



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Δάφνη-Καλλιόπη Παπαστυλιανού

**Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση το περιεχόμενο σε
ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2018

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Δάφνη-Καλλιόπη Παπαστυλιανού, Α.Μ.: 385

**Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση το περιεχόμενο σε
ασυνόδετους ανήλικους πρόσφυγες**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπουσα: Μαρία Ιακώβου, αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Αθανάσιος Μιχάλης, επίκουρος Καθηγητής

Ευάγγελος Ιντζίδης, ΕΔΙΠ

ΑΘΗΝΑ 2018

*Στους μαθητές μου στον «Φάρο»,
τον Ραέζ, τον Ρομάν, τον Άκραμ, τον Ντακς...*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract	7
Συνομεύσεις.....	8
Εισαγωγή.....	9
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΟΙ ΑΝΗΛΙΚΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ.....	10
1.1. Ορισμός.....	10
1.2. Βασικά χαρακτηριστικά	10
1.2. Η εκπαίδευσή τους στην Ελλάδα	14
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	18
2.1. Σκοπός έρευνας.....	18
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα	18
2.3. Μεθοδολογία.....	18
2.4. Παρουσίαση και ερμηνεία απαντήσεων.....	20
2.4.1. Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών;.....	21
2.4.2. Τι είδους εκπαίδευση όσον αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παρέχεται στους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες;.....	23
2.4.3. Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας;... 26	
2.4.4. Πόσο προετοιμασμένος/η είναι ο/η εκπαιδευτικός; Υπήρχε κάποιου είδους στήριξη/επιμόρφωση ;.....	32
2.4.5. Τι είδους εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται;	35
2.4.6. Με ποιους τρόπους είναι δυνατόν να διευκολυνθεί η διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς;.....	36
2.5. Συμπεράσματα – Προτάσεις	38
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ (CLIL)	42
3.1. Θεωρητικό πλαίσιο	42
3.2. Ιδιαιτερότητες εφαρμογής της μεθόδου στους ασυνόδευτους ανήλικους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	46
3.3. Πρόταση για προσαρμογή της μεθόδου στους ασυνόδευτους ανήλικους.....	49
3.4. Διδακτικά σενάρια	52

3.4.1. Διδακτικό σενάριο – Ιστορία.....	53
3.4.2. Διδακτικό σενάριο – Γεωγραφία.....	64
3.4.3. Διδακτικό σενάριο – Μαθηματικά	75
3. 5. Συμπεράσματα	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	94
ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	104

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εστιάζει στην εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων και συγκεκριμένα των εφήβων. Στόχος είναι να αναδειχθούν το προφίλ και τα χαρακτηριστικά των ασυνόδευτων εφήβων μαθητών, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η εκπαίδευσή τους στην Ελλάδα. Μέσω συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, επιδιώκεται να γίνει αντιληπτή η κατάσταση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο. Η έρευνα έχει, επίσης, στόχο να τονιστούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες της μαθησιακής διαδικασίας, ούτως ώστε να αναδειχθούν οι ανάγκες για περαιτέρω βελτίωση. Επιπλέον, παρουσιάζεται η μέθοδος της «εκμάθησης της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» (CLIL ή Content and Language Integrated Learning), η οποία συνδυάζει την εκμάθηση γλώσσας και γνωστικού αντικείμενου. Αναλύεται το θεωρητικό της πλαίσιο και κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί ή όχι στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, εξετάζεται η δυνατότητα εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου στους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες μαθητές, ώστε να ανιχνευθούν καλές πρακτικές διδασκαλίας, να εντοπιστούν οι τυχόν δυσκολίες και να προσαρμοστεί η μέθοδος στη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο. Τέλος, προτείνονται τρία διδακτικά σενάρια, σχετικά με τρία διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα (:Ιστορία, Γεωγραφία, Μαθηματικά) του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, της Α΄ Τάξης του Ημερησίου και του Εσπερινού Γυμνασίου. Εν προκειμένω, τα σενάρια αυτά βασίζονται στη μέθοδο CLIL προσαρμοσμένα για τους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, γλώσσα, πρόσφυγες, διδακτικό σενάριο, CLIL

Abstract

This thesis focuses on the education of unaccompanied minor refugees, particularly adolescents. The aim is to highlight the profile and characteristics of unaccompanied teenagers as well as the way in which their education is provided in Greece. Through interviews with educators, an effort is made to comprehend the situation faced by educators who teach this particular target group. The research also aims to highlight the obstacles and difficulties of the learning process in order to identify the needs for further improvement. In addition, the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method, which combines both language and content learning, is presented. The theoretical framework of CLIL is analyzed and the question of whether it can be applied within the Greek educational system is examined. In particular, it is considered whether this method can be applied to unaccompanied minor refugees in order to detect good teaching practices, to identify any difficulties and to adapt the method to the particular target group. Finally, three learning scenarios are proposed, concerning three different scientific subjects (History, Geography, and Mathematics) of the School Program (Curriculum) of the first grade of High School. In this regard, these scenarios are based on the CLIL method adapted for unaccompanied minor refugees.

Key words: education, language, refugees, lesson plan, CLIL

Συντομεύσεις

Ελληνόγλωσσες

ΑΑ	Ασυνόδευτοι Ανήλικοι
βλ.	βλέπε
Γ2	Δεύτερη Γλώσσα
ΔΥΕΠ	Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων
ΕΕ	Επιστημονική Επιτροπή
ΕΚΚΑ	Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης
ΕΚΠ	Εκπαιδευτικός
ΖΕΠ	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
κ.ά.	και άλλα
κλπ	και λοιπά
ΚΦΠ	Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητική Οργάνωση
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
σελ.	σελίδα
ΣΕΠ	Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων
ΤΥ	Τάξεις Υποδοχής
χ.χ.	χωρίς χρονολογία

Ξενόγλωσσες

BICS	Basic Interpersonal Communications Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CLIL	Content and Language Integrated Learning

Εισαγωγή

Το προσφυγικό ζήτημα είναι από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν την Ελλάδα και την Ευρώπη γενικότερα. Το καλοκαίρι του 2015 ήταν μία περίοδος μαζικής εισροής προσφύγων και μεταναστών σε ευρωπαϊκό έδαφος. Ένα μεγάλο ποσοστό μάλιστα και σε ελληνικό έδαφος. Ανάμεσά τους μία ευάλωτη ομάδα, οι ασυνόδευτοι ανήλικοι κατέφτασαν κι εκείνοι στην Ευρώπη για ένα καλύτερο μέλλον. Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι είναι παιδιά που βρέθηκαν στην Ελλάδα χωρίς την συνοδεία κάποιου ενήλικα είτε γονέα, είτε κηδεμόνα.

Η προσωπική μου επαφή με την ομάδα αυτή ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2016 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Από τότε διδάσκω ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες, εθελοντικά και επαγγελματικά. Η προσωπική μου εμπειρία, μού έδειξε ότι η συγκεκριμένη ομάδα-στόχος είναι εξαιρετικά απαιτητική για πολλούς και διάφορους λόγους. Σκοπός μου, λοιπόν, είναι να αναδείξω τους λόγους αυτούς αλλά και να εξετάσω με ποιον τρόπο και κατά πόσο η μέθοδος CLIL, δηλαδή η εκμάθηση της γλώσσας, της ελληνικής εν προκειμένω, με βάση το περιεχόμενο μπορεί να εφαρμοστεί στην συγκεκριμένη ομάδα-στόχο. Έχοντας αντιληφθεί από την μικρή μου εμπειρία, τις αντιξοότητες με τις οποίες έρχεται κανείς αντιμέτωπος ως εκπαιδευτικός, απώτερος σκοπός είναι να αποτελέσει η παρούσα εργασία, μια μικρή στήριξη για τους διδάσκοντες την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες με ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις.

Η ενασχόλησή μου με αυτό το αντικείμενο σχετίζεται και με την πεποίθησή μου ότι κυρίως μέσα από την εκπαίδευση οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες από τη μία θα καταφέρουν να ελπίζουν και να χτίσουν ένα μέλλον που επιθυμούν, αλλά από την άλλη και η ελληνική κοινωνία, κομμάτι της οποίας αποτελούν, θα είναι σε θέση να στηρίξει την ένταξή τους με δημιουργικό τρόπο.

Στο σημείο αυτό, θέλω να ευχαριστήσω τους μαθητές μου, γιατί αποτέλεσαν την έμπνευση για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Επίσης, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσά μου, κ. Μαρία Ιακώβου, η οποία με προέτρεψε να ασχοληθώ με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία (CLIL). Τέλος, ευχαριστώ θερμά την κ. Ιφιγένεια Γεωργιάδου για τις γόνιμες συζητήσεις, τον Ντομινίκ Αρβανίτη για την ενθάρρυνση και τις εύστοχες επισημάνσεις, καθώς και τη Φρύνη και τους γονείς μου, Κυριακή και Στέλιο για την αγάπη και τη στήριξή τους.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΟΙ ΑΝΗΛΙΚΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

1.1. Ορισμός

Σύμφωνα με τον νομοθέτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹ οι ορισμοί για την έννοια «πρόσφυγας» και ασυνόδευτος ανήλικος» είναι οι εξής:

- «“πρόσφυγας” : ο υπήκοος τρίτης χώρας ο οποίος, συνεπεία βίσιμου φόβου δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, ιθαγένειας, πολιτικών πεποιθήσεων ή ιδιότητας μέλους ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας, ευρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να θέσει εαυτόν υπό την προστασία της εν λόγω χώρας ή ο ανιθαγενής ο οποίος, ευρισκόμενος εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του για τους ίδιους προαναφερθέντες λόγους, δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτήν» και
- «“ασυνόδευτος ανήλικος” : ανήλικος που φτάνει στο έδαφος των κρατών μελών χωρίς να συνοδεύεται από ενήλικο υπεύθυνο για αυτόν σύμφωνα με το νόμο ή την πρακτική του οικείου κράτους μέλους, και εφόσον κανένας ενήλικος δεν ασκεί στην πράξη την επιμέλειά του· ο όρος καλύπτει επίσης τον ανήλικο που αφέθηκε ασυνόδευτος κατόπιν της εισόδου του στο έδαφος των κρατών μελών».

1.2. Βασικά χαρακτηριστικά

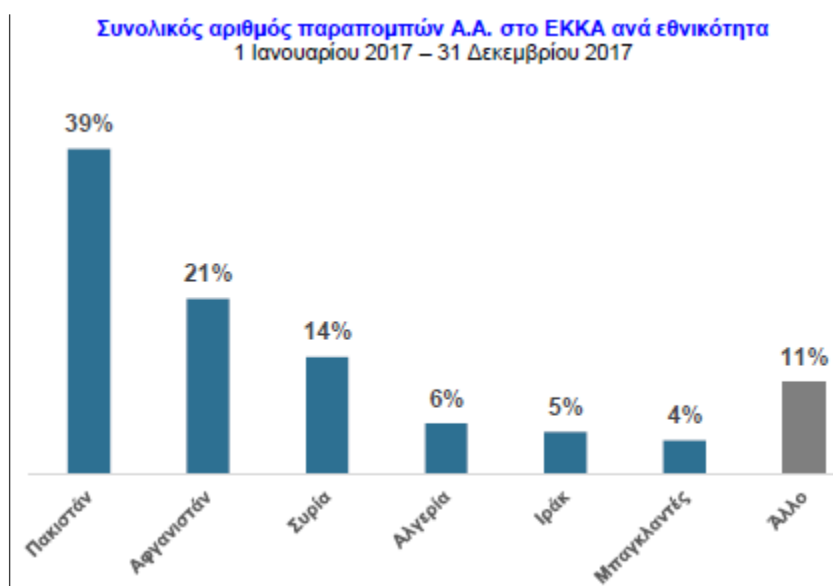
Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες αποτελούν μια ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία είναι σημαντικό να κατέχει ο εκπαιδευτικός. Για να μπορέσει να εμπλέξει τους μαθητές στην διαδικασία της μάθησης, είναι απαραίτητο να τους κατανοήσει και να τους γνωρίσει, να αναγνωρίσει την ταυτότητά τους και να δημιουργήσει σχέσεις μαζί τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Cummins (2005:12) οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών βρίσκονται στο επίκεντρο της μάθησης και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους περιέχουν πάντοτε κάποια διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων.

Αρχικά, σύμφωνα με την επικαιροποιημένη κατάσταση και βάσει ανάλυσης στοιχείων που διαθέτει το ΕΚΚΑ², τον Δεκέμβριο του 2017 ο εκτιμώμενος αριθμός ασυνόδευτων ανήλικων (εφεξής: ΑΑ) στην Ελλάδα ήταν 3.350. Με βάση τον συνολικό αριθμό παραπομπών ΑΑ στο ΕΚΚΑ κατά το 2017, οι εθνικότητες με τα μεγαλύτερα

¹ Άρθρο 2 περιπτώσεις δ', ιβ' Οδηγίας 2011/95/ΕΕ [:π.δ. 141/2013].

² Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης, προσβάσιμο σε: <https://data2.unhcr.org/es/documents/download/62344> [τελευταία προσπέλαση στην παρούσα ιστοσελίδα, καθώς και σε όλες όσες αναφέρονται παρακάτω: 30.9.2018].

ποσοστά ήταν το Πακιστάν και το Αφγανιστάν κυρίως, και ακολουθούσαν η Συρία, η Αλγερία, το Ιράκ, το Μπαγκλαντές και άλλα.



Ασυνόδευτοι Ανήλικοι στην Ελλάδα, ΕΚΚΑ 2017

Οι λόγοι για τους οποίους οι ασυνόδευτοι ανήλικοι εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους είναι πολλοί και διάφοροι. Έχουν να κάνουν με τις αιτίες για τις οποίες οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν την χώρα διαμονής τους. Αυτές είναι, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης³, είτε φόβος δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων. Επιπλέον, βρίσκονται σε ευάλωτη κατάσταση λόγω έλλειψης προστασίας εξαιτίας πολέμου ή ένοπλων συρράξεων ή και για λόγους καταπάτησης των δικαιωμάτων των παιδιών και του ανθρώπου. Ακόμη, μπορεί να είναι θύματα κακοποίησης από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή διακρίσεων και κακοποίησης λόγω φύλου, ή παιδιά που εξαναγκάζονται να εργαστούν.

Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι, λοιπόν, έχουν διανύσει ένα ταξίδι –άλλοι μεγαλύτερο, άλλοι μικρότερο– από την χώρα καταγωγής μέχρι την Ελλάδα. Το ταξίδι αυτό τους έχει σημαδέψει άλλους περισσότερο, άλλους λιγότερο και είναι ένα κομμάτι εμπειρίας που έχει αντίκτυπο στην έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων τους, αλλά και στον τρόπο λειτουργίας τους ως μαθητών. Καταρχάς, τις περισσότερες φορές το ταξίδι αυτό είναι επικίνδυνο, είτε επειδή δεν ακολουθούν νόμιμες οδούς, είτε επειδή δεν συνοδεύονται από κάποιον ενήλικα υπεύθυνο γι' αυτούς, είτε επειδή οι χώρες τις οποίες διασχίζουν βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση. Επιπλέον, υπάρχουν περιπτώσεις που κατά την διάρκεια του ταξιδιού οι ανήλικοι βίωσαν την απώλεια του γονέα ή του

³ Προσβάσιμο σε: <https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf>.

κηδεμόνα και συνακόλουθα κατέστησαν «ασυνόδευτοι». Μια άλλη περίπτωση μπορεί να είναι ότι ο γονέας/κηδεμόνας κατάφερε να διαφύγει σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, αφήνοντας το ανήλικο παιδί στην Ελλάδα, με απώτερο στόχο την οικογενειακή επανένωση στο μέλλον.

Ακόμα, όμως, κι όταν καταφέρουν να φτάσουν στην Ελλάδα η οποία αποτελεί ευρωπαϊκό έδαφος, θεωρητικά ασφαλές, οι συνθήκες δεν είναι πάντα οι καλύτερες. Τα παιδιά αυτά μέχρι να φιλοξενηθούν σε κάποια δομή, εκτίθενται σε πολλούς κινδύνους. Είτε διαμένουν στον δρόμο, είτε σε χώρους εντελώς ακατάλληλους όπως αστυνομικά τμήματα, Προαναχωρησιακά Κέντρα κ.ά., με αποτέλεσμα «η επί μακρόν παραμονή τους σε αυτούς τους χώρους να εγκυμονεί κινδύνους για την ομαλή ανάπτυξή τους και να βρίσκεται σε ευθεία αντίθεση με το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού...» όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη⁴ (2017: 31).

Κάτι ακόμα το οποίο αποτελεί σημαντικό στοιχείο, ώστε να κατανοηθεί η ψυχολογία και οι αντιδράσεις των παιδιών αυτών ως μαθητών, είναι το γεγονός ότι για πολλά παιδιά το ταξίδι δεν έχει τελειώσει. Η Ελλάδα αποτελεί «χώρα transit» για ένα ποσοστό παιδιών, δηλαδή ένα μέρος προσωρινής διαμονής σύμφωνα με την Έρευνα σε Πρόσφυγες από την Ένωση Περιφερειών Ελλάδας⁵. Μέσα από τις απαραίτητες διαδικασίες της υπηρεσίας ασύλου βρίσκονται σε κατάσταση αναμονής για οικογενειακή επανένωση ή επανεγκατάσταση σε κάποια άλλη χώρα. Οι διαδικασίες, όμως, αυτές μπορεί να διαρκέσουν μέχρι και 2 ή περισσότερα χρόνια λόγω της γραφειοκρατίας. Συμπερασματικά, τα παιδιά αυτά έχουν μια ιδιαιτερότητα στην ψυχολογία τους, από τη στιγμή που αισθάνονται ότι δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί το ταξίδι τους, δεν έχουν φτάσει στον προορισμό τους, ώστε να «ησυχάσουν» και να ξεκινήσουν την καινούρια τους ζωή. Έτσι, η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια επιτείνεται. Αυτό το στοιχείο είναι εξαιρετικά σημαντικό και επηρεάζει ιδιαίτερα την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γιατί τα παιδιά αυτά δεν έχουν ισχυρό κίνητρο για μάθηση. Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται αποδοχή της παραμονής τους στην

⁴ Προσβάσιμη σε: <https://www.synigoros.gr/resources/ee2016-00-stp.pdf>.

⁵ Κείμενο για την Έρευνα σε Πρόσφυγες, Ένωση περιφερειών Ελλάδας, προσβάσιμο σε: <https://www.enpe.gr/attachments/article/249/%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CF%83%CE%B5%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B5%CF%82.%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF.pdf>.

Ελλάδα, πράγμα το οποίο τους κάνει να αισθάνονται παγιδευμένοι. Αποτέλεσμα είναι η πλήρης άρνηση για μάθηση.

Μία άλλη παράμετρος η οποία είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη είναι η ψυχική υγεία των παιδιών αυτών. Σύμφωνα με τον Ingleby⁶ (2005:115) σε πολλές περιπτώσεις ένοπλων συγκρούσεων φαίνεται ότι η πλειοψηφία των θυμάτων είναι γυναίκες και παιδιά. Ο ίδιος συνεχίζει αναφέροντας, ότι ακόμα κι όταν τα παιδιά καταφέρουν να βρουν καταφύγιο σε μια άλλη χώρα, σημαντικά ψυχολογικά προβλήματα διατηρούνται ως αποτέλεσμα προηγούμενων βιωμάτων τους, αλλά και των δυσκολιών της επανεγκατάστασής τους στη νέα χώρα. Παράλληλα, είναι εμφανές ότι παρόλες τις τραυματικές εμπειρίες τις οποίες φέρουν, είναι σε θέση να λειτουργούν φυσιολογικά κάτι το οποίο αναδεικνύει και την ψυχική ανθεκτικότητα που έχουν αποκτήσει λόγω των δυσκολιών. Στοιχείο εξίσου σημαντικό το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να έχουν υπόψη τους, ώστε να μην «παγιδεύονται» μόνο σε συναισθήματα οίκτου απέναντι στα παιδιά.

Τα παιδιά πρόσφυγες προέρχονται από χώρες με διαφορετικό πολιτισμό, θρησκεία, ιστορία, εθνότητα, γλώσσα, ενδυμασία κ.ά.. Το διαφορετικό γλωσσικό ιδίωμα, φυσικά, είναι εκείνο το οποίο είναι εμφανές και κάνει την διαφορά από την πρώτη στιγμή, αλλά και το διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο είναι διαρκώς παρόν και ξετυλίγεται σε κάθε μαθησιακή συνάντηση. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται ότι «κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι εταίροι ερμηνεύουν την πραγματικότητα από διαφορετική οπτική γωνία και κατά συνέπεια ο καθένας καταλήγει σε διαφορετικές εκτιμήσεις» (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1998:49).

Τέλος, πέρα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως πρόσφυγες και ασυνόδετοι, την ίδια στιγμή είναι παιδιά και έφηβοι με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Περνούν δηλαδή από διαδικασίες διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους, όχι μόνο λόγω των εμπειριών και της διαφορετικής κουλτούρας αλλά και λόγω της εφηβείας η οποία είναι μια περίοδος συναισθηματικής και βιολογικής ωρίμανσης.

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν το προφίλ των ΑΑ προσφύγων. Συμπερασματικά, είναι μια ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο μαθησιακά, ηλικιακά αλλά και ψυχολογικά εξαιρετικά απαιτητική. Καίρια σημασία έχει, οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοικειωμένοι και να γνωρίζουν εις βάθος τα βασικά χαρακτηριστικά των ΑΑ, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο λειτούργημά τους.

⁶ Σημειώνεται ότι ο David Ingleby είναι ψυχολόγος-ερευνητής στο Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών και Παγκόσμιας Υγείας. Το κύριο ενδιαφέρον του είναι η μετανάστευση και η υγεία και επί του παρόντος εργάζεται ως σύμβουλος στον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης.

1.2. Η εκπαίδευσή τους στην Ελλάδα

Έγινε ήδη αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά των ΑΑ. Υπάρχουν, όμως, και κάποια γνωρίσματα των μαθητών αυτών τα οποία σχετίζονται συγκεκριμένα με την εκπαίδευσή τους, τα οποία είναι απαραίτητα, επίσης, να γνωρίζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, οι ΑΑ έχουν διανύσει χιλιόμετρα από την χώρα καταγωγής μέχρι την Ελλάδα. Η χρονική διάρκεια του ταξιδιού κυμαίνεται από μέρες μέχρι και χρόνια. Κατά την διάρκεια του ταξιδιού τα παιδιά αυτά δεν συμμετέχουν στην τυπική εκπαίδευση, για μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα.

Κατά πλειοψηφία, σύμφωνα με το ΕΚΚΑ, οι ΑΑ προέρχονται από το Αφγανιστάν και το Πακιστάν. Επιπλέον, σύμφωνα με την UNESCO, το ποσοστό αλφαριθμητισμού στις ηλικίες μεταξύ 15-24 χρονών ανέρχεται σε 46,99% στο Αφγανιστάν⁷ και σε 72,8% στο Πακιστάν⁸. Επίσης, η Συρία η οποία είναι η τρίτη στη σειρά χώρα από την οποία προέρχονται οι ΑΑ στην Ελλάδα, ενώ εν καιρώ ειρήνης τα ποσοστά αλφαριθμητισμού ήταν πολύ υψηλά, λόγω του πολέμου και των βομβαρδισμών πολλοί μαθητές είτε δεν έχουν παρακολουθήσει σχολείο καθόλου, είτε έχουν παρακολουθήσει αποσπασματικά σε εμπόλεμες περιοχές υπό τραγικές συνθήκες⁹. Ως εκ τούτου, οι ΑΑ είναι είτε αναλφάβητοι στην μητρική τους γλώσσα, είτε έχουν απομακρυνθεί από κάθε είδους εκπαιδευτικό πλαίσιο για ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα. Να σημειωθεί εδώ ότι παράταση της μη συμμετοχής τους στο σχολείο, επιτείνεται και από την χώρα εγκατάστασης, εν προκειμένω την Ελλάδα. Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων (2017: 34, 36, 37), ενώ έγινε πρόταση για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων για το έτος 2016-17, η οποία μάλιστα έγινε δεκτή, υπήρχαν πολλές καθυστερήσεις λόγω πολλαπλών προβλημάτων και αστάθμητων παραγόντων.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, που παρέχεται στους ΑΑ στην Ελλάδα είναι είτε τυπική είτε μη τυπική και τα προβλήματα πολλά. Όσον αφορά την μη τυπική εκπαίδευση, πρέπει να σημειωθεί ότι έπαιξε ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο κατά την χρονιά 2015-16 κατά την οποία κατέφτασε ένα τεράστιο κύμα προσφύγων, κυρίως μέσω των νησιών. Σύμφωνα με την καταγραφή της Επιστημονικής Επιτροπής για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Υποστήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (2016:18) για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων υπήρξαν ποικίλες

⁷ Προσβάσιμο σε <http://uis.unesco.org/country/AF>.

⁸ Προσβάσιμο σε <http://uis.unesco.org/en/country/pk>.

⁹ Προσβάσιμο σε <https://www.theatlantic.com/photo/2017/11/syrias-students-going-to-school-in-a-war-zone/545474/>.

παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές, κυρίως δημιουργικής απασχόλησης δραστηριότητες που διεξάχθηκαν από διαφορετικούς φορείς. Φυσικά, οι υλικοτεχνικές υποδομές δεν ήταν κατάλληλες ούτε επαρκείς.

Οι φορείς οι οποίοι παρείχαν αυτές τις δραστηριότητες ήταν ΜΚΟ διεθνείς ή ελληνικές, συλλογικότητες, Πανεπιστήμια, αλληλέγγυοι, κοινωνικές πρωτοβουλίες, καθώς και ορισμένες περιπτώσεις οργάνωσης μαθημάτων από τους ίδιους τους πρόσφυγες που διέμεναν στους καταυλισμούς. Οι άνθρωποι που συμμετείχαν ήταν είτε έμμισθοι είτε εθελοντές, με ή χωρίς εμπειρία στο συγκεκριμένο τομέα.

Πέρα από τις εκπαιδευτικές/παιδαγωγικές δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνταν μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ), λίγες ήταν οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν εκτός δομών. Η σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης εκείνη την περίοδο (2015-16) είναι ιδιαίτερος σημαντική γιατί τα παιδιά αυτά δεν είχαν πρόσβαση σε κανενός άλλου είδους εκπαίδευση.

Όσον αφορά την τυπική εκπαίδευση, «στις αρχές του 2016 το Υπουργείο Παιδείας όρισε ως βασικό του μέλημα την διασφάλιση του δικαιώματος των νεοεισερχόμενων στη χώρα ανήλικων προσφύγων» (Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων, 2017:5). Συγκροτήθηκαν, λοιπόν, τρεις επιτροπές για την στήριξη των παιδιών των προσφύγων. Μία από αυτές ήταν η Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ εφεξής) η οποία διαμόρφωσε και πρότεινε μία σειρά από παρεμβάσεις με στόχο τον αποτελεσματικότερο και πλέον ρεαλιστικό τρόπο ένταξης των παιδιών προσφύγων.

Οι τρεις σημαντικότερες παρεμβάσεις της ΕΕ ήταν οι εξής:

1. Φοίτηση των μεμονωμένων προσφυγόπουλων που ζούσαν σε μη οργανωμένους χώρους εντός των πόλεων, σε **Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ)** στο πρωινό πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων και γυμνασίων, όπως και στα διαπολιτισμικά σχολεία. Σύμφωνα με την Έκθεση Αποτίμησης, βέβαια, δεν κατόρθωσε να εξασφαλίσει μία ορθολογική κατανομή των παιδιών στα σχολεία, ούτε την παιδαγωγική τους στήριξη.
2. Φοίτηση παιδιών προσφύγων τα οποία ζούσαν σε οργανωμένα ΚΦΠ σε **Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)**. Από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο 2017 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν 107 ΔΥΕΠ και φοίτησαν 2.643 μαθητές στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων, 2017:37). Οι ΔΥΕΠ λειτουργούσαν είτε εντός των ΚΦΠ είτε σε δημόσια σχολεία της περιοχής αλλά απογευματινές ώρες (14.30 – 18.30) χωρίς να έχουν αλληλεπίδραση με το πρωινό πρόγραμμα.
3. Ορίστηκαν **62 Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ)** σε όλα τα ΚΦΠ, οι οποίοι είχαν την ευθύνη για την εκπαίδευση των προσφύγων και την σύνδεση μεταξύ

των προσφύγων και των σχολείων (Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων, 2017:33). Οι ΣΕΠ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπέβαλαν αίτηση απόσπασης στα ΚΦΠ που ορίστηκαν με βάση πίνακα προσόντων.

Η Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων (2017:40-56) καταθέτει αρκετά και διαφορετικών ειδών προβλήματα:

Οργανωτικά – διοικητικά προβλήματα. Δεν υπήρχε επιτυχής και αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ των πρωινών και απογευματινών τμημάτων, ούτε διοικητικά ούτε παιδαγωγικά, παρόλο που εντάσσονται διοικητικά στις σχολικές μονάδες. Μία βασική αιτία ήταν οι συνεχείς μετακινήσεις του μαθητικού πληθυσμού αλλά και οι ασάφειες ως προς την λειτουργία τους από τις εγκυκλίους. Επίσης, υπήρχαν προβλήματα με το ηλεκτρονικό σύστημα εγγραφών My School χωρίς να δίνονται ακριβή στοιχεία.

Τα υψηλά ποσοστά της σχολικής διαρροής. Οι πρόσφυγες μαθητές δεν παρακολουθούσαν το σχολείο συστηματικά. Δεν πρόκειται δηλαδή για οριστική εγκατάλειψη του σχολείου. Τα παιδιά απουσίαζαν για κάποιο χρονικό διάστημα κι έπειτα παρακολουθούσαν ξανά το σχολείο. Βέβαια, ορισμένες αιτίες έχουν να κάνουν με τις διαρκείς μετακινήσεις των μαθητών προσφύγων είτε σε άλλες περιοχές της χώρας, είτε σε άλλη χώρα. Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιζαν οι συνθήκες διαβίωσης οι οποίες στα περισσότερα ΚΦΠ δεν ήταν ανθρώπινες αλλά και η διαρκής αλλαγή εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν ένα σταθερό πρόσωπο αναφοράς.

Τρόπος επιλογής και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Ενώ όπως έχει ήδη ανφερθεί ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και είναι αρκετά απαιτητικός, αυτό δεν λήφθηκε υπόψη για την επιλογή των εκπαιδευτικών. Η επιλογή έγινε από τη λίστα αναπληρωτών χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερα προσόντα. Πέρα από αυτό, εκτός από λίγες επιμορφώσεις αρχικά, στην ουσία δεν έγιναν επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί ήταν μειωμένου ωραρίου αλλά επειδή ακολούθησαν διορισμοί αναπληρωτών πλήρους ωραρίου υπήρξαν πολλές αλλαγές, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν ένα σταθερό πρόσωπο αναφοράς.

Συνθήκες διαβίωσης των μαθητών. Οι μαθητές διέμεναν κυρίως σε ΚΦΠ στα περισσότερα των οποίων οι συνθήκες διαβίωσης ήταν τραγικές και η ψυχική τους υγεία ασταθής. Χωρίς ένα ασφαλές περιβάλλον και χωρίς γονείς στην περίπτωση των ασυνόδευτων ανήλικων, τα παιδιά πολύ συχνά δεν παρακολουθούσαν το σχολείο. Επιπλέον, πολλές φορές έπρεπε να παρευρίσκονται σε υπηρεσίες, όπως η Υπηρεσία Ασύλου ή ένα Νοσοκομείο, ώρες κατά τις οποίες διεξάγεται το μάθημα στο σχολείο. Τέλος, οι διαρκείς μετακινήσεις τους από περιοχή σε περιοχή είχε ως αποτέλεσμα την πλήρη αποσταθεροποίηση και τελικά την αποχή από το σχολείο.

