

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Προσχολική Εκπαίδευση»
Κατεύθυνση: «Κοινωνία, Ετερότητα και Προσχολική Εκπαίδευση»

**Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες των
Παιδιών - Προσφύγων στην Ήπειρο**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
της Κρεμμύδα Κωνσταντίνας Α.Μ.: 19

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Στεργίου Λήδα

Ιωάννινα 2018

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Ιωαννίνων (Επιβλέπουσα)

Γιώτσα Άρτεμις, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Ιωαννίνων (Μέλος)

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Ιωαννίνων (Μέλος)

Χαμίντ

Το όνομά μου είναι Χαμίντ,
είμαι 16 χρονών, από το Πακιστάν.

Γράφω αυτό το γράμμα-φυλαχτό
και το γράφω με ελευθερία, όχι με ζόρι

Αν ζήσω, θα σε δω
Αν πεθάνω, θα έχεις το φυλαχτό μου...

Ιούλιος 2016

Μονόλογοι από το Αιγαίο

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στην διεκπεραίωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας συνέβαλαν ποικιλοτρόπως πολλοί άνθρωποι, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω. Την επιβλέπουσα καθηγήτρια Λήδα Στεργίου για την πολύτιμη καθοδήγησή της, για το χρόνο που μου διέθεσε, για τις γνώσεις που μου μετέδωσε, αλλά και για τις σημαντικές επισημάνσεις της, οι οποίες ήταν καθοριστικές για την ολοκλήρωση της εργασίας. Επίσης, τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, Άρτεμις Γιώτσα και Θεόδωρο Θάνο. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τον επιστημονικό υπεύθυνο του Προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την εκπαίδευση των προσφύγων, Στάθη Παπασταθόπουλο, ο οποίος μου έδωσε τη δυνατότητα να διεξάγω τη συγκεκριμένη έρευνα μέσω του προγράμματος. Ευχαριστώ τους συναδέλφους μου, και ιδιαίτερα τη Χριστίνα Μάντη, για τη συνεργασία μας και τις πολύωρες συζητήσεις πάνω σε θέματα εκπαίδευσης προσφύγων. Να ευχαριστήσω, τέλος, τους πρόσφυγες μαθητές για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και για όλα όσα μου έμαθαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια ερευνητική μελέτη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών - προσφύγων στην Ήπειρο. Αντλώντας από την εκπαιδευτική μας εμπειρία, έτσι όπως αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που απευθύνεται σε πρόσφυγες, επιχειρήσαμε να αναδείξουμε αυτές τις ανάγκες και να καταγράψουμε βασικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται σε αυτές, αλλά και στους περιορισμούς που προσδιορίζουν τη ρευστή κατάσταση των προσφυγικών πληθυσμών στην Ελλάδα και, ειδικότερα, στην Ήπειρο. Μέσω συμμετοχικής παρατήρησης συνολικής διάρκειας έντεκα μηνών, σε δείγμα 43 παιδιών - προσφύγων ηλικίας 6-12 ετών -που διέμεναν σε δύο δομές φιλοξενίας (Πέραμα και Αγία Ελένη)- συλλέξαμε δεδομένα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εν λόγω πληθυσμού και τις παρουσιάζουμε σε συνδυασμό με βασικές μας επιλογές κάλυψής τους. Οι άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνονται τα αποτελέσματά μας είναι η παροχή θετικού εκπαιδευτικού κλίματος και ασφάλειας, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η ενδυνάμωση της ταυτότητας και η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των εν λόγω μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: *παιδιά - πρόσφυγες, εκπαιδευτικές ανάγκες, ελληνική γλώσσα ως δεύτερη*

SUMMARY

The present thesis constitutes a survey about the children - refugees' educational needs in Epirus. Drawing upon our educational experience, as it has developed within the context of the non-formal programme of the University of Ioannina which aims at refugees, we made an effort to feature these needs and record the basic educational approaches which correspond to them as well as the limitations which define the volatile condition of refugee populations in Greece and, especially, in Epirus. Through the participant observation, which lasted eleven months in a sample of 43 children - refugees 6-12 years old -who reside in two refugee camps (Perama and Agia Eleni)- we collected data about the specific population's educational needs and we present them in combination with our main choices for their fulfillment. The axes in which our results are organized are the supply of positive educational climate and safety, the teaching of Greek as second language, the identity reinforcement and the enhancement of social skills of these students.

Key-words: *children - refugees, educational needs, Greek as second language*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
-----------------	-----------

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ	13
-------------------------------	-----------

1.1 Ποιος είναι ο πρόσφυγας	13
1.2 Το σύγχρονο πλαίσιο	14
1.3 Η διαδικασία χορήγησης ασύλου	16
1.4 Συμφωνία ΕΕ και Τουρκίας	18
1.5 Το σύστημα μετεγκατάστασης της ΕΕ	20
1.6 Δικαιώματα των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο	21
1.7 Χαρακτηριστικά των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο	23
1.8 Γενική αποτίμηση	24
1.9 Η εκπαίδευση ως βασικός πυλώνας κοινωνικής ένταξης	25

2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ	27
--	-----------

2.1 Μαθησιακές ανάγκες	28
2.2 Ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες	30
2.3 Κοινωνικές ανάγκες	31
2.4 Προαπαιτούμενα εκπαίδευσης και μέτρα φοίτησης	32
2.5 Ο ρόλος του σχολείου	33
2.6 Ο ρόλος των οικογενειών των παιδιών προσφύγων	36

3 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	38
----------------------------------	-----------

3.1 Η τυπική εκπαίδευση των προσφύγων	38
3.2 Κριτική και προβλήματα	41

3.3 Προοπτικές	43
3.4 Η μη τυπική εκπαίδευση των προσφύγων	43
3.5 Δράσεις Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ)	44
3.6 Πρόγραμμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	45
4 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	46
4.1 Κατάκτηση/Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας	46
4.2 Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	50
4.2.1 Σκαλωσιά Μάθησης (Scaffolding)	50
4.2.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	51
4.2.3 Διαγλωσσικότητα	51
4.2.4 Ενεργή μάθηση (Διαγλώσσα)	52
4.2.5 Επικοινωνιακή προσέγγιση	53
4.2.6 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	54
4.3 Ατομικές διαφορές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας	55
4.4 Εκπαιδευτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας	57

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
5.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος	60
5.2 Ερευνητικός σκοπός	61
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα	62
5.4 Μεθοδολογία	63
5.5 Δείγμα	64
5.6 Ερευνητική διαδικασία	65
5.7 Ανάλυση δεδομένων	66
5.8 Ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας	67

6 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	69
6.1 'Σχολικό' κλίμα και ασφάλεια	69
6.2 Μαθησιακές ανάγκες	72
6.2.1 Διδασκαλία/Εκμάθηση της γλώσσας	72
6.2.2 Τα γλωσσικά λάθη και η αξιοποίησή τους	77
6.3 Ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες	81
6.4 Κοινωνικές ανάγκες και δεξιότητες	83
7 ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	86
7.1 Συζήτηση επί των ευρημάτων - Συμπεράσματα	86
7.2 Περιορισμοί της έρευνας και ερευνητικές προοπτικές	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	105

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από το 2015 έως σήμερα εισήλθε στην Ελλάδα μεγάλος αριθμός προσφύγων που είτε τη χρησιμοποίησε ως πέρασμα σε άλλες χώρες είτε παρέμεινε εδώ. Το μέγεθος του φαινομένου είναι από μόνο του αξιοσημείωτο: ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα το 2015 ήταν 856.723. Η Ελλάδα ανέλαβε να διαχειριστεί ένα άνευ προηγουμένου κύμα εισόδου προσφύγων, είκοσι φορές μεγαλύτερο από αυτό του 2014 (Καραμαγκάλης, 2016), μια διαχείριση πολύπλοκη και απαιτητική δεδομένων των οικονομικών και διεθνών συνθηκών. Στο μεταξύ δημιουργήθηκαν από το ελληνικό κράτος σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση δομές φιλοξενίας προσωρινού χαρακτήρα, με σκοπό να καλύψουν κάποιες βασικές πρώτες ανάγκες για στέγαση και τροφή. Σταδιακά, τέθηκε και το ζήτημα της εκπαίδευσης των ανήλικων προσφύγων τόσο από την αρμόδια αρχή του Υπουργείου Παιδείας, όσο και από ποικίλες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Ν. 4375/2016. άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159. Alfa Vita, 2016. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Μολονότι υπάρχει διανυμένη εμπειρία και γνώση για την εκπαίδευση μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, η εκπαίδευση των παιδιών - προσφύγων αποτελεί ένα νέο και ανεξερεύνητο πεδίο. Το ζήτημα της εκπαίδευσης προσφύγων είναι πολύπλοκο και, κατά κοινή ομολογία, η σχετική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό πλαίσιο. Οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται σε ζητήματα ψυχικής υγείας, ενώ απουσιάζουν μελέτες αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εν λόγω πληθυσμού.

Η εκπόνηση ερευνητικού σχεδίου με θέμα τις Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Παιδιών - Προσφύγων στην Ήπειρο, αποτελεί το αντικείμενο διπλωματικής εργασίας για την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην κατεύθυνση: «Κοινωνία, Ετερότητα και Προσχολική Εκπαίδευση», το οποίο διοργανώνεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης προέκυψε με αφορμή την εθελοντική συμμετοχή στο πιλοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών - προσφύγων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το καλοκαίρι του 2016

(δημιουργικό παιχνίδι σε νήπια και παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και το έναυσμα δόθηκε τον Ιανουάριο του 2017 όταν ασχοληθήκαμε συστηματικά με το έργο «Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και δημιουργική απασχόληση παιδιών ηλικίας 4-5, 6-12 και 13-18 ετών» στο πλαίσιο του προγράμματος «Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών - προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Ελλάδα», το οποίο υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η συστηματική μας ενασχόληση με την εκπαίδευση αυτού του πληθυσμού μας έδωσε την ευκαιρία διερεύνησης, μελέτης αλλά και άμεσης ανταπόκρισης στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών προσφύγων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να σκιαγραφηθεί το προφίλ αυτών των παιδιών, δίνοντας έμφαση στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να αναδείξει τις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές και προσεγγίσεις για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά και της συνολικότερης εκπαιδευτικής τους ένταξης. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο πρώτο μέρος γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση για το ζήτημα των προσφύγων και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την ανάδυση των εκπαιδευτικών αναγκών του εν λόγω πληθυσμού.

Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα. Αρχικά, προσδιορίζεται ο όρος του πρόσφυγα και γίνεται μια ανασκόπηση του φαινομένου από το 2015 έως σήμερα. Καταγράφονται λεπτομερώς η διαδικασία χορήγησης ασύλου στους αιτούντες και το σύστημα μετεγκατάστασης, καθώς επίσης οι επιπτώσεις της συμφωνίας ΕΕ - Τουρκίας. Επιπλέον, καταγράφονται τα δικαιώματα των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο και προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά τους. Τέλος, επισημαίνεται ο ρόλος της εκπαίδευσης ως βασικός πυλώνας κοινωνικής ένταξης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών - προσφύγων, καθώς και τα προαπαιτούμενα της εκπαίδευσης, έτσι όπως προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Υπογραμμίζεται ο καθοριστικός ρόλος του σχολείου, αλλά και των οικογενειών των παιδιών - προσφύγων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, εξετάζεται η περίπτωση της Ελλάδας αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών - προσφύγων. Παρουσιάζεται το πρόγραμμα του ΥΠΠΕΘ για την τυπική εκπαίδευση των προσφύγων, ορισμένες από τις δράσεις των ΜΚΟ και το Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την μη τυπική εκπαίδευση των προσφύγων στην Ήπειρο.

Το τέταρτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Γίνεται αναφορά στις θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς και στις ατομικές διαφορές που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Η μεθοδολογία της έρευνας παρουσιάζεται στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας, και στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και οι προτάσεις μας.

Το κενό που φιλοδοξεί να καλύψει η παρούσα έρευνα είναι η δημιουργία μιας συνολικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, η οποία, μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, θα λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών - προσφύγων, προσφέροντας κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης.

Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ

1.1 Ποιος είναι ο πρόσφυγας

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 'περί των προσφύγων' (και το συμπληρωματικό Πρωτόκολλο του 1967), η νομική ιδιότητα του πρόσφυγα αποδίδεται σε ένα άτομο το οποίο, *«εξαιτίας βάσιμου φόβου ότι διώκεται για λόγους φυλετικούς, θρησκευτικούς, εθνικής καταγωγής, λόγω της ιδιότητας μέλους σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή λόγω μιας πολιτικής άποψής του, βρίσκεται εκτός της χώρας υπηκοότητάς του και δεν είναι σε θέση ή, εξαιτίας αυτού του φόβου, είναι απρόθυμο να ωφεληθεί από την προστασία αυτής της χώρας ή ένα άτομο το οποίο, μην έχοντας υπηκοότητα και βρισκόμενο εκτός της χώρας της προηγούμενης μόνιμης διαμονής του, δεν είναι σε θέση ή, εξαιτίας αυτού του φόβου, είναι απρόθυμο να επιστρέψει σε αυτήν»* (Ηνωμένα Έθνη, 1951).

Οι συγκρούσεις και οι εμφύλιες διαμάχες οδηγούν τους ανθρώπους στην εγκατάλειψη της οικίας τους και, πολύ συχνά, στη μετακίνηση σε άλλη χώρα όπου αναζητούν προστασία. Το ρόλο αυτό αναλαμβάνει η διεθνής κοινότητα. Το βασικό στοιχείο για την υπαγωγή στο καθεστώς του πρόσφυγα είναι οι διώξεις και ο φόβος διώξεων στη χώρα προέλευσης. Το κάθε κράτος οφείλει να γνωρίζει τις υποχρεώσεις του και να τις εκπληρώσει, ώστε να προστατεύσει τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο. Καμιά χώρα δεν έχει το δικαίωμα να επιστρέψει πρόσφυγες παρά τη θέλησή τους σε μια περιοχή που δεν θεωρείται ασφαλής και υπάρχει το ενδεχόμενο κινδύνου ή να κάνει διακρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες προσφύγων (Ηνωμένα Έθνη, 1951).

Σε γενικές γραμμές οι πρόσφυγες είναι άτομα που αναζητούν καταφύγιο ή άσυλο έξω από την πατρίδα τους, για να ξεφύγουν από διώξεις. Η διαφυγή τους μπορεί να τους φαίνεται σαν η αρχή ενός μεγάλου ταξιδιού προς το πουθενά. Εγκαταλείποντας την χώρα τους, το σπίτι τους και την κουλτούρα τους -έχοντας χάσει συχνά μέλη της οικογένειάς τους και

αγαπημένα τους πρόσωπα- αναγκάζονται να ζήσουν με αβεβαιότητα, χωρίς καμιά εγγύηση ότι θα βρουν άσυλο ή θα γίνουν ευπρόσδεκτοι. Η διαφυγή τους συχνά οδηγεί σε ένα στρατόπεδο προσφύγων με νέες προκλήσεις, κάποιες φορές για πολλά χρόνια. Νέα πρότυπα επιβίωσης, νέες σχέσεις με γειτονικές χώρες, καθώς και νέες ανάγκες και συμμαχίες πρέπει να καθοριστούν. Οι ανθρωπιστικές οργανώσεις για τους πρόσφυγες εργάζονται για να αποκαταστήσουν μια αίσθηση ομαλότητας και σταθερότητας ενάντια στο καθεστώς της αβεβαιότητας που κυριαρχεί (*Students from Refugee Backgrounds*, 2015).

Η Σύμβαση του 1951 αποτελεί το κύριο διεθνές κείμενο του δικαίου περί προσφύγων. Ωστόσο η Σύμβαση χρησιμοποιεί έναν αρκετά περιορισμένο ορισμό του πρόσφυγα σύμφωνα με τους Taylor και Sidhu (2012). Συγκεκριμένα, ο ορισμός αυτός αντικατοπτρίζει την εμπειρία του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και λαμβάνει υπόψη μια συγκεκριμένη ιδιότητα του πρόσφυγα: ένα πρόσωπο που δραπετεύει από πολιτικές διώξεις. Γι' αυτό το λόγο η Σύμβαση του 1951, όπως και κάθε νομικό κείμενο, οφείλει να διευρύνει το περιεχόμενό της και να αναπροσαρμόζεται στα καινούρια δεδομένα που συνεχώς προκύπτουν, για να μην καθίσταται ένα «στεγνό» πλαίσιο προστασίας που συρρικνώνεται και αποδυναμώνεται στο πέρασμα του χρόνου. Έκτος από τον κλασικό ορισμό του πρόσφυγα της Σύμβασης, διακρίνουμε τον πρόσφυγα που αναγνωρίζεται ως τέτοιος από την Ύπατη Αρμοστεία, τον *de facto* πρόσφυγα που μπορεί να μην εμπίπτει στις προϋποθέσεις της Σύμβασης, αλλά είναι πρόσφυγας κατ' ουσίαν λόγω γεγονότων που συμβαίνουν στην χώρα του, τον πρόσφυγα σε τροχιά, δηλαδή αυτόν που μετακινείται από χώρα σε χώρα ελπίζοντας να του αναγνωρισθεί η ιδιότητα του πρόσφυγα και κατά μια έννοια αυτόν που τελεί σε ανθρωπιστικό καθεστώς (Σαμπατάκου, 2010).

1.2 Το σύγχρονο πλαίσιο

Το προσφυγικό ζήτημα είναι ένα από τα μείζονα θέματα που απασχολούν την κοινωνία μας σήμερα. Εισήλθε σε μια κρίσιμη φάση από τις αρχές του 2015 και κορυφώθηκε τον χειμώνα του 2015 έως την άνοιξη του 2016. Πολλοί άνθρωποι έχουν αναζητήσει καταφύγιο στην Ευρώπη εξαιτίας

των συγκρούσεων, της τρομοκρατίας αλλά και επειδή διώκονται στις χώρες τους. Το 2015 χαρακτηρίστηκε από τη μεγαλύτερη προσφυγική κρίση που έχει γνωρίσει η ανθρωπότητα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων αυτών μπήκαν στην Ευρώπη από τη θάλασσα διασχίζοντας τη Μεσόγειο από την Αφρική προς την Ιταλία, αλλά κυρίως φτάνοντας από την Τουρκία στα ελληνικά νησιά του Αιγαίου για να προωθηθούν ύστερα προς τις χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, μόνο το 2016, 362.753 άνθρωποι είχαν εισέλθει στην ΕΕ διασχίζοντας τη Μεσόγειο, ενώ 5.088 από αυτούς αγνοούνται ή έχουν χάσει τη ζωή τους (το 2015, οι αφίξεις στην Ελλάδα μέσω θαλάσσης ανήλθαν στον αριθμό ρεκόρ των 860.000 περίπου, ενώ περισσότεροι από 700 άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους ή αγνοούνται στο Αιγαίο). Σύμφωνα με νέα έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (Αύγουστος 2017),¹ παρατηρείται μείωση του αριθμού των προσφύγων και των μεταναστών που έφτασαν στην Ευρώπη το πρώτο εξάμηνο του 2017. Ωστόσο, χωρίς να έχουν στη διάθεσή τους νόμιμες οδούς, πολλοί εξακολουθούν να καταφεύγουν σε αδίστακτους διακινητές και δίκτυα εμπορίας ανθρώπων διακινδυνεύοντας να χάσουν τη ζωή τους ή να υποστούν κακομεταχείριση ή και τα δύο. Από το 2015 έως τις 20 Οκτωβρίου 2017, 1.584.338 πρόσφυγες έχουν διασχίσει με λέμβους τη Μεσόγειο στην προσπάθειά τους να φτάσουν στην Ευρώπη με την ελπίδα μιας καλύτερης ζωής.

Η χώρα μας, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο μέρος των προσφύγων. Ανεπίσημα, αυτός ο αριθμός υπολογίζεται στο 1 εκατομμύριο άνθρωποι. Συγκεκριμένα, τον Ιανουάριο του 2016 οι αφίξεις από τα ελληνοτουρκικά θαλάσσια σύνορα ανήλθαν σε 66.233 (την ίδια χρονική περίοδο του 2015 ήταν 5.550), με μέσο όρο αφίξεων ανά ημέρα 1.952. Οι ροές συνεχίστηκαν τους επόμενους μήνες, παρά τις δύσκολες καιρικές συνθήκες στο Αιγαίο. Η υποδοχή στην Ελλάδα ήταν ανεπαρκής, λόγω της ραγδαίας αύξησης των ροών. Η κατάσταση σε όλα τα σημεία εισόδου υπήρξε χαοτική καθώς δεν υπήρχαν υποδομές και κρατική

¹ UNHCR The UN Refugee Agency (2017a). *Desperate Journeys: Refugees and migrants entering and crossing Europe via the Mediterranean and Western Balkans routes*.

μέριμνα για πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες υγιεινής, νερό και σίτιση (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016).

Η λύση που προκρίθηκε από τις ελληνικές αρχές ήταν η δημιουργία δομών φιλοξενίας. Εκτός από τις κρατικές δομές φιλοξενίας, λειτούργησαν επίσης χώροι φιλοξενίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες καθώς και άλλων ΜΚΟ (διαμερίσματα, ξενοδοχεία, φιλοξενία σε οικογένειες, χώροι φιλοξενίας - μετεγκατάστασης), έπειτα από τη δέσμευση Ελλάδας και Ύπατης Αρμοστείας απέναντι στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την υλοποίηση προγράμματος παροχής 20.000 θέσεων υποδοχής και προσωρινής στέγασης αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα. Το πρόγραμμα στέγασης, που χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, έχει ωφελήσει μέσα στα τελευταία δύο χρόνια σχεδόν 40.000 ανθρώπους και θα συνεχιστεί την επόμενη χρονιά (Estia, 2017).

Σε σχέση με τα ασυνόδευτα παιδιά, τα οποία αποτελούν το πιο ευάλωτο τμήμα των προσφυγικών ροών που εισέρχονται στην Ελλάδα, μόνο το ένα τρίτο, από τα σχεδόν 3.000 παιδιά, έχουν πρόσβαση σε ειδικές δομές φιλοξενίας ανηλίκων και λαμβάνουν κατάλληλη φροντίδα (Hellenic Republic, 2017). Για την αντιμετώπιση αυτού του κενού δημιουργήθηκαν, από το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, μεταβατικές δομές φιλοξενίας (safe zones) μέσα σε κέντρα φιλοξενίας. Παρόλα αυτά, πολλά παιδιά βρίσκονται ακόμη σε κέντρα κράτησης, αναμένοντας μια θέση σε κατάλληλες δομές φιλοξενίας. Σε κάθε περίπτωση οι θέσεις που υπάρχουν δεν επαρκούν με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά ασυνόδευτα παιδιά που μένουν σε εντελώς ακατάλληλες συνθήκες.²

1.3 Η διαδικασία χορήγησης ασύλου

Το άσυλο αποτελεί βασικό τμήμα του διεθνούς δικαίου από τη Συνθήκη της Γενεύης του 1951 για την προστασία των προσφύγων. Η ΕΕ θέσπισε το Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου το 1999, για να διασφαλίζει την προστασία της διεθνούς νομοθεσίας δικαίου στις χώρες - μέλη της ΕΕ. Η πρόσβαση στη διαδικασία διεθνούς προστασίας είναι ελεύθερη και δωρεάν. Η

² Για μια αναλυτική παρουσίαση του ζητήματος των ασυνόδευτων ανηλίκων βλ. Συνήγορος του Πολίτη (2017). *Η πρόκληση των μεταναστευτικών ροών και της προστασίας των προσφύγων: ζητήματα διοικητικής μεταχείρισης και δικαιωμάτων.*

διαδικασία υποβολής αίτησης ασύλου είναι παρόμοια σε όλη την ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014): Λαμβάνονται δακτυλικά αποτυπώματα του κάθε αιτούντος άσυλο και αποστέλλονται σε βάση δεδομένων (Eurodac), προκειμένου να προσδιοριστεί η υπεύθυνη χώρα για την επεξεργασία της αίτησης ασύλου (κανονισμός Δουβλίνου). Οι αιτούντες άσυλο καλούνται σε προσωπική συνέντευξη από ειδικό λειτουργό, με τη βοήθεια διερμηνέα, στην οποία πρέπει να αποδείξουν ότι ο φόβος δίωξής τους είναι βάσιμος.

Εφόσον γίνει δεκτή η αίτησή τους για άσυλο, τους αναγνωριστεί δηλαδή η ιδιότητα του «πρόσφυγα» ή του «απάτριδος», τα άτομα αυτά απολαμβάνουν σημαντικά προνόμια και ειδικότερα: δικαίωμα μη επαναπροώθησης στη χώρα καταγωγής, δικαίωμα σε ανανεούμενες άδειες παραμονής, άδεια εργασίας, ασφαλιστική και υγειονομική κάλυψη, πρόσβαση στην παιδεία, ταξιδιωτικά έγγραφα (Μαρβάκης, Παρσανόγλου & Παύλου, 2001). Ωστόσο, η ιδιότητα του πρόσφυγα δεν ισχύει επ' αόριστον. Μπορεί να ανακληθεί όταν οι συνθήκες στη χώρα καταγωγής αλλάξουν και ο δικαιούχος διεθνούς προστασίας μπορεί να επιστρέψει σε αυτήν με ασφάλεια (Αμίσης, 2001).

Για τα άτομα στα οποία δεν αναγνωρίστηκε η ιδιότητα του πρόσφυγα, υπάρχει ειδικό καθεστώς, σύμφωνα με το οποίο γίνεται ανεκτή η παραμονή τους μόνο με το δελτίο εξάμηνης διάρκειας. Μετά τη λήξη της ισχύος του δελτίου, επαναπροωθούνται προς τη χώρα προέλευσής τους ή άλλη ασφαλή χώρα. Υπάρχει λοιπόν ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στα άτομα που, λόγω φόβου, βρίσκονται εκτός της χώρας προέλευσής τους ή συνήθους διαμονής τους και οι οποίοι αιτούνται άσυλο σε κάποια ασφαλή χώρα και σε αυτούς που τους έχει ήδη χορηγηθεί άσυλο, τους έχει δηλαδή αναγνωριστεί η ιδιότητα του πρόσφυγα ή του απάτριδος. Η πρώτη κατηγορία ατόμων βρίσκεται σε ιδιαίτερα επισφαλή κατάσταση και διατρέχει τον κίνδυνο, ύστερα από πιθανή απόρριψη του αιτήματός του, «επαναπροώθησης» προς την χώρα προέλευσής του ή προς τρίτη ασφαλή χώρα, ενώ η δεύτερη κατηγορία ατόμων χαίρει σημαντικών δικαιωμάτων (τουλάχιστον σε επίπεδο τυπικό) (Διεθνής Αμνηστία, 2016).

Σύμφωνα με την Υπηρεσία Ασύλου στην Ελλάδα, από το 2015 έως τις 30 Νοεμβρίου του 2017 υποβλήθηκαν 119.018 αιτήσεις ασύλου (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2017). Η χώρα μας βρίσκεται στη δεύτερη θέση

στην ΕΕ όσον αφορά το ποσοστό των αιτούντων άσυλο ανά εκατομμύριο κατοίκων. Οι αιτούντες άσυλο προέρχονται από πάρα πολλές χώρες, γύρω στις 75, οι κύριες χώρες καταγωγής όμως είναι η Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν και το Ιράκ. Οι αριθμοί από άλλες χώρες είναι μικρότεροι. Το ποσοστό των αιτήσεων που εγκρίνεται είναι γύρω στο 35%, στο οποίο δεν συνυπολογίζονται οι Σύροι, οι οποίοι φεύγουν με μετεγκατάσταση, γιατί αναγνωρίζονται σε όλη την Ευρώπη ως πρόσφυγες. Οπότε το ποσοστό ανεβαίνει στο 50%. Ωστόσο, παρά το τελικό υψηλό ποσοστό των εγκεκριμένων αιτήσεων, υπάρχει ένας κοινός καμβάς ελλείψεων που συντίθεται από: τις μεγάλες καθυστερήσεις στην έναρξη, την πρόοδο και την ολοκλήρωση της διαδικασίας άσυλου, την έλλειψη κατάλληλης πληροφόρησης σχετικά με τις διαδικασίες άσυλου και την έλλειψη επαρκούς νομικής υποστήριξης στην πρώτη φάση. Τα στοιχεία αυτά, όπως είναι φυσικό, προκαλούν αβεβαιότητα, ανασφάλεια και απογοήτευση στο σύνολο των αιτούντων άσυλο (Αίτημα, 2017).

