



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών

Γλωσσική εκπαίδευση και εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας

από πρόσφυγες μαθητές σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας

Παιδαγωγικά ζητήματα και διδακτικές προτάσεις

Διδακτορική Διατριβή

Χριστιάννα Θεολογίτου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ευγενία Μαγουλά

Αθήνα 2023

**Γλωσσική εκπαίδευση και εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας
από πρόσφυγες μαθητές σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας**
Παιδαγωγικά ζητήματα και διδακτικές προτάσεις

Διδακτορική Διατριβή

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

| | | |
|---------------------|---------------------|--------------------|
| Ευγενία Μαγουλά | Ευδοκία Καραβά | Θωμάς Μπαμπάλης |
| Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α. | Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α. | Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α. |

Αθήνα 2023

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσε για μένα τη δεύτερη ουσιαστική εμπειρία μου στην έρευνα, που ήρθε ως συνέχεια της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Αποτελεί ένα μεγάλο, αλλά και δύσκολο, ταυτόχρονα, εγχείρημα με πολλές ώρες μελέτης, συστηματικής δουλειάς, αλλά μεγάλης ανταμοιβής ως προς την εμπειρία και τη γνώση. Συνοδοιπόρος μου ήταν η επιβλέπουσα κυρία Ευγενία Μαγουλά, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α., η οποία μου έδωσε όλες τις κατευθυντήριες γραμμές για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής. Την ευχαριστώ από καρδιάς για την πολύτιμη βοήθειά της και την υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής, καθώς και για τη συμμετοχή μας σε συνέδρια με κοινές μας μελέτες.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α. κυρία Ευδοκία Καραβά, η οποία, ως μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, ανέλαβε να με καθοδηγήσει στον τομέα της έρευνας που αφορούσε την αγγλική γλώσσα, ενώ με βοήθησε στη σύνταξη της μελέτης, καθώς μου έδωσε πολύτιμες κατευθύνσεις και συμβουλές όσον αφορά στην επεξεργασία των δεδομένων, αλλά και γενικότερα στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης μου.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τον Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. και Καθηγητή Παιδαγωγικής κύριο Θωμά Μπαμπάλη, ο οποίος συνέβαλε ουσιαστικά στη μελέτη μου, με την καθοδήγησή του στους άξονες της παιδαγωγικής προσέγγισης και της μεθοδολογίας της έρευνας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους και όλες τους/τις συναδέλφους, εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και δασκάλες σε Τάξεις Υποδοχής, οι οποίοι/οποίες δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα μέσω της συνέντευξης που μου παραχώρησαν, και ιδιαίτερα τις εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας που δέχθηκαν να παρακολουθήσω το μάθημα των

αγγλικών στην Ε΄ και τη Στ΄ τάξη, συμπληρώνοντας παράλληλα και τη φόρμα παρακολούθησης.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την αναπληρώτρια προϊσταμένη του Τμήματος Εκδόσεως Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών, κυρία Ευγενία Σαράντη, η οποία με βοήθησε στην επιμέλεια της διατριβής και μου έδωσε πολύτιμες κατευθύνσεις και συμβουλές.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην εξέταση της μελέτης αυτής και στην παρουσίασή της.

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» οφείλω στην οικογένειά μου και στους φίλους μου που ήταν και είναι δίπλα μου σε κάθε μου βήμα. Τους ευχαριστώ που με στήριξαν ψυχολογικά, και με βοήθησαν οικονομικά προκειμένου να καταφέρω να ολοκληρώσω την παρούσα διδακτορική διατριβή.

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Ευχαριστίες..... | 3 |
| Συνοτομογραφίες..... | 9 |
| Περίληψη..... | 10 |
| Abstract | 12 |
| Εισαγωγή..... | 14 |
| Κεφάλαιο Πρώτο..... | 20 |
| Παρουσίαση του θέματος..... | 20 |
| 1.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας..... | 20 |
| 1.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης..... | 24 |
| 1.3 Ωφελούμενο κοινό από την έρευνα..... | 29 |
| Κεφάλαιο Δεύτερο | 30 |
| Προσφυγική κρίση στην Ευρώπη και την Ελλάδα κατά τα έτη 2015-2020 και εκπαιδευτική πολιτική | 30 |
| 2.1 Εισαγωγή..... | 30 |
| 2.2 Εννοιολογικό πλαίσιο της μετανάστευσης..... | 30 |
| 2.2.1 Μετανάστευση - μετανάστης | 30 |
| 2.2.3 Προσφυγιά - πρόσφυγας..... | 33 |
| 2.3 Το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη και την Ελλάδα..... | 35 |
| 2.4 Η ελληνική κοινωνία στο επίκεντρο της προσφυγικής κρίσης | 38 |
| 2.5 Ένταξη και ενσωμάτωση των προσφύγων στη χώρα υποδοχής..... | 43 |
| 2.6 Δράσεις της UNICEF για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων | 49 |
| 2.7 Εκπαιδευτικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες προσφύγων μαθητών | 52 |
| 2.8 Το ιστορικό πλαίσιο του θεσμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... | 56 |
| 2.9 Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών | 59 |
| 2.10 Προγράμματα στον ελληνικό χώρο..... | 61 |
| 2.11 Επίλογος..... | 64 |
| Κεφάλαιο Τρίτο..... | 65 |
| Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικά μοντέλα για τους πρόσφυγες μαθητές | 65 |
| 3.1 Εισαγωγή..... | 65 |
| 3.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για το προσφυγικό ζήτημα..... | 65 |
| 3.3 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην Ελλάδα για τους Μουσουλμάνους της Θράκης και τους Αθίγγανους..... | 68 |
| 3.4 Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση των προσφύγων | 71 |
| 3.4 Πολιτικές διαχείρισης της ετερογένειας: από το αφομοιωτικό στο διαπολιτισμικό μοντέλο | 74 |
| 3.4.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης | 75 |
| 3.4.2 Το μοντέλο της ένταξης..... | 76 |
| 3.4.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο | 76 |
| 3.4.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο | 77 |

| | |
|--|-----|
| 3.5 Η διαπολιτισμική προσέγγιση | 77 |
| 3.6 Η προσφυγική κρίση και η λειτουργία των ΔΥΕΠ | 82 |
| 3.7 Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης..... | 89 |
| 3.8 Πρόσφατες μελέτες όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα | 90 |
| 3.9 Γλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα για τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές δημοτικού. Η θέση της Αγγλικής ως τρίτης γλώσσας για τους πρόσφυγες..... | 93 |
| 3.10 Επίλογος | 101 |
| Κεφάλαιο Τέταρτο | 102 |
| Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Εκμάθησης των Ξένων Γλωσσών | 102 |
| 4.1 Εισαγωγή..... | 102 |
| 4.2 Διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα..... | 104 |
| 4.3 Τα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της Αγγλικής στο Δημοτικό Σχολείο | 106 |
| 4.3.1 Το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση | 107 |
| 4.3.2 Το Νέο Σχολείο και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Ξένων Γλωσσών | 108 |
| 4.4 ΠΕΑΠ - Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία..... | 111 |
| 4.5 Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες..... | 114 |
| 4.6 Το Ενιαίο Πρόγραμμα Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) για το 2011-2016..... | 123 |
| 4.7 Οι αλλαγές στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) και η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από πρόσφυγες μαθητές | 128 |
| 4.7.1 Εκπαιδευτικές πλατφόρμες..... | 129 |
| 4.7.2 Δείκτες γλωσσικής επάρκειας | 130 |
| 4.7.3 Βασικές αρχές του ΕΠΣ-ΞΓ | 133 |
| 4.8 Σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας..... | 135 |
| 4.9 Διαφοροποιημένη διδασκαλία..... | 140 |
| 4.10 Η παιδαγωγική του Cummins για «τα κείμενα ταυτότητας» | 142 |
| 4.11 Πρακτικές για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως τρίτης γλώσσας στην πολιτισμικά και γλωσσολογικά διαφοροποιημένη τάξη | 146 |
| 4.12 Επίλογος | 149 |
| Κεφάλαιο Πέμπτο..... | 151 |
| Σχολική τάξη | 151 |
| 5.1 Εισαγωγή..... | 151 |
| 5.2 Προσδιορισμός εννοιών: παράμετροι που προσδιορίζουν τη σχολική τάξη, το κλίμα, οι σχέσεις/αλληλεπίδραση..... | 152 |
| 5.2.1 Οι σχέσεις (ή η αλληλεπίδραση) εκπαιδευτικού και μαθητών | 153 |
| 5.2.2 Οι σχέσεις (ή η αλληλεπίδραση) μεταξύ των μαθητών..... | 154 |
| 5.2.3 Οι σχέσεις δασκάλου και γονέων | 155 |
| 5.3 Το κλίμα της τάξης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα | 158 |
| 5.4 Το κλίμα της τάξης στην ενταξιακή εκπαίδευση | 160 |

| | |
|---|-----|
| 5.5 Σύνοψη - ερευνητικά θέματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση..... | 161 |
| Κεφάλαιο Έκτο..... | 162 |
| Μεθοδολογία της έρευνας | 162 |
| 6.1 Εισαγωγή..... | 162 |
| 6.2 Στόχος της παρούσας μελέτης..... | 162 |
| 6.3 Ερευνητικά ερωτήματα | 163 |
| 6.4 Το είδος της έρευνας | 166 |
| 6.5 Γενικός Σχεδιασμός της Μελέτης..... | 178 |
| 6.5.1 Ζητήματα δεοντολογίας | 182 |
| 6.6 Συμμετέχοντες και ερευνητική διαδικασία | 183 |
| 6.7 Ερευνητικά εργαλεία | 185 |
| 6.7.1 Ημερολόγιο παρατήρησης..... | 187 |
| 6.7.2 Φόρμα παρακολούθησης..... | 188 |
| 6.7.2 Συνεντεύξεις..... | 192 |
| 6.8 Φάσεις συλλογής δεδομένων..... | 194 |
| 6.9 Ανάλυση των δεδομένων..... | 194 |
| 6.10 Σύνοψη - συμπεράσματα της ενότητας | 199 |
| Κεφάλαιο Έβδομο | 200 |
| Αποτελέσματα των προγραμμάτων παρακολούθησης των τάξεων στις οποίες φοιτούν πρόσφυγες μαθητές | 200 |
| 7.1 Εισαγωγή..... | 200 |
| 7.2 Συμμετοχική παρατήρηση | 200 |
| 7.3 Ανάλυση των προγραμμάτων παρακολούθησης..... | 201 |
| 7.3.1 Τα είδη των δραστηριοτήτων | 202 |
| 7.3.2 Επιλογές εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση της τάξης | 204 |
| 7.3.3 Μαθησιακά προϊόντα των δραστηριοτήτων που παρατηρήσαμε..... | 204 |
| 7.3.4 Ο ρυθμός του μαθήματος | 205 |
| 7.3.5 Η ανάθεση της εργασίας για το σπίτι | 206 |
| 7.4 Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης..... | 206 |
| 7.5 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων..... | 214 |
| Κεφάλαιο Όγδοο | 234 |
| Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία με Τάξεις Υποδοχής για πρόσφυγες μαθητές | 234 |
| 8.1 Ποιοτική συνέντευξη (συνέντευξη σε βάθος) | 234 |
| 8.2 Ανάλυση περιεχομένου | 234 |
| 8.3 Οι συνεντεύξεις..... | 236 |
| 8.4 Αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων..... | 240 |
| 8.4.1 Αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων | 240 |

| | |
|---|-----|
| 8.4.2 Αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των δασκάλων στις Τάξεις Υποδοχής | 247 |
| 8.4.3 Αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας | 258 |
| 8.5 Επίλογος | 275 |
| Κεφάλαιο Ένατο..... | 277 |
| Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις | 277 |
| 9.1 Συνεντεύξεις | 277 |
| 9.1.1 Συνεντεύξεις Διευθυντών των σχολικών μονάδων | 277 |
| 9.1.2 Συνεντεύξεις δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής..... | 280 |
| 9.1.3 Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας..... | 285 |
| 9.2 Φόρμα παρακολούθησης..... | 293 |
| 9.3 Γενικά συμπεράσματα | 300 |
| 9.4 Διδακτικές προτάσεις | 307 |
| 9.5 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική..... | 311 |
| 9.6 Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης..... | 313 |
| 9.6.1 Αποτελέσματα και συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα της επιστήμης | 316 |
| Βιβλιογραφία..... | 318 |
| Ελληνόγλωσση: | 318 |
| Ξενόγλωσση: | 329 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι..... | 338 |
| Φόρμα παρακολούθησης..... | 338 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ | 343 |
| Ερωτήσεις για τις δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής..... | 343 |
| Ερωτήσεις για τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων..... | 346 |
| Ερωτήσεις για τις εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας..... | 347 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ | 349 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV | 351 |
| Συνεντεύξεις των δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής..... | 351 |
| Συνεντεύξεις των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων..... | 362 |
| Συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας | 386 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V | 447 |
| Αναλυτικό σχέδιο έρευνας | 447 |

Συντομογραφίες

| | |
|----------|---|
| ΑΜεΑ | Άτομα με Ειδικές Ανάγκες |
| ΔΟΜ | Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης |
| ΔΥΕΠ | Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων |
| ΕΑΕΠ | Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα |
| ΕΕ | Ευρωπαϊκή Ένωση |
| ΕΚΚΕ | Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών |
| ΕΚΠΑ | Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών |
| ΕΟΚΕ | Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης |
| ΕΠΑΛ | Επαγγελματικό Λύκειο |
| ΕΠΕΑΕΚ | Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης |
| ΕΠΣ - ΞΓ | Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών |
| ΖΕΠ | Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας |
| ΗΠΑ | Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής |
| ΙΕΚ | Ιδρύματα Επαγγελματικής Κατάρτισης |
| ΙΕΠ | Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής |
| ΙΜΕΠΟ | Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής |
| ΚΕΓ | Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας |
| ΚΠΓ | Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας |
| ΚΦΠ | Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων |
| ΜΚΟ | Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις |
| ΟΗΕ | Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών |
| ΠΕΑΠ | Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία |
| ΠΕΜ | Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων |
| ΣΕΠ | Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων |
| ΤΥ | Τάξεις Υποδοχής |
| ΥΠΑΙΘΑ | Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού |
| ΦΕΚ | Φύλλο Εφημερίδος Κυβερνήσεως |
| CEFR | Common European Framework of Reference for Languages |
| CLT | Communicative Language Teaching |
| COS-R | Classroom Observation Scales - Revised |
| DI | Differentiated Instruction |
| EACEA | Education, Audiovisual and Culture Executive Agency |
| EFL | English as a Foreign Language |
| ELT | English Language Teaching |
| EYL | English for Young Learners |
| ICT | Information and Communication Technology |
| IFLC | Integrated Foreign Language Curriculum |
| INRP | Institute National de Recherche Pédagogique |
| L2 | Second Language |
| L3 | Third Language |
| NCAC | National Center on Assessing the General Curriculum |
| OECD | Organization for Economic Co-operation and Development |
| SPSS | Statistical Package for the Social Sciences |
| TEFL | Teaching English as a Foreign Language |
| TOC | Target-Oriented Curriculum |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| UNHCR | United Nations High Commissioner for Refugees |
| UNICEF | United Nations International Children's Emergency Fund |

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, δίνεται έμφαση στην εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν ευπαθείς ομάδες, όπως πληθυσμούς μεταναστευτικούς και προσφυγικούς, προγραμμάτων που έχουν ως στόχο την εκπαίδευση τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών στη χώρα μας συνυπολογίζεται το γεγονός ότι οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί εκλαμβάνονται αρχικά ως προσωρινοί, λόγω της θέσης της Ελλάδας ως βασικού άξονα για το πέρασμα και τη διάχυση των προσφύγων προς την Ευρώπη. Όσον αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση, αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν είναι η κύρια εκπαιδευτική ανάγκη, ενώ, αντίθετα, η εκμάθηση μιας παγκοσμίως αποδεκτής γλώσσας, όπως είναι η αγγλική, θεωρείται σημαντικότερη.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας συνιστά εφόδιο για τη διαδικασία ένταξης των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και για τη συμπερίληψη στο κοινωνικό σύνολο. Το γεγονός ότι πολλοί από τους μετανάστες/πρόσφυγες έχουν συχνά βασική γνώση της αγγλικής γλώσσας, και καθόλου της ελληνικής, ανάγει τα αγγλικά σε «γλωσσική γέφυρα» για να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, καθώς τα αγγλικά είναι μια γλώσσα που τη γνωρίζουν πολλοί στην Ελλάδα (Gkaintartzi et al, 2015). Ένα δεύτερο στοιχείο είναι το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών ενδεχομένως να συνεχίσει το ταξίδι του προς άλλες χώρες, κυρίως της Βορείου Ευρώπης, άρα η γνώση των αγγλικών αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εφόδιο για να μπορέσουν να ενταχθούν στις νέες πατρίδες τους (Gropas & Triandafyllidou, 2011).

Για τους πρόσφυγες σημαντικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία υποδοχής είναι η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων, τα στερεότυπα, οι θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφορές, η έλλειψη κατανόησης και η αρνητική στάση του γηγενούς πληθυσμού. Ειδικότερα, υπόκεινται σε διακρίσεις σχετικά με τις εργασιακές συνθήκες και αντιμετωπίζουν αντίξοες συνθήκες στέγασης και διαβίωσης, την καχυποψία και την επιφυλακτικότητα της τοπικής κοινωνίας και την άρνηση συμμετοχής στα κοινά (Φακιολάς, 2007).

Στην παρούσα μελέτη σκοπός είναι η διερεύνηση του πλαισίου διδασκαλίας και εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Θα μας απασχολήσουν τόσο παιδαγωγικά ζητήματα όσο και θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης και της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας. Τα παιδαγωγικά ζητήματα σχετίζονται με τις παιδαγωγικές μεθόδους/τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς και τη στήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την πολιτεία, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα επιμόρφωσης που μπορεί να υπάρχουν, παρεμβάσεις, δράσεις κ.λπ.

Ως προς τις προτάσεις που αναμένεται να γίνουν, θα σχετίζονται με τον τρόπο βελτίωσης της διδακτικής εμπειρίας, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και το πώς θα πρέπει να σχεδιαστεί το πρόγραμμα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε αυτό το μαθησιακό πλαίσιο (χώροι, εποπτικά μέσα, αξιολόγηση κ.λπ.). Τα ευρήματα της έρευνας θεωρούμε ότι θα προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας στον αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, λόγω του ότι προσφέρει υλικό για ένα νέο πεδίο, όπως είναι αυτό της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές. Παράλληλα, τα ευρήματα είναι χρήσιμα και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρατηρήσαμε την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών, τη γλώσσα επικοινωνίας εκπαιδευτικού - μαθητών, την αλληλεπίδραση των προσφύγων μαθητών. Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από τα νέα δεδομένα, καθώς ομάδες ανθρώπων μετακινούνται μαζικά και δημιουργούν νέες συνθήκες στην εκπαίδευση, αφού αναζητούν μόνιμη εγκατάσταση και προέρχονται από ποικίλες εθνότητες, με διαφορετικό επίπεδο αλφαριθμητισμού, διαφορετική νοοτροπία και γλώσσα.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, πρόσφυγες μαθητές, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, πολυγλωσσία, Αγγλική Γλώσσα, Ευρωπαϊκή πολιτική για την πολυγλωσσία, παιδαγωγικές μέθοδοι, εκπαιδευτικό υλικό, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συμπερίληψη αλλόγλωσσων μαθητών

Abstract

In recent years, in Greece, as in most European countries, great emphasis has been placed on the implementation of programmes for vulnerable groups, such as immigrant and refugee populations, programmes which aim to educate both children and adults. During the planning and the implementation of these programmes in our country it is taken into account the fact that immigrant populations are taken initially as temporary, due to the fact that Greece is the main axis for the passage and diffusion of refugees to Europe. As far as language education is concerned, this means that learning the Greek language is not their main educational need, while, on the contrary, learning a universally accepted language, such as English, it is considered more important.

At this point, it should be mentioned that learning English is an asset for the process of refugees' integration into the educational system, as well as for their inclusion in society. The fact that many of the immigrants/refugees often have basic knowledge of English, and not at all of Greek, elevates English to a “language bridge” to bring children closer to school and teachers, as English is a well known language across Greece (Gkaintartzi et al, 2015). A second element is the fact that a large number of foreigners may continue their journey to other countries, especially in Northern Europe, so knowledge of English is a particularly important asset that enables them to integrate in their new homelands (Gropas & Triandafyllidou, 2011).

For refugees, important obstacles that hamper their efforts to integrate into the host society are the lack of language skills, stereotypes, religious and cultural differences, lack of understanding and negative attitudes of the elderly population. In particular, they are subject to discrimination regarding working conditions, negative housing and living conditions, the suspicion and reticence of the local society and the refusal to participate in public life (Fakiolas, 2007).

The aim of this study is to investigate the teaching and learning framework of English language by refugee students attending primary schools in Athens. We will be concerned with both pedagogical issues and issues of Greek as a second and English as a third language teaching. Pedagogical issues are related to the pedagogical

methods/techniques used by teachers, the content of the programme, as well as the support that teachers receive from the state, such as for example training programmes that may exist, interventions, actions etc.

As for the suggestions that are expected to be made, they will focus on improving teaching experience and content of the teaching material, and finally, how the English language teaching programme should be designed in this learning context (places, visual aids, assessment etc.). We believe that the findings of the research will provide educational material for teaching English as a third language to the foreign language learner population. It should be mentioned that the research is particularly important because it offers material for a new field, such as that of teaching English to refugee students. At the same time, the findings are also useful for teacher training. We observed the classroom during the teaching of English, the language of teacher-student communication, and the interaction of refugee students. The necessity of the research arises from the new data, as groups of people move en masse and create new conditions in education, as they seek permanent settlement, come from various nationalities, with different level of literacy, different mentality and language.

KEYWORDS: English language learning, refugee students, Primary Education, multilingual education, English Language, European policy on multilingualism, pedagogical methods, educational material, teacher training, inclusion of foreign language learners

Εισαγωγή

Η Ελλάδα λόγω της γεωγραφικής της θέσης αποτελεί χώρα μαζικής υποδοχής μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση των προσφυγικών ροών, ως συνέπεια της εμπόλεμης κατάστασης που επικρατεί στη Συρία, αλλά και στην ευρύτερη περιοχή της Μέσης Ανατολής. Η κρίση στη Συρία, απόρροια του εμφυλίου πολέμου που μαίνεται στην ευρύτερη περιοχή, θεωρείται ότι έχει προκαλέσει το μεγαλύτερο προσφυγικό κύμα που έχει καταγραφεί στη σύγχρονη εποχή. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο πληθυσμιακό ποσοστό αποτελείται από παιδιά και νέους πρόσφυγες, οι οποίοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σπίτι τους για να μπορέσουν να ξαναχτίσουν τη ζωή τους σε ένα ασφαλές κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, χωρίς να γνωρίζουν αν θα είναι στο μέλλον δυνατόν να επιστρέψουν. Συγκεκριμένα, μέσα από καταγραφές διεθνών οργανισμών και αναφορές της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, ο αριθμός των Σύριων προσφύγων που μετακινήθηκε στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού του 2015 ανήλθε σε 190.000, ενώ ο αριθμός των προσφύγων που αιτήθηκε την παροχή ασύλου στην Ελλάδα σε 98.000. Στην πορεία ο αριθμός των προσφυγικών ροών μειώθηκε, αλλά παρέμεινε σταθερά σε υψηλά επίπεδα. Ειδικότερα, έως τον Απρίλιο του 2016 έφτασαν στην ελληνική επικράτεια 179.585 μετανάστες και πρόσφυγες, ενώ έως τον Μάιο του 2017 13.914 (ΔΟΜ, 2017).

Συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση των προσφύγων στη χώρα υποδοχής είναι μια δυναμική διαδικασία που παρουσιάζει σημαντικά εμπόδια και εμφανίζει δυσκολίες. Αποτελεί διαδικασία η οποία συνεχώς διαμορφώνεται, μεταβάλλεται και λαμβάνει διαφορετικό νόημα. Για τους πρόσφυγες σημαντικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία υποδοχής είναι η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων, τα στερεότυπα, οι θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφορές, η έλλειψη κατανόησης και η αρνητική στάση του γηγενούς πληθυσμού. Ειδικότερα, υπόκεινται σε διακρίσεις σχετικά με τις εργασιακές συνθήκες, τις αρνητικές συνθήκες στέγασης και διαβίωσης, την καχυποψία και την επιφυλακτικότητα της τοπικής κοινωνίας και την άρνηση συμμετοχής στα κοινά (Φακιολάς, 2007). Στην υπό μελέτη περίπτωση η ραγδαία αύξηση της εισροής προσφύγων την τελευταία πενταετία έχει μετατρέψει το συγκεκριμένο ζήτημα της ένταξής τους σε μείζον κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό

θέμα. Αν μάλιστα συνυπολογιστεί η όξυνση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που επέφερε η οικονομική κρίση και η ραγδαία αύξηση της ανεργίας, παρατηρείται η ανάπτυξη αμυντικών μηχανισμών και μηχανισμών αντίδρασης απέναντι στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Συνεπώς, δημιουργείται η αίσθηση της απειλής, του φόβου και της ξενοφοβίας (Τσιάκαλος, 2000).

Η παρούσα διατριβή έχει ως στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, για την εκμάθηση της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας από πρόσφυγες μαθητές. Κρίθηκε αναγκαία η εκπόνηση της ανά χείρας διατριβής ένεκα του βιβλιογραφικού κενού, που εντοπίστηκε κατά τη διάρκεια της πρόδρομης μελέτης που διενεργήθηκε για την εύρεση του τελικού θέματος της διατριβής. Ακριβώς αυτό το κενό ευελπιστεί να καλύψει η παρούσα διατριβή.

Προκειμένου να υλοποιηθεί με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο η ερευνητική διαδικασία, προκρίθηκε η χρησιμοποίηση των κάτωθι ερευνητικών εργαλείων: α) ημερολόγιο παρατήρησης, β) φόρμα παρακολούθησης, και γ) συνεντεύξεις. Ο πληθυσμός δείγμα στο ημερολόγιο και τη φόρμα παρακολούθησης ήταν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας σε σχολικές μονάδες Α/βάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Αττικής, ενώ στις συνεντεύξεις, πέραν των προαναφερθέντων, συμμετείχαν και οι Διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, αλλά και ένας μικρός αριθμός δασκάλων που υπηρετούσαν σε Τάξεις Υποδοχής αλλόγλωσσων μαθητών.

Η παρούσα μελέτη διαρθρώνεται ως εξής:

Στο 1^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το πλαίσιο διδασκαλίας και εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Θα μας απασχολήσουν τόσο παιδαγωγικά ζητήματα όσο και θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης και της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας. Τα παιδαγωγικά ζητήματα σχετίζονται με τις παιδαγωγικές μεθόδους/τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, με το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς και με τη στήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την πολιτεία, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα επιμόρφωσης που μπορεί να υπάρχουν, παρεμβάσεις, δράσεις κ.λπ.

Στο 2^ο Κεφάλαιο πραγματοποιείται η επισκόπηση της σχετικής με το υπό μελέτη θέμα βιβλιογραφίας. Μέσα από την παρουσίαση ορισμένων μελετών και εμπειρικών ερευνών σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο, γίνεται προσπάθεια να φανεί η άποψη των ερευνητών όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας που σχεδιάζονται, με βάση τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που έχει αλλάξει, με βάση τις νέες ηθικές αρχές που δημιουργεί το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Θα δοθεί έμφαση στις σχετικές έννοιες και θα εξεταστεί πώς αναπτύσσονται οι σχετικές πολιτικές ως προς την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, στο παρόν κεφάλαιο επιχειρούμε να καταγράψουμε καλές πρακτικές από χώρες του εξωτερικού, ώστε να γνωρίζουμε το τι γίνεται στην πράξη και τι αποτελέσματα έφεραν.

Στο 3^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα μελέτη. Παρουσιάζουμε τις πολιτικές που έχουν διαμορφωθεί στην Ελλάδα σε σχέση με το προσφυγικό ζήτημα. Στη συνέχεια, εξετάζουμε πώς εξελίχθηκε η εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της μετανάστευσης. Τέλος, γίνεται συζήτηση για το κατά πόσο η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική υιοθέτησε τα διάφορα διεθνή μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και το αν διαχρονικά ακολουθείται το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στο 4^ο Κεφάλαιο εξετάζουμε το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείται από το 2020 στις σχολικές μονάδες για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και ειδικότερα για την αγγλική γλώσσα, η οποία αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας διατριβής:

- α) Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής σε Παιδική ηλικία (συντομογραφία ΠΕΑΠ και αφορά στα παιδιά Α΄ και Β΄ Δημοτικού),
- β) Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών - Ξένων Γλωσσών (συντομογραφία ΕΠΣ-ΞΓ και αφορά στα παιδιά από Γ΄ Δημοτικού μέχρι και Γ΄ Γυμνασίου).

Στο 5^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η αλλαγή στο κλίμα και την κουλτούρα του ελληνικού σχολείου, το οποίο έως τώρα είχε μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Δεν είναι μια εύκολη ούτε μια ταχέως υλοποιήσιμη υπόθεση, καθώς η αλλαγή του κλίματος χρειάζεται επίμονη προσπάθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου έτσι ώστε σταδιακά να δημιουργηθούν εκείνες οι συμπεριφορές οι οποίες θα δίνουν

βάση στον σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην ισότητα των ευκαιριών (Πασιαρδής, 2004).

Στο 6^ο Κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης και παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων.

Στο 7^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Παρουσιάζονται στοιχεία που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση ποσοστών και συχνοτήτων στις διάφορες ερωτήσεις της φόρμας παρακολούθησης, καθώς και στοιχεία που προέκυψαν από την επαγωγική στατιστική ανάλυση με τη χρήση των κατάλληλων τεστ. Πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις στην τάξη προκειμένου να ληφθούν δεδομένα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές και τις προτιμώμενες εκπαιδευτικές πρακτικές τους.

Στο 8^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των δασκάλων που υπηρετούν σε Τάξεις Υποδοχής, των Διευθυντών σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Αφού ολοκληρώθηκαν οι παρατηρήσεις, ακολούθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Έτσι, ο συνδυασμός ποικίλων ερευνητικών εργαλείων (ημερολόγιο, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις) επέτρεψε στην ερευνήτρια να ελέγξει εάν είχαν δώσει αληθινές πληροφορίες σχετικά με τη στάση τους απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές και τις πρακτικές τους στην τάξη.

Στο 9^ο Κεφάλαιο ολοκληρώνονται και παρουσιάζονται τα συνολικά συμπεράσματα και οι διδακτικές προτάσεις της παρούσας μελέτης βάσει των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων από τη φόρμα παρακολούθησης και των αποτελεσμάτων των ημιδομημένων συνεντεύξεων από τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών.

Η απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων αποτελεί θεμέλιο λίθο προκειμένου η μάθηση να βοηθήσει την είσοδο των προσφύγων στην απασχόληση και την κοινωνική ένταξη, ενώ η εκμάθηση των ξένων γλωσσών στη χώρα υποδοχής αποτελεί δράση ζωτικής

σημασίας για τους υπηκόους των τρίτων χωρών. Τα προγράμματα εκμάθησης γλωσσών θα πρέπει να παρέχονται όσο το δυνατόν γρηγορότερα μετά την άφιξη των προσφύγων, προσαρμοσμένα στις γλωσσικές ανάγκες του ατόμου, ενώ η εκμάθηση ξένων γλωσσών θα πρέπει να συνδυάζεται με την απόκτηση και άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, προκειμένου να δοθεί στους πρόσφυγες η δυνατότητα να αποκτήσουν εργασιακή εμπειρία. Επιπλέον, καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια για να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια. Το σχέδιο δράσης αναφέρει χαρακτηριστικά την αναγκαιότητα εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την προέλευση και το υπόβαθρό τους, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν προκειμένου να ενισχύσουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών και να συμβάλουν στην αμοιβαία κατανόηση στο πλαίσιο των κοινωνιών υποδοχής. Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι είναι σημαντική μια ολόπλευρη ενσωμάτωση η οποία θα περιλαμβάνει με τη χρήση της γλώσσας την επιτυχημένη είσοδο στην αγορά εργασίας, αλλά και την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία με την ενεργή συμμετοχή. Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συμπερίληψη μέσα από μια σειρά καλλιτεχνικών και αθλητικών δραστηριοτήτων. Σε αυτό σημαντική είναι η πολιτιστική και αθλητική δράση από οργανώσεις οι οποίες ανέλαβαν δράσεις στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση δημιούργησε νόμους και δράσεις οι οποίες προστατεύουν τους πολίτες αυτούς από διακρίσεις, ρατσισμό και ξενοφοβία προωθώντας τη συνεργασία ανάμεσα στα όργανα και τα κράτη-μέλη προκειμένου να εφαρμοστούν καλύτερα οι πολιτικές της, έτσι ώστε να επιτευχθεί κατάλληλη και αποτελεσματική συμπερίληψη.

Κλείνοντας το εισαγωγικό σημείωμα της παρούσας διατριβής θα πρέπει να επισημάνουμε πως αυτή θα έχει πετύχει τον αρχικό στόχο εάν συνεισφέρει στην αποκρυστάλλωση από πλευράς εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας των εκπαιδευτικών πρακτικών που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των προσφύγων μαθητών. Ταυτόχρονα, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να αναλάβουν πρωτοβουλίες και οι Διευθυντές σχολικών μονάδων που φιλοξενούν πρόσφυγες μαθητές, ώστε να υλοποιηθούν πολιτισμικές εκδηλώσεις που να φέρνουν κοντά πολλές κουλτούρες ως στοιχείο επικοινωνίας ανάμεσα σε λαούς, προκειμένου να ενισχύσουν τον σχολικό δημοκρατικό πολιτισμό ούτως ώστε όλα τα μέλη της

σχολικής κοινότητας να είναι ευπρόσδεκτα και να παρέχεται ποιοτική εκπαίδευση σε όλους.

Κεφάλαιο Πρώτο

Παρουσίαση του θέματος

1.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Στις σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες, που είναι σε μεγάλο βαθμό πολυπολιτισμικές εξαιτίας των μεταναστευτικών ή προσφυγικών ροών, παραμένει καίριο το ζήτημα της εκπαίδευσης του μεταναστευτικού/προσφυγικού πληθυσμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας σύγχρονης, ανεπτυγμένης πολιτείας οφείλει να παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προς ιδιαίτερες ή ευπαθείς ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες/πρόσφυγες. Παράλληλα, ένας από τους στόχους της παιδείας προς τους γηγενείς μαθητές θα πρέπει να είναι η έμπρακτη αποδοχή των ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ο σεβασμός των δικών τους αρχών και αξιών. Καθώς όμως οι κοινωνικές αντιλήψεις δεν αλλάζουν εύκολα, η εκπαίδευση αποκτά καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή τους, η οποία απαιτεί συστηματικές και πολύπλευρες δράσεις. Τα παιδιά και οι νέοι έχουν τη δυνατότητα να γίνουν φορείς σύγχρονων αντιλήψεων ευκολότερα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία, οι οποίοι συνήθως εμφανίζονται πιο δύσκαμπτοι στο ζήτημα αυτό.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι, στην παρούσα διατριβή, η έρευνα έχει γίνει στην Αθήνα λόγω του ότι στην πρωτεύουσα αφενός διαμένει μεγάλος αριθμός προσφύγων, και αφετέρου καταγράφεται σημαντικός αριθμός διαπολιτισμικών σχολείων και σχολικών μονάδων που έχουν Τάξεις Υποδοχής για προσφυγόπουλα. Ως προς το όφελος της συγκεκριμένης έρευνας πρέπει να ειπωθεί ότι οι μαθητές από διάφορες χώρες θα μπορούν να βιώσουν κατάλληλη μάθηση, αντί να βαριούνται ή να απογοητεύονται από την έκθεσή τους σε ακατάλληλο ή μη επαρκές εκπαιδευτικό υλικό για το επίπεδό τους.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι, όταν συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες ανάλογες με τα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά τους και βασισμένες στο πολιτιστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, όλοι οι μαθητές έχουν τις ευκαιρίες να

προχωρήσουν στις σπουδές τους και να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις ατομικές τους δυνατότητες.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων έχει το πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής μιας χώρας. Η πολιτική της κοινωνικής ένταξης υποστηρίζει την ένταξη της μειονοτικής ομάδας – εν προκειμένω των προσφύγων – στους ευρύτερους κοινωνικούς θεσμούς του τόπου διαμονής, ενώ παράλληλα μεριμνά για τη διατήρηση της ταυτότητας και των ιδιαίτερων πολιτισμικών καταβολών των μελών της (Ζαϊμάκης, 2002). Με τον τρόπο αυτό, η πολιτική της ένταξης «προωθεί την ισότιμη πρόσβαση της μειονότητας στις ευκαιρίες για εργασία, εκπαίδευση, υγεία, κοινωνική φροντίδα και κατανάλωση, και την άρση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων σε βάρος της» (Ζαϊμάκης, 2002: 151). Τα μοντέλα κοινωνικής ενσωμάτωσης που υιοθετήθηκαν για τους μετανάστες σε διάφορες χώρες ενέχουν περισσότερο τον χαρακτήρα της αφομοίωσης κι όχι της ένταξης, υπονομεύοντας την αληθινή κοινωνική σύμπνοια. Το αφομοιωτικό μοντέλο έχει ως στόχευση την εξάλειψη της διαφορετικότητας των νεοεισερχόμενων και την αποκλειστική επικράτηση του κυρίαρχου πολιτισμικού προσανατολισμού (Παπαδοπούλου, 2007: 14). Αντίθετα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο της ένταξης επιτρέπει τη συνένωση και την ανασύνθεση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών όλων των μελών της κοινότητας, χωρίς την πειθαναγκαστική ομογενοποίησή τους, με στόχο την κοινωνική συνοχή (Παπαδοπούλου, 2007: 14).

Τα τελευταία χρόνια, στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, δίνεται μεγάλη έμφαση στην εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν ευπαθείς ομάδες – όπως οι πρόσφυγες –, προγραμμάτων τα οποία έχουν ως στόχο την εκπαίδευση τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων, στο πλαίσιο της διάβιου μάθησης (Μουζάκης, 2006). Όμως θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι προσφυγικοί πληθυσμοί στην Ελλάδα είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση, λόγω του ότι η Ελλάδα είναι ο βασικός άξονας για το πέρασμα και τη διάχυση των προσφύγων προς την Ευρώπη, κάτι που προκαλεί κατά περιόδους μεγάλη συγκέντρωση προσφύγων. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν είναι η κύρια εκπαιδευτική τους προτεραιότητα/ανάγκη, ενώ αντίθετα η εκμάθηση μιας παγκοσμίως αποδεκτής γλώσσας, όπως είναι τα αγγλικά, θεωρείται σημαντικότερη. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης των προσφύγων, η εκμάθηση των αγγλικών φαίνεται να «ανταγωνίζεται» την εκμάθηση των ελληνικών, ενώ συνήθως στους πληθυσμούς

αυτούς τα αγγλικά αποτελούν τρίτη γλώσσα (L3) (βλ. Αναστασίου, 2014). Για το λόγο αυτό, παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν περιορισμένες έρευνες για την εκμάθηση της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας. Επιπλέον, τα αγγλικά είναι μια γλώσσα που χαρακτηρίζεται ως «lingua franca», δηλαδή μια παγκόσμια γλώσσα που χρησιμοποιείται ευρέως για την επικοινωνία ανθρώπων που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες (Jenkins, 2013).

Οι πρόσφυγες μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων κι εντάσσονται σταδιακά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν εκπαιδευτική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυναμική, την οποία οι εκπαιδευτικοί φορείς θα πρέπει να μελετήσουν συστηματικά αξιοποιώντας προγενέστερες έρευνες για άλλες ομάδες (Ρομά, Πομάκους κ.ά.) και χρησιμοποιώντας βιβλιογραφικά δεδομένα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ΔΥΕΠ είναι εκπαιδευτικές δομές που λειτουργούν στο πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής. Μέσα στις δομές φιλοξενίας και ένταξης των προσφύγων υπάρχουν και λειτουργίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των προσφύγων, είτε αφορά τα παιδιά είτε τους ενήλικες, με τις ανάλογες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προγράμματα (Μακρή, 2017).

Εξάλλου, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι ένα εφόδιο που ενισχύει τη διαδικασία για την ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στο κοινωνικό σύνολο. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο είναι το γεγονός ότι οι πρόσφυγες δεν γνωρίζουν ελληνικά, ενώ πολλοί έχουν μια βασική γνώση της αγγλικής γλώσσας. Έτσι, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μπορεί να γίνει μια γέφυρα για να έρθουν τα προσφυγόπουλα πιο κοντά στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό, καθώς τα αγγλικά είναι μια γλώσσα που τη γνωρίζουν πολλοί στην Ελλάδα (Gkaintartzi et al, 2015). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα· απλώς η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μπορεί να είναι ένα πρώτο βήμα για να έρθουν πιο κοντά στην τάξη. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών ενδεχομένως να συνεχίσει το ταξίδι του προς άλλες χώρες, κυρίως της Βορείου Ευρώπης, άρα η γνώση των αγγλικών αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εφόδιο για να μπορέσουν να ενταχθούν στις νέες πατρίδες τους (Gropas & Triandafyllidou, 2011).

Σημαντική παράμετρος της παρούσας διατριβής είναι η διενέργεια μέχρι τώρα περιορισμένων σχετικών μελετών στην Ελλάδα ως προς το πλαίσιο που γίνεται η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία πρόσφατη μελέτη, αυτή της Mitits (2018) που έγινε στη Θράκη, εξετάζει το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σημειώνει ότι το ελληνικό κράτος δεν κατανοεί πλήρως τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ το εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν είναι φιλικό για τον μαθητή που δεν έχει την ελληνική γλώσσα ως μητρική και δυσχεραίνει τον τρόπο εκπαίδευσης του αλλοδαπού μαθητή. Εκεί επισημαίνεται ότι είναι περιορισμένες σχετικές μελέτες που να αφορούν την ελληνική πραγματικότητα. Επομένως, κρίνεται επιστημονικά απαραίτητο κι αναγκαίο, αφού ληφθούν υπόψη παράλληλες μελέτες σε άλλες χώρες, να γίνουν έρευνες πεδίου και σε αυτή την ομάδα. Οι μελέτες θα πρέπει να γίνουν άμεσα, ώστε να αντιμετωπιστούν έγκαιρα οι δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας που οφείλονται στο ότι αγνοούμε αν ο απώτερος στόχος των μεταναστών/προσφύγων είναι να μείνουν εδώ, να φύγουν σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα ή να επιστρέψουν στις πατρίδες τους.

Στην παρούσα μελέτη σκοπός είναι η διερεύνηση του πλαισίου διδασκαλίας και εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Θα μας απασχολήσουν τόσο παιδαγωγικά ζητήματα όσο και θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης και της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας. Τα παιδαγωγικά ζητήματα σχετίζονται με τις παιδαγωγικές μεθόδους/τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς και τη στήριξη που λαμβάνουν από την πολιτεία, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα επιμόρφωσης που μπορεί να υπάρχουν, παρεμβάσεις, δράσεις κ.λπ.

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (εφεξής ΕΠΣ-ΞΓ), σε συνάρτηση με το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (εφεξής ΠΕΑΠ), υλοποιούν ένα σημαντικό μέρος της νέας ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής της πολιτείας, η οποία ανταποκρίνεται στις καινούριες προκλήσεις που προκύπτουν από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εφεξής Ε.Ε.) και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014-2020) για την προώθηση της πολυγλωσσίας και της πολλαπλογλωσσίας των νέων που ζουν και σπουδάζουν στην Ελλάδα. Το νέο πρόγραμμα σπουδών αναμένεται ότι θα έχει επωφελές αποτέλεσμα

για τους μαθητικούς πληθυσμούς στα ελληνικά δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Όταν δημιουργήθηκε για τον Έλληνα χρήστη της γλώσσας, σκοπό είχε να ανταποκριθεί στις δικές του εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν υπήρχε ιδιαίτερη πρόβλεψη για τον νέο μαθητικό πληθυσμό που έχει μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ τέθηκε επίσημα σε εφαρμογή από το 2016.

Ως προς τις προτάσεις που αναμένεται να γίνουν, θα σχετίζονται με τον τρόπο βελτίωσης της διδακτικής εμπειρίας, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και το πώς θα πρέπει να σχεδιαστεί το πρόγραμμα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε αυτό το μαθησιακό πλαίσιο (χώροι, εποπτικά μέσα, αξιολόγηση κ.λπ.). Τα ευρήματα της έρευνας θεωρούμε ότι θα προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας στον αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, λόγω του ότι προσφέρει υλικό για ένα νέο πεδίο, όπως είναι αυτό της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές. Παράλληλα, τα ευρήματα είναι χρήσιμα και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα παρατηρήσουμε την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών, τη γλώσσα επικοινωνίας εκπαιδευτικού - μαθητών, την αλληλεπίδραση των προσφύγων μαθητών. Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από τα νέα δεδομένα, καθώς ομάδες ανθρώπων μετακινούνται μαζικά και δημιουργούν νέες συνθήκες στην εκπαίδευση, αφού αναζητούν μόνιμη εγκατάσταση, προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες, με διαφορετικό επίπεδο αλφαριθμητισμού, διαφορετική νοοτροπία και γλώσσα.

1.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής είναι τα κάτωθι:

1^{ον}: Είναι κατάλληλα τα εποπτικά μέσα και επαρκές το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, ούτως ώστε να διευκολύνεται το εκπαιδευτικό τους έργο;

2^{ον}: Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές είναι ικανή να οδηγήσει στην

ενεργή συμμετοχή των μαθητών; Εάν όχι, τότε υπάρχουν εναλλακτικές τεχνικές ενεργητικής μάθησης/καλές εκπαιδευτικές πρακτικές/μέθοδοι διδασκαλίας που να μπορούν να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να φέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα; Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών;

3^{ον}: Αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που είναι επιφορτισμένοι με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες τυχόν θεσμικά προβλήματα ή προβλήματα επιμόρφωσης, και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που να παρεμποδίζεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών;

4^{ον}: Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών που αφορά στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες εστιάζει στον τρόπο μάθησης και στην ανάγκη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μαθητών που μπορεί να προέρχονται από ετερόκλητα πολιτισμικά περιβάλλοντα, προκειμένου να λειτουργούν ως ομάδα/τάξη και όχι ατομικά;

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα τέθηκε ως αντικείμενο μελέτης αυτής της διατριβής η γλωσσική εκπαίδευση και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από πρόσφυγες μαθητές σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας με τη χρήση φόρμας παρακολούθησης και ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες σχολίασαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας, τα οποία ενδέχεται να εμποδίσουν την εκμάθηση των αγγλικών από τα προσφυγόπουλα ή να αποτρέψουν τους εκπαιδευτικούς από την αλλαγή των καθιερωμένων πρακτικών τους. Η ξενόγλωσση εκπαίδευση επιθυμεί να συμβάλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των δραματικών αλλαγών στη σύνθεση της ελληνικής σχολικής τάξης τα τελευταία χρόνια. Όταν συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες ανάλογες με τα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά τους, όλοι οι μαθητές θα μπορούν να προχωρήσουν στις σπουδές τους και να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις ατομικές τους δυνατότητες. Το νέο πρόγραμμα σπουδών αναμένεται ότι θα έχει σημαντικά οφέλη για τους μαθητικούς πληθυσμούς στα ελληνικά σχολεία, ενώ μια πολύ σημαντική διάσταση είναι το κατά πόσο το ΕΠΣ-ΞΓ για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μπορεί να εξυπηρετήσει τα προσφυγόπουλα και να έχει θετικό ρόλο στην όλη διαδικασία της ένταξής τους.

Παρ' όλα αυτά, οι καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές αντιμετωπίζονται με κάποιο σκεπτικισμό από τους εκπαιδευτικούς, τουλάχιστον αρχικά (Tomlinson, 1995, McAdamis, 2001, Al-Magid, 2006). Είναι σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αντικαταστήσει στην πράξη πιο παραδοσιακές πρακτικές σε ελληνικά δημόσια σχολεία ή έχει παραμείνει μια ελκυστική, αλλά μη εφαρμόσιμη θεωρία, λόγω των απρόβλεπτων καταστάσεων στην αίθουσα και της έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη νέα μεθοδολογία (Tomlinson, 2005). Οι θεματικοί άξονες ανάλυσης της διατριβής θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξής:

- Απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με βάση την εμπειρία τους στα ελληνικά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εκμάθηση των αγγλικών από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές. Οι απόψεις θα συγκεντρωθούν με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ερωτήματα θα αφορούν στο κατά πόσο έχουν στη διάθεσή τους τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και εάν είναι επαρκές και κατάλληλο το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν, καθώς και αν προέρχεται από διάφορες πηγές.
- Αναζήτηση/διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών, τεχνικών ενεργητικής μάθησης και μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και διερεύνηση του αν μπορούν να φέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι απαντήσεις σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα θα δοθούν μέσα από τη συμπλήρωση φόρμας παρακολούθησης της ερευνήτριας κατά την ώρα του μαθήματος των αγγλικών.
- Διερεύνηση παιδαγωγικών ζητημάτων στο πλαίσιο της τάξης, όπως των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το (i) ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν κατά τη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και (ii) πώς οι δυσκολίες αυτές εμπόδισαν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα θα αντληθούν μέσα από στοχευμένες συνεντεύξεις.
- Διερεύνηση του τρόπου μάθησης των αλλοδαπών μαθητών και της επικοινωνίας μεταξύ τους ανάλογα με την καταγωγή τους και το πλαίσιο διαβίωσής τους. Οι απαντήσεις στα θέματα αυτά θα προκύψουν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Για να μελετήσουμε αυτό το θέμα, διατυπώσαμε τα παρακάτω υποερωτήματα, τα οποία κατηγοριοποιούνται σε θεματικούς άξονες ως εξής:

1ος Θεματικός Άξονας: Γνώμη των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των εποπτικών μέσων και την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε προσφυγόπουλα, οι απόψεις τους για τους τρόπους βελτίωσης και προτάσεις βελτίωσης από τους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1. Πώς αξιολογούνται τα εποπτικά μέσα και το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διάθεσή τους κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές;
2. Ποια εποπτικά μέσα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των προσφυγόπουλων κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
3. Πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την καταλληλότητα και την επάρκεια των γλωσσικών δραστηριοτήτων που παρέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Ε΄ και της Στ΄ Δημοτικού¹ για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από πρόσφυγες μαθητές σε δημοτικά σχολεία της Αττικής;
4. Με ποιον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε να επιτυγχάνεται καλύτερη εκμάθηση των αγγλικών από τα προσφυγόπουλα;
5. Πώς κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς η επιμόρφωση που έχει γίνει από την πολιτεία για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε προσφυγόπουλα;

2ος Θεματικός Άξονας: Οι εκπαιδευτικές πρακτικές, τεχνικές ενεργητικής μάθησης και μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, εάν

¹ Να επισημανθεί στο σημείο αυτό πως η επιλογή των εν λόγω τάξεων, ήτοι της Ε΄ και της Στ΄ τάξης, γίνεται στη βάση: α) του γεγονότος πως η ερευνήτρια στο διάστημα της συγγραφής αυτής είχε ως εργασιακή ανάθεση τη διδασκαλία της αγγλικής σε πρόσφυγες μαθητές σε δημοτικά σχολεία της Αττικής, και β) του γεγονότος πως η εκμάθηση σε επίπεδο Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ δεν προσφέρεται για συναγωγή ικανών συμπερασμάτων, καθώς αφορά απλές και στοιχειώδεις λέξεις, όπως οι ημέρες, οι ώρες, οι μήνες, οι εποχές, οπότε είναι αδύνατον να παρουσιαστούν χαμηλές μαθητικές επιδόσεις και να διαγνωστούν δυνητικές δυσκολίες. Επίσης, οι μαθητές των μικρών τάξεων δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ήσυχα στις θέσεις τους το μάθημα.

χρησιμοποιούνται πραγματικά από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη κι αν η οργάνωση της τάξης μπορεί να φέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

6. Με ποιες τεχνικές διδασκαλίας και εκπαιδευτικές πρακτικές οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη διδασκαλία των αγγλικών πιο ενδιαφέρουσα για τα προσφυγόπουλα;
7. Ποιες είναι οι γλωσσικές δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν περισσότερο στους αλλοδαπούς μαθητές κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας;
8. Με ποιον τρόπο οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί την τάξη (χωροταξία αίθουσας), ώστε να έχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα;
9. Πώς έγινε η οργάνωση του μαθήματος, ώστε να υπάρχουν τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα;

3ος Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

10. Ποιες ήταν οι δυσκολίες από τη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;
11. Πώς κρίνεται η συμμετοχή των προσφυγόπουλων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως τώρα; Ποια είναι τα εμπόδια που πιθανόν να μην επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή τους;

4ος Θεματικός Άξονας: Ο τρόπος μάθησης και επικοινωνίας των προσφυγόπουλων και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

12. Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στη στάση των μαθητών απέναντι στην εκμάθηση των αγγλικών ανάλογα με την καταγωγή τους ή με το πλαίσιο διαβίωσής τους²;

² Να επισημανθεί πως τόσο η καταγωγή όσο και το πλαίσιο διαβίωσης των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς οι εθνοπολιτισμικές και θρησκευτικές καταβολές είναι σημαντικότερες για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (για παράδειγμα ένα παιδί Ινδών μεταναστών έχει παρατηρηθεί πως έχει μεγαλύτερη ευκολία στην πρόσληψη της αγγλικής απ' ότι ένα παιδί αφρικανικής χώρας. Φυσικά αυτό έχει την εξήγησή του, καθώς η αποικιοκρατική κατάληψη της Ινδίας από τη Μ. Βρετανία έχει αφήσει και θετικά κατάλοιπα. Επίσης, το πλαίσιο διαβίωσης διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, καθώς περιφερειακές περιοχές ημιαγροτικές στην Αττική, όπως για παράδειγμα τα Σπάτα, δεν

13. Με ποιον τρόπο γίνεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα προσφυγόπουλα, τους υπόλοιπους μαθητές και τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας;
14. Πώς τα προσφυγόπουλα επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

1.3 Ωφελούμενο κοινό από την έρευνα

Ένα πρώτο κοινό που αφορά η έρευνα είναι η ακαδημαϊκή κοινότητα, καθώς ως διδακτορική διατριβή θα συμπεριληφθεί στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημιακού Τμήματος αναφοράς και θα είναι διαθέσιμη τόσο σε φοιτητές όσο και σε καθηγητές για να τη συμβουλευτούν. Στη συνέχεια, σημαντικό στοιχείο είναι το να μπορεί να έχει και πρακτική αξιοποίηση. Αυτό μπορεί να ισχύει τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα στελέχη εκπαίδευσης, καθώς θα συμπεριληφθεί και στα διαθέσιμα αρχεία του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. Η δε πρακτική χρήση της ανά χείρας διατριβής συνδέεται άμεσα με τα όσα ερευνήθηκαν και αναφέρονται στο πρακτικό σκέλος της παρούσας μελέτης. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να αφορούν το γενικό κοινό, αλλά και όσους υπηρετούν στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Γενικά, η έρευνα είναι σημαντική γιατί διευρύνει την υπάρχουσα γνώση, αφού συμπληρώνει, αναπαράγει και ανατρέπει τη γνώση. Επιπροσθέτως, η έρευνα βελτιώνει την πρακτική, αφού προσφέρει νέες ιδέες στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν προσεγγίσεις και να δημιουργούν δεσμούς με άλλους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν παρόμοιες ιδέες. Τέλος, συμβάλλει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

παρουσιάζουν ευκαιρίες εξάσκησης των αγγλικών στην καθημερινή πρακτική και τις καθημερινές ρουτίνες των παιδιών, γεγονός που έχει επισημανθεί και σε προσωπικές συζητήσεις που είχε η ερευνήτρια με συναδέλφους επί του συγκεκριμένου.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Προσφυγική κρίση στην Ευρώπη και την Ελλάδα κατά τα έτη 2015-2020 και εκπαιδευτική πολιτική

2.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται έννοιες που συνδέονται με ζητήματα μετανάστευσης και προσφυγιάς με στόχο αφενός τη διασαφήνισή τους και αφετέρου τη διερεύνηση των πολιτικών που ακολουθήθηκαν στα ζητήματα αυτά στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Στο κεφάλαιο αυτό θα δώσουμε έμφαση στις σχετικές έννοιες και θα εξετάσουμε πώς αναπτύσσονται οι σχετικές πολιτικές ως προς την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Για τον σκοπό αυτό, στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούν καλές πρακτικές από χώρες του εξωτερικού, ώστε να δοθεί μια γενικότερη εικόνα για το τι εφαρμόστηκε στην πράξη και τα αποτελέσματά του.

2.2 Εννοιολογικό πλαίσιο της μετανάστευσης

Οι όροι *μετανάστευση*, *προσφυγιά*, *μετανάστης* και *πρόσφυγας* λαμβάνουν ποικίλες σημασίες και συνυποδηλώσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα μας απασχολήσει η εννοιολογική διάσταση του *μετανάστη* και η ιδιότητα του *πρόσφυγα*. Για τον λόγο αυτό, αρχικά θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τη σημασία του όρου *μετανάστευση*.

2.2.1 Μετανάστευση - μετανάστης

Η μετανάστευση αναφέρεται στην προσωρινή ή μόνιμη μεταβολή του τόπου ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου, η οποία πραγματοποιείται κυρίως

για οικονομικούς λόγους. Πρόκειται για έναν σημαντικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει και διαμορφώνει τα παραδοσιακά όρια μεταξύ των πολιτισμών, των γλωσσών και των εθνοτικών πληθυσμών που συμμετέχουν στην κοινωνία³. Ειδικότερα, διαχωρίζεται σε δύο περιπτώσεις, την *εξωτερική μετανάστευση*, η οποία αναφέρεται στην κίνηση αναχώρησης από μια χώρα με σκοπό την εγκατάσταση σε άλλη χώρα επιλογής, και την *εσωτερική μετανάστευση*, η οποία αναφέρεται στην εσωτερική μετακίνηση για τη δημιουργία νέας κατοικίας. Η μετανάστευση αποτελεί φαινόμενο που επηρεάζεται από διάφορους ιδεολογικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες, αλλά και από θεωρητικές προϋποθέσεις (Ι.ΜΕ.ΠΟ., 2005). Σύμφωνα με τον Τσαούση (1991), πρόκειται για δημογραφική διαδικασία η οποία συνεπάγεται τη μηχανική ή τεχνική ανανέωση ή φθορά ενός πληθυσμού. Ειδικότερα, σημαντικός παράγοντας, που επηρεάζει τη λήψη απόφασης για την κίνηση της μετανάστευσης, αποτελεί η μορφή που αποκτά σχετικά με το δικαίωμα επιλογής και διακρίνεται σε ακούσια και εκούσια μετανάστευση. Συγκεκριμένα, η *ακούσια μετανάστευση* αναφέρεται στις αναγκαστικές μετακινήσεις των προσφύγων ή των εκτοπισμένων ανθρώπων που εγκαταλείπουν τις οικίες τους λόγω εμπόλεμων καταστάσεων, ακραίων φυσικών φαινομένων κ.ά. Η *εκούσια μετανάστευση* αναφέρεται στην προσωπική επιλογή του ατόμου και συνδέεται με την ανάγκη εύρεσης εργασίας, τη βελτίωση της ποιότητας ζωής κ.ά. (Ε.Κ.Κ.Ε.⁴, 2005).

Σύμφωνα με τη σύμβαση της Γενεύης, ο πρόσφυγας φεύγει χωρίς τη θέλησή του έξω από το κράτος του οποίου είναι πολίτης λόγω δικαιολογημένου φόβου, καθώς μπορεί να υποστεί διωγμό λόγω θρησκείας ή πολέμου ή διότι ανήκει σε ευάλωτη κοινωνική ομάδα⁵.

Επιπλέον, άλλοι παράγοντες που χαρακτηρίζουν και επηρεάζουν τη μετανάστευση θεωρούνται: α) ο τόπος προορισμού και ορίζεται ως ευρωπαϊκή ή ενδοευρωπαϊκή και υπερπόντια ή διηπειρωτική μετανάστευση, β) η χρονικότητα της μετανάστευσης αναφορικά με την προσωρινή ή μόνιμη κατάστασή της, και γ) οι παράγοντες

3 (<http://www.opengov.gr/immigration/?p=799>)

4 Το Ε.Κ.Κ.Ε. είναι το αρκτικόλεξο για το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

5 (<https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/voithitika-kemena/ti-provlepei-i-symvasi-tis-geneysis-gia-kathestos-ton-prosfygon>)

προσέλευσης ή απώθησης σχετικά με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που οδηγούν στη μετανάστευση. Τέλος, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (εφεξής ΟΗΕ)⁶ αναφέρεται στη μετανάστευση ως προς τη μετακίνηση πληθυσμών από μια γεωγραφική περιοχή σε μια άλλη, και τις σχετικές πολιτικές για τη διαχείριση αυτού του ζητήματος. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τη σημασία του όρου *μετανάστης*.

Σύμφωνα με τον ΟΗΕ, «αν και δεν υπάρχει επίσημος νομικός ορισμός για τον διεθνή μετανάστη, η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι διεθνής μετανάστης είναι όποιος αλλάζει τον τόπο συνήθους κατοικίας του/της, ανεξαρτήτως του λόγου μετανάστευσης ή του νομικού καθεστώτος. Γενικά, υπάρχει διάκριση μεταξύ μικρής διάρκειας ή προσωρινής μετανάστευσης, που περιλαμβάνει μετακινήσεις διάρκειας μεταξύ 3 και 12 μηνών, και μακράς διάρκειας ή μόνιμης μετανάστευσης, που έχει να κάνει με την αλλαγή της χώρας κατοικίας για διάρκεια ενός χρόνου και άνω»⁷.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν εκτενείς παραπομπές για το μεταναστευτικό ζήτημα (π.χ. Gimeno-Feliu et al, 2019). Αρχικά ως μετανάστευση ορίζεται η μόνιμη ή προσωρινή μετακίνηση ατόμων από μια περιοχή ή χώρα σε κάποια άλλη ανεξαρτήτως των αιτιών που την προκαλούν. Ο ορισμός του μετανάστη λαμβάνει τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά της μετανάστευσης.

Ειδικότερα, ο όρος μετανάστευση, όπως προκύπτει από τον ορισμό, διαχωρίζεται σε κατηγορίες με βάση κυρίως τα γεωγραφικά όρια. Έτσι, υπάρχει η *εσωτερική μετανάστευση*, η οποία πραγματοποιείται στα στενά γεωγραφικά όρια της ίδιας επικράτειας, και η *εξωτερική μετανάστευση*, η οποία παρατηρείται στα ευρύτερα διεθνή γεωγραφικά όρια, αν και υπάρχει η τάση στους περισσότερους οργανισμούς η έννοια της μετανάστευσης και του μετανάστη να αφορά κυρίως τη μετακίνηση από μια χώρα προς μια άλλη, με κύρια τάση τη μετακίνηση από χώρες που έχουν σοβαρά οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα (πρόσφατα και περιβαλλοντικά)

6 (https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfgas_i_metanastis.html)

7 Περισσότερα στοιχεία είναι διαθέσιμα στην επίσημη ιστοσελίδα του ΟΗΕ στο: https://refugeesmigrants.un.org/definitions?gclid=CjwKCAjwhNWZBhB_EiwAPzlhNggfb4j_XnEErEPdeXG0RppnFWWtwcIV1iU5C7j4eMUXLwVzKzixBBoC85gQAvD_BwE [Τελευταία πρόσβαση: 29.09.2022]

προς την ασφάλεια των χωρών της Δύσης (Jesse, 2017). Άλλος ένας διαχωρισμός που λαμβάνει ο συγκεκριμένος όρος είναι η αναγωγή του σε *παράνομη* και *νόμιμη μετανάστευση*, κάτι το οποίο εξαρτάται από την επίσημη καταγραφή των ατόμων από τις κρατικές αρχές, ενώ συχνά αποτελεί και αντικείμενο σφοδρών πολιτικών αντιπαραθέσεων (Gimeno-Feliu et al, 2019).

Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει αναφορικά με τη μετανάστευση είναι το αν αποτελεί προϊόν ελεύθερης επιλογής ή αποτέλεσμα διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και γεωπολιτικών παραγόντων. Επίσης, ανάλογα με τη χρονική διάρκεια, διακρίνεται σε *βραχυπρόθεσμη μετανάστευση* και σε *μακροπρόθεσμη*. Το χρονικό πλαίσιο ορίζεται από τρεις μήνες έως ένα έτος για την πρώτη κατηγορία, με κίνητρο την επαγγελματική και οικονομική βελτίωση, και άνω του ενός έτους για τη δεύτερη, καθώς διαφαίνεται η πρόθεση μόνιμης εγκατάστασης. Συνεπώς, ως μετανάστη ορίζουμε το άτομο που εκούσια εγκαταλείπει τη χώρα του με στόχο την προσωρινή ή μόνιμη εγκατάστασή του σε άλλη χώρα επιλογής του με κίνητρο συνήθως την εύρεση εργασίας (Ε.Κ.Κ.Ε., 2005).

Εννοιολογικά, ο όρος *μετανάστευση* αναφέρεται στην αλλαγή και διαφοροποίηση του μόνιμου τόπου διαμονής κάποιων ατόμων, είτε αυτή πραγματοποιείται μεμονωμένα είτε ομαδικά, και μπορεί να έχει οριστικό ή παροδικό χαρακτήρα. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία η οποία σχετίζεται άμεσα με κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που επιδρούν στη δομή, την ιδιοσυγκρασία και την πρωτοβουλία της κοινωνίας υποδοχής (Κοίλιαρη, 1997). Πιο κάτω, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τη σημασία των όρων *προσφυγιά* και *πρόσφυγας*.

2.2.3 Προσφυγιά - πρόσφυγας

Προσφυγιά σημαίνει απώλεια της πατρίδας, της ελευθερίας, της αξιοπρέπειας και κατ' επέκταση φόβος για το αύριο. Σε πολλές γωνιές του κόσμου, γεωπολιτικά και οικονομικά συμφέροντα αμέτοχα στον πόνο που προκαλούν δημιουργούν μαζικές ανθρώπινες ροές οι οποίες κινούνται απεγνωσμένα προς κάθε κατεύθυνση για επιβίωση. Η χώρα μας έχει δοκιμαστεί επανειλημμένως απ' αυτή την επώδυνη διαδικασία. Πρόκειται για μια κατάσταση κατά την οποία μεγάλοι πληθυσμιακοί

όγκοι εξαναγκάζονται να μετακινηθούν εξαιτίας αντίξοων δημοσιονομικών συνθηκών, θρησκευτικών και πολιτικών διωγμών. Σε αντίθεση με τη μετανάστευση, που αποτελεί επιλογή του ατόμου -έστω κι αν η επιλογή αυτή προκύπτει υπό την πίεση διαφόρων παραγόντων-, η προσφυγιά προκύπτει ως αποτέλεσμα βίαιου εξαναγκασμού και αποτελεί μια απεγνωσμένη προσπάθεια των ατόμων να διαφυλάξουν τη ζωή τους. Έτσι, στα αίτια δημιουργίας προσφυγικού ρεύματος εντάσσονται ιδιαίτερα κρίσιμες περιστάσεις, όπως το ξέσπασμα κάποιου πολέμου ή η επιβολή ενός δικτατορικού καθεστώτος που καταφεύγει σε ομαδικές διώξεις πολιτικών αντιπάλων. Υπό την έννοια αυτή οποιαδήποτε κατάσταση θέτει σε άμεσο κίνδυνο τη ζωή μέρους των πολιτών μπορεί να αποτελέσει αιτία εξώθησής τους στην προσφυγιά. Τέλος, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τη σημασία του όρου *πρόσφυγας*.

Ο ορισμός του ΟΗΕ είναι ότι *«πρόσφυγες είναι 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. 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»*⁸.

Οι λόγοι που εξαναγκάζουν τα άτομα να μετακινηθούν από τη χώρα διαμονής τους επιδιώκοντας τη μετεγκατάστασή τους σε κάποια άλλη είναι πολλοί και διάφοροι και ανάγονται κυρίως σε οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, ανθρωπιστικούς κ.ά. Συγκεκριμένα, ως πρόσφυγας ορίζεται το άτομο που εγκαταλείπει ακούσια τη χώρα του για λόγους που σχετίζονται με τις πολιτικές πεποιθήσεις του ή την καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με σκοπό την αναζήτηση ασύλου σε μια νέα χώρα όπου δεν συναντά προβληματικές συνθήκες και πλαίσιο αβεβαιότητας (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003). Ειδικότερα, η ιδιότητα του πρόσφυγα διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες, τον *πολιτικό πρόσφυγα* και τον *αιτούντα άσυλο*. Η σύμβαση της Γενεύης ορίζει ως πρόσφυγα το άτομο το οποίο

8 Περισσότερα στοιχεία είναι διαθέσιμα στην επίσημη ιστοσελίδα του ΟΗΕ στο: https://refugeesmigrants.un.org/definitions?gclid=CjwKCAjwhNWZBhB_EiwAPzlhNggfb4j_XnEErEPdeXG0RppnFWWtwcIV1iU5C7j4eMUXLwVzKzixBB0C85gQAvD_BwE [Τελευταία πρόσβαση: 29.09.2022]

βρίσκεται έξω από τη χώρα ιθαγένειάς του, διακατέχεται από βάσιμο φόβο δίωξης για φυλετικούς, θρησκευτικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους και δεν λαμβάνει προστασία από την κυβέρνηση της χώρας του (Πετρινιώτη, 1993).

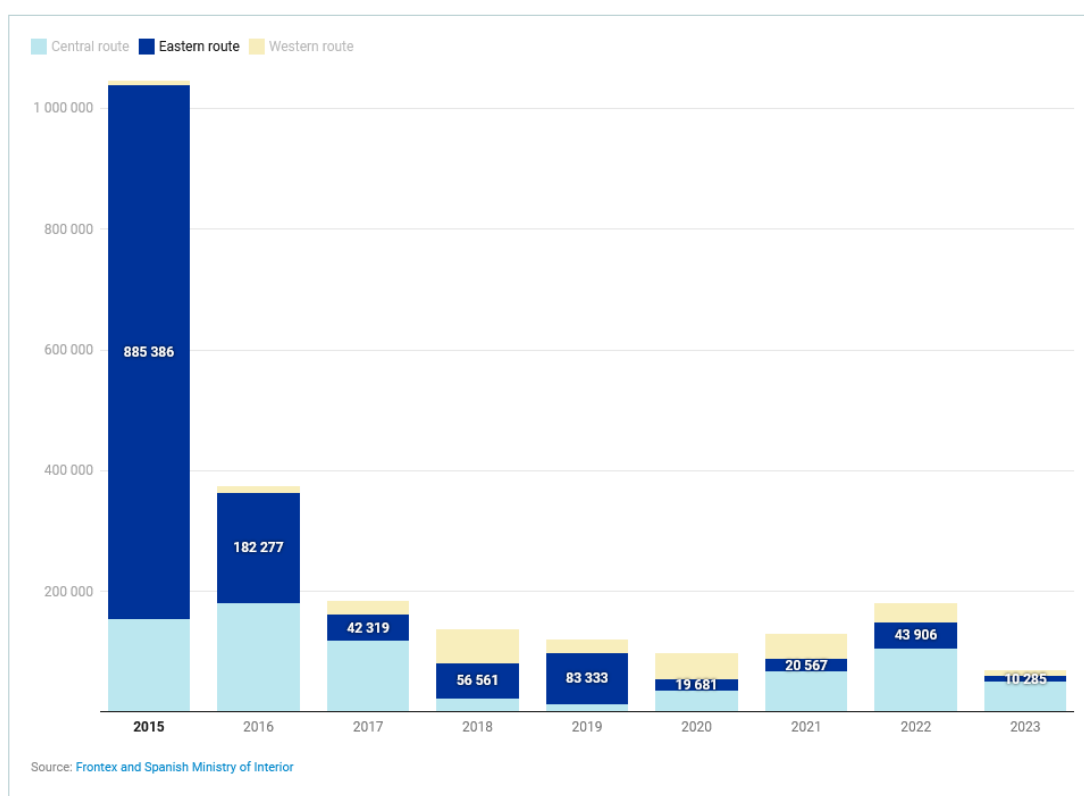
Στην κατηγορία του πρόσφυγα λανθασμένα εντάσσεται και ο παράτυπος πρόσφυγας. Ειδικότερα, ο *παράτυπος πρόσφυγας* μεταβαίνει στη νέα χώρα παράνομα στοχεύοντας στην εύρεση εργασίας καλύπτοντας ανάγκες ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού. Οι δύο περιπτώσεις συγχέονται διότι στην πλειονότητά τους οι πρόσφυγες έχουν απολέσει τα έγγραφα ταυτοποίησής τους και μετακινούνται στις χώρες υποδοχής με παράτυπους τρόπους. Επίσης, υπάρχει και το ζήτημα των διακρατικών σχέσεων, με πρόσφυγες να δηλώνουν ως χώρα προέλευσης χώρες που δεν έχουν διακρατικές σχέσεις με τις χώρες υποδοχής, πράγμα που δημιουργεί ένα ιδιαίτερο νομικό κενό για όσους έχουν εισέλθει παράτυπα (Gimeno-Feliu et al, 2019).

Σχετικά με τους όρους αυτούς και τη χρήση τους θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η εκπαίδευση δεν κάνει διακρίσεις και προσφέρει τη δυνατότητα συμπερίληψης μονόγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών.

2.3 Το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Η προσφυγική κρίση στην Ευρώπη και την Ελλάδα πιο συγκεκριμένα έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις. Από το 2015, πλήθος προσφύγων, στην προσπάθειά τους να εισέρθουν στην Ευρώπη μέσω Τουρκίας, είχαν επιλέξει τη διαδρομή των Βαλκανίων και της Ανατολικής Μεσογείου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως από τον Ιανουάριο του 2015 εισήλθαν στην Ευρώπη 330.000 άτομα μέσω θαλάσσης, με τους 210.000 εξ αυτών μέσω Ελλάδας. Το 2014, οι αιτούντες άσυλο στην Ε.Ε. από χώρες εκτός αυτής έφτασαν τις 630.000, ενώ ως τον Σεπτέμβριο του 2015 οι αιτήσεις ήταν ήδη 700.000. Κατά το πρώτο εξάμηνο του 2015, 66.000 άνθρωποι διέσχισαν τη Μεσόγειο, μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδας, και πάνω από 137.000 τη διέσχισαν τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο. Πολλοί από αυτούς κατευθύνθηκαν προς την Ουγγαρία, αλλά πολλοί ήταν και όσοι παρέμειναν στην Ελλάδα. Η Ελλάδα, όπως η Ιταλία και η Ουγγαρία, είναι ιδιαίτερα εκτεθειμένες, εφόσον αποτελούν την πρώτη γραμμή εισόδου των προσφύγων.

Παράλληλα, οι πρόσφυγες εισέρχονται στην Ευρώπη, που αντιμετωπίζει μεγάλες ανισότητες και διαφορές, με εντονότερο το πρόβλημα στη νότια περιοχή της Συνθήκης του Σένγκεν, όπως είναι στην Ελλάδα, όπου η χώρα πλήττεται από τις σοβαρές συνέπειες της οικονομικής κρίσης, με τα ποσοστά ανεργίας να είναι ιδιαίτερα υψηλά (OECD, 2017). Το 2015 η Συριακή κρίση αποτέλεσε σημείο καμπής στην εισροή προσφύγων στην Ευρώπη με περίπου 1.5 εκατ. να έχουν εισέλθει μέσω του Ανατολικού Διαδρόμου.

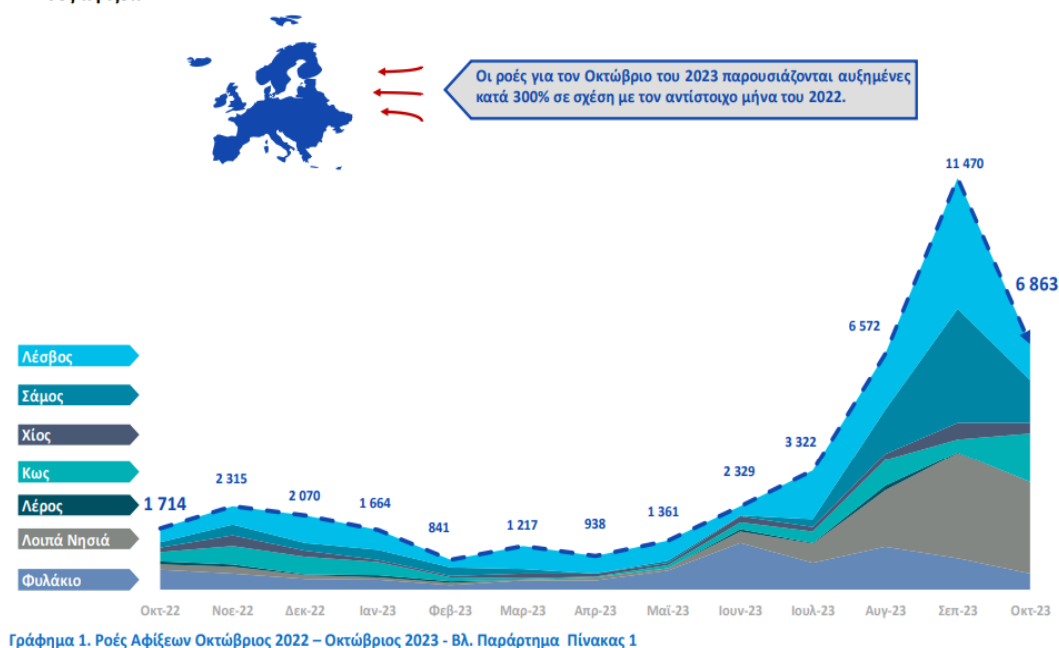


Σχήμα 1: Ενδεικτικό διάγραμμα για τις προσφυγικές ροές από το 2015 μέχρι και τον Μάιο του 2023 μέσω του Ανατολικού Διαδρόμου.

Όπως φαίνεται από το διάγραμμα το έτος 2015 εισήλθαν στην Ευρώπη 885.386 άτομα μέσω του Ανατολικού Διαδρόμου, ενώ σταδιακά οι προσφυγικές ροές μειώνονταν, με αποτέλεσμα το 2023 να έχουν εισέλθει στην Ευρώπη 10.235 πρόσφυγες. Αυτός ο αριθμός αυξήθηκε απότομα κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών μηνών του 2023.

Αναλυτικά Στοιχεία

1. Ροές αφίξεων



Πηγή: migration.gov.gr

Σχήμα 2: Οι προσφυγικές ροές από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι και τον Οκτώβριο του 2023 στην Ελλάδα.

Οι προσφυγικές ροές παρουσιάζονται αυξημένες για τον Οκτώβριο του 2023 κατά 300% σε σχέση με τον αντίστοιχο μήνα του 2022, σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα. Οι πρόσφυγες και οι αιτούντες ασύλου, καθώς εισέρχονται στην Ελλάδα, θεωρούνται ευπαθής ομάδα, εφόσον είναι κοινωνικά αποκλεισμένη. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι «η διαδικασία μέσω της οποίας συγκεκριμένα άτομα περιθωριοποιούνται και εμποδίζονται από την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία λόγω της φτώχειας, ή της έλλειψης βασικών ικανοτήτων και πρόσβασης σε ευκαιρίες διά βίου μάθησης, ή ως αποτέλεσμα διακρίσεων. Αυτό τους απομακρύνει από την αγορά εργασίας, από εισοδηματικές πηγές και ευκαιρίες εκπαίδευσης, καθώς και από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά και κοινοτικά δίκτυα και δραστηριότητες. Έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, γεγονός που τους δημιουργεί αίσθημα αδυναμίας και τους καθιστά αδύναμους στο να καθορίζουν τις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους» (Eurostat, 2010: 63).

2.4 Η ελληνική κοινωνία στο επίκεντρο της προσφυγικής κρίσης

Η Ελλάδα λόγω της γεωγραφικής της θέσης αποτελεί χώρα υποδοχής μαζικών προσφυγικών πληθυσμών. Οι μετακινήσεις των πληθυσμών αποτελούν αναμφισβήτητα ένα σημαντικό και καθ' όλα επίκαιρο κοινωνικό φαινόμενο με πολιτικές, οικονομικές και γεωγραφικές προεκτάσεις, το οποίο συντελείται σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ήδη από τη δεκαετία του '80 και έπειτα μεταβλήθηκε σημαντικά η σύνθεση του πληθυσμού που κατοικεί στον ελλαδικό χώρο, λόγω της εισροής αλλόφωνων ομιλητών στο πλαίσιο μιας γενικότερης αναδιάταξης στο παγκόσμιο στερέωμα. Ως αποτέλεσμα αυτού του φαινομένου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός νέου, πολυάριθμου, μαθητικού πληθυσμού που μαθαίνει τα ελληνικά ως δεύτερη/πρόσθετη γλώσσα. Εκτός από τους μετανάστες και παλιννοστούντες, από τη δεκαετία του '90 και μετά η πολιτεία χρηματοδότησε μεταρρυθμιστικά προγράμματα που είχαν στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται σε γηγενείς πληθυσμούς με «γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» («Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» και «Εκπαίδευση Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη»). Και σε αυτό το πλαίσιο κατά την Ιακώβου (2013: 21), το ενδιαφέρον στράφηκε σε θέματα διγλωσσίας και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/πρόσθετης γλώσσας.

Με βάση την παραπάνω περιγραφή, οι δίγλωσσοι μαθητές με πρόσθετη γλώσσα την ελληνική που φοιτούν στη δημόσια εκπαίδευση μπορούν να διακριθούν στις εξής ομάδες:

A) Παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (συχνά έχουν και ελληνική υπηκοότητα), αλλά έχουν μεγαλώσει σε κοινότητες όπου η βασική γλώσσα επικοινωνίας δεν είναι τα ελληνικά (π.χ. παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, παιδιά Ρομά, παιδιά μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς).

B) Παιδιά που έχουν έρθει στην Ελλάδα από άλλες χώρες. Τα παιδιά αυτά διακρίνονται σε δύο επιμέρους ομάδες:

- Τα παιδιά που έφτασαν στην Ελλάδα στο πλαίσιο εθελοντικής και προγραμματισμένης μετανάστευσης (κυρίως παιδιά παλιννοστούντων). Συνήθως

έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα και συχνά διαθέτουν κάποια προηγούμενη γνώση της ελληνικής.

- Παιδιά που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους λόγω κάποιας κρίσης (π.χ. πόλεμος). Συνήθως έχουν τραυματικές εμπειρίες, πολλά έχουν αποχωριστεί την οικογένειά τους και είναι πιθανόν να έχουν μετακινηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα πριν καταλήξουν στην Ελλάδα. Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν είχαν την ευκαιρία να λάβουν εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα όταν ζούσαν στη χώρα τους ή κατά τη διάρκεια της μετακίνησής τους.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην Ελλάδα αύξηση των προσφυγικών ροών ως συνέπεια της εμπόλεμης κατάστασης που επικρατεί στη Συρία, αλλά και στην ευρύτερη περιοχή της Μέσης Ανατολής. Η κρίση στη Συρία, απόρροια του εμφυλίου πολέμου που μαίνεται στην ευρύτερη περιοχή, θεωρείται ότι έχει προκαλέσει τις μεγαλύτερες προσφυγικές ροές που έχουν καταγραφεί στη σύγχρονη εποχή (Allison, 2013). Ειδικότερα, το μεγαλύτερο πληθυσμιακό ποσοστό αποτελείται από παιδιά και νέους πρόσφυγες, οι οποίοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σπίτι τους για να μπορέσουν να ξαναχτίσουν τη ζωή τους σε ένα ασφαλές κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, χωρίς να γνωρίζουν αν θα μπορέσουν ποτέ να επιστρέψουν. Συγκεκριμένα, μέσα από καταγραφές διεθνών οργανισμών και αναφορές της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, ο αριθμός των Σύριων προσφύγων που μετακινήθηκε στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού του 2015 ανήλθε σε 190.000, ενώ ο αριθμός των προσφύγων που αιτήθηκε την παροχή ασύλου στην Ελλάδα σε 98.000. Στην πορεία ο αριθμός των προσφυγικών ροών μειώθηκε, αλλά παρέμεινε σταθερά σε υψηλά επίπεδα. Ειδικότερα, έως τον Απρίλιο του 2016 έφτασαν στην ελληνική επικράτεια 179.585 πρόσφυγες, ενώ έως τον Μάιο του 2017 13.914 (ΔΟΜ, 2017). Αυτό που θα πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι την ίδια περίοδο μετακινήθηκε μαζί με τους πρόσφυγες και μεγάλος αριθμός μεταναστών.

Εξαιτίας του μεγάλου αριθμού προσφυγικών μετακινήσεων, η Ελλάδα από το 2015 κατέστη χώρος διέλευσης και παραμονής για έναν ασυνήθιστα μεγάλο αριθμό ατόμων προσφυγικής ιδιότητας για τα δεδομένα της χώρας, αλλά και για τα ευρωπαϊκά δεδομένα. Το φαινόμενο της προσφυγικής ροής βρίσκεται σε μια διαρκή έξαρση. Η υποδοχή, αλλά και η παραμονή ετερογενών προσφυγικών πληθυσμών έχει προκαλέσει σημαντικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις

και αλλαγές στην τοπική κοινωνία, με αποτέλεσμα να προκαλούνται αντιδράσεις μεταξύ των κατοίκων (Pavlopoulou et al, 2017). Σε αντίθεση με την κυρίαρχη εικόνα που επικρατούσε στην ελληνική κοινωνία, η οποία έδινε έμφαση σε ομογενοποιητικά στοιχεία και συνδεόταν με τη διαφύλαξη των εθνικών χαρακτηριστικών, παρατηρείται έντονα μια μεταστροφή και ένας μετασχηματισμός του κοινωνικού πλαισίου. Η τοπική κοινωνία δεν είναι πλέον μονογλωσσική και μονοπολιτισμική, αλλά χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική με ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011).

Ωστόσο, η Ελλάδα έχει μετατραπεί ουσιαστικά σε διαμετακομιστικό κέντρο και χώρα αναμονής για τους πρόσφυγες οι οποίοι επιθυμούν τη μετάβαση και τη μόνιμη μετεγκατάστασή τους κυρίως σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπως η Γερμανία, η Σουηδία κ.ά. Η επιλογή του συγκεκριμένου προορισμού εντάσσεται στη λογική ότι αποτελεί τόπο προστασίας, ασφάλειας και ευκαιριών χάρη στην κοινωνική και οικονομική ευημερία που επικρατεί σε αυτόν. Έτσι, η Ελλάδα ανήκει στις χώρες εκείνες στις οποίες παρατηρείται *διαμετακομιστική μετανάστευση*, όπου πολλοί πρόσφυγες αρχικά είχαν αποφασίσει να μείνουν, αλλά τελικά τις χρησιμοποιούν σαν κέντρα μεταφοράς από τη μια χώρα στην άλλη προκειμένου να φτάσουν σε κάποιον άλλον τελικό προορισμό (Herrera, 2019). Συνεπώς, η συγκεκριμένη περίπτωση εντάσσεται εννοιολογικά στην κατηγορία της *διαμετακομιστικής μετανάστευσης* (transit migration), σύμφωνα με την οποία *οι πρόσφυγες πηγαίνουν σε μια χώρα προσωρινά με την επιθυμία να μετακινηθούν στην τελική χώρα επιλογής τους*. Το χρονικό πλαίσιο παραμονής στη χώρα υποδοχής δεν είναι συγκεκριμένο, αλλά εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το πολιτικό και δομικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής (Triandafyllidou & Ambrosini, 2011).

Σημαντικό ρόλο στην ελληνική πραγματικότητα και την εν γένει υλοποίηση της μεταναστευτικής πολιτικής διαδραματίζουν οι Κλειστές Ελεγχόμενες Δομές. Ειδικότερα, στην Ελλάδα μεγάλος αριθμός προσφύγων διαμένει σε camps. Αυτή είναι η λέξη που χρησιμοποιείται όταν αναφερόμαστε στα λεγόμενα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) ή Κέντρα Προσωρινής Διαμονής Προσφύγων ή αλλιώς και hot spots, που έχουν δημιουργηθεί σε όλη την Ελλάδα και φιλοξενούν τους πρόσφυγες. Αποτελούν δομές φιλοξενίας υπηκόων τρίτων χωρών. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε εκείνη στη Σάμο, που έχει ωφέλιμο χώρο 154 στρεμμάτων και βρίσκεται στη θέση «Ζερβού» του Δήμου Ανατολικής Σάμου. Η εν λόγω δομή έχει δυναμικότητα 3.000

φιλοξενουμένων και περιλαμβάνει όλες τις σύγχρονες τεχνικές και λειτουργικές υποδομές που την καθιστούν μια ασφαλή, ελεγχόμενης πρόσβασης εγκατάσταση, με αναβαθμισμένες συνθήκες διαβίωσης των φιλοξενουμένων, αλλά και εργασίας για τους εργαζομένους σε αυτή (<https://migration.gov.gr/ked-samoy-kleisti-elegchomeni-domi-samoy/>). Στις δομές αυτές διαμένουν οι πρόσφυγες που από το καλοκαίρι του 2015 έφτασαν μαζικά στην Ελλάδα, με επικίνδυνα για τη ζωή τους μέσα, έχοντας αφήσει πίσω τους τον πόλεμο, την τρομοκρατία, τη βία και την εξαθλίωση.

Οι Δομές βρίσκονται στην ενδοχώρα και παρέχουν προσωρινή διαμονή σε πολίτες τρίτων χωρών ή ανιθαγενείς οι οποίοι έχουν υποβάλει αίτημα διεθνούς προστασίας στο έδαφος της Ελληνικής Επικράτειας. Φιλοξενούν επίσης μέλη της οικογένειας των αιτούντων διεθνή προστασία, καθώς και ασυνόδευτους ή μη ανηλίκους, και όσους ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Οι Δομές παρέχουν ένα σταθερό πλαίσιο διαμονής που καλύπτει όχι μόνο τις βασικές βιοτικές και κοινωνικές ανάγκες των φιλοξενουμένων, αλλά και τις παιδαγωγικές και μαθησιακές ανάγκες τους. Στις Δομές οι διαμένοντες τελούν υπό καθεστώς ελεύθερης διαβίωσης, με την υποχρέωση να τηρούν τους εσωτερικούς κανονισμούς προκειμένου να μην παρεμποδίζεται η εύρυθμη λειτουργία της Δομής.

Οι υπηρεσίες που προσφέρονται αφορούν στη στέγαση και σίτιση, την ενημέρωση και πληροφόρηση των φιλοξενουμένων για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις στη χώρα υποδοχής, την ψυχοκοινωνική υποστήριξή τους, τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας, την παροχή βασικών ειδών ατομικής υγιεινής, ένδυσης και υπόδησης, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, καθώς και την πρόσβαση σε προγράμματα εκπαίδευσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Το ΥΠΠΕΘ ανέλαβε έγκαιρα τον Μάρτιο 2016, την πρωτοβουλία να προετοιμάσει ένα σχέδιο για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση προκειμένου να συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη. Για το λόγο αυτό συγκρότησε στις 18 Μαρτίου 2016 τρεις επιτροπές για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων:

1. Την Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣ).
2. Την Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) που αποτελείται από 26 καθηγητές και καθηγήτριες και επιστημονικούς συνεργάτες ελληνικών ΑΕΙ.

3. Την Καλλιτεχνική Επιτροπή (ΚΕ) η οποία αποτελείται από 9 μέλη, καλλιτέχνες και καθηγητές και καθηγήτριες συναφών με την τέχνη Τμημάτων ελληνικών ΑΕΙ.

Σύμφωνα με την Έκθεση Αποτίμησης (2017) του έργου για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση (Μάρτιος 2016 – Απρίλιος 2017), η Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) ανέλαβε να υποβάλει προτάσεις για τον αποτελεσματικότερο τρόπο ένταξης των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Λαμβάνοντας υπόψη τη μεγάλη κινητικότητα του προσφυγικού πληθυσμού, την άγνοια της ελληνικής γλώσσας καθώς και τη μακρόχρονη απομάκρυνση των προσφυγόπουλων από τη σχολική εκπαίδευση πρότεινε τη σταδιακή ένταξη μετά από ένα μεταβατικό διάστημα. Το σχολικό έτος 2016-2017 χαρακτηρίστηκε ως «προενταξιακό». Προτάθηκε η λειτουργία χώρων προσχολικής εκπαίδευσης εντός των ΚΦΠ και η σταδιακή ένταξη των παιδιών 7-15 ετών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και εκπαιδευτικές δράσεις για τους έφηβους πρόσφυγες (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

Εκτός από τα ζητήματα της εκπαίδευσης, οι άνθρωποι αυτοί, κάθε βράδυ που ξαπλώνουν στα container - σπίτια τους, ονειρεύονται ένα κανονικό σπίτι σε μια γειτονιά, με μια πλατεία για να κοινωνικοποιούνται και ένα παντοπωλείο για να ψωνίσουν τα προς το ζην. Ονειρεύονται ένα σχολείο για τα παιδιά τους και φυσικά μια αξιοπρεπή δουλειά που θα τους παρέχει μελλοντικά το ευ ζην. Ό,τι ονειρεύονται δηλαδή οι άνθρωποι που ζουν εκτός camps. Υποστηρίζονται στις δομές με ψυχολόγο και κοινωνικές λειτουργούς, πραγματοποιούν δραστηριότητες ενδυνάμωσης, απόκτησης δεξιοτήτων και κοινωνικής κινητοποίησης. Δημιουργούνται ομάδες συζητήσεων για θέματα φύλων, σχέσεων και δικαιωμάτων και εκπαιδεύονται στην εκμάθηση των ελληνικών και των αγγλικών.

Όσον αφορά τη χορήγηση ασύλου στην Ελλάδα, κάτι που θα τους εξασφάλιζε ασφάλεια και σταθερότητα, η διαδικασία εξέτασης του αιτήματος ασύλου είναι αρκετά χρονοβόρα και μπορεί να διαρκέσει από 18 μήνες έως 2 έτη. Συγκεκριμένα, χορηγείται στους πρόσφυγες κάρτα προσωρινής διαμονής που υπόκειται σε ανθρωπιστικούς παράγοντες, διότι κρίνεται ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα μετακίνησης ή επιστροφής στη χώρα καταγωγής εξαιτίας ανωτέρας βίας, όπως

καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πόλεμος κ.ά. Η τοποθέτηση και η παραμονή των μειονοτικών πληθυσμών γίνεται σε Κέντρα Υποδοχής και Φιλοξενίας ή σε Δομές Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων υπό την αρωγή της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών. Αναφορικά με τις συνθήκες και το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο που χαρακτηρίζει τη μεταβατική αυτή κατάσταση, οι πρόσφυγες υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές και βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας, αβεβαιότητας, κοινωνικής και οικονομικής περιθωριοποίησης. Παράλληλα, τους διακατέχει συνεχές άγχος αναφορικά με το αποτέλεσμα της αίτησής τους για κάρτα προσωρινής διαμονής ή την απόφαση της χώρας μετεγκατάστασης (Barajas et al, 2018), μετατρέποντάς τους σε έναν αόρατο πληθυσμό χωρίς δικαιώματα και υποχρεώσεις, σε μια κατάσταση αδράνειας και αδιαφορίας για την εύρεση εργασίας, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την επαφή με την τοπική κοινωνία και τον ελληνικό πολιτισμό.

2.5 Ένταξη και ενσωμάτωση των προσφύγων στη χώρα υποδοχής

Η Ε.Ε. αναγνώρισε ότι υπάρχει σημαντικό πρόβλημα στη διαχείριση της προσφυγικής κρίσης ήδη από το 2015 και παρουσίασε ένα σχέδιο στρατηγικής και μεταναστευτικής πολιτικής στο οποίο τονίζεται ότι θα πρέπει να χαραχθούν αποτελεσματικές πολιτικές ένταξης για τους πρόσφυγες και να υποστηριχθούν οι ενέργειες των εθνικών κυβερνήσεων, των τοπικών αρχών και της κοινωνίας έτσι ώστε να παρέχεται άσυλο για τους πρόσφυγες. Η αναγκαιότητα για αποτελεσματικές πολιτικές έχει ήδη τονιστεί από την ευρωπαϊκή ατζέντα για τη μετανάστευση το 2012. Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης του 2015 αποτελούσε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο αντιμετώπισης της προσφυγικής κρίσης το οποίο θα παρουσιαζόταν την ίδια χρονιά. Σε αυτό περιγράφονται οι λεπτομέρειες που θα πρέπει να επιτευχθούν από τα κράτη υποδοχής σε σχέση με τους πρόσφυγες (E.E., COM/2015/0240 final).

Επιπλέον, αναφέρονται τα εργαλεία τα οποία είναι αναγκαία για την επίτευξη των στόχων, ενώ αποφασίστηκε η αύξηση της χρηματοδότησης για τα έτη 2016 και 2017 στα κράτη υποδοχής με τη βοήθεια Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων έτσι ώστε να δημιουργηθούν μέτρα για τη διαχείριση της κρίσης. Στο πλαίσιο του διαλόγου για να θεσπιστεί το σχέδιο δράσης, υπήρχε και συζήτηση επί του θέματος της ένταξης των προσφύγων με στόχο τη δημιουργία ενταξιακής πολιτικής. Το σχέδιο το οποίο

αναπτύχθηκε σε ένα κοινό πλαίσιο πολιτικής θα βοηθούσε τα κράτη-μέλη έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν την κρίση. Παράλληλα, θα περιγράφονταν τα μέσα πολιτικής, επιχειρησιακής και κοινωνικής στήριξης η οποία θα παρεχόταν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη συγκεκριμένη προσπάθεια.

Με βάση την ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στις 7 Απριλίου 2016, οι οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές των κρατών-μελών θα έπρεπε να λάβουν υπόψη την εισροή προσφύγων από τρίτες χώρες έτσι ώστε να ικανοποιηθούν όλες οι άμεσες ανάγκες και να προωθηθεί η ένταξή τους στην αγορά εργασίας, το σχολείο και την κοινωνία. Αυτό θα αποτελούσε πρόκληση για πολλά κράτη-μέλη, αλλά με τις κατάλληλες συνθήκες θα επιτυγχανόταν η ένταξη γρήγορα και επιτυχώς. Η ανάγκη ένταξης διαφέρει σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τους λαούς και την αναμενόμενη διάρκεια της διαμονής, καθώς και με το επίπεδο εκπαίδευσης των προσφύγων.

Οι υπήκοοι τρίτων χωρών θα επωφελούνταν από την υποστήριξη ένταξης από τους εργοδότες τους με τη βοήθεια μαθημάτων εκμάθησης ξένης γλώσσας. Έτσι, οι αφιχθέντες πρόσφυγες με βάση τις εκθέσεις θα αντιμετώπιζαν αποτελεσματικά τα προβλήματά τους, όπως τις τραυματικές εμπειρίες τις οποίες έχουν ζήσει, καθώς και την έλλειψη εγγράφων, τις χρονοβόρες διαδικασίες κατά τη διάρκεια της αίτησης ασύλου, καθώς και τα γλωσσικά εμπόδια τα οποία θα συναντούσαν στη χώρα υποδοχής⁹.

Οι δράσεις οι οποίες εισήχθησαν από την Ε.Ε. δημιουργούνται με σκοπό τη διευκόλυνση της ένταξης των υπηκόων και δεν είναι σε βάρος των μέτρων προς όφελος άλλων ομάδων και μειονοτήτων. Έτσι, η ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προσπαθειών προκειμένου να εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση και η αγορά εργασίας. Στις δράσεις περιλαμβάνεται η «ατζέντα για τις νέες δεξιότητες», η οποία στοχεύει στην ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου στην απασχόληση στην Ευρώπη και στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας συνολικά στην Ε.Ε. Ταυτόχρονα, οι πολιτικές ένταξης λειτουργούν καλύτερα μέσα από την «ατζέντα για τις νέες δεξιότητες», καθώς έχουν σχεδιαστεί για να εξασφαλιστούν τα συστήματα τα οποία θα διευκολύνουν τη συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνία.

⁹(<https://gemreportunesco.wordpress.com/2018/06/22/what-education-policies-did-european-countries-prioritize-for-migration-in-2017/>)

Έτσι, σύμφωνα με αυτό το σχέδιο δράσης, ορίζονται και οι βασικές πολιτικές και τα εργαλεία προκειμένου να υποστηριχθεί η ένταξη εντός των ορίων της Ε.Ε. Τα μέτρα είναι επωφελή για την προετοιμασία της εγκατάστασης των προσφύγων και η επιτροπή συνεργάζεται με τα κράτη-μέλη έτσι ώστε να ενισχυθεί η συνεργασία με τις επιλεγμένες τρίτες χώρες προκειμένου να εκπληρωθεί το σχέδιο δράσης το οποίο υπεγράφη στη Σύνοδο Κορυφής της Βαλέτας για τη μετανάστευση¹⁰.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντική η αναφορά στην προσπάθεια ένταξης και ενσωμάτωσης των προσφύγων στη χώρα υποδοχής. Αρχικά, είναι σημαντικό να ορίσουμε τις έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης. Η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εφεξής ΕΟΚΕ) (2002) πρότεινε τον ορισμό της *πολιτικής ένταξης*, ο οποίος αναφέρεται στη *σταδιακή εξίσωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των προσφύγων, στην παροχή ίσων ευκαιριών και στην ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο*. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, κάθε κοινωνία οφείλει να αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των προσφύγων που εισέρχονται σε αυτήν, παρέχοντάς τους παράλληλα το δικαίωμα συμμετοχής στην οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή της χώρας, ενώ θα εγγυάται τη διατήρηση της προσωπικής και φυλετικής τους ταυτότητας αμετάβλητη. Και οι πρόσφυγες όμως οφείλουν να αποδέχονται τους κανόνες, τις αρχές και τις αξίες της χώρας υποδοχής συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία ένταξής τους. Ιδιαίτερη βαρύτητα όμως δίνεται στην έννοια της ενσωμάτωσης, η οποία αποτελεί και τον τελικό στόχο του πρόσφυγα, αλλά και της κοινωνίας υποδοχής, και παραπέμπει σε διαφορετικής έντασης φαινόμενα. Με τον όρο *ενσωμάτωση* ορίζουμε *τη συμμετοχή του ατόμου στις σημαντικότερες διαδικασίες και δράσεις του κοινωνικού συνόλου στις οποίες επιχειρεί να ενταχθεί*. Αυτές αφορούν την πρόσβαση στην υγεία, την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και την αγορά εργασίας, δικαιώματα και υποχρεώσεις που απολαμβάνει και ο γηγενής πληθυσμός (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Ειδικότερα, ο όρος της ενσωμάτωσης δεν διατηρεί την εννοιολογική του υπόσταση αμετάβλητη, αλλά επηρεάζεται ανάλογα με την εποχή και την εθνική κοινωνία στην οποία αναφέρεται. Δεν υφίσταται γενικά και αόριστα, αλλά αποτελεί προϊόν πολιτικής

10 (https://ec.europa.eu/europeaid/tags/valletta-summit-migration_en)

ερμηνείας και κοινωνικής διαπραγμάτευσης και σχετίζεται άμεσα με πολιτικές και οικονομικές συγκυρίες, ιδιαιτερότητες και ευαισθησίες της κοινωνίας υποδοχής.

Η προσπάθεια του πρόσφυγα για ενσωμάτωση στην κοινωνία υποδοχής διακρίνεται σε πέντε στάδια (Παπαϊωάννου, 2003). Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιείται η μετακίνησή του στη χώρα υποδοχής. Χαρακτηρίζεται από την αδυναμία του ατόμου να κατανοήσει τη νέα πραγματικότητα συγκριτικά με τα βιώματά του. Η ενσωμάτωση του ατόμου σε αυτό το στάδιο είναι ελάχιστη, καθώς κύριο μέλημά του είναι η αντιμετώπιση των δυσκολιών και των αρνητικών συνθηκών που συναντά. Στο δεύτερο στάδιο της ενσωμάτωσης αναθεωρεί την αρχική ιδέα επιστροφής στη χώρα του και συνειδητά πλέον αποφασίζει να αντιμετωπίσει ενεργά τις δυσκολίες. Επιπλέον, έρχεται σε πρώτη επαφή με την αγορά εργασίας. Στο τρίτο στάδιο ενσωμάτωσης δεν υπάρχει σκέψη επιστροφής στη χώρα καταγωγής και παρουσιάζεται το άτομο πιο κατασταλαγμένο. Επίσης, παρατηρούνται αλλαγές στον τρόπο διαβίωσης και αποκτά τις συνήθειες του γηγενούς πληθυσμού. Το τέταρτο στάδιο είναι αυτό του απολογισμού, αφού συνειδητοποιεί ότι τα σχέδια και οι προσδοκίες του άλλαξαν ή δεν πραγματοποιήθηκαν, όπως αρχικά υπολόγιζε. Σε αυτό το στάδιο επιδιώκει να προσφέρει καλύτερες συνθήκες ζωής στην οικογένειά του. Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο ενσωμάτωσης στην κοινωνία αφορά τη συνταξιοδότηση και την τελική παραμονή του στη χώρα υποδοχής (Παπαϊωάννου, 2003). Συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση των προσφύγων στη χώρα υποδοχής είναι μια δυναμική διαδικασία που παρουσιάζει σημαντικά εμπόδια και εμφανίζει δυσκολίες. Αποτελεί διαδικασία η οποία συνεχώς διαμορφώνεται, μεταβάλλεται και λαμβάνει διαφορετικό νόημα. Για τους πρόσφυγες σημαντικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία υποδοχής είναι η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων, τα στερεότυπα, οι θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφορές, η έλλειψη κατανόησης και η αρνητική στάση του γηγενούς πληθυσμού. Ειδικότερα, υπόκεινται σε διακρίσεις σχετικά με τις εργασιακές συνθήκες, τις αρνητικές συνθήκες στέγασης και διαβίωσης, την καχυποψία και την επιφυλακτικότητα της τοπικής κοινωνίας και την άρνηση συμμετοχής στα κοινά (Φακιολάς, 2007).

Ωστόσο, το ευρύ κοινό αποδίδει στους πρόσφυγες την έλλειψη επιθυμίας για κοινωνική ένταξη και την έντονη τάση για απομόνωση, σε σημείο δημιουργίας εθνικών γκέτο. Συγκεκριμένα, ο βαθμός απόρριψης των προσφύγων από την κοινωνία υποδοχής σε βάθος χρόνου ενισχύεται λόγω των οικονομικών δυσχερειών και της

γενικευμένης οικονομικής κρίσης, της συνεχόμενης προσφυγικής ροής, της αυξανόμενης ανεργίας κ.ά. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι η ένταξη αποτελεί μια δυναμική, αλλά αμφίδρομη διαδικασία στηριζόμενη στην αμοιβαία προσαρμογή (Κόντης, 2001). Βασικοί της άξονες αποτελούν η δέσμευση αποδοχής της κοινωνίας υποδοχής, ο σεβασμός των δικαιωμάτων και η διαλλακτικότητα απέναντι στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν, η συστηματική ενημέρωσή τους για τις υποχρεώσεις ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, αλλά και η προθυμία των προσφύγων να σέβονται τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία εισέρχονται. Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι κάπως διαφορετική και δεν συμβαδίζει ιδανικά με το πλαίσιο και τις προσδοκίες των θεσμικών οργάνων. Συγκεκριμένα, οι κοινωνίες υποδοχής επιδίδονται σε ρατσιστικές συμπεριφορές λαμβάνοντας αμυντική και επιθετική στάση απέναντι στους πρόσφυγες, οι οποίοι τελικά παραμένουν αποκλεισμένοι θεσμικά και κοινωνικά χωρίς καμία προοπτική ισότιμης μεταχείρισης και αξιοπρεπούς διαβίωσης. Αποτέλεσμα είναι να μην επιτυγχάνεται ουσιαστικά η ένταξη και αφομοίωσή τους στην κοινωνία υποδοχής. Στην υπό μελέτη περίπτωση η ραγδαία αύξηση εισροής προσφύγων έχει μετατρέψει το συγκεκριμένο ζήτημα της ένταξής τους σε μείζον κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό θέμα τα τελευταία χρόνια. Αν μάλιστα συνυπολογιστεί η όξυνση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που επέφερε η οικονομική κρίση και η ραγδαία αύξηση της ανεργίας, παρατηρείται η ανάπτυξη αμυντικών μηχανισμών και μηχανισμών αντίδρασης απέναντι στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Συνεπώς, δημιουργείται η αίσθηση της απειλής, του φόβου και της ξενοφοβίας (Τσιάκαλος, 2000).

Το “Curing the Limbo” είναι ένα πρόγραμμα ένταξης ενήλικων προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Γεννήθηκε το 2017, μετά το κλείσιμο της Βαλκανικής οδού το 2015 που απέτρεπε τη μετάβαση και εγκατάσταση μετακινούμενων πληθυσμών σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, και αφού είχε γίνει ξεκάθαρη η απουσία ενταξιακών προγραμμάτων για αυτούς που θα έμεναν στη χώρα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν πρωτοβουλία του Δήμου Αθηναίων σε συνεργασία με το ΕΚΠΑ και τις ΜΚΟ Catholic Relief Services και International Rescue Committee και χρηματοδοτήθηκε από την πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης “Urban Innovative Action”. Η ομάδα-στόχος ήταν αραβόφωνοι, φαρσόφωνοι ή γαλλόφωνοι ενήλικες που είτε είχαν λάβει είτε βρίσκονταν στη διαδικασία παροχής ασύλου και δεν είχαν καταφέρει ακόμη να

ομαλοποιήσουν τη ζωή τους στην πόλη, διαμένοντας κυρίως σε Δομές Φιλοξενίας και βιώνοντας μια συνθήκη αποτελμάτωσης.

Το πρόγραμμα είχε τετραετή διάρκεια (2017-2021) και στόχος του ήταν να συμβάλει στη δημιουργία συνθηκών μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να μεταβούν από το καθεστώς έκτακτης ανθρωπιστικής βοήθειας σε μια αυτόνομη ζωή βασισμένη σε δικές τους επιλογές. Υιοθέτησε μια ολιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι νεοφερμένοι πρόσφυγες θα διασυνδέονταν με τους ανθρώπους της πόλης μέσα από μια αμφίδρομη σχέση. Για να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία ένταξης, το “Curing the Limbo” ακολούθησε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο το οποίο έλαβε υπόψη του την εξασφάλιση στέγης, την πρόσβαση στην εργασία έπειτα από εργασιακή συμβουλευτική, την εκμάθηση της γλώσσας του τόπου, τον σεβασμό των δικαιωμάτων και την ενεργή συμμετοχή στην κοινότητα. Όλες οι δράσεις στεγάστηκαν σε κτήριο του Δήμου Αθηναίων, που αποτέλεσε έναν χώρο διάδρασης ανάμεσα σε όλους τους εταίρους και τους πρόσφυγες.

Το “Curing the Limbo” ήταν ένα πρωτοποριακό εγχείρημα στον τομέα της ένταξης, το οποίο κατέγραψε χρήσιμες πρακτικές και μεθοδολογίες τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το ΕΚΠΑ, με την επιστημονική ευθύνη της καθηγήτριας Θάλειας Δραγώνα, ανέλαβε δράσεις που αφορούσαν την παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης, την εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, μαθήματα στην Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών, τη συμμετοχή σε εργαστήρια οπτικοακουστικής έκφρασης και δημιουργικότητας, την παροχή στοχευμένης γνώσης γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπαίδευση στη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση και τέλος την ενδυνάμωση τόσο των στελεχών του προγράμματος όσο και των εργαζομένων στο προσφυγικό εκτός του προγράμματος. Όλες οι παρεμβάσεις βασίστηκαν πάνω στη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης με σκοπό να αποτελέσουν μια αναστοχαστική διερεύνηση της βελτίωσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών προς όφελος των προσφύγων, αλλά και της κοινωνίας που τους υποδέχεται. Στις παρεμβάσεις του ΕΚΠΑ συνεργάστηκαν με πολύ παραγωγικό τρόπο τα Τμήματα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Φιλολογίας και Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

2.6 Δράσεις της UNICEF για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων

Σύμφωνα με τη Σύνοψη του Προγράμματος της UNICEF «Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση» (2023), υποστηρίχθηκε η πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση και δόθηκαν ευκαιρίες μη τυπικής εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα. Στο διάστημα Σεπτεμβρίου 2021 - Απριλίου 2023, η UNICEF και οι εταίροι της βοήθησαν συνολικά 16.235 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες (9.926 αγόρια και 6.309 κορίτσια) ηλικίας μεταξύ 4 και 17 ετών, μέσω:

- Μαθημάτων ελληνικής και αγγλικής γλώσσας σε Κέντρα Μελέτης και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (ΚΜΔΔ),
- Υπηρεσίες διερμηνείας, διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης και υποστήριξης εγγραφής στο δημόσιο σχολείο,
- Προγράμματα επιταχυνόμενης μάθησης και βοήθεια με τις εργασίες για το σπίτι (homework support),
- Ψυχοκοινωνικής υποστήριξης από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και διεπιστημονικές ομάδες, στελεχωμένες με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

Το 75% των παιδιών (Απρίλιος 2023) που συμμετέχουν στο ACE είναι εγγεγραμμένα στην τυπική εκπαίδευση. Η UNICEF και οι εταίροι της συνεργάζονται στενά με τις εκπαιδευτικές αρχές σε τοπικό καθώς και εθνικό επίπεδο, για να βοηθήσουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους να συμπληρώσουν τα απαραίτητα έγγραφα για την εγγραφή στο σχολείο. Επιπρόσθετα, οι διερμηνείς του προγράμματος είναι διαθέσιμοι για να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών και των οικογενειών με τα σχολεία. Το Πρόγραμμα «Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση», είναι μια πρωτοβουλία της UNICEF Greece σε συνεργασία με το Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση, το οποίο υλοποιείται σε συντονισμό με σειρά εταίρων, μεταξύ των οποίων και το SolidarityNow, το οποίο είναι μια Μη Κυβερνητική Οργάνωση που δραστηριοποιείται με σκοπό να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των ευάλωτων συνανθρώπων μας.

Η πρωτοβουλία ACE έχει, επίσης, εισαγάγει καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις στην τάξη. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια του ACE έχει αναπτυχθεί:

- Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση, με έμφαση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση δίχως αποκλεισμούς.
- Η εισαγωγή, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για τη μη τυπική εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών, που καθορίζει πρότυπα και δείκτες για την ποιότητα και το περιεχόμενο της παρεχόμενης υπηρεσίας.
- Η δημιουργία ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και ενός κοινού πλαισίου για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών και των μαθητριών στη μη τυπική εκπαίδευση.

Η διεπιστημονική ομάδα που στελεχώνει κάθε ΚΜΔΔ, αποτελείται από εκπαιδευτικούς, διερμηνείς-διαπολιτισμικούς μεσολαβητές, ψυχολόγους, κοινωνικούς επιστήμονες, διευκολύνει τη συστηματική επικοινωνία με τις οικογένειες, και με τα σχολεία, υποστηρίζοντας τη φοίτηση στην τυπική εκπαίδευση, καθώς και την παραπομπή παιδιών που χρειάζονται πρόσθετη φροντίδα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες. Μετά την εγγραφή τους στο σχολείο, τα παιδιά λαμβάνουν υποστήριξη για τις εργασίες στο σπίτι, ώστε να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και να αναπτύξουν επιπλέον κίνητρα και αυτοπεποίθηση. Αυτού του είδους η βοήθεια αποδεικνύεται ιδιαίτερα πολύτιμη για παιδιά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των πολλών ασυνόδευτων ανηλίκων με περιορισμένη πρόσβαση σε υποστηρικτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Μέχρι στιγμής, το Πρόγραμμα έχει υποστηρίξει 3.659 ασυνόδευτα ή χωρισμένα από τις οικογένειές τους παιδιά, που διαμένουν προσωρινά σε ξενώνες, ξενοδοχεία, χώρους ασφαλούς διαβίωσης και δομές φιλοξενίας προσφύγων σε όλη την Ελλάδα.

Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, τα οποία υποστηρίζονται από γλωσσάρια στις κύριες γλώσσες των προσφύγων και εργαλειοθήκες που ενσωματώνουν στόχους κατάκτησης της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας με δεξιότητες κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης. Οι εργαλειοθήκες αυτές μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας στοχεύουν

στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, της σχολικής ετοιμότητας και της ανθεκτικότητας μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών. Παράλληλα προωθούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε χώρους εκπαίδευσης όπου τα παιδιά είναι στο επίκεντρο, χαρακτηρίζονται από θετική αλληλεπίδραση και υψηλές προσδοκίες, και προωθούν τις πολύγλωσσες ταυτότητες και την ποικιλομορφία στην τάξη.

Η εργαλειοθήκη «Φτου και βγαίνω!» είναι ένα εγχειρίδιο που αναπτύχθηκε από τη Unicef, τον IOM, το SolidarityNow και την Έλιξ, ως μια γέφυρα-σύνδεση ανάμεσα σε ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας και σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης, που σχεδιάστηκαν για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και τους πρόσφυγες μαθητές. Η εργαλειοθήκη εμπεριέχει 80 συνολικά δραστηριότητες που συνοδεύουν κάθε ενότητα του αναλυτικού προγράμματος και περιγράφονται αναλυτικά ως προς:

- τους στόχους,
- τα μέσα-υλικά που απαιτούνται,
- την προετοιμασία,
- τη διαδικασία διεξαγωγής τους,
- τον (ενδεικτικό) χρόνο που απαιτούν,
- τα πιθανά προβλήματα για τα οποία χρειάζεται να έχει προνοήσει ο/η εκπαιδευτικός και
- την προσαρμογή τους σε διαφορετικές ομάδες.

Δύο από τις δραστηριότητες αυτές αποτελούν προτάσεις για ολοκληρωμένα projects που μπορούν να υλοποιηθούν τμηματικά σε μια σειρά διαφορετικών μαθημάτων και να λειτουργήσουν, επίσης, ως γέφυρα μετάβασης από το επίπεδο A1 στο επίπεδο A2, αλλά και ως χώρος συνεργασίας μαθητών και μαθητριών ενταγμένων στα δύο διαφορετικά αυτά επίπεδα διδασκαλίας της γλώσσας. Για την ανάπτυξη της εργαλειοθήκης αξιοποιήθηκαν:

-Το αναλυτικό πρόγραμμα για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για παιδιά και εφήβους με προσφυγικό – μεταναστευτικό υπόβαθρο, που έχει αναπτυχθεί σε συνεργασία UNICEF-ELIX, αξιοποιώντας ως βάση:

α. το αντίστοιχο πρόγραμμα Α1 για παιδιά του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας,

β. τα αναλυτικά προγράμματα για τις ΤΥ και τις ΔΥΕΠ που έχουν αναπτυχθεί από το ΙΕΠ.

-Την εργαλειοθήκη για την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση που έχει παραχθεί από το International Rescue Committee. Βασίζεται σε πέντε περιοχές δεξιοτήτων (νοητική ενδυνάμωση, διαχείριση συναισθημάτων, θετικές κοινωνικές δεξιότητες, επίλυση συγκρούσεων, επιμονή) και αποτυπώνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και παιχνιδιών που υποστηρίζουν αυτές τις δεξιότητες.

-Ανάλογες μεθοδολογίες βιωματικής μάθησης, κατάλληλες για γλωσσική διδασκαλία και ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο προγραμμάτων της UNICEF και των συνεργαζόμενων Οργανώσεων ELIX και Solidarity Now. Οι εκπαιδευτικοί που θα χρησιμοποιήσουν αυτή την εργαλειοθήκη είναι κρίσιμο να ενθαρρύνουν τη δημιουργία υποστηρικτικών, μαθητοκεντρικών πλαισίων μάθησης, που χαρακτηρίζονται από σχέσεις θετικής αλληλεπίδρασης και υψηλές προσδοκίες στο δυναμικό όλων των μαθητών και μαθητριών (Σύνοψη Προγράμματος «Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση», 2021-2023).

2.7 Εκπαιδευτικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες προσφύγων μαθητών

Η ανάγκη για εκπαίδευση των προσφύγων, τόσο των μαθητών όσο και των ενηλίκων, στην Ελλάδα γίνεται ολοένα και πιο έντονη. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής εφαρμόζει πολιτική εκπαίδευσης, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες πρόσφυγες, με στόχο την κοινωνική ένταξή τους στη χώρα και την άρση των ανισοτήτων σε αυτή (Χριστοδούλου, 2009). Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα για τους πρόσφυγες, ενώ παράλληλα εντοπίζεται και η ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, ώστε να είναι ικανοί να διδάξουν την ελληνική γλώσσα σε άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες (<http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home.jsp>).

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών έχει εξεταστεί ιδιαίτερα από τον Cummins (2005), ο οποίος αναφέρεται σε μια σειρά από πρακτικές. Η γενικότερη εικόνα είναι ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να βασίζεται στην επιβολή της πρότυπης γλώσσας, αλλά θα πρέπει να σέβεται τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες του εκπαιδευομένου. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο εκπαιδευόμενος φέρει τη μητρική του γλώσσα, ενώ από την άλλη υπάρχει η επικρατούσα γλώσσα, την οποία θα πρέπει να μάθει. Για τον λόγο αυτό και ο Cummins (2005) προτείνει μια προσέγγιση που δεν θα μειώνει τη γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή, αλλά θα προάγει ένα σύστημα εκμάθησης όπου θα συνυπάρχουν οι δύο γλώσσες.

Ένας επιπλέον παράγοντας που θα πρέπει να εξεταστεί είναι αυτός των κινήτρων, όπου θα αξιοποιήσουμε δεδομένα από την εκπαίδευση ενηλίκων και θα τα συγκρίνουμε με τα δεδομένα για τα παιδιά. Υποθέτουμε ότι διαφέρει στα παιδιά διότι αυτά προσαρμόζονται πιο εύκολα. Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2014), οι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, δεν έχουν κίνητρα μάθησης, έχουν πολλά προβλήματα που εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, δεν έχουν κουλτούρα εκπαίδευσης και το σημαντικότερο είναι πως δεν μπορούν να εκφραστούν εύκολα, ούτε γραπτά ούτε προφορικά, άρα δημιουργείται πρόβλημα συνεννόησης και επικοινωνίας μέσα στην ομάδα (Παπαϊωάννου, 2014).

Η εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών έχει αντιμετωπιστεί ως μια πολύ σημαντική διαδικασία σε σχέση με άλλες ανάγκες - νερού, τροφής και στέγης. Παρ' όλα αυτά, ο ρόλος που έχει η εκπαίδευση ιδιαίτερα στα παιδιά μικρής ηλικίας είναι σημαντικός, καθώς με τη βοήθειά της τα παιδιά μπορούν να επουλώσουν τις τραυματικές τους εμπειρίες και να επανέλθουν σε μια ομαλή καθημερινότητα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε πολλές περιπτώσεις λειτουργούν ως προγράμματα ταχείας ανταπόκρισης και έχουν ως στόχο να εκπαιδεύουν άμεσα οι πρόσφυγες, συμβάλλοντας προς αυτή την κατεύθυνση και μειώνοντας τις μετατραυματικές εμπειρίες ενός πολέμου τις οποίες μπορεί να έχουν αποκτήσει κατά τη μετακίνησή τους. Με την επιτυχή εκπαίδευση οι πρόσφυγες μαθητές μπορούν να καλύψουν σημαντικές ανάγκες προσαρμογής και η εκπαίδευσή τους να συμβάλει στην ψυχολογική και κοινωνική τους ανάπτυξη, η οποία θα τονώσει το αίσθημα ασφάλειάς τους και θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές προσδοκίες της χώρας

υποδοχής, συνδέοντας παράλληλα τα βιώματα από τη χώρα τους με την πολιτιστική τους κληρονομιά (Ανδρούσου και συν., 2016).

Για να γίνει αυτό, θα πρέπει να υπάρχει διασφάλιση σειράς προϋποθέσεων όσον αφορά στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους πρόσφυγες μαθητές. Έτσι, θα πρέπει να εξασφαλιστεί ισότιμη συμμετοχή των παιδιών και των δύο φύλων, αλλά και η πρόσβαση των προσφυγόπουλων στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ισότιμη με αυτήν των άλλων παιδιών της χώρας υποδοχής, με στόχο οι νεοφερμένοι μαθητές να ενταχθούν στις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές (Baker, 2001). Η πρόσβαση τους αυτή συνεπάγεται την ομαλή τους ένταξη, καθώς η μαζική εισροή προσφύγων στην Ελλάδα ώθησε την πολιτεία να ιδρύσει Τάξεις Υποδοχής στις οποίες φοιτούν μαθητές με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας οι οποίοι παρακολουθούν κοινά μαθήματα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα με τους Έλληνες μαθητές. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα ακολουθηθεί αρχικά στη χώρα υποδοχής θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που έχουν οι πρόσφυγες μαθητές, ενισχύοντας ταυτόχρονα την προσωπική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Σημαντικός είναι και ο ρόλος που παίζει η μη-τυπική εκπαίδευση με τους αντίστοιχους στόχους που τίθενται για να καλυφθούν οι ανάγκες ομιλίας της γλώσσας, η οποία συμβάλλει στην ταχύτερη προσαρμογή των παιδιών, κάτι το οποίο σημαίνει ότι θα πρέπει ταυτόχρονα να παρέχονται τα απαραίτητα πιστοποιητικά φοίτησης τα οποία θα ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική τους πορεία (Μαρβάκης και συν., 2001).

Στην εκπαίδευση σημαντικός είναι ο ρόλος των μαθησιακών αναγκών. Το ζήτημα της γλωσσικής επικοινωνίας είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί ιδιαίτερα την ελληνική εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά - πρόσφυγες θα πρέπει να διατηρήσουν τη δική τους γλώσσα και να ενταχθούν στη νέα χώρα καταφέροντας να μάθουν τη νέα γλώσσα ή τη γλώσσα διδασκαλίας. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει χάσμα όσον αφορά στη σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας των παιδιών που προέρχονται από προσφυγικές οικογένειες. Οι γονείς συχνά δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και το παιδί μπορεί να νιώθει ότι βρίσκεται σε δύο κόσμους. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει σύνδεση σχολείου - οικογένειας και η σύνδεση αυτή δεν είναι προβληματική, καθώς οι γονείς των προσφύγων μαθητών συμμετέχουν θετικά στην επιλογή σχολείου και στις σχέσεις με τους δασκάλους. Οι γονείς των παιδιών - προσφύγων αντιμετωπίζουν τις ίδιες προκλήσεις στην

προσπάθεια εξασφάλισης καλών σχέσεων με το σχολείο, όπως και οι άλλοι γονείς. Ωστόσο, προβλήματα εντοπίζονται σε οικογένειες οι οποίες είναι σε διαδικασία ένταξης στην κοινωνία και οι οποίες συχνά διαμένουν σε καταυλισμούς (Παπακωνσταντίνου & Γκότοβου, 2008).

