



Postgraduate Programme of Studies

Language Education for Refugees and Migrants (L.R.M.)

Hellenic Open University

MASTER THESIS

Title of thesis:

**Language practices that promote inclusion
for immigrant and refugee students**

Student's name, AM: Olga Panou[std515403]

Supervisor's name: Akriotou Despoina

Co-supervisor's name:Giannakou Aretousa

Acknowledgment

First and foremost, I would like to express my sincere gratitude to my supervisor, Prof.Akriotou Despoina for providing valuable guidance and unlimited encouragement whenever I need it during my dissertation.

In addition, I want to give my deepest appreciation to my co-supervisor, Prof.Giannakou Aretousa who has offered beneficial comments on my thesis.

I want to extend my thankfulness to the participants-teachers for their passionate participation to my research and their help.

Finally, but the most importantly, I would like to thank my family for their unfailing support and continuous patience during the whole process.

This accomplishment would not have been possible without all the above.

Thank you

Olga Panou

Abstract

The present research studies the teaching of modern Greek to refugee children in Greece. This is a qualitative research, which aims to understand and describe the educational process of teaching young Greek in the context of formal and non-formal education. The research process took place in October and November 2022. The sample consists of thirteen primary and secondary teachers, who teach Greek in public school reception classes and in structures. The semi-structured interview was used to collect the data. The main questions concern the structure of the classes, the needs and difficulties of the refugee student population and the teaching techniques applied. The method followed to analyze the data is thematic analysis. The findings showed deficiencies in matters of central organization of the Ministry of Education, while the heterogeneity of refugee children and their special educational needs were highlighted. The teaching techniques followed by the teachers generally seemed to meet the needs of the refugee children, however some suggestions were made to enrich these practices through a different teaching approach.

Keywords: refugee children, refugee education, Greek as a second language, teaching techniques

Contents

Acknowledgment	2
Abstract.....	3
Contents	4
INTRODUCTION.....	7
CHAPTER 1. THE INTEGRATION OF REFUGEE CHILDREN IN THE GREEK EDUCATION SYSTEM	9
1.1 General information on the refugee issue	9
1.1.1 The refugee population of Greece	9
1.1.2 European and Greek asylum policy	10
1.1.3 Reception and settlement of refugees	11
1.2 Planning for the education of refugee children	12
1.2.1 Planning for the cultural and linguistic heterogeneity of school populations by 2015	13
1.2.2 Special planning for the education of refugees	16
1.2.3 Evaluation of refugee education	18
CHAPTER 2. SECOND LANGUAGE TEACHING	24
2.1 Basic theoretical concepts	24
2.1.1 Mother/second/foreign language	24
2.1.2 Learning/acquiring a second language.....	24
2.1.3 Language ability/ language realization	26
2.1.4 Communication ability.....	27
2.2 Teaching approaches.....	28
2.2.1 Sociocultural approach.....	28
2.2.2. Communicative approach.....	29

2.2.3 Action-oriented approach.....	30
2.3 Literature review	32
CHAPTER 3. THE RESEARCH.....	34
3.1 Research purpose.....	34
3.2 Research questions	34
3.3 Methodology	35
3.4 Sample.....	36
3.4.1 Sampling strategy	36
3.4.2 Presentation of the sample.....	37
3.5 Research Process	37
3.6. Data analysis.....	37
3.7 Validity and Ethics Issues	38
CHAPTER 4. PRESENTATION OF FINDINGS	40
4.1 Structure of classes	40
4.2 Social and linguistic background of refugee children	42
4.3 Impact of students' profile on the educational process	43
4.4 Cooperation of teachers with foreign students.....	45
4.5 Refugee education strategies.....	46
4.6 Teachers' perceptions of their work.....	49
CHAPTER 5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS.....	52
5.1. Discussion	52
5.2 Conclusions	54
5.3 Proposals for teaching modern Greek as a second language to refugee children ...	57
5.3.1 Special characteristics of refugee children.....	57
5.3.2. Appropriate pedagogical methods for refugee classes.....	59

5.3.3 Proposed model of teaching Greek for refugee reception classes	60
EPILOGUE.....	67
REFERENCES.....	69
Foreign bibliography	69
In Greek	72
APPENDIX.....	77

INTRODUCTION

The influx of refugees that Europe has begun to receive over the past years due to the wars in the Middle East has left it largely unprepared to manage the situation. Greece functioned as a gateway to Europe mainly because of its maritime borders. It is estimated that since 2015, 856,723 refugees have arrived in Greece. The management of the phenomenon, unprecedented for Greece, was particularly demanding. Since the issue concerned not only Greece, but the whole of Europe, there was cooperation between the Greek state and the European Union to cover the needs, both the absolutely immediate ones, such as housing and feeding, as well as the rest of the basic needs, such as medical care and education.

For the issue of the education of refugee children, the Ministry of Education collaborated with International Organizations and Non-Governmental Organizations. The project was complicated due to the particular circumstances. The speed with which the arrival of refugees took place and the massiveness of the phenomenon left the field of education almost unexplored, not only in Greece, but also internationally. Most research focuses on mental health issues of refugees. However, some steps have been taken in research on issues concerning the education of refugee children in host countries (Dogutas 2016, Georgatsi 2017, Makri 2017, Zara 2017, Kremmida 2018), but very limited in relation to the extent of the phenomenon.

Teachers' involvement in the field since the beginning of the refugee crisis and their pedagogical interests have created a more general reflection on the education of refugee children. Specifically, teachers' concerns refer to the teaching of modern Greek as a second language to the refugee population, which has completely different characteristics from any other target group, since they have abandoned their countries and come to a completely foreign environment.

For this reason, I wanted to investigate how the teaching of modern Greek to refugee children takes place. This question includes both organizational issues, since the relevant legislation has been constantly changing in the last two years, as well as issues of teaching practices on the part of teachers. Approaching organizational and teaching issues, I will move around the following problem: How was the teaching of new Greek to refugee

children in Greece organized in the 2022-2023 school year and what teaching practices did the teachers follow?

This work is divided into five chapters. The first chapter describes all the actions of the Ministry of Education and the other competent bodies of the Greek state regarding the work of educating refugees. A review is made of the decisions regarding the education of non-native speaking students up to 2015 and the specific decisions on the education of refugees, after the refugee crisis began. Also, the plan for the education of refugees of the Scientific Committee of the Ministry of Education and Culture is presented.

In the second chapter, I present the basic theoretical concepts related to second language teaching from the fields of general linguistics, sociolinguistics and applied linguistics. In addition, I mention the basic teaching approaches applied when teaching a second language.

In the third chapter, I present the research. First, I state the research purpose. Next, I formulate the research questions. Following is the explanation of the method I followed, the presentation of the sample and the analysis tools. Finally, I state the key ethical and validity issues of the research.

The fourth chapter consists of the report of the research results per thematic section.

In the fifth chapter, I present the conclusions obtained from the research and comment on them. Then, I answer the research questions and I comprehensively refer to the limitations of our research and, by extension, of the research in the field in question. Finally, I make some suggestions for teaching Greek as a second language to refugee children, which arise both from the literature and from the findings of the present research.

CHAPTER 1. THE INTEGRATION OF REFUGEE CHILDREN IN THE GREEK EDUCATION SYSTEM

1.1 General information on the refugee issue

1.1.1 The refugee population of Greece

Refugee flows to Europe started in early 2015 and peaked in the period between August 2015 and March 2016. In the summer of 2015, the bulk of refugees headed to Greece via Turkey, first reaching the islands of the Eastern Aegean. According to data from the UN High Commission, 817,157 people crossed the Greek-Turkish border in the Aegean between 2015-2016, 410 drowned and 176 are missing. It is unofficially estimated that one million people arrived in Greece. The initial goal was for them to pass to the rest of the European countries through the Idomeni pass, but when the borders were closed and the EU-Turkey agreement was signed in March 2016, around 60,000 refugees were trapped in the country.

The refugee population that arrived in the country was not homogeneous. The GHEE figures show that 46% came from Syria, 24% from Afghanistan, 15% from Iraq, 5% from Pakistan and 3% from Iran. A key element is the high number of minors within this population.

Specifically, regarding the minor population, which is of particular interest to me for this work, in a record made in 2016 by the Scientific Committee, it emerged that minors made up 37% of the population in 40 hospitality centers. In fact, the children aged 4-15, to whom compulsory education is addressed, were approximately 8,500. The constant movement of this population as well as its uneven geographical distribution in the Greek territory makes it difficult for the children to be included in the education system and the organization and implementation of the program of the Ministry of Education, Research and Religious Affairs (Ministry of Education, Research and Religious Affairs).

Still, an important issue is unaccompanied minor refugees. More than 28,000 refugee children are estimated to be in Greece at the end of 2021, of which 2,225 were unaccompanied, according to data from the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), as well as the National Center for Social Solidarity (E.K .K.A.), which were presented at an informative event organized by the KMOP - Center for Social Action and Innovation on the topic "Unaccompanied and Separated Children: Profile, Statistics, Challenges & Needs" (Voria.gr, 2022).

1.1.2 European and Greek asylum policy

The necessity of a common European asylum policy was recognized by the European Council at the summit in Brussels in December 2003. Then the directive was adopted, which defines the procedure for recognizing third-country nationals as refugees (Directive 2004/83/EC). Already oriented towards the repatriation of a significant number of irregular immigrants (The Green Paper of June 6, 2007), the European Union (EU) committed to implement an effective policy with the basic principles of respect for individual rights and ensuring social cohesion. The Pact on Migration and Asylum adopted in October 2008 by the European Council (Document 13440/08) is part of this effort and strengthens the protection of the EU's external borders through the promotion of the European agency Frontex for cross-border cooperation.

Under the EU's Dublin II Regulation (or Regulation 343/2003), asylum seekers had the right to seek asylum in the European country they entered for the first time. Therefore, those who first entered Greece and moved to another country to seek asylum, had to be returned to Greece. This regulation had the effect of trapping people whose final destination was different within the country.

Since 2013, the "Dublin III" Regulation (or regulation 604/2013) has been in force, which is a revision of the 2003 Regulation. However, the situation for asylum seekers who entered Greece illegally - who make up the vast majority of asylum seekers in Greece - as in this case the Greek state is again responsible for examining their application for international protection. According to article 13 of the aforementioned Regulation (par. 1) "This

responsibility ceases to exist twelve months after the date on which the illegal border crossing took place." Therefore, the asylum seekers who entered Greece en masse in the period 2015-2016 are obliged to stay for at least one year in the Greek territory.

Asylum seekers or those who have received refugee status can legally move to another European country only through the family reunification process or the relocation process (which is no longer implemented - last relocation decision by the Greek authorities 28/11/2017). The first is entitled to minors with their guardians, spouses and relatives who have a serious health problem. The resettlement process mainly concerns Syrians, Eritreans, Yemeni nationals and stateless asylum seekers from these countries. However, even these procedures can take a considerable amount of time, during which asylum seekers eligible for family reunification and relocation are obliged to remain in Greece.

During the period during which they live in Greece, asylum seekers have, according to the law, specific rights, among which is the right of their children to education. After all, the EU, with Directive 2013/33/EU of 26 June 2013 of the European Parliament and of the Council on the establishment of standards for the reception of applicants for international protection, obliges member states to provide those minors who have received international protection full access to the state education system under the same conditions as nationals, within three months from the date of their application (Article 26, §1). According to the current law of the Greek state (L.3386/2005, article 72, as amended and in force by article 21 of L.4251/2015), "Minor citizens of third countries, residing in the Greek territory, are subject to compulsory school study, just like the compatriots". The law even allows their exceptional registration, even with incomplete supporting documents.

1.1.3 Reception and settlement of refugees

Initially, the first refugee accommodation centers were established at the end of 2015 on the islands and mainland Greece, which provided minimal infrastructure. With the closure of the borders in March 2016, at which point the refugees' stay lost its temporary character, these centers have improved in terms of their facilities, but living conditions, however, remain largely unfavorable.

Refugee camps operated in former camps. In the first phase, counter-tents were installed and then prefabricated houses. In the records of the Coordinating Body for the Management of the refugee crisis, it appears that in May 2016, four closed detention centers (hotspots) operated on the islands, 42 Refugee Reception Centers (RCCs) in the rest of the country and five informal structures. Those who resided in the former did not have the right to leave the centers, as they were not entitled to apply for asylum, that is why I speak of "closed" detention centers. The CSIs, on the other hand, are centers that still operate today as places that host asylum seekers, who have the rights of an asylum seeker. Regarding the informal structures, they are places where camps were set up without provision, as a solution of necessity due to the large number of asylum seekers given the limited places in the CPCs.

According to the assessment of the Scientific Committee of the Ministry of Health, the centers were located in remote places without the appropriate infrastructure, while, due to the large number of refugees, there were serious problems in housing and feeding these populations. However, the Scientific Committee considers the reaction of the Ministry of National Defense and the other parties involved to be quite effective given the circumstances.

In addition to the KFCs, hotspots and informal structures I have mentioned, there have been other forms of refugee housing such as squatting by anti-racist movement groups and apartments, hotels and other buildings by UNHCR and Non-Governmental Organization (NGO) programs. Especially for unaccompanied children, who made up an important part of the refugee population, 47 hospitality hostels and safe zones were created within some CCPs (Ombudsman of the Citizen/Ombudsman of the Child & Unicef, July-December 2016: 86). The hostels operate under the supervision of the State. The seven are directly under the National Center for Social Solidarity and the rest operate under the responsibility of NGOs. Nevertheless, unaccompanied children are still staying in reception centers in very poor conditions.

1.2 Planning for the education of refugee children

1.2.1 Planning for the cultural and linguistic heterogeneity of school populations by 2015
Greece began to receive massive waves of - basically economic - immigrants in the 90s mainly from Albania and the former Eastern bloc. In the last population census in 2011, it appears that 912,000 people of nationality other than Greek lived in Greece, of which 52.7% of Albanian nationality, 8.3% Bulgarian, 5.1% Romanian, 3.7% Pakistani and 3.0 % Georgian. A survey by the Institute of Homogeneous Education and Intercultural Education shows that foreign students attending a primary school make up 10% of the student population.

Since 1990, international organizations have considered important the issue of cultural diversity and its protection (Logan, Langfield & Craith, 2010). Greece, as a founding member of the UN, participates in many International Organizations not only within the framework of the UN, but also independently. At the European level as well, it follows the EU legislation and the policy of the European institutions (Commission, Council, Parliament), therefore it harmonizes with the spirit of the International and European Conventions (Karanikola & Pitsou, 2015).

The Greek state passed a series of laws to manage the heterogeneity of school populations as early as 1983 (Article 45 of Law 1404/1983 Official Gazette 173A). Law 2413/96 (Government Gazette 124 vol. A/17.6.1996), which refers to the purpose and content of Intercultural Education, defines as its purpose the organization and operation of Primary and Secondary Education units "to provide education to young people with educational, social, cultural or educational peculiarities".

The education policy of the Greek state prioritized the support of foreign and returnee students and was implemented with the establishment and operation of Intercultural Schools, Reception Classes (TY) and Tutoring Departments (PT). With the Ministerial Decision Φ12/20/Γ1/7-9-99, TY and FT are established in the context of primary and secondary school units. The aim is to make the education of foreign and returning students more effective and participatory. Furthermore, they are facilitated in their inclusion in the learning process by being exempted from the score in the courses of Ancient and Modern Greek Language and the oral examination in the remaining courses for the first year of study at the Greek school, while facilities are also provided for the second year. Finally,

they are promoted or dismissed based on a lower score (article 3 of PD 182/84, article 34 of PD 60/2000).

In 2003 it was decided to implement remedial teaching for high school students who had difficulties (Law 3149 § 41, Official Gazette 141/10.06.2003) and in 2010 in accordance with §1 of Article 26 of Law 3879/2010 (Official Gazette 163/21.09 .2010):

"Educational Priority Zones (E.P.E.) are defined, which include primary and secondary school units that operate in areas with a low overall educational index, high school attrition and low access to higher education, as well as low socio-economic indicators, such as low composite index of prosperity and growth and high index of risk of poverty. The goal of the Z.E.P. is the equal inclusion of all students in the education system through the operation of supporting actions to improve learning performance, such as in particular the operation of reception classes, remedial teaching sections, summer sections and sections teaching the mother tongue of the students' country of origin"

In addition to the above laws, in the period 2007-2012 many circulars were published to facilitate the integration of foreign students into the education system through the implementation of programs (132502/Γ1/21-11-2007, 8657/Γ2/21-01.2008, 126877 /Γ1/03.10.2008, 117052/Γ1/23.09.2009, 132998/Γ1/21.10.2010). Furthermore, there was a provision for the integration of Roma students and Muslim children of Thrace through the cooperation with the country's University Institutions (National and Kapodistrian University of Athens, Aristotle University of Thessaloniki) which implement the respective Actions within the Operational Program "EDUCATION AND LIFE LEARNING" (related to no. Φ1.TY/809/101455/Γ1/30.09.2011 (Government Gazette 2197/t.B'/2011), Γ.12/20/2045/Γ1/10-01-2011 (Official Gazette 56/t.B'/2011), F.12/443/51800/Γ1/4-5-2011 (Government Gazette 1096/t.B'/2011, Y.A. and those with no. F.12/ 431/64914/Π./11-06-2012, F.3/655/9930/Γ1/31-08-2012 circulars of the Ministry of Health and Welfare).

Based on the above legislation, the ministerial decisions and circulars of the Ministry, a series of programs and actions were planned and implemented by the Ministry of Education and the Pedagogical Institute (which has been renamed since 2011 by Law 3966

(Government Gazette A'118/24 -05-2011) at the Institute of Educational Policy) with EU co-financing and national resources. The programs and actions that were implemented show that the policies for the protection of otherness did not remain at a rhetorical level (Karanikola & Pitsou, 2015). However, the annual reports of the National Commission for Human Rights (HCHR) refer to deficiencies in the Greek education policy. Although the reviews were very positive at the level of curriculum design and school textbooks, the difficulty of their implementation lies in the insufficient educational material and the insufficient information of teachers (Nicolaou, 2010).

In general, it seems that all the possibilities provided by the legislation were not fully exploited (Karanikola & Pitsou, 2015). Especially with regard to the education of foreign students, arrangements related to the facilitation of the operation of TY and FT such as the teaching of the mother tongue and the culture of the country of origin and the hiring of specialist scientists (e.g. social workers and psychologists) were not set never applied or applied selectively (Zachos, 2007).

Also, as the research data of this period show, there were deficiencies on the part of teachers in the matter of intercultural education, with the result that the latter faced difficulties (Damanaki, 1997, Markou, 1997, Nikolaou, 2000, Papachristou - Palaiologou 2002, Fragoudaki, 1997, Triarchi - Herrmann, 2000, Unicef, 2001, Spinthouraki, 2001, Gotovou - Athanasiou, 2002, Kossyvaki, 2002, Karatzia - Spinthouraki, 2005, Magou, 2005 & 2008, Skourtou, 2005) (cited by Papachristos, 2011).

Based on the above, the education of the refugees for the year 2015-2016 was also formed, before there was any special planning. The refugee children joined the schools with the existing framework, just like all other non-native speaking children (economic immigrants, returnees, Muslim children from Thrace). However, due to the complexity of the refugee case, it was considered necessary to have a special plan, which I will see in detail in the next subsection.

1.2.2 Special planning for the education of refugees

Taking into account the dimensions that the refugee issue has taken and the difficulty of the Greek state to manage it, a program for the education of refugee children was proposed, flexible so that it can be adapted to the changing conditions. A condition for its implementation was the creation of a special office in the Ministry of Education to organize and support its work in the field of refugee education.

The Ministry of Education, by order of the Minister of Education (YA GG1/47079/YMPETH/18.03.16), set up three committees on March 18, 2016 to support refugee children: the Committee for the Support of Refugee Children, the Scientific Committee and the Artistic Committee. The Scientific Committee undertook to prepare a study on the data, needs and proposals for an action plan related to the integration of refugee children in the educational system during the school year 2016-2017. Within three months, this committee prepared and published the report with its data and proposals, which served as an action plan (Anagnostou & Nikolova, 2017).

The proposal of the Scientific Committee was accepted and in June 2016 the Management, Coordination and Monitoring Group of the Education of Refugees was set up, which was made up of 11 executives in Athens and 5 in Thessaloniki, seconded from various departments of the Ministry of Health. At the same time, 62 Refugee Education Coordinators (RECs) were appointed, who were placed in 50 RCTs. The SEPs are permanent teachers, who submitted a secondment application to the KFs and were appointed based on a table of qualifications. (Ministry of Science and Technology Committee, April 2017).

The Reception Structures for the Education of Refugees (DYEP) formed the basic framework for the education of refugee children who lived in KPF, which are remote from the urban fabric. Within a few months, dozens of administrative acts had to be produced in order for the DYEP to function.

The Scientific Committee proposed the attendance of refugee children living within the cities in intercultural schools and TY in the morning hours, which were already operating successfully in primary education for the better integration of students from foreign

countries. However, there have been roadblocks with regard to TY as some individual schools have discouraged the enrollment of refugee children, citing procedural hurdles. In addition, the Ministry of Education and Culture failed to distribute the children equally in the schools and to plan the timely operation of TY and their pedagogical support. Therefore, attending a DYEP for the children who were staying en masse in KPF was qualified as a solution. This does not mean that the establishment and operation of DYEP removes the current institutional framework, which still applies to all children. Children who live in open temporary shelters also have the possibility to register in the morning zone, especially if there are no DYEPs operating in their area (Citizen's Advocate/Children's Advocate & Unicef, 2016).

In September 2016, the establishment, organization, operation, coordination and training program of the DYEP was decided (Joint Ministerial Decision 152360/GD4/2016-Government Gazette 3049/B/23.09.2016 and Joint Ministerial Decision 180647/GD4/2016- Official Gazette 3502/B/31.10.2016). From October 2016 to April 2017, when the latest figures have been published by the Scientific Committee, 111 DYEPs with 145 departments were operating covering 37 KFs in all regions, except the islands. DYEP did not operate on the islands due to disagreements with the Ministry of Immigration Policy (YMEPO).

According to YA 152360/GD4/2016-Government Gazette 3049/B/23.09.2016, the DYEP operate within the school units of the regional directorates in which there are KFP. Each school unit is assigned a DYEP, which may have more departments, depending on the number of students. Also, it is possible to operate DYEP within the KF, as branches of kindergartens, for children aged 4-5 years and as branches of primary and secondary school units, if there is no other school unit near the KF. The DYEPs established as branches of kindergartens, elementary and high schools within the KPFs operate in the morning hours and the DYEPs housed within school units operate in the afternoon hours.

As for kindergartens, they follow the program of full-day kindergartens. For primary and secondary education, the Institute of Educational Policy (IEP) undertook the planning of the syllabi, the selection of the educational material and the training. The courses chosen are Greek language, English, mathematics, physical education, ICT, aesthetic education,

for primary schools and Greek language, English, mathematics, physical education, informatics, culture and activities for high schools. The specific option aims to provide the children with the basic supplies for a smooth adaptation as possible, whether they join the Greek education system from the next school year, or attend schools in another European country. As specifically mentioned in the report of the Scientific Committee (April 2017, 61):

"To help refugee children in their integration process, the education system needs to become flexible, open and recognize identities under constant negotiation, diverse cultural references and different needs. He is asked to prioritize his educational goals differently: first the formation of a feeling of security and acceptance, the development of communication, adaptation to the educational process and the institution of the school, and then the achievement of cognitive goals and performance in lessons"

The IEP proposed as textbooks for the Greek language course books for teaching Greek as a second language that had been produced in previous years, mainly for the education of returnees and Muslim children of Thrace. On his website, as supporting material, the books: "Footprints", "Where is Phasarias?", "Let's go to the market", "Have a good trip!" and "HELLO 1" and "HELLO 2".