1.4 Συμφωνία ΕΕ και Τουρκίας

Το Μάρτιο του 2016, ΕΕ και Άγκυρα υπέγραψαν συμφωνία, σύμφωνα με την οποία όλοι οι παράτυποι μετανάστες που εισέρχονται στην ΕΕ μέσα από τα ελληνικά νησιά θα επιστρέφονται στην Τουρκία. Προκειμένου να τεθεί υπό έλεγχο το θέμα της παράνομης διακίνησης μεταναστών και προσφύγων, ΕΕ και Τουρκία συμφώνησαν στα παρακάτω σημεία δράσης (Council of the EU, 2016):

1. Όλοι οι παράτυποι μετανάστες που φθάνουν από την Τουρκία στα ελληνικά νησιά θα επιστρέφονται στην Τουρκία, από τις 20 Μαρτίου του 2016. Για όσους υποβάλουν αίτηση ασύλου προβλέπεται ότι η αίτησή τους θα εξετάζεται από τις ελληνικές αρχές εξατομικευμένα, με βάση τη διεθνή νομοθεσία και σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. Όσοι μετανάστες δεν υποβάλουν αίτηση ασύλου, ή η αίτησή τους απορρίπτεται θα επιστρέφουν στην Τουρκία.
2. Για κάθε Σύρο που επιστρέφει στην Τουρκία από τα ελληνικά νησιά, ένας άλλος Σύρος θα μετεγκαθίσταται απ' ευθείας από την Τουρκία στην ΕΕ.

Προτεραιότητα θα δίνεται σε όσους δεν έχουν μπει στο παρελθόν, ή έχουν επιχειρήσει να μπουκ, παράτυπα στην ΕΕ.

3. Η Τουρκία θα λάβει όλα τα αναγκαία μέτρα για να αποτρέψει νέες ροές μεταναστών προς την ΕΕ, είτε διά θαλάσσης, είτε διά ξηράς.
4. Όταν οι παράτυπες ροές σταματήσουν, ή μειωθούν σημαντικά, θα τεθεί σε ισχύ -σε εθελοντική βάση- πρόγραμμα υποδοχής προσφύγων.
5. Η διαδικασία άρσης του καθεστώτος ταξιδιωτικής βίζας για τους Τούρκους πολίτες θα επιταχυνθεί, με στόχο την πλήρη άρση το αργότερο έως το τέλος Ιουνίου του 2016, υπό την προϋπόθεση ότι η Τουρκία θα πληροί όλα τα προαπαιτούμενα.
6. Η ΕΕ θα επιταχύνει την αποδέσμευση των αρχικών κονδυλίων των 3 δις ευρώ προς την Τουρκία. Αφού εξαντληθούν αυτοί οι πόροι και, υπό την προϋπόθεση ότι θα τηρηθούν οι δεσμεύσεις, η ΕΕ θα προχωρήσει και σε πρόσθετη χρηματοδότηση της Τουρκίας, με επιπλέον 3 δις ευρώ, έως το τέλος του 2018.
7. Η ΕΕ και η Τουρκία χαιρετίζουν τη συνεχιζόμενη διαδικασία για την αναβάθμιση της Τελωνειακής Ένωσης.
8. Η ΕΕ και η Τουρκία αποφάσισαν το άνοιγμα του Κεφαλαίου 33 της ενταξιακής διαπραγμάτευσης της Τουρκίας (κεφαλαίου που αφορά τον προϋπολογισμό), στη διάρκεια της ολλανδικής προεδρίας. Η προπαρασκευαστική εργασία για το άνοιγμα κι άλλων κεφαλαίων θα συνεχιστεί σε ταχύτερους ρυθμούς, και με βάση τους ισχύοντες κανόνες.
9. Η ΕΕ και η Τουρκία θα εργαστούν από κοινού για την βελτίωση της ανθρωπιστικής κατάστασης εντός της Συρίας, κυρίως σε περιοχές κοντά στα τουρκικά σύνορα όπου ο τοπικός πληθυσμός θα μπορούσε να είναι πιο ασφαλής.

Η εφαρμογή της Συμφωνίας προϋποθέτει τη μαζική επιστροφή αιτούντων άσυλο προς την Τουρκία, γεγονός που προσκρούει στις διεθνείς συμβάσεις για τα δικαιώματα των βίαια εκτοπισμένων ατόμων, καθώς δεν πρόκειται για μια «κανονική» μεταναστευτική ροή, αλλά για προσφυγική. Αυτό συνιστά ανατροπή του προσφυγικού δικαίου. Ήδη από την πρώτη μέρα της εφαρμογής της (4 Απριλίου 2016), παρουσιάστηκαν σοβαρές παραβιάσεις των δικαιωμάτων. Τα νομικά ελλείμματα της Συμφωνίας έχουν υπογραμμιστεί και επικριθεί από διεθνείς οργανώσεις δικαιωμάτων, ήδη πριν την υπογραφή

της (Διεθνής Αμνηστία, 2017β). Επιπλέον, η κατάσταση στην οποία βρίσκεται η Τουρκία, πολιτειακά και νομοθετικά, απέχει πολύ από τον χαρακτηρισμό της ως «ασφαλούς τρίτης χώρας», καθώς οι πρόσφυγες δεν μπορούν να ζητήσουν άσυλο εκεί, και επομένως ανά πάσα στιγμή μπορεί να «επιστραφούν» στις εστίες τους. Κατ' επέκταση δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι όσοι επιστραφούν στην Τουρκία θα λάβουν το επίπεδο της προστασίας που δικαιούνται ούτε ότι δεν θα επαναπροωθηθούν στη χώρα από την οποία έφυγαν (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016).

Αποτέλεσμα της Συμφωνίας Ευρωπαϊκής Ένωσης - Τουρκίας ήταν να εγκλωβιστούν στην Ελλάδα περίπου 60.000 πρόσφυγες. Αυτό συνεπάγεται ότι η Ελλάδα δεν αποτελεί πλέον χώρα - transit, αλλά χώρα - προορισμό. Κατ' επέκταση το ελληνικό κράτος πρέπει να αναλάβει τις ευθύνες του και να προσφέρει σε αυτούς τους ανθρώπους πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά. Από την άλλη, ο πληθυσμός που βρίσκεται στην Ελλάδα οφείλει να συμφιλιωθεί με την ιδέα ότι το ταξίδι προς την Ευρώπη έληξε εδώ, τουλάχιστον για το προβλέψιμο μέλλον (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016).

1.5 Το σύστημα μετεγκατάστασης της ΕΕ

Τον Μάιο του 2015, σε μια προσπάθεια διαχείρισης του προσφυγικού ζητήματος, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε έναν μηχανισμό κατανομής της υποδοχής των προσφύγων και αιτούντων άσυλο, που φτάνουν στην Ελλάδα και την Ιταλία, που ονομάστηκε «ποσοστώσεις» και στη συνέχεια «μετεγκατάσταση». Ο συνολικός αριθμός των αιτούντων άσυλο προς μετεγκατάσταση από την Ελλάδα και την Ιταλία προς άλλα κράτη μέλη της ΕΕ υπολογίζεται σε 160.000. Η πρόταση αυτή βασίστηκε στο Άρθρο 78(3) της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που δίνει τη δυνατότητα στο Συμβούλιο να υιοθετήσει, μετά από διαβούλευση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, προσωρινά μέτρα προς όφελος «κρατών μελών που αντιμετωπίζουν μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης που χαρακτηρίζεται από μια ξαφνική ροή πολιτών τρίτης χώρας» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2015).

Το πρόγραμμα μετεγκατάστασης προκάλεσε αναταραχή στις χώρες μέλη της ΕΕ, οι οποίες επικαλούνταν την οικονομική δυσχέρεια της χώρας,

τον αριθμό των αλλοδαπών που ήδη βρίσκονταν στο έδαφός της και τους δισταγμούς της κοινής γνώμης για τον αριθμό των ποσοστώσεων που της αναλογούν. Τελικά από τους 160.000 μόνο για τους 60.000 πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο κατάφερε να γίνει η συμφωνία. Παρόλα αυτά, από τους 66.400 πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο που προορίζονταν να μετεγκατασταθούν από την Ελλάδα προς άλλα κράτη μέλη της ΕΕ υπό αυτό το σύστημα, μόλις 615 είχαν αναχωρήσει προς 14 κράτη μέλη από την Ελλάδα, σύμφωνα με πληροφορίες που δημοσίευσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 12 Απριλίου 2016 (European Commission, 2016).

Η καχυποψία ορισμένων ευρωπαϊκών χωρών, η έλλειψη συστηματικής παροχής πληροφόρησης για το σύστημα μετεγκατάστασης σε πιθανούς δικαιούχους, σε συνδυασμό με τις μακρές περιόδους αναμονής, όπως και την έλλειψη δυνατότητας επιλογής χώρας προορισμού, είναι σαφώς σημαντικές ανεπάρκειες του παρόντος συστήματος (Ροντιέ, 2016). Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες τονίζει ότι το πρόγραμμα μετεγκατάστασης είναι κρίσιμης σημασίας και πρέπει να συνεχιστεί η εφαρμογή του, καθώς μπορεί να βελτιώσει τις ζωές πολλών ανθρώπων που αναζητούν προστασία (UNHCR Greece, 2017).

1.6 Δικαιώματα των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο

Κάθε πρόσφυγας δικαιούται άσυλο και ασφάλεια. Η διεθνής προστασία δεν περιορίζεται ωστόσο στην περιφρούρηση της σωματικής ακεραιότητας. Όπως και κάθε αλλοδαπός που διαμένει νόμιμα στη χώρα ασύλου, έτσι και οι πρόσφυγες πρέπει να απολαμβάνουν βασικών δικαιωμάτων, περιλαμβανομένων της ελευθερίας σκέψης, διακίνησης καθώς και προστασία από τα βασανιστήρια και την εξευτελιστική μεταχείριση. Επίσης, οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα είναι εξίσου σημαντικά για την αποτελεσματική προστασία. Κάθε πρόσφυγας δικαιούται ιατρικής περίθαλψης, το δικαίωμα της εκπαίδευσης για παιδιά πρόσφυγες και το δικαίωμα στην εργασία. Παράλληλα, οι πρόσφυγες υποχρεούνται να σέβονται τους νόμους και τους κανονισμούς της χώρας ασύλου (Ηνωμένα Έθνη, 1951).

Ωστόσο, παρατηρείται κατακερματισμός των δικαιωμάτων των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, ιδιαίτερα μετά τη συμφωνία ΕΕ -

Τουρκίας. Οι διοικητικές αρχές αρκετών κρατών εφαρμόζουν αδιάκριτα το μέτρο της κράτησης και εν συνεχεία απέλασης ακόμη και σε βάρος των αιτούντων άσυλο, με το επιχείρημα της διαρκώς αυξανόμενης τάσης διεκδίκησης του καθεστώτος του πρόσφυγα και από ανθρώπους που δεν το δικαιούνται, τάση η οποία μπορεί να εγείρει και ζήτημα εθνικής ασφάλειας. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα είναι η επαναπροώθηση προσφύγων σε άλλες χώρες - μέλη στις οποίες κινδυνεύουν να υποστούν προσβλητική μεταχείριση και στέρηση της ελευθερίας τους παρά το γεγονός ότι οι χώρες αυτές θεωρούνται ασφαλείς. Σε ότι αφορά την παραβίαση των δικαιωμάτων, κυρίως μετά τη συμφωνία ΕΕ - Τουρκίας, αξίζει να αναφερθούμε στις διαπιστώσεις έκθεσης της Διεθνούς Αμνηστίας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρονται τα εξής (Διεθνής Αμνηστία, 2017α): *«Το 2016, έτος - ορόσημο για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην Ελλάδα, με την υιοθέτηση και εφαρμογή της παράνομης συμφωνίας ΕΕ - Τουρκίας. Οι τραγικές συνέπειές της γνωστές: χιλιάδες πρόσφυγες εγκλωβισμένοι στα ελληνικά νησιά και χιλιάδες στην ηπειρωτική χώρα σε άθλιες συνθήκες διαβίωσης. Επειδή τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν είναι διαπραγματεύσιμα, όλες και όλοι μαζί πρέπει να διεκδικήσουμε την κατά γράμμα τήρησή τους από τις κυβερνήσεις».*

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν προβλήματα που έχουν επισημανθεί τόσο από Ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα όσο και από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που δραστηριοποιούνται σε θέματα προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, αλλά κυρίως από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Η επίλυση τους είναι κυρίως θέμα πολιτικής βούλησης και οι οποίοι τρόποι αναζητηθούν θα πρέπει να ενταχθούν στη γενικότερη συζήτηση που διεξάγεται γύρω από την πολιτική του Ασύλου σε σχέση με τον Χώρο Ελευθερίας Ασφάλειας και Δικαιοσύνης. Η μέχρι τώρα εμπειρία έδειξε ότι η οποιαδήποτε αποσπασματική αντιμετώπιση του θέματος θα είναι καταδικασμένη σε αποτυχία.

1.7 Χαρακτηριστικά των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο

Ο προσφυγικός πληθυσμός που εισήλθε στη χώρα δεν είναι ομοιογενής. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΓΕΕ για τις αφίξεις προσφύγων το 2016, το 46% προέρχεται από τη Συρία, το 24% από το Αφγανιστάν, το 15% από το Ιράκ, το 5% από το Πακιστάν και το 3% από το Ιράν. Αναφορικά με τη σύνθεση των ροών, το 64% αυτών είναι άνδρες και το 36% είναι γυναίκες. Ένα γεγονός ιδιαίτερης σημασίας είναι ότι ένας μεγάλος αριθμός των προσφύγων είναι παιδιά (το 1/3 των αφίξεων). Είναι η πρώτη φορά, από την αρχή της προσφυγικής μετακίνησης, που ο αριθμός των παιδιών και των γυναικών που αναζητούν ασφαλές καταφύγιο στην Ευρώπη, ξεπερνά εκείνον των ανδρών (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016). Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (ΔΟΜ), ένας στους πέντε που έχασε τη ζωή του τον Ιανουάριο του 2016 στο Αιγαίο ήταν παιδί.

Έρευνες του ΟΗΕ³ και του ΔΟΜ⁴ για το προφίλ των προσφύγων στην Ελλάδα παρουσιάζουν τα εξής στοιχεία:

- Ένα υψηλό ποσοστό (85%) των Σύρων προσφύγων είχαν εκτοπιστεί στο εσωτερικό της χώρας τους πριν από το ταξίδι τους στην Ελλάδα.
- Το 87% των ερωτηθέντων ταξίδευαν μαζί με τα μέλη της οικογένειάς τους.
- Το 65% των Αφγανών και το 47% όσων διέμεναν σε άλλη χώρα για περισσότερους από 6 μήνες ανέφεραν ότι δεν είχαν τις νόμιμες διατυπώσεις.
- Ο κύριος λόγος εγκατάλειψης του τελευταίου τόπου διαμονής τους ήταν η έλλειψη πρόσβασης σε θέσεις εργασίας, η κάλυψη των εξόδων και η αποφυγή της εκμετάλλευσης, σε ποσοστό 41%.
- Το 79% των Σύρων και το 44% των Αφγανών που ρωτήθηκαν στην έρευνα του ΟΗΕ είχαν πτυχίο δευτεροβάθμιας ή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, αντίστοιχα το 45% των ερωτηθέντων στην έρευνα του ΔΟΜ.

³ UNHCR Greece (2016). Έρευνα Υ.Α.: Οι Αφγανοί και Σύροι πρόσφυγες που φτάνουν στην Ελλάδα διαφεύγουν από συγκρούσεις και βία.

⁴ International Organization of Migration (2016). *Mixed Migration Flows in the Mediterranean and Beyond*.

- Τέλος, η πλειοψηφία ανέφερε την οικογενειακή επανένωση ως κύριο λόγο επιλογής της χώρας προορισμού.

Βέβαια, τα δεδομένα αυτά αποτελούν τμήματα εν εξελίξει ερευνών.

Επιπλέον, επειδή οι πρόσφυγες έπρεπε να αφήσουν το σπίτι τους βιαστικά -για να αποφύγουν συγκρούσεις ή διωγμούς- κάθε δραστηριότητά τους στην πατρίδα τους κατά πάσα πιθανότητα παραμένει εκκρεμής. Όταν πρόκειται για παιδιά σχολικής ηλικίας ή για σπουδαστές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν τη φυγή τους, η φοίτησή τους διακόπτεται ή αναβάλλεται ακόμη και για μια μακρά περίοδο, αν μένουν σε στρατόπεδο προσφύγων και δεν τους παρέχεται εκπαίδευση. Η ξαφνική μετάβαση σε μια νέα χώρα και πολιτισμό, για την οποία έχουν μικρή ή καμία γνώση, μπορεί να προκαλέσει άγχος ή αβεβαιότητα. Μπορεί να έχουν μια πραγματική αίσθηση της απώλειας της πατρίδας και να έχουν βιώσει βαθιά τραύματα κατά τη μετάβασή τους, με ενδεχόμενες βαθιές ψυχολογικές επιπτώσεις. Η επιστροφή στην πατρίδα τους δεν μπορεί να είναι επιλογή, παρά μόνο εφόσον εκλείψουν οι λόγοι που τους ανάγκασαν να φύγουν και σταθεροποιηθεί η κατάσταση στη χώρα τους. Οι οικογένειες συχνά χωρίζονται, με αποτέλεσμα κάποια παιδιά να μένουν χωρίς γονείς ή κηδεμόνες. Βασικές ανάγκες, όπως η τροφή, η στέγαση κι η άμεση ιατρική κι οδοντιατρική περίθαλψη, μπορεί να χρειαστούν επειγόντως κατά την άφιξή τους στη νέα χώρα (*Students from Refugee Backgrounds*, 2015).

1.8 Γενική αποτίμηση

Το προσφυγικό ζήτημα, με εκατομμύρια ανθρώπους να στρέφονται προς την Ευρώπη για να ξεφύγουν κυρίως από πολεμικές συρράξεις, υπήρξε το φαινόμενο που ενδεχομένως χαρακτήρισε το 2015. Η κατάσταση κλιμακώθηκε περεταίρω στις αρχές του 2016, με τις ροές των ανθρώπων να αυξάνονται αναζητώντας μια καλύτερη ζωή στην Ευρώπη, παίρνοντας διαστάσεις ανθρωπιστικής κρίσης. Οι βαλκανικές χώρες ξεκίνησαν να παίρνουν μέτρα φύλαξης των συνόρων τους και επιχείρησαν να περιορίσουν τη μετακίνηση των προσφύγων και μεταναστών.

Κορύφωση του προσφυγικού ζητήματος αποτέλεσε η συμφωνία μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τουρκίας. Μεταξύ άλλων, αποφασίζεται η

επιστροφή στην Τουρκία ανθρώπων που φτάνουν στα ελληνικά νησιά, συμπεριλαμβανομένων και αιτούντων άσυλο, όπως Σύρων που διαφεύγουν του πολέμου. Η συμφωνία ανάμεσα στην ΕΕ και στην Τουρκία δε λύνει το προσφυγικό ζήτημα στην ουσία του. Αντιθέτως, ενέχει σημαντικούς κινδύνους τόσο για χιλιάδες ζωές μεταναστών και προσφύγων όσο και για την υπεράσπιση αξιών όπως η ελευθερία και η προστασία της ανθρώπινης ζωής από μέρους της ΕΕ.

Το ζητούμενο που ανακύπτει είναι η διασφάλιση της ανθρώπινης θέσης των προσφύγων και των μεταναστών στην κοινωνία. Η ένταξη των προσφύγων είναι μια ορατή και υπό διαμόρφωση διαδικασία που συντελείται, κυρίως, μέσω της εκπαίδευσης.

1.9 Η εκπαίδευση ως βασικός πυλώνας κοινωνικής ένταξης

Σύμφωνα με έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (2017) για την εκπαίδευση των προσφύγων με τίτλο *Left Behind: Refugee Education in Crisis*, πάνω από 3,5 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες 5 έως 17 ετών στερήθηκαν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. «Από τα 17,2 εκατομμύρια πρόσφυγες που εμπίπτουν στην εντολή της Υ.Α., τα μισά είναι παιδιά», λέει ο Filippo Grandi, Ύπατος Αρμοστής του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. «Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών είναι κρίσιμης σημασίας για την ειρηνική και βιώσιμη ανάπτυξη των χωρών που τα καλωσόρισαν, αλλά και της πατρίδας τους όταν θα μπορέσουν να επιστρέψουν πίσω σε αυτή. Ωστόσο, σε σύγκριση με άλλα παιδιά και εφήβους σε όλο τον κόσμο, το χάσμα στις ευκαιρίες που έχουν οι πρόσφυγες μεγαλώνει ακόμα περισσότερο.».

Στη συγκεκριμένη έκθεση γίνεται σύγκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και τη σχολική φοίτηση σε όλο τον κόσμο. Για τους πρόσφυγες, το ποσοστό φοίτησης στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ λιγότερο από 61%, ενώ σε παγκόσμιο επίπεδο βρίσκεται στο 91%. Από την άλλη, μόνο το 23% των εφήβων προσφύγων φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σύγκριση με το 84% των εφήβων παγκοσμίως. Αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό περιορίζεται στο 1%, ενώ σε όλον τον κόσμο η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αγγίζει το 36%. Η έκθεση αυτή

αναγνωρίζει και υπογραμμίζει τη θεμελιώδη σημασία της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ανταπόκρισης στην προσφυγική κρίση. Επίσης, παρουσιάζονται προσωπικές ιστορίες προσφύγων, οι οποίοι διεκδικούν την εκπαίδευσή τους, αναγνωρίζοντας τα οφέλη που θα επιφέρει στη ζωή τους.

Σύμφωνα με την πρώτη έκθεση για την εκπαίδευση της Υ.Α (*Missing out*) που δημοσιεύθηκε τον Σεπτέμβριο του 2016, υπήρξε αύξηση των εγγραφών στο δημοτικό σχολείο στην Ευρώπη, από 50% σε 61%. Αυτό οφείλεται κυρίως στις βελτιωμένες πολιτικές και επενδύσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων, αλλά και στην εγκατάσταση των παιδιών προσφύγων σε ευρωπαϊκές χώρες, όπου η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Εξακολουθούν, ωστόσο, να υπάρχουν σημαντικά εμπόδια, κυρίως επειδή ένας στους τρεις πρόσφυγες ζουν σε χώρες χαμηλού εισοδήματος.

2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Παρόλο που η εκπαίδευση για τους πρόσφυγες αντιμετωπίστηκε αρχικά ως πολυτέλεια σε σχέση με τις ανάγκες για τροφή, νερό και στέγη, ωστόσο, ο ρόλος της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στα παιδιά μικρής ηλικίας, είναι πολύ σημαντικός στην επούλωση των τραυματικών εμπειριών και στην επαναφορά μιας αίσθησης ομαλότητας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ταχείας ανταπόκρισης, που επιδιώκουν, δηλαδή, την άμεση εκπαίδευση των προσφύγων, συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς μειώνουν τις μετά-τραυματικές εμπειρίες (δυσκολίες στον ύπνο, νοητική επαναφορά τραυματικών εικόνων κ.λπ.). Η επιτυχής εκπαίδευση μπορεί να καλύψει την μεγάλη ανάγκη των παιδιών προσφύγων για προσαρμογή, συμβάλλοντας στην ψυχολογική και κοινωνική τους ανάπτυξη, τονώνοντας το αίσθημα ασφάλειάς τους και βοηθώντας τα να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές προσδοκίες της νέας χώρας, συνδέοντάς τα παράλληλα με την πολιτισμική τους κληρονομιά (McBrien, 2005).

Χρειάζεται να διασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά πρόσφυγες. Είναι απαραίτητη η ισότιμη συμμετοχή παιδιών και των δύο φύλων. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση πρέπει να είναι ισότιμη με τα παιδιά της χώρας υποδοχής είτε με την ένταξή τους στις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, όταν ο αριθμός τους επιτρέπει την ομαλή τους ένταξη είτε, όπως στην περίπτωση της σημερινής εισροής προσφύγων στην Ελλάδα, με την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής στις οποίες φοιτούν μαθητές με μέτρια, ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής και παρακολουθούν ορισμένα κοινά μαθήματα με τους μαθητές του ελληνικού σχολείου (ΥΠΠΕΘ, 2017). Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ίδια με των γηγενών μαθητών. Στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση χρειάζεται να λαμβάνουν την ευνοϊκότερη δυνατή μεταχείριση, αλλά χωρίς διακρίσεις. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα χρειάζεται να ακολουθεί αρχικά το πρόγραμμα της χώρας προέλευσης, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των προσφύγων, ενισχύοντας την προσωπική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Σημαντικό ρόλο παίζει κι η μη τυπική εκπαίδευση, που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ταχύτερη προσαρμογή των παιδιών. Χρειάζεται

να παρέχονται, τέλος, όλα τα απαραίτητα πιστοποιητικά φοίτησης, που ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική τους πορεία (*Legislative History of the Convention on the Rights of the Child*, 2007).

2.1 Μαθησιακές ανάγκες

Το ζήτημα της γλωσσικής επικοινωνίας είναι από τα πιο βασικά. Τα παιδιά πρόσφυγες χρειάζεται να διατηρήσουν τη δική τους γλώσσα, αλλά παράλληλα να ενταχθούν στη νέα χώρα, καταφέροντας να μάθουν τη νέα γλώσσα ή γλώσσες διδασκαλίας. Συχνά υπάρχει χάσμα στις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας των προσφυγόπουλων. Οι γονείς δεν γνωρίζουν τη γλώσσα υποδοχής και το παιδί νιώθει ότι βρίσκεται ανάμεσα σε δύο κόσμους. Ωστόσο, συχνά αμφισβητείται ότι η σύνδεση σχολείου - οικογένειας είναι προβληματική, καθώς και η υπόθεση ότι οι γονείς των προσφύγων δεν επιδρούν στην επιλογή σχολείου και στις σχέσεις με τους δασκάλους. Σε έρευνες στο Ηνωμένο Βασίλειο (Desforges, 2003; Vincent & Warren, 1998) που εξέτασαν τη σχέση σχολείου και οικογένειας προσφύγων κατέληξαν ότι οι γονείς των παιδιών προσφύγων είχαν ίδιες πιθανότητες να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εξασφάλιση καλών σχέσεων με το σχολείο όπως οι άλλοι γονείς. Ωστόσο, σε αυτές τις περιπτώσεις εξετάζονται οικογένειες προσφύγων που βρίσκονται σε διαδικασία ένταξης στην κοινωνία που τους υποδέχεται και δε διαμένουν σε καταυλισμούς (Hamilton, 2007; Rutter, 2006).

Όσον αφορά τη σχέση της μητρικής γλώσσας με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, φαίνεται ότι τα παιδιά που έχουν πιο ολοκληρωμένες γνώσεις της μητρικής τους γλώσσας και γενικώς πιο ολοκληρωμένη προηγούμενη εκπαίδευση σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής και μαθαίνουν ευκολότερα μια νέα γλώσσα. Οι κοινωνικές συνθήκες επίσης επιδρούν σημαντικά στην εκπαίδευση των προσφύγων. Η φτώχεια και οι κακές συνθήκες διαμονής έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική εξέλιξη κάποιων παιδιών, καθώς και στη δυνατότητα αποκατάστασής τους. Οι μαθητές που μένουν σε καταυλισμούς και σε άθλιες συνθήκες συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο. Τα παιδιά αυτά, για να μπορέσουν να κατακτήσουν καλύτερα τη γλώσσα μιας ξένης χώρας χρειάζεται να κατανοήσουν καλύτερα το κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

της νέας γλώσσας, προκειμένου να μπορέσουν να προχωρήσουν (McBrien, 2005; Rutter, 2006).

Όταν τα παιδιά πρόσφυγες βρεθούν σε ένα σχολικό περιβάλλον η διδασκαλία γίνεται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Δεν υπάρχει η πρόβλεψη για τη δημιουργία ενός ειδικού προγράμματος για την εκμάθηση των γλωσσών τους. Έτσι, υπάρχει ο κίνδυνος αφομοίωσης στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον, χωρίς τα παιδιά να κατορθώσουν να διατηρήσουν τα δικά τους γλωσσικά στοιχεία. Η εμπειρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, που αξιοποιεί τα βιώματα του παιδιού, δημιουργεί ένα φιλόξενο περιβάλλον διδασκαλίας και επιτρέπει στους μαθητές να αντλήσουν ήδη υπάρχουσες γνώσεις, για να αποκτήσουν νέες. Έτσι, τα παιδιά νιώθουν ότι το σχολικό περιβάλλον δεν απειλεί, αλλά σέβεται τη γλώσσα τους. Τα ίδια τα παιδιά, εξαιτίας των προηγούμενων εμπειριών τους, μπορεί να διστάζουν να εκφραστούν. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικός ο ρόλος κι η ευαισθησία του εκπαιδευτικού, που θα προσεγγίσει το παιδί (McBrien, 2005).

Ενδεικτικά, μια σημαντική δράση που προτείνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης για την αναγνώριση και αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας είναι η καινοτόμος δράση για την «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών». Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται στο δημοτικό σχολείο και στοχεύει, μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που συμπεριλαμβάνουν πλήθος διαφορετικών γλωσσών, εκτός των γλωσσών γλωσσικής διδασκαλίας, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα και αναπτύσσει στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες, που θα επιτρέπουν στους Ευρωπαίους πολίτες να ζουν ειρηνικά και αρμονικά σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Barton, et al., 2009). Στην Ελλάδα το πρόγραμμα αφύπνισης εντάχθηκε στην εκπαίδευση το 2001. Πιο συγκεκριμένα, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προβλέπει την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων Αφύπνισης ως προτεινόμενη θεματική ενότητα της Ευέλικτης Ζώνης για το δημοτικό σχολείο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν δραστηριότητες Αφύπνισης στο 10% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας οποιουδήποτε μαθήματος καθώς ο χρόνος αυτός μπορεί να αφιερωθεί σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στη διαθεματικότητα (Χαριτωνίδου, 2008).

