



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΚΠ 60

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος».

Ευαγγελία Δημοπούλου

ΑΜ : 104795

Επιβλέπων καθηγητής :Χρήστος Γκόβαρης

ΠΑΤΡΑ , ΙΟΥΝΙΟΣ 2026

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

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



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΚΠ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος».

Ευαγγελία Δημοπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:
«ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
«ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ»

ΠΑΤΡΑ , ΙΟΥΝΙΟΣ 2026

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

*«Στον αγαπητό μου σύζυγο και στους γονείς
μου, για την αμέριστη στήριξή τους.»*

Περίληψη

Ως σκοπός της παρούσας εργασίας ορίζεται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, καθώς και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αξιοποιούν κατά τη γλωσσική διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) και στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Ειδικότερα, διερευνώνται πιο ενδελεχώς τα αίτια από τα οποία προκύπτουν οι προκλήσεις και εν συνεχεία, οι τρόποι που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπισή τους, ενώ παράλληλα καταθέτουν και τις απόψεις τους για τους τρόπους βελτίωσης της γλωσσικής διδασκαλίας σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Έτσι, για τους σκοπούς της έρευνας, υλοποιήθηκε μια ποιοτική μελέτη με τη συλλογή των δεδομένων να γίνεται με ημι-δομημένες συνεντεύξεις 10 εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει ή διδάσκουν σε ΤΥ και σε ΔΥΕΠ του νομού Φθιώτιδος.

Τα αποτελέσματα της διενεργηθείσας έρευνας ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσφύγων και μεταναστών μαθητών αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις οι οποίες σχετίζονται κατ' αρχάς, με τις με το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη γλωσσική διδασκαλία, το διδακτικό υλικό που τους παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και την ελλιπή επιμόρφωση τους από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, συνυπολογίζοντας πάντα και τις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν στις υλικοτεχνικές υποδομές και στις κτιριακές εγκαταστάσεις. Τέλος, οι παραπάνω δυσχέρειες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί επιτείνονται από τη διακεκομμένη ή την παντελή έλλειψη σχολικής εκπαίδευσης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και την απουσία κοινής γλώσσας επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Συνεχίζοντας, στις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί προσφύγων και μεταναστών μαθητών, η πλειοψηφία δήλωσε πως αξιοποιεί ποικίλες μεθόδους και πρακτικές. Ειδικότερα, χρησιμοποίησε ως μεθόδους την

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ομαδοσυνεργατική και μετωπική διδασκαλία, μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές μεθόδους, καθώς και μεθόδους που προάγουν τη διαγλωσσικότητα. Επιπλέον, αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία της γλώσσας μεθόδους βιωματικής μάθησης, οπτικοακουστικό υλικό, λογοτεχνία και μουσική, καθώς και εκπαιδευτικά παιχνίδια που εστιάζουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στη γλώσσα-στόχο. Σε ό,τι αφορά την προσωπική συμβολή, για τη βελτίωση της διδασκαλίας της γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ποικίλους τρόπους. Ειδικότερα, ανέφεραν τη δημιουργία ή την τροποποίηση του διδακτικού υλικού και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών τους, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ακόμα, για την καλύτερη γλωσσική εκπαίδευση επιδίωξαν την επιμόρφωση από κάποιον επίσημο φορέα σε επίπεδο, αλλά και αξιοποιώντας την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία σε τάξεις με γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν βελτιώσεις και από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς σε ό,τι αφορά τη γλωσσική διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι αναγκαίο να αλλάξει συντεταγμένα το επίσημο εκπαιδευτικό υλικό που έχει δημιουργηθεί για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, ενώ εξαιρετικά σημαντικό είναι να επιμορφωθούν από τις επίσημες εκπαιδευτικές αρχές.

Λέξεις – Κλειδιά: Γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, προκλήσεις εκπαιδευτικών, διδακτικές πρακτικές, Τάξεις Υποδοχής, Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the educational practices used by primary and secondary education teachers, as well as the challenges they face in secondary education, as well as the educational practices they use in the language teaching of refugees and immigrant students in Reception Classes (RCs) and Refugee Reception and Education Structures (RRES). In particular, the causes from which the challenges arise and subsequently, the ways that teachers apply to address them are investigated in more detail, while at the same time they also share their views on ways to improve language teaching to refugee and immigrant students. Thus, for the purposes of the research, a qualitative study was implemented with data collection conducted through semi-structured interviews with 10 teachers who have taught or are teaching in RC and RRES of the prefecture of Fthiotida.

The results of the research conducted revealed that teachers of refugee and immigrant students face various challenges which are related, first of all, to the linguistic and cultural background of refugee and immigrant students, to the teaching practices they apply during language teaching, to the teaching materials provided to them by the Ministry of Education, which are insufficient, as well as to their inadequate training by official educational institutions, always taking into account the deficiencies they face in the logistical infrastructure and building facilities. Finally, the above difficulties and challenges faced by teachers are exacerbated by the interrupted school education or the complete lack of school education of refugee and immigrant students and the absence of a common language of communication between teachers and refugee and immigrant students.

Continuing, in the educational practices used by teachers of refugee and immigrant students, the majority stated that they utilize a variety of methods and practices. In particular, they used collaborative and face-to-face teaching methods, differentiated teaching methods and intercultural educational methods, as well as methods that promote interlingualism. In addition, they utilize experiential learning methods,

audiovisual materials, literature and music, as well as educational games that focus on developing students' communicative competence in the target language. Regarding their personal contribution to improving language teaching for refugee and migrant students, teachers mentioned a variety of ways. In particular, they mentioned the creation or modification of teaching materials and the implementation of new teaching methods, adapted to the educational needs of their refugee and migrant students, while taking into account their linguistic and cultural background. Furthermore, for better language education, they sought training from an official body at the level, but also by utilizing their previous teaching experience in classes with linguistic and cultural diversity.

Finally, teachers also suggest improvements by official educational institutions regarding the language teaching of refugees and immigrants. In particular, teachers believe that it is necessary to systematically change the official educational material that has been created for refugee and immigrant students, while it is extremely important that they are trained by official educational authorities.

Keywords: Language education of immigrants and refugees, challenges for teachers, teaching practices, Reception Classes, Refugee Reception and Education Structures

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	σελ.3
Abstract.....	σελ.5
Περιεχόμενα.....	σελ.7
1.1 Εισαγωγή.....	σελ.11
1.2 Έννοιες-κλειδιά.....	σελ.12
2. Θεωρητικό πλαίσιο	σελ. 14
2.1 Διάκριση μεταξύ προσφύγων και μεταναστών	σελ.14
2.2 Τυπική εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής και των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων	σελ. 17
2.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε μια τάξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών.....	σελ. 19
2.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	σελ.21
2.4.1 Διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.....	σελ.23
2.5 Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε πολύγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	σελ.28
2.6 Μελέτες σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε πρόσφυγες και μετανάστες εκπαιδευτικοί	σελ.32
2.7 Μελέτες σχετικά με τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών στις τάξεις των προσφύγων και μεταναστών μαθητών	σελ.38
3. Μεθοδολογία Έρευνας	σελ.42
3.1 Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα	σελ.42
3.2 Ποιοτική έρευνα	σελ.44
3.3 Ερευνητικά εργαλεία	σελ.46
3.4 Συμμετέχοντες	σελ. 48
3.4.1 Προφίλ των εκπαιδευτικών	σελ.48
3.5 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων	σελ.49

3.6 Δεοντολογικά ζητήματα	σελ.51
4. Αποτελέσματα	σελ. 52
4.1. Προκλήσεις, για τους εκπαιδευτικούς προσφύγων και μεταναστών μαθητών, αιτίες και τρόποι αντιμετώπισής τους.....	σελ.52
4.1.1 Προκλήσεις που σχετίζονται με το γλωσσικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό υπόβαθρο των μαθητών	σελ.52
4.1.2 Προκλήσεις που σχετίζονται με τις σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών	σελ.55
4.1.3 Προκλήσεις που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές, το υλικό και την κατάρτιση	σελ.56
4.1.4 Προκλήσεις που σχετίζονται με τους πόρους και τις εγκαταστάσεις του σχολείου	σελ.59
4.2 Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς ΤΥ/ΔΥΕΠ.....	σελ.60
4.2.1 Οπτικοακουστικό υλικό και τεχνολογία	σελ.60
4.2.2Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας.....	σελ. 61
4.2.3 Διδακτικές πρακτικές με έμφαση στο νόημα και τη μορφή	σελ.62
4.2.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	σελ.63
4.2.5 Ομαδοσυνεργατική και μετωπική διδασκαλία.....	σελ.64
4.2.6 Διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές	σελ. 65
4.2.7 Διδακτικές πρακτικές που σχετίζονται με τη Γ1 των μαθητών και τη διαγλωσσική.....	σελ. 66
4.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης που προσφέρεται στους πρόσφυγες/μετανάστες	σελ.68
4.3.1 Συμβολή των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης που προσφέρεται σε πρόσφυγες/μετανάστες	σελ.68
4.3.2 Η συμβολή των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών στη γλωσσική εκπαίδευση που προσφέρεται σε πρόσφυγες/μετανάστες.....	σελ.69
5. Συζήτηση	σελ. 74
5.1 Οι προκλήσεις, οι αιτίες και τρόποι αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς	σελ. 74