As already mentioned, in each DYEP a SEP was appointed (or even more if the CSIs are large) responsible for the orderly operation of the DYEP. The staffing of the DYEP was mainly done by full-time or part-time substitute teachers who were written on the tables of the substitutes. The supervision and pedagogical guidance of the DYEP are carried out by the School Counselors in collaboration with the IEP and the SEPs.

1.2.3 Evaluation of refugee education

According to the report of the Scientific Committee, in this first "pre-accession" year in which the planning for the education of the refugees took place, many problems, errors, inconsistencies and omissions were presented. Some typical examples are that no kindergartens have ever operated within the KFPs, despite the relevant Joint Ministerial Decision, there was no provision for the education of refugees aged 15-18, while the

possibility of establishing a ZEP only concerned primary schools for the year 2016-2017, through program funded by the European Union/European Social Fund and the Greek State, resulting in the exclusion of many children aged 13-18 from school (Ombudsman, April 2017).

However, "in most cases, despite the difficulties, the refugee children have adapted to the educational process and the rules that school life requires, they respond to the lessons, participate enough and progress is observed in learning Greek, mathematics and English" (Scientific Committee of the Ministry of Health, April 2017, 40). Afterwards, I will focus on the difficulties and problems that were presented in the operation of the DYEP and the cooperation of the Ministry of Education and Culture with other agencies.

1.2.3.1 Operation of the DYEP

From the beginning of the operation of DYEP, many problems appeared. I will present the most basic of them, as evaluated by the Scientific Committee of the Ministry of Health in its assessment.

A necessary condition from the Scientific Committee was that the vaccinations of the refugee children had been completed before the DYEPs opened, which led to a delay in their opening in many regions. By February 2017, when the vaccination cycle ended, 85% of the refugee child population had been covered. In March 2017, the operation of the last DYEP also began.

First of all, an important problem was the constant changes of teachers in DYEP. Many part-time deputies were replaced by full-time deputies when the latter were appointed. This did not help the educational process as it lacked continuity and regularity, resulting in the children not having a fixed point of reference. Also, the teachers did not have any special training nor did they receive any special training, except for the first and last ones appointed (in October 2016 and February 2017) who were trained with a short seminar by the IEP. For this reason, many stakeholders, including the Scientific Committee, propose the creation of a separate recruitment board for DYEP, with teachers qualified in the subject.

Furthermore, many problems arose due to the ambiguity and contradictions of the circulars regarding the daily operational issues of DYEP, such as registrations, transfers, the granting of attendance certificates, etc. (Scientific Committee, April 2017: 42). Although the DYEP belong administratively to the school units in which they operate, there was no substantial connection with the morning zones, neither administratively nor pedagogically, which created many problems in their operation, such as the access of DYEP teachers to school equipment.

A third key issue is school dropout. One cause that leads to school dropout is the wrong age of children declared by parents. This results in them being enrolled in a class that does not correspond to their age and thus there are often conflicts with other children who are much younger or older than them. In addition, the mobility of these children is a problem either due to relocation or due to moving to another area. This is a major factor in school dropout. Even if the total number of enrolled students remains roughly the same at the end of the school year, it is not always the same students. In most cases, the number of new registrations is almost the same as the number of deletions.

In addition, because of this mobility, the frequency of attendance cannot be easily calculated. However, it has been pointed out that there is unstable attendance. This does not necessarily mean dropping out of school for good. In the cases where there is an interruption of studies, this happens due to the family moving either in the context of relocation to another country, or to another region in Greece. Students who do not study regularly are definitely influenced by their family's attitude. If the family's goal is to leave Greece, education is not easily included in the children's daily life. It is no coincidence that there is a greater leakage and discontinuity of schooling by Arabic-speaking students, mainly Syrians, who hope to relocate. In contrast, Afghan students, who have no chance of such a prospect, show more stable attendance. The prospect of leaving Greece is the reason why parents do not see any benefit in learning the Greek language, since knowledge of it will not be a useful asset in the country to which they will relocate. They are more receptive, however, to English or German courses organized by various NGOs.

The last problem that arose is adapting to the school's discipline rules. The difficulty of many students to get into rules is undoubtedly a consequence of their traumatic experiences

and their current living conditions (Ministry of Education and Science Scientific Committee, April 2017: 53). In addition, a fairly frequent phenomenon is that the tensions between different groups that prevail in the KF are transferred to the school. The difficulty of communication between teachers and students, since there are no cultural mediators as originally suggested, exacerbates behavioral issues. The use of English, although helpful, does not solve the problem either in the part of the learning process or in the part of behavior. The lack of teacher training is also an important aspect of the problem as they do not have the tools to manage the situation.

1.2.3.2 Cooperation with other entities

The assessment of the Scientific Committee initially mentions the cooperation with the co-competent ministries. The cooperation with the Ministry of Health and KEELPNO for the vaccination of refugee children was very good. On the contrary, the required actions were not developed for the cooperation of the Ministry of Health with the Ministry of Social Solidarity on the subject of the inclusion of unaccompanied children in education. The most important problem was the cooperation with YMEPO, as the latter did not provide the necessary information on the movements of refugees, making it difficult for the Ministry of Education to plan and implement the education project. YMEPO also prevented the operation of education structures on the islands (Scientific Committee HYPETH, 2017).

The cooperation with the local government has been effective. The only objection of the municipalities concerned the expenses for the schools. All municipalities requested that the state cover heating and cleaning costs.

The Children's Advocate helped the work of the Ministry of Education and Science and the Scientific Committee in various ways. He contributed to the publication of the circulars, provided information from his visits to DYEP and KFP and generally took care of informing parents, students and the Greek society in general by creating informative videos and participating in events and meetings.

The International Organizations that collaborated with the HYPETH in the refugee education program were the International Organization for Migration (IOM), the United Nations High Commissioner for Refugees and UNICEF.

The IOM was the main partner and financier for the transportation of students to and from the schools, where the DYEP were housed and at the same time offered school materials to the elementary school children. It also provided dozens of schools with supervisory material. Although in March 2017 he agreed to cover the costs of heating the schools that used oil, the procedures were too slow and as a result the costs were covered by the Hellenic Parliament.

UNHCR collaborated with the Scientific Committee and the Management Team. It contributed to the refugee education project by covering the costs of the high school students' school equipment but with a relative delay. He also donated to schools and granted 50 containers to the Ministry of Education and Culture for the operation of kindergartens within the KFP, which, however, due to difficulties, were not used until April 2017, when I have the data from the report of the Scientific Committee. In addition, it did not always provide timely information to the HYPETH regarding the relocation of populations from the PFs, so that there could be a better planning of the DYEP. In March 2017, it provided data on the areas where refugee families live to strengthen the TY and morning zone ZEPs from the 2017-2018 school year.

The Scientific Committee reports that the cooperation of the Ministry of Education and Culture with Unicef has been important as their constant contact has enabled the officials of the Ministry of Education and Culture to gain a comprehensive understanding of international policies on the issues of refugee education. Apart from this, there were no tangible results in actions on the field (Ministry of Health and Welfare Scientific Committee, April 2017).

Since the beginning of the refugee flows, dozens of NGOs appeared in the field. Among other things, they dealt with the education and creative employment of refugee children. Some without relevant experience carried out improvised actions and others who had the experience and the means set up special spaces within the childcare centers (e.g. tents or

containers) in which, despite the large number of their staff, they employed a small number of children. Also, many NGOs have undertaken to conduct courses in their own facilities outside the KFCs in the context of non-formal education.

In the spring of 2016, when the Ministry of Education and Culture assumed responsibility for the formal education of refugee children, it asked all NGOs to be certified by it and by the IEP by recording their proposals in a single register. Although the certification of some NGOs is pending and the object of other NGOs is not clear, the landscape of their activities has been largely clarified. Finally, I can say that the cooperation of the Ministry of Health with NGOs was not essential beyond individual cases. (Ministry of Science and Technology Committee, April 2017).

CHAPTER 2. SECOND LANGUAGE TEACHING

2.1 Basic theoretical concepts

2.1.1 Mother/second/foreign language

Skutnabb-Kangas (cited in Dragona, Skourtou & Fragoudakis, 2001: 209) defines as mother tongue the language one learns first or the languages one learns first, if more than one, the language one knows best, the language that he uses most or finally, the language with which the speaker himself identifies (internal identification) or is identified by others (external identification).

Although the terms second and foreign language are often used interchangeably, researchers identify key differences between the two. According to Ellis (1994: 11-12), in our translation:

"in the case of the second language, the language plays an institutional and social role for the particular language community (it functions as an officially recognized means of communication between members who use another linguistic code as their mother tongue). In contrast, the learning of a language as a foreign one takes place in an environment where this language does not play a key role for the particular community and is therefore primarily learned in a classroom environment".

In this sense, Greek is a second language for foreign children (refugees in the case I am examining) who attend Greek school, as it is the language of their wider environment (Varlocosta & Triantafyllidou, 2003).

2.1.2 Learning/acquiring a second language

Regarding the term learning, it is the process in which the process of acquiring knowledge is conscious and takes place in the context of systematic teaching, while acquisition is an

unconscious process, in which knowledge of the language is acquired in a natural way, without systematic teaching.

For refugee students, learning Greek can be done outside the school context through contact with native speakers and within the school context, not necessarily only in the language lesson, but also during the teaching of other subjects (Varlocosta & Triantafyllidou, 2003).

The process of learning a second language is similar to acquiring a mother tongue. A typical example is the period of silence (silent period) that speakers go through, that is, the time during which they do not produce speech themselves but simply listen to their interlocutors. Also, both in mother tongue and second language acquisition, speakers use memorized phrases (formulaic speech) for specific situations and often use truncated structures such as the omission of articles, the mismatch of person and number in the verb, etc. (Varlocosta & Triantafyllidou, 2003).

However, there are also some differences in mother tongue and second language learning. In second language learning the silence stage is not necessary. Also, memorized phrases are used more often and the phrases produced by second language speakers are not particularly deficient. An interesting feature when learning a second language is the transfer of elements of the speakers' mother tongue to it. Of course, although it seems that speakers do not encounter the same difficulties when learning the second language, they do not always manage to reach a satisfactory level in it, unlike native speakers. (Varlocosta & Triantafyllidou, 2003).

Krashen (1981: 1) introduced the monitor model of second language acquisition by adults, assuming that adults have two independent systems for developing second language skills, subliminal acquisition and conscious learning. These systems are interconnected, but subliminal mastery seems to be much more important.

According to the above hypothesis, conscious learning cannot be used to produce language, but only to control language that has been acquired and thus produced subconsciously. Students use checking only when they focus on correctness rather than conveying meaning. Therefore, since the knowledge of the rules simply helps the student to supplement the

knowledge he has already mastered, the interest of language teaching should primarily be the creation of conditions for the mastery and not the learning of knowledge (Sidiropoulou, 2007).

2.1.3 Language ability/ language realization

Saussure ([1916] 1979) distinguishes between language (*langue*) and speech (*parole*). As language it defines the system of linguistic signs and their relationships, which is imprinted in the minds of the speakers of a language community and on the basis of which they communicate, while as speech the specific linguistic realizations of each speaker of a language community, which are based on the language system owned by all who belong to it.

In this sense, language has a social character, since it is the product of a social contract between the members of a language community, it is imposed on the individual due to social coexistence and, consequently, it cannot be modified by the initiative of a single speaker. On the contrary, speech has an individual character, to the extent that each speaker can choose within the limits set by the language system the ways in which he will express himself.

Chomsky (1965) agreed with this distinction, but developed another linguistic theory. Specifically, it refers to the native speaker's instinctive knowledge of the rules and structure of the language (linguistic competence) and their actual use (linguistic performance). Originally, language ability was defined in terms of knowing an ideal speaker. Later, this idea was replaced by the internalized language of each speaker.

Linguistic realization corresponds to Saussure's speech. Both Chomsky and Saussure agree that speech/language realization should not be the focus of linguistics, as it cannot be seen as an accurate reflection of language/language ability, except under ideal conditions. This is because the structure and form of speakers' utterances are influenced by other factors, such as psychological ones (e.g. stress).⁹

However, with the emergence of other branches of linguistics, such as sociolinguistics and psycholinguistics, scientific interest turned more to linguistic realization. Research now considers the communicative character of language and the social environment in which the speaker uses the language to be very important. (Varlocosta&Triantafyllidou, 2003).

2.1.4 Communication ability

Hymes (1972) introduces the concept of communicative competence in correspondence with Chomsky's linguistic competence. Both Saussure's structuralism and Chomsky's genetic transformational grammar left a gap in the theory of language: the social factor. Communicative competence includes, beyond the knowledge of the language system, the ability to use this system in different social situations.

Hymes (1972: 281) expands his theory of language, considering that it is embedded in it a theory of communication. Therefore, he does not content himself with Chomsky's terms grammatically (grammatically), which is linked to linguistic ability and acceptability (acceptability), which is linked to linguistic realization, but poses four questions about language and any other form of communication:

1. If something is possible, according to the rules of the language system.
2. If something is possible, based on the extra-linguistic evidence and available means of realization.
3. If something is contextually appropriate.
4. Whether something has actually been accomplished and what its accomplishment entails, given that it may meet the above characteristics but not be answered.

The term competence for Hymes (1972: 283) depends not only on knowledge, but also on the ability to use, with which the above four factors are linked. As for realization, it includes the interplay of competence (in the sense of knowledge and ability to use), the competence of other speakers, and the emergent properties of the events themselves.

In his subsequent work (Hymes, 1974) he proposes the SPEAKING model (from the initials of the components of the communicative event), according to which the communication situation depends on:

- The environment (setting): the context of the communication occasion,
- Participants: all interlocutors,
- The ends: the final pursuit of the participants,
- Speech acts: the very act of speaking,
- Key: the style, the tone of speech,
- The channels (instrumentalities): the channels of communication,
- Norms: the way of speaking, what is considered acceptable,
- Genres: types of speech with their specific characteristics.

Between the above components there is interdependence. The slightest change in any of these changes the final message.

2.2 Teaching approaches

Having presented the basic concepts from the scientific branch of linguistics, which are necessary for building the theoretical framework of this work, I will proceed to the theoretical tools used by the didactic branch. Specifically, I will refer to some teaching approaches, which are gaining ground in the teaching of language courses and especially in the teaching of a second or foreign language. Their cohesive link is that they oppose the "traditional" teaching model and put the student and his needs at the center of education.

2.2.1 Sociocultural approach

The theory of social constructivism is an intersection for the humanities and social sciences. According to her, the child develops through his social environment and builds

knowledge. Vygotsky (1978) introduces the idea of the Zone of Prominent Development (ZPE), which is defined as follows:

"The distance between the actual developmental level, as determined by the ability for independent problem solving, and the potential developmental level, as determined by the ability to problem solve under the guidance of an adult or more capable peers."

ZEA is the origin of the strategy of support (according to the Greek term given by Frydaki, 2009: 403) or otherwise scaffolding. It is a dynamic learning process, in which the teacher adapts to the student's needs and gradually reduces the support (fading scaffolding) by transferring the responsibility from him to the student (Van de Pol et al., 2010). This technique can be very effective with refugee children until they can become independent in the classroom. However, the teacher should take into account the individual differences of his students and not consider that the refugee student population is necessarily homogeneous.

Cooperative learning also belongs to Vygotsky's social-cultural approach. By creating groups of students who are stronger in a unit and students who are weaker, the teacher can create the conditions for the weaker students to learn from their peers, creating a ZEA.

2.2.2. Communicative approach

The communicative approach is based on the principle that language is a means of communication. Its main goals are for students to acquire language proficiency and communication skills. According to the communicative approach, language acquisition is not achieved by acquiring grammatical or lexical information, but by using it to satisfy specific real communicative needs, depending on the communication context (Kremmida, 2018).

The influence of the theories of Krashen and Hymes, which I mentioned in the previous section, is evident in this approach. I see this at the beginning that the language is not taught but acquired through the active participation of the students in the language activity. Also, according to the communicative approach, teaching seeks to enable students to choose the

language structures that are appropriate each time according to the communicative context and also to develop their communicative competence.

To achieve these goals, the teacher must create simulations of authentic classroom communication situations. Authentic texts can be appropriate tools in language teaching. Also, role-playing and more generally playful activities can be used, but also cooperative learning, which promotes communication between group members. Finally, the oral language plays a key role in the communication approach, which must be cultivated with clear targeting.

Regarding the role of the teacher, as a member of the group, he facilitates the communication process, having previously researched the needs of his students. However, this is not enough. The communicative approach can only be effective through the continuous effort of the student himself, who has an active role in the classroom and is jointly responsible for the successful communication of messages (Richards & Rodgers, 1999).

2.2.3 Action-oriented approach

The Common European Framework of Reference for Languages has adopted a different approach to language teaching, the action-oriented perspective. This approach considers the users of a language as social agents, "that is, members of a society who have to carry out tasks (which are not necessarily related to the language) in a set of circumstances, in a specific environment and in a specific field of action" (KEPA: 10).

Key concepts for this approach are person abilities, tasks and strategies.

The concept of competences began to be used in the scientific field of education from the 80s and its origin is the work environment. The abilities of the users of a language are the set of knowledge, skills and characteristics that allow the person to perform some actions. They consist of knowledge (savoirs), skills (savoir-faire), existential ability (savoir-etre) and the ability to learn (savoir-apprendre).

First, as far as knowledge is concerned, it is the knowledge that results from both experience and formal learning. The knowledge involved in learning and using a language is not exclusively related to the language itself and its culture. Experiential and academic knowledge certainly play an important role in understanding a foreign language, but knowing the shared values and beliefs of a social group that speaks a different language is equally important for intercultural communication. New knowledge does not simply add to the knowledge one already has, but is determined by and modifies prior knowledge.

Skills then refer to technical knowledge and depend more on the individual's ability to carry out a process than on any knowledge in the sense defined above. For this category, KEPA (p.13) gives examples such as driving a car, knowing a musical instrument, etc. These kinds of skills become automatic with repetition and experience, however they can be facilitated with the acquisition of knowledge.

Existential competence is the totality of a person's characteristics, his personality elements and his attitudes. This ability does not simply arise from the elements of character, but is shaped by the adaptation of the individual to a culture, thus important in the case I am interested in. All these elements must be taken into account in language teaching. In fact, since attitudes can be acquired through teaching, they are a learning objective.

Finally, the ability to learn is defined as "knowing how, or being willing, to discover diversity" (KEPA: 14). Although this skill has a general application, it is directly related to language learning. It mobilizes all the abilities mentioned, involving, depending on the student, different aspects of them in the language teaching process.

In relation to the other two key concepts of this approach, namely task and strategy, they are directly linked to the concept of capability. A task is defined as "any intentional act that someone considers necessary to achieve a specific result in the context of a problem to be solved, an obligation to be fulfilled, or a goal to be achieved" and covers a wide range of activities such as transferring an object or writing a text (KEPA: 11). Strategy is the ability to mobilize (*savoir-mobiliser*), the organized line of action that the individual chooses to fulfill a task that confronts him.

Competence is a condition for the person to be able to perform the task. These two concepts are central to this approach. Therefore, in a language lesson organized according to this, a final task or macro-task is presented at the beginning of the lesson, which must be completed by the end of the lesson.

2.3 Literature review

Regarding the teaching strategies used by teachers, research by Chatz isotiriou & Angelidis (2013) showed that most teachers supported the provision of differentiated teaching through the adaptation of their teaching practices, while many supported the provision of personalized teaching. According to research carried out by Tzatzaki (2018), it emerged that teachers prefer to use multimodal materials, such as images and computers, in their teaching in multicultural classrooms. According to Dimitriadou (2016), mutual respect, mutual understanding, direct interpersonal communication, joint undertaking of initiatives and activities, common goals and objectives and cooperation are strengthened through the method of cooperative teaching. In addition, through the project method, children are divided into groups and feel valued by making use of their skills at work. In addition, the teachers mentioned the use of the fairy tale, the use of bilingual educational materials, the use of the students' mother tongue and the utilization of their cultural culture. According to Tsolakidou (2018), through the fairy tale students learn about other cultures and respect for other cultures is cultivated. It is worth mentioning that in a study by Gorgonas (2007), the participating teachers suggested the use of the mother tongue at school outside of regular hours. Regarding the use of educational material in teaching, the majority of teachers report that they use metaphors and new technologies. Other educational materials mentioned by the teachers are the use of Ministry books and other books for teaching Greek as a foreign language and the creation of multicultural educational materials in the classroom. It is worth mentioning that the creation of multicultural educational materials in the classroom was proposed by many teachers as a way of making use of the students' native languages.

Regarding the particularities of teaching in a multilingual environment, according to Griva and Stamou (2014), teachers referred to the language difficulties that bilingual students

have, which are due to their incomplete knowledge of the spoken language of their school and at the same time the language of their host country. The teachers report that in their communication with a foreign language student, who does not know Greek or English, in the classroom they mainly use metaphors and pantomime and one teacher makes additional reference to the use of the students' mother tongue. In a multilingual classroom, the teacher must be able to teach by including the communication codes of all children with minimal educational material at his disposal (Govaris, 2013).

Regarding their relationship with the students' parents, Hatzisotiriou and Xenophontos (2014), many of the teachers in Cyprus believe that the parents of the children of immigrants do not show interest in the education and school progress of their children and attribute this to the disadvantageous personal characteristics of the children themselves, parents of these children, such as their socio-economic and multicultural background and their educational level. The non-participation of the parents of these children in the school results in an obstacle to their smooth adaptation and inclusion in the school. In addition, the intercultural mediators can help the cooperation between the parents of these children and the teachers and indeed through the intercultural mediators to bridge the communication between the institutions and the immigrants.

Regarding teachers' suggestions for improving the education of foreign students, according to Hatzisotiriou and Xenophontos (2014). and Griva, Chostelidou, and Papadopoulou (2017) it is necessary to train teachers in language education for students with an immigrant and refugee profile. In addition, it was reported that the Greek state does not provide sufficient opportunities for training and they suggest a training policy from the Ministry, the existence of more seminars and workshops within the school as well.

CHAPTER 3. THE RESEARCH

3.1 Research purpose

The purpose of the research is to describe the way in which the teaching of Greek as a second language takes place to refugee children in Greece. Using theoretical tools from the disciplines of linguistics and pedagogy, I seek not to be content with simple description, but to check if there is room for improvement in the educational process.

In the first part, having studied the planning of the HYPPEETH for the education of refugee children, I am trying to investigate whether it is applied in everything that has to do with the organization of classes and the support of teachers.

In the second part, by researching the educational needs of the target group, that is refugee children, I will try to check if the teachers' teaching techniques meet these needs and if not, how they can be made more effective.

My attention is focused on the educational process. Therefore, I tried to collect data for all participants in it: teachers and students. Given the difficulty in interviewing or addressing the refugee children themselves, I contacted the teachers of these classes. I tried to cover the whole spectrum of refugee children's education, formal and non-formal education. Knowing that the information I have is the teachers' perceptions, I treat them with a critical attitude, but I consider that even just as subjective opinions they are important.

I do not claim to generalize the results of this research, but through the description of specific cases to understand a social reality and to study it with a critical spirit.

