



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

«Εξωτερική Αξιολόγηση Πράξεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»

## ΕΚΘΕΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

### ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ

# ΕΠ.1. Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής των Πράξεων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της περιόδου 2010-2014



Ημερομηνία υποβολής Παραδοτέου 27/02/2015

Ανάδοχος Αξιολόγησης



Σπύρου Μερκούρη 38, 11634, Αθήνα

Τηλ: 210-7298192, Fax: 210-7298197

Email: [proopt@otenet.gr](mailto:proopt@otenet.gr)

Φεβρουάριος 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | Εισαγωγή.....   | 3  |
| 2   | Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας, της περιόδου 2010-2014.....   | 5  |
| 2.1 | Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην μουσουλμανική μειονότητα, το ειδικό κοινό επισήμανε τα ακόλουθα επιτεύγματα.....  | 6  |
| 2.2 | Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη μουσουλμανική μειονότητα, το ειδικό κοινό επισήμανε τις ακόλουθες αδυναμίες.....   | 8  |
| 2.3 | Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών πεδίου που διενεργήθηκαν στις τρεις Περιφερειακές Ενότητες παρέμβασης της Πράξης «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη», τα υφιστάμενα προβλήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης, δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις εδώ και αρκετά χρόνια και μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες..... | 11 |
| 2.4 | Στο πλαίσιο των υφιστάμενων προβλημάτων, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, το ειδικό κοινό επισήμανε τις ακόλουθες προτάσεις για το μέλλον.....  | 14 |
| 2.5 | Συμπεράσματα.....   | 17 |
| 3   | Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, της περιόδου 2010-2014.....   | 20 |
| 3.1 | Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με άξονα τα παιδιά Ρομά, το ειδικό κοινό επισήμανε τα ακόλουθα επιτεύγματα.....  | 23 |
| 3.2 | Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, το ειδικό κοινό επισήμανε τις ακόλουθες αδυναμίες.....   | 24 |
| 3.3 | Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών πεδίου που διενεργήθηκαν στις Περιφέρειες παρέμβασης του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», τα υφιστάμενα προβλήματα της εκπαίδευσής τους, δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις εδώ και αρκετά χρόνια και μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες.....   | 27 |
| 3.4 | Στο πλαίσιο των υφιστάμενων προβλημάτων, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, το ειδικό κοινό επισήμανε τις ακόλουθες προτάσεις για το μέλλον.....  | 30 |
| 3.5 | Συμπεράσματα.....   | 32 |
| 4   | Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής της Ελληνόγλωσσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Διασπορά, της περιόδου 2011-2014.....   | 36 |
| 4.1 | Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην μουσουλμανική μειονότητα, το ειδικό κοινό επισήμανε τα ακόλουθα επιτεύγματα.....  | 37 |
| 4.2 | Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διασπορά, το ειδικό κοινό επισήμανε τις ακόλουθες αδυναμίες.....   | 38 |
| 4.3 | Σύμφωνα με τα ευρήματα των πρωτογενών ερευνών που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Πράξης «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη διασπορά», τα υφιστάμενα προβλήματά της, μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες.....   | 40 |
| 4.4 | Στο πλαίσιο των υφιστάμενων προβλημάτων, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, το ειδικό κοινό επισήμανε τις ακόλουθες προτάσεις για το μέλλον.....  | 44 |
| 4.5 | Συμπεράσματα.....   | 47 |

## **1 Εισαγωγή**

Το παρόν Παραδοτέο, ΕΠ.1.: Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής των Πράξεων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της περιόδου 2010-2014, διενεργήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Εξωτερική Αξιολόγηση Πράξεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», από την εταιρεία CMT ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΕΠΕ, για λογαριασμό της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», κατόπιν της υπ' αριθμ. πρωτ. 15158/25-07-2014 (ΑΔΑ: 6ΒΚΚ9-ΣΙΓ) απόφασης ανάθεσής του.

Το Παραδοτέο ΕΠ.1 περιλαμβάνει τις τελικές εκθέσεις αξιολόγησης των Πράξεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανά ομάδα στόχου, που υλοποιήθηκαν την περίοδο 2010-2014. Σε κάθε έκθεση, παρουσιάζονται τα επιτεύγματα και οι αδυναμίες των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανά ομάδα στόχο, αλλά και τα υφιστάμενα προβλήματα της, μαζί με προτάσεις για την επίλυση τους, όπως αυτά καταγράφηκαν στις έρευνες πεδίου που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας αξιολόγησης.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

«Εξωτερική Αξιολόγηση Πράξεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»

## ΕΚΘΕΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

### ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ

**ΕΠ.1. Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της  
στρατηγικής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των  
παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας,  
της περιόδου 2010-2014**



Ημερομηνία υποβολής Παραδοτέου 27/02/2015

Ανάδοχος Αξιολόγησης



Σπύρου Μερκούρη 38, 11634, Αθήνα

Τηλ: 210-7298192, Fax: 210-7298197

Email: [proopt@otenet.gr](mailto:proopt@otenet.gr)

Φεβρουάριος 2015

## **2 Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας, της περιόδου 2010-2014**

Στην παρούσα έκθεση παρουσιάζονται τα επιτεύγματα και οι αδυναμίες των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας, κατά την τετραετία υλοποίησης 2010-2014, αλλά και τα υφιστάμενα προβλήματα της ομάδας στόχου μαζί με προτάσεις για την επίλυση τους, όπως αυτά καταγράφηκαν στη έρευνα πεδίου που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα τα όσα παρατίθενται στη συνέχεια, προέκυψαν από τις τοποθετήσεις σε μία σειρά σχετικών ερωτήσεων που τέθηκαν σε άτομα που εκπροσωπούν τις ακόλουθες κατηγορίες:

- A. Μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας
- B. Γονείς μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας (κυρίως μητέρες)
- Γ. Στελέχη του τοπικού διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης (περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης, διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των τριών νομών)
- Δ. Διευθυντές σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί και σχολικοί σύμβουλοι
- E. Στελέχη της τοπικής αυτοδιοίκησης
- Στ. Διαμεσολαβητές και εμπυχωτές
- Z. Επιστημονικά υπεύθυνοι, υπεύθυνοι δράσεων και συνεργάτες του υπό αξιολόγηση έργου
- H. Δημοσιογράφοι

Για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προβλεπόταν μία σειρά παρεμβάσεων για τη μουσουλμανική μειονότητα, με ειδικούς στόχους:

- (α) την ενίσχυση της ελληνομάθειας παράλληλα με την αναγνώριση και το σεβασμό στη μητρική γλώσσα των μειονοτικών μαθητών,
- (β) τη συνέχιση και τη διεύρυνση των προσπαθειών για την άρση όλων των εμποδίων απέναντι στη σχολική άνοδο των παιδιών της μειονότητας,
- (γ) την υποστήριξη των οικογενειών για την καλή εκπαίδευση των παιδιών τους και τέλος,

- (δ) την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών υλικών που έχουν παραχθεί στα πλαίσια των προηγούμενων φάσεων του Προγράμματος εντός και εκτός σχολείου και τη χρήση της τεχνολογίας.

Στο πλαίσιο των ειδικών στόχων, οι **βασικοί θεματικοί άξονες** που συζητήθηκαν με τους εκπροσώπους των προαναφερόμενων κατηγοριών, οι οποίοι προήλθαν από τα δύο ερωτηματολόγια που είχαν διαμορφωθεί για το ειδικό κοινό, ανάλογα με τον εάν είχαν ή όχι ανάμειξη στην υλοποίηση των παρεμβάσεων, είναι οι ακόλουθοι:

- οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της μειονότητας στο σχολείο, όπως πχ. η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας,
- η αδυναμία διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών από το εκπαιδευτικό σύστημα,
- ο ρόλος των στερεοτυπικών αντιλήψεων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην κοινωνία,
- οι σχέσεις ανάμεσα στη πλειονότητα και τη μειονότητα,
- τα επιτεύγματα και οι αδυναμίες των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή εφαρμόστηκε μέσω του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» την περίοδο 2010-2014,
- οι προτάσεις ή υποδείξεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας, αλλά και για τη μελλοντική εφαρμογή παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## 2.1 Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην μουσουλμανική μειονότητα, το ειδικό κοινό επισήμανε **τα ακόλουθα επιτεύγματα**:

Ένα από τα βασικά επιτεύγματα των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν στην ομάδα στόχο σύμφωνα με την πλειοψηφία του ειδικού κοινού, είναι η **εδραίωση των σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού** μεταξύ του φορέα υλοποίησης της Πράξης και μελών της μουσουλμανικής μειονότητας. Το συγκεκριμένο επίτευγμα δεν αφορά αποκλειστικά την τετραετία 2010-2014 η οποία είναι υπό αξιολόγηση, αλλά προκύπτει από την συνολική (17ετή) παρουσία του Προγράμματος στην περιοχή της

Θράκης. Η εδραίωση της εμπιστοσύνης γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή σε απομακρυσμένες και απομονωμένες περιοχές, όπου ο ρόλος των κινητών ΚΕΣΠΕΜ έχει συμβάλει τα μέγιστα στην προσέγγιση αυτών των κοινοτήτων και δημιουργεί αυξημένες προσδοκίες για το μέλλον, από πλευράς ελληνικής πολιτείας, καθώς υπάρχει προσμονή από μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας για την συνέχιση των παρεμβάσεων.

Η εδραίωση των σχέσεων εμπιστοσύνης δεν θα μπορούσε να έχει συμβεί χωρίς την συμβολή της **καινοτόμου προσέγγισης του δικαιώματος του αυτοπροσδιορισμού και του ετεροπροσδιορισμού**, την οποία ακολούθησε το Πρόγραμμα. Η προσέγγιση αυτή, βασίζεται στην διασφάλιση της αποδοχής της ετερότητας κατά τη σχολική διαδικασία και εξασφάλισε την ουσιαστική συμμετοχή, μέρους των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας σε αυτή. Ακόμη, σε περιορισμένες περιπτώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί της ενισχυτικής διδασκαλίας συνέπιπταν με αυτούς του πρωινού προγράμματος του σχολείου και οι παρεμβάσεις χαρακτηρίζονταν από επιτυχία, έφερε έναν «αέρα αλλαγής» στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι μαθητές, μέσα στο τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η επιτυχία των παρεμβάσεων έγκειται και στην επιμονή του φορέα υλοποίησης της Πράξης σε συγκεκριμένα σημεία παρέμβασης. Η επιμονή αυτή απέδειξε στα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας ότι τα κίνητρα του φορέα ήταν αμιγώς εκπαιδευτικά, και σε συνδυασμό πάντα με τον τρόπο προσέγγισης του, συνέβαλε στο «άνοιγμα», των μέχρι πρότινος κλειστών και «γκετοποιημένων» κοινοτήτων, **αμβλύνοντας την κοινωνική και πολιτισμική τους απομόνωση**.

Στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι παρεμβάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έσπασαν το φράγμα της απομόνωσης, **λειτούργησαν συχνά επικουρικά και στην διαμόρφωση συνειδήσεων σχετικά με την αξία χρήσης της ελληνικής γλώσσας αλλά και την αξία της εκπαίδευσης ως μέσου για την κοινωνική ανέλιξη**. Στις περιοχές όπου αυτό παρατηρήθηκε, αξίζει να σημειωθεί ότι η επίδραση των εξωγενών παραγόντων παραμένει εξαιρετικά σημαντική.

Όσον αφορά τους μουσουλμάνους μαθητές, το Πρόγραμμα **ενίσχυσε την θετική άποψη ενός μέρους των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την σχολική διαδικασία, μέσα από το παιχνίδι και τη δημιουργική απασχόληση αλλά και τη σχολική ένταξη και επίδοση ενός μέρους των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την σχολική στήριξη**.

Συνολικά, η γενική συμβολή του Προγράμματος στην εκπαίδευση των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας, αναγνωρίζεται από ένα αξιοσημείωτο μέρος των ερωτώμενων, χωρίς να υπάρχει όμως συναίνεση σχετικά με το βαθμό συμβολής του στη βελτίωση των δεικτών εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους επιστημονικά υπεύθυνους του Προγράμματος, η συμβολή του Προγράμματος στη μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής, στην αλλαγή του κλίματος στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης, αλλά και στην επίταση των προσπαθειών ως προς την κοινωνική ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών, είναι δεδομένη, προτάσσοντας κυρίως το επιχείρημα ότι δεν αλλάζουν τόσο γρήγορα οι κοινωνικές συνθήκες. Παράλληλα, ένα μέρος των ερωτώμενων, οι οποίοι δεν συνεργάζονταν με το Πρόγραμμα, ανέφεραν ότι οι μαθητές οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα είτε στα ΚΕΣΠΕΜ, είτε ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία παρέμβασης, εμφανίζονταν σαφώς βελτιωμένοι στο πρωινό πρόγραμμα.

## 2.2 Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη μουσουλμανική μειονότητα, το ειδικό κοινό επισήμανε τις ακόλουθες αδυναμίες:

**Η ανεπαρκής στήριξη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, επέδρασε αρνητικά στην αποτελεσματικότητα ορισμένων παρεμβάσεων**, όπως για παράδειγμα στο ζήτημα της ένταξης στο σχολικό πρόγραμμα των βιβλίων που έχουν παραχθεί ως συμπληρωματικό υλικό, στο πλαίσιο του Προγράμματος. Όπως αναφέρθηκε από ένα μέρος από τους ερωτώμενους κατά την επιτόπια έρευνα, τα βιβλία αυτά, χρησιμοποιούνται κατά το δοκούν, με αποτέλεσμα η επίδραση τους στην εκπαίδευση των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας να είναι περιορισμένη.

**Οι παρεμβάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας, δεν κατάφεραν να διευρυνθούν**, εντάσσοντας ένα μέρος των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας σε αυτές και όχι το σύνολό τους. Συγκεκριμένα, το ποσοστό κάλυψης της ομάδας στόχου, κατά την τετραετία υλοποίησης 2010-2014, ανέρχεται στο 43,6% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της μουσουλμανικής μειονότητας, σύμφωνα με τους δείκτες εκρών της παρούσας αξιολόγησης.

**Οι παρεμβάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκαν από ασυνέχεια και αποσπασματικότητα**, καθώς τα σημεία παρέμβασης δεν ήταν σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της τετραετίας η οποία είναι υπό αξιολόγηση. Παράλληλα, ένα μέρος των ερωτώμενων διατύπωσε και οργανωτικές και επιχειρησιακές αστοχίες κατά την υλοποίηση



του Προγράμματος. Συγκεκριμένα, οι δράσεις ενισχυτικής διδασκαλίας δεν είχαν σταθερό χρονικό σημείο έναρξης κατ' έτος αλλά ούτε σταθερή διάρκεια, και σε ορισμένες περιπτώσεις τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας διακόπηκαν μετά από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας, λόγω των χαμηλών ποσοστών συστηματικά φοιτησάντων.