Σε σχέση με τη μητρική γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, πολλά από τα παιδιά των προσφύγων έχουν ολοκληρωμένη γνώση της μητρικής τους γλώσσας και έχουν λάβει προηγούμενη εκπαίδευση, κάτι το οποίο σταδιακά τα οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής και σε μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία είναι ιδιαίτερα θετικά. Σε πολλές περιπτώσεις, οι κοινωνικές συνθήκες επιδρούν σημαντικά στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. Έτσι, για παράδειγμα, η φτώχεια και οι κακές συνθήκες διαμονής μπορεί να επηρεάσουν τη σχολική πρόοδο κάποιων παιδιών και τη δυνατότητα ενσωμάτωσής τους. Οι μαθητές που διαμένουν σε καταυλισμούς, σε κακές συνθήκες, τείνουν, όπως προαναφέραμε, να εγκαταλείπουν το σχολείο. Για να κατακτήσουν τα συγκεκριμένα παιδιά καλύτερα τη γλώσσα μιας ξένης χώρας πρέπει να κατανοήσουν το κοινωνικό πλαίσιο που έχει η εκπαίδευση της χώρας υποδοχής προκειμένου να προχωρήσουν (Μαρβάκης και συν., 2001).

Επιπλέον, δεδομένου ότι τα παιδιά - πρόσφυγες βρίσκονται σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου η διδασκαλία γίνεται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, δεν υπάρχει η πρόβλεψη για τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων προκειμένου ταυτόχρονα να μπορούν να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο κίνδυνος αφομοίωσης να εμποδίζει αυτά τα παιδιά να διατηρήσουν τα δικά τους γλωσσικά στοιχεία στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με την αξιοποίηση των βιωμάτων των ίδιων των παιδιών μπορεί να δημιουργήσει ένα φιλόξενο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές θα αντλήσουν από τις υπάρχουσες γνώσεις τους για να αποκτήσουν νέες. Έτσι, τα παιδιά νιώθουν ότι το σχολικό περιβάλλον σέβεται τις ιδιαιτερότητες και τη γλώσσα τους, παρόλο που σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά αυτά διστάζουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Πολλές δράσεις οι οποίες έχουν ήδη προταθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι καινοτόμες, όπως συμβαίνει με την «αφύπνιση στη διαφορετικότητα», ένα πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται στους μαθητές του δημοτικού σχολείου και

στοχεύει να περιληφθούν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαφορετικές γλώσσες από τη γλώσσα διδασκαλίας, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα. Με το πρόγραμμα αυτό οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες τους επιτρέπουν να ζουν αρμονικά σε ένα πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προβλέπει την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων έτσι ώστε να δημιουργείται μια «ευέλικτη ζώνη» στο δημοτικό σχολείο. Σε αυτό το πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν δραστηριότητες αφύπνισης στο 10% του χρόνου διδασκαλίας και να αφιερώσουν χρόνο στα παιδιά που είναι πρόσφυγες με βάση τη διαθεματική προσέγγιση του Προγράμματος Σπουδών (Ανδρούσου και συν., 2016).

Όμως, πέρα από αυτά, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες που έχουν οι πρόσφυγες μαθητές, καθώς οι συγκεκριμένοι άνθρωποι είναι τραυματισμένοι ως παθητικά θύματα τα οποία χρήζουν βοήθειας και υποστήριξης από ειδικούς. Με βάση μελέτες που έχουν ήδη δημοσιευθεί, φαίνεται ότι αυτοί οι άνθρωποι είναι εξαιρετικά ανθεκτικοί. Παρ' όλα αυτά, κάποιοι από αυτούς αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα, ενώ οι βασικές ανησυχίες τους είναι η εργασία, η σχολική φοίτηση και η επανένωση με την οικογένειά τους. Η πλειονότητα των προσφύγων αναφέρει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καθώς αυτή αποτελεί βασικό παράγοντα ο οποίος θα τους επιτρέψει να ενταχθούν στην κοινωνία. Την ίδια στιγμή άλλος παράγοντας ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχοσυναισθηματική ευημερία του ατόμου είναι το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει την ηθική και συναισθηματική υποστήριξη από την οικογένεια. Ωστόσο, η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του ατόμου είναι ένα γενικότερο γνώρισμα το οποίο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας και το οποίο αλλάζει ανά πάσα στιγμή. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει δυνατότητα υποστήριξης και βοήθειας γι' αυτούς τους ανθρώπους (Μαρβάκης και συν., 2001).

2.8 Το ιστορικό πλαίσιο του θεσμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70, η Ελλάδα αρχίζει να υποδέχεται μετανάστες. Ιδιαίτερα στα τέλη της δεκαετίας του '80, μετά την κατάρρευση των χωρών της

κεντρικής και της νοτιοανατολικής Ευρώπης, το φαινόμενο εντάθηκε. Για να αντιμετωπίσει αυτή τη νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ελληνική πολιτεία καθιέρωσε με νόμο τον Ιούνιο του 1996 (ν. 2413) τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στόχος ήταν η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απευθύνονται σε μετανάστες, πρόσφυγες και παλιννοστούντες Έλληνες. Βασικές αρχές της είναι η ελληνομάθεια και η καλλιέργεια της αλληλεγγύης και του διαπολιτισμικού σεβασμού.

Ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανανεώνεται νομικά το 2016, με τη δημοσίευση ειδικής ρύθμισης που προβλέπει μεταξύ άλλων: α) τη φοίτηση παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, β) ειδικά σχολικά προγράμματα, βιβλία και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, και γ) υποστηρικτικές δομές για την εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων.

Σήμερα τα διαπολιτισμικά σχολεία, εκτός των αλλοδαπών που είναι μόνιμα εγκατεστημένοι στην Ελλάδα, δέχονται και υψηλό ποσοστό προσφυγόπουλων. Για τον λόγο αυτό θεωρούμε σημαντικό να διερευνήσουμε πώς λειτουργούν τα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα σήμερα.

Οι πρόσφυγες που έρχονται στη χώρα μας και κατ' επέκταση στην Ε.Ε. προέρχονται από χώρες του λεγόμενου τρίτου κόσμου, με αποτέλεσμα να στερούνται τα απαραίτητα έγγραφα, να υπόκεινται σε αυστηρούς ελέγχους και κάποιες φορές και σε απελάσεις. Η ένταξη των προσφύγων στις χώρες υποδοχής προσδιορίζεται από την ύπαρξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και από τη δυνατότητα πρόσβασης του πρόσφυγα σ' αυτή.

Όμως και η μετατόπιση σε μια ευρωπαϊκή οπτική τις περισσότερες φορές περιέχει μια υπολανθάνουσα ή ακόμα και σαφή κατάταξη των λαών, αλλά και των πολιτισμών, όπου την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Οι ανώτεροι αυτοί πολιτισμοί ασκούν επιδράσεις στους κατώτερους, χωρίς ταυτόχρονα να υφίστανται οι ίδιοι επιδράσεις (Ασκούνη, 2001).

Η Ασκούνη (2001), αναφερόμενη στη μονοπολιτισμική κοινωνία και την εκπαίδευση, γράφει ότι, ακόμη κι αν θεωρήσουμε μια κοινωνία «ομοιογενή» πολιτισμικά προβάλλοντας ως τεκμήρια ομοιογένειας την απουσία ορατών διαφοροποιήσεων

(συνήθως γλωσσικών ή εθνοτικών), το γνωστικό και συμβολικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν μπορεί να κατανοηθεί ως αυτόματη αντανάκλαση της κουλτούρας που τη χαρακτηρίζει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Κι αυτό γιατί η εκπαίδευση στην κοινωνική της διάσταση στηρίζεται στην επιλογή, μετά από αξιολόγηση, των στοιχείων που πρέπει και αξίζει να ενταχθούν στη διδασκαλία και να γίνουν αντικείμενα μάθησης των επόμενων γενεών.

Ωστόσο η διαπολιτισμικότητα δύσκολα μπορεί να ορισθεί. Θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τον όρο ότι αποτελεί μια διαλεκτική σχέση, η οποία αποτυπώνει μια πορεία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων. Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται άμεσα με την παρουσία προσφύγων μαθητών στα σχολεία και αυτόματα ο όρος παραπέμπει στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με την αποδοχή της κουλτούρας, του τρόπου σκέψης και του πολιτισμού του άλλου.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας όρος πολύσημος. Μπορεί να δηλώνει τις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής που αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, είτε συγκεκριμένα προγράμματα που υλοποιούν αυτή την παιδαγωγική είτε αποτελέσματα συγκεκριμένων επιστημονικών αναλύσεων. Ο όρος διαπολιτισμικός δηλώνει την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα, την πραγματική αλληλεγγύη (Νικολάου, 2004). Στόχος του φαίνεται να είναι η διαμόρφωση ατόμων ικανών να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα. Βασικές αρχές της είναι ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αξιοποίηση των διαφόρων πολιτισμών, η ανατροπή των προκαταλήψεων και η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων και των λαών. Ο ίδιος ο όρος δίνει έμφαση στη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, κάτι που δηλώνει και το «διά» (Ασκούνη, 2001). Ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούμε ότι μπορεί να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, εφόσον βέβαια υιοθετηθούν βασικές αρχές και ακολουθηθεί συγκεκριμένος σχεδιασμός.

Το μεγάλο ζητούμενο για το μέλλον της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» είναι το κατά πόσο θα υπάρξει πολιτική βούληση και πρακτικός προγραμματισμός, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή της έντονης οικονομικής κρίσης. Είναι όμως αναγκαία, καθώς το κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών είναι η συνύπαρξη ατόμων με

διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα. Μια σημαντική παράμετρος της ενσωμάτωσης προσφύγων είναι η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Σε ό,τι αφορά την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, η Ευαγγέλου (2005) αναφέρει ότι γενικότερα οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν ιδιαίτερα θετική στάση. Ένας από τους λόγους είναι ότι πολλοί γνωρίζουν αγγλικά, αφού είναι η πρώτη ή η δεύτερη γλώσσα στις χώρες τους ειδικά αν είναι από την υποσαχάρια Αφρική, αλλά και διότι γνωρίζουν ότι ίσως στο μέλλον χρειαστεί να φύγουν για μια άλλη χώρα.

Σύμφωνα με την Dryden-Peterson (2011), ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν αρκεί μόνο να έχει εκπαιδευτικούς με θετική στάση, αλλά και το ανάλογο υλικό και παράλληλη υποστήριξη. Κατά την Παπαϊωάννου (2014), σημαντική δυσκολία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την εκπαίδευση των προσφύγων είναι ότι δεν υπάρχει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, κυρίως βιβλία, για τους πρόσφυγες. Αυτό ισχύει και για τα αγγλικά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές μελέτες ειδικά για το μάθημα των αγγλικών, οπότε αυτός είναι ένας ακόμα λόγος για τον οποίο κρίνεται αναγκαία η παρούσα μελέτη.

Ωστόσο θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει γίνει ένα σημαντικό κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το αποτέλεσμα είναι ότι έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό οι εκπαιδευτικές πρακτικές, εμπλουτίζεται το εκπαιδευτικό υλικό και συστηματοποιούνται οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Μια σημαντική παράμετρος είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί, τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από την κοινωνία, ως ένα σημαντικό μέσο για την κάλυψη των αναγκών των προσφυγόπουλων και την εξάλειψη των κοινωνικών χασμάτων.

2.9 Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών

Ένα από τα βασικότερα μέτρα για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών είναι η ανάπτυξη ενός ατομικού μαθησιακού σχεδίου, το οποίο θα πρέπει να ακολουθήσει κάθε παιδί (Dryden-Peterson, 2016). Οι Karam et al (2017), αναφερόμενοι στην ανάγκη αποκέντρωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης των προσφύγων,

υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να προσαρμόζεται το κάθε σχολείο στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες των προσφύγων που φοιτούν σε αυτό. Για παράδειγμα, η χώρα καταγωγής και το πολιτιστικό τους πλαίσιο θα πρέπει να είναι ιδιαίτεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του προγράμματος σε μια σχολική μονάδα. Για να δημιουργηθεί μια στρατηγική αποκέντρωσης, θα πρέπει να υπάρχει ευελιξία έτσι ώστε να καταγραφούν προτάσεις και καλές εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες θα στοχεύουν στο να γίνουν τα σχολεία παράδειγμα ως προς το τι πρέπει να κάνουν και για ποιο σκοπό θα το κάνουν. Τα σχολεία θα πρέπει να έχουν υποστήριξη από οργανώσεις έτσι ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν την κατάλληλη τεχνογνωσία και να δεχθούν την απαραίτητη βοήθεια. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται όταν δημιουργούνται συγκεκριμένα προγράμματα και όταν παρέχονται οι κατάλληλες χρηματοδοτήσεις. Την ίδια στιγμή θα πρέπει να μπορούν να απευθυνθούν σε ειδικές οργανώσεις έτσι ώστε να επιλυθούν ζητήματα και προβληματισμοί οι οποίοι ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης των προσφύγων μαθητών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι των ΜΚΟ έχουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις ιδιαίτερα τις απογευματινές ώρες, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία διάυλων επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών που είναι πρόσφυγες, έτσι ώστε να υπάρχει ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους. Την ίδια στιγμή θα πρέπει να υπάρχει συντονισμός ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (εφεξής ΥΠΠΑΙΘΑ) και το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου έτσι ώστε να παρέχεται έγκαιρη ενημέρωση και υποστήριξη των διευθυντών σχετικά με την επιλογή του κάθε σχολείου το οποίο θα δεχθεί τους πρόσφυγες μαθητές και θα σχεδιάσει μέτρα υποδοχής, καθώς και λύσεις για τα τρέχοντα ζητήματα του προσφυγικού καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος για την εκπαίδευση των προσφύγων είναι αυτό της Γερμανίας. Η Γερμανία είναι μια ομόσπονδη χώρα που το κάθε κρατίδιο (lander) έχει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πόλη του Βερολίνου, που έχει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα ως πόλη-κράτος. Καθώς το Βερολίνο είναι μια πολυπολιτισμική μεγαλούπολη, υπάρχει ένα δίκτυο σχολείων που συνεργάζονται με τις τοπικές κοινότητες των προσφύγων, έτσι ώστε να έχουν ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα ένταξης. Ένα παράδειγμα αποτελεί η λειτουργία των σχολείων που

είναι υπό την επίβλεψη τόσο των τοπικών αρχών όσο και των φορέων των Γερμανών τουρκικής καταγωγής, όπου τα σχολεία αυτά διδάσκουν τουρκική γλώσσα και πολιτισμό μαζί με τη γερμανική γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί παρόμοιες δράσεις για τους πρόσφυγες από τη Συρία, αλλά και από άλλες χώρες, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα σχολείο που ενσωματώνει τον πρόσφυγα και σε σύντομο χρονικό διάστημα τον έχει ετοιμάσει να ενταχθεί πλήρως στο εκπαιδευτικό σύστημα του κρατιδίου (Kyuchukov & New, 2017).

Από την άλλη μεριά, η έκθεση της UNICEF για τη Μεγάλη Βρετανία (2018) αναφέρει πολλά προβλήματα ως προς τη λήψη των σχετικών μέτρων και δράσεων, με το κράτος της Σκωτίας να έχει τα σημαντικότερα προβλήματα με πολύμηνη αναμονή για την ένταξη των προσφύγων στις ειδικές σχολικές μονάδες ένταξης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι και σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα όπου η τοπική αυτοδιοίκηση έχει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των σχετικών προγραμμάτων, ενώ η χρηματοδότηση προέρχεται από τα κεντρικά κράτη (Ουαλία, Αγγλία και Σκωτία). Βέβαια η έρευνα της UNICEF αναφέρει το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη πόρων, αλλά θέτει και το ερώτημα ποια είναι η επίδραση του Brexit σε αυτό το ζήτημα, μια και η Ε.Ε. έχει σημαντικό ρόλο στην ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αναγκαίο είναι να υπάρχει προετοιμασία εκπαιδευτικών η οποία θα είναι συστηματική έτσι ώστε να αναπτυχθούν διαπολιτισμικές δεξιότητες και να εμπυχώνονται τα παιδιά στην τάξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να χάνουν τα κίνητρά τους αλλά θα πρέπει να έχουν αίσθημα αυτοπεποίθησης και γνώσεις γι' αυτό το οποίο κάνουν. Για τον λόγο αυτό, απαραίτητη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η επιστράτευση φορέων όπως είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, προκειμένου να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές πλατφόρμες για την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών (Cummins, 2005).

2.10 Προγράμματα στον ελληνικό χώρο

Η επιλογή και η διαφοροποίηση αναφορικά με τη χώρα προέλευσης χαρακτηρίζεται από κοινωνικά, οικονομικά και επαγγελματικά κριτήρια και προσδιορίζει τη διαδικασία της μετακίνησης και, κατά συνέπεια, τον ίδιο τον πρόσφυγα (Κασιμάτη, 1984). Συγκεκριμένα, το προσφυγικό ρεύμα που σημειώθηκε στην Ελλάδα, είτε ως εκροή πληθυσμών είτε ως εισροή, σχετίζεται άμεσα με τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν τη δεδομένη χρονική περίοδο τόσο στη χώρα υποδοχής όσο και στη χώρα προέλευσης, και επηρέασε σημαντικά τις ισορροπίες της τοπικής κοινωνίας. Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει μεταβληθεί σε κέντρο υποδοχής προσφύγων προερχόμενων από χώρες της Μέσης Ανατολής, γεγονός που έφερε στην επιφάνεια και αναζωπύρωσε εκ νέου το προσφυγικό ζήτημα.

Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο η προετοιμασία για την εκπαίδευση των προσφύγων να αντλεί στοιχεία από τα αποτελέσματα προγραμμάτων τα οποία έχουν ήδη εφαρμοστεί στη χώρα μας και για τα οποία υπάρχει υλικό και τεχνογνωσία, όπως έγινε με το πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι απαραίτητο είναι να υπάρχει ενδυνάμωση των δικτύων ανταλλαγής γνώσεων και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και διοργάνωση σεμιναρίων και συναντήσεων, προκειμένου να γίνεται ένας προγραμματισμός στα προγράμματα ανταλλαγής, καθώς και στα προγράμματα εκπαίδευσης προσφύγων άλλων χωρών με ανταλλαγή εμπειριών. Επίσης, θα μπορούσε να προωθηθεί η επικοινωνία και τα στελέχη της εκπαίδευσης να ενημερωθούν από άλλους εμπλεκόμενους φορείς, έτσι ώστε το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης να ωφελεί όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους ίδιους τους πρόσφυγες οι οποίοι θα δεχθούν ουσιαστική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση. Κάτι τέτοιο θα είναι προς όφελος των τοπικών κοινοτήτων και της κοινωνίας συνολικά.

Αναφορικά με τις στρατηγικές και τις πρακτικές συμπερίληψης των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτές βασίζονται στην εμπειρία της χώρας μας και των άλλων χωρών της Ε.Ε. έτσι ώστε η χώρα μας να μπορέσει να υποδεχτεί τους πρόσφυγες. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να ρυθμιστεί το νομικό καθεστώς και να υπάρξει ειδική μέριμνα για τη στέγαση, την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καθώς και την πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας και στην εκπαίδευση με βάση τις αρχές της μη διάκρισης και της συμμετοχής στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, οι πρόσφυγες θα πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν σε

πολιτιστικές δραστηριότητες, κάτι το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνική τους ένταξη (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Αναφορικά με την ένταξή τους, θα πρέπει να τονίσουμε ότι έχουν ήδη εφαρμοστεί προγράμματα μέσα από τα οποία έχουν αναπτυχθεί επιμέρους project έτσι ώστε να προωθηθεί η διγλωσσία, όπως το πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ, το οποίο έχει υιοθετήσει μια ολιστική προσέγγιση διερευνώντας όλες τις πτυχές του θέματος όσον αφορά στην ελληνομάθεια, τις Τάξεις Υποδοχής, καθώς και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την ταυτόχρονη υποστήριξη ψυχολόγων και το πρόγραμμα της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης «Αντιγόνη», στο οποίο περιλαμβάνονται άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων για παιδιά που φοιτούν σε Δημοτικό και Γυμνάσιο.

Με βάση τη συγκεκριμένη ανασκόπηση η οποία έχει ως στόχο τη μελέτη των προγραμμάτων που έχουν ήδη υλοποιηθεί στη χώρα μας, δεν γίνεται να μην αναφερθούμε στα Κυριακάτικα Σχολεία στη χώρα μας, στο κέντρο της Αθήνας και του Πειραιά, καθώς και σε αντίστοιχου τύπου Κυριακάτικα Σχολεία σε άλλες περιοχές της χώρας. Τα συγκεκριμένα σχολεία λειτουργούν με σύστημα εδώ και χρόνια προσφέροντας σε εθελοντική βάση μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ενήλικους πρόσφυγες. Την ίδια στιγμή στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν ενταχθεί τα διαπολιτισμικά σχολεία για τα παιδιά των προσφύγων τα οποία έχουν ξεκινήσει τη λειτουργία τους από το 1996. Τα συγκεκριμένα σχολεία από το πρώτο έτος λειτουργίας τους αντιμετώπισαν σημαντικά προβλήματα έλλειψης διδακτικών στόχων όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδασκαν σε αυτά (Μιχαήλ, 2010· Ανδρούσου και συν., 2016).

Όμως, καθώς περνούσαν τα χρόνια, με βάση την εμπειρία τους οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν καλύτερα τους στόχους τους στα συγκεκριμένα σχολεία, τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις έγιναν μεταβατικά σχολεία που προετοίμαζαν τους μαθητές για να ενταχθούν στα κανονικά σχολεία των περιοχών στις οποίες διέμεναν. Επιπλέον, με βάση τις καλές πρακτικές από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και από την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη, και κυρίως με τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, άρχισε να συμμετέχει και η ευρύτερη κοινότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές ανέλαβαν να ασχολούνται τουλάχιστον μία ώρα την εβδομάδα με παιδιά, όπως έγινε και με τα

μέλη της τοπικής κοινότητας που προσέφεραν τον χρόνο τους και τη γνώση τους προκειμένου τα παιδιά των προσφύγων να προσαρμοστούν καλύτερα. Μέσα από αυτές τις καλές πρακτικές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προάγεται η ενσωμάτωση των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση (Ανδρούσου και συν., 2016).

2.11 Επίλογος

Η Ελλάδα είναι μια χώρα που έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια μαζική εισροή προσφύγων. Για τον λόγο αυτό και υπάρχει η ανάγκη για την εφαρμογή των σχετικών πολιτικών. Από τα όσα έχουν καταγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία με το παράδειγμα της Γερμανίας και της Μεγάλης Βρετανίας, διακρίνεται η ανάγκη για αποκέντρωση έτσι ώστε οι σχολικές μονάδες να αποφασίζουν τον τρόπο ένταξης των προσφυγόπουλων σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές, αλλά και με τις κοινότητες των προσφύγων. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι θεσμοί όπως η Ε.Ε. και ο ΟΗΕ μπορούν να έχουν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Ωστόσο στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει ειδική αναφορά και στα μοντέλα εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών για να γίνει σαφής η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό ακριβώς υλοποιείται στο επόμενο κεφάλαιο. Παράλληλα, θα κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή όσον αφορά στα εκπαιδευτικά μοντέλα που υιοθετήθηκαν για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών.

Κεφάλαιο Τρίτο

Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικά μοντέλα για τους πρόσφυγες μαθητές

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τις εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν διαμορφωθεί στην Ελλάδα σε σχέση με το προσφυγικό ζήτημα. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε πώς εξελίχθηκε η εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, θα συζητήσουμε κατά πόσο η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική υιοθέτησε τα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και αν διαχρονικά ακολουθείται το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

3.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για το προσφυγικό ζήτημα

Τα προσφυγικά ρεύματα που δέχθηκε η χώρα μας μετέβαλαν σημαντικά τον μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας, καθώς και τα δεδομένα της εκπαίδευσης και δημιούργησαν μια σειρά προκλήσεων σε αυτήν, οι οποίες θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν, καθώς απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Οι πολιτικές οι οποίες υιοθετούνται από τις διάφορες χώρες μεταβάλλονται και αλλάζουν σε σχέση με την ιστορία των χωρών σε θέματα μετανάστευσης αναφορικά με την εθνική ταυτότητα των προσφύγων, με κοινό άξονα και στόχο τον συνδυασμό της ομαλής ένταξης στο σχολικό πλαίσιο και της διαφύλαξης της εθνικής ταυτότητας, δηλαδή της κυρίαρχης ταυτότητας της χώρας. Στην εκπαιδευτική πολιτική έχουν ακολουθηθεί πολιτικές οι οποίες συνοψίζονται με βάση πέντε συγκεκριμένα μοντέλα¹¹, όπως αυτά αναφέρονται στην Eurostat (2010).

11 (<http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>)

Το πρώτο μοντέλο είναι το *αφομοιωτικό μοντέλο*, το οποίο είχε κυριαρχήσει στη δεκαετία του '60 έχοντας ως βάση το γεγονός ότι το σύγχρονο εθνικό κράτος δεν έχει μειονότητες και ως εκ τούτου οι εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες θα πρέπει να ενταχθούν στο σύνολο έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η συνοχή του κράτους. Έτσι, το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό έχοντας ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, η ένταξη των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση αντιμετωπίζεται ως ένα παιδαγωγικό πρόβλημα το οποίο πρέπει να ξεπεραστεί. Στην Ελλάδα εκείνη την περίοδο οι αλλοδαποί μαθητές συμμετείχαν σε ποσοστό 30% στον μαθητικό πληθυσμό, κάτι το οποίο δεν δημιουργούσε προβλήματα στην πρόοδο των μαθητών ούτε εντάσεις, καθώς δεν υπήρχαν αντιδράσεις από τους γονείς των γηγενών μαθητών (Ασδεράκη, 2008).

Το *μοντέλο της ενσωμάτωσης* αντιλαμβάνεται τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της εθνικής ομάδας ως ένα βασικό στοιχείο της νέας ταυτότητας, με αποτέλεσμα να συνεκτιμώνται οι ιδιαιτερότητες που έχουν οι ομάδες των προσφύγων, οι οποίες πρέπει να γίνουν αποδεκτές στον βαθμό όμως που δεν θα εμποδίζουν την ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο και δεν θα προκαλούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές. Στον χώρο της εκπαίδευσης, με βάση αυτή τη θέση, δημιουργείται δέσμη ενεργειών για τη διδασκαλία της γλώσσας των προσφύγων και της κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών προκειμένου αυτά να ενσωματωθούν στο σχολείο και την κοινωνία. Η έμφαση, όπως γίνεται και με την προηγούμενη θεώρηση, δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών που έχουν διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση έτσι ώστε να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτιστική ομοιογένεια της κοινωνίας (Ασδεράκη, 2008).

Το *πολυπολιτισμικό μοντέλο*, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν έχει οριοθετήσει σαφώς τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, το 1991 παρουσιάστηκε ένα κείμενο με τα βασικά στοιχεία και τους στόχους που έχει η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Το κράτος θα πρέπει να αυτοπροσδιοριστεί ως ένα πολυεθνικό κράτος, το οποίο θα συγχωνεύσει τις διαφορές και θα δημιουργήσει μέσα από τη συγχώνευση το μοντέλο του σύγχρονου πολίτη. Στην ανάλυση των εφαρμογών της πολυπολιτισμικότητας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις διαφορές που έχουν οι σύγχρονες κοινωνίες, καθώς συχνά η μετανάστευση προηγείται του έθνους-κράτους, ενώ για παράδειγμα στην

Ευρώπη πρώτα συστήθηκε το έθνος και η μαζική μετανάστευση ακολούθησε μετά τον 18^ο αιώνα (Ασδεράκη, 2008).

Το επόμενο πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο είναι το *αντιρατσιστικό*, το οποίο επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα άρσης του ρατσισμού από το σχολείο και την κοινωνία (Τσιάκαλος, 2000). Το αντιρατσιστικό μοντέλο είναι ένα μοντέλο το οποίο αναπτύχθηκε από τα μέσα έως το τέλος της δεκαετίας του '80 και για το οποίο το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, όσον αφορά στην εξασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής και φυλετικής τους προέλευσης. Βασικός στόχος ήταν ο μετασχηματισμός των δομών και του συστήματος, το οποίο δεν θα ευνοούσε πλέον την ανισότητα, αλλά τη δικαιοσύνη απέναντι σε όλους, με την απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα (Burns, 2008). Οι κριτικοί της προσέγγισης αυτής επισημαίνουν τον μονόπλευρο ορισμό του ρατσισμού, που μετατρέπει το σχολείο σε πεδίο αντιπαραθέσεων, και την αδυναμία του μοντέλου να λάβει υπόψη τις εσωτερικές διαφορές των κοινωνικών ομάδων και την ανισότητα που υφίστανται τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Γκόβαρης, 2007).

Από την άλλη πλευρά, το *διαπολιτισμικό μοντέλο* θεωρήθηκε ως μια αναγκαιότητα η οποία θα επιβαλλόταν στη σύγχρονη εποχή τόσο από τις μετακινήσεις πληθυσμών όσο και από την αμφισβήτηση της ηθικής και δημοκρατικής νομιμοποίησης της αφομοίωσης. Ειδικότερα, για την εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική απάντηση σε μια σειρά προβλημάτων αναφορικά με την πολυεθνική κοινωνία με βάση την οποία θα δημιουργηθεί αλληλεγγύη και σεβασμός στους διαφορετικούς πολιτισμούς.

Άλλα μοντέλα είναι το *προσαρμοστικό μοντέλο*, του οποίου προϋπόθεση είναι ότι η κοινωνία είναι ομοιογενής και περιλαμβάνει μια κουλτούρα σύμφωνα με την οποία τα παιδιά τα οποία προέρχονται από εθνοτικές μειονότητες θα μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα όσο το δυνατόν γρηγορότερα.

Το *μεταβατικό μοντέλο* είναι ένα μοντέλο του οποίου ο στόχος είναι ίδιος με τον προηγούμενο, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να ληφθούν μέτρα τα οποία θα διευκολύνουν τη μετάβαση από την οικογενειακή κουλτούρα στην κύρια κουλτούρα της χώρας (Burns, 2008).

Επιπλέον, ένα άλλο μοντέλο το οποίο εισηχθη είναι το *μοντέλο επαφής*, το οποίο επικεντρώνεται λιγότερο στην προσαρμογή των μειονοτήτων και περισσότερο στην προώθηση της αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έτσι ώστε να υπάρχει αποδοχή του άλλου και η διδασκαλία να εμποδίζει τις προκαταλήψεις.

Τέλος, ένα ακόμα μοντέλο είναι το *μοντέλο πολιτισμικής μεταβολής*, στο οποίο δεν υπάρχει προσαρμογή των εθνικών μειονοτήτων, καθώς κάθε κουλτούρα διαθέτει τα δικά της επιτεύγματα με βάση τα χαρακτηριστικά τα οποία έχει κάθε πολιτισμός. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να αναδειχθεί ένα νέο πολιτισμικό μείγμα, στο οποίο θα περιλαμβάνεται κάθε πολιτισμός διαφορετικής προέλευσης (Ασδεράκη, 2008).

3.3 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην Ελλάδα για τους Μουσουλμάνους της Θράκης και τους Αθίγγανους

Στο παρελθόν, στην ελληνική επικράτεια είχαν ενταχθεί στο κοινωνικό και πολιτισμικό σύνολο δύο ετερογενείς μειονοτικές ομάδες, η μουσουλμανική της Δυτικής Θράκης και οι Αθίγγανοι (Δαμανάκης, 1998).

Τα δίγλωσσα σχολεία στη Θράκη είναι κατοχυρωμένα με τη Συνθήκη της Λωζάννης. Ωστόσο τα παιδιά αποτυγχάνουν σε πολύ υψηλά ποσοστά τόσο στα τουρκικά όσο και στα ελληνικά. Παράλληλα, η μητρική γλώσσα των μαθητών δεν αξιοποιείται στο δημόσιο σχολείο. Το παράδειγμα διγλωσσίας στην εκπαίδευση της μειονότητας αναδεικνύει θέματα όπως η σχέση γλώσσας και εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων, η συνάρθρωση μητρικής γλώσσας και ταυτότητας των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και το είδος της παιδαγωγικής που απαιτείται ώστε να διασφαλίζεται η σχολική επιτυχία. Το «Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» ήρθε αντιμέτωπο με τα παραπάνω διακυβεύματα και επιδίωξε, στο μέτρο που του αναλογούσε, να δώσει απαντήσεις και να αποπειραθεί αλλαγές. Σχεδίασε και εφάρμοσε πλήθος παρεμβάσεων εντός και εκτός σχολείου οι οποίες εισηγούνται, στο επίπεδο της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό και καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές για παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Κατά τη

διάρκεια της εφαρμογής του βοήθησε ώστε η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να καταστεί φιλική, ενέπλεξε τα μέλη της μειονότητας σε δράσεις που τους αφορούν άμεσα, καλλιέργησε διαλεκτικές πρακτικές μεταξύ μειονότητας και πλειονότητας και τέλος προώθησε τη γεφύρωση των διαφορετικών ταυτοτήτων συμβάλλοντας ουσιαστικά στη μείωση της σχολικής διαρροής. Το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (Π.Ε.Μ.) υπήρξε μια μακρόπνοη, συστηματική παρέμβαση 22 χρόνων (1997-2019) με αντικείμενο τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας της Θράκης και τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη. Πρόκειται για πολυεπιστημονικό έργο, καθώς στο πεδίο της Θράκης αλληλεπιδρούσαν όλα τα ευαίσθητα κοινωνικά και ιδεολογικά θέματα σχετικά με τις ταυτότητες (εθνικές, εθνοτικές, φύλου), τις αντιλήψεις που κυριαρχούν για τις μειονότητες, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Παράλληλα, είχε να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα που αφορούν τις αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού θεσμού: αφενός τα αίτια που κάνουν το σχολείο στην ελληνική κοινωνία (όπως και αλλού στην Ευρώπη) θεσμό αναπαραγωγικό των κοινωνικών ανισοτήτων, αφετέρου όσα το εμποδίζουν να εφοδιάσει τα παιδιά με κριτική και δημιουργική σκέψη για να αποκτήσουν σταδιακά ικανότητα κατανόησης απέναντι στα γρήγορα μεταβαλλόμενα ελληνικά και διεθνή δεδομένα, ώστε να γίνουν μέσα στις διεθνοποιημένες συνθήκες και τα φαινόμενα της μετακίνησης πληθυσμών πολίτες ικανοί να χτίσουν έναν καλύτερο κοινωνικό κόσμο (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Ο τριπλός στόχος του Π.Ε.Μ. ήταν η έξοδος των παιδιών της μειονότητας από την απομόνωση και η ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία, ο σεβασμός της θρησκευτικής, γλωσσικής και εθνοτικής ταυτότητας και η αποδοχή αυτών των ταυτοτήτων από την πλειονότητα. Γενικά, το Π.Ε.Μ. πορεύτηκε με τη συνείδηση ότι τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι κοινωνικά και πολιτικά, άρα αναπόφευκτα σχετίζονται με τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Όπως γράφει ο Cummins (1999) για την εκπαίδευση των παιδιών που διαφέρουν πολιτισμικά, «το ζήτημα είναι πώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα πάρει στα σοβαρά έννοιες όπως “ισότητα” και “δικαιοσύνη”, παρεμποδίζοντας την αναπαραγωγή σχέσεων εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων και όχι ενισχύοντας την υπάρχουσα κατανομή κοινωνικής ισχύος και πόρων». Το εκπαιδευτικό υλικό του δημοτικού και του γυμνασίου συμπληρώθηκε από δύο ηλεκτρονικές μεθόδους εκμάθησης της ελληνικής, από ένα παιδικό ελληνοτουρκικό λεξικό για το δημοτικό, ένα τρίγλωσσο ορολογικό λεξικό σε λογισμική μορφή στα ελληνικά, στα τουρκικά και στα αγγλικά, και ένα ερμηνευτικό παιδαγωγικό λεξικό για το γυμνάσιο.

Η επιμόρφωση έγινε με βιωματικό τρόπο και επικεντρώθηκε στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στην οποία βασίστηκαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια, στην αξία της βιωματικής μάθησης, στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, στη χρήση της μεθόδου project, σε θέματα ταυτοτήτων, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και τη διαχείριση συναισθημάτων (Ανδρούσου, 2005). Παράλληλα, διαμορφώθηκε ηλεκτρονικό επιμορφωτικό υλικό με τίτλο «Κλειδιά και αντικλειδιά», που μέσα στα χρόνια ξεπέρασε τα όρια της Θράκης και αποτέλεσε ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο (Ανδρούσου, 2008). Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών γίνονταν σε μικρές ομάδες, με στόχο την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης που επικοινωνούν, ανταλλάσσουν εμπειρίες, σκέψεις, συναισθήματα και εξελίσσονται διαρκώς. Τα ΚΕΣΠΕΜ, σταθερά και κινητά, ήταν η μεγαλύτερη και επιτυχέστερη καινοτομία του προγράμματος. Στελεχώθηκαν με προσωπικό μεικτό, πλειονοτικών και μειονοτικών εργαζομένων, όπου οι γλώσσες εναλλάσσονταν κάνοντας το περιβάλλον φιλικό προς τους γονείς και τα παιδιά. Το συμβολικό μήνυμα ήταν η αναίρεση της μονογλωσσίας του δημόσιου σχολείου και η απελευθέρωση από τις αγκυλώσεις του μειονοτικού. Τα ΚΕΣΠΕΜ στέγασαν και τα Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων, τα ΔΕΝ φιλοξένησαν για 18 χρόνια δραστηριότητες παιδιών και εφήβων που τις σχεδίαζαν τα ίδια, από κοινού με ειδικά εκπαιδευμένους εμπυχωτές της πλειονότητας και της μειονότητας, από την πρώτη φάση του οραματισμού έως την υλοποίηση και την αξιολόγηση του βιώματός τους. Η εμπειρία του Π.Ε.Μ. και το υλικό γλώσσας που είναι φτιαγμένο για αλλόγλωσσους μαθητές, αλλά και της ιστορίας, μεταγίστηκε στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων. Με την πολύχρονη παρέμβαση και τα αποτελέσματά του το Π.Ε.Μ. επαλήθευσε τη δημοκρατική αρχή ότι ο σεβασμός των θεσμών προς όλους τους πολίτες και τα δικαιώματά τους είναι ο μόνος δρόμος (όχι μόνο για να μάθουν ελληνικά, αλλά και) για να εσωτερικεύσουν θετικά οι πολίτες της μειονότητας την ταυτότητα του πολίτη της ευρωπαϊκής Ελλάδας.

Στις συγκεκριμένες ομάδες στις δεκαετίες του '80 και του '90 προστέθηκαν και μετανάστες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Βορειοηπειρώτες, αλλά και μετανάστες από τα βαλκανικά κράτη. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη κινητικότητα από χώρες της Ασίας και της Αφρικής (Τριανταφυλλίδου, 2005).

3.4 Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση των προσφύγων

Για την ένταξη των προσφύγων, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν σημαντικά εργαλεία της συγκεκριμένης δράσης. Έτσι, διασφαλίστηκε η πρόσβαση στις εκπαιδευτικές δομές, η οποία προωθήθηκε όσο το δυνατόν πιο άμεσα. Συγχρόνως, η απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων αποτελεί θεμέλιο λίθο προκειμένου η μάθηση να βοηθήσει την είσοδο των προσφύγων στην απασχόληση και την κοινωνική ένταξη, ενώ η εκμάθηση των ξένων γλωσσών στη χώρα υποδοχής αποτελεί δράση ζωτικής σημασίας για τους υπηκόους των τρίτων χωρών. Τα προγράμματα εκμάθησης γλωσσών θα πρέπει να παρέχονται όσο το δυνατόν γρηγορότερα μετά την άφιξη των προσφύγων όντας προσαρμοσμένα στις γλωσσικές ανάγκες των προσφύγων συνδυάζοντας την εκμάθηση ξένων γλωσσών με την εκμάθηση άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου να δημιουργηθεί εργασιακή εμπειρία. Επιπλέον, καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια για να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια.

Το σχέδιο δράσης αναφέρει χαρακτηριστικά την αναγκαιότητα εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την καταβολή και το υπόβαθρό τους δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν προκειμένου να ενισχύσουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την κοινωνική συνοχή μαζί με την αμοιβαία κατανόηση των κοινωνιών υποδοχής. Η Ε.Ε. θεωρεί ότι είναι σημαντική μια ολόπλευρη ενσωμάτωση η οποία θα περιλαμβάνει με τη χρήση της γλώσσας την επιτυχημένη είσοδο στην αγορά εργασίας, αλλά και την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία με την ενεργή συμμετοχή. Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ενσωμάτωση μέσα από μία σειρά καλλιτεχνικών και αθλητικών δραστηριοτήτων. Σε αυτό σημαντική είναι η πολιτιστική και αθλητική δράση από οργανώσεις οι οποίες ανέλαβαν δράσεις στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, ενώ η Ε.Ε. δημιούργησε νόμους και δράσεις οι οποίες προστατεύουν τους πολίτες αυτούς από διακρίσεις, ρατσισμό και ξενοφοβία, προωθώντας τη συνεργασία ανάμεσα στα όργανα και τα κράτη-μέλη προκειμένου να εφαρμοστούν καλύτερα οι πολιτικές της.

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών είναι οργανισμός του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe), ο οποίος μελετά, σχεδιάζει και προτείνει στα κράτη-μέλη του μέτρα για την ενίσχυση και τη βελτίωση της διδασκαλίας των γλωσσών, με

βάση τις αρχές του ανωτέρω Οργανισμού και σε συνεργασία με την αρμόδια μονάδα γλωσσικής πολιτικής, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και άλλους διεθνείς οργανισμούς (OECD, UNESCO κ.ά.). Η Ελλάδα συγκαταλέγεται στα οκτώ ιδρυτικά κράτη-μέλη του. Το ΥΠΠΕΘ επανεστάχθηκε στο Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών τον Μάρτιο του 2015, λίγο πριν από την έναρξη του τετραετούς προγράμματος, με τίτλο “Languages at the heart of learning 2016-2019”, και έκτοτε συμμετέχει πλήρως σε όλες τις δραστηριότητές του. Το τρέχον τετραετές Πρόγραμμα για την περίοδο 2020-2023, φέρει τον τίτλο “Inspiring innovation in language education: changing contexts, evolving competences” και περιλαμβάνει επιμέρους θεματικές ενότητες.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία που αντλήθηκαν από τον επίσημο ιστότοπο του European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, είναι διαθέσιμη μια σειρά από εκδόσεις, αλλά και από project ειδικά σχεδιασμένα και υλοποιημένα για πρόσφυγες. Ειδικότερα, στη βάση του Προγράμματος “Linguistic Integration of Adult Migrants”, το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών έχει δημιουργήσει ένα ειδικό portal που διαθέτει 57 εργαλεία εκμάθησης γλωσσών για πρόσφυγες. Την ίδια στιγμή το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει δημιουργήσει το λεγόμενο Ευρωπαϊκό Διαβατήριο για πρόσφυγες προκειμένου να τους συνδράμει να βρουν θέση εργασίας πιο γρήγορα και να έχουν άμεση πρόσβαση σε δομές εκπαίδευσης. Τέλος, σημαντικές είναι οι πρωτοβουλίες, όπως το “Language for Work”, που έχει ως στόχο του να εφοδιάσει πρόσφυγες με τα απαραίτητα γλωσσικά εφόδια ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας της χώρας υποδοχής. Παράλληλα, υλοποιούνται από το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών δύο ακόμα project επακριβώς πάνω στο θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης από πρόσφυγες. Το πρώτο είναι το “RECOLANG”. Το εν λόγω project απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 11-18 ετών (ή στις οικογένειές τους), οι οποίοι έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο και μία ή περισσότερες γλώσσες καταγωγής διαφορετικές από τη γλώσσα ή τις γλώσσες του σχολείου. Το τμήμα αυτό είναι διαθέσιμο στα αραβικά, αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ουγγρικά, ιταλικά, περσικά (Dari/Farsi), πορτογαλικά και τουρκικά. Το δεύτερο project είναι το “Enhancing language education in cross-border vocational education”, μέσω του οποίου προωθούνται καινοτόμες διαδικασίες που διευκολύνουν τη διάσχιση των γλωσσικών και πολιτισμικών συνόρων και την ανάπτυξη της μεθοδολογίας CLIL σε επαγγελματικά περιβάλλοντα ώστε να συνδέεται η έρευνα με τις πραγματικές ανάγκες στην πράξη. Στο πλαίσιο αυτού του έργου, θα αναπτυχθούν κατευθυντήριες

γραμμαές και εκπαιδευτικές ενότητες για την πολυγλωσσική και διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση, οι οποίες θα εφαρμοστούν πιλοτικά στις παραμεθόριες περιοχές του έργου (<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Enhancinglanguageeducationincross-borderprofessionalandvocationaleducation/tabid/4303/language/en-GB/Default.aspx>).

Το project “Resources for assessing the home language competences of migrant pupils” θα συλλέξει και θα αναλύσει πρακτικές από διάφορες χώρες για την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των προσφυγικών πληθυσμών (γλωσσικές ικανότητες στη μητρική γλώσσα) προκειμένου να καθοριστούν ποιοτικά κριτήρια για τον τρόπο αξιολόγησής τους. Επίσης, το πρόγραμμα “CEFR Companion Volume implementation toolbox” τονίζει την υποκείμενη προσέγγιση, προσανατολισμένη στην πράξη και βασισμένη στο έργο του CEFR, και τονίζει την ιδέα του εκπαιδευμένου ως κοινωνικού παράγοντα. Αυτό απαιτεί βαθύτερη κατανόηση του ρόλου της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας. Η εμπειρία από τα εργαστήρια σε όλη την Ευρώπη έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση και εργαλεία για να ενσωματώσουν έννοιες όπως η διαμεσολάβηση στο έργο τους. Επιπλέον, οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες, οι πολυγλωσσικές ασκήσεις και η ενσωμάτωση δεξιοτήτων στη διδασκαλία θα πρέπει να επανεξεταστούν. Ομοίως, με βάση την ιδέα της εποικοδομητικής μάθησης, απαιτείται μια αλλαγή στις πρακτικές αξιολόγησης. Το πρόγραμμα θα συμβάλει στην εφαρμογή μιας προσέγγισης προσανατολισμένης στην πράξη και βασισμένης στο έργο για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση, και έτσι θα καταστήσει τη διδασκαλία και την αξιολόγηση πιο συναφείς με τον εκπαιδευόμενο. Θα βοηθήσει να τονιστεί η σημασία των ασκήσεων διαμεσολάβησης, αλλά και των πολυγλωσσικών εργασιών, καθώς και των διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και της ενσωμάτωσης δεξιοτήτων στη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Οι εργασίες, οι δραστηριότητες και τα σενάρια θα αποκτήσουν μεγαλύτερη σημασία για τον εκπαιδευόμενο – τόσο στη διδασκαλία όσο και στην αξιολόγηση (σύμφωνα με τις αρχές της εποικοδομητικής μάθησης).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι το σχέδιο δράσης για την εγκατάσταση των υπηκόων τρίτων χωρών αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα το οποίο παρουσιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση έτσι ώστε να ενταχθούν οι υπήκοοι τρίτων χωρών στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Αυτό το σχέδιο δημιουργήθηκε λόγω των αναγκών οι οποίες προέκυψαν από τους πρόσφυγες οι οποίοι έφτασαν στις ξένες

χώρες και δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία εστιάζει στις ανάγκες των προσφύγων προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία υποδοχής. Επιπλέον, γίνεται σημαντική προσπάθεια δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος από τις ίδιες τις κοινωνίες, οι οποίες προβλέπουν προγράμματα δράσης και ψηφίζουν σχέδια τα οποία θα βοηθήσουν στην ένταξη των προσφύγων. Οι αποφάσεις οι οποίες λήφθηκαν εστιάζουν στην κοινωνική ένταξη έτσι ώστε η εκπαίδευση να αποτελέσει βασικό συντελεστή της εξομάλυνσης και της συνύπαρξης των προσφύγων με τους κατοίκους των χωρών. Συνεπώς, στο μέλλον προτείνεται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση έτσι ώστε να συμμετέχουν οι πρόσφυγες με την εκπαίδευση σε μια πολιτική με βασικά τα εργαλεία ένταξης. Είναι αναγκαία η αύξηση της χρηματοδότησης σε διάφορους τομείς στους οποίους οι χώρες θα πρέπει να αντεπεξέλθουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις οι οποίες θα προκύψουν. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η προσφυγική κρίση έθεσε τις βάσεις σε θέματα τα οποία προϋπήρχαν αναφορικά με την κοινωνική ένταξη. Οι αποφάσεις οι οποίες λήφθηκαν δείχνουν ότι υπάρχει πρόθεση να χρησιμοποιηθούν η εκπαίδευση και η κατάρτιση ως βασικά εργαλεία κοινωνικής ένταξης.

3.4 Πολιτικές διαχείρισης της ετερογένειας: από το αφομοιωτικό στο διαπολιτισμικό μοντέλο

Η προώθηση της πολυγλωσσίας και η επίτευξη του διαγλωσσικού αλφαριθμητισμού αποκτά μεγάλη σημασία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Μέχρι τη δεκαετία του '70 η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικού παιδαγωγικού προβληματισμού. Η διαδρομή της επίσημης διαχείρισης της ετερότητας περνά από τις προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ένταξης σε αυτές της πολυπολιτισμικότητας, της αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντοπίζοντας μια ριζική χρονική στιγμή θεωρητικής αλλαγής από την υπόθεση του ελλείμματος στην υπόθεση της διαφοράς, που συνοψίζεται σε στάση αναθεώρησης και μετάβασης προς την υιοθέτηση λόγου και πρακτικών της πολυπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2007). Στα παρακάτω υποκεφάλαια θα μιλήσουμε πιο αναλυτικά για το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ένταξης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το

αντιρατσιστικό μοντέλο για να καταλήξουμε στην υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης βάσει ακαδημαϊκών αναφορών.

3.4.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Η αφομοιωτική προσέγγιση αποτέλεσε τον κορμό της εκπαιδευτικής πολιτικής τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του '60 και εξακολουθεί να επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες (Γκόβαρης, 2001). Η βασική θέση αυτού του μοντέλου συνοψίζεται στην επικράτηση της άποψης ότι η διαδικασία πολιτισμικής ομογενοποίησης με βαθμιαία εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών στην περίπτωση συνάντησης ανθρώπων με διαφορετική προέλευση απορρέει ως φυσικός νόμος (Γκόβαρης, 2001).

Ο κύριος στόχος αυτού του μοντέλου στην εκπαίδευση είναι η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος» των μειονοτικών ομάδων, ώστε να εξασφαλιστεί η ενεργητική συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, οι όποιες διαφορές αξιολογούνται ως εμπόδιο στη διαδικασία ένταξης των μαθητών και των οικογενειών τους, ενώ επικρατεί η πεποίθηση ότι είναι απαραίτητη η απόλυτη προσαρμογή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο νέο περιβάλλον με πλήρη περιθωριοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και της μητρικής τους γλώσσας. Κατά συνέπεια, στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα ενδείκνυται η διδασκαλία και η εκμάθηση μόνο της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Το σύνολο της κριτικής που ασκήθηκε στο αφομοιωτικό μοντέλο επικεντρώνεται στη συμβολή του στη διαδικασία στιγματισμού των μεταναστών παίρνοντας ως δεδομένο ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις λειτουργίες της χώρας υποδοχής και αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες των συνθηκών που επηρεάζουν τον τρόπο ζωής τους. Ίδια μεταχείριση σημαίνει και παράβλεψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς και αδυναμία αξιοποίησής τους στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που δεν μπορεί να εξασφαλίσει ουσιαστικά ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές (Γκόβαρης, 2007).

3.4.2 Το μοντέλο της ένταξης

Μέσα από την κριτική στο αφομοιωτικό μοντέλο αναπτύχθηκε το μοντέλο ένταξης, το οποίο βασίστηκε στην αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που ασκεί επιδράσεις στην κοινωνία υποδοχής και στην πεποίθηση ότι η παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας ταυτότητας. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση υπάρχει αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και σύνδεση των πολιτισμικών διαφορών, ώστε οι μετανάστες να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν την ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Βέβαια η αναγνώριση αυτή έχει συγκεκριμένα όρια, αφού δικαιολογείται σε βαθμό που δεν θέτει σε κίνδυνο τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές της χώρας υποδοχής. Η έννοια αυτή της ενσωμάτωσης ουσιαστικά συνεπάγεται ανοχή σε συγκεκριμένα στοιχεία της πολιτισμικής ετερότητας, όπως ήθη, έθιμα, μουσική, θρησκευτικές πεποιθήσεις κ.λπ., τα οποία αξιολογούνται ως μη επικίνδυνα για τη ρήξη του βασικού δομικού υπόβαθρου της κοινωνίας (Μάρκου, 1997).

Η κριτική στο μοντέλο της ένταξης επικεντρώνεται στη χρήση ενός στατικού όρου του πολιτισμού, καθώς και στην αντίληψη ύπαρξης δύο διαφορετικών ομάδων, κάνοντας σαφή διαχωρισμό μεταξύ των «κανονικών» μαθητών και των μαθητών της «αποκλίνουσας» ομάδας (Γκόβαρης, 2007). Η διαφορετικότητα οφείλει να εκδηλώνεται μόνο ως ιδιωτική υπόθεση χωρίς οι μετανάστες να έχουν αξιώσεις για ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική πραγματικότητα (Γκόβαρης, 2007).

3.4.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Όταν έγινε αντιληπτό ότι οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν έδιναν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων, πραγματοποιήθηκε μετατόπιση προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική επίδοση, να αναπτυχθεί η δόμηση της θετικής αυτοεικόνας και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αναγνωρίζεται η ανάγκη για διδασκαλία στοιχείων των διαφόρων

πολιτισμών και συνεχή επαφή ατόμων διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Η κριτική που ασκήθηκε στο συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι η αντιρατσιστική δράση των προγραμμάτων εκπαίδευσης περιορίστηκε στην απλή διάχυση πληροφοριών για τους διαφορετικούς πολιτισμούς (Γκόβαρης, 2007). Χωρίς να απορρίπτεται καθολικά η μέθοδος της πληροφόρησης, τονίζεται ότι η προσπάθεια να αλλάξουμε τα στερεότυπα και τις αντιλήψεις των μαθητών μόνο με πληροφορίες δεν έχει κανένα αποτέλεσμα εάν αυτή η προσπάθεια δεν συνδυαστεί με πρόκληση αναστοχασμού γύρω από τους μηχανισμούς που αναπαράγουν τις ρατσιστικές αναπαραστάσεις (Γκόβαρης, 2007).

3.4.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Η αντιρατσιστική προσέγγιση βασίζεται στην αξίωση ότι η απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική κατοχύρωσή της δεν έχει κανένα αποτέλεσμα εάν δεν επιτευχθεί μετασχηματισμός των δομών, των θεσμών και των συστημάτων του κράτους που ευνοούν την ανισότητα. Προκειμένου να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των μεταναστών δεν αρκεί η διαφώτιση, αλλά απαιτούνται ριζικές δομικές αλλαγές στις υφιστάμενες δομές κοινωνικής ανισότητας και χορήγηση των πόρων αυτών στις μειονοτικές ομάδες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν με όρους ισότητας και επιτυχίας στο σχολείο (Γκόβαρης, 2007). Υιοθετώντας έναν διαφορετικό ορισμό του ρατσισμού, οι αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών δεν αναζητούνται στην αδυναμία τους για ενσωμάτωση, αλλά στις στάσεις και τις δομές της χώρας υποδοχής και των πολιτών της, που αποκόπτουν τους μετανάστες από κάθε πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά και εξουσία (Γκόβαρης, 2007). Στο σχολικό πλαίσιο επιδιώκεται η αποδοχή και η αναγνώριση της ετερότητας και η συζήτηση επίμαχων κοινωνικών ζητημάτων (Κεσίδου, 2008).

3.5 Η διαπολιτισμική προσέγγιση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδιορίζεται συχνά ως η πιο πρόσφατη απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία επιχειρώντας να υπερβεί τον αναχρονισμό και τη δυσλειτουργία του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του σχολείου και να συμβάλει ώστε η εκπαίδευση να συμβαδίζει με τις κοινωνικές εξελίξεις (Κεσίδου, 2008). Η διαπολιτισμική αγωγή προβάλλει ως μια νέα προσέγγιση των επιστημών της αγωγής, που στηρίζεται στην προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στην ατομικότητα των μαθητών. Ως θεωρία με αρχές και σκοπούς έχει ως προτεραιότητα τον εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων με στοιχεία των πολιτισμών των εθνοπολιτισμικών ομάδων στην κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Η νέα σύλληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής συνίσταται σε μια ριζικά διαφοροποιημένη πρακτική που βασίζεται όχι στην πεποίθηση ότι επιχειρούμε να δώσουμε λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις, αλλά στη βεβαιότητα ότι μια πολυπολιτισμική και πολυφωνική διδακτική διαδικασία επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα (Χοντολίδου, 2003). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται από τον Γκόβαρη (2007) ως η απάντηση στην πρόκληση της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας για διαμόρφωση κοινωνικών προϋποθέσεων που να επιτρέπουν τη συμμετρική αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών. Η πρόκληση για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική έγκειται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω σε εναλλακτικές μορφές συνύπαρξης, ανακαλύπτοντας δυνατότητες υπέρβασης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Γκόβαρης, 2007). Η καθημερινή διαπολιτισμική παιδαγωγική πράξη επιχειρεί τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών με τέτοιο τρόπο ώστε να μη λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης και κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά ως ευκαιρίες γόνιμης αντιπαράθεσης και μάθησης (Γκόβαρης, 2007).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται στη δεκαετία του '80 κυρίως στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ε.Ε. χρησιμοποιούν τον όρο ως αρχή που διέπει το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Στην έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migraines (Final

Report) Strasburg, 1986) η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τις παραδοχές ότι:

- ✓ στην πλειονότητά τους οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές
- ✓ κάθε πολιτισμός έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά
- ✓ η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα εν δυνάμει προνόμιο
- ✓ για να αξιοποιηθεί αυτό το προνόμιο πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς, χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός

(Μάρκου, 1997: 239-240).

Στο ίδιο πλαίσιο, κατά τη διάρκεια της διάσκεψης Διαρκούς Συνόδου των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας το 2003, διατυπώθηκε το αίτημα:

[...] το Συμβούλιο της Ευρώπης να επικεντρώσει τον προγραμματισμό της δράσης του στην ανάδειξη της αξίας της ποιότητας της εκπαίδευσης ως απάντηση στις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών μας καθιστώντας την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχες συνιστώσες των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών των ευρωπαϊκών κρατών [...] (INRP, 2007).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2008: 45), προτεραιότητα αποτελεί η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου, ώστε να ενισχυθεί η γνωριμία, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των διάφορων πολιτισμών, εθνοτικών κοινοτήτων, θρησκειών και μειονοτήτων, ώστε να προληφθούν οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις. Ο απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ισχυρών δεσμών, στη βάση της ισότητας και της δικαιοσύνης, ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας ή άλλης ιδιαιτερότητας (Νικολάου, 2008: 45).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προτείνει ως βασικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής αυτές της ισότητας και της αναγνώρισης, ώστε οι γλωσσικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές να μη λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης, αλλά ως ευκαιρίες μάθησης (Γκόβαρης, 2007). Μακριά από τη λογική του παραδοσιακού σχολείου, το οποίο προωθεί μια αντίληψη της ισότητας που βασίζεται στη λογική ότι ίσοι είμαστε όταν γίνουμε ίδιοι, η διαπολιτισμική παιδαγωγική προϋποθέτει την κριτική

αναγνώριση της διαφοράς (Γκόβαρης, 2007). Η έννοια της αναγνώρισης αναφέρεται σε πρακτικές αποδοχής και κατανόησης του πολιτισμού των μεταναστών σε συνδυασμό με παροχή δυνατοτήτων και δικαιωμάτων ισότιμης συμμετοχής, πάντα με σκοπό να αντιληφθεί το άτομο τον εαυτό του ως πλήρες και ιδιαίτερα κοινωνικό μέλος (Γκόβαρης, 2007).

Απώτερος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας», αλλά και της «διαπολιτισμικής ικανότητας», που παραπέμπουν στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς (Κεσίδου, 2008). Βάσει των στόχων αυτών, ο Γερμανός μελετητής Helmut Essinger προσδιορίζει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

- ✓ η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)

Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» (Γκόβαρης, 2001). Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης συνδέεται με την ανάγκη αντιμετώπισης όλων των μαθητών και ιδιαίτερα των μεταναστών ως προσώπων με συγκεκριμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα μάθησης και αποφυγή της απρόσωπης κατηγοριοποίησής τους απλώς ως μελών μιας ομάδας (Γκόβαρης, 2001). Για να είναι δυνατόν αυτό, η εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα, να μπαίνουν στη θέση των άλλων και να βλέπουν τις απόψεις και τα προβλήματά τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία (Κεσίδου, 2008).

- ✓ η εκπαίδευση για αλληλεγγύη

Πρόκειται για την ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία και διαμορφώνουν τις απαραίτητες γνωστικές και συναισθηματικές σχέσεις αλληλεγγύης. Οι πρακτικές του σχολείου δημιουργούν ένα περιβάλλον με κεντρικά γνωρίσματα αυτά της συμμετοχής, των δημοκρατικών δομών επικοινωνίας, της ανοιχτής σχολικής κουλτούρας και του κλίματος επικοινωνίας (Γκόβαρης, 2001).

- ✓ η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό

Το άνοιγμα στους ξένους πολιτισμούς δίνει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, η οποία μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την υποκειμενική σημασία των πολιτισμικών διαφορών και να υπερβούμε τον περιοριστικό χαρακτήρα της εκάστοτε πολιτισμικής σκοπιάς (Γκόβαρης, 2001).

- ✓ η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης

Πρόκειται για τον παραμερισμό της εμμονής στην προσήλωση στην εθνική καταγωγή και την ανάπτυξη πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Κεσίδου, 2008).

Πέρα από τις αρχές αυτές, συχνά γίνεται αναφορά και στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τα προσδιορίζει ο Δαμανάκης (2004):

- ✓ το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών
- ✓ το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- ✓ το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η κυρίαρχη αρχή που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή είναι αυτή των «πολλαπλών οπτικών», που συνάδει απόλυτα με τους βασικούς στόχους για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας για διάλογο και συνεννόηση (Γκόβαρης, 2007). Η συγκεκριμένη αρχή δεν αποσκοπεί στη συσσώρευση γνώσεων, αλλά στην υπέρβαση αντιλήψεων που προβάλλονται ως αυτονόητες, καθώς και στην ανάπτυξη ουσιαστικού διαλόγου (Γκόβαρης, 2007: 37). Το σχολείο που υιοθετεί αυτή την προοπτική καταφέρνει να προσφέρει τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών της δυναμικής των κοινωνικών σχέσεων, ενώ παράλληλα δημιουργεί ένα περιβάλλον έκφρασης και κατανόησης του δυναμικού χαρακτήρα των πολιτισμικών διαφορών (Γκόβαρης, 2007: 37). Έτσι, σταδιακά επιτυγχάνεται η εμπλοκή και η συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία πολιτισμού, γεγονός που συνεπάγεται ικανότητα για ανάδειξη και αξιοποίηση του πλουραλισμού των βιωμάτων (Γκόβαρης, 2007: 37).

3.6 Η προσφυγική κρίση και η λειτουργία των ΔΥΕΠ

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θα δούμε ότι πέρασε κάποια στάδια. Αρχικά λειτούργησε λαμβάνοντας πρόνοια για τους παλιννοστούντες ιδρύοντας Τάξεις Υποδοχής στη δεκαετία του '80 για την ομαλή προσαρμογή τους, ενώ στη συνέχεια θεσμοθετήθηκαν και φροντιστηριακά τμήματα. Σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα 494 του 1983, στόχοι αυτών των τάξεων ήταν η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για να επιτευχθεί η προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα και η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, ώστε να διατηρηθεί και να καλλιεργηθεί η εθνική ταυτότητα των μαθητών. Οι τάξεις, όμως, αυτές δεν λειτούργησαν στην Ελλάδα, ενώ με τον νόμο 1894/1990 γίνονται πλέον τμήματα ενταγμένα στο κανονικό σχολείο με στόχο την προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς όμως να διδάσκονται τη γλώσσα τους. Το 1999 ελήφθησαν νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα - υιοθετήθηκε ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στις σχολικές μονάδες για ισόρροπη ανάπτυξη, με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Η πρόσληψη, όμως, του δασκάλου που θα δίδασκε τη γλώσσα των μεταναστών θα γινόταν πλέον από τον Νομάρχη και όχι από το Υπουργείο Παιδείας. Το σχολικό έτος 2002-2003 λειτούργησαν στην Ελλάδα 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 φροντιστηριακά τμήματα. Η ανεπιτυχής λειτουργία του παραπάνω θεσμού οφείλεται σε προβλήματα οργανωτικής δομής, στην έλλειψη κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων και στη δυσκολία πρόσληψης κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού. Το 2001 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε), που συμβουλεύει την πολιτεία στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ ο νόμος 2413/1996 προέβλεπε και την ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ανατέθηκε, επίσης, στην πανεπιστημιακή κοινότητα να διερευνήσει τις συνθήκες διαβίωσης, καθώς και την εκπαιδευτική και γλωσσική ανάπτυξη για τους μετανάστες. Αντίστοιχα, ιδρύθηκε το 1996 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α), το οποίο προωθεί ερευνητικά προγράμματα για την εκπαίδευση των μεταναστών. Τέλος, κατά τα έτη

1997-2000, 2001-2004 λειτούργησαν τα ΕΠΕΑΕΚ με τη στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για τα τσιγγανόπαιδα, τους αλλοδαπούς, τους παλιννοστούντες, και τα μουσουλμανόπαιδα.

Ο νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163^α / 21.09.2010) αρ. 26, παρ 1α και 1β εισάγει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στόχος των ΖΕΠ είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής. Επιπλέον, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των ΖΕΠ, τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία με τον αριθμό των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα.

Τον Σεπτέμβριο του 2016 δημοσιεύτηκε στη Εφημερίδα της Κυβέρνησης ο νόμος 4415 (ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις). Το άρθρο 38 του νόμου αυτού εισήγαγε έναν νέο θεσμό, τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων. Στην τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα είχε προγραμματιστεί η δημιουργία 850 κέντρων για την εκπαίδευση των προσφύγων. Εκτός από αυτό, το ΥΠΠΕΘ απέστειλε κατευθύνσεις στις διευθύνσεις εκπαίδευσης για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΤΥ ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημοτικά σχολεία της χώρας. Στο έγγραφο αναφέρεται ότι για το σχολικό έτος 2016-2017 δίνεται η δυνατότητα στα δημοτικά σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, ενισχυτικά φροντιστηριακά τμήματα ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Αυτά ισχύουν ακόμα και σήμερα και επιπλέον έχουν επεκταθεί στα γυμνάσια και τα λύκεια όλης της χώρας. Σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠΠΕΘ αρ. Πρ. 152929/Δ1 της 19/9/2016 για την εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, αλλοδαπών, παλιννοστούντων, προσφύγων, ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και λοιπά) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης το οποίο επιτρέπει στη σχολική ομάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών και τις δυνατότητές τους, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και τελικά να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Για το σχολικό έτος 2017-

18 στην πρώτη φάση δημιουργούνται Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Στις ΤΥ Ι ΖΕΠ φοιτούν μαθητές που έχουν μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, παρακολουθούν Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική και Ξένη Γλώσσα. Στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές που έχουν μερική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές αυτοί μπαίνουν σε κανονική τάξη με παράλληλη στήριξη. Η φοίτηση αυτή διαρκεί ως τρία διδακτικά έτη. Στη μη τυπική εκπαίδευση γίνονται πολλές δράσεις και προγράμματα από τα Πανεπιστήμια, τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης και την Ύπατη Αρμοστεία, οι οποίοι συνεργάζονται με φορείς, επαγγελματίες, αλλά και με άτομα που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση.

Για τους λόγους που προείπαμε η προσφυγική κρίση, που κορυφώθηκε τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, δημιούργησε την ανάγκη θεσμοθέτησης των ΔΥΕΠ. Η ελληνική πολιτεία μερίμνησε για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών θεσμοθετώντας τις ΔΥΕΠ (ΦΕΚ 3049/2016, τ.Β'), το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν οι πρόσφυγες μαθητές, και οι οποίες λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων, στα όρια των οποίων υφίστανται τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (εφεξής ΚΦΠ). Το ωράριο λειτουργίας των ΔΥΕΠ είναι από τις 14:00 μέχρι τις 18:00 και χωρίζεται σε 4 διδακτικές ώρες που αντιστοιχούν σε 7 γνωστικά αντικείμενα:

- Ελληνική Γλώσσα
- Μαθηματικά
- Πληροφορική
- Φυσική Αγωγή
- Αγγλικά
- Θεατρική Αγωγή
- Εικαστικά

Συγκεκριμένα για τα αγγλικά (άρθρο 5 του ΦΕΚ 3049/Β/23-9-2106 που αφορά στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων), για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας προβλέπονται τέσσερις (4) ώρες ανά εβδομάδα στην Α/θμια:

1. 1^η Τάξη ΔΥΕΠ (με μαθητές ηλικίας αντίστοιχης της Α΄ - Β΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου)

Στην πρώτη τάξη των ΔΥΕΠ μπορούν να αξιοποιηθούν το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τα συνακόλουθα ενδεικτικά αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό. Το παραπάνω πρόγραμμα και το αντίστοιχο υλικό έχουν παραχθεί στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά με αναδυόμενο σχολικό γραμματισμό στη μητρική τους γλώσσα και στοχεύει στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων μέσω μιας ξένης γλώσσας. Επικεντρώνεται στη διαφοροποιημένη, συνεργατική μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες, που επιδιώκουν την αφύπνιση της δημιουργικής έκφρασης του παιδιού.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΕΑΠ, καθώς και το σχετικό υλικό (Alpha English & Beta English), είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ (www.iep.edu.gr → Ξένες Γλώσσες → Αγγλικά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού & Εκπαιδευτικό Υλικό).

Το εκπαιδευτικό υλικό για την πρώτη τάξη των ΔΥΕΠ (Α΄ - Β΄ Δημοτικού) περιλαμβάνει έντυπους φακέλους για τον εκπαιδευτικό και προβλέπεται για χρήση στην τάξη. Δεν διανέμεται στους μαθητές, αφού δεν τους ανατίθεται κατ' οίκον εργασία. Κάθε φάκελος περιλαμβάνει:

- Φύλλα με έγχρωμες εικόνες που αποτελούν ερεθίσματα για γλωσσική παραγωγή
- Φύλλα εργασίας για τους μικρούς μαθητές
- Ηχητικό υλικό με ρίμες, τραγουδάκια, σύντομους διαλόγους
- Τεύχος του εκπαιδευτικού (με λεπτομερείς οδηγίες για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού με τη μορφή ενδεικτικών σχεδίων μαθημάτων, καθώς και παραπομπές σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες).

Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας μπορούν να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό στην ψηφιακή του μορφή ή να το εκτυπώσουν για τις ανάγκες της διδασκαλίας.

2. 2^η τάξη ΔΥΕΠ (Γ΄ - Δ΄ Δημοτικού) & 3^η τάξη ΔΥΕΠ (Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού)

Στην 2^η και 3^η τάξη των ΔΥΕΠ μπορούν να αξιοποιηθούν το Magic Book 1 και το Magic Book 2 αντίστοιχα, τα οποία αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ, και τα

οποία αποτελούνται από (α) student's book, (β) workbook, (γ) CD (με διαλόγους, τραγουδάκια και ρίμες), και (δ) teacher's book (με λεπτομερείς οδηγίες για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού).

Και τα τρία παραπάνω εγχειρίδια με το συνοδευτικό τους υλικό είναι προσβάσιμα και σε ψηφιακή μορφή, στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (εφεξής ΙΕΠ) (www.iep.edu.gr → Ξένες Γλώσσες → Εκπαιδευτικό Υλικό).

Οι παιδαγωγικοί-εκπαιδευτικοί στόχοι των ΔΥΕΠ είναι: α) η εξοικείωση των προσφύγων μαθητών με το σχολικό πλαίσιο, αφού για πολλά παιδιά είναι η πρώτη τους επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμα κι αν είναι 8-9 ετών, β) η αντιμετώπιση δυσκολιών κοινωνικοποίησης, καθώς μερικοί από τους μαθητές έχουν ιδιαίτερα τραυματικές εμπειρίες λόγω του πολέμου και των κακουχιών, γ) η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με σκοπό την πιθανή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και δ) η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στις ΔΥΕΠ εμφανίζει τα παρακάτω γενικά χαρακτηριστικά: α) ασταθής σχολική φοίτηση (λόγω μη σταθερού τόπου διαμονής, μετακίνησης σε άλλη χώρα, μη ενσυνείδητης σχολικής αναγκαιότητας κ.ά.), β) δυσκολίες κοινωνικής ένταξης, έλλειψη σεβασμού στους κανόνες της σχολικής ζωής και συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ μαθητών, γ) οικογενειακή αστάθεια, ανασφάλεια, δ) απουσία επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας (οι γονείς σπάνια εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους), ε) προτίμηση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας έναντι της ελληνικής, στ) πολλές δομικές διαφορές μεταξύ της πρώτης τους γλώσσας, συχνότερα Αραβικής και Περσικής, σε σχέση με την Ελληνική, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, και ζ) έλλειψη βασικών γνώσεων γραφής και ανάγνωσης για πολλούς πρόσφυγες μαθητές, σύμφωνα με τις Magoula & Theologitou (2017).

Με βάση τις συνθήκες που προαναφέρθηκαν, σύμφωνα με τις πληροφορίες που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο παρατήρησης από την ερευνήτρια, δηλαδή τον τρόπο λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων, την ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ, τις ιδιαίτερες δυσκολίες κοινωνικοποίησης των προσφύγων μαθητών και τις συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, διαφαίνεται ότι η ένταξη των προσφύγων μαθητών στον γηγενή μαθητικό πληθυσμό στο άμεσο μέλλον δεν είναι εύκολη διαδικασία. Απαιτείται προσπάθεια τόσο από την

ελληνική κοινότητα όσο και από τον προσφυγικό πληθυσμό. Η ελληνική πολιτεία μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο, καθώς με συγκεκριμένες δράσεις θα μπορούσε να εμπνεύσει το αίσθημα της εμπιστοσύνης στις εμπλεκόμενες πλευρές.

Για τον λόγο αυτό το ΥΠΠΕΘ όρισε Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (εφεξής ΣΕΠ) για να λειτουργήσουν ως σύνδεσμοι ανάμεσα στα ΚΦΠ και τα σχολεία και για να συντονίσουν τις εκπαιδευτικές δράσεις που οργανώνονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (εφεξής ΜΚΟ) και άλλους φορείς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποσπάστηκαν σε καταυλισμούς και κλήθηκαν να παίξουν έναν καινοφανή και πολύ απαιτητικό ρόλο, κλήθηκαν δηλαδή να ξεφύγουν από το οριοθετημένο πλαίσιο του σχολείου προκειμένου να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές, φέρνοντας σε επαφή τον προσφυγικό πληθυσμό με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δημιουργώντας γέφυρες ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Τα καθήκοντά τους περιελάμβαναν: την εξήγηση των όρων λειτουργίας του ελληνικού σχολείου στους πρόσφυγες γονείς και τη συστηματική επαφή μαζί τους, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, το συντονισμό των ΜΚΟ, καθώς και την εξεύρεση πρακτικών λύσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας των καταυλισμών στα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Δεν είναι τυχαίο ότι οι εκπαιδευτικοί που ζήτησαν να αποσπαστούν στους καταυλισμούς ήταν στην πλειονότητά τους άτομα με εμπειρία ή/και σπουδές σε θέματα προσφύγων ιδίως υψηλό κίνητρο για τέτοιου τύπου δράση.

Η πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των παιδιών των προσφύγων προς το ΥΠΠΕΘ κινείται στην κατεύθυνση να ενταχθούν όλα τα παιδιά των προσφύγων που φιλοξενούνται σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία ή ξενώνες εντός των πόλεων είτε σε Τάξεις Υποδοχής είτε, εφόσον γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα, σε κανονικές τάξεις στα δημοτικά και γυμνάσια της γειτονιάς τους. Αυτό απαιτεί: α. τη δημιουργία πολλών πρόσθετων Τάξεων Υποδοχής επιπέδου Ι και ΙΙ, β. την επικαιροποίηση της εγκυκλίου «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (εφεξής ΤΥ) Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (εφεξής ΖΕΠ) για το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημοτικά σχολεία της χώρας», και γ. τη στήριξη των προσφυγόπουλων που θα φοιτήσουν μαζί με τα ελληνόπουλα με ενισχυτική διδασκαλία των ελληνικών. Προτείνεται μόνο τα παιδιά που διαμένουν ακόμα σε μεγάλους ή απομακρυσμένους καταυλισμούς να συνεχίσουν να φοιτούν σε ΔΥΕΠ στην περίπτωση που δεν μπορεί με κανέναν τρόπο να οργανωθεί η μεταφορά και η φοίτησή τους σε ΤΥ των πρωινών σχολείων ή σε διαπολιτισμικά σχολεία

(Εκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση, 2017).

Το αβέβαιο και η ρευστότητα των αριθμών, όπως και η έντονη κινητικότητα του προσφυγικού πληθυσμού, αποτελούν κρίσιμα θέματα τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, καθώς δημιουργούν σοβαρά κενά στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων κατά τη σχολική χρονιά. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητο να αυξηθεί η διοικητική αυτονομία της ομάδας διαχείρισης και η ευελιξία του διοικητικού μηχανισμού του ΥΠΑΙΘΑ, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να έχει τη δυνατότητα να οργανώσει σε επιτελικό επίπεδο το έργο του ΥΠΑΙΘΑ σε συντονισμό με πολλούς άλλους εμπλεκόμενους με την υποδοχή και ένταξη των προσφύγων μηχανισμούς.

Το πρόγραμμα των ΤΥ ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου: Στις ΤΥ I, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μαθησιακής προετοιμασίας. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη, όπως: φυσική αγωγή, εικαστική αγωγή, μουσική αγωγή, αγγλική γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση σε ΤΥ I διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Στις ΤΥ II, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σε αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί δύο διδακτικά έτη.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών των ΤΥ II οι μαθητές παρακολουθούν στις κανονικές τάξεις του σχολείου, ενώ παράλληλα έχουν γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη. Η υποστήριξη προβλέπει: α. Εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκαίων γλωσσικών δεξιοτήτων τους, β. Εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δηλαδή συνέχιση της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, και γ. Το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό και, εφόσον υπάρξει ικανός αριθμός μαθητών (7-15), διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Για την παρακολούθηση του μαθήματος αυτού χορηγείται στο τέλος του διδακτικού έτους σχετική βεβαίωση.

Οι προετοιμασίες για ίδρυση και λειτουργία ΤΥ είναι: 1. ΤΥ Ι, με διαπιστωτικό test όπου ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι ο μαθητής έχει μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκείς σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις, 2. Οι ΤΥ ΙΙ αφορούν αλλόγλωσσους μαθητές οποιασδήποτε τάξης της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ότι είναι μέτριο, δηλαδή παρουσιάζει μια ασταθή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανεπαρκώς στο σύνολο του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος.

Στις διδακτικές διαδικασίες ΤΥ μπορεί να συμμετάσχει και δίγλωσσος εκπαιδευτικός. Η απόφαση για την ένταξη μαθητή σε ΤΥ Ι ή ΙΙ λαμβάνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο, αφού συνεκτιμήσουν τα διαγνωστικά test και λάβουν υπόψη τη σχετική εισήγηση των ειδικών επιστημόνων που παρακολουθούν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης λειτουργεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια.

3.7 Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το προτεινόμενο Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών λαμβάνει υπόψη τα επίπεδα ελληνομάθειας (Α1: Στοιχειώδης Γνώση, Α2: Βασική Γνώση για παιδιά) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (εφεξής ΚΕΓ), καθώς και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, μη συστηματική σχολική φοίτηση ή/και μακρά απουσία από το σχολείο, περιορισμένη έως ελάχιστη εμπειρία χρήσης αλφαβητικής γραφής). Γενικός σκοπός της φοίτησης στην ΤΥ Ι είναι η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε βαθμό που να τους επιτρέπει να ενταχθούν σταδιακά πλήρως στην κανονική τάξη.

Ειδικά για τα παιδιά πρόσφυγες, που ενδέχεται να μην έχουν φοιτήσει προηγουμένως σε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων ή σε σχολεία της χώρας προέλευσης, η φοίτηση στις ΤΥ συνδέεται άμεσα με την εξοικείωσή τους με τους κανόνες σχολικής ζωής και τη σχολική εργασία. Για τους λόγους αυτούς, οι προτεινόμενες θεματικές έχουν στόχο να κατευθύνουν τον/την εκπαιδευτικό στην επιλογή των γλωσσικών στοιχείων που θα διδάξει, ώστε αυτά να συνδυάζονται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών (π.χ. προσαρμογή στη σχολική ζωή, γνωριμία με τον ελληνικό και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό). Ωστόσο ο βαθμός εμπάθυνσης, το εύρος των μορφοσυντακτικών δομών, ο βαθμός στον οποίο θα εντάξει στοιχεία από άλλα γνωστικά αντικείμενα και ο ρυθμός διδασκαλίας είναι στοιχεία που ο/η εκπαιδευτικός καλείται να προσδιορίζει, καθώς θα «γνωρίζει» τους μαθητές/μαθήτριες της ΤΥ, διαμορφώνοντας ανάλογα το εκπαιδευτικό υλικό που είναι δυνατόν να αντλήσει από τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και από τη σχετική πλατφόρμα υλικού Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΙΕΠ¹².

3.8 Πρόσφατες μελέτες όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Όπως έχει αναφερθεί στην εισαγωγή, οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες. Μία πρόσφατη μελέτη είναι της Ανδρούσου (2018), που επισημαίνει ότι σημειώνεται έλλειψη πανεπιστημιακών προγραμμάτων για την επαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να διδάξουν πρόσφυγες, παράλληλα με την ανεπαρκή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στην εκπαίδευση των προσφύγων, ενώ οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν στην ερευνήτρια την ανάγκη κατάρτισης σε καλές πρακτικές, καθώς και σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Επιπλέον, εξέφρασαν στην ερευνήτρια την έντονη επιθυμία τους να λάβουν βοήθεια για συγκεκριμένα προβλήματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία των προσφύγων και δήλωσαν ότι γνωρίζουν την ποικιλομορφία του πολιτισμικού περιβάλλοντός τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν με έμφαση ότι η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το διαφορετικό υπόβαθρο των

12 (<http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki/>)

προσφύγων μαθητών ανάλογα με την προέλευσή τους συνιστά ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, καθώς οι διδάσκοντες, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν γνώριζαν τις γλωσσικές διαφορές των προσφύγων στην τάξη τους.

Σημαντική είναι η μελέτη των Griva & Kasvikis (2015), που αναφέρονται στη χρήση των πολυτροπικών υλικών (multimodal materials), όπως ιστορίες, ppt, videos, τραγούδια, ταινίες, παιχνίδια και κατασκευές, προκειμένου να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον με βάση το παιχνίδι, εργάζονται μαζί σε ένα κοινό καθήκον ομάδας και αλληλεπιδρούν συμμετέχοντας ταυτόχρονα σε «επίλυση προβλημάτων». Η αποτελεσματικότητα και η σκοπιμότητα των έργων εκτιμήθηκαν με τη συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων, σε σχηματική και συνθετική βάση. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη θετική επίδραση της προσέγγισης στη γλώσσα των μαθητών ιδιαίτερα στο ζήτημα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Αν και η μελέτη δεν έχει ως σημείο αναφοράς τα προσφυγόπουλα, αναφέρεται στο ότι η χρήση καινοτόμων μεθόδων και πολυτροπικών εργαλείων μπορεί να φέρει πιο κοντά μαθητές που έχουν διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα, όπως στην περίπτωση των προσφυγόπουλων. Στο ίδιο πνεύμα η Karkouliia (2016) αναφέρεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας γίνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχουν εφαρμογές Web 2.0.

Θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στο περιβάλλον της τάξης και το κλίμα που διαμορφώνεται εκεί. Το θετικό σχολικό κλίμα βοηθά την αλληλεπίδραση των μαθητών και οδηγεί στην άνοδο της σχολικής επίδοσης. Ο μαθητής που νιώθει όμορφα και ασφαλής μέσα στην τάξη, και γενικότερα στο σχολείο, κοινωνικοποιείται εύκολα και ομαλά. Σε ένα θετικό σχολικό κλίμα υποστηρίζεται και το παιδί με προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης για να ξεπερνά τα προβλήματά του και να αναπτύσσει ουσιαστικές και θετικές κοινωνικές σχέσεις (Μπαμπάλης, 2012). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων οργανώνοντας διάφορες δραστηριότητες στο πλαίσιο και άλλων μαθημάτων και μπορεί να εφαρμόσει διάφορες αλληλοδιδασκτικές δραστηριότητες, οι οποίες ωφελούν και αυτόν που δέχεται τη βοήθεια, αλλά και αυτόν που την προσφέρει (Μπαμπάλης, 2012). Βέβαια η έρευνα της Μακρή (2017) που έγινε σε ΔΥΕΠ του Ν. Ιωαννίνων αναφέρεται στο ότι το περιβάλλον διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα δύσκολο και συχνά υπάρχει έλλειψη υλικών πόρων, αλλά και τεχνογνωσίας.

Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα με τίτλο: «Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες», το οποίο βρίσκεται αναρτημένο και ελεύθερο για χρήση στην ιστοσελίδα https://www.unhcr.org/gr/teaching_about_refugees και επεξεργάζεται θέματα σχετικά με τους πρόσφυγες, το άσυλο, τη μετανάστευση και την ανιθαγένεια, *οι ανιθαγενείς είναι άνθρωποι που δεν έχουν την ιθαγένεια καμίας χώρας, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στη νομοθεσία της*. Η ανιθαγένεια μπορεί να προκύψει σε πολλές και διάφορες περιπτώσεις. Για παράδειγμα, ορισμένες εθνοτικές ή θρησκευτικές ομάδες ενδεχομένως να μην αναγνωρίζονται ως πολίτες βάσει της εθνικής νομοθεσίας της εκάστοτε χώρας. Κάποια παιδιά δεν γεννιούνται στη χώρα στην οποία οι γονείς τους θεωρούνται πολίτες και δεν μπορούν να αποκτήσουν ούτε την ιθαγένεια της χώρας των γονέων τους ούτε της χώρας στην οποία γεννήθηκαν. Σε ορισμένες χώρες του κόσμου ισχύουν νόμοι που δεν επιτρέπουν στη μητέρα να μεταβιβάσει την ιθαγένειά της στα παιδιά της.

Οι ανιθαγενείς μπορεί να στερούνται την πρόσβαση σε βασικά δικαιώματα, όπως η εκπαίδευση, η ιατρική περίθαλψη, η απασχόληση, η ελεύθερη κυκλοφορία και άλλα. Χωρίς αυτά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και απογοητεύσεις, καθώς δεν μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Χρειάζεται να είμαστε προσεκτικοί όταν χρησιμοποιούμε λέξεις όπως «χώρα» και «εθνικότητα» αν έχουμε ανιθαγενή παιδιά στην τάξη μας. Αντ' αυτών των λέξεων, μπορούν να χρησιμοποιηθούν φράσεις όπως «το σπίτι σας» ή «η κουλτούρα σας». Επιπλέον, πολλοί άνθρωποι μπορεί να συγχέουν την *εθνικότητά τους*, δηλαδή *το γεγονός ότι ανήκουν ιστορικά, πολιτισμικά, γλωσσικά κ.λπ. σε ένα έθνος με την ιθαγένειά τους*, δηλαδή *τον νομικό δεσμό τους με μια χώρα*. Υπενθυμίζεται επίσης ότι οι έννοιες «ιθαγένεια» και «υπηκοότητα» είναι ταυτόσημες από νομικής απόψεως και υποδηλώνουν τον νομικό δεσμό ενός ατόμου με ένα κράτος. Καθώς ο πληθυσμός των ανθρώπων παγκοσμίως που αναγκάζεται να αφήσει το σπίτι του εξαιτίας της βίας και των συρράξεων αυξάνεται, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κατανοήσουν, αλλά και να εξηγήσουν στους μαθητές τους το φαινόμενο του αναγκαστικού εκτοπισμού και την πολυπλοκότητά του. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις και αναζητούν εργαλεία για να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων μαθητών τους σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας και την προσαρμογή σε ένα νέο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Κάποιοι από τους πρόσφυγες μαθητές ενδέχεται να αντιμετωπίζουν άγχος ή ψυχικό τραύμα που μπορεί να τους εμποδίζει να συμμετέχουν πλήρως σε σχολικές δραστηριότητες και να χρήζουν ειδικής υποστήριξης.

Το εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας περιλαμβάνει 3 ενότητες: α) αναδεικνύοντας και τιμώντας τη διαφορετικότητα ανάμεσα σε πολιτισμούς και χώρες, β) κατανοώντας τους νέους μαθητές που βρίσκονται σε μια καινούρια χώρα και τάξη, και γ) δημιουργώντας κλίμα ηρεμίας και ένα γόνιμο μαθησιακό περιβάλλον για όλους. Η πρώτη ενότητα παρουσιάζει πολιτισμούς από όλο τον κόσμο και ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν με ιδέες, παιχνίδια, μουσική, τρόπους χαιρετισμών και φαγητά που ανήκουν σε αυτούς τους πολιτισμούς. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συγκρίνουν, να αντιπαραβάλουν και να εκτιμήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων. Η δεύτερη ενότητα εστιάζει στην εμπειρία του να είσαι νέο μέλος μιας σχολικής τάξης. Εστιάζει στο πώς είναι να μαθαίνει κανείς μια νέα γλώσσα, να παίζει καινούρια παιχνίδια, να κάνει καινούριους φίλους και να ζει την καθημερινότητα του σχολείου ως νέος μαθητής. Η τρίτη ενότητα ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν και να τηρούν στην τάξη μια σειρά κανόνων που συμβάλλουν στη δημιουργία ήρεμου κλίματος στην τάξη. Ενθαρρύνει τα παιδιά να αναλογιστούν τη συμπεριφορά τους και πώς αυτή μπορεί να επηρεάζει τα άλλα μέλη της ομάδας, καθώς και να εκτιμούν τη θετική συμπεριφορά τόσο τη δική τους όσο και των άλλων. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο είτε της διαθεματικότητας με εμπλουτισμό του τρόπου διδασκαλίας, αλλά και των ίδιων των σχολικών βιβλίων, είτε της ευέλικτης ζώνης και των διάφορων προγραμμάτων, όπως τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων.

3.9 Γλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα για τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές δημοτικού. Η θέση της Αγγλικής ως τρίτης γλώσσας για τους πρόσφυγες

Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του προορισμένος να μιλάει, να εκφράζεται και να επικοινωνεί με τους άλλους ανθρώπους. Πρόκειται για μια μοναδική ικανότητα που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο και τον διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα έμβια όντα. Έτσι, από πολύ νωρίς το μικρό παιδί μαθαίνει να μιλάει ακούγοντας τη μητέρα του και το

γλωσσικό του περιβάλλον. Πρόκειται γι' αυτό που ονομάζουμε «πρώτη γλώσσα» ή αλλιώς «μητρική». Η γνώση της «πρώτης γλώσσας» πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου και είναι σημαντική, γιατί με τη γλώσσα το παιδί μπορεί να επικοινωνεί, να εκφράζει τις ανάγκες και τα συναισθήματά του, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στη γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη. Έχοντας, λοιπόν, ο άνθρωπος κατακτήσει τη «μητρική του γλώσσα», μαθαίνει και αυτή που ονομάζουμε «δεύτερη γλώσσα». Ο χαρακτηρισμός αυτός συνδέεται με τη χρονική ακολουθία, ποια μάθαμε πρώτη και ποια δεύτερη, και με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που καθεμιά ικανοποιεί. Για παράδειγμα, η «πρώτη» ικανοποιεί τις πιο σημαντικές επικοινωνιακές ανάγκες του (Ευαγγέλου, 2005). Στην παρούσα περίπτωση όμως τα αγγλικά είναι μια τρίτη γλώσσα. Ειδικότερα:

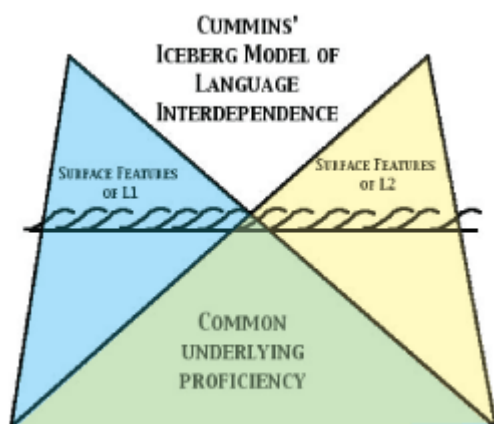
- υπάρχει η πρώτη γλώσσα, η μητρική γλώσσα του πρόσφυγα
- υπάρχει η δεύτερη γλώσσα, η ελληνική στην προκειμένη περίπτωση, που είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής και τη διδάσκεται στο σχολείο
- υπάρχει και η αγγλική, που είναι η τρίτη γλώσσα, επικοινωνεί με αυτή σε διάφορα πλαίσια και τη διδάσκεται στο σχολείο ως ξένη γλώσσα (Μαγουλά & Θεολογίτου, 2019).

Η εκμάθηση της δεύτερης και της τρίτης γλώσσας γίνεται κυρίως για λόγους κοινωνικής ένταξης. Το άτομο, μεταναστεύοντας σε άλλη χώρα, αναγκάζεται να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής προκειμένου να μπορέσει αρχικά να επικοινωνήσει και στη συνέχεια να ενταχθεί σε αυτήν. Το αποτέλεσμα είναι ο μετανάστης να είναι δίγλωσσος, ενώ οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς η καθεμία κυρίως όταν αλλάζει η κοινωνική περίσταση και ο χώρος που χρησιμοποιείται η γλώσσα. Όμως η τρίτη γλώσσα είναι αυτή που θα «αποτελέσει το διαβατήριο» για μια άλλη χώρα της Ευρώπης. Άρα, μπορεί να είναι η τρίτη επιλογή, αλλά ίσως και να είναι πιο σημαντική από τη δεύτερη γλώσσα από τη στιγμή που οι πρόσφυγες βλέπουν την Ελλάδα όχι ως τον τελικό προορισμό, αλλά ως έναν ενδιάμεσο προορισμό.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins (2005: 135-143) για την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, τα δίγλωσσα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση και στις δύο γλώσσες, μητρική και δεύτερη γλώσσα, οδηγούν στην καλύτερη εκμάθηση της

δεύτερης γλώσσας και επηρεάζουν θετικά τόσο τη νοητική όσο και τη γλωσσική ανάπτυξη του αλλόγλωσσου μαθητή. Η παραπάνω άποψη στηρίζεται στην αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και στο μοντέλο της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό υπάρχει μια σημαντική μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη. Βασική αρχή είναι πως οι γλώσσες παρόλο που οι επιφανειακές πλευρές των διαφορετικών γλωσσών είναι σαφώς ξεχωριστές, υπάρχει στενή σχέση τόσο στο επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης όσο κυρίως στο επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης (εννοιολογική βάση) η οποία καθιστά δυνατή τη μεταφορά των γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σχετικά με τον γραπτό λόγο από τη μια γλώσσα στην άλλη (Cummins, 1976).

Όλες οι γλώσσες ανεξάρτητα αν είναι συγγενικές ή όχι αποτελούν οικοδομήματα που επιτελούν την αποκωδικοποίηση της ανθρώπινης εμπειρίας και πράξης. Καταγράφουν έννοιες οι οποίες κατακτούνται σταδιακά από την πρώτη επαφή του ατόμου με το οποιοδήποτε γλωσσικό περιβάλλον. Έτσι, από τη μητρική του γλώσσα το άτομο αποκτά μια εννοιολογική βάση απαραίτητη για την κατανόηση του περιβάλλοντος του. Οι έννοιες αυτές εσωτερικεύονται και κατακτώνται μια φορά, καθώς είναι μοναδικές και παραμένουν στο άτομο ως γνώση που δεν φαίνεται. Όταν ένα άτομο προσπαθεί να μάθει μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα διευκολύνεται, καθώς οι έννοιες που έχει κατακτήσει από την πρώτη του γλώσσα μεταφέρονται στις άλλες γλώσσες, ώστε κατέχοντας το εννοιολογικό υπόβαθρο να χρειάζεται απλά να αλλάξει μόνο τον κώδικα και να ονοματίσει διαφορετικά τις ήδη κατακτημένες έννοιες από την πρώτη του γλώσσα.



Πηγή: www.researchgate.net

Σχήμα 3: Προσθετική διγλωσσία. «Κάτω» από τα διακριτά ορατά χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας υπάρχει μία κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα.

Η χρήση της πρώτης γλώσσας προσφέρει πλαισιακή στήριξη, δηλαδή τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των νέων γλωσσικών στοιχείων στις προηγούμενες γνωστικές δομές, με αποτέλεσμα την επιτάχυνση της σχολικής προόδου. Το σχήμα του «διπλού παγόβουνου» δείχνει ότι τα δύο γλωσσικά συστήματα συνιστούν τις δύο ορατές κορυφές του παγόβουνου που εδράζονται σε μια κοινή υποκείμενη βάση (Cummins, 2005: 136-137). Επομένως, εάν και οι γλώσσες αναπτύσσονται με αμφίδρομο τρόπο, η γνωστική ανάπτυξη του μαθητή θα αποκομίσει το μέγιστο όφελος από τις διγλωσσικές του εμπειρίες, οι οποίες θα οδηγήσουν σε προσθετική διγλωσσία, δηλαδή σε μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία σε αντίθεση με την αφαιρετική διγλωσσία.

Σύμφωνα με τον Cummins (2017: 107), οι έξι κύριοι τομείς διαγλωσσικής μεταφοράς είναι οι εξής:

- Μεταφορά εννοιολογικών στοιχείων.
- Μεταφορά ειδικών γλωσσολογικών στοιχείων.
- Μεταφορά γενικότερης μορφολογικής επίγνωσης.
- Μεταφορά φωνολογικής επίγνωσης.
- Μεταφορά μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών στρατηγικών μάθησης, όπως οι στρατηγικές κατάκτησης του λεξιλογίου.
- Μεταφορά πραγματολογικών πτυχών της γλωσσικής χρήσης.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων προσθετικής διγλωσσίας και γραπτού λόγου σε δύο γλώσσες δεν ενέχει καμιά αρνητική συνέπεια για την ακαδημαϊκή, γλωσσική ή πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα, το δίγλωσσο παιδί ωφελείται γλωσσικά και νοητικά όταν συνεχίζει να αναπτύσσει και τις δύο γλώσσες. Με αλλά λόγια παρόλο που οι επιφανειακές πλευρές των διαφορετικών γλωσσών είναι σαφώς ξεχωριστές, υπάρχει μια υποκείμενη νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα κοινή μεταξύ των γλωσσών η οποία καθιστά δυνατή τη μεταφορά των γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σχετικά με τον γραπτό λόγο από τη μια στην άλλη γλώσσα. Η εμπειρία σε μια από τις δύο γλώσσες μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της ικανότητας που ενυπάρχει και στις

δύο γλώσσες αν δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα και αν υπάρξει έκθεση και στις δύο είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον. Υπάρχουν μερικές έννοιες από την πρώτη γλώσσα στα παιδιά που τις χρησιμοποιούν για να αναπτύξουν τη δεύτερη γλώσσα.

Η έλλειψη εξοικείωσης με τη γλώσσα υποδοχής για τα παιδιά προσφυγική/μεταναστευτικής προέλευσης και η αναγκαιότητα αποτελεσματικής διδασκαλίας της – μολονότι συνιστά ένα μόνο από τα εκπαιδευτικά διακυβεύματα – καταλαμβάνει κεντρική θέση στην εκπαιδευτική/γλωσσική πολιτική, στον λόγο και τη διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών. Το πώς διδάσκουμε μια γλώσσα προϋποθέτει, ωστόσο, μια πιο σφαιρική κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσών στα πολύγλωσσα κοινωνικά περιβάλλοντα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Με αυτό το ζητούμενο, επιχειρείται μία αδρομερής ανάπτυξη των εννοιών της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας, των υφιστάμενων κατηγοριοποιήσεων της γλωσσικής εκμάθησης ανάλογα με το πλαίσιο χρήσης της γλώσσας, καθώς και σύγχρονων διαγλωσσικών προσεγγίσεων που αναδεικνύουν τον δυναμικό χαρακτήρα της γλωσσικής χρήσης, διδασκαλίας και εκμάθησης.

Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, η έννοια της πολλαπλογλωσσίας έχει αποκτήσει αυξημένη σημασία στην προσέγγιση της γλωσσικής εκμάθησης που υιοθετεί το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η πολλαπλογλωσσία διαφέρει από την πολυγλωσσία, που είναι η γνώση ενός αριθμού γλωσσών, ή η συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών μέσα στην ίδια κοινωνία. Η πολυγλωσσία μπορεί να επιτευχθεί αυξάνοντας απλά την ποικιλία των προσφερόμενων 4 γλωσσών σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα, ή ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μάθουν περισσότερες από μία ξένες γλώσσες, ή μειώνοντας την κυριαρχία της αγγλικής στη διεθνή επικοινωνία. Πέρα από αυτό, η πολλαπλογλωσσική προσέγγιση τονίζει το γεγονός ότι καθώς κάποιος διευρύνει τις εμπειρίες του σε σχέση με τη γλώσσα στα πολιτισμικά της περιεχόμενα, από τη γλώσσα του σπιτιού στη γλώσσα της κοινωνίας γενικά και στη συνέχεια στις γλώσσες άλλων λαών (που τις μαθαίνει είτε στο σχολείο/πανεπιστήμιο είτε από άμεση εμπειρία), δεν διατηρεί αυτές τις γλώσσες και τους πολιτισμούς σε αυστηρά διαχωρισμένα τμήματα του νου, αλλά, αντίθετα, συναρμολογεί μια επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία συνεισφέρει ολόκληρη η γλωσσική γνώση και εμπειρία και στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν. Ο στόχος είναι η

ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου, στο οποίο να έχουν θέση όλες οι γλωσσικές ικανότητες. Αυτό συνεπάγεται, ασφαλώς, ότι θα πρέπει να διευρυνθεί το φάσμα των γλωσσών που προσφέρονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν μια πολλαπλογλωσσική ικανότητα. Η ίδια η πολλαπλογλωσσία πρέπει να εξεταστεί στο πλαίσιο της πολλαπλοπολιτισμικότητας. Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο μια σημαντική πτυχή του πολιτισμού, αλλά και ένα μέσο πρόσβασης στις πραγματώσεις του. Πολλά από αυτά που αναφέρονται παραπάνω ισχύουν με τον ίδιο τρόπο και γενικότερα: στην πολιτισμική ικανότητα ενός ατόμου, οι διάφοροι πολιτισμοί (εθνικοί, τοπικοί, κοινωνικοί) στους οποίους έχει αποκτήσει πρόσβαση δε συνυπάρχουν απλώς ο ένας δίπλα στον άλλο· συγκρίνονται, αντιπαρατίθενται και αλληλεπιδρούν ενεργά, δημιουργώντας μια εμπλουτισμένη, συγκροτημένη πολλαπλο-πολιτισμική ικανότητα.¹³

Η εκμάθηση της Αγγλικής ως τρίτης γλώσσας έχει στόχο την ανάπτυξη εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τον πρόσφυγα αρχικά να επικοινωνήσει και στη συνέχεια να έχει πρόσβαση στην αγορά εργασίας σε διεθνές επίπεδο. Επίσης, θα συμβάλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής του και σταδιακά θα τον βοηθήσει να ενταχθεί σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε το γεγονός ότι η αγγλική γλώσσα στην εποχή μας λειτουργεί ως *lingua franca*. Αυτό σημαίνει ότι είναι αποδεκτή από ένα εύρος χωρών και είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται περισσότερο για την επικοινωνία σε διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με τη μελέτη των Sifakis & Tsantila (2018), είναι εξαιρετικά σημαντική η διερεύνηση των διεπαφών της παιδαγωγικής της Αγγλικής ως Lingua Franca (ELF) και της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (EFL). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν κάλλιστα να αξιοποιήσουν τη θεωρία της ELF για τη διδασκαλία στην τάξη, την επιμόρφωσή τους, την ανάπτυξη γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού, τη χάραξη πολιτικής, τις εξετάσεις και την αξιολόγηση. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο και αποκτούν ιδιαίτερη αξία οι περιγραφές καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και οι γνώσεις των ερευνητών από διαφορετικά γεωγραφικά, πολιτισμικά και θεσμικά πλαίσια, οι οποίοι θα ενημερώσουν και θα εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις πρακτικές τους και να υιοθετήσουν νέες τεχνικές προκειμένου να ανταποκριθούν στις ποικίλες επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών τους σε διεθνή πλαίσια. Η μελέτη αναφέρεται στις συνέπειες που έχει η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως διεθνούς

13 (<http://www.pi-schools.gr/>)

lingua franca (English as a Lingua Franca/ELF) στην αρχική (initial) και ενδοϋπηρεσιακή (inservice) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η βασική θέση της μελέτης είναι ότι η ELF αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που αναδεικνύει μια σειρά από ενδιαφέροντα ζητήματα τόσο για την εφαρμοσμένη γλωσσολογία όσο και για τη διδακτική της Αγγλικής σε επίπεδο γλωσσικό (οι μη φυσικοί ομιλητές που τη χρησιμοποιούν το κάνουν με τρόπο ιδιαίτερα δημιουργικό από επικοινωνιακή άποψη, αλλά συχνά αποκλίνουν από αυτούς των φυσικών ομιλητών), τυπολογίας (ο πολύ μεγάλος αριθμός των επαρκών μη φυσικών χρηστών της ELF τους καθιστά εν δυνάμει «συνιδιοκτήτες» της Αγγλικής, από κοινού με τους φυσικούς ομιλητές, κάτι που δημιουργεί ερωτήματα ως προς το βάσιμο του όρου «φυσικός ομιλητής»), παιδαγωγικό (στον βαθμό που η εκμάθηση της Αγγλικής στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης απαιτείται να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, τότε η ενσωμάτωση της ELF στο πρόγραμμα σπουδών είναι επιβεβλημένη). Η μελέτη παρουσιάζει εν συντομία τα ζητήματα που θέτει το ερευνητικό πεδίο της ELF και επικεντρώνεται στο ερώτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής επισημαίνοντας τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που προσφέρει η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα ζητήματα που θέτει η ELF για τη στοχαστικοκεντρική διδασκαλία (critical-reflective pedagogy), τον ρόλο των μη φυσικών ομιλητών-εκπαιδευτικών Αγγλικής (non-native English speaking teachers/NNESTs) μέσα στην ξενόγλωσση τάξη, τη διδακτική της Αγγλικής εν γένει, αλλά και την αξιολόγηση των μαθητών.

Συγχρόνως, έχει επικρατήσει σε πολλές χώρες ως βασική γλώσσα επικοινωνίας, ακόμα και αν δεν είναι η «πρώτη γλώσσα» της χώρας. Για παράδειγμα, σε χώρες όπως η Ινδία, το Πακιστάν και η Μαλαισία, όπου υπάρχει μια πανσπερμία γλωσσών και διαλέκτων, τα αγγλικά είναι η βασική γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των λαών. Επίσης, είναι κατανοητή σχεδόν στο σύνολο των κρατών της Δύσης και είναι η επίσημη γλώσσα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (εφεξής ΗΠΑ), το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία, αλλά και η γλώσσα επικοινωνίας για τα έγγραφα και τις διαδικασίες της Ε.Ε. Ουσιαστικά, η Αγγλική είναι η «πρώτη γλώσσα» για τις διεθνείς επικοινωνίες, αλλά και στην Ύπατη Αρμοστεία (UNHCR) που ασχολείται με τα θέματα των προσφύγων.

Κατά την εκμάθηση μιας «δεύτερης γλώσσας», τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι δεν φτάνουν στο επίπεδο γνώσης της «πρώτης γλώσσας». Διαφέρουν στον ρυθμό,

αλλά και στον βαθμό κατάκτησής της. Οι παράγοντες είναι προσωπικοί (βαθμός κατάκτησης της «πρώτης γλώσσας»), ισχυρό κίνητρο εκμάθησης, χρόνος μελέτης) και περιβαλλοντικοί (η καθημερινή τους επαφή με τη γλώσσα - στόχο). Συνήθως, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής στο οποίο μπορεί να φτάσει ένας πρόσφυγας σχετίζεται με τον χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία της. Αλλά και η γλώσσα του πρόσφυγα δέχεται πιέσεις από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ενώ ο ίδιος ως δίγλωσσος πια χρησιμοποιεί τον κατάλληλο κάθε φορά γλωσσικό κώδικα.

Από την άλλη πλευρά, η Αγγλική είναι μια γλώσσα που βρίσκεται στην καθημερινότητα των περισσότερων νέων ανθρώπων. Χρησιμοποιείται για τα διεθνή ταξιδιωτικά έγγραφα, αλλά και για την επικοινωνία με τις αρχές. Συγχρόνως, η αγγλική γλώσσα είναι σχεδόν παντού, από τις διαφημιστικές πινακίδες καταστημάτων ως τις ταινίες της τηλεόρασης, καθώς και σε διεθνές επίπεδο στην επιστήμη, την τέχνη, την επικοινωνία, τη διαφήμιση και τη δημοσιογραφία. Επίσης, είναι η γλώσσα που διδάσκεται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό δημιουργεί ένα θετικό κλίμα για τη διδασκαλία των αγγλικών, με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί πολλές διδακτικές τεχνικές, που συχνά χρησιμοποιούν τις διδακτικές μεθόδους ενεργητικής μάθησης, αλλά και τις Νέες Τεχνολογίες (Mallows, 2012).

Μια άλλη οπτική που αναφέρει η Dryden-Peterson (2012) είναι ότι υπάρχουν πλέον ειδικά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο από φορείς όπως η UNHCR, βάσει των οποίων η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας για τους πρόσφυγες δεν γίνεται πλέον με άτυπο τρόπο, αλλά είναι κομμάτι των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι οι πρόσφυγες μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα μέσα σε τυπικές δομές των χωρών υποδοχής, όπως είναι τα δημοτικά σχολεία και τα κοινοτικά κέντρα.

Θα αξιοποιήσουμε παραδείγματα ένταξης προσφύγων από άλλες χώρες. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη οι Block et al (2014) αναφέρονται στα προγράμματα ένταξης των προσφύγων στα σχολεία. Στο πλαίσιο αυτό, πολλές χώρες έχουν δημιουργήσει στα συστήματα εκπαίδευσης ειδικά Τμήματα Ένταξης, όπου διδάσκονται κυρίως τα αγγλικά μαζί με την πρώτη γλώσσα. Μάλιστα, στα αγγλικά δίνεται προτεραιότητα λόγω του ότι οι πρόσφυγες προέρχονται από διαφορετικές χώρες οπότε τα αγγλικά είναι η κύρια γλώσσα για να επικοινωνούν μεταξύ τους, αλλά και για να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς. Σε μια άλλη περίπτωση, οι

εκπαιδευτικές αρχές στο Οντάριο του Καναδά έχουν προχωρήσει και στη δημιουργία του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, που είναι γραμμένο σε διαφορετικές γλώσσες, όπως αραβικά, παστούν, χίντου κ.λπ., έτσι ώστε να μπορούν οι πρόσφυγες στα Τμήματα Ένταξης να μάθουν όσο πιο άνετα και γρήγορα γίνεται την αγγλική γλώσσα. Επίσης, έχουν προχωρήσει και στην πρόσληψη προσφύγων που γνωρίζουν πολύ καλά την αγγλική γλώσσα, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί για να διδάσκουν και οι ίδιοι στα Τμήματα Ένταξης ή για να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους (Ontario Ministry of Education, 2008). Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχει πρόσφατη βιβλιογραφία σχετικά με την εκμάθηση της Αγγλικής ως τρίτης γλώσσας, πάνω στην οποία θα στηριχτεί η παρούσα διδακτορική διατριβή.

3.10 Επίλογος

Συνοψίζοντας, το παρόν κεφάλαιο έχει ως σημείο αναφοράς το τι γίνεται στην Ελλάδα σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική για το προσφυγικό ζήτημα. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα εθνοκεντρικό και συγκεντρωτικό σύστημα, που τα τελευταία χρόνια κάνει μια προσπάθεια να γίνει φιλικό προς τους πρόσφυγες και κυρίως να επιτύχει την ένταξή τους. Το γεγονός ότι υπάρχει περιορισμένος αριθμός σχετικών εμπειρικών μελετών είναι σίγουρα μια πρόκληση. Από τις όποιες μελέτες υπάρχουν, διακρίνεται ότι υπάρχει σημαντικός χώρος για βελτίωση, ενώ στο μέλλον σίγουρα θα μπορούσαν να έχουν σημαντικό ρόλο οι Νέες Τεχνολογίες. Στο επόμενο κεφάλαιο θα εξετάσουμε το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείται από το 2020 στις σχολικές μονάδες για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας, η οποία αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, από τους πρόσφυγες μαθητές.

Κεφάλαιο Τέταρτο

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Εκμάθησης των Ξένων Γλωσσών

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείται από το 2020 στις σχολικές μονάδες για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας, η οποία αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας διατριβής:

α) Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής σε Παιδική ηλικία (συντομογραφία ΠΕΑΠ και αφορά στα παιδιά Α΄ και Β΄ Δημοτικού),

β) Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών - Ξένων Γλωσσών (συντομογραφία ΕΠΣ-ΞΓ και αφορά στα παιδιά από Γ΄ Δημοτικού μέχρι και Γ΄ Γυμνασίου).

Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών αφορά οποιαδήποτε ξένη γλώσσα πέραν της ελληνικής διδάσκεται ή μπορεί να διδαχθεί στο μέλλον στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και περιλαμβάνει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, καθώς και λοιπών ξένων γλωσσών, όπως τα γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά και ισπανικά. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η Αγγλική είναι η υποχρεωτική ξένη γλώσσα, ενώ οι υπόλοιπες γλώσσες αναφέρονται ως γλώσσες επιλογής για τα δημοτικά σχολεία.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η επιλογή των γλωσσών που θα ενταχθούν στο Εθνικό Πρόγραμμα Παιδείας εκτός της αγγλικής γλώσσας είναι μια πολιτική απόφαση, ενώ για το ποιες γλώσσες θα διδαχθούν στη σχολική μονάδα είναι μια απόφαση που τη λαμβάνει η διοίκηση της σχολικής μονάδας με βάση τις ανάγκες των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο, αλλά και συνυπολογίζοντας τεχνικούς και οικονομικούς παράγοντες.

Ως προς το ΠΕΑΠ, ειδική αναφορά θα πρέπει να γίνει στην ύπαρξη σχετικών ερευνών τόσο από το Κέντρο Έρευνας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών όσο και από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ιδρυματική υπεύθυνη του επιστημονικού έργου και σχεδιάστρια του ΠΕΑΠ είναι η Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ Βασιλική

Δενδρινού. Όπως αναφέρει η Kantzavelou (2014), ο στόχος του είναι να μπορέσει να προσφέρει ένα πρόγραμμα που θα επιτρέψει τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικά για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, εστιάζεται όχι μόνο στην εκμάθηση της γραμματικής και των βασικών κανόνων της ξένης γλώσσας, αλλά και στην καλύτερη ισορροπία ανάμεσα στη γνωστική και τη νοηματική κατανόηση της αγγλικής γλώσσας. Επίσης, προάγει στρατηγικές που εστιάζονται στο να μάθουν και να χρησιμοποιούν οι μαθητές την ξένη γλώσσα στην καθημερινότητά τους, όπως και στο να αναπτύξουν κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες, πάντοτε βέβαια με σεβασμό στη διαπολιτισμική σύνθεση των σημερινών σχολείων. Μάλιστα η Kantzavelou (2014) υποστηρίζει ότι οι αλλαγές που επήλθαν στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ έχουν ως στόχο μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, σε αντίθεση με τα παλαιότερα μοντέλα με τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν έχει μονάχα οικονομικά κίνητρα. Τα ουσιαστικότερα κίνητρα είναι κοινωνικά, γνωσιακά και πολιτισμικά. Η γλωσσομάθεια βρίσκεται στον πυρήνα του ευρωπαϊκού εγχειρήματος επειδή η πολυγλωσσία βοηθά στην επικοινωνία και την κατανόηση, οι οποίες αποτελούν βασικά συστατικά για τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών που έχουν κοινούς στόχους. Η διδασκαλία γλωσσών είναι, επομένως, μείζονος σημασίας, και για τον λόγο αυτό η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στην ιστοσελίδα της για την πολυγλωσσία, επισημαίνει πως «ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μάθουν ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νεαρούς Ευρωπαίους να γίνουν πιο δεκτικοί σε άλλους πολιτισμούς, να μπορούν να μετακινούνται και να εργάζονται ελεύθερα σε όλα τα κράτη, να είναι ανταγωνιστικοί στο πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομίας».

Σύμφωνα με την Karavas (2014), το ιδιαίτερα θετικό στοιχείο για το ΠΕΑΠ είναι ότι έχει ως στόχο να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Αυτή η άποψη βασίζεται στο γεγονός ότι ο στόχος είναι να υπάρχουν περισσότερες ασκήσεις που θα μπορούν να χρησιμοποιούν τα βιώματα των μαθητών από την καθημερινή τους ζωή. Η Kantzavelou (2014) υπογραμμίζει τη σημασία της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας μέσω του ΠΕΑΠ, που έχει ως στόχο να υπάρχουν ποικίλες ασκήσεις που εξετάζουν στοιχεία, όπως είναι η οικογένεια, τα κατοικίδια ζώα και τα παιχνίδια. Με τον τρόπο αυτό γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά και εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι το ΠΕΑΠ εισάγει νέες μορφές ενεργητικής συμμετοχής, όπως είναι η χρήση αντικειμένων και έργων τέχνης,

η χρήση πολυμέσων, οι ΤΠΕ και οι ομαδικές εργασίες. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το σύνολο των αισθήσεών τους, καθώς και να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας και όχι μεμονωμένα (Sifakis, 2018).

4.2 Διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα

Αυτή η ενότητα παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα, και πιο συγκεκριμένα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στα ελληνικά δημόσια σχολεία και αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών που έχουν εγκριθεί από το ΥΠΑΙΘΑ για τη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Η παρούσα διατριβή σκοπεύει να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές και το πλαίσιο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της μελέτης είναι η γλωσσική και ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών τάξεων μέσα από τις διδακτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων αυτών, με τεχνικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και τρόπους αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών προκλήσεων που αναδύονται μέσα από μια τόσο περίπλοκη εκπαιδευτική διαδικασία.

Η κατάκτηση ενός αρκετά προχωρημένου επιπέδου γλωσσομάθειας στα αγγλικά θεωρείται προτεραιότητα για τη συντριπτική πλειονότητα των προσφύγων μαθητών. Τα αγγλικά μελετώνται κυρίως για χρηστικούς σκοπούς, όπως η ενίσχυση των τυπικών προσόντων και η βελτίωση των προοπτικών εργασίας (EACEA/Eurydice, 2012). Επιπλέον, η επιρροή των πολιτισμών των αγγλόφωνων εθνών (π.χ. όσον αφορά τη μουσική και τον κινηματογράφο) θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας που αυξάνει το ενδιαφέρον των αλλόγλωσσων μαθητών να μάθουν την αγγλική γλώσσα. Τέλος, το Διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής πολλών προσφύγων, και ειδικότερα των νεότερων γενιών. Ο παγκόσμιος ιστός και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συνεχίζουν να κερδίζουν δημοτικότητα, καθιστώντας ευρέως προσβάσιμες πολλές πληροφορίες και φέρνοντας τους πρόσφυγες μαθητές σε επαφή με ανθρώπους από όλο τον κόσμο. Δεδομένου ότι τα αγγλικά χρησιμεύουν ως *lingua franca* που επιτρέπει σε άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων και μητρικών γλωσσών να επικοινωνούν (Seidlhofer,

2005), είναι εύκολο να καταλάβουμε γιατί μια επαρκής γνώση των αγγλικών θεωρείται απαραίτητη (Sifakis & Sougari, 2004, 2005).

Τα αγγλικά εισήχθησαν για πρώτη φορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1945 (Stathi, 2002). Από το 1987-8, η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας έχει επεκταθεί στις τρεις τελευταίες τάξεις της εξαετούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Stathi, 2002: 306). Γενικεύτηκε σε όλα τα δημοτικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 1992-3, μετά από μια περίοδο πιλοτικής δοκιμής σε περιορισμένο αριθμό σχολείων. Η διδασκαλία των αγγλικών για τους μαθητές της τρίτης τάξης των δημοτικών σχολείων ξεκίνησε το 2003 (προεδρικό διάταγμα: ΦΕΚ 1325 / 06-09-2003), ενώ με το ΠΕΑΠ ξεκίνησε η διδασκαλία των αγγλικών στην πρώτη και τη δεύτερη τάξη των δημοτικών σχολείων. Από το 2022 με το πρόγραμμα EAN τα αγγλικά διδάσκονται και στο Νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας είναι κάτοχοι πτυχίου από τα Τμήματα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των πανεπιστημίων στην Ελλάδα (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – εφεξής ΕΚΠΑ και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – εφεξής ΑΠΘ) ή από τα αντίστοιχα τμήματα σε ξένα πανεπιστήμια. Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι επίσης κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται έχουν εγκριθεί από το ΥΠΑΙΘΑ και ακολουθούν τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης. Επιπλέον, γράφτηκαν σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του Διαθεματικού Πλαισίου για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Κολοβού & Κρανιώτου, 2009). Το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο των εργασιών διανέμονται δωρεάν σε όλους τους μαθητές σε κάθε σχολείο.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της καινοτομίας στα προγράμματα σπουδών που εισήγαγε το ΥΠΠΕΘ το 2010-11 αναπτύχθηκε το έργο «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (EYL) (<http://rcel.enl.uoa.gr/peap/en/articles/program>). Η εφαρμογή του οδήγησε στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σε 800 σχολεία σε όλη τη χώρα με χρονικό σημείο έναρξης τον Σεπτέμβριο του 2010 (www.pi-schools.gr/programs). Αυτά τα σχολεία αυξήθηκαν σε 961 με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (εφεξής ΕΑΕΠ) το 2011-12 και 321 σχολεία προστέθηκαν στη λίστα το 2013-14 (προεδρικό διάταγμα: Φ.50 / 174/84570 / Γ1). Αν και το πρόγραμμα προοριζόταν να επεκταθεί σταδιακά σε όλα τα σχολεία της

χώρας, η εφαρμογή του παρεμποδίστηκε από οικονομικές δυσκολίες που σχετίζονταν με την οικονομική κρίση στην Ελλάδα.

Σε αυτά τα σχολεία, τα αγγλικά διδάσκονταν για 2 ώρες την εβδομάδα στην Α΄ και Β΄ τάξη και δεν χρησιμοποιούνταν έντυπα βιβλία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν το κατάλληλο υλικό σε έναν εξειδικευμένο ιστότοπο (www.rcel.uoa.gr) και να το προσαρμόσουν ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των δικών τους μαθητών. Τον Σεπτέμβριο του 2013, φάκελοι που περιείχαν το υλικό που διατίθεται στην ιστοσελίδα σε έντυπη μορφή έφτασαν σε αυτά τα σχολεία. Το υλικό έχει αναπτυχθεί από τους υπεύθυνους καθηγητές στο Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και εστιάζει στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε νέους μαθητές, καθώς και από ερευνητές του προγράμματος ΠΕΑΠ, (ένα πρόγραμμα του ΥΠΠΕΘ για τη διδασκαλία της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία). Οι μαθητές της Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης σε αυτά τα 961 σχολεία διδάσκονταν αγγλικά για 4 ώρες την εβδομάδα.

4.3 Τα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της Αγγλικής στο Δημοτικό Σχολείο

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα ελληνικά σχολεία πραγματοποιείται από το ΥΠΑΙΘΑ και το ΙΕΠ. Οι στόχοι της διδασκαλίας των γλωσσών και η μεθοδολογία που θα πρέπει να ακολουθηθεί για την επίτευξή τους περιλαμβάνονται σε ένα πρόγραμμα σπουδών που θα πρέπει να τηρούν οι δημιουργοί εκπαιδευτικού υλικού και οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών. Στο παρελθόν, η αγγλική γλώσσα διδασκόταν σε όλη την Ελλάδα, σύμφωνα με τις οδηγίες που βρίσκονται στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2010). Όμως ένα νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία όλων των ξένων γλωσσών που διδάσκονται σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια σε ολόκληρη τη χώρα δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά τον Σεπτέμβριο του 2011 (Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο. Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, 2011: 4). Το Ενιαίο

Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) είναι ένα αυτόνομο πρόγραμμα σπουδών που βρίσκεται σε ισχύ μέχρι σήμερα.

4.3.1 Το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Το Διαθεματικό Πλαίσιο για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση εισήχθη το 2003. Ανατέθηκε από το ΥΠΠΕΘ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας, γνωστό σήμερα ως ΙΕΠ, και σχεδιάστηκε σύμφωνα με το σύνταγμα της χώρας και τις οδηγίες από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Το πρόγραμμα σπουδών προωθεί μια διαθεματική, ολιστική προσέγγιση στη γνώση. Στόχος του είναι να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να διαμορφώσουν τις δικές τους απόψεις για τον κόσμο στον οποίο ζουν έτσι ώστε να μπορούν να τον γνωρίσουν και να τον αγαπήσουν (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2010: 353-382). Οι μαθητές θεωρούνται ως ενεργά συμμετέχοντες που χτίζουν τη γνώση για τον εαυτό τους σε ένα περιβάλλον με επίκεντρο τους μαθητές.

