

Λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε αυτές, μέσω των υποβιβλημένων εκθέσεών τους

Operation of the Educational Priority Zones Reception Classes: Investigation of the views of teachers teaching in them, through their submitted reports

Αθανάσιος Μαλέτσκος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας, maletskos@sch.gr

Αλέξιος Μαστρογιάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας, alexmastr@sch.gr

Athanasios Maletskos, Educational Work Coordinator, PE.K.E.S of Western Macedonia, maletskos@sch.gr

Alexios Mastrogiannis, Educational Work Coordinator, PE.K.E.S of Western Macedonia, alexmastr@sch.gr

Abstract: This paper investigates the views of Primary Education teachers of twenty seven Classes of Reception of Educational Priority Zones for the evaluation of their operation in the areas of Etoloakarnania, Grevena and Kozani, during the three school years 2018-2020. It also presents proposals for improving their operation, in order to promote the equal integration of all students in the educational system. The research data were extracted from the annual operation reports of the Reception Classes, which were studied and utilized as case studies. The findings show that the Reception Classes largely cover the need to support the students, who attend Primary Schools, in terms of strengthening Greek learning and creating appropriate supportive conditions to reduce school dropout, in order to achieve, if possible, universal and full integration of students, without discrimination and exclusion, in the educational process. Progress was recorded in student performance, mainly in literacy and numeracy, enhancing students' self-esteem and improving socialization and school conditions. However, it seemed that an effort was needed to improve the cooperation of the school unit and the teachers of the Reception Classes with the parents of the students. In general, the reception classes, under the appropriate conditions, with a main targeted training of the teachers of the Reception Classes, but also of all the teachers of the school unit, in matters of multicultural education, can contribute in the direction of inclusion and reduction of school dropout. Finally, it is proposed the regular cooperation of all teachers of the school unit, the use of the experience of teachers who teach in the Reception Classes, through the creation of e-learning communities, as well as the appropriate, targeted use of new printed and digital educational materials.

Keywords: Reception classes, Educational Priority Zones, Roma, foreigners, equality, interculturalism

Περίληψη: Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είκοσι επτά Τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, ως προς την αποτίμηση της λειτουργίας τους, στις περιοχές της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και

της Κοζάνης, κατά τα τρία σχολικά έτη 2017-18 έως και 2019-20. Επίσης, παρουσιάζει προτάσεις για βελτίωση της λειτουργίας τους, με σκοπό την προώθηση της ισότιμης ένταξης όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από τις ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν ως μελέτες περίπτωσης. Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι Τάξεις Υποδοχής καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη στήριξης των μαθητών/τριών, που φοιτούν σε Δημοτικά Σχολεία, ως προς την ενδυνάμωση της ελληνομάθειας και τη διαμόρφωση κατάλληλων επιβοηθητικών συνθηκών για τη μείωση της σχολικής διαρροής, ώστε να επιτευχθεί, ει δυνατό, καθολική και πλήρης ενσωμάτωση των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καταγράφηκε πρόοδος στη μαθητική επίδοση, κυρίως στον γραμματισμό και στον αριθμητισμό, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και βελτίωση της κοινωνικοποίησης και του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, φάνηκε ότι απαιτείται προσπάθεια βελτίωσης στη συνεργασία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τους γονείς των μαθητών/τριών. Γενικά, οι τάξεις υποδοχής, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, με κυριότερη μια στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής αλλά και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της συμπερίληψης και στη μείωση της σχολικής διαρροής. Τέλος, προς άρση πολλών αδιεξόδων, προτείνεται η τακτική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής, μέσω της δημιουργίας ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης, όπως, επίσης, και η κατάλληλη, στοχευμένη χρήση νέου χειραπτικού αλλά και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

Λέξεις κλειδιά: Τάξεις υποδοχής, ΖΕΠ, ρομά, αλλοδαποί, ισότητα, διαπολιτισμικότητα

Εισαγωγή – Συμπερίληψη και Διαπολιτισμικότητα

Για χιλιάδες χρόνια, η ανθρωπότητα συντηρεί την εκπαίδευση, ως ένα πολύτιμο, μεγάλο όνειρο, αν και η προσπάθεια βελτίωσης της ανθρωπότητας, μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης, δεν έχει, προς το παρόν τουλάχιστον, ευοδωθεί (Ulrich, 2017). Πάντως πολύ πρόσφατα, το 1948, μέσω της Οικουμενικής Διακήρυξης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, η εκπαίδευση, για πρώτη φορά, περιγράφηκε και λογίσθηκε ως ύψιστο πανανθρώπινο δικαίωμα, με άμεσο παρεπόμενο την ανάγκη για οριζόντια, ανά την, υφήλιο, εκπλήρωσή του (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015; Stubbs, 2008). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση επικαιροποιήθηκε και από το Άρθρο 14 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2016; 2000), σύμφωνα με τον οποίο «κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση».

Η εκπαίδευση, ωστόσο, είναι ένα από τα πλέον ασταθή πολιτικά πεδία, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες. Πράγματι, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, σε πολλά κράτη παγκοσμίως, έχουν υπεισέλθει κρίσιμες αλλαγές. Η πρόοδος και η εξέλιξη (Beutner & Pechuel, 2017) είναι,

σαφώς, η κινητήρια ώθηση για τις αλλαγές και τις καινοτομίες στην εκπαίδευση. Αυτές οι τελευταίες αλλαγές, που παρατηρούνται στην εκπαιδευτική πολιτική σκηνή, αφορούν όχι μόνο στη σημασιολόγηση και την αξία της εκπαίδευσης αλλά και στις απαιτήσεις της κοινωνίας από τα σχολεία (Heck, 2008), επηρεάζοντας, με αυτόν τον τρόπο κατά πολύ, τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα ζητήματα, που εγείρονται και σχετίζονται με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, συζητούνται πολύ (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015) τα τελευταία πενήντα-εξήντα χρόνια (με την απαρχή να τοποθετείται στο τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου), αν και μια ξεκάθαρη τοποθέτηση και οριοθέτηση εκλείπει, εξαιτίας των πολλών σχετικών επιστημονικών «αντιπαραθέσεων» και συγχύσεων. Πιθανόν, αυτές οι διασαφητικές ανασχές να οφείλονται (Lingard & Rizvi, 2020; Bell & Stevenson, 2006; Taylor et al., 1997) στην πολυπλοκότητα της έννοιας, στην έξαρση του εθνικισμού, στην άφιξη νέων γνώσεων και δεδομένων (π.χ. από τη νευροεπιστήμη), στην όξυνση των «εμπορικών πολέμων» αλλά και στην παρατηρημένη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ιδεολογικές ή φιλοσοφικές θέσεις, όχι μόνο σε σχέση με την εκπαίδευση αλλά και με τη φύση της κοινωνίας των πολιτών (π.χ. πώς πρέπει λαμβάνονται και να εφαρμόζονται οι αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση). Επίσης, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι μια παραπάνω παράμετρος «αταξίας» είναι απότοκη και του γεγονότος (Beutner & Pechuel, 2017) ότι οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (αλλά, ίσως, και κάθε πολιτικής) θέλουν, συχνά, να έχουν άμεσα ή βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.

Η εκπαιδευτική πολιτική συνυπάρχει, αλληλεπιδρά και αλληλοσυμπληρώνεται με την κοινωνική πολιτική, με τη δεύτερη (Spicker, 2014) να είναι περισσότερο επιφορτισμένη με τη μελέτη των κοινωνικών υπηρεσιών και τον σχεδιασμό της οργάνωσης του κράτους πρόνοιας. Όντως, η εκπαιδευτική και η κοινωνική πολιτική είναι στενά και πολλαπλά συνδεδεμένες. Κάποιοι τρόποι σύνδεσής τους έχουν αφετηρία και την κοινή τους προσπάθεια για βελτίωση της κοινωνικής κινητικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματίσει τη συνολική κοινωνική πολιτική ενός κράτους και, μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών, να αυξήσει το «περί δικαίου αίσθημα» των πολιτών αλλά και την παραγωγικότητα της κοινωνίας (Fusarelli & Bass, 2015; Kalantzis & Cope, 2013).