3.2 Research questions

According to Isaris and Pourkos (2015: 73), research questions in qualitative research are open-ended and oriented in a general direction rather than specific answers. They allow the capture of unexpected aspects of the phenomenon under investigation. They are flexible

and, unlike quantitative research, can be reformulated if needed during the research process. In this sense, I formulated six research questions:

1st research question: In what way are the Greek lessons organized when there are refugee students in classrooms, according to teachers?

2nd research question: What are the special characteristics and needs of refugee children, according to teachers?

3rd research question: To what extent do the special characteristics (cultural differences, languages differences etc) of refugee children affect the educational process, according to teachers?

4th research question: How do teachers experience their collaboration with this target group, according to their reports?

5th research question: What strategies do the teachers apply in the specific classes, according to their reports?

6th research question: What are teachers' perceptions of their classroom role and the results of their work?

3.3 Methodology

Considering the research purpose and research questions, I chose a qualitative approach. According to Athanasiou (2007: 47), this research is called qualitative because in contrast to quantitative, the data are evaluated as verbal sets and not measured in numbers. Denzin & Lincoln (2005: 3, cited in Isari & Pourkos, 2015) state that:

“Qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural context, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people give them.’

The tool I used to collect qualitative research data is the qualitative interview. The use of the qualitative interview, according to Isaris and Pourkos (2015: 91), is based on an

ontological approach to what constitutes the social world, which perceives people's experiences as important dimensions of social reality. Furthermore, it also draws on an epistemological approach, recognizing that knowledge about these ontological dimensions can be produced if the researcher engages with people in an interactive way.

In particular, I chose the semi-structured interview. The semi-structured interview consists of a set of predetermined questions. However, it is adapted to each interviewee in terms of the content of the questions, the order in which the questions are asked, the addition or removal of questions and the depth of some topics.

3.4 Sample

The population that was studied are teachers, who teach new Greek as a second language to refugee children both in the context of formal and non-formal education. Next, I will present the strategy with which I selected the sample and introduce the sample participants.

3.4.1 Sampling strategy

According to Patton (2002: 230), in qualitative research I look for information-rich cases, i.e. cases that lend themselves to in-depth study and from which I can learn a lot about issues central to the purpose of the research (Isari & Pourkos, 2015). For this reason, the sampling strategy I followed is a purposive sampling strategy, that is, I chose the sample whose members serve the purpose and research questions. This is snowball or chain sampling, as Patton (2002) calls it.

I first selected some key individuals from the population of interest who had the social networking to lead us to other members of the population. One person introduced me to another and so on. This method was the only solution in the case of formal education teachers, since it was impossible to know in which schools host classes operated and which teachers staffed them. In the case of non-formal education, although I again followed the same strategy, it was easier to find the sample since I could approach the various NGOs and be referred to the teachers.

In terms of our sample size, I chose a small sample to allow us to conduct an in-depth survey and elicit as much information as possible from each participant. After all, I do not seek to generalize the results of the research, but to approach the subject in the context of a postgraduate study.

3.4.2 Presentation of the sample

Our sample consists of 13 teachers, who teach Greek as a second language to refugee minors in formal (schools) and non-formal (NGOs) primary and secondary education. Specifically, I have 10 teachers of formal education and 3 of non-formal education.

3.5 Research Process

Interviews with teachers were conducted in October and November 2022.

Six interviews were conducted in person and the remaining 7 via telephone and internet. For the latter, it was impossible to arrange a face-to-face meeting with the interviewees, as face-to-face meetings were difficult.

All interviews were recorded with the consent of the participants. They range in length from 20' to 117', given the freedom I allowed participants to delve as deeply as they wished into the topics under consideration.

3.6. Data analysis

Classification of qualitative data was given in the form of written text. The data was organized using the interdepartmental logic. That is, they were divided into separate sections based on a code system. The codes emerged from the text, as I worked with the inductive method, as usually happens in qualitative research.

The method I chose is the thematic analysis. One of its advantages is theoretical freedom, since it does not require the commitment of the researcher to specific ontological or

epistemological positions (Braun & Clarke, 2006). Given the theoretical freedom, the researcher must be clear in the formulation of his research questions and in the meaning of each topic.

The analysis process I followed includes five steps, as suggested by Tsiolis (2014). The first step is transcription, i.e. the process of transcribing the audio files of the interviews. The system I chose is as simple as possible. Since I am only interested in the content of the interviews and do not do a discourse analysis, I rendered the spoken word into text, with our own notation system, which is in the appendix.

The second step is to familiarize yourself with the data and gather the excerpts that correspond to each question. This step was quite simple since our interviews were semi-structured and the excerpts were at the point where I had asked the respective questions. However, some participants reported information that corresponded to the respective question at different points in the interview.

The third step is coding. I gave each part of the text a conceptual designation, a code.

The fourth step is to move from codes to themes. At this point I merged the codes that were semantically close and processed them, resulting in more general concepts with subsections, as I call them in the present research, i.e. subsections that specialize each general topic.

The final step is the presentation of the findings. I have chosen not to cite quotes for each example but simply cite the corresponding interviews for each element, as the reader can refer to the appendix.

3.7 Validity and Ethics Issues

Validity determines whether the research accurately describes what it was intended to describe and whether the results are honest (Golafshani, 2003). The validity issues of qualitative research refer mainly to the issue of subjectivity. This concerns on the one hand the data itself, which are the subjective opinions and perceptions of the participants, but

also with their interpretation, which is done by an individual or a group of individuals with specific subjective opinions.

Regarding this issue, I believe that the elimination of subjectivity is impossible when dealing with the human factor. However, this is not to be taken negatively as I am concerned with the views and perceptions of the participants rather than the facts in isolation. In my view, the information I collect, even those related to objective data, such as the mother tongues of refugee children in our case, are studied from the perspective of the participants. I quote the data, which the teachers themselves are able to know, without checking whether it is true. In short, what concerns us is what teachers know. Therefore, I do not claim to convince the reader of the objective truth of the findings, but of the true presentation of what the participants said.

My point of view, as researcher, was as neutral and unbiased as possible. I tried to distance ourselves from our own perceptions both during the interviews and during transcription (Robson, 2007: 77). To enable the reader to confirm the accuracy of the data, I provide the transcript of the interviews in the appendix, with the consent of the participants.

As far as ethical issues are concerned, they are of particular importance in qualitative research. Robson (2007: 78) states that the researcher is responsible for protecting the participants. In this context, I respected the participants' right to anonymity and protection of their personal information. For this reason, I have chosen to give a number to each interviewee, depending on the order in which the interviews took place, and to name the schools and structures where they work X, P, Z, O, Y, because it is quite easy to identify them from the moment I have given the true details of the areas in which the schools and structures are located for the sake of accuracy.

The anonymity of the refugee children was ensured by replacing their first names with their original ones. Given the large number of refugee children in the classes studied, I kept the rest of their information, such as language and age, where mentioned.

CHAPTER 4. PRESENTATION OF FINDINGS

Six thematic sections emerged from the data analysis, each consisting of sub-sections. Following is the presentation of the thematic sections by sub-section, with examples from the interviews, which support the findings. In order to make the presentation as comprehensive as possible, I chose not to quote the participants' words for each example. All interviews are transcribed in the appendix, so the reader is invited to refer to it.

4.1 Structure of classes

The first thematic section concerns the structure of the classes I am considering.

Initially, the participants were asked whether they had previously had non-native students in the regular classroom where they taught. Here, 9 out of 13 answered positively and the remaining 4 negatively.

The next question concerned the organization of the class where native and non-native students coexist. 6 of the participants said that they have only refugees in their classes, while the rest of them said the following:

P1: I usually notice that children sit by themselves in small 'groups', for example boys who do not speak Greek sit near non-speaking girls. Especially in the first days of school, it is as if by instinct something unites them in common and they prefer to sit close together feeling familiar. I have allowed it to happen at first but then I definitely intervene to rearrange the children by urging them to sit in positions that promote cooperation between everyone.

P3: Well, interlingual transcription was implemented for non-native students where English was insufficient and deemed necessary. Native students took on a semi-teaching role, helping their non-native classmates where there was common language (eg English/French). The course was organized around the needs of the average skinny student.

P4: *The students came from the Camp I had in our municipality. So in the class of Greek students, 3 children from Iran and from Syria and Afghanistan joined respectively. They were very hesitant at first and sat wherever they wanted as there was no restriction.*

P5: *Usually, that is, last year in the course I taught, the majority of the students were refugee children who had come to the country, the parents had applied for asylum and lived in a structure until the application was approved and they could move to another city in the country or abroad. So these kids would come to school and my class was just these kids. They were all Syrians, their mother tongue was Arabic. I just had two children who spoke another dialect of Arabic but everyone's first language was Arabic.*

P7: *From the little experience so far, non-native students attend all major courses and, depending on the program of the SEN department, do not attend some Language or Mathematics classes. 1st example: 2nd grade students (with minimal knowledge of Greek) are in the ZEP department 4 hours out of the 9 hours they have 2nd Grade Language in their regular class. 2nd example: A 4th grade student (with a moderate knowledge of Greek) is in his class almost all the time of Language and is in the ZEP department during the hours when the 4th grade has Maths.*

P10: *The class was organized beyond the established as follows. I had created a name list of students with contact numbers. I then kept a weekly student schedule, with each student's individual progress sheet. The room was decorated with a table of rules of good behavior for foreign language students and natives respectively, as well as information for parents every month with meetings. I mainly focus on many actions for diversity, equality, multiculturalism, acceptance of others, school violence. The students sat where they wanted and the material was suitable for the needs of the language course. And games to develop students' language and communication skills.*

P11: *The organization of the class where there are non-speaking students must be based on the mentality and the customs of the countries where they come from without neglecting the learning needs or difficulties that each of them has.*

4.2 Social and linguistic background of refugee children

The second thematic section concerns the social and linguistic background of the students of the classes I was researching. The data I have collected came from what the teachers who participated in the survey reported. I never came into contact with these children, so I cannot check for any inaccuracies. However, participants only provided information about the subjects they knew and did not make guesses.

Initially, regarding the profile of non-Greek-speaking students, the participants said that they have children from various countries, some do not even know English, some others know a moderate degree and barely speak moderate Greek, they are children who are happy, kind and eager to learn.

Then, regarding the number of students, the answers varied. Someone (P1) said he had 7 students, another (P2) 9, another (P4) 10, another (P7) 5 and in general the majority had between 3-15 students, while there was also a case with 150 students, another (P10) with 50 children and another (P12) with 50-100 children.

In terms of age, the students ranged from 4 to 18 years old, depending on the class each had, but in the majority they were 6-12 years old.

Regarding nationalities, Syrians, Afghans and Iraqis dominated, while there were also Albanians, Ukrainians, Romanians, Africans, Roma, while it was reported that there were also students from Somalia, Sierra Leone, Pakistan, Gambia, Kurds, and Palestinians.

Participants were then asked if all of their students lived at Camp. Here the 9 participants answered affirmatively and the remaining 4 negatively, but who said that the majority lives in a camp.

Also, 12 out of 13 said the students had family here and only one participant (P10) said the students were unaccompanied.

Finally, 10 participants said that there were children who did not attend school (even though they could be as young as 10 years old), while the remaining 3 answered that their students had gone to school again, as they were older children.

4.3 Impact of students' profile on the educational process

The third thematic section concerns the extent to which the students' profile affects the educational process.

Initially the participants were asked whether the foreign students have adapted to the school rules at class level. The great majority answered positively, despite the difficulties they faced, and only singled out isolated cases of non-adjustment. Indicatively it was mentioned:

All of them except the Roma student and a Syrian who had no regular education or none at all.

No. They are very difficult. Even the simplest of having them sit in one place. Why are I not talking about 7 hours as is the official Greek education system. I am talking about fewer hours, that is, and in the 2 hours with a break with slightly more experiential activities, they find it very difficult to follow rules, to sit in their place, to accept that now I have to draw or write, or watch a video or listen to a song. They cannot manage the command. They don't want to be limited, they want to do what they want at this time.

Yes, I would say that the school rules are familiar to them. I also try to follow routines, such as having their notebooks in their bags. Also, at the beginning of the year I did a project with the classroom rules. I had made a collage of good habits in the classroom. For example, that I don't talk to the person next to us, raise our hand to speak, etc. So basically they follow the rules.

The "older" students seem to follow the rules normally without any particular problem. The "younger" students initially needed some more specific instructions such as not to enter the classrooms during breaks or to order in advance what they need from the canteen. With the help of the "older" students they have now adapted to the rules in a short time.

Then they were asked about whether they have acclimatized socially, whether they have found friends. Here opinions differ as various cases were mentioned:

Yes, luckily the kid community here has embraced them. The non-native speaking children were more shy, cautious at first but through the play in the yard they were immediately embraced by the rest of the children. Certainly the non-common language for those who did not know Greek at all was an extra obstacle, but children always find ways when they want to hang out.

Moderate level. Congolese students attract companionship due to the commercialization of their skin color while Syrian and Roma students experience exclusion. Albanian students have many friends.

Most kids hang out with each other because they are together all day. Staying at the Camp, you don't have many exits. They play but have very different habits and activities than the children who do not stay at Camp. I remember one afternoon the children had found a stray dog and for the next few days the most important thing was that. All day they just roam among adults in the Camp.

The "older" students have a lot of friends and don't seem to have any problem socializing. Of course, the fact that they speak Greek at a satisfactory level plays an important role. The "new" students at the moment seem to be struggling since there is a language barrier. Of course, efforts are made by the rest of the students who try to join them in groups. In addition they came to school 1 month after the start of the school year and in general they are still in the adjustment stage I would say.

On a social level, they have acclimatized very well. They have become very close to their classmates and also to the students of the other classes and in fact to a very satisfactory degree. It is admirable how quickly children form friendships.

Socially they have acclimatized as much as possible in terms of friends I noticed that they made friends quickly but preferred children of the same nationality, color and religion.

Finally, the participants were asked in which language the foreign students spoke to each other and to the Greeks. The answers given converged in that they spoke to each other in their mother tongue and in English with the teachers and with their classmates, or with some Greek.

4.4 Cooperation of teachers with foreign students

The fourth thematic section concerns the cooperation of teachers with foreign students and how this is achieved.

First they were asked what language the teachers speak in their classroom if they want to explain something. All of them answered that they spoke mainly Greek and in some cases a little English and meanings, while one participant mentioned that they had a translator-coordinator of the situation, he gave instructions to get along or many times the children who knew Greek helped the rest to understand.

Regarding how they reach out to students and make them feel at home, they mostly said that they play a lot of games or incorporate elements of their daily life and they try to incorporate elements of their culture as well, while they also try to make simple conversations, a question about their interests, the languages they speak, some of their hobbies, so they feel more familiar and friendly. The following were also mentioned:

P3: I actively integrate them into every educational activity.

P5: From the beginning I tried to create a friendly and familiar atmosphere. That I am here to learn things but the way is by playing. I try to bring their language and culture into the classroom as well. I am not told to use Arabic over Greek. They are free to speak in whatever language they want and I try to find activities that can connect with them. For example I did food, the fruit and I did it through the connection with the food that they eat in their country. Or after I finished the lesson I made a fruit salad, I all ate together and said what fruits are called in Greek and Arabic. I wrote words in both languages or the children who did not know Greek said it in Arabic and the others translated. They felt they had an understanding of what was going on like this.

P7: In general I would say that the students (the new ones) adapted quickly and do not seem to feel insecure. In the SEN department especially they seem to feel more comfortable since the course is tailored to them. When they are in their classrooms, it has been reported

by the other teachers that they feel a little uncomfortable and awkward, which is normal since they still don't know the language.

P9: The approach is door-to-door, with an invitation to visit the site outside of school hours.

P10: In order for a child to feel familiar, he needs to feel that you love him, that you are interested in him, in his experiences, in the culture of his homeland. You always approach it with a smile. You will say words of his native language or phrases and they will be very happy. You will ask them to sing you a song from their country, to share with their classmates a game from their homeland. You ask to learn words of their native language, customs, stories, etc.

4.5 Refugee education strategies

The fifth thematic unit concerned the strategies used by teachers to educate refugees.

They were first asked to describe a typical course and the responses were mostly based on the fact that they use a specific routine (spelling, exercise solving, vocabulary, grammar, projects), they use photocopies, they tell personal stories either in English or in the students' mother tongue with the help of electronic dictionaries, they play memory games, they do things that are really useful for them in everyday life, they use multimedia, a lot of humor and they choose the topics mainly based on the interests of the students. There were also mentioned:

P7: For the older students who know Greek satisfactorily, I try to improve them in the areas where they have weaknesses-deficiencies, eg noun genders, verb tenses, text comprehension and basic mathematical operations-concepts. I use their class books and exercises and based on them I adjust the level of difficulty or identify deficiencies and try to cover them. For the new students, I currently rely on the introductory books "Hello" and on the occasion of these I try to add additional material. I also try to teach them (orally) some basic words-sentences mainly for daily communication. Due to the small number of students and the different needs they currently have, there are 1-2 students in each teaching

hour in the special education department, so for now a traditional way of teaching is followed. It is planned at a later stage to use ICT or some group activities.

P10: To be a good teacher is not only required to master a series of teaching techniques. Human relationships have a central place in effective teaching. The development of relationships of respect and acceptance. The teacher encourages, supports, praises these students to make them feel welcome. Their classmates, on the other hand, must help from their side by accepting these children in the classroom, at recess, at play. Teaching is aided by encouraging the active use of language, presenting mentally engaging stimuli together with appropriately designed visual aids such as pictures, storytelling, drama techniques, role plays, word puzzles with repeated verbal patterns, rhymes with verbs, visual creations sometimes.

Regarding whether they had a manual recommended by the ministry, 4 participants said they had "Hello", 7 participants said they had no manual from the ministry and made their own materials, while the remaining 2 said there were recommended manuals, while they also had their own material.

Finally, the participants were asked about what problems they had in class and how they overcame them. The main problem mentioned was the communication problem which was overcome by the use of the English language but also by imitation, while problems of understanding were also mentioned, but also "...problems of perceptibility and mental/practical or emotional commitment to the objective of the lesson. Investment was made in frequent communication with students and their parents to resolve difficulties on a personal level." Also mentioned:

P5: The problem was the attendance of the children. Because the lesson was held in a structure before the lesson I would go and shout one by one. Many times the parents refused to send them because he sleeps, watches TV, is in the yard. If they came, the rest were solved because I found their interest by changing activities.

P6: The main problem I'm having is that the composition of the class is constantly changing. What I do is spend some time at the beginning of the lesson reviewing what I did last time.

P7: There were difficulties in the beginning as it is the first time that I have worked in a ZEP department. Mainly regarding the organization of the program, the allocation of hours and the detection of students' knowledge and deficiencies. After a short time, new students were added and the initial actions had to be repeated. In addition, although the students are few in number (7), due to the different knowledge, abilities and classes they are in, the classes are necessarily 1-2 students. Because of this, the hours corresponding to each section per week range from 3-7 hours. So some students work fewer hours per week and in addition some of them are sometimes absent, thus losing the few hours allocated to them. So the problem of organizing time and the program in general I would say is one of the important ones I faced and continue to face. In addition, the ZEP department is not equipped with a PC or a tablet in order to use some applications for learning the language. At a later stage I plan to go into the school's computer room, but there will need to be reprogrammed there too so that it is not used by another class at that time.

P8: Low or inconsistent participation. Many different levels of students' language proficiency. For example, there were children who did not know how to write in any language, not even in their mother tongue. But there were also children who were fluent in English, their mother tongue, maybe even another language, and they were also learning Greek.

P10: The most important problem was managing the heterogeneity of students. Also, the difficulty was great in choosing appropriate teaching material that meets the needs of the class of otherness. Finding material is just as difficult. The students did not speak Greek so it was difficult to follow many times. The stress and insecurity of non-speaking students and their refusal to attend school are among the problems I can say. Of course they were overcome with training and a lot of personal work as I devoted a lot of personal time.

P13: Mainly adjustment problems and very low educational level. With patience, repetition, approach more individually and with specialized material to the needs of the child.

4.6 Teachers' perceptions of their work

In the last thematic section, I present the perceptions of the teachers in our sample about their work. Specifically, I refer to their perceptions of the results of their work.

Initially the participants were asked if and how the reception class helped these children. Everyone said that it helped them a lot and indicatively it was mentioned:

P1: Yes very much. Both in learning the language so that they can acquire the basics or enrich their vocabulary to help them in their main class. But it helped a lot in other areas as well. In their confidence in the classroom. There were very hesitant children, children who were afraid of making mistakes, children whose voices were not heard in the main class. But through the ZEP the children felt familiar, they saw that they are not the only ones like maybe in the main class, who did not know the language well. They supported each other and built relationships of trust.

P2: I will refer to our own courses that I do in non-formal education. I would say that they are quite useful for students both at the linguistic level and in their social interactions.

P4: At the moment it is too early to draw conclusions since the interval is less than 2 months. I think it will help in their inclusion in the classroom and to some extent in learning Greek.

P5: Undoubtedly the reception class helped these children. With the personalized language and learning support of the students, their cognitive and especially emotional empowerment was achieved as a climate of interculturalism was created in the school environment.

P6: I believe that reception classes that focus on strengthening language help children quite a bit. Knowing the language better makes it easier to socialize more.

Finally, they were asked to report if they had seen any development and all converging on the positive answer said:

P1: Very big development. They have learned a lot, they have started to speak, they form sentences, some simple, some complex. They write verbs correctly and understand language clusters very well.

P2: Communication has improved a lot. The children have integrated to a satisfactory degree in the school environment and have improved and use Greek words in communicating with the Greek students in the yard.

P5: In the language part, the children who have gone to school appeared. To speak, to communicate, to write even with misspellings to a good degree. Cognitively they acquired familiarity with Greek for sure. I have in mind two 11-year-old girls who have attended one year of school and another this year. Their difference is visible.

P6: As far as language skills are concerned, the children are at a better level, especially in the communication part but also in general. It is very important that the children themselves feel that they can communicate and cope with some of the tasks at school. In formal education, teachers are forced to 'bring out' specific material, so they proceed to the lessons. Therefore, if students did not have the support in a non-formal context they would be completely discouraged and likely to drop out.

P7: There is some development in the new students. That is, they have learned several words, mainly those found in the book Hello 1 and some basic verbs. I believe that by continuing there will be further development. As far as the older students are concerned, I would say for now there is little progress or stagnation. After the arrival of the new students, their hours in the ZEP department were necessarily reduced (due to the schedule) and some of them are often absent, as a result of which there have not been enough hours of lessons to make any progress. Finally, as mentioned, there is a student (2nd grade) who has not shown any progress at the moment and there may be some learning difficulty that needs to be diagnosed.

P9: Yes, as children acquire an important routine and schedule, they are socialized and exposed on a regular basis to the linguistic stimulus of the language of the host country, in this case Greek.

P11: Of course, there has been an evolution, most of them have learned to handle the language so as to cover as much as possible the linguistic needs of themselves and their families.

P12: In some cases, yes, mainly in the language, the familiarity was greater.

CHAPTER 5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

5.1. Discussion

The first thematic section concerns the structure of the classes. Initially, the participants were asked whether they had previously had non-native students in the regular classroom where they taught. Here, 9 out of 13 answered positively and the remaining 4 negatively. The next question concerned the organization of the class where native and non-native students coexist. The teachers said that the interlingual transcription was implemented for non-native students where English was insufficient and deemed necessary, that non-native students attend all major courses and, depending on the program of the SEN department, do not attend some Language or Mathematics classes and that the organization of the class where there are non-speaking students must be based on the mentality and the customs of the countries where they come from without neglecting the learning needs or difficulties that each of them has. These answers were in accordance with previous research (Govaris, 2013).

