



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΔΕ - ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΚΠ60 - Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες

Εμπειρίες, πρακτικές και απόψεις δασκάλων σε Τμήματα Υποδοχής. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των μαθητών-προσφύγων στη διδασκαλία ελληνικών.

ΧΑΛΚΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΥΣΟΥΛΑ
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΠΑΪΔΑ ΣΕΒΑΣΤΗ

ΠΑΤΡΑ, 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Χαλκοπούλου Χρυσούλας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων

Ευχαριστώ ιδιαιτέρως την επιβλέπουσά μου κ. Παϊδα Σεβαστή αλλά και την αδερφή μου Μάρθα Χαλκοπούλου για τη βοήθεια και τη στήριξη.

Εμπειρίες, πρακτικές και απόψεις δασκάλων σε Τμήματα Υποδοχής. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των μαθητών-προσφύγων στη διδασκαλία ελληνικών.

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΧΑΛΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ Α: ΠΑΪΔΑ ΣΕΒΑΣΤΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ Β: ΚΟΛΟΚΥΘΑ ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ

Περίληψη

Η μητρική γλώσσα (Γ1) αποτελεί επικοινωνιακό εργαλείο και χαρακτηριστικό της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979, 1986) του κάθε ομιλητή. Αναφορικά με το δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό, οι Γ1 αποτελούν επιπλέον γνωστικό εργαλείο (Cummins, 1979, 1981) και συναισθηματικό παράγοντα (Dulay & Burt, 1977, Krasen, 1981, Selinker, 1972) για την εκπαιδευτική πρόοδο του κάθε μαθητή. Για αυτό το λόγο, εξετάσαμε το ρόλο που διαδραματίζει η Γ1 των μαθητών-προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των εμπειριών, των απόψεων και των πρακτικών δασκάλων σε Τμήματα Υποδοχής Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), εστιάζοντας στον προσδιορισμό του ρόλου της Γ1 μαθητών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση και για την υλοποίηση της πραγματοποιήθηκαν 11 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι μητρικές γλώσσες των παιδιών-προσφύγων χρησιμοποιούνται πολύ συχνά τόσο εντός της τάξης όσο και εκτός αυτής. Οι δάσκαλοι των τμημάτων ΖΕΠ συχνά μαθαίνουν λέξεις/φράσεις από τις Γ1 των παιδιών, παροτρύνουν τους μαθητές-πρόσφυγες να τις μιλούν και χρησιμοποιούν πολύγλωσσα, έντυπα ή διαδικτυακά, διδακτικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους. Ωστόσο, οι Γ1 φαίνεται να είναι αρκετά υποβαθμισμένες σε σχέση με τη γλώσσα-στόχο που είναι τα ελληνικά και στην πραγματικότητα εξυπηρετούν βοηθητικά στην κατάκτηση της Γ2. Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν τις μητρικές τους κυρίως εντός των τμημάτων υποδοχής και αυτές φαίνεται να περιορίζονται στο διάλειμμα και στα τμήματα γενικής παιδείας. Ο περιορισμός των γλωσσών αυτών, τόσο από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και από ρατσιστικές συμπεριφορές που παρατηρούνται στο περιβάλλον του σχολείου, έχει ως αποτέλεσμα την εγκατάλειψή τους στις παραπάνω συνθήκες. Αυτό με τη σειρά του έχει αντίκτυπο στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών-προσφύγων, στη συναισθηματικό τους κόσμο και στην κοινωνικοποίησή τους.

Λέξεις κλειδιά: μητρική/πρώτη γλώσσα, δεύτερη γλώσσα, διγλωσσία, εκπαίδευση προσφύγων, Τμήμα Υποδοχής, Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Abstract

Mother tongue (L1) is a communicative tool and a characteristic of the social identity (Tajfel & Turner, 1979, 1986) of a speaker. Regarding the population of bilingual students, L1 is additionally a cognitive tool (Cummins, 1979, 1981) and an affective factor (Dulay & Burt, 1977; Krasen, 1981; Selinker, 1972) for each student's educational progress. For this reason, we examined the role of refugee students' L1 in Greek education. The aim of the research was to record the experiences, opinions and practices of teachers in Reception Classes of the Zone of Education Priority (ZEP), focusing on identifying the role of refugee students' L1 in Greek schools. The research followed the qualitative approach and for its implementation 11 interviews of teachers at the area of Thessaloniki area were conducted. The analysis of the interviews indicate that refugee children's mother tongues are very often used both inside and outside of classroom. Teachers of ZEP classes often learn words/phrases from the children's L1, encourage refugee pupils to speak their mother tongue and use multilingual teaching tools available to them (on a paper form or online). However, L1s seems to be quite subordinate to the target language, which is Greek, and in fact serve as an aid to the acquisition of it. Most students use their mother tongue mainly in the context of Reception Classes but during break time and general education classes the usage of L1 seems to be limited. The restriction of these languages, both by the educational system itself and by racist attitudes observed in the school environment, results in their abandonment in the above-mentioned circumstances. This has an impact on the cognitive and the emotional development of refugee students and also on their socialisation.

Keywords: mother tongue/ first language (L1), second language (L2), bilingualism, refugees' education, Reception Classes, Educational Priority Zone

Εισαγωγή	10
----------------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΟΜΙΛΗΤΗΣ

1.1. Η μητρική ή η πρώτη γλώσσα (Γ1)	12
1.2. Η δεύτερη γλώσσα (Γ2)	13
1.3. Η διγλωσσία και ο δίγλωσσος ομιλητής	13
1.4. Τα Γλωσσικά Δικαιώματα σε πολύγλωσσο περιβάλλον	14

2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ Γ1 ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1. Τα γνωστικά πλεονεκτήματα της χρήσης της Γ1	17
2.2. Η επιρροή της χρήσης της Γ1 και της Γ2 στην προσωπικότητα του ομιλητή	18
2.2.1. Η γλώσσα και η κοινωνική ταυτότητα του ομιλητή	18
2.2.2. Τα συναισθήματα του ομιλητή κατά τη γλωσσική εκμάθηση	19

3. Ο ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1. Προσδιορισμός της έννοιας του πρόσφυγα	21
3.2. Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα (2015-2020)	21
3.3. Η εκπαίδευση προσφύγων στην Ελλάδα	22

Η ΕΡΕΥΝΑ

4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ο σκοπός, ο στόχος και τα ερωτήματα της έρευνας	24
4.2. Η επιλογή της μεθόδου της έρευνας	24
4.3. Το εργαλείο της έρευνας	25
4.4. Οι συνεντεύξεις και η μετεγγραφή των δεδομένων ήχου	25
4.5. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων	27
4.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	27

4.7. Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας	29
--	----

5. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Οι πρακτικές των δασκάλων με τους μαθητές- πρόσφυγες	32
5.1.1. Η εναλλαγή των ρόλων δασκάλου και μαθητή	32
5.1.2. Οι μαθητές-πρόσφυγες σε ρόλο διερμηνέα	35
5.1.3. Οι γλώσσες των μαθητών-προσφύγων και τα διαθέσιμα διδακτικά εργαλεία	36
5.2. Ο γλωσσικός χάρτης στο σχολικό περιβάλλον	38
5.2.1. Η θέση της Γ1 στο σχολικό περιβάλλον	39
5.2.2 Τα ελληνικά: η κυρίαρχη γλώσσα, η γλώσσα της κοινωνικοποίησης	42
5.2.3. Τα αγγλικά και τα τούρκικα ως ενδιάμεσες γλώσσες	44
5.3. Οι δυσκολίες της πολυγλωσσίας στο ελληνικό σχολείο	46
5.3.1. Ο παραγκωνισμός των Γ1 των προσφύγων μαθητών	46
5.3.2. Οι προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές	49
5.3.3. Τα προβλήματα του ελληνικού σχολείου: εκπαιδευτικό υλικό, υλικοτεχνική υποδομή και σχολικό σύστημα	50
5.4. Οι απόψεις και οι τοποθετήσεις των δασκάλων για τη χρησιμότητα των Γ1	52
5.4.1. Η Γ1 ως εργαλείο επικοινωνίας και πρακτικότητας	53
5.4.2. Η Γ1 ως ταυτότητα και ως δικαίωμα	54
5.4.3. Η χρήση της Γ1 και τα συναισθήματα των παιδιών	55
5.4.4. Τα γνωστικά πλεονέκτημα της χρήσης της Γ1 για τους μαθητές-πρόσφυγες	57
5.5. Συζήτηση αποτελεσμάτων	58

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	64
-----------------------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	66
--------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	71
--	----

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και κυρίως μετά το 2015 καταγράφηκε αυξημένος αριθμός ροών προσφύγων και αιτούντων άσυλου. Μεγάλο ποσοστό αυτού του πληθυσμού είναι παιδιά σχολικής ηλικίας, κάτι που έλαβε υπόψη του ο κρατικός σχεδιασμός εκπαίδευσης. Έτσι το 2016 έγινε η αφετηρία για να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα στις ανάγκες του προσφυγικού μαθητικού πληθυσμού. Συστάθηκαν επιτροπές υπεύθυνες για την οργάνωση της εκπαίδευσης προσφύγων, όπως η Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων (ΕΣΠΠ), Επιστημονική και Καλλιτεχνική Ομάδα για την υποβοήθηση του ΕΣΠΠ, σύμφωνα με την (απόφαση ΓΓ1/47079 του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων). Αργότερα διαμορφώθηκαν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και οι αντίστοιχες Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) που απευθύνονταν στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό¹, σύμφωνα με την (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016, ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016).

Ο προσφυγικός μαθητικός πληθυσμός που φοιτά σε αυτά τα τμήματα έχει πολλές και διαφορετικές χώρες καταγωγής, κυρίως Ιράκ, Συρία, Κονγκό, Σουδάν, Αφγανιστάν κ.α., όπως φαίνεται από τα (στατιστικά της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ). και αντίστοιχα οι μαθητές μιλούν πολλές διαφορετικές μητρικές γλώσσες (αραβικά, κουρδικά, φαρσί κ.α.). Σε αυτό το πολύγλωσσο μωσαϊκό των Τάξεων Υποδοχής, οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν πολλές εκπαιδευτικές προκλήσεις. Καλούνται να διδάξουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και άλλα εκπαιδευτικά αντικείμενα σε παιδιά που γνωρίζουν από ελάχιστα έως καθόλου ελληνικά.

Η παραπάνω εκπαιδευτική πρόκληση αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εάν λάβουμε υπόψη θεωρίες για τη διδασκαλία και την κατάκτηση των γλωσσών σε πολύγλωσσα άτομα. Θεωρίες όπως αυτές της Υπόθεσης της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Cummins, 1979) και της Κοινής Γλωσσικής Υποκειμενικής Ικανότητας (Cummins, 1981) εστιάζουν στη σχέση των γλωσσών που μιλάει ένας ομιλητής. Υποστηρίζουν πως οι γλώσσες μοιράζονται κοινούς γνωστικούς μηχανισμούς και οι δεξιότητες που αποκτά ένας ομιλητής στη μία γλώσσα μεταφέρονται σε ένα βαθμό και στην επόμενη. Επιπλέον, αυτές οι θεωρίες δίνουν έμφαση στη σημασία καλλιέργειας της πρώτης γλώσσας (Γ1), η οποία λειτουργεί ως θεμέλιο για την κατάκτηση των επόμενων. Από

¹ Οι Τάξεις Υποδοχής έχουν συσταθεί ως θεσμός από το 1996.

τα παραπάνω γίνεται φανερό πως οι μητρικές γλώσσες των μαθητών-προσφύγων έχει μεγάλη σημασία να καλλιεργούνται σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, με στόχο την κατάκτηση των ελληνικών αλλά και τη γνωστική ενδυνάμωση των μαθητών.

Σε αυτό το σημείο δεν θα έπρεπε να παραλείψουμε να αναφέρουμε τη σύνδεση της χρήσης των Γ1 με τα γλωσσικά δικαιώματα (Wright, 2007), την κοινωνική ταυτότητα και την αυτοεικόνα (Tajfel & Turner, 1979, 1986) αλλά και με τα συναισθήματα των μικρών μαθητών (Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου, Dulay & Burt, 1977, Krasen, 1981, Selinker, 1972). Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν τους μαθητές-πρόσφυγες στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναδεικνύουν τη σημασία της χρήσης των Γ1 γλωσσών στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, διαφαίνεται η ανάγκη για να προσδιοριστεί ο ρόλος και η χρήση των μητρικών γλωσσών στο ελληνικό σχολείο. Για αυτό πραγματοποιήσαμε την παρούσα έρευνα, η οποία επιχειρεί να προσδιορίσει το ρόλο των Γ1 των μαθητών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τις εμπειρίες, τις πρακτικές και τις απόψεις δασκάλων που διδάσκουν σε τμήματα ΖΕΠ.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, αυτή περιλαμβάνει έξι κεφάλαια, τα οποία διαρθρώνονται σε επιμέρους ενότητες και υποενότητες. Τα πρώτα τρία κεφάλαια αποτελούν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το τέταρτο αναπτύσσει τη μεθοδολογία της έρευνας και το πέμπτο παρουσιάζει και αναλύει τα αποτελέσματα και γίνεται η αντίστοιχη συζήτηση. Τέλος στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΟΜΙΛΗΤΗΣ

1.1. Μητρική ή πρώτη γλώσσα (Γ1)

Η έννοια της μητρικής γλώσσας φαίνεται να είναι αυτονόητη, ωστόσο, όταν αναφερόμαστε σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, αυτή παρατηρούμε πως κινείται σε ένα ευρύ φάσμα ορισμών. Για αυτό το λόγο, είναι αρκετά δύσκολο να απομονώσουμε τη μία και μοναδική γλώσσα ως σταθερή συνισταμένη. Εάν εξετάσουμε τον όρο ετυμολογικά, μας παραπέμπει στη γλώσσα που μιλά η μητέρα, κάτι που φυσικά δεν θα μπορούσε να είναι δεσμευτικό, καθώς η πρώτη επαφή με τη γλώσσα μπορεί να προέλθει από διάφορα άτομα. Σε αυτό το σημείο γίνεται σαφές πως προσδιορίσαμε ως βασική παράμετρο του ορισμού της μητρικής γλώσσας τη χρονική σειρά εκμάθησης. Παρόλα αυτά, η σειρά εκμάθησης δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο για τον προσδιορισμό του όρου, αλλά αντίθετα μπορούμε να βρούμε μία πλειάδα κριτηρίων και παραμέτρων, αναλόγως με την οπτική γωνία που εξετάζεται η κάθε γλωσσική επιστήμη. (Σκούρτου, 2011, Skutnabb-Kangas, 1981). Για παράδειγμα, στον κλάδο της κοινωνιολογίας ο ορισμός της μητρικής γλώσσας, έχει ως βασικό κριτήριο την καταγωγή του ομιλητή αλλά και τη σειρά εκμάθησης των γλωσσών. Αντίθετα, στους περισσότερους κλάδους της γλωσσολογίας, η επάρκεια είναι βασική παράμετρος για την αποσαφήνιση του όρου. Αυτό, βέβαια, δεν είναι απόλυτο, καθώς στον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας, η χρηστικότητα σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας αποτελεί το κύριο πρίσμα μέσα από το οποίο εξετάζεται η γλώσσα. Σε κλάδους που σχετίζονται με την ψυχολογία, τόσο με την ατομική όσο και με την κοινωνική, η στάση του ομιλητή στις γλώσσες που μιλάει, έχει πρωτεύοντα ρόλο στην οποιαδήποτε περαιτέρω ανάλυση.

Όλα τα παραπάνω συχνά έρχονται σε αντίθεση με την συνήθη αντίληψη των ατόμων που δεν εξετάζουν επιστημονικά τη γλώσσα και που συνήθως ορίζουν τη μητρική γλώσσα ως αυτήν που μιλά η μητέρα ή αυτήν στην οποία ο ομιλητής έχει κατακτήσει κάποιους γλωσσικούς αυτοματισμούς, στην γλώσσα την οποία μετράει, γράφει κλπ (Skutnabb-Kangas, 1981). Τέλος, σχετικά με την χρήση των όρων πρώτη γλώσσα (Γ1) και μητρική γλώσσα, στη βιβλιογραφία είτε να χρησιμοποιούνται ταυτόσημα είτε να κυριαρχεί ο όρος Γ1.

1.2. Δεύτερη γλώσσα (Γ2)

Δεύτερη γλώσσα ονομάζεται εκείνη η γλώσσα που κατακτά ο ομιλητής, αφού έχει αναπτυχθεί σε ένα βαθμό η εκμάθηση της Γ1. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διαχωριστεί η έννοια της δεύτερης γλώσσας από αυτήν της ξένης γλώσσας, διότι πολλές φορές υπάρχει ή ταύτιση των δύο και κάποιες φορές οι όροι εναλλάσσονται ελεύθερα, με αυτόν της δεύτερης γλώσσας να καλύπτει την έννοια της εκμάθησης οποιασδήποτε γλώσσας εκτός της Γ1. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία η διαφοροποίηση αυτή θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τον πολύγλωσσο προσφυγικό πληθυσμό τον οποίο μελετάμε. Συνεπώς, ο διαχωρισμός των δύο όρων γίνεται με κριτήρια που αφορούν στις συνθήκες εκμάθησης αλλά και στο γλωσσικό περιβάλλον. Είναι πιθανό, δηλαδή, ένας ομιλητής να μαθαίνει ταυτόχρονα μία δεύτερη (Γ2) αλλά και μία ξένη γλώσσα. Η διαφορά έγκειται στις παροντικές γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες του ομιλητή (Τρίαρχη-Hermann, 2000, Μπέλλα, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις που ένα άτομο μαθαίνει και σταδιακά κατακτά μία γλώσσα σε γλωσσικό περιβάλλον με φυσικούς ομιλητές -το άτομο έχει ήδη κατακτήσει την Γ1- ενώ ταυτόχρονα καλύπτει παροντικές επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινής του ζωής, τότε η γλώσσα αυτή ορίζεται ως Γ2. Από την άλλη πλευρά, όταν ένα άτομο μαθαίνει μία γλώσσα σε γλωσσικό περιβάλλον με ελάχιστη έως καθόλου επαφή με φυσικούς ομιλητές, από επιλογή για μελλοντικούς στόχους ή διότι αυτή εντάσσεται στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, τότε η γλώσσα χαρακτηρίζεται ξένη (Τρίαρχη-Hermann, 2000, Μπέλλα, 2007).

1.3. Διγλωσσία και δίγλωσσος ομιλητής

Η γλώσσα είναι ένα σύνθετο γλωσσικό και νοητικό φαινόμενο, το οποίο ουσιαστικά αποτελεί τη γλωσσικά αρθρωμένη σκέψη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μελέτη αυτή της ανθρώπινης έκφρασης να είναι εξαιρετικά σύνθετη και δύσκολα οριοθετημένη, ακόμα και στις περιπτώσεις που τα άτομα μιλάνε μία μόνο γλώσσα. Στις περιπτώσεις δε που οι ομιλητές μιλάνε παραπάνω από μία γλώσσα, η συνθετότητα της μελέτης του φαινομένου της γλώσσας αυξάνεται. Για αυτό τον λόγο, αυξημένης δυσκολίας και πολυπλοκότητας είναι και ορισμός της διγλωσσίας (bilingualism), ο οποίος απασχολεί διάφορους επιστημονικούς κλάδους και διαφοροποιείται ανάλογα με το πρίσμα της εκάστοτε μελέτης (Skutnabb – Kangas, 1981, Σελλά-Μάζη, 2001, Vygotsky, 1934).

Προσπαθώντας να εντοπίσουμε κάποιους από τους κλασικότερους ορισμούς του φαινομένου της διγλωσσίας δεν μπορούμε παρά να αναφερθούμε στον L. Bloomfield, ο οποίος το 1933 την όρισε ως την κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο φυσικού ομιλητή. Λίγες δεκαετίες αργότερα ο U. Weinreich, με μία ευρεία εννοιολογική οριοθέτηση, θεωρεί διγλωσσία την πρακτική εναλλαγής δύο περισσότερων γλωσσών από έναν ομιλητή. Αντίθετα, το 1957, ο W. Mackey υποστήριξε ότι δεν είναι βάσιμο να υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός της διγλωσσίας για κάθε μορφή πολυγλωσσίας σε οποιαδήποτε περιοχή του κόσμου, αλλά αντίθετα πίστευε ότι αυτή θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως ένα φαινόμενο εντελώς σχετικό. Σε μια προσπάθεια του J. Macnamara για πιο αυστηρό εννοιολογικό προσδιορισμό, συναντάμε το χαρακτηρισμό ενός ομιλητή ως δίγλωσσο με κριτήρια τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή, την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου και αντίστοιχα την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Σύμφωνα με αυτά, δίγλωσσος ομιλητής είναι αυτός που κατέχει μία τουλάχιστον δεξιότητα, ακόμη και σε περιορισμένο βαθμό, σε μια δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τον E. Oksa, βασικό πρίσμα αποτελεί η γλωσσική επάρκειά του ομιλητή σε συνδυασμό με τη λειτουργικότητα των δύο γλωσσών και το γλωσσικό αυτοματισμό σε αυτές. Με λίγα λόγια, δίγλωσσο θα πρέπει να θεωρηθεί το άτομο που στις περισσότερες καταστάσεις μπορεί να χρησιμοποιεί με άνεση δύο γλώσσες και αυτόματα να μπορεί να τις εναλλάσσει (Beardmore, 1982, Skutnabb – Kangas, 1981).