Οι πολλαπλές παγκόσμιες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές αλλά και οι αυξανόμενοι κοινωνικοοικονομικοί διαχωρισμοί έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ποικιλόμορφου, πολιτισμικά και γλωσσικά, μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία σχεδόν όλου του κόσμου (Johnson et al., 2021). Επιπλέον, και οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης αυξάνουν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις με ταχείς ρυθμούς αλλά και με περίπλοκους τρόπους (Gopalkrishnan, 2019). Τα τελευταία χρόνια, στα σχολεία της χώρας μας, φοιτά ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων, γεγονός που εγείρει την ανάγκη άμεσης εκκίνησης προσπαθειών, με σκοπό μια επιτυχή ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης και οι Ρομά μαθητές, εξαιτίας των αξιακών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών ιδιαιτεροτήτων τους (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011), αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, πέραν ασφαλώς και των διακρίσεων που υφίστανται, με αποτέλεσμα να απαιτούνται κρίσιμα βήματα από την Πολιτεία, ώστε να καταστεί εφικτή η

σχολική τους ένταξη. Για τη διαχείριση αυτής της δεδομένης πολυπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2001; Rizvi, 1985), η οποία διακρίνει όλα τα σύγχρονα εθνικά κράτη (Χαρίτος, 2019), είναι επωφελές και σκόπιμο να εντοπιστούν οι κατευθύνσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες θα αποτελέσουν πιθανές απαντήσεις ως προς την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας του σημερινού μαθητικού δυναμικού στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Είναι αναγκαία, με άλλα λόγια, η ενίσχυση διαπολιτισμικών πρακτικών, δηλαδή η γνωριμία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ ατόμων που τα χαρακτηρίζει πολιτισμική ετερότητα. Απαραίτητη είναι, επίσης, και η δημοκρατική διαχείριση και η καλλιέργεια της νοοτροπίας της αποδοχής αυτής της ετερότητας (Besley & Peters, 2012; Γκόβαρης, 2001; Μπερερής, 2001). Η μετανάστευση, η προσφυγιά, ως υποκατηγορία της μετανάστευσης (Nordgren, 2017), η παλιννόστηση, τα γκέτο και οι μειονότητες, ως κρίσιμα κοινωνικά φαινόμενα (Χαρίτος, 2019), αποτελούν λόγους και αιτίες για τον άμεσο σχεδιασμό και την εφαρμογή ποικίλων, ευρέων και σύγχρονων διαπολιτισμικών πολιτικών από όλες τις δημοκρατικά ευνομούμενες χώρες.

Η διαπολιτισμικότητα, ως εκπαιδευτική πολιτική, που χρονολογείται από τη δεκαετία του 1980 (Besley & Peters, 2012), στοχεύει στην εφαρμογή, για τους μαθητές της αμέσως προηγούμενης παραγράφου, κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και υποστηρικτικών δράσεων, προωθώντας το «κίνημα» της συμπερίληψης, ώστε να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στην κατεύθυνση της ισότιμης ένταξης των μαθητών αυτών και γενικότερα στην εδραίωση της κοινωνικής συνοχής, πάντοτε στο πλαίσιο εξέτασης και παραμετροποίησης πολλών παραγόντων (Mussino, Strozza & Terzera, 2014).

Ως «συμπερίληψη» ή «συνεκπαίδευση» λογίζεται η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, διαχωρισμούς και διακρίσεις, η ισότιμη, δηλαδή, συμμετοχή των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση ή/και τη γενική-τυπική-«κανονική» τάξη (Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2010; Σούλης, 2008; Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education), που θεωρείται βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, είναι μια εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική, η οποία αποβλέπει στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη βελτίωση της ενεργητικής συμμετοχής όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών σε μια κοινή εκπαιδευτική ρύθμιση (Moriña, 2017; Unesco, 2009). Συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών, ενεργειών, δραστηριοτήτων και ευέλικτων και εξατομικευμένων διαδικασιών, το οποίο στοχεύει στην ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών/τριών και την υλοποίηση του καθολικού δικαιώματος για συμμετοχή σε μια ποιοτική και ολοκληρωμένη εκπαίδευση. Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, λόγω της ισότητας που επαγγέλλεται, όλες οι διαφορές (Stubbs, 2008), οι σχετικές με το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εξωτερική εμφάνιση, την αναπηρία, την κατάσταση της υγείας, το κοινωνικο-οικονομικό στάτους κ.ά., αναγνωρίζονται και γίνονται σεβαστές και αποδεκτές, ως βάση για μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία.

Η έννοια της συμπερίληψης άρχισε να αναγνωρίζεται, διεθνώς, κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας του 20ού αιώνα (Graham 2020; De Bruin, 2020; Kollosche et al., 2019). Μάλιστα, λίγο νωρίτερα, στη δεκαετία του '60 και '70, πολλά ερευνητικά δεδομένα (στο Κουτούζης κ. ά., 2012) ήταν ανησυχητικά, επειδή ενοχοποιούσαν και αποδομούσαν το

σχολείο, επιβεβαιώνοντας τον (κακό) ρόλο του ως μέσου για τη διατήρηση και τη διαίونيση κοινωνικών και άλλων ανισοτήτων. Στο «Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ειδικών Αναγκών: Πρόσβαση και Ποιότητα», που διοργανώθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας τον Ιούνιο του 1994 και υπήρξε σταθμός στην ιστορία και την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ανακοινώθηκε η λεγόμενη «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα». Στη διακήρυξη αυτή (Florian, 2019; Unesco, 1994) κλήθηκαν οι κυβερνήσεις και η διεθνής κοινότητα να συνεργαστούν, για να υποστηρίξουν και να επικυρώσουν την εξισωτική συνθήκη «ενός σχολείου για όλους», θέτοντας ως υψηλή προτεραιότητα την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής δίχως αποκλεισμούς και διακρίσεις. Ήδη, οι περισσότερες ευρωπαϊκές και άλλες χώρες αλλά και η Αμερική έχουν αναγνωρίσει ότι κάθε διαχωρισμός είναι απάνθρωπος και αστήρικτος (Garuba, 2003), θεωρώντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Love & Horn, 2021; Haug, 2017) ως μια «λέξη κλειδί» στη σύγχρονη συζήτηση για την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση (Torgbenu et al., 2021), καθώς και ως ένα ουσιαστικό μέσο για την εξασφάλιση, για όλα τα άτομα, ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και δικαιωμάτων. Αν και η πρόοδος στη δημιουργία και το είδος των συμπεριληπτικών πρακτικών ποικίλλει, μεταξύ των διάφορων χωρών, ωστόσο μπορεί να τονιστεί με βεβαιότητα (Gitschthaler et al., 2021) ότι η εφαρμογή συστημάτων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι σαφώς ένας κοινός ευρωπαϊκός στόχος.

Στη μορφή και το μέγεθος υλοποίησης της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς συνεισφέρουν πολλοί παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί είναι, ασφαλώς, οι βασικοί «αρχιτέκτονες», που αναμένεται να υποστηρίξουν τη μάθηση όλων των μαθητών. Ωστόσο, και οι αποφάσεις των γονέων των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες είναι κρίσιμες για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής (Torgbenu et al., 2021). Σε κάθε περίπτωση, την κρίσιμη συνθήκη «ενός σχολείου για όλους» μπορούν να την υπηρετήσουν, κυρίως, οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί, καθώς από αυτούς/ές διαμορφώνεται το σχετικό κλίμα μέσα στην αίθουσα. Η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, το ευνοϊκό κλίμα, η γόνιμη αλληλεπίδραση, ο αναστοχασμός, η αυτενέργεια, η εξατομίκευση των πρακτικών αλλά και ο διάλογος μέσα στην τάξη είναι αναγκαία και, πιθανόν, ικανά προαπαιτούμενα, ώστε να παρακινήσουν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν επωφελώς σε συμπεριληπτικές δράσεις και παρεμβάσεις καθ' όλη τη διάρκεια των καθημερινών μαθημάτων. Με αυτό τον τρόπο (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013), πέραν των άλλων μαθησιακών ωφελημάτων, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές τους, παρεμβαίνουν πιο στοχευμένα και εξατομικευμένα, ανάλογα με τον γνωστικό βηματισμό κάθε μαθητή/τριας τους, γεγονός που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η αγάπη των μαθητών προς το σχολείο, αλλά και να βελτιώνεται το θετικό παιδαγωγικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα.

