

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Διδακτικές προσεγγίσεις, Εμπειρίες, Προβλήματα

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΙΧΟΥ ΤΖΕΣΙΚΑ-ΤΖΟΥΛΙΑ (Α.Μ.: 558)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

Τσιτσανούδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

*Στην οικογένεια Μπότσιου και στα παιδιά της
Φιλιππιάδας.*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να αναζητηθούν, να παρουσιαστούν και να συζητηθούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο. Αφού γίνει μια σύντομη εισαγωγή στη σύγχρονη προσφυγική κρίση, όπως αυτή διαμορφώθηκε από το 2015 και μετά στην Ελλάδα, περιγράφεται το επίσημο πλαίσιο εκπαίδευσης που οργανώθηκε για τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους η κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής έχει πολυεπίπεδη αξία για τα παιδιά αυτά. Στη συνέχεια συζητούνται οι διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που θεωρούνται ως πιο κατάλληλες για τη διδασκαλία της γλώσσας στον συγκριμένο μαθητικό πληθυσμό, πρώτα σε θεωρητικό επίπεδο, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, και στη συνέχεια περιγράφονται οι προσωπικές εμπειρίες από την εφαρμογή των παραπάνω θεωριών στην πράξη. Τέλος, γίνεται αναφορά σε μια σειρά προβλημάτων που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διδακτική εμπειρία, που αφορούν τόσο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, όσο και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει. Με βάση τα παραπάνω διατυπώνονται συμπεράσματα και προτείνονται λύσεις για να μπορεί η διδασκαλία των ελληνικών σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο να είναι μια διαδικασία αποτελεσματική, ευεργετική και ευχάριστη για αυτά.

Λέξεις-κλειδιά: πρόσφυγες, προσφυγικό υπόβαθρο, διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, δεύτερη/ξένη γλώσσα, επικοινωνιακή προσέγγιση, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Abstract

The purpose of this dissertation is to research, present and discuss the appropriate teaching approaches and methods for teaching Greek as a foreign / second language to children with a refugee background. After a brief introduction to the current refugee crisis and the way it has developed from 2015 onwards in Greece, we describe the official educational plan organized by the government for children with a refugee background, as well as the reasons why the acquisition of the host country's language has multilayered value for these children. Next, we discuss teaching approaches and strategies that are considered most suitable for language teaching in the specific student population, first at a theoretical level, based on the relevant literature, and then based on personal experiences gained from the application of the above theories in practice. In the last section of the dissertation, we discuss a series of problems that were faced during the teaching experience, which concern the teaching of Greek language to refugee children, as well as the educational process in general. Based on the above, conclusions are formulated and solutions are proposed so that the teaching of Greek as a foreign/second language to children with a refugee background can be an effective, beneficial and enjoyable process for them.

Keywords: refugees, refugee children, teaching of the Greek language, second/foreign language, communicative approach, differentiated teaching

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΦΙΕΡΩΣΗ.....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:.....	10
ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ.....	10
1.1 Ο ΟΡΟΣ «ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ»	10
1.2 Το ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	12
1.3 ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:.....	15
ΎΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	15
2.1 Το ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	15
2.2 Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	16
2.3 ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	17
2.4 ΊΔΡΥΣΗ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΔΥΕΠ	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:.....	21
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ	
ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ.....	21
3.1 ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	21

3.2 ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	24
3.3 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	30
3.3.1 Εισαγωγή	30
3.3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις	31
3.3.2.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση	31
3.3.2.2 Διαπολιτισμική προσέγγιση	39
3.3.2.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	48
3.3.2.4 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	55
3.3.3 Εμπειρική προσέγγιση: μελέτη περίπτωσης τμήματος ΔΥΕΠ	59
3.4 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	71
3.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	92

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις αρχές του 2015 άρχισαν να εισέρχονται στην Ελλάδα μαζικά κύματα προσφύγων, προερχόμενων κατά κύριο λόγο από εμπόλεμες ζώνες, όπως τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ και με προορισμό συνήθως χώρες της Βόρειας Ευρώπης, όπως τη Γερμανία και τη Σουηδία. Η προσφυγική αυτή κρίση κορυφώθηκε το 2016, όταν μεγάλο μέρος του προσφυγικού πληθυσμού, που βρισκόταν τότε σε διαδικασία αίτησης ασύλου, «εγκλωβίστηκε» στην Ελλάδα για αόριστο χρονικό διάστημα. Η παραμονή των προσφύγων στη χώρα έχασε τότε τον προσωρινό της χαρακτήρα και άρχισε να εγείρεται, μεταξύ άλλων, το καίριο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών που βρίσκονταν ανάμεσα σε αυτούς τους προσφυγικούς πληθυσμούς. Η παιδεία αποτελεί κατοχυρωμένο δικαίωμα των παιδιών. Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, η σχολική φοίτηση και η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι απαραίτητη τόσο για την εξυπηρέτηση άμεσων αναγκών, όσο και για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, η διδασκαλία της ελληνικής, στην περίπτωσή μας, ως ξένης/δεύτερης γλώσσας σε προσφυγόπουλα πρέπει να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες γλωσσικές, ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες και ιδιαιτερότητές τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναζητηθούν και να περιγραφούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο. Το ενδιαφέρον για ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα αναπτύχθηκε κυρίως μέσα από την εμπειρία μου ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε τμήμα Δ.Υ.Ε.Π. (Δομή Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων), κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Έτσι, η σκιαγράφηση των θεμάτων που μας απασχολούν γίνεται μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σε συνδυασμό με τις εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτήθηκαν κατά τη θητεία μου ως αναπληρώτρια στο συγκεκριμένο τμήμα.

Στο πρώτο κεφάλαιο, καθώς πρόκειται για μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, αρχικά κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί το περιεχόμενο του όρου «πρόσφυγας», με βάση διεθνώς αποδεκτούς ορισμούς. Ακόμα, γίνεται μια σύντομη αναφορά στην προσφυγική κρίση, όπως αυτή διαμορφώθηκε από το 2015 και εξής, και παρουσιάζονται συγκεκριμένα στοιχεία και πληροφορίες για το πώς το σύγχρονο προσφυγικό ζήτημα διαμορφώθηκε στη χώρα μας, ποιες είναι οι χώρες προέλευσης των προσφύγων, τι προκάλεσε τον μαζικό «εγκλωβισμό» τους στην

Ελλάδα, αλλά και ποια μέτρα έλαβε το Κράτος και οι κυβερνητικές ή μη οργανώσεις για την υποδοχή και την εγκατάστασή τους στη χώρα μας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφερόμαστε στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων που διαμένουν στη χώρα μας. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η κατοχύρωση του δικαιώματος των παιδιών προσφύγων στη δημόσια δωρεάν εκπαίδευση της εκάστοτε χώρας υποδοχής, μέσω διεθνών συμβάσεων και νομοθεσιών όπως είναι η Σύμβαση της Γενεύης. Δίνονται, επίσης, κάποια γενικά στοιχεία και πληροφορίες για τον πληθυσμό των προσφυγόπουλων που βρίσκεται στην Ελλάδα, δηλαδή τον μαθητικό πληθυσμό που πρόκειται να μας απασχολήσει. Ακόμα, αναφέρονται οι αποφάσεις και οι ενέργειες που λήφθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας για την οργάνωση της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων και για την ένταξή τους σε αυτήν, και περιγράφεται η ίδρυση, η οργάνωση και η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Δίνεται συνοπτικά το αναλυτικό πρόγραμμα που συντάσσεται ειδικά για τα τμήματα ΔΥΕΠ από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς και τα εγχειρίδια που προτείνονται, επίσης από το ΙΕΠ, για τη διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης.

Στο τρίτο κεφάλαιο ασχολούμαστε με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, αρχικά σε θεωρητικό επίπεδο. Αναφερόμαστε στους λόγους για τους οποίους η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη για τα προσφυγόπουλα που πρόκειται να μείνουν στην Ελλάδα, και χρήσιμη για όσα διαμένουν εδώ προσωρινά. Γίνεται μια προσέγγιση και διάκριση του περιεχομένου όρων που θα χρησιμοποιηθούν συχνά στο πλαίσιο της εργασίας, όπως είναι οι όροι «πρώτη»/«μητρική γλώσσα» και «ξένη»/«δεύτερη γλώσσα». Αναφέρονται οι πιο σημαντικές θεωρίες σχετικά με την κατάκτηση της μητρικής/πρώτης γλώσσας, και στη συνέχεια με τον τρόπο κατάκτησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο ίδιο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που θεωρούνται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αλλά και την προσωπική εμπειρία, οι πιο κατάλληλες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας σε προσφυγόπουλα. Γίνεται αναφορά στην επικοινωνιακή προσέγγιση, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στη συνεργατική μάθηση, σε θεωρητικό επίπεδο. Στη συνέχεια ακολουθεί μια μελέτη περίπτωσης βασισμένη στην προσωπική εμπειρία, και περιγράφονται εφαρμογές των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων στην πράξη, καθώς και τα αποτελέσματά τους. Ακολουθεί περιγραφή των κυριότερων προβλημάτων και εμποδίων που

εγείρονται στην προσπάθεια για τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά και την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων γενικότερα. Τέλος, διατυπώνονται ορισμένα συμπεράσματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε προσφυγόπουλα.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι, λόγω της πανδημίας που πλήττει ακόμα τη χώρα μας, αλλά και των μέτρων προστασίας και αντιμετώπισης του κορωνοϊού, όπως είναι οι περιορισμοί στις μετακινήσεις, η αδυναμία επισκέψεων σε Δομές κ.λπ., αλλά και λόγω του απορρήτου των δεδομένων των μαθητών μου, οι οποίοι βρίσκονταν σε διαδικασία αίτησης ασύλου, η παρούσα μελέτη περιορίζεται σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

Γενικά στοιχεία για τη σύγχρονη προσφυγική κρίση

1.1 Ο όρος «πρόσφυγας»

Για να μπορεί κανείς να μελετήσει και να ασχοληθεί με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και γενικότερα με την εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί όσο το δυνατόν περισσότερο το περιεχόμενο του όρου «πρόσφυγας».

Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (1939-1945), για να προστατευτούν τα θύματα και να διαχειριστεί η ανθρωπιστική κρίση που είχε προκληθεί ως αποτέλεσμα, υιοθετείται το 1951 από τα Ηνωμένα Έθνη η *Σύμβαση της Γενεύης*, σύμφωνα με την οποία πρόσφυγας είναι το πρόσωπο που:

« ...συνεπεία γεγονότων επελθόντων πρό της 1ης Ιανουαρίου 1951 και δεδικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να απολαύη της προστασίας της χώρας ταύτης, ή εάν μη έχον υπηκοότητα τινά και ευρισκόμενον συνεπεία τοιούτων γεγονότων εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους αυτού διαμονής, δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να επιστρέψη εις ταύτην.»¹.

Εκτός από τον χρονικό περιορισμό, στην επόμενη παράγραφο του κειμένου διευκρινίζεται πως προβλέπεται η δυνατότητα να τεθούν και γεωγραφικοί περιορισμοί όσον αφορά το ποιος θεωρείται ή όχι «πρόσφυγας». Αρχικά, επομένως, η σύμβαση περιοριζόταν στην προστασία των Ευρωπαίων πολιτών που εκτοπίστηκαν εξαιτίας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ωστόσο, καθώς το πρόβλημα των εκτοπισμένων πληθυσμών συνεχίζεται και μετά το τέλος του πολέμου, γίνεται αισθητή η ανάγκη να εφαρμόζονται οι διατάξεις της Σύμβασης του 1951 και

¹ Βλ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Ν. 3989/1959, *Περί κυρώσεως της πολυμερούς Συμβάσεως περί της νομικής καταστάσεως των προσφύγων*, Αθήνα 1959, σ. 1771.

στους νέους πρόσφυγες. Έτσι συντάσσεται το Πρωτόκολλο του 1967, που έρχεται να συμπληρώσει την αρχική σύμβαση αφαιρώντας τους προηγούμενους χρονικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς².

Όπως φαίνεται παραπάνω, ως πρόσφυγας, με βάση τη Σύμβαση της Γενεύης, ορίζεται το άτομο που εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης βρίσκεται μακριά από τον τόπο καταγωγής ή κατοικίας του και αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει εκεί. Πρόκειται δηλαδή για ανθρώπους που αναζητούν καταφύγιο εκτός της χώρας τους, καθώς σε αυτήν κινδυνεύουν λόγω φυλής, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων κ.ά. Τον ρόλο τη προστασίας των ανθρώπων αυτών τον αναλαμβάνει η διεθνής κοινότητα.

Ο όρος «πρόσφυγας» συχνά συγχέεται με τον όρο «μετανάστης», τόσο στην καθημερινή ομιλία όσο και στα μέσα ενημέρωσης. Οι δύο όροι, ωστόσο, διακρίνονται ως προς το περιεχόμενό τους και δεν μπορούν να θεωρούνται αλληλοσυμπληρωματικοί. Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή, ενώ η Σύμβαση της Γενεύης παρέχει έναν επίσημο ορισμό του πρόσφυγα, δεν υπάρχει κάποιος αντίστοιχος, κοινά αποδεκτός σε διεθνές επίπεδο ορισμός του μετανάστη και της μετανάστευσης. Όπως σημειώνουν οι Στεργίου και Σιμόπουλος, μετανάστης θεωρείται *«το άτομο εκείνο που μετακινείται από μια χώρα σε μια άλλη της οποίας δεν έχει την ιθαγένεια (αλλά και εντός της ίδιας του της χώρας: εσωτερική μετανάστευση), αναζητώντας καλύτερες ευκαιρίες ή προοπτικές διαβίωσης»*³. Η μετανάστευση ωστόσο δεν αποτελεί πάντα μια ξεκάθαρα εκούσια απόφαση, καθώς μπορεί να υπαγορεύεται από οικονομικά προβλήματα, κάποια φυσική καταστροφή ή κάποιον άλλο, σοβαρό λόγο. Ωστόσο, οι μετανάστες δεν υφίστανται άμεση δίωξη ή φόβο δίωξης από τη χώρα τους, και στο σημείο αυτό στηρίζεται η διάκριση του όρου «μετανάστης» από τον όρο «πρόσφυγας».

² Βλ. Έγγραφο Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών, *Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων*, έκδοση Στ', Αθήνα 2009. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2021 από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/handbookcriteria.pdf>

³ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2019, σ. 34.

1.2 Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα

Στις αρχές του 2015, μετά την κλιμάκωση του εμφυλίου πολέμου στη Συρία, ξεκινούν μαζικές εισροές προσφυγικών πληθυσμών σε χώρες της Ευρώπης, που κορυφώνονται τον Αύγουστο του ίδιου έτους, μέχρι και τον Μάρτιο του 2016⁴. Στην Ελλάδα, οι περισσότεροι πρόσφυγες έρχονται από την Τουρκία μέσω των Νησιών του Αιγαίου. Με βάση τα στατιστικά στοιχεία της UNHCR⁵, το 2015 φτάνουν στην Ελλάδα 856.723 πρόσφυγες μέσω θάλασσας και 4.907 μέσω ξηράς, ενώ 799 άτομα αγνοούνται ή είναι νεκρά. Τα επόμενα έτη οι αριθμοί σταδιακά ελαττώνονται, χωρίς ωστόσο το φαινόμενο να υποχωρεί εντελώς⁶.

Μέχρι την άνοιξη του 2016 η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, αποτελούσε χώρα-γέφυρα για τους πρόσφυγες, με τη Γερμανία και τη Σουηδία να αποτελούν τον επιθυμητό τελικό προορισμό για τους περισσότερους από αυτούς⁷. Τον Μάρτιο του 2016 ωστόσο υπογράφεται συμφωνία ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Τουρκία. Ένα από τα κύρια σημεία της Συμφωνίας ήταν ότι οι «παράτυποι μετανάστες», όσοι δηλαδή δεν έχουν τα απαραίτητα έγγραφα, που καταφθάνουν από την Τουρκία στα ελληνικά νησιά από τις 20 Μαρτίου 2016 και εξής, θα επιστρέφονται στην Τουρκία⁸. Αποτέλεσμα της Συμφωνίας ήταν να εγκλωβιστούν στην Ελλάδα περίπου 60.000 πρόσφυγες που βρίσκονταν στη διαδικασία αίτησης ασύλου. Οι συνέπειες της κατάστασης αυτής υπήρξαν πολύ αρνητικές για την ψυχολογία των προσφύγων, που νιώθουν να εγκλωβίζονται σε μια επ' αόριστον κατάσταση αστάθειας, ενώ βλέπουν τις

⁴ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, Αθήνα 2017. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2021 από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPEETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

⁵ Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (United Nations High Commissioner for Refugees)

⁶ Βλ. Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, *Στατιστικά στοιχεία. Mediterranean situation: Greece*. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2021 από: <http://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>

⁷ Βλ. Kuschminder K., *Deciding Which Road to Take: Insights into How Migrants and Refugees in Greece Plan Onward Movement*, Migration Policy Institute Europe, Brussels 2018, σ. 4.

⁸ Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Δήλωση ΕΕ-Τουρκίας, 18 Μαρτίου 2016. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2021 από: <https://www.consilium.europa.eu/el/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement/>

προοπτικές τους για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης στον τελικό προορισμό τους να απομακρύνονται. Και η Ελλάδα όμως βρέθηκε σε μια ιδιαίτερα δύσκολη κατάσταση. Το ελληνικό κράτος καλείται ξαφνικά να διαχειριστεί μια πολύ μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα, έργο δύσκολο και απαιτητικό, αν λάβουμε υπόψη μας την ήδη επιβεβαρυμένη οικονομική κατάσταση της χώρας.

1.3 Υποδοχή και εγκατάσταση των προσφύγων στη χώρα

Ο προσφυγικός πληθυσμός που καλείται να διαχειριστεί το κράτος προέρχεται κατά βάση από τη Συρία (46%). Ακόμα, αρκετοί πρόσφυγες έρχονται από το Αφγανιστάν, το Ιράκ και άλλες εμπόλεμες ζώνες. Μεγάλο μέρος του πληθυσμού αυτού απαρτίζεται από ανηλίκους⁹.

Στο τέλος του 2015 ιδρύονται τα πρώτα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) στην Ελλάδα, τόσο στα νησιά όσο και στην ηπειρωτική χώρα, για τη στέγαση των προσφυγικών πληθυσμών¹⁰. Οι υποδομές που παρείχαν ήταν ελάχιστες, καθώς επρόκειτο για προσωρινά καταλύματα φιλοξενίας των προσφύγων μέχρι αυτοί να μεταβούν στις χώρες προορισμού τους. Ωστόσο, με τη Συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας και το κλείσιμο της «Βαλκανικής οδού»¹¹, η παραμονή των προσφύγων στη χώρα χάνει τον προσωρινό χαρακτήρα της. Τα ΚΠΦ τότε αρχίζουν να βελτιώνουν τις εγκαταστάσεις τους, ώστε να παρέχουν περισσότερες υπηρεσίες και διευκολύνσεις για τους πρόσφυγες, αν και, ιδιαίτερα τους πρώτους μήνες, το επίπεδο των συνθηκών διαβίωσης που προσφέρεται είναι ακόμα πολύ χαμηλό.

Για την εγκατάσταση των προσφύγων αξιοποιούνται αρχικά δεκάδες πρώην στρατόπεδα, που μετατρέπονται σε καταυλισμούς με αντίσκηνα αρχικά, και προκατασκευασμένα σπίτια αργότερα. Ακόμα, κατασκευάζονται ορισμένα «camp» από Δήμους, ξενώνες και «κλειστά

⁹ Βλ. Ελληνική Κυβέρνηση, Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας, *Refugee Crisis Fact Sheet*, 2017, σ. 2. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2021 από: <https://media.gov.gr/refugee-crisis-fact-sheet-jan-2017/>

¹⁰ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, Αθήνα 2017, σ. 14.

¹¹ Βλ. «Βαλκανική οδός» αποκαλείται η διαδρομή που ακολουθούν πρόσφυγες και μετανάστες από την Τουρκία, μέσω Ελλάδας, προς την κεντρική Ευρώπη.

κέντρα κράτησης» (*hotspot*) στα νησιά. Έτσι, τον Μάιο του 2016 λειτουργούσαν στην Ελλάδα 42 ΚΦΠ, τέσσερα hotspots και πέντε άτυπες δομές, με ελλιπείς υποδομές και κακές συνθήκες διαβίωσης. Παράλληλα, δομές στέγασης διαμορφώθηκαν και από πολιτικές ομάδες ή κινήσεις του αντιρατσιστικού χώρου που προχώρησαν σε καταλήψεις κτιρίων, τα οποία προσέφεραν για τη διαμονή προσφύγων, κυρίως στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη και στη Λέσβο. Ακόμα, μεγάλος αριθμός προσφύγων μεταφέρθηκε από τα ΚΦΠ σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία και άλλα κτίρια, μέσω προγραμμάτων αστικής εγκατάστασης προσφύγων που άρχισαν να υλοποιούνται πιο εντατικά¹². Ωστόσο, πολλοί από τους χώρους που αξιοποιήθηκαν βρίσκονταν σε απομακρυσμένες περιοχές, προκαλώντας δυσκολίες για τους πρόσφυγες και δυσχεραίνοντας την πρόσβαση των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ιδιαίτερη μέριμνα λήφθηκε για τα ασυνόδευτα παιδιά, που αποτελούν την πιο ευάλωτη ομάδα του προσφυγικού πληθυσμού. Για τα παιδιά αυτά δημιουργήθηκαν 47 ξενώνες φιλοξενίας, αλλά και «ασφαλείς ζώνες» (*safezones*) που λειτουργούν μέσα στα ΚΦΠ, υπό την εποπτεία του Κράτους ή με την ευθύνη ορισμένων ΜΚΟ¹³.

¹² Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, ό.π., σ. 15, 17.

¹³ Βλ. Ελληνική Κυβέρνηση, Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας, *Refugee Crisis Fact Sheet*, 2017, ό.π., σ.4.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

Ένταξη των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.1 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Εκτός από τον ορισμό του πρόσφυγα, στη Σύμβαση της Γενεύης καθορίζονται επίσης, μεταξύ άλλων, τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των προσφύγων στη χώρα υποδοχής, καθώς και η υποχρέωση της εκάστοτε χώρας υποδοχής να μην επαναπροωθήσει εξαναγκαστικά τους πρόσφυγες σε τόπους όπου υφίσταται ακόμα φόβος δίωξης τους ή σοβαρός κίνδυνος για τη ζωή τους. Ανάμεσα στα δικαιώματα των προσφύγων στη χώρα υποδοχής γίνεται λόγος, στο άρθρο 22, και για το δικαίωμά τους στη δημόσια εκπαίδευση:

«Αι Συμβαλλόμεναι Χώραι θα επιφυλάσσουν εις τους πρόσφυγας οίαν και εις τους υπηκόους αυτών μεταχείρισιν όσον αφορά την στοιχειώδη εκπαίδευσιν... θα επιφυλάσσουν εις τους Πρόσφυγας μεταχείρισιν όσον ένεστι ευνοϊκήν, οπωσδήποτε δε ουχί ολιγώτερον ευνοϊκήν της υπό τας ιδίας συνθήκας εις τους αλλοδαπούς εν γένει επιφυλασσομένης, όσον αφορά την λοιπήν εκπαίδευσιν...»¹⁴.

Το δικαίωμα των προσφύγων επομένως, τόσο ανηλίκων όσο και ενηλίκων, στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται ήδη από το 1951. Επιπλέον, συγκεκριμένα για τους ανήλικους πρόσφυγες το δικαίωμα στην εκπαίδευση υποστηρίζεται και από το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που υιοθετείται το 1989 από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και επικυρώνεται το 1992 στην Ελλάδα με τον ν. 2101/1992, με στόχο γενικότερα την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών¹⁵.

Επομένως, γίνεται φανερό από τα παραπάνω πως το δικαίωμα των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται νομικά και αποτελεί ευθύνη και υποχρέωση του Κράτους.

¹⁴ Βλ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Ν. 3989/1959, *Περί κυρώσεως της πολυμερούς Συμβάσεως περί της νομικής καταστάσεως των προσφύγων*, ό.π., σ. 1774.

¹⁵ Βλ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Ν.2101/1992, *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα τον παιδιού*, Αθήνα 1992, σ. 28.

2.2 Ο πληθυσμός των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο

Τον Μάιο του 2016, μετά το κλείσιμο των συνόρων, καταγράφηκε ο αριθμός των παιδιών προσφύγων που βρίσκονταν στη χώρα και προέκυψε ότι αυτά αποτελούσαν το 37% του συνολικού προσφυγικού πληθυσμού, δηλαδή 13.677 άτομα ηλικίας 0-18 ετών. Περίπου 8.000-8.500 από αυτά αποτελούσαν παιδιά 4-15 ετών, της ηλικίας δηλαδή στην οποία απευθύνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα¹⁶. Δύο χρόνια μετά, στα τέλη του 2018, οι ανήλικοι πρόσφυγες στην Ελλάδα υπολογίζεται ότι έφταναν τους 27.000, εκ των οποίων 3.458 είναι ασυνόδευτα παιδιά και 283 είναι παιδιά που έχουν χωριστεί από τις οικογένειές τους¹⁷. Ελλιπή είναι τα στοιχεία για τον αριθμό ανήλικων προσφύγων που διαμένουν εκτός δομών, σε καταλήψεις, φιλοξενία, αυτοστέγαση κ.ά.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, ο προσφυγικός πληθυσμός, συμπεριλαμβανομένων και των ανήλικων προσφύγων, που διαμένει στην Ελλάδα προέρχεται κατά βάση από τη Συρία (46%), ενώ αρκετοί πρόσφυγες έρχονται επίσης από το Αφγανιστάν, το Ιράκ και άλλες εμπόλεμες ζώνες. Οι πρώτες/μητρικές γλώσσες των περισσότερων από αυτούς είναι τα Αραβικά και τα Φαρσί.

Αν και πλέον τα μισά τουλάχιστον από αυτά τα παιδιά μένουν στον αστικό ιστό (διαμερίσματα, ξενώνες, ξενοδοχεία κ.λπ.), αρχικά βρίσκονταν σε διαρκή κινητικότητα, από τις άτυπες δομές προς τα ΚΦΠ και από εκεί προς τα διαμερίσματα, τους ξενώνες ή, στις περιπτώσεις που τα έγγραφά τους εγκρίνονταν, προς τις ευρωπαϊκές χώρες προορισμού τους. Αυτή η συνεχής κινητικότητα αποτέλεσε σοβαρός ανασταλτικός παράγοντας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης για τα προσφυγόπουλα από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά και για την ένταξή τους σε αυτό¹⁸.

¹⁶ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, ό.π., σ. 25.

¹⁷ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 82.

¹⁸ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, ό.π., σ. 26.