The second thematic section concerns the social and linguistic background of the students of the classes. Initially, regarding the profile of non-Greek-speaking students, the participants said that they have children from various countries, some do not even know English, some others know a moderate degree and barely speak moderate Greek, they are children who are happy, kind and eager to learn. Then, regarding the number of students, the answers varied between 3-150 children. In terms of age, the students ranged from 4 to 18 years old, depending on the class each had, but in the majority they were 6-12 years old. Regarding nationalities, Syrians, Afghans and Iraqis dominated, while there were also Albanians, Ukrainians, Romanians, Africans, Roma, while it was reported that there were also students from Somalia, Sierra Leone, Pakistan, Gambia, Kurds, and Palestinians. Most of the participants said that all of their students lived at Camp. Also, 12 out of 13 said the students had family here. Finally, 10 participants said that there were children who did not attend school (even though they could be as young as 10 years old), while the remaining 3 answered that their students had gone to school again, as they were older children. These

results followed the statistics regarding refugee children and their education in our country (Ombudsman, April 2017).

The third thematic section concerns the extent to which the students' profile affects the educational process. Initially the participants were asked whether the foreign students have adapted to the school rules at class level. The great majority answered positively, despite the difficulties they faced, and only singled out isolated cases of non-adjustment. Finally, the participants were asked in which language the foreign students spoke to each other and to the Greeks. The answers given converged in that they spoke to each other in their mother tongue and in English with the teachers and with their classmates, or with some Greek and all these answers agree with previous research (Griva and Stamou, 2014. Govaris, 2013).

The fourth thematic section concerns the cooperation of teachers with foreign students and how this is achieved. First they were asked what language the teachers speak in their classroom if they want to explain something. All of them answered that they spoke mainly Greek and in some cases a little English, while one participant mentioned that they had a translator-coordinator of the situation, he gave instructions to get along or many times the children who knew Greek helped the rest to understand. Regarding how they reach out to students and make them feel at home, they said that they try hard to encourage them, they praise them when they write something correctly, they never comment on mistakes, they try to talk to them to understand how they are doing, they go very close to them to help them extra, and they treat everyone the same, while it was also mentioned that they play a lot of games or incorporate elements of their daily life and they try to incorporate elements of their culture as well. These findings agree with previous research (Griva and Stamou, 2014. Govaris, 2013).

The fifth thematic unit concerned the strategies used by teachers to educate refugees. They were first asked to describe a typical course, they said that they go step-by-step (spelling, exercise solving, vocabulary, grammar, projects), they use photocopies, telling personal stories either in English or in the students' mother tongue with the help of electronic dictionaries, play memory games, they do things that are really useful for them in everyday life, they use multimedia, a lot of humor, they choose the topics mainly based on the interests of the students. Regarding whether they had a manual recommended by the

ministry, 4 participants said they had "Hello", 7 participants said they had no manual from the ministry and made their own materials, while the remaining 2 said there were recommended manuals, while they also had their own material. Finally, the participants were asked about what problems they had in class and how they overcame them. The main problem mentioned was the communication problem which was overcome by the use of the English language but also by imitation, while problems of understanding were also mentioned, but also "...problems of perceptibility and mental/practical or emotional commitment to the objective of the lesson. Investment was made in frequent communication with students and their parents to resolve difficulties on a personal level." These strategies were also mentioned by previous research (Dimitriadou, 2016. Tolakidou, 2018. Gogonas, 2007).

In the last thematic section, the perceptions of the teachers regarding the results of their work were mentioned. Initially the participants were asked if and how the reception class helped these children. Everyone said that it helped them a lot. Finally, they were asked to report if they had seen any development and all converging on the positive answer. These findings support Scientific Committee of the Ministry of Health (2017) report.

5.2 Conclusions

From the above findings, it became clear that each class has its peculiarities. In all classrooms, however, there is heterogeneity in students' mother tongue, age, cultural background, cognitive level, and motivation. This must be taken into account both by the Ministry of Education and Culture for the organization of these departments, and by teachers for the educational process itself.

The case of refugee children as a target group is special due to the characteristics of these children. Nevertheless, I noticed that in some classes there are also children of economic immigrants, whose needs are completely different. This is an additional difficulty for teachers, as for some students the class is merely supportive, while for others it is a condition for their inclusion in school.

The refugee children in the classes I studied are mostly of Afghan, Kurdish and Syrian origin. Their native languages belong to the Indo-European family (Persian, Kurdish) or the Afro-Asiatic family (Arabic). Therefore, they do not face the same difficulties in learning Greek. Some seem to have a bigger problem with pronunciation, while others with language structure and writing. The specific difficulties that were presented correspond to the findings of the research of Kremmidas (2018: 78). In any case, written language was the main problem for all but one of the children, which needs to be critically studied. In my opinion, it is possible that the widespread use of English for communication has resulted in children having difficulty with oral language, while this is not the case with written language.

All teachers, regardless of whether they gave priority to the oral language, gave a basis to the written language. However, in no case did the students reach paragraph level, even if they had been studying since the beginning of the year. Most reached the word level and some reached the sentence level. This should also concern us about the written word.

Also, some instances of interlingualism were observed, with code-switching more often between Greek and English and less often between the mother tongue and Greek or English. The refugee children managed to get along in every case. English was used a lot, but even when that was not possible, they managed to communicate either with the little Greek they knew, or by using their mother tongue and body language. In this I see a strong need for communication, which teachers must take into account.

In addition to the linguistic issues that arose, several issues related to the cultural characteristics of refugee children were observed in the classrooms I studied. On the one hand, the cultural background of all refugee children presents great differences from the Greek one, as a result of which issues of misunderstanding arise or some children find themselves in a difficult position. On the other hand, refugee children have great differences between them, which are due to the social, political, cultural, economic and religious background of each child, and teachers cannot know them. However, such issues create serious problems in the educational process. Therefore, a relevant training is deemed necessary.

The issue of teacher training and support is important for all levels. Most respondents did not receive support from educational advisors or the support they received was for formal reasons. They found themselves in these classes unprepared for what they would face, in most cases in the middle of the school year, and had to organize their own schedule. The observed lack of training contradicts the planning of the Ministry of Education.

In addition, the proposal made by the Scientific Committee to teach the refugees' mother tongue alongside Greek was not mentioned by any participant. The use of the refugees' mother tongue within the school environment was limited to situations of communication among themselves and explanations of some words or grammatical phenomena by the children themselves to their classmates. However, the relevant literature (Cummins, 2005) mentions the positive effects of bilingual education, but most teachers (both from our sample and from the sample of the research by Makri, 2017) recognize the importance of the position of the mother tongue of refugee children in the classroom.

Regarding the teachers' teaching techniques, the research showed that the majority of the sample largely applies direct teaching practices, which mainly serve the teacher-centered teaching system. However, all combine these practices with techniques based on the needs of their students, such as differentiated instruction. Indirect teaching techniques were also observed, such as the use of action plans, story telling and playful activities. Characteristic of all participants was the use of images and extra-linguistic elements.

Regarding the perceptions of the respondents about the result of their work, all of them consider that their class worked positively for the refugee children, despite all the difficulties that appeared. The participants from non-formal education emphasized the need to integrate children into the public school and recognized their work as supporting the school and not as a replacement for it.

Finally, in all cases, progress was observed in the refugee children compared to where they were before joining the classroom. At this point I must emphasize that the development that most teachers considered most important was at the social level and not at the linguistic level. The majority of respondents consider that the development at the social level is on the one hand more obvious and on the other hand more essential for refugee children.

As with almost any research, let alone a thesis, I believe that our research presents many limitations. On the one hand, our sample works in schools and structures in Epirus, so I do not have data on what is happening in other regions of Greece. On the other hand, the majority of the participants had been working with the refugee children they spoke to us about for only a few months, so I could not get a complete picture of their behavior in the classroom and their development.

Finally, research in the field of refugee education, when the sample being examined is the children themselves, depends on a time-consuming bureaucratic approval process. So, at least at the graduate level, it makes it almost impossible. Since there is difficulty in field research or information from the children themselves, the remaining informants are the teachers and staff of schools and NGOs. I consider that despite the interest of the testimonies of the latter, they exclude the point of view of the students themselves, which is necessary to draw valid conclusions.

5.3 Proposals for teaching modern Greek as a second language to refugee children

5.3.1 Special characteristics of refugee children

The social group of refugee children, although not homogeneous, presents some common characteristics. Whatever the social, economic and cultural background of each child, he remains a child, who has been exposed to traumatic events and the conditions in which he found himself during his journey to Europe, but also the conditions under which lives in the host country, they create a climate of uncertainty and instability. The difficulties these children face are related to having left their homeland to avoid war, to having lost their social networks, to the loss of family and a familiar culture, to adapting to a new educational system and in new social conditions (Christie & Sidhu, 2002).

Research by Fazel and Stein (2003) proves that mental health problems in refugee children are high. This is to be expected, as they have experienced traumatic experiences from war, including persecution and prolonged stays in shelters (Fantino & Colak, 2001). Therefore, the education system must provide them beyond academic, social and emotional support.

Given the instability and fluidity that characterizes this phase of their lives, refugee children need a stable point of reference. The school especially helps in this, as the everyday life it imposes plays an important role in their psychosocial health (Hos, 2016). In addition, education helps them build their identity, giving them a sense of control over the transitional phase they are in and a sense of hope for their future, while at the same time allowing them to escape the label of "foreigner" (Mosselson, 2006). This does not mean that the school space protects them in practice from discrimination against them and xenophobic attitudes, but it is a space where such phenomena can be reduced with proper management by teachers. However, beyond the optimistic aspects I find in the literature, our research data showed that in many cases the ghettoization of these children is inevitable.

In addition, I must not overlook that the refugee children who arrived in Greece at the age of compulsory education did not have systematic school attendance before coming to Greece. They have either attended school for a few years in their home country and then dropped out, or their attendance was occasional due to wartime conditions. Also, those who came at primary school age probably never got to go to school, considering that the journey to Europe can take months to years. This has very important consequences for their adaptation to the school system for two main reasons: on the one hand, they may lack knowledge and skills (for example not being able to hold a pencil) that are taken for granted for their age in the Greek education system, and on the other hand, not have developed literacy skills in their mother tongue, let alone a foreign language.

Something that educators often ignore is the heterogeneity of the refugee student population. In a class with refugees there are children with different ethnic, social, economic, cultural and religious backgrounds, who are often in conflict for these reasons. This hinders the educational process, as conflicts are created within the class and many times some children interrupt their studies for this reason. This factor affects their adaptation to the school environment, especially if teachers consider their students to be a homogeneous group and treat them accordingly.

Finally, in addition to the differences that the refugee students present to each other, they have many differences from the mentality and perceptions of Greek society. This is also

often a problem in the educational process. These children are called to deal with situations in a completely different way than they would in their own country and often experience internal conflicts. For example, in the curriculum of the Greek education system there are subjects such as gymnastics and music in which students of both sexes participate equally. However, for a Syrian or Afghan teenager it is repulsive to sing or do certain gymnastics exercises in public. Knowing this, teachers can better manage and interpret the refusal of some refugee students to participate in some school curriculum activities.

5.3.2. Appropriate pedagogical methods for refugee classes

5.3.2.1 Intercultural education

Intercultural education is a necessity not only for the classes that consist purely of refugees, but for every class, given the multiculturalism that characterizes modern societies. The basic principle of intercultural education is cultural enrichment. Its central goal is the development of empathy, i.e. the ability to put ourselves in the other person's shoes. Through intercultural education, both "others" and "us" form more open attitudes and opinions. After all, this is what the school that follows a cross-cultural approach seeks: the free formation of the child's identity, with the aim of being an active and creative member of society (Stergiou, 2007).

Following this approach to teaching Greek to refugee children, the teacher can choose activities that highlight the linguistic and cultural elements of his students, such as projects with intercultural content. Tsokalidou (2012) suggests such activities, such as the "Greek-Arabic Project: From the eyes of the children", which was implemented in a class of toddlers with the aim of familiarizing children with the Arabic language and alphabet, but also removing negative stereotypes concerning Arab culture. Also, another related activity is class discussion resulting from personal items brought by students, paintings about their homeland or songs in their language.

5.3.2.2 Differentiated teaching

Differentiated instruction is based on the principle that all students have a right to learn and that teachers can ensure this right with appropriate planning (Kremmyda, 2018). It is the application of a set of techniques that allow students with differences in age and abilities (in all kinds of abilities as defined by KEPA) to succeed equally in the educational process.

The differentiation of teaching is based on the constructivist model of learning, in which students build their own knowledge, based on their pre-existing experiences. So, the content, goals and outcomes are differentiated for each student (Theofilidis, 2008).

The teacher must organize his class so that each student learns in the appropriate way. Therefore, the teacher can organize some students into groups, while others allow them to work independently, do the same activity with the whole class, but with different levels of difficulty, or organize the class into groups, which alternate.

Differentiated teaching can be an answer for school failure in mixed ability classes (Valiantis&Neophytou, 2017), i.e. in modern classes with the main characteristic of the strong diversity of students at multiple levels (Valiantis, 2015). In the case of classes made up of a refugee population with the heterogeneity I mentioned above, in our opinion it is not just an effective method, but a necessity.

5.3.3 Proposed model of teaching Greek for refugee reception classes

Taking into account the didactic approaches to second language teaching and the pedagogical methods I mentioned above, I will attempt to investigate the application of the theoretical framework I developed above to the teaching of Greek to refugee children. I will rely on the theoretical model of Cummins (2005) on bilingual education and on the innovative method of Germain &Netten (2010) that has been developed in the last decade in Canada for teaching French as a second language.

5.3.3.1 Bilingual education

The issue of bilingualism has already occupied Greek research (see Athanasiou&Gotovos 2002, Skourtou 2000, Skourtou 2002a, Skourtou 2002b, Skourtou 2011, Tsokalidou 2012). In this case, however, I am referring to a special group of bilingual children: refugee children.

Ogbu (1992, in Cummins, 2005) speaks of voluntary/choice migrants and involuntary/forced migrants. The former are people who have moved, more or less voluntarily, to another country, usually in search of better economic opportunities and/or greater political freedom. On the contrary, the latter, i.e. refugees, are people who initially came to a country against their will. The refugee children who make up the student population investigated here are forced immigrants, who even aim to move to another European country. For this reason, in the planning of the language course I must take into account that the motivation to learn the Greek language is not strong. Nevertheless, whether these children remain in Greece or relocate to another country, they will be bilingual, so I must treat them as such.

A basic principle in our approach is the principle of linguistic interdependence of Cummins (2005: 137), which is expressed as follows:

"To the extent that instruction in CG effectively promotes proficiency in CG, transfer of that proficiency to CG will occur, provided there is sufficient exposure to CG (either in school or in the environment) and sufficient motivation to learn. the Gps".

By language x I mean the mother tongue and by language ψ the second language, that is, in our case, Greek.

In the case of refugee children, the second condition of the principle is broken, since there is dubious motivation, so the transfer of proficiency from the mother tongue to the second language is also uncertain. However, as a principle I consider it to be valid, even with questionable motivation.

In this sense, I believe that bilingual education, i.e. education in which lessons are taught in both the mother tongue and the host language (Greek) would be effective, even given

the possibility of illiteracy in the mother tongue, which makes literacy difficult in the second language.

Our research data showed strong translanguaging, which is linked to the principle of interdependence of languages. The term was introduced by Williams in the 1980s, who systematically used teaching practices through the teaching of two languages. He argued that interlingualism is an active educational process through which the use of one language strengthens the other. The aim of this process is to develop understanding, so as to develop the students' abilities in both languages (Williams, 2002). Students, that is, during the learning process, use practices such as translation, code-switching and the transfer of information between languages (Tsokalidou, 2015).

Therefore, these practices show the strong need for communication on the part of the students, which is particularly positive for their course in the teaching of Greek. If, therefore, interlingualism is encouraged by the teachers, the motivation to come to the Greek class may increase, as a positive climate will be created with the primary goal of communication. Conversely, if it is discouraged, students will not feel comfortable speaking in Greek, as they will be afraid that the teacher will reprimand them for their "mistake". Thus, a negative climate will be created and the students will be uninvolved in the educational process.

In conclusion, to the extent that it is possible, given the economic difficulty of the Greek state, I believe that bilingual education would be very effective in the case of refugees. On the one hand, it would be a continuation of their educational path up to now and on the other hand, it would have positive results in learning Greek as a second language.

5.3.3.2 Intensive method

The second method that I will examine has not concerned Greek research to date. It is a second language teaching method based on neurolinguistics. Canadian researchers Germain and Netten drew on Paradis' (2004) neurolinguistic theory of bilingualism, attempting to create a truly communicative teaching method.

These researchers conducted a multi-year study (2002-2006) to test English-speaking students' progress in French speaking skills after 360 hours of French language instruction with the basic teaching model (frangais de base), i.e. 40'-45' lesson each time, approximately 90 hours each school year. The results of students' speaking ability were not satisfactory, even after several years of teaching.

The method they created, intensive French (frangaisintensif), was based on the principles that knowledge (in the sense of rules) is not necessary for a person to learn to communicate orally and that knowledge cannot be turned into a skill (Paradis, 2004). An important success factor of the method is the use of strategies that directly develop the skill of communication, without first going through knowledge. This method is based on the logic of focusing on the message, that is, of internalizing linguistic structures with the aim of creating an internal grammar.

Regarding the tools of the method, initially I have the linguistic input (input), which in this case is a model, which is given by the teacher and consists of complete sentences related to an authentic communication situation. For example, when the lesson is on the topic of pets, the teacher gives a language model about his own pet by asking questions so that all students take the floor. May use motions or pictures to facilitate understanding.

Next comes the linguistic output, which consists of the frequent use of the model phrases by the students and helps to develop implicit competence. At this stage it is very important that the phrases used by the students are not mechanically repeated, but adapted to their personal experiences. Thus, the teacher first asks the students, forcing them to use the model phrases, then suggests that they ask each other, adapting the answer to their own case, then has them make dialogues in pairs, repeating the phrases- models and finally asks students about the answers they received from their classmates.

The third tool is fluency (aisance) in the sense of the students' ease in connecting the elements (grammatical and lexical but also sociolinguistic) of the sentences in an authentic communicative situation. A basic condition for them to be able to acquire spontaneous fluency in speech is the use of complete sentences by the teacher. In this way, the language structures that the child repeats are gradually automated.

The last tool is precision: the simultaneous acquisition of knowledge and skill, i.e. both the knowledge of the linguistic elements themselves, and their correct use. I must be careful at this point that I am referring to the correct use that is done unconsciously.

All of the above strategies apply only to spoken language. Nothing is written to the board. "I learn to speak by speaking, in such a way as to develop a subconscious ability" (Germain & Netten, 2010). Literacy is introduced at the second level in a gradual manner. It is based on the reading of short texts, from which the student is asked to extract a message. Reading is considered a very important skill, so students should practice it regularly.

At the most advanced levels, intensive French develops the ability to write, through writing texts that convey a message, and the ultimate goal is the ability for students to participate in action plans (projets). However, any activity, whatever skill it develops, begins with the spoken word to create the context of communication and ends in it. It is a circle shape, the literacy circle of the neurolinguistic approach.

For this method to be effective, it must be intensive. In the research conducted, the teaching lasted five months, a total of 300 hours. The results were clearly better than the basic teaching model method, since the participating students could communicate with ease about basic needs, unlike those who attended classes of the first method.

5.3.3.3 Intensive Greek

In the case of refugee students, the special conditions under which classes are held (afternoon classes in DYEP, unstable student attendance, possibility of sudden dropout, heterogeneity at many levels, etc.) force the teacher to be flexible in teaching. However, whatever the circumstances of the course, I consider a communicative approach necessary. The development of communication skills is essential for these children, since they are forced to use Greek in their daily lives.

Germain and Netten's method focuses on communication and promotes it at all levels. Essentially, the student learns by speaking in authentic communicative situations.

Therefore, I can apply this method in its entirety or take the elements I see fit. After all, I think it has a great advantage for refugee education: the focus on the spoken word.

Given the difficulty that refugee children have in writing, focusing on the message only through the spoken word in the early stages of teaching can be particularly helpful. This is not a choice to "save them the trouble", but a conscious choice based on the given situation. I point out that the native languages of the refugee students, which I examine in this work, do not belong to the Indo-European family of languages and present many differences at the phonological level, at the grammatical level, at the syntactic level, but above all in writing. The different writing system is the biggest problem for these students. As for those who did not acquire the skill of literacy in their native language, it is even more difficult to do the graphophonemic matching with non-native phonemes. Students who start immediately from writing fail to focus on the meaning of the spoken word, that is, the communication itself, because they shift all their energy to trying to write and read correctly.

Germain &Netten's method can be applied to TY/DYEP from the point of view of intensification of teaching. In TY/DYEP, Greek is taught 15 hours a week, i.e. 480 hours in one school year. Even if there are delays in the start of their operation, as happened in the previous two years, there is a lot of room to complete the 300 hours that the Canadian researchers suggested as a necessary period of teaching.

Apart from the application of the above method, which I believe has a serious chance of bearing fruit in the education of refugees, I believe that there must be teaching of the mother tongue of the refugee students. That is why I have mentioned bilingual education in this subsection.

Regarding the success of bilingual education, it has been proven in the USA (Cummins, 2005) and in Greece there have been many attempts to implement it. Also, the Scientific Committee (April 2017) proposed teaching the mother tongue of refugee children, but it is extremely doubtful that this will happen, at least soon, due to the state's financial difficulties.

In any case, I consider it necessary the visibility of the mother tongue in the classroom and its use, where this is possible. In the same logic, interlingualism is a process that can be very useful in the classroom for communication, even if the grammar or vocabulary knowledge is incomplete, or for the teacher to identify the gaps and difficulties of his students.

EPILOGUE

The issues concerning the education of refugees are certainly many and complex. Specifically, the teaching of young Greek as a second language to refugee children is a subject that has not yet been sufficiently researched. Due to the unprecedented situation that Greek society experienced and still experiences with the refugee issue, it was difficult to set priorities in the investigation of refugees. However, the presence of minimal relevant research shows that there is a lot of room for research in this field.

In our own research, I identified some deficiencies in the organization of refugee education that mainly concern the organization of the Ministry. On the one hand, there were no training programs for the teachers of classes with refugee children and the support from counselors was almost absent and on the other hand, there was no organization in the structure of the classes: teachers were assigned to the classes in the middle of the school year, but also the operation of the TY and DYEP did not start at the same time in every school.

Regarding the refugee population of the classes I studied, great heterogeneity was observed at all levels: cognitive, linguistic, cultural, economic, social, etc. This fact in many cases acted as an obstacle in the educational process. The difficulties of the refugee children were identified mainly in the written language, while generally satisfactory communication was observed between teachers and students, either with the use of an intermediate language, or with the use of extra-linguistic elements and interlingual practices. The use of the refugee children's mother tongue was in most cases allowed in the classroom for communicative reasons. While most educators recognized its importance, they did not further encourage its use.

The teaching techniques used by the teachers in our sample were a mix of traditional and student-centered teaching. Wide use of pictures, pantomime, playful activities and differentiated teaching was observed.