Οι αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις η τοπική κοινωνία αντέδρασε με εχθρικό τρόπο απέναντι στα παιδιά πρόσφυγες. Γονείς παιδιών που φοιτούσαν ήδη στα σχολεία, καθώς και βουλευτές της Χρυσής Αυγής δεν επιθυμούσαν οι πρόσφυγες να φοιτήσουν στα δημόσια σχολεία. Χαρακτηριστική περίπτωση ήταν εκείνη του Ωραιόκαστρου, όπου σε ένα δημόσιο σχολείο, την πρώτη μέρα που εννέα μαθητές-πρόσφυγες θα ξεκινούσαν την φοίτησή τους, γονείς και κάτοικοι με ελληνικές σημαίες και ρατσιστικά συνθήματα τους περίμεναν στην είσοδο του σχολείου¹⁰. Επίσης, ο –ήδη υπόδικος– βουλευτής της Χρυσής Αυγής Γ. Λαγός απείλησε τους εκπαιδευτικούς ενός δημοτικού σχολείου στο Πέραμα οι οποίοι δίδασκαν σε παιδιά-πρόσφυγες¹¹.

Κάτι σημαντικό που πρέπει να ειπωθεί, επίσης, είναι ότι στις περιοχές που θεωρούνται “Hot Spot” δηλαδή «κέντρα καταγραφής προσφύγων» και στα νησιά που παρόλο που υπάρχουν πρόσφυγες δεν θεωρούνται επίσημα, περιοχές άφιξης προσφύγων, τα παιδιά δεν έχουν την δυνατότητα να πάνε στο σχολείο. Σύμφωνα με την Κοντοδήμα Ε. (2017), προέδρου της Ένωσης Εκπαιδευτικών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας «τα νησιά εξαιρέθηκαν από τις ΔΥΕΠ με το σκεπτικό ότι είναι μεταβατική η παραμονή των προσφυγικών οικογενειών εκεί και δυστυχώς φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά δεν παρακολουθούν ούτε πρωινά τμήματα του δημόσιου σχολείου»¹². Η αλήθεια είναι, όμως, ότι ουδέν μονιμότερον του προσωρινού, καθώς πολλά παιδιά έχουν εγκλωβιστεί στα νησιά για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς καμία πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η μη τυπική εκπαίδευση, είτε από ΜΚΟ είτε από κοινωνικές πρωτοβουλίες, είναι η μόνη διέξοδος για αυτούς τους μαθητές με πολλές ελλείψεις και προβλήματα στις περισσότερες περιπτώσεις.

Πέρα από τα οργανωτικά και διοικητικά εμπόδια και τις δυσκολίες όσον αφορά στην εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων, κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επίσης, τα προβλήματα δεν ήταν λίγα. Στο επόμενο κεφάλαιο, μέσω ερευνητικής προσέγγισης, γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των δυσκολιών, μέσα από την εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

¹⁰ Προσβάσιμο σε: <https://www.cnn.gr/news/ellada/story/68360/oraiokastro-entasi-exo-apo-sxoleio-kai-diamartyria-gia-ta-prosfygo-poyla-pic-vid>

¹¹ Προσβάσιμο σε: <http://www.efsyn.gr/arthro/o-ypodikos-lagos-trampoykizei-se-dimotiko-sholeio>

¹² Προσβάσιμο σε <http://www.avgi.gr/article/10839/8012927/mia-matia-sten-ekpaideuse-ton-prosphygon-semera>.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1. Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχτούν κάποια γενικά χαρακτηριστικά των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων στην Ελλάδα μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών. Είναι προσανατολισμένη στις δυσκολίες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και στους τρόπους που καλούνται να τις ξεπεράσουν, είτε στην τυπική είτε στη μη τυπική εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των εφήβων προσφύγων. Ακούγοντας την δική του φωνή για το τι ακριβώς συμβαίνει με τους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες, σκοπός είναι να γίνει περισσότερο κατανοητή η παρούσα κατάσταση με απώτερο στόχο την βελτίωσή της.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών;
2. Τι είδους εκπαίδευση όσον αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παρέχεται στους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες;
3. Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας;
4. Πόσο προετοιμασμένος/η είναι ο/η εκπαιδευτικός; Υπάρχει κάποιου είδους στήριξη/επιμόρφωση ;
5. Τι είδους εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται;
6. Με ποιους τρόπους είναι δυνατόν να διευκολυνθεί η διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς;

2.3. Μεθοδολογία

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) με ημιδομημένες ερωτήσεις. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 15 συμμετέχοντες από τον Μάρτιο του 2018 μέχρι και τον Ιούνιο του 2018. Από αυτούς οι 4 ήταν προφορικές συνεντεύξεις οι οποίες ηχογραφήθηκαν στις περιπτώσεις που υπήρχε συναίνεση των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χώρο εργασίας των συνεντευζιαζόμενων και μία από αυτές μέσω skype. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά, είτε παραδόθηκε αυτοπροσώπως και συμπληρώθηκε γραπτώς από 11 συμμετέχοντες. Αυτό έγινε για λόγους οικονομίας χρόνου κι επειδή σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι το προτιμούσαν. Η αλήθεια είναι ότι οι προφορικές συνεντεύξεις διαρκούσαν αρκετή ώρα, επειδή, λόγω ενδιαφέροντος, η συζήτηση προχωρούσε πέρα

από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Από την άλλη, με την αποστολή γραπτού ερωτηματολογίου ήταν δυνατόν να συλλεχθεί ένα μεγαλύτερο δείγμα απαντήσεων. Επιλέχτηκε το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο ώστε ο συμμετέχων να μπορεί να απαντήσει, να αντιδράσει ή να σχολιάσει τις ερωτήσεις με όποιον τρόπο κρίνει ενδεδειγμένο, χωρίς να προκαταλαμβάνεται για την φύση τη απάντησής του (Cohen et al., 2008:418).

Η συνέντευξη επιλέχτηκε, επειδή στόχος ήταν μια προσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς. Αναλόγως τον εκάστοτε άνθρωπο υπήρχε η δυνατότητα να αποσπαστούν περισσότερες ή λιγότερες πληροφορίες για το πλαίσιο στο οποίο διδάσκει αλλά και για τον ίδιο και πώς βιώνει την μαθησιακή διαδικασία με την ομάδα-στόχο. Επίσης, κατά την διάρκεια προσωπικής επαφής ο συνεντευξιζόμενος, απαντά και συζητά σε πολλά περισσότερα από όσα ερωτάται. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα να είναι σε θέση ο συνεντευξιζών να παρατηρήσει τα στοιχεία τα οποία πραγματικά απασχολούν κι ενδιαφέρουν τον συνεντευξιζόμενα. Άλλωστε, η συνέντευξη, κατά την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008), κρύβει ένα πολύ θετικό στοιχείο αφού ενθαρρύνει και τις δύο πλευρές, που λαμβάνουν μέρος στην διαδικασία να νιώσουν περισσότερο συνδεδεμένες με τη συζήτηση, που διεξάγεται, ανατροφοδοτούμενη από τις απόψεις που εκφράζονται. Από την άλλη, επειδή ήταν σχεδόν αδύνατον να διεξαχθούν συνεντεύξεις με όλους τους συμμετέχοντες, λόγω οικονομίας χρόνου και δυσκολιών ως προς την εύρεση και την επαφή μαζί τους, τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν γραπτώς από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Αυτό, βέβαια, είχε ως αποτέλεσμα τα γραπτά ερωτηματολόγια να μην δίνουν τόσο αναλυτικές πληροφορίες, από τη στιγμή που ο συνεντευξιζόμενος δεν είχε την δυνατότητα να ζητήσει επεξηγήσεις σε ενδεχόμενες απαντήσεις. Παρ'όλ'αυτά, ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων δίνει μία επιπλέον εγκυρότητα στα αποτελέσματα και στην ερμηνεία των απαντήσεων.

Ο τρόπος με τον οποίο αναζήτησα και προσέγγισα τους συγκεκριμένους διδάσκοντες ήταν ο παρακάτω. Καταρχάς, επειδή εργάζομαι η ίδια σε δομή φιλοξενίας προσφύγων, ασυνόδευτων ανήλικων, είχα την δυνατότητα να έρθω σε επαφή με κάποια δημόσια σχολεία στα οποία φοιτούν οι φιλοξενούμενοι της δομής. Έπειτα, μετά από έρευνα για οργανώσεις στην Αθήνα στις οποίες διδάσκονται τα ελληνικά σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες, αλλά και από ανθρώπους που έχω συναντήσει σε σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενο, δημιούργησα μία λίστα με τις επαφές αυτές. Ύστερα, έστειλα προσωπικά μηνύματα σαν εισαγωγή, στα οποία εξηγούσα το τι ακριβώς επιθυμώ από αυτούς και για ποιους λόγους, επισημαίνοντας σαφώς και την ανωνυμία σε ενδεχόμενη συμμετοχή τους. Μια τέτοια εισαγωγή φυσικά έγινε και στην περίπτωση των

προφορικών συνεντεύξεων αλλά και στην περίπτωση της γραπτής συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Κάτι τέτοιο θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό ώστε να εμπλακούν οι ίδιοι και ίσως να ταυτιστούν με τους στόχους (Cohen et al., 2008:436).

Τέλος, θα ήθελα να αναφερθώ και στο γεγονός ότι εγώ η ίδια διδάσκω ελληνικά σε ασυνόδετους ανήλικους πρόσφυγες, πράγμα το οποίο παίζει ένα ρόλο για την υποκειμενικότητα και την οπτική της έρευνας. Κατά την διάρκεια της έρευνας, μέσα από τις συνεντεύξεις και τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων παρατηρούσα και τον ίδιο μου τον εαυτό. Μέσα από την διαδικασία ενδεχομένως να άλλαξα στάσεις απέναντι στην μαθησιακή διαδικασία με την συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, ανταλλάσσοντας ιδέες και εμπειρίες με τους υπόλοιπους διδάσκοντες - συμμετέχοντες στην έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν επαγγελματικά ή εθελοντικά στις παρακάτω δομές:

- Έλιξ
- 5^ο Γυμνάσιο Αθηνών
- Ελληνικό Συμβούλιο για Πρόσφυγες (GCR) – Πυξίδα
- M.K.O. Civis Plus
- 2^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού
- Πράξις
- Mosaic Support Center (Μυτιλήνη)
- Μετάδραση
- Σύλλογος Δίκτυο Τέχνης και Δράσης: οι άνθρωποι με τα μπαλόνια
- Action Aid

Σε μία περίπτωση ο συμμετέχων δεν επιθυμούσε να αναφέρει τον φορέα στον οποίο δίδασκε.

2.4. Παρουσίαση και ερμηνεία απαντήσεων

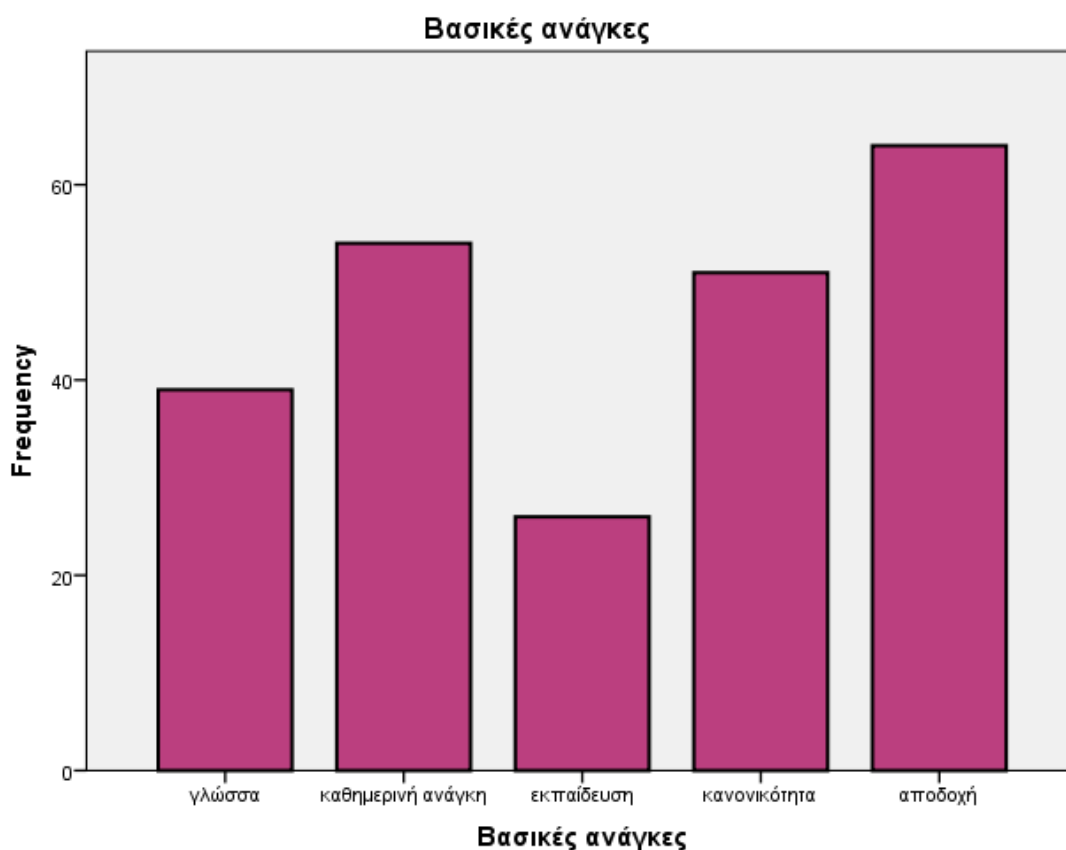
Σε αυτήν την ενότητα γίνεται παρουσίαση και ερμηνεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ελληνικά σε ασυνόδετους ανήλικους πρόσφυγες. Οι ερμηνείες που δίνονται είναι από τον συνδυασμό των απαντήσεων που δόθηκαν τόσο στις προφορικές συνεντεύξεις όσο και στις γραπτές απαντήσεις. Γίνεται, λοιπόν, μια προσπάθεια να αναδειχτεί η κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκμάθηση της ελληνικής στους ΑΑ μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών είτε της τυπικής είτε της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Τα όνοματά των εκπαιδευτικών έχουν κωδικοποιηθεί για λόγους δεοντολογίας και σεβασμού απέναντι στα προσωπικά τους δεδομένα.

2.4.1. Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των μαθητών;

Ένας εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει το προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών του ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτές. Οι ασυνόδετοι ανήλικοι πρόσφυγες μαθητές είναι μια ομάδα με ιδιαίτερες ανάγκες. Σύμφωνα με την Ζάγκα (2014:43) οι γλωσσικά μειονοτικοί μαθητές χρειάζονται ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και δικαιωμάτων με τους γηγενείς συνομιλήκους τους. Κάτι τέτοιο, δυστυχώς, δεν συμβαίνει με τους ΑΑ κι ενδεχομένως να αποτελεί και μία από τις σημαντικότερες αιτίες της μη τακτικής παρακολούθησης και της σχολικής διαρροής.

Οι διδάσκοντες την ελληνική σε ΑΑ φαίνεται να μην θεωρούν ως πρωταρχική και βασική ανάγκη τους την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας καθεαυτής. Υπάρχουν άλλες ανάγκες που προέχουν, όπως το αίσθημα του ανήκειν και της αποδοχής και είναι σημαντικό να τις λαμβάνει υπόψη του ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ώστε να τις συμπεριλαμβάνει στους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι πρωταρχική ανάγκη αποτελεί το να νιώσουν οι μαθητές αποδεχτοί και μέρος μιας ομάδας. Η δεύτερη ανάγκη που ακολουθεί με τις περισσότερες απαντήσεις είναι η εξυπηρέτηση καθημερινών αναγκών, ακολουθεί η κανονικότητα και μετά η εκμάθηση της γλώσσας, όπως ενδεικτικά φαίνεται στο παρακάτω ραβδόγραμμα:



Είναι, λοιπόν, εξέχουσας σημασίας ο εκπαιδευτικός να μην έχει σαν μοναδική προτεραιότητα την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά να εντάσσει στο μάθημά του διαφορών ειδών δραστηριότητες οι οποίες θα έχουν στόχο όλα τα παραπάνω. Στην ερώτηση τι θα λέγατε σε κάποιον/α που θα διδάξει ελληνικά σε ΑΑ πρόσφυγες κάποιες από τις απαντήσεις ήταν:

ΕΚΠ11: «...Θα του έλεγα αυτά που θα δοκίμαζα η ίδια. Να είναι ανοιχτός και να πειραματιστεί με διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις που ξεφεύγουν λίγο από το παραδοσιακό πλαίσιο που συνήθως ακολουθούμε για να νιώθουμε ασφαλείς. Να προσεγγίσει τους μαθητές του με φιλικότητα και αγάπη, να τους ακούει, να προσπαθεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους με όποιο τρόπο μπορεί και κυρίως να τους δίνει χρόνο και χώρο να είναι αυτό που αντιπροσωπεύει η ηλικία τους. Να τους δείχνει εμπιστοσύνη και να τους δίνει ρόλους που θα τους εμπλέκουν ενεργά στην όλη μαθησιακή διαδικασία κάνοντάς τους να νιώσουν με τον τρόπο αυτό μέρος ενός συνόλου και μιας διαδικασίας.»

ΕΚΠ15: «...να τους συμπεριφερθεί ως παιδιά κι όχι ως κάτι άλλο.»

2.4.2. Τι είδους εκπαίδευση όσον αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παρέχεται στους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες;

Καταρχάς, όπως έχει ήδη αναφερθεί η εκπαίδευση όσον αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας που παρέχεται στους ΑΑ διακρίνεται στην τυπική και στη μη τυπική εκπαίδευση.

ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Στην *τυπική εκπαίδευση*, δηλαδή στα δημόσια σχολεία υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) οι οποίες λειτουργούν κατά την διάρκεια του πρωινού προγράμματος σε δημόσια σχολεία κατά τις ίδιες ώρες με το κανονικό σχολείο. Βέβαια, υπάρχουν συγκεκριμένα σχολεία που δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής, όχι όλα. Οι έφηβοι πρόσφυγες πηγαίνουν το πρωί στο σχολείο με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά έχουν μάθημα ελληνικών, τρεις ώρες κάθε μέρα σε ξεχωριστή τάξη. Σε αυτήν την τάξη βρίσκονται μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου την γλώσσα ή έχουν ένα χαμηλό επίπεδο ελληνικών. Δεν παρακολουθούν Αρχαία Ελληνικά, Λογοτεχνία και Νέα Ελληνική Γλώσσα και αντί αυτών, παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έπειτα, παρακολουθούν μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές τα άλλα μαθήματα: Ιστορία, Μαθηματικά, Γυμναστική κλπ. Βέβαια, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις περισσότερες περιπτώσεις οι Τάξεις Υποδοχής ξεκίνησαν πολύ καθυστερημένα:

ΕΚΠΙ: «(...) ΤΥ οι οποίες ξεκίνησαν τον Ιανουάριο και κάνουν ελληνικά τρεις ώρες κάθε μέρα».

Κάτι που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι οι Φιλολόγοι που διδάσκουν ελληνικά στις ΤΥ είναι αναπληρωτές χωρίς να απαιτούνται προϋποθέσεις για συγκεκριμένα προσόντα ή προηγούμενη εμπειρία όπως αναφέρεται και στο έργο της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017: 53).

ΕΚΠΙ: «Όλοι όσοι κάνουμε νέα ελληνικά στο δημόσιο σχολείο σε ΤΥ είμαστε αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου χωρίς καμία ειδικευση πάνω στο αντικείμενο, χωρίς να μας έχουν κάνει κάποιο σεμινάριο. Η προσωπική μου εμπειρία είναι εδώ σε αυτό το σχολείο, τρεις μήνες. Δεν είχα διδάξει ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ποτέ πριν.»

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών που χρειάζεται για να δημιουργηθεί μία ΤΥ είναι 9 σύμφωνα με το έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας με θέμα: «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-18 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Β' Φάση»¹³ (2017) και στην τάξη φοιτούν μαθητές

¹³ http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/zep_1.pdf.

με διαφορετικές καταγωγές και διαφορετικές ηλικίες. Έτσι, ένα τμήμα αποτελείται από μαθητές διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικών εθνικοτήτων.

Ο χρόνος που απαιτείται για την εκμάθηση της γλώσσας φαίνεται να είναι περισσότερο από ότι σε άλλες ομάδες μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η γλώσσα και η αντίληψη για την παιδεία και την μόρφωση είναι διαφορετική και έτσι οι ρυθμοί είναι εξαιρετικά αργοί: **ΕΚΠ13:** «Χρειάζονται χρόνια δουλειάς για να εξαλειφθούν τα προβλήματα και να υπερπηδηθούν οι δυσκολίες..... Η κατάκτηση του πιο διευρυσμένου κώδικα είναι απόλυτα συνυφασμένη με την προσπάθεια του μαθητή και τη μελέτη στο σπίτι.» Όμως, οι μαθητές αυτοί σπάνια αφιερώνουν χρόνο εκτός του σχολείου για μελέτη σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με υπουργική απόφαση το αναλυτικό πρόγραμμα στις Τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ ήταν ανοιχτό¹⁴. Φαίνεται, όμως, ότι με ένα ανοιχτό πρόγραμμα και χωρίς επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι επέλεξαν αυθαίρετα κάποιες διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες πολλές φορές δεν ήταν αποτελεσματικές. Μάλιστα μερικές φορές αισθάνονταν ότι δεν γνωρίζουν αν αυτό που κάνουν είναι το σωστό. Σε ορισμένες περιπτώσεις γινόταν αυθαίρετα επιλογή να διδασχτούν συγκεκριμένα αντικείμενα και να παραγκωνιστούν εντελώς κάποια άλλα. Εκπαιδευτικός της μη τυπικής εκπαίδευσης περιγράφει:

ΕΚΠ2: «εμείς αυτό που αντιμετωπίζουμε στο πρόγραμμα είναι ότι έρχονται να καλύψουν την βασική ανάγκη και στο σχολείο κάνουν συμπληρωματικά πράγματα.....μου είπαν ας πούμε ότιτα παιδιά κάνουν μόνο Μαθηματικά, δεν κάνουν γλώσσα στο σχολείο γιατί είναι πιο διαχειρίσιμο και ουσιαστικά έρχονται σε μας για να μάθουν ελληνικά. Κι αυτό είναι κάτι που μπορεί να μην πορβλέπεται νομικά αλλά πρακτικά συμβαίνει στο σχολείο....ο εκπαιδευτικός για διάφορους λόγους έχει επιλέξει να ασχοληθεί με ένα κομμάτι της εκπαίδευσης γιατί δεν μπορεί να διαχειριστεί το άλλο».

Βέβαια, να σημειωθεί ότι αυτή η μαρτυρία ήταν μεμονωμένη. Αλλά ακόμα και από τις διαφορετικές απαντήσεις σε ορισμένα ερωτήματα, μπορούμε να κατανοήσουμε πόσο μεγάλη είναι η σύγχυση και το γεγονός ότι δεν ακολουθείται ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα παντού. Φαίνεται ότι αναλόγως τον διευθυντή του εκάστοτε σχολείου και του ατομικού ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών τα πράγματα είναι διαφορετικά σε κάθε περίπτωση.

¹⁴ Προσβάσιμο σε:

http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/2018_660_gd4_programma_spoymdon_gia_didaskali_a_tis_ellinikis_stis-ty_de.pdf

ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Στην μη τυπική εκπαίδευση τα πράγματα είναι λίγο διαφορετικά. Η μη τυπική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει τις λεγόμενες οργανώσεις ΜΚΟ αλλά και κοινωνικές συλλογικές πρωτοβουλίες οι οποίες προσφέρουν μαθήματα ελληνικών δωρεάν. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα μαθήματα απευθύνονται μόνο σε έφηβους πρόσφυγες άρα τα τμήματα δεν είναι μικτά με ντόπιο πληθυσμό. Η κάθε οργάνωση ή πρωτοβουλία ακολουθεί το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα. Η αλήθεια είναι ότι υπάρχουν αρκετά μέρη στην Αθήνα – αλλά όχι μόνο –, στα οποία διεξάγονται μαθήματα ελληνικών και οι ασυνόδευτοι ανήλικοι έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν. Αυτό είναι σημαντικό γιατί πολλές φορές οι διαδικασίες για την εγγραφή τους στην τυπική εκπαίδευση μπορεί να είναι χρονοβόρες είτε όπως αναφέρθηκε να μην υπάρχει καμία πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση με μόνη διέξοδο την μη τυπική. Επιπλέον, υπάρχουν και δομές φιλοξενίας προσφύγων μέσα στις οποίες διεξάγονται τα μαθήματα, πράγμα που παίζει καθοριστικό ρόλο για τις συνθήκες της μαθησιακής διαδικασίας.

Ενδιαφέρον αποτελεί η άποψη και η δήλωση ορισμένων εκπαιδευτικών για την τυπική και την μη τυπική εκπαίδευση παρόλο που αυτή η ερώτηση δεν υπήρχε στο ερωτηματολόγιο. Προφανώς, είχαν την ανάγκη να εκφράσουν κάτι το οποίο τους προβλημάτιζε τονίζοντας μάλιστα την προτεραιότητα που πρέπει να έχει η τυπική εκπαίδευση:

ΕΚΠ2: «Καλή είναι η μη τυπική εκπαίδευση, συμφωνώ και στο κομμάτι του ρόλου των ΜΚΟ κλπ αλλά νομίζω ότι έχουν πάει στο άλλο άκρο που ένα μεγάλο εκπαιδευτικό κενό καλύπτεται από τις ΜΚΟ και τελικά η υποστήριξη είναι από το εκπαιδευτικό σύστημα... Επομένως, θεωρώ ότι θα έπρεπε να αντιστραφούν οι ρόλοι, δηλαδή ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης να πάρει το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και να είναι υποστηρικτικά τα μη τυπικά, οι φορείς κι οι οργανώσεις κλπ. Γιατί το λέω αυτό; όχι επειδή θεωρώ ότι θα το κάνουν πιο σωστά, αλλά επειδή οι οργανισμοί και οι φορείς εξαρτώνται από χρηματοδοτήσεις κι αυτό δεν διασφαλίζει ένα πρόγραμμα, μια κανονικότητα... Ενώ το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, υποτίθεται ότι είναι δωρεάν γιατί εξασφαλίζει μια ισορροπία κι ένα βασικό δικαίωμα. Το να ψάχνουν οι άνθρωποι να βρουν που θα κάνουν ελληνικά και δεν θα υπάρχει μια σταθερή δομή που θα τους παρέχει όπως πρέπει την υπηρεσία είναι πρόβλημα. Επομένως να θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνει μια γενικότερη αναθεώρηση όλων όσων κάνουμε.»

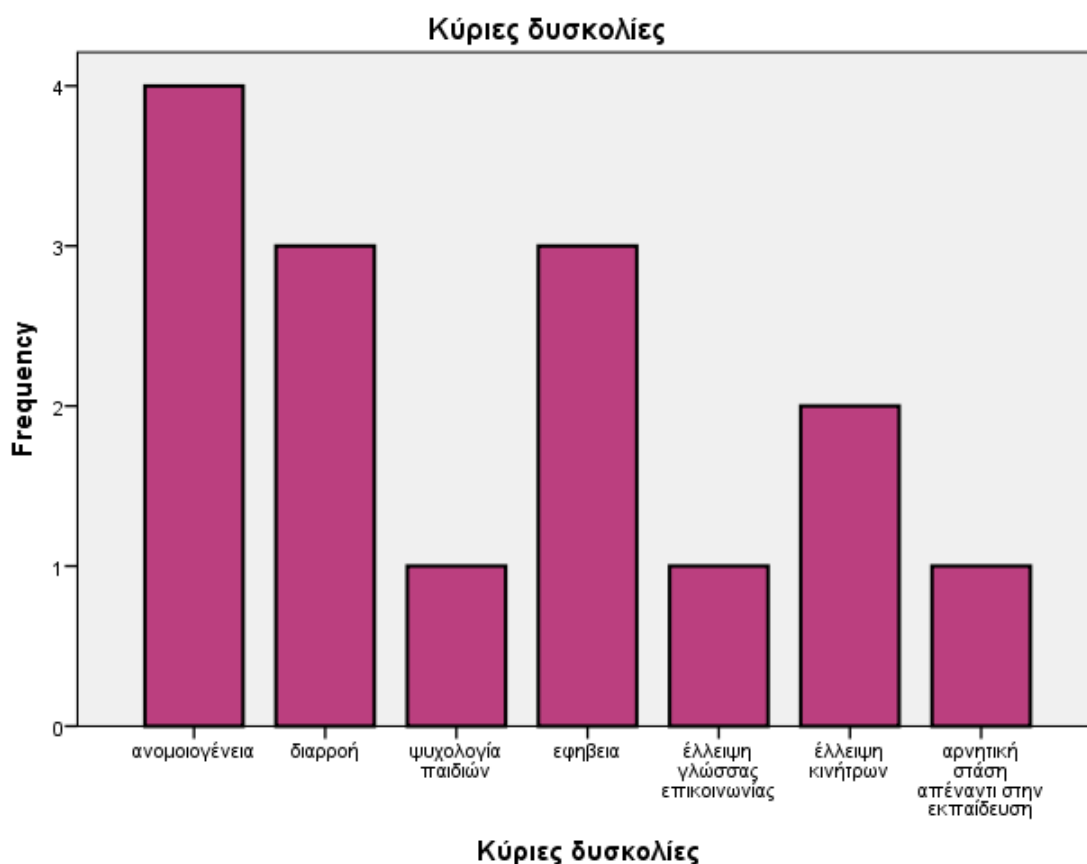
ΕΚΠ3: «Πολλοί μας μπερδεύουν και νομίζουν ότι είμαστε σχολείο. Αλλά εγώ έχω διαχωρίσει τη θέση μου από την αρχή. Ότι εγώ εδώ είμαι βοηθητικός, ότι ούτε δουλειά θα τους βρω, ούτε σχολείο είμαι. Εγώ δεν είμαι υπέρ στο να αντικαταστήσουν οι οργανώσεις

την δημόσια εκπαίδευση. Θα μπορούσε υποστηρικτικά το υπουργείο να πάρει γνώμες και από οργανώσεις ώστε να υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα για όλους.»

Συμπερασματικά, στην τυπική εκπαίδευση υπάρχουν ορισμένα σχολεία με Τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ. Επίσης, σε εξαιρετικές περιπτώσεις και κυρίως μέχρι πέρυσι (2017) υπήρχαν και ΔΥΕΠ. Οι έφηβοι μπορούν να κάνουν την εγγραφή τους εκεί και παράλληλα με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, παρακολουθούν κάποιες ώρες αποκλειστικά εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ξεχωριστά τμήματα. Σε γενικές γραμμές, όμως, φαίνεται ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα και λόγω των εμπειριών και των συνθηκών διαβίωσης των ίδιων των παιδιών αλλά και λόγω της μη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη στην μη τυπική εκπαίδευση, υπάρχουν πολλών ειδών μαθήματα ελληνικών που προσφέρονται και πολλές φορές καλύπτουν ή συμπληρώνουν τα κενά του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δυσκολίες κι εκεί, όμως, δεν είναι λίγες όπως θα δούμε παρακάτω.

2.4.3. Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας;

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην *τυπική εκπαίδευση* αλλά και στην *μη τυπική* είναι αρκετές και διαφόρων ειδών. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φάνηκε ότι οι κύριες είναι η ανομοιογένεια σε μεγάλο βαθμό, η διαρροή και η δύσκολη συμπεριφορά λόγω εφηβείας.



Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που φαίνεται να αντιμετωπίζουν όλοι ανεξαιρέτως είναι η διαχείριση της **ανομοιογένειας**. Ανομοιογένεια σε πολλαπλά επίπεδα, από τις διαφορετικές ηλικίες, το διαφορετικό εκπαιδευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και τις διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Επίσης, οι συνεχείς εγγραφές μαθητών και μαθητριών στα ήδη υπάρχοντα τμήματα και στην τυπική και στην μη τυπική εκπαίδευση επιδεινώνει την κατάσταση, καθώς είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέα «τμήματα» μέσα στα ήδη υπάρχοντα κατά την διάρκεια όλης της χρονιάς.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι τόσο διαφορετικές κουλτούρες είναι εξαιρετικά απαιτητικό να γεφυρωθούν και το πολιτισμικό κενό είναι τεράστιο μεταξύ των ίδιων των παιδιών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν αυτήν την άποψη είναι εκείνοι που δεν ήταν καταρτισμένοι και δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία. Βέβαια, παρόλο που οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πάντοτε η ανομοιογένεια είναι παρούσα, οι δυσκολίες με την συγκεκριμένη ομάδα-στόχο είναι αυξημένες. Υπάρχει μεγάλη διαφορά ως προς την μόρφωσή τους και την αντίληψη απέναντι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μαθητές αναλφάβητοι στην μητρική τους καλούνται να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα παράλληλα με μαθητές που έχουν ολοκληρώσει λιγότερες ή περισσότερες τάξεις σχολείου.

