



Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-Γλωσσολογίας



UNIVERSITÉ D'ANGERS
FACULTÉ DES LETTRES,
LANGUES ET SCIENCES
HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2
«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:
εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα
των σχολικών πληθυσμών»

ΕΥΘ

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

*Enseignants de langue en Europe :
formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires*

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μια τάξη υποδοχής σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) της Αττικής

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της

Νιόβης ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια :

Μαρίνα ΒΗΧΟΥ, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Γαλλικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ

Μέλη εξεταστικής επιτροπής :

Εμμανουήλ ΒΕΡΝΑΔΑΚΗΣ, Καθηγητής Τμήματος Αγγλόφωνων Σπουδών του Πανεπιστημίου της Angers

Μαρία Χριστίνα ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Γαλλικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ

Αθήνα

Σεπτέμβριος 2019

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

UNIVERSITÉ D'ANGERS
FACULTÉ DES LETTRES,
LANGUES ET SCIENCES
HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2
«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:
εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα
των σχολικών πληθυσμών»

∞∞∞

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE
Enseignants de langue en Europe :
formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires

*L'enseignement de la langue grecque dans une classe
d'accueil d'une zone d'éducation prioritaire (ZEP)
de l'Attique*

Mémoire soutenu par
Mlle Niovi ANTONIOU

Sous la direction de :
Professeure Assistante Mme Marina VIHOU

Membres du jury :
Professeur M. Emmanuel VERNADAKIS
Professeure Adjointe Mme Marie-Christine ANASTASIADI

Athènes

Septembre 2019

*«Έχεις τα πινέλα, έχεις τα χρώματα, ζωγράφισε τον παράδεισο
και μπες μέσα!»*

N. Καζαντζάκης

*Σε όλα τα παιδιά πρόσφυγες που αγωνίζονται
και προσπαθούν καθημερινά...*

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Μαρίνα Βήχου, για τη βοήθεια, την καθοδήγηση, τις συμβουλές και την υποστήριξή της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη, τον κ. Εμμανουήλ Βερναδάκη και την κα Delphine Guédât-Bittighöffer, για την καθοδήγηση, τη βοήθεια, αλλά και τις πολύτιμες ιδέες και κατευθύνσεις που μου έδωσαν, μέσα από τα μαθήματά τους.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Διευθύντρια και την εκπαιδευτικό της Σχολικής Μονάδας του Γυμνασίου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, για τη φιλοξενία και τη συνεργασία τους, καθώς επίσης και τους μαθητές της ΤΥ για τις πολύτιμες εμπειρίες που μου προσέφεραν.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μητέρα μου, την υπόλοιπη οικογένειά μου και τις φίλες μου για την υποστήριξή, την υπομονή και την κατανόησή τους όλο το διάστημα της εκπόνησης της διπλωματικής μου, καθώς και την Ελένη Βασιλοπούλου για τις πολύτιμες συμβουλές της.

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Ο δηλών/η δηλούσα



Νιόβη ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Αθήνα, 15/09/2019

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Niovi ANTONIOU

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'N. Antoniou', with a horizontal line drawn through the middle of the signature.

Athènes, le 15/09/2019

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μία Τάξη Υποδοχής (ΤΥ) σε ένα Γυμνάσιο που ανήκει στη Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Ως ποιοτική έρευνα, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης έχει ως στόχο την αποτύπωση και την εμβάθυνση της διδασκαλίας της ελληνικής σε αλλόφωνους μαθητές. Οι δύο άξονες βάσει των οποίων κινηθήκαμε, ήταν η διδακτική προσέγγιση, δηλαδή οι διδακτικές μέθοδοι, το υλικό και η εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η παιδαγωγική προσέγγιση, που εστιάζει στις συμπεριφορές, στις σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη στο διάστημα από τον Φεβρουάριο του 2019 έως και τον Μάιο του 2019 και περιελάμβανε παρακολουθήσεις στην ΤΥ καθώς και συνεντεύξεις από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Έπειτα από την ανάλυση και την ερμηνεία των παραπάνω, καταλήξαμε πως η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές στην ΤΥ χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και ποικιλομορφία και είναι αποτέλεσμα πολλών και διαφορετικών παραγόντων. Τέλος, η εμπειρία από τη συγκεκριμένη ΤΥ μας οδήγησε σε κάποιες σκέψεις και στη διατύπωση προτάσεων για την αποδοτικότερη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόφωνους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: *Μελέτη περίπτωσης, τάξη υποδοχής, μαθητές πρόσφυγες, διδασκαλία ελληνικής γλώσσας, παιδαγωγική προσέγγιση.*

Résumé

Cette recherche, étudie l'enseignement de la langue grecque dans une classe d'accueil d'un collège qui appartient dans la zone d'éducation prioritaire. Comme une recherche qualitative, cette étude de cas, vise à montrer la situation et approfondir sur l'enseignement de la langue grecque aux élèves allophones. Les deux axes sur lesquels nous nous sommes appuyée, étaient l'approche didactique, c'est-à-dire, les méthodes utilisées, le matériel et le processus didactique et aussi l'approche pédagogique, qui focalise sur les comportements, les relations et les interactions entre les élèves et entre les élèves et l'enseignante. La recherche a eu lieu entre février et mai 2019 et a inclus des observations dans la classe d'accueil et des entretiens des enseignants qui travaillent avec ces élèves. Après l'analyse et l'interprétation de ces données, on a abouti à l'idée, que l'enseignement de la langue grecque et les relations qui se développent entre les élèves de cette classe, sont caractérisés par la complexité et la diversité et ce qui est dû à plusieurs facteurs. Enfin, l'expérience dans cette classe nous a amenée aux pensées et à la formulation de propositions pour un enseignement de la langue grecque plus efficace aux élèves allophones.

Mots-clés : *étude de cas, classe d'accueil, élèves réfugiés, l'enseignement de la langue grecque, l'approche pédagogique*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....	12
1.ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	12
1.1 Γενικά εισαγωγικά στοιχεία για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα.....	12
1.2 Άφιξη, άσυλο και εγκατάσταση προσφύγων στην Ελλάδα.....	14
1.3 Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα	16
1.3.1 Γενικά στοιχεία εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα	16
1.3.2 Οργάνωση και λειτουργία των ΔΥΕΠ	17
1.3.3 Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ)	19
1.3.4 Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) – Τάξη Υποδοχής (ΤΥ).....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	24
2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ.....	24
2.1 Η Γλώσσα.....	24
2.1.1 Μητρική γλώσσα.....	25
2.1.2 Δεύτερη/ Ξένη γλώσσα	26
2.1.3 Γλώσσα του σχολείου.....	27
2.2 Αναπαραστάσεις	29
2.2.1 Ορισμοί- Διευκρινίσεις	29
2.2.2.Οι αναπαραστάσεις και η εκμάθηση μιας γλώσσας.....	30
2.2.3. Κίνητρα και αναπαραστάσεις	32
2.3 Γλωσσική Διαμεσολάβηση	33
2.4 Τεχνολογία, μάθηση και εκπαίδευση	35
2.5 Η ιεραρχία των αναγκών του Maslow	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	39
3. Η ΈΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	39
3.1 Σκοπός της έρευνας	39
3.1.1 Μεθοδολογία.....	40
3.1.2 Διεξαγωγή έρευνας.....	42
3.1.3 Η δεοντολογία στην έρευνα.....	45

3.2 Ανάλυση Ευρημάτων	47
3.2.1 Ημερολόγιο παρακολουθήσεων.....	47
3.2.2 Ανάλυση των συνεντεύξεων.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	91
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	91
4.1 Ερμηνεία του ημερολογίου παρακολουθήσεων.....	91
4.2 Ερμηνεία σχεδίων των μαθητών.....	100
4.3 Ερμηνεία των συνεντεύξεων	102
4.4 Συμπεράσματα-Συζήτηση	110
4.4.1 Προβληματισμοί - Διαπιστώσεις.....	112
4.4.2 Σχόλια-Προτάσεις	117
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	122
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	123
Βιβλία και άρθρα.....	123
Ιστοσελίδες.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	126
Παράρτημα 1 - Συνέντευξη Διευθύντριας.....	128
Παράρτημα 2 - Συνέντευξη Εκπαιδευτικού.....	143
Παράρτημα 3 - Σχέδια των μαθητών.....	156

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα το προσφυγικό ζήτημα αποτελεί μία μάστιγα για την ελληνική κοινωνία. Τα κύματα προσφύγων που φθάνουν στη χώρα μας έχουν λάβει σημαντικές διαστάσεις, ενώ φαίνεται ότι το ελληνικό κράτος έχει να αντιμετωπίσει πολλαπλά θέματα σχετικά με αυτό.

Οι πρόσφυγες που φθάνουν στην Ελλάδα, είτε ζητούν άσυλο για να παραμείνουν σε αυτή, είτε θεωρούν την Ελλάδα ως ενδιάμεσο σταθμό στη διαδρομή τους, που έχει ως προορισμό κάποια άλλη χώρα της Ευρώπης. Παρόλα αυτά, ζητήματα όπως η στέγαση, η περίθαλψη και ενδεχομένως η ενσωμάτωση των προσφύγων, απαιτούν την κινητοποίηση και τη μέριμνα της ελληνικής κοινωνίας. Μέσα στον μεγάλο αριθμό των προσφύγων, υπάρχουν και παιδιά τα οποία έχουν ανάγκη να λάβουν την απαιτούμενη εκπαίδευση, ειδικά εφόσον παραμένουν στη χώρα μας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Το εγχείρημα αυτό είναι αρκετά δύσκολο και χρειάζεται προσπάθεια ώστε να βρεθούν τα μέσα, οι υποδομές και το ανθρώπινο δυναμικό που θα στελεχώσει τον τομέα της εκπαίδευσης των προσφύγων.

Η Ελλάδα ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ξεκίνησε να ασχολείται με το θέμα της υποδοχής, υποστήριξης και της εκπαίδευσης μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών με την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής. Στη συνέχεια προχώρησε με την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων κατά δεκαετία του 1990, που στόχο είχαν τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος ύστερα από τις μεγάλες προσφυγικές ροές το 2015, θεσπίστηκε η λειτουργία των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), που φιλοξενούν πρόσφυγες μαθητές οι οποίοι διδάσκονται την ελληνική γλώσσα αλλά και άλλα μαθήματα ανάλογα το ηλικιακό και γνωστικό τους επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με μία Τάξη Υποδοχής (ΤΥ) σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), η οποία φιλοξενεί αποκλειστικά μαθητές-πρόσφυγες ηλικίας 12 έως 15 ετών. Με αφορμή την παρουσία μας στη συγκεκριμένη δομή στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του μεταπτυχιακού, καθώς και το ενδιαφέρον που είχαμε ανέκαθεν για τη ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων στη χώρα μας, αποφασίσαμε να εμβαθύνουμε μελετώντας τη διδασκαλία της ελληνικής στην ΤΥ.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, στους μαθητές της ΤΥ ΖΕΠ αποτέλεσε την αφετηρία της μελέτης μας, αφού αυτή ήταν και η αιτία που επισκεφθήκαμε την τάξη στα πλαίσια της πρακτικής. Το γεγονός όμως, πως η διδασκαλία της γλώσσας αλλά και η ύπαρξη των μαθητών αυτών στον σχολικό χώρο είναι ένα σύνολο πολλών και αλληλένδετων παραγόντων, μας οδήγησε σε έναν γενικότερο προβληματισμό. Έτσι, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε το σύνολο αυτών των παραγόντων προκειμένου να εμβαθύνουμε στον προβληματισμό μας και να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί όλο αυτό το εγχείρημα. Εστίασαμε δηλαδή, τόσο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, στις μεθόδους και στα μέσα από χρησιμοποιούνται, όσο και στις συμπεριφορές, στα κίνητρα και στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές σε αυτό το πλαίσιο .

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα επιμέρους κεφάλαια. Ξεκινώντας, στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρουμε κάποια γενικά στοιχεία για το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα. Έπειτα, παρουσιάζουμε τον τομέα της εκπαίδευσης των προσφύγων, έτσι όπως αυτός έχει εξελιχθεί και αναδιαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια, καθώς επίσης και τα πρόσωπα και τις δομές που σχετίζονται με αυτόν.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, αναπτύσσουμε κάποιες βασικές θεωρητικές έννοιες, που θεωρούμε πως είναι σημαντικές για την καλύτερη κατανόηση της έρευνάς μας και οι οποίες μας βοηθούν στο να αναπτύξουμε τις ιδέες μας. Οι έννοιες αυτές, σχετίζονται κυρίως με τη γλώσσα, τις κοινωνικές και γλωσσικές αναπαραστάσεις, τη γλωσσική διαμεσολάβηση καθώς και τον ρόλο των άτυπων μορφών μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τρίτο κεφάλαιο, εστιάζουμε στην έρευνα. Σε πρώτο επίπεδο, αναφέρουμε κάποια στοιχεία σχετικά με την ταυτότητα της έρευνας, τον σκοπό και την πορεία την οποία ακολουθήσαμε. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα δεδομένα μας, μέσα από τις αναλύσεις του ημερολογίου παρακολουθήσεων και των συνεντεύξεων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνάς μας. Στη συνέχεια, βάσει αυτής, διατυπώνουμε σκέψεις και προβληματισμούς μας σχετικά με την ΤΥ και τέλος, κάνουμε κάποιες προτάσεις για τη διδασκαλία στις ΤΥ σε αλλόφωνους μαθητές-πρόσφυγες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Το Προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα

Στο κεφάλαιο αυτό θα κάνουμε μία σύντομη αναφορά στο προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα, έτσι όπως αυτό έχει διαμορφωθεί και εξελιχθεί κυρίως τα τελευταία χρόνια. Έπειτα από κάποια στατιστικά στοιχεία, σε σχέση με τις άφιξη αλλά και τη ζωή των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα, θα αναφερθούμε στην έννοια του ασύλου και της εγκατάστασής τους στη χώρα μας. Τέλος, θα περιγράψουμε με σύντομία της δομές και το προσωπικό, που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών.

1.1 Γενικά εισαγωγικά στοιχεία για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα

Τα τελευταία χρόνια οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές στην Ελλάδα έχουν αυξηθεί κατά πολύ. Σύμφωνα με στοιχεία της *Καθημερινής*, με αποκορύφωμα το 2015, έτος κατά το οποίο, οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο στη χώρα μας, συνιστούν ένα μεγάλο ποσοστό και αντανακλούν μία οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική κρίση¹.

Αρχικά, οφείλουμε να κάνουμε μία επισήμανση σε σχέση με τους όρους «πρόσφυγας» και «μετανάστης» και «αιτών άσυλο». Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ², ως πρόσφυγες ορίζονται «τα άτομα που βρίσκονται εκτός της χώρας καταγωγής τους εξαιτίας του φόβου διώξεων, διαμαχών, γενικευμένης βίας, ή άλλων καταστάσεων που έχουν διαταράξει σοβαρά την έννομη τάξη και, ως αποτέλεσμα, δικαιούνται διεθνούς προστασίας»³. Σχετικά με τον όρο «μετανάστης», δεν υπάρχει κάποιος επίσημος νομικός ορισμός. Σύμφωνα όμως με τον ΟΗΕ, οι περισσότεροι ειδικοί όμως συμφωνούν στο ότι «διεθνής μετανάστης είναι όποιος αλλάζει τον τόπο συνήθους κατοικίας του/της, ανεξαρτήτως του λόγου

¹ Ελαφρός, 2015 <https://www.kathimerini.gr/843851/article/epikairothta/ellada/836000-prosfyges-mesa-sto-2015>

² Το γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα λειτουργεί από το Μάρτιο του 1952. Ο ρόλος της είναι να συνεργάζεται με κρατικές αρχές και άλλες μη κυβερνητικές οργανώσεις για την προστασία των δικαιωμάτων των αιτούντων άσυλο, αλλά και τη διασφάλιση της ισότητας και του σεβασμού απέναντί τους. Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος της έχει ενταθεί και η Ε.Ε. ζήτησε τη συμμετοχή και τη βοήθειά της για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης. Αριθμεί στην Ελλάδα περίπου 330 μέλη και εδρεύει σε διάφορες περιοχές της. (UNHCR). Διαθέσιμο σε: <https://www.unhcr.org/gr>

³ Ο ορισμός του πρόσφυγα δίνεται στη Σύμβαση του 1951 και στα περιφερειακά μέσα για τους πρόσφυγες, καθώς και στο καταστατικό της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες.

μετανάστευσης ή του νομικού καθεστώτος». Χαρακτηριστικό είναι πως οι διεθνείς μετανάστες ανάλογα με το διάστημα μετανάστευσης, διακρίνονται σε προσωρινούς μετανάστες –μεταναστεύουν για διάρκεια 3 έως 12 μηνών– ή σε μόνιμους μετανάστες –μεταναστεύουν για διάρκεια ενός έτους και άνω (UNRIC, 2019). Τέλος, ο «αιτών άσυλο», αυτός που ζητά άσυλο σε μία χώρα, όμως δεν έχει αναγνωριστεί ακόμα ως πρόσφυγας (Greek Forum of Refugees, 2018).

Με βάση δημοσίευμα στην *Καθημερινή* (2018), χιλιάδες πρόσφυγες έφτασαν στη χώρα μας το διάστημα από το 2014 έως το 2018, είτε δια της χερσαίας είτε διά της θαλάσσιας οδού. Αναλυτικότερα, οι πρόσφυγες στη χώρα μας ανήλθαν στους 41.038 το 2014, 856.723 το 2015, 173.450 το 2016, 29.718 το 2017 και 23.419 το 2018. Οι περισσότεροι από αυτούς προέρχονται από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ. Εκτός από αυτούς όμως, πολλοί ήταν εκείνοι οι οποίοι δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν το ταξίδι τους προς την Ελλάδα ή προς την Ευρώπη γενικότερα. Χαρακτηριστικό είναι πως σε αυτό το διάστημα περίπου 30.000 άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν μια καλύτερη ζωή στην Ευρώπη (TO BHMMA, 2019).

Οι συνθήκες στις οποίες ταξιδεύουν είναι πολύ δύσκολες με αποτέλεσμα να υπονομεύονται η υγεία, η ασφάλεια και η προστασία των ατόμων. Πολλοί από αυτούς ζητούν άσυλο στην Ελλάδα, ενώ οι ενέργειες της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ έχουν ενταθεί, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια ανθρώπινη διαβίωση και να διασφαλιστεί η στέγασή τους. Αξίζει να σημειωθεί πως ένα μεγάλο ποσοστό των προσφύγων που φτάνουν στη χώρα μας είναι γυναίκες και παιδιά. Για παράδειγμα το 2018 περίπου το 23,6% του συνόλου των αφιχθέντων ήταν γυναίκες και το 36,8% ήταν παιδιά (ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2018).

Ας εστιάσουμε τώρα, στους ανήλικους πρόσφυγες που βρίσκονται στην Ελλάδα, κάτι το οποίο σχετίζεται με το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας. Μέχρι τις 31 Μαρτίου του 2017 εκτιμάται ότι στην Ελλάδα βρίσκονταν 20.300 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Από αυτά τα 2.000 είναι ασυνόδευτα εκ των οποίων τα 1200 φιλοξενούνται σε δομές φιλοξενίας, ενώ τα υπόλοιπα σε άλλες ανοιχτές δομές⁴. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΕΚΚΑ), τα

⁴ Πλιάκος, 2017. Διαθέσιμο σε: <https://www.cnn.gr/focus/story/79074/anaxioprepeis-oi-synthikes-diaviosis-gia-polloys-anilikoy-prosfyges-stin-ellada>

ασυνόδευτα παιδιά στην Ελλάδα έφτασαν έως το τέλος του 2018 τα 3.741⁵. Καθώς όμως οι προσφυγικές ροές στην Ελλάδα είναι ασταθείς και μεταβαλλόμενες, δεν μπορούμε να έχουμε σαφή εικόνα για τον αριθμό των ανήλικων προσφύγων στη χώρα μας την παρούσα χρονική περίοδο.

1.2 Άφιξη, άσυλο και εγκατάσταση προσφύγων στην Ελλάδα

Οι πρόσφυγες οι οποίοι καταφέρνουν να φτάσουν στην Ελλάδα ζητούν άσυλο, είτε επιθυμούν να παραμείνουν, είτε η Ελλάδα συνιστά έναν ενδιάμεσο σταθμό. Η Ελλάδα ως χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) εφαρμόζει τον Κανονισμό «Δουβλίνο II» (αριθ. 343/2003) σύμφωνα με τον οποίο είναι υπεύθυνη να εξετάσει την αίτηση ασύλου που της έχει υποβληθεί από κάποιο υπήκοο τρίτης χώρας. Ο κανονισμός ορίζει πως ένα μόνο κράτος μέλος είναι υπεύθυνο για την εξέταση των κριτηρίων παροχής ασύλου, προκειμένου να αποφευχθεί η καταφυγή του αιτούντος σε περισσότερες από μία χώρες. Βάσει αυτού, κάποια χώρα που λαμβάνει αίτημα ασύλου από άτομο που έχει ήδη απευθυνθεί για άσυλο σε άλλη χώρα, μπορεί να το παραπέμψει στη χώρα όπου απευθύνθηκε πρώτα.

Το 2013, ο νέος κανονισμός «Δουβλίνο III» (αριθ. 604/2013) αντικαθιστά τον κανονισμό «Δουβλίνο II» (αριθ. 343/2013). Πιο συγκεκριμένα, θεσπίζει νέα κριτήρια και μηχανισμούς σχετικά με το κράτος μέλος της ΕΕ που είναι υπεύθυνο για τη χορήγηση ασύλου. Ο βελτιωμένος αυτός κανονισμός, προσφέρει μεγαλύτερη προστασία στους αιτούντες άσυλο, μέχρι να εξεταστεί η περίπτωση τους, ενώ ταυτόχρονα τους παρέχει εγγυήσεις και προσπαθεί να προλάβει και να επιλύσει τυχόν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του αιτήματος με στόχο την πρόληψη κρίσεων⁶.

Έπειτα από την αίτηση παροχής ασύλου, η αρμόδια αρχή υποδοχής, αναλαμβάνει τους πρόσφυγες. Σχετικά με τον νόμο 4540/2018 ο οποίος ενσωματώνει και τις διατάξεις της οδηγίας 2013/33/ΕΕ, οι αιτούντες άσυλο μπορούν να παραμένουν είτε σε ειδικούς χώρους στέγασης στα σύνορα ή σε ζώνες διέλευσης (KYT-hotspot), είτε σε κέντρα φιλοξενίας υπό τη διαχείριση δημόσιων ή ιδιωτικών

⁵ ΕΚΚΑ, 2018. Διαθέσιμο σε: <http://www.ekka.org.gr/index.php/2018-05-08-09-50-30/15-2018-05-16-08-31-59>

⁶ EUR-Lex, Πολιτική ασύλου της ΕΕ: ποια χώρα της ΕΕ είναι αρμόδια για την εξέταση των αιτήσεων, 2015. Διαθέσιμο σε: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3A23010503_1

μη κερδοσκοπικών φορέων ή διεθνών οργανισμών, είτε σε μισθωμένες ιδιωτικές κατοικίες ή διαμερίσματα ή ξενοδοχεία που μισθώνονται στο πλαίσιο στεγαστικών προγραμμάτων για αιτούντες. Στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ), οι πρόσφυγες διαχωρίζονται σε εκείνους που δικαιούνται διεθνούς προστασίας και σε εκείνους που θα επιστρέψουν στη χώρα από την οποία ήρθαν. Ακόμη, στα κέντρα Υποδοχής και φιλοξενίας, εξετάζονται οι ευάλωτες και ευπαθείς κοινωνικά ομάδες και υπάρχει μέριμνα για τους ανήλικους και ασυνόδευτους πρόσφυγες⁷.

Όλες οι παραπάνω δομές βρίσκονται σε όλη την ηπειρωτική και τη νησιωτική Ελλάδα. Αυτή τη στιγμή σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Ψηφιακής πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και ενημέρωσης τον Μάρτιο του 2019, βρίσκονταν στην Ελλάδα 73.000 πρόσφυγες . Υπάρχουν ακόμα 48 δομές φιλοξενίας και *hotspots* σε όλη τη χώρα. Οι συνθήκες διαβίωσης στις δομές συχνά δεν είναι καλές, ενώ, σύμφωνα με δημοσίευμα του CNN (Μπαλάσκας, 2018)⁸ τον Νοέμβριο του 2018, οι συνθήκες ζωής σε κάποια από τα κέντρα φιλοξενίας χαρακτηρίζονται από έλλειψη υγιεινής, ασφάλειας και εξασφάλισης κοινωνικής και ψυχολογικής υποστήριξης. Οι πρόσφυγες που διαμένουν σε αυτά είναι συχνά υπεράριθμοι με αποτέλεσμα οι υποδομές στέγασης να μην επαρκούν. Παράλληλα, η παροχή σίτισης και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης υπολείπεται κάποιες φορές των πραγματικών αναγκών. Ταυτόχρονα θεωρούμε, πως οι συνεχείς μεταβαλλόμενες προσφυγικές ροές δεν βοηθούν στην άμβλυνση αυτού του φαινομένου. Παρόλα αυτά δεν μπορεί να αναιρέσει κανείς την προσπάθεια που γίνεται σε αυτές τις δομές για την εξασφάλιση αξιοπρεπών συνθηκών διαβίωσης, τόσο από επαγγελματίες εργαζόμενους σε ΜΚΟ και άλλους οργανισμούς, όσο και από τη συμβολή εθελοντών σε κάποιες περιπτώσεις.

⁷ Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης, 2018, Διαθέσιμο σε: [file:///C:/Users/USER/Downloads/EN%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%20%CE%94%CE%95%CE%9B%CE%A4%CE%99%CE%9F%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A6%CE%A5%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F\(2\)\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/EN%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%20%CE%94%CE%95%CE%9B%CE%A4%CE%99%CE%9F%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A6%CE%A5%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F(2)(1).pdf)

⁸ Διαθέσιμο σε: <https://www.cnn.gr/news/ellada/story/153600/oi-28-selides-tis-ntropis-ekthesi-gia-ta-kentra-filoxenias-stin-ellada>

1.3 Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα

1.3.1 Γενικά στοιχεία εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα

Η Ελλάδα ακόμα και πριν την έντονη προσφυγική κρίση που ξεκίνησε το 2014, δεχόταν ροές αλλοδαπών πληθυσμών, προσφύγων, οικονομικών μεταναστών ή παλιννοστούντων. Λόγω της παρουσίας παιδιών σε σχολική ηλικία, το ζήτημα της εκπαίδευσής τους αποτέλεσε επιτακτική ανάγκη και χρειαζόταν άμεση λύση από το ελληνικό κράτος.

Προκειμένου τα παιδιά προσφυγικής καταγωγής να λαμβάνουν μια μορφή εκπαίδευσης προσαρμοσμένης στις ανάγκες και στις δυνατότητές τους και η οποία μελλοντικά θα τα βοηθήσει να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό σχολείο, ήταν αναγκαίο ένα προσαρμοσμένο και ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επομένως, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με βάση το άρθρο 2 παρ.3 του Ν.1894/90ο και το άρθρο 35 παρ.3 του Ν.2413/96, αποφασίστηκε η ίδρυση Διαπολιτισμικών σχολείων, τάξεων υποδοχής (ΤΥ) και φροντιστηριακών τμημάτων (ΦΤ). Πιο συγκεκριμένα, προβλέπεται τάξη υποδοχής Ι, τάξη υποδοχής ΙΙ, φροντιστηριακό τμήμα και διευρυμένο ωράριο, έτσι ώστε να εντάσσονται στα τμήματα αυτά ανάλογα με τις γλωσσικές ανάγκες τους (Αριθ. Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999)⁹.

Στη συνέχεια και εξαιτίας των συνεχώς εντεινόμενων αναγκών και της αύξησης των προσφύγων και άλλων αλλόφωνων ή παλιννοστούντων μαθητών, ιδρύονται το 2010 οι Ζώνες εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι ΖΕΠ λειτουργούν βάσει των ΤΥ και των ΦΤ που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την παράγραφο 1α και 1β του άρθρου 26 του νόμου 3879/2010, εισάγεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.), ο θεσμός των ζωνών εκπαιδευτικής πολιτικής (ΦΕΚ 163Α/21=09=2010, σελ. 3422):

Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής.[...] Επιπρόσθετα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών

⁹ Εκπαιδευτική Κλίμακα, 2018. Διαθέσιμο σε: <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika/2052-idrysh-leitourgia-taxeis-ypodoxhs-diapolitismika>

κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα.

Πολλές αποφάσεις και εγκύκλιοι ακολούθησαν ή και μεσολάβησαν σε σχέση με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Η ανάγκη για μια καλύτερη διαχείριση και για λήψη αποφάσεων έγινε επιτακτική έπειτα από την αύξηση των προσφυγικών ροών και τη γενικότερη προσφυγική κρίση που ξέσπασε στην Ελλάδα από το 2014 και μετά. Έτσι, ενώ μέχρι και το 2016, οι ανήλικοι πρόσφυγες ακολούθησαν το ισχύον σύστημα και φοίτησαν στα σχολεία με βάση τους ισχύοντες κανονισμούς, το 2016 με απόφαση του ΥΠ.Π.Ε.Θ, εισάγεται η οργάνωση και λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) (ΦΕΚ 3049 Β' /23-09-2016 και ΦΕΚ 3502/Β/31.10.2016).

1.3.2 Οργάνωση και λειτουργία των ΔΥΕΠ

Οι ΔΥΕΠ τέθηκαν πρώτη φορά σε λειτουργία το σχολικό έτος 2016-2017. Η αύξηση του αριθμού των προσφύγων και η δημιουργία των δομών φιλοξενίας ανά την Ελλάδα οδήγησαν στην ανάγκη για περισσότερες δομές εκπαίδευσης προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των περιοχών υποδοχής των προσφύγων.

Αποφασίστηκε λοιπόν, οι δομές αυτές να τεθούν σε λειτουργία εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων εντοπίζονται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί μία αυτόνομη ΔΥΕΠ στα πλαίσια της οποίας λειτουργούν τμήματα ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που φιλοξενούνται. Παράλληλα για τα παιδιά που ανήκουν στην προσχολική εκπαίδευση στα πλαίσια του θεσμού, αποφασίστηκε να λειτουργήσουν ΔΥΕΠ ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων, μέσα στους χώρους φιλοξενίας.

Σε κάθε ΔΥΕΠ μπορούν να φιλοξενηθούν παιδιά τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα είτε σε κάποιο κέντρο φιλοξενίας του ελληνικού κράτους είτε της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Οι γονείς, κηδεμόνες ή συνοδοί των παιδιών φροντίζουν για την εγγραφή τους στις ανάλογες σχολικές μονάδες, ενώ ο ελάχιστος αριθμός για να ιδρυθεί μια ΔΥΕΠ ανέρχεται στους 10 μαθητές και ο μέγιστος στους 20 μαθητές. Για τη γενικότερη οργάνωση και λειτουργία της ΔΥΕΠ αρμόδια είναι η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων.

Για την ίδρυση μιας ΔΥΕΠ απαραίτητη είναι η εισήγηση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις της εύλογης απόστασης από το κέντρο φιλοξενίας και των κατάλληλων υποδομών και διαθέσιμων αιθουσών. Έπειτα από αυτό, δίνεται η εντολή και η έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Οι ΔΥΕΠ στο Δημοτικό φιλοξενούν παιδιά από 6 έως 12 ετών ενώ στα Γυμνάσια από 13 έως 15 ετών.

Από το σχολικό έτος 2017-2018, αποφασίστηκε να λειτουργούν ΔΥΕΠ τις πρωινές ώρες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με στόχο την καλύτερη ένταξη των μαθητών και αποφυγή της περιθωριοποίησής τους. Με βάση τα τελευταία στοιχεία και με απόφαση της Κυβέρνησης, το σχολικό έτος 2018-2019, ξεκίνησε η λειτουργία 137 ΔΥΕΠ σε όλη την Ελλάδα με βάση την Υπουργική Απόφαση αριθμ. 134803/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β 3580/2018). Στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, έγιναν προσλήψεις εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ και ΖΕΠ, οι οποίες έθεσαν σε λειτουργία ακόμα κάποια τμήματα. Σε ό,τι αφορά τα τελευταία στοιχεία που είναι διαθέσιμα από το ΥΠ.Π.Ε.Θ, τη σχολική χρονιά 2017-2018, φοίτησαν σε ΔΥΕΠ 2026 μαθητές. Αναλυτικά υπήρξαν 16 δομές σε γυμνάσια με 300 μαθητές, 45 δομές σε δημοτικά με 1187 μαθητές και 23 νηπιαγωγεία με 539 μαθητές. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που ήταν εγγεγραμμένοι σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες το τρέχον έτος ανέρχεται στους 8.017 (σε ΔΥΕΠ, σε ΤΥ και σε άλλες σχολικές μονάδες), ενώ ο συνολικός αριθμός ανήλικων προσφύγων εκτιμάται σε 10.000-12.000. Το υπόλοιπο ποσοστό που δεν φαίνεται να φοίτησε σε κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα, υπολογίζεται είτε ότι πρόκειται για ηλικίες 15+, όπου η εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, είτε εντοπίζεται σε νησιά όπου δεν παρέχονταν δυνατότητα εκπαίδευσης το τρέχον έτος¹⁰.

Σχετικά με το πρόγραμμα που ακολουθούν οι ΔΥΕΠ, αυτό εξαρτάται από την εκπαιδευτική βαθμίδα. Αναλυτικότερα, οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται ως παραρτήματα νηπιαγωγείων λειτουργούν το πρωί από τις 08:20 έως τις 13:00. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται ως παραρτήματα Δημοτικού και Γυμνασίου λειτουργούν τις ώρες 08:30 έως τις 12:30. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται εντός των σχολικών μονάδων λειτουργούν τις μεσημεριανές και απογευματινές ώρες, δηλαδή από τις 14:00 έως τις 18:00 ωράριο το οποίο επιδέχεται μεταβολές χωρίς όμως να τροποποιείται η διάρκειά του.

¹⁰ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2018

Διαθέσιμο σε: <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakolythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-ypbeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19>

1.3.3 Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ)

Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων συνιστά ένα πρόσωπο με πολύ σημαντικό ρόλο στη λειτουργία του εγχειρήματος των ΔΥΕΠ των ΤΥ και γενικά της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων. Κάθε κέντρο φιλοξενίας διαθέτει έναν ΣΕΠ και αν ο αριθμός των μαθητών προσφύγων είναι πολύ μεγάλος πιθανόν να υπάρξουν παραπάνω. Η θέση του ΣΕΠ ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς, κατά βάση μόνιμους, οι οποίοι έχουν αποσπαστεί κατόπιν αίτησής τους στη θέση αυτή για έναν χρόνο. Ο ΣΕΠ τοποθετείται στην ανάλογη περιφερειακή Διεύθυνση και ακολουθεί το ωράριο ενός Δημοσίου υπαλλήλου σε πρωινές ή απογευματινές ώρες. Ο ΣΕΠ κατά τη διάρκεια της θητείας του επιμορφώνεται συνεχώς από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Οι αρμοδιότητές του κινούνται γύρω από τα ζητήματα της Εκπαίδευσης. Φροντίζει για την ενημέρωση όσων ζουν στα κέντρα φιλοξενίας, και την έγκαιρη και έγκυρη καταγραφή των ανήλικων μαθητών στις ανάλογες ΔΥΕΠ. Φροντίζουν για την ομαλή λειτουργία των ΔΥΕΠ, καθώς και για την εφαρμογή των προγραμμάτων του ΥΠ.Π.Ε.Θ στις δομές. Είναι υπεύθυνοι για την εύρυθμη λειτουργία και συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση των προσφύγων και για την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών δράσεων από αυτούς. Τέλος, είναι αυτοί που ενημερώνουν και καταγράφουν τις εκάστοτε υπηρεσιακές ανάγκες.

Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τις ΔΥΕΠ οφείλουν να επιδιώκουν την κατά το δυνατό πιο άμεση και αποτελεσματική ένταξη των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο αλλά και γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οφείλουν να είναι ευέλικτοι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών αλλά και να σέβονται τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και την ταυτότητά τους. Τέλος, είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων που θα ενισχύσουν και θα διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

1.3.4 Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) – Τάξη Υποδοχής (ΤΥ)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, λόγω των αυξημένων αναγκών, θεσμοθετούνται το 2010 οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Καθώς στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε στη μελέτη μιας περίπτωσης ΤΥ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνουμε σκόπιμο να παραμείνουμε σε δεδομένα που αφορούν στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΔΕ). Εξετάζοντας την Υπουργική απόφαση 169735/ΓΔ4/10-10-2017 (ΦΕΚ 3727/Β/23-10-2017), του Υπουργείου παιδείας:

Ορίζουμε, ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια), όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (Τ.Υ. ΖΕΠ).

Το σχολικό έτος 2017-2018, ο συνολικός αριθμός των μαθητών που φοίτησαν σε Τμήματα Υποδοχής ανέρχεται σε 5291, ενώ αυτοί που φοίτησαν σε ΤΥ σε γυμνάσια ήταν 900.

Οι ΤΥ ιδρύονται με βάση απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες των αντίστοιχων Διευθύνσεων. Για την ίδρυση ΤΥ, οι σχολικές μονάδες σε συζήτηση με τους σχολικούς συμβούλους, αναλόγως τόσο των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων τους αλλά και των αναγκών των μαθητών-προσφύγων, υποβάλλουν σχετικό αίτημα στην αντίστοιχη Διεύθυνση. Από εκεί τα αιτήματα διαβιβάζονται στο Υπουργείο και έπειτα από επεξεργασία, εγκρίνεται ή απορρίπτεται η ίδρυση ΤΥ. Βασικός στόχος των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ είναι:

η συμμετοχική-ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, αλλοδαπών, παλιννοστούντων, προσφύγων, ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κ.τ.λ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το θεσμικό σχήμα των ΤΥ έχει δύο μορφές. Αφού εξεταστούν οι ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών που δεν έχουν γνώση της ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές μπορούν να λάβουν την ανάλογη εκπαίδευση που εντάσσεται στο διδακτικό σχήμα, το οποίο ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες τους. Στόχος είναι έπειτα από αυτό, να μπορούν να ενταχθούν ομαλά και να ενσωματωθούν στις τάξεις που ανήκουν κανονικά σύμφωνα με την ηλικία τους. Οι Τάξεις Υποδοχής που υφίστανται είναι οι ΤΥ..Ι ΖΕΠ και οι ΤΥ. ΙΙ ΖΕΠ.

Στις ΤΥ Ι ΖΕΠ, φοιτούν οι μαθητές οι οποίοι γνωρίζουν ελάχιστα έως καθόλου την ελληνική γλώσσα. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που ενσωματώνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και περιλαμβάνει εντατικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας 15ωρών την εβδομάδα. Παράλληλα οι μαθητές ακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης στην οποία ανήκουν και παρακολουθούν τα

μαθήματα: Μαθηματικά, Φυσική Αγωγή, Πληροφορική, Μουσική, Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, έπειτα από συνεννόηση του συλλόγου Διδασκόντων και του σχολικού συμβούλου. Η διάρκεια φοίτησης στην ΤΥ Ι ΖΕΠ είναι ένα έτος με δυνατότητα επέκτασης ακόμη ενός έτους.

Στις ΤΥ. ΙΙ, φοιτούν οι μαθητές που έχουν μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας, δεν είναι όμως ικανοί να παρακολουθήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα μαθήματα της τάξης στην οποία ανήκουν. Απαιτείται δηλαδή περαιτέρω γλωσσική ενίσχυσή τους, η οποία επιτυγχάνεται είτε με παράλληλη διδασκαλία μέσα στη συμβατική τάξη, είτε εκτός κανονικής τάξης σε φροντιστηριακά τμήματα. Η φοίτηση των μαθητών αυτών διαρκεί δύο σχολικά έτη ή και τρία σε εξαιρετικές περιπτώσεις έπειτα από απόφαση τους συλλόγου Διδασκόντων μαζί με τον σχολικό Σύμβουλο.

Για τη φοίτηση των μαθητών σε ΤΥ ΖΕΠ, υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά, ο μαθητής συμμετέχει σε κάποια τεστ (διαπιστωτικά τεστ ανίχνευσης ελληνομάθειας), ακόμη κι αν είναι τελείως αδαής. προκειμένου να αξιολογηθεί το επίπεδό του και να ενταχτεί σε ΤΥ. Επιπλέον είναι απαραίτητη η ενυπόγραφη έγκριση του γονέα ή κηδεμόνα και έπεται η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων για τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Έπειτα, ο σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία κυρίως με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις τάξεις αυτές, είναι αρμόδιος για τη σύνθεση του καθημερινού ωρολογίου προγράμματος των ΤΥ το οποίο στη συνέχεια αποστέλλεται προς έγκριση στον σχολικό σύμβουλο.

Οι ΤΥ ΖΕΠ μπορούν να δημιουργηθούν έχοντας το λιγότερο επτά μαθητές και το μέγιστο 17 μαθητές. Σε κάθε ΤΥ, μπορούν να συμμετέχουν μαθητές που ανήκουν σε διαφορετική τάξη. Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις ΔΥΕΠ, είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ΠΕ02 (φιλόλογοι), οι οποίοι προσλαμβάνονται για το τρέχον διδακτικό έτος και ακολουθούν μειωμένο ή πλήρες ωράριο το οποίο εξαντλούν στις ΔΥΕΠ. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υπάρχει δυνατότητα να διατίθενται από μία ΤΥ ΖΕΠ σε μία άλλη, εάν αυτό κριθεί απαραίτητο από την αρμόδια Διεύθυνση.

Αντιλαμβάνεται κανείς πως η σωστή ενημέρωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις ΤΥ ΖΕΠ είναι πρωταρχικής σημασίας. Οι σχολικοί σύμβουλοι διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό. Είναι υπεύθυνοι τόσο για την αρχική καθοδήγηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, όσο και για τη

συνεχή επιμόρφωση και κατάρτισή τους. Ακόμη είναι αρμόδιοι να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τις ΔΥΕΠ για τη σύνταξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Στο τέλος του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί συντάσσουν μία έκθεση απολογισμού, σχετικά με τις επιδόσεις, τις προτάσεις και τα τυχόν προβλήματα, την οποία καταθέτουν στον Διευθυντή του σχολείου. Στη συνέχεια, κατατίθεται στον Σχολικό Σύμβουλο, στον Προϊστάμενο και τέλος, στην αρμόδια Περιφερειακή Διεύθυνση, η οποία και συντάσσει την τελική έκθεση κωδικοποιώντας τα βασικά στοιχεία.

Οι μαθητές της τάξης υποδοχής χρησιμοποιούν υλικό από τη σειρά βιβλίων *Γεια σας* (2007) ανάλογα με το επίπεδό τους. Υπάρχουν τέσσερα τεύχη που αντιστοιχούν σε τέσσερα επίπεδα γνώσεων και σε τέσσερις ενότητες (Στο *Γεια σας 1*, Αλφαβήτα, συλλαβές, αριθμοί, στο *Γεια σας 2*, Το σχολείο μου, στο *Γεια σας 3*, Η οικογένεια και το σπίτι μου και στο *Γεια σας 4*, Η καθημερινή ζωή μου). Τα εγχειρίδια αυτά έχουν σχεδιαστεί από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, δηλαδή για τους μη φυσικούς ομιλητές της. Τα παραπάνω εγχειρίδια είναι σχεδιασμένα με γνώμονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις ιδιαιτερότητες των αλλόφωνων μαθητών που διδάσκονται την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν όλες τις δεξιότητες που χρειάζονται για να μπορέσουν να εξελιχθούν και να ανελιχθούν και τελικά να συμμετέχουν σε διαλόγους, να είναι σε θέση να λάβουν αποφάσεις, να επικοινωνήσουν και να αναμειχθούν σε θέματα που αφορούν την καθημερινότητά τους.

Σύμφωνα με την με αριθ.41/10-10-2017 Πράξη του, το Διοικητικό Συμβούλιο του Ι.Ε.Π., σχετικά με την εκπαίδευση στ ΤΥ ΖΕΠ, υπάρχουν κάποιες θεματικές ενότητες στο πλαίσιο των οποίων προσδιορίζονται και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ακόμη, καθώς λαμβάνεται υπόψη πως οι μαθητές ενδέχεται να μην έχουν φοιτήσει σε σχολείο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους παρέχει τους κανόνες και τους τρόπους βάσει των οποίων λειτουργεί η σχολική κοινότητα. Επισημαίνεται επίσης πως:

Κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών είναι σκόπιμο να δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας μέσα από αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και όχι μέσα από στεία παραδοσιακή διδασκαλία.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούμε στα σχολικά εγχειρίδια *Γεια σας 1* και *Γεια σας 2* τα οποία προτείνονται ως εγχειρίδια στις ΤΥ. ΖΕΠ και τα οποία εφαρμόστηκαν και στη μελέτη της παρούσας περίπτωσης. Κάθε ένα συνοδεύεται από το βιβλίο του εκπαιδευτικού που παρέχει πρόσθετες πληροφορίες και διευκρινίσεις. Με πρώτη ημερομηνία έκδοσης το 2007, απευθύνονται σε αλλοδαπούς ή παλιννοστούντες μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Το *Γεια σας 1* απευθύνεται σε μαθητές αρχάριους που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα, σε παιδιά ηλικίας από έξι ετών και άνω και ως εκπαιδευτικό επίπεδο ανταποκρίνεται στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Περιλαμβάνει εκτός από το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου, βιβλίο ελεύθερης ανάγνωσης με τίτλο *Διαβάζω 1* και λεξικό με τίτλο *Το μικρό μου λεξικό 1*. Αποτελεί την πρώτη γνωριμία των μαθητών με το σχολείο και τους συμμαθητές τους. Μαθαίνουν την Α-Β και τους αριθμούς καθώς επίσης, και να σχηματίζουν συλλαβές.

Σχετικά με το *Γεια σας 2* το οποίο αποτελεί συνέχεια του πρώτου τεύχους, απευθύνεται σε αρχάριους μαθητές και ηλικίας έξι ετών και άνω ενώ ως εκπαιδευτικό επίπεδο ανταποκρίνεται στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Περιλαμβάνει το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου καθώς και τα αντίστοιχα βιβλία ελεύθερης ανάγνωσης με τίτλο *Διαβάζω 2* και το *Το μικρό μου λεξικό 2*. Το συγκεκριμένο, καλύπτει τη θεματική ενότητα «Το σχολείο μου». Οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με τον χώρο του σχολείου, να γνωρίσουν τα πρόσωπα του σχολείου, να κατανοήσουν τη λογική και τη λειτουργία του σχολικού προγράμματος και γενικά να εξοικειωθούν με τη σχολική ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. Βασικές θεωρητικές έννοιες

Στο κεφάλαιο αυτό, θα ασχοληθούμε με κάποιες θεωρητικές έννοιες που διατρέχουν την μελέτη περίπτωσης με την οποία ασχολούμαστε στην παρούσα εργασία. Προκειμένου να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε καταστάσεις, συμπεριφορές και φαινόμενα τα οποία συναντάμε, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε κάποιες έννοιες προκειμένου να είναι σαφέστερη η ερμηνεία αλλά και η γενικότερη αναφορά μας στα παραπάνω.

Ξεκινώντας, θα εστιάσουμε στην έννοια της γλώσσας που αποτελεί κεντρικό σημείο στην παρούσα εργασία, αφού μας απασχολεί ιδιαίτερα τόσο στο διδακτικό κομμάτι που θα μελετήσουμε, όσο και στο παιδαγωγικό που σχετίζεται με τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, θα διακρίνουμε τις γλώσσες και θα εξετάσουμε τον ρόλο τους στη ζωή των μαθητών.

Παράλληλα, θα αναφερθούμε στην έννοια των κοινωνικών και γλωσσικών αναπαραστάσεων, καθώς θεωρούμε ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην παρούσα έρευνα και γενικότερα στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Επιπλέον, θα γίνει αναφορά και στα κίνητρα των μαθητών και τη λειτουργία τους στην εκμάθηση μιας γλώσσας.

Ταυτόχρονα θα εμβαθύνουμε στην έννοια της διαμεσολάβησης, και συγκεκριμένα της γλωσσικής διαμεσολάβησης και θα δούμε πως ένας μαθητής μπορεί να υιοθετήσει και να έχει το ρόλο αυτό στη σχολική τάξη. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τη χρήση και το ρόλο του διαδικτύου στην εκπαίδευση και κυρίως στην εκμάθηση και στη διδασκαλία μιας γλώσσας.

2.1 Η Γλώσσα

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε και θα ασχοληθούμε εκτενώς με τον όρο «γλώσσα». Στο πλαίσιο της περίπτωσης που μελετούμε, εστιάζουμε και παρατηρούμε τη γλώσσα σε πολλαπλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αλλά ταυτόχρονα εστιάζουμε και στη χρήση της γλώσσας από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Αξίζει να αναφερθεί πως πρόκειται για τη χρήση όχι μίας αλλά ποικίλων γλωσσών ανάλογα με τον ομιλητή, τις συνθήκες και το περιβάλλον σε κάθε περίπτωση.

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί από πολλούς, διάφοροι ορισμοί σχετικά με τον όρο «γλώσσα» ανάλογα με το πλαίσιο στην οποία αυτή χρησιμοποιείται.

Ενδεικτικά ο Γ. Μπαμπινιώτης (2002:427) αναφέρει πως γλώσσα είναι:

οποιοδήποτε σύνολο ή σύστημα τυποποιημένων συμβόλων, σημείων, ήχων ή κινήσεων, που συνθέτει έναν κώδικα επικοινωνίας, που αποτελεί μέσο ανταλλαγής μηνυμάτων» καθώς επίσης και «ο κατά ομάδες, κυρ. έθνη, καθιερωμένος κώδικας επικοινωνίας, που συνίσταται στην απόδοση συγκεκριμένων σημασιών με λέξεις και εκφράσεις.

Στο σημείο αυτό στεκόμαστε στο γεγονός πως η γλώσσα είναι βασικό στοιχείο και μέσο για την επικοινωνία και την κοινοποίηση των σκέψεων μας και των μηνυμάτων που θέλουμε να γνωστοποιήσουμε. Στην παρούσα εργασία, η έννοια της γλώσσας εστιάζεται κυρίως στον τομέα της επικοινωνίας, ως μέγιστη ανάγκη, κυρίως των αλλόφωνων παιδιών, να λειτουργούν και να ενσωματώνονται μέσα στην κοινωνία και στο περιβάλλον που δραστηριοποιούνται.

2.1.1 Μητρική γλώσσα

Σύμφωνα με τη Φιλανδή γλωσσολόγο Skutnabb-Kangas μητρική είναι η γλώσσα ή οι γλώσσες που μαθαίνει κανείς πρώτα (δύο μητρικές γλώσσες σε αυτή την περίπτωση). Επιπλέον, είναι η γλώσσα εκείνη που ο ομιλητής τη χειρίζεται και τη γνωρίζει καλύτερα ή που τη χρησιμοποιεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη. Ακόμη, μητρική είναι η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ίδιος ο ομιλητής (εσωτερική ταύτιση) ή η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι (εξωτερική ταύτιση) (Skatnubb-Kangas, 1981). Μέσα από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε πως η γλώσσα είναι ταυτότητα τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για το περιβάλλον του. Είναι ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει το άτομο και το συνοδεύει στη ζωή του αφού τις περισσότερες φορές ταυτίζεται με τη δυνατότητά του να επικοινωνεί και να κοινοποιεί τις σκέψεις του. Ιδιαίτερα η μητρική γλώσσα του είναι κάτι πολύ οικείο και συχνά σημείο ταύτισης και σύνδεσης με την οικογένειά του, τις ρίζες του και την κουλτούρα του.

Η μητρική γλώσσα, κατακτάται φυσικά και καθολικά ανεξάρτητα από οποιονδήποτε άλλον παράγοντα συνδέεται με την προσωπικότητα του ατόμου. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, ένα παιδί έρχεται σε επαφή με τη μητρική του γλώσσα και την κατακτά αβίαστα και αυθόρμητα χωρίς συστηματική και μεθοδευμένη προσπάθεια. Έτσι το άτομο καταφέρνει να φτάσει στην κατάκτηση (θα αναφερθούμε

στον όρο αυτόν στη συνέχεια) της μητρικής του γλώσσας και να επικοινωνεί με αυτή στην προσχολική ηλικία (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

2.1.2 Δεύτερη/ Ξένη γλώσσα

Πολύ συχνά, οι όροι «δεύτερη γλώσσα» και «ξένη γλώσσα» ταυτίζονται. Είναι αναγκαίο όμως, να κάνουμε κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με τις έννοιες αυτές. Η δεύτερη γλώσσα συνιστά μια γλώσσα κοινή για τους ανθρώπους που ζουν στην ίδια κοινότητα. Έχοντας όμως διαφορετικές μητρικές γλώσσες έχουν την ανάγκη για την ανάπτυξη ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μιας κοινής γλώσσας. Έτσι, η γλώσσα αυτή –η δεύτερη γλώσσα–, παίζει τον ρόλο αυτό. Παράλληλα, η ξένη γλώσσα δεν κατέχει σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο του συνόλου και της κοινότητας, δεν συνιστά κοινή γλώσσα, αλλά διδάσκεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης διδασκαλίας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Επιπλέον, η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται αβίαστα χωρίς συστηματική προσπάθεια και διδασκαλία, ενώ η ξένη γλώσσα κατακτάται από τους ομιλητές στο πλαίσιο μιας τάξης και μιας συστηματικής προσπάθειας και διδασκαλίας. Επομένως, σε ό,τι αφορά στους πρόσφυγες και τους μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα και κυρίως, όταν φοιτούν σε ελληνικά σχολεία, η ελληνική συνιστά μια δεύτερη γλώσσα για αυτούς, αφού είναι η γλώσσα του σχολείου και της επικοινωνίας με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται.

Στο σημείο αυτό, καλό θα ήταν να παρατηρήσουμε, πως η γλώσσα του σχολείου των παιδιών προσφύγων και μεταναστών δε συμπίπτει με τη «γλώσσα του σπιτιού». Τις περισσότερες φορές δηλαδή δεν συμπίπτει με τη γλώσσα που μιλά ένας μαθητής με την οικογένειά του στο σπίτι, δηλαδή με τη μητρική του γλώσσα. Η χρήση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά στο σπίτι, είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο, ταυτόχρονα όμως φαίνεται πως τα παιδιά επιθυμούν να χρησιμοποιούν και την ελληνική, που συνιστά για αυτά δεύτερη γλώσσα, στην καθημερινότητά τους (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη, 2015). Χαρακτηριστικό είναι μάλιστα το γεγονός ότι στις αραβόφωνες οικογένειες, οι οποίες στην πλειοψηφία τους είναι και μουσουλμανικού θρησκευόμενου, η χρήση της γλώσσας συνάδει με τη διατήρηση των θρησκευτικών καθηκόντων. Η καλή και σωστή εκμάθηση της μητρικής-αραβικής γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση για τη θρησκευτική εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών τους, τη στιγμή που οι θρησκευτικές πεποιθήσεις έχουν πρωταρχικό ρόλο στη ζωή τους (*ibid.*, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό και με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω, θεωρείται πως η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, αλλά και οποιασδήποτε άλλης γλώσσας, είναι μια διαδικασία αυθόρμητη και ασυνείδητη, κατά την οποία το άτομο κατακτά τη γλώσσα μέσα στο φυσικό της περιβάλλον και με τη συναναστροφή με τους φυσικούς της ομιλητές (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Ταυτόχρονα, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, συνιστά μια συνειδητή διαδικασία, στην οποία το άτομο επιλέγει να συμμετέχει οργανωμένα συστηματικά και εκούσια σε τυπικά ή άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (*ibid.*).

2.1.3 Γλώσσα του σχολείου

Η γλώσσα που τα παιδιά μιλούν στο σπίτι, μπορεί να διαφοροποιείται από τη γλώσσα που μιλούν στο σχολείο ή από την ξένη γλώσσα που μπορεί να διδάσκονται. Έρχονται επομένως σε επαφή με πολλές και διαφορετικές γλώσσες μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Πολύ βασικό ρόλο αποτελεί η γλώσσα των παιδιών στο σχολείο, η γλώσσα δηλαδή που διδάσκονται αλλά και η γλώσσα που ομιλείται από τους ίδιους τους μαθητές.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2019)¹¹, προκειμένου όλοι οι μαθητές να μπορούν να συνειδητοποιήσουν την αξία των γλωσσών, καθώς και το γεγονός πως οι γνώσεις δημιουργούνται αλλά και εξελίσσονται συνεχώς μέσα από αυτές, πρέπει να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους πάνω στη γλώσσα. Έτσι για τη βελτίωση της γλώσσας του σχολείου και την άμβλυνση φαινομένων εγκατάλειψης και σχολικής διαρροής που ήταν ιδιαίτερα έντονα τα τελευταία χρόνια, έλαβε χώρα μια σειρά διασκέψεων και συναντήσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης, από το 2007 έως το 2015, με σκοπό τη συζήτηση και τη βελτίωση των ζητημάτων των γλωσσών εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κράτη μέλη της Ευρώπης.

Αρχικά, οφείλουμε να κάνουμε κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με τον όρο «γλώσσα του σχολείου» (*language of schooling/ langue de scolarisation*), έτσι όπως αναφέρεται στο Συμβούλιο της Ευρώπης. Ο όρος «γλώσσα του σχολείου» μπορεί να έχει δύο διαστάσεις¹². Ως γλώσσα σχολείου μπορεί να θεωρηθεί η γλώσσα που διδάσκεται η ίδια ως μάθημα, για παράδειγμα γραφή, ανάγνωση λογοτεχνία,

¹¹ Διαθέσιμο σε: <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/languages-of-schooling>

¹² Διαθέσιμο σε: <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/languages-of-schooling>

γλωσσική σκέψη, κ.τ.λ. Σε αυτή την περίπτωση, η γλώσσα είναι το μάθημα. Παράλληλα, μπορεί να θεωρηθεί και η γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία άλλων διδακτικών αντικειμένων, όπως για τη Βιολογία τη Φυσική ή τα Μαθηματικά. Σε αυτή την περίπτωση, η γλώσσα του σχολείου είναι η γλώσσα άλλων μαθημάτων. Σε γενικές γραμμές πρόκειται για την εθνική γλώσσα της κάθε χώρας, όπως για παράδειγμα, τα ελληνικά στην Ελλάδα και τα γαλλικά στη Γαλλία, ή για περιφερειακές ή μειονοτικές γλώσσες μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα η κορσικανική στην Κορσική της Γαλλίας.