5.2 Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς ΤΥ και ΔΥΕΠ	σελ.83
5.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης που προσφέρεται σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές	σελ.90
5.4 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	σελ.93
6. Συμπεράσματα	σελ.95
Βιβλιογραφία	σελ.98
Παράρτημα Α: «Οδηγός συνέντευξης»	σελ.111
Παράρτημα Β: «Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων εκπαιδευτικών»	σελ.114

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Γ1: Γλώσσα 1

Γ2: Γλώσσα 2

ΔΟΜ: Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης

ΤΥ: Τάξεις Υποδοχής

ΔΕΥΠ: Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

1. 1.Εισαγωγή

Τα τελευταία τριάντα χρόνια, στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έχει μετακινηθεί ένας σημαντικός αριθμός προσφύγων και μεταναστών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μεταβληθεί η κοινωνική και πληθυσμιακή σύνθεση της Ελλάδας και κατ' επέκταση η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η παρουσία τόσο των μεταναστών όσο και των προσφύγων δημιούργησε στην Ελλάδα νέα πληθυσμιακά δεδομένα, αφού είναι αναγκαίο να μεριμνήσει για την ενταξιακή διαδικασία των

νεοαφιχθέντων. Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πεδίο της ένταξης των προσφύγων και μεταναστών, ιδιαίτερα η εκπαίδευση των παιδιών, αφού τα παιδιά αποτελούν σημαντικό τμήμα του προσφυγικού και μεταναστευτικού πληθυσμού (Γκόβαρης, 2011). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν αρκετές προκλήσεις κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας προσφύγων και μεταναστών μαθητών (Papadopoulou, Theodosiadou & Palaiologou, 2020).

Σύμφωνα με στοιχεία που συλλέχθηκαν από την Unicef (2019) υπάρχουν περίπου 45.000 παιδιά πρόσφυγες ή μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα και η ηλικία του 79% αυτών των παιδιών κυμαίνεται από 5 έως 17 ετών, γεγονός που σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευσή τους θα πρέπει να ξεκινήσει ή να συνεχιστεί στη χώρα υποδοχής. Στοιχεία από τον ίδιο οργανισμό Unicef (2022) και το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων αναφέρουν πως τη σχολική χρονιά 2021-2022, ποσοστό έως και 95% παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Έτσι, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως στο πλαίσιο της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, καθώς η ποιότητα της εκπαίδευσης των προσφύγων και μεταναστών είναι εξαρτημένη σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική εργασία τους. Εκπαιδευτικοί όλων των γνωστικών αντικείμενων μπορούν να συμβάλουν ενεργά στην εκπαίδευση αυτού του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, η συμβολή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν γλώσσα θεωρείται πολύτιμη, καθώς η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) θα βοηθήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στην σχολική κοινότητα και κατόπιν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (Alisaari, Heikkola, Commings, & Acquah, 2019· Tang, & Calafato, 2021).

1.2. Έννοιες-κλειδιά

Η γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, αφορά την εκμάθηση γλωσσών στις κοινωνίες υποδοχής τους. Η γλωσσική εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα για την επιτυχή ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών στις κοινωνίες υποδοχής. Ωστόσο, οι συμβατικές μέθοδοι γλωσσικής εκπαίδευσης συχνά δε διαθέτουν την προσαρμοστικότητα και την συμπερίληψη που απαιτούνται για να καλύψουν τις

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ποικίλες ανάγκες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτοί οι πληθυσμοί. Έτσι, είναι απαραίτητο η γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων να γίνεται με αποτελεσματικές στρατηγικές που ενισχύουν την εκμάθηση γλωσσών, την πολιτισμική κατανόηση, την κοινωνική ένταξη και την ενδυνάμωσή τους (Peguero, 2024).

Οι προκλήσεις των εκπαιδευτικών, έγκεινται στη διδασκαλία μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, οι προκλήσεις αυτές δεν αφορούν μόνο την επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά αφορούν ζητήματα όπως οι περιορισμένοι εκπαιδευτικοί πόροι, οι πρωτοβουλίες που είναι αναγκαίο να λάβουν για την εκμάθηση γλωσσών σε αυτούς τους μαθητές και τέλος η εκπαιδευτική πολιτική που πρέπει να χαραχθεί, ώστε να υποστηριχθούν καινοτόμα προγράμματα εκμάθησης γλωσσών σε μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο (García, Araolaza-Llorente, Saez, & Mondragón 2024).

Οι διδακτικές πρακτικές, αφορούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην εκμάθηση γλωσσών σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Εξετάζεται δηλαδή κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές ή προσαρμοσμένες, πολιτισμικά στρατηγικές γλωσσικής εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών που οδηγούν στη γλωσσική και πολιτισμική επάρκεια και κατ' επέκταση στην κοινωνική ένταξη (Montaño-González, 2017).

Οι Τάξεις Υποδοχής, είναι ειδικά τμήματα που εντάσσονται στη δημόσια εκπαίδευση, και έχουν ως σκοπό την ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών που με μηδενική ή ελάχιστη γνώση των ελληνικών (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ).

Οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων είναι ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες και αποτελούν τμήμα του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Ως σκοπό έχουν την ένταξη παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω προγραμμάτων εντατικής γλωσσικής διδασκαλίας παρέχοντας παράλληλα ψυχική και

κοινωνική ενδυνάμωση σε αυτά τα παιδιά (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Διάκριση μεταξύ προσφύγων και μεταναστών

Η μετακίνηση ανθρώπων είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που εντοπίζεται σε όλη την ιστορία της ανθρωπότητας (Cohen, 2003). Σε ό,τι αφορά τον δημόσιο διάλογο, οι όροι «πρόσφυγας» και «μετανάστης» χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά και πολλές φορές δεν υπάρχει σαφής διάκριση. Η διάκριση μεταξύ μεταναστών και προσφύγων είναι κρίσιμη στον τομέα της ανθρώπινης κινητικότητας, καθώς και οι δύο ομάδες έχουν διαφορετικά κίνητρα και συνθήκες που επηρεάζουν τη μετακίνησή τους.

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR, 2015), αναφέρει πως ο όρος «πρόσφυγας» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλους τους ανθρώπους που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους κυρίως για λόγους που σχετίζονται με ένοπλες συγκρούσεις ή διάφορα είδη διώξεων. Η δίωξη των προσφύγων μπορεί να αποδοθεί σε θέματα φυλής, φύλου, εθνικότητας, θρησκείας ή ακόμη και λόγω της συμμετοχής τους σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ή στην προσήλωσή τους σε ορισμένες πολιτικές ιδεολογίες (ΔΟΜ, 2016). Όλα αυτά τα ζητήματα μπορούν να θέσουν σε σοβαρή απειλή τη ζωή των προσφύγων και την προσωπική τους ελευθερία και κατά συνέπεια αναγκάζονται να αναζητήσουν καταφύγιο σε άλλες χώρες.

Στον αντίποδα, ο όρος μετανάστης, όπως διατυπώνεται από τον ΔΟΜ (2016), αποτελεί έναν ευρύτερο όρο που αναφέρεται κυρίως σε άτομα που μετακινούνται οικειοθελώς σε άλλη χώρα ή ακόμη και εντός της χώρας τους, αναζητώντας συνήθως καλύτερες ευκαιρίες για καλύτερη ποιότητα ζωής. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να μετακομίσουν σε άλλη χώρα αναζητώντας καλύτερες ευκαιρίες εργασίας, εκπαίδευσης ή για να επανενωθούν με μέλη της οικογένειάς τους που έχουν μετακομίσει μακριά από την πατρίδα τους στο παρελθόν (UNHCR, 2016). Στην περίπτωση των μεταναστών, η μετακίνησή διαφέρει από αυτήν των προσφύγων, καθώς δεν υπάρχει φόβος δίωξης ή συνθηκών πολέμου στην πατρίδα τους, καθώς μια πιθανή επιστροφή των προσφύγων στη χώρα τους μπορεί να έχει θανατηφόρες επιπτώσεις στη ζωή τους.

