και αναδύονται νέα ερωτήματα (Oppenheim, 1992) που δεν τέθηκαν σε σχετικές έρευνες εθνικής και διεθνούς εμβέλειας. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν διά ζώσης την πρώτη εβδομάδα του Δεκεμβρίου 2022, με σκοπό τη διερεύνηση της καταλληλότητας των ερωτήσεων. Οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις, όπως και οι τελικές συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν

διά ζώσης σε ώρες στις οποίες μπορούσαν να διαθέσουν οι συνάδελφοι ειδικής αγωγής, εντός και εκτός σχολικού ωραρίου.

Η διαδικασία των πιλοτικών συνεντεύξεων βοήθησε στην τροποποίηση, στην αφαίρεση και στην προσθήκη ερωτήσεων, με στόχο τη λήψη, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, ολοκληρωμένων απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι προαναφερθείσες διορθώσεις στις ερωτήσεις προς τους συνεντευξιαζόμενους, οι συμβουλές των ατόμων που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα και τα λάθη στον τρόπο διατύπωσης και επεξήγησης των ερωτήσεων με παραδείγματα, βοήθησε κατά την προσωπική κρίση του ερευνητή στην αποφυγή των αρχικών λαθών στις επόμενες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς.

5.9 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Για την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων ο ερευνητής ακολούθησε τα έξι στάδια ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας, όπως παρουσιάζονται από τον Μαντζούκα (2007) στο άρθρο με τίτλο: *«Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση»*.

Αρχικά, κατά το πρώτο στάδιο ο ερευνητής απομαγνητοφωνεί το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, καταγράφοντας ακόμα και τις παύσεις ή πληροφορίες, οι οποίες εκ πρώτης όψεως πιθανόν να φαίνονται ότι δεν ανήκουν στο περιεχόμενο της απάντησης (Μαντζούκας, 2007). Έπειτα, ο ερευνητής διάβασε προσεκτικά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών προκειμένου να αντιληφθεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τις ερωτήσεις που τέθηκαν και στη συνέχεια προχώρησε στο στάδιο της κωδικοποίησης. Στο στάδιο της κωδικοποίησης προσδίδονται λέξεις ή φράσεις ως κωδικοί σε κάθε απάντηση που δόθηκε στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι οποίες εκφράζουν το συγκεκριμένο νόημα της απάντησης. Οι συγκεκριμένες κωδικοποιήσεις αποτελούν μία συμπυκνωμένη και περιεκτική παρουσίαση του περιεχομένου των απαντήσεων και χρησιμεύουν στη μεταξύ τους αντιπαραβολή και στον εντοπισμό κωδικών με κοινά νοήματα (Μαντζούκας, 2007). Ο εντοπισμός κωδικών με κοινά νοήματα αποτελεί το τρίτο στάδιο, το οποίο οδηγεί στη συνέχεια στο στάδιο της δημιουργίας θεματικών ενοτήτων. Μέσα, λοιπόν, από τον εντοπισμό κωδικών με κοινό νόημα, ο ερευνητής/-τρια, τους παρουσιάζει με περιεκτικό τρόπο σε ένα επιμέρους κεφάλαιο, τις θεματικές ενότητες.

Οι θεματικές ενότητες αποτελούν το απόσταγμα των δεδομένων που συλλέχθηκαν και βοηθούν στη βαθύτερη κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων/-ουσών (Μαντζούκας, 2007). Το επόμενο στάδιο είναι η σύνδεση των θεματικών εννοιών με τα πορίσματα σχετικών ερευνών και υφιστάμενων θεωριών. Στο συγκεκριμένο στάδιο ο/ ερευνητής/-τρια επισημαίνει τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα δικά του δεδομένα και στα πορίσματα που εντόπισε στο στάδιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.

Κεφάλαιο 6^ο : Αποτελέσματα έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της διαδικασίας των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Για κάθε ερευνητικό ερώτημα θα παρουσιαστούν οι θεματικές ενότητες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων και συγκεκριμένα μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης των έξι σταδίων, τα οποία παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων.

6.1. Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητικό ερώτημα με τίτλο: «Ποιες είναι οι διαδικασίες άτυπης αξιολόγησης που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»

Η κύρια ερώτηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν η εξής: «Ποιες πρακτικές άτυπης αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο; Μπορείτε να μας περιγράψετε μια τυπική διαδικασία που ακολουθείτε και το υλικό που χρησιμοποιείτε;». Από τη συγκεκριμένη ερώτηση προέκυψαν οι ακόλουθες θεματικές ενότητες και ενδεικτικά αποσπάσματα των λεγομένων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

➤ **Τεστ- προϊόντα παραγωγής από τους εκπαιδευτικούς**

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: *« Για να δω σε τι επίπεδο είναι, έκανα, όπως και στα άλλα παιδιά, δικά μου τεστάκια. Τη γλώσσα τα παιδιά την ήξεραν, επειδή είναι αρκετά χρόνια στην Ελλάδα. Τα παιδιά μιλούσαν τη γλώσσα, απλά είχαν κάποιες δυσκολίες μαθησιακές. Κάναμε κάποια τεστ για να δούμε σε ποιο επίπεδο βρίσκονται, με βάση την τάξη τους. Τα τεστ δεν ήταν στο επίπεδο της τάξης τους. Ανάλογα με τα παιδιά και το επίπεδό τους κάνω δικά μου τεστ και αυτά χρησιμοποιώ. Το τεστ που*

χρησιμοποίησα για τους μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο είχαν ένα κειμενάκι και τα παιδιά κλήθηκαν να το διαβάσουν. Στη συνέχεια κλήθηκαν να γράψουν κάποιες λέξεις και βλέποντάς τις και χωρίς να τις βλέπουν. Δηλαδή τα παιδιά καλούνταν στην αρχή να κάνουν αντιγραφή και μη αντιγραφή από μόνα τους. Επίσης, χρησιμοποιούσα ασκήσεις αντιστοιχίσης πχ για μαθητές α' δημοτικού, να αντιστοιχίσουν τα μικρά γράμματα με τα αντίστοιχα μεγάλα. Στα Μαθηματικά, αντίστοιχα έβαζα ασκήσεις με τις τέσσερις μαθηματικές πράξεις. Δηλαδή, προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμό».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ3 αναφέρει ότι ακολουθεί την ίδια διαδικασία άτυπης αξιολόγησης για τους μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και για τους Έλληνες/-ίδες μαθητές/-τριες. Επίσης, αναφέρει ότι τα περισσότερα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο που είχε ως μαθητές/-τριες της, δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά έρχονταν στο τμήμα ένταξης, επειδή το επίπεδό τους δεν ήταν στο επίπεδο της τάξης γενικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης προσπαθούσαν να τα απομακρύνουν για κάποιες ώρες από την τάξη. Ειδικότερα η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Χρησιμοποιούσα κανονικά τη διαδικασία άτυπης αξιολόγησης που χρησιμοποιούσα και με τα άλλα παιδιά (ενν. τους Έλληνες/-ίδες μαθητές/-τριες). Κάποιες φορές φτιάχνω δικά μου τεστ αξιολόγησης παίρνοντας ιδέες από το ίντερνετ και κάποιες φορές χρησιμοποιώ κάποιο σταθμισμένο τεστ. Προκειμένου να αξιολογήσω την ανάγνωση φέρνω στα παιδιά κάποιο κείμενο και εργαζομαι με το παιδί με ερωτήσεις κατανόησης. Στη συνέχεια χρησιμοποιώ ασκήσεις με λέξεις και ψευδολέξεις και ασκήσεις ορθογραφίας. Στα Μαθηματικά βάζω μαθηματικές πράξεις, είχα ασκήσεις προπαίδειας. Τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες, απλώς επειδή οι δάσκαλοι δεν τα ήθελαν στην τάξη, γιατί δεν μπορούσαν τα παιδιά να είναι στο επίπεδο της τάξης. Έτσι οι εκπαιδευτικοί τα έστελναν σε εμένα».*

➤ **Αξιολόγηση ανταπόκρισης στις ασκήσεις της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης**

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα θα παρουσιαστεί η σειρά των βημάτων άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης, την οποία ακολούθησε μία εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Η ΕΚΠ.ΕΙΔ8 ανέφερε τα βήματα της αξιολόγησης που ακολούθησε προκειμένου να διερευνήσει το γνωστικό επίπεδο του μαθητή και να σχεδιάσει το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα ανέφερε τα εξής: *«Κοίταξε δεν ξέρω αν θεωρείται άτυπο εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά αυτό που έκανα πρώτα είναι μία συζήτηση με τον γονέα. Στη*

συνέχεια αξιολόγησα τις ασκήσεις που του έβαζε η δασκάλα γενικής εκπαίδευσης, για να δω περίπου το επίπεδό τους. Στην αρχή της χρονιάς η δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης τους έβαζε επαναληπτικά από την προηγούμενη τάξη και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Στη συνέχεια αξιολόγησα ατομικά την κατανόηση του μαθητή μου με τη χρήση παραμυθιών».

➤ Χρήση σταθμισμένων τεστ

ΕΚΠ.ΕΙΔ7: «Υλοποίησα με τα συγκεκριμένα παιδιά το τεστ ΛΑΜΔΑ, όπως εφαρμόζω και με τους Έλληνες μαθητές. Είναι ένα ευχάριστο τεστ για τα παιδιά, επειδή είναι στον υπολογιστή. Τα παιδιά το δέχονται με πολύ θετικό τρόπο. Ένα ακόμη τεστ που έτυχε να χρησιμοποιήσω σε άλλο παιδί με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι το τεστ ΑΘΗΝΑ».

ΕΚΠ.ΕΙΔ2: «Σχετικά με τον μαθητή από Συρία, σε πρώτο επίπεδο χρησιμοποίησα το τεστ Raven, το οποίο είναι ένα τεστ συμβόλων στην ουσία, καθαρά στην αρχή για να δω που βρίσκεται σε επίπεδο αντίληψης. Στο συγκεκριμένο τεστ παρουσιάζεται για παράδειγμα μία μεγάλη εικόνα που λείπει ένα κομμάτι της και από κάτω σου έχει τέσσερις πιθανές επιλογές- κομμάτια για συμπλήρωση. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει το σωστό κομμάτι που λείπει από τις τέσσερις επιλογές. Όσο περνούν οι ερωτήσεις υπάρχει αντίστοιχος βαθμός δυσκολίας και υπάρχει αντίστοιχη μέτρηση, ανάλογα με τις σωστές απαντήσεις, που δείχνει περίπου το τεστ αντίληψης του μαθητή. Εγώ καθοδηγούσα τον μαθητή μιλώντας του στα αγγλικά».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ4 χρησιμοποίησε το τεστ Αθηνά παράλληλα με την παρατήρηση στην τάξη. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός ανέφερε: «Χρησιμοποίησα το Αθηνά τεστ και μετά έκανα παρατήρηση στην τάξη, που είναι ένα άτυπο εργαλείο αξιολόγησης. Στη συνέχεια παίρνω το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή, συλλέγοντας πληροφορίες από τους γονείς και την εκπαιδευτικό του παιδιού. Το κοινωνικό ιστορικό το κάνει κανονικά η κοινωνική λειτουργός του σχολείου. Όταν δεν υπάρχει κοινωνική λειτουργός, το κάνει το τμήμα ένταξης». Σε επιπρόσθετη ερώτηση του ερευνητή προς την εκπαιδευτικό, αν η χρήση του σταθμισμένου τεστ έδωσε κάποια σαφή εικόνα για τις δυσκολίες των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ίδια απάντησε: «Επειδή το συγκεκριμένο τεστ έχει επίπεδα, τα πρώτα επίπεδα του τεστ που είναι πιο εύκολα και έχουν να κάνουν με τις συλλαβές, ήταν εντάξει στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών. Στην

περίπτωση ενός μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν ήταν εντάξει. Ο συγκεκριμένος μαθητής, ο οποίος προέρχεται από ένα περιβάλλον με γονείς μετανάστες, δυσκολεύτηκε. Για αυτό και δεν μπορούσα να διακρίνω αν είχε όντως μαθησιακές δυσκολίες ή το ότι δεν έχει βοήθεια στο σπίτι και είναι δίγλωσσος».

Σχετικά με την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρησιμοποίησαν κάποια άλλη γλώσσα, πέρα από την ελληνική, για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών δημιουργήθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

ΕΚΠ.ΕΙΔ12: «Πέρσι μου έτυχε ένας μαθητής, ο οποίος μόλις είχε έρθει από Συρία. Για τους πρώτους μήνες επικοινωνούσαμε στα αγγλικά, οπότε και η άτυπη αξιολόγηση που του έκανα έγινε στα αγγλικά. Με το πέρασμα του χρόνου, καταφέραμε να κατανοεί σε έναν βαθμό την ελληνική γλώσσα και μετά μπορούσαμε να κάνουμε και τις αντίστοιχες ασκήσεις στα ελληνικά. Η εξέλιξη του ήταν πάρα πολύ γρήγορη. Δηλαδή, ήταν ένας μαθητής, ο οποίος από το μηδέν έφτασε γρήγορα να μιλάει σε πολύ καλό επίπεδο. Ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν εννιά ετών και μου ζητήθηκε από τον Διευθυντή του σχολείου να του κάνω μαθήματα ελληνικής γλώσσας στο τμήμα ένταξης, επειδή δεν υπήρχε τμήμα Ζ.Ε.Π. στο σχολείο. Ο μαθητής δεν είχε απολύτως καμία μαθησιακή δυσκολία. Ίσα ίσα σε ένα άτυπο τεστ που κάναμε για να προσδιορίσουμε τον δείκτη νοημοσύνης του, να δούμε σε τι επίπεδο βρίσκεται η αντίληψή του, διαπιστώσαμε ότι ήταν σε πολύ υψηλό επίπεδο για την ηλικία του. Επίσης, στα Μαθηματικά ήταν πολύ καλός».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ5 ανέφερε την εμπειρία της με ένα μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο από Ινδία. Συγκεκριμένα δήλωσε: «Το συγκεκριμένο παιδί ήρθε Μάιο στο σχολείο. Ο μαθητής φοίτησε στη Στ' Δημοτικού και ήξερε πολύ καλά αγγλικά. Σε πρώτη φάση μιλούσαμε αγγλικά και προσπαθούσαμε κάπως έτσι κι εγώ και η δασκάλα να δουλέψουμε τα ελληνικά του ως δεύτερη γλώσσα. Ακολουθήσαμε το μοντέλο που εφαρμόζουν στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, δηλαδή κάναμε ασκήσεις μετάφρασης από τα αγγλικά στα ελληνικά. Επίσης, προσάρμοσα το υλικό του Υπουργείου Παιδείας, τη σειρά βιβλίων Γεια σας, στα αγγλικά. Έγγραφα τις ελληνικές λέξεις με λατινικούς χαρακτήρες και του εξηγούσα τη σημασία τους στα αγγλικά. Πέρα από το κομμάτι του ελλείμματος στη γλώσσα, ο μαθητής δεν είχε κάποια μαθησιακή δυσκολία. Ήταν πολύ οργανωτικός, συνεπής στις υποχρεώσεις του, πολύ καλός στα Μαθηματικά. Απλώς επειδή δεν

υπήρχε τμήμα υποδοχής στο σχολείο, μου ζητήθηκε να τον βοηθήσω στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Σχετικά με την ερώτηση με τίτλο: «Αξιολογείτε συνήθως ή σας έχει τύχει στο παρελθόν να ζητήσετε στο παρελθόν τη συμβολή-συνεργασία κάποιου άλλου μέλους για την άτυπη αξιολόγηση μαθητών/-τριών (π.χ. εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικού σχολείου, μαθητή/-τριας που γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του/της μαθητή/τριας στόχου);» προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες.

➤ **Συνεργασία με την Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) , νυν Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.)**

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: «Κάναμε συναντήσεις με την Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και μιλούσαμε για τα παιδιά αυτά. Σε αυτές τις συναντήσεις μιλούσαμε για τους στόχους που είχαμε θέσει, για τις διδασκαλίες που κάναμε στο τμήμα ένταξης και στο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης, για την πρόοδο των παιδιών και για το τι παραπάνω θα έπρεπε να κάνουμε το επόμενο χρονικό διάστημα»

➤ **Συνεργασία με την/τον εκπαιδευτικό της τάξης γενικής εκπαίδευσης**

ΕΚΠ.ΕΙΔ6: «Προκειμένου να αξιολογήσω άτυπα τον μαθητή, αλλά και για τον σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος συνεργάστηκα άψογα με την εκπαιδευτικό της τάξης. Με τη δασκάλα συνεργαζόμασταν και του δίναμε ασκήσεις στα αγγλικά και στα ελληνικά. Το παιδί γνώριζε πολύ καλά αγγλικά, αλλά δυσκολευόταν στο να αντιληφθεί κανόνες γραμματικής. Χρειαζόταν πολύ εντατική δουλειά, οπότε συχνά μιλούσαμε με τη δασκάλα της τάξης του για το υλικό διδασκαλίας που θα του δώσουμε».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ3. αναφέρει ότι επιχειρούσε να μάθει το επίπεδο των μαθητών/-τριών μέσα από ερωτήσεις προς τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης γενικής εκπαίδευσης, πριν δει και πριν

αξιολογήσει η ίδια τους/τις μαθητές/-τριες Η ίδια υποστηρίζει: «Συνήθως έπαιρνα τη γνώμη των δασκάλων, για να μάθω πάνω κάτω σε τι επίπεδο είναι».