Αναντίρρητα, σε ένα διαπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο, η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού (Nordgren, 2017) μπορεί να δημιουργήσει, παρ' όλη την ετερογένεια της τάξης, ισχυρές και γνήσιες σχέσεις με τους μαθητές/τριές του, με παρεπόμενο τη βελτίωση της εμπιστοσύνης, όπως, επίσης, και της επικοινωνίας, χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται βασικά, για την εδραίωση και τη διατήρηση της πολιτισμικής ικανότητας (cultural competence). Η ανάπτυξη

της πολιτισμικής ικανότητας ή πολιτισμικής επάρκειας (Saldaña, 2010) απαιτεί ένα βασικό σώμα πολιτισμικών και κοινωνικών γνώσεων και μian ανοιχτή στάση απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία (Landa & Stephens, 2017). Σε έναν πληθυσμό με υψηλή πολιτισμική ικανότητα, οι διαφορές γίνονται αποδεκτές και, ίσως, ακόμη και να είναι επιθυμητές, λόγω της παραγωγικής πολιτισμικής ποικιλομορφίας που κομίζουν (Nordgren, 2017; Landa & Stephens, 2017).

Οι προσεγγίσεις που προάγουν την πολιτισμική ικανότητα στο σχολείο, απαιτούν από τους δασκάλους τέτοιες (πολιτισμικές) ικανότητες, ώστε να διδάσκουν παιδιά από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών, φυλετικών, εθνικών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών υποβάθρων και αφετηριών (Landa & Stephens, 2017; Deardorff, 2009; Hargreaves, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή πολιτιστική ικανότητα (Nordgren, 2017) μπορούν να καλλιεργήσουν και να οικοδομήσουν φιλικά και παροτρυντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία όχι μόνο θα αυξάνουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες όλων των μαθητών/τριών τους, αλλά και θα βελτιώνουν τη μαθησιακή νοοτροπία και θα προασπίζουν την ομαλή και σταδιακή ένταξη των μαθητών/τριών τους στη σχολική κουλτούρα της διαπολιτισμικής τάξης. Η ανάγκη για πολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς είναι υψίστης σημασίας (Johnson et al., 2021; O'Brien et al., 2021; Nordgren, 2017; Saldaña, 2010), επειδή μέσω των αλληλεπιδράσεων, των εμπειριών τους, της γνώσης τους περί διαφορετικών πολιτισμών αλλά και της ανάπτυξης, από μέρους τους, σχετικών δεξιοτήτων και στάσεων, μπορούν να παράγονται πλουραλιστικά πολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ώστε να ενισχύονται τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και να βελτιώνεται η κριτική και η κοινωνική συνείδηση, όπως και η κοινωνική ικανότητα. Οι πρακτικές των τελευταίων ετών φαίνεται να βρίσκονται σε σύμπλευση με τις κατευθύνσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης για συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και για σύνδεση ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα και τη διδακτική πρακτική (Kalantzis & Cope, 2013). Από παλιά (International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016; Smyth & McCoy, 2009; Peters, 2001; Donmoyer & Kos, 1993), υποστηρίζεται, και από τους πολίτες ακόμη (Busemeyer et al., 2018), η αξιοποίηση μιας πλούσιας σειράς προσεγγίσεων, σχολικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικών πόρων και πρακτικών στην τάξη, με αυξημένες επενδύσεις στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, ει δυνατό και από τα εξ απαλών ονύχων χρόνια της Προσχολικής Αγωγής (Yoshikawa et al., 2013), προκειμένου να αναπτυχθεί το διανοητικό, κοινωνικό, ηθικό και διαπολιτισμικό δυναμικό όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών/τριών του κόσμου. Πολλές κυβερνήσεις εναπόθεσαν τις ελπίδες τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως μέσο αποφυγής των υπερβολών της παγκοσμιοποίησης, ιδίως του αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, που πλήττουν πολλές κοινωνίες (Besley & Peters, 2012). Πάντως, σε παράλληλη συνάντηψη και σύμπλευση με την Ευρωπαϊκή Ένωση έχει τεθεί σε ισχύ, τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας, μια σύγχρονη κοινή ευρωπαϊκή πολιτική με διαπολιτισμική προσήλωση και στόχευση (Χαρίτος, 2019).

Μια σχετική καινοτόμος προσέγγιση, ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), ο οποίος εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το 2010, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας εξάλειψης των ανισοτήτων, έθεσε ως σκοπό να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και

«εξισωτικά» σε περιοχές-ζώνες, στις οποίες παρατηρούνται σχολικά, κοινωνικά και οικονομικά αδιέξοδα. Η αντισταθμιστική δομή των Ζ.Ε.Π., όπως και κάθε σχετικός εκπαιδευτικός διαπολιτισμικός θεσμός, έθεσε ως κρίσιμη αποστολή του την επιτυχημένη και ενεργό ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών (Καρανικόλα & Πίτσιου, 2015), καθώς και των προερχόμενων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και περιβάλλοντα χαμηλής μόρφωσης μαθητών στο σχολικό σύστημα. Επιπροσθέτως, ως σκοπός των Ζ.Ε.Π. τέθηκε και ο περιορισμός της σχολικής διαρροής, η οποία, ως φαινόμενο, παρουσιάζεται έντονα στους αμέσως παραπάνω μαθητές (Βεργίδης, 2012).

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

Η παρούσα εργασία, στο διαμορφωμένο, εδώ και καιρό, διαπολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής σχολικής επικράτειας, παρουσιάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από περιοχές της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε είκοσι επτά Τ.Υ. σε Ζ.Ε.Π., σχετικά με την καθημερινή λειτουργία των τάξεων αυτών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, κατά τα σχολικά έτη 2017-18, 2018-19 και 2019-20, μέσω των αναλύσεων των επίσημων ετήσιων εκθέσεων που υποβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς, με τη λήξη του διδακτικού έτους. Πέραν των σχετικών απόψεων των εκπαιδευτικών, στην εργασία καταγράφονται και οι προτάσεις τους, όσον αφορά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας στις Τ.Υ. για μαθητές/τριες που, κυρίως, αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, παρατίθενται και οι γενικότερες προτάσεις των εκπαιδευτικών για, όσο το δυνατό, πληρέστερη ένταξη των μαθητών/τριών Τ.Υ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο θεσμός των Ζ.Ε.Π. και των Τ.Υ.

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα και εντεύθεν, η πολιτισμική ετερότητα, η πολυχρωμία, η θεαματική αλλαγή της «χημείας» στις τάξεις και το επαγόμενο «πρόβλημα» της συνύπαρξης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων είναι κυρίαρχο στην ελληνική επικράτεια (Καρανικόλα & Πίτσιου, 2015; Νικολάου, 2000). Η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών δημιούργησε νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις (Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007) και αύξησε τις προσδοκίες της κοινωνίας για διαμόρφωση ισχυρής διαπολιτισμικής ταυτότητας από δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην Αγγλία, το 1967, με την ίδρυση πέντε Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Education Priority Areas), τοποθετείται η πρώτη επίσημη θεσμοθέτηση θετικής διάκρισης στην εκπαίδευση, αφού, τότε, τέθηκε ως προτεραιότητα η υλοποίηση μιας εθνικής πολιτικής «θετικών διακρίσεων σε σχολεία σε υποβαθμισμένες συνοικίες της χώρας, κυρίως αστικών κέντρων» (Κουτούζης κ. ά., 2012). Στη Γαλλία, το 2007 ως μετάλλαξη ανάλογων σχετικών

προσπαθειών ιδρύθηκαν τα Δίκτυα Σχολικής Επιτυχίας (Reseaux de Reussite Scolaire), με σκοπό τη θετική ενίσχυση για τον περιορισμό των ανισοτήτων. Στην Κύπρο, ανάλογες δομές και αντισταθμιστικοί θεσμοί ξεκίνησαν τη λειτουργία τους, πιλοτικά, από το σχολικό έτος 2003-2004 (Κουτούζης κ. ά., 2012). Σε αυτές τις χώρες (ωστόσο αυτό ισχύει και γενικά, πια) οι επιλογές των μαθητών στηρίζονταν σε κοινωνικοοικονομικά αλλά και σε εκπαιδευτικά κριτήρια (Κουτούζης κ. ά., 2012).