Τα χαμηλά ποσοστά συστηματικά φοιτησάντων στην πλειοψηφία των παρεμβάσεων, αντικατοπτρίζουν και μια άλλη αδυναμία των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές υλοποιήθηκαν στην περιοχή από το Πρόγραμμα. Σύμφωνα με ένα μέρος των ερωτώμενων του ειδικού κοινού, **η διαρροή των μουσουλμάνων μαθητών από τις δράσεις ενισχυτικής διδασκαλίας, ήταν μια συνήθης πρακτική, η οποία παρατηρήθηκε σε ένα τμήμα από τα σχολεία παρέμβασης και τα ΚΕΣΠΕΜ.** Η διαρροή μαθητών από τις δράσεις, ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών συχνά δεν καλύπτονταν, εξαιτίας της προσέγγισης που ακολουθήθηκε από το Πρόγραμμα, η οποία βασίζεται στην παροχή γενικών βάσεων στους μαθητές και όχι στη καθημερινή σχολική τους στήριξη. Ακόμη, ο χαμηλός αριθμός ωρών ανά μάθημα διδασκαλίας, αλλά και το γεγονός ότι δεν παρεχόταν ενισχυτική σε όλα τα μαθήματα του σχολείου, φαίνεται πως λειτούργησε ανασταλτικά στην τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας από ένα μέρος των μουσουλμάνων μαθητών.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στη βελτίωση της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών, ένα αξιοσημείωτο κομμάτι κριτικής στα λόγια των ερωτώμενων σχετίζεται με **την αδυναμία του Προγράμματος να βελτιώσει ικανοποιητικά το επίπεδο ελληνομάθειας της ομάδας-στόχου.** Ειδικότερα, όπως επισημάνθηκε από αρκετούς από τους ερωτώμενους, παρά την όποια συμβολή του Προγράμματος, υπάρχει ακόμα και σήμερα ένα αξιοσημείωτο ποσοστό των μουσουλμάνων μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν πολύ χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας της ελληνικής γλώσσας. Στοχεύοντας περισσότερο στην κοινωνική ένταξη των μαθητών και στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μαζί τους, ενδεχομένως δεν υπήρξε εμβάθυνση στη διδασκαλία των ελληνικών, με την στενή έννοια του όρου, όπως για παράδειγμα εκμάθησης της ελληνικής γραμματικής, μεταξύ άλλων.

Επιπλέον, **η αδυναμία επικοινωνίας, συναίνεσης και η παράλληλη λειτουργία με το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα στελέχη της εκπαίδευσης, δεν επέτρεψε τη δημιουργία συνεργειών, αλλά και την διάχυση των θετικών αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων.** Οι παρεμβάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της μειονότητας, όπως αυτές υλοποιήθηκαν από το Πρόγραμμα, δεν βασίστηκαν στη δημιουργία ενός κλίματος

συναίνεσης με το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι το Πρόγραμμα ήρθε σε σύγκρουση με ένα μέρος των στελεχών της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακόμη, η πλειοψηφία των ερωτώμενων, οι οποίοι δεν συνεργάζονταν με το Πρόγραμμα, τονίζοντας συχνά την άγνοιά τους σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επισήμανε σε κάποιες περιπτώσεις, ότι δεν μπορούν να εκφέρουν θετική ή αρνητική άποψη για το Πρόγραμμα, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν είχαν σαφή εικόνα για την υλοποίηση του, κάτι που αποδεικνύει το έλλειμμα επικοινωνίας που υπήρξε.

Ομοίως, μια λιγότερη επιτυχημένη παρέμβαση, εξαιτίας και των συγκρούσεων αλλά και της προσέγγισης ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μια μερίδα των εκπαιδευτικών, με τους οποίους μιλήσαμε κατά την επιτόπια έρευνα, **επισήμανε την ανάγκη σύνδεσης των επιμορφώσεων με την καθημερινή πραγματικότητα που αυτοί αντιμετωπίζουν, αναφέροντας πως πολλές φορές οι επιμορφώσεις ήταν σε μεγάλο βαθμό θεωρητικές.** Ένα άλλος μέρος των εκπαιδευτικών, ανέφερε επίσης πως οι επιμορφώσεις, είχαν περισσότερο τη μορφή συναντήσεων, όπου στόχος ήταν η ανταλλαγή απόψεων πάνω σε ζητήματα που άπτονται της υλοποίησης των παρεμβάσεων, παρά τη μορφή εκμάθησης νέων παιδαγωγικών μεθόδων.

Όσον αφορά στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων, ένα μέρος των ερωτώμενων του ειδικού κοινού, διατύπωσε και την άποψη ότι **δεν είχαν συμμετοχή στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της μειονότητας**, υποστηρίζοντας ότι αυτές συνήθως σχεδιάζονται και υλοποιούνται από το λεγόμενο «Κράτος των Αθηνών», υποδηλώνοντας έτσι την αντίθεση τους για τη χαμηλή συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Συνολικά, ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων οι οποίοι δεν συνεργάζονταν με το Πρόγραμμα, **δεν θεωρούσαν ρηξικέλευθη τη συμβολή του Προγράμματος όσον αφορά τους δείκτες εκπαίδευσης και υπερτόνιζαν τη συμβολή των εξωγενών παραγόντων**, όπως η αστικοποίηση του πληθυσμού, η αλλαγή αντιλήψεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη και η αποδοχή της μειονότητας, η αλλαγή της στάσης της μειονότητας σχετικά με την αξία του μορφωτικού κεφαλαίου, η βελτίωση του οδικού δικτύου, η στροφή προς το δημόσιο σχολείο, και η αλλαγή των προσδοκιών των γονέων της μειονότητας για τα παιδιά τους.

2.3 Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών πεδίου που διενεργήθηκαν στις τρεις Περιφερειακές Ενώτητες παρέμβασης της Πράξης «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη», **τα υφιστάμενα προβλήματα** της μειονοτικής εκπαίδευσης, δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις εδώ και αρκετά χρόνια και μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

- **Αδυναμία Διαχείρισης της Πολυγλωσσίας**

Τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας είναι πολύγλωσσα. Όπως προέκυψε και από την επιτόπια έρευνα, μιλούν κατά βάση τουρκικά και μερικές φορές πομακικά ή ρομανί στο οικείο περιβάλλον, ενώ η ελληνική γλώσσα έχει αξία χρήσης μόνο στην δημόσια σφαίρα. Ακόμη, το Κοράνι διδάσκεται στα αραβικά, ενώ οι μαθητές διδάσκονται και αγγλικά ή κάποια επιπλέον ξένη γλώσσα, ανάλογα με την περιοχή διαμονής, ως επί το πλείστον στα αστικά κέντρα. Η πλειονότητα των μουσουλμάνων με τους οποίους μιλήσαμε στην επιτόπια έρευνα, φαίνονται να αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της ελληνικής γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας αλλά και ως μέσου κοινωνικής ανέλιξης. Αυτή η αλλαγή της αντίληψης έχει παρατηρηθεί κατά την τελευταία δεκαετία και συνδυάζεται και με την παρατηρούμενη στροφή προς το δημόσιο σχολείο έναντι του μειονοτικού, ως επιλογή εκπαίδευσης, όπως επισημαίνουν τα στελέχη του τοπικού διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης. Παρόλη την παρατηρούμενη αυτή αλλαγή, **μεγάλο μέρος των μουσουλμάνων μαθητών, ακόμα και σήμερα αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα, όσον αφορά το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας**. Είναι χαρακτηριστικό ότι στελέχη του τοπικού μηχανισμού της εκπαίδευσης αναφέρθηκαν κατά την επιτόπια έρευνα, σε μαθητές οι οποίοι αν και εντός σχολικού συστήματος, είναι «λειτουργικά αναλφάβητοι», όπως επισήμαναν. Το μεγαλύτερο γλωσσικό πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στις αγροτικές και ορεινές περιοχές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν μουσουλμάνοι μαθητές στα αστικά κέντρα οι οποίοι αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη ελληνική γλώσσα.

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των μουσουλμάνων γονέων δεν μπορούν να προσφέρουν την απαιτούμενη βοήθεια και υποστήριξη στα παιδιά τους προκειμένου να εκπληρώσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις, δεδομένου ότι δεν γνωρίζουν ελληνικά και το μορφωτικό και κοινωνικό τους επίπεδο είναι αρκετά χαμηλό, ιδιαίτερα εκείνων που ζουν στις ορεινές περιοχές. Ένας ακόμη παράγοντας, που επιδρά αρνητικά στο επίπεδο ελληνομάθειας των μειονοτικών μαθητών, είναι η εντελώς διαφορετική δομή της τουρκικής από την ελληνική γλώσσα .

Υπό αυτές τις συνθήκες, το γλωσσικό κενό, είναι κάτι που επισημαίνεται από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, διευθυντές σχολείων αλλά και Διευθυντές Εκπαίδευσης ενώ, το πρόβλημα, κατά τα λεγόμενα τους, έχει άμεση συνάρτηση με τη φοίτηση στα μειονοτικά σχολεία.

- **Αναποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας δεν εγγράφονται σε νηπιαγωγεία, με αποτέλεσμα η πρώτη φορά που έρχονται σε επαφή με τα ελληνικά, να είναι στην πρώτη δημοτικού. **Η απουσία προσχολικής αγωγής ενός μεγάλου μέρους αυτών των παιδιών, επιτείνει το πρόβλημα καθώς χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο και για τη σχολική τους ένταξη.** Πηγαίνοντας στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο, έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την **ελληνική γλώσσα, την οποία αφενός διδάσκονται για περιορισμένο αριθμό ωρών και αφετέρου η χρήση της περιορίζεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.** Ακόμη, ο τρόπος που γίνεται η **διαχείριση της πολυγλωσσίας μέσα στο μειονοτικό σχολείο, φαίνεται πως περισσότερο επιτείνει παρά αμβλύνει το γλωσσικό πρόβλημα.** Σύμφωνα με ένα μέρος από τους συνεντευξιαζόμενους, η δομή των μειονοτικών σχολείων δεν επιτρέπει την ανάδειξη της διγλωσσίας σε προτέρημα, λόγω του ανεπαρκούς προγράμματος σπουδών σε συνδυασμό με την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και τις βιωματικές μεθόδους που απαιτούν τα βιβλία του Προγράμματος, επιδρώντας αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, τα βιβλία που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος, στην περίπτωση των μειονοτικών δημοτικών σχολείων, δεν ανταποκρίνονται στις υφιστάμενες ανάγκες των μαθητών, ενώ στην περίπτωση της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου έχουν παραχθεί ως συμπληρωματικό υλικό, συχνά δεν χρησιμοποιούνται. Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές που προέρχονται από μειονοτικά δημοτικά σχολεία φαίνεται πως αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα με την επίδοσή τους, κυρίως σε μαθήματα όπως μαθηματικά, αρχαία και ιστορία.

**Τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής** που παρατηρούνται στη περιοχή της Δυτικής Θράκης ακόμα και σήμερα, αποτελούν ένδειξη ενός αναποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αποτυγχάνει να εφοδιάσει τους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας με τα απαραίτητα γλωσσικά και γνωστικά εφόδια.

- **Απομονωμένες και κλειστές κοινότητες**

Ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε από τις συνεντεύξεις με το ειδικό κοινό και σχετίζεται άμεσα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον, έχει να κάνει με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτοί οι μαθητές αυτοί ζουν και μεγαλώνουν. Σχολιάζοντας το κοινωνικό περιβάλλον αυτών των μαθητών, ένα μεγάλο μέρος από τα ενδιαφερόμενα μέρη επισήμανε ότι οι μαθητές αυτοί, **συχνά ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα και το ζήτημα της ανέχειας και της απομόνωσης έχει άμεση επίδραση στην σχολική και κοινωνική τους ένταξη**. Μεγάλο μέρος των ερωτώμενων εστίασε τις απαντήσεις του στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις, η μουσουλμανική κοινότητα είναι «γκετοποιημένη» και οι γονείς αυτών των παιδιών δεν ευνοούν την χρήση της ελληνομάθειας στο σπίτι ή την κατανάλωση ελληνικών Μέσων Μαζικής ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε), **αποκλείοντας την πρόσβαση τους σε πολιτισμικά αγαθά, που θα τους συνέδεαν περισσότερο με την Ελλάδα και με την ελληνική γλώσσα**. Η απομόνωση και η γκετοποίηση αυτών των κοινοτήτων, αντικατοπτρίζεται αρκετές φορές και στη **παραδοσιακή μορφή των κοινωνιών τους, στη περιορισμένη στο σπίτι θέση της γυναίκας αλλά και στις παγιωμένες και απαρχαιωμένες αντιλήψεις του σχετικά με «τον άλλο»**.

- **Αδυναμία διαχείρισης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας της μειονότητας**

Η μειονότητα, σε ένα μεγάλο βαθμό, είναι καχύποπτη προς την ελληνική πολιτεία. Ένα στοιχείο που επηρεάζει την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας είναι η ανησυχία – φόβος ενός μέρους της μειονότητας, ότι η εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό θα αλλοιώσει την ταυτότητά τους. Η επιλογή του μειονοτικού σχολείου, εδράζεται στην ανάγκη προστασίας των πολιτισμικών τους ταυτοτήτων, της γλώσσας και των θρησκευτικών τους εθίμων.

Η διαχείριση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας της μειονότητας, δεν γίνεται πάντα με επιτυχημένο τρόπο από το εκπαιδευτικό σύστημα. **Η προσπάθεια επιβολής των ελληνικών ως μητρικής γλώσσας, η αδυναμία κατανόησης των ηθών και εθίμων της μουσουλμανικής μειονότητας αλλά και η προσκόλληση στο μοντέλο της αφομοίωσης από μέρος των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, είναι παράγοντες οι οποίοι δρουν ανασταλτικά στην ένταξη αυτών των μαθητών**.

- **Υπάρχουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις**

Παρότι όμως το «φράγμα» της απομόνωσης των αμιγώς μουσουλμανικών κοινοτήτων έχει

καμφθεί σε ένα βαθμό, ωστόσο εξακολουθούν να υφίστανται οι γενεσιουργές αιτίες οι οποίες ευθύνονται για την έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στις δύο κοινότητες, γεγονός που υποδηλώνει ότι **οι κοινωνικές αντιλήψεις δεν έχουν μεταβληθεί**. Η αποδοχή των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας από την πλειονότητα, με όρους πλήρους κοινωνικής ένταξης, βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο. **Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν σε μέρος της πλειονότητας, λειτουργούν ανασταλτικά πολλές φορές στην κοινωνική ανέλιξη των μελών της μειονότητας**. Ακόμη και σήμερα, υπάρχει μερίδα της τοπικής κοινωνίας η οποία θεωρεί «*ότι αυτοί οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται να μάθουν ή ότι δεν θέλουν να ενταχθούν*», όπως υποστηρίζει ένας επιστημονικά υπεύθυνος του Προγράμματος. Οι αγκυλώσεις αυτές των αντιλήψεων γίνονται αντιληπτές και στους χώρους του μειονοτικού σχολείου μέσα από εμφανείς και αφανείς συγκρούσεις εκπαιδευτικών από τα δύο προγράμματα σπουδών.