Πίνακας 6.1: Επισκοπικός πίνακας θεματικών ενότητων για πρώτο ερευνητικό ερώτημα	
Θεματικές ενότητες	Αριθμός συμμετεχόντων/-ουσών ανά θεματική ενότητα
Τεστ- προϊόντα παραγωγής από τους εκπαιδευτικούς	9/15
Αξιολόγηση ανταπόκρισης στις ασκήσεις της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης	3/15
Χρήση σταθμισμένων τεστ	2/15
Συνεργασία με την Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) , νων Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.)	1/15
Συνεργασία με την/τον εκπαιδευτικό της τάξης γενικής εκπαίδευσης	2/15

6.2. Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητικό ερώτημα με τίτλο: «Ποιες είναι οι πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»

➤ **Υλοποίηση ασκήσεων γραμματικής και λεξιλογίου**

ΕΚΠ.ΕΙΔ2: « Στην προσπάθεια να τρέξουμε, όσο αυτό ήταν δυνατόν, την ύλη, υλοποιούσαμε ασκήσεις λεξιλογίου σε συνδυασμό με εικόνες. Πραγματοποιούσα εναλλαγή από αγγλικά σε ελληνικά, προκειμένου να του διδάξω το περιεχόμενο των εικόνων και τις αντίστοιχες λέξεις στα ελληνικά. Δουλεύαμε ταυτόχρονα ασκήσεις γραμματικής. Για παράδειγμα, όταν του έδειχνα ένα ουσιαστικό, λέγαμε ότι είναι ΤΟ μήλο, ότι είναι ουδέτερο. Προσπαθούσα να βάλω όσες πληροφορίες μπορούσα πάνω σε μία εικόνα, σε επίπεδο γραμματικής. Στη συνέχεια εντοπίζαμε τα στοιχεία, ότι το ρήμα γράφεται με «ω» στο τέλος, ότι μπορούμε να το κλίνουμε, εγώ τρέχω, εσύ τρέχεις κ.λ.π. Δεν υπήρχε κάποια συγκεκριμένη σειρά ασκήσεων που δούλευα. Όπου εντόπιζα, όπου πιανόμουν ας πούμε από μία λέξη, δουλεύαμε και χτίζαμε ας πούμε πάνω σε αυτό. Όσο περισσότερη γραμματική μπορούσαμε».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ11 υποστηρίζει ότι προσπαθούσε να καλύψει τα κενά των μαθητών/-τριών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο στον τομέα της γραμματικής. Για αυτόν τον λόγο περιορίστηκε στην υλοποίηση ασκήσεων γραμματικής. Ειδικότερα δήλωσε κατά τη συνέντευξη: «Με τα συγκεκριμένα παιδιά (ενν. τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α.) δουλέψαμε πολύ ασκήσεις γραμματικής προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο επίπεδο της τάξης φοίτησης. Η δασκάλα τους μου έλεγε συχνά ότι υστερούν σε αυτό το κομμάτι, οπότε αποφάσισα να εστιάσω στη γραμματική. Δυστυχώς δεν είχα τον χρόνο να δουλέψω μαζί του κάτι άλλο, όπως κείμενα, παραγωγή λόγου και στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ5 ανέφερε περιέγραψε τη σειρά των βημάτων που ακολούθησε κατά τη διδασκαλία με με τον μαθητή από Ινδία. Ειδικότερα είπε: «Με τον μαθητή από Ινδία δούλεψα πολύ ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής. Ξεκινούσαμε από την εκμάθηση ουσιαστικών και μετά μαθαίναμε ρήματα. Τον βοηθούσαν αρκετά οι ασκήσεις *multiple choice*, οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής. Επίσης, υλοποιούσαμε συχνά ασκήσεις συμπλήρωσης κενού. Βοηθούσε επίσης πολύ η εικόνα. Το παιδί όμως ήξερε μόνο αγγλικά, πολύ καλά τη δική του γλώσσα και ελάχιστα ελληνικά. Εγώ του δίδασκα μιλώντας του αγγλικά».

➤ **Επιλογή κειμένου και προτεραιότητα αναγνωστικής κατανόησης έναντι ασκήσεων γραμματικής**

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: *«Σίγουρα πρώτα ξεκινάω με την κατανόηση. Δηλαδή άμα τα παιδιά δεν κατανοήσουν κάτι, δε θα μπορέσουν μετά να προχωρήσουν σε ασκήσεις. Οπότε σίγουρα διαβάζαμε και προσπαθούσαμε να κατανοήσουμε αυτά που διαβάζαμε. Στη συνέχεια προχωρούσα σε ασκήσεις κατανόησης και μετά τους έβαζα ασκήσεις σε γραμματικά φαινόμενα και σε θέματα ορθογραφίας. Τα κείμενα τα επέλεγα τυχαία. Είχα ένα βιβλίο με κείμενα και τα επέλεγα τυχαία κάθε φορά ένα κείμενο».*

➤ **Έμφαση στην απόκτηση λεξιλογίου μέσα από σχετικές ασκήσεις**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ3 επισημαίνει ότι δίνει προτεραιότητα στην απόκτηση λεξιλογίου και στη συνέχεια εργάζεται προς τους στόχους της αναγνωστικής κατανόησης και των κανόνων γραμματικής. Επιπλέον, αναφέρει ότι προσπαθεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους ζητώντας τη γνώμη τους για τη θεματική ενότητα που θα ήθελα να ασχοληθούν στα επόμενα μαθήματα και δομεί τα επόμενα μαθήματά της με βάση τη συγκεκριμένη θεματική. Ειδικότερα η δασκάλα αναφέρει: *«Αυτό που δουλεύω πολύ πρώτα είναι το λεξιλόγιο, επειδή τα παιδιά ένα επαρκές λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια δουλεύω κείμενα μικρά για ανάγνωση και κατανόηση. Αυτή τη σειρά ακολουθώ και στη συνέχεια πηγαίνω σε ασκήσεις γραμματικής. Επίσης, αυτό που κάνω συχνά είναι να ρωτάω τα παιδιά αν τους ενδιαφέρει κάποιο θέμα ή κάποια θεματική για να τραβήξω περισσότερο το ενδιαφέρον τους μέσα από την αντίστοιχη διδασκαλία που θα ετοιμάσω. Για παράδειγμα έτυχε σε μία περίοδο τα παιδιά να μου πουν ότι θέλουν να ασχοληθούμε με το ποδόσφαιρο και για αυτό τους έφτιαξα ασκήσεις λεξιλογίου χρησιμοποιώντας προτάσεις που σχετίζοντας με τις ελληνικές ομάδες ποδοσφαίρου».*

➤ **Εκκίνηση της διδασκαλίας από την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/-τριών**

Αναφορικά με τα βήματα που ακολουθεί η ΕΚΠ.ΕΙΔ5 κατά τη διδασκαλία με τους/τις μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ίδια δηλώνει ότι : *« Αυτό που ενδιαφέρει εμένα είναι να ξεκινάω τη διδασκαλία με αυτά που ήδη κάπως έχουν κατακτήσει, ώστε να νιώσουν*

ασφαλείς για να πάνε παρακάτω. Δηλαδή φροντίζω το επίπεδο δυσκολίας να είναι ακόμη πιο χαμηλό από αυτό που θα ξεκινούσα με τους ημεδαπούς μαθητές. Αυτή είναι δική μου προσέγγιση. Με ενδιαφέρει να νιώθουν αυτά τα παιδιά ότι τα καταφέρνουν πρωτίστως και μετά να προχωρήσουμε παρακάτω. Άρα, αυτό που ψάχνω πρώτα κατά τη διδασκαλία είναι το τι ξέρουν οι συγκεκριμένοι μαθητές και να πατάω πάνω σ' αυτό. Αυτό το επιτυγχάνω μέσα από κείμενα, με βιβλία, με τον υπολογιστή κάποιες φορές και με επιτραπέζια παιχνίδια. Στη συνέχεια ασχολούμαι με στόχους λεξιλογίου γραμματικής και ορθογραφίας. Στις μικρές τάξεις ακολουθώ τη σειρά της ανάγνωσης κειμένων και μετά προχωράω στη γραφή και σε κανόνες γραμματικής και ορθογραφίας».

Σχετικά με την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιλέγουν μία συγκεκριμένη θεματική ως πλαίσιο για τη πραγματοποίηση της διδασκαλίας δημιουργήθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

Σχετικά με την ερώτηση για ομαδοσυνεργατικές δράσεις δημιουργήθηκαν οι εξής θεματικές ενότητες:

➤ **Ομαδοσυνεργατικές δράσεις**

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: «Πραγματοποιούσα συχνά ομαδικές δράσεις και δουλεύαμε τα συναισθήματα των παιδιών. Ζωγραφίζαμε τα συναισθήματα και μιλούσαμε για αυτά στην ολομέλεια. Κάτι που συζητούσαμε για παράδειγμα είναι για το χρώμα που έχει το κάθε συναίσθημα. Κάναμε το ουράνιο τόξο των συναισθημάτων. Ακόμα και στην αρχική αξιολόγηση, τους είχα βάλει να ζωγραφίσουμε, να μιλήσουμε.. και ζωγράφισαν για την οικογένειά τους, πώς βλέπουν τον εαυτό τους.. και από εκεί συζητήσαμε πολύ πάνω στις ζωγραφιές των παιδιών».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ12 ανέφερε ότι εφαρμόζει συχνά ομαδικές δράσεις δίνοντας εξωτερικά κίνητρα. Ειδικότερα ανέφερε: «Αυτό που κάνω συχνά είναι να βάζω τους μαθητές να δουλεύουν μαζί και τους δίνω ως κίνητρο την απόκτηση πόντων σε κάθε σωστή απάντηση σε επίπεδο ομάδας. Αν

καταφέρουν να μαζέψουν έναν συγκεκριμένο αριθμό πόντων κερδίζουν ένα δώρο. Επίσης, κάποιες φορές ορίζω κάποια παιδιά ως βοηθούς και τα παροτρύνω να βοηθήνε τους συμμαθητές τους στο τμήμα ένταξης».

Σχετικά με την αποτελεσματικότερη μέθοδο διδασκαλίας διαμορφώθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

➤ **Μάθημα με έναν/ μία μαθητή/-τρια**

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: *«Νομίζω ότι στην αρχή είναι περισσότερο αποτελεσματικό το ατομικό μάθημα, ώστε να ξεδιπλωθεί το παιδί, να νιώσει περισσότερη αυτοπεποίθηση, να σου ανοιχτεί κι εσένα και να σε εμπιστευτεί. Μετά από λίγο καιρό μπορεί να μπει σε κάποια ομάδα παιδιών στο τμήμα ένταξης. Δηλαδή, εφόσον νιώσει αυτό το παιδί ότι έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση, θα μπορεί να το βγάλει και στην ομάδα».*

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ2. αναφέρει ότι στις περιπτώσεις παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, τα οποία παρουσιάζουν πολύ χαμηλό έως μηδαμινό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, είναι αποτελεσματικότερο το ατομικό μάθημα. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι: *«Έπαιρνα τον συγκεκριμένο μαθητή μόνο του, επειδή δεν είχα άλλον μαθητή, ο οποίος να είναι στο ίδιο επίπεδο. Επειδή ήθελε την απόλυτη προσοχή μου, έπρεπε να του αφοσιωθώ. Δηλαδή, έπρεπε να μεταφράζω λέξη λέξη στα αγγλικά, δεν μπορούσα να το κάνω συνδυαστικά με άλλον μαθητή. Επομένως, απορρίφθηκε σαν ιδέα να τον έχω μαζί με κάποιον άλλο μαθητή. Και αν κρίνω από το αποτέλεσμα της γρήγορης προόδου που είχε, σίγουρα τον βοήθησε το ατομικό μάθημα στο τμήμα ένταξης».*

➤ **Ομαδοσυνεργατική μέθοδος**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ3 θεωρεί απολεσματικότερη την ομαδοσυνεργατική μέθοδο για τη διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α. αναφέροντας τα εξής: *«Η ομαδοσυνεργατική*

θεωρώ ότι είναι γενικά καλύτερη. Και σ' αυτά τα παιδιά με βοήθησε πάρα πολύ. Πολλές φορές τους έβαζα, είτε να σκεφτούν λέξεις εργαζόμενοι σε ομάδες, είτε να το κάνουν στην αρχή ατομικά και να έχουν λίγο τον ανταγωνισμό μέσα τους. Επίσης, πολλές φορές, στα κείμενα που βάζω, τους λέω να συνεργαστούν. Να το διαβάσουν μαζί και να απαντήσουν μαζί της ερωτήσεις. Χωρίς, δηλαδή, να βοηθήσω εγώ καθόλου. Άλλες φορές τους έβαζα να εργαστούν σε ομάδες για να συζητήσουν τις απαντήσεις των ερωτήσεων που τους έβαζα και μετά τους ζητούσα να απαντήσει ο καθένας γραπτά και ατομικά στις ίδιες ερωτήσεις στη δική του φωτοτυπία».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ8 ανέφερε σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο τα εξής: «Θα έλεγα ότι για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι περισσότερο αποτελεσματική. Στο τμήμα ένταξης, εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό να είναι πολύ καλά επιλεγμένοι οι μαθητές, ανάλογα με τις δυσκολίες τους. Έτσι είναι πιο εύκολο και για τους μαθητές να συνεργαστούν και να νιώσουν καλά μεταξύ τους και τους βοηθάει και σε πολλά άλλα επίπεδα».

Σχετικά με την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν κάποια δραστηριότητα που να προωθεί την ανάδειξη πολιτισμών των μαθητών/-τριών, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

➤ **Συζήτηση με τους μαθητές/-τριες με αφορμή συγκεκριμένο περιστατικό**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ.3 ανέφερε ότι δεν έτυχε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει πλαισιωμένα δραστηριότητα με στόχο την ανάδειξη των πολιτισμών των μαθητών/-τριών της τάξης. Ωστόσο, η δασκάλα ανέφερε μία πρακτική που ακολούθησε στην προσπάθειά της να αντιμετωπίσει μία διαφωνία μεταξύ δύο μαθητών. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός ανέφερε: «Δεν έχει τύχει να το κάνω σε μορφή μαθήματος. Δεν ήταν σε οργανωμένο πλαίσιο. Έχει τύχει όμως μέσω ενός καυγά που είχαν τα παιδιά, να κάνουμε μία συζήτηση σχετικά με τον σεβασμό στον πολιτισμό και στην εθνικότητα όλων των παιδιών του σχολείου. Ένας Έλληνας μαθητής είπε τον συμμαθητή του αλβανάκι. Μετά το συμβάν, κάναμε μία συζήτηση και κάναμε ένα κείμενο από ένα βιβλίο που είχε να κάνει με τη διαφορετικότητα. Τον Έλμερ νομίζω είχαμε κάνει».

➤ **Διαπραγμάτευση θεματικών ενοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα τα μαθητών/-τριών**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ5 ανέφερε ότι συχνά προσπαθεί μέσα από συζητήσεις να εντοπίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών και να διαπραγματευτεί σχετικές θεματικές ενότητες κατά τη διδασκαλία. Ειδικότερα δήλωσε: « Αυτό που προσπαθώ να κάνω με όλα τα παιδιά είναι δουλεύω θεματικές ενότητες και να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου σ' αυτό που τους αρέσει. Θυμάμαι δηλαδή μία τέτοια περίπτωση που δουλεύαμε τον Μπο τον Σφουγγαράκι εμμονικά. Σε όλα τα μαθήματα. Στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα».

Πίνακας 6.2: Επισκοπικός πίνακας θεματικών ενοτήτων για δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	
Θεματικές ενότητες	Αριθμός συμμετεχόντων/-ουσών ανά θεματική ενότητα
Υλοποίηση ασκήσεων γραμματικής και λεξιλογίου	4/15
Επιλογή κειμένου και προτεραιότητα αναγνωστικής κατανόησης έναντι ασκήσεων γραμματικής	2/15
Έμφαση στην απόκτηση λεξιλογίου μέσα από σχετικές ασκήσεις	3/15
Εκκίνηση της διδασκαλίας από την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/-τριών	1/15
Ομαδοσυνεργατικές δράσεις	3/15

Συζήτηση με τους μαθητές/-τριες με αφορμή συγκεκριμένο περιστατικό	1/15
Διαπραγμάτευση θεματικών ενοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα τα μαθητών/-τριών	1/15

6.3 Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητικό ερώτημα με τίτλο: «Ποιο είναι το υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης, για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»

Σχετικά με την ερώτηση για το υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α., παρουσιάζονται οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

➤ **Υλικό από βιβλία ειδικής αγωγής και δραστηριότητες που ελληνικές και ξένες ιστοσελίδες**

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν υλικό από ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ή παράγουν δικό τους υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών που έχουν την εκάστοτε σχολική χρονιά.