2.3 Πλαίσιο εκπαίδευσης

Μετά τη Συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας και καθώς η παραμονή των προσφύγων στη χώρα άρχισε να χάνει τον προσωρινό της χαρακτήρα, παράλληλα με τη συγκρότηση των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων και άλλων δομών υποδοχής και εγκατάστασης αρχίζουν οι διαδικασίες σχεδιασμού για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων. Έτσι, το 2016 συγκροτείται στο Υπουργείο Παιδείας η Επιτροπή Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων, αλλά και η Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων¹⁹. Ορίστηκαν, επιπλέον, 62 Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων και τοποθετήθηκαν σε όλα τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων στη χώρα, ως υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων.

Αρχικά, η επιστημονική Επιτροπή ξεκίνησε να επεξεργάζεται και να μελετά τα δεδομένα σχετικά με τον πληθυσμό των παιδιών προσφύγων και τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, με στόχο τον σχεδιασμό της ένταξής τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και την οργάνωση δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης για τη σχολική προετοιμασία κατά το καλοκαίρι του 2016. Οι δράσεις αυτές αφορούσαν κυρίως τη διδασκαλία της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας. Πέρα όμως από αυτές τις μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς η πρόσβαση των προσφυγόπουλων στη δημόσια δωρεάν εκπαίδευση κατοχυρωνόταν ήδη από το θεσμικό πλαίσιο, η συζήτηση άρχισε να επικεντρώνεται στο σχεδιασμό της ένταξής τους στο δημόσιο σχολείο. Έτσι, τρεις μήνες μετά τη σύστασή της, η Επιστημονική Επιτροπή παρουσιάζει έκθεση με τα στοιχεία που συνέλεξε, καθώς και με προτάσεις για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων. Σύμφωνα με το προτεινόμενο σχέδιο, τα προσφυγόπουλα που διέμεναν στον αστικό ιστό θα φοιτούσαν σε διαπολιτισμικά σχολεία, στις ήδη υπάρχουσες Τάξεις Υποδοχής, ενώ όσα διέμεναν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων θα παρακολουθούσαν μαθήματα στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ)²⁰.

¹⁹ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 83.

²⁰ Βλ. Φερδιανάκη Βασιλική, *Η διδασκαλία νέων ελληνικών σε παιδιά πρόσφυγες: οργάνωση, πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αθήνα 2018, σ. 21.

2.4 Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των ΔΥΕΠ

Το σχέδιο που πρότεινε η Επιτροπή έγινε δεκτό και έτσι, τον Σεπτέμβριο του 2016 αποφασίζεται η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων²¹ για τα προσφυγόπουλα που διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων. Όσα παιδιά μένουν στον αστικό ιστό προβλέπεται να εντάσσονται στις ήδη υπάρχουσες Τάξεις Υποδοχής²².

Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων των περιφερειακών διευθύνσεων στις περιοχές όπου υπάρχουν ΚΦΠ²³. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μια ΔΥΕΠ, ενώ προβλέπεται να λειτουργούν τμήματα ΔΥΕΠ και εντός των ΚΦΠ, ως παραρτήματα νηπιαγωγείων για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών) ή ως παραρτήματα σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε περίπτωση που δεν υπάρχει σχολική μονάδα κοντά στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων. Στα τμήματα που λειτουργούν εντός των ΚΦΠ το μάθημα διεξάγεται κατά τις πρωινές ώρες, ενώ οι ΔΥΕΠ που στεγάζονται σε σχολικές μονάδες λειτουργούν τις απογευματινές ώρες, από τις 14.00 έως τις 18.00. Το ωράριο αυτό μπορεί να τροποποιηθεί με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μετά από εισήγηση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Τα τμήματα ΔΥΕΠ λειτουργούν «προ-ενταξιακά», ως προετοιμασία των παιδιών προσφύγων για τη σταδιακή μετάβασή τους στο ελληνικό σχολείο.

Για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) αναλαμβάνει τη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος και την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού. Τα μαθήματα που επιλέγονται για διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ελληνική γλώσσα (6 ώρες/εβδομάδα), τα μαθηματικά (3 ώρες/εβδομάδα), η αγγλική γλώσσα (4 ώρες/εβδομάδα), οι ΤΠΕ (2 ώρες/εβδομάδα)²⁴, η αισθητική αγωγή (2

²¹ Βλ. Κοινή Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/Β/23.09.2016 και Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3502/Β/31.10.2016

²² Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων, ό.π., σ. 90.*

²³ Βλ. Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/Β/23.09.2016.

²⁴ Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

ώρες/εβδομάδα) και η φυσική αγωγή (3 ώρες/εβδομάδα)²⁵. Τα εγχειρίδια που προτείνονται από το ΙΕΠ για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας είναι κυρίως βιβλία που είχαν συνταχθεί τα προηγούμενα χρόνια για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές παλιννοστούντες και στους μουσουλμανόπαιδες²⁶ που κατοικούν στη Θράκη. Πρόκειται για τα εγχειρίδια «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 1» και «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 2» και το υποστηρικτικό υλικό «Οι πατημασιές», «Πού είναι ο Φασαριάς;», «Πάμε στην αγορά», «Καλό Ταξίδι!» και «Το Μικρό μου Λεξικό» 1 και 2²⁷. Τα συγκεκριμένα βιβλία, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω, ακολουθούν τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση, ωστόσο παρουσιάζουν ελλείψεις που οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι έχουν σχεδιαστεί για διαφορετικό μαθητικό κοινό-στόχο.

Εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα των ΔΥΕΠ και το εκπαιδευτικό υλικό, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής οργανώνει κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσλήφθηκαν σε τμήματα ΔΥΕΠ. Οι επιμορφώσεις είχαν διάρκεια 4 ώρες η καθεμία, πραγματοποιήθηκαν τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως και περιλάμβαναν την περιγραφή των κοινωνικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών παραμέτρων αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος, του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και διδακτικών πρακτικών από εκπαιδευτικούς με εμπειρία στον τομέα της ένταξης προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα²⁸. Ωστόσο, λίγοι μόνο εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν τις επιμορφώσεις, κυρίως λόγω έλλειψης σχετικής ενημέρωσης και οργάνωσης, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που βρέθηκαν σε τμήματα ΔΥΕΠ να είναι μερικώς ή πλήρως απροετοίμαστοι.

Κατά την πρώτη αυτή «προ-ενταξιακή» σχολική χρονιά του 2016-2017 ανέκυψαν πολλά λάθη και προβλήματα στον σχεδιασμό της ένταξης των προσφυγόπουλων στην εκπαίδευση, κάποια από τα οποία συνεχίστηκαν και κατά τις επόμενες χρονιές. Η έλλειψη εξειδικευμένου

²⁵ Βλ. Φερδιανάκη Βασιλική, *Η διδασκαλία νέων ελληνικών σε παιδιά πρόσφυγες: οργάνωση, πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, ό.π., σ. 21.

²⁶ Βλ. Προγράμματα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια εκπαίδευση» και «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων»

²⁷ Βλ. Φερδιανάκη Βασιλική, *Η διδασκαλία νέων ελληνικών σε παιδιά πρόσφυγες: οργάνωση, πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, ό.π., σ. 22.

²⁸ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, ό.π., σ. 62.

εκπαιδευτικού προσωπικού και κατάλληλου διδακτικού υλικού, αλλά και παράγοντες που δεν είχαν υπολογιστεί, όπως οι αντιδράσεις ορισμένων τοπικών κοινωνιών ή οι δυσκολίες στη μεταφορά των παιδιών στους χώρους διεξαγωγής του μαθήματος, είναι μερικά μόνο από τα προβλήματα που προέκυψαν, τα οποία θα συζητηθούν διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

Η Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο: θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρία

3.1 Ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας

Η γλώσσα αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής του ανθρώπου. Αποτελεί ένδειξη πολιτισμού, αλλά και το κύριο μέσο επικοινωνίας, με το οποίο δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να εκφράζει και να μοιράζεται με τους συνανθρώπους του τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς του. Σε πρώτο επίπεδο δηλαδή, η γλώσσα είναι απαραίτητη σε όλους τους ανθρώπους, καθώς ικανοποιεί άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες. Εκτός από τη λειτουργία της ως κώδικα επικοινωνίας ωστόσο, η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και πολιτισμική ένταξη του ατόμου σε μία κοινότητα, ως ενοποιητικό στοιχείο για τα μέλη που τη μιλούν. Ακόμα, είναι ένδειξη πνευματικής καλλιέργειας. Σύμφωνα με τον Ελβετό φιλόσοφο και ψυχολόγο Jean Piaget, η γλώσσα εξαρτάται και ταυτόχρονα ανακλά το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου²⁹. Ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky υποστήριζε ότι η σκέψη και η γλώσσα στον άνθρωπο ξεκινούν να αναπτύσσονται χωριστά αρχικά, αλλά στην πορεία συνδέονται και αναπτύσσονται μαζί³⁰. Παρά τις διαφορές των δύο μελετητών, η σχέση της γλώσσας με τη σκέψη είναι φανερή και στις δύο περιπτώσεις. Με τη γλώσσα ο άνθρωπος μπορεί να οργανώνει τις σκέψεις του, να κάνει χρήση της λογικής, να επιχειρηματολογεί. Ακόμα, η γλώσσα αποτελεί σημαντικό κομμάτι της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός λαού, και ταυτόχρονα επιτρέπει τη διασφάλιση της πολιτιστικής κληρονομιάς καθώς, τόσο μέσω του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, μεταφέρονται οι γνώσεις, οι αξίες, οι αντιλήψεις και όλα τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού από γενιά σε γενιά.

²⁹ Βλ. Ζαν Πιαζέ, *Η Γλώσσα και η Σκέψη του παιδιού: μελέτες για τη λογική του παιδιού*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2001.

³⁰ Βλ. Βυγκότσκι Λεβ, *Σκέψη και Γλώσσα*, εκδ. Γνώση, Αθήνα 2008.

Είτε πρόκειται για τη μητρική γλώσσα είτε όχι, η γνώση του γλωσσικού κώδικα της εκάστοτε κοινωνίας είναι απαραίτητη, αν και όχι πάντα επαρκής, προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη και συμμετοχή στην κοινωνία αυτή. Στην περίπτωση που η μητρική γλώσσα ενός ατόμου ταυτίζεται με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από το κοινωνικό του περιβάλλον, τότε τα πράγματα είναι σχετικά απλά, καθώς το άτομο, υπό φυσιολογικές συνθήκες, ήδη από την παιδική του ηλικία θα κατακτήσει απρόσκοπτα τη μητρική γλώσσα και επομένως κι αυτή του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Ωστόσο, όταν η μητρική/πρώτη γλώσσα ενός ατόμου διαφέρει από τη γλώσσα που μιλούν τα μέλη του κοινωνικού του περιβάλλοντος, τότε το άτομο καλείται να μάθει τη γλώσσα αυτή τόσο για την κάλυψη των βασικών επικοινωνιακών του αναγκών, όσο και για να αποκτήσει την ευκαιρία να ενταχτεί στο κοινωνικό αυτό σύνολο.

Η περίπτωση των προσφύγων είναι ίσως πιο περίπλοκη από τις παραπάνω. Οι οικογένειες προσφύγων που φτάνουν στην Ελλάδα βρίσκονται, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε μια ενδιάμεσα κατάσταση. Οι περισσότερες είχαν ως τελικό προορισμό άλλες χώρες της Ευρώπης, κυρίως τη Γερμανία και τη Σουηδία, και βρέθηκαν «εγκλωβισμένες» στην Ελλάδα μετά τη συμφωνία ΕΕ-Τουρκίας, χωρίς να γνωρίζουν εάν και πότε θα φύγουν από την από την Ελλάδα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κάποιοι από αυτούς να αποδεχτούν την πιθανότητα να παραμείνουν στην Ελλάδα μόνιμα και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, προσπαθώντας και αποκτήσουν και πάλι μια αίσθηση σταθερότητας και μονιμότητας στις ζωές τους. Γι' αυτούς λοιπόν, τόσο για τα παιδιά, που μας ενδιαφέρουν στη συγκεκριμένη μελέτη, όσο και για τους ενήλικες, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη. Η επαρκής γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, σε αυτήν την περίπτωση της Ελλάδας, θα τους εξασφαλίσει αρχικά τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον περίγυρό τους για την κάλυψη βασικών αναγκών, αλλά και θα τους δώσει την ευκαιρία να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, να μπορούν να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, να αναζητήσουν εργασία κ.λπ. Από την άλλη μεριά, πολλές οικογένειες προσφύγων δεν βλέπουν την παραμονή τους στην Ελλάδα ως μόνιμη και, ως εκ τούτου, δεν θεωρούν την ελληνική γλώσσα απαραίτητη γι' αυτούς, παρά μόνο σε βασικό, αρχάριο επίπεδο, για την προσωρινή κάλυψη των βασικών καθημερινών τους αναγκών. Η αντιμετώπιση αυτή από τους ενήλικες πρόσφυγες, όπως θα δούμε παρακάτω, μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αποτελέσει ανασταλτικός παράγοντας για την εκπαίδευση των παιδιών τους³¹.

³¹ Βλ. Κεφάλαιο 3.4

Εκτός από την απαραίτητη ανάγκη της επικοινωνίας που καλύπτει η γνώση της γλώσσας της χώρα υποδοχής, η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να είναι ευεργετική και για την ψυχολογία των παιδιών προσφύγων, τα οποία έχουν συνήθως βιώσει τρομακτικές καταστάσεις και εμπειρίες, και συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες διαβίωσης στα Κέντρα Φιλοξενίας. Σύμφωνα με τους Στεργίου και Σιμοπούλου:

«...η συμμετοχή τους σε προγράμματα γλωσσικής εκμάθησης λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας (Thimbault, 2012) που εξισορροπεί την εμπειρία της απώλειας, δημιουργώντας, μέσω της προοδευτικής κατάκτησης της γλώσσας υποδοχής, συνθήκες ελπίδας και επένδυσης σε μελλοντικά σχέδια επιτυχίας (Norton, 2010). Παράλληλα, η επιτυχής παρακολούθηση γλωσσικών μαθημάτων λειτουργεί, υπό προϋποθέσεις, θεραπευτικά, προσφέροντας ένα πλαίσιο κανονικότητας, με καθημερινή δομημένη δραστηριότητα που λειτουργεί ως «αντίβαρο στις περιόδους ψυχολογικής υποθερμίας» (Hughes & Beirens, 2007: 266)»³².

Εκτός, λοιπόν, από χρήσιμο επικοινωνιακό και κοινωνικό εργαλείο, η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας μπορεί να προσφέρει ψυχική ενδυνάμωση και παρηγοριά στα προσφυγόπουλα. Η σταθερή, τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων και η σταδιακή, βήμα-βήμα κατάκτηση της γλώσσας μπορεί να δημιουργήσει μια αίσθηση κανονικότητας, την οποία έχουν ιδιαίτερα ανάγκη. Ακόμα, μέσω της κατάκτησης της γλώσσας δίνεται η δυνατότητα στα προσφυγόπουλα να εκφράσουν συναισθήματα, και ανησυχίες, αλλά και να διηγηθούν τις εμπειρίες τους, πράγμα που τους προσφέρει αίσθημα κάθαρσης και ψυχικής ανακούφισης.

Φαίνεται λοιπόν ότι η συστηματική διδασκαλία και η κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής από τα παιδιά-πρόσφυγες έχει πολυεπίπεδη αξία³³, και είναι ανάγκη, επομένως, να αποτελεί προτεραιότητα κατά την οργάνωση κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης που απευθύνεται σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο.

³² Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 208.

³³ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 209.

3.2 Κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η κατάκτηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σύνθετη που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ορισμένοι από αυτούς σχετίζονται με την ταυτότητα του ατόμου που διδάσκεται τη γλώσσα, δηλαδή με το πολιτισμικό και το κοινωνικό του υπόβαθρο, το μορφωτικό του επίπεδο, την ηλικία εκμάθησης της νέας γλώσσας, τη μητρική του γλώσσα κ.ά. Ακόμα, η κατάκτηση μιας καινούργιας γλώσσας επηρεάζεται από το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται. Για παράδειγμα, η κατάκτηση μιας γλώσσας μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής διαφέρει από την εκμάθηση μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο διδασκαλίας, όπως είναι η σχολική τάξη.

Όσον αφορά τους όρους «ξένη γλώσσα» και «δεύτερη γλώσσα», αυτοί συχνά χρησιμοποιούνται χωρίς διαφοροποίηση. Ωστόσο, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές οι όροι έχουν διαφορετικό περιεχόμενο, το οποίο θα προσπαθήσουμε να διακρίνουμε παρακάτω. Για να γίνουν πιο εύκολα ξεκάθαρες οι διαφορές τους θα ξεκινήσουμε εξετάζοντας το πώς ορίζεται και πώς κατακτάται κατ' αρχήν η μητρική γλώσσα από τους φυσικούς ομιλητές της, σύμφωνα με τις πιο δεδομένες θεωρίες.

Ως μητρική γλώσσα συνήθως ορίζεται η γλώσσα που κάποιος μαθαίνει πρώτη, με τρόπο φυσικό. Από ορισμένους ερευνητές μάλιστα χρησιμοποιείται και ο όρος «πρώτη γλώσσα» (*first language/L1*) ως ταυτόσημος του όρου «μητρική γλώσσα» (*mother tongue*)³⁴. Ωστόσο, η χρήση του όρου «μητρική» ορισμένες φορές δεν έχει τόσο ξεκάθαρο περιεχόμενο. Κατά τον C. Baker:

«η χρήση του όρου είναι συγκεχυμένη. Ανάλογα με την περίπτωση είναι: (α) η γλώσσα που μαθαίνουμε από τη μητέρα μας, (β) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, ανεξάρτητα από το από ποιον, (γ) η ισχυρότερη γλώσσα σε κάθε στιγμή της ζωής, (δ) η «μητρική γλώσσα» της περιοχής ή της χώρας, (ε) η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο το άτομο, (στ) η γλώσσα για την οποία εκδηλώνει κάποιος την πιο θετική στάση και αφοσίωση»³⁵.

³⁴ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων, ό.π., σ. 272.*

³⁵ Βλ. Baker Colin, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, εισαγωγή-επιμέλεια-γλωσσάριο: Μιχάλης Διαμαντάκης, μετάφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001, σ. 61-62.

Φαίνεται επομένως ότι ακόμα και η έννοια της μητρικής γλώσσας δεν είναι απολύτως ξεκάθαρη και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, μπορεί μητρική να θεωρείται η γλώσσα που ένα άτομο χρησιμοποιεί πιο πολύ στην καθημερινότητά του, ακόμα κι αν αυτή δεν είναι η γλώσσα της μητέρας του ή η γλώσσα που έμαθε πρώτη. Ακόμα, η πρώτη/μητρική γλώσσα μπορεί να αυτή με την οποία ταυτίζεται περισσότερο ο ομιλητής (εσωτερική ταύτιση) ή με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι (εξωτερική ταύτιση)³⁶. Όταν, επομένως, εξετάζει κανείς το ποια είναι η πρώτη/μητρική γλώσσα ενός ατόμου, θα πρέπει να λάβει υπόψιν του όλους τους παραπάνω παράγοντες για να βγάλει ακριβέστερα συμπεράσματα. Θα μπορούσαμε, εντέλει, να πούμε ότι σε μονογλωσσικά περιβάλλοντα, ο όροι «μητρική» και «πρώτη γλώσσα» μπορούν να θεωρηθούν ταυτόσημοι, ενώ σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα οι έννοιες μπορεί να διαφοροποιούνται. Ορισμένοι επιπλέον σχετικοί όροι που συναντώνται στη βιβλιογραφία, σε μια προσπάθεια όσο το δυνατόν ακριβέστερης απόδοσης του περιεχομένου τους, είναι οι εξής: γλώσσα προέλευσης ή καταγωγής (*language of origin*), γλώσσα κληρονομιάς (*heritage language*) και γλώσσα του σπιτιού (*home language*)³⁷.

Σε κάθε περίπτωση, είναι δεδομένο ότι η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας που μαθαίνει κανείς να χρησιμοποιεί από παιδί γίνεται με τρόπο φυσικό, χωρίς να μεσολαβεί κάποια διαδικασία συστηματικής διδασκαλίας. Υπό φυσιολογικές συνθήκες δηλαδή, κάθε άνθρωπος μαθαίνει να επικοινωνεί επαρκώς με το περιβάλλον του χρησιμοποιώντας την πρώτη/μητρική του γλώσσα, ήδη πριν από τη σχολική του ηλικία. Το γεγονός αυτό οδήγησε πολλούς μελετητές να θεωρήσουν ότι η γλωσσική ικανότητα είναι έμφυτη στο ανθρώπινο είδος. Ο Noam Chomsky, για παράδειγμα, υποθέτει την ύπαρξη ενός έμφυτου μηχανισμού, του «μηχανισμού γλωσσικής κατάκτησης» (*language acquisition device*)³⁸, που αναφέρεται στην εγγενή γνώση των παιδιών για τις δομές των ανθρώπινων γλωσσών. Ο άνθρωπος, κατά τον Chomsky, διαθέτει μια έμφυτη γλωσσική γνώση ή «γλωσσική ικανότητα» (*Language Faculty*), η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή διεκπεραίωση της διαδικασίας της κατάκτησης της γλώσσας. Η γλωσσική αυτή ικανότητα είναι ο μηχανισμός γλωσσικής κατάκτησης, αποκλειστικός στο ανθρώπινο είδος. Η

³⁶ Βλ. Φερδιανάκη Βασιλική, *Η διδασκαλία νέων ελληνικών σε παιδιά πρόσφυγες: οργάνωση, πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, ό.π., σ. 29.

³⁷ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 276.

³⁸ Βλ. Chomsky N., *Knowledge of language*, Praeger, New York 1986.

διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας είναι η εξής: το παιδί, που διαθέτει τον μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης έμφυτο, έρχεται σε επαφή με γλωσσικά δεδομένα, δηλαδή με ακουστικά ερεθίσματα από την ομιλία των ενηλίκων γύρω του. Τα γλωσσικά αυτά ερεθίσματα τότε θέτουν σε λειτουργία τον μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης, ο οποίος επεξεργάζεται τα δεδομένα και διαμορφώνει τη γραμματική της γλώσσας στην οποία ανήκουν τα ερεθίσματα³⁹.

Ακόμα, η φυσικότητα με την οποία τα παιδιά μικρής ηλικίας μαθαίνουν την πρώτη/μητρική γλώσσα οδήγησε τον Eric Lenneberg στη διατύπωση της «υπόθεσης της κρίσιμης περιόδου» (*critical period hypothesis*)⁴⁰, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια ηλικιακή περίοδος, περίπου από την ηλικία των 2 ετών μέχρι την εφηβεία, πριν ολοκληρωθεί η πλευρίωση του εγκεφάλου, κατά την οποία η κατάκτηση της γλώσσας συμβαίνει πολύ πιο εύκολα από όσο στις επόμενες ηλικίες.

Όσον αφορά τη δεύτερη γλώσσα, η κατάκτησή της είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία που, αν και μοιράζεται στοιχεία με την κατάκτηση της μητρικής/πρώτης γλώσσας, ωστόσο εξαρτάται και επηρεάζεται από αρκετούς επιπλέον παράγοντες. Σύμφωνα με τον Ellis⁴¹, «η πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας διέπεται από πέντε αλληλένδετους παράγοντες: τους παράγοντες της περίπτωσης, τα γλωσσικά δεδομένα εισόδου, τις διαφορές των μαθητών, τις διαδικασίες των μαθητών και τα γλωσσικά δεδομένα εξόδου»⁴². Δηλαδή, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται αρχικά από περιστασιακούς παράγοντες (*situational factors*)⁴³, όπως το ποιος μιλά, σε ποιον απευθύνεται, ποιο είναι το περιβάλλον εκμάθησης (π.χ. τάξη ή φυσικός χώρος) κ.ά. Ακόμα, σχετίζεται με τα γλωσσικά δεδομένα εισόδου (*language input*), δηλαδή «τη μορφή των γλωσσικών ερεθισμάτων σε μια δεύτερη γλώσσα που προσλαμβάνονται από το άτομο όταν ακούει ή διαβάζει τη γλώσσα αυτή»⁴⁴. Πρόκειται δηλαδή για ερεθίσματα αυθεντικού λόγου της δεύτερης γλώσσας, στα οποία εκτίθεται το άτομο που τη μαθαίνει. Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο ένας δάσκαλος ενδέχεται να προσαρμόσει τη γλώσσα που

³⁹ Βλ. Chomsky N., *Knowledge of language*, Praeger, New York 1986.

⁴⁰ Βλ. Lenneberg E., *Biological Foundation of Language*, Wiley, New York 1967.

⁴¹ Βλ. Ellis R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford 1985.

⁴² Βλ. Baker, Colin, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 173.

⁴³ Βλ. Ellis R., *Understanding Second Language Acquisition*, ό.π., σ. 9.

⁴⁴ Βλ. Baker, Colin, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 173.

διδάσκει ώστε να είναι πιο εύκολα κατανοητή σε κάποιον αρχάριο ομιλητή, θα επηρεάσει την πρόσκτηση της γλώσσας αυτής. Εκτός όμως από τα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται κανείς κατά την πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι ατομικές διαφορές των εκάστοτε μαθητών (*individual learner differences*). Παραδείγματα τέτοιων διαφορών είναι η ηλικία κατά την οποία μαθαίνει κάποιος τη δεύτερη γλώσσα, αλλά και διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, όπως το άγχος, η αυτοεκτίμηση ή η ανταγωνιστικότητα, ενδέχεται να επηρεάσουν την πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας, είτε διευκολύνοντας είτε παρεμποδίζοντάς την. Ωστόσο, το μέγεθος της επίδρασης των χαρακτηριστικών αυτών δεν είναι ακόμα ξεκάθαρο. Όσον αφορά τον επόμενο παράγοντα που αναφέρει ο Ellis, τις διαδικασίες των μαθητών (*learner processes*), αυτές σχετίζονται με τους τρόπους που οι μαθητές μιας δεύτερης γλώσσα επεξεργάζονται σε γνωστικό επίπεδο τα εξωτερικά ερεθίσματα και μηνύματα που δέχονται, δηλαδή τις στρατηγικές επεξεργασίας και μάθησης που χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με την Tarone E.⁴⁵, οι στρατηγικές αυτές μπορούν να είναι ασυνείδητες ή και συνειδητές, όπως για παράδειγμα η απομνημόνευση. Επίσης κατά τη Tarone, υπάρχουν οι στρατηγικές παραγωγής, με τις οποίες ο μαθητής προσπαθεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις γνώσεις της δεύτερης γλώσσας που έχει αποκτήσει, και οι στρατηγικές επικοινωνίας, τις οποίες ο μαθητής χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει χρησιμοποιώντας τη δεύτερη γλώσσα όταν ακόμα δεν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις⁴⁶. Στις διαδικασίες μάθησης μπορεί να συμπεριληφθεί και ο μηχανισμός γλωσσικής κατάκτησης του Chomsky που αναφέραμε προηγουμένως. Τέλος, τα γλωσσικά δεδομένα εξόδου (*language output*) είναι γλωσσικά προϊόντα που παράγει ο μαθητής, είτε μιλώντας, είτε γράφοντας. Και αυτά επηρεάζουν την πρόσκτηση τη δεύτερης γλώσσας, καθώς όταν ο μαθητής παράγει λόγο για να εκφράσει κάποιο νόημα, μαθαίνει παράλληλα να χρησιμοποιεί ορθά τη δομή και τη μορφή της γλώσσας αυτής και στο επίπεδο της παραγωγής, και όχι μόνο της πρόσληψης-κατανόησης. Η έλλειψη παραγωγής γλωσσικών προϊόντων από τους μαθητές μπορεί να αποτελέσει, όπως θα δούμε και παρακάτω, σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

⁴⁵ Βλ. Tarone E., *Communication Strategies, Foreign Talk, and Repair in Interlanguage I*, στο *Language Learning*, τεύχ. 30, 1980.