2.2 Ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες

Η αντιμετώπιση των ανθρώπων ως τραυματισμένων συνεπάγεται την παραδοχή ότι είναι παθητικά θύματα τα οποία χρήζουν βοήθειας από ειδικούς. Μελέτες με ανθρώπους οι οποίοι έχουν υποστεί τραυματικά γεγονότα (Eyber, 2002; Ingleby, 2005) δείχνουν ότι είναι εξαιρετικά ανθεκτικοί (resilient). Πολλοί λίγοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν ψυχολογικά συμπτώματα, ενώ οι κύριες ανησυχίες τους είναι η εργασία, η σχολική φοίτηση και η επανένωση της οικογένειας. Πολλοί νέοι πρόσφυγες μιλούν και για τη σημασία της εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής, καθώς αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για να τους βοηθήσει να ενταχθούν στην κοινωνία (Hek, 2005). Άλλοι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην ψυχο-συναισθηματική ευημερία του παιδιού είναι: το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει τη συναισθηματική, ηθική και πρακτική υποστήριξη από την οικογένεια και τα οικεία πρόσωπα και επιμέρους παράγοντες όπως η προσωπικότητα, η ηλικία, οι προηγούμενες εμπειρίες. Η ανθεκτικότητα (resilience) συνεπάγεται δύναμη και ικανότητα να ξεπεραστούν τα εμπόδια. Ωστόσο, δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό, αλλά ένα γνώρισμα το οποίο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας και μπορεί να αλλάζει από χρονική στιγμή σε χρονική στιγμή. Κατ' επέκταση, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει καμία ανάγκη για βοήθεια και πηγές υποστήριξης (Burgoyne & Hull, 2007).

Πολλές φορές τα παιδιά πρόσφυγες και μαζί τους το σχολικό περιβάλλον καλούνται να διαχειριστούν τα ψυχικά τους τραύματα. Συχνά νοσταλγούν την πατρίδα τους, την οικογένειά τους, όταν δεν είναι πια κοντά της, τους φίλους και το παλιό τους περιβάλλον. Φοβούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και συχνά νιώθουν ντροπή για όσα υπέστησαν. Επομένως, το σχολείο δεν μπορεί να αγνοήσει τις ανάγκες των παιδιών προσφύγων για ψυχική υγεία και κοινωνική προσαρμογή. Χρειάζεται να ληφθεί υπόψη όχι μόνο η προσωπική στάση των παιδιών απέναντι στο προσωπικό πένθος, αλλά και στο πολιτισμικό. Ο «ξεριζωμός» διαταράσσει το άτομο, ιδιαίτερα όταν είναι έφηβος και έχει πιο διαμορφωμένη αντίληψη της πολιτισμικής του ταυτότητας. Το σχολείο καλείται να παίξει έναν σημαντικό επιπολιτισμικό ρόλο, ενισχύοντας την αίσθηση της συμμετοχής του παιδιού

πρόσφυγα. Χρειάζεται να τους δοθεί χρόνος, ώστε να οικειοποιηθούν το νέο πολιτισμό, χωρίς να νιώθουν ότι απειλείται ο δικός τους, διαμορφώνοντας τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα (McBrien, 2005).

2.3 Κοινωνικές ανάγκες

Τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο χρειάζεται να καλύψουν συχνά πρόσθετες επείγουσες ανάγκες, προκειμένου να μπορέσουν να ωφεληθούν από τις νέες εμπειρίες που τους παρέχει η εκπαίδευση. Το σχολείο μπορεί να γίνει για αυτά τα παιδιά ένα ασφαλές μέρος, όπου μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και να κοινωνικοποιηθούν. Μπορεί να τα βοηθήσει να αποκαταστήσουν σε κάποιο βαθμό μια κανονικότητα στη ζωή τους και να καλλιεργήσουν μελλοντικούς στόχους. Οι παραδοσιακές τους απόψεις, αξίες και τα έθιμά τους, ακόμη κι αν προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, μπορούν να διατηρηθούν και να εξελιχθούν. Ιδιαίτερα τα δύο πρώτα χρόνια είναι σημαντικά για μια επιτυχή μετεγκατάσταση και σε αυτή τη διαδικασία εξομάλυνσης η εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο, αν είναι σε θέση να τους παρέχει ευέλικτες υπηρεσίες και προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι οικογένειές τους φέρουν τις προσωπικές και πολιτισμικές τους πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να δημιουργηθούν κατάλληλα και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, χρειάζεται να διερευνηθούν πρώτα απ' όλα οι ανάγκες των εκάστοτε μαθητών (*Students from Refugee Backgrounds*, 2015).

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει ένα παιδί πρόσφυγας, όταν ξεκινήσει τη φοίτησή του σε μια σχολική δομή, τυπική ή μη, είναι να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον. Στη διαδικασία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον σημαντικό ρόλο παίζουν οι προ-μεταναστευτικές, μεταναστευτικές και μετά-μεταναστευτικές εμπειρίες και χαρακτηριστικά, που μπορεί να τη διευκολύνουν ή να την παρεμποδίσουν. Για παράδειγμα, το επίπεδο του αλφαριθμητισμού στην πρώτη γλώσσα, η γονική υποστήριξη, ο τρόπος που έφτασε στη νέα χώρα το κάθε άτομο είναι μερικές από τις μεταβλητές που θα επηρεάσουν τη σχέση του παιδιού με το νέο σχολικό περιβάλλον. Εξίσου, χρειάζεται να προσαρμοστούν στις νέες

συνθήκες οι δάσκαλοι, το σχολείο και οι ήδη υπάρχοντες μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων (Hamilton, 2007).

2. 4 Προαπαιτούμενα εκπαίδευσης και μέτρα φοίτησης

Ένα ζήτημα που προκύπτει είναι ότι με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά πρόσφυγες είναι σε θέση να μιλήσουν την καθομιλουμένη γλώσσα της νέας χώρας, αλλά όχι την ακαδημαϊκή της εκδοχή. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), η γλωσσική ικανότητα, που σχετίζεται με τη σχολική φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών, έχει τρεις όψεις: 1. τη *συνομιλιακή ευχέρεια* (conversational fluency), δηλαδή την ικανότητα να διεξάγεις μια συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής πρόσωπο με πρόσωπο: περιλαμβάνει τη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών, ενώ ταυτόχρονα η μετάδοση του νοήματος υποστηρίζεται από εξωτερικούς δείκτες, π.χ. από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τον επιτονισμό κ.λπ., 2. τις *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (discrete language skills), δηλαδή τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και τις γνώσεις σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση που αποκτούν οι μαθητές με συστηματική διδασκαλία και εξοικείωση με το γραπτό λόγο, είτε αυτή γίνεται στο πλαίσιο του σχολείου είτε όχι και 3. την *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (academic language proficiency), που περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου μιας γλώσσας, καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύουμε και να παράγουμε ολοένα και πιο σύνθετη προφορική και γραπτή γλώσσα.

Οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως η προφορά, το βασικό λεξιλόγιο και η γραμματική, που απαιτούνται σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας. Οι περισσότεροι πρόσφυγες μαθητές μπορούν γρήγορα να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να ταυτίζουν την ευχέρεια του μαθητή κατά την προφορική επικοινωνία για οικεία και απλά ζητήματα με την ικανότητά του να ανταποκρίνεται -γραπτά ή και προφορικά- στις γλωσσικές απαιτήσεις των μαθημάτων (Χατζηδάκη, 2014). Σε σχέση με την εκμάθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, η γνωστική και ακαδημαϊκή γλωσσομάθεια είναι γνωστικά απαιτητική διαδικασία. Απαιτεί περισσότερο χρόνο, για να αναπτυχθεί

(τουλάχιστον πέντε χρόνια), με αποτέλεσμα, όταν οι πρόσφυγες μαθητές μπαίνουν εσπευσμένα σε αυτή τη διαδικασία να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν (McBrien, 2005).

Ορισμένα παιδιά έφτασαν στην Ελλάδα σε πρωτοσχολική ηλικία, πριν προλάβουν να φοιτήσουν σε σχολείο στις χώρες τους. Αυτό συνεπάγεται ότι μιλούν μεν την πρώτη τους γλώσσα αλλά δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες του εγγραμματισμού (literacy) στη γλώσσα αυτή, κάτι που θα διευκόλυνε και την κατάκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα (Baker, 2001; Cummins, 2005). Άλλα φτάνουν στη χώρα μας έχοντας παρακολουθήσει κάποιες τάξεις του σχολείου στη χώρα τους και, κατά συνέπεια, έχοντας διαμορφώσει όχι μόνο ένα γλωσσικό αλλά και ένα γνωσιακό υπόβαθρο. Το ζητούμενο είναι να τους δοθεί η δυνατότητα να συνδέσουν το μορφωτικό κεφάλαιο που ήδη κατέχουν με τα νέα γλωσσικά και γνωσιακά ερεθίσματα που τους παρέχει το ελληνικό σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον.

Πέρα από την τυπική διδασκαλία της γλώσσας, ενισχυτικά λειτουργούν και τα οπτικά ερεθίσματα, η γλώσσα του σώματος και η αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών των παιδιών. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας, που στρέφεται στην κατανόηση των διεργασιών και των εμπειριών μάθησης από την πλευρά του μαθητή. Αυτές οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις στοχεύουν να αφυπνίσουν τις εμπειρίες και τις διαθέσεις για τη μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής αυτού που μαθαίνει. Οι όροι *εκπαιδευτική σταδιοδρομία, εκμάθηση κύκλου ζωής, εκπαιδευτική βιογραφία, ιστορία ζωής, αυτοβιογραφία, αφήγηση ζωής, εκπαιδευτική ζωή και εκπαιδευτική ταυτότητα* χρησιμοποιούνται όλοι, για να περιγράψουν αυτή τη διαδικασία. Κάθε όρος αποκαλύπτει μια διαφορετική προσέγγιση και εστίαση. Στο μεγαλύτερο μέρος αυτής της έρευνας οι έννοιες της μάθησης, της βιογραφίας, της επίδρασης και της ταυτότητας συνδέονται στενά (Morrice, 2011; Rutter, 2006).

2.5 Ο ρόλος του σχολείου

Για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις πολλαπλές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, το σχολείο χρειάζεται μια καλή συνεργασία σε όλα

τα επίπεδα. Οι διευθυντές καλούνται να ακούνε τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους και να διευρύνουν το ρόλο τους, όποτε χρειάζεται. Είναι απαραίτητο να δείξουν ευελιξία στις νέες συνθήκες που προκύπτουν και να τις αξιοποιήσουν ως ευκαιρίες για αλλαγές. Επιπλέον, είναι σημαντικό να δίνουν χρόνο στους εκπαιδευτικούς, για να επικοινωνούν με τους μαθητές τους και να παρέχουν κάποιες προϋποθέσεις για βελτίωση της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των προσφύγων οι διευθυντές πρέπει να παίξουν σημαντικό ρόλο, καθοδηγώντας και στηρίζοντας την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την χρήση νέων τεχνικών, για να βοηθήσουν τα προσφυγόπουλα να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτή την κατεύθυνση, όπως προαναφέρθηκε, θα πρέπει να ενισχυθούν οι προσπάθειες προσέγγισης των οικογενειών των προσφύγων και των υπόλοιπων μαθητών. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους επηρεάζουν πολύ τις επιδόσεις τους και σε αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, προκειμένου να ευνοήσουν θετικές αντιδράσεις εκ μέρους τους. Το θετικό εκπαιδευτικό κλίμα αποτελεί, άλλωστε, κίνητρο για μάθηση, αλλά και σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της ανθεκτικότητας. Από την άλλη, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με στερεότυπες αντιδράσεις τους μαθητές, είναι πιο πιθανό να απομονώσουν και να περιθωριοποιήσουν μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο (Hamilton, 2007).

Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί ή έχουν αρνητική προδιάθεση απέναντι στη διδασκαλία των μεταναστών και των προσφύγων. Ενώ η σύνθεση του σχολείου αλλάζει, η τακτική πολλών εκπαιδευτικών παραμένει η ίδια, χωρίς να επιμορφώνονται και να προετοιμάζονται για τη διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής (ελληνικής ως ξένης γλώσσας). Το ίδιο συμβαίνει και με πολλούς διευθυντές, που δεν είναι σε θέση να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, από έλλειψη προσόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Είναι πιο εύκολο συχνά γι' αυτούς να ακολουθούν οικείες για αυτούς ρουτίνες, που δεν τους βγάζουν από το πρόγραμμά τους. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν με τα πενιχρά τους μέσα (McDonnelle & Hill, 1993).

Το ασφαλές σχολικό περιβάλλον, που επιτρέπει στα παιδιά να αναπτυχθούν χωρίς να κινδυνεύουν να κακοποιηθούν, να χλευαστούν, να εκφοβιστούν ή στη χειρότερη περίπτωση να υποστούν σωματικές βλάβες, είναι υψίστης σημασίας. Παρόλα αυτά τα σχολεία γίνονται όλο και πιο ανασφαλείς χώροι κι ο εκφοβισμός έχει αναδειχθεί ως ένα από τα καίρια ζητήματα στη σύγχρονη εκπαίδευση. Συχνά οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς φαίνεται να αγνοούν ή να αδυνατούν να παρέμβουν. Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να γνωρίζουν τις συνέπειες του εκφοβισμού και να αναπτύξουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπισή του, μέσω της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και της ενθάρρυνσης των (υποψήφιων) θυμάτων να εκφράζουν τις ανησυχίες τους (*Immigrant Children and Youth*, 2011; Hamilton, 2007).

Κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι είναι σημαντικό για όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από το προφίλ του μαθητικού κοινού τους, να έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Ωστόσο, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των προσφύγων είναι ακόμη πιο ζωτικής σημασίας να διασφαλιστεί ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μακριά από ρατσιστικές επιθέσεις και αποκλεισμούς. Διαφορετικά, δεν είναι δυνατό να καλλιεργηθεί η εκπαίδευση, η αυτοεκτίμηση και κατά συνέπεια να επιτευχθεί η ένταξη αυτών των παιδιών. Πολλά είναι τα ευαίσθητα ζητήματα που δημιουργούν πολύπλοκες καταστάσεις και απαιτούν αναπτυγμένες πολιτικές για την αντιμετώπισή τους, που δεν περιορίζονται μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά αφορούν και τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές παρεμβάσεις (*Immigrant Children and Youth*, 2011; Hamilton, 2007).

Για να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στο σχολικό περιβάλλον, χρειάζεται να απομακρυνθεί το σχολείο από περιθωριοποιημένα, κατακερματισμένα και αποσπασματικά προγράμματα, που απευθύνονται σε συγκεκριμένες υποομάδες μαθητών. Είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των εμποδίων στη μάθηση και τη διδασκαλία όλων των μαθητών. Χρειάζονται σε κρατικό επίπεδο παρεμβάσεις, που θα στηρίζουν δομές ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών. Η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος παρεμβάσεων που θα ενσωματώνουν πλήρως την πολιτική και πρακτική βελτίωση του σχολείου χρειάζεται να εστιάσει στην άρση των εμποδίων στη μάθηση και τη

διδασκαλία και να εμπλέξει σε νέες σχέσεις τους μαθητές. Ο σχεδιασμός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του όλους τους μαθητές (*Immigrant Children and Youth*, 2011).

2.6 Ο ρόλος των οικογενειών των παιδιών προσφύγων

Η οικογένεια των μεταναστών/προσφύγων μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιπολιτισμοποίηση των παιδιών τους. Η δική τους σχέση με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της πατρίδας τους και της νέας χώρας, οι πεποιθήσεις τους για τον δικό τους πολιτισμό και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής επηρεάζουν σημαντικά τη στάση των παιδιών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί οι γονείς να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν πώς λειτουργεί το νέο σχολείο, ώστε να συμμετέχουν στις συναντήσεις των γονέων στο σχολείο ή να θεωρούν ότι δεν έχουν οι ίδιοι γνώσεις, ώστε να έχουν λόγο στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Άλλοτε, μπορεί να θεωρούν ότι η απλή απομνημόνευση είναι αρκετή για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επομένως, οι εκπαιδευτικές ανάγκες και επιδόσεις των παιδιών προσφύγων δεν είναι δυνατό να μείνουν ανεπηρέαστες από τη στάση της οικογένειάς τους απέναντι σε αυτή (McBrien, 2005).

Οι δράσεις κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη και να συνδέονται με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Η ουσιαστική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία δημιουργείται μέσω της διερευνητικής γνωριμίας, του προσδιορισμού των διαφορών, της διαπραγμάτευσης και της συνεργασίας, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Στεργίου, 2013). Δεδομένου ότι η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο σημαντικούς χώρους κοινωνικοποίησης του παιδιού, τα μηνύματα που μεταφέρουν θα πρέπει να είναι κοινά.

Οι προσπάθειες των γονέων να ενταχθούν στην ευρύτερη κοινότητα, όπως κι οι μαθητές, δεν είναι επομένως άσχετες από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους. Σε αυτή την κατεύθυνση κρίνεται αναγκαία και η εκπαίδευση ενηλίκων που να απευθύνεται σε γονείς και σε μεγαλύτερους σε ηλικία πρόσφυγες και μετανάστες. Είναι σημαντικό σε αυτή την κατεύθυνση να

ενταχθούν και οι εκπαιδευτικοί σε αντίστοιχα προγράμματα, ώστε να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις νέες συνθήκες. Παράλληλα, χρειάζονται και υποστηρικτικές δομές υγείας, που θα φροντίζουν για την παρακολούθηση της κατάστασης των μεγαλύτερων μαθητών. Οι γονείς, όπως και τα παιδιά τους, χρειάζονται επίσης δομές πληροφόρησης, ώστε να είναι σε θέση να ξέρουν ποια είναι τα διαθέσιμα σχολεία για αυτούς (McDonnell & Hill, 1993).

3 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων που καλείται να καλύψει το σχολείο είναι η ίση πρόσβαση στη γνώση, ο σεβασμός στην ταυτότητά τους και στη μητρική τους γλώσσα, η παράλληλη διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής, στο πλαίσιο μιας ενταξιακής πάντα πολιτικής (Dorman, 2014; Hos, 2016; Rutter, 2006). Στην περίπτωση της Ελλάδας, χρειάζεται μια πολιτική που θα καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών και των προσφύγων σε μια λογική άρσης του αποκλεισμού τους, καθώς οι περισσότεροι εξακολουθούν να βρίσκονται ακόμη σε κέντρα φιλοξενίας.

3.1 Η τυπική εκπαίδευση των προσφύγων

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΥΠΠΕΘ στην Ελλάδα επιδιώκει την εκπαιδευτική ένταξη των ανήλικων προσφύγων, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί, εξαιτίας της προσφυγικής κρίσης που έχει προκύψει. Τα περισσότερα παιδιά, παρόλο που κάποια εγκαταστάθηκαν με τις οικογένειές τους σε διαμερίσματα, ζουν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ). Πολλά παιδιά για έναν χρόνο από τη στιγμή που εγκατέλειψαν την χώρα τους δεν πήγαν σχολείο. Αυτό καθιστά την περίπτωσή τους διαφορετική από εκείνη των ήδη ενταγμένων στην ελληνική εκπαίδευση προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων των προηγούμενων ετών. Το 2016, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) τα απογεύματα, εκτός δηλαδή του πρωινού σχολικού ωραρίου, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τη σταδιακή μετάβαση των παιδιών - προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Παράλληλα, διορίστηκαν 62 Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) σε όλα τα ΚΦΠ, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και λειτουργούν ως γέφυρα μεταξύ των ΚΦΠ και των σχολείων. Οι ΣΕΠ τοποθετήθηκαν συνολικά σε 50 ΚΦΠ. Από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο 2017 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν 107 ΔΥΕΠ σε αντίστοιχα σχολεία. Στις ΔΥΕΠ προβλέπεται διδασκαλία της ελληνικής, των

μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ, καλλιτεχνικών και αθλητικών δραστηριοτήτων. Επιδιώκεται η σταδιακή αποκατάσταση του αισθήματος ασφάλειας και σταθερότητας των παιδιών με σκοπό την κοινωνική ένταξή τους (ΥΠΠΕΘ, 2017α).

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιεί το ΥΠΠΕΘ για τη διδασκαλία της ελληνικής στις Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων αξιοποιεί τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» και του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια εκπαίδευση». Το υλικό διέπεται από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προσανατολίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών, όπως το να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται, να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαθέτουν ευελιξία για την προσωπική τους εξέλιξη. Το υλικό συνοδεύεται από *Οδηγίες δασκάλου*, όπου περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι κάθε ενότητας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, δίνοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κάνει τροποποιήσεις, όπου κρίνει απαραίτητο (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Το διδακτικό υλικό λαμβάνει υπόψη του τις επικοινωνιακές διαστάσεις του μαθήματος της γλώσσας ως δεύτερης. Ο μαθητής/τρια μαθαίνει σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον και τα γλωσσικά ερεθίσματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των παιδιών. Λαμβάνει επίσης υπόψη ότι η γλώσσα μαθαίνεται ευκολότερα, όταν δεν αποτελεί μεμονωμένο διδακτικό αντικείμενο, αλλά συνδυάζεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, εικαστικά, ΤΠΕ, γυμναστική), που λειτουργούν υποστηρικτικά στη γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και δικό τους εκπαιδευτικό υλικό, αξιοποιώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των παιδιών (ΥΠΠΕΘ, 2016). Ωστόσο, το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζει τους περιορισμούς που προκύπτουν από το γεγονός ότι σχεδιάστηκε για συγκεκριμένο μαθητικό κοινό, το οποίο διαφοροποιείται σημαντικά από αυτό των μαθητών προσφύγων.

Οι διδακτικοί στόχοι είναι κοινοί για όλες τις ηλικίες, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών, δηλαδή το υπόβαθρο της

τυπικής εκπαίδευσης στα σχολεία της πατρίδας τους, σε καταυλισμούς και τις διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Όσον αφορά τις μαθησιακές δεξιότητες, οι μαθητές επιδιώκεται να είναι σε θέση να κατανοούν και να χρησιμοποιούν καθημερινές εκφράσεις, για να εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες, να παρουσιάζουν τον εαυτό τους μέσω επαναλαμβανόμενων γλωσσικών μοτίβων, να κάνουν τις βασικές συστάσεις, χρησιμοποιώντας ποικίλες γλωσσικές επιλογές, να διατυπώνουν βασικές ερωτήσεις που σχετίζονται με καταστάσεις και δραστηριότητες της καθημερινότητας, να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν αντικείμενα του οικείου περιβάλλοντος και να δίνουν απλές περιγραφές προσώπων και αντικειμένων. Ακόμη, επιδιώκεται να μάθουν να κατανοούν συχνά χρησιμοποιούμενες εκφράσεις για άμεσα συναφείς περιοχές και να κατανοούν απλούς κανόνες και εντολές (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Όσον αφορά την κατανόηση του προφορικού λόγου, επιδιώκεται, μέσα από την ακρόαση κειμένων, οι μαθητές να είναι σε θέση να αντιληφθούν διαισθητικά ότι η μορφή του προφορικού λόγου εξαρτάται από τους συνομιλητές, το θέμα, το σκοπό του ομιλητή. Να μπορούν ακόμη να αξιοποιούν το επικοινωνιακό πλαίσιο, για να κάνουν τις αρχικές υποθέσεις για το θέμα του προφορικού κειμένου, να θέτουν βασικά ερωτήματα στους συνομιλητές τους, για να αντλήσουν πληροφορίες και να κατανοούν και να εφαρμόζουν απλές προφορικές οδηγίες, ενώ παράλληλα να εξοικειώνονται και με τα εξωγλωσσικά (χειρονομίες, βλέμμα κ.λπ.) και παραγλωσσικά (προφορά, ένταση φωνής κ.λπ.) φαινόμενα, να συμπεραίνουν το νόημα άγνωστων λέξεων και φράσεων σε απλές συζητήσεις, να κατανοούν και να απολαμβάνουν μικρά και απλά προφορικά κείμενα και να συμμετέχουν στο διάλογο με τους δασκάλους τους (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Για την ανάγνωση - κατανόηση κειμένων να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και μικρά (μέσα σε απλά κείμενα ή μεμονωμένα), λέξεις και στοιχειώδεις φράσεις, να μετατρέπουν στοιχεία του φωνημικού συστήματος στο γραφημικό, να κατανοούν μεμονωμένες λέξεις, απλά λεκτικά σύνολα και κείμενα, όπως μια σύντομη περιγραφή, οδηγίες, κείμενα σε πινακίδες του περιβάλλοντος οικείου χώρου τους, να παρακολουθούν την εξέλιξη μιας σύντομης ιστορίας και με οπτική υποστήριξη, να διαβάζουν και να κατανοούν ένα μικρό κείμενο,

να καλλιεργούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές του γραπτού κειμένου, να συμπεραίνουν το νόημα άγνωστων λέξεων και φράσεων από τα συμφραζόμενα, να εξοικειώνονται με μορφολογικές καταλήξεις των λέξεων και τη λειτουργία τους, να αποδίδουν συνοπτικά το περιεχόμενο ενός μικρού κειμένου, να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τις διαφορές ενός μονοτροπικού και ενός πολυτροπικού κειμένου και να εξοικειώνονται με τον τρόπο που οργανώνονται οι πληροφορίες σε ένα πολυτροπικό κείμενο (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Στο επίπεδο του προφορικού λόγου, στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτηση των σχετικών ικανοτήτων όπως: να αρθρώνουν, να προφέρουν και να τονίζουν τις λέξεις χωρίς μεγάλες αποκλίσεις από την αποδεκτή φωνολογική τους απόδοση, θα μπορούν να κατονομάζουν τα αντικείμενα του οικείου περιβάλλοντος τους, να παρακολουθούν προφορικό λόγο και να απαντούν σε ερωτήσεις, να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις και να έχουν ένα βασικό ρεπερτόριο λέξεων και φράσεων για απλές καταστάσεις του προφορικού λόγου. Θα μπορούν επίσης να διατυπώνουν ερωτήσεις, να περιγράφουν απλές καταστάσεις, θα χρησιμοποιούν ένα απλό λεξιλόγιο, θα εξοικειώνονται με τις γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές των ομιλητών ανάλογα με το κειμενικό είδος και σταδιακά θα μπορούν να χρησιμοποιούν πιο σύνθετη προτασιακή δομή σε σχέση με αυτήν της πυρηνικής πρότασης (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Για την παραγωγή γραπτού λόγου, οι βασικοί στόχοι είναι οι μαθητές να μπορούν να αποτυπώνουν γραπτώς με λέξεις και εκφράσεις στοιχειώδεις λεξιλόγιο για καθημερινές περιστάσεις, να περιγράφουν τον εαυτό τους και διάφορα πρόσωπα και πράγματα, να αφηγούνται απλές προτάσεις μιας ιστορίας με ερεθίσματα εικόνες ή σύντομους διαλόγους, να διαπιστώνουν ότι επικοινωνούν καλύτερα με τους άλλους με την χρήση κατάλληλων λέξεων στις κατάλληλες περιστάσεις, να εφαρμόζουν σταδιακά τους βασικούς γραμματικούς κανόνες. Να έχουν τέλος εξοικειωθεί με απλούς γραμματικούς κανόνες (άρθρα, γένη, σημεία στίξης κ.λπ.) (ΥΠΠΕΘ, 2016).

3.2 Κριτική και προβλήματα

Η υποδοχή και ένταξη των παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση για τη χώρα μας. Παρά τις

σημαντικές προσπάθειες ένταξης των παιδιών στην τυπική εκπαίδευση, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών βρέθηκε αποκλεισμένος από το σχολείο. Καταρχάς, πρόκειται για παιδιά που εγκλωβίστηκαν στις δομές υποδοχής στα νησιά για τα οποία δεν είχε προβλεφθεί καμιάς μορφής εκπαίδευση. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, 4-6 ετών, για τα οποία είχε προβλεφθεί η λειτουργία νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠ, τα οποία όμως δεν λειτούργησαν και τα παιδιά άνω των 15 ετών, καθώς το εξειδικευμένο πρόγραμμα για τη συγκεκριμένη ομάδα δεν υλοποιήθηκε.

Οι περισσότεροι μαθητές παρακολούθησαν μαθήματα για λιγότερο από πέντε μήνες επί τέσσερις ώρες την ημέρα, ενώ μεσολάβησαν σημαντικά κενά διαστήματα εξαιτίας των συνεχών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών που εντάσσονταν ως αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου στις ΔΥΕΠ και μεταφέρονταν, στη συνέχεια, σε άλλες θέσεις πλήρους ωραρίου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, δεν επιλέχθηκαν με βάση ειδικά προσόντα, αλλά από τον γενικό πίνακα αναπληρωτών, με αποτέλεσμα να αναλάβουν την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση και πιθανόν χωρίς κίνητρο.