Ειδικότερα, η μετανάστευση μπορεί να διακριθεί ανάλογα με χαρακτηριστικά της. Αρχικά, η βοηθούμενη μετανάστευση, η οποία περιλαμβάνει τη μετακίνηση ατόμων με τη βοήθεια διεθνών οργανισμών ή κυβερνήσεων, έπειτα η αυθόρμητη μετανάστευση η οποία πραγματοποιείται, χωρίς την παρέμβαση διεθνών οργανισμών, καθώς και η διευκολυνόμενη μετανάστευση, που πρόκειται για μια τακτική μετακίνηση που προωθεί μια πιο απλή και ευνοϊκή διαδικασία. Συνεχίζοντας, διακρίνεται η παράνομη μετανάστευση που αναφέρεται στη μετακίνηση ανθρώπων που παραβιάζει τους απαιτούμενους όρους μετανάστευσης και πραγματοποιείται μυστικά, αλλά και η ανεπίσημη μετανάστευση, χωρίς ακριβή ορισμό. Η ανεπίσημη μετανάστευση αναφέρεται στην κατάσταση των ατόμων που μετακινούνται εκτός νόμιμων πλαισίων

αφού ο μετανάστης εισέρχεται ή εγκαθίσταται στην χώρα υποδοχής, χωρίς να διαθέτει την άδεια ή τα απαιτούμενα έγγραφα που παρέχονται από τις αρχές για νόμιμη είσοδο ή διαμονή (Παπαθεοδώρου, 2024).

Η αποσαφήνιση των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης» καθώς και η διάκριση μεταξύ των δύο ομάδων μπορεί να συμβάλλει στην περαιτέρω κατανόηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων και μεταναστών, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα καλύπτει επαρκώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε ομάδας ξεχωριστά, οι οποίες τις περισσότερες φορές και σε ένα γενικό πλαίσιο επικαλύπτονται (Alisaari et al., 2020) , παρ' όλα αυτά διαφέρουν σε ορισμένα σημεία.

Πιο συγκεκριμένα, στο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικές ανάγκες και των δύο αυτών ομάδων μπορεί να ποικίλλουν και σχετίζονται κυρίως με τα γλωσσικά εμπόδια, αλλά και με το πολιτισμικό υπόβαθρο που φέρουν, αφού καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα σύνολο εμπειριών και πρακτικών, οι οποίες είναι εντελώς καινούριες για αυτές από πολιτισμικής άποψης (Cummins, 2005· Τσιούλης, 2022). Επιπλέον, η ανάγκη για ένα πρόγραμμα σπουδών που λαμβάνει υπόψη την ποικιλόμορφη γλωσσολογία και το πολιτισμικό κεφάλαιο ή οποιοδήποτε είδος προηγούμενης γνώσης και κυρίως των εμπειριών που φέρουν οι πρόσφυγες ή μετανάστες είναι επίσης, κρίσιμη για την εκπαίδευσή τους (Gerodimos, Leontitsis, Tsagkroni, Vosinakis, Dimopoulou, Karyotis, & Skleparis, 2020).

Βέβαια, υπάρχουν βασικές διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις δύο ομάδες οι οποίες και καθορίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, οι πρόσφυγες μαθητές φέρουν ψυχικά τραύματα από τη βία, τις απώλειες και τις πολεμικές συγκρούσεις που έχουν βιώσει, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να συνοδεύεται από ψυχολογική υποστήριξη τόσο των προσφύγων μαθητών όσο και των οικογενειών τους. Ακόμα, οι πρόσφυγες έχουν αναγκαστεί να διακόψουν την εκπαίδευσή τους για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ τις περισσότερες φορές δε φέρουν έγγραφα (τίτλους σπουδών) που αποδεικνύουν το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Κλείνοντας, οι πρόσφυγες έχουν βραχύχρονη παρουσία σε μια χώρα, αφού επιθυμούν να μεταβούν κάπου αλλού, έτσι επιθυμούν να εκπαιδευτούν στη γλώσσα και στον πολιτισμό της

χώρας που είναι ο τελικός προορισμός τους και όχι της χώρας που διαμένουν για λίγο (Γαλάνη & Σταυρινίδης, 2022· Dryden-Peterson, 2015). Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών συνδέονται κυρίως με την επαγγελματικής τους αποκατάσταση. Έτσι, οι μετανάστες μαθητές επιθυμούν να κατακτήσουν τη γλώσσα και να κατανοήσουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής έτσι, ώστε να ανταπεξέλθουν στην αγορά εργασίας της χώρας αυτής. Επίσης, ενδιαφέρονται για την απόκτηση τίτλων σπουδών, για να εξασφαλίσουν την άδεια παραμονής ή να εξελιχθούν επαγγελματικά και κατ' επέκταση κοινωνικά (Kulbrandstad Iversen, 2017).

Κλείνοντας, όλες αυτές οι προαναφερθείσες εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο των προσφύγων όσο και των μεταναστών μαθητών, είναι απαραίτητο να καθορίζουν την εκπαίδευση που τους προσφέρεται και οποιοδήποτε στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας.

2.2 Τυπική εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής και των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η πρώτη μαζική άφιξη μεταναστών στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1990, μαζί με τον μεγάλο αριθμό προσφύγων που φιλοξενήθηκαν τα τελευταία χρόνια, δημιούργησε την ανάγκη της ένταξης και της ενσωμάτωσης αυτών των πληθυσμών στην ελληνική κοινωνία. Η ενσωμάτωση μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της εκπαίδευσης των προσφύγων και μεταναστών, με το ελληνικό κράτος να λαμβάνει μέτρα που διασφαλίζουν την κατάλληλη εκπαίδευση αυτών των πληθυσμών (Κωστούλας, 2024).

Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ήταν ο φορέας ο οποίος επιμελήθηκε τη μεταρρύθμιση δομών και μεθοδών στο εκπαιδευτικό σύστημα στα

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 με στόχο την προσαρμογή του στο μεταβαλλόμενο διεθνές περιβάλλον και στα νέα δεδομένα που προέκυψαν. Έτσι, το 1996 εισήχθη ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νόμος 2413) με διττό σκοπό. Αφενός, να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ελληνικής μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και του πληθυσμού των Ελλήνων Ρομά. Αφετέρου, να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νεοαφιχθέντων που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ιδίως των παιδιών των παλιννοστούντων και των μεταναστών, για να αντιμετωπίσουν τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και σχολικά προβλήματα σε σύγκριση με τους γηγενείς Έλληνες. (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001· Καλοφορίδης, 2014).

Οι κύριες εκπαιδευτικές ανάγκες για αυτούς τους νεοαφιχθέντες αντιμετωπίστηκαν κυρίως μέσω της δημιουργίας τάξεων υποδοχής. Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) εντοπίζονται για πρώτη φορά σε γυμνάσια και λύκεια τη δεκαετία του 1980, κυρίως στη Θεσσαλονίκη στοχεύοντας στην εκπαίδευση των παιδιών των παλιννοστούντων. Μόλις στα μέσα της δεκαετίας του 1990, αναπτύχθηκε ένα ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο με απώτερο στόχο να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας. Έτσι, ο νόμος 2416/96 έθεσε τα θεμέλια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ιδρύθηκαν 26 διαπολιτισμικά σχολεία ως ειδική κατηγορία σχολείων και θεσμοθέτησαν τάξεις υποδοχής για μαθητές με ελάχιστη ή καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας (Κοντογιάννη & Θώμου, 2022).

Εκτός από τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) για τη γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών, η άφιξη χιλιάδων προσφύγων στη χώρα μας το 2015 οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων να ξεκινήσει ένα εκπαιδευτικό έργο που στόχευε στην εκπαίδευση προσφύγων, ηλικίας από 4 έως 15 ετών (Επιστημονική Επιτροπή- ΥΠΠΕΘ, 2017). Έτσι, το διδακτικό έτος 2016-2017, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην ίδρυση και λειτουργία ειδικών τάξεων, γνωστών ως Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ).

Κύριος στόχος των ΔΥΕΠ είναι η προσαρμογή των μαθητών προσφύγων στη σχολική ζωή και η σταδιακή μετάβαση από τη ζωή στα κέντρα υποδοχής σε μια σχολική κανονικότητα, ώστε να ενταχθούν σταδιακά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σιάνου & Κύργιου, 2020). Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν κυρίως εντός κέντρων ή καταυλισμών προσφύγων και μερικές φορές στις εγκαταστάσεις δημόσιων ελληνικών σχολείων που βρίσκονται κοντά σε κέντρα προσφύγων. Τα μαθήματα μπορούν να είναι πρωινά ή απογευματινά και διαρκούν 4 ώρες, κατά τις οποίες οι πρόσφυγες μαθητές μπορούν να διδαχθούν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, τα μαθηματικά, την αγγλική γλώσσα και την τεχνολογία της πληροφορίας, καθώς και τις τέχνες και τη φυσική αγωγή (Maligkoudi & Tsaousidis, 2020).