ΕΚΠ12: «Ίσως, η μεγαλύτερη πρόκληση για μένα ήταν η ανομοιογένεια ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Μέσα σε ένα τμήμα είχα μαθητές αναλφάβητους, οι οποίοι προχωράνε με άλλους πιο αργούς ρυθμούς, αλλά είχα και μαθητές πιο προχωρημένους. Έπρεπε, λοιπόν, να βρω έναν τρόπο να μπορούν όλοι να προχωρούν αλλά και να κερδίζουν κάτι χωρίς να απογοητεύονται ή να βαριούνται. Η εξατομικευμένη δηλαδή διδασκαλία ήταν το πιο δύσκολο γιατί έπρεπε να είσαι πολύ προετοιμασμένος και να καταφέρεις να συμμετέχουν όλοι.»

Το κομμάτι της ανομοιογένειας όσον αφορά στην κουλτούρα και τους διαφορετικούς πολιτισμούς συνδέεται άμεσα με την διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική τάξη. Σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998:48) στην διαπολιτισμική εκπαίδευση «το μάθημα θα πρέπει να δίνει την δυνατότητα της ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων, να επιτρέπει την αποκάλυψη παραστάσεων και αντιλήψεων διδασκόντων και διαδασκομένων, όπως επίσης και την δυνατότητα ερμηνείας και κριτικής με στόχο την ολοκλήρωσή τους και την ανταπόκρισή τους στην πραγματικότητα ως ολότητα». Η αλήθεια είναι ότι οι μη καταρισμένοι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν μια τέτοια τάξη ή τουλάχιστον δυσκολεύονται εξαιρετικά: **ΕΚΠ1:** «Δεν έχει γίνει καμία ενημέρωση ή συζήτηση ούτε στους καθηγητές ούτε στους μαθητές. Εκεί θα έπρεπε οι καθηγητές να έχουν περάσει έστω κι από μιας μέρας ενημέρωση. Οι καθηγητές ξέρουν μόνο ότι είναι μετανάστες ή πρόσφυγες αλλά δεν έχουν καμία ενημέρωση για την διαπολιτισμικότητα. Υπάρχει ένα πρόγραμμα σπουδών για το τι θα πρέπει τα παιδιά αυτά να έχουν μάθει μέχρι το τέλος της χρονιάς. Αλλά αυτά τα πράγματα δεν γίνονται. Τα παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Δεν είμαι σίγουρη ότι αυτά που κάνω είναι σωστά....»

Ένα άλλο πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί είναι η **σχολική διαρροή και γενικότερα η μη τακτική παρακολούθηση**. Οι έφηβοι για πολλούς λόγους δεν παρακολουθούν τα μαθήματα με την κανονικότητα που θα έπρεπε και θα επέφερε και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως, έχουμε αναφέρει και στο 1^ο Κεφάλαιο, στην τυπική εκπαίδευση η σχολική διαρροή είναι έντονη, αλλά το ίδιο μαρτυρούν και οι εκπαιδευτικοί της μη τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα από τη μία οι έφηβοι να μην μπορούν να συγκεντρωθούν και να μουν σε μια σειρά, και από την άλλη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται προ εκπλήξεως κάθε φορά που εμφανίζονται ή που δεν εμφανίζονται οι μαθητές. Η διαχείριση ενός τέτοιου τμήματος είναι εξαιρετικά δύσκολη και σε συνδυασμό με την απουσία επιμόρφωσης έχει ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικούς κουρασμένους και απογοητευμένους. Φυσικά, οι αιτίες είναι πολλαπλές. Κάποιες από αυτές τις οποίες αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι τα πολλά

ραντεβού σε γιατρούς και σε υπηρεσίες την ίδια ώρα που διεξάγονται τα μαθήματα, οι κακές συνθήκες διαβίωσης, η ψυχολογική κατάσταση των ίδιων των παιδιών, το γεγονός ότι είχαν συνηθίσει ένα εντελώς διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και η χαμηλή ποιότητα του μαθήματος. Η αλήθεια είναι ότι το πρόβλημα διαρροής είναι τόσο έντονο και παρόν παντού και αυτό δημιουργεί έναν προβληματισμό: **EΚΠ2:** «... Έχω δει ότι και πολύ καλά μαθήματα έχουν προβλήματα διαρροής. Και με συζητήσεις που έχω κάνει με άλλους οργανισμούς και υπεύθυνους όλοι λένε ότι είναι το βασικό πρόβλημα. Κι αυτό είναι ένα ερώτημα...από τη μία δείχνουν μία πολύ μεγάλη ανάγκη να έρθουν για μάθημα και μετά αυτό ξεφουσκώνει. Πολυπαραγοντικό, είναι και η ψυχολογία, οι υποχεώσεις, πρακτικά προβλήματα, συνθήκες διαβίωσης. Βάζουν άλλες προτεραιότητες. Όταν όμως βλέπουμε ότι υπάρχει παντού...κάτι δείχνει...έχω παρατηρήσει ότι όταν είσαι από πάνω, τους ενημερώνεις διαρκώς και τους υπνεθυμίζεις, τους περιμένεις, βοηθάει. Ίσως νιώθουν ότι ανήκουν κάπου, τους περιμένεις.»

Η **EΚΠ13** ανάφερε ως μία ακόμη αιτία της μη τακτικής παρακολούθησης το γεγονός ότι διανύουν μεγάλες αποστάσεις για να φτάσουν στο σχολείο κι έτσι κουράζονται γιατί το σχολείο διαρκεί πολλές ώρες.

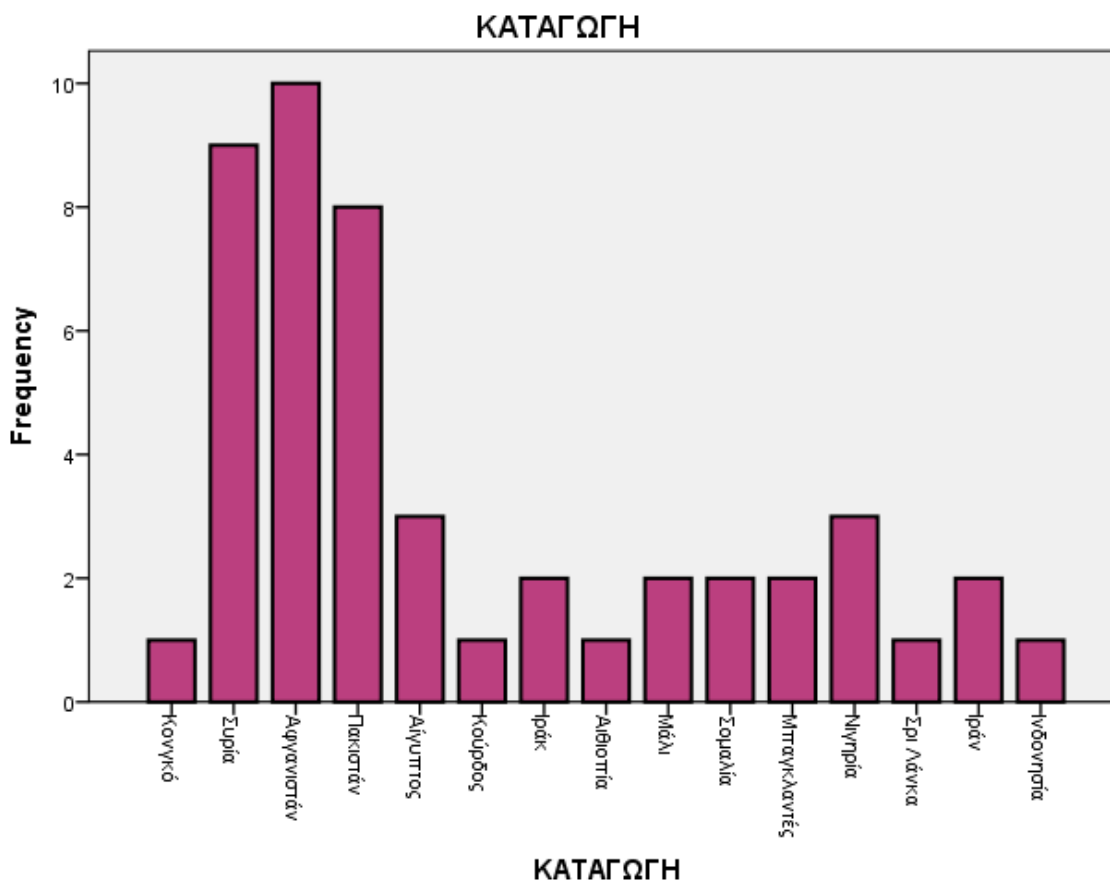
Η συμπεριφορά των εφήβων κατά την διάρκεια του μαθήματος αποτελεί μία επιπρόσθετη δυσκολία ως προς την σωστή διαχείριση. Σχέδον όλοι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τους μαθητές να μιλάνε μεταξύ τους, να βγαίνουν έξω να μιλήσουν στο τηλέφωνο ή να ασχολούνται με το τηλέφωνο κατά την διάρκεια του μαθήματος, να αργούν να έρθουν, να πετάγονται και να διακόπτουν τους άλλους και να αρνούνται να κάνουν τις ασκήσεις στο σπίτι. Φυσικά, η εφηβεία και αυτές οι συμπεριφορές είναι το μόνο κομμάτι που δεν αποτελεί ιδιαιτερότητα για την συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, από τη στιγμή που είναι κάτι φυσιολογικό και συμβαίνει σε κάθε περίπτωση. Σίγουρα, όμως, προσθέτει ένα βάρος ακόμα στο σύνολο των υπόλοιπων δυσκολιών. Και μάλιστα φαίνεται να είναι το τρίτο σε σειρά όσον αφορά στις δυσκολίες των εκπαιδευτικών, πράγμα που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών **το κίνητρο** των μαθητών είναι κάτι που αναφέρεται σχεδόν από όλους σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης της γλώσσας. Αναλόγως την ψυχολογία των παιδιών, το αν θα μείνουν ή όχι στην Ελλάδα, εάν περιμένουν απαντήσεις από υπηρεσίες για το μέλλον τους, έχουν όλα τεράστιο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές οι οποίοι περιμένουν να φύγουν από την Ελλάδα, ακόμα κι αν δεν υπάρχει καμία ελπίδα, είναι οι πιο δύσκολοι. Από τη στιγμή που είναι μηδενικό το κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας, ο εκπαιδευτικός πρέπει διαρκώς να ενισχύει το κίνητρο στο μάθημα. Και αυτό δεν είναι εύκολο από τη

στιγμή που και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ίσως, να μην έχει απάντηση να δώσει στο «γιατί» να μάθει ελληνικά . Η ψυχολογία, δηλαδή των μαθητών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς και τη στάση τους απέναντι στην μαθησιακή διαδικασία και στους ίδιους τους μαθητές: **ΕΚΠ2:** *«Αυτό με τα κίνητρα ήταν το πιο δύσκολο για μένα..... Πρέπει εμείς να δημιουργήσουμε κίνητρα. Το πιο δύσκολο....Δεν είναι εύκολο για ένα παιδί να αφιερώσει χρόνο και κόπο για να το κάνει. Κι εσύ κάπου δεν το πιστεύεις, νιώθεις ότι δεν έχει πολύ νόημα....Δεν έχεις εύκολα επιχείρημα για να εξηγήσεις σε ένα παιδί γιατί είναι σημαντικό να μάθει ελληνικά αν ξέρεις ότι θα φύγει σε δύο μήνες.... Είναι πιο εύκολο να δουλέψεις με ασυνόδευτους που ξέρεις ότι θα μείνουν στην Ελλάδα.....Σαν εκπαιδευτικοί πια είμαστε κι εμείς σε κατάσταση αναμονής, γιατί είναι όλα ρευστά, το πλαίσιο. Δεν ξέρεις πόσο θα διαρκέσει το πρόγραμμα, αν η ομάδα στόχος θα παραμείνει ίδια και για ποιους λόγους (θα φύγει απ'την Ελλάδα ή από το μάθημα;),είσαι συναισθηματικά σε μια κατάσταση μετέωρη όπως και οι μαθητές σου».*

Επιπλέον, το γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχει **καμία κοινή γλώσσα διαμεσολάβησης** σε συνδυασμό με την ύπαρξη πολυγλωσσίας, προκαλεί ακόμα περισσότερες δυσκολίες και εμπόδια που προστίθενται πολλαπλασιαστικά, αν σκεφτεί κανείς ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι επιμορφωμένοι ούτε καν στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, πόσο μάλλον σε ένα κοινό μαθητών όπως οι ασυνόδευτοι ανήλικοι. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπήρχε δυσκολία στην επικοινωνία όχι μόνο με τους ίδιους αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Οι δυσκολότερες περιπτώσεις είναι αυτές που κάποιος μαθητής ή μαθήτρια δεν έχει καμία κοινή γλώσσα με κανέναν μέσα στο τμήμα.

Πράγματι, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές τους προέρχονται από ποικίλες χώρες –κυρίως, βέβαια, από Αφγανιστάν, Πακιστάν και Συρία όπως δείχνει και η έρευνα του ΕΚΚΑ- και μιλάνε πολλές γλώσσες, όπως φαίνεται παρακάτω:



Κάτι το οποίο, επίσης, ανέφεραν οι περισσότεροι και σίγουρα είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη σοβαρά είναι οι **τραυματικές εμπειρίες των παιδιών-προσφύγων και η ψυχολογία τους**. Αυτά τα παιδιά έχουν διανύσει μια μεγάλη γεωγραφική απόσταση από την πατρίδα τους, οι γονείς τους είτε έχουν πεθάνει, είτε βρίσκονται μακριά, είτε δεν γνωρίζουν που βρίσκονται και αν είναι ζωντανοί. Η εμπειρία του προσφυγικού ταξιδιού είναι εξαιρετικά έντονη από μόνη της. Επίσης, πολλά παιδιά έχουν υποστεί σεξουαλική ή οποιοδήποτε άλλου είδους κακοποίηση και η συναισθηματική τους κατάσταση είναι εύθραυστη και βεβαρημένη. Έτσι, είτε μπορεί να μην έχουν διάθεση για μάθημα, είτε μπορεί να έχουν συναισθηματικές μεταπτώσεις και εκρήξεις κατά την διάρκεια του μαθήματος είτε να έχουν την ανάγκη να μιλήσουν και να μοιραστούν κάποια από τις εμπειρίες τους στο μάθημα ή μετά το μάθημα. Επίσης, μέσα στην ευαλωτότητα δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι μετά από όλες αυτές τις εμπειρίες βρίσκονται εδώ και κάνουν προσπάθεια να λειτουργήσουν φυσιολογικά, πράγμα που δείχνει παράλληλα και την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την δύναμή τους. Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά να λαμβάνονται υπόψη, ώστε από τη μία να υπάρχει μια διακριτικότητα στην επιλογή των θεμάτων και του υλικού, αλλά παράλληλα όταν

προκύπτει η ανάγκη να δίνεται «χώρος» στο μάθημα να συζητηθούν οι ανησυχίες και τα βιώματά τους όταν οι ίδιοι το επιθυμούν.

Πέρα από τις προηγούμενες εμπειρίες τους είναι και η **παρούσα κατάσταση συνθηκών διαβίωσης ή η συνθήκη «εν αναμονή»** για μετεγκατάσταση σε άλλη χώρα που επηρεάζει την καθημερινότητα και κατ'επέκταση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτής χαρακτηριστικά: **ΕΚΠ2:** «.....Τη μια στιγμή θέλαν να τα μάθουν όλα σήμερα και να ενταχθούν σήμερα και την άλλη δεν ήθελαν να μάθουν τίποτα. Η συνθήκη «εν αναμονή» δημιουργεί μια τέτοια ψυχολογία στα παιδιά. Δεν έχουν αποφασίσει ακόμα πού βρίσκονται, δεν έχουν εγκατασταθεί πουθενά, κυριολεκτικά και μεταφορικά. Και φυσικά αν τα παιδιά ζουν σε καταυλισμούς ή σε χώρους οι οποίοι δεν είναι κατάλληλοι, τότε όλες αυτές τις δυσκολίες της καθημερινότητας τις φέρνουν μαζί τους στο μάθημα.

Τέλος, κάτι το οποίο παίζει, επίσης, ρόλο είναι και ο χώρος στον οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία σε συνάρτηση φυσικά με όλα τα υπόλοιπα προβλήματα: **ΕΚΠ2:** «Έκανα μαθήματα ελληνικών σε ξενώνα, σε κοπέλες ανήλικες που είχαν υποστεί κάποιου είδους κακοποίησης, δεν παρακολουθούσαν τακτικά. Δεν είχε αίθουσα για μάθημα ο ξενώνας άρα δεν δημιουργούσε ένα πλαίσιο μάθησης κι αυτός ήταν ένας βασικός λόγος που δεν ερχόντουσαν στο μάθημα.... Διαφορετικό το μάθημα όταν γίνεται στον ξενώνα και διαφορετικό όταν είναι έξω. Έξω από τον ξενώνα θα έχουν παραπάνω κίνητρο. Είναι σημαντικό να αλλάζουν χώρο γιατί το παίρνουν απόφαση ότι θα πάνε, ενώ μέσα στον ξενώνα πρέπει ο εκπαιδευτικός να τους τραβήξει.»

2.4.4. Πόσο προετοιμασμένος/η είναι ο/η εκπαιδευτικός; Υπήρχε κάποιου είδους στήριξη/επιμόρφωση ;

Αρχικά, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετά την εμπειρία τους στην διδασκαλία της ελληνικής σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες, δήλωσαν ότι δεν ήταν προετοιμασμένοι, όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα και ότι η ανάγκη για επιμορφώσεις και στήριξη όση εμπειρία κι αν αποκτήσει κανείς, είναι επιτακτική και διαρκής.



ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Στην *τυπική εκπαίδευση* οι εκπαιδευτικοί δεν διορίστηκαν με βάση ειδικά προσόντα και δεν αποτελούσε προϋπόθεση κάποια εμπειρία πάνω στο αντικείμενο. Επιλέχθηκαν από τις λίστες αναπληρωτών χωρίς κανένα άλλο κριτήριο. Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή του για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017:41) τα παραπάνω «σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια ή την απουσία επιμόρφωσης, είχαν ως συνέπεια το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο να μην ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πληθυσμού αυτού». Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι αοβηθήτοι και χωρίς γνώση. Αισθάνονται ότι δεν γνωρίζουν αν αυτά που επιλέγουν να κάνουν είναι σωστά ή όχι και δεν παίρνουν ανατροφοδότηση από πουθενά. Αποτελεί ατομική τους ευθύνη και επιλογή η όποια επιμόρφωση η οποία ενδεχομένως να απαιτεί και επιπλέον έξοδα.

Πέρα από αυτό, η σημασία της επιμόρφωσης δεν σχετίζεται μόνο με το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους αλλά και με την διαπολιτισμικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Υπήρχαν μαρτυρίες για εκπαιδευτικούς που διακατέχονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στην εκπαίδευση των προσφύγων-παιδιών: **«ΕΚΠΙ: Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί θετικοί απέναντι σε όλο αυτό. Αν σου λείπει η αναγκαία επιμόρφωση πάνω σε αυτό το κομμάτι που θεωρώ για να επιμορφωθεί κάποιος πρέπει να είναι θετικά προσκείμενος απέναντι σε όλη αυτήν την διαδικασία, στο βοηθάω τους πρόσφυγες, ενισχύω μια ομάδα που τείνει να γίνει περιθωριακή. Αν δεν έχει γίνει καμία επιμόρφωση έστω στην διαπολιτισμικότητα, κινδυνεύεις να έχεις καλέσει και τους πιο ρατσιστές και από τους ρατσιστές να κάνουν αυτό το πράγμα. Και μας αρέσει δεν μας αρέσει παίζει ρόλο.»**

Κάποια στήριξη υπήρξε σε περιπτώσεις που εστάλη στο σχολείο διερμηνέας για να βοηθήσει στην επικοινωνία και στην ενημέρωση, καθώς και σχολική σύμβουλος από

το Υπουργείο, ώστε να καταγράψει την κατάσταση και τα αιτήματα του σχολικού πλαισίου. Φαίνεται, όμως, ότι τέτοιο δεν αρκούσε: **ΕΚΠ1:** *Το μόνο που έκαναν ήταν να μας στέλνουν μεταφραστές ανά 15 μέρες για δύο ώρες. Χωρίς όμως να είναι ο ίδιος κάθε φορά. Αυτοί βοηθούσαν ώστε να υπάρχει μια επικοινωνία μεταξύ γονιών σχολείου, παιδιών και εκπαιδευτικών και για να βοηθήσουν σε οποιοδήποτε θέμα. Κάποιοι από αυτούς είπαν ότι δεν επιτρέπεται να μπουκ στην τάξη κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας κάποιο άλλοι μπήκαν και βοήθησαν πάρα πολύ. Έχει έρθει και σχολική σύμβουλος για να την ενημερώσω, πώς κινείται, τι κάνουμε. Είχε φρικάρει.»*

ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Στην μη τυπική εκπαίδευση τα πράγματα φαίνεται να διαφέρουν λίγο. Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε πρωτοβουλία ή οργάνωση αποφασίζει μόνη της για τα κριτήρια, τις επιμορφώσεις και γενικότερα την πολιτική που ακολουθεί. Υπάρχουν περιπτώσεις που δεν υπάρχει στήριξη και επιμόρφωση και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι. **ΕΚΠ15:** *«Δεν ήμουν προετοιμασμένη, καθώς ήταν η πρώτη φορά που θα δίδασκα ασυνόδετους ανήλικους και δεν υπήρχε κάποια ενημέρωση ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα από τον φορέα.»*

Υπάρχουν, όμως και περιπτώσεις με μερική ή αρκετή στήριξη με σεμινάρια, ψυχολογική υποστήριξη και εποπτεία. Σε αυτές τις περιπτώσεις, μάλιστα, είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αισιόδοξοι, καταρτισμένοι, νιώθουν περισσότερη σιγουριά και προσπαθούν για το καλύτερο χωρίς να αισθάνονται απελπισμένοι. Βέβαια, δεν αρνούνται τις δυσκολίες και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι.

Οι εκπαιδευτικοί όταν ζητάνε στήριξη και επιμόρφωση δεν εννοούν μόνο υλικό και εγχειρίδια, αλλά ενημέρωση και γνώση για θέματα που αφορούν την συγκεκριμένη ομάδα, την διαπολιτισμικότητα αλλά και την ψυχολογία. Επίσης, η συμπεριφορά και οι εκρήξεις των παιδιών αυτών χρήζει προσοχής αφού δεν οφείλεται μόνο στην ηλικία τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενοχές και είναι δέκτες τραυματικών εμπειριών. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να παρέχεται συχνή εποπτεία για την δική τους στήριξη. Από τη στιγμή που οι ίδιοι πρέπει να στηρίζουν αυτά τα παιδιά, είναι αναγκαίο ένα υποστηρικτικό εργασιακό πλαίσιο.

ΕΚΠ12: *«Δεν πιστεύω πως είμαστε ποτέ προετοιμασμένοι, χρειαζόμαστε συνεχώς επιμόρφωση.»*

2.4.5. Τι είδους εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται;

Είναι γνωστό ότι στην τυπική εκπαίδευση, αλλά όχι μόνο, υπάρχουν αναλυτικά προγράμματα με σαφείς οδηγίες και εγχειρίδια, ώστε να υπάρχει μία κοινή γραμμή και κοινοί μαθησιακοί στόχοι. Η αλήθεια είναι ότι για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης υπάρχει αρκετό υλικό δωρεάν στο διαδίκτυο αλλά και εγχειρίδια. Όμως, δεν προτείνεται κάποιο από αυτά ως κύριο, αλλά γίνεται μία μίξη υλικών και πηγών αναλόγως τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών και μαθητριών. Οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία πέρα από τις πηγές που συμβουλευονται και τα εγχειρίδια, χρησιμοποιούν υλικό που φτιάχνουν μόνοι τους ανάλογα με το προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών τους.

ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το Υπουργείο έδωσε κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες και ένα ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα¹⁵. Το υλικό παρεχόταν διαδικτυακά, δεν υπήρχε συγκεκριμένο βιβλίο όπως συμβαίνει για τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου. Οι καθηγητές δεν είχαν δηλαδή ένα εγχειρίδιο το οποίο μοιράστηκε στους μαθητές, αλλά έπρεπε οι ίδιοι να επιλέγουν τι είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί και με ποιο τρόπο κάθε φορά. Φαίνεται ότι αυτό –από τη στιγμή που δεν υπήρχε κάποια επιμόρφωση, όπως αναφέρθηκε– δυσκόλεψε αρκετά τους εκπαιδευτικούς. Δεν ήταν σε θέση να εφαρμόσουν τους προτεινόμενους στόχους από το Υπουργείο, αφού δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα λόγω των δυσχερειών.

Μία επιπλέον δυσκολία ήταν ότι από τη στιγμή που δεν υπήρχε βιβλίο, υπήρχε ανάγκη φωτοτυπιών. Σε κάποια σχολεία υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα ως προς την υλικοτεχνική υποδομή κι έτσι τα πράγματα ήταν ακόμα πιο δύσκολα.

ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Στη μη τυπική εκπαίδευση αναλόγως την οργάνωση και την πρωτοβουλία τα πράγματα διέφεραν. Δίνονταν, όμως, κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για το υλικό και τις πηγές κυρίως μέσω διαδικτύου. Όπου ήταν δυνατόν υπήρχε κάποιο εγχειρίδιο το οποίο χρησιμοποιούσαν βοηθητικά, αλλά ποτέ δεν ήταν αρκετό. Φαίνεται ότι οι μη τυπικές μέθοδοι μάθησης αποτελούσαν βασικό εργαλείο. Αναλόγως τις ανάγκες του εκάστοτε τμήματος οι εκπαιδευτικοί κάνουν έναν συνδυασμό πηγών και εγχειριδίων (βλ.

¹⁵ Προσβάσιμο σε:

http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/2018_660_gd4_programma_spoymdon_gia_didaskalia_tis_ellinikis_stis-ty_de.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2) βάζοντας και την προσωπική τους πινελιά και δημιουργώντας το δικό τους υλικό.

2.4.6. Με ποιους τρόπους είναι δυνατόν να διευκολυνθεί η διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς;

Μέσα από τις συζητήσεις και τις γραπτές απαντήσεις των εκπαιδευτικών που είχαν μικρότερη ή μεγαλύτερη εμπειρία στην *τυπική* και στην *μη τυπική εκπαίδευση*, παρακάτω παρατίθενται μερικές προτάσεις, βασισμένες στις ανάγκες τους, ώστε να διευκολυνθεί το έργο τους και να υπάρχουν αποτελεσματικότερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Καταρχάς, για να υπάρχουν τα καλύτερα αποτελέσματα θα πρέπει να ξεκινήσουμε από την διοίκηση δηλαδή την οργάνωση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ομάδα, λοιπόν, που σχεδιάζει και προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα και με ποια κριτήρια θα επιλεγτούν οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να γνωρίζει το τι ακριβώς συμβαίνει στο πεδίο. Χρειάζεται φυσικά να ληφθεί υπόψη η διαπολιτισμική εκπαίδευση, να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία οι μητρικές γλώσσες των μαθητών, έτσι ώστε «να αναβαθμίζονται οι πολιτισμοί και οι γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία» (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1998:46).

Από τη στιγμή που υφίσταται η δυσκολία με την απουσία γλώσσας διαμεσολάβησης αλλά και λόγω της ηλικίας, των εμπειριών και της έλλειψης κινήτρου θα ήταν βοηθητικό να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα με πλούσιο υλικό, χρησιμοποιώντας ως διδακτικά μέσα το θέατρο, τα εικαστικά, το παιχνίδι, την μουσική, την τεχνολογία καθώς και δράσεις που θα εμπεριέχουν βιωματική, ενεργητική και δημιουργική μάθηση.

Η περίπτωση των ΑΑ προσφύγων όντας εξαιρετικά απαιτητική δεν μπορεί να στηριχτεί σε απλές θεωρίες που ενδεχομένως θα τις προσαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχει ανάγκη για περισσότερο πρακτικές και ρεαλιστικές προτάσεις. Εξίσου σημαντικό, επίσης, είναι η παροχή υλικού και υλικοτεχνικής υποδομής. Όσο για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να είναι έμπειροι ή τουλάχιστον να επιμορφώνονται και για το κοινό και για το υλικό που μπορούν να χρησιμοποιούν αλλά και για τον τρόπο που μπορούν να το κάνουν. Κάποιοι προτείνουν και την παρουσία διερμηνέα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΕΚΠ2: ««Ο υπεύθυνος για τον τρόπο ένταξης των παιδιών στις δομές και στο εκπαιδευτικό σύστημα να είναι εκεί και πριν και κατά την διάρκεια της υλοποίησης. Να δουν με τα μάτια τους τι συμβαίνει. Θα έπρεπε να μην βιάζονται πάρα πολύ. Να προνοούν...να υπάρχει μια

πρόβλεψη κι όχι σπασμωδικές κινήσεις. Δηλαδή το να μπουν τα παιδιά στο σχολείο χωρίς να υπάρχει πρόβλεψη γι' αυτά και να φωνάζουν πέντε αναπληρωτέςθα έπρεπε σε αυτές τις τάξεις οι άνθρωποι που αναλαμβάνουν να αξιολογούνται και να επιλέγονται με άλλα κριτήρια για παράδειγμα. Θα έπρεπε να είναι άνθρωποι που και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο το υποστηρίζει και η εμπειρία τους. Επομένως όταν μπουν στην τάξη να μην είναι πρώτη φορά γι' αυτούς. Κι ας μην είναι στις λίστες και τους καταλόγους του ΑΣΕΠ. Θα μπορούσαν να είναι άλλοι άνθρωποι γιατί θα έχουν καλύτερο αποτέλεσμα.»

Επιπλέον, κατά την διάρκεια της περιόδου που πραγματοποιούνται τα μαθήματα είναι απαραίτητο να παρέχεται εποπτεία στους εκπαιδευτικούς από τη στιγμή που έρχονται σε επαφή με άτομα με τραυματικές εμπειρίες, ώστε να μην φτάνουν στο σημείο της απελπισίας και της ματαιώσης. Έτσι, θα διατηρείται μια σταθερότητα, γιατί είναι σημαντικό, τα πρόσωπα αναφοράς, οι εκπαιδευτικοί εν προκειμένω, να μην εναλλάσσονται διαρκώς. Επιπροσθέτως, χρειάζεται μια καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων με σκοπό να παίρνει ο ένας ανατροφodότηση από τον άλλον.