Μια επιπλέον δυσκολία αποτέλεσε η συνεργασία πρωινού σχολείου και ΔΥΕΠ. Η πρόταση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ήταν οι ΔΥΕΠ να αποτελούν οργανικό κομμάτι του σχολείου και, ενώ οι ΔΥΕΠ δημιουργήθηκαν για να περιορίσουν τις αντιδράσεις, η επιλογή ενός διαχωριστικού σχολείου στοχοποίησε το ίδιο και στιγμάτισε τους μαθητές. Υπήρξαν σχολεία στα οποία λειτούργησαν ΔΥΕΠ με μεγάλες αντιδράσεις, αποκλεισμό των σχολείων, προπηλακισμούς, κάλεσμα σε αποχή κ.ο.κ. (ΥΠΠΕΘ, 2017α).

Σύμφωνα με όσα συζητήθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας να εντάξει τα παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία και άλλες χώρες, που εισήλθαν μαζικά τα τελευταία έτη στην Ελλάδα, στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των ΔΥΕΠ, είναι διαχωριστική και χωρίς να πληροί κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Ένα από τα σημαντικά ζητήματα είναι ότι δε συζητείται προς το παρόν καθόλου η δυνατότητα διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών των προσφύγων, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική πραγματικότητα, με σεβασμό στη δική τους ταυτότητα. Προς το παρόν, επίσης, απουσιάζουν οι δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να ενταχθούν κοινωνικά οι οικογένειές τους, αλλά και οι νέοι πρόσφυγες, έχοντας έτσι

περισσότερες ευκαιρίες και για επαγγελματική αποκατάσταση. Ο σχεδιασμός μοιάζει αποσπασματικός και μάλλον αγνοεί τις ανάγκες και τις δυνατότητες του ελληνικού σχολείου.

3.3 Προοπτικές

Η επιλογή του υπουργείου Παιδείας, για το σχολικό έτος 2017-2018, είναι η ένταξη των παιδιών προσφύγων σε Τάξεις Υποδοχής στο πρωινό πρόγραμμα. Ωστόσο, αυτό δεν αφορά τα παιδιά που διαμένουν σε ΚΦΠ. Για τα παιδιά που διαμένουν σε κάποιο κέντρο φιλοξενίας στην ηπειρωτική χώρα προβλέπεται η λειτουργία ΔΥΕΠ. Οι αλλαγές στον προγραμματισμό αφορούν παιδιά ηλικίας 6-15 ετών. Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιβεβαιώνεται η δημιουργία νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠ (ΥΠΠΕΘ, 2017β).

Η πρόταση αυτή φανερώνει μια σημαντική αντίφαση σε σχέση με τον προγραμματισμό του υπουργείου Παιδείας: Οι μαθητές που παρακολούθησαν πέρυσι για περισσότερους από τρεις μήνες κάποια ΔΥΕΠ μετά βίας υπερβαίνουν τους 1.500, ενώ πολλοί από αυτούς δεν βρίσκονται πλέον στη χώρα. Θα πρέπει, επομένως, να υποθέσει κανείς πως, ενώ για τα παιδιά που κατοικούν σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία, ξενώνες ή καταλήψεις προκρίνεται η επιλογή της ένταξης στο πρωινό πρόγραμμα, με υποστήριξη από τάξεις υποδοχής, τα παιδιά που είχαν την «ατυχία» να βρίσκονται σε κέντρα φιλοξενίας, είναι, για δεύτερη χρονιά, καταδικασμένα σε ένα σχολείο διαχωρισμού και απομόνωσης (Παθιάκη, 2017).

3.4 Η μη τυπική εκπαίδευση προσφύγων

Οι αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά σχολεία πέρα από τις δυσκολίες κοινωνικής ένταξης τους έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής. Αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν την ελληνική όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως εργαλείο μάθησης, για να καταφέρουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Πέρα από το ότι δεν υπάρχει στο ελληνικό σχολείο δίγλωσση εκπαίδευση, σε πολύ λίγα σχολεία λειτουργούν φροντιστηριακά τμήματα, τάξεις υποδοχής ή τμήματα παροχής μαθησιακής βοήθειας, όπου

διδάσκεται η ορολογία άλλων μαθημάτων και η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για τους αλλοδαπούς μαθητές που ήδη φοιτούν στα ελληνικά σχολεία (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003) και ήρθαν ή γεννήθηκαν στην Ελλάδα πολύ πριν τις πρόσφατες προσφυγικές εισροές.

3.5 Δράσεις Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ)

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν άμεσα οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων που έφτασαν μαζικά στην Ελλάδα τα δύο τελευταία χρόνια, δεκάδες ελληνικές και διεθνείς ΜΚΟ ανέλαβαν τη δημιουργική απασχόληση και εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης απευθείας μετά την άφιξή τους στην Ελλάδα. Ωστόσο, από την άνοιξη του 2016 το ΥΠΠΕΘ ανέλαβε επισήμως την τυπική εκπαίδευση των προσφύγων και κατόπιν εξέτασης ενέκρινε πληθώρα εκπαιδευτικών δράσεων των ΜΚΟ με την προϋπόθεση ότι το πρόγραμμά τους (ώρα και μέρες) δε θα συμπίπτει με αυτό του Υπουργείου Παιδείας. Όλες οι εμπλεκόμενες ΜΚΟ κατέθεσαν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα στο ΙΕΠ/ΥΠΠΕΘ και όσα εγκρίθηκαν, ξεκίνησαν τις δράσεις τους είτε στα ΚΦΠ είτε σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους.

Στην Ήπειρο, από τον Μάρτιο του 2016, δραστηριοποιήθηκαν εκπαιδευτικά πολλές ΜΚΟ (ενδεικτικά αναφέρουμε: UNICEF, Save The Children, ΑΡΣΙΣ, Terre des Hommes (TdH), Second Tree, Intersos). Την τρέχουσα περίοδο (Ιανουάριος 2018) οι βασικές ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται είναι η ΑΡΣΙΣ, η Terre des Hommes και η Second Tree. Συγκεκριμένα, η ΑΡΣΙΣ είναι Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων και διοργανώνει δράσεις για την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων. Απευθύνεται κυρίως σε ασυνόδευτους ανήλικους ηλικίας 15 έως 21 χρόνων. Η Terre des Hommes παρέχει εκπαιδευτική υποστήριξη σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, αλλά κυρίως ενισχυτική διδασκαλία στα μαθήματα του σχολείου σε παιδιά σχολικής ηλικίας και η Second Tree προσφέρει μαθήματα αγγλικής γλώσσας.

3.6 Πρόγραμμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με την υποστήριξη της TdH και χρηματοδότηση της ECHO, εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας που λειτουργεί σε 12 δομές στην Ήπειρο από τον Σεπτέμβριο 2016.⁵ Αρχικός στόχος του προγράμματος (εφεξής Πρ. Π.Ι.) ήταν να δημιουργήσει ένα δεκτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον υποστηρίζοντας την κατάκτηση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα ελληνικά από παιδιά, εφήβους και ενήλικες αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες υποστηρίζοντας παράλληλα όσους μαθητές είχαν/έχουν ενταχθεί σε δομές τυπικής εκπαίδευσης. Τα μαθήματα υλοποιούνται καθημερινά από εννέα ομάδες εκπαίδευσης που αποτελούνται από έναν πιστοποιημένο εκπαιδευτικό και 1-3 εθελοντές προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, χωρίς την παρουσία διερμηνέα. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού δημιουργήθηκε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για παιδιά σχολικής ηλικίας 6-12 ετών που βασίζεται στις αρχές της διαγλωσσικότητας (translanguaging), περιλαμβάνει απλούς καθημερινούς διαλόγους καθώς και χρήσιμες εκφράσεις μεταφρασμένες στα αραβικά, τα φαρσί και τα αγγλικά, εικονογραφημένο θεματικό λεξιλόγιο, βασικά στοιχεία γραμματικής και απλές δραστηριότητες εξάσκησης.⁶ Αντίστοιχης λογικής εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται για τις ηλικιακές ομάδες 12-18 και για τους ενήλικες.⁷ Ο συνολικός αριθμός των ποικίλων προελεύσεων συμμετεχόντων στο πρόγραμμα είναι 393 αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες (257 παιδιά/έφηβοι και 136 ενήλικοι).

⁵ Επιστημονικός υπεύθυνος του εν λόγω προγράμματος με τίτλο «Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών - προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Ελλάδα» είναι ο Επίκουρος Καθηγητής Στάθης Παπασταθόπουλος. Στην επιστημονική επιτροπή συμμετέχουν οι Επίκουροι Καθηγητές Μ. Λεκάκου, Λ. Στεργίου, Χ. Ράπτης και η τέως Σχολική Σύμβουλος Ε. Καμπέρη.

⁶ Το εκπαιδευτικό υλικό με τίτλο "Το βαλτσάκι" δημιουργήθηκε από τον Γιώργο Σιμόπουλο σε συνεργασία με την επιστημονική ομάδα του Προγράμματος και διατίθεται δωρεάν. Είναι διαθέσιμο και ηλεκτρονικά στον ιστότοπο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28044>

⁷ Για τους εφήβους χρησιμοποιείται το "Εντάξει" (έκδοση και διάθεση Μετάδραση, συγγραφή Γ. Σιμόπουλος) και για τους ενήλικες οι "Γέφυρες" (έκδοση και διάθεση ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, συγγραφή Γ. Σιμόπουλος).

4 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

4.1 Κατάκτηση/Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι σύνθετη διαδικασία και επηρεάζεται από πολλές παραμέτρους, που θα μπορούσαν να συνοψιστούν, αν απαντηθούν τα ερωτήματα *ποιος, που, τι, πώς, πότε, γιατί*. Το *ποιος* έχει να κάνει με την ταυτότητα του ομιλητή, δηλαδή την προσωπικότητα, το πολιτισμικό, το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρό του και το μορφωτικό του επίπεδο. Το *που* σχετίζεται με το μαθησιακό περιβάλλον, αν δηλαδή αυτό το περιβάλλον έχει θεσμικό κοινωνικό ρόλο ή δεν έχει σημαντικό ρόλο στην κοινότητα και αν γίνεται στο πλαίσιο οργανωμένης σχολικής τάξης. Το *τι* αφορά τη φύση της ίδιας της γλώσσας. Χρειάζεται να αναρωτηθούμε εδώ τι είναι η ανθρώπινη γλώσσα, τι είναι αυτό που κατέχει ως γνώση ο ομιλητής, όταν γνωρίζει και χρησιμοποιεί μια γλώσσα και τις ομοιότητες και διαφορές στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Το *πώς* σχετίζεται με τον τρόπο που επιτυγχάνεται η κατάκτηση μιας γλώσσας, κατά πόσο παίζει ρόλο η έμφυτη προδιάθεση του ανθρώπου στην εκμάθηση των γλωσσών, ποιος είναι ο ρόλος της μητρικής γλώσσας, ποιες γνωστικές διαδικασίες ενεργοποιούνται και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές. Το *πότε* συνδέεται με την ηλικία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, η οποία πιθανότατα παίζει σημαντικό ρόλο στην ίδια τη διαδικασία εκμάθησης, καθώς συχνά υποστηρίζεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα και γρηγορότερα μια δεύτερη γλώσσα σε σχέση με τους ενήλικες, καθώς τα παιδιά είναι πιθανότερο να κατακτήσουν τις γλώσσες συγχρονικά και έμμεσα. Μπορεί να υπάρχουν διαφορές στις ηλικιακές διαβαθμίσεις των παιδιών, τόσο ως προς την ταχύτητα εκμάθησης όσο και ως προς τα αποτελέσματα. Το *γιατί* έχει να κάνει με τα κίνητρα εκμάθησης, δηλαδή για το αν πρόκειται για εκούσια επιλογή ή η εκμάθηση επιβάλλεται από άλλους λόγους (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Σε αυτό το σημείο θα ήταν σκόπιμο να γίνει η αποσαφήνιση της έννοιας *μητρική γλώσσα* σε σχέση πάντα με τη διγλωσσία. Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (όπ. αναφ, στο Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη,

2001) ορίζεται άλλοτε α) ως προς την προέλευσή της - η γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτη ή οι γλώσσες που μαθαίνει κανείς πρώτες (δύο μητρικές γλώσσες), β) άλλοτε ως προς τη γλωσσική ικανότητα του ομιλητή - η γλώσσα που γνωρίζει κανείς καλύτερα - , γ) άλλοτε ως προς τη λειτουργικότητα της γλώσσας - η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο ο ομιλητής - , δ) άλλοτε ως προς τη στάση του ομιλητή απέναντι στη γλώσσα - η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ομιλητής (εσωτερική ταύτιση) ή η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι (εξωτερική ταύτιση) - .

Βάσει των παραπάνω παραμέτρων διαμορφώθηκε η έρευνα σχετικά με την *Κατάκτηση/Εκμάθηση (Acquisition/Learning) Δεύτερης Γλώσσας*, ως επιστημονικού κλάδου της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Η διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας προσεγγίζεται από γλωσσολογική, κοινωνιολογική και ψυχολογική ή γνωστική σκοπιά. Η πρώτη θεωρεί ότι ο άνθρωπος έχει έναν έμφυτο γλωσσικό μηχανισμό, που παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία, βιολογικά προκαθορισμένα, για να κατακτηθεί η μητρική γλώσσα. Ο ίδιος μηχανισμός κινητοποιείται και για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αργότερα. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις δίνουν βαρύτητα στη στάση του ατόμου απέναντι στην δεύτερη/ξένη γλώσσα που μαθαίνει και στην κουλτούρα που αυτή η γλώσσα εκφράζει, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο η στάση του ατόμου επηρεάζει τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της εκμάθησης. Οι ψυχολογικές ή γνωστικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στην γνωστική ωριμότητα του ομιλητή, στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας και στη φύση και την αλληλεπίδραση των γνωστικών μηχανισμών στην κατανόηση, αποθήκευση και παραγωγή της γλώσσας. Οι παραπάνω προσεγγίσεις λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά στην έρευνα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Παρόλο που συχνά οι όροι *ξένη* και *δεύτερη* γλώσσα χρησιμοποιούνται αδιαφοροποίητα, πολλοί ερευνητές κάνουν διάκριση αυτών των όρων. Ο όρος *δεύτερη γλώσσα* διαθέτει θεσμικό και κοινωνικό ρόλο, λειτουργώντας ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της κοινότητας που έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες και την χρησιμοποιούν ως κοινή. Η αγγλική, για παράδειγμα, παίζει έναν τέτοιο ρόλο στις ΗΠΑ για τους ομιλητές άλλων γλωσσών. Η *ξένη γλώσσα* δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινότητα και η

εκμάθησή της γίνεται στο πλαίσιο οργανωμένης διδασκαλίας, όπως π.χ. η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα (Σκούρτου, 2011).

Επιπλέον, γίνεται διάκριση μεταξύ του όρου *κατάκτηση* (*acquisition*), ο οποίος αναφέρεται στην ασυνείδητη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας με φυσικό τρόπο χωρίς συστηματική διδασκαλία και του όρου *εκμάθηση* (*learning*), διαδικασία κατά την οποία η εκμάθηση είναι συνειδητή και συντελείται στο πλαίσιο συστηματικής διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να γίνει πάντα η διάκριση των δύο όρων. Στην Ελλάδα η εκμάθηση των ελληνικών από τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία είναι *εκμάθηση δεύτερης γλώσσας*, εφόσον αυτή είναι η γλώσσα του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται σε μεγάλο βαθμό και έξω από το σχολικό πλαίσιο, μέσα από την επαφή με τους φυσικούς ομιλητές και την επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων που βρίσκονται γύρω τους, αλλά και μέσω των υπόλοιπων μαθημάτων. Ευκαιρίες εκμάθησης της ελληνικής προσφέρονται βεβαίως και κατά τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων στο σχολικό πλαίσιο (Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου 2003).

Κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, όπως και της μητρικής, υπάρχει μια περίοδος σιωπής (*silent period*), όταν οι ομιλητές περιορίζονται στο να ακούνε απλώς τους συνομιλητές τους χωρίς να παράγουν λόγο οι ίδιοι. Παρατηρείται ακόμη μια χρήση απομνημονευμένων φράσεων (*formulaic speech*) σε ένα αρχικό στάδιο για συγκεκριμένες περιστάσεις. Τέλος, στην εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας παραλείπονται κάποια γλωσσικά μορφήματα και παρατηρούνται κάποιες ελλιπείς δομές (*fruncated structures*) στις πρώτες φάσεις εκμάθησης, όπως για παράδειγμα η παράλειψη άρθρων, προθέσεων ή μορφημάτων ή η ασυμφωνία προσώπου και αριθμού στο ρήμα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Πέρα από τις παραπάνω ομοιότητες με την εκμάθηση της μητρικής, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας παρουσιάζει κάποιες ιδιομορφίες που δεν τις συναντάμε στους φυσικούς ομιλητές. Για παράδειγμα, δεν είναι πάντα απαραίτητο το στάδιο της σιωπής δεδομένου ότι κάποιοι ομιλητές παράγουν λόγο ήδη από τις πρώτες μέρες εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται συχνότερα απομνημονευμένες φράσεις σε σχέση με την εκμάθηση της μητρικής και εξ αρχής οι μαθητές μιας δεύτερης

γλώσσας χρησιμοποιούν φράσεις που δεν είναι ιδιαίτερα ελλιπείς. Κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας οι μαθητές συνηθίζουν να μεταφέρουν σε αυτήν στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας. Δεν κατορθώνουν όλοι οι ομιλητές να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο της γλώσσας-στόχου, όπως συμβαίνει με τους φυσικούς ομιλητές. Οι διαφοροποιήσεις ποικίλουν, ανάλογα με βιολογικούς, γνωστικούς ή κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Σε κάποιο στάδιο της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, οι ομιλητές μπορεί να μείνουν στάσιμοι στην πρόοδό τους. Δεν υπάρχει μια πετυχημένη συνταγή, αλλά χρειάζεται συστηματική διδασκαλία και καθοδήγηση. Η προσωπικότητα, η κουλτούρα, τα κίνητρα, οι απόψεις, η γενικότερη κλίση του ομιλητή κ.λπ. επιδρούν στην επιτυχή έκβαση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ο ομιλητής εσωτερικεύει ένα σύστημα κανόνων ή αναπαραστάσεων. Ένα ζήτημα είναι με ποιον τρόπο αποκτάται αυτή η γνώση και με ποιον τρόπο την χρησιμοποιούν οι ομιλητές, καθώς υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην γνώση και στην χρήση ενός κανόνα. Εδώ υπεισέρχονται οι έννοιες της *γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence/proficiency)*, δηλαδή της γενικής γνώσης του ομιλητή για τη γλώσσα του, η οποία αποτελεί προϋπόθεση της γλωσσικής επικοινωνίας και της *γλωσσικής πραγμάτωσης (linguistic performance)*, δηλαδή του τρόπου χρήσης της γλώσσας κατά την παραγωγή και κατανόηση εκφωνημάτων. Εκείνο που η έρευνα θεωρεί πλέον σημαντικό είναι ότι η γλώσσα δεν περιορίζεται στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων, αλλά έχει και επικοινωνιακό χαρακτήρα και θα πρέπει να εξετάζεται κατά την εκμάθηση και η επικοινωνιακή και συνομιλιακή ικανότητα του ομιλητή. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει να κατανοεί ο ομιλητής και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιεί την γλώσσα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

4.2 Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

4.2.1 Σκαλωσιά Μάθησης (Scaffolding)

Η στρατηγική της στήριξης ή η «Σκαλωσιά Μάθησης» (Scaffolding) περιλαμβάνει κάθε μέσο, στοιχείο, πληροφορία, υπόδειξη ή ενέργεια με στόχο την υποστήριξη και ενίσχυση της μαθησιακής πορείας του μαθητή, για να επιτευχθεί το αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Η τεχνική του scaffolding συνδέθηκε κυρίως με τη θεωρία του L.S. Vygotsky για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, που εκφράζει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό και το εν δυνάμει αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, δηλαδή την περιοχή ανάμεσα στο τι μπορεί να κάνει μόνο του ένα παιδί και τι με τη βοήθεια ενός ενήλικα ή ενός συνομήλικου. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία μάθησης, που εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης, το είδος της εργασίας, την ανταπόκριση του μαθητή και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία. Αν και δεν υπάρχει συναίνεση των μελετητών για τις βασικές λειτουργίες ή τα στάδια της τεχνικής αυτής, τα βασικά χαρακτηριστικά της μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: α) η προσαρμογή του εκπαιδευτή στις ανάγκες του μαθητή και η διάγνωση της κατάστασης (contingency), γεγονός που απαιτεί διαγνωστικές στρατηγικές, β) η σταδιακή μείωση της υποστήριξης (fading scaffolding) και γ) η μεταβίβαση της ευθύνης από τον δάσκαλο στον μαθητή (transfer of responsibility). Ένα καλά σχεδιασμένο μαθησιακό περιβάλλον και ο εκπαιδευτικός με τους ρόλους που αναλαμβάνει μπορούν να παρέχουν τη «Σκαλωσιά Μάθησης» (Van de Pol J., et al, 2010).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται επειδή οι πρόσφυγες μαθητές χρειάζονται, ίσως και περισσότερο, πλαίσια στήριξης (scaffold), μαθησιακές προτροπές και υποδείξεις, καθώς βρίσκονται στη σφαίρα του άγνωστου. Το υποστηρικτικό σύστημα μάθησης (επίδειξη, επεξήγηση, χρήση ερωτήσεων που οδηγούν σε συνειδητοποίηση, παρακίνηση, παροχή ρεαλιστικών στόχων) που βασίζεται στη λογική της «σκαλωσιάς» είναι απαραίτητο έως ότου ο μαθητής καταφέρει να αυτονομηθεί. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η

μέθοδος, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να δίνεται προσοχή στις ατομικές διαφορές των μαθητών.

4.2.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι διαπολιτισμικές προσεγγίσεις απέναντι στα ζητήματα διαχείρισης της ταυτότητας και της διαφορετικότητας καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών παραδοχών. Σε γενικές, ωστόσο, γραμμές, διαμορφώνεται μια καταρχήν συμφωνία ως προς την κριτική των υποθέσεων του ελλείμματος και της διαφοράς, δίνοντας τη θέση τους στην ιδέα του πολιτισμικού εμπλουτισμού. Κεντρικός στόχος της μάθησης είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ικανότητας να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου. Για τις διαπολιτισμικές προσεγγίσεις τόσο οι «άλλοι» όσο και «εμείς» μπορούμε να μετακινηθούμε από τα αρχικά μας νοητικά σχήματα προς απόψεις και στάσεις περισσότερο «ανοιχτές» και περιεκτικές. Το σχολείο που λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να υποστηρίξει την ελεύθερη διαμόρφωση της (διαπολιτισμικής) ταυτότητας του παιδιού με στόχο την υιοθέτηση μιας θέσης ενεργού και δημιουργικού μέλους στην κοινωνία (Στεργίου, 2007). Ο διαπολιτισμικά αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που βασίζεται σε θεμελιώδεις αρχές όπως: η ενσυναίσθηση, η διυποκειμενική συνεννόηση και ο κριτικός αναστοχασμός (Στεργίου & Μπάρος, 2009). Ένα βασικό χαρακτηριστικό των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση είναι ότι δεν αφορούν μόνο τους μαθητές με διαφορετική από την κυρίαρχη πολιτισμική ή εθνική ταυτότητα, αλλά το σύνολο των μαθητών και εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας την επανεξέταση των παραδοχών και πρακτικών που θεωρούσαμε δεδομένες, όπως τον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται η «δική μας» ιστορία και αυτή των «άλλων».

4.2.3 Διαγλωσσικότητα

Η διαγλωσσικότητα (translanguaging) αναφέρεται στη χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών, θεωρία η οποία σχετίζεται τόσο με την *υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών* του Cummins όσο και με τη θεωρία των *γλωσσικών συνεχών* της Hornberger για την ανάπτυξη του

διγγραμματισμού. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως της μετάφρασης, της εναλλαγής κωδίκων, της παράλληλης χρήσης γλωσσών, της μεταφοράς στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες (Τσοκαλίδου, 2015). Σύμφωνα με την Garcia (2017), η διαγλωσσικότητα είναι ένας ιδιαίτερα ισχυρός μηχανισμός κατασκευής νοημάτων, με σκοπό την ενσωμάτωση της άλλης οπτικής και τη μεταβίβαση νοημάτων, που επιτρέπει στο άτομο να διασχίζει και να υπερβαίνει τα όρια των γλωσσικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό δεν υπάρχει μόνο εναλλαγή κώδικα (όπως όταν ο χρήστης της δεύτερης γλώσσας καταφεύγει στην μητρική του για να εκφράσει είτε κάτι που δε γνωρίζει πώς λέγεται στη δεύτερη γλώσσα, είτε ένα έντονο συναίσθημα που μπορεί να εκφραστεί πληρέστερα στη μητρική του κ.ο.κ.), αλλά διαφορετικοί κώδικες συνδυάζονται για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της έκφρασης. Όπως παρατηρεί ο Καπλάνι (Με λένε Ευρώπη, 2010): *«Ορισμένες φορές η μητρική μου γλώσσα παρεισφρύει, σαν παρείσακτος, καθώς μιλάω, αντικαθιστώντας ελληνικές λέξεις... είναι σαν να μου θυμίζει πόσο εύθραυστη είναι η σχέση μου με τα ελληνικά, την ώρα ακριβώς που έχω αρχίσει να πιστεύω ότι είναι πιο δυνατή από ποτέ. Κάποιες φορές, όταν βρίσκομαι με κάποιο πρόσωπο που αρχίζω να το νιώθω πολύ οικείο, χωρίς να το καταλαβαίνω, μου ξεφεύγουν λέξεις στα αλβανικά. Μένω και ο ίδιος κατάπληκτος από το πόσο ξεροκέφαλη είναι η μητρική μου γλώσσα... Όταν γράφω, η μητρική μου γλώσσα συνομιλεί, συχνά, με τα ελληνικά. Σαν να συζητούν μεταξύ τους τον τρόπο που μπορεί να συγκροτηθεί στο μυαλό μου μια εικόνα ή μια έννοια με τη μέγιστη δυνατή ένταση.»*.

4.2.4 Ενεργή μάθηση (Διαγλώσσα)

Μια συμπληρωματική οπτική της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας είναι η αντιμετώπισή της ως δημιουργική διαδικασία ελέγχου υποθέσεων για τη γλώσσα - στόχο και του ομιλητή ως ευφυούς και δημιουργικού όντος, που περνάει από λογικά συστηματικά στάδια κατάκτησης μέσω μιας σταδιακής διαδικασίας δοκιμής και λάθους. Τα ενδιάμεσα γλωσσικά συστήματα που δημιουργεί ο ομιλητής αποτελούν τη λεγόμενη *διαγλώσσα* (interlanguage). Το

στάδιο της διαγλώσσας είναι το ενδιάμεσο σύστημα που δεν ανήκει ούτε στη μητρική γλώσσα ούτε στη δεύτερη. Είναι η καλύτερη δυνατή προσπάθεια του ομιλητή να ιεραρχήσει και να οργανώσει τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Μέσα από την ανάλυση του προφορικού και γραπτού λόγου του ομιλητή στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να μελετηθεί η διαγλώσσα και πιο συγκεκριμένα μέσα από τα *λάθη γνώσης* (errors) (ελλιπής γνώση μιας λέξης ή δομής) και τα *λάθη πραγμάτωσης* (mistakes) (αποτυχημένες εφαρμογές του συστήματος). Τα λάθη δεν εξετάζονται με επικριτική διάθεση, αλλά σε μια προσπάθεια να αξιολογηθεί η αιτία τους και τα είδη τους, καθώς αυτά είναι αναπόφευκτα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Συνιστούν κυρίαρχο φαινόμενο της διαγλώσσας, σχετίζονται με όλα τα υπόλοιπα φαινόμενα ή αλλιώς τάσεις στη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών, όπως είναι η παρεμβολή στοιχείων της Γ1, η σταδιακή ανάπτυξη, η ποικιλοότητα και η απολίθωση, και μαζί με αυτά αποτελούν ενδείξεις των σταδιακών νοητικών διεργασιών της γλωσσικής κατάκτησης (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015).