2.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε μια τάξη προσφύγων και μεταναστών

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, αρκετοί μελετητές τονίζουν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει ένας εκπαιδευτικός σε μια τάξη προσφύγων και μεταναστών (Biasutti, Concina, & Frate, S. 2020· Ring & West, 2015· Tasçi & Aksu Ataç, 2020). Σύμφωνα με τους Richardson, MacEwen, & Naylor, (2018), υπάρχουν διάφορες παράμετροι που μπορούν να επηρεάσουν την εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους σε σύγκριση με όλους τους άλλους παράγοντες. Εκτός από τη συμβολή τους στην εκμάθηση γλωσσών, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με τέτοιες

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ευάλωτες ομάδες μαθητών είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για τη δημιουργία μιας τάξης όπου οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι, αλλά και για την καλλιέργεια σε αυτούς αισθήματος εκπαιδευτικής συνέχειας και σχολικής κανονικότητας η οποία έχει διακοπεί, ενδεχομένως και βίαια, λόγω της μετακίνησης τους από χώρα σε χώρα.

Συνεχίζοντας, οι Fotiadou, Prentza, Maligkoudi, Michalopoulou, & Mattheoudakis, (2022) καταδεικνύουν τους πολλαπλούς ρόλους που οφείλουν να επιτελούν οι εκπαιδευτικοί δίγλωσσων μαθητών. Πρώτα απ' όλα, είναι αναγκαίο να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών τους με τρόπους που είναι πάντα ενσωματωμένοι στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των τελευταίων, ενώ παράλληλα να προωθούν τη συμπερίληψη για όλους τους μαθητές μέσω του διαλόγου. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να προσεγγίζουν πάντα κριτικά το διδακτικό πλαίσιο και να αξιοποιούν τους γλωσσικούς πόρους που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη τους προκειμένου να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Τέλος, να σχεδιάζουν, να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές που καθοδηγούνται από την ισότητα, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα διάφορα προφίλ των μαθητών.

Παρόμοια διαπίστωση κάνει και ο Κορδολαίμης, (2020), αναφέροντας πως οι εκπαιδευτικοί εκμάθησης γλωσσών οφείλουν να υιοθετούν μια προσέγγιση ένταξης ως προς τους μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Με γνώμονα μια συμπεριληπτική προσέγγιση, ο κύριος ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν μια τάξη μαθητικοκεντρική, όπου οι ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και η μοναδική ταυτότητα κάθε μαθητή θα αναγνωρίζονται, θα επιβεβαιώνονται και θα συμπεριλαμβάνονται κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας.

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί ωστόσο, να υιοθετήσουν έναν τέτοιο ρόλο σε μια γλωσσικά και πολιτισμικά ποικιλόμορφη τάξη, είναι αναγκαίο να διαθέτουν ένα σύνολο συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ιδιοτήτων. Ιδιότητες που θα τους επιτρέψουν να αναγνωρίζουν όλες τις ανάγκες των μαθητών προσφύγων και μεταναστών και να

ανταποκρίνονται κατάλληλα σε αυτές. Μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες είναι αυτή της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία συνδέεται στενά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

2.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως εκπαιδευτικό μοντέλο εμφανίστηκε στην Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Σύμφωνα με τον Gouvaris (2001), η έννοια «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» δεν είναι εύκολο να οριστεί σε ένα καθολικό πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά, τις τελευταίες δεκαετίες, η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» δεν συνδέεται μόνο με τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά κυρίως έχει ως στόχο την αλληλεπίδραση των διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών με γνώμονα την αποδοχή του «άλλου» και της ενσυναίσθησης (Κεσίδου, 2008).

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια ενός σχολείου «ανοιχτού» στους μαθητές σε άλλους πολιτισμούς, ενώ ταυτόχρονα θα δείχνουν την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό τους απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία. Έτσι, εκτός από τη δίγλωσση και αντιρατσιστική εκπαιδευτική προσέγγιση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, συμμετέχουν ισότιμα στην διδακτική διαδικασία. Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην κατάργηση των μονοπολιτισμικών και μονογλωσσικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων εν γένει όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).

Συνεχίζοντας, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή ανάπτυξη και η κοινωνική ένταξη των μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό προφίλ. Δηλαδή, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια δεύτερη γλώσσα, αλλά και να εντυφώσουν στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ενώ παράλληλα, αποκτούν τη μητρικής τους γλώσσας και έρχονται σε επαφή με τον δικό τους πολιτισμό. Έτσι, η παράλληλη ενίσχυση και των δύο γλωσσών και πολιτισμών μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, καθώς και μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών προσφύγων και μεταναστών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (Cummins, 2005).

Έτσι, η διδασκαλία μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο σε ευρωπαϊκό πλαίσιο όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο από τότε που υιοθετήθηκε ως παιδαγωγική στρατηγική στις ποικιλόμορφες και παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες του 21ου αιώνα. Παρ' όλα αυτά, η πραγματικότητα έχει καταδείξει πως η εκπαίδευση σε πρόσφυγες και μετανάστες έχει να αντιμετωπίσει προκλήσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν περιοριστικά στη διαδικασία ένταξής τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, αλλά και σε διαδικασίες κομβικής σημασίας όπως η αίτηση και χορήγηση ασύλου (Cabezón-Fernández & Rubalcaba, 2024). Έτσι, αν ληφθεί υπόψη ότι η παγκοσμιοποίηση, η οποία είναι μια πραγματικότητα, δε θα πρέπει

να συνεπάγεται ομογενοποίηση, είναι σημαντικό για την εκπαίδευση να προωθεί τον διάλογο και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Μία από τις πάγιες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, των εκπαιδευτικών που διδάσκουν πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, δηλαδή ένας εκπαιδευτικός που να είναι «ανοιχτός» και να σέβεται άτομα ή ομάδες με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο (Damaschke-Deitrick & Wiseman, 2021· Tang & Calafato, 2021).

Κλείνοντας, είναι κατανοητό πως η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού έγκειται στο γεγονός πως οφείλει να αντιληφθεί πως η διαμόρφωση της πολιτιστικής ικανότητας κάθε ατόμου διαμορφώνεται από πολλές παραμέτρους. Δηλαδή η διάπλαση κάθε ατόμου δεν γίνεται μόνο από τις εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές καταβολές, καθώς ο πολιτισμός είναι μια ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει πολλά επίπεδα, όπως από τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τον προσανατολισμό στον κόσμο, αξίες, προδιαθέσεις, ευαισθησίες, και κοινωνικούς ρόλους. Γι' αυτό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει να τονίσει τη δυναμική φύση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ως ένα ασταθές μείγμα ομοιότητας και ετερότητας με κύριο άξονα τη διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού (Σταθοπούλου & Ντάσση, 2020).

2.4.1 Διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές

Η ανάγκη για διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο και είναι κομβικής σημασίας για την αποτελεσματική εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών (Huang, Cheung, & Xuan, 2023). Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών προσφύγων και μεταναστών είναι αναγκαίο να τοποθετεί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πρακτικής. Έτσι, η διαπολιτισμική ικανότητα είναι να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στην πολιτισμική ποικιλομορφία που είναι εγγενής στις σημερινές κοινωνίες και αναπτύχθηκε υπό προϋποθέσεις που σέβονται εκτιμούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό και να

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό πλεονέκτημα. Μέσω αυτής της ικανότητας λοιπόν, ο εκπαιδευτικός θα καταφέρει να αποφύγει τις αφομοιωτικές εκπαιδευτικές πρακτικές και να υιοθετήσει στην αίθυσά πρακτικές που προωθούν την αποδοχή και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Damaschke-Deitrick & Wiseman, 2021).

Όπως προαναφέρθηκε οι πολιτισμικές ταυτότητες είναι πολυεπίπεδες, γι' αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί κατά τη γλωσσική διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών να είναι διαπολιτισμικά ικανοί. Αυτό συνεπάγεται την αναγκαιότητα της πολιτισμικής ευαισθησίας στον κόσμο που διακρίνεται από την ποικιλομορφία, η μελέτη εμβαθύνει στη μετάβαση στη διδασκαλία των γλωσσών, κυρίως των δεύτερων στις χώρες υποδοχής, από την εστίαση στην επικοινωνιακή ικανότητα στην επιδίωξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (García, et al., 2024).

Έτσι, η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών σημαίνει τη γνώση των κοινωνικών ομάδων που απευθύνεται αλλά και του πολιτισμού τους και πώς αυτός επηρεάζει τη γλώσσα και την επικοινωνία και κατ' επέκταση τη γλωσσική διδασκαλία. Επιπλέον, η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα απόκτησης νέων γνώσεων για έναν πολιτισμό, και η ικανότητα χειρισμού γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων υπό τους περιορισμούς της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης σε πραγματικό χρόνο. Συνεχίζοντας, η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται όχι μόνο να επιλέγει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε να διδάξει μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά κυρίως να παραγκωνίσει τα δικά του πολιτισμικά στερεότυπα με τα οποία έχει γαλουχηθεί (Peguro, 2024).