⁴⁶ Βλ. Baker, Colin, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 177.

Είναι φανερό λοιπόν ότι κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι μια διαδικασία πολυσύνθετη, που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Όσον αφορά την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας, η κύρια διαφορά είναι πως αυτή συμβαίνει σε πιο οργανωμένο πλαίσιο συστηματικής διδασκαλίας, συνήθως, και έχει πιο συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους αλλά και διαφορετικό σκοπό. Ενώ δηλαδή η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας αποσκοπεί σχεδόν πάντα στη δυνατότητα επικοινωνίας με άλλους, κυρίως φυσικούς ομιλητές, μία ή και περισσότερες ξένες γλώσσες μπορεί να διδάσκονται στο πλαίσιο ενός τμήματος ή σχολικής τάξης, με σκοπό την απόκτηση ενός πτυχίου και απώτερο στόχο την επαγγελματική ανέλιξη. Επομένως, παράγοντες επιρροής όπως το περιβάλλον εκμάθησης ή τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, για παράδειγμα τα κίνητρα εκμάθησης, ενδεχομένως να διαφέρουν στην περίπτωση εκμάθησης μιας δεύτερης και μιας ξένης γλώσσας, χωρίς όμως αυτό να είναι απαραίτητο.

Στο σημείο αυτό αναδύεται λογικά το ερώτημα αν για τα παιδιά-πρόσφυγες, τον μαθητικό πληθυσμό που μας ενδιαφέρει, η ελληνική γλώσσα αποτελεί δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι καθόλου ξεκάθαρη, καθώς πρόκειται για έναν αρκετά ανομοιογενή πληθυσμό με βάση τους περισσότερους από τους παράγοντες που αναφέραμε παραπάνω. Εξετάζοντας την περίπτωση του τμήματος ΔΥΕΠ στο οποίο δίδαξα κατά το σχολικό έτος 2018-2019, η ανομοιομορφία αυτή γίνεται φανερή. Στο τμήμα ήταν εγγεγραμμένοι συνολικά 23 μαθητές/μαθήτριες, 11 Σύριοι, 5 Αφγανοί, 3 Ιρακινοί, 3 Κούρδοι και μία Ιρανή. Οι πρώτες/μητρικές γλώσσες των μαθητών επομένως διέφεραν: μιλούσαν αραβικά, φαρσί, κουρδικά, καθώς και διαφορετικές διαλέκτους αυτών των γλωσσών. Ακόμα, και από άποψη ηλικιών το τμήμα ήταν μικτό: 4 μαθητές ήταν 6 ετών, 2 ήταν 7 ετών, 3 ήταν 8 ετών, 4 ήταν 9 ετών, 3 ήταν 10 ετών, 4 ήταν 11 ετών, 2 ήταν 12 ετών και ένας μαθητής ήταν 13 ετών⁴⁷. Βλέπουμε δηλαδή ότι, και αναφορικά με την ηλικία, υπήρχε έντονη ομοιογένεια στον μαθητικό πληθυσμό. Ήδη, επομένως, εμφανίζονται οι δυσκολίες προσδιορισμού του τι θέση έχει η ελληνική γλώσσα για τα παιδιά αυτά. Για παράδειγμα, για ένα προσφυγόπουλο που έφτασε σε πολύ μικρή ηλικία στην Ελλάδα και μαθαίνει ταυτόχρονα τη μητρική του γλώσσα μέσω της οικογένειάς του και την ελληνική μέσω του κοινωνικού του περιγύρου εντός ή και εκτός της δομής όπου διαμένει, η ελληνική γλώσσα θα αποτελεί μάλλον δεύτερη γλώσσα παρά ξένη. Το ίδιο όμως δεν θα ισχύει στην περίπτωση ενός παιδιού που έφτασε στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία, γνωρίζει ήδη καλά την αγγλική γλώσσα και τη χρησιμοποιεί για την καθημερινή

⁴⁷ Ο μαθητής φοιτούσε σε τμήμα Δ.Υ.Ε.Π. δημοτικού και όχι γυμνασίου λόγω λαθών στα στοιχεία του.

επικοινωνία με τον κοινωνικό περίγυρό του, χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα με την οικογένειά του και διδάσκεται την ελληνική μόνο στο πλαίσιο οργανωμένων μαθημάτων. Στην περίπτωση αυτή μάλλον πρόκειται για εκμάθηση ξένης γλώσσας, αφού ως δεύτερη λειτουργεί η αγγλική. Σημαντικό ρόλο εδώ διαδραματίζει και η στάση της οικογένειας, που περνά συνήθως και στο παιδί, απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Οικογένειες που σκοπεύουν να παραμείνουν στην Ελλάδα θα στηρίζουν πιο πολύ την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας των παιδιών τους, καθώς και των ίδιων, αφού η κατάκτηση των ελληνικών τους ανοίγει το δρόμο για την κοινωνική ένταξη αλλά και την αγορά εργασίας. Αντίθετα, οικογένειες που σκοπεύουν να μετακινηθούν προς τις αρχικές χώρες-στόχους δε θεωρούν απαραίτητη την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αφού δε θα τους είναι χρήσιμη μακροπρόθεσμα. Αυτό, με βάση την εμπειρία μου, κάποιες φορές έχει ως αποτέλεσμα την αδιάφορη στάση των παιδιών προς το μάθημα της γλώσσας, καθώς το θεωρούν χάσιμο χρόνου, ενώ σε άλλες περιπτώσεις, παρόλο που οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα της γλώσσας, δεν έχουν την υποστήριξη των γονέων/κηδεμόνων τους κατά την προσπάθεια εκμάθησης των ελληνικών⁴⁸.

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο ρόλος που θα έχει η ελληνική γλώσσα στη ζωή ενός προσφυγόπουλου δεν είναι ξεκάθαρος, λόγω της έλλειψης μονιμότητας και σταθερότητας για το ίδιο τους το μέλλον εν γένει. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, είτε πρόκειται για δεύτερη είτε για ξένη γλώσσα, η διδασκαλία της ελληνικής είναι απαραίτητη για τους πρόσφυγες όσο διαμένουν στη χώρα, για την κάλυψη των άμεσων καθημερινών τους αναγκών, και ιδιαίτερα για τα παιδιά, που ακόμα αναπτύσσονται ψυχοκοινωνικά και είναι απαραίτητο να μπορούν να επικοινωνούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Στο πλαίσιο της μελέτης μας χρησιμοποιούνται τόσο ο όρος «δεύτερη γλώσσα» όσο και ο όρος «ξένη», καθώς θεωρούμε πως υπάρχουν προσφυγόπουλα που ανήκουν είτε στην πρώτη κατηγορία, είτε στη δεύτερη και, τέλος, είναι πιθανό κάποια από τα παιδιά πρόσφυγες να βρίσκονται σε μια ενδιάμεση από αυτές τις δύο κατηγορία. Για τον λόγο αυτό, ίσως ο όρος «γλώσσα της χώρας υποδοχής» ή απλά «γλώσσα υποδοχής» να είναι και ο πιο κατάλληλος, αφού καλύπτει όλες τις διαφορετικές περιπτώσεις που μπορούν να συναντηθούν στο πλαίσιο ενός προσφυγικού πληθυσμού που βρίσκεται σε μια «χώρα υποδοχής», στην περίπτωσή μας στην Ελλάδα.

⁴⁸ Βλ. Κεφάλαιο 3.4

3.3 Προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας

3.3.1 Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης και μελέτης της επικοινωνιακής προσέγγισης, της διαπολιτισμικής προσέγγισης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ως διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας ως ξένη/δεύτερη σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο. Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις επιλέχθηκαν καθώς θεωρούνται οι πιο ενδεδειγμένες και κατάλληλες για τη διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, με βάση τόσο τη σχετική βιβλιογραφία, όσο και την προσωπική εμπειρία στο τμήμα ΔΥΕΠ όπου δίδαξα. Αρχικά παρουσιάζονται, σε θεωρητικό επίπεδο, οι διδακτικές προσεγγίσεις που αναφέραμε, οι παιδαγωγικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές θεωρίες πάνω στις οποίες βασίστηκε η ανάπτυξή τους, αλλά και οι κύριες θεωρητικές αρχές τους. Στη συνέχεια περιγράφονται οι συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση την εμπειρία που προέκυψε από την εφαρμογή τους στην πράξη.

3.3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις

3.3.2.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση κυριάρχησε στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος διεθνώς κατά τη δεκαετία του 1970. Προηγουμένως, η πιο διαδεδομένη προσέγγιση στη γλώσσα ήταν εκείνη των δομιστών. Για να γίνει καλύτερα κατανοητή η επικοινωνιακή προσέγγιση, θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στη δομική προσέγγιση. Με κύριο εκπρόσωπο τον Ελβετό γλωσσολόγο Ferdinand de Saussure, ο δομισμός στη γλωσσολογία θέτει ως επίκεντρο της γλωσσικής εκμάθησης το γλωσσικό σύστημα⁴⁹. Η γλώσσα, δηλαδή, θεωρείται ως «σύστημα σημείων». Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Γ. Μπαμπινιώτη:

«Η γλώσσα είναι κώδικας σημείων ορισμένης μορφής (γλωσσικής), με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας.»⁵⁰

Ως κώδικας σημείων, η γλώσσα απαρτίζεται από «γλωσσικά σημεία», δηλαδή τις λέξεις, που αποτελούν συνδυασμούς σημασίας και φθόγγων και συνδυάζονται συντακτικά για να δημιουργήσουν προτάσεις με βάση ορισμένους κανόνες⁵¹. Κατά τη δεκαετία του 1960 ο Noam Chomsky, όπως αναφέρθηκε ήδη, εισάγει τη θεωρία της «γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής» (*generative-transformational grammar*)⁵², σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος δεν κατακτά τη γλώσσα μέσα από την εμπειρία μόνο, αλλά αξιοποιεί έναν έμφυτο, εγγενή μηχανισμό μοναδικό στο ανθρώπινο είδος, τον «μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης» (*language acquisition device*). Ο άνθρωπος δηλαδή κατακτά τη γλώσσα από μικρή ηλικία με τρόπο φυσικό και χωρίς συστηματική διδασκαλία, χάρη στη «γλωσσική ικανότητα» (*language competence*), που του επιτρέπει να κατακτά τις φωνητικές/φωνολογικές, μορφολογικές και συντακτικές δομές και μέρος των σημασιολογικών δομών της μητρικής του γλώσσας, δηλαδή των κανόνων του γλωσσικού συστήματος που αναφέρθηκε προηγουμένως.

⁴⁹ Βλ. Ιορδανίδου Άννα και Σφυρόερα Μαρία, *Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση του Γλωσσικού Μαθήματος*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007, σελ. 21.

⁵⁰ Βλ. Μπαμπινιώτης Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα 1998, σ. 30.

⁵¹ Βλ. Μπαμπινιώτης Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, ό.π., σ. 30-31.

⁵² Βλ. Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*, ό.π., 1965.

Για πολλά χρόνια η εστίαση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία της γλώσσας στράφηκε στη γλωσσική ικανότητα, δηλαδή στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος μέσω της γνώσης της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας. Έτσι, παγιώθηκε μια παραδοσιακή, ρυθμιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας. Σύμφωνα με αυτήν, κατά τη διδασκαλία της γλώσσας δινόταν έμφαση στην επίσημη γλωσσική νόρμα, αλλά και στον γραπτό λόγο έναντι του προφορικού, που αντιμετωπιζόταν ως ατελέστερη μορφή του γραπτού. Η διδασκαλία επικεντρωνόταν στην κατάκτηση της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας, με απώτερο στόχο την επίτευξη γραμματικής ορθότητας. Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, αυτή στηριζόταν κυρίως σε ασκήσεις εκμάθησης της ορολογίας, των γραμματικών κανόνων και της ορθογραφίας. Η διδασκαλία ήταν δασκαλοκεντρική, με τον εκπαιδευτικό να έχει τον ρόλο της αυθεντίας και της πηγής της γνώσης, και απέρριπτε εντελώς τυχόν γλωσσικές χρήσεις των μαθητών που δεν ήταν σύμφωνες με την επίσημη γλωσσική νόρμα⁵³.

Κατά τη δεκαετία του 1970 οι εξελίξεις στο χώρο της γλωσσολογίας και της κοινωνιολογίας στο θέμα της κατάκτησης και της διδασκαλίας της γλώσσας μετατόπισαν το βάρος από τη γλωσσική ικανότητα στην «επικοινωνιακή ικανότητα» (*communicative competence*)⁵⁴. Έτσι, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της γλώσσας αμφισβητήθηκε και θεωρήθηκε ανεπαρκής, καθώς δε δίνει την απαραίτητη σημασία στην επικοινωνία, που είναι και ο βασικός σκοπός της γλώσσας. Η γλώσσα διδασκόταν δηλαδή έξω από το επικοινωνιακό της πλαίσιο, κάτι που δεν αντιστοιχεί στη γλωσσική πραγματικότητα. Έτσι αναπτύσσεται ο προβληματισμός σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, το τι πρέπει να διδαχθεί, αλλά και σχετικά με τη μεθοδολογία, δηλαδή το πώς πρέπει να διδαχθεί η γλώσσα. Στο σημείο αυτό αρχίζει να κερδίζει έδαφος η «επικοινωνιακή προσέγγιση» στο μάθημα της γλώσσας, η οποία μετατοπίζει την εστίαση στο πεδίο της επικοινωνίας. Κατά τους Στεργίου και Σιμόπουλο:

⁵³ Βλ. Χαραλαμπίδης Α. και Χατζησαββίδης Σ., *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.

⁵⁴ Βλ. Τσιπλάκου Σ., Χατζηιωάννου Ξ. και Κωνσταντίνου Κ., *Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;»*, στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, Μ. Μοδέστου (επιμ.), *Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας*, Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 2006, σ. 581-590.

«η κατάκτηση της γλώσσας δεν συντελείται με την απόκτηση γραμματικής ή λεξιλογικής πληροφορίας, αλλά μέσω της γλωσσικής χρήσης που ικανοποιεί συγκεκριμένες και ρεαλιστικές ανάγκες σε ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας (Canal & Swain, 1980· Littlewood, 1981)»⁵⁵.

Με κύριους εκπροσώπους, λοιπόν, τους γλωσσολόγους Michael Halliday και Dell Hymes, η νέα αυτή προσέγγιση τονίζει τον ρόλο της «επικοινωνιακής ικανότητας» στη γλώσσα, δηλαδή της ικανότητας του ομιλητή μιας γλώσσας να προσαρμόζει τον λόγο του ανάλογα με τον εκάστοτε αποδέκτη και τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, ανάλογα δηλαδή με την «επικοινωνιακή περίσταση» (*communicative situation*). Σύμφωνα με τον Hymes, που πρότεινε τον όρο στις αρχές τις δεκαετίας του 1970, επικοινωνιακή ικανότητα είναι η επίγνωση του «ποιος μιλάει ποια γλώσσα σε ποιον και πότε/για ποιο σκοπό» (“*who speaks what language to whom and when*”)⁵⁶. Ο Halliday θεωρεί ότι η γλώσσα δεν μπορεί να διαχωριστεί από την κοινωνία. Η γλώσσα δηλαδή, το μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, πραγματώνεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Γλώσσα και κοινωνία είναι αλληλένδετες, αφού η γλώσσα ερμηνεύεται μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικών συμφραζομένων, και πρέπει, επομένως, οι δύο να μελετώνται ως όλον⁵⁷. Όσον αφορά την επικοινωνιακή ικανότητα, με βάση τον ορισμό που παραθέτει η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα:

«...περικλείει την ολότητα της γλωσσικής συμπεριφοράς, δηλαδή δεν περιορίζεται στη γλωσσική ικανότητα όπως την ορίζει ο Chomsky (π.χ. 1965), με την έννοια της γνώσης του γλωσσικού συστήματος, αλλά περιλαμβάνει και την ικανότητα χρήσης αυτού του συστήματος σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την ικανότητα που έχουν οι ομιλητές, όχι μόνο να παράγουν και να κατανοούν γραμματικά ορθές προτάσεις αλλά και να

⁵⁵ Βλ. Στεργίου Αήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 327.

⁵⁶ Βλ. Hymes D., *Models of the interaction of language and social life*, στο Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, σ. 35-71, Rinehart and Winston, New York 1972.

⁵⁷ Βλ. Halliday M. A. K., *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*, Edward Arnold, London 1978.

γνωρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες της χρήσης αυτών των προτάσεων σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτές οι συνθήκες καθορίζονται από παράγοντες όπως: ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, με ποιο σκοπό, για ποιο θέμα και μέσω ποιου διαύλου επικοινωνίας»⁵⁸

Φαίνεται δηλαδή ότι για να επιτευχθεί ομαλά η επικοινωνία δεν αρκεί η γνώση του γλωσσικού συστήματος, αλλά απαιτείται και η ικανότητα προσαρμογής του λόγου στην κατάλληλη περίπτωση. Η μεταβολή ακόμα και ενός μόνο από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, όπως το ποιος μιλάει, σε ποιον ή για ποιον σκοπό, μπορεί να μεταβάλει και τη μορφή της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί. Για παράδειγμα, ένα παιδί που επιθυμεί να ζητήσει ένα στυλό, θα μιλήσει διαφορετικά στη μητέρα του και διαφορετικά στη δασκάλα ή τον δάσκαλό του. Στην πρώτη περίπτωση θα μιλήσει πιθανώς πιο ανεπίσημα, ενώ στη δεύτερη πιο επίσημα και ευγενικά.

Με βάση τις παραπάνω θεωρίες άρχισε να διαμορφώνεται μια νέα αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας με επίκεντρο τη λειτουργική-επικοινωνιακή χρήση της, η λεγόμενη «επικοινωνιακή προσέγγιση». Κεντρικής σημασίας για την επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί η αρχή ότι η γλώσσα είναι πρωτίστως ένα μέσο επικοινωνίας. Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η γλωσσική κατάκτηση επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης της γλώσσας για την ικανοποίηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών, μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο⁵⁹. Στόχος δηλαδή είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί να επιλέγουν τις γλωσσικές δομές που είναι περισσότερο κατάλληλες για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση. Με άλλα λόγια, στόχος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές όχι μόνο τη γλωσσική ικανότητα, αλλά και την επικοινωνιακή ικανότητα.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη μεθοδολογία διδασκαλίας, ούτε έχει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, καθώς θεωρείται ότι η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να αντικατοπτρίζει τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι δηλαδή ανακλούν συγκεκριμένες πτυχές της επικοινωνιακής ικανότητας, ανάλογα με το

⁵⁸ Βλ. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα:

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=95

⁵⁹ Βλ. Κρεμμύδα Κ., *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών-προσφύγων στην Ήπειρο*, διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 2018, σ. 53.

επίπεδο επάρκειας των μαθητών και τις επικοινωνιακές τους ανάγκες⁶⁰. Έτσι, η επικοινωνιακή προσέγγιση περισσότερο προτείνει ένα πλαίσιο γενικών αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία της γλώσσας, είτε της μητρικής είτε της δεύτερης/ξένης. Στο πλαίσιο αυτό, το είδος των ασκήσεων και δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι απεριόριστο, αρκεί οι ασκήσεις αυτές να συμβάλλουν στην κατάκτηση των επικοινωνιακών στόχων από τους μαθητές. Οι δραστηριότητες συχνά εστιάζουν στην ολοκλήρωση εργασιών (*tasks*) μέσω της γλώσσας ή της διαπραγμάτευσης και ανταλλαγής πληροφοριών⁶¹. Οι μαθητές δηλαδή εμπλέκονται σε κάποιο επικοινωνιακό πρόβλημα, το οποίο καλούνται να λύσουν. Πρόκειται δηλαδή για δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για πραγματική επικοινωνία αφού, σύμφωνα με τον Halliday, «η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις»⁶².

Όσον αφορά τον τομέα της γραμματικής, υπάρχει η λανθασμένη αντίληψη ότι αυτή δεν διδάσκεται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης. Αντίθετα, με βάση την παραδοχή ότι η γλωσσική ικανότητα δεν μπορεί να αναπτυχθεί ανεξάρτητα από την επικοινωνιακή ικανότητα, η επικοινωνιακή προσέγγιση διδάσκει το γραμματικό σύστημα παράλληλα με τις επικοινωνιακές λειτουργίες του λόγου⁶³. Η επικοινωνιακή προσέγγιση δηλαδή δεν υποτιμά τη σημασία της γλωσσικής ικανότητας, και επιδιώκει την ανάπτυξή της ως μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας. Με άλλα λόγια, η γραμματική διδάσκεται, όχι όμως αυτόνομα, αλλά σε σύνδεση με τις επικοινωνιακές της λειτουργίες. Όπως σημειώνει ο Γ. Ρεπούσης, η επικοινωνιακή προσέγγιση «δεν επιμένει στη χωριστή διδασκαλία των τομέων του γλωσσικού μαθήματος (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία κ.λπ.), αλλά προσπαθεί να συνυφάνει όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της γλωσσικής λειτουργίας και να μεταφέρει, παράλληλα, τους μαθητές σε

⁶⁰ Βλ. Richards J. & Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, New York 2001, σ. 71.

⁶¹ Βλ. Richards J. & Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, ό.π., σ. 76.

⁶² Βλ. Halliday M.A.K, McIntosh A. & Stevens P., *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Longmans, London 1964., σ. 181.

⁶³ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 327.

πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής»⁶⁴. Το ίδιο ισχύει και για τη σύνταξη, την ανάγνωση, την ακρόαση (κατανόηση προφορικού λόγου), την προφορική και γραπτή έκφραση. Όλες οι πλευρές της γλώσσας αντιμετωπίζονται ενιαία και δε διδάσκονται ανεξάρτητα, σε ξεχωριστές ώρες, αλλά συνυπάρχουν στο ίδιο μάθημα και συνδέονται μεταξύ τους στο πλαίσιο των ασκήσεων. Οι ασκήσεις, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, δεν έχουν συνήθως ως μονάδα αναφοράς την πρόταση, γιατί οι προτάσεις δεν λειτουργούν μόνες τους, αυτονομημένες από το κείμενο στο οποίο ανήκουν, αλλά αποκτούν συγκεκριμένη μορφή και σημασία μέσα σε αυτό. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας είναι τα κείμενα, προφορικά και γραπτά, τα οποία πρέπει ωστόσο να είναι αυθεντικά και αντιπροσωπευτικά των διάφορων ποικιλιών γραπτής επικοινωνίας. «Αυθεντικά» θεωρούνται τα κείμενα, γραπτά ή προφορικά, που δεν έχουν συνταχθεί με σκοπό τη χρήση τους για τη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά για να ανταποκριθούν σε πραγματικές ανάγκες επικοινωνίας ή γλωσσικής έκφρασης⁶⁵. Τέτοια μπορεί να είναι, για παράδειγμα, άρθρα από εφημερίδες ή περιοδικά, λογοτεχνικά αποσπάσματα, τραγούδια, μαγνητοσκοπημένες συζητήσεις κ.ά. Τα κείμενα αυτά εισάγουν τους μαθητές σε προσομοιώσεις αληθινών επικοινωνιακών καταστάσεων, ενθαρρύνοντάς τους να αναζητήσουν το νόημα πίσω από τις γλωσσικές δομές. Ακόμα, τα αυθεντικά κείμενα, ακριβώς επειδή προέρχονται από την αληθινή ζωή, είναι πιθανότερο να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αναπτύσσοντάς τους έτσι κίνητρα για μάθηση, αλλά και συναισθηματική εμπλοκή.

Όσον αφορά τους ρόλους μαθητή και εκπαιδευτικού κατά την επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση, αυτοί διαφέρουν αρκετά από τους παραδοσιακούς καθιερωμένους ρόλους. Συγκεκριμένα ο μαθητής, που βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναλαμβάνει τον ρόλο του «διαπραγματευτή» (*negotiator*), που αλληλεπιδρά διαρκώς με τους συμμαθητές-συνομιλητές του με στόχο την επικοινωνία⁶⁶, γίνεται «πομπός και δέκτης

⁶⁴ Βλ. Ρεπούσης Γιώργος Χ., *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό πρόγραμμα, Μεθοδολογία, Υλικό στήριξης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 21.

⁶⁵ Βλ. Κουλαουζίδης Γιώργος, *Αξιοποιώντας αυθεντικά κείμενα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ομάδες ενηλίκων: μια δημιουργική πρόταση*, Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τεύχ. 1, 2017, σ. 468.

⁶⁶ Βλ. Richards J. & Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, ό.π., σ. 77.

γλωσσικών μηνυμάτων, παραγωγός και αποδέκτης προφορικού και γραπτού λόγου»⁶⁷. Επομένως, ο ρόλος του μαθητή μέσα στην τάξη δεν είναι πλέον παθητικός, αλλά ενεργός, αφού συνεχώς κάνει προσπάθεια να επικοινωνήσει με επιτυχία τα μηνύματα που στέλνει και που δέχεται από τους συμμαθητές του. Μέσα από τη συνεχή αυτή προσπάθεια για επιτυχή επικοινωνία, κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση, πραγματοποιείται η κατάκτηση της γλώσσας.