Ultimately, the teachers recognized the importance of their classrooms for the linguistic and social development of their students. Nevertheless, they highlighted the shortcomings

that exist in formal education, but also the inability of non-formal education to fill the void of public schooling, mostly for social reasons.

The research cannot lead to generalization of the conclusions, however I consider it to be useful material for researchers in the education of refugees and the teaching of Greek as a second language. The presentation of a didactic approach, based on the needs of the refugees, will hopefully be a trigger for the research that will follow, so that there will be research continuity in this proposal, ideally with the application of more interactive methods, such as action research and participatory observation .

REFERENCES

Foreign bibliography

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Στο: *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp0630a.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Christie, P. & Sidhu, R. (2002). Responding to Globalisation: Refugees and the Challenges facing Australian schools. Στο: *Mots Pluriels*, 21, 1-11.

Διαθέσιμο στο: <http://motspluriels.arts.uwa.edu.au/MP2102pcrs.html>

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μτφρ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dogutas, A. (2016). Tackling with refugee children's problems in Turkish schools. Στο: *Journal of Education and Training Studies*, 4(8). doi:10.11114/jets.v4i8.1524

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fantino, A. M. & Colak, A. (2001). Refugee Children in Canada: Searching for Identity. Στο: *Child Welfare*, 80(5), 587-596.

Fazel, M. & Stein, A. (2003). Mental Health of Refugee Children: Comparative Study. Στο: *British Medical Journal*, 327, 134-135. doi:<http://dx.doi.org/10.1136/bmj.327.7407.134>

Germain, C. & Netten, J. (2010). La Didactique des Langues : Les Relations entre les Plans Psychologique, Linguistique et Pedagogique. Στο: F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada, S. Prevost (eds.) *Congres Mondial de Linguistique Frangaise* -

CMLF 2010. Institut de Linguistique Française. Διαθέσιμο

στο: <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010000100.pdf>

Gogonas, N. (2007). Ethnolinguistic vitality perceptions among immigrant and indigenous pupils in Greece. *Journal of Mediterranean Studies*, 17(2), 249-270.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.

Griva, E. Chostelidou, D. & Papadopoulou, F. (2017). Formal education for refugee children: Recording the teachers' experience from reception classes. Paper presented at the Conference Language Teaching and Minority Education. *Greek Applied Linguistics Association*, Thessaloniki, Greece, 6-8 October 2017.

Hos, R. (2016). Education in emergencies: Case of a community school for Syrian refugees. Στο: *Educational Research*, 5(2), 53-60. doi:10.12973/eu-jer.5.2.53

<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28999/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9A%CE%A1%CE%95%CE%9C%CE%9C%CE%A5%CE%94%CE%91%20%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91%202018.pdf>

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Στο: J.B. Pride & J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293. (Part 2).

Hymes, D. (1974). *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Φιλαδέλφεια: University of Pennsylvania Press.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Logan, W., Langfield, M. & Craith, M.N. (2010). Intersecting Concepts and Practices. Στο: W. Logan, M. Langfield & M.N. Craith (eds) *Cultural Diversity, Heritage and Human Rights. Intersections in Theory and Practice*. London: Routledge. 3-20.

Mosselson, J. (2006). Roots & routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. Στο: *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1). 20-29.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Saussure, F. de (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. (μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος). Αθήνα: Παπαζήσης.

Van de Pol, J. Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher - Student Interaction: A Decade of Research. Στο: *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The Development of Higher Psychological Processes*. Στο: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman (Eds.). MA, Cambridge, Harvard University Press.

Williams, C. (2002). *A Language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of

Education. [https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language Gained%20.pdf](https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language%20Gained%20.pdf)

In Greek

(KEPA) Common European Framework of Reference for Language: *Learning, Teaching, Assessment*. Available at: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Anagnostou D. & Nikolova, M. (2017). The integration of refugees into the education system in Greece: Policy and management in "quick sand", *Working Document N° 84/2017*, ELIAMEP. url: www.eliamep.gr

Athanasidou, L. & Gotovos, A. (2002). The bilingualism of the different. Perceptions and attitudes of preschool teachers towards the bilingualism of immigrant and returnee students. In: Educational Sciences. Thematic issue: "*Intercultural pedagogy in Greece. Practical issues and theoretical issues*". 4, 23-44.

Chatzistiriou, X. & Angelidis P. (2013). "Implementing Intercultural Education in the Classroom: Instructional Approaches, Strategies, and Applications." In P. Angelidis, & X. Chatzistiriou (Eds.), *Intercultural dialogue in education: theoretical approaches, political beliefs and pedagogical practices*. Athens: Diadrasi Publications

Chatzistiriou, X. & Xenophonos, K. (Eds.). (2014). *Intercultural Education: challenges, pedagogical considerations and suggestions*. Available at: <https://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Citizen's Advocate/Child's Advocate & UNICEF (July-December 2016). *Mechanism for monitoring the rights of children who move to Greece*. Available at: www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos.pdf.

Dimitriadou, K. (2016). *New orientations of teaching. Adapting teaching to the educational challenges of the 21st century*. Athens: Gutenberg.

Dragona, T., Skourtou, E. & Fragoudaki, A. (2001). *Education: Cultural differences and social inequalities*, T. A'. Patras: Hellenic Open University.

Frydaki, E. (2009). *Teaching at the intersection of modern and postmodern thought*. Athens: Critique.

Georgatsi, E. (2017). *Teaching Modern Greek to Arabic-speaking refugee children* (Bachelor's thesis, Department of Elementary Education, Florina School of Education, University of Western Macedonia). Florina. Available at: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/769/%CE%93%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%97%20%CE%95%CE%99%CE%A1%CE%97%CE%9D%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Govaris, Chr. (2011). *Introduction to intercultural education*. Athens: Interaction.

Griva, E. A. & Stamou, A. (2014). *Researching bilingualism in the school environment: perspectives of teachers, students and immigrant parents*. Thessaloniki: Kyriakidis Publications.

Isari, F. & Pourkos, M. (2015). *Qualitative research methodology: applications in psychology and education*. Athens: SEAB. Available at: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Karanikola, Z. & Picosou, X. (2015). Documenting the actions of the Ministry of Education regarding the protection of cultural diversity in the area of Primary and Secondary Education. A qualitative thematic analysis study of the Ministry of Education's annual reports to the National Human Rights Commission. In: *Research in Education*. 4, 128-151. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8858>

Makri, D. (2017). *Issues of organization and operation of the coordination group of the Reception Structures for the Education of the Refugees of the Prefecture of Ioannina* (Diplomatic postgraduate thesis, School of Humanitarian Studies, EAP). Patras. Available at: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35589>

Nikolaou, G. (2010). *Intercultural teaching. The new environment. Basic principles*. Athens: Greek Letters.

Ombudsman (April 2017). *Special Report: The challenge of migration flows and refugee protection. Administrative management and rights issues*.

Onion, K. (2018). The educational needs of refugee children in Epirus (Diplomatic post-graduate thesis, Pedagogical Department of Kindergarten Teachers, School of Educational Sciences, University of Ioannina).

Papachristos, K. (2011). *Intercultural education in the Greek school*. Athens: Traveller.

Scientific Committee of the Ministry of Health (April 2017). *The Refugee Education Project*. Athens: HYPPEH. Available at: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosgygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Sidiropoulou, P. (2007). *The role of the project method in the acquisition of modern Greek vocabulary by non-native students*.

Skourtou (2000): The 'good' and the 'bad' bilingual student. In: *Workbooks of Naxos: Diglossia*, (ed. Skourtou, E.), Rhodes: University of the Aegean. www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou

Skourtou (2002a). *Bilingualism and second language teaching*, Patras: Hellenic Open University, (Materials for the Thematic Unit: Intercultural education, vol. I).

Skourtou, E. (2002b) Bilingual students in the Greek school,. In: *Educational Sciences*, Thematic Issue 2002. 11-20. http://www.polydromo.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Skourtou_DiglossiMathitesEllinikoScholio.pdf

Skourtou, E. (2011). *Bilingualism at school*. Athens: Gutenberg.

Stergiou, L. (2007). The silence of foreigners: reference to the education of "deficient" students. In: Primary Education and the challenges of our time. *Proceedings of the conference School of Educational Sciences*, University of Ioannina, 17-20 May 2007, 1092-1099. Available at: http://6dim-diap-left.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/i_siopi_ton_allodapon.pdf

Theofilidis, X. (2008). *Cracks in the foundations of traditional teaching*. Athens: Grigori Publications.

Tolakidou, P. (2018). *Primary school teachers' views on the presence and school performance of bilingual refugee students and the strategies they use to manage bilingualism: a qualitative survey of teachers in the Prefecture of Thessaloniki* [Thesis]. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, Department of Preschool Education and Education Sciences.

Tsiolis, G. (2014). *Methods and techniques of analysis in qualitative research*. Athens: Critique.

Tsokolidou, P. (2012). *Room for two. Issues of bilingualism and education*. Thessaloniki: Libra.

Tsokolidou, P. (2015). Interlingualism in the education system: a first investigation. In: Educational Sciences, thematic issue "*Sociolinguistic and Intercultural Approaches to Cultural Otherness at School*", edited by A. Hatzidakis, 161-181.

Tzatzakis K., (2018). *The views of primary school teachers on the educational management of the integration of refugee children in primary schools*. Komotini, DPTH.

Valianti, S. & Neofytou, L. (2017). *Differentiated teaching. Functional and efficient application*. Athens: Pedio.

Valianti, S. (2015). Differentiating instruction in mixed-ability classrooms through teacher and student experiences: A qualitative investigation of its effectiveness and implementation conditions. In: *Educational Sciences*. 1, 7-31.

Varlocosta, S. & Triantafyllidou, L. (2003). *Language proficiency levels in Greek as a second language*. Athens: Center for Intercultural Education.

Zachos, D. (2007). Addressing the educational problems of students from low socio-economic strata and a different cultural environment. In E. Makris-Botsari (ed.) *Classroom Problem Management Issues*. T. A', 337-354. Available at: <http://www.pischools.gr/programs/sxoltaxi/tomos A.pdf>.

Zara, B. (2017). *Issues of education and integration of refugee and asylum-seeking children in Greek schools: content analysis of the printed form of the Prefecture of Thessaloniki* (Diplomatic postgraduate thesis, School of Humanitarian Studies, EAP). Thessaloniki. Available at: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35965>

APPENDIX

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Ναι, έχω ξαναεργαστεί με αλλόφωνα παιδιά μέσα στην κυρία τάξη περίπου από τότε που ξεκίνησα να διδάσκω. Υπήρχαν πάντα μαθητές μετανάστες ή πρόσφυγες μέσα στο τμήμα.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Συνήθως παρατηρούμε ότι τα παιδιά από μόνα τους κάθονται σε μικρές ‘ομάδες’ , για παράδειγμα, αλλόφωνα αγόρια κάθονται κοντά στα αλλόφωνα κορίτσια. Ειδικά τις πρώτες μέρες του σχολείου, είναι σαν από ένστικτο κάτι τους ενώνει κοινό και προτιμούν να κάθονται κοντά νιώθοντας οικεία . Έχω επιτρέψει στην αρχή ίσως να συμβεί αλλά μετά σίγουρα παρεμβαίνω ώστε να ανακατατάξω τα παιδιά προτρέποντας τα να καθίσουν σε θέσεις που προωθούν την συνεργασία μεταξύ όλων.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Τα παιδιά είναι από διάφορες χώρες, Αλβανία, Ρουμανία, Σύρια και τον τελευταίο χρόνο έχουμε και από Ουκρανία.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

5 αλλόγλωσσους μαθητές αρχικά και στη συνέχεια προστέθηκα άλλοι 2.

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

Ήταν δημοτικό όλα, από 7-13 χρόνων, κάποια ήταν κοντά στα 13 λόγω του ότι δεν είχαν παρακολουθήσει το σχολείο στην χώρα τους όποτε τοποθετήθηκαν σε τάξεις προκειμένου να έχουν μια ομαλή ακαδημαϊκή πορεία.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Αλβανοί, Σύριοι, πρόσφατα όπως προείπα Ουκρανοί και Ρουμάνοι.

Ε. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Όχι όλοι, η πλειοψηφία όμως ναι. Οι υπόλοιποι ζουν με τις οικογένειές τους σε χώρους εκτός Camp.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Ναι οι περισσότεροι από αυτούς, δεν θυμάμαι η αλήθεια είναι περίπτωση ασυνόδευτου ανηλίκου.

Ζ. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Ναι υπήρχαν. Κυρίως υπήρχαν παιδιά με διακεκομμένη παρακολούθηση, καθώς μετακινούνταν από κράτος σε κράτος μέχρι να φτάσουν εδώ. Ή που είχαν διακόψει τη φοίτηση τους από τότε που έφυγαν από τη χώρα τους μέχρι την εγκατάστασή τους εδώ. Υπήρχαν όμως και μερικά μικρής ηλικίας που δεν είχαν φοιτήσει καθόλου σε προσχολική εκπαίδευση και εντάχθηκαν κατευθείαν στη δημοτική εκπαίδευση εδώ.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

Α. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Ήταν δύσκολο να προσαρμοστούν. Υπήρχε η θέληση και η υπομονή από την πλευρά τους, όμως ειδικά για τα παιδιά που δεν γνώριζαν καθόλου από σχολείο υπήρξε μια δυσκολία. Τώρα τα παιδιά έχουν εγκληματιστεί, ακούν και σέβονται τους κανόνες και δεν κάνουν απουσίες.

Β. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Ναι, ευτυχώς η κοινότητα των παιδιών εδώ τους έχει αγκαλιάσει. Τα αλλόγλωσσα παιδιά ήταν πιο ντροπαλά, επιφυλακτικά στην αρχή αλλά μέσα από το παιχνίδι στο προαύλιο αμέσως αγκαλιάστηκαν από τα υπόλοιπα παιδιά. Σίγουρα η μη κοινή γλώσσα για εκείνα που δεν ήξεραν καθόλου τα ελληνικά ήταν ένα έξτρα εμπόδιο αλλά τα παιδιά πάντα βρίσκουν τρόπους όταν θέλουν να κάνουν παρέα.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους μιλούσαν στην μητρική τους, με εμένα με κάποια αγγλικά και με τη χρήση λεξικών προσπαθούσαν στα ελληνικά. Χρησιμοποιούσα και το κινητό μου για να μεταφράζουμε με το googletranslate. Με τα υπόλοιπα παιδιά μιλούσαν στα ελληνικά όσο μπορούν, τα έβλεπα να χρησιμοποιούν και εκείνα τα κινητά τους -τα μεγαλύτερα- για μεταφράσεις.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Ελληνικά χρησιμοποιώ, ίσως καμία φορά αν είναι κάτι πολύ δύσκολο στην κατανόηση μιλάω Αγγλικά.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Προσπαθώ πολύ αν τους ενθαρρύνω, τους παινεύω όταν κάτι γράφουν σωστά, ποτέ δεν κάνω παρατήρηση σε λάθη. Προσπαθώ με συζήτηση να καταλάβω πως περνάνε, πηγαίνω πολύ κοντά τους να τους βοηθήσω έξτρα, και φέρομαι το ίδιο σε όλους.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Θα γράφαμε ορθογραφία πρώτα, μετά αν έχουν κάποια άσκηση την ελέγχουμε μαζί, τους καλώ και στον πίνακα να γράφουν. Μετά παρουσιάζω λεξιλόγιο γράφοντας λέξεις στον πίνακα, φέρνω φωτοτυπίες με κείμενα και εικόνες για να περιγράψουν και απαντάμε στις ερωτήσεις κατανόησης όλοι μαζί. Ασκήσεις λεξιλογίου κάνουν από τα προτεινόμενα

βιβλία του υπουργείου. Τα γραμματικά φαινόμενα τα παρουσιάζω εγώ με κάποιους πίνακες ίσως και μετά κάνουμε ασκήσεις από φωτοτυπίες. Τους έδινα και projects να σχεδιάσουν κάτι και να το παρουσιάσουν.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Ναι, είχαμε το «Γειά σας».

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Προβλήματα κατανόησης κυρίως, με πολλά παραδείγματα προσπαθούσα πολύ να βοηθήσω. Προβλήματα με παιδιά που έδειχναν έλλειψη θέλησης για συνεργασία. Χρειάστηκε πολύ συζήτηση και αρκετό υλικό που παρότρυνε την ομαδική συνεργασία.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Ναι πολύ. Τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας προκειμένου να μπορέσουν να αποκτήσουν τις βάσεις ή να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους ώστε να βοηθηθούν στην κύρια τάξη τους. Βοήθησε όμως πολύ και σε άλλους τομείς. Στην αυτοπεποίθηση τους μέσα στην τάξη. Υπήρχαν πολύ διστακτικά παιδιά, παιδιά που φοβόταν μην κάνουν λάθη, παιδιά που δεν ακούγονταν η φωνή τους στην κυρία τάξη. Όμως μέσω του ΖΕΠ τα παιδιά ένιωσαν οικεία, είδαν ότι δεν είναι τα μόνα όπως ίσως στην κυρία τάξη, που δεν γνώριζαν καλά η γλώσσα. Αλληλοστηρίχθηκαν και έχτισαν και σχέσεις εμπιστοσύνης.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Πολύ μεγάλη εξέλιξη. Έχουν μάθει πολλά, έχουν αρχίσει και μιλούν, σχηματίζουν προτάσεις κάποια απλές κάποια συνθέτες. Γράφουν σωστά τα ρήματα και κατανοούν τα γλωσσικά συμπλέγματα πολύν καλά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Όχι παλιότερα δεν είχα μαθητές αλλόφωνους σε τάξη με έλληνες. Φέτος διδάσκω σε τάξη Ζεπ, τάξη υποδοχής προσφύγων.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Η τάξη Ζεπ έχει μόνο αλλόφωνους μαθητές από διάφορες χώρες. Δεν έτυχε να διδάξω σε μεικτή τάξη.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Είναι παιδιά έξω καρδιά, γελούν, χαίρονται με το παραμικρό ενώ παράλληλα είναι ευγενικά και με όρεξη για να μάθουν.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

Οι μαθητές είναι από την αρχή που ανέλαβα την τάξη 9. Εξακολουθούν να έρχονται με διακοπές στη μάθηση και οι 9 μαθητές.

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

Η ηλικία είναι από 6 ετών έως 11 ετών που είναι και η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Αφγανοί, Σύριοι και Ιρακινοί.

E. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Ναι σε χώρο που ζουν μετανάστες.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Ναι τα παιδιά αυτά έχουν έρθει με την οικογένεια τους άλλα μόνο με τη μητέρα και τα αδέρφια τους ή και σύσσωμη η οικογένεια βρίσκεται εδώ. Μερικά λένε ότι θέλουν να φύγουν για την Κεντρική Ευρώπη να βρουν άλλους συγγενείς τους εκεί.

Z. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Ναι υπήρχαν παιδιά που είναι 10 ετών και πάνε πρώτη φορά σχολείο πράγμα που μου έκανε εντύπωση.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Ναι έχουν προσαρμοστεί θα έλεγα ικανοποιητικά. Μικρά περιστατικά μη προσαρμογής είναι διαχειρίσιμα και μεμονωμένα.

B. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Προτιμούν να συνυπάρχουν με τους συμμαθητές τους που μιλούν την ίδια γλώσσα. Υποθέτω νιώθουν οικεία έτσι και πιο άνετα στη συναναστροφή .

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους μιλούσαν τη μητρική τους γλώσσα, ενώ με τους έλληνες συμμαθητές τους στα αγγλικά.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Προτιμώ τα ελληνικά ούτως ώστε να εξοικειωθούν με τη γλώσσα. Και τα αγγλικά με βοηθούσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος όταν πρέπει να καταλάβουν κάτι το οποίο δεν γινόταν αντιληπτό στα ελληνικά.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Τους ρωτάω πώς πέρασαν την προηγούμενη μέρα στο Camp και ταυτόχρονα τους επιβραβεύω με αυτοκόλλητα επιβράβευσης στις εργασίες τους πάνω.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Χρησιμοποιώ κυρίως δικό μου υλικό πχ φωτοτυπίες που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο του εκάστοτε μαθητή. Άλλες στρατηγικές που χρησιμοποιώ είναι η επίδειξη καρτών, η αφήγηση, τα σταυρόλεξα, τα παζλ λέξεων και οι εικαστικές δραστηριότητες. Επίσης, γίνεται χρήση καρτελών εξάσκησης γραμμάτων, συλλαβών και προτάσεων. Οι μαθητές χρησιμοποιούν λεξικά και γίνεται οπτικοποίηση των λέξεων.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Το βιβλίο του μαθητή «Γεια σας» που έχει 4 τεύχη και έχει προταθεί από το υπουργείο παιδείας και μας δόθηκε από το σχολείο.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Το κύριο πρόβλημα αρχικά ήταν η επικοινωνία. Ξεπεράστηκε με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας αλλά και τη μίμηση.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Ναι,πολύ.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Έχει βελτιωθεί αρκετά η επικοινωνία. Τα παιδιά έχουν ενταχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο σχολικό περιβάλλον και έχουν βελτιώσει και χρησιμοποιούν λέξεις ελληνικές στην επικοινωνία με τους έλληνες μαθητές στην αυλή.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Ναι βέβαια.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Λοιπόν, εφαρμοζόταν η διαγλωσσική μεταγραφή για τους αλλόφωνους μαθητές όπου τα αγγλικά ήταν ανεπαρκή και κρίνονταν απαραίτητα. Οι γηγενείς μαθητές αναλάμβαναν ρόλο ημι-διδασκαλίας, όπου βοηθούσαν τους αλλόφωνους συμμαθητές τους όπου υπήρχε κοινός γλωσσικός τόπος (π.χ. Αγγλικά/γαλλικά). Το μάθημα οργανωνόταν με γνώμονα τις ανάγκες του μέσου αδύνατου μαθητή.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Στην τάξη υπήρχαν 2 μαθητές από Κονγκό, 2 από Αλβανία, 2 Σύριοι και 1 Ρομά. Οι μαθητές από Κονγκό, 15-16 χρονών αντίστοιχα, με μητρική τα γαλλικά (+ Λινγκάλα) και μέτριο επίπεδο αγγλικών παρακολουθούν και μαθήματα απογευματινά σε δομή της πόλης. Οι Αλβανοί μαθητές γεννήθηκαν στην Αλβανία, 15 χρονών και οι δύο (είναι συγγενείς), μιλούν μέτρια αγγλικά, και μένουν στην Ελλάδα από τα 9 τους, άρα τα ελληνικά τους είναι

σε καλό επίπεδο. Οι υπόλοιποι μαθητές, Σύριοι και Ρομά, 14-16 και 15 αντίστοιχα, δεν γνωρίζουν καθόλου αγγλικά ή ελληνικά, πέραν του Ρομά μαθητή, καθώς φτάσανε στην Ελλάδα μόλις πριν 2 χρόνια. Οι Σύριοι γνωρίζουν λίγα γερμανικά, μέρος από το οποίους απελάθηκαν και ο Ρομά επικοινωνεί στα ελληνικά τα οποία είναι σε βασικό επίπεδο.

Β. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

10

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

15-16 ετών.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Σύριοι, Αφρικανοί, Αλβανοί, Έλληνες, Ρομά

Ε. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Όχι, κάποιον ζούσαν σε σπίτια φιλοξενίας και σε ιδιωτικά σπίτια.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Ναι, όλοι.