Γι' αυτόν τον λόγο όπως αναφέρεται στους Magos & Simopoulos, (2009) ο εκπαιδευτικός μιας διαπολιτισμικής τάξης οφείλει να εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές που διαποτίζονται από σεβασμό σε διαφορετικούς πολιτισμούς και επεκτείνουν τους μαθησιακούς τους ορίζοντες αξιοποιώντας παράλληλα τις διαφορές και χρησιμοποιώντας τις διδακτικές πρακτικές ως εφαλτήριο μάθησης. Υποστηρίζουν επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικών τάξεων είναι απαραίτητο να είναι

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

εύελικτοι προς το «νέο» και οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές και στάσεις είναι αναγκαίο να μη διέπονται από προκαταλήψεις.

Επιπλέον, η διαπολιτισμική ικανότητα ενός εκπαιδευτικού δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση των μοναδικών συνθηκών που θα προκύψουν στη διαπολιτισμική τάξη και είναι αναγκαίο να συνδυάζεται παράλληλα με διαπολιτισμική ετοιμότητα. Στην έρευνα που διεξήγαν σε τέσσερις χώρες Ιταλία, Πορτογαλία, Γαλλία και Ολλανδία οι Slot, Romijn, & Nata, (2019) διαπίστωσαν πως πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αισθάνονται απροετοίμαστοι, όταν εργάζονται με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. Η παραπάνω έρευνα τονίζει τη σημασία της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης που διδάσκουν πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Τέλος, η διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, σχετίζεται με την καθημερινή επαφή με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές αλλά και τους γονείς για τη θωράκιση της σύνδεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Συνεχίζοντας, οι Romijn, Slot, & Leseman, (2021) διαπιστώνουν πως η διαπολιτισμική ικανότητα και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται μόνο από τις προσωπικές τους γνώσεις, δεξιότητες, διαθέσεις και στόχους, αλλά επηρεάζονται από τους συναδέλφους, τα επαγγελματικά δίκτυα, τις εν γένει εκπαιδευτικές πολιτικές και τον εθνικό λόγο. Ως εκ τούτου, μια καθολική προσέγγιση για την ανάπτυξη διαπολιτισμικά ικανών εκπαιδευτικών είναι λιγότερο πιθανό να κάνει αποτελεσματικές αλλαγές κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, αφού θα πρέπει να πραγματοποιείται αξιολόγηση αναγκών του εκάστοτε εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη όλες αυτές τις εξωτερικές επιρροές. Επιπλέον, η έρευνα αναφέρει πως οι περιφερειακές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία της σημασίας των πολιτισμικά ανταποκρινόμενων πρακτικών. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο για την αλλαγή, όταν η κυρίαρχη πολιτική έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσής, κάτι που φαίνεται να ισχύει ιδιαίτερα για τη γλωσσική πολυμορφία.

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

Συνεχίζοντας, ο Sobkowiak, (2021), μέσω ποιοτικής έρευνας που πραγματοποίησε, διερεύνησε τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των Πολωνών εκπαιδευτικών, σε μια διαπολιτισμική τάξη καθώς και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών σε ένα μάθημα αγγλικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική διδακτική προσέγγιση, συχνά έδιναν έμφαση στις γλωσσικές και κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες και όχι τη διαπολιτισμικότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εκτίθενται ανεπαρκώς σε ξένους πολιτισμούς και σε δραστηριότητες που στόχευαν στην ενίσχυση της κατανόησης των διαφορετικών οπτικών άλλων πολιτισμών. Η μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη για μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών και προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών που να δίνουν έμφαση στην ενσωμάτωση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μαζί με τις παραδοσιακές πρακτικές της γλωσσικής διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά το ελληνικό πλαίσιο, αρκετές μελέτες αναδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις απαραίτητες ιδιότητες και δεξιότητες, όπως η διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα, για να διδάξουν μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες (Lagou & Zorbas, 2020· Marouli, 2017· Mogli & Magos, 2023· Papadopoulou, Palaiologou, & Karanikola, 2022). Τα ευρήματά τους συμφωνούν με τα ευρήματα των παραπάνω μελετών που διεξήχθησαν σε διεθνές επίπεδο. Τα αποτελέσματα των ελληνικών μελετών δείχνουν ότι η έλλειψη προετοιμασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών να διδάξουν σε τάξεις με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά παιδιά μπορεί να αποδοθεί σε έλλειψη επίσημων προγραμμάτων κατάρτισης, αφού τα προπτυχιακά προγράμματα προσφέρουν ανεπαρκή μαθήματα σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική ή συμπεριληπτική εκπαίδευση, και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικά προωθεί μονογλωσσικές και εθνοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Η μελέτη, που διεξήχθη από τη Marouli, (2017) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εργαστεί σε Κέντρα Φροντίδας και ΔΥΕΠ, ασχολείται με το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ισχυρίζεται ότι οι γνώσεις

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

που έχουν σχετικά με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των μαθητών προσφύγων και μεταναστών είναι μάλλον περιορισμένες. Αυτή η έλλειψη γνώσης επηρεάζει αρνητικά τη διδακτική διαδικασία και ταυτόχρονα δε συμβάλλει στη δημιουργία θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Έτσι, σύμφωνα με την έρευνα, η έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την αμβλυμμένη ικανότητά τους να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών μπορεί να αποδοθεί εν μέρει στην έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης σε διαπολιτισμικά θέματα. Η Papadopoulou et al., (2022), από την άλλη διατυπώνει μια διαφοροποιημένη άποψη, δηλαδή η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας και η ικανότητα πολιτισμικής ανταπόκρισης είναι μια διαδικασία που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών που σχεδιάζονται από τις εκπαιδευτικές αρχές κάθε χώρας.

Οι Hajisoteriou, Karousiou, & Angelides, (2018) αναφέρουν πως η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί με τη χρήση της τεχνολογίας, η οποία παρέχει μια σειρά από συλλογικές ευκαιρίες μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών στα πλαίσια του ψηφιακού σχολείου. Ειδικότερα, μέσα από την έρευνα τους ανέδειξαν πως μέσω από τα διαδικτυακά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να θέσουν και να εργαστούν για κοινούς στόχους, να ανταλλάξουν ιδέες που άπτονται ζητήματα της άμβλυνσης της περιθωριοποίησης και τελικά να επηρεάσουν θετικά την πρακτική τους στα σχολεία και τις τάξεις τους. Έτσι, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική πλατφόρμα ενίσχυσε τη διαπολιτισμική σχολική πρακτική, αφού επέτρεψε τη δημιουργία γνώσης σχετικά με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ένταξης στα σχολεία και τις τάξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προαναφερθείσες μελέτες, θα μπορούσε να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οποιαδήποτε έλλειψη πολιτισμικής επάρκειας, ευαισθησίας και ανταπόκρισης σε μια τάξη προσφύγων και μεταναστών μπορεί να οδηγήσει σε μια εθνοκεντρική και μονοπολιτισμική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης, η οποία οφείλεται σε πολιτισμικές προκαταλήψεις και μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις

πρώτον στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και δεύτερον στην προσπάθεια ένταξής τους στη χώρα υποδοχής.

2.5 Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε πολύγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Οι διδακτές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, είναι αναγκαίο να εξυπηρετούν κατ' αρχάς, τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες αυτών των μαθητών. Ακόμα, οι διδακτικές πρακτικές οφείλουν να έχουν ως γνώμονα όχι μόνο την εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, αλλά και να στοχεύουν παράλληλα στην ομαλή ενταξιακή πορεία τους στην κοινωνία υποδοχής τους. Ωστόσο, οι συμβατικές μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας συχνά δεν διαθέτουν την προσαρμοστικότητα και την συμπερίληψη που απαιτούνται για να καλύψουν τις ποικίλες ανάγκες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτοί οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Έτσι, οι μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

για μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό προφίλ, είναι απαραίτητο να αποτελούν εκπαιδευτικές στρατηγικές που να έχουν διττό ρόλο, δηλαδή να ενισχύουν την εκμάθηση γλωσσών, ενώ παράλληλα να μεριμνούν για την πολιτισμική κατανόηση και την κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών (Kosyakova, Kristen, & Spörlein, 2022). Συνεχίζοντας, οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα είναι αναγκαίο να αποτελούν καινοτόμες προσεγγίσεις εκμάθησης γλωσσών, ενώ παράλληλα να υπηρετούν και τον κρίσιμο ρόλο της ενδυνάμωσης των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί οφείλουν κατά τη γλωσσική διδασκαλία όχι μόνο να ξεπεράσουν τα γλωσσικά εμπόδια των μαθητών τους, αλλά να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ένταξη των μαθητών στο νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Damaschke-Deitrick & Wiseman, 2021).