Σύμφωνα με τις γενικές αρχές που καθορίζονται από το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, σχεδιάστηκαν επίσης ξεχωριστά προγράμματα σπουδών για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα προκειμένου να καθοριστούν οι στόχοι της διδασκαλίας, οι θεματικές ενότητες που θα διδαχθούν και η μεθοδολογική προσέγγιση που θα πρέπει να ακολουθηθεί. Οι διευκρινίσεις για το πρόγραμμα σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο των αγγλικών παρέχονται σε δύο προεδρικά διατάγματα (ΦΕΚ 304 / 13-03-03 και ΦΕΚ 1325 / 06-09-03). Το πρώτο διάταγμα περιέχει οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, καθώς και στο γυμνάσιο, ενώ το δεύτερο παρέχει οδηγίες για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε τη σημασία που αποδίδει το πρόγραμμα σπουδών στον αλφαριθμητισμό, καθώς και στην πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, να «αποδεχθούν και να σεβαστούν την ετερότητα» (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών,

2010: 354). Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας θα πρέπει να προάγει την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Το πιο σημαντικό σε σχέση με το επίκεντρο της παρούσας μελέτης είναι ότι δίνεται μεγάλη έμφαση στο γεγονός ότι κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι διαφορές των μαθητών, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να εκμεταλλευτούν στο έπακρο την εκπαιδευτική διαδικασία. Η βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην επαφή τους με πολύγλωσσα, πολυπολιτισμικά και διαφορετικών ταχυτήτων περιβάλλοντα μάθησης επιδιώκει να ωφεληθούν μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο ως προς την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης, τον περιορισμό της σχολικής διαρροής και την υποστήριξη των μαθησιακών επιτευγμάτων. Εντάσσεται στη λογική της δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού σχολείου για όλους, υποστηρίζει τη δυνατότητα μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο να παρακολουθήσουν με επάρκεια τα προγράμματα σπουδών που περιλαμβάνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προβλέποντας διαφοροποιημένες διαδρομές υποστήριξης για την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ η ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής αναμένεται να βοηθήσει τις σχολικές μονάδες στην ενίσχυση της κουλτούρας και των πρακτικών συμπερίληψης. Τα τρία νέα βιβλία για την Δ', Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού τα οποία διανεμήθηκαν σε δημόσια σχολεία σε όλη την Ελλάδα τον Σεπτέμβριο του 2009 σχεδιάστηκαν με τρόπο που προωθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση (Κολοβού & Κρασιώτου, 2009).

4.3.2 Το Νέο Σχολείο και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Ξένων Γλωσσών

Σε μια προσπάθεια να ληφθούν υπόψη οι πρόσφατες εξελίξεις σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο (βλ. Κεφάλαιο 4), οι υπεύθυνοι σχεδιασμού πολιτικής στην Ελλάδα δημιούργησαν το «Νέο Σχολείο» (Νόμος 3848 / 19-5-2010). Το «Νέο Σχολείο» ορίζεται ως ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου λαμβάνεται υπόψη η παγκοσμιοποιημένη κοινωνική πραγματικότητα που ζουν οι μαθητές. Επιπλέον, ο στόχος του ΕΠΣ-ΞΓ ορίζεται ως η ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και

επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Το ΕΠΣ-ΞΓ σχεδιάστηκε με τρόπο που αντικατοπτρίζει τις αρχές και τους στόχους που έθεσε το «Νέο Σχολείο».

Ομοίως με το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, δίδεται μεγάλη έμφαση από το ΕΠΣ-ΞΓ στον μαθητή, στην ανάγκη προώθησης της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Ωστόσο τα ακόλουθα καινοτόμα στοιχεία ενσωματώθηκαν στο νέο πρόγραμμα σπουδών:

- ❖ Το ΕΠΣ-ΞΓ είναι το πρώτο πρόγραμμα σπουδών που είναι κοινό σε όλες τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία. Δεν περιορίζεται στην παροχή κατευθυντήριων γραμμών για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας (π.χ. μόνο αγγλικά ή μόνο γαλλικά), όπως συνέβη στο παρελθόν. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία ξένων γλωσσών στα ελληνικά σχολεία διέπεται από την ίδια φιλοσοφία, την ίδια λογική και τις ίδιες αρχές, ανεξάρτητα από τις συγκεκριμένες γλώσσες που διδάσκονται σε κάθε σχολείο (ΕΠΣ - ΞΓ, 2011: 14).
- ❖ Το ΕΠΣ-ΞΓ είναι ένα ενοποιημένο πρόγραμμα σπουδών του οποίου οι αρχές ισχύουν για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο. Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, 2011: 6-7). Στο παρελθόν αναπτύχθηκαν ξεχωριστά αναλυτικά προγράμματα για τα δημοτικά και τα γυμνάσια και αυτό οδήγησε σε έλλειψη συνέχειας και συνοχής στη διδασκαλία ξένων γλωσσών και σε περιττή επανάληψη στην ξένη γλώσσα (ΕΠΣ - ΞΓ, 2011: 16).
- ❖ Η μελέτη ξένων γλωσσών στο σχολείο συνδέεται με την απόκτηση του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσικής επάρκειας (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας), αν και αυτό δεν έχει γίνει επίσημα ακόμα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τα επίσημα προσόντα τους. Για παράδειγμα, όταν τελειώσουν το δημοτικό σχολείο, οι μαθητές θα έχουν φτάσει στο επίπεδο Α1 ή Α2, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου και θα μπορούν να συμμετάσχουν σε εξετάσεις για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας για την πιστοποίηση των γνώσεών τους (Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο. Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών,

2011: 9). Πρόκειται για μια καινοτομία του ΕΠΣ-ΞΓ, καθώς κανένα από τα προηγούμενα προγράμματα δεν προέβλεπε παρόμοιες διατάξεις (Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο. Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, 2011: 6).

- ❖ Ο σχεδιασμός των προηγούμενων προγραμμάτων σπουδών βασίστηκε σε γνώσεις εμπειρογνομόνων για το τι πρέπει να διδαχθεί. Στο ΕΠΣ-ΞΓ, έχουν ληφθεί υπόψη εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα και από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με τους σχεδιαστές του ΕΠΣ-ΞΓ, αυτό διασφαλίζει ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν θα καταστεί παρωχημένο μέσα σε λίγα χρόνια, καθώς μπορεί να βελτιώνεται συνεχώς με την ενσωμάτωση νέων και σχετικών ερευνητικών ευρημάτων (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών, 2011: 7).
- ❖ Το ΕΠΣ-ΞΓ έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις οδηγίες που παρέχονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Τα επίπεδα και οι περιγραφητές CEFR έχουν προσαρμοστεί ώστε να αντανακλούν τις ανάγκες των Ελλήνων χρηστών ξένων γλωσσών. Μια σημαντική καινοτομία που εισήγαγε το ΕΠΣ-ΞΓ είναι ότι αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια καταγραφής και οργάνωσης των λειτουργικών και δομικών γλωσσικών στοιχείων που οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται ανά επίπεδο με συστηματικό τρόπο (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών, 2011: 7).
- ❖ Το πιο σημαντικό, το ΕΠΣ-ΞΓ υποστηρίζει ότι οι μαθητές ξένων γλωσσών πρέπει να ομαδοποιούνται ανάλογα με το επίπεδο επίδοσής τους και όχι σύμφωνα με την τάξη που παρακολουθούν, όπως συνέβαινε μέχρι τώρα. Στην πραγματικότητα, η ομαδοποίηση μαθητών βάσει του επιπέδου επίδοσής τους θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση του ΕΠΣ-ΞΓ (Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο. Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, 2011: 2). Αντί να αγνοούν τις ατομικές διαφορές και να αντιμετωπίζουν τους μαθητικούς πληθυσμούς ως ομοιογενείς, οι αρμόδιοι για τη χάραξη πολιτικής φαίνεται να αναγνωρίζουν τα μοναδικά χαρακτηριστικά της εκμάθησης ξένων γλωσσών στην Ελλάδα, δηλαδή το γεγονός ότι οι μαθητές παρακολουθούν ιδιωτικά μαθήματα διαφόρων τύπων και της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών, τα οποία οδήγησαν στη δημιουργία τάξεων μικτής επάρκειας και μεγάλης ποικιλομορφίας.

Ωστόσο η διαμόρφωση τάξεων μαθητών με παρόμοια επίπεδα επίδοσης δεν συνεπάγεται ότι οι ομάδες μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ομοιογενείς. Ακόμα και μέσα σε μια ομάδα μαθητών με παρόμοια επίπεδα επίδοσης, κάποιος θα παρατηρούσε σημαντικές διαφορές στο στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη μητρική γλώσσα, που θα μπορούσαν να επηρεάσουν σημαντικά τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Επιπλέον, η σωστή εφαρμογή του ΕΠΣ-ΞΓ στα ελληνικά σχολεία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση «Νέων Τεχνολογιών», δηλαδή υπολογιστών και Διαδικτύου (Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο. Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, 2011: 17). Απαιτούνται κατάλληλοι πόροι (π.χ. επαρκής αριθμός υπολογιστών, προβολέων, πρόσβαση στο Διαδίκτυο), αν και η διαθεσιμότητά τους σε όλα τα σχολεία και σε όλους τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη (Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο. Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, 2011: 17). Ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας να εκφράσουν τη γνώμη τους γι' αυτό το θέμα.

Μεγάλη έμφαση δίνεται στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών, 2011: 23-4). Ωστόσο η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη θεώρησε την εκπαίδευση που είχαν λάβει ως ανεπαρκή και απαρίθμησε έναν αριθμό παραγόντων που είχε επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα σχόλιά τους για θέματα που σχετίζονται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων θεμάτων, εξετάζονται στο Κεφάλαιο 7.

4.4 ΠΕΑΠ - Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ, 2014) προωθεί πρακτικές που στόχο έχουν την καλλιέργεια του σεβασμού «για τον εαυτό και τον Άλλο» και της «αγάπης για τη μητρική γλώσσα και την ξένη», καθώς και «την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και εν τέλει την αφύπνιση της δημιουργικής έκφρασης μέσω της γλώσσας». Στο σύνολό τους οι στόχοι του ΠΕΑΠ (2014) αφορούν στην ατομική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες επιμερίζονται στην ανάπτυξη κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια της

αυτοεκτίμησης και του σεβασμού για άτομα ή ομάδες διαφορετικές γλωσσικά και πολιτισμικά, καθώς και στην αφύπνιση του διαπολιτισμικού και διαγλωσσικού ήθους επικοινωνίας των μαθητών/τριών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες καλούνται να κατακτήσουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα μέσω δομημένης διδασκαλίας κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι σύγχρονοι/ες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες μαθητές/τριες δεν είναι απλώς δίγλωσσοι/ες, αλλά πολύγλωσσοι/ες: εκτός από τη μητρική τους γλώσσα, την οποία χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με το οικογενειακό τους περιβάλλον και τους φίλους τους που προέρχονται από την ίδια χώρα και μιλούν την ίδια γλώσσα, έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και ταυτόχρονα παρακολουθούν μαθήματα για να κατακτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες σε μια τρίτη γλώσσα, δεύτερη ξένη γι' αυτούς.

Το ΠΕΑΠ στηρίζεται στις αρχές του πολυγραμματισμού και εισάγει σταδιακά μια σύγχρονη γλωσσο-παιδαγωγική προσέγγιση με μαθησιακό υλικό που είναι κατάλληλο για τους μικρούς μαθητές και μαθήτριες που προετοιμάζονται από το ελληνικό σχολείο του σήμερα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του αύριο. Οι παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες προωθεί το ΠΕΑΠ αποβλέπουν στην ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού των μικρών μαθητών και στην αφύπνιση της δημιουργικής έκφρασής τους μέσω της αγγλικής γλώσσας, καθώς και στην ανάπτυξη του σεβασμού για τον άλλο και εν τέλει στην αγάπη για τη γλώσσα – είτε είναι η ξένη είτε η μητρική τους γλώσσα –, όπως και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που βιώνουν οι μαθητές τη σημερινή εποχή (ΕΠΣ-ΞΓ, σ.15-16).

Το Πρόγραμμα Σπουδών στο ΠΕΑΠ είναι δομημένο σε τρεις βασικές αρχές, σύμφωνα με τη διεύθυνση (<http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0>), οι οποίες καθορίζουν τη φύση των μαθημάτων:

- Απευθύνεται σε παιδιά με αναδυόμενο σχολικό γραμματισμό στη μητρική γλώσσα και στοχεύει σε κοινωνικούς γραμματισμούς στην ξένη γλώσσα, τους οποίους τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει στη μητρική.
- Επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες.

- Στο ΠΕΑΠ η εκμάθηση της Αγγλικής δεν έχει ως τελικό σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας που έχει ο ιδανικός φυσικός ομιλητής της Αγγλικής ή γενικότερα το αγγλόφωνο πολιτισμικό υποκείμενο, αλλά την καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας (Δενδρινού & Ζουγανέλη, 2013).

Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές, το ΠΕΑΠ δίνει μεγάλη σημασία στην ισόρροπη ανάπτυξη τόσο των επικοινωνιακών γλωσσικών όσο και των παιδαγωγικών στόχων σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σεβασμός στις ομάδες και στη διαφορετικότητα, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και η αφύπνιση του διαπολιτισμικού και διαγλωσσικού ήθους θεωρούνται εξίσου σημαντικές με την ανάπτυξη καθημερινών επικοινωνιακών γλωσσικών πρακτικών. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται εξίσου απαραίτητη με την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης όσο και με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής στην αγγλική γλώσσα. Η καλλιέργεια αναλυτικών και συνθετικών δεξιοτήτων σκέψης αντιμετωπίζονται εξίσου σοβαρά με την ευαισθητοποίηση ως προς τον ρόλο της μητρικής γλώσσας και της ξένης γλώσσας και του πολιτισμού που εκπροσωπούν και εκθέτουν.

Όλες οι δραστηριότητες κινούνται σε θεματικές κατηγορίες που ενδιαφέρουν τους μικρούς μαθητές όπως τα ζώα, τα παιχνίδια, η οικογένεια. Επιπλέον, οι θεματικές ακολουθούν μια παράλληλη ανάπτυξη με θεματικές των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος, ώστε να υποστηρίζεται η διαθεματική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Κάθε δραστηριότητα είναι διασκεδαστική και παιγνιώδης και στηρίζει το μαθησιακό και αναπτυξιακό προφίλ των μικρών μαθητών. Δίνει, δηλαδή, σαφή και συγκεκριμένα μηνύματα (γλωσσικά και παιδαγωγικά) σε πολλές επικοινωνιακές ευκαιρίες για να χρησιμοποιήσουν λέξεις και φράσεις της αγγλικής γλώσσας, όπως παιχνίδια ρόλων, επιτραπέζια, κατασκευές, χειροτεχνίες, ζωγραφική, κίνηση και τραγούδια. Επιπλέον, σε κάθε δραστηριότητα προτείνονται διαφορετικές διδακτικές τεχνικές, με τις οποίες τα παιδιά – το καθένα από τα οποία έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και τον δικό του τύπο νοημοσύνης – έχουν την ευκαιρία και τον ατομικό χρόνο να κατανοήσουν το γλωσσικό εισαγόμενο και να το χρησιμοποιήσουν ως γλωσσικό παραγόμενο. Εικόνες, τραγούδια, χοροί, παιχνίδια,

ιστορίες και παραμύθια επιστρατεύονται για να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην ξένη γλώσσα και κίνητρα για μάθηση.

Για τις ανάγκες του προγράμματος έχει σχεδιαστεί ειδική διαδικτυακή πύλη στη διεύθυνση <http://rcel.enl.uoa.gr/peap> όπου, εκτός από το ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα που διατίθενται ηλεκτρονικά, υπάρχουν ιστοπεδία που αφορούν στους εκπαιδευτικούς, την επικοινωνία τους με το πρόγραμμα, καθώς και πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για να επιλέξουν και να υποστηρίξουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

4.5 Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες

Το ΕΠΣ-ΞΓ θέτει έναν γενικό στόχο διδασκαλίας, τους γενικούς στόχους διδασκαλίας - πέρα από τις έννοιες των διδακτικών προγραμμάτων και τους εκπαιδευτικούς στόχους του διδακτικού θέματος. Αρχικά, τονίζεται ο στόχος για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, καθώς και της επικοινωνιακής ικανότητας του εκπαιδευομένου. Τα νέα στοιχεία που αναφέρονται είναι πρώτον η ικανότητα του εκπαιδευομένου να χρησιμοποιεί τις γλώσσες για επικοινωνιακούς σκοπούς (Μπιρμπίλη, 2014) και δεύτερον η πολυπολιτισμικότητα, που είναι κάτι κοινωνικά αποδεκτό μια και τα σχολεία δεν έχουν μόνο Έλληνες μαθητές, αλλά και αλλοδαπούς.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι το ΕΠΣ-ΞΓ έχει ως στόχο να γίνει ένα εργαλείο αναβάθμισης των γνώσεων που λαμβάνουν τα παιδιά. Οι στόχοι του ΕΠΣ-ΞΓ αναφέρονται ως εξής:

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) αποτελεί εργαλείο για τη διδασκαλία και μάθηση κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης της γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής νοημάτων, όπως αυτά αναπτύσσονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους, σε γραπτά και προφορικά κείμενα διαφορετικών ειδών λόγου. Προδιαγράφει τους προσδοκώμενους στόχους και οργανώνει τη γλωσσική ύλη ανά επίπεδο επικοινωνιακής επάρκειας, με βάση την 6βαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης για όλες τις ξένες γλώσσες που προσφέρει το ελληνικό σχολείο. Οι στόχοι διατυπώνονται με τη μορφή

επικοινωνιακών ενεργημάτων στα οποία πρέπει να είναι σε θέση να προβεί ο μαθητής σε κάθε στάδιο εκπαίδευσης. Η εφαρμογή του ΕΠΣ-ΞΓ προβλέπει να προσφέρεται στον μαθητή εκπαίδευση ανάλογα με το επίπεδο της επικοινωνιακής επάρκειας που έχει αποκτήσει στην ξένη γλώσσα και να τον προετοιμάζει για τις εξετάσεις που θα του επιτρέψουν να αποκτήσει το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Δηλαδή ο βασικός σκοπός του ΕΠΣ-ΞΓ είναι χρηστικός, σύμφωνα με τον ιστότοπο ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, «Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450.

Σε ό,τι αφορά τις καινοτομίες που εισάγει, από τον οδηγό σπουδών προκύπτουν τα παρακάτω:

- Είναι το πρώτο κοινό πρόγραμμα σπουδών για όλες τις ξένες γλώσσες του σχολείου και ενιαίο για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- Προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής επάρκειας κατά επίπεδα γλωσσομάθειας.
- Συνδέει άμεσα την ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ).
- Πρόκειται για το πρώτο πρόγραμμα το οποίο δεν στηρίζεται, όπως συνηθίζεται, στις απόψεις ειδικών ως προς το τι πρέπει να αποτελεί το αντικείμενο γνώσης του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο σχολείο, αλλά σε ευρωπαϊκά και ελληνικά εμπειρικά δεδομένα έρευνας.
- Έχει εκπονηθεί ώστε να μην υπάρχει ανάγκη να αλλάζει κάθε λίγα χρόνια, αλλά να βελτιώνεται με την εξέλιξη της σχετικής έρευνας, σύμφωνα με το ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, «Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450.

Με τον τρόπο αυτό το ΕΠΣ-ΞΓ δημιουργεί ένα curriculum που είναι κοινό και ενιαίο για όλες τις γλώσσες και τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό και είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι θεσμοθετεί και ορίζει τους γενικούς και επιμέρους δείκτες επάρκειας που διακρίνονται από το επίπεδο Α1 (στοιχειώδης γνώση) μέχρι το επίπεδο Γ2 (άριστη γνώση της γλώσσας). Με τον τρόπο αυτό μπορεί να γίνει και ο

σχεδιασμός των σχετικών δράσεων έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο μαθητής να γνωρίζουν σε τι επίπεδο είναι η γλωσσομάθεια του μαθητή, καθώς και σε ποιο επίπεδο μπορεί να φτάσει. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι τα παρακάτω:

| ΓΕΝΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ | | ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ | |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------|
| Α | Βασικός χρήστης της γλώσσας | A1 | Στοιχειώδης γνώση |
| | | A2 | Βασική γνώση |
| Β | Ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας | B1 | Μέτρια γνώση |
| | | B2 | Καλή γνώση |
| Γ | Ικανός χρήστης της γλώσσας | G1 | Πολύ καλή γνώση |
| | | G2 | Άριστη γνώση |

Όπως υποστηρίζει ο Richards (2001), ο ρόλος του σχολείου είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να συμμετέχουν και να εκτιμούν διαφορετικούς πολιτισμούς από τους κυρίαρχους πολιτισμούς και διαφορετικές θρησκείες. Η πολυγλωσσία στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με τη γλωσσική και την πολιτισμική ποικιλομορφία, δηλαδή με την εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα ενός λαού, ενώ συγχρόνως οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν τον σεβασμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και του πολιτισμικού πλαισίου διαφορετικών χωρών και πολιτισμών και αποδέχονται αυτές τις πληροφορίες ως κάτι που εμπλουτίζει τον πνευματικό τους κόσμο.

Η ανάγκη να μάθουμε για άλλους πολιτισμούς, να τους συγκρίνουμε με τον δικό μας και να τους διερευνήσουμε είναι εμφανής σε πολλά μέρη του ΕΠΣ-ΞΓ, αντανακλώντας την πολιτική κρίση και την ιδεολογική υποστήριξη των σημερινών αναγκών της πολυπολιτισμικής μας κοινωνίας. Τέλος, προτείνεται από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών η υιοθέτηση της *επικοινωνιακής προσέγγισης*, σύμφωνα με την οποία *«η κύρια χρήση της γλώσσας είναι για διαπροσωπική επικοινωνία μέσα σε κάποιο κοινωνικό περιβάλλον και κάνει την κρίσιμη και ιδιαίτερα χρήσιμη διάκριση ανάμεσα σε διδασκαλία και μάθηση μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την πρώτη διεργασία στη δεύτερη διαδικασία»* (Ευσταθιάδης, 1996), ενώ επιδιώκεται η εξοικείωση με τη λειτουργική-επικοινωνιακή διαφοροποίηση της γλώσσας. Γενικά, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας πρέπει να στοχεύει στην κατάκτηση της *επικοινωνιακής ικανότητας* από τους μαθητές, δηλαδή της *ικανότητας να παράγουν λόγο που να είναι όχι μόνο*

γραμματικά σωστός, αλλά και κατάλληλος για τη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Το ΕΠΣ-ΞΓ περιλαμβάνει στόχους που δεν σχετίζονται μόνο με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, αλλά έχουν μια γενική εκπαιδευτική αξία. Τέτοιοι στόχοι είναι: η χρήση της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας, η χρήση της γλώσσας για τη μεταφορά πολιτιστικών αξιών και η αποδοχή διαφόρων στοιχείων μέσω μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων απαιτεί την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων όπως η κατανόηση και η παραγωγή προφορικής και γραπτής ομιλίας, η παραγωγή ομιλιών, η ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, η ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης κ.λπ. Η πραγματική καινοτομία του προγράμματος σπουδών ΕΠΣ-ΞΓ είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών στην ξένη γλώσσα όχι ανάλογα με την ηλικία τους, αλλά με το πραγματικό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που διαθέτουν. Επιπλέον, η εφαρμογή μιας θεωρητικά βάσιμης μεθοδολογίας για τη χρήση των ξένων γλωσσών γίνεται με βάση την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, όπως ορίζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (εφεξής CEFR).

Οι δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας του ΕΠΣ-ΞΓ χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες: α) τους Γενικούς Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας, και β) τους Ειδικούς Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας. Στην παρούσα μελέτη εστιάσαμε στους δείκτες επιπέδου Α1 και Α2, καθώς οι επόμενοι δείκτες αφορούν μεγαλύτερες τάξεις, ενώ η έρευνα της διατριβής περιορίζεται στις τάξεις Ε' και Στ' Δημοτικού. Αναλυτικά οι εν λόγω δείκτες εμφανίζονται στην ακόλουθη εικόνα:

Γενικοί Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας:

| | |
|-----------|---|
| A1 | <ul style="list-style-type: none"> • να κατανοούν και να παράγουν προτάσεις με απλή δομή, με λέξεις ευρείας χρήσης και τυποποιημένες εκφράσεις, προκειμένου να ανταποκριθούν σε ανάγκες της καθημερινής ζωής • να χαιρετούν, να συστήνονται, να δίνουν ή να ζητούν πληροφορίες για τον εαυτό τους, να ευχαριστούν, να κατονομάζουν αντικείμενα, να περιγράφουν έναν χώρο, ένα άτομο, κ.τ.λ. • να κάνουν διάλογο (σε προσομοίωση) με ομιλητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο προκειμένου να εξυπηρετήσουν βασικές ανάγκες επικοινωνίας υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής τους μιλάει αργά και είναι πρόθυμος να βοηθήσει την επικοινωνία • να αποδίδουν στην ελληνική ένα μήνυμα διατυπωμένο στην ξένη γλώσσα |
| A2 | <ul style="list-style-type: none"> • να κατανοούν και να παράγουν σύντομα και πολύ απλά δομημένα κείμενα που αφορούν σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας • να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες ή να δίνουν πληροφορίες για στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντός τους (π.χ. για τον χώρο διαβίωσης ή εργασίας τους, για την οικογένειά τους, κ.τ.λ.) • να επικοινωνούν (σε προσομοίωση) με ομιλητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος ή άμεσης ανάγκης • να διατυπώνουν γραπτά ή προφορικά μια πληροφορία στην ξένη γλώσσα με ερέθισμα φράση ή σύντομο κείμενο στην ελληνική. |

Πηγή: <https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/?p=87> [Τελευταία πρόσβαση: 30.09.2022]

Οι Ειδικοί Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας για το επίπεδο A1 και για το επίπεδο A2 είναι: η κατανόηση γραπτού λόγου, η παραγωγή γραπτού λόγου και η γραπτή διάδραση, η γραπτή διαμεσολάβηση, η κατανόηση προφορικού λόγου, η παραγωγή προφορικού λόγου και η προφορική διάδραση και τέλος η προφορική διαμεσολάβηση, σύμφωνα με την πηγή: <https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/?p=87> [Τελευταία πρόσβαση: 30.09.2022].

Ειδικοί Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας:

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να κατανοούν το βασικό νόημα ενός σύντομου, πολύ απλά δομημένου πληροφοριακού ή περιγραφικού κειμένου αυθεντικού λόγου (π.χ. ανακοίνωσης, πινακίδας, καταλόγου, αφίσας, σημειώματος, ηλεκτρονικού μηνύματος), το οποίο αναφέρεται σε τυπικές καταστάσεις ή ανάγκες της καθημερινής ζωής.
2. να εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες σε καταλόγους ή σύντομα κείμενα με περιορισμένο λεξιλόγιο, απλές γραμματικές δομές και τυποποιημένα προτασιακά σχήματα.
3. να απαντούν στα ελληνικά σε ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένα νοήματα του ξενόγλωσσου κειμένου.
4. να κατανοούν απλές προτάσεις οδηγίων (π.χ. κατασκευής αντικειμένου) ή κατευθύνσεων (π.χ. μετάβασης από σημείο Χ σε σημείο Υ με τα πόδια ή με μέσο μεταφοράς) και απλά διατυπωμένα σχόλια σχετικά με φωτογραφίες που βρίσκει κανείς σε ιστότοπους μέσω κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook), σε αποθετήρια φωτογραφιών (π.χ. Picasa), κ.λπ.
5. να αναγνωρίζουν οικεία ονόματα (χωρών, πόλεων, γνωστών προσώπων, κ.λπ.) και απλούς προσδιορισμούς χρόνου (επιρρήματα όπως «χθες», «σήμερα», «αύριο», ημερομηνίες, ώρες), τόπου (τοποθεσίες, διευθύνσεις) και ποσότητας (αριθμούς, τιμές).
6. να κατανοούν τη σημασία κοινών διεθνοποιημένων λέξεων ή φράσεων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (π.χ. email, fax, tv, service, κ.λπ.).
7. να αναγνωρίζουν το περιβάλλον χρήσης απλών, τυποποιημένων εκφράσεων (π.χ. ότι την πινακίδα «Μην πατάτε το γρασίδι» τη βρίσκουμε σε κάποιο πάρκο).
8. να κατανοούν τη σημασία μεμονωμένων λέξεων ή φράσεων με βάση τα άμεσα γλωσσικά συμφραζόμενα ή το ευρύτερο επικοινωνιακό περιβάλλον όπου αυτές εμφανίζονται.
9. να έχουν επίγνωση απλών γλωσσικών στοιχείων σύνδεσης των προτάσεων (παρατακτικών συνδέσμων, επιρρημάτων).
10. να συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με πρόσωπα, αντικείμενα, τοποθεσίες από ένα ή περισσότερα σύντομα πληροφοριακά κείμενα και να τις ταξινομούν.

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να συντάσσουν απλές προτάσεις δίνοντας πληροφορίες για τον εαυτό τους, την οικογένεια, τους φίλους ή γνωστούς ή το άμεσο περιβάλλον τους (π.χ. πού μένουν, με τι ασχολούνται, κ.τ.λ.) ή να συμπληρώνουν (π.χ. σε έντυπο ξενοδοχείου, σε έντυπο για αγορά κάποιου προϊόντος, σε αίτηση, κ.τ.λ.) προσωπικά τους στοιχεία, όπως όνομα, ηλικία, ημερομηνία γέννησης, εθνικότητα, διεύθυνση
2. να συντάσσουν σύντομα κείμενα διαπροσωπικής επικοινωνίας (π.χ. φιλική επιστολή, κάρτα, σημείωμα, ηλεκτρονικό μήνυμα), στέλνοντας χαιρετισμούς (π.χ. από διακοπές), δίνοντας ή ζητώντας πληροφορίες
3. να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες, οικείους τους ανθρώπους ή και άγνωστα πρόσωπα (υπαρκτά ή φανταστικά), χρησιμοποιώντας περιορισμένο εύρος λέξεων και γραμματικών δομών
4. να διατυπώνουν σύντομα σχόλια σε φωτογραφίες π.χ. σε ιστότοπους μέσω κοινωνικής δικτύωσης
5. να συμπληρώνουν τις απαντήσεις τους σε ένα ερωτηματολόγιο, κουίζ ή σταυρόλεξο ή να ολοκληρώνουν ένα σύντομο πληροφοριακό κείμενο (π.χ. κείμενο φυλλαδίου οδηγίων), μέρος του οποίου τους δίνεται
6. να διατυπώνουν μια στοιχειώδη αφήγηση, συνδέοντας τις φράσεις και προτάσεις με απλούς συνδέσμους ή επιρρήματα (π.χ. «και», «αλλά», «ή», «μετά», κ.τ.λ.).
7. να συνθέτουν ένα σύντομο κείμενο τυπικής διαπροσωπικής επικοινωνίας (π.χ. επιστολή, κάρτα,

σημείωμα, ηλεκτρονικό μήνυμα), αξιοποιώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές (κείμενα, οπτικό υλικό, κ.τ.λ.).

Γραπτή διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να αποδίδουν σε ένα ξενόγλωσσο κείμενο λέξεις ή φράσεις που ακούν ή διαβάζουν σε ένα ελληνόγλωσσο κείμενο (διαφορετικού τύπου από το ξενόγλωσσο)
2. να απαντούν γραπτά στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα σχετικά με πληροφορίες που περιλαμβάνει γραπτό ή προφορικό ελληνόγλωσσο κείμενο (π.χ. συνέντευξη γνωστού προσώπου)
3. να χρησιμοποιούν στοιχεία από ένα ελληνόγλωσσο κείμενο που ακούν ή διαβάζουν (ανακοίνωση αναχωρήσεων-αφίξεων, πινακίδα, αφίσα, χάρτη, κ.τ.λ.) σε ένα σημείωμα, ηλεκτρονικό μήνυμα, κ.τ.λ. στην ξένη γλώσσα.
4. να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας τυποποιημένες εκφράσεις και απλό λεξιλόγιο σχετικά με γραπτές ή προφορικές οδηγίες διατυπωμένες στα ελληνικά,.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα (ή σε πιο σύνθετα ερωτήματα στην ελληνική) σχετικά με το περιεχόμενο σύντομης εκφοράς λόγου (καθαρά ηχογραφημένης), όπως ερωταποκρίσεων, οδηγιών (π.χ. δασκάλου, γυμναστή, γιατρού κ.λπ.), είδησης, κ.τ.λ.
2. να κατανοούν πολύ βασικές, τυποποιημένες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται σε καθημερινές συνθήκες διαπροσωπικής επικοινωνίας (π.χ. χαιρετισμούς, συστάσεις, κ.τ.λ.)
3. να κατανοούν συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. προσωπικά στοιχεία του ομιλητή ή πληροφορίες σχετικές με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του), διατυπωμένες με απλό λεξιλόγιο και τυποποιημένες προτασιακές δομές
4. να ακούν και να τοποθετούν στη σωστή σειρά απλές προτάσεις οδηγιών (π.χ. κατασκευής αντικειμένου) ή κατευθύνσεων (π.χ. μετάβασης από σημείο Χ σε σημείο Υ με τα πόδια ή με μέσο μεταφοράς)
5. να κατανοούν τη σημασία κοινών διεθνοποιημένων λέξεων ή φράσεων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (π.χ. e-mail, fax, tv, service, κ.τ.λ.).
6. να αναγνωρίζουν οικεία ονόματα που ακούν και απλούς προσδιορισμούς χρόνου, τόπου και ποσότητας, όταν συλλαβίζονται, και να γράφουν σωστά ένα μήνυμα που υπαγορεύεται
7. να ταξινομούν γενικές ή ειδικές πληροφορίες που περιέχονται σε ένα ή περισσότερα απλά κείμενα (π.χ. να κατηγοριοποιούν τα φρούτα και τα ζώα, τα χαρακτηριστικά ενός αγοριού και ενός κοριτσιού, κ.λπ.)

Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να απαντούν και να θέτουν απλές ερωτήσεις που αφορούν σε άμεσες ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας (π.χ. να δίνουν ή να ζητούν προσωπικές πληροφορίες ή πληροφορίες σχετικά με το άμεσο περιβάλλον, την οικογένεια, κ.τ.λ.)
2. να διατυπώνουν μια στοιχειώδη αφήγηση, συνδέοντας τις φράσεις και προτάσεις με απλούς συνδέσμους ή επιρρήματα (π.χ. «και», «αλλά», «ή», «μετά», κ.τ.λ.)
3. να χειρίζονται σωστά την έννοια του χρόνου (χρονικά επιρρήματα, ημερομηνίες, ώρες, κ.τ.λ.), του τόπου και της ποσότητας (αριθμούς, τιμές)
4. να περιγράφουν άτομα, αντικείμενα, τοποθεσίες, χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας και πολύ απλά προτασιακά σχήματα
5. να χρησιμοποιούν καθημερινές εκφράσεις ευγενικού χαιρετισμού, συστάσεων και αποχαιρετισμού («γεια σας, πώς είστε, τι κάνετε σήμερα», «παρακαλώ, μπορείς μήπως...», «ευχαριστώ για όλα», «λυπάμαι πολύ», κ.τ.λ.).
6. να ζητούν βοήθεια ή διευκρινίσεις σε συγκεκριμένες, καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας πολύ απλές προτάσεις
7. να ικανοποιούν πολύ βασικές ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής

τους είναι πρόθυμος να επαναλάβει ή να αναδιατυπώσει τις φράσεις του, μιλώντας αργά και καθαρά προκειμένου να βοηθήσει την επικοινωνία.

Προφορική διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να αποδίδουν σε ένα ξενόγλωσσο κείμενο λέξεις ή φράσεις που ακούν σε διάλογο ή μονόλογο στα ελληνικά
2. με αφορμή γραπτό ή προφορικό κείμενο στην ελληνική (π.χ. αγγελία, διαφήμιση), να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε προφορικό ερώτημα που αφορά στη μορφή του κειμένου, το περιβάλλον στο οποίο θα το συναντούσε κανείς, κ.τ.λ.
3. να χρησιμοποιούν στοιχεία από ένα ελληνόγλωσσο κείμενο που ακούν ή διαβάζουν (ανακοίνωση αναχωρήσεων-αφίξεων, πινακίδα, αφίσα, χάρτη, κ.λπ.) σε ένα ξενόγλωσσο μήνυμα
4. με αφορμή γραπτές ή προφορικές οδηγίες διατυπωμένες στα ελληνικά, να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας τυποποιημένες εκφράσεις και απλό λεξιλόγιο.

Επίπεδο A2

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση:

Κατανόηση γραπτού λόγου

1. Να κατανοούν το περιεχόμενο ενός σύντομου κειμένου (π.χ. επιστολής, ανακοίνωσης, αγγελίας, καταλόγου, προσωπικού ιστολογίου (blog) κ.λπ.), το οποίο αναφέρεται σε συνθήκες καθημερινής ρουτίνας και μπορεί να συνοδεύεται από εικόνες, πίνακες ή απλά διαγράμματα.¹
2. Να εντοπίζουν σε σύντομο πληροφοριακό κείμενο (π.χ. διαφήμιση, ωρολόγιο πρόγραμμα, πίνακα δρομολογίων, κανονισμό ασφαλείας, κ.λπ.) εύκολα προβλέψιμες πληροφορίες (πιθανά σε μορφή λίστας) σχετικές με τον τόπο, τον χρόνο ή την ποσότητα.
3. Να αναγνωρίζουν το είδος ενός κειμένου (ότι πρόκειται π.χ. για προσωπική επιστολή, σημείωμα, ωρολόγιο πρόγραμμα, αγγελία, ανακοίνωση σε δημόσιο χώρο, κ.λπ.) και στοιχεία του περιβάλλοντος χρήσης του, τον συντάκτη, τον αποδέκτη, τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί.
4. Να συνάγουν τη στάση του συντάκτη ενός κειμένου ερμηνεύοντας απλά γλωσσικά στοιχεία, π.χ. τη χρήση των επιθέτων.
5. Να έχουν βασική επίγνωση του αντωνυμικού συστήματος και του κλιτικού παραδείγματος πολύ συχνών ρημάτων.
6. Να έχουν βασική επίγνωση των μορφολογικών χαρακτηριστικών ουσιαστικών και επιθέτων (γένος, πτώση, αριθμός) και της γραμματικής συμφωνίας σε απλές ονομαστικές φράσεις.
7. Να κατανοούν την συνοπτική περιγραφή ενός βίντεο που εμφανίζεται στο διαδίκτυο (π.χ. youtube).
8. Να κατανοούν το αποτέλεσμα μιας απλής αναζήτησης σε μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο (π.χ. google).

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

09. Να δίνουν ή να ζητούν πληροφορίες σχετικά με οικείο θέμα (π.χ. το περιεχόμενο ενός βιβλίου, μιας ταινίας, κ.λπ.) και να διατυπώνουν ή να ζητούν γνώμη (π.χ. είναι ένα ενδιαφέρον βιβλίο/μια πολύ αστεία ταινία), χωρίς ωστόσο αναλυτική εξήγηση ή αιτιολόγηση.
10. Να παρουσιάζουν σε ορισμένη επικοινωνιακή περίπτωση και σε ορισμένους αποδέκτες ιδέες ή προτάσεις για την επίλυση ενός απλού προβλήματος ή να εκφράζουν παράπονα ή δυσαρέσκεια σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένου προβλήματος.
11. Να γράφουν σύντομα βιογραφικά σημειώματα ή σύντομες βιογραφίες για πραγματικά ή φανταστικά πρόσωπα.
12. Να αφηγούνται μια σύντομη ιστορία χρησιμοποιώντας σωστά τους χρόνους των ρημάτων για να

δηλώσουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων.

13. Να αποδίδουν το γενικό νόημα ενός ή περισσοτέρων σύντομων κειμένων ή να συνοψίζουν τα κύρια σημεία του/τους, αξιοποιώντας γλωσσικά στοιχεία (λεξικά και γραμματικά) που χρησιμοποιούνται σε αυτό/αυτά.

Γραπτή διαμεσολάβηση

14. Με ερέθισμα ένα σύντομο, απλό γραπτό κείμενο στα ελληνικά, να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν στο γενικό ή τα επιμέρους νοήματά του.
15. Να διαβάζουν ένα απλό κείμενο στα ελληνικά και να απαντούν γραπτά στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα σχετικά με το επικοινωνιακό του περιβάλλον (προέλευση, σκοπό, αποδέκτη, κ.λπ.).
16. Να χρησιμοποιούν κείμενα στα ελληνικά (π.χ. κατάλογο εστιατορίου, αφίσα βιβλίου, κ.λπ.) που αφορούν σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής για να παραγάγουν ένα αντίστοιχο γραπτό κείμενο στην ξένη γλώσσα με διαφορετικές πληροφορίες.
17. Να δίνουν στην ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που τους δίνονται στα ελληνικά.

Κατανόηση προφορικού λόγου

18. Να κατανοούν το βασικό νόημα σύντομων πληροφοριακών ή περιγραφικών κειμένων (αγγελιών, ανακοινώσεων, καθαρά ηχογραφημένων τηλεφωνικών μηνυμάτων) που αφορούν σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας, σε ζητήματα προσωπικά ή οικογενειακά, ή σε πλευρές του άμεσου περιβάλλοντος του ομιλητή (π.χ. τοπική γεωγραφία, αγορές, χόμπι, κ.λπ.).
19. Να κατανοούν τα βασικά σημεία αποσπασμάτων από τηλεοπτικά ή ραδιοφωνικά προγράμματα σχετικά με θέματα της επικαιρότητας, εφόσον ο λόγος είναι απλός και καθαρός.
20. Να απαντούν σε απλά ερωτήματα σχετικά με το μήνυμα που διατυπώνει ένα βίντεο (που παρακολουθούν π.χ. στο διαδίκτυο).
21. Να κατανοούν απλές οδηγίες κατασκευής αντικειμένων ή οδηγίες χρήσης οικιακών συσκευών ή οδηγίες κατευθύνσεων (π.χ. πώς να πάει κανείς από το σημείο Χ στο Υ).
22. Να συνάγουν τη στάση του ομιλητή βάσει απλών γλωσσικών καθώς και εξωγλωσσικών στοιχείων, όπως του επιτονισμού.
23. Να αναγνωρίζουν το είδος ενός κειμένου και επιμέρους στοιχεία του περιβάλλοντος χρήσης του, τον συντάκτη, τον αποδέκτη, τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί.

Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση

24. Να ανταλλάσσουν πληροφορίες ή απόψεις με τους συνομιλητές τους αναφορικά με δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας (ταξίδια, φαγητό, ψώνια, διασκέδαση, μέσα μεταφοράς, τηλεόραση, σχολείο κ.λπ.) σε σύντομες και προβλέψιμες κοινωνικές συνδιαλλαγές.
25. Να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες (πού συχνάζουν, τι αγοράζουν στο σούπερ μάρκετ, κ.λπ.), οικείους ανθρώπους ή και άγνωστα πρόσωπα (υπαρκτά ή φανταστικά), χρησιμοποιώντας περιορισμένο ρεπερτόριο λέξεων και γραμματικών δομών.
26. Να προτείνουν στον/στους συνομιλητή(/ές) τους λύσεις σχετικά με κάποιο πολύ απλό πρόβλημα, ακόμα και αν δεν έχουν την ευχέρεια να εμπλακούν σε εκτενή συζήτηση σχετικά με αυτές.
27. Να αποδίδουν το γενικό νόημα ενός ή περισσοτέρων κειμένων αξιοποιώντας τα λεξικογραμματικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε αυτό/αυτά.

Προφορική διαμεσολάβηση

28. Με ερέθισμα ένα απλό προφορικό κείμενο στην ελληνική, να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν στο γενικό ή τα επιμέρους νοήματά του.
29. Να ακούν σύντομους διαλόγους ή άλλου τύπου προφορικά κείμενα στην ελληνική και να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν στο επικοινωνιακό τους πλαίσιο (π.χ. ποιος είναι ο ομιλητής και ποιος ο ακροατής, ο τόπος και ο χρόνος της συνομιλίας ή ομιλίας, κ.λπ.).
30. Να εξηγούν στην ξένη γλώσσα ελληνικές λέξεις ή (εκ)φράσεις όπως αυτές χρησιμοποιούνται σε ελληνόγλωσσο κείμενο.
31. Να δίνουν στην ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που τους δίνονται στα ελληνικά.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν απλώς ένα προκαθορισμένο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά αναλαμβάνουν τον ρόλο του σχεδιαστή των δικών τους αναλυτικών προγραμμάτων, δημιουργώντας διατάξεις για τη διαφοροποιημένη μάθηση και τον ρόλο του διευκολυντή που θα διδάξει στον εκπαιδευόμενο πώς να μάθει. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός γίνεται «δημιουργός, σχεδιαστής μαθημάτων και υπεύθυνος λήψης αποφάσεων» (Tzotzou, 2014). Αυτό σημαίνει ότι είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να καταγράφει τις ανάγκες των μαθητών και να τους βοηθά να διατυπώνουν αυτές τις ανάγκες με τέτοιο τρόπο, ώστε καθένας να μπορεί να βρει σχετικές και χρήσιμες λύσεις μέσω της προσφερόμενης μεθόδου διδασκαλίας. Ο εντοπισμός των αναγκών των μαθητών είναι η αφετηρία των εκπαιδευτικών για τον ορισμό των στρατηγικών που πρέπει να υιοθετηθούν.

Επιπροσθέτως, οι μελέτες της Karavas (2014), καθώς και των Δενδρινού & Καραβά (2013), αναφέρουν ότι με το ΕΠΣ-ΞΓ μπορεί να υπάρχει μια νέα προσέγγιση στη διδακτική των ξένων γλωσσών με αποτέλεσμα το μάθημα από δευτερεύοντα ρόλο να αποκτά πρωτεύοντα. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η ξένη γλώσσα να αποτελεί το αντικείμενο της «παραπαιδείας» και να διδάσκεται σε φροντιστήρια. Ο λόγος ήταν ότι το εκπαιδευτικό υλικό και οι σχετικές εκπαιδευτικές τεχνικές ήταν λιγοστές, ενώ δεν υπήρχε και συνάφεια με το CEFR. Το ΕΠΣ-ΞΓ ήρθε να λύσει αυτό το ζήτημα (Karavas, 2014). Επίσης, είναι μια προσέγγιση που θέτει τις ξένες γλώσσες στο προσκήνιο και εξυπηρετεί και την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της λειτουργίας των σχολείων, αφού δεν θεωρείται ένα «μάθημα ρουτίνας», αλλά ένα μάθημα ανάπτυξης των μαθητών που τους παρέχει τη δυνατότητα να ενσωματωθούν καλύτερα σε μια διαπολιτισμική κοινωνία (Sifakis, 2018). Άρα, το σχολείο προάγει την καλύτερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των τεχνικών που επιτρέπουν την καλύτερη εκμάθηση των ξένων γλωσσών, καθώς και τη διδασκαλία με έναν τρόπο που να είναι ευχάριστος και να κρατά το ενδιαφέρον των μαθητών (Δενδρινού και Καραβά, 2013).

4.6 Το Ενιαίο Πρόγραμμα Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) για το 2011-2016

Το ενιαίο πρόγραμμα περιστρέφεται γύρω από την επικοινωνιακή διδασκαλία ξένων γλωσσών, καθώς αποτελεί μια μεταρρύθμιση του ΕΠΣ-ΞΓ. Πιο συγκεκριμένα, το

πρόγραμμα προωθεί την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, αλλά το νέο στοιχείο της «πολυτροπικότητας» αναδύεται στο ΕΠΣ-ΞΓ, η οποία αναφέρεται στα παραγλωσσικά στοιχεία (εικόνες, γραφικά, χάρτες) που μπορεί να περιέχει ένα κείμενο (Αναστασιάδου, 2015: 116). Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνονται υπόψη και ως εκ τούτου προωθούνται η κινητικότητα και η αυτονομία των μαθητών.

Θα πρέπει να αναφερθεί, όπως σημειώθηκε και στην ενότητα 4.3, ότι το κύριο χαρακτηριστικό του ΕΠΣ-ΞΓ είναι η εφαρμογή μιας διδακτικής μεθοδολογίας που γίνεται με βάση την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, όπως ορίζεται από το CEFR, καθώς και οι περιγραφητές (με βάση αυτούς οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τα δικά τους αναλυτικά προγράμματα (syllabi) και διδακτικά σενάρια. Το CEFR, δηλαδή το Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, είναι ένα γενικό πλαίσιο για να γίνει κατανοητό το επίπεδο γλωσσομάθειας των ξένων γλωσσών για τους πολίτες της Ευρώπης. Το CEFR δημιουργήθηκε το 2001 και με το πέρασμα του χρόνου άρχισε να αναβαθμίζεται ο ρόλος του ως μέσου κατηγοριοποίησης της ικανότητας κατανόησης των ξένων γλωσσών. Το CEFR αποτελείται από έξι επίπεδα γλωσσομάθειας.

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης στον τομέα των γλωσσών και τα όσα αναφέρουν σε σχετικές τους σημειώσεις οι Καραβά και Μίχου, στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας υπάρχουν τα επίπεδα γλωσσομάθειας που αναφέρονται στο επόμενο σχήμα:

| A' ξένη γλώσσα | | B' ξένη γλώσσα | |
|-----------------------|-----------------|-----------------------|----------------|
| Δημοτικό | | Δημοτικό | |
| Γ' τάξη | A1- | | |
| Δ' τάξη | A1 | | |
| Ε' τάξη | A1+ | Ε' τάξη | A1- |
| Στ' τάξη | A2- | Στ' τάξη | A1- |
| Γυμνάσιο | | Γυμνάσιο | |
| Α' τάξη | Επίπεδο A2-/B1- | Α' τάξη | Επίπεδο A1-/A1 |
| Β' τάξη | Επίπεδο B1-/B1 | Β' τάξη | Επίπεδο A1-/A1 |
| Γ' τάξη | Επίπεδο B1+/B2- | Γ' τάξη | Επίπεδο A1/A1+ |

Πηγή: <https://slideplayer.gr/slide/11625192/>

Πολύ σημαντικό στοιχείο του ΕΠΣ-ΞΓ, σύμφωνα με τις Δενδρινού και Καραβά (2013), είναι η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Αν θέλουμε να την ορίσουμε, είναι «η μεθοδολογία που στηρίζεται στην υπόθεση ότι η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία και την ατομικότητα των μαθητών σε κάθε τάξη» (Δενδρινού και Καραβά, 2013: 35). Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών έχει η κοινωνική διάδραση και η συνεργασία. Άρα, μια σημαντική παράμετρος, σύμφωνα με τις Δενδρινού και Καραβά (2013), είναι το στοιχείο της διαφοροποίησης που εισάγει το ΕΠΣ-ΞΓ. Βέβαια θα πρέπει να αναφερθεί ότι με την έννοια της διαφοροποίησης δεν αναφερόμαστε σε διαφορετικό πρόγραμμα ανά μαθητή και ούτε στον χωρισμό των τάξεων με βάση τα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, ώστε να υπάρχει ομοιογένεια στην τάξη που θα είναι προς όφελος των μαθητών. Αντιθέτως, αφορά μια ποιοτική διάκριση σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τον σχεδιασμό που θα κάνει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τις ξένες γλώσσες. Μια σημαντική παράμετρος είναι η αξιολόγηση που γίνεται και έχει ως στόχο να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κρίνει την εξέλιξη της προόδου των μαθητών και να κάνει τις απαιτούμενες αλλαγές. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έχει ο αναστοχασμός, που είναι ένα εργαλείο για την προσαρμογή του μαθήματος στα δεδομένα της τάξης. Τέλος, για το ΕΠΣ-ΞΓ είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία να φροντίζει να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές στις δραστηριότητες που θα γίνουν και συγχρόνως να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα. Μάλιστα, το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό μια και αναφερόμαστε σε παιδιά μεταναστών και προσφυγόπουλα, των οποίων τις ανάγκες θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει σοβαρά υπόψη.

Σχετικές έρευνες, όπως των Anastasiadou & Griva (2017) και Mitsikoroulou (2015), αναφέρουν ότι έχουν γίνει σημαντικές παρεμβάσεις και βελτιώσεις στον τρόπο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, αλλά και γενικά των ξένων γλωσσών με βάση τις αναθεωρήσεις του ΕΠΣ-ΞΓ. Βέβαια υπάρχει το περιθώριο για περαιτέρω παρεμβάσεις, όπως είναι να υπάρχουν περισσότερα σεμινάρια επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και καλύτερα εποπτικά μέσα (Anastasiadou & Griva, 2017). Επίσης, σημειώνεται από τη Mitsikoroulou (2015) ότι τα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας δεν βασίζονται στην αγγλοσαξονική προσέγγιση της αφομοίωσης,

αλλά στο ευρωπαϊκό μοντέλο, που παρουσιάζει την πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα ως έχει, ενώ συγχρόνως προωθεί και την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικά, φαίνεται να υπάρχουν δύο ευρείς στόχοι που ελήφθησαν υπόψη για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού της EFL. Ο πρώτος στόχος είναι η προώθηση της ευρωπαϊκής πολιτικής για την αντιμετώπιση των πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών ζητημάτων που αντιμετωπίζει η Ελλάδα. Ο δεύτερος στόχος, που σχετίζεται επίσης με τον προηγούμενο στόχο, είναι η προώθηση μιας διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, η οποία εμπλέκει τους μαθητές στη χρήση των αγγλικών για την επικοινωνία σχετικών γνώσεων σε γνωστικά αντικείμενα όπως η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Γλώσσα κ.ά.

Σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμικότητα, που αποτελεί σημαντική παράμετρο της συγκεκριμένης μελέτης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι σχετικές αναφορές στα βιβλία της Γ' και της Δ' Δημοτικού είναι περιορισμένες, αλλά είναι ενδεικτικές της προσπάθειας για να υπάρξει το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας. Για παράδειγμα, στο εγχειρίδιο της αγγλικής γλώσσας της Δ' Δημοτικού υπάρχει η παρακάτω δραστηριότητα:

Self-Assessment test

1 Look at the flags and write the countries:

| | | |
|--------|--------|--------|
| | | |
| 1..... | 2..... | 3..... |
| | | |
| 4..... | 5..... | 6..... |

Points: / 6

2 Write the nationalities:

1. Amir is from Egypt. He is
2. Claudio is from Italy. He is
3. Tina is from Albania. She is
4. Yang is from China. He is

Η φωτογραφία αφορά όχι κάποιες τυχαίες χώρες, αλλά χώρες από όπου προέρχονται πολλοί μετανάστες που διαμένουν στην Ελλάδα (Αλβανία και Αίγυπτος), καθώς και χώρες με σημαντικό ρόλο στον τουρισμό και το εμπόριο, όπως η Μεγάλη Βρετανία και η Κίνα. Με τον τρόπο αυτό και ο μαθητής εξοικειώνεται με τις ξένες εθνικότητες.

Επίσης, από το εγχειρίδιο της Δ΄ Δημοτικού είναι και η επόμενη δραστηριότητα:

Project 2: Groups C and D: Customs around the world

Find information about Christmas and Easter customs in other countries and talk about **similarities and differences**.

✳ **Group C:** Find out about Christmas and Easter customs in Great Britain or other countries.

✳ **Group D:** Find out about Christmas and Easter customs in Greece.

You can look at:

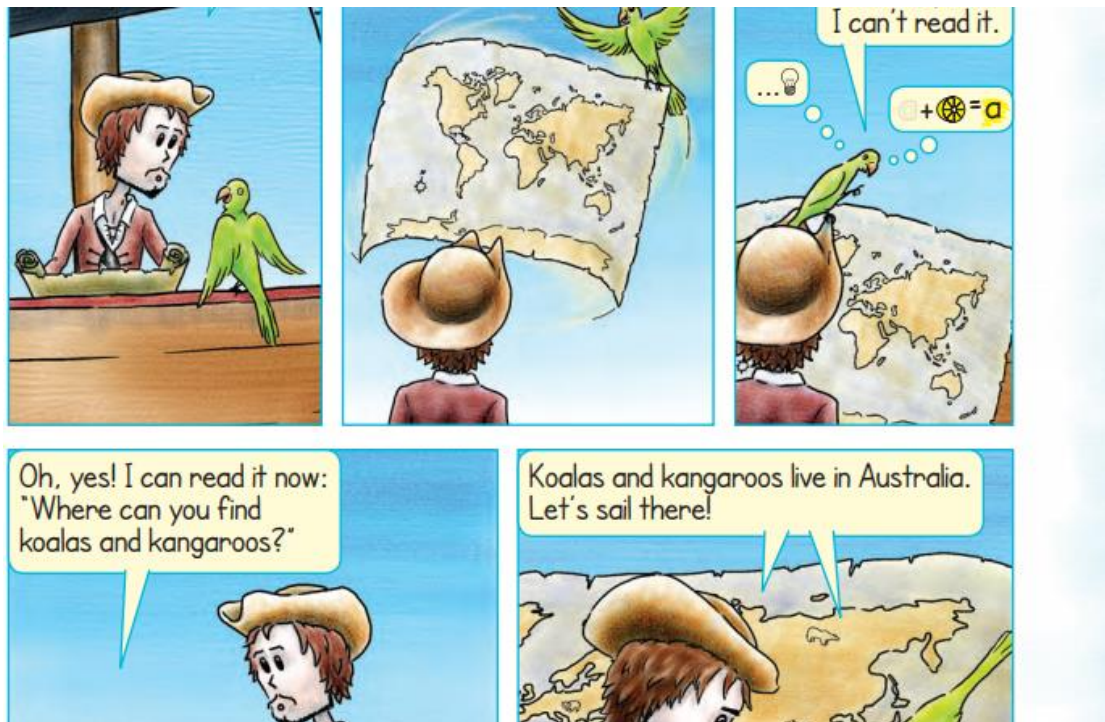
- www.gnto.gr, the site of the *Greek National Tourism Organization*.
- <http://dim-sapon.rod.sch.gr>, the website of the *Primary School of Sapes*.
- <http://11dim-evosm.thess.sch.gr>, the site of the *11th Primary School of Evosmos, Thessaloniki*.
- <http://dim-rizou.pel.sch.gr>, the website of the *Primary School of Rizos*.
- www.haef.gr/chilias, the site of the *Athens College*.



Are there students in your class from other countries? Maybe they can talk to the class about Christmas and Easter customs or other religious festivals in their countries!

Είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο μια και επιτρέπει στα παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό των συμμαθητών τους που προέρχονται από άλλες χώρες. Η άσκηση ζητά από τους μαθητές να ρωτήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές αν έχουν παρόμοιες παραδόσεις ή άλλα έθιμα στις αργίες ή σε άλλες παρόμοιες γιορτές όπως το Ramadan.

Σε ό,τι αφορά το Magic Book 2, που είναι το εγχειρίδιο της Γ΄ Δημοτικού, είναι ένα πρωτότυπο βιβλίο που ακολουθεί τη ροή ενός παραμυθιού. Ο σκοπός του είναι να εισαγάγει τους μαθητές στη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι προτεραιότητα του βιβλίου δεν είναι οι αναφορές στη διαπολιτισμικότητα, αλλά η εκμάθηση των βασικών εννοιών από τους μαθητές. Ένα παράδειγμα είναι το παρακάτω, που με τον χάρτη τα παιδιά μαθαίνουν ότι υπάρχουν και άλλες χώρες που πρέπει να μελετήσουν και να εξερευνήσουν.



Θεωρούμε ότι το εγχειρίδιο της Γ΄ Δημοτικού βασίζεται σε μια πρωτότυπη ιδέα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Tsolaki (2016), το βιβλίο βασίζεται σε μια ιστορία που εξελίσσεται με 4 ήρωες που προέρχονται από 4 διαφορετικές χώρες, οπότε αυτό ενισχύει την αίσθηση της πολυπολιτισμικότητας. Επίσης, η Psaraki (2016) θεωρεί ότι μέσα στο βιβλίο δεν υπάρχει καμία δραστηριότητα ή αναφορά στην ελληνική γλώσσα. Αναμένουμε αυτό να έχει ως αποτέλεσμα ότι τα παιδιά μαθαίνουν από μόνα τους να χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα και στοχεύουμε στο να προσαρμόζονται οι μαθητές σε ένα περιβάλλον όπου δεν υπάρχει η επικρατούσα γλώσσα.

4.7 Οι αλλαγές στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) και η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από πρόσφυγες μαθητές

Το ΕΠΣ-ΞΓ προσεγγίζει ολιστικά το πρόγραμμα σπουδών του δημόσιου σχολείου. Το πρόγραμμα σπουδών των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο θα πρέπει να βασίζεται σε τέτοιες θέσεις που να εκπληρώνουν τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης, καθώς και τους σκοπούς και τους στόχους του κάθε μαθήματος κάνοντάς το εκπαιδευτική πράξη και προσεγγίζοντας τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μέσα από την εκπαίδευση η οποία τους αφορά. Αυτές οι θέσεις έχουν

προταθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο της νέας στρατηγικής της εκπαίδευσης, βασιζόμενες στα πορίσματα έρευνας που έχει διεξαχθεί σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων στα κράτη-μέλη.

Έτσι, η Επιτροπή έχει βάλει ως στόχο να εντατικοποιήσει την προσπάθεια ανάπτυξης εγκάρσιων δεξιοτήτων και βασικών γνώσεων σε όλα τα επίπεδα, έχει επιδιώξει να αποκτηθεί μία νέα γλώσσα τουλάχιστον στο 50% των ατόμων ηλικίας 15 ετών εντάσσοντάς τα σε διαδικασίες εκμάθησης μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας τουλάχιστον στο 75% μέχρι το 2020, να δημιουργήσει συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παγκόσμιου κύρους βελτιώνοντας το επίπεδο μάθησης με βάση την εργασία, ενώ σημαντική είναι και η βελτίωση της κατάστασης σε σχέση με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν εκείνα τα προσόντα που αποκτώνται έξω από το σύστημα της επίσημης εκπαίδευσης (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

4.7.1 Εκπαιδευτικές πλατφόρμες

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στοχεύει στη βελτίωση της τεχνολογίας, ιδίως του Διαδικτύου με τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τα Ιδρύματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (εφεξής ΙΕΚ) να αυξάνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση· στοχεύει επίσης στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων από δραστήριους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα προετοιμάζουν τους μαθητές προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του μέλλοντος. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να προταθούν ειδικές πλατφόρμες εξ αποστάσεως μάθησης, όπως το edmodo ή το socrative, για την εφαρμογή τεχνικών ανεστραμμένης τάξης (*flipped classroom*), «η οποία μεταφέρει την παράδοση του μαθήματος έξω από την αίθουσα διδασκαλίας (κυρίως μέσα από βίντεο)» ή εργαλεία παρουσίασης όπως το prezī ή το πιο γνωστό PowerPoint©, αλλά και προγράμματα συγγραφής κινουμένων σχεδίων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ακόμα και εργαλείο εργασίας των ίδιων των μαθητών (Ζέππος, 2016α: 58). Οι εμπειρίες αυτών των δραστηριοτήτων, στη συνέχεια, συμβάλλουν ως πρακτικές εμπειρίας στη διεκπεραίωση της διαδικασίας πιστοποίησης, παραδείγματος χάρη στην παραγωγή του γραπτού λόγου, όπου οι υποψήφιοι καλούνται να ανταποκριθούν και να παραγάγουν γραπτό λόγο, σύμφωνα με τις προδιαγραφές

χρήσης σε (εικονικό) ηλεκτρονικό περιβάλλον (ηλεκτρονικό μήνυμα, πολυμορφικά κείμενα κ.ο.κ.). Στοχεύει, επίσης, στη μεγιστοποίηση της απόδοσης, στην επένδυση που είναι αναγκαία για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι και στην προσέγγιση βάσει εταιρικής σχέσης η οποία θα έχει ως κέντρο τη δημόσια και την ιδιωτική χρηματοδότηση, προκειμένου να ενισχυθεί η καινοτομία για να αυξηθεί η γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ του ακαδημαϊκού κόσμου και των επιχειρήσεων.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης λογικής, το πρόγραμμα υιοθετεί μια ενιαία θεώρηση στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για τον τρόπο που διδάσκεται η ξένη γλώσσα στη δημόσια εκπαίδευση σήμερα, περιλαμβάνοντάς την στο μέλλον στις διδασκόμενες γλώσσες. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διδάσκεται το τι αναμένεται να είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα αποτελώντας ένα πρόγραμμα με χαρακτηριστικά βιογραφικού εισάγοντάς το στην εκπαίδευση με αναλυτικά προγράμματα τα οποία καθορίζουν πέρα από τους στόχους και το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τη χρονική κατανομή στο σχολικό έτος (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

4.7.2 Δείκτες γλωσσικής επάρκειας

Επιπλέον, με το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορούν να προσδιοριστούν οι γενικοί και οι επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής γλωσσικής επάρκειας με τους οποίους μπορεί να κριθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκεται το άτομο με βάση την κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Επιπλέον, περιγράφονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά εκείνα της γλωσσικής επικοινωνιακής επάρκειας του μαθητή από το επίπεδο A1 έως το επίπεδο B2, που αποτελεί το ανώτερο επίπεδο γλωσσομάθειας που έχει διαγνωστεί και στο οποίο έχει ενταχθεί ο μαθητής μετά το διαγνωστικό τεστ το οποίο διενεργείται στην αρχή του σχολικού έτους για τον συγκεκριμένο σκοπό (Ζέππος, 2016β).

Οι περιγραφητές έχουν σχέση με τις ικανότητες των μαθητών στην κατανόηση του προφορικού λόγου και την παραγωγή του γραπτού λόγου, καθώς και την προφορική και γραπτή διαμεσολάβηση. Στο ίδιο πρόγραμμα περιλαμβάνεται το οργανόγραμμα της ύλης των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να

καλλιεργηθούν οι ξένες γλώσσες στο δημόσιο σχολείο. Ο σκοπός είναι να περιγραφούν με εκείνες τις κατάλληλες παραμέτρους τα περιεχόμενα των εγχειριδίων και ταυτόχρονα να αξιοποιηθεί το περιεχόμενο από τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να μπορεί να επιλέξει τα μαθησιακά αντικείμενα ανεξάρτητα από την ένταξη και το επίπεδο των αρχαρίων, αλλά και των προχωρημένων μαθητών στα αγγλικά (Dendrinos, 2013, 2015; Dendrinos et al, 2013). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βασίζεται στο περιεχόμενο του εγχειριδίου, αλλά και ταυτόχρονα να παράγει το δικό του εκπαιδευτικό υλικό με βάση το οποίο θα λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου της μαθησιακής διαδικασίας. Στην παραγωγή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να συμμετέχουν και οι μαθητές, ενώ το οργανόγραμμα θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ταυτοποίηση των αναγκών που θα πρέπει να καλύπτονται έτσι ώστε οι μαθητές να είναι προετοιμασμένοι. Το ΕΠΣ-ΞΓ αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα ένα σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ως εργαλείο προκειμένου να σχεδιάσει τις δραστηριότητές του και τα σχέδια μαθημάτων όχι αποκλειστικά από ένα εγχειρίδιο, αλλά με βάση τη δική του πρωτοβουλία. Μεταξύ αυτών των λόγων είναι γεγονός ότι κανένα σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι ικανό να καλύψει τις ανάγκες μιας τάξης μαθητών, γι' αυτό και η διδασκαλία θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένη λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ώστε να τους επιτρέψει να μάθουν την ξένη γλώσσα σωστά. Ταυτόχρονα, τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία χρησιμοποιούνται στο εμπόριο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας έχουν γραφτεί για μια διεθνή αγορά και όχι αποκλειστικά για τους Έλληνες μαθητές, κάτι το οποίο σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν τα δικά τους γλωσσικά και μη χαρακτηριστικά (Batsalia & Sella, 2016).

Το κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφορικά με κάποια γλώσσα έχει δομηθεί με κέντρο τη λογική της τάξης, καθορίζοντας τις αποφάσεις του ΥΠΑΙΘΑ σχετικά με την προσφορά της ξένης γλώσσας σε μία ή σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά και σε όλες τις τάξεις μίας ή περισσότερων βαθμίδων. Με τις αλλαγές αποφάσεων του ΥΠΑΙΘΑ θα πρέπει να εκπονηθεί ένα νέο πρόγραμμα σπουδών και νέο εκπαιδευτικό υλικό και σχέδιο επιμόρφωσης, κάτι το οποίο απαιτεί

σημαντικές δαπάνες σε υλικούς και ανθρώπινους πόρους, οι οποίες δεν εξυπηρετούν κάποιον επιστημονικό ή εκπαιδευτικό σκοπό (Kalantzis et al, 2011).

Το ΕΠΣ-ΞΓ έχει βασιστεί σε μια λογική επιπέδων έτσι ώστε κάθε χρήση της ξένης γλώσσας να έχει επάρκεια αναλογικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας, κάτι το οποίο σημαίνει ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα λειτουργεί σε όλα τα επίπεδα ανεξάρτητα από το κράτος και το αν αυτό έχει την οικονομική δυνατότητα και τη βούληση να προσφέρει ξένες γλώσσες για συγκεκριμένες διδακτικές ώρες για καθεμία από αυτές. Έτσι, για παράδειγμα, τη συγκεκριμένη στιγμή προσφέρονται ιταλικά και ισπανικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για 2 ώρες την εβδομάδα και αυτό σημαίνει ότι, με βάση την καθοδηγούμενη μελέτη που οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους, οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου μπορούν να αποκτήσουν γλωσσομάθεια επιπέδου A1 ή και A2. Αντίστοιχα, στα αγγλικά, στα οποία προβλέπονται περισσότερες ώρες καθοδηγούμενης μελέτης, ο μαθητής της Στ΄ τάξης Δημοτικού μπορεί να φτάσει στο επίπεδο A2. Εάν λοιπόν σε κάποια χρόνια αποφασιστεί τα ισπανικά να προσφέρονται και στο Δημοτικό, τότε ο μαθητής θα μπορεί να φτάσει σε υψηλότερο επίπεδο με το πρόγραμμα ΕΠΣ-ΞΓ. Το ΕΠΣ-ΞΓ μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές που δεν είναι απαραίτητα στην ίδια τάξη, αλλά έχουν το ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας. Ειδικότερα, για την αγγλική γλώσσα υπάρχει ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ) υπηρετώντας την ανάπτυξη κοινωνικού γραμματισμού του παιδιού μέσα από ευχάριστες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Επιπλέον, το ΕΠΣ-ΞΓ περιλαμβάνει τρεις κύκλους για Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο, με συγκεκριμένους σκοπούς και ειδικούς στόχους οι οποίοι είναι διαβαθμισμένοι, ώστε να υπάρχει σαφής οδηγός ως προς το τι πρέπει να διδαχτεί και με ποια κριτήρια. Αντιθέτως, παλαιότερα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν μια ιδεατή ύλη η οποία δεν είναι συσχετισμένη με τις διδακτικές ώρες διδασκαλίας στην ξενόγλωσση τάξη, αλλά με τις ώρες που αφιερώνει ο μαθητής προκειμένου να ασχοληθεί με εξωσχολικές δραστηριότητες. Έτσι, με βάση τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα φαίνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια και τις διδακτικές ώρες, με αποτέλεσμα το πρόγραμμα αυτό να κρίνεται ως απαραίτητο με βάση την οργάνωση των προγραμμάτων και την εφαρμογή του στο σχολείο (Batsalia & Sella, 2016).

4.7.3 Βασικές αρχές του ΕΠΣ-ΞΓ

Οι βασικές αρχές του συγκεκριμένου προγράμματος μέσα από την εκμάθηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας είναι σημαντικές για την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και για την ικανότητα επεξεργασμένης χρήσης της ίδιας της μητρικής του γλώσσας. Ταυτόχρονα, η συστηματική πραγμάτευση εννοιών υπό το πρίσμα μιας διαφορετικής γλώσσας μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντες του μαθητή σε σχέση με τις πολιτισμικές ομάδες που παράγει κάθε γλώσσα. Έτσι, το συγκεκριμένο πρόγραμμα προάγει τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας αναδεικνύοντάς την σε έναν φορέα πολιτισμού του οποίου ο στόχος είναι να δημιουργήσει ένα σύγχρονο πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης (Dendrinos, 2014).

Ως προς την εφαρμογή του προγράμματος και την υλοποίησή του με στόχο την αναβάθμιση των γνώσεων των μαθητών, υπάρχουν οι θετικές και οι αρνητικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Δενδρινού & Καραβά (2013), οι οποίες συμμετείχαν στην ομάδα για τον σχεδιασμό του προγράμματος, το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται εξαιρετικό ως προς την εφαρμογή του, διότι υπό προϋποθέσεις μπορεί να πετύχει τους στόχους του εξασφαλίζοντας συγκεκριμένες συνθήκες προκειμένου η εκμάθηση της ξένης γλώσσας να είναι αποτελεσματική στο δημόσιο σχολείο. Το πρόγραμμα, για να πετύχει τους στόχους του, θα πρέπει να υποστηριχτεί από το ΥΠΑΙΘΑ και με τις ανάλογες δομές. Πρόκειται για ενέργειες οι οποίες απαιτούν σωστό προγραμματισμό και όχι απαραίτητα πρόσθετες δαπάνες σε σχέση με τον κρατικό προϋπολογισμό. Αν γίνουν αυτά, τότε το πρόγραμμα θα έχει θετική επίπτωση και ως αποτέλεσμα αυτού η ξένη γλώσσα θα μπορεί να διδαχτεί σε ομάδες μαθητών που είναι περίπου στο ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας με τον κατάλληλο προγραμματισμό και την απαραίτητη μελέτη η οποία καλείται να κατατεθεί σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ένα σχέδιο στο οποίο θα λειτουργήσουν τμήματα όπου οι μαθητές θα κατατάσσονται με βάση το πραγματικό επίπεδο γλωσσομάθειάς τους (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

Έτσι, οι μαθητές θα πρέπει να γράφουν με βάση τη γλωσσική επάρκεια που θα έχουν και η οποία θα πριμοδοτείται, καθώς οι μαθητές συχνά γράφουν τεστ χαμηλότερης βαθμολογίας από το πραγματικό τους επίπεδο στο Γυμνάσιο για να εξασφαλίσουν

καλύτερο βαθμό, ενώ θα μπορούν να καταταχθούν στο καλύτερο δυνατό επίπεδο με διαγνωστικά τεστ προκειμένου να μετακινηθούν σε επίπεδα ανάλογα με την πρόδοό τους. Στα τμήματα τα οποία θα σχηματίζονται, η ηλικία δεν θα είναι περιοριστικός παράγοντας, με εξαίρεση το Δημοτικό, όπου η ομαδοποίηση ακολουθεί διαφορετικά κριτήρια. Έτσι, ο μαθητής μπορεί να φτάσει τη βασική χρήση της γλώσσας σε επίπεδο A1 και A2, την ανεξάρτητη χρήση της γλώσσας σε επίπεδο B1 και B2 και την ικανή χρήση της γλώσσας σε επίπεδο Γ1 και Γ2. Ανάλογα με τις ώρες που έχει το σχολικό πρόγραμμα, οι μαθητές θα μπορούν να φτάσουν στο κατάλληλο επίπεδο γλωσσομάθειας, κάτι το οποίο αποτελεί μια σημαντική καινοτομία που λαμβάνει υπόψη εκείνες τις μελέτες που έχουν γίνει σε σχέση με τις ώρες καθοδηγούμενης μελέτης που είναι απαραίτητες προκειμένου το άτομο να αποκτήσει την επίγνωση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για την ξένη γλώσσα (Batsalia & Sella, 2016).

Πρέπει να τονιστεί ότι η απόφαση σχετικά με τις γλώσσες που περιλαμβάνονται στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί ένα πολιτικό ζήτημα, ενώ οι γλώσσες που προσφέρονται από κάθε σχολείο είναι ένα ζήτημα που έχει άμεση σχέση με τεχνικούς και οικονομικούς παράγοντες (Dendrinos et al, 2013). Συμπερασματικά, το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών σε συνδυασμό με το ΠΕΑΠ αποτελούν ένα βασικό κομμάτι της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής για το κράτος προκειμένου να αντιμετωπιστούν νέες προκλήσεις, οι οποίες προκύπτουν από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, η δέσμευση είναι κάθε Ευρωπαίος πολίτης να μιλάει δύο γλώσσες πέρα από τη μητρική του και γι' αυτόν τον λόγο έχει δημιουργηθεί η στρατηγική της Κομισιόν για την πολυγλωσσία από το 2008, η οποία διακηρύσσει ότι η πολυγλωσσία αποτελεί «πλεονέκτημα για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση». Το πρόγραμμα αυτό – το οποίο είναι κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες, σε αντίθεση με τα προγράμματα των ξένων γλωσσών που ίσχυαν μέχρι τότε, όπου οι γλώσσες ήταν διακριτά γνωστικά αντικείμενα –, δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ των μαθημάτων και των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών (Ζέπος, 2016β).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να καταγραφούν και τα σχετικά εμπειρικά δεδομένα. Για παράδειγμα, ο Ζέπος (2016β) έχει ήδη σημειώσει ότι το ΕΠΣ-ΞΓ βοηθάει τους μαθητές με πολυγλωσσία, καθώς επιδιώκει συνειδητά την εισαγωγή της διαγλωσσικής διαμεσολάβησης ως αντικείμενου διδασκαλίας και άσκησης της διδασκόμενης γλώσσας και αποτελεί τη σύνδεση της ξένης γλώσσας με το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί κανείς προκειμένου να δρα και

να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η Κουντούλα (2018) σημειώνει το γεγονός ότι το ΕΠΣ-ΞΓ έχει στο επίκεντρο τον μαθητή και προάγει σε μεγάλο βαθμό τη «μάθηση μέσω του σχεδιασμού» με ιδιαίτερη έμφαση στην καινοτομία. Η εμπειρική έρευνα της Κουντούλα (2018), που έγινε για την εφαρμογή του ΕΠΣ-ΞΓ για τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, επισημαίνει ότι οι πιο πρόσφατες αλλαγές έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή και τις προσωπικές εμπειρίες του. Επίσης, η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές έχουν θετική εικόνα για τον τρόπο που μαθαίνουν τις ξένες γλώσσες στα δημόσια σχολεία και για τον λόγο αυτό έχουν ενεργή συμμετοχή στις σχετικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν ουσιαστικά, αλλά και να αναπτύσσουν ατομικές δεξιότητες σε σχέση με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Η έρευνα της Παπαρούνη (2019) αφορά στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη Γ' και τη Δ' Δημοτικού και στο αν εμπεριέχει στοιχεία της διαπολιτισμικής αγωγής. Τα ευρήματα της έρευνας είναι ιδιαίτερα θετικά και δείχνουν πως στα σχολικά εγχειρίδια, ειδικά σε αυτά της Δ' Δημοτικού, υπάρχουν πολλά διαπολιτισμικά στοιχεία, με αποτέλεσμα το μάθημα των αγγλικών, εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας, να συνεισφέρει και στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Αυτό, φυσικά, διευκολύνει και την ένταξη των μεταναστών και των προσφυγόπουλων στις τάξεις του Δημοτικού.

Η μελέτη της Παπακυριτσοπούλου (2016) έχει ως σημείο αναφοράς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Είναι σημαντική γιατί περιλαμβάνει την άποψη των αλλοδαπών μαθητών. Το συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι στο ελληνικό δημόσιο σχολείο υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έχουν τόσο το εκπαιδευτικό υλικό όσο και οι εκπαιδευτικοί, που τους δίνεται πλέον ο χώρος για να μπορέσουν να κάνουν τις ανάλογες προσαρμογές στο νέο πρόγραμμα σπουδών.

4.8 Σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας

ΤΑΞΗ Α΄

| ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ |
|--------------------------|
| ALPHA ENGLISH (ΔΑΣΚΑΛΟΥ) |
| ALPHA ENGLISH CD-AUDIO |

ΤΑΞΗ Β΄

| ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ |
|----------------------------------|
| BETA ENGLISH (ΔΑΣΚΑΛΟΥ) |
| BETA ENGLISH CD-AUDIO (ΜΕΡΟΣ Α') |
| BETA ENGLISH CD-AUDIO (ΜΕΡΟΣ Β') |

ΤΑΞΗ Γ΄

| ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ |
|----------------------------------|
| MAGIC BOOK 2 |
| MAGIC BOOK 2 (ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ) |
| MAGIC BOOK 2 (ΔΑΣΚΑΛΟΥ) |
| MAGIC BOOK 2 CD-AUDIO (ΜΕΡΟΣ Α') |
| MAGIC BOOK 2 CD-AUDIO (ΜΕΡΟΣ Β') |

ΤΑΞΗ Δ΄

| ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ |
|-----------------------------|
| ΑΓΓΛΙΚΑ |
| ΑΓΓΛΙΚΑ (ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ) |
| ΑΓΓΛΙΚΑ (ΔΑΣΚΑΛΟΥ) |
| ΑΓΓΛΙΚΑ CD-AUDIO |

ΤΑΞΗ Ε΄

| ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ |
|-----------------------------|
| ΑΓΓΛΙΚΑ |
| ΑΓΓΛΙΚΑ (ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ) |
| ΑΓΓΛΙΚΑ (ΔΑΣΚΑΛΟΥ) |
| ΑΓΓΛΙΚΑ CD-AUDIO |

ΤΑΞΗ ΣΤ΄

| ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ |
|-----------------------------|
| ΑΓΓΛΙΚΑ |
| ΑΓΓΛΙΚΑ (ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ) |
| ΑΓΓΛΙΚΑ (ΔΑΣΚΑΛΟΥ) |
| ΑΓΓΛΙΚΑ CD-AUDIO |

Το εκπαιδευτικό υλικό για την Α΄ και τη Β΄ Δημοτικού (Alpha English & Beta English) με τη μορφή έντυπων φακέλων έχει διανεμηθεί στα Δημοτικά σχολεία για να το αξιοποιεί κάθε σχολική χρονιά ο/η εκπαιδευτικός. Από το προτεινόμενο υλικό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν στην τάξη τους με γνώμονα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, φροντίζοντας ώστε η μαθησιακή διαδικασία να είναι παιγνιώδης, δημιουργική και ευχάριστη.

Για τη διδασκαλία/εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού, ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο Magic Book 2. Οι μαθητές/-τριες της Γ΄ Δημοτικού αναμένεται να μπορούν:

- να διαβάζουν και να γράφουν λέξεις και φράσεις χρησιμοποιώντας την αλφάβητο στα αγγλικά,
- να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν (στον γραπτό και στον προφορικό λόγο) αριθμούς, λεξιλόγιο και φράσεις σχετικά με: το σχολείο, την οικογένεια και το σπίτι, τις ημέρες της εβδομάδας κ.ά.,
- να μπορούν να αναγνωρίζουν/κατανοούν και να χρησιμοποιούν (στον γραπτό και στον προφορικό λόγο) απλές γλωσσικές δομές.

Στο τέλος της ΣΤ΄ Δημοτικού, οι μαθητές/-τριες αναμένεται να έχουν κατακτήσει επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 και να είναι σε θέση:

- να κατανοούν και να παράγουν σύντομα και πολύ απλά δομημένα κείμενα που αφορούν δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας,
- να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες ή να δίνουν πληροφορίες για θέματα του άμεσου περιβάλλοντός τους,

- να επικοινωνούν με ομιλητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο ανταλλάσσοντας πληροφορίες για ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος και άμεσης ανάγκης,
- να διατυπώνουν γραπτά ή προφορικά πληροφορίες στην ξένη γλώσσα έχοντας ως ερέθισμα φράση ή σύντομο κείμενο στην ελληνική.

Αναφορικά με το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, οι υφιστάμενες ψηφιακές δομές του ΥΠΑΙΘΑ, όπως τα Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία (E-Books) που βρίσκονται στον ιστότοπο: <http://ebooks.edu.gr/new/>, το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό (Φωτόδεντρο) στον ιστότοπο: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/> και τα Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια (Πλατφόρμα «Αίσωπος») στον ιστότοπο: <http://aesop.iep.edu.gr/> είναι ήδη οργανωμένες ψηφιακές δομές ανά βαθμίδα (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο – εφεξής ΕΠΑΛ), μάθημα και ενότητες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Τα Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία (E-books) είναι όλα τα σχολικά βιβλία σε ψηφιακή μορφή. Το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό (Φωτόδεντρο) είναι η κεντρική πύλη για αναζήτηση ποικίλου ψηφιακού υλικού σε εκπαιδευτικά αποθετήρια, μουσεία, εκπαιδευτικές πύλες του ΥΠΑΙΘΑ ή άλλων φορέων. Τα Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια (Πλατφόρμα ΑΙΣΩΠΟΣ) είναι ένα ολοκληρωμένο εργαλείο σχεδίασης ψηφιακών διδακτικών σεναρίων.

Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός καλείται:

(α) να σχεδιάσει το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματός του/της για την κάθε τάξη με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών του/της,

(β) να εμπλουτίσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του/της και με διδακτικό υλικό που θα παραγάγει ο/η ίδιος/ίδια λαμβάνοντας υπόψη και τα παραδείγματα που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Ξένων Γλωσσών,

(γ) να προσαρμόσει και να εμπλουτίσει τις δραστηριότητες του διδακτικού του υλικού αξιοποιώντας και το ψηφιακό υλικό που είναι διαθέσιμο στο Φωτόδεντρο και στην πλατφόρμα ΑΙΣΩΠΟΣ.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικά, αναφορικά με τη διαπολιτισμική αγωγή, εκπαιδευτικό υλικό που έχει δημιουργηθεί από το πρόγραμμα Erasmus Ευρωπαϊκό Ερευνητικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα – Backpack ID. Πρόκειται για εξαιρετικό υλικό για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλα τα τμήματα και όχι μόνο για τάξεις με παιδιά μετανάστες - πρόσφυγες, που μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά (ηλεκτρονικό βιβλίο, βιντεάκια κ.λπ.). Πολύ χρήσιμος είναι ο οδηγός για εκπαιδευτικούς μόνο στα αγγλικά για όλες τις βαθμίδες, για όλα τα σχολεία (όλο το άλλο υλικό είναι σε τέσσερις γλώσσες - και στα ελληνικά). Ο ιστότοπος είναι: <http://backpackid.eu/>.

Επιπροσθέτως, οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκφραστικό μέσο μέσα στην τάξη. Προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, στην ετοιμότητά τους, εκφράζουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, τις μικρές ή μεγάλες ιστορίες τους. Απαιτούν φαντασία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επικοινωνία, ψηφιακές δεξιότητες, επεξεργασία πληροφοριών, δεξιότητες προφορικής παρουσίασης. Οι ψηφιακές ιστορίες μετατρέπουν τους μαθητές από καταναλωτές σε δημιουργούς. Η ψηφιακή αφήγηση παίρνει την αρχαία τέχνη της προφορικής αφήγησης και τη συμπλέκει με μια παλέτα τεχνικών εργαλείων προκειμένου να υφάνει ιστορίες χρησιμοποιώντας εικόνες, γραφικά, μουσική και ήχο αναμειγμένο με τη φωνή του συγγραφέα. Πρόκειται για το συνδυασμό παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας.

Η τεχνολογία έχει αλλάξει και έχει επηρεάσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα προϊόντα της διδασκαλίας τους. Η ψηφιακή αφήγηση διεκδίκησε και κέρδισε ένα σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς συνδέθηκε με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενεργοποιήσει τους/τις διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες, να υποστηρίξει τα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες τους και τα μαθησιακά τους προφίλ. Οι διάφορες τεχνικές και τα εργαλεία για την ψηφιακή και διαδραστική αναπαράσταση των δομικών στοιχείων και των εικόνων μιας αφήγησης μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να τους/τις εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Κάποια από τα εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης είναι: Storyboard That <https://www.storyboardthat.com/> δωρεάν online πρόγραμμα δημιουργίας έργων κόμικ, αλλά και storyboard Photopea <https://www.photopea.com/> δωρεάν online πρόγραμμα για τη δημιουργία και επεξεργασία εικόνων, Adobe Photoshop CS2 <https://www.techspot.com/downloads/3689-adobe-photoshop-cs2.html> δωρεάν πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας, Audacity <https://www.audacityteam.org/download/> δωρεάν πρόγραμμα δημιουργίας και επεξεργασίας ήχου, Photo Story https://download.cnet.com/Photo-Story-3-for-Windows/3000-12511_410339154.html δωρεάν πρόγραμμα για τη δημιουργία βίντεο και OpenShot Video Editor <https://www.openshot.org/> δωρεάν πρόγραμμα για τη δημιουργία και επεξεργασία βίντεο.

4.9 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών και αποδέχεται όλους τους μαθητές με τις αδυναμίες τους αναμένοντας, παράλληλα από όλους να αναπτυχθούν ατομικά στον βαθμό που μπορούν ανάλογα με τις ικανότητές τους (Καραβά & Ζουγανέλη, 2013: 36). Με αφετηρία το σημείο στο οποίο βρίσκεται κάθε μαθητής, θέτει στόχους για καθέναν χωριστά και υποστηρίζει την πρόοδό του εμπλέκοντάς τον σε δραστηριότητες που είναι ευχάριστες, ενδιαφέρουσες και σημαντικές και επιτρέποντάς του να αντεπεξεχθεί στις σύγχρονες προκλήσεις. Αυτό δεν είναι πάντα εφικτό για έναν εκπαιδευτικό που μπαίνει σε διαφορετικές τάξεις και που οι μαθητές του δεν είναι χωρισμένοι σε επίπεδα.

Στην τάξη που υπάρχει διαφοροποίηση η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδασκαλία, μερικές φορές μαζί με τους μαθητές, οργανώνει την τάξη και διευκολύνει τη διαδικασία του μαθήματος. Οι μαθητές ενεργοποιούνται σε ατομικό επίπεδο ή μέσα σε ομάδες (Καραβά & Ζουγανέλη, 2013: 37). Η ευελιξία είναι επίσης μια ενδιαφέρουσα παράμετρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η ευελιξία μπορεί να αφορά τον τρόπο που διαμορφώνονται οι ομάδες, τα διδακτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν (έντυπο υλικό, ηλεκτρονικό υλικό, πολυμέσα, πολυτροπικό υλικό) και τις διδακτικές στρατηγικές.

Σύμφωνα με τις Καραβά & Ζουγανέλη (2013: 37), οι παράμετροι διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι τέσσερις:

1. Το περιβάλλον της μάθησης

Όταν διαφοροποιούμε τη διδασκαλία με σκοπό να ικανοποιήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες των μαθητών, ξεκινάμε από τη διαμόρφωση ενός υγιούς περιβάλλοντος στο οποίο η μάθηση είναι μια ανιχνευτική προσπάθεια. Όσο ασφαλέστερο είναι το μαθησιακό περιβάλλον, τόσο περισσότερο ευνοούνται η κινητοποίηση για συμμετοχή και η μάθηση.

2. Το περιεχόμενο της μάθησης

Το περιεχόμενο αφορά τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται στον σχεδιασμό του μαθήματος, καθώς και τα μέσα για την υλοποίηση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τον τρόπο πρόσληψης της πληροφορίας ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τον τρόπο πρόσβασης στη νέα γνώση ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών ή την ποικιλία της πληροφορίας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα της τάξης.

3. Η διαδικασία της μάθησης

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αφορά στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες για την κατανόηση των βασικών εννοιών. Ο εμπλουτισμός των δραστηριοτήτων με δομημένες εργασίες ή περισσότερο ελεύθερες, με διαβαθμισμένες ασκήσεις ή κουίζ, με ζωγραφιές και κατασκευές προκαλεί το ενδιαφέρον περισσότερων μαθητών.

4. Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν. Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας είναι η πηγή για την αξιολόγηση της προόδου του μαθητή και για τον λόγο αυτό οι ποικίλες μορφές έκφρασης αυτού του αποτελέσματος μπορούν να δώσουν ευρύτερη ανατροφοδότηση σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών. Η αυτοαξιολόγηση είναι, επίσης, μια διαδικασία που βοηθάει τη διαφοροποίηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας.

4.10 Η παιδαγωγική του Cummins για «τα κείμενα ταυτότητας»

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000, ο Καθηγητής James Cummins επινόησε τον όρο «κείμενα ταυτότητας» για να περιγράψει ερευνητικές εργασίες γραμματισμού οι οποίες εμπλέκουν τους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες στη σύνθεση πολύγλωσσων κειμένων που αντανακλούσαν τις εμπειρίες που έχουν βιώσει και παρουσίαζαν τα πλήρη γλωσσικά τους ρεπερτόρια. Η έννοια του κειμένου ταυτότητας έχει τις ρίζες της στην κατανόηση ότι η δέσμευση του γραμματισμού οδηγεί στην επίτευξη γραμματισμού (Cummins & Early, 2011) και ότι τα σχολεία και οι τάξεις είναι χώροι γεμάτοι εξουσία, που περιέχουν ρόλους και δομές, που συχνά αντικατοπτρίζουν άνισες σχέσεις εξουσίας από την ευρύτερη κοινωνία. Ως απάντηση τα κείμενα ταυτότητας επιδιώκουν να αμφισβητήσουν τις καταπιεστικές σχέσεις εξουσίας αναπλαισιώνοντας την αποκλειστική χρήση της κυρίαρχης κοινωνικής γλώσσας στις τάξεις και δημιουργώντας χώρους καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης για μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες.

Σύμφωνα με την Ιακώβου (2013: 35), η διάκριση του Cummins μεταξύ βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και γνωσιακής ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας μπορεί να ερμηνεύσει την έλλειψη αποτελεσματικότητας ορισμένων εκπαιδευτικών δομών που απευθύνονται σε αλλόφωνους μαθητές και έχουν ως στόχο να τους εντάξουν στη μονόγλωσση εκπαίδευση. Στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μια τέτοια ενισχυτική εκπαιδευτική δομή είναι οι Τάξεις Υποδοχής των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος των δομών αυτών είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την απαιτούμενη γλωσσική επάρκεια, ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν με επιτυχία τη φοίτησή τους στο μονόγλωσσο ελληνικό σχολείο. Τα παιδιά αυτά, μόλις αποκτήσουν ένα βασικό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, μεταφέρονται στην κύρια τάξη μαζί με μονόγλωσσους συνομηλίκους και, τις περισσότερες φορές, αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές ανάγκες του σχολικού προγράμματος. Για την ενίσχυση της γνωσιακής/ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας των μαθητών προτείνεται από τον Cummins (2000) η διδασκαλία να προκαλεί γνωσιακά τους μαθητές εμπλέκοντας ανώτερες νοητικές διεργασίες, ενώ η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να συνδέεται με τη γλωσσική διδασκαλία, έτσι ώστε οι μαθητές να διδάσκονται τη γλώσσα των συγκεκριμένων μαθημάτων του σχολείου.

Ένα από τα πρώτα έργα κειμένου ταυτότητας ήταν το Dual Language Showcase (Chow & Cummins, 2003), μια συνεργασία δασκάλων-ερευνητών σε δύο διαφορετικά δημοτικά σχολεία κοντά στο Τορόντο που διερεύνησε πώς να σχεδιάζονται δραστηριότητες γραμματισμού που ενσωματώνουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών. Η επιτυχία αυτού του έργου οδήγησε στον πολλαπλασιασμό των έργων κειμένου ταυτότητας σε σχολεία σε όλο τον Καναδά και σε όλο τον κόσμο (βλ. το βιβλίο των Cummins and Early [2011], *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools* για μελέτες περίπτωσης).

Εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες δημιουργούν τις συνθήκες για παραγωγή κειμένων μαθητών/τριών τα οποία εκφράζουν τις πολύπλευρες ταυτότητές τους και αναδεικνύουν τις σύνθετες κοινωνιογλωσσικές πραγματικότητες μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία με σημαντικά οφέλη τόσο για την αυτοεικόνα και την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους όσο και για την επίδοσή τους στο σχολείο (Cummins & Early, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, τα κείμενα ταυτότητας (Cummins & Early, 2011) προτείνονται ως εργαλείο ενδυνάμωσης και ισότιμης συμμετοχής και συμπερίληψης μαθητών/τριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο μέσα από την ανάδειξη, κατανόηση και εκτίμηση των δικών τους γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων.

Τα κείμενα ταυτότητας ορίζονται ως «μαθησιακά προϊόντα των παιδιών, δημιουργικές εργασίες και παραγωγές που υλοποιούνται μέσα στον παιδαγωγικό χώρο, τον οποίο ενορχηστρώνει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης» (Cummins & Early, 2011, σ.3). Λειτουργούν ως καθρέφτες που αντανακλούν τις ταυτότητες των μαθητών/ριών με θετικό τρόπο (Cummins & Early, 2011, σ.3). Μέσα από τα μαθησιακά προϊόντα τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν βιώματα, σκέψεις και εμπειρίες τους με τη δική τους φωνή, τις δικές τους αφηγήσεις και να αναδείξουν όψεις της πραγματικότητάς τους. Τα κείμενα ταυτότητας μπορεί να είναι προφορικά, γραπτά, οπτικά, μουσικά, δραματικά ή πολυτροπικά, μέσα από τα οποία εκφράζουν τα παιδιά τις ταυτότητές τους. Δίνουν χώρο για έκφραση συναισθημάτων και εμπειριών και δεν εστιάζουν μόνο στο γνωστικό κομμάτι ή το γλωσσικό κομμάτι της μάθησης. Έτσι, αποτελούν μια πρακτική ολιστικής μάθησης, που αναγνωρίζει τον ρόλο της συναισθηματικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης, εμπλέκοντας στη μαθησιακή διαδικασία στοιχεία από τις ζωές των παιδιών, τις εμπειρίες και τις κουλτούρες τους.

Τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη ως παιδαγωγικό εργαλείο για:

- ✓ τη διερεύνηση και σκιαγράφηση του κοινωνιογλωσσικού προφίλ των παιδιών,
- ✓ τη σύνδεση της νέας γνώσης του σχολείου με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών,
- ✓ τη σύνδεση της γλώσσας του σχολείου με τις γλώσσες και τις γλωσσικές ποικιλίες των παιδιών μέσα από τη διαγλωσσικότητα (Τσοκαλίδου, 2017· Garcia, 2009),
- ✓ την ενδυνάμωση παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς δίνουν φωνή και αξία στις δικές τους αφηγήσεις, εμπειρίες, σκέψεις,
- ✓ την εμπλοκή της συναισθηματικής, κοινωνικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών/τριων στη μάθηση, και
- ✓ την ενθάρρυνση της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί πολύ βασικό παράγοντα στη σχολική μάθηση και τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών.

Τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν γέφυρες ανάμεσα στο σχολείο και τις πραγματικότητες των μαθητών/τριών, πολύπλευρο μέσο έκφρασης και κατανόησής τους, διάυλο επικοινωνίας, εργαλείο ενδυνάμωσης, καθώς και σχέση και ταύτιση. Η δι/πολυγλωσσία των μαθητών/τριών μπορεί να αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί στην πράξη μέσα από τη διαγλωσσικότητα κατά την οποία γλώσσες, γλωσσικές ποικιλίες και είδη λόγου αλληλεπιδρούν υπερβαίνοντας τα μονογλωσσικά όρια της επίσημης σχολικής γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2017). Τα κείμενα ταυτότητας δημιουργούν τις συνθήκες για διαγλωσσικότητα στην τάξη, την ενθαρρύνουν και την αναδεικνύουν (Τσοκαλίδου, 2017). Τα πολλαπλά οφέλη των κειμένων ταυτότητας στην τάξη αφορούν την ενδυνάμωση και υποστήριξη τόσο των μαθητών/τριών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, που γνωρίζουν, κατανοούν και συνδέονται με τους μαθητές τους, αλλά και των οικογενειών και κοινοτήτων των παιδιών, που εμπλέκονται επίσης στη δημιουργία ή/και στη δημόσια προβολή και διάχυσή τους.

Κείμενα ταυτότητας μπορούν να αποτελέσουν τα γλωσσικά πορτρέτα δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών (Busch, 2011), όπως αυτά που παρουσιάζονται σε ερευνητική εργασία σε τάξεις δημοτικού (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2018), όπου τα παιδιά οπτικοποιούν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια ζωγραφίζοντας τις γλώσσες τους, αυτές που μιλούν και αυτές που θέλουν να μάθουν. Ακόμα, μαθητές/τριες

δημιουργούν τα δικά τους πορτρέτα παρουσιάζοντας στοιχεία με εικόνες, γραπτά κείμενα, φωτογραφίες, ζωγραφιές, αντλώντας από το σύνολο των γλωσσικών τους πόρων για να εκφράσουν εμπειρίες και να αφηγηθούν μέσα από την πολυτροπικότητα. Τα θέματα που χρησιμοποιούνται έχουν σημασία και νόημα για τους/τις μαθητές/τριες και τους δίνουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις και εμπειρίες (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015; Τσοκαλίδου, 2012). Επιπλέον, έχει προταθεί στη βιβλιογραφία και ο όρος «κείμενα ταύτισης» (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014) για τα κείμενα που δεν παρήχθησαν από το ίδιο άτομο με εκείνο που ταυτίζεται με αυτά, όπως μπορεί να είναι ένα έργο τέχνης, ένα γράμμα, μια φωτογραφία κ.ά. Αυτά μπορούν να αποτελούν παράλληλα κείμενα ταυτότητας για τους/τις δημιουργούς τους, αλλά και κείμενα ταύτισης για άλλα άτομα.

Ένας από τους βασικότερους λόγους χρήσης των κειμένων ταυτότητας για τους εκπαιδευτικούς είναι η γλωσσική «διευκόλυνση»/επικοινωνία στην πολυπολιτισμική τάξη. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν όλους τους γλωσσικούς τους πόρους διαγλωσσικά και όχι μεμονωμένα, ώστε να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να αποκτήσουν σχέσεις μέσα στην ομάδα με πολυτροπικά κείμενα ταυτότητας, όπως ζωγραφιές, ποιήματα, τραγούδια, φωτογραφίες και δραματοποίηση. Οι μαθητές/τριες μέσα από αυτή τη διαδικασία νιώθουν ασφαλείς να παρουσιάσουν στοιχεία του εαυτού τους, της οικογένειάς τους, της ιστορίας τους και της κουλτούρας τους. Παράλληλα, μέσα από τη χρήση των κειμένων ταυτότητας αναδεικνύονται πολιτισμικές πρακτικές, καθώς δεν μπορεί να διαχωριστεί η γλώσσα από τον πολιτισμό και την κουλτούρα. Προβάλλεται η γλωσσική και κοινωνική ταυτότητα (ήθη, έθιμα, συνήθειες, καθημερινή πρακτική), ενώ ταυτόχρονα χτίζονται γέφυρες ανάμεσα στις διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες που έρχονται σε επαφή. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει «πολιτισμικό» μοίρασμα γνώσης και αναζήτηση κοινών στοιχείων ανάμεσα στους πολιτισμούς.

Η πρακτική των κειμένων ταυτότητας στον μεγαλύτερο βαθμό σχετίζεται με τη διαχείριση της ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς. Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στο σχολείο καθιστούν αναγκαία τη δημιουργία κλίματος ενδυνάμωσης όλων των εμπλεκομένων και τα κείμενα ταυτότητας λειτουργούν ως προς αυτή την κατεύθυνση. Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία αναδεικνύεται με θετικό τρόπο, καθώς όλες οι γνώσεις που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές/τριες από το

οικογενειακό τους περιβάλλον οδηγούν στη δόμηση μιας νέας γνώσης. Παράλληλα, απομυθοποιούνται στερεότυπα για το «ξένο» και διαφορετικό, ενώ πολλές φορές τα κείμενα ταυτότητας χρησιμοποιούνται ώστε να αλλάξουν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Σημαντικό όφελος των κειμένων ταυτότητας αποτελεί η σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών/τριών. Οι πληροφορίες σχετίζονται με το γλωσσικό προφίλ τους, την καταγωγή τους, την οικογένειά τους και πολιτισμικά στοιχεία, όπως διαφορετικό θρήσκευμα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα μέσα από τα κείμενα ταυτότητας να αντλήσουν πολλές πληροφορίες για τους/τις μαθητές/τριες τους, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, αλλά και στην καλύτερη «κατανόηση» των αναγκών τους.

4.11 Πρακτικές για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως τρίτης γλώσσας στην πολιτισμικά και γλωσσολογικά διαφοροποιημένη τάξη

Στο σημερινό πολύγλωσσο σχολείο η εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας, όπως η αγγλική από δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα διαφορετική από την επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης, αποτελεί ένα πεδίο με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από έντονη ετερότητα, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλες μορφές, όπως είναι οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένοι μαθητές, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές. Ειδικότερα, διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα που αποτελούνται από πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές προϋποθέτουν ενδελεχή σχεδιασμό και επιμελή προετοιμασία του αναλυτικού προγράμματος, και παράλληλα παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Με βάση τα προαναφερθέντα, και δεδομένου ότι παραμένει άγνωστος ο βαθμός στον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας θεωρούνται επαρκώς καταρτισμένοι να διδάξουν τα αγγλικά σε τρίγλωσσους μαθητές, καταγράφεται παγκοσμίως μια αυξανόμενη ζήτηση όχι μόνο για ικανούς ομιλητές της αγγλικής γλώσσας, αλλά και για ικανούς εκπαιδευτικούς της Αγγλικής με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία ως ξένης γλώσσας. Στόχος των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί η μετάδοση μιας

δεύτερης γλώσσας σε ένα μονόγλωσσο μαθητικό κοινό. Η νέα σχολική πραγματικότητα απαιτεί εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των διαφοροποιημένων μαθητικών πληθυσμών, οι οποίοι μεταφέρουν τις μητρικές τους γλώσσες και τον πολιτισμό τους στην τυπική σχολική τάξη (Papalexatou, 2021).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν θετική στάση απέναντι στους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές τους, και χρησιμοποιούν διάφορες γενικές μεθοδολογικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση των πλεονεκτημάτων της πολυγλωσσίας στους μαθητές, αλλά η πλειοψηφία αυτών δεν περιλαμβάνει τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία – παραβλέποντας με αυτόν τον τρόπο τα πιθανά οφέλη μιας τέτοιας στάσης – και επιλέγουν είτε τη δεύτερη (ελληνικά) είτε την τρίτη (αγγλικά) γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, εκλαμβάνουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών ως έρεισμα και τις χρησιμοποιούν ως μέσο για την πιο ομαλή εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως πολιτισμικών διαμεσολαβητών, δεν έχουν απόλυτη εμπιστοσύνη στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Υπάρχει επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ένα συμπαγές επιμορφωτικό πλαίσιο ειδικά σχεδιασμένο για Έλληνες εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας, το οποίο θα συμπεριλαμβάνει νέες πρωτοβουλίες και κατευθύνσεις για την πρακτική εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας της τρίτης γλώσσας. Η επιθυμητή αλλαγή σε μελλοντικές μεταρρυθμιστικές διαδικασίες θα έρθει μόνο εάν αναπτυχθούν επιμορφωτικά πλαίσια με συνοχή και εάν δημιουργηθούν εκπαιδευτικές κοινότητες μεταξύ εκπαιδευτικών και εμπειρογνομόνων (Papalexatou, 2021).

Σύμφωνα με τη Cenoz (2003), οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες παρουσιάζουν πλεονεκτήματα όταν προσπαθούν να μάθουν μία επιπλέον γλώσσα σε σύγκριση με αυτούς που γνωρίζουν μόνο μία γλώσσα, τη μητρική τους. Θεωρεί, μάλιστα, πως οι ήδη πολύγλωσσοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες έχουν αναπτύξει τόσο γνωστικές όσο και μεταγνωστικές στρατηγικές για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση επιπλέον γλωσσών. Ομοίως, ο Clyne (1997) εντόπισε πολλαπλά θετικά κοινωνικά, πολιτιστικά και γνωστικά πλεονεκτήματα για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες που καλούνται να μάθουν μια τρίτη γλώσσα. Σύμφωνα με τους Cenoz και Jessner (2000), οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες που μαθαίνουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία από τις γλώσσες που ήδη γνωρίζουν και έχουν βρεθεί να

παρουσιάζουν περισσότερες στρατηγικές και υψηλότερο επίπεδο μεταγλωσσικής συνειδητοποίησης διαθέτοντας έτσι ένα πλεονέκτημα σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους (Hoffmann, 2001). Επομένως, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, η πρότερη γνώση των δύο γλωσσών (μητρικής και πρώτης ξένης/δεύτερης γλώσσας) και η εμπειρία της διαδικασίας απόκτησης της άλλης (δεύτερης) γλώσσας είναι πιθανόν να επηρεάσουν την κατάκτηση μιας τρίτης γλώσσας, όπως είναι τα αγγλικά (Cenoz & Hoffmann, 2003).

Παρ' όλα αυτά, η Cenoz (2003) επισημαίνει ότι η απόκτηση μιας τρίτης γλώσσας είναι μια σύνθετη διαδικασία που μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες και, ως εκ τούτου, είναι δυνατόν η διγλωσσία να μην ασκεί πάντα θετικές επιδράσεις για την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, αλλά ενδέχεται να κινείται και στο άλλο άκρο, δηλαδή την παρεμπόδιση εκμάθησης ξένων γλωσσών ή κάπου ενδιάμεσα. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκάστοτε μαθησιακό πλαίσιο της εκμάθησης της τρίτης γλώσσα, όπως είναι ένας επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, οι υποστηρικτικοί γονείς, η θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και η ηλικία, καθώς οι μαθητές/τριες μικρής ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα μια ξένη γλώσσα, συμπεριλαμβανομένων και των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτή τη διαδικασία, μπορεί να συνεισφέρει στην ανάδειξη των συνθηκών κάτω από τις οποίες μπορεί να επηρεαστεί θετικά η εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας.

Κατά την Μαλλιαρού (2015), οι εκπαιδευτικοί στην πολύγλωσση τάξη είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας εστιασμένες στον μαθητή και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να φτάσουν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες με σκοπό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους. Ακόμα, σημαντικό είναι να αφήνουν χρόνο στους/στις μαθητές/τριες να σκεφτούν για να απαντήσουν χωρίς να κατακρίνουν τις λανθασμένες απαντήσεις και χωρίς να τους δίνουν έτοιμες τις λύσεις. Επομένως, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται με αυτόν τον τρόπο να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να καταβάλουν συνεχείς προσπάθειες.

Στόχος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν αλλόγλωσσους μαθητές δεν είναι η βαθμολόγηση, αλλά η επιβράβευση και η ανάδειξη της προσπάθειας των μαθητών αυτών. Όσον αφορά στην αξιοποίηση της μη λεκτικής έκφρασης των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως η βλεμματική επαφή, ο τόνος της φωνής, οι κινήσεις των χεριών, αλλά και η στάση του σώματος ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν με ενδιαφέρον το μάθημα και τους αποθαρρύνουν από την εκδήλωση φασαρίας. Η χρήση ποικιλίας εποπτικών μέσων συνάδει με τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα ενός μαθήματος. Στις πολυπολιτισμικές τάξεις είναι απαραίτητο να αξιοποιείται στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών κάθε είδους εποπτικό και ακουστικό υλικό, για παράδειγμα, εικόνες, σχήματα και διαγράμματα, εκτός από τα παραδοσιακά μέσα, όπως το βιβλίο του μαθητή και ο πίνακας της τάξης, αλλά και τεχνολογικά μέσα, όπως είναι ο προτζέκτορας, το λάπτοπ, το CD player και ο διαδραστικός πίνακας.

Για την επιτυχή κατάκτηση γλωσσικής επάρκειας στην τρίτη γλώσσα, μια καλή εκπαιδευτική πρακτική είναι η διαφοροποίηση του μαθήματος και η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του δίγλωσσου μαθητή από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως, η χρήση της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή για την κατανόηση και την εκμάθηση νέων εννοιών είναι απαραίτητη στρατηγική, καθώς και η αξιοποίηση στοιχείων του πολιτισμού της χώρας καταγωγής του μαθητή. Δεν καταφέρνουν ωστόσο οι εκπαιδευτικοί να αποφύγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, όπως είναι η δυσκολία αναγνώρισης της διαφορετικής αφετηρίας του δίγλωσσου μαθητή κατά την εκμάθηση της τρίτης γλώσσας στην τάξη των αγγλικών ή η ενοχοποίηση της μητρικής γλώσσας του μαθητή για τις δυσκολίες κατά την εκμάθηση της τρίτης γλώσσας (Μαλλιάρου, 2015).

4.12 Επίλογος

Η ενότητα εξέτασε το ΕΠΣ-ΞΓ ως την πιο πρόσφατη μεταρρύθμιση σε ό,τι αφορά την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ως μεταρρύθμιση φέρνει στο επίκεντρο το γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών που παρουσιάζεται πιο φιλικό και πιο ευχάριστο για τον μαθητή, ενώ σημαντικό ρόλο έχει και η καινοτομία. Μία σημαντική διαπίστωση είναι ότι τα σχετικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας για

τη Γ΄ και τη Δ΄ Δημοτικού έχουν στοιχεία και αναφορές στη διαπολιτισμικότητα. Συνεπώς, κατά την έρευνα στην τάξη θα παρατηρηθεί η εφαρμογή του προγράμματος ΕΠΣ-ΞΓ στην τάξη, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή του νέου προγράμματος, το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εξετάζουμε στην επιτόπια έρευνα.

Κεφάλαιο Πέμπτο

Σχολική τάξη

5.1 Εισαγωγή

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα καθίσταται σαφές πως υπάρχει μια πιεστική ανάγκη ανασχεδιασμού της διδακτικής πρακτικής ούτως ώστε η τελευταία να μπορεί βάσει περιεχομένου και μεθόδου να ανταποκριθεί στο σύνθετο πολυπολιτισμικό πλαίσιο που έχει αναδυθεί μέσα από την ενσωμάτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι μιας πλειάδας νέων πολιτισμικών στοιχείων, φορείς των οποίων είναι οι μαθητές που ζουν στην Ελλάδα ως πρόσφυγες. Συνεπώς, στην πράξη το σχολείο αποτελεί έναν οργανικό χώρο υποδοχής για τους πρόσφυγες, στον οποίο κάθε διαφορά θα πρέπει να είναι διαχειρίσιμη έτσι ώστε να πραγματοποιείται η εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων ισότιμα με τους λοιπούς γηγενείς συμμαθητές τους. Σε αυτή την προσπάθεια ενσωμάτωσης των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τεράστια σημασία έχει το σχολικό κλίμα. Υπό τον όρο *σχολικό κλίμα* νοείται η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική, θετική, αρνητική) που επικρατεί σε κάθε σχολείο γενικότερα ή σε κάθε σχολική τάξη ειδικότερα, έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτήν και τους επηρεάζει καθοριστικά (Μπαμπάλης, 2012). Ένα φιλικό και αρμονικό σχολικό κλίμα αποτελεί ένα υγιές υπόβαθρο υλοποίησης αλλαγών σε δομικό επίπεδο και σε επίπεδο συμπεριφορών.

Το σχολείο, λοιπόν, δεν αρκεί μόνο να μεταβάλλει τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού του για να υιοθετήσει δομικές αλλαγές, αλλά πρέπει να υιοθετήσει και νέες συμπεριφορές, οι οποίες θα αποδέχονται τη διαφορετικότητα και θα εκφράζουν τον σεβασμό προς τον άλλο (Ρέππα, Λαζαρίδου & Lyman, 2005). Η αλλαγή στο κλίμα και την κουλτούρα του ελληνικού σχολείου, το οποίο έως τώρα είχε μονοπολιτισμικό προσανατολισμό, δεν είναι μια εύκολη ούτε μια ταχέως υλοποιήσιμη υπόθεση, καθώς η αλλαγή του κλίματος χρειάζεται επίμονη προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, έτσι ώστε σταδιακά να δημιουργηθούν εκείνες οι συμπεριφορές οι οποίες θα προωθούν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ισότητα των ευκαιριών (Πασιαρδής, 2004).

5.2 Προσδιορισμός εννοιών: παράμετροι που προσδιορίζουν τη σχολική τάξη, το κλίμα, οι σχέσεις/αλληλεπίδραση

Το σχολείο είναι ένας χώρος ο οποίος δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά, δημιουργώντας ταυτόχρονα μια δική του κουλτούρα στην οποία επικρατεί το σχολικό κλίμα, που προσδίδει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του. Όταν το σχολικό κλίμα είναι συνεργατικό και απαλλαγμένο από εντάσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές, βοηθά στην αλληλεπίδραση των μαθητών και χτίζει μια συνεργατική κουλτούρα τόσο σε επίπεδο καθαρά μαθησιακό όσο και σε επίπεδο ανθρώπινης επικοινωνίας των μελών του.

Έτσι, η κουλτούρα αποτελείται από μια σειρά παραδοχών και αξιών, αλλά και πιστεύω, τα οποία γίνονται αποδεκτά και μεταδίδονται σε όλα τα μέλη του σχολείου εμπνέοντας τον σεβασμό (Νικολάου, 2000). Στα πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία αποκτώνται μέσα στο σχολείο, όπως οι αντιλήψεις και οι παραδοχές, θα πρέπει να επικρατεί μια σωστή λειτουργία έτσι ώστε να σχηματίζεται ένα *ευνοϊκό σχολικό κλίμα*. Συνεπώς, στο σημερινό σχολείο δεν αρκεί η παραδοχή του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα που αυτό είχε έως σήμερα, αλλά θα πρέπει να υιοθετηθούν και δομικές αλλαγές, όπως για παράδειγμα αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια ούτως ώστε να υιοθετηθούν τέτοιες συμπεριφορές και ένα τέτοιο κλίμα ώστε να αποδέχονται οι μαθητές την πολυπολιτισμικότητα και να εκφράζουν σεβασμό προς τον άλλο (Γεωργογιάννης, 2006). Έχει βρεθεί ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να επιφέρει θετικά εκπαιδευτικά και ψυχολογικά αποτελέσματα σε μαθητές και διδακτικό προσωπικό. Το κλίμα της σχολικής τάξης είναι θετικό όταν είναι φιλικό, ενθαρρυντικό, υποστηρικτικό, ευχάριστο και καλλιεργείται το αίσθημα της επιτυχίας και το αίσθημα του ανήκειν. Σύμφωνα με τον Burden, το κλίμα της σχολικής τάξης είναι αρνητικό όταν είναι χαώδες, ανοργάνωτο, απειλητικό, εχθρικό, όταν οι μαθητές φοβούνται να κάνουν λάθος και καταλήγουν να αντιπαθήσουν το σχολείο (Μπαμπάλης, 2012).

Συστατικό στοιχείο ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι ο σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα, κάτι που απορρέει από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, που θα πρέπει να αποκλείει διακρίσεις και αποκλεισμούς, και να ενθαρρύνει την αγαστή επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός είναι ο ρυθμιστής

του επικοινωνιακού κλίματος που δημιουργείται στη σχολική τάξη, η οποία αποτελείται πλέον από διάφορες πολιτισμικές ομάδες, και ο ίδιος θα πρέπει με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο να εκδηλώνει ευαισθησία και υποστήριξη στους μαθητές, έτσι ώστε αυτό το κλίμα στη συνέχεια να αναπαράγεται από τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια θετική αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος φέρνει μαζί του τη θεωρητική παιδαγωγική συγκρότηση που έχει αποκτήσει κατά την εκπαίδευσή του, σεβόμενος την ανάγκη της διαπολιτισμικότητας στη σημερινή κοινωνία (Καζάζη, 2002).

5.2.1 Οι σχέσεις (ή η αλληλεπίδραση) εκπαιδευτικού και μαθητών

Η επικοινωνία που διαμορφώνεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στην παιδαγωγική σχέση των δύο μερών. Πρόκειται για μια διαδικασία αμοιβαίας ανταλλαγής επικοινωνιακών στοιχείων η οποία είναι ανατροφοδοτική και στην οποία μεταδίδονται αμοιβαίες πληροφορίες με πρόθεση να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό αποτέλεσμα, το οποίο δεν είναι άλλο από τη δημιουργία θετικού κλίματος για τους μαθητές (Νικολάου, 2000).

Στη διαδικασία αυτή της αλληλεπίδρασης σημαντικές είναι οι εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός οι οποίες τροφοδοτούν την επικοινωνία έτσι ώστε αυτή να μη δυσχεραίνεται, αλλά να μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα προκειμένου ο μαθητής να την κατανοήσει. Γενικότερα, η αλληλεπίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή θα πρέπει να είναι αμφίπλευρα καλοπροαίρετη με στόχο τη δημιουργία ενός θετικού/συνεργατικού κλίματος. Στο μαθητικό περιβάλλον, το οποίο θεωρείται ως ένα παιδαγωγικό περιβάλλον, δημιουργείται μια δυναμική μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή η οποία έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να αναπτύσσει συναισθήματα απέναντι στην τάξη. Έτσι, η διάσταση του κλίματος στην τάξη που διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό αποτελεί μια βασική διάσταση της σχολικής αποτελεσματικότητας και τη διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Πασιαρδή, 2001).

Το σχολείο και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός οφείλει όχι μόνο να παρέχει γνώσεις, αλλά και να ασκεί παιδαγωγικό έργο και να δημιουργεί αληθινές παιδαγωγικές σχέσεις, που να βασίζονται στην αλληλοκατανόηση, την αλληλοεκτίμηση και τον σεβασμό ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη (Μπαμπάλης, 2012). Δεν είναι απλό και εύκολο ο κάθε εκπαιδευτικός να επιτύχει η τάξη του να έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και να υπάρχει θετικό κλίμα σε αυτή. Σύμφωνα με τον Μπαμπάλη (2012), για την επίτευξη της μάθησης είναι αναγκαίο και το ανάλογο ψυχολογικό υπόβαθρο, δηλαδή η δημιουργία θετικού κλίματος, κλίματος αποδοχής και ενθάρρυνσης για όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, με τις κατάλληλες ενέργειες, πρέπει να αποβλέπει στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, στην προώθηση της συνοχής της τάξης, στην υιοθέτηση του δημοκρατικού μοντέλου διδασκαλίας, στην έμπνευση στους μαθητές της πεποίθησης ότι όλοι μέσα στην τάξη είναι ίσοι (Babalís & Tsoli, 2017). Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μπορεί να συμβάλει στην υπέρβαση προβλημάτων σχετικών με τα κοινωνικά στερεότυπα, τις μειονότητες και τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (εφεξής ΑΜΕΑ).

Ως αλληλεπίδραση εννοούμε την αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή για την κατανόηση και κατάκτηση της γνώσης που αρχίζει με την επικοινωνία μέσω γλωσσικών και μη γλωσσικών συμβόλων και διεξάγεται μέσω της δύναμης επιρροής και της καθοδήγησης του ενός προς τον άλλο, της απονομής αμοιβών ή της επιβολής ποινών μέσω της απόκτησης κέρδους του ενός από τον άλλο. Σύμφωνα με τον Μπαμπάλη (2012), επιθυμητή είναι εκείνη η λειτουργία της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης η οποία στοχεύει στη συγκρότηση και την ολοκλήρωση της ατομικής και πολιτικής ταυτότητας των μαθητών.

5.2.2 Οι σχέσεις (ή η αλληλεπίδραση) μεταξύ των μαθητών

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών σε μια σχολική τάξη τυπικής ή διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας δεν αποτελεί απότοκο αποκλειστικά της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Από τη μία πλευρά, υπάρχει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει ενσωματώνοντας συμπεριφορικές αρχές, όπως είναι η αποδοχή και ο σεβασμός. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν οι μαθητές που στην πράξη αλληλεπιδρούν ανταλλάσσοντας βιώματα και εμπειρίες από διάφορες περιστάσεις της

ζωής τους. Μέσα από την προοπτική αυτή αναδεικνύεται το γεγονός ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία οι κοινές δραστηριότητες δημιουργίας θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2003). Ο μαθητής που νιώθει όμορφα και ασφαλής μέσα στην τάξη, και γενικότερα στο σχολείο, προσαρμόζεται και κοινωνικοποιείται εύκολα και ομαλά, αναπτύσσει την αίσθηση του ανήκειν, αυτή τη φορά σε ομάδα έξω από την οικογένεια.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται θα πρέπει να έχουν βιωματικό και ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα και να συνδέονται με τις παιδαγωγικές και διδακτικές προτάσεις του σχολείου, καθώς και τις προτάσεις του ΥΠΑΙΘΑ. Έτσι, οι μαθητές θα πρέπει μέσα από τη μάθηση με την εμπειρία, καθώς και μέσα από τη μάθηση μέσω ανακάλυψης στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, να αποκτούν τη δυνατότητα να κατανοήσουν με προσωπικό τρόπο την αποτελεσματική συνεργασία με τους άλλους μαθητές και να εκτιμήσουν τη σημασία του κοινωνικού δυναμικού της ομάδας (Μπίκος, 2004).

Κατά τον Μπαμπάλη (2012), η σύγχρονη Παιδαγωγική δίνει μεγάλη σημασία στην αλληλεπίδραση των μαθητών και την επίδραση που μπορεί να έχει η δυναμική της ομάδας στην αύξηση της σχολικής επίδοσης, στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και στην προώθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών.

5.2.3 Οι σχέσεις δασκάλου και γονέων

Η σχέση σχολείου - οικογένειας επηρεάζει σαφώς τόσο την εύρυθμη λειτουργία σε μια τάξη όσο και τη συνεργατική διάθεση των γονέων (και μεταξύ τους και με τη διεύθυνση του σχολείου για να λυθούν τα όποια τυχόν ενδοσχολικά προβλήματα). Αποτελεί κοινό τόπο πως η οικογένεια καθίσταται σημαντικός παράγοντας μάθησης και εν γένει ανάπτυξης των παιδιών και συνάμα εχέγγυο σχολικής επιτυχίας όταν είναι σταθερά δίπλα στα παιδιά σε όλες τους τις μαθησιακές ανάγκες. Οι αλλαγές οι οποίες γίνονται σε μια οικογένεια παίζουν σπουδαίο ρόλο στην επίδοση και τις προσδοκίες που τελικά έχει ο μαθητής, καθώς ο εκπαιδευόμενος αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς. Συνεπώς, η σχέση του

εκπαιδευτικού και των γονέων αποτελεί σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που επηρεάζει με καθοριστικό τρόπο τον μαθητή, αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο (Μπασέτας, 2007).