Στην κατεύθυνση αναζήτησης μιας «εξισωτικής» λύσης (ή συνεισφοράς στη λύση), στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, πρωτοεμφανίστηκαν οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής και στην ελληνική εκπαίδευση. Η ίδρυσή τους αποσκοπούσε στην υποστήριξη παλιννοστούντων μαθητών από περιοχές, κυρίως, της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Οι πρώτες αυτές Τ.Υ. ήταν ενταγμένες μεν στη γενική εκπαίδευση, αλλά είχαν πολλά περιθώρια αυτονομίας, καθώς το Αναλυτικό τους Πρόγραμμα διέφερε από το «τυπικό» - γενικό (Ευαγγέλου κ. ά., 2011). Αργότερα, η υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999 με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» έθετε κάποιες ειδικές προδιαγραφές λειτουργίας των Τ.Υ., «προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική-ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής». Το πρόγραμμα των Τ.Υ. εντασσόταν στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου και οργανωνόταν σε δυο κύκλους:

- Στις Τάξεις Υποδοχής I, η διάρκεια των οποίων ήταν μέχρι ένα διδακτικό έτος, εφαρμοζόταν εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, με παράλληλη παρακολούθηση και κάποιων μαθημάτων στη γενική τάξη.
- Στις Τάξεις Υποδοχής II, όπου η φοίτηση διαρκούσε μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. I., το πρόγραμμα, για τους μαθητές, ήταν μικτό (εσωτερική και εξωτερική γλωσσολογική και μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών) και υλοποιούνταν μέσα στις κανονικές τάξεις, με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία.

Η παραπάνω υπουργική απόφαση προέβλεπε και φοίτηση σε Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός σχολικού ωραρίου, «για όσους από τους παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. I ή/και II και αντιμετώπιζαν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην κανονική τάξη».

Μια δεκαετία σχεδόν μετά, ο Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β εισάγει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σε μια προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να προωθήσει μέτρα που στόχευαν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, «...στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο

εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής». Στις Ζ.Ε.Π. «εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας». Επίσης, ο ίδιος νόμος προέβλεπε ότι «με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα».

Σήμερα, η υπουργική απόφαση με Αριθμ.Φ1/63691/Δ1-ΦΕΚ 1403B/25-04-2017 και τίτλο «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Π.Ε.» και οι εντεύθεν ετήσιες εγκύκλιοι, οι οποίες στηρίζονται σε αυτή, καθορίζουν τα επιμέρους θέματα λειτουργίας των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. Για το τρέχον σχολικό έτος 2020-2021 απεστάλησαν στα Δημοτικά Σχολεία δυο σχετικές εγκύκλιοι, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα θέματα που αφορούν στις Τ.Υ., παρέχοντας «οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2020-2021 σε δημοτικά σχολεία της χώρας» (Α΄ Φάση οδηγιών στις 29-05-2020 και Β΄ Φάση στις 1-10-2020). Στις εγκυκλίους αυτές δινόταν η δυνατότητα στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., μέσω συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της Πράξης: «Ένταξη Ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2020- 2021» με Κωδικό ΟΠΣ 5069864 στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

Ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα και των δυο εγκυκλίων αναφέρει πως «η σχετική Πράξη για το σχολικό έτος 2020-2021 αφορά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/-τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/-τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό και, επιπλέον, σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Συνεπώς, η πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών/-τριών».

Η πράξη «Ένταξη Ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, το σχολικό έτος 2020- 2021» «αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων δημοτικών σχολείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών/-τριών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα δημοτικά σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών/-τριών)».

Γενικά, σύμφωνα με τις παραπάνω εγκυκλίους, όσον αφορά «στην εκπαίδευση των μαθητών/-τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία».

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σύμφωνα πάλι με τις εγκυκλίους του σχολικού έτους 2020-21, «αυτοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/-τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/-τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων».

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

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) I ΖΕΠ, όπου «φοιτούν μαθητές/-τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές/-τριες που φοιτούν σε ΤΥ I ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή Εικαστικά Μουσική Αγωγή Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Η φοίτηση στην ΤΥ I ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης».
- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) II ΖΕΠ, όπου «φοιτούν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές/-τριες που φοιτούν στις ΤΥ II ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα: είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη) είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές/-τριες που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ II ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ».

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών/-τριών με τον οποίο συγκροτούνται ΤΥ I και II ΖΕΠ είναι εννέα (9). Σε κάθε Τάξη Υποδοχής δύνανται να δημιουργούνται ομάδες μαθητών/τριών από διαφορετικές τάξεις με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το μαθησιακό τους επίπεδο.

Επειδή βασικός σκοπός της ΤΥ I ΖΕΠ ή της ΤΥ II ΖΕΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα της τάξης τους, «κατά τη διάρκεια του σχολικού

έτους δύναται να διακοπεί η φοίτηση μαθητή/τριας στην Τάξη Υποδοχής, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων έπειτα από σχετική αιτιολογημένη εισήγηση του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής και του δασκάλου της τάξης του/της».

Τέλος, σύμφωνα με την με Αρ.Πρωτ.7557/ΓΔ4/20-01-2020 εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ, και σε ένα απαραίτητο και επιζητούμενο συμπεριληπτικό πλαίσιο, «οι μαθητές/τριες παρακολουθούν και μαθήματα της κανονικής τάξης, στην οποία είναι εγγεγραμμένοι/ες, σύμφωνα με το ειδικά διαμορφωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα που έχει καταρτιστεί με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Οι μαθητές/τριες αξιολογούνται στο τέλος της σχολικής χρονιάς σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις».

Η ευρισκόμενη σε ισχύ υπουργική απόφαση με Αριθμ.Φ1/63691/Δ1-ΦΕΚ 1403B/25-04-2017 (ΦΕΚ 1403B') προβλέπει την υποχρεωτικότητα αποστολής εκθέσεων λειτουργίας των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. Σχετικές εγκύκλιοι του ΥΠΑΙΘ, που εκδίδονται και αποστέλλονται στα σχολεία, κάθε χρόνο (αρχές καλοκαιριού), υπενθυμίζουν αυτή την υπηρεσιακή υποχρέωση: «Οι Διευθυντές/-ντριες των σχολικών μονάδων πρέπει να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου να υποβάλουν στους οικείους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (παλαιότερα στους Σχολικούς Συμβούλους), τις εκθέσεις που αφορούν στη λειτουργία των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. Τις εκθέσεις αυτές τις συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις» και υποβάλλουν συνοπτικές συγκεντρωτικές εκθέσεις, με τελικό αποδέκτη τη Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Π.Ε. του ΥΠΑΙΘ.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η σχετική έρευνα, τα δεδομένα της οποίας προέκυψαν από τις υποχρεωτικές επίσημες ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας των Τ.Υ., τις οποίες απέστειλαν τα σχολεία στους Σχολικούς Συμβούλους, στο τέλος του σχολικού έτους 2017-18, και στους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου με το τέλος των σχολικών ετών 2018-19 και 2019-20. Οι υποβληθείσες ετήσιες εκθέσεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονταν στις Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. μελετήθηκαν αναλυτικά και διεξοδικά και αποδελτιώθηκαν ως περιπτώσιολογικές μελέτες.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στις Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π., για τη λειτουργία αυτής της συμπεριληπτικής υποστηρικτικής δομής, αλλά και η καταγραφή των προτάσεων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης των παιδιών, τα οποία χωλαίνουν στην επικοινωνία, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον αυτών των προτάσεων των εκπαιδευτικών, καταγράφηκαν και μελετήθηκαν και άλλες με συμπεριληπτική διάσταση, οι οποίες αφορούσαν τις πεποιθήσεις τους για τη γενικότερη επιζητούμενη ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννιά Δημοτικά Σχολεία περιοχών της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης, κατά τα σχολικά έτη 2017-18, 2018-19 και 2019-20. Οι λειτουργούσες, και τα τρία προαναφερόμενα σχολικά έτη, Τάξεις Υποδοχής των σχολείων αυτών, με τη λήξη του διδακτικού έτους, υπέβαλλαν εκθέσεις, μέσω του δασκάλου της τάξης και του Διευθυντή του σχολείου. Τα δεδομένα της έρευνας, με σκοπό να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν ως μελέτες περίπτωσης, αντλήθηκαν, δηλαδή, από είκοσι επτά (27) επίσημες ετήσιες εκθέσεις αποτίμησης της λειτουργίας των Τ.Υ. Οι δύο ερευνητές υπήρξαν τα στελέχη εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι, αρχικά, και μετέπειτα Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου), στους οποίους υποβάλλονταν οι (υποχρεωτικές) ετήσιες εκθέσεις με το τέλος του διδακτικού έτους.