Πέρα, όμως, από το οργανωτικό πλαίσιο και τους θεσμούς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι συνετό να έχουν σκεφτεί καλά από πριν την διαδικασία, να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα, να έχουν επικοινωνήσει και να έχουν συμβουλευτεί ανθρώπους έμπειρους πάνω στο αντικείμενο και να είναι οπλισμένοι με υπομονή. Να είναι ανοιχτοί στο να μαθαίνουν καινούρια πράγματα και ενδεχομένως να αλλάξουν και τις προοπτικές τους στάσεις απέναντι στο διαφορετικό. Να είναι έτοιμοι για μια δύσκολη και επίπονη προσπάθεια και να αναζητούν βοήθεια όταν αισθάνονται ότι την έχουν ανάγκη.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη την εμπειρία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης σε ΑΑ πρόσφυγες προτείνουν για τους εκπαιδευτικούς που θα πάνε πρώτη φορά να διδάξουν:

ΕΚΠ5: «Η γνώση είναι η αφορμή για να έρθεις σε επαφή με τα παιδιά και τους εφήβους. Πιθανότατα δε θα διαβάζουν και δε θα μάθουν πολλά ελληνικά. Θα μάθεις εσύ όμως πολλές λέξεις στα αραβικά, στα φάρσι, στα αμάρι, στα ούρντου. Αν πιστεύεις ότι μέχρι το τέλος του διαστήματος διδασκαλίας θα καταφέρεις να ολοκληρώσεις το αναλυτικό σου πρόγραμμα, έτσι όπως το είχες στο μυαλό σου από την αρχή, θα έχεις μεγάλες ματαιώσεις. Νομίζω ότι αυτό που έκανα είναι περισσότερο ενδυνάμωση και πολύ λιγότερο μάθηση. Στον αποχαιρετισμό και συζήτηση που κάναμε την τελευταία μέρα μου είπαν πράγματα όπως: «ήσουν πάντα στην ώρα σου», «τώρα μπορώ να πάω παντού και ξέρω λίγα απ' όλα, λίγη γραμματική, να ψωνίζω, τα ρούχα, τα φαγητά, την ώρα, να λέω ποια είμαι», «μία

γλώσσα, ένας κόσμος, δύο γλώσσες, δύο κόσμοι». Εκεί συνειδητοποιείς ότι η επαφή και το να στέκεσαι όρθιος απέναντί τους, καλώντας τους να σταθούν όρθιοι απέναντί σου είναι αυτό που τους μένει τελικά και όχι 3 ρήματα. Η γλώσσα είναι μόνο το εργαλείο, το μέσο.»

ΕΚΠ6: «Θα τον συμβούλευα να μην εστιάσει στην αναλυτική διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της ελληνικής γλώσσας, αλλά να επικεντρωθεί κυρίως στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν και εκτός σχολείου και να ανταποκρίνονται σε βασικές επικοινωνιακές περιστάσεις απαραίτητες για την αρμονική συμβίωση τους μέσα στην ελληνική πραγματικότητα.»

ΕΚΠ7: «Θα συμβούλευα υπομονή και επιμονή με τα συγκεκριμένα παιδιά. Μόλις νιώσουν τον δάσκαλο τους κοντά τους και πως είναι πραγματικά εκεί γι αυτά τα παιδιά «μεταμορφώνονται». Χρειάζεται να χιτίζεις κάθε φορά την εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό.»

Κάτι επίσης, βοηθητικό θα ήταν ένα δίκτυο συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών, ιδεών, υλικού, μεθοδολογίας, προβλημάτων και προκλήσεων μεταξύ των ανθρώπων που ασχολούνται με το αντικείμενο. Έτσι, μαθαίνει ο ένας από τον άλλον, αλλά και στηρίζει ο ένας τον άλλον.

Τελικά, οι έφηβοι θα μάθουν ελληνικά ή κάτι άλλο αρκεί να υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις:

ΕΚΠ5: «Δεν έρχονται στην τάξη για να μάθουν ελληνικά, έρχονται για να θυμηθούν ή για να μάθουν πώς είναι να είσαι σε μία τάξη, για να δουν πώς είναι ένας δάσκαλος που δε δέρνει, για να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Παρ' όλα αυτά πάντα κάτι μαθαίνουν ή ακόμη περισσότερο μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και πώς να ανακαλύπτουν τα ελληνικά, ακόμη και αφού τελειώσει το πρόγραμμα διδασκαλίας που παρακολουθούν. Πιο πολύ συστηματοποιούν τα ελληνικά που ήδη γνωρίζουν και τα χρησιμοποιούν με περισσότερη αυτοπεποίθηση.»

ΕΚΠ4: «Τα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά όταν υπάρχει ένα οργανωμένο πλαίσιο κατάλληλα διαμορφωμένο για τις ανάγκες τους στο οποίο αισθάνονται ασφάλεια και μπορούν να εμπιστευτούν. Ένα πλαίσιο που σε καμία περίπτωση δε διαμορφώνεται βιαστικά, χωρίς τις απαραίτητες υποδομές και για λόγους επικοινωνιακούς που δυστυχώς συμβαίνει στην Ελλάδα.»

2.5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σύμφωνα με την έρευνα που διεξάχθει και με βάση τις απαντήσεις των διδασκόντων της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην τυπική και στην μη τυπική εκπαίδευση, οι

ασυνόδευτοι έφηβοι πρόσφυγες αποτελούν μια ευάλωτη κατηγορία με ιδιαίτερες και απαιτητικές ανάγκες. Είναι έφηβοι οι οποίοι έχουν τραυματικές εμπειρίες και προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο και διαφορετική μητρική γλώσσα. Φαίνεται ότι η πρωταρχική τους ανάγκη δεν είναι η γλωσσική ικανότητα αλλά η αίσθηση του ανήκειν και της αποδοχής από την κυρίαρχη ομάδα.

Στην τυπική εκπαίδευση υπάρχουν ορισμένα σχολεία με Τάξεις Υποδοχής στις οποίες φοιτούν οι ασυνόδευτοι έφηβοι. Παρακολουθούν τα γνωστικά αντικείμενα της αντίστοιχης τάξης και επιπλέον μαθήματα της ελληνικής γλώσσας. Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι, οι τάξεις αυτές τις περισσότερες φορές λειτουργούν για λίγους μήνες κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς και τέλος τα ποσοστά της σχολικής διαρροής είναι αρκετά μεγάλα. Από την άλλη στην μη τυπική εκπαίδευση υπάρχουν πολλές και διάφορες οργανώσεις και πρωτοβουλίες όπου οι έφηβοι μπορούν να απευθυνθούν ώστε να κάνουν μαθήματα ελληνικών. Πολλές φορές αντικαθιστούν το σχολείο με την μη τυπική εκπαίδευση, αλλά και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν εξίσου σημαντικά εμπόδια και δυσκολίες. Τα ποσοστά της διαρροής είναι και εδώ αξιοπρόσεχτα, οι εκπαιδευτικοί άλλοτε είναι καταρτισμένοι αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν έχουν καμία απολύτως επιμόρφωση.

Οι δυσκολίες που υπάρχουν κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι αρκετές. Καταρχάς, το θέμα της ανομοιογένειας από πολλές απόψεις (ηλικιακό, εκπαιδευτικό, πολιτισμικό υπόβαθρο κλπ) σε συνδυασμό με τις διαρκείς αλλαγές μαθητών και μαθητριών, φαίνεται να αποτελεί τεράστιο εμπόδιο για την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθησιακών στόχων. Από την άλλη οι μη καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες περιπτώσεις αισθάνονται αβοήθητοι κι απελπισμένοι, ενώ η σχολική διαρροή επιδεινώνει την ήδη προβληματική κατάσταση. Επιπροσθέτως, οι τραυματικές εμπειρίες και οι συνθήκες διαβίωσης των μαθητών, αλλά και η συμπεριφορά τους κατά την διάρκεια του μαθήματος είναι μια πρόκληση εξαιρετικά δύσκολη στην διαχείριση του τμήματος.

Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπήρχε καμία είδους επιμόρφωση αλλά ούτε και στήριξη στους εκπαιδευτικούς. Στις λίγες περιπτώσεις, πάντως, όπου υπήρχε, κυρίως στην μη τυπική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί ανταπικρίνονταν καλύτερα, είχαν περισσότερο θετική στάση και λιγότερη απογοήτευση.

Όσο για το εκπαιδευτικό υλικό, δεν υπάρχει συγκεκριμένο εγχειρίδιο που προτείνεται. Στην τυπική εκπαίδευση το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανοιχτό, όπως φυσικά και στην μη τυπική. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είτε χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό

από διάφορα εγχειρίδια και πηγές μέσω του διαδικτύου, είτε δημιουργούν δικό τους υλικό αναλόγως τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών τους. Αυτό σε συνδυασμό με την ελλιπή κατάρτιση και την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής δυσκολεύει αρκετά τους εκπαιδευτικούς.

Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες είναι σε ηλικία που πέρα από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητο για το μέλλον τους να αποκτήσουν βασικές γνώσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτά που διδάσκονται στην τυπική εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, δηλαδή, καλούνται να μάθουν μια νέα γλώσσα αλλά και να αναπτύξουν τις μαθηματικές τους ικανότητες, να αποκτήσουν γνώσεις για την ιστορία, την γεωγραφία κ.α. και να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού χώρου γενικότερα. Φυσικά, από όσα κατατέθηκαν παραπάνω κάτι τέτοιο φαίνεται να είναι αρκετά ακανθώδες και σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών απαιτεί αρκετό χρόνο. Πέρα από το γεγονός, λοιπόν, ότι η επιμόρφωση και η στήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί επιτακτική ανάγκη, χρειάζεται επίσης συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και παραγωγή κατάλληλου υλικού.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:

Συνολικά, ένα εκπαιδευτικό σύστημα περισσότερο επιτυχημένο με μαθητές οι οποίοι θα είναι χαρούμενοι και θα μαθαίνουν, χρειάζεται τουλάχιστον:

- ✓ Διαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών με εποπτείες από ειδικούς καθ' όλη την διάρκεια της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας, εκπαιδευτική, διαπολιτισμική αλλά και ψυχολογική
- ✓ Καλή και σταθερή διοίκηση πίσω από κάθε φορέα, με ανάλυση αναγκών, συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα και επαγγελματική καθοδήγηση
- ✓ Υλικοτεχνική υποδομή η οποία θα μπορεί να ανταποκριθεί στις εκάστοτε ανάγκες
- ✓ Επιλογή έμπειρων με συγκεκριμένα προσόντα εκπαιδευτικών
- ✓ Παρουσία διερμηνέα ανά τακτά διαστήματα για την ενημέρωση των έφηβων προσφύγων
- ✓ Εκπαιδευτικοί με έντονα κίνητρα και ευαισθητοποίηση σε σχέση με το προσφυγικό αλλά και με το εκπαιδευτικό –τεχνικό κομμάτι της διδασκαλίας και της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης.
- ✓ Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων
- ✓ Εφαρμογή διδακτικών μεθοδολογιών καταλλήλων για την ομάδα-στόχο
- ✓ Τέλος, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν περισσότερο αποτελεσματικοί τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας.

Μία μέθοδος, λοιπόν, που ενδεχομένως να μπορούσε να εξυπηρετήσει αυτούς τους σκοπούς είναι η εκμάθηση της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (CLIL). Θεωρήθηκε κατάλληλη για τους συγκεκριμένους μαθητές από τη στιγμή που προτείνει την παράλληλη εκμάθηση γλώσσας και γνωστικού αντικειμένου (περιεχόμενο). Είναι αυτός ακριβώς ο συνδυασμός γνώσης που καλούνται να αποκτήσουν οι ασυνόδευτοι έφηβοι στην ηλικία που βρίσκονται ούτως ή άλλως και αποτελούν και τα δύο (γλώσσα και γνωστικό αντικείμενο) εξίσου σημαντικές προϋποθέσεις για μια πετυχημένη σχολική πορεία.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ (CLIL)

3.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκμάθηση μιας ξένης ή δεύτερης γλώσσας θεωρείται τα τελευταία χρόνια αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Γι' αυτό το λόγο παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον για νέες διδακτικές μεθόδους και καλές πρακτικές με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε συντομότερο χρονικό διάστημα. Μία από τις σχετικά νέες μεθόδους είναι η εκμάθηση της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, η λεγόμενη μέθοδος CLIL. Ο όρος CLIL (Content and Language Integrated Learning) υιοθετήθηκε το 1994 από τον D. Marsh, μέλος μιας ομάδας η οποία εργαζόταν πάνω στην πολυγλωσσία και την δίγλωσση εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Jyväskylä της Φινλανδίας (Hanesová, 2015:10). Σύμφωνα με τους Coyle et al. (2010:1), η εκμάθηση της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (CLIL) είναι μία διττή εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία χρησιμοποιείται μια επιπλέον γλώσσα για την εκμάθηση και την διδασκαλία τόσο του περιεχομένου όσο και της γλώσσας. Με άλλα λόγια, στην μέθοδο CLIL απώτερος στόχος είναι τόσο η εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου, όπως Μαθηματικά, Ιστορία κλπ μέσω της χρήσης της δεύτερης γλώσσας (Γ2), όσο και η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) μέσω της μελέτης του γνωστικού αντικειμένου. Έτσι, σύμφωνα με τους Παύλου και Ιωάννου (2008:647) η προσέγγιση δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα με φυσικό τρόπο και σε σύντομο χρονικό διάστημα, να μην εστιάζονται τόσο στα στοιχεία της γλώσσας, αλλά περισσότερο στο θέμα για το οποίο θέλουν να μιλήσουν και κατά συνέπεια στο μήνυμα το οποίο θέλουν να μεταδώσουν.

Τα τελευταία χρόνια, λόγω των σύγχρονων συνθηκών ζωής, λόγω της παγκοσμιοποίησης, των ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών και κατ' επέκταση της κινητικότητας πληθυσμών από τη μία χώρα στην άλλη με διαφορετικές επίσημες γλώσσες, η ανάγκη για την εκμάθηση γλωσσών έχει αυξηθεί. Κοινός στόχος είναι η επίτευξη της αποτελεσματικότερης μάθησης στο συντομότερο δυνατό χρονικό διάστημα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Με στόχο, λοιπόν, την αναζήτηση αποτελεσματικότερων μεθόδων στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας προτείνεται ένας επαναπροσδιορισμός του γλωσσικού μαθήματος με την επέκταση της γλωσσικής διδασκαλίας μέσω των μαθημάτων ειδικότητας (Κεσίδου Α., Ματθαιουδάκη Μ. και Πουλίου Α., 2007-2013:12). Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόζεται όλο και περισσότερο σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Πιο

συγκεκριμένα, η μέθοδος CLIL σύμφωνα με την έρευνα Eurydice (2006:22) ενέχει διάφορους στόχους δίνοντας έμφαση:

- στην προετοιμασία των μαθητών για μια ζωή σε μια κοινωνία διεθνοποιημένη προσφέροντας καλύτερες προοπτικές απασχόλησης στην αγορά εργασίας (κοινωνικοοικονομικοί στόχοι)
- στην μετάδοση αρχών ανεκτικότητας και σεβασμού σε σχέση με άλλους πολιτισμούς, μέσω της χρήσης της γλώσσας CLIL (κοινωνικοπολιτιστικοί στόχοι)
- στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών για μια αποτελεσματική επικοινωνία, παρακινώντας τους να μάθουν τις γλώσσες με το να τις χρησιμοποιούν για πραγματικούς πρακτικούς σκοπούς (γλωσσικοί στόχοι) αλλά και στην ανάπτυξη γνώσεων και μαθησιακών ικανοτήτων, προωθώντας την αφομοίωση του γνωστικού αντικειμένου μέσω μιας διαφορετικής και καινοτόμου προσέγγισης (εκπαιδευτικοί στόχοι).

Η εκπαίδευση σε μία γλώσσα που δεν είναι η μητρική γλώσσα του μαθητή δεν είναι κάτι καινούριο. Στην ιστορία της ανθρωπότητας πολύ συχνά άνθρωποι από διαφορετικές γλωσσικές ομάδες ζούσαν μαζί και εκπαιδούνταν σε μια επιπρόσθετη γλώσσα (D. Coyle et al., 2010:2). Η διαφοροποίηση, σύμφωνα με την Ζάγκα (2014:59) στην εκμάθηση της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, είναι ότι η δεύτερη γλώσσα διδάσκεται ταυτόχρονα με την διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και όχι αυτόνομα και χωριστά όπως στην παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία.

Ο όρος CLIL περιγράφει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών αυτής της προσέγγισης. Οι διάφορες εφαρμογές βασίζονται στις ιδιαιτερότητες, δυνατότητες και προτεραιότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Παύλου και Ιωάννου-Γεωργίου, 2008:649). Δεν υπάρχει ένα μοντέλο ούτε μόνο μία μεθοδολογία CLIL (Coyle et al., 2010:48). Βέβαια, σύμφωνα με την Dalton-Puffer, κατ' αναφορά των Gabillion et al. (2015:314), παρ' όλη την διεθνή αναγνώριση της διδακτικής αυτής προσέγγισης, το θεωρητικό της πλαίσιο δεν είναι ανεπτυγμένο με ξεκάθαρο τρόπο. Μάλιστα, σύμφωνα με την Coyle υπάρχουν διαφορετικές εφαρμογές της μεθόδου κάτι που χαρακτηρίζει η ίδια ως «ευελιξία της CLIL» (Gabillion et al., 2015:314). Σύμφωνα με τους Παύλου και Ιωάννου (2008:649) υπάρχουν τρία βασικά μοντέλα CLIL:

1. *Γλωσσικά ντους (CLIL showers)*. Η μέθοδος εφαρμόζεται σε μικρά χρονικά διαστήματα μέσα στην εβδομάδα και οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες στην ξένη γλώσσα της ίδιας θεματικής ενότητας αλλά με τραγούδια, παιχνίδια, ιστορίες κλπ.

2. *CLIL σε συγκεκριμένες ενότητες κάποιου σχολικού μαθήματος (modular model)*. Σε αυτό το μοντέλο μπορούν να επιλεγτούν συγκεκριμένες ενότητες ενός σχολικού μαθήματος όπως Επιστήμη ή Φυσική Αγωγή και να διδαχτούν μέσω της ξένης γλώσσας.

3. *CLIL μέσω συγκεκριμένων σχολικών μαθημάτων*. Εδώ επιλέγονται συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα τα οποία διδάσκονται καθ'όλη την διάρκεια της χρονιάς μέσω της ξένης γλώσσας.

Επίσης, ο όρος CLIL πολλές φορές αναφέρεται ως όρος «ομπρέλα» γιατί συμπεριλαμβάνει διάφορα είδη διδασκαλίας σχετικά με το περιεχόμενο και την γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, ο Δημητρακόπουλος (2009:441) παραπέμποντας στην Coonan του 1999, παραθέτει έξι κύριες εκδοχές για την σύνδεση της γλώσσας με το επιστημονικό αντικείμενο:

1. *Βαρύτητα στο επιστημονικό αντικείμενο*. Η γλώσσα δεν διδάσκεται με οργανωμένο πρόγραμμα.

2. *Συνοδευτική και επιλεκτική γλωσσική διδασκαλία*. Εδώ υπάρχει συνδυασμός γλωσσικών στόχων και στόχων του επιστημονικού αντικειμένου (περιεχόμενο).

3. *Συνδυαστική και παράλληλη διδασκαλία ξένης γλώσσας και επιστημονικού αντικειμένου*. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει συνεργασία μεταξύ ενός φιλόλογου κι ενός καταρτισμένου διδάσκοντα στο επιστημονικό διδακτικό αντικείμενο. Οι δυο τους συνδυάζουν τις διδακτικές στοχοθεσίες τους.

4. *Η διδασκαλία της γλώσσας-στόχου προηγείται της διδασκαλίας του αντικειμένου*. Έτσι, η εξοικείωση γίνεται ομαλότερα και έπειτα η διδασκαλία του επιστημονικού περιεχομένου προχωρά λαμβάνοντας υπόψιν το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας.

5. *Διδακτικές ενότητες στην ξένη γλώσσα*. Ενώ το επιστημονικό αντικείμενο διδάσκεται στην μητρική γλώσσα, γίνεται μια επιλογή θεματικών ενοτήτων και ο διδάσκων της ξένης γλώσσας διδάσκει διευρύνοντας τις, με την χρήση της ξένης γλώσσας με επίκεντρο την γλωσσική διδασκαλία.

6. *Διεπιστημονικά μαθήματα*. Κι εδώ το περιεχόμενο διδάσκεται στην μητρική και ο διδάσκων την ξένη γλώσσα επιλέγει θεματικές ενότητες οι οποίες προέρχονται από διάφορα επιστημονικά πεδία, με στόχο την ανάπτυξη της ξένης γλώσσας.

Σε γενικές γραμμές, βέβαια, το πλαίσιο των αρχών της μεθόδου, απαιτεί την εφαρμογή των 4Cs, πράγμα το οποίο έχει λάβει ευρεία αποδοχή. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Coyle et al (2010:53-54) τα 4Cs είναι τα παρακάτω:

1. *Content – Περιεχόμενο*. Το περιεχόμενο είναι το θέμα που επιλέγεται το οποίο για να είναι επιτυχημένο θα πρέπει να συνδέεται με την γνώση, τις δεξιότητες και την κατανόηση. Στην ουσία αποτελεί το γνωστικό αντικείμενο.

2. *Communication – Επικοινωνία*. Η γλώσσα είναι το όχημα της επικοινωνίας αλλά και της μάθησης. Στην περίπτωση της CLIL μαθαίνει κανείς ώστε να χρησιμοποιήσει την γλώσσα και χρησιμοποιεί την γλώσσα για να μάθει. Τόσο η εκμάθηση της γλώσσας όσο και η εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου είναι εξίσου σημαντικά.

3. *Cognition – Επίγνωση*. Είναι σημαντικό οι μαθητές να δημιουργούν νέα γνώση και να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες. Η μέθοδος CLIL επιτρέπει στα άτομα να κατασκευάσουν τις δικές τους αντιλήψεις και να τις αμφισβητήσουν, ανεξαρτήτως την ηλικία και την ικανότητά τους.

4. *Culture – Πολιτισμός*. Η κουλτούρα, ο πολιτισμός βρίσκεται παντού. Προσθέτει μαθησιακή αξία αλλά παράλληλα απαιτεί πολύ μεγάλη προσοχή. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες ζούμε η κατανόηση και η ανεκτικότητα είναι απαραίτητες. Μαθαίνοντας μέσα από μια διαφορετική γλώσσα είναι ένας τρόπος να υιοθετήσει κανείς διαπολιτισμική κατανόηση. Επιπλέον, συζητιέται πώς οι μαθητές σε διαφορετικούς πολιτισμούς μπορούν να προσεγγίσουν το ίδιο θέμα.

Όλα τα παραπάνω συνυπάρχουν και συνδέονται καθόλο τον σχεδιασμό για μια διδακτική ενότητα CLIL.

Μία σημαντική διάκριση για την γλωσσική ικανότητα η οποία σχετίζεται με την μέθοδο CLIL είναι η διάκριση του Cummins, κατ' αναφορά της Ζάγκα (2014:65), ανάμεσα σε BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) και CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Πιο συγκεκριμένα, κάνει μια θεμελιώδη διάκριση ανάμεσα στις επικοινωνιακές και τις γνωστικές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας. Όπως αναφέρει ο Cummins (2008:71) η ενσωμάτωση όλων των πτυχών της χρήσης ή της απόδοσης της γλώσσας σε μία μόνο διάσταση γενικής ή παγκόσμιας γλωσσικής επάρκειας είναι προβληματική. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στο τι ακριβώς γνωρίζει κανείς σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με την Ζάγκα (2014:44) οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν πρωτίστως δεξιότητες που να επιτρέπουν την άμεση και διαπροσωπική επικοινωνία μέσα και έξω από το σχολείο με την γλώσσα-στόχο, δηλαδή να αναπτύξουν τις *Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (BICS)*. Από την άλλη, όμως, οι έφηβοι μαθητές που παρακολουθούν το σχολείο, είναι απαραίτητο να τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν άμεση και συνολική πρόσβαση στο περιεχόμενο όλων των μαθημάτων του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος αναπτύσσοντας και τις *Ακαδημαϊκές Δεξιότητες (CALP)* (Ζάγκα Ε., 2014:44). Εδώ, λοιπόν, παρατηρείται η

συσχέτιση με την μέθοδο CLIL η οποία εστιάζει στην ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν μία διαφορετική γλώσσα από την μητρική τους και συγχρόνως μέσα από την νέα γλώσσα να κατανοήσουν και το γνωστικό αντικείμενο. Όμως, η κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται αναπόφευκτα σε ανώτατο επίπεδο ύψους από εκείνο που απαιτείται για τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, με το οποίο οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι. Αυτός ακριβώς είναι και ο συνδυασμός που επιδιώκει να επιτύχει η μέθοδος CLIL.

Στην πραγματικότητα, ο σχεδιασμός ενός μαθήματος ή ενός αναλυτικού προγράμματος βασισμένου στην μέθοδο CLIL είναι εξαιρετικά απαιτητικός. Προϋποθέτει από τη μία συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων γλώσσας και των διδασκόντων διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, αλλά και βούληση από την μεριά όσων σχεδιάζουν τα αναλυτικά προγράμματα. Χαρακτηριστικά ο Marsh σε συνέντευξή του σχετικά με τη μέθοδο CLIL αναφέρει τα εξής¹⁶: *«Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται. Δεν μπορείς να το κάνεις αυτό μόνος, δεν είναι κάτι για μοναχικούς καβαλάρηδες. Εννοώ ότι ένας καθηγητής μπορεί να εμπνευστεί από αυτό και να το φέρει στην σχολική κοινότητα και να το συζητήσει. Αλλά για να λειτουργήσει η μέθοδος, χρειάζεται κατάλληλη διαχείριση και φροντίδα των δασκάλων έτσι ώστε η επιβάρυνση εργασίας να μειωθεί, ιδιαιτέρως στην αρχή. Έχω δει δασκάλους να παθαίνουν υπερκόπωση αναπτύσσοντας πρωτοπόρα πράγματα στο παρελθόν και έχω δει πραγματικά υπέροχες ιδέες να αποτυγχάνουν επειδή δεν υποστηρίχτηκαν. Η μέθοδος CLIL πρέπει να είναι συστημική. Απαιτείται να είναι κομμάτι του συστήματος. Όταν βλέπουμε αληθινά καλές πρακτικές CLIL στην Ευρωπαϊκή Ένωση και αλλού, βλέπεις ότι είναι εκεί που οι δάσκαλοι στηρίζονται ενεργά από το σύστημα».*

3.2. Ιδιαιτερότητες εφαρμογής της μεθόδου στους ασυνόδευτους ανήλικους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η μέθοδος CLIL έγινε δημοφιλής και ευρέως αποδεκτή, σύμφωνα με την Ζάγκα (2014:61-62) στα μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης μέσω των οποίων οι δίγλωσσοι μαθητές μεταβαίνουν από δίγλωσσες τάξεις σε τάξεις κύριας εκπαίδευσης και στα δίγλωσσα προγράμματα μερικής εμβάπτισης ή ολικής εμβάπτισης. Στα προγράμματα αυτά, οι μαθητές διδάσκονταν γνωστικά αντικείμενα σε μια διαφορετική γλώσσα από την μητρική τους. Οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις δίδασκαν σε γλώσσα η οποία

¹⁶ Προσβάσιμο σε: <https://www.youtube.com/watch?v=-Czdg8-6mJA>, 05:13 – 06:10 (απόδοση από τα αγγλικά στα ελληνικά της γράφουσας)

δεν ήταν μητρική τους και αναλόγως την εκπαιδευτική βαθμίδα και τα αναλυτικά προγράμματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, προσάρμοζαν την ύλη και τον τρόπο διδασκαλίας με βάση την μέθοδο CLIL. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές είχαν μια ομαλή εκπαιδευτική πορεία και στην μητρική τους γλώσσα, πράγμα που βοηθάει την εκμάθηση μιας ξένης ή δεύτερης.

Σύμφωνα με την Dalton-Puffer (2011:183) ένα βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου CLIL είναι ότι εφαρμόζεται για την χρήση μίας ξένης ή μιας διεθνής γλώσσας (lingua franca) και όχι της δεύτερης γλώσσας. Η γλώσσα διδασκαλίας είναι η γλώσσα που συναντούν μέσα στην τάξη και κατά κανόνα δεν χρησιμοποιείται στην ευρύτερη κοινωνία στην οποία ζουν. Φυσικά, αυτό δεν συμβαίνει με τους ΑΑ και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στον ελλαδικό χώρο.

Επιπλέον, μια βασική παράμετρος της μεθόδου είναι το γλωσσικό επίπεδο. Σύμφωνα με την Ζάγκα (2014:70) για να σχεδιάσει κανείς ένα μάθημα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο θα πρέπει να συνυπολογίσει το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών στη γλώσσα-στόχο. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις απαιτούν για την εφαρμογή τους επίπεδο γλωσσομάθειας τουλάχιστον Β2, σύμφωνα με την κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες¹⁷.

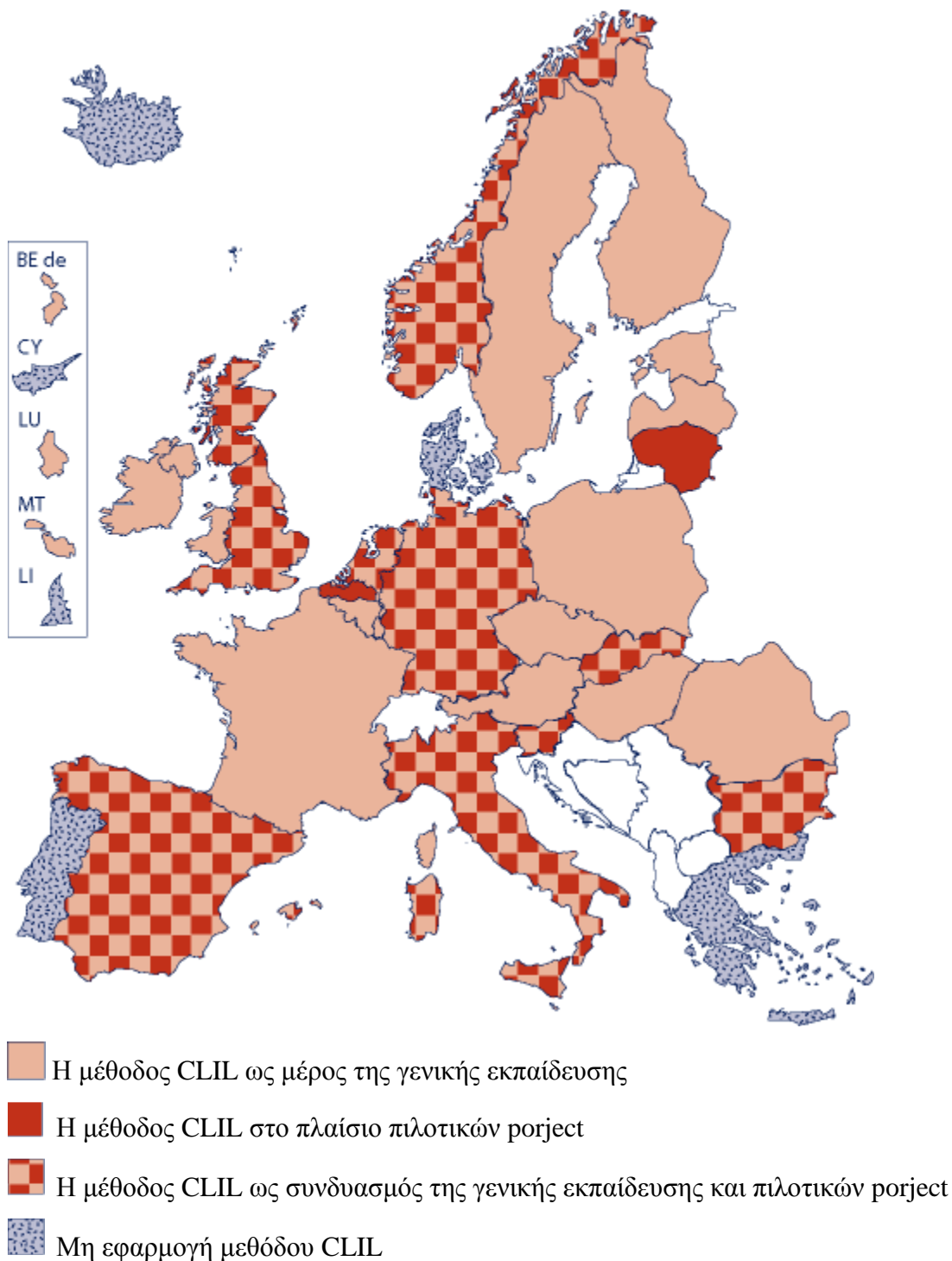
Στους ασυνόδετους ανήλικους πρόσφυγες οι συνθήκες είναι διαφορετικές. Το επίπεδο γλωσσομάθειας όχι απλώς δεν είναι Β2, αλλά Α0 στις περισσότερες περιπτώσεις. Υπάρχουν, βέβαια, και περιπτώσεις που έχουν φτάσει το Α2 αλλά όλα αυτά σε συνδυασμό, είτε με τον τον ελλιπή εγγραμματοισμό τους στην μητρική τους γλώσσα – πολλές φορές και πλήρη αναλφαβητισμό-, είτε με την ελλιπή εκπαίδευσή τους σε γενικές γραμμές, λόγω του προσφυγικού ταξιδιού και των συνθηκών διαβίωσής τους. Οι ΑΑ ανήκουν στην κατηγορία της ημιγλωσσίας, η οποία σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση¹⁸ (2011:149) αναφέρεται «σε ομιλητές που η κατάκτησή της μητρικής τους γλώσσας διακόπηκε απότομα κυρίως λόγω μετανάστευσης σε άλλη χώρα και που στο καινούργιο περιβάλλον η επαφή τους με τη Γ2 είναι ελλιπής». Επιπροσθέτως, η μητρική τους γλώσσα είναι εντελώς απύσχα και η μοναδική επιλογή είναι η διδασκαλία της

¹⁷ Βλ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, προσβάσιμο σε: <https://www.greek-language.gr/certification/node/63.html>.