#### 2.4 Στο πλαίσιο των υφιστάμενων προβλημάτων, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, το ειδικό κοινό επισήμανε τις **ακόλουθες προτάσεις για το μέλλον**:

Η συντριπτική πλειοψηφία από τους ερωτώμενους συνηγόρησε στο γεγονός ότι οι μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας **χρειάζονται ενίσχυση ως προς τη σχολική τους ένταξη αλλά και την ελληνομάθεια τους**. Οι απόψεις τους βέβαια δίστανται ως προς το εάν οι παρεμβάσεις **διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας πρέπει να υλοποιούνται από ένα ξεχωριστό φορέα στο μέλλον, κεφαλαιοποιώντας στη λογική ενός «τρίτου χώρου» (ΚΕΣΠΕΜ), ή εάν πρέπει οι παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται εντός των σχολικών μονάδων αποκλειστικά, υλοποιούμενες από το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα**. Προς την κατεύθυνση υλοποίησης των παρεμβάσεων από το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσανατολίζεται και ένα μεγάλο μέρος των στελεχών του τοπικού διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας ότι οι παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται σε επίπεδο σχολικών μονάδων, υλοποιούμενες από την τοπική εκπαιδευτική κοινότητα, εντός ή εκτός του σχολικού ωραρίου, για να εξασφαλιστεί η διάχυση των γνώσεων, μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχετικά με την συνέχιση των δράσεων ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία, επισημαίνεται ότι είναι αναγκαίο, **να γίνει μια στοχευμένη προσέγγιση, καθώς η δράση αυτή συχνά υπερκαλύπτεται, σε συνδυασμό και με τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου**. Εφόσον η ενισχυτική διδασκαλία του Προγράμματος, έχει κοινά σημεία

με την ενισχυτική που γίνεται στα πλαίσια του ολοήμερου, θα έπρεπε να γίνεται μία παρέμβαση ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές φαίνεται πως αδυνατούν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στην πολύωρη παραμονή στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να προσδιοριστεί εκ νέου το περιεχόμενο της ενισχυτικής, με άξονα τις ανάγκες των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας.

Από την άλλη πλευρά, επισημαίνοντας τον θετικό ρόλο της ενισχυτικής διδασκαλίας, στο πλαίσιο του Προγράμματος, οι επιστημονικά υπεύθυνοι του Προγράμματος αλλά και ένα μικρό μέρος των ερωτώμενων οι οποίοι δεν συνεργάζονταν με το Πρόγραμμα, **υποστήριξαν ότι οι παρεμβάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας, πρέπει να συνεχιστούν υλοποιούμενες από το Δικαιούχο της Πράξης.** Το βασικό επιχείρημα αυτής της πρότασης έγκειται στο γεγονός ότι ο τοπικός διοικητικός μηχανισμός της εκπαίδευσης δεν είναι ακόμα έτοιμος να απορροφήσει την τεχνογνωσία και την εμπειρία που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από τον Δικαιούχο της Πράξης, όσον αφορά στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση αντίστοιχων δράσεων. Επιπλέον, σε περίπτωση που οι μελλοντικές παρεμβάσεις υλοποιηθούν από το Δικαιούχο της Πράξης, γεγονός το οποίο συνεπάγεται την περαιτέρω ενίσχυση των ΚΕΣΠΕΜ, φαίνεται πως αυτά πρέπει να εκσυγχρονίσουν τον ρόλο τους, δημιουργώντας μια ολοκληρωμένη παρέμβαση, η οποία να περιλαμβάνει το σύνολο των μαθημάτων.

Σε κάθε περίπτωση, είτε οι παρεμβάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υλοποιούνται από κάποιον εξωτερικό φορέα, είτε από το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα, **η ενισχυτική διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει περισσότερες ώρες διδασκαλίας και περισσότερα μαθήματα, έτσι ώστε να είναι επαρκής για τους μαθητές που αποτελούν την ομάδα στόχο και ιδιαίτερα για τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.** Ένα άλλο ζήτημα που διατυπώθηκε κατά την επιτόπια έρευνα, είναι η ανάγκη προσήλωσης των μαθημάτων που αφορούν τους μεγαλύτερους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο γνωστικό κομμάτι των μαθημάτων, σε αντίθεση με τη δημιουργική απασχόληση και το παιχνίδι. Όσον αφορά στο **εκπαιδευτικό υλικό αλλά και στα βιβλία που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών Εκπαίδευσης, επισήμανε την ανάγκη ανανέωσης του,** έτσι ώστε να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, **χρειάζεται να γίνει μια συντονισμένη προσπάθεια ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,** η οποία πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν σε μειονοτικά σχολεία ή σε σχολεία με υψηλή συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών, βασισμένη στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στα κινητά ΚΕΣΠΕΜ, αυτά βρίσκονται στη διαδικασία κεφαλαιοποίησης των αποτελεσμάτων που έχουν δημιουργήσει τα προηγούμενα χρόνια, μέσω της σχέσης εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μεταξύ των μουσουλμάνων μαθητών και των συνεργατών του Προγράμματος. Χρειάζεται όμως, πολύ δρόμος ακόμα να διανυθεί στην κατεύθυνση της κατάρριψης του φράγματος της απομόνωσης και της «γκετοποίησης» των κοινοτήτων που επισκέπτονται, έτσι ώστε αυτά να αποδώσουν καρπούς. **Η συνέχιση της παρέμβασης, μέσω των κινητών ΚΕΣΠΕΜ, είναι ζωτικής σημασίας για την διείσδυση σε εκείνο το τμήμα της μειονότητας που είναι περισσότερο απομονωμένο, αλλά και για τη διεύρυνση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της μειονότητας στο μέλλον.** Τα αποτελέσματα των όποιων μελλοντικών παρεμβάσεων προς αυτή την κατεύθυνση, επηρεάζονται άμεσα από άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως η οδική πρόσβαση σε αυτές τις κοινότητες και η συγκοινωνιακή δικτύωσή τους με τα αστικά και ημιαστικά κέντρα, καθώς και το επίπεδο ευαισθητοποίησης των μουσουλμάνων γονέων σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης. Είναι επομένως αναγκαίο να γίνουν συντονισμένες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, για τη διασφάλιση της μέγιστης αποτελεσματικότητας των μελλοντικών παρεμβάσεων.

Παράλληλα, **για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των όποιων πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χρειάζεται να διασφαλιστεί η συνέχεια των παρεμβάσεων, χωρίς διακοπές, αλλά και η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πολιτική.**

Τελειώνοντας, αξίζει να τονιστεί ότι κανένας από τους ερωτώμενους δε συνηγόρησε στο γεγονός ότι η μειονοτική εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζει προβλήματα. Όμως, όπως επισημάνθηκε από όλους, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των προβλημάτων έχουν αλλάξει σημαντικά μέσα στα χρόνια που δραστηριοποιείται το Πρόγραμμα στην περιοχή. Βέβαια, μέχρι και σήμερα, δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τα αίτια των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι μαθητές. Με άλλα λόγια, **οποιαδήποτε παρέμβαση, χρειάζεται προτού σχεδιαστεί, να έχει κατανοήσει το υπάρχον πλαίσιο δράσης και να βασίζεται στη δημιουργία συναίνεσης μέσα στο τοπικό κοινωνικό πλαίσιο αλλά και στην εκπαιδευτική κοινότητα.** Σε κάθε περίπτωση, οι ανάγκες του μειονοτικού πληθυσμού είναι έντονα διαφοροποιημένες, ανάλογα με την περιοχή. Συνεπώς, η όποια μελλοντική στρατηγική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καλείται να αντιμετωπίσει διαφορετικές προκλήσεις ανάλογα με το μικρο-κοινωνικό περιβάλλον εφαρμογής της.

Προς την κατεύθυνση αυτή, **ο μελλοντικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει αφενός να λάβει υπόψη του τη δημιουργία ενός κλίματος συναίνεσης**



εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας και αφετέρου να διασφαλίσει την μέγιστη δυνατή αξιοποίηση όλης της παραγόμενης γνώσης του παρελθόντος, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού υλικού.

Τέλος, σε επίπεδο ειδικών στόχων, αν και παρατηρείται αλλαγή της αντίληψης των γονέων της μειονότητας ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τους και την αξία που έχει το μορφωτικό κεφάλαιο, ωστόσο η τάση αυτή αφορά κατά βάση τη μειονοτική ελίτ και τον αστικό μειονοτικό πληθυσμό, κάτι που στην περιφέρεια δεν έχει ακόμη εδραιωθεί, ενώ στους γονείς Ρομά το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα οξυμένο. Επιπρόσθετα, οι γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου, αφού η συντριπτική πλειοψηφία αυτών δεν διαθέτει το απαιτούμενο γλωσσικό και μορφωτικό κεφάλαιο. Συνεπώς, **η υποστήριξη των οικογενειών της μουσουλμανικής μειονότητας για την καλή εκπαίδευση των παιδιών τους, παραμένει επίκαιρος ως στόχος.** Όμως ο προσανατολισμός του στόχου στο μέλλον, δεν πρέπει να εστιάζεται μόνο στο να πεισθούν για την αξία της εκπαίδευσης των παιδιών τους, αλλά στο να ενισχυθεί η ελληνομάθειά τους, προκειμένου αυτοί με τη σειρά τους, να συμβάλλουν στη σχολική επίδοσή τους.

## 2.5 Συμπεράσματα

- ☞ *Η γενική συμβολή του Προγράμματος στην εκπαίδευση των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας, αναγνωρίζεται από ένα αξιοσημείωτο μέρος των ερωτώμενων, χωρίς να υπάρχει όμως συναίνεση σχετικά με το βαθμό συμβολής του στη βελτίωση των δεικτών εκπαίδευσης. Ωστόσο, σχεδόν καθολική αναγνώριση υπάρχει ως προς την καινοτόμο προσέγγιση που εφάρμοσε το Πρόγραμμα, τη συμβολή του στην εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, στη διαμόρφωση συνειδήσεων σχετικά με την αξία χρήσης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και την αξία της εκπαίδευσης ως μέσου για την κοινωνική ανέλιξη.*
- ☞ *Η συμβολή του Προγράμματος όσον αφορά στη βελτίωση των δεικτών εκπαίδευσης δεν θεωρείται ρηξικέλευστη, καθώς όπως επισημαίνεται το επίπεδο ελληνομάθειας της ομάδας στόχου δεν βελτιώθηκε ικανοποιητικά. Το πρόγραμμα δεν κατάφερε να καλύψει της ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, ούτε μπόρεσε να απευθυνθεί στο σύνολό του, ενώ οι παρεμβάσεις χαρακτηρίστηκαν σε πολλές περιπτώσεις από αποσπασματικότητα. Η αδυναμία συναίνεσης μεταξύ του Προγράμματος και της εκπαιδευτικής κοινότητας, λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης των μουσουλμάνων μαθητών.*
- ☞ *Τα κύρια προβλήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης, τα οποία επιδρούν ανασταλτικά στην*

*εκπαίδευση των παιδιών, αφορούν στο γλωσσικό κενό, στην ελλιπή διαχείριση της πολυγλωσσίας από το εκπαιδευτικό σύστημα, στην απομόνωση και «γκετοποίηση» των κοινοτήτων της μειονότητας, στην αναποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και στην επικράτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι, τα προβλήματα αυτά δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις εδώ και αρκετά χρόνια.*

☞ *Ο μελλοντικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να κατανοήσει το υπάρχον πλαίσιο δράσης, να λάβει υπόψη του τη δημιουργία ενός κλίματος συναίνεσης εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, να εξασφαλίσει τη συνέχεια των παρεμβάσεων και να διασφαλίσει την μέγιστη δυνατή αξιοποίηση όλης της παραγόμενης γνώσης του παρελθόντος, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού υλικού. Παράλληλα χρειάζεται να ενταθούν οι παρεμβάσεις για τη σχολική ένταξη και την ενίσχυση της ελληνομάθειας των μαθητών της μειονότητας, να γίνει μία συντονισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και να ανανεωθεί το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Πέραν αυτών, η υποστήριξη των οικογενειών της μουσουλμανικής μειονότητας πρέπει να εστιαστεί τόσο στο να πεισθούν για την αξία της εκπαίδευσης των παιδιών τους, όσο και στην ενίσχυση της ελληνομάθειάς τους, προκειμένου με τη σειρά τους, να συμβάλλουν στη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Τέλος, ανεξάρτητα με το αν η μελλοντική εφαρμογή των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενταχθεί στο τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι, πρέπει να δοθεί έμφαση στη διείσδυσή τους σε εκείνο το τμήμα της μειονότητας που είναι περισσότερο απομονωμένο.*



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

«Εξωτερική Αξιολόγηση Πράξεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»

## ΕΚΘΕΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

### ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ

# ΕΠ.1. Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, της περιόδου 2010-2014



Ημερομηνία υποβολής Παραδοτέου 27/02/2015

Ανάδοχος Αξιολόγησης



Σπύρου Μερκούρη 38, 11634, Αθήνα

Τηλ: 210-7298192, Fax: 210-7298197

Email: [proopt@otenet.gr](mailto:proopt@otenet.gr)

Φεβρουάριος 2015

### **3 Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, της περιόδου 2010-2014**

Στην παρούσα έκθεση παρουσιάζονται τα επιτεύγματα και οι αδυναμίες των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, κατά την τετραετία υλοποίησης 2010-2014, αλλά και τα υφιστάμενα προβλήματα της ομάδας στόχου μαζί με προτάσεις για την επίλυση τους, όπως αυτά καταγράφηκαν στη έρευνα πεδίου που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα τα όσα παρατίθενται στη συνέχεια, προέκυψαν από τις τοποθετήσεις σε μία σειρά σχετικών ερωτήσεων που τέθηκαν σε άτομα που εκπροσωπούν τις ακόλουθες κατηγορίες:

- A. Μέλη των οικισμών παρέμβασης
- B. Γονείς των μαθητών Ρομά.
- Γ. Στελέχη των τοπικών διοικητικών μηχανισμών της εκπαίδευσης (Διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικοί σύμβουλοι των Νομών παρέμβασης).
- Δ. Στελέχη της τοπικής αυτοδιοίκησης.
- E. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί των σχολείων παρέμβασης.
- ΣΤ. Διαμεσολαβητές.
- Z. Επιστημονικά υπεύθυνοι των Πράξεων του Προγράμματος, Υπεύθυνοι εφαρμογής στις περιφέρειες των Πράξεων με MIS 304263, 304272, 304274 και 304275, καθώς και μέλη της Επιστημονικής και Συντονιστικής Ομάδας των Πράξεων με MIS 303169 και 303167.
- H. Στελέχη των Φορέων Υλοποίησης του υπό αξιολόγηση Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» (Κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι, συνεργάτες του έργου)

Για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προβλεπόταν μία σειρά παρεμβάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, με ειδικούς στόχους:

- (α) τη διευκόλυνση της πρόσβασης παιδιών Ρομά, στην προσχολική αγωγή, την παραμονή και συστηματική τους φοίτηση με απώτερο στόχο την ομαλή τους μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

- (β) τη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών Ρομά στο σχολείο και την υποστήριξή τους, προκειμένου να επιτευχθεί η τακτική φοίτησή τους και η πρόδοός τους σ' αυτό.
- (γ) τη στήριξη των νέων και ενηλίκων Ρομά (ιδιαίτερα γυναικών), προκειμένου να επωφεληθούν από προγράμματα αλφαριθμητισμού (ΚΕΕ) και να αποκτήσουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου ή/και να αποκτήσουν απολυτήριο γυμνασίου φοιτώντας στα ΣΔΕ.
- (δ) την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, διευθυντών, σχολικών συμβούλων και στελεχών της εκπαίδευσης, μέσα από διάφορες μορφές επιμορφωτικών παρεμβάσεων, ώστε να δημιουργηθεί στο μέλλον μια ομάδα στελεχών που θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στην εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία, συμβάλλοντας στην άρση των προκαταλήψεων και των αρνητικών διακρίσεων για την ομάδα-στόχο.
- (ε) τη συνεργασία ψυχολόγων και σχολείου για την ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών και τη γενικότερη βελτίωση της δυναμικής του σχολείου.
- (στ) τη δημιουργία μιας λειτουργικής και αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο σχολείο, στις οικογένειες και την κοινότητα Ρομά.
- (ζ) τη δικτύωση των σχολικών μονάδων του προγράμματος μέσω ΤΠΕ, με σκοπό την προσφορά υπηρεσιών σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και διοικητικό προσωπικό.