Σχετικά με το υλικό που χρησιμοποιεί η ΕΚΠ.ΕΙΔ1, ανέφερε τα εξής: «Σχετικά με τη διδασκαλία στα συγκεκριμένα παιδιά χρησιμοποίησα δικά μου βιβλία, από όλα αυτά τα χρόνια που αγοράζω βιβλία. Επίσης, υλοποίησα δραστηριότητες που βρήκα στο διαδίκτυο. Κυρίως στο Pinterest βρίσκω ιδέες».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ4 ανέφερε στη συγκεκριμένη ερώτηση ότι : «Έχω κάποιους συγγραφείς τους οποίους εμπιστεύομαι πολύ και χρησιμοποιώ τα έργα τους στο τμήμα ένταξης. Ας πούμε τη Μαυρομάτη, που έχει οπτικοποιημένα πράγματα, προσφέρει κείμενα για ανάγνωση, ασκήσεις για

συλλαβές, ορθογραφία. Επίσης χρησιμοποιώ υλικό της Φλώρου, του Μπάνου. Αυτούς τους εμπιστεύομαι και με έχει βοηθήσει αρκετά το υλικό τους» Επιπλέον, χρησιμοποιώ υλικό από Αμερικάνους συγγραφείς, από αυτούς χρησιμοποιώ ασκήσεις σειροθέτησης γεγονότων. Στις συγκεκριμένες εικόνες τα παιδιά καλούνται να βάλουν τις ασκήσεις στη σειρά. Το συγκεκριμένο υλικό το είχα αγοράσει από Αμερικάνικο site. Το αμερικάνικο υλικό που σου αναφέρω είναι ψηφιακό υλικό και το κάνουμε με τα παιδιά στον υπολογιστή».

➤ **Υλικό που παρήχθη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής**

ΕΚΠ.ΕΙΔ2: «Γενικά χρησιμοποιώ δικό μου υλικό και πάντα προσπαθώ να το προσαρμόζω εκείνη τη στιγμή με βάση τις ανάγκες και με την αλληλεπίδραση που έχουμε με τον μαθητή. Δηλαδή, κάτι θα μου πει, κάτι θα πιαστώ και θα το προχωρήσουμε ένα βήμα παρακάτω» Όπως σου είπα, με τον μαθητή από Συρία χρησιμοποίησα στην αρχή ασκήσεις με εικόνες και λέξεις. Στη συνέχεια του έδωσα δικές μου ασκήσεις με προτάσεις, στις οποίες ο μαθητής έπρεπε να συμπληρώσει τα κενά, βάζοντας τη λέξη της παρένθεσης στον σωστό τύπο. Αργότερα, χρησιμοποίησα κείμενα κατανόησης σε επίπεδο πρώτης- δευτέρας δημοτικού. Οι ερωτήσεις κατανόησης που δούλευα ήταν απλές στην αρχή και μετά προσπαθούσαμε όσο γίνεται να εμβαθύνουμε στο νόημα του κειμένου. Ο μαθητής ήταν εννιά ετών».

➤ **Υλικό του Υπουργείου Παιδείας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ5 ανέφερε ότι χρησιμοποίησε τη σειρά βιβλίων «Γεια σας» κατά τη διδασκαλία στον μαθητή από Ινδία. Ειδικότερα δήλωσε: «Μαζί με τη δασκάλα της τάξης φοίτησης του μαθητή, η οποία ήταν πολύ ευαισθητοποιημένη, δίναμε στον μαθητή υλικό για αυτές τις περιπτώσεις. Δηλαδή, υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το συγκεκριμένο υλικό, το «Γεια σας» που χρησιμοποιήσαμε, χρησιμοποιείται και στο τμήμα ΖΕΠ. Χρησιμοποιήσαμε δηλαδή ακριβώς το υλικό που χρησιμοποιείται στα ΖΕΠ. Δεν υπάρχει πολύ υλικό για αυτές τις περιπτώσεις. Αλλά αυτό το υλικό είναι αρκετά καλό».

Σχετικά με την ερώτηση για το κατά πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να βρίσκουν υλικό ειδικής αγωγής, το οποίο να συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

➤ **Υλικό ειδικής αγωγής από μικρότερες τάξεις σε σύγκριση με την τάξη φοίτησης του/της μαθητή/-τριας**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ6 ανέφερε ότι χρησιμοποιεί υλικό ειδικής αγωγής, το οποίο προορίζεται για ηλικιακά μικρότερους μαθητές/-τριες. Ειδικότερα είπε: *«Κοίτα, εγώ έχω παραλάβει ας πούμε παιδιά που είναι δεύτερης και τρίτης γενιάς μετανάστες. Οπότε για να είμαι απόλυτα ειλικρινής με απασχόλησε πάρα πολύ λίγο η διαμόρφωση υλικού για αυτά τα παιδιά. Δηλαδή, έχω χρησιμοποιήσει υλικό πιο μικρής τάξης, εφόσον τα παιδιά μιλούν ελληνικά»* Αυτό που με έχει απασχολήσει είναι το υλικό καθηκόντων που δίνω στο σπίτι, να είναι υλικό το οποίο ο μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα μπορέσει να κάνει. *Ο λόγος που με απασχολεί αυτό που σου λέω είναι επειδή ο συγκεκριμένος μαθητής δεν έχει βοήθεια στο σπίτι».*

➤ **Εύκολη η εύρεση υλικού ειδικής αγωγής με στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: *«Νομίζω ότι πλέον είναι πιο εύκολο, επειδή και τα βιβλία είναι πιο προσιτά σε αυτά τα παιδιά. Εννοώ στα ονόματα, σε ότι αναφέρουν. Δηλαδή τα σημερινά βιβλία που προσφέρονται από το Υπουργείο αναφέρουν και για άλλους πολιτισμούς, οπότε είναι πιο ανοιχτά. Όχι, όπως τα παλιά τα δικά μας που ήταν ο Γιάννης, ο Κώστας, η Μαρία. Δηλαδή δίνουν περισσότερες ευκαιρίες να μιλήσεις. Βέβαια, δε χρησιμοποίησα τα συγκεκριμένα βιβλία του Υπουργείου. Προτιμώ να δουλεύω κυρίως με δικές μου φωτοτυπίες».*

➤ **Αναζήτηση για αμιγώς υλικό ειδικής αγωγής**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ3 ανέφερε ότι δεν έχει κάνει σε μεγάλο βαθμό αναζήτηση για υλικό ειδικής αγωγής που να συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα δήλωσε: *«Να σου πω την αλήθεια, δεν το έχω ψάξει και τόσο καλά το υλικό που να πληροί τις προϋποθέσεις που*

αναφέρεις. Το υλικό που χρησιμοποιώ και με τους Έλληνες μαθητές και το υλικό που βρίσκω από τα ελληνικά sites ειδικής αγωγής μέχρι στιγμής είναι αποτελεσματικό και για τους μαθητές ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό υπόβαθρο».

Σχετικά με την ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν εντοπίσει/αξιοποιήσει κάποια θεματική από το υλικό ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαμορφώθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

➤ **Χρήση ξένων ονομάτων στους ήρωες των βιβλίων**

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: « Αυτό που έχω παρατηρήσει στα βιβλία του Υπουργείου είναι ότι πλέον υπάρχουν περισσότερα ξένα ονόματα στους ήρωες. Δηλαδή, για παράδειγμα, δεν είναι μόνο η Μαρία, λέει, πήγε και ο Αμπτούλ, ας πούμε. Οπότε η διαδικασία χρήσης ξένων ονομάτων φέρνει πιο κοντά κι αυτά τα παιδιά»

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ2 αναφέρει ότι το διαδίκτυο παρουσιάζει πληθώρα υλικού για τη διδασκαλία στο τμήμα ένταξης. Ωστόσο, κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και σε επιπρόσθετη ερώτηση που της έγινε, έγινε φανερό ότι δε χρησιμοποίησε κάποιο υλικό που να συνδυάζει και στοιχεία ανάδειξης πολιτισμού του μαθητή από τη Συρία.

➤ ΕΚΠ.ΕΙΔ2: «Η αλήθεια είναι το υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο είναι τόσο πολύ που βρίσκω πολύ εύκολα το υλικό που χρειάζομαι. Προσωπικά δεν έχω χρησιμοποιήσει κάτι από το υλικό του ΙΕΠ ή του Υπουργείου αναφορικά με τη διδασκαλία στον μαθητή από Συρία».

➤ **Μη ικανοποιητικό το υλικό του Υπουργείου Παιδείας**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ3 αναφέρει ότι δε θεωρεί κατάλληλο το υλικό του Υπουργείου Παιδείας για τις ανάγκες τόσο των παιδιών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, όσο και των ημεδαπών

παιδιών με ε.ε.α.: «Γενικά το υλικό του Υπουργείου σπάνια το ανοίγω. Δε μου αρέσουν καθόλου τα βιβλία του Υπουργείου».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ8 δήλωσε ότι σπάνια χρησιμοποίησε υλικό του Υπουργείου Παιδείας, διότι ισχυρίζεται ότι το εν λόγω υλικό δεν ανταποκρίθηκε στις μέχρι τώρα διδακτικές ανάγκες της. Ειδικότερα αναφέρει: «

Σχετικά με την ερώτηση για τις ανάγκες-προτάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με το υλικό διδασκαλίας στον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω θεματικές:

➤ **Ανάγκη για παροχή προτεινόμενων δραστηριοτήτων και κειμένων για τον συγκεκριμένο πληθυσμό**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ.1 επισημαίνει την ανάγκη : «Σίγουρα οτιδήποτε βοηθάει τους εκπαιδευτικούς, κείμενα, δραστηριότητες, είναι καλό. Δηλαδή, ό,τι και να υπάρχει. Για να σου πω όμως την αλήθεια, δεν ξέρω αναλυτικά τι υπάρχει για τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, δηλαδή για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α.».

➤ **Βοηθητική η δημιουργία υλικού ειδικής αγωγής για μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο**

ΕΚΠ.ΕΙΔ2: «Η αλήθεια είναι ότι γενικότερα και στο τμήμα ένταξης δεν υπάρχει συγκεκριμένο βιβλίο, όπως υπάρχει σε μία τάξη γενικής εκπαίδευσης. Έτσι στο τμήμα ένταξης, ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, τον οποίο έχεις ατομικά, είτε σε ομάδα, βρίσκεις αντίστοιχο υλικό. Επομένως, δεν έχουμε συγκεκριμένο πακέτο υλικού που μπορεί να δουλευτεί. Θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει ό,τι πληροφορία μπορεί να βρει από δικό του υλικό με το πέρασμα των χρόνων. Θεωρώ, λοιπόν, ότι προσαρμόζεται το υλικό του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ίσως θα ήταν βοηθητικό, όντως θα ήταν βοηθητικό να υπάρχει

κάτι αντίστοιχο για τους μαθητές ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ή για παιδιά που είναι παλιννοστούντες».

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ3 συμφωνεί με την ιδέα να υπάρχουν ειδικά βιβλία για τους/τις μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α: «Γενικά, θα έπρεπε να υπάρχει τελείως άλλο υλικό για εμάς, αλλά και για αυτούς τους μαθητές θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ειδικά βιβλία, τα οποία να είναι πολύ πιο απλοποιημένα σε σχέση με τους άλλους μαθητές και να προωθούν και τη διαφορετικότητα τη δική τους, λόγω του πολιτισμού τους. Μέσα στα ειδικά βιβλία θα μπορούσαν να υπάρχουν απλά κείμενα που να παρουσιάζουν άλλους πολιτισμούς, εκτός από τον ελληνικό πολιτισμό».

Σχετικά με την ανάγκη εισαγωγής άλλων πολιτισμών στο υλικό ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, η ΕΚΠΕΙΔ9, ανέφερε ότι θα ήταν χρήσιμη η παρουσίαση των πολιτισμών που έρχονται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αναφερόμενη στα κύματα μεταναστών και προσφύγων τα τελευταία περίπου είκοσι χρόνια. Ειδικότερα ανέφερε: «Θα ήταν πολύ βοηθητικό να μπουν στο υλικό του Υπουργείου περισσότερα στοιχεία άλλων χωρών και κυρίως των χωρών των ανθρώπων που έρχονται στην Ελλάδα.. Σύριων, Ιρακινών, Αλβανών, από τις ανατολικές χώρες. Να βάλουν δηλαδή περισσότερα πολιτισμικά στοιχεία αυτών των παιδιών μέσα στο υλικό του Υπουργείου Παιδείας».

Πίνακας 6.3: Επισκοπικός πίνακας θεματικών ενοτήτων για τρίτο ερευνητικό ερώτημα	
Θεματικές ενότητες	Αριθμός συμμετεχόντων/-ουσών ανά θεματική ενότητα
Υλικό που παρήχθη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής	8/15

Υλικό του Υπουργείου Παιδείας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	3/15
Υλικό ειδικής αγωγής από μικρότερες τάξεις σε σύγκριση με την τάξη φοίτησης του/της μαθητή/-τριας	2/15
Εύκολη η εύρεση υλικού ειδικής αγωγής με στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	5/15
Αναζήτηση για αμιγώς υλικό ειδικής αγωγής	12/15
Χρήση ξένων ονομάτων στους ήρωες των βιβλίων	3/15
Μη ικανοποιητικό το υλικό του Υπουργείου Παιδείας	11/15
Ανάγκη για παροχή προτεινόμενων δραστηριοτήτων και κειμένων για τον συγκεκριμένο πληθυσμό	7/15
Βοηθητική η δημιουργία υλικού ειδικής αγωγής για μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο	2/15

6.4. Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητικό ερώτημα με τίτλο: «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης, για τον βαθμό κατάρτισής τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;»

Στην ερώτηση σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

➤ **Καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα προσωπικής δράσης-αυτοεπιμόρφωσης**

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: *«Το επίπεδο των εκπαιδευτικών είναι καλό. Αλλά, κυρίως ψάχνονται μόνοι τους. Δεν υπάρχει κάτι που να μάθαμε στο πανεπιστήμιο, να μας δίδαξαν. Δε θυμάμαι καθόλου να είχαμε μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Ζήτημα να είχαμε ένα σχετικό μάθημα. Θεωρώ ότι δε βοηθηθήκαμε αρκετά στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Σίγουρα στο μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής δεν είχαμε κανένα μάθημα».*

➤ **Χαμηλό το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ.2 αναφέρει στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα ότι δεν υπήρξε μέριμνα από το τμήμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αναφέρει και ότι τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, όπως ο μαθητής από Συρία, αποτελούν σε κανονικές συνθήκες μαθητές/-τριες των τμημάτων ΖΕΠ. Συγκεκριμένα η ΕΚΠ.ΕΙΔ2 ανέφερε: *«Η αλήθεια είναι ότι, επειδή έχω τελειώσει το τμήμα ειδικής αγωγής σε προπτυχιακό επίπεδο, δεν υπάρχει η ίδια μέριμνα κατάρτισης που υπάρχει στις περιπτώσεις ας πούμε με αυτισμό, με δυσλεξία, με νοητική υστέρηση. Θεωρώ ότι χρειάζεται επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και στα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά να μην ξεχνάμε ότι οι κατηγορίες αυτές των παιδιών εντάσσονται στο επίπεδο του ΖΕΠ. Άρα δεν ξέρω κατά πόσο θα έπρεπε να εντάσσονται αυτά τα παιδιά στις δικές μας τάξεις. Κάποιες φορές δηλαδή, τα συγκεκριμένα παιδιά έρχονται στο τμήμα ένταξης, επειδή δε λειτουργεί τμήμα Ζ.Ε.Π. στο σχολείο».*

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ9 επισημαίνει την παράμετρο ότι η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια και ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν είναι καταρτισμένοι. Συγκεκριμένα δήλωσε *«Νομίζω ότι αυτό το κομμάτι της διαπολιτισμικής*

εκπαίδευσης τελευταία εμφανίστηκε στο προσκήνιο των αναγκών, αλλά δε νομίζω ότι είμαστε αρκετά καταρτισμένοι. Δηλαδή κι εγώ που έχω κάνει το σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δε θεωρώ ότι είμαι καταρτισμένη, γιατί ήταν αρκετά θεωρητικό το σεμινάριο. Δεν ήταν τόσο πρακτικό. Δηλαδή νομίζω ότι λείπει πολύ αυτό το κομμάτι για όλους μας. Επίσης, λείπει και από τις επιμορφώσεις το στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

➤ **Μη ύπαρξη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών σε παιδαγωγικά τμήματα ειδικής αγωγής**

Οι περισσότεροι/-ες συμμετέχοντες/-ουσες της έρευνας δήλωσαν ότι δεν είχαν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Ενδεικτικά παρατίθεται η απάντηση της ΕΚΠ.ΕΙΔ14: «

➤ **Υλοποίηση μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών σε παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης αγωγής**

Στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία περιλαμβάνονται οι απαντήσεις μόνο τριών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίες αποφοίτησαν από παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης και ακολούθησαν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή. Επίσης, μόνο μία εκπαιδευτικός της έρευνας είχε στο πρόγραμμα σπουδών μεταπτυχιακού προγράμματος ειδικής αγωγής μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ΕΚΠ.ΕΙΔ4 ανέφερε κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης τα εξής: «*Είχαμε μαθήματα επιλογής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα είχα πάρει και τα δύο. Μάλιστα έκανα και εργασία σε ένα από τα δύο αυτά μαθήματα*». *Επίσης, είχα υποχρεωτικό μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στο μεταπτυχιακό που πραγματοποίησα σε πανεπιστήμιο της Ιταλίας, το οποίο μάθημα όμως ήταν πολύ θεωρητικό*».