Η γλώσσα του σχολείου αποτελεί βασικό πυλώνα μιας πολύγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζεται στο ίδιο έγγραφο του Συμβουλίου της Ευρώπης. Οι εκάστοτε οδηγοί σπουδών και οι κατευθύνσεις για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο σχολείο και την ανάπτυξη των γλωσσικών και των άλλων δεξιοτήτων των μαθητών είναι ένα σημαντικό βοηθητικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Δεδομένων όμως των σύγχρονων απαιτήσεων και αναγκών, όταν στα σχολεία φοιτούν και αλλόφωνοι μαθητές, αξίζει να αναζητήσει κανείς και άλλα διαθέσιμα εργαλεία τα οποία ανταποκρίνονται στα πολύγλωσσα πλαίσια και στις ανάγκες των ευάλωτων αλλόφωνων μαθητών. Για παράδειγμα, προτείνεται ένα εργαλείο για τη διάγνωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών στις γλώσσες του σχολείου, σε διάφορα στάδια της φοίτησής τους σε αυτό.

Συμπερασματικά, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η καλή γνώση και αξιοποίηση της γλώσσας του σχολείου από εκπαιδευτικούς και μαθητές προκειμένου να αντιμετωπιστεί η σχολική διαρροή αλλά και να υπάρχει ισότητα στην εκπαίδευση για όλους. Το Συμβούλιο της Ευρώπης τονίζει ιδιαίτερα: «τη σπουδαιότητα της γλώσσας των γλωσσών των σχολικών δεξιοτήτων για ισότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση αλλά και για την ακαδημαϊκή επιτυχία».

2.2 Αναπαραστάσεις

Στις μέρες μας η έννοια της «αναπαράστασης» παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση, τη διδασκαλία και τη μετάδοση των γλωσσών. Αναγνωρίζεται γενικά πως οι αναπαραστάσεις των ομιλητών σε σχέση με μία γλώσσα, οι αντιλήψεις τους απέναντι σε αυτή και τα στερεότυπα που τις ακολουθούν, επηρεάζουν σημαντικά τους μηχανισμούς που αναπτύσσουν για την εκμάθησή της. Παράλληλα, όλα αυτά επηρεάζουν και τη στάση του ατόμου ως προς το αν τελικά επιθυμεί ή όχι, να μάθει μια συγκεκριμένη γλώσσα. Επομένως, οι εικόνες, οι στάσεις και οι αναπαραστάσεις των ανθρώπων απέναντι σε μία γλώσσα, συνιστούν βασικό παράγοντα στην προοπτική της μάθησης της, αλλά και στην ανάπτυξη των ανάλογων στρατηγικών προσέγγισής της (Castellotti & Moore, 2002).

2.2.1 Ορισμοί- Διευκρινίσεις

Στα πλαίσια των εικόνων, των αντιλήψεων και των κοινωνικών εκτιμήσεων που έχουν οι ομιλητές απέναντι στις γλώσσες, κρίνεται αναγκαίο να γίνουν κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με τη χρήση κάποιων όρων. Αρχικά, σύμφωνα με τους Castellotti και Moore (2002), συχνή είναι η χρήση αλλά και η σύγχυση των όρων «αναπαράσταση» (*représentation*) και «στάση» (*attitude*) σε σχέση με μία γλώσσα. Αν και οι δύο έννοιες, που αποτελούν δάνεια από την κοινωνική ψυχολογία, συχνά ταυτίζονται, οι γλωσσολόγοι επιλέγουν να διακρίνουν τη σημασία τους (*ibid.*).

Σύμφωνα με τους Castellotti και Moore (2002:7), ως στάση ορίζεται « η διάθεση κάποιου να αντιδρά ευνοϊκά ή όχι ευνοϊκά σε μία τάξη αντικείμενου: μια λανθάνουσα, επίκτητη προδιάθεση απέναντι σε κάποιο αντικείμενο¹³». Οι πληροφορίες και οι γνώσεις που κατέχει το άτομο σε σχέση με κάποιο αντικείμενο, συνιστούν το απόθεμα των πεποιθήσεων του σε σχέση με αυτό και επομένως τη διαμόρφωση της στάσης του απέναντι στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Επιπλέον, οι πληροφορίες αυτές που κατέχει κάποιος σε σχέση με ένα αντικείμενο, μπορούν να τροποποιηθούν και να εξελιχθούν στο πέρασμα του χρόνου γεγονός που θα έχει αντίκτυπο και στη στάση του απέναντι στο αντικείμενο. Συχνά τέλος, καταλήγουμε σε στάσεις, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί βάσει στερεοτύπων και προκαταλήψεων που είναι ήδη παγιωμένα στη σκέψη μας

¹³ Απόσπασμα του πρωτοτύπου σε ελεύθερη απόδοση.

Ήδη από τον 20^ο αιώνα, οι επιστήμονες ασχολούνται με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και τη φύση τους. Σύμφωνα με τους Castellotti και Moore (2002:8), η κοινωνική αναπαράσταση είναι: «Μία μορφή γνώσης, κοινωνικά επεξεργασμένη και κοινά αποδεκτή, με πρακτικό στόχο τη συμβολή στην οικοδόμηση μιας κοινής πραγματικότητας και ενός κοινωνικού συνόλου». Οι αναπαραστάσεις που έχουμε συμβάλλουν σημαντικά στη διαχείριση των σχέσεων αλλά και των κοινωνικών καταστάσεων, τόσο από άποψη συμπεριφοράς και δράσης, όσο και από άποψη επικοινωνίας. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι δίνουν έμφαση σε τρεις πτυχές των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Πρώτα τονίζουν πως είναι εμφανείς μέσα στην επικοινωνία μας, ενώ ταυτόχρονα δομούνται μέσα σε αυτή, στη συνέχεια, ότι απεικονίζουν την (ανα)κατασκευή του πραγματικού και, τέλος τον έλεγχο του περιβάλλοντος μέσω της οργάνωσής του. (Castellotti & Moore, 2002).

2.2.2.Οι αναπαραστάσεις και η εκμάθηση μιας γλώσσας

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και τη στάση μας απέναντι σε κάποια γλώσσα, κατ' επέκταση και την προσέγγισή μας στην εκμάθησή της. Οι κοινωνιογλωσσολόγοι έχουν εμβαθύνει ιδιαίτερα στη στάση μας απέναντι στις γλώσσες, τη φύση τους και τη χρήση τους. Ο ιδρυτής του κλάδου της κοινωνιογλωσσολογίας W. Labov, από τα τέλη της δεκαετίας του '60, τόνισε πως η γλώσσα προσδιορίζεται μεταξύ άλλων και από ένα σύνολο κοινωνικών παραγόντων. Όπως υποστηρίζει υπάρχει μια άμεση σχέση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γλώσσα και στην κοινωνία, όπου η μία συμβάλλει στην εξέλιξη και στη διαμόρφωση της άλλης. Έτσι, οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τόσο την ίδια τη γλώσσα και τη φύση της αλλά όσο και τη χρήση της από τους ομιλητές της.

Στο πλαίσιο της διδακτικής των γλωσσών, μιλώντας για τη γλώσσα ως αντικείμενο μάθησης, δεν εννοούμε μόνο πως πρέπει να μάθουμε ή να κατακτήσουμε μια γλώσσα, αλλά ταυτόχρονα, να μάθουμε να τη χρησιμοποιούμε και να την αξιολογούμε, προσαρμόζοντάς τη ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον στο οποίο βρισκόμαστε. Επειδή η γλώσσα συνιστά μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, οι επιρροές κοινωνικών, συναισθηματικών και ιδεολογικών παραγόντων είναι ακόμη πιο έντονες, εφόσον επηρεάζουν τη στάση μας απέναντι στη γλώσσα, την ερμηνεία και τη χρήση της. Η αλληλεπίδραση με τους άλλους, μας βάζει σε μια διαδικασία συνεχούς ανταλλαγής μηνυμάτων και ιδεών και κατ'επέκταση διαμόρφωσης των ιδεών μας σε σχέση με κάποια γλώσσα. Για

παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιούμε μια γλώσσα σε ένα περιβάλλον που έχουμε συνδέσει με μια ευχάριστη κατάσταση και με ευχάριστους για εμάς ανθρώπους και μία άλλη γλώσσα σε ένα περιβάλλον που έχουμε συνδέσει με μία αγχογόνο κατάσταση που μας δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα. Επομένως, η στάση που διαμορφώνουμε απέναντι στην κάθε γλώσσα, είναι ανάλογη των προσλαμβανουσών που έχουμε σε σχέση και γύρω από αυτή. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουμε υιοθετήσει, επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας και την καθορίζουν σε κάποιο βαθμό, αποτελώντας δομικό στοιχείο της διαδικασίας και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί το άτομο την εκμάθησή της (Castellotti & Moore, 2002).

Συνεπώς, οι αναπαραστάσεις ενός ατόμου ή ενός συνόλου απέναντι σε μία γλώσσα, λειτουργούν συχνά δημιουργώντας κάτι δεδομένο και πραγματικό με βάση όμως τη δική τους άποψη. Για να καταλήξουν σε αυτό, έχουν παραλείψει κάποια στοιχεία ή έχουν επιλέξει άλλα με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί η δική τους αναπαράσταση. Σε αυτό το πλαίσιο δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως υπάρχουν κάποιες αναπαραστάσεις καλύτερες από άλλες (*ibid*). Επομένως, αυτές οι αναπαραστάσεις, μπορούν να δημιουργηθούν μέσω εμπειριών, αλλά είναι και εκείνες που προσλαμβάνουμε στο κοινωνικό μας περιβάλλον σχετικά με τις ισχυρές ή τις ασθενείς, τις χρήσιμες ή τις άχρηστες, τις όμορφες ή τις άσχημες στιγμές και εικόνες. Έτσι συχνά, από τα παραπάνω διαμορφώνονται και οι αναπαραστάσεις μας σχετικά με τις γλώσσες. Ακόμη, έχουμε αναπαραστάσεις σχετικά με τη συμβολή της εκμάθησης μιας γλώσσας στην επαγγελματική σταδιοδρομία, στην κοινωνική ανέλιξη κ.ά. Όλες αυτές λοιπόν, κατευθύνουν τη στάση μας απέναντι στην εκμάθηση μιας γλώσσας, επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας και λειτουργούν ως σημείο αναφοράς για την προσέγγισή μας απέναντι σε αυτές. Δεδομένου ότι οι περισσότερες διαμορφώνονται βάσει εμπειριών, αυτές συνεχώς εξελίσσονται και αναπροσαρμόζονται διαδραματίζοντας καταλυτικό ρόλο στη στάση μας απέναντι στις γλώσσες.

Πολύ συχνά, στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στην τάξη παρατηρείται το φαινόμενο της «μοναχικής μάθησης». Ο μαθητής δηλαδή, βρίσκεται στην τάξη, μαθαίνει μόνος του μέσα από σελίδες βιβλίων και ακούγοντας απομαγνητοφώνου τις συζητήσεις και τα λόγια των ομιλητών μιας άλλης γλώσσας. Οι επαναλήψεις για την καλύτερη εμπέδωση και επαφή με τη γλώσσα, σπάνια γίνονται με την παρουσία κάποιου φυσικού ομιλητή της, αφού κυρίως πραγματοποιούνται με τη χρήση

ηχογραφημένου υλικού. Απόρροια της διαδικασίας αυτής είναι οι μαθητές να σχηματίζουν αναπαραστάσεις, σχετικά με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας η οποία γίνεται μηχανικά και δεν συντελείται μέσα από την αλληλεπίδραση με κάποιο φυσικό ομιλητή στα πλαίσια κάποιου ταξιδιού ή κάποιων συναντήσεων ποικίλων πολιτισμών (Castellotti & Moore, 2002). Αυτό λοιπόν συνιστά παράδειγμα μιας αναπαραστάσης που συχνά υιοθετούν οι μαθητές σε σχέση με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και είναι αποτέλεσμα μιας βιωματικής εμπειρίας.

2.2.3. Κίνητρα και αναπαραστάσεις

Στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, το άτομο έχει τη δυνατότητα πέρα από την επαφή και την ανακάλυψη μιας καινούριας γλώσσας εκτός της μητρικής του, να οδηγηθεί σε συγκρίσεις και σε σκέψεις, συνειδητοποιώντας πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των γλωσσών αλλά ταυτόχρονα και ομοιότητες (Feuillet, Jaconelli, & Lebreton, 2013).

Συχνά στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, δίνεται έμφαση μόνο σε αυτή τη γλώσσα με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση στρατηγικών εκμάθησής της. Παρόλα αυτά, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον γλωσσικό πλούτο, τις ομοιότητες, τις διαφορές τους και όλο αυτό τους ευαισθητοποιεί και τους κινητοποιεί τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού πλαισίου. Αυτή λοιπόν η περιέργεια και η συναναστροφή τους με την ξένη γλώσσα, καθώς και οι αναπαραστάσεις τους ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν το κίνητρό τους για την εκμάθηση και την κατάκτησή της (*ibid.*).

Τα κίνητρα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μπορεί να είναι πολλαπλά και εστιάζονται κυρίως σε δύο κατηγορίες (Feuillet, Jaconelli, & Lebreton, 2013). Η πρώτη είναι τα κίνητρα ενσωμάτωσης (*les motivations intégratives*) τα οργανικά κίνητρα (*les motivations instrumentales*). Οι μαθητές μαθαίνουν μία γλώσσα έχοντας στο μυαλό τους πως αυτή έχει κάποια χρησιμότητα. Μαθαίνουν δηλαδή να επικοινωνούν σε αυτή αποσκοπώντας σε έναν συγκεκριμένο σκοπό. Τότε πρόκειται για οργανικό κίνητρο. Παράλληλα, όταν οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα με σκοπό την ενσωμάτωσή τους σε μία κοινότητα, μαθαίνουν τη γλώσσα με σκοπό να επικοινωνούν και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για κίνητρο ενσωμάτωσης (*ibid.*).

Σε κάθε περίπτωση, το κίνητρο είναι ένας πολύ βασικός παράγοντας για να οδηγηθεί κάποιος στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Παράλληλα, οι αναπαραστάσεις που

έχουμε αποτελούν κι αυτές ένα βασικό κομμάτι στη στάση μας απέναντι τόσο στην εκμάθηση όσο και στη χρήση μιας γλώσσας. Φαίνεται τέλος ότι, κάποιες φορές οι αναπαραστάσεις μας επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά και τα κίνητρά μας στον τομέα αυτό.

2.3 Γλωσσική Διαμεσολάβηση

Στις τάξεις όπου διδάσκεται μια ξένη γλώσσα ή η δεύτερη ξένη γλώσσα για τους μαθητές, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο μιας μετάφρασης - διαμεσολάβησης, όπως το αποκαλούν οι καθηγητές των ξένων γλωσσών.

Σε αυτή την περίπτωση, ένα τρίτο πρόσωπο στην τάξη εκτός του εκπαιδευτικού, ένας μαθητής δηλαδή, χρησιμοποιώντας μία γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα που διδάσκεται (*langue cible*), βοηθά κάποιον συμμαθητή του να καταλάβει κάτι το οποίο δεν έχει κατανοήσει. Μεταφράζει επομένως μια λέξη, η φράση ή το περιεχόμενο μιας συζήτησης στους συμμαθητές του. Δεδομένου ότι ο μαθητής αυτός, συνιστά ένα τρίτο πρόσωπο θεωρούμε πως πρόκειται για «γλωσσική διαμεσολάβηση», ενώ ενεργώντας με αυτό τον τρόπο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές, παίρνει κατά κάποιον τρόπο και τον ρόλο του δασκάλου (Nicolas, 2012). Πρόκειται στην περίπτωση αυτή για την ομότιμη διαμεσολάβηση.

Αξίζει να σημειωθεί, πως ανά καιρούς υπήρξαν υποστηρικτές του μονογλωσσικού (*monoglossique*) μοντέλου (Lujic, 2018). Υποστήριζαν δηλαδή τη χρήση μόνο μιας γλώσσας στην τάξη, δηλαδή της γλώσσας-στόχου, ενώ ταυτόχρονα, απέτρεπαν την επαφή των γλωσσών, θεωρώντας πως αυτό υπονομεύει και επιβραδύνει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Στις μέρες μας όμως, προτιμάται κατά κύριο λόγο το ετερογλωσσικό (*hétéroglossique*) μοντέλο και η συνύπαρξη πολλαπλών γλωσσών μέσα σε μία τάξη εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, αφού αποδεικνύεται πως αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει και ευνοεί την εκμάθηση της τελευταίας, κάτω από το πρίσμα της χρήσης άλλων γλωσσών εκτός από τη γλώσσα-στόχο (Lujic, 2018). Επιπλέον, αξιοποιεί τα γλωσσικά χαρακτηριστικά όλων των εκπαιδευόμενων.

Ο διαμεσολαβητής ως πρόσωπο, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002:488), είναι το πρόσωπο που διαμεσολαβεί, που βοηθά στη συνεννόηση ή την επίτευξη συμφωνίας μεταξύ δύο πλευρών. Ακόμη, συστατικό στοιχείο της λέξης, είναι η λέξη «μέσο», οπότε και καταλαβαίνουμε ότι σε κάθε περίπτωση πρόκειται για ένα πράγμα, ένα πρόσωπο ή μία ενέργεια που τοποθετείται ανάμεσα σε δύο στοιχεία (Nicolas,

2012). Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν, ο μαθητής-διαμεσολαβητής είναι αυτός που μεσολαβεί ανάμεσα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (γλώσσα-στόχος) και στη γλώσσα του συμμαθητή του, διευκολύνοντας την εκμάθηση της πρώτης από τον δεύτερο.

Η διαμεσολάβηση αυτή προκύπτει μέσα από την ανάγκη τόσο του διαμεσολαβητή να εξηγήσει στον συμμαθητή του την άγνωστη έννοια, όσο και του τελευταίου να κατανοήσει την έννοια για να μπορέσει να ακολουθεί τη διαδικασία του μαθήματος. Εάν και το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (2005), προτείνει τρόπους και δραστηριότητες που μπορούν να διευκολύνουν τους μαθητές-διαμεσολαβητές στο έργο τους, εντούτοις φαίνεται πως συχνά αυτοί, επινοούν αυθόρμητα τρόπους για να υλοποιήσουν τον στόχο τους. Στις τάξεις της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, ο μαθητής-διαμεσολαβητής, αν και εκπαιδευόμενος, αναπτύσσει τη φυσική τάση να αναδιαμορφώνει είτε τον γραπτό είτε τον προφορικό λόγο, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητός από τους συμμαθητές του. Οι έμφυτες τεχνικές που αναπτύσσει αποτελούν πεδίο έμπνευσης για το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (2005) και τις δραστηριότητες που προτείνει για τη σχολική τάξη. Συχνά φαίνεται πως οι ενέργειες του μαθητή-διαμεσολαβητή, είναι αποτελεσματικές και σύμφωνες με τους παιδαγωγικούς όρους και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Nicolas, 2012).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει άμεση επιρροή στους μαθητές του, μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας του αλλά και μέσα από τις πεποιθήσεις του. Στην περίπτωση αυτή οι στάσεις και οι αναπαραστάσεις (για τις οποίες έχει γίνει λόγος παραπάνω) του εκπαιδευτικού απέναντι στις γλώσσες, είτε αυτή που διδάσκει, είτε τη μητρική γλώσσα των μαθητών, επηρεάζουν σημαντικά και τη στάση των μαθητών. Εξίσου σημαντική κρίνεται και η αντιμετώπισή του για τη γλώσσα διαμεσολάβησης που μπορεί να χρησιμοποιείται από κάποιον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός είναι ο πλέον υπεύθυνος για την αποδοχή της χρήσης της μητρικής ή άλλων γλωσσών στην τάξη, γεγονός που επηρεάζει άμεσα και τη στάση των παιδιών απέναντι στις γλώσσες. Βάσει επίσης των όσων έχουν διατυπωθεί παραπάνω, δεχόμαστε πως και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν διαμορφώσει στάσεις και αναπαραστάσεις απέναντι στις γλώσσες οι οποίες απορρέουν μέσα από την εμπειρία τους και τη συναναστροφή τους με τα διδακτικά αντικείμενα. Αυτές λοιπόν, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενδεχόμενη επιλογή μιας γλώσσας διαμεσολάβησης και στο ποια θα είναι αυτή (Lujic, 2018).

Συνεπώς, στις τάξεις διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας συνυπάρχουν τόσο οι επίσημες και προτεινόμενες από τους επίσημους φορείς δραστηριότητες διαμεσολάβησης, όσο και οι ανεπίσημες που εφαρμόζονται άτυπα από κάποιους μαθητές. Αυτό λοιπόν, που αξίζει να μελετηθεί και να εφαρμοστεί, είναι μία χρυσή τομή και η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς των προτεινόμενων δραστηριοτήτων μετάφρασης ή διερμηνείας αλλά και της ποιότητας των άτυπων τακτικών των μαθητών, με στόχο ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να ευνοεί την αλληλεπίδραση του μαθητή-διαμεσολαβητή τόσο μαζί του όσο και με το σύνολο των συμμαθητών του. Ο μαθητής-διαμεσολαβητής επιλέγει και παίρνει αυτό τον ρόλο και είναι ικανός να επικοινωνήσει καλά και άμεσα με τους συνομηλίκους του αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Η εμπειρία του αυτή, μπορεί να αποτελέσει βοηθητικό εργαλείο του εκπαιδευτικού και να διευκολύνει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (γλώσσας-στόχου) (Nicolas, 2012) .

2.4 Τεχνολογία, μάθηση και εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, η συμβολή της τεχνολογίας είναι εμφανής σε πολλαπλούς τομείς στην καθημερινότητά μας. Στην εκμάθηση και στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τη συμβολή της.

Η μάθηση ως μια γενικότερη έννοια μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορους χώρους, σε τυπικό ή άτυπο πλαίσιο. Ένας τρόπος μάθησης είναι και αυτός που βασίζεται στο διαδίκτυο. Αρχικά, ως μάθηση ορίζεται «η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα συστηματικής μελέτης και παιδείας» ή/και «η μεταβολή των δυνατοτήτων κάποιου ως αποτέλεσμα πρακτικής εξάσκησης και εμπειρίας» (Μπαμπινιώτης 2002:1036). Το διαδίκτυο προσφέρει πλήθος προγραμμάτων και λογισμικών τα οποία διευκολύνουν τη μάθηση και τους μαθητευόμενους αφού αυτή μπορεί να επιτευχθεί και από απόσταση. Αν και πολλοί έχουν υποστηρίξει πως πρόκειται για μια απρόσωπη διαδικασία, εντούτοις αυτό δεν ισχύει, εφόσον ευνοείται η δυνατότητα να μιλήσει κανείς και να συνεργαστεί με άλλους (Pleris, 2016) .

Με τη βοήθεια του διαδικτύου, υπάρχει ελευθερία στην επιλογή χώρου και χρόνου, οπότε ο μαθητευόμενος έχει μια ευελιξία. Ακόμα κι αν οι συμμετέχοντες στη μαθητική διαδικασία δεν βρίσκονται μαζί και στον ίδιο χώρο, μπορούν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν άμεσα. Σε κάθε περίπτωση, ο σωστός συνδυασμός και η σωστή διαχείριση του διαδικτύου και της απευθείας διδασκαλίας

και αλληλεπίδρασης μπορούν να δώσουν ένα ιδανικό αποτέλεσμα και να συντελέσουν στην επίτευξη του στόχου, που είναι η μάθηση (*ibid.*).

Η χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση είναι αρκετά διαδεδομένη και στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεδομένων των απαιτήσεων των σύγχρονων κοινωνιών και των σύγχρονων τάξεων, όπου υπάρχει ανομοιογένεια ως προς την εθνική και πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών, είναι απαραίτητη η εφαρμογή νέων μεθόδων και εργαλείων για την εξυπηρέτηση των αναγκών αυτών. Το διαδίκτυο λοιπόν, προσφέρει μια πληθώρα υλικού εγχειριδίων και ιδεών προς αξιοποίηση, το οποίο μπορούν εύκολα να εκμεταλλευτούν οι εκπαιδευτικοί έχοντας άμεση πρόσβαση σε αυτό.

Επιπλέον, η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων συνιστά έναν βασικό παράγοντα που διευκολύνει τη μάθηση. Ήχοι, βίντεο, εικόνες και άλλα πολυμέσα λειτουργούν ως εργαλεία για τον εκπαιδευτικό αλλά και τους μαθητές. Ακόμη, η πρόσβαση σε οποιονδήποτε ιστότοπο και αναφορικά με οποιοδήποτε αντικείμενο, εκμηδενίζει τις αποστάσεις και απορρίπτει κάθε χρονικό ή γεωγραφικό περιορισμό. Το διαδίκτυο μπορεί ακόμη να παρέχει ευκαιρίες για συζήτηση (*chat*) μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, ή και πλατφόρμες ομαδικών συζητήσεων για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Παράλληλα, η ελεύθερη περιήγηση στο διαδίκτυο σε πλήθος πληροφοριών είναι σημαντικό εργαλείο. Η προβολή βίντεο ή άλλων σελίδων και προγραμμάτων σχετικά με τους πολιτισμούς άλλων λαών, τα ηχητικά ακούσματα και ντοκουμέντα και η προβολή άλλων χωρών μέσα από εικόνες και άλλα, αποτελούν ένα τέτοιο παράδειγμα. Ακόμη, η πρόσβαση σε δικτυακούς χώρους μουσείων ή άλλων πολιτιστικών φορέων μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη. Μέσα από όλα αυτά, επιτυγχάνεται η επαφή με διάφορους πολιτισμούς, καθώς και η γνωριμία με τα ήθη και έθιμά τους. Η γνωριμία αυτή με τις άλλες κουλτούρες είναι ένα στοιχείο που προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τάξη μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εικόνων και γνώσεων (Ευαγγέλου, χ.χ.).

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε πως η χρήση του διαδικτύου στις τάξεις πρέπει να γίνεται με μέτρο και όχι αλόγιστα. Η πρόσβαση στις πληροφορίες πρέπει να γίνεται με προσοχή εξασφαλίζοντας την εγκυρότητά τους αλλά και την καταλληλότητα του περιεχομένου τους. Ταυτόχρονα υπογραμμίζεται

πως σε καμία περίπτωση το διαδίκτυο δεν μπορεί να αντικαταστήσει τα έντυπα εγχειρίδια και το υλικό των εκπαιδευτικών. Λειτουργεί συμπληρωματικά και συμβάλλει στην διαδικασία της μάθησης, δίνοντας μια πιο διευρυμένη και πλούσια διάσταση (*ibid.*).

Κλείνοντας, συμπεραίνουμε πως η χρήση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση κρίνεται σημαντική και σίγουρα βοηθητική, προσφέροντας ανά πάσα στιγμή κάθε είδους πληροφορία σε όποια μορφή θέλουμε (ηχητική, οπτική, γραπτή, κ.ά.). Αναμφισβήτητα λοιπόν, η χρήση του στις τάξεις, καλό είναι να αποτελεί εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές.

2.5 Η ιεραρχία των αναγκών του Maslow

Όπως ήδη αναφέραμε, σημαντικός είναι ο ρόλος του κινήτρου στη διαδικασία της μάθησης. Εκτός όμως από τα κίνητρα του μαθητή, θεωρούμε πως ο μαθητής προκειμένου να ανταποκριθεί θετικά στη διαδικασία της μάθησης και πιο συγκεκριμένα στην εκμάθηση μιας γλώσσας, πρέπει να βρίσκεται μέσα σε ένα περιβάλλον όπου θα ευνοείται η αξιοποίηση κάθε δυνατότητας που έχει και μπορεί να συντελέσει στη μάθηση.

Ο Abraham Maslow (1987) τόνισε πως είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να οδηγεί τους μαθητές του προς την αυτοπραγμάτωση. Σύμφωνα με τους Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook και Travers (2008) η αυτοπραγμάτωση είναι μια αναπτυξιακή έννοια και ορίζεται ως «η πλήρης ανάπτυξη και η χρήση του ταλέντου και του δυναμικού που διαθέτει το άτομο». Θεωρώντας λοιπόν την αυτοπραγμάτωση, ως έναν στόχο που καλό θα ήταν να εκπληρώσουν οι μαθητές, ο Maslow τόνισε πως η πορεία προς την αυτοπραγμάτωση προϋποθέτει την ικανοποίηση πέντε βασικών αναγκών (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008: 437-439).

Οι πέντε αυτές ανάγκες με ιεραρχική σειρά είναι οι παρακάτω: οι σωματικές ανάγκες, η ανάγκη για ασφάλεια, η ανάγκη για αγάπη και για αίσθηση του ανήκειν, η ανάγκη για εκτίμηση και τέλος η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Αναλυτικότερα, οι πρώτες οι βασικές σωματικές ανάγκες όπως η πείνα, η δίψα ή ο ύπνος, συνιστούν τα θεμέλια για την καλή λειτουργία του οργανισμού και είναι απαραίτητα για τον καθένα. Αν αυτά δεν ικανοποιηθούν τίποτα άλλο δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά. Έπειτα, η ανάγκη για ασφάλεια παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Όταν ο μαθητής νιώθει οικεία μέσα στην τάξη και εισπράττει ένα κλίμα σταθερότητας και ασφάλειας

μπορεί και αποδίδει καλύτερα. Αντιθέτως αυτό δεν συμβαίνει μέσα σε ένα κλίμα όπου αισθάνεται φόβο και ανασφάλεια (*ibid.*).

Η τρίτη ανάγκη είναι αυτή που αναφέρεται στην αγάπη και στην αίσθηση του ανήκειν. Η αγάπη είναι μία ανάγκη που τις περισσότερες φορές καλύπτεται από το οικογενειακό περιβάλλον και τους φίλους μας, ενώ η ένταξη στην ομάδα λειτουργεί θετικά στην ψυχολογία και την απόδοση του ατόμου. Από την άλλη, ένα άτομο που νιώθει μόνο του, απομονωμένο και που στερείται αγάπης φυσικά δεν μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα στη διαδικασία της μάθησης. Σε ό,τι αφορά την ανάγκη για εκτίμηση είναι κι αυτή ιδιαίτερα σημαντική. Το άτομο χρειάζεται να χαίρει εκτίμησης τόσο από τους άλλους, που θα το επαινούν και θα το επιβραβεύουν για το έργο του, όσο και από τον ίδιο του τον εαυτό. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, το άτομο ενισχύει και διαμορφώνει την αίσθηση της αυτοεκτίμησης. Η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση είναι η τελευταία ανάγκη που το άτομο έχει ανάγκη να εκπληρώσει και σχετίζεται με την ανάγκη μας να νιώθουμε ικανοποιημένοι με το έργο μας και πως έχουμε αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητές μας (*ibid.*)

Κλείνοντας, συμπεραίνει κανείς πως το άτομο-μαθητής έχει ανάγκη από την κάλυψη κάποιων βασικών αναγκών όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Όταν ο μαθητής καλύπτει της βασικές βιολογικές του ανάγκες, νιώθει ασφάλεια και σταθερότητα, εισπράττει αγάπη, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέλος μιας ομάδας, χαίρει εκτίμησης από τους γύρω τους και αξιοποιεί όλο το φάσμα των δυνατοτήτων του, μπορεί σίγουρα να αποδώσει καλύτερα στη διαδικασία της μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. Η Έρευνα και η παρουσίαση των δεδομένων

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει και να μελετήσει μία συγκεκριμένη Τάξη Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) στο σύνολό της. Αξίζει να σημειωθεί πως το χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης είναι η μοναδικότητά της. Επομένως, σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπωθεί μία πραγματικότητα, με ακρίβεια και ρεαλισμό. Μία πραγματικότητα, που συνιστά κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας και συγκεκριμένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, μελετάμε την ΤΥ που φιλοξενείται σε ένα γυμνάσιο της Αττικής. Αρχικά, μελετάμε την τάξη αυτή και εμβαθύνουμε στο περιβάλλον της, δηλαδή ασχολούμαστε με η διδασκαλία, τα άτομα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές καθώς και με τον τρόπο που όλα αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Απαραίτητο είναι να αντιληφθεί κανείς ότι όλα όσα αναφέρονται, αφορούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη δομή και δεν συνιστούν έναν μέσο όρο ή μια γενικευμένη κατάσταση.

Στόχος είναι παρόλα αυτά, να διεισδύσουμε μέσα σε αυτή την πραγματικότητα και να την εξετάσουμε πολύπλευρα και σε όλα τα επίπεδα. Επιπλέον, να μπορέσει ο αναγνώστης να έχει μία σφαιρική εικόνα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της συγκεκριμένης Τάξης Υποδοχής, των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και των δεδομένων που κυριαρχούν σε αυτή. Έτσι λοιπόν, η παρουσίαση γίνεται βάσει κάποιων κεντρικών αξόνων κυρίως αυτόν που αφορά στη διδασκαλία και αυτόν που αφορά στην παιδαγωγική προσέγγιση.

Σε πρώτη φάση, έχοντας μελετήσει το θεσμικό και νομικό πλαίσιο καθώς και τον τρόπο λειτουργίας των ΤΥ, επιθυμούμε να μπούμε και να είμαστε παρόντες σε μία τάξη υποδοχής. Με αυτόν τον τρόπο, ερευνούμε, μελετάμε και εμβαθύνουμε σε θέματα που την αφορούν.

Ξεκινώντας, μας απασχολεί η σύστασή της, δηλαδή οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι που εμπλέκονται με τη λειτουργία της. Έτσι μπορούμε να ερευνήσουμε το κομμάτι της διδασκαλίας, τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, τα υλικά και τα εγχειρίδια καθώς και κάθε άλλο μέσο και τρόπο που επιχειρείται να εφαρμοστεί στη διαδικασία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα στην ΤΥ.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, ερευνούμε τις πτυχές των συμπεριφορών και των στάσεων των μαθητών μέσα στο περιβάλλον της τάξης αλλά και γενικότερα στο σχολικό πλαίσιο. Σε αυτό το κομμάτι, συνυπολογίζονται οι προσεγγίσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το πώς ανταποκρίνονται και αντιδρούν, το πώς είναι στις συναναστροφές τους με τους συμμαθητές αλλά και τα άλλα μέλη του σχολείου και το πώς και αν ενσωματώνονται και εντάσσονται τελικά μέσα σε όλο αυτό το εγχείρημα.

Ακόμη, εξετάζουμε και κάποιους άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των μαθητών αυτών. Τέτοιοι είναι, για παράδειγμα, η οικογένεια ή τα μέλη τα οποία συνιστούν το οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, είναι η δομή φιλοξενίας, όπου μένουν οι μαθητές καθώς και οι γενικότερες συνθήκες ζωής τους. Να σημειωθεί ότι αυτά δεν θα μελετηθούν δια ζώσης αλλά θα αναφερθούν και θα συνυπολογιστούν ως παράμετροι της ζωής των παιδιών αυτών, μέσα από τις δικές τους αναφορές και περιγραφές.

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος μας δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης μέσα από την οποία θα οδηγηθούμε στην αποτύπωση μιας κοινωνικής πραγματικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο. Ύστερα από αυτό, ενδεχομένως, να είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε τόσο τις διδακτικές όσο και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην ΤΥ και ταυτόχρονα, ποιες από αυτές λειτουργούν και αποδίδουν ή όχι. Τονίζουμε στο σημείο αυτό, πως στόχος μας δεν είναι να κρίνουμε αλλά να ερευνήσουμε και να ερμηνεύσουμε την παρούσα περίπτωση.

3.1.1 Μεθοδολογία

Η μελέτη περίπτωσης είναι μία μορφή έρευνας η οποία ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία της ποιοτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι πως αυτή διαδραματίζεται μέσα σε πραγματικές, ρεαλιστικές και όχι τεχνητές συνθήκες. Δίνει έμφαση στην κοινωνική πραγματικότητα έτσι όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από την εμπειρία του ερευνητή και σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, δεν βασίζεται σε αριθμητικά δεδομένα ούτε έχει ως στόχο τη διατύπωση γενικών και αντικειμενικών συμπερασμάτων βάσει αριθμητικών υπολογισμών (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ακόμη, λόγω αυτού η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται από ένα μικρό δείγμα ατόμων αφού δεν απαιτείται η διατύπωση γενικών

συμπερασμάτων. Θεμελιώδες στοιχείο της ποιοτικής έρευνας είναι η εμπλοκή του ερευνητή, κατ'έκταση το στοιχείο της υποκειμενικότητας και ο προσωπικός αναστοχασμός (Creswell, 2016).

Αρχικά, ως μελέτη περίπτωσης, μπορεί να θεωρηθεί ένα ή περισσότερα άτομα αλλά και τα φαινόμενα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό είναι πως απαιτεί συστηματική μελέτη και μελετά τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον (Gagnon, 2012). Στόχος της είναι η ανακάλυψη και η ερμηνεία των φαινομένων στον φυσικό τους χώρο, παρά η διάψευση ή η επιβεβαίωση υποθέσεων. Παρόλα αυτά, καθώς οι ανθρώπινες συμπεριφορές ποικίλλουν αλλά και αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης δεν μπορούν να μας οδηγήσουν σε γενικά και καθολικά συμπεράσματα. Αυτό τόσο εξαιτίας της μοναδικότητας των υποκειμένων και των καταστάσεων, όσο και εξαιτίας της ερμηνείας του ερευνητή, καθώς δύο διαφορετικοί ερευνητές μπορούν να ερμηνεύσουν διαφορετικά τα ίδια δεδομένα (Alexandre, 2013). Έτσι λοιπόν παρουσιάζεται και ερμηνεύεται μια μοναδική κατάσταση βάσει των ήδη υπάρχουσών θεωριών και βιβλιογραφικών αναφορών, ταυτόχρονα, όμως παρουσιάζεται μια μοναδική περίπτωση που αφήνει περιθώρια ερμηνείας αλλά και ανοίγει ορίζοντες για νέες μελέτες.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήσαμε δύο ερευνητικά εργαλεία. Το πρώτο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε είναι το ημερολόγιο των παρατηρήσεων. Σε ένα διάστημα τριών μηνών, πραγματοποιήσαμε συστηματική παρατήρηση η οποία συνιστά έναν τρόπο συλλογής δεδομένων. Εστιάζοντας και πάλι σε συγκεκριμένα στοιχεία που επιθυμούμε να παρατηρήσουμε, τα οποία διαρθρώνονται, βάσει κάποιων αξόνων, οδηγούμαστε στην απόκτηση σημαντικών πληροφοριών και δεδομένων, που είναι απαραίτητα για την έρευνά μας. Εμείς εστίασαμε τόσο στην παρατήρηση των ατόμων-μαθητών και του εκπαιδευτικού, όσο και στις συμπεριφορές τους και στον τρόπο που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Επιπλέον, η παρατήρησή μας ήταν συμμετοχική αφού η ερευνήτρια συμμετείχε στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο το χρονικό διάστημα. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής βρίσκεται σε εγρήγορση, αφουγκράζεται, παρατηρεί, ακούει αλλά και συμμετέχει, μέσα σε μία κοινωνική πραγματικότητα. Τέλος αξίζει να αναφέρουμε, πως τα τελευταία χρόνια έχει καθιερωθεί στον χώρο των κοινωνικών

επιστημών ο όρος «εθνογραφία» ή αλλιώς «έρευνα πεδίου» όταν πρόκειται για την εμπλοκή της συμμετοχικής παρατήρησης σε μία έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο, είναι η ποιοτική συνέντευξη, βάση της οποίας αποτέλεσε η καλή προετοιμασία, η σωστή οργάνωση και ο σχεδιασμός, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι στόχοι μας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αποτυπώθηκαν οι εμπειρίες, οι απόψεις και οι ιδέες των εμπλεκομένων στην ΤΥ που μελετούμε. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε μια ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος, η οποία βασίζονταν σε ερωτήματα τα οποία είχαν σχεδιαστεί από πριν βάσει κάποιων αξόνων κυρίως σχετικά με τη διδασκαλία αλλά και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και συμπεριφορές. Τα ερωτήματα αυτά, όμως, μπορούν να προσαρμοστούν, να παραλλαχθούν και να τροποποιηθούν σε κάποιο βαθμό ανάλογα με τον κάθε ερωτηθέντα και με τη ροή της συζήτησης-συνέντευξης. Σύμφωνα με τους Ισαρη και Πουρκό (2015: 97), η ημιδομημένη συνέντευξη παρουσιάζει ευελιξία ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (*ibid.*).

3.1.2 Διεξαγωγή έρευνας

Πριν την έναρξη της έρευνας ασχοληθήκαμε ιδιαίτερα με τον θεσμό των ΤΥ ΖΕΠ, κυρίως ως προς το πλαίσιο λειτουργίας τους. Αναζητήσαμε το νομικό πλαίσιο βάσει του οποίου λειτουργούν, τις μεθόδους, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται, καθώς και άλλες πιθανές πηγές που θα μπορούσαν να μας δώσουν πληροφορίες και υλικό που ενδεχομένως αξιοποιείται από τις ΤΥ. Ακόμη μελετήσαμε προγράμματα, όπως το ερευνητικό πρόγραμμα Press του ΕΑΠ ή ιστοτόπους, όπως εκείνον του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Έχοντας λοιπόν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τη δομή που θέλουμε να ερευνήσουμε προχωρήσαμε στη συστηματική παρατήρηση.

Η παρατήρηση έλαβε χώρα στον χώρο του Γυμνασίου όπου φιλοξενούνταν η ΤΥ ΖΕΠ, το διάστημα από τον Φεβρουάριο έως και τον Μάιο του 2019 και πιο συγκεκριμένα τις εβδομάδες:

11-15 Φεβρουαρίου 2019

18-22 Φεβρουαρίου 2019

25 Φεβρουαρίου-1 Μαρτίου 2019

4-8 Μαρτίου 2019

11-15 Μαρτίου 2019

18-22 Μαρτίου 2019

25-29 Μαρτίου 2019

1-5 Απριλίου 2019

8-12 Απριλίου 2019

15-19 Απριλίου 2019

6-10 Μαΐου 2019

13-17 Μαΐου 2019 & Δευτέρα 20 Μαΐου 2019

Το διάστημα αυτό χωρίστηκε ουσιαστικά σε δύο μέρη. Το πρώτο από τις 11 Φεβρουαρίου έως τις 20 Μαρτίου ήταν ένα διάστημα γνωριμίας και προσαρμογής στην ΤΥ. Ήρθαμε σε επαφή με τα παιδιά, την εκπαιδευτικό αλλά και άλλα μέλη του εκπαιδευτικού συλλόγου, αντιληφθήκαμε τον τρόπο λειτουργίας και παρατηρήσαμε τα μέσα και τον τρόπο εργασίας στην τάξη. Συζητήσαμε με τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και έτσι καταφέραμε να γίνουμε αβίαστα ένα κομμάτι της τάξης αφού ενσωματωθήκαμε ομαλά. Σε όλη αυτή τη διαδικασία οι παρατηρήσεις ήταν πιο γενικές και συνολικές, αφού βασίζονταν στις εντυπώσεις συνολικά της ημέρας και όχι κάθε ώρας του μαθήματος. Στο δεύτερο μέρος, από 25 Μαρτίου έως 20 Μαΐου, οι παρατηρήσεις εντατικοποιήθηκαν και καταγράφονταν αναλυτικά τα τεκταινόμενα κάθε διδακτικής ώρας αλλά και κατά τη διάρκεια κάθε διαλείμματος.

Έπειτα ακολούθησαν οι συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη Διευθύντρια του Γυμνασίου. Καθώς ήταν τα μόνα δύο άτομα τα οποία είχαν ουσιαστική επαφή και εμπλοκή με αυτά τα παιδιά, η γνώμη τους παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνά μας. Οι δύο συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το πρωί της 23^{ης} Μαΐου στον χώρο του σχολείου και μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των δυο συμμετεχουσών. Η διάρκεια της πρώτης συνέντευξης είναι 40 περίπου λεπτά ενώ της δεύτερης 31. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν κινούνταν σε παρόμοια πλαίσια, διαφοροποιούνταν όμως σε κάποια σημεία λόγω του διαφορετικού ρόλου που είχαν τα δύο πρόσωπα και συνεπώς λόγω της

διαφορετικής ανάμειξης που είχαν στην παρουσία των παιδιών στο σχολείο. Οι κεντρικοί άξονες βάσει των οποίων διαρθρώθηκαν οι ερωτήσεις ήταν:

- α. Το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών
- β. Το προφίλ των παιδιών και μια τυπική μέρα τους στο σχολείο
- γ. Το θεσμικό πλαίσιο και η λειτουργία μιας ΤΥ ΖΕΠ
- δ. Η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα και ειδικότερα στο μάθημα των ελληνικών
- ε. Οι συμπεριφορές των μαθητών τόσο εντός τάξης όσο και γενικότερα στο σχολικό χώρο
- στ. Ο τομέας της επικοινωνίας
- ζ. Ο ρόλος της οικογένειας
- η. Οι προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό της ΤΥ ΖΕΠ
- θ. Η συνολική αποτίμηση και οι γενικές σκέψεις

Στη συνέχεια, ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση και η κωδικοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν. Σε ό,τι αφορά τις συνεντεύξεις ξεκινήσαμε με τη μεταγραφή των δεδομένων, δηλαδή την απομαγνητοφώνησή τους, ώστε να υπάρχουν σε μορφή κειμένου και να μπορέσουν να αναλυθούν πιο εύκολα. Οι συνεντεύξεις κατεγράφησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή με ακρίβεια και με τη χρήση απλού συστήματος σημειογραφίας, και παρατίθενται αναλυτικά στο παράρτημα.

Ακόμη, η ανάλυση και η διερεύνηση του ημερολογίου παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων έγινε με την ανάπτυξη κωδικών σύμφωνα με την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης την οποία ακολουθούμε (Creswell, 2016). Πιο συγκεκριμένα, ξεκινήσαμε με μία γενική διερεύνηση των δεδομένων και στη συνέχεια κωδικοποιήσαμε μερικά θέματα, όπου κάθε κωδικός συνιστά ένα τμήμα κειμένου. Συνεχίζοντας, προσδιορίσαμε τα παρόμοια τμήματα του κειμένου, τα οποία τελικά συνιστούν θεματικές ενότητες, φροντίζοντας να υπάρχει μια ομοιομορφία και να μην επικαλύπτει κάποιο τμήμα ένα άλλο. Βάσει λοιπόν αυτών των θεματικών ενοτήτων καταλήξαμε στην περιγραφή και στην απόδοση των δεδομένων διαρθρωμένα με τρόπο τέτοιο, ώστε να βοηθούν τον αναγνώστη να έχει μια πλήρη και ξεκάθαρη εικόνα και να μπορέσει νοητά να απεικονίσει τα άτομα και τις καταστάσεις που περιγράφονται. Η παρουσίαση των δεδομένων γίνεται σε μορφή γραπτού κειμένου.

Μετά την ανάλυση των ευρημάτων οδηγούμαστε στην ερμηνεία τους. Στην ποιοτική έρευνα η ερμηνεία συνιστά ένα σύνολο πολλών στοιχείων (Creswell, 2016). Πρόκειται για την ερμηνεία βάσει προσωπικών σκέψεων και απόψεων, προσωπικών συλλογισμών και ιδεών, οπότε και κυριαρχεί το υποκειμενικό στοιχείο. Δεν παραλείπουμε φυσικά, να αναφερθούμε και σε βιβλιογραφικές αναφορές που ενδεχομένως να επιβεβαιώνουν ή και να ερμηνεύουν τα ευρήματά μας και τον τρόπο σκέψης μας.

3.1.3 Η δεοντολογία στην έρευνα

Σε κάθε έρευνα, είτε είναι ποιοτική είτε ποσοτική, ανακύπτουν κάποια ζητήματα δεοντολογίας. Πρόκειται για γενικές αρχές που διέπουν κάθε έρευνα και κατ' επέκταση και τη δική μας. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015: 88), πρόκειται για ένα σύνολο κανόνων και αρχών που εφαρμόζονται στην έρευνα και καθορίζουν τη σχέση του ερευνητή με όλους όσους εμπλέκονται στην έρευνά του. Οι βασικότεροι εστιάζουν στον σεβασμό προς τα άτομα-συμμετέχοντες της έρευνας και την προσωπικότητά τους και όχι στην αντιμετώπισή τους ως απλούς φορείς δεδομένων και πληροφοριών. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η ευελιξία και η προσαρμογή του ερευνητή σε καταστάσεις που ενδεχομένως να τον αιφνιδιάσουν, καθώς η έρευνα εξελίσσεται και δημιουργούνται απρόοπτα. Γι' αυτό θα πρέπει να διασφαλίζεται η προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επιπλέον, καθώς αναφερόμαστε σε μια ποιοτική έρευνα στην οποία συνεχώς προκύπτουν νέα δεδομένα, ο ερευνητής είναι αντιμετώπος με προβληματισμούς και ηθικά ζητήματα δεοντολογίας τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει.

Δύο άλλα πολύ σημαντικά ζητήματα δεοντολογίας στην έρευνα είναι η συγκατάθεση των συμμετεχόντων αλλά και η διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Σε πρώτη φάση η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα θα πρέπει να είναι εθελούσια και όχι καταναγκαστική. Ο ερευνητής υποχρεούται να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνάς του, τα κίνητρα και όποια άλλη πληροφορία είναι απαραίτητη, ώστε να διασφαλίσει την αμέριστη συμμετοχή τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Όλα αυτά φυσικά, στον βαθμό που απαιτείται, καθώς η παροχή λεπτομερειών και πολλών πληροφοριών μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην έρευνά μας. Και στην παρούσα έρευνα της μελέτης περίπτωσης, υπήρξε ενημέρωση τόσο των συνεντευξιζόμενων για τον σκοπό της συνέντευξης, όσο και της εκπαιδευτικού και

των μαθητών σχετικά με το ημερολόγιο των παρατηρήσεων. Προχωρήσαμε λοιπόν, με τη σύμφωνη συγκατάθεσή τους, στην υλοποίηση των παραπάνω.

Η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας συνιστά βασική αρχή στη δεοντολογία της έρευνας. Προκειμένου να μην εκτίθενται οι συμμετέχοντες, τα προσωπικά στοιχεία τους και η προσωπική τους ταυτότητα, διατηρείται η ανωνυμία και η απόκρυψη των παραπάνω στοιχείων σε όλο το πέρασ της έρευνας. Παράλληλα, ο ερευνητής οφείλει να διαβεβαιώσει τους συμμετέχοντες σχετικά με την τήρηση εμπιστευτικότητας για όσα έτσι ώστε να μπορέσει και ο ίδιος να εξασφαλίσει την αυθεντικότητα του λόγου και τον αυθορμητισμό τους, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την αξιοπιστία της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, στην έρευνά μας, διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων με τη βοήθεια της χρήσης αρχικών γραμμάτων τα οποία δεν συνάδουν με τα πραγματικά ονόματά τους. Ακόμη, σχετικά με τους μαθητές χρησιμοποιήσαμε τα αρχικά των ονομάτων τους χωρίς να αναφερθούν επίθετα ή άλλα προσωπικά στοιχεία. Η μερίμνα μας ήταν να κινηθούμε σύμφωνα με τις αρχές της δεοντολογίας της έρευνας, εφόσον το ερευνητικό μας πεδίο αφορούσε στην εκπαίδευση μιας ευαίσθητης κοινωνικά και ηλικιακά ομάδας.

3.2 Ανάλυση Ευρημάτων

3.2.1 Ημερολόγιο παρακολούθησεων

Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι συνθήκες της ΤΥ έτσι όπως αυτές αποτυπώθηκαν κατά το χρονικό διάστημα της παρακολούθησης από 11 Φεβρουαρίου 2019 έως 20 Μαΐου 2019. Να σημειωθεί ότι η ΔΥΕΠ του σχολείου ξεκίνησε τη λειτουργία της τον Δεκέμβριο του 2018. Οι παρακολούθησεις στη ΔΥΕΠ πραγματοποιήθηκαν συστηματικά σε αυτό το διάστημα, κατά μέσο όρο τρεις φορές την εβδομάδα και αφορούσαν κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόφωνους μαθητές προσφυγικής καταγωγής. Θεωρώντας το «διάλειμμα» μέρος της σχολικής ζωής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το πεδίο των παρατηρήσεων συμπεριέλαβε σταδιακά και τα τεκταινόμενα στον χώρο της αυλής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Σε ό,τι αφορά το μάθημα των ελληνικών, αυτό γινόταν καθημερινά, τρεις διδακτικές ώρες.

Η παρουσίαση των δεδομένων θα γίνει σε εβδομαδιαία βάση και θα βασίζεται σε δύο κεντρικούς άξονες. Ο πρώτος θα αφορά στο διδακτικό κομμάτι, στο αντικείμενο διδασκαλίας στις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό, στο περιεχόμενο του μαθήματος και στην απόδοση-ανταπόκριση των μαθητών. Ο δεύτερος αφορά στην παιδαγωγική προσέγγιση, τόσο δηλαδή στις συμπεριφορές των μαθητών, όσο και στον τρόπο διαχείρισης και προσέγγισης που υιοθετήθηκαν από την εκπαιδευτικό.

Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίες κάποιες διευκρινίσεις. Αρχικά, το πρώτο διάστημα θα παρουσιαστεί συνοπτικά ως διάστημα γνωριμίας και συνολικής παρατήρησης της ΤΥ ΖΕΠ του σχολείου. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να τονιστεί πως στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ο ρόλος της ερευνήτριας είναι συμμετοχικός. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος η ερευνήτρια συμμετέχει στη διεξαγωγή του ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Ένα τρίτο σημείο που θα πρέπει να αναφερθεί είναι η παρουσία ενός τρίτου προσώπου τους τελευταίους δύο περίπου μήνες στην τάξη της ΤΥ – κατά τη διάρκεια του Απριλίου και του Μαΐου. Πρόκειται για μία μεταπτυχιακή φοιτήτρια, η οποία πραγματοποίησε την πρακτική της άσκηση στη συγκεκριμένη ΤΥ. Ο ρόλος της αρχικά, ήταν καθαρά παρατηρητικός, χωρίς να έχει καμία εμπλοκή στο μάθημα ενώ στη συνέχεια πραγματοποίησε κάποιες ώρες διδασκαλίας. Βάσει λοιπόν αυτών, θα γίνει η ανάλυση και η παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο διάστημα των τριών μηνών.

Περίοδος γνωριμίας (11 Φεβρουαρίου-20 Μαρτίου)

Ξεκινώντας, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μία παρουσίαση της ΤΥ και των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή. Για λόγους ανωνυμίας τα ονόματα των εμπλεκομένων δεν θα αναφέρονται ολόκληρα, αλλά θα χρησιμοποιηθούν αρχικά γράμματα. Η τάξη λοιπόν στο μάθημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας αποτελούνταν από την εκπαιδευτικό Χ. και τους μαθητές. Στο διάστημα των τρεισήμισι μηνών υπήρξε και η δική μου παρουσία ως ερευνήτρια αλλά και ως συντελεστή του μαθήματος και τους μήνες Απρίλιο και Μάιο παρούσα ήταν και η Ε. ως απλή παρατηρήτρια αρχικά και με κάποιες παρεμβάσεις-διδασκαλίες στη συνέχεια. Οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάστηκαν στην τάξη στο διάστημα αυτό -οι μαθητές που αναφέρονται παρουσιάστηκαν από μία τουλάχιστον φορά έως και όλες τις ημέρες- παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Αναφέρονται αναλυτικά, το όνομα, το φύλο, η ηλικία και η επίσημη μητρική γλώσσα που μιλά το κάθε παιδί.

Πίνακας 1

ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΓΛΩΣΣΑ
Καρ	Αγόρι	12	Σοράνι
Σακ	Αγόρι	12	Κιρμαντζί
Σιβ	Κορίτσι	13	Σοράνι
Μπ	Αγόρι	13	Σοράνι
Λαβ	Κορίτσι	14	Σοράνι
Σερ	Αγόρι	14	Κιρμαντζί
Ριχ	Αγόρι	14	Κιρμαντζί
Σωζ	Κορίτσι	15	Κιρμαντζί
Ναντ	Αγόρι	15	Κιρμαντζί
Σιλ	Κορίτσι	15	Κιρμαντζί
Ιμπ	Αγόρι	15	Κιρμαντζί

Στο διάστημα αυτό, η παρουσία αυτών των παιδιών παρουσίαζε διακυμάνσεις. Αρχικά, συστηματική ήταν η παρουσία 7 παιδιών, δηλαδή των τεσσάρων κοριτσιών και του Σερ, του Ιμπ και του Μπ. Στη συνέχεια, από τις 20 Φεβρουαρίου τα τρία κορίτσια η Σιβ, η Λαβ και η Σωζ σταμάτησαν να έρχονται στο σχολείο, ενώ άρχισαν

να έρχονται ο Σακ και ο Καρ. Να σημειωθεί πως από τα παραπάνω παιδιά ο Σακ με τη Σιλ και η Λαβ με τη Σιβ είναι αδέρφια. Τα επίπεδα που παρουσίαζαν τα παιδιά στο γνωστικό κομμάτι ήταν αρκετά διαφορετικά.

Αρχικά, κανένα από τα παιδιά δεν μιλούσε ελληνικά. Μόνο κάποιοι, πολύ λίγα βασικά, όπως λέξεις: «ναι», «όχι», «Με λένε..», «τι κάνεις» κ.ά. Το μάθημα των ελληνικών, βασιζόταν στα σχολικά εγχειρίδια του Οργανισμού «Γεια σας» επιπέδου 1. Έως το τέλος Φεβρουαρίου ολοκληρώθηκε το συγκεκριμένο τεύχος. Το μάθημα διαρθρωνόταν σε γενικές γραμμές γύρω από την ανάπτυξη της προφορικότητας, όπου η εκπαιδευτικός με απλές λέξεις ή φράσεις προσπαθούσε να επικοινωνήσει με τα παιδιά αλλά και να τα κινητοποιήσει. Για παράδειγμα καθημερινά, ξεκινούσε με τον διάλογο που αφορούσε στο τι κάνουν τα παιδιά, αν είναι καλά, πώς πέρασαν τη μέρα τους ή και άλλες απλές ερωτήσεις-απαντήσεις που βασιζόνταν σε απλά καθημερινά πράγματα. Στη συνέχεια, το μάθημα βασιζόταν στο εγχειρίδιο, σε ασκήσεις που είχε και στην προσπάθεια εκμάθησης απλών λέξεων. Η εκπόνηση των δραστηριοτήτων του βιβλίου απαιτούσε αρκετή ώρα λόγω του χαμηλού επιπέδου των μαθητών. Τόσο οι δραστηριότητες των βιβλίων, όσο και η οποιαδήποτε άλλη ενέργεια στην τάξη, υποστηριζόταν από τη χρήση του πίνακα που είχε πολλαπλό ρόλο. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε τον πίνακα για να γράψει βασικές λέξεις και να επεξηγήσει κάτι τονίζοντάς το με αυτόν τον τρόπο, ή ακόμα και για να ζωγραφίσει προκειμένου να εξηγήσει τη σημασία κι το νόημα μιας λέξης ή φράσης.