Όπως προαναφέρθηκε, διαφορετικό από τον παραδοσιακό του ρόλο έχει και ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί πλέον ως αυθεντία, ως ο μόνος κάτοχος της γνώσης, την οποία μεταδίδει στους μαθητές, αλλά αναλαμβάνει τον ρόλο του εμψυχωτή, που διευκολύνει την επικοινωνιακή διαδικασία ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές, τους συμβουλεύει, τους ενθαρρύνει και τους βοηθά να αποκτήσουν κίνητρα για συμμετοχή στην επικοινωνιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, αποτελεί και ο ίδιος μέλος της ομάδας και διατυπώνει τις απόψεις του, δημιουργώντας ευκαιρίες επικοινωνίας. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση και παρατήρηση της επικοινωνιακής διαδικασίας μάθησης, ώστε να αξιολογήσει τα αποτελέσματά της και να προσαρμόσει τις τεχνικές και το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί αναλόγως με τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών⁶⁸. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν αυτονομία κατά τη διαδικασία κατάκτησης της νέας γλώσσας, αφού αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της μαθησιακής τους πορείας.

Ο τρόπος αξιολόγησης του λόγου που παράγουν οι μαθητές διαφέρει επίσης ιδιαίτερα από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Η αξιολόγηση δεν γίνεται ανά μακρά χρονικά διαστήματα, αλλά πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία αυτοδιόρθωσης και ετεροδιόρθωσης⁶⁹. Κατά τη διδακτική πράξη οι μαθητές θα κάνουν λάθη, είτε γλωσσικά (π.χ. λάθος σε κλιτικό παράδειγμα) είτε επικοινωνιακά (π.χ. χρήση μη επικοινωνιακά κατάλληλου λόγου). Ωστόσο, τα λάθη αυτά δεν αντιμετωπίζονται αρνητικά, αλλά αξιοποιούνται ως μια ένδειξη του επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας που έχει επιτευχθεί, ως διαγνωστικά μέσα για την προσαρμογή της

⁶⁷ Βλ. Ιορδανίδου Άννα και Σφυρόερα Μαρία, *Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση του Γλωσσικού Μαθήματος*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007, σ. 20.

⁶⁸ Βλ. Richards J. & Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, ό.π., σ. 77-78.

⁶⁹ Βλ. Γκουλιάμα Αλεξάνδρα, άρθρο με τίτλο *Η «επικοινωνιακή» και η «κειμενοκεντρική» προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*, στο περιοδικό *Νέος Παιδαγωγός*, τεύχ.4, 2014, σ. 142.

διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό και, ακόμα, ως αφορμή για διόρθωση. Ο μαθητής διαπιστώνει το λάθος του και στη συνέχεια, με τη βοήθεια των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού, το επεξεργάζεται προσπαθώντας να το διορθώσει.

Κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλων ειδών εποπτικά μέσα, τα οποία έχουν κεντρικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, αφού μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της διάδρασης και της γλωσσικής χρήσης μέσα στην τάξη, ενθαρρύνοντας την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας⁷⁰. Το εποπτικό υλικό μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες· στην πρώτη ανήκει το υλικό που βασίζεται σε κείμενα (*text-based*). Πρόκειται δηλαδή για διδακτικά εγχειρίδια, βασισμένα στην επικοινωνιακή φιλοσοφία, που κάνουν χρήση κυρίως αυθεντικών κειμένων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και εμπλέκουν τους μαθητές σε επικοινωνιακές καταστάσεις. Το εποπτικό υλικό της δεύτερης κατηγορίας βασίζεται σε δραστηριότητες (*task-based*), συχνά με παιγνιώδη χαρακτήρα, όπως παιχνίδια ρόλων. Στο πλαίσιο αυτό το υλικό μπορεί να είναι κάρτες, παζλ, υλικό για διάδραση σε ζεύγη κ.ά. Συνήθως το υλικό περιλαμβάνει πληροφορίες που είναι αλληλοσυμπληρωματικές, προάγοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του ζεύγους ή της ομάδας. Στην τρίτη κατηγορία εποπτικών μέσων ανήκουν αντικείμενα που προέρχονται από την καθημερινή ζωή των μαθητών και έχουν αυθεντική χρήση (*realia*). Αυτά μπορεί να βασίζονται στη γλώσσα, όπως πινακίδες, περιοδικά, διαφημίσεις, ή σε οπτικό υλικό, όπως χάρτες, φωτογραφίες, σύμβολα, με βάση τα οποία μπορούν να οργανωθούν επικοινωνιακές δραστηριότητες⁷¹.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση προτείνεται από πολλούς μελετητές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές⁷². Συγκεκριμένα, στην περίπτωση των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο, κρίνεται ιδιαίτερα κατάλληλη, αφού ανταποκρίνεται σε μία από τις βασικότερες ανάγκες τους, αυτή δηλαδή της δυνατότητας για επικοινωνία. Μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης, σκοπός της οποίας είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας, οι μαθητές-πρόσφυγες αποκτούν την ευχέρεια να επικοινωνούν τις ανάγκες, τις ιδέες, τα συναισθήματά τους, τόσο σε επίπεδο σχολικού μαθήματος όσο και σε επίπεδο καθημερινής ζωής.

⁷⁰ Βλ. Richards J. & Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, ό.π., σ. 79.

⁷¹ Βλ. Richards J. & Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, ό.π., σ. 80.

⁷² Βλ. Ρεπούσης Γιώργος Χ., *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό πρόγραμμα, Μεθοδολογία, Υλικό στήριξης*, ό.π., σ. 21.

3.3.2.2 Διαπολιτισμική προσέγγιση

Το φαινόμενο της μετακίνησης πληθυσμών, είτε οφείλεται σε μετανάστευση είτε σε προσφυγιά, έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια σε όλους τους τομείς της ζωής στην Ευρώπη, σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και, αναμφισβήτητα, στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς καθιστά αναγκαία τη συνύπαρξη ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, η επέλευση των πληθυσμών αυτών μετέτρεψε την ελληνική κοινωνία σε πολυπολιτισμική και δημιουργήσε, κατά τον Κ. Ντίνα, «...μια κατάσταση ανισότιμης πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας, άγνωστης κατά τον παρελθόν σε μια χώρα και ένα έθνος-κράτος εντυπωσιακά ομογενοποιημένο γλωσσικά και πολιτισμικά»⁷³. Η νέα πραγματικότητα επομένως, όπως διαμορφώθηκε μετά τη μαζική μετακίνηση πληθυσμών, επανέφερε στο προσκήνιο το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση⁷⁴. Έτσι, για να αντιμετωπιστούν οι νέες ανάγκες που προέκυψαν σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων, έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μιας διδακτικής προσέγγισης που εμπνέεται και στηρίζεται από την έννοια της διαπολιτισμικότητας.

Η διαπολιτισμικότητα είναι ένα από τα μοντέλα που προέκυψαν για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας⁷⁵ και της αλληλεπίδρασης των μειονοτικών ομάδων με τις ντόπιες κοινωνίες υποδοχής⁷⁶. Η έννοια της διαπολιτισμικότητας διαμορφώθηκε επίσημα το 1948 με την Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ. Σύμφωνα με τη Δ. Δημάκη, ο όρος:

⁷³ Βλ. Ντίνας Κωσταντίνος Δ., άρθρο με τίτλο *Γραμματισμός – Πολυγλωσσισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία*, στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σ. 193-206, Πάτρα 2004, σ. 194.

⁷⁴ Βλ. Ντίνας Κωσταντίνος Δ., άρθρο με τίτλο *Γραμματισμός – Πολυγλωσσισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία*, *ό.π.*, σ. 193.

⁷⁵ Άλλα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας είναι το αφομοιωτικό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το μοντέλο της ενσωμάτωσης.

⁷⁶ Βλ. Νικολάου Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2009, σ. 119.

«...περιγράφει τις σχέσεις δύο ή περισσότερων πολιτισμών οι οποίες έχουν τη μορφή μίας δυναμικής σχέσης. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει ως σημείο αναφοράς το ατομικό κοινωνικό υποκείμενο. Στην εκπαίδευση πιο συγκεκριμένα, αφορά την ισότητα των ευκαιριών και την ένταξη των παιδιών μεταναστών ή των άλλων ομάδων στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και στις μαθησιακές διαδικασίες προκειμένου να διαμορφώσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα»⁷⁷

Πρόκειται λοιπόν για μια «γέφυρα», έναν συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς που επιτρέπει τη μεταξύ τους επικοινωνία και προσέγγιση, στη βάση της ισοτιμίας τους. Στο πλαίσιο της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας στην οποία ζούμε, όπου άτομα που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές, κοινωνικές ομάδες συμβιώνουν ειρηνικά διατηρώντας τις παραδόσεις και τα ενδιαφέροντά τους και παράλληλα αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους σε ποικίλους τομείς, ως «διαπολιτισμικότητα» νοείται ουσιαστικά ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η ισότητα ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας. Σε αντίθεση με την αφομοίωση, που έχει ως στόχο την ενσωμάτωση μέσω της πολιτισμικής «προσαρμογής» της εκάστοτε μειονοτικής ομάδας στον επικρατούντα πολιτισμό, η διαπολιτισμικότητα στοχεύει στην εξισορρόπηση των διακρίσεων και των εντάσεων που μπορεί να προκύπτουν από τον διαφορετικό τρόπο συμμετοχής των πολιτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι και από την διαφορετική πολιτισμική τους ταυτότητα⁷⁸.

Βασισμένη στην έννοια της διαπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση θεωρείται από τους Essinger και Graf (1988) ως «η κατάλληλη απάντηση της Παιδαγωγικής επιστήμης σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία». Στο ίδιο πλαίσιο, πολλοί μελετητές τονίζουν τον ρόλο της ως «στρατηγική για την ομαλή βιωματική λειτουργία μέσα στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα», ενώ το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο χρησιμοποιεί τον όρο αναφερόμενο σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική για νέα άτομα που ζουν σε χώρες όπου συμβιώνουν άτομα διαφορετικών εθνοτήτων⁷⁹. Σύμφωνα με τον Κ. Ντίνα, ως διαπολιτισμική ορίζεται η εκπαίδευση που:

⁷⁷ Βλ. Δημάκη Δήμητρα, *Πολιτικές ένταξης: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα Κέντρα Προσωρινής Φιλοξενίας Προσφύγων*, μεταπτυχιακή διατριβή, Πειραιάς 2020, σ. 14.

⁷⁸ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994, σ. 14.

⁷⁹ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, ό.π., σ. 13.

«αποβλέπει στο να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι στις «άλλες» κοινωνικές ομάδες (πβ. Sleeter 1992). Δεν αφορά αποκλειστικά την εκπαιδευτική διαδικασία στα όρια της σχολικής τάξης, αλλά κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα (βλ. και Nieto 1992), και θα πρέπει να περιλαμβάνει στη θεματολογία της όχι μόνο ζητήματα τα οποία αναφέρονται σε εθνότητες ή φυλές, αλλά και ζητήματα που άπτονται της κοινωνικοοικονομικής διαφοροποίησης (πβ. Sleeter & Grant 1993 και Davidman & Davidman 1997)»⁸⁰.

Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη, η διαπολιτισμική αγωγή:

«απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους, είναι ενάντια σε κάθε είδους διάκριση»⁸¹.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, ο προσδιορισμός «διαπολιτισμική» παραπέμπει στην ετερότητα, που σχετίζεται όμως όχι μόνο με «τις διαφορετικές εντάξεις του εκπαιδευτικού και ενός υποσυνόλου των μαθητών της τάξης του, αλλά στις διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές εντάξεις σε διαφορετικά «ανήκειν» των ίδιων των μαθητών ενός σχολείου»⁸². Ακόμα, σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο, η πρόθεση «δια» παραπέμπει «στην κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων». Πρόκειται δηλαδή για μια σχέση αμφίδρομη, και όχι μονόδρομη, με την επιβολή του κυρίαρχου πολιτισμού σε αυτόν της εκάστοτε μειονότητας.

Η διαπολιτισμική αγωγή επικεντρώνεται γύρω από τέσσερις άξονες-στόχους: τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις πολιτισμικές διαφορές, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό των άλλων πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας τους και, τέλος, την αγωγή στην ειρήνη. Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με τον Η. Essinger, οι τέσσερις βασικές αρχές που συναντώνται στο

⁸⁰ Βλ. Ντίνας Κωσταντίνος Δ., άρθρο με τίτλο *Γραμματισμός – Πολυγλωσσισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία*, ό.π., σ. 195.

⁸¹ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, ό.π., σ. 16-17.

⁸² Βλ. Γκότοβος Α., *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σ. 3.

διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (*empathy*), η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης⁸³. Οι άξονες αυτοί θεωρείται πως πρέπει να αποτελούν «τις βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον»⁸⁴. Μέσα από τη διαπολιτισμική κατεύθυνση της εκπαίδευσης, η επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα με πολιτισμικές διαφορές μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική, στο πλαίσιο τόσο του σχολείου, όσο και της κοινωνίας γενικότερα.

Στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης έπαιξαν σημαντικό ρόλο οι θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας που ασχολούνται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής διδακτικής προσέγγισης, η εκπαιδευτική πράξη νοείται ως επικοινωνία, ως διαρκής αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας όλοι οι εμπλεκόμενοι, διδάσκοντες και μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, καλλιεργώντας έτσι την ατομικότητά τους μέσα από την αλληλεπίδραση με το «άλλο», το διαφορετικό. Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή, οι μαθητές συνειδητοποιούν τις προκαταλήψεις που προέρχονται από τα στερεότυπα που έχουμε για το «άλλο», για τον ξένο πολιτισμό, οι οποίες πολύ συχνά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και στηρίζονται στην άγνοια, και έτσι φτάνουν στην αποδοχή του «άλλου».

Το διαπολιτισμικό μάθημα δεν πρέπει να νοείται ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά να αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, η ύλη των οποίων θα αποτελεί το ερέθισμα για την ανακάλυψη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Έτσι, οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν ότι οι πολιτισμικές διαφορές είναι αποτέλεσμα κυρίως ιστορικής εξέλιξης και ότι «είναι οι συνθήκες που διαφοροποιούν τις ιδιότητες των ανθρώπων και τις σχέσεις μεταξύ τους και όχι οι υποκειμενικές αξιολογήσεις»⁸⁵.

Συγκεκριμένα στο πλαίσιο του σχολείου, κατά την εκπαιδευτική πράξη, οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής προσανατολίζονται, σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη, σε

⁸³ Βλ. Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., και Μητροπούλου Φ., *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, τεύχ. 4, σ. 108-129, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2018, σ. 113.

⁸⁴ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, ό.π., σ. 45.

⁸⁵ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, ό.π., σ. 50.

επιμέρους στόχους. Όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας, αυτά θα πρέπει:

- *Να λαμβάνουν υπόψη τους το περιβάλλον της ζωής και μάθησης καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή.*
- *Να συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών.*
- *Να διευκολύνουν την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία.*
- *Να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία.*
- *Να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.*
- *Να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις⁸⁶.*

Όσον αφορά τη σχολική τάξη, αυτή θα πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε:

- *Να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων,*
- *Να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις,*
- *Να προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης της ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους,*
- *Να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση⁸⁷.*

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και τους ντόπιους μαθητές. Ακόμα, δεν έχει εφαρμογή μόνο στο πλαίσιο του

⁸⁶ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, ό.π., σ. 46.

⁸⁷ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, ό.π., σ. 47.

σχολείου, αλλά αναφέρεται στη γενικότερη νοοτροπία που ακολουθεί το άτομο στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής. Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, εξάλλου, δεν αφορούν αποκλειστικά εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές διαφορές. Το σχολείο θα πρέπει επίσης να καταβάλλει προσπάθεια για διάλογο και συνεργασία με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα με τους γονείς των μαθητών, ενισχύοντας τους δεσμούς της οικογένειας με την κοινότητα και, ως αποτέλεσμα, τη συναισθηματική ισορροπία των μαθητών.

Ως όρος η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία κατά τη δεκαετία του 1980, στο πλαίσιο της σχολικής ένταξης/επανένταξης των παλιννοστούντων μαθητών⁸⁸. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα με ψήφιση νόμου⁸⁹ το 1996 αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και υιοθετείται η διαπολιτισμική διδακτική προσέγγιση ως η επίσημη εκπαιδευτική γραμμή στα ελληνικά σχολεία σε ζητήματα ένταξης και εκπαίδευσης μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες⁹⁰. Ως σκοπός του συγκεκριμένου νόμου αναφέρεται η *«οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*.

Για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μεγάλη σημασία έχει η γλωσσική διδασκαλία, αφού είναι πλέον δεδομένο ότι η αποτυχία κατάκτησης της γλώσσας σχετίζεται άμεσα με τη σχολική αποτυχία, και γενικότερα με την αποτυχία κοινωνικής ενσωμάτωσης αλλόγλωσσων ατόμων, αφού ο «γραμματισμός» (*literacy*), η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με το περιβάλλον μέσω της χρήσης γραπτής ή προφορικής γλώσσας, αποτελεί βασικό κριτήριο κοινωνικής ένταξης⁹¹. Εξάλλου κάθε γλώσσα, εκτός από την επικοινωνιακή της αξία, αποτελεί και φορέα έκφρασης πολιτισμικών στοιχείων, ηθών και εθίμων της εκάστοτε κοινωνίας. Η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας επομένως

⁸⁸ Βλ. Ιωαννίδου Ε. (2015), *Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού*, στο περ. *Syn-Theses*, τεύχ. 7, 2015, σ. 93.

⁸⁹ Βλ. Ν. 2413/1996.

⁹⁰ Βλ. Νικολάου Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, ό.π., σ. 108.

⁹¹ Βλ. Ντίνας Κωνσταντίνος Δ., άρθρο με τίτλο *Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία*, ό.π., σ. 196-197.

ενθαρρύνει την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και την αντιμετώπιση φαινομένων ξеноφοβίας⁹².

Στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, η διδασκαλία της γλώσσας συνήθως πραγματώνεται υπό συνθήκες διγλωσσίας, της μητρικής γλώσσας των μαθητών από τη μια μεριά και της επίσημης γλώσσας του κράτους από την άλλη. Έρευνες γύρω από το θέμα της διγλωσσίας έχουν καταδείξει τον σπουδαίο ρόλο της μητρικής γλώσσας και της σχέσης της με την κυρίαρχη γλώσσα, αλλά και πώς η σχέση αυτή επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νεαρών ατόμων. Επιπλέον, η διγλωσσία δεν είναι μια μόνιμη, αμετάβλητη ιδιότητα. Η κατάκτηση ή εγκατάλειψη της μητρικής ή της κυρίαρχης γλώσσας θεωρείται πως εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μαθαίνει το άτομο⁹³. Η διγλωσσία μπορεί να μετατραπεί σε «μονογλωσσία», συνήθως με εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας υπέρ της κυρίαρχης. Δεν αποκλείεται βέβαια να συμβεί και το αντίθετο, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού και γκετοποίησης των μελών μιας μειονότητας.

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έρχονται σε επαφή δύο διαφορετικοί πολιτισμοί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής, μέσω της σύγκρισης των δύο πολιτισμών, να αμφισβητήσει την ταυτότητα και τον πολιτισμό του, και να αποκτήσει τελικά καλύτερη γνώση του εαυτού του, αλλά και να παύσει να θεωρεί τον δικό του πολιτισμό ανώτερο. Ακόμα, μέσω της χρήσης μιας γλώσσας το άτομο κοινωνικοποιείται, διαμορφώνοντας το δικό του πλέγμα σχέσεων και επαφών μέσα στην κοινότητα στην οποία ανήκει⁹⁴. Όταν ένας αλλόγλωσσος μαθητής εισέρχεται σε σχολείο όπου χρησιμοποιείται αποκλειστικά η κυρίαρχη γλώσσα, ενδέχεται να νιώσει ότι η μητρική του γλώσσα δεν είναι σημαντική, γεγονός που μπορεί να έχει πολύ αρνητικές συνέπειες για τη μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική του εξέλιξη. Ακόμα, η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας κάνει την πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας πολύ πιο εύκολη για ένα παιδί, αφού κάνει χρήση ενός ήδη υπάρχοντος γλωσσικού δυναμικού του. Για τους λόγους αυτούς,

⁹² Βλ. Ιωαννίδου Ε. (2015), *Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/ εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού*, στο περ. *Syn-Theses*, τεύχ. 7, σ. 91-106, 2015.

⁹³ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, ό.π., σ. 58.

⁹⁴ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, ό.π., σ. 60.

σύμφωνα με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, η μητρική γλώσσα των μαθητών μειονοτήτων θεωρείται πως θα πρέπει να προσφέρεται ως μάθημα στα σχολεία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας⁹⁵, κάτι που για ποικίλους λόγους δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στις περισσότερες περιπτώσεις, αποτελώντας ανασταλτικό παράγοντα για την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Πέραν όμως της μητρικής γλώσσας των μαθητών, όπως ήδη αναφέρθηκε, η γνώση της επίσημης γλώσσας του κράτους, ή της γλώσσας της χώρας υποδοχής στην περίπτωση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών της καθημερινής ζωής, την κοινωνική ένταξη αλλά και την ατομική, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Η διαπολιτισμική προσέγγιση, όπως και η επικοινωνιακή, δεν προσφέρει αυστηρές μεθοδολογικές αρχές για τη διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας, αλλά, όπως προαναφέρθηκε, ένα γενικότερο πλαίσιο επιμέρους στόχων που διευκολύνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και την οργάνωση της εκάστοτε σχολικής τάξης⁹⁶ σε κλίμα διαπολιτισμικό, και ταυτόχρονα την καλλιέργεια αποδοχής και σεβασμού προς τη διαφορετικότητα.

Όπως είναι λογικό, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης ή ξένης γλώσσας να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους διαπολιτισμική συνείδηση και να διδάξουν ακολουθώντας τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης, θα πρέπει οι ίδιοι αρχικά να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα, μελετώντας και εμπεδώνοντας τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις που ορίζει η διαπολιτισμική προσέγγιση⁹⁷, όπως είναι η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας. Ακόμα, επειδή ο πολιτισμός δεν είναι ένα στατικό, μόνιμο προϊόν, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοούν τη δυναμική υπόσταση της πολιτισμικής ταυτότητας, που μπορεί να μεταβάλλεται και δεν είναι απαραίτητα ένα εδραιωμένο ατομικό χαρακτηριστικό. Για να είναι δυνατά όλα τα παραπάνω ωστόσο, θα πρέπει να προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς η αναγκαία και επαρκής επιμόρφωση

⁹⁵ Βλ. Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, ό.π., σ. 61.

⁹⁶ Βλ. σ. 40.

⁹⁷ Βλ. Magos K. and Simopoulos G., “Do you know Naomi?”: researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes, άρθρο στο *Intercultural Education*, τεύχ. 20, σ. 256, 2009.

και ενημέρωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οργανωμένη με τρόπο ώστε να είναι προσβάσιμη για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, για την διαπολιτισμική διδακτική προσέγγιση της γλώσσας είναι αναγκαία και η διαμόρφωση κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων, τα οποία δεν θα αφορούν ωστόσο μόνο τους μαθητές διαπολιτισμικών σχολείων και Τάξεων Υποδοχής ή Δ.Υ.Ε.Π., αλλά θα αξιοποιούνται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινωνίας, αφού η διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης και ενσυναίσθησης είναι απαραίτητη και από τους γηγενείς μαθητές ενός τόπου, ώστε να υποδεχθούν ομαλά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία, κάτι που θα βοηθήσει ιδιαίτερα τους τελευταίους στην κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

3.3.2.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Είναι γεγονός ότι κάθε σχολική τάξη, είτε συνίσταται εξολοκλήρου από ντόπιους μαθητές είτε όχι, χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια. Αυτή η ανομοιογένεια μπορεί να αφορά την καταγωγή, τη θρησκεία, το φύλο, την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις συνθήκες ζωής του κάθε μαθητή και πολλά ακόμα χαρακτηριστικά του. Κάθε μαθητής δηλαδή, παρόλο που μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά με τους συμμαθητές του, αποτελεί ένα ιδιαίτερο, μοναδικό άτομο. Οι ιδιαιτερότητες αυτές των μαθητών, και ειδικά οι διαφορές που αφορούν το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης, καθιστούν συνήθως αναποτελεσματική τη χρήση μιας μεμονωμένης διδακτικής μεθόδου στο σύνολο των μαθητών ενός τμήματος, μιας τάξης ή ενός σχολείου.

Σε σχέση με την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας των παιδιών, μία από τις πιο διαδεδομένες θεωρίες είναι αυτή του Ελβετού φιλόσοφου και ψυχολόγου Jean Piaget. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η γνωστική ανάπτυξη πραγματοποιείται σταδιακά, παράλληλα με την ηλικιακή ανάπτυξη των παιδιών. Από τη γέννηση έως και την ηλικία των δύο ετών περίπου τα βρέφη βρίσκονται στο «αισθητηριοκινητικό στάδιο», κατά το οποίο η σκέψη βασίζεται στη δράση, η νοημοσύνη δηλαδή είναι καθαρά πρακτική και αποσκοπεί στην πρακτική ικανοποίηση αναγκών. Στο επόμενο στάδιο, αυτό της «προ-λογικής νόησης», που διαρκεί μέχρι περίπου τα επτά έτη, το παιδί αποκτά σταδιακά την ικανότητα συμβολικής, αναπαραστατικής σκέψης, κάτι που είναι απαραίτητο για τη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας⁹⁸, ενός συστήματος που βασίζεται σε συμβολικές αναπαραστάσεις, τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό επίπεδό του. Από τα επτά έως τα ένδεκα έτη, το παιδί εισέρχεται στο στάδιο των «συγκεκριμένων λογικών-νοητικών ενεργειών», κατά το οποίο αρχίζει να αναπτύσσεται η ικανότητά του για λογική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, ενώ από την ηλικία των ένδεκα και εξής, κατά το στάδιο των «τυπικών λογικών-αφηρημένων εννοιών», το παιδί κατακτά πλέον την ικανότητα λογικής σκέψης και αρχίζει να σκέφτεται αφαιρετικά και υποθετικά, κάνοντας χρήση παραγωγικών και επαγωγικών συλλογισμών⁹⁹. Σύμφωνα με τον Piaget, όλα τα παιδιά περνούν από τα ίδια στάδια γνωστικής ανάπτυξης με τη συγκεκριμένη σειρά, αλλά όχι απαραίτητα με τον ίδιο ρυθμό¹⁰⁰.

⁹⁸ Βλ. Cole Michael και Cole Seila R., *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*, τόμ. Β', εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001, σ. 120-121.

⁹⁹ Βλ. Cole Michael και Cole Seila R., *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*, ό.π., σ. 132.