Σχετικά με την ερώτηση για επιστημονική καθοδήγηση από συντονιστή/-τρια ειδικής αγωγής, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

➤ **Έλλειψη επιστημονικής καθοδήγησης από συντονιστή/-τρια ειδικής αγωγής**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ1 αναφέρει ότι δεν είχε αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους/τις συντονιστές/-τριες ειδικής αγωγής, τόσο για τους/τις ημεδαπούς/-ες όσο και για τους/τις αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες.

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: *«Καμία επιστημονική καθοδήγηση. Νομίζω ότι είναι άφαντοι. Δηλαδή τους έστειλνες απλά τα προγράμματα και πολλές φορές δεν απαντούσαν καν. Δηλαδή, σε κανένα επίπεδο δεν ήταν καθοδηγητικοί».*

➤ Η ΕΚΠ.ΕΙΔ.2 αναφέρει ότι τα σεμινάρια που παρακολούθησε από τους/τις συντονιστές/-τριες σχετίζονται με ζητήματα αμιγώς ειδικής αγωγής *«Όχι δε μου έχει τύχει να δεχτώ κάποια επιστημονική καθοδήγηση από τους συντονιστές ειδικής αγωγής, σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Καμία χρονιά από αυτές που εργάζομαι δεν έχει τύχει να έχω αυτήν την καθοδήγηση ή να παρακολουθήσω σχετικό σεμινάριο από τους συντονιστές. Συνήθως τα σεμινάρια, να σου πω την αλήθεια, είναι πολύ συγκεκριμένα, για δυσλεξία, για δυσσαριθμησία, για διάσπαση».*

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα παρατίθεται η άποψη της ΕΚΠ.ΕΙΔ9, η οποία έχει σχετική εκπαιδευτική υπηρεσία και σε τμήμα ΖΕΠ, πέρα από την εκπαιδευτική υπηρεσία σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων. Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι παρακολούθησε επιμορφώσεις από συντονιστές/-τριες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία όμως ήταν λίγα σε αριθμό και όχι επαρκή για τη διδασκαλία σε μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο. Επίσης, δηλώνει ότι δεν έγινε καμία σχετική επιμόρφωση κατά τη χρόνια υπηρεσίας της σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων. Ειδικότερα, ανέφερε: *«Διοργανώθηκε μια επιμορφωτική συνάντηση όλων των εκπαιδευτικών ΖΕΠ. Και αυτό έγινε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση πρόσληψης και στη δεύτερη φάση. Δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε ιδιαίτερα. Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν κάποιες δραματοποιήσεις που μας πρότειναν να κάνουμε, του τύπου παντομίμα ή του τύπου μάντεψε τα συναισθήματά μου μέσω την κινήσεών μου και της σκέψης μου. Αυτό πιο πολύ μου κέντρισε το ενδιαφέρον. Όχι κάτι άλλο».*

Σχετικά με τις προτάσεις για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

➤ **Αναγκαία η διεξαγωγή προγράμματος παρουσιάσεων πρακτικών διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής**

ΕΚΠ.ΕΙΔ1: *«Σίγουρα το Υπουργείο θα πρέπει να υλοποιήσει κάποια σεμινάρια, κάποιες πρακτικές. Δηλαδή, όχι σεμινάρια του να ακούσουμε κάτι. Σεμινάρια που να μας δείχνουν κάτι. Πρακτικές. Πώς γίνεται αυτό στην τάξη, πώς το έκανε κάποιος εκπαιδευτικός και να υπάρχουν και παραδείγματα. Να σου πω την αλήθεια, θα ήταν καλύτερα να μας παρουσίαζαν συνάδελφοι που υλοποίησαν αποτελεσματικές πρακτικές με αυτά τα παιδιά, παρά οποιοσδήποτε άλλος. Κάποιος που να το έχει κάνει πράξη».*

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ3 επισημαίνει την αναγκαιότητα της παρουσίασης πρακτικών διδασκαλίας, εκφράζοντας ταυτόχρονα τη δυσαρέσκειά της για τα σεμινάρια θεωρητικής κατάρτισης, τα οποία παρακολούθησε στο παρελθόν. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«θεωρώ αποτελεσματικότερη πρόταση την παρουσίαση πρακτικών διδασκαλίας από άλλους συναδέλφους, αλλά να μην υπάρχει θεωρητικό κομμάτι. Μπουχτίσαμε στα σεμινάρια με θεωρία. Μόνο πρακτικό και όσο το δυνατόν περισσότεροι συνάδελφοι να παρουσιάσουν αποτελεσματικές πρακτικές, οι οποίοι/-ες έχουν την εμπειρία»* Θα ήταν καλό αυτού του είδους οι παρουσιάσεις να είναι περισσότερων ωρών από ένα συνέδριο. Γενικότερα θεωρώ ότι πρέπει να φροντίσει το Υπουργείο μέσω της οργάνωσης των παραπάνω παρουσιάσεων να μας διδάξει τέτοια πράγματα, επειδή είναι διδαχή κι αυτό».

➤ **Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα πρέπει να παρακολουθούν επιμορφώσεις/ μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Η ΕΚΠ.ΕΙΔ13 επισημαίνει την ανάγκη για προσωπική δράση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την κατάρτισή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναγνωρίζει

ότι το Υπουργείο Παιδείας και οι κατά τόπους Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δε μεριμνούν για τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αλλά υποστηρίζει ότι και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φέρουν μερίδιο ευθύνης για τον βαθμό κατάρτισής τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα αναφέρει ότι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα πρέπει να: *«δρουν αυτοβούλως και να αναζητούν σεμινάρια , σχετικές επιμορφώσεις και μεταπτυχιακά προγράμματα, ώστε να εμπλουτίζουν το θεωρητικό τους υπόβαθρο και τα εργαλεία διδασκαλίας, για τις εκάστοτε ανάγκες των τμημάτων ένταξης».* Επίσης, δηλώνει ότι: *«.. προσωπικά ξεκίνησα να παρακολουθώ σχετικά σεμινάρια και αποφάσισα να κάνω μεταπτυχιακό με για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, επειδή σε κάποια στιγμή που είχα μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο διαπίστωσα ότι δεν είμαι καταρτισμένη στη συγκεκριμένη θεματική. Συγκεκριμένα διαπίστωσα ότι με τη διδασκαλία που τους είχα κάνει και με τις προσεγγίσεις που γνώριζα και είχα υιοθετήσει δεν ήταν δεν κατέκτησα τους στόχους που είχα θέσει στην αρχή».*

Πίνακας 6.4: Επισκοπικός πίνακας θεματικών ενοτήτων για τέταρτο ερευνητικό ερώτημα	
Θεματικές ενότητες	Αριθμός συμμετεχόντων/-ουσών ανά θεματική ενότητα
Καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα προσωπικής δράσης-αυτοεπιμόρφωσης	2/15
Χαμηλό το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	12/15
Μη ύπαρξη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών σε παιδαγωγικά τμήματα ειδικής αγωγής	9/15

Υλοποίηση μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών σε παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης αγωγής	6/15/
Έλλειψη επιστημονικής καθοδήγησης από συντονιστή/-τρια ειδικής αγωγής	15/15
Αναγκαία η διεξαγωγή προγράμματος παρουσιάσεων πρακτικών διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής	9/15
Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα πρέπει να παρακολουθούν επιμορφώσεις/ μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	2/15

Κεφάλαιο 7^ο : Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί να γίνει μία περιεκτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, καθώς και μία παρουσίαση δεδομένων σχετικών ερευνών. Αρχικά όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών στο τμήμα ένταξης, υπήρξε πληθώρα απαντήσεων. Σχετικά με τους/τις μαθητές/-τριες με προσφυγικό υπόβαθρο αξίζει να αναφερθεί ότι οι συγκεκριμένοι/-ες μαθητές/-τριες δεν είχαν γνωμάτευση και όλοι/-ες παρακολουθούσαν μαθήματα στο τμήμα ένταξης κατόπιν απόφασης συλλόγου διδασκόντων. Ο κύριος λόγος ένταξης των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο της έρευνας ήταν αρχικά το γεγονός ότι δεν υπήρχε τμήμα ΖΕΠ στο σχολείο τους και οι περισσότεροι/-ες δεν είχαν το απαιτούμενο γλωσσικό επίπεδο επάρκειας της ελληνικής γλώσσας.

Ωστόσο, η ένταξη μαθητών/-τριών σε τμήματα ένταξης, οι οποίοι/-ες δε φέρουν γνωμάτευση ή δεν ανήκουν σε κάποια από τις κατηγορίες δυσκολιών σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο της ειδικής αγωγής (Νόμος 3699/2008), διαταράσσει τη λειτουργία και τροποποιεί τους σκοπούς ίδρυσης των μονάδων ειδικής αγωγής. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, όπως αναδείχθηκε στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, δεν είχαν τα απαιτούμενα προσόντα και υλικά διδασκαλίας για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των συγκεκριμένων παιδιών. Τα συγκεκριμένα προσόντα, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο και σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο περί στελέχωσης εκπαιδευτικών σε τμήμα ΖΕΠ, τα κατέχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, εφόσον οι συγκεκριμένοι/-ες εκπαιδευτικοί δικαιούνται πρόσληψης στις συγκεκριμένες δομές.

Μία δυσκολία που καταγράφηκε από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ήταν το χαμηλό ή μηδαμινό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των προσφύγων και μεταναστών/-τριών μαθητών/-τριών στην ελληνική γλώσσα. Ως αποτέλεσμα του μη επαρκούς γλωσσικού επιπέδου της ελληνικής γλώσσας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν στη σχετική ερώτηση ότι επικοινωνούσαν στην αγγλική γλώσσα με τα παιδιά, τόσο στη φάση της αξιολόγησης όσο και κατά τη διδασκαλία μαζί τους. Στη φάση της αξιολόγησης με τα συγκεκριμένα παιδιά οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι είτε δημιουργούσαν δικά τους ελληνικά τεστ αξιολόγησης και παρείχαν τις απαιτούμενες διευκρινίσεις στην αγγλική γλώσσα, είτε προσάρμοζαν το περιεχόμενο σταθμισμένων τεστ αξιολόγησης επικοινωνώντας και σ' αυτήν την περίπτωση στην αγγλική γλώσσα με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους. Ως προς την αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών/-τριών, το 44 % των εκπαιδευτικών στην έρευνα της

Ζουγανέλη (2015) χρησιμοποιούσαν μεταφρασμένα στη γλώσσα των παιδιών και μη σταθμισμένα τεστ, ενώ το 36% των εκπαιδευτικών της έρευνας χρησιμοποιούσαν για τους/τις ίδιους/-ες μαθητές/-τριες σταθμισμένα για Έλληνες/-ίδες μαθητές/-τριες τεστ αξιολόγησης, στις δομές ειδικής αγωγής.

Στην ερώτηση για αξιοποίηση χρήση άλλης γλώσσας πέραν της ελληνικής καταγράφηκε και η εμπειρία μίας εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με μαθήτρια από τη Ρωσία. Η συγκεκριμένη μαθήτρια μιλούσε μόνο Ρωσικά. Η εκπαιδευτικός απάντησε στη σχετική ερώτηση της συνέντευξης ότι ζήτησε τη συμβολή μίας άλλης μαθήτριας του σχολείου προκειμένου να αξιολογήσει και να διδάξει στα πρώτα μαθήματα στη μαθήτρια από τη Ρωσία. Επίσης, όπως ανέφερε η δασκάλα ειδικής αγωγής, μετά από τέσσερις μήνες κατάφερε να διακρίνει τις μαθησιακές δυσκολίες της μαθήτριας.

Αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης, τρεις εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν ως εργαλείο συλλογής δεδομένων την παρατήρηση στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Δύο εκ των τριών εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης θεματικής ήταν εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Η τρίτη εκπαιδευτικός ήταν εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης, η οποία ισχυρίστηκε ότι πριν από κάθε αξιολόγηση μαθητή/-τριας στο τμήμα ένταξης τους/τις παρακολουθεί στην τάξη τους. Ειδικότερα, δήλωσε ότι παρακολουθεί τα παιδιά σε επίπεδο συμμετοχής στο μάθημα, σε επίπεδο σχέσεων με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους και σε επίπεδο γνωστικού τομέα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά.

Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο οι εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης ανέφεραν ότι τους αξιολογούν με ασκήσεις γραμματικής, ασκήσεις λεξιλογίου και ασκήσεις ψευδολέξεων. Ως προς την αναγνωστική κατανόηση, μεταξύ των απαντήσεων καταγράφηκε η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο της ηλικίας των μαθητών/-τριών. Ειδικότερα δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι στην αρχή έθεταν στα παιδιά ερωτήσεις κατανόησης που αφορούν στην επιφάνεια του κειμένου και στη συνέχεια προσπαθούσαν να θέσουν και ερωτήσεις κρίσεως. Οι ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου αποτελούσαν είτε προϊόν παραγωγής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είτε υλικό από βιβλία ειδικής αγωγής, για τα οποία θα γίνει λόγος σε επόμενη παράγραφο του κεφαλαίου της συζήτησης. επιπλέον, μία εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δήλωσε ότι παρακολουθούσε τις πρώτες δύο εβδομάδες του Σεπτεμβρίου παρακολουθούσε τον βαθμό ανταπόκρισης του/της μαθητή/-τριας στις ασκήσεις και στις δραστηριότητες της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης, προκειμένου να αξιολογήσει το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή της.

Ένα ακόμη εργαλείο αξιολόγησης που καταγράφηκε στην έρευνα είναι η χρήση σταθμισμένων τεστ. Ειδικότερα δύο εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν το τεστ Αθηνά προκειμένου να αξιολογήσουν τους/τις μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Η μία από τις δύο εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι έκανε χρήση του συγκεκριμένου τεστ συνδυαστικά με το εργαλείο της παρατήρησης στην τάξη γενικής φοίτησης του μαθητή. Σε επιπρόσθετη ερώτηση του ερευνητή αν το τεστ έδωσε σαφή εικόνα στην εκπαιδευτικό για τις δυσκολίες του μαθητή, η δασκάλα απάντησε ότι ο μαθητής δεν ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις του τεστ. Επίσης, η δασκάλα πρόσθεσε ότι ο μαθητής ήταν δίγλωσσος και επομένως, όπως η ίδια είπε στη συνέντευξη, δεν έγινε σαφές μέσα από τη χρήση του παραπάνω εργαλείου αν ο μαθητής είχε όντως μαθησιακές δυσκολίες, ή αν μπερδεύονταν με τις δομές της πρώτης και δεύτερης γλώσσας (εν προκειμένω της ελληνικής γλώσσας). Αμφιβολίες και λάθη στην αξιολόγηση αλλοδαπών μαθητών/-τριών έχουν καταγραφεί και στο παρελθόν στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς το έτος 2003 σύμφωνα με το σύστημα αξιολόγησης περίπου το 50 % των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/-προσφυγικό υπόβαθρο ηλικίας από 16 έως 21 ετών, λάμβαναν μέχρι έτος 2003 γνωματεύσεις για μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι μισοί από αυτούς/-ες είχαν διαταραχές λόγου και γλώσσας (US DOE & NICHD, 2003). Σχετικά με την αξιολόγηση μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, καταγράφεται δυσκολία ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στους/στις αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες που φοιτούν σε δομές ειδικής αγωγής (Sullivan, 2011). Η δεύτερη εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ανέφερε ότι χρησιμοποίησε το Λαμδα τεστ. Προκειμένου να αιτιολογήσει την επιλογή της η δεύτερη εκπαιδευτικός είπε ότι ο τρόπος διεξαγωγής του συγκεκριμένου τεστ, δηλαδή η υλοποίηση του τεστ σε ψηφιακό περιβάλλον προσέλυσε το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α.

Σχετικά με τη συνεργασία με μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας στον άξονα του ερωτήματος για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, τέσσερις εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τη συμβολή της/του εκπαιδευτικού της τάξης φοίτησης των μαθητών/-τριών, προκειμένου να λάβουν τις απαιτούμενες πληροφορίες για την αξιολόγησή τους. Επιπλέον, δύο από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι συνεργάστηκαν αποτελεσματικά και σε επίπεδο διδασκαλίας με τις/τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ανέφεραν ότι εφάρμοσαν το μοντέλο της συνεκπαίδευσης με τις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, συνδιαμορφώνοντας μαζί τους τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί παράλληλης

στήριξης ανέφεραν ότι επικοινωνούσαν διαρκώς με τους γονείς των μαθητών/-τριών τους, ήδη από τη φάση της αρχικής γνωριμίας με τα παιδιά στην αρχή της χρονιάς, αλλά και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η συστηματική επικοινωνία με τους γονείς έχει καταγραφεί και στην έρευνα της Ζουγανέλη (2015). Ειδικότερα, το 50 % των εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης συνέλεξαν πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων πληροφορίες από τους γονείς σχετικά με το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους, καθώς και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι.