Παρατηρούμε πως υπάρχει μια πλειάδα ορισμών και πως οι σύντομοι ορισμοί παρέχουν ελάχιστη βοήθεια, με αποτέλεσμα να «είναι άπιαστο όνειρο να ορίσουμε τη διγλωσσία» (Baker, 1996: 45). Επιπλέον, γίνεται σαφές από αυτήν την ποικιλία πως η διγλωσσία εμπεριέχει ένα μεγάλο φάσμα επικοινωνιακών δυνατοτήτων, ενώ ταυτοχρόνως είναι μία δυναμική διαδικασία, η οποία μπορεί να παραμένει στάσιμη, να εξελίσσεται ή να οπισθοδρομεί. Με λίγα λόγια ένα άτομο μπορεί να είναι δίγλωσσο αλλά να εξελιχθεί σε μονόγλωσσο ή και το αντίστροφο, κάτι που βρίσκεται σε άμεση συνεπαγωγή με τη γλωσσική του συμπεριφορά, η οποία επηρεάζεται από κοινωνιογλωσσικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (Τσοκαλίδου, 2012).

1.4. Τα Γλωσσικά Δικαιώματα σε πολύγλωσσο περιβάλλον

Η γλώσσα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της ταυτότητας ομιλητών και έναν από τους σημαντικότερους συνεκτικούς δεσμούς που ενώνουν τα μέλη μιας κοινότητας, διαδραματίζοντας ίσως τον κυριότερο ρόλο στη δημιουργία των περίπλοκων δεσμών που

συγκροτούν την συλλογική ταυτότητα. Για αυτό η γλώσσα και η γλωσσική εκπαίδευση ήταν πάντα αντικείμενο που συγκέντρωνε το ενδιαφέρον της πολιτικής και της εξουσίας. Σε παγκόσμια κλίμακα η γλώσσα αποτελεί ζήτημα διεκδίκησης εκπαιδευτικών δικαιωμάτων από διάφορες γλωσσικές ομάδες, βασικό στοιχείο που στοχοποιείται από κράτη που λειτουργούν φοβικά σε σχέση με αυτές και ένα από τα πρώτα στοιχεία που ενισχύουν τα εθνικά κράτη με σκοπό την εσωτερική συσπείρωση, την ομοιογένεια και τη δημιουργία εθνικής συνείδησης μέσω της εθνικής γλώσσας (Φραγκουδάκη, 1987, Τοκατλίδου, 2003). Για τους παραπάνω λόγους, τα τελευταία χρόνια κατοχυρώθηκαν τα γλωσσικά δικαιώματα ως θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα.

Έως τα τέλη του 20ου αιώνα, οι συσχετισμοί πολιτικών δυνάμεων και οι κυρίαρχες ομάδες ανά περιοχή καθόριζαν τη χρήση της κάθε γλώσσας. Τα δικαιώματα που παρείχαν οι κυριαρχούσες πολιτικές δυνάμεις ήταν περισσότερο αρνητικά παρά θετικά (Wright, 2007), δηλαδή περιόριζαν την απαγόρευση χρήσης των γλωσσών αλλά δεν ενίσχυαν καθόλου την καλλιέργειά τους. Αυτό σταδιακά άλλαξε μετά τη θέσπιση των Γλωσσικών Ανθρώπινων Δικαιωμάτων.

Τα Γλωσσικά Ανθρώπινα Δικαιώματα συνδυάζουν τα Γλωσσικά Δικαιώματα με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Τα Γλωσσικά Ανθρώπινα Δικαιώματα αφορούν αυτά τα Γλωσσικά Δικαιώματα, τα οποία, πρώτον, σχετίζονται με βασικές ανθρώπινες ανάγκες και με την αξιοπρεπή ζωή του κάθε ανθρώπου και, δεύτερον, είναι τόσο θεμελιώδη που δεν επιτρέπεται να τα παραβιάσει κανένα κράτος. Τα Γλωσσικά Ανθρώπινα Δικαιώματα, εν συντομία προστατεύουν από τη γλωσσική γενοκτονία, προάγουν την ένταξη και υπερασπίζονται τους ανθρώπους κατά της αναγκαστικής αφομοίωσης. Επιπλέον, προάγουν τις θετικές κρατικές γλωσσικές πολιτικές, ενισχύουν παγκοσμίως τη διατήρηση της γλωσσικής ετερότητας, βοηθούν στην πρόληψη από διαμάχες ενώ παράλληλα υποστηρίζουν τον αυτοπροσδιορισμό. (Skutnabb – Kangas, 2006).

Ένα προβληματικό σημείο στα ΓΔ είναι το κατά πόσον είναι ατομικά ή συλλογικά. Η S. Wright (2007) πιστεύει πως τα θετικά γλωσσικά δικαιώματα, παρόλο που de jure είναι αναγνωρισμένα ως ατομικά, de facto είναι συλλογικά. Η χρήση μιας γλώσσας προαπαιτεί την ύπαρξη ατόμων που τη μιλούν και είναι προφανώς μια συλλογική διαδικασία. Επιπλέον, παρόλο που η επιλογή να μορφωθεί κάποιος σε μία γλώσσα είναι ατομική, η δυνατότητα της επιλογής πηγάζει από το συλλογικό δικαίωμα της εκπαίδευσης. Εν ολίγοις, το βασικό πρόβλημα σε τέτοιες περιπτώσεις εντοπίζεται στο γεγονός ότι η ελευθερία επιλογής είναι περιορισμένη καθώς το άτομο από μόνο του είναι δύσκολο να επιλέξει τη γλώσσα κοινωνικοποίησης και μόρφωσής του (Wright,

2004), καθώς υπάρχουν πολλοί κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες που επηρεάζουν αυτήν τη διαδικασία. Αυτή η έλλειψη επιλογών οδηγεί κάποιες φορές εξαναγκαστικά μέλη γλωσσικών ομάδων στην αλλαγή γλώσσας και σταδιακά στην εγκατάλειψη της Γ1 αλλά και της αντίστοιχης πολιτισμικής τους ταυτότητας.

2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ Γ1 ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1. Τα γνωστικά πλεονεκτήματα της χρήσης της Γ1

Σε παλαιότερες δεκαετίες επικρατούσε στην εκπαίδευση η άποψη πως τα παιδιά από άλλες χώρες θα έπρεπε να περιορίσουν τη χρήση της Γ1 στο καινούριο γλωσσικό και σχολικό περιβάλλον, με στόχο να επιτύχουν υψηλό βαθμό επάρκειας στη Γ2. Η χρήση, δηλαδή, των μητρικών γλωσσών και η δυνητική διγλωσσία, θεωρήθηκε προβληματική, με αποτέλεσμα συστηματική αποθάρρυνση των μαθητών για χρήση της Γ1 τόσο στο σχολείο όσο και εκτός αυτού. Σημείο καμπής σε αυτή την θεώρηση υπήρξε η έρευνα των Peal και Lampert (1972), η οποία στην πραγματικότητα έθεσε τα θεμέλια για την αλλαγή της προσέγγισης της πολυγλωσσίας και ξεκίνησε την αποκάλυψη των γνωστικών πλεονεκτημάτων της χρήσης των μητρικών γλωσσών σε πολύγλωσσο περιβάλλον (Baker, 1996). Εκτενέστερες έρευνες σε μαθητικό κυρίως πληθυσμό διεξήγαγαν οι Cummins (1984), Bialystok (1984), Ricciardelli και Hakuta (1986), οι οποίοι ανέδειξαν τα πλεονεκτήματα της χρήσης των μητρικών γλωσσών και της διγλωσσίας (Bialystok & Hakuta, 2001).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε την Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Cummins, 1978). Σύμφωνα με αυτήν, θεωρείται δεδομένο ότι οι γλώσσες που μιλά ένα άτομο, ανεξάρτητα του τρόπου εκμάθησης/ κατάκτησης ή του παράγοντα της ηλικίας, έχουν μία κοινή εννοιολογική βάση. Επίσης, η κάθε επόμενη γλώσσα αναπτύσσεται, τουλάχιστον εν μέρει, σε βαθμό ανάλογο με τον βαθμό που έχει ήδη αναπτυχθεί η Γ1 του ομιλητή. Γίνεται φανερό, δηλαδή, πως η μεταφορά της επάρκειας μίας γλώσσας σε μία άλλη θα προκύψει υπό την προϋπόθεση ότι ο ομιλητής έχει διδαχτεί αποτελεσματικά την Γ1. Έτσι, με βάση την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εκμάθηση/ κατάκτηση γλωσσών πραγματοποιείται πάνω σε ένα συνεχές, που όταν δημιουργηθούν χάσματα, π.χ. λόγω αποκλειστικής χρήσης της Γ2 και περιορισμού της Γ1, μπορεί να παρουσιαστούν προβλήματα στο πεδίο του γραμματισμού. (Σκούρτου, 2011, Cummins, 1999). Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, πως η προτροπή στην εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας, επιφέρει γνωστικά, μαθησιακά αλλά και σημαντικά συναισθηματικά προβλήματα.

Στην παραπάνω υπόθεση βασίζεται η άποψη για Κοινή Υποκειμενική Γλωσσική Ικανότητα (ΚΥΓΙ), την οποία ανέπτυξε ο Cummins (1981). Σύμφωνα με αυτή, παρόλο που υπάρχουν επιφανειακές διαφορές στην έκφραση των διάφορων γλωσσών που είναι σαφώς

ξεχωριστές, υφίσταται μια υποκειμενική νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα, η οποία είναι κοινή μεταξύ των γλωσσών. Αυτή η ΚΥΓΙ καθιστά εφικτή, και πιθανώς αναπόφευκτη, την μεταφορά γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων σχετικών με το γραπτό λόγο από τη μία γλώσσα στην άλλη. Σχηματικά η ικανότητα αυτή παρουσιάζεται σαν ένα παγόβουνο με δύο κορυφές και κοινή βάση, αναπαριστώντας δύο γλώσσες οι οποίες επιφανειακά είναι διαφορετικές αλλά λειτουργούν σύμφωνα με έναν κοινό γνωστικό μηχανισμό. Σύμφωνα με το αυτό, αντιλαμβανόμαστε πως η χρήση της Γ1 αποτελεί γνωστικό πλεονέκτημα και για αυτό θα έπρεπε να καλλιεργείται στο κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

2.2. Η επιρροή της χρήσης της Γ1 και της Γ2 στην προσωπικότητα του ομιλητή

Η γλώσσα αποτελεί βασικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό, εργαλείο έκφρασης, επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, η μητρική γλώσσα αποτελεί και στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας και της κουλτούρας του εκάστοτε ομιλητή. Γίνεται σαφές πως οι γλώσσες, κυρίως η μητρική, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την προσωπικότητα αλλά και τα συναισθήματα των ομιλητών.

2.2.1. Η γλώσσα και η κοινωνική ταυτότητα του ομιλητή

Οι H. Tajfel και G. Turner (1979, 1986) διατύπωσαν τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική ταυτότητα αντανακλά την αυτοεικόνα ενός ατόμου, η οποία διαμορφώνεται από τις κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες στις οποίες ανήκει ή θεωρεί ότι ανήκει ένα άτομο. Συνεπώς, τα άτομα επιδιώκουν να έχουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα, ενώ στην αντίθετη περίπτωση προσπαθούν είτε να φύγουν από την ομάδα είτε να επιτύχουν αλλιώς μία θετική διάκριση, η οποία θα συμβάλλει στην αυτοεκτίμησή τους. Εντός της έννοιας της κοινωνικής ταυτότητας συμπεριλαμβάνεται και αυτή της γλωσσικής ταυτότητας, η οποία συνδέεται και με στοιχεία της καταγωγής του ομιλητή και κατά συνέπεια συμβάλλει σημαντικά στην αυτοεικόνα του ατόμου.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η ενθάρρυνση για τη χρήση της μητρικής γλώσσας σε περιβάλλον όπου ομιλείτε μία Γ2 ενθαρρύνει ταυτόχρονα και τη θετική αυτοεικόνα του ομιλητή. Αυτό φαίνεται να έχει βαρύνουσα σημασία κυρίως σε παιδιά, διότι δομείται μέσω των γλωσσών η κοινωνικοποίηση, η επικοινωνία, η έκφραση τους και η γνωστική τους ανάπτυξη. Με αυτόν τον

τρόπο, χωρίς να το επιλέξουν, η αυτοεικόνα των μικρών ομιλητών επηρεάζεται άμεσα από το γλωσσικό τους περιβάλλον (Hamers & Blanc, 2000, Watson & Nielsen, 2005).

2.2.2. Τα συναισθήματα του ομιλητή κατά την γλωσσική εκμάθηση

Τα συναισθήματα των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζονται κυρίως από το κοινωνικό και γλωσσικό περιβάλλον. Οι καταστάσεις διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, ατομικές ή κοινωνικές, δημιουργούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στον ομιλητή διότι, σε κάποιο βαθμό, προσδιορίζεται από τη γλωσσική του ταυτότητα. Αυτό μπορεί να του δημιουργήσει αίσθημα κατωτερότητας σε σχέση με την κυρίαρχη γλωσσική ομάδα στην οποία ζει -σπανιότερα οι ομιλητές νιώθουν αρνητικά συναισθήματα για τους ίδιους λόγους από την δική τους μειονοτική γλωσσική κοινότητα- γιατί πιθανώς να νιώθει διάκριση, απόρριψη ή μειονεξία. Αντίθετα, μπορούν να του δημιουργηθούν επίσης συναισθήματα οικειότητας, αναγνώρισης, θαυμασμού και αλληλεγγύης, είτε σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα είτε με την γλωσσική του κοινότητα (Tabouret – Keller, 1998).

Οι H. Dulay και M. Burt (1977) – ακολούθησαν οι Krashen (1981) και Selinker (1972) – διατύπωσαν την Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου, η οποία υποστηρίζει πως τα συναισθήματα του ομιλητή σχετίζονται άμεσα με την γλωσσική επίδοση των διδασκόμενων και κυρίως με το επίπεδο επάρκειας στη Γ2. Το Συναισθηματικό Φίλτρο (ΣΦ) είναι η βασική πηγή των ατομικών διαφορών, αφού αποτελεί τον κύριο διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ του γλωσσικού εισαγομένου και της διαδικασίας κατάκτησης. Η θετική προδιάθεση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή της (Μπέλλα, 2007). Αντίθετα σε περιπτώσεις όπου υπάρχει άγχος κατά τη διδασκαλία, δηλαδή αισθήματα έντασης, φόβου, ανησυχίας, αμηχανίας, μειονεξίας, αυτό αποτελεί τροχοπέδη για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το γλωσσικό άγχος συχνά δημιουργεί τα παραπάνω συναισθήματα ως αποτέλεσμα του γλωσσικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται ένας ομιλητής, της γλωσσικής του επίδοσης ή της μη κατανόησης της γλώσσας που ακούει. Το άγχος, παρόλο που συχνά αποτελεί συνέπεια άλλων παραγόντων, θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ξεχωριστός θυμικός παράγοντας που επηρεάζει την μάθηση. Ο παράγοντας αυτός είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς ο βαθμός του γλωσσικού άγχους μπορεί να αποτελέσει έναν από τους καλύτερους προβλεπτικούς δείκτες επιτυχίας στην εκμάθηση των γλωσσών. Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι το άγχος μπορεί είτε να

προϋπάρχει στον μαθητή είτε να είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας μάθησης. Τις περισσότερες φορές είναι αποτέλεσμα αποτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας ή αρνητικών κοινωνικών εμπειριών. Στις περιπτώσεις που το γλωσσικό άγχος προϋπάρχει της εκπαίδευσης συνδέεται με το πολιτισμικό σοκ που βιώνει το άτομο όταν μεταβαίνει σε διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό είναι λογικό, διότι ο μαθητής όταν αλλάζει περιβάλλον πρέπει γρήγορα να ανταποκριθεί σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πρότυπα και νιώθει να αλλοτριώνεται, να χάνει τον εαυτό και να περιορίζεται η προσωπικότητά του (Παπάνης 2008, R. Oxford στο Ellis, 1999). Το άγχος της επικοινωνίας υφίσταται κυρίως κατά την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και λιγότερο κατά του γραπτού. Αυτό συμβαίνει γιατί η προφορικότητα απαιτεί ενός είδους αυθορμητισμό, δηλαδή, γρήγορη επεξεργασία και παραγωγή λόγου και γλωσσικό αυτοματισμό, διαδικασίες, οι οποίες είναι εξαιρετικά απαιτητικές. Επίσης, οι μαθητές συχνά νιώθουν άγχος όταν συγκρίνουν τον εαυτό τους με φυσικούς ομιλητές (Ellis, 1999), κάτι που συμβαίνει συχνά στις πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις, ειδικά όταν η διδασκαλία δεν λαμβάνει υπόψιν τις Γ1 των μαθητών και την αντίστοιχη κουλτούρα που τις συνοδεύει. Αυτό συνήθως έχει ως αποτέλεσμα την κακή σχολική επίδοση μαθητών από άλλες χώρες αλλά και την δημιουργία χρόνιας αγχογόνου κατάστασης, η οποία διαιωνίζει την κακή σχέση με το σχολείο αλλά και τη γλώσσα (Skutnabb – Kangas, 1981).

3. Ο ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1. Προσδιορισμός της έννοιας του πρόσφυγα

Οι πρόσφυγες είναι άτομα που αναγκάστηκαν να φύγουν από την περιοχή που διέμεναν λόγω σοβαρών καταστάσεων στις οποίες κινδύνευε η ζωή τους ή σωματική τους ακεραιότητα. Συνήθως, οι πρόσφυγες αναγκάζονται να αφήσουν βίαια τις περιουσίες τους και τις δουλειές τους και συχνά για να γλιτώσουν από διώξεις ακολουθούν πολυήμερα ή πολύμηνα ταξίδια με σκοπό να φτάσουν σε ασφαλείς για τους ίδιους περιοχές. Για την προστασία τους έχει υπάρξει ιδιαίτερη νομική μέριμνα και για αυτό η έννοια του πρόσφυγα ορίστηκε νομικά και υπάγεται στο Διεθνές Δίκαιο (UNHCR, 2006).

Ο ορισμός του «πρόσφυγα» έχει βασικό σημείο αναφοράς τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, μετά από τον οποίο η Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών έδωσε συγκεκριμένα κριτήρια για τον όρο με έναν διεθνή και γενικό ορισμό. Αυτό έγινε αρχικά με τη διατύπωση του ορισμού στο καταστατικό του 1950 της Ύπατης Αρμοστείας για του Πρόσφυγες και στη συνέχεια στη Σύμβαση του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων. Σύμφωνα με τα παραπάνω «πρόσφυγας θεωρείται ένα άτομο που δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του διότι έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων». Τα κράτη που είναι συμβαλλόμενα στην παραπάνω σύμβαση έχουν την υποχρέωση να εξετάζουν το αίτημα για διεθνή προστασία και εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις να παρέχει άσυλο στο άτομο που χαρακτηρίστηκε ως πρόσφυγας (UNHCR, 2000, UNHCR, 2005).

3.2. Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα (2015-2021)

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία εισόδου στην Ευρώπη για μετανάστες και πρόσφυγες και έχει δεχτεί πάνω από ένα εκατομμύριο άτομα. Οι πολυάριθμες ροές προσφύγων και αιτούντων άσυλο καταγράφηκαν το 2015-2016, ενώ και για τα υπόλοιπα τρία χρόνια παρέμειναν αυξημένες όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, σύμφωνα με τα στατιστικά της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Οι χώρες προέλευσης των προσφύγων και των αιτούντων -τα ποσοστά των πληθυσμών σε σχέση με την προέλευσή τους

διαφοροποιούνται ανά έτος- είναι κυρίως η Συρία, το Ιράκ, το Αφγανιστάν, η Παλαιστίνη, το Ιράν, το Πακιστάν, το Κονγκό, το Καμερούν, η Σομαλία και το Κουβέιτ, σύμφωνα με (στατιστικά της Έπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ).

Έτος	Αφίξεις σε νησιά	Αφίξεις από ηπειρωτική Ελλάδα
2021	4,109	4,826
2020	9,714	5,982
2019	59,726	14,887
2018	32,494	18,014
2017	29,718	6,592
2016	173,450	3,784
2015	856,723	4,907

Πίνακας 1. Αφίξεις προσφύγων/αιτούντων άσυλο ανά έτος.

Οι ροές προσφύγων των τελευταίων ετών στην Ευρώπη θεωρούνται οι πιο πολυπληθείς μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και σε ένα μεγάλο ποσοστό είναι παιδιά.

3.3. Η εκπαίδευση προσφύγων στην Ελλάδα

Ο κρατικός σχεδιασμός για θέματα εκπαίδευσης προσφύγων είχε αφετηρία το 2016. Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας, Εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων συστήνει με Υπουργική Απόφαση την «Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών-Προσφύγων» (ΓΓ1/47070/18-3-2016), με στόχο αρχικά να καταγραφούν τόσο τα παιδιά πρόσφυγες όσο και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και στη συνέχεια να ενταχθούν στις δομές τυπικής εκπαίδευσης. Επικουρικό ρόλο λαμβάνει επίσης και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), η Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣΠΠ)², και η Επιστημονική Ομάδα και η Καλλιτεχνική ομάδα για την υποβοήθηση

² Αυτή ήταν η καθ' ύλην αρμόδια επιτροπή.