Στο πλαίσιο των ειδικών στόχων, οι **βασικοί θεματικοί άξονες** που συζητήθηκαν με τους εκπροσώπους των προαναφερόμενων κατηγοριών, οι οποίοι προήλθαν από τα δύο ερωτηματολόγια που είχαν διαμορφωθεί για το ειδικό κοινό, ανάλογα με τον εάν είχαν ή όχι ανάμειξη στην υλοποίηση των παρεμβάσεων, είναι οι ακόλουθοι:

- οι δυσκολίες και τα προβλήματα που σχετίζονται με την ένταξη των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα τα ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού,
- τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως πχ. συμπεριφορικά, μαθησιακά, κλπ.,
- η επίδραση των πολιτισμικών παραγόντων στην φοίτηση των παιδιών Ρομά,
- η επίδραση των ενδοσχολικών παρεμβάσεων στη φοίτηση των παιδιών Ρομά και ο ρόλος της ψυχοκοινωνικής στήριξης στην ένταξή τους,

- η αδυναμία διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών από το εκπαιδευτικό σύστημα,
- ο ρόλος των στερεοτυπικών αντιλήψεων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η επίδραση του κοινωνικού ρατσισμού στις τοπικές κοινωνίες,
- ο ρόλος της εκπαίδευσης ως μοχλού κοινωνικής ανέλιξης,
- τα επιτεύγματα και οι αδυναμίες των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή εφαρμόστηκε μέσω του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» την περίοδο 2010-2014,
- οι προτάσεις ή υποδείξεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, αλλά και για τη μελλοντική εφαρμογή παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», δεν δημιούργησε τα ίδια αποτελέσματα και τις ίδιες επιπτώσεις στις διάφορες περιοχές παρέμβασης του, όπως αναλυτικά έχει παρουσιαστεί στα Παραδοτέο Π.2. και στην αξιολόγηση των σχετικών Πράξεων. Πιο συγκεκριμένα, θετικές επιπτώσεις και αποτελέσματα παρατηρήθηκαν στις Περιφέρειες Κεντρικής, Δυτικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης, ενώ στις υπόλοιπες περιοχές παρέμβασής του, τα αποτελέσματα της εφαρμογής του δεν είναι γενικεύσιμα, σε κάποιες περιπτώσεις ούτε εμφανή και πρέπει να αναζητηθούν μόνο στη μικρο-κλίμακα που δημιουργήθηκαν.

### 3.1 Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με άξονα τα παιδιά Ρομά, το ειδικό κοινό επισήμανε τα ακόλουθα επιτεύγματα:

Το βασικότερο επίτευγμα των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν στην ομάδα στόχο, αφορά στην προσέγγιση που ακολουθήθηκε, η οποία χαρακτηρίζεται από τον **ολιστικό της χαρακτήρα** και κατάφερε **να εδραιώσει σχέσεις εμπιστοσύνης**, μεταξύ των στελεχών του Προγράμματος και των μελών των κοινοτήτων Ρομά. Είναι χαρακτηριστικό ότι, οι ίδιοι Ρομά που κατοικούν στις Περιφέρειες Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης, υπερτονίζουν την ποιοτική διαφοροποίηση της προσέγγισης, έναντι άλλων μεθόδων, που ακολουθήθηκαν στο παρελθόν.

Κομβικό σημείο προς αυτή την κατεύθυνση της εδραίωσης σχέσεων εμπιστοσύνης, ήταν η **δημιουργία ενός μόνιμου υποστηρικτικού μηχανισμού. Ο μηχανισμός αυτός, δρούσε σε καθημερινή βάση στο πεδίο** (κοινωνικοί λειτουργοί – ψυχολόγοι), **λειτουργώντας ως βασικός πυλώνας προσανατολισμού όλων των παρεμβάσεων** που αναπτύχθηκαν. Από τα κύρια επιτεύγματα αυτού του μηχανισμού ήταν η **ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής δυναμικής των κοινοτήτων Ρομά και η συμβολή του στην επίλυση θεμάτων που σχετίζονται με κοινωνικά αγαθά**. Η προσέγγιση αυτή, απέδειξε ότι η δημιουργία πρόσφορων συνθηκών για την πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για την ενίσχυση της πρόσβασης και της ένταξης των παιδιών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένα άλλο σημαντικό επίτευγμα που παρατηρήθηκε στις προαναφερόμενες περιφέρειες, αποτελεί η **χαρτογράφηση** οικισμών, μαθητικού πληθυσμού, αλλά και σχολικών μονάδων, η οποία **επέτρεψε τη δημιουργία στοχευμένων παρεμβάσεων**, με άξονα την προσχολική αγωγή και **συνέτελεσε τα μέγιστα στην ανάπτυξη των δράσεων**, δεδομένου ότι δεν υπήρχαν επαρκή στοιχεία (ποσοτικά και ποιοτικά) που να αφορούν την ομάδα στόχο, αλλά και τις ανάγκες της.

Στα επιτεύγματά του επίσης, συγκαταλέγεται η **διαφαινόμενη τάση αύξησης του ποσοστού των μαθητών Ρομά που παραμένουν περισσότερα χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα**, καθώς και η **ενίσχυση της πρόσβασης των παιδιών Ρομά στην προσχολική αγωγή**. Προς την κατεύθυνση αυτή, συνέβαλαν, μεταξύ άλλων και οι ενδοσχολικές παρεμβάσεις, με την ανάπτυξη τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Μία ακόμη καλή πρακτική, που ενίσχυσε την ένταξη των μαθητών στην πρωτοσχολική βαθμίδα (νηπιαγωγείο και πρώτες τάξεις δημοτικού), ήταν η παράλληλη διδασκαλία που αναπτύχθηκε σε νηπιαγωγεία και δημοτικά

σχολεία, η οποία αν και πιλοτική, στέφθηκε από επιτυχία, δεδομένου ότι προσέφερε εξατομικευμένη διδασκαλία, χωρίς να απομονώνει τα παιδιά από την τάξη τους, λειτουργώντας υποβοηθητικά προς τα παιδιά όλης της τάξης, Ρομά και μη Ρομά, ευνοώντας την αρμονική συνύπαρξή τους. Για την εδραίωση όμως αυτών των επιτευγμάτων, χρειάζεται συνεχής προσπάθεια μέσω παρεμβάσεων σε αυτόν τον πληθυσμό στόχο.

Τέλος, ένα ακόμη επίτευγμα του Προγράμματος ήταν η **εκμάθηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς**, βασιζόμενη στο τρίπτυχο, «διερευνώ – τροποποιώ – αλλάζω», η οποία αποτέλεσε αντικείμενο των εξ αποστάσεως επιμορφώσεών τους. Η πρακτική αυτή, δίνει τη δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί, προκειμένου αυτές να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του.

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της πρόσβασης και της ένταξης των μαθητών Ρομά στο σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων του ειδικού κοινού, αναγνωρίζει τη θετική συμβολή τους.

Συνολικά, η **συμβολή του Προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, αναγνωρίζεται στις Περιφέρειες Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης, όπου αυτό, δημιούργησε αποτελέσματα κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων του ειδικού κοινού.

### 3.2 Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, το ειδικό κοινό επισήμανε τις **ακόλουθες αδυναμίες**:

Η υλοποίηση του Προγράμματος στις Περιφέρειες Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Δυτικής Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας, Αττικής, Νοτίου και Βορείου Αιγαίου, Πελοποννήσου και Κρήτης, έγινε μέσω ad hoc παρεμβάσεων και χαρακτηρίστηκε από **αποσπασματικότητα, ανομοιογένεια ως προς το περιεχόμενό τους και ασυνέπεια**. Όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας στους ερωτώμενους του ειδικού κοινού, διαφορετικές πρακτικές ακολουθούνταν σε κάθε σημείο παρέμβασης, ενώ οι ίδιοι οι συνεργάτες του Προγράμματος, ανέφεραν αντιφατικά στοιχεία σχετικά με την υλοποίηση ομοίων παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, κάθε παρέμβαση εφαρμόζονταν με διαφορετικό περιεχόμενο, με διαφορετική συχνότητα και με άλλη προσέγγιση, η οποία δεν ήταν άμεσα συναρτώμενη με τις ανάγκες του πληθυσμού στόχου. Παράλληλα, σε αρκετά από τα



σχολεία που εμφανιζόταν ως σχολεία παρέμβασης του Προγράμματος, καταγράφηκε πλήρης άγνοια για αυτό και το έργο του. Πολλοί Διευθυντές, ανέφεραν ότι το Πρόγραμμα δεν έχει αναπτύξει, στη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου, καμία παρέμβαση, ενώ κάποιοι άλλοι ανέφεραν ότι τους επισκέφθηκε μόνο μία φορά ένας ψυχολόγος του Προγράμματος. Επιπρόσθετα, βάσει των ερευνών πεδίου, φαίνεται ότι το Πρόγραμμα δεν εφαρμόστηκε σε όλους τους οικισμούς και καταυλισμούς των περιοχών παρέμβασής του. Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση ενός συνεργάτη του Προγράμματος: *«Αυτό που έχει ταλανίσει το Πρόγραμμα στην περιοχή μας είναι μία υπαρξιακή ασάφεια. Υπάρχουμε, δεν υπάρχουμε, έχουμε, δεν έχουμε χρήματα»*. Επίσης, εκπρόσωποι των Ρομά σε κάποιες περιοχές παρέμβασης, ανέφεραν ότι το Πρόγραμμα ανάπτυξε κάποιες αρχικές παρεμβάσεις, δημιουργώντας προσμονή στους κατοίκους των περιοχών αυτών, αλλά στη συνέχεια δεν ακολούθησε καμία άλλη παρέμβαση, με αποτέλεσμα τη δυσαρέσκεια πολλών μελών της ομάδας στόχου.

Μία ακόμη αδυναμία, αποτελεί η **δυσκολία** που επέδειξαν οι ερωτώμενοι του ειδικού κοινού **στην απομόνωση της συμβολής και των επιτευγμάτων του Προγράμματος**, δεδομένου ότι ήταν συγκεχυμένο ποιο πρόγραμμα (πχ. ΖΕΠ) ή ποιος φορέας (πχ. ΙΑΚ) δημιουργούσε τα όποια αποτελέσματα.

Σε ότι αφορά στις **επιπτώσεις του Προγράμματος προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της πρόσβασης των παιδιών Ρομά στην προσχολική αγωγή**, αυτές **κρίνονται με μετριοπαθή τρόπο από τους ερωτώμενους** και φαίνεται ότι δεν είχαν την ίδια αποτελεσματικότητα σε όλες τις περιοχές παρέμβασης. Αξίζει να σημειωθεί δε, ότι ελάχιστοι ερωτώμενοι Διευθυντές των σχολείων παρέμβασης, αναφέρουν ότι οι παρεμβάσεις που έγιναν συνέβαλαν πολύ προς αυτή την κατεύθυνση. Αντίθετα, **μία άλλη μερίδα Διευθυντών δεν αναγνωρίζει τη συμβολή του Προγράμματος**, επισημαίνοντας είτε ότι η όποια αύξηση παρατηρείται δεν οφείλεται στις παρεμβάσεις του Προγράμματος, είτε ότι αυτές γίνονταν με αποσπασματικό τρόπο και για μικρό χρονικό διάστημα, κάτι που καθιστά αδύνατη την κεφαλαιοποίηση των όποιων συγκυριακών αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά **στη συμβολή του Προγράμματος στην κατανόηση της διαφορετικότητας εντός σχολικού περιβάλλοντος**, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, **οι όποιες θετικές επιπτώσεις του, θα πρέπει να αναζητηθούν σε μικρο-κλίμακα**, ενώ δεν είναι σαφές εάν τα **αποτελέσματα που δημιουργήθηκαν από το Πρόγραμμα, έχουν χαρακτήρα εδραίωσης**.

Αναφορικά με τις **δράσεις ενισχυτικής διδασκαλίας του Προγράμματος**, οι μαθητές δεν

**φαίνεται να κάλυψαν τα γλωσσικά και γνωστικά τους ελλείμματα**, ενώ τα επιτεύγματα του στην πάταξη της σχολικής διαρροής δεν μπορούν να εκτιμηθούν. Παράλληλα, οι παρεμβάσεις αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίστηκαν από κατακερματισμό και είχαν, σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών, αβέβαια αποτελέσματα στην πλειονότητα των περιοχών παρέμβασης. Ως αρνητική πρακτική, καταγράφεται και η τακτική που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας, της απομόνωσης των Ρομά μαθητών σε άλλη τάξη, ενώ το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών, δεν μπορούσε να διευκρινιστεί από τους ερωτώμενους. Συνολικά, βάσει και των ευρημάτων των ερευνών πεδίου, τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας δεν λειτούργησαν υποστηρικτικά στην βάση ενός συντονισμένου προγράμματος υποστήριξης της φοίτησης των μαθητών Ρομά, ενώ ένα μέρος από τους μαθητές στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ήταν μη Ρομά, κάτι που δημιουργεί ερωτηματικά σχετικά με το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών Ρομά στις παρεμβάσεις του Προγράμματος.