4.2.5 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, η κατάκτηση της γλώσσας δε γίνεται με την απόκτηση γραμματικής ή λεξιλογικής πληροφορίας, αλλά μέσα από τη χρήση για την ικανοποίηση συγκεκριμένων, πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών σε ανάλογα πλαίσια επικοινωνίας. Στο επίκεντρο αυτής της προσέγγισης βρίσκονται οι ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές μαθαίνουν μια γλώσσα καθώς τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν. Οι λειτουργίες της γλώσσας και οι περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιούμε τη γλώσσα γίνονται ο ιστός πάνω στον οποίο δομούνται τα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διδακτικές ενότητες. Στόχος της Επικοινωνιακής Γλωσσικής Διδασκαλίας (ΕΓΔ) είναι η βαθμιαία κατάκτηση της γλώσσας μέσα από διαδικασίες που προωθούν τη χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς και όχι τη χρήση της γλώσσας για απομνημόνευση κανόνων ή τη χρήση συγκεκριμένων δομών μόνο και μόνο για την εξάσκηση των μαθητών. Το γραμματικό σύστημα διδάσκεται σε σύνδεση με επικοινωνιακές λειτουργίες, όχι αυτόνομα και αποπλαισιωμένα. Ενισχυτικά λειτουργούν τα εποπτικά μέσα, τα οποία έχουν σημαντική θέση στο πλαίσιο

της ΕΓΔ. Εποπτικό μέσο μπορεί να θεωρηθεί κάθε αντικείμενο που έχει λόγο χρήσης στην τάξη προκρινόμενου να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός στόχος του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός είναι μέλος της ομάδας, και αφού διερευνήσει και αναλύσει τις ανάγκες των μαθητών, διευκολύνει την επικοινωνιακή διαδικασία και διευρύνει τη διαδικασία μάθησης. Η κατάκτηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεχή προσπάθεια του εκπαιδευόμενου, ο οποίος έχει ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη και είναι συνυπεύθυνος για την επιτυχή επικοινωνία των μηνυμάτων (Richards & Rodgers, 1999).

4.2.6 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποίηση βασίζεται στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στη μάθηση και ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, με σωστό προγραμματισμό και σχεδιασμό των διδασκαλιών τους, να διασφαλίσουν σε όλους τους μαθητές το δικαίωμα αυτό. Η διαφοροποίηση είναι ένα κράμα διδασκαλίας σε όλη την τάξη, σε μικρές ομάδες και σε μεμονωμένους μαθητές και αποτελεί αποτελεσματική παιδαγωγική ανταπόκριση στις ατομικές διαφορές των μαθητών, η οποία βασίζεται σε αμοιβαίο σεβασμό, ασφάλεια, έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και κοινή ευθύνη για τη μάθηση. Εστιάζεται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών των μαθητών, τα οποία αξιοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας βασίζεται στις αρχές του οικοδομισμού, σύμφωνα με τον οποίο το περιεχόμενο, οι στόχοι και τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν τη δική τους γνώση με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να χάνει τον κυρίαρχο ρόλο, όμως στην πραγματικότητα αναλαμβάνει έναν δύσκολο και πολύπλευρο ρόλο. Επιχειρεί να δημιουργήσει ένα μοναδικό μάθημα στη βάση των υφιστάμενων δεδομένων -μαθητής και αναλυτικό πρόγραμμα-, να θέσει τις προϋποθέσεις ώστε η οικοδόμηση της γνώσης να είναι στέρεη, να αλληλεπιδράσει με όλους και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος ανήκει στους μαθητές. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στις τάξεις μικτής ικανότητας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

4.3 Ατομικές διαφορές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Ο ρυθμός με τον οποίο κατακτάται η γλώσσα και το επίπεδο της επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στις ατομικές διαφορές των μαθητών, οι οποίες λειτουργούν ως παράγοντες διαφοροποίησης. Για παράδειγμα, η ηλικία, η ικανότητα για εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (aptitude), οι κοινωνικο-ψυχολογικοί παράγοντες (στάσεις, κίνητρα, προσωπικότητα, στρατηγικές μάθησης), φαίνεται να επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Επικρατεί ευρέως η αντίληψη πως σε όσο μικρότερη ηλικία αρχίσει κανείς την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, τόσο καλύτερα θα καταφέρει να τη μάθει. Η αντίληψη αυτή σχετίζεται με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, την οποία προσπάθησαν να στηρίξουν τρεις γνωστές κατευθύνσεις τόσο με θεωρητικές θέσεις όσο και με ερευνητικά πορίσματα: η νευροφυσιολογική θέση, η γνωστική-ψυχολογική θέση και η συναισθηματική-ψυχολογική θέση. Ο Lenneberg (1967) πρότεινε ότι αυτή η κρίσιμη περίοδος εκτείνεται περίπου από την ηλικία των 2 ετών έως την ηλικία των 12 ετών, ενώ μετά το τέλος της εφηβείας, η πλήρης κατάκτησή της καθίσταται αδύνατη. Ωστόσο μια άλλη ομάδα ερευνητών (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978; Neufeld, 1980; Krashen, 1979) κατέδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες κατακτούν γρηγορότερα και καλύτερα (σύνταξη και μορφολογία), πλην του φωνολογικού γλωσσικού επιπέδου, μια δεύτερη γλώσσα.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι η έφεση/κλίση του ομιλητή (Baker, 2001). Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τον ορισμό της έφεσης και τον ρόλο της στη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας, διαφοροποιούνται αρκετά ως προς το ερώτημα αν η έφεση αποτελεί ξεχωριστό παράγοντα ατομικών διαφορών στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η έφεση για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι εγγενής παράγοντας, διαφορετικός από την ευφυΐα, ενώ άλλοι θεωρούν τη λεκτική ευφυΐα αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής έφεσης (Βαρλοκώστα & Τριανραφυλλίδου, 2003).

Οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα και τα κίνητρα κάποιου να μάθει μια δεύτερη γλώσσα επηρεάζουν, επίσης, το βαθμό κατάκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι στάσεις του ομιλητή επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες. Πολλές φορές τα παιδιά υιοθετούν τη στάση των γονέων ή των συνομηλίκων τους απέναντι στη γλώσσα-στόχο. Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές επηρεάζει την έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνήθως, οι δάσκαλοι έχουν εσωτερικευμένες προσδοκίες σχετικά με την επίδοση των μαθητών. Τέλος, η εθνική ταυτότητα του ομιλητή μπορεί να επηρεάσει τη στάση του απέναντι στη γλώσσα-στόχο και το βαθμό επάρκειας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Τα κίνητρα (motivation) αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Υπάρχουν δύο είδη κινήτρων που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή η επιθυμία του ατόμου να ταυτιστεί με μια άλλη γλωσσική ομάδα, να γίνει μέλος μιας διαφορετικής γλωσσικής κοινότητας. Άλλες φορές τα κίνητρα μπορεί να είναι εξωτερικά, δηλαδή η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας να γίνεται για πρακτικούς σκοπούς. Στόχος των μαθητών μπορεί να είναι η χρηματική αμοιβή, η εύρεση εργασίας, βραβεία, βαθμοί κ.λπ. Τα κίνητρα αυτά ορίζονται ως εργαλειακά κίνητρα. Οι Gardner και Lambert (όπ. αναφ. στο Baker, 2001) συνέδεσαν τα εσωτερικά κίνητρα με την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας της μάθησης. Από την άλλη πλευρά όμως, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα εργαλειακά κίνητρα κάνουν πιο αποτελεσματική την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Η προσωπικότητα του ομιλητή είναι ένας ακόμη παράγοντας ατομικών διαφορών στην εκμάθηση της γλώσσας. Συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση του ομιλητή μπορεί να επηρεάσει το βαθμό επάρκειάς του στη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, ο τύπος της προσωπικότητας του ομιλητή, δηλαδή αν πρόκειται για εσωστρεφές ή εξωστρεφές άτομο, θεωρείται ένας ακόμα παράγοντας επίδρασης στη διαδικασία της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Κάθε ομιλητής χρησιμοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Πρόκειται για τις συγκεκριμένες τεχνικές επεξεργασίας, αποθήκευσης και ανάκλησης του γλωσσικού υλικού, που καθιστούν τη μάθηση πιο αποτελεσματική. Αυτές κατανέμονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: μεταγνωστικές, γνωστικές και κοινωνικο-

συναισθηματικές. Οι μεταγνωστικές σχετίζονται με το σχεδιασμό της εκμάθησης, τον έλεγχο της παραγωγής και κατανόησης και την αξιολόγηση της εκμάθησης μετά το πέρας μιας δραστηριότητας. Περιλαμβάνουν την εκ των προτέρων οργάνωση, την επιλεκτική προσοχή, το λειτουργικό σχεδιασμό, τον αυτοέλεγχο, την αργοπορημένη παραγωγή και την αυτοαξιολόγηση. Οι γνωστικές έχουν να κάνουν με συγκεκριμένες διεργασίες εκμάθησης για το χειρισμό του μαθησιακού υλικού με άμεσους τρόπους, όπως η αφαίρεση, ο επανασύνδεσμος. Η ακουστική αναπαράσταση, οι λέξεις-κλειδιά, η συγκειμενοποίηση, η επεξεργασία, η μεταφορά, η συνεπαγωγή. Οι κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές σχετίζονται με τη συναλλαγή του ομιλητή με άλλους ομιλητές, περιλαμβάνοντας τη συνεργασία με άλλους και τις διευκρινιστικές ερωτήσεις (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

4.4 Εκπαιδευτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Ο κλάδος της διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Ελλάδα χρειάζεται να λάβει υπόψη σε μεγάλο βαθμό, όχι μόνο τη γνωστική διάσταση της γλώσσας, αλλά και την κοινωνική/επικοινωνιακή, επειδή διδάσκεται κυρίως σε ανθρώπους με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, που χρειάζεται να μάθουν τη γλώσσα κυρίως, για την κοινωνική και οικονομική τους ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Συχνά οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας, ιδιαίτερα σε ανάλογες συνθήκες -όπως παρατηρήθηκε στο παρελθόν σε μετανάστες στην Αυστραλία, την Αμερική, το Ηνωμένο Βασίλειο και αλλού- , αποκλείονται από την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην κοινωνία όπου ζουν, που θα τους επέτρεπε βιωματική επαφή με τη δεύτερη γλώσσα. Η καταγραφή ημερολογίου, οι διαπολιτισμικές συναντήσεις, οι προγραμματισμένες συναντήσεις με φυσικούς ομιλητές συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Lindberg, 2003).

Με το πέραςμα των χρόνων και την εμπειρία που αποκτήθηκε όλα αυτά τα χρόνια προέκυψαν πολλές εκπαιδευτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τη γλωσσική αφύπνιση, την πολυγλωσσία. Οι έρευνες των Γιαννακού (2008), Παρασκευά (2010) και Χασάπη (2008) είναι μερικά από τα παραδείγματα, που δείχνουν ότι μπορούν

να συνδυαστούν πολλές εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, ο Χασάπης (2008) προτείνει τη συμβολή των τεχνικών του δράματος στη διδακτική των γλωσσών και η Γιαννακού (2008) τη συμβολή του λαϊκού πολιτισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η Παρασκευά (2010) προτείνει δραστηριότητες, συνδυάζοντας διάφορες θεωρίες μάθησης (συνεργατική, βιωματική κ.λπ.), προκειμένου να αξιοποιηθούν κείμενα των σχολικών εγχειριδίων στη σχολική αφύπνιση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν απουσιάζουν κι οι προσπάθειες κατασκευής και συγκρότησης εργαλείου πρώιμης ανίχνευσης ικανοτήτων και δυσκολιών της γλωσσικής έκφρασης νηπίων, με εφαρμογή σε ελληνόφωνα και αλλοδαπά νήπια (Γιαννέλη & Σταύρου, 2011).

Εκείνο που θα πρέπει να έχουμε υπόψη είναι ότι τα παιδιά πρόσφυγες που θα παραμείνουν στην Ελλάδα θα είναι δίγλωσσα, όπως συνέβη και με τα παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων στις προηγούμενες δεκαετίες. Η διγλωσσία δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, αλλά ως μια ευκαιρία να αξιοποιηθεί και ο γλωσσικός πλούτος που εντάσσεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών. Η διγλωσσία δημιουργεί το δικό της ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, που δεν απαρτίζεται από ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, αλλά αποτελεί ένα διαρκώς εμπλουτιζόμενο μίγμα από κουλτούρες και οπτικές. Η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί υπεύθυνα και με ευαισθησία στις διαστάσεις του φαινομένου. Με την αξιοποίηση αυτού του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου θα επιτευχθεί η γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Γκαϊνταρτζή, 2012).

Η ελληνική εκπαιδευτική εμπειρία του παρελθόντος έδειξε ότι τα παιδιά μεταναστών αντιμετωπίζονται συχνά ως μονόγλωσσα ή χαρακτηρίζονται ως «αλλόγλωσσα». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται εντός και εκτός σχολείου. Χρειάζεται να αναγνωριστεί και να αξιοποιηθεί η πρώτη γλώσσα των παιδιών, να ενθαρρύνονται στην ισορροπημένη ανάπτυξη της διγλωσσίας τους, να χρησιμοποιούν και να διατηρούν τις μητρικές τους γλώσσες. Το ζήτημα αυτό δεν είναι μόνο παιδαγωγικό, αλλά και πολιτικό. Η αφανής διγλωσσία των παιδιών στην εκπαίδευση άπτεται ζητημάτων γλωσσικής πολιτικής και γενικότερων γλωσσικών ιδεολογιών, αντανakλώντας και ασκώντας τις σχέσεις εξουσίας που λειτουργούν και αναπαράγονται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Γκαϊνταρτζή, 2012).

Σχετικές έρευνες (Γκαϊνταρτζή, 2012; Gogonas, 2009; Γρίβα & Στάμου, 2014; Μιχαήλ, 2010; Stergiou, 2015) έχουν δείξει ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας κυριαρχεί στο σχολείο, με αποτέλεσμα τα παιδιά που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα να ακολουθούν μια λογική αφομοίωσης στη γλωσσική επιλογή και συμπεριφορά. Μάλιστα, φαίνεται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται από πολύ μικρή ηλικία ότι κάθε γλώσσα που γνωρίζουν πρέπει να χρησιμοποιείται σε διαφορετικά πλαίσια. Δηλαδή, επιλέγουν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα σε στενό οικείο κύκλο -όταν δεν την αποκλείουν εντελώς- και στο δημόσιο κύκλο επιλέγουν την ελληνική. Η μητρική τους γλώσσα λειτουργεί σαν μυστικός κώδικας επικοινωνίας με ομόγλωσσους συμμαθητές τους και η διγλωσσία λειτουργεί ως διπλή ταυτότητα, ή ακόμα χειρότερα ως διλημματική ταυτότητα. Γι' αυτό το λόγο αναδεικνύεται η σημαντικότητα της αξιοδότησης των πρώτων γλωσσών και η συμπερίληψή τους -έστω και συμβολικά- στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα: καθιστά σαφή και άμεσο τον σεβασμό και το ενδιαφέρον για το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τονώνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους και αυξάνοντας τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής, αλλά και των κωδίκων κοινωνικοποίησης.

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο αποτυπώνεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή και διεκπεραίωση της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Συγκεκριμένα, καταγράφονται οι διεργασίες της ερευνήτριας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Ειδικότερα, διατυπώνονται το ερευνητικό πρόβλημα, ο βασικός σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, τεκμηριώνεται η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης και του ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων. Ακόμη, επισημαίνονται τα υποκείμενα της έρευνας και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στο τέλος του κεφαλαίου, γίνεται αναφορά στις μεθοδολογικές αδυναμίες, καθώς και στα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.

5.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Στο σημείο αυτό καθορίζεται η προβληματική της παρούσας έρευνας, δηλαδή το υπό εξέταση ερευνητικό αντικείμενο, το οποίο ανέκυψε ύστερα από την ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, το θέμα που μελετάται είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων στην Ήπειρο. Η Ελλάδα από το 2015 έως σήμερα υποδέχεται πρόσφυγες, εκ των οποίων το 48% είναι παιδιά. Γνωρίζουμε πως η επιτυχής εκπαίδευση μπορεί να καλύψει τη μεγάλη ανάγκη των παιδιών προσφύγων για προσαρμογή, συμβάλλοντας στην ψυχολογική και κοινωνική τους ανάπτυξη, τονώνοντας το αίσθημα ασφάλειας και βοηθώντας τα να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές προσδοκίες της νέας χώρας, συνδέοντάς τα παράλληλα με την πολιτισμική τους κληρονομιά. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσφύγων θεωρείται αναγκαία καθώς μέχρι πρόσφατα η βιβλιογραφία αγνοούσε το φαινόμενο της αναγκαστικής μετανάστευσης και απέτυχε να λάβει υπόψη τις εμπειρίες των προσφύγων. Ωστόσο, ακόμη κι όταν άρχισε να δίνεται κάποια προσοχή στην εκπαίδευση

των προσφύγων, αντιμετωπίστηκαν ως ομοιογενής ομάδα. Το 76% της βιβλιογραφίας εστιάστηκε στο ψυχολογικό τραύμα (Hamilton, et al., 2005; Mc Brien, 2005; Rutter, 2006), ενώ απουσιάζουν οι συστηματικές μελέτες αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εν λόγω κοινού, καθώς και προτάσεις κατάλληλης κάλυψής τους.

5.2 Ερευνητικός σκοπός

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσφύγων, κρίθηκε αναγκαία η ανάδειξη των κοινών σημείων που εμφανίζονται στη σχετική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Arnot και Pinson (2005), τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή των παιδιών προσφύγων στην νέα κοινωνία. Επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο και οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά πρόσφυγες θα ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας για την ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη. Οι συνεχιζόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες του παρελθόντος είναι, επίσης, πιθανό να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη νέα κουλτούρα. Πιο πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ως σημαντικές και άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως τη σχέση με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς (Oikonomidou, 2010). Ορισμένες μελέτες δείχνουν, ακόμη, τη σημασία της σχέσης της οικογένειας και του σχολείου για την προσαρμογή και ένταξη των παιδιών στις κοινωνίες υποδοχής (Hamilton & Moore, 2004; Hek, 2005). Σε όλη τη βιβλιογραφία, πολλές μελέτες αποδεικνύουν μια σαφή συσχέτιση μεταξύ της απόκτησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και των επιπέδων προσαρμογής, υπογραμμίζοντας την αναπόσπαστη σχέση μεταξύ της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας και της κοινωνικής ένταξης (Candappa & Egharevba, 2000; Loewen, 2004; Marriott, 2001; Stanley, 2001).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, είναι αναγκαία η ανάδειξη των διδακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες αλλά και των περιορισμών που προσδιορίζουν τη ρευστή κατάσταση των προσφυγικών πληθυσμών στην Ελλάδα και ειδικότερα στην Ήπειρο. Προς επίτευξη του βασικού σκοπού της έρευνας, συλλέχθηκαν δεδομένα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εν λόγω πληθυσμού. Πέρα από το ερευνητικό

ενδιαφέρον της διαδικασίας αυτής, το πλαίσιο της συμμετοχικής παρατήρησης στο οποίο διενεργήθηκε, επέτρεψε, αλλά και ενέτεινε, την ανάγκη μας για διερεύνηση και εφαρμογή των παιδαγωγικών και διδακτικών επιλογών που ανταποκρίνονται στις διαπιστούμενες ανάγκες. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια της εργασίας, υποβοηθούν, διαφωτίζουν και ενισχύουν τον σκοπό της έρευνας.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε μια ποιοτική έρευνα είθισται να τίθενται ερευνητικά ερωτήματα και όχι στόχοι ή υποθέσεις εργασίας. Μπορεί να διατυπωθούν ένα ή δύο κεντρικό/ά ερώτημα/τήματα, τα οποία σε καμία περίπτωση δεν θα περιορίζουν την έρευνα και δεν θα καθορίζουν με λεπτομέρεια τα στάδιά της, τα οποία μπορεί να μεταβληθούν κατά τη διάρκειά της. Τα ερωτήματα αυτά μπορεί να συνδέονται με ορισμένα επακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα. Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ένα κεντρικό ερώτημα «Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες του εν λόγω πληθυσμού;». Επιπροσθέτως, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να διατυπωθούν ως εξής:

1. Πώς επηρεάζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον τη μάθηση;
2. Τι ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών προσφύγων;
3. Με ποιους τρόπους ευνοείται και επιτυγχάνεται η εκμάθηση/κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας;
4. Ποια είναι τα συχνότερα γλωσσικά λάθη των παιδιών και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία;
5. Με ποιο τρόπο συμβάλλει η 'σχολική' φοίτηση στην κοινωνική ένταξη των παιδιών - προσφύγων;
6. Ποιες είναι οι καταλληλότερες παιδαγωγικές στρατηγικές για την εκπαίδευση του μαθητικού αυτού κοινού;

Τα παραπάνω έξι ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκαν για τους εξής λόγους: Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρείται πληθώρα ψυχολογικών ερευνών για το τραύμα (Anagnostopoulos, Triantafyllou, Xylouris, Bakatsellos & Giannakopoulos, 2015; Fazel & Stein, 2002;

Gadeberg, Montgomery, Frederiksen & Norredam, 2017; Hodes, 2000; Hollins, et al., 2003; Trentacosta, McLearn, Ziadni, Lumley, & Arfken, 2016) τόσο στο διεθνή, όσο και στον ελλαδικό χώρο. Ο λόγος γύρω από το τραύμα επικεντρώνεται σε τρεις άξονες: συζήτηση για δυνητικές τραυματικές εμπειρίες, εξέταση των ψυχολογικών εμπειριών που ορίζονται ως τραυματικές και ανάλυση παρεμβάσεων σε παιδιά πρόσφυγες που εκδηλώνουν ψυχικές ασθένειες. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μελέτες που επικεντρώνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων είναι σχετικά πρόσφατες στο διεθνή χώρο (Arnot & Pinson, 2005; Dryden-Peterson, 2015; Hayward, 2017; Hek, 2005; Hos, 2016; Sinclair, 2001; Taylor & Sidhu, 2012), ενώ απουσιάζουν από τον ελλαδικό. Να προστεθεί ότι, ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2^{ης}/ξένης γλώσσας (Αλεξοπούλου, Μπομπότη, Παπαφιλίππου, Πούλιου & Τσιαμούρη, 2014. Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003. Βούρη & Καψάλης, 2003. Δαμανάκης, 2010. Ρεπούσης, 2000. Φραγκουδάκη, Μοσχονάς & Ιορδανίδου, 2001) τέθηκε ως στόχος της έρευνας η ανάδειξη των δυσκολιών, αλλά και των στρατηγικών εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τα παιδιά πρόσφυγες· μια ομάδα του μαθητικού πληθυσμού για την οποία η μελέτη και διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο στον ελλαδικό χώρο.

5.4 Μεθοδολογία

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μια από τις μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Είναι μια δυναμική ποιοτική μέθοδος που αξιοποιείται προκειμένου να καταγραφούν από τον παρατηρητή φαινόμενα και καταστάσεις, όπως αυτά λαμβάνουν χώρα. Τη χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και ερευνητές για να κατανοήσουν τα γεγονότα όπως αυτά διαδραματίζονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε στη συνέχεια, μέσα από μια αναλυτική διαδικασία, να αναδειχθούν τα νοήματα των πράξεων των υποκειμένων και των σύνθετων αλληλεπιδράσεων (Bernard, 2006). Στην παρούσα μελέτη, η ερευνήτρια ως *πλήρως συμμετέχουσα (complete participant)*, συνέλεξε στοιχεία για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων στην Ήπειρο, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Τα βασικότερα στάδια της συμμετοχικής παρατήρησης (Κακανά & Μπότσογλου, 2016) είναι τα εξής:

1. η επιλογή του ερευνητικού προβλήματος και του πεδίου (setting),
2. η πρόσβαση (access),
3. ο προσδιορισμός των σχέσεων που θα αναπτύξει ο/η παρατηρητής/ήτρια στο πεδίο (field relations),
4. η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων (data collecting and recording) και
5. η ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση των δεδομένων (data analysis and presentation).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, το ερευνητικό πρόβλημα που τέθηκε ήταν η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσφύγων στην Ήπειρο, ερώτημα το οποίο προσεγγίστηκε μέσω των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων που προαναφέρθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ημιδομημένη παρατήρηση χωρίς προκαθορισμένες κατηγοριοποιήσεις, η οποία εστιάστηκε σε ζητήματα που αφορούσαν το κλίμα της τάξης, τις παιδαγωγικές δραστηριότητες και τους τρόπους απόκρισης σε αυτές, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και μαθητών - εκπαιδευτικών.

5.5 Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 43 παιδιά ηλικίας 6-12 ετών (28 από τη Συρία, 8 από το Αφγανιστάν, 4 από το Κουβέιτ, 2 από την Παλαιστίνη και 1 από το Ιράκ), τα οποία διέμεναν ή διαμένουν ως σήμερα σε δύο δομές φιλοξενίας προσφύγων στα Ιωάννινα (Πέραμα και Αγία Ελένη).

Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 14 παιδιά 6-12 ετών (12 από τη Συρία, 2 από την Παλαιστίνη) που διέμεναν σε ξενοδοχείο και παρακολούθησαν μαθήματα για 4 μήνες πριν μετακινηθούν ξαφνικά και απροειδοποίητα από τη δομή όπου φιλοξενοούνταν. Τα μαθήματα γι' αυτή την πρώτη ομάδα διεξάγονταν στο πολιτιστικό κέντρο του οικείου δήμου (Περάματος), το οποίο παραχωρήθηκε γι' αυτόν τον σκοπό από τον Πολιτιστικό Σύλλογο Περάματος Ιωαννίνων "Το Σπήλαιο". Η μετακίνηση των μαθητών από και προς το κοντινό ξενοδοχείο γινόταν με συνοδεία

εκπαιδευτικού και εθελοντών, μαζί με έναν γονέα. Η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών παρακολουθούσε τα απογεύματα το πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης σε ΔΥΕΠ.

Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από 29 παιδιά 6-10 ετών (16 από τη Συρία, 8 από το Αφγανιστάν, 4 από το Κουβέιτ, 1 από το Ιράκ) τα οποία διαμένουν στο Κέντρο Φιλοξενίας "Αγία Ελένη" Ιωαννίνων που λειτουργεί από τον Μάιο 2017 και, στην πλειοψηφία τους, παρακολουθούν τα μαθήματα επί 5 μήνες (από τον Ιούνιο 2017 έως σήμερα). Τα μαθήματα διεξάγονται μέσα στο Κέντρο Φιλοξενίας, σε αίθουσα διαμορφωμένη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ομάδα αυτή μαθητών δεν είχε παρακολουθήσει ακόμη πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης μέχρι την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας.

Η διάρκεια της παρατήρησης για την πρώτη ομάδα (Πέραμα) ήταν 4 μήνες (Φεβρουάριος-Μάιος 2017) και για την δεύτερη 7 (Ιούνιος-Δεκέμβριος 2017). Κατ' επέκταση, η συνολική διάρκεια παρατήρησης και συλλογής δεδομένων υλοποιήθηκε σε 11 μήνες.

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφερθούμε στη δυσκολία συγκέντρωσης περισσότερων στοιχείων αναφορικά με το προφίλ των μελών του δείγματός μας. Οι συνεχείς μετακινήσεις των πληθυσμών, η απουσία διερμηνέων, αλλά και η αποσιώπηση ορισμένων πληροφοριών από τους εμπλεκόμενους φορείς, δυσχεραίνουν τη συγκέντρωση πληροφοριών για λεπτομερέστερα χαρακτηριστικά του δείγματός μας.

5.6 Ερευνητική διαδικασία

Ο σχεδιασμός των μαθημάτων γινόταν σε εβδομαδιαία βάση και περιελάμβανε δραστηριότητες εξάσκησης και των τεσσάρων δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου), καλύπτοντας κάθε φορά μια θεματική ενότητα. Η πορεία των μαθημάτων καταγραφόταν σε καθημερινό ημερολόγιο.⁸ Εκεί σημειώναμε το είδος της δραστηριότητας, τις αντιδράσεις των παιδιών και τα γεγονότα που θεωρούσαμε σημαντικά. Παράλληλα, επισημαίναμε τις δράσεις που, κατά την εκτίμησή μας, έπρεπε είτε να

⁸ Αναφορικά με τη χρήση του ημερολογίου βλ. Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2016). *Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών*.

επαναληφθούν, είτε να τροποποιηθούν, είτε να εγκαταλειφθούν. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης τηρούνταν πρόχειρες σημειώσεις, οι οποίες μετά τη λήξη του μαθήματος, αναπτύσσονταν και μετά την απομάκρυνση από την τάξη, πληκτρολογούνταν. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλιζόταν η πλειονότητα των λεπτομερειών που παρατηρούνταν. Παράλληλα, αυτή η πρόσθετη επεξεργασία των αρχικών σημειώσεων συνέβαλε στην ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών και στη συγκρότηση ερωτημάτων.

Κάθε ημερολογιακή καταγραφή συνοδευόταν από την ημερομηνία παραγωγής της, το πλαίσιο στο οποίο γινόταν η παρατήρηση και τους άξονες παρατήρησης (πλαίσιο, χώρος, δράση εκπαιδευτικών και παιδιών σε αλληλεξάρτηση), καθώς και από λίγα λόγια για την εκάστοτε χρονική στιγμή (π.χ. κατά την υποδοχή των παιδιών, στις εργασίες σε ομάδες ή ζευγάρια, στις δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο κ.λπ.). Επιπλέον, το ημερολόγιο συνόδευαν εικόνες από παραγωγές παιδιών.