του ΕΣΠΠ³, όπως επίσης διεθνείς οργανισμοί και οργανώσεις, σύμφωνα με την (ιστοσελίδα ειδήσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων).

Στη συνέχεια, ημερομηνία ορόσημο για την εκπαίδευση προσφύγων αποτελεί η 8η Αυγούστου της ίδιας χρονιάς, διότι εκδίδεται η (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016, ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016) σύμφωνα με την οποία διαμορφώνονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), οι αντίστοιχες Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (Τ.Υ. ΖΕΠ), τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμημάτων ΖΕΠ (Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ) και οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ). Σύμφωνα με την παραπάνω υπουργική απόφαση στόχος συμμετοχική - ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στα τμήματα αυτά μπορούν να φοιτήσουν μαθητές Ρομά, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, πρόσφυγες αλλά και μαθητές άλλων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Αναφορικά με τους μαθητές-πρόσφυγες, συνδετικός κρίκος των δομών φιλοξενίας και των σχολικών μονάδων αποτελούν οι Συντονιστές/στριες Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), οι οποίοι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, εξειδικευμένοι στην Διαπολιτισμική Αγωγή και στα Ανθρώπινα Δικαιώματα ή έχουν αντίστοιχη προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία ή σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) . Ο πρωτοποριακός αυτός θεσμός φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο στο να έχουν πρόσβαση τα παιδιά-πρόσφυγες στα δημόσια σχολεία, καθώς οι ΣΕΠ είναι τα άτομα, τα οποία βρίσκονται στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, δηλαδή σε άμεση επαφή με τις κοινότητες και τις οικογένειες των μαθητών-προσφύγων. Με αυτόν τον τρόπο, οι ΣΕΠ καταγράφουν άμεσα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών-προσφύγων, έρχονται σε άμεση επικοινωνία με τους γονείς τους οποίους ενημερώνουν για το εκπαιδευτικό σύστημα και βοηθούν στην εγγραφή των παιδιών στα δημόσια σχολεία άλλα και στη δημιουργία τμημάτων ΖΕΠ (Tsiouras & Paidá, 2020).

³ Η συγκεκριμένη επιτροπή δεν λειτούργησε ποτέ στην πραγματικότητα.

Η ΕΡΕΥΝΑ

4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ο σκοπός, ο στόχος και τα ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι εμπειρίες, οι πρακτικές και οι απόψεις εκπαιδευτικών από τμήματα ΖΕΠ στη Θεσσαλονίκη. Στόχος είναι να αναδειχτεί μέσα από τις εμπειρίες, τις πρακτικές και τις απόψεις τους ο ρόλος των Γ1 γλωσσών των μαθητών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιους τρόπους και ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι των ΖΕΠ στις Τάξεις Υποδοχής με τα παιδιά-πρόσφυγες και γιατί; Τι ρόλο διαδραματίζουν οι Γ1 των μαθητών-προσφύγων στις πρακτικές αυτές;
2. Ποιες γλώσσες χρησιμοποιούν οι μαθητές-πρόσφυγες στο σχολείο και σε ποιες περιπτώσεις; Ποιος είναι ο ρόλος της Γ1;
3. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ΖΕΠ αναφορικά με τους μαθητές-πρόσφυγες;

4.2. Η επιλογή της μεθόδου της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα μας οδήγησαν στην υιοθέτηση ποιοτικής μεθόδου με εργαλείο έρευνάς τις ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή έγινε διότι οι βασικοί άξονες της έρευνας σχετίζονται με το «πώς» γίνεται μάθημα και «γιατί» οι δάσκαλοι επιλέγουν συγκεκριμένες πρακτικές. Με άλλα λόγια, τα ερωτήματα της έρευνας αναφέρονται σε συμπεριφορές και πεποιθήσεις για τις οποίες αναζητούμε επεξηγήσεις (Robson, 2007: 320-323).

Αναφορικά με τον τύπο της ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, αυτός επιλέχθηκε επειδή σε αυτές υπάρχει ευελιξία, καθώς μπορούν να απαντηθούν τόσο δομημένες ερωτήσεις όσο και ανοιχτού τύπου. Οι δομημένες ερωτήσεις στόχευαν σε συγκεκριμένες απαντήσεις (π.χ. το προφίλ του εκπαιδευτικού), ενώ οι ανοιχτού τύπου βοήθησαν στην πρόσβαση σε μοναδικές, μη τυποποιημένες, εξατομικευμένες πληροφορίες του ερωτώμενου (Cohen et al,

2007: 454-463). Έτσι, η συνεντεύκτρια είχε την ελευθερία να αλλάζει τη σειρά των ερωτήσεων και να καθοδηγηθεί από τις απαντήσεις του ερωτώμενου, στις περιπτώσεις που τα παραπάνω κρίθηκαν βοηθητικά ή απαραίτητα (Robson, 2007: 330). Στη συγκεκριμένη έρευνα, δηλαδή, μας δόθηκε η ευκαιρία να συλλέξουμε πληροφορίες για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι ΖΕΠ στο μάθημα ενώ ταυτόχρονα καταφέραμε, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων, να έχουμε πρόσβαση και στην οπτική τους. Αυτό είχε ως με αποτέλεσμα να έχουμε τη δυνατότητα για μεγαλύτερη εμβάθυνση στα ερωτήματα της έρευνας (Seidman, 2006: 7-14). Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενοι, απαντώντας σε ανοιχτές ερωτήσεις, μπόρεσαν να περιγράψουν τις εμπειρίες τους, να αναλύσουν τη σκέψη τους και να ξεδιπλώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις της ερευνήτριας (Creswell, 2016: 218).

4.3. Το εργαλείο της έρευνας

Το εργαλείο της έρευνας μας ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες απαντήθηκαν 24 ερωτήσεις, όπως διατυπώνονται στον αντίστοιχο παράρτημα στο τέλος της εργασίας (σελ. 71-72). Διαμορφώσαμε αυτά τα ερωτήματα με τέσσερις βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας ήταν η διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (βλ. Πίνακας 2), όπου καταγράψαμε τα έτη προϋπηρεσίας των δασκάλων, τις σπουδές τους και τις γλώσσες των μαθητών-προσφύγων στα Τμήματα Υποδοχής που διδάσκουν. Οι υπόλοιποι τρεις άξονες των ερωτήσεων ήταν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με τα οποία διαμορφώσαμε τις αντίστοιχες ερωτήσεις της συνέντευξης.

Η πρώτη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε ήταν πιλοτική, με στόχο να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας και γίνουν διορθώσεις στο εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε. Οι αλλαγές που έγιναν στο εργαλείο της έρευνας μετά την πιλοτική συνέντευξη ήταν περιορισμένες και αφορούσαν κυρίως ερωτήσεις σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων. Για αυτό το λόγο ζητήθηκαν από την πρώτη συμμετέχουσα, κάποιες επιπλέον πληροφορίες και στη συνέχεια η πιλοτική συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε κανονικά στην έρευνα.

4.4. Οι συνεντεύξεις και η μετεγγραφή των δεδομένων ήχου

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 11 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων, οι οποίοι εργάστηκαν σε τμήματα ΖΕΠ δημόσιων δημοτικών στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2021-22. Η επιλογή των δασκάλων έγινε με κριτήριο τα σχολεία στα οποία εργάζονταν.

Συγκεκριμένα, μετά από επίσκεψη στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Δυτικής Θεσσαλονίκης, εντοπίστηκαν τα σχολεία, στα οποία τα τμήματα ΖΕΠ είχαν υψηλό ποσοστό προσφύγων-μαθητών και έπειτα έγινε η επίσκεψη στις σχολικές μονάδες.

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν μέσω του προγράμματος ZOOM και ταυτόχρονα έγινε ηχογράφηση. Στη συνέχεια, τα δεδομένα ήχου μετεγγράφηκαν σε δεδομένα κειμένου, όπου έγινε πλήρης απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων, ώστε να ακολουθήσει η διαδικασία ανάλυσης τους. Στο στάδιο αυτό της μετεγγραφής, αποδόθηκαν με ακρίβεια τα λόγια των ομιλητών χωρίς να γίνουν διορθώσεις σε λάθη, παραδρομές, διακοπές ή επαναλήψεις. Αυτή είναι μία τεχνική που προτείνεται από τον Γ. Τσιώλη (2018: 100). Στα κείμενα των μετεγγραφών χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω σύμβολα (Παυλίδου, 2002, παρατίθενται μόνο όσα σύμβολα χρησιμοποιούνται στη μετεγγραφή των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας).

E Ερευνήτρια
Δ Δάσκαλος/α

Παρακάτω η ακολουθία xxx χρησιμοποιείται για να δηλώσει απόσπασμα λόγου

= γρήγορη απάντηση

(.) παύση ενός δευτερολέπτου ή μικρότερη

(2) (3) κ.λπ. παύση με τον αριθμό των δευτερολέπτων

[xxx] επικάλυψη

xxx έμφαση

((xxx)) μεταγλωσσικό σχόλιο ερευνήτριας

(xxx) δυσδιάκριτο ή ακατανόητο μέρος

<xxx> επιβράδυνση λόγου

>xxx< επιτάχυνση λόγου

xx/ x αυτοδιόρθωση

xxx//x διακοπή

xxx: ή xxx:: μακρότητα φωνήεντος

4.5. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Αναφορικά με την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση φάνηκε να είναι η καταλληλότερη μέθοδος ανάλυσης για την παρούσα έρευνα, διότι είναι αυτή που μπορεί να ανταποκριθεί με ευελιξία σε έρευνες που εστιάζουν στις εμπειρίες, στις απόψεις και στις πρακτικές των συμμετεχόντων (Clarke & Braun, 2017).

Στη θεματική ανάλυση εντοπίζονται στα δεδομένα θεματικά μοτίβα, δηλαδή κατηγορίες που συνδέονται με το επίκεντρο της έρευνας και με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε αυτή τη διαδικασία είναι απαραίτητο να έχει γίνει η κωδικοποίηση των δεδομένων, δηλαδή ο διαχωρισμός του κειμένου σε τμήματα και η απόδοση επικεφαλίδων με στόχο να γίνει η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, στα οποία βασίζονται τα θεματικά μοτίβα (Creswell, 2016: 283, Brayman, 2017: 632-633). Τα θέματα γύρω από τα οποία κινείται η ανάλυση των δεδομένων είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένα από τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία λειτουργούν ως οδηγός (Τσιώλης, 2018: 98). Ωστόσο, υπάρχουν και αυτά που βασίζονται σε κατευθύνσεις που έδωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι.

Στο σύστημα θεματικής ανάλυσης που χρησιμοποιήσαμε σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κατηγορίες και τα σχήματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Οι κατηγορίες αυτές βοηθούν στην στοχαστική θεώρηση των δεδομένων και στην αποκωδικοποίηση των νοημάτων τους, χωρίς όμως να περιορίζουν τη δημιουργική διάσταση της διαδικασίας της ανάλυσης έξω από αυτές (Τσιώλης, 2018: 103).

4.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η συνέντευξη δεν είναι απλώς μια κατάσταση συλλογής δεδομένων, αλλά συνήθως είναι μια κοινωνική διαδικασία με δυναμικό και συχνά πολιτικό χαρακτήρα (Cohen et al, 2007: 208). Η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας σε μία ποιοτική έρευνα είναι σύνθετο και αμφιλεγόμενο ζήτημα, καθώς οι κανόνες που ισχύουν για την ποσοτική έρευνα είναι πολύ πιθανόν να μην έχουν εφαρμογή στην έρευνα ποιοτικού τύπου. «Δεν είναι συνετό να πιστεύουμε ότι είναι δυνατόν να εκμηδενίσουμε τους κινδύνους αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, όμως είναι δυνατόν να μειώσουμε τις επιδράσεις τους» (Cohen et al, 2007: 175).

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας πρέπει να πραγματοποιείται με κατάλληλο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Η

αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα και στη συνέπεια που μετράμε κάτι αλλά και στον αμερόληπτο τρόπο έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των ερευνητικών δεδομένων, με στόχο τα παραπάνω να οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα (Συμεού, 2006: 1056-1057). Η εγκυρότητα αναφέρεται στην ακρίβεια ενός αποτελέσματος, δηλαδή στο κατά πόσο η έρευνα αντιστοιχεί επαρκώς στην κατάσταση και τα φαινόμενα που μελετώνται. Θα πρέπει να υπάρχει κατάλληλη σύνδεση των ερωτημάτων με τα αποτελέσματα και συνεχής σκεπτικισμός για να μην υπάρξει παραπλάνηση και να περιοριστούν τα σφάλματα και η μεροληψία (Robson, 2007:118-126).

Παρά το γεγονός ότι στις συνεντεύξεις, οι ερμηνείες που μπορούν να δοθούν είναι πιθανώς όσοι και οι ερευνητές, ωστόσο προσπαθήσαμε να διατηρηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, να περιορίσουμε τη πιθανότητα παραπλάνησης, τα σφάλματα και την μεροληψία τόσο από πλευράς της ερευνήτριας όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα ακολουθώντας τις παρακάτω κατευθύνσεις (Cohen et al, 2007: 201-214):

- Έγινε προσπάθεια να μειωθεί το άγχος των ομιλητών κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Αυτό αρχικά το προσπαθήσαμε με την πλήρη ενημέρωση των συμμετεχόντων για το θέμα και το στόχο της έρευνας αλλά και για τη διαδικασία της συνέντευξης. Η πρώτη ενημέρωση των συμμετεχόντων έγινε προφορικά και στη συνέχεια τους στάλθηκε ηλεκτρονικό μήνυμα, ώστε να έχουν γραπτώς τις λεπτομέρειες και να αποφασίσουν ελεύθερα εάν θα ήθελαν να συμμετέχουν σε συνέντευξη.
- Έγινε σαφές πως σκοπός των συνεντεύξεων είναι η ερευνητική διαδικασία, χωρίς καμιά διάθεση να υπάρξει κριτική σε συγκεκριμένα άτομα/ επαγγελματίες. Για τον ίδιο λόγο τονίσαμε και την διασφάλιση της ανωνυμίας όλων των συμμετεχόντων.
- Η επικοινωνία με τους δασκάλους έγινε απευθείας με την ερευνήτρια, ενώ η επικοινωνία με τις διευθύνσεις των σχολείων έγινε μονάχα για να επιτραπεί η είσοδος στις σχολικές εγκαταστάσεις. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή σε αυτό το σημείο, ώστε να μην υπάρξει παρεμβολή κάποιου προϊσταμένου, ώστε να μην παρέμβουν σχέσεις εξουσίας που θα επηρεάσουν τους συμμετέχοντες και συνακόλουθα την έρευνα. Οι δάσκαλοι που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, απάντησαν στα ηλεκτρονικά μηνύματα και ορίστηκαν τα διαδικτυακά ραντεβού για τις συνεντεύξεις.

- Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προσπαθήσαμε να υπάρχει το κατάλληλο κλίμα, ώστε ο κάθε ομιλητής να νιώθει ασφαλής να εκφράσει την άποψη και τις εμπειρίες του.
- Δείξαμε ιδιαίτερη προσοχή στην διατύπωση των ερωτήσεων αλλά και στο ύφος που ειπώθηκαν, ώστε να μην κατευθύνεται ο ομιλητής σε συγκεκριμένες προϋδρασμένες απόψεις του ή προσδοκίες της ερευνήτριας.
- Χρησιμοποιήθηκε όσο ήταν δυνατό η ίδια φραστική διατύπωση κατά την εκφορά των ερωτήσεων σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε όλοι οι ομιλητές να λάβουν την ίδια πληροφορία μέσω των ερωτήσεων.
- Έγινε προσπάθεια ώστε το εργαλείο έρευνας, δηλαδή οι ερωτήσεις, να είναι σαφείς και να μην υπάρχουν παρανοήσεις από τους εκπαιδευτικούς κατά την διαδικασία των συνεντεύξεων. Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις ζητήθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις από τους συμμετέχοντες, ώστε να μην υπάρχουν προβλήματα στην κατανόηση των απαντήσεων. Επίσης, έγινε σαφές στους συμμετέχοντες ότι είναι ελεύθεροι να ζητήσουν οι ίδιοι διευκρινήσεις εάν το χρειαστούν.
- Προσέξαμε στις περιπτώσεις που υπήρχαν τροποποιήσεις στην αλληλουχία των ερωτήσεων για να μην αλλάξει η δομή και ο συνοχή της συνέντευξης.
- Αποφύγαμε την επιλεκτική καταγραφή δεδομένων, κάνοντας πλήρη απομαγνητοφώνηση.
- Χρησιμοποιήσαμε τον κατάλληλο τύπο απομαγνητοφώνησης ώστε να αποτυπώνεται ο τρόπος έκφρασης και τα εξωγλωσσικά στοιχεία που ήταν χρήσιμα κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

4.7. Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα δάσκαλοι, οι οποίοι εργάστηκαν σε Τμήματα Υποδοχής, τα οποία ανήκαν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2021-22. Βέβαια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία από μαθητές-πρόσφυγες και προηγούμενα έτη, όπως γίνεται φανερό και από το προφίλ τους στους αντίστοιχους πίνακες που ακολουθούν. Πάρα το γεγονός ότι στην έρευνα διατηρείται η ανωνυμία

των υποκειμένων, ωστόσο, στους πίνακες αναφέρονται κάποια στοιχεία, τα οποία βοήθησαν στη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παρακάτω στοιχεία καταγράφηκαν με τον τρόπο που τα περιέγραψαν οι δάσκαλοι, όπως φαίνεται στα κείμενα των συνεντεύξεων, χωρίς να γίνουν διορθώσεις από την ερευνήτρια. Επίσης, αναφορικά με τις Γ1 αναφέρουμε μονάχα αυτές των παιδιών του τμήματος που είναι πρόσφυγες/αιτούντες άσυλο αλλά όχι των υπόλοιπων δίγλωσσων μαθητών (π.χ. αλβανικά, γεωργιανά κ.λπ.)

ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΓΛΩΣΣΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ- ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ
Δ1	4 χρόνια αναπληρώτρια: 2 χρόνια παράλληλη στήριξη, ΔΕ σε ΕΠΑΛ στην ειδικότητα νηπιαγωγών, 1 χρονιά ΖΕΠ με παιδιά-πρόσφυγες	Π70 – Δασκάλων ΠΕ 87.09 - Βρεφονηπιοκόμος Μεταπτυχιακό «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ	φαρσί, τούρκικα
Δ2	4 χρόνια αναπληρώτρια εκ των οποίων 2 χρονιά ΖΕΠ/ ΔΥΕΠ με παιδιά-πρόσφυγες 1 χρόνο σε παιδικό σταθμό και αρκετά χρόνια σε ΚΔΑΠ	Π70 – Δασκάλων Μεταπτυχιακό «Πολιτική Φιλοσοφία» στο ΑΠΘ Πιστοποίηση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από το ΠΘ Υποψήφια Διδάκτωρ	φαρσί, κιρμαντζί
Δ3	4 χρόνια αναπληρώτρια εκ των οποίων 3 χρονιά ΖΕΠ με παιδιά πρόσφυγες 1 χρόνο σε παιδικό σταθμό και αρκετά χρόνια σε ΚΔΑΠ	Π70 – Δασκάλων Μεταπτυχιακό «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΑΠΘ, με κατεύθυνση Κοινωνία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική Υποψήφια Διδάκτωρ	φαρσί, κουρδικά
Δ4	4 χρόνια αναπληρώτρια: εκ των οποίων 3 χρονιά παράλληλη στήριξη, 1 χρόνο ΖΕΠ με παιδιά πρόσφυγες Ταυτόχρονα 3 χρόνια δασκάλα ρομποτικής στον ιδιωτικό τομέα	Π70 – Δασκάλων Μεταπτυχιακό «Οι θετικές επιστήμες και οι διδακτικές τους»	Οι μαθητές της είναι από το Ιράκ αλλά δεν αναφέρει τις γλώσσες τους
Δ5	4 χρόνια: εκ των οποίων 1 χρονιά παράλληλη στήριξη, 1 χρόνο ΖΕΠ με παιδιά πρόσφυγες, 2 χρόνια στο εξωτερικό στην προσχολική εκπαίδευση	Π70 – Δασκάλων Μεταπτυχιακό «Ειδική Αγωγή» στο ΕΑΠ	κουρδικά

Δ6	4 χρόνια αναπληρώτρια: εκ των οποίων 3 χρόνια γενικής εκπαίδευσης, 1 χρόνο ΖΕΠ με παιδιά πρόσφυγες 4 χρόνια διδασκαλίας ελληνικών στο Σχολείο Αλληλεγγύης «Οδυσσέας»	Π70 – Δασκάλων Μεταπτυχιακό «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΑΠΘ, με κατεύθυνση Κοινωνία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική	φαρσί, σορανί, αραβικά, αγγλικά
Δ7	6 χρόνια: 4 σε ιδιωτική εκπαίδευση (εργαστήρια ρομποτικής), 2 στο δημόσιο, όπου 1 χρόνος ήταν σε παράλληλη στήριξη και 1 σε τμήμα ΖΕΠ με πρόσφυγες	Π70 – Δασκάλων Μεταπτυχιακό «Επιστήμες της Αγωγής» στο τμήμα Νηπιαγωγών με κατεύθυνση Αισθητική Αγωγή Φοίτηση στη Σχολή Μουσικών Σπουδών	αραβικά, κουρδικά, φαρσί, ουκρανικά/ρωσικά
Δ8	3 χρόνια: 1 σε τμήμα ΖΕΠ με πρόσφυγες	Π70 – Δασκάλων Οικονομικών Επιστημών ΠΑΜΑΚ ΤΕΙ Λογιστικής Μεταπτυχιακό «Εκπαίδευση Ενηλίκων» Σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ΠΑΜΑΚ και σεμινάριο Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου	κουρδικά, ιρακινά (μάλλον αναφέρεται στα αραβικά)
Δ9	2 χρόνια σε τμήματα ΖΕΠ με πρόσφυγες	Π70 – Δασκάλων Μεταπτυχιακό «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης» ΠΑΜΑΚ, ειδίκευση Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση	γαλλικά και κονγκολέζικα (αναφέρεται σε γλώσσα ή διάλεκτο που δεν γνωρίζει την ονομασία)
Δ10	2 χρόνια: 1 χρόνο σε γενικής παιδείας, 1 χρόνο σε τμήμα ΖΕΠ με πρόσφυγες	Π70 – Δασκάλων Μεταπτυχιακό στο τμήμα Φιλοσοφία και Παιδαγωγικής, με τίτλο Ιστορία της Φιλοσοφίας	αραβικά, γλώσσα από το Πακιστάν
Δ11	10 χρόνια διδασκαλία μουσικής 3 χρόνια: 1 γενικής παιδείας, 2 χρόνια σε τμήμα ΖΕΠ με πρόσφυγες	Π70 – Δασκάλων Μεταπτυχιακό στο τμήμα Μουσικολογίας Σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου Φοίτηση στη Σχολή Συντήρηση Έργων Τέχνης	αραβικά, φαρσί

Πίνακας 2. Στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα.

5. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπου δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα με τη μορφή θεμάτων, όπως γίνεται φανερό από τους τίτλους των υποκεφαλαίων.

5.1. Οι πρακτικές των δασκάλων με τους μαθητές-πρόσφυγες

Σε αυτήν την ενότητα, καθώς κινούμαστε με άξονα το πρώτο ερευνητικό καταγράφουμε τους τρόπους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι των τμημάτων με τα παιδιά-πρόσφυγες και το ρόλο διαδραματίζουν οι Γ1 των μαθητών-προσφύγων εντός των Τμημάτων Υποδοχής. Αρχικά, καταγράφουμε το πως χρησιμοποιούνται οι μητρικές γλώσσες των προσφυγόπουλων στην επικοινωνιακή και διδακτική διαδικασία και στη συνέχεια παραθέτουμε την αιτιολόγηση των πρακτικών αυτών από τους ίδιους τους δασκάλους.

5.1.1. Η εναλλαγή των ρόλων δασκάλου και μαθητή

Οι δάσκαλοι των τμημάτων ΖΕΠ δε διστάζουν να εναλλάσσουν τους ρόλους δασκάλου και μαθητή. Αυτή η πρακτική βασίζεται στη καλλιέργεια κλίματος οικειότητας αλλά και στην παραδοχές ότι η δασκαλοκεντρική προσέγγιση είναι παρωχημένη και ότι οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν από τα παιδιά, όπως αποτυπώνεται στα λεγόμενα της διδάσκουσας Δ11:

Δ11: Ο δάσκαλος που μπαίνει στην τάξη θεωρεί ότι ξέρει πράγματα και έχει να πει πράγματα και πρέπει να είναι κάπως δεσμευμένος απέναντι στο αντικείμενο που έχει να διδάξει. Ενώ αυτό που κατάλαβα από την ενασχόληση μου με τα παιδιά είναι ότι πολλά πράγματα σε μαθαίνουν, πολλά πράγματα δεν τα ξέρεις και πρέπει να έχεις την τιμιότητα να πεις ότι εκείνη τη στιγμή αυτό δεν το ξέρω, θα το ψάξω και θα σας το πω, οπότε και εσύ μαθαίνεις είτε μέσα τα παιδιά είτε μέσα από/αντιλαμβανόμενος τη δική σου ανεπάρκεια.

Με αυτή τη λογική ότι οι μητρικές γλώσσες όχι απλώς δε δυσκολεύουν το μάθημα αλλά «πολλές φορές ίσα-ίσα διευκολύνουν» (Δ4). Οι εκπαιδευτικοί επειδή δεν έχουν «κάποια προηγούμενη γνώση για να στηριχτούν σε αυτή» (Δ1) ρωτούν συχνά τα παιδιά για να μάθουν νέες πληροφορίες για τις γλώσσες που δε γνωρίζουν. Έτσι, η εκμάθηση από πλευράς των δασκάλων

για λέξεις ή φράσεις καθημερινής χρήσης (π.χ. αριθμοί, ημέρες της εβδομάδας, καλημέρα, τι κάνεις, γεια σου κ.α.) φαίνεται συνήθης τακτική στα Τμήματα Υποδοχής. Με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι, δεν αποδέχονται απλώς τη γλωσσική ετερότητα των μαθητών τους, αλλά επιχειρούν να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μαζί τους, κατανοώντας τη δυσκολία για την εκμάθηση μιας Γ2 και καταβάλλοντας και οι ίδιοι αντίστοιχη προσπάθεια με αυτούς.

Δ1: Εντάσσομαι κι εγώ σ' αυτό και προσπαθώ κι εγώ όσο προσπαθείτε κι εσείς.

Δ2: Έχω και εγώ κάποιο λεξιλόγιο, πολύ βασικό από μια συναδέλφισσα νομίζω στη Χίο. Τέλος πάντων. Κάποιες πολύ βασικές λέξεις πώς είναι το «καλημέρα», πως είναι το «πώς σε λένε», οπότε πιάνεις και λίγο έτσι αρχή τους δείχνεις ότι εγώ θέλω να μιλάμε και μετά λύνεται η γλώσσα με τον καιρό.

Δ7: Είχε γίνει ρουτίνα αυτό το πράγμα. Ότι το πρωί άμα έρχεσαι και στις δύο γλώσσες το «καλημέρα».

Αυτή η συχνή χρήση των Γ1 των μαθητών-προσφύγων μέσα στην τάξη συνεχίζει σχεδόν σε όλη τη σχολική χρονιά για λόγους πρακτικούς και επικοινωνιακούς, για να «μπορέσουν δηλαδή να συνεννοηθούνε, για τις μέρες τις εβδομάδας, τέτοια πράγματα» (Δ2). Με λίγα λόγια η μετάφραση των λέξεων, των φράσεων ή των εννοιών στις μητρικές γλώσσες των μαθητών-προσφύγων λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας για την κατανόηση.

Δ6: Μεταφράζουνε πράγματα ή (σ.σ. βοηθάει) στο να καταλάβω εγώ άμα αυτά κατάλαβαν. [...] Ή τους λέω «Πες μου/πες το μου στη μητρική σου αυτό που θέλεις να πεις.» μήπως και βγάλουμε μια άκρη.

Δ7: Όταν μαθαίνουμε καινούργιο λεξιλόγιο μου λένε πως είναι και στη γλώσσα τους. Τους λέω «Να! Αυτό είναι κεφάλι.» Άραμπι;

Αυτή η συνήθης πρακτική των δασκάλων των ΖΕΠ δεν λύνει απλώς επικοινωνιακά προβλήματα. Οι δάσκαλοι περιγράφουν πως τα παιδιά νιώθουν πηγαία χαρά και περηφάνεια όταν

η μητρική τους έχει θέση στο ελληνικό σχολείο, όταν χρησιμοποιείται ως διδακτικό εργαλείο και όταν μέσω της Γ1 μπορούν οι μαθητές-πρόσφυγες να γίνουν για λίγο «δάσκαλοι»:

Δ7: Ένιωθαν μία περηφάνια όταν μιλούσανε στη γλώσσα τους . Ειδικά αυτό το «καλημέρα» άμα έβλεπες έλαμπε ο Μοχάμεντ. Μέσα στον διάδρομο μου έλεγε «σεμπάχ χελχερ», του έλεγα εγώ «σαμπάχ ολνούρ» και ήταν κάπως «Α!!! μπράβο κυρία». Ένιωθε κι αυτό ότι μου ‘μαθαν κάτι. Τους ψήλωνε!

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε τη μαρτυρία μια δασκάλας ή οποία αναφέρει πως σε σεμινάριο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης οι παραπάνω πρακτικές χαρακτηρίστηκαν δυσλειτουργικές, όπως φαίνεται στον παρακάτω διάλογο:

Δ11: Πάντα το κάνω αυτό, πάντα. Αν και όταν μας έκαναν την αρχή της χρονιάς/εγώ προσελήφθην μία Οκτωβρίου, μετά από λίγες ημέρες ή τον Νοέμβριο δεν θυμάμαι, μας έκαναν ένα σεμινάριο από την Πρωτοβάθμια στο οποίο ήτανε πολύ κάθετοι ως προς την μεταχείριση άλλων γλωσσών πέραν της ελληνικής μέσα στο μάθημα, δηλαδή ήταν αρνητικοί και στα αγγλικά και στη μητρική τους γλώσσα να κάνουμε αναφορά και χρήση. Παρόλα αυτά//

E://Από ποιον φορέα ήταν αυτό το σεμινάριο;

Δ11: Από την Πρωτοβάθμια.

E: Από την Πρωτοβάθμια!

Δ11: Ναι ναι.

E: Οκ.

Δ11: Δεν επικοινων/μας έλεγαν δεν θα επικοινωνείτε μαζί τους στα αγγλικά ούτε/θα προσπαθείτε/δε δεν θα το δέχεστε δηλαδή. Ελληνικά πρέπει να μάθουν. Οπότε/βέβαια η αλήθεια είναι ότι ήτανε παρωχημένη, συγγνώμη.

Από αυτήν την υποενότητα διαφαίνεται η ειλικρινής διάθεση των δασκάλων να γνωρίσουν τους μαθητές και τις γλώσσες τους. Καταλαβαίνουν πως με αυτόν τον τρόπο μπορούν να

καταφέρουν ένα υψηλό διδακτικό αποτέλεσμα. Έτσι, μαθαίνουν τις γλώσσες των μαθητών τους, τις χρησιμοποιούν σαν διδακτικό εργαλείο αλλά κυρίως κινητοποιούν τους μαθητές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να «διδάξουν» αυτό που γνωρίζουν, δηλαδή τις Γ1 τους.

5.1.2. Οι μαθητές-πρόσφυγες σε ρόλο διερμηνέα

Μια άλλη πρακτική των δασκάλων, η οποία αναφέρθηκε από όλους τους συνεντευξιαζόμενους, είναι η χρήση των παιδιών-προσφύγων σαν διερμηνείς. Οι μαθητές που αναλαμβάνουν αυτόν τον ρόλο είναι συνήθως μεγαλύτεροι σε ηλικία ή έχουν καλύτερη γνώση της ελληνικής. Συχνά, αυτή η διαδικασία εξελίσσεται και σε αλληλοδιδασκαλία, δηλαδή, οι μαθητές που κατανοούν καλύτερα αυτό που λέγεται από τον δάσκαλο το εξηγούν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους που έχουν ίδια μητρική γλώσσα. Η χρήση αυτή της Γ1 φαίνεται ότι βοηθάει πολύ στην επικοινωνία, στη διδακτική διαδικασία και προωθεί τη συνεργατική μάθηση. Έτσι, οι δάσκαλοι κατανοώντας τους περιορισμούς (*Δ1: Γιατί κατανοώ κιόλας ότι η διερμηνεία που παίρνω από ένα παιδί εννιά χρονών είναι περιορισμένη. Έτσι; υπάρχουν σίγουρα αποκλείσεις, σφάλματα στην όλη διαδικασία*), περιγράφουν ποικίλα παραδείγματα αυτής της πρακτικής:

Δ1. Τα παιδιά-διερμηνείς είχαν προηγούμενη εμπειρία σε τμήματα ΖΕΠ, παρακολουθούσαν ταυτόχρονα και μαθήματα μέσα στο καμπ, γιατί έχω παιδιά που ζουν στο καμπ κυρίως κι όχι στον αστικό ιστό, οπότε οι δύο διερμηνείς μου, ο ένας μάλιστα είχε πάρα πολύ μεγάλη ευχέρεια, μιλάμε και για έναν μαθητή μεγάλο παιδί στην έκτη δημοτικού, που θα έπρεπε να είναι στο γυμνάσιο αλλά δεν είναι. Ε αυτό διευκόλυνε πάρα πολύ τη συνθήκη, τη διαδικασία της επικοινωνίας.

Δ3: Όσα ήξεραν ελληνικά μου το είπαν στα ελληνικά και για τα υπόλοιπα έκαναν διερμηνεία. Όσα δηλαδή δεν μπορούσαν να μιλήσουν καθόλου ελληνικά στην αρχή, το λέγανε στα φαρσί κι εμένα μου μετέφραζε το ένα κοριτσάκι ας πούμε.

Δ10: Δηλαδή, όποτε ήθελα να επικοινωνήσω με τον καινούργιο, φώναζα τον άλλον μαθητή και λέω «Ζέιντ, αν μπορείς πες του αυτό κι αυτό.», οπότε ο ίδιος ο μαθητής ήτανε ο διερμηνέας!

Η πρακτική της χρήσης των μαθητών-προσφύγων σαν διερμηνείς βοηθά στο μάθημα και λύνει πρακτικά προβλήματα επικοινωνίας. Βέβαια, καθώς δεν πρόκειται για επαγγελματική διερμηνεία, έχει περιορισμούς αλλά μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και παρανοήσεις. Από την άλλη προωθεί τη συνεργασία των μαθητών και δημιουργεί την αίσθηση του «οικείου», λόγω της χρήσης των μητρικών γλωσσών.

5.1.3. Οι γλώσσες των μαθητών προσφύγων και τα διαθέσιμα διδακτικά εργαλεία

Στα τμήματα υποδοχής ΖΕΠ τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται διαφέρουν αρκετά από αυτά των τμημάτων γενικής παιδείας, κυρίως λόγω του ότι η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη. Τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι είναι κυρίως το «Γεια σας» (2007, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επιτροπή Ερευνών. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής) και το «Βαλιτσάκι» (2017, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Terres des Hommes), που σε κάποιες περιπτώσεις βοηθούν αλλά συχνά δεν μπορούν να αποτελέσουν βασικό εγχειρίδιο διδασκαλίας. Το πρώτο εγχειρίδιο είναι αποκλειστικά ελληνόφωνο, ενώ το δεύτερο περιέχει υλικό στα αραβικά, στα φαρσί και στα αγγλικά. Αυτό φαίνεται κάποιες φορές να διευκολύνει τους δασκάλους, ωστόσο υπάρχουν δύο βασικοί περιορισμοί: α) οι Γ1 των μαθητών δεν εξαντλούνται στις παραπάνω και β) ακόμη και τα παιδιά που έχουν μητρική η οποία συμπεριλαμβάνεται στο βιβλίο, συνήθως δεν γνωρίζουν να την διαβάζουν και να την γράφουν, οπότε ο γραπτός λόγος των Γ1 στο εγχειρίδιο δεν παρουσιάζει κάποια χρησιμότητα. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και για πολύγλωσσα λεξικά που έχουν εκδοθεί για τον μαθητικό πληθυσμό, κυρίως από την οργάνωση για τους πρόσφυγες ΜΕΤΑδραση.

Βέβαια, καθώς οι περισσότεροι δάσκαλοι με τους οποίους μιλήσαμε έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της Γ1 σε επίπεδο γνωστικό, κάνοντας ιδιαίτερες αναφορές και στη γραπτή αποτύπωση της, προσπαθούν να εξαντλήσουν κάθε τρόπο χρήσης και διδασκαλίας της. Για αυτό, όταν οι μαθητές δεν διαβάζουν και δεν γράφουν τη Γ1, έρχονται σε επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να παρέχουν το υλικό σε αυτούς και να το χρησιμοποιήσουν μαζί με τα παιδιά τους. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων, όπου οι δασκάλες δίνουν στους γονείς το υλικό που δεν μπορούν να διαβάσουν τα παιδιά:

Δ1: Οπότε προσπαθώ να φέρνω υλικό το οποίο, όμως, δύσκολα θα μεταχειριστούμε μέσα στην τάξη, θα το δώσω να το πάρουν μαζί τους στο καμπ,

ώστε να μπορέσουν με συγγενείς, γονείς ή μεγαλύτερα αδέρφια να το αξιοποιήσουν και να μελετήσουν; Διαβάσουν; Ψυχαγωγηθούν; Γιατί το υλικό είναι και ποικίλης ύλης, ποικίλου περιεχομένου. Παίρνουν δηλαδή στοιχεία αλλά δεν έχουν τον αντίκτυπο τον γνωστικό που θα θέλαμε.

Δ2: Τα δίνω και στους γονείς αυτά (σ.σ. λεξικά) για να μάθουμε και αυτοί τίποτα, γιατί έχει και χρήσιμα πράγματα μέσα. Έχει για υπηρεσίες και τέτοια, πως να πας να ζητήσεις κάτι στα νοσοκομεία, σούπερ μάρκετ κι αυτά. Είναι βολικό.

Από τα παραπάνω είναι σαφές πως η γραπτή χρήση των Γ1 των προσφυγόπουλων δεν μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί διδακτικά, με αποτέλεσμα να ανακύπτει η ανάγκη οπτικοακουστικού υλικού.

Δ8: Αλλά θα ήθελα να ήταν ηλεκτρονικό να ακούνε κιόλας.

Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει οι διαδικτυακές μηχανές μετάφρασης, με βασικότερη το Google Translate, όπου εκεί εκτός από την γραπτό τρόπο μετάφρασης των λέξεων ή φράσεων, υπάρχει και η επιλογή της ηχογράφησης και της αυτόματης ανάγνωσης της μετάφρασης. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφαίνεται πως αυτό το διαδικτυακό εργαλείο έχει γίνει ένας χρήσιμος βοηθός για τον δάσκαλο:

Δ11: Σημαντική βοήθεια που προσφέρει το Google translate.

Δ4: Το μεταφράζουμε από το Google, οπότε έτσι είναι μία χρήση της γλώσσας (σ.σ. Γ1) για να καταλάβω τι ακριβώς σκέφτονται, τι θέλουν να μου πουν.

Δ6: Ε: και μετά χρησιμοποιούμε το Google Translate πάρα πολύ.

Τέλος, δε θα πρέπει να παραλείψουμε πως βασικά διδακτικά εργαλεία και πρακτικές σχετίζονται με εικόνες, ζωγραφιές, χάρτες με τη γλώσσα του σώματος. Ειδικά το πρώτο διάστημα έναρξης των μαθημάτων, μέχρι να διαμορφωθούν λεκτικοί κώδικες επικοινωνίας, χρησιμοποιούνται οι παραπάνω τρόποι:

Δ7: Αρχικά το ότι δεν υπήρχε καμία ενδιαμέση γλώσσα, οπότε ήταν μόνο νοηματική.

Δ6: Πολλή μίμηση ας το πούμε έτσι πολύ/να δείξω πολύ και μετά εικόνες από υπολογιστή.

Δ1: Χρησιμοποιήσαμε και άλλα μέσα, άλλα κανάλια επικοινωνίας, σχέδιο, ζωγραφική, πολυμεσικό υλικό. Δηλαδή μπορεί να μην μπορούσαν να μου μιλήσουν αλλά έδειχναν με τα χέρια τους «εγώ από εδώ», τη διαδρομή στο χάρτη, με τα πόδια, σχεδιάκια, караβάκια στον πίνακα ε.: και όλα κάπως μαζί βοηθούσαν.

Από αυτή την υποενότητα καταλαβαίνουμε πως οι δάσκαλοι των Τμημάτων Υποδοχής θέλουν να εντάξουν τις Γ1 στη διδακτική διαδικασία μέσω των πολύγλωσσων εγχειριδίων. Αυτό όμως συναντά ένα βασικό εμπόδιο, το ότι πολλοί μαθητές δεν γνωρίζουν να γράφουν τη μητρική τους γλώσσα. Για αυτό οι δάσκαλοι δίνουν το πολύγλωσσο υλικό στους γονείς για να βοηθήσουν αυτοί με τη σειρά τους τα παιδιά τους. Έτσι, οι δάσκαλοι μέσα στην τάξη προτιμούν τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων με ακουστικό υλικό ή χρησιμοποιούν εικόνες, σχέδια αλλά και τη «γλώσσα του σώματος».

5.2. Ο γλωσσικός χάρτης στο σχολικό περιβάλλον

Σε αυτή τη ενότητα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μία εικόνα για τις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι μαθητές-πρόσφυγες στο σχολείο, επικοινωνώντας με τους συμμαθητές τους ή τους δασκάλους τους, τόσο εντός τάξης όσο και έξω από αυτήν. Αυτή η περιγραφή έχει άξονα το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι μαθητές-πρόσφυγες στο σχολείο αλλά και το ρόλο που διαδραματίζουν οι Γ1 ανάμεσα στις άλλες γλώσσες.