Όσον αφορά στις **παρεμβάσεις ψυχοκοινωνικής στήριξης**, και αυτές **κατακερματίστηκαν**, εφαρμοζόμενες στον οικισμό, στον καταυλισμό και στο σχολείο, χωρίς να είναι ξεκάθαρο ποιος είναι ο ρόλος τους και ποιες οι αρμοδιότητες των επαγγελματιών που απασχολούνταν σε αυτές. **Ο τρόπος υλοποίησης της συγκεκριμένης παρέμβασης**, σε επίπεδο σχολικών μονάδων κατά κύριο λόγο, εμπόδισε την άμεση και απρόσκοπτη επαφή των επαγγελματιών αυτής της κατηγορίας με την ομάδα στόχο και **δεν λειτούργησε μέσα σε ένα ολιστικό πλαίσιο** που θα περιλάμβανε το σχολείο, τον καταυλισμό, τους γονείς, τους μαθητές και την ευρύτερη κοινωνία. Παράλληλα, η παρουσία τους μέσα σχολείο, δεν φαίνεται να στράφηκε μόνο στην υποστήριξη των παιδιών Ρομά, ενώ εκτιμάται πως λειτούργησαν σαν σχολικοί ψυχολόγοι, καλύπτοντας τις πάγιες ανάγκες των σχολείων παρέμβασης για ψυχολογική στήριξη, χωρίς όμως να είναι δεδομένη η καθημερινή τους εμπλοκή σε αυτόν τον ρόλο.

Σχετικά με τη διενέργεια των επιμορφώσεων, ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων που συμμετείχαν στις έρευνες πεδίου, τις κατέταξε στις παρεμβάσεις εκείνες που χαρακτηρίστηκαν από πλήθος αδυναμιών. **Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι, οι επιμορφώσεις χαρακτηρίζονταν από μη συνεκτική προσέγγιση, όσον αφορά στις θεματικές τους ενότητες, ενώ δεν υπήρξε εξειδίκευση της θεματολογίας τους πάνω στον πληθυσμό Ρομά. Επίσης, τις χαρακτηρίζουν γενικές, χωρίς πρακτικό σκέλος, γεγονός που δεν βοήθησε στο να αποκτηθούν οι γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των ειδικών θεμάτων που άπτονται της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά.** Παράλληλα, βάσει των ευρημάτων της έρευνας που διεξήχθη στους επιμορφούμενους,

μόνο το 58,8% αναφέρει ότι οι επιμορφώσεις επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους μαθητές Ρομά, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Από αυτό, καθίσταται προφανές ότι το Πρόγραμμα ευαισθητοποίησε μία πολύ μικρή μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πάνω σε θέματα που άπτονται της αποδοχής της διαφορετικότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι επιμορφούμενοι, επιλέγονταν βάσει κλήρωσης, δημιούργησε προβλήματα, αφού μέρος των εκπαιδευτικών καλούνταν να παρακολουθήσει τα ίδια επιμορφωτικά θέματα δύο φορές. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι, κατά τη διενέργεια των ερευνών πεδίου, εντοπίστηκαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αν και δηλώνονταν ως επιμορφούμενοι, δεν είχαν συμμετάσχει σε καμία επιμόρφωση.

**3.3 Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών πεδίου που διενεργήθηκαν στις Περιφέρειες παρέμβασης του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», τα υφιστάμενα προβλήματα της εκπαίδευσής τους, δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις εδώ και αρκετά χρόνια και μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:**

- **Κοινωνικός αποκλεισμός**

Τα έντονα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά, όπως οι ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης (ελλιπής στέγαση, αδυναμία πρόσβασης σε βασικά κοινωνικά αγαθά, όπως νερό, ηλεκτρικό ρεύμα, κλπ.) και το γεγονός ότι μεγάλη μερίδα εξ αυτών δεν μπορεί να εξασφαλίσει τη βασική διατροφή των παιδιών τους, αναφέρθηκαν από όλες τις κατηγορίες ερωτώμενων κατά τη διενέργεια των ερευνών πεδίου. Ειδικότερα επισημάνθηκε η συσχέτιση αυτών των προβλημάτων με την κοινωνική ένταξη του πληθυσμού αυτού, συνέπεια της οποίας είναι και η ελλιπής ένταξη των παιδιών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις του ειδικού κοινού, τα αίτια του αποκλεισμού των Ρομά εδράζονται στην αδυναμία δημιουργίας των αναγκαίων συνθηκών ένταξής τους, η οποία οφείλεται στην απουσία πολιτικών θετικών διακρίσεων, οδηγώντας έτσι στην χρόνια περιθωριοποίησή τους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται και από στελέχη της εκπαίδευσης, η σχολική διαρροή είναι απόρροια και ένδειξη κοινωνικού αποκλεισμού και δεν αποτελεί το βασικό πρόβλημα που μαστίζει την κοινότητα των Ρομά. Ένα ακόμη σημείο που επισημάναν αναφορικά με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους, είναι ότι οι μαθητές Ρομά, θύματα του κοινωνικού αποκλεισμού, ξεκινούν το σχολείο, σε μειονεκτική θέση έναντι των υπόλοιπων μαθητών, κάτι που δημιουργεί πρόβλημα στην

παραμονή τους στο σχολείο, αλλά και στην σχολική τους εξέλιξη.

- **Ανεπαρκές εκπαιδευτικό σύστημα**

Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων στελεχών της εκπαίδευσης, **ο τρόπος λειτουργίας τους εκπαιδευτικού συστήματος, συχνά αδυνατεί να εξασφαλίσει την επαρκή ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες στη σχολική διαδικασία.** Παράλληλα, όπως επισημαίνουν εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε παιδιά Ρομά, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν ανταποκρίνεται στις γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες τους, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό δεν περιέχει πολιτισμικά στοιχεία από την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους. Επιπρόσθετα, αναφέρουν ότι, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν ιδιαίτερη κατάρτιση σχετική με τη διαχείριση γλωσσικά και γνωστικά ετερογενών τάξεων, ενώ συχνά δεν μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, δεδομένης της αδυναμίας των παιδιών αυτών στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Επιπρόσθετα, **η πολυδιάσπαση των πολιτικών στήριξης αυτών των ομάδων, μέσα από ένα πλήθος προγραμμάτων, δεν επιτρέπει τη δημιουργία συνεργειών ανάμεσα σε αυτά,** αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ οι προσπάθειες προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των μαθητών Ρομά δεν είναι οργανωμένες σε ένα συνεκτικό πλαίσιο.

- **Ο διαφορετικός τρόπος ζωής**

Όπως προέκυψε από τις τοποθετήσεις των Διευθυντών των σχολείων παρέμβασης του Προγράμματος, ο διαφορετικός τρόπος ζωής των κοινοτήτων Ρομά, φαίνεται να επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ομαλή προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συγκεκριμένη τοποθέτηση συνάδει και με τα λεγόμενα του ειδικού κοινού, όπου **ο τρόπος ζωής των Ρομά** (π.χ. πρόωροι γάμοι, υποβαθμισμένες συνθήκες διαβίωσης, απουσία ωραρίου στην ζωή τους, αντίληψη ότι τα παιδιά τους είναι πολύ μικρά για να φοιτήσουν σε νηπιαγωγεία-υπερπροστατευτισμός), **επισημάνθηκε από την πλειονότητα των ερωτώμενων ως βασικός και αποτρεπτικός παράγοντας ένταξης τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.** Απόρροια αυτών των πολιτισμικών παραγόντων, είναι αφενός η καθυστέρηση εγγραφής και έναρξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών Ρομά (είναι χαρακτηριστικό, ότι υπάρχουν παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό, σε ηλικία 12 -16 ετών) και αφετέρου η δυσκολία εναρμόνισής τους με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένα άλλο βασικό ζήτημα που επισημάνθηκε, το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά στη φοίτηση,

σχετίζεται με την μικρή ηλικία κατά την οποία παντρεύονται τα κορίτσια (12-14 ετών) και με την ένταξη, σε ακόμη μικρότερες ηλικίες, των αγοριών στην αγορά εργασίας.

Οι πολιτισμικοί αυτοί παράγοντες, αντανakλούν άμεσα στον πληθυσμό που βρίσκεται σε σχολική ηλικία, δημιουργώντας πολλαπλά συμπεριφορικά προβλήματα που λειτουργούν ανασταλτικά στην εκπαίδευσή τους συνηγορώντας στην ελλιπή παρακολούθηση και τις συχνές διαρροές.

Τέλος, η ελλιπής αναγνώριση των ωφελειών που μπορούν να προκύψουν μέσα από την εκπαίδευση, οδηγεί σε χαμηλά ποσοστά εγγραφής των παιδιών που βρίσκονται σε σχολική ηλικία, στο σχολείο, σε πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης και στην έλλειψη κινήτρων για την εκπαίδευση, κάτι που οδηγεί, σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες, στη χαμηλή επίδοση των μαθητών Ρομά.

- **Κοινωνικός ρατσισμός**

Η συσχέτιση ενός μέρους των Ρομά με διάφορες μορφές παραβατικότητας και η μη τήρηση στοιχειωδών κανόνων υγιεινής, έχει διαμορφώσει μια στερεοτυπική αντίληψη από πλευράς του κοινωνικού συνόλου, σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ομάδας αυτής. Όπως αναφέρθηκε από το ειδικό κοινό, **ο κοινωνικός ρατσισμός ξεκινάει από τους γονείς των άλλων παιδιών (μη Ρομά)**. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι πολλοί γονείς επιχειρούν να πάρουν τα παιδιά τους από το σχολείο όταν σε αυτό φοιτούν πολλά παιδιά Ρομά. Σε άλλες περιπτώσεις, αντιδρούν έντονα, μην επιτρέποντας να εγγραφούν μαθητές Ρομά στο σχολείο. Παράλληλα, στις περιπτώσεις όπου οι δύο κοινότητες συνυπάρχουν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, πολλές φορές οι γονείς μη Ρομά, είτε αντιδρούν έναντι των παιδιών Ρομά, είτε αντιμετωπίζουν τους γονείς Ρομά με κατωτερότητα. Εν κατακλείδι, οι ερωτώμενοι επισημαίνουν ότι, οι γονείς των παιδιών μη Ρομά, συχνά, διαμορφώνουν συνειδήσεις φόβου στα παιδιά τους, παροτρύνοντάς τα να αποφεύγουν τα παιδιά Ρομά και δυσχεραίνοντας έτσι την αρμονική τους συνύπαρξη.

Το φαινόμενο αυτό του κοινωνικού ρατσισμού, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις πολλών ερωτώμενων, δημιουργεί σχολεία με πολύ υψηλή συγκέντρωση μαθητών Ρομά, τα οποία βρίσκονται συνήθως στα πέριξ των οικισμών / καταυλισμών, ευνοώντας έτσι τη διαρκή απομόνωση και «γκετοποίηση» τους, αλλά και την αδυναμία κοινωνικοποίησής τους με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε από κάποια στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και εκπροσώπους των Ρομά, μία μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας, όντας φορέας του κοινωνικού ρατσισμού, δυσχεραίνει τη φοίτηση των παιδιών Ρομά, δεδομένου ότι η στάση τους δεν βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

**3.4 Στο πλαίσιο των υφιστάμενων προβλημάτων, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, το ειδικό κοινό επισήμανε τις ακόλουθες προτάσεις για το μέλλον:**

Δεδομένου ότι το Πρόγραμμα δεν υλοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο, στις διάφορες περιοχές παρέμβασής τους, η αφετηρία των προτάσεων που εκφράστηκαν από τους ερωτώμενους κατά τη διεξαγωγή των ερευνών πεδίου, ήταν διαφορετική. Κοινή συνισταμένη όμως όλων, είναι η **αναγκαιότητα συνέχισης των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά στο άμεσο μέλλον**. Όπως επισημαίνουν, **θα πρέπει να αποκτήσουν ένα μόνιμο χαρακτήρα, χωρίς διακοπές**. Οι διακοπές αυτές, επιδρούν αρνητικά, τόσο στην κεφαλαιοποίηση των όποιων αποτελεσμάτων παράγονται μέσα σε μία περίοδο εφαρμογής του Προγράμματος, όσο και στην εδραίωσή τους, δεδομένου ότι για την επίτευξη πολλών εξ αυτών, **χρειάζεται μόνιμος μηχανισμός υποστήριξης**. Αντικείμενο αυτού του μηχανισμού, θα πρέπει να είναι η ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των μελών των κοινοτήτων Ρομά, η συμβουλευτική υποστήριξή τους, καθώς και η ευαισθητοποίησή τους, σε σχέση με τον ρόλο που η εκπαίδευση μπορεί να παίξει στις ζωές τους. Βασικό προαπαιτούμενο για την αποτελεσματικότητα του μηχανισμού αυτού, είναι η **διαρκής και σε καθημερινή σχεδόν βάση, παρουσία επαγγελματιών, στους οικισμούς / καταυλισμούς των Ρομά**.

Ένα άλλο κοινό πεδίο των τοποθετήσεων, είναι η **ανάγκη εφαρμογής των παρεμβάσεων, μέσω μίας ολιστικής προσέγγισης**, που να διασφαλίζει τη στόχευση σε όλους τους εμπλεκόμενους (γονείς, εκπροσώπους Ρομά, εκπαιδευτικούς, στελέχη της εκπαίδευσης, μαθητές, τοπική κοινωνία, κλπ.), δημιουργώντας έτσι ένα πρόσφορο έδαφος για την άρση όλων εκείνων των προβλημάτων που επιδρούν αρνητικά στην ενταξιακή διαδικασία των παιδιών Ρομά. Στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης, **θα πρέπει να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν ομοιογένεια των παρεμβάσεων**, σε όλες τις περιοχές παρέμβασης, δεδομένου ότι στο παρελθόν, ο ανομοιογενής τρόπος υλοποίησης οφείλονταν σε επιχειρησιακές αστοχίες και όχι στην αντιμετώπιση διαφορετικών αναγκών. Εναρμόνιση απόψεων, υπήρξε και για την **ανάγκη αντιμετώπισης των κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων** που αντιμετωπίζουν οι Ρομά, αφού αυτά, φαίνεται να επιδρούν άμεσα στην ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως

επισημαίνουν, **χρειάζεται, να αναπτυχθούν συνέργειες μεταξύ του Προγράμματος, με άλλα Υπουργεία** (πχ. υπουργείο Υγείας, Εργασίας, Εσωτερικών, κλπ.) και φορείς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν βασικά προβλήματα που επιδρούν ανασταλτικά στην κοινωνική τους ένταξη και εντείνουν τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Τονίζουν δε, πως για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους Ρομά, είναι προαπαιτούμενο να επιλυθούν ορισμένα προβλήματα (πχ. υποδομών, αστικοδημοτικής τακτοποίησης, εμβολιασμών, κλπ.), τα οποία δεν θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Κοινό προσανατολισμό είχαν επίσης οι προτάσεις αναφορικά με τις παρεμβάσεις των επιμορφώσεων, καθώς και με την ανάγκη περαιτέρω ευαισθητοποίησης και γραμματισμού των γονέων Ρομά. Ειδικότερα, **σε ότι αφορά τις επιμορφώσεις**, δεδομένου ότι επί πολλά έτη διενεργήθηκαν πολλαπλές επιμορφώσεις, από πολλούς φορείς με αμφίβολα αποτελέσματα, **χρειάζεται αναστοχασμός επί του μοντέλου κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά και διερεύνηση των πραγματικών αναγκών τους. Παράλληλα, σχετικά με το μοντέλο κατάρτισης, προτείνουν τη διενέργεια δειγματικών διδασκαλιών, με έμφαση στις βιωματικές πρακτικές**, κάτι που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαχείριση των γνωστικών, γλωσσικών και συμπεριφορικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Σχετικά με την **περαιτέρω ευαισθητοποίηση των γονέων Ρομά, προτείνουν να υπάρξει επίταση των προσπαθειών, προς την κατεύθυνση του κοινωνικού και κριτικού γραμματισμού τους**. Οι προσπάθειες αυτές, μπορούν να συμβάλλουν στη διάδοση της αξίας του μορφωτικού κεφαλαίου, εντός των κοινοτήτων και συνεπώς έχουν την δυναμική να επιδράσουν θετικά, στην ένταξη των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, προτείνουν στη μελλοντική εφαρμογή του Προγράμματος, **να δοθεί έμφαση στη διασύνδεση των γονέων με το σχολείο και τους τοπικούς φορείς**, με συντονισμένο τρόπο, δίνοντας έμφαση στο έργο των διαμεσολαβητών σε επίπεδο καταυλισμού.