Βέβαια, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν αυτές οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της γλώσσας, ως προς την επεκτασιμότητα και βιωσιμότητα τους. Ειδικότερα, οι διδακτικές μέθοδοι για να είναι πιο αποτελεσματικές και να αντιμετωπίζουν όσες περισσότερες διδακτικές ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, οφείλουν να είναι όχι μόνο καινοτόμες, αλλά να καλύπτουν τις ανάγκες της γλώσσας που βασίζονται στην κοινότητα και φυσικά δεν πρέπει να παραλείπουν τις πλατφόρμες μάθησης που έχουν εμπλουτιστεί με τεχνολογικά μέσα και τις πολυτροπικές μεθόδους βιωματικής μάθησης (García et al., 2024). Τέλος, η γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών είναι αναγκαίο να στηριχθεί από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι οφείλουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν και να υποστηρίξουν καινοτόμα γλωσσικά προγράμματα για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.

Ακολούθως, θα γίνει παρουσίαση μεθόδων εκμάθησης δεύτερων γλωσσών. Μία πρακτική εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι η Παρουσίαση, Πρακτική και Παραγωγική πρακτική (Presentation, Practice and Production method -PPP). Η πρακτική αυτή έχει ως κέντρο το νόημα, αφού ο εκπαιδευτικός δίνει προτεραιότητα στην παραγωγή και μετάδοση του νοήματος και όχι στα μορφολογικά χαρακτηριστικά

της γλώσσας. Φυσικά, ο εκπαιδευτικός δεν παραμελεί την εκμάθηση των γραμματικών, συντακτικών και γλωσσικών κανόνων (Katemba, 2022 ·Rodgers, 2009).

Συνεχίζοντας, υπάρχουν μέθοδοι διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας που έχουν τη γραμματική στο επίκεντρο. Οι κύριες μέθοδοι με αυτήν την προσέγγιση είναι η Grammar -Translation Method που εστιάζει στην ανάγνωση, τη γραφή τη μετάφραση στην πρώτη γλώσσα (Γ1) και γενικότερα στους γραμματικούς κανόνες. Άλλη μια μέθοδος είναι η Ευθεία μέθοδος (Direct Method), η οποία εστιάζει στη γραμματική και την προφορά στη δεύτερη γλώσσα και η Audiolingual Method, η οποία εστιάζει στη διόρθωση λαθών ,με ελάχιστη χρήση της πρώτης / μητρικής γλώσσας, χρησιμοποιώντας διάφορες πρακτικές (Montaño-González, 2017).

Μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας είναι η διδακτική πρακτική που προβλέπει την ανάθεση εργασιών στο μαθητές της δεύτερης γλώσσας (Task-based language teaching-TBLT). Η συγκεκριμένη πρακτική προωθεί τη συνολική επεξεργασία των γλωσσικών τομέων με σκοπό την παραγωγή νοημάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές μην ασχολούνται με τη γλώσσα μεμονωμένα, αλλά με εργασίες προσανατολισμένες έτσι, ώστε ο μαθητής να λύνει γλωσσικά προβλήματα (Moore, 2018· Samuda & Bygate, 2008). Επίσης, κατά την TBLT οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν συγκεκριμένους ρόλους, οι οποίοι σε ορισμένα σημεία παρουσιάζουν ομοιότητες με τους ρόλους που συναντώνται στην Επικοινωνιακή πρακτική διδασκαλίας (Communicative Teaching) (Dos Santos, 2020 · Rodgers, 2009).

Συνεχίζοντας, άλλες διδακτικές πρακτικές που ενδείκνυνται για τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, ειδικότερα σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές είναι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία είναι σχεδιασμένη να περιλαμβάνει κατά τη διδασκαλία την πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών έτσι, ώστε να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες των μαθητών και να μην απορρίπτει τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών.

Ακόμα, προκρίνεται η διδακτική πρακτική της Προώθησης της Γλωσσικής Εκμάθησης, δηλαδή της χρήση της μεθόδου της συνολικής γλωσσικής προσέγγισης (Total Physical Response, TPR) για την εκμάθηση της νέας γλώσσας μέσω κινητικών δραστηριοτήτων. Ακόμα βασική είναι και η χρήση της τεχνολογίας και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών διαδικτυακών πλατφορμών και εφαρμογών που προσφέρουν διαδραστικά μαθήματα γλώσσας αλλά και άλλων αντικειμένων Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, (2019).

Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν μέθοδοι όπως η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση, όπου εξελίσσονται δραστηριότητες ομαδικής εργασίας με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλον, ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη και την επικοινωνία μέσα στη διδακτική αίθουσα (Fotiadou et al., 2022). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ομαδική διδασκαλία, με συνεργατικό ερευνητικό έργο, διεπιστημονική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνδυάζει τη μέθοδο έρευνας-ανακάλυψης, το παιχνίδι ρόλων και της δραματοποίησης, την προσομοίωση, τη διδασκαλία από παρουσιάσεις της βιοματικής προσέγγισης, μάθηση με τη χρήση Τεχνολογιών Νέων, διδασκαλία εστιασμένη στη δημιουργική σκέψη, καταγισμό ιδεών και διδακτική χρήση της εικόνας του νοήματος μέσα από πολυτροπικά κείμενα και ενεργητική μάθηση Επίσης, εκτός του πλαισίου του έργου μπορεί να διοργανωθούν παράλληλες δραστηριότητες, όπως η έκδοση εφημερίδων με άρθρα όχι μόνο στα ελληνικά αλλά και στις γλώσσες των μαθητών και ανέβασμα θεατρικών παραστάσεων. (Akdemir & Özcelik, 2019· Γεωργίου, Καψάλης, Κώτσης, Λάινας, Ράπτη, Στεργίου, & Φωτίου, 2011· Martin, Dennen, & Bonk, 2020· Paul & Miguel, 2017).

Κλείνοντας, εκτός από τα μαθησιακά αποτελέσματα, όλες οι παραπάνω δραστηριότητες είναι αναγκαίο να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους έτσι, ώστε αυτές να συμβάλλουν στην μαθησιακή επιτυχία τους, αλλά και να ενισχύσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα καθώς και την αυτοεκτίμησή τους (Κοιλιάρη, 2015).

2.6 Μελέτες σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές

Η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών που θα εφαρμόσουν οι διδάσκοντες κατά τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών έτσι, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι όσο το δυνατόν αποτελεσματική, είναι κομβικής σημασίας (Παπαδοπούλου et al., 2020).

Η εφαρμογή των παραδοσιακών μεθόδων και πρακτικών στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές αναδεικνύεται από την έρευνα της Paparastolou et al., (2020) η οποία διεξήχθη μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης, σε μαθητές με

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία με τους μαθητές με το συγκεκριμένο προφίλ. Συνεχίζοντας, στην ίδια έρευνα επισήμαναν πως οι δυσκολίες στην επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών κυρίως προέρχονταν, γιατί οι μαθητές είχαν άλλο γλωσσικό κώδικα από αυτόν των εκπαιδευτικών.

Η Papapostolou et. al., (2020) ακόμα, επισημαίνει πως άλλες διδακτικές μεθόδους που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας περιελάμβαναν τέχνες, την αφήγηση ιστοριών, χειρονομίες, αλλά και εκπαιδευτικά παιχνίδια. Τέλος, η έρευνα ανέδειξε πως ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εφάρμοσε τη διδακτική πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στη διδακτική διαδικασία και πως η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου δεν είχε ως στόχο την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στους μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό προφίλ αλλά κυρίως την επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και μαθητών.

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους, Biasutti, Concina, & Frate, (2019) σε εκπαιδευτικούς νεοαφιχθέντων προσφύγων και μεταναστών μαθητών σε δημόσια σχολεία και σε δομές στη νοτιοανατολική Ιταλία, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με συγκεκριμένο προφίλ. Έτσι, μέσω της ποιοτικής έρευνας ανάμεσα σε είκοσι εννιά εκπαιδευτικούς, τα ευρήματά που εξήχθησαν αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί των προσφύγων και μεταναστών μαθητών καταφεύγουν σε ποικίλες διδακτικές πρακτικές, ώστε να προσεγγίσουν τους μαθητές αυτούς. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως έκαναν χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών που είχαν ως θεματικό κέντρο την τέχνη όπως τη ζωγραφική, το παιχνίδι ρόλων και τις μουσικές δραστηριότητες.

Στην ίδια έρευνα των Biasutti et. al., (2019) άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως χρησιμοποιούν ως διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών παιχνίδια με κέντρο την αφήγηση τη μνήμης, με απώτερο στόχο

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

την προώθηση και εκμάθηση λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας αλλά και οπτικά λεξικά (με την αρωγή της τεχνολογίας) στις διάφορες γλώσσες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έγινε επιστράτευση διδακτικών μεθόδων με βιωματικό χαρακτήρα για τη σύνδεση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με τις καθημερινές ή με προγενέστερες εμπειρίες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Πολύ σημαντική είναι κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των προσφύγων και μεταναστών στις εκπαιδευτικές πρακτικές εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, όπως αναφέρει η έρευνα που διενεργηθεί στη Φιλανδία από τους Vigren , Alisaari , Leena Heikkola , Acquah, & Commins, (2022). Σύμφωνα με την έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κατανοούν τη σημασία της ένταξης της πρώτης γλώσσας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στη διδακτική πρακτική. Έτσι, ο ρόλος των πρώτων γλωσσών των μαθητών, η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων καθώς και η κατανόηση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού συστήματος.