Σύμφωνα με τους δασκάλους που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, τα παιδιά-πρόσφυγες χρησιμοποιούν διάφορες γλώσσες στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, τα ελληνικά και ως ενδιαμέσες γλώσσες τα αγγλικά ή τα τούρκικα.

5.2.1. Η θέση της Γ1 στο σχολικό περιβάλλον

Οι Γ1 των παιδιών-προσφύγων φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται αρκετά στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά κατά κανόνα χρησιμοποιούν τη μητρική τους για την επικοινωνία με συμμαθητές τους, οι οποίοι τη γνωρίζουν, χωρίς να αντιμετωπίζουν κάποιον περιορισμό από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Η βασική εικόνα που σχηματίσαμε είναι πώς «οι κώδικες εναλλάσσονται εύκολα στο προαύλιο» (Δ8) και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο εντός των τμημάτων ΖΕΠ. Οι δάσκαλοι των τμημάτων αυτών είναι κατά κανόνα υποστηρικτές της χρήσης των Γ1 εντός της τάξης και οι βασικές τοποθετήσεις τους συνοψίζονται στο ότι τα παιδιά-προσφυγές «Πρέπει να μιλάνε τη μητρική τους, γιατί αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό» (Δ2). Επιπλέον, σχεδόν το σύνολο των δασκάλων που ρωτήσαμε παροτρύνουν πολύ συχνά τα παιδιά να πουν λέξεις ή φράσεις στη Γ1 τους κατά τη διδακτική πράξη.

Η τοποθέτηση ότι οι μητρικές δεν έχουν θέση στο σχολείο ή ότι δημιουργούν κάποιου είδους πρόβλημα, ήταν πολύ περιορισμένες και αναφέρονταν σε εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και όχι σε αυτούς των ΖΕΠ, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των συμμετεχόντων. Η αιτιολόγηση για αυτό ήταν ότι οι δάσκαλοι δεν γνωρίζουν τις Γ1 και έτσι δυσχεραίνεται η επικοινωνία ή ότι δεν γίνεται επαρκής χρήση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην βελτιώνονται στη Γ2. Βέβαια, τέτοιες τοποθετήσεις, ήταν μη αποδεκτές από τους συνεντευξιαζόμενους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που αποτυπώνονται τα παραπάνω βρίσκουμε σε αποσπάσματα των Δ1 και Δ6:

Δ1. Οι συνάδελφοι, συναδέλφισσες θεωρούν όντως ότι είναι πρόβλημα η χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Με την έννοια/ότι δεδομένου ότι οι ίδιοι και οι ίδιες δεν μπορούν να την κατανοήσουν. Θεωρούν ότι δεν μπορεί να υπάρξει με αυτόν τον τρόπο επικοινωνία. Ή ότι μένουν απ' έξω, δεν κατανοούν τι λένε τα παιδιά. Ακόμα και όταν μιλούν μεταξύ τους, αυτό τους προκαλεί αμηχανία και άρα προτιμούν έστω δίγλωσση και εξωγλωσσική επικοινωνία, σπαστά ελληνικά, οτιδήποτε άλλο, παρά τη χρήση της μητρικής τους. Σε μία τάξη ΖΕΠ προφανώς και δεν μπορούμε να έχουμε μια τέτοια συμπεριφορά, γιατί πρέπει να υπάρχει κατανόηση, ότι είναι ενδυναμωτικό για τα παιδιά να εκφράζονται στη γλώσσα τους.

Δ6: Αυτό που έχω ακούσει σίγουρα από δάσκαλο είναι να μου λέει ότι «Ε και στο σπίτι δεν μιλάνε ελληνικά, οπότε λογικό». Αλλά αυτό είναι λογικό να μη μιλάνε ελληνικά. Ότι στο σπίτι δεν μιλάνε ελληνικά, οπότε λογικό να μην βελτιώνεται στα ελληνικά το παιδί.

Σε αυτό το σημείο, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε στον παράγοντα της παρέμβασης των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Γ1 των προσφυγόπουλων, παρέμβαση που συμβαίνει εντός των διδακτικών ωρών αλλά απουσιάζει τις ώρες των διαλειμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, είναι σαφές πως και οι 11 συμμετέχοντες δάσκαλοι παρεμβαίνουν, ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις μητρικές τους στα Τμήματα Υποδοχής και αυτό φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχολογία των μαθητών και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι περισσότεροι από τους δασκάλους περιγράφουν πως με την χρήση των Γ1 δημιουργείται κλίμα άνεσης και οικειότητας στην τάξη.

Από την άλλη, στο διάλειμμα η εικόνα είναι διαφορετική. Ενώ συνήθως υπάρχει η άνεση για χρήση οποιασδήποτε γλώσσας, η επιλογή των Γ1 για τα προσφυγόπουλα δείχνει πως αυτές λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας για την κοινωνικοποίηση τους με τα ελληνόφωνα παιδιά. Επίσης, διαφαίνεται πως τα προσφυγόπουλα που γνωρίζουν επαρκώς τα ελληνικά εγκαταλείπουν τη μητρική τους στο διάλειμμα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα δύο αδέρφια από το Κονγκό:

Δ9: Για τα αδερφάκια από το Κονγκό, όπως είπα, δεν τους έχω ακούσει (σ.σ. να μιλούν την Γ1), εγώ τουλάχιστον δηλαδή, και όποτε χρειάστηκε μεταξύ τους να επικοινωνήσουν και στο διάλειμμα και να είμαι μπροστά στα ελληνικά μίλησαν.

Αντίστοιχη είναι η περιγραφή και σε από άλλο εκπαιδευτικό:

Δ1: Οπότε αυτή τη στιγμή προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν όσα ελληνικά γνωρίζουν για να επικοινωνήσουν και να παίξουν και με τα υπόλοιπα παιδιά. Οπότε, οι μητρικές κάπως λίγο χάνονται στο διάλειμμα.

Η παραπάνω εικόνα της γλωσσικής πραγματικότητας του σχολείου ισχύει για τον προφορικό λόγο. Αναφορικά με τον γραπτό λόγο των Γ1, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και ακόμη μεγαλύτερη απουσία της χρήσης τους. Αυτό έχει ως βασική αιτία τον αναλφαβητισμό των παιδιών στις μητρικές τους γλώσσες για διάφορους λόγους: α) δεν πρόλαβαν να φοιτήσουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες καταγωγής τους, β) γιατί βίωσαν πολυετή αποχή από τη σχολική διαδικασία και γ) γιατί οι Γ1 δεν διδάσκονται στις χώρες υποδοχής. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των δασκάλων, οι μαθητές που γνωρίζουν να γράφουν στη Γ1 αποτελούν εξαίρεση και υποστηρίζουν πως αυτό το χαρακτηριστικό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διδασκαλία του γραπτού λόγου της Γ2, επιβεβαιώνοντας την Κοινή Υποκειμενική Γλωσσική Ικανότητα (Cummins, 1981). Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι υποστηρίζουν, πως είναι εμφανώς πιο εύκολο να διδάξουν το ελληνικό αλφάβητο σε παιδιά που γνωρίζουν να γράφουν τη μητρική τους, ακόμα και αν το σύστημα γραφής είναι εντελώς διαφορετικό από τα ελληνικά (π.χ. αραβικά, φαρσί), ενώ το αντίθετο φαίνεται να δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα στη μαθησιακή πορεία τους. Οι αναφορές που δηλώνουν τα παραπάνω είναι πολυάριθμες. Ενδεικτικά, παραθέτουμε τις ακόλουθες, όπου οι δάσκαλοι είναι σαφείς στις τοποθετήσεις τους, τεκμηριώνοντας τις θέσεις τους μέσω των προσωπικών τους εκπαιδευτικών εμπειριών:

Δ2: Παρόλα αυτά τους έβαλα σε ένα τμήμα πιο μεγάλο, σε Α1 τμήμα δηλαδή, επειδή είχαν και μία μικρή γνώση της μητρικής στο γραπτό λόγο, μπορούσαν πολύ πιο γρήγορα να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Οπότε αυτομάτως μπήκαν σε ένα μεγαλύτερο τμήμα από τα πρωτάκια.

Δ7: Το επίπεδο σίγουρα παίζει ρόλο, ναι γιατί αν ήδη ξέρει το παιδί να γράφει και να διαβάζει (σ.σ. αναφέρεται στη Γ1) θα του είναι πολύ πιο εύκολο πιστεύω να μάθει μια καινούργια γλώσσα γιατί ξέρει τον κώδικα. Ξέρει ενδεχομένως να βάζει τη σκέψη του σε μία σειρά. Ξέρει να δομεί ένα κείμενο.

Σε αυτή την υποενότητα διαφαίνεται ότι τα παιδιά-πρόσφυγες χρησιμοποιούν τις μητρικές τους γλώσσες με αρκετή ελευθερία. Αυτή η εικόνα κυριαρχεί στα Τμήματα Υποδοχής, όπου οι δάσκαλοι ενισχύουν τη χρήση τους. Ωστόσο, στα διαλείμματα, όπου οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες, η εικόνα αλλάζει. Η χρήση των μητρικών γλωσσών φαίνεται

να περιορίζει τις κοινωνικές επαφές των παιδιών-προσφύγων με τα ελληνόφωνα παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την μερική εγκατάλειψη των Γ1 στο διάλειμμα.

Αναφορικά με το γραπτό λόγο των Γ1, αυτός παρουσιάζεται ως εξαιρετικά περιορισμένος διότι οι περισσότεροι μαθητές πρόσφυγες δεν γνωρίζουν να γράφουν τις μητρικές τους γλώσσες. Επιπλέον, σύμφωνα με τους δασκάλους αυτό έχει σοβαρό αρνητικό αντίκτυπο και στη μαθησιακή τους εικόνα, καθώς οι μαθητές που δεν γνωρίζουν να γράφουν στις Γ1, παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης του γραπτού λόγου στη Γ2.

5.2.2 Τα ελληνικά: η κυρίαρχη γλώσσα, η γλώσσα της κοινωνικοποίησης

Όπως γίνεται φανερό από το προηγούμενο υποκεφάλαιο, οι Γ1 των προσφύγων-μαθητών τείνουν να «χάνονται στο διάλειμμα» (Δ1), όταν τα παιδιά θέλουν να κοινωνικοποιηθούν με τους ελληνόφωνους μαθητές. Έτσι, η γνώση των ελληνικών εμφανίζεται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές, όπως περιγράφει η Δ6:

Δ6: Οπότε νομίζω ότι και η γλώσσα παίζει ρόλο και στο κοινωνικό επίπεδο, στο να κάνω φίλους πιο εύκολα ή πιο δύσκολα. Παρόλο, δηλαδή, που υπήρχανε άτομα που μιλούσανε μαζί τους τη γλώσσα, που καταλάβαιναν τέλος πάντων τη γλώσσα γιατί ήτανε Κούρδοι, δεν ήταν τόσο πολύ μαζί τους στο διάλειμμα, ήτανε μόνα τους αυτά τα αδέρφια. Οπότε παρατηρούνται αυτά που δεν ξέρουν ελληνικά είναι πιο δύσκολο να κάνουνε φίλους.

Με το παραπάνω απόσπασμα γίνεται σαφές πως τα παιδιά που γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα έχουν προβάδισμα στην κοινωνικοποίηση ενώ αντίθετα όσα δεν την γνωρίζουν τείνουν να απομονώνονται. Αυτή η εικόνα, απομόνωσης των παιδιών με γλωσσική ετερότητα, σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται ακόμη πιο έντονη και δεν είναι καθόλου αραιές οι αναφορές διακρίσεων μαθητών, λόγω της διαφορετικότητάς τους:

Δ5: Οπότε είτε αυτά τα παιδιά απομονώνονται στο διάλειμμα είτε επιλέγουν να συναναστρέφονται με παιδιά από την ίδια χώρα καταγωγής, όπου χρησιμοποιούνε την μητρική τους γλώσσα. Η αλήθεια είναι ότι, έπειτα από συζητήσεις με συναδέλφους, έχουμε δει ότι τα παιδιά και ειδικά αυτά που είναι μικρότερης

ηλικίας επιλέγουν είτε να απομονώνονται στο διάλειμμα, γιατί δεν μπορούν να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα παιδιά, αφού δεν χρησιμοποιούν ελληνικά και δεν τους καταλαβαίνουν, ή να βρίσκουνε παιδιά από το άλλο σχολείο που συστεγάζονται τα σχολεία μας που σου είπα και να αλληλεπιδρούνε. Αλλά αυτά που δεν μπορούν να μιλήσουν ελληνικά ακόμα, παρατηρείται μία αποξένωση, δηλαδή δεν κάνουν τόσο εύκολα φίλους.

Επιπλέον, υπάρχουν και αναφορές ότι «τα παιδιά δεν μπορούν να εκτίθενται εύκολα μπροστά στους συμμαθητές τους. Φοβούνται μήπως κάνουν λάθος ας πούμε στα ελληνικά, μήπως τους κοροϊδέψουν» (Δ5). Η Δ11, ενισχύοντας τον παραπάνω ισχυρισμό, παραδέχεται πως για να γίνουν τα παιδιά-πρόσφυγες αποδεκτά, η γνώση των ελληνικών δεν είναι αρκετή σε κάποιες περιπτώσεις. Τα παιδιά-πρόσφυγες χρειάζεται να μιλήσουν τα ελληνικά με σωστή προφορά, ώστε να μην γίνουν αντικείμενο χλευασμού από τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους. Χαρακτηριστικά, περιγράφει τον τρόπο που προσπαθεί να «προφυλάξει» τους μαθητές της από ρατσιστικές συμπεριφορές εκφοβισμού συμμαθητών τους:

Δ11: Ναι. Δίνω έμφαση στην φωνολογική ενημερότητα σ' αυτούς πολύ, δηλαδή προσπαθώ να τους κάνω να μιλάνε. Δεν δεν δεν δεν. Ή ζεν θέλω. Δεν θέλω. Το διορθώνω επιτέλους/επιτόπου. Προσπαθώ εν πάση περιπτώσει να/ε όχι για/από πείσμα, ντε και καλά να μάθουν τα ελληνικά. [...] αν πει “Ζεν σέλω.” σαν μωρό ας πούμε, όπως ένα μωρό, υπάρχει κίνδυνος να την κοροϊδέψουν οι συμμαθητές της κι ειδικά τώρα που θα πάει στο γυμνάσιο η μία ή τώρα που βρίσκονται στην προεφηβεία. Οπότε προσπαθώ λίγο να τα βοηθάω, να εστιάζω ως προς αυτό για να μην εκτίθενται.

Στα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται μια γλαφυρή περιγραφή γκετοποίησης των παιδιών προσφύγων, λόγω της γλωσσικής τους ετερότητας, ενδεχομένως και της πολιτισμικής. Εντύπωση προκαλεί η απουσία οποιασδήποτε αναφοράς παρέμβασης σε αυτήν την σχολική πραγματικότητα.

Στον αντίποδα, υπάρχουν αναφορές όπου τα προσφυγόπουλα «Παίζουνε με τα άλλα παιδιά, χωρίς να μιλάνε απαραίτητα» (Δ3) ή «τα παιδιά-πρόσφυγες πλησιάζουν τα ελληνόπουλα κυρίως με

τη γλώσσα του σώματος» (Δ5) και με αυτούς τους τρόπους βρίσκουν μόνα τους κώδικες επικοινωνίας και συναναστροφής. Το μη λεκτικό στάδιο κοινωνικοποίησης παρουσιάζεται ως ένα προκαταρκτικό στάδιο για την εκμάθηση των ελληνικών στο προαύλιο. Ο τρόπος αυτός περιγράφεται ως αποτελεσματικός για την εκμάθηση της Γ2 αλλά συνήθως συνοδεύεται από το τίμημα της εγκατάλειψης της Γ1 των παιδιών προσφύγων τις ώρες του παιχνιδιού. Η Δ2 μοιράζεται την παρατήρηση της την ώρα του διαλείμματος:

Δ2: Με ευκολία τους βγαίνει δηλαδή, δεν μπαίνει η γλώσσα εμπόδιο στο παιχνίδι τους. Και το πρωτάκι έτσι έμαθε κιόλας. Δηλαδή, τα περισσότερα ελληνικά έτσι τα 'μαθε: Δεν τα 'μαθε ούτε απ' την τάξη ούτε από 'μένα. Πάνω στο παιχνίδι, στο διάλειμμα.

Σε αυτή την υποενότητα γίνεται σαφές πως η γλώσσα της πλειονότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο πίεσης και διάκρισης στα παιδιά-πρόσφυγες που δεν την γνωρίζουν ή δεν τη χρησιμοποιούν «σωστά». Καταγράψαμε αναφορές όπου τα παιδιά που δεν μιλούν ελληνικά, δεν μειονεκτούν απλώς ως προς την κοινωνικοποίηση τους αλλά, επιπλέον, απομονώνονται. Επίσης, καταγράψαμε και το στοιχείο του φόβου και του γλωσσικού άγχους από την πλευρά των μαθητών-προσφύγων για να μιλήσουν «καλά» ελληνικά. Βέβαια, παρόλες τις αναφορές διάκρισης μέσω της γλώσσας, δεν λείπουν οι θετικές αναφορές κοινωνικοποίησης των παιδιών με τρόπους δεν χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν γλωσσικούς κώδικες, όπως το παιχνίδι.

5.2.3. Τα αγγλικά και τα τούρκικα ως ενδιάμεσες γλώσσες

Στο γλωσσικό μωσαϊκό των σχολείων προστίθενται τα αγγλικά και τα τούρκικα, ως ενδιάμεσες γλώσσες, δηλαδή ως γλώσσες που μιλούν αρκετά άτομα, χωρίς ωστόσο να είναι μητρική κανενός.

Αναφορικά με τα τούρκικα, επειδή «όλα τα παιδιά είχαν έναν σταθμό στην Τουρκία, παρέμειναν εκεί, ήταν κάπως ένας συνδετικός κρίκος η τούρκικη γλώσσα για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους άσχετα από τη χώρα καταγωγής» (Δ1). Έτσι, τα τούρκικα εμφανίζονται στο γλωσσικό χάρτη του σχολείου, μεταξύ των μαθητών-προσφύγων διαφορετικής καταγωγής και αρκετές φορές εντός της τάξης ΖΕΠ. Δεν είναι καθόλου σπάνιες οι αναφορές των

εκπαιδευτικών, οι οποίες κατάφεραν να τα εντάξουν στο μάθημα στην προσπάθεια αποτελεσματικότερης επικοινωνίας και διδασκαλίας, μέσω του κοινού ελληνοτουρκικού λεξιλογίου.

Σχετικά με τα αγγλικά, η χρήση τους ως διεθνούς γλώσσας δεν μας προκαλεί έκπληξη σε αυτό το πολύγλωσσο περιβάλλον. Η αγγλική γλώσσα, ως διεθνής γλώσσα με κύρος, χρησιμοποιείται «απενοχοποιημένη», ως γλωσσικό εργαλείο επικοινωνίας, μεταξύ παιδιών-προσφύγων διαφορετικής καταγωγής:

Δ5: Το ένα τετάρτης τάξης που κατάγεται από τη Νιγηρία και το αγόρι της πέμπτης τάξης που κατάγεται από το Σουδάν, μιλάνε λίγα αγγλικά μεταξύ τους.

Η αγγλική γλώσσα εμφανίζεται σε μικρότερη συχνότητα μεταξύ της επικοινωνίας μαθητών προσφύγων με τους συμμαθητές τους, ενώ αρκετά συχνά χρησιμοποιείται για την επικοινωνία με τους δασκάλους. Παρόλα αυτά, τα περισσότερα προσφυγόπουλα γνωρίζουν το βασικό λεξιλόγιο στα αγγλικά ή καθημερινές φράσεις που βοηθούν σε βασικά στάδια επικοινωνίας. Ωστόσο τις περισσότερες φορές η γνώση των αγγλικών από την πλευρά των μαθητών-προσφύγων περιορίζεται σε πολύ αρχάριο και προφορικό επίπεδο. Φαίνεται πως γνωρίζουν τις βασικές λέξεις και φράσεις που χρειάστηκαν κατά την μετακίνησή τους ή στα σημεία υποδοχής και φιλοξενίας προσφυγικού πληθυσμού:

Δ2: Ξέρουν βασικές οδηγίες στα αγγλικά που τους έχουν χρειαστεί στο ταξίδι τους.

Δ2: Δηλαδή και στην τάξη μέσα που τα έχω παρακολουθήσει στο μάθημα των αγγλικών ούτε να γράψουν μπορούν ούτε να επικοινωνήσουν στα αγγλικά, τα σχολικά, τα ακαδημαϊκά ας πούμε. Τα πράγματα δηλαδή που ξέρουν τα παιδιά στο σχολείο. Ξέρουν πιο πολύ το food, water, camp, τα καθημερινά τα επικοινωνιακά ας πούμε.