Σε ότι αφορά στην **ενδοσχολική ενίσχυση των μαθητών**, οι ερωτώμενοι **προτείνουν, η έναρξή τους, να είναι εναρμονισμένη με το χρόνο έναρξης του σχολικού έτους, να αυξηθούν οι ώρες της ενισχυτικής διδασκαλίας και να γίνονται σε χρόνο εντός του ολοήμερου σχολείου. Σημαντική μνεία γίνεται επίσης, από της ερωτώμενους της Μακεδονίας, για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης**, τα αποτελέσματα του οποίου ήταν σημαντικά. Προς αυτή την κατεύθυνση, **προτείνουν τη συνέχισή της, αλλά και την εφαρμογή της, σε περισσότερες σχολικές μονάδες**. Όσον αφορά στη συνεργασία με τις σχολικές μονάδες παρέμβασης, σύμφωνα με ένα μέρος από τους ερωτώμενους από το ειδικό κοινό, αυτή πρέπει να

συνοδεύεται από παρεμβάσεις στον πυρήνα των κοινοτήτων, δηλαδή, στους οικισμούς και καταυλισμούς. Η εφαρμογή του Προγράμματος στο παρελθόν, έδειξε ότι όταν οι παρεμβάσεις στο σχολείο, δεν συνοδεύονται από παρεμβάσεις στον καταυλισμό, τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα.

Σχετικά με την ένταξη των παιδιών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα και την πάταξη της σχολικής διαρροής, προτείνουν, **πριν την ανάπτυξη των όποιων παρεμβάσεων, να προηγείται η καταγραφή των παιδιών Ρομά, στους οικισμούς / καταυλισμούς**, προκειμένου να εντοπιστούν εκείνα, τα οποία δεν φοιτούν στο σχολείο. Όπως αναφέρουν, κάτι τέτοιο θα συνέβαλε τόσο στην ενίσχυση της πρόσβασης, όσο και στην ανάπτυξη στοχευμένων δράσεων. Τονίζουν επίσης, ότι σημαντικό σκέλος στην προσπάθεια της ενταξιακής διαδικασίας αποτελεί, η δημιουργία θετικών εντυπώσεων στα παιδιά Ρομά για το σχολείο. Προς αυτή την κατεύθυνση, **κρίνουν πολύ σημαντικό τον ρόλο των ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων**, οι οποίες μέσα από μια παιγνιώδη λογική, **συμβάλλουν στην αναστροφή της στάσης των παιδιών Ρομά, απέναντι στην μαθησιακή διαδικασία**. Όπως επισημαίνεται όμως, οι δράσεις αυτές, πρέπει να υλοποιούνται με συστηματικό τρόπο και με υψηλή συχνότητα, προκειμένου να είναι ουσιαστική η συμβολή τους.

Τέλος, τα Προγράμματα δεν μπορούν να δημιουργήσουν κεφαλαιοποιημένα αποτελέσματα, εάν δεν συνοδεύονται από μία αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική, μέρος της οποίας θα πρέπει να είναι και η **τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών**, έτσι ώστε αυτό να είναι προσαρμοσμένο στη διδασκαλία μαθητών με γλωσσικές και γνωστικές ιδιαιτερότητες. Παράλληλα, προτείνουν τη **δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού** που θα περιλαμβάνει στοιχεία της κουλτούρας και του πολιτισμού τους.

### 3.5 Συμπεράσματα

*Η συμβολή του Προγράμματος στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, αναγνωρίζεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων, στις Περιφέρειες Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας- Θράκης. Σχεδόν καθολική αναγνώριση υπάρχει ως προς τρόπο υλοποίησης, ο οποίος χαρακτηρίστηκε από σοβαρότητα και ενσυναίσθηση, κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη των κοινοτήτων Ρομά. Παράλληλα, σημαντική είναι η αναγνώριση των επιμορφούμενων, για την αξία εκμάθησης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν μέσα στην τάξη.*



- ☞ *Αντίθετα, στις υπόλοιπες Περιφέρειες, δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με το βαθμό συμβολής του, στη βελτίωση των δεικτών εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνεται, η υλοποίηση του Προγράμματος, χαρακτηρίστηκε από αποσπασματικότητα, ασυνέχεια, ασυνέπεια και εστιάστηκε στην εφαρμογή ad hoc παρεμβάσεων, οι οποίες δεν μπόρεσαν να δημιουργήσουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.*
- ☞ *Το κυριότερο πρόβλημα, που σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός. Η ελλιπής πρόσβαση σε βασικά κοινωνικά αγαθά, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, στην ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και έναν από τα βασικά αίτια της σχολικής διαρροής. Συνεπώς, επειδή ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο μέσα από παρεμβάσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα, απαιτείται, μια συντονισμένη προσπάθεια από πολλούς φορείς, βάση μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία θα επιχειρεί να επιλύσει βασικά προβλήματα, όπως είναι η στέγαση, η πρόσβαση στην υγεία, στην εργασία κλπ. Σημαντικά επίσης προβλήματα, αποτελούν, η ανεπάρκεια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στο σύνολο των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς και ο κοινωνικός ρατσισμός, ο οποίος διέπει κυρίως, τους γονείς των μη Ρομά μαθητών, επηρεάζοντας την στάση και την συμπεριφορά και των παιδιών τους. Κοινωνικός ρατσισμός, παρατηρείται και στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπου μέρος των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζει με δεικτικό τρόπο, τους Ρομά μαθητές, επηρεάζοντας αρνητικά, την ενταξιακή τους πορεία και εξέλιξη. Τέλος, ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα, σχετίζεται με τον τρόπο ζωής τους, ο οποίος καθορίζει τις συμπεριφορικές τους στάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και συχνά επιδρά αρνητικά, στην ενταξιακή διαδικασία.*
- ☞ *Ο μελλοντικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να γίνει στην βάση καταγεγραμμένων και τεκμηριωμένων αναγκών του πληθυσμού στόχου, οι οποίες θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων, για την αντιμετώπιση των κυριότερων προβλημάτων που επηρεάζουν, τόσο την ενταξιακή διαδικασία των παιδιών Ρομά, όσο και την σχολική τους εξέλιξη. Οι παρεμβάσεις αυτές, θα πρέπει να είναι ολιστικού χαρακτήρα, με οριζόντιο προσανατολισμό, που θα περιλαμβάνει το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών, στοχεύοντας στην άρση όλων εκείνων των εμποδίων, που λειτουργούν ανασταλτικά, στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Είναι σημαντικό λοιπόν, το Πρόγραμμα, να αναπτύξει συνεργείες, με άλλους φορείς, προς την κατεύθυνση μιας κοινής προσπάθειας, με άξονα το «Πλαίσιο της Εθνικής Στρατηγικής για την Ένταξη των Ρομά 2012-2020». Παράλληλα, το είδος των παρεμβάσεων του Προγράμματος σε κάθε περιοχή, θα πρέπει να προσδιοριστεί με γνώμονα την ύπαρξη ή μη, άλλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που υλοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου, να μην υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις. Σημαντική στόχευση στο μέλλον, θα πρέπει να αποτελεί, η διάδοση της αξίας του μορφωτικού κεφαλαίου, στο ενήλικο πληθυσμό Ρομά, καθώς και η δημιουργία θετικών εντυπώσεων στα παιδιά, για την μαθησιακή διαδικασία και για το σχολείο. Προς αυτή την*

κατεύθυνση, χρειάζεται η ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών Ρομά και των οικογενειών τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά, μόνο μέσα από την ανάπτυξη ενός μόνιμου μηχανισμού στήριξης, ο οποίος θα δρα σε καθημερινή βάση στο πεδίο. Μόνο μέσα από τον μηχανισμό αυτόν, μπορεί να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες, οι οποίες θα προκαλέσουν την ζύμωση, νέων ιδεών στους κόλπους των κοινοτήτων Ρομά, αίροντας ταυτόχρονα τις συνθήκες γκετοποίησής τους. Αναφορικά με την ενδοσχολική τους ενίσχυση, οι όποιες παρεμβάσεις αναπτυχθούν προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να είναι χρονικά συνυφασμένες με την έναρξη και την λήξη του σχολικού έτους, με επαρκή αριθμό υποστηρικτικών ωρών, οι οποίες θα καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών Ρομά. Τέλος, οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι σε συνεχή βάση και να χαρακτηρίζονται από συνέπεια και σοβαρότητα, προκειμένου να κερδηθεί εκ νέου, η εμπιστοσύνη και να καλυφθεί η προσμονή που έχει δημιουργηθεί στις κοινότητες Ρομά.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

«Εξωτερική Αξιολόγηση Πράξεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»

## ΕΚΘΕΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

### ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ

# ΕΠ.1. Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής της Ελληνόγλωσσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Διασπορά, της περιόδου 2011-2014



Ημερομηνία υποβολής Παραδοτέου 27/02/2015

Ανάδοχος Αξιολόγησης



Σπύρου Μερκούρη 38, 11634, Αθήνα

Τηλ: 210-7298192, Fax: 210-7298197

Email: [proopt@otenet.gr](mailto:proopt@otenet.gr)

Φεβρουάριος 2015

#### **4 Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής της Ελληνόγλωσσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Διασπορά, της περιόδου 2011-2014**

Στην παρούσα έκθεση παρουσιάζονται τα επιτεύγματα και οι αδυναμίες των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διασπορά, κατά την τετραετία υλοποίησης 2011-2014, αλλά και τα υφιστάμενα προβλήματά της, μαζί με προτάσεις για την επίλυση τους, όπως αυτά καταγράφηκαν στις πρωτογενείς έρευνες που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα τα όσα παρατίθενται στη συνέχεια, προέκυψαν από τις τοποθετήσεις σε μία σειρά σχετικών ερωτήσεων που τέθηκαν σε άτομα που εκπροσωπούν τις ακόλουθες κατηγορίες:

- A. Επιστημονικά υπεύθυνοι του Προγράμματος και Υπεύθυνοι των υποέργων υπό αξιολόγηση,
- B. Διευθυντές και εργαζόμενοι σε Γραφεία Εκπαίδευσης εξωτερικού,
- Γ. Εκπαιδευτικούς ομογενείς και αποσπασμένους που συμμετείχαν σε επιμορφώσεις του Προγράμματος.

Για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προβλεπόταν μία σειρά παρεμβάσεων για την προώθηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, με έμφαση στην πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ειδικούς στόχους:

- (α) την διαμόρφωση ενός προτύπου συστήματος διδασκαλίας των Ελλήνων της διασποράς με άξονα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και
- (β) την αναβάθμιση της επιμόρφωσης των διδασκόντων στο εξωτερικό (με έμφαση στους Έλληνες της διασποράς ως δυνητικούς διδάσκοντες),

Στο πλαίσιο των ειδικών στόχων, οι βασικοί θεματικοί άξονες που συζητήθηκαν με τους εκπροσώπους των προαναφερόμενων κατηγοριών, είναι οι ακόλουθοι:

- οι λόγοι και τα κίνητρα των μελών της ελληνικής διασποράς σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας,
- τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό,
- η πολυκατάτμηση στις μορφές και στους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό,
- τα επιτεύγματα και οι αδυναμίες των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή εφαρμόστηκε μέσω του Προγράμματος «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» την περίοδο 2011-2014,
- οι προτάσεις ή υποδείξεις για τη βελτίωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, αλλά και για τη μελλοντική εφαρμογή παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

#### 4.1 Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διασπορά, το ειδικό κοινό επισήμανε τα ακόλουθα επιτεύγματα:

Ένα από τα βασικά επιτεύγματα των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διασπορά, όπως αυτό εντοπίστηκε στα λεγόμενα των ερωτώμενων του ειδικού κοινού, είναι η **ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης - ΕΔΙΑΜΜΕ και στους εκπαιδευτικούς της διασποράς**. Αυτό σχετίζεται αφενός με το γεγονός της πολύχρονης ενασχόλησης του φορέα με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς και ιδιαίτερα του Επιστημονικά Υπεύθυνου της Πράξης και αφετέρου με την υφιστάμενη πραγματικότητα, δεδομένου ότι η ανάπτυξη παρεμβάσεων προς αυτή την κατεύθυνση, είναι ισχυρή. Το Πρόγραμμα αποτέλεσε βασικό εκφραστή της πολιτικής του ελληνικού κράτους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση της διασποράς, καθώς πέραν αυτού, δεν υπήρχε κάποια άλλη οργανωμένη θεσμικά παρέμβαση, με εξαίρεση φυσικά την απόσπαση των εκπαιδευτικών και την οικονομική ενίσχυση ορισμένων σχολείων από το ελληνικό κράτος.

**Αναφορικά με τα επιτεύγματα των παρεμβάσεων που αναπτύχθηκαν, κατά την**

εξεταζόμενη περίοδο, **αυτά φαίνεται πως είναι πολύ περιορισμένα**, όπως προκύπτει από τα ευρήματα των πρωτογενών ερευνών. Θα πρέπει να τονιστεί εξ αρχής, ότι στη διάρκεια της τετραετούς υλοποίησής του δεν υπήρξε ουσιαστικός χρόνος παραγωγικής λειτουργίας και εφαρμογής των όσων θα ανάπτυσσε το Πρόγραμμα στο πλαίσιο των Υποέργων. Με άλλα λόγια, η τετραετία υλοποίησής του, εξαντλήθηκε στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των υποέργων (σχεδιασμός ΠΗΜ, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού) και όχι στην πιλοτική τους εφαρμογή. Στο πλαίσιο αυτό, δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, δεδομένου ότι ήταν πολύ μικρός ο αριθμός των ερωτώμενων που μπορούσαν να εκφέρουν άποψη για τις περισσότερες εκ των παρεμβάσεων. Παρόλα αυτά, από τα προφανή επιτεύγματα του Προγράμματος, αποτελεί **η συνεργασία με επιστημονικούς συνεργάτες και γραφεία εκπαίδευσης του εξωτερικού, για τη ενημέρωση του ΕΔΙΑΜΜΕ, αναφορικά με τα προβλήματα της διασποράς**. Αντικείμενο αυτής της συνεργασίας, αποτέλεσε και η **διενέργεια μελέτης αποτύπωσης της υφιστάμενης κατάστασης, σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, σε 15 χώρες**, η οποία όμως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι περιορίζεται στην παράθεση εκπαιδευτικών στοιχείων της διασποράς, στις χώρες εφαρμογής της, χωρίς να καταλήγει σε συμπεράσματα, επί των αναγκών της διασπορικής εκπαίδευσης.