Αναφορικά με τις πρακτικές διδασκαλίας μία από τις θεματικές που καταγράφηκαν είναι η ατομική διδασκαλία με τον/τη μαθητή/-τρια. Κατά την πρακτική της ατομικής διδασκαλίας η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έκανε ατομικά μαθήματα στον μαθητή στο τμήμα ένταξης, χωρίς την παρουσία άλλων παιδιών εκείνη τη χρονική στιγμή. Η συγκεκριμένη πρακτική στις περισσότερες περιπτώσεις καταγράφηκε για μαθητές/-τριες με προσφυγικό υπόβαθρο. Η αιτιολόγηση της υλοποίησης ατομικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αποδόθηκε στη μοναδικότητα των συγκεκριμένων παιδιών ως προς το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας και στο γεγονός ότι έπρεπε να μάθουν ταχύτατα τη δεύτερη γλώσσα, προκειμένου να παρακολουθήσουν στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Η εξατομικευμένη διδασκαλία από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλλει μεταξύ άλλων στην καλλιέργεια μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών στρατηγικών στους/στις μαθητές/-τριες με ε.ε.α. (Μπότσας & Σανδραβέλη, 2014). Στο πλαίσιο διεξαγωγής της εξατομικευμένης διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός εντοπίζει τα λάθη των μαθητών/-τριών και με βάση τα λάθη τους και σχεδιάζει τη διδασκαλία (Μπότσας & Σανδραβέλη, 2014).

Ενισχύοντας την αξία της πρακτικής του ατομικού μαθήματος, μία εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι η εν λόγω πρακτική έδωσε στον μαθητή τον χρόνο να εξοικειωθεί με τον χώρο του τμήματος ένταξης, να αναπτύξει συναισθηματικούς δεσμούς με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, να αισθανθεί ασφάλεια στο νέο του σχολικό περιβάλλον και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του. Ένα ακόμη επιχείρημα υπέρ του ατομικού μαθήματος εκφράστηκε από άλλη συμμετέχουσα και αφορούσε στη δυσκολία της να δουλεύει ταυτόχρονα με μαθητή με μηδενικό γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας και με μαθητή με ανώτερο γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας. Μάλιστα, όπως δήλωσε στη συνέχεια της συνέντευξης η συγκεκριμένη πρακτική απέδωσε, διότι ο μαθητής απέκτησε γρήγορα ένα γλωσσικό επίπεδο επάρκειας της ελληνικής γλώσσας και μπορούσε να έχει στοιχειώδη επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες του σχολείου.

Μία άλλη πρακτική διδασκαλίας που αναφέρθηκε από έξι συμμετέχοντες/-ουσες είναι η υλοποίηση δασκαλοκεντρικής μετωπικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που υλοποίησαν τη συγκεκριμένη προσέγγιση διδασκαλίας ανέφεραν ότι υλοποιούσαν ασκήσεις γραμματικής, σύνταξης και ορθογραφίας κατόπιν πρότασης της/του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης. Οι τρεις αυτοί εκπαιδευτικοί συζητούσαν με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης για τις δυσκολίες των μαθητών/-τριών στην τάξη φοίτησης και δούλευαν εξατομικευμένα προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των στόχων γραμματικής, λεξιλογίου, σύνταξης και ορθογραφίας. Σε επιπρόσθετη ερώτηση του ερευνητή αν οι συγκεκριμένες ασκήσεις πλαισιώνονταν από κάποια θεματική ενότητα ή αν επέλεγαν πρώτα τη διαπραγμάτευση νοήματος κάποιου κειμένου ως βάση της διδασκαλίας, οι ίδιοι/-ες απάντησαν ότι δούλεψαν σε μεταγενέστερο χρονικό διάστημα στόχους αναγνωστικής κατανόησης μέσω κειμένων. Σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έδωσαν προτεραιότητα στην απόκτηση σημαντικού εύρους λεξιλογίου, μέσω ασκήσεων λεξιλογίου και μέσω καρτέλων με εικόνες. Μία εκπαιδευτικός από τις έξι συγκεκριμένες συμμετέχουσες ανέφερε ότι ακολουθεί τη σειρά «*διαπραγμάτευση νοήματος κειμένων και στη συνέχεια υλοποίηση ασκήσεων λεξιλογίου και γραμματικής*» σε ημεδαπούς μαθητές/-τριες μικρών τάξεων του σχολείου, υιοθετώντας σ' αυτήν την περίπτωση την κειμενοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν, αποτυπώθηκε η πρακτική της εκκίνησης της διδασκαλίας αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι φροντίζει οι ασκήσεις που υλοποιεί κάθε φορά με τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α. να περιέχουν στοιχεία της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών. Ο λόγος που επιχειρεί την παραπάνω συμπερίληψη στοιχείων είναι η δημιουργία αισθήματος ασφάλειας από την πλευρά των παιδιών ότι μπορούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Επομένως, πρώτο βήμα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού είναι να διερευνήσει τι γνωρίζουν οι εν λόγω μαθητές/-τριες με στόχο να εισάγει τα αποκτήματα γνώσης στις ασκήσεις της και στη συνέχεια να προχωρήσει στην διδασκαλία νέων κεφαλαίων. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι δεν αξιοποιεί πάντα ασκήσεις σε έντυπη μορφή, καθώς κάποιες φορές χρησιμοποιεί επιτραπέζια παιχνίδια, ασκήσεις σε ψηφιακό περιβάλλον και λογοτεχνικά βιβλία.

Μία ακόμη πρακτική διδασκαλίας, η οποία καταγράφηκε στην έρευνα είναι οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις των μαθητών/-τριών υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στη συγκεκριμένη θεματική εντάχθηκαν τρεις εκπαιδευτικοί τμημάτων

ένταξης και μία εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι με την εκπαιδευτικό της τάξης γενικής εκπαίδευσης υλοποιούσαν συχνά ομαδικές εργασίες μαθητών/-τριών, διότι η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης πίστευε στην πολύπλευρη ωφέλεια της μεθόδου για όλα τα παιδιά της τάξης. Όσον αφορά στην ωφέλεια της μεθόδου στον μαθητή της, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δήλωσε ότι τον βοήθησε στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους/τις συμμαθητές/-τριές του και στην καλλιέργεια σεβασμού στις απόψεις του/τη κάθε μαθητή/-τριας της τάξης.

Δύο από τις εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε τμήμα ένταξης ανέφεραν το στοιχείο του εξωτερικού κινήτρου στις ομαδικές δράσεις που υλοποιούσαν, λέγοντας στα παιδιά ότι σε κάθε σωστή απάντηση που θα έδιναν ως ομάδα, θα έπαιρναν από έναν πόντο. Με τη συμπλήρωση κάποιων πόντων, η εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης θα τους έδινε από ένα δώρο. Η δεύτερη εκπαιδευτικός περιέγραψε ότι συχνά έβαζε τους/τις μαθητές/-τριες να διαβάζουν πρώτα ατομικά ένα κείμενο και στη συνέχεια να προσπαθήσουν ομαδικά να απαντήσουν σε προφορικό επίπεδο σε ερωτήσεις κατανόησης του φύλλου εργασίας της εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός τους/τις παρότρυνε να απαντήσουν ατομικά και γραπτώς τις απαντήσεις στις ίδιες ερωτήσεις κατανόησης. Αντίστοιχες ομαδοσυνεργατικές δράσεις έχουν καταγραφεί στην ελληνική βιβλιογραφία με θετικά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Ειδικότερα, πριν την ανάγνωση του κειμένου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους/τις μαθητές/-τριες να κάνουν προβλέψεις εργαζόμενοι/-ες σε ομάδες για το περιεχόμενο του κειμένου, αφού έχει διαβάσει ο δάσκαλος/-α τον τίτλο και έχει παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να παρατηρήσουν τις εικόνες (Μπότσα & Μανδραβέλη, 2014).

Σχετικά με το υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνας, οι περισσότεροι/-ες απάντησαν ότι αξιοποιούν βιβλία ειδικής αγωγής από καθηγητές/-τριες ελληνικών πανεπιστημίων και εξειδικευμένους επιστήμονες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης ψηφιακό υλικό από εκπαιδευτικούς ιστοτόπους. Ορισμένοι/-ες συγγραφείς των παραπάνω βιβλίων που αναφέρθηκαν είναι Δώρα Μαυρομάτη, ο Μάρκος Μπάνος, η Μαρία Φλωράτου και η Σουζάνα Παντελιάδου. Αναφορικά με το υλικό της Μαυρομάτη η ΕΚΠ.ΕΙΔ4 ανέφερε ότι αξιοποίησε κείμενα για τους στόχους της ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης, ασκήσεις για συλλαβές, ασκήσεις ορθογραφίας και ασκήσεις οπτικοποίησης με λέξεις και εικόνες. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δανείζεται υλικό από τα συγκεκριμένα βιβλία και δουλεύει με αυτό, δίνοντας στους/στις μαθητές/-τριες ασκήσεις χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο της τάξης φοίτησης γενικής εκπαίδευσης των παιδιών. Σχετικά με τα

εκπαιδευτικά sites οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν ιστοσελίδες, οι οποίες αναρτούν υλικό που έχει παραχθεί από εκπαιδευτικούς και δεν έχει υποβληθεί σε έλεγχο από θεσμικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας, όπως το Pinterest.

Αναφορικά με το υλικό διδασκαλίας σε προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό με ε.ε.α. δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δημιούργησαν δικό τους υλικό με ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής και ορθογραφίας. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν τη σειρά βιβλίων «Γειά σας», τα οποία βιβλία αποτελούν υλικό που εκπονήθηκε υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας για τη διδασκαλία των μαθητών/-τριών με χαμηλό γλωσσικό επίπεδο επάρκειας της ελληνικής γλώσσας στα τμήματα ΖΕΠ. Η ΕΚΠ.ΕΙΔ5 ενδεικτικά ανέφερε ότι χρησιμοποίησε το συγκεκριμένο υλικό προκειμένου να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μαθητή από τη Συρία. Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι μόνο τρεις εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής από τους/τις δεκαπάντε συμμετέχοντες/-ουσες χρησιμοποίησαν προτεινόμενο υλικό από το Υπουργείο Παιδείας και από τα θεσμοθετημένα αρμόδια όργανα δημιουργίας και διακίνησης εκπαιδευτικού υλικού, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σχετικά με την ερώτηση κατά πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να βρίσκουν υλικό ειδικής αγωγής που να διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δέκα εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής απάντησαν ότι δεν μπαίνουν στη διαδικασία αναζήτησης του παραπάνω υλικού, διότι οι μαθητές/-τριες τους με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α. είτε μιλούν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, είτε αποτελούν δεύτερης γενιάς μετανάστες και έχουν ενταχθεί πλήρως στην ελληνική κουλτούρα και πολιτισμό. Μία εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ανέφερε ότι υπάρχει πληθώρα υλικού στο διαδίκτυο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το προσαρμόσουν ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε τάξης. Στην ερώτηση αν έχουν εντοπίσει κάποια θεματική ενότητα ή δραστηριότητα από το υλικό ειδικής αγωγής του Υπουργείου, η οποία ταυτόχρονα να προωθεί και την ανάδειξη άλλων πολιτισμών, τρεις εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έκαναν λόγο για χρήση ξένων ονομάτων στους/στις πρωταγωνίστριες του υλικού ειδικής αγωγής, υποστηρίζοντας ότι το υλικό ανταποκρίνεται στον πολυπολιτισμικό πλουραλισμό των σημερινών τάξεων των δημοτικών σχολείων.

Από την άλλη πλευρά, εννιά από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι το υλικό του Υπουργείου Παιδείας δεν είναι κατάλληλο για τους/τις μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Από τους εννιά εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι επτά εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το υλικό του Υπουργείου Παιδείας δεν καλύπτει ούτε τις ανάγκες διδασκαλίας για τους/τις Έλληνες/-ίδες μαθητές/-τριες με ε.ε.α. και για αυτόν

τον λόγο δεν το χρησιμοποιούν. Αντίστοιχη απάντηση δόθηκε και για τη χρήση του υλικού από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η στάση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αιτιολογεί τις προτάσεις που έκαναν προς το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την χορήγηση υλικού, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Ειδικότερα, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν στην παροχή βιβλίων, δραστηριοτήτων και ασκήσεων για τον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την ανάγκη για αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδοχής των τμημάτων ένταξης και της χορήγησης οπτικοακουστικών μέσων, όπως Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, προτζέκτορα και ηχεία, προκειμένου να είναι σε θέση να υλοποιούν δραστηριότητες και παιχνίδια σε ψηφιακή μορφή.

Τέλος, σχετικά με τον βαθμό κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δώδεκα από τους/τις δεκαπέντε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής απάντησαν ότι δεν είναι καταρτισμένοι/-ες. Στην επιμέρους ερώτηση σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών, οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί απάντησαν είτε ότι δεν παρακολούθησαν, είτε ότι παρακολούθησαν μόνο ένα ή δύο μαθήματα επιλογής. Παρόμοια δεδομένα επιστημονικής καθοδήγησης από συντονιστές/-τριες ειδικής αγωγής καταγράφηκαν και στην έρευνα των Γκάκου & Γκάκου (2018). Δύο εκ των συμμετεχόντων της συγκεκριμένης έρευνας ανέφεραν ότι παρακολούθησαν ημερίδες και σεμινάρια στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από μη κυβερνητικούς εκπαιδευτικούς φορείς, χωρίς όμως να αποκομίζουν στοχευμένη για το αντικείμενο της δουλειάς τους γνώση, διότι τα συγκεκριμένα σεμινάρια δεν είχαν ως αποδέκτες αποκλειστικά εκπαιδευτικούς (Γκάκου & Γκάκου, 2018).

Βέβαια, υπήρξαν στην παρούσα έρευνα δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν είναι απαραίτητο να είναι καταρτισμένοι/-ες οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διότι τα παιδιά με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο αποτελούν κανονικά μαθητές/-τριες των τμημάτων ΖΕΠ και όχι μαθητές/-τριες των τμημάτων ένταξης. Μία εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ισχυρίστηκε ότι με δική τους πρωτοβουλία παρακολούθησε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών με θέμα τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, διότι διαπίστωσε κατά την εκπαιδευτική της πρακτική και με βάση την εμπειρία της με τον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό ότι δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένη. Η δυσκολία διδασκαλία με τον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό καταγράφηκε και στην έρευνα των Γκάκου & Γκάκου, (2018), καθώς αναφέρθηκε η δυσκολία συνδυασμού αρχών και μεθόδων ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικής αγωγής.

Σχετικά με την ερώτηση για επιστημονική καθοδήγηση από τον συντονιστή/-τρια ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχεδόν όλοι/-ες οι συμμετέχοντες/-ουσες απάντησαν ότι δεν έλαβαν καμία σχετική βοήθεια, υποστηρίζοντας ότι ακόμη και οι λίγες επιμορφώσεις που γίνονται από τους/τις συντονιστές/-τριες σχετίζονται με ζητήματα αμιγώς ειδικής αγωγής. Ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες τέσσερις εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ισχυρίστηκαν ότι οι συντονιστές/-τριες δεν παρέχουν γενικώς επιστημονική καθοδήγηση σε τακτά χρονικά διαστήματα σε ζητήματα ειδικής αγωγής και σε προβλήματα που κατά καιρούς ανακύπτουν στις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αναγκάζονται να τα επιλύουν μόνοι τους και κατά βούληση.

Οι προτάσεις που καταγράφηκαν σχετικά με τη βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής περιλαμβάνουν τη διοργάνωση ημερίδων από το Υπουργείο Παιδείας με έμφαση στην παρουσίαση πρακτικών διδασκαλίας από συναδέλφους ειδικής αγωγής. Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί κατέθεσαν την ανάγκη για ανάληψη προσωπικής πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την ενίσχυση της κατάρτισής τους. Συγκεκριμένα πρότειναν την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα της έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Αρχικά, όσον αφορά στην αξιολόγηση, έγινε φανερό ότι κάθε εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής υλοποιεί κατά βούληση κατά περίπτωση συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών/-τριών. Κάποιες από τις διαδικασίες που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια είναι τα τεστ λεξιλογίου, γραμματικής και ορθογραφίας που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, τα ελληνικά σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης που είναι σήμερα ευρέως γνωστά, η χρήση κειμένων και ερωτήσεων κατανόησης, η παρατήρηση στην τάξη γενικής εκπαίδευσης του/της μαθητή/-τριας και η συλλογή κοινωνικού και μαθησιακού ιστορικού από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τους γονείς των παιδιών.