¹⁸ Προσβάσιμο σε: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf.

ελληνικής γλώσσας από τη μία και η διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων μόνο στην ελληνική γλώσσα, από τη στιγμή που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουν τις μητρικές τους γλώσσες ή τουλάχιστον όχι όλες, οι οποίες στην πλειοψηφία είναι αραβικά, φαρσί-νταρί, ουρντού αλλά και άλλες. Μάλιστα, σε μερικές περιπτώσεις δεν υπάρχει καμία κοινή γλώσσα μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, παρά μόνο τα ελληνικά η οποία είναι η γλώσσα που διδάσκεται. Αυτά τα ζητήματα σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω που έχουν αναφερθεί στο 2^ο Κεφάλαιο, δυσχεραίνουν την εφαρμογή της μεθόδου στην συγκεκριμένη ομάδα-στόχο.

Κάτι ακόμα που καθιστά την κατάσταση δυσκολότερη είναι το γεγονός ότι η μέθοδος, παρά τις αναγνωρισμένες ευεργετικές της ιδιότητες και την εφαρμογή της σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα είναι σχεδόν άγνωστη στο ελληνικό σχολείο (Οικονόμου, 2013:122). Δεν εντάσσεται σε αναλυτικά προγράμματα, δεν φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερος τους κεντρικούς φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν την μέθοδο, είτε δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση για να την εφαρμόσουν. Το γεγονός αυτό έχει ενδιαφέρον αν σκεφτεί κανείς ότι η μέθοδος CLIL είναι αρκετά διαδεδομένη σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Σύμφωνα με την έρευνα Eurydice (2006:13) μάλιστα, αποτελεί μέρος της γενικής σχολικής εκπαίδευσης στην πλειοψηφία των χωρών στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως φαίνεται παρακάτω.



Πηγή: Eurydice

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες εφαρμογής της μεθόδου από εκπαιδευτικούς και ερευνητές, αλλά μεμονωμένες.

3.3. Πρόταση για προσαρμογή της μεθόδου στους ασυνόδετους ανήλικους

Η μέθοδος CLIL φαντάζει ως ιδανική για τους έφηβους μαθητές οι οποίοι καλούνται να κατακτήσουν μία νέα γλώσσα, παράλληλα με νέες γνωστικές ικανότητες, ώστε να μπορούν στο μέλλον να είναι λειτουργικοί αποτελώντας ένα ενεργό κομμάτι της

κοινωνίας. Συγχρόνως, η συγκεκριμένη ομάδα-στόχος έχει ιδιαιτερότητες οι οποίες φαίνεται να δυσχεραίνουν την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Ωστόσο, η ίδια η μέθοδος προωθεί και προτείνει μια ευελιξία, αναλόγως τις εκάστοτε συνθήκες. Δεδομένων όλων των παραπάνω στοιχείων, λοιπόν, γίνεται μια πρόταση διδακτικών σεναρίων για την εφαρμογή της στους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες.

Ο ιδανικότερος τρόπος για την σωστή εφαρμογή της, θα ήταν να υπάρχει μία συνεργασία μεταξύ διδασκόντων, όχι μόνο εξειδικευμένων στην διδασκαλία της γλώσσας αλλά και των γνωστικών αντικειμένων. Κάτι τέτοιο, όμως, είναι ιδιαίτερος απαιτητικό και απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο από το περιορισμένο χρονικό πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας. Γι' αυτούς τους λόγους, στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια, δεδομένων των συνθηκών, να παρουσιαστούν ορισμένα διδακτικά σενάρια βασισμένα μεν στην μέθοδο CLIL, προσαρμοσμένα δε στις ιδιαίτερες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και στις ιδιαιτερότητες των ασυνόδευτων ανήλικων μαθητών.

Από τη στιγμή που τα σενάρια προτείνονται από την συγγράφουσα η οποία είναι προσανατολισμένη στην διδασκαλία της γλώσσας, υπάρχει μια μικρή επιφύλαξη ως προς το ότι ορισμένα κομμάτια των γνωστικών αντικειμένων, ενδεχομένως να αγνοηθούν ή να μην είναι επαρκώς παρόντα, όπως αναφέρουν και οι Coyle et al (2010:44). Ούτως ή άλλως, οι εκπαιδευτές γλώσσας δεν απαιτείται να διδάξουν γνωστικά αντικείμενα, αλλά μπορούν να χρησιμοποιήσουν το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, ώστε να διδάξουν την γλώσσα. Βέβαια, σύμφωνα με την Ζάγκα (2014:59) η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο μπορεί να αναφέρεται σε ένα ΠΣ που αξιοποιεί βασικές αρχές διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο ή ένα ευρύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις, πράγμα το οποίο αναδεικνύει την ευελιξία της μεθόδου. Πέρα από αυτά, λόγω της ιδιαιτερότητας της ομάδας-στόχου, το γεγονός ότι δεν αναπτύσσονται οι δεξιότητες της μητρικής γλώσσας των μαθητών και ότι έχουν ελλείψεις βασικών γνώσεων οι οποίες θεωρούνται δεδομένες κατά τα άλλα, γίνεται μια απλοποίηση των γνωστικών αντικειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος CLIL διακρίνεται στην μέθοδο hard CLIL και soft CLIL. Σύμφωνα με την Šulistová (2013:47) στη hard CLIL το γνωστικό αντικείμενο, είτε το αναλυτικό πρόγραμμα του γνωστικού αντικειμένου διδάσκεται σε μια άλλη γλώσσα. Ο κύριος μαθησιακός στόχος είναι γνωστικός, όχι γλωσσικός. Από την άλλη στην μέθοδο soft CLIL το περιεχόμενο ακολουθεί τον γλωσσικό στόχο καθώς δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας. Στην παρούσα περίπτωση επιλέγεται η soft CLIL λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που έχουν αναλυθεί παραπάνω.

Τα σενάρια που προτείνονται στηρίχθηκαν στο προφίλ και στις ανάγκες της ομάδας-στόχου αλλά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιλέχθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ Γυμνασίου, επειδή είναι η πρώτη τάξη εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οποία εντάσσονται οι έφηβοι ασυνόδευτοι ανήλικοι, λόγω ηλικίας και όχι γνωστικού υπόβαθρου. Υπό κανονικές συνθήκες, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η εφαρμογή της μεθόδου CLIL θα μπορούσε να εφαρμοστεί με περισσότερα προηγμένα μοντέλα. Αυτό συμβαίνει επειδή οι μαθητές συχνά ήδη γνωρίζουν κάπως την γλώσσα CLIL και έχουν αναπτύξει μαθησιακές δεξιότητες πιο προχωρημένες από αυτές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Coyle et al, 2010:20). Όπως έχει ήδη, όμως, αναφερθεί η περίπτωση των ασυνόδευτων ανήλικων δεν είναι αυτή. Καταρχάς, δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα (γλώσσα CLIL), επιπλέον δεν έχουν αναπτύξει μαθησιακές δεξιότητες ούτε στην μητρική τους, ούτε στην γλώσσα CLIL. Γι' αυτό, λοιπόν, στην παρούσα εργασία, και μεν επιλέγεται το αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ Γυμνασίου, ώστε να αναδειχθούν τα γνωστικά αντικείμενα –συγκεκριμένα η Ιστορία, η Γεωγραφία και τα Μαθηματικά– αλλά χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς, να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο και να έχει κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα. Άλλωστε, για να υπάρχει πρόοδος και εξέλιξη από την μεριά των μαθητών, είναι ανάγκη η γνώση να χτίζεται σταδιακά και να αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους. Σε περίπτωση, λοιπόν, που δοθούν διδακτικά σενάρια στα οποία οι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν, το αποτέλεσμα θα είναι απογοητευτικό.

Από τα τρία μοντέλα CLIL τα οποία αναφέρουν οι Παύλου και Ιωάννου (2008)¹⁹ επιλέγονται τα δύο πρώτα, δηλαδή τα *γλωσσικά ντους (CLIL showers)* και *CLIL σε συγκεκριμένες ενότητες κάποιου σχολικού μαθήματος (modular model)*. Με τα *γλωσσικά ντους* μπορούν οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής, κατά την διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής, να προσαρμόζουν στο μάθημά τους δραστηριότητες κάποιας θεματικής ενότητας από το μάθημα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Μαθηματικών με τραγούδια, παιχνίδια, ιστορίες κλπ. Βέβαια, αυτό απαιτεί συνεργασία και συνεννόηση με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς των γνωστικών αντικειμένων. Ίσως, μάλιστα να έχουν την δυνατότητα και οι εκπαιδευτικοί των γνωστικών αντικειμένων να εφαρμόσουν αυτά τα σενάρια στο μάθημά τους, αλλά σε αυτήν την περίπτωση ως εξατομικευμένη διδασκαλία από την στιγμή που δεν ενδείκνυνται για τους μαθητές που τα ελληνικά αποτελούν μητρική τους γλώσσα είτε βρίσκονται σε υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο. Το δεύτερο μοντέλο *CLIL σε συγκεκριμένες ενότητες κάποιου σχολικού μαθήματος* μπορεί να

¹⁹ Βλ. παραπάνω υπό 3.1.

εφαρμοστεί και στις Τάξεις Υποδοχής όπως και το πρώτο αλλά και κατά την εκμάθηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Επιλέγονται, δηλαδή συγκεκριμένες ενότητες από το πρόγραμμα σπουδών. Φυσικά, τα σενάρια αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από εκπαιδευτικούς της μη τυπικής εκπαίδευσης είτε στο γλωσσικό μάθημα είτε σε κάποιο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο.

Βέβαια, για τους μαθητές των οποίων το γλωσσικό τους επίπεδο είναι Α0 στην ελληνική, δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν. Χρειάζεται, λοιπόν, αρχικά εντατική γλωσσική διδασκαλία και αφού θα έχουν φτάσει σε ένα γλωσσικό επίπεδο τουλάχιστον Α2, τότε θα μπορούν να ανταποκριθούν στα συγκεκριμένα σενάρια. Επιπλέον, τα σενάρια αυτά μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα ή έμπνευση για καθηγητές, ώστε να δημιουργήσουν νέο διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών τους. Στόχος είναι οι μαθητές να μάθουν να μαθαίνουν πέρα από την γλώσσα και τα γνωστικά αντικείμενα. Αυτή τη στιγμή όταν οι ασυνόδετοι ανήλικοι φοιτούν στις κανονικές τάξεις της τυπικής εκπαίδευσης και για παράδειγμα διδάσκονται Μαθηματικά Α΄ Γυμνασίου, η κατάσταση είναι εξαιρετικά απαιτητική και πολλές φορές εντελώς απογοητευτική. Αυτό συμβαίνει, επειδή δεν γνωρίζουν καλά ή καθόλου την γλώσσα και το γνωστικό επίπεδο, των Μαθηματικών εν προκειμένω, είναι υψηλό σε σχέση με το δικό τους. Έτσι, έχουν να ξεπεράσουν και γλωσσικά και γνωστικά εμπόδια με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να απογοητεύονται και να τα παρατάνε. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επιμορφωμένοι και δεν έχουν εργαλεία βοηθητικά, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν τον τρόπο να διδάξουν σε αυτήν την ομάδα-στόχο. Τα σενάρια αυτά, λοιπόν, είναι ένας τρόπος να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα, με απαραίτητη πάντα την συνεργασία των εκπαιδευτικών.

3.4. Διδακτικά σενάρια

Τα διδακτικά σενάρια αποτελούν προτάσεις για εφαρμογή σε ασυνόδετους ανήλικους πρόσφυγες οι οποίοι φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου. Όπως έχει αναφερθεί είναι βασισμένα στην μέθοδο CLIL, αλλά προσαρμοσμένα στην συγκεκριμένη ομάδα-στόχο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στόχο έχουν να αποτελέσουν ένα διδακτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και αφορμή για νέες διδακτικές ιδέες και υποστηρικτικό υλικό, το οποίο μπορούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν αναλόγως τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών τους.

Με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για το σχολικό έτος 2017-2018 για τη διδακτέα ύλη της Γεωγραφίας²⁰, της Ιστορίας²¹ και των Μαθηματικών²², επιλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ορισμένες ενότητες. Αυτές οι ενότητες απλοποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν για το γλωσσικό επίπεδο Α2, λαμβάνοντας υπόψη την μέθοδο CLIL. Έτσι, οι διδάσκοντες μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν χωρίς να ξεφύγουν από το αναλυτικό πρόγραμμα. Κάθε σενάριο αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μίας ή δύο διδακτικών ωρών. Η διδακτική ώρα μπορεί να είναι από 50' μέχρι 1 ώρα. Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι στο ελληνικό σχολείο η μία διδακτική ώρα είναι περίπου 45' και ίσως αυτό δυσκολέψει τους διδάσκοντες σε δημόσια σχολεία. Πλην όμως, εν προκειμένω έχει γίνει προσπάθεια να κατανεμηθούν οι δραστηριότητες με τρόπο τέτοιο, ώστε ο διδάσκων να μπορεί να επιλέξει ποιες από αυτές να εφαρμόσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ποιες να αναθέσει για εργασία εκτός των διδακτικών ωρών του σχολείου. Ούτως ή άλλως, κάθε τμήμα είναι διαφορετικό και έχει τους δικούς του ρυθμούς.

Τέλος, προτείνεται ως απαραίτητη η επιμόρφωση των διδασκόντων για την ομάδα-στόχο των ΑΑ προσφύγων, αλλά και ως προς το θεωρητικό πλαίσιο και τις βασικές διδακτικές αρχές της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (CLIL), καθώς και η ένταξη της μεθόδου στα αναλυτικά προγράμματα της σχολικής εκπαίδευσης.

3.4.1. Διδακτικό σενάριο – Ιστορία

Από την ύλη της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου επιλέχθηκε το Κεφάλαιο Δ': Αρχαϊκή εποχή και πιο συγκεκριμένα η Ενότητα 7. Πέρσες και Έλληνες: Δύο κόσμοι συγκρούονται. Η ιστορία είναι ένα μάθημα ειδίκευσης ενός Φιλολόγου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ότι ο συνδυασμός διδακτικών στόχων περιεχομένου και γλωσσικών στόχων, μπορεί να επιτευχθεί από έναν διδάσκοντα ο οποίος το πιθανότερο είναι να εξειδικεύεται και στα δύο. Έτσι, ίσως είναι ευκολότερο και λιγότερο χρονοβόρο για κάποιον να δημιουργήσει διδακτικό υλικό εφαρμόζοντας την μέθοδο CLIL για το συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο.

²⁰ Προσβάσιμο σε: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/164292_odigies_fysikes_epist_gymnasio_2017_18_v3_signed.pdf

²¹ Προσβάσιμο σε: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/164288_odigies_istoria_gymnasio_2017_18_v3_signed.pdf

²² Προσβάσιμο σε: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/164264_odigies_mathimatika_gymnasio_2017_18_v3_signed.pdf

Στην Α΄ Γυμνασίου διδάσκεται Αρχαία Ιστορία με την οποία ενδεχομένως να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι οι μαθητές. Σε καμία περίπτωση βέβαια δεν μπορούμε να θεωρήσουμε κάτι τέτοιο ως δεδομένο. Στο μάθημα της Ιστορίας, όπως σε όλα τα σχολικά μαθήματα το λεξιλόγιο και ο λόγος γενικότερα είναι υψηλού γλωσσικού επιπέδου, γι' αυτό και γίνεται απλοποίηση της γλώσσας από την μία αλλά και μία προσπάθεια να διατηρηθούν κάποιες λέξεις και φράσεις που συναντάμε, ώστε να κατακτήσουν οι μαθητές ένα υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο και κάποιο βασικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο από την άλλη. Επιπλέον, στο μάθημα της Ιστορίας συναντάμε κυρίως παρελθοντικούς χρόνους και ιστορικό Ενεστώτα. Ενδείκνυται, λοιπόν, η εκμάθηση και η εξάσκηση τέτοιων γραμματικών φαινομένων.

Σύμφωνα με τη Ζάγκα (2014:94-95), το μάθημα της Ιστορίας υπηρετεί εθνικούς σκοπούς και γι' αυτό τον λόγο είναι ένα από τα δυσκολότερα επιστημονικά πεδία για την διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Από την άλλη η παρουσία μαθητών διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να αξιοποιηθεί έτσι ώστε να εμπλουτιστεί η μαθησιακή διαδικασία. Πάντα, βέβαια, αυτό απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και σεβασμό απέναντι σε όλους.

Ένας γενικός στόχος για οποιοδήποτε μάθημα της Ιστορίας είναι η τοποθέτηση στον χώρο και στον χρόνο. Έτσι, και στην συγκεκριμένη ενότητα αυτός είναι ένας από τους κυριότερους στόχους. Έπειτα, πιο συγκεκριμένα οι διδακτικοί στόχοι που επιλέχθηκαν είναι το να γνωρίσουν οι μαθητές κάποιες γνώσεις για το περσικό κράτος, να κατανοήσουν τις αιτίες της Ιωνικής Επανάστασης και τις αιτίες των ελληνοπερσικών πολέμων, και να αξιολογήσουν την σημασία της μάχης του Μαραθώνα.

Η συγκεκριμένη ενότητα από την μία είναι αφορμή να ενταχτεί στο μάθημα η ιστορία όχι μόνο της Ελλάδας, αλλά και της Περσίας αλλά χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και διακριτικότητα κατά την διδασκαλία στο πώς παρουσιάζονται τα γεγονότα. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να φαίνεται κάποιος πολιτισμός ανώτερος από τον άλλον και πάντοτε είναι απαραίτητο να προωθείται ο σεβασμός απέναντι σε όλους.

Στο παρακάτω σενάριο έγινε χρήση των 4Cs, σύμφωνα με την μέθοδο CLIL:

1C. *Περιεχόμενο*: το περιεχόμενο είναι η Ιστορία και πιο συγκεκριμένα η θεματική ενότητα που αφορά τους ελληνοπερσικούς πολέμους.

2C. *Επικοινωνία*: αναφορά σε όρους και φράσεις που χρησιμοποιούνται για την αφήγηση γενικότερα στο μάθημα της Ιστορίας.

3C. *Επίγνωση*: αναπτύσσεται η αντίληψη για την ιστορία της ανθρωπότητας και οι μαθητές συνειδητοποιούν τις σχέσεις των γεγονότων καθώς και την τοποθέτηση στον χρόνο και τον χώρο.

4C. Πολιτισμός: κάθε χώρα έχει την δική της ιστορία και αυτό είναι κάτι που συζητιέται. Είναι σημαντικό παράλληλα με την ιστορία της Ελλάδας να γίνονται αναφορές και στην ιστορία των χωρών καταγωγής των μαθητών.

Βασικά Στοιχεία Σεναρίου

Μάθημα	ΑΡΧΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ, Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (Ημερησίου και Εσπερινού Γυμνασίου)
Κεφάλαιο	7. ΠΕΡΣΕΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΕΣ: ΔΥΟ ΚΟΣΜΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΝΤΑΙ
Εκτιμώμενη Χρονική Διάρκεια	1 Διδακτική ώρα
Ομάδα-στόχος	Ανήλικοι έφηβοι μαθητές πρόσφυγες (12-15 χρονών)
Αριθμός μαθητών	Προτείνεται να μην είναι παραπάνω από 15 άτομα
Επίπεδο Ελληνομάθειας	A2
Στόχοι γνωστικού αντικειμένου (με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)	<ul style="list-style-type: none"> - Να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις για το περσικό κράτος - Να αντιληφθούν τις αιτίες των ελληνοπερσικών πολέμων - Να συνειδητοποιήσουν τις αιτίες της Ιωνικής Επανάστασης - Να αξιολογήσουν την μάχη του Μαραθώνα - Να κατανοήσουν ότι ορισμένα γεγονότα αλλάζουν την ιστορία
Γλωσσικοί Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> - Παραγωγή γραπτού κειμένου σχετικό με το επιστημονικό πεδίο της Ιστορίας - Εξάσκηση στην ικανότητα σύνθεσης κειμένου - Εντοπισμός λειτουργίας χρόνων μέσα στο κείμενο (Ενεστώτας, Παρατατικός, Αόριστος) - Αντίληψη του ιστορικού Ενεστώτα
Άλλου είδους στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> - Ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης - Ενίσχυση αυτοπεποίθησης ως προς τη γλώσσα-στόχο - Να αυξηθούν τα κίνητρα μάθησης

	<ul style="list-style-type: none"> - Να ενισχυθεί το αίσθημα της συνεργασίας και της ομάδας - Εξάσκηση της στρατηγικής «κρατώ σημειώσεις»
Υλικά – Μέσα	<ul style="list-style-type: none"> - Προτζέκτορα και υπολογιστή - Βίντεο https://www.utellstory.com/viewstory/view/8d98bc0f4ba6799f21e41a3ff6fa7d2e online σύνδεση με το διαδίκτυο (διάρκεια βίντεο περίπου 4') - Κάρτες-κείμενο και αντίστοιχες κάρτες-εικόνες - Φύλλο εργασίας με ασκήσεις
Εμπλεκόμενες δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> - Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου - Ανάγνωση - Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου

Στο συγκεκριμένο σενάριο η συγγράφουσα δημιούργησε ένα βίντεο με ένα εργαλείο για εκπαιδευτικούς, το “utellstory”²³. Στο βίντεο αυτό παρατίθενται εικόνες και εξιστορείται το Κεφάλαιο 7. Πέρσες και Έλληνες: δύο κόσμοι συγκρούονται. Βέβαια, η γλώσσα έχει απλοποιηθεί αρκετά και έχει γίνει επιλογή από τα σημαντικότερα γεγονότα του κεφαλαίου. Με το εργαλείο αυτό έχουμε τη δυνατότητα είτε να δούμε το βίντεο χωρίς παύση, είτε να το προχωράμε με τον δικό μας ρυθμό. Στο “slide”, όμως, με το ενσωματωμένο βίντεο από το “youtube” πρέπει να πατήσουμε χειροκίνητα το “play”. Σημειώνεται ότι για τη δημιουργία του εν λόγω βίντεο χρησιμοποιήθηκαν μεταξύ άλλων το βίντεο «Η μάχη του Μαραθώνα, 490 π.Χ.» του Παπαθανασίου Γ.²⁴, ο χάρτης «Η δεύτερη εκστρατεία των Περσών κατά της Ελλάδας (490 π.Χ.)»²⁵ και το μουσικό κομμάτι της Ρεμπούτσικα Ε. «Ουρανός και θάλασσα».

Το βίντεο μπορεί κανείς να το δει μόνο όταν είναι συνδεδεμένος στο διαδίκτυο, από τη στιγμή που το συγκεκριμένο εργαλείο (“utellstory”) δεν δίνει την δυνατότητα για την αποθήκευσή του.

Το βίντεο είναι διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<https://www.utellstory.com/viewstory/view/8d98bc0f4ba6799f21e41a3ff6fa7d2e>

²³ <https://www.utellstory.com/>. Υπάρχει πληθώρα εργαλείων για εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν με απλό τρόπο να δημιουργήσουν υλικό μέσω της τεχνολογίας.

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=mrVcUjDbjks>

²⁵ <http://www.e-yliko.gr/images/istoria/maps/files/maps2/Pers2.jpg>.

Δραστηριότητα 1^η (10')

Στην αρχή του μαθήματος λέμε στα παιδιά ότι σήμερα θα δούμε σε βίντεο το μάθημά μας. Πρέπει να είναι πολύ προσεχτικοί και να κρατάνε σημειώσεις κάποιες λέξεις-κλειδιά, γιατί μετά το βίντεο θα συζητήσουμε τι είδαμε. Μπορούμε μάλιστα να τους αναφέρουμε τον τίτλο της ενότητας και να γράψουμε ερωτήσεις στον πίνακα τις οποίες θα πρέπει να απαντήσουν, ώστε να είναι προετοιμασμένοι και να συγκεντρωθούν στα συγκεκριμένα σημεία. Ξεκινάμε το βίντεο και παρακολουθούμε μία φορά

<https://www.utellstory.com/viewstory/view/8d98bc0f4ba6799f21e41a3ff6fa7d2e>

Απαντάμε προφορικά στις ερωτήσεις που θέτουμε.

Ενδεικτικά:

- ποιος πολεμάει;
- ποιος είναι ιδρυτής του περσικού κράτους;
- πότε έγινε η Ιωνική Επανάσταση;
- πότε έγινε η μάχη του Μαραθώνα; ποιος ήταν ο Έλληνας στρατηγός στην μάχη του Μαραθώνα; ποιοι ήταν οι Πέρσες στρατηγοί;
- η μάχη ήταν εύκολη;
- τι άλλο ακούσατε/είδατε;
- τι σας έκανε εντύπωση;
- ξέρετε για την μάχη του Μαραθώνα και τους ελληνοπερσικούς πολέμους;

Δεν έχει σημασία αν μπορούν να απαντήσουν σε όλες. Γίνεται, όμως, μια συζήτηση και μπαίνουν στην διαδικασία να εντοπίσουν διάφορες πληροφορίες.

Δραστηριότητα 2^η (10'-15')

Γίνονται, οι μαθητές μιας, ομάδες των δύο ή των τριών και τους δίνουμε το κείμενο και τις εικόνες του βίντεο, σε κάρτες. Υπάρχουν κάρτες-κείμενο και κάρτες-εικόνες. Στόχος είναι να αντιστοιχίσουν την κάρτα-κείμενο με την κάρτα-εικόνα κι έπειτα να το βάλουν στη σειρά της αφήγησης. Είναι ακριβώς οι ίδιες εικόνες που είδαν στο βίντεο και ακριβώς το ίδιο κείμενο που άκουσαν.

Το περσικό κράτος ήταν τεράστιο. Απλωνόταν από την Ασία μέχρι και την Αφρική.



Ο Κύρος Α΄ ήταν ο ιδρυτής του κράτους.



Όλοι πλήρωναν φόρους.

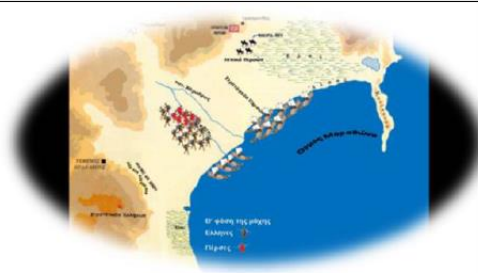


Στην Μικρά Ασία έμεναν Έλληνες οι οποίοι ήταν έμποροι στον Εύξεινο Πόντο. Πλήρωναν και αυτοί μεγάλο φόρο στους Πέρσες.



<p>Όμως, οι Πέρσες κατέκτησαν τα Στενά του Εύξεινου Πόντου, κι έτσι οι Έλληνες της Μικράς Ασίας δεν είχαν πια δουλειά.</p>	
<p>Το 499 π.Χ., λοιπόν, έκαναν επανάσταση, την Ιωνική Επανάσταση. Ζήτησαν βοήθεια και από άλλους Έλληνες, αλλά μόνο οι Αθηναίοι και οι Ερετριείς έστειλαν 25 πλοία. Τελικά, όμως, έχασαν.</p>	
<p>Από δω και πέρα, λοιπόν, ξεκινάνε οι Ελληνοπερσικοί πόλεμοι.</p>	
<p>Τώρα, ο Πέρσης βασιλιάς ήταν ο Δαρείος. Ο Δαρείος δεν ξέχασε ότι οι Αθηναίοι και οι Ερετριείς είχαν βοηθήσει στην Ιωνική επανάσταση. Ήθελε, λοιπόν, να τους τιμωρήσει.</p>	
<p>Είτε σε δύο καλούς στρατηγούς στον Δάτη και τον Αρταφέρνη να κάνουν επίθεση στην Ελλάδα. Το 490 π.Χ. πέρασαν το Αιγαίο και έφτασαν στην Ερέτρια την οποία κατέστρεψαν. Έπειτα, πήγαν στον Μαραθώνα. Εκεί οι Έλληνες με στρατηγό τον Μιλτιάδη ζήτησαν βοήθεια από την Σπάρτη, αλλά η βοήθεια άργησε να έρθει.</p>	

Η μάχη ήταν δύσκολη. Όμως, ο Μιλτιάδης αποφάσισε να πολεμήσουν. Το σχέδιό του ήταν να δυναμώσει τα άκρα. Ήξερε ότι οι Πέρσες είχαν δυνατό κέντρο και αδύναμα άκρα. Έτσι, κατάφεραν **να νικήσουν** εύκολα τα άκρα και μετά περικύκλωσαν το κέντρο του πέρσικου στρατού. Οι Πέρσες άρχισαν να τρέχουν προς την θάλασσα κι έτσι τελείωσε η μάχη. **Όμως ο πόλεμος δεν τελείωσε ακόμα...**



Η μάχη του Μαραθώνα είναι σημαντική γιατί μας δείχνει ότι **τίποτα δεν είναι αδύνατο!**



Ο διδάσκων κυκλοφορεί και βοηθάει όπου χρειάζεται. Όταν τελειώσουν οι ομάδες γίνεται ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές με τη σωστή σειρά.

Δραστηριότητα 3^η (5'–10')

Έπειτα, απαντάνε στις ερωτήσεις κατανόησης Σ/Λ οι οποίες αφορούν το περιεχόμενο του κειμένου. Σε αυτήν την δραστηριότητα συζητούνται οι απορίες και γίνονται επεξηγήσεις. Αν χρειαστεί, χρησιμοποιούμε το βίντεο ή τις καρτέλες-εικόνες.

Ερωτήσεις κατανόησης

Σωστό η Λάθος; Διαβάζω το κείμενο και βάζω εκεί που πρέπει. Αν είναι λάθος, γράφω το σωστό.

	Σωστό	Λάθος
1. Το περσικό κράτος απλωνόταν από την Ασία μέχρι και την Αμερική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ιδρυτής του περσικού κράτους ήταν ο Δαρείος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Οι Έλληνες της Μικράς Ασίας πλήρωνουν πολλούς φόρους στους Πέρσες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Η Ιωνική Επανάσταση έγινε το 499 π.Χ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Στη μάχη του Μαραθώνα, ο Έλληνας στρατηγός ήταν ο Αρταφέρνης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Δραστηριότητα 4^η (15'-20')

Δίνεται στους μαθητές φύλλο εργασίας με ασκήσεις. Η πρώτη άσκηση είναι λεξιλογική και προτείνεται να γίνει στο σπίτι, αφού μελετήσουν την ενότητα.

Η δεύτερη άσκηση είναι γραμματική και έχει να κάνει με τα ρήματα. Το κείμενο είναι μεν το ίδιο αλλά σε μερικά σημεία έχει γίνει απλοποίηση. Δεν υπάρχουν τα ρήματα «κατέκτησαν» και «κατέστρεψαν» γιατί αναφέρονται σε υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο από το Α2, και ο Υπερσυντέλικος «είχαν βοηθήσει» έγινε Αόριστος («βοήθησαν») για τον ίδιο λόγο. Επίσης, δεν ασχολούμαστε με την Υποτακτική και αφαιρέθηκε η τελευταία πρόταση, γιατί ο Ενεστώτας δεν είναι ιστορικός Ενεστώτας. Αυτό, βέβαια, είναι κάτι που μπορεί να συζητηθεί μέσα στην τάξη. Γίνεται πρώτα εντοπισμός των ρημάτων και των χρόνων. Είναι καλό να γίνει συζήτηση για την εναλλαγή των χρόνων (Παρατατικός, Αόριστος, ιστορικός Ενεστώτας) γιατί είναι χρόνοι που τους συναντάμε διαρκώς στο μάθημα της Ιστορίας. Έπειτα, δίνεται άσκηση για το σπίτι να τρέψουν τα ρήματα σε όλους τους παραπάνω χρόνους.