Η συστηματική καταγραφή της πορείας των μαθημάτων μας επέτρεψε να επανέλθουμε αργότερα σε όσα καταγράψαμε και να μπορέσουμε να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε βαθύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, έδωσε τη δυνατότητα να συλλέξουμε πληροφορίες που μας επέτρεψαν να διερευνήσουμε βασικές παραμέτρους ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5.7 Ανάλυση δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα αποτελούν μια «ελκυστική ενασχόληση» (Robson, 2007). Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση σχετίζονται με τις ποικίλες οπτικές και την υποκειμενικότητα του/της παρατηρητή/ήτριας. Η μετάβαση από την απλή παρατήρηση στην ανάλυση και ερμηνεία των γεγονότων είναι κομβικής σημασίας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις όπως: *Πού;*, *Πώς;*, *Ποιος;*, *Με ποιον;*, *Με τι;*, ώστε να πλαισιώνουν την εκάστοτε καταγραφή. Στόχος της ανάλυσης είναι η παράθεση στοιχείων, τα οποία θα επιτρέπουν στον αναγνώστη να κάνει υποθέσεις που θα βοηθήσουν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την ανάλυση της προκειμένης έρευνας είναι τα εξής: 1. εξοικείωση με τα δεδομένα, 2. κωδικοποίηση, 3. αναζήτηση των θεμάτων, 4. επανεξέταση των θεμάτων, 5. ορισμός και ονομασία θεμάτων και 6. έκθεση των δεδομένων (Clarke & Braun, 2013). Πιο συγκεκριμένα, έγινε ανάλυση περιεχομένου του ημερολογίου και θεματική ταξινόμηση του υλικού. Αρχικά διατρέξαμε τα δεδομένα στο σύνολό τους, ώστε να αποκτηθεί μια γενική εικόνα, κρατώντας παράλληλα σημειώσεις. Έπειτα, προσθέσαμε σχόλια και αναζητήσαμε παρόμοιες φράσεις, θέματα, σχέσεις και σημειώσαμε τη συχνότητα εμφάνισης κάποιων φαινομένων (συμπεριφορές, γεγονότα κ.λπ.) Τα θέματα κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε κατηγορίες. Μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω βημάτων, οι άξονες γύρω από τους οποίους οργανώθηκαν τα αποτελέσματά μας είναι η παροχή θετικού εκπαιδευτικού κλίματος και ασφάλειας, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η ενδυνάμωση της ταυτότητας και η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

5.8 Ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας

Ως βασικές δυσχέρειες των ποιοτικών μεθόδων αναφέρονται οι εξής: Πρώτον, το ζήτημα του υποκειμενισμού, με άλλα λόγια το γεγονός πως τα ερευνητικά πορίσματα αποτελούν ουσιαστικά ερμηνεία των δεδομένων, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να θεωρηθούν ως τα μόνα δυνατά ή ως αντικειμενικά. Δεύτερον, η ασάφεια ή ο μη σαφής προκαθορισμός των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας. Η ασάφεια, έχει υποστηριχθεί πως αφαιρεί από τον επιστημονικό χαρακτήρα των εν λόγω ερευνητικών πρακτικών. Ωστόσο, η υιοθέτηση μιας επιστημονικά έγκυρης μεθοδολογίας εκ μέρους του ερευνητή αποτελεί δικλείδα ασφαλείας για την εκπλήρωση των κριτηρίων επιστημονικότητας (Robson, 2007).

Ένα από τα σημαντικότερα μεθοδολογικά ζητήματα που απασχόλησαν τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η καταγραφή συγκεκριμένων στοιχείων όπως εκφράσεις, κινήσεις, διάλογοι, καθώς η παρατηρήτρια συμμετείχε παράλληλα στις εκπαιδευτικές δράσεις. Η συμμετοχή βοηθών -εκπαιδευτικών και εθελοντών- σε αυτή την περίπτωση εμπλούτισε την έρευνα με σχόλια και παρατηρήσεις. Η προσέγγιση αυτή γίνεται αποδεκτή αν αναλογιστούμε ότι

όλοι μας χρειαζόμαστε τη συνεργασία και τη βοήθεια για να ερμηνεύσουμε συμβάντα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής, βοήθεια που αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ύπαρξής μας (Shakespeare, 2000).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η μέθοδος της παρατήρησης χαρακτηρίζεται και από μια σειρά αδυναμιών και μειονεκτημάτων. Έτσι, αναφέρεται ως μια εξαιρετικά χρονοβόρα μέθοδος που προϋποθέτει θυσίες σε κόπο και χρόνο από την πλευρά του ερευνητή, βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής, οι οποίες εκτός από τις εγγενείς δυσκολίες, συχνά παρατείνουν τη χρονική διάρκεια ή/και το κόστος της έρευνας. Επίσης, συχνά η επιτυχής ολοκλήρωσή της αλλά και η αξιοπιστία της εξαρτάται από τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή και την απαραίτητη ευαισθησία του για τέτοιου είδους έρευνα.

6 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας που περιγράφηκε και που αφορούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών προσφύγων, οι οποίοι αποτελούν το δείγμα μας, μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής:

- ανάγκες για ασφάλεια (προστασία, αποφυγή φόβου, ευεξία),
- μαθησιακές ανάγκες (εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής και συμπερίληψη των μητρικών γλωσσών στην εκπαιδευτική διαδικασία),
- ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες (σεβασμός, εκτίμηση, ανάγκη για αποδοχή της ταυτότητας των μαθητών),
- κοινωνικές ανάγκες (ανάγκη αισθήματος «ανήκειν» σε μια ομάδα) και
- ανάγκη για ελευθερία (ευκαιρία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και στη δημιουργία κανόνων της σχολικής τάξης, ελευθερία έκφρασης, ενθάρρυνση δημιουργικότητας).

Δεδομένων του παράλληλου εντοπισμού των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών προσφύγων και της επιλογής και εφαρμογής των παιδαγωγικών προσεγγίσεων απόκρισης σε αυτές, η παρουσίαση των ευρημάτων που ακολουθεί συνοδεύεται από την παρουσίαση των παιδαγωγικών επιλογών που προκρίθηκαν κάθε φορά για την κάλυψή τους.

6.1 'Σχολικό' κλίμα και ασφάλεια

Δεδομένου του πλαισίου της μη τυπικής εκπαίδευσης και της οικειοθελούς παρακολούθησης των μαθημάτων, διαπιστώσαμε την ανάγκη των μαθητών για μια συνθήκη εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Ένα κοινό και βασικό σημείο και στις δύο ομάδες ήταν η επιφυλακτικότητα των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειοψηφία των παιδιών υποστήριζε πως «Αυτό (η μη τυπική εκπαίδευση) δεν είναι σχολείο», καθώς διαφοροποιείται από τη συνηθισμένη εικόνα των σχολείων. Κατ' επέκταση ένα σταθερό πρόβλημα και στις δύο ομάδες ήταν η έλλειψη συνέπειας ως προς την ώρα προσέλευσης. Η δυσκολία τήρησης ενός σταθερού προγράμματος πηγάζει από τον γενικότερο αποσυντονισμό που χαρακτηρίζει τη ζωή των παιδιών - προσφύγων, καθώς οι αλλαγές στη ζωή

τους διαδέχονται η μια την άλλη με ταχύ ρυθμό. Στη μεν πρώτη ομάδα του δείγματος (Πέραμα) η συνοδεία από το ξενοδοχείο διαμονής τους προς το μάθημα, λειτούργησε εκ των πραγμάτων οριοθετικά, χωρίς ωστόσο να αποφεύγονται οι καθυστερήσεις. Στη δεύτερη ομάδα (Αγία Ελένη) το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε με την αυστηρή τήρηση των συμφωνηθέντων προκειμένου να εμπεδωθεί η ύπαρξη ορίων και κανόνων: Κάναμε σαφές και ότι μετά από δέκα λεπτά καθυστέρησης κανένας μαθητής δε θα γίνεται δεκτός στην τάξη και εφαρμόσαμε στην πράξη αυτόν τον περιορισμό. Μολονότι αρχικά υπήρξαν αντιδράσεις απέναντι σε αυτή τη ρύθμιση, προοδευτικά λειτούργησε θετικότατα εφόσον οι μαθητές στην πορεία ήταν συνεπείς στην ώρα τους και συχνά, μάλιστα, προσέρχονταν νωρίτερα στο μάθημα. Η σταθεροποίηση και η κανονικότητα που μπορεί να προσφέρει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άλλωστε ένα από τα πρώτα και σημαντικά ζητούμενα στην εκπαίδευση παιδιών - προσφύγων, των οποίων η ζωή χαρακτηρίζεται από έλλειψη οργανωμένου προγράμματος και γενικευμένη ασάφεια και αβεβαιότητα. Είναι επομένως κρίσιμης σημασίας η άμεση και οριστική άρση της παροδικότητας που χαρακτηρίζει τη διαμονή αυτών των ατόμων στη χώρα μας διαιωνίζοντας την ανασφάλεια και την ιδιαιτεροποίησή τους.

Ένα δεύτερο ζήτημα που κληθήκαμε να αντιμετωπίσουμε ήταν η δυσκολία προσαρμογής στους κανόνες λειτουργίας μιας σχολικής τάξης. Πολλά παιδιά αδυνατούσαν να καθίσουν στο θρανίο, μιλούσαν μεταξύ τους, αρνούσαν να συνεργαστούν και να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες ή ακόμη εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους. Η συγκεκριμένη συνθήκη παρατηρήθηκε κυρίως στο κέντρο φιλοξενίας Αγία Ελένη. Η βασική μας επιλογή προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η ρητή αποτύπωση βασικών κανόνων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και η τελική σύναψη ενός κοινού συμβολαίου. Χρησιμοποιώντας καρτέλες και εικόνες συναποφασίσαμε ποιες συμπεριφορές "κάνουν καλό" και "κάνουν κακό" στην ομάδα. Αναρτήσαμε το σχετικό υλικό στον τοίχο και κάθε φορά που χρειαζόταν να υπενθυμίσουμε τους κανόνες (π.χ. σηκώνω το χέρι μου για να μιλήσω, κάνω ησυχία, δεν κοροϊδεύω τους άλλους, δε χτυπάω) παραπέμπαμε στο υλικό του κοινού συμβολαίου (Εικόνα 1, Παράρτημα). Και σε αυτή την περίπτωση, διαπιστώσαμε τη θετική τροποποίηση της

συμπεριφοράς των παιδιών και την αξία της έγκαιρης, οργανωμένης και συμμετοχικής οριοθέτησης του εκπαιδευτικού πλαισίου. Μέσα από αυτά τα δύο παραδείγματα διαπιστώσαμε ότι το 'σχολικό' κλίμα, εννοώντας το θετικό εκπαιδευτικό κλίμα, καθώς πρόκειται για ένα πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης, και όχι για τυπικό σχολείο, παρέχει τις βάσεις για γόνιμη αντοχή ή αλλιώς ανθεκτικότητα, όπως αποδίδεται ο όρος resilience.

Ωστόσο, οι παραπάνω στόχοι δεν θα είχαν επιτευχθεί εάν δεν παρέχονταν κίνητρα συμμετοχής. Ένα βασικό κίνητρο είναι το θετικό εκπαιδευτικό κλίμα. Ορισμένες διαστάσεις του θετικού εκπαιδευτικού κλίματος είναι η ασφάλεια, η δημιουργία σταθερών σχέσεων και η ίδια η διδασκαλία (Cohen, 2013), οι οποίες φυσικά είναι αλληλοσυμπληρούμενες. Η ασφάλεια, η οποία αποτελεί απαραίτητη συγκυρία προστασίας, εξασφαλίζεται με καθημερινές ρουτίνες, κανόνες, επιβράβευση των προσπαθειών των μαθητών, αποδοχή και αναγνώριση της ατομικότητας και με τη σταθερή σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό. Η συνολικότερη προώθηση των συνεργατικών σχέσεων και ο σεβασμός του γλωσσολογικού κεφαλαίου των μαθητών, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και το αίσθημα του «ανήκειν».

Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές επιθυμούσαν και επεδίωκαν τις καθημερινές ρουτίνες και την τήρηση των κανόνων, υπενθυμίζοντάς τα στους εκπαιδευτικούς και στους συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την ανάγκη των συγκεκριμένων μαθητών προσφύγων για ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο θα τους προσφέρει ασφάλεια, προστασία και ευεξία. Επιπλέον, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών αποτελούν μια σημαντική διάσταση του θετικού εκπαιδευτικού κλίματος. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αναζητούσαν μια σχέση εμπιστοσύνης και προοδευτικά αισθάνονταν συνδεδεμένοι με τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας πολλές φορές σχέδια ζωγραφικής, τα οποία απεικόνιζαν τον εαυτό τους μαζί με τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας δώρα και αναζητώντας τους σε περίπτωση απουσία τους. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι πρόσφυγες μαθητές που αποτελούν το δείγμα μας, επιθυμούσαν έντονα την αρμονική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την αποδοχή τους, εξέφραζαν την ανάγκη τους για συνθήκες χαλάρωσης (διάθεση για αστεία), αλλά και για επιβράβευση.

Η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, ενισχύουν τη δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού κλίματος. Η δημιουργία και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών εξασφαλίζεται με διάφορους τρόπους: μέσω της σύνδεσης του περιεχομένου της διδασκαλίας με τις καθημερινές ανάγκες των μαθητών (αντικείμενα καθημερινής χρήσης, διατροφή, ένδυση, διαπροσωπική επικοινωνία κ.ά), με συχνές εναλλαγές τυπικής και παιγνιώδους διδασκαλίας, καθώς και με εναλλαγή του χώρου διεξαγωγής της (εσωτερικού-εξωτερικού) όποτε το επιτρέπουν οι συνθήκες. Η χρήση, τέλος, πολυτροπικού παιδαγωγικού υλικού (πραγματολογικά στοιχεία/realia, εικόνες, υλικά για καλλιτεχνικές δραστηριότητες και κατασκευές, παραμύθια, video, αυθεντικό υλικό/χρήση αντικειμένων που φέρνουν οι μαθητές, κ.λπ.) καθώς και η ελκυστική συνδιαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας, εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών.

6.2 Μαθησιακές ανάγκες

6.2.1 Διδασκαλία/Εκμάθηση της γλώσσας

Κατά τις πρώτες συναντήσεις στις δομές φιλοξενίας διαπιστώθηκε η ανάγκη των μαθητών να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας είτε τα αγγλικά, που έμαθαν ως ένα βαθμό κατά τη διάρκεια των μετακινήσεών τους, είτε νοήματα και χειρονομίες. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ήταν, άλλωστε, ένας από τους κύριους άξονες του Πρ. Π.Ι. Τα περισσότερα παιδιά, καθώς και οι οικογένειές τους, φάνηκε να αντιλαμβάνονται αυτή την ανάγκη για επικοινωνία. Ωστόσο, υπήρχε και μια ομάδα προσφύγων, κυρίως Σύρων, οι οποίοι ανέμεναν τη μετεγκατάστασή τους σε άλλη Ευρωπαϊκή χώρα. Γι' αυτό το λόγο αρνούνταν οποιαδήποτε επαφή με τα ελληνικά, πιθανόν επειδή θεωρούσαν πως η εκμάθηση της γλώσσας θα τους δέσμευε να μείνουν στην Ελλάδα.

Ο αρχικός στόχος των μαθημάτων ήταν η ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και η υποστήριξη όσων παιδιών εντάχθηκαν στην τυπική εκπαίδευση. Ας σημειωθεί πως για όλες τις ηλικιακές

ομάδες το εν λόγω πρόγραμμα εκπαίδευσης αφορά κυρίως το γλωσσικό επίπεδο A1 (και μερικώς το A2).

Για την κάλυψη αυτής της ανάγκης, η μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας βασίστηκε στην επικοινωνιακή προσέγγιση με την έμφαση να δίνεται στην αλληλεπίδραση και στις ρεαλιστικές επικοινωνιακές ανάγκες των συμμετεχόντων. Έτσι, στην πρώτη φάση που επιδιώκεται κυρίως η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, αλλά και στη σταδιακή σύνδεσή του με τον γραπτό, το θεματικό περιεχόμενο επιλέχθηκε με βάση τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών: οι ανάγκες που προέκυπταν αφορούσαν κυρίως τη δυνατότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με το προσωπικό των ΜΚΟ που είναι υπεύθυνο για κάθε δομή φιλοξενίας, άτομα, δηλαδή, που μιλούν ελληνικά και με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε καθημερινή επαφή. Στο πλαίσιο των μαθημάτων έγινε σαφές πως, όσο πιο κοντά στα ενδιαφέροντα και τα επικοινωνιακά αιτήματα των μαθητών/τριών ήταν το προτεινόμενο περιεχόμενο, τόσο μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή τους και η προσπάθεια που κατέβαλαν. Συνεπώς, η οργάνωση του θεματικού περιεχομένου των μαθημάτων στη βάση αυτών των αναγκών γινόταν με επιλεκτική χρήση του εγχειριδίου και αντίστοιχη προσαρμογή των διδασκόμενων γλωσσικών στοιχείων. Πέρα από τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες (χαιρετισμοί, συστάσεις, αυτοπαρουσίαση κ.λπ.) τα θέματα προς επεξεργασία αφορούσαν το σχολείο και τα αντικείμενα άμεσης χρήσης (μολύβι, γόμα, τετράδιο, ψαλίδι, τραπέζι, πίνακας κ.λπ.), το φυσικό περιβάλλον (καιρός, εποχές, περιγραφή περιβάλλοντα χώρου κ.λπ.), το φαγητό (υλικά και προτιμήσεις), την ένδυση (ρούχα, χρώματα, έκφραση αρέσκειας/απαρέσκειας), το σπίτι/χώρο διαμονής (αντικείμενα, χώροι, οργάνωση κ.λπ.).

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, στα πρώτα στάδια γλωσσομάθειας, έχουν ανάγκη από:

- περισσότερες επαναλήψεις και εξάσκηση
- θεματικό περιεχόμενο μαθήματος
- σύνδεση του περιεχομένου του μαθήματος με την καθημερινότητα
- παροχή γλωσσικών προτύπων
- ολιστική προσέγγιση της γλώσσας

- εποπτικό υλικό
- περισσότερο χρόνο για να εσωτερικεύσουν τα γλωσσικά σχήματα της Γ2

Για τους παραπάνω λόγους, κάποιες από τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο συλλαβισμός, οι επαναλήψεις, η λεκτικοποίηση όλων των κινήσεων (πιάνω το μολύβι, κόβω με το ψαλίδι, πηγαίνω στην πόρτα κ.λπ), η μιμική και η χρήση εικόνων ή πραγματολογικών στοιχείων. Τόσο το παιδαγωγικό υλικό που αναφέρθηκε νωρίτερα, όσο και οι δραστηριότητες που προτάθηκαν (δημιουργικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παντομίμα, τραγούδια, κατασκευές κ.λπ.) είχαν ως στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα απ' τον συνδυασμό θεματικού περιεχομένου και διδασκόμενων γλωσσικών φαινομένων.

Τρία βασικά σημεία στα οποία αξίζει να σταθούμε είναι οι διαρκώς αναδυόμενες ανάγκες, το διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, το οποίο διαφοροποιεί και τις ανάγκες τους, και η ανάγκη των μαθητών για συμπερίληψη των μητρικών τους γλωσσών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολλές φορές προέκυπταν ανάγκες των μαθητών, οι οποίες ήταν εκτός σχεδιασμού. Για παράδειγμα, η ασθένεια ενός παιδιού και το ενδιαφέρον των υπολοίπων να εκφραστούν σχετικά με αυτό το θέμα ή η συμμετοχή σε έναν ποδοσφαιρικό αγώνα και η «απαίτηση» εκμάθησης των αντίστοιχων όρων. Για να ανταποκριθούμε σε τέτοιους είδους αιτήματα, καταβλήθηκε συστηματική προσπάθεια ευελιξίας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Η ευελιξία συνίσταται στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να εντάξει στο μάθημά του περιεχόμενο εκτός σχεδιασμού, που ανταποκρίνεται σε ανάγκες που προκύπτουν, εισάγοντας το σχετικό λεξιλόγιο και προτείνοντας κατάλληλες δραστηριότητες.

Δεδομένου ότι καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων υπήρχαν παιδιά που προσέρχονταν και εντάσσονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές διαφοροποιούνταν ως προς το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας. Από τις σημειώσεις αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνία των μαθητών παρατηρήθηκε ότι οι προχωρημένοι μαθητές έχαναν το ενδιαφέρον τους όταν το περιεχόμενο και η προσέγγιση του μαθήματος τούς ήταν οικεία. Ως εκ τούτου, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ήταν απαραίτητη προκειμένου

να εξασφαλιστεί η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην παιδαγωγική ομάδα διατηρώντας παράλληλα τον ρυθμό και το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας. Προς αυτή την κατεύθυνση ήταν πολύτιμη η προσφορά των επιμορφωμένων εθελοντών φοιτητών οι οποίοι, με την καθοδήγησή του, συνέδραμαν το έργο του εκπαιδευτικού παρέχοντας εξατομικευμένη βοήθεια όποτε υπήρχε ανάγκη, ενισχύοντας τη δυναμική της ομάδας και βοηθώντας στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

Λαμβάνοντας, τέλος, υπόψη τις δομικές διαφορές μεταξύ των γλωσσών που βρίσκονται σε επαφή, αλλά και τη βασική μας θέση υπέρ της αναγνώρισης και αξιοδότησης των πρώτων γλωσσών των μαθητών, προβήκαμε στις παρακάτω βασικές επιλογές:

Από την πρώτη επαφή με τους μαθητές κατέστη σαφές το ενδιαφέρον μας για τις γλώσσες προέλευσης, επιβεβαιώνοντας το γλωσσοπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν και υιοθετώντας ανά τακτά χρονικά διαστήματα εναλλασσόμενους ρόλους: ρωτώντας και μαθαίνοντας μέρος του διδασκόμενου ελληνικού λεξιλογίου στις γλώσσες τους, ζητώντας να το γράψουν και αναρτώντας πολύγλωσσα "λεξικά" στην τάξη (Εικόνα 2, Παράρτημα). Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ήθελαν να μας διδάσκουν όλο και περισσότερα πράγματα για τις γλώσσες τους, αλλά και να μας τοποθετούν στο ρόλο του μαθητή. Είναι σαφής και διαρκής η ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων στα μαθήματα όποτε μετακινούνταν από τον ρόλο του μαθητή στον ρόλο του δασκάλου. Πρόκειται μάλιστα για μια διδακτική επιλογή που χρησιμοποιείται και για αποσυμπίεση όταν εκδηλώνεται κούραση στο μάθημα, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί και ως διαπολιτισμική και διαγλωσσική γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους διαφορετικών προελεύσεων μαθητές.

Επιπλέον, το πολύγλωσσο εγχειρίδιο που χρησιμοποιήθηκε για τα μαθήματα (Εικόνα 3, Παράρτημα) -το οποίο αποτελείται από μικρούς διαλόγους μεταφρασμένους σε αραβικά, φαρσί και αγγλικά, οι οποίοι αναπτύσσονται σταδιακά και εμπλουτίζονται με μικρές ασκήσεις κατανόησης- επιβεβαιώνει το ενδιαφέρον μας για το γλωσσοπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές. Η συμπερίληψη και αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζει θετικότερα τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα, καθώς όταν παίρνουν το βιβλίο στα χέρια

τους δείχνουν τεράστια έκπληξη και χαρά αναγνωρίζοντας σε αυτό τη μητρική τους γλώσσα.

Στην παραπάνω προσπάθεια αξιοδότησης και συμπερίληψης των πρώτων γλωσσών των μαθητών, και έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών, καθώς και τη συνειδητοποίηση ότι ανάμεσα στις γλώσσες δεν υπάρχουν μόνο διαφορές, αλλά και ομοιότητες, προτάθηκαν δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης και ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία. Παρατηρήσαμε ότι πολλές φορές τα παιδιά ρωτούσαν αυθόρμητα τους συμμαθητές τους πώς είναι μια λέξη ή μια φράση στη γλώσσα τους και έκαναν συγκρίσεις στο φωνολογικό επίπεδο, αλλά και στο επίπεδο του γραπτού λόγου.

Μια επιπλέον πτυχή συμπερίληψης των πρώτων γλωσσών, κυρίως της αραβικής και της φαρσί (που είναι και οι πλειοψηφικές γλώσσες στο δείγμα μας), ήταν η προοδευτική μελέτη και ενημέρωση για βασικές γλωσσικές δομές και λειτουργίες που μας βοήθησαν να εντοπίσουμε σημεία ιδιαίτερης δυσκολίας, τα οποία οφείλονταν, μεταξύ άλλων, σε παρεμβολή της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη και να αναζητήσουμε κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δυσκολίες που προκύπτουν στην προφορά και οφείλονται στο φωνηεντικό σύστημα της αραβικής με αποτέλεσμα την ύπαρξη συστηματικών παραγωγών στις οποίες αποτυπώνεται η σύγχυση μεταξύ μεταξύ [i] και [e] (νιρό, λιμόνι, αγιλάδα), [a] και [e] (Μοχάμαντ, πανταλόνι, μι λένα) και [o] και [ou] (μουλίβι, παγουτό, πουρτουκάλι, κουτόπουλο).

Οι ασκήσεις φωνολογικής συνειδητοποίησης που εστιάζουν σε συγκεκριμένες δυσκολίες (ελάχιστα ζεύγη λέξεων, εντοπισμός και συμπλήρωση συμφωνικών συμπλεγμάτων κ.λπ.) αποδεικνύονται αποτελεσματικές ακριβώς επειδή απαντούν σε ειδικά προβλήματα που αναδεικνύονται μέσα από τον συνυπολογισμό των πρώτων γλωσσών των μαθητών.

6.2.2 Τα γλωσσικά λάθη και η αξιοποίησή τους

Ενδεικτικά αναφέραμε παραπάνω ορισμένα φωνολογικά λάθη παρεμβολής, τα οποία οφείλονται στο φωνηεντικό σύστημα των μητρικών γλωσσών των μαθητών. Πιο συστηματικά, τα είδη λαθών που εντοπίστηκαν είναι τα εξής:

- λεξιλογικά (χρήση ακατάλληλης λέξης: π.χ. Είναι μία και *Τετάρτη)
- φωνολογικά (ζύο αντί δύο, φέλεις αντί θέλεις)
- ορθογραφικά (είμε, σίμερα, κάνις, ψιγίο κ.ά.)
- τα μορφολογικά (π.χ. στο γένος: η κορίτσι, το καρέκλα, μέσα στο τσάντα κ.ά.)
- μορφοσυντακτικά (π.χ. παράλειψη άρθρου: Είμαι Μοχάμεντ)
- συντακτικά (Ήταν χθες Τετάρτη).

Στο σύνολο του δείγματός μας παρατηρήθηκε η αντίστροφη γραφή (Εικόνα 4, Παράρτημα) και η απουσία κενών ενδιάμεσα από τις λέξεις. Ας μην ξεχνάμε πως οι αραβόφωνοι και φαρσόφωνοι μαθητές του δείγματός μας καλούνται να εξοικειωθούν με μια γενετικά διαφορετική γλώσσα, αλλά και με διαφορετικές συμβάσεις όπως είναι η φορά της γραφής. Στο πλαίσιο της θεώρησης σύμφωνα με την οποία το λάθος παίζει δυναμικό ρόλο στη διδακτική πράξη, η ανάδυση αυτών των λαθών αποτέλεσε σημαντικό «εργαλείο» για να οργανώσουμε τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σταθούμε στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά αναφορικά με τον τρόπο χρήσης του βιβλίου και του τετραδίου. Τα περισσότερα παιδιά άνοιγαν «ανάποδα» το βιβλίο και ξεκινούσαν να γράφουν από το τέλος του τετραδίου. Σε πρώτη φάση, λοιπόν, ήταν αναγκαία η διδασκαλία βασικών συμβάσεων ανάγνωσης και γραφής μέσω της επεξήγησης του τρόπου χρήσης του παιδαγωγικού υλικού.

Συχνά τα λάθη των παιδιών στον προφορικό λόγο προκαλούσαν κοροϊδευτικά σχόλια από συμμαθητές τους. Γι' αυτό το λόγο, η διόρθωση των προφορικών λαθών, γινόταν συνήθως μέσω του χιούμορ και της θετικής αντιμετώπισης του λάθους, προσπαθώντας να εμπλέξουμε τον μαθητή σε αυτό που συμβαίνει στην τάξη και να μετατρέψουμε την επεξεργασία του

λάθους σε μια ενδιαφέρουσα για τους μαθητές διαδικασία ανακάλυψης και αυτοδιόρθωσης, όπως διαφαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα:

Εκπαιδευτικός: Τι ώρα είναι;

Μαθητής: Είναι μία και Τετάρτη.

Εκπαιδευτικός: Σωστά, μοιάζει με την Τετάρτη.

(η εκπαιδευτικός δείχνει στον πίνακα το ζωγραφισμένο ρολόι στο οποίο αναγράφεται η ώρα ολογράφως)

Μαθητής: Είναι μία και τέταρτο!