Αναφορικά με τους/τις μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο έγινε φανερό κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων ότι δίνεται προτεραιότητα στην αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου επάρκειας της ελληνικής γλώσσας και σε δεύτερο βαθμό στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, ορισμένοι/-ες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι λόγω απουσίας κοινής γλώσσας επικοινωνίας, λόγω μη ύπαρξης γνωμάτευσης, λόγω σύντομου χρονικού διαστήματος παραμονής των μαθητών/-τριών στο τμήμα ένταξης και λόγω προσωπικής δυσκολίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δεν ήταν εφικτή η ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στους/στις συγκεκριμένους/-ες μαθητές/-τριες. Η δυσκολία αξιολόγησης των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών και η δυσκολία επιλογής του κατάλληλου εργαλείου αξιολόγησης καταγράφηκε και σε άλλες σχετικές ελληνικές έρευνες. Επομένως, το συγκεκριμένο γεγονός θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης σε μελλοντικές έρευνες.

Αντιθέτως, σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας, δόθηκε εξίσου προτεραιότητα στην διερεύνηση γλωσσικού επιπέδου και μαθησιακών δυσκολιών, λόγω του γεγονότος ότι οι συγκεκριμένοι/-ες μαθητές/-τριες είχαν ένα επαρκές γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία για τους/τις μαθητές/-τριες με προσφυγικό υπόβαθρο, οι συγκεκριμένοι/-ες μαθητές/-τριες θα πρέπει να παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ΖΕΠ των σχολικών μονάδων και όχι να εντάσσονται στα τμήματα ένταξης. Υπενθυμίζεται ότι οι μαθητές/-τριες με προσφυγικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας εντάχθηκαν στα τμήματα ένταξης κατόπιν απόφασης συλλόγου διδασκόντων, χωρίς

γνωμάτευση και επειδή δε λειτουργούσαν τη συγκεκριμένη χρονιά τμήματα ΖΕΠ στα εν λόγω σχολεία.

Αναφορικά με τη γλώσσα επικοινωνίας τόσο κατά την αξιολόγηση όσο και κατά τη διδασκαλία με τους/τις μαθητές/-τριες με προσφυγικό υπόβαθρο, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνας έπρεπε να κατέχουν ένα επαρκές επίπεδο της αγγλικής γλώσσας, ώστε να επικοινωνήσουν με τα παιδιά. Όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κοινή γλώσσα επικοινωνίας θα έπρεπε να αναζητήσουν βοήθεια σε κάποιο μέλος της εκπαιδευτικής ή της μαθητικής κοινότητας προκειμένου να ασκήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Ειδικότερα αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων ότι εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης, αξιοποίησε τη βοήθεια μαθήτριας του σχολείου, η οποία μετέφραζε τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού από τα ελληνικά στα ρωσικά σε άλλη μαθήτρια που φοιτούσε στο τμήμα ένταξης. Τη χρήση της αγγλικής γλώσσας χρησιμοποίησαν και άλλοι εκπαιδευτικοί σχετικών ερευνών, όπως έγινε αντιληπτό. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα πρέπει να γνωρίζουν να μιλούν και άλλες γλώσσες, πέραν της ελληνικής, ώστε να είναι αποτελεσματικοί/-ες κατά τη διδασκαλία τους με μαθητές/-τριες με προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α.

Σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τους/τις συντονιστές/-τριες ειδικής αγωγής στην αξιολόγηση των παιδιών, έγινε φανερό ότι δεν επιδιώκεται σε μεγάλο βαθμό η συνεργασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους/τις συντονιστές/-τριες ειδικής αγωγής σε θέματα αξιολόγησης και διδασκαλίας σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί και η άποψη των εκπαιδευτικών ότι συχνά δεν καταφέρνουν να έχουν αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους/τις συντονίστριες ειδικής αγωγής για ποικίλα ζητήματα που κατά καιρούς ανακύπτουν στην καθημερινότητά τους, όχι μόνο για τα ζητήματα της παρούσας έρευνας.

Σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνας εφάρμοσαν και εφαρμόζουν κάθε φορά την πρακτική που εξυπηρετεί καλύτερα για τον εκάστοτε μαθητικό πληθυσμό και για τους στόχους που έχουν θέσει. Σχετικά με τους/τις μαθητές/-τριες με προσφυγικό υπόβαθρο, καταγράφηκε σε αρκετές περιπτώσεις η προτίμηση στη διεξαγωγή ατομικού μαθήματος με τα εν λόγω παιδιά, διότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ασχοληθούν εξ ολοκλήρου μαζί τους και να τους/τις βοηθήσουν να φτάσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα σε ένα απαιτούμενο επίπεδο επάρκειας της ελληνικής γλώσσας. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε αυτήν την περίπτωση ήταν η εκμάθηση της

ελληνικής γλώσσας και όχι απαραίτητα η διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών/-τριών. Όπως άλλωστε έγινε φανερό και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα περισσότερα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες ή τουλάχιστον δεν έγιναν ορατές στο διάστημα που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, έγινε φανερό ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συνεννοούνται με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και υλοποιούν στο τμήμα ένταξης ασκήσεις ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες που τους παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Μέσα από τις βοηθητικές ερωτήσεις της συνέντευξης έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνας υλοποιούν αποπλαισιωμένα ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής, σύνταξης και ορθογραφίας, χωρίς δηλαδή οι συγκεκριμένες ασκήσεις να αποτελούν μέρος διαπραγμάτευσης μίας θεματικής ενότητας. Επιπλέον, σχεδόν όλοι εκπαιδευτικοί ειδικής ανέφεραν ότι δεν υλοποίησαν κάποια δραστηριότητα, η οποία να προωθεί την ανάδειξη των πολιτισμών των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο. Δίνεται, λοιπόν, προτεραιότητα στην κάλυψη γνωστικών στόχων και στη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου. Τέλος, ένα ακόμη συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος δεν αποτελεί μία συχνή μέθοδος υιοθέτησης στα τμήματα ένταξης, κατά τη διδασκαλία με τον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό.

Αναφορικά με το υλικό ειδικής αγωγής, το βασικό συμπέρασμα που εξάγεται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι ότι το υπάρχον υλικό που δημιουργήθηκε και διακινείται με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας δεν καλύπτει τις ανάγκες διδασκαλίας των περισσότερων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό. Ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής καταγράφηκε η μη καταλληλότητα του υλικού του Υπουργείου Παιδείας και για τους/τις ημεδαπούς/-ες μαθητές/-τριες με ε.ε.α. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω απόψεων οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνας χρησιμοποιούν υλικό ειδικής αγωγής που εντοπίζουν σε βιβλία ειδικής αγωγής από εξειδικευμένους επιστήμονες ειδικής αγωγής και σε εκπαιδευτικά ελληνικές και ξένες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες. Επιπλέον, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για παροχή ειδικών βιβλίων ειδικής αγωγής, τα οποία να περιλαμβάνουν στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιβεβαιώνουν την άποψή τους για τη μη καταλληλότητα του υλικού από το Υπουργείο Παιδείας.

Ωστόσο, θα πρέπει να καταγραφεί στα συμπεράσματα και ο ισχυρισμός ορισμένων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ότι δεν έχουν μελετήσει σε βάθος το υλικό του Υπουργείου

Παιδείας. Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι/-ες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν μελετήσει σε βάθος το συγκεκριμένο υλικό διαφαίνεται και από την απάντηση που έδωσαν στην ερώτηση αν έχουν εντοπίσει κάποια θεματική ενότητα ή δραστηριότητα από το υλικό του Υπουργείου Παιδείας, η οποία να προωθεί την ανάδειξη και άλλων πολιτισμών, πέραν του ελληνικού πολιτισμού. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση πριν την υλοποίηση της έρευνας έγινε αντιληπτό ότι υπάρχουν σχετικές δραστηριότητες στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο πεδίο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Τέλος, αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έγινε φανερή η ανεπάρκεια στον συγκεκριμένο τομέα, όπως αναδείχθηκε και σε άλλες σχετικές έρευνες με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η μη συμπερίληψη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά επίπεδα σπουδών αποτελεί έναν σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αν θα καταρτιστούν σε μέλλοντα χρόνο μέσα από σεμινάρια ή σχετικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Επίσης, η μη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οδηγεί και σε μη πραγματοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων στις δομές ειδικής αγωγής, όπως αναδείχθηκε και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αντίστοιχη κατάρτιση θα πρέπει να έχουν και συντονιστές/-τριες νυν σχολικοί σύμβουλοι ειδικής αγωγής, οι οποίοι/-ες μέχρι στιγμής δεν παρέχουν την απαιτούμενη επιστημονική καθοδήγηση στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Αναφορικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής για την κατάρτισή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κρίνεται σημαντική η διοργάνωση ημερίδων ή επιμορφώσεων διάρκειας από το Υπουργείο Παιδείας τα αρμόδια θεσμικά όργανα, στις οποίες θα παρουσιάζονται αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας. Στην ερώτηση με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τόνισαν την ανάγκη να παρουσιάζονται δοκιμασμένες επιτυχείς πρακτικές διδασκαλίας από συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Όπως αρκετοί/-ες εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν, έχουν κουραστεί να παρακολουθούν σεμινάρια με αμιγώς θεωρητικό περιεχόμενο, τα οποία συχνά δε δίνουν λύσεις στα προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί έθεσαν και τον παράγοντα- ανάγκη για συνειδητή εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι και οι ίδιοι/-ες με βάση τις τωρινές ανάγκες των τμημάτων

ένταξης επέλεξαν να επιμορφωθούν σε μεταπτυχιακό επίπεδο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και σε άλλα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 9^ο : Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν και καταγράφονται ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι/-ες υπηρετούν στον Νομό Αττικής. Επιπλέον, συλλέχθηκαν δεδομένα από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι/-ες υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ενώ δε συλλέχθηκαν αντίστοιχα δεδομένα από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Ακόμη, δε συλλέχθηκαν δεδομένα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι/-ς υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για όλους/-ες τους εκπαιδευτικούς της χώρας, αλλά να αποτελέσουν μέρος διαπραγμάτευσης με σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και με έρευνες που θα υλοποιηθούν στο μέλλον.

Αναφορικά με τα ευρήματα της έρευνας και το κεφάλαιο της συζήτησης, δεν κατέστη εφικτή η παρουσίαση πληθώρας δεδομένων άλλων ερευνών, με στόχο μία ολιστική σύγκριση και διαπραγμάτευση με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Για παράδειγμα, δεν εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για το υλικό ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και για αυτόν τον λόγο παρουσιάστηκαν τα δεδομένα της έρευνας σε συνάρτηση με το υλικό του Υπουργείου Παιδείας που εντοπίστηκε από τον ερευνητή. Βέβαια, το συγκεκριμένο στοιχείο της έλλειψης απόψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποτέλεσε και βασικό κίνητρο διερεύνησης στην παρούσα έρευνα, ως ένα στοιχείο πρωτοτυπίας της έρευνας.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε ο ρόλος του/της συντονίστριας, ως επιστημονικά υπεύθυνου/-ης για παροχή συμβουλών και καθοδήγησης στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και όχι ο ρόλος του/της σχολικού συμβούλου. Ο θεσμός του/της σχολικού/-ης συμβούλου θεσπίστηκε τη φετινή σχολική χρονιά και η εφαρμογή του ξεκίνησε τον Φεβρουάριο 2023. Επομένως, δεν είναι δυνατή η συλλογή δεδομένων για τον ρόλο του/της σχολικής συμβούλου στην παρούσα φάση.

Κεφάλαιο 10^ο : Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι περιορισμοί που περιγράφηκαν παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν πιθανές προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η διερεύνηση του κατά πόσο υλοποιούνται πρακτικές διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στις δομές ειδικής αγωγής, κρίνεται σημαντική εφόσον σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικές δομές σήμερα είναι πολυπολιτισμικές. Επιπλέον, το συγκεκριμένο πεδίο της ειδικής αγωγής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχει εξεταστεί ερευνητικά στην ελληνική επικράτεια. Ειδικότερα, θα μπορούσε να διεξαχθεί σε διδακτορικό επίπεδο μία πανελλαδική έρευνα με τα ίδια ερευνητικά ερωτήματα, με σκοπό την άντληση γενικεύσιμων δεδομένων και τη βελτίωση των δομών ειδικής αγωγής σε ζητήματα διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, μία ακόμη πρόταση αφορά στην περαιτέρω διερεύνηση της αξιολόγησης μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο ως προς την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα θα μπορούσε να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και τα υπόλοιπα μέλη της επιστημονικής κοινότητας των ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. διαθέτουν τα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης και τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Η ίδια έρευνα θα μπορούσε να υλοποιηθεί σε βάθος και στους εκπαιδευτικούς ειδικής των δομών τυπικής εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα των πρακτικών διδασκαλίας, μία πρόταση σε μελλοντική έρευνα θα ήταν η αξιοποίηση του εργαλείου της παρατήρησης των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών στο τμήμα ένταξης ή σε κάποια άλλη δομή ειδικής αγωγής, την ώρα του μαθήματος. Η συλλογή δεδομένων μέσω συνέντευξης με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σε συνδυασμό με την παρατήρηση των πρακτικών διδασκαλίας, θα βοηθήσει στην εξαγωγή περισσότερων συμπερασμάτων για τις αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας στον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό.

Τέλος, μία πρόταση για έρευνα θα ήταν η διερεύνηση του ρόλου των σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής στην επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η επιστημονική καθοδήγηση θα μπορούσε να εξεταστεί υπό το πρίσμα της αποτελεσματικότητας των συμβουλών, των επιμορφώσεων, του υλικού και της βιβλιογραφίας που θα έδιναν στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ε.ε.α. Βέβαια, για να εξαχθούν έγκυρα δεδομένα,

θα πρέπει να περάσει ένα εύλογο διάστημα υλοποίησης του νέου αυτού θεσμού των σχολικών συμβούλων.

Κεφάλαιο 11: Βιβλιογραφία

- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Faisca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 868.
- Αγγελίδης, Π. & Αβραμίδου, Λ. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Εκδόσεις Διάδραση.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία, μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές*, 27-59.
- Βαλιαντή Σ. και Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Εκδόσεις: Πεδίο.
- Barton, P. E., & Coley, R. J. (2010). The Black-White Achievement Gap: When Progress Stopped. Policy Information Report. *Educational Testing Service*.
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative Strategic Reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children, 82*(4), 409-427. doi:10.1177/0014402915625067.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research, 39*, 477 – 495.
- Brant Castellano, M., Stalwick, F. W., & Kerans, P. (1986). Background statement on Social Work Education and Aboriginal Peoples. Ottawa: CASSW.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal, 4*(3), 164-195.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7ος, Πάτρα*.
- Γεωργογιάννης, Π & Μπάρος, Β (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* 13ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 Πρακτικά Συνεδρίου Με Κριτές Τόμος II Πάτρα 2010.

Γκάκου, Α., & Γκάκου, Β. (2018). Ανάγκες εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 173-182.

Γκότοβος, Α.Ε. (1997). Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική πολιτική: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία. Στο: ΥΠΕΠΘ: Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Γκότοβος Α. Ε. (2015). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 17, 39–99. <https://doi.org/10.12681/sas.490>

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. *Τόμος Α: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα.*

Erotocritou – Stavrou, T., & Koutselini, M. (2016). Differentiation of teaching and learning- The teacher’s perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2581-2588. Ανακτήθηκε στις 24/12/2022 από <https://www.hrpub.org/download/20161030/UJER11-19507726.pdf>

Ford, D. Y. (2010). Underrepresentation of Culturally Different Students in Gifted Education: Reflections about Current Problems and Recommendations for the Future. *Gifted Child Today*, 33(3), 31-35.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., ... & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education*, 22(1), 15-21.

Ford, D. Y. (2010). Underrepresentation of Culturally Different Students in Gifted Education: Reflections about Current Problems and Recommendations for the Future. *Gifted Child Today*, 33(3), 31-35.

Ζουγανέλη, Α. (2015). *Υπηρεσίες ειδικής αγωγής που παρέχονται σε αλλοδαπούς μαθητές* [Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης] <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35971> .

Garcia-Sierra, A., Rivera-Gaxiola, M., Percaccio, C. R., Conboy, B. T., Romo, H., Klarman, L., ... & Kuhl, P. K. (2011). Bilingual language learning: An ERP study relating early brain responses to speech, language input, and later word production. *Journal of Phonetics*, 39(4), 546-557.