¹⁰⁰ Βλ. Καψάλης Αχ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003, σελ. 212-217.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η ηλικία είναι ένας μόνο από τους πολλούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν έντονα τη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας, αφού οι μαθητές μιας τάξης, ακόμα και αν βρίσκονται στην ίδια περίπου ηλικία, δεν βρίσκονται απαραίτητα και στο ίδιο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Εκτός όμως από το γνωστικό επίπεδο, υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία της διδασκαλίας, όπως τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το μαθησιακό στυλ του καθενός, οι εμπειρίες τους. Σε αυτό το ετερογενές μαθησιακό περιβάλλον, επομένως, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ώστε να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του, προσφέροντάς τους ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή καλείται να διαφοροποιήσει κατάλληλα την εκπαιδευτική του προσέγγιση. Ως απάντηση σε αυτή την πρόκληση έρχεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, μια ανθρωποκεντρική διδακτική πρόταση που *«προωθεί την ισότητα ολιστικά από την ισότητα στην πρόσβαση, στην ισότητα των ευκαιριών, στην ισότητα των αποτελεσμάτων και της επιτυχίας»*¹⁰¹.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προτάθηκε το 1991 από την Carol Ann Tomlinson ως διδακτική μέθοδος που εστιάζει στην αλλαγή και στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας, ώστε να ικανοποιεί το σύνολο των μαθητών μιας τάξης μικτής ικανότητας¹⁰². Οι αλλαγές που απαιτούνται για την επίτευξη του στόχου αυτού σχετίζονται όχι μόνο με τις διδακτικές μεθόδους, αλλά και με το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα χρησιμοποιούμενα εγχειρίδια, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις μεθόδους αξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Με άλλα λόγια, η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει στους μαθητές διαφορετικές επιλογές για τους τρόπους με τους οποίους αποκτούν και επεξεργάζονται τη γνώση, με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί τόσο μια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας, όσο μια γενικότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία εμπνευσμένη από τη δημοκρατική αρχή για ισότητα ευκαιριών για όλους. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης

¹⁰¹ Βλ. Βαλιαντή Σταυρούλα, άρθρο με τίτλο *Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της*, περ. *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχ. 1/2015, σ.8.

¹⁰² Βλ. Soutopoulos Nikolas, *Differentiated instruction: Greek as a foreign or second language for migrant and refugee children in reception classes in Primary Schools in Greece. (Case Study)*, Hellenic Open University, Patras 2018, σ. 18.

προσέγγισης της διδασκαλίας, οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών δεν αγνοούνται αλλά, αντίθετα, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει τις διαφορές αυτές και να τις αξιοποιήσει κατά την προετοιμασία του μαθήματος.

Στην ανάπτυξη της θεωρίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έπαιξαν ρόλο η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία μάθησης του Lev Vygotsky, αλλά και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner¹⁰³. Η πρώτη δίνει ιδιαίτερη βάση στις προηγούμενες εμπειρίες και την κουλτούρα του μαθητή, καθώς θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για τον τρόπο που το άτομο θα ερμηνεύσει τον κόσμο. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, υπάρχουν οχτώ διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης¹⁰⁴, τους οποίους ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει, λαμβάνοντας υπόψη και τις προτιμήσεις των μαθητών του, και να μην περιορίζεται στην καλλιέργεια της γλωσσικής και λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης, όπως συμβαίνει στα περισσότερα προγράμματα σπουδών. Οι θεωρίες αυτές αναδεικνύουν τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων στη μάθηση.

Σύμφωνα και πάλι με την Tomlinson, η διαφοροποίηση θα πρέπει να γίνεται σε τέσσερις τομείς: το περιεχόμενο, δηλαδή την ύλη της διδασκαλίας, τη διαδικασία, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και κατακτούν την ύλη, την αξιολόγηση, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές παρουσιάζουν τη γνώση που έχουν κατακτήσει και, τέλος, το κλίμα και το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία¹⁰⁵. Εκτός από αυτούς τους βασικούς τομείς, άλλοι παράγοντες τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψη κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η μαθησιακή

¹⁰³ Βλ. Tygou Ioanna, *Διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση και ψηφιακές τεχνολογίες*, επιμορφωτικό υλικό, Αθήνα 2019, σ. 5.

¹⁰⁴ Τύποι νοημοσύνης σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, νατουραλιστική, οπτική-χωροταξική, μουσικορυθμική, σωματο-κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική.

¹⁰⁵ Βλ. Soutopoulos Nikolas, *Differentiated instruction: Greek as a foreign or second language for migrant and refugee children in reception classes in Primary Schools in Greece. (Case Study)*, Hellenic Open University, Patras 2018, σ. 22.

ετοιμότητα των μαθητών, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικο-οικονομικό στάτους και η αυτοεικόνα των μαθητών¹⁰⁶.

Όσον αφορά τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική. Σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη, η βάση της διαφοροποίησης στην οργάνωση του μαθήματος πρέπει να είναι «*οι ενδοατομικές και διατομικές διαφορετικές προϋποθέσεις των μαθητών για διδασκαλία και μάθηση*»¹⁰⁷. Η επιλογή της συγκεκριμένης στρατηγικής ενδείκνυται για τη διδασκαλία μιας νέας γλώσσας, αφού δίνει σε όλους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράζονται και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, τους μαθαίνει να εργάζονται αυτόνομα από τον εκπαιδευτικό και αυτοδύναμα και καλλιεργεί την επικοινωνιακή τους δεξιότητα σε πολλαπλά επίπεδα. Ακόμα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν τις δραστηριότητες που ταιριάζουν και ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στυλ. Κατά τη διεξαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός έχει τη θέση του καθοδηγητή και βοηθού, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμηση των μαθητών¹⁰⁸.

Παρόλο που η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελείται από συγκεκριμένες αρχές που πρέπει να ακολουθούνται αυστηρά, υπάρχουν ωστόσο ορισμένες πρακτικές που μπορούν να φανούν χρήσιμες στον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Οι πρακτικές αυτές υιοθετούνται τόσο κατά την προετοιμασία, όσο και κατά τη διεξαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και επικεντρώνονται γύρω από τους παρακάτω άξονες:

- *Μαθησιακή ετοιμότητα-επικοινωνιακή δεξιότητα*: Για την αποτίμηση του επιπέδου γλωσσομάθειας και της επικοινωνιακής δεξιότητας του κάθε μαθητή, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται προσεκτικά δομημένα διαγνωστικά τεστ που να παρέχουν πληροφορίες για όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες, όχι μόνο στην αρχή αλλά και κατά τη διάρκεια του

¹⁰⁶ Βλ. Κουτσελίνη Μ., άρθρο με τίτλο *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (2009), τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2006, σ. 1-28.

¹⁰⁷ Βλ. Κανάκης Ι., άρθρο με τίτλο *Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας-μάθησης*, στο περ. *Νεοελληνική Παιδεία*, τεύχ. 23, 1991, σ. 33-51.

¹⁰⁸ Βλ. Τυγρού Ιoanna, *Διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση και ψηφιακές τεχνολογίες*, ό.π., σ. 6.

σχολικού έτους, καθώς το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών θα μεταβάλλεται και ο εκπαιδευτικός θα χρειάζεται να αναπροσαρμόζει τακτικά το περιεχόμενο του μαθήματος.

- *Αναδιάρθρωση της ύλης-αναλυτικό πρόγραμμα:* Ο εκπαιδευτικός δεν ακολουθεί κατά γράμμα το αναλυτικό πρόγραμμα ή το διδακτικό εγχειρίδιο, καθώς αυτά συχνά δεν ικανοποιούν τις διαφορετικές ανάγκες καθενός μαθητή. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός καλείται να τροποποιεί και να προσαρμόζει τους στόχους, τις δραστηριότητες, το διδακτικό υλικό, τους τρόπους αξιολόγησης, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών.
- *Πολυτροπικότητα κειμένων:* Τα κείμενα που επιλέγονται για αξιοποίηση κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας πρέπει να ανήκουν σε ποικιλία κειμενικών ειδών, που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο γλωσσομάθειας και στο προφίλ κάθε μαθητή, καλλιεργώντας και τις τέσσερις γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες¹⁰⁹, ανάλογα προς τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των μαθητών.
- *Μαθητικό προφίλ:* Ο εκπαιδευτικός, αφού διερευνήσει τις γνωστικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καλείται να τα λάβει υπόψη του στη διαμόρφωση του περιεχομένου και στην επιλογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, η ακρόαση ενός τραγουδιού μπορεί να είναι πιο ευνοϊκή για μαθητές που μαθαίνουν πιο εύκολα ακούγοντας, ενώ ο σχεδιασμός ενός εννοιολογικού χάρτη θα βοηθήσει περισσότερο τους μαθητές με ανεπτυγμένη οπτική νοημοσύνη.
- *Εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας:* Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις κατά τη εκμάθηση μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας οφείλουν να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας κάθε μαθητή. Ακόμα, πρέπει οι ασκήσεις που προσφέρονται να είναι επιλεγμένες προσεκτικά, ώστε ο μαθητής να είναι ικανός να ανταποκριθεί στον βαθμό δυσκολίας τους, διαφορετικά ενδέχεται να αποθαρρυνθεί από τη συμμετοχή του στο μάθημα. Οι εργασίες θα πρέπει να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας, η νέα γνώση δηλαδή να «χτίζεται» πάνω στην ήδη υπάρχουσα. Σε περίπτωση που κάποιοι μαθητές έχουν εμπεδώσει μια γλωσσική δομή ενώ άλλοι όχι, θα πρέπει στους πρώτους να παρέχονται περισσότερο προχωρημένες ασκήσεις, ενώ στους τελευταίους επιπλέον ασκήσεις εξάσκησης πάνω στη συγκεκριμένη γλωσσική δομή.

¹⁰⁹ Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου.

- *Εργασία σε ομάδες*: Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης, η εργασία σε ομάδες πρέπει να διακρίνεται από ευελιξία, με τα μέλη να μετακινούνται από ομάδα σε ομάδα και να αλλάζουν ρόλους. Μέσα από τη συμμετοχή σε ευέλικτες ομάδες, όπου μαθητές με διαφορετικά προφίλ συνεργάζονται, επωφελούνται όλοι οι μαθητές και αποκτούν αυτοπεποίθηση.
- *Ανεξάρτητη μελέτη*: Ενδείκνυται, κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η καλλιέργεια της ανεξάρτητης μελέτης, μέσω εργασιών τύπου project, βασισμένων στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών¹¹⁰.

Ο εκπαιδευτικός παίζει σπουδαίο ρόλο στην επιτυχή διεξαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς είναι εκείνος που καλείται «να βρει τους τρόπους με τους οποίους μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003) διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Koutselini, 2008, Koutselini & Valiande, 2009)»¹¹¹. Πρέπει δηλαδή ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τόσο τις διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή του, όσο και τους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στον καθένα. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι στάσιμοι, αλλά αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου, επομένως και ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάζει, να τροποποιεί και να αναπροσαρμόζει τακτικά τις στρατηγικές, το υλικό, τις δραστηριότητες που θα χρησιμοποιεί¹¹². Το ρυθμιστικό, καθοδηγητικό έργο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, και καθιστά αναγκαία τη συνεχή επιμόρφωση και την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων σχετικά με τη θεωρία και την πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ουσιαστική σημασία για την οργάνωση και τη διεξαγωγή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εκτός από τον εκπαιδευτικό, έχει επίσης η στάση της εκάστοτε σχολικής μονάδας

¹¹⁰ Βλ. Τυγού Ιωάννα, *Διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση και ψηφιακές τεχνολογίες*, ό.π., σ. 7-10.

¹¹¹ Βλ. Βαλιαντή Σταυρούλα, άρθρο με τίτλο *Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της*, στο περ. *Επιστήμες της Αγωγής* 1/2015, σ.7-35, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2015, σ. 11.

¹¹² Βλ. Τυγού Ιωάννα, *Διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση και ψηφιακές τεχνολογίες*, ό.π., σ. 4.

αλλά και των εκπαιδευτικών φορέων γενικότερα, που μπορούν είτε να συνεργαστούν και να στηρίξουν το απαιτητικό αυτό εγχείρημα του εκπαιδευτικού, είτε να σταθούν εμπόδιο στην υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων.

3.3.2.4 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Το παιδαγωγικό κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αναπτύχθηκε ως εξέλιξη μιας ευρύτερης κίνησης παιδαγωγικών καινοτομιών του 20^{ου} αιώνα. Στη σημερινή του μορφή, αποτελεί σύνθεση πολλών θεωρητικών σχολών, και ιδιαίτερα της «Νέας Αγωγής», με κύριο εκπρόσωπο τον John Dewey. Σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα, η σχολή του Dewey εισηγήθηκε το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας για δύο κυρίως λόγους: «*πρώτον, διότι προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και, δεύτερον, διότι εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, την οποία θεωρούσαν ως τη μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης (βλ. και Καμαρινού 2000, 24)*»¹¹³.

Ο Vygotsky εξέφρασε την κοινωνικοκεντρική άποψη σύμφωνα με την οποία η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη. Το κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο καθορίζει και την κατεύθυνση και το περιεχόμενο της ανάπτυξης αυτής¹¹⁴. Ακόμα, ο Vygotsky ανέπτυξε την έννοια της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (*zone of proximal development*), δηλαδή της απόστασης ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να πετύχει ένα παιδί μόνο του και σε αυτό που μπορεί να πετύχει, αν του παρέχεται βοήθεια από κάποιον μεγαλύτερο ή πιο έμπειρο¹¹⁵. Στο ίδιο πλαίσιο ο Bruner, ακολουθώντας τον Vygotsky, αμφισβήτησε την έννοια της εκπαίδευσης ως μονόδρομου μεταβίβασης γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές και τόνισε τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της μάθησης που βασίζεται στην εμπλοκή και στην αμοιβαία κατανόηση όλων των συμμετεχόντων¹¹⁶. Οι απόψεις αυτές, σε συνδυασμό με αυτές του Dewey για ένα δημοκρατικό σχολείο, όπου το άτομο θα κοινωνικοποιείται μέσα σε ένα αυθεντικό περιβάλλον, οδήγησαν στην ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής μεθόδου.

Σε αντίθεση με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.

¹¹³ Βλ. Ματσαγγούρας Η. Γ., *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*, στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 2000, σ. 7.

¹¹⁴ Βλ. Ματσαγγούρας Η. Γ., *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*, ό.π., σ. 8.

¹¹⁵ Βλ. Παναγάκος Ι., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων*, στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ. 6, σ. 80-90, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, σ. 81.

¹¹⁶ Βλ. Παναγάκος Ι., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων*, ό.π., σ. 81.

Πρόκειται για μια εναλλακτική μέθοδο, κατά την οποία διατηρείται μεν η παραδοσιακή τάξη, αλλά διαφοροποιούνται η κοινωνική οργάνωση της τάξης, ο τρόπος αξιολόγησης, ο διατιθέμενος χρόνος κ.ά. Η εργασία δηλαδή γίνεται συμμετοχικά, κατά ομάδες, κάτι που, ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών, θεωρείται πιο ευχάριστο από την ατομική εργασία. Οι ομάδες αποτελούνται από 2 έως 6 μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, τον αριθμό των μαθητών της τάξης, το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούν, τον διαθέσιμο χρόνο και άλλους παράγοντες. Η σύνθεση των ομάδων πρέπει να είναι ανομοιογενής ως προς το φύλο, το γνωστικό επίπεδο, τη σχολική απόδοση και άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών. Κάθε μαθητής αναλαμβάνει έναν ή περισσότερους ρόλους στο πλαίσιο της ομάδας, ανάλογα το μέγεθός της και τις απαιτήσεις της εργασίας. Σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα, οι ρόλοι είναι συνήθως οι εξής:

- *Συντονιστής*: διευθύνει τη συζήτηση και φροντίζει να διεξάγεται μέσα στο προβλεπόμενο χρονικό όριο.
- *Φροντιστής*: βοηθά τους πιο αδύναμους μαθητές όταν παρουσιάζουν δυσκολίες.
- *Γραμματέας/αναγνώστης*: διαβάσει τα κείμενα και τις οδηγίες των εργασιών και γράφει το κείμενο της ομάδας.
- *Εμπυχωτής*: εμπυχώνει και επαινεί την ομάδα.
- *Υπεύθυνος εργασίας*: αναλαμβάνει τη διανομή του υλικού της εργασίας σε όλα τα μέλη της ομάδας και τη σωστή τήρηση των βημάτων προς την ολοκλήρωσή της.
- *Παρατηρητής*: καταγράφει την συμμετοχή κάθε μέλους στην εργασία¹¹⁷.

Η κάθε ομάδα συνήθως επεξεργάζεται διαφορετικό υλικό και στο τέλος τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην τάξη. Τα μέλη της κάθε ομάδας δεν πρέπει να είναι μόνιμα, αλλά αντίθετα να αλλάζουν συχνά ομάδα, αλλά και ρόλο σε αυτήν. Οι μαθητές, κατά τη διεξαγωγή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, συνεργάζονται σε επίπεδο ατομικό, με τα άλλα μέλη, αλλά και σε ομαδικό, με τις άλλες ομάδες, καλλιεργώντας παράλληλα τις κοινωνικές και τις γνωστικές τους δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Κ. Κλουβάτο, η ομαδοσυνεργατική μάθηση στη σημερινή της μορφή:

«...αναφέρεται στην κοινωνική μορφή εργασίας που έχει ως σκοπό αφενός τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την αλληλεπίδραση των

¹¹⁷ Βλ. Ματσαγγούρας Η. Γ., *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2008, σ. 77.

μελών της ομάδας για επίτευξη συγκεκριμένου στόχου και αφετέρου την ίδια την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη δημιουργική συνεργασία των μελών»¹¹⁸.

Υπό την έννοια αυτή, η εργασία των μαθητών σε ομάδες είναι ευεργετική τόσο για τη γνωστική, όσο και για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, όπως φάνηκε και παραπάνω. Έρευνες γύρω από τη χρήση του συγκεκριμένου μοντέλου έδειξαν επίσης, σύμφωνα με τον Θ. Α. Τριλιανό, τις εξής θετικές επιπτώσεις:

«...με τη συνεργατική μαθησιακή διαδικασία προάγονται οι ενδοομαδικές σχέσεις των μαθητών, η κοινωνική τους συμπεριφορά, αλλά και η συνοχή της ομάδας. Ακόμα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές-μέλη της ομάδας δείχνουν υψηλό συνεργατικό πνεύμα, αλληλεγγύη, αποδοχή της συλλογικής ανταμοιβής, μεγαλύτερη κατοχή της νέας γνώσης και βελτιωμένη αυτοϊδέα, κυρίως για τους χαμηλής αποδοτικότητας μαθητές»¹¹⁹

Φαίνεται επομένως ότι, εκτός από την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη, η ομαδοσυνεργατική μάθηση βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν θετικότερη αυτοεικόνα, χάρη στη μεγαλύτερη αυτονομία που τους παρέχεται, στις ευκαιρίες για έκφραση της δημιουργικότητάς τους, αλλά και στην επιτυχία της ομάδας στην οποία ανήκουν. Ακόμα, η ανομοιογένεια της ομάδας μπορεί να βοηθήσει την εξοικείωση των μαθητών με την ομοιογένεια της κοινωνίας γενικότερα, είτε πρόκειται για φυλετική, γλωσσική, θρησκευτική κ.ο.κ.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν αποτελεί δασκαλοκεντρική μέθοδο, ο εκπαιδευτικός δηλαδή δεν έχει πλέον τον ρόλο της αυθεντίας. Αντίθετα, έχει τον ρόλο του καθοδηγητή, που συντονίζει τις ομάδες, υποστηρίζει τους μαθητές όταν παρουσιάζονται δυσκολίες και μεσολαβεί όταν υπάρχει ανάγκη. Το έργο του είναι απαιτητικό, καθώς καλείται να γνωρίζει καλά και να λαμβάνει υπόψη του όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών του, που θα τον βοηθήσουν στην αποτελεσματική σύσταση της κάθε ομάδας.

¹¹⁸ Βλ. Κλουβάτος Κωνσταντίνος, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις*, επιμορφωτικό υλικό στο πλαίσιο της πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων Μαθητών», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ. 6.

¹¹⁹ Βλ. Τριλιανός Θανάσης Α., *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*, τόμ. Β', Αθήνα 2008, σ. 41-42.

Η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι κατάλληλη για εφαρμογή κατά την διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας. Η εργασία σε ομάδες και η ανάγκη επικοινωνίας, διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ των μελών και των ομάδων προσαρμόζονται απόλυτα στις αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας, αφού δημιουργείται ένα αυθεντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η κατάκτηση της νέας γλώσσας μπορεί να αποκτήσει κοινωνικό και βιωματικό χαρακτήρα. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί κι εδώ στην ανομοιογενή σύσταση της ομάδας, ώστε οι μαθητές με υψηλότερο επίπεδο κατάκτησης της ξένης γλώσσας να μπορούν να συντονίζουν και να βοηθούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

3.3.3 Εμπειρική προσέγγιση: μελέτη περίπτωσης τμήματος ΔΥΕΠ

1. Το τμήμα

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, κατά το σχολικό έτος 2018-2019 υπηρέτησα ως αναπληρώτρια σε τμήμα ΔΥΕΠ του νομού Πρέβεζας. Με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα του τμήματος που συντάχθηκε από τη διεύθυνση του σχολείου, τα μαθήματα που ήμουν υπεύθυνη να διδάσκω ήταν τα εξής: 6 ώρες Γλώσσα, 4 ώρες Μαθηματικά και 3 ώρες Αισθητική Αγωγή την εβδομάδα, ενώ άλλες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ήταν υπεύθυνες για τα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής, της Αγγλικής Γλώσσας και των Τ.Π.Ε. Πριν αναλάβω το τμήμα τον Ιανουάριο της σχολικής χρονιάς, στο τμήμα δίδασκε άλλη εκπαιδευτικός, η οποία μετατέθηκε σε άλλη περιοχή τον Νοέμβριο. Το τμήμα επομένως παρέμεινε κλειστό στο ενδιάμεσο διάστημα.

Στο τμήμα ήταν εγγεγραμμένοι συνολικά 23 μαθητές/μαθήτριες: 11 Σύριοι, 5 Αφγανοί, 3 Ιρακινοί, 3 Κούρδοι και μία Ιρανή μαθήτρια. Από αυτούς, οι 20 περίπου προσέρχονταν στο σχολείο τακτικά. Το τμήμα ήταν επίσης ανομοιογενές και ως προς την ηλικία των μαθητών, καθώς περιλάμβανε παιδιά από 5 έως 13 ετών¹²⁰. Οι πρώτες/μητρικές γλώσσες των μαθητών, επομένως, διέφεραν. Μιλούσαν αραβικά, φαρσί, κουρδικά, καθώς και διαφορετικές διαλέκτους αυτών των γλωσσών. Εκτός από τις μητρικές τους γλώσσες όμως, και το επίπεδο κατάκτησής τους διέφερε σημαντικά, λόγω της μεγάλης διαφοράς στην ηλικία των μαθητών και, επομένως, στην ανάπτυξη της γνωστικής τους ικανότητας. Ακόμα, οι μαθητές γνώριζαν αγγλικά, επίσης σε πολύ διαφορετικά επίπεδα ο καθένας και, τέλος, από λίγα έως καθόλου ελληνικά.

2. Πρώτη γνωριμία με τους μαθητές

Οι πρώτες μέρες μετά την ανάληψη του τμήματος ήταν ιδιαίτερα απαιτητικές. Αρχικά έγινε η γνωριμία με τους μαθητές. Όλοι είπαν στην τάξη τα ονόματά τους και από πού προέρχονται, ενώ μερικοί, μετά από παρότρυνσή μου, έγραψαν τα ονόματά τους στον πίνακα, είτε στη γλώσσα τους, είτε στα αγγλικά, είτε στα ελληνικά, ενώ συμπληρώθηκαν από εμένα στον πίνακα τα ονόματα των μαθητών που δεν ήξεραν να γράφουν. Ήδη από την αρχική αυτή φάση αναδύθηκαν

¹²⁰ Ένας μαθητής ήταν 5 ετών, αν και γραμμένος ως 6 ετών στα χαρτιά του, 3 μαθητές ήταν 6 ετών, 2 ήταν 7 ετών, 3 ήταν 8 ετών, 4 ήταν 9 ετών, 3 ήταν 10 ετών, 4 ήταν 11 ετών, 2 ήταν 12 ετών και ένας μαθητής ήταν 13 ετών.

προβλήματα στην αναγνώριση των ελληνικών γραμμάτων. Πολλά από τα στοιχεία ταυτοποίησης των μαθητών είχαν σημειωθεί με λανθασμένο τρόπο στα χαρτιά τους από τις ελληνικές αρχές κατά την είσοδό τους στη χώρα, και η προηγούμενη εκπαιδευτικός είχε διδάξει στους μαθητές πώς να γράφουν τα ονόματά τους με βάση τα στοιχεία αυτά. Αυτό, ωστόσο, είχε δημιουργήσει σύγχυση σε πολλούς μαθητές ως προς την αντιστοιχία συμβόλων και φωνημάτων της ελληνικής. Για παράδειγμα, μαθητής που ονομαζόταν «Κερίμ», είχε μάθει να γράφει το όνομά του ως «Καρίμ», όπως ήταν γραμμένο στα στοιχεία του, και έτσι είχε τη λανθασμένη εντύπωση πως το <α> αντιστοιχεί στο φώνημα [e]. Αντίστοιχη σύγχυση επικρατούσε στους περισσότερους από τους μαθητές που ήξεραν να γράφουν στα ελληνικά. Εκτός από τα ονόματά τους, όσοι ήθελαν έλεγαν στην τάξη τη χώρα προέλευσής τους, καθώς και τις αγαπημένες ασχολίες τους. Θεώρησα θεμιτό να μην πιέσω τους μαθητές να μιλήσουν σε αυτό το σημείο, καθώς δεν είχε ακόμα δημιουργηθεί ένα κλίμα άνεσης και ασφάλειας στην τάξη. Στην αρχή μόλις 2-3 μαθήτριες πήραν την πρωτοβουλία να μιλήσουν, εκείνες που γνώριζαν περισσότερα ελληνικά, καθώς παρακολουθούσαν μαθήματα και στο Κέντρο Φιλοξενίας¹²¹. Στη συνέχεια, παίρνοντας θάρρος από τις συμμαθήτρίες τους, όλο και περισσότεροι μαθητές προσπάθησαν να πουν λίγα λόγια για τον εαυτό τους, με τη βοήθεια των συμμαθητριών τους όποτε ήταν ανάγκη. Οι μικρότεροι μαθητές, ηλικίας 5-6 ετών, ήταν οι μόνοι που επέλεξαν να μη μιλήσουν. Για να μη νιώσουν περιθωριοποιημένοι, τους ζήτησα να ζωγραφίσουν κάτι που αγαπούν.