#### 4.2 Σχετικά με την υλοποίηση των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διασπορά, το ειδικό κοινό επισήμανε τις **ακόλουθες αδυναμίες**:

Η σημαντικότερη αδυναμία του Προγράμματος, εντοπίζεται στον **ανεπαρκή σχεδιασμό και ανάπτυξη μιας πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**, η οποία θα ανταποκρινόταν, με σύγχρονους όρους, σε πολλές από τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της διασποράς (π.χ. μείωση του αριθμού των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, διάθεση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, παροχή εξειδικευμένων παιδαγωγικών πρακτικών διδασκαλίας, αδυναμία πρόσβασης μαθητών που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές σε δομές εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών κλπ.). Όπως προέκυψε από τα ευρήματα των πρωτογενών ερευνών, **το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης που αναπτύχθηκε ως μέρος της βασικής στοχοθεσίας του Προγράμματος, δεν χαρακτηρίζεται από αυτοτέλεια όσον αφορά στον**

**παιδαγωγικό του σχεδιασμό και από επιχειρησιακή πληρότητα, ενώ παρουσιάζει σημαντικά τεχνικά και λειτουργικά προβλήματα.** Όπως προέκυψε από την έρευνα στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, το ΠΗΜ εφαρμόστηκε αποκλειστικά κατά την δια ζώσης εκπαίδευση, πιλοτικά και αποσπασματικά, από μικρό αριθμό εκπαιδευτικών μονάδων της διασποράς που διέθεταν τις κατάλληλες υποδομές, δεδομένου ότι καθ' όλη την εξεταζόμενη περίοδο, βρισκόταν ακόμη σε φάση ανάπτυξης. Ένα ζήτημα κομβικής σημασίας, αναφορικά με τις αδυναμίες του Προγράμματος, σύμφωνα με το ειδικό κοινό, είναι ότι η χρήση του ΠΗΜ από μεμονωμένους μαθητές δεν φαίνεται να έχει επιτύχει. Τα παρωχημένα γραφικά και η έλλειψη ξεκάθαρης δομής δεν παρείχαν ένα ελκυστικό ηλεκτρονικό περιβάλλον, ενώ φαίνεται πως το ΠΗΜ έχει δημιουργηθεί με άξονα τις ομαδικές δραστηριότητες και όχι την αξιοποίησή του από μεμονωμένους μαθητές, οι οποίοι θέλουν να μάθουν ελληνικά. Επιπρόσθετα, κάποιιοι επισημαίνουν ότι δεδομένου ότι το ΠΗΜ είναι δομημένο με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, αυτό δημιουργεί προβλήματα στους μαθητές που ζουν εκτός Ευρώπης. Σύμφωνα με τα ευρήματα των πρωτογενών έρευνών, **το εγχείρημα της δημιουργίας Κοινοτήτων Μάθησης, ως παρέμβαση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, δεν κατάφερε να κερδίσει τους μαθητές. Αυτό συνέβη εξαιτίας της απαρχαιωμένης δομής της επικοινωνίας που ακολουθήθηκε, η οποία δεν ευνοούσε την προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, αλλά και του άγχους που προκαλούσε σε κάποιους μαθητές, αφού η επικοινωνία στα μάτια τους, έμοιαζε με διαγώνισμα γλωσσομάθειας.**

Μια άλλη αδυναμία, η οποία εντοπίζεται από τους ερωτώμενους, αφορά στην **έλλειψη προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, ανά ήπειρο/χώρα, το οποίο να ενσωματώνει στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας και της κουλτούρας των μαθητών της διασποράς.** Το εκπαιδευτικό υλικό που αναμορφώθηκε και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της εξεταζόμενης περιόδου, αφενός, δεν έλαβε υπόψη του, αυτή την ανάγκη και αφετέρου, υπολείπεται των αναγκών σε εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, το υφιστάμενο εκπαιδευτικό υλικό, αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, δεδομένου ότι υπάρχουν διαφοροποιημένα κίνητρα και επίπεδα γλωσσομάθειας. Παράλληλα, επισήμαναν

τη μη προοδευτική και ομαλή κλιμάκωση της δυσκολίας που παρουσιάζει η σειρά «Μαργαρίτα» και το γεγονός ότι πολλά από τα βιβλία, δεν διατίθενται στις χώρες τους. Επίσης, υποστήριξαν ότι έχουν ελλιπή ενημέρωση γύρω από τα διαθέσιμα βιβλία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που υπάρχουν, ενώ σημαντικό πρόβλημα αποτελεί και η μη έγκαιρη αποστολή τους, στις εκπαιδευτικές δομές της διασποράς. Εξαιτίας των καθυστερήσεων αυτών, πολλές φορές αναγκάζονται, είτε να επιβαρυνθούν με επιπλέον κόστος οι γονείς των μαθητών, προκειμένου να τα φωτοτυπήσουν, είτε οι εκπαιδευτικοί να τροποποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών, αντικαθιστώντας το εκπαιδευτικό υλικό, με άλλο, το οποίο δεν είναι της ίδιας εκπαιδευτικής βαρύτητας.

Τέλος, σύμφωνα με τα λεγόμενα μέρους του ειδικού κοινού, η λογική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν συνάδει πάντοτε, με την νοοτροπία των μαθητών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε κάποιες περιοχές της διασποράς (π.χ. Αφρική), όπου προτιμούν την άμεση και δια ζώσης μάθηση.

4.3 Σύμφωνα με τα ευρήματα των πρωτογενών ερευνών που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Πράξης «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη διασπορά», τα υφιστάμενα προβλήματα της, μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

- **Απουσία κινήτρων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από Έλληνες 3<sup>ης</sup> και 4<sup>ης</sup> γενιάς**

Όπως έχει επισημανθεί από όλους τους ερωτώμενους, σταδιακά καταγράφεται μείωση του ενδιαφέροντος των ομογενών νέων της 3ης ή 4ης γενιάς, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η πλειοψηφία αυτών, δεν ενδιαφέρονται να επιστρέψουν στην Ελλάδα, παρουσιάζουν διαφοροποιημένη πολιτισμική ταύτιση με την «μητέρα πατρίδα» και η ταύτισή τους αυτή δεν εκφράζεται πάντα με τους στενούς όρους εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Όπως αναφέρουν οι ερωτώμενοι, στους περισσότερους μαθητές αυτής της κατηγορίας, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας επιβάλλεται από τους γονείς τους, επισημαίνοντας με αυτόν τον τρόπο την έλλειψη κινήτρων των μαθητών να αφιερώσουν προσωπικό χρόνο για κάτι, το οποίο οι ίδιοι θεωρούν πολλές φορές «άχρηστο» ή «αδιάφορο». Ο



χρόνος αυτός έρχεται σε αντίθεση με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους, που συνδέονται με τις κύριες μαθησιακές τους ανάγκες (π.χ. απόκτηση απολυτηρίου). Οι παρεμβάσεις τόσο του Προγράμματος, όσο και της ελληνόγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της διασποράς, δεν μπόρεσε να ανατρέψει τις υπάρχουσες συνθήκες και να αντιμετωπίσει προβλήματα που σχετίζονται με ζητήματα ταυτότητας, την ελλιπή χρήση της ελληνικής γλώσσας εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, την απουσία ακουσμάτων της ελληνικής γλώσσας και την απουσία κινήτρων εκμάθησής της σε υψηλό επίπεδο, αφού αυτά δεν αποτέλεσαν κομμάτι της στοχοθεσίας της.

- **Πολυδιάσπαση των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης**

Όπως φαίνεται και από τα ευρήματα των ερευνών, ο χαρακτήρας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης διαφοροποιείται και είναι άμεσα συναρτώμενος με τον φορέα που αναλαμβάνει την πρωτοβουλία της λειτουργίας της, ο οποίος μπορεί να είναι είτε η Εκκλησία, είτε οι Αστικές Κοινότητες, είτε πρόσωπα δημοσίου ή ιδιωτικού φορέα. Σε αυτό το πλαίσιο, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση συναντάται με διαφορετικές μορφές (πχ. δίγλωσσα σχολεία, σχολεία όπου διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ενταγμένα και μη, απογευματινά / σαββατιανά ΤΕΓ, κλπ.), με ανόμοιο χαρακτήρα, καθώς οι φορείς, οι χρηματοδότες, η εποπτεία, το νομικό καθεστώς, οι υποδομές, η οργάνωση, ο χρόνος λειτουργίας, η σύνθεση, το εκπαιδευτικό προσωπικό, η χορήγηση τίτλων σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό και το Πρόγραμμα Σπουδών, δεν ακολουθούν όμοιες πολιτικές και πρακτικές. Επίσης, σε πολλούς από τους φορείς, παρατηρείται έλλειψη συνέχειας δημοτικής και μετα-δημοτικής εκπαίδευσης. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα η διαπολιτισμική να προσκρούει πάνω σε μία σειρά προβλημάτων που σχετίζονται με τους φορείς υλοποίησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά και την εκ των πραγμάτων αδυναμία του ελληνικού κράτους, να διαμορφώσει ένα πλαίσιο, το οποίο θα συνδράμει τους φορείς αυτούς, αναπτύσσοντας ή παρέχοντας διαφοροποιημένα συστήματα διδασκαλίας, μεθοδολογίες και πρακτικές, εκπαιδευτικό υλικό, προγράμματα σπουδών, επιμορφωτικά προγράμματα, και θα προσδιορίζει τα επίπεδα ελληνομάθειας, συντονίζοντας το πλαίσιο πιστοποίησης. Παράλληλα, η πολυμορφία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, λειτουργεί ανασταλτικά στην επαρκή οργάνωση των μαθημάτων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, όσον αφορά

την διάκριση των μαθητών ανά επίπεδο ελληνομάθειας, ή βάση της λογικής της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Η πολυμορφία επηρεάζει επίσης την διάρκεια και συχνότητα διδασκαλίας της ελληνικής, αφού αυτή ποικίλει, ανάλογα με τον φορέα, τη φύση και τη δομή του. Η ανεπαρκής σε συχνότητα και διάρκεια διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, όπως ανέφεραν οι ερωτώμενοι του ειδικού κοινού, δεν συμβάλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών και δεν βελτιώνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, σε αυτήν.

- **Απουσία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού**

Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερωτώμενων του ειδικού κοινού, ένα από τα βασικά προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, στο εξωτερικό, είναι η έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού που αναλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, όπως τονίζουν, οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, δεν κατέχουν τις γνώσεις και δεξιότητες εκείνες, που χρειάζονται για την διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, αλλά ούτε γνωρίζουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, των χωρών που μετατίθενται. Από την άλλη πλευρά, σε αρκετούς φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικοί, άτομα, τα οποία δεν έχουν την ιδιότητα αυτή, αλλά προέρχονται από άλλες επαγγελματικές κατηγορίες (πχ. λογιστές, θρησκευτικοί λειτουργοί, κλπ.). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η πλειοψηφία των ατόμων που έχουν ένα εκπαιδευτικό ρόλο, στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς, να μην διαθέτουν, εκείνες τις διδακτικές πρακτικές, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την μεθοδολογική και παιδαγωγική προσέγγιση που απαιτείται, για την διαχείριση, ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού, ως προς το γλωσσικό του επίπεδο αλλά και τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Πέραν αυτών, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, αδυνατούν να αξιοποιήσουν με βέλτιστο τρόπο το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, καταφεύγοντας πολλές φορές σε αμφιβόλου ποιότητας εγχειρίδια. Τα παραπάνω υποβαθμίζουν, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και του θεσμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

- **Έλλειψη διαθέσιμων οικονομικών πόρων της ελληνικής πολιτείας για τη στήριξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά**

Οι ερωτώμενοι του ειδικού κοινού, επισημαίνουν ότι στο πλαίσιο της τρέχουσας οικονομικής κρίσης, οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς, έχουν μειωθεί σημαντικά. Στο πλαίσιο αυτής της συρρίκνωσης, παρατηρείται εδώ και χρόνια συστηματική μείωση των διατιθέμενων επιχορηγήσεων σε φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και περιορισμός αυτών μόνο στις δομές, οι οποίες λειτουργούν ενταγμένες στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Παράλληλα, καταγράφεται κλείσιμο κάποιων γραφείων εκπαίδευσης στο εξωτερικό, ραγδαία μείωση του αριθμού των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε αυτούς, καθώς και της αποστολής εκπαιδευτικού υλικού στις δομές εκπαίδευσης. Τα παραπάνω, έχουν άμεσες επιπτώσεις στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, το κλείσιμο κοινοτικών σχολείων, δεδομένου ότι δεν μπορούν να τα συντηρήσουν οι ομογενείς.

- **Η γεωγραφική διασπορά των ελληνικών κοινοτήτων στο εξωτερικό**

Οι Έλληνες της διασποράς, είναι γεωγραφικά διασκορπισμένοι σε πολλές χώρες της υφηγίου, χωρίς όμως να είναι συγκεντρωμένοι, σε όλες τις περιπτώσεις, σε συγκεκριμένα γεωγραφικά διαμερίσματα ή συνοικίες. Το γεγονός αυτό, δυσχεραίνει την χαρτογράφησή τους και ειδικότερα την αποτύπωση των ειδικών αναγκών ελληνομάθειάς τους. Παράλληλα, αποκλείει την κάλυψη των αναγκών ελληνομάθειας, εκείνων που διαμένουν σε απομακρυσμένες κοινότητες, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι ερωτώμενοι.

- **Ανεπαρκές εκπαιδευτικό υλικό**

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν, αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, επισημάνθηκε ότι αυτό είναι απαρχαιωμένο, ότι δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και ότι δεν περιλαμβάνει στοιχεία, από τον πολιτισμικό και την κουλτούρα τους. Αρκετοί μάλιστα από τους ερωτώμενους, χαρακτήρισαν τα κείμενα και την εικονογράφηση των βιβλίων, αναχρονιστικά. Σημαντικό επίσης πρόβλημα, σε σχέση

με το υφιστάμενο εκπαιδευτικό υλικό, αποτελεί η αδυναμία χρησιμοποίησης του στην διδασκαλία γλωσσικά ανομοιογενών τάξεων. Όπως επισημαίνουν τα μέλη του ειδικού κοινού, τα προβλήματα αυτά, οφείλονται κυρίως, στην απουσία, μιας διαβουλευτικής διαδικασίας, μεταξύ των ιθυνόντων και της διασπορικής εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία θα τροφοδοτούσε τους πρώτους, με πληροφορίες, σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και θα έδινε κατευθύνσεις, για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, σημαντικά είναι και τα προβλήματα που αναφέρθηκαν και αφορούν στην ελλιπή ψηφιοποίηση του διατιθέμενου εκπαιδευτικού υλικού, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση, όλων των ενδιαφερόμενων σε αυτό, καθώς και η μη έγκαιρη αποστολή του, στα κατά τόπους γραφεία εκπαίδευσης ή στα σχολεία της διασποράς.