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

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

Αποτελέσματα της έρευνας

Η κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε στον εντοπισμό χαρακτηριστικών λέξεων, φράσεων και προτάσεων, ώστε να αποδοθούν οι σχετικοί-κατάλληλοι κωδικοί, οι οποίοι δηλώθηκαν μέσω λειτουργικών ορισμών. Μετέπειτα, οι αρχικοί κωδικοί

κατηγοριοποιήθηκαν, οργανώθηκαν και ενοποιήθηκαν σε γενικότερους θεματολογικούς άξονες. Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων προέκυψαν ενενήντα έξι (96) κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε δεκαέξι (16) κατηγορίες, που είναι: Η γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών (ΓΚΝ), η επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (ΕΕΚ), η κοινωνική ενσωμάτωση και συμπερίληψη των μαθητών (ΚΕΣ), το εκπαιδευτικό διδακτικό υλικό (ΕΔΥ), η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (ΒΜΕ), η διαθεματική προσέγγιση και αξιολόγηση (ΔΠΑ), η επίτευξη διδακτικών στόχων (ΕΔΣ), η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς (ΕΣΓ), το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μονάδας (ΠΣΚ), οι σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού (ΣΣΑ), οι παρεμβάσεις, οι δραστηριότητες και το υλικό (ΠΔΥ), οι δραστηριότητες μαθηματικών εννοιών (ΔΜΕ), σχέσεις και προβλήματα λειτουργίας (ΣΠΛ), τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και η υποστήριξη (ΕΑΥ), η συνεργασία και η εξατομίκευση της διδασκαλίας (ΣΕΔ) και τέλος η συνεργασία με γονείς Ρομά (ΣΓΡ). Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας κωδικοποιημένα ανά κατηγορίες. Συγκεκριμένα:

Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν μια θετική αποτίμηση για τις τάξεις υποδοχής, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια προσπάθεια μετάβασης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας από ένα αφομοιωτικό προς ένα διαπολιτισμικό μοντέλο, στην κατεύθυνση του συμπεριληπτικού σχολείου. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτούργησαν ομαλά, με τη συνεργασία και συμπαράσταση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, και σημειώθηκε, στο μέτρο του δυνατού, αξιοσημείωτη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών (ΓΚΝ, 24 αναφορές).

Σημειώθηκε η αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών των Τ. Υ., καθώς και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας - στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης - ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΕΕΚ, 24 αναφορές).

Καταγράφηκε η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών και στην ενίσχυση της προσπάθειας συμπερίληψης των μαθητών/τριών με γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια (ΚΕΣ, 23 αναφορές).

Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Υποδοχής χρησιμοποιούν ποικίλο εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό, εκτός των βιβλίων της πολιτείας (διδακτικό πακέτο «Γεια σας») και θεωρούν απαραίτητη τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και σχετικά εκπαιδευτικά λογισμικά Μαθηματικών και Γλώσσας, τα οποία συνέβαλαν σημαντικά στη δημιουργία κινήτρων αλλά και συνθηκών προσέλκυσης της προσοχής των μαθητών (ΕΔΥ, 21 αναφορές).

Παρατηρήθηκε βελτίωση της μαθητικής επίδοσης κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό. Η εκμάθηση-κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε φωνολογικό αλλά και σε γραπτό επίπεδο, όπως επίσης η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, η κατάκτηση μαθηματικών εννοιών και η κατανόηση και επίλυση αριθμητικών προβλημάτων αποτέλεσαν τον κύριο διδακτικό-γνωστικό προσανατολισμό (ΒΜΕ, 20 αναφορές).

Θετικά βρέθηκε ότι συντελεί, στους σκοπούς λειτουργίας των Τ.Υ., η δημιουργία φακέλου προόδου (portfolio) για κάθε μαθητή, όπου καταγράφεται η πρόδός του και καταχωρίζονται οι εργασίες του και τα γνωστικά του επιτεύγματα. Χρησιμοποιήθηκαν, επιτυχώς, ο αθλητισμός, η μουσική, η ζωγραφική και το θέατρο και γενικά διαθεματικές προσεγγίσεις με στόχο το χαρούμενο κλίμα, την καλλιέργεια της ομαδικότητας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και των σχέσεων αλληλο-αποδοχής και συνεργασίας (ΔΠΑ, 19 αναφορές).

Οι στόχοι της ίδρυσης Τ.Υ., σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές, επιτεύχθηκαν με επιτυχία. Η μαθησιακή διαδικασία εξελίχθηκε σύμφωνα με τις γνωστικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και της ομάδας στην οποία συμμετείχε. Με εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και με εργασίες σε ομαδικό επίπεδο (η ανάθεση εργασιών στο σπίτι ήταν πολύ περιορισμένη), καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν γενικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθουν να δρουν και να λειτουργούν συνεργατικά. Η συντριπτική πλειονότητα των διδακτικών παρεμβάσεων προσέλαβε, κυρίως, κοινωνικοποιητικές και, δευτερευόντως, γνωστικές κατευθύνσεις και διαστάσεις (ΕΔΣ, 19 αναφορές).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην επικοινωνία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των συνεχών απουσιών και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών που φοιτούσαν στις Τ.Υ. ΖΕΠ υπήρξε περιορισμένη. Προτείνεται η βελτίωση στη συνεργασία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τους γονείς των μαθητών/τριών (ΕΣΓ, 18 αναφορές).

Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα χαρακτηρίστηκε θετικό, ενώ και η λειτουργία των Τ.Υ. - σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς - συνεισφέρει στην αποδοχή του διαφορετικού και του ξένου, από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στόχο αποτέλεσε η ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τη σημασία της αποδοχής της πολιτισμικής ταυτότητας τους και ειδικότερα του σεβασμού της μητρικής γλώσσας (ΠΣΚ, 18 αναφορές).

Οι μαθητές που φοιτούν σε Τμήμα Υποδοχής αναπτύσσουν, τελικά, σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους, που φοιτούν στη γενική τάξη. Εδώ αποδεικνύεται καθοριστικός ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας αλλά και όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι οποίοι εκφράζονται και παίρνουν αποφάσεις, μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων (ΣΣΑ, 17 αναφορές).

Οι παρεμβάσεις στο μάθημα της Γλώσσας περιελάμβαναν διαλόγους και αυθεντικά κείμενα και παραμύθια, κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών και προσαρμοσμένα στο γλωσσικό τους επίπεδο. Οι δραστηριότητες ήταν κυρίως κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες στηρίζονταν σε φωτογραφικό υλικό (κυρίως στους αρχάριους μαθητές) και σε οπτικοακουστικό υλικό προερχόμενο είτε από το Διαδίκτυο είτε από τα σχολικά βιβλία (κυρίως κατά τις ώρες συνεργατικής διδασκαλίας) είτε από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» (Γεια σας, Λεξικό με λέξεις και

εικόνες) ή ακόμη και από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» (Μιλώ και γράφω ελληνικά). Σε κάθε περίπτωση, έγινε προσπάθεια σύνδεσης όλων των παρεμβάσεων με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έπαιξε η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και η προβολή ταινιών, που είχαν ως στόχο την παρατήρηση, την ανάπτυξη διαλόγων μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου και την πληροφόρηση για στοιχεία από τη ζωή, τον τρόπο σκέψης και τον πολιτισμό των παιδιών (ΠΔΥ, 17 αναφορές).

Δε διαπιστώθηκαν ιδιαίτερα προβλήματα στη λειτουργία των Τ.Υ. και σε αυτό βοήθησε το κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών, η συνεισφορά όλων των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών. Οι μαθητές των Τ.Υ. στην αρχή του σχολικού έτους παρουσιάζουν εσωστρέφεια και απομόνωση. Επίσης, μεταξύ μαθητών ενδέχεται να εμφανιστούν κρούσματα διαπληκτισμών, αλλά, στη συνέχεια, οι σχέσεις όλων των παιδιών βελτιώνονται και η ένταξη καθίσταται ομαλότερη και ευκολότερη (ΣΠΛ, 16 αναφορές).