Αξιοσημείωτο συμβάν κατά τη διάρκεια αυτών των εβδομάδων ήταν η συζήτηση που έλαβε χώρα στην τάξη των ελληνικών σχετικά με τη θρησκεία, την προέλευση και τον πολιτισμό των μαθητών-προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος των ελληνικών, ξεκίνησε μία συζήτηση σχετικά με τη θρησκεία. Στην τάξη παρόντες ήταν παιδιά μουσουλμάνοι και παιδιά Γεζίντι¹⁴. Όλοι

¹⁴ Οι Γιαζίντι (ή Γεζίντι) αποτελούν μια εθνοθρησκευτική κοινότητα, γηγενή της βόρειας Μεσοποταμίας, και μιλούν κυρίως την Κουρδική γλώσσα (Kurmanji Kurdish. Η θρησκεία των Γιαζίντι είναι ένα από τα τρία παρακλάδια του Γιαζντανισμού (ή αλλιώς «Λατρεία των Αγγέλων») και προέρχεται από Ιρανικές θρησκείες και θρησκείες της Μεσοποταμίας που προηγούνται ιστορικά του Ισλάμ και του Ζωροαστρισμού (ο οποίος ανιχνεύεται από το 600 π.Χ.). Πιστεύουν σε έναν μοναδικό θεό που δημιούργησε τον κόσμο και απέδωσε τη φροντίδα του σε 7 Αγγέλους (αλλιώς, 7 Μυστήρια), ο σημαντικότερος των οποίων είναι ο αρχάγγελος Melek Taus, ο «Άγγελος Παγώνι» Λόγω της συσχέτισης, όμως, του αγγέλου που λατρεύουν με τον Shaitan και τον Εωσφόρο, Μουσουλμάνοι και Χριστιανοί θεωρούν τους Γιαζίντι «Σατανιστές», ή «λάτρεις του Διαβόλου» και τους διώκουν επί αιώνες.

Διαθέσιμο σε: <http://eranistis.net/wordpress/2016/01/21/yazidi-kurds-isis/>

προσπαθούσαν με οποιοδήποτε τρόπο, με σχέδια και μιμητική κυρίως, αλλά και κάποια λίγα αγγλικά να εξηγήσουν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη θρησκεία τους. Η χρήση της τεχνολογίας με την προβολή βίντεο και εικόνων ήταν υποβοηθητική σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης. Έντονη προσπάθεια κατέβαλαν οι Γεζίντι, καθώς η θρησκεία τους δεν ήταν γνωστή σε εμάς. Εξήγησαν λοιπόν πως είναι μια θρησκεία των Κούρδων που έχουν ως θεό και ιερό ζώο ένα παγόνι. Δείχνουν βίντεο και εικόνες από παραδοσιακές τελετές της θρησκείας τους ενώ στο τέλος αναφέρουν πως η κυρίαρχη πόλη που ζούσαν οι Γεζίντι ήταν η πόλη Σιντζάρ¹⁵, η οποία καταστράφηκε το 2015 από το ισλαμικό κράτος. Οι μαθητές ανέφεραν πως ζούσαν σε αυτή την πόλη ενώ δεν παρέλειψαν να δείξουν φωτογραφίες της. Παρόλα αυτά, φάνηκε πως δεν θέλησαν να μιλήσουν παραπάνω για την πόλη τους αλλά εστίασαν στη θρησκεία και στα χαρακτηριστικά της. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ειπώθηκε πως το παγόνι – ιερό σύμβολο των Γεζίντι– συνιστά σύμβολο του δαίμονα για τους μουσουλμάνους. Παρόλα αυτά τα παιδιά μουσουλμανικού θρησκευματος έδειξαν πρόθυμα να συμμετέχουν στη συζήτηση και να προσπαθούν όλοι να μοιραστούν αυτές τις πληροφορίες.

Όλες οι παραπάνω ενέργειες αλλά και γενικότερα η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ΤΥ επιτυγχάνονταν με ποικίλους τρόπους. Κυρίαρχη ήταν η ελληνική γλώσσα που αποτελούσε και πρωταρχικό στόχο. Καθώς όμως η επικοινωνία βάσει αυτής δεν ήταν πάντοτε εφικτή κατέφευγαν και σε άλλες γλώσσες και τρόπους επικοινωνίας. Η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιούνταν καθώς κάποια παιδιά έδειχναν να έχουν στοιχειώδη γνώση. Ακόμη, συχνά χρησιμοποιούνταν σχέδια στον πίνακα, η μιμητική και οι κινήσεις καθώς και εφαρμογές μετάφρασης που υπήρχαν στα κινητά –πιο διαδεδομένη ήταν η χρήση του google translate-. Σε κάποια σημείο γινόταν χρήση απλών λέξεων στη γλώσσα των μαθητών γεγονός που έδειχνε να τα ικανοποιεί. Η καθηγήτρια είχε μάθει κάποιες λέξεις στη γλώσσα τους και τις χρησιμοποιούσε στη ροή του λόγου της. Υπήρχαν φορές που σε μία πρόταση μπορεί να γινόταν χρήση αγγλικής, ελληνικής και

¹⁵ Η πόλη Σίντζαρ στο βόρειο Ιράκ, κατελήφθη στις 3 Αυγούστου 2014 από το Ισλαμικό κράτος. Σύμφωνα με τον ΟΗΕ πρόκειται για μια ανθρωπιστική τραγωδία αφού εκτοπίστηκαν τουλάχιστον 200.000 άνθρωποι. Ανάμεσα στους πρόσφυγες που έφυγαν για να γλιτώσουν από τους τζιχαντιστές ήταν και γεζίντι, μια θρησκευτική μειονότητα των Κούρδων που θεωρείται αιρετική από τους ισλαμιστές. Διαθέσιμο σε: <https://hellasjournal.com/2014/08/oie-anthropistiki-tragodia-meta-tin-katalipsi-tis-polis-sintzar-apo-to-ikil/>

αραβικής γλώσσας –οι διάλεκτοι κιρμαντζί και σοράνι δεν ήταν δυνατόν να γίνουν διακριτές από εμάς. Η επικοινωνία και η συνεννόηση έφταναν σε ικανοποιητικό βαθμό χωρίς να επιτυγχάνεται πάντα στον επιθυμητό. Τις περισσότερες φορές όμως επιτυγχάνεται η αλληλοκατανόηση.

Σχετικά με τη συμπεριφορά και τη στάση των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, φαίνεται πως εξαρτάται από το κάθε παιδί αλλά και από τις εκάστοτε συνθήκες. Οι μαθητές έδειχναν ότι ενώ έχουν κάποιο ενδιαφέρον για το μάθημα, συχνά το χάνουν πολύ εύκολα και αρχίζουν να μιλάνε μεταξύ τους και να θέλουν να βγουν από την αίθουσα. Τις πρώτες ώρες είναι πιο πρόθυμοι, ενώ προς το τέλος –την τρίτη συνήθως ώρα– αρνούνται να ανέβουν στην τάξη, κάθονται στο προαύλιο και η Χ. κατεβαίνει και καλεί ένα προς ένα τα παιδιά να ανέβουν στο μάθημα. Με δυσκολία παραμένουν ήσυχοι στην τάξη, ενώ συχνά βγαίνουν έξω μόνοι τους χωρίς να ρωτήσουν κάποιον. Αυτό παρατηρείται κυρίως στα αγόρια ενώ τα κορίτσια δείχνουν να συνεργάζονται πιο πολύ. Μιλούν πολύ μεταξύ τους στη γλώσσα τους, ενώ όταν κάποιο παιδί δεν καταλαβαίνει κάτι τα υπόλοιπα προσπαθούν να του εξηγήσουν στη δική τους γλώσσα. Τις περισσότερες φορές αρνούνται να γράψουν αν αυτό τους ζητηθεί σε κάποια δραστηριότητα, αλλά και να διαβάσουν απλές λέξεις.

Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων οι μαθητές-πρόσφυγες κάθονται συνέχεια σε μία συγκεκριμένη γωνία του προαυλίου χώρου και μιλούν μεταξύ τους χωρίς να συναναστρέφονται τα άλλα παιδιά. Τα τέσσερα κορίτσια συχνά περιφέρονται στον χώρο του προαυλίου, χωρίς όμως να μιλούν με τα υπόλοιπα παιδιά ενώ τα αγόρια είναι πάντα στη συγκεκριμένη πλευρά. Αρκετές φορές μάλιστα, ασχολούνται με τα κινητά τους τηλέφωνα. Στο μάθημα της γυμναστικής, οι μαθητές-πρόσφυγες εντάσσονται σε τμήματα της πρώτης. Εκεί, υπάρχουν φορές που ασχολούνται μόνοι τους με κάποιο παιχνίδι –τις περισσότερες φορές ποδόσφαιρο– αλλά και άλλες φορές που συμμετέχουν σε παιχνίδια με τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό συμβαίνει κυρίως σε ομαδικά αθλήματα όπως είναι το ποδόσφαιρο, το μπάσκετ και το βόλεϊ, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές συμμετέχουν σε ομάδες.

Εβδομάδα 25-29 Μαρτίου 2019

Τη συγκεκριμένη εβδομάδα τα παιδιά που έδωσαν το παρόν ήταν : ο Μπ, ο Ιμπ, ο Σερ, ο Σακ (μία φορά) και ο Ριχ (μία φορά). Οι παρουσίες αφορούν αποκλειστικά τις ημέρες που ήμουν παρούσα και όχι και τις πέντε μέρες της εβδομάδας.

Μάθημα-Διδασκαλία

Το διδακτικό περιεχόμενο αυτής της εβδομάδας, στρέφεται γύρω από το ρήμα «θέλω» και το ρήμα «είμαι» και την κατανόηση και τη σύνταξη απλών προτάσεων με τα ρήματα αυτά. Επιπλέον, οι μαθητές διδάχθηκαν τα μέρη και τα επιρρήματα του τόπου (π.χ. επάνω στο, κάτω από) και τις προθέσεις με τις οποίες συντάσσονται. Σε ό,τι αφορά στο σχολικό εγχειρίδιο ασχολήθηκαν με το β' τεύχος του *Γεια σας* και συγκεκριμένα με τις σελίδες 60 έως και 75.

Το μάθημα ξεκινά με ερωτήσεις προφορικά από την εκπαιδευτικό σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο που έχει προηγηθεί. Για παράδειγμα απλές προτάσεις με τα ρήματα «θέλω» και «είμαι», όπως « τι θέλεις να κάνεις;», «πού θέλεις να πας;» «που είσαι τώρα;». Κάποιες από τις απαντήσεις που δίνονται είναι: «Δεν θέλω μάθημα», «Θέλω να πάω Ολλανδία». Υπάρχει διαφορετικό επίπεδο, κάποιοι μαθητές δείχνουν να κατανοούν και να απαντούν με κάποιες ελληνικές λέξεις, ενώ κάποιοι άλλοι δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται καθόλου το περιεχόμενο της συζήτησης. Αντιστοίχως στο κομμάτι των τοπικών επιρρημάτων παίρνοντας διάφορα αντικείμενα, η Χ. τα τοποθετεί σε διαφορετικά σημεία και ρωτά: «Πού είναι η κασετίνα;» και απαντά: «Η κασετίνα είναι πάνω στο θρανίο». Στην αρχή, μόνη της ή μαζί μου και, στη συνέχεια, ρωτά τα παιδιά να της απαντήσουν, βλέποντας το βιβλίο. Κάποια απαντούν, κάποια όχι. Οι παραπάνω δραστηριότητες πραγματοποιούνται κατά την πρώτη διδακτική ώρα.

Στη συνέχεια, ξεκινούν και ασχολούνται με τις δραστηριότητες του εγχειριδίου. Στην ώρα αυτή, αρχικά οι μαθητές προσπαθούν να κάνουν ανάγνωση αλλά δυσκολεύονται πολύ. Η εκπαιδευτικός εξηγεί κάνοντας μετάφραση στα αγγλικά και με έντονη χρήση της γλώσσας του σώματος, ενώ φαίνεται πως κάποιοι που αντιλαμβάνονται τα αγγλικά, εξηγούν στη γλώσσα τους στους υπόλοιπους. Στην ανάγνωση ο Μπ. παρουσιάζει μεγάλη ευκολία σε σχέση με τους άλλους. Για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων του βιβλίου η τάξη χωρίζεται σε μικρότερες

ομάδες. Κάποιοι δεν ασχολούνται καθόλου με τις ασκήσεις, κάποιοι τις κάνουν με τη βοήθεια της Χ., ενώ ο πιο αδύναμος, ο Ιμπ, είναι μαζί μου και, ακολουθώντας την υπόλοιπη τάξη αλλά με πιο αργούς ρυθμούς, ολοκληρώνουμε τις ασκήσεις. Εκτός από τις προφορικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες του εγχειριδίου, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον πίνακα, γράφει μικρές φράσεις τις οποίες ζητά από τα παιδιά να τις αντιστοιχίσουν ή σε άλλες τους ζητά να διαλέξουν τη σωστή απάντηση. Στο σημείο αυτό, τους προτρέπει να πουν σε εμάς τις πιο απλές και καθημερινές λέξεις από αυτές που είναι στον πίνακα και στη δική τους γλώσσα.

Σε κάποιο σημείο γίνεται αναφορά στον εθνικό Ύμνο των Κούρδων. Όλοι γνωρίζουν τον εθνικό Ύμνο και η Χ. τους ζητά να μιλήσουν γι' αυτόν και το περιεχόμενό του. Όλοι προσπαθούν με κάθε τρόπο να εξηγήσουν. Τραγουδούν και προσπαθούν να εξηγήσουν το νόημα των στίχων. Αυτό στην αρχή γίνεται στα ελληνικά αλλά καθώς δεν είναι εφικτό, συνεχίζεται στα αγγλικά και πάντα με τη βοήθεια σχετικών βίντεο και εικόνων. Γίνεται αναφορά στους Κούρδους και στο κράτος του Κουρδιστάν που συναντάται στις περιοχές του Ιράκ, της Συρίας, της Τουρκίας και του Ιράν. Δείχνουν πάντως, ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι και ένθερμοι όταν μιλούν για τη χώρα τους και για τον εθνικό τους ύμνο.

Στάσεις-Συμπεριφορές

Σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, οι συμπεριφορές των μαθητών-προσφύγων ποικίλλουν. Αρχικά, όλοι εκτός από τον Ιμπ, δεν έχουν μαζί τους τσάντες με τετράδια ή βιβλία. Αργούν από τα διαλείμματα να ανέβουν στην τάξη και θέλουν να κάτσουν στον προαύλιο χώρο. Γενικά υπάρχει μια συνεχής αναταραχή και αντιδράσεις από αυτούς οι οποίοι δεν θέλουν να συμμετέχουν. Ο Μπ, αν και όταν συμμετέχει ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε μαθησιακό επίπεδο, συχνά αποστασιοποιείται και ασχολείται με το κινητό παρά τις συνεχείς παρατηρήσεις της Χ. Ο Ιμπ, δείχνει να θέλει και προσπαθεί, όμως είναι πολύ αδύναμος, δυσκολεύεται και συχνά αποθαρρύνεται. Αρνείται να διαβάσει δυνατά στην τάξη παρά μόνο χαμηλόφωνα και μαζί μου. Ο Σερ, τις περισσότερες φορές, αντιδρά έντονα, φωνάζει μιλά άσχημα στους συμμαθητές και στην εκπαιδευτικό, ενώ αρνείται να ακολουθήσει τις οδηγίες της. Ο Σακ είναι αρκετά ήσυχος και προσπαθεί να συμμετέχει στη ροή του μαθήματος, ενώ ο Ριχ, είναι αμέτοχος ακούει αλλά δεν συμμετέχει. Επιπρόσθετα, στα διαλείμματα οι μαθητές κάθονται σε μία συγκεκριμένη γωνία του προαυλίου και ή μιλούν μεταξύ τους ή ασχολούνται με τα κινητά τους.

Σε όλα τα παραπάνω οι αντιδράσεις και οι προσεγγίσεις της Χ. χαρακτηρίζονταν από επιμονή και υπομονή. Όταν τα παιδιά αργούσαν και αρνούσαν να ανέβουν για μάθημα, κατέβαινε στο προαύλιο και τα αναζητούσε ένα προς ένα. Επιπλέον, τους ζητούσε με ήρεμο τρόπο να συμμετέχουν και αν όχι, να παραμένουν ήσυχοι χωρίς να παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Κάποιες φορές ύψωσε τον τόνο της φωνής της χωρίς αυτό να πτοεί τα παιδιά. Ενθάρρυνε πολύ την προσπάθεια, έλεγε συχνά μπράβο και χαμογελούσε. Κάποιες φορές, προέτρεπε τα παιδιά να κάθονται γύρω από την έδρα, γύρω της. Ρωτούσε, για τις οικογένειες των παιδιών για τα αδέρφια τους, για τους γονείς τους και έδειχνε να ξέρει την οικογενειακή κατάσταση του καθενός και περιστατικά που ενδεχομένως να είχαν συμβεί. Τέλος, κατά τη διάρκεια του μαθήματος ρωτούσε συχνά λέξεις στη γλώσσα τους, τις οποίες έπειτα προσπαθούσε να τις θυμηθεί και να τις εντάξει στο μάθημα.

Στα πλαίσια μιας συζήτησης σχετικά με το γιατί κάποιες φορές τα παιδιά βαριούνται να κάνουν μάθημα, οι απαντήσεις που έδωσαν είναι πως είναι κουρασμένα. Συνεχίζοντας, λένε πως κοιμούνται αργά τα βράδια γιατί κάθονται έξω μέχρι αργά με άλλους μεγαλύτερους και μικρότερους σε ηλικία. Εκεί πίνουν, καπνίζουν ενώ κάνουν λόγο και για χρήση ναρκωτικών ουσιών -όχι από τους ίδιους αλλά από άτομα που βρίσκονται μαζί τους-. Ακόμη, αναφέρουν πως βλέπουν διάφορα άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων να εμπλέκονται σε καβγάδες και διαμάχες μεταξύ τους και πολλές φορές με πολύ βίαιο τρόπο -υποστηρίζουν πως έχουν μαχαίρια και τραυματίζονται συχνά-. Τα παιδιά το περιγράφουν με άνεση και λένε μάλιστα πως διασκεδάζουν να βλέπουν τέτοια περιστατικά γιατί είναι σαν κινηματογραφικές ταινίες.

Εβδομάδα 1-5 Απριλίου 2019

Την εβδομάδα αυτή, οι μαθητές που ήταν παρόντες ήταν ο Μπ, ο Ιμπ, ο Καρ, ο Σερ, ο Σακ, ο Ριχ (μία φορά) και η Σιλ, όχι κάθε μέρα αλλά συνολικά στη διάρκεια της εβδομάδας.

Μάθημα-Διδασκαλία

Οι μαθητές ασχολήθηκαν με τα επιρρήματα τόπου και τις προθέσεις, κάτι που είχαν δουλέψει ήδη από την προηγούμενη βδομάδα. Επιπλέον, διδάχθηκαν τα αόριστα άρθρα και προσπάθησαν να ξεχωρίσουν τα γένη των λέξεων. Τα παραπάνω βρίσκονται στο σχολικό εγχειρίδιο στις σελίδες 80 έως και 89 με τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.

Το μάθημα ξεκινούσε για ακόμη μία φορά με ερωτήσεις απλές από την Χ. Αρχικά, ρωτά τα παιδιά αν είναι καλά και ποια είναι τα νέα τους. Αυτά απαντούν με ελάχιστα ελληνικά, κάποια αγγλικά αλλά κατά βάση μιλούν στη γλώσσα τους. Αφού ολοκληρωθεί αυτό το κομμάτι, ξεκινά να τοποθετεί το βιβλίο σε διάφορα σημεία και να ρωτά τους μαθητές «πού είναι το βιβλίο;». Αυτοί δείχνουν να θυμούνται κάποια πράγματα και προσπαθούν να επαναλάβουν μεταξύ τους, τους διαλόγους. Στα πλαίσια του προφορικού λόγου και πάντα τις πρώτες ώρες του μαθήματος αναφέρονται σε ένα παιχνίδι που παίζουν, «Τσάρλι, Τσάρλι», και μας το εξηγούν. Με έντονες κινήσεις και μιμήσεις καθώς και με τη χρήση κάποιων αγγλικών και βίντεο τελικά καταλαβαίνουμε το παιχνίδι. Σε όλη αυτή την προσπάθεια, οι ερωτήσεις και τα σχόλια από εμάς γίνονται στα ελληνικά, ενώ οι απαντήσεις τους είναι στη γλώσσα τους και σε μεμονωμένες περιπτώσεις, αγγλικά.

Στη συνέχεια, σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες του εγχειριδίου πραγματοποιούνται στην τάξη από όλους τους μαθητές. Η διαφορά είναι εμφανής στον ρυθμό του κάθε παιδιού· κάποιοι όπως η Σιλ, ο Μπ και ο Καρ, παρουσιάζουν μια σχετική ευκολία στον να κάνουν τις ασκήσεις, ενώ άλλοι, όπως ο Ιμπ, ο Σακ και ο Ριχ, δυσκολεύονται πολύ και συχνά σταματούν και αρνούνται να τις κάνουν. Κάποιοι από αυτούς εργάζονται μόνοι τους, κάποιοι με τη Χ. και κάποιοι -οι πιο αδύναμοι μαθησιακά- με εμένα. Έπειτα, η Χ. χρησιμοποιώντας τον πίνακα, γράφει λέξεις και άρθρα και ζητά να τα αντιστοιχίσουν προφορικά. Φαίνεται πως ένα μεγάλο μέρος των απαντήσεων, τα παιδιά τις λένε μηχανικά· για παράδειγμα ακούγοντας τη λέξη «εγώ» αυτομάτως μετά τοποθετούν τη λέξη «είμαι». Όταν όμως καλούνται να διαβάσουν αυτές τις λέξεις ή να τις εξηγήσουν, δείχνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Δεύτερο

παράδειγμα συνιστά η ερώτηση «τι κάνεις;» που η απάντηση αυτόματα δίνεται ως «καλά». Συχνά όμως η φράση «τι κάνεις», εννοείται ως τι κάνει κάποιος εκείνη τη στιγμή, κάτι το οποίο δεν δείχνουν να αντιλαμβάνονται ή ακόμα κι αν το αντιληφθούν δεν είναι σε θέση να απαντήσουν ολοκληρωμένα στα ελληνικά.

Παρόλα αυτά η Χ. είναι συνεχώς ενθαρρυντική λέει μπράβο και προτρέπει τα παιδιά να συμμετέχουν. Πολλές φορές, χρησιμοποιεί λέξεις στη γλώσσα τους· για παράδειγμα λέει : «Βγάλτε τα ντέφτερ σας» –όπου ντέφτερ σημαίνει τετράδιο στη γλώσσα των μαθητών. Επιπλέον, με αφορμή την αναφορά στα νούμερα που αντιστοιχούν σε δραστηριότητες, οι μαθητές-πρόσφυγες εξηγούν το αριθμητικό σύστημα των αραβικών. Γράφουν στον πίνακα, εξηγούν τις διαφορές και επονομάζουν τα ψηφία.

Στάσεις, συμπεριφορές, συζητήσεις

Την παρούσα εβδομάδα οι μαθητές παρουσίαζαν έντονη άρνηση για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Κάθονταν στο προαύλιο μετά το χτύπημα του κουδουνιού και παρά τις συνεχείς προτροπές της Χ. δεν δέχονταν να ανέβουν στο μάθημα. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε, πως παρόλο που τα παιδιά ήθελαν να παραμείνουν κάτω στο προαύλιο, αυτά πάντα παρέμεναν στη γωνία του προαυλίου όπως συνήθως. Ήταν μόνο μεταξύ τους, μιλούσαν ή ασχολούνταν με τα κινητά. Η Σιλ παρουσιάζονταν συχνά να κάθεται μόνη της και να ζωγραφίζει. Ύστερα από προσπάθειες της εκπαιδευτικού Χ. και αφού τελικά τα παιδιά ανέβηκαν στην αίθουσα για μάθημα, συνέχισαν να είναι απρόθυμα. Ασχολούνταν με το κινητό τηλέφωνο, κάθονταν στο πίσω μέρος της αίθουσας και αρνούσαν να μιλήσουν ή να συμμετέχουν. Η Χ. κάνοντας αρκετές παρατηρήσεις σχετικά με αυτά και σε πιο αυστηρό τόνο, δεν κατάφερε να τους μεταπείσει. Ο μόνος που άκουσε και προσπάθησε να έχει μία συμμετοχή ήταν ο Ιμπ.

Η Χ. αφιέρωσε ώρα από το μάθημα συζητώντας μαζί τους σχετικά με αυτό. Σε πρώτη φάση, μιλώντας η ίδια στα Αγγλικά διευκρίνισε πως όποιος έρχεται στο σχολείο έρχεται για να μάθει και όχι για μια απλή βόλτα. Τόνισε πως όποιος δεν θέλει, δεν είναι υποχρεωμένος να έρχεται και όποιος έρχεται, οφείλει να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου και του μαθήματος. Στην ερώτησή της γιατί έρχονται στο σχολείο, οι απαντήσεις που πήρε ήταν: «για το ποδόσφαιρο, για τα κορίτσια, για ύπνο και για να παίζουν στο κινητό». Επιπρόσθετα τόνισαν πως στο σχολείο θα ήθελαν να μάθουν Γερμανικά και Αγγλικά. Στα πλαίσια της συζήτησης τα παιδιά έλεγαν πως

είναι κουρασμένα επειδή κάθε μέρα κοιμούνται αργά και γι' αυτό βαριούνται στο σχολείο. Ακόμη, ανέφεραν περιστατικά που συμβαίνουν στο καμπ φιλοξενίας και συγκεκριμένα αναφέρθηκε ένα περιστατικό κατά το οποίο η σκηνή μιας οικογένειας πήρε φωτιά, ενώ προσπαθούσαν να μαγειρέψουν

Έπειτα από αυτή τη συζήτηση, ακολούθησαν δύο διαφορετικές ενέργειες. Η πρώτη ήταν το παιχνίδι της κρεμάλας και η δεύτερη το μάθημα των γερμανικών. Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτικός πρότεινε το παιχνίδι της κρεμάλας. Στην αρχή, έγραφε η ίδια λέξεις στον πίνακα και τα παιδιά έλεγαν γράμματα. Συμμετείχαν όλοι εκτός από τον Μπ ο οποίος καθόταν στο πίσω μέρος της αίθουσας. Έπειτα έβαζαν τα παιδιά λέξεις και σηκώνονταν στον πίνακα να γράφουν. Ήταν εμφανές πως με το πέρασμα της ώρας αποκτούσαν μία τακτική, για παράδειγμα ξεκινούσαν πρώτα να προτείνουν φωνήεντα και κυρίως το «α» ή συμπλήρωναν τις καταλήξεις, όπως το αρσενικό -ος. Όσο μάλιστα τα ίδια τα παιδιά σηκώνονταν στον πίνακα έδειχναν ικανοποιημένα και πρόθυμα να συμμετέχουν. Η Χ. συνεχώς επιβράβευε και βοηθούσε όπου χρειαζόταν.

Ύστερα, έπειτα από το αίτημα των παιδιών να μάθουν γερμανικά, η Χ αφιέρωσε μία διδακτική ώρα κάνοντας γερμανικά τα οποία γνώριζε σε κάποιο στοιχειώδη βαθμό. Έλεγε στους μαθητές απλές καθημερινές φράσεις και τους ανέφερε την κλίση του ρήματος είμαι. Όλοι τους ήταν πρόθυμοι να ακούσουν και μάλιστα, εάν κάποιος μιλούσε, οι υπόλοιποι του ζητούσαν να κάνει ησυχία. Ήταν ιδιαίτερα προσηλωμένοι και φαίνονταν ικανοποιημένοι από το μάθημα των γερμανικών. Όταν κάποια στιγμή η Χ θέλησε να σταματήσει τα γερμανικά και να επανέλθει στο μάθημα των ελληνικών, όλοι ξεκίνησαν να αντιδρούν και να λένε «no Greek, German, German». Έτσι λοιπόν, όλη η διδακτική ώρα πέρασε εστιάζοντας στις λέξεις των γερμανικών.

Εβδομάδα 8-12 Απριλίου 2019

Την εβδομάδα αυτή οι μαθητές που έδωσαν το παρόν ήταν: ο Μπ, ο Ιμπ, ο Σακ, ο Καρ, ο Σερ (μία φορά), η Σιλ, η Σωζ(μία φορά) και η Λαβ (μία φορά). Αξίζει να αναφερθεί, πως μία από αυτές τις μέρες παρόντες ήταν μόνο δύο μαθητές ο Μπ και ο Ιμπ ενώ οι υπόλοιποι παρουσιάστηκαν κάποιες από τις ημέρες της εβδομάδας.

Μάθημα-Διδασκαλία

Οι μαθητές, ασχολήθηκαν με το γενεαλογικό δέντρο και τα μέλη της οικογένειας, έκαναν επανάληψη στα αόριστα άρθρα, τον ενικό και τον πληθυντικό - το ένα και τα πολλά- και στο ρήμα «έχω» και «είμαι». Ακόμη, αναφέρθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, στο διαχωρισμό των τάξεων και στους τίτλους της κάθε τάξης. Από το σχολικό εγχειρίδιο ασχολήθηκαν με τις σελίδες 102 έως και 108 και 114 έως και 118, όπου και περιέχονται τα παραπάνω διδακτικά αντικείμενα.

Το μάθημα ξεκινούσε με συζήτηση και έμφαση στον προφορικό λόγο. Τα θέματα που τέθηκαν ήταν η μουσική που τους αρέσει και γενικά ζητήματα της μουσικής της χώρας τους, καθώς επίσης και το ραμαζάνι, -θρησκευτική εορτή των μουσουλμάνων-.¹⁶ Αρχικά τη μία μέρα παρόντες ήταν ο Μπ και ο Ιμπ. Τη συγκεκριμένη μέρα ξεκίνησαν να μιλούν για τα τραγούδια που τους αρέσουν, τα έδειχναν σε βίντεο και προσπαθούσαν να εξηγήσουν το περιεχόμενο των στίχων. Ο Μπ μπορούσε να εξηγήσει με κάποιες λέξεις ελληνικών και αγγλικών ενώ ο Ιμπ όχι. Στη συνέχεια, αναφερόμενοι στην ελληνική μουσική δήλωσαν πως το αγαπημένο τους τραγούδι είναι το «Αν είσαι ένα αστέρι». Αφού το ακούσαμε στο κινητό, γράψαμε στον πίνακα τους στίχους και ξεκινήσαμε να δουλεύουμε πάνω σε αυτό, αρχικά κάνοντας ανάγνωση και στη συνέχεια μεταφράζοντας τους στίχους και κατανοώντας τη σημασία τους. Ο Ιμπ ανέφερε πως ήθελε να αφιερώσει το τραγούδι αυτό στη Δήμητρα, μία κοπέλα από το σχολείο. Ύστερα, έδειχναν αρκετά πρόθυμοι και να μάθουν αλλά και να μιλήσουν πάνω στα δικά τους τραγούδια και χορούς, ενώ

¹⁶ Το Ραμαζάνι, εκ του τουρκικού ραμαζάν και αραβικού ραμαντάν, είναι θρησκευτική - μουσουλμανική- εορτή νηστείας. Αποτελεί ονομασία του ένατου μήνα του μουσουλμανικού έτους όπου, σύμφωνα με τη παράδοση, δόθηκε το Κοράνι στους ανθρώπους προκειμένου να αποτελέσουν οι κανόνες τους, ο οδηγός της ζωής τους. Σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα, διάρκειας ενός μηνός, οι μουσουλμάνοι απέχουν υποχρεωτικά, από ανατολής μέχρι δύσεως του Ηλίου, από κάθε είδους τροφή ακόμη και νερό, πολύ δε περισσότερο από κάπνισμα, ποτό, αρώματα και σεξουαλικές επαφές, όχι όμως στο υπόλοιπο διάστημα μέχρι την ανατολή του Ηλίου. Διαθέσιμο σε: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A1%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CE%B6%CE%AC%CE%BD%CE%B9>

έδειχναν παραδοσιακούς χορούς, πώς χορεύονται και σε ποιες περιστάσεις. Έπειτα από αυτά και τις αναφορές στην παράδοσή τους, ξεκίνησα να αναφέρω κάποιες λίγες αραβικές λέξεις που γνώριζα, να κάνουμε τη μετάφρασή τους και να τις γράφουμε στον πίνακα, καθώς και να προσθέτουμε άλλες καινούριες απλές καθημερινές λέξεις. Στον πίνακα υπήρχαν τρεις στήλες μία στην ελληνική γλώσσα, μία στην Αγγλική και μία στην Αραβική ή σε άλλες διαλέκτους. Έδειχναν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και χαρούμενοι με όλο αυτό.

Στα πλαίσια της προφορικής συζήτησης, άλλη μέρα μέσα στην ίδια εβδομάδα, ασχοληθήκαμε και με τη θρησκευτική τους εορτή, το ραμαζάνι. Αφού προσπάθησαν να εξηγήσουν τι είναι και πώς ακριβώς το γιορτάζουν –πάντα με τη χρήση αγγλικής γλώσσας, νοημάτων και κινήσεων, χρήση εικόνων και βίντεο και λίγα ελληνικά– ξεκινήσαμε να γράφουμε στον πίνακα λέξεις σχετικές με το ραμαζάνι, λέξεις όπως: ήλιος, δύση, φαγητό, νερό, προσευχή, τις ώρες της ημέρας κ.ά., και στη συνέχεια αφού τα παιδιά τις διαβάζανε εξηγήσαμε τη σημασία τους. Συνεχίζοντας, μιλώντας για τις οικογένειες και με αφορμή το ραμαζάνι ως οικογενειακή γιορτή, η Χ. ξεκίνησε να μιλά για τα μέλη της οικογένειας στα ελληνικά σχεδιάζοντας στον πίνακα το γενεαλογικό δέντρο. Αφού μίλησε για τη δική της οικογένεια και σχεδίασε το δέντρο στον πίνακα, ζήτησε από τα παιδιά να κάνουν το δικό τους. Κάποια παιδιά έδειξαν πρόθυμα κυρίως η Σιλ, ενώ κάποια άλλα δεν θέλησαν. Πάντως, όλα φαίνονταν να είναι ήρεμα και να προσέχουν δείχνοντας σχετικό ενδιαφέρον.

Σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες του εγχειριδίου, οι μαθητές φαίνεται αρχικά να ξεκινούν πρόθυμοι, ενώ όσο περνά η ώρα δηλώνουν πως βαριούνται και δεν συμμετέχουν καθόλου. Η Σιλ και ο Καρ είναι αυτοί που συμμετέχουν περισσότερο και φαίνεται να γνωρίζουν τα ζητούμενα των δραστηριοτήτων. Ο Ιμπ, πάντα μαζί μου ακολουθεί με πιο αργούς ρυθμούς και αδυνατεί να διαβάσει. Δείχνει να θέλει να γράψει και να κατανοήσει, οπότε ακολουθούμε τους «προσωπικούς του ρυθμούς». Οι υπόλοιποι, κάποιοι περισσότερο κάποιο λιγότερο, συμμετέχουν αλλά δεν γράφουν στα βιβλία, προτιμούν προφορικά. Συχνά η Χ. όταν βλέπει πως δεν υπάρχει συμμετοχή, ξεκινά να τους ρωτά για αντιστοιχίες στη δική τους γλώσσα και τη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιούν και φαίνεται πως τα παιδιά κινητοποιούνται με αυτόν τον τρόπο.

Ακόμη, οι επαναλήψεις στα ρήματα «είμαι» και «έχω» γίνονται προφορικά και γραπτά. Τα δύο κορίτσια η Λαβ και η Σωζ δείχνουν να δυσκολεύονται πολύ. Η Χ.

γράφει στον πίνακα μικρούς διαλόγους όπως για παράδειγμα « –Τι έχεις μέσα στην τσάντα; –Έχω μία κασετίνα.» τους ζητά να τα διαβάσουν και έπειτα να κάνουν δικούς τους διαλόγους μεταξύ τους. Στη συνέχεια, γράφει στον πίνακα προτάσεις με κενά και τους ζητά να συμπληρώσουν προφορικά με τον κατάλληλο τύπο των ρημάτων «είμαι» και «έχω». Στην ανάγνωση των προτάσεων φαίνεται να έχουν άνεση η Σιλ, ο Καρ και η Σωζ, ενώ παρατηρείται δυσκολία στην προφορά του «θ» που το προφέρουν ως «σ».

Το τελευταίο αντικείμενο διδασκαλίας ήταν ο διαχωρισμός των σχολικών τάξεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αφού η Χ. σχεδιάζει έναν πίνακα εξηγεί τις τάξεις και τα επίπεδα. Ύστερα, τα παιδιά μιλούν για τον διαχωρισμό των τάξεων στη χώρα τους. Στο σημείο αυτό δεν είναι ξεκάθαρα αυτά που θέλουν να πουν, καθώς η επικοινωνία είναι δύσκολη αφού δεν μιλούν καλά αγγλικά και μιλούν στη γλώσσα τους. Βάσει αυτών, η εκπαιδευτικός τους ρωτά αν έχουν αδέρφια και σε ποια τάξη φοιτούν αυτά τώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Φαίνεται όλοι να προσπαθούν και να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που έμαθαν.

Στάσεις, συμπεριφορές, συζητήσεις

Σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών η βδομάδα κύλησε σχετικά ομαλά. Δεν υπήρχαν έντονες αντιδράσεις και οι μαθητές συμμετείχαν στη διεξαγωγή του μαθήματος, χωρίς να προβάλλουν αντιρρήσεις. Τα κορίτσια η Λαβ και η Σωζ είχαν να έρθουν στο σχολείο από το τέλος του Φεβρουαρίου και όταν ερωτήθηκαν γιατί, είπαν πως στο σχολείο τα αγόρια του τμήματος υποδοχής τους μιλούσαν άσχημα χρησιμοποιώντας άσχημους χαρακτηρισμούς στη γλώσσα τους. Αν και φάνηκε να προσαρμόστηκαν εύκολα στον χώρο, το χάσμα που είχε δημιουργηθεί γνωστικά ήταν αισθητό. Το δεύτερο σημείο που αξίζει να αναφερθεί είναι η άρνηση της Σιλ να παρακολουθεί το μάθημα των εικαστικών Η Σιλ, ένα κορίτσι με ιδιαίτερη έφεση και ταλέντο στη ζωγραφική, πολλές από τις ώρες που βρίσκεται στο σχολείο ασχολείται με τη ζωγραφική. Η ίδια αρνείται να παρακολουθήσει το μάθημα των εικαστικών διότι, όπως υποστηρίζει, η καθηγήτρια μιλά μόνο στα ελληνικά και τους κατευθύνει να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα χωρίς να τους αφήνει ελεύθερους να ζωγραφίσουν αυτά που επιθυμούν. Στα πλαίσια αυτά, η ίδια και τα υπόλοιπα παιδιά υποστήριζαν πως δεν πηγαίνουν στα μαθήματα με τα υπόλοιπα παιδιά της πρώτης, γιατί όλοι μιλούν ελληνικά, δεν θέλουν και δεν καταλαβαίνουν.

Έντονο επίσης παρατηρήθηκε το φαινόμενο ενασχόλησης με το κινητό. Ειδικότερα ο Μπ αλλά και ο Καρ ασχολούνταν συνέχεια με ένα παιχνίδι στο κινητό που ονομάζεται PUB-G καθ' όλη τη διάρκεια των διαλειμμάτων αλλά και του μαθήματος. Παρά τις έντονες παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού ο Μπ ασχολούνταν με το κινητό σε μεγάλη διάρκεια και του μαθήματος. Έδειχνε έντονα τις αντιρρήσεις του όταν η Χ., επέμενε, ενώ κάποιες φορές βγήκε έξω από την αίθουσα με δική του πρωτοβουλία, χωρίς να επιστρέψει μέχρι το διάλειμμα. Στα διαλείμματα, ήταν πάντα όλοι στη γωνία του προαλτίου που συνήθιζαν, ενώ τα κορίτσια έκαναν βόλτες ανάμεσα στα υπόλοιπα παιδιά χωρίς όμως να μιλούν μαζί τους.

Χαρακτηριστικό συμβάν της εβδομάδας ήταν ένα περιστατικό που συνέβη με τη Σιλ. Η τελευταία, την Παρασκευή ερχόμενη το πρωί στο σχολείο, δήλωσε πως στις 10 η ώρα ήθελε να φύγει μόνη της και να επιστρέψει στο καμπ φιλοξενίας. Η διευθύντρια αλλά και η Χ. αρνήθηκαν και της είπαν ότι δεν μπορεί και δεν επιτρέπεται να φύγει μόνη της. Όταν έφτασε εκείνη η ώρα και αφού το ζητούσε επιμόνω, έπειτα από τη συστηματική αντίρρηση της εκπαιδευτικού, η Σιλ πήδηξε τα κάγκελα και βγήκε από το σχολείο. Τότε η Χ. βγήκε από το σχολείο και ξεκίνησε να την ακολουθεί, κυνηγώντας τη και φέρνοντας τη τελικά πίσω στο σχολείο. Η Σιλ εμφανώς θυμωμένη, μιλούσε έντονα και με ένταση προς τη Διευθύντρια και την εκπαιδευτικό, αλλά στη δική της γλώσσα οπότε και η επικοινωνία ήταν δύσκολη. Το περιστατικό αυτό προκάλεσε αναστάτωση στον σύλλογο του σχολείου και έτσι η Διευθύντρια επεδίωξε μία συνάντηση με τους γονείς. Τελικά, η Σιλ την επόμενη εβδομάδα ήρθε στο σχολείο ζητώντας συγγνώμη και εμφανώς μετανοημένη για αυτή τη συμπεριφορά.

Εβδομάδα 15-19 Απριλίου 2019

Την εβδομάδα αυτή ήταν συνολικά παρόντες ο Ιμπ, ο Σερ, ο Σακ, ο Καρ, ο Μπ, η Σιλ, η Λαβ (μία φορά) και η Σωζ (μία φορά).

Διδασκαλία-Μάθημα

Το διδακτικό αντικείμενο της εβδομάδας, ήταν τα μαθήματα του σχολείου και οι σχετικές λέξεις με το κάθε μάθημα, καθώς και το πρόγραμμα του σχολείου, τις ημέρες της εβδομάδας και τις χρονικές σχέσεις –πρώτη και τελευταία μέρα της

εβδομάδας, χθες, σήμερα και αύριο-. Στο σχολικό εγχειρίδιο, ασχολήθηκαν με τις σελίδες 119 έως και 129.

Το μάθημα ξεκινά με τις προφορικές ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό. Αρχικά, ερωτήσεις γενικού περιεχομένου όπως τι κάνουν οι μαθητές, αν είναι καλά και ποια είναι τα νέα τους. Οι ερωτήσεις γίνονται πάντα στα ελληνικά, οι απαντήσεις όμως, δίνονται κυρίως στα αγγλικά –με μεμονωμένες λέξεις όχι φράσεις ή ολοκληρωμένες προτάσεις–, στη γλώσσα τους και τέλος, έπειτα από προτροπή, με τη χρήση κάποιων λίγων ελληνικών λέξεων. Έπειτα, ξεκινά ερωτήσεις όπως: «τι μάθημα έχουμε τώρα», «Τι μαθήματα κάνουμε;», «ποια μαθήματα σας αρέσουν;», «τι μέρα έχουμε σήμερα-χθες-αύριο;». Οι ερωτήσεις αυτές στο σύνολό τους αφορούσαν και θέματα που επρόκειτο να διδαχθούν, όπως τα μαθήματα του σχολείου αλλά και θέματα που έχουν ήδη διδαχθεί, όπως τις μέρες της εβδομάδας και τη χρονική σειρά - σήμερα, αύριο, χθες-. Οι απαντήσεις δίνονταν κυρίως από τον Μπ και τον Καρ και οι άλλοι εμφάνιζαν μεγάλη δυσκολία τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή λόγου.

Στη συνέχεια, τις υπόλοιπες ώρες του μαθήματος ασχολούνταν με τις δραστηριότητες του εγχειριδίου. Τις περισσότερες φορές χωρισμένοι σε υποομάδες –κάποιοι μόνοι τους, κάποιοι με την Χ. και κάποιοι με εμένα– λειτουργούν με διαφορετικούς ρυθμούς. Το διδακτικό αντικείμενο που διατρέχει την εβδομάδα αυτή είναι το σχολικό πρόγραμμα και τα μαθήματα, οπότε ασχολούμαστε με το σχετικό λεξιλόγιο. Γράφοντας τα μαθήματα στον πίνακα, ομαδοποιούμε λέξεις σχετικές με το καθένα. Για παράδειγμα, για το μάθημα της Γεωγραφίας, λέξεις που αντιστοιχούν είναι ο χάρτης, οι πόλεις, οι χώρες κ.τ.λ. Για το μάθημα των μαθηματικών λέξεις ανάλογες είναι ο χάρακας, οι αριθμοί, ο διαβήτης κ.τ.λ. Σε όλα αυτά, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. ο Καρ, ο Μπ και η Σιλ είναι αυτοί που συμμετέχουν και δείχνουν να κατανοούν αλλά και να γνωρίζουν λέξεις. Ο Σερ επίσης κατανοεί αλλά δυσκολεύεται στο να διαβάσει και να αναγνωρίσει τα γράμματα –κυρίως συμπλέγματα, διφθόγγους κ.α., ενώ ο Ιμπ δυσκολεύεται σε όλα τα επίπεδα αρκετά. Τα κορίτσια η Σωζ και η Λαβ δείχνουν να προσέχουν αλλά αδυνατούν να συμμετέχουν.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, τα παιδιά προσπαθούν να διαβάζουν τους διαλόγους μεταξύ τους. Παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες σε διφθόγγους και δίψηφα σύμφωνα και φωνήεντα, προφέρουν το «δ» και το «σ» ως «ζ» ενώ παράλληλα δεν

αντιλαμβάνονται τη θέση του τόνου και παρατονίζουν. Κάποιοι μεταφράζουν στη γλώσσα τους σε κάποιους που δεν έχουν καταλάβει, ενώ και η Χ. μεταφράζει στα Αγγλικά σχεδόν όλες τις φράσεις και τις λέξεις που χρησιμοποιούνται. Είναι χαρακτηριστικό, πως σε κάποια στιγμή αναφέρεται η λέξη υδρόγειος σφαίρα και προκειμένου να την αντιληφθούν τα παιδιά, αρχικά τη ζωγραφίζουμε, προσπαθούμε να την περιγράψουμε με κινήσεις χεριών, αλλά καθώς είναι δύσκολο να την αντιληφθούν, τελικά τη δείχνουμε σε μία εικόνα στο κινητό. Στις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, ο Καρ και ο Μπ είναι οι μόνοι που απαντούν, ενώ οι υπόλοιποι δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο.

Επιπλέον, στο πλαίσιο των μαθημάτων, η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να μιλήσουν για τα μαθήματα που διδάσκονταν στο σχολείο στις χώρες τους. Όλα τα παιδιά φαίνονται να θυμούνται έντονα το σχολείο αλλά και τα μαθήματα που διδάσκονταν, ενώ αναφέρουν πως κύριος κορμός των μαθημάτων ήταν τα μαθηματικά, η γυμναστική, οι γλώσσες των Κουρδικών, των αραβικών και των Αγγλικών, η Ιστορία και η Φυσική. Όλα αυτά ειπώθηκαν από τα παιδιά κυρίως με αγγλικές λέξεις και κάποιες ελληνικές. Στο σημείο αυτό, ο Ιμπ, αναφέρει πως δεν έχει πάει ποτέ σχολείο, καθώς όταν ήταν έξι έφυγε από τη Συρία, έζησε στην Τουρκία μέχρι τα δώδεκα αλλά δούλεψε μαζί με τον πατέρα του. Είπε μάλιστα πως δεν έμαθε ποτέ να γράφει στη μητρική του γλώσσα, ενώ η πρώτη φορά που πήγε σε σχολείο ήταν όταν ήρθε στην Ελλάδα σε ηλικία δεκατριών ετών.

Στάσεις-Συμπεριφορές

Σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά των παιδιών την προκειμένη εβδομάδα, αυτή χαρακτηρίζεται ανάλογη με εκείνη των προηγούμενων εβδομάδων, χωρίς κάποιο έκτακτο συμβάν. Αναλυτικότερα, οι μαθητές παρουσίαζαν συχνά άρνηση στο να ανέβουν στην τάξη και να παρακολουθήσουν το μάθημα αλλά έπειτα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού τελικά δέχονταν. Στο διάλειμμα κάθονταν στη γωνία του προαυλίου που συνήθιζαν ενώ τα κορίτσια περπατούσαν κάνοντας βόλτα ανάμεσα στα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς όμως να μιλούν μαζί τους. Μέσα στο μάθημα ο Μπ χρησιμοποιούσε ιδιαίτερα το κινητό λέγοντας πως παίζει pub-g και συνέχιζε παρά τις έντονες παρατηρήσεις της Χ. Παρόλα αυτά ήταν σε θέση να συμμετέχει, αν κάτι του ζητούνταν.

Εβδομάδα 6-10 Μαΐου 2019

Τη συγκεκριμένη εβδομάδα το παρόν έδωσαν οι Μπ, Καρ, Σιλ, Σακ, Ιμπ, Ριχ (μία φορά) και Ναντ (μία φορά). Η τελευταία μέρα, η Παρασκευή, ήταν αφιερωμένη στο σχολικό πρωτάθλημα που διεξάγονταν στο σχολείο και στο οποίο συμμετείχε και η τάξη ΔΥΕΠ. Εκείνη ήταν και η μέρα κατά την οποία ήρθαν ο Ριχ και ο Ναντ.

Διδασκαλία- Μάθημα

Την εβδομάδα αυτή, η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε, πραγματοποίησε κάποιες διδασκαλίες. Τα διδακτικά αντικείμενα της εβδομάδας ήταν τα μέσα και οι τρόποι μεταφοράς καθώς και γενικά η διαδικασία για να μετακινηθεί κανείς και να πάει από κάποιο μέρος σε ένα άλλο καθώς επίσης και τα ψώνια, οι αγορές, τα μαγαζιά και ό,τι σχετικό με αυτά. Το υλικό που χρησιμοποίησαν για τα μέσα μεταφοράς ήταν φωτοτυπίες της Ε. ενώ γενικά από το σχολικό εγχειρίδιο ασχολήθηκαν με τις σελίδες 132 και 196 έως και 200.

Αρχικά, το μάθημα ξεκινά τις πρώτες ώρες με τη συζήτηση σχετικά με τα νέα των παιδιών, με το τι κάνουν και αν είναι καλά. Έτσι, αναφέρεται πως ο Σερ ετοιμάζεται να φύγει για την Ολλανδία όπου βρίσκεται η μητέρα του –γεγονός που ο ίδιος επιθυμούσε πολύ καιρό πριν–, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά λένε πως εδώ ζει με τη δεύτερη μητέρα του, καθώς ο πατέρας του έχει δύο γυναίκες. Με αφορμή αυτό, η Σιλ, δηλώνει πως θέλει κι αυτή να φύγει στη Γερμανία ή στη Σουηδία. Ακόμη, την ημέρα εκείνη ξεκινά για τους μουσουλμάνους το ραμαζάνι το οποίο ακολουθούν ο Μπ συστηματικά και ο Καρ κάποιες μέρες. Κάνοντας κάποιες αναφορές στο ραμαζάνι, η Σιλ, ξεκινά να μιλά για τις δικές τους γιορτές και δηλώνει πως νηστεύουν αντίστοιχα στις 12 έως 15 Δεκεμβρίου. Η συζήτηση συνεχίζεται και με αναφορά της νηστείας και εθίμων του Πάσχα των χριστιανών ενώ και τα ίδια τα παιδιά φαίνεται να εκδηλώνουν ενδιαφέρον ρωτώντας. Όλα αυτά φυσικά, με κάποια αγγλικά και με τη βοήθεια εικόνων και εφαρμογών μετάφρασης στο κινητό. Η χρήση των ελληνικών είναι ελάχιστη παρά τις συνεχείς προτροπές.

Στη συνέχεια ξεκινούν με την Ε. να δουλεύουν πάνω σε φωτοτυπία με κείμενο και κάποιες ερωτήσεις κατανόησης. Καθ' όλη τη διάρκεια της εβδομάδας δούλεψαν σε αυτό το μοτίβο. Οι φωτοτυπίες περιελάμβαναν κείμενα 8-10 σειρών και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή σωστού λάθους. Το περιεχόμενο των κειμένων ήταν στην

πρώτη περίπτωση η περιγραφή κάποιου που ξεκινάει από μία περιοχή της Αττικής και θέλει να φτάσει στην Ομόνοια και στη δεύτερη ένας διάλογος δύο φίλων που θέλουν να πάνε στα μαγαζιά να ψωνίσουν ρούχα και συζητούν σχετικά με αυτό. Η Ε. κάνει ανάγνωση το κείμενο, κάθε φορά τα παιδιά φαίνονται όλα να δυσκολεύονται πολύ. Η φωνή της είναι σταθερή και μιλά σχετικά γρήγορα. Οι περισσότεροι δείχνουν να μην καταλαβαίνουν και γι αυτό δεν ασχολούνται και δεν συμμετέχουν. Ο Καρ και η Σιλ συμμετέχουν σχετικά όμως κάποια στιγμή η Σιλ είπε στην Ε. πως μιλάει γρήγορα και δεν μπορεί να καταλάβει.

Σε σχέση με τις ερωτήσεις κατανόησης, φαίνεται πως δυσκόλεψαν αρκετά τους μαθητές Για παράδειγμα στις ερωτήσεις σωστού ή λάθους, υπήρχε η φράση : «Η στάση είναι έξω από το σπίτι μου» και η απάντηση –που ήταν λάθος– προέκυπτε από τη φράση του κειμένου: «Προχωράω από το σπίτι μου πέντε λεπτά μέχρι να φτάσω στη στάση». Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες δεν είναι ολόιδιες με αυτές του κειμένου. Έπειτα στο κείμενο σχετικά με τα ψώνια και τις αγορές, οι μαθητές ακούν την Ε. να κάνει ανάγνωση αλλά δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του κειμένου. Έτσι, αποφασίζουμε να σηκωθούμε και να κάνουμε αναπαράσταση τον διάλογο των φίλων και του εργαζόμενου στο κατάστημα ρούχων. Με τη βοήθεια χειρονομιών και κινήσεων οι μαθητές φαίνονται να αντιλαμβάνονται και να μπορούν να συγκρατήσουν κάποιο λεξιλόγιο. Ο Καρ που αρχικά συμμετείχε, δείχνει εκνευρισμένος και αρνείται να συμμετάσχει στη διεξαγωγή του μαθήματος και των δραστηριοτήτων.

Ύστερα, με το σχετικό λεξιλόγιο γραμμένο στον πίνακα, η Ε. ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν και να μεταφράσουν τις λέξεις. Στη συνέχεια, τους ζητά να κάνουν τους σχετικούς διαλόγους μεταξύ τους είτε εάν θέλουν να πάνε από ένα μέρος σε ένα άλλο και ζητούν οδηγίες, είτε, εάν θέλουν να ψωνίσουν και ζητούν το κόστος ή την έκπτωση. Στην αρχή αυτό φαίνεται να είναι αδύνατο, αφού αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν το συγκεκριμένο λεξιλόγιο σε φράσεις παρά χρησιμοποιούν μεμονωμένες λέξεις χωρίς συνάφεια. Όμως όσο περισσότερες φορές αναπαριστούν τη σκηνή, δείχνουν ικανοποιημένοι, χαρούμενοι και με μεγαλύτερη άνεση στη χρήση των λέξεων. Συνολικά, ο Ιμπ αν και φαίνεται να προσέχει αδυνατεί να θυμηθεί τις λέξεις και να διαμορφώσει το διάλογο, ο Καρ και η Σιλ εμφανώς βελτιωμένοι προσπαθούν και ο Σακ είναι τελείως αμέτοχος.

Ένα άλλο είδος δραστηριότητας στα πλαίσια των αγορών ήταν το ακόλουθο. Παίρνοντας έναν κατάλογο του κυλικείου ζητούσε από τα παιδιά να κάνουν παιχνίδι ρόλων, όπου ο ένας θα είναι ο ιδιοκτήτης του κυλικείου και ο άλλος θα είναι πελάτης που θα θέλει να αγοράσει κάτι από τον κατάλογο. Σε αυτό παρουσιάζουν κάποια σχετική άνεση, αφού κάποιες λέξεις του καταλόγου που δεν γνωρίζουν –για παράδειγμα βερίκοκο, ποπ κορν, χυμός κ.ά.- αφού τις εξηγούμε, τους ζητάμε να τις πουν και στη γλώσσα τους. Η Ε. δίνει έμφαση σε λεπτομέρειες όπως στη χρήση του ενικού -πόσο κάνει;- όταν αναφερόμαστε σε ένα προϊόν, ή στη χρήση του πληθυντικού -πόσο κάνουν;- όταν αναφερόμαστε σε περισσότερα. Αφού παραγγέλνουν τα προϊόντα που θέλουν από τον κατάλογο, υπολογίζουν το κόστος κάνοντας αριθμητικές πράξεις κάτι που δείχνει να τους αρέσει ιδιαίτερα.

Συζητήσεις, στάσεις, συμπεριφορές

Σε σχέση με τη συμπεριφορά των παιδιών αυτή φαίνεται να είναι ανάλογη με τις υπόλοιπες εβδομάδες. Υπήρχαν στιγμές, όπου τα παιδιά έδειχναν έντονη την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα. Αργούσαν να ανέβουν στην τάξη, ενώ κάποιες φορές ακόμα και μέσα στην τάξη, κάθονταν αμέτοχα στο πίσω μέρος της αίθουσας ή έβγαιναν έξω από αυτή. Τα φαινόμενα αυτά ήταν πιο συχνά τις στιγμές που οι μαθητές έδειχναν να δυσκολεύονται πολύ και να κουράζονται από το περιεχόμενο του μαθήματος -π.χ. στην ανάγνωση και την κατανόηση των μεγάλων κειμένων-. Σε στιγμές που στην τάξη κυριαρχούσε η αναστάτωση και η φασαρία, η εργασία σε μικρότερες ομάδες βοηθούσε αρκετά. Ο Σακ ο Καρ και ο Ναντ, δούλευαν με την Χ, η Σιλ και ο Ιμπ μαζί μου ενώ ο Ριχ και ο Μπ ήταν τελείως αμέτοχοι. Ο Μπ μάλιστα έδειχνε πολύ κουρασμένος και έλεγε συνεχώς πως θέλει να κοιμηθεί.