Η αυτοδιόρθωση είναι, εξάλλου, μία από τις βασικές δεξιότητες που καλείται να αποκτήσει ο μαθητής, αφού τον καθιστά ικανό να «ρυθμίζει» τη μάθησή του, δηλαδή να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Σφυρόερα, 2007). Προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργούσαν τα βοηθήματα που υπήρχαν στην τάξη, όπως γραμματικά φαινόμενα, επιγραφές, καρτέλες, εικονογράφηση προτάσεων, μικρά λεξικά που βρίσκονταν αναρτημένα στους τοίχους (Εικόνα 5, Παράρτημα). Επιπλέον, αναγνωρίζοντας τη διαγλωσσικότητα (Βλ. κεφ. 4.2.3) ως μια δημιουργική γλωσσική πρακτική, τα περιστατικά διαγλωσσικότητας εμφανίζονταν ως μια δυναμική διαδικασία κατασκευής νοημάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα περιστατικά διαγλωσσικότητας των μαθητών στον προφορικό λόγο:

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| • τέσσερα children | • me go hane (σπίτι) και τρώω |
| • come λίμνη | • this μεγάλο; |
| • give me μολύβι | • me speak you yesterday me |
| • no παρακαλώ | no come madrasa (σχολείο) |
| • ma bare (δεν ξέρω) δεν | σήμερα |
| ξέρω | • θέλω makas (ψαλίδι) |
| • not me χέρι μου | • εσύ alibaba (κλέφτης) |

Τα παραπάνω περιστατικά αναδεικνύουν την ανάγκη των μαθητών για επικοινωνία με κάθε δυνατό τρόπο και, δεδομένου ότι τα παιδιά βρίσκονται σε

ένα αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας, χρησιμοποιούν όλο το γλωσσικό ρεπερτόριο που διαθέτουν. Αντίστοιχα παραδείγματα υπάρχουν και στον γραπτό λόγο (Εικόνα 6, Παράρτημα). Επιπλέον, διαπιστώθηκε η ανάγκη των μαθητών για νέα γνώση, καθώς χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα τους για να αποδώσουν την προφορά των ελληνικών λέξεων (όσα παιδιά γνώριζαν να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα). Παρατηρήθηκε, ακόμη, ότι η διαγλωσσικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο γεφύρωσης μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών ομάδων. Χαρακτηριστικό είναι το επόμενο παράδειγμα διαλόγου με φαρσόφωνο μαθητή:

Εκπαιδευτικός: Τι ώρα είναι;

Μαθητής: Skot.

Εκπαιδευτικός: Τι είναι skot;

Μαθητής: Ησυχία.

Εκπαιδευτικός: Σε ποια γλώσσα;

Μαθητής: Arabic.

Εκπαιδευτικός: Στα φαρσί πώς είναι;

Μαθητής: Tsoup.

Καθώς εξελίσσονταν τα μαθήματα παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών επεδίωκαν την επεξεργασία ρωτώντας αν αυτό που λένε ή γράφουν είναι σωστό. Η διαδικασία σχετικά με τη διόρθωση των ορθογραφικών και γραμματικών λαθών ήταν η σταδιακή διόρθωση επιλέγοντας κάθε φορά ό,τι ήταν πιο σημαντικό. Στόχος μας ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος για να μπορούν να παράξουν ένα επικοινωνιακό μήνυμα. Συνεπώς, σε πρώτη φάση δεν επιμέναμε στη γραμματική ορθότητα των απαντήσεων αλλά ενθαρρύνουμε τα παιδιά να γράφουν όπως μπορούν. Σε επόμενη φάση, στρέψαμε την προσοχή των μαθητών στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας (π.χ. γραμματική, ορθογραφία, επιλογή λέξεων, κ.ά.) τα οποία, και πάλι, ήταν σημαντικά για την αποτελεσματική επικοινωνία.

Επίσης, στα γραπτά των μαθητών δεν τοποθετούνταν το τονικό σημάδι ή οι λέξεις τονίζονταν σε λάθος συλλαβή (π.χ. κιτρίνο, χαρτής κ.ά.). Η απουσία του τόνου παρατηρήθηκε, κυρίως, στις μεγαλύτερες ηλικίες, 10-12 ετών, δεδομένου ότι η εξάσκηση του γραπτού λόγου στις μικρότερες ηλικίες

έγινε σε δεύτερη φάση (στην πρώτη φάση επιδιώξαμε την ανάπτυξη του προφορικού λόγου), καθώς οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τον τρόπο χρήσης του μολυβιού και κρίθηκε αναγκαία η χρήση προγραφικών ασκήσεων. Για την αντιμετώπιση αυτών των λαθών συμπεριλαμβάνονταν στη διδασκαλία ασκήσεις εξάσκησης του τονισμού, όπως η σύνδεση των τονιζόμενων συλλαβών με ένα ακουστικό ερέθισμα π.χ. παλαμάκια, η ανάγνωση λέξεων από την εκπαιδευτικό και η συμπλήρωση του τόνου από τους μαθητές ή η παρουσίαση λάθος τονισμένων λέξεων και η διόρθωση από τα παιδιά. Η διόρθωση των λαθών γινόταν είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε συλλογικό επίπεδο με συστηματικό τρόπο, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αυτοδιόρθωση από την πλευρά των μαθητών. Για παράδειγμα, για την εξοικείωση των μαθητών με το τελικό -ω των ρημάτων, επιλέχθηκε η συχνή εμφάνιση συγκεκριμένων γραμματικών δομών π.χ. Τι κάνω όταν ξυπνάω.

Η διόρθωση των φωνολογικών λαθών μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μεθόδους. Ορισμένες από αυτές είναι η χρήση ελάχιστων ζευγών, οι αρθρωτικές ασκήσεις, η χρήση τραγουδιών, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες και τα γλωσσικά παιχνίδια (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσιάκη & Βλέτση, 2008). Η ηχογράφηση τραγουδιών και μικρών ιστοριών λειτούργησαν ενισχυτικά στη διόρθωση των λαθών. Μέσα από το άκουσμα του τραγουδιού ή της ιστορίας και μέσω ερωτήσεων ο μαθητής εμπλέκεται σε διαδικασίες αναθεώρησης του λόγου.

Δεδομένου ότι η διδασκαλία αποβλέπει στην απόκτηση ευχέρειας λόγου και στην κατάκτηση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, φροντίζαμε επίσης να μη διακόπτεται η ροή της ομιλίας. Ο τρόπος διόρθωσης των λαθών σχετιζόταν με τους στόχους που θέταμε κάθε φορά και εξαρτιόταν από το επίπεδο και την ετοιμότητα των μαθητών.

Τα λάθη αξιοποιούνταν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποικίλους τρόπους. Ένας από αυτούς ήταν η παρουσίαση στην τάξη μιας λαθεμένης λέξης ή πρότασης και ο εντοπισμός του λάθους από τους μαθητές. Η ορθή εκφορά του λόγου καταγραφόταν στον πίνακα ή τονιζόταν προφορικά από την εκπαιδευτικό. Επίσης, ορισμένες φορές κάναμε εμείς λάθη σε προφορικές προτάσεις και ζητούσαμε από τα παιδιά να εντοπίσουν το λάθος (κάποιες φορές μάλιστα το έκαναν πριν το ζητήσουμε). Στα παιδιά, εξάλλου, αρέσει

πολύ να διορθώνουν, ειδικά αν αυτός που κάνει λάθη είναι ο ενήλικας. Αυτό τα οδηγεί στο να μη νιώθουν άβολα με τα δικά τους λάθη (Σφυρόερα, 2007).

6.3 Ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να αναγνωρίζεται η διαφορετική τους ταυτότητα. Αυτή η αναγνώριση είναι έμμεση αποδοχή δύο πολύ σημαντικών διαδικασιών. *«Επιτρέπει να λειτουργήσει η διαλεκτική σχέση της αναζήτησης ταύτισης με παράλληλη τη διαφοροποίηση, ενώ συγχρόνως επιτρέπει την αναγνώριση της διαφοράς με θετικό τρόπο, που οδηγεί στην απαραίτητη για τη μάθηση αυτοεκτίμηση. Παράλληλα αφήνει ανοιχτό το δρόμο για τις διαδικασίες ταύτισης και αναγνώρισης των ομοιοτήτων με τους άλλους, πράγμα που αποτρέπει τα άτομα από τον εγκλωβισμό σε μονοσήμαντες και ασφυκτικές ταυτότητες. Ο εγκλωβισμός αυτός, όπως και η απουσία αυτοεκτίμησης, αναστέλλουν τις ικανότητες των ατόμων και εμποδίζουν τη μάθηση»* (Δραγώνα, 2007).

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα προέκυψε ότι το κάθε παιδί βιώνει καθημερινά και συνδυάζει με το δικό του ξεχωριστό τρόπο τις πολλαπλές πτυχές της ταυτότητάς του. Υιοθετούν διαπολιτισμικές ταυτότητες (transcultural identities), οι οποίες συνδυάζουν τους δυο πολιτισμικούς τους «κόσμους». Πολλά παιδιά, για παράδειγμα, στην ερώτηση «Από πού είσαι;» απαντούσαν «Είμαι από τη Συρία», «Είμαι από το Αφγανιστάν», «Είμαι από την Ελλάδα» ή «Είμαι από τη Συρία και από την Ελλάδα». Κανείς θα μπορούσε να παραξενευτεί ή να αντιδράσει αρνητικά σε μια τέτοια απάντηση, βασιζόμενος σε μια θεώρηση των ταυτοτήτων ως στατικών και αδιαπραγμάτευτων. Αυτού του τύπου οι απαντήσεις, ωστόσο, φανερώνουν την ανάγκη ταύτισης με τα διαφορετικά περιβάλλοντα (αυτό της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής), ανάγκη την οποία υποστηρίζουμε δεδομένου πως η υγιής ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων σημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί να επιλέγουν και να κρίνουν τις πολιτισμικές πτυχές των ομάδων στις οποίες ανήκουν (Vandenbroek, 2004).

Οι χώρες καταγωγής των παιδιών έγιναν πολλές φορές αντικείμενο συζήτησης. Οι χάρτες που υπήρχαν αναρτημένοι και στις δύο αίθουσες διδασκαλίας και η εκπαιδευτική τους χρήση ωθούσαν τα παιδιά να

αναζητήσουν τις χώρες τους, τις σημαίες τους, να εντοπίσουν το ταξίδι τους μέχρι την Ελλάδα, να κάνουν συγκρίσεις και να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους. Η ανάγκη ένταξης του οικείου μέσα στο ανοίκειο γινόταν πιο φανερή όταν οι μαθητές πρότειναν τραγούδια ή παιχνίδια από τη χώρα τους, τα οποία, στη συνέχεια, συμπεριλαμβάνονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο, το μακρινό γίνεται κοντινό και εξασφαλίζεται μια συνέχεια του πριν και του μετά. Έτσι, μια πλευρά της ταυτότητάς τους γίνεται αποδεκτή και ο σεβασμός αυτός ευνοεί την ανάπτυξη ενός αισθήματος «ανήκειν» στην ομάδα, τις σχέσεις εμπιστοσύνης, εξασφαλίζει μια ψυχο-συνασθηματική ισορροπία και διευκολύνει τη μάθηση.

Στόχος είναι να συμπληρωθεί ένα σημαντικό «κενό» στους μαθητές, το οποίο προέρχεται από το συναίσθημα ότι δεν ανήκουν πουθενά, ούτε εξολοκλήρου στη Συρία, στο Αφγανιστάν, στο Ιράκ κ.λπ., ούτε και στην Ελλάδα. Έτσι, η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ένα χώρο όπου μπορούν να νιώθουν ότι ανήκουν 100% επειδή συνδυάζει και τους δύο «κόσμους» τους.

Τα παιδιά πολλές φορές μοιράζονταν μαζί μας προσωπικές ιστορίες, που αποκαλύπτουν πολλά για την ταυτότητά τους, την κληρονομιά τους, το περιβάλλον και τις εμπειρίες τους. Πολλές από αυτές τις ιστορίες αποτελούσαν δημιουργικές εκφράσεις που είναι μοναδικές και σημαντικές για το πλαίσιο της ζωής τους. Πολλά παιδιά ήταν σε θέση να προχωρήσουν πέρα από τις καθημερινές βιωμένες εμπειρίες, σε φανταστικές απεικονίσεις της εσωτερικής φωνής που εκφράζονταν, κυρίως, μέσα από τη ζωγραφική. Η ανάγκη έκφρασης μέσα από τη ζωγραφική παρουσιάστηκε και στις δύο ομάδες, πολύ εντονότερα στην ομάδα της Αγίας Ελένης.

Η ζωγραφική αποτελεί αντανάκλαση της προσωπικότητας των παιδιών και παραθέτει πολλά στοιχεία για την ταυτότητά τους. Η αυτό-εικόνα των παιδιών μπορεί να πληγωθεί αν δεν τα αντιμετωπίσουμε με σεβασμό. Ως εκ τούτου, η απεικόνιση της μαντίλας στο εγχειρίδιο, η οποία αποτελεί διακριτικό στοιχείο της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών, υποδηλώνει ένα είδος αναγνώρισης και κατ' επέκταση, έμμεσα, εκφράζει σεβασμό στην ταυτότητα αυτών των παιδιών, με παράλληλη την αλληλεπίδραση με την πλειονότητα.

Ένα σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας των εν λόγω παιδιών είναι η θρησκεία. Κατά την περίοδο του Ραμαζανιού (27 Μαΐου-25 Ιουνίου) - μουσουλμανική θρησκευτική γιορτή νηστείας- τα παιδιά, κυρίως, ηλικίας 10 έως 12 ετών, εξέφρασαν την ανάγκη να απέχουν από τα μαθήματα. Σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα, οι μουσουλμάνοι απέχουν, από ανατολής μέχρι δύσεως του ηλίου, από κάθε είδους τροφή ακόμη και από νερό. Για να ανταποκριθούμε σε αυτή την ανάγκη φροντίσαμε να περιορίσουμε τις κινητικές δραστηριότητες και να δημιουργήσουμε συνθήκες ώστε να επιτρέψουμε στα παιδιά να συμμετέχουν στο μάθημα. Παράλληλα, δείχναμε το ενδιαφέρον μας ζητώντας περισσότερες πληροφορίες για τη συγκεκριμένη γιορτή.

6.4 Κοινωνικές ανάγκες και δεξιότητες

Ένα επιπλέον ερευνητικό εύρημα αποτελεί η ανάγκη ενδυνάμωσης της ομάδας και ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του. Όσον αφορά τη συνύπαρξη μέσα στην τάξη διδασκαλίας, πολλές φορές βρεθήκαμε αντιμέτωποι με δι-ομαδικές συγκρούσεις κυρίως μεταξύ Σύρων και Αφγανών μαθητών. Για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και την ενδυνάμωση της ομάδας επιλέξαμε μια ποικιλία μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Τα ομαδικά παιχνίδια (απαραίτητα για τη σύσφιξη της ομάδας και τη δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού κλίματος), τα παιχνίδια συνεργασίας, ρόλων, η ανάγνωση παραμυθιών, οι ομαδικές ή σε ζεύγη ασκήσεις, η υπόμνηση του κοινού συμβολαίου και το ελεύθερο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο δημιούργησαν συνθήκες μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Εικόνα 7, Παράρτημα).

Φυσικά, δεν θα υποστηρίξουμε πως αντιμετωπίστηκε οριστικά και απόλυτα το ζήτημα των συγκρούσεων, ωστόσο, η συνεργατική δράση και η δημιουργική αλληλεπίδραση είναι βασικοί παράγοντες μεταβολής αρνητικών στάσεων, οι οποίες με τη σειρά τους ευνοούν την αποσταθεροποίηση στερεοτύπων δημιουργώντας πεδίο ανάπτυξης μεγαλύτερης διαπολιτισμικής ευαισθησίας/ικανότητας. Βεβαίως, το έργο της εκπαίδευσης και των

εκπαιδευτικών προς μια τέτοια κατεύθυνση χρειάζεται τη συμβολή της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος για να είναι πολύπλευρα αποτελεσματικό.

Ένα άλλο σύννηθες χαρακτηριστικό των παιδιών του δείγματος ήταν η άρνηση στενής σωματικής επαφής μεταξύ των δύο φύλων (π.χ. να κρατήσουν τα χέρια στον κύκλο ή να καθίσουν στο ίδιο θρανίο). Σε αυτές λοιπόν τις περιπτώσεις, αποδεχθήκαμε την άρνηση των μαθητών και χωρίς να θεματοποιήσουμε το ζήτημα, ρυθμίσαμε την οργάνωση της ομάδας έχοντας υπόψη πως, αφενός χρειάζεται χρόνος εξοικείωσης με διαφορετικούς πολιτισμικούς τρόπους έκφρασης, αφετέρου πως η τελική επιλογή διατήρησης ή μεταβολής ενός πολιτισμικού προτύπου θα πρέπει να είναι προϊόν ελεύθερης βούλησης και κριτικής επεξεργασίας εκ μέρους των δρώντων προσώπων.

Ένα τρίτο θέμα που σχετίζεται με την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών, όπως είδαμε και στη βιβλιογραφία, αφορά τη σύνδεση, επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια, η σημασία των οποίων έχει αναλυθεί εκτενώς.⁹ Από πολύ νωρίς τα παιδιά εξέφρασαν αυτή την ανάγκη τους. Χαρακτηριστική είναι η φράση μιας μαθήτριας κατά την άφιξή μας στο ξενοδοχείο (Πέραμα) μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος: «Come to see my mum!». Κατ' επέκταση οι επισκέψεις μας στο ξενοδοχείο εκτός του πλαισίου του μαθήματος, αλλά και η -κατόπιν πρόσκλησής μας- επίσκεψη των γονέων στο χώρο που διεξάγονταν τα μαθήματα (πολιτιστικό κέντρο) με αφορμή ένα αποκριάτικο πάρτι, λειτούργησαν ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων βάζοντας τα θεμέλια μιας σχέσης. Από αυτό το κλίμα αποδοχής επωφελούνται τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά, καθώς δημιουργείται μια σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού της οποίας τα όρια θα πρέπει να είναι ευέλικτα.

Παρατηρήθηκε, επιπλέον, ότι η πλειοψηφία των γονιών των μελών του δείγματος ενθάρρυναν τα παιδιά τους να έχουν επαφές με την ευρύτερη κοινωνία (κυρίως οι γονείς των παιδιών του Περάματος). Με αυτόν τον τρόπο συνέβαλαν στη δόμηση της δι(α)πολιτισμικής τους ταυτότητας και επηρέασαν

⁹ Για ένα πανόραμα προσεγγίσεων και οπτικών του θέματος βλ. Παπακωνσταντίνου, Γ. & Γκότοβου, Αν. (2008). *Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ιστορικό* και Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων*.

θετικά τον τρόπο με τον οποίο ισορρόπησαν τις σχέσεις τους μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας.

Οι μαθητές που παρακολουθούσαν παράλληλα μαθήματα σε ΔΥΕΠ (Πέραμα) εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχει η δασκάλα του τυπικού σχολείου τους στο αποκριάτικο πάρτι και απόλαυσαν την παρουσία της καθιστώντας σαφή την ανάγκη ύπαρξης συνοχής των εκπαιδευτικών δράσεων.

Τέλος, η επιτυχία τέτοιων παρεμβάσεων προαπαιτεί συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων: "σχολείου" - οικογένειας - τοπικής κοινωνίας. Η μικρή κοινωνία του Περάματος στάθηκε συμπαραστάτης στην όλη διαδικασία, καταρχάς προσφέροντας το χώρο του πολιτιστικού κέντρου, "συνομιλώντας" και προσφέροντας δώρα στα παιδιά κατά τις συναντήσεις από και προς το πολιτιστικό κέντρο και ευνοώντας το κοινό παιχνίδι (γηγενών και προσφύγων) στην παιδική χαρά που βρίσκεται έξω από τον χώρο του πολιτιστικού κέντρου.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε η ανάγκη των παιδιών να συναναστραφούν και να αλληλεπιδράσουν με την τοπική κοινωνία. Η μεν ομάδα του Περάματος επεδίωκε τη συναναστροφή με το ντόπιο πληθυσμό κατά τις συναντήσεις από και προς το ξενοδοχείο, η δε ομάδα της Αγίας Ελένης εξέφρασε πολλές φορές την ανάγκη εξερεύνησης της πόλης των Ιωαννίνων. Ένα βήμα για το άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία ήταν η διοργάνωση εκδρομής στο Σπήλαιο του Περάματος, η οποία επέτρεψε στα παιδιά να βγουν από τα στενά όρια του ξενοδοχείου και να γνωρίσουν ένα αξιοθέατο της ευρύτερης περιοχής τους. Δυστυχώς, μια τέτοια πρωτοβουλία είναι σημαντικά πιο δύσκολη για τη δεύτερη ομάδα παιδιών (Αγία Ελένη), καθώς η διαμονή τους σε απομακρυσμένο σημείο από το κέντρο της πόλης των Ιωαννίνων και η εμπλοκή πολλών φορέων, δυσχεραίνει την οργάνωση και διεξαγωγή αντίστοιχων δράσεων.

7 ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Συζήτηση επί των ευρημάτων - Συμπεράσματα

Μέσω της παρούσας ερευνητικής μελέτης προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε και να αναδείξουμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων στην Ήπειρο και παράλληλα να προτείνουμε εκπαιδευτικές επιλογές και προσεγγίσεις για την κάλυψή τους. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι οι κατηγορίες των αναγκών που αναδύθηκαν (μαθησιακές ανάγκες, ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες, κοινωνικές ανάγκες) συμφωνούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο (Arnot & Pinson, 2005; Hayward, 2017; Hek, 2005).

Παράλληλα, το θετικό εκπαιδευτικό κλίμα ως θεμέλιο για ανθεκτικότητα και ως κίνητρο συμμετοχής αποτελεί βασική προϋπόθεση για να ακολουθήσει οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση, γεγονός που αποδεικνύεται από τα ζητήματα που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα (δυσκολία προσαρμογής σε κανόνες, ασυνέπεια κ.λπ.). Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία (Hamilton, 2007), τέτοια ζητήματα είναι αναμενόμενα σε παιδιά που έχουν αποσχολειοποιηθεί για καιρό ή που δεν έχουν φοιτήσει ποτέ. Παρόλα αυτά, όπως έγινε σαφές από τα ευρήματα της έρευνας, το 'σχολικό' κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελούν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για επιτυχημένη προσαρμογή και ανθεκτικότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ανέδειξαν, επίσης, ότι η γλωσσική διδασκαλία που βασίζεται και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία έκφρασης αναγκών και εμπειριών, καθώς και ευκαιρίες αναστοχασμού. Οι πρόσφυγες μαθητές του δείγματός μας επιζητούσαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για να εκφράσουν άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες τους, ή ευρύτερες ανάγκες διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς (π.χ. μοίρασμα προσωπικών τους ιστοριών και βιωμάτων). Κατ' επέκταση, η γλώσσα γίνεται το μέσο και όχι το αντικείμενο διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη (Hayward, 2017; Hek, 2005) ανάγκη αξιοδότησης και συμπερίληψης των μητρικών γλωσσών των μαθητών

στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο της ισοτιμίας των γλωσσών και των πολιτισμών.

Συνοψίζοντας, από την παρούσα έρευνα κατέστη σαφές ότι οι πρόσφυγες μαθητές χρειάζονται την ελληνική γλώσσα: για να επικοινωνήσουν, για να αποκτήσουν γνώσεις, για να κατανοήσουν την κουλτούρα της χώρας όπου βρίσκονται και να μπορέσουν να δημιουργήσουν γέφυρες ανάμεσα σε δύο κόσμους, αυτόν της χώρας καταγωγής και αυτόν της χώρας υποδοχής.

Ανακεφαλαιώνοντας σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι το θεματικό περιεχόμενο, η σύνδεση του περιεχομένου του μαθήματος με την καθημερινότητα και η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, λειτουργούν ενισχυτικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων έγινε σαφές πως, όσο πιο κοντά στα ενδιαφέροντα και τα επικοινωνιακά αιτήματα των μαθητών ήταν το προτεινόμενο περιεχόμενο, τόσο μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή τους και η προσπάθεια που κατέβαλαν.

Επιπλέον, από τα ευρήματα της έρευνας έγινε εμφανής η ανάγκη των παιδιών για σεβασμό, εκτίμηση και αποδοχή της ταυτότητάς τους: μέσα από την επιθυμία τους να ταυτιστούν με διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα όπως αυτό της χώρας υποδοχής, μέσα από την προσπάθειά τους να εντάξουν οικεία τους στοιχεία σε ανοίκεια συστήματα (κοινωνικά, εκπαιδευτικά κ.λπ.), αναδύεται η ανάγκη και η προσπάθεια που καταβάλουν για πολιτισμική ανταλλαγή και για συμπερίληψη του γλωσσοπολιτισμικού τους κεφαλαίου στις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται.

Ο τρόπος αντιμετώπισης της ταυτότητας των παιδιών ανεξαρτήτως προέλευσης, αλλά και ειδικότερα των παιδιών - προσφύγων, μπορεί να παρεμποδίσει ή να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Η κοινωνία, και κατ' επέκταση το σχολείο, που υποδέχεται τους μετανάστες και πρόσφυγες τους αποδίδει πολύ συχνά τον χαρακτηρισμό του ξένου, σα να πρόκειται για μια παγιωμένη κι ενιαία ταυτότητα. Ο όρος αυτός, μάλιστα, είναι ιστορικά και κοινωνικά επιφορτισμένος με αρνητική σημασία, καθώς συνδέεται με την κοινωνική απειλή, τη διατάραξη της ήδη υπάρχουσας κατάστασης στην οποία εισχωρεί ο ξένος, την ανασφάλεια και το φόβο που υποτίθεται ότι προκαλεί. Ο στιγματισμός που αποδίδει ο όρος «ξένος» υποδηλώνει μια διάσταση

ανώτερου και κατώτερου πολιτισμού, με τον πρώτο να επιδιώκει να ασκήσει κοινωνικό έλεγχο στο δεύτερο. Μέσα από ταξινομήσεις αυτού του τύπου, οι διαφορετικές ταυτότητες που έρχονται σε επαφή αντιμετωπίζονται εξ αρχής ως στοιχεία σε αντιδιαστολή. Έτσι, η ταυτότητα του μετανάστη/πρόσφυγα καθίσταται περιττή, αναλώσιμη, κατώτερη σε αντιδιαστολή με του γηγενή, του οποίου η ταυτότητα υποτίθεται ότι απειλείται (Σαββάκης, 2012). Από την άλλη πλευρά, όταν η ταυτοτική διεργασία λειτουργήσει, μέσω του σεβασμού, της εκτίμησης και της αποδοχής, επιτυγχάνεται η αίσθηση της συνοχής και δημιουργούνται κίνητρα για μάθηση, γεγονός που αποδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας. Η πλειονότητα των παιδιών του δείγματος είχε την ικανότητα να επεξεργάζεται τις πολλαπλές ταυτότητες (π.χ. «Είμαι από τη Συρία και από την Ελλάδα»). Όπως φαίνεται από το παράδειγμα, τα παιδιά αισθάνονταν άνετα για τις ρίζες τους, αλλά και ανοιχτά στην κουλτούρα της χώρας που διαμένουν. Αυτή η διαδικασία της συνεχούς κατασκευής της πολλαπλής ταυτότητας δεν είναι καθόλου εύκολη, καθώς απαιτεί διαρκή κριτική απέναντι στις πολιτισμικές πτυχές των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν (Vandenbroeck, 2004). Το ζήτημα της μεταβαλλόμενης ταυτότητας των παιδιών προσφύγων έχει γίνει αντικείμενο συζητήσεων, που δεν καταλήγουν ωστόσο, σε σαφείς θέσεις. Άλλοτε, διαφαίνεται ότι διαπραγματεύονται τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ χώρας καταγωγής και χώρας υποδοχής χωρίς δυσκολία και άλλοτε ότι ζουν σε έναν διπλό πολιτισμικό κόσμο, που προκαλεί προβλήματα σε ένα παιδί (Rutter, 2006).