Κατά τον Μπαμπάλη (2012), με την είσοδο του μικρού παιδιού στο σχολείο αυτόματα δημιουργείται ένα δυαρχικό σύστημα αγωγής, στο οποίο συμμετέχουν οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες παιδαγωγοί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία του παιδιού εξαρτάται και από την καλή συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών. Ο εκπαιδευτικός λόγω των σπουδών του έχει τον πρώτο λόγο στον γνωστικό τομέα, αλλά στον συναισθηματικό τομέα τον πρώτο λόγο τον έχουν οι γονείς.

Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο βελτιώνει το επίπεδο μάθησης και προσφέρει ωφέλειες σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Babalis & Tsoli, 2017). Ο Μπαμπάλης (2012) αναφέρει ότι οι μαθητές αναπτύσσονται στον γνωστικό τομέα, επιλύουν προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση και υιοθετούν θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Οι γονείς, από τη μεριά τους, αντιλαμβάνονται καλύτερα τον ρόλο τους, επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους, δημιουργούν ομάδες υποστήριξης του σχολείου, γνωρίζουν τους στόχους, τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους, αναπτύσσουν σχέσεις με άλλες οικογένειες και νιώθουν μέλη της σχολικής ομάδας.

Στην βιβλιογραφία συναντάμε πολλές έρευνες που καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα για το τι συνιστά γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση. Σημείο αναφοράς στη βιβλιογραφία για το θέμα αυτό, ώστε να λειτουργεί θετικά, αποτελούν οι έρευνες της Joyce Epstein (Epstein 1997, Epstein & Jansorn 2004, Epstein & Salinas 2004) και συνοψίζονται στις έξι παρακάτω κατηγορίες:

1) Διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος (Parenting)

Η δημιουργία μέσα στο σπίτι της οικογένειας των συνθηκών εκείνων που διευκολύνουν τα παιδιά στις σχολικές υποχρεώσεις τους, και γενικότερα ενός κλίματος που ευνοεί τη μάθηση.

2) Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (Communicating)

Οι αποτελεσματικοί τρόποι μεταφοράς πληροφοριών από το σχολείο στην οικογένεια

(και αντιστρόφως) για τα σχολικά προγράμματα, τις σχολικές εργασίες και την πρόοδο των παιδιών.

3) Προσφορά εθελοντικής εργασίας (Volunteering)

Η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου και η ενεργοποίησή τους σε υποστηρικτικές εργασίες που βοηθούν τη λειτουργία του.

4) Μάθηση στο σπίτι (Learning at home)

Η βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών, και γενικότερα ο έλεγχος και η επίβλεψη της μελέτης των παιδιών.

5) Συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο (Decision Making)

Η συμμετοχή των γονέων σε όργανα που παίρνουν αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου.

6) Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the community)

Η εξεύρεση και αξιοποίηση κοινωνικών και κοινοτικών υπηρεσιών για την ενίσχυση και βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων.

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αναγνωρίζεται πλέον ως σημαντικότερος παράγοντας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Οι γονείς μπορούν, με τις πράξεις και τις παραλείψεις τους, με τις βαθύτερες αντιλήψεις και στάσεις τους, να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τις προσπάθειες που καταβάλλουν τα παιδιά τους να γνωρίσουν, να μάθουν, να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Δεν έχουμε ενδείξεις πώς κάποια συγκεκριμένη μορφή γονικής εμπλοκής επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών-τριών σε όλα τα μαθήματα. Κάθε μορφή γονικής εμπλοκής οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα (Erstein, 1995). Εάν υπήρχαν έρευνες που εντόπιζαν συγκεκριμένα αποτελέσματα κάθε μορφής γονικής εμπλοκής, ο εκπαιδευτικός κόσμος θα ήταν σε θέση να επιλέξει και να πραγματοποιήσει ενέργειες που πιθανότατα θα βοηθούσαν την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Sanders, 1999).

Για την αποδοτική λειτουργία του σχολείου είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών, γιατί έτσι ενθαρρύνεται ο διάλογος, βρίσκονται λύσεις, αποφεύγονται λάθη, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Από τη μία πλευρά, οι γονείς αντιλαμβάνονται καλύτερα τον ρόλο τους, γνωρίζουν τον ρόλο του

εκπαιδευτικού, προσφέρουν τις δικές τους εμπειρίες, αναπτύσσουν φιλία με άλλες οικογένειες. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται από την εμπλοκή των γονέων, καθώς υποστηρίζεται το έργο τους, συνεργάζονται αρμονικά μαζί τους αποφεύγοντας τις αντιπαραθέσεις, επιτυγχάνουν καλύτερη επικοινωνία μαζί τους (Μπαμπάλης, 2012). Κάποιες φορές δημιουργούνται αντιθέσεις και προστριβές μεταξύ γονέων και δασκάλων, τις οποίες καλείται ο δάσκαλος ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός, να επιλύσει και να πείσει τους γονείς για τη σκοπιμότητα του έργου του. Επιπροσθέτως, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι το σχολείο σχετίζεται με ένα μεγάλο πλέγμα εμπλεκομένων: α) την οικογένεια, β) την κοινωνία, γ) την τοπική αυτοδιοίκηση, και τέλος δ) την κεντρική διοίκηση.

5.3 Το κλίμα της τάξης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Μια σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα που αποτελείται από μαθητές των ίδιων ηλικιών και ενήλικους εκπαιδευτικούς, η οποία δραστηριοποιείται στον χώρο του σχολείου με στόχο να αναπτυχθούν ολόπλευρα οι μαθητές με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και το οργανωτικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2003). Για να επιτευχθεί το σωστό σχολικό κλίμα σε ένα σχολείο στο οποίο φιλοξενούνται, για παράδειγμα, Πομάκοι (ένεκα της γλωσσικής τους ετερότητας και του θρησκευάτος) ή Ρομά (ένεκα των πολύ ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της φυλετικής τους καταγωγής), θα πρέπει η εκπαιδευτική διαδικασία να έχει εξειδικευμένους στόχους και να αναπτύσσεται σε ένα φυσικό και συναισθηματικό πλαίσιο το οποίο θα δημιουργεί μια θετική συνθήκη διδασκαλίας και μάθησης και θα προδιαθέτει θετικά και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές, ούτως ώστε να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν. Ειδικότερα, για τους Πομάκους μαθητές και την εκπαίδευσή τους είναι σημαντική η έρευνα των Κωστόπουλος (2009), Κόκκας (2014), Δραγώνα (2013) και Κερεζίδου (2019), καθώς αναδεικνύει όλες εκείνες τις πλευρές της εκπαίδευσής τους (κοινωνικές, γλωσσικές και μαθησιακές) που δύνανται να συνεισφέρουν στη δημιουργία επιτυχημένων επιστημόνων χρήσιμων στον κοινωνικό και στον εκπαιδευτικό ιστό.

Στη σχολική τάξη θα πρέπει να είναι τέτοιο το κλίμα που να δημιουργεί ελκυστικά στοιχεία για να μπορούν να προσέλθουν οι μαθητές στο σχολείο και να παραμείνουν

στη σχολική αίθουσα έχοντας ενεργή συμμετοχή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεδομένου ότι οι μετανάστες και οι πρόσφυγες μαθητές είναι δύο κοινωνικές ομάδες που συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο, θα πρέπει να επικρατεί ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα στο ίδιο το σχολείο, ούτως ώστε οι μαθητές αυτοί να παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα στη μάθηση και τη συμπεριφορά τους, και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν θετικές συναισθηματικές σχέσεις με τους άλλους μαθητές, αλλά και μεταξύ τους. Παράλληλα, τα συγκεκριμένα παιδιά θα πρέπει να δέχονται υποστήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να γίνονται αποδεκτά και να εκτιμώνται από όλους τους μαθητές, αλλά και από τους άλλους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν την υγιή αυτοεκτίμηση, αλλά και την εκτίμηση απέναντι στους άλλους. Έτσι, το θετικό παιδαγωγικό κλίμα επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν τη σημασία του σχολείου αλλά και των εκπαιδευτικών, και να χαράζουν μια θετική μαθησιακή πορεία (Μπαμπάλης, 2012).

Εν γένει, αναφορικά με την πολυπολιτισμική τάξη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον σημαντικές κρίνονται οι κάτωθι μελέτες. Πρώτη θα αναφερθεί εκείνη των Romijna et al (2020), που αναλύουν μέσα από μια μελέτη στην οποία συμμετείχαν 269 εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης σε Αγγλία, Ιταλία, Ολλανδία και Πολωνία την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής σε περιβάλλον πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Για να συμβεί αυτό εκτιμούν οι ως άνω επιστήμονες πως θα πρέπει να αναπτύσσονται ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές και να προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί με κατάλληλα εκπαιδευτικά σεμινάρια πριν από την είσοδό τους σε περιβάλλον πολυπολιτισμικής σχολικής αίθουσας. Συνεπώς, η διδακτική τους αποτελεσματικότητα εξαρτάται αποκλειστικά από την ειδική εκπαίδευση και τα ειδικά/διαφοροποιημένα σχέδια μαθήματος. Εν συνεχεία, σημαντική είναι και η μελέτη του Walker (2019), στην οποία αποδεικνύεται – μέσα από σχετική έρευνα που συντελέστηκε με τη συμμετοχή 386 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Georgia των ΗΠΑ – πως είναι δεδομένη η ύπαρξη ενός κενού πειθαρχίας και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ανάμεσα σε λευκούς και έγχρωμους μαθητές. Διερευνήθηκε τυχόν εμπλοκή σε αυτό το κενό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία, τη διαχείριση της τάξης, τις φυλετικές και εθνικές τους πεποιθήσεις, τα έτη προϋπηρεσίας τους και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Σύμφωνα

με τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συνεισφέρουν στην απομείωση του χάσματος αυτού ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μαθητών και κυρίως λοιποί παράγοντες. Τέλος, στη μελέτη των Zhou & Austin (2017) επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα της μελέτης και των Romijna et al (2020) επί της αδήριτης αναγκαιότητας ειδικών σεμιναρίων εκπαιδευτικών προ της εισόδου τους σε πολυπολιτισμικές σχολικές αίθουσες. Σκοπός αυτών των προπαρασκευαστικών σεμιναρίων είναι να αναπτυχθούν πολλαπλά διδακτικά σενάρια προσαρμοσμένα στις ανάγκες της εκάστης μαθητικής ομάδας (διαφορετικής από την επικρατούσα), να αναπτυχθούν επικοινωνιακοί κώδικες και εκπαιδευτικές στρατηγικές προκειμένου να αυξηθεί και η ολική διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε περιβάλλον πολυπολιτισμικής τάξης.

5.4 Το κλίμα της τάξης στην ενταξιακή εκπαίδευση

Είναι σύνηθες οι μεταναστευτικές, αλλά και οι προσφυγικές ομάδες να μην είναι πάντα ευπρόσδεκτες σε μια χώρα, κάτι το οποίο οφείλεται σε μια σειρά από αίτια. Ο κύριος λόγος είναι ο φόβος προς το διαφορετικό και οι αλλαγές τις οποίες το διαφορετικό μπορεί να επιφέρει σε μια κοινωνία. Έτσι, η κοινωνική ένταξη σε ένα σχολείο αυτών των ομάδων και ξεχωριστά του κάθε ατόμου είναι σημαντική για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Η ενσωμάτωση εμπεριέχει την έννοια της υποδοχής μιας ομάδας και την ανάπτυξη κοινωνικο – δυναμικών σχέσεων χωρίς να γίνεται μεγάλη προσπάθεια από την ομάδα, ωστόσο σημαντική είναι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού για την πλήρη ένταξη του ατόμου στην τάξη, έτσι ώστε να διαμορφωθούν σχέσεις και να αναπτυχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που η τάξη υποδέχεται. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα το οποίο θα επιτρέπει στην ήδη υπάρχουσα κοινωνική δομή να συνδεθεί με το άτομο μέσα στο υπάρχον σύστημα των κοινωνικών σχέσεων του σχολείου (Μπασέτας, 2007). Στο κλίμα αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προωθήσει την ελευθερία της έκφρασης, της σκέψης και με την κατάλληλη διατύπωση προβληματισμών να κάνει τους μαθητές να κατανοήσουν γιατί έχει ιδιαίτερη σημασία η υποδοχή όλων των ατόμων, την οποία θα υπερασπιστεί με επιχειρήματα, ούτως ώστε η υποδοχή αυτή να είναι επιτυχημένη. Το κλίμα που θα

δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι τέτοιο που να αξιοποιούνται οι συνθήκες της συμπερίληψης ως αφετηρία συζητήσεων προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία του άλλου, κάτι το οποίο θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ίδια η τάξη. Συνεπώς, εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να ξεκινήσει μια σχετική συζήτηση υποβοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία της ένταξης, ούτως ώστε να τα οδηγήσει σταδιακά στη δημιουργία από κοινού αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς απέναντι στον άλλο (Πανταζής, 2008).

5.5 Σύνοψη - ερευνητικά θέματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έχει γίνει έως τώρα αναδεικνύεται μια σειρά βασικών θεμάτων τα οποία θα εξεταστούν μέσα από τη συγκεκριμένη διατριβή. Το πρώτο θέμα το οποίο αναδεικνύεται είναι ο τρόπος με τον οποίο θα προσεγγίσει ο εκπαιδευτικός το σύνολο των μαθητών έτσι ώστε η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών να είναι επιτυχημένη.

Το επόμενο θέμα το οποίο ανακύπτει είναι το γεγονός της κατανόησης της σημασίας της συμπερίληψης από τα ίδια τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες και η δημιουργία θετικού κλίματος απέναντι στα παιδιά αυτά, τα οποία έχουν περάσει πολλά δεινά μέχρι να φτάσουν στη χώρα υποδοχής, έχοντας αρνητικά βιώματα και κατά συνέπεια αρνητική εικόνα για τις νέες καταστάσεις που βιώνουν.

Ο μαθητής εμφανίζεται περισσότερο κινητοποιημένος στην τάξη με θετικό σχολικό κλίμα και δεν αποθαρρύνεται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ενώ φαίνεται να αξιοποιεί ένα ρεπερτόριο στρατηγικών για την επίλυσή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρώτη γλώσσα του μαθητή, στην οποία διαθέτει δεξιότητες γραπτού λόγου, είναι παρούσα σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, φαίνεται ότι καταβάλλουν ως έναν βαθμό προσπάθειες για την υποστήριξη του δίγλωσσου μαθητή τόσο σε κοινωνικό επίπεδο (π.χ. αντιμετώπιση περιστατικών ρατσιστικής συμπεριφοράς) όσο και σε γνωστικό επίπεδο (π.χ. διαφοροποίηση της διδασκαλίας, παροχή περισσότερου χρόνου). Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε την ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Κεφάλαιο Έκτο

Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Εισαγωγή

Αυτό το κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν: α) τα κύρια χαρακτηριστικά του πλαισίου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη (βλ. ενότητα 6.2), β) ο σκοπός, και γ) τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (δείγμα μελέτης) ακολουθούμενα από πληροφορίες σχετικά με τα ερευνητικά εργαλεία (ημερολόγιο παρατήρησης, φόρμα παρακολούθησης και συνεντεύξεις), καθώς και το πώς πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι το αντικείμενο της παρούσης ενότητας είναι όχι μόνο να παρουσιάσει το πώς θα γίνει η έρευνα, αλλά και να αιτιολογήσει τις επιλογές που έχουν γίνει. Ιδιαίτερο στοιχείο για μια έρευνα είναι το γεγονός ότι θα πρέπει να μπορεί να αποδείξει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ερευνητικής προσέγγισης που έχει ακολουθηθεί.

6.2 Στόχος της παρούσας μελέτης

Η παρούσα διατριβή σκοπεύει να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές και το πλαίσιο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της μελέτης είναι η γλωσσική και ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών τάξεων μέσα από τις διδακτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων αυτών, με τεχνικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και τρόπους αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών προκλήσεων που αναδύονται μέσα από μια τόσο περίπλοκη εκπαιδευτική διαδικασία.

Έχοντας σχεδιάσει μια ευρεία εικόνα του πλαισίου εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα, μπορεί κανείς να αναγνωρίσει στην παρούσα μελέτη τον στόχο που

θέτει για να επιτύχει. Ο σκοπός της μελέτης, όπως ορίζεται στο Κεφάλαιο 1, είναι η διερεύνηση του πλαισίου διδασκαλίας και εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Θα μας απασχολήσουν τόσο παιδαγωγικά ζητήματα όσο και θέματα διδακτικής της δεύτερης και της τρίτης γλώσσας. Τα παιδαγωγικά ζητήματα σχετίζονται με τις παιδαγωγικές μεθόδους/τεχνικές που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός, το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς και τη στήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την πολιτεία. Επιπλέον, επιχειρεί να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, καθώς και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας για να ενσωματώσουν τους πρόσφυγες μαθητές στα δημόσια δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Είναι σημαντικό να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις προκλήσεις που αναδύονται στο πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων και να χειρίζονται εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ένταξη, ενδυναμώνουν και οδηγούν στη σχολική επιτυχία. Η πολιτεία θα πρέπει να υποστηρίζει τη συνολική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε προσεγγίσεις και πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα, όπως η ψυχοκοινωνική υποστήριξη και η ένταξη των προσφύγων μαθητών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση εργαλείων εντατικής εκμάθησης, η ανάπτυξη συμμετοχικών-βιωματικών δραστηριοτήτων μάθησης, η διαχείριση της τάξης και η δυναμική της ομάδας κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική ανταπόκριση σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής είναι τα ακόλουθα:

1^ο: Είναι κατάλληλα τα εποπτικά μέσα και επαρκές το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, ούτως ώστε να διευκολύνεται το εκπαιδευτικό τους έργο;

2^{ον}: Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές είναι ικανή να οδηγήσει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών; Εάν όχι, τότε υπάρχουν εναλλακτικές τεχνικές ενεργητικής μάθησης/καλές εκπαιδευτικές πρακτικές/μέθοδοι διδασκαλίας που να μπορούν να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να φέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα; Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών;

3^{ον}: Αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που είναι επιφορτισμένοι με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες τυχόν θεσμικά προβλήματα ή προβλήματα επιμόρφωσης, και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που τα τελευταία να εμποδίζουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών;

4^{ον}: Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών που αφορά στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες εστιάζει στον τρόπο μάθησης και στην ανάγκη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μαθητών που μπορεί να προέρχονται από ετερόκλητα πολιτισμικά περιβάλλοντα, προκειμένου να λειτουργούν ως ομάδα/τάξη και όχι ατομικά;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώθηκαν οι ακόλουθοι θεματικοί άξονες ανάλυσης:

- Απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με βάση την εμπειρία τους στα ελληνικά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εκμάθηση των αγγλικών από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές.
- Αναζήτηση/διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών, τεχνικών ενεργητικής μάθησης και μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και εξέταση του αν μπορούν να φέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.
- Διερεύνηση παιδαγωγικών ζητημάτων στο πλαίσιο της τάξης, όπως τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το (i) ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν από τη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και (ii) πώς οι δυσκολίες αυτές εμπόδισαν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

- Διερεύνηση του τρόπου μάθησης των αλλοδαπών μαθητών και της επικοινωνίας μεταξύ τους ανάλογα με την καταγωγή τους και τον τόπο διαμονής τους.

Στον 1ο θεματικό άξονα εξετάζεται το ζήτημα της καταλληλότητας των εποπτικών μέσων, αλλά και των εκπαιδευτικών εγχειριδίων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο σύγχρονο παιδαγωγικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός δεν βασίζεται μόνο στις δικές του ικανότητες, αλλά διαθέτει ένα σύνολο από μέσα που ενισχύουν το έργο του. Για τον λόγο αυτό αναφερόμαστε στα εποπτικά μέσα και στο εκπαιδευτικό υλικό που συμπληρώνουν τη διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού και τις γνώσεις του.

Πέρα από αυτά, σημαντικό ρόλο παίζει η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επάρκεια των σχετικών εργαλείων που έχουν στη διάθεσή τους. Τέλος, κρίνεται ότι σημαντικές μεταβλητές για να μπορέσουν να έχουν το ανάλογο μαθησιακό αποτέλεσμα είναι η εκπαιδευτική διαδικασία και η επιμόρφωσή τους.

Ο 2ος θεματικός άξονας εστιάζει στην αξιολόγηση του κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Για τον λόγο αυτό εξετάζονται τεχνικές και πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Επομένως, τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα εστιάζονται στην αποτελεσματική χρήση των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας και συμμετοχής των μαθητών. Επίσης, σημαντικό στοιχείο είναι να εντοπιστούν οι γλωσσικές δεξιότητες που βελτιώνουν τη χρήση της αγγλικής γλώσσας από τα προσφυγόπουλα, καθώς και το πώς θα πρέπει να οργανωθεί η χωροταξία της τάξης, ώστε να γίνει το μάθημα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Τέλος, εξετάζεται η οργάνωση του μαθήματος έτσι ώστε να υπάρξει το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Στον 3ο θεματικό άξονα εξετάζονται οι δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζονται στη συμμετοχή των προσφυγόπουλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα θεσμικά προβλήματα ή ζητήματα έλλειψης ενημέρωσης. Επίσης, σημαντικό στοιχείο είναι να εντοπιστούν τα εμπόδια που σχετίζονται με την ενεργητική συμμετοχή στην τάξη,

έτσι ώστε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, αλλά και να υπάρξει θετικό αποτέλεσμα.

Ο 4ος θεματικός άξονας σχετίζεται με την αλληλεπίδραση που έχουν τα προσφυγόπουλα μεταξύ τους, και γενικότερα τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας. Για τον λόγο αυτό θα δούμε να υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους ή άλλα στοιχεία. Επίσης, είναι σημαντικό να εξεταστεί κατά πόσο μπορούν να αλληλεπιδρούν με αποτελεσματικό τρόπο με τους συμμαθητές τους και γενικότερα, με τη σχολική κοινότητα. Σε αυτή την περίπτωση θα μελετηθεί η συμπεριφορά των προσφυγόπουλων στο σχολικό περιβάλλον.

Δεδομένου ότι ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης έχουν διατυπωθεί, η επόμενη ενότητα ασχολείται με την ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης.

6.4 Το είδος της έρευνας

Κατά την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, ο ερευνητής/η ερευνήτρια θα πρέπει να αποφασίσει για το είδος της έρευνας. Οι επιλογές συνήθως τίθενται μεταξύ της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας ή της πολυμεθοδικής προσέγγισης (τριγωνοποίηση) (Babbie, 2013; Bryman, 2004).

A) Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που έχουν αντληθεί για τον σκοπό μιας έρευνας. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ένα δεδομένο ερευνητικό μοντέλο μέσα από το οποίο γίνεται η μελέτη του κοινωνικού φαινομένου. Μέσω της χρήσης της στατιστικής μπορεί να υπάρξει μια έρευνα που θα γίνει σε ένα μεγάλο δείγμα για να αποφευχθούν υποκειμενικά αποτελέσματα. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ποσοτική έρευνα δεν επιτρέπει την ύπαρξη ερμηνείας των αιτιών που οδηγούν σε ένα αποτέλεσμα, καθώς και τη χρήση μεταβλητών και παραγόντων που είναι εκτός της σχετικής θεωρίας ή των μοντέλων στα οποία έχει βασιστεί η ποσοτική έρευνα. Αυτό είναι κάτι που μπορεί να κάνει η ποιοτική έρευνα, αφού βασίζεται στην ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων (Bryman, 2004).

Β) Η ποιοτική έρευνα είναι σε θέση να ερμηνεύσει εμπειρίες, αλλά και γεγονότα, κάτι που δεν μπορεί να κάνει η ποσοτική έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα κοινωνικά φαινόμενα που δεν μπορεί να γίνει η ποσοτικοποίησή τους. Επιπλέον, μπορούμε να εξετάσουμε διερευνητικά φαινόμενα που δεν έχουν μελετηθεί μέσω της διεξαγωγής μιας μικρής κλίμακας έρευνας με τη χρήση συνεντεύξεων (Babbie, 2013). Αυτό έχει ως πλεονέκτημα ότι μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία νέας γνώσης, ενώ παράλληλα μπορεί να εξερευνήσει νέες πρακτικές και δράσεις (Blaikie, 2004). Βέβαια, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται από την ερευνήτρια. Υπάρχουν τρόποι να περιοριστεί η υποκειμενικότητα με τη χρήση των ανάλογων ερευνητικών πρωτοκόλλων, αλλά και τη συλλογή δεδομένων από πιθανούς συμμετέχοντες (Bryman & Bell, 2015). Επιπρόσθετα, υπάρχει η προσέγγιση της πολυμεθοδικής έρευνας που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα των δύο αυτών προσεγγίσεων, αλλά και μειώνει τις αρνητικές επιπτώσεις στους περιορισμούς τους (Bryman, 2004).

Γ) Η τρίτη προσέγγιση είναι η πολυμεθοδική. Σε αυτή την προσέγγιση χρησιμοποιούνται ταυτοχρόνως μέθοδοι της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης. Έτσι, επιχειρείται η κατάληξη σε μια ευρύτερη συμπερασματολογία για ένα εξεταζόμενο ζήτημα, κατά τρόπο με τον οποίο θα υπερβαίνονται οι όποιοι περιορισμοί και θα προκύπτει μεγαλύτερος όγκος γνώσης για ένα εξεταζόμενο ζήτημα (Babbie, 2013).

Σε κάθε περίπτωση ένας διαχωρισμός και μια αυστηρή διάκριση μεταξύ των τριών προσεγγίσεων δεν βοηθάει στη συναγωγή μεγάλου εύρους διαπιστώσεων από μία έρευνα είτε στον χώρο της εκπαίδευσης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) είτε γενικότερα (Robson, 2002).

Η ποιοτική έρευνα είναι διαφορετική από την ποσοτική. Ωστόσο η διαφοροποίηση λαμβάνει χώρα σε δύο επιμέρους επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι αυτό της συλλογής των δεδομένων, όπου η συλλογή ενδεχομένως να αφορά δεδομένα, όπως οι συνεντεύξεις, οι εικόνες, οι εμπειρικές παρατηρήσεις, τα αρχεία εφημερίδων κ.ά., δηλαδή δεδομένων τα οποία από τη φύση τους δεν μπορούν να αναλυθούν κατά τρόπο ποσοτικό, καθώς δεν συνιστούν πληροφορίες που κωδικοποιούνται και αναλύονται αριθμητικά. Αντίστοιχα, στην ποσοτική έρευνα τα δεδομένα αφορούν αριθμούς, δηλαδή μετρήσιμα και συγκρίσιμα στοιχεία (Robson, 2002).

Στο πέρασμα του χρόνου διαπιστώθηκε πως μια τέτοια διχοτόμηση ενδεχομένως να είναι αρκετά απλοϊκή, δεδομένου πως εκτός από τη φύση των δεδομένων που συλλέγονται η διαδικασία ανάλυσης είναι εξίσου σημαντική. Από τη συλλογή των δεδομένων ως και τη διαδικασία ανάλυσης αυτών είναι εφικτές τροποποιήσεις των δεδομένων προκειμένου να μπορούν να προσαρμόζονται στις μεθόδους ανάλυσης και των δύο προσεγγίσεων. Κάτι τέτοιο ισχύει κυρίως για την ποιοτική έρευνα, όπου τα δεδομένα μπορούν να μετατρέπονται κατά τρόπο με τον οποίο εξυπηρετούν τους σκοπούς της ποσοτικής ανάλυσης. Για παράδειγμα, εμπειρικές παρατηρήσεις μπορούν να κατηγοριοποιούνται ποσοτικά παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα επαγωγικών αναλύσεων. Κατά τον τρόπο αυτό αν και τα δεδομένα αρχικώς συλλέγονται για τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας, είναι εφικτή η ποσοτική ανάλυση αυτών στη συνέχεια (Robson, 2002). Συνεπώς, η πολυμεθοδική προσέγγιση δεν αφορά μόνο την παράλληλη ανάπτυξη δύο ανεξάρτητων ερευνητικών σχεδιασμών εντός μιας έρευνας, δηλαδή μια ποσοτική και μια ποιοτική μελέτη, αλλά και τη δυνατότητα για ανάλυση δεδομένων που αρχικώς προσανατολιζόνταν για αξιοποίηση από τη μία προσέγγιση εν τέλει να αναλύονται από την άλλη εάν κάτι τέτοιο εξυπηρετεί καλύτερα το σκοπό της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στην πραγματικότητα, οι δύο αυτές προσεγγίσεις εκκινούν από εντελώς διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες. Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στον επιστημονικό θετικισμό. Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, το κοινωνικό αντικείμενο μπορεί να παρατηρηθεί με αρχές, μεθόδους και τεχνικές που μοιάζουν με αυτές των φυσικών επιστημών. Πρόκειται συνεπώς για μια προσέγγιση που αναπτύχθηκε βάσει της γενίκευσης των δυνατοτήτων, παρέχει το πείραμα στην επιστημονική έρευνα και βασίζεται στη μελέτη σχέσεων μεταξύ επιμέρους μεταβλητών, συσχετίσεων και επαγωγικών συλλογισμών (Robson, 2002).

Ως προς την ποιοτική προσέγγιση, αυτή βασίζεται στη θεώρηση πως η μελέτη της ίδιας της πραγματικότητας και της εμπειρίας των ατόμων που εμπλέκονται σε ένα φαινόμενο συνιστά τεκμήριο επιστημονικής γνώσης. Η προσέγγιση αυτή είναι φαινομενολογική και κονστрукτουβιστική, βασισμένη δηλαδή στη θεώρηση πως το ίδιο το άτομο που εμπλέκεται σε ένα φαινόμενο είναι φορέας επιστημονικής γνώσης και ο ρόλος του επιστήμονα αφορά την «εξαγωγή» της γνώσης από το άτομο (Babbie, 2013). Μάλιστα, η ποιοτική προσέγγιση αναπτύχθηκε σε σημαντικό βαθμό και

κατέστη δημοφιλής λόγω των περιορισμών που θεωρήθηκε ότι περιέκλειε η γενικευμένη χρήση της ποσοτικής προσέγγισης στις κοινωνικές επιστήμες. Ήδη από τη δεκαετία του '80 (τα τέλη της δεκαετίας του '70) ο Bhaskar (1979) είχε επισημάνει πως «είναι προφανές ότι δεν μπορεί κανείς πλέον να προσδιορίσει πειραματικά... τα αίτια της Γαλλικής Επανάστασης ούτε κάποιος μπορεί να διανοηθεί να πάρει συνέντευξη από ένα γονίδιο».

Με βάση τα παραπάνω, η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση δεν αφορούν απλώς δύο διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Πρόκειται για μεθόδους που βασίζονται σε ολοκληρωτικά διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες για το πώς ο άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση στην επιστημονική γνώση και όχι απλώς για δύο προσεγγίσεις που διαφέρουν μεταξύ τους αποκλειστικά από τεχνικής και μεθοδολογικής απόψεως (Robson, 2002). Στη συνέχεια, παρατίθεται η εμπειρική παρατήρηση ως ερευνητική τεχνική της ποιοτικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα.

6.4.1 Η εμπειρική παρατήρηση

Η εμπειρική παρατήρηση αποτελεί μια βασική μέθοδο με στόχο τη συλλογή δεδομένων υπό το πρίσμα της ποιοτικής προσέγγισης και της έρευνας πεδίου (Babbie, 2013; Robson, 2002). Η εμπειρική παρατήρηση συνιστά μια κατεξοχήν ερευνητική μέθοδο πολλών κλάδων των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, όπως για παράδειγμα της Ανθρωπολογίας (Emerson, 1981), ενώ έχει επίσης ευρεία εφαρμογή και στην παιδαγωγική επιστήμη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στην εμπειρική παρατήρηση ο ερευνητής/η ερευνήτρια τηρεί σημειώσεις σχετικά με τη συμπεριφορά των ατόμων που μελετά στην έρευνα (Emerson, 1981). Κάποιες από τις παρατηρήσεις πιθανώς να είναι αρκετά αναμενόμενες και να είναι σύμφωνες με την υφιστάμενη γνώση, ενώ άλλες παρατηρήσεις ενδεχομένως να είναι αρκετά ανατρεπτικές ως προς τις αρχικές υποθέσεις και την προγενέστερη γνώση (Robson, 2002).

Η εμπειρική παρατήρηση αποτελεί την πιο απαιτητική από άποψη χρόνου μέθοδο συλλογής δεδομένων. Βασικό πρόβλημα δεν είναι μόνο η συλλογή ενός τεράστιου

όγκου δεδομένων, αλλά και η ανάλυση αυτών, καθώς σε πρώτο στάδιο πρέπει να λαμβάνει χώρα η επανακωδικοποίηση και σύντμηση των δεδομένων σε μικρότερες μονάδες ανάλυσης (Babbie, 2013). Η κατηγοριοποίηση ενός πολύ μεγάλου όγκου δεδομένων στις εμπειρικές παρατηρήσεις μπορεί να πραγματοποιείται πιο εύκολα με βάση τις παρακάτω αρχές:

- να επικεντρώνεται στις εξεταζόμενες παραμέτρους αυτού που λαμβάνει χώρα και να οδηγεί τον ερευνητή σε εκτεταμένη αναζήτηση για τον τρόπο που θα ήταν εφικτό να αξιοποιηθούν τα δεδομένα
- να λαμβάνει χώρα εξαγωγή κεντρικών συμπερασμάτων από τον ερευνητή
- τα συμπεράσματα να μην είναι εξαρτώμενα από το πλαίσιο και να κωδικοποιείται το γεγονός ανεξαρτήτως του πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα
- να είναι ξεκάθαρα και σαφώς προσδιορισμένο το τι εμπίπτει εντός της εκάστοτε κατηγορίας γεγονότων που κωδικοποιούνται
- να καλύπτεται το σύνολο των πιθανοτήτων προκειμένου να είναι πάντα εφικτό να πραγματοποιείται μια κωδικοποίηση για ένα παρατηρούμενο φαινόμενο
- να είναι οι κωδικοποιήσεις αμοιβαία αποκλειόμενες προκειμένου ένα παρατηρούμενο φαινόμενο να μην είναι δυνατόν να εμπίπτει σε δύο διαφορετικές κατηγορίες κωδικοποίησης
- να είναι εύκολη η διαδικασία της καταγραφής, ώστε να μην πραγματοποιείται αλλοίωση στην ποιότητα των καταγραφών.

Στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, η εμπειρική παρατήρηση σπανίως χρησιμοποιείται μόνη της, καθώς συνήθως η χρήση της γίνεται ταυτόχρονα και με άλλα μέσα συλλογής δεδομένων, που παρέχουν τη δυνατότητα για ανάλυση ενός αρκετά μεγάλου όγκου πληροφοριών (Babbie, 2013).

Μια βασική πρόκληση για την παιδαγωγική επιστήμη, και συνολικότερα για τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες αφορά, τη διάκριση ανάμεσα στην επιστημονικού και στη μη επιστημονικού χαρακτήρα παρατήρηση. Η επιστημονικού χαρακτήρα παρατήρηση διαφοροποιείται από τη μη επιστημονικού χαρακτήρα παρατήρηση ως προς τη θέση που κατέχει το σύνολο των αλληλοσυνδεόμενων

δραστηριοτήτων εντός της έρευνας παρά ως προς αυτές καθ' αυτές τις ιδιότητες της πράξης της παρατήρησης. Αυτό σημαίνει πως μια παρατήρηση θεωρείται επιστημονική όταν πληροί τα παρακάτω κριτήρια (Φίλιας, 2007):

- α) αξιοποιείται για συγκεκριμένους ερευνητικού χαρακτήρα σκοπούς,
- β) είναι σε σημαντικό βαθμό προγραμματισμένη αντί να λαμβάνει χώρα τυχαία,
- γ) καταγράφεται με τρόπο συστηματικό και σχετίζεται με θεωρητικές γενικεύσεις αντί να παρουσιάζεται απλώς ως ένα σύνολο δεδομένων,
- δ) υφίσταται επαλήθευση και έλεγχο όσον αφορά το κύρος, την αξιοπιστία και την ακρίβειά της, όπως ισχύει δηλαδή για κάθε άλλη μορφή επιστημονικής έρευνας.

Με βάση αυτές τις συνθήκες, διαφόρων ειδών πληροφορίες τις οποίες χρειάζεται ο κοινωνικός επιστήμονας προκειμένου να θεμελιώσει την έρευνά του είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν μέσω άμεσων παρατηρήσεων. Οι άμεσες παρατηρήσεις μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς δεν αποτελούν ασφαλώς τον μοναδικό τρόπο μέσα από τον οποίο οι πληροφορίες αυτές είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν, αφού οι ίδιες οι πληροφορίες πιθανώς να μπορούν να συλλεχθούν μέσα από συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και άλλες μορφές συλλογής δεδομένων που είναι αρκετά δημοφιλείς στην επιστημονική έρευνα. Ως εκ τούτου, είναι χρήσιμη η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων που συνεπάγεται η παρατήρηση σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, ώστε να είναι σαφές το πότε πρέπει και πότε δεν πρέπει να χρησιμοποιείται (Φίλιας, 2007).

Το πιο βασικό πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι πως παρέχει τη δυνατότητα για άμεση καταγραφή των αυθόρμητων συμπεριφορών κάποιου. Οι πιο πολλές μέθοδοι επιστημονικής έρευνας βασίζονται εξ ολοκλήρου σε αναδρομικού χαρακτήρα αναφορές. Οι προβλέψεις όμως για τη συμπεριφορά ενδεχομένως να μην είναι άμεση συνάρτηση αυτής κατά το παρελθόν και να επηρεάζονται από ένα πλήθος παραγόντων που καθιστά δυνατή τη γενίκευση των παρατηρούμενων συμπεριφορών στο μέλλον. Ως μέθοδος η παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα για μελέτη μιας πληθώρας παραγόντων που πιθανώς να σχετίζονται με τη συμπεριφορά στο παρόν, αλλά και στο μέλλον, υπερβαίνοντας έτσι τον σχετικό αυτό περιορισμό (Φίλιας, 2007).

Μια πληθώρα διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς θεωρείται ως «δεύτερη φύση», λαμβάνοντας έτσι χώρα χωρίς να εκφράζεται λεκτικά ή με άλλο τρόπο. Η εμπειρική παρατήρηση δεν βασίζεται επομένως στο κατά πόσο κάποιος παρέχει τις σχετικές πληροφορίες στον ερευνητή, αλλά στη δυνατότητα του ερευνητή να καταγράψει και να ερμηνεύει αυτές τις πληροφορίες. Ακόμα και στο σενάριο κατά το οποίο ορισμένες πληροφορίες δεν θα συλλέγονταν μέσω συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων δεδομένου πως αυτές δεν θα παρέχονταν από τους συμμετέχοντες της έρευνας προς τον ερευνητή, αυτός μπορεί και πάλι να τις συλλέξει μέσω της εμπειρικής παρατήρησης (Robson, 2002).

Ένα άλλο σημαντικό όφελος της άμεσης παρατήρησης αφορά τον τρόπο μέσα από τον οποίο μπορούν να αναλύονται τα σχετικά δεδομένα. Στην Ανθρωπολογία, επιστήμη στην οποία εφαρμόστηκε σε μεγάλο βαθμό κατά μήκος της εξέλιξής της η εμπειρική παρατήρηση, αρχικώς υπήρχε μια απόλυτη σύνδεση και ταύτιση της συγκεκριμένης μεθόδου έρευνας με την ποιοτική προσέγγιση (Babbie, 2013). Ωστόσο, η απόλυτη σύνδεση της εμπειρικής παρατήρησης με την ποιοτική προσέγγιση δεν γενικεύτηκε κατά τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου σε άλλες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως για παράδειγμα στην ψυχολογία και στην παιδαγωγική (Robson, 2002). Έτσι, τα δεδομένα μπορούν να συλλέγονται με βάση την ποιοτική προσέγγιση δεδομένου ότι αφορούν εμπειρικές παρατηρήσεις, αλλά να αναλύονται με βάση την ποσοτική προσέγγιση, δηλαδή μέσω της μελέτης των συχνοτήτων και των συσχετίσεων μεταξύ επιμέρους καταγραφών (Φίλιας, 2007). Μάλιστα, η τάση αυτή κατέστη πιο δημοφιλής από τα μέσα της δεκαετίας του '80, όταν η ανάπτυξη της πληροφορικής παρείχε τη δυνατότητα για ανάλυση ενός μεγάλου όγκου εμπειρικών παρατηρήσεων, δηλαδή για μελέτη της συχνότητας των καταγραφών και των συσχετίσεων μεταξύ αυτών (Reed, 1990). Σε κάθε περίπτωση βασικό πλεονέκτημα της εμπειρικής παρατήρησης συνιστά ο τρόπος ανάλυσης δεδομένων, καθώς αυτά δεν καθορίζονται με κάποιον αυστηρό τρόπο παρά επαφίενται σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργικότητα και στη φαντασία του ερευνητή (Φίλιας, 2007).

Ωστόσο η εμπειρική παρατήρηση συνεπάγεται και μια πληθώρα σχετικών περιορισμών, που είναι αναγκαίο να μελετώνται. Ένας πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με τους πιθανούς απρόβλεπτους παράγοντες που λαμβάνουν χώρα κατά την παρατήρηση. Πράγματι, το πλαίσιο παρατήρησης είναι από τη φύση του μη

ελεγχόμενο. Έτσι, ενδεχομένως πιθανές αυθόρμητες αντιδράσεις από πλευράς των συμμετεχόντων και απρόβλεπτα γεγονότα που δεν είχαν συνυπολογιστεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό να ανατρέπουν τις προσδοκίες του ερευνητή για καταγραφή των πληροφοριών που θα επιθυμούσε (Φίλιας, 2007).

Ένας ακόμα περιορισμός έχει να κάνει με την πρακτική δυνατότητα για εφαρμογή μεθόδων παρατήρησης σε περιπτώσεις στις οποίες κάτι τέτοιο είναι δύσκολο λόγω της διάρκειας κάποιων γεγονότων. Καθώς η παρατήρηση από τη φύση της εξετάζει πραγματικές συνθήκες και καταστάσεις, στο σενάριο κατά το οποίο αυτές είναι βραχύχρονες, τότε περιορίζεται η δυνατότητα του ερευνητή για καταγραφή των πληροφοριών που θα επιθυμούσε (Φίλιας, 2007).

Σε κάθε περίπτωση ορισμένα εκ των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της άμεσης παρατήρησης είναι συνάρτηση της ακριβούς μεθοδολογικής επιλογής που πραγματοποιείται σχετικά με αυτήν. Η πρώτη μορφή παρατήρησης αφορά τη *συμμετοχική παρατήρηση*. Αυτή η μορφή παρατήρησης καλείται να απαντήσει σε τρία συγκεκριμένα ερωτήματα (Couto, 1987): 1) τι πρέπει να τεθεί υπό παρατήρηση; 2) με ποιο τρόπο πρέπει να καταγραφούν οι παρατηρήσεις; 3) ποια σχέση πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στον παρατηρητή και στο παρατηρούμενο και πώς αυτή μπορεί να διαμορφωθεί; Αναζητώντας την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία και την απαλλαγή τους από το αρνητικό συναίσθημα του απλού υποκειμένου της έρευνας και του αξιολογούμενου, είναι σημαντικό να ακολουθούνται οι «τρεις φάσεις του κύκλου της παρατήρησης» (Hopkins, 1995, σ.81). Η πρώτη φάση περιλαμβάνει συζήτηση για τον σχεδιασμό του μαθήματος, η δεύτερη φάση ταυτίζεται με τη διαδικασία της παρατήρησης της τάξης, ενώ η τελευταία φάση αφορά στη συζήτηση ανατροφοδότηση. Η διαδικασία αυτή όχι μόνο κινητοποιεί την ουσιαστικότερη δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα, αλλά συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της παρατήρησης, αφού στη φάση της συζήτησης ανατροφοδότησης οι εκπαιδευτικοί, αναφερόμενοι σε διάφορα σημεία του μαθήματος που παρατηρήθηκε, παρέχουν στον ερευνητή επιπλέον πληροφορίες τόσο για το μάθημα όσο και γενικότερα για το αναλυτικό πρόγραμμα, τη δουλειά τους, τους μαθητές τους κ.ά.

Ο παραπάνω ρόλος του εμπλεκόμενου ερμηνευτή απαιτεί την καταγραφή από την πλευρά του τριών κατηγοριών σημειώσεων: τις *περιγραφικές*, τις *ερμηνευτικές* και τις

μεθοδολογικές (Κυριαζή, 2001). Οι πρώτες αφορούν την περιγραφή των γεγονότων που εξελίσσονται μέσα στη σχολική τάξη, οι δεύτερες σχετίζονται με τις ερμηνείες που δίνει ο ερευνητής για κάποια γεγονότα και οι τρίτες κάποιες μεθοδολογικές παρατηρήσεις που θεωρεί ο ερευνητής απαραίτητες. Είναι απαραίτητο ο συμμετοχικός παρατηρητής να καταγράφει εκτός από τις λεκτικές και τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων της σχολικής τάξης. Μερικές από τις συνηθέστερες κατηγορίες των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης τάξης αφορούν την εικόνα της τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη σχολική επίδοση, την αξιολόγηση κ.ά.

Σχετικά με το περιεχόμενο που χαρακτηρίζει την παρατήρηση, αυτή μπορεί είτε να αφορά γενικές καταστάσεις είτε να αφορά μόνο ό,τι είναι άμεση συνάρτηση της επιδίωξης της μελέτης. Η δεύτερη περίπτωση είναι αρκετά δύσκολη, καθώς στις ποιοτικές έρευνες συχνά ο στόχος επαναπροσδιορίζεται κατά την υλοποίηση μιας έρευνας, δεδομένου ότι πιθανώς να προκύπτει ένα σύνολο νέων ενδιαφερόντων ερευνητικών υποερωτημάτων που θα μπορούσαν να απαντηθούν. Στο πλαίσιο αυτό είναι αρκετά πιο δύσκολο να προσδιορίζεται ένα συγκεκριμένο πεδίο παρατήρησης (Φίλιας, 2007).

Μια δεύτερη μορφή αφορά τις καταγραφές, η οποία επίσης συνδέεται με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ως ο καταλληλότερος τρόπος μπορεί να θεωρηθεί η καταγραφή κατά τη διάρκεια εκδήλωσης των γεγονότων, αφού οι καταγραφές αυτές δεν επηρεάζονται από τυχόν στρεβλώσεις σε επίπεδο μνήμης του ερευνητή. Προκύπτουν ωστόσο κάποιες περιπτώσεις στις οποίες η διαρκής καταγραφή δρα αρνητικά έναντι της ποιότητας αυτής. Πράγματι, ο παρατηρητής είναι αρκετά εύκολο να παραλείψει κάποιες πλευρές του παρατηρούμενου γεγονότος επιμερίζοντας την προσοχή του μεταξύ της παρατήρησης και των σημειώσεων που τηρεί (Φίλιας, 2007).

Όσον αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα που παρατηρούνται και στον παρατηρητή, σε αυτή την περίπτωση επαφίεται στον παρατηρητή να μπορεί να αντιμετωπίζεται από τα άτομα που παρατηρεί ως ένα φυσικό μέρος της κοινότητάς τους. Εάν ο παρατηρητής αποτύχει να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας με τα άτομα που παρατηρεί, τότε η διεξαγωγή της συμμετοχικής παρατήρησης είναι πρακτικά αδύνατη. Πρόκειται συνεπώς για μια περίπτωση όπου το κάθε λάθος είναι αδύνατον

στη συνέχεια να αντιμετωπιστεί με ευκολία, κάτι που δεν ισχύει σε άλλες μεθόδους και τεχνικές της ποιοτικής προσέγγισης. Επί παραδείγματι, αν σε μια μελέτη που περιλαμβάνει συνεντεύξεις ο ερευνητής αναπτύξει μια συγκρουσιακή σχέση με κάποιον συμμετέχοντα, τότε αυτός αποσύρεται από την έρευνα και αυτή συνεχίζεται όσο το δυνατόν πιο κανονικά. Στην περίπτωση όμως της συμμετοχικής παρατήρησης η ανάπτυξη μιας τυχόν συγκρουσιακής σχέσης ανάμεσα στον ερευνητή και σε έναν και μόνο συμμετέχοντα μπορεί να οδηγήσει σε τερματισμό όλου του ερευνητικού εγχειρήματος (Φίλιας, 2007).

Επιπροσθέτως, στις κοινωνικές έρευνες είναι μη εφικτό να υπάρξει ολική απεμπλοκή του ερευνητή, αφού θα ήταν αδύνατον να θεωρηθεί πως αυτός δεν διάκειται κατά κανέναν τρόπο έναντι του ζητήματος που μελετά και πως διακρίνεται από σημαντική αντικειμενικότητα αποστασιοποιημένος από τα γεγονότα τα οποία ερευνά. Ο περιορισμός αυτός πιθανώς να είναι αρκετά πιο έντονος στη συμμετοχική παρατήρηση. Στο πλαίσιο αυτό, ένα σημαντικό μειονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης είναι το γεγονός πως ο ερευνητής πιθανώς να διάκειται θετικά προς τους συμμετέχοντες λόγω της μακροχρόνιας παρατήρησής τους και της συστηματικής επαφής μαζί τους, τοποθετούμενος έτσι με διαφορετικό τρόπο κατά την ανάλυση των δεδομένων και αναπτύσσοντας σφάλμα. Ο ερευνητής καλείται, συνεπώς, από τη μία να παρατηρεί τους συμμετέχοντες και να καταγράφει συστηματικά τις συμπεριφορές τους, και από την άλλη να μη μεταβάλλει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του προς αυτούς κατά το χρονικό διάστημα που διαρκεί η παρατήρηση. Ασφαλώς, κάτι τέτοιο ενδεχομένως να είναι πολύ δύσκολο να λάβει χώρα, αλλά και αδύνατον να γίνει αντιληπτό όταν πραγματοποιείται, οδηγώντας έτσι σε πιθανό σφάλμα τη συμμετοχική παρατήρηση (Robson, 2002; Vidich, 1955).

Η δεύτερη μορφή παρατήρησης αφορά τη *συστηματική παρατήρηση*. Η συγκεκριμένη μορφή αφορά περιορισμένες αριθμητικά ομάδες προσωπικής επαφής που συνήθως συγκεντρώνονται για συγκεκριμένο σκοπό σε έναν προσδιορισμένο τόπο και για ένα ξεκάθαρο και επίσης, προσδιορισμένο χρονικό διάστημα. Οι ιδιότητες αυτών των μικρών ομάδων συνήθως παρέχουν την ευκαιρία εφαρμογής περισσότερο συστηματικών μεθόδων παρατήρησης με προκαθορισμένες κατηγορίες. Ο κρισιμότερος παράγοντας δεν έχει να κάνει απλώς με το μέγεθος της ομάδας, αλλά με τον βαθμό στον οποίο είναι εφικτό εκ των προτέρων να κατανοηθεί η λειτουργία αυτής. Σε μη οικείες για τον ερευνητή κοινωνικές ομάδες πιθανώς να απαιτείται ένα

ικανό χρονικό διάστημα συμμετοχικής παρατήρησης, προτού η ομάδα μπορέσει να τεθεί συστηματικά υπό παρατήρηση. Αντιστρόφως, η σύνθετη κοινωνική συμπεριφορά είναι δυνατόν, τουλάχιστον θεωρητικά, να τεθεί υπό παρατήρηση συστηματικά ακόμα και με συμμετοχή του ερευνητή (Michaels, 1983).

Το περιεχόμενο της παρατήρησης προσδιορίζεται με τρόπο διαρκή εκ του ίδιου του αντικείμενου της έρευνας και υπάρχει πολύ μικρότερη ελευθερία εκλογής όσον αφορά το τι θα καταστεί αντικείμενο παρατήρησης. Ο παρατηρητής επικεντρώνει την προσοχή του σε μία και μόνο κοινωνική κατάσταση και όχι σε πολλές, όπως συμβαίνει με τον συμμετέχοντα παρατηρητή σε μια κοινότητα. Με βάση τον συγκεκριμένο τρόπο, μπορεί να μελετήσει μια ομάδα εξειδικευόμενος στο ζήτημα που επιθυμεί να εξετάσει. Η επιλογή του περιεχομένου είναι επομένως σε σημαντικό βαθμό περιορισμένη. Αυτό εξυπηρετεί τον στόχο της ανάλυσης των δεδομένων, η οποία βασίζεται σε σημαντικό βαθμό στην ίδια τη μεθοδολογία της συστηματικής παρατήρησης (Φίλιας, 2007).

Η καταγραφή της συστηματικής παρατήρησης λαμβάνει χώρα με μεγάλη ακρίβεια κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Συχνά μάλιστα η καταγραφή είναι αυστηρά δομημένη και προσανατολίζεται στη συνέχεια, στην ανάλυση των δεδομένων με βάση την ποσοτική προσέγγιση. Συνήθως, η συστηματική παρατήρηση καταγράφεται σε μικρά χρονικά διαστήματα, κατά τα οποία αρκετοί παρατηρητές μοιράζονται με συστηματικό τρόπο την καταγραφή παρατηρήσεων. Έτσι, ο κάθε παρατηρητής πιθανώς να καταγράφει μια διαφορετική πλευρά των συμπεριφορών που παρατηρούνται. Στην περίπτωση αυτή είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη η χρήση κινηματογραφικών και υπολογιστικών μηχανών. Θετικό στοιχείο αυτών είναι το γεγονός ότι μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι δυνατόν να αναπαραχθεί άπειρες φορές προκειμένου να εξαχθούν κατά τον βέλτιστο δυνατό τρόπο τα δεδομένα που στη συνέχεια θα αναλυθούν. Πρόκειται, επομένως, για μια στρατηγική διασφάλισης της αξιοπιστίας των καταγραφών. Το βασικό όμως αδύναμο σημείο αυτής της μεθόδου είναι ότι προϋποθέτει υψηλό κόστος και μεγάλο χρονικό διάστημα (Φίλιας, 2007).

Σχετικά με τη σχέση μεταξύ του παρατηρητή και των παρατηρουμένων, στην περίπτωση αυτή παρατηρούνται σε γενικές γραμμές τα ίδια προβλήματα με αυτά της συμμετοχικής παρατήρησης. Και σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητη η

προετοιμασία της προσεκτικής εισόδου του ερευνητή στη συγκεκριμένη κατάσταση (π.χ. σχολική τάξη) και η παροχή διαβεβαιώσεων από το σύνολο των μελών της ομάδας ότι δεν είναι πρόβλημα να τον δεχτούν. Καθώς, όμως, στη συγκεκριμένη περίπτωση η παρατήρηση απαιτείται να είναι συμμετοχική, ο παρατηρητής ασχολείται σε μεγαλύτερο βαθμό με την καταγραφή απεμπλεκόμενος ο ίδιος από τις ενέργειες της ομάδας. Το να βρίσκεται σε κάποιο μη αντιληπτό από τους όσους παρατηρεί σημείο, από το οποίο μπορεί να παρατηρεί με ευκολία τα όσα διαδραματίζονται φαίνεται να αποτελεί την καταλληλότερη προσέγγιση και επιλογή σε αυτή την περίπτωση (Urquhart, 2015).

Η τρίτη περίπτωση αφορά την παρατήρηση κάτω από καθορισμένες πειραματικές συνθήκες ή καταστάσεις ελέγχου. Τα βασικά προβλήματα στην παρατήρηση με συμμετοχή και στη συστηματική παρατήρηση αποδίδονται σε δύο επιμέρους παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι καταστάσεις κατά τις οποίες γίνονται οι παρατηρήσεις έχουν τη δική τους δυναμική και εξελίσσονται σύμφωνα με παράγοντες επί των οποίων ο κοινωνικός επιστήμονας ασκεί περιορισμένο ή μηδενικό έλεγχο. Δεδομένου ότι αδυνατεί να προβλέψει τη ροή που ακολουθούν τα πράγματα, δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιεί προετοιμασία για κάθε πιθανό σενάριο. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως απαιτείται να καταγραφούν περισσότερα από όσα ενδεχομένως θα αξιοποιήσει στο τέλος, ακριβώς επειδή αδυνατεί εκ των προτέρων να αξιολογήσει τη μελλοντική αξία που θα έχει ένα συμβάν. Δεύτερον, οι καταστάσεις τις οποίες έχει πρόθεση να εξετάσει είναι στην πραγματικότητα αρκετά πολυσύνθετες. Έτσι, ο παρατηρητής είναι αναγκαίο να απασχολείται ταυτόχρονα με το πού βρίσκονται τα παρατηρούμενα άτομα, με τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και με την ατομική τους συμπεριφορά. Οι περιπλοκές των καταστάσεων, επίσης, δυσκολεύουν πολύ τη συναγωγή εύλογων συμπερασμάτων από τις παρατηρήσεις (Φίλιας, 2007).

Σαφώς, οι ανωτέρω περιορισμοί ενδεχομένως να μπορούν να τίθενται αποτελεσματικά υπό έλεγχο βάσει αυστηρότερων χειρισμών του ερευνητή στο πλαίσιο που εξετάζει. Τότε, ωστόσο, η παρατηρητική του δραστηριότητα κατά κανόνα περιορίζεται στην καταγραφή της παρουσίας ή απουσίας μιας προκαθορισμένης συμπεριφοράς, δεδομένου πως αναιρείται η ίδια η φύση της συμμετοχικής παρατήρησης (Φίλιας, 2007).

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηριχθεί πως η μέθοδος της παρατήρησης, ακόμα και σε καταστάσεις που έχουν δημιουργηθεί πειραματικά, μπορεί να παρέχει μια ικανή εικόνα της συμπεριφοράς όπως λαμβάνει χώρα στον «πραγματικό κόσμο». Το πλεονέκτημα της πειραματικής ή της τυποποιημένης κατάστασης ελέγχου σε σύγκριση με τις φυσικές είναι πως παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα για έλεγχο της συμπεριφοράς των παρατηρούμενων ατόμων. Λόγω όμως του βαθμού ελέγχου της κατάστασης, που συνιστά προϋπόθεση της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο σε ειδικές περιπτώσεις που προϋποθέτουν έναν περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, αν και ιδιαίτερα σημαντική, η συγκεκριμένη μορφή παρατήρησης έχει περιορισμένη χρησιμότητα και δυνατότητα αξιοποίησης (Babbie, 2013).

Με αφετηρία όλα τα ανωτέρω, στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση αφού αξιοποιήθηκαν δύο διαφορετικοί τρόποι. Ο πρώτος τρόπος αφορά την εμπειρική παρατήρηση, ενώ ο δεύτερος τρόπος αφορά τις συνεντεύξεις. Οι προσεγγίσεις αυτές επιλέχθηκαν καθώς θεωρήθηκε ότι θα παρείχαν ευκαιρίες για μια εις βάθος εξέταση του ζητήματος, συμβάλλοντας έτσι στην ανάδυση νέας γνώσης. Η φόρμα παρακολούθησης και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις εφαρμόστηκαν έτσι ώστε να παρέχουν μια ερμηνευτική προοπτική που να είναι πιο κοντά στο «πλαίσιο αναφοράς» των συμμετεχόντων (Nunan, 1992: 4). Η χρήση μιας ποικιλίας ερευνητικών εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων επέτρεψε την τριγωνοποίηση των δεδομένων μας (Cohen, Manion & Morrison, 2011) έτσι ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

6.5 Γενικός Σχεδιασμός της Μελέτης

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο (1993) & Bryman (2017), κάθε ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να βασίζεται σε κάποια πολύ συγκεκριμένα κριτήρια διάκρισης. Η ανά χείρας έρευνα καλείται να διευρύνει τη γνώση αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), στα ζητήματα κοινωνικών επιστημών ενδείκνυται η εις βάθος διερεύνηση των ζητούμενων. Προς τούτο και επελέγη η παρούσα έρευνα να αναλυθεί με θεματική ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων που ελήφθησαν. Η έρευνα αυτή θα είναι

ποιοτική μελέτη πεδίου, μέθοδος που κρίνεται επιστημονικά καταλληλότερη, καθώς απουσιάζει σχετική έρευνα υποβάθρου. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να αποτυπώσει και να καταγράψει λεπτομερώς καταστάσεις, αλληλεπιδράσεις, απόψεις και εμπειρίες των εμπλεκομένων. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2011), τον Ιωσηφίδη (2008), αλλά και τον Creswell (2014), μια ποιοτική μελέτη εκκινεί με τον προσδιορισμό του υπό διερεύνηση ζητήματος. Ακολουθώς, σχεδιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και της συλλογής δεδομένων. Εντοπίζονται οι τομείς που αφορούν στην έρευνα, και ειδικότερα τον ρόλο του ερευνητή. Αναπτύσσεται μια σχέση συνεργασίας με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Στη συνέχεια, διεξάγεται η έρευνα, συλλέγονται τα δεδομένα και ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, με την έκθεση των αποτελεσμάτων να ακολουθεί, βασιζόμενη πάντα σε μια εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία. Στο τέλος, παρατίθενται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η μελέτη θα έχει τα χαρακτηριστικά μελέτης περίπτωσης. Αυτό σημαίνει ότι είναι μια έρευνα με έντονο το πολιτισμικό στοιχείο που καταγράφει τα βιώματα μιας ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας, που είναι οι πρόσφυγες, μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, που είναι το σχολείο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), αλλά και τους Denzin & Lincoln (2008), ο ρόλος του ερευνητή (εν προκειμένω της ερευνήτριας) σε μια ποιοτική έρευνα δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρείται στατικός. Σύμφωνα με τη Richardson (2000), ενδείκνυται η επιλογή της μελέτης περίπτωσης που έγινε διότι παρέχει τη δυνατότητα για συζητήσεις και εν γένει εξιστορήσεις και αφηγήσεις στοιχείων από την κουλτούρα και τη ζωή των ανθρώπων, αλλά και για συμμετοχική παρατήρηση.

Α΄ ΦΑΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Όσον αφορά την ερευνητική διαδικασία, θα πρέπει να αναφέρω ότι, για να μπορέσει η ερευνήτρια να επισκεφθεί τα σχολεία όπου φοιτούν πρόσφυγες μαθητές, ετοίμασε ένα αναλυτικό σχέδιο έρευνας και το κατέθεσε στο ΙΕΠ. Σε απάντηση σχετικού αιτήματος της ερευνήτριας και λαμβανομένης υπόψη της με αριθ. 12/15-03-2018 πράξης του Διοικητικού Συμβουλίου του ΙΕΠ, εγκρίθηκε η διεξαγωγή της έρευνας στα ακόλουθα σχολεία: 20^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 35^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 51^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 55^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 57^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 66^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 71^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 81^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 87^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Αθηνών, Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας και Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης με τις διαδικασίες για την πρόσβαση στις σχολικές μονάδες:

1. Πριν από τις επισκέψεις στα σχολεία υπήρχε συνεννόηση με τους Διευθυντές και τον Σχολικό Σύμβουλο, καθώς και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να μη διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
2. Η έρευνα υλοποιήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν πάντα προαιρετική και έγινε με δική τους ευθύνη.
3. Η έρευνα απευθυνόταν σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ δημοτικού και σε εκπαιδευτικούς, και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018, σε χρόνο που συναποφασίστηκε με τις σχολικές μονάδες. Η ερευνήτρια παρακολούθησε το μάθημα των αγγλικών για τρεις (3) ώρες συνολικά σε κάθε σχολική μονάδα, σε διαφορετικά τμήματα, της Ε΄ και της Στ΄ τάξης.
4. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ημερολόγιο, η φόρμα παρακολούθησης και οι δομημένες/ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και πραγματοποιήθηκαν εκτός του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών.

5. Οι ώρες και οι μέρες των επισκέψεων της ερευνήτριας στα σχολεία ορίστηκαν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να μη δημιουργούνται προβλήματα στη διεξαγωγή του προγράμματος και στη λειτουργία των σχολείων.
6. Για την ανανέωση της έγκρισης και τη διεξαγωγή της έρευνας το επόμενο σχολικό έτος 2018-2019 η ερευνήτρια υπέβαλε εκ νέου αίτημα στο ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Β΄ ΦΑΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Έτσι, πήρε άδεια για επέκταση έρευνας, σύμφωνα με τη με αριθ. 37/30-08-2018 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π στα σχολεία: 20^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 32^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 35^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 49^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 50^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 51^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 54^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 55^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 56^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 57^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 64^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 66^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 67^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 71^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 72^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 81^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 85^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 87^ο Διαπολιτισμικό Σχ. Αθηνών, 162^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, Δημοτικό Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου, Δημοτικό Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Κατάφερε και έκανε έρευνα στα σχολεία: 20^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 49^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 50^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 51^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 55^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 66^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 67^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, 87^ο Διαπολιτισμικό Σχ. Αθηνών, 162^ο Δημ. Σχ. Αθηνών και Δημοτικό Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου, που έχουν επισυναφθεί σε πίνακες στο Παράρτημα. Η ερευνήτρια δεν είχε πάρει εκπαιδευτική άδεια για να κάνει την έρευνα στα σχολεία.

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε ότι η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από το Camp του Ελαιώνα Αττικής και φοιτούν σε σχολικές μονάδες Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Τάξεις Υποδοχής για πρόσφυγες μαθητές του Νομού Αττικής. Η χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ήταν 2 σχολικά έτη και χωρίστηκε σε φάσεις (1^η φάση, 2^η φάση, 3^η φάση). Στην 1^η φάση διεξαγωγής της έρευνας, που είχε διάρκεια το Β΄ τρίμηνο (από 1/01/2018 μέχρι 20/02/2018), έγινε πιλοτική έρευνα. Στη 2^η φάση διεξαγωγής της έρευνας, που είχε

διάρκεια το Γ΄ τρίμηνο (από 10/03/2018 μέχρι 30/06/2018), έγινε η κύρια έρευνα και στην 3^η φάση διεξαγωγής της έρευνας, που είχε διάρκεια το Α΄ τρίμηνο (από 20/09/2018 μέχρι 20/12/2018) και το Β΄ τρίμηνο του 2019 (από 20/01/2019 μέχρι 15/03/2019), έγινε η επαναληπτική έρευνα-follow up. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ζητήσαμε άδεια και από τα σχολεία προκειμένου να μας δοθεί πρόσβαση σε αυτά.

Ο στόχος μας ήταν να παρακολουθήσουμε το μάθημα των αγγλικών για 3 ώρες συνολικά σε κάθε σχολική μονάδα, σε διαφορετικά τμήματα της Ε΄ και της Στ΄ τάξης, στο Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Αθηναίων, που είναι Διαπολιτισμικό, στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα νότια προάστια, αλλά και στο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στο κέντρο, στο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στο κέντρο, στο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στο κέντρο, στο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στο κέντρο, στο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στο κέντρο, στο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στο κέντρο και στο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στο κέντρο, που έχουν Τάξεις Υποδοχής για πρόσφυγες μαθητές. Κατά την παρακολούθηση τηρήθηκε ημερολόγιο από την ερευνήτρια, με στόχο να εμπλουτιστούν τα δεδομένα από τις ώρες παρατήρησης στην κάθε τάξη.

6.5.1 Ζητήματα δεοντολογίας

Η Σχολή Επιστημών Αγωγής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (εφεξής ΕΚΠΑ) έχει καταρτίσει «Οδηγό διεξαγωγής έρευνας», τον οποίο ακολούθησε η ερευνήτρια. Η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να εφαρμόζει τη δεοντολογία, που προβλέπει τον σεβασμό της προσωπικότητας, της γνώσης, της ποιότητας της έρευνας και της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Οι δεοντολογικοί κανόνες που αναφέρονται στην έρευνα με παιδιά οφείλουν να συντάσσονται βάσει τεσσάρων παραμέτρων:

1. Οι ικανότητες, οι αντιλήψεις και τα πλαίσια αναφοράς των παιδιών ενδέχεται να διαφέρουν από των ενηλίκων ως συνέπεια της ηλικίας τους, του αναπτυξιακού τους σταδίου κ.ά.

2. Τα παιδιά είναι δυνάμει ευάλωτα εκμετάλλευσης κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους ενήλικες, γι' αυτό υπάρχουν ειδικές ευθύνες των ενηλίκων απέναντι σε αυτά.
3. Οι σχέσεις δύναμης ανάμεσα στον ενήλικα ερευνητή και το παιδί που συμμετέχει στην έρευνα είναι άνισες.
4. Οι ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικοί ή άλλοι υπεύθυνοι για την παιδική φροντίδα), που μεσολαβούν στην επαφή του ερευνητή με το παιδί, οφείλουν να τηρούν τη δεοντολογία ως προς την ενημέρωση του παιδιού και τη συναίνεσή του για την εθελοντική συμμετοχή του στην έρευνα.

Μια σειρά από επιπλέον ζητήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι τα εξής:

- Σε σχέση με τους μαθητές, θα πρέπει οι γονείς τους να έχουν ενημερωθεί αναφορικά με την έρευνα και να έχουν συμφωνήσει να συμμετάσχουν τα παιδιά τους.
- Η διοίκηση της σχολικής μονάδας, και γενικότερα ο σύλλογος διδασκόντων, θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί και να συμφωνούν.
- Οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί για την έρευνα. Όσοι συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις θα πρέπει να συμπληρώσουν μια ειδική φόρμα, όπως και να ενημερωθούν ότι έχουν το δικαίωμα να εγκαταλείψουν τη διαδικασία όποτε το θελήσουν. Η συμμετοχή τους είναι εθελοντική.

Οι ερευνητές οφείλουν να εφαρμόζουν τα άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ. Το άρθρο 3 προβλέπει ότι, για όλες τις ενέργειες που αφορούν το παιδί, θεμελιώδης προϋπόθεση είναι το συμφέρον του παιδιού. Το άρθρο 12 απαιτεί να δίνεται στα παιδιά που έχουν ηλικιακή ωριμότητα και ικανότητα να διαμορφώνουν απόψεις το δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους σε όλα τα θέματα που τα αφορούν.

6.6 Συμμετέχοντες και ερευνητική διαδικασία

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη είναι 11 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, 3 δασκάλες των ΤΥ και 8 Διευθυντές σχολικών μονάδων, που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Αττικής. Η Αττική επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη λόγω του ότι είναι μια πυκνοκατοικημένη περιοχή, η οποία περιλαμβάνει αστικές περιοχές.

Ως αποτέλεσμα του μεγέθους του πληθυσμού, των γεωγραφικών χαρακτηριστικών και της ποικιλομορφίας της περιοχής, μπορεί να ειπωθεί ότι οι συνθήκες που εντοπίζονται στην Αττική μοιάζουν πολύ με αυτές της υπόλοιπης χώρας. Επιπλέον, η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα δημόσια σχολεία της περιοχής είναι χαρακτηριστική της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε όλη την Ελλάδα, δεδομένου ότι οι αποφάσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, το υλικό, τις ώρες διδασκαλίας κ.λπ. εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις συστάσεις των κεντρικών εκπαιδευτικών αρχών, που είναι κοινές σε όλα τα σχολεία της χώρας (EACEA/Eurydice, 2012: 111). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην Αθήνα παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε άλλα μέρη της Ελλάδας όσον αφορά σημαντικά χαρακτηριστικά, όπως ηλικία, φύλο, εθνικότητα, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, επίσημα προσόντα και κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Έτσι, μπορούν να συναχθούν συμπεράσματα από την παρούσα μελέτη σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές και τις προτιμώμενες εκπαιδευτικές στρατηγικές τους που μπορεί να γενικευθούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Έγινε συζήτηση με τις εκπαιδευτικούς για το μάθημα των αγγλικών και της γλώσσας και τη διδασκαλία τους στις συγκεκριμένες τάξεις. Στη συνέχεια, συζητήσαμε και με τους Διευθυντές των σχολείων. Ακολούθησε συνέντευξη για να μπορέσουμε να μετρήσουμε την αποδοχή, την κατανόηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πήραμε συνέντευξη από τους Διευθυντές των σχολείων, από τις εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας και από τις δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια περίπου 30 λεπτά για κάθε εκπαιδευτικό, τις ηχογραφήσαμε και ο χρόνος που απασχολήσαμε τις εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή του κάθε σχολείου ήταν εκτός ωραρίου. Σημαντικό είναι να διευκρινιστεί πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά. Εν τέλει, το δείγμα είναι:

- 3 δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής
- 11 εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας
- 8 Διευθυντές των σχολικών μονάδων

6.7 Ερευνητικά εργαλεία

Η ποιοτική έρευνα δύναται να συμπεριλάβει ένα πλήθος σχετικών εργαλείων, όπως είναι οι εις βάθος συνεντεύξεις, τα φύλλα εργασίας και η ομάδα εστίασης. Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι εις βάθος συνεντεύξεις (δομημένες και ημιδομημένες). Ο λόγος επιλογής των συνεντεύξεων είναι ότι μπορεί να γίνει ένας διάλογος που βασίζεται σε ερωτήσεις, αλλά υπάρχει και η δυνατότητα να ξεφύγει η συνέντευξη από τις ερωτήσεις, να παρασυρθεί ο συνεντευξιζόμενος από τη συζήτηση και να στραφεί σε ενδιαφέροντα ζητήματα που δεν έχουν αναφερθεί στις ερωτήσεις και στη θεωρία της μελέτης. Επομένως, δίνεται η δυνατότητα στην ερευνήτρια μέσω της ερευνητικής διαδικασίας να παραγάγει νέα γνώση και να οδηγηθεί σε δεδομένα που δεν είχαν εξεταστεί έως τώρα (Bryman, 2004).

Εξάλλου, το ημερολόγιο και η φόρμα παρακολούθησης είναι χρήσιμα διότι επιτρέπουν στην ερευνήτρια να υλοποιήσει μια αξιολόγηση στην πράξη, δίχως όμως να υπάρξει επαφή με τους μαθητές. Αναγνωρίζοντας ότι οι πρόσφυγες μαθητές είναι μια ιδιαίτερα ευαίσθητη κοινωνική ομάδα, η έρευνα έγινε με φόρμα παρακολούθησης και ημερολόγιο, ώστε να μην επηρεαστεί η μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να μην υπάρξει άμεση επαφή με τα προσφυγόπουλα (Bryman & Bell, 2015).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω (βλ. ενότητα 6.4.1), η χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μέσω τριγωνοποίησης (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τα τρία ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία: το ημερολόγιο παρατήρησης για το μάθημα των αγγλικών, η φόρμα παρακολούθησης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα τρία ερευνητικά εργαλεία παρουσιάζονται λεπτομερώς παρακάτω. Για να ετοιμάσει η ερευνήτρια τις ερωτήσεις που έθεσε στις εκπαιδευτικούς αγγλικών βασίστηκε στους θεματικούς

άξονες, δηλαδή στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εκμάθηση των αγγλικών από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, στην αναζήτηση εκπαιδευτικών πρακτικών, τεχνικών ενεργητικής μάθησης και μεθόδων διδασκαλίας, στη διερεύνηση παιδαγωγικών ζητημάτων στο πλαίσιο της τάξης και στη διερεύνηση του τρόπου μάθησης των αλλοδαπών μαθητών ανάλογα με την καταγωγή τους και το πλαίσιο διαβίωσής τους. Αναφορικά με τις ερωτήσεις προς τους Διευθυντές, ξεκίνησε με ερωτήσεις που αφορούν τα ποσοστά και τις εθνικότητες των αλλοδαπών μαθητών, συνέχισε με τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στις οικογένειες των Ελλήνων και των αλλόγλωσσων μαθητών, τις μεθόδους διδασκαλίας σε περίπτωση που οι Διευθυντές ασκούν διδακτικό έργο και τέλος τη στήριξη που οι τελευταίοι παρέχουν στους εκπαιδευτικούς. Για τη φόρμα παρακολούθησης η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ένα έντυπο παρατήρησης από το Διαδίκτυο, το οποίο συμβουλευτήκε ως προς τη δομή, και ετοίμασε τη δική της φόρμα, με τη συνδρομή της επιβλέπουσας καθηγήτριας. Παράλληλα, η ερευνήτρια συμβουλευτήκε το πρωτόκολλο Παρατήρησης Τάξης του LETEGR2, το οποίο σχεδιάστηκε για να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο η Παρατήρηση Τάξης μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις και τη διδακτική πρακτική στην Εκπαίδευση Διδασκόντων. Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν 2 διαφορετικές φόρμες παρατήρησης, τις οποίες μελέτησε η ερευνήτρια: α) μία φόρμα παρατήρησης για τους ενεργούς διδάσκοντες οι οποίοι επανεξετάζουν κριτικά τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται στις τάξεις τους η Ελληνική ως Ξένη γλώσσα, και β) μία φόρμα παρατήρησης για τους μελλοντικούς διδάσκοντες που μαθαίνουν πώς να διδάσκουν της Ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα σε αλλοδαπούς μαθητές (Ιακονου, 2020).

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε, ως προς τα εργαλεία της συλλογής των πρωτογενών δεδομένων, ότι αυτά είναι το ημερολόγιο και η φόρμα παρακολούθησης, καθώς και οι δομημένες/ημιδομημένες συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, τα εργαλεία είναι τα παρακάτω:

- Το *ημερολόγιο παρατήρησης* είναι το εργαλείο με το οποίο έγινε η καθημερινή καταγραφή για το μάθημα των αγγλικών. Ειδικότερα, έγινε η καταγραφή ως προς τις διδακτικές μεθόδους και το εκπαιδευτικό υλικό. Συγχρόνως, παρατηρήσαμε και αποτυπώσαμε τις αντιδράσεις των μαθητών και κάποια βασικά στοιχεία ή περιστατικά που εντοπίσαμε. Όπως αναφέρουν οι Best & Kahn (2016), είναι γεγονός ότι μια ιδιαίτερη

δυσκολία είναι να μπορέσει να καταγραφεί το πώς συμπεριφέρονται και αντιδρούν οι μαθητές στο αντικείμενο μιας έρευνας. Η δυσκολία είναι ότι λόγοι ηθικής δεν μας επιτρέπουν να πλησιάσουμε τους μαθητές. Άρα, ένα ημερολόγιο παρατήρησης μας επιτρέπει να μπορέσει μια ερευνητική ομάδα να κατανοήσει την επίδραση μιας εκπαιδευτικής τεχνικής ή πολιτικής σε μια ομάδα μαθητών, όπως έγινε στην παρούσα μελέτη.

- Η *φόρμα παρακολούθησης* είναι ένα έντυπο που συμπληρώσαμε εμείς και οι εκπαιδευτικοί με κάποια βασικά στοιχεία, όπως είναι η διδακτέα ύλη (βλ. σχετικό παράρτημα). Σε αυτή την περίπτωση, η φόρμα παρακολούθησης έρχεται να συμπληρώσει το ημερολόγιο παρατήρησης. Η φόρμα παρακολούθησης καταγράφει τις εντυπώσεις και τις αξιολογήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την επίδραση των υπό διερεύνηση δράσεων στη συμπεριφορά των μαθητών. Ουσιαστικά, λειτουργεί ως ένα εργαλείο που θα διασταυρώσει τις πληροφορίες που υπάρχουν από το ημερολόγιο παρατήρησης (Best & Kahn, 2016).
- Οι *συνεντεύξεις* έγιναν σε εκπαιδευτικούς και στους Διευθυντές των σχολείων στη δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας (βλ. σχετικό παράρτημα). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει τη διεξαγωγή μιας «πρόσωπο με πρόσωπο» συζήτησης, όπου ο ερωτώμενος μπορεί να μιλήσει ελεύθερα για το αντικείμενο της έρευνας. Επίσης, επιτρέπει να αναδειχθούν, εφόσον υπάρχει σχετικό ενδιαφέρον, και ζητήματα που δεν αναφέρονται στη συνέντευξη και δεν έχουν δρομολογηθεί από τις ερωτήσεις (Bryman, 2004).

6.7.1 Ημερολόγιο παρατήρησης

Ένα εργαλείο για τη μεθοδολογική αυτή προσέγγιση είναι το ημερολόγιο: σε αυτό καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις και αποτέλεσε το σημείο αναφοράς για την ερευνήτρια, διότι εκεί κατέγραψε και αποτύπωσε τη διαδικασία, εντόπισε τις ελλείψεις, αναστοχάστηκε και με λίγα λόγια εξελίχθηκε.

Το ημερολόγιο ήταν ο απλούστερος τρόπος να καταγράψει συστηματικά ό,τι παρατήρησε η ερευνήτρια και να το έχει συγκεντρωμένο, ώστε να μπορεί να

ανατρέχει σ' αυτό στην πορεία του χρόνου και να το εμπλουτίζει με σχολιασμούς και προσπάθειες ερμηνείας στην προοπτική ανάπτυξης αναστοχαστικών διαδικασιών.

Για να είναι λειτουργικό το ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε ένα τετράδιο: στην αριστερή σελίδα κρατούσε τις σημειώσεις στις οποίες προσπάθησε να αποτυπώσει ό,τι παρατήρησε με όσο μεγαλύτερη λεπτομέρεια μπορούσε και στη δεξιά σελίδα έγραφε σχόλια και προσπάθειες ερμηνείας, που μπορούν να εμπλουτιστούν και αργότερα, σε άλλο χρόνο από αυτόν της παρατήρησης. Το περιγραφικό μέρος γράφτηκε στην αριστερή σελίδα του τετραδίου και το ερμηνευτικό μέρος στη δεξιά σελίδα του τετραδίου. Το ημερολόγιο λειτούργησε επικουρικά στη φόρμα παρακολούθησης.

Ωστόσο ο πραγματικός πλούτος του ημερολογίου, σχετικά με τις καταγραφές και τα κρίσιμα συμβάντα, ήταν οι λεπτομερείς περιγραφές, αυτές που μπορούν να δώσουν και σε κάποιον που δεν ήταν παρών κατά τη διαδικασία την εικόνα αυτού που έχει συμβεί, αλλά και το γενικότερο κλίμα της τάξης που έχει παρατηρηθεί. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι τα μη λεκτικά μηνύματα μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφόρησης για το κλίμα που έχει διαμορφωθεί σε κάθε τάξη.

6.7.2 Φόρμα παρακολούθησης

Εκτός από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκαν επίσης παρατηρήσεις στην τάξη. Η ερευνήτρια παρακολούθησε το μάθημα 11 εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας που υπηρετούν στα σχολεία που επιλέχθηκαν. Τα σχολεία όπου πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις ήταν διασκορπισμένα σε όλη την πόλη, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλες οι περιοχές της Αθήνας, νότια, κεντρική και βόρεια, θα εκπροσωπούνται εξίσου.

Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2018 και 2019. Σε καθεμία από τις 11 συμμετέχουσες πραγματοποιήθηκε παρατήρηση στην τάξη της δύο φορές, καθώς οι επιλογές στην τάξη μπορούν να επηρεαστούν από τα ειδικά χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Από τις συνολικά είκοσι τέσσερις παρατηρήσεις, συλλέχθηκαν 10 με μαθητές της Ε' τάξης και 14 με μαθητές της Στ' τάξης, προκειμένου να αποφευχθεί η συναγωγή συμπερασμάτων με βάση μια

συγκεκριμένη ομάδα μόνο. Για τους σκοπούς των παρατηρήσεων στην τάξη σχεδιάστηκε μία φόρμα παρακολούθησης (βλ. Παράρτημα). Λεπτομέρειες σχετικά με την κατασκευή αυτού του ερευνητικού εργαλείου παρέχονται παρακάτω.

Το πρόγραμμα παρατήρησης

Το πρόγραμμα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη (βλ. Παράρτημα) σχεδιάστηκε για να αποτυπώσει κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας στα δημοτικά σχολεία του ελληνικού κράτους χρησιμοποίησαν κατάλληλες στρατηγικές στη διδασκαλία τους για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές. Ο σχεδιασμός του προγράμματος παρακολούθησης της τάξης έχει επηρεαστεί σημαντικά από το πρόγραμμα παρατήρησης που δημιούργησε η Karavas-Doukas (1996a) προκειμένου να παρατηρηθεί ο βαθμός εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Και τα δύο προγράμματα χρησιμοποιούν την ίδια μονάδα ανάλυσης, δηλαδή τη δραστηριότητα. Αρκετές κατηγορίες, δηλαδή ο χρόνος, η δραστηριότητα, το υλικό και το προϊόν, εμφανίζονται και στα δύο χρονοδιαγράμματα παρατήρησης.

Η μονάδα ανάλυσης του προγράμματος παρατήρησης

Η δραστηριότητα χρησίμευσε ως βασική μονάδα ανάλυσης του προγράμματος παρατήρησης. Οι δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν ως η κύρια μονάδα ανάλυσης σε διάφορες ερευνητικές μελέτες. Η Karavas-Doukas (1993) πρότεινε ότι η δραστηριότητα αντιστοιχεί στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα μαθήματα και γι' αυτό αποτελεί μια έγκυρη μονάδα ανάλυσης. Επιπλέον, τα όρια μεταξύ των διαφόρων δραστηριοτήτων μπορούν εύκολα να προσδιοριστούν λόγω μιας σειράς κινήσεων πλαισίωσης και εστίασης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να δείξουν την αρχή και το τέλος των δραστηριοτήτων.

Κατηγορίες του προγράμματος παρατήρησης

Οι κατηγορίες που βρίσκονται στο πρόγραμμα παρατήρησης παρουσιάζονται εν συντομία παρακάτω:

- 1) Χρόνος: Σημειώθηκε η ώρα έναρξης κάθε δραστηριότητας. Έτσι, είναι δυνατόν να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με τον χρόνο που αφιερώθηκε σε κάθε δραστηριότητα.
- 2) Δραστηριότητα: Ο τύπος δραστηριότητας που πραγματοποιήθηκε καταχωρίστηκε (π.χ. παιχνίδι ρόλων, παιχνίδι κ.λπ.). Εδώ εισήχθησαν επίσης πληροφορίες για το τι ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν.
- 3) Ομαδοποιήσεις μαθητών: Ήταν σημαντικό να σημειωθεί εάν οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά, σε ζευγάρια ή σε ομάδες. Μερικές φορές επιλέχθηκαν ποικίλες ομαδοποιήσεις (δηλαδή μερικοί μαθητές εργάστηκαν σε ζευγάρια, ενώ άλλοι εργάστηκαν σε ομάδες). Σε αυτή την περίπτωση εισήχθησαν λεπτομέρειες για περαιτέρω σχολιασμό.
- 4) Δεξιότητες: Η εστίαση των δεξιοτήτων κάθε δραστηριότητας, δηλαδή η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή, καθορίστηκαν εδώ.
- 5) Εκπαιδευτικό υλικό: Η επόμενη κατηγορία περιστρέφεται γύρω από τον τύπο των υλικών που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η ερευνήτρια διευκρίνισε εάν χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε δραστηριότητα σχολικά εγχειρίδια, βιβλία εργασιών, συμπληρωματικό υλικό από εκπαιδευτικούς, αυθεντικό συμπληρωματικό υλικό, εποπτικά μέσα, ηχογραφήσεις ή πολυμέσα.
- 6) Ο ρυθμός του μαθήματος: Η ερευνήτρια σημείωσε εάν υπήρξε διαφοροποίηση στον ρυθμό διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών, δηλαδή εάν ο ρυθμός διδασκαλίας ήταν ο ίδιος για όλους τους μαθητές, βραδύτερος για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή γρήγορος για μαθητές με πολλές γνώσεις.
- 7) Συμπληρωματικό υλικό: Σε ορισμένες τάξεις δεν υπήρχαν μαθητές που τέλειωναν νωρίς και όλοι οι μαθητές χρειάζονταν περίπου τον ίδιο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Μια επιλογή για τη συγκεκριμένη υπόθεση συμπεριλήφθηκε στο πρόγραμμα. Εάν βρέθηκαν μαθητές που ολοκλήρωσαν γρήγορα τις ασκήσεις τους στις τάξεις, καταχωρίστηκαν πληροφορίες σχετικά με το εάν τους δόθηκε επιπλέον υλικό για να παραμείνουν απασχολημένοι, εάν τους δόθηκε project ή εάν δεν αναλήφθηκε καμία ενέργεια από την εκπαιδευτικό για την αντιμετώπιση τέτοιας περίπτωσης μαθητών.

- 8) Εκπαιδευτικές στρατηγικές: Στόχος του προγράμματος ήταν να ρίξει φως στις αποφάσεις που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών που χρειάζονταν ιδιαίτερη στήριξη ή προσοχή. Σημειώθηκε εάν οι συμμετέχουσες κατέφυγαν σε διδασκαλία ολόκληρης της τάξης ή συνεργάστηκαν με μερικούς μαθητές, ενώ οι υπόλοιποι δούλευαν μόνοι τους. Παρατηρήθηκε επίσης εάν οι εκπαιδευτικοί ανέθεσαν εργασία σε ζευγάρια στην πλειονότητα της τάξης και αφιέρωσαν χρόνο σε συγκεκριμένους μαθητές. Μια άλλη επιλογή ήταν η εκπαιδευτικός να ζητήσει από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες, ενώ εστίασε την προσοχή της σε συγκεκριμένους μαθητές. Τέλος, διαπιστώθηκε εάν η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε όλους τους μαθητές που εργάζονταν σε δραστηριότητες και παρείχε βοήθεια όπου ήταν απαραίτητο.
- 9) Προϊόν: Σε αυτή την κατηγορία σημειώθηκε το προϊόν κάθε δραστηριότητας (π.χ. διαφήμιση, αφίσα κ.λπ.).
- 10) Εργασία project: Παρατηρήθηκε εάν η τάξη εργάζεται σε κάποιο project.
- 11) Χρήση εξειδικευμένων παραρτημάτων: Τα εγχειρίδια που διανέμονται επί του παρόντος στα δημοτικά σχολεία σε όλη τη χώρα περιέχουν εξειδικευμένα παραρτήματα διαβαθμισμένου υλικού για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Η ερευνήτρια παρατήρησε εάν αυτά τα παραρτήματα χρησιμοποιήθηκαν σε κάποια δραστηριότητα ή όχι.
- 12) Άσκηση για το σπίτι: Είτε η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ορίσει την ίδια εργασία για όλους τους μαθητές είτε οι μαθητές θα μπορούσαν να έχουν μια λίστα από ασκήσεις για να επιλέξουν με βάση τις επιδόσεις τους.

Επιπλέον, καταχωρίστηκαν πληροφορίες σχετικά με την ημερομηνία, το σχολείο και την τάξη όπου πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις, τον αριθμό των φύλλων παρατήρησης και τον αριθμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, τον αριθμό των δραστηριοτήτων σε κάθε μάθημα και πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό των μαθητών, αλλά και τη διάταξη των θρανίων. Το πρόγραμμα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε για τις παρατηρήσεις στην τάξη δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δύο μαθήματα προτού πραγματοποιηθούν οι παρατηρήσεις και έγιναν μικρές

τροποποιήσεις. Όλες οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν από την ίδια ερευνήτρια για να εξαλειφθεί η ανάγκη κατάρτισης άλλου ερευνητή στη σωστή χρήση του προγράμματος παρατήρησης. Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων παρατήρησης και των συνεντεύξεων βρίσκονται στα κεφάλαια 7 και 8.

6.7.2 Συνεντεύξεις

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις παρατηρήσεις πήραν επίσης μέρος στις συνεντεύξεις. Ο σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να παράσχουν στις συμμετέχουσες την ευκαιρία να επεξεργαστούν θέματα που εξετάστηκαν στην παρατήρηση. Όλα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης εξετάστηκαν στις συνεντεύξεις, όπως μπορεί να δείξει μια εξέταση των ερευνητικών αξόνων που διερευνήθηκαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της συνέντευξης (για λεπτομέρειες βλ. παρακάτω).

Και οι έντεκα συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά τις χρονικές περιόδους της παρατήρησης. Με αυτόν τον τρόπο απαντήθηκαν ερωτήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και δόθηκαν διευκρινίσεις σχετικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο χρόνος των συνεντεύξεων καθορίστηκε από τους ερωτηθέντες προκειμένου να αποφευχθεί η ταλαιπωρία των συμμετεχόντων. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων στην τάξη, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις πραγματοποιήθηκαν μερικές ώρες αργότερα λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μάθημα με άλλη τάξη αμέσως μετά την παρατήρηση. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 40 λεπτά για την πλειονότητα των συμμετεχόντων ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και την προθυμία τους να επεξεργαστούν τις απαντήσεις τους. Ακολούθησαν χρονικά οι οκτώ συνεντεύξεις με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, που είχαν διάρκεια περίπου 20 λεπτά η καθεμία, και οι τρεις συνεντεύξεις με τις δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, καθώς οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Κρατήθηκαν σημειώσεις από την ερευνήτρια προκειμένου να εξαλειφθεί η αρνητική επίδραση του θορύβου στο σχολείο (π.χ. στο γραφείο των εκπαιδευτικών, όπου πραγματοποιήθηκαν οι περισσότερες συνεντεύξεις). Οι συνεντεύξεις

πραγματοποιήθηκαν στη μητρική γλώσσα των εκπαιδευτικών (όσον αφορά τις εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας), προκειμένου να δημιουργηθεί μια πιο φιλική και χαλαρή ατμόσφαιρα.

Η τεχνική ορολογία αποφεύχθηκε κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων προκειμένου να μην μπερδευτούν οι ερωτώμενοι. Εξάλλου για τον ίδιο λόγο η σύνθετη ορολογία αποφεύχθηκε κατά τη σύνταξη της φόρμας παρακολούθησης. Η προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων θεωρήθηκε απαραίτητη έτσι ώστε οι ερωτήσεις να φαίνονται όσο το δυνατόν πιο ουδέτερες. Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ερωτήσεις της συνέντευξης θα διατυπωθούν με ουδέτερο και κατάλληλο τρόπο, πραγματοποιήθηκαν πιλοτικές συνεντεύξεις. Η πιλοτική δοκιμή διεξήχθη με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος παρατήρησης στην τάξη.

Οι τομείς που εξετάστηκαν στη συνέντευξη περιλάμβαναν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών στην τάξη, τον βαθμό στον οποίο η συμπερίληψη επηρεάζει τη διδασκαλία τους, τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τη διαφορετική μητρική γλώσσα, το διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών τους, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις προσπάθειές τους και ο ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης. Ζητήθηκε επίσης από τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν τις επιλογές που έκαναν στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Μια λίστα με τις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις μπορεί να βρει κανείς στο Παράρτημα της διατριβής.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της συνέντευξης, οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις αποδελτιώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν για τους σκοπούς της ανάλυσης (βλ. Κεφάλαιο 8). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε «ανάλυση πλαισίου», όπως περιγράφεται από τους Ritchie και Spencer (1994). Ακολούθησαν τα πέντε βασικά στάδια που περιγράφονται από τους Ritchie και Spencer (1994), δηλαδή (i) εξοικείωση με τα δεδομένα της συνέντευξης ακούγοντας επανειλημμένα τις συνεντεύξεις και διαβάζοντας τις αποδελτιώσεις, (ii) προσδιορισμός ενός θεματικού πλαισίου, (iii) ευρετήριο, (iv) χαρτογράφηση, και (v) ερμηνεία των αναδυόμενων θεμάτων. Η «ανάλυση πλαισίου» επιλέχθηκε για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης λόγω του γεγονότος ότι «επιτρέπει την ανάπτυξη θεμάτων τόσο από τα ερευνητικά

ερωτήματα όσο και από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα» (Rabiee, 2004: 657).

6.8 Φάσεις συλλογής δεδομένων

Στην πρώτη φάση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων παρακολουθήσαμε έντεκα εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία τους στις τάξεις (βλ. ενότητα 6.7.1). Όπως δηλώνουν οι Kennedy και Kennedy (1996: 360), η παρατήρηση των τάξεων θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται σε οποιαδήποτε αξιολόγηση της υλοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών «μόνο τότε μπορούμε να αποκτήσουμε κάποια γνώση της πραγματικής παρά της αναφερόμενης συμπεριφοράς».

Επίσης, στη δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από τις συμμετέχουσες που παρακολούθησε τη διδασκαλία τους. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις έδωσαν στις εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να δώσουν πιο εμπειριστατωμένες και λεπτομερείς επεξηγήσεις για τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν στις τάξεις τους και για την επιτυχία των προσπαθειών τους.

Συνολικά, οι συνεντεύξεις στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ως ένα ευέλικτο εργαλείο έρευνας προκειμένου, όπως δηλώνει ο Nunan (1992), να παραγάγει πλουσιότερα και πιο αξιόπιστα δεδομένα και να ξεπεράσει τους περιορισμούς του πιο αυστηρά δομημένου ερωτηματολογίου. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες μπόρεσαν να σχολιάσουν και να εξηγήσουν πολλές από τις αποφάσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω παρατηρήσεων.

6.9 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε βάσει της ποιοτικής προσέγγισης. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια κυκλική και αναδραστική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008). Δεν θα πρέπει να βλέπουμε την ανάλυση των δεδομένων ως ένα εντελώς ξεχωριστό στάδιο σε σχέση με τις άλλες ερευνητικές

διαδικασίες και δραστηριότητες, αλλά περισσότερο ως μια συστηματική προσπάθεια ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων, η οποία διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική προσπάθεια. Η ερευνήτρια συνήθως προετοιμάζει τις αναλυτικές κατηγορίες πριν από την είσοδό της στο πεδίο και τις αναπροσαρμόζει συνεχώς κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια περιεκτική και συστηματική διαδικασία που θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα, δηλαδή από ένα πλαίσιο οργάνωσης και περιεκτικής καταγραφής τόσο του ποιοτικού υλικού όσο και όλων των αναλυτικών δραστηριοτήτων και επεξεργασιών (Ιωσηφίδης, 2008). Παρ' όλα αυτά, η αναλυτική διαδικασία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται και από έναν αυξημένο βαθμό ευελιξίας. Η ύπαρξη ευελιξίας είναι απαραίτητη στην ποιοτική έρευνα, καθώς η πλήρης συστηματοποίηση του πλαισίου της ανάλυσης από πριν στις περισσότερες περιπτώσεις όχι μόνο είναι αδύνατη, αλλά είναι και ανεπιθύμητη. Και αυτό διότι συνήθως προκύπτουν νέες αναλυτικές κατηγορίες από τα δεδομένα, οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί και είναι αποτέλεσμα της κυκλικότητας και της αναδραστικότητας της ποιοτικής ανάλυσης (Ιωσηφίδης, 2008).

Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτύπωση, την κατανόηση και την επικοινωνία των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας. Όπως υποστηρίζει ο Κόλλιας (2014), ήδη από την αρχή του προηγούμενου αιώνα μια πληθώρα διαφορετικών ερευνητών, με κυριότερο τον Berelson, προσπάθησαν να αναπτύξουν τεκμηριωμένες και δομημένες μεθόδους για την ανάλυση των δεδομένων των ποιοτικών ερευνών. Οι ενέργειες αυτές εστίασαν στην ανάλυση δεδομένων που προέρχονταν από εφημερίδες, λόγω της διαπίστωσης ότι τα δεδομένα αυτά δεν ήταν εφικτό να αναλυθούν με βάση τα εργαλεία της ποσοτικής προσέγγισης. Αν και σε πρώτη φάση η ανάλυση των δεδομένων των ποιοτικών ερευνών βασίστηκε στον έντυπο λόγο των εφημερίδων, άμεσα έλαβε χώρα η ανάπτυξη μεθόδων ανάλυσης, με τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας να προέρχονται από μια πληθώρα διαφορετικών πηγών, όπως για παράδειγμα οι συνεντεύξεις.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι αναγκαίο να μελετάται παράλληλα ως προς δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά το ευρύτερο πεδίο έρευνας στο οποίο αυτή εφαρμόζεται. Γενικότερα, μπορεί να θεωρηθεί πως η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αφορά την αποτύπωση μιας τάξης πραγμάτων με κύρια επίδιωξη την

κοινωνική μεταβολή και αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων δεν αφορά μια πραγματικότητα στατική παρά μια δυναμικά και διαρκώς εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Ήδη από τη δεκαετία του '30 η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου συστηματοποιήθηκε στις ΗΠΑ με σκοπό τον εντοπισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων που καθιστούσαν δύσκολη την κοινωνική εξέλιξη μειονοτικών και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων (Κόλλιας, 2014). Ως εκ τούτου, το ένα πεδίο εστίασης της ανάλυσης περιεχομένου έχει να κάνει με τα εξεταζόμενα ζητήματα, τα οποία είναι κοινωνικά, τα οποία μελετώνται υπό το πρίσμα της αναγκαιότητας μιας διαρκούς κοινωνικής μεταβολής και αλλαγής.

Ο δεύτερος άξονας με βάση τον οποίο είναι αναγκαίο να εξετάζεται η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι η αξιοπιστία και η επιστημονικότητα της διαδικασίας που χρησιμοποιείται. Η αξιοπιστία είχε εξεταστεί ενδελεχώς ήδη από τη δεκαετία του '20, όταν άρχισαν να τίγονται ζητήματα δειγματοληψίας και αξιοπιστίας των κωδικοποιήσεων. Η μετάβαση της ποιοτικής έρευνας σε μια φάση ανάπτυξης επιστημονικά τεκμηριωμένων προσεγγίσεων για την ανάλυση περιεχομένου εντατικοποιήθηκε από τα μέσα του 20ού αιώνα και ύστερα. Η ποιοτική ανάλυση δεδομένων περιοριζόταν εντός του ίδιου του λόγου των συμμετεχόντων, χωρίς να συνυπολογίζονται το ευρύτερο πεδίο της μελέτης, τα χαρακτηριστικά των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, τα αίτια που πιθανώς τους οδηγούν σε αυτές τις απαντήσεις κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό η θεματική ανάλυση περιεχομένου αναδύθηκε ως μια μέθοδος που επεδίωκε να τεκμηριώσει την εγκυρότητά της κατά την ανάλυση τόσο του φανερού όσο και του μη φανερού περιεχομένου των συνεντεύξεων. Μάλιστα διάφοροι ερευνητές ανέπτυξαν μια πληθώρα διαφορετικών μεθόδων θεματικής ανάλυσης περιεχομένου με κοινό χαρακτηριστικό αυτών την ομαδοποίηση επιμέρους στοιχείων που προέρχονται από τις συνεντεύξεις υπό κοινές θεματικές δομημένες με άξονα τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (Κόλλιας, 2014).

Όπως αναφέρει η Λυδάκη (2001), η ποιοτική έρευνα προωθεί την επιστημονική και κοινωνική μεταβολή λόγω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Το δομικό στοιχείο των ποιοτικών αναλύσεων που αναδεικνύει είναι η απουσία μιας σαφώς προσδιορισμένης και ξεκάθαρης αφετηρίας εκ της οποίας ξεκινά η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων. Έτσι, η απουσία περιχαράκωσης της αφετηρίας κατά την ανάλυση των δεδομένων συμβάλλει στην ανάδυση νέας επιστημονικής γνώσης και ως εκ τούτου προάγει την κοινωνική αλλαγή. Συνεπώς, οι δύο διαστάσεις της

θεματικής ανάλυσης περιεχομένου που αναφέρονται ανωτέρω είναι αλληλοσυνδεόμενες.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε βάσει θεματικής ανάλυσης περιεχομένου σε συμφωνία με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Αναπτύχθηκαν επομένως από τα δεδομένα των συνεντεύξεων επιμέρους και κεντρικές θεματικές. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε αυτόνομα για καθεμία εκ των τριών ομάδων της έρευνας. Στη συνέχεια, έλαβε χώρα συγκριτική αντιπαραβολή των κεντρικών θεματικών της καθεμίας εκ των τριών ομάδων της μελέτης.

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε συγκεκριμένα με τη μέθοδο των Braun & Clarke (2006). Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ως βασική της επιδίωξη την κατάληξη σε ένα κεντρικό νόημα μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Βάσει αυτής της προσέγγισης τα δεδομένα της έρευνας αναλύονται με βάση έξι διαδοχικά βήματα. Η ανάλυση των δεδομένων δεν πρέπει ωστόσο να θεωρηθεί ως μια διαδικασία γραμμική, αφού ο αναλυτής βρίσκεται σε διαρκή επαφή με τα δεδομένα του επιδιώκοντας τη διασφάλιση της ακρίβειας των αναλύσεων που πραγματοποιεί. Τα έξι στάδια της συγκεκριμένης διαδικασίας ανάλυσης περιγράφονται ακολούθως:

1. Η εξοικείωση με τα δεδομένα: Στο συγκεκριμένο στάδιο λαμβάνει χώρα μια λεπτομερής ανάγνωση των δεδομένων της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό ο αναλυτής που στη συνέχεια θα προχωρήσει στην ανάλυση φτάνει σε μια βασικού επιπέδου γνώση σχετικά με τα δεδομένα και αρχίζει να αντιλαμβάνεται κοινά νοήματα αυτών βάσει των οποίων θα προχωρήσει στην υπόλοιπη ανάλυση.
2. Κωδικοποίηση: Στο βήμα αυτό αναπτύσσονται κωδικοί από τα δεδομένα της μελέτης. Ένα μέρος του κειμένου λαμβάνει έναν ή και πιο πολλούς κωδικούς βάσει των διαφορετικών νοημάτων που παρουσιάζονται σε αυτό. Οι κωδικοί αποτελούν ένα βασικό επίπεδο ανάλυσης, το οποίο οπωσδήποτε είναι κατώτερο από τα θέματα, αφού αυτά αφορούν ένα σαφώς ανώτερο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων.
3. Η ανάπτυξη των θεμάτων: Οι επιμέρους κωδικοί οδηγούν σε ανάδειξη συγκεκριμένων νοημάτων και στην ανάπτυξη σχετικών θεμάτων. Επομένως,

τα θέματα αποτελούν συνεκτικές νοηματικά κατηγορίες δεδομένων με κοινό ή παρεμφερές νόημα.

4. Η τροποποίηση των θεμάτων: Τα θέματα που έχουν αναπτυχθεί στο προγενέστερο βήμα μετασχηματίζονται με στόχο τη βελτίωσή τους προκειμένου να έχουν ένα νόημα μοναδικό και να μην υπάρχει σημαντική ομοιότητα περιεχομένου ανάμεσα σε αυτά.
5. Η ονοματοδοσία των θεμάτων: Στο συγκεκριμένο βήμα ο ερευνητής έχει πλέον μια ικανοποιητική επίγνωση σχετικά με το νόημα του κάθε θέματος προκειμένου να του δώσει και το αντίστοιχο όνομα. Επιπλέον, ο αναλυτής συντάσσει μια αναλυτική περιγραφή του κάθε θέματος που αναλύει.
6. Η συγγραφή των αποτελεσμάτων: Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής γράφει τα αποτελέσματα της έρευνας μετά από έναν τελικό εκτενή έλεγχο σχετικά με την ακρίβεια των κωδικοποιήσεων.

Ως προς την ανάλυση των δεδομένων παρατήρησης, αυτή έλαβε χώρα μέσω περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, και συγκεκριμένα με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) για Windows. Αρχικώς, για να πραγματοποιηθεί η στατιστική ανάλυση επί των δεδομένων της παρατήρησης ήταν επιβεβλημένη η μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά. Κάτι τέτοιο σε ορισμένες περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε βάσει των επιλογών που υπήρχαν στα σημεία της φόρμας παρακολούθησης. Για παράδειγμα, στο σημείο 7 είναι εμφανής η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στις επιμέρους κατηγορίες. Αντίθετα, σε μεταβλητές όπως η 8^η κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό. Στην περίπτωση αυτή πραγματοποιήθηκαν επανακωδικοποιήσεις βάσει της εγγύτητας και ομοιότητας του περιεχομένου, οι οποίες οδήγησαν σε σχετικές τιμές. Η εκάστοτε εκ των καταγραφών που είχαν πραγματοποιηθεί αντιμετωπίστηκε ως μια αυτόνομη μονάδα ανάλυσης. Ακολούθως, για το σύνολο των σχετικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις, με υπολογισμό του ποσοστού επί τοις εκατό και της απόλυτης τιμής για κάθε επιμέρους τιμή των μεταβλητών. Εν συνεχεία, υπολογίστηκε η σχέση του αριθμού του συνόλου των μαθητών, των αλλοδαπών μαθητών, των Ελλήνων μαθητών, των χωρών προέλευσης των μαθητών και της τάξης στην οποία φοιτούσαν, σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις. Οι αναλύσεις έλαβαν χώρα με τη χρήση ελέγχου Independent Samples T-test όταν εξετάζονταν σχέσεις δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών με

ποσοτικές, One-Way ANOVA όταν εξετάζονταν σχέσεις κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερες από δύο κατηγορίες με ποσοτικές, και Chi-square όταν εξετάζονταν σχέσεις ανάμεσα σε κατηγορικές μεταβλητές. Ο δείκτης σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

6.10 Σύνοψη - συμπεράσματα της ενότητας

Το επίκεντρο αυτού του κεφαλαίου είναι τα μεθοδολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την παρούσα μελέτη. Το πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα αρχικά οριοθετήθηκε, προτού αναφερθούν ο στόχος της μελέτης και τα ερευνητικά της ερωτήματα. Περιγράφηκαν ο γενικός σχεδιασμός και η ερευνητική διαδικασία της μελέτης και δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων. Συζητήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Οι μέθοδοι επεξεργασίας των στοιχείων που προέκυψαν από την έρευνα ήταν δύο, ήτοι: α) Φόρμα Παρακολούθησης σε σχολικές μονάδες, β) Οδηγός Συνέντευξης σε Διευθυντές σχολικών μονάδων, γ) Οδηγός Συνέντευξης σε εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας, δ) Οδηγός Συνέντευξης σε δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής και δύο συνολικά ερευνητικές μεθόδους, δηλαδή τα εργαλεία που εμπλέκονται στην ανάλυση των δεδομένων (ήτοι μέθοδος συμμετοχικής παρατήρησης στη φόρμα παρακολούθησης και κριτική ανάλυση περιεχομένου στο κομμάτι των συνεντεύξεων (επί της ουσίας μελέτη πεδίου). Η προτεινόμενη μεθοδολογία αφορά την υλοποίηση μιας πολυμεθοδικής προσέγγισης. Σε αυτή την περίπτωση η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ένα πλήθος διαφορετικών προσεγγίσεων για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων. Οι μέθοδοι είναι το ημερολόγιο και η φόρμα παρακολούθησης, καθώς και η εις βάθος συνέντευξη. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε το ζήτημα από διαφορετικές πτυχές. Σε ό,τι αφορά την υλοποίηση της έρευνας έγινε σε ένα δείγμα 3 δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής, 11 εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας και 8 Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η έρευνα έγινε αφού ελήφθη υπόψη η τήρηση της ερευνητικής δεοντολογίας.

Κεφάλαιο Έβδομο

Αποτελέσματα των προγραμμάτων παρακολούθησης των τάξεων στις οποίες φοιτούν πρόσφυγες μαθητές

7.1 Εισαγωγή

Όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο 6, πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις στην τάξη προκειμένου να ληφθούν δεδομένα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές και τις προτιμώμενες εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Αφού ολοκληρώθηκαν οι παρατηρήσεις, ακολούθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Έτσι, ο συνδυασμός ποικίλων ερευνητικών εργαλείων (ημερολόγιο, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις) επέτρεψε στην ερευνήτρια να ελέγξει εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν δώσει αληθινές πληροφορίες σχετικά με τη στάση τους απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές και τις πρακτικές τους στην τάξη.

7.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) είναι από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους άντλησης ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες. Η *συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό, «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον με συμμετοχή της ερευνήτριας στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που ερευνά και με συνεχή αλληλεπίδραση ερευνήτριας και ερευνωμένων* (Ιωσηφίδης, 2008).

Στη συμμετοχική παρατήρηση βασικό ρόλο παίζει ο βαθμός συμμετοχής της ερευνήτριας στην υπό έρευνα κοινωνική ομάδα ή διαδικασία. Παραδοσιακά, αυτός ο βαθμός συμμετοχής ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες: *πλήρως συμμετέχων (complete participant)*, *συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer)*, *παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant)*, όπως στην περίπτωση της παρούσας διατριβής, και *πλήρως παρατηρητής (complete observer)* (Ιωσηφίδης,

2008). Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά στις τρεις πρώτες από τις προηγούμενες κατηγορίες, αφού στην τελευταία ο παρατηρητής δεν συμμετέχει καθόλου.

Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης εφαρμόζεται συνήθως για την έρευνα μικρών και σχετικά συνεκτικών κοινωνικών ομάδων, κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών, και αποσκοπεί στη σε βάθος ανάλυση και κατανόηση των ανθρώπινων και κοινωνικών σχέσεων μέσω πλούσιας σε ποιοτικά δεδομένα περιγραφής των κοινωνικών καταστάσεων.

Με βάση το κριτήριο της δόμησης και της αυστηρότητας της παρατήρησης, μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ *ελεγχόμενης (controlled)* και *μη ελεγχόμενης (uncontrolled)* παρατήρησης (Hay, 2000 στο Ιωσηφίδης, 2008). Ανάλογα με την αμεσότητα της παρατήρησης μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ *πρωτογενούς (primary)* και *δευτερογενούς (secondary)* παρατήρησης (Hay, 2000 στο Ιωσηφίδης, 2008). Η πρωτογενής παρατήρηση προϋποθέτει τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας στο πεδίο, όπως στην περίπτωση και της παρούσας διατριβής, και την άμεση συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Στην περίπτωση της παρατήρησης ως συμμετοχής που ακολουθήθηκε, η ταυτότητα της ερευνήτριας είναι γνωστή στην υπό έρευνα ομάδα, αλλά η ερευνήτρια δεν συμμετέχει στις διαδικασίες που την αφορούν ή στις δραστηριότητές της. Η ερευνήτρια εφαρμόζει τη μέθοδο της *συστηματικής παρατήρησης (systematic observation)* της *αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων σε μια σχολική τάξη* με σκοπό τη διερεύνηση της παιδαγωγικής προσέγγισης των πιο «αδύναμων» μαθητών.

7.3 Ανάλυση των προγραμμάτων παρακολούθησης

Παρατηρήσαμε έντεκα εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας στην Αττική, ενώ δίδασκαν δύο από τις τάξεις τους (βλ. ενότητα 6.7.1). Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στα σχολεία, ολοκληρώθηκε ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε ειδικά για τον σκοπό αυτό (βλ. Παράρτημα). Το πρόγραμμα παρατήρησης έχει ήδη περιγραφεί λεπτομερώς στην ενότητα 6.7.1. Χρησιμοποιεί τη δραστηριότητα ως μονάδα ανάλυσης και στοχεύει στη συγκέντρωση πληροφοριών στα ακόλουθα:

- διάταξη των θρανίων στις αίθουσες στις οποίες υλοποιήσαμε παρατήρηση
- ομαδοποιήσεις μαθητών (ατομική εργασία / ζευγάρια / ομαδική εργασία)
- τύπο δραστηριότητας που διεξάγεται (π.χ. μαθητοκεντρική, διαδραστική κ.λπ.)
- υλικά που χρησιμοποιούνται σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (βιβλίο μαθητή, υλικό από εκπαιδευτικούς κ.λπ.)
- την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στις οποίες στοχεύει κάθε δραστηριότητα (π.χ. ανάγνωση, δεξιότητες γραφής κ.λπ.)
- τον ρυθμό του μαθήματος (ίδιο για όλους τους μαθητές ή ποικίλο για πιο ικανούς μαθητές / μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες)
- διαφοροποιημένη δραστηριότητα που προορίζεται για τους μαθητές που τελειώνουν πρώτοι
- επιλογές εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση της τάξης (διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη, δάσκαλος που λειτουργεί ως συντονιστής κ.λπ.)
- το προϊόν κάθε δραστηριότητας
- εάν πραγματοποιήθηκε project στην τάξη
- ανάθεση της εργασίας για το σπίτι (από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή μέσω μιας λίστας από ασκήσεις)
- χρήση ή μη των εξειδικευμένων παραρτημάτων με διαφοροποιημένο υλικό στα σχολικά εγχειρίδια.

7.3.1 Τα είδη των δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου ταξινομήθηκαν σύμφωνα με μια τυπολογία εργασιών που χρησιμοποιήθηκε στον Cuban (2007). Ο Cuban (2007: 10) διακρίνει τέσσερις τύπους δραστηριοτήτων:

α) δραστηριότητες που κατευθύνονται από την εκπαιδευτικό, οι οποίες περιλαμβάνουν κυρίως συνομιλία με την εκπαιδευτικό και λιγότερη αλληλεπίδραση των μαθητών (π.χ. διόρθωση των ασκήσεων για το σπίτι, ανάγνωση των μαθητών δυνατά ή σιωπηλά, παρακολούθηση ενός βίντεο από τους μαθητές, έλεγχο των απαντήσεων των μαθητών και διάφοροι τύποι ασκήσεων). Παρατηρήσαμε σαράντα έξι (46) χρήσεις δραστηριοτήτων που κατευθύνονται από την εκπαιδευτικό.

β) δραστηριότητες που απευθύνονται σε μαθητές, που περιλαμβάνουν αυξημένη ομιλία των μαθητών και λιγότερη ομιλία των εκπαιδευτικών (π.χ. ομαδική εργασία και εργασία σε ζεύγη ή παρουσίαση στους συμμαθητές). Οκτώ (8) τέτοιες δραστηριότητες έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στην τάξη.

γ) διαδραστικές δραστηριότητες μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και τα δύο μέρη μιλούν ουσιαστικά. Για παράδειγμα, ερώτηση-απάντηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις, παιχνίδια κ.λπ. Δεκατρείς (13) διαδραστικές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στην τάξη.

δ) διάφορες δραστηριότητες που δεν μπορούν να τοποθετηθούν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες (π.χ. μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη). Παρατηρήσαμε δύο (2) τέτοιες περιπτώσεις.

Μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι τάξεις των ελληνικών δημόσιων σχολείων είναι σε μεγάλο βαθμό μαθησιακά περιβάλλοντα με επίκεντρο την εκπαιδευτικό, καθώς επιλέγουν δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κυρίως συνομιλία με την εκπαιδευτικό και λιγότερη αλληλεπίδραση των μαθητών, προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα φασαρίας και έντονων συζητήσεων από τους μαθητές.

| Πίνακας 1: Τα είδη των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν ανά τάξη | | | | |
|---|---|------|-----|--------|
| | | τάξη | | Σύνολο |
| | | Ε΄ | Στ΄ | |
| Τα είδη των δραστηριοτήτων | Δραστηριότητες που κατευθύνονται από την εκπαιδευτικό | 21 | 25 | 46 |
| | Δραστηριότητες που απευθύνονται σε μαθητές | 4 | 4 | 8 |
| | Διαδραστικές δραστηριότητες μεταξύ | 6 | 7 | 13 |

| | | | | |
|--------|---------------------------|----|----|----|
| | εκπαιδευτικού και μαθητών | | | |
| | Διάφορες δραστηριότητες | 0 | 2 | 2 |
| Σύνολο | | 31 | 38 | 69 |

7.3.2 Επιλογές εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση της τάξης

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης που υλοποιήσαμε στην τάξη, σημειώθηκε ο ρόλος της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια κάθε δραστηριότητας. Ο κυρίαρχος τρόπος διδασκαλίας ήταν η διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη. Συνολικά, παρατηρήθηκαν τριάντα εννέα (39) περιπτώσεις μετωπικής, δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, όπου κυριαρχούσε ο μονόλογος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας από την πλευρά της εκπαιδευτικού.

Υπήρχαν, επίσης, έξι παραδείγματα εκπαιδευτικών που εργάστηκαν με μερικούς μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ενώ η υπόλοιπη τάξη δούλεψε ατομικά. Παρατηρήσαμε οκτώ περιπτώσεις εκπαιδευτικού που συνεργάζεται με μερικούς μαθητές, ενώ οι συμμαθητές τους εργάστηκαν σε ζευγάρια. Επιπλέον, υπήρχαν δώδεκα περιπτώσεις αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικού με μερικούς μαθητές, ενώ οι άλλοι εργάζονταν σε ομάδες. Όσον αφορά την εκπαιδευτικό που ενεργεί ως συντονίστρια, δηλαδή η εκπαιδευτικός αναθέτει καθήκοντα στους μαθητές να εργαστούν, ενώ βοηθά μόνο όταν είναι απαραίτητο, παρατηρήσαμε είκοσι τρεις (23) περιπτώσεις. Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα αυξημένης αυτονομίας των μαθητών παρατηρήθηκε στην περίπτωση που η εκπαιδευτικός όρισε έναν από τους μαθητές ως «εκπαιδευτή» στη θέση της και κάθισε ανάμεσα στους μαθητές, ενώ παρενέβαινε μόνο όταν ο μαθητής «εκπαιδευτής» χρειαζόταν τη βοήθειά της.

7.3.3 Μαθησιακά προϊόντα των δραστηριοτήτων που παρατηρήσαμε

Οι δραστηριότητες που παρατηρήσαμε οδήγησαν σε μια μεγάλη ποικιλία προϊόντων. Μερικές δραστηριότητες βοήθησαν τους μαθητές να εμπεδώσουν ένα γραμματικό φαινόμενο (17 περιπτώσεις), να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων (5 περιπτώσεις) και να ολοκληρώσουν γραπτές δραστηριότητες διαφορετικών ειδών (10 περιπτώσεις)

[π.χ. ασκήσεις αντιστοίχισης ή συμπλήρωσης κενού]. Καταγράφηκε μια σειρά από δραστηριότητες που στοχεύουν στην αναθεώρηση και την περαιτέρω εξάσκηση του λεξιλογίου (12 περιπτώσεις) ή στην παροχή βοήθειας στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για ανάγνωση (5 περιπτώσεις) και ακρόαση (7 περιπτώσεις).

Ωστόσο, άλλες δραστηριότητες οδήγησαν σε προϊόντα που ήταν λιγότερο αυστηρά δομημένα και έτσι εξαρτώνταν από τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών. Οι μαθητές έγραψαν ρόλους, παρήγαγαν σχέδια των σχολικών κανόνων, συνταγές, καρτ-ποστάλ, ιστορίες και τίτλους τραγουδιών. Τέλος, συζητήσεις (10 περιπτώσεις) και παρουσιάσεις των εργασιών των μαθητών (5 περιπτώσεις) πραγματοποιήθηκαν, επίσης, στην τάξη. Συνολικά, αυτός ο τύπος μαθησιακών αποτελεσμάτων αντιπροσωπεύει περίπου το ένα δεύτερο των συνολικών προϊόντων των δραστηριοτήτων που παρατηρήσαμε [είκοσι πέντε (25) περιπτώσεις σε σύγκριση με πενήντα έξι (56) πιο αυστηρά δομημένα προϊόντα].

7.3.4 Ο ρυθμός του μαθήματος

Η πλειονότητα (54%) επέλεξε τη διατήρηση του ρυθμού του μαθήματος σταθερό για όλους τους μαθητές και αυτό επιβεβαιώνεται από στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις παρατηρήσεις στην τάξη. Μάλιστα, ο ρυθμός διατηρήθηκε σταθερός για όλους τους μαθητές σε όλες εκτός από πέντε (5) από τις δραστηριότητες που παρατηρήθηκαν. Στην πρώτη από αυτές τις εξαιρέσεις η εκπαιδευτικός πρότεινε σε δύο μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να εργαστούν με πιο αργό ρυθμό. Σύμφωνα με τις δηλώσεις της στη συνέντευξη, είχε χρησιμοποιήσει αυτή τη στρατηγική με τους συγκεκριμένους μαθητές και στα προηγούμενα μαθήματα. Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές εργάζονταν σε ζευγάρια και η εκπαιδευτικός επέτρεψε σε κάθε ζευγάρι να εργαστεί με τον δικό του ρυθμό. Δεν παρατηρήθηκε περίπτωση επιτάχυνσης του ρυθμού, δηλαδή οι πιο ικανοί μαθητές δεν μπορούσαν να προχωρήσουν με ταχύτερο ρυθμό. Αυτό είναι και πάλι συνεπές με τα ευρήματα της συνέντευξης, όπου η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (72%) δεν ενέκρινε τη στρατηγική της επιτάχυνσης του ρυθμού του μαθήματος.

7.3.5 Η ανάθεση της εργασίας για το σπίτι

Υπήρχαν είκοσι (20) περιπτώσεις ανάθεσης εργασιών για το σπίτι κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στην τάξη. Σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από δύο, η εκπαιδευτικός έθεσε απευθείας την εργασία για το σπίτι χωρίς να παρέχει στους μαθητές επιλογές. Αντίθετα, δύο εκπαιδευτικοί έδωσαν στους μαθητές τους τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ της δημιουργίας μιας παρουσίασης PowerPoint ή μιας αφίσας με αθλήματα. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με τους ισχυρισμούς των ερωτηθέντων στη συνέντευξη, οι οποίοι ανέφεραν ότι σπάνια (50%) ή ποτέ (35%) δεν παρέχουν στους μαθητές τους επιλογές ασκήσεων για το σπίτι.

7.4 Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης

Οι διαπιστώσεις της περιγραφικής ανάλυσης παρουσιάζονται κάτωθι. Αρχικώς, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, σε κανένα εκ των εξεταζόμενων σχολείων δεν έγινε παρατήρηση για περισσότερες από τέσσερις διδακτικές ώρες, με αποτέλεσμα να σημειώνεται ένα μεγάλο εύρος παρατηρήσεων από διαφορετικά μεταξύ τους σχολεία.

| | Απόλυτη τιμή | Ποσοστό % |
|---|--------------|-----------|
| Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) | 4 | 16,7 |
| Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) | 2 | 8,3 |
| Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) | 4 | 16,7 |
| Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) | 3 | 12,5 |
| Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) | 3 | 12,5 |
| Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) | 2 | 8,3 |
| Διαπολιτισμικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) | 3 | 12,5 |
| Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (νότια προάστια) | 3 | 12,5 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις. Όπως διαπιστώνεται, η πλειονότητα των παρατηρήσεων αφορούσε τη Στ΄ Δημοτικού και ένα μικρότερο ποσοστό την Ε΄, χωρίς όμως να υπάρχει σημαντική ανισοκατανομή.

| Πίνακας 3: Οι τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις | | |
|--|--------------|-------|
| | Απόλυτη τιμή | % |
| Ε΄ | 10 | 41,7 |
| Στ΄ | 14 | 58,3 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Ακολούθως, παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του αριθμού μαθητών στην τάξη, του αριθμού αλλοδαπών μαθητών, του αριθμού διαφορετικών χωρών προέλευσης των μαθητών αυτών και του αριθμού Ελλήνων μαθητών που αποτελούν τις τέσσερις μεταβλητές του πίνακα 4. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, ο αριθμός αλλοδαπών μαθητών στην τάξη ήταν σαφώς μεγαλύτερος από τον αριθμό των Ελλήνων μαθητών, με πληθώρα διαφορετικών χωρών προέλευσης, αφού η μέση τιμή των χωρών προέλευσης των μαθητών ήταν 5.38 διαφορετικές χώρες ανά τάξη που παρακολούθησε η ερευνήτρια.

| Πίνακας 4: Η μέση τιμή των μεταβλητών που αφορούσαν τον αριθμό των μαθητών | | | | |
|--|-----------------|-------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| | Αριθμός μαθητών | Αριθμός αλλοδαπών | Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Αριθμός Ελλήνων μαθητών |
| Μέση τιμή | 16,708 | 10,375 | 5,38 | 6,33 |
| N | 24 | 24 | 16 | 24 |
| Τυπική απόκλιση | 3,6532 | 4,3918 | 2,187 | 6,197 |

Ως προς το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, στην πλειονότητα των

περιπτώσεων χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο (58.3%), με το λοιπό υλικό να αφορά σαφώς μικρότερες συχνότητες.