Στο πλαίσιο μιας συζήτησης με τον Ριχ και τον Ναντ σχετικά με τη μη συστηματική παρουσία τους στο σχολείο, αυτοί απαντούν ότι κάνουν άλλα πράγματα στη δομή φιλοξενίας. Αναφέρουν ως παράδειγμα ότι μαγειρεύουν και έτσι ξεκινά μία συζήτηση σε σχέση με τα φαγητά που τους αρέσουν και μαγειρεύουν. Ο Ναντ συμμετέχει πολύ και δείχνει ενθουσιώδης προσπαθώντας να περιγράψει ένα φαγητό που μαγειρεύει και του αρέσει. Περιγράφει τα υλικά και έπειτα τη διαδικασία του μαγειρέματος. Στην προσπάθειά του αυτή δυσκολεύεται και σχεδόν αδυνατεί να μας κάνει να αντιληφθούμε αυτά που λέει, καθώς μιλά μόνο στη γλώσσα του. Όλοι οι υπόλοιποι όμως δείχνουν πρόθυμοι να βοηθήσουν στις επεξηγήσεις, χρησιμοποιώντας κάποια αγγλικά, Η χρήση του διαδικτύου, των εικόνων και της

μετάφρασης, ήταν παρούσα και πολύ βοηθητική στο σημείο αυτό, ενώ στη συνέχεια συζητήσαμε όλοι για τα παραδοσιακά φαγητά της κάθε χώρας.

Ο αγώνας ποδοσφαίρου

Τη συγκεκριμένη εβδομάδα διεξαγόταν στο σχολείο ένα πρωτάθλημα ποδοσφαίρου ανάμεσα σε όλα τα τμήματα της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές είχαν ερωτηθεί εάν θέλουν να συμμετέχουν και όλοι είχαν αποδεχτεί με ιδιαίτερη ικανοποίηση και ανυπομονησία. Οι συμμετέχοντες-παίκτες ήταν ο Καρ, ο Σακ, ο Ιμπ, ο Μπ, ο Ριχ, ο Ναντ και η Σιλ οι οποίοι έπαιζαν αντίπαλοι με ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου. Η ομάδα τους αποτελούνταν μόνο από αυτούς και όχι και από παιδιά του τμήματος της Α στο οποίο εντάσσονται κανονικά. Τα παιδιά εκείνη την μέρα έδειχναν μεγάλη ανυπομονησία ενώ κάποιοι είχαν φέρει μαζί τους και ενδυμασία και παπούτσια κατάλληλα για ποδόσφαιρο.

Πριν την έναρξη του αγώνα οι δύο ομάδες βρίσκονταν στον ίδιο χώρο. Ήταν μαζί και υπήρχε γενικά ευχάριστο και φιλικό κλίμα μεταξύ τους, χωρίς όμως να συζητούν και να μιλούν. Οι δύο ομάδες μιλούσαν μεταξύ τους στη γλώσσα τους, ενώ κάποιοι ελληνόφωνοι μαθητές πλησίαζαν διακριτικά τους πρόσφυγες έχοντας πρόθεση να μιλήσουν μαζί τους χωρίς να έχουν όμως κάποια ανταπόκριση. Αυτό που χαρακτήριζε όλους τους παίκτες πριν την έναρξη του αγώνα είναι η χαρά και η ανυπομονησία. Φαίνονταν να συζητούν σχετικά με τον τρόπο που θα παίξουν, τις θέσεις που θα πάρουν και τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν προκειμένου να είναι οι νικητές.

Ο αγώνας κύλησε ομαλά. Στο πρώτο ημίχρονο, το πρώτο γκολ μπήκε από τον Καρ και η χαρά της ομάδας των προσφύγων ήταν έκδηλη. Κατά τη διάρκεια του αγώνα, τα παιδιά μιλούσαν στη γλώσσα τους ώστε να συνεννοηθούν για τον τρόπο που θα κινούνται. Στη συνέχεια μπήκαν δύο γκολ από την ομάδα της Β΄ Γυμνασίου μέχρι το τέλος του πρώτου ημιχρόνου. Οι υποστηρικτές και οι θεατές του αγώνα φαινόταν πως υποστήριζαν την ομάδα της Β΄ τάξης χωρίς όμως να υποβαθμίζουν ή να έχουν αρνητική στάση απέναντι στην ομάδα των προσφύγων. Μάλιστα όσες φορές οι τελευταίοι έκαναν κάποια κίνηση ιδιαίτερα καλή στο πλαίσιο του παιχνιδιού, έδειχναν να θαυμάζονται και να ενισχύονται από την αντίπαλη ομάδα.

Πριν την έναρξη του δεύτερου ημιχρόνου, ο Ιμπ φαινόταν πως δεν ήθελε να συμμετέχει. Όλοι οι συμπαίκτες του τον ενθάρρυναν, αλλά και η αντίπαλη ομάδα

φάνηκε να είναι υποστηρικτική και να τον προτρέπει ευγενικά να ξαναμπει στο παιχνίδι. Τελικά, ο αγώνας συνεχίστηκε και όλοι έδειχναν χαρούμενοι για τη διεξαγωγή του. Σε κάποιο σημείο που η Σιλ αποφάσισε να μπει τερματοφύλακας και οι παίκτες της αντίπαλης ομάδας απέφυγαν να επιχειρήσουν να σουτάρουν, δείχνοντας κατανόηση στο ότι είναι κορίτσι.

Τελικά ο αγώνας έληξε με τη νίκη της ομάδας της Β΄ τάξης απέναντι στην ομάδα των προσφύγων 5-2. Οι δύο ομάδες δίνουν συγχαρητήρια η μία στην άλλη τηρώντας έτσι το τυπικό πρωτόκολλο ενός αγώνα. Όλοι ανεξαρτήτως αποτελέσματος, φαίνονταν ικανοποιημένοι και χαρούμενοι που συμμετείχαν σε κάτι τέτοιο. Η προσπάθεια που κατέβαλαν ήταν εμφανής σε όλη τη διάρκεια και τα χαμόγελά τους δεν έλειψαν από τα πρόσωπά τους. Στο τέλος τα σχόλια που έκαναν ήταν θετικά και έδειχναν απογοητευμένοι επειδή δεν θα συμμετείχαν σε κάποιον άλλον αγώνα.

Εβδομάδα 13-17 και 20 Μαΐου 2019

Την τελευταία εβδομάδα της παρουσίας μου στο σχολείο, που ήταν συγχρόνως και προτελευταία βδομάδα του σχολικού έτους 2018-2019 οι μαθητές που ήταν παρόντες ήταν ο Ιμπρ, ο Καρ, ο Σακ, ο Μπ η Σωζ, η Λαβ, η Σιβ και η Σιλ. Μάλιστα, τη Δευτέρα 13 Μαΐου στην τάξη ήταν μόνο ένας μαθητής ο Ιμπ.

Μάθημα με έναν μαθητή

Την ημέρα που ο Ιμπ ήταν ο μοναδικός μαθητής, ήταν εμφανή τα κενά που είχε. Καθώς δεν γνώριζε ούτε όλα τα γράμματα της αλφάβητου, κάναμε μία επανάληψη σε πολύ βασικές λέξεις φθόγγους συλλαβές. Έπειτα αναφερθήκαμε στο πώς μπορεί να κάνει μια απλή παρουσίαση του εαυτού του, βασιζόμενοι σε απλά στοιχεία, όπως, το όνομα, η εθνικότητα, η ηλικία, τα μέλη της οικογένειας. Παρόλο που τα λέμε και τα γράψαμε στον πίνακα ο Ιμπ δυσκολεύεται πάρα πολύ στην παραγωγή λόγου. Δείχνει να επιμένει να μιλάει αγγλικά. Σε όποιες ερωτήσεις διατυπώνουμε στα ελληνικά, οι απαντήσεις του είναι στα Αγγλικά.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, γίνεται αναφορά στο καθημερινό του πρόγραμμα. Ο ίδιος λοιπόν υποστηρίζει πως τις μέρες που ξυπνά και δεν πηγαίνει σχολείο, ξυπνά στις 08:00 και πηγαίνει μαζί με τον πατέρα του στη δουλειά και τον βοηθάει. Αναφέρει πως έχουν ένα μαγαζί-μυρραρία στο καμπ όπου φιλοξενούνται. Κάθεται μέχρι το βράδυ ενώ τονίζει πως φεύγει νωρίς, γιατί «αργά το βράδυ όποιοι μένουν

στο μαγαζί, συχνά πίνουν και μεθούν». Προσθέτει επίσης, πως συνήθιζε από μικρός να βοηθάει τον πατέρα του στη δουλειά και στην Κωνσταντινούπολη που παρέμεινε για έξι χρόνια.

Η συμπεριφορά του Ιμπ σε γενικές γραμμές χαρακτηρίζεται από ηρεμία και συνεργασία. Δεν παρουσιάζει αντιρρήσεις και αντιδράσεις και ακόμα και τις φορές που δείχνει να μην ικανοποιείται ή να δυσκολεύεται από το περιεχόμενο του μαθήματος πάντα ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικό είναι τις τελευταίες μέρες πως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων κάποιες φορές κάθεται μόνος του αλλά κάποιες άλλες κάθεται μαζί με ένα κορίτσι, με το οποίο φαίνεται να έχουν αναπτύξει κάποιου είδους σχέση.

Διδασκαλία-Μάθημα

Το διδακτικό αντικείμενο με το οποίο ασχολήθηκαν την εβδομάδα αυτή ήταν η παρουσίαση του καθημερινού προγράμματος και των συνηθειών τους και πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες από τις σελίδες 140 έως 142 του εγχειριδίου. Ακόμη την τελευταία μέρα ασχοληθήκαμε με προβλήματα μαθηματικών τα οποία είχα φτιάξει εγώ ώστε να βασίζονται σε διδαγμένο λεξιλόγιο αλλά ταυτόχρονα περιείχαν μαθηματικές πράξεις, κάτι το οποίο είχε φανεί να τους κινεί το ενδιαφέρον στα τελευταία μαθήματα.

Στη συνέχεια, τις υπόλοιπες μέρες ασχοληθήκαμε κυρίως με την αναφορά στο καθημερινό πρόγραμμα και στις δραστηριότητες του βιβλίου. Βασιζόμενοι σε κυρίως άξονες όπως το πρωί, το μεσημέρι, το απόγευμα και το βράδυ, ο καθένας έλεγε το καθημερινό του πρόγραμμα. Χωρίς να είναι σε θέση να διατυπώσουν λέξεις ή φράσεις, μιλούν στη γλώσσα τους και χρησιμοποιούν κάποιες αγγλικές και ελληνικές λέξεις. Έτσι η εκπαιδευτικός συντάσσει ένα απλό κείμενο με μικρές προτάσεις για τον καθένα και τους το δίνει. Το διαβάζουν δείχνουν να το κατανοούν και στη συνέχεια προσπαθούν να το πουν. Σίγουρα σε αυτό συναντούν δυσκολία. Παράλληλα οι δραστηριότητες του εγχειριδίου διεξάγονται με ανάλογο τρόπο σε μικρές υποομάδες υπό την επίβλεψη της Χ. και τη δική μου. Πάντα στις άγνωστες λέξεις που συναντούμε, μεταφράζουμε στα αγγλικά, ή αναζητούμε εικόνες και μεταφράσεις στο διαδίκτυο, ενώ ζητούμε από τους μαθητές να πουν τις λέξεις στη δική τους γλώσσα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της λέξης «μηλιά». Τα παιδιά δεν γνώριζαν τη λέξη και η Χ. προκειμένου να εξηγήσει είπε πως «η μηλιά είναι το νταρ

που βγάζει apples». Συγκεκριμένα στη φράση αυτή η λέξη νταρ είναι το δέντρο στη γλώσσα των παιδιών ενώ apples, είναι τα μήλα στα αγγλικά, μία λέξη που γνωρίζουν. Έτσι κατάλαβαν την έννοια της λέξης «μηλιά».

Σε σχέση με τα προβλήματα μαθηματικών που επεξεργαστήκαμε την τελευταία μέρα, αυτά φάνηκαν να κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα προβλήματα περιείχαν λεξιλόγιο γνωστό στους μαθητές μέσα από την καθημερινή τους ζωή -τα προβλήματα επισυνάπτονται στο παράρτημα-. Κάθε πρόβλημα είχε μία εικόνα που μπορούσε ίσως να διευκολύνει τους μαθητές. Παρόλα αυτά οι επεξηγήσεις δόθηκαν όπως συνήθως με νοήματα, κινήσεις, προβολή εικόνων από το διαδίκτυο και χρήση αγγλικής γλώσσας. Οι πράξεις που ζητούνταν ήταν απλοί πολλαπλασιασμοί, προσθέσεις, αφαιρέσεις και κάποιες συνδυαστικές. Οι μαθητές έδειξαν να γνωρίζουν τις πράξεις και να μπορούν να υπολογίσουν τα ζητούμενα. Σηκώνονταν στον πίνακα έλυναν και έδειχναν μεγάλοι ικανοποίηση όταν οδηγούνταν στο αποτέλεσμα. Μόνο τα μικρότερα παιδιά έδειχναν κάπως να δυσκολεύονται στις πράξεις κυρίως ο Σακ και η Σιβ.

3.2.1.1 Τα σχέδια των μαθητών

Την τελευταία ώρα ζήτησα από τους μαθητές να ζωγραφίσουν. Πιο συγκεκριμένα, τους ζήτησα να ζωγραφίσουν ό,τι τους έρχεται στο μυαλό σχετικά με το σχολείο και τη φοίτησή τους σε αυτό. Αν και ήταν δύσκολο να κατανοήσουν αυτό που τους ζητούσα –πάντα λόγω γλώσσας– τελικά αντιλήφθηκαν πλήρως το ζητούμενο. Ζωγράρισαν λοιπόν σε λευκά χαρτιά και μπορούσαν να κάνουν ό,τι θέλουν είτε σχέδιο, είτε να γράψουν είτε να ζωγραφίσουν, έχοντας την επιλογή του μολυβιού, του στυλό ή των μαρκαδόρων. Τα σχέδια –όσων παιδιών ήταν παρόντα– παρατίθενται στο παράθεμα· ωστόσο μπορούμε να δώσουμε μια σύντομη περιγραφή η οποία προκύπτει και από διευκρινίσεις που έδωσαν προφορικά σχετικά με αυτά.

Μπ: Η ζωγραφιά απεικονίζει καφέ πλαίσια με γραμμένα τα τμήματα του σχολείου και τις λέξεις «μαλακα» και «μαυρο» γραμμένες στα ελληνικά χωρίς τόνους. Στο κάτω μέρος του χαρτιού, φαίνεται να είναι ένας ήλιος που οι ακτίνες του ανεβαίνουν προς τα πάνω.

Σακ: Ο Σακ έκανε τρία σχέδια και τα έκανε με τη σειρά που θα παρουσιαστούν. Στο σχέδιο 1 απεικονίζεται ένα αντρικό πρόσωπο το οποίο δήλωσε πως είναι ο Σαντάμ

Χουσεϊν. Είναι ζωγραφισμένο με μαύρο χρώμα, έχει πράσινα μάτια και γύρω από το πρόσωπό του υπάρχουν δύο πορτοκαλί λουλούδια και ένα άλλο πορτοκαλί σχέδιο. Στο σχέδιο 2 είναι γραμμένη με μολύβι και μεγάλα γράμματα που καλύπτουν μεγάλη έκταση του χαρτιού η φράση «scol no good» στην αγγλική γλώσσα, ενώ από κάτω, με γκρι μαρκαδόρο είναι ζωγραφισμένο το κτήριο του σχολείου και πάνω του μια ελληνική σημαία. Στα δεξιά του κτηρίου, υπάρχει μια ομάδα εννέα παιδιών που παίζουν ποδόσφαιρο και στα αριστερά μία ομάδα τριών παιδιών που παίζουν μπάσκετ. Στο σχέδιο 3 υπάρχουν κάποιες λέξεις γραμμένες η μία κάτω από την άλλη. Αρχικά πάνω αριστερά, υπάρχει μια καφέ μουτζούρα και δεξιά μία κίτρινη. Από κάτω γραμμένη με καφέ χρώμα η λέξη «schoλ» και δίπλα ένα τόξο που δείχνει μία καρδιά. Από κάτω γραμμένη με κίτρινο χρώμα αλλά ανάποδα στη φορά σε σχέση με όλο το σχέδιο, είναι γραμμένη η λέξη «σχολιο» η οποία σβήνεται από μία καφέ γραμμή. Διαδοχικά ακολουθούν η μία κάτω από την άλλη και γραμμένες με καφέ χρώμα οι λέξεις «good», «its» και «nais».

Λαβ: Το σχέδιο της Λαβ έχει δύο όψεις καθώς ζωγράφησε και από τις δύο πλευρές του χαρτιού. Στη μία πλευρά, είναι γραμμένο το όνομά της και ζωγραφισμένο με μαρκαδόρους όλων των χρωμάτων, Δίπλα είναι σχεδιασμένα με μαύρο χρώμα κάποια σύμβολα που σχηματίζουν ένα χαμογελαστό πρόσωπο και από κάτω γραμμένο: «L4V4». Στην άλλη όψη του χαρτιού είναι ζωγραφισμένα ένα αγόρι κι ένα κορίτσι με μπλε και πορτοκαλί χρώμα αντίστοιχα τα οποία βρίσκονται πάνω σε κυματιστές γραμμές πράσινου χρώματος. Το αγόρι και το κορίτσι κρατούν στα χέρια τους λουλούδια που δείχνουν να προσφέρουν ο ένας στον άλλον. Δίπλα από την κάθε φιγούρα είναι γραμμένο στη γλώσσα της –με αραβικά σύμβολα– οι λέξεις «αγόρι» και «κορίτσι» αντίστοιχα.

Σωζ: Το σχέδιο της Σωζ απεικονίζει το όνομά της γραμμένο με έντονα γράμματα και ζωγραφισμένο με θερμά χρώματα -κυρίως κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο και ροζ-. Πάνω από αυτό είναι γραμμένη με μαύρα γράμματα η φράση «BAD girl» και δίπλα γραμμένα σύμβολα που σχηματίζουν ένα λυπημένο πρόσωπο.

Σιβ: Η Σιβ φαίνεται να έχει σχεδιάσει κι αυτή το όνομά της με έντονα γράμματα και χρώματα. Τα χρώματα που κυριαρχούν είναι το κίτρινο, το κόκκινο και το μαύρο. Γύρω από το όνομά της υπάρχουν ζωγραφισμένα λουλούδια και καρδιές σε διάφορα χρώματα· κάτω δεξιά είναι ζωγραφισμένο το γράμμα «S», ενώ πάνω αριστερά είναι γραμμένο πάλι το όνομά της με πιο μικρά γράμματα

Ιμπ: Ο Ιμπ έχει επίσης χρησιμοποιήσει και τις δύο όψεις του χαρτιού. Στη μία πλευρά έχει σχεδιάσει με μολύβι μία καρδιά. Στην άλλη όψη έχει σχεδιάσει επίσης μία καρδιά με μολύβι και έχει καλύψει όλη την υπόλοιπη επιφάνεια με ίσιες συμμετρικές γραμμές.

Σιλ: Η Σιλ, έχει σχεδιάσει με μολύβι ένα γυναικείο πρόσωπο που φορά γυαλιά και έχει αρκετά αυστηρό ύφος. Πάνω έχει υπογράψει με το όνομά της και δίπλα γράφει τη θρησκεία της.

3.2.2 Ανάλυση των συνεντεύξεων

3.2.2.1 Συνέντευξη Διευθύντριας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα και τις πληροφορίες που προέκυψαν μέσα από τη συνέντευξη με τη Διευθύντρια του σχολείου όπου φιλοξενείται η ΤΥ, τα οποία διαρθρώνονται σε κάποιους βασικούς άξονες. Αρχικά, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της Διευθύντριας και αναφορά στο πώς εντάχθηκε το σχολείο στον θεσμό των ΤΥ ΖΕΠ. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα μεγάλο εμπόδιο και η επικοινωνία των παιδιών με άλλα παιδιά, η ένταξή τους στις συμβατικές τάξεις, η συμπεριφορά τους και η γενικότερη παρουσία τους. Έπειτα, γίνεται λόγος για το οικογενειακό περιβάλλον και τις δομές φιλοξενίας και, τέλος, παρουσιάζεται η συνολική εικόνα και αποτίμηση της Διευθύντριας για τον θεσμό αυτό.

Επαγγελματικό προφίλ της Διευθύντριας, η ένταξη του σχολείου στο θεσμό της ΤΥ ΖΕΠ και τα πρώτα στάδια

Η διευθύντρια του Γυμνασίου όπου φιλοξενείται η ΤΥ, έχει ειδικότητα καθηγήτριας ξένης γλώσσας και είναι για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά διευθύντρια στο συγκεκριμένο σχολείο. Έχει συνεργαστεί στο παρελθόν αρκετές φορές με πρόσφυγες συμμετέχοντας εθελοντικά σε πολλούς οργανισμούς.

Από το 2006 συμμετείχε εθελοντικά στο ελληνικό συμβούλιο για πρόσφυγες, στο GCR, ως καθηγήτρια ελληνικών για ένα ασυνόδευτο παιδί 17 ετών, το οποίο συνάντησε έπειτα από χρόνια σε ένα πρόγραμμα Comenius όπου ο ίδιος εργαζόταν ως μεταφραστής. Το 2015, ξεκίνησε να συμμετέχει σε εθελοντικές δράσεις στη δομή του Ελαιώνα και με συναδέλφους της εικαστικούς πραγματοποίησαν καλλιτεχνικά εργαστήρια. Το ίδιο διάστημα παρέδιδε στη δομή του Ελαιώνα και μαθήματα Αγγλικών καθώς και ό,τι άλλο της ζητούνταν, σε παιδιά όλων των ηλικιών. Την επόμενη χρονιά, ξαναβρέθηκε στο GCR όπου δίδασκε ελληνικά σε άτομα από 18 έως 50 ετών, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία «Δηλαδή, αν ήθελαν ελληνικά το έκανα γιατί έχοντας γνώσεις σαν καθηγήτρια ξένης γλώσσας αντιμετώπιζα τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, οπότε δεν είχα ποτέ μου δυσκολία να το κάνω». Έπειτα συμμετείχε εθελοντικά για μία χρονιά έως ότου γίνει Διευθύντρια, στο Κυριακάτικο σχολείο

μεταναστών, όπου εκεί δίδασκε Γερμανικά. Το θέμα των προσφύγων την ενδιέφερε και την ευαισθητοποιούσε ιδιαίτερα.

Θέλω να πω ότι το θέμα των προσφύγων με άγγιζε προσωπικά, από τη στιγμή που από μόνη μου, χωρίς να με ενδιαφέρει να είμαι σε κάποια κυβερνητική οργάνωση, χωρίς να με ενδιαφέρει να εξαργυρώσω κάπου αυτή τη δράση εγώ δούλεψα γι αυτούς. Άρα είχα μια ευαισθησία παραπάνω

Τη φετινή χρονιά αποφασίστηκε πως το σχολείο θα φιλοξενήσει τη Τάξη Υποδοχής. Η ίδια δηλώνει, πως δεν ήξερε τι ακριβώς είναι και πώς λειτουργούσε, ούτε γνωρίζει πώς επιλέχθηκε το συγκεκριμένο σχολείο, απλώς εικάζει, πως ίσως να σχετίζεται με το γεγονός πως το Λύκειο δίπλα ήταν ενταγμένο στο θεσμό αυτό. Ακόμη, ανέφερε πως είχε αντιδράσεις από το σύλλογο καθηγητών και σκεφτόταν πως ενδεχομένως να έχει αντιδράσεις και από το σύλλογο γονέων της πρώτης τάξης, στην οποία θα εντάσσονταν τα παιδιά. «Μα πώς; Ή σκεφτόμουν και με το σύλλογο γονέων της πρώτης πώς θα τα καταφέρω στη συνάντηση να το πω». Τελικά όμως οι γονείς το δέχτηκαν καλά αφού τους εξήγησε «Ευτυχώς αυτό το κατάφερα, δηλαδή και με τους γονείς τους εξήγησα». Οι πληροφορίες και η ενημέρωση που είχε δεν ήταν αρκετές. Είχε λάβει κάποια έγγραφα στα οποία αναγραφόταν πως τα παιδιά θα μπορούσαν να επαναλάβουν την τάξη, γεγονός που την ικανοποίησε, καθώς περίμενε πως θα αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες. Τα έγγραφα ακόμη, ανέφεραν πως η Διευθύντρια θα βρισκόταν σε συνεργασία και σε επικοινωνία με το συντονιστή εκπαίδευσης και τη συντονίστρια της δομής όπου φιλοξενούνται τα παιδιά και πως στο σχολείο θα υπήρχε καθηγήτρια που θα δίδασκε ελληνικά στα παιδιά αυτά. Όπως αναφέρει, η επικοινωνία με τη συντονίστρια της δομής δεν τη βοήθησε ιδιαίτερα, παρά το γεγονός πως επρόκειτο για μια εξαιρετική συνάδελφό της «δεν έχω παράπονο από εκεί αλλά όσα ήξερα εγώ, ήξερε κι αυτή».

Σε ό,τι αφορά την καθηγήτρια ελληνικών που ήρθε γι αυτά τα παιδιά και για την ΤΥ του σχολείου, θα δίδασκε ελληνικά τρεις ώρες την ημέρα. Η Διευθύντρια τονίζει πως, αν και πολύ καλή, δεν ήταν εξειδικευμένη. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως η καθηγήτρια δεν γνώριζε τη διαδικασία, δεν ήταν εκπαιδευτικός της «διδασκαλίας των ελληνικών ως ξένης γλώσσας» και πως μέχρι να έρθουν τα βιβλία και το υλικό, η ίδια, η Διευθύντρια η οποία είχε τις γνώσεις και το υλικό, θα τη βοηθούσε στο εκπαιδευτικό της έργο.

Ε.: όχι όμως εξειδικευμένη, δεν έστειλαν εξειδικευμένη, ελληνικά σαν ξένη γλώσσα. Δηλαδή τη δουλειά αυτή μέχρι να έρθουν τα

βιβλία, ή να εξηγήσεις στον άλλον ας πούμε, την προετοιμασία εγώ τη συνάδελφο, εξαιρετική και η συνάδελφος η φιλόλογος που μας ήρθε, σαν άνθρωπος και σαν καθηγήτρια και τα πάντα, επειδή είχα τη γνώση, είχα πάρα πολλές φωτοτυπίες, είχα πάρα πολλά πράγματα δικά μου δηλαδή, που μπορούσα να της πω πώς θα κινηθεί. Αλλιώς η κοπέλα δεν θα ήξερε πώς διδάσκεται ένα τέτοιο πράγμα.

Παρόλα αυτά υπογραμμίζει πως τα ίδια τα παιδιά σε οδηγούν να μάθεις αυτή τη διαδικασία της διδασκαλίας χωρίς να είναι κανείς απαραίτητα εξειδικευμένος. Τυπικά όμως θα έπρεπε να είναι εξειδικευμένος κάποιος που εργάζεται σε αυτές στις δομές.

Κι αν το θέλει κανείς δεν είναι κάτι το δύσκολο, το μαθαίνεις πάρα πολύ γρήγορα και σε οδηγεί το ίδιο το υλικό που έχεις από κάτω δεν είναι ε:: κατά τη γνώμη μου δηλαδή δεν είναι απαραίτητο να είναι κανείς εξειδικευμένος. Τυπικά θα μπορούσε να είναι όμως. Τυπικά θα έπρεπε να είναι, τυπικά.

Ένα μεγάλο εμπόδιο και η επικοινωνία με τα άλλα παιδιά

Σύμφωνα με τη διευθύντρια, ένα μεγάλο εμπόδιο που αντιμετώπισε από την αρχή με αυτά τα παιδιά, ήταν η επικοινωνία μαζί τους, γεγονός που επηρέαζε και τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Αρχικά οφείλουμε να επισημάνουμε, πως οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονταν από δώδεκα έως δεκαπέντε ετών «Λοιπόν, τα παιδιά στις ηλικίες, ήταν λίγο mixed ας το πούμε, γιατί θα είχες και το δωδεκάχρονο, όπως είναι τα παιδιά της πρώτης, θα είχες και το δεκαπεντάχρονο όμως μέσα και το δεκατετράχρονο· σε αυτές τις ηλικίες έχει πάρα πολύ μεγάλη διαφορά».

Το μεγάλο εμπόδιο που αντιμετώπισε ήταν το θέμα της γλώσσας και κατ' επέκταση της επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, περίμενε πως τα παιδιά θα μιλούσαν Αραβικά και η επικοινωνία τους θα ήταν πιο εύκολη καθώς στο σχολείο υπήρχε καθηγήτρια που είχε ως δεύτερη μητρική της γλώσσα τα Αραβικά. Τα παιδιά όμως ήταν από το Ιράκ, δεν μιλούσαν Αραβικά, αλλά μία άλλη γλώσσα την «κερμαντζί», δεν μιλούσαν ούτε Αγγλικά ούτε ελληνικά, οπότε και η επικοινωνία καθίστατο πιο δύσκολη.

Τα παιδιά ήταν γραμμένο στα έγγραφα που μου έφεραν μια γλώσσα που λεγόταν κορμαντζί, αργότερα έμαθα σε κάποια σεμινάρια που είχα πάει πως λέγεται κερμαντζί αυτή η γλώσσα (..) και δεν υπήρχε κανένα πεδίο συνεννόησης. Ελληνικά τίποτα, Αγγλικά τίποτα, απολύτως τίποτα. Σε καμία δηλαδή γλώσσα οποιαδήποτε συνεννόηση.

Έτσι λοιπόν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, η επικοινωνία γινόταν με νοήματα, με σπαστά ελληνικά ή με λίγα Αγγλικά, εάν κάποιος μιλούσε λίγα Αγγλικά

μετέφραζε στους άλλους. Συνολικά, θεωρεί πως πρέπει να υπάρχουν κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις πάνω σε μια κοινή γλώσσα για να μπορέσει να επιτευχθεί η επικοινωνία από τις δύο πλευρές: από τη στιγμή που δεν υπήρχαν, η επικοινωνία ήταν πολύ δύσκολη «Τρομακτικά δύσκολο ναί. Πρέπει να υπάρχει έστω, μια, πολύ βασική, πολύ βασικά ε:: έστω δέκα δεκαπέντε πολύ βασικές γνώσεις σε κάποια γλώσσα, λίγες έστω. Δεν υπήρχαν».

Στο σημείο αυτό προσθέτει, πως το κομμάτι της έλλειψης γνώσης των γλωσσών δυσκόλευε και επηρέαζε την επικοινωνία τους με τα υπόλοιπα παιδιά. Όταν δηλαδή τα παιδιά-πρόσφυγες έφτασαν στο σχολείο, τα υπόλοιπα παιδιά είχαν την πρόθεση να τα γνωρίσουν αναμένοντας πως θα επικοινωνήσουν με τα βασικά Αγγλικά. Από τη στιγμή όμως που οι πρόσφυγες δεν γνώριζαν καθόλου Αγγλικά, δεν υπήρχε διάυλος επικοινωνίας, οπότε και δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους.

Τα προσέγγιζαν λοιπόν με τα πολύ βασικά Αγγλικά που κάποιος λέει πέντε πράγματα και ήταν αδύνατον. Ε:: και επειδή δεν επέμειναν γιατί έτσι είναι τα μικρά παιδιά, δεν επιμένουν όταν δουν ότι ο άλλος ε:: οτιδήποτε, ε:: πολύ γρήγορα το φαινόμενο να είναι μόνα τους αυτά κάπου και μόνα τα ελληνάκια ήταν πάρα πού ε:: (...) γρήγορα δηλαδή είδα ότι δεν είχε πετύχει καθόλου αυτή (.), αυτές οι πρώτες συναντήσεις.

Βάσει αυτών των δεδομένων, η διευθύντρια δηλώνει πως ήλπιζε στο μάθημα της Γυμναστικής. Ο γυμναστής, οργάνωνε αθλητικές συναντήσεις, όπου ενέπλεκε αυτά τα παιδιά και τα ωθούσε, ώστε να συμμετέχουν και να έχουν ενεργό ρόλο. Παρόλα αυτά και παρόλη την προτροπή των παιδιών για ακόμη μια φορά, να γνωριστούν και να επικοινωνήσουν με τα παιδιά πρόσφυγες, οι τελευταίοι, προτιμούσαν να είναι μόνοι τους και αποστασιοποιημένοι.

Το μεγάλο αγκάθι

Η Διευθύντρια υπογραμμίζει πως το να παρακολουθούν τα παιδιά αυτά μαθήματα μέσα στη συμβατική τάξη, αποτελεί ένα δύσκολο κομμάτι «Το πολύ μεγάλο αγκάθι ήταν ότι υπήρχε σαφέστατη οδηγία ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να παρακολουθούν και με τη συμβατική τάξη μαθήματα». Τα παιδιά έδειχναν πως δεν επιθυμούσαν να παρακολουθούν κανένα μάθημα μέσα στις συμβατικές τάξεις.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά αυτά έπρεπε να παρακολουθούν κάποια μαθήματα, όπως εικαστικά, μουσική, πληροφορική, μαθηματικά, γυμναστική και ξένες γλώσσες μέσα στη συμβατική τάξη. Αυτό ήταν κάτι πολύ δύσκολο, αν αναλογιστεί κανείς πως πολλά από αυτά τα παιδιά είχαν να πάνε σχολείο πάνω από τρία χρόνια και δεν είχαν διδαχτεί βασικές έννοιες. Ακόμη και στο μάθημα των εικαστικών, ενώ υπήρχε ένα κορίτσι που στην αρχή παρακολουθούσε, στη συνέχεια εγκατέλειψε «Ακόμα και το κορίτσι που ζωγραφίζει όμορφα και ήθελε να μπαίνει στη ζωγραφική, κάποια στιγμή το εγκατέλειψε». Επιπλέον, σε μαθήματα όπως αυτό της πληροφορικής, το πρακτικό μέρος είναι πολύ περιορισμένο και το μάθημα βασίζεται σε θεωρία την οποία τα παιδιά δεν μπορούν να διδαχτούν λόγω γλώσσας. Έτσι με αυτό τον τρόπο απορριπτόταν η διδασκαλία των μαθημάτων αυτών.

ε:: έβαζε μέσα για παράδειγμα τα μαθηματικά. Παιδιά που έχουν τουλάχιστον τρία χρόνια να πάνε σχολείο και δεν ξέρουν ούτε την προπαίδεια. Και πώς; Τα μαθηματικά έχουνε σύμβολα. Δεν πρέπει να τα εξηγήσεις; Και σε ποια γλώσσα να τα εξηγήσεις; Του σώματος; Ε:: μαθηματικά μου χε φανεί πάρα πολύ παράλογο. Πληροφορική που φαινότανε λογικό, γιατί ναι ναι είναι οι υπολογιστές, (.) η πληροφορική της πρώτης γυμνασίου για παράδειγμα δεν έχει σχεδόν καθόλου εργαστήρια. Έχει πολύ θεωρητικό κομμάτι και τρομερά δύσκολο που ήδη τα ελληνάκια δεν μπορούν να το παρακολουθήσουν.

Σε ό,τι αφορά στις ξένες γλώσσες τα δεδομένα ήταν ανάλογα. Στο μάθημα των Αγγλικών, όπως αναφέρει, τα παιδιά πήγαν κάποιες φορές, όμως το γεγονός πως το μάθημα απευθυνόταν σε παιδιά που είχαν ήδη κάποιες γνώσεις Αγγλικών και όχι σε τελείως αρχάριους, τα οδήγησε στο να μην ξαναπαρακολουθήσουν το μάθημα αφού δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς. Ακόμη και το τμήμα των αρχαρίων του σχολείου, αποτελούνταν από παιδιά που έκαναν τουλάχιστον πέντε χρόνια Αγγλικά, άρα η συμμετοχή παιδιών χωρίς καμία γνώση της γλώσσας ήταν

πολύ δύσκολη «Μπήκανε μέσα, δεν καταλαβαίνανε τίποτα και φυσικά δεν είχαν κίνητρο για να ξαναμπούν».

Στο μάθημα της ξένης γλώσσας που δίδασκε η ίδια η Διευθύντρια κυριαρχούσε μια ανάλογη κατάσταση. Ακόμα κι εκεί που το μάθημα απευθυνόταν σε αρχάριους μαθητές, τα παιδιά-πρόσφυγες δεν ήθελαν να συμμετέχουν στο μάθημα, κρύβονταν ή έμεναν έξω στο προαύλιο. Μόνο τρία κορίτσια, όπως υποστηρίζει, συμμετείχαν στην αρχή πιο ενεργά στο μάθημά της. Η Διευθύντρια, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έδινε ιδιαίτερη προσοχή στις τρεις τους, προσπαθούσε να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και τους απηύθυνε πολύ συχνά το λόγο. Διευκρινίζει όμως, πως αυτό ήταν εφικτό καθώς το δικό της μάθημα ήταν έτσι κι αλλιώς μάθημα που απευθυνόταν σε αρχάριους, άρα η συνεχής επανάληψη απλών πραγμάτων ήταν δυνατή. Παρόλα αυτά τα κορίτσια δεν επιθυμούσαν να μάθουν τη συγκεκριμένη ξένη γλώσσα γιατί δεν τους ενδιέφερε σαν γλώσσα, οπότε δεν είχαν κίνητρο.

Δεν είχαν κανένα κίνητρο να κάνουν Γαλλικά. Αν θέλαν να κάνουν κάποια γλώσσα θα ήταν τα Αγγλικά ή τα Γερμανικά. Γερμανικά δυστυχώς το σχολείο φέτος δεν έφτιαξε η πρώτη γιατί ήρθανε γαλλόφωνα παιδιά, οπότε δεν είχαμε γερμανικά που μπορεί να θέλανε. Οπότε πάει κι αυτό στην ξένη γλώσσα. Πάει και η ξένη γλώσσα (...) πάει και η ξένη γλώσσα.

Μια τυπική μέρα αυτών των παιδιών λοιπόν θα έπρεπε να περιλαμβάνει τα ελληνικά και ύστερα την παρακολούθηση άλλων μαθημάτων στις συμβατικές τάξεις. Αυτό όμως δεν επετεύχθη· τα παιδιά ξεκινούσαν τη μέρα τους με τα ελληνικά ή τη γυμναστική, όπου η διευθύντρια προσπαθούσε να τα εντάξει σε άλλα τμήματα και στη συνέχεια κάποιες φορές παρακολουθούσαν τα μαθήματα στις συμβατικές τάξεις, τις περισσότερες όμως όχι. Η Διευθύντρια υποστηρίζει πως τους έδινε μπάλες να παίξουν τις ώρες που δεν ήταν σε κάποια τάξη και έτσι περνούσε η μέρα των παιδιών αυτών στο διάστημα 8:30-13:00 όπου τα παιδιά παρέμεναν στο σχολείο.

Συνολικά, όπως υποστηρίζει, το μεγάλο αγκάθι ήταν η έλλειψη ένταξης και η αδυναμία προσαρμογής και συμμετοχής στα μαθήματα που θα έπρεπε να παρακολουθούν στις συμβατικές τάξεις της πρώτης γυμνασίου. «Λοιπόν, δηλαδή ήτανε τρομερά αποτυχημένη η πολύ γενική ιδέα ένταξης με αυτόν τον τρόπο. Δηλαδή στην πράξη δεν έβγαινε με τίποτα. Σε εμένα τουλάχιστον».

Η συμπεριφορά, οι στάσεις και η παρουσία τους

Συνεχίζοντας η Διευθύντρια μιλά για τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, τη στάση και τη γενικότερη παρουσία τους μιλώντας γενικά αλλά και αναφέροντας συγκεκριμένα περιστατικά.

Αρχικά, τονίζει πως αντιμετώπιζε δυσκολίες με τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών. Ήταν αρκετά αντιδραστικά, δεν υπάκουαν εύκολα και φαίνεται πως δεν είχαν κάτι ή κάποιον να τα φόβιζε. Η ίδια αναφέρει πως ακόμα και φορές που μπορεί να συμπεριφερόταν με μεγαλύτερη αυστηρότητα, δεν παρατηρούσε αλλαγή στη συμπεριφορά τους.

E:: δεν είναι από τα πιο εύκολα παιδιά του κόσμου, ε:: τα παιδιά αυτά κατά 80-90% ήταν πάρα πολύ δύσκολα παιδιά. Δεν είχαν μάθει να υπακούουν σε τίποτα, (.) δεν ήξερες δηλαδή πώς να επιβληθείς.

Τα παιδιά-πρόσφυγες επίσης, παρουσίαζαν άρνηση να συμμετέχουν στα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, να ανεβαίνουν στην τάξη και να κάνουν μάθημα. Κρύβονταν κάθονταν στο προαύλιο και δεν ήθελαν να συνεργαστούν. «Τα παιδιά αυτά είναι με το ένα πόδι εδώ και με το άλλο ότι μπορεί να φύγουν (.) δεν είχαν κίνητρο να μάθουν ελληνικά».

Αρχικά, επισημαίνει πως η συμπεριφορά τους ήταν διαφορετική ανάλογα με το κάθε παιδί, κάποιες φορές όμως, χαρακτηριζόταν από επιθετικότητα τόσο μεταξύ τους όσο και απέναντι στα άλλα παιδιά. Παράλληλα, όπως υποστηρίζει, κάποια παιδιά ήταν πιο εύκολο να τα πλησιάσεις και να τα προσεγγίσεις «E:: δεν βγάζανε πολύ επιθετικότητα κάποια όμως ήταν αρκετά επιθετικά.[...] Τα άλλα ήταν πιο εύκολο να τα πλησιάσεις (.) πάντα με τη γλώσσα του σώματος, να τους χαμογελάς, να τα αγκαλιάζεις να ε:». Όλα τα παραπάνω αφορούν στην ώρα του διαλείμματος, έξω από την τάξη. Παράλληλα, μέσα στο μάθημα δεν φαίνεται να αντιμετώπιζε πρόβλημα με τη συμπεριφορά τους (όσα είχε συναναστραφεί στο πλαίσιο του μαθήματος των Γαλλικών που δίδασκε) αλλά τονίζει πως τα παιδιά ήταν πάντα μεταξύ τους χωρίς να θέλουν να συναναστραφούν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης «Στο μάθημα σε μένα ήτανε καλά. Δεν είχα πρόβλημα. Αλλά και πάλι καθόντουσαν μεταξύ τους. Δεν ήθελαν να κάτσουν με άλλα παιδιά».

Έπειτα, αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένα περιστατικά που αφορούν στη συμπεριφορά των παιδιών αυτών στο σχολείο. Ένα πρώτο περιστατικό που

τεκμηριώνει την άποψή της για την επιθετική συμπεριφορά, είναι όταν ένα παιδί-πρόσφυγας χτύπησε ένα άλλο παιδί του σχολείου. Αυτό δημιούργησε εντάσεις με την οικογένεια του παιδιού, τις οποίες οι διευθύντρια μπόρεσε να διαχειριστεί και να κατευνάσει. Όπως προσθέτει, τέτοια περιστατικά συμβαίνουν καθημερινά στη σχολική πραγματικότητα, όμως όταν η πράξη ξεκινά από τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί να πάρει άλλες διαστάσεις «Δεν κοιτάς την πράξη εκεί. Εκεί κοιτάς ποιος είναι αυτός που το έκανε, που είναι λάθος φυσικά και είναι και η αρχή του ρατσισμού. Η πράξη παραμένει μια παραβατική πράξη».

Ένα άλλο συμβάν, ήταν όταν ένα παιδί θέλησε να φύγει από το σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Η διευθύντρια δεν άφησε το παιδί να φύγει, με αποτέλεσμα το παιδί να πηδήξει τα κάγκελα και να φύγει μόνο του. Το ίδιο παιδί φάνηκε ότι σταμάτησε να παρακολουθεί τα μαθήματα των εικαστικών του σχολείου, ενώ της άρεσε πολύ η ζωγραφική και φάνηκε να έχει μια γενικότερη μεταβολή στη συμπεριφορά της. Όπως το αιτιολογεί η διευθύντρια, αυτό οφείλεται σε γεγονότα που συνέβαιναν στο χώρο φιλοξενίας της.

Ε:: το κοριτσάκι αυτό έμαθα αργότερα, γιατί είχε αυτή την κάμψη στη συμπεριφορά της, άλλαξε πολύ συμπεριφορά, ότι είχαν έρθει ξαφνικά πεντακόσια άτομα στη δομή και τα είχαν βάλει να μείνουν μέσα στο τρέιλερ που έμενε το παιδί. Είχαν μπει πέντε άτομα δηλαδή μέσα. Δηλαδή η ζωή αυτή των παιδιών είναι τόσο έκρυθμη, τόσο ανοργάνωτη, τόσο χωρίς σκοπό χωρίς ε:: δεν δεν μπορώ να την περιγράψω τι μπορεί να είναι για ένα παιδί (..) αυτή η ζωή.

Η διευθύντρια αναφέρει τέλος, πως η μεγαλύτερη πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός στις ΤΥ είναι το να ξεπεράσει τον αρνητισμό που έχουν τα παιδιά. Τον αρνητισμό τους δηλαδή ως προς το να μάθουν τα ελληνικά αλλά και γενικότερα ως προς τη φοίτησή τους και την παρουσία τους στο σχολείο. Τον αρνητισμό τους ο οποίος εκδηλώνεται μέσα από τις συμπεριφορές τους και την άρνησή τους να συμμετέχουν στο μάθημα «Η τεράστια πρόκληση είναι να μπορέσει να ξεπεράσει αυτόν τον αρνητισμό που έχουν τα παιδιά».

Οικογενειακό περιβάλλον και χώρος φιλοξενίας

Σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον και το χώρο όπου φιλοξενούνται τα παιδιά η Διευθύντρια αναφέρει κάποια πράγματα.

Αρχικά, τονίζει πως δεν υπάρχουν παιδιά ασυνόδευτα. Υπάρχει πάντα κάποιος γονιός, μητέρα ή πατέρας και σπάνια είναι και οι δύο γονείς εδώ. Όλα τα παιδιά διαμένουν σε ένα καμπ φιλοξενίας σε περιοχή σχετικά κοντά στο σχολείο. Η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών ήταν ανύπαρκτη έως σπάνια έως ότου χρειάστηκε να επισκεφθεί η ίδια τη δομή. Αυτό συνέβη με αφορμή το περιστατικό του παιδιού που είχε πηδήξει τα κάγκελα. Η διευθύντρια τονίζει πως αναγκάστηκε να επισκεφθεί τη δομή, αφού αντιμετώπιζε δυσκολίες τις οποίες ήθελε να μοιραστεί με τους γονείς. «Ναι γιατί είχε φτάσει ο κόμπος στο χτένι, γιατί είχα περάσει μια πολύ αγχωτική κατάσταση, που δεν είναι θέμα τι ευθύνη θα μου έδιναν εμένα, ή δεν θα μου δίνανε. Η ευθύνη ήταν ηθική».

Πριν την επίσκεψή της Διευθύντριας στη δομή, όπως φαίνεται, η συντονίστρια της δομής η οποία μεσολάβησε να καλέσει τους γονείς στη συνάντηση, δυσκολεύτηκε να τους συγκεντρώσει « έπρεπε να πάω εγώ στο [...], για να βρω τρία άτομα, τα οποία με πολύ κόπο επί δύο μέρες προσπαθούσε να μαζέψει η υπεύθυνη της δομής».

Κατά την επίσκεψή της, παραδέχτηκε πως μόνο τρεις γονείς ήταν παρόντες. Η μητέρα του κοριτσιού, για το οποίο γίνεται λόγος, είναι μόνη της εδώ. Η κατάσταση που συνάντησε, όπως λέει, είναι δύσκολη και κυριαρχεί η έλλειψη τάξης και η αποδιοργάνωση «Είναι τόσο έκρυθμη η κατάσταση των ίδιων των γονιών (..) γιατί μου είπε η υπεύθυνη της δομής, ότι κι αυτοί οι άνθρωποι, ενώ στην αρχή ας πούμε ήταν πιο ε:: αυτό με τα παιδιά τους, τώρα το 'χουν εγκαταλείψει δηλαδή δεν φροντίζουν ούτε αυτοί». Στις δομές υπάρχει αστάθεια και ως προς τον αριθμό των ανθρώπων που ζουν εκεί, γεγονός που σίγουρα επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη ζωή τους.

Ε:: το κοριτσάκι αυτό έμαθα αργότερα, γιατί είχε αυτή την κάμψη στη συμπεριφορά της, άλλαξε πολύ συμπεριφορά, ότι είχαν έρθει ξαφνικά πεντακόσια άτομα στη δομή και τα είχαν βάλει να μείνουν μέσα στο τρέιλερ που έμενε το παιδί. Είχαν μπει πέντε άτομα δηλαδή μέσα. Δηλαδή η ζωή αυτή των παιδιών είναι τόσο έκρυθμη, τόσο ανοργάνωτη, τόσο χωρίς σκοπό χωρίς ε:: δεν δεν μπορώ να την περιγράψω τι μπορεί να είναι για ένα παιδί (..) αυτή η ζωή.

Συνολική αποτίμηση

Προς το τέλος, η Διευθύντρια μας κάνει τη συνολική αποτίμηση του θεσμού της ΤΥ, σύμφωνα με την προσωπική της άποψη και με δεδομένο το πώς λειτούργησε η δομή στο σχολείο της και κάνει και κάποιες προτάσεις με στόχο την καλύτερη λειτουργία του θεσμού.

Αρχικά τονίζει πως η λειτουργία των ΤΥ απαιτεί πολλή δουλειά, πολλά χρήματα και ένα πολύ οργανωμένο πλαίσιο πάνω στο οποίο θα μπορεί να λειτουργήσει. Χρειάζεται μελέτη και οργάνωση πάνω στο πώς θα ενταχθούν αυτά τα παιδιά στο σχολείο και αυτό παράλληλα προϋποθέτει την εύρεση κατάλληλων τρόπων, ανθρώπων και πρακτικών, στοιχεία τα οποία κατά τη γνώμη της απουσιάζουν και δυσκολεύουν το έργο της ένταξης

Ε:: για τα συγκεκριμένα παιδιά λοιπόν, θα έπρεπε να υπάρχει ένα φοβερά οργανωμένο πλαίσιο στο οποίο κανείς μπορεί να κινηθεί. Το να πει κανείς ένταξη με κάθε κόστος, τι σημαίνει ένταξη; (.) τι σημαίνει ένταξη; Έχει κάτσει να καταλάβει κανείς το τι ακριβώς και πώς γίνεται αυτή η ένταξη ή λέει γενικώς πρέπει να ενταχτούν;

Επιπλέον, αναφέρει πως στα σχολεία θα έπρεπε γενικά, αλλά και ειδικότερα για αυτά τα παιδιά, να υπάρχουν ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά έχουν βιώματα δύσκολα και αυτό επηρεάζει τη σχολική τους ζωή. Προσθέτει, πως για να μπορούσε μια ΤΥ να λειτουργήσει, η οργάνωση και ένα σαφές πλάνο είναι απαραίτητα, ώστε να λειτουργεί η δομή υποδοχής σωστά και να αποδίδει, γιατί αντιθέτως οι άνθρωποι που εμπλέκονται, νιώθουν προσωπική ευθύνη αν τα πράγματα δεν βαίνουν όπως πρέπει «Γιατί δεν γίνεται να αισθάνομαι ενοχή εγώ, ή η κυρία Χ. που τους έκανε ελληνικά ή η κυρία από τη δομή». Ακόμη, υποστηρίζει πως αυτά τα παιδιά καλό θα ήταν, να φοιτούν σε διαπολιτισμικά σχολεία όπου υπάρχουν άνθρωποι εξειδικευμένοι με τις αρμόδιες γνώσεις για την εκπαίδευσή τους.

Κλείνοντας, ομολογεί την αγωνία της για το μέλλον αυτών των παιδιών, των οικογενειών τους αλλά και γενικότερα των προσφύγων. Αναφέρεται στο παράδειγμα ενός παιδιού που στη μέση της χρονιάς κατάφερε να φύγει για το εξωτερικό, κάτι που αποτελεί επιθυμία και στόχο των περισσότερων παιδιών «Να προσθέσω τι; Την αγωνία μου για το τι θα απογίνουν αυτά τα παιδιά (..) γιατί είναι παιδιά.»

3.2.2.2. Συνέντευξη της εκπαιδευτικού

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, η οποία διδάσκει ελληνικά στην εν λόγω ΤΥ. Η κυρία Χ. (το όνομά της δεν γνωστοποιείται για λόγους ανωνυμίας), είναι πτυχιούχος της Φιλοσοφικής σχολής του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Έχει κάνει μεταπτυχιακό συναφές με τις σπουδές της, σχετικά με την ιστορία και την προϊστορία και έχει εργαστεί ως φιλόλογος σε φροντιστήρια και σε ιδιαίτερα μαθήματα. Στη συνέχεια εργάστηκε ως φιλόλογος σε ιδιωτικό σχολείο και τα τελευταία χρόνια τοποθετείται σε σχολεία ως αναπληρώτρια. Την τρέχουσα χρονιά εργάζεται ως αναπληρώτρια στη ΤΥ ενός γυμνασίου της Αττικής. Η παρουσίαση όσων συζητήθηκαν διαρθρώνεται σε κάποιους βασικούς άξονες

Η γνωριμία με τη Τάξη Υποδοχής του σχολείου, τα παιδιά και μια τυπική μέρα

Η κυρία Χ. ξεκινώντας, αναφέρεται στη ΤΥ του σχολείου, στο πώς ενημερώθηκε σχετικά με τη θέση της και τα καθήκοντά της και στη συνέχεια μας παρουσιάζει τα παιδιά και μία τυπική τους μέρα.

Αρχικά, διευκρινίζει πως η ίδια δεν είχε καμία προηγούμενη και συναφή εμπειρία σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων, ούτε έχει κάποια εξειδίκευση σχετικά με αυτό. Η τοποθέτησή της έγινε από τους πίνακες της γενικής αγωγής και η όποια γνώση της πάνω στην εκπαίδευση των παιδιών προέρχονταν από αναγνώσματα γενικού ενδιαφέροντος. Έπειτα, αφού ενημερώθηκε το Δεκέμβριο για την πρόσληψή της ως αναπληρώτρια, υποστηρίζει πως δεν είχε καμία περαιτέρω επιμόρφωση διευκρίνιση ή πληροφορία σχετικά με το τι θα έπρεπε να κάνει και το πώς λειτουργεί η ΤΥ έτσι έβγαζε μόνη της σχετικά με το θεσμό. Το μόνο το οποίο γνώριζε ήταν πως θα μπει σε τάξη υποδοχής για να διδάξει ελληνικά σε παιδιά που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Χωρίς γνώσεις και ενημέρωση, η μόνη η οποία τη βοήθησε στο να διαχειριστεί αυτή την πρωτόγνωρη κατάσταση ήταν η Διευθύντρια «Η Διευθύντρια του σχολείου ήταν αυτή η οποία με κατηύθυνε».

Έπειτα η κυρία Χ. παρουσιάζει τα παιδιά και κάποια χαρακτηριστικά τους. Αναλυτικότερα, στην τάξη ήταν εγγεγραμμένα δεκαέξι δεκαεφτά άτομα, καθώς όμως οι παρακολουθήσεις δεν ήταν υποχρεωτικές, συστηματική παρουσία είχαν πέντε, έξι από αυτά «Υπάρχουν διακυμάνσεις. Υπήρχαν περίοδοι που είχαμε έντεκα παιδιά, δώδεκα παιδιά, δεκατέσσερα παιδιά και υπήρχαν περίοδοι που είχαμε τρία παιδιά.

Ένας μέσος όρος νομίζω ήταν πέντε έξι παιδιά» Η πλειοψηφία των παιδιών μένουν σε ένα καμπ φιλοξενίας της Αττικής, είναι κουρδικής καταγωγής και κατάγονται από το Ιράκ με εξαίρεση ένα παιδί που κατάγεται από τη Συρία.

Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από δώδεκα έως δεκαπέντε ετών και οι γλώσσες που μιλούν είναι δύο βασικές διάλεκτοι η «Σοράνι» και η «Κουρμάντζι». Όλες οι ηλικίες είναι στην ίδια τάξη και όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Κάποια από αυτά είχαν παρακολουθήσει την προηγούμενη χρονιά αντίστοιχα μαθήματα ελληνικών, αλλά καθώς η φοίτησή τους δεν ήταν υποχρεωτική, η παρουσία τους δεν ήταν σταθερή. Επιπλέον τονίζει, πως κάποια από αυτά τα παιδιά δεν παρακολούθησαν καθόλου τα μαθήματα ελληνικών την προηγούμενη χρονιά, ενώ άλλα δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο ούτε και στη χώρα τους.

Στο πλαίσιο αυτής της ανομοιογένειας, η κυρία Χ. διευκρινίζει, πως αυτό που για εκείνη αποτελεί σημαντικότερο πρόβλημα, είναι η ηλικιακή ανομοιογένεια και όχι η φυλετική ή η γλωσσική.. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί πως υπάρχει μεγάλη απόκλιση στην ωριμότητα ενός δωδεκάχρονου και ενός δεκαπεντάχρονου παιδιού ως προς το πώς αυτά ανταποκρίνονται μέσα σε μια τάξη.

Όταν έχεις ένα δεκαπεντάχρονο σοβαρό, ο οποίος θέλει να παρακολουθήσει, δεν θέλει να παρακολουθήσει δεν σου δημιουργεί κανένα πρόβλημα. Κι έχεις το δωδεκάχρονο, ο οποίος δεν μπορεί να καθίσει ένα λεπτό κι ενοχλεί και το δεκαπεντάχρονο ο οποίος θέλει την ησυχία του δεν θέλει απαραίτητα να παρακολουθήσει.

Σε ό,τι αφορά μια τυπική μέρα των παιδιών στο σχολείο η Χ. αναφέρει πως η μέρα των παιδιών ξεκινά στις 08:15 συνήθως με το μάθημα των ελληνικών που διδάσκει η ίδια. Παράλληλα, ενώ το Υπουργείο έχει προβλέψει την ένταξη των παιδιών σε τμήματα του σχολείου για να παρακολουθήσουν μαθήματα όπως τα μαθηματικά, η γυμναστική, η μουσική, τα εικαστικά και τα Αγγλικά, εκείνα δεν τα παρακολουθούσαν καθώς δυσκολεύονταν «Ε:: (.) δεν είχε επιτευχθεί ο στόχος αυτός, εξαιτίας της άρνησης των παιδιών να παρακολουθήσουν μαθήματα τα οποία δεν μπορούσαν να αντιληφθούν. Δεν καταλάβαιναν».