Φάνηκε ότι οι Τ.Υ. δύνανται, υπό προϋποθέσεις, να συνθέσουν μια εφικτή, πραγματιστική επιλογή και λύση για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα μας και να βοηθήσουν, κατά πολύ, τους αλλοδαπούς μαθητές, ώστε να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πρόγραμμα είναι - μετά την εμπειρία αρκετών ετών - καλά οργανωμένο από την ελληνική πολιτεία. Η υποστήριξη από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου χαρακτηρίζεται θετική και ικανοποιητική αλλά υπάρχουν, ακόμη, περιθώρια θεσμικής και πρακτικής βελτίωσης στην υποστήριξη του εγχειρήματος (ΕΑΥ, 15 αναφορές).

Ιδιαίτερα βοηθητικό στοιχείο στην εφαρμογή του προγράμματος, αποτέλεσε η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων της σχολικής μονάδας, η οποία συνεισφέρει στον σχηματισμό μιας σαφέστερης και ολοκληρωμένης εικόνας για το μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού και έτσι γίνεται ευκολότερη η εξατομικευμένη προσπάθεια ενίσχυσης κάθε μαθητή. Γενικά, η κυριότερη δυσκολία, που προέκυψε, αφορούσε στη διαχείριση της μαθησιακής ανομοιογένειας μέσα σε μια υποομάδα. Συγκεκριμένα, αρκετοί μαθητές που βρίσκονταν την ίδια ομάδα παρουσίαζαν μεγάλες αποκλίσεις σε μαθησιακό επίπεδο γεγονός του καθιστούσε αδύνατη μια ενιαία διδασκαλία. Για την αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας, ο κάθε μαθητής ακολουθούσε ένα προσωπικό εξατομικευμένο μαθησιακό πρόγραμμα διδασκαλίας προσαρμοσμένο στις δικές του ανάγκες. Οι στόχοι για κάθε μαθητή ήταν διαφορετικοί ανάλογα με το μαθησιακό του επίπεδο και την πρόοδο που παρουσίαζε. Η εξατομικευση της διδασκαλίας είναι μια εκ των ων ουκ άνευ αντισταθμιστική διαδικασία, ανάλογη της ηλικίας των παιδιών και του βαθμού χρήσης της ελληνικής γλώσσας (ΣΕΔ, 15 αναφορές).

Στο μάθημα των Μαθηματικών οι δραστηριότητες ήταν εμπλουτισμένες με οπτικό υλικό έτσι, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες (προσθέτω, αφαιρώ, μικρότερο, μεγαλύτερο κ.ά). Επίσης, έγινε προσπάθεια σύνδεσης των Μαθηματικών με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (ΔΜΕ, 14 αναφορές).

Τέλος, ως σημαντικές παρατηρήσεις, όσον αφορά στη λειτουργία των Τ.Υ. Ζ.Ε.Π., αναφέρονται η δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς Ρομά (αφού ελάχιστοι φαίνεται να κατανοούν τον σημαντικό ρόλο και τα οφέλη του σχολείου), η συχνή απουσία και για μεγάλα χρονικά διαστήματα των μαθητών/τριών, τα υφιστάμενα βιβλία τα οποία δεν πληρούν και δεν καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών Ρομά, καθώς απευθύνονται κυρίως σε αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ στερούνται και πρόσθετου ψηφιακού υλικού (ΣΓΡ, 12 αναφορές).

Συζήτηση, Συμπεράσματα και Προτάσεις

Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι Τάξεις Υποδοχής Ι για αρχάριους και οι Τάξεις Υποδοχής ΙΙ για προχωρημένους καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό «την ανάγκη στήριξης των μαθητών/τριών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς την ενίσχυση της ελληνομάθειας και δημιουργίας υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις, στο εκπαιδευτικό σύστημα», στόχος που τέθηκε στην υπουργική απόφαση με Αριθμό Φ1/170112/Δ1 - ΦΕΚ 4249/Β/20-11-2019.

Στις Τ.Υ. ΖΕΠ που υλοποιούνται στο πλαίσιο της Πράξης «Ένταξη Ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2020- 2021», που αποτελεί μέρος συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο με στόχο την άρση των διακρίσεων και της σχολικής διαρροής, βρίσκουν εργασία εκατοντάδες νέοι εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων, ως αναπληρωτές πλήρους διδακτικού ωραρίου, σε όλη την Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούν ένα σημαντικό επιστημονικό, εκπαιδευτικό δυναμικό που η εμπειρία τους, που έχει συσσωρευτεί τα χρόνια που εργάζονται στις Τ.Υ., είναι πολύτιμη και τους βοηθάει πολύ στο έργο τους αλλά και γενικότερα συνεισφέρει σε όλη τη σχολική μονάδα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης.

Οι τάξεις υποδοχής μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της συμπερίληψης, καθώς και στη μείωση της σχολικής διαρροής, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ενώ αναγκαία θεωρείται η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε θέματα συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ας σημειωθεί ότι ένας κρίσιμος πόρος για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Monteiro & Forlin, 2021) είναι και η διασφάλιση ότι υφίσταται και ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών για την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών (στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσής τους στα Πανεπιστήμια).

Προϋποθέσεις επιτυχίας των στόχων των Τ.Υ. αποτελούν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγράμματος διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών στις Τ.Υ., η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, ο αναστοχασμός των δράσεων που υλοποιούνται και η ανατροφοδότηση των σχετικών διδακτικών προγραμμάτων. Επίσης, προϋπόθεση είναι και η άμεση ένταξη στις γενικές τάξεις των μαθητών για τους οποίους - με βάση την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων - έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι. Τέλος, απαραίτητη θεωρείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των κριτήριων (τεστ) κατάταξης και επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας και γενικά η επιμόρφωση σε

ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η έγκαιρη (με την έναρξη του διδακτικού έτους) και μόνιμη στελέχωση των Τ.Υ.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι δεδομένη (Μαστρογιάννης, 2015α; β; Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013) η γενική επιμορφωτική απραξία που μαστίζει και αποστεώνει την ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία δέκα και πλέον χρόνια. Φυσικά, η έλλειψη της ιδιαίτερης και ειδικής επιμόρφωσης, που απαιτεί η λειτουργία των Τ.Υ., εξαιτίας του δύσκολου «διαπολιτισμικού» αντικειμένου τους αλλά και του γεγονότος της στελέχωσης αυτών των τάξεων από προσοντούχους μεν αλλά άπειρους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, δημιουργεί, σίγουρα, περισσότερες σχολικές επιβαρύνσεις και παιδαγωγικές αγκυλώσεις. Πράγματι, αυτή η επιμορφωτική ένδεια των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. σε ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, και σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας αλλά και πληρέστερης αξιοποίησης του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού (Παναγιωτακοπούλου, 2019; Ζάγκα, Κεσίδου & Μαθθαιουδάκη, 2015; Καρανικόλα & Πίτσιου, 2015; Παπαχρήστος, 2011; Νικολάου, 2000) δημιουργεί σοβαρές ανασχές στο απαιτητικό εκπαιδευτικό έργο των Τ.Υ. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αναποτελεσματικοί και ανεπαρκείς, διεκδικώντας, μάλιστα, με στόχο να υπερακοντίσουν αυτό το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έλλειμμα, αντίστοιχες συστηματικές, περιοδικές και οργανωμένες επιμορφώσεις. Ας σημειωθεί, εδώ, ότι πολλές έρευνες και μελέτες (π.χ. Μαστρογιάννης, 2015α; LaChausse, Clark & Chapple, 2014; Angrist & Lavy, 2001; Van der Sijde, 1989) συνδέουν θετικά την (ακόμη και σύντομη) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με την αποτελεσματική διδασκαλία και τις επιδόσεις των μαθητών τους. Ειδικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι απαραίτητες χρηματοδοτήσεις, η σύνταξη καινοτομικών προγραμμάτων σπουδών, η δημιουργία σύγχρονου διδακτικού υλικού και, φυσικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν τέσσερις κομβικές παραμέτρους εκπαιδευτικής ανάκαμψης, όπως και επένδυσης στη θεμελίωση ενός σύγχρονου οριζόντιου «σχολείου για όλους», δίχως αποκλεισμούς.