- Gersten, R., Baker, S., & Haager, D. (2003). Exploring the role of teacher quality in predicting reading outcomes for first-grade English learners: An observational study. *Remedial and Special Education* 26(4), 197–206.
- Gersten, R., & Geva, E. (2003). Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership*, 60(7), 44-49.
- Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2007). Cultural diversity in Greek public and political discourses. Athens: ELIAMEP. http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/en/2008/05/greece_report_multicultural_discourses_final.pdf. Accessed January, 4, 2023.
- Halliday, M. A. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5(2), 93-116.
- Hardin, B., Roach-Scott, M., & Peisner-Feinberg, E. (2009). Special Education Referral, Evaluation, and Placement Practices for Preschool English Language Learners. *Journal of Research in Childhood Education*, 22 (1), 39-54.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*, 49(1), 4.
- Holleny, L. (2012). The effectiveness of Total Physical Response Storytelling for language learning with special education students.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορδολαίμης, Ε. (2017). *Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της ΕΕ: η Ελληνική περίπτωση (Doctoral dissertation*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Επιστημών της Αγωγής).
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κέκια, Αιμ.(2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. (1991). *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη. Αδελφοί Κυριακίδη.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American educational research journal*, 31(2), 338-368.
- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας–Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. *Τόμος Α' προς τιμή*

Ευτυχία Κουτσουβάνου, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 4/1/2023 από: <http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/koutsouvanou.pdf>

Klingner, J. K., & Edwards, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 108-117.

Kress, G. (2003). *Learning to write*. Routledge.

Klingner, J. K., Artiles, A. J., & Barletta, L. M. (2006). English language learners who struggle with reading: Language acquisition or LD?. *Journal of learning disabilities*, 39(2), 108-128.

Κωνσταντίνου, Ι. (2015). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)* [Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών] <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43723> .

Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο ΑΦ Χριστίδης (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Λεκατσά, Α., Πράππα, Α., Καμπύλης, Α., Γκότοβος, Α. Ε., Καραπέτσας, Α., Παϊζάνου, Α., ... & Καραχάλιος, Σ. (2011). Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000: *Πρακτικά 4ου επιστημονικού συνεδρίου* (Ιωάννινα 2001).

Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal*, 47(3), 596-632.

Linan-Thompson, S., Cirino, P. T., & Vaughn, S. (2007). Determining English language learners' response to intervention: Questions and some answers. *Learning Disability Quarterly*, 30(3), 185-195.

McMaster D. (2001) *Asylum Seekers: Australia's Response to Refugees*. Melbourne University Press: Carlton South.

Manis, F. R., Lindsey, K. A., & Bailey, C. E. (2004). Development of reading in grades K–2 in Spanish-speaking English-language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), 214-224.

Mansouri, F., & Jenkins, L. (2010). Schools as sites of race relations and intercultural tension. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(7), 93-108.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. Λονδίνο: Thames Valley Univeristy.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. Π., & Γκότοβος, Α. Ε. (2011). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση* (Τεύχος Α: Γενική περιγραφή). Ανακτήθηκε στις 10/11/2022 από: <http://repository.edulll.gr/891>
- Markou, G. P., & Parthenis, C. (2016). Intercultural education in Europe: The Greek experience. In *Intercultural education in the European context* (pp. 183-218). Routledge.
- Ο' Connor, C., & Fernandez, S. D. (2006). Race, class, and disproportionality: Reevaluating the relationship between poverty and special education placement. *Educational Researcher*, 35(6), 6-11.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Η αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν.Σπ. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλατατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Τόμος Ι* (σσ. 252-262). Πάτρα: ΚΕ. Δ. ΕΚ.
- Μπονίδης, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ. ΠΑΙ. Θ. Ανακτήθηκε στις 17/12/2022 από : http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/praktikes/eisagwgi.pdf
- Μπότσας, Γ. & Σανδραβέλης, Α. (2014). Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, 255-271*, Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Νικολακοπούλου, Α. (2020). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων και σε ειδικά δημοτικά σχολεία του Ν. Αχαΐας. *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. Ανακτήθηκε στις 4/2/2022 από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47312>
- Ξενοφώντος, Κ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδόσεις Σαΐτα (Saita publications).
- Oppenheim, A. N. (1992). Questionnaire design. *Interviewing and Attitude measurement*, 24.

- Palaiologou, N., & Evangelou, O. (2011). Intercultural education. *Educational policy for emigrants' children. Athens: Pedio (in Greek).*
- Palaiologou, I. (Ed.). (2012). *Ethical practice in early childhood.* Sage.
- Παντελιάδου, Σ. και Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* Βόλος: Γράφημα.
- Παπαοικονόμου, Δ. (2020). *Απόψεις, πεποιθήσεις και διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιου σχολείου για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών με ή/και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα.* Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2009). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσλεξία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας - Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία.* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus.* Αθήνα : εκδ. Παπαζήση.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Χατζηνικολάου & Μαρασλή, Β. (1991). *Διαπολιτισμική Αγωγή.* Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Τσολερίδου Α. 2009. Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 13/12/2022 από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/25164>*
- Salend, S. J., & Salinas, A. (2003). Language differences or learning difficulties: The work of the multidisciplinary team. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 36-43.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Stevens, G. W., & Vollebergh, W. A. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(3), 276-294.
- Strand, S. (2012). The White British-Black Caribbean achievement gap: Tests, tiers and teacher expectations. *British Educational Research Journal*, 38(1), 75-101.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research techniques. *Sage Publications, Inc.*
- Sullivan, G. M. (2011). A primer on the validity of assessment instruments. *Journal of graduate medical education*, 3(2), 119-120.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kousekanani, K., Bryant, D. P., Dickson, S. & Blozis, S. A. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial & Special Education*, 24 (5).
- Vedder, P., & O'Dowd, M. (1999). Swedish primary school pupils' inter-ethnic relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(3), 221-228.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2007). *Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Κύπρου: πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη Γ' δημοτικού*. (Doctoral dissertation). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 8/11/2022 από: <https://nemertes.library.upatras.gr/items/91219a8c-0baf-4837-9e42-b74a61da5a9b>
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χριστίδου, Θ. & Χριστίδου, Μ. (2018). «Συμπεριλαμβάνοντας» το δυσλεξικό παιδί στο σχολείο: Εναρμονίζοντας τις σύγχρονες συμπεριληπτικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1262-1274.
- Wellington, J. (2000). *Education research: Contemporary issues and practical approaches*. London, UK: Continuum.
- Wilkinson, Y. C., Ortiz, A. A. Robertson, M. P., & Kushner, I. M. (2006). English Language Learners with Reading-Related LD: Linking Data From Multiple Sources to Make Eligibility Determinations *Journal of Learning Disabilities* 9 (2), 129-141.

Θεσμικά κείμενα

- Νόμος 1404/1983, άρθρο 45, Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 173/Α/24-11-1983).
- Νόμος 2413/1996, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996).
- Νόμος 2413/96, Σκοπός, μορφές, φορείς και μέσα στήριξης της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ Α' 124/17.6.1996).

Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 18, Έννοια, σκοπός και καθεστώς, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000).

Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).

Νόμος 3879/2010, άρθρο 26, παρ. 9, Λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 163/Α'/21-9-2010).

Υπουργική απόφαση Φ.2/378/Γ1/1124/8-12-1994, Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994).

Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999).

Υπουργική απόφαση 131024/Δ1/2016, Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016).

Υπουργική απόφαση. 134960/Δ3/2021, άρθρο 2, παρ. 2 και 3, Σκοπός - Οργάνωση Ε.Δ.Υ., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 5009/ Β'/ 27.10.2021).

Υπουργική απόφαση 66082/Δ3/2018 Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 1585/ Β'/ 8-5-2018).

Παράρτημα

1. Ερωτήσεις συνέντευξης

1^{ος} άξονας συνέντευξης:

➤ Προσωπικά στοιχεία συνεντευξιαζόμενης/-ου

- Φύλλο: Άνδρας Γυναίκα
- Έτη υπηρεσίας:
- Ειδικότητα:
- Υπηρεσιακή κατάσταση: Μόνιμος/-η Αναπληρωτής/-τρια
- Βασικό πτυχίο:
- Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, Διδακτορικό δίπλωμα μετεκπαίδευση:
- Σχετικές επιμορφώσεις:

➤ Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για αξιολόγηση μαθητών/-τριών:

2^{ος} άξονας συνέντευξης:

2. Ποιες πρακτικές άτυπης αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο; Περιγράψτε μια τυπική διαδικασία που ακολουθείτε και το υλικό που χρησιμοποιείτε;

3. Αξιοποιείτε και σταθμισμένα τεστ και εργαλεία για τον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό; Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

4. Χρησιμοποιείτε και κάποια άλλη γλώσσα, πέρα από την ελληνική, κατά την αξιολόγηση και κατά τη διδασκαλία μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο;

5. Αξιοποιείτε συνήθως ή σας έχει τύχει στο παρελθόν να ζητήσετε στο παρελθόν τη συμβολή-συνεργασία κάποιου άλλου μέλους για την άτυπη αξιολόγηση μαθητών/-τριών (π.χ. εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικού σχολείου, μαθητή/-τριας που γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του/της μαθητή/τριας στόχου);

➤ Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για πρακτικές διδασκαλίας:

3^{ος} άξονας συνέντευξης:

6. Θα μπορούσατε να περιγράψετε μία πρακτική διδασκαλίας και τα βήματά της που ακολουθείτε συχνότερα με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό;

7. Κατά τη διδασκαλία σας με τον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό επιλέγετε ως βάση του μαθήματος περισσότερο συχνά τη διαπραγμάτευση νοήματος κειμένων ή ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου; Μπορείτε να μας δώσετε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα;
8. Επιλέγετε συγκεκριμένη θεματική ενότητα σε κάθε μάθημα με κείμενα και ασκήσεις κατά τη διδασκαλία σας με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό; Αν ναι, με ποια κριτήρια επιλέγετε την εκάστοτε θεματική ενότητα;
9. Εφαρμόζετε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία σας; Μπορείτε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα μαθητοκεντρικής προσέγγισης το οποίο εφαρμόζετε περισσότερο συχνά;
10. Εφαρμόζετε δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις; Μπορείτε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, το οποίο εφαρμόζετε περισσότερο συχνά;
11. Εφαρμόζετε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας; Μπορείτε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, το οποίο εφαρμόζετε περισσότερο συχνά;
12. Έφαρμόζετε δραστηριότητες που προωθούν την ανάδειξη του πολιτισμού των μαθητών/-τριών σας. Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα;
13. Ποια από τις προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω θεωρείτε περισσότερο αποτελεσματική για τον συγκεκριμένο πληθυσμό;

➤ **Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για το υλικό διδασκαλίας:**

4^{ος} άξονας συνέντευξης:

14. Ποιο/α εκπαιδευτικό/α υλικό/α χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο; Περιγράψτε σύντομα α) το περιεχόμενο, τη δομή, γ) το επίπεδο, δ) την καταλληλότητα.
15. Αξιοποιείτε υλικό από ελληνική ή και διεθνή βιβλιογραφία; Μπορείτε να μας αναφέρετε ενδεικτικά δύο πηγές, τις οποίες χρησιμοποιείται περισσότερο συχνά;
16. Κατά πόσο εύκολο ή δύσκολο σας είναι να εντοπίσετε υλικό που να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές δυσκολίες και ταυτόχρονα να προωθεί τον πολιτισμό των συγκεκριμένων παιδιών;
17. Ποια είναι η άποψή σας για το εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας;
18. Έχετε εντοπίσει κάποια θεματική από το αναλυτικό πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής, η οποία προωθεί την ανάδειξη άλλων πολιτισμών, πέρα από τον ελληνικό πολιτισμό;
19. Αξιοποιείτε το προτεινόμενο υλικό ειδικής αγωγής από το ΙΕΠ για τη διδασκαλία στον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό; Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα;

20. Ποιες προτάσεις θα κάνατε για τροποποίηση, εμπλουτισμό ή διόρθωση του εκπαιδευτικού υλικού ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, αναφορικά με τη διδασκαλία στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό;

➤ **Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προτάσεις:**

➤ **5^{ος} άξονας συνέντευξης:**

21. Ποιο είναι το υπάρχον επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

22. Παρακολούθησατε μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών;

23. Ποια είναι η άποψη σας για την επιστημονική υποστήριξη που παρέχεται από τους συντονιστές ειδικής αγωγής αναφορικά με τη διδασκαλία στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό;

24. Το επιστημονικό υλικό που σας παρέχεται από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς του Υπουργείου Παιδείας προωθεί την ανάδειξη του πολιτισμού των μαθητών/-τριών σας;

25. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την εκπαιδευτική υποστήριξη του έργου της διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές/-τριες, από τους θεσμικούς εκπαιδευτικούς φορείς (ενδεχομένως η διεξαγωγή επιμορφώσεων, παρακολούθηση μαθημάτων σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, η καθοδήγηση από εξειδικευμένο σχολικό σύμβουλο) ;

26. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε περισσότερο ωφέλιμη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής; Μπορείτε να αναφέρετε τι ακριβώς θα θέλατε να μάθετε στην πρόταση που επιλέξατε;

- Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο και με ε.ε.α.

- Στρατηγικές διδασκαλίας σε αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες με ε.ε.α.

- Σεμινάρια παρουσίασης πρακτικών διδασκαλίας ειδικής αγωγής, οι οποίες να εξυπηρετούν και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων ανάδειξης πολιτισμών.

27. Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σε κάποια άλλη θεματική; Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε συγκεκριμένο παράδειγμα;

2. ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο τίτλος της έρευνας είναι ο εξής: « *Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Στόχοι της έρευνας είναι η συλλογή απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των συγκεκριμένων μαθητών στα δημοτικά σχολεία από τους/τις εκπαιδευτικούς τμημάτων ένταξης και τους/τις παράλληλης στήριξης.

Στην έρευνα θα αξιοποιηθεί το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης με σκοπό τη συλλογή δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Οι συνεντεύξεις θα διεξαχθούν διά ζώσης και θα ηχογραφηθούν κατόπιν ενυπόγραφης έγκρισης από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες. Τα δεδομένα της ηχογράφησης θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους στόχους της συγκεκριμένης εργασίας και δε θα κοινοποιηθούν σε τρίτους. Επίσης, για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/-ουσών θα δοθούν κωδικοί για κάθε συμμετέχοντα/ουσα (π.χ. ΕΚΠ.ΕΙΔ2) κατά την ανάλυση και παρουσίαση των απόψεών τους.

Η παρούσα εργασία υλοποιείται στο πλαίσιο της φοίτησης του ερευνητή στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο: «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η συγκεκριμένη έρευνα υλοποιείται κατά το παρόν χρονικό διάστημα στο εξάμηνο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας από τον ερευνητή.

Βεβαιώνω ότι διάβασα και κατανόησα τις παραπάνω πληροφορίες για την έρευνα.

Βεβαιώνω ότι κατανόησα τους σκοπούς της έρευνας και συμφωνώ να συμμετέχω σε αυτήν.

Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού:.....

Ημερομηνία:.....

Υπογραφή:.....

Όνομα ερευνητή: Δημοσθένους Γεννάδιος

Ημερομηνία:.....

Υπογραφή:.....

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

3.Ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη

1^{ος}ος άξονας συνέντευξης:

➤ Προσωπικά στοιχεία συνεντευξιαζόμενης/-ου

- Φύλλο: Άνδρας Γυναίκα
- Έτη υπηρεσίας:
- Ειδικότητα:
- Υπηρεσιακή κατάσταση: Μόνιμος/-η Αναπληρωτής/-τρια
- Βασικό πτυχίο:
- Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, Διδακτορικό δίπλωμα μετεκπαίδευση:
- Σχετικές επιμορφώσεις:

➤ Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για αξιολόγηση μαθητών/-τριών:

2^{ος}ος άξονας συνέντευξης:

2. Ποιες πρακτικές άτυπης αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο; Περιγράψτε μια τυπική διαδικασία που ακολουθείτε και το υλικό που χρησιμοποιείτε;

« Για να δω σε τι επίπεδο είναι, έκανα, όπως και στα άλλα παιδιά, δικά μου τεστάκια. Τη γλώσσα τα παιδιά την ήξεραν, επειδή είναι αρκετά χρόνια στην Ελλάδα. Τα παιδιά μιλούσαν τη γλώσσα, απλά είχαν κάποιες δυσκολίες μαθησιακές. Κάναμε κάποια τεστ για να δούμε σε ποιο επίπεδο βρίσκονται, με βάση την τάξη τους. Τα τεστ δεν ήταν στο επίπεδο της τάξης τους. Ανάλογα με τα παιδιά και το επίπεδό τους κάνω δικά μου τεστ και αυτά χρησιμοποιώ. Το τεστ που χρησιμοποίησα για τους μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο είχαν ένα κειμενάκι και τα παιδιά κλήθηκαν να το διαβάσουν. Στη συνέχεια κλήθηκαν να γράψουν κάποιες λέξεις και βλέποντάς τις και χωρίς να τις βλέπουν. Δηλαδή τα παιδιά καλούνταν στην αρχή να κάνουν αντιγραφή και μη αντιγραφή από μόνα τους. Επίσης, χρησιμοποιούσα ασκήσεις αντιστοιχίσης πχ για μαθητές α' δημοτικού, να αντιστοιχίσουν τα μικρά γράμματα με τα αντίστοιχα μεγάλα. Στα Μαθηματικά, αντίστοιχα έβαζα ασκήσεις με τις τέσσερις μαθηματικές πράξεις. Δηλαδή, προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμό».