Z. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Ναι υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Όλοι τους εκτός από τον Ρομά μαθητή και έναν Σύριο που δεν είχαν ομαλή εκπαίδευση ή και καθόλου.

B. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Μέτριο επίπεδο. Οι Κονγκολέζοι μαθητές προσελκύουν συντροφιά λόγω εμπορικοποίησης του χρώματος του δερματός τους ενώ οι Σύριοι και οι Ρομά μαθητές βιώνουν αποκλεισμό. Οι Αλβανοί μαθητές έχουν αρκετούς φίλους.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους μιλούν στην μητρική τους γλώσσα εξ' ολοκλήρου και στα αγγλικά με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Οι Αλβανοί μαθητές μιλούν στα Ελληνικά και χρησιμοποιούν σε κάποιες περιπτώσεις τα Αλβανικά.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Μιλάω Αγγλικά, βασικά Αραβικά και Γερμανικά.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Τους ενσωματώνω ενεργά σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Συνήθως το μάθημα βασιζόταν στην αφήγηση προσωπικών ιστοριών είτε στα αγγλικά είτε στην μητρική γλώσσα των μαθητών με την βοήθεια ηλεκτρονικών λεξικών (π.χ. Livetranscribe).

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Και εγχειρίδια από το υπουργείο.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Προβλήματα αντιληπτότητας και νοητικής/ πρακτικής ή συναισθηματικής δέσμευσης στον στόχο του μαθήματος. Επένδυση γινόταν στην συχνή επικοινωνία με μαθητές και τους γονείς τους για επίλυση των δυσκολιών σε προσωπικό επίπεδο.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Ναι, παρόλο που προτείνω την ενσωμάτωση βοηθητικού προσωπικού μητρικής γλώσσας σε κάθε τάξη ως παράλληλη στήριξη.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Ναι. Κάποιοι μαθητές βρίσκουν το σχολείο ως καταφύγιο από άλλες δυσκολίες οπότε και δείχνουν πιο ενεργοί με τον καιρό σε κάθε μάθημα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Ναι βέβαια.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Λοιπόν, εφαρμοζόταν η διαγλωσσική μεταγραφή για τους αλλόφωνους μαθητές όπου τα αγγλικά ήταν ανεπαρκή και κρίνονταν απαραίτητα. Οι γηγενείς μαθητές αναλάμβαναν ρόλο ημι-διδασκαλίας, όπου βοηθούσαν τους αλλόφωνους συμμαθητές τους όπου υπήρχε κοινός γλωσσικός τόπος (π.χ. Αγγλικά/γαλλικά). Το μάθημα οργανωνόταν με γνώμονα τις ανάγκες του μέσου αδύνατου μαθητή.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Στην τάξη υπήρχαν 2 μαθητές από Κονγκό, 2 από Αλβανία, 2 Σύριοι και 1 Ρομά. Οι μαθητές από Κονγκό, 15-16 χρονών αντίστοιχα, με μητρική τα γαλλικά (+ Λινγκάλα) και μέτριο επίπεδο αγγλικών παρακολουθούν και μαθήματα απογευματινά σε δομή της πόλης. Οι Αλβανοί μαθητές γεννήθηκαν στην Αλβανία, 15 χρονών και οι δύο (είναι συγγενείς), μιλούν μέτρια αγγλικά, και μένουν στην Ελλάδα από τα 9 τους, άρα τα ελληνικά τους είναι

σε καλό επίπεδο. Οι υπόλοιποι μαθητές, Σύριοι και Ρομά, 14-16 και 15 αντίστοιχα, δεν γνωρίζουν καθόλου αγγλικά ή ελληνικά, πέραν του Ρομά μαθητή, καθώς φτάσανε στην Ελλάδα μόλις πριν 2 χρόνια. Οι Σύριοι γνωρίζουν λίγα γερμανικά, μέρος από το οποίους απελάθηκαν και ο Ρομά επικοινωνεί στα ελληνικά τα οποία είναι σε βασικό επίπεδο.

Β. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

10

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

15-16 ετών.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Σύριοι, Αφρικανοί, Αλβανοί, Έλληνες, Ρομά

Ε. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Όχι, κάποιον ζούσαν σε σπίτια φιλοξενίας και σε ιδιωτικά σπίτια.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Ναι, όλοι.

Z. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Ναι υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Όλοι τους εκτός από τον Ρομά μαθητή και έναν Σύριο που δεν είχαν ομαλή εκπαίδευση ή και καθόλου.

B. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Μέτριο επίπεδο. Οι Κονγκολέζοι μαθητές προσελκύουν συντροφιά λόγω εμπορικοποίησης του χρώματος του δερματός τους ενώ οι Σύριοι και οι Ρομά μαθητές βιώνουν αποκλεισμό. Οι Αλβανοί μαθητές έχουν αρκετούς φίλους.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους μιλούν στην μητρική τους γλώσσα εξ' ολοκλήρου και στα αγγλικά με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Οι Αλβανοί μαθητές μιλούν στα Ελληνικά και χρησιμοποιούν σε κάποιες περιπτώσεις τα Αλβανικά.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Μιλάω Αγγλικά, βασικά Αραβικά και Γερμανικά.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Τους ενσωματώνω ενεργά σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Συνήθως το μάθημα βασιζόταν στην αφήγηση προσωπικών ιστοριών είτε στα αγγλικά είτε στην μητρική γλώσσα των μαθητών με την βοήθεια ηλεκτρονικών λεξικών (π.χ. Livetranscribe).

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Και εγχειρίδια από το υπουργείο.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Προβλήματα αντιληπτότητας και νοητικής/ πρακτικής ή συναισθηματικής δέσμευσης στον στόχο του μαθήματος. Επένδυση γινόταν στην συχνή επικοινωνία με μαθητές και τους γονείς τους για επίλυση των δυσκολιών σε προσωπικό επίπεδο.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Ναι, παρόλο που προτείνω την ενσωμάτωση βοηθητικού προσωπικού μητρικής γλώσσας σε κάθε τάξη ως παράλληλη στήριξη.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Ναι. Κάποιοι μαθητές βρίσκουν το σχολείο ως καταφύγιο από άλλες δυσκολίες οπότε και δείχνουν πιο ενεργοί με τον καιρό σε κάθε μάθημα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Ναι βέβαια.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Λοιπόν, εφαρμοζόταν η διαγλωσσική μεταγραφή για τους αλλόφωνους μαθητές όπου τα αγγλικά ήταν ανεπαρκή και κρίνονταν απαραίτητα. Οι γηγενείς μαθητές αναλάμβαναν ρόλο ημι-διδασκαλίας, όπου βοηθούσαν τους αλλόφωνους συμμαθητές τους όπου υπήρχε κοινός γλωσσικός τόπος (π.χ. Αγγλικά/γαλλικά). Το μάθημα οργανωνόταν με γνώμονα τις ανάγκες του μέσου αδύνατου μαθητή.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Στην τάξη υπήρχαν 2 μαθητές από Κονγκό, 2 από Αλβανία, 2 Σύριοι και 1 Ρομά. Οι μαθητές από Κονγκό, 15-16 χρονών αντίστοιχα, με μητρική τα γαλλικά (+ Λινγκάλα) και μέτριο επίπεδο αγγλικών παρακολουθούν και μαθήματα απογευματινά σε δομή της πόλης. Οι Αλβανοί μαθητές γεννήθηκαν στην Αλβανία, 15 χρονών και οι δύο (είναι συγγενείς), μιλούν μέτρια αγγλικά, και μένουν στην Ελλάδα από τα 9 τους, άρα τα ελληνικά τους είναι

σε καλό επίπεδο. Οι υπόλοιποι μαθητές, Σύριοι και Ρομά, 14-16 και 15 αντίστοιχα, δεν γνωρίζουν καθόλου αγγλικά ή ελληνικά, πέραν του Ρομά μαθητή, καθώς φτάσανε στην Ελλάδα μόλις πριν 2 χρόνια. Οι Σύριοι γνωρίζουν λίγα γερμανικά, μέρος από το οποίους απελάθηκαν και ο Ρομά επικοινωνεί στα ελληνικά τα οποία είναι σε βασικό επίπεδο.

Β. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

10

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

15-16 ετών.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Σύριοι, Αφρικανοί, Αλβανοί, Έλληνες, Ρομά

Ε. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Όχι, κάποιοι ζούσαν σε σπίτια φιλοξενίας και σε ιδιωτικά σπίτια.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Ναι, όλοι.

Z. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Ναι υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Όλοι τους εκτός από τον Ρομά μαθητή και έναν Σύριο που δεν είχαν ομαλή εκπαίδευση ή και καθόλου.

B. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Μέτριο επίπεδο. Οι Κονγκολέζοι μαθητές προσελκύουν συντροφιά λόγω εμπορικοποίησης του χρώματος του δερματός τους ενώ οι Σύριοι και οι Ρομά μαθητές βιώνουν αποκλεισμό. Οι Αλβανοί μαθητές έχουν αρκετούς φίλους.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους μιλούν στην μητρική τους γλώσσα εξ' ολοκλήρου και στα αγγλικά με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Οι Αλβανοί μαθητές μιλούν στα Ελληνικά και χρησιμοποιούν σε κάποιες περιπτώσεις τα Αλβανικά.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Μιλάω Αγγλικά, βασικά Αραβικά και Γερμανικά.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Τους ενσωματώνω ενεργά σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Συνήθως το μάθημα βασιζόταν στην αφήγηση προσωπικών ιστοριών είτε στα αγγλικά είτε στην μητρική γλώσσα των μαθητών με την βοήθεια ηλεκτρονικών λεξικών (π.χ. Livetranscribe).

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Και εγχειρίδια από το υπουργείο.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Προβλήματα αντιληπτότητας και νοητικής/ πρακτικής ή συναισθηματικής δέσμευσης στον στόχο του μαθήματος. Επένδυση γινόταν στην συχνή επικοινωνία με μαθητές και τους γονείς τους για επίλυση των δυσκολιών σε προσωπικό επίπεδο.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Ναι, παρόλο που προτείνω την ενσωμάτωση βοηθητικού προσωπικού μητρικής γλώσσας σε κάθε τάξη ως παράλληλη στήριξη.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Ναι. Κάποιοι μαθητές βρίσκουν το σχολείο ως καταφύγιο από άλλες δυσκολίες οπότε και δείχνουν πιο ενεργοί με τον καιρό σε κάθε μάθημα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Στις τάξεις που διδάσκω οι μαθητές κατάγονται από το Αφγανιστάν και το Ιράν. Επομένως, μιλούν Φαρσί ή και κάποιες άλλες διαλέκτους, όπως Ουρντού.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Δεν έχω δουλέψει σε τάξη με που συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές. Στη δομή φιλοξενίας που εργάζομαι συνυπάρχουν μεν αλλόφωνοι μαθητές, αλλά κανείς δεν έχει ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά, όπως προανάφερα. Όσον αφορά την τάξη μου θα έλεγα ότι οι μαθητές ότι παρακολουθούν τόσο αγόρια όσο και κορίτσια.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Κάποιοι μαθητές έχουν πάει σχολείο στην πατρίδα τους και άλλοι δεν έχουν καθόλου προηγούμενη σχολική εμπειρία. Βέβαια, αυτό συμβαίνει κυρίως με τα μικρότερα παιδάκια. Θα έλεγα ότι όλοι μαθητές έχουν διακόψει για κάποιο διάστημα το σχολείο, περίπου 1 ή 2 χρόνια κατά τη διάρκεια του ταξιδιού της, ενώ είναι ελάχιστα τα παιδιά που έχουν πάει σχολείο στη Τουρκία, γιατί έμεινα για λίγο εκεί.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δηλαδή στις αρχές Σεπτεμβρίου, είχαν γραφτεί στα τμήματα μας αρκετοί μαθητές και στις πρώτες συναντήσεις μας ήταν περίπου 8-10 παιδιά στο τμήμα. Ωστόσο, η σύσταση της τάξης αλλάζει συνεχώς, γιατί πολλές οικογένειες θέλουν να φύγουν στο εξωτερικό, στη Γερμανία, οπότε δεν ενδιαφέρονται να μάθουν ελληνικά ή όντως φεύγουν για κάποια άλλη δομή ή εκδίδονται τα διαβατήρια τους και φεύγουν. Μάλιστα, συνάδελφοι που είναι περισσότερα χρόνια στη δομή μου έχουν πει πως πλέον παίρνουν γρήγορα τα διαβατήρια τους, συνεπώς αλλάζουν συνεχώς οι μαθητές σε κάθε τμήμα.

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

Γενικά, έχουμε μαθητές από 5 έως 18 χρονών, όμως εγώ κάνω μάθημα στο ηλικιακό γκρουπ 9 με 12 χρονών.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Οι μαθητές μου είναι από το Αφγανιστάν και λίγοι από το Ιράν.

Ε. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Επειδή εργάζομαι σε κέντρο φιλοξενίας, όπου είναι το πρώτο μέρος που έρχονται οι οικογένειες προσφύγων όταν φτάνουν στην Ελλάδα, όλοι ζουν μέσα στο camp σε isoβοχδιαρρυθμισμένα σαν σπίτια. Στη συνέχεια, που φεύγουν για τον αστικό ιστό, την Αθήνα για παράδειγμα, τους δίνεται κάποιο διαμέρισμα. Αλλά στην προκειμένη όλοι οι μαθητές ζουν με τις οικογένειες τους μέσα στο camp.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Επειδή αυτές είναι ευαίσθητες πληροφορίες, γιατί μπορεί κάποιο παιδί να είναι μόνο του στην Ελλάδα ή να έχει χάσει τους γονείς του, δεν είναι κάτι που συζητάμε εμείς με τα παιδιά. Αυτές τις πληροφορίες τις συλλέγουν οι κοινωνικοί λειτουργοί, όταν τα παιδιά φτάνουν στην δομή. Απ' όσο έχω δει στα χαρτιά τους ή από την καθημερινή μας επαφή, τα περισσότερα παιδιά τα φέρνουν οι γονείς τους στα μαθήματα. Ωστόσο, έχω και δύο μαθητές, οι οποίοι έχουν έρθει προσφάτως στο camp και είναι πιο κλειστά παιδιά, που έρχονται μόνα τους. Πιθανότατα, δηλαδή, αυτοί οι μαθητές να μην είναι εδώ με την οικογένεια τους.

Ζ. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Όπως προανέφερα, οι περισσότεροι μαθητές μου έχουν πάει σχολείο, μιας και δεν κάνω μάθημα στα πολύ μικρά παιδιά μας (5-6 χρονών). Ωστόσο, στο τμήμα μου έχω και μία μαθήτριά που έρχεται με την αδερφή της και η μικρότερη γνωρίζει μόνο να μιλά Φαρσί, αλλά δεν μπορεί να γράψει. Άρα, αυτή η κοπέλα δεν έχει πάει σχολείο, παρά μόνο τους τελευταίους μήνες που είναι στην Ελλάδα.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Ναι, θα έλεγα πως οι κανόνες του σχολείου τους είναι οικείοι. Προσπαθούμε και εμείς να ακολουθούμε ρουτίνες, όπως να έχουν τα τετράδια τους τις τσάντες τους. Επίσης, στην αρχή της χρονιάς κάναμε ένα πρότζεκτ με τους κανόνες τις τάξης. Είχαμε φτιάξει ένα κολάζ με καλές συνήθειες μέσα στη τάξη. Για παράδειγμα, ότι δεν μιλάμε με το διπλανό μας, σηκώνουμε το χέρι για να πάρουμε το λόγο κλπ. Οπότε, κατά βάση ακολουθούν τους κανόνες.

B. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Η δομή φιλοξενίας είναι σαν μια μικρή κοινωνία για αυτούς. Υπάρχει η παιδική χαρά, το ιατρείο κλπ, οπότε έχουν προσαρμοστεί σε αυτό το πλαίσιο. Το κάθε παιδί έχει τις παρέες του, έρχονται στο 'γραφείο' μας να μας χαιρετήσουν αν ζητήσουν κάποια πληροφορία. Υπάρχουν, βέβαια, και οι διερμηνείς που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση μας, όταν χρειάζεται. Θέλω να πω πως είναι σαν να ζουν σε μία μικρή πόλη και είναι πλήρως προσαρμοσμένα σε αυτό τα παιδιά.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους μιλούν Φαρσί κατά βάση και με τους Έλληνες μιλούν είτε ελληνικά, όσο είναι εφικτό αυτό, είτε αγγλικά, γιατί έχουν καλό επίπεδο αγγλικών, ή και Φαρσί λίγο, όσο μπορούμε να καταλάβουμε και εμείς. Βέβαια, επαναλαμβάνω πως σε πιο περίπλοκα ζητήματα ή με νεοαφιχθέντες μαθητές, είναι πολύ σημαντική η συμβολή των μεταφραστών.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Το κύριο μέλημα στην τάξη είναι τα παιδιά να νιώθουν οικεία και να μπορούν να καταλάβουν. Επομένως, για να το πετύχουμε αυτό επιστρατεύω όλα μου τα μέσα. Θα χρησιμοποιήσω τα ελληνικά, αλλά μετά μπορεί να δώσω περαιτέρω εξηγήσεις στα αγγλικά. Ή πολύ συχνά χρησιμοποιώ και non-verbal communication. Για παράδειγμα, όταν έκανα ένα μάθημα σχετικά με τη καθημερινή μας ρουτίνα και είχαμε τη φράση 'πλένω τα

δόντια μου' το έδειξα και με παντομίμα, έκανα πως πλένω τα δόντια μου. Επίσης, μπορεί κάποιος μαθητής με καλό επίπεδο ελληνομάθειας να καταλάβει τι θέλω να πω και να το εξηγήσει στην L1.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Γενικά, παίζουμε πολλά παιχνίδια ή εντάσσουμε στοιχεία της καθημερινότητας τους και προσπαθώ να εντάσω στοιχεία και του πολιτισμού τους. Για παράδειγμα, όταν κάναμε την ενότητα με τα τρόφιμα και τα φρούτα, συζητήσαμε και για παραδοσιακά φαγητά των πατριδών τους. Πιστεύω, γενικά, πως ενσωματώνοντας στοιχεία από την κουλτούρα των παιδιών, αυτά νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για ό,τι 'κουβαλούν' μαζί τους και αφού βλέπουν ότι τα πολιτισμικά τους στοιχεία είναι ευπρόσδεκτα, νιώθουν και αυτά πιο άνετα.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Γενικά, προσπαθώ να τους κεντρίζω το ενδιαφέρον και να κάνουμε πράγμα που όντως τους είναι χρήσιμα στην καθημερινότητα. Ας πούμε, όταν μαθαίναμε τα ρούχα σηκώνονταν ανά δυάδες στη μέση της τάξης, κάθονταν πλάτη με πλάτη και προσπαθούσαν να θυμηθούν τι φοράει το ζευγάρι τους εκείνη τη μέρα. Έτσι, βιωματικά θυμόμασταν το λεξιλόγιο για τα ρούχα. Κυρίως, στοχεύω στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών μου. Δεν με ενδιαφέρει να μάθουν το ρ. είμαι με το τυπικό τρόπο, αλλά στοχεύω να μπορούν το χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους, όπου χρειάζεται.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Η αλήθεια είναι ότι δεν χρησιμοποιώ κάποιο συγκεκριμένο εγχειρίδιο από το υπουργείο. Σε συζητήσεις μου με συναδέλφους έχουμε καταλήξει ότι δεν βρίσκουμε κάτι που να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών μας. Χρησιμοποιώ αρκετό υλικό από το Διαδίκτυο, το οποίο το προσαρμόζω στις ανάγκες των μαθητών μου, φτιάχνω και κάποιο υλικό μόνη μου. Επίσης, μου έχει φανεί χρήσιμο το Akelius, ένα πρόγραμμα που παρέχεται από τη

Unicef και κάνουμε έτσι ασκησούλες στα tablet, που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών, επειδή χρησιμοποιούν εκείνα τα tablets.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζω είναι ότι αλλάζει συνεχώς η σύσταση της τάξης. Αυτό που κάνω είναι να αφιερώνω κάποιο διάστημα στην αρχή του μαθήματος σε επανάληψη του τι κάναμε την προηγούμενη φορά.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Θα αναφερθώ στα δικά μας μαθήματα που κάνουμε στη μη τυπική εκπαίδευση. Θα έλεγα πως είναι αρκετά χρήσιμα για τους μαθητές και στο γλωσσικό επίπεδο αλλά και στις κοινωνικές τους συναναστροφές.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Όσον αφορά το κομμάτι της γλωσσομάθειας τα παιδιά βρίσκονται σε καλύτερο επίπεδο, ιδίως στο επικοινωνιακό κομμάτι αλλά και γενικά. Είναι πολύ σημαντικό να νιώθουν και τα ίδια τα παιδιά ότι μπορούν να επικοινωνήσουν και να ανταπεξέλθουν σε κάποια από τα task του σχολείου. Στην τυπική εκπαίδευση οι δάσκαλοι είναι αναγκασμένοι να 'βγάλουν' συγκεκριμένη ύλη, άρα προχωράνε στα μαθήματα. Αν, λοιπόν, οι μαθητές δεν είχαν την υποστήριξη σε μη τυπικό πλαίσιο θα αποθαρρύνονταν τελείως και πιθανότατα θα τα παρατούσαν.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 7

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Όχι. Πρώτη φορά σε σχολείο όπου φοιτούν μαθητές που δεν μιλούν καθόλου Ελληνικά.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Από την μέχρι τώρα μικρή εμπειρία, οι αλλόφωνοι μαθητές παρακολουθούν όλα τα μαθήματα ειδικοτήτων και, ανάλογα με το πρόγραμμα του τμήματος ΖΕΠ, δεν παρακολουθούν κάποιες ώρες Γλώσσας ή Μαθηματικών.

1^ο παράδειγμα: Μαθητές της Β' τάξης (με ελάχιστη γνώση Ελληνικών) βρίσκονται στο τμήμα ΖΕΠ τις 4 ώρες από τις 9 ώρες που έχουν Γλώσσα Β' Δημοτικού στην κανονική τους τάξη. 2^ο παράδειγμα: Μαθητής της Δ' Δημοτικού (με μέτρια γνώση Ελληνικών) βρίσκεται σχεδόν όλες τις ώρες της Γλώσσας στην τάξη του και είναι στο τμήμα ΖΕΠ τις ώρες που η Δ' τάξη έχει Μαθηματικά.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Έχουν εντοπιστεί 3 ειδών προφίλ μαθητών.