Ύστερα από την πρώτη αυτή φάση γνωριμίας, οι μαθητές προσφέρθηκαν από μόνοι τους να μου δείξουν τα τετράδια της γλώσσας που χρησιμοποιούσαν με την προηγούμενη εκπαιδευτικό. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν τους είχαν μοιραστεί, τόσο για τη γλώσσα όσο και για τα υπόλοιπα μαθήματα. Οι ασκήσεις ήταν κυρίως αντιγραφές ονομάτων και γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας σε αλφαβητική σειρά. Ύστερα από μερικές προσπάθειες ανάγνωσης από τους μαθητές, ήταν φανερό ότι ο παραδοσιακός αυτός τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, που αμφισβητείται πλέον συχνά και για ελληνόφωνους μαθητές, σίγουρα δεν είναι αποτελεσματικός για παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα.

¹²¹ Ορισμένοι μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας και στο ΚΦΠ όπου διέμεναν. Τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων μαθητών έναντι άλλων δεν ήταν ξεκάθαρα.

3. Επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων

Γνωρίζοντας, σιγά σιγά, τους μαθητές και μελετώντας παράλληλα τη σχετική βιβλιογραφία, κατέληξα στην οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με βάση τις προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ιδιαίτερα, η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι ίσως η πιο κατάλληλη για τη διδασκαλία της χώρας υποδοχής σε προσφυγόπουλα, καθώς ανταποκρίνεται στην άμεση ανάγκη τους να μπορούν να επικοινωνούν με την ελληνική κοινότητα, ώστε να μπορούν να ικανοποιούν τις βασικές, καθημερινές τους ανάγκες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, καθώς δε γνωρίζουν για πόσο μεγάλο χρονικό διάστημα πρόκειται να παραμείνουν στην Ελλάδα, χρειάζονται σε πρώτο επίπεδο να κατακτήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο και εκφράσεις σχετικά με τη διατροφή, την υγεία, τη μετακίνηση, την παρουσίαση του εαυτού τους, την κατανόηση απλών οδηγιών κ.ά. Ακόμα, η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ήταν απαραίτητη στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τμήματος, λόγω της έντονης ανομοιογένειας ως προς την ηλικία των μαθητών, την καταγωγή τους, τη μητρική γλώσσα και το επίπεδο κατάκτησής της, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, το γενικότερο επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις εμπειρίες και πολλούς ακόμα παράγοντες. Θα ήταν αδύνατο να εφαρμοστεί ένας τρόπος διδασκαλίας επιτυχώς για όλους τους μαθητές, επομένως η διδασκαλία έπρεπε να γίνει διαφοροποιημένα, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω παράγοντες. Κρίθηκε επίσης σκόπιμη η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τόσο για τα ευεργετικά της αποτελέσματα στους μαθητές, όσο και λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών στην τάξη σε συνδυασμό με το λίγο αναλογικά χρόνο που διαθέταμε, γεγονός που θα αποτελούσε πρόκληση και σε ένα τμήμα ομόφωνων μαθητών. Τέλος, κατά τη διδακτική διαδικασία θα γινόταν προσπάθεια για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, ακολουθώντας της αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής.

4. Σκιαγράφηση γλωσσικού προφίλ των μαθητών

Για να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι, τις πρώτες εβδομάδες συγκέντρωσα όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία για τους μαθητές, σχετικά με την καταγωγή τους, την οικογενειακή τους κατάσταση, τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τις μεταξύ τους φιλίες και, κυρίως, τα επίπεδα κατάκτησης τόσο της μητρικής, όσο και της ελληνικής γλώσσας. Με βάση το τελευταίο κριτήριο, διέκρινα πέντε «κατηγορίες» μαθητών:

- Μαθητές ηλικίας 5-7 ετών με βασικές γνώσεις την μητρικής τους γλώσσας και της ελληνικής σε προφορικό μόνο επίπεδο. Οι μαθητές αυτοί, λόγω της ηλικίας τους, δεν είχαν φοιτήσει σε σχολείο καθόλου προηγουμένως στις χώρες προέλευσής τους.
- Μαθητές 8-10 ετών με καλή γνώση της μητρικής τους γλώσσας σε προφορικό επίπεδο και βασικές γνώσεις γραφής. Αρκετοί από αυτούς γνώριζαν βασικές λέξεις της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας σε προφορικό επίπεδο και είχαν φοιτήσει σε σχολείο πριν φύγουν από τις χώρες προέλευσής τους.
- Μαθητές 8-10 ετών με καλή γνώση μητρικής και ελληνικής γλώσσας σε προφορικό επίπεδο και ελάχιστη έως καθόλου γνώση γραφής. Επρόκειτο για τους μαθητές που βρίσκονταν ήδη για 1-2 χρόνια στο Κέντρο Φιλοξενίας, δεν είχαν φοιτήσει ή είχαν φοιτήσει σε σχολείο για ελάχιστο χρόνο, και έμαθαν ελληνικά κυρίως μέσω της προσπάθειας να επικοινωνήσουν με τους Έλληνες εργαζόμενους στο Κέντρο Φιλοξενίας.
- Μαθητές 11-13 ετών που κατείχαν τη μητρική τους γλώσσα σε πολύ καλό προφορικό επίπεδο και γνώριζαν επίσης να γράφουν. Όλοι είχαν φοιτήσει σε σχολείο στη χώρα προέλευσής τους, όπου είχαν διδαχθεί επίσης την αγγλική γλώσσα, προφορικά και γραπτά. Όσον αφορά τα ελληνικά, οι περισσότεροι γνώριζαν ελάχιστα, τα οποία είχαν μάθει επικοινωνώντας με τους εργαζόμενους του Κέντρου Φιλοξενίας.
- Μαθητές 8-12 ετών, με διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης της μητρικής και φοίτηση ή μη σε σχολείο της χώρας προέλευσης. Οι εν λόγω μαθητές, οι περισσότερες κοπέλες, παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών στο Κέντρο Φιλοξενίας και βρίσκονταν σε περισσότερο προχωρημένο στάδιο από τους υπόλοιπους μαθητές, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί και η περίπτωση μαθήτριας 12 ετών με ιδιαίτερη κλίση στις γλώσσες, που γνώριζε άριστα φαρσί και αγγλικά, πολύ καλά ελληνικά και είχε αρχίσει να μαθαίνει σχεδόν όλες τις γλώσσες που άκουγε στο Κέντρο Φιλοξενίας. Η μαθήτρια αυτή,

ιδιαίτερα κατά τις πρώτες εβδομάδες μαθημάτων, βοήθησε ιδιαίτερα στη συνεννόηση και στον συντονισμό της τάξης, καθώς μπορούσε να επικοινωνεί με όλους τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

5. Σύνθεση ομάδων

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τους παραπάνω παράγοντες για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας σχηματίστηκαν, στο πλαίσιο του τμήματος, ομάδες μαθητών, ακολουθώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Τα μέλη της κάθε ομάδας δεν ήταν μόνιμα και σταθερά. Αντίθετα, άλλαζαν ρόλους και ομάδες ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ωστόσο, κάποια χαρακτηριστικά των ομάδων παρέμεναν συνήθως σταθερά. Για παράδειγμα, γινόταν προσπάθεια να μοιράζονται οι μαθήτριες που διδάσκονταν ελληνικά και στο Κέντρο Φιλοξενίας, ιδιαίτερα οι μεγαλύτερες σε ηλικία, και να μη βρίσκονται στην ίδια ομάδα. Συνήθως οι συγκεκριμένες μαθήτριες αναλάμβαναν τον ρόλο του συντονιστή, αλλά και του εμψυχωτή της ομάδας τους. Λόγω των προχωρημένων γνώσεων που διέθεταν σε σχέση με το υπόλοιπο τμήμα ένιωθαν μεγάλη σιγουριά και αυτοπεποίθηση, την οποία μετέδιδαν και στα μέλη της ομάδας τους. Ακόμα, οι μικρότεροι μαθητές, ηλικίας 5-7 ετών, μοιράζονταν ανά δύο τουλάχιστον σε κάθε ομάδα, ώστε να νιώθουν πιο άνετα έχοντας την παρέα κάπου συνομηλίκου τους, να χαλαρώνουν και να μην είναι συνεσταλμένα κατά την διεξαγωγή εργασιών και άλλων δραστηριοτήτων με τα μέλη της ομάδας τους. Οι υπόλοιποι μαθητές μοιράζονταν στις ομάδες με κύριο κριτήριο τη γλώσσα, αλλά και τις προσωπικές τους φιλίες και ενδιαφέροντα. Οι ομάδες ήταν συνήθως 4 ή 5, με 4-6 μαθητές, αναλόγως τη φύση της δραστηριότητας αλλά και τους μαθητές που προσέρχονταν κάθε φορά στο σχολείο.

6. Εγχειρίδια

Τη δεύτερη εβδομάδα διδασκαλίας παρέλαβα από τον διευθυντή του σχολείου τα εγχειρίδια διδασκαλίας για τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Αισθητικής αγωγής, τα οποία μοίρασα στους μαθητές. Για το μάθημα της Γλώσσας, τα εγχειρίδια που μοιράστηκαν ήταν τα Α΄ και Β΄ τεύχη της σειράς «ΓΕΙΑ ΣΑΣ» (2007), καθώς και τα δύο πρώτα τεύχη από το υποστηρικτικό υλικό «Το Μικρό μου Λεξικό», που προτείνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης. Τα συγκεκριμένα βιβλία έχουν αναπτυχθεί από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση» και προσφέρονται από το ΚΕ.Δ.Α., τόσο για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όσο και για το πρόγραμμα «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά».

Σκοπός της σειράς «ΓΕΙΑ ΣΑΣ», όπως αναφέρεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, είναι «να βοηθήσει τους νεοεισερχόμενους αλλόφωνους μαθητές των τάξεων Γ΄-Στ΄ του δημοτικού σχολείου να αποκτήσουν τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα, έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στην ηλικιακή τους τάξη και γενικά στη σχολική κοινότητα»¹²². Τα βιβλία ακολουθούν σε γενικές γραμμές την επικοινωνιακή προσέγγιση, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Δίνεται έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των συμμαθητών στο μάθημα, λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα, οι ανάγκες, οι προτιμήσεις και οι ικανότητες των μαθητών, οι θεματικές ενότητες σχετίζονται με την καθημερινή ζωή του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, το πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε στο σημείο αυτό ήταν κυρίως ότι τα βιβλία αυτά δεν έχουν αναπτυχθεί για τις ανάγκες μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο, αλλά για μαθητές παλιννοστούντες και αλλοδαπούς. Επομένως, αν και μπορεί το υλικό να είναι κατάλληλο για τις συγκεκριμένες ομάδες, οι ανάγκες των μαθητών που λαμβάνονται υπόψη και η καθημερινή ζωή που περιγράφεται δε σχετίζεται καθόλου με τις ανάγκες και την καθημερινότητα των προσφυγόπουλων. Επιπλέον, η σειρά «ΓΕΙΑ ΣΑΣ», όπως αναφέρθηκε, απευθύνεται σε μαθητές των τάξεων Γ΄-ΣΤ΄ δημοτικού. Στο εν λόγω τμήμα όμως, οι ηλικιακές τάξεις των μαθητών αντιστοιχούσαν από Α΄ δημοτικού μέχρι και Α΄ γυμνασίου. Επομένως, πολλές θεματικές δραστηριότητες του βιβλίου ήταν είτε πολύ προχωρημένες για τους μικρότερους μαθητές, είτε

¹²² Βλ. Βάσσου Αφροδίτη, Γεωργιάδου Εύη, Γλένη Αυγή, Ρηγοπούλου Τέρψη (2007). *Γεια σας: βιβλίο δασκάλου*, τεύχ 1, εκδ. ΕΚΠΑ, Αθήνα 2007, σ. 3.

πολύ «παιδικές» ή εύκολες για τους μεγαλύτερους. Για παράδειγμα, δραστηριότητες τύπου «Γράφω τις γραμμές»¹²³, που έχουν στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τον τρόπο γραφής των ελληνικών, τον σωστό τρόπο να κρατά κανείς το μολύβι κ.λπ., χαρακτηρίστηκαν από τους μεγαλύτερους μαθητές «βαρετές», ενώ κίνησαν το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών, ιδιαίτερα όσων δεν είχαν μάθει ακόμα να γράφουν σε καμία γλώσσα. Ακόμα, τα κείμενα που περιέχονται στα συγκεκριμένα βιβλία δεν είναι αυθεντικά και δεν ανταποκρίνονται στους επικοινωνιακούς στόχους μάθησης.

Το υποστηρικτικό υλικό «*Το Μικρό μου Λεξικό*» (2003) προσφέρεται επίσης από το ΚΕ.Δ.Α. για τα προγράμματα «Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση» και «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». Πρόκειται για σειρά εικονογραφημένων λεξικών για μαθητές του δημοτικού που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, γραμμένα στο ίδιο πλαίσιο με τα εγχειρίδια της σειράς «*ΓΕΙΑ ΣΑΣ*». Περιέχουν εικονογραφημένες λέξεις, μαζί με τα άρθρα τους, χωρισμένες σε ενότητες με βάση το αρχικό τους γράμμα, κατά αλφαβητική σειρά¹²⁴. Οι εικόνες είναι μεγάλες και ευδιάκριτες και οι λέξεις προέρχονται από θεματικές κατηγορίες της καθημερινής ζωής, γεγονός που τα έκανε εύχρηστα, ιδιαίτερα από τους πιο μικρούς μαθητές.

Τα βιβλία της σειράς «*ΓΕΙΑ ΣΑΣ*», παρά τον διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα, δεν ήταν επαρκή ως μοναδικά εγχειρίδια για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας στα προσφυγόπουλα. Όπως αναφέρθηκε, δεν ταίριαζαν στις ανάγκες του προσφυγικού πληθυσμού και ούτε κάλυπταν τις ανάγκες όλων των ηλικιακών ομάδων της τάξης. Ακόμα, δεν περιείχαν σχεδόν καθόλου αυθεντικά κείμενα, και δεν αξιοποιούσαν τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Παρόλα αυτά, πολλές από τις δραστηριότητες των βιβλίων χρησιμοποιήθηκαν επιλεκτικά, και σε συνδυασμό με το «*Το Μικρό μου Λεξικό*» και άλλο αυθεντικό υλικό, όπως κείμενα από αγγελίες, ταμπέλες, λεζάντες, παιδικά βιβλία κ.ά., μπόρεσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα προσφυγόπουλα.

Ένα εγχειρίδιο που αποτέλεσε σημαντική βοήθεια για το γλωσσικό μάθημα ήταν «*Το βαλιτσάκι: ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται*» (2017). Το υλικό αυτό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και

¹²³ Βλ. Παράρτημα, εικόνα 1.

¹²⁴ Βλ. Παράρτημα, εικόνα 2.

προστασίας των παιδιών-προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Ελλάδα», επομένως είναι διαμορφωμένο λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών προσφύγων. Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του, πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό υλικό πολύγλωσσης υποστήριξης για παιδιά ηλικίας 6-12 ετών που μιλούν αραβικά και φαρσί και που αρχίζουν να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, με σκοπό να βοηθήσει στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας για την εξυπηρέτηση αναγκών της καθημερινής ζωής¹²⁵. Στο βιβλίο περιλαμβάνονται λέξεις και εκφράσεις χρήσιμες για την καθημερινή επικοινωνία, μεταφρασμένες στα αραβικά, τα φαρσί και τα αγγλικά¹²⁶, κάτι ιδιαίτερα χρήσιμο για ένα τμήμα στο οποίο υπάρχουν μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά. Με τη συνεργασία και τις μικτές γλωσσικές γνώσεις όλων των μαθητών, όλοι οι μαθητές κατόρθωσαν να καταλάβουν τι σημαίνουν οι λέξεις και οι φράσεις του βιβλίου. Επιπλέον, στο βιβλίο υπάρχουν πίνακες με γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα που παρουσιάζονται σε απλή μορφή, επίσης μεταφρασμένα σε αραβικά, φαρσί και αγγλικά. Τα φαινόμενα αυτά προσφέρονται περισσότερο για μαθητές που έχουν ήδη βασικές δεξιότητες γραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα και ενδεχομένως κάποια εξοικείωση με γραμματικούς όρους, έννοιες και δομές, και όχι στους μικρότερους μαθητές που δεν έχουν προηγουμένως, στη χώρα καταγωγής τους, πάει σχολείο και έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με τη διδασκαλία της γλώσσας. Επομένως, στο πλαίσιο τη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αξιοποιήθηκαν περισσότερο από τους μεγαλύτερους μαθητές, και ιδιαίτερα από τις μαθήτριες που παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών και στο Κέντρο Φιλοξενίας, και τους μαθητές που προχωρούσαν πολύ γρήγορα όσον αφορά την κατάκτηση της γλώσσας.

¹²⁵ Βλ. Σιμόπουλος Γιώργος, *Το Βαλιτσάκι: ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται*, εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2017.

¹²⁶ Βλ. Παράρτημα, εικόνα 3.

7. Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες που επιλέγονταν κάθε φορά για την κατάκτηση της γλώσσας βασίζονταν κατά κύριο λόγο στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης. Οι λέξεις, οι φράσεις και τα κείμενα που επιλέγονταν για μελέτη και επεξεργασία συνήθως προέρχονταν όχι μόνο από το ΓΕΙΑ ΣΑΣ, αλλά και από άλλες, αυθεντικές πηγές, και γινόταν πάντα προσπάθεια να συνοδεύονται από εικόνα, η οποία παίζει κρίσιμο ρόλο όταν δεν υπάρχει κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Μερικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν ήταν τα εξής:

Χρήσιμες εκφράσεις: για να μπορούν οι μαθητές να επικοινωνούν σε καθημερινή βάση για τις ανάγκες τους, να συστήνονται, να ζητούν και να κατανοούν χρήσιμες πληροφορίες ή οδηγίες κ.λπ., κατά την επεξεργασία σχετικών κειμένων, αφού γινόταν μια πρώτη ανάγνωση από μένα, δίνοντας προσοχή στις εικόνες και στον τρόπο ανάγνωσης οι μαθητές προσπαθούσαν αρχικά μόνοι τους να υποθέσουν τι λένε τα πρόσωπα¹²⁷. Οι μεγάλοι μαθητές, ιδιαίτερα όσοι κατείχαν ήδη τις βασικές αυτές γνώσεις, βοηθούσαν τους μικρότερους εξηγώντας τους τι δείχνουν οι εικόνες στη μητρική τους γλώσσα και μεταφράζοντας όπου χρειαζόταν. Αφού σιγά σιγά οι μαθητές ανακάλυπταν το περιεχόμενο των διαλόγων, προχωρούσαμε στη φάση δραματοποίησής τους. Δινόταν ορισμένο χρονικό διάστημα στην κάθε ομάδα να δουλέψει τον διάλογο, ώστε να τον παρουσιάσει στην τάξη. Οι μαθητές μοίραζαν συνήθως τους ρόλους μόνοι τους, δίνοντας τα δυσκολότερα κομμάτια στους πιο προχωρημένους και τα απλούστερα στους λιγότερο προχωρημένους. Ο ρόλος μου, κατά τη φάση αυτή, ήταν υποστηρικτικός. Βοηθούσα τους μαθητές όταν μου το ζητούσαν και επενέβαινα στην ανάθεση ρόλων όπου ήταν ανάγκη. Μετά την προετοιμασία, κάθε ομάδα σηκωνόταν στο κέντρο της τάξης και δραματοποιούσε τον διάλογο σαν σκετς, προσθέτοντας ορισμένες φορές και δικές της πινελιές. Οι μαθητές έτσι έκαναν χρήση όλων των επιπέδων της γλώσσας, αφού κατά τη φάση της επεξεργασίας μελετούσαν το γραπτό κείμενο και κατά τη φάση της παρουσίασης παρήγαγαν και κατανοούσαν προφορικό λόγο, συνοδεύοντάς τον με κατάλληλες κινήσεις και χειρονομίες.

¹²⁷ Βλ. Παράρτημα, εικόνα 4.

Επεξεργασία φυλλαδίων, καταλόγων, αγγελιών κ.ά.: Συχνά έφερνα στο σχολείο υλικό, όπως για παράδειγμα, φυλλάδια από σούπερ-μάρκετ. Αφού διαβάζαμε προσεκτικά τις λεζάντες των προϊόντων, οι μαθητές καλούνταν, δουλεύοντας σε ομάδες, να επεξεργαστούν τα φυλλάδια και να φτιάξουν μια λίστα με προϊόντα που θα αγόραζαν κατά την επίσκεψή τους σε σούπερ-μάρκετ, και στη συνέχεια να την παρουσιάσουν στην τάξη, εξηγώντας γιατί επέλεξαν τα συγκεκριμένα προϊόντα. Πολλές φορές αντί για απλές λίστες, οι μαθητές έφτιαχναν κολλάζ, ζωγραφίζοντας μια μεγάλη σακούλα και κολλώντας πάνω της εικόνες που έκοβαν από το φυλλάδιο.

Διδασκαλία με τραγούδι: Μια δραστηριότητα που φάνηκε να αρέσει ιδιαίτερα στους μαθητές, μεγάλους και μικρούς, ήταν η διδασκαλία λέξεων και φράσεων μέσω τραγουδιών. Τα τραγούδια επιλέγονταν με βάση κυρίως το απλό, βασικό, λεξιλόγιο και την ευχάριστη μελωδία. Στη συνέχεια, είτε έβρισκα στο διαδίκτυο είτε έφτιαχνα φυλλάδια με τους στίχους των τραγουδιών, συνοδεύοντας τις βασικές λέξεις με εικόνες¹²⁸, για να γίνεται εύκολα η σύνδεση λέξης και σημασίας από τους μαθητές. Στη συνέχεια τα μοίραζα στους μαθητές και, αφού διαβάζαμε το εκάστοτε τραγούδι και εξηγούσαμε το νέο λεξιλόγιο και το νόημα του τραγουδιού, ακούγαμε μαγνητοφωνημένο το κομμάτι, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη μελωδία και τον ρυθμό του. Έστερα, όλοι μαζί ξεκινούσαμε να απαγγέλλουμε το τραγούδι, επαναλαμβάνοντας κάθε στίχο αρκετές φορές. Όταν οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, προσπαθούσαν να το τραγουδήσουν μόνοι τους, χωρίς τη βοήθειά μου, ακολουθώντας το φυλλάδιο με τους στίχους και τις εικόνες. Όταν αυτό ήταν δυνατό, συνόδευα τα παιδιά με μουσικό όργανο. Συνήθως τα παιδιά συνόδευαν με κινήσεις και χειρονομίες το τραγούδι, ενεργοποιώντας έτσι όλες τις αισθήσεις τους. Η δραστηριότητα αυτή φάνηκε να απολαμβάνεται ιδιαίτερα από τους μικρότερους μαθητές, ως αναμενόμενο, αλλά και από τους μεγαλύτερους, πράγμα που σχετίζεται ίσως με το γεγονός ότι η μουσική αποτελεί σημαντικό κομμάτι του πολιτισμού της Μέσης Ανατολής.

¹²⁸ Βλ. Παράρτημα, εικόνες 5 και 6.

Ανάγνωση παραμυθιών: Μια ακόμα δραστηριότητα που πραγματοποιούσαμε τακτικά ήταν η ανάγνωση παραμυθιών στην τάξη. Τα παραμύθια επιλέγονταν και πάλι με βάση το λεξιλόγιο, τη θεματική τους αλλά και την εικονογράφηση, που βοηθούσε ιδιαίτερα στην κατανόησή τους από τους μαθητές. Σε πρώτη φάση γινόταν είτε ανάγνωση από εμένα, είτε ακρόαση ηχογράφησης που περιείχε και ηχητικά εφέ¹²⁹, κάνοντας την ακρόαση πιο ρεαλιστική και διασκεδαστική. Στη συνέχεια, αφού πρώτα μελετούσαμε το λεξιλόγιο του μαθήματος, οι μαθητές αναλάμβαναν να παρουσιάσουν, συνήθως σε ομάδες, μια μικρή περίληψη της ιστορίας, ενώ οι μικρότεροι μαθητές ζωγράφιζαν κάτι βασισμένοι σε ό,τι τους άρεσε περισσότερο στο παραμύθι. Εκτός από ελληνικά παραμύθια, όταν ήταν δυνατό τα παιδιά έφερναν παραμύθια γραμμένα στις μητρικές τους γλώσσες και προσπαθούσαν είτε να τα διαβάσουν είτε να εξηγήσουν το περιεχόμενό τους στην τάξη, καλλιεργώντας έτσι διαπολιτισμικό κλίμα ισοτιμίας της πολιτισμικής κληρονομιάς όλων των λαών. Τέλος, πολλές φορές μετά την επεξεργασία των παραμυθιών, οι μαθητές αναλάμβαναν τη δραματοποίησή τους ή πραγματοποιούσαμε θεατρικό παιχνίδι, εμπνευσμένο από την ιστορία και τους χαρακτήρες του παραμυθιού.

Εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας: Ακολουθώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης μάθησης, οι μαθητές συχνά πραγματοποιούσαν διαφορετικού επιπέδου ασκήσεις, είτε μέσω των διαφορετικών ρόλων που αναλάμβαναν στο πλαίσιο της ομάδας τους, είτε μέσω παροχής διαφορετικού υλικού. Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των μαθητών που παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών στο Κέντρο Φιλοξενίας συχνά χρειαζόταν να μοιράζω επιπλέον υλικό και να προετοιμάζω πιο απαιτητικές δραστηριότητες, για να μη χάνουν το ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι συγκεκριμένες μαθήτριες μάλιστα συχνά μου ζητούσαν επιπλέον υλικό για κατ' οίκον εργασίες, τις οποίες άλλοτε επεξεργάζονταν μόνες τους και άλλοτε συναντιόνταν στο Κέντρο Φιλοξενίας, όποτε ήταν δυνατόν, και τις επεξεργάζονταν μαζί.

¹²⁹ Για παράδειγμα, τα παραμύθια της σειράς «Μικρές καληνύχτες» από τις εκδόσεις Μεταίχμιο περιλαμβάνουν πλούσια εικονογράφηση και συνοδεύονται από ηχογραφημένη αφήγηση.