Η τελευταία άσκηση είναι μία άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου και εν μέρει project. Μπορεί να γίνει και σε ομάδες αν το προτιμούν οι μαθητές. Ο διδάσκων σε αυτήν την δραστηριότητα είναι καλό να έχει κάνει ήδη κάποια έρευνα για τις χώρες καταγωγής των μαθητών και την ιστορία τους, έτσι ώστε να τους καθοδηγήσει. Μπορεί να τους δώσει ιδέες και ιστοσελίδες που μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες. Βέβαια, δεν είναι απαραίτητο κάποιος μαθητής να γράψει για κάποια μάχη που έχει σχέση με την χώρα καταγωγής του, μπορεί να επιλέξει ό,τι επιθυμεί.

Άσκηση 1

Να συμπληρώσεις τα κενά με τις σωστές λέξεις:

1. Το περσικό κράτος ήταν τεράστιο. Απλωνόταν από την _____ μέχρι και την _____.
2. Ο Κύρος Α' ήταν ο _____ του περσικού κράτους.
3. Το 499π.Χ. οι Έλληνες της Μικράς Ασίας έκαναν επανάσταση, την _____ Επανάσταση.
4. Η μάχη του Μαραθώνα έγινε το _____ π.Χ. και ο Έλληνας στρατηγός ήταν ο _____.
5. Στη μάχη του Μαραθώνα οι Πέρσες είχαν _____ κέντρο και _____ άκρα.

Άσκηση 2

(α). Διαβάζω πάλι το κείμενο και υπογραμμίζω τα ρήματα. Συζητάμε σε τι χρόνο βρίσκονται.

Το περσικό κράτος ήταν τεράστιο. Ο Κύρος Α΄ ήταν ο ιδρυτής του κράτους. Όλοι πλήρωναν φόρους. Στην Μικρά Ασία έμεναν Έλληνες οι οποίοι ήταν έμποροι στον Εύξεινο Πόντο. Πλήρωναν και αυτοί μεγάλο φόρο στους Πέρσες. Το 499 π.Χ. έκαναν επανάσταση, την Ιωνική Επανάσταση. Ζήτησαν βοήθεια και από άλλους Έλληνες, αλλά μόνο οι Αθηναίοι και οι Ερετριείς έστειλαν 25 πλοία. Τελικά, όμως, έχασαν. Από δω και πέρα, λοιπόν, ξεκινάνε οι Ελληνοπερσικοί πόλεμοι. Τώρα, ο Πέρσης βασιλιάς ήταν ο Δαρείος. Ο Δαρείος ήθελε να τιμωρήσει τους Αθηναίους και τους Ερετριείς επειδή βοήθησαν στην Ιωνική Επανάσταση. Είπε σε δύο καλούς στρατηγούς στον Δάτη και τον Αρταφέρνη να κάνουν επίθεση στην Ελλάδα. Το 490 π.Χ. πέρασαν το Αιγαίο και έφτασαν στην Ερέτρια. Έπειτα, πήγαν στον Μαραθώνα. Εκεί οι Έλληνες με στρατηγό τον Μιλτιάδη ζήτησαν βοήθεια από την Σπάρτη, αλλά η βοήθεια άργησε να έρθει. Η μάχη ήταν δύσκολη. Όμως, ο Μιλτιάδης αποφάσισε να πολεμήσουν. Το σχέδιό του ήταν να δυναμώσει τα άκρα. Ήξερε ότι οι Πέρσες είχαν δυνατό κέντρο και αδύναμα άκρα. Έτσι, νίκησαν εύκολα τα άκρα και μετά περικύκλωσαν το κέντρο του περσικού στρατού. Οι Πέρσες άρχισαν να τρέχουν προς την θάλασσα κι έτσι τελείωσε η μάχη. Όμως ο πόλεμος δεν τελείωσε ακόμα...

(β). Βάζω τα ρήματα στη σωστή στήλη και γράφω το ίδιο πρόσωπο στους άλλους χρόνους:

ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ	ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ

3.4.2. Διδακτικό σενάριο – Γεωγραφία

Από την ύλη της Γεωγραφίας της Α΄ Γυμνασίου επιλέχτηκε η ενότητα χάρτες και πιο συγκεκριμένα: A.1.1. Γεωγραφικές συντεταγμένες. Είναι η πρώτη ενότητα και η εισαγωγή στον πλανήτη Γη. Η χρήση Ενεστώτα σε διαφορετικές κατηγορίες ρημάτων εξυπηρετεί την επανάληψή τους. Γενικότερα, είναι ένα μάθημα που μπορεί να προσαρμοστεί σε επίπεδο Α2 με απλοποίηση της γλώσσας, αλλά δίνοντας έμφαση στο λεξιλόγιο και την ορολογία η οποία είναι απαραίτητο να κατακτηθεί. Έτσι, μπορεί το γλωσσικό επίπεδο να είναι Α2, αλλά το λεξιλόγιο ανήκει σε υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο όπως όλα τα επιστημονικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τους γενικούς στόχους της τάξης σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Γυμνασίου για το «Νέο Σχολείο»²⁶ (σελ. 21) στην συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές είναι σε θέση να βρίσκουν το γεωγραφικό πλάτος και το γεωγραφικό μήκος ενός τόπου, να εντοπίζουν την θέση ενός τόπου συγκεκριμένου γεωγραφικού στίγματος και να βρίσκουν τις γεωγραφικές συντεταγμένες ενός τόπου.

Η Γεωγραφία ανήκει στις Φυσικές Επιστήμες και σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Γυμνασίου για το «Νέο Σχολείο»²⁴ (σελ. 9-10) συμβάλλει αποφασιστικά στην προώθηση του διεθνούς χαρακτήρα της εκπαίδευσης, της κατανόησης, την ανοχής και της φιλίας ανάμεσα σε όλα τα έθνη, τις φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες και προωθεί όλες τις ενέργειες για την διατήρηση της ειρήνης.

Στο παρακάτω σενάριο έγινε χρήση των 4Cs, σύμφωνα με την μέθοδο CLIL:

1C. *Περιεχόμενο*: το περιεχόμενο είναι η Γεωγραφία και πιο συγκεκριμένα η θεματική ενότητα είναι οι γεωγραφικές συντεταγμένες.

2C. *Επικοινωνία*: αναφορά σε γεωγραφικούς όρους και φράσεις που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή στην θεματική ενότητα των γεωγραφικών συντεταγμένων.

3C. *Επίγνωση*: αναπτύσσεται η αντίληψη για τον κόσμο και οι μαθητές καλλιεργούνται όσον αφορά στον εντοπισμό ενός τόπου.

4C. *Πολιτισμός*: ο πλανήτης Γη είναι κοινός για όλους και με τις γεωγραφικές συντεταγμένες μπορούμε να βρούμε τον τόπο όλων των μαθητών από όπου κι αν κατάγονται.

²⁶ Προσβάσιμο σε:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82/%CE%93%CE%B5%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>, σελ.9-10

Βασικά Στοιχεία Σεναρίου

Μάθημα	ΓΕΩΛΟΓΙΑ – ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ, Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (Ημερησίου και Εσπερινού Γυμνασίου)
Κεφάλαιο	A.1.1 Γεωγραφικές συντεταγμένες
Εκτιμώμενη Χρονική Διάρκεια	2 Διδακτικές ώρες
Ομάδα-στόχος	Ανήλικοι έφηβοι μαθητές πρόσφυγες (12-15 χρονών)
Αριθμός μαθητών	Προτείνεται να μην είναι παραπάνω από 15 άτομα
Επίπεδο Ελληνομάθειας	A2
Στόχοι γνωστικού αντικειμένου (με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοήσουν τις έννοιες του γεωγραφικού πλάτους και του γεωγραφικού μήκους - Να κατανοήσουν τις έννοιες παράλληλοι, μεσημβρινοί, ισημερινός, πρώτος μεσημβρινός, συντεταγμένες - Να εντοπίζουν την θέση ενός τόπου συγκεκριμένου γεωγραφικού στίγματος - Να βρίσκουν τις γεωγραφικές συντεταγμένες ενός τόπου
Γλωσσικοί Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> - Λεξιλόγιο απαραίτητο για τις γεωγραφικές συντεταγμένες, το γεωγραφικό μήκος και πλάτος - Επανάληψη στον Ενεστώτα ρημάτων –ω, -άω/-ώ, -ομαι
Άλλου είδους στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> - Ενίσχυση αυτοπεποίθησης ως προς τη γλώσσα-στόχο - Να αυξηθούν τα κίνητρα μάθησης - Να ενισχυθεί το αίσθημα της συνεργασίας και της ομάδας - Να συνδυαστεί η μάθηση με το παιχνίδι
Υλικά – Μέσα	<ul style="list-style-type: none"> - Φύλλα εργασίας για το παιχνίδι «ναυμαχία» - Προτζέκτορα/κινητό/τάμπλετ - Βίντεο https://www.youtube.com/watch?v=veS4BHSnD5g / online σύνδεση με το διαδίκτυο

	- Εικόνες τυπωμένες/ Εικόνες στον υπολογιστή/κινητό/ταμπλέτ
Εμπλεκόμενες δεξιότητες	- Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου - Ανάγνωση - Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου

1^η Διδακτική ώρα:

1^η Δραστηριότητα (35΄)

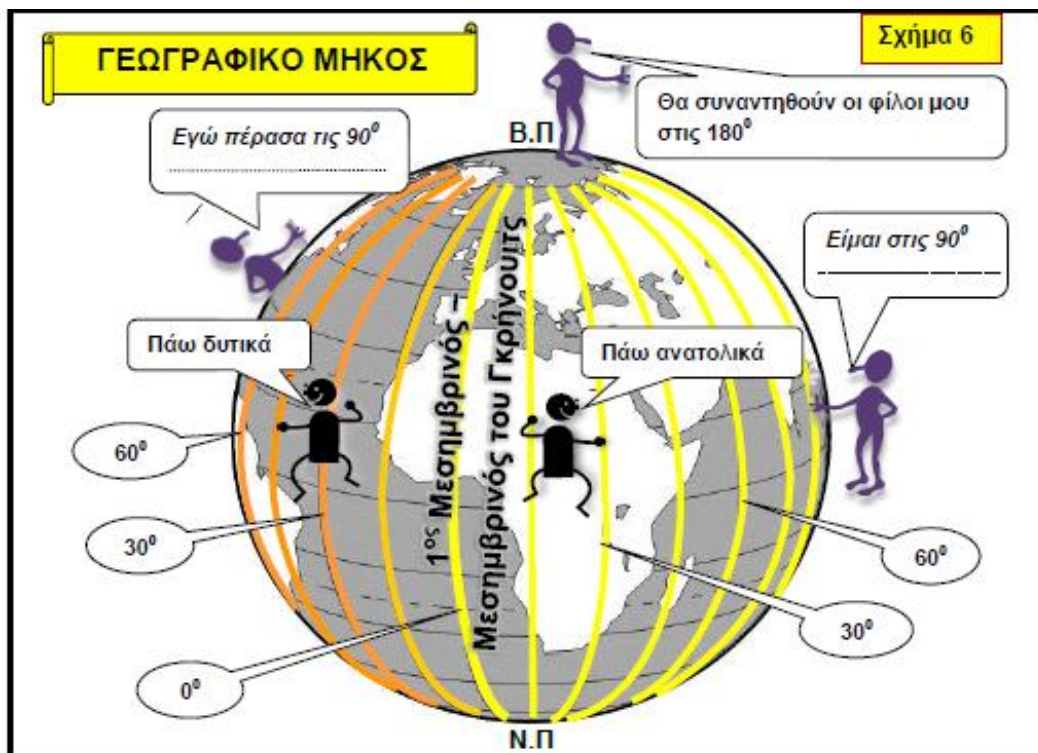
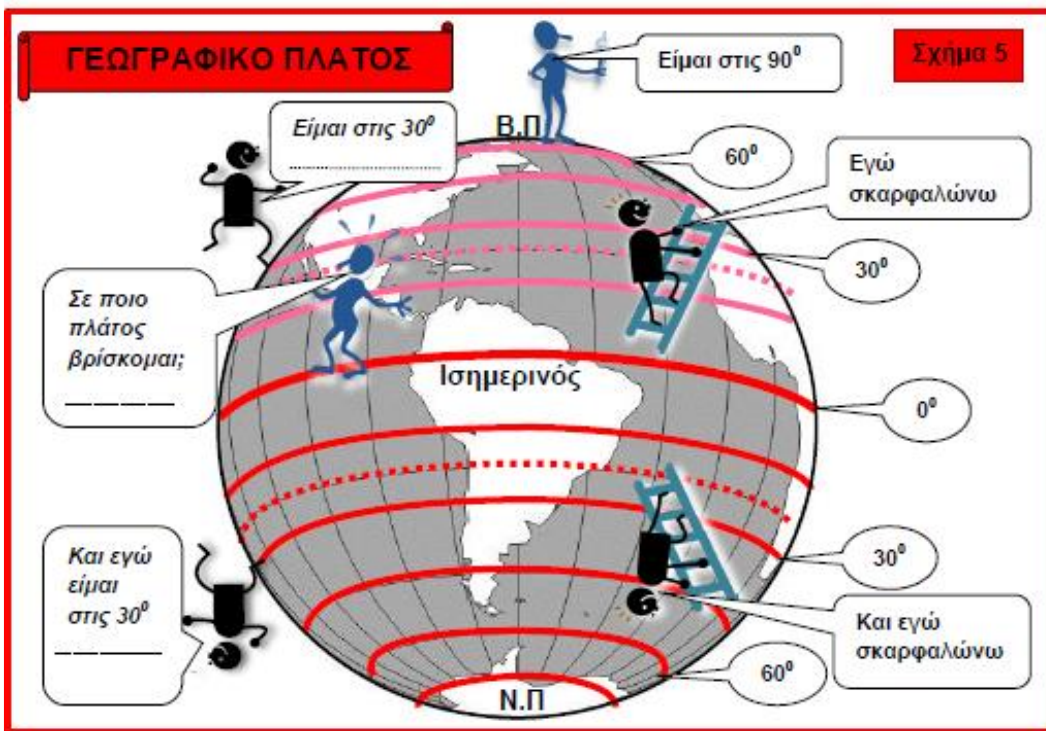
Ξεκινάμε με το παιχνίδι «ναυμαχία»²⁷ έτσι ώστε να υπάρξει κινητοποίηση και όρεξη για το μάθημα. Το παιχνίδι αυτό βοηθάει στην κατανόηση της τοποθέτησης των συντεταγμένων. Μετά το παιχνίδι θα είναι πιο εύκολο για τους μαθητές να αντιληφθούν το γεωγραφικό μήκος και πλάτος και πώς το ορίζουμε (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).

2^η Δραστηριότητα (15΄)

Τους δείχνουμε μερικές εικόνες²⁸ είτε τις εκτυπώνουμε και τους τις δίνουμε, είτε τις κολλάμε στον πίνακα, είτε τις δείχνουμε ηλεκτρονικά με πορτζέκτορα. Τους ρωτάμε τι βλέπουν. Δίνουμε μερικά λεπτά και ζητάμε να διαβάσουν. Γράφουμε το βασικό λεξιλόγιο στον πίνακα (γεωγραφικό πλάτος, γεωγραφικό μήκος, Ισημερινός, ανατολικά, δυτικά). Με αυτήν την δραστηριότητα βλέπουμε τι γνωρίζουν και τι όχι και ενεργοποιείται η οποιαδήποτε κατεκτημένη γνώση. Με τις συγκεκριμένες εικόνες ακόμα κι αν δεν γνωρίζουν το λεξιλόγιο, παρατηρούν τις λέξεις πάνω στις εικόνες και τις διαβάζουν. Τους δημιουργείται, λοιπόν, η απορία για το τι μπορεί να σημαίνουν.

²⁷ Η ιδέα του παιχνιδιού είναι από το διδακτικό υλικό της Περυσινάκη Ειρήνη, ΣΔΕ Τυλίσου- Ηρακλείου Κρήτης. Προσβάσιμο σε: <http://mathslife.eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2016/09/To-pexnidi-tis-navmahias-kai-oi-syntetagmenes.pdf>

²⁸ Οι εικόνες είναι από το βιβλίο Γεωγραφίας Α΄ τάξης Γυμνασίου του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2015, σελ. 20. Προσβάσιμο σε: http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/geografia/ekpaideftiko_yliko/a_gymnasiou/a_gym_vivlio_mathiti.pdf



2^η Διδακτική ώρα:

1^η Δραστηριότητα (15')

Γράφουμε στον πίνακα τις λέξεις που είχαμε αναφέρει την πορηγούμενη φορά, τις διαβάζουμε και συζητάμε πολύ σύντομα αν θυμόμαστε τι σημαίνουν. Μπορούμε να έχουμε και τις εικόνες δίπλα.

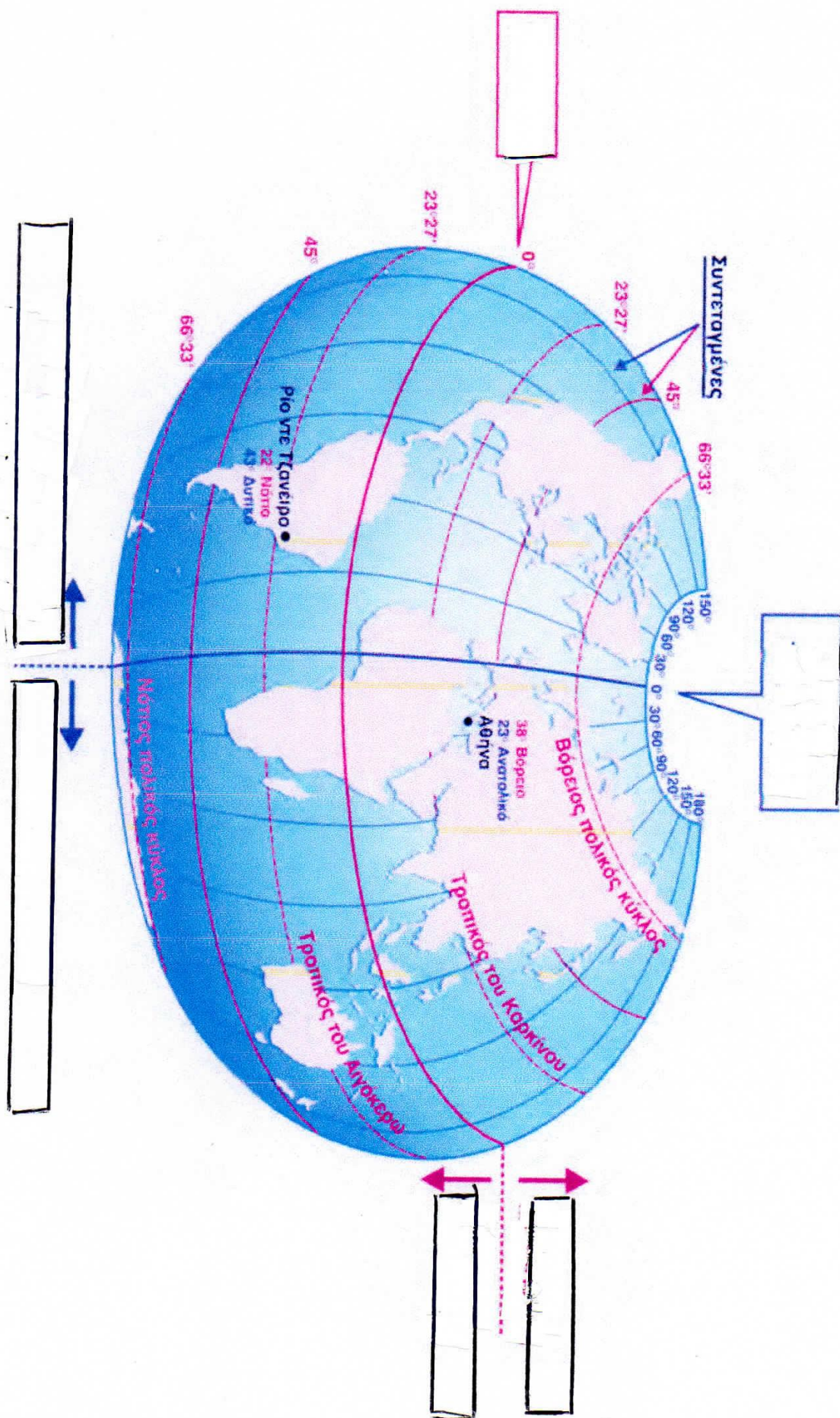
Έπειτα, τους δείχνουμε το βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=veS4BHSnD5g> το οποίο το βλέπουμε μία φορά χωρίς διακοπές. Το ξαναβάζουμε, όμως, μία δεύτερη φορά και πατάμε pause όπου χρειάζεται για να διαβάσουμε και να εξηγήσουμε. Γράφουμε νέες λέξεις στον πίνακα μαζί με τις προηγούμενες.

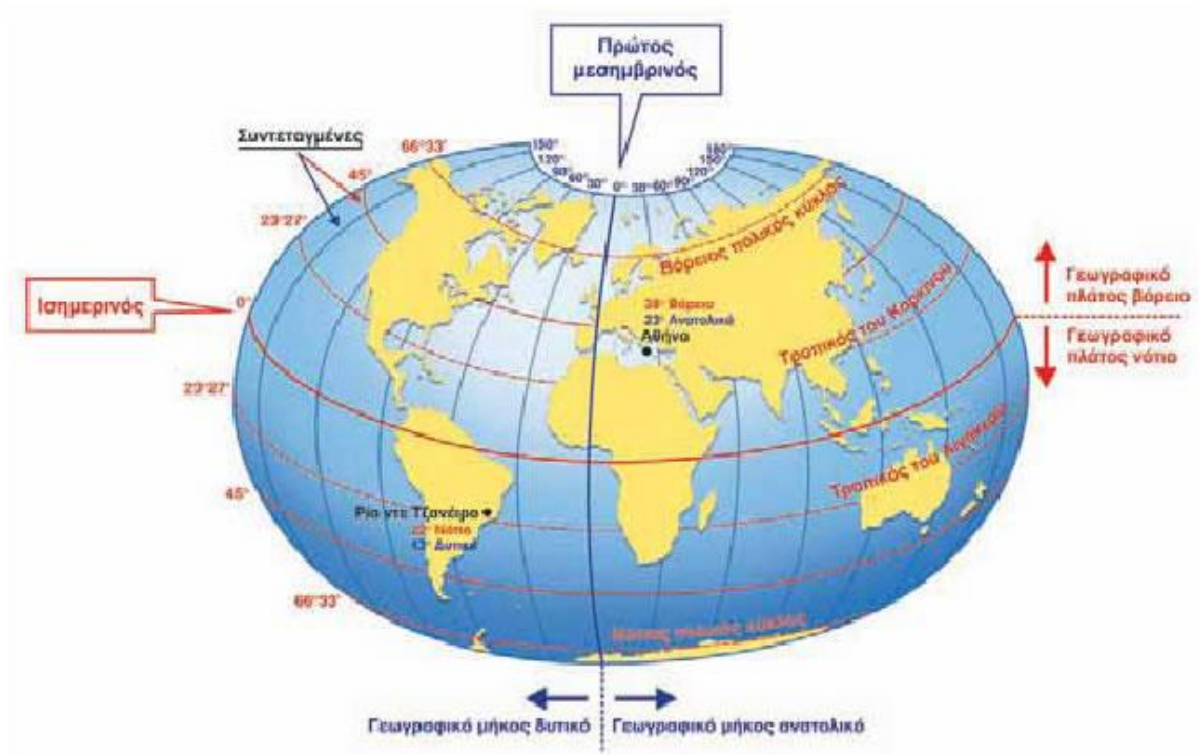
2^η Δραστηριότητα (10')

Τους δίνουμε φύλλο εργασίας να δουλέψουν σε ομάδες των δύο. Η κάθε ομάδα έχει την εικόνα του σχολικού βιβλίου σελ. 11, τυπωμένη. Οι λέξεις είναι σβησμένες. Τους δίνονται και κάρτες – λέξεις. Πρέπει να αντιστοιχίσουν τις κάρτες – λέξεις με το σωστό σημείο της εικόνας. Αφού τελειώσουν, τους λέμε να ανοίξουν το σχολικό βιβλίο στη σελ.11 για να ελέγξουν αν τα έβαλαν σωστά.

ΚΑΡΤΕΣ – ΛΕΞΕΙΣ:

Πρώτος Μεσημβρινός
Ισημερινός
Γεωγραφικό μήκος δυτικό
Γεωγραφικό μήκος ανατολικό
Γεωγραφικό πλάτος βόρειο
Γεωγραφικό πλάτος νότιο

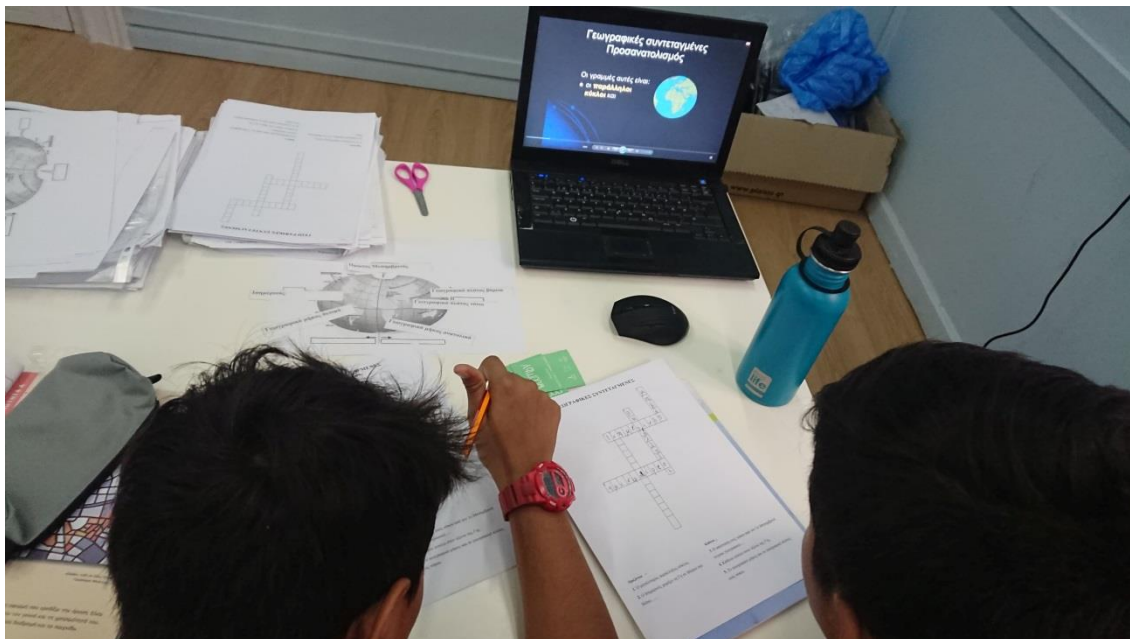




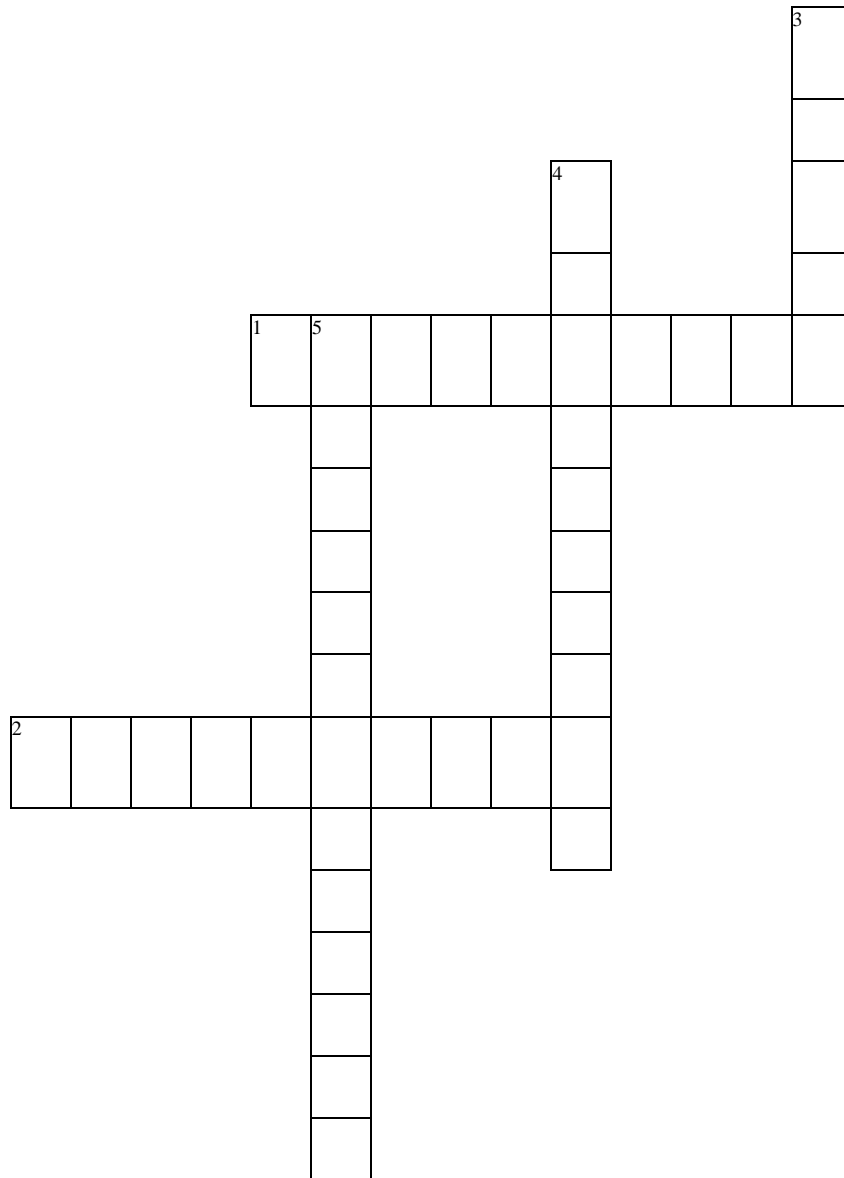
3^η Δραστηριότητα (10')

Σταυρόλεξο

Τους δίνουμε το φύλλο εργασίας με τις ασκήσεις και τους αφήνουμε να συμπληρώσουν το σταυρόλεξο. Έπειτα ελέγχουμε όλοι μαζί γράφοντας τις σωστές λέξεις στον πίνακα ενώ παράλληλα μπορούμε να χρησιμοποιούμε την εικόνα της 2^{ης} Δραστηριότητας.



ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΕΣ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΕΣ



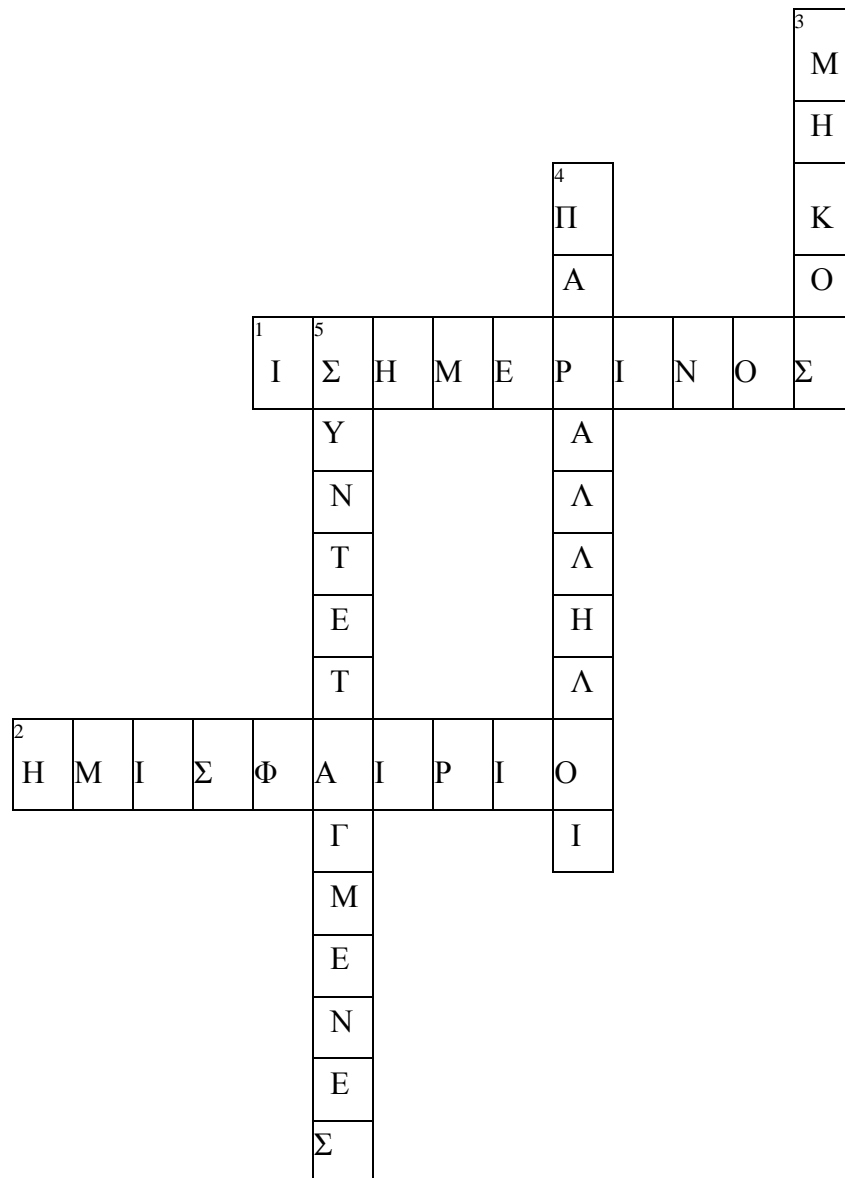
Οριζόντια →

1. Ο μεγαλύτερος παράλληλος κύκλος.
2. Ο Ισημερινός χωρίζει τη Γη σε Βόρειο και Νότιο.....

Κάθετα ↓

3. Η απόσταση ενός τόπου από τον 1ο Μεσημβρινό λέγεται γεωγραφικό.....
4. Κάθετοι κύκλοι στον άξονα της Γης.
5. Το γεωγραφικό μήκος και το γεωγραφικό πλάτος ενός τόπου.

ΛΥΣΗ:



4^η Δραστηριότητα (10'-15')

Συνεχίζουμε με τις υπόλοιπες ασκήσεις από το φύλλο εργασίας:

1. Συμπληρώνω τα κενά με τα παρακάτω ρήματα στο σωστό πρόσωπο:

περνάω, προσδιορίζομαι, ενώνω, δείχνω, χωρίζω, ονομάζομαι, βρίσκομαι

1. Ο παράλληλος _____ πόσο βόρεια ή πόσο νότια _____ ένας τόπος από τον Ισημερινό.
2. Με την βοήθεια των παράλληλων _____ το γεωγραφικό πλάτος ενός τόπου.
3. Οι μεσημβρινοί _____ τον έναν πόλο με τον άλλον.
4. Ο μεσημβρινός που _____ από το βασιλικό αστεροσκοπείο του Γκρίνουιτς κοντά στο Λονδίνο, είναι ο Πρώτος Μεσημβρινός.

5. Ο μεγαλύτερος παράλληλος που _____ την Γη σε δύο ημισφαίρια λέγεται Ισημερινός.

6. Συντεταγμένες _____ το γεωγραφικό μήκος και το γεωγραφικό πλάτος ενός τόπου.

2. Βάζω τα παραπάνω ρήματα στη σωστή κατηγορία και συμπληρώνω όλα τα πρόσωπα:

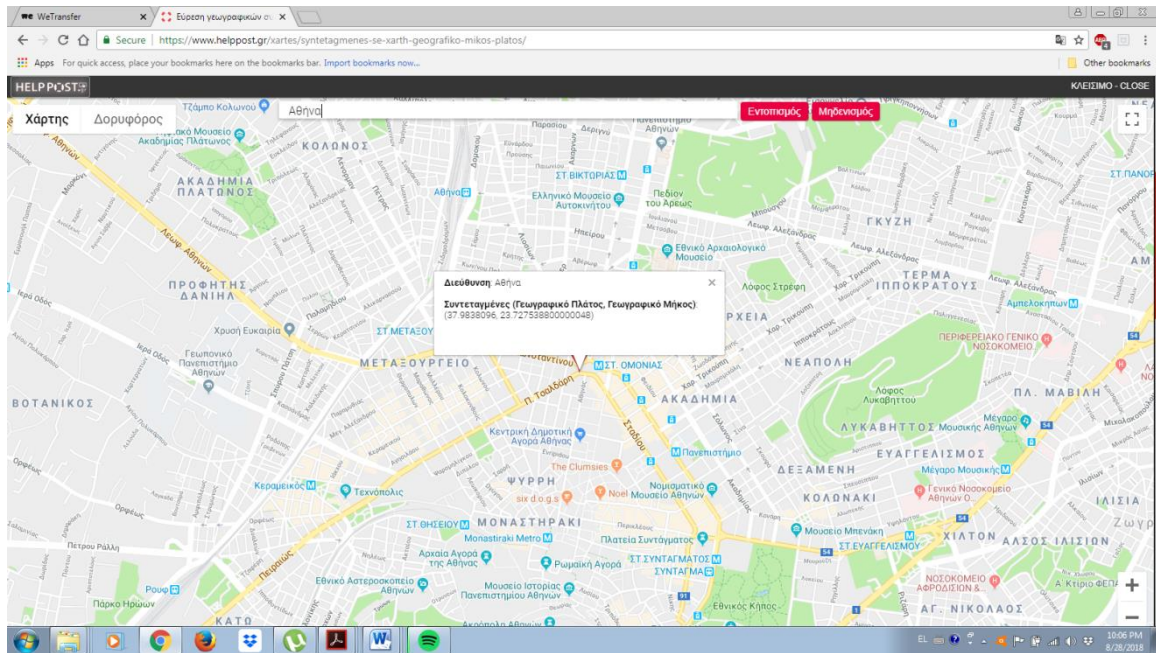
	-ω	-ω	-ω
εγώ			
εσύ			
αυτός αυτή αυτό			
εμείς			
εσείς			
αυτοί αυτές αυτά			

	-άω/-ώ	-ομαι	-ομαι	-ομαι
εγώ				
εσύ				
αυτός αυτή αυτό				

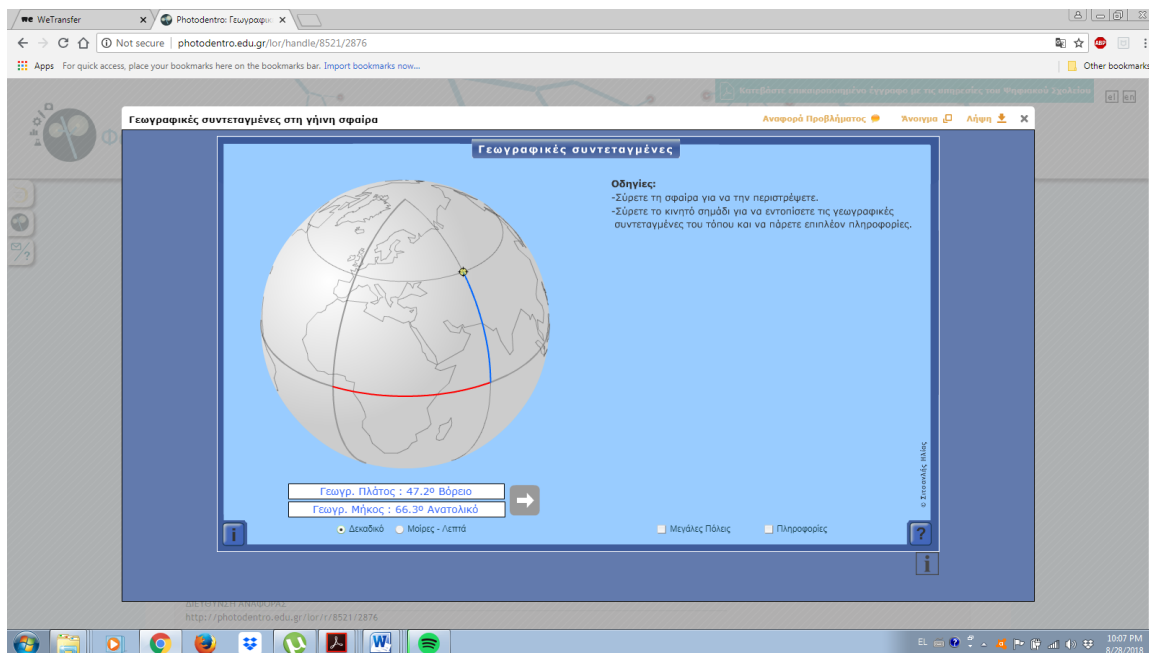
εμείς				
εσείς				
αυτοί αυτές αυτά				

5^η Δραστηριότητα (10'-15')

Μπαίνουμε στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα <https://www.helppost.gr/xartes/syntetagmenes-se-xarth-geografiko-mikos- platos/> , ώστε να βρούμε τις συντεταγμένες από διάφορους τόπους.



Μπορούμε να αρχίσουμε από την πόλη στην οποία βρισκόμαστε (π.χ. Αθήνα). Να δείξουμε πού βλέπουμε τις συντεταγμένες και να θυμίσουμε και την ναυμαχία. Έπειτα, μπορούμε να βρούμε τις συντεταγμένες των πόλεων από τις οποίες κατάγονται οι μαθητές μας. Αυτό μπορεί να γίνει σε μορφή παιχνιδιού ανά δύο και μετά να τις παρουσιάσουν στην τάξη. Μπορεί να γίνει μάλιστα συνδυασμός με τη σελίδα από το φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/lor/handle/8521/2876>.



Σε αυτήν την περίπτωση αφού έχουν βρεθεί οι ακριβείς συντεταγμένες με την πρώτη εφαρμογή, τις σημειώνουν κι έπειτα πάνε στο φωτόδεντρο και μετακινώντας τη σφαίρα προσπαθούν να καταφέρουν να φτάσουν στο κατάλληλο πλάτος και μήκος και να βρουν που βρίσκεται το μέρος που ψάχνουν. Είναι δηλαδή η ακριβώς αντίστροφη διαδικασία.

Ο διδάσκων μπορεί να κρίνει αναλόγως τις ανάγκες ποια από τις δραστηριότητες θα βοηθούσε περισσότερο να γίνει άσκηση για το σπίτι.



3.4.3. Διδακτικό σενάριο – Μαθηματικά

Από την ύλη των Μαθηματικών της Α΄ Γυμνασίου επιλέχτηκε η ενότητα Κεφάλαιο 1^ο – Οι φυσικοί αριθμοί και πιο συγκεκριμένα η υποενότητα 1.2. Πρόσθεση, αφαίρεση και

πολλαπλασιασμός φυσικών αριθμών. Η αλήθεια είναι ότι στην ύλη των Μαθηματικών της Α΄ Γυμνασίου σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (2017:1, 2)²⁹ για το σχολικό έτος 2017-18, η υποενότητα αυτή είναι εκτός ύλης. Παρ' όλα αυτά, στο ίδιο έγγραφο (2017:4) στις οδηγίες διδασκαλίας αναφέρεται ότι κρίνεται σκόπιμο πριν την διδασκαλία των §1.4 και §1.5 να διατεθούν 3 ώρες για την διδασκαλία των παραγράφων 1.1. Φυσικοί αριθμοί – Διάταξη Φυσικών - Στρογγυλοποίηση και 1.2. Πρόσθεση, αφαίρεση και πολλαπλασιασμός φυσικών αριθμών, έτσι ώστε να γίνει ομαλότερα η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα για τους ΑΑ πρόσφυγες που τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα και ενδεχομένως να υπήρχε και μία μεγάλη παύση στην εκπαιδευτική τους πορεία, οι ενότητες αυτές θεωρούνται απαραίτητες. Αυτό συμβαίνει, επειδή και οι ίδιοι οι διδάσκοντες πρέπει να διερευνήσουν τι είδους γνώσεις κατέχουν οι μαθητές τους. Είναι πιθανό ήδη να γνωρίζουν καλά τις πράξεις στην μητρική τους, πράγμα που θα διευκολύνει πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα και να τις γνωρίζουν καλά κρίνεται απαραίτητο να μάθουν την ορολογία στην ελληνική γλώσσα, ώστε να αποτελέσει βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων τους. Από την άλλη υπάρχει και η πιθανότητα να μην γνωρίζουν καλά ή και καθόλου κάποιες απλές πράξεις. Σε αυτήν την περίπτωση γίνεται διδασκαλία και των πράξεων και της γλώσσας σε συνδυασμό. Έρχονται, έτσι, σε πρώτη επαφή και δίνονται επεξηγήσεις για οποιαδήποτε απορία. Γενικότερα, θεωρείται πολύ σημαντική βάση η γνώση της πρόσθεσης, της αφαίρεσης και του πολλαπλασιασμού φυσικών αριθμών για να μπορέσουν να συνεχίσουν την ύλη της Α΄ Γυμνασίου.

Σύμφωνα με τον Τύπα Γ., σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και την Ντάφου Ε., στο «Τα Μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα Νέα Διδακτικά Εγχειρίδια»³⁰ (σελ. 1) βασικός σκοπός της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι η απόκτηση της μαθηματικής σκέψης και η καλλιέργεια του μαθηματικού εγγραμματισμού, της ικανότητας δηλαδή του μαθητή να εφαρμόζει μαθηματικές γνώσεις, μεθόδους και διαδικασίες σε προβλήματα της καθημερινής ζωής. Η μαθηματική εκπαίδευση ασκεί τον μαθητή στην κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία, μέσα από την επινόηση εναλλακτικών στρατηγικών δράσης κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.

²⁹ Προσβάσιμο σε:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/164264_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F_2017_18_v3_signed.pdf

³⁰ Προσβάσιμο σε:

http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf

Στο παρακάτω σενάριο έγινε χρήση των 4Cs, σύμφωνα με την μέθοδο CLIL:

1C. *Περιεχόμενο*: το περιεχόμενο είναι τα Μαθηματικά και πιο συγκεκριμένα η θεματική ενότητα πρόσθεση, αφαίρεση και πολλαπλασιασμός φυσικών αριθμών.

2C. *Επικοινωνία*: αναφορά σε μαθηματικούς όρους και έννοιες που χρησιμοποιούνται στα Μαθηματικά κατά την διάρκεια του μαθήματος.

3C. *Επίγνωση*: αναπτύσσεται η μαθηματική αντίληψη, οι βασικές μαθηματικές δεξιότητες της πρόσθεσης, αφαίρεσης και πολλαπλασιασμού.

4C. *Πολιτισμός*: τα μαθηματικά είναι ένας κώδικας, μια γλώσσα παγκόσμια ανεξαρτήτως γλώσσας και καταγωγής. Γίνεται, λοιπόν, αναγνώριση της χρήσης των συμβόλων που είναι ίδια και μπορεί να γίνει και αναφορά των εννοιών στην μητρική γλώσσα των μαθητών.

Βασικά Στοιχεία Σεναρίου

Μάθημα	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ, Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (Ημερησίου και Εσπερινού Γυμνασίου)
Κεφάλαιο	1.2. Πρόσθεση, αφαίρεση και πολλαπλασιασμός φυσικών αριθμών
Εκτιμώμενη Χρονική Διάρκεια	2 Διδακτικές ώρες
Ομάδα-στόχος	Ανήλικοι έφηβοι μαθητές πρόσφυγες (12-15 χρονών)
Αριθμός μαθητών	Προτείνεται να μην είναι παραπάνω από 15 άτομα
Επίπεδο Ελληνομάθειας	A2
Στόχοι γνωστικού αντικειμένου (με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)	<ul style="list-style-type: none"> - Οικοδόμηση βασικών μαθηματικών εννοιών της πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού - Αναγνώριση και σύνδεση συμβόλων («+», «-», «x») με τις αντίστοιχες πράξεις - Κατανόηση των πράξεων και σύνδεση με την καθημερινή ζωή - Καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά - Επίλυση προβλημάτων - Αποδοχή και διαχείριση λάθους
Γλωσσικοί Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> - Λεξιλόγιο σχετικό με τις μαθηματικές πράξεις της πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού - Λεξιλόγιο σχετικό με σχολικά είδη

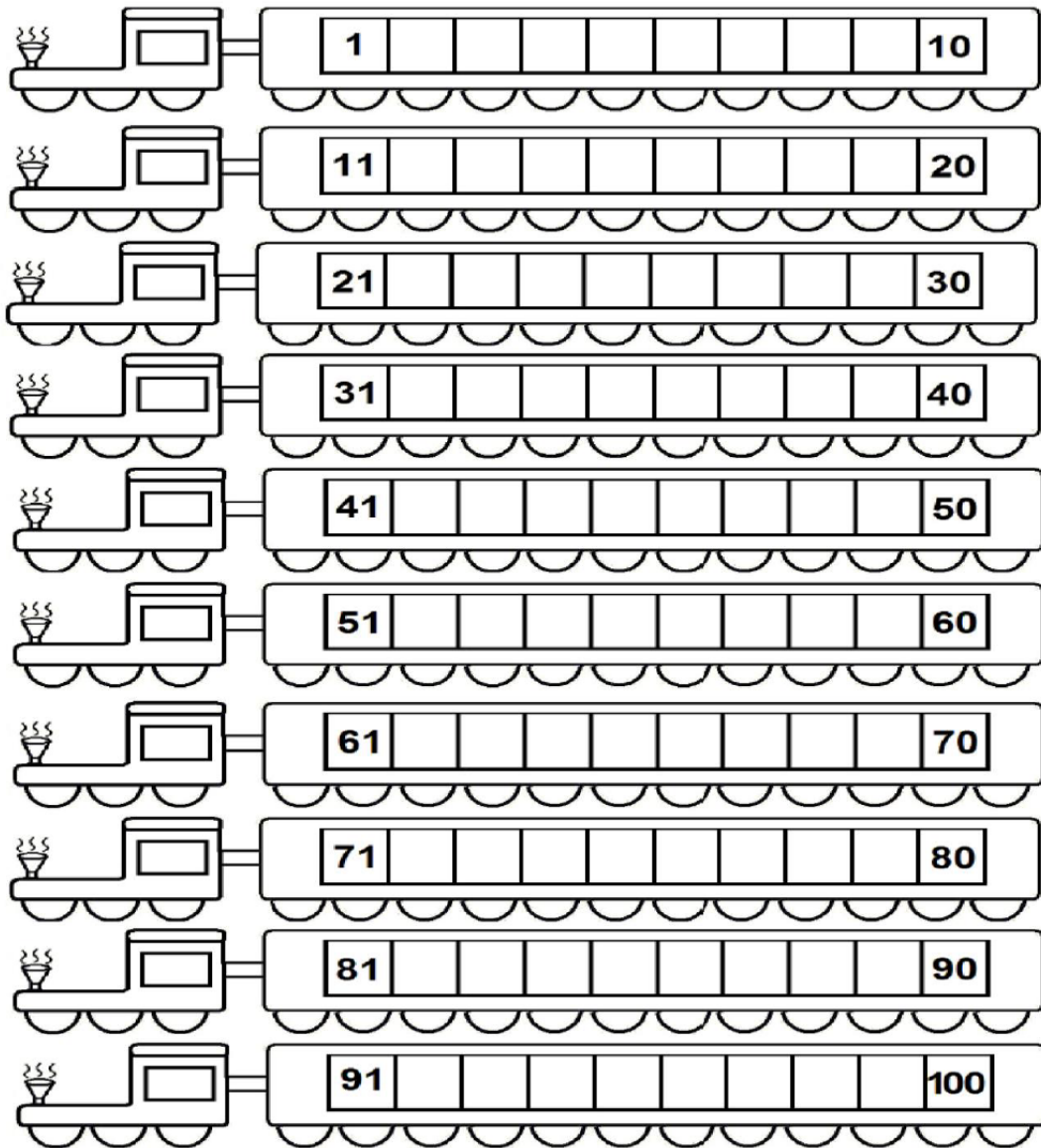
	<ul style="list-style-type: none"> - Λεξικογραμματικές φράσεις σε εκφωνήσεις προβλημάτων - Αντιστοιχία άρθρων (ο, η, το) και ουσιαστικών - Ενικός & πληθυντικός ουσιαστικών - Αόριστος α' συζυγίας (ρημάτων σε –ω) - Αόριστος ανώμαλων ρημάτων (βλέπω, τρώω, πηγαίνω)
Άλλου είδους στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> - Ενίσχυση αυτοπεποίθησης ως προς τη γλώσσα-στόχο - Να αυξηθούν τα κίνητρα μάθησης - Να ενισχυθεί το αίσθημα της συνεργασίας και της ομάδας - Αίσθηση της ανακάλυψης της μαθηματικής γνώσης
Υλικά – Μέσα	<ul style="list-style-type: none"> - Φύλλα εργασίας από το http://emathima.gr/wp-content/uploads/2014/02/2907b1f30a891f89dcbdb6a549aa8ba5f.pdf - Φύλλο εργασίας με ασκήσεις και προβλήματα - Μπάλα - Κάρτες – αριθμοί - 1 κουτί - Κάρτες-σύμβολα πράξεων & κάρτες πράξεων - Κάρτες - πράξεις
Εμπλεκόμενες δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> - Ανάγνωση - προφορά - Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου - Κατανόηση προφορικού λόγου

1^η Διδακτική ώρα

1^η Δραστηριότητα (5' - 10')

Γράφουμε στον πίνακα τη λέξη ΑΡΙΘΜΟΣ = ΦΥΣΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ κι εξηγούμε πολύ απλά ότι στα Μαθηματικά πολλές φορές λέμε τη φράση «φυσικός αριθμός» αντί για σκέτο αριθμός. Δίνουμε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με αριθμούς. Οι αριθμοί είναι στη σειρά αλλά κάποιοι λείπουν. Πρέπει να γράψουν τους αριθμούς που λείπουν. Όταν τελειώσουν ανταλλάζουν τα φύλλα εργασίας με τον διπλανό τους και κοιτάνε να δουν αν υπάρχει κάποιο λάθος. Σε αυτήν την δραστηριότητα μπορούμε να αναφερθούμε στο γεγονός ότι μπορεί οι αριθμοί σε πολλές χώρες στον κόσμο να είναι ίδιοι αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις όπως τα αραβικά που δεν είναι. Αν έχουμε αραβόφωνο στην τάξη μπορεί να μας γράψει τους αριθμούς από το 1-10, ώστε να αντιληφθούμε τη διαφορά.

ΑΡΙΘΜΟΙ 1-100



31

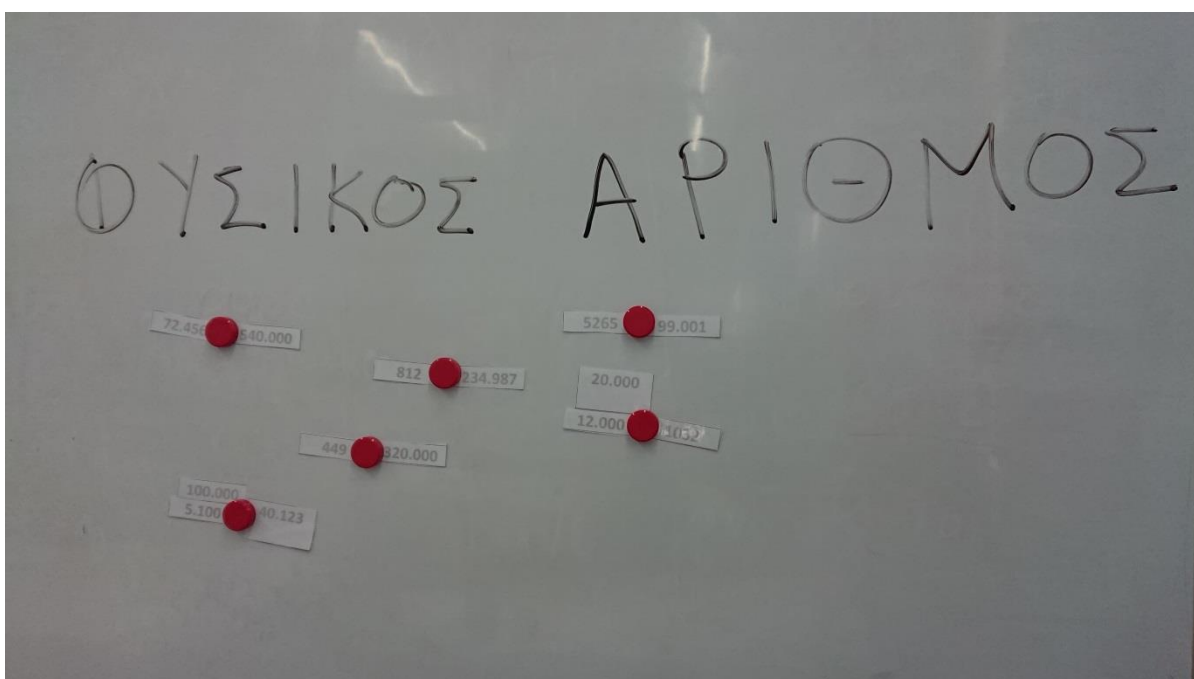
Δραστηριότητα 2^η (10'-15')

Βάζουμε τους μαθητές σε κύκλο. Κρατάμε μία μπάλα και αρχίζουμε να μετράμε από το 1. Σε όποιον την πετάμε πρέπει να πει το επόμενο νούμερο που είναι στη σειρά (το 2 στην προκειμένη). Κάθε φορά που κάποιος παίρνει την μπάλα και λέει τον σωστό αριθμό την πετάει σε κάποιον άλλον ο οποίος πρέπει να κάνει το ίδιο. Μετράμε στα ελληνικά μέχρι

³¹ Το φύλλο εργασίας είναι από το [emathima.gr](http://emathima.gr/wp-content/uploads/2014/02/2907b1f30a891f89dcbd6a549aa8ba5f.pdf). Προσβάσιμο σε: <http://emathima.gr/wp-content/uploads/2014/02/2907b1f30a891f89dcbd6a549aa8ba5f.pdf>

το 100 με ταχύ ρυθμό. Τέτοιου είδους δραστηριότητες αρέσουν γιατί αισθάνονται ότι παίζουν, ενώ παράλληλα μαθαίνουν.

Μόλις τελειώσουμε μπαίνουμε σε μια σειρά και δίνω στον καθένα κάρτες με αριθμούς μεγαλύτερους: 200, 300, 400 κλπ. Ο καθένας πρέπει να πει δυνατά τον αριθμό που έχει στην κάρτα. Όταν τον πει σωστά πρέπει να βάλει την κάρτα σε ένα κουτί που είτε βρίσκεται σε ένα εμφανές σημείο, είτε το κρατάει ο διδάσκων και να κάτσει στην θέση του. Αναλόγως με τον αριθμό ατόμων δίνουμε περισσότερες κάρτες. Δεν είναι απαραίτητο να τις χρησιμοποιήσουμε όλες. Δίνουμε έμφαση στην σωστή άρθρωση, στην προφορά των αριθμών. Εναλλακτικά μπορούμε όταν κάποιος λέει έναν αριθμό να τον επαναλαμβάνει όλη η ομάδα εν χορώ.



Ενδεικτικά κάρτες-αριθμοί:

200	300	400	500
600	700	800	900
1000	2000	3000	4000
5000	6000	7000	8000
9000	10.000	20.000	30.000
40.000	50.000	60.000	70.000

80.000	90.000	100.000
---------------	---------------	----------------

200.000	300.000
----------------	----------------

400.000	500.000	600.000
700.000	800.000	900.000
1.000.000		

Δραστηριότητα 3^η (15')

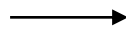
Σε αυτήν την δραστηριότητα προσαρμόσαμε μία ιδέα από την Διδακτική Πρόταση της Σοφίας Κολοσίδου (2016:86-87). Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των δύο. Δίνουμε σε κάθε ομάδα κάρτες δύο διαφορετικών κατηγοριών. Η μία κατηγορία καρτών έχει τα σύμβολα «+», «-», «x» από τη μία όψη και την αντίστοιχη λέξη «και», «πλην», «ίσον» από την άλλη όψη. Η άλλη κατηγορία καρτών έχει την ονομασία της πράξης: πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός. Σκοπός είναι να συνδυάσουν το σύμβολο με την αντίστοιχη πράξη. Ένα από τα ζευγάρια σηκώνεται και σε μέρος που μπορούν όλοι να δουν, κρατάνε τις κάρτες έτσι ώστε ο ένας να κρατά το σύμβολο και ο άλλος την σωστή λέξη-πράξη και την διαβάζουν. Ο διδάσκων κινείται μέσα στον χώρο, ώστε να επιβεβαιώσει ότι όλοι κατανόησαν και έχουν κάνει σωστά την αντιστοίχιση.



Χ**επί****Πολλαπλα
-σιασμός****=****ίσον**

Έπειτα, τους δίνουμε καρτέλες με διάφορες πράξεις. Σκοπός από τη μία είναι να βρουν το αποτέλεσμα και να βάλουν την κάθε κάρτα-πράξη δίπλα στην κάρτα με την αντίστοιχη λέξη-πράξη (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός). Στο τέλος, διαβάζουμε όλοι μαζί τους αριθμούς και την πράξη (π.χ. εκατόν πενήντα επτά «157» και τριάντα τρία «33», εκατόν ενενήντα «190», πρόσθεση). Ρωτάμε πώς είναι οι πράξεις και στις μητρικές τους γλώσσες και ζητάμε να τις γράψουν σε κενές καρτέλες που τους δίνουμε, ώστε να τις βάλουν δίπλα στις αντίστοιχες ελληνικές.

ΚΕΝΗ ΚΑΡΤΑ

Πρόσθεση

Ενδεικτικά, από το σχολικό βιβλίο σελ. 18, άσκηση 5:

$$157 + 33 =$$

$$785 - 323 =$$

$$23 \times 10 =$$

κλπ.

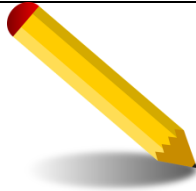





Δραστηριότητα 4^η (20´)















Μοιράζουμε φύλλο εργασίας με πρόβλημα το οποίο πρέπει να επιλύσουν οι μαθητές μας. Το πρόβλημα είναι η άσκηση 8, σελ. 18 του σχολικού βιβλίου προσαρμοσμένο και εμπλουτισμένο με εικόνες:

Άσκηση 1:

Πρόβλημα 1: Το σχολείο άρχισε! Αγοράσαμε διάφορα σχολικά είδη που κόστιζαν: 156 €, 30 €, 38 €, 369 €, 432 €. Πόσα χρήματα πληρώσαμε;

Τα σχολικά είδη:

I	IIII
 το μολύβι	 τα μολύβια
 η τσάντ _____	 οι τσάντ _____
 ο _____	 οι _____

 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
 <p>_____</p>	 <p>_____</p>

Στην άσκηση αυτή οι μαθητές καταρχάς πρέπει να συμπληρώσουν τις λέξεις και να σχηματίσουν τον ενικό και τον πληθυντικό. Έπειτα, πρέπει να κάνουν την κατάλληλη πράξη ώστε να βρουν το ζητούμενο του προβλήματος.

Άσκηση 2: Στην εκφώνηση του Προβλήματος 1, υπάρχουν 3 υπογραμμισμένα ρήματα.

Ποια είναι αυτά; 1. _____ 2. _____ 3. _____

Μιλάμε για το πριν □ το τώρα □ το μετά □;

Βάζω το κάθε ρήμα εκεί που πρέπει (πριν, τώρα, μετά) και γράφω στο ίδιο πρόσωπο για τα άλλα (πριν, τώρα, μετά):



ΠΡΙΝ	ΤΩΡΑ	ΜΕΤΑ
<u>ΑΟΡΙΣΤΟΣ</u>	<u>ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ</u>	<u>ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ</u>
π.χ. διάβα <u>σε</u> _ς	διαβά <u>ζ</u> _{εις}	(θα)διαβά <u>σ</u> _{εις}
1. _____	_____	_____
2. _____	_____	_____
3. _____	_____	_____

Άσκηση 3: Γράφω την ίδια ιστορία στο χτες:

Τον Σεπτέμβριο **αρχίζει** το σχολείο. **Αγοράζω** μολύβια, τετράδια, τσάντα και πολλά άλλα! **Πηγαίνω** κάθε μέρα σχολείο και όταν **γυρίζω** σπίτι, **τρώω**. Μετά **διαβάζω** πολύ. **Γράφω** ασκήσεις για τα μαθηματικά και την ιστορία. **Διαβάζω** Γεωγραφία και Ελληνικά. Τέλος, **βλέπω** ταινία και **τρώω** πάλι....!