Δ3: Ναι. Δύο παιδιά χρησιμοποιούν τα αγγλικά. Που ξέρουν σε λίγο καλύτερο επίπεδο απ' τα ελληνικά, ο ένας τα ξέρει σε λίγο καλύτερο επίπεδο, οπότε όταν δεν μπορεί να πει κάτι στα ελληνικά, προσπαθεί να μου το πει στα αγγλικά.

Σε αυτή την υποενότητα καταγράφεται η χρήση δύο γλωσσών που δεν αποτελούν μητρικές για κανέναν μαθητή, τα τούρκικα και τα αγγλικά. Η τούρκικη χρησιμοποιείται από πολλούς μαθητές-πρόσφυγες για την επικοινωνία μεταξύ τους, όταν αυτοί δεν έχουν κοινή Γ1, επειδή πολύ συχνά περάσανε μεγάλα διαστήματα διαμονής στην Τουρκία. Τα αγγλικά χρησιμοποιούνται σε βασικό επίπεδο για την επικοινωνία τόσο των μαθητών μεταξύ τους όσο και για την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

5.3. Οι δυσκολίες της πολυγλωσσίας στο ελληνικό σχολείο

Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα πλεονεκτήματα της χρήσης των Γ1. Ωστόσο, οι διαφορετικές γλώσσες που υπάρχουν στο ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζονται σε μερικές περιπτώσεις ως εμπόδιο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά και στη διδακτική διαδικασία. Οι αιτίες που μετασχηματίζουν το πλεονέκτημα σε μειονέκτημα παρουσιάζονται σε αυτό το υποκεφάλαιο, το οποίο ασχολείται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ΖΕΠ αναφορικά με τους μαθητές-πρόσφυγες.

5.3.1. Ο παραγκωνισμός των Γ1 των προσφύγων-μαθητών

Οι συνεντευξιαζόμενοι δάσκαλοι, φαίνεται πως εντάσσουν ενεργά τις Γ1 των προσφύγων μαθητών τους στην σχολική και εκπαιδευτική καθημερινότητα. Παρόλα αυτά, αντιμετωπίζουν πολύ συχνά προβλήματα που σχετίζονται με αυτές, λόγω του γεγονότος ότι αυτές δεν υποστηρίζονται επαρκώς σε θεσμικό επίπεδο. Αυτή η έλλειψη άμεσης γλωσσικής επικοινωνίας, δημιουργεί διάφορα προβλήματα. Οι δάσκαλοι περιέγραψαν ότι δυσκολεύονται στο να επιτύχουν διδακτικούς στόχους, να οριοθετήσουν με κανόνες τους μικρούς μαθητές και να επιλύσουν διαφορές μεταξύ τους, λόγω της μειωμένης γλωσσικής επικοινωνίας με τους μαθητές-πρόσφυγες. Αυτοί οι περιορισμοί προκύπτουν, καθώς τα παραπάνω ζητήματα επιλύονται κυρίως με προφορικές επικοινωνιακές διαδικασίες, οι οποίες δεν υποστηρίζονται άμεσα στις γλώσσες των παιδιών-προσφύγων:

Δ5: Δύο μεγάλες δυσκολίες μπορώ να σκεφτώ αυτή τη στιγμή. Η πρώτη είναι σίγουρα η δυσκολία στην επικοινωνία, επειδή αυτές οι μητρικές γλώσσες είναι και δύσκολες και είναι και αρκετά μακριά από μας με ποια άποψη για παράδειγμα τα αγγλικά τα συναντάμε πιο εύκολα, εκτιθόμαστε στα αγγλικά πιο εύκολα. Εγώ φαρσί, αραβικά και όλα αυτά πρώτη φορά εκτέθηκα και έχω και παραδείγματα μαθητών ας πούμε που τα βλέπω. Η πρώτη δυσκολία δηλαδή είναι στο επικοινωνιακό κομμάτι, πολύ, που αυτό συνδέεται και με το πρακτικό, έτσι; Δεν μπορούμε να παράγουμε και να επιτεύξουμε κάποιον στόχο αν δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε.

Δ7: Α! Και κάτι άλλο. Ναι. Και στο ζήτημα των ορίων επίσης είναι λίγο δύσκολο και είναι ακόμα, γιατί για να βάλεις όρια σε κάποιο παιδί, σε κάποια τάξη συνήθως απλά τους λες ποιοι είναι οι κανόνες και τους ακολουθούν, τους υπενθυμίζεις, τους ξαναλές, τους ξαναλές. Όταν δεν καταλαβαίνουν τι τους λες, πώς θα βάλεις τον κανόνα; Οπότε ήταν πολύ δύσκολο στην αρχή να βρούμε πώς καθόμαστε στην τάξη, τι κάνουμε μόλις μπαίνουμε, βγάζουμε μολύβια, πώς μιλάμε ο ένας τον άλλον.

Παρόλο που σε πολλούς τομείς καταφέρνουν, με διάφορους τρόπους που ήδη έχουμε περιγράψει, να επικοινωνήσουν με τους μαθητές, ωστόσο, αυτοί δεν είναι πάντα επαρκείς. Έτσι, ανακύπτει συχνά το πρόβλημα της έλλειψης διερμηνείας στα σχολεία, τόσο για την επικοινωνία με τους μαθητές όσο και για την επικοινωνία με τους γονείς τους. Η διερμηνεία ή η μετάφραση που παρέχεται στο σχολείο αποτελεί εξαίρεση και αφορά πρακτικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα τη χρήση self-test για τον κορονοϊό. Κάποιοι δάσκαλοι περιέγραψαν περιστατικά όπου χρησιμοποίησαν επαγγελματία διερμηνέα από οργανώσεις (ΜΕΤΑδραση, ΑΡΣΙΣ) αλλά ταυτόχρονα εκφράστηκε η πολυπλοκότητα και χρονοτριβή που απαιτεί μια τέτοια διαδικασία.

Δ2: Μερικές φορές πρέπει να πάρεις τη συντονίστρια, να πάρεις τη ΜΕΤΑδραση, να σου κλείσει ραντεβού, να κάνεις να ράνεις εκείνη την προηγούμενη φορά που το έκανα ήταν μία διαδικασία για να μιλήσω εγώ με τους γονείς πολύ μεγάλη. Ε έγινε, αλλά εντάξει.

Δ1. Όχι (σ.σ. δεν υπήρχε διερμηνεία), ακόμα κι όταν μας ήταν εξαιρετικά απαραίτητο: ε:: με παιδιά που κυρίως μένουν στον αστικό ιστό αλλά θα έπρεπε να έχουμε μία επικοινωνία με τις ΜΚΟ και να μας παρέχουν διερμηνεία ε:: δεν τα έχουμε καταφέρει, σα σχολείο δηλαδή και εγώ προσωπικά.

Ένα ακόμη ζήτημα που προκύπτει από την αναποτελεσματική αντιμετώπιση των Γ1 είναι η απουσία τους ως διδακτικού αντικειμένου. Οι δάσκαλοι, καθώς στην πλειονότητα τους είναι ενημερωμένοι για τη γνωστική χρησιμότητα των Γ1 και αντιμετωπίζουν στη διδακτική διαδικασία τις πρακτικές δυσκολίες που υπάρχουν λόγω της ελλιπούς της μάθησης παρουσιάζονται ως υπέρμαχοι της διδασκαλίας των Γ1. Η Δ1 ιδιαίτερα, θεωρεί ότι μια πολύγλωσση συνδιδασκαλία θα μπορούσε να παρέχει ουσιαστική βοήθεια στο μάθημα αλλά μαθησιακή εικόνα των μαθητών:

Δ1. Θα θεωρούσα εγώ πολύ χρήσιμο παιδαγωγικά να μπορώ να συνυπάρχω και να συλλειτουργώ με άνθρωπο που θα είχε και έναν διδακτικό ρόλο στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Δηλαδή θεωρώ ότι τα παιδιά θα έπρεπε να διδάσκονται, να μπορούν να κατακτήσουν την μητρική τους γλώσσα.

Επιπλέον, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ιδιαίτερο πρόβλημα αποτελεί ο αναλφαριθμητισμός των μαθητών-προσφύγων στις μητρικές τους γλώσσες.

Δ2: Κοιτάζτε, εμένα αυτό που με έχει/από πάντα δηλαδή αυτό που δημιουργεί το πρόβλημα όταν έρχονται τα παιδιά σ' εμάς σε μια/βασικά σε όποια ηλικία και αν είναι ότι δεν ξέρουνε να γράφουν τη μητρική τους.

Αυτή η υποενότητα αναδεικνύει τον παραγκωνισμό των Γ1 γλωσσών σε θεσμικό επίπεδο. Οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας σε πρακτικά ζητήματα και έχουν ανάγκη για επαγγελματική διερμηνεία, η οποία όμως παρέχεται πολύ περιορισμένα. Ένα ακόμη πρόβλημα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η απουσία διδασκαλίας των Γ1 γλωσσών ως ξεχωριστών αντικειμένων, η οποία δημιουργεί προβλήματα στη μαθησιακή πορεία των παιδιών προσφύγων στην Γ2.

5.3.2. Προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές

Σύμφωνα με τη Δ8 μία «Βασική δυσκολία είναι να νιώσουν ασφάλεια» οι μαθητές-πρόσφυγες στο σχολικό περιβάλλον και έπειτα να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η διαφορετική γλωσσική τους ταυτότητα ή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, αποτελούν κάποιες φορές στοιχεία για συμπεριφορές εντός σχολικού πλαισίου, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως προκαταλήψεις ή ακόμα και ως ξεκάθαρος ρατσισμός. Ακόμη και όταν δεν υπάρχει αυτή η σκληρή εικόνα, υπάρχει μία παθητική αμηχανία απέναντι στα παιδιά-πρόσφυγες, τα οποία «δεν γίνονται εύκολα αποδεκτά, ούτε και απορριπτέα» (Δ11). Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφέρουμε πως η γλωσσική εικόνα που παρουσιάζουν τα τμήματα γενικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα, είναι πολύ διαφορετική από αυτή των τμημάτων ΖΕΠ. Στα γενικά τμήματα οι Γ1 των προσφύγων-μαθητών μάλλον απουσιάζουν και μαζί με αυτές απουσιάζει η αποδοχή της ετερότητας των παιδιών αυτών. Μια συνολική χαρακτηριστική περιγραφή μας δίνεται παρακάτω:

Δ4: Και το άλλο το κομμάτι είναι το κομμάτι της αποδοχής από τα υπόλοιπα παιδιά, δηλαδή στις γενικές τάξεις. Εμένα μου δόθηκε η ευκαιρία να παρευρεθώ έτσι μια-δυο φορές, όχι πάρα πολλές ή και στο διάλειμμα που βλέπω. Ότι τα παιδιά, τα ελληνόπουλα είναι πολλές φορές αρνητικά προκατειλημμένα, δεν ξέρω τι ακούν από τις οικογένειες, δεν ξέρω αν το παιδί από μόνο του βλέπει τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του παιδιού, του πρόσφυγα.

Αυτές οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις επηρεάζουν ευθέως τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών-προσφύγων, οι οποίοι διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τις Γ1 ή να μιλήσουν ελληνικά. Από τη μία η χρήση της Γ1 ενισχύει τη διαφορετική τους ταυτότητα που γίνεται αντικείμενο ρατσισμού και από την άλλη η μη «σωστή» χρήση της Γ2 γίνεται αντικείμενο εμπαιγμού, καθώς συγκρίνεται ο λόγος τους με τον λόγο των φυσικών ομιλητών:

Δ4: Κάποια ντρεπόταν στην αρχή να μου μιλήσουν στη δική τους γλώσσα και έτσι όταν τους έκανα πλακίτσα, τους σκουντούσα έτσι λίγο τους τσίγκλιζα, τότε σιγά-σιγά ανοίχτηκαν και μου έλεγαν και στη δική τους γλώσσα λέξεις.

Δ5: Όπως προανέφερα, όταν ο μαθητής πρόσφυγας είναι μέσα στη γενική τάξη ένας λόγος που δεν μιλάει είναι γιατί φοβάται την απόρριψη, φοβάται ότι ο συμμαθητής του θα τον σχολιάσει και όλα αυτά οδηγούν στο ότι δεν θα γίνει αποδεκτός από την ομάδα της τάξης άμα πει κάτι λάθος.

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους τέτοιου είδους συμπεριφορές παρατηρούνται στα διαλείμματα, στις τάξεις γενικής παιδείας και από γονείς μαθητών ελληνικής καταγωγής. Καταγράφηκαν αναφορές όπου εκπαιδευτικοί «που είναι στις κύριες τάξεις είναι λίγο πιο καχύποπτοι, είναι λίγο πιο προκατειλημμένοι με κάποιες εθνικότητες» (Δ6) και έτσι ως βασικά προβλήματα ανακύπτουν «η επαφή τους με τους συνομηλίκους τους και το πώς μπορεί να τους συμπεριφέρονται οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου» (Δ11), υπογραμμίζοντας ωστόσο ότι αυτό δεν έχει γενικό χαρακτήρα.

Εν κατακλείδι, η ενότητα αυτή καταγράφει σοβαρά στοιχεία ρατσισμού στο σχολικό πλαίσιο. Η διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών-προσφύγων αποτελεί στοιχείο διακρίσεων και κοροϊδίας, κάτι που επηρεάζει άμεσα τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών. Οι μαθητές-πρόσφυγες διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τις Γ1 γιατί νιώθουν μειονεκτικά αλλά επίσης διστάζουν να χρησιμοποιήσουν και τα ελληνικά όταν νιώθουν ότι δεν τα γνωρίζουν επαρκώς.

5.3.3. Τα προβλήματα του ελληνικού σχολείου: Το εκπαιδευτικό υλικό, υλικοτεχνική υποδομή και το σχολικό σύστημα

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε σε δομικά προβλήματα του ελληνικού σχολείου αλλά και στα καθημερινά, πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι των τμημάτων ΖΕΠ, όπως οι ίδιοι μας τα περιέγραψαν.

Μιλώντας για τις πρακτικές δυσκολίες στην καθημερινή διδασκαλία, οι δάσκαλοι αναφέρθηκαν σε ελλείψεις χώρου, ελλείψεις βιβλίων για τα παιδιά-πρόσφυγες τόσο στις Γ1 όσο και σε υλικό κατάλληλα διαμορφωμένο για τη διδασκαλία της Γ2 για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Πολύ συχνές είναι και οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής (υπολογιστές, προτζέκτορες, εκτυπωτές κ.α.), που αποτελούν βασικά εργαλεία διδασκαλίας στα τμήματα ΖΕΠ.

Δεν είναι σπάνιες και οι αναφορές ελλείψεις ακόμη και βασικής γραφικής ύλης σε αυτά τα τμήματα.

Σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα για τα παιδιά που δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ΖΕΠ, αντιμετωπίζοντας καθημερινά τις δυσλειτουργίες του, υπήρξαν αιχμηροί στα σχόλια τους. Αρχικά, θεωρούν προβληματική την επιλογή των εκπαιδευτικών από τον γενικό πίνακα κατάταξης, χωρίς να υπάρχει ως προϋπόθεση η εξειδίκευση τους στο συγκεκριμένο απαιτητικό τομέα. Η Δ4, η οποία έχει εξειδικευτεί στις θετικές επιστήμες και τη ρομποτική σχολιάζει:

Δ4: Καταρχήν, θεωρώ πως δεν γίνεται σωστά η επιλογή των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν αυτό το έργο, γιατί εγώ ας πούμε δεν έχω καταρτιστεί σε κάτι τέτοιο και βάζω τη φαντασία και την αγάπη μου και ψάχνω ό,τι μπορώ για να βοηθήσω.

Τα σχόλια άλλων εκπαιδευτικών γίνονται ακόμη πιο αυστηρά και περιγράφουν το σημερινό σχολείο ακατάλληλο να πλαισιώσει τους μαθητές που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, η Δ1 θεωρεί πως «το σχολείο κυνηγάει επιδόσεις και δεν επιτρέπει στο δάσκαλο να υποστηρίξει τους μαθητές-πρόσφυγες». Η Δ2 ενισχύει αυτή την άποψη και χαρακτηρίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα «απάνθρωπο» και ταυτόχρονα ασκεί κριτική για την εκπαίδευση προσφύγων στην Ελλάδα, διότι είναι εξαιρετικά υποβαθμισμένη:

Δ2: Η εκπαίδευση των προσφύγων είναι πάρα πολύ παραμελημένη, δεν λαμβάνονται υπόψη σαν μαθητικός πληθυσμός ούτε οι πρόσφυγες ούτε οι μετανάστες. Ούτε στον σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος, ούτε στον σχεδιασμό του σχολικού εγχειριδίου, ούτε στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και εν τέλει της ψήφισης τους, σε τίποτα. Από την τηλε-εκπαίδευση; Από τα καινούργια βιβλία; Απ' τα παλιά βιβλία; Απ' το αναλυτικό πρόγραμμα; Από τίποτα! Και οι επιμορφώσεις που γίνονται δεν () τη διδασκαλία και οι δάσκαλοι δεν ξέρουνε τι να κάνουν σε αυτό το ετερογενές μείγμα και εγώ

okay έχω τις γνώσεις, το μεράκι να συνδράμω. [...] Αυτό χρειάζεται, οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να πάνε έναν χρόνο πάλι στο Διδασκαλείο. Είναι ο άλλος 50 χρόνων. Τι θα κάθετε να κάνει; Εμένα που δεν έχω τι να κάνω και κάθομαι και παρακολουθώ έτσι το σεμινάριο, το δεύτερο σεμινάριο για την διαπολιτισμική γιατί μ' άρεσε το πρόγραμμα και είχα ελεύθερο χρόνο; Προφανώς και δεν πρόκειται να το κάνει αυτό το πράγμα. Δηλαδή, αν δεν έχει άδεια πληρωμένη εντός εργασιακού ωραρίου ή εκτός, αλλά εν πάση περιπτώσει άδεια με' αποδοχών για να επιμορφωθεί, αυτός δεν πρόκειται να αλλάξει. Κι να αλλάξει, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο διώχνει τα παιδιά. Έτσι όπως είναι το σχολείο δεν τα μαζεύει. Το ότι έχει ΕΣΠΑ για υποδομή και διεύθυνση δεν σημαίνει τίποτα. Το θέμα είναι να χωράν αυτά τα παιδιά μες στην τάξη, όχι να περνάν καλά τη μία και τις δύο ώρες στη δικιά μου τάξη. Πως θα μπορέσουν στη δικιά τους τάξη να λειτουργήσουν κανονικά; Στη γυμναστική πως μπορούν; Στους υπολογιστές πως μπορούν; Στο θέατρο πως μπορούν; Στα εικαστικά πως μπορούν; Αυτό εννοώ, απ' αυτή την άποψη.

Σε αυτήν την υποενότητα οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά ως δάσκαλοι Τμημάτων Υποδοχής. Οι βασικές δυσκολίες που αναφέρθηκαν αφορούν στην απουσία εγχειριδίων κατάλληλα διαμορφωμένων για τους μαθητές-πρόσφυγες, στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και στην ανεπάρκεια του αναλυτικού προγράμματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες της πολύγλωσσης τάξης.

5.4. Οι απόψεις και οι τοποθετήσεις των δασκάλων για τη χρησιμότητα των Γ1

Σε αυτήν την ενότητα ασχολούμαστε με σημεία των συνεντεύξεων όπου οι δάσκαλοι εξέφραζαν με σαφήνεια τις επαγγελματικές και επιστημονικές τους απόψεις, τους προβληματισμούς τους, τις τοποθετήσεις αλλά και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη Γ1 των παιδιών προσφύγων και τη χρήση της στο σχολείο και στην τάξη. Με λίγα λόγια, καταγράφουμε τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι τεκμηρίωσαν τις πρακτικές τους και τη συλλογιστική τους για το ρόλο που έχουν οι μητρικές των μαθητών-προσφύγων μέσα στα τμήματα ΖΕΠ.

Σε γενικές γραμμές οι συνεντευξιζόμενοι δάσκαλοι φαίνεται να είναι υποστηρικτές των Γ1 γλωσσών στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντας πως «η χρήση περισσότερων από μία

γλώσσες εμπλουτίζουν το μάθημα» (Δ4). Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις αυτή η εικόνα περιγράφεται κυρίως στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ στη συνέχεια «η χρήση των μητρικών γλωσσών μέσα στην τάξη έχει ομαλά μια φθίνουσα πορεία» (Δ5). Αυτό συμβαίνει γιατί απώτερος σκοπός είναι οι μαθητές να φτάσουν στο επίπεδο, ώστε να παρακολουθούν τα μαθήματα της γενικής τάξης όπου η κυρίαρχη γλώσσα, ενδεχομένως και μοναδική, είναι τα ελληνικά. Αυτό έχει άμεση συνέπεια στη διδακτική διαδικασία των τμημάτων ΖΕΠ, όπου τα ελληνικά αποτελούν τη γλώσσα-στόχο και οι μητρικές φαίνεται να λειτουργούν ως τα πρώτα διδακτικά εργαλεία για να επιτευχθεί τελικά ο στόχος της κατάκτησης της Γ2. Βέβαια, μία τέτοια στοχοθεσία δεν βρίσκει πάντοτε σύμφωνους τους δασκάλους των τμημάτων ΖΕΠ, οι οποίοι αναφέρουν ότι οι μητρικές θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται περισσότερο στο σχολείο και να έχουν διαφορετικό ρόλο, ακόμη και αυτού ως ξεχωριστού διδακτικού αντικειμένου.