1. Μαθητές (Δ-Ε 'ταξεις) που γνωρίζουν μέτρια προς καλά την Ελληνική τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα 2-3 χρόνια. Μπορούν και παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης τους και βοηθούν τους άλλους αλλόφωνους μαθητές στη μετάφραση. Παρουσιάζουν ελλείψεις κυρίως σε γραμματικά φαινόμενα όπως γένη ουσιαστικών, καταλήξεις και χρόνους ρημάτων, άρθρα, ορθογραφία, περιορισμένο λεξιλόγιο και επίσης δυσκολεύονται γενικά στην παραγωγή γραπτού λόγου.
2. Μαθητές (Δ-ΣΤ τάξεις) που ήρθαν στο σχολείο ένα μήνα μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς από άλλη περιοχή. Βρίσκονται στο αρχικό στάδιο εκμάθησης της Ελληνικής. Γνωρίζουν ήδη τα γράμματα, μπορούν να κάνουν αντιγραφή με ελάχιστα λάθη και να διαβάζουν άγνωστες λέξεις. Γνωρίζουν ελάχιστες ελληνικές λέξεις και κατανοούν βασικές προφορικές οδηγίες κυρίως μέσω νοημάτων. Επιπλέον φαίνεται πως έχουν διάθεση για μάθηση και παρουσιάζουν βελτίωση από την έναρξη των μαθημάτων.
3. Μαθητής που φοιτά στην Β Δημοτικού ο οποίος δεν έχει παρακολουθήσει Α' Δημοτικού και ο οποίος μέχρι τώρα μπορεί να αντιγράψει γράμματα. Δυσκολεύεται

να αναγνωρίσει φωνημικά τα γράμματα και βασικές συλλαβές ακόμη και μετά από πολλές επαναλήψεις. Σε διάστημα 2 μηνών έχει παρουσιάσει ελάχιστη ως μηδενική πρόοδο στο γραπτό λόγο. Στον προφορικό λόγο κατανοεί κάποιες βασικές οδηγίες.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

Αρχικά 3 μαθητές και προστέθηκαν 4 περίπου 1 μήνα μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

Από 7-12 χρονών. Τάξεις Β, Δ, Ε, ΣΤ.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Όλοι οι μαθητές προέρχονται από το Αφγανιστάν.

Ε. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Όλοι οι μαθητές ζουν σε Camp.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Ζουν με τις οικογένειες τους στο Camp.

Ζ. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Όλοι οι μαθητές έχουν περάσει από ΔΥΕΠ κυρίως στις δομές που ζουν. Δύσκολο να προσδιοριστεί η διάρκεια φοίτησης. Για όλους τους μαθητές είναι η πρώτη φορά που φοιτούν σε “κανονική τάξη” ελληνικού σχολείου.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Οι “παλαιότεροι” μαθητές φαίνεται πως ακολουθούν τους κανόνες κανονικά χωρίς κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα. Οι “νεότεροι” μαθητές αρχικά χρειάστηκαν κάποιες πιο συγκεκριμένες οδηγίες όπως πχ να μην μπαίνουν στις τάξεις τις ώρες των διαλειμμάτων ή να παραγγέλνουν από νωρίς ότι χρειαστούν στο κυλικείο. Με τη βοήθεια των

“παλαιότερων” μαθητών πλέον έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες σε σύντομο χρονικό διάστημα.

B. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Οι “παλαιότεροι” μαθητές έχουν αρκετούς φίλους και δεν φαίνεται να παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα κοινωνικοποίησης. Σημαντικό βέβαια ρόλο παίζει το γεγονός πως μιλούν Ελληνικά σε ικανοποιητικό επίπεδο. Οι “καινούριοι” μαθητές προς το παρόν φαίνεται να δυσκολεύονται εφόσον υπάρχει το εμπόδιο της γλώσσας. Βέβαια γίνονται προσπάθειες από τους υπόλοιπους μαθητές οι οποίοι προσπαθούν να τους εντάξουν σε παρέες. Επιπλέον ήρθαν στο σχολείο 1 μήνα μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και γενικά βρίσκονται ακόμη σε στάδιο προσαρμογής θα έλεγα.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους μιλάνε Φαρσί και κάποιοι γνωρίζουν και βασικά Αγγλικά που τους βοηθάνε να επικοινωνούν με τους υπόλοιπους μαθητές αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Χρησιμοποιώ νοήματα ή αλλιώς “παντομίμα”. Σε κάποιους μαθητές που γνωρίζουν βασικά Αγγλικά χρησιμοποιώ και μετάφραση από Αγγλικά σε Ελληνικά.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Γενικά θα έλεγα πως οι μαθητές (οι καινούριοι) προσαρμόστηκαν γρήγορα και δεν φαίνεται να αισθάνονται ανασφάλεια. Στο τμήμα ΖΕΠ ειδικά φαίνεται να αισθάνονται πιο άνετα αφού το μάθημα είναι προσαρμοσμένο σε αυτούς. Όταν βρίσκονται στις τάξεις τους, έχει αναφερθεί από τους άλλους εκπαιδευτικούς πως αισθάνονται λίγο άβολα και αμήχανα, το οποίο είναι και φυσιολογικό εφόσον ακόμη δεν γνωρίζουν τη γλώσσα.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Στους παλαιότερους μαθητές που γνωρίζουν ικανοποιητικά ελληνικά, προσπαθώ να τους βελτιώσω στα σημεία που έχουν αδυναμίες-ελλείψεις πχ γένη ουσιαστικών, χρόνοι ρημάτων, κατανόηση κειμένου και βασικές μαθηματικές πράξεις-έννοιες. Χρησιμοποιώ τα βιβλία και ασκήσεις της τάξης τους και βάση αυτών προσαρμόζω το επίπεδο δυσκολίας ή εντοπίζω ελλείψεις και προσπαθώ να τις καλύψω.

Στους νέους μαθητές βασίζομαι προς το παρόν στα εισαγωγικά βιβλία “Γεια σας” και με αφορμή αυτά προσπαθώ να προσθέσω και επιπλέον υλικό. Επίσης προσπαθώ να τους μάθω (προφορικά) κάποιες βασικές λέξεις-προτάσεις κυρίως για την καθημερινή επικοινωνία.

Λόγω του μικρού πλήθους των μαθητών αλλά και των διαφορετικών αναγκών που έχουν προς το παρόν, σε κάθε διδακτική ώρα στο τμήμα ΖΕΠ βρίσκονται 1-2 μαθητές, οπότε προς το παρόν ακολουθείται ένας παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας. Σχεδιάζεται σε επόμενο στάδιο να γίνει και χρήση ΤΠΕ ή κάποιες ομαδικές δραστηριότητες.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Χρησιμοποιώ προς το παρόν τα βιβλία “Γειά σας” στους νέους μαθητές. Στους παλαιότερους χρησιμοποιώ τα βιβλία της τάξης τους.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Υπήρξαν δυσκολίες στην αρχή καθώς είναι η πρώτη φορά που εργάζομαι σε τμήμα ΖΕΠ. Κυρίως όσον αφορά την οργάνωση του προγράμματος, την κατανομή των ωρών και την ανίχνευση των γνώσεων και ελλείψεων των μαθητών. Μετά από σύντομο διάστημα προστέθηκαν και καινούριοι μαθητές και έπρεπε να ξαναγίνουν οι αρχικές ενέργειες. Επιπλέον αν και οι μαθητές είναι λίγοι στον αριθμό (7), λόγω των διαφορετικών γνώσεων, ικανοτήτων αλλά και τάξεων που βρίσκονται, αναγκαστικά τα τμήματα είναι 1-2 μαθητών. Λόγω αυτού οι ώρες που αντιστοιχούν σε κάθε τμήμα εβδομαδιαίως κυμαίνονται από 3-7 ώρες. Έτσι κάποιοι μαθητές κάνουν λιγότερες ώρες την εβδομάδα και επιπλέον ορισμένοι από αυτούς απουσιάζουν κάποιες φορές χάνοντας έτσι τις λίγες ώρες που τους αναλογούν.

Το πρόβλημα λοιπόν της οργάνωσης του χρόνου και του προγράμματος γενικά θα έλεγα ότι είναι ένα από τα σημαντικά που αντιμετώπιζα και συνεχίζω να το αντιμετωπίζω.

Επιπλέον το τμήμα ΖΕΠ δεν είναι εξοπλισμένο με Η/Υ ή κάποιο τάμπλετ προκειμένου να γίνει χρήση κάποιων εφαρμογών για την εκμάθηση της γλώσσας. Σε επόμενο στάδιο σχεδιάζω να πηγαίνω στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου, αλλά θα χρειαστεί και εκεί ξανά προγραμματισμός ώστε να μην χρησιμοποιείται από άλλη τάξη εκείνη την ώρα.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Προς το παρόν είναι νωρίς για να βγάλω συμπεράσματα αφού το διάστημα είναι λιγότερο από 2 μήνες. Θεωρώ πως θα βοηθήσει στην ένταξή τους στην τάξη και σε κάποιο επίπεδο στην εκμάθηση ελληνικών.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Υπάρχει κάποια εξέλιξη στους καινούριους μαθητές. Δηλαδή έχουν μάθει αρκετές λέξεις, κυρίως αυτές που βρίσκονται στο βιβλίο Γεια σας 1 και κάποια βασικά ρήματα. Θεωρώ πως συνεχίζοντας θα υπάρξει περαιτέρω εξέλιξη. Όσον αφορά τους παλαιότερους μαθητές, θα έλεγα προς το παρόν πως υπάρχει μικρή εξέλιξη ή στασιμότητα. Μετά την έλευση των νέων μαθητών οι ώρες τους στο τμήμα ΖΕΠ μειώθηκαν αναγκαστικά (λόγω προγράμματος) και ορισμένοι από αυτούς απουσιάζουν συχνά με αποτέλεσμα να μην έχουν γίνει αρκετές ώρες μαθημάτων ώστε να υπάρξει κάποια εξέλιξη. Τέλος, όπως αναφέρθηκε, υπάρχει μαθητής (B' τάξης) ο οποίος δεν έχει παρουσιάσει καθόλου εξέλιξη προς το παρόν και ενδεχομένως να υπάρχει κάποια μαθητική δυσκολία που χρειάζεται να διαγνωστεί.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 8

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Όχι, σε κανονική τάξη δεν είχα αλλόφωνους μαθητές.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Είμαι εκπαιδευτικός της μη τυπικής εκπαίδευσης μέσα στα Camps δεν έχω ανάμεικτα τμήματα, μόνο τμήματα με αλλοδαπούς μαθητές.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Οι αλλόφωνοι μαθητές δε γίνεται να ταξινομηθούν με βάση ένα συγκεκριμένο προφίλ. Υπάρχουν ετερότητες και πολλές διαφορές μεταξύ τους. Μπορούμε να βρούμε όμως κάποια μοτίβα: μείωση της φοίτησης από το γυμνάσιο και μετά, μικρό ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής κατά την εφηβεία.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

Η πρώτη μου επαφή ήταν σε δομή φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων. Είχα γύρω στα 50 παιδιά, αγόρια, σε πολλά μικρά τμήματα.

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

Οι ηλικίες τους ήταν από 12-18 περίπου.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Από το Αφγανιστάν, τη Σομαλία, τη Συρία, τη Σιέρα Λεόνε, το Πακιστάν, την Γκάμπια, Κούρδοι, Παλαιστίνιοι.

E. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Όχι, σε δομή φιλοξενίας ασυνόδευτων προσφύγων ζούσαν.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Όχι, όπως προείπα ήταν ασυνόδευτα.

Z. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Ναι, φυσικά. Αρκετά παιδιά .

3ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι. Δεν μπορώ να δώσω μια γενική απάντηση για όλους.

B. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Το ίδιο με παραπάνω. Άλλοι έχουν βρει φίλους και άλλοι όχι. Ανάλογα με τη διάθεση και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους οι ομοεθνείς μιλούν τη μητρική τους. Μεταξύ τους οι μαθητές από διαφορετικές όμως χώρες μιλούσαν είτε αγγλικά, είτε μια κοινή γλώσσα όπως τα τουρκικά, αραβικά.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι; Μιλώ στα Αγγλικά και Ελληνικά ανάλογα προκειμένου να με καταλαβαίνουν.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία; Ανάλογα τον μαθητή, την ηλικία και το μάθημα.

Συνήθως για παιδιά από 10 και πάνω, μια απλή κουβέντα, ερώτηση για τα ενδιαφέροντα τους, τις γλώσσες που μιλάει, κάποιο χόμπι τους. Έτσι νιώθουν πιο οικεία και φιλικά.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Στο μάθημά μου χρησιμοποιώ αρκετό παιχνίδι, χρησιμοποιώ τα πολυμέσα, αρκετά το χιούμορ, επιλέγω τις θεματικές με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών κυρίως.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Όχι δεν έχω κάποιο εγχειρίδιο συγκεκριμένο. Το υλικό το δημιουργώ εγώ.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Μικρή ή ασταθής συμμετοχή. Πολλά διαφορετικά επίπεδα γνώσης των γλωσσών των μαθητών. Για παράδειγμα υπήρχαν παιδιά που δεν ήξεραν να γράφουν σε καμία γλώσσα ούτε στην μητρική τους. Υπήρχαν όμως και παιδιά που ξέρανε άπταιστα αγγλικά, τη μητρική τους, ίσως και μια ακόμα γλώσσα, και μάθαιναν και ελληνικά.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Δεν έχω εργαστεί σε τάξη υποδοχής. Υποθέτω πως βοηθά σε κάποιο αν ακούν συνέχεια τη γλώσσα οι μαθητές από αυτά που έχω δει.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Όσοι μαθητές έχουν προηγούμενη εμπειρία παρακολούθησης σε τάξη υποδοχής φαίνονται. Έχουν κάποιο στοιχειώδες επίπεδο τουλάχιστον στην κατανόηση των ελληνικών τους.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 9

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Ναι φυσικά.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Οι μαθητές μου είναι μόνο αλλόφωνοι. Ως εκ τούτου η ύπαρξη γηγενών μαθητών ήταν αδύνατη.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Λοιπόν, δεν υπήρχε η απαιτούμενη συνάφεια του ηλικιακού επιπέδου με το γνωστικό, η συνάφεια του συμπεριφορικού επιπέδου με το ηλικιακό επίπεδο, υπήρχαν έντονα τραυμάτων και η αναβίωση των τραυμάτων, χρησιμοποιούνταν η μεικτή γλώσσα η οποία δεν αποτελούσε πρόβλημα σε στιγμές επικοινωνίας, αλλά δυσκόλευε στη συγκέντρωση διδασκαλίας μίας και μόνο γλώσσας.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

Ο αριθμός των μαθητών ήταν αρκετά μεγάλος, 150 στο σύνολό τους.

Γ. Τι ηλικίας ήτανε; Οι ηλικίες είναι περίπου από 3-18 , ακόμη και πάνω από 18 χρόνων.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Η πλειοψηφία των μαθητών ήταν Αφγανοί/ές, Σύριοι/ες, Κούρδοι/ισσες, Κονγκολέζοι/έςες, Ιρακινοί,ες, Ιρανοί/ες,

E. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Ναι ζούσαν μέσα στο Camp άλλοι περισσότερο, άλλοι λιγότερο χρονικό διάστημα.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Ναι είχαν την οικογένειά τους εδώ, γονείς, αδέρφια.

Z. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Ναι φυσικά πολλά παιδιά δεν έχουν ξαναπάει σχολείο στη χώρα τους.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Ναι έχουν προσαρμοστεί σε ένα μεγάλο βαθμό στους κανόνες της τάξης.

B. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Ναι είναι αρκετά κοινωνικά τα παιδιά, έχουν βρει φίλους, κάνουν παρέες, παίζουν μαζί.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους αν είχαν κοινή μητρική γλώσσα, χρησιμοποιούσαν την κοινή μητρική γλώσσα. Με μαθητές που δεν είχαν κοινή μητρική γλώσσα, κάνουνε χρήση αγγλικής άρα το ίδιο με τους έλληνες.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Χρησιμοποιώ την αγγλική, σωματικές κινήσεις και εκφράσεις προσώπου, χρήση μεμονωμένων λέξεων/φράσεων στις μητρικές γλώσσες των μαθητών π.χΦάρσι, Αραβικά, Κουρδικά κτλ.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Η προσέγγιση γίνεται «πόρτα-πόρτα», με πρόσκληση για επίσκεψη στο χώρο εκτός ωρών μαθημάτων.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Συνήθως έχω προετοιμάσει υλικό ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και προσπαθώ να το διδάξω. Υλικό από το διαδίκτυο κυρίως ,φωτοτυπίες πολλές φορές. Δεν ακολουθώ συγκεκριμένη στρατηγική.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Όχι, δεν έχω βιβλίο του υπουργείου .

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Συνήθως τα προβλήματα αφορούσαν τα κενά των μαθητών στην γλωσσική επικοινωνία.

Η παρουσία διερμηνέα αποτελούσε μια λύση.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Η τάξη υποδοχής είναι ένα καλό πρώτο βήμα αλλά χρειάζεται δομικές αλλαγές για να είναι ακόμα πιο ουσιαστική η φοίτηση των παιδιών εκεί.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Ναι, καθώς τα παιδιά αποκτούν σημαντική ρουτίνα και πρόγραμμα, κοινωνικοποιούνται και εκτίθενται σε τακτική βάση στο γλωσσικό ερέθισμα της γλώσσας της χώρας υποδοχής εν προκειμένω στην ελληνική.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 10

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Ναι, πριν από 3 χρόνια περίπου είχα στην τάξη μου αλλόφωνους μαθητές στην κανονική μου τάξη.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Η τάξη οργανωνόταν πέρα από τα καθιερωμένα ως εξής. Είχα δημιουργήσει έναν ονομαστικό κατάλογο των μαθητών με τα τηλέφωνα επικοινωνίας. Στη συνέχεια κρατούσα ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα μαθητών, με ατομικό φύλλο προόδου κάθε μαθητή. Η αίθουσα διακοσμήθηκε με πίνακα κανόνων καλής συμπεριφοράς για τους αλλόγλωσσους μαθητές και τους γηγενείς αντίστοιχα αλλά και ενημέρωση των γονιών κάθε μήνα με συναντήσεις. Επικεντρωνόμαστε κυρίως σε πολλές δράσεις για τη διαφορετικότητα, ισότητα, πολυπολιτισμικότητα, αποδοχή του άλλου, τη σχολική βία. Οι μαθητές κάθονταν όπου ήθελαν και το υλικό ήταν κατάλληλο για τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος. Και παιχνίδια για την ανάπτυξη της γλώσσας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν από τη Ρουμανία και Αλβανία που δε γνώριζαν καθόλου την ελληνική και ήρθαν στην Ελλάδα τη χρονιά εκείνη.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

Αρχικά είχα 5 μαθητές αλλόφωνους. Οι μαθητές στην τάξη ήταν περίπου 11 ετών. Έλληνες , Αλβανοί, Ρουμάνοι.

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

Όπως προανέφερα ήταν 11 ετών .

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Έλληνες , Αλβανοί, Ρουμάνοι.

E. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Όχι ζούσαν σε σπίτια οι περισσότεροι. Δε θυμάμαι να ζούσαν σε Camp η αλήθεια είναι.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Όλοι είχαν έρθει με τις οικογένειές τους.

Z. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Όχι. Από τους δικούς μου αλλόφωνους μαθητές όλοι είχαν παρακολουθήσει στη χώρα τους το σχολείο, είχαν προηγούμενη σχολική εμπειρία.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Ναι, μπορώ να πω συντομότερα απ' ότι ήλπιζα. Άλλωστε όλοι είχαν πάει σχολείο στη χώρα τους. Οπότε ήταν σχετικά εύκολο να προσαρμοστούν. Αλλά και με τους μαθητές των άλλων τάξεων και μάλιστα σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό.

B. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί πολύ καλά. Έχουν έρθει πολύ κοντά με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους μαθητές των άλλων τάξεων και μάλιστα σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Είναι αξιοθαύμαστο το πόσο γρήγορα τα παιδιά δημιουργούν φιλίες.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Στην αρχή μιλούσαν με τα ελληνόπουλα τη γλώσσα του σώματος ή και αγγλικά όποια γνώριζαν. Με την πάροδο όμως του χρόνου αυτές οι γλώσσες αντικαταστάθηκαν από την ελληνική. Δεν μπορείτε να φανταστείτε πόσο γρήγορα μαθαίνει ένα παιδί μια νέα γλώσσα όταν την ακούει στο χώρο του σχολείου. Μεταξύ τους μιλούσαν τη δική τους γλώσσα, όταν όμως κοντά τους υπήρχαν ελληνόπουλα για παράδειγμα στο διάλειμμα ή στα παιχνίδια μιλούσαν την ελληνική γλώσσα.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Στην ελληνική με πολύ αργό ρυθμό και με κινήσεις αν θέλω να εξηγήσω κάτι απλό. Μερικές φορές στην αγγλική ή τη δική τους από το λεξιλόγιο-φρασεολογία που έχω δημιουργήσει.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Για να νιώσει ένα παιδί οικεία θέλει να νιώσει ότι το αγαπάς, ότι ενδιαφέρεσαι γι' αυτό, για τα βιώματά του, για την κουλτούρα της πατρίδας του. Πάντα το πλησιάζεις με χαμόγελο. Θα πεις λέξεις της μητρικής του γλώσσας ή φράσεις και αυτά θα χαρούν πολύ. Θα τα ερωτήσεις να σου πουν ένα τραγούδι της χώρας τους, να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους ένα παιχνίδι της πατρίδας τους. Ζητάς να μάθεις λέξεις της μητρικής τους γλώσσας, έθιμα, ιστορίες κτλ.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Για να είναι κάποιος καλός δάσκαλος δεν απαιτείται μόνο να αφομοιώνει μια σειρά από διδακτικές τεχνικές. Σε μια αποτελεσματική διδασκαλία κεντρική θέση έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις. Η ανάπτυξη σχέσεων σεβασμού και αποδοχής. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει, υποστηρίζει, επαινεί τους μαθητές αυτούς για να νιώσουν ευπρόσδεκτοι. Οι συμμαθητές τους από την άλλη πρέπει να βοηθήσουν από την πλευρά τους με την αποδοχή των παιδιών αυτών στην τάξη, στο διάλειμμα, στο παιχνίδι. Στη διδασκαλία βοηθούν η ενθάρρυνση για την ενεργό χρήση της γλώσσας, η παρουσίαση νοητικά ελκυστικών ερεθισμάτων μαζί με κατάλληλα διαμορφωμένο εποπτικό υλικό όπως εικόνες, η αφήγηση, οι θεατρικές τεχνικές, τα παιχνίδια ρόλων, τα παζλ λέξεων με επαναλαμβανόμενα λεκτικά μοτίβα, τα ποιηματάκια με ρήματα, οι εικαστικές δημιουργίες ενίοτε.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Δεν υπήρχε εγχειρίδιο από το υπουργείο κατάλληλο κατά τη γνώμη μου ή τουλάχιστον δεν ήταν αρκετό από μόνο του.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Το σημαντικότερο πρόβλημα ήταν η διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών. Ακόμη, η δυσκολία ήταν μεγάλη στην επιλογή κατάλληλου υλικού διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης της ετερότητας. Η αναπαραγωγή υλικού είναι εξίσου δύσκολη. Οι μαθητές δεν μιλούσαν ελληνικά οπότε ήταν δύσκολο να παρακολουθήσουν πολλές φορές. Το άγχος και η ανασφάλεια των αλλόφωνων μαθητών και η άρνηση τους να φοιτήσουν στο σχολείο είναι μέσα στα προβλήματα που μπορώ να πω. Ξεπεράστηκαν βέβαια με επιμόρφωση και πολλή προσωπική εργασία καθώς αφιέρωνα πολύ προσωπικό χρόνο.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Αναμφισβήτητα η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά. Με την εξατομικευμένη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών, επιτεύχθηκε η γνωστική και κυρίως συναισθηματική τους ενδυνάμωση καθώς δημιουργήθηκε ένα κλίμα διαπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Ναι. Επιτεύχθηκε η ομαλή προσαρμογή τους και εν τέλει παραμονή τους στο σχολείο και ευρύτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όλοι οι μαθητές προχώρησαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εξέλιξή τους ελαχιστοποίησε τις γνωστικές και κοινωνικές ανισότητες που υπήρχαν όταν ήρθαν στη χώρα μας σε σχέση με τα ελληνόπουλα, τους συμμαθητές τους.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 11

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Ναι έχω διδάξει μαθητές αλλόφωνους.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Η οργάνωση της τάξης όπου υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές πρέπει να βασίζεται στη νοοτροπία τα ήθη και τα έθιμα των χωρών από όπου προέρχονται χωρίς να παραβλέπονται οι μαθησιακές ανάγκες ή δυσκολίες που έχει καθένας από αυτούς.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Ήταν παιδάκια ηλικίας από 6-12ετων από διαφορετικές χώρες και διαφορετικές θρησκείες μεταξύ τους.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά; Ο αριθμός των μαθητών ήταν 10-15 παιδιά.