Το μάθημα των ελληνικών

Η κυρία Χ. είναι η εκπαιδευτικός που όπως προαναφέρθηκε διδάσκει ελληνική γλώσσα στα παιδιά αυτά. Το μάθημα διδάσκεται τρεις ώρες κάθε μέρα και προσωπικός της στόχος είναι τα παιδιά να μάθουν να επικοινωνούν, να ενταχθούν και να ενισχύσουν τον προφορικό τους λόγο.

Θεωρούσα ότι θα έπρεπε τα παιδιά αυτά να μάθουν να επικοινωνούν. Για μένα, ένα προσωπικό στοίχημα, είναι τα παιδιά να ενταχθούν κοινωνικά στο σχολείο. Όχι να μάθουν να κλείνουν ένα ουσιαστικό και ένα ρήμα ούτε να μάθουν τις αυξήσεις στους παρελθοντικούς χρόνους. Ο στόχος ήταν να μπορούν να μιλούν, να νιώθουν ότι είναι κομμάτι αυτής της ομάδας του σχολείου και ίσως και έξω από το σχολείο.

Το υλικό που προτείνεται από το Υπουργείο, τα σχολικά εγχειρίδια δηλαδή, είναι τα αντίστοιχα που χρησιμοποιούνται για τους μαθητές που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Επιπλέον η ίδια, χρησιμοποιούσε διδακτικό υλικό από διάφορες ΜΚΟ και κάποια εκπαιδευτικά βίντεο που επιλέγει κυρίως μέχρι να έρθουν τα βιβλία και να ξεκινήσουν να δουλεύουν μέσα από αυτά. Ως παράδειγμα αναφέρει, πως στην αρχή χρησιμοποιούσε εκπαιδευτικά βίντεο με διδακτικό χαρακτήρα που παρουσίαζαν την ελληνική μυθολογία μέσα από animation. Τα παιδιά όμως δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς θεωρούσαν πως τέτοιου είδους βίντεο απευθύνονται σε μικρά παιδιά, ενώ δήλωσαν την προτίμησή τους για ταινίες με πολεμικό περιεχόμενο, κάτι που δεν ενδείκνυται για προβολή σε τάξη.

Η κυρία Χ. προσθέτει, πως τις πρώτες μέρες θέλησε να συστηθεί στα παιδιά, να γνωριστούν και να μπορέσει να τα μάθει καλύτερα. Όπως επισημαίνει, αν και αυτό ήταν κάτι απλό και συνηθισμένο, τα παιδιά φάνηκε να δυσανασχετούν καθώς το είχαν κάνει πολλές φορές κατά την παραμονή τους εδώ, έτσι αυτό δεν αποτέλεσε σημείο ενδιαφέροντος για αυτά.

Θυμάμαι όταν πρωτοπήκα στην τάξη έκανα τις συστάσεις. Είναι ένα κλισέ τελικά, καταλαβαίνω. Γεια σας είμαι η Χ. θα σας διδάξω ελληνικά και προφανώς τα παιδάκια αυτά είχαν ακούσει τόσες φορές αυτούς τους διαλόγους, που τους ήταν φριχτά βαρετό. Διότι αφού έκανα τη δική μου σύσταση, ζητούσα από τα παιδιά να μου πουν για τον εαυτό τους, για την οικογένειά τους, για τη χώρα τους (...) νομίζω ότι και συναισθηματικά δεν θα το άντεχαν οπότε δεν επετεύχθη αυτό.

Όταν έπειτα από τις πρώτες μέρες, είχαν τα βιβλία, η εκπαιδευτικός άρχισε να δουλεύει πάνω σε αυτά, σε λέξεις, φθόγγους, προτάσεις και αργότερα στην κατανόηση απλών κειμένων μέσα από απλές ερωτήσεις. Δεν υπήρχε κάποιο

αναλυτικό πρόγραμμα που θα μπορούσε να συμβουλευτεί παρά μόνο αυτό που αφορούσε στα σχολικά εγχειρίδια, χωρίς να δίνει κάποια συγκεκριμένη ή διαφοροποιημένη κατεύθυνση. Ανέτρεχε εκεί, σε κάποια έγγραφα του ανάλογου ΦΕΚ και σε κάποιες άτυπες ιστοσελίδες. Όπως τονίζει η ίδια, οι απλοί στοιχειώδεις στόχοι που είχε θέσει επετεύχθησαν σε κάποιο βαθμό, καθώς για εκείνη ήταν μια προσωπική πρόκληση, που όμως ήταν δύσκολο να επιτύχει, αφού τα παιδιά δεν συνεργάζονταν πάντα και δεν είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Για μένα είναι intriguing, ήταν ένα στοίχημα, αλλά υπήρχαν φορές που απογοητευόμουν γιατί τα 'βαζα με τον εαυτό μου, που εγώ δεν πέτυχα να τα κερδίσω. Μετά σκεφτόμουν ότι είναι παιδιά (.) και ίσως και στη χώρα τους μέσα σε μια τάξη τα παιδιά αυτά να λειτουργούσαν αντίστοιχα και όχι επειδή είναι παιδιά του πολέμου και κουβαλούν αυτό που κουβαλούν μέσα τους.

Συνεχίζοντας, η εκπαιδευτικός μιλά για την επικοινωνία της με τα παιδιά και για το πώς αυτή επιτυγχάνονταν. Αρχικά, βασίστηκε στη αγγλική γλώσσα ως διάλογο επικοινωνίας. Έπειτα προσπάθησε να μιλά μόνο ελληνικά αλλά όπως διαπίστωσε αυτό δυσκόλευε την επικοινωνία και τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οπότε, κατέληξε η επικοινωνία μεταξύ τους, να γίνεται με μία πρόσμιξη ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, με νοήματα και κινήσεις καθώς και με χρήση λέξεων και φράσεων στη δική τους γλώσσα.

Αυτή η ανάμιξη ελληνικών, αγγλικών, νοηματικής, κορμάντζι, σοράνι, εμείς δεν το λέμε έτσι το λέμε έτσι, ήταν ωραία, ήταν μια ωραία πρόσμιξη αυτή. Μόνο με τη χρήση των ελληνικών νομίζω ότι δεν θα μπορούσαμε να το επιτύχουμε.

Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών-προσφύγων δεν είχε κάποια σχετική επίσημη ενημέρωση μέχρι και δύο εβδομάδες πριν τη λήξη του σχολικού έτους και πριν την έναρξη των γραπτών εξετάσεων για το γυμνάσιο. Όπως επισημαίνει, καθώς τελείωνε η χρονιά έλαβαν κάποια σχετική ενημέρωση σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά θα αξιολογούνταν από μία προφορική εξέταση με την ίδια και έπειτα θα προχωρούσε σε μία γραπτή έκθεση που θα αξιολογούσε την πορεία των παιδιών.

Παρόλα αυτά, τα παιδιά δεν μπήκαν στη διαδικασία αξιολόγησης, αφού θεωρήθηκε ότι είχαν ελλιπή φοίτηση λόγω των πολλών απουσιών. Έτσι αποφασίστηκε πως θα χρειαστεί να επαναλάβουν την τάξη «Δηλαδή οι απουσίες των παιδιών ήταν πολλές. Συνεπώς από τις απουσίες και μόνο, προέκυψε η αξιολόγησή τους (.) ότι η φοίτησή τους ήταν ανεπαρκής». Σε ό,τι αφορά την άτυπη αξιολόγησή τους στην πορεία της χρονιάς, η ίδια υποστηρίζει πως τους έδινε κάποιες απλές

ασκήσεις στην αρχή για να εντοπίσει το επίπεδό τους και στη συνέχεια για να δει την εμπέδωση των γνώσεων για δική της διευκόλυνση.

Οι συμπεριφορές

Συνεχίζοντας τη συζήτηση, η εκπαιδευτικός αναφέρεται στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών στο χώρο του σχολείου, τόσο μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος των ελληνικών, όσο και στον προαύλιο χώρο.

Ξεκινώντας, κάνει μια εισαγωγή όπως η ίδια υποστηρίζει, λέγοντας πως αυτά τα παιδιά έχουν ζήσει τον πόλεμο, έχουν σκληρά βιώματα και εμπειρίες και έπειτα απ' όλα αυτά, τώρα ζουν σε δομές φιλοξενίας τις οποίες χαρακτηρίζει ως «στρατόπεδα συγκέντρωσης». Βάσει όλων αυτών εικάζει πως η ψυχολογία τους έχει επηρεαστεί άρα αυτό έχει επίπτωση και στη συμπεριφορά τους

Αντιλαμβάνεστε ότι η ψυχολογία τους δεν είναι όπως η ψυχολογία των δικών μας παιδιών. (..) Είναι παιδιά με πόνο (..) με πόνο τον οποίον δεν εξωτερικεύουν δεν τον εκφράζουν, υπάρχει μια αξιοπρέπεια και μία περηφάνια που εμένα μου κάνει εντύπωση.

Βάσει των δεδομένων αυτών, τονίζει πως τα παιδιά αυτά, έρχονται με αυτά τα βιώματα σε μία τάξη, για να μάθουν μία γλώσσα (την ελληνική), που δεν τους ενδιαφέρει, αφού δεν έχουν κανένα κίνητρο, όπως για παράδειγμα, το να ζήσουν η να ενταχθούν στη χώρα μας. Κατ' επέκταση η συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη είναι κάποιες φορές δύσκολα διαχειρίσιμη «Μέσα στην τάξη λοιπόν, ήταν πάρα πολύ δύσκολο να κρατήσουμε αυτά τα παιδιά, να ελέγξουμε τις συμπεριφορές τους». Από τη μία σκεφτόταν πως δεν θέλει να γίνεται αυστηρή και να υψώνει τον τόνο της φωνής της ,από την άλλη όμως έπρεπε να υπάρχουν κανόνες στο σχολικό πλαίσιο που τα παιδιά όφειλαν να ακολουθούν.

Τα παιδιά συχνά έδειχναν ανυπακοή, άνοιγαν την πόρτα και έφευγαν από την αίθουσα την ώρα του μαθήματος, είχαν εκρήξεις θυμού και δεν συμμετείχαν ποτέ στα άλλα μαθήματος του ωρολογίου προγράμματος. Ακόμη, θεωρεί πως η έλλειψη ενός συγκεκριμένου πλαισίου δυσχέραινε την κατάσταση ακόμα περισσότερο «Δεν υπήρχε ένα πλαίσιο, μια ποινή εντός εισαγωγικών για τα παιδιά αυτά, που δεν (..), ακολουθούν, όχι σέβονται, τους τυπικούς κανόνες μιας τάξης. Όχι τάξης των ελληνόπουλων, της δικής μας τάξης (..)». Πιστεύει, πως γενικά η συμπεριφορά τους χαρακτηριζόταν από αντίδραση σε κάποιο βαθμό, χωρίς όμως να το καθολικεύει για όλα τα παιδιά και πως οι τρεις ώρες ελληνικών κάθε μέρα τα κούραζαν και ίσως γι'

αυτό να αντιδρούσαν κάποιες φορές: «Αλλά νομίζω, ότι στις τρεις ώρες συνεχούς διδασκαλίας ελληνικών τα παιδιά αυτά θα τρελαίνονταν».

Σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά τους στα διαλείμματα φαίνεται πως τα παιδιά αυτά ήταν αρκετά απομονωμένα, χωρίς να επιδιώκουν σχέσεις και συναναστροφές με τα άλλα παιδιά του σχολείου. Αν και οι μαθητές-Έλληνες τα καλοδέχτηκαν και ήταν πρόθυμοι να συναναστραφούν μαζί τους –με κάποιες λίγες εξαιρέσεις-, τα παιδιά πρόσφυγες δεν ενσωματώθηκαν και κάθονταν πάντα αποστασιοποιημένα «Ήταν παιδιά γκετοποιημένα ακόμα και στο σχολείο», «Ναι, δεν υπήρχε καμία προσπάθεια να ενταχθούν σε μία παρέα ελλήνων. Δεν το προσπαθούσαν καν». Ως εξαίρεση αναφέρει τον τομέα του αθλητισμού και της γυμναστικής όπου τα παιδιά σε κάποια αθλητικά δρώμενα, συνυπήρχαν και συνεργάζονταν σε κάποιο βαθμό «Ίσως ο αθλητισμός, κάποια παιχνίδια ποδοσφαίρου ή μπάσκετ να τα έβαζε λίγο σε μια συνεννόηση με τα άλλα παιδιά, αλλά νομίζω δεν επετεύχθη αυτό».

Με αφορμή κάποια προβλήματα που αντιμετώπισαν με τη συμπεριφορά μιας μαθήτριας η Διευθύντρια του σχολείου αναγκάστηκε να επισκεφθεί τη δομή φιλοξενίας με σκοπό να συναντήσει τους γονείς αυτών των παιδιών. Εκτός από αυτήν τη συνάντηση που είχαν τότε με κάποιους γονείς, καθώς ελάχιστοι πήγαν, η εκπαιδευτικός επισημαίνει πως δεν είχε κάποια περαιτέρω επικοινωνία μαζί τους. Η μόνη επικοινωνία που ενδεχομένως να είχαν ήταν μέσω της συντονίστριας της δομής που ήταν υπεύθυνη για τα παιδιά αυτά και αποτελούσε τον διαμεσολαβητή ανάμεσα στις δύο πλευρές. Σε γενικές γραμμές όμως και κρίνοντας από τα λεγόμενα των παιδιών, η κυρία Χ. θεωρεί πως το οικογενειακό περιβάλλον είναι παρόν στις περιπτώσεις των συγκεκριμένων μαθητών εκτός από κάποιες λίγες εξαιρέσεις.

Θα έλεγα όμως ότι υπάρχει ο οικογενειακός δεσμός στα δικά μου παιδιά. Είναι παιδιά που οι οικογένειές τους είναι κοντά τους. Είναι καλά παιδιά και είναι παιδιά που έχουν τουλάχιστον το οικογενειακό πλαίσιο, όσο μπορεί να το έχουν στις συνθήκες που ζουν. Με κάνα δυο εξαιρέσεις απ' αυτά που έχω ακούσει, ναι αντιλαμβάνομαι και συμπεριφορές λόγω έλλειψης μητέρας ή λόγω έλλειψης πατέρα. Γιατί είναι και χωρισμένες οικογένειες πολλές. Παρ' όλα αυτά εγώ βλέπω ότι οι οικογένειες των παιδιών που έρχονται στο σχολείο είναι υποστηρικτικές. Και πώς δεν θα ήταν άλλωστε. Για αυτό τα στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο.

Η πρόκληση και η συνολική αποτίμηση

Η εκπαιδευτικός Χ. εξηγεί ποια θεωρεί πως ήταν η μεγαλύτερη πρόκληση για εκείνη στην ΤΥ και στη συνέχεια κάνει μια συνολική αποτίμηση του θεσμού αλλά και κάποιες προτάσεις.

Κρίνει πως η μεγαλύτερη πρόκληση- στόχος ήταν η συναισθηματική προσέγγιση που είχε απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της ήταν να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και την αγάπη τους και να τους αποδείξει πως λειτουργούν ομαδικά και είναι όλοι μέλος αυτής της ομάδας. Ο ευρύτερος στόχος ήταν η ένταξη και η κοινωνικοποίησή τους όπως λέει, αλλά δεδομένου ότι αυτό ήταν πολύ δύσκολο να επιτευχθεί, η ίδια προσπαθούσε να τα κερδίσει συναισθηματικά «Εγώ ήθελα να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους, ήθελα να νιώθουν ότι είμαστε μία ομάδα, ότι δουλεύουμε μαζί, ότι δουλεύουμε μαζί γιατί (..) θα βοηθούσε τα παιδιά να μπορούν να μιλήσουν».

Συνεχίζοντας, μιλά για το θεσμό της ΤΥ ΖΕΠ, τις εντυπώσεις της και το τι προτείνει σχετικά για την καλύτερη λειτουργία του. Προσωπικά μιλά ιδιαίτερα συγκινημένη και υποστηρίζει πως ήταν μια πολύ θετική εμπειρία σε ό,τι αφορά το συναισθηματικό τομέα «Συναισθηματικά μια πολύ όμορφη εμπειρία, που θα ήθελα να την ξαναζήσω παρ' ό,τι νιώθω ότι με κούρασε. Αλλά με ολοκλήρωσε σαν άνθρωπο σαν μητέρα(...)». Παρ' όλα αυτά δεν παραλείπει να τονίσει, πως είναι μια δύσκολη διδακτική διαδικασία που απαιτεί καλύτερη οργάνωση και πλάνο.

Όπως υποστηρίζει, θα έπρεπε κατά τη γνώμη της τα Αγγλικά και τα μαθηματικά να διδάσκοντα όπως και τα ελληνικά, δηλαδή σε τάξεις που θα είναι μόνο τα παιδιά πρόσφυγες. Ταυτόχρονα κρίνει απαραίτητο να υπάρξει συντονισμός, καλύτερη ενημέρωση και εκπαίδευση των ανθρώπων που ασχολούνται με αυτό το κομμάτι μέσα από σεμινάρια. Σε αυτό το πλαίσιο υπογραμμίζει πως όλο αυτό απαιτεί δουλειά που θα ανταποκρίνεται όμως στην πραγματικότητα και τις ανάγκες των παιδιών και δεν θα βασίζεται σε ωραιοποιημένα και ουτοπικά πλάνα «Νομίζω ότι όλοι οι συνάδελφοι είμαστε διατεθειμένοι να τα παρακολουθήσουμε με πολλή χαρά. Αλλά όχι με τη διαδικασία του εξωραϊσμού». Όλα τα παραπάνω, τα τεκμηριώνει λέγοντας πως η οργάνωση και ο συντονισμός είναι απαραίτητα για να μπορείς να βοηθήσεις περισσότερο αυτά τα παιδιά, με τα οποία αναπτύσσεις συναισθηματικούς δεσμούς και θες να τα βοηθήσεις.

Κλείνοντας, προσθέτει ως τελευταίο σχόλιο την αγωνία που έχει για το μέλλον και τη ζωή αυτών των παιδιών, τα οποία όπως τονίζει τα έχει αγαπήσει και τα νοιάζεται πραγματικά «Μια μεγάλη αγωνία έχω πια. Τίποτα άλλο (..) και αγάπη (.) πολύ μεγάλη αγάπη γι αυτά τα παιδιά».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. Συμπεράσματα, προτάσεις και ερμηνεία των δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό θα προχωρήσουμε στην ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν μέσα από τις παρακολούθησεις και τις συνεντεύξεις με τη Διευθύντρια και την εκπαιδευτικό. Η ερμηνεία μας βασίζεται σε κάποιους άξονες, οι οποίοι προέκυψαν μέσα από τους άξονες της ανάλυσης των δεδομένων μας.

4.1 Ερμηνεία του ημερολογίου παρακολουθήσεων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση την παρακολούθηση ωρών διδασκαλίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δυο μεγάλες ομάδες: Οι δύο αυτές ομάδες είναι από τη μία τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στο διδακτικό κομμάτι, δηλαδή στο μάθημα, στο αντικείμενο διδασκαλίας και στο περιεχόμενό του και από την άλλη, το παιδαγωγικό κομμάτι που αφορά στις συμπεριφορές και στις στάσεις των παιδιών, στις συμπεριφορές και στις στάσεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αλλά και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους.

Διδασκαλία-Μάθημα

Το ενδιαφέρον των μαθητών

Η αρχική μας διαπίστωση αφορά στο μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας που χαρακτηρίζει τους μαθητές πρόσφυγες γι αυτό και συχνά παρουσιάζουν άρνηση που έχει επιπτώσεις και στη συμπεριφορά τους. Γιατί όμως υπάρχει αυτή η άρνηση; Η τελευταία προκύπτει εξαιτίας κάποιων παραγόντων.

Ξεκινώντας μπορούμε να αναφερθούμε στο διδακτικό αντικείμενο που διδάσκονται οι μαθητές και το οποίο στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο σχολικό εγχειρίδιο *Γεια σας*, πρώτο και δεύτερο τεύχος. Το εγχειρίδιο είναι σχεδιασμένο για παιδιά που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα και βρίσκονται σε αρχάριο επίπεδο. Από την άλλη όμως, προορίζεται για παιδιά Δημοτικού, γεγονός που καθιστά το περιεχόμενό του απλοϊκό και ενδεχομένως ανούσιο και κουραστικό για έφηβους μαθητές. Η απλοϊκότητα αυτή του περιεχομένου και η εκμάθηση λέξεων και φράσεων που σχετίζονται κυρίως με τα μαθήματα και τον χώρο του σχολείου φαίνεται πως κουράζει και προκαλεί έλλειψη ενδιαφέροντος στους μαθητές. Άλλωστε ένα εγχειρίδιο που προορίζεται για παιδιά του Δημοτικού, δεν μπορεί να

ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εφήβων μαθητών, ακόμη κι αν το επίπεδό τους είναι τελείως αρχαίο.

Ένας δεύτερος παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει στην έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των μαθητών είναι η απουσία κινήτρου (βλ. §2.2.3). Η πλειοψηφία των μαθητών αυτών δεν θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα. Στόχος τους είναι άλλες χώρες της Ευρώπης όπως η Γερμανία, η Σουηδία ή η Ολλανδία, κάτι που συχνά αναφέρουν και στο μάθημα. Τα ελληνικά επομένως, συνιστούν μία γλώσσα που κατά τη γνώμη τους δεν θα τους χρησιμεύσει παρά μόνο για μια στοιχειώδη επικοινωνία με τους γύρω τους σε αυτόν τον ενδιάμεσο σταθμό, την Ελλάδα. Παράλληλα όμως, προτιμούν τα Αγγλικά, αφού βλέπουν ότι μόνο με αυτά μπορούν να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για επικοινωνία. Ακόμη, θεωρούν ότι η εκμάθηση της ελληνικής μπορεί να αποτελέσει παράγοντα επιμήκυνσης ή οριστικοποίησης της παραμονής τους στη χώρα. Θέλοντας λοιπόν να αποφύγουν, τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους, την παραμονή τους εδώ, αρνούνται την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, η έλλειψη κινήτρου αλλά και η παρουσία αντικινήτρου υπονομεύει ακόμα περισσότερο τη διδασκαλία των ελληνικών και απομακρύνει τα παιδιά από αυτό το εγχείρημα.

Ένα τρίτο στοιχείο στο οποίο θα μπορούσαμε να αποδώσουμε την έλλειψη ενδιαφέροντος είναι η ανομοιογένεια που υπάρχει μέσα στην Τάξη Υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, η ανομοιογένεια της ηλικίας αλλά και του γνωστικού υπόβαθρου μπορεί να προκαλέσει αυτό το φαινόμενο. Σε μία τάξη, όπου οι ηλικίες κυμαίνονται από 12 έως και 15, τα ενδιαφέροντα αλλά και η ωριμότητα των ηλικιών αυτών διαφέρουν σημαντικά. Έτσι κάτι το οποίο μπορεί να κινεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια σε ένα δωδεκάχρονο μαθητή, μπορεί να προκαλέσει ανία σε έναν δεκαπεντάχρονο αλλά και το αντίστροφο. Ακόμη, η ανομοιογένεια του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών, από εντελώς αρχαίους σε χρήστες επιπέδου A2 ή B1, δημιουργεί περισσότερα προβλήματα για το γλωσσικό μάθημα.

Όλη αυτή η άνιση κατάσταση η οποία οφείλεται τόσο σε ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντας, επηρεάζεται και από τη συχνότητα με την οποία οι μαθητές προσέρχονται στο σχολείο. Κάποιοι παρακολουθούσαν συστηματικά τα μαθήματα, κάποιοι έρχονταν μία ή δύο φορές τη βδομάδα και κάποιοι άλλοι μπορεί να παρουσιάζονται, έπειτα να λείπουν για έναν μήνα ή για κάποιο μεγάλο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια να έρχονται και αυτό να συμβαίνει κατ'επανάληψη.

Επομένως, τα παιδιά αυτά είναι αδύνατο να παρακολουθήσουν αφού οι άλλοι είναι σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο, με αποτέλεσμα να βαριούνται και να εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Αντίστοιχα αν κάποιες φορές γινόταν επανάληψη σε πολύ απλά πράγματα για τα παιδιά που δεν έρχονταν συχνά, οι υπόλοιποι έχαναν το ενδιαφέρον τους.

Κλείνοντας, το πολύγλωσσο περιβάλλον στο οποίο καλούνται να ζήσουν αλλά και να σπουδάσουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, διαμορφώνεται αρκετά πολύπλοκο εφόσον η γλώσσα του σχολείου διαφέρει από εκείνη της οικογένειας αλλά και της γλώσσας που μπορεί να χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν (βλ. § 2.1 και 2.1.3). Είναι πραγματικά πολύ δύσκολο να μην υπάρχει καμία κοινή γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και συνεχώς να καθιλώνονται στην περιπλοκότητα των νοημάτων, των αγγλικών και άλλων πιθανών τρόπων επικοινωνίας. Όσο κι αν αυτό συνιστά μια πρόκληση και ένα ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό είναι σίγουρο πως κουράζει και τις δύο πλευρές, ενώ δυσκολεύει και υπονομεύει το μάθημα. Κατ' επέκταση, συχνά οι μαθητές, μη μπορώντας να κατανοήσουν αποστασιοποιούνται, αποθαρρύνονται και χάνουν το ενδιαφέρον τους.

Ένδειξη ενδιαφέροντος

Από τις παρατηρήσεις και την ανάλυση που κάναμε μπορούμε να οδηγηθούμε σε διαπιστώσεις σύμφωνα με τις οποίες αν και οι συνθήκες μάθησης διαφαίνονται μάλλον απογοητευτικές, υπάρχουν τα σημεία εκείνα που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Αρχικά, ένα πρώτο στοιχείο το οποίο κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών και τα κινητοποιεί είναι τα θέματα του πολιτισμού, της θρησκείας και της κοινωνίας. Είναι πρόθυμα να συζητήσουν για τον πολιτισμό τους, για τα έθιμα και τις συνήθειές τους, για τα φαγητά τους, για την κουλτούρα τους και για τον τρόπο ζωής τους. Ακόμη, φαίνονται πρόθυμα να μιλήσουν για τη θρησκεία τους, να τη γνωστοποιήσουν και να την εξηγήσουν, ενώ συχνά θίγουν θέματα που αφορούν τη ζωή στη χώρα τους και την οικογένειά τους. Ακόμα κι αν δεν υπάρχει κοινή γλώσσα προσπαθούν με κάθε τρόπο να κοινοποιήσουν τις σκέψεις τους και συχνά καταφεύγουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο (βλ. § 2.4). Αυτό γιατί το διαδίκτυο τους προσφέρει άμεσα και εύκολα, τη δυνατότητα να κοινοποιήσουν και να επικοινωνήσουν τη σκέψη τους, παρέχοντάς τους τις πληροφορίες που ζητούν. Δεδομένου ότι μιλάμε για

παιδιά εξοικειωμένα με την τεχνολογία, είναι εύκολο γι αυτά να αναζητήσουν ό,τι χρειάζονται προκειμένου αυτό να αποτελέσει ένα δίαυλο επικοινωνίας με τους γύρω τους.

Αυτές οι συζητήσεις, αλλά και οι γενικότερες συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη αποκτούν ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν η εκπαιδευτικός εντάσσει λέξεις της γλώσσας των παιδιών-προσφύγων. Επιπλέον τα παιδιά δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες που εντοπίζονται στον πολιτισμό και στην κουλτούρα των χωρών. Ρωτούν και επιδιώκουν να μάθουν κάτι που αποδεικνύει πως αυτά τα διαφορετικά αλλά και τα κοινά σημεία μπορούν να αποτελέσουν βάση για ανταλλαγή πληροφοριών και εκμάθηση των ελληνικών. Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν πως τα παιδιά πρόσφυγες έχουν ανάγκη να μιλούν για τα στοιχεία αυτά, καθώς είναι ο μόνος τρόπος σύνδεσης με τη χώρα τους. Έχουν ανάγκη να κρατούν την ανάμνηση, τις εικόνες αλλά και την ταυτότητα τους ζωντανή. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις ευνοείται αυτό ενώ ταυτόχρονα διαπιστώνοντας τις διαφορές ενισχύουν ακόμα περισσότερο την ταυτότητά τους. Όλα αυτά φυσικά, διαδραματίζονται με απόλυτο σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του κάθε λαού από όλες τις πλευρές.

Ένα δεύτερο στοιχείο το οποίο μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών είναι η μουσική. Τα τραγούδια και η μουσική ως αναπόσπαστο μέρος του πολιτισμού μιας χώρας συνιστούν ένα ξεχωριστό πεδίο έμπνευσης και ενδιαφέροντος. Οι μαθητές πρόσφυγες, δεδομένου ότι βρίσκονται στην Ελλάδα είναι σίγουρο πως έρχονται σε επαφή με ποικίλα ελληνικά ακούσματα και σίγουρα συγκρατούν ελληνικές λέξεις τις οποίες φαίνεται πως αν κατανοήσουν, θα μπορούσαν να τις εντάξουν στο λεξιλόγιό τους και να τις χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητα. Ακόμη συχνά βρίσκουν το κίνητρο μέσα σε αυτή, είτε γιατί αποτελεί πηγή διασκέδασης και ευχαρίστησης, είτε και για άλλους λόγους -όπως για παράδειγμα ο Ιμπ ήθελε να αφιερώσει ένα ελληνικό τραγούδι σε μία κοπέλα του σχολείου-. Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική φαίνεται να αποτελεί σημείο κινητοποίησης για τα παιδιά αφού τα ευχαριστεί και τους δίνει κίνητρο να εμπλακούν στη διαδικασία του μαθήματος μιλώντας και παρουσιάζοντας τα δικά τους μουσικά ακούσματα, της πατρίδας τους.

Τρίτο βασικό στοιχείο το οποίο συνιστά στοιχείο ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και το οποίο εμπλέκεται με τη διδασκαλία είναι τα

παιχνίδια. Ως παιχνίδι με διδακτικό στόχο μπορούμε να θεωρήσουμε οτιδήποτε περικλείει στοιχεία, που εμπεριέχονται στο διδακτικό αντικείμενο. Το ενδιαφέρον των μαθητών-προσφύγων δείχνει να αποδυναμώνεται σε μία μορφή πιο παθητικού μαθήματος, όπου κυριαρχούν οι δραστηριότητες του εγχειριδίου και η διδασκαλία λεξιλογίου ή γραμματικής. Αντιθέτως, είναι πιο πρόθυμοι και αποτελεσματικοί όταν συμμετέχουν στη διεξαγωγή του μαθήματος. Το να αναλαμβάνουν ρόλους και πρωτοβουλίες τους δίνει ικανοποίηση, αφού έτσι επιδοκιμάζονται. Παίζοντας κρεμάλα στον πίνακα, το να βρουν τη λέξη και να φτάσουν στο τέλος, τους δίνει ένα κίνητρο και μία ικανοποίηση. Μέσα από αυτό όμως, έχει επιτευχθεί και ένας διδακτικός στόχος που μπορεί να είναι η εκμάθηση μιας νέας λέξης. Ακόμη με το παιχνίδι ρόλων ή τη μιμητική του περιεχομένου μιας φράσης ή ενός κειμένου, αισθάνονται την ανάγκη να κατανοήσουν και να γίνουν κατανοητοί από τους συνομιλητές τους. Έτσι, φαίνεται πως οι μαθητές πρόσφυγες νιώθουν την ανάγκη να βλέπουν πιο άμεσα το αποτέλεσμα και την επιβράβευση της προσπάθειάς τους. Απόρροια αυτού είναι να μπορούν να λειτουργούν καλύτερα σε ένα πλαίσιο κάποιου παιχνιδιού, αφού εισπράττουν άμεσα την ικανοποίηση και την επιβράβευση από την προσπάθειά τους. Παράδειγμα συνιστά η νίκη σε ένα παιχνίδι κάτι που τους χαροποιεί ιδιαίτερα. Αυτομάτως αυτό τους κινητοποιεί και ενισχύει το ενδιαφέρον για να ασχοληθούν και να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δυσκολίες- ευκολίες

Σε ό,τι αφορά τα σημεία στα οποία οι μαθητές-πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ή ευκολίες κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, εντοπίζονται τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Στην κατανόηση του προφορικού λόγου φαίνονται να αντιλαμβάνονται σε γενικές γραμμές το περιεχόμενο του όμως δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην παραγωγή, γι αυτό και χρησιμοποιούν ως γλώσσα επικοινωνίας τα αγγλικά ή τη γλώσσα τους. Όταν είναι σε θέση να κατανοούν κάποια πράγματα, τότε ανταποκρίνονται μόνο με την παραγωγή μεμονωμένων λέξεων και κυρίως λέξεων που φαίνεται να ακούν στο περιβάλλον τους και στην καθημερινότητά τους.

Παράλληλα, ο γραπτός λόγος συνιστά ένα δύσκολο κομμάτι. Η κατανόηση του γραπτού δυσκολεύει αρκετά τους μαθητές, καθώς περιέχει γράμματα που δυσκολεύουν να κατανοήσουν και να προφέρουν, όπως για παράδειγμα το «θ» ή το «δ», ή τα συμπλέγματα φωνηέντων και συμφώνων. Ακόμη, στην παραγωγή γραπτού

λόγου εμφανίζουν πολλές αδυναμίες, καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα να γράψουν τις λέξεις που επιθυμούν, είτε επειδή δεν μπορούν να αντιστοιχίσουν αυτό που ακούν και να το αποδώσουν γραπτά, είτε επειδή δεν έχουν πλήρη γνώση του ελληνικού αλφαβήτου και του ελληνικού συστήματος γραφής.

Όλα τα παραπάνω βέβαια μπορούν να αποδοθούν σε κάποιους παράγοντες. Αρχικά, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι αραβόφωνες χώρες έχουν ένα εντελώς διαφορετικό σύστημα γραφής αλλά και ο προφορικός τους λόγος διαφέρει πολύ από τον ελληνικό αλλά και αυτόν της οικογένειας των λατινογενών γλωσσών. Απαρτίζεται από πολλά σύμφωνα και διαρθρώνεται διαφορετικά, κάτι που τους δυσκολεύει αρκετά. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε την άρνηση και την έλλειψη κινήτρου, όπως έχουμε προαναφέρει, που συντελούν στις δυσκολίες των παιδιών, αφού αυτά απομακρύνονται περισσότερο από το διδακτικό αντικείμενο, άρα και από την επίτευξη των στόχων του να μιλούν και να γράφουν την ελληνική γλώσσα. Τέλος, η γλώσσα επικοινωνίας και η γλώσσα πάνω στην οποία βασίζεται η διδασκαλία της ελληνικής είναι η ελληνική, οπότε εύλογα φτάνουμε σε ένα αδιέξοδο αφού διδάσκουμε μία γλώσσα -την ελληνική- χρησιμοποιώντας την ίδια ως μέσο διδασκαλίας (βλ. § 2.1) . Αυτό σε έναν βαθμό ίσως να βοηθούσε αλλά μόνο σε ό,τι αφορά τον προφορικό λόγο.

Στάσεις Συμπεριφορές

Όπως είδαμε οι συμπεριφορές και οι στάσεις των μαθητών-προσφύγων παρουσιάζουν ποικιλία ανάλογα με τα δεδομένα και το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Οι συμπεριφορές μπορεί να διαφέρουν από παιδί σε παιδί, ή ανάλογα με το περιβάλλον και τις συνθήκες, το ίδιο παιδί μπορεί να παρουσιάζει διαφοροποιημένες συμπεριφορές.

Διάρκεια μαθήματος

Αρχικά, ας εστιάσουμε στο πλαίσιο του μαθήματος και της τάξης. Τα παιδιά-πρόσφυγες, συχνά φαίνεται πως παρουσιάζουν αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία και στο μάθημα, η οποία είναι εμφανής, είτε μέσα από την αδιαφορία τους, είτε μέσα από αντιδραστικές συμπεριφορές, όπως να βγαίνουν από την τάξη ή να φωνάζουν και να μιλούν έντονα, είτε μέσα από την εμφανή άρνησή τους να παραβρεθούν στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα παραπάνω μπορεί να οφείλονται σε πληθώρα παραγόντων. Σε πρώτο επίπεδο, όπως προαναφέραμε, η έλλειψη

ενδιαφέροντος και η έλλειψη κινήτρου μπορεί να προκαλέσει την αρνητική στάση των μαθητών. Ακόμη, οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν και η έλλειψη κατανόησης του αντικειμένου μπορεί επίσης να συνιστούν μια αιτία. Όταν για παράδειγμα βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα κείμενο μεγάλο και δυσνόητο που αδυνατούν να κατανοήσουν, δυσκολεύονται, παραιτούνται και αρνούνται να συνεχίσουν. Αντιλαμβάνεται κανείς παράλληλα, πως το διδακτικό αντικείμενο, όταν αυτό δεν ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών, για παράδειγμα τα σχολικά εγχειρίδια, δεν προσελκύει του μαθητές αντιθέτως τους απωθεί. Αντιθέτως, όταν παρουσιάζεται κάτι πιο ενδιαφέρον, όπως λεξιλόγια της καθημερινότητας και συζητήσεις πολιτισμικού περιεχομένου, υιοθετούν μια πιο θετική στάση.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο παρουσιάζεται το παράδοξο, πως ενώ τα ίδια τα παιδιά με τη θέλησή τους επιλέγουν να έρχονται σχολείο ταυτόχρονα, παρουσιάζονται αρνητικά απέναντι στο μάθημα. Θεωρούμε, λαμβάνοντας υπόψιν τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν αυτά τα παιδιά –βάσει των όσων έχουν ειπωθεί στην τάξη από τα ίδια τα παιδιά αλλά και όσων έχουμε ακούσει από την εκπαιδευτικό και τη Διεύθυνση του σχολείου– πως το σχολείο συνιστά μία διέξοδο και έναν τρόπο να ξεφύγουν από την γκετοποιημένη κατάσταση στην οποία ζουν. Είναι ένας τρόπος να συναναστραφούν άλλα άτομα και ανθρώπους και να γνωρίσουν μια μικρογραφία της ελληνικής κοινωνίας. Στις δομές υποδοχής όπου και μένουν, περνούν όλη τους τη μέρα χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να συναναστραφούν και τελικά να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Το σχολείο λοιπόν και τα άτομα που το αποτελούν, είναι μια ευκαιρία γι' αυτά τα παιδιά να φύγουν από το καμπ φιλοξενίας και να έρθουν σε επαφή με την ελληνική πραγματικότητα. Ουσιαστικά λοιπόν, το κίνητρό τους δεν είναι το μάθημα και η εκμάθηση των ελληνικών, αλλά η διαφυγή από το περιβάλλον που ζουν καθημερινά και η συναναστροφή με άλλους ανθρώπους.

Οι στάσεις τους και οι συμπεριφορές τους, όταν χαρακτηρίζονται από αντιδραστικότητα και άρνηση, συχνά ερμηνεύονται ως απότοκο των τραυματικών βιωμάτων τους. Οι εντάσεις και το γεγονός πως τα παιδιά αυτά έχουν βιώσει τον πόλεμο και όλες αυτές τις μεταβολές στη ζωή τους, μπορεί να αιτιολογήσει τέτοιου είδους συμπεριφορές. Ακόμη και οι συνθήκες αβεβαιότητας στις οποίες ζουν τώρα αλλά και το γενικότερο κλίμα και περιβάλλον –περιστατικά στη δομή όπου φιλοξενούνται, όπως τα συμβάντα βίας, συμπλοκές και άλλες πιο παραβατικές συμπεριφορές που μπορεί να σχετίζονται με την κατανάλωση αλκοόλ και τη χρήση

ναρκωτικών ουσιών- μπορούν να συνυπολογιστούν στους παράγοντες που ερμηνεύουν και αιτιολογούν τέτοιες συμπεριφορές.

Στο πλαίσιο της τάξης όμως, εκτός από τις συμπεριφορές άρνησης και αντίδρασης υπάρχουν και αυτές της αποδοχής και της συνεργασίας. Οι μαθητές πρόσφυγες υπάρχουν φορές που είναι ήρεμοι, δεκτικοί και πρόθυμοι. Αυτό συμβαίνει συνήθως, όταν το αντικείμενο διδασκαλίας είναι κάτι που τους ενδιαφέρει –για παράδειγμα μετακινήσεις με μετρό, ή αγορά και ψώνια– αφού συνδέεται και με την καθημερινή τους ζωή. Έτσι δείχνουν ενδιαφέρον και συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσελκύσει τα παιδιά και να ευνοήσει το κλίμα συνεργασίας με τη χρήση λέξεων, στοιχείων και φράσεων της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο προσελκύει τα παιδιά, δείχνει πως κάνει προσπάθεια να είναι κοντά τους και φαίνεται πως αυτό κινητοποιεί τους μαθητές. Επιπλέον, η συναισθηματική προσέγγιση του εκπαιδευτικού, το χαμόγελο, η ευγένεια και το αμιγές και ειλικρινές ενδιαφέρον για τη ζωή και την κουλτούρα των παιδιών, για τα ενδιαφέροντά τους και τα προβλήματά τους, φαίνεται πως εκτιμάται από τα παιδιά και είναι κάτι που έχουν ανάγκη. Επομένως, ανταποκρίνονται με ανάλογο τρόπο στον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση και στο εκπαιδευτικό του έργο.

Στο σχολικό περιβάλλον

Σε ό,τι αφορά τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών προσφύγων εκτός τάξης, οι μαθητές πρόσφυγες δύσκολα αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Αυτό μπορεί να συμβαίνει αρχικά, εξαιτίας της έλλειψης μιας κοινής γλώσσας επικοινωνίας. Τα αγγλικά συνιστούν μια γλώσσα που θα μπορούσε να είναι μέσο επικοινωνίας, όμως καθώς οι πρόσφυγες δεν τη γνωρίζουν –ή τουλάχιστον όχι όλοι και όχι σε ικανοποιητικό βαθμό– δεν μπορεί να τους βοηθήσει. Αποστασιοποιούνται λοιπόν και μένουν μεταξύ τους, μιλώντας τη γλώσσα τους. Ενδεχομένως επίσης, να έχουν βιώσει απόρριψη ή ρατσιστική συμπεριφορά από κάποιους Έλληνες –όχι απαραίτητα παιδιά– και γι' αυτό να μην επιθυμούν να ρισκάρουν να υποστούν μια ανάλογη συμπεριφορά. Άλλωστε μεταξύ τους, νιώθουν την ασφάλεια και τη σιγουριά, μιλούν την ίδια γλώσσα και μοιράζονται κοινά στοιχεία.

Υπάρχουν όμως περιπτώσεις, στις οποίες η συναναστροφή των δύο πλευρών πραγματοποιείται με σχετική επιτυχία. Μία τέτοια περίπτωση αποτελεί το μάθημα της γυμναστικής και γενικότερα οι ώρες των αθλημάτων και των παιχνιδιών. Χωρίς να χρειάζεται η ομιλία και μία κοινή γλώσσα επικοινωνίας, τον ρόλο του κοινού κώδικα επικοινωνίας έχει το παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι μαθητές, έρχονται πιο κοντά, συνυπάρχουν και αναπτύσσουν προοπτικές για μια περαιτέρω επικοινωνία και επαφή. Ο αθλητισμός άλλωστε, ευνοεί το πνεύμα συνύπαρξης και αναδεικνύει το πνεύμα της συλλογικότητας και της συνεργασίας. Στην ηλικία της εφηβείας, η ερωτική έλξη μεταξύ των εφήβων είναι συχνό φαινόμενο. Και σε αυτή την περίπτωση, το ερωτικό ενδιαφέρον αποτελεί αιτία και κίνητρο για επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

Συμπερασματικά λοιπόν, καταλήγουμε πως η στάση και η συμπεριφορά που αναπτύσσουν τα παιδιά της Τάξης Υποδοχής στο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζει μία ποικιλομορφία, γεγονός που οφείλεται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Όμως δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το δεδομένο πως αυτές οι συμπεριφορές αποτελούν αντίκτυπο και είναι ανάλογες των βιωμάτων, των εμπειριών και των συνθηκών ζωής αυτών των παιδιών. Η συναισθηματική προσέγγιση, η κατανόηση και ο σεβασμός από τη μεριά των εκπαιδευτικών αλλά και γενικά των ανθρώπων που συναναστρέφονται τους μαθητές-πρόσφυγες, είναι ίσως οι μόνοι τρόποι που μπορούν να τους οδηγήσουν στην εκδήλωση θετικών συμπεριφορών, αφού τους παρέχουν συναισθηματική ασφάλεια.

4.2 Ερμηνεία σχεδίων των μαθητών

Τα σχέδια των μαθητών μπορούν να μας δώσουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τις προσωπικότητες, τις συμπεριφορές και ό,τι άλλο τους αφορά. Με τη βοήθεια των παρατηρήσεών μας και των προσωπικών σχολίων των μαθητών για τα σχέδιά τους, μπορούμε να οδηγηθούμε στην ερμηνεία των σχεδίων και στο τι μπορεί να φανερώνουν σε σχέση με τα συναισθήματα των παιδιών για το σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα παιδιά ζητήθηκε να σχεδιάσουν κάτι σχετικό με το σχολείο στο οποίο φοιτούν την παρούσα χρονική στιγμή.

Στο σχέδιο του Μπ απεικονίζεται το σχολείο μέσα από το διαχωρισμό του χαρτιού σε τετράγωνα που απεικονίζουν τμήματα. Στο συγκεκριμένο σχέδιο, κατανοούμε τα αρνητικά κυρίως συναισθήματα του παιδιού αυτού απέναντι στο σχολείο. Αυτό φαίνεται από τη χρήση προσβλητικών λέξεων ή λέξεων υποδηλωτικών μιας παραβατικής κοινωνικής συμπεριφοράς που απεικονίζουν την αντίδρασή του αλλά και τον θυμό απέναντι σε αυτό. Ακόμη, η κυριαρχία του καφέ χρώματος, αντανακλά την τάση μας να λερώσουμε μια επιφάνεια (Κακκίση-Παναγοπούλου, 2006). Παράλληλα όμως, η ύπαρξη του ήλιου στο κάτω μέρος του χαρτιού υποδηλώνει την ένταση που κρύβει το παιδί και την όρεξή του για δράση (Κακκίση-Παναγοπούλου, 2006), γεγονός που φανερώνει τις ενδόμυχες συγκρούσεις του μαθητή.

Μέσα από τα τρία σχέδια του Σακ, μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα. Αρχικά, στο σχέδιο 1, η φιγούρα του Σαντάμ Χουσεΐν είναι σχεδιασμένη στο κέντρο και με έντονο μαύρο χρώμα. Δεδομένου ότι το μαύρο χρώμα αναπαριστά γενικά τον φόβο, τον αρνητισμό και την απόρριψη (Κακκίση-Παναγοπούλου, 2006), κατανοούμε πως στη σκέψη του μαθητή πρόκειται για ένα πρόσωπο που έχει αποτυπωθεί έντονα στη μνήμη του, αλλά με αρνητική χροιά. Στο σχέδιο 2 κυριαρχεί το γκρι χρώμα το οποίο εκφράζει κάτι το αποπνικτικό. Τα παιδιά που το χρησιμοποιούν, συχνά είναι δύσκολα και με πνεύμα αντιλογίας (Κακκίση-Παναγοπούλου, 2006). Με μεγάλα λατινικά γράμματα που γεμίζουν σχεδόν το χαρτί, δηλώνει στα αγγλικά πως το σχολείο δεν είναι καλό (school no good), γεγονός που απεικονίζει τον αρνητισμό του προς αυτό. Τέλος στο σχέδιο 3, γράφοντας με καφέ χρώμα δηλώνει πως το σχολείο είναι ωραίο. Αυτό που μπορεί να αποτυπωθεί μέσα από τα σχέδια του Σακ, είναι η σύγχυση και η εσωτερική σύγκρουση που υπάρχει τόσο για το ίδιο το σχολείο και τα συναισθήματά του προς αυτό, όσο και για την

εκμάθηση των γλωσσών, αφού οι λέξεις είναι γραμμένες με λατινικούς και ελληνικούς χαρακτήρες ενώ η γλώσσα έκφρασης είναι τα αγγλικά.

Η Λαβ, η Σωζ και η Σιβ δείχνουν να έχουν ζωγραφίσει το όνομά τους με έντονα και πολλά διαφορετικά χρώματα. Σε αυτή την περίπτωση, μπορούμε να σχολιάσουμε πως η παρουσία έντονων και πολλών χρωμάτων απεικονίζουν την ένταση που κρύβει ο μαθητής την ώρα που σχεδιάζει. Στο σχέδιο της Λαβ, στην πίσω πλευρά, το αγόρι και το κορίτσι που ανταλλάσσουν λουλούδια, ενδεχομένως να υποδηλώνουν την ερωτική έλξη των δύο φύλων που εμφανίζεται έντονα σε αυτή την ηλικία. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να συνδέσουμε το σχέδιό της με τον χώρο του σχολείου και τα συναισθήματά της προς αυτό, παρά μόνο εάν υποθέσουμε πως είναι ερωτευμένη με κάποιον συμμαθητή της. Παράλληλα στο σχέδιο της Σωζ είναι γραμμένη με έντονα μαύρα γράμματα η φράση «bad girl» στην Αγγλική γλώσσα. Τόσο μέσα από τη χρήση του χρώματος, όσο και μέσα από τη σημασία της φράσης μπορούμε να καταλάβουμε πως πρόκειται για ένα παιδί ενοχοποιημένο είτε από το σχολείο, είτε γενικότερα από το περιβάλλον της, με κυριαρχία αρνητικών συναισθημάτων (Κακκίση-Παναγοπούλου, 2006). Πάντως τα έντονα χρώματα και τα μαύρα περιγράμματα φανερώνουν κυρίως την ένταση και τον δυναμισμό που υπάρχουν στην ψυχосύνθεσή της.

Στο σχέδιο του Ιμπ είναι έντονο το στοιχείο του ρομαντισμού. Καθώς στο χώρο του σχολείου παρουσιάζεται να τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα η σχέση του με τα κορίτσια και η ανάπτυξη δεσμών μαζί τους, απεικονίζει την κατάσταση αυτή με μία μεγάλη καρδιά. Οι συμμετρικές γραμμές αλλά και το μέγεθος του σχήματος αναδεικνύουν μία προσωπικότητα με ψυχική ισορροπία και σιγουριά (Κακκίση-Παναγοπούλου, 2006). Ο Ιμπ είναι πράγματι ένα παιδί με ευαισθησία ψυχής και ωριμότητα –είναι άλλωστε 15 ετών και ο μεγαλύτερος μαθητής της τάξης– κάτι το οποίο φαίνεται να αποτυπώνεται στο σχέδιο του.

Στο σχέδιο της Σιλ, το σχολείο συνδέεται με την προσωπογραφία μιας γυναίκας με γυαλιά και κάπως αυστηρό ύφος. Καθώς για την πλειοψηφία των παιδιών, η ιδέα των καθηγητών του σχολείου ταυτίζεται με μία αυστηρότητα, έτσι και η Σιλ ζωγραφίζοντας αυτή τη φιγούρα ενδεχομένως απεικονίζει κάποια καθηγήτρια ή τη γενικότερη ιδέα της αυστηρότητας του σχολείου. Η υπογραφή της με το όνομα και δίπλα το θρήσκευμά της, φέρνει στο επίκεντρο τη σημασία της θρησκείας για εκείνη και το γεγονός ότι συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητάς της. Τέλος

μέσα από αυτό το σκίτσο είναι εμφανές το ταλέντο της στη ζωγραφική, κάτι που αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα.

4.3 Ερμηνεία των συνεντεύξεων

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων της Διευθύντριας και της εκπαιδευτικού, μπορούμε να οδηγηθούμε στην ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν.

Η ερμηνεία των δεδομένων ακολουθεί τους δύο βασικούς άξονες οι οποίοι ορίστηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας, δηλαδή, αυτόν που αφορά στη διδακτική πράξη και προσέγγιση και αυτόν που αφορά στην παιδαγωγική προσέγγιση. Έτσι λοιπόν, εστιάζουμε στους μαθητές-πρόσφυγες της ΤΥ ΖΕΠ του σχολείου, τόσο στο πλαίσιο της τάξης, της διδασκαλίας και της ανταπόκρισής τους γύρω από αυτό, όσο και σε ό,τι σχετίζεται με τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους εκτός τάξης αλλά πάντα στο πλαίσιο του σχολείου. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να αναφέρουμε πως οι δύο αυτοί άξονες είναι αλληλένδετοι. Πιο συγκεκριμένα, στη διδακτική πράξη εμπλέκεται άμεσα και η παιδαγωγική προσέγγιση, αφού οι συμπεριφορές και η αντίστοιχη διαχείρισή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, απαιτούν την εμπλοκή της παιδαγωγικής. Το μάθημα και η διδασκαλία δεν είναι ανεξάρτητα από αυτή.

Στη συνέχεια, ο παράγοντας της γλώσσας του σχολείου αναδεικνύεται σημείο εκκίνησης των πάντων (βλ. § 2.1), καθώς και των δυσκολιών που προκύπτουν στην ΤΥ ΖΕΠ. Αναλυτικότερα, η γλώσσα του σχολείου, δηλαδή η ελληνική γλώσσα, ως στοιχείο εμπίπτει και στο διδακτικό κομμάτι, αφού είναι το διδακτικό αντικείμενο, καθώς και στο παιδαγωγικό, αφού είναι καθοριστικός παράγοντας για την επικοινωνία και τη διαμόρφωση σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον. Κατ' επέκταση η αδυναμία εύρεσης μιας κοινής γλώσσας παρακωλύει και τη διδακτική διαδικασία, αφού για να διδάξει κανείς μια γλώσσα πρέπει να έχει έναν κώδικα επικοινωνίας. Παράλληλα, η απουσία κοινής γλώσσας επηρεάζει άμεσα και τους υπόλοιπους τομείς εκτός από το μάθημα των ελληνικών, αφού οι μαθητές-πρόσφυγες αδυνατούν να αναπτύξουν σχέσεις με άλλα παιδιά, αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα άλλα μαθήματα αλλά και να καταλάβουν και να διαχειριστούν ζητήματα που αφορούν τη φοίτηση στο σχολείο τους. Τα τελευταία, θα τεθούν και θα αναλυθούν και στη

συνέχεια. Συνεπώς, η γλώσσα του σχολείου συνιστά ένα πολύ βασικό στοιχείο που προκαλεί δυσκολίες στην ένταξη των παιδιών συνολικά.

Διδασκαλία και διδακτική πράξη

Στον άξονα της διδασκαλίας των μαθημάτων προκύπτουν δυσκολίες που αφορούν τόσο τη φοίτηση των μαθητών-προσφύγων στο μάθημα των ελληνικών, όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα. Θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε αυτούς τους δύο τομείς διαφορετικά. Αρχικά, στο μάθημα των ελληνικών, τα παιδιά παρουσιάζουν έναν συχνά αρνητισμό στο να παρακολουθήσουν, να συνεργαστούν και να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα. Αυτό οφείλεται πρωτίστως στη γλώσσα επικοινωνίας. Οι μαθητές αυτοί μη έχοντας την παραμικρή γνώση της ελληνικής γλώσσας αδυνατούν να αντιληφθούν το περιεχόμενο του μαθήματος. Έπειτα, ακόμα και αν εξετάσουμε τη συμβολή της Αγγλικής γλώσσας και αυτό ήταν δύσκολο, καθώς ελάχιστοι από τους μαθητές γνώριζαν στοιχειώδη αγγλικά και σίγουρα, όχι σε επίπεδο ώστε να διδαχτούν με τη βοήθειά τους μια άλλη γλώσσα. Οι εξωγλωσσικοί τρόποι, όπως οι κινήσεις, η γλώσσα του σώματος, τα νοήματα και τα λοιπά συνιστούν έναν τρόπο επικοινωνίας, όχι όμως ικανοποιητικό, ώστε να βοηθήσει στην ολοκλήρωση του εγχειρήματος να μάθουν τα παιδιά ελληνικά.

Παράλληλα, ο αρνητισμός αυτός προκύπτει από την έλλειψη κινήτρου η οποία ενδεχομένως προκύπτει κι από τις αναπαραστάσεις των μαθητών (βλ. § 2.2). Το κίνητρο αποτελεί θεμέλιο λίθο στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Οι μαθητές αυτοί, φαίνεται πως θέλουν να φύγουν από την Ελλάδα και πως αυτή αποτελεί έναν ενδιάμεσο σταθμό γι αυτούς. Επομένως, η εκμάθηση των Ελληνικών κρύβει έναν συμβολισμό γι' αυτούς και υποδηλώνει πως, εάν μάθουν τη γλώσσα, η προοπτική του να μείνουν σε αυτή τη χώρα γίνεται πιο έντονη. Άρα μη έχοντας κανένα κίνητρο και ταυτόχρονα έχοντας έντονη την επιθυμία φυγής αρνούνται σε έναν μεγάλο βαθμό να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Μία υπόθεση που μπορούμε να κάνουμε είναι η αδυναμία των κατάλληλων μέσων και μεθόδων, ώστε να προσεγγιστούν οι μαθητές και να μάθουν τη γλώσσα. Αναλυτικότερα, η απουσία εξειδικευμένου προσωπικού στην τάξη υποδοχής και η μη ύπαρξη κατάλληλων και εξειδικευμένων μεθόδων ενδεχομένως να αποθαρρύνει τους μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία. Όσο κι αν κάποιος εκπαιδευτικός έχει τη θέληση και την πρόθεση να διδάξει αυτά τα παιδιά, η έλλειψη κατάρτισης και

επιμόρφωσης που θα τον καταστήσουν ικανό να διαχειριστεί τουλάχιστον το πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, συνιστούν εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό φυσικά δεν είναι απόλυτο και δεν αναιρεί τη δουλειά του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη ΤΥ ΖΕΠ, όμως η τυπική εξειδίκευσή του είναι ένα σημείο καθοριστικής σημασίας και ενδεχομένως να επηρέαζε διαφορετικά την παρούσα κατάσταση.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, προκύπτει πως τα παιδιά δεν παρακολουθούν κανένα μάθημα του ωρολογίου σχολικού προγράμματος εκτός από την γυμναστική. Πιο συγκεκριμένα, δεν παρακολουθούν το μάθημα της Μουσικής, των Αγγλικών και της δεύτερης ξένης γλώσσας, των Εικαστικών, της Μουσικής, της Πληροφορικής και των Μαθηματικών. Ενώ στην αρχή υπήρξε μια προσπάθεια ένταξης στα μαθήματα αυτά, φαίνεται πως αυτή δεν επετεύχθη. Και σε αυτό το σημείο, όπως προαναφέραμε, η γλώσσα του σχολείου έπαιξε καθοριστικό ρόλο. Στην πλειοψηφία των μαθημάτων, χρησιμοποιείται η ελληνική ως γλώσσα διδασκαλίας, εκτός από τις ξένες γλώσσες που αυτό κάπως περιορίζεται. Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα πώς οι συγκεκριμένοι μαθητές θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν αυτά τα μαθήματα, σε μία γλώσσα που δεν αντιλαμβάνονται. Ταυτόχρονα, πρέπει να λάβουμε υπόψη πως και ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές στη συμβατική τάξη δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν πλήρως τη διαδικασία του μαθήματος, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών-προσφύγων. Αυτό θα ήταν εφικτό, αν οι μαθητές-πρόσφυγες γνώριζαν έστω σε κάποιο βαθμό την ελληνική γλώσσα. Έχοντας όμως ως δεδομένο πως τα παιδιά αυτά δεν γνωρίζουν καθόλου Ελληνικά, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα άλλα μαθήματα. Αποθαρρύνονται, απογοητεύονται και σίγουρα δεν έχουν κάποιο λόγο και κάποιο κίνητρο να παραμένουν σε μία τάξη, χωρίς να μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα.