5.4.1. Η Γ1 ως εργαλείο επικοινωνίας και πρακτικότητας

Όπως ήδη αναφέραμε οι δάσκαλοι των τμημάτων ΖΕΠ επιλέγουν να χρησιμοποιούν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών προσφύγων, ειδικά το πρώτο διάστημα που τα παιδιά μπαίνουν στην τάξη. Οι λέξεις/φράσεις βασικού λεξιλογίου που γνωρίζουν οι δάσκαλοι, τα λεξικά, έντυπα ή διαδικτυακά, και οι μαθητές-διερμηνείς σαν καταλύτης στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητή:

Δ11: Πολλές φορές υπάρχουν πράγματα τα οποία δεν μπορούν να εκφράσουν στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα, τις οποίες έως έναν βαθμό γνωρίζουνε, οπότε αναγκαστικά θα προσφύγουν σ' αυτή τη γλώσσα, τη μητρική τους. Επομένως, θα μου την πουν. Μπορεί να καταλάβω κάτι από αυτό που μου λένε. Μπορεί να μην καταλάβω τίποτα, οπότε θα την βάλουμε στο translate και θα κάνουμε μία αρχή με αυτό. Ή σε ένα λεξικό, αν υπάρξει εν πάση περιπτώσει. Σίγουρα αυτός είναι για επικοινωνιακούς σκοπούς, δηλαδή κάτι που δεν θυμούνται ή που δεν μπορούν να ανακαλέσουν ή να το πουν, να το εκφέρουν περιφραστικά.

Η Δ6 αναφέρει πως με τη χρήση της Γ1 των παιδιών μπορεί σε ένα βαθμό να καταλάβει εάν τα παιδιά έχουν κατανοήσει τα λεγόμενα της:

Δ6: Τους λέω είτε «Γράψ' το στη γλώσσα σου από δίπλα αυτό που σου εξηγώ» γιατί θέλω εκείνη την ώρα να δω άμα κατάλαβαν αυτό που τους είπα είτε το λένε.

Τώρα και λάθος βέβαια να μου το πουν δεν θα το καταλάβω, αλλά θα το καταλάβω από την έκφρασή τους.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως ένας βασικός λόγος που χρησιμοποιούνται οι μητρικές γλώσσες των μαθητών στην τάξη είναι οι λόγοι επικοινωνίας και πρακτικότητας.

5.4.2. Η Γ1 ως ταυτότητα και ως δικαίωμα

Οι περισσότεροι δάσκαλοι εύκολα εντόπισαν πως οι μητρικές γλώσσες των παιδιών είναι βασικό στοιχείο της ταυτότητάς τους και πως η χρήση της είναι θεμελιώδες δικαίωμά τους:

Δ2: Πρώτα από όλα τα παιδιά αυτά αυτή τη γλώσσα ξέρουνε. Το να την αφήνουμε να τα μιλάνε είναι θεμελιώδες δημοκρατικό δικαίωμα πρώτα από όλα.

Επιπλέον, συνδέουν την ταυτότητα με την αυτοεικόνα των παιδιών και το επίπεδο της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους, όπως διατυπώνεται και στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979, Tajfel & Turner, 1986):

Δ1. Είναι κομμάτι της ταυτότητας των παιδιών, οπότε δεν μπορούμε να το ακυρώσουμε.

Δ7: Γιατί είναι η γλώσσα που ξέρουνε οπότε είναι ένα στοιχείο της ταυτότητάς τους, νιώθουν άνετα με αυτό, όποτε ήθελα να είναι μέσα στην τάξη και αυτό που είναι. Η ταυτότητά τους.

Κατανοούν πως ο ρόλος που έχει η Γ1 του κάθε παιδιού συνδέεται σε μεγάλο βαθμό και με τη θέση του ίδιου του παιδιού μέσα στην τάξη. Αντιλαμβάνονται πως όχι απλώς θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη Γ1 αλλά πως αυτό θα πρέπει να γίνεται σεβαστό και από τους συμμαθητές τους. Τέλος, υπογραμμίζουν πως η χρήση της Γ1 είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ, διότι έχουν συνηθίσει να ζουν σε ένα πολύ διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον και έτσι η αποκλειστική χρήση μιας εντελώς διαφορετικής γλώσσας στο σχολείο θα ήταν στρεσογόνος και τρομακτική πρακτική.

Δ5: Δεν ήθελα να τα τρομάζω απ' την αρχή, ότι εμείς εδώ μιλάμε μόνο ελληνικά και τέλος.

Δ6: Θεωρώ ότι η γλώσσα είναι μέρος της ταυτότητάς μας. Είναι κομμάτι μας που μας που μας διαμορφώνει, που είμαστε εμείς και ιδίως κιόλας άμα είναι ένα παιδί πρόσφυγας που το χρησιμοποιούσε πριν λίγο αυτό δηλαδή, ήτανε όλη του η ζωή αυτό το πράγμα και τώρα ξαφνικά έρχεται σε μια χώρα και πρέπει να μιλήσει κάτι εντελώς διαφορετικό και όχι μόνο να μιλήσει κάτι εντελώς διαφορετικό, αλλά είναι σαν να τον πετάμε έτσι και μπες στο εκπαιδευτικό σύστημα και άκου επί έξι ώρες κάτι που δεν καταλαβαίνεις είναι λογικό να θέλει και να τονωθεί η αυτοεκτίμησή είτε η αυτοπεποίθησή του και να καταλάβει ότι κάπως είναι κι αποδεκτός. Δηλαδή, όταν του επιτρέπεις να μιλήσει τη γλώσσα του, να πει πράγματα στη μητρική του -ακόμα και αν δεν τα καταλαβαίνεις- άλλα του λες να το πει, εκείνη την ώρα δίνεις χώρο σε κάτι προσωπικό του, σε κάτι που είναι δικό του, σε κάτι που αφορά τη ζωή του, την ταυτότητά του. Άρα εκείνη την ώρα αποδέχεται είναι μία αγκαλιά, ένα ότι κι εδώ είσαι ok. Είναι εντάξει να το μιλήσεις αυτό. Και είναι και για μένα απαραίτητο να ακουστεί και μπροστά στα άλλα παιδιά. Δηλαδή το να δούμε ότι όλοι έχουμε κάτι άλλο ας πούμε.

Σε αυτήν την υποενότητα καταγράφουμε την ανεκτικότητα και τον σεβασμό των δασκάλων στην ετερότητα των μαθητών-προσφύγων. Αναγνωρίζουν τα γλωσσικά τους δικαιώματα ως προς τη χρήση των Γ1, κατανοούν ότι η μητρική γλώσσα είναι στοιχείο της κοινωνικής τους ταυτότητας και συνδέεται με την αυτοεικόνα του και πως όλα αυτά σχετίζονται με τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών.

5.4.3. Η χρήση της Γ1 και τα συναισθήματα των παιδιών

Οι δάσκαλοι που πήραμε συνέντευξη δείχνουν αυξημένη ενσυναίσθηση και ευαισθησία για τους μαθητές τους, καθώς συνειδητοποιούν πλήρως πως τα συναισθήματα των παιδιών, όχι απλώς είναι αδύνατον να απουσιάζουν στο μάθημα, αλλά αντίθετα, είναι παρόντα και καθορίζουν το βαθμό που θα μπορέσουν τα παιδιά να συμμετέχουν και να προοδεύουν σε αυτό, όπως διατυπώνεται και στην Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου (Dulay & Burt, 1977, Krasen,

1981, Selinker, 1972). Έτσι, για να μπορέσουν οι μαθητές-πρόσφυγες να αποκτήσουν θετικά συναισθήματα για τη διδακτική διαδικασία, οι δάσκαλοι θεωρούν απαραίτητη τη χρήση των Γ1. Αρχικά, χρησιμοποιούν τις μητρικές «για να σπάσει ο πάγος» (Δ8) και για να βοηθήσουν τα παιδιά να νιώσουν άνεση, οικειότητα και ασφάλεια στο περιβάλλον της τάξης. Έτσι, η χρήση των Γ1 βοηθά τους μαθητές να νιώσουν τα παραπάνω συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί και το αίσθημα ομάδας στο τμήμα, ενισχύοντας την γλωσσική διαφορετικότητα του κάθε μαθητή:

Δ4: Στην αρχή το έκανα και με μεγαλύτερη συχνότητα να ζητώ τα παιδιά να εκφραστούν στη γλώσσα τους για να νιώσουν πιο άνετα. Δεν ξέρω αν πέτυχε, αλλά θεώρησα ότι αυτός θα είναι ένας τρόπος να νιώσουν πιο οικεία μαζί μου, ότι είναι ένας χώρος που μπορούν να εκφραστούν σε οποιαδήποτε γλώσσα. Ναι, το έκανα δηλαδή και για αυτό.

Δ1: Με τον τρόπο αυτό θα βοηθούσα λίγο και στη δημιουργία ενός αισθήματος ομάδας. Δηλαδή είμαστε όλοι όλες εδώ με μία διαφορετική γλώσσα που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας αλλά στο παρόν πλαίσιο προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε με αυτόν τον τρόπο. Αυτόν ακολουθείτε εσείς σαν ομάδα.

Δ6: Θεωρώ ότι παίζει ρόλο στην αποδοχή, στο να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής μέσα στην τάξη, ότι είμαστε από διαφορετικά background όλοι μας.

Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο, είναι η προσπάθεια που καταβάλλουν οι δάσκαλοι των ΖΕΠ να μουν στη θέση των μαθητών τους για να καταλάβουν τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών που βρίσκονται σε ένα σχολείο όπου όλα τα μαθήματα γίνονται σε μια άγνωστη γλώσσα, η οποία έχει ελάχιστα ή καθόλου κοινά στοιχεία με την Γ1 τους. Επίσης, αρκετές φορές στις συνεντεύξεις ανέφεραν πως ανακαλούν μνήμες από τις δικές τους σχολικές εμπειρίες, με στόχο να γίνουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικοί στο μάθημά τους και να γίνουν οι ίδιοι οι ενήλικες που είχαν ανάγκη όταν ήταν παιδιά (Δ8). Χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση της δασκάλας που έζησε τα πρώτα χρόνια της ζωής της στη Γερμανία, :

Δ3: Θυμάμαι επίσης καμιά φορά τον εαυτό μου όταν μάθαινα γερμανικά, ας πούμε, πρόσφατα και ήθελα να εκφραστώ στα γερμανικά αλλά μπορεί να μου

έλειπαν οι μισές λέξεις και μπορεί να είχα την ανάγκη να πω στον δάσκαλο ή στη δασκάλα τι σκέφτομαι στα ελληνικά για να με βοηθήσει να κάνω το βήμα και να το πω στα γερμανικά και δεν μου επιτρεπόταν αυτό και εμένα με μπλόκαρε, οπότε φαντάζομαι ότι βοηθάει (σ.σ. η χρήση της Γ1). Κι επίσης πιστεύω ότι νιώθουν όμορφα τα παιδιά όταν μιλούν στη γλώσσα τους και όταν κάποιος είναι διατεθειμένος να τα ακούσει.

Σε αυτήν την ενότητα καταγράψαμε την ευαισθησία των δασκάλων για τα συναισθήματα των μαθητών τους αλλά και την εύστοχη σύνδεση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δάσκαλοι κατανοούν ότι το γλωσσικό περιβάλλον του ελληνικού σχολείου δημιουργεί συστολή στα παιδιά-πρόσφυγες και χρησιμοποιούν τις Γ1 για να δημιουργήσουν θετικά συναισθήματα και να εξομαλύνουν την εκπαιδευτική πράξη.

5.4.4. Τα γνωστικά πλεονεκτήματα της χρήσης των Γ1 των μαθητών

Οι δάσκαλοι αρκετές φορές αντιλαμβάνονται, τόσο λόγω των σπουδών τους όσο και εξ εμπειρίας, πως η χρήση των Γ1 έχει πολλαπλά γνωστικά πλεονέκτημα, για αυτό και αρκετές φορές υποστηρίζουν την χρήση της αλλά και τη διδασκαλία της εντός σχολικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί ήταν σαφείς στο ότι ο βαθμός της γνώσης της μητρικής γλώσσας συνδέεται κατά πολύ με το βαθμό κατάκτησης της Γ2 και ότι «*αυτομάτως από τη στιγμή που δεν ξέρουν επαρκώς την πρώτη γλώσσα τους, τη μητρική τους, δημιουργεί καθυστερήσεις και δυσκολίες στην δεύτερη ξένη γλώσσα*» (Δ2), συμφωνώντας πλήρως με την Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών του Cummins (1979).

Δ10: Θεωρώ ότι αν ένα παιδί δεν έχει κατακτήσει τη μητρική του δεν μπορεί να μάθει μία ξένη γλώσσα.

Δ1 Είναι η: γλώσσα στην οποία μπορούν με μεγαλύτερη άνεση να εκφράσουν τις ιδέες τους και να προχωρήσουν έτσι ακόμα και στο γνωστικό ή στην εκμάθηση μίας άλλης γλώσσας, πρέπει να έχουν κατακτήσει πολύ καλά την μητρική τους για να προχωρήσουν στο να κατακτήσουν μια οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, οπότε τα οφέλη είναι πολλαπλά και αφορούν κάθε τομέα της ανάπτυξης των παιδιών.

Δ4: Ναι, σίγουρα θα μπορούσε να βοηθήσει. Βασικά, το θεωρώ αναγκαίο ότι πρέπει τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα για να μπορέσουν να πατήσουν εκεί πάνω και να μάθουν τα ελληνικά.

Οι δάσκαλοι των Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ είναι ενήμεροι για τις σύγχρονες απόψεις και έρευνες σχετικά με το ρόλο των μητρικών γλωσσών στους μαθητές. Κατανοούν τη σημασία της χρήσης και της καλλιέργειάς τους και αντιλαμβάνονται ότι είναι θεμέλιο στην κατάκτηση μίας Γ2.

5.5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα καταγράφει εμπειρίες δασκάλων από τα Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ, όπου κυριαρχεί η πολυγλωσσία, η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν πρακτικές, οι οποίες εστιάζουν στις ανάγκες των μαθητών-προσφύγων, διότι δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της χρήσης των Γ1 εντός της τάξης, τόσο στο προφορικό αλλά και στο γραπτό μέρος της γλώσσας. Παράλληλα, εντοπίζουν και διατυπώνουν τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που υπάρχουν αναφορικά με τους μαθητές-πρόσφυγες στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις εμπειρίες και τις πρακτικές των δασκάλων με τα παιδιά-πρόσφυγες, κυρίως ως προς τις Γ1, διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι των ΖΕΠ χρησιμοποιούν καθημερινά τις μητρικές γλώσσες των παιδιών με τρεις βασικές πρακτικές. Η πρώτη πρακτική των εκπαιδευτικών αφορά στην εναλλαγή του ρόλου δασκάλου μαθητή. Οι δάσκαλοι των Τμημάτων Υποδοχής δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να γίνουν για λίγο «δάσκαλοι», να παρουσιάσουν και χρησιμοποιήσουν τις Γ1 τους και να αναδείξουν τη γνώση τους, την οποία δεν κατέχει κάποιος άλλος εντός της τάξης. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι δάσκαλοι «γίνονται μαθητές», μαθαίνουν οι ίδιοι λέξεις και φράσεις από τις γλώσσες των προσφύγων-μαθητών και ζητούν συχνά τη βοήθεια για τη δημιουργία πολύγλωσσου πλαισίου στο μάθημα. Με αυτό τον τρόπο «σπάει» η αυθεντία του δασκάλου, η κυριαρχία της μίας επίσημης γλώσσας-στόχου και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναδεικνύεται ο γλωσσικός πλούτος των παιδιών και να καλλιεργείται κλίμα αποδοχής και οικειότητας στην τάξη. Η δεύτερη πρακτική είναι η χρήση των μαθητών-προσφύγων σε ρόλο

διερμηνέα. Σε αυτόν τον ρόλο μπαίνουν συνήθως οι μαθητές που γνωρίζουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και βοηθούν τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, ώστε να γίνουν κατανοητά από όλους τα όσα ειπώνονταν μέσα στην τάξη. Εκτός από τη διερμηνεία οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον σε ασκήσεις και επεξηγήσεις. Παρόλο που αυτή η πρακτική έχει αρκετούς περιορισμούς και οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τα προβλήματα που ενέχει, καθώς υπάρχουν δυσκολίες και πιθανές παρανοήσεις, ωστόσο αναγνωρίζουν το βασικά πλεονεκτήματα που είναι η καλλιέργεια της συνεργασίας και η αίσθηση της ομάδας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η τρίτη πρακτική αφορά στη χρήση πολύγλωσσων εργαλείων διδασκαλίας στην τάξη. Οι δάσκαλοι των τμημάτων ΖΕΠ χρησιμοποιούν έντυπα εργαλεία, όπως βιβλία και λεξικά, αλλά και υλικά σε ηλεκτρονική μορφή. Δεν περιορίζονται σε όσα υλικά τους δίνονται από το σχολείο αλλά αναζητούν επιπλέον πηγές, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των Γ1 των μαθητών των τμημάτων τους. Μια βασική δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη χρήση των εργαλείων αυτών είναι ότι πολλοί μαθητές δεν γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν στις Γ1. Για αυτό το λόγο προτιμούν να χρησιμοποιούν οπτικοακουστικό υλικό αλλά και εικόνες ή τη «γλώσσα του σώματος», στα οποία οι μαθητές ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευκολία.

Οι παραπάνω πρακτικές χρησιμοποιούνται αρχικά για να επιλύσουν διάφορα πρακτικά και επικοινωνιακά ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διδακτική πράξη, κυρίως το πρώτο διάστημα λειτουργίας των Τμημάτων Υποδοχής. Ωστόσο, οι δάσκαλοι συνεχίζουν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να χρησιμοποιούν τις Γ1 των μαθητών και τεκμηριώνουν αυτές τις πρακτικές, τις οποίες θεωρούν επωφελείς, με τις αναφορές τους σε διδακτικές εμπειρίες αλλά και σε θεωρητικά πλαίσια από την κατάρτισή τους. Υποστηρίζουν δηλαδή θεωρητικά αλλά και μέσω των επαγγελματικών τους εμπειριών ότι οι γλώσσες λειτουργούν σαν συγκοινωνούντα δοχεία και ότι οι γλωσσικές δεξιότητες έχουν κοινά χαρακτηριστικά όσο και αν μια Γ1 με μία Γ2 διαφέρουν μεταξύ τους, κάτι που συνάδει πλήρως με την Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών του Cummins (1979). Επιπλέον, παρατηρούν πως οι διαφορές των γλωσσών είναι επιφανειακές και στην πραγματικότητα οι γλώσσες που γνωρίζουν οι μαθητές έχουν ένα κοινό γνωστικό μηχανισμό, όπως δηλαδή υποστηρίζει η Κοινή Υποκειμενική Γλωσσική Ικανότητα (Cummins, 1981), κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Με δεδομένες τις παραπάνω γνώσεις και εμπειρίες, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ένθερμοι υποστηρικτές της χρήσης των Γ1 των μαθητών-προσφύγων, διότι κατανοούν τα γνωστικά πλεονεκτήματα που προσφέρουν. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιούν συστηματικά τις Γ1 των μαθητών τους

και θεωρούν θα έπρεπε να ενισχυθεί ο ρόλος τους εντός του σχολείου, με στόχο οι μαθητές-πρόσφυγες να μάθουν να μιλούν και να γράφουν σε υψηλό επίπεδο τη μητρική τους γλώσσα για να μπορούν γρήγορα και αποτελεσματικά να κατακτήσουν και μία Γ2. Εκτός από τα γνωστικά και μαθησιακά πλεονεκτήματα οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, καθώς θεωρούν πως δημιουργώντας θετικά συναισθήματα μέσα στην τάξη, για την Γ1 και για την Γ2, ενισχύουν τη γλωσσική τους επίδοση. Παρατηρούν πως το γλωσσικό άγχος έχει σημαντικές επιπτώσεις στις επιδόσεις τους επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της Skutnabb – Kangas (1981) και του Ellis (1999). Έτσι, επιλέγουν να προωθήσουν τη θετική προδιάθεση για το μάθημα, την αίσθηση οικειότητας, της άνεσης, της συνεργασίας και της ασφάλειας, τα οποία λειτουργούν σαν καταλύτης στη διδακτική πράξη και τη γλωσσική κατάκτηση της Γ2, σύμφωνα με την Υπόθεση Συναισθηματικού Φίλτρου (Dulay & Burt, 1977, Krasen, 1981, Selinker, 1972). Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενοι σέβονται το δικαίωμα των μικρών μαθητών να χρησιμοποιούν ελεύθερα τις μητρικές τους γλώσσες, καθώς αυτό αποτελεί Γλωσσικό Ανθρώπινό Δικαίωμά τους (Wright, 2007). Ακόμη, σέβονται τη γλώσσα τους ως στοιχείο της κοινωνικής τους ταυτότητας και συνειδητοποιούν πως αυτό έχει αντίκτυπο στην αυτοεικόνα τους, στην αυτοπεποίθησή τους και στα συναισθήματά τους (Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας, Tujfel & Turner, 1979, 1986), κατά συνέπεια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις γλώσσες που χρησιμοποιούν τα παιδιά-πρόσφυγες στο σχολείο, διαπιστώνουμε πως οι μαθητές πρόσφυγες: α) χρησιμοποιούν με σχετική ελευθερία τις Γ1 τους, εντός και εκτός της τάξης ΖΕΠ, β) χρησιμοποιούν βασικές λέξεις και φράσεις αγγλικών που έμαθαν κατά την μετακίνηση τους, γ) συχνά επικοινωνούν μεταξύ τους στα τουρκικά διότι οι περισσότεροι, ανεξαρτήτως της καταγωγής τους έμειναν για κάποιο διάστημα στην Τουρκία, και δ) χρησιμοποιούν τα ελληνικά για τη συμμετοχή τους στο μάθημα αλλά και για την κοινωνικοποίησή τους με τους συνομηλίκους τους. Βέβαια, η χρήση της Γ1 και των ελληνικών παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η μητρική τους τονίζει τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητά τους, χαρακτηριστικό που δεν γίνεται πάντοτε αποδεκτό στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι, πολλές φορές παρατηρείται η εγκατάλειψη της Γ1 στο διάλειμμα ή στα τμήματα γενικής παιδείας, με στόχο να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά-πρόσφυγες, αντιμετωπίζοντας όσο το δυνατόν λιγότερες διακρίσεις και ρατσισμό. Φαίνεται πως η κυρίαρχη ελληνική γλώσσα γίνεται η μοναδική γλώσσα-στόχος, την οποία προσπαθούν να κατακτήσουν οι μαθητές-πρόσφυγες για να γίνουν αποδεκτοί εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Αυτή η

κοινωνιογλωσσική συνθήκη εντός του σχολείου, που το φάσμα της κυμαίνεται από την προκατάληψη και φτάνει έως τον ρατσισμό, φαίνεται πως είναι παγιωμένη. Η συνθήκη αυτή διατηρείται μέσω του εκπαιδευτικού θεσμικού πλαισίου που ορίζει ως γλώσσα-στόχο τα ελληνικά και αφήνει ελάχιστο χώρο στις Γ1 των μαθητών-προσφύγων. Αυτό ενισχύεται και από τη στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις είναι οι ίδιοι προκατειλημμένοι ή αμήχανοι όταν αντιμετωπίζουν τη γλωσσική ετερότητα των μαθητών εντός της γενικής τάξης και ταυτόχρονα φαίνεται πως κατά το χρόνο του διαλείμματος μένουν απολύτως αμέτοχοι σε περιπτώσεις διακρίσεων μεταξύ των συνομήλικων παιδιών.