8. Μαθησιακά αποτελέσματα

Κάνοντας μια γενική αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο τέλος της σχολικής χρονιάς, κρίθηκαν αρκετά ικανοποιητικά, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπόψη δύο πολύ σημαντικούς παράγοντες. Ο πρώτος από αυτούς σχετίζεται με τη λειτουργία του τμήματος κατά τις απογευματινές ώρες, αποκομμένο από το σχολικό περιβάλλον. Οι πρόσφυγες μαθητές δεν είχαν επομένως την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή και να ακούνε γύρω τους, σε αυθεντικές συνθήκες, την ελληνική γλώσσα, παρά μόνο από εμένα. Είναι βέβαιο ότι η φοίτηση στο πρωινό σχολείο μαζί με ελληνόφωνους μαθητές θα ήταν πολύ ευεργετική για τους μαθητές, καθώς θα τους βοηθούσε να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα και πιο εύκολα και με πιο γρήγορους ρυθμούς. Ο δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας σχετίζεται με τον περιορισμένο χρόνο που λειτούργησε το τμήμα. Η λειτουργία του τμήματος είχε αργήσει να ξεκινήσει, και τον μήνα Νοέμβριο διακόπηκε λόγω της μετάθεσης της πρώτης εκπαιδευτικού. Όταν ξεκίνησε πάλι η λειτουργία του τμήματος ήταν μέσα Ιανουαρίου, επομένως ουσιαστικά η εμπειρία μου διήρκεσε περίπου 5-6 μήνες. Παρά τους ανασταλτικούς αυτούς παράγοντες, με τη λήξη της σχολικής χρονιάς οι μαθητές είχαν όλοι αναπτύξει τις γλωσσικές τους ικανότητες στην ελληνική γλώσσα, αναλόγως πάντα με το αρχικό τους επίπεδο γλωσσικής κατάρτησης. Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι μαθητές ήταν σε θέση να κατανοούν και να αναπαράγουν χρήσιμο, βασικό λεξιλόγιο και απλές, καθημερινές εκφράσεις στο σωστό κάθε φορά επικοινωνιακό πλαίσιο. Επιπλέον, ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεγγύης που θα τους φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες κατά τη συνέχεια της εκπαιδευτικής τους πορείας αλλά και για την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν πολύ ευχαριστημένοι από τη σχολική τους εμπειρία εν γένει, με μόνο «παράπονο» το ότι θα ήθελαν να έχουν έρθει σε επαφή και με ελληνόφωνα παιδιά.

3.4 Προβλήματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα από τα προβλήματα και εμπόδια που αντιμετωπίζονται κατά τη διδασκαλία των ελληνικών σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, όπως αυτά παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία και, κυρίως, όπως βιώθηκαν κατά την εμπειρία μου ως αναπληρώτρια σε τμήμα ΔΥΕΠ. Οι δυσκολίες σχετίζονται σε πρώτο επίπεδο με τη διδασκαλία των ελληνικών, αλλά όπως είναι επόμενο, παρεμβαίνουν γενικότερα στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και των υπόλοιπων μαθημάτων.

1. Κοινωνικός αποκλεισμός και αντιδράσεις τοπικής κοινωνίας

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το θεσμικό πλαίσιο του 2016 για την ένταξη των προσφυγόπουλων στην τυπική εκπαίδευση προέβλεπε για τα προσφυγόπουλα που διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας να παρακολουθούν απογευματινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα¹³⁰. Το γεγονός αυτό ωστόσο έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο να αποκλείονται από το σχολικό περιβάλλον και τη σχολική κανονικότητα στην οποία υποτίθεται πως πρέπει να επανενταχθούν. Τα προσφυγόπουλα έρχονται σε επαφή αποκλειστικά και μόνο με άλλα προσφυγόπουλα, και καθόλου με γηγενείς μαθητές, και έτσι δεν έχουν τις απαραίτητες ευκαιρίες αυθεντικής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές για να εξοικειωθούν με τη γλώσσα, πράγμα που αποτελεί ίσως τον κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και, κατ' επέκταση, για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που η τοπική κοινωνία έχει αντιδράσει αρνητικά στην ένταξη των προσφυγόπουλων στην τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Με τα προσχήματα της πολιτισμικής αλλοίωσης, της υποβάθμισης του σχολικού μαθησιακού επιπέδου και του υγειονομικού κινδύνου, υπήρξαν περιπτώσεις Ελλήνων γονέων που παρεμπόδισαν προσωρινά τη λειτουργία τμημάτων ΔΥΕΠ «με αποκλεισμό των σχολείων, προπηλακισμούς, μηνύσεις σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης, κάλεσμα σε αποχή και μικρότερα ή μεγαλύτερα διαστήματα αποχής»¹³¹, καθυστερώντας έτσι την ήδη χρονικά περιορισμένη φοίτηση των προσφυγόπουλων στο ελληνικό σχολείο.

¹³⁰ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 91.

¹³¹ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 99.

2. Στάση γονέων/οικογένειας

Οι περισσότεροι γονείς και συνοδοί των παιδιών προσφύγων είναι θετικού και υποστηρικτικοί στην προσπάθεια των παιδιών τους να μάθουν ελληνικά, ενώ πάρα πολλοί είναι και εκείνοι που κάνουν προσπάθειες αν μάθουν και οι ίδιοι. Ωστόσο, λόγω της μετέωρης κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι οικογένειες προσφύγων, όπως αυτή συζητήθηκε στο 1^ο κεφάλαιο, υπάρχουν και περιπτώσεις γονέων που θεωρούν ότι η ενασχόληση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο αποτελεί σπατάλη χρόνου για τα παιδιά τους, καθώς ευελπιστούν πως θα μετακινηθούν προς τις χώρες της Βόρειας Ευρώπης κυρίως, που αποτελούσαν και τον αρχικό προορισμό τους. Στη θέση των ελληνικών θεωρούν πως τα παιδιά θα έπρεπε να αποκτούν γνώσεις που θα μπορούν να αξιοποιήσουν παντού, όπως τα μαθηματικά ή τα αγγλικά. Η στάση αυτή επηρεάζει αρνητικά, άμεσα ή έμμεσα, τους μαθητές, καθώς νιώθουν ότι το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν στηρίζει την αρκετά δύσκολη, δεδομένων των συνθηκών, προσπάθειά τους να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα. Έτσι, ορισμένοι μαθητές σταματούν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γλώσσας, ενώ άλλοι σταματούν να έρχονται τακτικά στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της θητείας μου ως αναπληρώτριας, για παράδειγμα, υπήρξαν δύο περιπτώσεις γονέων που μου ζήτησαν να διδάσκω τα παιδιά τους αγγλικά αντί για ελληνικά. Παρά την προσπάθειά μου να τους εξηγήσω τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά τους χρειάζονται την ελληνική γλώσσα, και παρόλο που τους ενημέρωσα ότι τα παιδιά διδάσκονται και την αγγλική γλώσσα με άλλη εκπαιδευτικό στο σχολείο, τα συγκεκριμένα παιδιά λίγο καιρό μετά σταμάτησαν να έρχονται στο σχολείο. Η στάση αυτή ωστόσο δεν πρέπει να ερμηνευθεί ως έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους γενικότερα, αλλά ως πεποίθηση ότι τα ελληνικά θα τους χρειαστούν προσωρινά μόνο, σε αντίθεση με άλλες σχολικές γνώσεις.

3. Έλλειψη επιμόρφωσης

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κάτι αναγκαίο, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να διδάξουν την ελληνική γλώσσα ως ξένη ή δεύτερη σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα όπως είναι τα προσφυγόπουλα. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις επαρκείς διδακτικές γνώσεις για να ανταποκριθούν σε αυτό το ιδιαίτερο δύσκολο εγχείρημα. Για παράδειγμα, η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας ακολουθώντας ένα μοναδικό εγχειρίδιο, είναι απίθανο να έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αυτό φάνηκε και στο τμήμα που ανέλαβα, που τους προηγούμενους μήνες είχαν διαφορετική εκπαιδευτικό που ακολουθούσε παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, χωρίς σχεδόν καμία αλλαγή από τον τρόπο που θα δίδασκε κανείς το μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας σε μη αλλόφωνους μαθητές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι μαθητές να μην μπορούν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς της εκπαιδευτικού και να χάσουν το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση τους μαθήματος πολύ γρήγορα.

Εκτός από τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατέχουν επίσης διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα σε κάθε μορφή της και να την αξιοποιούν δημιουργικά, να διαθέτουν ενσυναίσθηση, ευελιξία και διάθεση να αναθεωρούν προηγούμενες απόψεις και στάσεις τους και να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών της¹³².

Είναι επομένως ανάγκη να παρέχεται εγκαίρως συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα και διδακτικής μεθοδολογίας σε όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας που εμπλέκονται στην την εκπαίδευση προσφυγόπουλων, και όχι μόνο σε όσους διδάσκουν το μάθημα της γλώσσας.

¹³² Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 110.

4. Έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού/εγχειριδίων

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως¹³³ τα βιβλία της «ΓΕΙΑ ΣΑΣ» που προτείνονται για τη διδασκαλία σε τμήματα ΔΥΕΠ και που μοιράστηκαν και στους μαθητές του τμήματός μου ως βασικά εγχειρίδια για το μάθημα της Γλώσσας, αν και γραμμένα στο πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής, παρουσιάζουν ελλείψεις που σχετίζονται κυρίως με το γεγονός ότι έχουν αναπτυχθεί για άλλη ομάδα-στόχο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναζητείται συνεχώς υλικό σε άλλες πηγές, που να ταιριάζει στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων και, όποτε ήταν δυνατόν, να αξιοποιεί αν όχι όλες, τις συνηθέστερες από τις μητρικές τους γλώσσες.

5. Ηλικιακή ανομοιογένεια

Αν και όχι πάντοτε ανασταλτικός παράγοντας, η μεγάλη ηλικιακή διαφορά ανάμεσα στους μαθητές ενός τμήματος δυσχεραίνει τόσο τη διδακτική διαδικασία όσο και τη σχολική εμπειρία εν γένει, ιδιαίτερα για τους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το τμήμα στο οποίο δίδαξα αποτελούνταν από 25 μαθητές διαφόρων ηλικιών, με τη μικρότερη μαθήτριά να είναι πιθανώς 5 ετών και τον μεγαλύτερο να είναι 13 ετών. Αυτό οφείλεται τόσο στα όχι ξεκάθαρα κριτήρια οργάνωσης των τμημάτων, όσο και σε λάθη που γίνονται συχνά στις καταγραφές στοιχείων των προσφύγων από τις ελληνικές αρχές μετά το πέρασμα των συνόρων. Το ηλικιακό αυτό εύρος των μαθητών συνεπάγεται και μεγάλες διαφορές σε επίπεδα γνωστικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα μάλιστα για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, ενδέχεται να υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει ακόμα ούτε τη μητρική τους γλώσσα, ειδικά σε επίπεδο γραπτού λόγου. Ακόμα, η ηλικιακή διαφορά κάποιες φορές αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογία των μαθητών και στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς πολλά παιδιά νιώθουν την ανάγκη να γνωρίσουν και να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους τους. Για παράδειγμα, το δεκατριάχρονο αγόρι του τμήματος στο οποίο δίδαξα συχνά έδειχνε να νιώθει μοναξιά έλεγε πως θα ήθελε να πηγαίνει στο γυμνάσιο μαζί με συνομηλίκους του, καθώς ένιωθε πολύ μεγάλος για να συναναστρέφεται συνεχώς με τόσα μικρά παιδιά. Παρόλο που ποτέ δεν έδειξε προβληματική συμπεριφορά του, το ενδιαφέρον του για το σχολείο ήταν μειωμένο, αφού δυσκολευόταν πολύ να νιώσει ότι ανήκει στις παρέες των υπόλοιπων, μικρότερων μαθητών. Ο μαθητής αυτός ήταν γραμμένος στο τμήμα ΔΥΕΠ του δημοτικού λόγω λάθους ηλικίας στα στοιχεία του.

¹³³ Βλ. Κεφάλαιο 3.3.3

6. Δυσκολία επικοινωνίας με κηδεμόνες

Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε και αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία είναι η δυσκολία γλωσσικής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών¹³⁴. Υπήρξαν πολλές περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς/συνοδοί των παιδιών επιθυμούσαν να ενημερωθούν για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Ωστόσο, αν και επισκέπτονταν το σχολείο μετά τη λήψη του μαθήματος, η συνεννόηση, ελλείψει κοινής γλώσσας, ήταν ιδιαίτερα δύσκολη. Στη μοναδική περίπτωση που έγινε μια οργανωμένη συνάντηση με τους γονείς και κηδεμόνες, ορίστηκαν ως διερμηνείς κάποια προσφυγόπουλα ηλικίας γυμνασίου και λυκείου, που γνώριζαν σχετικά καλά αγγλικά, και όχι επαγγελματίες διερμηνείς. Η συνεννόηση ήταν και πάλι δύσκολη, ιδιαίτερα μέσα στο μικρό χρονικό πλαίσιο που είχαμε στη διάθεσή μας.

7. Δυσκολίες στη μεταφορά των παιδιών στο σχολείο

Στο τμήμα ΔΥΕΠ που δίδαξα, η μεταφορά των μαθητών από το Κέντρο Φιλοξενίας προς τη σχολική μονάδα πολλές φορές αντιμετώπιζε προβλήματα οργάνωσης, που με τη σειρά τους επηρέαζαν και καθυστέρουσαν την έναρξη και την ομαλή έκβαση του μαθήματος. Το λεωφορείο που παραλάμβανε τα παιδιά πολλές φορές δεν ακολουθούσε σταθερά το προγραμματισμένο του ωράριο, με αποτέλεσμα οι μαθητές συχνά να μην το προλαβαίνουν και να μην έρχονται στο σχολείο, καθώς δεν υπάρχει άλλος τρόπος να μεταφερθούν. Ακόμα, κατά την άφιξη και την αναχώρηση προς και από το σχολείο, οι μαθητές συνοδεύονταν από κάποιον εργαζόμενο του Κέντρου Φιλοξενίας, που ήταν υπεύθυνος για την καταγραφή των μαθητών που άφηνε και παραλάμβανε το σχολικό λεωφορείο. Η διαδικασία αυτή, παρ' ό,τι σίγουρα απαραίτητη για τη διασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών, δεν πραγματοποιούνταν εκτός σχολικού ωραρίου, αλλά κατά τη διάρκεια χρονικού διαστήματος που ανήκε στην πρώτη και στην τελευταία σχολική ώρα, σπαταλώντας έτσι αρκετό από τον ήδη περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας που είχαμε στη διάθεσή μας.

¹³⁴ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων, ό.π., σ. 252.*

8. Σχολικές διαρροές και καινούργιοι μαθητές

Οι σχολικές διαρροές μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν είναι καθόλου σπάνιο φαινόμενο. Είτε λόγω μετακίνησης προς άλλα Κέντρα Φιλοξενίας ή προς άλλες χώρες της Ευρώπης, είτε λόγω άλλων, προσωπικών ή οικογενειακών λόγων, πολύ συχνά μαθητές διέκοπταν τη φοίτηση στο σχολείο, κάποιες φορές απροειδοποίητα, ενώ κάποιες φορές αφού πρώτα είχαν ενημερώσει τη σχολική μονάδα. Ωστόσο, συχνά οι μαθητές αυτοί παρέμεναν εγγεγραμμένοι στα σχολικά μητρώα για πολύ χρόνο υστέρη από τη διακοπή της φοίτησής τους, δημιουργώντας μια σειρά προβλημάτων. Αρχικά, όσοι μαθητές μετακινούνταν και παρέμεναν εγγεγραμμένοι στο σχολείο του τόπου προέλευσης, δεν μπορούσαν να εγγραφούν σε σχολική μονάδα του νέου τόπου διαμονής, χάνοντας έτσι πολύτιμο χρόνο από τη σχολική χρονιά. Επίσης, μέχρι να διαγραφούν οι προηγούμενοι μαθητές, δεν μπορούν να εγγραφούν νέοι, με βάση το όριο μαθητών ανά τμήμα. Έτσι, υπήρχαν πολλοί μαθητές στα Κέντρα Φιλοξενίας που ενώ ήθελαν και θα μπορούσαν να παρακολουθούν στο τμήμα ΔΥΕΠ, αυτό δεν ήταν εφικτό, παρόλο που ουσιαστικά υπήρχαν κενά στο τμήμα μας. Ωστόσο, όταν εντέλει οι προηγούμενοι μαθητές διαγράφονταν και έρχονταν καινούργιοι, συχνά δυσκολεύονταν να προσαρμοστούν στο σχολικό κλίμα, να ενταχθούν στις παρέες των μαθητών αλλά και να παρακολουθήσουν το μάθημα, γιατί ένιωθαν πως μειονεκτούν γνωστικά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές και δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να καλύψουν τα κενά τους. Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση τριών μαθητών που άρχισαν να φοιτούν στο σχολείο τον Μάιο, έναν μήνα πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς, χωρίς καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που τους έκανε να μη θέλουν να μπουν στη διαδικασία να ασχοληθούν με το μάθημα για τόσο μικρό χρονικό διάστημα, ιδιαίτερα αφού δεν γνώριζαν πού θα βρίσκονται την επόμενη χρονιά. Σε γενικές γραμμές δηλαδή, οι συχνές μετακινήσεις και η έλλειψη σταθερότητας επηρέαζαν αρνητικά την ψυχολογία τόσο των μαθητών που αδυνατούσαν να φοιτήσουν στο σχολείο, όσο και αυτών που παρακολουθούσαν το σχολικό πρόγραμμα.

9. Συνθήκες διαβίωσης

Οι μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν περάσει πολλές δυσκολίες κατά τις μετακινήσεις τους, οι οποίες ωστόσο δεν σταματούν με την εγκατάστασή τους στα Κέντρα Φιλοξενίας. Οι συνθήκες διαβίωσης είναι ιδιαίτερα δύσκολες, αφού πολλοί από αυτούς ζουν σε κοντέινερ ή αντίσκηνα. Ιδιαίτερα κατά τους μήνες του χειμώνα, συχνά αντιμετωπίζουν επικίνδυνες συνθήκες, όπως πλημμύρες ή ζημιές στα αντίσκηνα από ισχυρούς ανέμους. Εκτός, ωστόσο, από τα προβλήματα στις εγκαταστάσεις, τα προσφυγόπουλα αντιμετωπίζουν καθημερινά συμβάντα που έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην ψυχολογία τους, από τσακωμούς ανάμεσα σε ενήλικες μέχρι θανάτους. Ακόμα, καθώς οι περισσότερες οικογένειες αποτελούνται από πολλά μέλη, πολύ συχνά τα παιδιά δυσκολεύονται να μελετήσουν στο σπίτι ό,τι διδάχθηκαν στο σχολείο. Όλη αυτή η κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο συχνά να έρχονται στο σχολείο συναισθηματικά φορτισμένοι, κουρασμένοι, λυπημένοι. Ακόμα, πολλοί μαθητές, ως αποτέλεσμα των δυσκολιών στα Κέντρα Φιλοξενίας, βλέπουν το σχολείο ως χώρο διαφυγής, και εκφράζουν τη θέληση να ξεκουραστούν ή να παίξουν αντί να ασχοληθούν με τα μαθήματα.

10. Έλλειψη υποστήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Όπως είναι φυσικό, περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν και ανάμεσα στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο. Ωστόσο, δεν υπάρχει η απαραίτητη μέριμνα και υποστήριξη για τα παιδιά αυτά, είτε λόγω μη διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, είτε λόγω απουσίας σχετικού πλαισίου παράλληλης στήριξης στα τμήματα ΔΥΕΠ. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει το ήδη απαιτητικό έργο των εκπαιδευτικών και, κυρίως, μειώνει την ποιότητα και τα αποτελέσματα της σχολικής εμπειρίας για τους εν λόγω μαθητές.

Είναι φανερό πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται κατά την προσπάθεια της ομαλής ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση είναι πολλά, και οφείλονται τόσο στην έλλειψη οργάνωσης όσο και στη φύση του προσφυγικού προβλήματος. Ιδιαίτερα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας, ο αποκλεισμός των μαθητών από το πρωινό σχολείο και την επαφή τους με φυσικούς ομιλητές είναι ίσως το σημαντικότερο

πρόβλημα και η μεγαλύτερη αστοχία των τμημάτων ΔΥΕΠ. Συνοψίζοντας, όπως σημειώνουν οι Στεργίου και Σιμόπουλος:

«ένα πλαίσιο εκπαίδευσης με μαθητές διαχωρισμένους από το τυπικό σχολείο, χωρίς επαφή με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, σε απογευματινό μειωμένο ωράριο και με περιορισμένα γνωστικά αντικείμενα, για μόλις 3-5μήνες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με εκπαιδευτικούς χωρίς ειδική εκπαίδευση και υποστήριξη...ήταν ελάχιστο συμβατό με τον στόχο να λειτουργήσουν οι ΔΥΕΠ ως ένα προενταξιακό έτος επανασχολειοποίησης και εισαγωγής στη σχολική κανονικότητα»¹³⁵

¹³⁵ Βλ. Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, ό.π., σ. 92-93.

3.5 Συμπεράσματα και Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο και την εργασία, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένα συμπεράσματα και διαπιστώσεις σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε προσφυγόπουλα, με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε αλλά και την προσωπική εμπειρία σε τμήμα ΔΥΕΠ. Παράλληλα διατυπώνονται προτάσεις που μπορούν να φανούν χρήσιμες για τη βελτίωση τόσο των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, όσο και της σχολικής εμπειρίας γενικότερα για τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο που βρίσκονται στη χώρα μας.

1. Για την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο αλλά και γενικότερα σε μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες, είναι απαραίτητη η μελέτη και η γνώση της ψυχοκοινωνικής και γλωσσικής τους κατάστασης, που θα βελτιώσει την επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών και θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών, με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Για να είναι αυτό εφικτό, πρέπει να προσφέρεται εύκολα και έγκαιρα η απαραίτητη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, μέσω σχετικών σεμιναρίων, αλλά και με την άμεση επαφή τους με τον τρόπο και τις συνθήκες ζωής των μειονοτήτων. Σε περίπτωση που είναι εφικτό, διδάσκοντες που γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα θα έπρεπε να αξιοποιούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς οι μαθητές γνωρίζουν ελάχιστα ή καθόλου την ελληνική γλώσσα κατά την εισαγωγή τους στο σχολείο και υπάρχει, επομένως, η ανάγκη χρήσης μιας ενδιάμεσης γλώσσας για τη διδασκαλία της ελληνικής. Ακόμα, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών έχει θετικές επιπτώσεις στην κοινωνική, μαθησιακή και ατομική εξέλιξη. Πρέπει, ωστόσο, να αποφεύγεται όσο το δυνατόν περισσότερο η ανάμειξη των δύο γλωσσών, που μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στη διαδικασία κατάκτησης μιας νέας γλώσσας¹³⁶.

¹³⁶ Βλ. Ρεπούσης Γιώργος Χ., *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό πρόγραμμα, Μεθοδολογία, Υλικό στήριξης*, ό.π., σ. 41.

2. Κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, η παραδοσιακού τύπου θεωρητική διδασκαλία κανόνων και τύπων δεν είναι αποτελεσματική όσο η γλωσσική πράξη, η χρήση της γλώσσας μέσα σε αληθινές επικοινωνιακές καταστάσεις. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν διδάσκονται οι γραμματικοί κανόνες, αλλά επιδιώκεται οι μαθητές και τους ανακαλύπτουν και να ασκούνται στην εφαρμογή τους στην πράξη και όχι σε θεωρητικό επίπεδο, στα αντίστοιχα με τις γνώσεις τους γλωσσικά επίπεδα. Είναι σκόπιμο επίσης να δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, ως την πιο φυσική εκδοχή της γλώσσας, χωρίς ωστόσο να παραγκωνίζεται η άσκηση στον γραπτό λόγο, με την χρήση αυθεντικών κειμένων, κατά τις ενδείξεις της επικοινωνιακής προσέγγισης.

3. Η κυρίαρχη γλώσσα κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι η ελληνική. Ωστόσο, καθώς πρόκειται για μαθητές που έχουν λίγη έως και καθόλου γνώση της, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να διατυπώνει τον λόγο του με όσο το δυνατόν πιο απλό και σαφή τρόπο. Η χρήση εποπτικού υλικού, ιδιαίτερα της εικόνας, επιβάλλεται, καθώς βοηθά τον μαθητή στη σύνδεση σημαίνοντος και σημαινομένου, λέξεων και εννοιών. Όπως αναφέρει ο Ρεπούσης, η σωστή και συστηματική χρήση των οπτικοακουστικών μέσων, την γλώσσας του σώματος, των κινήσεων του προσώπου και των οφθαλμών, ο τόνος και η χροιά της φωνής¹³⁷ είναι όλα στοιχεία που ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας τα σωστά, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν πολύ πιο εύκολα το μήνυμα που προσπαθεί να τους επικοινωνήσει.

4. Όπως αναφέρθηκε, υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας το οποίο είναι διαμορφωμένο συγκεκριμένα για τις ανάγκες των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, λαμβάνοντας υπόψη την καθημερινότητα, τα βιώματα τις εμπειρίες τους και την ανάγκη τους για άμεση επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον τους. Τα περισσότερα εγχειρίδια, παρά τη διαπολιτισμική προσέγγιση που ακολουθούν, προβάλλουν την καθημερινότητα των παιδιών με βάση τα πρότυπα του δυτικού πολιτισμού κυρίως. Οι μαθητές, επομένως, δυσκολεύονται να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες των βιβλίων, με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους. Ακόμα, δεν υπάρχουν αρκετά εγχειρίδια που να αξιοποιούν τις μητρικές γλώσσες των αλλόγλωσσων μαθητών, παρά τις συστάσεις της διαπολιτισμικής

¹³⁷ Βλ. Ρεπούσης Γιώργος Χ., *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό πρόγραμμα, Μεθοδολογία, Υλικό στήριξης, ό.π., σ. 42.*

προσέγγισης. Σε κάθε περίπτωση, ένα μοναδικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να είναι αρκετό για να καλύψει τις ανάγκες μιας ομάδας μαθητών τόσο ανομοιογενούς γλωσσικά, γνωστικά και ηλικιακά, επομένως θα πρέπει να προσφέρονται στον εκπαιδευτικό περισσότερες επιλογές εγχειριδίων, από τα οποία να μπορεί να επιλέγει, να συνδυάζει να διαμορφώνει και να διαφοροποιεί το υλικό με βάση τις ανάγκες όλων των μαθητών του.

5. Τα παιδιά επηρεάζονται έντονα από τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων τους προς την εκπαίδευση, είτε συνειδητά είτε όχι. Οι γονείς και οι κηδεμόνες των προσφυγόπουλων στις περισσότερες περιπτώσεις, επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να τα υποστηρίξουν, αλλά δεν γνωρίζουν πώς να το κάνουν. Η έλλειψη κοινής γλώσσας αλλά και οργάνωσης αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την ενημέρωση των γονέων και την επικοινωνία τους με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Είναι ανάγκη να οργανώνονται τακτικές ενημερώσεις των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, με διερμηνείς που να γνωρίζουν τις γλώσσες καλά, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστική επικοινωνία, ενημέρωση και συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία των ελληνικών αλλά και τη γενικότερη σχολική εμπειρία των παιδιών τους.