Πίνακας 5: Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούνταν στις τάξεις

| | Απόλυτη τιμή | % |
|-----------------------------------|--------------|-------|
| Σχολικό εγχειρίδιο | 14 | 58,3 |
| Σχολικό εγχειρίδιο και φωτοτυπίες | 4 | 16,7 |
| Ηλεκτρονικό υλικό | 2 | 8,3 |
| Εξωσχολικό υλικό | 4 | 16,7 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Οι ενότητες τις οποίες διδάχθηκαν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος παρουσιάζονται ακολούθως. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, οι μαθητές διδάχθηκαν μια πληθώρα διαφορετικών Units:

Πίνακας 6: Η συχνότητα των ενοτήτων που διδάσκονταν στις τάξεις

| | Απόλυτη τιμή | % |
|-------------------------------------|--------------|-------|
| Unit 1 | 1 | 4,3 |
| Unit 2 | 2 | 8,7 |
| Unit 3 | 1 | 4,3 |
| Unit 4 | 1 | 4,3 |
| Unit 5 | 5 | 21,7 |
| Unit 7 | 7 | 30,4 |
| Unit 8 | 1 | 4,3 |
| Unit 9 | 1 | 4,3 |
| Λοιπό υλικό σχετικά με τους χρόνους | 4 | 17,4 |
| Σύνολο | 23 | 100,0 |

Οι δραστηριότητες που κατεξοχήν χρησιμοποιήθηκαν στην εισαγωγή του μαθήματος παρουσιάζονται παρακάτω. Όπως διαπιστώνεται, υπήρχε μια πληθώρα διαφορετικών δραστηριοτήτων, καθώς η εξέταση, η οποία είχε και την υψηλότερη συχνότητα, δεν ξεπερνούσε το 25%.

| Πίνακας 7: Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνταν στις τάξεις | | |
|---|--------------|-------|
| | Απόλυτη τιμή | % |
| Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) | 2 | 8,3 |
| Ακουστική δραστηριότητα | 4 | 16,7 |
| Ανάγνωση κειμένων | 2 | 8,3 |
| Ασκήσεις | 4 | 16,7 |
| Εξέταση | 6 | 25,0 |
| Λέξεις - κλειδιά | 2 | 8,3 |
| Συζήτηση | 4 | 16,7 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν, αυτές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου ήταν η κύρια δεξιότητα που καλλιεργήθηκε (58.3%), ακολουθούμενη από την παραγωγή και την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου (25%) και την παραγωγή και την κατανόηση γραπτού λόγου (16.7%).

| Πίνακας 8: Οι γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν | | |
|---|--------------|-------|
| | Απόλυτη τιμή | % |
| Παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου | 14 | 58,3 |
| Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου | 6 | 25,0 |
| Παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου | 4 | 16,7 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Σχετικά με τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, αυτά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Όπως παρουσιάζεται και από τον πίνακα, ο συμβατικός πίνακας και το έντυπο υλικό είχαν τη μεγαλύτερη συχνότητα, καθώς αφορούσαν το 70.8% των σχετικών παρατηρήσεων:

| Πίνακας 9: Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν | | |
|--|--------------|-----|
| | Απόλυτη τιμή | % |
| Συμβατικός πίνακας | 2 | 8,3 |

| | | |
|-------------------------------------|----|-------|
| Συμβατικός πίνακας και έντυπο υλικό | 17 | 70,8 |
| Διαδραστικός πίνακας | 1 | 4,2 |
| Έντυπο υλικό | 4 | 16,7 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι μαθητές, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, η πλειονότητα των μαθητών εργάστηκε σε дуάδες (62.5%) και ένα μικρότερο ποσοστό ομαδικά (37.5%):

Πίνακας 10: Η συχνότητα ατομικής και ομαδικής εργασίας στις παρατηρήσεις

| | Απόλυτη τιμή | % |
|---------|--------------|-------|
| Ατομικά | 15 | 62,5 |
| Ομαδικά | 9 | 37,5 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Όσον αφορά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες, όπως παρουσιάζεται και στον παρακάτω πίνακα, στο 87.5% των διδακτικών ωρών κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες, ενώ στο 12.5% των σχετικών περιπτώσεων ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες.

Πίνακας 11: Η συμμετοχή σε δραστηριότητες

| | Απόλυτη τιμή | % |
|---|--------------|-------|
| Όλοι συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 21 | 87,5 |
| Ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 3 | 12,5 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Σχετικά με την περιγραφή του κλίματος της σχολικής τάξης, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, μόνο σε μία εκ των περιπτώσεων το κλίμα της σχολικής τάξης ήταν αρνητικό (4.2%), ενώ σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις ήταν θετικό (95.8%):

Πίνακας 12: Το κλίμα της σχολικής τάξης

| | | Απόλυτη τιμή | % |
|--|----------------|--------------|-------|
| | Θετικό κλίμα | 23 | 95,8 |
| | Αρνητικό κλίμα | 1 | 4,2 |
| | Σύνολο | 24 | 100,0 |

Ως προς το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, στο 83.3% των σχετικών περιπτώσεων το μάθημα θεωρήθηκε ενδιαφέρον από το σύνολο των μαθητών, καθώς οι μαθητές συμμετείχαν στις δραστηριότητες που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός, απαντούσαν στις ερωτήσεις που τους έθετε και αλληλεπιδρούσαν με τους συμμαθητές τους. Σε έναν μικρότερο αριθμό παρατηρήσεων (16.7%) φαίνεται ότι το μάθημα ήταν ενδιαφέρον, όχι όμως για το σύνολο των μαθητών (16.7%):

Πίνακας 13: Το ενδιαφέρον για το μάθημα

| | | Απόλυτη τιμή | % |
|--|--------------------------|--------------|-------|
| | Ενδιαφέρον από όλους | 20 | 83,3 |
| | Ενδιαφέρον όχι από όλους | 4 | 16,7 |
| | Σύνολο | 24 | 100,0 |

Ως προς τη διάταξη των θρανίων εντός της σχολικής τάξης, στο 45.8% αυτά είχαν σχήμα Π, στο 20.8% των περιπτώσεων ήταν μετωπικά και στο 33.3% ήταν διατεταγμένα σε ομάδες.

Πίνακας 14: Η διάταξη των θρανίων

| | | Απόλυτη τιμή | % |
|--|-----------|--------------|-------|
| | Σχήμα Π | 11 | 45,8 |
| | Μετωπικά | 5 | 20,8 |
| | Σε ομάδες | 8 | 33,3 |
| | Σύνολο | 24 | 100,0 |

Σχετικά με τις γλώσσες που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός, το 82.6% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε τα αγγλικά για διδασκαλία και τα ελληνικά για μετάφραση, ενώ στο 17.4% των περιπτώσεων τα αγγλικά χρησιμοποιούνταν για

διδασκαλία και τα ελληνικά σπανιότερα, χωρίς όμως αναγκαστικά να αφορούν τη μετάφραση.

| Πίνακας 15: Οι γλώσσες που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός | | |
|---|--------------|-------|
| | Απόλυτη τιμή | % |
| Αγγλικά για διδασκαλία, ελληνικά για μετάφραση | 19 | 82,6 |
| Αγγλικά για διδασκαλία και σπανιότερα ελληνικά | 4 | 17,4 |
| Σύνολο | 23 | 100,0 |

Όσον αφορά τις γλώσσες που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, στο 83.3% των σχετικών περιπτώσεων οι μαθητές χρησιμοποιούσαν αγγλικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους, ενώ στο 16.7% των περιπτώσεων χρησιμοποιούσαν αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους.

| Πίνακας 16: Η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές | | |
|--|--------------|-------|
| | Απόλυτη τιμή | % |
| Αγγλικά με τη διδάσκουσα, διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 20 | 83,3 |
| Αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 4 | 16,7 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Στον κάτωθι πίνακα παρουσιάζονται τέσσερις διαφορετικές πιθανές διαφοροποιήσεις για τον συνδυασμό ρυθμού και έντασης φωνής στο εξεταζόμενο δείγμα. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι μισές εκ των σχετικών περιπτώσεων αφορούσαν έναν συνδυασμό γρήγορου ρυθμού και υψηλού τόνου φωνής και έντασης, ενώ οι υπόλοιποι τύποι είχαν εμφανώς χαμηλότερες συχνότητες.

Πίνακας 17: Οι διαφοροποιήσεις για τον συνδυασμό ρυθμού και έντασης φωνής

| | Απόλυτη τιμή | % |
|---|--------------|-------|
| Αργό ρυθμό, υψηλή ένταση φωνής | 2 | 8,3 |
| Γρήγορο ρυθμό, υψηλό τόνο φωνής και ένταση | 12 | 50,0 |
| Γρήγορο ρυθμό, χαμηλή ένταση φωνής και τόνο | 5 | 20,8 |
| Μέτριο ρυθμό, χαμηλό τόνο και ένταση φωνής | 5 | 20,8 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Ως προς το λεξιλόγιο και τη γραμματική που χρησιμοποιήθηκαν, στο 50% των σχετικών περιπτώσεων χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό προχωρημένο λεξιλόγιο και απλά γραμματικά φαινόμενα (50%), ενώ επίσης υψηλό ήταν το ποσοστό χρήσης απλού λεξιλογίου και απλών γραμματικών φαινομένων (29.2%):

Πίνακας 18: Το λεξιλόγιο και η γραμματική που χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό

| | Απόλυτη τιμή | % |
|---|--------------|-------|
| Απλό λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 1 | 4,2 |
| Απλό λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 7 | 29,2 |
| Προχωρημένο λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 4 | 16,7 |
| Προχωρημένο λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 12 | 50,0 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Σχετικά με τη γλώσσα του σώματος, τις κινήσεις των χεριών και τις γκριμάτσες, αυτές χρησιμοποιήθηκαν στο 20.8% των διδακτικών ωρών κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκε παρατήρηση, ενώ στο 79.2% των διδακτικών ωρών δεν χρησιμοποιήθηκαν σχετικές χειρονομίες:

Πίνακας 19: Οι χειρονομίες που χρησιμοποιήθηκαν

| | Απόλυτη τιμή | % |
|--------|--------------|-------|
| Όχι | 19 | 79,2 |
| Ναι | 5 | 20,8 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Ως προς τη χρήση χιούμορ, αυτή ήταν αρκετά σπάνια. Ειδικότερα, μόνο στο 8.3% των σχετικών περιπτώσεων έγινε χρήση χιούμορ, ενώ στο 91.7% των σχετικών περιπτώσεων δεν έγινε χρήση χιούμορ.

| Πίνακας 20: Η χρήση χιούμορ | | | |
|------------------------------------|------------------|--------------|-------|
| | | Απόλυτη τιμή | % |
| | Μη χρήση χιούμορ | 22 | 91,7 |
| | Χρήση χιούμορ | 2 | 8,3 |
| | Σύνολο | 24 | 100,0 |

Τέλος, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι δυσκολίες ήταν διαφορετικού τύπου, με κυριότερα τα προβλήματα συμπεριφοράς εντός της τάξης (30.4%). Μόλις στο 4.3% των σχετικών περιπτώσεων δεν παρατηρήθηκαν δυσκολίες:

| Πίνακας 21: Οι δυσκολίες που συναντούσαν οι μαθητές | | | |
|--|-------------------------------------|--------------|-------|
| | | Απόλυτη τιμή | % |
| | Δεν υπήρχαν δυσκολίες | 1 | 4,3 |
| | Διαφορετικό επίπεδο μαθητών | 4 | 17,4 |
| | Μη συμμετοχή ορισμένων μαθητών | 6 | 26,1 |
| | Προβλήματα συμπεριφοράς | 7 | 30,4 |
| | Προβλήματα σχετικά με την κατανόηση | 5 | 21,7 |
| | Σύνολο | 23 | 100,0 |

7.5 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων

Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με το υλικό που διδάχθηκαν οι μαθητές παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, καμία εκ των αναλύσεων δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές σχέσεις:

Πίνακας 22: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με το υλικό που διδάχθηκε

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|---------------------------------------|-----------------------------------|----|-----------|-----------------|-------|
| Αριθμός Μαθητών | Σχολικό εγχειρίδιο | 14 | 15,929 | 4,2329 | 0.701 |
| | Σχολικό εγχειρίδιο και φωτοτυπίες | 4 | 17,750 | 1,2583 | |
| | Ηλεκτρονικό υλικό | 2 | 18,000 | 2,8284 | |
| | Εξωσχολικό υλικό | 4 | 17,750 | 3,6856 | |
| | Σύνολο | 24 | 16,708 | 3,6532 | |
| Αριθμός Αλλοδαπών | Σχολικό εγχειρίδιο | 14 | 10,143 | 4,4524 | 0.376 |
| | Σχολικό εγχειρίδιο και φωτοτυπίες | 4 | 13,500 | 2,0817 | |
| | Ηλεκτρονικό υλικό | 2 | 10,500 | 7,7782 | |
| | Εξωσχολικό υλικό | 4 | 8,000 | 4,0825 | |
| | Σύνολο | 24 | 10,375 | 4,3918 | |
| Αριθμός Διαφορετικών Χωρών Προέλευσης | Σχολικό εγχειρίδιο | 10 | 5,50 | 2,461 | 0.745 |
| | Σχολικό εγχειρίδιο και φωτοτυπίες | 2 | 6,50 | ,707 | |
| | Ηλεκτρονικό υλικό | 2 | 5,00 | 2,828 | |
| | Εξωσχολικό υλικό | 2 | 4,00 | 1,414 | |
| | Σύνολο | 16 | 5,38 | 2,187 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Σχολικό εγχειρίδιο | 14 | 5,79 | 6,154 | 0.633 |
| | Σχολικό εγχειρίδιο και φωτοτυπίες | 4 | 4,25 | 2,986 | |
| | Ηλεκτρονικό υλικό | 2 | 7,50 | 10,607 | |
| | Εξωσχολικό υλικό | 4 | 9,75 | 7,762 | |
| | Σύνολο | 24 | 6,33 | 6,197 | |

Παρομοίως, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση της τάξης των μαθητών με το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, αν και η απουσία σχέσης ήταν αρκετά οριακή ($p=0.061$):

Πίνακας 23: Η σχέση του υλικού που χρησιμοποιήθηκε με την τάξη των μαθητών

| | | | τάξη | | Σύνολο | P |
|---------------------------|-----------------------------------|--|------|-----|--------|-------|
| | | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Υλικό που χρησιμοποιήθηκε | Σχολικό εγχειρίδιο | | 4 | 10 | 14 | 0.061 |
| | Σχολικό εγχειρίδιο και φωτοτυπίες | | 1 | 3 | 4 | |
| | Ηλεκτρονικό υλικό | | 1 | 1 | 2 | |
| | Εξωσχολικό υλικό | | 4 | 0 | 4 | |
| Σύνολο | | | 10 | 14 | 24 | |

Ως προς τη σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με τις γλωσσικές δεξιότητες, όπως φαίνεται και από τον πίνακα, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές:

Πίνακας 24: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με το υλικό που διδάχθηκε

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | P |
|-------------------|---|----|-----------|-----------------|-------|
| Αριθμός Μαθητών | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου | 14 | 17,214 | 3,3092 | 0.070 |
| | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου | 6 | 14,000 | 4,0988 | |
| | Παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου | 4 | 19,000 | 2,0000 | |
| | Σύνολο | 24 | 16,708 | 3,6532 | |
| Αριθμός Αλλοδαπών | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου | 14 | 10,000 | 4,9769 | 0.871 |
| | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου | 6 | 11,167 | 2,8577 | |
| | Παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου | 4 | 10,500 | 5,0000 | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|---|----|--------|--------|-------|
| | Σύνολο | 24 | 10,375 | 4,3918 | |
| Αριθμός Διαφορετικών Χωρών Προέλευσης | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου | 10 | 4,90 | 2,283 | 0.495 |
| | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου | 4 | 6,50 | 1,291 | |
| | Παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου | 2 | 5,50 | 3,536 | |
| | Σύνολο | 16 | 5,38 | 2,187 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου | 14 | 7,21 | 6,530 | 0.272 |
| | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου | 6 | 2,83 | 3,971 | |
| | Παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου | 4 | 8,50 | 7,000 | |
| | Σύνολο | 24 | 6,33 | 6,197 | |

Ως προς τη σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν και στην τάξη των μαθητών, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Ε' και της Στ' τάξης ($p=0.449$):

| Πίνακας 25: Η σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με την τάξη των εκπαιδευομένων | | | | | |
|---|---|------|-----|--------|-------|
| | | Τάξη | | Σύνολο | P |
| | | Ε' | Στ' | | |
| Γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου | 5 | 9 | 14 | 0.449 |
| | Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου | 4 | 2 | 6 | |
| | Παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου | 1 | 3 | 4 | |
| Σύνολο | | 10 | 14 | 24 | |

Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών που αφορούσαν τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, καμία εκ των σχετικών αναλύσεων δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές σχέσεις:

Πίνακας 26: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|---------------------------------------|-------------------------------------|----|-----------|-----------------|-------|
| Αριθμός μαθητών | Συμβατικός πίνακας | 2 | 11,000 | 4,2426 | 0.135 |
| | Συμβατικός πίνακας και έντυπο υλικό | 17 | 17,353 | 3,4810 | |
| | Διαδραστικός πίνακας | 1 | 16,000 | . | |
| | Έντυπο υλικό | 4 | 17,000 | 2,7080 | |
| | Σύνολο | 24 | 16,708 | 3,6532 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Συμβατικός πίνακας | 2 | 9,500 | 6,3640 | 0.253 |
| | Συμβατικός πίνακας και έντυπο υλικό | 17 | 9,471 | 4,4877 | |
| | Διαδραστικός πίνακας | 1 | 16,000 | . | |
| | Έντυπο υλικό | 4 | 13,250 | ,5000 | |
| | Σύνολο | 24 | 10,375 | 4,3918 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Συμβατικός πίνακας | 0 | . | . | 0.222 |
| | Συμβατικός πίνακας και έντυπο υλικό | 11 | 4,73 | 2,240 | |
| | Διαδραστικός πίνακας | 1 | 7,00 | . | |
| | Έντυπο υλικό | 4 | 6,75 | 1,500 | |
| | Σύνολο | 16 | 5,38 | 2,187 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Συμβατικός πίνακας | 2 | 1,50 | 2,121 | 0.269 |
| | Συμβατικός πίνακας και έντυπο υλικό | 17 | 7,88 | 6,642 | |
| | Διαδραστικός πίνακας | 1 | ,00 | . | |

| | | | | | |
|--|--------------|----|------|-------|--|
| | Έντυπο υλικό | 4 | 3,75 | 2,500 | |
| | Σύνολο | 24 | 6,33 | 6,197 | |

Παρομοίως, η σχέση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και της τάξης που χρησιμοποιήθηκαν δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($p=0.881$):

Πίνακας 27: Η σχέση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν με την τάξη των μαθητών

| | | | τάξη | | Σύνολο | p |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|------|-----|--------|-------|
| | | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν | Συμβατικός πίνακας | | 1 | 1 | 2 | 0.881 |
| | Συμβατικός πίνακας και έντυπο υλικό | | 8 | 9 | 17 | |
| | Διαδραστικός πίνακας | | 0 | 1 | 1 | |
| | Έντυπο υλικό | | 1 | 3 | 4 | |
| Σύνολο | | | 10 | 14 | 24 | |

Ο τρόπος εργασίας των μαθητών σε σχέση με τα αριθμητικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζεται ακολούθως. Και σε αυτή την περίπτωση δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, παρότι η ατομική και η ομαδική εργασία είχαν μια τάση προς στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών ($p=0.105$), χωρίς όμως να ξεπεραστεί το αναγκαίο όριο του 0.05:

Πίνακας 28: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με την εργασία ατομικά ή ομαδικά

| | Εργάστηκαν ατομικά ή σε δυάδες; | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|-------------------|---------------------------------|----|-----------|-----------------|-------|
| Αριθμός μαθητών | Ατομικά | 15 | 17,800 | 2,6241 | 0.105 |
| | Ομαδικά | 9 | 14,889 | 4,5123 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Ατομικά | 15 | 11,067 | 4,4315 | 0.330 |

| | | | | | |
|---------------------------------------|---------|----|-------|--------|-------|
| | Ομαδικά | 9 | 9,222 | 4,3237 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Ατομικά | 13 | 5,38 | 2,142 | 0.972 |
| | Ομαδικά | 3 | 5,33 | 2,887 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Ατομικά | 15 | 6,73 | 6,638 | 0.693 |
| | Ομαδικά | 9 | 5,67 | 5,701 | |

Παρομοίως, δεν φαίνεται να υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της τάξης των συμμετεχόντων και του εάν οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά ή ομαδικά ($p=0.403$):

Πίνακας 29: Η εργασία σε ομάδες σε σχέση με την τάξη των εκπαιδευομένων

| | | Τάξη | | Σύνολο | p |
|---------------------------------|---------|------|-----|--------|-------|
| | | Ε' | Στ' | | |
| Εργάστηκαν ατομικά ή σε δυάδες; | Ατομικά | 5 | 10 | 15 | 0.403 |
| | Ομαδικά | 5 | 4 | 9 | |
| Σύνολο | | 10 | 14 | 24 | |

Ως προς τη σχέση του αριθμού των μαθητών της εκάστοτε τάξης με το εάν συμμετείχαν όλοι σε δραστηριότητες, δεν φαίνεται να υπήρχε κάποια σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών:

Πίνακας 30: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | |
|-------------------|---|----|-----------|-----------------|-------|
| Αριθμός μαθητών | Όλοι συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 21 | 16,857 | 3,8116 | 0.609 |
| | Ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 3 | 15,667 | 2,5166 | |
| | Σύνολο | 24 | 16,708 | 3,6532 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Όλοι συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 21 | 9,857 | 4,4304 | 0.129 |
| | Ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 3 | 14,000 | 1,7321 | |
| | Σύνολο | 24 | 10,375 | 4,3918 | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|---|----|------|-------|-------|
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Όλοι συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 14 | 5,29 | 2,301 | 0.681 |
| | Ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 2 | 6,00 | 1,414 | |
| | Σύνολο | 16 | 5,38 | 2,187 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Όλοι συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 21 | 7,00 | 6,293 | 0.168 |
| | Ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 3 | 1,67 | 2,887 | |
| | Σύνολο | 24 | 6,33 | 6,197 | |

Παρομοίως, η τάξη διδασκαλίας δεν διαφοροποιούνταν ως προς το εάν όλοι οι μαθητές ή ορισμένοι μόνο εξ αυτών συμμετείχαν σε δραστηριότητες ($p=0.629$):

| Πίνακας 31: Η σχέση της συμμετοχής σε δραστηριότητες με την τάξη των εκπαιδευομένων | | | | | |
|---|---|------|-----|--------|-------|
| | | τάξη | | Σύνολο | p |
| | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Συμμετείχαν σε δραστηριότητες; | Όλοι συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 9 | 12 | 21 | 0.629 |
| | Ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες | 1 | 2 | 3 | |
| Σύνολο | | 10 | 14 | 24 | |

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η σχέση ανάμεσα στο ενδιαφέρον για το μάθημα και στον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, το ενδιαφέρον όχι από το σύνολο των μαθητών, αλλά από ένα μέρος μόνο αυτών, παρατηρούνταν εντονότερα σε τάξεις με μεγαλύτερο αριθμό αλλοδαπών μαθητών ($p=0.001$):

| Πίνακας 32: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με το ενδιαφέρον για το μάθημα | | | | | | |
|---|---|------|--------|---|--|--|
| Ενδιαφέρον για το | N | Μέση | Τυπική | p | | |
| | | | | | | |

| | μάθημα | | τιμή | απόκλιση | |
|---------------------------------------|--------------------------|----|--------|----------|--------------|
| Αριθμός μαθητών | Ενδιαφέρον από όλους | 20 | 16,850 | 3,8835 | 0.681 |
| | Ενδιαφέρον όχι από όλους | 4 | 16,000 | 2,4495 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Ενδιαφέρον από όλους | 20 | 9,500 | 4,2612 | 0.001 |
| | Ενδιαφέρον όχι από όλους | 4 | 14,750 | 1,5000 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Ενδιαφέρον από όλους | 12 | 5,08 | 2,429 | 0.374 |
| | Ενδιαφέρον όχι από όλους | 4 | 6,25 | ,957 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Ενδιαφέρον από όλους | 20 | 7,35 | 6,243 | 0.071 |
| | Ενδιαφέρον όχι από όλους | 4 | 1,25 | 2,500 | |

Ως προς τη σχέση της τάξης των μαθητών με το ενδιαφέρον για το μάθημα, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται παρακάτω. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, η σχέση των δύο μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p=0.437$):

Πίνακας 33: Η σχέση της τάξης των μαθητών με το ενδιαφέρον για το μάθημα

| | | Τάξη | | Σύνολο | p |
|--------------------------|--------------------------|------|-----|--------|-------|
| | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Ενδιαφέρον για το μάθημα | Ενδιαφέρον από όλους | 9 | 11 | 20 | 0.437 |
| | Ενδιαφέρον όχι από όλους | 1 | 3 | 4 | |
| Σύνολο | | 10 | 14 | 24 | |

Ως προς τη διάταξη των θρανίων με τον αριθμό των μαθητών, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται, η διάταξη των θρανίων σε ομάδες ήταν σπανιότερη σε τάξεις με μεγάλο αριθμό Ελλήνων μαθητών ($p=0.022$):

Πίνακας 34: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με τη διάταξη των θρανίων

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|---------------------------------------|-----------|----|-----------|-----------------|--------------|
| Αριθμός μαθητών | Σχήμα Π | 11 | 17,545 | 3,8824 | 0.098 |
| | Μετωπικά | 5 | 18,400 | ,5477 | |
| | Σε ομάδες | 8 | 14,500 | 3,6645 | |
| | Σύνολο | 24 | 16,708 | 3,6532 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Σχήμα Π | 11 | 9,182 | 4,3086 | 0.143 |
| | Μετωπικά | 5 | 9,000 | 4,5277 | |
| | Σε ομάδες | 8 | 12,875 | 3,7961 | |
| | Σύνολο | 24 | 10,375 | 4,3918 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Σχήμα Π | 8 | 5,13 | 1,959 | 0.374 |
| | Μετωπικά | 5 | 4,80 | 2,950 | |
| | Σε ομάδες | 3 | 7,00 | ,000 | |
| | Σύνολο | 16 | 5,38 | 2,187 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Σχήμα Π | 11 | 8,36 | 6,918 | 0.022 |
| | Μετωπικά | 5 | 9,40 | 4,930 | |
| | Σε ομάδες | 8 | 1,63 | 2,326 | |
| | Σύνολο | 24 | 6,33 | 6,197 | |

Η διάταξη των θρανίων διαφοροποιούνταν, επίσης, με βάση την τάξη. Ειδικότερα, το σχήμα Π φαίνεται πως ήταν κυρίαρχο στην Ε΄ Δημοτικού ($p=0.018$):

Πίνακας 35: Η σχέση της τάξης με τη διάταξη των θρανίων

| | | τάξη | | Σύνολο | p |
|-----------------|-----------|------|-----|--------|--------------|
| | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Διάταξη θρανίων | Σχήμα Π | 8 | 3 | 11 | 0.018 |
| | Μετωπικά | 0 | 5 | 5 | |
| | Σε ομάδες | 2 | 6 | 8 | |
| Σύνολο | | 10 | 14 | 24 | |

Η σχέση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη με τις γλώσσες που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, καμία εκ των αναλύσεων δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές σχέσεις:

Πίνακας 36: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με τις γλώσσες επικοινωνίας με την εκπαιδευτικό

| | | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|---------------------------------------|--|------------|----|-----------|-----------------|-------|
| Αριθμός μαθητών | Αγγλικά διδασκαλία, ελληνικά μετάφραση | για για | 19 | 17,105 | 3,3976 | 0.126 |
| | Αγγλικά διδασκαλία σπανιότερα ελληνικά | για και τα | 4 | 14,000 | 4,3205 | |
| | Σύνολο | | 23 | 16,565 | 3,6659 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Αγγλικά διδασκαλία, ελληνικά μετάφραση | για για | 19 | 10,579 | 4,3117 | 0.945 |
| | Αγγλικά διδασκαλία σπανιότερα ελληνικά | για και τα | 4 | 10,750 | 5,1235 | |
| | Σύνολο | | 23 | 10,609 | 4,3353 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Αγγλικά διδασκαλία, ελληνικά μετάφραση | για για | 14 | 5,43 | 2,209 | 0.504 |
| | Αγγλικά διδασκαλία σπανιότερα ελληνικά | για και τα | 1 | 7,00 | . | |
| | Σύνολο | | 15 | 5,53 | 2,167 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Αγγλικά διδασκαλία, ελληνικά μετάφραση | για για | 19 | 6,53 | 6,248 | 0.336 |
| | Αγγλικά διδασκαλία σπανιότερα ελληνικά | για και τα | 4 | 3,25 | 4,717 | |

| | | | | | |
|--|--------|----|------|-------|--|
| | Σύνολο | 23 | 5,96 | 6,049 | |
|--|--------|----|------|-------|--|

Παρομοίως, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, ούτε οι γλώσσες που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός διαφοροποιούνταν ανά τάξη διδασκαλίας:

Πίνακας 37: Η σχέση της γλώσσας που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός με την τάξη

| | | | Τάξη | | Σύνολο | p |
|--|-------|---|------|-----|--------|-------|
| | | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Γλώσσες που χρησιμοποιεί εκπαιδευτικός | που η | Αγγλικά για διδασκαλία, ελληνικά για μετάφραση | 7 | 12 | 19 | 0.517 |
| | | Αγγλικά για διδασκαλία και σπανιότερα τα ελληνικά | 2 | 2 | 4 | |
| Σύνολο | | | 9 | 14 | 23 | |

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η σχέση της γλώσσας που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές με τη διδάσκουσα και μεταξύ τους σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, καμία εκ των σχετικών σχέσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική:

Πίνακας 38: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με τις γλώσσες επικοινωνίας με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|-------------------|--|----|-----------|-----------------|-------|
| Αριθμός μαθητών | Αγγλικά με τη διδάσκουσα, διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 20 | 16,650 | 3,8699 | 0.866 |
| | Αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 4 | 17,000 | 2,7080 | |
| | Σύνολο | 24 | 16,708 | 3,6532 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Αγγλικά με τη διδάσκουσα, διάφορες γλώσσες μεταξύ | 20 | 10,050 | 4,6394 | 0.430 |

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|----|--------|--------|-------|
| | τους | | | | |
| | Αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 4 | 12,000 | 2,7080 | |
| | Σύνολο | 24 | 10,375 | 4,3918 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Αγγλικά με τη διδάσκουσα, διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 12 | 5,33 | 2,309 | 0.900 |
| | Αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 4 | 5,50 | 2,082 | |
| | Σύνολο | 16 | 5,38 | 2,187 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Αγγλικά με τη διδάσκουσα, διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 20 | 6,60 | 6,589 | 0.648 |
| | Αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 4 | 5,00 | 4,082 | |
| | Σύνολο | 24 | 6,33 | 6,197 | |

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η σχέση της γλώσσας που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές σε σχέση με την τάξη που φοιτούσαν. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές ($p=0.615$):

Πίνακας 39: Η σχέση της γλώσσας που χρησιμοποιούσαν κατά την επικοινωνία με την εκπαιδευτικό και μεταξύ τους οι μαθητές μέσα στην τάξη

| | | τάξη | | Σύνολο | p |
|----------------------------|--|------|-----|--------|-------|
| | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Γλώσσα που χρησιμοποιούσαν | Αγγλικά με τη διδάσκουσα, διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 9 | 11 | 20 | 0.615 |
| | Αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους | 1 | 3 | 4 | |
| Σύνολο | | 10 | 14 | 24 | |

Ως προς τη σχέση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη με τον τόνο φωνής που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται παρακάτω. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, ο μέτριος ρυθμός με χαμηλό τόνο φωνής και ένταση συναντώνταν σε μεγαλύτερο βαθμό σε τάξεις με μικρότερο αριθμό μαθητών, Ελλήνων μαθητών και αλλοδαπών μαθητών.

Πίνακας 40: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με τον ρυθμό και την ένταση της φωνής

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | P |
|---------------------------------------|---|----|-----------|-----------------|--------------|
| Αριθμός μαθητών | Αργό ρυθμό, υψηλή ένταση φωνής | 2 | 22,000 | ,0000 | 0.000 |
| | Γρήγορο ρυθμό, υψηλό τόνο φωνής και ένταση | 12 | 17,417 | 1,7816 | |
| | Γρήγορο ρυθμό, χαμηλή ένταση φωνής και τόνο | 5 | 18,000 | 1,2247 | |
| | Μέτριο ρυθμό, χαμηλό τόνο και ένταση φωνής | 5 | 11,600 | 4,0373 | |
| | Σύνολο | 24 | 16,708 | 3,6532 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Αργό ρυθμό, υψηλή ένταση φωνής | 2 | 3,000 | ,0000 | 0.016 |
| | Γρήγορο ρυθμό, υψηλό τόνο φωνής και ένταση | 12 | 10,333 | 4,4176 | |
| | Γρήγορο ρυθμό, χαμηλή ένταση φωνής και τόνο | 5 | 14,000 | 1,2247 | |
| | Μέτριο ρυθμό, χαμηλό τόνο και ένταση φωνής | 5 | 9,800 | 3,4205 | |
| | Σύνολο | 24 | 10,375 | 4,3918 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Αργό ρυθμό, υψηλή ένταση φωνής | 2 | 3,00 | ,000 | 0.100 |
| | Γρήγορο ρυθμό, υψηλό τόνο φωνής και ένταση | 7 | 4,71 | 2,498 | |
| | Γρήγορο ρυθμό, χαμηλή ένταση φωνής και τόνο | 5 | 7,00 | 1,000 | |
| | Μέτριο ρυθμό, χαμηλό τόνο και ένταση φωνής | 2 | 6,00 | 1,414 | |

| | | | | | |
|-----------------|---|----|-------|-------|--------------|
| | Σύνολο | 16 | 5,38 | 2,187 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Αργό ρυθμό, υψηλή ένταση φωνής | 2 | 19,00 | ,000 | 0.002 |
| | Γρήγορο ρυθμό, υψηλό τόνο φωνής και ένταση | 12 | 7,08 | 5,931 | |
| | Γρήγορο ρυθμό, χαμηλή ένταση φωνής και τόνο | 5 | 4,00 | 2,236 | |
| | Μέτριο ρυθμό, χαμηλό τόνο και ένταση φωνής | 5 | 1,80 | 2,168 | |
| | Σύνολο | 24 | 6,33 | 6,197 | |

Ο ρυθμός και η ένταση της φωνής διαφοροποιούνταν, επίσης, με βάση την τάξη. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, ο γρήγορος ρυθμός, ο υψηλός τόνος και η υψηλή ένταση φωνής συναντώνταν πιο συχνά στη Στ' παρά στην Ε' Δημοτικού ($p=0.018$):

| Πίνακας 41: Η σχέση του ρυθμού και της έντασης της φωνής με την τάξη | | | | | |
|--|---|------|-----|--------|--------------|
| | | τάξη | | Σύνολο | p |
| | | Ε' | Στ' | | |
| Ρυθμός και ένταση φωνής | Αργό ρυθμό, υψηλή ένταση φωνής | 2 | 0 | 2 | 0.018 |
| | Γρήγορο ρυθμό, υψηλό τόνο φωνής και ένταση | 4 | 8 | 12 | |
| | Γρήγορο ρυθμό, χαμηλή ένταση φωνής και τόνο | 0 | 5 | 5 | |
| | Μέτριο ρυθμό, χαμηλό τόνο και ένταση φωνής | 4 | 1 | 5 | |
| Σύνολο | | 10 | 14 | 24 | |

Ως προς τη σχέση του αριθμού των μαθητών της τάξης με το είδος του λεξιλογίου και των γραμματικών φαινομένων η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, το απλό λεξιλόγιο και τα απλά γραμματικά φαινόμενα χρησιμοποιούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών ($p=0.004$):

Πίνακας 42: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με το λεξιλόγιο και τα γραμματικά φαινόμενα

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | P |
|---------------------------------------|---|----|-----------|-----------------|--------------|
| Αριθμός μαθητών | Απλό λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 1 | 19,000 | . | 0.004 |
| | Απλό λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 7 | 12,857 | 4,0999 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 4 | 18,250 | ,5000 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 12 | 18,250 | 2,3012 | |
| | Σύνολο | 24 | 16,708 | 3,6532 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Απλό λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 1 | 2,000 | . | 0.118 |
| | Απλό λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 7 | 9,429 | 3,1547 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 4 | 13,250 | ,5000 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 12 | 10,667 | 4,9787 | |
| | Σύνολο | 24 | 10,375 | 4,3918 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Απλό λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 1 | 2,00 | . | 0.320 |
| | Απλό λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 2 | 6,00 | 1,414 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 2 | 7,00 | 1,414 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 11 | 5,27 | 2,240 | |
| | Σύνολο | 16 | 5,38 | 2,187 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Απλό λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 1 | 17,00 | . | 0.156 |

| | | | | | |
|--|---|----|------|-------|--|
| | Απλό λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 7 | 3,43 | 4,614 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 4 | 5,00 | ,000 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 12 | 7,58 | 7,115 | |
| | Σύνολο | 24 | 6,33 | 6,197 | |

Το λεξιλόγιο και τα γραμματικά φαινόμενα διαφοροποιούνταν, επίσης, με βάση την τάξη των μαθητών, με το απλό λεξιλόγιο και τα απλά γραμματικά φαινόμενα να κυριαρχούν στην Ε΄ έναντι της Στ΄ τάξης ($p=0.016$):

| Πίνακας 43: Η σχέση του λεξιλογίου και της γραμματικής με την τάξη | | | | | |
|--|---|------|-----|--------|--------------|
| | | τάξη | | Σύνολο | p |
| | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Λεξιλόγιο και γραμματική | Απλό λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 0 | 1 | 1 | 0.016 |
| | Απλό λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 6 | 1 | 7 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα | 0 | 4 | 4 | |
| | Προχωρημένο λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα | 4 | 8 | 12 | |
| Σύνολο | | 10 | 14 | 24 | |

Ως προς τη σχέση ανάμεσα στον αριθμό των μαθητών και τις κινήσεις των χεριών από πλευράς της εκπαιδευτικού, όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, καμία σχετική σχέση δεν ήταν στατιστικά σημαντική:

Πίνακας 44: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με τις χειρονομίες από πλευράς της εκπαιδευτικού

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|---------------------------------------|--------|----|-----------|-----------------|--------------|
| Αριθμός μαθητών | Όχι | 19 | 16,316 | 3,8014 | 0.315 |
| | Ναι | 5 | 18,200 | 2,8636 | |
| | Σύνολο | 24 | 16,708 | 3,6532 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Όχι | 19 | 10,737 | 4,5073 | 0.444 |
| | Ναι | 5 | 9,000 | 4,0620 | |
| | Σύνολο | 24 | 10,375 | 4,3918 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Όχι | 13 | 5,92 | 2,060 | 0.031 |
| | Ναι | 3 | 3,00 | ,000 | |
| | Σύνολο | 16 | 5,38 | 2,187 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Όχι | 19 | 5,58 | 5,984 | 0.254 |
| | Ναι | 5 | 9,20 | 6,834 | |
| | Σύνολο | 24 | 6,33 | 6,197 | |

Παρομοίως, οι κινήσεις των χεριών δεν διαφοροποιούνταν με βάση την τάξη των μαθητών ($p=0.668$):

Πίνακας 45: Η σχέση των χειρονομιών της εκπαιδευτικού με την τάξη

| | | Τάξη | | Σύνολο | p |
|-------------|-----|------|-----|--------|-------|
| | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Χειρονομίες | Όχι | 8 | 11 | 19 | 0.668 |
| | Ναι | 2 | 3 | 5 | |
| Σύνολο | | 10 | 14 | 24 | |

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η σχέση του αριθμού των μαθητών με τις δυσκολίες που συναντούσαν οι εκπαιδευτικοί. Φαίνεται πως ο μικρός αριθμός μαθητών συνδεόταν με λιγότερα προβλήματα σχετικά με το διαφορετικό επίπεδο αυτών ($p=0.010$). Ο μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών συνδεόταν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη μη συμμετοχή ορισμένων μαθητών και με προβλήματα

συμπεριφοράς ($p=0.003$), όπως επίσης και ο μεγαλύτερος αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης ($p=0.028$):

Πίνακας 46: Η σχέση των ποσοτικών μεταβλητών με τις δυσκολίες που εντοπίστηκαν

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|---------------------------------------|-------------------------------------|----|-----------|-----------------|--------------|
| Αριθμός μαθητών | Δεν υπήρχαν δυσκολίες | 1 | 19,000 | . | 0.010 |
| | Διαφορετικό επίπεδο μαθητών | 4 | 11,250 | 4,5735 | |
| | Μη συμμετοχή ορισμένων μαθητών | 6 | 17,833 | ,9832 | |
| | Προβλήματα συμπεριφοράς | 7 | 16,857 | 2,1931 | |
| | Προβλήματα σχετικά με την κατανόηση | 5 | 18,000 | 3,2404 | |
| | Σύνολο | 23 | 16,478 | 3,5531 | |
| Αριθμός αλλοδαπών | Δεν υπήρχαν δυσκολίες | 1 | 9,000 | . | 0.030 |
| | Διαφορετικό επίπεδο μαθητών | 4 | 8,500 | 2,6458 | |
| | Μη συμμετοχή ορισμένων μαθητών | 6 | 12,833 | 2,6394 | |
| | Προβλήματα συμπεριφοράς | 7 | 13,143 | 3,7607 | |
| | Προβλήματα σχετικά με την κατανόηση | 5 | 6,800 | 4,4385 | |
| | Σύνολο | 23 | 10,696 | 4,1934 | |
| Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης | Δεν υπήρχαν δυσκολίες | 1 | 3,00 | . | 0.028 |
| | Διαφορετικό επίπεδο μαθητών | 1 | 7,00 | . | |

| | | | | | |
|-----------------|-------------------------------------|----|-------|-------|-------|
| | Μη συμμετοχή ορισμένων μαθητών | 3 | 7,00 | 1,000 | |
| | Προβλήματα συμπεριφοράς | 6 | 6,50 | 1,871 | |
| | Προβλήματα σχετικά με την κατανόηση | 4 | 3,25 | 1,258 | |
| | Σύνολο | 15 | 5,53 | 2,167 | |
| Αριθμός Ελλήνων | Δεν υπήρχαν δυσκολίες | 1 | 10,00 | . | 0.110 |
| | Διαφορετικό επίπεδο μαθητών | 4 | 2,75 | 3,096 | |
| | Μη συμμετοχή ορισμένων μαθητών | 6 | 5,00 | 3,162 | |
| | Προβλήματα συμπεριφοράς | 7 | 3,71 | 5,469 | |
| | Προβλήματα σχετικά με την κατανόηση | 5 | 11,20 | 7,463 | |
| | Σύνολο | 23 | 5,78 | 5,705 | |

Ως προς τις δυσκολίες σε σχέση με την τάξη των μαθητών, και σε αυτή την περίπτωση υπήρχαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ($p=0.021$). Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό πρόβλημα στην Ε΄ τάξη, ενώ στη Στ΄ ήταν η μη συμμετοχή ορισμένων μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς:

Πίνακας 47: Η σχέση της τάξης με τις δυσκολίες των μαθητών

| | | Τάξη | | Σύνολο | P |
|-----------|-------------------------------------|------|-----|--------|--------------|
| | | Ε΄ | Στ΄ | | |
| Δυσκολίες | Δεν υπήρχαν δυσκολίες | 0 | 1 | 1 | 0.021 |
| | Διαφορετικό επίπεδο μαθητών | 4 | 0 | 4 | |
| | Μη συμμετοχή ορισμένων μαθητών | 1 | 5 | 6 | |
| | Προβλήματα συμπεριφοράς | 1 | 6 | 7 | |
| | Προβλήματα σχετικά με την κατανόηση | 3 | 2 | 5 | |
| Σύνολο | | 9 | 14 | 23 | |

Κεφάλαιο Όγδοο

Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία με Τάξεις Υποδοχής για πρόσφυγες μαθητές

8.1 Ποιοτική συνέντευξη (συνέντευξη σε βάθος)

Στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως η *συνέντευξη σε βάθος* (*in depth interview*). Σε αυτόν τον τύπο συνέντευξης η ερευνήτρια κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα, αλλά ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2008). Ο σκοπός της συνέντευξης αυτού του τύπου είναι η συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης της συνέντευξης, δηλαδή ανάλογα με τον βαθμό τυποποίησής της από την ερευνήτρια μπορούμε σχηματικά να διακρίνουμε τρία βασικά είδη: τη *δομημένη* (*structured*), την *ημιδομημένη* (*semi-structured*) και τη *μη δομημένη συνέντευξη* (*unstructured interview*). Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη, που χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008).

8.2 Ανάλυση περιεχομένου

Η *ανάλυση περιεχομένου* (*content analysis*) είναι μια μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές, για παράδειγμα στην παρούσα μελέτη είναι οι συνεντεύξεις. Για τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου ακολουθούνται ορισμένα βασικά στάδια και βήματα. Κατά την Κυριαζή (1999), το πρώτο στάδιο ανασχηματίζεται και μετασχηματίζεται, καθώς συλλέγονται τα

δεδομένα και προχωρά η ταξινόμηση, η καταγραφή και η ανάλυσή τους. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό των πηγών του ποιοτικού υλικού. Το τρίτο στάδιο αφορά στον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή των τμημάτων των κειμένων που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Το τέταρτο στάδιο αφορά στη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και το πέμπτο στάδιο είναι εκείνο της κωδικοποίησης του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών.

Στην *κατηγοριακή ανάλυση περιεχομένου* τα κριτήρια που επιτρέπουν την κατάταξη κάθε μονάδας καταγραφής σε μία κατηγορία μπορεί να είναι:

- σημασιολογικά
- συντακτικά
- λεξικολογικά

Τα βήματα που ακολουθούνται στην ανάλυση των συνεντεύξεων είναι:

- Ανεπεξέργαστο κείμενο της συνέντευξης
- ↓
- Κωδικοποίηση του κειμένου
- ↓
- Αντιπαραβολή και σύγκριση των κωδικών για εντοπισμό διαφορών και ομοιοτήτων
- ↓
- Συμπύκνωση όμοιων κωδικών σε θεματικές ενότητες
- ↓
- Οι θεματικές ενότητες αποτελούν την τελική ερμηνεία του φαινομένου
- ↓
- Σύνδεση των θεματικών ενότητων με την ευρύτερη βιβλιογραφία.

Το αμέσως επόμενο σημείο είναι η κωδικοποίηση. Η ερευνήτρια αποδίδει έναν αντιπροσωπευτικό κωδικό σε μια μεγάλη ενότητα του κειμένου. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία την ερμηνεία που η ερευνήτρια δίνει στο συγκεκριμένο κομμάτι της συνέντευξης, π.χ. αίσθημα αγωνίας ή δυσκολία κατανόησης κ.λπ. Ο κωδικός αναδύεται κατά κάποιον τρόπο μέσα από το κείμενο και δεν επιβάλλεται από την ερευνήτρια εκ των προτέρων.

Έτσι, όλο το κείμενο της συνέντευξης ουσιαστικά συμπυκνώνεται σε μια σειρά από αντιπροσωπευτικούς κωδικούς. Αυτοί οι κωδικοί αντιπαραβάλλονται και συγκρίνονται μεταξύ τους για να εντοπιστούν κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα. Εφόσον εντοπιστούν όμοιοι κωδικοί και σημειωθούν οι μεταξύ τους ομοιότητες, τοποθετούνται μαζί, ώστε να σχηματιστεί αυτό που ονομάζεται θεματική ενότητα.

Οι θεματικές ενότητες, λοιπόν, αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες. Είναι το τελικό απαύγασμα για το πώς ερμηνεύουν, αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι συμμετέχοντες το υπό έρευνα φαινόμενο και αποτελούν το απόσταγμα που προσφέρει τη βαθύτερη κατανόηση και επεξεργασμένη γνώση για τους συμμετέχοντες. Το τελευταίο στάδιο της ανάλυσης περιλαμβάνει τη σύνδεση των θεματικών ενοτήτων με την ευρύτερη βιβλιογραφία και τις υφιστάμενες θεωρίες. Η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο πραγμάτευσης και τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών.

8.3 Οι συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις που έγιναν για το σκοπό της παρούσης διατριβής έχουν ως σημείο αναφοράς 3 διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών, που είναι οι παρακάτω:

- δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής
- εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας
- Διευθυντές των σχολικών μονάδων

Αυτή η ενότητα ασχολείται με τις είκοσι δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Οι 11 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας είχαν συμμετάσχει πρώτα στη διαδικασία παρατήρησης στην τάξη. Ο σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με μια ποικιλία θεμάτων, όπως η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα προσφυγόπουλα, τα προβλήματα στην τάξη, η επάρκεια των πόρων, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών κ.λπ. Οι συνεντεύξεις αποδίδουν πλουσιότερα δεδομένα, καθώς οι απαντήσεις των ερωτηθέντων δεν περιορίζονται από αυστηρές δομές και περιορισμούς χώρου που είναι κοινοί στις έρευνες (Nunan, 1992). Επιπλέον, δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά την περίοδο παρατήρησης, κατέστη δυνατή η λήψη πρόσθετων πληροφοριών σχετικά με τις επιλογές που έκαναν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος που παρακολούθησαμε. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων βρίσκονται στο Παράρτημα. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου 30 λεπτά (βλ. ενότητα 6.6). Όπως συμβαίνει συχνά σε περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται αυτό το ερευνητικό εργαλείο (Peng, 2011, Mercer, 2011), οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, αποδελτιώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να εντοπιστούν κοινά θέματα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και αναλύθηκαν. Αυτή η ενότητα οργανώνεται με τρόπο που ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό την αλληλουχία των ερωτήσεων συνέντευξης.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών υπήρξε διαφορετικό περιεχόμενο ερωτήσεων, άρα θα εξεταστούν διαφορετικά. Η ανάλυση θα γίνει σε θεματικούς άξονες, όπου θα παρουσιαστούν οι βασικές εκφράσεις «quotations» από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, για να γίνει μια σχετική συζήτηση και να προκύψει και η συναγωγή των συμπερασμάτων που θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

Τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων του ποιοτικού σκέλους παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα. Όπως διαπιστώνεται, οι εκπαιδευτικοί αγγλικών ήταν αποκλειστικά γυναίκες και είχαν αρκετά έτη προϋπηρεσίας. Περαιτέρω λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα:

| Πίνακας 48: Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα | | | | | | | | |
|--|--------------------------|------|--------|------------------------|------------------------|--------|------|---------|
| Αριθμός συνεντευξιαζόμενου | Ομάδα συνεντευξιαζόμενων | Φύλο | Ηλικία | Συνολική ή προϋπηρεσία | Προϋπηρεσία στη μονάδα | Πτυχίο | Θέση | Σχολείο |

| | | | | | | | | |
|----|------------------------------|---------|----|----|----|--|------------------|--|
| 1 | Δασκάλα Τάξης Υποδοχής | Γυναίκα | 26 | | | Βασικό πτυχίο | Αναπληρ ώτρια | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 2 | Δασκάλα Τάξης Υποδοχής | Γυναίκα | 28 | | | Βασικό πτυχίο | Αναπληρ ώτρια | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 3 | Δασκάλα Τάξης Υποδοχής | Γυναίκα | 32 | | | Μεταπτυ χιακός Τίτλος Σπουδών | Αναπληρ ώτρια | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 4 | Διευθυντής | Άντρας | 57 | 30 | 10 | Βασικό πτυχίο | | Διαπολιτι σμικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 5 | Διευθύντρια | Γυναίκα | 55 | 30 | 10 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτι σμικής Εκπαίδευ σης (νότια προάστια) |
| 6 | Διευθυντής | Άντρας | 55 | 25 | 1 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 7 | Διευθυντής | Άντρας | 62 | 30 | 10 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 8 | Διευθυντής | Άντρας | 58 | 30 | 5 | Διδακτορ ικός τίτλος σπουδών | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 9 | Διευθυντής | Άντρας | 62 | 30 | 15 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 10 | Διευθυντής | Άντρας | 62 | 30 | 10 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 11 | Διευθύντρια | Γυναίκα | 55 | 30 | 3 | Μεταπτυ χιακός Τίτλος Σπουδών | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 12 | Εκπαιδευτικ ός Αγγλικής | Γυναίκα | 53 | 20 | 10 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο |

| | | | | | | | | |
|----|--------------------------------------|---------|----|----|----|------------------------------------|--|--|
| | Γλώσσας | | | | | | | Αθηνών (κέντρο) |
| 13 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 55 | 15 | 3 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 14 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 60 | 30 | 25 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (νότια προάστια) |
| 15 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 58 | 25 | 20 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 16 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 52 | 20 | 3 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 17 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 48 | 15 | 10 | Διδακτορικός Τίτλος | | Διαπολιτισμικό Δημοτικό Αθηνών (κέντρο) |
| 18 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 48 | 15 | 1 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 19 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 55 | 20 | 1 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 20 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 50 | 25 | 25 | Βασικό πτυχίο | | Διαπολιτισμικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 21 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 45 | 20 | 8 | Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |
| 22 | Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας | Γυναίκα | 50 | 20 | 6 | Βασικό πτυχίο | | Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) |

8.4 Αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων

8.4.1 Αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων

Για το συγκεκριμένο σκέλος της ανάλυσης τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τις πρακτικές που θεωρούν οι Διευθυντές ότι εφαρμόζονται, τα εμπόδια τα οποία υπάρχουν και την ευρύτερη αποτίμηση των Διευθυντών για τις Ζ.Ε.Π. Συνεπώς, επρόκειτο για τρία κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα επί των οποίων βασίστηκαν η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων.

Η έρευνα διεξήχθη σε 8 Διευθυντές σχολικών μονάδων. Η ανάλυση των δεδομένων σε αυτή τη φάση θα στραφεί στο πώς μπορούν να στηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας. Ως προς τις θεματικές που προέκυψαν από τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, μια πρώτη θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η αναντιστοιχία μεταξύ του ιδεατού και του πραγματικού αριθμού μαθητών στο κάθε τμήμα».

- **Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία πολυπολιτισμική τάξη;**

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αποκρίθηκε στο συγκεκριμένο ερώτημα πως ο ιδανικός αριθμός μαθητών είναι 10-15 μαθητές σε κάθε τμήμα, καθώς βρίσκονται 5-6 διαφορετικές εθνικότητες. Η χαρακτηριστικότερη ίσως τοποθέτηση είναι αυτή του συμμετέχοντος Νο5, η οποία αναφέρει: *«Ο ιδανικός αριθμός θα ήταν 15 παιδιά. Βέβαια αυτό δεν γίνεται γιατί η ελληνική πραγματικότητα δεν μας το επιτρέπει να το κάνουμε αυτό»*. Στο ίδιο μήκος κύματος ο συμμετέχων Νο6 αναφέρει: *«Μένουμε στο 22 μαθητές σε κάθε τμήμα, ακολουθούμε αυτό που λέει το ΥΠΠΕΘ. Αν μπορούσα να ερωτηθώ εγώ προσωπικά, σε πολυπολιτισμική τάξη δεν θα έβαζα παραπάνω από 15 μαθητές»*. Πρόκειται, συνεπώς, για μια αναντιστοιχία μεταξύ των όσων θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να ισχύουν και των όσων πράγματι ισχύουν.

Μια δεύτερη θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η απουσία διαχωρισμού στα τμήματα με βάση τον τόπο καταγωγής», που βασίζεται στους θεματικούς άξονες ανάλυσης που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η θεματική αυτή αντανakλά την πρόθεση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων να αποφύγουν τον στιγματισμό και τις διακρίσεις που προκύπτουν μέσω του διαχωρισμού σε

επιμέρους τμήματα. Ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων είναι κάπως πιο διαλλακτικοί, αιτιολογώντας το σκεπτικό πίσω από την άρνηση μιας τέτοιας διαφοροποίησης.

- **Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;**

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε αρνητικά στο παραπάνω ερώτημα, διότι κάτι τέτοιο θα παρακινούσε τους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν μόνο με τους ομοεθνείς τους. Για παράδειγμα, ο 4^{ος} Διευθυντής αναφέρει: *«Προσπαθούμε να αποφύγουμε την γκετοποίηση και τον διαχωρισμό ανάλογα με τη χώρα καταγωγής. Έχουμε σε όλες τις τάξεις από διάφορες χώρες»*. Ωστόσο ορισμένοι συμμετέχοντες είναι αρκετά πιο κατηγορηματικοί έναντι της ερώτησης περί διαχωρισμού των τμημάτων με βάση τη χώρα καταγωγής. Για παράδειγμα, ο πρώτος συμμετέχων αναφέρει κατηγορηματικά όταν ερωτάται: *«Όχι, αυτό δεν υπήρχε ποτέ»*. Αξίζει επίσης αναφορά το γεγονός ότι ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρονται σε έναν διαχωρισμό, με τελείως διαφορετικά όμως κριτήρια. Χαρακτηριστικά, ο 2^{ος} συμμετέχων αναφέρει: *«Όχι, ο διαχωρισμός βασίζεται στο επίπεδο ελληνομάθειας»*, αναδεικνύοντας έτσι έναν διαχωρισμό ο οποίος σε καμία περίπτωση δεν πραγματοποιείται βάσει της χώρας καταγωγής, αλλά βάσει των δεξιοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές. Συμπερασματικά, μέσω της συγκεκριμένης θεματικής αναδεικνύεται πως κατά κανέναν τρόπο δεν λαμβάνει χώρα ένας διαχωρισμός στα τμήματα με βάση τη χώρα καταγωγής.

Μια τρίτη θεματική έχει να κάνει με την αντιμετώπιση των Ελλήνων γονέων προς τους ξένους γονείς εντός του σχολικού πλαισίου. Στην περίπτωση αυτή δεν φαίνεται να υπάρχουν σε γενικές γραμμές περιστατικά διακρίσεων. Στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων φαίνεται πως τα περιστατικά αυτά απουσιάζουν από την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς όμως κάτι τέτοιο να είναι απόλυτο. Διάφοροι συμμετέχοντες αναφέρονται σε ορισμένες αρνητικές συμπεριφορές με τη μορφή εξαιρέσεων.

- **Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος τόνισε ότι οι ελληνικές οικογένειες αντιμετωπίζουν θετικά τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο και ότι σπανίζουν κάποιες εξαιρέσεις αρνητικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά, ο 5^{ος} συμμετέχων αναφέρει: *«Τους αντιμετωπίζουν καλά, δεν έχουμε περιπτώσεις που*

Ελληνες γονείς να είναι αρνητικοί απέναντι στους ξένους γονείς και να έχουν προβλήματα με τους ξένους. Υπάρχουν βέβαια κι οι εξαιρέσεις. Ως επί το πλείστον όμως ζούνε ήρεμα, ήσυχα κι αρμονικά μέσα στο σχολικό πλαίσιο». Παρομοίως, ο 6^{ος} συμμετέχων της έρευνας αναφέρει τα παρακάτω: *«Αν και η πείρα μας δεν μπορεί να μας πει πάρα πολλά πράγματα, μπορούμε να ανατρέξουμε σε έρευνες και να μας δώσουν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Από προσωπική πείρα τους αντιμετωπίζουν πολύ καλά, με κάποιες μικρές εξαιρέσεις και περισσότερο λόγω πολιτικών πεποιθήσεων. Γενικά αντιμετωπίζονται αρκετά καλά».* Τέτοιες ολιγάριθμες αρνητικές συμπεριφορές δεν αναφέρονται από το σύνολο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι οποίοι σε γενικές γραμμές περιγράφουν μια καλή εικόνα. Ως εκ τούτου, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: *«η θετική αντιμετώπιση από πλευράς των Ελλήνων γονέων προς τους ξένους γονείς, με ολιγάριθμες ωστόσο εξαιρέσεις».*

Μια άλλη θεματική αφορά στους κανόνες οι οποίοι θεσπίζονται από τον Διευθυντή του σχολείου εντός των τάξεων. Οι κανόνες αυτοί δεν είναι καθολικοί και διαφοροποιούνται από τάξη σε τάξη. Άλλες φορές φαίνεται να θεσπίζονται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ άλλες φορές να ακολουθούνται γενικές κατευθυντήριες γραμμές από πλευράς του ΥΠΠΕΘ. Σε καμία περίπτωση δεν φαίνεται να υπάρχουν αυστηροί κανόνες που έχουν θεσπιστεί από τους ίδιους τους Διευθυντές.

- **Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;**

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι τα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες που έχουν θεσπίσει με τους δασκάλους των τάξεων, καθώς νιώθουν ασφάλεια μέσα σε μια οργανωμένη τάξη: διάταξη θρανίων, κατανομή θέσεων, γνώση κανόνων, ανεκτό επίπεδο φασαρίας, ώρα για τακτοποίηση κ.ά. Οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν ποιες είναι οι αναμενόμενες συμπεριφορές από αυτούς μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Είναι καλό να εμπλακούν οι μαθητές στη δημιουργία των κανόνων έτσι ώστε να νιώθουν συνυπεύθυνοι για την τήρησή τους. Επιπλέον, πρέπει να γίνει συζήτηση από τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα των κανόνων. Χαρακτηριστικά, ο πρώτος συμμετέχων της έρευνας δίνει έμφαση στην αναφορά σε γενικούς κανόνες που ισχύουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος: *«Γενική αρχή είναι να υπάρχουν κανόνες στο σχολείο, οι οποίοι πρωτίστως συζητιούνται με τους μαθητές. Αναγκαστικά θα ακολουθήσουν κι οι ανήσυχοι μαθητές διότι το σχολείο είναι σχέσεις που χτίζονται μέρα με την ημέρα».* Από την πλευρά του ο συμμετέχων Νο6 αναφέρει:

«Αν και αυτό είναι θέμα δασκάλας ή δασκάλου, δεν μπορεί ο Διευθυντής να φτιάξει τους κανόνες μέσα σε μια τάξη. Επειδή έχω και διδακτικό έργο όταν μπαίνω σε μια τάξη που δεν έχει ομοιογένεια εθνική, εγώ τουλάχιστον προσπαθώ να κάνω τα ίδια πράγματα για όλους. Αυτό πιστεύω ότι είναι το πιο σωστό. Δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να κάνει κάτι ιδιαίτερο για τα παιδιά της τάξης. Αυτός άλλωστε είναι ο ρόλος της Τάξης Υποδοχής». Συνεπώς, μια τρίτη θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η απουσία ενός αυστηρά προσδιορισμένου πλαισίου κανόνων εντός της σχολικής τάξης».

Το επίπεδο ανάλυσης έχει να κάνει με τις μεθόδους που έχουν δοκιμάσει οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τις θεωρούν ως τις πλέον αποτελεσματικές. Οι μέθοδοι και οι πρακτικές αυτές δεν φαίνεται να είναι καθολικές και διαφοροποιούνται από πλαίσιο σε πλαίσιο.

- **Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας;**

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η ετερογένεια της σχολικής τάξης οδήγησε στην ανάγκη για αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους και την υιοθέτηση μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία βασίζεται σε κonstrουκτιβιστικές προσεγγίσεις και τονίζει την κατάκτηση της μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, αλλά και με τους συνομηλίκους, ανάλογα με τις εμπειρίες και τα βιώματα που φέρουν από τη χώρα προέλευσης (Tomlinson, 2004a). Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία με σκοπό την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική με άλλο υλικό, όπως για παράδειγμα οι εργασίες με διαβαθμισμένη δυσκολία, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, για παράδειγμα δραστηριότητες σε ομάδες για την εκμάθηση της γλώσσας, και τέλος η βιωματική προσέγγιση, δηλαδή η αναπαράσταση της ζωής των προσφύγων στη χώρα καταγωγής.

Χαρακτηριστικά, ο 5^{ος} συμμετέχων αναφέρει: *«Δεν υπάρχει μία μέθοδος ή ένας τυφλοσύρτης για τα παιδιά, καθώς κάθε παιδί είναι μία διαφορετική περίπτωση και προσπαθώ ανάλογα με την περίπτωση να τα βοηθήσω να μάθουν. Άλλες φορές με περισσότερες ασκήσεις και άλλες φορές με εξατομικευμένη διδασκαλία».* Υπάρχουν όμως και συμμετέχοντες οι οποίοι αναφέρονται σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα ο 7^{ος} Διευθυντής που αναφέρει: *«Κυρίως μέσα στην τάξη κάνουμε*

ομάδες εργασίας τους μαθητές αυτούς με άλλους μαθητές που έχουν καλύτερη επίδοση κι έτσι έχουμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα». Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται να μην υπάρχουν κάποιες σαφώς προσδιορισμένες διδακτικές τεχνικές παρά να είναι κάπως πιο ευέλικτο το πλαίσιο διδασκαλίας, χωρίς δηλαδή να υπάρχουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές που να περιχαράκωνουν τις επιλογές του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας από τους Διευθυντές».

Μια ακόμα θεματική έχει να κάνει με τις προσπάθειες συνεργασίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρά τις αντιξοότητες. Οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων αναφέρουν επίμονες ενέργειες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών παρά το ό,τι μεταξύ αυτών υπάρχουν σημαντικές ορισμένες φορές συγκρούσεις.

- **Συνεργάζονται με ευκολία οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος;**

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε ότι συνεργάζονται καλά οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και, σε περίπτωση που δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, συνεννοούνται στα αγγλικά. Χαρακτηριστικά, ο 4^{ος} συμμετέχων αναφέρει: «Συνεργάζονται γιατί τα παιδιά αποδέχονται το ένα το άλλο. Κάποιο παιδί μπορεί να εκφράσει και ρατσισμό, όπως συμβαίνει με παιδιά που προέρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης». Παρομοίως, ο 6^{ος} συμμετέχων αναφέρει: «Μπορούμε να πούμε ότι διάθεση υπάρχει, αλλά δεν υπάρχει πολλές φορές δυνατότητα λόγω γλώσσας. Δυστυχώς, δεν μπορούμε να έχουμε μέσα στην τάξη διερμηνείς. Πολλές φορές θα μας βοηθήσει ένας μαθητής ή μια μαθήτρια που μιλάει τη γλώσσα, αλλά είναι δύσκολο αυτό για όλες τις περιπτώσεις. Γενικά συνεργάζονται, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις μαθητών που κοιτάνε το ταβάνι». Συνεπώς, μια σχετική θεματική στη συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η ανάπτυξη συνεργασίας παρά τα όποια εμπόδια».

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι φαίνεται να είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι Διευθυντές δεν παρεμβαίνουν και στηρίζουν συχνά το έργο των εκπαιδευτικών.

- **Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών;
Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος τόνισε ότι τα προβλήματα είναι ίδια. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας είναι περισσότερο εξοικειωμένες να επικοινωνούν

με αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς χρησιμοποιούν σωστά την αγγλική γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για να μπορέσουν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στο ότι: *«Είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων με το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το σχολείο διαθέτει σταθερό προσωπικό που γνωρίζει τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσει. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη στην προμήθεια του εκπαιδευτικού υλικού. Δανειζόμαστε βιβλία από την Παιδεία Ομογενών του Δαμανάκη, από την Πάτρα και από το ΕΚΠΑ για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έτσι, βοηθούνται στο μάθημα της γλώσσας. Ο Διευθυντής μπορεί να επιλέξει περισσότερο προσωπικό για να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών και για να μην καταλήξουμε σε φροντιστηριακά μαθήματα για τους πρόσφυγες μαθητές. Λέμε όχι στην εξατομικευμένη διδασκαλία και λέμε όχι στη λιγότερη παιδεία, αλλά παραμένουν μαθητές χωρίς εκπτώσεις στη στοχοθεσία του σχολείου και χωρίς διαπολιτισμικό πρόγραμμα».*

«Δεν παρέχω διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες. Απλά οι δάσκαλοι κάνουν περισσότερες ώρες μάθημα σε κάθε τμήμα, με αποτέλεσμα να τους γνωρίζουν καλύτερα. Το γνωστικό αντικείμενο που φαίνεται να τους ενδιαφέρει περισσότερο για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους είναι η αγγλική γλώσσα» και «νομίζω ότι τα θέματα είναι ίδια που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι με τις ειδικότητες. Είναι θέμα χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού το πώς θα διαχειριστεί την τάξη του και τα προβλήματα που υπάρχουν. Σε γενικές γραμμές έχουμε καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς».

Επομένως, η εικόνα είναι ότι δεν θέλουν να παρέμβουν, αλλά και ταυτόχρονα δίνουν μεγάλο χώρο αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς.

Έτσι, ένα ακόμα επίπεδο κωδικοποίησης αφορά τη στήριξη που παρέχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων στους εκπαιδευτικούς. Οι Διευθυντές φαίνεται να επεμβαίνουν προς υποστήριξη των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζοντας κοινά προβλήματα και προκλήσεις ανά περίπτωση, χωρίς να υπάρχουν κάποια διαφορετικά προβλήματα τα οποία συναντώνται ανά ειδικότητα. Για παράδειγμα, ο 5^{ος} συμμετέχων αναφέρει: *«Τα προβλήματα είναι ίδια. Την ώρα των αγγλικών οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας είναι πιο εξοικειωμένες να επικοινωνούν με αλλόγλωσσους μαθητές που δεν μιλούν ελληνικά. Τους ενθαρρύνω να παρακολουθούν*

σεμινάρια που θα τους βοηθήσουν στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχουμε και κάθε δεύτερη Τετάρτη διερμηνείς από μια ΜΚΟ που τους κάνουν τις ανακοινώσεις και τους εξηγούν κάποια πράγματα που θέλει ο κάθε δάσκαλος». Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η κοινή στήριξη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ανεξαρτήτως ειδικότητας».

Τέλος, μια ακόμα θεματική αφορά την ύπαρξη ΖΕΠ εντός του σχολείου που να απασχολεί μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών και περισσότερους αριθμητικά μαθητές.

- **Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;**

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ I και II στο σχολείο. Σε αυτές τις τάξεις παρακολουθούν τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών μαθητές από πολλές εθνικότητες μαζί, καθώς ο καταμερισμός των μαθητών δεν γίνεται με βάση την εθνικότητα, αλλά με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειας, το οποίο διαπιστώνεται με τεστ που γίνεται πριν τοποθετηθεί το παιδί σε Τάξη Υποδοχής. Ενδεικτικά, μπορεί να αναφερθεί το παρακάτω απόσπασμα του 6^{ου} Διευθυντή της έρευνας: *«Αυτό είναι το μόνο καλό και το μόνο ευτυχώς. Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ I και II και στο σχολείο μας φέτος είχαμε και I και II. Αυτές οι τάξεις μπορούν να πάρουν πολλές εθνικότητες μαζί, καθώς ο καταμερισμός των μαθητών δεν γίνεται με βάση την εθνικότητα, αλλά με βάση το επίπεδο γλώσσας, το οποίο διαπιστώνεται από τεστ που γίνεται πριν τοποθετηθεί το παιδί σε Τάξη Υποδοχής. Είχαμε χρόνια ολόκληρα στο σχολείο μου Τάξη ΖΕΠ I για αρχάριους. Φέτος καταφέραμε και φτιάξαμε μία Τάξη ΖΕΠ I και μία Τάξη ΖΕΠ II».* Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η θετική αποτίμηση των Διευθυντών των δημοτικών σχολείων της μελέτης έναντι του εγχειρήματος των ΖΕΠ».

Το σύνολο των θεματικών για τη συγκεκριμένη ομάδα παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα. Ο επανέλεγχος που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων δεν οδήγησε σε αναγκαιότητα τροποποίησης κάποιας εκ των θεματικών.

Πίνακας 49: Οι θεματικές για τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων

Η αναντιστοιχία μεταξύ του ιδεατού και του πραγματικού αριθμού μαθητών στο κάθε τμήμα

| |
|--|
| Η απουσία διαχωρισμού στα τμήματα με βάση τον τόπο καταγωγής |
| Η θετική αντιμετώπιση από πλευράς των Ελλήνων γονέων προς τους ξένους γονείς, με ολιγάριθμες ωστόσο εξαιρέσεις |
| Η απουσία ενός αυστηρά προσδιορισμένου πλαισίου κανόνων εντός της σχολικής τάξης |
| Η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας από τους Διευθυντές |
| Η ανάπτυξη συνεργασίας παρά τα όποια εμπόδια |
| Η κοινή στήριξη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ανεξαρτήτως ειδικότητας |
| Η θετική αποτίμηση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της μελέτης έναντι του εγχειρήματος των ΖΕΠ |

8.4.2 Αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των δασκάλων στις Τάξεις Υποδοχής

Στο συγκεκριμένο σκέλος της ανάλυσης τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι 3 δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής, τα πιθανά πλεονεκτήματα από τις σχετικές αυτές εκπαιδευτικές πρακτικές και τα εμπόδια που εντοπίζονται σε επίπεδο σχολικής τάξης. Συνεπώς, επρόκειτο για τρία κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα επί των οποίων βασίστηκε η ανάλυση των δεδομένων.

Σε έρευνα της Hayward (2017), παρουσιάζονται οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων σε ό,τι αφορά την ψυχοκοινωνική τους ευεξία και τη συμπερίληψή τους. Οι πρακτικές που εφαρμόζονται είναι η κριτική σκέψη μέσα από δραστηριότητες που αποσκοπούν στο να σκέφτονται οι μαθητές κριτικά και με βάση γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει, ο σεβασμός που απορρέει από την εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών και τη δημιουργία φιλικού κλίματος, η ασφάλεια που πηγάζει από την αίσθηση ότι βρίσκονται σε ένα σταθερό περιβάλλον με σκοπό την ενσωμάτωσή τους και την κατάκτηση της γνώσης, και τέλος η αλληλεπίδραση με τη μητρική τους γλώσσα, όπου από τη μια οι μαθητές πρόσφυγες νιώθουν οικεία χρησιμοποιώντας τη μητρική τους, από την άλλη οι γηγενείς μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας νέες λέξεις και ανακαλύπτοντας νέους πολιτισμούς.

Με βάση τις μελέτες που αναπτύχθηκαν σχετιζόμενες με τις καλές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων, διαπιστώθηκε πως το κύριο μέλημά τους είναι η κοινωνικοσυναισθηματική

υποστήριξη των παιδιών μέσα από τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος με σεβασμό στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπλέον, ο ρόλος των πολιτισμικών παραγόντων για την απόκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών προσφύγων ενισχύουν την εκτίμηση, τον σεβασμό και την αποδοχή της κουλτούρας και του πολιτισμού τους στη χώρα υποδοχής. Όλες οι παραπάνω μέθοδοι φαίνεται να αξιοποιούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς με στόχο όχι μόνο την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο σχολείο και την απόκτηση της γνώσης, αλλά στο μέλλον σε μια πιο ομαλή ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο.

Ως προς τις δασκάλους που υπηρετούν στις Τάξεις Υποδοχής μια πρώτη θεματική έχει να κάνει με τις δράσεις οι οποίες οργανώνονται προκειμένου οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Στην περίπτωση αυτή είτε δεν φαίνεται να γίνεται άμεση αναφορά σε σχετικές δράσεις είτε οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν άγνοια περί των σχετικών δράσεων.

- **Οργανώνονται δράσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης;**

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στη μελέτη ανέφεραν ότι δεν έχει οργανωθεί κάποια δράση η οποία να προάγει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Αυτό είναι κάτι που λείπει από το συγκεκριμένο σχολείο, που θα συνέβαλε στο να νιώσουν οι μαθητές την ειλικρινή αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον, καθώς και να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους παρουσιάζοντας στη σχολική κοινότητα τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους. Για παράδειγμα, η 3^η συμμετέχουσα αναφέρεται γενικώς στο συγκεκριμένο ζήτημα χωρίς να δίνει απαντήσεις περί του είδους των δράσεων και τη συχνότητα αυτών. Χαρακτηριστικά, αναφέρει τα κάτωθι: *«Τα τμήματα τα οποία έχουν δημιουργηθεί αποτελούνται από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Έτσι, λοιπόν, στο πλαίσιο του μαθήματος έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να υπάρξει αλληλεπίδραση»*. Οι υπόλοιπες δύο συμμετέχουσες φαίνεται να μη γνωρίζουν περί συγκεκριμένων δράσεων, λόγω του ότι άρχισαν να εργάζονται στη μέση της σχολικής χρονιάς. Χαρακτηριστικά, μπορεί να παρατεθεί το παρακάτω απόσπασμα της πρώτης

συμμετέχουσας: «Ξεκίνησα να εργάζομαι ως δασκάλα σε Τάξη Υποδοχής τον Ιανουάριο αυτού του έτους, δηλαδή στη μέση της σχολικής χρονιάς. Ως εκ τούτου δεν γνωρίζω αν είχε οργανωθεί κάποια τέτοια δράση στο σχολείο τους προηγούμενους μήνες. Ωστόσο, το χρονικό διάστημα που εγώ εργάζομαι σε αυτό, δεν έχει λάβει χώρα καμία τέτοιου είδους δράση». Με βάση τα παραπάνω λόγια μια πρώτη θεματική μπορεί να λάβει τον τίτλο: «η απουσία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών περί υλοποίησης συγκεκριμένων και οργανωμένων δράσεων με στόχο την προώθηση της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης».

Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας αφορά την ενεργή συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών και το πώς μπορεί να εξασφαλιστεί η ενεργή παρουσία τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ένας τρόπος είναι οι σχετικές δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής και η ανάθεση αρμοδιοτήτων στους μαθητές. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι: «από τη στιγμή της πρόσληψής μου στο σχολείο, δηλαδή τον Νοέμβριο του 2018, δεν έχει οργανωθεί κάποια δράση η οποία να προάγει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Αυτό είναι κάτι που λείπει από το συγκεκριμένο σχολείο, που θα συνέβαλλε στο να νιώσουν οι μαθητές την ειλικρινή αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον, καθώς και να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους παρουσιάζοντας στη σχολική κοινότητα τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους. Στο πλαίσιο του μαθήματος, μαθητές από διαφορετικές χώρες ο καθένας μας γνωστοποιούν στη γλώσσα τους λέξεις που μαθαίνουμε, όπως και το δικό τους αλφάβητο. Μαζί εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές».

Βέβαια, σε μια άλλη συνέντευξη αναφέρεται ότι: «τα τμήματα τα οποία έχουν δημιουργηθεί αποτελούνται από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Έτσι, λοιπόν, στο πλαίσιο του μαθήματος έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να υπάρξει αλληλεπίδραση», αν και δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένες δράσεις. Τέλος, υπάρχει και μια τρίτη μαρτυρία όπου: «ωστόσο, το χρονικό διάστημα που εγώ εργάζομαι σε αυτό, δεν έχει λάβει χώρα καμία τέτοιου είδους δράση». Γενικότερα, από τις συνεντεύξεις δεν διακρίνεται να υπάρχουν συγκεκριμένες δράσεις για την ενίσχυση της επικοινωνίας ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές και τη σχολική κοινότητα.

Μια δεύτερη θεματική αφορά την ανάθεση αρμοδιοτήτων στους μαθητές, ώστε να καλλιεργηθεί το αίσθημα της υπευθυνότητας και της συνεργασίας στη σχολική τάξη.

Συγκεκριμένα, φαίνεται πως μια σύνθεση κανόνων και αναθέσεων προς τους μαθητές λειτουργεί συνεργατικά για την επίτευξη των σχετικών στόχων.

- **Πόσο συχνά ανατίθενται στους μαθητές αρμοδιότητες με σκοπό να τους καλλιεργηθεί το αίσθημα της υπευθυνότητας και της συνεργασίας στη σχολική τάξη;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αποκρίθηκε στο ερώτημα υποστηρίζοντας την άποψη ότι οι μαθητές οφείλουν να τηρούν τους κανόνες που χρειάζεται μια ομάδα για να λειτουργήσει ομαλά. Περιμένουν τον συμμαθητή τους να ολοκληρώσει την εργασία του για να προχωρήσουν παρακάτω, κάνουν ησυχία όταν διαβάζει ο συμμαθητής τους, φροντίζουν να κρατούν τακτοποιημένη την τάξη και να μοιράζονται τα αντικείμενα που τους είναι χρήσιμα στο μάθημα. Μία φορά την εβδομάδα αλλάζουν τετράδια με τον διπλανό τους και ελέγχουν ο ένας το τετράδιο του άλλου. Σε παιχνίδια-ασκήσεις στήνουν τα αντικείμενα οι ίδιοι οι μαθητές και στο τέλος τα μαζεύουν όλοι μαζί.

Χαρακτηριστικά, η 1^η συμμετέχουσα αναφέρει: *«Καθημερινά προσπαθώ να επισημαίνω στους μαθητές μου τις υποχρεώσεις που έχουν, από τις πιο απλές, όπως για παράδειγμα να διατηρούν τον χώρο όπου γίνεται το μάθημα πάντα καθαρό μέχρι τις πιο δύσκολες, όπως το να προσπαθούν να κάνουν τις μικρές ασκήσεις που τους αναθέτω για το σπίτι. Επίσης, φροντίζω όσο πιο συχνά γίνεται να φτιάχνω ομαδικές ασκήσεις, ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα βοηθητικό και χρήσιμο, ειδικά όταν το επίπεδο γνώσης ελληνικών των παιδιών είναι διαφορετικό και έτσι, μπορεί το καθένα να συμβάλει με διαφορετικό τρόπο στην άσκηση».* Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: *«η σύνθεση οδηγιών και ανατιθέμενων εργασιών προς τους μαθητές με στόχο την ανάπτυξη του αισθήματος υπευθυνότητας και συνεργασίας στη σχολική τάξη».*

Σε ό,τι αφορά την ανάθεση αρμοδιοτήτων από τις εκπαιδευτικούς έτσι ώστε τα παιδιά να νιώσουν πιο υπεύθυνα και να έχουν μια πιο ενεργή συμμετοχή αναφέρθηκε ότι: *«Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζονται και οι υπόλοιποι μαθητές, έχουν τις ίδιες αρμοδιότητες και τις ίδιες ευθύνες. Γίνεται με αυτόν τον τρόπο προσπάθεια να νιώσουν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής κοινότητας, που έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις».*

Επίσης, αναγνωρίζοντας το πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία τις πρώτες ημέρες, αναφέρθηκε ότι: *«πρόκειται για μια εξαιρετικά δύσκολη κατάσταση, καθώς, στην περίπτωση που οι μαθητές δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά ή αγγλικά, αυτόματα χάνεται οποιοδήποτε κοινό σημείο επικοινωνίας μαζί μου. Αυτό που έκανα στην αρχή με τέτοια παιδιά ήταν να τους μαθαίνω σιγά σιγά λέξεις αντικειμένων που βρίσκονταν στον χώρο του σχολείου και τα οποία μπορούσαν να δουν και να ψηλαφήσουν από κοντά (π.χ. βιβλίο, γόμα, μολύβι, ξύστρα). Μετά άρχισα να τους φέρνω εικόνες και να τους δείχνω τα αντικείμενα των εικόνων. Καμιά φορά είχα και τη βοήθεια συμμαθητών τους που τα ελληνικά τους ήταν καλά και έτσι αναλάμβαναν ρόλο διερμηνέα. Για παράδειγμα, στην Δ' δημοτικού έχω δύο παιδιά που κατάγονται από το ίδιο χωριό στην Αίγυπτο. Ο ένας φοιτά σε ελληνικό σχολείο εδώ και περίπου δύο χρόνια και έτσι μπορεί εύκολα να επικοινωνήσει στα ελληνικά, ενώ ο άλλος ήρθε μόλις πριν από λίγους μήνες στην Ελλάδα. Στην προκειμένη περίπτωση ζητάω από το πρώτο παιδί να μεταφράσει στο δεύτερο στην κοινή τους γλώσσα, στα αραβικά, κάποιες λέξεις»*. Άρα, με μικρές ενέργειες, όπως με τη χρήση εικόνων, αλλά και με τον εντοπισμό κοινών στοιχείων, μπορεί η εκπαιδευτικός να αρχίσει να βάζει τα παιδιά σε μια διαδικασία αλληλογνωριμίας και ένταξης στη σχολική κοινότητα.

Μια τρίτη θεματική αφορά τη στάση των εκπαιδευομένων έναντι της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, μπορεί να αναπτυχθεί μια θεματική με τίτλο: «η αποτίμηση των εκπαιδευτικών περί μιας θετικής στάσης των μαθητών έναντι της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας».

- **Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα ελληνικά και δείχνουν να θέλουν να μάθουν;**

Οι περισσότερες συμμετέχουσες απάντησαν ότι οι μαθητές δείχνουν να αγαπούν τα ελληνικά. Όταν συναντούν μια άγνωστη λέξη, ζητούν με όρεξη να τη μάθουν, να ανακαλύψουν τι σημαίνει. Μέχρι στιγμής δεν είχαν μαθητή που έδειχνε άρνηση για την εκμάθηση των ελληνικών. Ενθουσιάζονται όταν καταλαβαίνουν τη σημασία άγνωστων μέχρι τότε λέξεων, όταν καταφέρνουν να προφέρουν δύσκολες λέξεις, όταν έρχονται στο μάθημα και θυμούνται όσα έμαθαν την προηγούμενη φορά.

Χαρακτηριστικά, η 1^η συμμετέχουσα αναφέρει τα παρακάτω: *«Η πλειονότητα των μαθητών, ειδικά οι πρόσφυγες, φαίνεται ότι έχουν ιδιαίτερο ζήλο για την εκμάθηση των ελληνικών και είναι επιμελείς και υπεύθυνοι όσον αφορά τις εργασίες που τους*

ανατίθενται. Σπάνια είχα μαθητές που δεν είχαν την παραμικρή επιθυμία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας».

Μια ακόμα θεματική έχει να κάνει με την επικοινωνία με τους μαθητές κατά το πρώτο χρονικό διάστημα, δηλαδή το διάστημα στο οποίο δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά ή αγγλικά. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών αντανακλούν μια αρκετά δύσκολη κατάσταση, όπου η διδασκαλία βασικών λέξεων που αφορούσαν αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντός τους πραγματοποιήθηκε προοδευτικά και βήμα βήμα. Στην περίπτωση αυτή αναφέρονται στρατηγικές που αναπτύχθηκαν από τις εκπαιδευτικούς εντός της σχολικής τάξης ως συνάρτηση των πλεονεκτημάτων που αυτή παρείχε και σε καμία περίπτωση δεν φαίνεται να βασίζονταν σε κάποιες προσχεδιασμένες αρχές και κατευθυντήριες γραμμές.

- **Πώς γίνεται η επικοινωνία με τους μαθητές το πρώτο διάστημα αν δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά ή αγγλικά;**

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών τόνισε ότι κατά το πρώτο διάστημα αρκετοί από τους μαθητές δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά ούτε αγγλικά. Το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας καταλάμβανε η χρήση εικόνων και σκίτσων -που πολλές φορές σχεδιάζονταν επιτόπου-, καθώς και η χρήση χειρονομιών και παντομίμας. Κάθε λέξη που μάθαιναν συνοδευόταν απαραίτητα με την εικόνα της, κάθε φράση που άκουγαν τα παιδιά συνοδευόταν απαραίτητα με παντομίμα. Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η χρήση νέων στρατηγικών για τη διδασκαλία βασικού επιπέδου ελληνομάθειας προς τους μαθητές».

Μια επιπρόσθετη θεματική έχει να κάνει με το κατά πόσο τα βιβλία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι προάγουν την επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό. Στην περίπτωση αυτή υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα το μικρό μέγεθος δείγματος αυτής της ομάδας να μην μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη κάποιας κεντρικής τάσης.

- **Θεωρούν οι μαθητές ότι μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας έρχονται σε επαφή με αξίες του ελληνικού πολιτισμού;**

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών υποστήριξε ότι μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας οι μαθητές νιώθουν ότι έρχονται σε επαφή με την ελληνική ιστορία, τον ελληνικό πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα και τη γενικότερη ελληνική κουλτούρα. Για παράδειγμα, η πρώτη συμμετέχουσα αυτής της ομάδας αναφέρει:

«Θεωρώ ότι τα βιβλία τα οποία μας δίνονται από το ΥΠΠΕΘ, ώστε να μπορέσουμε να διδάξουμε την ελληνική γλώσσα στους μαθητές των Τάξεων Υποδοχής, δεν προβάλλουν την ελληνική κουλτούρα», ενώ η δεύτερη συμμετέχουσα αναφέρει: «Πιστεύω ότι οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας θεωρούν ότι έρχονται σε επαφή με την ελληνική φιλοξενία διότι οι ασκήσεις με εικόνες από αντικείμενα της καθημερινής ζωής των Ελλήνων, καθώς και οι διάλογοι γνωριμίας και συζήτησης μεταξύ μας, τους καλωσορίζουν σε αυτόν τον νέο τόπο διαμονής και τους βοηθούν να ενταχθούν πιο ομαλά στην ελληνική κοινωνία». Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει στην επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό».

Επιπροσθέτως, και οι τρεις εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν πως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ενσωμάτωση των μαθητών που είναι πρόσφυγες στην ελληνική κοινωνία.

- **Θεωρείτε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συντελεί στην καλύτερη ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση. Η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο ίσως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μέσω της εκμάθησης της ελληνικής οι μαθητές αυτοί δεν νιώθουν αποκομμένοι και οι Έλληνες μαθητές είναι πιο εύκολο να τους αποδεχτούν. Χαρακτηριστικά, η τρίτη συμμετέχουσα αναφέρει: «Αναμφισβήτητα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση. Η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο ίσως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μέσω της εκμάθησης της ελληνικής οι μαθητές αυτοί δεν νιώθουν αποκομμένοι και οι Έλληνες είναι πιο εύκολο να τους αποδεχτούν». Επομένως, μια ακόμα θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως τρόπος ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στην ελληνική κοινωνία».

Σκοπός της παρούσης ενότητας είναι να εξεταστεί το ποια είναι η σχέση των αλλοδαπών μαθητών με την ελληνική γλώσσα. Το πρώτο ζήτημα είναι το πώς μπορεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη των μαθητών. Μια ενδεικτική απάντηση είναι: «Φυσικά και πιστεύω ότι όσο καλύτερα γνωρίζει ένας πρόσφυγας μαθητής την ελληνική γλώσσα τόσο πιο εύκολα και γρήγορα μπορεί να

ενσωματωθεί στο ελληνικό σχολείο και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα. Αυτό φαίνεται περίτρανα και κάθε μέρα στα πλαίσια του σχολείου, όπου παιδιά που κατέχουν την ελληνική γλώσσα μπορούν εύκολα να μιλάνε και να παίζουν με τους Έλληνες μαθητές του σχολείου, ενώ όσα παιδιά αδυνατούν ακόμα να επικοινωνήσουν στα ελληνικά δημιουργούν “κλίκες” με παιδιά που μιλούν την ίδια γλώσσα και αποξενώνονται από τους υπόλοιπους μαθητές». Επίσης, αναφέρθηκε πως: «Σε αυτό το κομμάτι σπουδαίο ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με την αμέριστη προσοχή τους και την όρεξη για καινούριες μαθησιακές εμπειρίες με τα παιδιά, μπορούν να γίνουν ένα ζωντανό παράδειγμα της ελληνικής φιλοξενίας και -γιατί όχι- ένα πρότυπο για τους μαθητές τους». Από αυτά γίνεται κατανοητό το γεγονός ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μπορεί να γίνει ένας μοχλός για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα, και κατ’ επέκταση στην ελληνική κοινωνία.

Συγχρόνως, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μπορεί να γίνει το κλειδί για την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών από τους Έλληνες μαθητές. Χαρακτηριστικά, ειπώθηκε ότι: «αναμφισβήτητα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση. Η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο ίσως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μέσω της εκμάθησης της Ελληνικής οι μαθητές αυτοί δεν νιώθουν αποκομμένοι και οι Έλληνες είναι πιο εύκολο να τους αποδεχτούν». Οπότε, μία παρατήρηση σε αυτό το θέμα είναι ότι μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας μπορούν οι αλλοδαποί μαθητές να ενταχθούν ομαλά στη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, μια επιπρόσθετη θεματική αφορά τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Τα εμπόδια αυτά φαίνεται να είναι πολυδιάστατα.

- **Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;**

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών τόνισε ότι η βασική τους δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι ότι ως γλώσσα χρησιμοποιείται από τους αλλοδαπούς μαθητές μόνο τις ώρες του σχολείου. Στο σπίτι και στο φιλικό τους περιβάλλον, όπου περνούν πολύ περισσότερο χρόνο απ’ ότι στο σχολείο, μιλούν στη μητρική τους, πράγμα το οποίο είναι απολύτως κατανοητό, αλλά σίγουρα τους καθυστερεί στην προσπάθειά τους να μάθουν σωστά την ελληνική γλώσσα. Πολλές

φορές, λόγω άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων, δεν έχουν καν χρόνο να ασχοληθούν με τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί για το σπίτι προκειμένου να εξασκηθούν, γεγονός που τους εμποδίζει περαιτέρω στην εκμάθηση και εμπέδωση των όσων διδάχθηκαν στο σχολείο.

Η αδυναμία των αλλοδαπών μαθητών να κατανοήσουν το μάθημα δεν καταδεικνύεται μόνο στις ώρες της γλώσσας, αλλά και σε αυτές των μαθηματικών, καθώς δεν μπορούν να καταλάβουν τις μαθηματικές τεχνικές που εξηγεί ο δάσκαλος στην τάξη· δυσκολίες αντιμετωπίζουν και στην ιστορία, όπου καλούνται να επεξεργαστούν μεγαλύτερα σε μήκος κείμενα.

Χαρακτηριστικά, η τρίτη συμμετέχουσα αναφέρει τα παρακάτω: *«Οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της Ελληνικής σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής, αλλά και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η ελλιπής γλωσσική επάρκεια δημιουργεί πολλές φορές προβλήματα και στην κατανόηση άλλων μαθημάτων, όπως π.χ. τα μαθηματικά»*. Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «το μεγάλο εύρος δυσκολιών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές».

Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι οι παρακάτω:

- Γλωσσική ανεπάρκεια
- Αδυναμία κατανόησης των γλωσσικών κανόνων και του λεξιλογίου
- Δυσκολία στην προφορά φθόγγων που δεν υπάρχουν στη δική τους γλώσσα. Για παράδειγμα, ο φθόγγος "δ" δεν εντοπίζεται στο αραβικό ή στο γεωργιανό αλφάβητο. Έτσι, όταν διαβάζουν μια λέξη που περιέχει το "δ", ο ήχος που παράγουν είναι "ζ" ή "ντ"
- Μηδενική εξάσκηση της γλώσσας στο σπίτι.

Σε ό,τι αφορά το τελικό αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι κάθε μέρα γίνεται και ένα βήμα για να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, καθώς και στην ενσωμάτωσή τους στο σχολικό πλαίσιο.

- **Φεύγοντας από το σχολείο θεωρείτε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών έχει κατακτήσει την ελληνική γλώσσα;**

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στη μελέτη αποκρίθηκαν ότι δεν θεωρούν πως, φεύγοντας από το σχολείο, οι μαθητές έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα, αλλά σίγουρα έχουν επεξεργαστεί τις συνδέσεις υποκειμένου-ρήματος, ενικού-πληθυντικού αριθμού, έχουν αναλύσει τις ιδέες τους σκεπτόμενοι στην ελληνική γλώσσα, έχουν ψάξει τις έννοιες λέξεων και τις σχέσεις τους με άλλες, και πάνω από όλα έχουν κοινωνικοποιηθεί μαθαίνοντας την αξία της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας και χρησιμοποιώντας σταδιακά μια κοινή γλώσσα με τους συμμαθητές τους.

Όπως ανέφερε μια ερωτώμενη: *«φεύγοντας κάθε μεσημέρι από το σχολείο θεωρώ ότι έχει γίνει ένα ακόμα βήμα προς την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές. Ωστόσο, θεωρώ ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές μου έχουν πολλή δουλειά ακόμα μπροστά τους. Εξάλλου, η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα που δεν μαθαίνεται μέσα σε ένα και δύο χρόνια. Θέλει χρόνια εξάσκησης και διαβάσματος προκειμένου ένας μαθητής να κατακτήσει πλήρως τον προφορικό και γραπτό λόγο της ελληνικής. Εγώ σαν δασκάλα πάντως ακόμα το προσπαθώ!!!»* Άρα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι μια διαδικασία που απαιτεί συνεχόμενη και επίπονη προσπάθεια.

Τέλος, μια επιπρόσθετη θεματική αναφέρεται στον αντιλαμβανόμενο βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τις δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής όταν οι μαθητές φεύγουν από το σχολείο. Και στην περίπτωση αυτή υπάρχει σχετική ασυμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά, η δεύτερη συμμετέχουσα δεν θεωρεί πως κάτι τέτοιο λαμβάνει χώρα σε ικανοποιητικό βαθμό. Αντίθετα, η τρίτη συμμετέχουσα έχει μία διαφορετική οπτική επί του ζητήματος αναφέροντας τα εξής: *«Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών φεύγοντας από το σχολείο έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την Ελληνική, τουλάχιστον στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας στα ελληνικά»*. Με βάση τα παραπάνω, μια ακόμα θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: *«η ασυμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα φεύγοντας από το σχολείο»*.

Το σύνολο των θεματικών για τη συγκεκριμένη ομάδα παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα. Ο επανέλεγχος που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων δεν οδήγησε σε αναγκαιότητα τροποποίησης κάποιας εκ των θεματικών:

| Πίνακας 50: Οι θεματικές για τις δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής |
|---|
| Η απουσία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών περί υλοποίησης συγκεκριμένων και οργανωμένων δράσεων με στόχο την προώθηση της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης |
| Η σύνθεση οδηγίων και ανατιθέμενων εργασιών προς τους μαθητές με στόχο την ανάπτυξη του αισθήματος υπευθυνότητας και συνεργασίας στη σχολική τάξη |
| Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών περί μιας θετικής στάσης των μαθητών έναντι της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας |
| Η χρήση νέων στρατηγικών για τη διδασκαλία βασικού επιπέδου ελληνομάθειας προς τους μαθητές |
| Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει στην επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό |
| Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως τρόπος ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στην ελληνική κοινωνία |
| Το μεγάλο εύρος δυσκολιών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές |
| Η ασυμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα φεύγοντας από το σχολείο |

Στη συνέχεια, θα γίνει ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας για την εκμάθηση των αγγλικών από τα προσφυγόπουλα. Συνεπώς, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας για τα ακόλουθα θέματα:

- οι νέες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους
- οι σημαντικές πτυχές της ετερογένειας στην τάξη στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας
- ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης της ετερογένειας στην τάξη
- το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (IFLC)
- τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών που επηρεάζουν τον σχεδιασμό των μαθημάτων και τις πρακτικές διδασκαλίας των ερωτωμένων
- η εργασία σε ζευγάρια / εργασία σε ομάδες των αλλόγλωσσων μαθητών
- η χρήση του project από τις εκπαιδευτικούς

- η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επαγγελματική ανέλιξη.

8.4.3 Αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας

Στο συγκεκριμένο σκέλος της έρευνας τα σχετικά ερωτήματα αφορούσαν τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι έντεκα εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, τα πιθανά πλεονεκτήματα από τις σχετικές αυτές διδακτικές τεχνικές και τα προβλήματα που εντοπίζονται σε επίπεδο σχολικής τάξης. Συνεπώς, επρόκειτο για τρία κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα, κοινά με αυτά του προηγούμενου σκέλους επί των οποίων βασίστηκε η ανάλυση των δεδομένων.

Στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας φαίνεται να υπάρχει αρχικώς αναφορά στους τρόπους που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί μια βασική επικοινωνία με τους μαθητές που διακρίνονται από μηδενική ελληνομάθεια και ελλιπή γνώση της αγγλικής γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν τα νοήματα και τη γλώσσα του σώματος, εστιάζοντας στο πώς μπορούν ταχύτατα να μεταβούν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Δεδομένου πως η γλώσσα που θα διδάξουν στους μαθητές είναι η Αγγλική, σε πρώτη φάση επιχειρείται η αποφυγή χρήσης της ελληνικής και επιδιώκεται η συχνότερη χρήση της αγγλικής γλώσσας.

- **Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της Ελληνικής και πιθανώς ούτε της Αγγλικής;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε ότι, καθώς μιλάμε για Ε' και Στ' τάξη, τα περισσότερα παιδιά έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο. Στο σπίτι δεν μιλάνε ελληνικά πολλά από αυτά. Τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν αγγλικά διότι ζούσαν σε καταυλισμούς στην Τουρκία και στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν παντομίμα και δέχονται προσωπική βοήθεια από άλλους μαθητές που ξέρουν αγγλικά.

Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι η συνέντευξη της 9^{ης} συμμετέχουσας, που αναφέρει: «Αυτό που κάνουμε είναι να χρησιμοποιούμε καρτέλες, *flashcards*, τη γλώσσα του σώματος. Επίσης, επιμένω περισσότερο στα αγγλικά απ' ό,τι στα ελληνικά, αφού και

στα δύο είμαστε μηδέν, ή τα λέω και τα δύο μαζί ή αλλιώς στο δικό μας μάθημα τα ελληνικά δεν είναι απολύτως απαραίτητα. Αν δω ότι τα ακούσματά τους ελληνικοφέρνουν, μπορεί να χρησιμοποιήσω και τα ελληνικά. Από την άλλη πλευρά, όταν έχουν ακούσει περισσότερες λέξεις στα αγγλικά, τότε επιλέγω τα αγγλικά. Αλλά οπωσδήποτε εικόνες, παντομίμα, δείχνω ακόμη και τα απλά πράγματα, για παράδειγμα, δείξε μου την τάξη σου κ.λπ.». Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η χρήση της γλώσσας του σώματος ως προστάδιο της διδασκαλίας βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην Αγγλική».

Μια δεύτερη θεματική έχει να κάνει με την ενθάρρυνση χρήσης της αγγλικής γλώσσας. Οι συμμετέχουσες της έρευνας ενθαρρύνουν τη χρήση της Αγγλικής και όχι της Ελληνικής, κάτι που διαπιστώνεται σε διάφορα σημεία των συνεντεύξεών τους.

ο **Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;**

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών αποκρίθηκε στο παραπάνω ερώτημα υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία γίνεται στα αγγλικά ως επί το πλείστον, με προτίμηση ακόμα και σε μεμονωμένες αγγλικές λέξεις αρκεί να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Οι πρόσφυγες μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να εξηγούν ο ένας στον άλλο. Χαρακτηριστικά, μπορεί να παρατεθεί το κάτωθι απόσπασμα από τη συνέντευξη της 8^{ης} συμμετέχουσας: «Υποχρεωτικά προσπαθούν να επικοινωνήσουν στα αγγλικά στον προαύλιο χώρο στο διάλειμμα και με ό,τι ελληνικά έχουν προλάβει να μάθουν». Επομένως, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η ενθάρρυνση χρήσης της αγγλικής γλώσσας από τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του μαθήματος των αγγλικών, αλλά και ανεξάρτητα από αυτό».

Ένα πρώτο στοιχείο είναι το πώς γίνεται η επικοινωνία τις πρώτες ημέρες του μαθήματος. Μια εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας ανέφερε: «τις περισσότερες φορές φέρνουμε για μεταφραστές άλλους μαθητές από την ίδια χώρα που μιλάνε σχετικά καλά ελληνικά μέσα στο μάθημα ή και τους γονείς πριν ξεκινήσει το μάθημα». Βέβαια, σημαντικό στοιχείο είναι σε ποια τάξη πηγαίνουν τα παιδιά και τι εμπειρίες έχουν, μια και αναφέρθηκε ότι: «επικοινωνούν κυρίως με εικόνες, μιμητική, γλώσσα του σώματος και χειρονομίες. Η πλειονότητα των παιδιών δεν έχουν γνώση ούτε της Ελληνικής ούτε της Αγγλικής». Άρα, δεν υπάρχει κοινή προσέγγιση, αλλά η διδασκαλία εξαρτάται από το πόσο καλά ξέρουν τα παιδιά την ελληνική και την αγγλική γλώσσα. Σίγουρα, πάντως, είναι χρήσιμη η χρήση οπτικών μέσων, ώστε να

γίνει η πρώτη επαφή αν τα παιδιά δεν γνωρίζουν την ελληνική και την αγγλική γλώσσα.

Ως προς το σε ποια γλώσσα γίνεται το μάθημα, αλλά και πώς ενθαρρύνονται οι μαθητές να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα, αναφέρθηκε από τις εκπαιδευτικούς ότι το μάθημα γίνεται *«αναγκαστικά στα αγγλικά διότι είναι η κοινή μας γλώσσα. Ξεχνιέμαι και χρησιμοποιώ αγγλικά και στα ελληνόφωνα»*, όπως και ότι *«τις περισσότερες φορές μόνο με βασικά υποτυπώδη αγγλικά επικοινωνούν αυτοί οι μαθητές και με τον έξω κόσμο, που τα έχουν μάθει στον ξενώνα ή στο camp»*.

- ο **Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος τόνισε ότι ενθαρρύνουν τους πρόσφυγες μαθητές, κυρίως τα μεγαλύτερα επίπεδα, να ακούνε τραγούδια στα αγγλικά. Το καλοκαίρι τούς προτρέπουν να συνομιλούν με τουρίστες στα αγγλικά για να κάνουν εξάσκηση και στο Διαδίκτυο να χρησιμοποιούν τα αγγλικά. Αυτός άλλωστε είναι κι ο σκοπός που μαθαίνουν τα αγγλικά από τόσο μικρή ηλικία, δηλαδή να χρησιμοποιούν τα αγγλικά ως μέσο επικοινωνίας σε οποιαδήποτε περίπτωση και για οποιονδήποτε λόγο.

Σε ό,τι αφορά την ενθάρρυνση να χρησιμοποιούν τα αγγλικά και εκτός σχολείου αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικό τα εξής: *«ενθαρρύνω τη χρήση της αγγλικής γλώσσας στα social media και πέρα από τα στενά όρια της σχολικής τάξης, ακόμα και με τα τραγούδια. Πολλά πηγαίνουν και φροντιστήριο»*, *«υποχρεωτικά προσπαθούν να επικοινωνήσουν στα αγγλικά στον προαύλιο χώρο στο διάλειμμα και με ό,τι ελληνικά έχουν προλάβει να μάθουν»*.

Βέβαια, εδώ τίθεται το ζήτημα του τι γίνεται αν οι μαθητές δεν γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα και έχουν προβλήματα γενικότερα με την εκμάθησή της.

- ο **Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;**

Οι περισσότερες συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι αυτό που μπορεί να γίνει στις μικρότερες τάξεις είναι να χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός realia και flashcards γιατί διαθέτει την πολυτέλεια του χρόνου, αφού δεν έχει συγκεκριμένη ύλη να καλύψει, άρα έχει τη δυνατότητα να συμβαδίζει με το επίπεδο των μαθητών της. Στις μεγάλες τάξεις όμως δεν είναι εύκολο να προσπαθεί η εκπαιδευτικός να καλύψει την ύλη και

από την άλλη πλευρά να δείχνει flashcards στους μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου αγγλικά. Εκεί υπάρχει μεγάλο πρόβλημα. Επομένως, σε όσο πιο μικρή τάξη φοιτά το παιδί που δεν ξέρει ούτε αγγλικά ούτε ελληνικά, τόσο καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα έχουμε. Τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα με τις μεγάλες τάξεις, όπως είναι η Ε΄ και η Στ΄, όταν δεν υπάρχει καλή επικοινωνία με τους πρόσφυγες μαθητές. Επιπλέον, δεν είναι σωστό να χρησιμοποιείται συνέχεια ένα παιδί κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να κάνει τον διερμηνέα, γιατί εκεί θα προκύψουν άλλα παράπονα. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποδέκτες παραπόνων από γονείς των οποίων τα παιδιά καλώς ή κακώς έχουν ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς έχουν φοιτήσει στα ελληνικά σχολεία από την Α΄ δημοτικού, και για τα οποία ζητούν να μη μένουν πίσω στην ύλη. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί ή θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στα παιδιά που δεν μιλάνε καθόλου αγγλικά ή θα πρέπει να καλύπτουν την ύλη με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι καλό θα ήταν να υπήρχε και για τα αγγλικά κάτι αντίστοιχο με τις Τάξεις Υποδοχής που λειτουργούν για τα ελληνικά.

Σε αυτή την περίπτωση αναφέρθηκε το εξής: *«όταν θέλουμε να τους ανακοινώσουμε κάτι ή να τους δώσουμε άσκηση για το σπίτι, ορθογραφία, αντιγραφή ή ανάγνωση, αν υπάρχει παιδί που γνωρίζει τη γλώσσα τους, λειτουργεί ως μεταφραστής. Το ίδιο ισχύει και μία φορά τον μήνα, που έχουμε σύλλογο με όλο το σχολείο και συνδιαμορφώνουμε κανόνες. Αυτό ξεκίνησε από τη φετινή χρονιά. Οι πιο μεγάλοι κάνουν τη μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα από τα ελληνικά ή τα αγγλικά. Τους είναι αρκετό το γεγονός ότι ξαφνικά, εκεί που έπαιζαν όλη μέρα, τους πέταξαν σε ένα σχολείο και κάθονται σε μια καρέκλα για 6 ολόκληρες ώρες. Αυτό τους φαντάζει πολύ βασανιστικό μέχρι να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη της εκπαίδευσης. Δεν είναι μόνο τι λέει ο δάσκαλος στην τάξη, αλλά τι γίνεται με όλο το σχολείο. Η αρχή έχει γίνει, το πώς θα εξελιχθεί θα το δείξει το μέλλον...»* Επίσης, αναφέρθηκε ότι: *«όπως είπα και νωρίτερα θα το λέω στα ελληνικά, θα το λέω και στα αγγλικά, δηλαδή δίγλωσσα. Διαφορετικά θα πρέπει να τους το δείξω αυτό που θέλω να τους πω, άλλωστε δεν είναι πολλοί αυτοί οι μαθητές σε μια τάξη κι επιλέγω συνήθως να τους έχω κοντά μου»*. Από τις απαντήσεις διακρίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια κοινή πρακτική. Αντιθέτως, ο κάθε εκπαιδευτικός κρίνει ανάλογα με τις γνώσεις των μαθητών του, αλλά και με βάση τις συνθήκες υπό τις οποίες γίνεται το μάθημα. Το πώς θα κινηθεί ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ένα στοιχείο που θα το κρίνει ο ίδιος. Βέβαια αναφέρεται ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν βοήθεια, όπως είναι η ύπαρξη μεταφραστή ή η χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Μια επιπρόσθετη θεματική έχει να κάνει με τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων.

- ο **Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας;**

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών απάντησε πως έχει αποδειχθεί βάσει μελετών ότι βοηθάει πολύ γιατί τα οπτικοακουστικά μέσα διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και προσελκύουν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Γίνεται ενεργή και όχι παθητική η στάση των μαθητών. Είναι απαραίτητα στη διδακτική πράξη ούτως ή άλλως, κυρίως όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν αλλόγλωσσους μαθητές που δεν κατανοούν τα ελληνικά και θέλουν να τους εξηγήσουν αφηρημένες έννοιες, ιδέες. Επομένως, η άποψή τους ήταν ότι τα οπτικοακουστικά μέσα υποβοηθούν σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό έργο.

Ενδεικτικά, η πρώτη συμμετέχουσα αναφέρει τα παρακάτω όταν ερωτάται για τη χρήση των μέσων αυτών: *«Βοηθητική σε μεγάλο βαθμό γιατί [τα οπτικοακουστικά μέσα] μεταφέρουν το περιεχόμενο του μαθήματος με διαφορετικό τρόπο, τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και βελτιώνεται η μνήμη και η συγκέντρωση προσοχής τους. Βοηθά και η επανάληψη. Είναι πρωτότυπο γι' αυτούς»*. Συνεπώς, η σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η θετική αποτίμηση της χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων».

Μια επόμενη θεματική αφορά την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται πως η καλή γνώση χρήσης της μητρικής γλώσσας αποτιμάται από τις εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα βοηθητική για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

- ο **Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;**

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών τόνισε ότι οι γλώσσες με το λατινικό αλφάβητο μπορούν να αξιοποιηθούν τουλάχιστον στο κομμάτι της γραφής, όπως είναι τα αλβανικά. Τα αραβικά δεν μπορούν να αξιοποιηθούν όσον αφορά στην εκμάθηση αγγλικών, διότι γράφονται ανάποδα. Μια απλή αντιγραφή που έχουν οι μαθητές ως άσκηση για το σπίτι τούς εξοικειώνει με την αριστερόστροφη γραφή. Ενώ οι εκπαιδευτικοί καταλαβαίνουν πως οι μαθητές γράφουν μηχανικά, ωστόσο θεωρούν ότι τους βοηθάει πολύ η εξάσκηση, καθώς η δική τους γραφή είναι ανάποδη. Δίνουν έμφαση κι επιμένουν οι εκπαιδευτικοί στα γράμματα, παρουσιάζοντάς τα στα παιδιά

έστω και σαν ζωγραφική, ώστε να τα βοηθήσουν να μάθουν να τα γράφουν σωστά. Στη Γ' τάξη δεν υπάρχει πλέον το κομμάτι της ζωγραφικής κι η διδασκαλία εστιάζει στη σωστή εκμάθηση του αγγλικού αλφάβητου. Σε αυτή την περίπτωση βοηθάει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές να προέρχονται από βαλκανικές χώρες, καθώς οι μητρικές τους γλώσσες είναι πιο κοντά στο αγγλικό αλφάβητο. Σε αυτή την περίπτωση δεν έχουν κανένα πρόβλημα, ίσα ίσα που τους βοηθάει πολύ η μητρική τους γλώσσα.

Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης της 1^{ης} συμμετέχουσας της έρευνας, που αναφέρει: *«Μεταφέρουν δεξιότητες και γνώσεις από τη μία γλώσσα στην άλλη. Οι νεοφερμένοι μαθητές που δεν μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα, και που φυσικά δεν μπορούν να γράψουν και στα ελληνικά, την ώρα του μαθήματος αρκετές φορές μου έχει τύχει να τους δω να μεταφράζουν στη γλώσσα τους λέξεις που εξηγώ στα αγγλικά στη γλώσσα τους. Όσο πιο καλά ξέρει ένας μαθητής τη γλώσσα του, τόσο πιο καλά ανταποκρίνεται και στα αγγλικά, γιατί οι γλώσσες έχουν μια συγκεκριμένη δομή η καθεμία»*. Ωστόσο δεν φαίνεται να υπάρχει η δυνατότητα για αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής. Χαρακτηριστικά, η 2^η συμμετέχουσα αναφέρει: *«Αυτό είναι κάπως προβληματικό, διότι δεν μπορώ να ελέγξω αν είναι σωστό αυτό που μεταφράζουν»*. Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσε να αναπτυχθεί μια θεματική με τίτλο: «Η χρήση της μητρικής γλώσσας ως ένα ευρύτερο πλεονέκτημα στην προσπάθεια εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας παρά την αδυναμία άμεσης αξιοποίησης αυτής».

Μια επιπρόσθετη θεματική έχει να κάνει με τα κίνητρα τα οποία αφορούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εκτιμούν πως ορισμένοι εκ των μαθητών μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα προκειμένου να ενταχθούν καλύτερα στην ελληνική πραγματικότητα, ενώ άλλοι για να διευκολυνθεί η προσαρμογή τους σε άλλες χώρες όπου έχουν στόχο στη συνέχεια να μεταναστεύσουν.

- **Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή ως μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος υποστήριξε ότι αυτοί που είναι εδώ πέρα θέλουν να φύγουν και κάποιοι έχουν ήδη φύγει για Γερμανία. Για παράδειγμα, οι

Τούρκοι που ήταν εδώ έχουν φύγει. Άρα, συμπεραίνουν ότι θέλουν να μάθουν αγγλικά και γιατί το θέλουν ως εφόδιο και γιατί θέλουν να ταξιδέψουν σε άλλες χώρες. Δεν θεωρούν ότι η Ελλάδα είναι η μόνιμη διαμονή τους κι αυτό είναι κάτι που ισχύει κυρίως για τους πρόσφυγες μαθητές.

Ενδεικτικά, η 4^η συμμετέχουσα αναφέρει: *«Μερικά μαθαίνουν τη γλώσσα για την καλύτερη ενσωμάτωσή τους και άλλα σαν μια επιπλέον γνώση για διαφυγή σε άλλες χώρες, όπως η Γερμανία»*, ενώ η 3^η συμμετέχουσα προχωρά σε μια παρεμφερή διαπίστωση αναφέροντας τα παρακάτω όταν ερωτάται για το αν οι εκπαιδευόμενοι έχουν ως κίνητρο να μάθουν τη γλώσσα για να φύγουν στο εξωτερικό: *«Και ναι και όχι, γιατί μερικά έχουν σκοπό να ενσωματωθούν και μερικά να φύγουν. Οι περισσότεροι είναι περαστικοί στην Ελλάδα και στα μάτια τους φαντάζει πολύ μεγαλοπρεπής η Γερμανία, η Ολλανδία, θεωρώντας ότι θα τους προσφέρουν εκεί καλύτερες ευκαιρίες»*. Συνεπώς, μια επιπλέον θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: *«η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως ευρύτερο πλεονέκτημα που επιτρέπει την προσαρμογή στην ελληνική, αλλά και στην ευρωπαϊκή κοινωνία»*.

Στο σημείο αυτό οι ερωτώμενες συζήτησαν κατά πόσο η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τα προσφυγόπουλα μπορεί να είναι ένα μέσο ενσωμάτωσής τους. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι, απ' όσο φαίνεται, μπορεί τα ελληνικά να είναι η βασική γλώσσα ενσωμάτωσης των μαθητών, αλλά τα αγγλικά θεωρούνται εξίσου σημαντικά λόγω του ότι είναι ένα μέσο για να επικοινωνήσουν με άλλους πρόσφυγες, αλλά κυρίως είναι το μέσο για να μπορέσουν να φύγουν για τις υπόλοιπες χώρες της Δύσης.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι: *«τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά για καλύτερη ενσωμάτωση. Τα περισσότερα έχουν την ελπίδα ότι θα φύγουν και το πετυχαίνουν μέσα σε 3-6 μήνες για Γερμανία και Αμερική. Πολλά Αλβανάκια φεύγουν επίσης για Γερμανία τα τελευταία χρόνια»*. Επίσης, αναφέρθηκε ότι: *«δεν είμαι σίγουρη ότι τους ενδιαφέρει να μάθουν ελληνικά. Θεωρώ ότι τα αγγλικά τους ενδιαφέρουν λίγο παραπάνω γιατί ξέρουν ότι η διαδρομή τους δεν τελειώνει εδώ. Ακόμα και αν είναι πολλά χρόνια στην Ελλάδα, ασχολούνται περισσότερο με τα αγγλικά. Αν μέσα στην οικογένεια υπάρχει η υποψία ότι κάποια στιγμή θα μετακινηθούν, δίνουν μεγάλη έμφαση στα αγγλικά και αυτό ισχύει και για παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Μου έρχονται στο μυαλό παραδείγματα και από συμμαθητές του γιου μου που είναι Βορειοηπειρώτες γεννημένοι στην Ελλάδα, δίνουν σημασία στην ξένη γλώσσα γιατί*

σκέφτονται ότι κάποια στιγμή θα φύγουν. Μάλιστα ένας από αυτούς ζει στην Αγγλία σήμερα και με αυτόν τον τρόπο εκπληρώθηκε η επιθυμία των γονιών του. Αυτή η λογική έχει αποτέλεσμα πολλές φορές. Προτιμούν Αγγλία, Ιταλία και Γερμανία. Αλλά είναι περίεργο πώς σκέφτονται παιδιά που είναι 15 ετών και τα οποία λογικά δεν θα ήθελαν να φύγουν από την Ελλάδα γιατί εδώ έχουν τις παρέες τους' κι όμως η οικογένεια τα επηρεάζει απίστευτα στο κομμάτι της μάθησης. Οι κοινωνικοί μετανάστες και οι πρόσφυγες μαθητές που έρχονται από το Πακιστάν, τη Συρία και τις χώρες της Ανατολής δεν ενδιαφέρονται να ενσωματωθούν, αλλά να μετακινηθούν. Δεν νομίζω ότι ασχολούνται ούτε με τη μία γλώσσα ούτε με την άλλη, γιατί κάθονται στην Ελλάδα περιμένοντας καρτερικά πότε θα μετακινηθούν. Γι' αυτούς η Ελλάδα είναι απλά ένας σταθμός. Μπορεί να ασχολούνται λίγο περισσότερο με τα αγγλικά, αλλά τα ελληνικά γι' αυτούς είναι αναγκαίο κακό. Το ίδιο πιστεύω ότι ισχύει και για τους ενήλικες. Δεν είναι οικονομικός μετανάστης, που τον ενδιαφέρει η απόκτηση skills». Γενικότερα, υπάρχει ένα ενδιαφέρον για τα αγγλικά ως γλώσσα που μπορεί να αποτελεί δεξιότητα απαραίτητη για την είσοδο στην αγορά εργασίας. Άρα, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σίγουρα μπορεί να ενισχύσει την ενσωμάτωση σε διαφορετικά περιβάλλοντα, είτε αυτό είναι η αγορά εργασίας, είτε η κοινωνική ζωή, είτε μια άλλη χώρα.

- **Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;**

Οι περισσότερες συμμετέχουσες αποκρίθηκαν στο ερώτημα λέγοντας ότι σε σχολεία που είναι πολυπολιτισμικά θα μπορούσαν να γίνουν πάρα πολλά πράγματα, όπως ανταλλαγή ιδεών από κουλτούρα σε κουλτούρα, από την άλλη βέβαια κατά πόσο οι αραβόφωνοι θα ήθελαν να ανταλλάξουν ιδέες με τους Γεωργιανούς, αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Δεν ταιριάζουν πάντα οι κουλτούρες και οι νοοτροπίες των μαθητών, οι οικογένειες επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά σε αυτό το κομμάτι και η διαφορά της θρησκείας είναι καθοριστική. Θα μπορούσαν να οργανωθούν εκδηλώσεις με ανταλλαγή συνταγών από διάφορες χώρες, Αφρική, Γεωργία, Μπαγκλαντές, Πακιστάν, Αίγυπτο, που θα έφερναν πιο κοντά αυτούς τους ανθρώπους. Θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιούν συχνότερα τα αγγλικά, καθώς η γλώσσα αυτή βοηθά στην επικοινωνία διαφορετικών λαών. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, είναι απαραίτητη η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών

ειδικοτήτων. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια, που, εάν έχει την πρόθεση να φύγει από την Ελλάδα, δεν προσπαθεί να ενσωματωθεί. Δεν είναι όπως οι Έλληνες της Αμερικής που είχαν σκοπό να μείνουν με αποτέλεσμα να μάθουν τη γλώσσα και τις συνήθειες των Μεξικάνων, των Ιταλών της Αμερικής/όλων των άλλων εθνοτήτων, Αγγλοσαξόνων, μαύρων κ.λπ. για να ενσωματωθούν. Βλέπουν την Ελλάδα σαν έναν σταθμό από τον οποίο είτε θα επιστρέψουν στη χώρα τους είτε θα προωθηθούν σε άλλο προορισμό. Δεν υπάρχει διάθεση από τη μεριά των μαθητών να μάθουν την κουλτούρα και τη γλώσσα άλλων συμμαθητών τους και να φύγουν από τα στεγανά της χώρας τους. Στην Αμερική ή στην Αυστραλία οι πρόσφυγες είναι πιο ανοιχτοί και πιο ευπροσάρμοστοι γιατί έχουν σκοπό να μείνουν. Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται το πρόβλημα.

Σε ό,τι αφορά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, αναφέρθηκε ότι: *«μέσα στην τάξη δεν τη χρησιμοποιούν. Αλλά τη χρησιμοποιούν στο διάλειμμα, στο σχόλασμα, με λίγα λόγια όταν είναι μεταξύ τους και όταν παίρνουν τηλέφωνο τους γονείς τους»*, ενώ για το κατά πόσο επηρεάζει αν μιλάνε αγγλικά στο σπίτι ή κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα αναφέρθηκε ότι: *«σαφώς κι επηρεάζει, διδάσκουμε τη φιλοσοφία των χωρών στις οποίες ομιλείται μια ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό. Πάλι θα σταθώ στους αραβόφωνους λαούς, οι οποίοι έχουν διαφορετικά ήθη κι έθιμα, γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμό. Οι δυτικοί λαοί ενσωματώνονται ευκολότερα και γρηγορότερα γιατί είναι λατινογενείς και δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη γλώσσα. Οι Ρομά κι οι αραβόφωνοι δυσκολεύονται στο κομμάτι της εκμάθησης αγγλικών ιδιαιτέρως. Γνωρίζω λίγα πράγματα για την κουλτούρα τους από τις κουβέντες που κάνω με τους μαθητές μου μέσα στην τάξη»*.

Συμπερασματικά, η αγγλική γλώσσα σίγουρα μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωση, όχι όμως πάντοτε στον ίδιο βαθμό: στην περίπτωση παιδιών με καταγωγή από αραβικές χώρες και Ρομά φαίνεται ότι υπάρχει μια σχετική δυσκολία.

Ένα άλλο επίπεδο κωδικοποίησης έχει να κάνει με τις στρατηγικές που ακολουθούνται στην περίπτωση κατά την οποία υπάρχουν μαθητές με μηδενική γνώση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή ακολουθούνται καινοτόμες στρατηγικές μάθησης, οι οποίες όμως δεν είναι αυστηρά προσδιορισμένες. Χαρακτηριστικά, η 5^η συμμετέχουσα αναφέρει: *«Ψάχνουμε άνθρωπο, και συνήθως βρίσκουμε, που να μπορεί να μιλήσει τη γλώσσα τους»*, ενώ η

4^η συμμετέχουσα επίσης διατυπώνει μια παρόμοια πραγματικότητα αναφέροντας τα εξής: «*Βοηθούν οι μαθητές που είναι από τις ίδιες χώρες με τα παιδιά ή τους γονείς που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Κάποιοι μαθητές κάνουν τους μεταφραστές*». Συνεπώς, στην περίπτωση αυτή μπορεί να αναπτυχθεί μια ακόμα θεματική με τίτλο: «η χρήση καινοτόμων στρατηγικών για τη διδασκαλία βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων».