Μέχρι αυτό το σημείο, καταγράψαμε τις εμπειρίες, τις πρακτικές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, οι οποίοι χρησιμοποιούν τις Γ1 των προσφύγων μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Βέβαια, οι περισσότεροι, παρόλο που υποστηρίζουν πως η ανάγκη για υποστήριξη των τμημάτων αυτών είναι υψηλής προτεραιότητας, ωστόσο, εντοπίζουν κενά και δυσκολίες στην προσπάθεια να εντάξουν τις Γ1 στο μάθημα. Έτσι, απαντώντας και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καταγράψαμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι ΖΕΠ σχετικά με τον προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό. Η πρώτη βασική δυσκολία είναι η έλλειψη εύκολης και γρήγορης πρόσβασης σε επαγγελματική διερμηνεία. Η ανάγκη για διερμηνεία προκύπτει για την επικοινωνία με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς, ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό φοίτησης. Η δυνατότητα που παρέχεται στους δασκάλους για διερμηνεία είναι πολύ περιορισμένη, απαιτεί αρκετό χρόνο για να προγραμματιστεί αντίστοιχο ραντεβού και συνήθως παρέχεται για πρακτικά ζητήματα που δεν αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία (πχ. ενημέρωση για διαδικασίες που σχετίζονται με τον COVID). Η έλλειψη υποστήριξης της διδασκαλίας στα Τμήματα Υποδοχής παρουσιάζει και άλλες αδυναμίες. Η υλικοτεχνική υποδομή που απαιτούν οι ανάγκες των πολύγλωσσων τμημάτων είναι αυξημένες αλλά δεν υποστηρίζονται επαρκώς. Οι ελλείψεις που καταγράφηκαν αφορούν στην οργάνωση της τάξης με εξοπλισμό που να βοηθά την παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές και προτζέκτορες και στην ύπαρξη κατάλληλων εγχειριδίων για τους μαθητές-πρόσφυγες. Επίσης, καταγράφεται και η δυσφορία των δασκάλων για την στην ανεπάρκεια του αναλυτικού προγράμματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες της πολύγλωσσης τάξης. Μια ακόμη δυσκολία που ανέδειξε η έρευνα είναι οι προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο από μαθητές, γονείς και κάποιες φορές από εκπαιδευτικούς. Αυτό δημιουργεί συναισθηματικά, κοινωνικά και μαθησιακά προβλήματα στους μαθητές-πρόσφυγες, ενώ αναφορικά με τη γλωσσική τους

συμπεριφορά τους περιορίζει διότι νιώθουν μειονεκτικά και διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τις Γ1 τους αλλά και τα ελληνικά όταν νιώθουν ότι δεν τα γνωρίζουν επαρκώς.

Συνολικά, μέσα από την έρευνά μας διαφαίνεται ότι οι δάσκαλοι στα τμήματα ΖΕΠ χρησιμοποιούν τις Γ1 γλώσσες των μαθητών-προσφύγων στα μαθήματά τους διότι θεωρούν ότι είναι απαραίτητες. Όμως, παρά την επιτακτική αυτή εκπαιδευτική και γλωσσική ανάγκη, αυτές δεν υποστηρίζονται επαρκώς στο ελληνικό σχολείο. Αντίθετα, τείνει να καλλιεργείται η μονογλωσσία και η κυριαρχία των ελληνικών εις βάρος των υπόλοιπων γλωσσών και του μαθητικού πληθυσμού που δεν την μιλάει επαρκώς. Επιπλέον, φαίνεται μέσα από τις συνεντεύξεις ότι τα τμήματα ΖΕΠ αποτελούν τα «τμήματα των διαφορετικών», όπου οι δάσκαλοι προσπαθούν να αναστρέψουν τους συσχετισμούς δυνάμεων που υπάρχουν εκτός αυτών των τμημάτων. Έτσι, μέσα τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και της αντίστοιχης βιβλιογραφίας διαμορφώσαμε τις παρακάτω προτάσεις:

- Ενίσχυση της επίσημης διερμηνείας στα σχολεία στις γλώσσες των μαθητών-προσφύγων, με στόχο να καλυφθούν οι επικοινωνιακές και οι εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Διδασκαλία των Γ1 των παιδιών-προσφύγων ως ξεχωριστού αντικειμένου στα ίδια τα παιδιά, ώστε να ενισχυθούν μαθησιακά στη Γ1 αλλά και συνακόλουθα στην κατάκτηση της Γ2.
- Διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού στις Γ1 των μαθητών-προσφύγων, το οποίο να συμπεριλαμβάνει οπτικοακουστικό υλικό.
- Διδασκαλία των Γ1 των παιδιών-προσφύγων στα ελληνόφωνα παιδιά, με στόχο να γνωρίσουν τις γλώσσες και των πολιτισμό των συμμαθητών τους και να καλλιεργηθεί το κλίμα σεβασμού στην ετερότητα.
- Συνδιδασκαλία στα Τμήματα Υποδοχής ΖΕΠ με εκπαιδευτικούς που μιλάνε τις μητρικές γλώσσες των μαθητών-προσφύγων.
- Πρακτικές και δραστηριότητες σε όλες τις διδακτικές ώρες που να συμπεριλαμβάνουν το σύνολο των γλωσσών που μιλά ο μαθητικός πληθυσμός.
- Ενίσχυση των σχολείων με εξοπλισμό που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της πολύγλωσσης τάξης.
- Μαθητικά εργαστήρια για την που θα ενισχύουν τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό στο σχολείο και θα καλλιεργούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα.
- Επιμορφώσεις όλων των δασκάλων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των πολύγλωσσων τάξεων.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα περιγράφει με αρκετή ακρίβεια την εικόνα των Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ και τον ρόλο που έχουν οι Γ1 των παιδιών-προσφύγων σε αυτά αλλά υπάρχουν και αρκετοί περιορισμοί. Αρχικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν όλοι από την περιοχή της Θεσσαλονίκης. Αντίστοιχες έρευνες σε άλλες περιοχές θα μπορούσαν να αναδείξουν διαφορετικές πτυχές των ίδιων ερευνητικών ερωτημάτων σε άλλες γεωγραφικές περιοχές και να περιγράψουν με μεγαλύτερη ακρίβεια την εικόνα των μαθημάτων στα Τμήματα Υποδοχής ΖΕΠ στο ελληνικό σχολείο. Επίσης, υπήρξαν ενδιαφέρουσες αναφορές για την κατάσταση στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης αλλά και για το διάλειμμα. Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας έγιναν αναφορές για τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών εκτός των ΖΕΠ, οι οποίες ήταν αποσπασματικές και δεν μπορούν να αποτυπώσουν την κοινωνική και γλωσσική κατάσταση στο σχολείο συνολικά. Έτσι, τα ερευνητικά δεδομένα μας δίνουν σαφή εικόνα για τα Τμήματα Υποδοχής αλλά αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα για τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών-προσφύγων σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής αλλά και για τις απόψεις και τις πρακτικές των δασκάλων στα τμήματα γενικής παιδείας. Έρευνες με συμμετέχοντες δασκάλους από τμήματα γενικής παιδείας αλλά και με παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος θα μπορούσαν να φωτίσουν ολοκληρωμένα το ζήτημα του ρόλου μητρικών γλωσσών των παιδιών-προσφύγων στο σχολικό πλαίσιο.

6. Συμπεράσματα

Στο σημερινό ελληνικό σχολείο φοιτούν μαθητές με καταγωγή από διάφορες χώρες και με διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές είναι παιδιά-πρόσφυγες, καθώς τα τελευταία χρόνια, ιδιαιτέρως μετά το 2015, οι προσφυγικές ροές ήταν αυξημένες. Οι μαθητές-πρόσφυγες, λόγω της καταγωγής τους αλλά και λόγω των μετακινήσεών τους, είναι πολύγλωσσοι και για αυτούς τα ελληνικά είναι γλώσσα την οποία ακούν για πρώτη φορά με την άφιξή τους στην Ελλάδα. Έτσι, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες διαφέρουν από αυτές του γενικού μαθητικού πληθυσμού. Με την παρούσα έρευνα, επιχειρήσαμε να απαντήσουμε στο κατά πόσον το ελληνικό σχολείο ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών, στα τμήματα ΖΕΠ που σχηματίστηκαν, κυρίως για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών. Έτσι, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις εμπειρίες, τις πρακτικές και τις απόψεις των δασκάλων στα Τμήματα Υποδοχής ΖΕΠ με άξονα τη χρήση των Γ1 των παιδιών-προσφύγων. Ο καταλληλότερος τρόπος για να το καταφέρουμε αυτό, θεωρήσαμε πως είναι η καταγραφή των απόψεων, των εμπειριών και των πρακτικών των δασκάλων που διδάσκουν σε τμήματα ΖΕΠ.

Έτσι, μετά από 11 συνεντεύξεις από δασκάλους Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ, διαπιστώσαμε πως αυτοί χρησιμοποιούν κατά κόρον τις μητρικές γλώσσες των προσφύγων μαθητών διότι τις θεωρούν αναγκαίες στη διδακτική διαδικασία. Τις χρησιμοποιούν για λόγους πρακτικότητας και επικοινωνίας, διότι είναι μέρος της ταυτότητάς τους αλλά και επειδή αναγνωρίζουν τα γλωσσικά δικαιώματα ως προς τη χρήση τους. Επιπλέον, συνειδητοποιούν την επιρροή που αυτές ασκούν στο συναισθηματικό τους κόσμο και αναγνωρίζουν πως ο τρόπος για να διαμορφώσουν ένα ολοκληρωμένο μάθημα σε κλίμα ασφάλειας και οικειότητας, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο εάν συμπεριλάβουν τις Γ1 των μαθητών-προσφύγων στο μάθημα. Τέλος, καταλαβαίνουν ότι η γνώση και η χρήση των μητρικών γλωσσών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό γνωστικό εργαλείο.

Για να καταφέρουν όλα τα παραπάνω, χρησιμοποιούν τρεις βασικές πρακτικές. Αρχικά, εναλλάσσουν το ρόλο δασκάλου και μαθητή και συχνά ρωτούν μέσα στην τάξη λέξεις και φράσεις από τις Γ1 των μαθητών. Επιπλέον, χρησιμοποιούν τους μαθητές που έχουν υψηλό επίπεδο, τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2, σαν διερμηνείς και βοηθούς μέσα στην τάξη. Επίσης, αναζητούν και βρίσκουν διδακτικά εργαλεία, κυρίως ψηφιακά, για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές τους ανάγκες, ελλείψει των κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών.

Μέσα από την καταγραφή των εμπειριών των δασκάλων αναδεικνύονται και σοβαρά ζητήματα υποστήριξης της πολυγλωσσίας εντός τάξης αλλά και προκαταλήψεων και ρατσισμού εκτός τάξης. Από τη μία η έρευνα ανέδειξε την έλλειψη ολοκληρωμένης θεσμικής ανταπόκρισης ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, τα εκπαιδευτικά εργαλεία, το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και συνολικά της υποστήριξης της πολυγλωσσίας στο σχολείο. Επιπλέον, αναδείχθηκε και η κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας, η οποία λειτουργεί περιοριστικά σε γλωσσικό επίπεδο αλλά επίσης και η ύπαρξη διακρίσεων και ρατσισμού εις βάρος των παιδιών-προσφύγων.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε και στην ανάγκη διεξαγωγής αντίστοιχων ερευνών, οι οποίες θα εστιάζουν στις εκπαιδευτικές και γλωσσικές ανάγκες του προσφυγικού μαθητικού πληθυσμού σε τμήματα γενικής παιδείας και στα διαλείμματα αλλά και στις παρεμβάσεις που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν στα ελληνικά σχολεία, με στόχο την ενίσχυση της πολυγλωσσίας και του σεβασμού της διαφορετικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ζαϊμάκης, Γ (επίμ.) (2018). *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης (2006). *Πρακτικά 9^{ου} Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεού, Α. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μίας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Πρακτικά 9^{ου} Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης*. (σ. 1055-1064). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπάνη, Α. (2008). *Στρατηγικές εκμάθησης των μουσουλμανόπαιδων της Θράκης που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα*. Διδακτορική διατριβή στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στο τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία της Σχολής Επιστημών Αγωγής.
- Παυλίδου, Θ. Σ. (επ.) (2002). *Γλώσσα – Γένος – Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, 97-124.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσεύς.

Baker, C. (1996). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Beardsmore, B. (1982). *Bilingualism: Basic principles*. USA: Multilingual Matters.

Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words. The science and Psychology of second language acquisition*. Basic Books, A Division of Harper Coilins Publishers.

Brayman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Burt, M., Dulay, H. & Finnochiaro M. (eds) (1977). *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents.

Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12:3, 297-298.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Coulmas, F. (ed) (1998) (e-ed). *The handbook of sociolinguistics*. Blackwell.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/ Εκδόσεις Έλλην.

Cummins, J (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49.2., 222-251.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Ontario: Ontario Institute for studies in education.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Dulay, H. & Burt, M. (1977) Remarks on creativity in language acquisition. Στο Burt, M., Dulay, H. & Finnochiaro M., 95-126.

Doughty, C. & Long, M. (eds) (2005) (e-ed.). *The handbook of second language acquisition*. Blackwell Publishing.

Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. Oxford/ New York: Ox-ford University Press.

Hamers, F. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Internet Edition.

Richento, T. (ed.) (2006). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. USA/ UK/ Australia: Blackwell Publishing.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York/London: Teachers College, Columbia University.

Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10.2: 209–231.

Skutnabb – Kangas, T. (1981). *Multilingualism or not? The education of minorities bilingual matters*. Multilingual Matters.

Skutnabb - Kangas, T. (2006). Language Policy and Linguistic Human Rights, in *Richento*, 273-291.

Tabouret – Keller, A. (1998). Language and identity. *Στο Coulmas*, 214-222.

Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In *Austin & Worchel*, 33–47.

Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In *Worchel & Austin*, 7–24.

Tsioupis, K., & Paidas, S. (2020). Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: their role as mediators in refugee camps. *International Journal of Modern Education Studies*, (4),2, 81-109.

1 Ma

UNHCR (2000). *The State of the World Refugees*. Oxford Universal Press.

UNHCR (2005). *Εισαγωγή στη Διεθνή Προστασία: Προστατεύοντας τους πρόσφυγες εντολής της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες*.

UNHCR (2006). *Καθορισμός του Καθεστώτος του Πρόσφυγα*.

Watson - Gegeo, K.-A. & Nielsen, S. (2005). Language and socialization in SLA. Στο *Doughty & Long*, 122-132.

Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalism*. New York: Palgrave Macmillan.

Wright, S. (2007). The right to speak one's own language: Reflections of theory and practice. *Language Policy* 6, 2, 203-224.

Vygotsky, L. (1934). *Γλώσσα και σκέψη*. Αθήνα: Γνώση.

Worchel, S. & Austin, W. (eds.) (1986) *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Απόφαση ΓΓ1/47079 του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (12/7/2022). Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/21-03-16APOFASI.pdf>

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016, ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016 (12/7/2022). Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-131024-d1-2016.html>

Στατιστικά της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (12/7/2022). Ανακτήθηκε από https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179#_ga=2.42584613.1463300415.1643486467-1237662317.1643486467

Ιστοσελίδα ειδήσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (12/7/2022). Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/news/18887-21-03-16-i-epitropi-gia-ti-stiriksi-ton-paidion-ton-prosfygon>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1. Ποια είναι η ειδικότητά σας και οι σπουδές σας;
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
3. Πόσα χρόνια εργάζεστε στην περιοχή της Θεσσαλονίκης; Σε ποιες άλλες περιοχές έχετε εργαστεί;
4. Έχετε ή είχατε στο παρελθόν μαθητές δίγλωσσους ή πολύγλωσσους; Από ποιες περιοχές;
5. Συναντήσατε πρόσφυγες-μαθητές και σε άλλες περιοχές που δουλέψατε;
6. Έχετε ζήσει εσείς ή μέλος της οικογένειά σας σε άλλη χώρα; Με ποια ιδιότητα; Ποια ήταν η εμπειρία σας/τους;
7. Ποια είναι η εθνικότητα/ καταγωγή των μαθητών σας που είναι πρόσφυγες ή αιτούντες άσυλο;
8. Ποιες γλώσσες μιλούν στην καθημερινότητά τους οι μαθητές σας με προσφυγική ιδιότητα;
9. Μπορείτε να επικοινωνήσετε επαρκώς με τους μαθητές σας; Αν ναι σε ποια/ες γλώσσα/ες; Αν όχι, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως προς αυτό;
10. Γνωρίζετε στοιχεία για τις γλώσσες που μιλούν; Μήπως γνωρίζετε κάποιες βασικές λέξεις/φράσεις (γεια σου, καλημέρα κλπ.); Για ποιον λόγο μάθατε αυτές τις λέξεις/φράσεις;
11. Πώς έχετε μάθει τις παραπάνω πληροφορίες;
12. Έχετε χρησιμοποιήσει διερμηνεία; Τι είδους και σε ποιες περιπτώσεις;
13. Χρησιμοποιούν τις Γ1 τους οι μαθητές-πρόσφυγες; Πότε;
14. Στην τάξη χρησιμοποιείτε άλλες γλώσσες εκτός από τα ελληνικά; Αν ναι ποιες;

15. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται οι Γ1 ή κάποια άλλη γλώσσα μέσα στην τάξη (π.χ. αγγλικά;)
16. Για ποιον λόγο χρησιμοποιούνται οι γλώσσες που αναφέρατε;
17. Θεωρείτε χρήσιμο ή σημαντικό να χρησιμοποιούν οι μαθητές τις Γ1 γλώσσες στο σχολείο;
Για ποιους λόγους;
18. Πιστεύετε πως η Γ1 των μαθητών-προσφύγων βοηθάει την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδασκαλία της ελληνικής; Γιατί; Με ποιον τρόπο;
19. Με ποιον τρόπο επηρεάζει η χρήση των μητρικών τους γλωσσών τους μαθητές-πρόσφυγες;
20. Εκτός τάξης, στα διαλείμματα οι μαθητές-πρόσφυγες μιλούν τις γλώσσες τους;
21. Υπάρχουν γλωσσικά στοιχεία των παιδιών-προσφύγων μέσα στην τάξη (λέξεις σε χαρτόνια, πολύγλωσσα βιβλία, πολύγλωσσες γωνιές, φωτογραφίες από τις περιοχές καταγωγής τους);
22. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες με τη χρήση των Γ1 των παιδιών-προσφύγων; Ποιες είναι αυτές;
23. Τι σας βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία με μαθητές-πρόσφυγες; Τι σας δίνει δύναμη;
24. Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι;

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.