Το μάθημα της γυμναστικής είναι το μόνο που κάπως διαφοροποιείται. Τα παιχνίδια και τα αθλήματα είναι σημείο συνάντησης των μαθητών του σχολείου και των προσφύγων, αφού δεν χρειάζεται γλώσσα επικοινωνίας. Οι κανονισμοί των παιχνιδιών και των αθλημάτων είναι ευρέως γνωστοί και η γλώσσα του σώματος αρκεί ως μέσο επικοινωνίας σε αυτή την περίπτωση. Έτσι η γυμναστική, συνιστά ένα μάθημα στο οποίο τα παιδιά-πρόσφυγες μπορούν να συμμετέχουν εξίσου, χωρίς να αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες και ταυτόχρονα αποτελεί σημείο συνύπαρξης με τα υπόλοιπα παιδιά και ένταξής τους στο σχολικό πλαίσιο.

Παιδαγωγική προσέγγιση

Στον δεύτερο άξονα, συναντούμε την παιδαγωγική προσέγγιση, τη διαχείριση αυτών των παιδιών, τις συμπεριφορές και την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Αρχικά, φαίνεται πως σε γενικές γραμμές, η ένταξη των μαθητών-προσφύγων στο σχολείο και η ένταξή τους στην ΤΥ δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Αυτό επιβεβαιώνεται πρώτα απ' όλα από τα λεγόμενα της Διευθύντριας, η οποία, παρά την σημαντική εμπειρία που έχει πάνω στην εκπαίδευση προσφύγων, εστιάζει στην πολυπλοκότητα της διαχείρισης μιας τέτοιας συνθήκης εκπαίδευσης, όπως είναι η ΤΥ. Σημείο εκκίνησης του προβληματισμού της είναι η ελλιπής ενημέρωση για τη διαχείριση και την υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν στις τάξεις αυτές, δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση. Αυτό που προκύπτει λοιπόν, είναι πως οι άνθρωποι που εργάζονται στις ΤΥ ΖΕΠ δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις να διαχειριστούν κάτι τέτοιο, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δρουν «πειραματικά», ώστε να δουν τι λειτουργεί καλύτερα. Η ελλιπής ενημέρωση και η έλλειψη θεσμικού πλαισίου δυσχεραίνει περισσότερο την κατάσταση, καθώς η ΤΥ στο σχολείο μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις των γονέων ή των εκπαιδευτικών. Αυτό, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς, πως η ελληνική κοινωνία δεν είναι πάντοτε δεκτική στην ένταξη των προσφύγων στην Ελλάδα και πόσο μάλλον στα ελληνικά σχολεία. Έχουμε δει παραδείγματα άρνησης και ξεσηκωμού γονέων και άλλων εμπλεκομένων σε σχολεία της Ελλάδος στα οποία κατά καιρούς έχουν φιλοξενηθεί πρόσφυγες.

Ένας τρόπος με τον οποίο φαίνεται να προσεγγίζονται αυτοί οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, είναι αυτός που θέτει στο κέντρο το συναισθηματικό στοιχείο. Το συναισθηματικό στοιχείο, ως τρόπος προσέγγισης, είναι έντονο, καθώς η αποδοχή, η ευγένεια το χαμόγελο και το ενδιαφέρον γι' αυτά τα παιδιά προκύπτουν ως κυρίαρχοι τρόποι προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό ενδεχομένως, διότι για να φτάσει κανείς στο να καταφέρει να διδάξει κάτι στα παιδιά αυτά πρέπει πρώτα να εξασφαλίσει ότι αισθάνονται άνετα, χαρούμενα και ενταγμένα στον βαθμό του δυνατού, μέσα στον χώρο του σχολείου. Ακόμη, με αυτό τον τρόπο κερδίζει την εμπιστοσύνη τους έτσι ώστε να βιώνουν το σχολείο ως χώρο οικείο και ασφαλή.

Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως τα παιδιά παρουσίαζαν αντιδραστικές συμπεριφορές, τόσο εντός τάξης όσο και εκτός. Σε ό,τι αφορά στο μάθημα των Ελληνικών, οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να δικαιολογηθούν, αν λάβει κανείς

υπόψη τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με το γιατί οι μαθητές πρόσφυγες δεν δείχνουν προθυμία να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Επομένως, το να υποχρεώνονται οι μαθητές αυτοί, να μπαίνουν στην τάξη χωρίς να έχουν κάποιο κίνητρο ή να επιθυμούν να παρακολουθήσουν το μάθημα, δικαιολογεί σε ένα βαθμό τη συμπεριφορά αυτή. Παράλληλα, η αποστασιοποίησή τους από το μάθημα της Γλώσσας μπορεί σε έναν βαθμό να ερμηνευτεί και να δικαιολογηθεί, αφού υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών τα οποία δεν έχουν πάει σχολείο ούτε στη χώρα τους. Αυτό συνεπάγεται πως δεν γνωρίζουν καθόλου βασικούς κανονισμούς και τρόπους λειτουργίας του σχολείου. Οπότε ούτε και πώς να συμπεριφερθούν μέσα σε αυτό.

Παράλληλα, προκύπτει πως οι μαθητές-πρόσφυγες δεν αναπτύσσουν σχέσεις με τα άλλα παιδιά του σχολείου με συνέπεια την ελλιπή ενσωμάτωσή τους. Αυτό φαίνεται καθώς, αφενός δεν θέλουν να έχουν σχέσεις με άλλους μαθητές και είναι απομονωμένοι και αφετέρου, γιατί σε κάποιες περιπτώσεις, παρουσιάζουν βίαιη και παραβατική συμπεριφορά. Στο σημείο αυτό, καλό είναι να αναφερθεί, πως συχνά γίνεται συζήτηση για τις παραβατικές συμπεριφορές παιδιών στο σχολείο και κυρίως στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, αλλά αντιμετωπίζονται ως ένα φαινόμενο που συμβαίνει στη σχολική κοινότητα. Τέτοιες συμπεριφορές όμως, είναι υπερτονισμένες στην περίπτωση των προσφύγων, όπως είναι υπερτονισμένο και το γεγονός ότι δεν αναπτύσσουν κοινωνικές και φιλικές σχέσεις.

Στον αντίποδα όμως αυτού, η προβληματική αυτή εικόνα αμβλύνεται και σχεδόν αιτιολογείται αν αναλογιστεί κανείς τις δυσκολίες που έχουν συναντήσει οι μαθητές αυτοί στη ζωή τους. Οι συνεχείς μεταβολές και απρόβλεπτες καταστάσεις που βιώνουν ακόμα και τώρα και η αστάθεια η οποία χαρακτηρίζει την καθημερινότητά τους, μπορεί σε έναν βαθμό να δικαιολογήσει αυτές τις συμπεριφορές. Ακόμη, αυτά τα παιδιά έχουν συναναστραφεί πάρα πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους και με ποικίλες αρμοδιότητες από τότε που έχουν έρθει στην Ελλάδα, προκειμένου να βοηθηθούν και να ενταχθούν πιο ομαλά. Αυτοί οι άνθρωποι όμως είναι πολλοί και όχι σταθεροί, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να μην έχουν αναπτύξει σταθερές σχέσεις και να μην είναι αυτό κάτι που επιδιώκουν. Κλείνοντας το κομμάτι αυτό και εδώ θα πρέπει να αναφερθεί το στοιχείο της γλώσσας. Για να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν σχέσεις, η γλώσσα παίζει κυρίαρχο ρόλο και η απουσία ενός κοινού κώδικα δυσκολεύει την κατάσταση.

Στο πλαίσιο αυτό της συμπεριφοράς των παιδιών, τόσο εντός τάξης, όσο και γενικά στον χώρο του σχολείου, μπορεί κανείς να διαπιστώσει τη συνύπαρξη κάποιων παραγόντων που οδηγούν σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη ενημέρωσης και οργάνωσης του εγχειρήματος της ΤΥ δημιουργεί ένα περιβάλλον και συνθήκες, χωρίς συγκεκριμένο πλαίσιο· δεν υπάρχουν κανόνες τους οποίους τα παιδιά πρέπει να ακολουθήσουν και δεν υπάρχουν αντίστοιχα κυρώσεις για την παραβίασή τους. Κατ' επέκταση, τα παιδιά και οι συμπεριφορές τους δεν οριοθετούνται πάντα και τα ίδια δεν νιώθουν πως λειτουργούν σε ένα οργανωμένο περιβάλλον. Η άγνοια επίσης των εκπαιδευτικών στο πώς να αντιμετωπίσουν κάποιες καταστάσεις πρωτόγνωρες, γεγονός που προέρχεται από την ελλιπή ενημέρωση, υπονομεύει ακόμη περισσότερο την ομαλή λειτουργία της ΤΥ, και δεν αποτρέπει τους μαθητές από τέτοιου είδους συμπεριφορές. Συνεπώς φαίνεται πως όλα εμπλέκονται μεταξύ τους και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου το ένα είναι απόρροια του άλλου και όλα αυτά τα στοιχεία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους.

Ρόλος της οικογένειας

Εκτός από τους δύο κεντρικούς άξονες που εξετάσαμε, αυτόν της διδακτικής και αυτόν της παιδαγωγικής, προκύπτουν δύο ακόμα ζητήματα προς συζήτηση· αυτό του ρόλου που έχει η οικογένεια των μαθητών-προσφύγων και αυτό που θίγει κάποια ζητήματα συνολικά σχετικά με τη λειτουργία της ΤΥ ΖΕΠ.

Ο ρόλος της οικογένειας αποτυπώνεται σημαντικός για τη φοίτηση των μαθητών προσφύγων στο σχολείο και την ένταξή τους. Για να έρχονται οι μαθητές στο σχολείο και να έχουν μια συνεπή παρουσία (όχι όλοι αλλά κάποιοι από αυτούς) φαίνεται πως το οικογενειακό περιβάλλον είναι παρόν και ενθαρρύνει τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπάρχουν ασυνόδευτοι μαθητές και μάλιστα, η οικογένεια φαίνεται υποστηρικτική και πως ενδιαφέρεται για την παρουσία τους στο σχολείο. Φυσικά όμως, δεν μπορεί να έχουμε την απαίτηση να ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό και το σχολείο να συνιστά προτεραιότητα γι αυτούς. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, πως πρωταρχικός στόχος αυτών των ανθρώπων είναι η επιβίωσή τους και η καθημερινή βιοπάλη για να το πετύχουν αυτό. Έτσι δικαιολογείται εν μέρει και η ελλιπής φοίτηση των παιδιών και η διαρροή από σχολείο. Προτεραιότητά τους δεν είναι το σχολείο αλλά οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και η επιβίωσή τους.

Γενική αποτίμηση

Τελειώνοντας προκύπτουν κάποια βασικά ζητήματα σε σχέση με την ΤΥ ΖΕΠ. Φαίνεται πως η έλλειψη ενημέρωσης και οργάνωσης του θεσμού δυσκολεύει κατά πολύ το έργο των εμπλεκόμενων και επηρεάζει αρνητικά τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Ακόμη, είναι ένα εγχείρημα το οποίο δεν υποστηρίζεται από σχεδιασμό και συγκεκριμένο πλάνο αλλά είναι αρκετά μετέωρο και ασαφές σε κάποια σημεία του. Αυτό προκαλεί άγχος και αγωνία στους εκπαιδευτικούς, αφού αδυνατούν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν καταστάσεις, τόσο ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών όσο και ως προς το διδακτικό κομμάτι. Η άγνοια που έχουν και η εμπλοκή τους στην ΤΥ χωρίς συγκεκριμένες κατευθύνσεις τους δημιουργεί ανασφάλεια και συχνά ενοχές ότι δεν πράττουν καλά το έργο τους. Αυτό, θα ήταν τουλάχιστον άδικο, αν αναλογιστεί κανείς, πως παρά την απουσία ενημέρωσης και εξειδίκευσης, καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών αυτών. Η παρουσία ψυχολόγων και άλλων εξειδικευμένων επιστημόνων, όπως κοινωνικών λειτουργών, θεωρείται αναγκαία για την υποστήριξη ενός τέτοιου έργου. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών για την παρουσία τέτοιου προσωπικού στα σχολεία, αποτυπώνει την ανάγκη που έχουν και οι ίδιοι να απευθυνθούν σε αυτούς και να βοηθηθούν στο έργο τους, όσο και την ανάγκη των παιδιών να τους συμβουλευονται. Ακόμη, η πρόταση που προκύπτει να φοιτούν οι μαθητές-πρόσφυγες σε διαπολιτισμικά σχολεία, αντανάκλα το άγχος και την επιφύλαξη των εκπαιδευτικών για το αν είναι ικανοί να παρέχουν στα παιδιά αυτό που χρειάζεται. Η αδυναμία επικοινωνίας σε μια κοινή γλώσσα και η απουσία των κατάλληλων γνώσεων και μεθόδων, τους καθιστά επιφυλακτικούς για το αν κάτι τέτοιο μπορεί τελικά να υλοποιηθεί σε ένα συμβατικό σχολείο, χωρίς να υπάρχει το υπόβαθρο της κατάλληλης και συνεχούς ενημέρωσης.

Κλείνοντας λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι όλα τα παραπάνω κατά κάποιον τρόπο εμπλέκονται μεταξύ τους. Η γλώσσα του σχολείου που συνδέεται άμεσα με την επικοινωνία, είναι το βασικό στοιχείο που διατρέχει όλα τα θέματα που προκύπτουν, τόσο στον τομέα της διδακτικής, όσο και στον τομέα της παιδαγωγικής προσέγγισης. Παράλληλα, το μάθημα των Ελληνικών και η διδασκαλία του, όσο και η διδασκαλία άλλων μαθημάτων, επηρεάζονται εξίσου άμεσα από τις συμπεριφορές και τις στάσεις των παιδιών όσο και από τις προσεγγίσεις των καθηγητών. Από όλα τα παραπάνω επίσης πηγάζει και η γενικότερη δυσκολία ένταξης των παιδιών στον

σχολικό χώρο και στον θεσμό της ΤΥ ΖΕΠ. Συνεπώς, τίποτα από αυτά δεν λειτουργεί μεμονωμένα και όλα είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα μεταξύ τους.

4.4 Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε τη σύνοψη των όσων έχουν έως τώρα παρουσιαστεί με στόχο τη διατύπωση συμπερασμάτων Δεδομένου ότι πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, δεχόμαστε ότι όσα πρόκειται να ειπωθούν, δεν αποτελούν γενικεύσεις και δεν έχουν καθολικό χαρακτήρα. Στόχος άλλωστε της μελέτης περίπτωσης είναι η θεώρηση ενός ζητήματος ή ερωτήματος σε ένα και μοναδικό πλαίσιο, όπως διαμορφώνεται από συγκεκριμένες περιστάσεις, συνθήκες, άτομα, κ.ά., προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει σε μια εκδοχή του ερευνητικού ζητήματος. Έχοντας πλέον μία συνολική εικόνα για την περίπτωση, μέσα από τα στοιχεία που συλλέξαμε μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο, τις παρακολουθήσεις και τις συνεντεύξεις, μπορούμε να διατυπώσουμε τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τα ερωτήματά μας, τα οποία απορρέουν από τα δεδομένα που έχουν προκύψει.

Αρχικά, θα θέσουμε κάποιους βασικούς άξονες προκειμένου να μπορέσουμε να εκθέσουμε καλύτερα τις σκέψεις μας και τους προβληματισμούς μας. Ένας πρώτος άξονας αφορά στους μαθητές πρόσφυγες, στην παρουσία τους στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στη στάση τους και στη σχέση τους με τα πρόσωπα του σχολικού χώρου (παιδιά και εκπαιδευτικούς) αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά τους. Στη συνέχεια, ένας δεύτερος άξονας, αφορά στους εκπαιδευτικούς, στο έργο τους και στην προσέγγισή τους απέναντι στους μαθητές της ΤΥ. ΖΕΠ. Τέλος, ένας τρίτος άξονας, είναι αυτός που αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό (τα εγχειρίδια, το υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν), αλλά και γενικότερα στην ενημέρωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους στην ΤΥ ΖΕΠ. Αξίζει να σημειωθεί πως και οι τρεις αυτοί άξονες λειτουργούν αλληλένδετα και συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, αφού ο ένας λειτουργεί και εξαρτάται άμεσα από τον άλλον.

Θα ξεκινήσουμε αναφέροντας συνοπτικά τα όσα προέκυψαν μέσα από τη μελέτη περίπτωσης. Αναφορικά με τους μαθητές, μπορούμε να διαμορφώσουμε μία εικόνα σε σχέση με αυτούς, σε όλο το φάσμα της δραστηριοποίησής τους, τόσο στο διδακτικό κομμάτι, όσο και σε αυτό των στάσεων και των συμπεριφορών τους. Συνοπτικά παρατηρήθηκε πως οι μαθητές της ΤΥ ΖΕΠ παρουσίαζαν ποικιλομορφία ως προς τη στάση τους απέναντι στο μάθημα και στη διδασκαλία των Ελληνικών. Υπήρχαν φορές που έδειχναν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν

στο μάθημα, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που έδειχναν την αποστροφή τους και την άρνησή τους τόσο στη συμμετοχή στο μάθημα, όσο ακόμα και στην παραμονή τους στην αίθουσα. Τις περισσότερες φορές αυτό φαινόταν να έχει άμεση συνάρτηση με το διδακτικό αντικείμενο και τα μέσα διδασκαλίας τα οποία χρησιμοποιούνταν. Επιπλέον, καθοριστικός υπήρξε ο ρόλος του διαμεσολαβητή από κάποιους μαθητές, προκειμένου να διευκολύνουν τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό και επομένως την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε σχέση με τη γενικότερη συμπεριφορά τους, φαίνεται πως και αυτό το κομμάτι χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Η συμπεριφορά τους εντός τάξης, δείχνει να έχει άμεση σχέση με το μάθημα, αφού μερικές φορές χαρακτηρίζεται από αντιδραστικότητα, ένταση και άρνηση (κυρίως, όταν πρόκειται για κάτι που δεν τους ενδιαφέρει ή τους φαίνεται βαρετό), ενώ άλλες φορές χαρακτηρίζεται από πνεύμα συνεργασίας, δεκτικότητας και θετικής προσέγγισης από τη μεριά τους (κυρίως όταν το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον για αυτούς). Ταυτόχρονα, αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, φαίνεται να μην είναι ιδιαίτερα στενές, αφού σπάνια συναναστρέφονται μεταξύ τους. Μόνο το μάθημα της γυμναστικής συνιστά ένα πεδίο συνάντησης όλων των παιδιών, αφού συμμετέχουν σε ομαδικά αθλήματα και παιχνίδια. Δυστυχώς, οι μαθητές πρόσφυγες τις υπόλοιπες ώρες παραμονής τους στο σχολικό χώρο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι μαθητές της ΤΥ. κάθονται μόνο μεταξύ τους σε ένα μέρος του προαυλίου. Εξαιρέση φαίνεται να αποτελούν οι περιπτώσεις όπου υπάρχει μια ερωτική έλξη ανάμεσα σε κάποιον/α μαθητή/τρια πρόσφυγα και κάποιον/α μαθητή/τρια από άλλο τμήμα του σχολείου.

Ένα δεύτερος σημαντικός παράγοντας στην έρευνά μας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, εμπλεκόμενοι με την ΤΥ της συγκεκριμένης περίπτωσης, παρουσιάζονται πρόθυμοι και διαθέσιμοι, προσπαθούν να κάνουν το καλύτερο για τα παιδιά και να διδάξουν σωστά και όσο καλύτερα μπορούν το αντικείμενό τους. Συχνά παρουσιάζονται προβληματισμένοι λόγω της άγνοιάς τους να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν κάποια φαινόμενα, κυρίως συμπεριφοράς, αλλά και λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης που έχουν λάβει σχετικά με το διδακτικό τους έργο. Δείχνουν όμως ιδιαίτερα ευέλικτοι και προσπαθούν να προσαρμόζονται στις καταστάσεις και να τις αντιμετωπίζουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Τέλος οι

εκπαιδευτικοί, συναισθηματικά πλέον εμπλεκόμενοι με τους μαθητές, εκδηλώνουν την αγωνία τους για το μέλλον των μαθητών αυτών.

Εκτός των όσων αναφέρθηκαν, ασχοληθήκαμε και με το εκπαιδευτικό υλικό που είναι διαθέσιμο και προτείνεται για τις ΤΥ, καθώς και με τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Από αυτά λοιπόν, παρατηρήσαμε πως το τυπικό υλικό που προτείνεται από το Υπουργείο και τα εγχειρίδια *Γεια σας 1* και *Γεια σας 2* δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές και δεν τους κινητοποιούν στην εκμάθηση της γλώσσας. Αντιθέτως, άλλοι μέθοδοι και μέσα που χρησιμοποιούνται στο μάθημα, όπως για παράδειγμα παιχνίδια, μουσική, χρήση διαδικτύου και συζητήσεις πολιτισμικού περιεχομένου περί κουλτούρας, θρησκείας κ.ά. παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κεντρίζουν την προσοχή των μαθητών.

Έχοντας παρουσιάσει συνοπτικά τα κυριότερα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από την έρευνά μας, θα προχωρήσουμε διατυπώνοντας κάποιους προβληματισμούς οι οποίοι προκύπτουν από την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων μας.

4.4.1 Προβληματισμοί - Διαπιστώσεις

Αρχικά, ο πρώτος προβληματισμός μας αναπτύσσεται γύρω από τη γλώσσα. Όπως έχει αναφερθεί, η γλώσσα συνιστά ένα βασικό μέσο επικοινωνίας. Είναι ένα μέσο που ευνοεί τις κοινωνικές συναναστροφές και την ένταξη μας σε κοινωνικά σύνολα και γενικότερα στο περιβάλλον μας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η γλώσσα (η ελληνική) είχε πολλαπλό ρόλο. Ήταν το μέσο επικοινωνίας, το αντικείμενο διδασκαλίας και ταυτόχρονα το μέσο με το οποίο επιχειρούσε η εκπαιδευτικός να διδάξει την ίδια τη γλώσσα. Θεωρούμε λοιπόν, πως αυτός ο πολλαπλός ρόλος που κατέχει η ελληνική γλώσσα στην περίπτωση της εκπαίδευσης προσφύγων την οποία μελετάμε, εγείρει κάποιους προβληματισμούς. Φυσικά, δεν μπορούμε να αναιρέσουμε ούτε να αγνοήσουμε τα παραπάνω δεδομένα, μπορούμε όμως να κάνουμε κάποιες διευκρινίσεις.

Αναφέραμε ήδη κάποιες έννοιες, όπως αυτές της μητρικής γλώσσας, της δεύτερης και της ξένης γλώσσας, καθώς και της γλώσσας του σχολείου (§ 2.1). Ο προβληματισμός μας έχει ως σημείο εκκίνησης τη σύγχυση που υπάρχει σε σχέση με την αντιμετώπιση της γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διδασκαλία των Ελληνικών παρουσιάζει μια ασάφεια ως προς την προσέγγισή της: άλλοτε

εκλαμβάνεται ως διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, άλλοτε της ξένης και άλλοτε, πιο σπάνια, ως δεύτερης γλώσσας. Στην περίπτωση των ελληνόφωνων μαθητών τα Ελληνικά πράγματι συνιστούν τη μητρική γλώσσα και αυτή την οποία και στην οποία διδάσκονται στο σχολείο. Για αλλόφωνους μαθητές, τα Ελληνικά μπορεί να συνιστούν ξένη γλώσσα, όταν τη διδάσκονται σε ένα οργανωμένο πλαίσιο αλλά έξω από την ελληνική πραγματικότητα, ή δεύτερη γλώσσα όταν τη διδάσκονται μέσα στο φυσικό της περιβάλλον, δηλαδή μέσω των συναναστροφών τους στην καθημερινότητά τους. Όμως για τους μαθητές-πρόσφυγες που φοιτούν στις ΤΥ, η ελληνική γλώσσα δε συνιστά τίποτα από τα παραπάνω, αλλά αντιθέτως είναι η γλώσσα του σχολείου. Είναι η γλώσσα την οποία διδάσκονται οι ίδιοι ως μάθημα, αλλά ταυτόχρονα και η γλώσσα στην οποία διδάσκονται τα άλλα μαθήματα.

Αυτομάτως λοιπόν, τα εγχειρίδια τα οποία χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευσή των μαθητών προσφύγων στις ΤΥ ΖΕΠ απευθύνονται σε αλλόφωνους που διδάσκονται τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Επομένως, είναι ξεκάθαρο, πως η γλώσσα του σχολείου δεν αναφέρεται πουθενά και η εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων στηρίζεται στην ελληνική «ως δεύτερη γλώσσα». Γενικότερα όταν υπάρχει αυτή η αντιμετώπιση κι αυτή η οδηγία από τους επίσημους φορείς φαίνεται πως αυτό δεν είναι κάτι διακριτό. Ομολογουμένως η έννοια της «γλώσσας του σχολείου» δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Ελλάδα, οπότε θεωρούμε πως ενδεχομένως να χρειάζεται να επανεξεταστούν οι στόχοι που τίθενται και επομένως κάθε μέσο υλοποίησής τους, έχοντας ως αφετηρία τι είναι αυτό που θέλουμε να διδάξουμε και ποιοι είναι οι κατάλληλοι τρόποι, πρακτικές, υλικό, κ.ά. Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να φτάσουμε στην καλύτερη υλοποίησή του.

Ο δεύτερος προβληματισμός μας εστιάζει στο κομμάτι του διδακτικού υλικού και των σχολικών εγχειριδίων. Ξεκινώντας από τα εγχειρίδια, διαπιστώνουμε ότι έχουν συνταχθεί με στόχο τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη γλώσσας σε αλλόφωνους μαθητές, αρχάριου και βασικού επιπέδου. Ταυτόχρονα, το κοινό στο οποίο απευθύνονται, είναι οι τάξεις του Δημοτικού ως προς το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο. Το περιεχόμενό τους είναι αρκετά απλοϊκό και απομονωμένο από την καθημερινότητα των παιδιών. Για παράδειγμα, η θεματολογία των διδακτικών ενοτήτων, η οποία συχνά περιορίζεται στα σχολικά αντικείμενα και στις ονομασίες τους ή στις αίθουσες του σχολείου, δεν είναι κάτι που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών, γεγονός που προκαλεί και ανάλογες αντιδράσεις άρνησης προς το μάθημα.

Αντιθέτως, οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται πως δείχνουν ενδιαφέρον για πράγματα που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή, όπως οι μετακινήσεις με τα Μέσα Μεταφοράς ή οι αγορές στα μαγαζιά. Υποθέτουμε λοιπόν, ότι η τροποποίηση των εγχειριδίων και η επανεξέτασή τους θα μπορούσε να διευκολύνει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την ένταξη των μαθητών στην ελληνική κοινωνία. Προς ποια κατεύθυνση θα τροποποιηθεί; Προς μια θεματολογία που θα σχετίζεται με θέματα που άπτονται της ζωής των μαθητών-προσφύγων στη χώρα-υποδοχής.

Ταυτόχρονα, ένας τρίτος άξονας συζήτησης σχετίζεται με τον έντονο προβληματισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με την ελλιπή ενημέρωσή τους και τη γνώση τους πάνω στη λειτουργία των TY ZEP. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις δομές των TY ή και άλλες δομές στις οποίες φοιτούν πρόσφυγες, δεν υποχρεούνται να έχουν ειδική επιμόρφωση και κατάρτιση σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αυτό το πλαίσιο. Η αγωνία των εκπαιδευτικών, οι φόβοι και οι ανασφάλειές τους, που απορρέουν από την έλλειψη επιμόρφωσης και γνώσεων στο πώς να διαχειριστούν τόσο το διδακτικό αντικείμενο, όσο και κάποιες συμπεριφορές, είναι κάτι που σίγουρα υπονομεύει το έργο τους. Όλα τα παραπάνω, συνοδεύονται από την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.ά.). Αντιλαμβανόμαστε ότι η διδασκαλία και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός σε μια συμβατική τάξη δεν συνάδουν με αυτές που χρησιμοποιεί σε μία TY ZEP. Κατανοούμε πως είναι τουλάχιστον άδικο, ένας εκπαιδευτικός που επιτελεί το έργο του να αισθάνεται ενοχές και αγωνία εξαιτίας των παραπάνω. Η ελλιπής ενημέρωση τόσο από πλευράς διοικητικών θεμάτων, για παράδειγμα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών στην TY, ή με το θέμα των απουσιών και της φοίτησής του, όσο και από πλευράς εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνιστά μια αδυναμία η οποία θεωρούμε ότι απαιτεί περαιτέρω συντονισμό, βελτίωση και οργάνωση.

Επιπλέον, έντονα μας προβληματίζει η άρνηση και τελικώς η μη συμμετοχή των μαθητών της TY ZEP στα μαθήματα τα οποία έπρεπε να παρακολουθούν στις συμβατικές τάξεις αλλά κάποιες φορές και στο μάθημα των Ελληνικών. Στο μάθημα των Ελληνικών αρχικά, δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές δηλώνουν αρνητικοί απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Εδώ, πρόκειται ενδεχομένως και για τις κοινωνικές και γλωσσικές αναπαραστάσεις (§ 2.2), αφού οι μαθητές συχνά έχουν βιώσει ενδεχομένως αρνητικές συμπεριφορές στα κέντρα φιλοξενίας όπου ζουν ή εκτός από αυτά, γεγονός που τους προδιαθέτει αρνητικά απέναντι στην ελληνική γλώσσα

γενικότερα, η οποία εκλαμβάνεται ως ένα μέσο για την καθήλωσή τους στην Ελλάδα. Παράλληλα, η επιθυμία τους να φύγουν από τη χώρα λειτουργεί ανασταλτικά στην εκμάθηση της Ελληνικής καθώς λόγω αυτού, εκ των προτέρων, δεν βρίσκουν κάποιο λόγο για να μάθουν Ελληνικά.

Όπως προαναφέραμε, πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, η οποία χαρακτηρίζεται από ειδικές και συγκεκριμένες συνθήκες. Παρόλα αυτά δεν μπορούμε να αγνοήσουμε αυτή την άρνηση η οποία προκύπτει από τη μεριά των παιδιών και για τα υπόλοιπα μαθήματα. Θεωρούμε πως βασικός παράγοντας για αυτή τη στάση είναι η αδυναμία κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας, αφού αδυνατούν να παρακολουθήσουν άλλα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, τα Εικαστικά ή η Μουσική όταν αυτά διδάσκονται στα Ελληνικά. Στο σημείο αυτό, επανερχόμαστε στον πρώτο μας προβληματισμό, που θέτει την Ελληνική ως γλώσσα του σχολείου και όχι απλά ως μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση όμως, η στάση τους αυτή, συνιστά έναν προβληματισμό καθώς έχει ως αποτέλεσμα, τόσο την εκ των πραγμάτων ελλιπή φοίτησή τους λόγω των απουσιών, όσο και την αποστασιοποίησή τους από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αφού δεν συνυπάρχουν μαζί στο πλαίσιο του μαθήματος.

Με αφορμή τον τελευταίο μας προβληματισμό, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός, πως οι μαθητές της ΤΥ ΖΕΠ δεν αναπτύσσουν εύκολα σχέσεις με τους συνομηλίκους τους στο σχολείο. Αυτό, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μπορεί να οφείλεται σε πολλαπλούς παράγοντες. Η απουσία ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας, τα βιώματα και οι συμπεριφορές ρατσισμού που ενδεχομένως να έχουν εισπράξει οι μαθητές πρόσφυγες, η επιθυμία τους να φύγουν και να εγκατασταθούν μόνιμα σε κάποια άλλη χώρα της Ευρώπης, αλλά ακόμη και η συνεχής κινητικότητα και έλλειψη σταθερότητας που χαρακτηρίζει τη ζωή τους, είναι κάποιοι από αυτούς. Το ζήτημα όμως είναι, πως το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας, αποτελεί έναν χώρο, στον οποίο οι μαθητές πρόσφυγες θα μπορούσαν να αναπτύσσουν σχέσεις, να κοινωνικοποιούνται και να προσαρμόζονται σιγά σιγά στην ελληνική πραγματικότητα. Το ότι αυτό δεν συμβαίνει, μας προβληματίζει ιδιαίτερα κυρίως για το μέλλον των μαθητών αυτών στην ελληνική κοινωνία, αφού, αντί με το πέρασμα του χρόνου, να εντάσσονται και να αναπτύσσουν σχέσεις, παρατηρείται η αποστασιοποίησή τους και επομένως η ενίσχυση της γκετοποίησής τους.

Τέλος, ένα ακόμη δεδομένο που προκύπτει και μας προβληματίζει είναι η έλλειψη κινήτρου των μαθητών της ΤΥ ΖΕΠ για την εκμάθηση των Ελληνικών. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει (§ 2.2.3), το κίνητρο είναι βασικός παράγοντας στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Οι μαθητές αυτοί λοιπόν, παρουσιάζουν στην πλειοψηφία τους επιθυμία να φύγουν από την Ελλάδα για κάποια άλλη χώρα της Ευρώπης και, κατ' επέκταση, να μάθουν Αγγλικά ή κάποια άλλη γλώσσα που θα τους φανεί χρήσιμη στο εγχείρημα αυτό. Είδαμε επίσης την περίπτωση της Γερμανικής γλώσσας, όταν η εκπαιδευτικός επιχείρησε να διδάξει κάποια Γερμανικά, οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν θετικά (βλ. σελ. 57). Η έλλειψη κινήτρου λοιπόν, υπονομεύει το έργο και τη διδασκαλία της ελληνικής στην ΤΥ ΖΕΠ. Η εύρεση κινήτρου παρόλα αυτά είναι κάτι που εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες και σίγουρα είναι κάτι που δεν μπορεί να επιλυθεί εύκολα. Τα κίνητρα για την εκμάθηση της Ελληνικής προκύπτουν από την ανάγκη των παιδιών αυτών να ζήσουν, να δραστηριοποιηθούν και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Οι παρούσες συνθήκες ζωής τους όμως, τους αποτρέπουν, ή τουλάχιστον δεν ευνοούν την ανάπτυξη κινήτρων και επιθυμίας από μεριά τους να μείνουν στη χώρα μας και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο.

Ακόμη, ένα άλλο στοιχείο, στο οποίο μπορεί να οφείλεται η άρνηση και η έλλειψη κινήτρου των μαθητών σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι η εστίαση της διδασκαλίας στο γραπτό λόγο. Καθώς όπως προαναφέραμε υπάρχει σύγχυση σχετικά με το status και τη φύση της γλώσσας που διδάσκεται σε αυτούς τους μαθητές, συχνά η διδασκαλία εστιάζει στο γραπτό λόγο και στην ανάπτυξη γραπτών δεξιοτήτων. Το παραπάνω είναι χαρακτηριστικό της διδασκαλίας μιας μητρικής γλώσσας καθώς σε αυτή την περίπτωση έχουν κατακτηθεί ήδη οι προφορικές δεξιότητες και έτσι εμβαθύνουμε στις γραπτές. Αυτό όμως δεν μπορεί να ισχύει για τους μαθητές πρόσφυγες, καθώς μην έχοντας κατακτήσει την επαφή με τον προφορικό λόγο, είναι πολύ δύσκολο για αυτούς να εμβαθύνουν στον γραπτό. Έτσι, αποθαρρύνονται και δυσκολεύονται ιδιαίτερα, κάτι που τελικά τους ωθεί στο να αποστασιοποιηθούν από την εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας.

Κλείνοντας, οι παραπάνω προβληματισμοί αποτελούν μία πτυχή της περίπτωσης της οποίας μελετήσαμε. Θα θέλαμε να διευκρινίσουμε πως πρόκειται για σκέψεις που μας προβληματίζουν και ενδεχομένως να συνιστούν πηγή και αφορμή για βελτίωση κάποιων ζητημάτων, που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών-

προσφύγων και τις δομές των ΖΕΠ. Δεν πρόκειται για επισήμανση αρνητικών στοιχείων ή κριτικής παρά μόνο για γόνιμο προβληματισμό.

4.4.2 Σχόλια-Προτάσεις

Ύστερα από τους προβληματισμούς τους οποίους διατυπώσαμε πιο πάνω, στο σημείο αυτό θα θέλαμε να κάνουμε κάποια σχόλια τα οποία συνδέονται και καταλήγουν σε κάποιες προτάσεις.

Αρχικά, εστιάζοντας στο κομμάτι του μαθήματος και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας, φαίνεται πόσο σημαντικό είναι το συναισθηματικό στοιχείο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ιδιαίτερα ευγενικές και κοντά στους μαθητές-πρόσφυγες, με ειλικρινές ενδιαφέρον και συναισθηματική επαφή. Τόσο η διευθύντρια όσο και η εκπαιδευτικός, δείχνουν να δίνουν προτεραιότητα στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, έχοντας ως βασικό στόχο να τους παρέχουν συναισθηματική ασφάλεια. Θεωρούμε λοιπόν, πως μέσα σε ένα πλαίσιο όπου δεν υπάρχουν οι ιδανικές συνθήκες οργάνωσης, το διδακτικό αντικείμενο δεν κινητοποιεί άμεσα το ενδιαφέρον των μαθητών και γενικότερα η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από πολλές δυσκολίες, η συναισθηματική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ευνοεί σημαντικά την όλη κατάσταση. Τα παιδιά νιώθοντας οικεία, ασφαλή και εισπράττοντας ανιδιοτελή αγάπη και ενδιαφέρον, μπορούν να αποδώσουν και να λειτουργήσουν καλύτερα μέσα στον σχολικό χώρο και κυρίως μέσα στις ΤΥ και να θελήσουν να ανταποδώσουν έμπρακτα αυτό το ενδιαφέρον συμμετέχοντας και κάνοντας μία προσπάθεια στο μάθημα.

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης και του ενδιαφέροντος, θεωρούμε αρκετά αποδοτικό όταν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού εστιάζει και αξιοποιεί την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών, τη γλώσσα, την κουλτούρα και τη θρησκεία τους. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός θα ήταν καλό να ρωτά για τις συνήθειες και τον πολιτισμό των παιδιών, τα ήθη και τα έθιμά τους. Φυσικά όλα αυτά με ιδιαίτερη προσοχή, αφού υπάρχει ο κίνδυνος να εγερθούν στα παιδιά αναμνήσεις για τυχόν δυσάρεστα βιώματα και εμπειρίες που τους θυμίζουν τη χώρα τους. Ακόμη, φαίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον ο εκπαιδευτικός να ρωτά και να προσπαθεί να εντάξει στο μάθημα λέξεις στη γλώσσα των παιδιών. Μέσα από τα παραπάνω, τα παιδιά ικανοποιούνται βλέποντας πως κάποιος ενδιαφέρεται ουσιαστικά γι' αυτά, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνεται ένα είδος πολυπολιτισμικής

συνύπαρξης στοιχείων και ανταλλαγής πληροφοριών. Δεν υποστηρίζουμε πως αυτό είναι αρκετό, σίγουρα όμως η συναισθηματική προσέγγιση είναι ένα πολύτιμο εργαλείο του εκπαιδευτικού για να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα και να φτάσει όσο πιο κοντά στον στόχο του και στο να μπορέσουν τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά με την ελληνική γλώσσα.

Ένα δεύτερο στοιχείο που παρατηρήθηκε και βρίσκουμε αρκετά αποτελεσματικό στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, είναι οι τρόποι που εφαρμόζονται στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, όπως είπαμε, οι μαθητές στις ΤΥ. καλούνται να μάθουν και να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα. Καταλαβαίνει κανείς πως πρόκειται για ένα αρκετά αντιφατικό σημείο, αφού για να φτάσουν να κατανοούν κάποια στοιχειώδη Ελληνικά, πρέπει να βρεθεί κάποιος άλλος τρόπος. Η μη λεκτική επικοινωνία βοηθά αρκετά στο έργο αυτό. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας ως στόχο να γίνουν όσο πιο κατανοητοί γίνεται, είναι καλό να επινοούν άλλους τρόπους προκειμένου να κάνουν κατανοητό αυτό που θέλουν. Για παράδειγμα, τα σχέδια, η ζωγραφική, οι κινήσεις τους σώματος, οι ήχοι και η μιμητική, είναι βασικά στοιχεία που κατά τη γνώμη μας θα πρέπει να χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός στην ΤΥ. Η εκφραστικότητα που απορρέει μέσα από αυτά δίνει μια ξεχωριστή ζωντάνια στη διδασκαλία, βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν και κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους.

Φυσικά, το διαδίκτυο αποτελεί πολύτιμο μέσο για τη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού και συμπληρώνει τα παραπάνω εξωγλωσσικά μέσα. Η συμβολή του, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, όπως έχουμε ήδη αναφέρει και στην § 2.4. Η εύρεση εικόνων, βίντεο και άλλων στοιχείων και πληροφοριών, βοηθούν αναμφισβήτητα τον εκπαιδευτικό αλλά και τους μαθητές να γίνουν κατανοητοί και να γνωστοποιήσουν τα μηνύματά τους στην τάξη. Προτείνουμε λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί και να διδάσκει με εργαλεία τα παραπάνω μέσα, ώστε να διευκολύνει το έργο του και ταυτόχρονα, να προσδίδει ζωντάνια και ενδιαφέρον σε αυτό.

Στη συνέχεια, προτείνουμε να «ανιχνευθεί» και να αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτικό ο ρόλος του μαθητή-διαμεσολαβητή. Αν και άτυπα, παρατηρήθηκε πως στην ΤΥ συχνά κάποιος μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του γλωσσικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και κάποιον συμμαθητή τους. Όπως έχει αναφερθεί και στην § 2.3, ο ρόλος αυτός είναι πολύ συχνό φαινόμενο στις τάξεις διδασκαλίας των γλωσσών. Θεωρούμε πως αυτό μπορεί να λειτουργήσει πολύ θετικά,

αφού διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού ενώ ταυτόχρονα ενισχύει και την αυτοεκτίμηση του μαθητή-διαμεσολαβητή δίνοντάς του έναν ρόλο και κάποιες αρμοδιότητες. Παράλληλα, και οι υπόλοιποι μαθητές ευνοούνται από αυτό, αφού κατανοούν τελικά καλύτερα και έτσι δεν αποσπάται η προσοχή τους. Φυσικά, αυτό θα πρέπει να γίνεται με προσοχή, ώστε να μην υπάρξει η εντύπωση πως ο μαθητής-διαμεσολαβητής βρίσκεται σε προνομιακή ή διαφορετική θέση σε σχέση με τους συμμαθητές του. Η εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέτει τον ρόλο αυτό σε περισσότερους μαθητές ώστε να δίνει κίνητρο συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπρόσθετα, συχνά όπως είπαμε, οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα και δείχνουν να βαριούνται. Ωστόσο, υπάρχουν τρόποι με τους οποίους η διδασκαλία της ελληνικής μπορεί να επιτευχθεί έμμεσα, μέσα από άλλα στοιχεία εκτός από τα σχολικά εγχειρίδια. Κρίνουμε ιδιαίτερα χρήσιμη τη χρήση παιχνιδιών (όπως η κρεμάλα βλ. σελ. 56) και ανάλογων δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα με έναν πιο ενδιαφέροντα τρόπο. Η μουσική και το τραγούδι μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία του εκπαιδευτικού. Μέσα από τα λόγια ενός τραγουδιού, οι μαθητές μαθαίνουν ακούγοντάς τα και πολλές φορές ασυναίσθητα συγκρατούν λέξεις. Αυτό το ευχάριστο κομμάτι της μουσικής λοιπόν, μπορεί να εκμεταλλευτεί ένας εκπαιδευτικός και αναλύοντας και εξηγώντας το τραγούδι, να φτάσει τελικά στο σημείο να έχει διδάξει κάποιες ελληνικές λέξεις για παράδειγμα, μέσα από έναν ευχάριστο και πιο διαδραστικό τρόπο.

Μία σημαντική διαπίστωση, είναι η θετική συμβολή του αθλητισμού και του μαθήματος της Γυμναστικής στη σχολική ζωή των μαθητών της ΤΥ. Το μάθημα της Γυμναστικής είναι ένα σημείο συνάντησης όλων των μαθητών του σχολείου και η συμμετοχή τους σε αθλήματα και αγωνίσματα δεν απαιτεί τη γνώση κάποιας γλώσσας, αφού οι κανονισμοί και τα αθλήματα είναι ευρέως γνωστά και κοινά για όλους. Ο αθλητισμός, έχοντας πολλαπλά οφέλη για όλους, βοηθά στη φυσική υγεία και στην εκτόνωση των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα είναι κι ένας τρόπος κοινωνικοποίησής τους. Δεδομένης λοιπόν της συμβολής του αυτής, θα ήταν εύλογο στα σχολεία να διοργανώνονται φιλικοί αγώνες, πρωταθλήματα και άλλα παιχνίδια μεταξύ όλων των τάξεων του σχολείου. Μέσα από αυτό, όλοι οι μαθητές θα έχουν ένα κίνητρο να έρθουν σε επαφή και να επιδιώξουν μια μορφή επικοινωνίας και

επαφής στο πλαίσιο αυτό. Όσο πιο συχνό και συστηματικό είναι κάτι τέτοιο, τόσο πιο συχνά οι μαθητές της ΤΥ θα εμπλέκονται με τους μαθητές του υπόλοιπου σχολείου και ενδεχομένως, να αρχίσουν να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις. Χωρίς να θεωρείται βέβαιο, κρίνουμε πως τέτοιου είδους προσπάθειες και εγχειρήματα ευνοούν και δημιουργούν ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών του σχολείου.

Δύο ακόμα βασικά στοιχεία στα οποία θα θέλαμε να δώσουμε έμφαση, είναι αυτό της επιμόρφωσης και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών καθώς και της παρουσίας επιπλέον εξειδικευμένου προσωπικού στα σχολεία όπου υπάρχουν δομές με πρόσφυγες και αλλόφωνους μαθητές. Δεδομένου ότι οι μαθητές πρόσφυγες αποτελούν ένα κοινό που τις περισσότερες φορές γνωρίζει από ελάχιστα έως καθόλου την ελληνική γλώσσα, κρίνουμε πως απαιτείται εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό για την εκπαίδευσή τους. Όσο κι αν υπάρχουν η πρόθεση και η διάθεση από τους εκπαιδευτικούς, δεν αρκούν πάντα για να υπάρχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οπότε, θα ήταν πολύ βοηθητική η παρουσία εκπαιδευτικών εξειδικευμένων πάνω στο κομμάτι αυτό, Ταυτόχρονα, μιλώντας για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου, θα μπορούσαν να εργάζονται στις δομές αυτές έχοντας λάβει όμως κάποια περαιτέρω επιμόρφωση, κατάρτιση και ενημέρωση πάνω σε αυτό. Με αυτό τον τρόπο θα μπορεί να διασφαλιστεί ένα κλίμα ασφάλειας και σιγουριάς για τους ίδιους και να εργάζονται σε ένα πλαίσιο που γνωρίζουν και όχι σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από αστάθεια και αβεβαιότητα για αυτούς. Έτσι, οι ίδιοι θα εργάζονται και θα αποδίδουν, όπως θέλουν, και ενδεχομένως να μπορούν να φτάσουν και στους στόχους που θέτουν στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Παράλληλα, προτείνεται και η παρουσία επιπλέον εξειδικευμένου προσωπικού στα σχολεία με ΤΥ. Στις περιπτώσεις των παιδιών-προσφύγων σίγουρα πρόκειται για παιδιά με άσχημα βιώματα και εμπειρίες που προφανώς θα επηρεάζουν τη ζωή τους και τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον. Ήδη αναφέρθηκαν πολλά παραδείγματα περιπτώσεων όπου υπήρχε αντιδραστικότητα και άρνηση από τους μαθητές αυτούς. Η παρουσία στο σχολείο ενός ψυχολόγου ή κάποιου αντίστοιχου κοινωνικού λειτουργού θεωρούμε πως θα μπορούσε να συμβάλει καθοριστικά στην καλύτερη λειτουργία της ΤΥ αλλά και συνολικά του σχολείου. Θα μπορούσε να προσφέρει υποστήριξη τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν. Επιπλέον, στις περιπτώσεις όπου η γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι σε επίπεδο αρχαρίων, η

παρουσία ενός διερμηνέα στο σχολείο, θα βοηθούσε σημαντικά, τουλάχιστον το πρώτο διάστημα λειτουργίας της τάξης. Προτείνεται λοιπόν, η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού σε σχολεία, όπου φιλοξενούνται τέτοιες δομές, αφού εξεταστούν οι ανάγκες της εκάστοτε περίπτωσης.

Επίλογος

Κλείνοντας, είναι γεγονός πως η ελληνική κοινωνία, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχει δεχτεί ένα τεράστιο αριθμό προσφύγων, μεταναστών και αλλόφωνων πληθυσμών και καλείται να αντιμετωπίσει και να καλύψει μια πληθώρα αναγκών τους. Αντιλαμβάνεται κανείς πως το ελληνικό κράτος και η ελληνική κοινωνία δεν ήταν έτοιμη να δεχτεί έναν τόσο μεγάλο αριθμό προσφύγων και να διαχειριστεί όλα τα ζητήματα που προκύπτουν από αυτό ειδικά και λόγω της οικονομικής κρίσης στην οποία βρίσκεται.. Επομένως οφείλουμε να αναγνωρίσουμε την προσπάθεια που γίνεται σε όλα τα επίπεδα, καθώς και στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων ο οποίος μας απασχόλησε στην παρούσα μελέτη. Επαναλαμβάνουμε λοιπόν, πως στόχος μας δεν είναι η κριτική αλλά ο προβληματισμός μας και η διατύπωση θέσης μας πάνω σε κάποια ζητήματα που μελετήθηκαν και παρατηρήθηκαν.

Έχοντας μία εξαιρετική εμπειρία σε ένα Γυμνάσιο και μία Τάξη Υποδοχής, όπου οι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποια εμπειρία έκαναν το καλύτερο δυνατό για τους μαθητές-πρόσφυγες, τονίζουμε πως ένα σχολείο και μία τέτοια Δομή που στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς χωρίς κάποια εξειδίκευση σε αυτό τον τομέα, δε σημαίνει πως δεν θα έχει επιτυχία στο έργο της. Αντιστοίχως, η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού και άλλων αρμόδιων, όπως ψυχολόγων κ.τ.λ., δεν καθιστά δεδομένο πως η δομή θα λειτουργεί ομαλά και χωρίς προβλήματα. Πρόκειται για συνδυασμό πολλών παραγόντων και εφόσον μιλάμε για ανθρώπινες προσωπικότητες, τίποτα δεν μπορεί να είναι δεδομένο. Όλες οι παραπάνω σκέψεις και ιδέες μας λοιπόν αποσκοπούν στον προβληματισμό αλλά και στην επίλυση κάποιων προβλημάτων στον βαθμό του εφικτού, ενώ αφήνουν περιθώρια για περαιτέρω μελέτη και έρευνα προκειμένου να δοθούν λύσεις και να εκφραστούν προτάσεις για μία πιο αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις των αλλόφωνων και των μαθητών-προσφύγων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βιβλία και άρθρα

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches Qualitatives*, vol.32, n°1, σ.26-56.
- Austin, J.-L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Harvard University Press.
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE Historique, enjeux et perspectives*. Paris: Hachette.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Guenat, M., Goullier, Fr., & Panthier, J., (Επιμ.). (2004, Novembre 2-4). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. Διαθέσιμο σε: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>
- Bourse, M. (2008, juin 24). Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique. *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 1. Interculturalité et intercommunication. Διαθέσιμο σε: <http://www.revue-signes.info/document.php?id=495>
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: enseigner, apprendre, évaluer*. (2000). Paris: Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Feuillet, J., Jaconelli, M., & Lebreton, M. (2013). Représentations des langues et motivations pour leur apprentissage: quelle prise de conscience plurilingue à l'école primaire? In *Vers le plurilinguisme?: Vingt ans après* (dir. Violaine Bigot, Aude Bretegnier, Marité Vasseur). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de la recherche*. Québec: Press de l'université du Québec.
- Giacobbe, J. (1990, févr.-mars). Le recours à la langue première. Une approche cognitive. *Le Français dans le monde* (Recherches et applications), σ. 115-123.
- Guy, A. (1990). *Pédagogie de la médiation: autour du P.E.I. programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein*. Lyon: Chroniques Sociales.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Lujic, R., Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) choisir en classe de langue étrangère ?. (2018). *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15- URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3764>.
- Nicolas, L. (2012). L'apprenant-médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère. *Éla: études de linguistique appliquée*, σ. 369-380.
- Paul, M. (2004). FLE/FLS/FLM : « étrange ressemblance ou même différence ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 133(1), 61-66. Διαθέσιμο σε: <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-61.htm>
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Skatnubb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Βαρλοκόστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαδίκτυο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, n° 122. Διαθέσιμο σε: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos12/>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος. Διαθέσιμο σε: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Κακκίση-Παναγοπούλου, Λ. (2006). *Και όμως ζωγραφίζουν, η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Κάλλιπος. Διαθέσιμο σε: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6347>

Ιστοσελίδες

- ΒΗΜΑ, ΤΟ*. (2019, 05 11). Ελλάδα: Έφθασαν οι περισσότεροι μετανάστες το 2019. Διαθέσιμο σε: <https://www.tovima.gr/2019/05/11/society/ellada-efthasan-oi-perissoteroi-metanastes-to-2019/>
- Greek Forum of Refugees. (2018, 04 12). Πρόσφυγας – Αιτών άσυλο – Μετανάστης. Διαθέσιμο σε: <https://refugees.gr/>
- ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Η*. (2018, 10 16). Ανατομία του προσφυγικού στην Ελλάδα - Η μεγάλη έρευνα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Διαθέσιμο σε: <https://www.kathimerini.gr/990202/gallery/epikairothta/ellada/anatomia-toy-prosfygikoy-sthn-ellada---h-megalh-ereyna-ths-ypaths-armosteias-toy-ohe>
- Μπαλάσκας, Π. (2018, 11 28). Οι 28 σελίδες της ντροπής: Έκθεση για τα κέντρα φιλοξενίας στην Ελλάδα. *CNN*. Διαθέσιμο σε: <https://www.cnn.gr/news/ellada/story/153600/oi-28-selides-tis-ntropis-ekthesi-gia-ta-kentra-filoxenias-stin-ellada>

UNRIC, Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών (2019). Ποια η διαφορά ανάμεσα στον πρόσφυγα και στον μετανάστη;. Διαθέσιμο σε: https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=27423:lr-lr&catid=38:together

Παραρτήματα

Το σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιήθηκε για την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων είναι το παρακάτω:

(.)	Παύση
(..)	μεγάλη παύση
(...)	Πολύ μεγάλη παύση
Φωνήεν με :: π.χ ε ::	Φωνήεν που έχει διάρκεια
[...]	Παράλειψη κάποιου στοιχείου για χάρη ανωνυμίας

Παράρτημα 1 - Συνέντευξη Διευθύντριας

Διάρκεια: 31:58

1 EP: Καλημέρα

2 ΔΙΕΥΘ: Καλημέρα

3 EP: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη βοήθεια και τη συνεργασία.

4 ΔΙΕΥΘ: Κι εγώ σας ευχαριστώ.

5 EP: Θα ήθελα να συζητήσουμε λίγο για την Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ που λειτουργεί στο σχολείο σας,

6 πριν από αυτό όμως θα θέλατε να μου πείτε λίγα λόγια γι εσάς για το

7 εκπαιδευτικό σας προφίλ;

8 ΔΙΕΥΘ: Εγώ είμαι γαλλικών σαν ειδικότητα, είμαι διευθύντρια σε αυτό το σχολείο

9 για πρώτη φορά από πέρσι, δεν είχα ξαναγίνει ποτέ, πέρσι ήταν η πρώτη μου

10 χρονιά και φέτος είναι η δεύτερη. Ε:: δεν θα αναφερθώ στις σπουδές που έχω

11 κάνει. Όσον αφορά το:: θέμα των προσφύγων, έχω δουλέψει εθελοντικά αρκετά

12 χρόνια και προτού γίνει η μεγάλη κρίση των τελευταίων ετών, ήδη από το 2006

13 είχα δουλέψει εθελοντικά στο Ελληνικό Συμβούλιο για του πρόσφυγες στο GCR,

14 σαν δασκάλα ελληνικών για ένα ασυνόδετο παιδί 17 ετών. Το παιδί ήταν

15 Αφγανός, είχε πάρα πάρα πολύ καλή ανταπόκριση, είχε πολύ μεγάλο κίνητρο να

16 μάθει ελληνικά γιατί ήθελε οπωσδήποτε να ενταχθεί, ήταν έξυπνο.

17 EP: Αχά

18 ΔΙΕΥΘ: Ε:: τα πήγαμε πάρα πολύ καλά μαζί

19 EP: Αχά

20 ΔΙΕΥΘ: Το συγκεκριμένο παιδί έτυχε να το δω μετά από πάρα πολλά χρόνια στα

21 πλαίσια κάποιου Comenius που είχαμε κάνει σε σχέση με τέτοια θέματα και

22 πήγαμε και πήραμε συνεντεύξεις, και τον βρήκα να δουλεύει ήδη εκεί σαν

23 μεταφραστής απόλυτα ενταγμένος με τέλεια ελληνικά και τα λοιπά.

24 EP: Αχά

25 ΔΙΕΥΘ: Το αναφέρω αυτό γι αυτό το παιδί, για το πώς έμαθε ελληνικά και το πώς

26 εντάχθηκε γιατί υπάρχει λόγος για τα συγκεκριμένα παιδιά που μας φέρανε.