Ξαναγράφω τι έκανα χτες:

Τον Σεπτέμβριο _____ το σχολείο. Α _____ μολύβια, τετράδια, τσάντα και πολλά άλλα! Π _____ χτες σχολείο και όταν _____ σπίτι, _____ . Μετά _____ πολύ. _____ ασκήσεις για τα μαθηματικά και την ιστορία. _____ Γεωγραφία και Ελληνικά. Τέλος, _____ ταινία και _____ πάλι....!

Η άσκηση 2 μπορεί να είναι για το σπίτι. Επίσης, για το σπίτι μπορεί να μπει η άσκηση 9. από το σχολικό βιβλίο σελ. 18. Καλό είναι να διαβαστεί η εκφώνηση για να βεβαιωθούμε ότι καταλαβαίνουν οι μαθητές το λεξιλόγιο και το τι πρέπει να κάνουν.

2^η Διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 1^η (10´)

Γίνεται μια επανάληψη του προηγούμενου μαθήματος με ερωταπαντήσεις κι ελέγχουμε την άσκηση και το πρόβλημα. Μπορεί κάποιος μαθητής να λύσει το πρόβλημα στον πίνακα, να το συζητήσουμε όλοι μαζί και να λύσουμε απορίες, και το ίδιο να γίνει με την γραμματική άσκηση από άλλον μαθητή.

Δραστηριότητα 2^η (10´-15´)

Δίνουμε ένα φύλλο εργασίας με απλές ασκήσεις πρόσθεσης, αφαίρεσης και πολλαπλασιασμού. Δίνουμε λίγο χρόνο και μόλις τελειώσουν, σε ομάδες των δύο ή των τριών συγκρίνουν τα αποτελέσματά τους και σε περίπτωση διαφοράς συζητάνε το γιατί. Ο διδάσκων εντωμεταξύ κυκλοφορεί μέσα στον χώρο παρατηρεί και βοηθάει όπου κρίνει απαραίτητο. Είναι καλό να προωθείται η ελληνική ως γλώσσα συνεργασίας αλλά όχι υποχρεωτικά, ώστε να υπάρχει σεβασμός απέναντι στην ταυτότητα των μαθητών και να νιώθουν ελεύθεροι να εκφράζονται σε όποια γλώσσα επιθυμούν ιδιαίτερα όταν ο διδακτικός στόχος δεν είναι γλωσσικός.

Λύνω τις πράξεις!

Πρόσθεση	Αφαίρεση	Πολλαπλασιασμός
$28 + 53 =$ <input type="text"/>	$87 - 13 =$ <input type="text"/>	$25 \times 4 =$ <input type="text"/>
$16 + 19 =$ <input type="text"/>	$43 - 6 =$ <input type="text"/>	$56 \times 100 =$ <input type="text"/>
$257 + 452 =$ <input type="text"/>	$472 - 163 =$ <input type="text"/>	$12 \times 98 =$ <input type="text"/>
$838 + 367 =$ <input type="text"/>	$987 - 244 =$ <input type="text"/>	$65 \times 18 =$ <input type="text"/>

Δραστηριότητα 3^η (10´)

Σε αυτήν την δραστηριότητα έχουμε καρτέλες-αριθμούς και καρτέλες-σύμβολα (βλ. 1^η Διδακτική ώρα, 3^η Δραστηριότητα). Σηκώνουμε στη σειρά πέντε μαθητές. Δίνουμε σε έναν μαθητή μία καρτέλα-αριθμό, σε έναν το σύμβολο της πρόσθεσης «+», σε έναν

άλλον άλλη καρτέλα-αριθμό, στον άλλον το σύμβολο ίσον «=» και τέλος τον αριθμό που αποτελεί το άθροισμα. Στόχος είναι οι μαθητές να μπουν στη σωστή σειρά. Διαβάζουμε την πράξη και ο διδάσκων εξηγεί ότι ο τελευταίος αριθμός ονομάζεται **άθροισμα**, το γράφει στον πίνακα και δίνει μια νέα καρτέλα που γράφει **άθροισμα** στον μαθητή που κρατά τον αριθμό που αποτελεί το άθροισμα. Το ίδιο γίνεται με άλλους μαθητές με την αφαίρεση, όπου εκεί ο τελευταίος αριθμός ονομάζεται **διαφορά** και τέλος με τον πολλαπλασιασμό, όπου ο αριθμός ονομάζεται **γινόμενο**.

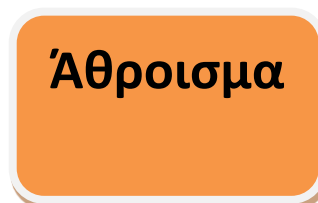
Ενδεικτικά καρτέλες-αριθμοί:



Σκοπός είναι με πέντε μαθητές να σχηματιστεί το εξής:



1^{ος} μαθητής – 2^{ος} μαθητής – 3^{ος} μαθητής – 4^{ος} μαθητής – 5^{ος} μαθητής



5^{ος} μαθητής



Δραστηριότητα 4^η

Δίνουμε φύλλο εργασίας με άσκηση λεξιλογική και μαθηματικά προβλήματα:

Άσκηση 1

Συμπληρώνω τα κενά με τις λέξεις στη σωστή μορφή:

πρόσθεση, διαφορά, πολλαπλασιασμός, πρόσθεση, γινόμενο, αφαίρεση, άθροισμα

1. Το αποτέλεσμα της αφαίρεσης λέγεται _____.
2. Η πράξη $140 + 32 = 172$ λέγεται _____ και το 172 είναι το _____.
3. Ο πολλαπλασιασμός 2×3 μας δίνει _____ το 6.
4. Σε αυτό το μάθημα είδαμε 3 πράξεις: 1. την _____, 2. την _____ και τον _____.

Άσκηση 2 – Πρόβλημα

Ο Ρεζά έχει 5 κουπόνια για ένα μαγαζί με ηλεκτρονικά είδη. Το κάθε κουπόνι κοστίζει 22 €. Θέλει να αγοράσει ένα κινητό που κάνει 150 €. Μπορεί να αγοράσει το κινητό; Αν όχι, πόσα χρήματα χρειάζεται ακόμη; Τι πράξεις πρέπει να κάνεις;

Λύση:

Τα 5 κουπόνια μαζί: _____ €. Η πράξη που έκανα ήταν _____.

Χρειάζεται ακόμα _____ €. Η πράξη που έκανα ήταν _____.

Το τμήμα μπορεί να συνεχίσει με ασκήσεις από το σχολικό βιβλίο σελ. 17, άσκηση 2. 3. 4.

5. και από το emathima για εξάσκηση στην αφαίρεση: <http://emathima.gr/wp-content/uploads/2014/07/cc139e1eb342f0d66f9504d3ea3cf465.pdf>

για εξάσκηση στον πολλαπλασιασμό: <http://emathima.gr/wp-content/uploads/2014/07/1ac3109333c67cbe8ae5873802340c6210.pdf>

για εξάσκηση στην πρόσθεση: <http://emathima.gr/wp-content/uploads/2014/07/33f91d48ebd92c68bfa0c82ff58ab221.pdf>

Αναλόγως την κρίση του διδάσκοντος και το τμήμα επιλέγονται ασκήσεις για το σπίτι. Στην 3^η διδακτική ώρα προτείνεται να διδαχτούν οι όροι και οι έννοιες της αντιμεταθετικής, προσεταιριστικής, και επιμεριστικής ιδιότητας. Αφού έχουν ήδη εξασκηθεί στις πράξεις, αυτό που θα τους δυσκολέψει ενδεχομένως να είναι το λεξιλόγιο.

3. 5. Συμπεράσματα

Η μέθοδος εκμάθησης της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο ή αλλιώς η μέθοδος CLIL, μια σχετικά νέα μέθοδος, είναι μία διττή εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία χρησιμοποιείται μία διαφορετική γλώσσα, πέραν της μητρικής, για την εκμάθηση και την διδασκαλία τόσο του περιεχομένου όσο και της δεύτερης γλώσσας. Η μέθοδος αυτή λόγω των σύγχρονων συνθηκών ζωής, των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών και των μετακινήσεων των πληθυσμών έχει γίνει αρκετά δημοφιλής και εφαρμόζεται σε αρκετά εκπαιδευτικά πλαίσια στην Ευρώπη, στην Αμερική και σε άλλες χώρες στον κόσμο. Η αλήθεια είναι ότι υπάρχουν πολλά είδη μοντέλων και πολλές εφαρμογές της μεθοδολογίας CLIL, γι' αυτό και πολλές φορές αναφέρεται ως όρος «ομπρέλα». Αναλόγως, λοιπόν, τις συνθήκες επιλέγεται η καταλληλότερη, συμπεριλαμβάνοντας τα 4Cs (Content – Περιεχόμενο, Communication – Επικοινωνία, Cognition – Επίγνωση, Culture – Πολιτισμός), τα οποία συνυπάρχουν κατά τον σχεδιασμό μίας ενότητας CLIL. Ο σχεδιασμός μιας ενότητας CLIL είναι αρκετά απαιτητικός και στην καλύτερη περίπτωση προϋποθέτει επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, συνεργασία διδασκόντων διαφορετικών επιστημονικών αντικειμένων, αλλά και βούληση από την μεριά όσων σχεδιάζουν τα αναλυτικά προγράμματα.

Η μέθοδος αυτή έχει εφαρμοστεί σε πλαίσια στα οποία οι μαθητές διδάσκονταν την μητρική τους γλώσσα κατά τα άλλα, ενώ σε μία ξένη γλώσσα διδάσκονταν κάποια επιστημονικά αντικείμενα. Στην περίπτωση των ΑΑ στην Ελλάδα, η περίπτωση δεν είναι αυτή. Οι ίδιοι οι μαθητές δεν διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα, ενώ βρίσκονται σε μία θέση από την οποία πρέπει να μάθουν την γλώσσα της χώρας-υποδοχής, παράλληλα με τα επιστημονικά αντικείμενα του σχολείου. Οι δυσκολίες αυξάνονται αν λάβουμε υπόψη ότι πολλοί μαθητές είτε είναι αναλφάβητοι, είτε είχαν ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αποχής από κάθε είδους εκπαιδευτικό πλαίσιο λόγω του προσφυγικού ταξιδιού. Έτσι, εκτός από την έλλειψη γνώσης της γλώσσας υπάρχει κι ένα κενό ως προς το γνωστικό υπόβαθρο. Ένα επιπλέον εμπόδιο της εφαρμογής της στην Ελλάδα είναι το γεγονός ότι δεν είναι πολύ δημοφιλής, δεν εντάσσεται σε αναλυτικά προγράμματα και το

μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκόντων δεν την γνωρίζει. Παρ'όλ'αυτά, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει μεμονωμένες προσπάθειες από εκπαιδευτικούς.

Στην συγκεκριμένη εργασία, λοιπόν, έγινε μια προσπάθεια προσαρμογής της μεθόδου, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί στην συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, από τη στιγμή που η ίδια η μέθοδος δίνει την δυνατότητα ευελιξίας. Επιλέχτηκε η soft CLIL η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στους γλωσσικούς στόχους, σε συνδυασμό, όμως, με τους γνωστικούς στόχους του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Με βάση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την έρευνα που διεξάχθει προτείνονται κάποια διδακτικά σενάρια τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν είτε στις Τάξεις Υποδοχής της τυπικής εκπαίδευσης, είτε στην μη τυπική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τα γλωσσικά ντους (CLIL showers) και η CLIL σε συγκεκριμένες ενότητες κάποιου σχολικού μαθήματος (modular model). Είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί ότι δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η μέθοδος σε μαθητές των οποίων το γλωσσικό επίπεδο είναι εντελώς αρχάριο. Είναι απαραίτητο αρχικά, να υπάρξει μία εντατική γλωσσική ενίσχυση, ώστε να φτάσουν οι μαθητές τουλάχιστον στο γλωσσικό επίπεδο A2, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς. Έτσι, σταδιακά θα μπορέσουν να ανταποκριθούν σε διδακτικά σενάρια βασισμένα στην μέθοδο CLIL.

Η μέθοδος CLIL είναι πλούσια σε μοντέλα και διδακτικούς τρόπους και εξαιρετικά βοηθητική για τους έφηβους, οι οποίοι παρακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα, αλλά δεν μιλούν την γλώσσα της χώρας-υποδοχής. Όμως, είναι μία μέθοδος η οποία απαιτεί να την γνωρίσει κανείς για να μπορέσει να την εφαρμόσει πετυχημένα. Δεν αρκεί, δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός μόνος του να την μελετήσει και να σχεδιάσει τα μαθήματά του. Ο χρόνος που θα χρειαστεί θα είναι πέρα των δυνατοτήτων του. Επίσης, είναι απαραίτητο να υπάρχει στήριξη από το σύστημα όσον αφορά στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Ένας εκπαιδευτικός μόνος του δεν μπορεί να κάνει πολλά. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα θα χρειαστεί να επιμορφώσει τους διδάσκοντες για την μέθοδο αυτή, ώστε να την κατανοήσουν και να μπορέσουν να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά. Από την άλλη χρειάζεται επιμόρφωση και για την συγκεκριμένη ομάδα-στόχο η οποία έχει ιδιαιτερότητες και είναι μία από τις πιο ευάλωτες ομάδες της κοινωνίας. Επίσης, κρίνεται σημαντικό να δοθεί στους διδάσκοντες, υποστηρικτικό υλικό σχετικό με την ύλη του σχολικού προγράμματος σπουδών σε συνδυασμό με την μέθοδο CLIL.

Ο κόσμος αλλάζει διαρκώς και από ότι φαίνεται η κινητικότητα και η μίξη πληθυσμών είναι μία πραγματικότητα. Η εκπαίδευση πρωτίστως πρέπει να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις, ώστε να μπορέσει να προετοιμάσει τους νέους

ανθρώπους για την κοινωνία με τα απαραίτητα προσόντα. Ίσως, η μέθοδος CLIL να αποτελεί ένα βοηθητικό εργαλείο προς αυτήν την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνογλωσση

- Δημητρακόπουλος Π. (2009). *Η Μέθοδος Content and Language Integrated Learning* στην διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό (*Συνδυασμένη Εκμάθηση Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας)*. Στο 18^ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη: Monochromia Publishing
[http://www.enl.auth.gr/symposium18/papers/44_Dimitrakopoulos.pdf]
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2018). *Επικαιροποιημένη κατάσταση: Ασυνόδετα Ανήλικα (Α.Α.) στην Ελλάδα*
[<https://data2.unhcr.org/es/documents/download/62344>]
- Ένωση Περιφερειών Ελλάδας, Κείμενο για την Έρευνα σε Πρόσφυγες, (χ.χ.)
[<https://www.enpe.gr/attachments/article/249/%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CF%83%CE%B5%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B5%CF%82.%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF.pdf>]
- Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αθήνα
[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Proshfygon_YRPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf]
- Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (2016). *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αθήνα
[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Proshfygon_YRPETH_Full_Report_June_2016__update.pdf]
- Ζάγκα Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από την θεωρία στην πράξη*. Εκδ. Βάνιας. Θεσσαλονίκη
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Κεσίδου Α., Μαθθαίουδάκη Μ., Πουλίου Α. (χ.χ.). *Πράξη: «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»*, Παραδοτέο: 1.3.1. ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕ ΤΟ ΥΠΑΡΧΟΝ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΣΩ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΙΚΕΙΜΕΝΩΝ. Υπουργείο

- Κολοσίδου Σ. (2016). *Η μέθοδος CLIL: Διδακτική Πρόταση για το μάθημα των Μαθηματικών*. σε: Γαβριηλίδου Σ., Γκαϊναρτζή Α., Μάρκου Ε., Τσοκαλίδου Ρ. (επιμ.), 3^ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση, Πρακτικά Συνεδρίου, 30-31 Μαΐου 2014, σελ. 81-95, ΤΕΠΑΕ-Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ & Πολύδρομο. Θεσσαλονίκη
[https://www.researchgate.net/publication/303913250_Proceedings_of_the_3rd_Crossroads_of_Languages_and_Cultures_Issues_of_BiMultilingualism_Translanguaging_and_Language_Policies_in_Education]
- Κοντοδήμα Ε. (2017). *Μια ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων σήμερα*. [<http://www.avgi.gr/article/10839/8012927/mia-matia-sten-ekpaideuse-ton-prosphygon-semera>]
- Οικονόμου Κ. (2013). *Εφαρμογές CLIL στο ελληνικό σχολείο: επισημάνσεις από την διδασκαλία σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 1, Τεύχος 2: 122-135
[http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_7.pdf]
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε.-Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Volume 4. Number 1, 2008/Section one.
[<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>]
- Παύλου Π., Ιωάννου-Γεωργίου Σ. (2008). *Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου*, 10^ο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008, 645-655 [http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i8.pdf]
- Συνήγορος του Πολίτη (2017). *Ετήσια Έκθεση*. [<https://www.synigoros.gr/resources/ee2016-00-stp.pdf>]
- Τύπας Γ. και Ντάφου Ε. (χ.χ.). *Α) Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αξιολόγηση στα Μαθηματικά* σε: Τύπας Γ., Σύμβουλος του Π.Ι. *Τα Μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα Νέα Διδακτικά Εγχειρίδια*. [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf]

Ξενόγλωσση

- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα. Εκδ. Μεταίχμιο
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge
- Cummins J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα. Εκδ. Gutenberg
- Cummins J. (2008). *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, σε: Hornberger, N.H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. New York: Springer Science + Business Media LLC, σελ. 71-83. [<https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-0-387-30424-3%2F1.pdf>]
- Dalton-Puffer C. (2011). *Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31:182-204 [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/dalton-puffer_content_and_language_integrated_learning_from_practice_to_principles.pdf]
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussel: European Comission. Eurydice, 2006. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf]
- Gabillon Z., Rodica A. (2015). *Content and Language Integrated Learning: In Search of a Coherent Conceptual Framework*. The International Academic Forum (IAFOR). The European Conference on Language Learning (ECLL) 2015, Brighton, United Kingdom. pp. 311-324. The European Conference on Language Learning 2015: Official Conference Proceedings (ISSN: 2188-112X). [<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01199137/document>]
- Hanesová Dana, *History of CLIL*, σε: Pokrivčáková Silvia et al. (2015). *CLIL in Foreign Language Education, e-textbook for foreign language teachers*. Constantine the Philosopher University in Nitra, σελ. 7-16 [<http://www.klis.pf.ukf.sk/dokumenty/CLIL/etextbook%20CLIL%20in%20FLE%20-%20final.pdf>]
- Ingleby D. (2005). *Forced Migration and Mental Health: Rethinking the Care Refugees and Displaced Persons*. NY: Springer
- Šulistová J. (2013). *The Content and Language Integrated Learning Approach in Use*. Στο: *Acta Technologica Dubnicae volume 3, 2013, issue 2*

[<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/atd.2013.3.issue-2/atd-2015-0018/atd-2015-0018.pdf>]

- Taylor A. (2017). *Syria's Students: Going to School in a War Zone*. The Atlantic [<https://www.theatlantic.com/photo/2017/11/syrias-students-going-to-school-in-a-war-zone/545474/>]

ΆΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

- CNN Greece (2017). *Ωραιόκαστρο: Ένταση έξω από σχολείο και διαμαρτυρία για τα προσφυγόπουλα*. [<https://www.cnn.gr/news/ellada/story/68360/oraiokastro-entasi-exo-apo-sxoleio-kai-diamartyria-gia-ta-prosfygo-poula-pic-vid>]
- Εφημερίδα των Συντακτών, *Ο υπόδικος Λαγός τραμπουκίζει σε Δημοτικό Σχολείο* (2017). [<http://www.efsyn.gr/arthro/o-ypodikos-lagos-tram-poykizei-se-dimotiko-sholeio>]
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες* [<http://www.greek-language.gr/certification/node/63.html>]
- Οδηγία 2011/95/ΕΕ [π.δ. 141/2013] [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/ELI/?eliuri=eli:dir:2011:95:oj>]
- Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Γυμνασίου για το «Νέο Σχολείο» (χ.χ.) [<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82/%CE%93%CE%B5%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>]
- Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη*», Αθήνα 2011 [http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf]
- Σύμβαση της Γενεύης [<https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf>]
- Παπαστυλιανού Δ. (2018). *Βίντεο με χρήση “utellstory”*. [<https://www.utellstory.com/viewstory/view/8d98bc0f4ba6799f21e41a3ff6fa7d2e>]
- UNESCO, Education and Literacy, General Information by country [Afghanistan <http://uis.unesco.org/country/AF>, Pakistan <http://uis.unesco.org/en/country/pk>]

- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [έγγραφο με θέμα:] «Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι ΖΕΠ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (2018)
[http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/2018_660_gd4_programma_sroudon_gia_didaskalia_tis_ellinikis_stis-ty_de.pdf]
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [έγγραφο με θέμα:] «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018» (2017)
[https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/164288_odigies_istoria_gymnasio_2017_18_v3_signed.pdf]
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [έγγραφο με θέμα:] «Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2017-2018» (2017)
[https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/164264_odigies_mathimatika_gymnasio_2017_18_v3_signed.pdf]
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [έγγραφο με θέμα:] «Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2017-18» (2017)
[https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/164292_odigies_fysikes_epist_gymnasio_2017_18_v3_signed.pdf]
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [έγγραφο με θέμα:] «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-18 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Β' Φάση» (2017)
[http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/zep_1.pdf]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ανώνυμο)

Ειδικότητα: _____

Φορέας: _____

Εργασία (εθελοντική ή επαγγελματική): _____

1. Πόσο καιρό διδάσκετε ελληνικά σε ανήλικους και ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες;
 λιγότερο από χρόνο 1-2 χρόνια 2-5 χρόνια πάνω από 5 χρόνια

2. Οι μαθητές παρακολουθούν τακτικά το μάθημα (έρχονται σχεδόν πάντα);

Ναι Όχι

Αν όχι, γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

- Δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε εκπαιδευτικό πλαίσιο
 Περιμένουν να μετακινηθούν σε άλλο μέρος ή άλλη χώρα
 Το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να τους στηρίξει
 Λόγω των τραυματικών εμπειριών δεν βρίσκονται σε καλή ψυχολογική κατάσταση
 Όλα τα παραπάνω
 Άλλο:.....
.....
.....

3. α. Περιγράψτε σύντομα το τμήμα σας (αριθμό ατόμων, γλωσσικό επίπεδο, ηλικία, φύλο, εθνικότητες, ΖΕΠ/ΔΥΕΠ κλπ.):

Αριθμός μαθητών:

Γλωσσικό επίπεδο:

Ηλικίες:

Φύλο:

Εθνικότητες:

Άλλο:.....
.....
.....

- β. Το τμήμα αποτελείται μόνο από μαθητές με προσφυγική καταγωγή ή και με μαθητές χωρίς προσφυγική καταγωγή;

.....
.....

4. Υπήρχε κάτι που σας έκανε εντύπωση στην ομάδα αυτή;

.....
.....
.....
.....

5. Υπήρχαν δυσκολίες στην διδασκαλία; Αν, ναι, ποιες ήταν; Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίσατε;

.....
.....
.....
.....
.....

6. Θεωρείτε ότι ήσασταν κατάλληλα προετοιμασμένος/η για την διδασκαλία σε ανήλικους και ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες μαθητές;

.....
.....
.....
.....
.....

7. Υπάρχει στήριξη από το πλαίσιο στο οποίο εργάζεστε (παροχή εκπαιδευτικού υλικού, ψυχολογική υποστήριξη, επιμορφώσεις κτλ.);

.....
.....
.....
.....
.....

8. Τι είδους εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείτε (διαδίκτυο, βιβλία, δημιουργία δικού σας υλικού κλπ.);

- Συγκεκριμένο εγχειρίδιο:
- Υλικό από το διαδίκτυο:
- Δημιουργία δικού μου υλικού.....
- Άλλο:.....

9. Ποιες είναι οι βασικότερες ανάγκες των ανήλικων προσφύγων κατά τη γνώμη σας; Να αριθμήσετε τα παρακάτω με σειρά προτεραιότητας 1-5 όπου το νούμερο 1 αντιστοιχεί στην σημαντικότερη ανάγκη κατά τη γνώμη σας:

- Να κατακτήσουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής (ελληνικά)
- Να είναι σε θέση να εξυπηρετούν τις ασπές καθημερινές ανάγκες τους
- Να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο
- Να αποκτήσουν μια κανονικότητα
- Να νιώσουν αποδεχτοί και μέρος μιας ομάδας
- Άλλο:

10. Τι θα λέγατε σε κάποιον/α που θα διδάξει ελληνικά για πρώτη φορά σε ανήλικους και ασυνόδετους ανήλικους πρόσφυγες; Γράψτε λίγα λόγια για την προσωπική σας εμπειρία:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Αν είχατε την δυνατότητα τι θα προτεινάτε σε όσους σχεδιάζουν αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα:

.....

.....

.....

.....

.....

12. Τελικά τα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά;

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Εγχειρίδια, πηγές και μέσα τα οποία δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα:

ΔΩΡΕΑΝ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ:
ΣΙΝΙΑΛΟ, https://sinialo.espiv.net/wp-content/uploads/2012/05/immigrantsbook.pdf
ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ, http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diasporanew/index.php?option=com_content&view=article&id=118:margarita-1&catid=102&Itemid=588&lang=el
Ελληνικά με την παρέα μου, http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diasporanew/index.php?option=com_content&view=article&id=200:ellinika-me-tin-parea-mou-1&catid=89&Itemid=483&lang=el
Αρχέτυπα διδασκαλίας, http://a-learning.inpatra.gr/?page_id=153
Εντάξει, http://metadrasi.org/wp-content/uploads/2017/06/ENTAXEI_A_01-37.pdf http://metadrasi.org/wp-content/uploads/2017/06/ENTAXEI_B_38-65.pdf http://metadrasi.org/wp-content/uploads/2017/06/ENTAXEI_C_66-74.pdf
Το βαλιτσάκι, http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28044
emathima, http://emathima.gr/
ΓΕΙΑ ΣΑΣ, http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/872
PINTEREST, https://gr.pinterest.com/
ΜΑΖΙ, http://www.diapolis.auth.gr/eclass/mod/folder/view.php?id=445
Υπόθεση γλώσσα, http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/822
Κείμενα σε απλά ελληνικά για νέους, http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/879

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Ελληνικά Α', Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Α1, Α2),
Παυλοπούλου Α., Σιμόπουλος Γ., Κανελλοπούλου Ρ., Παθιάκη Ε., Εκδόσεις Πατάκη

ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Επίπεδο Α1, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Πες το ελληνικά, Γεωργογιάννης Παντελής

Ελληνικά τώρα 1+1, Δήμητρα Δ., Παπαχειμωνά Μ., Εκδόσεις Νόστος
Ταξίδι στην Ελλάδα, Γκαρέλη Ε., Καπούλα Ε., Νεστοράτου Σ., Πρίτση Ε., Ρουμπής Ν., Συκαρά Γ., Εκδόσεις Γρηγόρη
Επικοινωνήστε Ελληνικά, Αρβανιτάκης Κ., Αρβανιτάκη Φ., Εκδόσεις Δέλτος
Οδύσεια, Ιλιάδα, εκδόσεις Στρατική

ΔΙΑΦΟΡΑ
Τραγούδια - μουσική
Εξωτερικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες
Χορός
Υλικό με εικόνες
Δρασιότητες ενδυνάμωσης ομάδας
Βίντεο
Υλικά κατασκευών
Σχολικά βιβλία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Το παρακάτω φύλλο εργασίας είναι της εκπαιδευτικού Ειρήνη Περισυνάκη, ΣΔΕ Τυλίου – Ηρακλείου Κρήτης³²:

Φύλλο Εργασίας Το παιχνίδι της Ναυμαχίας και οι συντεταγμένες

Οι δύο πίνακες της Ναυμαχίας:

Σ' αυτόν τον πίνακα σημείωσε τις βολές σου εναντίον του αντιπάλου. Κάθε επιτυχημένη βολή να την σημειώνεις με ☑ ενώ τις αποτυχημένες σου βολές με ☒.

	α	β	γ	δ	ε	ζ	η	θ	ι	κ	
1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1
2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2
3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	4
5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	5
6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	6
7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	7
8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	8
9	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9
10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10

Σ' αυτόν τον πίνακα τοποθέτησε τα πέντε καράβια σου κάθετα ή οριζόντια. Πάλι να σημειώνεις τις επιτυχημένες βολές του αντιπάλου με ☑ και τις αποτυχημένες με ☒.

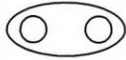
	α	β	γ	δ	ε	ζ	η	θ	ι	κ	
1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1
2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2
3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	4
5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	5
6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	6
7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	7
8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	8
9	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9
10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10

³² Προσβάσιμο σε: <http://mathslife.eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2016/09/To-pexnidi-tis-navmahias-kai-oi-syntetagmenes.pdf>.

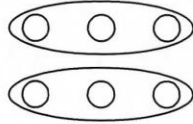
Τα καράβια της Ναυμαχίας.

Για να τοποθετήσεις τα καράβια σου κύκλωσε 2, 3, 4 ή 5 διαδοχικές κουκίδες **οριζόντια** ή **κάθετα** (δες τα σχεδιαγράμματα παρακάτω και το παράδειγμα) ώστε να έχεις:

1 καράβι δύο κουκίδων



2 καράβια τριών κουκίδων



1 καράβι τεσσάρων κουκίδων



1 καράβι πέντε κουκίδων



Ένα παράδειγμα:

	α	β	γ	δ	ε	ζ	η	θ	ι	κ	
1	○	⊗	○	○	○	○	○	○	○	○	1
2	○	○	○	○	○	⊗	○	○	○	○	2
3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	4
5	○	○	⊗	○	○	○	○	○	○	○	5
6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	6
7	○	○	○	○	⊕	⊕	○	○	○	○	7
8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	8
9	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9
10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10
	α	β	γ	δ	ε	ζ	η	θ	ι	κ	

Δίπλα βλέπουμε τον πίνακα ενός παίκτη και την τοποθέτηση των καραβιών του.

Επίσης βλέπουμε ότι έχει δεχθεί 5 βολές από τον αντίπαλό του:

- 3 άστοχες βολές: τις β1, ζ2 και γ5.
- 2 εύστοχες βολές: τις ε7 και ζ7.

Οι κανονισμοί του παιχνιδιού

- Η ναυμαχία είναι παιχνίδι για δύο παίκτες οι οποίοι παίζουν εναλλάξ.
- Κάθε παίκτης τοποθετεί (σχεδιάζει) τα 5 καράβια του στον ένα πίνακα σύμφωνα με τις οδηγίες που δόθηκαν παραπάνω.
- Τον άλλο πίνακα τον χρησιμοποιεί για να σημειώσει τις βολές του κατά του αντιπάλου.
- Κάθε βολή προσδιορίζεται με ένα γράμμα και έναν αριθμό. Στο παράδειγμα είδαμε ότι οι πέντε βολές είναι οι β1, ζ2, γ5, ε7 και ζ7.
- Σημειώνουμε τις **εύστοχες βολές** με ⊕ και τις **άστοχες** με ⊗. Οι βολές πρέπει να σημειώνονται όλες: τόσο αυτές που δέχεται ένας παίκτης από τον αντίπαλό του (στον πίνακα με τα καράβια του), όσο και εκείνες που εξαπολύει κατά του αντιπάλου του (στον άλλο πίνακα).
- Ένα καράβι **βυθίζεται** όταν δεχθεί (εύστοχες) βολές σε όλες τις κουκίδες του. Μόλις ένας παίκτης «χάσει» ένα καράβι ενημερώνει αμέσως τον αντίπαλό του τόσο για την απώλεια, όσο και για το είδος του καραβιού που βυθίστηκε.
- **Νικητής** είναι ο παίκτης που θα καταρρίψει πρώτος τον στόλο του αντιπάλου.