Η έρευνα των Yasar & Amac, (2017) στην Τουρκία, η οποία τα τελευταία χρόνια είναι κατ' εξοχήν χώρα υποδοχής προσφύγων και μεταναστών, αναδεικνύει τον παραγκωνισμό του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων μαθητών που φιλοξενεί και πώς αυτή η πρακτική λειτουργεί αρνητικά στον μαθητικό προσφυγικό και μεταναστευτικό πληθυσμό . Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή έγινε σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές πρόσφυγες προερχόμενους από τη Συρία, οι οποίοι ενσωματώθηκαν σε τάξεις των δημοσίων σχολείων της χώρας, χωρίς να προηγηθεί κάποιο προπαρασκευαστικό γλωσσικό μάθημα. Έτσι, σύμφωνα με την έρευνα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η μη αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας, εν προκειμένω των αραβικών, στις εκπαιδευτικές πρακτικές από τους Τούρκους εκπαιδευτικούς είχε ως άμεση απόρροια οι πρόσφυγες μαθητές να μην ενταχθούν σωστά στο εκπαιδευτικό σύστημα, να αντιμετωπίζουν έντονα γλωσσικά προβλήματα

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν και τους μαθητές να μάθουν και να δημιουργείται συχνά συγκρουσιακό κλίμα μέσα στην αίθουσα λόγω ελλειπών επικοινωνίας.

Συνεχίζοντας, όπως αναφέρουν στην ερευνά τους οι Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, (2017) μερικές από τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική διαδικασία της δεύτερης γλώσσας είναι η Ακουστική Γλώσσα, η Γραμματική-Μετάφραση, η Παρουσίαση-Πρακτική-Παραγωγή, η Άμεση Μέθοδος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συνήθως περιλαμβάνουν την παροχή γλωσσικών στοιχείων μέσω της χρήσης μικρών κομματιών, ασκήσεων, δραστηριοτήτων, κενών πληροφόρησης, διαλόγων, ελεγχόμενων παιχνιδιών ρόλων, τα οποία μερικές φορές περιελάμβαναν και ομαδικές δραστηριότητες και ομαδικών. Στη συγκεκριμένη έρευνα, αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προσπάθησε να υιοθετήσει την επικοινωνιακή διδασκαλία δίνοντας έμφαση στον προφορικό λόγο παρατηρήθηκε ότι όταν τους ζητήθηκε να εφαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη, στην ουσία, ακολούθησαν μια πιο παραδοσιακή μέθοδο.

Ειδικότερα, οι ομαδικές δραστηριότητες είχαν ως κύριο στόχο στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος και ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ήταν υποστηρικτικό για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές τους. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν πως το εκπαιδευτικό περιβάλλον ένωνε τους μαθητές και επέλυε συγκρούσεις ακόμη κι αν υπήρχαν πολιτισμικές ή θρησκευτικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να κάνουν το καλύτερο δυνατό και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, να εκφράζουν τις ιδέες τους, να ζητούν ερωτήσεις και διευκρινίσεις και να αναζητούν καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, και τελικά να αφομοιώσουν τη γνώση και να γίνουν μαθητές με αυτοπεποίθηση.

Επιπλέον, όπως επισημαίνει η Kantzou et. al, (2017) η συμμετοχή των προσφύγων και μεταναστών μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας η οποία ενθαρρύνθηκε όχι μόνο από τους συνομηλίκους τους αλλά και από τους διδάσκοντες τους, ήταν μεγάλη. Τις περισσότερες φορές, οι πιο προχωρημένοι μαθητές

ενθαρρύνονταν να διευκολύνουν ο ένας τις προσπάθειες του άλλου να αποκτήσουν γνώσεις ή να ολοκληρώσουν εργασίες, ειδικά όταν ο εκπαιδευτικός τους δεν μπορούσε να εξηγήσει κάτι ακόμη και μέσω της χρήσης της αγγλικής γλώσσας, κάνοντας χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και κατέβαλαν κοινές προσπάθειες για να κατανοήσουν τα νέα διδαχθέντα στοιχεία.

Στην έρευνα του Peguero, (2024) αναφέρεται η συνδρομή της τεχνολογίας ως διδακτική πρακτική για τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Αναλυτικότερα, οι καινοτόμες τεχνολογικές πρακτικές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες υπόσχονται πολλά για την αντιμετώπιση των σύνθετων και πολύπλευρων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητικοί αυτοί πληθυσμοί. Έτσι, μέσω πρωτοβουλιών που βασίζονται στη διαδικτυακή κοινότητα, οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες ενισχυμένες με τεχνολογία, πολιτισμικά σχετικών προγραμμάτων σπουδών και ευκαιριών βιωματικής μάθησης, οι καινοτόμες παρεμβάσεις γλωσσικής εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες να ξεπεράσουν τα γλωσσικά εμπόδια, να προωθήσουν την πολιτιστική κατανόηση και να οικοδομήσουν κοινότητες, χωρίς αποκλεισμούς όπου όλα τα μέλη μπορούν να ευδοκιμήσουν. Η εν λόγω έρευνα δίνει έμφαση στον τεχνολογικό μετασχηματιστικό αποτέλεσμα των καινοτόμων προσεγγίσεων εκμάθησης γλωσσών στην απόκτηση γλωσσών, την κοινωνική ένταξη και την ευημερία μεταξύ των προσφύγων και των μεταναστών.

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση στη χρήση της τεχνολογίας γίνεται στην έρευνα του Duran, (2017b). Η πολυτροπικότητα, όπως αναφέρεται στην έρευνα ή ένας συνδυασμός τόσο παραδοσιακών έντυπων όσο και ψηφιακών και αναδυόμενων πόρων, μπορεί να καθοδηγήσει να ενσωματωθούν νέες μορφές γλώσσας και κοινωνικής δραστηριότητας στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Η χρήση εργαλείων όπως ψηφιακές εικόνες, κινούμενα σχέδια, ποπ κουλτούρα και χαρακτήρες βιντεοπαιχνιδιών μπορεί να γεφυρώσει αυτό που γνωρίζουν οι μαθητές και αυτό που τους ζητείται να μάθουν και να υποστηρίξει την αντίληψη των μαθητών για το σκοπό πίσω από τις δραστηριότητες στην τάξη.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

Ακόμα, η χρήση της τεχνολογίας επιτρέπει τη μετατόπιση ρόλων μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ενώ μπορεί να βοηθήσει να ανοίξει ένας χώρος για πολυδιάστατη κοινωνικοποίηση και να επιτρέψει στη γνώση να ρέει και να μεταδίδεται δυναμικά. Στη συνέχεια, τα παρατηρούμενα οφέλη του να επιτρέπεται στα παιδιά να κινούνται και να αλλάζουν ελεύθερα μεταξύ των τρόπων λειτουργίας - για παράδειγμα, από την ανάγνωση γραπτών κειμένων έως την πληκτρολόγηση στο διαδίκτυο, από την προφορική επικοινωνία έως το σχέδιο και από τη γραφή σε χαρτί έως τη χρήση χειρονομιών. Οι μαθητές μπορούν να παράγουν νόημα πιο αποτελεσματικά, όταν τους επιτρέπεται να χρησιμοποιούν πολλαπλές λειτουργίες ή να αλλάζουν λειτουργίες, σε αντίθεση με το να γράφουν ή να μιλούν μόνο μέσα σε ένα δεδομένο χρόνο.