Τέλος, αποτελεί κοινή παραδοχή η σημασία σύνδεσης σχολείου και οικογένειας, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιπολιτισμοποίηση των παιδιών τους (Mc Brien, 2005). Πολλές φορές, ωστόσο, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, η άγνοια των γονέων - προσφύγων για το πώς μπορούν να συμμετέχουν πρακτικά και να συνεργάζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνει την προοπτική της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά την οριστική διαμόρφωση του πλαισίου της τυπικής εκπαίδευσης. Οι προσπάθειες των γονέων να ενταχθούν στην ευρύτερη κοινότητα δεν είναι επομένως άσχετες από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους. Σε αυτή την κατεύθυνση χρειάζεται η καλύτερη και

πιο προσιτή εκπαίδευση για τους γονείς. Βασική προϋπόθεση για την επικοινωνία και τη συνεργασία των γονέων προσφύγων με το σχολείο είναι η αποτελεσματική υποστήριξη της γλωσσικής επικοινωνίας.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, ενώ γίνονται σημαντικά βήματα για την κάλυψη των άμεσων εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσφύγων που ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα, μένουν πολλά να γίνουν προς την αναγνώριση του δικού τους πολιτισμικού κεφαλαίου και την κατανόηση και αξιοποίηση της δικής τους γλώσσας. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι παρελθούσες εμπειρίες από τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι πλούσια και χρειάζεται να αξιοποιούνται και να εμπλουτίζονται ακόμη περισσότερο στο μέλλον. Τέλος, χρειάζεται να επιλυθούν σημαντικά ζητήματα ένταξης αυτών των παιδιών και των οικογενειών τους στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία με την άρση της παροδικότητας και της περιθωριοποίησης.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας και ερευνητικές προοπτικές

Υπάρχουν διάφοροι περιορισμοί στην παρούσα μελέτη, τους οποίους οφείλουμε να αναφέρουμε. Ένας βασικός περιορισμός, έγκειται στο γεγονός ότι οι πρόσφυγες μαθητές βρίσκονται σε συνεχή κινητικότητα με αποτέλεσμα να απουσιάζει η δυνατότητα συστηματικής παρακολούθησης της εξέλιξής τους. Ακόμη, η απουσία κοινής γλώσσας και διερμηνέων, αλλά και το γεγονός ότι οι εμπλεκόμενες ΜΚΟ αδυνατούσαν να κοινοποιήσουν προσωπικά δεδομένα των μαθητών, είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία συλλογής λεπτομερέστερων προσωπικών στοιχείων για το κοινωνικό και οικογενειακό προφίλ του δείγματός μας. Έναν επιπλέον περιορισμό αποτέλεσε το γεγονός ότι η πλήρης συμμετοχική παρατήρηση δυσχέρανε την καταγραφή στοιχείων όπως εκφράσεις, κινήσεις και διαλόγους. Παρόλα αυτά, μπορούμε να ισχυριστούμε πως η συμμετοχή βοηθών λειτούργησε ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών - προσφύγων στον ελλαδικό χώρο, αναδύεται μια σειρά ζητημάτων τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας. Ένα από αυτά

είναι η συστηματικότερη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων ποικίλων ηλικιακών ομάδων.

Επιπλέον, είναι απαραίτητες οι έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας, τόσο σε επίπεδο δείγματος, όσο και σε επίπεδο γεωγραφικής διασποράς. Μια πανελλαδική έρευνα θα είχε να προσφέρει πολλά, τόσο στην ενίσχυση του θεωρητικού πλαισίου, όσο και στις διδακτικές προσεγγίσεις και επιλογές των εκπαιδευτικών της τυπικής και της μη εκπαίδευσης, ευνοώντας μια εις βάθος κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών προσφύγων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλεξοπούλου, Ζ., Μπομπότη, Μ., Παπαφιλίππου, Β., Πούλιου, Αι. & Τσιαμούρη, Φ. (2014). *Τρία σενάρια για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση του Ελληνικού Σώματος Κειμένων Μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αμίσης, Γ. (2001). *Αρχές Οργάνωσης και Λειτουργίας του Συστήματος Κοινωνικής Πρόνοιας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Μητσιακή, Μ., Βλέτση, Ε. (2008). Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: *Οδηγός επιμόρφωσης 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)'*. Θεσσαλονίκη, σελ. 159-176.
- 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. Στο: Β. Τσάφος (επιμ.), *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σ. 41-173). Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλιαντή, Σ. και Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαρλοκώστα, Σ. και Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Βούρη, Σ. και Καψάλης, Γ. (2003). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γιαννακού, Β. (2008). Ο λαϊκός πολιτισμός και ο ρόλος του στη διδακτική των γλωσσών: Το παράδειγμα της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο 2008, *Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς*. Πρακτικά Διεθνούς

Συνεδρίου του Τομέα Γλωσσολογίας και Διδακτικής και του Εργαστηρίου Διδακτικής των Ζωντανών Γλωσσών του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 12- 14 Δεκεμβρίου 2008, 613-625. Διαθέσιμο στο:

<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions.htm> (13/1/2018).

Γιαννέλη, Π. και Σταύρου, Π.Δ. (2011). Κατασκευή και συγκρότηση εργαλείου πρώιμης ανίχνευσης ικανοτήτων και δυσκολιών της γλωσσικής έκφρασης του νηπίου (σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου). Στο Α. Μουταβέλης (επιμ.), *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 15-18 Απριλίου 2010. Αθήνα: Γρηγόρη, 626-634. Διαθέσιμο στο:

http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/gianneli_stavrou.pdf (13/1/2018).

Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). *Ζητήματα Διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμη στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28882#page/4/mode/2up> (13/1/2018).

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*, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μτφρ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ

Δραγώνα, Θ, Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Ά. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δραγώνα, Θ. (2007). Ταυτότητα και εκπαίδευση. Στο *Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Ηνωμένα Έθνη (1951). *Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων*. Συλλογή Συμβάσεων Νο. 2545, Τόμος 189, Σελ. 137. Διαθέσιμη στο: <https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf> (22/1/2018).
- Κακανά, Δ.Μ. & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο: Β. Τσάφος (επιμ.), *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σ. 15-40). Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Καπλάνι, Γκ. (2010). *Με λένε Ευρώπη*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μαρβάκης, Α., Παρσανόγλου, Δ. & Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μιχαήλ, Δ. (2010). Γλωσσική διατήρηση / μετατόπιση στη δεύτερη γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα: κοινωνική ενσωμάτωση και κινητικότητα. *Εθνολογία*, 14, 207-224.
- Παπαδοπούλου, Δ. και Τζιμώκας, Δ. (2015). Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους. Στο *Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod_resource/content/3/Eidi_kai_antimetopisi_lathon_Papadopoulou_Tzimokas.pdf (13/1/2018).
- 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.
- Παρασκευά, Μ. (2010). *Διδακτικές προτάσεις - δραστηριότητες στην αφύπνιση των γλωσσών*. ΑΠΘ και Universite Du Maine: Κοινό Ελληνογαλλικό Μεταπτυχιακό: Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές. Διάδοση των γλωσσών σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Θεσσαλονίκη.
- Ρεπούσης, Γ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ροντιέ, Κ. (2016). *Μετανάστες και Πρόσφυγες*. Αθήνα: Εικοστός Πρώτος.
- Σαββάκης, Μ. (2012). Μετανάστες, Πρόσφυγες, Κοινωνικοί Παρίες: Πέρα από το Δίλημμα Κοινωνική Ένταξη ή Ενσωμάτωση. Στο Τρουμπέτα, Σ. (επιμ.), *Το Προσφυγικό και Μεταναστευτικό Ζήτημα - Μελέτες και Διαβάσεις Συνόρων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σαμπατάκου, Ε.Α. (2010). *Ερμηνεύοντας την εξέλιξη της κοινής μεταναστευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Παπαζήση. Διαθέσιμο στο: http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Seira_Eidikes_Meletes/abstract_Sampatakou.pdf (13/1/2018).
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπυροπούλου, Γ. & Χριστόπουλος, Δ. (2016). *Προσφυγικό: «Θα τα καταφέρουμε»; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στεργίου, Λ. (2007). Η σιωπή των αλλοδαπών: αναφορά στην εκπαίδευση των «ελλειμματικών» μαθητών. Πρακτικά συνεδρίου: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, 1092-1099. Διαθέσιμο στο: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkps/shs/EishghseisDiapolEkps2007/i_siopi_ton_allodapon.pdf (13/1/2018).
- Στεργίου, Λ. & Μπάρος, Β. (2009). Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη». Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πρακτικά 12^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (ΚΕΔΕΚ), Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009, Τόμος Ι, 343-355.
- Στεργίου, Λ. (2013). Από την πυρηνική οικογένεια στην οικογένεια της ανθρωπότητας: το σχολείο ως ενδιάμεσος χώρος και λόγος

δημοκρατίας. Στο: Π. Κυπριανός (επιμ.), *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και πρακτικές για το παιδί*. Πρακτικά 15^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Διεθνούς Ένωσης Κατάρτισης και Έρευνας στην Οικογενειακή Εκπαίδευση (AIFREF), Πάτρα, 22-25 Μαΐου 2013, 342-351.

Συνήγορος του Πολίτη (2017). *Η πρόκληση των μεταναστευτικών ροών και της προστασίας των προσφύγων: ζητήματα διοικητικής μεταχείρισης και δικαιωμάτων*. Διαθέσιμο στο:

https://www.synigoros.gr/resources/docs/greek_ombudsman_migrants_refugees_2017-el.pdf (13/1/2018).

Σφυρόερα, Μ. (2007). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Στο *Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα: μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος «Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο», επιμ. Α. Χατζηδάκη, 161-181.

Διαθέσιμο στο:

<https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiQqa6C38PYAhVCjSwKHWjIDHAQFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.ediamme.edc.uoc.gr%2Fdownload.php%3Fid%3D10007305%2C611%2C4&usq=AOvVaw1VNQfNk8JV2IJpmOQHMQYJ> (13/1/2018).

ΥΠΠΕΘ (2016). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων* (Δ.Υ.Ε.Π.). Ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12-15 ετών (Δημοτικό-Γυμνάσιο). Διδακτικό αντικείμενο: Ελληνική Γλώσσα. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΥΠΠΕΘ (2017α). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση* (Μάρτιος 2016 - Απρίλιος 2017). Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoni_ki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf (15/1/2018).

- ΥΠΠΕΘ (2017β). *Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017 - 2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας - Β' Φάση*. Διαθέσιμο στο: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/zep_1.pdf (15/1/2018).
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Φραγκουδάκη, Ά., Ιορδανίδου, Ά. & Μοσχονάς, Σ. (2001). «Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης». Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων* (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), Ρέθυμνο, 176-179.
- Χαριτωνίδου, Α. (2008). «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών» (Eveil aux Langues): Ενδεικτικές δραστηριότητες αφύπνισης για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα. Στο 2008, *Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τομέα Γλωσσολογίας και Διδακτικής και του Εργαστηρίου Διδακτικής των Ζωντανών Γλωσσών του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 12-14 Δεκεμβρίου 2008, 831-838. Διαθέσιμο στο: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions.htm> (13/1/2018).
- Χασάπης, Α. (2008). Τεχνικές του δράματος και Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Στο 2008, *Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τομέα Γλωσσολογίας και Διδακτικής και του Εργαστηρίου Διδακτικής των Ζωντανών Γλωσσών του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 12-14 Δεκεμβρίου 2008, 839-851. Διαθέσιμο στο: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions.htm> (13/1/2018).
- Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο: Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*.

Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

- Anagnostopoulos, D., Triantafyllou, K., Xylouris, G., Bakatsellos, J. & Giannakopoulos, G. (2015). *Department of Child Psychiatry, General Pediatric Hospital of Athens "Aghia Sophia", Medical School, National and Kapodistrian University of Athens*. Migration mental health issues in Europe: The case of Greece. Διαθέσιμο στο: [https://www.escap.eu/bestanden/Care%20\(38\)/Refugees/migration_mental_health_issues_in_europe_the_case_of_greece.pdf](https://www.escap.eu/bestanden/Care%20(38)/Refugees/migration_mental_health_issues_in_europe_the_case_of_greece.pdf) (9/1/2018).
- Arnot, M. & Pinson, H. (2005). *The Education of Asylum-Seeker and Refugee Children. A study of LEA and School Values, Policies and Practices*. UK: University of Cambridge.
- Barton, A., Bragg, J. & Sartratrice, L. (2009). 'Discovering Language' in primary school: an evaluation of a language awareness programme. *The Language Learning Journal*, 37(2), 145-164.
- Bernard, H.R. (2006). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. United States: Altamira.
- Burgoyne, U. and Hull, O. (2007). *Classroom management strategies to address the needs of Sudanese refugee learners: Support document - Methodology and literature review*. Διαθέσιμο στο: <http://www.ncver.edu.au> (13/1/2018).
- Candappa, M. & Egharevba, I (2000). 'Extraordinary Childhoods': The social lives of refugee children. *Children 5 - 16 Research Briefing, Number 5*. Economic and Social Research Council. Διαθέσιμο στο: https://warwick.ac.uk/alumni/services/eportfolios/errfaf/teaching/readings/candappa_and_egharevba_2000.pdf (13/1/2018).
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2). 120-123. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.uwe.ac.uk/21155> (22/1/2018).

- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. In S. Goldstein & R.B. Brooks (eds), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 411–426). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_24.
- Desforges, C. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment*. London: DfES.
- Dorman, S. (2014). *Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey*. Turkey: Research Report. Διαθέσιμο στο: <http://www.alnap.org/resource/19464> (22/1/2018).
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington: Migration Policy Institute.
- Eyber, C. (2002). *Psychosocial issues*. Forced Migration Online. Διαθέσιμο στο: <http://www.forcedmigration.org/research-resources/expert-guides/psychosocial-issues/fmo004.pdf> (9/1/2018).
- Fazel, M. & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, 87(5). Διαθέσιμο στο: <http://adc.bmj.com/content/87/5/366> (13/1/2018).
- Gadeberg, A.K., Montgomery, E., Frederiksen, H.W & Norredam, M. (2017). Assessing trauma and mental health in refugee children and youth: a systematic review of validated screening and measurement tools *European Journal of Public Health*, 27(3), 439-446. doi: 10.1093/eurpub/ckx034
- García, O. & Lin, A. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. In O. García, L. Angel & M. Stephen (eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp.1-14). Springer.
- Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2), 95-110. doi:10.1080/01434630802307908.
- Hamilton, R. (2007). School, teachers and education of refugee children. In R., Hamilton & D., Moore (eds), *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice*. London & New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

- Hamilton, R., Anderson, A., Frater-Mathieson, K., Loewen, S. & Moore, D. (2005). *Interventions for Refugee Children in New Zealand Schools: Models, methods, and best practice*. Wellington: Ministry of Education.
- Hamilton, R. & Moore, D. (2004). *Educational Interventions for Refugee Children*. London: Routledge.
- Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education*, 28(2), 165-181. doi: 10.1080/14675986.2017.1294391
- Hek, R. (2005). *The Experiences and Needs of Refugee and Asylum Seeking Children in the UK: A Literature Review*. Birmingham: University of Birmingham.
- Hodes, M. (2000). Psychologically Distressed Refugee Children in the United Kingdom. *Child and Adolescent Mental Health*, 5(2), 57-68. doi: 10.1111/1475-3588.00286
- Hollins, K., King, M., Barnes, J., Papadopoulos, Ch. and Grayson, K. (2004). Psychological disorder amongst refugee and migrant schoolchildren in London. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(3), 191-195.
- Hos, R. (2016). Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 53-60.
- Immigrant Children and Youth: Enabling Their Success at School* (2011). Los Angeles: Center for Mental Health in Schools. Διαθέσιμο στο: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/immigrant.pdf> (13/1/2018).
- Ingleby, D. (2005). *Forced migration and mental health: rethinking the care of migrants and displaced persons*. New York: Springer.
- Krashen, S. (1979). «The Monitor Model for second language acquisition». In R. Gingras (eds), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, CAL.
- Legislative History of the Convention on the Rights of the Child* (2007). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. New York: United Nations.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundation of language*. New York: Wiley.

- Loewen, S. (2004). Uptake in Incidental Focus on Form in Meaning - Focused ESL Lessons. *Language Learning*, 54(1), 153-188. doi: 10.1111/j.1467-9922.2004.00251.x
- Marriott, K. (2001). *Living in limbo: Young separated refugees in the West Midlands*. West Midlands: Save the Children.
- McBrien, J.L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- McDonnell, L.M. & Hill, P.T. (1993). *Newcomers in American Schools. Meeting the Educational Needs of Immigrant Youth*. CA: RAND.
- Morrice, L. (2011). *Being a refugee: learning and identity a longitudinal study of refugees in the UK*. London: Trentham Books.
- Neufeld, G.G. (1980). «On the adult's ability to acquire phonology». *TESOL Quarterly*, 14, pp. 285-298.
- Oikonomidou, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspectives*, 12 (2), 76-80.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. London: Open University Press.
- Sawhney, N. (2009). Voices Beyond Walls: The Role of Digital Storytelling for Empowering Marginalized Youth in Refugee Camps. *IDC-Workshops*. 3-5 June, 2009. Como: Italy.
- Shakespeare, T. (2000) *Help*. Birmingham: Venture Press.
- Sinclair, M. (2001). Learning for a future: Refugee education in developing countries. In M. Sinclair (eds), *Education in emergencies* (pp. 1-84). Geneva: UNHCR.
- Snow, C.E. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). «Critical period for language acquisition: Evidence from second language learning». *Child Development*, 49, pp. 1263-1279.
- Stanley, K. (2001). *Cold comfort: Young separated refugees in England*. London: Save the Children.
- Stergiou, L. (2015). Language biographies and identity construction as a challenge for intercultural education: a case study. In: G. Nikolaou, L.

- Bash (eds), *Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond*. Cd-rom Proceedings of the International Annual Conference of the International Association for Intercultural Education (IAIE), ISBN: 978-618-82063-0-4, Ioannina, 2015.
- Students from Refugee Backgrounds: A Guide for Teachers and Schools* (2015). British Columbia Ministry of Education. Διαθέσιμο στο: <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/diverse-student-needs/students-from-refugee-backgrounds-guide.pdf> (13/1/2018).
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. doi: 10.1080/13603110903560085
- Trentacosta, C.J., McLearn, C.M., Ziadni, M.S., Lumley, M.A. & Arfken, C.L. (2016). Potentially traumatic events and mental health problems among children of Iraqi refugees: The roles of relationships with parents and feelings about school. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 86(4), 384-92. doi: 10.1037/ort0000186
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher - Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6
- Vincent, C. & Warren, S. (1998). *Supporting Refugee Children: A Focus on Home-school Liaison*. Unpublished report of a research project conducted by the University of Warwick.

Ιστοσελίδες

- Αίτημα (2017). *ΣΤΗΝ ΑΝΑΜΟΝΗ Αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα. Όψεις της διαδικασίας ασύλου*. Διαθέσιμο στο: http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/resources/aitima_on_hold.pdf (9/1/2018).
- Alfa Vita (2016). *ΙΕΠ: Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*. Διαθέσιμο στο: <https://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/iep-domes-ypodohis-kai-ekpaideysis-prosfygon> (9/1/2018).

- Council of the EU (2016). *Δήλωση ΕΕ - Τουρκίας, 18 Μαρτίου 2016*. Διαθέσιμο στο: <http://www.consilium.europa.eu/el/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement/pdf> (13/1/2018).
- Διεθνής Αμνηστία (2016). *Βασικές ερωτήσεις και απαντήσεις για τα δικαιώματα προσφύγων & μεταναστών*. Διαθέσιμο στο: <https://www.amnesty.gr/blog/20206/vasikes-erotiseis-kai-apantiseis-gia-ta-dikaiomata-prosfygon-metanaston> (9/1/2018).
- Διεθνής Αμνηστία (2017α). *Η «πολιτική της δαιμονοποίησης» γεννά πόνο και διχασμό*. Διαθέσιμο στο: <https://www.amnesty.gr/news/press/article/20678/i-politiki-tis-daimonopoiisis-genna-pono-kai-dihasmo> (9/1/2018).
- Διεθνής Αμνηστία (2017β). *Συμφωνία ΕΕ - Τουρκίας: Ένα ντροπιαστικό μελανό σημείο στη συλλογική συνείδηση της Ευρώπης*. Διαθέσιμο στο: <https://www.amnesty.gr/news/press/article/20698/symfonia-ee-toyrkias-ena-ntropiastiko-melano-simeio-sti-syllogiki-syneidisi> (9/1/2018).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2015). *Απόφαση (ΕΕ) 2015/1523 του Συμβουλίου, της 14ης Σεπτεμβρίου 2015, για τη θέσπιση προσωρινών μέτρων στον τομέα της διεθνούς προστασίας υπέρ της Ιταλίας και της Ελλάδας*. Διαθέσιμη στο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32015D1523> (13/1/2018).
- Estia (2017). *Παροχή στέγασης - Μηνιαία Ενημέρωση, Δεκέμβριος 2017*. Διαθέσιμο στο: <http://estia.unhcr.gr/el/> (15/1/2018)
- European Commission (2016). *Report from the Commission to the European Parliament, the European Council and the Council: Second report on relocation and resettlement*. Strasbourg. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160412/communication_second_report_relocation_resettlement_en.pdf (13/1/2018).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). *Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στο: http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2014/06/Greek_CEAS_brochure.pdf (13/1/2018).

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Συμβούλιο: Διαχείριση της προσφυγικής κρίσης: η κατάσταση όσον αφορά την εφαρμογή των δράσεων προτεραιότητας στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος δράσης για τη μετανάστευση*. Βρυξέλλες. Διαθέσιμο στο: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2015/EL/1-2015-510-EL-F1-1.PDF> (13/1/2018).
- Hellenic Republic (2017). *Προσφυγική κρίση*. Διαθέσιμο στο: https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf (9/1/2018).
- International Organization of Migration (2016). *Mixed Migration Flows in the Mediterranean and Beyond*. Διαθέσιμο στο: http://migration.iom.int/docs/Analysis_-_Flow_Monitoring_Surveys_in_the_Mediterranean_and_Beyond_-_16_November_2016.pdf (18/1/2018).
- Καραμαγκάλης, Γ. (2016). *Το Προσφυγικό Πρόβλημα το 2015*. Διαθέσιμο στο: <https://www.dianeosis.org/2016/02/to-profil-twn-prosfygikwn-rown-prostin-ellada-to-2015/> (18/1/2018).
- Παθιάκη, Ει. (2017, 25 Σεπτεμβρίου). Διαχωρισμός, υποδοχή ή ένταξη: Οι αντιφατικές όψεις των πολιτικών για την εκπαίδευση. *Η Αυγή*. Διαθέσιμο στο: <http://www.avgi.gr/article/10839/8422017/diachorismos-ypodoche-e-entaxe-oi-antiphatikes-opseis-ton-politikon-gia-ten-ekpaideuse-prosphygon> (9/1/2018).
- Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2017). *Στατιστικά Στοιχεία Υπηρεσίας Ασύλου (από 7.6.2013 έως 30.11.2017)*. Διαθέσιμο στο: http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2017/12/Greek_Asylum_Service_Statistical_Data_GR.pdf (9/1/2018).
- UNHCR Greece (2016). *Έρευνα Υ.Α.: οι Αφγανοί και Σύροι πρόσφυγες που φτάνουν στην Ελλάδα διαφεύγουν από συγκρούσεις και βία*. Διαθέσιμη στο: <http://www.unhcr.gr/nea/artikel/5c90270ec0223c11a8156b27bb1e4ae0/ereyna-ya-oi-afgan.html> (15/1/2018).

- UNHCR Greece (2017). *Η Υ.Α. καλεί για τη συνέχιση του προγράμματος μετεγκατάστασης της Ε.Ε.* Διαθέσιμο στο: <https://www.unhcr.gr/nea/deltia-typoy/artikel/b11022c802da4a403afc457eae0c94e8/i-ya-kalei-gia-ti-sy.html> (12/1/2018).
- UNHCR The UN Refugee Agency (2016). *Missing out: Refugee Education in Crisis.* Διαθέσιμο στο: <http://www.unhcr.org/missing-out-state-of-education-for-the-worlds-refugees.html> (13/1/2018).
- UNHCR The UN Refugee Agency (2017α). *Desperate Journeys: Refugees and migrants entering and crossing Europe via the Mediterranean and Western Balkans routes.* Διαθέσιμο στο: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/58838> (12/1/2018).
- UNHCR The UN Refugee Agency (2017β). *Left Behind: Refugee Education in Crisis.* Διαθέσιμο στο: <http://www.unhcr.org/left-behind/> (13/1/2018).

Νόμοι

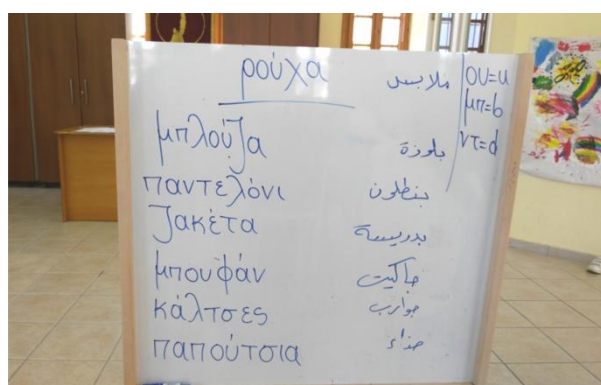
- Νόμος 4375/2016. *Οργάνωση και λειτουργία Υπηρεσίας Ασύλου, Αρχής Προσφυγών, Υπηρεσίας Υποδοχής και Ταυτοποίησης σύσταση Γενικής Γραμματείας Υποδοχής, προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/32/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου «σχετικά με τις κοινές διαδικασίες για τη χορήγηση και ανάκληση του καθεστώτος διεθνούς προστασίας (αναδιατύπωση)» (L 180/29.6.2013), διατάξεις για την εργασία δικαιούχων διεθνούς προστασίας και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 125/Α/7-7-2016. Διαθέσιμος στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-epikheireseis/nomos-4403-2016.html> (22/1/2018).
- Νόμος 4415/2016. *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016. Διαθέσιμος στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html> (22/1/2018).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εικόνα 1 - Κανόνες και κοινό συμβόλαιο



Εικόνα 2 - Πολύγλωσσο λεξικό



Εικόνα 3 - Το βαλιτσάκι

9

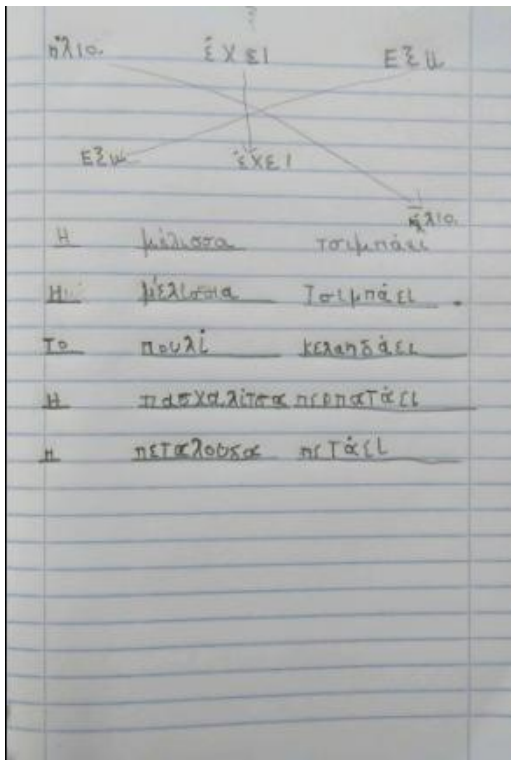
- Ποιος είναι αυτός; - Είναι ο Ομάρ.	
- Ποια είναι αυτή; - Είναι η Χαμίδα.	
- Who is this? - This is Omar.	- Who is this? - This is Hamida.

Ρωτάω τον διπλανό / τη διπλανή μου

- Ποιος είναι αυτός;
 - Είναι ο
 - Ποια είναι αυτή;
 - Είναι η

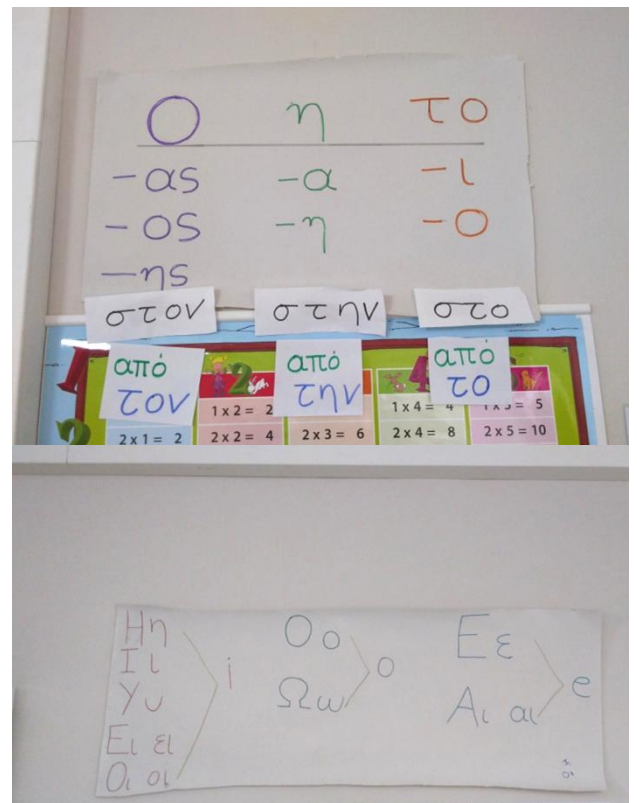
Βαλιτσάκι: ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται

32

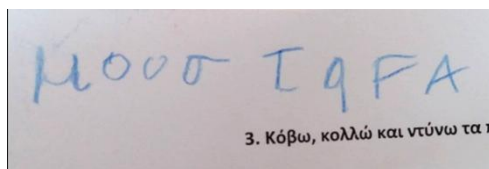


Εικόνα 4 - Περιστατικό αντίστροφης γραφής

Εικόνα 5 - Βοηθήματα στους τοίχους



Εικόνα 6 - Περιστατικά διαγλωσσικότητας στον γραπτό λόγο



Εικόνα 7 - Ομαδική κατασκευή