Η εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών σε Τ.Υ., στο σχολικό και γενικότερα στο κοινωνικό σύστημα, δε θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ή άλλων μαθημάτων. Επιπλέον, είναι παιδαγωγικά ευκαταίε (και απαραίτητη) και η προώθηση και, οπωσδήποτε, η εφαρμογή πλουραλιστικών δράσεων και κοινών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα βελτιώνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στις Τ.Υ., όπως και οι παρούσες εκθέσεις κατέδειξαν, το κύριο βάρος των διδακτικών παρεμβάσεων πρέπει να επικεντρώνεται στην ενίσχυση και βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικοποιητικών δεξιοτήτων, με στόχο τη σταδιακή ενσωμάτωση των μαθητών των Τ.Υ. στο σχολικό περιβάλλον (Ζάγκα, Κεσίδου & Μαθθαιουδάκη, 2015). Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους (Cummins, 2005). Στη βάση μιας «ανοικτής» γλωσσικής πολιτικής μπορεί να έχει θέση στα σχολεία τόσο η πρώτη γλώσσα του μαθητή όσο και η επίσημη που χρησιμοποιείται στην κοινωνία, ενώ και οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μπορούν να αποτελέσουν δυναμικό παράγοντα μάθησης (Baker, 2001).

Στο σχολείο διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικών παρεμβάσεων, στο οποίο εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, που επιτρέπει, αφού σταθμιστούν οι δυνατότητες και οι πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, να επιλεγθεί εκείνο το πρόγραμμα, το οποίο θα δημιουργεί καταλληλότερες συνθήκες για επιπρόσθετη διδακτική υποστήριξη σε μαθητές που υπολείπονται στη χρήση-γνώση της ελληνικής γλώσσας (όπως Ρομά, παλιννοστούντες, μετανάστες, από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, κ.λπ.). Στις τάξεις υποδοχής η μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται σύμφωνα με τις γνωστικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και της ομάδας στην οποία συμμετέχει. Με εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και με εργασίες σε ομαδικό επίπεδο, καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν γενικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθουν να δρουν και να λειτουργούν συνεργατικά, ως ισότιμα μέλη και αλληλεπιδραστικές ψηφίδες ενός συμπαγούς και συνεκτικού συνόλου.

Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. είναι παιδαγωγικά πρότερον, κατά την οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλία τους, να λαμβάνουν υπόψη την ετοιμότητα της τάξης τους, όπως, επίσης, και το γλωσσικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό υπόστρωμα των μαθητών τους. Η ετερότητα και η διαφορετικότητα, μάλιστα, πρέπει να χρησιμοποιείται ως αφορμή για την ανάπτυξη σχετικών ιδεών και δραστηριοτήτων, με σκοπό όλοι οι μαθητές/τριες του σχολείου να αποκομίσουν οφέλη και πλεονεκτήματα από τη συνύπαρξή τους με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Βέβαια, παρά τις επιδοκιμαστικές αντιλήψεις και στάσεις, όσον αφορά στη διατήρηση της διγλωσσίας και τη διδασκαλία των αφετηριακών γλωσσών καταγωγής στην τάξη, η αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως σκοπέλου στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών παραμένει αμετάβλητη (Γκαϊνταρτζή, 2018; Τσοκαλίδου, 2012).

Ιδιαίτερη μέριμνα χρειάζεται να δοθεί από την πολιτεία όσον αφορά τους μαθητές Ρομά, που φοιτούν στις τάξεις υποδοχής, μέσω της βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου συνεργασίας σχολείου – οικογενείας, της δημιουργίας νέου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και εξεύρεσης τρόπων περιορισμού των διακοπών της φοίτησής τους, καθώς και τρόπων αντιμετώπισης της (πρόωρης) εγκατάλειψης του σχολείου. Είναι γενικά παρατηρημένο (Σμαροπούλου, 2015) ότι στην κοινωνία των Ρομά το σχολείο και η τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων δεν αποτελούν προτεραιότητα και ανάγκη. Για αυτό σημειώνονται όχι μόνο πολλές απουσίες, αλλά και υφίστανται και φαινόμενα πλήρους εγκατάλειψης του σχολείου. Ας τονισθεί ότι πολλοί γονείς Ρομά θεωρούν τη φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο ως σπατάλη χρόνου και ματαιοσπουδία, καθώς, σύμφωνα με την πολιτισμική κουλτούρα τους και τις εθιμοτυπικές τους παραδόσεις, άμεση προτεραιότητα για τα κορίτσια πρέπει να αποτελεί η δημιουργία οικογένειας, ακόμη και από την ηλικία των 12-13 ετών. Γενικά, πολλά παιδιά Ρομά αρνούνται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, επιδεικνύοντας και μια σχετική αποστροφή για το σχολείο, όπως και άρνηση για οποιαδήποτε συνεργασία και συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, τα παιδιά Ρομά είναι δίγλωσσα, αφού η μητρική τους γλώσσα την οποία ομιλούν στο σπίτι αλλά και μεταξύ τους στα διαλείμματα είναι η γλώσσα των Ρομά, η οποία είναι μόνο προφορική, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών.

Απαιτείται η δημιουργία, από την πολιτεία, νέου διδακτικού υλικού ή η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του υπάρχοντος (και σε έντυπη και σε ψηφιακή μορφή), η αξιοποίηση της εμπειρίας όλων των εμπλεκομένων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών εργάζονται σε Τ.Υ., ενώ, σίγουρα, θα ωφελήσει και η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ανά τη χώρα σε Τ.Υ, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, διδακτικού υλικού και καλών πρακτικών. Θετικά θα συμβάλει, οπωσδήποτε, και η συνεργασία με τα στελέχη εκπαίδευσης και τα ΑΕΙ.

Ο πρώην Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ, Κόφι Ανάν, σε κάποια αποσπάσματα από δυο μηνύματά του, ένα κατά την παραλαβή του βραβείου Νόμπελ, στις 10 Δεκεμβρίου 2001, και ένα στις 21 Μαρτίου 2004, για τη Διεθνή Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων, είχε συμπυκνώσει σε μερικές αράδες την (επιζητούμενη) σοφία του σύγχρονου διαπολιτισμικού ανθρώπου, αφήνοντάς τη ως φωτεινή προτροπή και ως παρακαταθήκη στον άνθρωπο (και ειδικά στον εκπαιδευτικό) του 21ου αιώνα (United Nations, 2004; 2001): «Η ανοχή, ο διαπολιτισμικός διάλογος και ο σεβασμός της διαφορετικότητας είναι πιο ουσιαστικοί από ποτέ, σε έναν κόσμο όπου οι λαοί αλληλοσυνδέονται όλο και περισσότερο. Προσβλέπουμε στις κυβερνήσεις, ιδίως, για πολιτική βούληση και αποφασιστική δράση. [...] Άνθρωποι διαφορετικών θρησκειών και πολιτισμών ζουν δίπλα-δίπλα σχεδόν, σε κάθε μέρος του κόσμου, και οι περισσότεροι από εμάς έχουμε αλληλεπικαλυπτόμενες ταυτότητες που μας ενώνουν με πολύ διαφορετικές ομάδες. Μπορούμε να αγαπήσουμε αυτό που είμαστε, χωρίς να μισούμε ό,τι - και ποιοι - δεν είμαστε. Μπορούμε να ευημερούμε με τις δικές μας παραδόσεις, μαθαίνοντας ταυτόχρονα από τους άλλους και σεβόμενοι τους κανόνες τους. [...] Σε αυτή τη διεθνή ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων, ας εμπνευστούμε όλοι από τη θεμελιώδη αρχή, που κατοχυρώνεται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών και στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που δεν είναι άλλη από την ισότητα όλων των ανθρώπων».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Angrist, J. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), pp. 343-369.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. SAGE Publications.
- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. Routledge.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, σσ. 97-126.
- Besley, T. & Peters, M. A. (Eds.). (2012). *Interculturalism, education and dialogue*. Peter Lang.
- Beutner, M. & Pechuel, R. (2017). Education and Educational Policy in Germany. A Focus on Core Developments Since 1944. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2), pp. 9-24.
- Bryman, A. & Burgess, E. (2011). *Business Research Methods. Third edition*. Oxford University Press.
- Busemeyer, M. R., Garrizmann, J. L., Neimanns, E. & Nezi, R. (2018). Investing in education in Europe: Evidence from a new survey of public opinion. *Journal of European Social Policy*, 28(1), pp. 34-54.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, σσ. 83-94.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός.
- Campbell, D. (2017). Content analysis. In Z. Hoque, L. D. Parker, M. A. Covalleski & K. Haynes (Eds.), *The Routledge companion to qualitative accounting research methods* (pp. 354 -371). Taylor & Francis.
- Cummins, J. (2005). *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. In D. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 264-270). SAGE Publications.
- De Bruin, K. (2020). Does inclusion work? In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (pp. 55-76). Allen & Unwin.
- Donmoyer, R. & Kos, R. (1993). At-Risk Students: Insights from/about Research. In R. Donmoye. & R. Kos (Eds.), *At-Risk Students Portraits, Policies, Programs, and Practices* (pp. 7-36). State University of New York Press.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016). *Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. 2016/C 202/02.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000). *Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. 2000/C 364/01)
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7, pp. 93–99.
- Ευαγγέλου, Ο., Παπαγιάννη, Β., Παπαδόπουλος, Χ. & Φλωράτου, Μ. (2011). *Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), pp. 691-704.
- Fusarelli, L. D. & Bass, L. (2015). The Politics of Inequality, Social Policy, and Educational Change. *Peabody Journal of Education*, 90(5), pp. 597–600.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, σσ. 71- 90.
- Garuba, A. (2003). Inclusive education in the 21st century: Challenges and opportunities for Nigeria. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 14(2), pp. 191-204.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza R. & Schwab, S. (2021). Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight into the Perception of Teachers. In J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Eds.), *Resourcing Inclusive Education - International Perspectives on Inclusive Education* (Vol. 15, pp. 67-88). Emerald Publishing Limited.
- Gopalkrishnan, N. (2019). Cultural competence and beyond: Working across cultures in culturally dynamic partnerships. *The International Journal of Community and Social Development*, 1(1), pp. 28-41.
- Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (pp. 3-26). Allen & Unwin.

- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), pp. 1056-1080.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), pp. 206-217.
- Heck, R. H. (2008). *Studying educational and social policy: Theoretical concepts and research methods*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), pp. 1277–1288.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Johnson, C. S., Sdunzik, J., Bynum, C., Kong, N. & Qin, X. (2021). Learning about culture together: enhancing educators cultural competence through collaborative teacher study groups. *Professional development in education*, 47(1), pp. 177-190.
- International Commission on Financing Global Education Opportunity. (2016). *The learning generation: Investing in education for a changing world*. New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, σσ. 128-151.
- Kollosche, D., Marcone, R., Knigge, M., Penteado, M. G. & Skovsmose, O. (2019). Inclusive Mathematics Education: An Introduction. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. G. Penteado & O. Skovsmose, (Eds.), *Inclusive mathematics education: state-of-the-art research from Brazil and Germany* (pp. 3-6). Springer.
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν. & Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. Κείμενα Εργασίας 2012/26*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Krippendorf, K. (2012). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Third Edition*. SAGE Publications.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R. & Chapple, S. (2014). Beyond Teacher Training: The Critical Role of Professional Development in Maintaining Curriculum Fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), pp. 53-58.

- Landa, M. S. & Stephens, G. (2017). Promoting Cultural Competence in Preservice Teacher Education through Children's Literature: An Exemplary Case Study. *Issues in Teacher Education*, 26(1), pp. 53-71.
- Lingard, B. & Rizvi, F. (2020). The State of Education Policy: The Policy Sociology of Roger Dale. In X. Bonal, E. Coxon, M. Novelli & A. Verger (Eds.), *Education, Globalisation and the State Essays in Honour of Roger Dale* (pp. 55-66). Peter Lang Publishing.
- Love, H. R. & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), pp. 204-216.
- Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(2), σσ. 111-121.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015α). Η κοινή, φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 13, σσ. 45- 62.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015β). Διορισμοί εκπαιδευτικών και επιμόρφωσή τους: Μια κοινή, κατιούσα διαδρομή. Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 873-880). Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015.
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 266- 269). SAGE Publications.
- Monteiro, E. & Forlin, C. (2021). Enhancing teacher education by utilizing a revised PGDE curriculum as a fundamental resource for inclusive practices in Macao. In J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Eds.), *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (Vol. 15, pp. 147-164). Emerald Publishing Limited.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), pp. 3-17.
- Μπερερής, Π., (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora.
- Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ. & Λαζακίδου, Α. Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μπούτζα, Ζ. Γ. (2018). *Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και δίγλωσσα πλαίσια, πολιτισμική υπευθυνότητα και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ υπό το πρίσμα δασκάλων στη Θράκη* (No. GRI-2018-22751). Aristotle University of Thessaloniki.
- Mussino, E., Strozza, S. & Terzera, L. (2014). *Dimensions and Determinants of Immigrant Integration. The Role of Origin and Settlement*. Retrieved February 2021, from: <http://paa2014.princeton.edu/papers/141733>.

- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook. Second Edition*. SAGE Publications.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nordgren, R. D. (2017). Cultural competence and relational closeness: examining refugee education. *Journal of Research in innovative teaching and learning*, 10(1), pp. 79-92.
- O'Brien, E. M., O'Donnell, C., Murphy, J., O'Brien, B. & Markey, K. (2021). Intercultural readiness of nursing students: An integrative review of evidence examining cultural competence educational interventions. *Nurse Education in Practice*, 50, 102966.
- Παναγιωτακοπούλου Α.-Μ. (2019). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας / e-Journal of Science & Technology(e-JST)*, 14(4), σσ. 77-92.
- Πανταζής, Β. & Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60), σσ. 121-136.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Peters, M. (2001). National education policy constructions of the "knowledge economy": towards a critique. *The Journal of Educational Enquiry*, 2(1), pp. 1-22.
- Rizvi, F. (1985). *Multiculturalism as an Educational Policy. ESA 842, Policy Development and Analysis*. Publication Sales, Deakin University Press, Deakin University, Geelong, Victoria 3217, Australia.
- Saldaña, D. (2010). *Πολιτισμική επάρκεια. Ένας πρακτικός οδηγός για εργαζόμενους σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας*. Αθήνα: Κέντρο Ημέρας «Βαβέλ» της «Συνειρμός – ΑμΚΕ Κοινωνικής Αλληλεγγύης».
- Salvia, J., Ysseldyke, J. & Bolt, S. (2010). *Assessment in Special and Inclusive Education. Eleventh Edition*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Σμαροπούλου, Χ. (2015). Δημιουργώντας διαπολιτισμικά. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Α. Μπαστέα, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1323-1332). Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα 19 - 21 Ιουνίου 2015.
- Smyth, E. & McCoy, S. (2009). *Investing in education: Combating educational disadvantage*. Dublin: The Economic and Social Research Institute (ESRI).
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.

- Spicker, P. (2014). *Social policy. Theory and practice. Third edition*. Policy Press.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κάλλιπος.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Taylor, S., Henry, M., Lingard, B. & Rizvi, F. (1997). *Educational policy and the politics of change*. Psychology Press.
- Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Εργαστήριο «Βιοψυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση.
- Torgbenu, E. L., Oginni, O. S., Oropku, M. P., Nketsia, W. & Agyei-Okyere, E. (2021). Inclusive education in Nigeria: exploring parental attitude, knowledge and perceived social norms influencing implementation. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), pp. 377-393.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ulich, R. (2017). *Crisis and Hope in American Education*. Routledge.
- Unesco (2009). *National Information Society Policy: A Template*. Paris.
- Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994. ED.94/WS/18.
- United Nations (2004). *Tolerance, inter-cultural dialogue, respect for diversity more essential than ever, Secretary-General says in message for Day to Eliminate Racial Discrimination*. Message by Secretary-General Kofi Annan for the International Day for the Elimination of Racial Discrimination, 21 March 2004. Retrieved March 2021, from: <https://www.un.org/press/en/2004/sgsm9195.doc.htm>.
- United Nations (2001). *We can love what we are, without hating what – and who – we are not, ' Secretary-General says in Nobel lecture*. Text of the Nobel Lecture delivered today by Secretary-General Kofi Annan in Oslo, 10/12/2001. Retrieved March 2021, from: <https://www.un.org/press/en/2001/sgsm8071.doc.htm>.
- Van der Sijde, P. C. (1989). The effect of a brief teacher training on student achievement, *Teaching and Teacher Education*, 5(4), pp. 303–314.
- Χαρίτος, Β. (2019). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. Στα *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10 (Τόμος 3, Μέρος Α'), σσ. 75-84. Αθήνα 22-24 Νοεμβρίου 2019.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig J., Magnuson, K. A., Phillips, D. & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in Our*

Future: The Evidence Base on Preschool Education. Society for Research in Child Development.