Ένα άλλο επίπεδο κωδικοποίησης έχει να κάνει με τις παραμέτρους της κουλτούρας που αναφέρονται ως εμπόδιο έναντι της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας.

ο **Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών;**

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στη μελέτη απάντησαν ότι γνωρίζουν από τους Άραβες κάποια πράγματα για την κουλτούρα τους, ενώ οι Γεωργιανοί είναι πολύ κλειστοί και δεν δίνουν πληροφορίες για την κουλτούρα τους. Επίσης, πολύ εσωστρεφή είναι τα έγχρωμα παιδάκια από την Αιθιοπία ή τη Νιγηρία, τα οποία δεν μιλάνε καθόλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι η διαφορετική κουλτούρα επηρεάζει την εκμάθηση των αγγλικών, αλλά θεωρούν ότι σε κάποιους λαούς υπάρχει η νοοτροπία ότι δεν είναι απαραίτητο για τα κορίτσια να μάθουν γράμματα. Για παράδειγμα, έρχονται στο σχολείο γονείς που έχουν δύο παιδιά, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, και ρωτάνε μόνο για την πρόοδο του αγοριού, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη συνειδητοποιούν την ύπαρξη και της κόρης. Η άποψη των εκπαιδευτικών ήταν, πως αν κάποιος ενδιαφέρεται, θα μάθει να χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα και δεν θα δυσκολευτεί ούτε με τον πληθυσμικό ευγενείας. Η διαφορετική τους νοοτροπία επηρεάζει τη μάθηση άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα τα θρησκευτικά, καθώς δεν ενδιαφέρονται να μάθουν για άλλες θρησκείες. Σε τέτοιες περιπτώσεις δημιουργεί πρόβλημα η κουλτούρα τους. Για παράδειγμα, η 3^η συμμετέχουσα αναφέρει: «*Ένα άλλο θέμα είναι όταν έχουν Ραμαζάνι όλοι αυτοί οι λαοί, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο μάθημα και κάνουν πολλές απουσίες γιατί είναι νηστικοί*». Παρομοίως, η 4^η συμμετέχουσα αναφέρει εμπόδια και δυσκολίες από πλευράς μαθητών που προέρχονται από μουσουλμανικές χώρες. Χαρακτηριστικά, αναφέρει τα παρακάτω: «*Συνήθως μαθητές από Αφγανιστάν, Πακιστάν και Μπαγκλαντές*». Επομένως, μια ακόμα θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «ο πολιτισμός και η κουλτούρα των μαθητών ως εμπόδιο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας».

Τα αλλοδαπά παιδιά προέρχονται από ξένες κουλτούρες και σίγουρα πρέπει να εξεταστεί αν αυτό επηρεάζει και τη διαδικασία εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

ο **Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;**

Οι περισσότερες συμμετέχουσες απάντησαν ότι οι Γεωργιανοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών, αλλά δεν είναι μόνο τα αγγλικά, έχουν μια γενικότερη άρνηση για το σχολείο και τη μάθηση. Οι Γεωργιανοί, παρά τις κακουχίες που έχουν βιώσει, δεν θέλουν να πάνε σε άλλη χώρα κι επιθυμούν να επιστρέψουν στη χώρα τους. Οι αραβόφωνοι δυσκολεύονται αρκετά κατά την εκμάθηση των αγγλικών, αλλά θα ήθελαν να πάνε στην Ευρώπη, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να μάθουν αγγλικά. Οι Γεωργιανοί επιθυμούν να γυρίσουν πίσω και γι' αυτό δεν ενδιαφέρονται ούτε για τα αγγλικά ούτε για τα ελληνικά.

Σε ό,τι αφορά την επίδραση που έχει το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και η χώρα προέλευσης διακρίνεται ότι η χώρα καταγωγής και η γλώσσα έχουν σημαντικό ρόλο. Σίγουρα τα παιδιά που έχουν κάποια σχέση με τις λατινικές γλώσσες έχουν και συγκριτικό πλεονέκτημα ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι μαθητές κινεζικής καταγωγής, για τους οποίους αναφέρθηκε ότι: *«οι μαθητές που δυσκολεύονται πιο πολύ να μιλήσουν είναι οι Κινέζοι, οι οποίοι είναι ανασφαλείς και ντρέπονται πάρα πολύ. Δυσκολεύονται πάρα πολύ στο λεξιλόγιο. Αν κάνουν κάποιο λάθος στον γραπτό λόγο, κολλάνε και δεν προχωρούν παρακάτω. Είναι σαν να τους εμποδίζει αυτό να πάνε στο επόμενο ή στο παρακάτω, οι υπόλοιποι τσάτρα πάτρα θα το παλέψουνε»*. Επιβεβαιώνεται, επομένως, ότι η γλώσσα της χώρας καταγωγής και ο βαθμός συγγενειάς της με την αγγλική γλώσσα επηρεάζει αποφασιστικά την εκμάθηση των αγγλικών.

Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο είναι και ο ρόλος των γονέων.

ο **Οι γονείς είναι σε θέση, σε συνεργασία με το σχολείο, να βοηθήσουν τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;**

Οι περισσότερες συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι η ζωή των γονέων είναι αρκετά δύσκολη και δεν έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους, καθώς αντιμετωπίζουν πρόβλημα επιβίωσης. Ενώ στέλνουν στο σχολείο τα παιδιά τους, δεν

κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να διδάξουν ελληνικά κι αγγλικά σε παιδιά που δεν πήγαν ποτέ σχολείο. Οι Κινέζοι πηγαίνουν και σε δικά τους σχολεία κάθε μέρα για 3 ώρες. Δυσκολεύονται στα προφορικά στην αγγλική γλώσσα, αλλά είναι πολύ καλοί στα μαθηματικά. Όλοι τους έχουν αυτοπειθαρχία, την οποία έχουν διδαχθεί από τους γονείς τους, και ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν μέσα στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε το εξής: *«προσωπικά θεωρώ ότι οι γονείς ξέρουν λιγότερα πράγματα από τα παιδιά, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τα βοηθήσουν. Ίσως κάποιος γνωστός ή φίλος της οικογένειας που είναι περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα. Έχουμε πολλές περιπτώσεις μαθητών που οι μαθητές μιλάνε ελληνικά, ενώ οι γονείς τους δεν ξέρουν ούτε λέξη»*. Η γενική εικόνα είναι ότι οι γονείς δεν έχουν γνώση ούτε της αγγλικής, αλλά ούτε και της ελληνικής γλώσσας, σε αντίθεση με τους γηγενείς μαθητές. Αυτό σίγουρα αποτελεί ένα μειονέκτημα γι' αυτά τα παιδιά και έναν πρόσθετο λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντατικοποιήσουν τις προσπάθειές τους.

Ένα επιπλέον επίπεδο κωδικοποίησης έχει να κάνει με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Όπως διαπιστώνεται από τις συνεντεύξεις τους, κυρίαρχο ρόλο έχει το σχολικό εγχειρίδιο, αν και αναφέρεται και επιπρόσθετο υλικό το οποίο χρησιμοποιείται περιστασιακά.

- ο **Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;**

Οι περισσότερες συμμετέχουσες ανέφεραν ότι τα καλύτερα εγχειρίδια είναι της Γ' και της Δ' τάξης. Το βιβλίο της Δ' τάξης το χρησιμοποιούν και για τα παιδιά της Ε' που δεν ξέρουν καθόλου αγγλικά, διότι περιέχει πολύ βασικό λεξιλόγιο. Αφαιρούν αποσπάσματα του βιβλίου και τα απλοποιούν. Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν ασταμάτητα στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η ύλη του βιβλίου. Σκέφτονται ότι θέλουν να διδάξουν τη συγκεκριμένη ύλη υπολογίζοντας τι ξέρουν οι μαθητές και πού θέλουν να φτάσουν. Είναι λίγα τα παιδιά που είναι οργανωμένα και γι' αυτόν τον λόγο είναι περιορισμένες και διαβαθμισμένες οι ασκήσεις που έχουν για το σπίτι. Τα βιβλία δεν παραμένουν στο σχολείο, όπως γίνεται στις περιπτώσεις των διαπολιτισμικών σχολείων προκειμένου οι μαθητές να μην τα χάσουν, αλλά διαφοροποιούνται οι δραστηριότητες που δίνονται για το σπίτι. Άλλωστε τα παιδιά αντιλαμβάνονται ποιος μπορεί να κάνει τι, σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να

παραπονεθούν για να δείξουν ότι είναι καλύτεροι. Σε κάθε τμήμα υπάρχουν παιδιά με πάρα πολλά επίπεδα και πολλές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, πρόσθεσαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Ε΄ και της Στ΄ πρέπει να αλλάξουν επειγόντως, και κυρίως της Ε΄ σε αυτό συμφώνησαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποια τραγούδια με χρόνους, λεξικά της αγγλικής γλώσσας, ιστορίες και παραμύθια.

Για παράδειγμα, η 7^η συμμετέχουσα αναφέρει τα παρακάτω: *«Το σχολικό εγχειρίδιο, κάποιες φωτοτυπίες δικές μου που έχω φτιάξει εγώ ή από το Διαδίκτυο»*. Ωστόσο από τις εκπαιδευτικούς αναφέρεται έλλειψη σχετικού υλικού που θα επέτρεπε να αποκτήσει νέες διαστάσεις το μάθημα και να γίνει πιο διαδραστικό.

ο **Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;**

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών υποστήριξε ότι, για να κατακτήσουν οι μαθητές την ανάγνωση, χρειάζονται εγχειρίδια και λεξικά με εικόνες. Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες, τριάδες και τετράδες, δηλαδή αλλάζει η διάταξη των θρανίων τους, ενώ ετοιμάζουν χάρτινα βιβλιαράκια με παραμύθια. Η εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργαστεί με τα παιδιά δημιουργώντας παραμύθια, που αποτελεί δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Επίσης, οι μαθητές αφομοιώνουν εύκολα το καινούριο λεξιλόγιο όταν προετοιμάζουν project με χώρες, για παράδειγμα, και βρίσκουν πληροφορίες για τον πληθυσμό, το νόμισμα, τον καιρό, διότι περνάει ευχάριστα η ώρα όταν συνεργάζονται και παρουσιάζουν την εργασία στην τάξη ή αφηγούνται μια ιστορία.

Χαρακτηριστικά, η 8^η συμμετέχουσα αναφέρει πως: *«Δεν διαθέτω το κατάλληλο υλικό, αλλά το φτιάχνω με τη βοήθεια των μαθητών όταν κάνουμε ομαδικές εργασίες. Ανάλογα με το μάθημα που έχουμε κι αν μπορούμε να το συνδέσουμε με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Γεωγραφία ή η Ιστορία με τη μέθοδο CLIL. Δεν έχουμε σταθερό πληροφορικό κι έτσι δεν μπορώ να ζητήσω τη βοήθειά του για κάτι extra»*. Ως εκ τούτου, μπορεί να αναπτυχθεί μια θεματική με τίτλο: «η χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας λόγω απουσίας δυνατοτήτων αξιοποίησης νέων μορφών διδασκαλίας».

Συνολικότερα, αναφέρονται προβλήματα και ελλείψεις που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και στην οργάνωση των σχολείων, δυσχεραίνοντας έτσι τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

- **Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;**

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών ανέφερε ότι χρειάζονται να λειτουργούν στα σχολεία περισσότερες Τάξεις Υποδοχής και να δημιουργηθούν νέες Τάξεις Υποδοχής και για τα αγγλικά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα σχολεία είναι η παρουσία ψυχολόγων, γιατί τα παιδιά αυτά προέρχονται από χώρες που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση και έχουν τραυματικές εμπειρίες. Επιπλέον, τόνισαν ότι είναι αναγκαία τα σχολικά εγχειρίδια για νέους μαθητές που δεν ξέρουν καθόλου αγγλικά, διότι το κάθε τμήμα αποτελείται από μαθητές διαφορετικών επιπέδων.

Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης της 8^{ης} συμμετέχουσας, που αναφέρει: *«Στο συγκεκριμένο σχολείο έχουμε πρόβλημα χώρου και χρειαζόμαστε δύο Τάξεις Υποδοχής για να μπορέσω να χτίσω πάνω στην υπάρχουσα γνώση. Σε πολλά παιδιά τους λείπουν δύο ή τρία χρόνια που έχουν κάνει οι άλλοι, διότι είμαστε ένα συμβατικό σχολείο. Δεν συμβαδίζει η ύλη τους και πολλές φορές την ίδια ώρα οι μαθητές μου κάνουν διαφορετικά πράγματα γιατί εγώ τους κάνω διαφορετική ύλη. Τουλάχιστον το δίωρο της Γλώσσας θα έπρεπε κάποιοι μαθητές να βρίσκονται σε Τάξη Υποδοχής»*. Ως εκ τούτου, μια θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «οι ελλείψεις σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού ως βασικά προβλήματα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές».

Μια επιπρόσθετη θεματική αφορά τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην υποβολή προτάσεων σε όσους χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές. Ωστόσο φαίνεται πως οι προτάσεις αυτές είναι ευρύτερες και αφορούν δυνητικά τον οποιονδήποτε θέλει να συμβάλει στο εγχείρημα.

- **Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας και σε ποιους τομείς;**

Οι περισσότερες συμμετέχουσες απάντησαν ότι θα ήθελαν υποστήριξη από τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης της αγγλικής γλώσσας με διαγνωστικά τεστ ή σεμινάρια για τη διδασκαλία της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας, διότι οι πρόσφυγες μαθητές γνωρίζουν αγγλικά προφορικά, αλλά δεν είναι ανεπτυγμένος ο γραπτός λόγος, με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Επίσης, θα ήθελαν

επιμόρφωση από κάποιον που έχει δουλέψει στις ίδιες συνθήκες με αυτές για να τις συμβουλέψει πώς θα δουλεύουν σε μια τέτοια τάξη. Επιπλέον, όταν θέλουν να τους παρουσιάσουν μια καινούρια λέξη, οι εκπαιδευτικοί ζωγραφίζουν στον πίνακα αντικείμενα και τα παιδιά λένε τις λέξεις που ξέρουν στα αγγλικά και συμπληρώνουν αυτές που δεν έχουν ακούσει όσο πιο αφαιρετικά γίνεται για να αντιληφθούν για τι πράγμα μιλάνε. Οι περισσότερες συμμετέχουσες τόνισαν ότι χρειάζονται εκπαιδευτικοί αγγλικών ειδικής αγωγής για ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι ενήμερες ότι υπάρχουν λεξικά με εικόνες που θα ήταν πολύ χρήσιμα για την ξένη γλώσσα. Θα ήθελαν να υπάρχουν έτοιμα σχέδια μαθήματος που θα τα χρησιμοποιούν όπου κρίνεται απαραίτητο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχουν παιδιά που μαθαίνουν γρήγορα, αλλά υπάρχουν και παιδιά με δυσλεξία που δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη. Θα ήθελαν να υπάρχει στο σχολείο Τάξη Υποδοχής και για τα αγγλικά, διότι πρόκειται για γλωσσικό μάθημα που έχει μια συνέχεια. Πολλές φορές οι πρόσφυγες μαθητές ξέρουν ελάχιστα πράγματα, με αποτέλεσμα να τους δυσκολεύουν ακόμα και απλά ρήματα, όπως το ρήμα to be. Οι εκπαιδευτικοί είναι αβοήθητες σε αυτό το κομμάτι και πάντα αγωνιούν μήπως καθυστερήσουν τους υπολοίπους αν επικεντρωθούν σε όσους υστερούν. Υποστήριξαν ότι θα πρέπει να βρουν μόνες τους τη λύση στα προβλήματα που προκύπτουν. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να αναζητήσουν λύση, αλλά μπορεί και να αδιαφορήσουν.

Χαρακτηριστικά, η 10^η συμμετέχουσα αναφέρει τα παρακάτω: *«Υποστήριξη είναι καλοδεχούμενη από όποιον κι αν προέρχεται. Ξεκινάμε από χαμηλά, δηλαδή από τους συναδέλφους και τους δασκάλους των τμημάτων. Προχωράμε στον Διευθυντή, τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύλλογο γονέων, και τους σχολικούς συμβούλους».* Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «η δεκτική στάση των εκπαιδευτικών έναντι οποιασδήποτε βοήθειας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής».

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν αφορά γενικά στη βελτίωση της εκμάθησης των αγγλικών, αλλά ειδικότερα την εκμάθηση της γλώσσας σε σχέση με την ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών.

Σε γενικότερα πλαίσια, μέτρα βελτίωσης μπορεί να είναι:

Η στήριξη από το κράτος και την κοινωνία: *«Υποστήριξη χρειάζονται τα σχολεία αυτά στην εξεύρεση πόρων για την αγορά οπτικοακουστικών μέσων, επιμόρφωση γιατί καλούμαστε να διαχειριστούμε μια κατάσταση που δεν έχουμε γνώσεις. Από το κράτος, από τις ΜΚΟ που μας φέρνουν τα παιδιά χωρίς να μας λένε τι να τα κάνουμε. Μας πετάνε το μπαλάκι και μας αφήνουν αβοήθητους να αποφασίσουμε μόνοι μας τι θα τα κάνουμε αυτά τα παιδιά».*

Η υποστήριξη από τους συναδέλφους: *«Υποστήριξη είναι καλοδεχούμενη από όποιον κι αν προέρχεται. Ξεκινάμε από χαμηλά, δηλαδή από τους συναδέλφους και τους δασκάλους των τμημάτων. Προχωράμε στον Διευθυντή, τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύλλογο γονέων, τους σχολικούς συμβούλους και στα ελληνικά και στα αγγλικά και να μην προχωρήσω παραπάνω σε επίπεδο υπουργείου και επιμόρφωσης. Όλα αυτά είναι καλοδεχόμενα».*

Και η υιοθέτηση ενός συντονιστή: *«Αν συζητάμε για πολυπολιτισμικές τάξεις, θα βοηθούσε πάρα πολύ να υπήρχε ένας συντονιστής που να λειτουργεί όπως τα προγράμματα του γραφείου, δηλαδή περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας και αντίστοιχα διαπολιτισμικά, καθώς είναι κάτι καινούριο. Να υπήρχε μια μαγιά για να παίρνεις συμβουλές, καθοδήγηση, αφύπνιση για κάτι που δεν έχεις σκεφτεί κι ενημέρωση».*

Τέλος, μια ακόμα θεματική έχει να κάνει με τη συνεργασία με τον δάσκαλο του τμήματος. Η συνεργασία αυτή φαίνεται να είναι αρκετά καλή.

ο **Ποια είναι η συνεργασία σας με τον δάσκαλο της τάξης;**

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στη μελέτη απάντησαν ότι έχουν πολύ καλές σχέσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς διότι αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα, αν κι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας δέχονται λιγότερη βοήθεια στο μάθημά τους, αφού δεν υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα αγγλικά. Συνεργάζονται σε κοινά προγράμματα και συζητούν για τα προβλήματα της τάξης. Μπορεί να διδάσκουν παράλληλα την ίδια θεματική ενότητα, για παράδειγμα τα ζώα, κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βοηθιούνται περισσότερο οι πρόσφυγες μαθητές. Δημιουργούν επιдаπέδια παιχνίδια, για παράδειγμα κυνήγι θησαυρού, που τις ερωτήσεις τις ετοιμάζουν και στα ελληνικά, αλλά και στα αγγλικά. Πραγματοποιούν από κοινού επισκέψεις σε ιστορικά μνημεία. Επίσης, όταν εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας κάποιο πρόβλημα με πρόσφυγα μαθητή, τότε το συζητούν με τον δάσκαλο της τάξης προκειμένου να ρωτήσουν αν έχει αντιληφθεί κι αυτός το πρόβλημα.

Χαρακτηριστικά, η 11^η συμμετέχουσα αναφέρει κατηγορηματικά τα παρακάτω: «Εγώ δεν έχει τύχει να μην έχω συνεργασία με τον δάσκαλο. Έχω δουλέψει με όλους τους δασκάλους γιατί είμαι αρκετά χρόνια στο σχολείο». Ως εκ τούτου, μια θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο: «οι καλές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας και των δασκάλων των τμημάτων κατά τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών».

Το σύνολο των θεματικών για τη συγκεκριμένη ομάδα παρουσιάζεται στον κάτωθι πίνακα. Ο επανέλεγχος που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων δεν οδήγησε σε αναγκαιότητα τροποποίησης κάποιας εκ των θεματικών:

| Πίνακας 51: Οι θεματικές για τις εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας |
|--|
| Η χρήση της γλώσσας του σώματος ως προστάδιο της διδασκαλίας βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην Αγγλική |
| Η ενθάρρυνση χρήσης της αγγλικής γλώσσας από τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του μαθήματος των αγγλικών, αλλά και ανεξάρτητα από αυτό |
| Η θετική αποτίμηση για τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων |
| Η χρήση της μητρικής γλώσσας ως ένα ευρύτερο πλεονέκτημα στην προσπάθεια εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας παρά την αδυναμία άμεσης αξιοποίησης αυτής |
| Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως ευρύτερο πλεονέκτημα που επιτρέπει την προσαρμογή στην ελληνική, αλλά και στην ευρωπαϊκή κοινωνία |
| Η χρήση καινοτόμων στρατηγικών για τη διδασκαλία βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων |
| Ο πολιτισμός και η κουλτούρα των μαθητών ως εμπόδιο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας |
| Η χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας λόγω απουσίας δυνατοτήτων αξιοποίησης νέων μορφών διδασκαλίας |
| Οι ελλείψεις σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού ως βασικά προβλήματα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές |
| Η δεκτική στάση των εκπαιδευτικών έναντι οποιασδήποτε βοήθειας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής |
| Οι καλές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας και των δασκάλων των τμημάτων κατά τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών |

8.5 Επίλογος

Αυτή η ενότητα ανέλυσε τις είκοσι δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο σκέλος της ανάλυσης, τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι 3 δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής, τα πιθανά πλεονεκτήματα από τις σχετικές αυτές εκπαιδευτικές πρακτικές και τα εμπόδια που εντοπίζονται σε επίπεδο σχολικής τάξης. Οι δυσκολίες των προσφύγων μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι οι παρακάτω: α) Γλωσσική ανεπάρκεια, β) Αδυναμία κατανόησης των γλωσσικών κανόνων και του λεξιλογίου, γ) Δυσκολία στην προφορά φθόγγων που δεν υπάρχουν στη δική τους γλώσσα. Για παράδειγμα, ο φθόγγος "δ" δεν εντοπίζεται στο αραβικό ή στο γεωργιανό αλφάβητο. Έτσι, όταν διαβάζουν μια λέξη που περιέχει το "δ", ο ήχος που παράγουν είναι "ζ" ή "ντ", και δ) Μηδενική εξάσκηση της γλώσσας στο σπίτι. Σε ό,τι αφορά στο τελικό αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι κάθε μέρα γίνεται και ένα βήμα για να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, καθώς και στην ενσωμάτωσή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Επίσης, η έρευνα διεξήχθη σε 8 Διευθυντές σχολικών μονάδων. Για το συγκεκριμένο σκέλος της ανάλυσης, τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στις πρακτικές που θεωρούν οι Διευθυντές ότι εφαρμόζονται, στα εμπόδια τα οποία υπάρχουν, καθώς και στην ευρύτερη αποτίμηση των Διευθυντών για τις ΖΕΠ. Η ανάλυση των δεδομένων εστίασε στο πώς μπορούν να στηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας.

Οι 11 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας είχαν συμμετάσχει πρώτα στη διαδικασία παρατήρησης στην τάξη. Ο σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με μια ποικιλία θεμάτων, όπως η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα προσφυγόπουλα, τα προβλήματα στην τάξη, η επάρκεια των πόρων, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών κ.λπ. Εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας για τα ακόλουθα θέματα: α) οι νέες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους, β) οι σημαντικές πτυχές της ετερογένειας στην τάξη στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, γ) ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης της ετερογένειας στην τάξη, δ) το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (IFLC), ε) τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών που επηρεάζουν τον

σχεδιασμό των μαθημάτων και τις πρακτικές διδασκαλίας των ερωτωμένων, στ) η εργασία σε ζευγάρια / εργασία σε ομάδες των αλλόγλωσσων μαθητών, ζ) η χρήση του project από τις εκπαιδευτικούς, και η) η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επαγγελματική ανέλιξη.

Κεφάλαιο Ένατο

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η συγκεκριμένη μελέτη εξέτασε το ζήτημα της γλωσσικής εκπαίδευσης και εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από πρόσφυγες μαθητές σε Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας, ενώ παράλληλα οι συνεντεύξεις και η φόρμα παρακολούθησης προσέφεραν χρήσιμα στοιχεία για ευρύτερα ζητήματα που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας.

Στο παρόν κεφάλαιο προηγείται η συζήτηση γύρω από το κάθε ερώτημα και ακολουθεί το συμπέρασμα. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται συγκεντρωμένες οι παιδαγωγικές – διδακτικές προτάσεις.

9.1 Συνεντεύξεις

9.1.1 Συνεντεύξεις Διευθυντών των σχολικών μονάδων

Με βάση τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων αποτιμούν θετικά, σε γενικές γραμμές, το εγχείρημα των ΖΕΠ και τις Τάξεις Υποδοχής. Επίσης, θεωρούν πως οι Έλληνες και οι αλλοδαποί γονείς συνεργάζονται αρμονικά και πως ο διαχωρισμός των μαθητών με βάση την καταγωγή, κατά τον διαχωρισμό των τμημάτων, είναι μη αναγκαίος. Ωστόσο, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι για την περαιτέρω αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος θα ήταν αναγκαία η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στο ερώτημα: «Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μια πολυπολιτισμική τάξη;» αποκρίθηκε πως ο ιδανικός αριθμός μαθητών είναι 10-15 μαθητές σε κάθε τμήμα, καθώς βρίσκονται 5-6 διαφορετικές εθνικότητες. Η χαρακτηριστικότερη ίσως τοποθέτηση είναι αυτή του συμμετέχοντος Νο5, η οποία αναφέρει: «Ο ιδανικός αριθμός θα ήταν 15 παιδιά. Βέβαια αυτό δεν γίνεται, γιατί η ελληνική πραγματικότητα δεν μας το επιτρέπει να το κάνουμε αυτό». Στο ίδιο μήκος κύματος ο συμμετέχων Νο6 αναφέρει: «Μένουμε στο 22 μαθητές σε κάθε

τιμήμα, ακολουθούμε αυτό που λέει το ΥΠΠΕΘ. Αν μπορούσα να ερωτηθώ εγώ προσωπικά, σε πολυπολιτισμική τάξη δεν θα έβαζα παραπάνω από 15 μαθητές». Πρόκειται, συνεπώς, για αναντιστοιχία μεταξύ των όσων θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να ισχύουν και των όσων πράγματι ισχύουν.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε αρνητικά στο ερώτημα: «Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;» διότι κάτι τέτοιο θα παρακινούσε τους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν μόνο με τους ομοεθνείς τους. Για παράδειγμα, ο 4^{ος} Διευθυντής αναφέρει: «Προσπαθούμε να αποφύγουμε την γκετοποίηση και τον διαχωρισμό ανάλογα με τη χώρα καταγωγής. Έχουμε σε όλες τις τάξεις από διάφορες χώρες». Ωστόσο ορισμένοι συμμετέχοντες είναι αρκετά πιο κατηγορηματικοί έναντι της ερώτησης περί διαχωρισμού των τμημάτων με βάση τη χώρα καταγωγής. Για παράδειγμα, ο πρώτος συμμετέχων αναφέρει κατηγορηματικά όταν ερωτάται πως: «Όχι, αυτό δεν υπήρχε ποτέ». Αξίζει επίσης να αναφερθεί το γεγονός ότι ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρονται σε έναν διαχωρισμό, με τελείως διαφορετικά όμως κριτήρια. Χαρακτηριστικά, ο 2^{ος} συμμετέχων αναφέρει: «Όχι, ο διαχωρισμός βασίζεται στο επίπεδο ελληνομάθειας», αναδεικνύοντας έτσι έναν διαχωρισμό ο οποίος σε καμία περίπτωση δεν πραγματοποιείται βάσει της χώρας καταγωγής, αλλά βάσει των δεξιοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται πως κατά κανέναν τρόπο δεν λαμβάνει χώρα ένας διαχωρισμός στα τμήματα με βάση τη χώρα καταγωγής.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, στην ερώτηση: «Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;», απαντώντας τόνισε ότι οι ελληνικές οικογένειες αντιμετωπίζουν θετικά τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο και ότι σπανίζουν κάποιες περιπτώσεις αρνητικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά, ο 5^{ος} συμμετέχων αναφέρει: «Τους αντιμετωπίζουν καλά, δεν έχουμε περιπτώσεις που Έλληνες γονείς να είναι αρνητικοί απέναντι στους ξένους γονείς και να έχουν προβλήματα με τους ξένους. Υπάρχουν βέβαια κι οι εξαιρέσεις. Ως επί το πλείστον όμως ζούνε ήρεμα, ήσυχα κι αρμονικά μέσα στο σχολικό πλαίσιο». Παρομοίως, ο 6^{ος} συμμετέχων της έρευνας αναφέρει τα παρακάτω: «Αν και η πείρα μας δεν μπορεί να μας πει πάρα πολλά πράγματα, μπορούμε να ανατρέξουμε σε έρευνες και να μας δώσουν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Από προσωπική πείρα τούς αντιμετωπίζουν πολύ καλά, με κάποιες μικρές εξαιρέσεις, και περισσότερο λόγω

πολιτικών πεποιθήσεων. Γενικά αντιμετωπίζονται αρκετά καλά». Τέτοιες ολιγάριθμες αρνητικές συμπεριφορές δεν αναφέρονται από το σύνολο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι οποίοι σε γενικές γραμμές περιγράφουν μια καλή εικόνα.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, στο ερώτημα: «Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;», αποκρίθηκαν ότι τα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες που έχουν θεσπίσει με τους δασκάλους των τάξεων, καθώς νιώθουν ασφάλεια μέσα σε μια οργανωμένη τάξη: διάταξη θρανίων, κατανομή θέσεων, γνώση κανόνων, ανεκτό επίπεδο φασαρίας, ώρα για τακτοποίηση κ.ά.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, στο ερώτημα: «Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας;», απαντώντας υποστήριξαν ότι η ετερογένεια της σχολικής τάξης οδήγησε στην ανάγκη για αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους και την υιοθέτηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται σε κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις και τονίζει την κατάκτηση της μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, αλλά και με τους συνομηλίκους ανάλογα με τις εμπειρίες και τα βιώματα που φέρουν από τη χώρα προέλευσης (Tomlinson, 2004a).

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων, στην ερώτηση: «Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;», απάντησε ότι συνεργάζονται καλά οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και, σε περίπτωση που δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, συνεννοούνται στα αγγλικά.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, στο ερώτημα: «Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;», τόνισε ότι τα προβλήματα είναι ίδια. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας είναι περισσότερο εξοικειωμένες να επικοινωνούν με αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς χρησιμοποιούν σωστά την αγγλική γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για να μπορέσουν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στο ότι: *«Είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων με το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το σχολείο διαθέτει σταθερό προσωπικό που γνωρίζει τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσει. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη στην προμήθεια του εκπαιδευτικού υλικού».*

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, στην ερώτηση: «Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;», απάντησαν ότι υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι και ΙΙ στα σχολεία όπου φοιτούν πρόσφυγες μαθητές. Σε αυτές τις τάξεις παρακολουθούν τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών μαθητές από πολλές εθνικότητες μαζί, καθώς ο καταμερισμός των μαθητών δεν γίνεται με βάση την εθνικότητα, αλλά με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειας, το οποίο διαπιστώνεται με τεστ που γίνεται πριν τοποθετηθεί το παιδί σε Τάξη Υποδοχής.

Οι διαπιστώσεις αυτές βρίσκονται σε σύμπλευση με τη γενικότερη αποτίμηση που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια για τις ΖΕΠ. Πράγματι, παρότι το εγχείρημα αυτό οπωσδήποτε αποτιμάται θετικά, η ύπαρξη μιας σειράς γραφειοκρατικών αγκυλώσεων παρεμπόδισε σε σημαντικό βαθμό τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς του. Για παράδειγμα, έχουν αναφερθεί σημαντικά εμπόδια, όπως το βραχύχρονο της απασχόλησης των εκπαιδευτικών στις ΖΕΠ, κάτι που δεν επιτρέπει την ουσιώδη συμβολή τους σε αυτές (Κουντούρη, 2016· Τζιώνα, 2017). Επιπλέον, ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα συνιστά ένα ακόμα εμπόδιο αυτής της κατηγορίας, που μπορεί να θεωρηθεί ότι ναρκοθετεί την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος.

9.1.2 Συνεντεύξεις δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής

Με βάση τις συνεντεύξεις των δασκάλων που υπηρετούν σε Τάξεις Υποδοχής, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας συνιστά έναν τρόπο μέσω του οποίου οι μαθητές ενσωματώνονται στην ελληνική κοινωνία. Για να πετύχουν κάτι τέτοιο, οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν στρατηγικές οι οποίες δεν είναι αυστηρά προσδιορισμένες, μελετώντας σε πρώτη φάση το ίδιο το περιβάλλον της εκάστοτε σχολικής τάξης. Επιπλέον, οι δασκάλες θεωρούν ότι οι πρόσφυγες μαθητές διάκεινται θετικά έναντι της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Η διαπίστωση πως οι δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής θεωρούν ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία βρίσκεται σε σύμπλευση με την ευρύτερη στόχευση που έχει η εκπαίδευση των μεταναστών και

των προσφύγων μαθητών στην Ελλάδα εδώ και δεκαετίες. Ειδικότερα, από το πρώτο κύμα μετανάστευσης στην Ελλάδα στα τέλη της δεκαετίας του '80 και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της εκπαίδευσης ως τρόπου και μηχανισμού με τον οποίο θα μπορούσε να ενισχυθεί η διαδικασία ενσωμάτωσης των μεταναστών και των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Πρόκειται, συνεπώς, για την εφαρμογή ενός μοντέλου ενσωμάτωσης το οποίο προϋποθέτει οι μαθητές να διδάσκονται τον τοπικό πολιτισμό και την τοπική γλώσσα με στόχο την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία (Δαμανάκης, 2004).

Μετέπειτα, ασκήθηκε σημαντική κριτική ως προς το κατά πόσο το συγκεκριμένο μοντέλο ορθώς χρησιμοποιήθηκε, παρότι η χρήση του οπωσδήποτε συνεχίστηκε παρά την όποια κριτική. Όπως αναφέρει η Κεσίδου (2008), ενώ ορισμένες χώρες, όπως η Ελλάδα, χρησιμοποίησαν ως στρατηγική την αφομοίωση και την ενσωμάτωση, άλλες χώρες έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία με βάση την πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Με βάση το πολυπολιτισμικό μοντέλο, είναι αναγκαίο να εκπαιδεύονται οι μαθητές της εκάστοτε πολιτισμικής ομάδας στη δική τους γλώσσα και στον δικό τους πολιτισμό, με το εκπαιδευτικό σύστημα να σέβεται έτσι σε μεγαλύτερο βαθμό τη διαφορετικότητα και την ετερότητα, ενώ με βάση το διαπολιτισμικό μοντέλο παρέχεται στους μαθητές μιας πολιτισμικής ομάδας η δυνατότητα για διδασκαλία στη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών άλλων πολιτισμικών ομάδων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι αναγκαία προκειμένου οι πρόσφυγες μαθητές να μπορούν να έχουν μια βασικού επιπέδου αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ωστόσο το γεγονός ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας συνδέεται με την ενσωμάτωση από τους εκπαιδευτικούς ενδεχομένως να αναδεικνύει τη συνέχιση της προσήλωσης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα τέτοιο μοντέλο διδασκαλίας των προσφύγων.

Μία άλλη ενδιαφέρουσα διαπίστωση από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των δασκάλων που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής αφορά στις προσαρμοστικού τύπου στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν μαθητές που προέρχονται από μειονότητες. Οι στρατηγικές αυτές βρίσκονται σε σύμπλευση με τον ευρύτερο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως κοινωνικού επιστήμονα. Πράγματι, στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι αναγκαίο για τον εκπαιδευτικό να απαγκιστρώνεται από παραδοχές, αρχές και διδακτικές τεχνικές τις

οποίες θεωρεί ως τις πλέον αποτελεσματικές και χρήσιμες. Κατά τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός γίνεται ένας κοινωνικός επιστήμονας, μελετώντας εν πρώτοις το περιβάλλον εντός του οποίου διδάσκει και συνάγοντας συμπεράσματα γι' αυτό, και προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές του πρακτικές στις ανάγκες των μαθητών (Kalantzis & Cope, 2013). Συνεπώς, το γεγονός ότι οι δασκάλες της μελέτης δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη αφετηρία από την οποία να εκκινούν, αλλά εξετάζουν πρώτα το περιβάλλον της σχολικής τάξης και, εν συνεχεία, προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους μπορεί να αποτιμηθεί ιδιαίτερα θετικά.

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στη μελέτη, στην ερώτηση: «Οργανώνονται δράσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης;», ανέφεραν ότι δεν έχει οργανωθεί κάποια δράση η οποία να προάγει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Αυτό είναι κάτι που λείπει από το συγκεκριμένο σχολείο, που θα συνέβαλλε στο να νιώσουν οι μαθητές ειλικρινή αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, παρουσιάζοντας στη σχολική κοινότητα τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους. Για παράδειγμα, η 3^η συμμετέχουσα αναφέρεται γενικώς στο συγκεκριμένο ζήτημα, χωρίς να δίνει απαντήσεις περί του είδους των δράσεων και τη συχνότητα αυτών. Χαρακτηριστικά, αναφέρει τα κάτωθι: *«Τα τμήματα τα οποία έχουν δημιουργηθεί αποτελούνται από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Έτσι, λοιπόν, στο πλαίσιο του μαθήματος έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να υπάρξει αλληλεπίδραση».*

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, στο ερώτημα: «Πόσο συχνά ανατίθενται στους μαθητές αρμοδιότητες με σκοπό να τους καλλιεργηθεί το αίσθημα της υπευθυνότητας και της συνεργασίας στη σχολική τάξη;», αποκρίθηκε υποστηρίζοντας την άποψη ότι οι μαθητές οφείλουν να τηρούν τους κανόνες που χρειάζεται μια ομάδα για να λειτουργήσει ομαλά. Περιμένουν τον συμμαθητή τους να ολοκληρώσει την εργασία του για να προχωρήσουν παρακάτω, κάνουν ησυχία όταν διαβάζει ο συμμαθητής τους, φροντίζουν να κρατούν τακτοποιημένη την τάξη και να μοιράζονται τα αντικείμενα που τους είναι χρήσιμα στο μάθημα. Μία φορά την εβδομάδα αλλάζουν τετράδια με τον διπλανό τους και ελέγχουν ο ένας το τετράδιο του άλλου. Σε παιχνίδια-ασκήσεις στήνουν τα αντικείμενα οι ίδιοι οι μαθητές και στο τέλος τα μαζεύουν όλοι μαζί.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες, στην ερώτηση: «Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα ελληνικά και δείχνουν να θέλουν να μάθουν;», απάντησαν ότι οι μαθητές δείχνουν να αγαπούν τα ελληνικά. Όταν συναντούν μια άγνωστη λέξη, ζητούν με όρεξη να την μάθουν, να ανακαλύψουν τι σημαίνει. Μέχρι στιγμής δεν είχαν μαθητή που έδειχνε άρνηση για την εκμάθηση των ελληνικών. Οι μαθητές δείχνουν να ενθουσιάζονται όταν καταλαβαίνουν τη σημασία άγνωστων μέχρι τότε λέξεων, όταν καταφέρνουν να προφέρουν δύσκολες λέξεις, όταν έρχονται στο μάθημα και θυμούνται όσα έμαθαν την προηγούμενη φορά.

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών, στο ερώτημα: «Πώς γίνεται η επικοινωνία με τους μαθητές το πρώτο διάστημα αν δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά ή αγγλικά;», τόνισε ότι κατά το πρώτο διάστημα αρκετοί από τους μαθητές δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά ούτε αγγλικά. Το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας καταλάμβανε η χρήση εικόνων και σκίτσων -που πολλές φορές σχεδιάζονταν επιτόπου-, καθώς και η χρήση χειρονομιών και παντομίμας. Κάθε λέξη που μάθαιναν συνοδευόταν απαραίτητα με την εικόνα της, κάθε φράση που άκουγαν τα παιδιά συνοδευόταν απαραίτητα με παντομίμα.

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών, στην ερώτηση: «Θεωρούν οι μαθητές ότι μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας έρχονται σε επαφή με αξίες του ελληνικού πολιτισμού;», υποστήριξε ότι μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας οι μαθητές νιώθουν ότι έρχονται σε επαφή με την ελληνική ιστορία, τον ελληνικό πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα και τη γενικότερη ελληνική κουλτούρα. Για παράδειγμα, η πρώτη συμμετέχουσα αυτής της ομάδας αναφέρει: *«Θεωρώ ότι τα βιβλία τα οποία μας δίνονται από το ΥΠΠΕΘ, ώστε να μπορέσουμε να διδάξουμε την ελληνική γλώσσα στους μαθητές των Τάξεων Υποδοχής, δεν προβάλλουν στον βαθμό που απαιτείται την ελληνική κουλτούρα»*, ενώ η δεύτερη συμμετέχουσα αναφέρει: *«Πιστεύω ότι οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας θεωρούν ότι έρχονται σε επαφή με την ελληνική φιλοξενία, διότι οι ασκήσεις με εικόνες από αντικείμενα της καθημερινής ζωής των Ελλήνων, καθώς και οι διάλογοι γνωριμίας και συζήτησης μεταξύ μας, τους καλωσορίζουν σε αυτόν τον νέο τόπο διαμονής και τους βοηθούν να ενταχθούν πιο ομαλά στην ελληνική κοινωνία»*.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, στο ερώτημα: «Θεωρείτε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συντελεί στην καλύτερη ενσωμάτωση των προσφύγων

μαθητών;», απάντησε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση. Η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο ίσως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μέσω της εκμάθησης της Ελληνικής οι μαθητές αυτοί δεν νιώθουν αποκομμένοι και οι Έλληνες μαθητές είναι πιο εύκολο να τους αποδεχτούν.

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών, στο ερώτημα: «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;», τόνισε απαντώντας ότι η βασική τους δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι ότι ως γλώσσα χρησιμοποιείται από τους αλλοδαπούς μαθητές μόνο τις ώρες του σχολείου. Στο σπίτι και στο φιλικό τους περιβάλλον, όπου περνούν πολύ περισσότερο χρόνο απ' ό,τι στο σχολείο, μιλούν τη μητρική τους, πράγμα το οποίο είναι απολύτως κατανοητό, αλλά σίγουρα τους καθυστερεί ως προς τη σωστή εκμάθηση της γλώσσας. Πολλές φορές, εξαιτίας άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων δεν έχουν καν χρόνο να καταπιαστούν με τις εργασίες για το σπίτι προκειμένου να εξασκηθούν, γεγονός που εμποδίζει την εκμάθηση και εμπέδωση των όσων διδάχθηκαν στο σχολείο.

Η αδυναμία τους να κατανοήσουν το μάθημα δεν καταδεικνύεται μόνο στις ώρες της γλώσσας, αλλά και σε αυτές των μαθηματικών, καθώς οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να καταλάβουν τις μαθηματικές τεχνικές που εξηγεί ο δάσκαλος στην τάξη· προβλήματα αντιμετωπίζουν και στην ιστορία, όπου καλούνται να επεξεργαστούν μεγάλα σε έκταση κείμενα με πολλές άγνωστες λέξεις.

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στη μελέτη, στην ερώτηση: «Φεύγοντας από το σχολείο θεωρείτε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών έχει κατακτήσει την ελληνική γλώσσα;», αποκρίθηκαν ότι φεύγοντας από το σχολείο δεν θεωρούν πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα, αλλά σίγουρα έχουν επεξεργαστεί τις συνδέσεις υποκειμένου-ρήματος, ενικού-πληθυντικού αριθμού, έχουν αναλύσει τις ιδέες τους σκεπτόμενοι στην ελληνική γλώσσα, έχουν ψάξει τις έννοιες λέξεων και τις σχέσεις τους με άλλες, και πάνω από όλα έχουν κοινωνικοποιηθεί μαθαίνοντας την αξία της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας και χρησιμοποιώντας σταδιακά μια κοινή γλώσσα με τους συμμαθητές τους.

Τέλος, η διαπίστωση των δασκάλων πως οι μαθητές διάκεινται θετικά έναντι της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ενδεχομένως να αναδεικνύει τη γενικότερη επιτυχία του εγχειρήματος των Τάξεων Υποδοχής για τη διδασκαλία της γλώσσας σε μαθητές με περιορισμένο ή μηδενικό επίπεδο ελληνομάθειας. Συνεπώς, το

εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναπτύξει τάξεις που προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα τη θετική αυτή στάση, που αντανακλά και την επιτυχία του εγχειρήματος.

9.1.3 Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας

Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας φαίνεται πως είναι αναγκαίο να αντιπαρέχονται σημαντικά εμπόδια, καθώς προσπαθούν να διδάξουν στους μαθητές την ξένη γλώσσα χωρίς αρχικώς οι μαθητές να διαθέτουν τις αναγκαίες δεξιότητες επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Κάτι τέτοιο δημιουργεί σημαντικά εμπόδια και δυσκολίες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν σε πρώτο στάδιο μη λεκτικές επικοινωνιακές στρατηγικές. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές ως ένα βασικό εφόδιο και ως κάτι το ιδιαίτερα σημαντικό προκειμένου να μπορούν να ενταχθούν ομαλά στη σύγχρονη κοινωνία αλλά και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, εντός και εκτός Ελλάδας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως οι σύγχρονες τεχνολογίες θα μπορούσαν να έχουν κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους πρόσφυγες, παρότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υστερεί ακόμη σε αυτόν τον τομέα.

Ένα άλλο εύρημα της ανάλυσης των συνεντεύξεων της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως μέσου για να επιτύχει η προσαρμογή τους όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά, ενδεχομένως, και στο εξωτερικό. Για να γίνει πλήρως αντιληπτή η σημασία αυτής της διαπίστωσης, είναι αναγκαία η αναφορά στις πτυχές και στις παραμέτρους του αποκλεισμού που βιώνουν οι μαθητές που ανήκουν σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς. Συνήθως, θεωρείται πως ο αποκλεισμός αντιμετωπίζεται όταν οι μαθητές διδάσκονται βασικού επιπέδου δεξιότητες προκειμένου να μπορούν να ενταχθούν στο τοπικό πολιτισμικό πλαίσιο (Kalantzis & Cope, 2013). Ωστόσο μια τέτοια παραδοχή παραβλέπει ότι οι μαθητές χρειάζονται εφόδια που μπορούν να τους βοηθήσουν να προοδεύσουν μακροπρόθεσμα στην αγορά εργασίας και γενικότερα να αποκτήσουν το κοινωνικό στάτους που επιθυμούν (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2019). Καθώς είναι γενικώς παραδεκτό ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας συνιστά αναγκαία προϋπόθεση της επαγγελματικής προόδου, είναι θετικό ότι οι μαθητές τη διδάσκονται συστηματικά

προκειμένου να μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα είτε στο εγχώριο επαγγελματικό περιβάλλον είτε σε αυτό του εξωτερικού.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, στην ερώτηση: «Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;», απάντησε ότι, καθώς μιλάμε, για Ε' και Στ' τάξη, τα περισσότερα παιδιά έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο. Στο σπίτι δεν μιλάνε ελληνικά πολλά από αυτά. Τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν αγγλικά διότι ζούσαν σε καταυλισμούς στην Τουρκία και στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν παντομίμα και δέχονται προσωπική βοήθεια από άλλους μαθητές που ξέρουν αγγλικά, οι οποίοι λειτουργούν σαν διερμηνείς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών, στο ακόλουθο ερώτημα: «Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;», αποκρίθηκε ότι η διδασκαλία γίνεται στα αγγλικά ως επί το πλείστον· ακόμα και μεμονωμένες αγγλικές λέξεις θα προτιμηθούν προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία. Οι πρόσφυγες μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να εξηγούν ο ένας στον άλλο ό,τι μαθαίνουν. Χαρακτηριστικά, μπορεί να παρατεθεί το κάτωθι απόσπασμα από τη συνέντευξη της 8^{ης} συμμετέχουσας: *«Υποχρεωτικά προσπαθούν να επικοινωνήσουν στα αγγλικά στον προαύλιο χώρο στο διάλειμμα και με ό,τι ελληνικά έχουν προλάβει να μάθουν».*

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, οι πρόσφυγες μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα ίσως χρειαστεί να ακούσουν περισσότερες από σαράντα φορές μια καινούρια λέξη προτού την εμπεδώσουν και μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν με σωστό τρόπο και σωστή γραμματική. Δεν είναι ασυνήθιστο κάποιος μαθητής να μπερδεύεται με μια λέξη που μπορεί να εμφανίζεται συχνά σε αρκετά μαθήματα. Όταν ένας αλλόγλωσσος μαθητής αναπτύξει επαρκώς ένα βασικό λεξιλόγιο, ώστε να κατανοεί όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη, ο εγκέφαλός του θα αρχίσει να δίνει προτεραιότητα στη δομή της γλώσσας, με αποτέλεσμα να είναι πιο σημαντικό το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει μια λέξη (ουσιαστικό, ρήμα, άρθρο) παρά η επιλογή της «σωστής» λέξης. Η διαδικασία της εκμάθησης της δομής μιας γλώσσας είναι αόρατη και ο εγκέφαλος χρειάζεται να καταναλώσει πολύ περισσότερη ενέργεια απ' ό,τι στην εκμάθηση των τμημάτων που την αποτελούν.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, στην ερώτηση: «Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;», τόνισε απαντώντας ότι ενθαρρύνουν τους πρόσφυγες μαθητές, κυρίως τα μεγαλύτερα επίπεδα, να ακούνε τραγούδια στα αγγλικά. Το καλοκαίρι τους προτρέπουν να συνομιλούν με τουρίστες στα αγγλικά για να κάνουν εξάσκηση και στο Διαδίκτυο να χρησιμοποιούν τα αγγλικά. Αυτός άλλωστε είναι κι ο σκοπός που μαθαίνουν τα αγγλικά από τόσο μικρή ηλικία, δηλαδή να χρησιμοποιούν τα αγγλικά ως μέσο επικοινωνίας σε οποιαδήποτε περίπτωση και για οποιονδήποτε λόγο.

Συνεπώς, παράλληλα με τα ελληνικά, οι αλλόγλωσσοι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, για την καλύτερη εκμάθησή της.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες, στο ερώτημα: «Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;», υποστήριξαν απαντώντας ότι αυτό που μπορεί να γίνει στις μικρότερες τάξεις είναι να χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός realia και flashcards γιατί υπάρχει η πολυτέλεια του χρόνου, αφού η ύλη δεν είναι συγκεκριμένη, άρα μπορεί να συμβαδίζει με το επίπεδο των μαθητών της. Στις μεγάλες τάξεις όμως δεν είναι εύκολο η εκπαιδευτικός να καλύψει την ύλη και από την άλλη πλευρά να δείχνει flashcards στους μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου αγγλικά. Εκεί υπάρχει μεγάλο πρόβλημα. Επομένως, σε όσο πιο μικρή τάξη φοιτά το παιδί που δεν ξέρει ούτε αγγλικά ούτε ελληνικά, τόσο καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αναμένουμε. Τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα με τις μεγάλες τάξεις, όπως είναι η Ε΄ και η Στ΄, όταν δεν υπάρχει καλή επικοινωνία με τους πρόσφυγες μαθητές. Επιπλέον, δεν είναι σωστό να χρησιμοποιείται συνέχεια ένα παιδί κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να κάνει τον διερμηνέα, γιατί εκεί θα προκύψουν άλλα παράπονα. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποδέκτες παραπόνων από γονείς των οποίων τα παιδιά καλώς ή κακώς έχουν ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς έχουν φοιτήσει στα ελληνικά σχολεία από την Α΄ δημοτικού, και για τα παιδιά τους ζητούν να μη μένουν πίσω στην ύλη.

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών, στην ερώτηση: «Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας;», απάντησε πως έχει αποδειχθεί βάσει μελετών, ότι βοηθάει πολύ γιατί τα οπτικοακουστικά μέσα

διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και προσελκύουν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Είναι απαραίτητα στη διδακτική πράξη ούτως ή άλλως, κυρίως όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν αλλόγλωσσους μαθητές που δεν κατανοούν τα ελληνικά, στους οποίους και θέλουν να εξηγήσουν αφηρημένες έννοιες, ιδέες. Επίσης, τα οπτικοακουστικά μέσα εμπλέκουν τους μαθητές σε πλούσιες αλληλεπιδραστικές μαθησιακές εμπειρίες, μετατρέποντάς τους από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς συμμετέχοντες. Εξάλλου, οι ψηφιακές εφαρμογές προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες εξάσκησης, δημιουργικότητας και καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας των μαθητών, προσέγγισης και παραγωγής οπτικοακουστικών μέσων. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν μεθόδους αξιοποίησης των οπτικοακουστικών μέσων αλλάζοντας τις διδακτικές πρακτικές τους και στοχεύοντας στην ενεργητική μάθηση.

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών, στο ερώτημα: «Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;», απάντησε ότι οι γλώσσες με λατινικό αλφάβητο, όπως είναι τα αλβανικά, μπορούν να αξιοποιηθούν, τουλάχιστον στο κομμάτι της γραφής. Τα αραβικά δεν μπορούν να αξιοποιηθούν όσον αφορά στην εκμάθηση των αγγλικών, διότι γράφονται ανάποδα. Μια απλή αντιγραφή που δίνεται στους μαθητές ως άσκηση για το σπίτι τους εξοικειώνει με την αριστερόστροφη γραφή. Δίνουν έμφαση κι επιμένουν οι εκπαιδευτικοί στα γράμματα, παρουσιάζοντάς τα ακόμα και σαν ζωγραφική, προκειμένου να μάθουν οι μαθητές να τα γράφουν σωστά. Αυτό που παρατηρήθηκε στην τάξη από την ερευνήτρια ήταν ότι οι μαθητές φαίνεται να τα καταφέρνουν καλά τη μία μέρα και την επόμενη μέρα να ξεχνούν όσα έμαθαν την προηγούμενη. Σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία, εάν ένας μαθητής συνεχίζει να μπερδεύει κάτι που νόμιζαν οι εκπαιδευτικοί ότι είχε κατακτήσει, αυτό είναι πιθανόν να συμβαίνει λόγω νοητικών και ψυχολογικών διεργασιών. Εάν ένας μαθητής μπερδέψει κάτι που νόμιζαν οι εκπαιδευτικοί ότι είχε μάθει, αυτό είναι πιθανόν να συμβαίνει επειδή ο εγκέφαλος είτε χρειάζεται και κάποιο άλλο στοιχείο προκειμένου να είναι σε θέση να εμπεδώσει τη νέα γνώση είτε αρχίζει να δυσκολεύεται με κάτι καινούριο.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, στην ερώτηση: «Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη

χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν;», υποστήριξε απαντώντας ότι αυτοί που είναι εδώ θέλουν να φύγουν και κάποιοι έχουν ήδη φύγει για Γερμανία. Για παράδειγμα, οι Τούρκοι που ήταν εδώ έχουν φύγει. Άρα, συμπεραίνουν ότι θέλουν να μάθουν αγγλικά και γιατί το θέλουν σαν εφόδιο και γιατί θέλουν να ταξιδέψουν σε άλλες χώρες. Δεν θεωρούν ότι η Ελλάδα είναι η μόνιμη διαμονή τους κι αυτό είναι κάτι που ισχύει κυρίως για τους πρόσφυγες μαθητές.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες, στο ερώτημα: «Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;», αποκρίθηκαν λέγοντας ότι σε σχολεία που είναι πολυπολιτισμικά, θα μπορούσαν να γίνουν πάρα πολλά πράγματα, όπως ανταλλαγή ιδεών από κουλτούρα σε κουλτούρα. Από την άλλη βέβαια, κατά πόσο οι αραβόφωνοι θα ήθελαν να ανταλλάξουν ιδέες με τους Γεωργιανούς, αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Δεν ταιριάζουν πάντα οι κουλτούρες και οι νοοτροπίες των μαθητών, οι οικογένειες επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά σε αυτό το κομμάτι και η διαφορά της θρησκείας είναι καθοριστική. Θα μπορούσαν να οργανωθούν εκδηλώσεις με ανταλλαγή συνταγών από διάφορες χώρες, για παράδειγμα Αφρική, Γεωργία, Μπαγκλαντές, Πακιστάν, Αίγυπτο, που θα έφερναν πιο κοντά αυτούς τους ανθρώπους.

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στη μελέτη, στην ερώτηση: «Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών;», απάντησαν ότι γνωρίζουν από τους Άραβες κάποια πράγματα για την κουλτούρα τους, ενώ οι Γεωργιανοί είναι πολύ κλειστοί και δεν δίνουν πληροφορίες για τη δική τους κουλτούρα. Επίσης, πολύ εσωστρεφή είναι τα έγχρωμα παιδάκια από την Αιθιοπία ή τη Νιγηρία, τα οποία δεν μιλούν καθόλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι η διαφορετική κουλτούρα επηρεάζει την εκμάθηση των αγγλικών, αλλά θεωρούν ότι σε κάποιους λαούς υπάρχει η νοοτροπία ότι δεν είναι απαραίτητο για τα κορίτσια να μάθουν γράμματα. Για παράδειγμα, έρχονται στο σχολείο γονείς που έχουν δύο παιδιά, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, και ρωτούν μόνο για την πρόοδο του αγοριού, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αγνοούν την ύπαρξη της κόρης. Η άποψη των εκπαιδευτικών ήταν πως αν κάποιος ενδιαφέρεται, θα μάθει να χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα και δεν θα δυσκολευτεί ούτε με τον πληθυσμικό ευγενείας.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες, στο ερώτημα: «Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;», απάντησαν ότι οι Γεωργιανοί μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών, αλλά όχι μόνο αυτών: έχουν μια γενικότερη άρνηση για το σχολείο και τη μάθηση. Οι Γεωργιανοί, παρά τις κακουχίες που έχουν βιώσει, δεν θέλουν να ζήσουν σε άλλη χώρα κι επιθυμούν να επιστρέψουν στη χώρα τους. Οι αραβόφωνοι δυσκολεύονται αρκετά κατά την εκμάθηση των αγγλικών, αλλά θα ήθελαν να πάνε στην Ευρώπη, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να μάθουν αγγλικά. Οι Γεωργιανοί επιθυμούν να γυρίσουν πίσω και γι' αυτό δεν ενδιαφέρονται ούτε για τα αγγλικά ούτε για τα ελληνικά.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες, στην ερώτηση: «Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;», αποκρίθηκαν υποστηρίζοντας ότι είναι αρκετά δύσκολη η ζωή τους και δεν έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους διότι αντιμετωπίζουν πρόβλημα επιβίωσης. Ενώ στέλνουν στο σχολείο τα παιδιά τους, δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς δεν κατανοούν ότι δεν είναι το ίδιο να διδάξει το ελληνικό σχολείο ελληνικά κι αγγλικά σε παιδιά που δεν πήγαν ποτέ σχολείο. Οι Κινέζοι πηγαίνουν και σε δικά τους σχολεία κάθε μέρα για 3 ώρες. Δυσκολεύονται στα προφορικά στην αγγλική γλώσσα, αλλά είναι πολύ καλοί στα μαθηματικά. Όλοι τους έχουν μεγάλη αυτοπειθαρχία, την οποία έχουν μάθει από τους γονείς τους, αλλά ξέρουν και πώς να συμπεριφερθούν μέσα στο σχολείο.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες, στην ερώτηση: «Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;», ανέφεραν απαντώντας ότι τα καλύτερα εγχειρίδια είναι της Γ' και της Δ' τάξης. Το βιβλίο της Δ' τάξης το χρησιμοποιούν και για τα παιδιά της Ε' που δεν ξέρουν καθόλου αγγλικά, διότι περιέχει πολύ βασικό λεξιλόγιο. Αφαιρούν αποσπάσματα του βιβλίου και τα απλοποιούν. Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η ύλη του βιβλίου. Σκέφτονται ότι θέλουν να διδάξουν τη συγκεκριμένη ύλη υπολογίζοντας τι ξέρουν οι μαθητές και πού θέλουν να φτάσουν. Τα βιβλία δεν τα αφήνουν στο σχολείο, όπως γίνεται στις περιπτώσεις των διαπολιτισμικών σχολείων, προκειμένου να μην τα χάσουν, αλλά διαφοροποιούνται οι δραστηριότητες που έχουν

για το σπίτι. Είναι λίγα τα παιδιά που είναι οργανωμένα και γι' αυτό τον λόγο είναι περιορισμένες και διαβαθμισμένες οι ασκήσεις που έχουν για το σπίτι. Άλλωστε τα παιδιά αντιλαμβάνονται ποιος μπορεί να κάνει τι, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να παραπονεθούν για να δείξουν ότι είναι καλύτεροι. Σε κάθε τμήμα υπάρχουν παιδιά με πάρα πολλά επίπεδα και πολλές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, πρόσθεσαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Ε' και της Στ' πρέπει να αλλάζουν επειγόντως και κυρίως της Ε', άποψη με την οποία συντάχθηκαν οι περισσότερες εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, οι διδάσκουσες χρησιμοποιούν κάποια τραγούδια με χρόνους, λεξικά της αγγλικής γλώσσας, ιστορίες και παραμύθια.

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών, στο ερώτημα: «Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;», υποστήριξε απαντώντας ότι, για να κατακτήσουν οι μαθητές την ανάγνωση, χρειάζονται εγχειρίδια και λεξικά με εικόνες. Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες, τριάδες και τετράδες, δηλαδή αλλάζει η διάταξη των θρανίων τους, ενώ ετοιμάζουν χάρτινα βιβλιάρια με παραμύθια. Η εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργαστεί με τα παιδιά δημιουργώντας παραμύθια, αξιοποιεί δηλαδή τη μέθοδο της παραγωγής γραπτού λόγου. Επίσης, οι μαθητές αφομοιώνουν εύκολα το καινούριο λεξιλόγιο όταν προετοιμάζουν project με χώρες, για παράδειγμα, και βρίσκουν πληροφορίες για τον πληθυσμό, το νόμισμα, τον καιρό, διότι περνάει ευχάριστα η ώρα όταν συνεργάζονται και παρουσιάζουν την εργασία στην τάξη ή αφηγούνται μια ιστορία.

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών, στην ερώτηση: «Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;», ανέφερε απαντώντας ότι χρειάζεται να λειτουργούν στα σχολεία περισσότερες Τάξεις Υποδοχής και να δημιουργηθούν νέες Τάξεις Υποδοχής και για τα αγγλικά.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες, στο ακόλουθο ερώτημα: «Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας και σε ποιους τομείς;», απάντησαν ότι θα ήθελαν υποστήριξη από τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης της αγγλικής γλώσσας με διαγνωστικά τεστ ή σεμινάρια για τη διδασκαλία της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας, διότι οι πρόσφυγες μαθητές γνωρίζουν αγγλικά προφορικά, αλλά δεν είναι ανεπτυγμένος ο γραπτός λόγος, με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Επίσης, θα ήθελαν

επιμόρφωση από κάποιον που έχει δουλέψει στις ίδιες συνθήκες με αυτές για να τους συμβουλέψει πώς θα δουλεύουν σε μια τέτοια τάξη. Επιπλέον, όταν θέλουν να τους παρουσιάσουν μια καινούρια λέξη, οι εκπαιδευτικοί ζωγραφίζουν στον πίνακα αντικείμενα και τα παιδιά λένε τις λέξεις που ξέρουν στα αγγλικά και συμπληρώνουν αυτές που δεν έχουν ακούσει όσο πιο αφαιρετικά γίνεται για να αντιληφθούν για τι πράγμα μιλάνε. Οι περισσότερες συμμετέχουσες τόνισαν ότι χρειάζονται εκπαιδευτικοί αγγλικών ειδικής αγωγής για ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι ενήμεροι ότι υπάρχουν λεξικά με εικόνες που θα ήταν πολύ χρήσιμα για την ξένη γλώσσα. Θα ήθελαν να υπάρχουν έτοιμα σχέδια μαθήματος που θα τα χρησιμοποιούν όπου κρίνεται απαραίτητο. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχουν παιδιά που μαθαίνουν γρήγορα, αλλά υπάρχουν και παιδιά με δυσλεξία, που δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρχει στο σχολείο Τάξη Υποδοχής και για τα αγγλικά, διότι πρόκειται για γλωσσικό μάθημα που έχει μια συνέχεια. Πολλές φορές οι πρόσφυγες μαθητές ξέρουν ελάχιστα πράγματα με αποτέλεσμα να τους δυσκολεύουν ακόμα και απλά ρήματα, όπως το ρήμα to be. Οι εκπαιδευτικοί είναι αβοήθητες σε αυτό το κομμάτι, πάντα αγωνιούν μήπως καθυστερήσουν τους υπολοίπους αν επικεντρωθούν στους μαθητές που υστερούν. Επιπλέον, υποστήριζαν ότι θα πρέπει να βρίσκουν μόνες τους τη λύση στα προβλήματα που προκύπτουν.

Είναι σημαντικό με βάση τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τους γονείς να μιλούν και να διαβάζουν με τα παιδιά τους όσο το δυνατόν περισσότερο στη μητρική τους γλώσσα. Εάν η βιβλιοθήκη του σχολείου έχει βιβλία στη μητρική τους γλώσσα, θα πρέπει κάποια από αυτά να τοποθετηθούν μέσα στην τάξη και να ενημερωθούν οι γονείς ότι είναι διαθέσιμα. Εάν δεν έχει, τίθεται ερώτημα στον Διευθυντή του σχολείου εάν θα μπορούσε να προμηθευτεί μερικά ή να πραγματοποιηθεί επίσκεψη σε μια τοπική βιβλιοθήκη προς αναζήτηση βιβλίων. Είναι απαραίτητο να μάθουν οι εκπαιδευτικοί να προφέρουν τα ονόματα των μαθητών όπως τα προφέρουν τα μέλη της οικογένειάς τους. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αισθάνονται ότι εκτιμάται η γλώσσα και ο πολιτισμός τους.

Εάν οι μαθητές ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν έναν λεκτικό τύπο, αλλά έχουν κάνει κάποιο λάθος, έχουν την ευκαιρία, με υποβοηθητικές παρατηρήσεις, να διορθώσουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους, να αισθανθούν ότι τα κατάφεραν και να

δημιουργήσουν τις νευρικές συνδέσεις για τη σωστή χρήση. Εάν δεν μπορέσουν να διορθώσουν μόνοι τους τον εαυτό τους, τότε είναι πολύ πιθανόν να χρειάζεται επιπλέον εξάσκηση με ένα επαναληπτικό μάθημα ή εξατομικευμένη διδασκαλία. Επίσης, μια άλλη σημαντική διαπίστωση είναι ότι βοηθάει πολύ τους αλλόγλωσσους μαθητές η δυνατότητα να επιδείξουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους γνώσεις μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, προσφέρεται σε κάθε μαθητή η ευκαιρία να μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη ένα τραγούδι στη γλώσσα του ή εκτυπώνεται η αλφάβητος διάφορων γλωσσών για μελέτη των γραμμάτων μέσα στην τάξη.

9.2 Φόρμα παρακολούθησης

Σχετικά με τις εμπειρικές παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, αρχικώς μια σειρά διαπιστώσεων αφορά στην επιτυχία που φαίνεται να διακρίνει το εγχείρημα της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές. Όπως φαίνεται από την περιγραφική ανάλυση, στο 87.5% των παρατηρήσεων όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στις δραστηριότητες και το 83.3% του συνόλου των μαθητών επέδειξαν ενδιαφέρον για το μάθημα. Το κλίμα της σχολικής τάξης ήταν θετικό στο 95.8% των περιπτώσεων. Τέλος, κυρίαρχη φαίνεται να είναι η χρήση της αγγλικής γλώσσας, με τα ελληνικά ή τις γλώσσες των μαθητών να χρησιμοποιούνται μόνο όπου αυτό είναι αναγκαίο για την υπέρβαση επικοινωνιακών εμποδίων. Συνεπώς, αφενός σημειώνεται θετικό σχολικό κλίμα και ικανή συμμετοχή του συνόλου των μαθητών, αφετέρου η διδασκαλία πραγματοποιείται κατεξοχήν με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας.

Ορισμένες άλλες διαπιστώσεις από τις εμπειρικές καταγραφές έχουν να κάνουν με τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν. Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση, μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών εντός της τάξης συνδεόταν με λιγότερο ενδιαφέρον από το σύνολο των μαθητών, ενώ μεγαλύτερος αριθμός μαθητών συνδεόταν με διδασκαλία σε αργό ρυθμό και υψηλή ένταση φωνής, με διδασκαλία δηλαδή κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη φωνή τους και όχι χειρονομίες προκειμένου να βοηθήσουν τους αλλόγλωσσους μαθητές στην εκμάθηση του αγγλικού λεξιλογίου. Μάλιστα, κάτι τέτοιο ίσχυε τόσο για την περίπτωση όπου ο αριθμός των μαθητών αναφερόταν στους Έλληνες όσο και για την περίπτωση όπου ο αριθμός των μαθητών αναφερόταν στους αλλοδαπούς. Φαίνεται, επομένως, ότι ο

μεγάλος αριθμός μαθητών αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για την εύρυθμη λειτουργία των τμημάτων και την αποτελεσματική διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές.

Μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι τάξεις των ελληνικών δημόσιων σχολείων είναι σε μεγάλο βαθμό μαθησιακά περιβάλλοντα με επίκεντρο την εκπαιδευτικό, η οποία επιλέγει δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κυρίως συνομιλία με την ίδια και λιγότερο αλληλεπίδραση των μαθητών, προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα φασαρίας και έντονων συζητήσεων των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης που υλοποιήσαμε στην τάξη, σημειώθηκε ο ρόλος της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια κάθε δραστηριότητας. Ο κυρίαρχος τρόπος διδασκαλίας ήταν η διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη. Συνολικά, παρατηρήθηκαν τριάντα εννέα (39) περιπτώσεις μετωπικής, δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, όπου κυριαρχούσε ο μονόλογος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας από την πλευρά της εκπαιδευτικού.

Οι δραστηριότητες που παρατηρήσαμε οδήγησαν σε μια μεγάλη ποικιλία προϊόντων. Μερικές δραστηριότητες βοήθησαν τους μαθητές να εμπεδώσουν ένα γραμματικό φαινόμενο (17 περιπτώσεις), να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων (5 περιπτώσεις) και να ολοκληρώσουν γραπτές δραστηριότητες διαφορετικών ειδών (10 περιπτώσεις) [π.χ. ασκήσεις αντιστοίχισης ή συμπλήρωσης κενού]. Μια σειρά από δραστηριότητες στόχευσαν στην αναθεώρηση και την περαιτέρω εξάσκηση του λεξιλογίου (12 περιπτώσεις) ή στην παροχή βοήθειας στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για ανάγνωση (5 περιπτώσεις) και ακρόαση (7 περιπτώσεις). Ωστόσο άλλες δραστηριότητες οδήγησαν σε προϊόντα που ήταν λιγότερο αυστηρά δομημένα και έτσι εξαρτώνταν από τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών. Οι μαθητές έγραψαν ρόλους, παρήγαγαν σχέδια των σχολικών κανόνων, συνταγές, καρτ-ποστάλ, ιστορίες και τίτλους τραγουδιών. Τέλος, συζητήσεις (10 περιπτώσεις) και παρουσιάσεις των εργασιών των μαθητών (5 περιπτώσεις) πραγματοποιήθηκαν επίσης στην τάξη. Συνολικά, αυτός ο τύπος μαθησιακών αποτελεσμάτων αντιπροσωπεύει περίπου το ένα δεύτερο των συνολικών προϊόντων των δραστηριοτήτων που παρατήρησε η ερευνήτρια [είκοσι πέντε (25) περιπτώσεις, σε σύγκριση με πενήντα έξι (56) πιο αυστηρά δομημένα προϊόντα].

Υπήρχαν είκοσι (20) περιπτώσεις ανάθεσης εργασιών για το σπίτι κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στην τάξη. Σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από δύο η

εκπαιδευτικός ανέθεσε απευθείας την εργασία για το σπίτι χωρίς να παρέχει στους μαθητές επιλογές. Αντίθετα, δύο εκπαιδευτικοί έδωσαν στους μαθητές τους τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ της δημιουργίας μιας παρουσίασης PowerPoint ή μιας αφίσας με αθλήματα.

Τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις είναι τα ακόλουθα: Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο), Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο), Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο), Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο), Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο), Διαπολιτισμικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο) και Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (νότια προάστια). Σε κανένα εκ των εξεταζόμενων σχολείων δεν έγινε παρατήρηση για περισσότερες από τέσσερις διδακτικές ώρες, με αποτέλεσμα να προκύψει μεγάλο εύρος παρατηρήσεων από διαφορετικά μεταξύ τους σχολεία.

Στην ερώτηση από τη φόρμα παρακολούθησης: «Χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα το σχολικό εγχειρίδιο; Χρησιμοποιήθηκε κάποιο άλλο εγχειρίδιο ή υλικό;», η απάντηση που προκύπτει από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι ότι το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην πλειονότητα των περιπτώσεων ήταν αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο (58.3%), με το λοιπό υλικό να αφορά σαφώς μικρότερες συχνότητες. Στο επόμενο ερώτημα της φόρμας παρακολούθησης που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια: «Ποιες ενότητες διδάχθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος που παρακολουθήσατε;», η απάντηση από τις καταγραφές στα φύλλα παρατήρησης είναι πως οι μαθητές διδάχθηκαν μια πληθώρα διαφορετικών εννοιών (Units), όπως τις Unit 1, Unit 2, Unit 3, Unit 4, Unit 5, Unit 7, Unit 8, Unit 9 και λοιπό υλικό σχετικά με τους χρόνους.

Στην επόμενη ερώτηση από τη φόρμα παρακολούθησης που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια: «Με ποιον τρόπο έγινε η εισαγωγή στη διδακτική ενότητα; Κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών;», η απάντηση που καταγράφηκε από την ερευνήτρια είναι πως οι δραστηριότητες που κατεξοχήν χρησιμοποιήθηκαν στην εισαγωγή του μαθήματος ήταν οι ακόλουθες: καταιγισμός ιδεών, ακουστική δραστηριότητα, ανάγνωση κειμένων, ασκήσεις, εξέταση, εύρεση από τους μαθητές λέξεων-κλειδιά από τα αγγλικά κείμενα και συζήτηση. Όπως διαπιστώνεται, υπήρχε μια πληθώρα διαφορετικών δραστηριοτήτων, καθώς η εξέταση, η οποία παρουσίαζε και την υψηλότερη συχνότητα, δεν ξεπερνούσε το 25%.

Όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες, που είναι ο προφορικός λόγος (κατανόηση- παραγωγή) και ο γραπτός λόγος (ανάγνωση-γραφή), τέθηκε το ερώτημα από την ερευνήτρια: «Ποιες από τις γλωσσικές δεξιότητες καλλιεργήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος;». Η απάντηση που προκύπτει από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι ότι η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου ήταν η κατεξοχήν δεξιότητα που καλλιεργήθηκε από τις εκπαιδευτικούς (58.3%), ακολουθούμενη από την παραγωγή και την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου (25%) και την παραγωγή και την κατανόηση γραπτού λόγου (16.7%).

Στην ερώτηση που ακολούθησε από τη φόρμα παρακολούθησης που έκανε χρήση η ερευνήτρια: «Ποια εποπτικά μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή α) συμβατικός πίνακας, β) διαδραστικός πίνακας, γ) υπολογιστής, δ) προβολέας ή ε) έντυπο υλικό;», η απάντηση με βάση την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι πως ο συμβατικός πίνακας και το έντυπο υλικό είχαν τη μεγαλύτερη συχνότητα, καθώς αφορούσαν το 70.8% των σχετικών καταγραφών. Στην επόμενη ερώτηση της φόρμας παρακολούθησης που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια: «Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες ή ατομικά; Η διδασκαλία ήταν ενιαία για όλους ή υπήρξε κάποια διαφοροποίηση;», η απάντηση που προκύπτει από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης ως προς τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι μαθητές είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών εργάστηκε σε δυάδες (62.5%) και ένα μικρότερο ποσοστό ομαδικά (37.5%).

Στο επόμενο ερώτημα της φόρμας παρακολούθησης που έκανε χρήση η ερευνήτρια: «Οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες; Πόσοι και για πόσο χρόνο στο σύνολο του μαθήματος;», η απάντηση με βάση την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι πως στο 87.5% των διδακτικών ωρών που καταγράφηκαν όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες, ενώ στο 12.5% των σχετικών περιπτώσεων ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες. Στην ερώτηση που ακολούθησε από τη φόρμα παρακολούθησης που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια: «Πώς ήταν το κλίμα της τάξης; Υπήρχε συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών;», η απάντηση που προκύπτει από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι ότι μόνο σε μία εκ των περιπτώσεων το κλίμα της σχολικής τάξης ήταν αρνητικό (4.2%), με αποτέλεσμα να μην υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενώ σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις ήταν θετικό (95.8%). Στο επόμενο ερώτημα της φόρμας παρακολούθησης ως προς το ενδιαφέρον των μαθητών για το

μάθημα, της οποίας έκανε χρήση η ερευνήτρια: «Οι μαθητές παρακολουθούσαν το μάθημα; Έδειχναν ενδιαφέρον γι' αυτό;», η απάντηση με βάση την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι πως στο 83.3% των σχετικών περιπτώσεων το μάθημα θεωρήθηκε ενδιαφέρον από το σύνολο των μαθητών. Σε έναν μικρότερο αριθμό καταγραφών (16.7%) φαίνεται ότι το μάθημα δεν ήταν ενδιαφέρον για όλους.

Στην ερώτηση που ακολούθησε από τη φόρμα παρακολούθησης που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια: «Ποια είναι η διάταξη των θρανίων, η θέση της έδρας, τα γλωσσικά ερεθίσματα στους τοίχους, υλικό, αντικείμενα, κ.λπ. Τι αίσθηση σας δημιουργεί;», η απάντηση που προκύπτει από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι ότι η διάταξη των θρανίων εντός της σχολικής τάξης στο 45.8% είχε σχήμα Π, στο 20.8% των περιπτώσεων τα θρανία ήταν μετωπικά και στο 33.3% ήταν διατεταγμένα σε ομάδες. Στο επόμενο ερώτημα της φόρμας παρακολούθησης που έκανε χρήση η ερευνήτρια: «Τι γλώσσα/γλώσσες χρησιμοποιεί ο διδάσκων, δηλαδή α) γλώσσα στήριξης, β) γλώσσα διδασκαλίας, και γ) γλώσσα για μεταφράσεις; Τι ποσοστό του χρόνου αντιστοιχεί σε κάθε γλώσσα; Για ποιες λειτουργίες χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα;», η απάντηση με βάση την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι πως το 82.6% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε τα αγγλικά για διδασκαλία και τα ελληνικά για μετάφραση, ενώ στο 17.4% των περιπτώσεων τα αγγλικά χρησιμοποιούνταν για διδασκαλία και τα ελληνικά σπανιότερα, χωρίς όμως αναγκαστικά να αφορούν τη μετάφραση. Στην επόμενη ερώτηση της φόρμας παρακολούθησης που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια: «Τι γλώσσα/γλώσσες χρησιμοποιούν οι μαθητές στην τάξη (μεταξύ τους και προς τον διδάσκοντα, στις ομαδικές εργασίες); Για ποιες λειτουργίες χρησιμοποιείται κάθε γλώσσα;», η απάντηση από τις καταγραφές στα φύλλα παρατήρησης είναι πως στο 83.3% των σχετικών περιπτώσεων οι μαθητές χρησιμοποιούσαν αγγλικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους, ενώ στο 16.7% των περιπτώσεων χρησιμοποιούσαν αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους.

Στο επόμενο ερώτημα της φόρμας παρακολούθησης που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια: «Να σχολιάσετε τη γλώσσα του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη: τον ρυθμό, τον τόνο και την ένταση της φωνής, την επιλογή λεξιλογίου και γραμματικής περιπλοκότητας, τις συνοδευτικές χειρονομίες (πόσο συχνά, τι είδους, σκοπός) και αν χρησιμοποιεί χιουμοριστικές εκφράσεις;», η απάντηση που προκύπτει από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι ότι οι μισές εκ των σχετικών περιπτώσεων

αφορούσαν σε έναν συνδυασμό γρήγορου ρυθμού, υψηλού τόνου φωνής και έντασης, ενώ οι υπόλοιποι τύποι είχαν εμφανώς χαμηλότερες συχνότητες. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να χρησιμοποιούν υψηλής έντασης φωνή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ σε μικρότερη συχνότητα γίνεται χρήση χειρονομιών από τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να δώσουν επεξηγήσεις για το βασικό λεξιλόγιο της αγγλικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές. Ως προς το λεξιλόγιο και τη γραμματική που χρησιμοποιήθηκαν, στο 50% των σχετικών περιπτώσεων χρησιμοποιήθηκε προχωρημένο λεξιλόγιο και απλά γραμματικά φαινόμενα (50%), σύμφωνα με την ύλη που παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια με πλούσιο λεξιλόγιο, ενώ επίσης υψηλό ήταν το ποσοστό χρήσης απλού λεξιλογίου και απλών γραμματικών φαινομένων (29.2%).

Σχετικά με τις χειρονομίες, αυτές χρησιμοποιήθηκαν στο 20.8% των διδακτικών ωρών που καταγράφηκαν, ενώ στο 79.2% των διδακτικών ωρών δεν χρησιμοποιήθηκαν σχετικές χειρονομίες. Ως προς τη χρήση χιούμορ, αυτή ήταν αρκετά σπάνια. Ειδικότερα, μόνο στο 8.3% των σχετικών περιπτώσεων έγινε χρήση χιούμορ, ενώ στο 91.7% των σχετικών περιπτώσεων δεν έγινε χρήση χιούμορ. Το χιούμορ είναι γνωστό κυρίως ως ένας μηχανισμός άμυνας για να αντιμετωπίζει κανείς δυσκολίες και να βλέπει τις καταστάσεις με μια πιο αισιόδοξη ματιά. Έχει επιδράσεις στη βιολογική, την κοινωνική και την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. Για τις επιστήμες της αγωγής φαίνεται να επιτελεί άλλη μία σημαντική λειτουργία όταν χρησιμοποιηθεί με τον κατάλληλο τρόπο, την κατάλληλη χρονική στιγμή και αφού ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες των μαθητών. Κι αυτή είναι σαφώς η θετική επίδραση που ασκεί έμμεσα στη μαθησιακή διαδικασία, αφού προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ενδυναμώνει την επικοινωνιακή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και βελτιώνει το παιδαγωγικό κλίμα στη τάξη. Είναι δυνατόν, λοιπόν, το χιούμορ να χρησιμοποιηθεί ως ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο κατά τη μαθησιακή διαδικασία από όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού το προσαρμόσουν στην προσωπικότητά τους και αποφύγουν τις αρνητικές πλευρές του. Μέσω του χιούμορ περιορίζεται η απόσταση που χωρίζει τους εκπαιδευτικούς από τους μαθητές, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί καλύτερα τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη, και κατ' επέκταση τις ατομικές δυσκολίες των μαθητών. Σύμφωνα με τη Στελλάκη (2022), στην προσπάθειά τους οι δάσκαλοι να δώσουν έναν κατά τη γνώμη τους ορισμό συνδέουν το χιούμορ με την ευχαρίστηση, τη χαλάρωση,

τη διασκέδαση, την ευθυμία και την εξυπνάδα. Επιπλέον, στο σύνολο τους πιστεύουν ότι το χιούμορ συντελεί στην ύπαρξη ομαδικού πνεύματος και ευχάριστου κλίματος στην τάξη. Παράλληλα οι θέσεις των δασκάλων αναδεικνύουν ότι το χιούμορ επιδρά ευεργετικά στη σχέση μεταξύ διδασκόντων/διδασκουσών και διδασκόμενων. Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επισημαίνει εξίσου ότι είναι απαραίτητες η ύπαρξη «ορίων» και η τήρηση κανόνων συμπεριφοράς κατά τη χρήση του χιούμορ τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ειδικότερα όσο και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα.

Στο τελευταίο ερώτημα της φόρμας παρακολούθησης που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια: «Ποια θεωρείτε, κατά τη γνώμη σας, την μεγαλύτερη δυσκολία στην διεξαγωγή του μαθήματος που παρακολουθήσατε;», η απάντηση με βάση την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης είναι πως οι δυσκολίες ήταν διαφορετικού τύπου, με κυριότερα τα προβλήματα συμπεριφοράς εντός της τάξης (30.4%). Μόλις στο 4.3% των σχετικών περιπτώσεων δεν παρατηρήθηκαν δυσκολίες. Μια άλλη διαπίστωση αφορά τη σχέση της τάξης με τις δυσκολίες των μαθητών. Όπως προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση, στην Ε΄ Δημοτικού οι δυσκολίες συνδέονται με το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών, ενώ στη Στ΄ Δημοτικού οι δυσκολίες αφορούσαν περισσότερο προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα περιορισμένης συμμετοχής ορισμένων μαθητών. Ως εκ τούτου, οι εμπειρικές παρατηρήσεις οδηγούν σε ένα διαφορετικό προφίλ δυσκολιών κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές διαφορετικών τάξεων.

Οι μαθητές εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά μέσα στην τάξη με διάφορους τρόπους: προβλήματα συμπεριφοράς που επηρεάζουν την ομαλή εξέλιξη της διδασκαλίας, ο μαθητής δεν προσέχει στο μάθημα, ο μαθητής αδιαφορεί για το μάθημα, δεν αρχίζει ούτε ολοκληρώνει τις ασκήσεις που του βάζει ο εκπαιδευτικός, δεν κάνει τις κατ' οίκον εργασίες, δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού ούτε φέρνει μαζί του βιβλία, τετράδια ή ό,τι άλλο του ζητηθεί. Επίσης, οι μαθητές εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ήρεμη ατμόσφαιρα της τάξης: ο μαθητής «πετάγεται» όταν θέλει να μιλήσει, μιλάει συνεχώς με τους συμμαθητές του, κάνει φασαρία, διακόπτει τους άλλους όταν ομιλούν, πετάει μικροαντικείμενα (γόμες, μολύβια κ.τλ.) στους συμμαθητές του, εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς, αργεί να έρθει στην τάξη και δυσκολεύεται να εργαστεί ομαδικά με τους συμμαθητές του.

Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία της τάξης είναι οι ακόλουθες: η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, η δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, η αποφυγή στιγματισμού και χαρακτηρισμών για την περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού, η οριοθέτηση κανόνων και η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωσή τους. Οι μαθητές ακολουθούν με μεγαλύτερη ευκολία κανόνες που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι. Οι κανόνες θα πρέπει να είναι σαφείς και κατανοητοί. Ακόμα, θα πρέπει να είναι θετικά διατυπωμένοι και να μην περιέχουν λέξεις όπως «δεν» και «μην». Η συνεχής αναφορά στους κανόνες, οι σταθερές επιβραβεύσεις, η χρήση χιούμορ, η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών, η αποφυγή τιμωρίας όπως η στέρηση του διαλείμματος, η ανάπτυξη διδακτικών ρουτινών (αναμενόμενη σειρά από διδακτικές συνήθειες), η διευθέτηση της τάξης σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους, η συνεχής επικοινωνία και η επαρκής πληροφόρηση της οικογένειας αναφορικά με τις δυσκολίες του παιδιού αποτελούν απαραίτητες μεθόδους αντιμετώπισης των δυσκολιών που ανακύπτουν μέσα στη σχολική τάξη. Η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη είναι εξαιρετικά δύσκολη και με πολλές απαιτήσεις. Σημαντικός κρίνεται ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων γιατί επηρεάζει την ακαδημαϊκή και τη διαπροσωπική ανάπτυξη του μαθητή.

9.3 Γενικά συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων και η συζήτηση που ακολούθησε μας επιτρέπει την εξαγωγή των ακόλουθων γενικών συμπερασμάτων.

1. Υπάρχουν τεχνικά και διαδικαστικά ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης σε επίπεδο κρατικού μηχανισμού που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική οργάνωση των σχολείων με πολυπολιτισμικό πληθυσμό. Ειδικότερα:
 - ο στην πολυπολιτισμική τάξη ο αριθμός των μαθητών θα πρέπει να είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με μια τυπική τάξη ενός γενικού σχολείου. Η αναγκαιότητα αυτή απορρέει αφενός από την

πολυγλωσσία του μαθητικού πληθυσμού και αφετέρου από τα διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας.

- Ο διαχωρισμός τμημάτων δεν πρέπει να γίνεται με βάση τη χώρα προέλευσης, αλλά με ηλικιακά κριτήρια και με κριτήρια τον βαθμό ελληνομάθειας, όπου είναι εφικτό. Η στάση αυτή των Διευθυντών συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Το επίπεδο ελληνομάθειας είναι ένας βασικός παράγοντας για την κατάταξη των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής (I & II). Η αποτίμηση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων έναντι του συγκεκριμένου εγχειρήματος είναι αρκετά θετική. Κάτι τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί ως έναν βαθμό αναμενόμενο, δεδομένου ότι οι ΖΕΠ κάλυψαν ένα σημαντικό κενό της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θέτοντας στο επίκεντρο τον κοινωνικό αποκλεισμό που απορρέει από τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών (Κουντούρη, 2016). Κατά συνέπεια, η θετική αποτίμηση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων επιβεβαιώνει την επίτευξη του βασικού στόχου των ΖΕΠ.
- Όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι σταθερό, τότε υπάρχει επαρκής κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει στόχευση και διάρκεια, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Διευθυντές υποστηρίζουν ότι παρεμβαίνουν προς υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά περίπτωση, όταν παρουσιάζονται δυσεπίλυτα προβλήματα και προκλήσεις.
- Οι τάξεις λειτουργούν βάσει κανόνων και οι μαθητές ανταποκρίνονται στην ύπαρξη των κανόνων αυτών. Φαίνεται ότι οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν ποιες είναι οι επιτρεπόμενες συμπεριφορές από αυτούς μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα.

2. Η εμπειρία και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων με πολυπολιτισμικό προφίλ δεν έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς από την πολιτεία

ώστε να βελτιωθεί συνολικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, οι παρατηρήσεις αφορούν τα εξής:

- Η χρήση της ελληνικής γλώσσας μόνο στο σχολείο δεν είναι αρκετή για τη γρήγορη κατάκτησή της, με συνέπεια να εμποδίζεται η εμπέδωση των διδασκόμενων αντικειμένων στο σχολείο.
- Η στάση των αλλοδαπών μαθητών είναι σε γενικές γραμμές θετική απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Είναι, επίσης, σημαντικό ότι ενδιαφέρονται για την κατάκτηση νέας γνώσης και την αφομοίωση της διδακτέας ύλης.
- Σε περιπτώσεις που απουσιάζει μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας, επιστρατεύονται εξωγλωσσικές (μη λεκτικές) επικοινωνιακές στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
- Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, ενώ πολλά παιδιά επιδεικνύουν κοινωνική επάρκεια σχετικά γρήγορα μέσω του παιχνιδιού και της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους (π.χ. παίζοντας στην αυλή, συζητώντας την ώρα του φαγητού), μπορεί να χρειαστεί πολύ περισσότερος χρόνος για την επίτευξη γλωσσικής σχολικής ικανότητας. Προκειμένου τα παιδιά να μάθουν τη σχολική γλώσσα, θα πρέπει να διδαχθούν αναλυτικά το λεξιλόγιο και τη γραμματική που χρησιμοποιούνται στην τάξη (Cummins, 1999). Δεν είναι ασυνήθιστο κάποιος μαθητής να μπερδεύεται με μια λέξη που μπορεί να εμφανίζεται συχνά σε αρκετά μαθήματα. Γενικά, απαιτούνται πολλές επαναλήψεις και εκτεταμένη χρήση, ώστε να κατακτηθεί η νέα γνώση.
- Οι ελληνικές οικογένειες, στην πλειονότητά τους, δεν αντιμετωπίζουν αρνητικά την εκπαίδευση των παιδιών τους μαζί με αλλοδαπούς μαθητές στο ελληνικό σχολείο.
- Οι δράσεις πολιτισμικής αλληλεπίδρασης είναι πολύ σημαντικές και γι' αυτό όταν απουσιάζουν τέτοιου τύπου δράσεις γίνεται επισήμανση από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, υπάρχουν πολλά ενεργά προγράμματα που επιχειρούν να καλύψουν την ανάγκη οργάνωσης τέτοιων δράσεων.
- Τα παιδιά που είναι περισσότερο εκτεθειμένα σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης στη μητρική τους γλώσσα είναι πιο εύκολο

να μεταφέρουν τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης σε μια νέα γλώσσα. Οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (π.χ. κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ήχοι συνδέονται με τα γράμματα) μεταφέρονται από τη μητρική γλώσσα του παιδιού στη νέα γλώσσα (Durgunoglu, 2002).

3. Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας αναδεικνύεται ως μαθησιακό αντικείμενο ιδιαίτερης βαρύτητας τόσο για τα διαπολιτισμικά σχολεία όσο και για τα σχολεία με πολυπολιτισμικό προφίλ. Αυτό ασφαλώς δεν συνεπάγεται ότι η αγγλική γλώσσα είναι ανταγωνιστική με την ελληνική, που είναι για τους αλλοδαπούς μαθητές η δεύτερη γλώσσα μετά τη μητρική τους. Η αγγλική γλώσσα λαμβάνει διάφορους ρόλους μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην απόκτηση ευρύτερων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω στο πλαίσιο της θεωρίας του Cummins, οι οποίες αξιοποιούνται από τους μαθητές σταδιακά τόσο στη μητρική τους γλώσσα, όσο και στη δεύτερη γλώσσα, δηλ. την Ελληνική. Ορισμένες βασικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο της αγγλικής γλώσσας αναφέρονται στη συνέχεια:

- Η αγγλική γλώσσα δεν αποτελεί μόνο ένα σημαντικό γνωστικό αντικείμενο του σχολικού προγράμματος, αλλά συνιστά μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας των παιδιών και των νέων σε πολυπολιτισμικά σχολικά και ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα.
- Πρόκειται, συνεπώς, για μια διαπίστωση που αναδεικνύει τον ρόλο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας ως γενικότερου τρόπου αντιμετώπισης του κοινωνικού και οικονομικού αποκλεισμού των προσφύγων, που τους επιτρέπει να μετέχουν ισότιμα στην επαγγελματική και στην κοινωνική ζωή.
- Οι αλλοδαποί μαθητές θέλουν να μάθουν αγγλικά ως εφόδιο και γιατί θέλουν να ταξιδέψουν σε άλλες χώρες. Δεν θεωρούν ότι η Ελλάδα είναι η μόνιμη διαμονή τους κι αυτό είναι κάτι που ισχύει κυρίως για τους πρόσφυγες μαθητές. Επομένως, θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιούν συχνότερα τα αγγλικά, καθώς η γλώσσα αυτή βοηθά στην επικοινωνία διαφορετικών λαών. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος είναι απαραίτητη η συνεργασία

εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια, η οποία, ανάλογα με τους στόχους της, επηρεάζει τη στάση των παιδιών απέναντι στις γλώσσες.

- Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής έρχονται αντιμέτωποι με το δίλημμα ή να δίνουν προτεραιότητα στα παιδιά που δεν μιλάνε καθόλου αγγλικά ή να προχωρούν την ύλη με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι καλό θα ήταν να υπήρχε και για τα αγγλικά κάτι αντίστοιχο με τις Τάξεις Υποδοχής που λειτουργούν για τα ελληνικά.
- Η αναγκαιότητα αξιοποίησης μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας για την ξένη γλώσσα είναι σύμφωνη με τη βιβλιογραφία, όπου υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία των μεταναστών και των προσφύγων συχνά πραγματοποιείται με τη συμπληρωματική χρήση της γλώσσας του σώματος (Fer, 2016). Πρόκειται, λοιπόν, για ειδικές στρατηγικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν τα επικοινωνιακά εμπόδια και τελικά επιτυγχάνουν την εγγύτητα και την επικοινωνία με τους μαθητές τους.
- Αναζητούν συχνά εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να καλύψουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να έχουν οι μαθητές τους σχετικά με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και την προσαρμογή σε ένα νέο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η άποψή τους ήταν ότι τα οπτικοακουστικά μέσα συμβάλλουν σημαντικά στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.
- Κατά την άποψη ορισμένων εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, οι μαθητές με μητρική γλώσσα την αραβική έχουν ένα επιπλέον εμπόδιο σχετικά με την κατάκτηση της γραφής της αγγλικής, λόγω του διαφορετικού τρόπου γραφής των αραβικών. Ωστόσο, σχετικές έρευνες σε αραβόφωνους μαθητές δεν επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη.
- Η διαφορετική κουλτούρα δεν επηρεάζει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά επιδρά στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας ενός μαθητή. Ωστόσο, οι παραδόσεις αναφορικά με τη θέση των κοριτσιών στην οικογένεια επηρεάζει τις ευκαιρίες που τους δίνονται για μάθηση της αγγλικής γλώσσας.

- Ο ρόλος της οικογένειας απέναντι στο σχολείο δεν είναι συνήθως υποστηρικτικός είτε διότι οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη είτε διότι αντιμετωπίζουν οι ίδιοι σοβαρά βιοποριστικά ζητήματα.
 - Τα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας για την Ε΄ και τη Στ΄ τάξη (από τις οποίες λήφθηκαν οι συνεντεύξεις) θα πρέπει να αλλάξουν άμεσα και να εμπλουτιστούν με τραγούδια, ιστορίες και παραμύθια.
 - Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας είναι αναγκαία. Αναμένονται τα μέγιστα δυνατά οφέλη για τους μαθητές κατά τη μάθηση της αγγλικής γλώσσας όταν αξιοποιηθεί το σύνολο των ψηφιακών εργαλείων και του ψηφιακού υλικού που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
4. Η εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία που έγινε η παρατήρηση (διαπολιτισμικά και πολυπολιτισμικού προφίλ) παραμένει δασκαλοκεντρική. Υποθέτουμε ότι η δασκαλοκεντρική διδασκαλία είναι κυρίαρχη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς βέβαια να προβαίνουμε σε γενικεύσεις. Η δυσκολία μετάβασης σε διαδικασίες περισσότερο μαθητοκεντρικές θεωρούμε ότι συνδέεται αφενός με ζητήματα που προαναφέρθηκαν, δηλ. εμπόδια που ξεκινούν από τον κρατικό μηχανισμό, και αφετέρου με συστηματικές επιμορφωτικές δράσεις που θα υποστήριζαν την εκπαιδευτική κοινότητα στην προσπάθεια αλλαγής του παιδαγωγικού πλαισίου μέσα στην τάξη.
- Ως προς το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, στην πλειονότητα των περιπτώσεων χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο (58.3%), με το λοιπό υλικό να αφορά σαφώς μικρότερες συχνότητες, καθώς το σχολικό εγχειρίδιο δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της ασφάλειας προκειμένου να υπάρχει συνεχής ροή του μαθήματος. Τα σχολικά εγχειρίδια θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν με δραστηριότητες που θα έχουν σχεδιάσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με την κατάλληλη επιμόρφωση μπορούν να ετοιμάσουν και δικά τους σχέδια μαθήματος με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους.

- Ως προς τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι μαθητές, η πλειονότητα των μαθητών εργάστηκε σε δυάδες (62.5%) και ένα μικρότερο ποσοστό ομαδικά (37.5%) για να αποφευχθούν φαινόμενα φασαρίας και διαπληκτισμών ανάμεσα στους μαθητές. Οι μισές εκ των σχετικών περιπτώσεων των φύλλων παρατήρησης αφορούσαν έναν συνδυασμό γρήγορου ρυθμού και υψηλού τόνου φωνής και έντασης, ενώ οι υπόλοιποι τύποι είχαν εμφανώς χαμηλότερες συχνότητες και αυτό διότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να ακουστούν και να καλύψουν με τη φωνή τους τις συζητήσεις των μαθητών σε διάφορες γλώσσες.
- Σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν, η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου ήταν η κύρια δεξιότητα που καλλιεργήθηκε (58.3%), ακολουθούμενη από την παραγωγή και την κατανόηση γραπτού λόγου (25%) και την παραγωγή και την κατανόηση γραπτού λόγου (16.7%), καθώς οι πρόσφυγες μαθητές δεν έχουν ανεπτυγμένο τον γραπτό λόγο ούτε στη μητρική τους γλώσσα.
- Σχετικά με τη γλώσσα του σώματος, τις κινήσεις των χεριών και τις γκριμάτσες, αυτές χρησιμοποιήθηκαν στο 20.8% των διδακτικών ωρών κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκε παρατήρηση, ενώ στο 79.2% των διδακτικών ωρών δεν χρησιμοποιήθηκαν σχετικές χειρονομίες, ενώ σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι απαραίτητες οι κινήσεις των χεριών και οι εκφράσεις του προσώπου κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οι περισσότεροι πρόσφυγες μαθητές γνωρίζουν μόνο λίγες λέξεις στην αγγλική γλώσσα. Ως προς τη χρήση χιούμορ, αυτή ήταν αρκετά σπάνια. Ειδικότερα, μόνο στο 8.3% των σχετικών περιπτώσεων έγινε χρήση χιούμορ, ενώ στο 91.7% των σχετικών περιπτώσεων δεν έγινε χρήση χιούμορ, ενώ σε πολυγλωσσικά μαθητικά περιβάλλοντα η χρήση χιούμορ από τον εκπαιδευτικό βοηθάει θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Το ενδιαφέρον όχι από το σύνολο των μαθητών, αλλά από ένα μέρος μόνο αυτών, παρατηρούνταν εντονότερα σε τάξεις με μεγαλύτερο αριθμό αλλοδαπών μαθητών ($p=0.001$), καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν παρακολουθούν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών σε

φροντιστήρια, όπως συμβαίνει με τους Έλληνες μαθητές, λόγω οικονομικών δυσκολιών των γονιών τους. Η διάταξη των θρανίων σε ομάδες ήταν σπανιότερη σε τάξεις με μεγάλο αριθμό Ελλήνων μαθητών ($p=0.022$), διότι οι Έλληνες μαθητές δεν αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στην ολοκλήρωση εργασιών, με αποτέλεσμα να μην είναι αναγκαία η συνεργασία των μαθητών. Η διάταξη των θρανίων διαφοροποιούνταν, επίσης, με βάση την τάξη. Ειδικότερα, το σχήμα Π φαίνεται πως ήταν κυρίαρχο στην Ε΄ Δημοτικού ($p=0.018$), όπου οι μαθητές επιθυμούν να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους.

- Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας, αφού παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια, κατά τη διάρκεια της δεύτερης χρονιάς υλοποίησης της έρευνας στην τάξη μπορούσαν να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις που αναδύθηκαν στο πεδίο της εκπαίδευσης με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές.

9.4 Διδακτικές προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα από την παρούσα μελέτη διαπιστώνεται πως υπάρχει η ανάγκη βελτίωσης ορισμένων πρακτικών καθώς και αλλαγών σε επίπεδο οργανωτικών και διαχειριστικών θεμάτων σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο. Στη συνέχεια γίνονται ορισμένες προτάσεις, οι οποίες αφορούν κυρίως θέματα που έχουν ανακύψει από τις συνεντεύξεις με μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη σε μια πολυπολιτισμική τάξη καλό θα είναι να μην υπερβαίνει τους 15, αλλά σε περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό, λόγω αριθμού αιθουσών του σχολείου, να διατίθεται και δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη. Για τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κάθε τάξης όσον αφορά τη χώρα προέλευσης θα μπορούσε να ακολουθείται, κατά το δυνατόν, ποσόστωση, ώστε να συμμετέχουν μαθητές από ποικίλες εθνότητες με σκοπό να επιτυγχάνονται καλύτερα οι στόχοι της διαπολιτισμικότητας.

Είναι καλό να συμμετέχουν οι μαθητές στη δημιουργία των κανόνων έτσι ώστε να νιώθουν συνυπεύθυνοι για την τήρησή τους. Επιπλέον, πρέπει να γίνεται συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών για τη σημασία των κανόνων, με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

Ως προς τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προτείνονται κυρίως οι εξής: η εξατομικευμένη διδασκαλία με σκοπό την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική με άλλο υλικό, όπως για παράδειγμα οι εργασίες με διαβαθμισμένη δυσκολία, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, για παράδειγμα δραστηριότητες σε ομάδες για την εκμάθηση της γλώσσας, και, τέλος η βιωματική προσέγγιση, δηλαδή η αναπαράσταση θετικών εμπειριών της ζωής των προσφύγων από τη χώρα καταγωγής τους.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι τίθενται ζητήματα της εκμάθησης/διδασκαλίας της δεύτερης και της τρίτης γλώσσας σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αστάθεια και πολιτισμική-γλωσσική ασυνέχεια. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι παιδιά με μεταναστευτικό ή/και προσφυγικό υπόβαθρο που είτε έχουν είτε δεν έχουν σχολική εμπειρία από τη χώρα καταγωγής τους. Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις που φέρουν τα παιδιά, τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια, την εκπαιδευτική τους εμπειρία, και να εξετάσουν τρόπους για τη γεφύρωση της παλιάς και της νέας γνώσης, της/των πρώτης/ων γλώσσας/ών, της σχολικής γλώσσας και της ξένης γλώσσας. Ο κύριος στόχος των εκπαιδευτικών είναι να κατανοήσουν τις ανάγκες τους και να ανταποκριθούν σε αυτές, να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και ενδυναμωτικό πλαίσιο που θα επιτρέπει στα παιδιά να νιώθουν αποδεκτά και να μαθαίνουν αξιοποιώντας παράλληλα όλη τη γλωσσική γνώση που διαθέτουν. Στο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο τίθενται ζητήματα διγλωσσίας και εκμάθησης της δεύτερης και της τρίτης γλώσσας, διαγλωσσικότητας, «σκαλωσιών» μάθησης, παραγωγής νοήματος και γραμματισμού σε γλωσσικά ποικιλόμορφα περιβάλλοντα, ζητήματα που απαιτούν καινοτόμους και εναλλακτικούς τρόπους διευκόλυνσης των παιδιών να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, τον διγλωσσισμό τους και την αυτοεκτίμησή τους.

Καλό είναι οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες να έχουν, κατά το δυνατόν, σταθερό διδακτικό προσωπικό και καταρτισμένο σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να στραφεί και σε εναλλακτικούς τρόπους

επικοινωνίας προκειμένου να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση και να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για τη διδασκαλία των νέων γλωσσών.

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στα διαπολιτισμικά σχολεία είναι καλό ταυτόχρονα να προβάλλει σημαντικά στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, καθώς οι μαθητές φαίνεται να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Επομένως, προτείνεται η ενισχυτική διδασκαλία στα γνωστικά αντικείμενα που τους δυσκολεύουν και περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες με Έλληνες μαθητές όπως θεατρικές ομάδες, αθλητικές δραστηριότητες, εργαστήρια ρομποτικής κ.ά. Πέρα από τη βασική επικοινωνιακή ικανότητα στην αγγλική γλώσσα, στην οποία δίνεται προτεραιότητα, είναι εξίσου σημαντική η επίτευξη της γλωσσικής σχολικής ικανότητας, δηλαδή της επαρκούς γνώσης λεξιλογίου και γραμματικής, ώστε να παρακολουθούν και να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά οι αλλόγλωσσοι μαθητές στη σχολική ύλη. Για τους λόγους αυτούς, θα πρέπει να γίνεται στοχευμένη διδασκαλία του λεξιλογίου, της γραμματικής μαζί με τη σύνταξη πάντοτε βέβαια μέσα στα κατάλληλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Κρίνεται απαραίτητο να ενισχυθεί η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και να αξιοποιηθούν ποιοτικές και κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών ψηφιακές εφαρμογές. Για την ενίσχυση των πολυπολιτισμικών σχέσεων και της διαπολιτισμικότητας, θα ήταν καλό να οργανώνονται εκδηλώσεις γνωριμίας των πολιτισμών, των συνηθειών και των παραδόσεων. Στις εκδηλώσεις αυτές θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιείται και η αγγλική γλώσσα ως μια «ουδέτερη» γλώσσα επικοινωνίας. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό θα δημιουργηθούν και δίκτυα μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας, τα οποία είναι απαραίτητα για την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο.

Κρίνεται αναγκαίο να ενισχυθούν οι ώρες διδασκαλίας των αγγλικών στα δημόσια δημοτικά σχολεία, καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το μάθημα των αγγλικών και μάλιστα θα μπορούσαν να διδάσκονται με τη μέθοδο του CLIL και άλλα γνωστικά αντικείμενα στην αγγλική γλώσσα, αφού οι εκπαιδευτικοί τους εξοικειώσουν πρώτα με την ορολογία του κάθε μαθήματος.

Ως προς τη χρήση των εγχειριδίων, προκύπτει ότι απαιτείται μεγαλύτερη ποικιλία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν αυτά που ταιριάζουν καλύτερα στις τάξεις τους. Επίσης, τόσο το υλικό όσο και οι ασκήσεις χρειάζεται να προσφέρονται με διαβάθμιση δυσκολίας, ώστε να καλύπτονται περισσότερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, είναι αναγκαία τα σχολικά εγχειρίδια για νέους μαθητές που δεν ξέρουν καθόλου αγγλικά, διότι το κάθε τμήμα αποτελείται από μαθητές διαφορετικών επιπέδων. Θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν τα σχολικά εγχειρίδια με ιστορίες από τις χώρες καταγωγής των προσφύγων μαθητών και με τραγούδια δικά τους παραδοσιακά που σχετίζονται με τον πολιτισμό της χώρας τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα σχολεία είναι η παρουσία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, γιατί τα παιδιά αυτά προέρχονται από χώρες που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση και έχουν τραυματικές εμπειρίες. Είναι σημαντικό να προηγούνται δραστηριότητες για ανάπτυξη προφορικού λόγου και καλλιέργεια βασικού λεξιλογίου και να έπονται δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου και εξάσκησης της γραμματικής.

Καλό είναι, όσον αφορά την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, να συνοδεύεται κάθε καινούρια λέξη με μια εικόνα, ώστε να βοηθούνται οι μαθητές στην απομνημόνευση νέων λέξεων. Επίσης, η χρήση γραπτών και προφορικών ασκήσεων με προτάσεις προς συμπλήρωση βοηθάει τους μαθητές στη σωστή χρήση της γραμματικής και τους εξοικειώνει με το επόμενο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας.

Η χρήση του project σε μια πολυπολιτισμική τάξη δίνει τη δυνατότητα να έρθουν πιο κοντά μαθητές από διαφορετικές χώρες, θρησκείες και συνήθειες. Μαθαίνουν να ακούνε και να ακούγονται μέσα στην ομάδα. Μέσα από τα project οι μαθητές μαθαίνουν να «εκτίθενται», να συνεργάζονται άριστα, όταν τους ανατίθενται συγκεκριμένες αρμοδιότητες μέσα στις δυνατότητές τους, όταν τα θέματα που προσεγγίζουν έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντά τους και είναι οργανωμένα σε φύλλα εργασίας. Επίσης, μέσα από το κοινό θέμα εργασίας εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, γελάνε, σχολιάζουν, περνούν ευχάριστα τις διδακτικές ώρες, ξεφεύγοντας δημιουργικά και διαφορετικά από τη ρουτίνα του καθημερινού μαθήματος. Δημιουργείται φιλικό περιβάλλον, τόσο ανάμεσα σε μαθητές, καθώς η ομαδική εργασία είναι η αφορμή μιας στενότερης σχέσης, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Οι μαθητές νιώθουν ελεύθεροι να εργαστούν με τους δικούς τους

ρυθμούς. Άλλωστε, η αξιοποίηση της διαθεματικότητας εμπλουτίζει τη διδασκαλία και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας μέσα στην τάξη.

Οι προτάσεις αφορούν στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό και, επιπλέον, σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Συνεπώς, αποσκοπούν στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών.

9.5 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική

Με βάση τα παραπάνω μπορούν να προκύψουν ορισμένες σχετικές προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική. Μια πρώτη πρόταση έχει να κάνει με τη μείωση του αριθμού των διδασκομένων σε κάθε τάξη. Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη συνιστά ένα πρόβλημα και ένα σημαντικό εμπόδιο στη λειτουργία τους. Ως εκ τούτου, από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αναγκαίο να αναζητηθούν επιπρόσθετοι πόροι προκειμένου να υποστηριχθεί η διδασκαλία σε μικρότερα τμήματα, ώστε, για παράδειγμα, να προσληφθεί διδακτικό προσωπικό που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη. Κάτι τέτοιο, αν και είναι δύσκολο, είναι επιβεβλημένο, δεδομένου πως το εγχείρημα της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών στερείται πλήρους αποτελεσματικότητας λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τάξη.

Μια δεύτερη προέκταση για την εκπαιδευτική πρακτική έχει να κάνει με τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών. Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών αρκετά σημαντική, παρότι οι σύγχρονες τεχνολογίες δεν αξιοποιούνται στον βαθμό που θα έπρεπε κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές. Οι σύγχρονες τεχνολογίες συνιστούν κατεξοχήν εργαλείο της πολυπολιτισμικής και

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αναζητά και να αξιοποιεί υλικό που δεν θα ήταν προσβάσιμο με άλλους τρόπους και που ενδεχομένως να αφορά συνήθειες και στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών (Kalantzis & Cope, 2013). Επομένως, μια πρόταση εκπαιδευτικής πρακτικής έχει να κάνει με την πρόβλεψη για την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών για τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών.

Ένα τρίτο βασικό ζήτημα συνδέεται με το κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προάγει την αφομοίωση και την ενσωμάτωση των μαθητών έναντι της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ο προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επικεντρώνεται στην ενσωμάτωση και στην αφομοίωση. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες προσπάθειες μεταβολής της πολιτικής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, χωρίς όμως κάτι τέτοιο να έχει πραγματοποιηθεί στον επιβεβλημένο βαθμό (Κατσιφή, 2019). Ως εκ τούτου, μια επιπρόσθετη πρόταση για όσους χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική έχει να κάνει με την περαιτέρω έμφαση στον πολυπολιτισμικό και διαπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον οι πρόσφυγες μαθητές ενθαρρύνονται να ανακαλύπτουν, να ερευνούν, να αλληλεπιδρούν σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και να συνεργάζονται. Μέσα από διαδικασίες διερευνητικές, βιωματικές και συνεργατικές οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης και αποκτούν δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Μία ακόμα πρόταση αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας από το ΥΠΑΙΘΑ περί των διαφορετικών προβλημάτων που συναντώνται στην Ε΄ και στη Στ΄ Δημοτικού. Πράγματι, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, τα προβλήματα και οι δυσκολίες διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ των δύο αυτών τάξεων. Για παράδειγμα, στη Στ΄ Δημοτικού φαίνεται να κυριαρχούν τα ζητήματα που αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Συνεπώς, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για τα προβλήματα που συναντώνται σε τάξεις παρόμοιου προφίλ με αυτές που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη είναι αναγκαία προκειμένου, μέσω κατάλληλης προετοιμασίας, να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα αυτά στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Οι σπουδές των εκπαιδευτικών σε θέματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η προϋπηρεσία τους με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και η γενικότερη «ανοιχτή» στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση τους ωθεί στην αναζήτηση εργαλείων για τον καλύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό με στόχο τη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση, καθώς και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης της ομάδας και της αυτοεικόνας όλων των μαθητών.

Τέλος, η συγκεκριμένη μελέτη αναδεικνύει σημαντικά προβλήματα που συναντώνται στις τάξεις αυτές, τα οποία δεν αφορούν μόνο την ίδια την πολιτισμική ετερότητα, αλλά και τα ανωτέρω αναφερθέντα προβλήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης της τάξης. Βασικό πρόβλημα κατά την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων στην Ελλάδα τα τελευταία έτη είναι πως αυτή επαφίεται κυρίως σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενδέχεται να μην έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύνθετες και πολυδιάστατες προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν (Τζιώρα, 2017). Ως εκ τούτου, ίσως να είναι αναγκαία η επικέντρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανάπτυξη σεμιναρίων εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν σε μαθητές άλλων πολιτισμικών ομάδων σε ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων της ειδικής αγωγής, που αφορούν τόσο την πολιτισμική ετερότητα όσο και ευρύτερα ζητήματα όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

9.6 Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης

Σε κάθε περίπτωση η συγκεκριμένη μελέτη διακρίνεται από μια σειρά περιορισμών, οι οποίοι είναι αναγκαίο να επισημανθούν. Ένας πρώτος βασικός περιορισμός εντοπίζεται στην αντιπροσωπευτικότητα του μελετώμενου δείγματος. Ο περιορισμός αυτός δεν αφορά μόνο στη συγκεκριμένη μελέτη, αλλά εν γένει στις ποιοτικές έρευνες, των οποίων το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού-στόχου που εξετάζεται (Robson, 2002).

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά την υποκειμενικότητα των παρατηρήσεων. Οι εμπειρικές καταγραφές από τη φύση τους υπόκεινται στο σφάλμα του ατόμου που παρατηρεί, δεδομένου ότι η εξάλειψη αυτού είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί από τη φύση των μετρήσεων (Babbie, 2013). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες πιθανώς να

μεταβάλουν τη συμπεριφορά τους ακριβώς επειδή γνωρίζουν ότι καταγράφονται (Robson, 2002). Οι περιορισμοί αυτοί διακρίνουν τις εμπειρικές καταγραφές που πραγματοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Συνεπώς, η συγκεκριμένη μελέτη διακρίνεται τόσο από περιορισμούς που αφορούν στη δυνατότητα γενίκευσης των διαπιστώσεων όσο και από περιορισμούς που αφορούν στην αξιοπιστία των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν. Οι περιορισμοί αυτοί είναι σε γενικές γραμμές κοινοί για τις ποιοτικές έρευνες, που επιχειρούν να μελετήσουν υποκειμενικά προσλαμβανόμενες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και όχι να συναγάγουν αντικειμενικά συμπεράσματα (Robson, 2002). Επομένως, οι όποιοι περιορισμοί της μελέτης είναι απόρροια της ίδιας της ποιοτικής προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκε και δεν συνιστούν μεθοδολογικά ατοπήματα που θα μπορούσαν να έχουν αντιμετωπιστεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας.

Πέραν των μεθοδολογικών αυτών περιορισμών, ένας τρίτος και επίσης σημαντικός περιορισμός συνδέεται με τη διεύρυνση της στόχευσης κατά τη διεξαγωγή της μελέτης. Η βασική στόχευση της μελέτης αφορούσε στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Αν και κάτι τέτοιο εξετάστηκε από την έρευνα, παράλληλα μελετήθηκαν και άλλα ζητήματα, τα οποία φάνηκε να συγκεντρώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά την υλοποίηση της μελέτης και αφορούν γενικότερα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Και σε αυτή την περίπτωση η μερική μετατόπιση του ενδιαφέροντος της μελέτης αποδίδεται στις δυνατότητες που παρέχει η ποιοτική έρευνα για επαναπροσδιορισμό της στόχευσης της μελέτης κατά την πορεία υλοποίησης. Κατά συνέπεια, δεν συνιστά ένα αδύναμο σημείο ότι η έρευνα μελέτησε παράλληλα και ζητήματα διαπολιτισμικότητας, αλλά ένα θετικά αποτιμώμενο στοιχείο της έρευνας, ακόμα και αν, ως έναν βαθμό, υπήρξε μερική μετατόπιση της στόχευσης της μελέτης.

Με βάση τη στόχευση, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της έρευνας, είναι εφικτή και η πραγματοποίηση μιας σειράς προτάσεων για τις μελλοντικές μελέτες. Μια πρώτη πρόταση για τη μελλοντική έρευνα εντοπίζεται στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται το μάθημα των αγγλικών σε πρόσφυγες μαθητές υπό το πρίσμα της πανδημίας COVID-19. Πράγματι, οι μετρήσεις της συγκεκριμένης έρευνας και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν προ της πανδημίας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να είναι γενικεύσιμα τα συμπεράσματα και οι

διαπιστώσεις στην περίοδο αυτή. Η πανδημία οδήγησε σε μία ολική αποδιοργάνωση του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση λόγω της τηλεεκπαίδευσης και της αναγκαίας τήρησης αποστάσεων στις σχολικές τάξεις (Daniel, 2020). Καθώς μάλιστα στη συγκεκριμένη μελέτη αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν σε σημαντικό βαθμό τη γλώσσα του σώματος κατά τη διδασκαλία, ενδεχομένως κάτι τέτοιο να μην είναι δυνατόν στην περίοδο της πανδημίας. Συνεπώς, μια πρόταση για τις μελλοντικές έρευνες αφορά τη διερεύνηση του ίδιου ζητήματος υπό το πρίσμα της πανδημίας.

Μια δεύτερη πρόταση για τις μελλοντικές έρευνες αφορά τη διεξαγωγή μελετών στους μαθητές και στους γονείς των μαθητών. Στη σύγχρονη εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός δεν ακολουθεί μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση κατευθύνοντας απόλυτα και αυστηρά τη διδασκαλία, όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν, αλλά οφείλει να συνοικοδομεί μια διαδρομή μάθησης από κοινού με τους μαθητές και τους γονείς τους (Kalantzis & Core, 2013). Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε μέσω συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ανάλογες συνεντεύξεις με τους μαθητές και τους γονείς αυτών για τη συναγωγή γενικότερων συμπερασμάτων σχετικά με το μελετώμενο ζήτημα.

Επιπλέον, σχετική πρόταση θα μπορούσε να αφορά τη διερεύνηση της οπτικής των σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνονται ορισμένα εμπόδια, με κυριότερο τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Συνεπώς, συνεντεύξεις με όσους σχεδιάζουν τη σχετική εκπαιδευτική πολιτική θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε περαιτέρω διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τα σχετικά προβλήματα και τις δυσκολίες.

Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη έρευνα επιχείρησε να μελετήσει τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και ευρύτερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στην Ελλάδα. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι, κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα δημόσια δημοτικά σχολεία σε πρόσφυγες μαθητές, προκύπτουν ζητήματα που είναι αρκετά κοινά στα εν λόγω εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, τα προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η απουσία αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και προσφύγων γονέων, η χρήση εκπαιδευτικού υλικού που δεν είναι

κατάλληλο για αλλόγλωσσους μαθητές και η ασυμβατότητα του αναλυτικού προγράμματος με τις ανάγκες των προσφύγων μαθητών. Επιπλέον, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν θετικά διακείμενοι στην ισότιμη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, διαπιστώθηκε πως στην πλειοψηφία τους δεν κατέχουν την απαραίτητη διαπολιτισμική επάρκεια και κατάρτιση, ώστε να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο και απαιτητικό έργο της γλωσσικής εκπαίδευσης προσφύγων, καθώς οι πρακτικές που ακολουθούν δεν συνάδουν απόλυτα με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Η φιλοσοφία που διέπει την πολιτική ένταξης των υπηκόων τρίτων χωρών στο εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος με τον ακόλουθο τρόπο:

- Δημοκρατικό σχολείο που ενσωματώνει και δεν αποκλείει. Αυτό σημαίνει ισότητα ευκαιριών για πρόσβαση, συμμετοχή, επιτυχία και εσωσχολική «μεταχείριση», με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και στις ατομικές ανάγκες.
- Σχολικό σύστημα/παιδεία που προωθεί την αλληλεπίδραση όλων των παιδιών σε ισότιμες συνθήκες και με σεβασμό στις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Προσφορά ενισχυμένων προγραμμάτων διδασκαλίας της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας.
- Προστασία των ελευθεριών και των δικαιωμάτων όλων των προσφύγων μαθητών από τις οποιεσδήποτε ρατσιστικές διακρίσεις και τάσεις κοινωνικού αποκλεισμού.

Δεδομένου πως η μελέτη υπόκειται σε σειρά περιορισμών, είναι σημαντική η πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών για την πληρέστερη διερεύνηση του σχετικού ζητήματος και την ενίσχυση της δυνατότητας υλοποίησης προτάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική.

9.6.1 Αποτελέσματα και συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα της επιστήμης

Όταν υπάρχει η συγγραφή μιας μελέτης που δεν βασίζεται σε κάποια προηγούμενη μελέτη για τη χρήση των γλωσσών, τότε οι προσδοκίες είναι ιδιαίτερα υψηλές. Επί της παρούσης μελέτης, οι προσδοκίες μας αφορούσαν στο πώς θα μπορέσει να γίνει η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από πρόσφυγες μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι από την έρευνα αναμέναμε να γίνει αναφορά στα μοντέλα διδασκαλίας και τις καλές πρακτικές διδασκαλίας. Για τον σκοπό αυτό και η έρευνα εξέτασε την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού που μπορεί να φέρει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα για τους πρόσφυγες μαθητές. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί η εργασία να βοηθήσει στο να βελτιωθεί η παιδαγωγική πρακτική της διδασκαλίας των αγγλικών στους πρόσφυγες μαθητές και να επιτευχθεί αποτελεσματική συμπερίληψη, καθώς όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και η χρήση ουσιαστικών εργαλείων, ώστε να συνδιαμορφώσουν με τους μαθητές τους το διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό σχολείο του 21ου αιώνα, με στόχο όλοι οι μαθητές, χωρίς διακρίσεις, να έχουν πρόσβαση σε ένα ποιοτικό σχολείο που λειτουργεί ως αποτελεσματικός μοχλός κοινωνικής κινητικότητας για το κάθε παιδί και που παρέχει ίσες ευκαιρίες ανέλιξης στην εποχή της παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Αθανασούλη-Ρέππα, Α., Λαζαρίδου, Α. & Lyman, L. (2005). Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης, στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 4^{ος}*, σ.191-204. ΚΕ.Δ.ΕΚ. Πάτρα.

Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ανδρούσου, Α. (2008). «Κλειδιά και Αντικλειδιά», ένα επιμορφωτικό εργαλείο: Οι στόχοι, τα όρια και οι προκλήσεις. Στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, σ.391-404. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2011). (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2016). *Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Αραβανής, Γ. (1989). *Κοινωνιολογία και αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αραβανής, Γ. (1992). *Κοινωνιολογικές βάσεις της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ασδεράκη, Φ. (2008). *Ευρώπη και παιδεία*. Σιδέρη.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η Αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Β΄: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Αλ. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο, από την αφομοίωση των διαφορών στη «Διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο: Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Β΄: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βακαλιός, Α. (1994). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Banks, O. (1994). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Βέλτσος, Γ. (1986). *Κοινωνία και γλώσσα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Blackledge, D.B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.

Bottomore, T. (1993). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Burns, E.M. (2008). *Ευρωπαϊκή ιστορία. Ο δυτικός πολιτισμός*. Επίκεντρο.

Γερογιάννης, Κ., Μπούρας, Α. (2001). *Αναλυτικά Προγράμματα - Σχολικά εγχειρίδια: Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών-Νέες τάσεις*.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π.(2006). *Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2007). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, στο Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Επιμορφωτικός οδηγός. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (2009). *Αντιπαραβολική Ανάλυση. Η επίδραση της μητρικής στην εκμάθηση Ξένης/Δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ού Αιώνα. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δενδρινού, Β., Καραβά, Ε. (2013). *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΥΠΙΑΙΘ.

Δ.Ο.Μ. (2017). *Σημαντική μείωση στις αφίξεις μεταναστών και προσφύγων στην Ευρώπη*. Δελτίο τύπου, από <https://greece.iom.int/>

Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ. (2013). «*Η Διγλωσσία στη Μειονοτική Εκπαίδευση και η Ανάπτυξη Γλωσσικών Ικανοτήτων*». Εισήγηση στην Ημερίδα της Πολιτιστικής Εκπαιδευτικής Εταιρίας Μειονότητας Δυτικής Θράκης (ΠΕΚΕΜ) Δίγλωσση εκπαίδευση στη Θράκη. Κομοτηνή, 16/2/2013.

Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1990). *Μετανάστες και Πρόσφυγες στην Ελλάδα 1970-1990*. Εκλογή Θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας, 85/86.

Εμμανουήλ, Α. (1978). *Κοινωνιολογία - Βασικά Προβλήματα*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). (2011). <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/>

<http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home.jsp> [Τελευταία Πρόσβαση: 14.05.2017]

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

[16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf \(minedu.gov.gr\)](#) [Τελευταία Πρόσβαση: 27.10.2023]

Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.

Ζέππος, Δ. (2016α). Νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες και Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας: Σημεία διεπαφής, αλληλοσυμπλήρωσης και προτροπής χρήσης ΤΠΕ. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 4, Τεύχος 3, 50-61.

Ζέππος, Δ. (2016β). Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλέψεις και Προτάσεις. *Aktuell*, 45, 10-25.

Ιακώβου, Μ. (2013) (επιμ.) (υπό δημ.). Οδηγός Επιμόρφωσης: Βασικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 (επίπεδα Α1-Β2). Στο Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών*» Δράση 2 «*Ενίσχυση της Ελληνομάθειας*» (ηλεκτρονική έκδοση στο diapolis).

<http://iep.edu.gr/el/> [Τελευταία Πρόσβαση: 14.05.2017]

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.) (2005). *Οικονομικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης: Επιπτώσεις στον Αγροτικό Τομέα*. Ομάδα Έργου: Μ. Χλέτσος, Χ. Κόλλιας, Κ. Συρακούδης, Σ. Παλαιολόγου, Χ. Θαλασσοχώρη, Β. Μπουρδουβάλη, Α. Πούλιου. Αθήνα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Καζάζη, Μ. (1990). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Καζάζη, Μ. (2002). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία*. Αθήνα: Έλλην.
- Kalantzis, M., Core, B. & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην εποχή των νέων ψηφιακών μέσων. Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας. *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*. 20-22 Νοεμβρίου 2009. Γιάννενα.
- Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καρακατσάνης, Π. (1989). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σάκουλας.
- Κασιμάτη, Κ. (1984). *Μετανάστευση-Παλινοόηση. Η Προβληματική της Δεύτερης Γενιάς*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ. (1994). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιφή, Σ. (2019). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2000-2018: Κριτική Επισκόπηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κερεζίδου, Ε. (2019). *Ιστορικές εθνοτικές ομάδες του ελλαδικού χώρου και εκπαιδευτικές πρακτικές. Η περίπτωση των Πομάκων της Ξάνθης*. Διπλωματική εργασία που κατατέθηκε για τη λήψη Διπλώματος από το ΜΠΣ: «Επιστήμες της Αγωγής: Πολιτισμική Ετερότητα και εκπαίδευση» της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή, στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ.
- Κοΐλιαρη, Α. (1997). *Ο ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κόκκας, Ν. (2014). Οι μητρικές γλώσσες των μουσουλμάνων της Θράκης και η μειονεκτικότητα της μειονοτικής εκπαίδευσης, άρθρο στην εφημερίδα της *Ξάνθης Αγόνας*, 5/12/2014.

Κόλλιας, Α. (2014). *Ανάλυση Περιεχομένου: Εξέλιξη, Τεχνικές και Εφαρμογές της Μεθόδου στη Μελέτη της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κολοβού, Ε.Κ. & Κρασιώτου, Α. (2009). *Αγγλικά για την Ε' τάξη του Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κόντης, Α. (2001). Οικονομική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στη Χώρα Υποδοχής, στο Γ. Αμίτσης, Γ. Λαζαρίδη (επιμ.) *Νομικές και Κοινωνικοπολιτικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης στην Ελλάδα*, σελ. 177-220. Αθήνα. εκδ. Παπαζήση.

Κουντούλα, Ε. (2018). *Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες και η εφαρμογή του στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουντούρη, Κ. (2017). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μεταπτυχιακή Μελέτη.

Κουφόρης, Γ. (2010). Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι χρηματιστηριακές αγορές. *Περιοδικό Χρήμα*, 14-18.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστόπουλος, Τ. (2009). *Το «Μακεδονικό» της Θράκης: κρατικοί σχεδιασμοί για τους Πομάκους (1956-2008)*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (1987). *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (1994). *Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Μαγουλά, Ε. & Θεολογίτου, Χ. (2019). *Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Γλωσσική Εκπαίδευση προσφύγων μαθητών*, σελ. 221-231. Πρακτικά Συνεδρίου. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης. 5 – 7 Απριλίου 2019. Μαράσλειο Διδασκαλείο. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μαλλιάρου, Μ.Ε. (2015). *Η εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας από δίγλωσσο μαθητή με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική: Μία μελέτη περίπτωσης σε ένα δημοτικό σχολείο του Βόλου*. Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις. Πρακτικά Συνεδρίου. 5^α Τζαρτζάνεια. 2015.

Μαρβάκης, Α., Παρσανόγλου, Δ. & Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μιχαήλ, Δ. (2010). Γλωσσική διατήρηση/μετατόπιση στη δεύτερη γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα: κοινωνική ενσωμάτωση και κινητικότητα. *Εθνολογία*, 14, 207-224.

Μιχαλόπουλος, Γ. (1995). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο του έργου «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων II».

Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2003). *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Πολιτική*. Μελέτες του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Σχολική Παιδαγωγική. Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Μπασέτας, Κ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2014). *Η Ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του σχολικού εκσυγχρονισμού*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, «Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Διαθέσιμο στο:
<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf> [Τελευταία Πρόσβαση: 30.09.2022]
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2004). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νταλάκας, Θ. (1992). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Ιωάννινα: Άνθρωπος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. <http://www.pi-schools.gr>
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. «Αξιοποίηση» Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.
- Παπαϊωάννου, Ε. (2014). *Η ενδυνάμωση ευάλωτων ενηλίκων μέσα από την εκπαίδευση, Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων 2012 –

2014,

http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/6_endynamosi_evaloton_enilikon_eleni_papaioannou.pdf [Τελευταία Πρόσβαση: 16.06.2017]

Παπαϊωάννου, Σκ. *Σύστημα Κοινωνικής Οργάνωσης και Επικοινωνίας των Κοινωνικο-πολιτιστικών και Οικονομικών Σχέσεων των Ελλήνων Μεταναστών*. Το Παράδειγμα της Νυρεμβέργης, εισήγηση στο συνέδριο Πανεπιστήμιο Κρήτης, (Ιούλιος, 2003).

Παπακυριτσοπούλου, Ε. (2016). *Πολιτισμική Ετερότητα και η Διδασκαλία της Αγγλικής: Στάσεις και απόψεις των καθηγητών Αγγλικής και των μεταναστών μαθητών*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Γκότοβου, Αν. (2008). Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ιστορικό. Αφιέρωμα στη σχέση σχολείου-οικογένειας, *Νέα Παιδεία*, 128, 73-92.

Παπαναστασίου, Ε.Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική Έκδοση.

Παπαρούνη, Δ. (2019). *Προσδιορίζοντας Διαπολιτισμικά Στοιχεία στα βιβλία της Αγγλικής Γλώσσας της 3ης και 4ης τάξης του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπαστάμου, Σ. (1989). *Κοινωνική Επιρροή*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2019). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρινώτη, Ξ. (1993). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Πυργιωτάκης, Ι. (1986). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Shiraeen, Eric, B. & Levy, David, A. (2018). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Κριτική Σκέψη και Εφαρμογές*, (επιμ.) Β. Παυλόπουλος, Αθήνα: Πεδίο.

Στελλάκη, Αλ. (2022). «*Το χιούμορ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: Απόψεις δασκάλων*». Διπλωματική εργασία. ΠΜΣ - ΕΚΠΑ.

Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

Σύνοψη του Προγράμματος «Όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση». (2023). *Υποστηρίζοντας την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα*. Ελλάδα: Unicef.

[Σύνοψη Προγράμματος «Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση», Σεπτέμβριος 2021 - Απρίλιος 2023 | UNICEF Ελλάδα](#) [Τελευταία Πρόσβαση: 30.10.2023]

Τάτσης, Ν.Χ. (1986). *Η διδασκαλία της Κοινωνιολογικής Θεωρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζακώστα, Μ. (2015). (επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζάνη, Μ. (1986). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τζιώρα, Γ. (2017). *Παρουσίαση και ταξινόμηση διδακτικού υλικού για μετανάστες και πρόσφυγες σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Διπλωματική Εργασία.

Τομπαΐδης, Δ.Ε. (1982). *Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τριανταφυλλίδου, Α. (2005). *Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και Κατευθύνσεις*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ). Αθήνα.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή - Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2011). *Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο. Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών*. <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/>

Φακιολάς, Ρ. (2007). Μεταναστευτική Πολιτική ΕΕ, περ. *Προβληματισμοί, Ελληνική Εταιρεία Στρατηγικών Μελετών (ΕΛ.Ε.Σ.ΜΕ)*, Αθήνα.

Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Φράγκος, Χ. (1986). *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1989). *Θεωρίες για την Κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χοντολίδου, Ε. (2003). *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΑΙΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χριστοδούλου, Θ. (2009). *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, 12ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 19 Ιουνίου 2009.

Ξενόγλωσση:

Alahiotis, S. N. & Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-147.

Al-Magid, M.A. (2006). *The Effect of Teachers' Attitudes on the Effective Implementation of the Communicative Approach in ESL Classrooms*. (Unpublished MA dissertation, University of South Africa, 2006).

Anastasiadou, A. & Griva, E. (2017). Identifying Teachers' Views on the Impact of Early Foreign Language Learning on Children's Linguistic Development. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 21-40.

Babalis, T. & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. Nova Science Publishers, Inc.

Babbie, E.R. (2013). *The basics of social research*. NY: Cengage Learning.

Batsalia, F. & Sella, E. (2016). Προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 30-41.

Best, J.W. & Kahn, J.V. (2016). *Research in education*. London: Pearson Education.

Bhaskar, R. (1979). *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Brighton: Harvester.

Birdsall, N. (2009). How to unlock the \$1 trillion that developing countries urgently need to cope with the crisis. *Center for Global development*, 1-5.

Blaikie, N. (2004). *Analyzing Quantitative Data: from description to explanation*. London Sage.

Block, K., Cross, S., Riggs, E. and Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods (second edition)*. Oxford University Press.
- Bryman, A. & Bell, E. (2015). *Business Research Methods (4th edition)*. Oxford University Press.
- Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*, 54, 541-549.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism*, 7, 71-89.
- Cenoz, J. & Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *The International Journal of Bilingualism*, 7, 1-5.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000). *English in Europe. The acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *The International Journal of Bilingualism*, 1, 95-111.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education (7th edition)*. London and New York: Routledge.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Couto, R.A. (1987). Participatory research: Methodology and critique. *Clinical Sociology Review*, 5(1), 9.
- Cuban, L. (2007). Hugging the Middle: Teaching in an Era of Testing and Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 15(1), 1-29. Retrieved 16/5/2021 from: <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/>

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. Literacies and Language Education*
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. & Early M. (Eds.) (2011). *Identity TEXTS, the collaborative creation of power in multilingual schools*. Sterling, UK: Threntham Books.

Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. Garcia, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 103-115) (3rd ed.). Cham: Springer.

Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.

Dendrinos, B. (2013). *The “PEAP” programme: English for young learners in the Greek primary school*. Athens: Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment (RCeL). National and Kapodistrian University of Athens.

Dendrinos, B. (2013). *Three years PEAP: From project development to implementation*. Athens: RCeL Publications. National and Kapodistrian University of Athens.

Dendrinos, B., Zouganelli, K. & Karavas, E. (2013). *Foreign language learning in Greek schools. European Survey of Language Competences: Greek National Report*. Athens: RCeL Publications. National and Kapodistrian University of Athens.

Dendrinos, B. (2014). The politics of ELL and instructional materials for EYL. In X.L.Curdt Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education*. London: Routledge.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 1-43). London: Sage publications.

Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education. A global review. United Nations High Commissioner for Refugees*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Geneva, Switzerland: UNHCR.

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Durgunoglu, A. Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189-204

Emerson, R. M. (1981). Observational field work. *Annual Review of Sociology*, 7(1), 351-378.

Epstein, J. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring For the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.

Epstein, J. (1997). *Six types of school-family-community involvement*. Harvard Education Letter, <http://www.edletter.org/past/issues/1997-so/sixtypes.shtml> [Last Access: 22.10.2022]

Epstein, J. & Jansorn, N. (2004). School, Family, and Community Partnerships Link the Plan. *Education Digest*, 69(6), 19-23.

Epstein, J. & Salinas, K. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.

Eurostat. (2010). "Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union" <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5723553/KS->

[EP-09-001- EN.PDF/beb36abc-ff29-48a0-8518-32b64ad73ca5](https://www.researchgate.net/publication/316111111) [Last Access: 16.06.2017]

EACEA/Eurydice. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

Fer, S. (2016). *Theoretical models of interpersonal communication and second language acquisition of immigrants*. Available at SSRN 2795269.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, R. (2018). Is translanguaging a possibility in a language class? Theoretical issues and applications in an EFL class. In Kourtis-Kazoullis, V., Aravossitas, T., Skourtou, E. & Trifonas, P.P. (Eds.), *Interdisciplinary research approaches to multilingual education* (pp. 201-218). London, UK: Routledge.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' Bilingualism 'Invisible' Language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant students' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.

Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds, *Intercultural Education*, 28(2), 165-181.

Hoffmann, C. (2001). Towards a Description of Trilingual Competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1-17.

Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research*. London: Open University Press.

Iakovou, M. (2020). Classroom Observation in Second Language Classrooms: Bridging the gap between theory and practice for pre-service and in-service teachers of Greek as an L2. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 15-36.

Kantzavelou, K. (2014). *The PEAP Project: Developing listening and speaking skills in the first grade of Greek Primary Schools*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Karavas-Doukas, E. (1993). *English Language Teachers in the Greek Secondary School: A Study of Their Classroom Practices and Their Attitudes towards Methodological and Materials Innovation*. (Unpublished PhD dissertation, University of Warwick, Centre for English Language Teacher Education, 1993).

Karavas-Doukas, E. (1996a). Evaluating the Implementation of an EFL Innovation in Greek Public Secondary Schools. *Issues in Applied Linguistics*, 1, 49-71.

Karavas-Doukas, E. (1996b). Using Attitude Scales to Investigate Teachers' Attitudes to the Communicative Approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-196.

Karavas, E. (2014). Implementing innovation in primary EFL: A case study in Greece. *ELT Journal*, 68(3), 243-253.

Karavas, E. (2014b). "Parents' attitudes towards early foreign language instruction in Greek public primary schools: A threat or opportunity for change". *International Journal of Early Childhood Learning* vol. 20.

Kennedy, C. & Kennedy, J. (1996). Teacher Attitudes and Change Implementation. *System*, 24(3), 351-360.

Magoula, E. & Theologitou, C. (2017). *Interculturality, Inclusion, and Language Education of Refugee Students*, (pp.178-194). Proceedings of the 7th International Conference on Critical Education (VII ICCE). 28th June – 2nd July 2017. Department of Primary Education. National and Kapodistrian University of Athens.

Mallows, D. (Eds.) (2012). *Innovations in English language teaching for migrants and refugees* (pp. 49-64). London, UK: British Council.

McAdamis, S. (2001). Teachers Tailor their Instruction to Meet a Variety of Student Needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.

Mercer, S. (2011). Language Learner Self-concept: Complexity, Continuity and Change. *System*, 39, 335-346.

Michaels, J.W. (1983). Systematic observation as a measurement strategy. *Sociological Focus*, 16(3), 217-226.

Mitsikopoulou, B. (2015). Digital textbooks and the politics of content enrichment in EFL textbooks. In X. L. Curdt-Christiansen & Weninger, C. (Eds.), *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education* (pp. 404-430). London: Routledge.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD (2017). Organization for Economic Co – operation and Development, *Migration Policy Debates, No 7*, www.oecd.org/migration [Last Access: 16.06.2017]

Ontario Ministry of Education (2008). *Supporting English language Learners with limited Prior Knowledge – A practical Guide for Ontario Educators, Grades 3-12*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Papalexatou, Ev. (2021). *Strategies for teaching English as a third language in the culturally and linguistically diverse classroom*. University of Patras. Department of Education and Social Work. Doctoral Dissertation.

Psaraki, P. (2016). *Textbook evaluation: The case of Magic Book 2*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Peng, J.E. (2011). Changes in Language Learning Beliefs during a Transition to Tertiary Study: The Mediation of Classroom Affordances. *System*, 39, 314- 324.

Rabiee, F. (2004). Focus-group Interview and Data Analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655–660.

Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richardson, L. (2000). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 253-255.

- Ritchie, J. & Spencer, L. (1994). Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research. In Bryman, A. & Burgess, R.G. (Eds.), *Analysing Qualitative Data* (pp.173–194). London: Routledge.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (2nd edition)*. Malden, MA: Blackwell.
- Romijna, B., Slotb, P., Lesemanb, P. & Pagani, V. (2020). Teachers’ self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70.
- Sanders, M. (1999). School membership in the National Network of Partnership Schools: Progress, challenges and next steps. *The Journal of Educational Research*, 92, 220-230.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, 59, 339-341.
- Sifakis, N.C. & Sougari, A.M. (2004). Teaching English as an International Language: Towards an Understanding of the Key Issues Involved. In Bolla Mavridou, V. (Eds), *New Englishes* (pp. 121-137). Thessaloniki: Ziti Editions.
- Sifakis, N.C. & Sougari, A.M. (2005). Pronunciation Issues and EIL Pedagogy in the Periphery: A Survey of Greek State School Teachers’ Beliefs. *TESOL Quarterly*, 39(3), 467-488.
- Sifakis, N.C. (2018). ELF as an opportunity for foreign language use, learning and instruction in Greece and beyond. *Using English as a Lingua Franca in Education in Europe: English in Europe*, 4, 13.
- Sifakis, N.C. & Tsantilas, N. (2018). *English as a Lingua Franca for EFL Contexts*. UK: Multilingual Matters.
- Stathi, E. (2002). Modern Greek. In Gorlach, M. (Eds.), *English in Europe* (pp. 302-310). Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, C.A. (1995a). Deciding to Differentiate Instruction in the Middle School: One School’s Journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-114.

Tomlinson, C.A. (1995b). *Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-ability Middle School Classroom*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC ED389141).

Tomlinson, C.A. (2004a). Differentiation in diverse settings: a consultant 's experiences in two similar school districts. *School Administrator*, 61(7), 28-36.

Tomlinson, C.A. (2005). This Issue: Differentiated Instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 183-184.

Triandafyllidou, A. & Ambrosini, M. (2011). Irregular immigration control in Italy and Greece: Strong fencing and weak gate-keeping serving the labour market. *European Journal of Migration and Law*, 13(3), 251-273.

Tsolaki, S. (2016). *Magic Book 2: Exploring the Potential of a Story-based Framework for Young Learners in a TEFL Context*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Tzotzou, M. (2014). 'Critical and Contrastive Analysis of two EFL curricula: The ESP-XG curriculum vs the 1977 curriculum'. Primary Education of Aitoloakarnania Prefecture.

Urquhart, C. (2015). Observation research techniques. *Journal of EAHIL*, 11(3), 29-31.

Vidich, A.J. (1955). Participant Observation and the Collection and Interpretation of Data. *American Journal of Sociology*, 60(4), 354–360.

Walker, N. (2019). *Teacher Perceptions of Intercultural Sensitivity and Their Classroom Management Practices: An Empirical Study Among Middle and High School Teachers in a Georgia School System*. USA: Columbus State University.

Zhou, W. & Austin, S. (2017). *Developing Intercultural Awareness Within Teacher Preparation Program*. USA: IGI Global.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Φόρμα παρακολούθησης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Φόρμα Παρακολούθησης

Όνοματεπώνυμο: Θεολογίτου Χριστιάννα

ΑΘΗΝΑ

| | | | | | | |
|--------------------------------------|--|------------------------------|--|----------------------------|--|-------------------|
| ΣΧΟΛΕΙΟ | | ΤΜΗΜΑ | | ΤΑΞΗ | | ΜΑΘΗΜΑΤΑ |
| ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΑΞΗΣ | | ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ | | ΕΛΛΗΝΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ | | ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ |

I. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

| |
|--|
| 1. Ποιο μάθημα παρακολούθησατε; Αγγλικά |
| 2. Χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα το σχολικό εγχειρίδιο; Χρησιμοποιήθηκε κάποιο άλλο εγχειρίδιο ή υλικό; |
| 3. Ποιες ενότητες διδάχθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος που παρακολούθησατε; |
| 4. Περιγράψτε την πορεία που ακολούθησε ο εκπαιδευτικός την πρώτη διδακτική ώρα. π.χ. α' φάση: εξέταση του προηγούμενου μαθήματος (15') |
| 5. Με ποιον τρόπο έγινε η <u>εισαγωγή</u> στη διδακτική ενότητα; Κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών; |
| 6. Οι <u>γλωσσικές δεξιότητες</u> είναι: Προφορικός λόγος (κατανόηση-παραγωγή), γραπτός λόγος (ανάγνωση-γραφή). Ποιες από αυτές καλλιεργήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος; |
| 7. Ποια <u>εποπτικά μέσα</u> διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν; α) συμβατικός πίνακας β) διαδραστικός πίνακας γ) υπολογιστής δ) προβολέας ε) έντυπο υλικό |

| |
|---|
| <p>8.Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες ή ατομικά; Η διδασκαλία ήταν ενιαία για όλους ή υπήρξε κάποια διαφοροποίηση;</p> |
| <p>9.Οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες; Πόσοι και για πόσο χρόνο στο σύνολο του μαθήματος;</p> |
| <p>10.Πώς ήταν το κλίμα της τάξης; Υπήρχε συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών;</p> |
| <p>11.Οι μαθητές παρακολουθούσαν το μάθημα; Έδειχναν ενδιαφέρον για αυτό;</p> |
| <p>12.Παρατηρήστε την τάξη και περιγράψτε βασικά στοιχεία: τη διάταξη των θρανίων, τη θέση της έδρας, τα γλωσσικά ερεθίσματα στους τοίχους, υλικό, αντικείμενα, κ.λπ. Τι αίσθηση σας δημιουργεί;</p> |
| <p>13. Τι γλώσσα/γλώσσες χρησιμοποιεί ο διδάσκων; Τι ποσοστό του χρόνου αντιστοιχεί σε κάθε γλώσσα; Για ποιες λειτουργίες χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα;</p> <p>α) γλώσσα στήριξης β) γλώσσα διδασκαλίας γ) γλώσσα για μεταφράσεις</p> |
| <p>14.Τι γλώσσα/γλώσσες χρησιμοποιούν οι μαθητές στην τάξη (μεταξύ τους και προς τον διδάσκοντα, στις ομαδικές εργασίες); Για ποιες λειτουργίες χρησιμοποιείται κάθε γλώσσα;</p> |
| <p>15. Να σχολιάσετε τη γλώσσα του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη:</p> <p>Χαρακτηριστικά της παραγωγής του εκπαιδευτικού ως προς:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Το ρυθμό, τον τόνο και την ένταση της φωνής • Επιλογή λεξιλογίου και γραμματικής περιπλοκότητας • Συνοδευτικές χειρονομίες (πόσο συχνά, τι είδους, σκοπός) • Χιούμορ |

16. Ποια θεωρείτε, κατά τη γνώμη σας, την μεγαλύτερη δυσκολία στην διεξαγωγή του μαθήματος που παρακολουθήσατε;

Συμπληρωματικές σημειώσεις:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Ερωτήσεις για τις δασκάλες των Τάξεων Υποδοχής

1. Ένας νέος αλλοδαπός μαθητής εγγράφεται στο σχολείο σας. Ποια διαδικασία προσαρμογής στο νέο περιβάλλον ακολουθείται; (π.χ. προηγείται συζήτηση, υπάρχει προσαρμοστική περίοδος)
2. Οργανώνονται δράσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης;
3. Ποιοι παράγοντες βοηθούν τους αλλοδαπούς μαθητές να μαθαίνουν πιο εύκολα;
4. Ποιος είναι ο τρόπος μάθησης των αλλοδαπών και πόσο εύκολο είναι να κατανοήσουν και να μάθουν τη γλώσσα;
5. Τι εθνικότητας εκπαιδευόμενους έχετε στο σχολείο σας;
6. Είναι θετική η αλληλεπίδραση δασκάλων-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους; Αν όχι, πώς το αντιμετωπίζετε;
7. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα ελληνικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση ελληνικών;
8. Φεύγοντας από το σχολείο θεωρείτε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών έχει κατακτήσει την ελληνική γλώσσα;
9. Πώς μπορεί ένα παιδί που δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα να ενταχθεί μαζί με την υπόλοιπη τάξη εφόσον είναι και σε μια ηλικία που τελειώνει το δημοτικό; Είναι καλύτερο να είναι μέσα στην τάξη και ακούγοντας και βλέποντας ή να κάνει και ξεχωριστά κάποιες ώρες ως ενίσχυση;
10. Πόσο διάστημα βρίσκονται στην Ελλάδα οι μαθητές;
11. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
12. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν; Σε ποια μαθήματα εντοπίζονται αυτές οι δυσκολίες;

13. Μπορούν εν τέλει, τα παιδιά να καταφέρουν να φτάσουν στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή της γλώσσας;
14. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στις προσδοκίες που έχετε από αυτούς;
15. Πόσο πρόθυμοι δείχνουν;
16. Υπάρχει ρατσισμός μεταξύ των ξένων παιδιών με διαφορετικές καταβολές;
17. Κατά πόσο τα παιδιά είναι ανοιχτά να γνωρίσουν την ελληνική κουλτούρα;
18. Πώς χειρίζεστε τις απουσίες στο Δημοτικό Σχολείο που ενδεχομένως να κάνουν οι μαθητές;
19. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο;
20. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;
21. Από ποιες χώρες κατάγονται οι μαθητές;
22. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο;
23. Πώς γίνεται η επικοινωνία με τους μαθητές στην αρχή αρχή, αν δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά ή αγγλικά;
24. Τι σημαίνει για τους διδασκόμενους η εκμάθηση της ελληνικής; Έχουν βρει και άλλες διεξόδους μέσα από αυτό;
25. Θεωρούν οι μαθητές ότι η διδασκαλία της ελληνικής τους έχει οδηγήσει και σε διαφορετικά μονοπάτια από τη μητρική τους; Δηλαδή έχουν έρθει σε επαφή με αξίες (π.χ. φιλοξενία) που τους έχουν καλύτερεύσει σαν ανθρώπους;
26. Όσο μαθαίνουν περισσότερο ελληνικά, η αποδοχή τους από τους Έλληνες είναι μεγαλύτερη;
27. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές μιας διαπολιτισμικής τάξης στο τρόπο που εκλαμβάνουν διάφορα φαινόμενα της ελληνικής; Αν ναι, πώς το αντιμετωπίζετε;
28. Έχουν υπάρξει διαφωνίες, καυγάδες ή ανταγωνισμός μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών; Και αν ναι, για ποιους λόγους;

29. Σε ποια σημεία δυσκολεύονται κυρίως οι μαθητές και ποια είναι αυτά που αφομοιώνονται πιο εύκολα;
30. Ποια είναι η στάση των ξένων προς την ελληνική γλώσσα; Ενδιαφέρονται να την μάθουν ή την απαξιώνουν;

Ερωτήσεις για τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη;
Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;
2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;
3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;
4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;
5. Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;
6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;
7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας; (σε περίπτωση που ασκείτε εκπαιδευτικό έργο)
8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
9. Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;
10. Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;

Ερωτήσεις για τις εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας

1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;
2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;
3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός της τάξης;
4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;
5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;
6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;
7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;
8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;
9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;
10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν σε συνεργασία, με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;
11. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, τότε τη χρησιμοποιούν;
12. Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας

που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

13. Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;
14. Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;
15. Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;
16. Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;
17. Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;
18. Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;
19. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;
20. Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;
21. Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

| ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΔΙΕΞΗΧΘΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------------|--------------------------------|
| | 200 | 490 | 500 | 510 | 550 | 660 | 670 | 1620 | 870 | ΔΙΑΠΟΛΙΤΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΦΑΛΗΡΟΥ |
| | ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | ΔΙΑΠΟΛΙΤΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | |
| Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | ΟΧΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΟΧΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| ΠΑΘΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 |
| ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΟΧΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| ΠΑΘΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 |

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΔΙΕΞΗΧΘΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------------|--|
| | 200 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | 490 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | 500 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | 510 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | 550 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | 660 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | 670 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | 1620 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | 87ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | ΔΙΑΠΟΛΙΤΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΠΑΛΑΙΟΥ ΦΑΛΗΡΟΥ |
| ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΟΧΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ | 20 ΛΕΠΤΑ | 20 ΛΕΠΤΑ | 20 ΛΕΠΤΑ | 20 ΛΕΠΤΑ | - | - | 20 ΛΕΠΤΑ | 20 ΛΕΠΤΑ | 20 ΛΕΠΤΑ | 20 ΛΕΠΤΑ |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΤΤΑΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ | 40 ΛΕΠΤΑ | 40 ΛΕΠΤΑ | 40 ΛΕΠΤΑ | 40 ΛΕΠΤΑ x 2 | 40 ΛΕΠΤΑ | 40 ΛΕΠΤΑ | 40 ΛΕΠΤΑ | 40 ΛΕΠΤΑ | 40 ΛΕΠΤΑ | 40 ΛΕΠΤΑ |
| ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΑΞΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ | ΟΧΙ | ΟΧΙ | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΟΧΙ | ΟΧΙ | ΟΧΙ | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΟΧΙ |
| ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ | - | - | 30 ΛΕΠΤΑ x 3 | - | - | - | - | 30 ΛΕΠΤΑ | - | - |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Συνεντεύξεις των δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής

Συνέντευξη Νο1

Όνομα: Αθανασία Λ.

Ηλικία: 26 ετών

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

Εργασιακή προϋπηρεσία: Αναπληρώτρια

50^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

- 1. Οργανώνονται δράσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης; Αν ναι, πόσες δράσεις έχουν γίνει από την αρχή της σχολικής χρονιάς; Τι είδους δράσεις έχουν γίνει τον τελευταίο μήνα;**

Ξεκίνησα να εργάζομαι ως δασκάλα σε τάξη υποδοχής τον Ιανουάριο αυτού του έτους, δηλαδή στη μέση της σχολικής χρονιάς. Ως εκ τούτου δεν γνωρίζω αν είχε οργανωθεί κάποια τέτοια δράση στο σχολείο τους προηγούμενους μήνες. Ωστόσο, το χρονικό διάστημα που εγώ εργάζομαι σε αυτό, δεν έχει λάβει χώρα καμία τέτοιου είδους δράση.

- 2. Πόσο συχνά ανατίθενται στους μαθητές αρμοδιότητες με σκοπό να τους καλλιεργηθεί το αίσθημα της υπευθυνότητας και της συνεργασίας στη σχολική τάξη και να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις;**

Καθημερινά προσπαθώ να επισημαίνω στους μαθητές μου τις υποχρεώσεις που έχουν, από τις πιο απλές, όπως για παράδειγμα να διατηρούν το χώρο όπου γίνεται το μάθημα πάντα καθαρό, μέχρι τις πιο δύσκολες, όπως το να προσπαθούν να κάνουν τις μικρές ασκήσεις που τους αναθέτω για το σπίτι. Επίσης φροντίζω όσο πιο συχνά γίνεται να φτιάχνω ομαδικές ασκήσεις, ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα βοηθητικό και χρήσιμο, ειδικά όταν το επίπεδο γνώσης ελληνικών των παιδιών είναι

διαφορετικό και έτσι, μπορούν το καθένα να συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στην άσκηση.

3. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα ελληνικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν;

Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση ελληνικών;

Έχω αναλάβει μαθητές από την Α' έως και την Δ' τάξη. Μου έχει κάνει εντύπωση ότι όλοι οι μαθητές μου, ανεξαρτήτως ηλικίας, δείχνουν αγάπη και θέλουν πραγματικά να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Ενθουσιάζονται όταν καταλαβαίνουν τη σημασία άγνωστων μέχρι τότε λέξεων, όταν καταφέρνουν να προφέρουν δύσκολες λέξεις, όταν έρχονται στο μάθημα και θυμούνται τα όσα έμαθαν την προηγούμενη φορά!

4. Πώς γίνεται η επικοινωνία με τους μαθητές το πρώτο διάστημα αν δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά ή αγγλικά;

Πρόκειται για μια εξαιρετικά δύσκολη κατάσταση, καθώς στην περίπτωση που οι μαθητές δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά ή αγγλικά αυτόματα χάνεται οποιοδήποτε κοινό σημείο επικοινωνίας μαζί μου. Αυτό που έκανα στην αρχή με τέτοια παιδιά ήταν να τους μαθαίνω σιγά σιγά λέξεις αντικειμένων που βρίσκονταν στο χώρο του σχολείου και τα οποία μπορούσαν να δουν και να ψηλαφίσουν από κοντά (π.χ βιβλίο, γόμα, μολύβι, ξύστρα). Μετά, άρχισα να τους φέρνω εικόνες και να τους δείχνω τα αντικείμενα των εικόνων. Καμιά φορά είχα και την βοήθεια συμμαθητών τους που τα ελληνικά τους ήταν καλά και έτσι, αναλάμβαναν ρόλο διερμηνέα. Για παράδειγμα στην Δ' δημοτικού έχω δυο παιδιά που κατάγονται από το ίδιο χωριό στην Αίγυπτο. Ο ένας φοιτά σε ελληνικό σχολείο εδώ και περίπου δυο χρόνια και έτσι, μπορεί εύκολα να επικοινωνήσει στα ελληνικά, ενώ ο άλλος ήρθε μόλις πριν λίγους μήνες στην Ελλάδα. Στην προκειμένη περίπτωση ζητάω από το πρώτο παιδί να μεταφράσει στο δεύτερο στην κοινή τους γλώσσα, στα αραβικά, κάποιες λέξεις.

5. Θεωρούν οι μαθητές ότι μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας έρχονται σε επαφή με αξίες του ελληνικού πολιτισμού, όπως είναι η ελληνική φιλοξενία;

Θεωρώ ότι τα βιβλία τα οποία μας δίνονται από το Υπουργείο, ώστε να μπορέσουμε να διδάξουμε την ελληνική γλώσσα στους μαθητές των τάξεων

υποδοχής δεν προβάλλουν την ελληνική κουλτούρα. Τα γράμματα και οι λέξεις δίνονται «στεγνά» με απλές εικόνες χωρίς να υπάρχει κάποια ιστορία που να τα συνδέει με ελληνικές συνήθειες. Σαν αποτέλεσμα θεωρώ ότι οι μαθητές μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα χωρίς όμως ταυτόχρονα να έρχονται πιο κοντά στην ελληνική νοοτροπία.

6. Θεωρείτε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συντελεί στην καλύτερη ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών; Πιστεύετε ότι όσο περισσότερο μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοχή τους από τους Έλληνες;

Φυσικά και πιστεύω ότι όσο καλύτερα γνωρίζει ένας πρόσφυγας μαθητής την ελληνική γλώσσα τόσο πιο εύκολα και γρήγορα μπορεί να ενσωματωθεί στο ελληνικό σχολείο και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα. Αυτό φαίνεται περίτρανα και κάθε μέρα στα πλαίσια του σχολείου όπου παιδιά που κατέχουν την ελληνική μπορούν εύκολα να μιλάνε και να παίζουν με τους Έλληνες μαθητές του σχολείου, ενώ όσα παιδιά αδυνατούν ακόμα να επικοινωνήσουν στα ελληνικά δημιουργούν «κλίκες» με παιδιά που μιλούν την ίδια γλώσσα και αποξενώνονται από τους υπόλοιπους μαθητές.

7. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Σε ποια μαθήματα γίνεται φανερή η αδυναμία να κατανοήσουν το μάθημα;

Θεωρώ ότι η βασική τους δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι ότι είναι μια γλώσσα την οποία οι αλλοδαποί μαθητές εξασκούν μόνο τις ώρες του σχολείου. Στο σπίτι και στο φιλικό τους περιβάλλον όπου περνάνε πολύ περισσότερο χρόνο από ότι στο σχολείο μιλάνε στην μητρική τους, πράγμα το οποίο είναι απολύτως κατανοητό, αλλά σίγουρα τους κρατάει πίσω από το να μάθουν να χειρίζονται την ελληνική γλώσσα σε ένα καλό επίπεδο. Πολλές φορές, εξαιτίας άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων δεν έχουν καν χρόνο να καταπιαστούν με τις εργασίες που ίσως τους βάζω σπίτι προκειμένου να τα βοηθήσω να εξασκηθούν, γεγονός που εμποδίζει την εκμάθηση και εμπέδωση των όσων τους δίδαξα στο σχολείο.

Η αδυναμία τους να κατανοήσουν το μάθημα δεν γίνεται μόνο στις ώρες της γλώσσας αλλά και των μαθηματικών καθώς δεν μπορούν να καταλάβουν τις

μαθηματικές τεχνικές που εξηγεί ο δάσκαλος στην τάξη, καθώς και στην ιστορία που καλούνται να επεξεργαστούν μεγαλύτερα σε μήκος κείμενα.

8. Φεύγοντας από το σχολείο θεωρείτε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών έχει κατακτήσει την ελληνική γλώσσα;

Φεύγοντας κάθε μεσημέρι από το σχολείο θεωρώ ότι έχει γίνει ένα ακόμα βήμα προς την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές. Ωστόσο θεωρώ ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές μου έχουν πολλή δουλειά ακόμα μπροστά τους. Εξάλλου, η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα που δεν μαθαίνεται μέσα σε ένα και δύο χρόνια. Θέλει χρόνια εξάσκησης και διαβάσματος προκειμένου ένας μαθητής να κατακτήσει πλήρως τον προφορικό και γραπτό λόγο της ελληνικής. Εγώ σα δασκάλα πάντως ακόμα το προσπαθώ!!!

Συνέντευξη Νο2

Όνομα: Χριστίνα Φ.

Ηλικία: 28 ετών

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

Εργασιακή προϋπηρεσία: Αναπληρώτρια

50^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

- 1. Οργανώνονται δράσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης; Αν ναι, πόσες δράσεις έχουν γίνει από την αρχή της σχολικής χρονιάς; Τι είδους δράσεις έχουν γίνει τον τελευταίο μήνα;**

Από τη στιγμή της πρόσληψής μου στο σχολείο, δηλαδή τον Νοέμβριο του 2018, δεν έχει οργανωθεί κάποια δράση η οποία να προάγει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Αυτό είναι κάτι που λείπει από το συγκεκριμένο σχολείο, που θα συνέβαλε στο να νιώσουν οι μαθητές την ειλικρινή αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον, καθώς και να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους παρουσιάζοντας στη σχολική κοινότητα τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους. Στο πλαίσιο του μαθήματος, μαθητές, από διαφορετικές χώρες ο καθένας, μας γνωστοποιούν στη γλώσσα τους λέξεις που μαθαίνουμε, όπως και το δικό τους αλφάβητο. Μαζί εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές.

- 2. Πόσο συχνά ανατίθενται στους μαθητές αρμοδιότητες με σκοπό να τους καλλιεργηθεί το αίσθημα της υπευθυνότητας και της συνεργασίας στη σχολική τάξη και να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις;**

Οι μαθητές οφείλουν να τηρούν τους κανόνες που χρειάζεται μια ομάδα για να λειτουργήσει ομαλά. Περιμένουν τον συμμαθητή τους να ολοκληρώσει την εργασία του για να προχωρήσουμε παρακάτω, κάνουν ησυχία όταν διαβάζει ο συμμαθητής τους, φροντίζουν να κρατούν τακτοποιημένη την τάξη και να μοιράζονται τα αντικείμενα που μας είναι χρήσιμα στο μάθημα. Μία φορά την

εβδομάδα αλλάζουν τετράδια με τον διπλανό τους και ελέγχουν ο ένας το τετράδιο του άλλου. Σε παιχνίδια-ασκήσεις στήνουν τα αντικείμενα οι ίδιοι οι μαθητές και στο τέλος τα μαζεύουμε όλοι μαζί.

3. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα ελληνικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση ελληνικών;

Οι μαθητές δείχνουν να αγαπούν τα ελληνικά. Όταν συναντούν μια άγνωστη λέξη ζητούν με όρεξη να την μάθουν, να ανακαλύψουν τι σημαίνει. Μέχρι στιγμής δεν είχα μαθητή που έδειχνε άρνηση για την εκμάθηση των ελληνικών.

4. Πώς γίνεται η επικοινωνία με τους μαθητές το πρώτο διάστημα αν δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά ή αγγλικά;

Κατά το πρώτο διάστημα, αρκετοί από τους μαθητές δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά ούτε αγγλικά. Το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας καταλάμβανε η χρήση εικόνων και σκίτσων -που πολλές φορές σχεδιάζονταν επιτόπου-, καθώς και η χρήση χειρονομιών και παντομίμας. Κάθε λέξη που μαθαίναμε συνοδευόταν απαραίτητα με την εικόνα της, κάθε φράση που έλεγα στα παιδιά συνοδευόταν απαραίτητα με παντομίμα.

5. Θεωρούν οι μαθητές ότι μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας έρχονται σε επαφή με αξίες του ελληνικού πολιτισμού, όπως είναι η ελληνική φιλοξενία;

Πιστεύω ότι οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας θεωρούν ότι έρχονται σε επαφή με την ελληνική φιλοξενία διότι οι ασκήσεις με εικόνες από αντικείμενα της καθημερινής ζωής των Ελλήνων, καθώς και οι διάλογοι γνωριμίας και συζήτησης μεταξύ μας τους καλωσορίζουν σε αυτόν τον νέο τόπο διαμονής και τους βοηθούν να ενταχθούν πιο ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Σε αυτό το κομμάτι, σπουδαίο ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με την αμέριστη προσοχή τους και την όρεξη για καινούριες μαθησιακές εμπειρίες με τα παιδιά μπορούν να γίνουν ένα ζωντανό παράδειγμα της ελληνικής φιλοξενίας και -γιατί όχι- ένα πρότυπο για τους μαθητές τους.

- 6. Θεωρείτε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συντελεί στην καλύτερη ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών; Πιστεύετε ότι όσο περισσότερο μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοχή τους από τους Έλληνες;**

Θεωρώ ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συντελεί στην καλύτερη ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών. Πράγματι πιστεύω ότι όσο περισσότερο μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοχή τους από τους Έλληνες, αλλά δεν αρκεί μόνο αυτό. Δεν αρκεί μόνο η προσπάθεια από τη μεριά των προσφύγων. Η ελληνική κοινότητα και πολύ περισσότερο η κοινότητα του σχολείου οφείλει να αποδεχτεί τα παιδιά χωρίς όρους και να τα κάνει να νιώσουν ασφαλή προσφέροντας τους ίσες ευκαιρίες μάθησης και δείχνοντας γνήσιο ενδιαφέρον για κάθε προβληματισμό ή επίτευγμά τους.

- 7. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Σε ποια μαθήματα γίνεται φανερή η αδυναμία να κατανοήσουν το μάθημα;**

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι μαθητές είναι στην προφορά φθόγγων που δεν υπάρχουν στη δική τους γλώσσα. Για παράδειγμα, ο φθόγγος "δ" δεν εντοπίζεται στο αραβικό ή γεωργιανό αλφάβητο. Έτσι όταν διαβάζουν μια λέξη που περιέχει το "δ", ο ήχος που παράγουν είναι "ζ" ή "ντ". Με τους περισσότερους μαθητές, προς το παρόν, κάνουμε μόνο Γλώσσα. Με κάποιους μαθητές που ασχοληθήκαμε με τα Μαθηματικά, δε δείχνουν να αντιμετωπίζουν κάποια μεγάλη δυσκολία, δεδομένου ότι τα προβλήματα των Μαθηματικών σχεδιάζονται με σκίτσο ώστε να γίνονται κατανοητά.

- 8. Φεύγοντας από το σχολείο θεωρείτε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών έχει κατακτήσει την ελληνική γλώσσα;**

Φεύγοντας από το σχολείο δε θεωρώ ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα, αλλά σίγουρα έχουν επεξεργαστεί τις συνδέσεις υποκείμενου-ρήματος, ενικού-πληθυντικού αριθμού, έχουν αναλύσει τις ιδέες τους σκεπτόμενοι στην ελληνική γλώσσα, έχουν ψάξει τις έννοιες λέξεων και τις σχέσεις τους με άλλες και πάνω από όλα έχουν κοινωνικοποιηθεί μαθαίνοντας την αξία της

συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας και χρησιμοποιώντας σταδιακά μια κοινή γλώσσα με τους συμμαθητές τους.

Συνέντευξη Νο3

Όνομα: Νάντια Τζ.

Ηλικία: 32 ετών

Βαθμός πτυχίου: Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών

Εργασιακή προϋπηρεσία: Αναπληρώτρια

162^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

- 1. Οργανώνονται δράσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης; Αν ναι, πόσες δράσεις έχουν γίνει από την αρχή της σχολικής χρονιάς; Τι είδους δράσεις έχουν γίνει τον τελευταίο μήνα;**

Τα τμήματα τα οποία έχουν δημιουργηθεί αποτελούνται από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο του μαθήματος έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να υπάρξει αλληλεπίδραση.

- 2. Πόσο συχνά ανατίθενται στους μαθητές αρμοδιότητες με σκοπό να τους καλλιεργηθεί το αίσθημα της υπευθυνότητας και της συνεργασίας στη σχολική τάξη και να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις;**

Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζονται και οι υπόλοιποι μαθητές, έχουν τις ίδιες αρμοδιότητες και τις ίδιες ευθύνες. Γίνεται με αυτόν τον τρόπο προσπάθεια να νιώσουν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής κοινότητας, που έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις.

- 3. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα ελληνικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση ελληνικών;**

Η πλειονότητα των μαθητών, ειδικά οι πρόσφυγες, φαίνεται ότι έχουν ιδιαίτερο ζήλο για την εκμάθηση των ελληνικών και είναι επιμελείς και υπεύθυνοι όσον αφορά τις εργασίες που τους ανατίθενται. Σπάνια είχα μαθητές που δεν είχαν την παραμικρή επιθυμία για εκμάθηση ελληνικών. Σε αυτή την περίπτωση

προσπαθούσα να τους κινητοποιήσω το ενδιαφέρον τους κάνοντας το μάθημα πιο παιγνιώδες.

4. Πώς γίνεται η επικοινωνία με τους μαθητές το πρώτο διάστημα αν δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά ή αγγλικά;

Το πρώτο διάστημα, η επικοινωνία με τους μαθητές που δε γνωρίζουν ελληνικά ή αγγλικά γίνεται με τη βοήθεια εικόνων από το διαδίκτυο καθώς και με εκφράσεις του σώματος και του προσώπου. Μαθητές που προέρχονται από την ίδια χώρα και γνωρίζουν ελληνικά παίζουν σε αυτές τις περιπτώσεις το ρόλο των διαμεσολαβητών-μεταφραστών.

5. Θεωρούν οι μαθητές ότι μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας έρχονται σε επαφή με αξίες του ελληνικού πολιτισμού, όπως είναι η ελληνική φιλοξενία;

Μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας οι μαθητές νιώθουν ότι έρχονται σε επαφή με την ελληνική ιστορία, τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα και τη γενικότερη ελληνική κουλτούρα.

6. Θεωρείτε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συντελεί στην καλύτερη ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών; Πιστεύετε ότι όσο περισσότερο μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοχή τους από τους Έλληνες;

Αναμφισβήτητα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας βοηθάει προς αυτήν την κατεύθυνση. Η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο ίσως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μέσω της εκμάθησης της ελληνικής οι μαθητές αυτοί δεν νιώθουν αποκομμένοι και οι Έλληνες είναι πιο εύκολο να τους αποδεχτούν.

7. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Σε ποια μαθήματα γίνεται φανερή η αδυναμία να κατανοήσουν το μάθημα;

Οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής αλλά και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η ελλιπής γλωσσική επάρκεια δημιουργεί πολλές φορές προβλήματα και στην κατανόηση άλλων μαθημάτων, όπως πχ. τα μαθηματικά.

8. Φεύγοντας από το σχολείο θεωρείτε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών έχει κατακτήσει την ελληνική γλώσσα;

Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών φεύγοντας από το σχολείο έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική, τουλάχιστον στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας στα ελληνικά.

Συνεντεύξεις των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων

Συνέντευξη Νο1

Όνομα: Αλέξανδρος Κ.

Ηλικία: 57 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 30 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 10 έτη με θέση ευθύνης

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

87^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Αθηνών

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;

5-6 εθνικότητες σε κάθε τάξη. Προέρχονται από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Μπαγκλαντές και την Κίνα.

2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;

10%-15%.

3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;

10-15 μαθητές.

4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;

Όχι, αυτό δεν υπήρχε ποτέ.

5. Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

Γράφουν τα παιδιά τους στο σχολείο αυτοί οι γονείς που τα επιλέγουν ενώ οι άλλοι που τα στέλνουν αλλού, δεν αντιμετωπίζουν θετικά τους ξένους γονείς.

6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;

Γενική αρχή είναι να υπάρχουν κανόνες στο σχολείο, οι οποίοι πρωτίστως συζητούνται με τους μαθητές. Αναγκαστικά θα ακολουθήσουν κι οι ανήσυχοι μαθητές διότι το σχολείο είναι σχέσεις που χτίζονται μέρα με την ημέρα.

7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας; (σε περίπτωση που ασκείτε εκπαιδευτικό έργο)

Θέλει κίνηση, χειρονομία διότι εδώ μας ενδιαφέρει η γλώσσα και προτεραιότητά μας είναι οι γνήσιες επικοινωνιακές δράσεις με εκφορά λόγου. Δεν αφήνουμε μαθητές στην ίδια τάξη και δίνουμε βάση στην πρόταση κι όχι σε κείμενα. Πρόκειται για μία συνεργατική, δημοκρατική κι αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική.

8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Εξαρτάται από πού προέρχονται. Οι Σύριοι συνεργάζονται ελάχιστα γιατί είναι μαθητές που δεν πήγαν ποτέ σχολείο. Οι μαθητές από το Αφγανιστάν, το Πακιστάν και το Μπαγκλαντές έχουν βιώσει ένα αυταρχικό σχολείο στη χώρα τους. Φυσικά έχουμε και τους μαθητές που έρχονται για μικρό χρονικό διάστημα κι έπειτα φεύγουν.

9. Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;

Είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων με το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το σχολείο διαθέτει σταθερό προσωπικό που γνωρίζει τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσει. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη στην προμήθεια του εκπαιδευτικού υλικού. Δανειζόμαστε βιβλία από την Παιδεία Ομογενών του Δαμανάκη, από την Πάτρα και από το ΕΚΠΑ για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έτσι βοηθούνται στο μάθημα της γλώσσας. Ο διευθυντής μπορεί να επιλέξει περισσότερο προσωπικό για να μειωθεί

ο αριθμός των μαθητών και για να μην καταλήξουμε σε φροντιστηριακά μαθήματα για τους πρόσφυγες μαθητές. Λέμε όχι στην εξατομικευμένη διδασκαλία και λέμε όχι στη λιγότερη παιδεία, αλλά παραμένουν μαθητές χωρίς εκπτώσεις στη στοχοθεσία του σχολείου και χωρίς διαπολιτισμικό πρόγραμμα.

10.Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;

Υπάρχουν 3 τάξεις.

Συνέντευξη Νο2

Όνομα: Βικτώρια Β.

Ηλικία: 55 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 30 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 10 έτη με θέση ευθύνης

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;

Σε μία τάξη βρίσκονται 2-3 ή 6-7 εθνικότητες. Πριν 10 χρόνια οι μαθητές ήταν από Αίγυπτο και Ρωσία ενώ τα τελευταία χρόνια προέρχονται κυρίως από Συρία, Πακιστάν κι Αφγανιστάν. Συνολικά το σχολείο έχει μαθητές από περίπου 30 εθνικότητες.

2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;

Σε μικρό ποσοστό, γύρω στο 10%. Λίγοι είναι οι Έλληνες μαθητές, είναι παιδιά από ιδρύματα, Ρομά ελληνικής υπηκοότητας ή από μικτούς γάμους και παλιννοστούντες.

3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;

Από 12 έως 16 μαθητές.

4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;

Όχι, ο διαχωρισμός βασίζεται στο επίπεδο ελληνομάθειας.

5. Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

Δεν υπάρχει πρόβλημα με τις ελληνικές οικογένειες. Συμβαίνει όμως τα παιδιά αυτά να αισθάνονται ξένα ανάμεσα σε ξένους.

6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;

Είναι απαραίτητο να υπάρχουν κανόνες σε ένα τέτοιο σχολείο. Πολλά παιδιά από αυτά που φοιτούν στο διαπολιτισμικό σχολείο έχουν περάσει μεγάλα διαστήματα εκτός σχολείου. Με λίγα λόγια δεν έχουν μάθει να πηγαίνουν σχολείο.

7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας; (σε περίπτωση που ασκείτε εκπαιδευτικό έργο)

Όταν μιλάμε για τάξη αρχαρίων θα πρέπει να χρησιμοποιήσεις μια ποικιλία μεθόδων. Σε προχωρημένο όμως επίπεδο απαραίτητη είναι η εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Υπάρχουν ατομικές διαφορές και συνολικά αργοί ρυθμοί εκμάθησης. Συνήθως οι πρόσφυγες μαθητές δεν ακολουθούν το ρυθμό της μέσης τάξης.

9. Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;

Δεν παρέχω διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες. Απλά οι δάσκαλοι κάνουν περισσότερες ώρες μάθημα σε κάθε τμήμα με αποτέλεσμα να τους γνωρίζουν καλύτερα. Το γνωστικό αντικείμενο που φαίνεται να τους

ενδιαφέρει περισσότερο για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους είναι η αγγλική γλώσσα.

10.Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;

Υπάρχει μία Τάξη Υποδοχής.

Συνέντευξη Νο3

Όνομα: Απόστολος-Δημήτριος Ζ.

Ηλικία: 55 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 25 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 1 έτος με θέση ευθύνης

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

20^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;

Συνολικά το σχολείο έχει 23 εθνικότητες μαζί με την αραβική. Σε κάθε τάξη κατά μέσο όρο υπάρχουν 4-5 εθνότητες.

2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;

Σε ένα ποσοστό της τάξεως του 12%.

3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;

Πολλοί είναι κάτω από 25 που βάζει το υπουργείο παιδείας για όλες τις τάξεις. Γύρω στα 12 με 15 παιδιά και πολύ μικρότερος αριθμός.

4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;

Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η συνύπαρξη κι η αλληλεπίδραση, άρα ορθώς χωρίζονται με βάση την ηλικία τους στα τμήματα. Το κοινό σημείο αναφοράς για αυτά τα παιδιά είναι το σχολείο.

5. Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

Αν μιλάμε για το συγκεκριμένο σχολείο δεν έχω διαπιστώσει ως διευθυντής καμία επίσημη διαμαρτυρία αν και η περιοχή έχει τέτοια περιστατικά. Δεν επιτρέπει το κλίμα του σχολείου να έχουμε άσχημες συμπεριφορές.

- 6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;**
Κανόνες ισχύουν πάντοτε κι οι κανόνες βγαίνουν από τα ίδια τα παιδιά για να είναι αποδεκτοί. Τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι βελτιώνεται η ζωή τους όταν υπάρχουν όρια.
- 7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας; (σε περίπτωση που ασκείτε εκπαιδευτικό έργο)**
- 8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;**
Εγώ μπαίνω μία ώρα την εβδομάδα σε κάθε τμήμα, δηλαδή περίπου 8 ώρες και κάνω μαθήματα που δεν ευνοούν την επικοινωνία γιατί υπάρχει το γλωσσικό εμπόδιο. Προσπαθώ όμως τις υπόλοιπες ώρες να τα πλησιάσω και να επικοινωνήσω μαζί τους.
- 9. Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;**
Νομίζω ότι τα θέματα είναι ίδια που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι με τις ειδικότητες. Είναι θέμα χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού το πώς θα διαχειριστεί την τάξη του και τα προβλήματα που υπάρχουν. Σε γενικές γραμμές έχουμε καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.
- 10.Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;**
Υπάρχουν 2 Τάξεις Υποδοχής οι οποίες έχουν μαθητές από όλες τις τάξεις.

Συνέντευξη Νο4

Όνομα: Δημήτρης Κ.

Ηλικία: 62 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 30 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 10 έτη με θέση ευθύνης

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

51^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;

Σε όλο το σχολείο κατά την περσινή σχολική χρονιά είχαμε 26 εθνικότητες. Σε κάθε τάξη έχουμε κατά μέσο όρο 5 με 7 εθνικότητες.

2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;

Υπάρχει ελληνικός πληθυσμός περίπου 20-30% αλλά δεν είναι κι οι 2 Έλληνες γονείς. Έχουν ελληνική ιθαγένεια τα παιδιά και πολλά από αυτά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Αμιγώς Έλληνες γονείς έχουμε σε ποσοστό 10%.

3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;

Και 15 παιδιά ίσως είναι πολλά. Όσο γίνεται λιγότερα παιδιά. Κατά μέσο όρο έχουμε μαθητές 4 ταχυτήτων κι αυτό συμβαίνει σε όλες τις τάξεις. Έχουμε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ I και II σε αυτό το σχολείο. Οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ I έχουν τους αρχάριους ενώ τα παιδιά που έχουν κάνει μία χρονιά Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ I και χρειάζονται ενίσχυση μπαίνουν στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ II. Πολλοί από τους μαθητές που έχουμε στην Α' τάξη δεν έχουν πάει νηπιαγωγείο.

4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;

Προσπαθούμε να αποφύγουμε την γκετοποίηση και το διαχωρισμό ανάλογα με τη χώρα καταγωγής. Έχουμε σε όλες τις τάξεις από διάφορες χώρες.

5. Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

Με ανοχή και δεκτικότητα. Κάποιος γονιός που είχε θέμα πήρε το παιδί του και το πήγε σε άλλο σχολείο και καλά έκανε.

6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;

Οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές ακολουθούνται από όλους τους εκπαιδευτικούς. Αρχές Οκτωβρίου λειτουργούν οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ ενώ κάποιοι δάσκαλοι κάνουν κι ενισχυτική διδασκαλία για αυτούς τους μαθητές συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο το ωράριό τους. Υπάρχουν από το 2011-2012 σχολεία αποκλειστικά ΖΕΠ, όπως ήταν το 54 και 55, που έπαιρναν extra κονδύλια για διαδραστικούς πίνακες κι εκδρομές.

7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας; (σε περίπτωση που ασκείτε εκπαιδευτικό έργο)

Χρειάζεται λίγο από όλα. Βοηθάνε τους μαθητές οι ομάδες αλλά έχει σημασία και το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή. Οι περισσότεροι μαθητές θέλουν να μάθουν και ζητάνε και μόνα τους να τους βάλουμε εργασία για το σπίτι.

8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Συνεργάζονται γιατί τα παιδιά αποδέχονται το ένα το άλλο. Κάποιο παιδί μπορεί να εκφράσει και ρατσισμό όπως συμβαίνει με παιδιά που προέρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

9. Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;

Υπάρχει ευαισθητοποίηση κι ιδιαίτερη μεταχείριση στους πρόσφυγες μαθητές γιατί έχουν ταξιδέψει με βάρκες κι έχουν περάσει πολλά. Συνήθως τα προβλήματα δημιουργούνται με τις ειδικότητες που κάνουν λίγες ώρες μάθημα στην κάθε τάξη και δεν ξέρουν τα παιδιά τόσο καλά. Όταν υπάρχει κάποιο έκτακτο πρόβλημα θα

επέμβω για να ηρεμήσω τα πράγματα. Αλλά αυτό ισχύει και για τους Έλληνες μαθητές. Παίζει ρόλο και ο χαρακτήρας του κάθε εκπαιδευτικού.

10.Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;

Τα έχουμε σε μικρά group 3 ή 4 μαθητών που είναι σε παρόμοια ηλικία κι έχουν παρόμοιες γνώσεις. Στο συγκεκριμένο σχολείο έχουμε 2 Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι. Μέχρι το Δεκέμβριο παρακολουθούν κι άλλα παιδιά την αλφάβητο που είναι μεγαλύτερα σε ηλικία. Έχουμε μαθητές από ένα ξενοδοχείο στην Αχαρνών που ονομάζεται City Plaza κι είναι πλέον χώρος διαμονής προσφύγων από το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, τη Συρία.

Συνέντευξη Νο5

Όνομα: Βαγγέλης Μ.

Ηλικία: 58 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 30 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 5 έτη με θέση ευθύνης

Βαθμός εκπαίδευσης: Διδακτορικός τίτλος σπουδών

50^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;

2 εθνικότητες κατά μέσο όρο σε μία τάξη. Στο δικό μου σχολείο βρίσκονται παραπάνω εθνικότητες, είναι Αλβανοί, Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Μολδαβοί, Αιγύπτιοι και τα τελευταία χρόνια Σύριοι και Γεωργιανοί.

2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;

Πολλοί λίγοι Έλληνες. Δεν τους έχω μετρήσει ακόμη, θα τους μετρήσω στο τέλος της χρονιάς. Πέρσι το ποσοστό ήταν περίπου 4%. Φέτος θα είναι μάλλον λιγότεροι οι Έλληνες μαθητές γιατί φεύγουν κιόλας, οπότε θα μειωθεί το ποσοστό. Φεύγουν από την περιοχή. Έχω στο μυαλό μου ένα παιδάκι που φοιτά στη Β' τάξη και το οποίο ο πατέρας του θα το πάρει και θα του αλλάξει σχολείο.

3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;

Ο ιδανικός αριθμός θα ήταν 15 παιδιά. Βέβαια αυτό δεν γίνεται γιατί η ελληνική πραγματικότητα δεν μας το επιτρέπει να το κάνουμε αυτό. Αλλά με 15 παιδιά ο δάσκαλος ή η δασκάλα αντίστοιχα θα μπορούσε άνετα να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του/της και να μάθουν και τα παιδιά.

4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;

Όχι, δεν υπάρχει. Προσπαθούμε από την Α' τάξη να δημιουργήσουμε τμήματα που να είναι κατανεμημένα ισάριθμα τα παιδιά από τις διάφορες χώρες, προχωρώντας μέχρι την Στ' προσπαθούμε να διατηρηθεί αυτός ο συσχετισμός. Τους πάμε αλφαβητικά από την Α' τάξη και όταν έρχονται νέοι μαθητές, τους χωρίζουμε

ισάριθμα, δηλαδή βάζουμε 5 Σύριους στο 1 τμήμα και 5 στο άλλο. Το ίδιο ακολουθούμε και με το φύλο, δηλαδή να μην όλα κορίτσια στο ένα τμήμα και μόνο αγόρια στο άλλο. Και ως προς το φύλο και ως προς την εθνικότητα προσπαθούμε να είναι κατανεμημένα ισάριθμα.

5. Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

Τους αντιμετωπίζουν καλά, δεν έχουμε περιπτώσεις που Έλληνες γονείς να είναι αρνητικοί απέναντι στους ξένους γονείς και να έχουν προβλήματα με τους ξένους. Υπάρχουν βέβαια κι οι εξαιρέσεις. Ως επί το πλείστον όμως ζούνε ήρεμα, ήσυχα κι αρμονικά μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;

Εγώ τους κάνω μαθηματικά. Τους οργανώνω, όπως τους έχει ο δάσκαλος της τάξης. Απλώς προσπαθώ να τους σηκώνω στον πίνακα, να τους εξηγώ παραπάνω και περισσότερο εξατομικευμένα σε κάποια παιδάκια που δεν καταλαβαίνουν. Εγώ επειδή είμαι ο διευθυντής του σχολείου ίσως να φοβούνται και να κάθονται ήσυχα. Γενικά πάντως ακολουθούνε τους κανόνες και κάνουν αυτά που τους λένε οι εκπαιδευτικοί.

7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας; (σε περίπτωση που ασκείτε εκπαιδευτικό έργο)

Δεν υπάρχει μία μέθοδος ή ένας τυφλοσύρτης για τα παιδιά, καθώς κάθε παιδί είναι μία διαφορετική περίπτωση και προσπαθώ ανάλογα με την περίπτωση να τα βοηθήσω να μάθουν. Άλλες φορές με περισσότερες ασκήσεις και άλλες φορές με εξατομικευμένη διδασκαλία. Δεν τους βάζω σε ομάδες, τα αφήνω σε δυάδες, όπως τα έβαλε ο δάσκαλος της τάξης. Απλά επιμένω λίγο παραπάνω με τα παιδιά που δεν ξέρουν καλά ελληνικά, να καταλάβουν πρώτα τι τους ζητάμε να κάνουν και μετά να προχωρήσουμε στην επίλυση της άσκησης.

8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Συνεργάζονται και μάλιστα συνεργάζονται πολύ καλά. Προσπαθούνε να συνεργαστούν και με αυτούς που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, αλλά θέλουν να

μάθουν. Στα αγγλικά συνεννοούνται οι μαθητές που δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, προσπαθούνε και στα ελληνικά αλλά λιγότερο.

9. Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;

Τα προβλήματα είναι ίδια. Την ώρα των αγγλικών οι καθηγήτριες είναι πιο εξοικειωμένες να επικοινωνούν με αλλόγλωσσους μαθητές που δεν μιλούν ελληνικά. Τους ενθαρρύνω να παρακολουθούν σεμινάρια που θα τους βοηθήσουν στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχουμε και κάθε δεύτερη Τετάρτη διερμηνείς από μία ΜΚΟ που τους κάνουν τις ανακοινώσεις και τους εξηγούν κάποια πράγματα που θέλει ο κάθε δάσκαλος.

10.Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;

Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ I και II. Στο σχολείο μου έχουμε 3 Τάξεις Υποδοχής, 2 τμήματα τύπου I για τα παιδιά που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά και 1 τύπου II για τα παιδιά που φοιτούσαν και πέρσι σε Τάξη Υποδοχής και ξέρουν κάποια ελληνικά, άρα προχωράνε με πιο γρήγορους ρυθμούς. Οι μαθητές χωρίζονται με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειας και όχι με βάση την ηλικία. Μπορεί να έχει ένα μικρό και ένα μεγάλο που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά και αντίστοιχα ένα μεγάλο και ένα μεσαίο που ξέρουν κάποια βασικά πράγματα.

Συνέντευξη Νο6

Όνομα: Κωνσταντίνος Π.

Ηλικία: 62 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 30 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 15 έτη με θέση ευθύνης

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

67^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;

Κατά μέσο όρο 7 με 8, το πολύ 9 εθνικότητες κι οι χώρες προέλευσης είναι κυρίως η Αλβανία, Μολδαβία, Ρουμανία, Πακιστάν, Μπανγκλαντές, Συρία, Πολωνία, Κίνα λιγότεροι κι από Ευρώπη λιγότεροι.

2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;

Φοιτούν κι Έλληνες μαθητές γιατί είμαστε ελληνικό σχολείο και το ποσοστό είναι περίπου 60% Έλληνες και 40% ξένοι.

3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;

Εμείς κάνουμε ό,τι μας στέλνει το υπουργείο. Από τη στιγμή που το υπουργείο δεν το διευκρινίζει αυτό και δεν μιλάει για εθνικότητες παρά μόνο για διαγνώσεις. Μένουμε στο 22 μαθητές σε κάθε τμήμα, ακολουθούμε αυτό που λέει το υπουργείο. Αν μπορούσα να ερωτηθώ εγώ προσωπικά σε πολυπολιτισμική τάξη δεν θα έβαζα παραπάνω από 15 μαθητές.

4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;

Αυτό θα ήταν το τέλειο και κάποιος δάσκαλος να ήξερε πακιστανικά, άλλος κινέζικα, αλλά δυστυχώς δεν υπάρχει. Όλοι οι μαθητές μπαίνουν σε κανονικές τάξεις κι ευτυχώς που υπάρχουν οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ I και ΖΕΠ II, αρχάριοι

και προχωρημένοι. Στις τάξεις όμως αυτές υπάρχουν όλες οι εθνικότητες μαζί δυστυχώς.

5. Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

Αν και η πείρα μας δεν μπορεί να μας πει πάρα πολλά πράγματα, μπορούμε να ανατρέξουμε σε έρευνες και να μας δώσουν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Από προσωπική πείρα τους αντιμετωπίζουν πολύ καλά με κάποιες μικρές εξαιρέσεις και περισσότερο λόγω πολιτικών πεποιθήσεων. Γενικά αντιμετωπίζονται αρκετά καλά.

6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;

Αν και αυτό είναι θέμα δασκάλας ή δασκάλου, δεν μπορεί ο διευθυντής να φτιάξει τους κανόνες μέσα σε μια τάξη. Επειδή έχω και διδακτικό έργο όταν μπαίνω σε μια τάξη που δεν έχει ομοιογένεια εθνική, εγώ τουλάχιστον προσπαθώ να κάνω τα ίδια πράγματα για όλους. Αυτό πιστεύω ότι είναι το πιο σωστό. Δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να κάνει κάτι ιδιαίτερο για τα παιδιά της τάξης. Αυτός άλλωστε είναι ο ρόλος της Τάξης Υποδοχής.

7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας; (σε περίπτωση που ασκείτε εκπαιδευτικό έργο)

Όλα αυτά μαζί και η ομάδα είναι σημαντική γιατί ο αλλοδαπός μαθητής βοηθιέται από την ομάδα και το project είναι σημαντικό γιατί θα δουλέψει ο μαθητής στο σπίτι περισσότερο και θα το αφομοιώσει καλύτερα. Εγώ πάντως νομίζω γενικά η αναλυτική μέθοδος ειδικά για τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες είναι η καλύτερη αν και στα σχολεία μας τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται η συνθετική. Εγώ πιστεύω ότι τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες είναι καλύτερο να πηγαίνουν από τη λεπτομέρεια στο όλο και όχι από το όλο στη λεπτομέρεια.

8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Μπορούμε να πούμε ότι διάθεση υπάρχει, αλλά δεν υπάρχει πολλές φορές δυνατότητα λόγω γλώσσας. Δυστυχώς, δεν μπορούμε να έχουμε μέσα στην τάξη διερμηνείς. Πολλές φορές θα μας βοηθήσει ένας μαθητής ή μια μαθήτρια που μιλάει τη γλώσσα, αλλά είναι δύσκολο αυτό για όλες τις περιπτώσεις. Γενικά συνεργάζονται, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις μαθητών που κοιτάνε το ταβάνι.

9. Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;

Χρειάζονται περισσότερη στήριξη όλοι και οι δάσκαλοι και οι ειδικότητες, αλλά δυστυχώς η μόνη στήριξη που προβλέπει το υπουργείο είναι οι Τάξεις Υποδοχής και κάποια βιβλία που τους στέλνουν τα οποία δεν είναι ειδικά για αυτούς. Μπορεί, για παράδειγμα, ένα Πακιστανάκι να χρησιμοποιεί το ίδιο βιβλίο με το βιβλίο που χρησιμοποιούσε πριν από 20 χρόνια ο Έλληνας της Γερμανίας. Αλλά ιδιαίτερο πλαίσιο βοήθειας δεν υπάρχει, εκτός κι αν διοργανώσει κάποια σεμινάρια μια ΜΚΟ ή κάποιος κρατικός φορέας. Όλα είναι δυστυχώς.

10.Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;

Αυτό είναι το μόνο καλό και το μόνο ευτυχώς. Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι και ΙΙ και στο σχολείο μας φέτος είχαμε και Ι και ΙΙ. Αυτές οι τάξεις μπορούν να πάρουν πολλές εθνικότητες μαζί, καθώς ο καταμερισμός των μαθητών δεν γίνεται με βάση την εθνικότητα, αλλά με βάση το επίπεδο γλώσσας το οποίο διαπιστώνεται από τεστ που γίνεται πριν τοποθετηθεί το παιδί σε Τάξη Υποδοχής. Είχαμε χρόνια ολόκληρα στο σχολείο μου Τάξη ΖΕΠ Ι για αρχάριους. Φέτος καταφέραμε και φτιάξαμε μία Τάξη ΖΕΠ Ι και μία Τάξη ΖΕΠ ΙΙ.

Συνέντευξη Νο7

Όνομα: Χρήστος Κ.

Ηλικία: 62 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 30 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 10 έτη με θέση ευθύνης

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

162^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;

Περίπου 3 εθνικότητες κατά μέσο όρο σε κάθε τμήμα και είναι κυρίως από χώρες του πρώην Ανατολικού μπλόκου. Αλβανία, Ρουμανία, Βουλγαρία, κυρίως από αυτές τις χώρες.

2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;

Βεβαίως φοιτούν 70% είναι Έλληνες μαθητές και 30% είναι ξένοι μαθητές.

3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;

Σήμερα ο αριθμός των μαθητών είναι ένας δάσκαλος προς 25 μαθητές. Ο ιδανικός αριθμός επειδή υπάρχουν πολλοί αλλόγλωσσοι μαθητές σε ένα τμήμα είναι περίπου 20 μαθητές.

4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;

Όχι, αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει γιατί οι αλλοδαποί μαθητές είναι από διάφορες χώρες, κυρίως Βαλκανικές. Τα τμήματα είναι ισοπληθή με αλλοδαπούς μαθητές ανεξαρτήτου της χώρας προέλευσης.

5. Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

Τους αντιμετωπίζουν με κατανόηση, όπως κάνουν και με τους άλλους μαθητές. Δεν έχει υποπέσει στην αντίληψή μου να κάνουν κάποια διάκριση ή κάτι ακραίο. Κανονικά δηλαδή, όπως όλα τα παιδιά.

6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;

Μέσα στην τάξη διδάσκουμε σε όλους τους μαθητές το ίδιο είτε είναι αλλοδαποί είτε ημεδαποί μαθητές κι έχουμε κάποιες υποστηρικτικές δομές, όπως είναι οι Τάξεις Υποδοχής. Εκεί φοιτούν αλλοδαποί μαθητές και Ρομά. Επίσης, αν περισσεύουν ώρες σε δασκάλους σε αυτούς τους μαθητές γίνεται ενισχυτική διδασκαλία στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας; (σε περίπτωση που ασκείτε εκπαιδευτικό έργο)

Κυρίως μέσα στην τάξη κάνουμε ομάδες εργασίας τους μαθητές αυτούς με άλλους μαθητές που έχουν καλύτερη επίδοση κι έτσι έχουμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Όταν δηλαδή ο ένας μαθητής βοηθάει τον άλλον.

8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Ναι, νομίζω ότι συνεργάζονται και όποιος είναι πιο μπροστά, βοηθάει αυτόν που είναι πιο πίσω. Υπάρχει διάθεση συνεργασίας προς τους αδύναμους μαθητές.

9. Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;

Δεν παρέχουμε κάποια ιδιαίτερη στήριξη γιατί φροντίζουμε από την Α΄ δημοτικού να γίνει ίση κατανομή και ίσος αριθμός αλλοδαπών ή κάποιον μαθητών με μαθησιακά προβλήματα σε κάθε τμήμα. Στην πορεία αν έρχονται νέοι μαθητές με μετεγγραφή, εκεί φροντίζουμε να πάει σε κάποιο τμήμα που έχει τις λιγότερες δυσκολίες. Φροντίζουμε με λίγα λόγια να είναι ισοπληθής, ενώ παρακολουθεί ο μαθητής που έχει διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες και το Τμήμα Ένταξης.

10.Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;

Στο σχολείο μου λειτουργεί ένα τμήμα από 9 μέχρι 25 μαθητές. Φοιτούν στην Τάξη Υποδοχής αλλοδαποί και Ρομά. Μάλλον του χρόνου θα έχουμε 2 τμήματα. Ο δάσκαλος της Τάξης Υποδοχής τούς κάνει μάθημα σε ομάδες ανάλογα με την ηλικία τους. Για παράδειγμα, Α΄ και Β΄ τάξη είναι μια ομάδα, Γ΄ και Δ΄ τάξη άλλη ομάδα, Ε΄ με Στ΄ τάξη άλλη ομάδα. Δεν έχουμε μαθητές εντελώς αναλφάβητους, είναι ΖΕΠ ΙΙ, είναι λίγο προχωρημένα. Τα τελευταία 5 χρόνια έχουμε Τάξη Υποδοχής στο σχολείο που είμαι διευθυντής.

Συνέντευξη Νο8

Όνομα: Θεοδώρα Γσ.

Ηλικία: 55 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 30 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 3 έτη με θέση ευθύνης

Βαθμός εκπαίδευσης: Μεταπτυχιακός Τίτλος Ειδίκευσης

49^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;

Ισοδύναμα κατανεμημένες σε κάθε τάξη υπάρχουν Αλβανοί και Κινέζοι μαθητές, Ιράκ, Ιράν, Πακιστάν, Αφγανιστάν, Κονγκό, Ρομά από την Αλβανία σε 3 τμήματα, 1 παιδί από την Ελλάδα στη Β' τάξη κι ένα στην Στ' τάξη. Σε μία τάξη βρίσκονται 6 με 7 εθνικότητες. Οι 3 ισχυρότερες εθνικότητες είναι οι Αλβανοί, οι Κινέζοι και οι Μπανγκλαντεσιανοί. Πρόκειται για ένα πολυπολιτισμικό, πολυσυλλεκτικό σχολείο κι αυτό αποτελεί το δυνατό μας σημείο.

2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;

Το ποσοστό είναι 1%. Στα 120 παιδιά που έχει το σχολείο, έχουμε 2 Έλληνες μαθητές. Τα προηγούμενα χρόνια το σχολείο είχε περισσότερους Έλληνες διότι ζούσαν στη γειτονιά ελληνικές οικογένειες. Έχει γίνει αλλαγή χρήσης της γειτονιάς τα τελευταία χρόνια. Αποχώρησαν από τη γειτονιά, έγιναν τα σπίτια επαγγελματική στέγη για τους Κινέζους και τους κατοίκους του Μπανγκλαντές. Το Θησείο έχει πληγεί από το Airbnb, τα παιδιά από τον Ελαιώνα έρχονται με το πούλμαν του ΔΟΜ, έχουμε νεοφερμένα 4 παιδιά από το Κονγκό που μένουν σε ξενώνα και λίγες οικογένειες που μένουν στην Ομόνοια σε διαμερίσματα κι έρχονται με τα πόδια. Οι αφηγήσεις ζωής αυτών των παιδιών έχουν και αληθινά στοιχεία, αλλά και στοιχεία μυθοπλασίας, με αποτέλεσμα να μην είμαστε απολύτως σίγουροι για την ακρίβεια των πληροφοριών που μας δίνουν.

3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;

Όταν έχουν μια κοινή αφετηρία όσον αφορά το επίπεδο ελληνομάθειας, η πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί μια πηγή πλούτου. Αυτό είναι το δυνατό σημείο

της τάξης. Σε περίπτωση που έχουμε μαθητές με μηδενική γνώση στα ελληνικά, καλό θα ήταν να βρίσκονται 2 δάσκαλοι που θα κάνουν διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Όταν σε μία τάξη έχουμε διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας, εκεί υπάρχει η δυσκολία, χωρίς βέβαια να αποτελεί πρόβλημα. Οι Αλβανοί έχουν χάσει κομμάτι της δικής τους ταυτότητας και της γλώσσας τους προκειμένου να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία. Αυτό συνέβη στις αρχές του 1990. Οι σημερινές συνθήκες είναι κάπως διαφορετικές, με την εμπειρία που έχουμε αποκομίσει, θα μπορούσαμε να της δώσουμε περιεχόμενο και να προχωρήσουμε σε ένα άλλο εκπαιδευτικό μοντέλο όπου 2 εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να δουλεύουν ταυτόχρονα και ισότιμα σε μία τάξη με πρόσφυγες μαθητές που είναι νεοεισερχόμενοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ας ξεκινήσουμε πρώτα με τους δασκάλους διότι στα αγγλικά υπάρχει μια κοινή εμπειρία. Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση σε σύγκριση με τους δασκάλους διότι οι πρόσφυγες μαθητές γνωρίζουν αγγλικά κι έχουν μια κοινή αφετηρία.

4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με τη χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;

Είμαστε κάθετοι σε αυτό. Ο διαχωρισμός γίνεται αλφαβητικά και ηλικιακά.

5. Πώς αντιμετωπίζουν οι ελληνικές οικογένειες τους ξένους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

Δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα. Υπάρχουν διενέξεις και πάνω στη φασαρία, η καταπιεσμένη ομάδα παίρνει τα ηνία όταν βρεθεί σε πλεονεκτική θέση ή σε θέση ισχύος. Προσπαθούμε σα σχολείο να λέμε τις καλημέρες σε όλες τις γλώσσες, φτιάχνουμε αφίσες σε όλες τις γλώσσες που μιλούν στο σχολείο. Πέρσι γιορτάσαμε στις 21 Μαρτίου τη γιορτή της άνοιξης, το Νεβρόζ, που τη διοργάνωσε η Τάξη Υποδοχής. Προσπαθούμε να μπουν τα πολιτισμικά και τα γλωσσικά στοιχεία των παιδιών. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι σημαντικό κομμάτι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, πέραν του γεγονότος ότι συμβάλει στην ενίσχυση της ατομικής ταυτότητας και κουλτούρας, η δομή της μητρικής γλώσσας μας βοηθά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η δομή της μίας γλώσσας ενισχύει την εκμάθηση της δομής της νέας γλώσσας. Κάποιες ΜΚΟ τους κάνουν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα.

6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;

Τουλάχιστον σε 4 τάξεις που μπαίνω, επιλέγω τις μεγάλες τάξεις να τους βάζω σε ομάδες. Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που τους κάνω, τους ενδιαφέρει γιατί εμπεριέχει το κομμάτι της ιθαγένειας. Έχει συμβεί να γίνουν μάρτυρες σε περιστατικό φασαρίας και μετά να συζητήσουμε για τα συναισθήματα που μας προκαλεί ο θυμός. Μη βία versus βία, με βιωματικό τρόπο δουλέψαμε αυτό το θέμα. Κάναμε project για τα δικαιώματα του παιδιού. Προσπαθούμε το μάθημα να είναι κάτι που ενδιαφέρει τα παιδιά. Επίσης, κάνουμε επισκέψεις εκτός σχολείου τις ώρες του ολοήμερου κάποιες Παρασκευές για να δούνε τα παιδιά εκθέσεις. Για παράδειγμα, πήγαμε στο μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και είδαμε μια έκθεση του Πικάσο και μετά κάναμε μια εργασία με τα παιδιά μαζί με τον εικαστικό. Αυτό είναι κάτι που το χαίρονται τα παιδιά κι εμείς. Υπάρχει μια αμοιβαιότητα σε αυτό. Γινόμαστε μία κοινότητα. Πηγαίνουμε απογευματινές ώρες και δεν μπλέκουμε με άλλα σχολεία. Το ίδιο ισχύει και με το διαπολιτισμικό σχολείο του Κεραμεικού. Θεωρώ ότι είναι προτιμότερο να δώσουμε πολλά ερεθίσματα στα παιδιά και από εκεί και πέρα να κάνουν τα παιδιά τις επιλογές τους, να χτίσουν πάνω στις υπάρχουσες γνώσεις και να εμβαθύνουν σε ό,τι τους ενδιαφέρει. Μπορεί να ασκείται μια κριτική ότι δεν προλαβαίνουμε να μπούμε εις βάθος, αλλά και αυτό από τη μεριά του, πολλές φορές τα κουράζει.

7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας; (σε περίπτωση που ασκείτε εκπαιδευτικό έργο)

Αυτό που προσπαθώ είναι να μιλάω με τα παιδιά για θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Υπάρχουν παιδιά που μιλάνε και αραβικά και ελληνικά και αυτά τα παιδιά τα μοιράζω σε διάφορες ομάδες ως διερμηνείς. Επιλέγουμε τις λέξεις - κλειδιά και τις μεταφράζουμε και στις 2 γλώσσες. Θα ήταν ένα πολύ καλό εργαλείο αν είχαμε κινητά και tablet μέσα στην τάξη με εφαρμογές μετάφρασης σε διάφορες γλώσσες διότι τα παιδιά αυτά είναι εξοικειωμένα με τα gadgets και θα μπορούσαν να τα χρησιμοποιήσουν προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας έχει ετοιμάσει ένα βιντεολεξικό σε συνεργασία με μένα και τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής. Μας βοήθησε και το δίκτυο «Το θέατρο στην Εκπαίδευση». Το χρησιμοποιεί ο δάσκαλος της Στ' τάξης και όποιος άλλος επιθυμεί γιατί είναι κάτι που δεν επιβάλλεται. Μόλις το

ολοκληρώσουμε, θα φτιάξουμε κανάλι στο YouTube και θα το ανεβάσουμε με ελεύθερη πρόσβαση για όποιον θέλει να το χρησιμοποιήσει.

8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Αυτό εξαρτάται και από τον εκπαιδευτικό. Η ετερότητα είναι η κανονικότητά μας στο συγκεκριμένο σχολείο. Την πρώτη χρονιά κάποιοι μαθητές από το Μπανγκλαντές δημιουργούσαν προβλήματα με τη θρησκεία και το φαγητό. Τώρα όμως έχει ξεπεραστεί. Πολλά από τα παιδιά μας πηγαίνουν και απογευματινό σχολείο για την εκμάθηση της μητρικής τους. Για παράδειγμα, οι Κινέζοι κάνουν άλλες 4 ώρες μάθημα, είναι πραγματικοί εργάτες. Αυτά τα μαθήματα είναι εκτός θεσμικού πλαισίου. Είναι το Αραβικό, το Κινέζικο και το Μπανγκλαντεσιανό σχολείο.

9. Τι στήριξη παρέχετε στους εκπαιδευτικούς αλλόγλωσσων μαθητών; Παρέχετε διαφορετική στήριξη στους δασκάλους από τις ειδικότητες;

Προσπαθώ να τους στηρίζω με όσους τρόπους μπορώ. Την πρώτη χρονιά που ανέλαβα ως διευθύντρια, έκανα ένα σεμινάριο με θέμα βιβλία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Προτρέπω τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό που είχε συντάξει το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως το ΓΕΙΑ ΣΑΣ και το ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ. Μας δανείζει βιβλία και το διαπολιτισμικό στον Κεραμεικό. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για να μπορέσουν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Κάνουμε προγράμματα, περιβαλλοντικά, Erasmus με τη σχολή Χιλλ, συμμετέχουμε σε συνέδρια και κάνουμε ταξίδια, καθώς η εκπαίδευση είναι μια δυναμική παρέμβαση.

10.Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;

Υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής με μικρές αποκλίσεις διότι τα μεγάλα παιδιά προχωράνε πιο γρήγορα. Έχουμε μία τάξη ΖΕΠ I και μία τάξη ΖΕΠ II που τα βοηθάνε στο κομμάτι της ελληνομάθειας.

Συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας

Συνέντευξη Νο1

Όνομα: Σταυρούλα Β.

Ηλικία: 53 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 20 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 10 έτη με οργανική θέση

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

20^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;

Τις περισσότερες φορές φέρνουμε για μεταφραστές άλλους μαθητές από την ίδια χώρα που μιλάνε σχετικά καλά ελληνικά μέσα στο μάθημα ή και τους γονείς πριν ξεκινήσει το μάθημα.

2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;

Χρησιμοποιώ την αγγλική γλώσσα για να δώσω απλές ή συγκεκριμένες οδηγίες ή για να τους εξηγήσω άγνωστες λέξεις σε ένα νέο κείμενο ή διάλογο και την ελληνική αναγκαστικά γιατί υπάρχουν παιδιά που αγχώνονται έντονα και μπλοκάρουν όταν δεν καταλαβαίνουν τι λέω.

3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;

Σε πολλές τάξεις υπάρχουν νέοι μαθητές από χώρες που καταλαβαίνουν και μιλάνε αγγλικά όπως το Μπαγκλαντές οπότε πολλά από τα υπόλοιπα παιδιά βλέποντάς με μέσα στην τάξη να επικοινωνώ μαζί τους στα αγγλικά και προτρέποντάς τα να τα πλησιάσουν, στο διάλειμμα κάνουν το ίδιο.

4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;

Βοηθητική σε μεγάλο βαθμό γιατί μεταφέρουν το περιεχόμενο του μαθήματος με διαφορετικό τρόπο, τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και βελτιώνεται η μνήμη και η συγκέντρωση προσοχής τους. Βοηθά και η επανάληψη. Είναι πρωτότυπο για αυτούς.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Όπως είπα και πριν με μεταφραστή ή με νοήματα.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Μεταφέρουν δεξιότητες και γνώσεις από τη μία γλώσσα στην άλλη. Οι νεοφερμένοι μαθητές που δε μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα και που φυσικά δεν μπορούν να γράψουν και στα ελληνικά, την ώρα του μαθήματος αρκετές φορές μου έχει τύχει να δω να μεταφράζουν λέξεις που εξηγώ στα αγγλικά στη γλώσσα τους. Όσο πιο καλά ξέρει ένας μαθητής τη γλώσσα του τόσο πιο καλά ανταποκρίνεται και στα αγγλικά γιατί οι γλώσσες έχουν μια συγκεκριμένη δομή η καθεμία.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Η συντριπτική πλειοψηφία ελπίζει ότι θα φύγουν σε άλλες χώρες, οπότε βλέπουν τα ελληνικά σαν μια επιπλέον γνώση. Έχω ακούσει για Γερμανία, Σουηδία, Νορβηγία, αλλά και Βέλγιο.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Ζητάμε από άλλους γονείς ή άλλα παιδιά που γνωρίζουν τη γλώσσα τους να μεταφράζουν. Τις πρώτες φορές μπορεί να έρθει κάποιος από τις ΜΚΟ για να μας βοηθήσει με τη μετάφραση.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Ναι, αγαπούν τα αγγλικά, κυρίως οι μαθητές των μικρών τάξεων διότι τους αρέσουν τα τραγούδια και τα παιχνίδια. Οι μεγαλύτεροι δείχνουν ενδιαφέρον στο να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Υπάρχουν μικρές εξαιρέσεις που ήταν εντελώς αρνητικά από την αρχή και τα οποία τα ενθαρρύνω όταν πηγαίνουν σε κάτι καλά για να μην τα παρατήσουν.

10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Είναι πολύ συνεργάσιμοι, αλλά αν η κατάστασή τους είναι τέτοια που έχουν άλλες προτεραιότητες τότε δεν τους πιέζουμε.

11. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, τότε τη χρησιμοποιούν;

Στα διαλείμματα που έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά από την ίδια χώρα, κυρίως τα παιδιά από Συρία, Αφγανιστάν, Αίγυπτο. Στην αρχή κάνουν παρέα με παιδιά από την ίδια χώρα.

12. Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Αυτό τους φαίνεται πάρα πολύ παράξενο. Τα καινούρια μιλούν στον ενικό και τα παλιά τους λένε: Μίλησες στον ενικό στην κυρία; Τα παιδιά από τη Συρία δεν μπορούν να γράψουν πάνω στη γραμμή και γράφουν άλλοτε μεγάλα γράμματα κι άλλοτε μικρά. Επίσης τα παιδιά από τη Συρία γράφουν από δεξιά προς αριστερά, δηλαδή όπως γράφουν στα αραβικά. Για την κουλτούρα δε γνωρίζω πολλά πράγματα. Μπορεί σε κάποια γιορτή να έρθει με παραδοσιακή στολή της χώρας του.

13.Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Πάντα υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες όλων των μαθητών. Έρχονται να πάρουν βαθμούς και άμα τον ζητήσω οπωσδήποτε θα έρθει να με δει.

14.Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Κυρίως τα παιδιά Ρομά και από τη Συρία. Μεγάλο πρόβλημα με τα Ρομά που είναι από τη Ρουμανία και κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη και δε μαθαίνουν εύκολα.

15.Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Τα σχολικά βιβλία, το βιβλίο του δασκάλου, αγγλοαγγλικά λεξικά, ιστορίες και παραμύθια.

16.Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

CD, καρτέλες με εικόνες στα πιο μικρά παιδιά, τραγούδια, φωτοτυπίες με πληροφορίες από το Internet, σταυρόλεξα, παιχνίδια, κάνουμε θεατρικά έργα μέσα στην τάξη, projects.

17.Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Λίγο υστερούμε. Σίγουρα θα έπρεπε να έχουμε περισσότερους υπολογιστές διότι έχουμε πολύ παλιούς υπολογιστές κι αισθανόμαστε λίγο παραμελημένοι. Δεν είναι εύκολο να κουβαλάω κάθε τόσο το laptop από το σπίτι.

18.Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Κατανοούνται οι διαφορετικοί πολιτισμοί, ο διαφορετικός τρόπος ζωής, μαθαίνουν να αποδέχονται το διαφορετικό και να αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον σαν ίσος προς ίσον, κατανοούν ότι όλοι είμαστε ίσα μέλη σε μια κοινωνική ομάδα. Οι δυσκολίες είναι ότι μπορεί να μη γίνουν εύκολα αποδεκτά από τους συμμαθητές τους.

19. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Περισσότερες τάξεις υποδοχής σε ένα ιδανικό σχολείο, ψυχολόγος, βιβλίο για νέους μαθητές που δεν ξέρουν καθόλου αγγλικά διότι έχουμε μεγάλο πρόβλημα. Είναι σα να διδάσκω σε διθέσιο σχολείο διότι θα πρέπει να κάνω μάθημα σε διαφορετικά επίπεδα. Έμαθα ιστορίες που μου σηκώθηκε η τρίχα γιατί έρχονται από πόλεμο κουβαλώντας τραύματα και γι' αυτό χρειάζεται ένας ψυχολόγος.

20. Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

1) Βιβλία γιατί ούτε της Γ' τάξης τους κάνει το βιβλίο, 2) Οπτικοακουστικό υλικό, 3) νέα τάξη για τα παιδιά που δε γνωρίζουν καθόλου την ξένη γλώσσα και 4) επιμόρφωση για τα παιδιά τέτοιων σχολείων για το πώς θα τους φερθώ, πώς θα τους μιλήσω και τι θα τους κάνω.

21. Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Σε αυτό το σχολείο είναι όλοι πολύ συνεργάσιμοι και δεν έχω βιώσει έλλειψη συνεργασίας. Κυλάνει όλα πολύ ομαλά.

Συνέντευξη Νο2

Όνομα: Αναστασία Γ.

Ηλικία: 55 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 15 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 3 έτη με οργανική θέση στο 108^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών το οποίο συστεγάζεται με το 170

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

20^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

- 1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;**

Καθώς μιλάμε για Ε΄ τάξη τα περισσότερα παιδιά έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο. Στο σπίτι δεν μιλάνε ελληνικά πολλά από αυτά. Τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν αγγλικά διότι ζούσαν σε καταυλισμούς στην Τουρκία και στην Ελλάδα. Χρησιμοποιώ παντομίμα και δέχομαι προσωπική βοήθεια από άλλους μαθητές που ξέρουν αγγλικά.

- 2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;**

Η διδασκαλία θα ήθελα να είναι 50 - 50. Παρουσιάζουν μεγάλη αδυναμία συγκέντρωσης και γι' αυτό χρησιμοποιώ περισσότερο τα ελληνικά και μόνο τα βασικά αγγλικά. Σταδιακά όμως σημειώνουν πρόοδο στην ξένη γλώσσα.

- 3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;**

Χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και όταν πραγματοποιούν επισκέψεις πράγμα που τα κάνει να αισθάνονται εξαιρετικά υπερήφανα.

- 4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;**

Απολύτως απαραίτητη. Βοηθούν διάφορα βιντεάκια από το You Tube και η χρήση σημειώσεων. Στο σχολείο της οργανικής μου βλέπουμε βιντεάκια στην αίθουσα των υπολογιστών, τα παιδιά κρατούν σημειώσεις και φτιάχνουν μόνα τους κανόνες της γραμματικής.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Στα ελληνικά, βάζουμε μικρούς στόχους όπως για παράδειγμα, οι μαθητές κάνουν αντιγραφή. Τα βάζω να μεταφράζουν πράγματα που συναντούν στο βιβλίο και επαναλαμβάνουν αγγλικές φράσεις δίνοντας μικρές απαντήσεις.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Αυτό είναι κάπως προβληματικό διότι δεν μπορώ να ελέγξω αν είναι σωστό αυτό που μεταφράζουν. Μπορεί να αξιοποιηθεί για να αισθανθούν μεγαλύτερη ασφάλεια άρα τη χρησιμοποιώ μόνο για κάλυψη αναγκών. Οι Πολωνοί κάνουν πολλές ώρες πολωνικά και μαθήματα στα πολωνικά πράγμα που ενισχύει τον εθνικισμό τους και τους δημιουργεί πολλές φορές ένα αίσθημα υπεροψίας. Νομίζω ότι κάθε Σάββατο έχουν 8 ώρες μάθημα σε πολωνικά σχολεία.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά για καλύτερη ενσωμάτωση. Τα περισσότερα έχουν την ελπίδα ότι θα φύγουν και το πετυχαίνουν μέσα σε 3 - 6 μήνες για Γερμανία και Αμερική. Πολλά Αλβανάκια φεύγουν επίσης για Γερμανία τα τελευταία χρόνια.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Με διερμηνέα ή με κάποιο μεγάλο παιδί σε κατάσταση ανάγκης διότι δεν υπάρχουν επιλογές. Μπορεί να είναι και εκτάκι που να μην ξέρει την οικογένεια αλλά είναι σχεδόν πάντα υποστηρικτικά.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν;

Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Δυστυχώς ναι. Αυτά το λένε ευθέως: I hate English! Ευτυχώς μικρό ποσοστό μαθητών δεν ασχολείται με τα αγγλικά. Τα περισσότερα πηγαίνουν και φροντιστήριο.

10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Δεν είναι σε θέση να τη χρησιμοποιούν, ούτε να τα ελέγξουν. Σε αυτό το σχολείο τα παιδιά τους βλέπουν ελάχιστα γιατί οι γονείς κάνουν κάτι μυστήριες δουλειές. Έχω επαφή με ελάχιστους γονείς γι' αυτό και τα Activity Books παραμένουν στο σχολείο.

11. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, τότε τη χρησιμοποιούν;

Μέσα στην τάξη ποτέ. Μεταξύ τους στην τάξη μιλάνε ελληνικά.

12. Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Δεν είναι τέτοιο το επίπεδο των μαθητών. Παρακολουθούν παιδικές ταινίες και γνωρίζουν για το Halloween, καθώς και κάποιες Μεξικάνικες φιέστες. Μπορεί να τους φέρω να δουν κάτι στον υπολογιστή και να το συζητήσουμε μετά στην τάξη διότι έχουν ελάχιστες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις. Μου απευθύνονται στον ενικό διότι δεν καταλαβαίνουν τον πληθυντικό ευγενείας. Αν αναρωτηθεί κάποιο παιδί το συζητάμε.

13. Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Ζητάω στην αρχή της χρονιάς από τους δασκάλους των τμημάτων ένα 10λεπτο για να μιλήσω με τους γονείς όταν γίνεται η πρώτη ενημέρωση.

14. Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Δεν υπάρχει εθνικότητα ούτε κουλτούρα. Η τεμπελιά παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο που χαρακτηρίζει τους Αιγύπτιους και τους Ρομά. Εξαρτάται τελικά πάντα από το παιδί. Οι Αιγύπτιοι είναι πολύ χαλαροί και οι Ρομά δεν ενθαρρύνονται από την κοινότητά τους.

15. Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Τα Coursebooks της Ε' και της Στ' πρέπει να αλλάξουν επειγόντως και κυρίως της Ε' και σε αυτό συμφωνούμε όλες οι συναδέλφισσες και κάποια τραγούδια. Χρησιμοποιούσα στο παρελθόν τραγούδια του Δαβανέλλου από τη Λαμία με χρόνους. Σε τμήμα με ομοθυμία δάνειζα βιβλία λογοτεχνικά από το φροντιστήριο που είχα παλιότερα που τα είχα χωρίσει σε levels κάθε 2 εβδομάδες. Εδώ βλέπω τρομερή αδιαφορία και η δανειστική βιβλιοθήκη είναι απαγορευτική. Αρκούμαι σε κάποιες φωτοτυπίες για εμπέδωση της γραμματικής που έχουν φτιάξει οι μαθητές σε πινακάκια μετά από δική μου παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου μέσω του διαδικτύου.

16. Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Εκμαιεύω κανόνες από τους μαθητές μου, κάνω πινακάκια και ζωγραφιές για τα ρήματα αισθήσεως.

17. Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Φέρνω τα υλικά από το σπίτι διότι δεν προλαβαίνω αφού στο συγκεκριμένο σχολείο έρχομαι για συμπλήρωση ωραρίου.

18. Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Πιστεύω ότι αντιμετωπίζω λιγότερες δυσκολίες από το να εργαζόμουν σε ένα σχολείο με ενιαίες τάξεις γιατί δεν αντιμετωπίζω θέματα κακής συμπεριφοράς και υπεροψίας από τους μαθητές. Ξέρουν ότι συμβιώνουν με διαφορετικά άτομα. Κάποια στιγμή μου είχε εξομολογηθεί μια μητέρα που το παιδί της ήταν αυτιστικό ότι προτιμά αυτά τα σχολεία διότι ξέρουν να αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα.

19. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Νομίζω ότι σε αυτά τα σχολεία θα πρέπει να είσαι οπλισμένη με τρομερή υπομονή και να δείχνεις ανοχή. Tolerance, tolerance, tolerance...

20. Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Ψυχολογικούς και εκπαιδευτικούς. Χρειαζόμαστε στα σχολεία αυτά έναν ψυχολόγο να μας επισκέπτεται και να μας συμβουλεύει γιατί τα παιδιά έχουν ζήσει δραματικές εμπειρίες κι έχουν δεχθεί βιαιότητα και τη σύμβουλο της αγγλικής γλώσσας που έχει να επικοινωνήσει μαζί μας κάποια χρόνια. Μας λείπει η ανθρώπινη επαφή και αυτό μετράει σε όλα τα επίπεδα διότι γλυκαίνει τη ζωή μας. Θέλω στήριξη διότι ξαφνικά αυτά τα άτομα μπαίνουν σε μία τάξη έχοντας περάσει τα χίλια μύρια όσα και δεν αρκεί μόνο η δική μας αποδοχή.

21. Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Όταν δεν υπάρχει συνεργασία, τα παιδιά δε σ' αποδέχονται. Φαντάζεις σαν κομήτης και αυτό δημιουργεί έλλειψη σεβασμού πράγμα στο οποίο συμφωνούν και οι καθηγήτριες των γαλλικών. Στην οργανική μου θεωρούμαι καθεστώς. Σε αυτό το σχολείο μιλάμε μεταξύ μας, αλλά και με τον διευθυντή του σχολείου. Η συνεργασία φέρνει καλύτερο αποτέλεσμα στη δουλειά μας.

Συνέντευξη Νο3

Όνομα: Αθηνά Ντ.

Ηλικία: 60 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 30 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 25 έτη με οργανική θέση

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου

- 1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;**

Κυρίως με εικόνες, μιμητική, γλώσσα του σώματος και χειρονομίες. Η πλειοψηφία των παιδιών δεν έχουν γνώση ούτε της ελληνικής ούτε της αγγλικής.

- 2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;**

Στα αγγλικά ως επί το πλείστον, ακόμα και τηλεγραφικά αγγλικά μεμονωμένες λέξεις αρκεί να επιτυγχάνεται η επικοινωνία και μιλούν τη μητρική για να εξηγούν ο ένας στον άλλο.

- 3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;**

Ναι, αν και πολλοί το κάνουν από μόνοι τους για να επικοινωνήσουν. Όταν μάθουν ελληνικά μετά τα μέσα της χρονιάς μιλάνε ελληνικά. Υπάρχουν βέβαια και αρχάριοι που δυσκολεύονται αλλά κι αυτοί κάτι κάνουν για να επικοινωνήσουν.

- 4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;**

Αρκετά. Και οι εικόνες και κάτι που θα ακούσουν για listening. Η τεχνολογία βοηθάει όλους και παντού.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Εικόνες, μιμητική. Και φυσικά νοήματα, αλλά και μεταφραστής για την αραβική γλώσσα.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Βεβαίως, ο ένας βοηθά, μεταφράζει κι εξηγεί στον άλλο. Προσπαθούμε σε κάποια τάξη να χρησιμοποιήσουμε κάποιον παλιό μαθητή για να κάνουμε τη δουλειά μας.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Και ναι και όχι γιατί μερικά έχουν σκοπό να ενσωματωθούν και μερικά να φύγουν. Οι περισσότεροι είναι περαστικοί στην Ελλάδα και στα μάτια τους φαντάζει πολύ μεγαλοπρεπής η Γερμανία, η Ολλανδία θεωρώντας ότι θα τους προσφέρουν εκεί καλύτερες ευκαιρίες.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Φέρνουν μεταφραστή ή κάποιον γνωστό, συγγενή που ήδη γνωρίζει. Έρχονται από δομές, εστίες κι οργανώσεις δικές τους.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Δείχνουν αγάπη στα αγγλικά αλλά είχα και μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση. Αυτά είναι παιδιά με μαθησιακά τα οποία λένε: Δεν ξέρω και δε με νοιάζει να μάθω. Προσπαθούν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους με αυτόν τον τρόπο.

10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Όχι γιατί δε μιλούν αγγλικά ως επί το πλείστον.

11.Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, πότε τη χρησιμοποιούν;

Για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και κυρίως στο διάλειμμα. Υπάρχουν πολλά εθνικά group κι έχουν πολλές διενέξεις κι αντιδράσεις. Μέσα στην τάξη όταν θέλει ο ένας να πειράξει τον άλλον και να βάλει φωτιές χρησιμοποιεί λέξεις στη μητρική τους γλώσσα. Τα παιδιά από το Αφγανιστάν, τα οποία ήταν ασυνόδευτα, τσακόνονταν πολύ συχνά φέτος. Είναι πολύ εύθικτα κι ανυπάκουα, έχουν υποστεί τα πάνδεινα από τους Ταλιμπάν. Όταν πας να τους χωρίσεις, λένε: No problem! Και μετά σε σπρώχνουν.

12.Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Γνωρίζουν από γραμματική μόνο you no me yes και δεν είναι σε θέση να γράψουν τίποτα. Μαθαίνουμε reading comprehension, speaking, writing και λιγότερο γραμματική. Δε γνωρίζω πολλά για την κουλτούρα τους. Δεν είναι σε θέση να γράψουν ούτε καν μία παράγραφο, ακόμα και τα παιδιά από την Τουρκία που είχαν καλή διάθεση για την εκμάθηση των αγγλικών, γιατί κι αυτά σκοπεύουν να φύγουν για τις βόρειες χώρες. Οι πρόσφυγες μαθητές δεν τα καταφέρνουν στη διατύπωση και στη σύνταξη μιας πρότασης. Σχεδόν όλα δυσκολεύονται στη γραμματική. Ένα άλλο θέμα είναι όταν έχουν Ραμαζάνι όλοι αυτοί οι λαοί, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο μάθημα και κάνουν πολλές απουσίες γιατί είναι νηστικοί.

13.Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Όχι εκτός έκτακτης ανάγκης όπως είναι η ανάρμωση συμπεριφορά. Από μόνοι τους δεν έρχονται ποτέ και όσα είναι σε δομές θα έρθει κάποιος εκπρόσωπος από τις δομές για να πάρει τους βαθμούς.

14.Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Όλες. Έτυχε να έχουμε φέτος μια οικογένεια από το Πακιστάν κι ήταν όλοι άριστοι μαθητές και στο γραπτό τους λόγο. Στα αραβικά δεν υπάρχει p και το γράφουν b. Επίσης τα γράφουν όλα μαζί πάνω στη γραμμή. Αδύναμοι μαθητές είναι κι οι Αιγύπτιοι.

15.Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Τα βιβλία του οργανισμού, πολλά βιβλία δικά μου και διάφορες φωτοτυπίες. Ό,τι υπάρχει στη βιβλιοθήκη μου και γενικώς βιβλία που έχουν εικόνες. Δεν τους κάνω γραμματική. Μόνο σε ένα τμήμα που ήταν παιδιά από Ρωσία και Βουλγαρία και γνώριζαν καλά αγγλικά. Έχουμε παιδιά κι από ένα μεγάλο ορφανοτροφείο, όπως είναι το Χατζηκυριάκειο, που είναι από Αιθιοπία και Ουγκάντα και τα Σαββατοκύριακα συναντούν τους γονείς τους οι οποίοι εργάζονται στην Ελλάδα.

16.Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Συνήθως pair work. Group work όταν είναι του ίδιου φύλου ή του ίδιου εθνικού φύλου. Τα κορίτσια δε θέλουν να κάθονται με αγόρια επειδή είναι μουσουλμάνοι. Παλιά είχαμε θέμα με Αλβανούς, τσιγγάνους και Ρώσους. Κυρίως τα κορίτσια δε δημιουργούν προβλήματα.

17.Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Όχι. Αλλά υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

18.Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Μαθαίνουν για τις κουλτούρες τους. Μάθαμε το Ραμαζάνι, πώς γιορτάζεται, πόσο διαρκεί. Εδώ είμαι πολλά χρόνια από το 1993. Πριν τους πρόσφυγες είχαμε τους οικονομικούς μετανάστες. Αλλά τώρα είναι τα δύσκολα χρόνια λόγω έλλειψης πειθαρχίας και κακής συμπεριφοράς των προσφύγων μαθητών.

19.Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Μη επαρκή βιβλία. Τα ασυνόδευτα παιδιά δε θέλανε στην αρχή να μπουν στην τάξη και τηλεφωνούσαμε στην εστία τους για να έρθουν να καθίσουν μαζί τους στην τάξη όλο το 5ωρο για να τους ηρεμήσουν γιατί είναι πολύ επιθετικά.

20.Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Κυρίως ψυχολόγους διότι έχουν πολλά προβλήματα από την οικογένεια, τον πόλεμο, κ.λπ.

21.Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Υπάρχει συνεργασία όταν κάνουμε κάποιο κοινό πρόγραμμα. Εδώ πάντα συνεργαζόμαστε κι όταν έχουμε ένα project δουλεύουμε δίπλα δίπλα. Εξαρτάται κι από το άτομο τι διάθεση έχει να δουλέψει.

Συνέντευξη Νο4

Όνομα: Ειρήνη Π.

Ηλικία: 58 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 25 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 20 έτη με οργανική θέση

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

55° Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;

Με τη βοήθεια συμμαθητών τους που έχουν κοινή μητρική γλώσσα.

2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;

Αγγλικά και ελληνικά.

3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;

Ναι, αρκετά. Στο προαύλιο.

4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;

Είναι αρκετά σημαντική η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Με το CD player και το διαδραστικό πίνακα.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Με τη βοήθεια μαθητών του σχολείου που έχουν κοινή μητρική γλώσσα. Σε αυτό το σχολείο μιλούν αραβικά και φαρσί.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Μερικά μαθαίνουν τη γλώσσα για την καλύτερη ενσωμάτωσή τους και άλλα σαν μια επιπλέον γνώση για διαφυγή σε άλλες χώρες, όπως Γερμανία.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Βοηθούν οι μαθητές που είναι από τις ίδιες χώρες με τα παιδιά ή τους γονείς που δε γνωρίζουν τη γλώσσα. Κάποιοι μαθητές κάνουν τους μεταφραστές.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Συνήθως οι μαθητές αγαπούν τα αγγλικά, εκτός εξαιρέσεων. Ελάχιστα παιδιά στις τάξεις υπάρχουν που δε θέλουν να μάθουν αγγλικά από όποια χώρα κι αν προέρχονται.

10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Όσοι γονείς έχουν γνώση της αγγλικής γλώσσας βοηθούν στην εκμάθηση κι έχουν τη σχετική κουλτούρα.

11. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, τότε τη χρησιμοποιούν;

Για κατανόηση λεξιλογίου. Στο τετράδιο γράφουν αραβικά και δίπλα τη μετάφραση στα αγγλικά.

12.Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Δε δείχνουν κάποια δυσκολία ούτε δημιουργείται κάποιο θέμα. Ναι, γνωρίζω για μερικές χώρες.

13.Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Όχι από όλες τις οικογένειες. Στο δικό μας σχολείο λίγοι γονείς ενδιαφέρονται ακόμα και για τα ελληνικά. Τους βαθμούς τους πήρανε φέτος οι ίδιοι οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις.

14.Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Συνήθως μαθητές από Αφγανιστάν, Πακιστάν και Μπαγκλαντές. Μαθητές από Ρουμανία, Πολωνία και Αλβανία συνήθως πηγαίνουν φροντιστήριο.

15.Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Του Υπουργείου Παιδείας, ΠΕΑΠ για τις μικρές τάξεις και extra υλικό για την εμπέδωση γραμματικών φαινομένων.

16.Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Συνεργατικά σε ομάδες, μέσα από παιχνίδια και τραγούδια.

17.Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Διαθέτει όλα τα μέσα το σχολείο, ακόμα και διαδραστικούς πίνακες. Ό,τι κάνουν στο ένα μάθημα μπορεί να το κάνουν και στο μάθημα των αγγλικών, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με το μάθημα της γεωγραφίας που μαθαίνουν για κάποιες χώρες και αντίστοιχα στα αγγλικά μέσα από το διαδραστικό πίνακα.

18.Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Ναι, γιατί οι μαθητές μπορούν να μάθουν για την κουλτούρα άλλων χωρών εκτός από τη δικιά τους χώρα. Πιστεύω ότι θα πρέπει πρώτα να γίνει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε τάξη υποδοχής και μετά να ενσωματωθούν οι πρόσφυγες μαθητές στις κανονικές τάξεις διότι πελαγώνουν με τα τόσα μαθήματα.

19.Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Η έλλειψη δασκάλου που να γνωρίζει την αραβική γλώσσα ή φαρσί γιατί έχουμε πολλούς μαθητές από αυτές τις χώρες.

20.Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Μια υποστήριξη extra θα ήταν ένας δάσκαλος που να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των παιδιών και η επιμόρφωση για εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με πρόσφυγες μαθητές.

21.Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Υπάρχει συνεργασία με τους περισσότερους δασκάλους. Αλλιώς δεν μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά αυτά να μάθουν ούτε ελληνικά ούτε αγγλικά.

Συνέντευξη Νο5

Όνομα: Κατερίνα Στ.

Ηλικία: 52 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 20 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 3 έτη με οργανική θέση

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

66^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;

Στη μία Ε' έχουμε παιδιά που μεταφράζει καθώς γνωρίζει και ελληνικά και τη μητρική γλώσσα.

2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;

Αγγλικά εξασκούμε ό,τι μάθαμε και ελληνικά για τη γραμματική.

3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;

Ναι, ειδικά όταν παίζουν παιχνίδια στο διαδίκτυο τους ενθαρρύνω να παίζουν με παιδιά από την Αγγλία, Αυστραλία και Αμερική.

4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;

Καθώς τα παιδιά έχουν συνηθίσει από μικρή ηλικία την οθόνη, είναι πολύ χρήσιμα τα οπτικοακουστικά μέσα.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Με νοήματα και κάρτες.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Δεν νομίζω.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Για ενσωμάτωση. Τα ελληνικά δε θα τους χρησιμεύσουν στις άλλες χώρες. Τα αγγλικά θα τους είναι χρήσιμα αλλά δεν το καταλαβαίνουν ακόμα.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Ψάχνουμε άνθρωπο, και συνήθως βρίσκουμε, που να μπορεί να μιλήσει τη γλώσσα τους.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Συνήθως θέλουν. Μόνο δύο παιδιά είχα τα τελευταία χρόνια που αρνήθηκαν και ένας εξ αυτών είχε τρομερά θέματα ψυχολογικά γι' αυτό δεν ήθελα να τον πιέσω. Ο άλλος μαθητής ούτε και στα ελληνικά έκανε τίποτε παρόλο που ήταν η γλώσσα του.

10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Μερικοί ναι οι περισσότεροι όχι γιατί δεν ξέρουν ή δεν ασχολούνται.

11. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, πότε τη χρησιμοποιούν;

Σπανίως και μόνο στο διάλειμμα.

12. Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο

πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Ορισμένα πράγματα, όταν προχωρήσουν λίγο στα ελληνικά, τα ρωτάμε και μαθαίνουμε για τις συνήθειες και την κουλτούρα τους. Στα αγγλικά περισσότερο δείχνοντας και εξασκώντας το λεξιλόγιο της ημέρας σε συνδυασμό με το γραμματικό φαινόμενο.

13.Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Όχι συχνή. Μερικοί δεν έρθει καθόλου στο σχολείο.

14.Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Είναι θέμα μαθητή/θέλησης και όχι καταγωγής. Το μόνο που έχω παρατηρήσει είναι ότι 6 παιδιά που είχαμε πρόπερσι από το Αφγανιστάν ήξεραν ήδη αρκετά αγγλικά και ήταν πρόθυμοι να συνεχίσουν την εκμάθηση και εδώ. Τα παιδιά από τη Συρία που ήρθαν πρόσφατα και έζησαν φρικτές καταστάσεις, δε θέλουν τόσο πολύ και το επίπεδο των αγγλικών τους είναι πολύ χαμηλότερο από αυτό της τάξης.

15.Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Φωτοτυπίες με παιχνίδια για το λεξιλόγιο και τη γραμματική, κάρτες στις Β,Γ,Δ τάξεις και μόνο το Workbook του οργανισμού.

16.Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και ανταγωνίζονται αλλά και συνεργάζονται μεταξύ τους.

17.Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Όχι.

18.Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Μερικές ομάδες έχουν έχθρα απέναντι σε άλλες και τσακώνονται στο διάλειμμα, αλλά γενικά είναι ωραίο να μαθαίνουμε για ξένες κουλτούρες.

19.Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Οι δάσκαλοι που τοποθετούνται αργά μέσα στη σχολική χρονιά, η έλλειψη διερμηνέων.

20.Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Υλικό όπως αυτό που φέρνω από μόνη μου (παιχνίδια, κάρτες, τραγούδια). Θα ήθελα να τα παρείχε το Υπουργείο καθώς και να γινόταν τάξη υποδοχής στα αγγλικά για να μάθουν τα παιδιά από την αρχή τη γλώσσα.

21.Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Συνέντευξη Νο6

Όνομα: Άλκηστη Γ.

Ηλικία: 48 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 15 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 10 έτη με οργανική θέση

Βαθμός εκπαίδευσης: Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος

87° Διαπολιτισμικό Δημοτικό Αθηνών

- 1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;**

Μέσω τρίτων με κάποιον που μεταφράζει ή εικόνες μέσω κινητού με μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα.

- 2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;**

Αναγκαστικά τα αγγλικά διότι είναι η κοινή μας γλώσσα. Ξεχνιέμαι και χρησιμοποιώ αγγλικά και στα ελληνόφωνα.

- 3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;**

Τη χρησιμοποιούν στο διάλειμμα για να επικοινωνήσουν και εκτός τάξης (προσφυγικά αγγλικά).

- 4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;**

Είναι πολύ βοηθητική για το λεξιλόγιο, σχεδόν απαραίτητη.

- 5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;**

Με τρίτους που γνωρίζουν αγγλικά, με νοήματα, με όσα ελληνικά ξέρουν και πολλή επιμονή. Όπου είναι εφικτό τους δίνουμε παραδείγματα.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Ναι, αυτό είναι μια καλή ιδέα. Φέτος μας φέρανε δίγλωσσα βιβλία.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Το δεύτερο αν και προτιμούν τα γερμανικά. Από την άλλη μεριά όσοι αποφασίζουν να μείνουν ενσωματώνονται.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Δεν έχουμε επικοινωνία εδώ και ένα μήνα με τους γονείς. Όταν έρχονται υπάρχει παιδί που μεταφράζει ή ο συντονιστής του camp. Ο δήμος έχει διοργανώσει τελευταία επισκέψεις των γονέων που συνοδεύονται από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Όχι, ειδικά για τα αγγλικά.

10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Όχι, με τους γονείς επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα.

11. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, τότε τη χρησιμοποιούν;

Μιλάνε μεταξύ τους στο διάλειμμα και στην τάξη για να λύσουν ασκήσεις ομαδικά ή για να εξηγήσουν άγνωστες λέξεις στους συμμαθητές τους που δεν καταλαβαίνουν.

12.Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Τα βιβλία μένουν στην τάξη, δεν έχουν μάθει να κάνουν homework, απευθύνονται στη δασκάλα με τον όρο teacher και όχι Mrs. Επίσης χρησιμοποιούν ενικό διότι δεν υπάρχει πληθυντικός ευγενείας στη γλώσσα τους.

13.Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Τον τελευταίο μήνα με τη βοήθεια του δήμου.

14.Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Δεν ξέρω. Έχει να κάνει με την εξοικείωση με το σχολικό περιβάλλον και με το αν σκοπεύουν να μείνουν διότι τότε δέχονται ενθάρρυνση από τους γονείς.

15.Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Της Γ΄ τάξης και της Δ΄ τάξης και μεμονωμένα κομμάτια από τα βιβλία της Ε΄ και της Στ΄. Σπάνια τους δίνω και φωτοτυπίες.

16.Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Χρησιμοποιώ ομάδες και δυάδες αλλά προτιμότερο για το μάθημα των αγγλικών είναι τα 2 επίπεδα, δηλαδή διαχωρισμός δυνατοί και αδύναμοι μαθητές.

17.Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Ναι, όπου είναι εφικτό.

18. Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Μπορεί να αξιοποιηθεί στα παιχνίδια, στα θεατρικά έργα που ανεβάζουμε σε κάποιες γιορτές και στις ταινίες που τους βάζουμε να παρακολουθήσουν. Αναγκάζονται να μιλήσουν ελληνικά κυρίως στις γιορτές. Δεν κάθονται αγόρια-κορίτσια λόγω κουλτούρας. Μια γενική παρατήρηση που έχω κάνει είναι ότι το παιδί που είναι ήσυχο και δεν είναι πολύ μικρό ηλικιακά συμμορφώνεται πιο εύκολα με τους κανόνες του σχολείου.

19. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Η Σύμβουλος των αγγλικών για ιδέες και περισσότερες δυνατότητες χρήσης βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού.

20. Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Θα ήθελα υποστήριξη από τη Σύμβουλο των αγγλικών για διαγνωστικά τεστ ή σεμινάρια για τη διδασκαλία της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας διότι οι πρόσφυγες μαθητές γνωρίζουν αγγλικά προφορικά αλλά δεν είναι ανεπτυγμένος καθόλου ο γραπτός λόγος με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

21. Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Έχω καλή συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης. Ίσως να υπήρχε δυσκολία αν κάποιος μαθητής ήταν αντιδραστικός στο μάθημα των αγγλικών. Όμως είμαι πολλά χρόνια στο σχολείο κι έχω μια ιδιαίτερη σχέση με τους μαθητές μου διότι τους έχω από την Α' τάξη.

Συνέντευξη Νο7

Όνομα: Ασπασία Δ.

Ηλικία: 48 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 15 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 1 έτος με οργανική θέση στο 71^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

51^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;

Εγώ προσωπικά με τους μαθητές της Στ' τάξης που είχα φέτος δεν είχα τέτοιο θέμα διότι γνώριζαν καλά ελληνικά κι έτσι όπου χρειαζόταν έκανα ένα switch στα ελληνικά. Άκουσα όμως άλλους συναδέλφους να έχουν μεγάλο πρόβλημα με τους μαθητές της Α' τάξης.

2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;

Χρησιμοποιώ την αγγλική που είναι η target language και όπου χρειάζεται την ελληνική προς διευκόλυνση και δική μου και των παιδιών.

3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;

Ενθαρρύνω τη χρήση της αγγλικής γλώσσας στα social media και πέρα από τα στενά όρια της σχολικής τάξης, ακόμα και με τα τραγούδια. Πολλά πηγαίνουν και φροντιστήριο.

4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;

Φέτος είχα μόνο ένα CD player αλλά θεωρώ ότι είναι πολύ βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κι είμαι πολύ υπέρ για να μπορώ να δείξω στα παιδιά και κάτι παραπάνω, όπως είναι ο προτζέκτορας κι ο διαδραστικός πίνακας.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Στην Α΄ τάξη γινόταν η χρήση body language. Είναι δύσκολο και δεν ξέρω πώς τα καταφέρνουν οι συνάδελφοι.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Δεν έχω τέτοιο βίωμα και δεν μπορώ να το πω με βεβαιότητα. Στην τάξη μου δεν έχω κάνει τέτοιο πείραμα γιατί στοχεύω στην εκμάθηση της αγγλικής.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Για τα ελληνικά δεν το έχω σκεφτεί αλλά ξέρω ότι τα περισσότερα παιδιά έρχονται με τις οικογένειές τους για λίγο διάστημα και στόχος τους είναι να φύγουν σε άλλες χώρες όπως είναι η Γερμανία κι η Σουηδία. Υπάρχουν όμως και οικογένειες που θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Για ένα μαθητή που είχα από τη Συρία είχε έρθει μαζί του και μεταφραστής από ΜΚΟ. Η εμπειρία μου είναι μηδενική πάνω σε αυτό το θέμα. Οι περισσότεροι γονείς γνωρίζουν αγγλικά κι επικοινωνούν μαζί μας στα αγγλικά.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Συνήθως τα παιδιά δείχνουν αγάπη στα αγγλικά, μόνο όταν έχουν άλλα προβλήματα δείχνουν πλήρη άρνηση για μάθηση και βγάζουν κάποια άμυνα.