**4.4 Στο πλαίσιο των υφιστάμενων προβλημάτων, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, το ειδικό κοινό επισήμανε τις ακόλουθες προτάσεις για το μέλλον:**

Κοινός τόπος στις τοποθετήσεις όλων των κατηγοριών των ερωτώμενων ήταν, η **ανάγκη συνέχισης της στήριξης της Ελληνικής πολιτείας, όσον αφορά στην παροχή εκπαίδευσης των Ελλήνων της διασποράς, δείχνοντας έτσι το «θετικό» της πρόσωπο**, όπως αναφέρουν κάποιοι χαρακτηριστικά. Όπως επισημαίνουν, **χρειάζονται συνεχόμενες παρεμβάσεις, προσαρμοσμένες όσο γίνεται περισσότερο στις πραγματικές συνθήκες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί της διασποράς, αλλά και οι μαθητές, έτσι ώστε να επιλύονται τα προβλήματα που ανακύπτουν.** Στο πλαίσιο αυτό, **προτείνουν, πριν τη διαμόρφωση πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη διασπορά, να διενεργηθεί μια έρευνα καταγραφής των εκπαιδευτικών αναγκών της, τον 21<sup>ο</sup> αιώνα.** Η έρευνα αυτή θα έχει ως στόχο την αποτύπωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της ομάδας στόχου, η κατανόηση των οποίων, θα συμβάλλει στην ανάπτυξη επιτυχημένων μελλοντικών παρεμβάσεων. Κομβικό σημείο για τη διενέργεια αυτής της μελέτης, είναι η υιοθέτηση **μίας διαδικασίας διαβούλευσης, με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένων των γραφείων εκπαίδευσης.** Η διαδικασία αυτή, θα πρέπει να είναι δυναμική και να περιλαμβάνει και τη **συνεχή αξιολόγηση των παρεμβάσεων της ελληνόγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,** γεγονός που θα συμβάλλει στην ανατροφοδότηση, και στην αναπροσαρμογή τους, έτσι ώστε αυτές να ανταποκρίνονται κάθε φορά στις πραγματικές ανάγκες, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη μέγιστη αποτελεσματικότητά τους.

Παράλληλα, ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων, αναφέρουν ότι **το Πρόγραμμα πρέπει να λάβει μόνιμο χαρακτήρα, ενώ, σε ότι αφορά στη στοχοθεσία του, επισημαίνουν ότι μέρος της πρέπει να είναι και η καλλιέργεια της εκπαιδευτικής και γλωσσικής κουλτούρας, κινητοποιώντας δασκάλους, μαθητές και κυρίως γονείς για τη σημασία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και δημιουργώντας κίνητρα για νεαρούς μαθητές και γονείς.** Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν **συνέργειες μεταξύ των γραφείων εκπαίδευσης, ως θεσμικών εκπροσώπων της ελληνικής πολιτείας, με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και τα διασπορικά δίκτυα,** προκειμένου να επιτευχθεί η διάδοση της αξίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Τέλος, αρκετοί ήταν εκείνοι που αναφέρθηκαν στην **ανάγκη συστηματικής προβολής και επικοινωνίας του Προγράμματος στην εκπαιδευτική κοινότητα της διασποράς,** δεδομένου ότι στο παρελθόν πολλά μέλη της κοινότητας, δεν γνώριζαν για τις παρεμβάσεις του, ούτε για το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό.

Μία άλλη κοινή υπόδειξη όλων των ερωτώμενων, είναι η **ανάγκη συνέχισης των επιμορφωτικών παρεμβάσεων του Προγράμματος** που απευθύνονται τόσο σε αποσπασμένους, όσο και σε ομογενείς εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, **συνιστούν τη διενέργεια περισσότερων επιμορφώσεων, μεγαλύτερης διάρκειας, με διευρυμένες θεματικές ενότητες, οι οποίες να περιλαμβάνουν και πρακτική άσκηση και να γίνονται από έμπειρο και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.** Ως προς το περιεχόμενο τους, αναφέρουν ότι, θα πρέπει να περιλαμβάνουν προγράμματα γλώσσας, γραμματικής, λογοτεχνίας, μυθολογίας, ιστορίας, γεωγραφίας και πολιτισμού. Ακόμα, οι επιμορφώσεις πρέπει να στοχεύσουν στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, σχετικά με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές εκμάθησης της ελληνικής ως ξένη γλώσσα, μεθόδους αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος και προσαρμογής του στις ανάγκες των μαθητών, αλλά και χρήσης του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι, **όλα τα σεμινάρια στο μέλλον, θα πρέπει να είναι διαθέσιμα και μέσω τηλεπικοινωνιών,** ώστε να μπορούν όλοι να τα παρακολουθούν, χωρίς να είναι απαραίτητη η φυσική τους παρουσία. Μία μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, ανέφερε επίσης ότι, **θα ήθελε να επιμορφώνεται, κάθε φορά που γίνονται αναμορφώσεις στο εκπαιδευτικό υλικό, πάνω στη χρήση του.** Τέλος, αρκετοί ήταν εκείνοι που επεσήμαναν ότι **οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν ως «εν δυνάμει» επιμορφωτές των ομογενών εκπαιδευτικών, που διδάσκουν ελληνικά.**

Παράλληλα με τις επιμορφώσεις ζητούν **αναβάθμιση, ανανέωση και εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας**. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνουν, **την ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού στις σημερινές ανάγκες των νέων μαθητών**, διαφοροποιημένο ανά ήπειρο, έτσι ώστε αυτό αφενός να καλύπτει τα ενδιαφέροντά τους και αφετέρου να περιλαμβάνει στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των χωρών υποδοχής τους. Αναφέρουν ότι, το εκπαιδευτικό υλικό στο μέλλον, θα πρέπει να προσεγγίζει τη διδασκαλία της ελληνικής, ως ξένης γλώσσας, να ανταποκρίνεται σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε γλωσσικά ανομοιογενείς τάξεις και όλο το υλικό να διατίθεται και σε ηλεκτρονική μορφή. Επιπλέον, τονίζουν την ανάγκη να υπάρχει υλικό με επίκεντρο τον προφορικό λόγο και εμπλουτισμού του περιεχομένου των βιβλίων με δραστηριότητες, δεδομένου ότι αυτές συμβάλλουν στην εξάσκηση των μαθητών πάνω στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Σε ότι αφορά **στην ανάπτυξη νέου εκπαιδευτικού υλικού, κρίνουν σκόπιμη την πιλοτική εφαρμογή του**, προκειμένου να εντοπίζονται τυχόν προβλήματα και να γίνονται οι αντίστοιχες διορθώσεις / αναπροσαρμογές, πριν την έκδοση και αποστολή του. Ταυτόχρονα, όλοι οι ερωτώμενοι επεσήμαναν την **ανάγκη διασφάλισης της ενημέρωσης όλων των εκπαιδευτικών της διασποράς, σχετικά με το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και της έγκαιρης αποστολής του** στα κατά τόπους γραφεία εκπαίδευσης και στα σχολεία. Τέλος, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα δημιουργίας βοηθητικού υλικού για ομογενείς, οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα, χωρίς να έχουν την ιδιότητα του εκπαιδευτικού και συνεπώς τις αντίστοιχες γνώσεις και δεξιότητες. Παράλληλα, σημειώνουν ότι δεν υπάρχουν κατευθυντήριες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την προετοιμασία των μαθητών τους για τις εξετάσεις ελληνομάθειας, κάτι που στο μέλλον θα πρέπει να αντιμετωπιστεί.

**Αναφορικά με το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης, δεν φαίνεται, από τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων, να έχει γίνει αντιληπτό, ποιος είναι ο βασικός σκοπός λειτουργίας του, αλλά και πως αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί.** Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν, δεν έχει διευκρινιστεί εάν ο βασικός σκοπός ανάπτυξης του ΠΗΜ είναι η χρησιμοποίηση του μέσα στην τάξη ή σε ατομικό επίπεδο, από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να έχει δυνατότητες πλήρους αξιοποίησης, λόγω πολιτισμικών παραγόντων, δεδομένου ότι σε κάποιες περιοχές της διασποράς, δεν διατίθεται η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, ενώ οι μαθητές φαίνεται

να προτιμούν τη δια ζώσης εκπαίδευση. Ωστόσο, **βασική προϋπόθεση για τη μελλοντική του αξιοποίηση, είναι η επίλυση πολλών εκ των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.** Όπως διατείνεται μεγάλη μερίδα ερωτώμενων, στη μελλοντική φάση του Προγράμματος, θα πρέπει να βελτιωθεί τεχνολογικά, να αυξηθεί η ταχύτητα και η εικόνα του, να βελτιωθούν οι διαδραστικοί μηχανισμοί του, να ολοκληρωθεί και να εμπλουτιστεί παιδαγωγικά το περιεχόμενό του. Τέλος, επισημαίνουν ότι **είναι αναγκαίο να υπάρξει πρόβλεψη για την διαρκή τεχνική του υποστήριξη**, προκειμένου να διασφαλιστεί η καλή λειτουργία του.

#### 4.5 Συμπεράσματα

- ☞ *Η συμβολή του Προγράμματος, την εξεταζόμενη περίοδο, στην ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη διασπορά, δεν μπορεί να εκτιμηθεί. Αυτό, οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπήρχε ουσιαστικός χρόνος εφαρμογής των παραγόμενων από αυτό προϊόντων, παράγοντας που επέδρασε καθοριστικά και δεν επέτρεψε τη δημιουργία ουσιαστικών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, μία από τις βασικές στοχοθεσίες του Προγράμματος που ήταν η διαμόρφωση ενός προτύπου συστήματος διδασκαλίας των Ελλήνων της διασποράς με άξονα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τίθεται «εν αμφιβόλω», αφού δεν έχει γίνει αντιληπτό από τη διασπορική κοινότητα, ποιος είναι ο βασικός σκοπός λειτουργίας του, αλλά και πως αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί. Ωστόσο, σημαντική φαίνεται να είναι η συμβολή του στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης - ΕΔΙΑΜΜΕ και στους εκπαιδευτικούς της διασποράς. Αυτό, σχετίζεται αφενός με το γεγονός της πολύχρονης ενασχόλησης του Δικαιούχου με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς και αφετέρου με την υφιστάμενη πραγματικότητα, δεδομένου ότι η ανάπτυξη παρεμβάσεων προς αυτή την κατεύθυνση, είναι ισχνή.*
- ☞ *Η ελλιπής δημιουργία ουσιαστικών αποτελεσμάτων του Προγράμματος, οφείλεται και στις ενδογενείς αδυναμίες του τρόπου υλοποίησής του. Πιο συγκεκριμένα, ο ανεπαρκής σχεδιασμός και η τεχνολογικά και παιδαγωγικά προβληματική ανάπτυξη της πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η απαρχαιωμένη δομή της επικοινωνίας που ακολουθήθηκε στις Κοινότητες Μάθησης, η πλημμελής αναβάθμιση του εκπαιδευτικού υλικού, η μη ενσωμάτωση σε αυτό στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας και της κουλτούρας των μαθητών της διασποράς και η μη διαφοροποίησή του ανάλογα με τις ανά ήπειρο ανάγκες των μαθητών, η ελλιπής ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας της διασποράς γύρω από τα διαθέσιμα βιβλία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που υπάρχουν και η με σημαντικές*

καθυστερήσεις αποστολή, σε συνδυασμό με τις πολλαπλές χρονικές μεταθέσεις υλοποίησης του φυσικού αντικείμενου των παρεμβάσεων, είναι οι βασικοί παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητά του.

☞ Τα κύρια προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, εντοπίζονται στην απουσία κινήτρων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από Έλληνες 3ης και 4ης γενιάς, στην απουσία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, στο ανεπαρκές εκπαιδευτικό υλικό, στην πολυδιάσπαση των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και στη γεωγραφική διασπορά των ελληνικών κοινοτήτων στο εξωτερικό. Παράλληλα, η έλλειψη διαθέσιμων οικονομικών πόρων της ελληνικής πολιτείας για τη στήριξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, επιτείνει ακόμη περισσότερο την επίδραση των προβλημάτων αυτών και δεν επιτρέπει την ανάπτυξη πολυμορφικών παρεμβάσεων που απαιτούνται για την αντιμετώπισή τους.

☞ Ο μελλοντικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διασπορά, θα πρέπει να βασιστεί σε καταγεγραμμένες ανάγκες και μετά από διαβούλευση με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Θα πρέπει επίσης, να περιλαμβάνει στοχευμένες παρεμβάσεις, η εφαρμογή των οποίων θα γίνεται στο πλαίσιο μιας διαδικασίας συνεχούς αξιολόγησης, επανατροφοδότησης και αναπροσαρμογών, με στόχο τη βέλτιστη αποτελεσματικότητά τους. Οι παρεμβάσεις αυτές, θα πρέπει να έχουν μόνιμο χαρακτήρα και να στοχεύουν, μεταξύ άλλων, στην καλλιέργεια της εκπαιδευτικής και γλωσσικής κουλτούρας των διαποριστικών κοινοτήτων, ευαισθητοποιώντας, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, για τη σημασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, δημιουργώντας κίνητρα. Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι αναγκαία η κινητοποίηση όλων των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η δημιουργία συνεργειών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα διαποριστικά δίκτυα. Παράλληλα, χρειάζεται να ενισχυθούν οι επιμορφώσεις και να εμπλουτιστούν οι θεματικές τους ενότητες, έτσι ώστε, αυτές να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αξιοποιηθούν η ΤΠΕ, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της διασποράς, με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο, μέσω τηλεπιομορφώσεων. Προς την κατεύθυνση της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών, προτείνεται και η αξιοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, για τη διάχυση γνώσεων και δεξιοτήτων. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, αυτό θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί με βάση τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών και να ενσωματώσει στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας και της κουλτούρας τους. Επίσης, η οποία προσπάθεια γίνεται προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης ή και της ανάπτυξης νέου εκπαιδευτικού υλικού,



θα πρέπει να περιλαμβάνει μία φάση πιλοτικής εφαρμογής, προκειμένου να εντοπίζονται τυχόν προβλήματα και να γίνονται οι αντίστοιχες διορθώσεις / αναπροσαρμογές. Κομβικό σημείο για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, είναι η ψηφιοποίησή του, έτσι ώστε αυτό να είναι διαδικτυακά διαθέσιμο και προσβάσιμο σε όλους, η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας της διασποράς για την ύπαρξή του, καθώς και η έγκαιρη αποστολή του στα κατά τόπους γραφεία εκπαίδευσης. Τέλος, σε ότι αφορά στο Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ο ρόλος που έχει να διαδραματίσει στο πλαίσιο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, καθώς και οι ανάγκες που καλείται να καλύψει. Συνεπώς οι όποιες τεχνολογικές, λειτουργικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις γίνουν για την αποκατάσταση των προβλημάτων που αυτό αντιμετωπίζει, θα πρέπει να γίνουν στη βάση αυτή.