6. Είναι επιτακτική η ανάγκη να ενταχθούν τα τμήματα ΔΥΕΠ στο πρωινό σχολικό ωράριο, τουλάχιστον όπου αυτό είναι δυνατό. Χωρίς την καθημερινή βιωματική επαφή των μαθητών με άλλους, ελληνόφωνους μαθητές αλλά και με ενήλικες στο σχολικό περιβάλλον, η κατάκτηση της γλώσσας είναι πολύ πιο δύσκολη και χρονοβόρα για τους μαθητές. Πέρα όμως από το θέμα της γλώσσας, οι μαθητές που βρίσκονται σε περιοχές όπου η τοπική δεν τους αποδέχεται βιώνουν πολύ αρνητικά συναισθήματα απομόνωσης, που μειώνουν την αυτοεικόνα τους και την αυτοπεποίθησή τους εν γένει. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν έχει καμία αξία για τους πρόσφυγες αν ζουν περιθωριοποιημένοι από την τοπική κοινωνία. Για να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο και να μπορέσουν οι πρόσφυγες να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία υπάρχει η ανάγκη να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική συνείδηση όχι μόνο των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων, μέσω της σωστής ενημέρωσης, ώστε να ξεπεράσουν οποιαδήποτε ξενοφοβικά ή ρατσιστικά συναισθήματα.

Επίλογος

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτελεί ένα κομμάτι του ευρύτερου ζητήματος της διαχείρισης των προσφυγικών ροών που άρχισαν να καταφθάνουν από το 2015 στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα η διδασκαλία των ελληνικών, της γλώσσας υποδοχής δηλαδή, είναι απαραίτητη για την επικοινωνία και την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των προσφύγων, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Συχνά οι οικογένειες προσφύγων έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την έλλειψη σταθερότητας και την αγωνία για το μέλλον τους, έχει ως αποτέλεσμα να μη συνειδητοποιούν τα ευεργετικά αποτελέσματα που έχει η κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά τους. Από την άλλη, συχνά οι τοπικές κοινωνίες, λόγω ξενοφοβικών συναισθημάτων, περιθωριοποιούν τους πρόσφυγες, εντείνοντας το πρόβλημα της μεταξύ τους επικοινωνίας. Υπάρχει ανάγκη οργανωμένης ενημέρωσης και επικοινωνίας τόσο των προσφύγων όσο και των γηγενών, αλλά και περαιτέρω μελέτης και έρευνας για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που είναι περισσότερο κατάλληλες και αποτελεσματικές για τη διδασκαλία των ελληνικών στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, ώστε να παράγεται ουσιαστικό εκπαιδευτικό έργο στις σχολικές μονάδες που φιλοξενούν τμήματα ΔΥΕΠ και Τάξεις Υποδοχής και τα προσφυγοπούλα να έχουν μια όσο το δυνατόν πιο φυσιολογική σχολική εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Αγγελάκης Κωνσταντίνος, *Η Γλώσσα ως Μέσο Ένταξης Προσφύγων και Μεταναστών: Η κατάσταση των προσφύγων και μεταναστών σε σχέση με τη γνώση ή μη της ελληνικής γλώσσας και τα προβλήματα ένταξης*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Αθήνα 2020.

Αθανασίου Λ. και Γκότοβος Α., άρθρο με τίτλο *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, στο περ. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχ. 4, 2002, σ. 23-44.

Ακριτίδης Ν., Ανθόπουλος Κ. και Παπαδόπουλος Στ., άρθρο με τίτλο *Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης*, στο περ. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχ. 6, 2007, σ. 132-141.

Αναγνώστου Ν. και Νικόλοβα Μ., *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*, Ελληνικό ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ), Αθήνα 2017. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2021 από: https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-_Ντ.-Αναγνώστου_-Μαρ.-Νικόλοβα.pdf

Βαλιαντή Σταυρούλα και Νεοφύτου Λεύκιος, *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2017.

Βαλιαντή Σταυρούλα, άρθρο με τίτλο *Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της*, περ. *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχ. 1/2015, σ.7-35.

Βαρλοκώστα Σ. και Τριανταφυλλίδου Λ., *Επίπεδα γλωσσομάθειας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*, εκδ. Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ, Αθήνα 2003. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2021 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/823>

- Βάσσου Αφροδίτη, Γεωργιάδου Εύη, Γλένη Αυγή, Ρηγοπούλου Τέρψη, *ΓΕΙΑ ΣΑΣ*, τεύχ. 1-4, εκδ. ΕΚΠΑ, Αθήνα 2007. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου 2021 από: https://www.keda.uoa.gr/epam/el_material_presentation.html
- Βάσσου Αφροδίτη, Γεωργιάδου Εύη, Γλένη Αυγή, Ρηγοπούλου Τέρψη, *ΓΕΙΑ ΣΑΣ: βιβλίο δασκάλου*, τεύχ 1-4. εκδ. ΕΚΠΑ, Αθήνα 2007. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου 2021 από: https://www.keda.uoa.gr/epam/el_material_presentation.html
- Βάσσου Αφροδίτη, Γεωργιάδου Εύη, Γλένη Αυγή, Κανελλοπούλου Ρίτα, Ρηγοπούλου Τέρψη, *Το Μικρό μου Λεξικό*, τεύχ. 1-4, εκδ. ΕΚΠΑ, Αθήνα 2003. Ανακτήθηκε στις 8 Οκτωβρίου 2021 από: https://www.keda.uoa.gr/epam/el_material_presentation.html
- Βυγκότσκι Λεβ, *Σκέψη και Γλώσσα*, εκδ. Γνώση, Αθήνα 2008.
- Γκότοβος Α., *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.
- Γκουλιάμα Αλεξάνδρα, άρθρο με τίτλο *Η «επικοινωνιακή» και η «κειμενοκεντρική» προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*, στο περ. *Νέος Παιδαγωγός*, τεύχ. 4, 2014, σ. 136-144.
- Δαμανάκης Μ., *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Δημάκη Δήμητρα, *Πολιτικές ένταξης: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα Κέντρα Προσωρινής Φιλοξενίας Προσφύγων*, μεταπτυχιακή διατριβή, Πειραιάς 2020.
- Ελληνική Δημοκρατία. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)*, κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, Αθήνα 2016. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου 2021 από: http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXdtvSoClrL8aHyK_kVuaY5p6k5uE6xNduJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtVkrMBg0YZwaVgHSVtJk5CVDTyGm4ETNFDnKnHCikoLP

- Ελληνική Δημοκρατία, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018), Αθήνα 2018. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου 2021 από:
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf
- Ελληνική Δημοκρατία, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, *N. 3989/1959, Περί κυρώσεως της πολυμερούς Συμβάσεως περί της νομικής καταστάσεως των προσφύγων*, Αθήνα 1959.
- Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, Αθήνα 2017. Ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2021 από:
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Pro_sfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- Ζαν Πιαζέ, *Η Γλώσσα και η Σκέψη του παιδιού: μελέτες για τη λογική του παιδιού*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2001.
- Ηνωμένα Έθνη (1951). *Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων*. Ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2021 από:
<https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>
- Ιορδανίδου Άννα και Σφυρόερα Μαρία, *Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση του Γλωσσικού Μαθήματος*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007.
- Ιωαννίδου Ε., άρθρο με τίτλο *Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού*, στο περ. *Syn-Theses*, τεύχ. 7, σ. 91-106, 2015. Ανακτήθηκε στις 6 Οκτωβρίου 2021 από: <http://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/view/5392/5285>
- Καψάλης Αχ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003.
- Καψάλης Γ. Δ., *Η γλώσσα και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας*, Διαδρομές τεύχ. 40, σ. 262-272, 1995.
- Καψάλης Γ. Δ. & Γαλάνη Α., *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε διεθνή προγράμματα σπουδών: Η συνεργασία του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και*

- Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου*, Kathedra of Byzantine and Modern Greek Studies 4, σ. 63-79, 2019.
- Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική αγωγή*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994.
- Κεφαλά Α., *Μελέτη του βιώματος και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων Σύρων προσφύγων: μια βιογραφική/φαινομενολογική προσέγγιση*, μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2017. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουνίου από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21186/4/KephalaAnastasiaMsc2017.pdf>
- Κουλαουζίδης Γιώργος, *Αξιοποιώντας αυθεντικά κείμενα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ομάδες ενηλίκων: μια δημιουργική πρόταση*, Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τεύχ. 1, 2017, 467-476.
- Κρεμμύδα Κ., *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών-προσφύγων στην Ήπειρο*, διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 2018. Ανακτήθηκε στις 9 Σεπτεμβρίου 2021 από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28999/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9A%CE%A1%CE%95%CE%9C%CE%9C%CE%A5%CE%94%CE%91%20%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91%202018.pdf>
- Λαγουδάκος Μιχάλης Γ., *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, 2^ο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Αθήνας.
- Ματσαγγούρας Η. Γ., *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2008.
- Ματσαγγούρας Η. Γ., *Η Σχολική Τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2008.
- Μήτσης Ν., *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Μήτσης Ν., *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004.

- Μπαμπινιώτης Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα 1998.
- Μπέλλα Σ., *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2007.
- Νικολάου Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2009.
- Νικολάου Γ., *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011.
- Ντίνας Κωσταντίνος Δ., άρθρο με τίτλο *Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία*, στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2004, σ. 193-206.
- Ρεπούσης Γιώργος Χ., *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό πρόγραμμα, Μεθοδολογία, Υλικό στήριξης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., και Μητροπούλου Φ., *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, τεύχ. 4, σ. 108-129, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2018. Ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2021 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/16278>
- Σιμόπουλος Γιώργος, *Το Βαλιτσάκι: ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται*, εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2017. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2021 από:
<https://www.valitsakia-ellinikon.gr/%CE%B2%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CF%84%CF%83%CE%AC%CE%BA%CE%B9/>
- Σιμόπουλος Γιώργος & Κανελλοπούλου Ρίτα, *«Την πόρτα δεν ανοίγω, όποιος και να χτυπά».* *Στερεότυπα και αποσιωπήσεις στο διδακτικό υλικό για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*, εκδ. Διεθνές βήμα, Αθήνα 2006.
- Σκούρτου Ε., *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1997.

- Στεργίου Λήδα και Σιμόπουλος Γιώργος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2019.
- Τζακώστα Μ., *Η ηλικία ως ρυθμιστικός παράγοντας της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας, στο Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2016.
- Τσιπλάκου Σ., Χατζιωάννου Ξ. και Κωνσταντίνου Κ., *Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;»*, στο *Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας*, Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 2006, σ. 581-590.
- Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών, *Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων*, Στ' έκδοση, Αθήνα 2009. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2021 από:
<https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/handbookcriteria.pdf>
- Φερδιανάκη Βασιλική, *Η διδασκαλία νέων ελληνικών σε παιδιά πρόσφυγες: οργάνωση, πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αθήνα 2018.
- Χαραλαμπίδης Α. και Χατζησαββίδης Σ., *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
- Χατζησαββίδης Σ., *Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές*, στο *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, τόμ. Ι, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2001, σ. 125-142.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

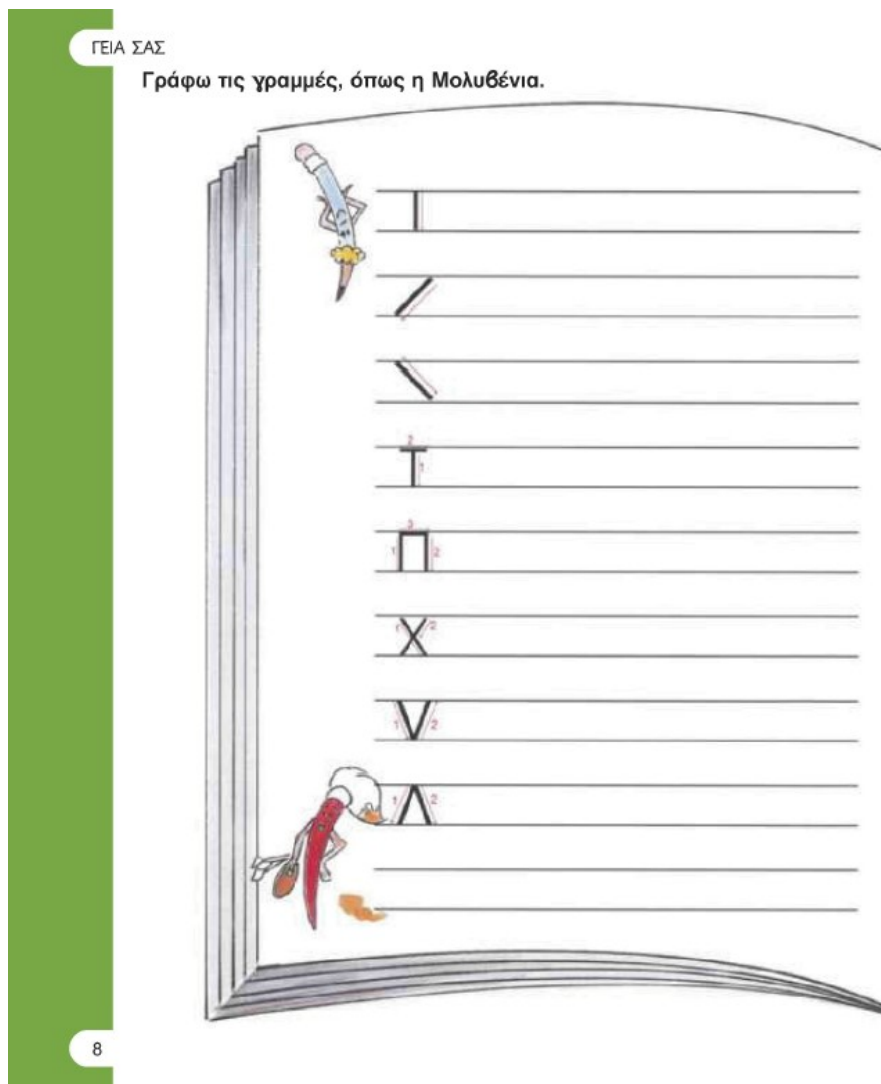
- Baker, Colin, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, εισαγωγή-επιμέλεια-γλωσσάριο: Μιχάλης Διαμαντάκης, μετάφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.
- Brown R. *A First Language, The Early Stages*, Harvard University Press, Cambridge 1973.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press: 1965.
- Chomsky N., *Language and mind*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1972.
- Chomsky N., *Knowledge of language*, Praeger, New York 1986.
- Cole Michael και Cole Seila R., *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*, τόμ. Β', εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001.
- Derrida Jacques and Peggy Kamuf. *Racism's Last Word*, στο *Critical Inquiry*, vol. 12, no. 1, 1985, p. 290–299. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουνίου 2021 από: www.jstor.org/stable/1343472. Accessed 5 June 2021.
- Ellis R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford 1985.
- Halliday M.A.K., *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*, Edward Arnold, London 1978.
- Halliday M.A.K, McIntosh A. & Stevens P., *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Longmans, London 1964.
- Hyams N., Fromkin V., Rodman R., *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2013.
- Hymes D., *On Communicative Competence*, στο J.B. Pride & J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics. Selected Readings*, σ. 269-293, Penguin, London 1972.
- Hymes D., *Models of the interaction of language and social life*, στο Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, σ. 35-71, Rinehart and Winston, New York 1972.

- Johnson, K. and Johnson, H. (1988). *Communicative methodology*, στο *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics.*, Blackwell Publishing Ltd., Oxford 1988, σ. 68-73.
- Kalantzis Mary and Cope William, *Language Education and Multiliteracies*, στο *Encyclopedia of Language and Education*, σ. 209-226, Springer, 2008. doi: 10.1007/978-0-387-30424-3.
- Kuschminder K., *Deciding Which Road to Take: Insights into How Migrants and Refugees in Greece Plan Onward Movement*, Migration Policy Institute Europe, Brussels 2018.
Ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2021 από:
https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/MigrantDecisionmakingGreece_Final.pdf
- Lenneberg E., *Biological Foundation of Language*, Wiley, New York 1967.
- Mackridge P., *Η Νεοελληνική Γλώσσα*, μετάφρ. Κ. Ν. Πετρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2007.
- Magos K. and Simopoulos G., “Do you know Naomi?”: researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes, άρθρο στο *Intercultural Education*, τεύχ. 20, σ. 255-265, 2009.
- Richards J. & Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, New York 2001.
- Saussure Ferdinand de, *Course in General Linguistics Ferdinand de Saussure*, McGraw-Hill Book Company, New York 1916.
- Sercu Lies, άρθρο με τίτλο *The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher: The Acquisition of a New Professional Identity*, περ. *Intercultural Education*, τεύχ. 17, σ. 55-72, 2006. Ανακτήθηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 2021 από:
https://www.researchgate.net/publication/249003857_The_Foreign_Language_and_Intercultural_Competence_Teacher_The_Acquisition_of_a_New_Professional_Identity
- Soutopoulos Nikolas, *Differentiated instruction: Greek as a foreign or second language for migrant and refugee children in reception classes in Primary Schools in Greece. (Case Study)*, Hellenic Open University, Patras 2018.

Tarone E., *Communication Strategies, Foreign Talk, and Repair in Interlanguage 1*, στο *Language Learning*, τεύχ. 30, σ. 417-428. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουλίου 2021 από: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>

Tyrou Ioanna, *Διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση και ψηφιακές τεχνολογίες*, επιμορφωτικό υλικό, Αθήνα 2019.

Παράρτημα



Εικόνα 1: δραστηριότητα από το βιβλίο ΓΕΙΑ ΣΑΣ, σ. 8



Εικόνα 2: εικονογραφημένες λέξεις από το Μικρό μου Λεξικό 1, σ. 10

Πώς σε λένε;



5

- Καλημέρα. Εγώ είμαι η Άννα. Πώς σε λένε; - Γεια σου. Με λένε Μοχάμετ.		
- صباح الخير. أنا اسمي أنا. ما اسمك؟ - مرحباً. اسمي محمد.	- روز بخیر. من أنا هستم. اسمت چه؟ - سلام. نام من محمد است.	-Good morning. I am Anna. What is your name? -Hello. My name is Mohamed.

Ρωτάω τον διπλανό / τη διπλανή μου

- Καλημέρα. Εγώ είμαι ο / η Πώς σε λένε;
 - Γεια σου. Με λένε

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ Είναι λέξεις που δηλώνουν πρόσωπα (η μαμά μου, ο Πέτρος), ζώα (η γάτα), πράγματα (το τραπέζι), τόπους (η Θεσσαλονίκη, η Συρία), κάτι που κάνουμε (το διάβασμα), μια κατάσταση (η κούραση), μια ιδιότητα (η εξυπνάδα) ή έννοια (η αγάπη). Έχουν τρία γένη: Αρσενικό: ο τοίχος, ο άντρας, ο μαθητής Θηλυκό: η μαμά, η αυλή Ουδέτερο: το βιβλίο, το παιδί, το γράμμα Έχουν δύο αριθμούς: Ενικός (όταν μιλάμε για ένα πρόσωπο ή πράγμα): ο άνθρωπος, η γάτα, το παιδί Πληθυντικός (όταν μιλάμε για περισσότερα από ένα πρόσωπα ή πράγματα): οι άνθρωποι, οι γάτες, τα παιδιά Τέλος, έχουν πτώσεις: - ο η Ονομαστική δηλώνει αυτό που είναι ή κάνει κάτι (Η μητέρα μου είναι δασκάλα) - ο η Γενική δείχνει συνήθως αυτόν που του ανήκει κάτι ή κάτι που συνδέεται με κάτι άλλο (Αυτό είναι το σπίτι της μητέρας μου / η πόρτα της κουζίνας / η φωνή του παιδιού / καθηγητής ιστορίας) - ο η Αιτιατική δηλώνει το αντικείμενο μιας πράξης (Είδα τη μητέρα μου), συνοδεύει προθέσεις (με, σε, για, από...: Μένω με τη μητέρα μου) ή δείχνει το χρόνο (Άρχισα το σχολείο τον Σεπτέμβριο) - Χρησιμοποιούμε την Κλητική όταν θέλουμε να φωνάξουμε κάποιον (-Γιώργο! -Γεια σου, Αλέξανδρε.) ΑΡΘΡΑ Είναι οι λέξεις ο, η, το και ένας, μια, ένα. Μπαίνουν πριν από άλλες λέξεις και έχουν το ίδιο γένος (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο), αριθμό (ενικό, πληθυντικό), και πτώση (ονομαστική, γενική, αιτιατική). <i>Η μητέρα μου είναι γιατρός. Ο Χασάν μιλάει αραβικά. Θέλω ένα ποτήρι νερό.</i>	
--	--

Εικόνα 4: πίνακας από το ΒΑΛΙΤΣΑΚΙ, σ. 42

Πάμε για μάθημα



21

- Γεια σας, παιδιά. - Καλημέρα, κυρία. - Όλα καλά; - Καλά. - Εσένα πώς σε λένε; - Λαμής. - Καλώς ήρθες, Λαμής. Έχετε όλοι τα βιβλία σας;	- سلام (به شما)، بچه ها. - روز بخیر، خانم. - همه چیز خوبه؟ - خوب. - تو اسمت چیه؟ - لامیس. - خوش آمدی، لامیس. همه کتابهایتان را دارید؟	-Hello, children. -Good morning, Mrs. -All well? -Fine. -What is your name? -Lamis. -Welcome, Lamis. Do you all have your books?
- مرحباً يا أولاد. - صباح الخير يا آنسة. - هل كل شيء على ما يرام؟ - بخير (جيد). - انت، ما هو اسمك؟ - لامیس. - أهلاً وسهلاً بك يا لامیس. هل معكم كتبكم؟		

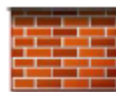
Εικόνα 5: παράδειγμα δραστηριότητας από το ΒΑΛΙΤΣΑΚΙ, σ. 48

Τα παιδιά ζωγραφίζουν

Τα παιδιά ζωγραφίζουν



στον τοίχο



δυο 2 καρδιές



κι έναν 1 ήλιο

στη μέση.



Παίρνω φως



απ' τον ήλιο



και φτιάχνω την αγάπη



και μου λες



πως ε' αρέσει.

Τα παιδιά τραγουδούν



μες στους δρόμους



κι η φωνή



τους τον κόσμο



αλλάζει.

Τα εκοτάδια



εκορπάνε



κι η μέρα



λουλουδίζει



δαν ανδός



στο περβάζι



Ένα εύννεφο



ειν' η καρδιά



μου

κι η ζωή μου γιορτή



σε πλατεία



Σ' αγάπώ



κι ο απέραντος κόσμος



πόσο μοιάζει

με μικρή

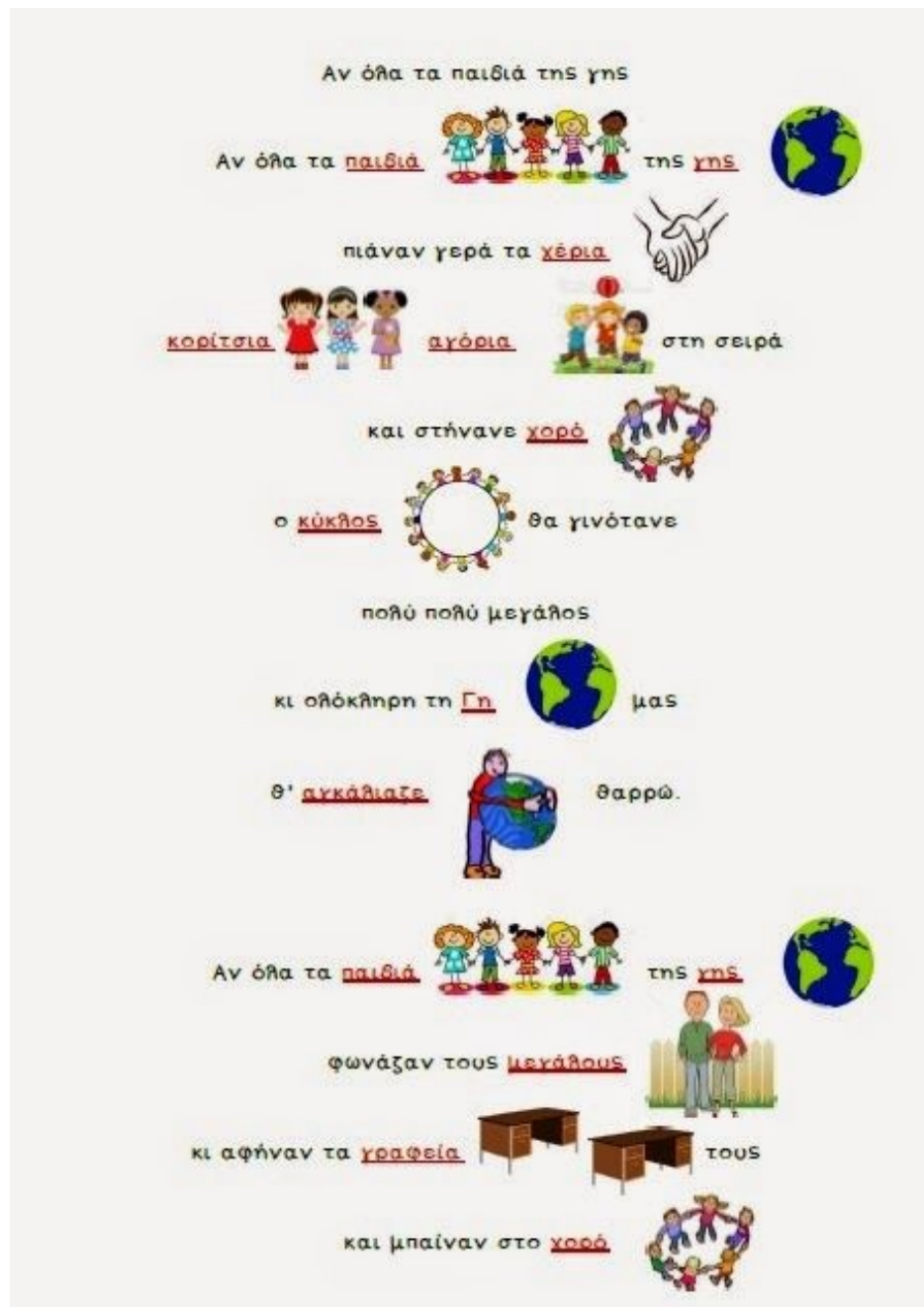


πολιτεία



Είσα: Μιράντα Αποστολίδου-Μουσική Τάξης Χατζηνάκου

Εικόνα 6: παράδειγμα δραστηριότητας με τραγούδι



Εικόνα 7: παράδειγμα δραστηριότητας με τραγούδι