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

Ηλικία μεταξύ 6-12 ετών.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Οι μαθητές προερχόταν κυρίως από Αφρικανικές χώρες όπως Κονγκό.Καμερουν, Γκάνα και Μαρόκο.

Ε. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Ναι ζούσαν σε δομή υποδοχής προσφύγων.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Όλα τα παιδιά ήρθαν στη χώρα μας με την οικογένειά τους κάποια όμως από αυτά ζούσαν μόνο με τη μητέρα τους.

Ζ. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Κάποια από τα παιδιά που ηλικίας 6-7χρονων δεν είχαν ξανα φοιτήσει σε σχολείο.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

Α. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Οι κανόνες που υπήρχαν στην τάξη είχαν γίνει αποδεκτοί από όλα τα παιδάκια και εφαρμόζονταν εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις που όμως είναι κατανοητό αν λάβουμε υπόψιν την ηλικία τους.

Β. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί όσο είναι δυνατόν όσον αφορά στους φίλους παρατήρησα ότι έκαναν γρήγορα φιλίες αλλά προτιμούσαν παιδιά ίδιας εθνικότητας ,χρώματος και θρησκείας.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους μιλούσαν γαλλικά και με τους Έλληνες γαλλικά και αγγλικά όσα από αυτά γνώριζαν.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

Α. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Πρώτα το λέω στη γλώσσα την οποία διδάσκω μετά δίνω λέξεις κλειδιά στην μητρική γλώσσα των μαθητών και αν δεν έχει γίνει κατανοητό χρησιμοποιώ εξ ολοκλήρου την μητρική τους γλώσσα.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Σαν πρώτη επαφή γνωριζόμαστε ρωτώντας τα για τον εαυτό τους και τα παροτρύνω να ρωτήσουν και για μένα έτσι ώστε να νοιώσουν άνετα μαζί μου.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Προσπαθούσα να προσαρμόσω το κάθε μάθημα με βάση δικά τους ενδιαφέροντα έτσι ώστε να μην τους φαίνεται βαρετό το μάθημα. Χρησιμοποιούσα κάρτες λέξεων για να διδάξω γραμματικά φαινόμενα όπως και παιχνίδια ρόλων για να εφαρμόσουν στην πράξη όσα μαθαίναμε στη τάξη.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο; Υπήρχαν κάποια βιβλία προτεινόμενα από το υπουργείο αλλά δούλευα πολύ με υλικό που έβρισκα στο διαδίκτυο.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Τα προβλήματα που υπήρχαν στην τάξη ήταν τα συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός σε μια τάξη όπως έλλειψη ενδιαφέροντος όλα τα προβλήματα τα ξεπερνούσα με υπομονή και σεβασμό στις ανάγκες τους.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Πιστεύω απόλυτα ότι η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά να κάνουν το πρώτο βήμα έτσι ώστε να ενταχθούν με επιτυχία στη νέα πραγματικότητα.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Φυσικά και έχει υπάρξει εξέλιξη τα περισσότερα από αυτά έχουν μάθει να χειρίζονται τη γλώσσα έτσι ώστε να καλύπτουν όσο είναι δυνατόν τις γλωσσικές ανάγκες των ίδιων αλλά και των οικογενειών τους.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 12

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

Το πλαίσιο στο οποίο εργάζομαι ,δομή φιλοξενίας, απευθύνεται αποκλειστικά σε αλλόφωνους μαθητές.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

Όπως αναφέρθηκε στο A ερώτημα σας τα τμήματα είναι αποκλειστικά αλλόφωνων μαθητών με διαφορετικές εθνικότητες παρόλα αυτά, οι οποίοι συνυπάρχουν στα τμήματα.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

Μαθητές από διάφορες χώρες όπως Συρία, Αφγανιστάν, Ιράν, Ιράκ, Κονγκό, Σομαλία, ως επί το πλείστον συνοδευόμενοι από την οικογένεια τους.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

Και στις 2 δομές που εργάζομαι πλέον ο αριθμός έχει αρχίσει να αυξάνεται. Στη μια δομή είναι άνω των 100 ενώ στην άλλη γύρω στους 50.

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

Η ηλικία τους είναι από 4-17 ετών.

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

Οι μαθητές ήταν από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράν, το Ιράκ, το Κονγκό, τη Σομαλία

Ε. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

Ναι όλοι τους ζούσαν στο Camp.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

Στις περισσότερες περιπτώσεις ναι.

Ζ. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

Ναι. Η πρώτη τους επαφή με την τάξη ήταν εδώ.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

Α. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

Κάποιοι ναι, κάποιοι ακόμα προσπαθούν να προσαρμοστούν.

Β. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

Κάποιοι κάνουν παρέες με όλα τα παιδιά ανεξάρτητα την καταγωγή. Συνήθως λένε πως έχουν και Έλληνες φίλους στα δημόσια σχολεία. Παράλληλα δεν είναι λίγοι αυτοί που παραμένουν με τα μέλη της κλειστής τους κοινότητας.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

Μεταξύ τους στη μητρική.

Με Έλληνες συνήθως είναι ένας συνδυασμός αγγλικών ελληνικών και μητρικής.

Ελάχιστοι είναι που συνεννοούνται καθαρά στα ελληνικά.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

Α. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

Κυρίως ελληνικά. Παρόλα αυτά αν δεν υπάρχει επαφή γλωσσική στην αρχή πολλά είναι ένας συνδυασμός αγγλικών ελληνικών, μητρικής και εικόνων.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

Γνωρίζω κάποιες λέξεις στη γλώσσα τους οπότε και ο πρώτος χαιρετισμός γίνεται έτσι. Στη συνέχεια προσπαθώ να τους βάλω στο κλίμα της τάξης και να τους εντάξω στην ομάδα ζητώντας την συνεισφορά και των υπόλοιπων μαθητών.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

Αρχικά με δραστηριότητα ολιγόλεπτη αποφόρτισης, στη συνέχεια με καθημερινό κλασσικό διάλογο που διαρκώς εμπλουτίζεται με πληροφορία. Ακόμη με λεξιλόγιο και θεματική ενότητα. Η προσέγγιση της θεματικής γίνεται με ποικίλους τρόπους (ολιστική προσέγγιση). Ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

Το έχω δει και πηγαίνω σύμφωνα με το βιβλίο που μοιράζεται στα παιδιά στο σχολείο, το «γεια σας».

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

Κυρίως προσαρμογής προβλήματα και πολύ χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

Με υπομονή, επανάληψη, προσέγγιση πιο ατομικά και με εξειδικευμένο υλικό στις ανάγκες του παιδιού.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

Σε κάποιες περιπτώσεις ναι ανάλογα με τη θέληση των μαθητών

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

Σε κάποιες περιπτώσεις ναι κυρίως στη γλώσσα η εξοικείωση ήταν μεγαλύτερη.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 13

1ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Είχατε παλιότερα αλλόφωνους μαθητές στην κανονική τάξη, εκεί που διδάσκατε;

- Η εμπειρία μου στη διδασκαλία αλλόφωνων μαθητών περιλαμβάνει μόνο μαθητές που μάθαιναν την Ελληνική ως ξένη ή δεύτερη γλώσσα, καθώς όλα τα τμήματα που δίδασκα απαρτιζόνταν από αλλόφωνους μαθητές.

B. Περιγράψτε μου την οργάνωση της τάξης όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόφωνοι μαθητές.

- Δεν έχω εργαστεί σε εκπαιδευτικό περιβάλλον που συνυπήρχαν αλλόφωνοι και γηγενείς μαθητές.

2ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Περιγράψτε μου το προφίλ των αλλόφωνων μαθητών.

- Οι αλλόφωνοι μαθητές μου προέρχονταν από τις χώρες της Συρίας, του Αφγανιστάν, του Ιράκ, Ιράν, Κουρδιστάν και από αρκετές υποσαχάριες χώρες. Κάποιοι μαθητές είχαν παρακολουθήσει σχολείο στη χώρα προέλευσής τους, ωστόσο υπήρχαν και αρκετοί κυρίως από 8-12 ετών που παρακολούθησαν πρώτη φορά σχολείο στη χώρα υποδοχής. Το επίπεδο των μαθητών ήταν αρκετά χαμηλό και αρκετοί μαθητές ήταν αναλφάβητοι στη μητρική τους γλώσσα. Πολλοί μαθητές μιλούσαν περισσότερες από δύο γλώσσες. Ακόμη η γνώση της Ελληνικής πολλές φορές υπήρχε και οι μαθητές είχαν εξελίξει αρκετά τον προφορικό λόγο.

B. Πόσους μαθητές είχατε αρχικά;

- 25 μαθητές

Γ. Τι ηλικίας ήτανε;

-6-12 ετών

Δ. Τι εθνικότητες υπήρχαν στην τάξη;

- Σύριοι, Αφγανοί, Ιρακινοί, Ιρανοί, Κονγκολέζοι

Ε. Ζούσαν όλοι οι μαθητές σας σε Camp;

- Ναι.

Στ. Είχαν οικογένεια εδώ;

- Ναι, ήταν συνοδευμένοι από την οικογένεια ή κάποιο συγγενικό πρόσωπο.

Ζ. Υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο;

- Ναι, υπήρχαν παιδιά που παρακολούθησαν πρώτη φορά σχολείο στην Ελλάδα.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

Α. Σε επίπεδο τάξης έχουν προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου;

- Ναι, μετά από στοχευμένες δραστηριότητες έχουν προσαρμοστεί σε σχολικούς κανόνες.
(Να σημειωθεί ότι πρόκειται για σχολείο εντός της δομής στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης)

Β. Σε κοινωνικό επίπεδο έχουν εγκλιματιστεί; Έχουν βρει φίλους;

- Από τα λεγόμενα των παιδιών, έχουν βρει φίλους είτε της ίδιας εθνικότητας, είτε διαφορετικής είτε έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με γηγενή μαθητικό πληθυσμό.

Γ. Μεταξύ τους σε ποια γλώσσα μιλούσαν και σε ποια με τους Έλληνες;

- Μεταξύ τους μιλούσαν στη μητρική τους γλώσσα και με τους Έλληνες, εξαρτάται το επίπεδο, είτε στα Ελληνικά είτε στα Αγγλικά.

4ο ερευνητικό ερώτημα:

Α. Εσείς στην τάξη σας τι γλώσσα μιλάτε άμα θέλετε να εξηγήσετε κάτι;

- Εξαντλώ κάθε προσπάθεια επικοινωνίας στα Ελληνικά και όταν δεν επιτυγχάνεται η κατανόηση χρησιμοποιώ λέξεις στις γλώσσες των μαθητών είτε Αγγλική γλώσσα.

B. Πως τους προσεγγίζετε και τους κάνετε να νιώσουν οικεία;

- Μέσα από το παιχνίδι συνδυάζοντας τη νέα γνώση και ενισχύοντας τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά εντός της τάξης, δηλαδή ενθαρρύνοντας τους να μιλάνε στη γλώσσα τους, οργανώνοντας δραστηριότητες που αφορούν στην ελληνική και τη δική τους κουλτούρα.

5ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα τυπικό μάθημα, τι κάνατε συνήθως, ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούσατε;

- Συνήθως το μάθημα είχε μια συγκεκριμένη θεματική. Ξεκινώντας διατηρούσαμε μία ρουτίνα, μικρό κυκλό και συζήτηση για το πώς ήταν η μέρα μας ή εναλλακτικά στους αρχάριους μαθητές απλές ερωτήσεις σχετικές με το όνομα, τη χώρα προέλευσης, την ηλικία κλπ. Στη συνέχεια ακολουθούσε αναφορά στο προηγούμενο μάθημα και κάποια άσκηση επανάληψης, ακολουθούσε η εισαγωγή της νέας γνώσης, η εμπέδωση μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια ή φυλλάδια ασκήσεων και στο τέλος δημιουργούσαμε μία μικρή χειροτεχνία, ένα θεατρικό παιχνίδι ή ένα κινητικό παιχνίδι για να αποτυπώσουν ανάλογα τη νέα γνώση.

B. Είχατε ένα εγχειρίδιο που πρότεινε το υπουργείο;

- Συνήθως χρησιμοποίησά δικό μου υλικό ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών.

Γ. Τι προβλήματα είχατε στην τάξη και πως τα ξεπερνούσατε;

- Υπήρχαν ζητήματα στην επικοινωνία ή ακόμη υπήρχε ρατσισμός μεταξύ των παιδιών και περιθωριοποίηση λόγω εθνικότητας μεταξύ των μαθητών. Διοργάνωνα συναντήσεις γονέων για να μιλήσουμε για αυτά τα θέματα, σε συνεργασία με διερμηνείς και κοινωνικές υπηρεσίες πραγματοποιήσαμε δράσεις για την ενίσχυση της συλλογικότητας και του σεβασμού των πολιτισμών, λαών και της διαφορετικότητας.

6ο ερευνητικό ερώτημα:

A. Πιστεύετε πως η τάξη υποδοχής βοήθησε τα παιδιά αυτά;

- Πιστεύω ότι οι τάξεις υποδοχής που εστιάζουν στην ενίσχυση της γλώσσας βοηθάει αρκετά τα παιδιά. Γνωρίζοντας καλύτερα τη γλώσσα είναι ευκολότερο να κοινωνικοποιηθούν περισσότερο.

B. Έχετε δει κάποια εξέλιξη;

- Ναι, όπως ανέφερα και παραπάνω. Υπάρχει εξέλιξη, υπάρχουν παιδιά που επικοινωνούν στα Ελληνικά για βασικές ανάγκες της καθημερινότητάς τους.



Γλωσσική Εκπαίδευση
Για Πρόσφυγες και Μετανάστες
LRM64 (Διπλωματική)

Πληροφόρηση συμμετέχοντα και Δήλωση Συγκατάθεσης

Η έρευνα

Η έρευνα αφορά στη διερεύνηση των γλωσσικών πρακτικών για μετανάστες και νέο αφιχθέντες μετανάστες μαθητές/πρόσφυγες που προάγουν την ένταξη. Πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό «Γλωσσική εκπαίδευση σε Πρόσφυγες και Μετανάστες» του ΕΑΠ.

Πού μπορώ να βρω πρόσθετες πληροφορίες

Για περισσότερες πληροφορίες μπορεί να απευθυνθείτε στο email της Πάνου Όλγας std515403@oc.eap.gr. Επιπροσθέτως πληροφορίες μπορείτε να βρείτε στο email της επιβλέπουσας καθηγήτριας κ. Ακριώτου akriou.d@eap.gr

Συγκατάθεση με πληροφόρηση

Παρακαλώ επιλέξτε με ν στο κουτί (ΝΑΙ ή ΟΧΙ) δίπλα από κάθε δήλωση παρακάτω:

Ο ερευνητής μου εξήγησε όλα όσα έπρεπε να ξέρω γι' αυτή την έρευνα και απάντησε όλες τις ερωτήσεις μου.	<input checked="" type="radio"/> ΝΑΙ	<input type="radio"/> ΟΧΙ
Κατανοώ ότι κάποιες από τις πληροφορίες που θα δώσω θα τυπωθούν σε ερευνητικά έγγραφα, αλλά το όνομά μου ΔΕ θα χρησιμοποιηθεί, και ότι ο ερευνητής δε θα μοιραστεί καμία πληροφορία που με εκθέτει.	<input checked="" type="radio"/> ΝΑΙ	<input type="radio"/> ΟΧΙ
Κατανοώ ότι μπορώ να σταματήσω να βοηθώ με αυτή την εργασία όποτε το θελήσω και ότι δε χρειάζεται να εξηγήσω το γιατί.	<input checked="" type="radio"/> ΝΑΙ	<input type="radio"/> ΟΧΙ
Συμφωνώ να λάβω συμμετοχή στην έρευνα.	<input checked="" type="radio"/> ΝΑΙ	<input type="radio"/> ΟΧΙ

Ημερομηνία και υπογραφές

5/12/2022

Ευφραία
Καλλιμάση

(συμμετέχων έρευνας)

Π

(ερευνητής)



Γλωσσική Εκπαίδευση
Για Πρόσφυγες και Μετανάστες
LRM54 (Διπλωματική)

Πληροφόρηση συμμετέχοντα και Δήλωση Συγκατάθεσης

Η έρευνα

Η έρευνα αφορά στη διερεύνηση των γλωσσικών πρακτικών για μετανάστες και νέο αφιχθέντες μετανάστες μαθητές/κράσοφυγες που παράγουν την ένταξη. Πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό «Γλωσσική εκπαίδευση σε Πρόσφυγες και Μετανάστες» του ΕΑΠ.

Πού μπορώ να βρω πρόσθετες πληροφορίες

Για περισσότερες πληροφορίες μπορεί να απευθυνθείτε στο email της Πάνου Όλγας st0515403@oc.eop.gr. Επιπροσθέτως πληροφορίες μπορείτε να βρείτε στο email της επιβλέπουσας καθηγήτριας κ. Ακριώτου akriotou.despoina@oc.eop.gr

Συγκατάθεση με πληροφόρηση

Παρακαλώ επιλέξτε με ν στο κουτί (ΝΑΙ ή ΟΧΙ) δίπλα από κάθε δήλωση παρακάτω:

Ο ερευνητής μου εξήγησε όλα όσα έπρεπε να ξέρω γι' αυτή την έρευνα και απάντησε όλες τις ερωτήσεις μου.	<input checked="" type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
Κατανοώ ότι κάποιες από τις πληροφορίες που θα δώσω θα τυπωθούν σε ερευνητικά έγγραφα, αλλά το όνομά μου ΔΕ θα χρησιμοποιηθεί, και ότι ο ερευνητής δε θα μοιραστεί καμία πληροφορία που με εκθέτει.	<input checked="" type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
Κατανοώ ότι μπορώ να σταματήσω να βοηθώ με αυτή την εργασία όποτε το θελήσω και ότι δε χρειάζεται να εξηγήσω το γιατί.	<input checked="" type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
Συμφωνώ να λάβω συμμετοχή στην έρευνα.	<input checked="" type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ

Ημερομηνία και υπογραφές

9/12/2022

(συμμετέχων έρευνας)

(ερευνητής)



Γλωσσική Εκπαίδευση
Για Πρόσφυγες και Μετανάστες
LRM64 (Διπλωματική)

Πληροφόρηση συμμετέχοντα και Δήλωση Συγκατάθεσης

Η έρευνα

Η έρευνα αφορά στη διερεύνηση των γλωσσικών πρακτικών για μετανάστες και νέο αφιχθέντες μετανάστες μαθητές/πρόσφυγες που προάγουν την ένταξη. Πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό «Γλωσσική εκπαίδευση σε Πρόσφυγες και Μετανάστες» του ΕΑΠ.

Πού μπορώ να βρω πρόσθετες πληροφορίες

Για περισσότερες πληροφορίες μπορεί να απευθυνθείτε στο email της Πάνου Ξιλγας std515403@ac.eap.gr. Επιστροφίτικως πληροφορίες μπορείτε να βρείτε στο email της επιβλέπουσας καθηγήτριας κ. Ακριώτου akriota.despoina@ac.eap.gr

Συγκατάθεση με πληροφόρηση

Παρακαλώ επιλέξτε με ν στο κουτί (ΝΑΙ ή ΟΧΙ) δίπλα από κάθε δήλωση παρακάτω:

Ο ερευνητής μου εξήγησε όλα όσα έπρεπε να ξέρω ν' αυτή την έρευνα και απάντησε όλες τις ερωτήσεις μου.	<input checked="" type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
Κατανοώ ότι κάποιες από τις πληροφορίες που θα δώσω θα τυπωθούν σε ερευνητικά έγγραφα, αλλά το όνομά μου ΔΕ θα χρησιμοποιηθεί, και ότι ο ερευνητής δε θα μοιραστεί καμία πληροφορία που με εκθέτει.	<input checked="" type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
Κατανοώ ότι μπορώ να σταματήσω να βοηθώ με αυτή την εργασία όποτε το θελήσω και ότι δε χρειάζεται να εξηγήσω το γιατί.	<input checked="" type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
Συμφωνώ να λάβω συμμετοχή στην έρευνα.	<input checked="" type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ

Ημερομηνία και υπογραφές

7/12/2022

(συμμετέχων ερευνητής)

(επιβλέπουσα)



HELLENIC
OPEN
UNIVERSITY

Γλωσσική Εκπαίδευση
Για Πρόσφυγες και Μετανάστες
LRMG4 (Διπλωματική)

Πληροφόρηση συμμετέχοντα και Δήλωση Συγκατάθεσης

Η έρευνα

Η έρευνα αφορά στη διερεύνηση των γλωσσικών πρακτικών για μετανάστες και νέο αφιχθέντες μετανάστες μαθητές/πρόσφυγες που προάγουν την ένταξη. Πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό «Γλωσσική εκπαίδευση σε Πρόσφυγες και Μετανάστες» του ΕΑΠ.

Πού μπορώ να βρω πρόσθετες πληροφορίες

Για περισσότερες πληροφορίες μπορεί να απευθυνθείτε στο email της Πάνου Βάλας std515463@oc.eao.gr. Επιπροσθέτως πληροφορίες μπορείτε να βρείτε στο email της επιβλέπουσας καθηγήτριας κ. Ακριώτου akriotou.despoina@oc.eao.gr.

Συγκατάθεση με πληροφόρηση

Παρακαλώ επιλέξτε με ν στο κουτί (ΝΑΙ ή ΟΧΙ) δίπλα από κάθε δήλωση παρακάτω:

Ο ερευνητής μου εξήγησε όλα όσα έπρεπε να ξέρω γι' αυτή την έρευνα και απάντησε όλες τις ερωτήσεις μου.	<input checked="" type="radio"/> ΝΑΙ	<input type="radio"/> ΟΧΙ
Κατανοώ ότι κάποιες από τις πληροφορίες που θα δώσω θα τυπωθούν σε ερευνητικά έγγραφα, αλλά το όνομά μου ΔΕ θα χρησιμοποιηθεί, και ότι ο ερευνητής ΔΕ θα μοιραστεί καμία πληροφορία που με εκθέτει.	<input checked="" type="radio"/> ΝΑΙ	<input type="radio"/> ΟΧΙ
Κατανοώ ότι μπορώ να σταματήσω να βοηθώ με αυτή την εργασία όποτε το θελήσω και ότι ΔΕ χρειάζεται να εξηγήσω το γιατί.	<input checked="" type="radio"/> ΝΑΙ	<input type="radio"/> ΟΧΙ
Συμφωνώ να λάβω συμμετοχή στην έρευνα.	<input checked="" type="radio"/> ΝΑΙ	<input type="radio"/> ΟΧΙ

Ημερομηνία και υπογραφές

9 - 12 - 2022

(συμμετέχων έρευνας)

(επιβλέπουσα)