27 EP: Ναι

28 ΔΙΕΥΘ: Συνέχισα αργότερα ε:: αρκετά αργότερα, άρχισα το '15 ξανά (..), να

29 πηγαίνω στη δομή του Ελαιώνα (..) του Ελαιώνα, με συναδέλφους κυρίως

30 εικαστικούς, οι οποίοι ήθελαν σαν καλλιτεχνικό εργαστήριο για τα παιδάκια εκεί
 31 πέρα, να τα απασχολούμε με καλλιτεχνικά εργαστήρια, ε.: ήταν μάλιστα μια
 32 συγκεκριμένη ομάδα η οποία κάποια στιγμή έγινε και πιο επίσημη, λέγεται «Οι
 33 άνθρωποι με τα μπαλόνια», στην οποία αυτή ομάδα άνηκα για δύο χρόνια
 34 οπωσδήποτε και πηγαίναμε για δύο χρόνια στη δομή του Ελαιώνα. Εγώ έκανα
 35 εκτός από καλλιτεχνικά, γιατί ασχολούμαι και με τη ζωγραφική και τις
 36 χειροτεχνίες, τους έκανα Αγγλικά, τους έκανα οτιδήποτε ήξερα αλλά ήταν πάρα 37
 38 πολύ δύσκολο γιατί είχαμε παιδιά όλων των ηλικιών και πολύ κακές συνθήκες
 39 δουλειάς για εμάς. Δηλαδή πολύ κρύο το χειμώνα, σε ένα μεγάλο ανοιχτό χώρο
 40 που δεν θερμαινόταν, χωρίς (..) με πάρα πολλές δυσκολίες υλικές, τέλος πάντων

41 EP: Αχά αχά.

42 ΔΙΕΥΘ: Οι άνθρωποι με τα μπαλόνια συνεχίζουν κάνουν πάρα πολλές δράσεις, η
 43 κυρία η εικαστικός η οποία είχε την έμπνευση να μας μαζέψει, αυτή τη στιγμή
 44 είναι συντονίστρια εκπαίδευσης στο Σχιστό αν ξέρω καλά, η Έλενα η Καραγιάννη,
 45 είναι πολύ γνωστή για τέτοιες δράσεις.

46 EP: Αχα

47 ΔΙΕΥΘ: Παράλληλα(..) παράλληλα την άλλη χρονιά δούλεψα ξανά στο GCR,
 48 ξαναπήγα δηλαδή, εκεί έγινα δασκάλα ελληνικών πάλι, γιατί ότι μου ζητούσαν
 49 έκανα. Δηλαδή, αν ήθελαν ελληνικά τα έκανα, γιατί έχοντας γνώσεις σαν
 50 καθηγήτρια ξένης γλώσσας αντιμετώπιζα τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα οπότε δεν
 51 είχα ποτέ μου δυσκολία να κάνω. Στο GCR είχα από 18 μέχρι 50 ετών, κυρίως
 52 από Αφρική και είχα άτομα που επίσης είχαν αυτό που λέμε στα γαλλικά (..) ήταν
 53 motinés, δηλαδή είχαν κίνητρο. Ήταν άτομα τα οποία ερχόντουσαν, δεν είχαν
 54 διαρροή και είχα πολύ καλές συνθήκες δουλειάς εκεί πέρα, είχα χώρο, υπήρχε
 55 τάξη υπήρχαν τα πάντα.

56 EP: Ναι ναι

57 ΔΙΕΥΘ: Παράλληλα επίσης, ε.: για μία χρονιά, μέχρι να γίνω διευθύντρια που πια
 58 δεν είχα χρόνο να ασχοληθώ με όλα αυτά, δούλεψα και στο Κυριακάτικο σχολείο
 59 μεταναστών, γινόμενη δασκάλα Γερμανικών αυτή τη φορά, που είναι μία από
 60 τις γλώσσες που έχω δίπλωμα, γιατί Γερμανικά ζητούσανε. Εκεί πολύ δύσκολες
 61 συνθήκες, τρομερά δύσκολες συνθήκες. Στην αρχή γύρω στα 40 άτομα, σε ένα
 62 ισόγειο μη θερμαινόμενο χώρο, οι οποίοι σιγά σιγά σιγά φυλλορροήσανε γιατί
 63 άλλοι φεύγανε άλλοι (..), μείνανε γύρω στους 10-15. Εκεί οι συνθήκες ήταν

64 πραγματικά πάρα πολύ δύσκολες, γιατί επειδή δεν ήταν μη κυβερνητική
65 οργάνωση, δεν είχαν πραγματικά οργανωμένο χώρο. Υπήρχαν κάποιες πολύ
66 μικρές τάξεις, δεν χωράγαμε, εγώ έκανα σε ένα ισόγειο χώρο με μία σόμπα
67 γκαζιού που κρυώναμε (.) δηλαδή πολύ δύσκολες συνθήκες, ενώ στο GCR ειδικά
68 μετά από ένα σημείο που μετακομίσαμε, ήταν πάρα πολύ καλά από συνθήκες
69 εργασίας, δηλαδή φωτοτυπίες ε:: τα πάντα.

70 EP: Αχά αχά

71 ΔΙΕΥΘ: Θέλω να πω ότι το θέμα των προσφύγων με άγγιζε προσωπικά, από τη
72 στιγμή που από μόνη μου, χωρίς να με ενδιαφέρει να είμαι σε κάποια
73 κυβερνητική οργάνωση, χωρίς να με ενδιαφέρει να εξαργυρώσω κάπου αυτή τη
74 δράση, εγώ δούλεψα (.) γι αυτούς. Άρα είχα μια ευαισθησία παραπάνω.

75 EP: Ναι σίγουρα.

76 ΔΙΕΥΘ: Όταν λοιπόν μου ζητήθηκε εδώ, χωρίς να ερωτηθώ βέβαια ε:: όχι μου
77 ζητήθηκε, μου επεβλήθη ότι θα έχουμε εμείς την τάξη υποδοχής, που δεν ήξερα
78 τι ακριβώς είναι, ε:: και παρόλο που είχα αντιδράσεις από (..) και από το
79 σύλλογο, «μα πώς;», ή σκεφτόμουν και με το σύλλογο γονέων της πρώτης πώς
80 θα τα καταφέρω στη συνάντηση να το πω (..)

81 EP: Τώρα μιλάτε για την Τάξη Υποδοχής που λειτούργησε εδώ;

82 ΔΙΕΥΘ: Ναι, γιατί θα μπορούσα να είχα και προβλήματα από τους γονείς που
83 μπορεί να μη θέλανε. Ευτυχώς αυτό το κατάφερα, δηλαδή και με τους γονείς
84 τους εξήγησα, δεν είχα πρόβλημα δηλαδή από τους γονείς των παιδιών της
85 πρώτης που ήρθανε, γιατί στην πρώτη θα μπαίνανε αυτά τα παιδιά και μπορώ
86 να πω ότι μάλλον με χαρά περίμενα να έρθουν αυτά τα παιδιά γιατί (..) το ήθελα.

87 EP: Αχά. Αυτό το σχολείο πως εντάχθηκε σε αυτό το πλαίσιο;

88 ΔΙΕΥΘ: Δεν το γνωρίζω για ποιο λόγο διάλεξαν εμάς ειδικά. Ίσως επειδή υπάρχει
89 το [...] Λύκειο δίπλα (..)

90 EP: Ναι

91 ΔΙΕΥΘ: Και κάποια αδέρφια των παιδιών που είναι μεγαλύτερα πάνε στο λύκειο
92 οπότε θα ήταν πιο εύκολη η διανομή τους. Εξάλλου απ' ότι κοιτάξα αργότερα
93 στην [...] υπήρχε μόνο άλλο ένα Γυμνάσιο αν θυμάμαι καλά στο [...] που έχει
94 τέτοια τάξη, δηλαδή ήμασταν μόνο αυτά τα δύο σχολεία, αυτό θυμάμαι
95 κοιτάζοντας αργότερα ποιοι και πώς.

96 EP: Απλά ενημερωθήκατε δηλαδή ότι εσείς έχετε ενταχθεί στο θεσμό αυτό;

97 ΔΙΕΥΘ: Ναι ναι από τη Διεύθυνση και τα λοιπά μου δίνουνε να έχω αυτή την
98 τάξη.

99 ΕΡ: Και σας εξήγησαν πώς θα λειτουργήσει αυτό σαν θεσμικό πλαίσιο;

100 ΔΙΕΥΘ: Οι εξηγήσεις δεν ήταν τόσες πολλές, έχουμε κάποια έγγραφα, στα οποία
101 είχα προσέξει εγώ από την αρχή, ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να επαναλάβουν
102 την τάξη ότι υπάρχει δυνατότητα επέκτασης ενός χρόνου στην πρώτη, πράγμα
103 το οποίο μου φάνηκε καλό γιατί το σκέφτηκα ότι θα υπήρχαν πάρα πολλές
104 δυσκολίες για τα συγκεκριμένα παιδιά. Ε:: κι ας πούμε ότι περίμενα. Ήρθανε τα
105 παιδιά τα καλοδεχτήκαμε, είχα μιλήσει πάρα πολύ στα παιδιά της πρώτης,
106 πάρα πολύ γιατί κάνω και μαθήματα, είχα χάσει αρκετά μαθήματα για να
107 μιλήσω γι αυτό το θέμα να προετοιμάσω τα παιδιά, να μιλήσω για κάποια
108 πράγματα, να τους δείξω κάποια πράγματα, ήμουν πολύ προετοιμασμένη. Είχα
109 εμπιστοσύνη ότι τα παιδιά επειδή εύκολα κάνουν παρέα μεταξύ τους, ότι δεν
110 θα υπήρχανε προβλήματα. Ε:: θέλετε να με ρωτήσετε κάτι άλλο γιατί εγώ
111 μπορώ να μιλάω πάρα πολύ (γέλια).

112 ΕΡ: Ναι, οπότε για το θεσμικό πλαίσιο δεν είχατε κάποια περεταίρω ενημέρωση
113 μόνο αυτά τα έγγραφα που μου είπατε ότι ήρθανε.

114 ΔΙΕΥΘ: Κυρίως τα έγγραφα ήτανε, τα οποία έλεγαν ότι είμαι σε συνεργασία με
115 το συντονιστή εκπαίδευσης και με τη συντονίστρια της δομής.

116 ΕΡ: Ναι κατάλαβα. Η συντονίστρια της δομής είναι στη δομή όπου
117 φιλοξενούνται τα παιδιά;

118 ΔΙΕΥΘ: Είναι στη δομή του [...]. Τα παιδιά τα δικά μας είναι στη δομή του [...].

119 Είναι συνάδελφος, εξαιρετική, συνάδελφος δική μου δηλαδή, είναι γαλλικών
120 γιατί έτυχε να συζητήσουμε αρκετά, ε:: δεν έχω κάποιο παράπονο από εκεί
121 αλλά όσα ήξερα εγώ ήξερε κι αυτή. Θέλω να πω δεν υπήρχε να σου πει (.) εμείς
122 περιμέναμε απλά να έρθει η καθηγήτρια των ελληνικών. Ευτυχώς έμαθα ότι θα
123 έστελναν κάποια φιλόλογο για ελληνικά τρεις ώρες την ημέρα πράγμα το οποίο
124 το βρήκα πάρα πολύ θετικό.

125 ΕΡ: Αχά αχά.

126 ΔΙΕΥΘ: Ε:: όχι όμως εξειδικευμένη, δεν έστειλαν εξειδικευμένη, ελληνικά σαν
127 ξένη γλώσσα. Δηλαδή τη δουλειά αυτή μέχρι να έρθουν τα βιβλία, ή να
128 εξηγήσεις στον άλλον ας πούμε, την προετοίμασα εγώ τη συνάδελφο,
129 εξαιρετική και η συνάδελφος, η φιλόλογος που μας ήρθε, σαν άνθρωπος και
130 σαν καθηγήτρια και τα πάντα, επειδή είχα τη γνώση, είχα πάρα πολλές

131 φωτοτυπίες, είχα πάρα πολλά πράγματα δικά μου δηλαδή, που μπορούσα να
 132 της πω πώς θα κινηθεί. Αλλιώς η κοπέλα δεν θα ήξερε πώς διδάσκεται ένα
 133 τέτοιο πράγμα.
 134 ΕΡ: Ε ναι προφανώς.
 135 ΔΙΕΥΘ: Δεν είναι τίποτα βέβαια. Κι αν το θέλει κανείς δεν είναι κάτι το
 136 δύσκολο, το μαθαίνεις πάρα πολύ γρήγορα και σε οδηγεί και το ίδιο το υλικό
 137 που έχεις από κάτω δεν είναι ε::(.), κατά τη γνώμη μου δηλαδή, δεν είναι
 138 απαραίτητο να είναι κανείς εξειδικευμένος. Τυπικά θα μπορούσε να είναι όμως.
 139 Τυπικά θα έπρεπε να είναι, τυπικά.
 140 ΕΡ: Μάλιστα. Αυτά τα παιδιά εδώ, θέλετε να μου πείτε πόσα είναι, τι
 141 εθνικότητας, τι ηλικίας;
 142 ΔΙΕΥΘ: Θα σας πω αρκετά πράγματα. Λοιπόν τα παιδιά στις ηλικίες ήταν λίγο
 143 (.) mixed ας το πούμε, γιατί θα είχες και το δωδεκάχρονο όπως είναι τα παιδιά
 144 της πρώτης, θα είχες και το δεκαπεντάχρονο όμως μέσα και δεκατετράχρονο σε
 145 αυτές τις ηλικίες έχει πάρα πολύ μεγάλη διαφορά.
 146 ΕΡ: Ναι σίγουρα.
 147 ΔΙΕΥΘ: Ε:: ένα τρομερά μεγάλο εμπόδιο από την αρχή, ήταν ότι ενώ πίστευα ότι
 148 θα έρθουν τα παιδιά και θα μιλάνε αραβικά (.), επειδή εδώ υπάρχει
 149 συνάδελφος που είναι Αιγυπτιώτισσα και έχει δεύτερη σαν μητρική της γλώσσα
 150 τα Αραβικά, οπότε το οποιοδήποτε πρόβλημα θα μπορούσαμε να το εξηγήσουμε
 151 και να το λύσουμε, μας ήρθαν παιδιά από το Ιράκ, τα οποία δεν μιλούσανε
 152 καμία από τις γλώσσες από τις οποίες ας πούμε, είχε την ευγένεια ο
 153 συντονιστής εκπαίδευσης να στείλει ένα μεγάλο φυλλάδιο, που έλεγε πολύ
 154 βασικά πράγματα σε δύο ή τρεις γλώσσες που κάλυπτε. Αραβικά, Φαρσί ε::
 155 δηλαδή η μεγάλη γκάμα ας το πούμε. Καμία σχέση. Τα παιδιά αυτά, ήταν
 156 γραμμένο στα έγγραφα που μου έφεραν μια γλώσσα που λεγόταν «κορμάντζι»,
 157 αργότερα έμαθα σε κάποια σεμινάρια που είχα πάει ότι λέγεται «κερμάντζι»
 158 αυτή η γλώσσα (.) και δεν υπήρχε κανένα πεδίο συνεννόησης. Ελληνικά τίποτα,
 159 Αγγλικά τίποτα, απολύτως τίποτα. Σε καμία δηλαδή γλώσσα οποιαδήποτε
 160 συνεννόηση. Όταν ήρθαν αυτά τα παιδιά και τρέξαν τα δικά μας τα παιδιά να
 161 τα γνωρίσουν, από την αρχή αυτή η επαφή δεν ήταν καλή. Γιατί τα δικά μας
 162 περίμεναν ότι τα βασικά Αγγλικά που τα ξέρουν όλα τα δικά μας παιδιά, έχουν
 163 κάνει ε:: οποιοδήποτε παιδί έχει κάνει τουλάχιστον τέσσερα-πέντε χρόνια
 164 Αγγλικά. Τα προσέγγιζαν λοιπόν με τα πολύ βασικά Αγγλικά που κάποιος λέει

165 πέντε πράγματα και ήταν αδύνατον. Ε:: και επειδή δεν επέμειναν γιατί έτσι
 166 είναι τα μικρά παιδιά, δεν επιμένουν όταν δουν ότι ο άλλος ε:: οτιδήποτε, εε:: 167
 πολύ γρήγορα το φαινόμενο να είναι μόνα τους αυτά κάπου και μόνα τα
 168 ελληνάκια ήταν πάρα πολύ ε:: (..) γρήγορα δηλαδή είδα ότι δεν είχε πετύχει
 169 καθόλου αυτή (.), αυτές οι πρώτες συναντήσεις. Στα μόνα στα οποία ήλπιζα
 170 ήταν στη γυμναστική ας πούμε και στα αθλητικά και τα λοιπά, όπου μπορώ να
 171 πω ότι ο εξαιρετικός συνάδελφος της γυμναστικής εδώ, έκανε πάρα πολύ καλή
 172 δουλειά και φρόντισε πάρα πολύ όταν έκανε διάφορες συναντήσεις αθλητικές
 173 και τα λοιπά, να τα εντάσσει, να τους βάζει δηλαδή και σε αυτά ρόλο κι
 174 αυτά, αλλά στην καθημερινότητα δεν ήταν τόσο απλό.

175 ΕΡ: Ναι ναι

176 ΔΙΕΥΘ: Δηλαδή, ακόμα και στη γυμναστική που θα περίμενε κανείς, θέλαν να
 177 παίζουν μόνα τους ας πούμε μπάσκετ. Δηλαδή πολλές φορές μου
 178 παραπονέθηκαν παιδιά ότι τους ζητούσαν να έρθουν σε εμάς και έλεγαν όχι
 179 θέλουμε να παίξουμε μόνοι μας (..) με νοήματα η οτιδήποτε. Ε:: δεν είναι από
 180 τα πιο εύκολα παιδιά του κόσμου, ε:: τα παιδιά αυτά κατά 80-90% ήταν πάρα
 181 πολύ δύσκολα παιδιά. Δεν είχαν μάθει να υπακούν σε τίποτα, (.) δεν ήξερες
 182 δηλαδή πώς να επιβληθείς. Γιατί κάποια στιγμή, στα δικά μας παιδιά, ειδικά
 183 στα μικρά παιδιά επιβάλλεσαι με την πολύ μεγάλη αυστηρότητα, ή μπορεί να 184
 βάλεις φωνή, ή κάτι τέτοιο. Δεν υπήρχε τέτοιο θέμα εδώ. Δεν υπακούανε, ήταν 185
 πάρα πολύ απλό. Δεν υπακούανε. Ε:: το να γίνεις άγριος ή οτιδήποτε που δε
 186 θες ούτε εσύ να γίνεσαι με τα παιδιά που (..) μπορεί σε κάποιες στιγμές να
 187 φώναξα παραπάνω, ούτε αυτό. Δεν υπήρχε δηλαδή κάτι που να φοβίζει αυτά
 188 τα παιδιά, όπως φοβίζει τα δικά μας. Ότι θα τα μαλώσει ο μπαμπάς ή η μαμά ή
 189 ότι θα μείνουνε στην ίδια τάξη, γιατί οποιοδήποτε παιδί δώδεκα ετών το βάλεις
 190 και το κλείσεις και το μαντρώσεις σε μια τάξη θέλει να φύγει.

191 ΕΡ: Ναι ναι

192 ΔΙΕΥΘ: Αυτό είναι το φυσιολογικό. Γιατί μένει; Για τη γνώση; Είναι τόσο λίγα
 193 αυτά που πραγματικά μπορεί όντως να συγκεντρωθούν, ένα παιδί θέλει να
 194 παίζει βασικά. Να βγει έξω και να πάρει μπάλα.

195 ΕΡ: Αχα. Πώς είναι μια τυπική μέρα αυτών των παιδιών; Μια τυπική μέρα
 196 μαθήματος;

197 ΔΙΕΥΘ: Μια τυπική μέρα (.) πώς κατέληξε να είναι. Το πολύ μεγάλο αγκάθι
 198 ήταν ότι υπήρχε σαφέστατη οδηγία ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να παρακολουθούν
 199 και με τη συμβατική τάξη μαθήματα.

200 ΕΡ: Αχα

201 ΔΙΕΥΘ: Τα παιδιά αυτά λοιπόν, επειδή προτεινότουσαν μαθήματα που σε μια
 202 πρώτη λογική όντως θα μπορούσαν να τα παρακολουθήσουν, όπως είναι η
 203 μουσική, η ζωγραφική και υπήρχε μια λογική σε αυτό ε:: έβαζε μέσα για
 204 παράδειγμα μαθηματικά. Παιδιά που έχουν τουλάχιστον τρία χρόνια να πάνε
 205 σχολείο και δεν ξέρουν ούτε προπαίδια. Και πώς; Τα μαθηματικά έχουνε
 206 σύμβολα. Δεν πρέπει να τα εξηγήσεις; Και σε ποια γλώσσα να τα εξηγήσεις; Του
 207 σώματος; Ε:: μαθηματικά μου 'χε φανεί πάρα πολύ παράλογο. Πληροφορική
 208 που φαινότανε λογικό γιατί, ναι ναι είναι οι υπολογιστές, (.) η πληροφορική της
 209 πρώτης γυμνασίου για παράδειγμα δεν έχει σχεδόν καθόλου εργαστήρια. Έχει
 210 πολύ θεωρητικό κομμάτι και τρομερά δύσκολο που ήδη τα ελληνάκια δεν
 211 μπορούν να το παρακολουθήσουν.

212 ΕΡ: Ναι ναι

213 ΔΙΕΥΘ: Δηλαδή διάφορα μαθήματα απορριπτότουσαν με αυτό τον τρόπο. Ξένη
 214 γλώσσα. Λες εντάξει. Αγγλικά ας πούμε. Πήγανε μία ή δύο φορές στα Αγγλικά
 215 και γυρίσανε πίσω και δεν θέλανε μετά να ξαναμπούνε, για ποιο λόγο; Γιατί τα
 216 παιδιά εδώ δεν είναι ποτέ τόσο πολύ αρχάρια, ακόμη και οι αρχάριοι και οι
 217 προχωρημένοι που έχουμε, απλά οι προχωρημένοι πάνε για lower και οι
 218 αρχάριοι έχουν κάνει τουλάχιστον πέντε χρόνια, ξέρουν αρκετά καλά δηλαδή.
 219 Μπήκανε μέσα, δεν καταλαβαίνανε τίποτα και φυσικά δεν είχαν κίνητρο για να
 220 ξαναμπούν.

221 ΕΡ: Αχά αχά

222 ΔΙΕΥΘ: Γαλλικά που κάνω εγώ. Επειδή εγώ κάνω πάντα αρχάριους γιατί τα
 223 παιδιά δεν κάνουν έξω, με πολύ κόπο είχα καταφέρει κάπου τρία κορίτσια ας
 224 πούμε, με πολύ κόπο όμως, να τα ανεβάζω επάνω, τα οποία και αυτά κάποια
 225 στιγμή φυλλορροήσανε και φυσικά δεν μπορούσα εγώ να αφήνω την τάξη να
 226 ψάχνω τα κορίτσια πού πήγανε. Αν έχουν κρυφτεί κάπου ή οτιδήποτε. Λοιπόν,
 227 δηλαδή ήτανε τρομερά αποτυχημένη η πολύ γενική ιδέα ένταξης με αυτό τον
 228 τρόπο. Δηλαδή στην πράξη δεν έβγαινε με το τίποτα. Σε εμένα τουλάχιστον.

229 ΕΡ: Δηλαδή ενώ στην αρχή παρακολουθούσαν κάποια μαθήματα μετά τα
 230 εγκατέλειψαν;

- 231 ΔΙΕΥΘ: Πολύ δύσκολα. Πολύ δύσκολα. Ακόμα και το κορίτσι που ζωγραφίζει
 232 όμορφα και ήθελε να μπαίνει στη ζωγραφική κάποια στιγμή το εγκατέλειψε.
- 233 ΕΡ: Ναι. Στο δικό σας το μάθημα, όταν αυτά τα παιδιά, έστω αυτά τα κορίτσια
 234 που μου λέτε, μπαίνανε, εσείς πώς το οργανώνετε το μάθημα;
- 235 ΔΙΕΥΘ: Πάσχιζα πάρα πολύ να ασχολούμαι πάρα πολύ με τις τρεις τους.
- 236 ΕΡ: Τι κάνατε δηλαδή; Θέτατε κάποιους στόχους;
- 237 ΔΙΕΥΘ: Τις ρωτούσα πολύ περισσότερο αυτές, προσπαθούσα να τους κρατάω το
 238 ενδιαφέρον, απευθυνόμουνα πολύ περισσότερο στα τρία κορίτσια απ' ότι στα
 239 υπόλοιπα παιδιά. Αλλά εγώ μπορούσα. Το μάθημά μου είναι εκατό χρόνια je
 240 suis, tu es, il est, ας πούμε. Τα παιδιά είναι σχεδόν πάντα αρχάρια η γνώση και
 241 μπορούσα να παίξω πάνω σε αυτό το πράγμα. Να ξανακάνω κάποια πράγματα,
 242 που δεν με πείραζε να τα ξανακούσουν τα δικά μου τα παιδιά που ήδη τους τα
 243 'χα πει, γιατί ξέρω ότι είχαν προβλήματα ακόμα γιατί έχουμε πολύ δύσκολα
 244 πρώτα μαθήματα γαλλικών με πολύ δύσκολη γραμματική κι αυτά. Δεν θέλανε
 245 έτσι κι αλλιώς τα παιδιά να κάνουν Γαλλικά.
- 246 ΕΡ: Ναι.
- 247 ΔΙΕΥΘ: Δεν είχαν κανένα κίνητρο να κάνουν Γαλλικά. Αν θέλαν να κάνουν
 248 κάποια γλώσσα θα ήταν τα Αγγλικά ή τα Γερμανικά. Γερμανικά δυστυχώς το
 249 σχολείο φέτος δεν έφτιαξε η πρώτη γιατί ήρθανε γαλλόφωνα παιδιά, οπότε δεν
 250 είχαμε γερμανικά που μπορεί να θέλανε. Οπότε πάει και αυτό στην ξένη
 251 γλώσσα. Πάει κι η ξένη γλώσσα (..) πάει κι η ξένη γλώσσα.
- 252 ΕΡ: Ναι κατάλαβα.
- 253 ΔΙΕΥΘ: Μια τυπική μέρα μου λέτε. Μια τυπική μέρα, είναι ότι τα παιδιά τα
 254 φέρνανε εδώ, εγώ προσπαθούσα τουλάχιστον τα παιδιά να πάνε στη
 255 γυμναστική που ήτανε πρώτη ώρα, να κάνουνε τα ελληνικά τους, να μπορώ να
 256 τα εντάξω κάποια στιγμή, εάν με ακούγανε εάν δεν
 257 κρυβόντουσαν, σε κάποιο άλλο μάθημα μέχρι να έρθουν να τα πάρουνε.
- 258 Αναγκαζόμουνα πάρα πολύ συχνά να τους δίνω μπάλα για να παίξουνε, γιατί το
 259 απαιτούσαν από ένα σημείο και πέρα.
- 260 ΕΡ: Πόσες ώρες παρέμεναν εδώ;
- 261 ΔΙΕΥΘ: Χοντρικά από τις 8:30 μέχρι τη 1 περίπου
- 262 ΕΡ: Άρα πέντε διδακτικές ώρες;

- 263 ΔΙΕΥΘ: Γιατί ερχόντουσαν από το Λύκειο να τα πάρουν τα παιδιά και θα έπρεπε
 264 να έχουν τελειώσεις ας πούμε. Αλλά κι εμείς 1:30 τελειώνουμε σε γενικές
 265 γραμμές, δεν έχουμε εφτάωρα δηλαδή.
- 266 ΕΡ: Ναι κατάλαβα.
- 267 ΔΙΕΥΘ: Επειδή μπήκε πολλές φορές η σύγκριση με το διπλανό σχολείο, στο
 268 οποίο και μπαίνανε σε μαθήματα κι αυτά, δεν έχει κανείς πάρει υπόψη του,
 269 γιατί έχω δουλέψει στα Λύκεια όλα αυτά τα χρόνια, ότι είναι πολύ διαφορετικά
 270 τα παιδιά στο Λύκειο και είχανε πολύ μεγαλύτερο κίνητρο. Ήτανε πιο μεγάλα
 271 παιδιά, ξέρανε ότι μπορεί και να μείνουν. Τα παιδιά αυτά, είναι με το ένα πόδι
 272 εδώ και με το άλλο ότι μπορεί να φύγουν (.) δεν είχανε κίνητρο να μάθουν
 273 ελληνικά.
- 274 ΕΡ: Αχά. Μου είπατε πριν ότι η επικοινωνία ήταν δύσκολη, γιατί περιμένατε ότι
 275 μιλούσαν Αραβικά, οπότε η επικοινωνία και μαζί σας και με τα άλλα παιδιά και
 276 μεταξύ τους πώς γινόταν;
- 277 ΔΙΕΥΘ: Με νοήματα (..)
- 278 ΕΡ: Α: με νοήματα.
- 279 ΔΙΕΥΘ: Με σπαστά ελληνικά, αγγλικά, κάποιος μπορεί να μίλαγε αγγλικά,
 280 κάπως ας πούμε και να μετέφραζε στους άλλους.
- 281 ΕΡ: Είναι δύσκολο;
- 282 ΔΙΕΥΘ: Τρομακτικά δύσκολο, ναι. Πρέπει να υπάρχει έστω, μια, πολύ βασική,
 283 πολύ βασικά ε:: έστω δέκα δεκαπέντε πολύ βασικές γνώσεις σε κάποια γλώσσα,
 284 λίγες έστω. Δεν υπήρχαν.
- 285 ΕΡ: Όχι ε;
- 286 ΔΙΕΥΘ: Υπήρξαν παιδιά που δεν είχαν πάει καθόλου σχολείο. Δηλαδή, η
 287 Σιλ από το Ιράκ, το κοριτσάκι που του άρεσε και η ζωγραφική, είχε πει
 288 κάποια στιγμή, δεν ξέρω πώς μπόρεσε και το εξήγησε ας πούμε, γιατί μίλαγε
 289 πάρα πολύ και με την κυρία του κυλικείου, ότι ε:: (..) δεν πήγαινε σχολείο γιατί
 290 το σχολείο ήταν ακριβό (..), έπρεπε να το πληρώνει (.) ή τουλάχιστον αυτό
 291 καταλάβαμε.
- 292 ΕΡ: Αχά αχά
- 293 ΔΙΕΥΘ: Δηλαδή, παιδί δεκαπέντε ετών, Σύριος, ο μόνος που μίλαγε Αραβικά,
 294 παιδί δεκαπέντε ετών Σύριος, δεν ξέρει να γράφει στη δική του γλώσσα. Οπότε
 295 όταν δεν ξέρεις να γράφεις στη δική σου γλώσσα και ζητάς από τον άλλον να
 296 μάθει να γράφει ας πούμε ελληνικά και (.) ας πούμε ότι θα τα μάθει, στα

297 δεκαπέντε του. Αλλά δεν έχουνε κίνητρο. Αυτό το οποίο δεν έχει ληφθεί υπόψη
 298 σαν πολύ βασικός παράγοντας ώστε να μάθεις τα ελληνικά, που είναι μια ξένη
 299 γλώσσα γι αυτά τα παιδιά είναι η έλλειψη κινήτρου. Το πρώτο που μαθαίνουμε
 300 στην Παιδαγωγική των γλωσσών είναι το κίνητρο. Θες να μείνεις; Θες να
 301 ενταχτείς; Θα μάθεις μέσα σε ένα μήνα.
 302 ΕΡ: Ναι είναι το κίνητρο. Αν σας έλεγα να μου πείτε, ποια θεωρείτε ή ποιες
 303 θεωρείτε ότι είναι η μεγαλύτερη πρόκληση ή προκλήσεις για έναν εκπαιδευτικό
 304 που εργάζεται στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ τι θα μου λέγατε; Τι πιστεύετε;
 305 ΔΙΕΥΘ: Η τεράστια πρόκληση είναι να μπορέσει να ξεπεράσει αυτόν τον
 306 αρνητισμό που έχουν τα παιδιά. Γιατί τα παιδιά αυτά είχαν έναν αρνητισμό
 307 προς την ξένη γλώσσα, τα ελληνικά (.) Θα μπορούσε να 'ναι και για τα
 308 Γερμανικά ακόμα που ζητούσανε (..) Γιατί δεν έχουν μάθει να συγκεντρώνονται,
 309 γιατί δεν έχουν μάθει να υπακούουν, γιατί δεν έχουν μάθει να οργανώνονται.
 310 Ζούνε σε ένα φοβερό χάος. Γιατί χρειάστηκε να επισκεφθώ το [...] για να
 311 μιλήσω με γονείς. Αυτό το κοινό πράγμα, που καλούμε το γονιό του παιδιού ας
 312 πούμε για να πούμε για τα προβλήματα του παιδιού, έπρεπε να πάω εγώ στο
 313 [...], για να βρω τρία άτομα, τα οποία με πολύ κόπο επί δύο μέρες
 314 προσπαθούσε να μαζέψει η υπεύθυνη της Δομής.
 315 ΕΡ: Εσείς έχετε κάποια επικοινωνία με την οικογένεια τους;
 316 ΔΙΕΥΘ: Πολύ δύσκολα. Πάρα πολύ δύσκολα. Η μόνη επικοινωνία που είχα,
 317 ήταν αυτή που σας είπα, όταν αναγκάστηκα να πάω εγώ στη δομή του [...] γιατί
 318 έπρεπε οπωσδήποτε να πάω, γιατί έπρεπε να μιλήσω για συγκεκριμένα
 319 προβλήματα. Γιατί ένα από τα παιδιά, ήρθε εδώ και ήθελε να φύγει στις 10 η
 320 ώρα, δεν το άφηνα να φύγει, όπως δεν αφήνω κανένα παιδί να φύγει χωρίς τον
 321 κηδεμόνα του. Και το παιδί στο τέλος, αφού επέμενα τρομερά κι εγώ και η
 322 καθηγήτριά του των ελληνικών, το παιδί πήδηξε τα κάγκελα. Και μας το φέρανε
 323 πίσω μετά.
 324 ΕΡ: Οπότε με αφορμή αυτό επισκεφθήκατε τη δομή;
 325 ΔΙΕΥΘ: Ναι γιατί είχε φτάσει ο κόμπος στο χτένι, γιατί είχα περάσει μια πολύ
 326 αγχωτική κατάσταση, που δεν είναι θέμα τι ευθύνη θα μου δίνουν εμένα, ή δεν
 327 θα μου δίνανε. Η ευθύνη ήταν ηθική. Δεν αφήνω κανένα παιδί 13 χρονών, ένα
 328 κοριτσάκι που δεν ξέρει ούτε ελληνικά ούτε Αγγλικά, να τριγυρνάει, από τη
 329 στιγμή που μου το έχουνε δώσει να είναι στο σχολείο.

- 330 EP: Ναι το καταλαβαίνω. Οπότε η μόνη επικοινωνία που είχατε εσείς με τις
 331 οικογένειες και τη δική της και των άλλων ήταν αυτή;
- 332 ΔΙΕΥΘ: Τα τρία άτομα που μάζεψα. Η μητέρα του κοριτσιού είναι μόνη της εδώ
 333 με τα παιδιά. Είναι τόσο έκρυθμη η κατάσταση των ίδιων των γονιών (..) γιατί
 334 μου είπε η υπεύθυνη της δομής, ότι και αυτοί οι άνθρωποι, ενώ στην αρχή ας
 335 πούμε ήταν πιο ε:: αυτό με τα παιδιά τους, τώρα το ‘χουν εγκαταλείψει δηλαδή
 336 δεν φροντίζουν ούτε αυτοί.
- 337 EP: Εσείς αυτό το feed back που έχετε για εκεί και για τις οικογένειές τους το
 338 έχετε από τη συντονίστρια της εκπαίδευσης σωστά;
- 339 ΔΙΕΥΘ: Ναι. Γιατί το κοριτσάκι το οποίο ας πούμε, σταμάτησε να έρχεται ακόμα
 340 και στη ζωγραφική που του άρεσε και περνούσε καλά μέσα και τουλάχιστον
 341 λέγαμε εντάξει κάπου δηλαδή ε:: κάποιος έστω διοχετεύεται κάπου καλά. Ε:: (.)
 342 το κοριτσάκι αυτό έμαθα αργότερα, γιατί είχε αυτή την κάμψη και στη
 343 συμπεριφορά της άλλαξε πολύ συμπεριφορά, ότι είχαν έρθει ξαφνικά
 344 πεντακόσια άτομα στη δομή και τα είχαν βάλει να μένουνε μέσα στο τρέιλερ
 345 που έμενε το παιδί (.) είχαν μπει άλλα πέντε άτομα μέσα. Δηλαδή η ζωή αυτή
 346 των παιδιών είναι τόσο έκρυθμη, τόσο ανοργάνωτη, τόσο χωρίς σκοπό, τόσο
 347 χωρίς ε:: (..) δεν δεν μπορώ να την περιγράψω τι μπορεί να είναι για ένα παιδί
 348 (..) αυτή η ζωή. Είναι τόσα δηλαδή, επιπλέον τα προβλήματα που έχει κανείς
 349 από ένα κοινό δωδεκάχρονο, δεκατριάχρονο παιδί που έχουμε εδώ, που
 350 έχουμε πάρα πολλά και με αυτά. Οπότε είναι τα προβλήματα αυτών των
 351 παιδιών που έρχονται κάθε τόσο εδώ «με πείραξε», «με έβρισε», «με
 352 κλώτσησε», πολλαπλασιασμένα επί εκατό, επί πεντακόσια.
- 353 EP: Ναι ναι ενισχυμένα.
- 354 ΔΙΕΥΘ: Δηλαδή αν μία φορά πρέπει να είσαι ειδικός για να μιλήσεις με τα
 355 παιδιά εδώ για να πεις γιατί δεν πρέπει να χτυπάς το συμμαθητή σου, ή να
 356 βρίζεις τη συμμαθήτριά σου, που απλά είναι μόνο (.) ό,τι αισθάνεσαι. Η αγάπη
 357 που έχεις προς τα παιδιά και θες ας πούμε να τους διδάξεις μερικά πράγματα,
 358 αλλά στην πραγματικότητα θα μπορούσε για κάποια παιδιά, να υπάρχουν στα
 359 σχολεία οι ψυχολόγοι, οι κοινωνιολόγοι η:: ουτοπία που λέμε. Θα ‘πρεπε.
 360 Έχουμε παιδιά, εδώ ελληνάκια, τα οποία θέλουνε δέκα ψυχολόγους.
- 361 EP: Αυτό το λέτε και ως προς τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών; Γενικά εδώ η
 362 συμπεριφορά τους πώς είναι; Πώς τη βλέπετε;

363 ΔΙΕΥΘ: Ναι. Η συμπεριφορά (.) η συμπεριφορά τους, ήταν αρκετά επιθετικά και
364 μεταξύ τους πολλές φορές. Παιδί από τα πιο μικρά είχε χτυπήσει εδώ ελληνάκι,
365 ήρθε ο γονιός κατευθείαν εδώ πέρα και ευτυχώς τα έβγαλα καλά πέρα.

366 Ευτυχώς, γιατί ένα τέτοιο θέμα, μπορεί να δημιουργήσει τρομερά προβλήματα.

367 Γιατί (.) αλλιώς είναι (.) ενώ η πράξη είναι η ίδια, ότι ένα άλλο παιδί χτυπάει ένα
368 άλλο παιδί που γίνεται εκατό φορές την ημέρα εδώ, αλλά είναι άλλο όταν ο
369 άλλος είναι ξένος (.) για κάποιους ανθρώπους.

370 ΕΡ: Ναι, ναι

371 ΔΙΕΥΘ: Δεν κοιτάς την πράξη εκεί. Εκεί κοιτάς ποιος είναι αυτός που το έκανε,
372 που είναι λάθος φυσικά και είναι και η αρχή του ρατσισμού. Η πράξη
373 παραμένει μια παραβατική πράξη.

374 ΕΡ: Δηλαδή η εικόνα που κυριαρχεί εδώ είναι η εικόνα παιδιών που βγάζουν
375 επιθετικότητα;

376 ΔΙΕΥΘ: Ε:: δεν βγάζανε πολύ επιθετικότητα, κάποια παιδιά όμως ήταν αρκετά
377 επιθετικά. Το συγκεκριμένο που 'χε δώσει τη μπουνιά ας πούμε στο άλλο, ήταν
378 επιθετικό παιδί. Δεν μπόρεσα μέχρι το τέλος δηλαδή να το αγκαλιάσω που
379 λέμε. Κι άλλο ένα παιδί ήταν έτσι. Τα άλλα ήταν πιο εύκολο να τα πλησιάσεις (.)
380 πάντα με τη γλώσσα του σώματος, να τους χαμογελάς, να τα αγκαλιάζεις, να ε::
381 (...)

382 ΕΡ: Αυτά που μου λέτε είναι κυρίως τις ώρες έξω από το μάθημα, έτσι όπως τα
383 βλέπετε εσείς στο διάλειμμα;

384 ΔΙΕΥΘ: Ναι ακριβώς. Στο διάλειμμα, όταν έρχονται, όταν τα έπαιρνα εγώ μαζί
385 μου και κατάφερνα και έπαιρνα κάποια παιδιά.

386 ΕΡ: Μεσ στο μάθημα, έτσι όπως τα θυμάστε πώς ήταν η παρουσία τους μεσ
387 στην τάξη;

388 ΔΙΕΥΘ: Στο μάθημα σε μένα ήτανε καλά. Δεν είχα πρόβλημα. Αλλά και πάλι
389 καθόντουσαν μεταξύ τους. Δεν ήθελαν να κάτσουν με άλλα παιδιά.

390 ΕΡ: Ναι. Αν σας ζητούσα να μου κάνετε μια συνολική αποτίμηση από το θεσμό
391 των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ;

392 ΔΙΕΥΘ: Η συνολική αποτίμηση είναι ότι θέλει πάρα πολύ δουλειά, πάρα πολλά
393 χρήματα τελικά, όπως χρήματα πρέπει να δοθούν πάρα πολλά στην παιδία που
394 δεν δίνονται αυτά που πρέπει, μίλησα πριν για ψυχολόγο μέσα στα σχολεία (.)
395 που είναι; Χρειάζονται. Άπειρες φορές έχουν πει θέμα που ας πούμε δεν μπορώ
396 να αντιμετωπίσω παράδειγμα παιδί που αυτοτραυματίζεται, που έμαθε αυτό

397 το πράγμα. Πώς θα το αντιμετωπίσω ένα τέτοιο πράγμα; Πώς θα μιλήσω στους
398 γονείς; Χιλιάδες πράγματα εντάξει; Δεν θα 'πρεπε τα σχολεία να έχουνε; Θα
399 'πρεπε. Δεν έχουνε. Γιατί δεν έχουνε; Γιατί δεν προσλαμβάνουνε; Γιατί; Πολλά
400 πολλά πολλά και είναι εκατομμύρια τα προβλήματα τα οποία θα μπορούσανε
401 να λυθούνε με μεγαλύτερα κονδύλια στην παιδεία ή στην υγεία, είναι γνωστά
402 αυτά και δεν χρειάζεται να τα λέω. Ε:: για τα συγκεκριμένα παιδιά λοιπόν, θα
403 'πρεπε να υπάρχει ένα φοβερά οργανωμένο πλαίσιο στο οποίο κανείς μπορεί
404 να κινηθεί. Το να πει κανείς ένταξη με κάθε κόστος, τι σημαίνει ένταξη; (.) τι
405 σημαίνει ένταξη; Έχει κάτσει να καταλάβει το τι ακριβώς και πώς γίνεται αυτή η
406 ένταξη ή λέει γενικώς πρέπει να ενταχτούν; Μπορώ να το πω κι εγώ. Κι εγώ
407 μπορώ να γίνω αστροναύτης. Λοιπόν, το θέμα είναι πώς θα γινόταν αυτό το
408 πράγμα; Με ποιο τρόπο; Με ποιες πρακτικές; Με ποιους ανθρώπους; Σε ποιο
409 πλαίσιο; Σε αυτά δεν υπάρχει απολύτως τίποτα. Και όσο και να προσπαθήσαμε
410 κι εγώ και η καθηγήτριά τους των ελληνικών, η κυρία που είναι στη δομή κι έχει
411 να κάνει με εκατόν πενήντα χιλιάδες ανθρώπους που τρέχει σαν την τρελή ας
412 πούμε. Για να μου βρει εκείνους τους τρεις γονείς είχε δύο μέρες που έτρεχε
413 πάνω κάτω. Για να έρθουνε τρεις από τους οκτώ εννιά (..) να μου βρει το
414 διερμηνέα και να μην πω ότι ακόμα και ο διερμηνέας που ήταν εκεί πέρα, ο
415 Κούρδος, απόλυτα ενταγμένος εδώ και είκοσι χρόνια, δεν ήταν από ελληνική
416 Μη Κυβερνητική Οργάνωση, τον δανειστήκαμε από τη Δανέζικη.
417 ΕΡ: Οπότε θεωρείτε ότι αυτό λειτουργεί; Δε λειτουργεί; Θα μπορούσε
418 ενδεχομένως να λειτουργήσει;
419 ΔΙΕΥΘ: Θα ήθελε τρομερό πλάνο, τρομερή σκέψη, πάρα πολύ ε:: πολύ, φοβερά
420 δομημένα πράγματα στα οποία να μπορεί αυτός που θα το αναλάβει αυτό, να
421 κινηθεί και να μην αισθάνεται και ενοχή. Γιατί δεν γίνεται να αισθάνομαι ενοχή
422 εγώ, ή η κυρία Χ. που τους έκανε τα ελληνικά, ή η κυρία από τη δομή. Δηλαδή
423 είναι παράλογο και είναι και άδικο στο κάτω κάτω.
424 ΕΡ: Ναι ναι
425 ΔΙΕΥΘ: Γιατί και αγχώθηκα τρομερά και λυπήθηκα τρομερά κι αποτέλεσμα δεν
426 είδα(.) αυτή είναι η αλήθεια. Κι όποιος θέλει να την ακούσει, ας την ακούσει. 427
Από μέσα όμως. Όχι να μου δώσει ασκήσεις επί χάρτου και να μου πει κάνε
428 αυτό.
429 ΕΡ: Άρα πιο συγκεκριμένες προτάσεις που θα θέλατε να κάνετε πέρα από τον
430 ψυχολόγο;

431 ΔΙΕΥΘ: Πολύ συγκεκριμένες. Πολύ συγκεκριμένες. Πώς θα μπαίνανε τα παιδιά
432 αυτά; Πώς θα εντασσόντουσαν σε αυτά τα μαθήματα; Όταν σας λέω, μπορεί να
433 υπάρξει η περίπτωση που δεν ξέρεις καμία γλώσσα απολύτως.

434 ΕΡ: Πώς θα μπορούσε ας πούμε αυτό να αντιμετωπιστεί;

435 ΔΙΕΥΘ: Για μένα μόνο σε σχολεία όπως είναι το διαπολιτισμικό σχολείο στο
436 οποίο δεν υπάρχουν θέσεις. Γιατί υπήρξε κάποια στιγμή το διαπολιτισμικό
437 σχολείο; Γιατί ακριβώς βρέθηκε η ανάγκη ότι τα συγκεκριμένα παιδιά πρέπει να
438 μάθουν πάρα πολύ καλά ελληνικά, να παρακολουθήσουνε δεν ξέρω σε τι
439 γλώσσα μαθήματα (.) γιατί υπάρχει; Δηλαδή η ιδέα μου 'ρθε κάποια μέρα και
440 λέω «μα εδώ και πάρα πολλά χρόνια ξέρουμε ότι υπάρχει διαπολιτισμικό»(.)
441 και μετά ξέρω φυσικά ότι δεν υπάρχουν θέσεις στα διαπολιτισμικά γι αυτά τα
442 παιδιά.

443 ΕΡ: Ναι ακριβώς

444 ΔΙΕΥΘ: Άρα στο διαπολιτισμικό φυσικά και γίνεται μία πολύ συγκεκριμένη
445 δουλειά, φυσικά είναι εντελώς εξειδικευμένοι οι άνθρωποι που δουλεύουν (.)
446 φυσικά υπάρχει πλάνο. Δεν υπάρχει κανένα πλάνο στο οποίο θα κινηθεί. Δεν
447 μπορείς να πετάς κάποια παιδιά έτσι και να τα δίνεις στον άλλον και μετά να
448 του λες «όχι εμείς σου λέμε ότι πρέπει να κάνεις εκείνο και το άλλο». Δηλαδή,
449 έλα εσύ να κυνηγήσεις τα παιδιά λοιπόν στην αυλή, τα οποία δεν έρχονται αυτή
450 τη στιγμή και έχουνε κρυφτεί την ώρα που ανεβαίνεις για μάθημα (.) μήπως
451 μπορείς να το κάνεις; Αυτή είναι η αλήθεια. Για μένα η μόνη λύση που θα
452 μπορούσε να υπάρξει, αλλά είπαμε απαιτεί συγκεκριμένη αντιμετώπιση,
453 δηλαδή πολύπλευρη.

454 ΕΡ: Ναι ναι

455 ΔΙΕΥΘ: Ακόμα και η ψυχολογική ναι. Τα παιδιά αυτά έχουν περάσει φοβερά
456 πράγματα (.) δεν ξέρει κανείς τι έχουν περάσει, ούτε ρωτάς πάρα πολύ γιατί
457 δεν ξέρεις και σε τι περίπτωση θα πέσεις. Δηλαδή διαβάζεις καμιά φορά εκεί
458 πέρα «πατέρας άγνωστος». Τι σημαίνει άγνωστος; Ότι ήταν εξώγαμο το παιδί ή
459 μήπως ο πατέρας έχει πουθενά εξαφανιστεί; Το ξέρεις αυτό; (.) Όχι .

460 ΕΡ: Ναι κατάλαβα. Υπάρχουν παιδιά ασυνόδευτα;

461 ΔΙΕΥΘ: Όχι (.) όχι δεν υπάρχουν παιδιά ασυνόδευτα(.) Έχουν όλα κάποιο
462 κηδεμόνα, είτε είναι η μάνα, είτε ο πατέρας μόνο, σπάνια είναι οι δύο γονείς (.)
463 σπάνια είναι οι δύο γονείς.

464 ΕΡ: Μάλιστα. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

465 ΔΙΕΥΘ: (...) Να προσθέσω τι; Την αγωνία μου για το τι θα απογίνουν αυτά τα
466 παιδιά (..) γιατί είναι παιδιά. Για όλους τι θα απογίνουν γι αυτούς τους
467 ανθρώπους, που είναι εγκλωβισμένοι, που δεν μπορούν να φύγουνε (.) κάποιιοι
468 φεύγουνε κι αυτό είναι κι αρνητικό γι αυτά τα παιδιά. Ένα από αυτά τα παιδιά
469 μέσα στη μέση της χρονιάς κατάφερε και έφυγε. Όταν βλέπεις λοιπόν ότι ο
470 Σερουάν έφυγε, σκέφτεσαι ότι μπορεί την επόμενη φορά να είμαι κι εγώ
471 τυχερός α πάω κι εγώ στη Γερμανία, στο Βέλγιο, δεν θυμάμαι που πήγε (.) στη
472 Γερμανία νομίζω. Ε:: όταν λοιπόν βλέπεις αυτό είσαι με το ένα πόδι εδώ (.) λες
473 κάποια στιγμή θα πάμε εκεί, γιατί πολλές φορές έχουν και συγγενείς εκεί. Κι
474 άμα πάνε τα πράγματα δεξιά μπορεί να τα καταφέρουν.
475 ΕΡ: Μάλιστα. Ευχαριστώ πολύ
476 ΔΙΕΥΘ: Παρακαλώ.

Παράρτημα 2 - Συνέντευξη Εκπαιδευτικού

Διάρκεια: 40:32

1 EP: Καλημέρα. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη βοήθεια και τη συνεργασία. Θα

2 θέλατε λίγο να μου μιλήσετε για εσάς, για το επαγγελματικό σας προφίλ;

3 ΕΚΠ: Λοιπόν, εγώ είμαι πτυχιούχος της φιλοσοφικής σχολής, τελείωσα το τμήμα

4 Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Συνέχισα με ένα μεταπτυχιακό ενός έτους στη Αγγλία,

5 συναφές με την ιστορία, προϊστορία. Ε:: αμέσως μετά εργάστηκα σαν φιλόλογος με

6 ιδιαίτερα μαθήματα και φροντιστήρια (.). Λίγα χρόνια αργότερα, τοποθετήθηκα σε

7 ένα ιδιωτικό σχολείο ως φιλόλογος για δέκα περίπου χρόνια (.) το σχολείο αυτό

8 δυστυχώς έκλεισε. Ε:: υπήρχε ένας νόμος σύμφωνα με τον οποίο θα μπορούσα να

9 τοποθετηθώ, να διοριστώ ως καθηγήτρια μόνιμη σε σχολεία της περιοχής, ο νόμος

10 καταργήθηκε εντελώς, τοποθετούμαι ως αναπληρώτρια και το τρέχον έτος 2018-

11 2019 από το Δεκέμβριο είμαι στο [...] όπου διδάσκω γλώσσα σε προσφυγόπουλα

12 από τις εγκαταστάσεις του [...] κυρίως.

13 EP: Είναι η πρώτη φορά που έχετε επαφή με πρόσφυγες, με αυτό το κοινό

14 παιδιών; Είχατε κάποια άλλη εμπειρία πιο παλιά ή είναι η πρώτη φορά;

15 ΕΚΠ: Είναι η πρώτη φορά. Καμία άλλη εμπειρία με παιδιά προσφύγων ή παιδιά

16 σε διαπολιτισμικό σχολείο (.). Το πιο συναφές που μπορώ να αναφέρω είναι όταν

17 εργαζόμουν στο [...] όπου εκεί είχα παιδιά από τις χώρες τις Πρώην Σοβιετικής

18 Ένωσης που τα ελληνικά τους ήταν σε πολύ χαμηλό επίπεδο και συγχρόνως με

19 παιδάκια Ρομά. Ε:: δεν έχω κάποια εξειδίκευση στη διδασκαλία των Ελληνικών σε

20 παιδιά που δεν μιλούν καθόλου ελληνικά και η τοποθέτησή μου έγινε από τους

21 γενικούς πίνακες.

22 EP: Αχά. Πριν έρθετε εδώ γνωρίζατε των θεσμό των ΤΥ ΖΕΠ; Πώς λειτουργούσε;

23 Ότι υπήρχε; Γνωρίζατε κάτι γι αυτό;

24 ΕΚΠ: Ότι ενημέρωση είχα απ' αυτά που διάβαζα σε διάφορα άρθρα, μ' ένα

25 ενδιαφέρον γενικό. Ποτέ εξειδικευμένο ή επαγγελματική ανησυχία να μπω σε μία

26 τέτοια διαδικασία.

27 EP: Κι όταν ήρθατε εδώ που πια μάθατε το θεσμό των ΤΥ ΖΕΠ;

28 EP: Όταν λοιπόν με καλούν, γιατί ήρθε το Δεκέμβρη η τοποθέτησή μου κι είχα

29 ξεχάσει ότι είχα κάνει καν την αίτηση, ήθελα να μάθω τι σημαίνει.

30 Ναι, δεν ήξερα τίποτα (.).

31 Έψαξα πληροφορίες, είδα τι σημαίνει αυτό, μίλησα με ανθρώπους στο Υπουργείο
32 παιδείας για το πώς περίπου, ποιο είναι το πλαίσιο των μαθημάτων, μου είπαν ότι
33 στην πραγματικότητα είναι η διδασκαλία της γλώσσας σε παιδάκια που μπορεί να
34 μιλούν από:: ελάχιστα ελληνικά. Και το αντιμετώπισα όντως αυτό μπαίνοντας σε
35 αυτή την τάξη, έχοντας παιδιά που δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά, έχοντας
36 παιδιά που είχαν διδαχτεί ελληνικά το προηγούμενο έτος στις αντίστοιχες δομές,
37 οπότε για μένα ήταν μια εμπειρία πρωτόγνωρη (..).

38 ΕΡ: Όταν ήρθατε εδώ στο σχολείο είχατε κάποια ενημέρωση; Είτε από τη
39 Διευθύντρια, είτε από κάποιο σύμβουλο; Γενικά κάτι περεταιίρω, κάτι πιο σαφές
40 σε σχέση με το πώς λειτουργεί αυτός ο θεσμός και με το τι εσείς θα κάνετε;
41 ΕΚΠ: Όχι, καμία. Στη Διεύθυνση μόνο, τις πρώτες μέρες, όταν έπρεπε να::, πριν
42 παρουσιαστώ στο σχολείο, μου είπαν ότι απλώς μπαίνετε σε τάξη υποδοχής. Δεν
43 υπήρχε καμία ενημέρωση, καμία επιμόρφωση. Η Διευθύντρια του σχολείου ήταν
44 αυτή η οποία με κατήθυνε, δεν είχαμε βιβλία, δεν είχαμε υλικό πάνω στο οποίο
45 θα μπορούσαμε να δουλέψουμε, έτσι πέρασε ενάμισης περίπου μήνας, ένας μήνας
46 με τις διακοπές των Χριστουγέννων, που βασιζόμουν σε υλικό που έβρισκα εγώ
47 διαδικτυακά. Από τα μέσα Ιανουαρίου και μετά, πήραμε και βιβλία τα οποία
48 συνέστησε το Υπουργείο να διδάσκουμε και βαδίζαμε πάνω στη λογική σειρά των
49 βιβλίων.

50 ΕΡ: Οπότε όλα αυτά αφού ήρθατε εδώ, χωρίς κάποια περεταιίρω ενημέρωση; Απλά
51 ήρθατε εδώ, ξεκίνησε κάτι και απλά κυλούσε στην πορεία;

52 ΕΚΠ: Ακριβώς, ακριβώς.

53 ΕΡ: Μάλιστα. Σε σχέση με τα παιδιά αυτά. Ποια είναι αυτά τα παιδιά; Πόσα είναι
54 ποια είναι η ηλικία τους, η εθνικότητα τους;

55 ΕΚΠ: Ε:: (.). Ήταν εγγεγραμμένα νομίζω δεκαέξι παιδιά ή δεκαεπτά χωρίς να
56 είμαι απολύτως σίγουρη δεν θυμάμαι ακριβώς. Ε:: η πλειοψηφία των παιδιών είναι
57 από το καμπ του [...] και δύο τρία παιδιά από τα οποία εμφανίστηκε μόνο το ένα,
58 ήταν παιδιά από άλλα προγράμματα, από την Ύπατη αρμοστέια του ΟΗΕ και (..)
59 μόνο ο ένας έκανε δυο τρεις παρουσίες. Άρα η πλειοψηφία των παιδιών είναι από
60 τον [...]. Δεν ξέρω αν ήταν τυχαίο ή αν ήταν στοχευμένο να είναι παιδιά που είναι
61 από το Ιράκ και έχουν κουρδική καταγωγή. Η γλώσσα τους είναι η κουρδική,
62 νομίζω ότι υπάρχουν δύο διάλεκτοι βασικές η «Σοράνι» και η «Κουρμάντζι»,
63 συνεννοούνται μεταξύ τους, παρά το γεγονός ότι υπάρχει διαφορές και σε αυτές
64 τις διαλέκτους και οι ηλικίες τους είναι από δώδεκα έως δεκαπέντε.