3. Αξιοποιείτε και σταθμισμένα τεστ και εργαλεία για τον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό; Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα; « Όχι, με τα συγκεκριμένα παιδιά δεν έχω χρησιμοποιήσει κάποιο σταθμισμένο τεστ».

4. Χρησιμοποιείτε και κάποια άλλη γλώσσα, πέρα από την ελληνική, κατά την αξιολόγηση και κατά τη διδασκαλία μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο; *«Πέρσι μου έτυχε ένας μαθητής, ο οποίος μόλις είχε έρθει από Συρία. Για τους πρώτους μήνες επικοινωνούσαμε στα αγγλικά, οπότε και η άτυπη αξιολόγηση που του έκανα έγινε στα αγγλικά. Με το πέρασμα του χρόνου, καταφέραμε να κατανοεί σε έναν βαθμό την ελληνική γλώσσα και μετά μπορούσαμε να κάνουμε και τις αντίστοιχες ασκήσεις στα ελληνικά».*

5. Αξιοποιείτε συνήθως ή σας έχει τύχει στο παρελθόν να ζητήσετε στο παρελθόν τη συμβολή-συνεργασία κάποιου άλλου μέλους για την άτυπη αξιολόγηση μαθητών/-τριών (π.χ. εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικού σχολείου, μαθητή/-τριας που γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του/της μαθητή/τριας στόχου); *« Κάναμε συναντήσεις με την Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και μιλούσαμε για τα παιδιά αυτά. Σε αυτές τις συναντήσεις μιλούσαμε για τους στόχους που είχαμε θέσει, για τις διδασκαλίες που κάναμε στο τμήμα ένταξης και στο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης, για την πρόοδο των παιδιών και για το τι παραπάνω θα έπρεπε να κάνουμε το επόμενο χρονικό διάστημα»*

➤ **Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για πρακτικές διδασκαλίας:**

3^{ος} άξονας συνέντευξης:

6. Θα μπορούσατε να περιγράψετε μία πρακτική διδασκαλίας και τα βήματά της που ακολουθείτε συχνότερα με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό;

« Στην προσπάθεια να τρέξουμε, όσο αυτό ήταν δυνατόν, την ύλη, υλοποιούσαμε ασκήσεις λεξιλογίου σε συνδυασμό με εικόνες. Πραγματοποιούσα εναλλαγή από αγγλικά σε ελληνικά, προκειμένου να του διδάξω το περιεχόμενο των εικόνων και τις αντίστοιχες λέξεις στα ελληνικά. Δουλεύαμε ταυτόχρονα ασκήσεις γραμματικής. Για παράδειγμα, όταν του έδειχνα ένα ουσιαστικό, λέγαμε ότι είναι ΤΟ μήλο, ότι είναι ουδέτερο. Προσπαθούσα να βάλω όσες πληροφορίες μπορούσα πάνω σε μία εικόνα, σε επίπεδο γραμματικής. Στη συνέχεια εντοπίζαμε τα στοιχεία, ότι το ρήμα γράφεται με «ω» στο τέλος, ότι μπορούμε να το κλίνουμε, εγώ τρέχω, εσύ τρέχεις κ.λ.π. Δεν υπήρχε κάποια συγκεκριμένη σειρά ασκήσεων που δούλευα. Όπου εντόπιζα, όπου

πιανόμενους από μία λέξη, δουλεύουμε και χιτίζουμε από πάνω σε αυτό. Όσο περισσότερη γραμματική μπορούσαμε».

7. Κατά τη διδασκαλία σας με τον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό επιλέγετε ως βάση του μαθήματος περισσότερο συχνά τη διαπραγμάτευση νοήματος κειμένων ή ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου; Μπορείτε να μας δώσετε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα; *«Όπως σου είπα και παραπάνω δίνω προτεραιότητα στην υλοποίηση στόχων γραμματικής και ορθογραφίας. Αυτό που εντοπίζω ότι χρειάζονται περισσότεροι οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι η ενίσχυση στο κομμάτι αυτών των δομών της ελληνικής γλώσσας. Δουλεύω και κείμενα με στόχο την κατανόηση, αλλά σε δεύτερο χρόνο».*

8. Επιλέγετε συγκεκριμένη θεματική ενότητα σε κάθε μάθημα με κείμενα και ασκήσεις κατά τη διδασκαλία σας με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό; Αν ναι, με ποια κριτήρια επιλέγετε την εκάστοτε θεματική ενότητα;

«Όχι, δεν επιλέγω συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Κάθε φορά επιλέγω κείμενα από τα βιβλία ειδικής αγωγής που έχω και από τα σχολικά βιβλία του Δημοτικού».

9. Εφαρμόζετε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία σας; Μπορείτε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα μαθητοκεντρικής προσέγγισης το οποίο εφαρμόζετε περισσότερο συχνά;

«Με τα συγκεκριμένα παιδιά πραγματοποιούσα συχνά ομαδικές δράσεις και δουλεύαμε τα συναισθήματα των παιδιών. Ζωγραφίζαμε τα συναισθήματα και μιλούσαμε για αυτά στην ολομέλεια. Κάτι που συζητούσαμε για παράδειγμα είναι για το χρώμα που έχει το κάθε συναίσθημα. Κάναμε το ουράνιο τόξο των συναισθημάτων. Ακόμα και στην αρχική αξιολόγηση, τους είχα βάλει να ζωγραφίσουμε, να μιλήσουμε.. και ζωγράφισαν για την οικογένειά τους, πώς βλέπουν τον εαυτό τους.. και από εκεί συζητήσαμε πολύ πάνω στις ζωγραφίες των παιδιών».

10. Εφαρμόζετε δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις; Μπορείτε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, το οποίο εφαρμόζετε περισσότερο συχνά;

«Δασκαλοκεντρική διδασκαλία ακολουθώ κυρίως όταν διδάσκω στους μαθητές ένα γραμματικό φαινόμενο στη Γλώσσα ή όταν τους εξηγώ τη διαδικασία κάποια πράξης στα Μαθηματικά, πχ την πρόσθεση. Από εκεί και πέρα και το στοιχείο των ασκήσεων που τους βάζω τις περισσότερες φορές να λύσουν ατομικά, το εντάσσω στο πλαίσιο της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, Γενικότερα στο τμήμα ένταξης δεν είναι πολλές οι ευκαιρίες για ομαδικές δράσεις ή για μεθόδους,

στις οποίες ο μαθητής έχει μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας. Έχουμε συγκεκριμένους στόχους και καλούμαστε να τους υλοποιήσουμε σε σύντομο διάστημα, για να μπορέσει ο μαθητής γρήγορα να παρακολουθεί στον ρυθμό της τάξης στη γενική εκπαίδευση».

11. Εφαρμόζετε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας; Μπορείτε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, το οποίο εφαρμόζετε περισσότερο συχνά; Απαντήθηκε παραπάνω.

12. Εφαρμόζετε δραστηριότητες που προωθούν την ανάδειξη του πολιτισμού των μαθητών/-τριών σας. Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα;
«Δεν έχει τύχει να το κάνω σε μορφή μαθήματος. Δεν ήταν σε οργανωμένο πλαίσιο. Έχει τύχει όμως μέσω ενός καννά που είχαν τα παιδιά, να κάνουμε μία συζήτηση σχετικά με τον σεβασμό στον πολιτισμό και στην εθνικότητα όλων των παιδιών του σχολείου. Ένας Έλληνας μαθητής είπε τον συμμαθητή του αλβανάκι. Μετά το συμβάν, κάναμε μία συζήτηση και κάναμε ένα κείμενο από ένα βιβλίο που είχε να κάνει με τη διαφορετικότητα. Τον Έλμερ νομίζω είχαμε κάνει».

13. Ποια από τις προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω θεωρείτε περισσότερο αποτελεσματική για τον συγκεκριμένο πληθυσμό;
«Νομίζω ότι στην αρχή είναι περισσότερο αποτελεσματικό το ατομικό μάθημα, ώστε να ξεδιπλωθεί το παιδί, να νιώσει περισσότερη αυτοπεποίθηση, να σου ανοιχτεί κι εσένα και να σε εμπιστευτεί. Μετά από λίγο καιρό μπορεί να μπει σε κάποια ομάδα παιδιών στο τμήμα ένταξης. Δηλαδή, εφόσον νιώσει αυτό το παιδί ότι έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση, θα μπορεί να το βγάλει και στην ομάδα».

➤ **Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για το υλικό διδασκαλίας:**

4^{ος} άξονας συνέντευξης:

14. Ποιο/α εκπαιδευτικό/α υλικό/α χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο; Περιγράψτε σύντομα α) το περιεχόμενο, τη δομή, γ) το επίπεδο, δ) την καταλληλότητα.

«Έχω κάποιους συγγραφείς τους οποίους εμπιστεύομαι πολύ και χρησιμοποιώ τα έργα τους στο τμήμα ένταξης. Ας πούμε τη Μαυρομάτη, που έχει οπτικοποιημένα πράγματα, προσφέρει κείμενα για ανάγνωση, ασκήσεις για συλλαβές, ορθογραφία. Επίσης χρησιμοποιώ υλικό της Φλώρου, του Μπάνου. Αυτούς τους εμπιστεύομαι και με έχει βοηθήσει αρκετά το υλικό τους» Επιπλέον, χρησιμοποιώ υλικό από Αμερικάνους συγγραφείς, από αυτούς χρησιμοποιώ ασκήσεις

σειροθέτησης γεγονότων. Στις συγκεκριμένες εικόνες τα παιδιά καλούνται να βάλουν τις ασκήσεις στη σειρά. Το συγκεκριμένο υλικό το είχα αγοράσει από Αμερικάνικο site. Το αμερικάνικο υλικό που σου αναφέρω είναι ψηφιακό υλικό και το κάνουμε με τα παιδιά στον υπολογιστή».

15. Αξιοποιείτε υλικό από ελληνική ή και διεθνή βιβλιογραφία; Μπορείτε να μας αναφέρετε ενδεικτικά δύο πηγές, τις οποίες χρησιμοποιείται περισσότερο συχνά; Απαντήθηκε παραπάνω.

16. Κατά πόσο εύκολο ή δύσκολο σας είναι να εντοπίσετε υλικό που να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές δυσκολίες και ταυτόχρονα να προωθεί τον πολιτισμό των συγκεκριμένων παιδιών;
« Να σου πω την αλήθεια, δεν το έχω ψάξει και τόσο καλά το υλικό που να πληροί τις προϋποθέσεις που αναφέρεις. Το υλικό που χρησιμοποιώ και με τους Έλληνες μαθητές και το υλικό που βρίσκω από τα ελληνικά sites ειδικής αγωγής μέχρι στιγμής είναι αποτελεσματικό και για τους μαθητές ειδικής αγωγής με μεταναστευτικό υπόβαθρο».

17. Ποια είναι η άποψή σας για το εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας;

18. Έχετε εντοπίσει κάποια θεματική από το αναλυτικό πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής, η οποία προωθεί την ανάδειξη άλλων πολιτισμών, πέρα από τον ελληνικό πολιτισμό;
« Αυτό που έχω παρατηρήσει στα βιβλία του Υπουργείου είναι ότι πλέον υπάρχουν περισσότερα ξένα ονόματα στους ήρωες. Δηλαδή, για παράδειγμα, δεν είναι μόνο η Μαρία, λέει, πήγε και ο Αμπτούλ, ας πούμε. Οπότε η διαδικασία χρήσης ξένων ονομάτων φέρνει πιο κοντά κι αυτά τα παιδιά»

19. Αξιοποιείτε το προτεινόμενο υλικό ειδικής αγωγής από το ΙΕΠ για τη διδασκαλία στον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό; Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα; *«Όχι, δεν έχω χρησιμοποιήσει μέχρι στιγμής υλικό από το ΙΕΠ για τον συγκεκριμένο πληθυσμό που συζητάμε».*

20. Ποιες προτάσεις θα κάνατε για τροποποίηση, εμπλουτισμό ή διόρθωση του εκπαιδευτικού υλικού ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, αναφορικά με τη διδασκαλία στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό;

Γενικά, θα έπρεπε να υπάρχει τελείως άλλο υλικό για εμάς, αλλά και για αυτούς τους μαθητές θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ειδικά βιβλία, τα οποία να είναι πολύ πιο απλοποιημένα σε σχέση με τους άλλους μαθητές και να προωθούν και τη διαφορετικότητα τη δική τους, λόγω του

πολιτισμού τους. Μέσα στα ειδικά βιβλία θα μπορούσαν να υπάρχουν απλά κείμενα που να παρουσιάζουν άλλους πολιτισμούς, εκτός από τον ελληνικό πολιτισμό».

➤ **Ερωτήσεις ερευνητικού ερωτήματος για κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προτάσεις:**

➤ **5^{ος} άξονας συνέντευξης:**

21. Ποιο είναι το υπάρχον επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

«Η αλήθεια είναι ότι, επειδή έχω τελειώσει το τμήμα ειδικής αγωγής σε προπτυχιακό επίπεδο, δεν υπάρχει η ίδια μέριμνα κατάρτισης που υπάρχει στις περιπτώσεις ας πούμε με αυτισμό, με δυσλεξία, με νοητική υστέρηση. Θεωρώ ότι χρειάζεται επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και στα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά να μην ξεχνάμε ότι οι κατηγορίες αυτές των παιδιών εντάσσονται στο επίπεδο του ΖΕΠ. Άρα δεν ξέρω κατά πόσο θα έπρεπε να εντάσσονται αυτά τα παιδιά στις δικές μας τάξεις. Κάποιες φορές δηλαδή, τα συγκεκριμένα παιδιά έρχονται στο τμήμα ένταξης, επειδή δε λειτουργεί τμήμα Ζ.Ε.Π. στο σχολείο».

22. Παρακολουθήσατε μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών; *«Όχι δεν είχαμε τέτοια μαθήματα στα χρόνια που φοιτούσα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας».*

23. Ποια είναι η άποψη σας για την επιστημονική υποστήριξη που παρέχεται από τους συντονιστές ειδικής αγωγής αναφορικά με τη διδασκαλία στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό;

«Καμία επιστημονική καθοδήγηση. Νομίζω ότι είναι άφαντοι. Δηλαδή τους έστειλνες απλά τα προγράμματα και πολλές φορές δεν απαντούσαν καν. Δηλαδή, σε κανένα επίπεδο δεν ήταν καθοδηγητικοί. Για να είμαι ειλικρινής δεν μπήκα στη διαδικασία να αναζητήσω κάποια συμβουλή για τα συγκεκριμένα παιδιά. Απλώς σου αναφέρω ότι σε όσες περιπτώσεις χρειάστηκα κάτι, σε επίπεδο διδασκαλίας για τους Έλληνες μαθητές, δεν έλαβα ποτέ καμία συμβουλή. Εδώ καλά καλά δεν μπορούσα να τους βρω στο τηλέφωνο».

24. Το επιστημονικό υλικό που σας παρέχεται από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς του Υπουργείου Παιδείας προωθεί την ανάδειξη του πολιτισμού των μαθητών/-τριών σας;

25. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την εκπαιδευτική υποστήριξη του έργου της διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές/-τριες, από τους θεσμικούς εκπαιδευτικούς φορείς (ενδεχομένως η διεξαγωγή επιμορφώσεων, παρακολούθηση μαθημάτων σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, η καθοδήγηση από εξειδικευμένο σχολικό σύμβουλο) ;

«Σίγουρα το Υπουργείο θα πρέπει να υλοποιήσει κάποια σεμινάρια, κάποιες πρακτικές. Δηλαδή, όχι σεμινάρια του να ακούσουμε κάτι. Σεμινάρια που να μας δείχνουν κάτι. Πρακτικές. Πώς γίνεται αυτό στην τάξη, πώς το έκανε κάποιος εκπαιδευτικός και να υπάρχουν και παραδείγματα. Να σου πω την αλήθεια, θα ήταν καλύτερα να μας παρουσίαζαν συνάδελφοι που υλοποίησαν αποτελεσματικές πρακτικές με αυτά τα παιδιά, παρά οποιοσδήποτε άλλος. Κάποιος που να το έχει κάνει πράξη».

26. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε περισσότερο ωφέλιμη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής; Μπορείτε να αναφέρετε τι ακριβώς θα θέλατε να μάθετε στην πρόταση που επιλέξατε;

- Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο και με ε.ε.α.
- Στρατηγικές διδασκαλίας σε αλλοδαπούς/-ες μαθητές/-τριες με ε.ε.α.
- Σεμινάρια παρουσίασης πρακτικών διδασκαλίας ειδικής αγωγής, οι οποίες να εξυπηρετούν και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων ανάδειξης πολιτισμών.

Απαντήθηκε παραπάνω.

27. Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σε κάποια άλλη θεματική; Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε συγκεκριμένο παράδειγμα;

«Όχι, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο, πέρα από αυτά που πρότεινες. Αυτό για τις πρακτικές θεωρώ πολύ σημαντικό».