10.Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Οι γονείς είναι, όπως και τα παιδιά, δηλαδή άλλοι θέλουν να συνεργαστούν με το σχολείο και άλλοι είναι αρνητικοί. Κάποιοι είναι αδιάφοροι, αλλά εμένα δεν με επηρεάζει η δική τους στάση και δεν αποτελεί εμπόδιο στη δουλειά μου.

11.Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, πότε τη χρησιμοποιούν;

Χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα με τους ομοεθνείς όταν μαλώνουν ή όταν έχουν κάποιο μυστικό για να μην τους καταλάβουμε οι υπόλοιποι. Ορισμένοι μαθητές έχουν την ικανότητα να κάνουν και σύγκριση με τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό εμπλουτίζει και τη δική μας γνώση.

12.Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Δεν το έχω παρατηρήσει αυτό. Είναι η πρώτη μου χρονιά που δουλεύω σε τέτοιο σχολείο.

13.Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Αν χρειαστεί κάτι σαφώς αλλά στις ξένες γλώσσες γενικά οι γονείς δεν έρχονται να ρωτήσουν.

14.Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Δεν μπορώ να πω με σιγουριά. Ίσως τα παιδιά από το Αφγανιστάν έχουν μια μεγαλύτερη δυσκολία.

15.Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Το σχολικό εγχειρίδιο, κάποιες φωτοτυπίες δικές μου που έχω φτιάξει εγώ ή από το Διαδίκτυο.

16. Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Χρησιμοποιώ και παραδοσιακές μεθόδους όπως είναι το ppt και το communicative language teaching αναλόγως το επίπεδο των παιδιών και τι θέλω να διδάξω. Ήταν ένα mixed ability classroom η φετινή έκτη που είχα.

17. Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Υποτίθεται ότι υπάρχει μέσα στα βιβλία, αλλά έχει να κάνει και με εμάς. Αν υπάρχει διάθεση για συνεργασία.

18. Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική, μαθαίνουν να συνυπάρχουν ειρηνικά και κατανοούν τη διαφορετικότητα. Οι δυσκολίες είναι ότι κάποιες εθνικότητες είναι σε πόλεμο και δε θέλουν να συνεργαστούν, όπως για παράδειγμα οι Πακιστανοί με τους Ινδούς. Υπάρχει μια ευαισθησία απέναντι σε τέτοια θέματα.

19. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Θέλουμε κάποιους ειδικούς ή κάποιους που γνωρίζουν πολιτισμικά στοιχεία των χωρών προέλευσης των μαθητών για να κατανοήσουμε και να στηρίξουμε σωστά αυτά τα παιδιά.

20. Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Επιμόρφωση στο ψηφιακό κομμάτι γιατί μου αρέσει πολύ.

21. Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Είναι σημαντικό να συνεργαζόμαστε με τους δασκάλους γιατί είναι οι υπεύθυνοι της τάξης και γνωρίζουν τα παιδιά, αλλά μου έχει τύχει να μην μπορώ να συνεργαστώ με ένα δάσκαλο. Όμως δεν το άφησα να επηρεάσει τη διδασκαλία μου στη συγκεκριμένη τάξη γιατί έχω μάθει να το χειρίζομαι.

Συνέντευξη Νο8

Όνομα: Βιργινία Κ.

Ηλικία: 55 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 20 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 1 έτος με οργανική θέση στο 49^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

51^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

- 1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;**
Κυρίως με body language, με εικόνες και flashcards με βασικό λεξιλόγιο του τι υπάρχει γύρω μας.
- 2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;**
Τις περισσότερες φορές μόνο με βασικά υποτυπώδη αγγλικά επικοινωνούν αυτοί οι μαθητές και με τον έξω κόσμο που τα έχουν μάθει στον ξενώνα ή στο camp.
- 3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;**
Υποχρεωτικά προσπαθούν να επικοινωνήσουν στα αγγλικά στον προαύλιο χώρο στο διάλειμμα και με ό,τι ελληνικά έχουν προλάβει να μάθουν.
- 4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;**
Η χρήση μιας οθόνης είναι υπερβολικά βοηθητική για τις μεγάλες τάξεις που κάνουν κείμενα με πολλές άγνωστες λέξεις. Η εικόνα έχει απίστευτη δύναμη και τους ξεμπλοκάρει πάρα πολύ από αυτό που έχουν να διαβάσουν. Πρέπει να βρίσκω εικόνες και να τις πλαστικοποιώ. Θα μπορούσαν με ένα τάμπλετ ή με ένα

διαδραστικό πίνακα να βρίσκουν το πρώτο λεξιλόγιο για το οποίο αφιερώνουμε πολύ χρόνο μέσα στην τάξη.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Όταν θέλουμε να τους ανακοινώσουμε κάτι ή να τους δώσουμε άσκηση για το σπίτι ορθογραφία, αντιγραφή ή ανάγνωση, αν υπάρχει παιδί που γνωρίζει τη γλώσσα τους, λειτουργεί ως μεταφραστής. Το ίδιο ισχύει και μια φορά το μήνα που έχουμε σύλλογο με όλο το σχολείο και συνδιαμορφώνουμε κανόνες. Αυτό ξεκίνησε από τη φετινή χρονιά. Οι πιο μεγάλοι κάνουν τη μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα από τα ελληνικά ή τα αγγλικά. Τους είναι αρκετό το γεγονός ότι ξαφνικά εκεί που έπαιζαν όλη μέρα, τους πέταξαν σε ένα σχολείο και κάθονται σε μία καρέκλα για 6 ολόκληρες ώρες. Αυτό τους φαντάζει πολύ βασανιστικό μέχρι να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη της εκπαίδευσης. Δεν είναι μόνο τι λέει ο δάσκαλος στην τάξη αλλά τι γίνεται με όλο το σχολείο. Η αρχή έχει γίνει, το πώς θα εξελιχθεί θα δείξει το μέλλον...

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Μακάρι να είχαμε εμείς τις γνώσεις και να μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε τη μητρική τους γλώσσα. Το πρόβλημα είναι ότι έχουμε πολλές γλώσσες, όπως αραβικά, περσικά, κινέζικα ενώ πολλά παιδιά δεν έχουν πάει σχολείο στη χώρα τους. Δεν έχει λειτουργήσει η L1 και δεν έχει μάθει ο πρόσφυγας μαθητής τι να αποκωδικοποιήσει στη γραφή και στην ανάγνωση. Και τα μαθησιακά τα χάνουμε διότι δε γνωρίζουμε τη μητρική τους γλώσσα. Δυσκολεύουν πολύ τα πράγματα με τις μεγάλες τάξεις που δεν κάνουμε μόνο γράμματα και απλές λέξεις και τους ζητάμε και πάρα πολλά. Μόνο τα παιδιά που ήταν καλοί μαθητές στη γλώσσα τους προχωράνε με γρήγορους ρυθμούς και στα ελληνικά σχολεία. Αυτά τα παιδιά είναι προνομιούχα στην όλη δυστυχία που βιώνουν.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Η δική μου αίσθηση είναι ότι το σχολείο είναι ένα αναγκαίο κακό για αυτά τα παιδιά διότι τα περισσότερα έχουν σκοπό να φύγουν. Μόνο όσοι είναι εμπορικοί μετανάστες κι έχουν επιχειρήσεις εδώ έχουν σκοπό να μείνουν στην Ελλάδα, όπως είναι παιδιά από την Κίνα και το Μπαγκλαντές. Η Ελλάδα είναι ένα πέρασμα για να πάνε όπου τους δεχθούνε. Ακόμα και τα παιδιά που δεν είχαν εκφράσει επιθυμία να μετακινηθούν τα βλέπεις μέχρι το τέλος της χρονιάς να έχουν φύγει.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Προσπαθούμε να βρούμε κάποιον που γνωρίζει τη γλώσσα τους. Οι Κινέζοι για παράδειγμα ξέρουν ελάχιστα αγγλικά κι ελάχιστα ελληνικά. Αυτός που έρχεται να τα γράψει λειτουργεί ως υπεύθυνος στις δομές φιλοξενίας και μας βοηθάει στο κομμάτι της επικοινωνίας με τους γονείς καθώς συνοδεύει 4-5 παιδιά.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Οι μικροί μαθητές παρουσιάζουν άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών, ενώ οι μεγάλοι μαθητές θέλουν να μάθουν γιατί καταλαβαίνουν πως είναι ο τρόπος να καταφέρουν πράγματα. Τα μικρά αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη γραφή καθώς δεν χωρίζουν τις λέξεις και δεν έχουν στη μητρική τους γλώσσα συλλαβές με φωνήεντα. Επιπλέον δεν σταματούν τη γραφή μόλις τελειώσει η γραμμή στα τετράδια και δεν καταλαβαίνουν ότι αυτό που λέμε, το γράφουμε έτσι. Όλες αυτές οι γλώσσες γράφονται ανάποδα και δυσκολεύονται οι πρόσφυγες να καταλάβουν ότι κάθε λέξη είναι ένα εννοιολογικό κομμάτι ξεχωριστό. Έτσι, όπως είναι δομημένη η γλώσσα μας βοηθάει και τη λειτουργία του μυαλού μας. Τα μικρά παιδιά δεν κατανοούν το μηχανισμό πως αυτό το σύμβολο αντιπροσωπεύει ένα φώνημα.

10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Δεν ξέρω πόσο εύκολη ή πόσο δύσκολη είναι η ζωή τους κι αν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους διότι αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβίωσης. Θέλουν

να πάνε σχολείο τα παιδιά τους αλλά δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε ως εκπαιδευτικοί. Δεν είναι το ίδιο να διδάξει το ελληνικό σχολείο ελληνικά κι αγγλικά σε παιδιά που δεν πήγαν ποτέ σχολείο. Οι Κινέζοι πηγαίνουν και σε δικά τους σχολεία κάθε μέρα για 3 ώρες. Δυσκολεύονται στα προφορικά στην αγγλική γλώσσα αλλά είναι πολύ καλοί στα μαθηματικά. Όλοι τους είναι στρατιωτάκια τρελά αλλά είναι μαθητές που ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν μέσα στο σχολείο.

11.Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, πότε τη χρησιμοποιούν;

Τη χρησιμοποιούν για να χαλαρώσουν ή για να εξηγήσουν κάτι που δεν κατάλαβε ο διπλανός τους. Βοηθάει ο ένας τον άλλον ακόμα κι αν είναι από διαφορετικές χώρες διότι βρίσκουν κώδικες επικοινωνίας. Οι Αιγύπτιοι μιλούν αραβικά και μας βοηθάνε τρομερά με τους Σύριους. Στο διάλειμμα ανά ομάδες χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα όταν βρίσκονται. Τα παιδιά συνεργάζονται και με μαθητές από άλλες χώρες βρίσκοντας τρόπους. Πολύ συχνά κάθεται ένας μαθητής που ξέρει τη γλώσσα με έναν καινούριο μαθητή για να τον βοηθήσει. Οι χώρες προέλευσης των προσφύγων είναι κυρίως η Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, το Ιράν, το Ιράκ και το Κουρδιστάν.

12.Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Δεν υπάρχει πληθυντικός ευγενείας αλλά το καταλαβαίνουν και το συνηθίζουν. Στην αρχή εστιάζουμε στο να αποκωδικοποιήσουν κάποια πράγματα και να επικοινωνήσουν στην ξένη γλώσσα. Δε μας απασχολεί αν μπορούν να μιλήσουν απόλυτα σωστά. Τα παιδιά τους λένε ότι στη δασκάλα μιλάμε έτσι. Το inversion είναι κάτι που τους δυσκολεύει διότι δεν κάνουν ερώτηση με αυτόν τον τρόπο στη μητρική τους γλώσσα.

13.Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Έχουμε κάνει συναντήσεις με τους γονείς, έχουμε κάνει επίσκεψη στον Ελαιώνα για να τους ενημερώσουμε διότι θέλουμε να αποφύγουμε τη σχολική διαρροή. Το

σχολείο δεν είναι πάρκινγκ για τα παιδιά τους και προσπαθούμε να τους το μεταδώσουμε. Με τις οικογένειες των προσφύγων μαθητών χρειαζόμαστε διερμηνείς διότι δε θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε άλλα παιδιά ως μεταφραστές. Είναι σημαντικό να τους δείξουμε ότι έχουμε ενδιαφέρον να τα βοηθήσουμε. Έπειτα ήρθαν κι οι ίδιοι οι γονείς στο σχολείο. Δημιουργείται κενό όταν απουσιάζουν τα παιδιά αδικαιολογήτως το οποίο δεν μπορούμε να το καλύψουμε. Υπάρχει μεγάλο έλλειμμα κυρίως στο οπτικοακουστικό υλικό κι αυτό μας δένει τα χέρια. Σε αυτές τις συνθήκες καλούμαστε να δουλέψουμε και να ξεμπλοκάρουμε την εκπαιδευτική διαδικασία. Διότι είναι πολύ δύσκολο να φτάσουν στην αφήγηση χρησιμοποιώντας ρήματα.

14. Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Οι μαθητές που δυσκολεύονται πιο πολύ να μιλήσουν είναι οι Κινέζοι οι οποίοι είναι ανασφαλείς και ντρέπονται πάρα πολύ. Δυσκολεύονται πάρα πολύ στο λεξιλόγιο. Αν κάνουν κάποιο λάθος στο γραπτό λόγο κολλάνε και δεν προχωρούν παρακάτω. Είναι σα να τους εμποδίζει αυτό να πάνε στο επόμενο ή στο παρακάτω, οι υπόλοιποι τσάτρα πάτρα θα το παλέψουνε.

15. Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Τα καλύτερα εγχειρίδια θεωρώ ότι είναι της Γ' και της Δ' τάξης. Το βιβλίο της Δ' το χρησιμοποιώ και για τα παιδιά της Ε' που δεν ξέρουν καθόλου αγγλικά διότι έχει πολύ βασικό λεξιλόγιο. Αφαιρώ κομμάτια του βιβλίου και τα απλοποιώ. Παρεμβαίνω ασταμάτητα στον τρόπο που παρουσιάζω την ύλη του βιβλίου. Σκέφτομαι ότι θέλω να διδάξω αυτό υπολογίζοντας τι ξέρουμε και πού θέλω να φτάσουμε. Είναι λίγα τα παιδιά που είναι οργανωμένα και γι' αυτό το λόγο δίνω λίγο homework. Δεν τους κρατάω τα βιβλία, απλά διαφοροποιώ το κομμάτι του homework. Άλλωστε τα παιδιά νιώθουν ποιος μπορεί να κάνει τι, περισσότερο από μικροψυχία μπορεί να γκρινιάξουν ή για να δείξουν ότι είναι καλύτεροι. Σε κάθε τμήμα έχω παιδιά με πάρα πολλά επίπεδα και μαθησιακές δυσκολίες.

16. Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Για να φτάσουμε στην ανάγνωση χρειαζόμαστε εγχειρίδια με εικόνες. Άνετα κάνεις δυάδες, τριάδες και τετράδες κι αυτό το βλέπεις και στη διάταξη των θρανίων τους καθώς ετοιμάζουμε χάρτινα βιβλιαράκια με παραμύθια. Προσπαθώ να κάνουμε τέτοια πράγματα διότι είναι παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, καταλαβαίνουν καλά το καινούριο λεξιλόγιο όταν κάνουμε project με χώρες για παράδειγμα και βρίσκουν πληροφορίες για τον πληθυσμό, το νόμισμα, τον καιρό διότι περνάει ευχάριστα η ώρα όταν συνεργάζονται και παρουσιάζουν κάτι στην τάξη ή αφηγούνται μια ιστορία.

17. Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Δεν διαθέτει το κατάλληλο υλικό, αλλά το φτιάχνω με τη βοήθεια των μαθητών όταν κάνουμε ομαδικές εργασίες. Ανάλογα με το μάθημα που έχουμε κι αν μπορούμε να το συνδέσουμε με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Γεωγραφία ή η Ιστορία. Δεν έχουμε σταθερό πληροφορικό κι έτσι δεν μπορώ να ζητήσω τη βοήθειά του για κάτι extra.

18. Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Έχει ενδιαφέρον το πολυπολιτισμικό σχολείο διότι τα παιδιά αυτά είναι πολύ καλά στα εικαστικά και δημιουργούν εκπληκτικές ζωγραφιές. Τα μικρά παιδιά είναι εκφραστικά κι ανοιχτά ενώ τα μεγάλα παιδιά μιλάνε με τα μάτια όπου θα δεις τη θλίψη, τη χαρά, την εμπιστοσύνη που θέλει λίγο χρόνο για να κερδηθεί. Είναι αυστηρά τα πράγματα ανάμεσα στα 2 φύλα και σε ένα χορό της Στ' που κάναμε έπιασε το αγόρι το χέρι του κοριτσιού με ένα μαντήλι. Οι Κινέζοι δε θα σε πλησιάσουν, αποφεύγουν να σε κοιτάζουν ακόμα και στα μάτια. Τα μεγάλα παιδιά έχουν άλλη αντίληψη της πραγματικότητας σε σχέση με τα μικρά γιατί είναι πιο συνειδητοποιημένα.

19. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Στο συγκεκριμένο σχολείο έχουμε πρόβλημα χώρου και χρειαζόμαστε 2 Τάξεις Υποδοχής για να μπορέσω να χτίσω πάνω στην υπάρχουσα γνώση. Σε πολλά

παιδιά τους λείπουν 2 ή 3 χρόνια που έχουν κάνει οι άλλοι διότι είμαστε ένα συμβατικό σχολείο. Δε συμβαδίζει η ύλη τους και πολλές φορές την ίδια ώρα οι μαθητές μου κάνουν διαφορετικά πράγματα γιατί εγώ τους κάνω διαφορετική ύλη. Τουλάχιστον το δίωρο της Γλώσσας θα έπρεπε κάποιοι μαθητές να βρίσκονται σε Τάξη Υποδοχής.

20.Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Θα ήθελα επιμόρφωση από κάποιον που έχει δουλέψει στις ίδιες συνθήκες με μένα για να μου έλεγε πώς θα δούλευε με μία τέτοια τάξη. Ζωγραφίζω στον πίνακα και τα παιδιά λένε λέξεις που ξέρουν στα αγγλικά και συμπληρώνω αυτές που δεν έχουν ακούσει όσο πιο αφαιρετικά γίνεται για να αντιληφθούν για τι πράγμα μιλάμε. Χρειαζόμαστε καθηγητές αγγλικών ειδικής αγωγής για ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Υπάρχουν και picture dictionaries που θα ήταν πολύ χρήσιμα για την ξένη γλώσσα. Θα ήθελα να έχω lesson plans που θα τα χρησιμοποιούσα για μπούσουλα. Υπάρχουν παιδιά που πετάνε και μαθαίνουν γρήγορα, αλλά υπάρχουν και παιδιά με δυσλεξία που δεν μπορούν να προχωρήσουν με την υπόλοιπη τάξη. Θα ήθελα Τάξη Υποδοχής και για τα αγγλικά διότι κι εμείς γλώσσα διδάσκουμε που έχει μια συνέχεια, δεν είναι ότι τους μαθαίνω το a, b, c και γεια σας. Πολλές φορές ξέρουν ελάχιστα πράγματα με αποτέλεσμα να τους δυσκολεύει ακόμα και το ρήμα to be. Δεν έχουμε βοήθεια σ' αυτό το κομμάτι και πάντα υπάρχει ο φόβος να έχεις καθυστερήσει τους υπόλοιπους. Σου λένε βρες τρόπο να υπάρξεις. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να βρεις αλλά μπορεί και να αδιαφορήσεις.

21.Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Εγώ στο συγκεκριμένο σχολείο έχω πολύ καλή σχέση με όλους τους εκπαιδευτικούς διότι όλοι βράζουμε στο ίδιο καζάνι, δηλαδή υπάρχουν κοινά προβλήματα, αν κι εγώ δέχομαι λιγότερη βοήθεια στο μάθημά μου για τους λόγους που προανέφερα. Συνεργαζόμαστε σε κοινά προγράμματα και τους ρωτώ αν εντοπίσω κάποιο πρόβλημα. Μπορεί να διδάσκουμε παράλληλα το ίδιο κομμάτι, για παράδειγμα ζώα, κι αυτό βοηθάει διότι πιάνουμε περισσότερα επίπεδα. Κάναμε ένα επιδαπέδιο παιχνίδι τύπου κινήγι θησαυρού που τις ερωτήσεις τις ετοιμάσαμε και στα αγγλικά και στο τέλος το παίξαμε κιόλας. Πραγματοποιήσαμε επισκέψεις

σε ιστορικά μνημεία. Όταν εντοπίσω ότι κάτι δεν μου πάει καλά, τότε η ίδια θα πιάσω το δάσκαλο και θα ρωτήσω αν έχει αντιληφθεί κάτι κι αυτός.

Συνέντευξη Νο9

Όνομα: Πέννυ Β.

Ηλικία: 50 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 25 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 25 έτη με οργανική θέση

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

67^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

- 1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;**

Αυτό που κάνουμε είναι να χρησιμοποιούμε καρτέλες, flashcards, τη γλώσσα του σώματος. Επίσης, επιμένω περισσότερο στα αγγλικά από ότι στα ελληνικά, αφού και στα δύο είμαστε μηδέν ή τα λέω και τα 2 μαζί ή αλλιώς στο δικό μας μάθημα τα ελληνικά δεν είναι απολύτως απαραίτητα. Αν δω ότι τα ακούσματά τους ελληνικοφέρνουν, μπορεί να χρησιμοποιήσω και τα ελληνικά. Από την άλλη πλευρά, όταν έχουν ακούσει περισσότερες λέξεις στα αγγλικά, τότε επιλέγω τα αγγλικά. Αλλά οπωσδήποτε εικόνες, παντομίμα, δείχνω ακόμη και τα απλά πράγματα, για παράδειγμα, δείξε μου την τάξη σου κ.λπ.

- 2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;**

Πρωτίστως γίνεται στα αγγλικά, δηλαδή τους λέω use your English ή remember your vocabulary. Όσον αφορά το κομμάτι της γραμματικής συνήθως θα χρησιμοποιήσω και τα ελληνικά. Αυτό βέβαια ισχύει για φαινόμενα περίπλοκα τα οποία δεν τα ξέρουν ούτε στα ελληνικά, όπως για παράδειγμα, το γερούνδιο. Στην περίπτωση όμως της εξήγησης επειδή συνήθως δεν έχουν καταλάβει καλά καλά τι είναι το ουσιαστικό, θα πρέπει να τους εξηγήσω ξανά ποιες λέξεις υπάγονται στα ουσιαστικά.

3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;

Για εκτός της τάξης όχι, απλά αυτό που τους λέω είναι να δουλεύουν με τον εαυτό τους, δηλαδή να ακούνε και μόνοι τους στο σπίτι ένα αγγλικό τραγούδι που τους αρέσει. Να δουν μια ταινία στα αγγλικά χωρίς να διαβάζουν υπότιτλους, προσπαθώντας να καταλάβουν από τα αγγλικά που ακούνε. Για να έχουν τον τονισμό τούς προτείνω να κάνουν εξάσκηση και στην προφορά των λέξεων. Επιπλέον, τους συμβουλεύω να κάνουν εξάσκηση και μπροστά σε έναν καθρέπτη για να μοιάζουν οι ομιλίες τους σε real context.

4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;

Πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ και τα χρησιμοποιώ και πολύ. Έχω δει διαφορά στην οπτικοποίηση του λεξιλογίου. Μέχρι την Δ΄ τάξη το χρησιμοποιώ ως supplementary material με σκοπό να κατανοήσουν το λεξιλόγιο. Οι μεγαλύτερες τάξεις δεν το έχουν τόσο μεγάλη ανάγκη.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Όπως είπα και νωρίτερα θα το λέω στα ελληνικά, θα το λέω και στα αγγλικά, δηλαδή δίγλωσσα. Διαφορετικά θα πρέπει να τους το δείξω αυτό που θέλω να τους πω, άλλωστε δεν είναι πολλοί αυτοί οι μαθητές σε μία τάξη κι επιλέγω συνήθως να τους έχω κοντά μου.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Οι γλώσσες με το λατινικό αλφάβητο κατά τη γνώμη μου μπορούν να αξιοποιηθούν τουλάχιστον στο κομμάτι της γραφής, όπως είναι τα αλβανικά. Τα αραβικά δεν μπορούν να αξιοποιηθούν όσον αφορά την εκμάθηση αγγλικών διότι γράφονται ανάποδα. Μια απλή αντιγραφή που τους βάζω, τους εξοικειώνει με την αριστερόστροφη γραφή. Ενώ το ξέρω πως γράφουν μηχανικά, θεωρώ ότι τους βοηθάει πολύ η εξάσκηση, καθώς η δική τους γραφή είναι ανάποδη. Ακόμη και σα ζωγραφική, απλά δίνω έμφαση κι επιμένω στα γράμματα να τα γράφουν σωστά. Στην Γ΄ τάξη φεύγουμε πλέον από το κομμάτι της ζωγραφικής κι εστιάζουμε στη

σωστή εκμάθηση του αγγλικού αλφάβητου. Σε αυτήν την περίπτωση μας βοηθάει περισσότερο οι μαθητές μας να προέρχονται από τις Βαλκανικές χώρες, καθώς οι μητρικές τους γλώσσες είναι πιο κοντά στο αγγλικό αλφάβητο. Δεν έχουν κανένα πρόβλημα, ίσα ίσα που τους βοηθάει πολύ η μητρική τους γλώσσα.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Το δεύτερο και δεν είμαι σίγουρη ότι τους ενδιαφέρει να μάθουν ελληνικά. Θεωρώ ότι τα αγγλικά τους ενδιαφέρουν λίγο παραπάνω γιατί ξέρουν ότι η διαδρομή τους δεν τελειώνει εδώ. Ακόμα και αν είναι πολλά χρόνια στην Ελλάδα, ασχολούνται περισσότερο με τα αγγλικά. Αν μέσα στην οικογένεια υπάρχει η υποψία ότι κάποια στιγμή θα μετακινηθούν, δίνουν μεγάλη έμφαση στα αγγλικά και αυτό ισχύει και για παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Μου έρχονται στο μυαλό παραδείγματα και από συμμαθητές του γιου μου που είναι Βορειοηπειρώτες γεννημένοι στην Ελλάδα, δίνουν σημασία στην ξένη γλώσσα γιατί σκέφτονται ότι κάποια στιγμή θα φύγουν. Μάλιστα ένας από αυτούς ζει στην Αγγλία σήμερα και με αυτόν τον τρόπο εκπληρώθηκε η επιθυμία των γονιών του. Αυτή η λογική έχει αποτέλεσμα πολλές φορές. Προτιμούν Αγγλία, Ιταλία και Γερμανία. Αλλά είναι περίεργο πώς σκέφτονται παιδιά που είναι 15 ετών και τα οποία λογικά δεν θα ήθελαν να φύγουν από την Ελλάδα γιατί εδώ έχουν τις παρέες τους κι όμως η οικογένεια τα επηρεάζει απίστευτα στο κομμάτι της μάθησης. Οι κοινωνικοί μετανάστες και οι πρόσφυγες μαθητές που έρχονται από το Πακιστάν, τη Συρία και χώρες της Ανατολής δεν ενδιαφέρονται να ενσωματωθούν, αλλά να μετακινηθούν. Δεν νομίζω ότι ασχολούνται ούτε με τη μία γλώσσα ούτε με την άλλη γιατί κάθονται στην Ελλάδα περιμένοντας καρτερικά πότε θα μετακινηθούν. Γι' αυτούς η Ελλάδα είναι απλά ένας σταθμός. Μπορεί να ασχολούνται λίγο περισσότερο με τα αγγλικά, αλλά τα ελληνικά γι' αυτούς είναι αναγκαίο κακό. Το ίδιο πιστεύω ότι ισχύει και για τους ενήλικες. Δεν είναι οικονομικός μετανάστης που τον ενδιαφέρει η απόκτηση skills.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να

γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Έρχεται διερμηνέας από κάποια ΜΚΟ ή μπορεί να είναι ο καλός γείτονας που είναι περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα κι έρχεται για να βοηθήσει την κατάσταση.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Ναι, ευγενικά αλλά υπήρχε η άρνηση. Είναι Ανατολικών χωρών, αλλά και από τα Βαλκάνια. Αυτό έχει να κάνει με τη γραμμή που έχει δώσει η οικογένεια και με το χαρακτήρα του κάθε μαθητή. Μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες και για αυτό το λόγο να δείχνει άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών. Κάτι τέτοιο βέβαια θα μπορούσε να συμβαίνει και με Έλληνα μαθητή. Υπάρχουν τεχνικές δυσκολίες με τους πρόσφυγες μαθητές, του αλφάβητου, της επικοινωνίας, αλλά είναι ήσυχοι μαθητές, δηλαδή αυτό που θα τους πεις θα το κάνουν. Απλά καταλαβαίνεις από την επανάληψη ότι δεν τους ενδιαφέρει να μάθουν. Οι άλλοι θα σου βγάλουν το λάδι και θα είναι τελείως αρνητικοί, ενώ οι πρόσφυγες μαθητές ακόμη κι αν είναι αρνητικοί το κρύβουν με εύσχημο τρόπο. Σίγουρα πάντως οι λόγοι, που κάποιοι μαθητές είναι αρνητικοί, δεν μπαίνουν σε καλούπι.

10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Δεν νομίζω ότι είναι σε θέση. Θέλουν αλλά δεν μπορούν να τα βοηθήσουν. Είχαμε κατά καιρούς κάποιους μαθητές που φοιτούσαν σε international schools και είχαν βοήθεια από τους γονείς τους, αλλά αυτοί οι μαθητές είναι λαμπρές εξαιρέσεις. Οι περισσότεροι δουλεύουν όλη την ημέρα, λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι με αποτέλεσμα να μην έχουν την πολυτέλεια του χρόνου για να ασχοληθούν με τα παιδιά τους.

11. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, πότε τη χρησιμοποιούν;

Νομίζω οι αραβόφωνοι τη χρησιμοποιούν στο προαύλιο τη μητρική τους γλώσσα όταν βρίσκουν μαθητές που έχουν την ίδια μητρική.

12.Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Μόνο στο λεξιλόγιο γιατί δεν έχω φτάσει στη δομή της γλώσσας. Στη γραμματική στο κομμάτι της άσκησης αν τους δείξω τον πληθυντικό αριθμό και τους πω σε ποια πρόσωπα χρησιμοποιείται θα το κάνουν σωστά χωρίς απαραίτητα να γνωρίζουν γιατί χρησιμοποιούμε πληθυντικό αριθμό. Δεν μπαίνω σε λεπτομέρειες γιατί γνωρίζω ότι θα τους μπερδέσω. Τον τελευταίο καιρό έχω σκεφτεί να μάθω αραβικά μέσα από κάποια site που έχω βρει γιατί πιστεύω ότι θα με βοηθήσει πολύ στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές.

13.Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Με τις οικογένειες των προσφυγόπουλων υπάρχει επικοινωνία, αλλά με τη βοήθεια διερμηνέων. Έρχονται να πάρουν τους βαθμούς των παιδιών τους και να συζητήσουν με τους δασκάλους των τμημάτων. Όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς ή κάποιο περιστατικό με τα παιδιά τους, έρχονται να συζητήσουν με το διευθυντή του σχολείου και είναι συνεργάσιμοι στην εξεύρεση λύσης.

14.Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Οι αραβόφωνοι γιατί διαφέρει η δομή της γλώσσας τους.

15.Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Το σχολικό εγχειρίδιο αλλά και δικό μου υλικό που το συνθέτω η ίδια. Επίσης, βιντεάκια πάρα πολύ συχνά τα οποία βρίσκω στο διαδίκτυο. Σελίδες από το National Geographic ή το British Council που μας δίνουν πληροφορίες για science στα αγγλικά για αληθινά γεγονότα και εμπεριέχουν δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

16.Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Παραδοσιακή και δεν κάνω πολύ συχνά group work γιατί μου τρώει πολύ χρόνο. Πιστεύω ότι στο classroom management δεν είμαι καθόλου καλή. Σαν προσωπικότητα είμαι πολύ controlled. Για αυτό το λόγο προτιμώ το frontal. Μπορεί να διαβάσουμε ένα παραμύθι όλοι μαζί, από ένα κομμάτι ο καθένας και μετά να κουβεντιάσουμε πάνω σε αυτό, αλλά μέχρι εκεί. Δεν χρησιμοποιώ συχνά ούτε pair work. Αυτό είναι δικό μου πρόβλημα και νομίζω ότι έχω καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με τον παραδοσιακό τρόπο.

17. Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Ναι, και το έχουμε κάνει αυτό. Στο παρελθόν έχουμε δουλέψει και με την πληροφορική και με τα εικαστικά. Επίσης, έχω συνεργαστεί και με τους δασκάλους των τμημάτων για ένα καινοτόμο πρόγραμμα που ονομάζεται CLIL. Μιλήσαμε αγγλικά και ελληνικά για τους inventors κι ετοιμάσαμε ένα project με τη δασκάλα της Στ' για να τους μείνουν κάποια πράγματα καλύτερα. Είναι καλά εξοπλισμένο το σχολείο, καθώς διαθέτει και διαδραστικούς πίνακες και καλά εξοπλισμένη αίθουσα πληροφορικής και πολλές ασκήσεις που τους έβαζα για homework, τις συνέχιζαν και τις τελείωναν στην αίθουσα της πληροφορικής.

18. Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Καταρχήν, πρέπει να έχει πολύ καλή εικόνα ο εκπαιδευτικός για το πώς θα γίνει η διάχυση της πληροφορίας με πολλούς και διάφορους τρόπους. Εγώ πιστεύω ότι δεν το έχω τόσο πολύ. Θα πρέπει να είσαι skillful και artistic ταυτόχρονα. Νομίζω ότι είναι θετικά προκλητικό όλο αυτό που συμβαίνει, αλλά θα πρέπει να αντιμετωπιστεί συνολικά από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μη δουλεύει ο καθένας μεμονωμένα το δικό του syllabus χωρίς να υποστηρίζει το διπλανό του σε μια σχολική μονάδα γιατί όλο αυτό είναι ένα curriculum από μόνο του κι είναι αρκετά απαιτητικό.

19. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Χρειάζεται καλή οργάνωση και συνεργασία στα δημοτικά με Τάξεις Υποδοχής.

20.Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Αν συζητάμε για πολυπολιτισμικές τάξεις, θα βοηθούσε πάρα πολύ να υπήρχε ένας συντονιστής που να λειτουργεί όπως τα προγράμματα του γραφείου, δηλαδή περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας και αντίστοιχα διαπολιτισμικά, καθώς είναι κάτι καινούριο. Να υπήρχε μια μαγιά για να παίρνεις συμβουλές, καθοδήγηση, αφύπνιση για κάτι που δεν έχεις σκεφτεί κι ενημέρωση.

21.Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Εμένα προσωπικά δεν μου δημιουργεί κανένα πρόβλημα η συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης. Είμαι πολύ παλιά στο σχολείο κι αποτελώ καθεστώς. Πολύ συχνά έχω καλή συνεργασία με το δάσκαλο. Για ένα όμως νέο παιδί πιστεύω ότι θα δημιουργούσε θέματα. Μπορεί να μη σου δώσει μια ώρα αν τη χρειάζεσαι, μπορεί να μη συνεργαστεί μαζί σου σε ένα project. Να σου πει: «εμένα δεν με ενδιαφέρει, κάνε ό,τι καταλαβαίνεις μόνος σου». Με λίγα λόγια να μη σου παρέχει πρακτική και ηθική υποστήριξη. Είμαι σε θέση πλέον να επιλέγω τις τάξεις στις οποίες θα μπω να κάνω μάθημα και τους δασκάλους με τους οποίους θα συνεργαστώ.

Συνέντευξη Νο10

Όνομα: Rose Γ.

Ηλικία: 45 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 20 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 8 έτη με οργανική θέση

Βαθμός εκπαίδευσης: Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

162^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

- 1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;**

Ναι, μου έχει συμβεί. Με μαθητές που δεν γνωρίζουν ούτε απλές οδηγίες χρησιμοποιώ τη νοηματική και παντομίμα. Σε κάποιες περιπτώσεις όταν στην τάξη υπάρχει μαθητής της ίδιας εθνικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως μεσολαβητής-μεταφραστής-διερμηνέας και να επεξηγήσει ή να μεταφράσει τουλάχιστον στην αρχή.

- 2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;**

Στα μικρότερα επίπεδα έως και Γ' τάξη δημοτικού βασική γλώσσα είναι τα ελληνικά, παρόλο που το μάθημα είναι αγγλικά. Κάποιες βασικές οδηγίες, instructions, γίνονται στα αγγλικά, όπως για παράδειγμα, 'open your book, sit down, stop talking'. Στην Στ' τάξη ενισχύεται περισσότερο η χρήση της αγγλικής μέσα στην τάξη. Γίνεται συζήτηση για διάφορα θέματα στα αγγλικά.

- 3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;**

Φυσικά και τους ενθαρρύνω στα μεγαλύτερα επίπεδα να ακούσουν τραγούδια στα αγγλικά. Το καλοκαίρι να συνομιλήσουν με τουρίστες στα αγγλικά για να κάνουν εξάσκηση, στο διαδίκτυο να χρησιμοποιήσουν τα αγγλικά. Αυτός άλλωστε είναι κι ο σκοπός που μαθαίνουμε τα αγγλικά από τόσο μικρή ηλικία. Να χρησιμοποιούν

τα αγγλικά ως μέσο επικοινωνίας σε οποιαδήποτε περίπτωση και για οποιοδήποτε λόγο.

4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;

Έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει πολύ γιατί τα οπτικοακουστικά μέσα διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, προσελκύουν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Γίνεται ενεργή και όχι παθητική η στάση των μαθητών. Είναι απαραίτητα στη διδακτική πράξη ούτως ή άλλως κυρίως όταν έχουμε αλλόγλωσσους μαθητές που δεν κατανοούν τα ελληνικά και θέλουμε να τους εξηγήσουμε έννοιες, ιδέες. Πιστεύω ότι βοηθάνε πολύ αυτά τα μέσα.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Χρησιμοποιείται η νοηματική, η παντομίμα, απλές εκφράσεις που γνωρίζουν οι ίδιοι οι μαθητές και συμμαθητές τους από τις ίδιες χώρες που λειτουργούν ως μεσολαβητές.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Αυτό δεν μου έχει συμβεί ειδικά με τους αραβόφωνους μαθητές, καθώς οι υπόλοιποι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι ούτε με τη γλώσσα τους ούτε με τον πολιτισμό τους. Οι μαθητές που έχουν καταγωγή από την Αλβανία δεν δυσκολεύονται με τα αγγλικά, αλλά από την άλλη μου φαίνεται δύσκολο να χρησιμοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Στο δικό μου σχολείο τα παιδιά πιστεύω ότι θα παραμείνουν στην Ελλάδα. Σε άλλες περιοχές του κέντρου της Αθήνας τα παιδιά μένουν για ένα χρονικό διάστημα μεταβατικό και μετά φεύγουν για άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Για αυτό το λόγο τα παιδιά στο δικό μου σχολείο θέλουν να μάθουν και αγγλικά και ελληνικά για να καταφέρουν να ενσωματωθούν στη χώρα μας.

- 8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;**

Αυτό δεν το γνωρίζω, αλλά υποθέτω με τη βοήθεια κάποιου γονέα ή κάποιου μαθητή που γνωρίζει τη γλώσσα. Υπάρχουν φορείς που έχουν διερμηνείς και τους στέλνουν στα σχολεία για να βοηθήσουν στο κομμάτι της επικοινωνίας μετά από αίτημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

- 9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;**

Όσον αφορά τα αγγλικά δεν μου έχει τύχει να έχουν άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών. Έως τώρα όλοι έδειχναν καλή διάθεση και πρόθεση για μάθηση. Είναι φιλότιμοι και προσπαθούν. Υπάρχουν όμως κάποιες κοινωνικές ομάδες οι οποίες δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και δημιουργούν προβλήματα, όπως είναι οι Ρομά. Δεν έρχονται στην ώρα τους, δεν φέρνουν βιβλία ή τετράδια, δεν κάνουν ασκήσεις, δεν έχουν πειθαρχία. Απλά σε μεγαλύτερες τάξεις δεν μπορούν να παρακολουθήσουν και αναγκαστικά μένουν πίσω σε σχέση με τους άλλους μαθητές.

- 10. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;**

Προσωπικά θεωρώ ότι οι γονείς ξέρουν λιγότερα πράγματα από τα παιδιά με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τα βοηθήσουν. Ίσως κάποιος γνωστός ή φίλος της οικογένειας που είναι περισσότερο χρόνια στην Ελλάδα. Έχουμε πολλές περιπτώσεις μαθητών που οι μαθητές μιλάνε ελληνικά, ενώ οι γονείς τους δεν ξέρουν ούτε λέξη.

- 11. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, πότε τη χρησιμοποιούν;**

Μέσα στην τάξη δεν τη χρησιμοποιούν. Αλλά τη χρησιμοποιούν στο διάλειμμα, στο σχόλασμα, με λίγα λόγια όταν είναι μεταξύ τους και όταν παίρνουν τηλέφωνο τους γονείς τους.

12. Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Σαφώς κι επηρεάζει, διδάσκουμε τη φιλοσοφία των χωρών στις οποίες ομιλείται μια ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό. Πάλι θα σταθώ στους αραβόφωνους λαούς οι οποίοι έχουν διαφορετικά ήθη κι έθιμα, γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμό. Οι δυτικοί λαοί ενσωματώνονται ευκολότερα και γρηγορότερα γιατί είναι λατινογενείς και δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη γλώσσα. Οι Ρομά κι οι αραβόφωνοι δυσκολεύονται στο κομμάτι της εκμάθησης αγγλικών ιδιαίτερος. Γνωρίζω λίγα πράγματα για την κουλτούρα τους από τις κουβέντες που κάνω με τους μαθητές μου μέσα στην τάξη.

13. Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Ναι, υπάρχει όταν κάνουν την εγγραφή των παιδιών, αφήνουν τα τηλέφωνα τους συνήθως κινητά. Πολλές φορές αλλάζουν τηλέφωνα κατά τη διάρκεια της χρονιάς και ψάχνουμε να τους βρούμε. Επίσης, στο σχόλασμα όταν έρχονται για να πάρουν τα παιδιά τους. Αν τα παιδιά τους ενημερώσουν και τους πιάσουν, μπορεί να έρθουν να πάρουν και βαθμούς. Αν πάλι έχουμε πρόβλημα συμπεριφοράς κι έχουμε κάποιο τηλέφωνο, θα επικοινωνήσουμε μαζί τους. Απλά είναι πιο δύσκολα από άλλους μαθητές.

14. Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Οι αραβόφωνοι λαοί κι οι Ρομά, όπως προείπα. Πιο εύκολα μαθαίνουν μαθητές από την Αλβανία, την Κίνα και τις Φιλιππίνες.

15. Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Χρησιμοποιούμε τα σχολικά εγχειρίδια, φωτοτυπίες, προτζέκτορα για να δείξουμε κάτι στα παιδιά, ασκήσεις ακουστικής κατανόησης και το διαδίκτυο. Δεν είναι εύκολο να χειριστείς αυτά τα μέσα. Χρειαζόμαστε επιμόρφωση για να μη χάνουμε πολύτιμο χρόνο κατά τη χρήση αυτών των μέσων. Για πιο διαθεματική προσέγγιση

κι εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας χρειάζεται υλικό και προετοιμασία από το διδάσκοντα, κάτι που δεν είναι πάντα εφικτό.

16. Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Θα σταθώ στο διαθεματικό, που αποτελεί από τις τελευταίες προσεγγίσεις της διδασκαλίας, κάνω πολλά project στα μεγαλύτερα επίπεδα και φτιάχνουμε posters. Χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν από άλλα μαθήματα, όπως για παράδειγμα, από το μάθημα της γεωγραφίας όταν μιλάμε για χώρες, συμβουλευόμαστε το βιβλίο της γλώσσας για συγγραφείς, από το μάθημα της μουσικής όταν ασχολούμαστε με μουσικά όργανα. Κάποια παιδιά δουλεύουν και από το σπίτι με τους υπολογιστές τους για να βρουν εικόνες και πληροφορίες για τα project. Ακολουθώ και τις παραδοσιακές μεθόδους όπου χρειάζεται. Στα μικρότερα παιδιά stories, arts, songs και crafts. Ξέχασα να πω ότι σε ένα πρόσφατο σεμινάριο η συντονίστρια των αγγλικών μας πρότεινε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο του storytelling που όλοι οι εκπαιδευτικοί αγγλικών χρησιμοποιούμε στις τάξεις μας. Χρησιμοποιούμε κυρίως στις μικρές τάξεις ιστορίες, αλλά μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε και στις μεγαλύτερες τάξεις. Επιλέγουμε να διαβάσουμε μέσα στην τάξη 2 παραμύθια, ένα του δυτικού κόσμου π.χ. του Hans Christian Andersen και ένα αραβικό παραμύθι από την Ανατολή π.χ. με τον Aladdin «Χίλιες και μία νύχτες». Να συγκρίνουμε μέσα από αυτά τα stories τη θέση της γυναίκας, το πρότυπο της γυναίκας, την κοινωνική της θέση, πώς είναι, η γλώσσα που χρησιμοποιούν για να την περιγράψουν και τα επίθετα που επιλέγουν και να βρούμε ομοιότητες και διαφορές. Αυτό είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αρκεί το επίπεδο των μαθητών να είναι το αναμενόμενο, δηλαδή ομοιογενές.

17. Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Δεν ξέρω αν είναι κατάλληλο. Αυτό που διαθέτει το σχολείο μας είναι μια αίθουσα υπολογιστών, 2 με 3 κασετόφωνα, έναν προτζέκτορα και μια βιβλιοθήκη. Έχουμε υπολογιστές μέσα στις τάξεις, κάποιοι δουλεύουν κάποιοι όχι, δεν έχουν ηχεία με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ακούσουν καλά οι μαθητές. Θα ήθελα και διαδραστικούς και άλλο υλικό πιο εξελιγμένο. Υποθέτω ότι δεν έχουμε το κατάλληλο.

18. Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Ιδανικά μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών. Άλλωστε μία από τις βασικές αρχές της εκμάθησης αγγλικών είναι ότι αποτελεί διεθνής γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των λαών, ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες και προελεύσεις. Δυσκολεύει το μάθημα όταν μαθητές από άλλες χώρες μπαίνουν στην τάξη έχοντας χαμηλότερο επίπεδο από τους υπόλοιπους μαθητές. Δεν ξέρουν ούτε ελληνικά ούτε αγγλικά με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενσωματωθούν και να δημιουργούν προβλήματα και δυσκολίες στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Αλλά ιδανικά είναι ενδιαφέρον το μάθημα σε μια πολυπολιτισμική τάξη όπου οι μαθητές ανταλλάσσουν διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις, καθώς μοιράζονται τις εμπειρίες της ζωής και μαθαίνουν να συνυπάρχουν σε μια μικρή κοινωνία.

19. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Σε πολλά σχολεία δεν υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής κι εμείς καταφέραμε τα τελευταία τρία χρόνια να έχουμε Τάξεις Υποδοχής στο σχολείο μας. Επιπλέον, θα θέλαμε να παίρνουν περισσότερα παιδιά και περισσότερες ώρες, ένας συνάδελφος σε κάθε σχολείο δεν αρκεί, θα θέλαμε να υπάρχουν σε κάθε σχολείο 2 με 3 δάσκαλοι Τάξης Υποδοχής. Αίθουσες δεν υπάρχουν για να κάνουν μάθημα, καθώς παίρνουν τους μαθητές σε μικρά groups. Υποθέτω και αυτές οι τάξεις χρειάζονται κατάλληλη υποδομή και εκπαιδευτικό υλικό για να δουλέψουν καλύτερα. Χρειάζεται γενικά κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, κατάλληλες αίθουσες, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, αύξηση των ωρών της ξένης γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

20. Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Υποστήριξη είναι καλοδεχούμενη από όποιον κι αν προέρχεται. Ξεκινάμε από χαμηλά, δηλαδή από τους συναδέλφους και τους δασκάλους των τμημάτων. Προχωράμε στο διευθυντή, το σύλλογο διδασκόντων, το σύλλογο γονέων, τους σχολικούς συμβούλους και στα ελληνικά και στα αγγλικά και να μην προχωρήσω παραπάνω σε επίπεδο Υπουργείου και επιμόρφωσης. Όλα αυτά είναι καλοδεχούμενα.

21. Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Μέχρι τώρα έχω καλή συνεργασία με όλους τους συναδέλφους και νιώθω αρκετά τυχερή. Είμαι σχεδόν 10 συνεχόμενα χρόνια σε αυτό το σχολείο. Γνωρίζω πολύ καλά και τους συναδέλφους και τα παιδιά. Σαφώς όταν δεν έχεις καλή συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης που κάνει μάθημα πολλές ώρες και ξέρει τα παιδιά, τότε δημιουργούνται προβλήματα, θέματα πειθαρχίας και σεβασμού. Αντίστοιχα και με τους γονείς, αλλά εγώ επειδή είμαι από τις ειδικότητες που μπαίνουν αρκετές ώρες σε κάθε τμήμα, συνήθως έχω καλή συνεργασία και με τους γονείς και με τα παιδιά.

Συνέντευξη Νο11

Όνομα: Μάρα Κ.

Ηλικία: 50 ετών

Εργασιακή εμπειρία: 20 έτη

Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα: 6 έτη με οργανική θέση

Βαθμός εκπαίδευσης: Βασικό πτυχίο

50^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

- 1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;**

Προσπαθώ με νοήματα, με τη γλώσσα του σώματος, με κάποιες λέξεις της αγγλικής που ίσως ξέρουν.

- 2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;**

Η γλώσσα είναι και ελληνικά και αγγλικά. Ενθαρρύνω περισσότερο τη χρήση των αγγλικών διότι ξέρουν καλύτερα αγγλικά οι περισσότεροι μαθητές, καθώς έχουμε να κάνουμε με αλλόγλωσσους μαθητές. Από Αίγυπτο κι από Συρία τα παιδιά μιλούν καλά αγγλικά, δηλαδή σε επίπεδο που να μπορείς να συνεννοηθείς και κάποια παιδάκια από Τουρκία μιλούσαν καλά αγγλικά.

- 3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;**

Ναι, τους ενθαρρύνω να διαβάζουν ξένα βιβλία, readers σε simplified form, τους δίνω hints τι θα μπορούσαν να πάρουν και πού μπορούν να τα βρουν έτσι ώστε να έχουν και κάποια διαβάσματα που θα τους βοηθήσουν για την εκμάθηση της αγγλικής.

- 4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;**

Είναι πάρα πολύ σημαντική η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων, με CD players. Θα ήταν ιδανικό να έχουμε έναν προτζέκτορα ή ακόμα και διαδραστικό πίνακα μέσα στην τάξη.

5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δε γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Αυτό μπορεί να γίνει στις μικρότερες τάξεις, δηλαδή να χρησιμοποιήσεις realia και flashcards γιατί έχεις την πολυτέλεια του χρόνου, αφού δεν έχεις συγκεκριμένη ύλη να καλύψεις και ακολουθείς το επίπεδο των μαθητών σου. Στις μεγάλες τάξεις όμως δεν μπορώ να τρέχω για την ύλη και από την άλλη πλευρά, να δείχνω flashcards στους μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου αγγλικά. Εκεί έχουμε πρόβλημα μεγάλο, δηλαδή όσο πιο μικρή τάξη είναι το παιδί που δεν ξέρει ούτε αγγλικά ούτε ελληνικά τόσο καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα έχουμε. Τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα με τις μεγάλες τάξεις, όπως είναι η Ε΄ και η Στ΄, όταν δεν υπάρχει καλή επικοινωνία με τους πρόσφυγες μαθητές. Δεν μπορώ να χρησιμοποιώ συνέχεια ένα παιδί κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να κάνει το διερμηνέα γιατί εκεί θα έχουμε άλλα παράπονα, όπως καταλαβαίνεις. Έχουμε παράπονα από γονείς των οποίων τα παιδιά καλώς ή κακώς έχουν ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς έχουν φοιτήσει στα ελληνικά σχολεία από την Α΄ δημοτικού να μη μένουμε πίσω στην ύλη. Με λίγα λόγια, ή θα πρέπει να δώσω σημασία στα παιδιά που δεν μιλάνε καθόλου αγγλικά ή θα πρέπει να τρέξω την ύλη με τους υπόλοιπους μαθητές. Κακά τα ψέματα, εγώ νομίζω ότι τα προσφυγόπουλα θα πρέπει να δεχθούν μια εξωτερική βοήθεια για να πλησιάσουν το επίπεδο των συμμαθητών τους. Κι αυτό δεν ισχύει μόνο για τα αγγλικά, αλλά και για τα άλλα μαθήματα και κυρίως για τα γλωσσικά μαθήματα. Καλό θα ήταν να υπήρχε και για τα αγγλικά κάτι αντίστοιχο με τις Τάξεις Υποδοχής που έχουμε για τα ελληνικά.

6. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Κοίταξε αυτό θα ήταν μια καλή ιδέα, αλλά δεν μπορεί να γίνει με τις υπάρχουσες δομές εκτός εάν γίνουν κάποια απογευματινά μαθήματα με εκπαιδευτικούς που θα γνωρίζουν και θα διδάσκουν τη μητρική τους γλώσσα, ελληνικά και αγγλικά. Δεν μπορούμε να έχουμε ένα διερμηνέα μέσα στην τάξη σε κάθε μάθημα. Θα πρέπει

να αρχίσουν τα μεγαλύτερα παιδιά την εκμάθηση αγγλικών από πιο πρώιμα στάδια έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στις κανονικές τάξεις.

7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες;

Αυτοί που είναι εδώ πέρα θέλουν να φύγουν και κάποιοι έχουν ήδη φύγει για Γερμανία. Για παράδειγμα, οι Τούρκοι που ήταν εδώ, έχουν φύγει. Άρα συμπεραίνω ότι θέλουν να μάθουν αγγλικά και γιατί το θέλουν σαν εφόδιο και γιατί θέλουν να ταξιδέψουν σε άλλες χώρες. Δεν θεωρούν ότι η Ελλάδα είναι η μόνιμη διαμονή τους κι αυτό είναι κάτι που ισχύει κυρίως για τους πρόσφυγες μαθητές.

8. Όταν τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, τι γίνεται;

Στο σχολείο έχει έρθει 2 με 3 φορές ένας διερμηνέας από ΜΚΟ για να συνεννοηθεί με το διευθυντή για θέματα του σχολείου, καλεί και τους γονείς για να δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές και να καταλάβουν τι γίνεται στο σχολείο και πώς λειτουργεί. Εγώ προσωπικά θα ήθελα να έρχεται μία φορά την εβδομάδα ένας διερμηνέας στα σχολεία που φοιτούν πολλοί πρόσφυγες μαθητές σαν το δικό μου, όπως έρχεται ο ψυχολόγος μία φορά την εβδομάδα σταθερά. Να μας βοηθάει με το κομμάτι της επικοινωνίας γιατί καταλαβαίνουν καλύτερα και συνεννοούμαστε ευκολότερα για βασικά ζητήματα του σχολείου, για εκδηλώσεις, εκδρομές όταν τους μιλούν στη μητρική τους γλώσσα. Στέλνουμε τα χαρτιά στο σπίτι με τα παιδιά στα αγγλικά ή τα ελληνικά και δεν καταλαβαίνουν λέξη οι γονείς.

9. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;

Ναι φυσικά, όπως μπορεί να έχει πλήρη άρνηση ένα παιδί για οποιοδήποτε μάθημα. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τα αγγλικά. Οι μαθητές συνήθως που έχουν άρνηση να μάθουν αγγλικά, έχουν άρνηση και για τα υπόλοιπα μαθήματα.

Εγώ δεν είχα ποτέ καλό μαθητή που να μην κάνει αγγλικά. Όσοι μαθητές ενδιαφέρονται για το σχολείο, ενδιαφέρονται και για την ξένη γλώσσα. Πιστεύω ότι οι πρόσφυγες κι οι μετανάστες πιο πολύ ενδιαφέρονται για τα αγγλικά από τους υπόλοιπους μαθητές.

10.Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν, σε συνεργασία με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Όχι, γιατί η πλειοψηφία δεν είναι σε θέση. Στο σπίτι τους μέσα μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Δεν γνωρίζουν ελληνικά, δεν γνωρίζουν αγγλικά οπότε δεν μπορούν να τα βοηθήσουν. Έχουνε προθυμία, θα θέλανε, αλλά δεν έχουν τη δυνατότητα. Μη σου πω ότι δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία από άλλους γονείς. Για αυτόν το λόγο όταν έχουμε πρόβλημα με ένα μαθητή για κάτι πολύ σοβαρό, μαζί με το γονιό έρχεται κι ο διερμηνέας για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε.

11.Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, πότε τη χρησιμοποιούν;

Ναι, πάρα πολύ τη χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Γιατί αν ήταν 1, 2, 3 παιδιά θα αναγκαζόντουσαν να χρησιμοποιήσουν τα ελληνικά ή τα αγγλικά για να επικοινωνήσουν μέσα στο σχολείο, αλλά επειδή έχουμε πληθώρα μεταναστών και προσφύγων μιλούν τη μητρική τους γλώσσα και κάνουν παρέα μόνο με τους μαθητές που έχουν την ίδια μητρική. Μέσα στην τάξη μιλούν τη μητρική τους και οι Γεωργιανοί και οι Σύριοι κάνουντας φασαρία, για αυτόν το λόγο προσπαθώ να τους χωρίζω και να μην τους βάζω στις ομάδες που φτιάχνουν μόνοι τους. Την ώρα του διαλείμματος φτιάχνουν ομάδες και μιλούν επίσης τη μητρική τους γιατί είναι πολλοί κι επικοινωνούν κυρίως μεταξύ τους.

12.Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής); Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κ.λπ. Γνωρίζετε για την κουλτούρα των μαθητών;

Κάποια πράγματα γνωρίζω από τους Άραβες, ενώ οι Γεωργιανοί είναι πολύ κλειστοί κι επίσης, πολύ κλειστοί μαθητές είναι τα μαύρα παιδάκια. Δεν μιλάνε καθόλου από Αιθιοπία, Νιγηρία. Είναι σφίγγες. Δεν νομίζω ότι έχει να κάνει με την κουλτούρα τους, απλά σε κάποιους λαούς υπάρχει η νοοτροπία ότι δεν είναι

απαραίτητο για τα κορίτσια να μάθουν γράμματα. Για παράδειγμα, είχα μητέρα που είχε 2 παιδιά, 1 αγόρι κι 1 κορίτσι και με ρωτούσε μόνο για την πρόοδο του αγοριού με αποτέλεσμα να μην ξέρω ότι έχει 2 παιδιά. Αν κάποιος ενδιαφέρεται, θα το μάθει. Δεν πιστεύω ότι θα δυσκολευτεί με τον πληθυντικό ευγενείας. Η νοοτροπία τους είναι διαφορετική, όπως για παράδειγμα, δεν κάνουν θρησκευτικά και δεν ενδιαφέρονται να μάθουν για άλλες θρησκείες. Εκεί δημιουργεί πρόβλημα η κουλτούρα τους.

13.Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;

Για τα αγγλικά δεν έρχονται ούτε οι μετανάστες ούτε οι πρόσφυγες κι αυτό είναι κάτι που ισχύει γενικά για το δημοτικό. Μπορεί να έρθουν 1, 2, 3 μητέρες όταν δίνουμε βαθμούς. Μπορεί να έρθουν οι γονείς των προσφύγων και να μην έρθουν γονείς που τους έχω από την Α΄ δημοτικού.

14.Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Νομίζω οι Γεωργιανοί, αλλά δεν είναι μόνο για τα αγγλικά, έχουν μια γενικότερη άρνηση για το σχολείο. Μάλιστα δεν θέλουν να πάνε σε άλλη χώρα κι επιθυμούν να επιστρέψουν στη χώρα τους. Οι αραβόφωνοι θα ήθελαν να πάνε στην Ευρώπη, ενώ οι Γεωργιανοί θέλουν να γυρίσουν πίσω και για αυτό δεν ενδιαφέρονται ούτε για τα αγγλικά ούτε για τα ελληνικά.

15.Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Επιλεκτικά χρησιμοποιώ τα βιβλία του ΥΠΠΕΘ. Δεν μπορώ να τα κάνω όλα γιατί δεν ταιριάζουν οι δραστηριότητες με το επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης. Πολλές δραστηριότητες δεν μπορούν να τις κατανοήσουν και για αυτό διαλέγω τις πιο εύκολες. Δίνω φωτοτυπίες, αλλά δυστυχώς δεν έχω υπολογιστή μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, το βιβλίο της Ε΄ μιλάει κάποια στιγμή για τέχνη και θα μπορούσα να τους δείξω κάποια πράγματα που θα τα ενδιέφεραν. Η δημόσια εκπαίδευση προσπαθεί να κάνει τα παιδιά να ενδιαφερθούν για κάποια πράγματα χωρίς τα μέσα που έχει ο ιδιωτικός τομέας. Τα παιδιά έχουν φύγει πλέον από το κλασικό εγχειρίδιο και το CD κι έχουν στρέψει την προσοχή τους προς τις Νέες Τεχνολογίες.

16.Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Ανάλογα και την τάξη, για τις μικρότερες τάξεις χρησιμοποιώ posters, κάρτες, παιχνίδια. Τα τελευταία χρόνια παίρνω μεγαλύτερες τάξεις και κάνω project, όπως αυτό που έκανα φέτος με την Στ' για το περιβάλλον για να ξεφύγουμε λίγο από την περπατημένη του βιβλίου. Φτιάξαμε posters, κατασκευές, θεατρικό αν και η συγκεκριμένη τάξη δεν έδειξε το απαιτούμενο ενδιαφέρον. Πιστεύω ότι με μία άλλη τάξη θα πήγαινε καλύτερα.

17.Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;

Όχι, δεν έχουμε τα απαιτούμενα μέσα σε αυτό το σχολείο. Ξέρω ότι άλλα σχολεία είναι καλύτερα εξοπλισμένα. Ιδανικά για το μάθημα των αγγλικών θα ήθελα μία τάξη για να μην κουβαλάω το υλικό από τάξη σε τάξη. Θα ήθελα να δημιουργήσω μια δανειστική βιβλιοθήκη, θα διέθετα τον απαιτούμενο χρόνο να ασχοληθώ με κάτι τέτοιο και να πάρω προσφορές από κάποιους εκδοτικούς οίκους, αλλά δυστυχώς δεν υπάρχει ούτε ο χώρος ούτε και τα χρήματα. Υπάρχει η θέληση από τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης για να γίνουν πράγματα, αλλά δυστυχώς δεν υπάρχουν οι απαιτούμενοι πόροι ούτε τα απαραίτητα μέσα. Εδώ δεν έχουμε ούτε μια δική μας τάξη, όλοι οι ξενόγλωσσοι βολευόμασταν φέτος με 1 CD player. Δεν γίνεται αυτό και δεν μπορούμε έτσι να πάμε μπροστά.

18.Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Σε ένα σχολείο σαν και αυτό που είναι multicultural, θα μπορούσαν να γίνουν πάρα πολλά πράγματα. Ανταλλαγή ιδεών από κουλτούρα σε κουλτούρα, από την άλλη βέβαια, κατά πόσο οι αραβόφωνοι θα ήθελαν να ανταλλάξουν ιδέες με τους Γεωργιανούς, αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Δεν ταιριάζουν οι κουλτούρες, οι οικογένειες τα επηρεάζουν αρνητικά σε αυτό το κομμάτι και η διαφορά της θρησκείας είναι καθοριστική. Θα μπορούσαμε να οργανώσουμε ένα event με ανταλλαγή συνταγών από διάφορες χώρες, Αφρική, Γεωργία, Μπαγκλαντές, Πακιστάν, Αίγυπτο και θα μπορούσαμε να φέρουμε πιο κοντά αυτούς τους ανθρώπους. Θα μπορούσαμε να τους ενθαρρύνουμε και να τους πούμε ότι τα αγγλικά βοηθάνε στην επικοινωνία διαφορετικών λαών. Δεν μπορεί όμως μόνο ο

καθηγητής αγγλικών να το κάνει μόνος του, θέλουμε συνεργασία και με άλλους εκπαιδευτικούς. Παίζει ρόλο κι η οικογένεια που έχει στο πίσω μέρος του μυαλού της πώς θα φύγει από την Ελλάδα και δεν κοιτάζει να ενσωματωθεί. Δεν είναι όπως οι Έλληνες της Αμερικής που είχαν σκοπό να μείνουν με αποτέλεσμα να μάθουν τη γλώσσα, τις συνήθειες των Μεξικάνων, των Ιταλών της Αμερικής για να ενσωματωθούν. Μας βλέπουν σαν ένα σταθμό που είτε θα φύγουν πίσω είτε θα προωθηθούν για κάπου αλλού. Δεν υπάρχει διάθεση από τη μεριά των μαθητών να μάθουν την κουλτούρα και τη γλώσσα άλλων συμμαθητών τους και να φύγουν από τα στεγανά της χώρας τους. Στην Αμερική ή στην Αυστραλία είσαι πιο ανοιχτός και πιο ευπροσάρμοστος γιατί έχεις σκοπό να μείνεις. Εδώ εντοπίζω αυτό το πρόβλημα.

19. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Ένα πολύ σημαντικό πράγμα για μένα είναι που δεν υπάρχουν επίπεδα. Θα ήθελα ένα τμήμα αρχαρίων κι ένα προχωρημένων, όπως είναι στο γυμνάσιο γιατί είναι γλωσσικό μάθημα. Να χωριστούν οι μαθητές σε 2 επίπεδα και η μία καθηγήτρια αγγλικών να παίρνει τα τμήματα των αρχαρίων και η άλλη των προχωρημένων. Αυτό θα το ήθελα από την Δ' δημοτικού και μετά. Έρχεται ένας μαθητής που είναι 11 χρονών στο σχολείο και δεν ξέρει καθόλου αγγλικά, θα τον βάλουμε στην Α' τάξη;

20. Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;

Υποστήριξη χρειάζονται τα σχολεία αυτά στην εξεύρεση πόρων για την αγορά οπτικοακουστικών μέσων, επιμόρφωση γιατί καλούμαστε να διαχειριστούμε μια κατάσταση που δεν έχουμε γνώσεις. Από το κράτος, από τις ΜΚΟ που μας φέρνουν τα παιδιά χωρίς να μας λένε τι να τα κάνουμε. Μας πετάνε το μπαλάκι και μας αφήνουν αβοήθητους να αποφασίσουμε μόνοι μας τι θα τα κάνουμε αυτά τα παιδιά.

21. Ποια είναι η συνεργασία σας με το δάσκαλο της τάξης; Αν δεν υπάρχει επικοινωνία, τι δυσκολίες δημιουργεί αυτό;

Εγώ δεν έχει τύχει να μην έχω συνεργασία με το δάσκαλο. Έχω δουλέψει με όλους τους δασκάλους γιατί είμαι αρκετά χρόνια στο σχολείο. Οι νεότεροι συνάδελφοι

είναι μη σου πω ακόμα καλύτεροι. Κάποιοι δάσκαλοι θεωρούν ότι δεν έχουμε πολλές γνώσεις εμείς των αγγλικών στα παιδαγωγικά και φυσικά δεν έχουμε όλες τις ώρες μας σε μία τάξη. Ακολουθούμε τους δασκάλους, δεν μπορούμε να δουλέψουμε μόνοι μας τις τάξεις γιατί μπαίνουμε λιγότερες ώρες. Τώρα πια βέβαια μπορώ να σου πω ότι κάποιες φορές δουλεύω καλύτερα την τάξη από τους δασκάλους λόγω πείρας. Μπορεί τα παιδιά να κάνουν ησυχία σε μένα και να μην κάνουν στο δάσκαλο. Υπάρχει μια προκατάληψη ότι δεν έχεις τελειώσει Παιδαγωγικά, δεν μπορείς να διαχειριστείς την τάξη. Πολλές φορές δεν συνεργάζονται μαζί μας όταν τους λέμε ότι έχουμε κάποιο πρόβλημα να το λύσουμε παρέα. Αν υπήρχε μια κοινή γραμμή, θα ήτανε καλύτερα τα πράγματα. Εγώ σου λένε κάνω αυτό, εσύ κάνε ό,τι θες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Αναλυτικό σχέδιο έρευνας

"Γλωσσική εκπαίδευση και εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας από πρόσφυγες μαθητές σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Παιδαγωγικά ζητήματα και διδακτικές προτάσεις"

Περιεχόμενα

| | |
|---|-----|
| 1.Σκοπός και Αναγκαιότητα της έρευνας..... | 449 |
| 2.Θεωρητική πλαισίωση-Αναφορά σε προηγούμενες συναφείς με το θέμα έρευνες | 451 |
| 2.1Το μεταναστευτικό ζήτημα γενικότερα | 451 |
| 2.2Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση | 453 |
| 2.3Γλωσσική εκπαίδευση και η Αγγλική ως τρίτη γλώσσα για τους πρόσφυγες | 456 |
| 2.4 Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την προσφυγική κρίση | 460 |
| 3.Μεθοδολογία της έρευνας..... | 462 |
| 4.Ζητήματα Δεοντολογίας..... | 463 |
| 5.Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας | 464 |
| 6.Προσδοκώμενα αποτελέσματα και συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα της επιστήμης..... | 464 |
| Βιβλιογραφία | 465 |
| Ελληνόγλωσηση: | 465 |
| Ξενόγλωσηση: | 469 |
| Παράρτημα – Φόρμα παρακολούθησης | 470 |
| Ερωτήσεις για τους δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής | 475 |
| Ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας | 478 |
| Ερωτήσεις για τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων | 480 |

1.Σκοπός και Αναγκαιότητα της έρευνας

Στις σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες που είναι πολυπολιτισμικές παραμένει καίριο το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων η οποία θα τους επιτρέψει να ενσωματωθούν ομαλά στην κοινωνία. Είναι πολύ χρήσιμο για μια κοινωνία να μπορεί να παράγει εκπαιδευτικές υπηρεσίες για το σύνολο όχι μόνο των ανθρώπων που μένουν εντός της χωρικής της ενότητας. Αυτό σημαίνει ότι μια κοινωνία θα πρέπει να έχει τις ανάλογες υποδομές ώστε να προσφέρει εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προς ιδιαίτερες και ευπαθείς ομάδες όπως είναι οι πρόσφυγες. Τα μέλη της κοινωνίας θα πρέπει να αποδέχονται και να σέβονται τους ανθρώπους με διαφορετική θρησκεία, εθνικότητα, χρώμα, ή πολιτικές πεποιθήσεις. Ο στόχος που επιχειρείται να επιτευχθεί μέσα από την αλλαγή των ανθρώπων, είναι η οικονομική ευημερία στην παγκόσμια κοινωνία μέσα από την πρόοδο στην παραγωγή, στην υγεία, και σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι πρόσφυγες στην Ελλάδα είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση αλλά και πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο λόγος είναι διότι θεωρούν ότι η χώρα μας δεν είναι ο τελικός προορισμός αλλά ένα πέρασμα για τις χώρες της Βορείου Ευρώπης. Οπότε η παραμονή τους είναι για ένα σύντομο χρονικό διάστημα ενώ πολλοί αναφέρονται στο ότι είναι «εγκλωβισμένοι» στην Ελλάδα (OECD, 2017). Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση των Ελληνικών δεν είναι πάντα ο απώτερος εκπαιδευτικός στόχος τους, όσο είναι η εκμάθηση μιας παγκόσμιας αποδεκτής γλώσσας όπως είναι τα Αγγλικά. Συγχρόνως, στην Ελλάδα αλλά και στις περισσότερες ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, δίνεται μεγάλη έμφαση στην εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν ευπαθείς ομάδες – όπως οι πρόσφυγες –, που έχουν ως στόχο την εκπαίδευση όλων των κοινωνικών ομάδων, εφόσον αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της δια βίου μάθησης και της εξέλιξης της κοινωνίας (Μουζιάκης, 2006). Όμως η διαφορά εδώ είναι ότι πολλοί πρόσφυγες θέλουν να μάθουν την Αγγλική Γλώσσα που θα τους εξασφαλίσει το να φτάσουν στον τελικό τους προορισμό. Οι ως τώρα έρευνες εστιάζονται στα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (Παπαϊωάννου, 2014), όμως θα πρέπει να εξεταστεί και η περίπτωση των Αγγλικών ως τρίτη γλώσσα (L3), από όπου πηγάζει και η αναγκαιότητα της παρούσης έρευνας.

Στο πλαίσιο αυτό οι πρόσφυγες μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα στις ΔΥΕΠ κι εντάσσονται σταδιακά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν μια

εκπαιδευτική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυναμική, την οποία εκπαιδευτικοί φορείς θα πρέπει να τη μελετήσουν συστηματικά αξιοποιώντας προγενέστερες έρευνες για άλλες ομάδες (Ρομά κ.ά.) και χρησιμοποιώντας βιβλιογραφικά δεδομένα. Κρίνεται επιστημονικά απαραίτητο κι αναγκαίο στηριζόμενοι σε παράλληλες μελέτες σε άλλες χώρες να γίνουν έρευνες πεδίου και σε αυτήν την ομάδα. Οι μελέτες θα πρέπει να γίνουν άμεσα για να ενταχθούν ή και να ενσωματωθούν οι πρόσφυγες μαθητές στον γηγενή μαθητικό πληθυσμό.

Στην παρούσα περίπτωση, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των παραμέτρων του πλαισίου διδασκαλίας και εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν στα Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας. Ειδικότερα σκοπεύουμε να ασχοληθούμε τόσο με παιδαγωγικά ζητήματα όσο και με θέματα διδακτικής των γλωσσών. Τα παιδαγωγικά ζητήματα σχετίζονται με τις παιδαγωγικές τεχνικές αλλά και το περιεχόμενο του προγράμματος καθώς και τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού. Ως προς τις προτάσεις που αναμένεται να γίνουν, θα σχετίζονται με τον τρόπο βελτίωσης της διδακτικής εμπειρίας καθώς και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και το πώς θα πρέπει να σχεδιαστεί το πρόγραμμα (χώροι, εποπτικά μέσα, αξιολόγηση κ.λπ.). Τα ευρήματα της έρευνας θεωρούμε ότι θα προσφέρουν πρωτότυπο υλικό για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως τρίτης γλώσσας στον προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό. Θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι απουσιάζει σχετική έρευνα σε αυτό το πεδίο που φέρει νέα δεδομένα αφού η συγκεκριμένη ομάδα έχει σαφή κίνητρα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική λόγω του ότι προσφέρει υλικό για ένα νέο πεδίο όπως είναι αυτό της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές. Παράλληλα, τα ευρήματα είναι χρήσιμα και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα μελετήσουμε την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των Αγγλικών, τη γλώσσα επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών, την ομαδοσυνεργατική αλληλεπίδραση των προσφύγων μαθητών. Απώτερος στόχος με βάση πολλών παραμέτρων είναι να γίνουν κάποιες προτάσεις/παρεμβάσεις για τις μεθοδολογικές πρακτικές έτσι ώστε να επιτευχθεί κατάλληλη και αποτελεσματική ενσωμάτωση. Βασικός παράγοντας επικοινωνίας είναι η γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών που σχεδιάζει η εκπαιδευτική πολιτική της ελληνικής πολιτείας. Η αναγκαιότητα της έρευνας στηρίζεται στα νέα δεδομένα καθώς ομάδες ανθρώπων μετακινούνται μαζικά και δημιουργούν νέες συνθήκες στην εκπαίδευση αφού δεν

έχουν μόνιμη εγκατάσταση, προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες, με διαφορετικό επίπεδο αλφαριθμητισμού, διαφορετική νοοτροπία και γλώσσα.

2.Θεωρητική πλαισίωση-Αναφορά σε προηγούμενες συναφείς με το θέμα έρευνες

2.1Το μεταναστευτικό ζήτημα γενικότερα

Η κρίση μετανάστευσης στην Ευρώπη και την Ελλάδα ειδικότερα έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις. Το τελευταίο διάστημα, πλήθος προσφύγων στην προσπάθειά τους να εισέρθουν στην Ευρώπη μέσω Τουρκίας, έχουν επιλέξει τη διαδρομή των Βαλκανίων και της Ανατολικής Μεσογείου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται, πως από τον Ιανουάριο του 2015 εισήλθαν στην Ευρώπη 330.000 άτομα μέσω θαλάσσης, με τους 210.000 εξ αυτών, μέσω Ελλάδας. Το 2014 οι αιτούντες άσυλο στην Ε.Ε. από χώρες εκτός αυτής, έφτασαν τις 630.000, ενώ ως τον Σεπτέμβριο του 2015 οι αιτήσεις ήταν ήδη 700.000. Κατά το πρώτο εξάμηνο του 2015, 66.000 άνθρωποι διέσχισαν τη Μεσόγειο, μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδας και πάνω από 137.000 ανθρώπους την διέσχισαν τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο. Πολλοί από αυτούς κατευθύνθηκαν προς την Ουγγαρία, αλλά πολλοί ήταν και αυτοί που παραμένουν στην Ελλάδα. Η Ελλάδα όπως και η Ιταλία και η Ουγγαρία, είναι ιδιαίτερα εκτεθειμένες, εφόσον αποτελούν την πρώτη γραμμή εισόδου των προσφύγων. Παράλληλα, οι πρόσφυγες εισέρχονται στην Ευρώπη, που αντιμετωπίζει μεγάλες ανισότητες και διαφορές, με εντονότερο το πρόβλημα στη νότια περιοχή της Συνθήκης του Σένγκεν, όπως είναι στην Ελλάδα, όπου η χώρα πλήττεται από τις σοβαρές συνέπειες της οικονομικής κρίσης με τα ποσοστά ανεργίας να είναι ιδιαίτερα υψηλά (OECD, 2017). Οι πρόσφυγες, οι παλιννοστούντες και οι αιτούντες άσυλου, καθώς εισέρχονται στην Ελλάδα, θεωρούνται ευπαθής ομάδα, εφόσον είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι «η διαδικασία μέσω της οποίας συγκεκριμένα άτομα περιθωριοποιούνται και εμποδίζονται, από την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία λόγω της φτώχειας, ή της έλλειψης βασικών ικανοτήτων και πρόσβασης σε ευκαιρίες δια βίου μάθησης, ή ως αποτέλεσμα διακρίσεων. Αυτό τους απομακρύνει από την αγορά εργασίας, από εισοδηματικές πηγές και ευκαιρίες εκπαίδευσης, καθώς και από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά και κοινοτικά δίκτυα και δραστηριότητες. Έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οδηγώντας τους σε αίσθημα αδυναμίας και

καθιστώντας τους αδύνατους στο να καθορίζουν τις αποφάσεις, που επηρεάζουν τη ζωή τους» (Eurostat, 2010).

Μία παράμετρος που εξετάζεται είναι το προσφυγικό ζήτημα. Θα παρουσιάσουμε στοιχεία και θα δημιουργήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αξιολογήσουμε τα δεδομένα των μαθητών. Η ανάγκη για εκπαίδευση των προσφύγων, τόσο των μαθητών όσο και των ενηλίκων στην Ελλάδα γίνεται ολοένα και πιο έντονη. Υποχρέωση της Ελλάδας ως μία χώρα υποδοχής αυτών των ανθρώπων, είναι να εφαρμόσει μία πολιτική εκπαίδευσης τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες πρόσφυγες, με στόχο την κοινωνική ένταξή τους στη χώρα και την άρση των ανισοτήτων σε αυτή (Χριστοδούλου, 2009). Δίνεται προτεραιότητα στην εκπαίδευση προσφύγων, ώστε να μάθουν τη γλώσσα, αλλά και τον πολιτισμό της χώρας στην οποία έχουν εισέρθει, εφόσον διαφέρει από τη χώρα προέλευσής τους. Η Ελληνική Γλώσσα διδάσκεται ως ξένη γλώσσα για τους πρόσφυγες, ενώ παράλληλα εντοπίζεται και η ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, ώστε να είναι ικανοί να διδάξουν την ελληνική γλώσσα σε άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες (<http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home.jsp>).

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων έχει εξεταστεί ιδιαίτερα από τον Cummins (2005) που αναφέρεται σε μια σειρά από πρακτικές. Η γενικότερη εικόνα είναι ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των προσφύγων δεν θα πρέπει να βασίζεται στην επιβολή της πρότυπης γλώσσας, αλλά θα πρέπει να σέβεται τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες του εκπαιδευόμενου. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο εκπαιδευόμενος έχει από τη μια μεριά τη δικιά του γλώσσα αλλά και από την άλλη μεριά υπάρχει η επικρατούσα γλώσσα. Για τον λόγο αυτό και ο Cummins (2005) προτείνει μια προσέγγιση που δεν θα μειώνει τη γλώσσα του πρόσφυγα αλλά θα προάγει ένα σύστημα εκμάθησης που θα συνυπάρχουν οι δύο γλώσσες.

Θα εξετάσουμε τα κίνητρα και θα αξιοποιήσουμε δεδομένα από την εκπαίδευση ενηλίκων και θα τα συγκρίνουμε με τα παιδιά. Υποθέτουμε ότι διαφέρει στα παιδιά διότι αφομοιώνονται πιο εύκολα. Οι εκπαιδευόμενοι, που ανήκουν σε μία ευάλωτη ομάδα, όπως είναι οι πρόσφυγες, έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2014), οι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, δεν έχουν κίνητρα μάθησης, έχουν πολλά προβλήματα που εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, δεν έχουν κουλτούρα εκπαίδευσης και το

σημαντικότερο είναι πως δεν μπορούν να εκφραστούν εύκολα, ούτε γραπτά, ούτε προφορικά, άρα δημιουργείται πρόβλημα συνεννόησης και επικοινωνίας μέσα στην ομάδα (Παπαϊωάννου, 2014).

2.2Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 η Ελλάδα αρχίζει να αποτελεί μια χώρα υποδοχής μεταναστών. Ιδιαίτερα στα τέλη της δεκαετίας του '80, μετά την κατάρρευση των χωρών της κεντρικής και της νοτιοανατολικής Ευρώπης, παρατηρείται το φαινόμενο της εγκατάστασης μεγάλου αριθμού προσφύγων. Ενώ τις τελευταίες δεκαετίες η χώρα μας αντιμετωπίζει έναν τεράστιο αριθμό προσφύγων που προέρχονται κυρίως από οικονομικά ασθενέστερες χώρες.

Κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ψηφίστηκε με νόμο τον Ιούνιο του 1996, νόμος 2413, με στόχο την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε πρόσφυγες, μετανάστες και παλιννοστούντες Έλληνες. Βασικές αρχές της είναι η ελληνομάθεια και η καλλιέργεια της αλληλεγγύης και του διαπολιτισμικού σεβασμού.

Ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανανεώνεται νομικά το 2016, με τη δημοσίευση ειδικής ρύθμισης που προβλέπει, μεταξύ άλλων: α) τη φοίτηση παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, β) ειδικά σχολικά προγράμματα, βιβλία, υλικό, γ) υποστηρικτικές δομές για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των προσφύγων. Το αποτέλεσμα είναι ότι στη σημερινή εποχή η έμφαση δίνεται στους πρόσφυγες. Θα διερευνήσουμε πώς λειτουργούν τα διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία γνωρίζουμε ότι δέχονται πρόσφυγες μαθητές. Εντούτοις σήμερα, τα διαπολιτισμικά σχολεία στην Αθήνα περιορίζονται σε τρία δημοτικά και ένα γυμνάσιο.

Ο πρόσφυγας είναι το πρόσωπο εκείνο, που εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει το μόνιμο τόπο κατοικίας του ή την πατρίδα του κυρίως για λόγους πολιτικούς ή διωγμού. Οι μετανάστες που έρχονται στη χώρα μας και κατ' επέκταση στην Ευρωπαϊκή Ένωση ανήκουν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στους μετανάστες εκείνους που προέρχονται από κάποια ευρωπαϊκή χώρα και συνεπώς απολαμβάνουν τα

δικαιώματα και τα πλεονεκτήματα του ευρωπαϊού πολίτη, και σ' εκείνους που προέρχονται από χώρες του λεγόμενου τρίτου κόσμου. Οι δεύτεροι, τις περισσότερες φορές στερούνται των απαραίτητων εγγράφων, υπόκεινται σε αυστηρούς ελέγχους και κάποιες φορές και σε απελάσεις. Η ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής τους προσδιορίζεται και από την ύπαρξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και από τη δυνατότητα πρόσβασης του μετανάστη σ' αυτή.

Όμως και η μετατόπιση σε μια ευρωπαϊκή οπτική τις περισσότερες φορές περιέχει μια υπολανθάνουσα ή ακόμα και σαφή κατάταξη των λαών αλλά και των πολιτισμών όπου την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Οι ανώτεροι αυτοί πολιτισμοί ασκούν επιδράσεις στους κατώτερους, χωρίς ταυτόχρονα να υφίστανται και οι ίδιοι επιδράσεις (Ασκούνη, 2001).

Η Ασκούνη (2001) αναφερόμενη στην μονοπολιτισμική κοινωνία και την εκπαίδευση γράφει ότι ακόμη κι αν θεωρήσουμε μια κοινωνία «ομοιογενή» πολιτισμικά, προβάλλοντας ως τεκμήρια ομοιογένειας την απουσία ορατών διαφοροποιήσεων, (συνήθως γλωσσικών ή εθνοτικών), το γνωστικό και συμβολικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν μπορεί να κατανοηθεί ως αυτόματη αντανάκλαση της κουλτούρας που τη χαρακτηρίζει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Κι αυτό γιατί η εκπαίδευση στην κοινωνική της διάσταση στηρίζεται στην επιλογή, μετά από αξιολόγηση, των στοιχείων που πρέπει και αξίζει να ενταχθούν στη διδασκαλία και να γίνουν αντικείμενα μάθησης των επόμενων γενεών.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρόβαλε τις αξίες και τα ιδανικά του ελληνικού πολιτισμού, με έμφαση στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, που προβάλλεται σαν μια σταθερή πραγματικότητα, χωρίς αντιφάσεις, συγκρούσεις και διαφοροποιήσεις. Παράλληλα, το έθνος εξισώνεται με έναν πολιτισμό που προβάλλει σαν μια παγιωμένη πραγματικότητα (Ασκούνη, 2001).

Η διαπολιτισμικότητα δύσκολα μπορεί να ορισθεί. Αποτελεί μία διαλεκτική σχέση, μία πορεία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων. Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται άμεσα με την παρουσία προσφύγων μαθητών στα σχολεία και αυτόματα ο όρος παραπέμπει στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με την αποδοχή της κουλτούρας, του τρόπου σκέψης του άλλου και του πολιτισμού του.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας όρος πολύσημος. Μπορεί να δηλώνει τις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής που αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και άλλοτε αναφέρεται σε συγκεκριμένα προγράμματα που υλοποιούν αυτήν την παιδαγωγική ή παραπέμπει σε συγκεκριμένες επιστημονικές αναλύσεις. Ενώ ο όρος διαπολιτισμικός δηλώνει την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα, την πραγματική αλληλεγγύη (Νικολάου, 2004). Στόχος του φαίνεται να είναι η διαμόρφωση ατόμων ικανών να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα.

Ενώ βασικές αρχές της είναι ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αξιοποίηση των διαφόρων πολιτισμών, η ανατροπή των προκαταλήψεων και η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων και των λαών. Ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν χρησιμοποιείται προκειμένου να αποφευχθούν τα όρια που θέτονται και να δοθεί έμφαση στη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, κάτι που δηλώνει και το «δια» (Ασκούνη, 2001).

Το μεγάλο ζητούμενο για το μέλλον της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» είναι το κατά πόσο θα υπάρξει πολιτική βούληση και πρακτικός προγραμματισμός ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή της έντονης οικονομικής κρίσης. Είναι όμως αναγκαία καθώς το κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών είναι η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα. Μια σημαντική παράμετρος της ενσωμάτωσης προσφύγων/μεταναστών είναι η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Σε ό,τι αφορά την εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές, η Ευαγγέλου (2005) αναφέρεται στο ότι γενικότερα οι πρόσφυγες μαθητές έχουν θετικές αντιλήψεις για τα μαθήματα που διδάσκονται αλλά τα Αγγλικά είναι ένα μάθημα που έχουν ιδιαίτερα θετική στάση. Ο λόγος είναι διότι ήδη πολλοί γνωρίζουν αγγλικά αφού είναι η πρώτη ή η δεύτερη γλώσσα στις χώρες τους, ειδικά αν είναι από την υποσαχάρια Αφρική, αλλά και από το γεγονός ότι έχουν τη δίψα να μάθουν αγγλικά διότι γνωρίζουν ότι ίσως στο μέλλον θα χρειαστεί να φύγουν για μια άλλη χώρα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η Dryden-Peterson (2011) αναφέρεται στο ότι μια πολύ σημαντική πτυχή που θα πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα

είναι όχι μόνο εκπαιδευτικούς που έχουν θετική στάση, αλλά και το ανάλογο υλικό και παράλληλη υποστήριξη. Στο σημείο αυτό η Παπαϊωάννου (2014) αναφέρεται στο γεγονός ότι μια ιδιαίτερα σημαντική αστοχία του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι δεν υπάρχει επαρκές εκπαιδευτικό υλικό, κυρίως βιβλία, για τους πρόσφυγες. Αυτό ισχύει και για τα Αγγλικά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές μελέτες ειδικά για το μάθημα των Αγγλικών, οπότε και αυτός είναι ένας ακόμα λόγος που κρίνεται ως αναγκαία η παρούσα έρευνα.

2.3 Γλωσσική εκπαίδευση και η Αγγλική ως τρίτη γλώσσα για τους πρόσφυγες

Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του προορισμένος να μιλάει, να εκφράζεται και να επικοινωνεί με τους άλλους ανθρώπους. Πρόκειται για μια μοναδική ικανότητα που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο και τον διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα έμβια όντα. Έτσι από πολύ νωρίς το μικρό παιδί μαθαίνει να μιλάει ακούγοντας τη μητέρα του και το γλωσσικό του περιβάλλον. Πρόκειται γι' αυτό που ονομάζουμε «πρώτη γλώσσα» ή αλλιώς «μητρική». Η γνώση αυτή της «πρώτης γλώσσας» πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου και είναι σημαντική, γιατί με αυτή το παιδί μπορεί να επικοινωνεί, να εκφράζει τις ανάγκες και τα συναισθήματά του ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στη γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη. Έχοντας λοιπόν ο άνθρωπος κατακτήσει τη «μητρική του γλώσσα», μαθαίνει και αυτή που ονομάζουμε «δεύτερη γλώσσα». Ο χαρακτηρισμός αυτός συνδέεται με τη χρονική ακολουθία, ποια μάθαμε πρώτη και ποια δεύτερη, και με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που καθεμιά ικανοποιεί. Για παράδειγμα, η «πρώτη» ικανοποιεί τις πιο σημαντικές επικοινωνιακές ανάγκες του (Ευαγγέλου, 2005). Στην παρούσα περίπτωση όμως τα Αγγλικά είναι μια τρίτη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στο ότι:

- Υπάρχει η πρώτη γλώσσα που είναι η μητρική γλώσσα του πρόσφυγα
- Υπάρχει η δεύτερη γλώσσα που είναι η Ελληνική γλώσσα που μαθαίνει στο σχολείο
- Υπάρχει η Αγγλική που είναι η τρίτη γλώσσα που μαθαίνει ο πρόσφυγας και που όμως την θεωρεί ως μια ιδιαίτερα σημαντική γλώσσα.

Στην ενότητα αυτή θα διερευνηθεί η πολυγλωσσία και η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας καθώς το άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα αφού πρώτα έχει μάθει τους μηχανισμούς της πρώτης γλώσσας. Έτσι σε πολλές περιπτώσεις για να καλύψει κενά ή να κατανοήσει λέξεις και έννοιες που συναντά στη γλώσσα που μαθαίνει, ανατρέχει στην πρώτη. Κι' αυτό γιατί το άτομο δεν μαθαίνει έννοιες στην καινούργια του γλώσσα, αυτές έχουν ήδη κατακτηθεί από την «πρώτη γλώσσα». Τώρα μαθαίνει να χειρίζεται αυτές τις έννοιες μέσα από τον καινούριο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί. Μαθαίνει δηλαδή τους μηχανισμούς λειτουργίας της «δεύτερης γλώσσας». Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας στηρίζεται και στις δυο μορφές γλωσσικής επικοινωνίας, την προφορική και τη γραπτή και στοχεύει στην καλλιέργεια όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων του ανθρώπου μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Νικολάου, 2004).

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και της τρίτης γλώσσας γίνεται κυρίως για λόγους κοινωνικής ένταξης. Το άτομο μεταναστεύοντας σε άλλη χώρα αναγκάζεται να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να μπορέσει αρχικά να επικοινωνήσει και στη συνέχεια να ενταχθεί σ' αυτή. Το αποτέλεσμα είναι ο μετανάστης να είναι δίγλωσσος ενώ οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς η καθεμιά, κυρίως όταν αλλάζει η κοινωνική περίσταση και ο χώρος που χρησιμοποιείται η γλώσσα. Όμως η τρίτη γλώσσα είναι αυτή που θα του ανοίξει την πόρτα σε μια άλλη χώρα της Ευρώπης. Οπότε αναφερόμαστε στο ότι μπορεί να είναι η τρίτη επιλογή αλλά ίσως και να είναι πιο σημαντική από τη δεύτερη γλώσσα από τη στιγμή που οι πρόσφυγες βλέπουν την Ελλάδα όχι ως τον τελικό προορισμό αλλά ως ένα ενδιάμεσο προορισμό.

Η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας ως τρίτης γλώσσας έχει στόχο την ανάπτυξη εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τον πρόσφυγα αρχικά να επικοινωνήσει και στη συνέχεια θα διευκολύνει την πρόσβασή του στην αγορά εργασίας σε διεθνές επίπεδο. Επίσης, θα συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής του και σταδιακά θα τον βοηθήσει να ενταχθεί στις κοινωνίες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι η Αγγλική γλώσσα είναι μια *lingua franca*. Αυτό σημαίνει ότι είναι μια γλώσσα που είναι αποδεκτή από ένα μεγάλο εύρος χωρών και είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται περισσότερο για την επικοινωνία σε διεθνές επίπεδο. Συγχρόνως, είναι μια γλώσσα που έχει επικρατήσει σε πολλές χώρες

ως μια βασική γλώσσα επικοινωνίας ακόμα και αν δεν είναι η «πρώτη γλώσσα» της χώρας. Για παράδειγμα, σε χώρες όπως η Ινδία, το Πακιστάν και η Μαλαισία, όπου υπάρχει μια πανσπερμία γλωσσών και διαλέκτων, τα Αγγλικά είναι η βασική γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των λαών. Επίσης, είναι μια γλώσσα η οποία είναι κατανοητή σχεδόν στο σύνολο των κρατών της Δύσης και είναι η επίσημη γλώσσα σε κράτη όπως οι ΗΠΑ, το Η.Β., η Ιρλανδία, αλλά και η γλώσσα επικοινωνίας για τα έγγραφα και τις διαδικασίες της Ε.Ε. Από αυτά είναι κατανοητό ότι για έναν πρόσφυγα ή μετανάστη που ίσως να χρειαστεί να διαβεί σε πολλές χώρες και προορισμούς, η γνώση της Αγγλικής Γλώσσας είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητη. Είναι απαραίτητη διότι θα ταξιδέψουν σε πολλές χώρες οπότε είναι αδύνατον να μάθουν την «πρώτη γλώσσα» της κάθε χώρας αλλά και γιατί είναι μια γλώσσα που είναι αποδεκτή. Πέρα από αυτά, η Αγγλική Γλώσσα είναι μια γλώσσα που πολλοί πρόσφυγες ήδη έχουν μια βασική γνώση της και αυτό φαίνεται από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Για παράδειγμα, αν ο πρόσφυγας είναι από το Πακιστάν ή μια χώρα της υποσαχάριας Αφρικής, τότε θα έχει ήδη μια γνώση της Αγγλικής Γλώσσας λόγω του ότι ήδη είναι η γλώσσα επικοινωνίας σε αυτές τις χώρες. Ουσιαστικά, είναι η «πρώτη γλώσσα» για τις διεθνείς επικοινωνίες αλλά και σε οργανισμούς όπως η Ε.Ε. και η Ύπατη Αρμοστεία (UNHCR) που ασχολείται με τα θέματα των προσφύγων.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι δεν φτάνουν στο επίπεδο γνώσης της «πρώτης γλώσσας». Διαφέρουν στο ρυθμό αλλά και στο βαθμό κατάκτησής της. Οι παράγοντες είναι προσωπικοί (βαθμός κατάκτησης της «πρώτης γλώσσας», ισχυρό κίνητρο εκμάθησης, χρόνος μελέτης) και περιβαλλοντικοί (η καθημερινή τους επαφή με τη γλώσσα – στόχο). Συνήθως το επίπεδο γνώσης της ελληνικής, στο οποίο μπορεί να φτάσει ένας πρόσφυγας σχετίζεται με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία της. Αλλά και η γλώσσα του πρόσφυγα δέχεται πιέσεις από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ενώ ο ίδιος ως δίγλωσσος πια χρησιμοποιεί τον κατάλληλο κάθε φορά γλωσσικό κώδικα. Εδώ υπάρχει και ο φόβος της γλωσσικής αφομοίωσής τους, ιδιαίτερα σε άτομα της δεύτερης και τρίτης γενιάς. Όμως σε πολλές περιπτώσεις η γλωσσική αφομοίωση είναι αναγκαία ώστε να μπορέσει ο πρόσφυγας να γίνει κομμάτι της κοινωνίας.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η Αγγλική Γλώσσα είναι μια γλώσσα που βρίσκεται στην καθημερινότητα του πρόσφυγα. Για παράδειγμα, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται για τα διεθνή ταξιδιωτικά έγγραφα αλλά και για την επικοινωνία με τις αρχές. Συγχρόνως, είναι μια γλώσσα που ήδη έχει γνώση ο πρόσφυγας λόγω του ότι είναι σχεδόν παντού, από τις διαφημιστικές πινακίδες καταστημάτων ως τις ταινίες στην τηλεόραση καθώς και σε διεθνές επίπεδο στην επιστήμη, την τέχνη, την επικοινωνία, τη διαφήμιση και τη δημοσιογραφία. Επίσης, είναι η γλώσσα που διδάσκεται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα.

Αυτό δημιουργεί σίγουρα ένα θετικό κλίμα για την διδασκαλία των Αγγλικών με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί και πολλές διδακτικές τεχνικές που συχνά χρησιμοποιούν τις διδακτικές μεθόδους ενεργητικής μάθησης αλλά και με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Mallows, 2012).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η μελέτη της Dryden-Peterson (2015) αναφέρεται στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι πρόσφυγες δείχνουν ένα μεγάλο ενδιαφέρον για να μάθουν την Αγγλική Γλώσσα λόγω του ότι την θεωρούν ως το εισιτήριο για την αποδοχή τους από τις χώρες που θέλουν να μετεγκατασταθούν. Αυτό σίγουρα έχει θετικό ρόλο για τη διαδικασία του να μάθουν την Αγγλική Γλώσσα. Μια άλλη οπτική που αναφέρει η Dryden-Peterson (2012) είναι ότι υπάρχουν πλέον ειδικά πρόγραμμα σε παγκόσμιο επίπεδο από φορείς όπως η UNHCR που η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας για τους πρόσφυγες δεν γίνεται πλέον με άτυπο τρόπο αλλά είναι κομμάτι των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι οι πρόσφυγες μαθαίνουν την Αγγλική Γλώσσα μέσα σε τυπικές δομές των χωρών υποδοχής όπως είναι τα Δημοτικά Σχολεία και τα Κοινοτικά Κέντρα.

Θα αξιολογήσουμε παραδείγματα ένταξης προσφύγων από άλλες χώρες. Για παράδειγμα, σε μια άλλη μελέτη, οι Block et al (2014) αναφέρονται στα προγράμματα ένταξης των προσφύγων στα σχολεία. Στο πλαίσιο αυτό πολλές χώρες έχουν δημιουργήσει στα συστήματα εκπαίδευσης ειδικά τμήματα ένταξης που διδάσκονται κυρίως τα Αγγλικά μαζί με την πρώτη γλώσσα. Μάλιστα, στα Αγγλικά δίνεται προτεραιότητα λόγω του ότι οι πρόσφυγες προέρχονται από διαφορετικές χώρες οπότε και τα Αγγλικά είναι η κύρια γλώσσα για να επικοινωνούν μεταξύ τους αλλά και για να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς. Σε μια άλλη περίπτωση, οι εκπαιδευτικές αρχές στο Οντάριο του Καναδά έχουν προχωρήσει και στη δημιουργία

του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού που είναι γραμμένο σε διαφορετικές γλώσσες όπως Αραβικά, Παστούν, Χίντου κ.λπ., έτσι ώστε να μπορούν οι πρόσφυγες που είναι στα τμήματα ένταξης να μάθουν όσο πιο άνετα και γρήγορα την Αγγλική Γλώσσα. Επίσης, έχει προχωρήσει και στην πρόσληψη προσφύγων που γνωρίζουν πολύ καλά την Αγγλική Γλώσσα, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί για να διδάξουν και οι ίδιοι στα τμήματα ένταξης ή για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους (Ontario Ministry of Education, 2008).

Οι παραπάνω είναι μόνο κάποιες από τις πρακτικές που μπορεί να υιοθετηθούν στο Ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει ενδεικτική μικρή βιβλιογραφία πάνω στην οποία θα στηριχτεί η παρούσα διδακτορική έρευνα.

2.4 Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την προσφυγική κρίση

Η προσφυγική κρίση κορυφώθηκε τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης. Παρ' όλ' αυτά, η ελληνική πολιτεία μερίμνησε για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών θεσμοθετώντας τις ΔΥΕΠ (=Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων), το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν οι πρόσφυγες μαθητές κι οι οποίες λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων, στα όρια των οποίων υφίστανται τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων. Το ωράριο λειτουργίας των ΔΥΕΠ είναι από τις 14:00 μέχρι τις 18:00 και χωρίζεται σε 4 διδακτικές ώρες που αντιστοιχούν σε 7 γνωστικά αντικείμενα:

- ελληνική γλώσσα,
- μαθηματικά,
- πληροφορική,
- φυσική αγωγή,
- αγγλικά,
- θεατρική αγωγή και
- εικαστικά.

Οι παιδαγωγικοί-εκπαιδευτικοί στόχοι των ΔΥΕΠ είναι: α) η εξοικείωση των προσφύγων μαθητών με το σχολικό πλαίσιο, αφού για πολλά παιδιά είναι η πρώτη τους επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη κι αν είναι 8-9 ετών, β) η αντιμετώπιση δυσκολιών κοινωνικοποίησης, καθώς μερικοί από τους μαθητές έχουν

ιδιαίτερα τραυματικές εμπειρίες λόγω του πολέμου και των κακουχιών, γ) η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με σκοπό την πιθανή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δ) η εκμάθηση της αγγλικής ως «lingua franca».

Το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στις ΔΥΕΠ εμφανίζει τα παρακάτω γενικά χαρακτηριστικά: α) δεν έχουν σταθερή σχολική φοίτηση (λόγω μη σταθερού τόπου διαμονής, μετακίνησης σε άλλη χώρα, μη ενσυνείδητης σχολικής αναγκαιότητας, κ.ά.), β) δυσκολίες κοινωνικής ένταξης, ακολουθίας κανόνων σχολικής ζωής και συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ μαθητών, γ) οικογενειακή αστάθεια, ανασφάλεια, δ) απουσία επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας (οι γονείς σπάνια εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους), ε) προτίμηση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας έναντι της ελληνικής, στ) οι πρώτες τους γλώσσες, συχνότερα αραβικά και περσικά, παρουσιάζουν πολλές δομικές διαφορές σε σχέση με τα ελληνικά, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο και ζ) αρκετοί πρόσφυγες μαθητές δεν έχουν βασικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης.

Είναι εύλογη η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος που βοηθά την αλληλεπίδραση των μαθητών και οδηγεί στην αύξηση της σχολικής επίδοσης. Ο μαθητής που νιώθει όμορφα και ασφαλής μέσα στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο, κοινωνικοποιείται εύκολα και ομαλά. Σε ένα καλό σχολικό τμήμα υποστηρίζεται και το παιδί με προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης, για να ξεπερνά τα προβλήματά του και να αναπτύσσει ουσιαστικές και θετικές κοινωνικές σχέσεις (Μπαμπάλης, 2012). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων οργανώνοντας διάφορες δραστηριότητες στα πλαίσια και άλλων μαθημάτων και μπορεί να εφαρμόσει διάφορες αλληλοδιδασκτικές δραστηριότητες, οι οποίες ωφελούν και αυτόν που δέχεται τη βοήθεια, αλλά και αυτόν που τη προσφέρει (Μπαμπάλης, 2012).

Με βάση τις συνθήκες που προαναφέρθηκαν, δηλαδή τον τρόπο λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων σήμερα, την ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ, τις ιδιαίτερες δυσκολίες κοινωνικοποίησης των προσφύγων μαθητών και τις συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, διαφαίνεται ότι η ένταξη των προσφύγων μαθητών στον γηγενή μαθητικό πληθυσμό στο άμεσο μέλλον δεν είναι εύκολη διαδικασία. Απαιτείται προσπάθεια τόσο από την ελληνική κοινότητα όσο και από τον προσφυγικό πληθυσμό. Η ελληνική πολιτεία μπορεί να

παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς με συγκεκριμένες δράσεις θα μπορούσε να εμπνεύσει το αίσθημα της εμπιστοσύνης στις εμπλεκόμενες πλευρές.

3.Μεθοδολογία της έρευνας

Σε σχέση με τη μεθοδολογία της έρευνας, η έρευνα έχει να κάνει με κάτι καινούριο για τα ελληνικά χρονικά, κάτι που σημαίνει ότι η έλλειψη μιας σχετικής έρευνας και υποβάθρου μας οδηγεί στην ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να καταγράψει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εμπλεκομένων και άρα να μας οδηγήσει ώστε να συλλέξουμε αυτές τις εμπειρίες. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι θα διεξάγουμε εθνογραφική έρευνα και μελέτη περίπτωσης. Αυτό σημαίνει ότι είναι μια έρευνα με έντονο το πολιτισμικό στοιχείο που θα καταγράφει τα βιώματα μιας ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που είναι το σχολείο.

Η έρευνα θα έχει ως στόχο μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από το Camp του Ελαιώνα Αττικής αποκλειστικά και φοιτούν σε σχολικές μονάδες Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) του Νομού Αττικής. Πιο συγκεκριμένα οι μονάδες που θα επισκεφτούμε είναι στην περιοχή της Αθήνας, το 81^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών-ΔΥΕΠ, το 72^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών-ΔΥΕΠ, το 87^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Αθηνών και το Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης Αττικής. Η χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας θα είναι 1 σχολικό έτος και θα το χωρίσουμε σε φάσεις (1^η φάση, 2^η φάση, 3^η φάση). Στην 1^η φάση διεξαγωγής της έρευνας που θα έχει διάρκεια το Α' τρίμηνο θα γίνει πιλοτική έρευνα. Στη 2^η φάση διεξαγωγής της έρευνας που θα έχει διάρκεια το Β' τρίμηνο θα γίνει η κύρια έρευνα και στην 3^η φάση διεξαγωγής της έρευνας που θα έχει διάρκεια το Γ' τρίμηνο θα γίνει η επαναληπτική έρευνα-follow up. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι θα ζητηθεί άδεια για να προσέλθουμε 2 φορές την εβδομάδα για 3 ώρες σε διαφορετικά τμήματα διότι τα επίπεδα είναι 3, άρα 9 τάξεων μαθητών, στο 87^ο Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Αθηναίων που είναι Διαπολιτισμικό και στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης αλλά και στο 81^ο Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Αθηναίων και στο 72^ο Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Αθηναίων (αποκλειστικά στην απογευματινή βάρδια που λειτουργεί με πρόσφυγες μαθητές).

Σε εκπαιδευτικούς θα προκύψει μια συνέντευξη για το μάθημα των αγγλικών που εμείς θα σχεδιάσουμε στην πρώτη φάση της έρευνας και ακολούθως μετά την πρώτη θα διεξαχθεί και δεύτερη συνέντευξη για να μπορέσουμε να μετρήσουμε την αποδοχή, την κατανόηση και τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στη δεύτερη φάση. Οπότε αναφερόμαστε στη διενέργεια συνεντεύξεων για μισή ώρα για κάθε εκπαιδευτικό συνεπικουρούμενη από τήρηση ημερολογίου εντός της αιθούσης. Το δείγμα των εκπαιδευτικών αναμένεται να είναι 20 άτομα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι χρήσιμο είναι να υπάρξει μια έρευνα στους εκπαιδευτικούς που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν και αυτοί τις εμπειρίες τους. Οπότε μπορεί να υπάρξει μια δεύτερη ομάδα υποομάδα που θα είναι εκπαιδευτικοί που θα μετέχουν σε συνέντευξη. Σκοπός θα είναι να γίνει διασταύρωση των δεδομένων τόσο από τους μαθητές με την παρατήρηση που θα γίνει όσο και από τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τα εργαλεία της συλλογής των πρωτογενών δεδομένων, αυτά θα είναι το ημερολόγιο και η φόρμα παρατήρησης καθώς και οι συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, τα εργαλεία είναι τα παρακάτω:

- Στο ημερολόγιο παρατήρησης θα γίνει η καθημερινή καταγραφή από το μάθημα των Αγγλικών. Σε αυτήν την φόρμα θα γίνει η καταγραφή ως προς τις διδακτικές μεθόδους και το εκπαιδευτικό υλικό. Συγχρόνως, θα γίνεται καταγραφή των αντιδράσεων των μαθητών και κάποια βασικά στοιχεία ή περιστατικά που θα εντοπίσουμε.
- Η φόρμα παρατήρησης θα είναι ένα έντυπο που θα συμπληρώνουμε εμείς και οι εκπαιδευτικοί με κάποια βασικά στοιχεία όπως είναι η διδακτέα ύλη (βλέπε σχετικό παράρτημα).
- Οι συνεντεύξεις θα γίνουν σε εκπαιδευτικούς στην πρώτη και στη δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας και σε διευθυντές (βλέπε σχετικό παράρτημα).

4.Ζητήματα Δεοντολογίας

Από τη στιγμή που η έρευνα αφορά ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο πλαίσιο όπως είναι το δημοκρατικό σχολείο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη μια σειρά από ζητήματα που είναι:

- Σε σχέση με τους μαθητές, θα πρέπει οι γονείς τους να έχουν ενημερωθεί αναφορικά με την έρευνα.
- Η διοίκηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει ενημερωθεί και να συμφωνεί.
- Οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί για την έρευνα. Όσοι συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις θα πρέπει να συμπληρώσουν μια ειδική φόρμα. Η συμμετοχή τους θα είναι εθελοντική.

5.Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας

Οι δράσεις που θα γίνουν είναι οι παρακάτω:

- Συλλογή δευτερογενών δεδομένων
- Βιβλιογραφική ανασκόπηση
- Εργαλείο της έρευνας
- Συλλογή πρωτογενών δεδομένων
- Ανάλυση των δεδομένων
- Τελική παράδοση

6.Προσδοκώμενα αποτελέσματα και συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα της επιστήμης

Όταν υπάρχει η συγγραφή μιας μελέτης που δεν βασίζεται σε κάποια προηγούμενη μελέτη για τη χρήση των γλωσσών, τότε οι προσδοκίες είναι ιδιαίτερα υψηλές. Επί της παρούσης μελέτης, οι προσδοκίες μας αφορούν το πώς θα μπορέσει να γίνει η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι από την έρευνα αναμένουμε να γίνει αναφορά στα μοντέλα διδασκαλίας και τις καλές πρακτικές διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό και η έρευνα θα εξετάσει την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού που μπορεί να φέρει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα για τους πρόσφυγες μαθητές. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει η εργασία να βοηθήσει στο να βελτιωθεί η παιδαγωγική πρακτική της διδασκαλίας των Αγγλικών στους πρόσφυγες μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Αραβανής, Γ. (1989). Κοινωνιολογία και αγωγή. Αθήνα.

Αραβανής, Γ. (1992). Κοινωνιολογικές βάσεις της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η Αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: Αλ. Ανδρούτσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Β΄: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούτσου, Αλ. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο, από την αφομοίωση των διαφορών στη «Διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο: Αλ. Ανδρούτσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Β΄: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βακαλιός, Α. (1994). Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Banks, O. (1994). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Βέλτσος, Γ. (1986). Κοινωνία και γλώσσα. Αθήνα.

Blackledge, D.B. (1994). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Έκφραση.

Bottomore, T. (1993). Κοινωνιολογία. Αθήνα: Gutenberg.

Birdsall, N. (2009). How to unlock the \$1 trillion that developing countries urgently need to cope with the crisis. Center for Global development, 1-5.

Εμμανουήλ, Α. (1978). Κοινωνιολογία - Βασικά Προβλήματα. Αθήνα.

Ευαγγέλου, Ο. (2005). Η διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευαγγέλου, Ο. και Παλαιολόγου, Ν. (2007). Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Ατραπός.

<http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home.jsp>

James, C. (2009). Αντιπαραβολική Ανάλυση. Η επίδραση της μητρικής στην εκμάθηση Ξένης/Δεύτερης γλώσσας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καζάζη, Μ. (1990). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Καρακατσάνης, Π. (1989). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Σάκκουλας.

Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ. (1994). Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κουφάρης, Γ. (2010). Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι χρηματιστηριακές αγορές. Περιοδικό Χρήμα, 14-18.

Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (1987). Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. Αθήνα: Παπαζήση.

Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (1994). Κοινωνιολογία της Παιδείας. Αθήνα.

Μιχαλόπουλος, Γ. (1995). Κοινωνιολογία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μουζάκης, Χ. (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα, Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο του έργου «Κέντρα εκπαίδευσης Ενηλίκων Π».

Μπαμπάλης, Θ. (2012). Σχολική Παιδαγωγική. Η ζωή στη σχολική τάξη. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Νικολάου, Γ. (2004). Διαπολιτισμική διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νταλάκας, Θ. (1992). Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Ιωάννινα.

Παπαϊωάννου, Ε. (2014). «Η Ενδυνάμωση ευάλωτων ενηλίκων μέσα από την εκπαίδευση, Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων 2012 – 2014»

http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/6_endynamosi_evaloton_enilikon_eleni_papaioannou.pdf [Τελευταία Πρόσβαση: 16.06.2017]

Παπαστάμου, Σ. (1989). Κοινωνική Επιρροή. Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (1986). Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Τάτσης, Ν.Χ. (1986). Η διδασκαλία της Κοινωνιολογικής Θεωρίας. Αθήνα: Gutenberg.

Τζάνη, Μ. (1986). Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας. Αθήνα.

Τομπαΐδης, Δ.Ε. (1982). Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσουκαλάς, Κ. (1987). Εξάρτηση και αναπαραγωγή - Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φράγκος, Χ. (1986). Επίκαιρα Θέματα Παιδείας. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1989). Θεωρίες για την Κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, 12ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 19 Ιουνίου 2009.

Ξενόγλωσση:

Block, K., Cross, S., Riggs, E. and Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.

Dendrinos B., Karavas E. and Zouganeli K. (2013) European Survey of Language Competences: Greek National Report. RcEL Publications. University of Athens.

Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education. A global review. United Nations High Commissioner for Refugees*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Geneva, Switzerland: UNHCR.

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Eurostat. (2010). “*Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union*”

<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5723553/KS-EP-09-001-EN.PDF/beb36abc-ff29-48a0-8518-32b64ad73ca5> [Last Access: 16.06.2017]

Karavas E. (2014b) “Parents’ attitudes towards early foreign language instruction in Greek public primary schools: A threat or opportunity for change”. *International Journal of Early Childhood Learning* vol. 20

Mallows, D. (Ed.), (2012) *Innovations in English language teaching for migrants and refugees* (pp. 49-64). London, UK: British Council.

OECD (2017), Organization for Economic Co – operation and Development, Migration Policy Debates, No 7, www.oecd.org/migration [Last Access: 16.06.2017]

Ontario Ministry of Education (2008). *Supporting English language Learners with limited Prior Knowledge – A practical Guide for Ontario Educators, Grades 3-12*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Παράρτημα – Φόρμα παρακολούθησης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Φόρμα Παρακολούθησης

Όνοματεπώνυμο:

| ΣΧΟΛΕΙΟ | | ΤΜΗΜΑ | | ΤΑΞΗ | ΜΑΘΗΜΑΤΑ |
|-----------------------------|--|----------------------|--|--------------------|----------|
| ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΑΞΗΣ | | ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ | | ΕΛΛΗΝΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ | |

ΑΘΗΝΑ

I. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. Ποιο μάθημα παρακολουθήσατε;

2. Χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα το σχολικό εγχειρίδιο; Χρησιμοποιήθηκε κάποιο άλλο εγχειρίδιο ή υλικό;

3. Ποιες ενότητες διδάχθηκαν στο πλαίσιο των μαθημάτων που παρακολουθήσατε;

4. Περιγράψτε την πορεία που ακολούθησε ο εκπαιδευτικός σε κάθε διδακτική ώρα .

π.χ. α' φάση: εξέταση του προηγούμενου μαθήματος (15')

5. Με ποιον τρόπο έγινε η εισαγωγή στη διδακτική ενότητα; Κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών;

6. Οι γλωσσικές δεξιότητες είναι: Προφορικός λόγος (κατανόηση-παραγωγή), γραπτός λόγος (ανάγνωση-γραφή). Ποιες από αυτές καλλιεργήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

7. Ποια εποπτικά μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν; (συμβατικός πίνακας, διαδραστικός, υπολογιστής, προβολέας, έντυπο υλικό, κ.λπ.)

8. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες ή ατομικά;

Η διδασκαλία ήταν ενιαία για όλους ή υπήρξε κάποια διαφοροποίηση;

9. Οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες; Πόσοι και για πόσο χρόνο στο σύνολο του μαθήματος;

10. Πώς ήταν το κλίμα της τάξης; Υπήρχε συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών;

11. Οι μαθητές παρακολουθούσαν το μάθημα; Έδειχναν ενδιαφέρον για αυτό;

12. Παρατηρήστε την τάξη και περιγράψτε βασικά στοιχεία: τη διάταξη των θρανίων, τη θέση της έδρας, τα γλωσσικά ερεθίσματα στους τοίχους, υλικό, αντικείμενα, κ.λπ. Τι αίσθηση σας δημιουργεί;

13.Τι γλώσσα/γλώσσες χρησιμοποιεί ο διδάσκων; Τι ποσοστό του χρόνου αντιστοιχεί σε κάθε γλώσσα; Για ποιες λειτουργίες χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα;

(π.χ. γλώσσα στήριξης, γλώσσα διδασκαλίας, για μεταφράσεις, κ.λπ.)

14.Τι γλώσσα/γλώσσες χρησιμοποιούν οι μαθητές στην τάξη (μεταξύ τους και προς τον διδάσκοντα, στις ομαδικές εργασίες); Για ποιες λειτουργίες χρησιμοποιείται κάθε γλώσσα;

15.Να σχολιάσετε την γλώσσα του δασκάλου μέσα στην τάξη:

Χαρακτηριστικά της παραγωγής του δασκάλου ως προς:

- Τον ρυθμό, τον τόνο και την ένταση της φωνής
- Επιλογή λεξιλογίου και γραμματικής περιπλοκότητας
- Συνοδευτικές χειρονομίες (πόσο συχνά, τι είδους, σκοπός)
- Χιούμορ

16.Ποια θεωρείτε, κατά την γνώμη σας, την μεγαλύτερη δυσκολία στην διεξαγωγή του μαθήματος που παρακολουθήσατε;

Συμπληρωματικές σημειώσεις:

Ερωτήσεις για τους δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής

1. Ένας νέος αλλοδαπός μαθητής εγγράφεται στο σχολείο σας. Ποια διαδικασία προσαρμογής στο νέο περιβάλλον ακολουθείται; (π.χ. προηγείται συζήτηση, υπάρχει προσαρμοστική περίοδος)
2. Οργανώνονται δράσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης;
3. Ποιοι παράγοντες βοηθούν τους αλλοδαπούς μαθητές να μαθαίνουν πιο εύκολα;
4. Ποιος είναι ο τρόπος μάθησης των αλλοδαπών και πόσο εύκολο είναι να κατανοήσουν και να μάθουν τη γλώσσα;
5. Τι εθνικότητας εκπαιδευόμενους έχετε στο σχολείο σας;
6. Είναι θετική η αλληλεπίδραση δασκάλων-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους; Αν όχι, πως το αντιμετωπίζετε;
7. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα ελληνικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση ελληνικών;
8. Φεύγοντας από το σχολείο θεωρείτε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών έχει κατακτήσει την ελληνική γλώσσα;
9. Πώς μπορεί ένα παιδί που δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα να ενταχθεί μαζί με την υπόλοιπη τάξη εφόσον είναι και σε μια ηλικία που τελειώνει το δημοτικό; Είναι καλύτερο να είναι μέσα στην τάξη και ακούγοντας και βλέποντας ή να κάνει και ξεχωριστά κάποιες ώρες ως ενίσχυση;
10. Πόσο διάστημα βρίσκονται στην Ελλάδα οι μαθητές;
11. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
12. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν; Σε ποια μαθήματα εντοπίζονται αυτές οι δυσκολίες;
13. Μπορούν εν τέλει, τα παιδιά να καταφέρουν να φτάσουν στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή της γλώσσας;

14. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στις προσδοκίες που έχετε από αυτούς;
 15. Πόσο πρόθυμοι δείχνουν;
 16. Υπάρχει ρατσισμός μεταξύ των ξένων παιδιών με διαφορετικές καταβολές;
 17. Κατά πόσο τα παιδιά είναι ανοιχτά να γνωρίσουν την ελληνική κουλτούρα;
 18. Πώς χειρίζεστε τις απουσίες στο Δημοτικό Σχολείο που ενδεχομένως να κάνουν οι μαθητές;
 19. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο;
 20. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;
 21. Από ποιες χώρες κατάγονται οι μαθητές;
 22. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο;
 23. Πώς γίνεται η επικοινωνία με τους μαθητές στην αρχή αρχή, αν δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά ή αγγλικά;
 24. Τι σημαίνει για τους διδασκόμενους η εκμάθηση της ελληνικής; Έχουν βρει και άλλες διεξόδους μέσα από αυτό;
 25. Θεωρούν οι μαθητές ότι η διδασκαλία της ελληνικής τους έχει οδηγήσει και σε διαφορετικά μονοπάτια από τη μητρική τους;
- Δηλαδή έχουν έρθει σε επαφή με αξίες (π.χ. φιλοξενία) που τους έχουν καλυτερεύσει σαν ανθρώπους;
26. Όσο μαθαίνουν περισσότερο ελληνικά, η αποδοχή τους από τους Έλληνες είναι μεγαλύτερη;
 27. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές μιας διαπολιτισμικής τάξης στο τρόπο που εκλαμβάνουν διάφορα φαινόμενα της ελληνικής; Αν ναι, πως το αντιμετωπίζετε;
 28. Έχουν υπάρξει διαφωνίες, καυγάδες ή ανταγωνισμός μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών; Και αν ναι, για ποιους λόγους.

29. Σε ποια σημεία δυσκολεύονται κυρίως οι μαθητές και ποια είναι αυτά που αφομοιώνονται πιο εύκολα;
30. Ποια είναι η στάση των ξένων προς την ελληνική γλώσσα; Ενδιαφέρονται να την μάθουν ή την απαξιώνουν;

Ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας

1. Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της ελληνικής και πιθανώς ούτε της αγγλικής;
2. Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;
3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός της τάξης;
4. Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;
5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;
6. Είναι δυνατό να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα Αγγλικά;
7. Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή σαν μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν σε άλλες μεγάλες Ευρωπαϊκές χώρες;
8. Πώς οι αλλόγλωσσοι αντιμετωπίζουν την αγγλική γλώσσα;
9. Όταν τα παιδιά που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και οι γονείς τους δε γνωρίζουν καθόλου την αγγλική, αλλά ούτε και κάποια άλλη γλώσσα που να γνωρίζουν τόσο αυτοί όσο και κάποιος δάσκαλος ή ο διευθυντής, τι γίνεται;
10. Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά; Δείχνουν να θέλουν να μάθουν; Είχατε ποτέ μαθητές που είχαν πλήρη άρνηση για την εκμάθηση αγγλικών;
11. Οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν σε συνεργασία, με το σχολείο, τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν την νέα γλώσσα;
12. Σε ποιο βαθμό διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα;
13. Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/ νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών (π.χ. του λεξιλογίου, της γραμματικής). Φαινόμενα όπως ο πληθυντικός ευγενείας που δεν υπάρχει σε όλες τις γλώσσες κλπ.

14. Υπάρχει επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών;
15. Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;
16. Ποια είναι η στάση των ξένων προς την ελληνική γλώσσα; Ενδιαφέρονται να την μάθουν ή την απαξιώνουν;
17. Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;
18. Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;
19. Το σχολείο σας διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την καλύτερη και την πιο διαθεματική προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας;
20. Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες παρατηρούνται και πώς αντιμετωπίζονται;
21. Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στη ΔΥΕΠ;
22. Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας; Σε ποιους τομείς; Από ποιους;
23. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ Ελλάδας και χωρών καταγωγής των μαθητών προκειμένου να δημιουργηθεί η καταλληλότερη διδασκαλία και το αντίστοιχο υλικό;

Ερωτήσεις για τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων

1. Πόσες διαφορετικές εθνικότητες κατά μέσο όρο μπορεί να βρίσκονται σε μία τάξη; Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές;
2. Φοιτούν Έλληνες μαθητές; Σε τι ποσοστό;
3. Ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός μαθητών σε μία τέτοια τάξη;
4. Υπάρχει κάποιος διαχωρισμός τμημάτων ανάλογα με την χώρα καταγωγής ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένα κοινό σημείο αναφοράς;
5. Σε ποιο γνωστικό επίπεδο μπορούν να οδηγηθούν οι μαθητές που φοιτούν στο σχολείο σας; Ταυτίζεται με το επίπεδο των παιδιών που έχουν την ελληνική ως μητρική;
6. Με ποιον τρόπο οργανώνετε τους μαθητές μέσα στην τάξη; Έχετε κανόνες;
7. Ποιες μέθοδοι που έχετε δοκιμάσει είναι πιο αποτελεσματικές ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα το αντικείμενο διδασκαλίας;
8. Συνεργάζονται με ευκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
9. Υπάρχουν κάποια μαθήματα που θα βοηθούσαν περισσότερο στην εκμάθηση της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας; (π.χ. Πληροφορική)
10. Υπάρχουν τμήματα ένταξης για τα καινούρια παιδιά στη χώρα μας που ανήκουν ηλικιακά σε μεγαλύτερη τάξη;