- 65 EP: Αχά. Είναι όλες οι ηλικίες στην ίδια τάξη;
- 66 ΕΚΠ: Είναι όλες οι ηλικίες στην ίδια τάξη χωρίς να υπάρχει καμία όμως
- 67 ομοιογένεια μαθησιακή η γνωστική. Δηλαδή είχαμε παιδιά με τα οποία
- 68 μπορούσαμε να προσχωρήσουμε, ίσως γιατί υπήρχε ένα υπόβαθρο εκπαιδευτικό.
- 69 EP: Αυτό το γνωρίζετε; Αν δηλαδή υπήρχε από πριν κάποιο εκπαιδευτικό
- 70 υπόβαθρο;
- 71 ΕΚΠ: Ε:: μόνο σε ερωτήσεις που απηύθυνα στη Διευθύντρια και στα ίδια τα
- 72 παιδιά όσο μπορούσαν να μου εξηγήσουν. Επειδή δεν είναι υποχρεωτική ακόμα κι
- 73 αυτή η διαδικασία για τα παιδιά, πάρα πολλά από αυτά, τότε παρακολουθούσαν
- 74 τότε δεν παρακολουθούσαν. Τρία τέσσερα, ήταν πιο συστηματική η
- 75 παρακολούθηση στις απογευματινές ζώνες που έκαναν τον προηγούμενο χρόνο.
- 76 Κάποια από αυτά δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ σχολείο ίσως και ούτε στην
- 77 πατρίδα τους.
- 78 EP: Άρα δεν ξέρετε ούτε αν υπάρχει εκπαιδευτικό υπόβαθρο από εκεί; Από τη
- 79 χώρα τους;
- 80 ΕΚΠ: Όχι, όχι. Δεν το γνωρίζουμε όχι.
- 81 EP: Και έρχονται όλα από το Ιράκ;
- 82 ΕΚΠ: Είναι από το Ιράκ τα περισσότερα με την εξαίρεση ενός παιδιού από τη
- 83 Συρία. Στις τακτικές παρακολουθήσεις παιδιών. Είναι όλοι από το Ιράκ εκτός από
- 84 τον Ιμπραήμ που είναι από τη Συρία.
- 85 EP: Οπότε από αυτά τα παιδιά που ήταν γραμμένα εξαρχής, πόσα περίπου είχανε
- 86 μία συστηματική παρακολούθηση;
- 87 ΕΚΠ: Σταθερά ε:: (...) κατά διαστήματα (..) η σταθερή μάλλον παρουσία
- 88 θα έλεγα ότι είναι πέντε έξι παιδιών. Από το Δεκέμβριο μέχρι σήμερα, μέχρι την
- 89 προηγούμενη βδομάδα. Υπάρχουν διακυμάνσεις. Υπήρχαν περίοδοι που είχαμε
- 90 έντεκα παιδιά, δώδεκα παιδιά, δεκατέσσερα παιδιά και υπήρχαν περίοδοι που
- 91 είχαμε τρία παιδιά. Ένας μέσος όρος νομίζω ότι ήταν πέντε έξι παιδιά.
- 92 EP: Αχά. Και μια τυπική μέρα αυτών των παιδιών εδώ στο σχολείο πώς είναι; Πώς
- 93 είναι γενικά, τα μαθήματα που παρακολουθούν; Πώς είναι μια τυπική μέρα
- 94 μαθήματος;
- 95 ΕΚΠ: Τα παιδιά έρχονται με λεωφορείο και συνοδό από το [...] . Ξεκινάμε την
- 96 πρώτη ώρα, στις 08:15 είναι η έναρξη των μαθημάτων και συνήθως ξεκινούν με
- 97 τις τρεις ώρες της ελληνικής γλώσσας που διδάσκω εγώ. Έχει γίνει μία
- 98 προσπάθεια να ενταχθούν αυτά τα παιδιά και σε άλλα τμήματα με τα

99 προβλεπόμενα από το

100 Υπουργείο μαθήματα, όπως γυμναστική, μαθηματικά, Αγγλικά, εικαστικά και
101 μουσική. Αυτά τα μαθήματα προβλέπεται από το Υπουργείο να διδαχθούν τα
102 παιδιά. Ε:: (.) δεν είχε επιτύχει ο στόχος αυτός, εξαιτίας της άρνησης των παιδιών
103 να παρακολουθήσουν μαθήματα τα οποία δεν μπορούσαν να αντιληφθούν. Δεν
104 καταλάβαιναν. Ακόμα και τα Αγγλικά τους ήταν δύσκολο να τα διδαχθούν γιατί
105 το τμήμα των Αγγλικών ήταν πιο προχωρημένο, το τμήμα των μαθηματικών
106 αφορούσε και έννοιες που ίσως δεν τις είχαν διδαχτεί ποτέ άλλοτε τα παιδιά. Η
107 άρνηση δηλαδή των παιδιών νομίζω ότι ξεκινούσε ε:: κυρίως γιατί δεν
108 μπορούσαν να ενταχθούν και να αντιληφθούν το αντικείμενο που διδάσκονταν.

109 ΕΡ: Οπότε και δεν παρακολούθησαν αυτά τα μαθήματα;

110 ΕΚΠ: Οπότε ναι, δεν παρακολούθησαν αυτά τα μαθήματα.

111 ΕΡ: Και το δικό σας κομμάτι σε ποιο μάθημα αφορά; Τι κάνετε εσείς με αυτά τα
112 παιδιά μέσα στη μέρα;

113 ΕΚΠ: Το μάθημά μας είναι γλώσσα. Είναι η ελληνική γλώσσα. Άρα είναι η
114 διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης γλώσσας σε παιδάκια που δεν είναι
115 ελληνόπουλα.

116 ΕΡ: Καθημερινά αυτό;

117 ΕΚΠ: Τρεις ώρες, κάθε μέρα. Αρχικά (..) βασιστήκαμε σε υλικό για
118 προσφυγόπουλα, για μουσολμανόπαιδες, υλικό από διάφορες ΜΚΟ που είχαν
119 ένα διδακτικό έργο παρόμοιο. Ε:: (..) πέρα από τα πλαίσια αυτά όμως, στις
120 πρώτες μέρες των μαθημάτων, θεωρούσα ότι θα έπρεπε τα παιδιά να μάθουν να
121 επικοινωνούν. Για μένα, ένα προσωπικό στοίχημα, είναι τα παιδιά αυτά να
122 ενταχθούν κοινωνικά στο σχολείο. Όχι να μάθουν να κλείνουν ένα ουσιαστικό
123 ούτε να μάθουν τις αυξήσεις στους παρελθοντικούς χρόνους. Ο στόχος ήταν να
124 μπορούν να μιλούν, να νιώθουν ότι είναι κομμάτι αυτής της ομάδας του
125 σχολείου και ίσως και έξω από το σχολείο. Προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε την
126 προοπτικότητα τους συνεπώς, την ακουστική τους ικανότητα μέσα από βίντεο (..)
127 ΕΡ: Αυτό θα σας ρωτούσα τώρα. Τι υλικό χρησιμοποιούσατε; Και μου είπατε ότι
128 θέτετε σαν στόχο τη στοιχειώδη επικοινωνία και την προφορικότητα των παιδιών
129 σωστά; Να αναπτύξουν αυτά;

130 ΕΚΠ: Ακριβώς ναι. Θυμάμαι ακόμα ότι όταν πρωτομπήκα στην τάξη έκανα τις
131 συστάσεις. Είναι ένα κλισέ τελικά, καταλαβαίνω. «Γεια σας, είμαι η Χ. θα
132 σας διδάξω ελληνικά» και προφανώς τα παιδάκια αυτά είχαν ακούσει τόσες

133 φορές αυτούς τους διαλόγους, που τους ήταν φριχτά βαρετό. Διότι αφού έκανα
 134 εγώ τη δική μου σύσταση, ζητούσα από τα ίδια να μου πουν για τον εαυτό τους,
 135 για την οικογένειά τους, για τη χώρα τους (..) νομίζω ότι και συναισθηματικά δεν
 136 θα το άντεχαν οπότε δεν επετεύχθη αυτό. Ε:: στη συνέχεια, βρήκα βίντεο με
 137 ελληνική μυθολογία, με ένα χαρακτήρα λίγο πιο διδακτικό, δηλαδή τι σημαίνει
 138 για παράδειγμα η θεογονία, ποιοι ήταν οι θεοί του Ολύμπου, ποιοι ήταν οι
 139 βασικοί ήρωες, ή ποιοι συμβολισμοί ίσως υπήρχαν πίσω από τον Ηρακλή και
 140 κάποια στοιχεία που θα μπορούσαν να βρουν από δικούς τους μύθους. Θυμάμαι
 141 χαρακτηριστικά τους είχε εντυπωσιάσει, η ιστορία του Κρόνου που έτρωγε τα
 142 παιδιά του. Τους φαινόταν πολύ ξένο στη δική τους θρησκεία, στη δική
 143 τους φιλοσοφία εντός εισαγωγικών. Ε:: (.) αυτό συνέβη το πρώτο διάστημα.
 144 Είναι μία δύσκολη ηλικία όμως και δεν κατάφερα εγώ προσωπικά, να κατακτήσω
 145 το στόχο αυτό, δηλαδή να τους εισάγω σε αυτό το κομμάτι της Ελλάδος που είναι
 146 το παραμύθι, είναι ο μύθος, είναι οι μύθοι του Αισώπου. Ε:: γιατί θεωρούσαν τα
 147 παιδιά ότι αυτό το animation (.), που είναι από τον ελληνικό κύκλο, δηλαδή δεν
 148 ήταν τυχαία animation, ήταν animation εκπαιδευτικού χαρακτήρα από την
 149 εκπαιδευτική τηλεόραση. Θεωρούσαν ότι είναι για μωρά, ότι «δεν μας αρέσει να
 150 βλέπουμε αυτά». Θέλανε να δουν ταινίες δράσεις, θέλανε να δουν τον Mister
 151 Bean θυμάμαι.
 152 ΕΡ: Αχά αχά
 153 ΕΚΠ: Ήθελαν να δουν πολεμικές ταινίες. Μάλιστα μου έφεραν κάποιες ινδικές
 154 ταινίες γιατί στη χώρα τους, παρακολουθούν ταινίες δράσεις ινδικές, με ινδούς
 155 ηθοποιούς, Ινδούς πρωταγωνιστές. Φυσικά αυτό δεν μπορούσε να γίνει. Από τα
 156 Χριστούγεννα και μετά και έχοντας το υλικό των βιβλίων και ακολουθώντας τα
 157 πρώτα βήματα, ακόμα και για τα παιδιά που ήταν πιο προχωρημένα, μπήκαμε σε
 158 μία διαδικασία να μαθαίνουμε λέξεις, φθόγγους, να μπορούν να διαβάζουν. Προς
 159 το τέλος προσπαθήσαμε να δουλέψουμε με την κατανόηση κειμένων, κατά πόσο
 160 δηλαδή διαβάζοντας ένα κείμενο μπορούν να απαντήσουν αν είναι σωστό ή
 161 λάθος ή κάποιες απλές ερωτησούλες (..) ε:: νομίζω ότι δεν είναι εύκολο σαν
 162 διαδικασία πάντως. Για μένα είναι intriguing, ήταν ένα στοίχημα, αλλά υπήρχαν
 163 φορές που απογοητευόμουν γιατί τα ‘βαζα με τον εαυτό μου, που εγώ δεν πέτυχα
 164 να τα κερδίσω. Μετά, σκεφτόμουν ότι είναι παιδιά (.) και ίσως και στη χώρα
 165 τους μέσα σε μία τάξη τα παιδιά αυτά να λειτουργούσαν αντίστοιχα και όχι
 166 επειδή είναι παιδιά του πολέμου και κουβαλούν αυτό που κουβαλούν μέσα τους.

- 167 EP: Ναι ναι. Αυτοί οι στόχοι που μου λέτε πως θέτατε θεωρείτε ότι δεν
 168 επετεύχθησαν, επετεύχθησαν σε κάποιο βαθμό;
- 169 ΕΚΠ: Σε κάποιο βαθμό. Όχι απ' όλα τα παιδιά. Σε κάποιο βαθμό ναι (...). Εγώ
 170 όμως αξιολογώντας όλο αυτό το κομμάτι θεωρώ ότι θα 'πρεπε να γίνουν
 171 περισσότερα πράγματα, με μία άλλη κατεύθυνση, με κάποιο άλλο υλικό.
- 172 EP: Για τα βιβλία και για το υλικό που χρησιμοποιείτε συμβουλευέστε κάποιο
 173 αναλυτικό πρόγραμμα, ανατρέχετε κάπου;
- 174 ΕΚΠ: Όχι όχι δεν υπάρχει. Είναι τα βιβλία αυτά τα οποία διδάσκονται στα
 175 διαπολιτισμικά σχολεία ή στα σχολεία αυτά της Δυτικής Θράκης με τους
 176 μουσουλμανόπαιδες και όποια οδηγία βρίσκεις μέσα από ΦΕΚ ή μέσα από
 177 ιστοσελίδες άτυπες. Δεν υπάρχει βασικά κατεύθυνση συγκεκριμένη.
- 178 EP: Μάλιστα. Για έναν εκπαιδευτικό που βρίσκεται μέσα στις ΤΥ ΖΕΠ ποια ή
 179 ποιες θεωρείτε πως είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει;
- 180 ΕΚΠ: (...) Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι (...) γίνομαι συναισθηματική πάλι. Εγώ
 181 ήθελα να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους, ήθελα να νιώθουν ότι είμαστε μία
 182 ομάδα, ότι δουλεύουμε μαζί, ότι δουλεύουμε μαζί γιατί (...) θα βοηθούσε τα
 183 παιδιά το να μπορούν να μιλήσουν. Το να ενσωματωθούν θα ήταν αδύνατο.
 184 Νομίζω ότι η προσέγγισή μου αυτή η συναισθηματική ήταν ο μεγαλύτερος
 185 στόχος. Το να νιώσουν τα παιδιά ότι τα αγαπάμε, ότι τα δεχόμαστε, ότι
 186 θέλουμε να τα εντάξουμε στην παρέα μας (...) ε:: να τα κοινωνικοποιήσουμε (...)
 187 δεν ξέρω πόσο εύκολο ήταν. Μάλλον δεν ήταν εύκολο (...) ξέρω ότι δεν ήταν
 188 εύκολο, δεν ξέρω αν επετεύχθη αυτό. Τα παιδάκια αυτά, δυστυχώς, μετά από
 189 τόσους μήνες συνεχίζουν να είναι απομονωμένα. Η επικοινωνία τους με τα άλλα
 190 παιδιά είναι ελάχιστη. Κάποιες μικρές απόπειρες προσέγγισης γίνονταν χωρίς
 191 όμως να έχουνε κάνει παρέες (...) φίλιες (...), χωρίς να αποδέχονται τους Έλληνες,
 192 τα ελληνικά, την Ελλάδα (...)
- 193 EP: Πάνω σε αυτά που μου λέτε, η επικοινωνία η δική σας μαζί τους, η μεταξύ
 194 τους και με τα υπόλοιπα παιδιά ενδεχομένως πώς γινόταν, πώς επιτυγχανόταν
 195 τελικά; Πώς επικοινωνούσατε;
- 196 ΕΚΠ: Ε:: η αγγλική γλώσσα βοηθάει, είναι εργαλείο. Προσπάθησα κάποια
 197 στιγμή να την αποφύγω εντελώς, μιλώντας τους μόνο ελληνικά. Δεν ήταν εύκολο
 198 και δεν προχωρούσαμε στους στόχους μας. Οπότε ξαναγυρίσαμε στα Αγγλικά
 199 και ήταν μία διαδικασία χρήσης της Αγγλικής γλώσσας και των ελληνικών και
 200 της νοηματικής και μιας προσπάθειας να μας πουν τα παιδιά λέξεις δικές τους και

201 να χρησιμοποιήσουμε και λέξεις, εκφράσεις από τη δική τους γλώσσα ε:: και να
202 κάνουμε αυτό τον συγκρητισμό (.) ήταν ωραίο απ' αυτή την άποψη.

203 EP: Συγκρητισμό δηλαδή;

204 ΕΚΠ: Αυτή η ανάμειξη ελληνικών, αγγλικών, νοηματικής, κουρμάντζι, σοράνι,
205 «εμείς δεν το λέμε έτσι, το λέμε έτσι», ήταν ωραία, ήταν μια ωραία πρόσμιξη
206 αυτή. Μόνο με τη χρήση των ελληνικών νομίζω ότι δεν θα μπορούσαμε να το
207 επιτύχουμε.

208 EP: Ναι ναι. Αυτά τα παιδιά πώς αξιολογούνται; Για την παρουσία τους εδώ, για
209 το μάθημα; Τι προβλέπει το νομικό πλαίσιο; Αν υπάρχει. Πώς γίνεται η
210 αξιολόγησή τους και νομικά-τυπικά αλλά και από εσάς την ίδια προσωπικά;

211 ΕΚΠ: Τυπικά, (.) δεν είχαμε καμία ενημέρωση μέχρι πριν δύο τρεις εβδομάδες.

212 Και μάλιστα καθώς πλησιάζαμε στο τέλος, έπρεπε να ξέρουμε με ποιον τρόπο θα
213 αξιολογηθούν αυτά τα παιδιά, αν θα πάρουν ένα είδος βαθμολογίας, αν θα
214 εξεταστούν γραπτώς ή προφορικώς, δεν υπήρχε αυτό το πλαίσιο. Ουσιαστικά θα
215 μπορούσαμε με μία μικρή δοκιμασία και με μία δική μου εισήγηση, μία δική μου
216 αξιολόγηση συνολική, να δώσουμε ε:: να βγάλουμε τα συμπεράσματά μας εν
217 πάση περιπτώσει. Τελικά εδώ δε συνέβη, δεν μπήκαμε καν σε αυτή τη διαδικασία
218 εξαιτίας των απουσιών των παιδιών, που κρίθηκε ανεπαρκής η φοίτησή τους,
219 λόγω των πολλών απουσιών. Όχι μόνο στ μαθήματα αυτά, στα Μαθηματικά, της
220 Γλώσσας, της Μουσικής αλλά και των ελληνικών. Δηλαδή οι απουσίες των
221 παιδιών ήταν πολλές. Συνεπώς από τις απουσίες και μόνο, προέκυψε η
222 αξιολόγησή τους (.) ότι η φοίτησή τους ήταν ανεπαρκής.

223 EP: Ανεξάρτητα από αυτό, πριν δεν είχατε κάποια άλλη ενημέρωση σχετικά με
224 την αξιολόγηση;

225 ΕΚΠ: Όχι, ήμασταν σε αναμονή.

226 EP: Με βαθμούς;

227 ΕΚΠ: Καμία ενημέρωση. Κι όταν φτάσαμε στο σημείο να έχουμε την
228 ενημέρωση, απ' ότι ξέρω, δεν το κάναμε γιατί τα παιδιά διεκόπη η φοίτησή τους
229 λόγω των απουσιών, θα έπρεπε να δώσουν μία προφορική εξέταση με μένα και
230 να κάνω εγώ μία αξιολόγηση και μία μικρή έκθεση για την πορεία των παιδιών.
231 Το οποίο δεν έγινε, δεν προχωρήσαμε καν στη διαδικασία γιατί τα παιδάκια
232 απορρίφθηκαν λόγω απουσιών.

233 EP: Και κατά τη διάρκεια της χρονιάς υπήρχε από μεριά σας κάποια αξιολόγηση
234 τυπική ή άτυπη;

235 ΕΚΠ: Μόνο άτυπη, μόνο άτυπη. Ε:: (..) όταν ήμασταν στις αρχές, για να
236 εντοπίσω το επίπεδό τους, τους έδινα μετά τη διδασκαλία, είχαμε αντίστοιχες
237 ασκησούλες οι οποίες βασίζονταν στο τι κάναμε εκείνη την ημέρα. Ε:: μόνο έτσι
238 (..) άτυπα και νομίζω για:: δική μου βοήθεια.

239 ΕΡ: Θα ήθελα τώρα να μου πείτε λίγο για τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών.
240 Και στο μάθημα και στο υπόλοιπο σχολικό πλαίσιο, στο διάλειμμα, οτιδήποτε.
241 Πώς θα την χαρακτηρίζατε τη συμπεριφορά τους;

242 ΕΚΠ: Τα παιδιά αυτά είναι παιδιά ενός φριχτού πολέμου. Είναι παιδιά με εικόνες
243 και εμπειρίες που εμείς έχουμε ακούσει από τις γιαγιάδες μας και επειδή η
244 καταγωγή μου είναι προσφυγική (.) ξαναέζησα αυτά που μου διηγούνταν τότε η
245 γιαγιά μου και μου φαινόταν (.) υπερβολή. Αυτά τα παιδιά λοιπόν, έχουν
246 περπατήσει χιλιόμετρα (.) , έχοντας σακούλες, λίγο νερό και λίγο φαγητό, έχουν
247 μπει σε αυτές τις πλαστικές βάρκες, έχουν πνιγεί φίλοι τους ίσως , ε:: (.) έχουν
248 φύγει από το σπίτι τους, ζουν σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης στην κυριολεξία
249 εκεί που ζουν. Αντιλαμβάνεστε ότι η ψυχολογία τους, δεν είναι η ψυχολογία των
250 δικών μας παιδιών. (..) Είναι παιδιά με πόνο (.) με πόνο τον οποίον δεν
251 εξωτερικεύουν δεν τον εκφράζουν, υπάρχει μια αξιοπρέπεια και μία περηφάνια
252 που εμένα μου κάνει εντύπωση. Αλλά επειδή ο άλλος μου ο παππούς έλεγε στη
253 μαμά μου «Άστα παιδί μου αυτά, δε θέλω, ας τα ξεχάσουμε», φαντάζομαι ότι ο
254 πόνος είναι τόσο μεγάλος που δεν τα αφήνει να το μοιραστούν ή να το
255 μοιραστούν με εμάς.

256 ΕΡ: Ναι ναι.

257 ΕΚΠ: Ε:: ναι αυτή είναι η εισαγωγή. Μέσα λοιπόν στα πλαίσια αυτά, όταν
258 έρχεται ένα παιδί σε μία τάξη, που δε καταλαβαίνει τι του λέει η καθηγήτριά του,
259 που δεν μπορεί να αντιληφθεί «γιατί μαθαίνω ελληνικά αφού εγώ θα φύγω», που
260 δεν έχει ένα κίνητρο, να μείνει στη χώρα μας, να ζήσει, να ενταχθεί. Γιατί ο
261 στόχος του είναι να πάει στην Ολλανδία, γιατί είναι ο μπαμπάς του στην
262 Ολλανδία και η μαμά του είναι εδώ στην Ελλάδα, γιατί οι συγγενείς της είναι
263 στη Γερμανία και δεν της αρέσει η Ελλάδα. Δεν υπάρχει κίνητρο (.) κανένα από
264 τα παιδιά μας αισθάνομαι ότι δεν αγάπησε την Ελλάδα (.) κανένα. Και το λέω με
265 πόνο, με πόνο ψυχής. Μπορώ να σκεφτώ ένα δύο (..), τα οποία μας αγαπούν και
266 μάλλον θα συνεχίσουν να μένουν εδώ. Ε:: τα υπόλοιπα θέλουν να φύγουν (..).

267 Μέσα στην τάξη λοιπόν, ήταν πάρα πολύ δύσκολο να κρατήσουμε αυτά τα
268 παιδιά, να ελέγξουμε τις συμπεριφορές τους. Εγώ, αν ύψωνα τον τόνο της φωνής

269 μου, αμέσως μετά είχα τρομερές τύψεις γιατί έλεγα «πώς μιλάω σε ένα παιδί που
270 έχει περάσει, αυτά που έχει περάσει». Από την άλλη, υπήρχαν κανόνες. Έπρεπε
271 να σεβαστούνε τους κανόνες μέσα στην τάξη. Ακόμα και την παρουσία τους
272 μέσα στην τάξη, ακόμα και τις φθορές που τυχόν θα προκαλούσαν μέσα στην
273 τάξη.

274 ΕΡ: Μου λέτε πως ήταν δύσκολο να ελέγξετε τη συμπεριφορά τους. Δηλαδή;

275 ΕΚΠ: «Δεν θέλω να κάνω μάθημα», «Ανοίγω την πόρτα και βγαίνω έξω», «Σε
276 φωνάζω να μπεις μέσα και μου κοπανάς την πόρτα», εκρήξεις θυμού, όχι απ' όλα
277 τα παιδιά, από κάποια παιδιά, ανυπακοή στο αν θα παρακολουθήσουμε τώρα, αν
278 θα κάνουμε γλώσσα ή αν θα κάνουμε γυμναστική, ανυπακοή στα μαθήματα τα
279 άλλα, (.) δεν έχουν παρακολουθήσει σχεδόν ποτέ κανένα άλλο μάθημα. (.) Δεν
280 υπήρχε ένα πλαίσιο, μία ποινή εντός εισαγωγικών για τα παιδιά αυτά, που δεν
281 (..) ακολουθούν, όχι σέβονται, του τυπικούς κανόνες μιας τάξης. Όχι τάξης των
282 ελληνόπουλων, της δικής μας τάξης (..)

283 ΕΡ: Άρα γενικά υπήρχε μία αντίδραση;

284 ΕΚΠ: Ναι, υπήρχε μία αντίδραση. Ναι ναι ναι υπήρχε (.) υπήρχε αντίδραση.

285 ΕΡ: Δηλαδή η συμπεριφορά τους χαρακτηριζόταν απ' αυτό μέσα στο μάθημα;

286 ΕΚΠ: Όχι όλες τα φορές. Δεν θέλω να τα αδικήσω. Αλλά νομίζω, ότι στις τρεις
287 ώρες συνεχούς διδασκαλίας ελληνικών, τα παιδιά αυτά θα τρελαίνονταν. Δηλαδή
288 πόσο, πόσο θα ανέχονταν εμένα, να είμαι για τρεις ώρες και α τους μιλάω μόνο
289 για την ελληνική γλώσσα και τις ελληνικές λέξεις και τις ελληνικές προτασούλες
290 (..)

291 ΕΡ: Και στο διάλειμμα; Πώς τα βλέπετε εσείς; Είτε μεταξύ τους είτε με τα άλλα
292 παιδιά; Γενικά η συμπεριφορά τους;

293 ΕΚΠ: Στο διάλειμμα δεν ενσωματώθηκαν ποτέ. Ποτέ δεν ενσωματώθηκαν σε
294 παρέες σε ομάδες. Ποτέ. Ε: δεν θα πω ότι τα ελληνόπουλα δεν τα καλοδέχτηκαν.
295 Εγώ δεν είδα επιθετική συμπεριφορά από τα παιδιά, από τα ελληνάκια μας. Το
296 αντίθετο ίσως. Με κάνα δυο εξαιρέσεις που άκουσα για κάποιους (.) αλλά ήταν
297 τόσο ελάχιστο, που δεν αξίζει καν να το αναφέρουμε. Ήταν παιδιά
298 γκετοποιημένα 298 ακόμα και στο σχολείο. Έκαναν παρέα μεταξύ τους,
απομονώνονταν στη μία

299 γωνιά του προαυλίου (..) ίσως ο αθλητισμός, κάποια παιχνίδια ποδοσφαίρου ή
300 μπάσκετ να τα έβαζε λίγο σε μία συνεννόηση με τα άλλα παιδιά, αλλά νομίζω ότι
301 δεν επετεύχθη αυτό.

302 EP: Ναι. Η συμπεριφορά τους όμως στο διάλειμμα ή με τα άλλα παιδιά ή η
303 στάση τους θα χαρακτηριζόταν απ' αυτό που μου λέτε ως γκετοποίηση;
304 ΕΚΠ: Ναι, δεν υπήρχε καμία προσπάθεια να ενταχθούν σε μία παρέα ελλήνων.
305 Δεν το προσπαθούσαν καν (.). Εδώ χρειάζεται μία άλλη ερμηνεία ψυχολογική
306 ίσως, που εγώ δεν μπορεί να τη δώσω. Ακόμα κι ένα κοριτσάκι, γλυκύτατο, το
307 οποίο όταν ήρθα μου είπαν ότι είναι τόσο κοινωνικό κι έχει κάνει παρέες, εγώ
308 δεν το είδα αυτό. Δεν το είδα (.), ήταν ένα επίπεδο παραπάνω από τα υπόλοιπα
309 αλλά δεν έκανε τελικά καμία φίλη. Ενώ θα μπορούσε, καμία φίλη.
310 EP: Μου είπατε πριν, πως και οι εθνικότητες και οι γλώσσες είναι διαφορετικές.
311 Όλη αυτή η ανομοιογένεια πώς πιστεύετε ότι επηρεάζει τη διαδικασία του
312 μαθήματος; Κι αν την επηρεάζει.
313 ΕΚΠ: Νομίζω ότι είναι η ηλικιακή ανομοιογένεια κυρίως. Όχι η γλωσσική, όχι η
314 εθνική, όχι η φυλετική. Γιατί το 'χουμε δει και σε τάξεις με ελληνάκια, που
315 υπάρχουν παιδάκια από την Ινδία, παιδάκια από την Αλβανία, από τη
316 Βουλγαρία, από τη Ρουμανία, δεν νομίζω ότι δημιουργείται αυτό το πρόβλημα.
317 Για μένα, έχει να κάνει με την ηλικιακή διαφορά. Όταν έχεις ένα
318 δεκαπεντάχρονο σοβαρό, ο οποίος θέλει να παρακολουθήσει, δεν θέλει να
319 παρακολουθήσει, δεν σου δημιουργεί κανένα πρόβλημα. Κι έχεις το
320 δωδεκάχρονο, ο οποίος δεν μπορεί να καθίσει ένα λεπτό κι ενοχλεί και το
321 δεκαπεντάχρονο ο οποίος θέλει την ησυχία του, δεν θέλει απαραίτητα να
322 παρακολουθήσει. Αλλά γίνεται ενοχλητικός ο μικρός. Και υπάρχει αυτό το
323 χάσμα των τριών χρόνων. Που είναι τριών εφηβικών χρόνων. Δεν είναι απλό. Για
324 μένα είναι το ηλικιακό κομμάτι το πιο δύσκολο(.) Το ηλικιακό κομμάτι όμως,
325 επίσης εξομαλύνεται από τα δεκαπέντε-δεκαέξι και μετά. Γιατί ο
326 δεκαπεντάχρονος, ο δεκαεξάχρονος και ο δεκαεφτάχρονος, μπορούν να
327 συνυπάρξουν πολύ πιο εύκολα. Ο δωδεκάχρονος με το δεκαπεντάχρονο δε θα
328 μπορούσαν. Ε:: αυτό εκτιμώ, χωρίς να ξέρω. Νομίζω ότι γενικότερα, η ηλικία
329 αυτών των παιδιών ήταν ένας ανασταλτικός παράγοντας.
330 EP: Ναι, ναι.
331 EP: Κι επειδή έχω και παιδιά, παιδιά κοντά στην ηλικία τους, το βλέπω κι από τα
332 δικά μου. Βλέπω τις συμπεριφορές του γιου μου. Βλέπω τις συμπεριφορές του
333 και στο σχολείο αν θες. Είναι διαφορετικό (.), είναι διαφορετικό. Είναι
334 διαφορετική η ωριμότητα του δεκαπεντάχρονου απ' αυτή του δωδεκάχρονου.

335 EP: Η οικογένεια αυτών των παιδιών; Εσείς έχετε κάποια επικοινωνία μαζί τους;
 336 Γενικά θεωρείτε πως παίζει κάποιο ρόλο στο πως είναι αυτά τα παιδιά, στη
 337 συμπεριφορά τους, στην απόδοσή τους, σε οτιδήποτε; Ποιος είναι ο ρόλος της
 338 οικογένειας;

339 ΕΚΠ: Δεν έχω γνωρίσει προσωπικά κανένα γονιό (.). Θα έλεγα όμως ότι υπάρχει
 340 ο οικογενειακός δεσμός στα δικά μου παιδιά. Είναι παιδιά που οι οικογένειές
 341 τους είναι κοντά τους. Είναι υποστηρικτικές (.). Είναι καλά παιδιά και είναι
 342 παιδιά που έχουν τουλάχιστον το οικογενειακό πλαίσιο όσο μπορεί να το έχουν
 343 στις συνθήκες που ζουν. Με κάνα δυο εξαιρέσεις απ' αυτά που έχω ακούσει, ναί
 344 αντιλαμβάνομαι και συμπεριφορές λόγω έλλειψης μητέρας ή λόγω έλλειψης
 345 πατέρα. Γιατί είναι και χωρισμένες οικογένειες πολλές. Παρ' όλα αυτά, εγώ
 346 βλέπω ότι οι οικογένειες των παιδιών που έρχονται στο σχολείο είναι
 347 υποστηρικτικές. Και πώς δε θα ήταν άλλωστε. Γι αυτό τα στέλνουν τα παιδιά στο
 348 σχολείο.

349 EP: Εσείς δηλαδή δεν έχετε καμία επικοινωνία μαζί τους;

350 ΕΚΠ: Όχι και είναι εντυπωσιακό το εξής. Ότι με κάποια θεματάκια
 351 συμπεριφοράς μιας μαθήτριας, επεδίωξε η διευθύντρια του σχολείου να πάει στις
 352 εγκαταστάσεις του [...] και να ενημερώσει τους γονείς και παρουσιάστηκαν μόνο
 353 τρεις (.) τρεις μαμάδες, τρεις γονείς, όχι τρία ζευγάρια, τρεις γονείς. Δύο
 354 μαμαμάδες και μία μητέρα. Η μητέρα του κοριτσιού. Δεν υπήρχε αυτή η
 355 επικοινωνία (.) με εμάς, με το σχολείο. Φαντάζομαι ότι στη δομή του [...] θα
 356 υπάρχουν οι άνθρωποι εκείνοι, οι θεσμοί, πάλι εντός εισαγωγικών, οι οποίοι θα
 357 έχουνε μια επικοινωνία με αυτούς τους ανθρώπους. Εμείς, δεν είχαμε καμία.
 358 Ούτε επικοινωνία τηλεφωνική. Υπήρχε πάντα ένας ενδιάμεσος αν θέλαμε να
 359 μεταφέρουμε κάτι, υπήρχε η κυρία, η οποία ήταν υπεύθυνη, συντονίστρια
 360 εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά, οπότε η επικοινωνία μας γινόταν μέσω αυτής
 361 της κυρίας.

362 EP: Η επικοινωνία μαζί της ήταν σε τι επίπεδο; Με τι συχνότητα; Πότε
 363 επικοινωνούσατε μαζί της δηλαδή, σε ποιες περιστάσεις;

364 ΕΚΠ: Στην αρχή ήταν πολύ συχνή επικοινωνία γιατί δεν ήξερα πώς να
 365 διαχειριστώ ακόμα και τον τρόπο διδασκαλίας. Είναι μία εξαιρετική κυρία, η
 366 οποία ήρθε και στο σχολείο, μίλησε και με τα παιδιά, ε:: και συμφωνήσαμε σε
 367 αυτό. Ότι ο στόχος μας είναι αυτός, τα παιδιά αυτά να νιώσουν όμορφα, να
 368 κοινωνικοποιηθούν, να νιώθουν καλοδεχόμενα. Ε:: σε αυτό το επίπεδο (.) μόνο.

369 EP: Αχά. Η δική σας συνολική αποτίμηση για αυτήν την εμπειρία αλλά και ως
370 προς το κομμάτι του θεσμού των TY ZEP ποια είναι;

371 ΕΚΠ: Αντικειμενικά μιλώντας, είναι μία δύσκολη διδακτική διαδικασία η
372 οποία πρέπει να οργανωθεί καλύτερα. Πρέπει να ενταχθούν κι άλλα μαθήματα.
373 Πρέπει τα μαθηματικά και τα Αγγλικά, τουλάχιστον αυτά τα δύο μαθήματα, να
374 ενταχθούν όπως είχαμε με το κομμάτι της γλώσσας. Πρέπει να υπάρχει ένα
375 πλαίσιο πιο σοβαρό. Να κινούμαστε μέσα σε ένα πλαίσιο που θα γνωρίζουμε,
376 πώς γίνεται η αξιολόγηση, να μπαίνουν απουσίες (...). Συναισθηματικά μία πολύ
377 όμορφη εμπειρία, που θα 'θελα να την ξαναζήσω παρ' ότι νιώθω ότι με κούρασε.
378 Αλλά (...) με ολοκλήρωσε σαν άνθρωπο σαν μητέρα (συγκινημένη) (...). Ναι θα
379 μου λείψει, θα μου λείψουν αυτά, (...) γιατί δεν ξέρω τι θα κάνουν. Δεν είναι στην
380 Ελλάδα (...) , δεν είναι οι οικογένειές τους όπως θα 'πρεπε να είναι και νομίζω ότι
381 θα κουβαλάω την έννοια τους (...) ναι

382 EP: Κάποια σχόλια σχετικά με το θεσμό των TY ZEP; Είτε κάποιες προτάσεις,
383 κάποια σχόλια, είτε κάποιες επισημάνσεις;

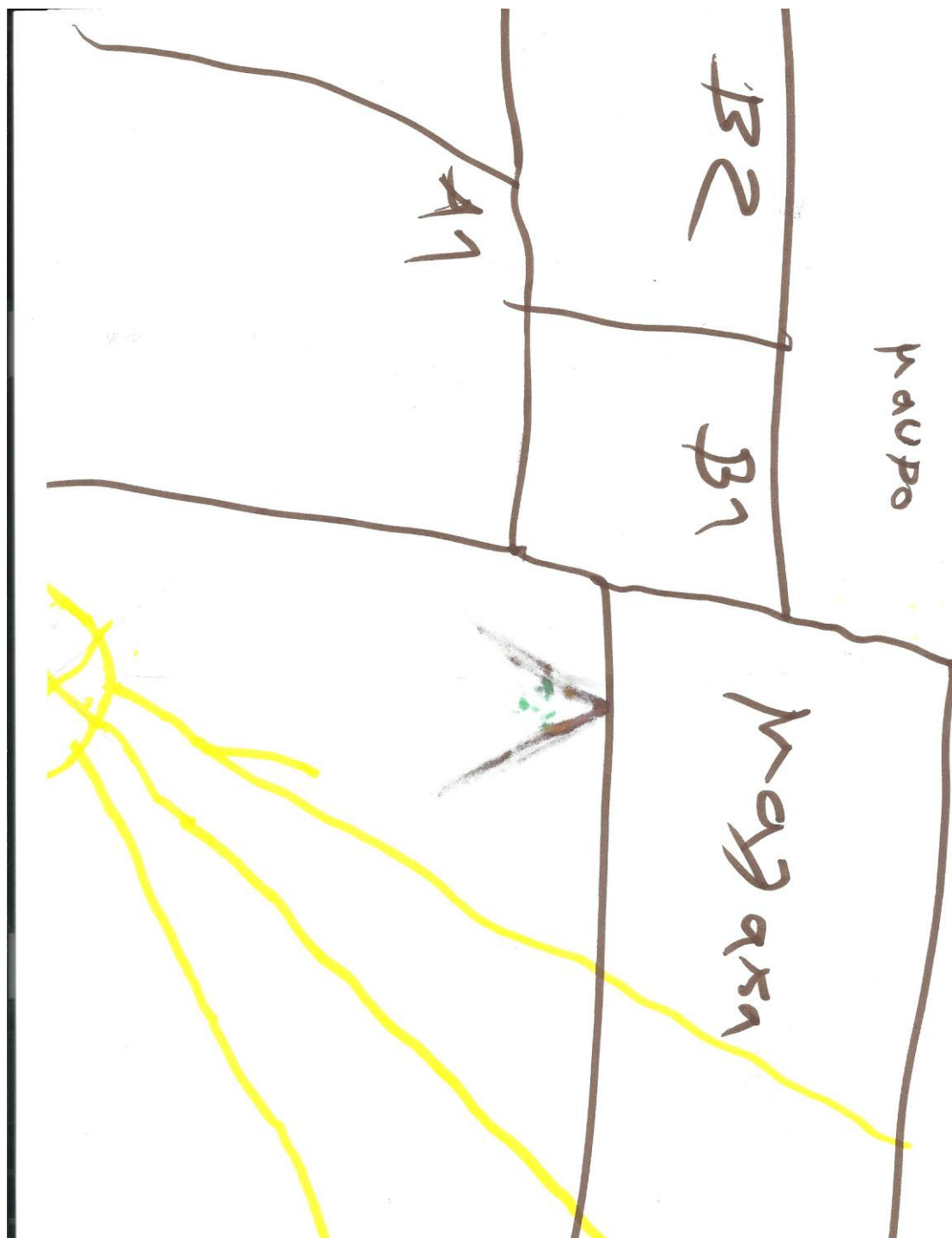
384 ΕΚΠ: Νομίζω (...) συντονισμός. Συντονισμός, ενημέρωση, επικοινωνία. Είχαμε
385 μόνο μία ενημέρωση στην οποία παρουσιάστηκαν συνάδελφοι, οι οποίοι έκαναν
386 σε power point τα επιτεύγματά τους σε τάξεις, όπως για παράδειγμα ότι
387 κατάφεραν να διδάξουν στα παιδιά την «Ιθάκη». Εμένα μου φάνηκε αστείο. Ε::
388 θα 'πρεπε να υπάρχει συντονισμός, πληροφόρηση, σεμινάρια. Νομίζω ότι όλοι οι
389 συνάδελφοι είμαστε διατεθειμένοι να τα παρακολουθήσουμε με πολλή χαρά.
390 Αλλά όχι με τη διαδικασία του εξωραϊσμού. «Πόσο ωραίο είναι αυτό που
391 συμβαίνει», «πόσο εύκολα τα παιδιά μας μαθαίνουν τον Σεφέρη και τον
392 Καβάφη». Για μένα είναι αδιανόητο αυτό. Είναι σε μία άλλη σφαίρα, όχι (...),
393 εκτός πραγματικότητας. Νομίζω ότι εάν οργανωθεί καλύτερα κι αν υπάρχει αυτό,
394 να υπάρχουν σύμβουλοι οι οποίοι σε καλούν σε ενημερώνουν, να υπάρχουν
395 σεμινάρια. Έχει πάρα πολύ ενδιαφέρον και βλέπω ότι υπάρχει διάθεση από
396 συναδέλφους να το κάνουν. Εγώ πάλι θα μιλήσω για συναισθηματικό φορτίο, δεν
397 ξέρω, δεν είναι σωστό, αλλά και μόνο ο συναισθηματικός δεσμός που
398 αναπτύσσει με αυτά τα παιδιά σε κάνει να θες να τα βοηθήσεις περισσότερο.
399 Δεν ξέρω όσο περισσότερο μπορείς. Άρα ναι. Οργάνωση και συντονισμός.
400 Άνωθεν.

401 EP: Από μένα αυτά. Θέλετε εσείς να προσθέσετε κάτι άλλο; Κάποιο σχόλιο,
402 κάποια σκέψη;

- 403 ΕΚΠ: Μια μεγάλη αγωνία έχω πια. Τίποτα άλλο (..) και αγάπη (.) πολύ μεγάλη
404 αγάπη γι αυτά τα παιδιά. Μου κάνει εντύπωση που το λέω, αλλά τα αγαπώ και τα
405 νοιάζομαι. Θέλω να είναι καλά (..) όπου κι αν είναι. Κι ας είναι και στη Γερμανία
406 (γέλια) και στην Ολλανδία αρκεί να είναι ευτυχισμένα (.) αυτό.
407 ΕΡ: Ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.
408 ΕΚΠ: Κι εγώ ευχαριστώ.

Παράρτημα 3 - Σχέδια των μαθητών

Σχέδιο του Μπ



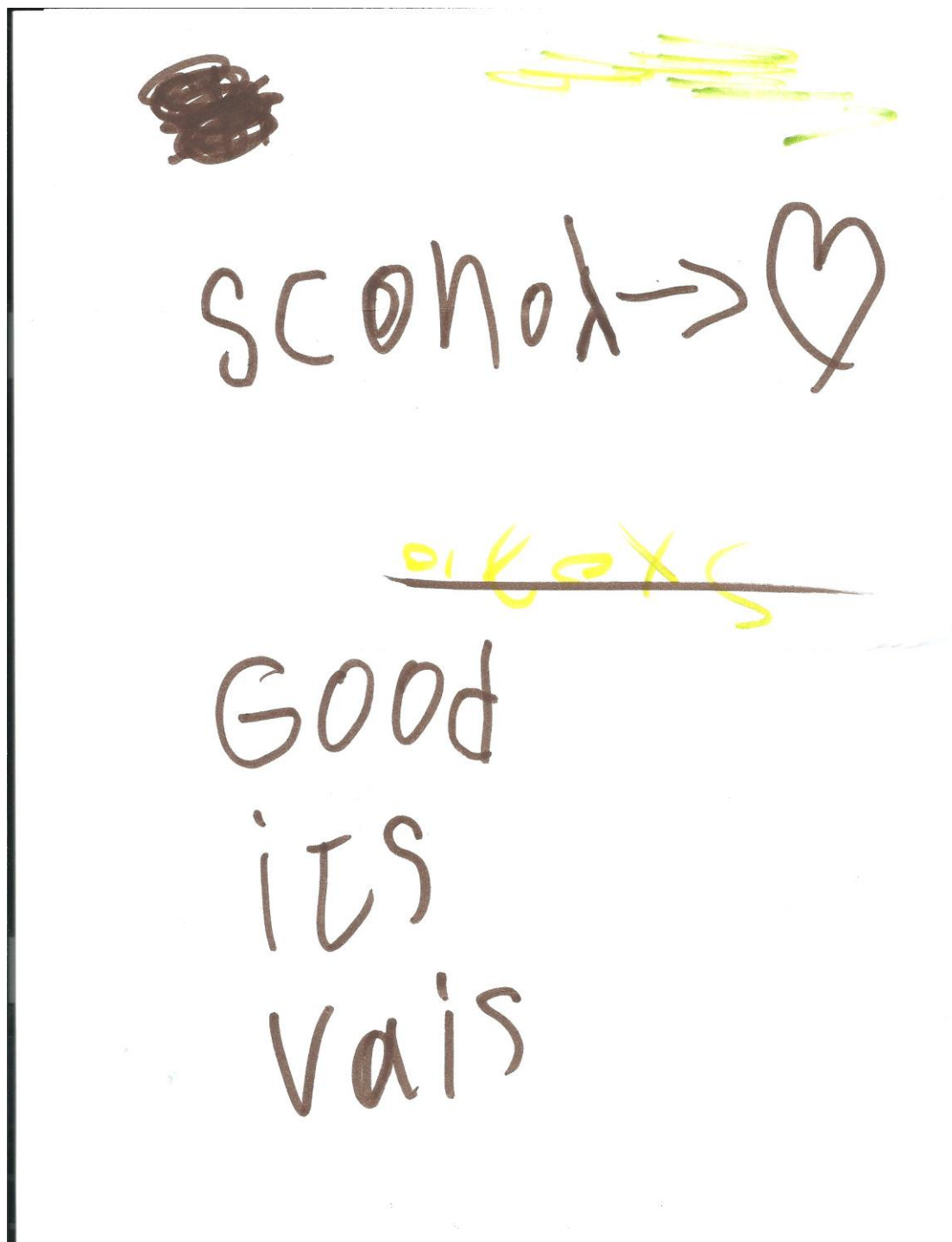
Σχέδιο 1 του Σακ



Σχέδιο 2 του Σακ



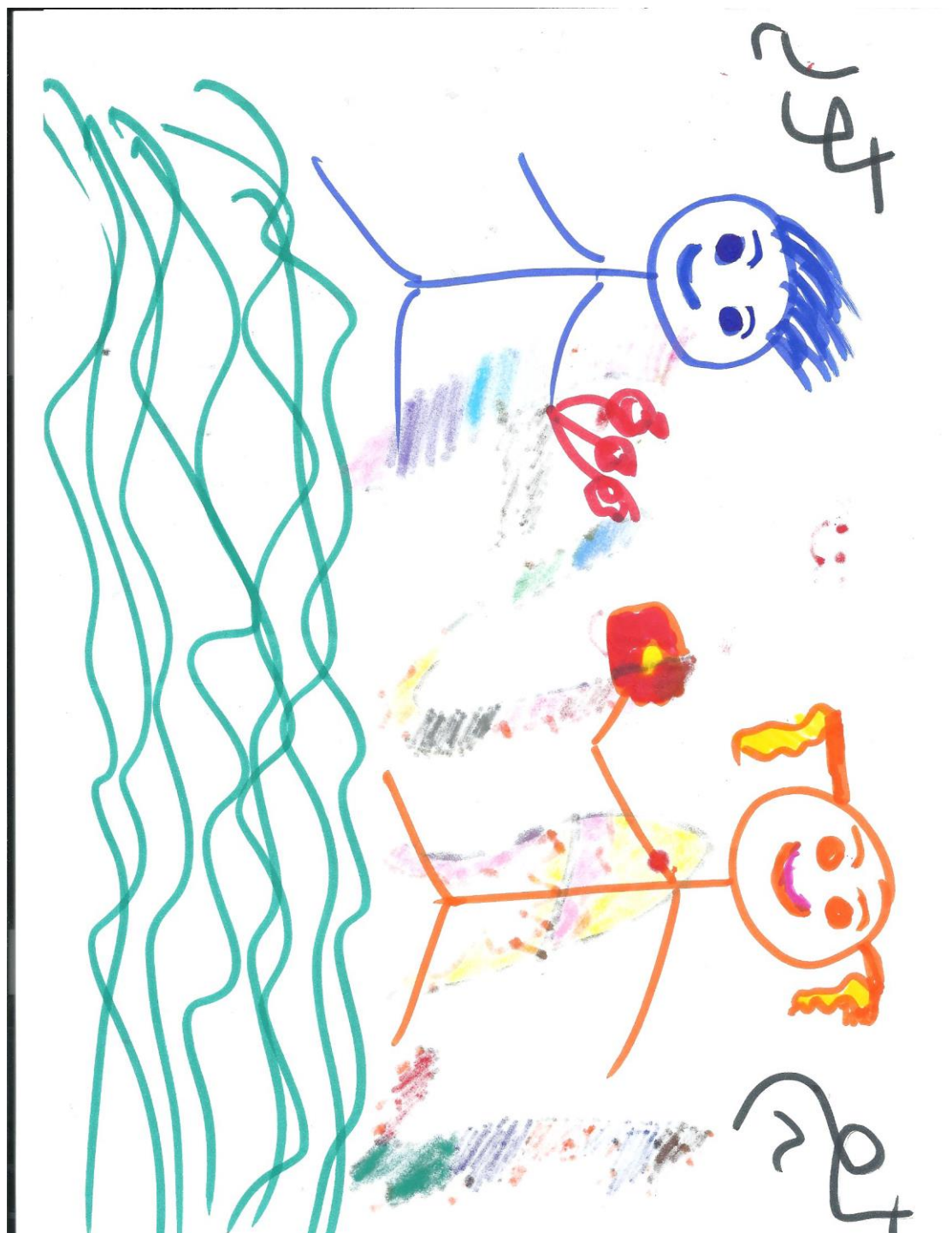
Σχέδιο 3 του Σακ



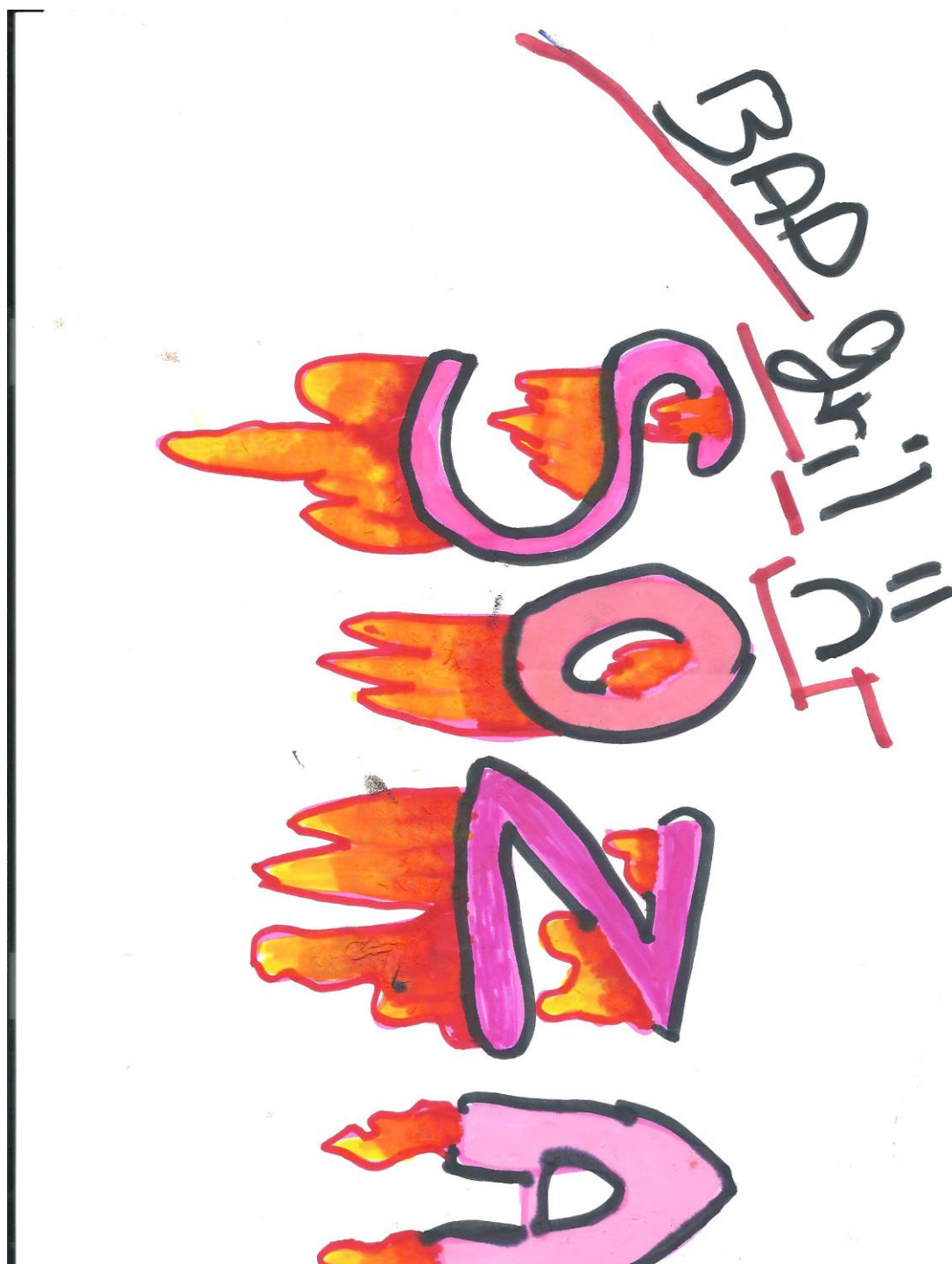
Σχέδιο της Λαβ (μία πλευρά)



Σχέδιο της Λαβ (δεύτερη πλευρά)



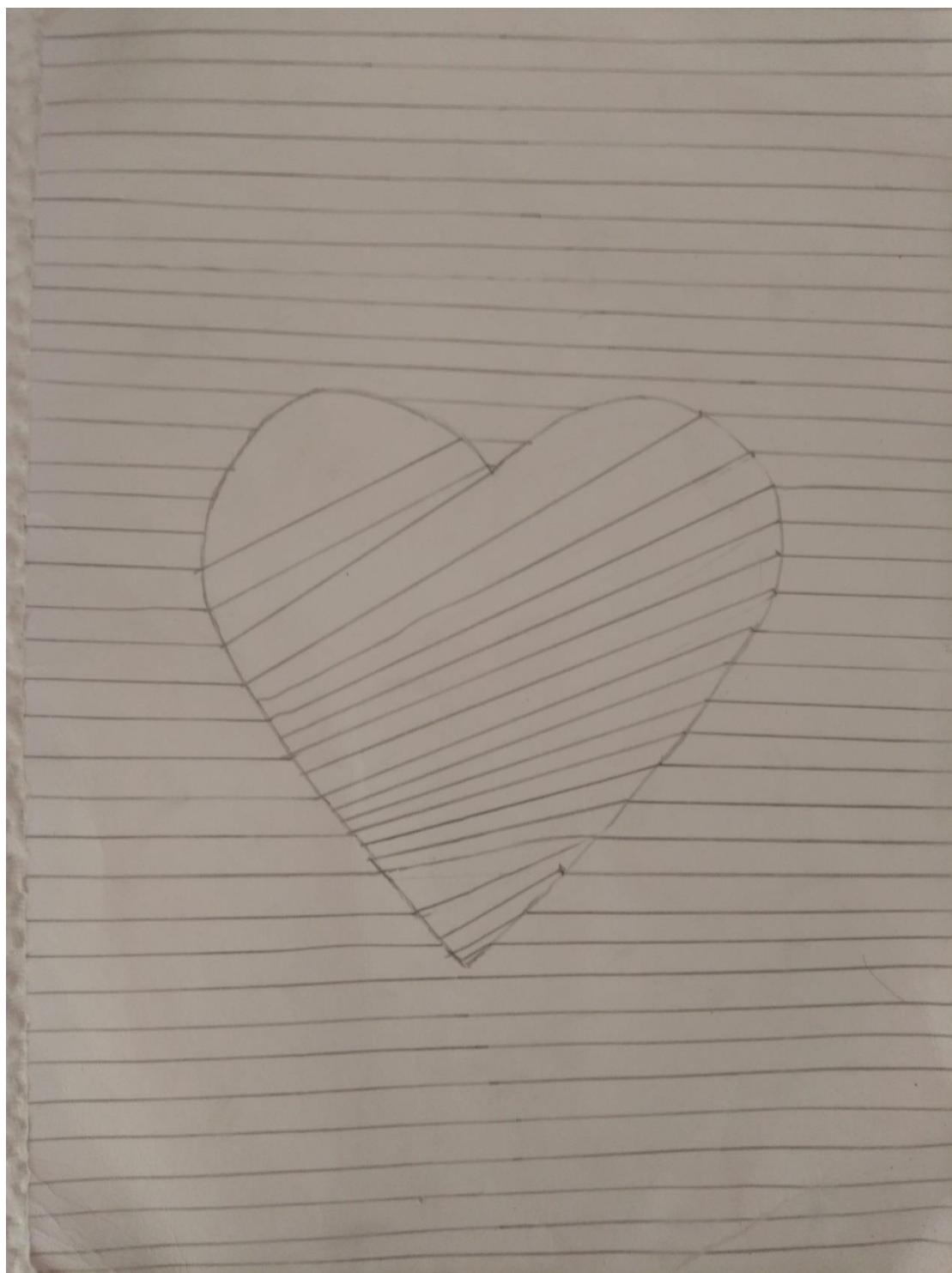
Σχέδιο της Σωζ



Σχέδιο της Σιβ



Σχέδιο του Ιμπ



Σχέδιο της Σιλ