Η έρευνα των Dilek, Boyacı, & Yasar, (2018) διερευνά δραστηριότητες γραφής και ομιλίας για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό προφίλ. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσκάλεσαν άλλους εκπαιδευτικούς στην τάξη, επέτρεψαν στους μαθητές να διαβάσουν τα κείμενα ανάγνωσης, προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα CD ακρόασης που διατίθενται ως μέρος των σετ βιβλίων TÖMER, επέτρεψαν στους μαθητές να βρουν τις λέξεις που λείπουν στα κείμενα ακρόασης και συχνά συμμετείχαν σε μελέτες υπαγόρευσης για να ακούσουν και να κατανοήσουν διάφορες συνομιλίες, ενώ οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες ακρόασης. Οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης γλώσσας, οι οποίοι σημείωσαν ότι οι οδηγίες ακρόασης και γραφής διεξήχθησαν στη συνέχεια, δήλωσαν ότι εφαρμόζαν συχνά δραστηριότητες υπαγόρευσης και ότι έβαζαν τους μαθητές να συμπληρώνουν τις κενές δραστηριότητες σε ιστορίες και ποιήματα, να βρίσκουν και να διορθώνουν λάθος λέξη σε ένα κείμενο, να γράφουν δοκίμια και να συνοψίζουν τις ιστορίες που διαβάζουν.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας λόγου, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόσαν τη μέθοδο ερωτήσεων και απαντήσεων, οργάνωσαν δραστηριότητες συζήτησης, επέτρεψαν στους μαθητές να μιλήσουν για την καθημερινή ζωή, διεξήγαγαν δραστηριότητες δράματος και ρόλων, δημιούργησαν ομάδες διαλόγου δύο μαθητών στην προσπάθεια να άρουν

τις επιφυλάξεις τους στην ομιλία. Οι εκπαιδευτικοί, εκφράζοντας τις απόψεις τους σχετικά με τις δεξιότητες και τις δραστηριότητες ανάγνωσης, δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν λογοτεχνικό και διασκεδαστικό υλικό ανάγνωσης όπως ποίηση, τραγούδια και ιστορίες για τους μαθητές, προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, εξηγώντας ποιες δραστηριότητες και μεθόδους χρησιμοποίησαν όσον αφορά την ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, δήλωσαν ότι βάσισαν τη διαδικασία διδασκαλίας σε πολιτισμικές ομοιότητες, οι οποίες με τη σειρά τους παρακίνησαν τους μαθητές.

2.7 Μελέτες σχετικά με τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών στις τάξεις των προσφύγων και μεταναστών μαθητών

Οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν γλώσσες σε μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης ερευνητών σε διεθνές επίπεδο, ειδικά σε χώρες υποδοχής προσφύγων και μεταναστών. Διάφορες μελέτες έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν με τι προκλήσεις έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, γιατί υπάρχουν και ποιες πιθανές λύσεις έχουν προτείνει οι εκπαιδευτικοί, για να τις αντιμετωπίσουν (Figen, 2016· Koehler & Schneider, 2019· Obondo, Lahdenperä, & Sandevärn, 2016).

Σύμφωνα με την έρευνα των García et al., (2024) παρατηρείται ότι η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης γλωσσών για μετανάστες και πρόσφυγες αποτελεί μια πρόκληση που υπερβαίνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και προχωρά προς την ένταξη μέσω της εκπαίδευσης. Προκειμένου να αναλυθούν οι δυσκολίες, όταν πρόκειται για

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

τη διδασκαλία αυτού του μαθητικού πληθυσμού, αυτή η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων επιλέγει επτά ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες εκπαιδευτικοί και μετανάστες συνεργάζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα σε αυτήν την έρευνα, συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα έδειξαν τη σημασία της εστίασης στη διαπολιτισμική διάσταση και στο παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό προφίλ, ο αντίκτυπος της δομικής ευαλωτότητας στους μαθητές, η οποία αναγνωρίστηκε ως το κύριο εμπόδιο στην επίτευξη του στόχου της διδασκαλίας και η έλλειψη θεσμικών πόρων.

Μια λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν επιβεβαιώνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών τους, την πολιτισμική ετερογένεια, τα διαφορετικά ακαδημαϊκά και γλωσσικά επίπεδα των και άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές για να παρακολουθήσουν τακτικά τα μαθήματα, εξαιτίας της ευαλωτότητας στην οποία βρίσκονται. Τέλος, η έλλειψη θεσμικών πόρων για τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών φαίνεται να αποτελεί ένα ακόμα εμπόδιο που καλούνται να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί.

Συνεχίζοντας, στο ελληνικό πλαίσιο, οι Papapostolou et al., (2020) διεξήγαγαν μια ποιοτική μελέτη προκειμένου να διερευνήσουν τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία προσφύγων μαθητών σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η έρευνα εντοπίζει ότι οι προκλήσεις των εκπαιδευτικών εμπίπτουν σε τρεις συγκεκριμένες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη επίσημης υποστήριξης από το Υπουργείο Παιδείας όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση, οι ασαφείς οδηγίες που παρέχονται από τα σχολεία ή από άλλες επίσημες εκπαιδευτικές αρχές σχετικά με τη χρήση του διδακτικού υλικού ή την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών για τέτοια πλαίσια θεωρήθηκαν μερικά από τα πιο δύσκολα κομμάτια κατά τη διδασκαλία των προσφύγων/μεταναστών μαθητών. Επιπλέον, η υψηλή κοινωνιογλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια των τάξεων τους ήταν ένας άλλος παράγοντας που εμπόδισε τη διδακτική διαδικασία. Τελευταίος αλλά εξίσου σημαντικός, οι καθηγητές ελληνικής γλώσσας ένιωσαν ότι το έργο τους έγινε ακόμη

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

πιο δύσκολο λόγω της αρνητικής στάσης του προσωπικού του σχολείου απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες καθώς και λόγω των τραυματικών και βίαιων εμπειριών που κουβαλούν αυτοί οι μαθητές.

Οι Kantzou et al., (2017) πραγματοποίησαν έρευνα σε περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης, για να διερευνήσουν τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν νέα ελληνικά σε μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες. Τα ερευνητικά τους δεδομένα έδειξαν ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από την υψηλή πολιτισμική, γλωσσική και κοινωνική ετερογένεια των μαθητών τους. Επιπλέον, το ευρύ φάσμα της ηλικίας των μαθητών, των ενδιαφερόντων, των επιπέδων κινήτρων και των μαθησιακών στόχων των μαθητών αποτέλεσε ένα επιπλέον εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την ίδια μελέτη. Τέλος, τα πορίσματα επισήμαναν επίσης, την απουσία κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών, ενώ οι προηγούμενες εμπειρίες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε εξαιρετικά ετερογενείς τάξεις δεν ήταν ιδιαίτερα βοηθητικές στη διαδικασία διδασκαλίας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται επίσης, στη μελέτη των Σταθοπούλου και Ντάσση, (2020) που διερευνά τις προκλήσεις των καθηγητών ξένων γλωσσών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων και των καθηγητών ελληνικής γλώσσας. Εκτός από τις γλωσσικές διαφορές που καθιστούν τη διδασκαλία ακόμη πιο δύσκολη, είναι πολύ δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις χαμηλές δεξιότητες αλφαριθμητισμού των προσφύγων μαθητών, καθώς και τις προηγούμενες διαταραγμένες σχολικές εμπειρίες τους. Αρκετά απαιτητική για αυτούς είναι επίσης, η διαδικασία προσαρμογής του διδακτικού υλικού και των πρακτικών έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών. Τέλος, το ποικιλόμορφο πολιτισμικό υπόβαθρο των προσφύγων μαθητών αναφέρεται ότι καθιστά την πολιτιστική τους ένταξη ακόμη πιο περίπλοκη για τους εκπαιδευτικούς.

Πλήθος προκλήσεων έχουν καταγραφεί στον τομέα της τυπικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με μια πρόσφατη μελέτη των Antonijadu, Palajologlu, & Karanikola, (2022), η κύρια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο τυπικό εκπαιδευτικό

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

σύστημα είναι η απουσία ενός κοινά αποδεκτού γλωσσικού μέσου για την επικοινωνία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν μιλούν πραγματικά τη γλώσσα των μαθητών, ενώ τα παιδιά των προσφύγων σπάνια μιλούν ελληνικά ή αγγλικά. Άλλα προβλήματα που εμφανίζονται στην τάξη περιλαμβάνουν τις πολλές ψυχικές δυσκολίες και αγωνίες που βιώνουν τα παιδιά, το αίσθημα φόβου και αβεβαιότητας, καθώς και τις επιθετικές ή αμυντικές συμπεριφορές. Επιπλέον, κάποια παιδιά προσφύγων δεν έχουν παρακολουθήσει σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα ή και καθόλου, γεγονός που αποτελεί πρόκληση για τη διαδικασία διδασκαλίας.

Στην έρευνά του ο Gözpinar, (2019), για τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών, διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες με τις παραπάνω έρευνες. Ειδικότερα, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσφύγων και μεταναστών μαθητών σχετίζονται με γλωσσικά εμπόδια λόγω της έλλειψης κοινής γλώσσας επικοινωνίας αλλά και με πολιτισμικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Τα ευρήματα δείχνουν επίσης, δυσκολίες λόγω το ακατάλληλου διδακτικού υλικού, τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη καθώς και την έλλειψη κάθε είδους υποστήριξης από το σχολείο ή το Υπουργείο Παιδείας. Προκειμένου να εξαλειφθούν αυτές οι προκλήσεις, οι Τούρκοι εκπαιδευτικοί προτείνουν εντατική διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας πριν από την τοποθέτηση της επίσημης εκπαίδευσης, τη δημιουργία νέου διδακτικού υλικού, την αναπροσαρμογή του επίσημου προγράμματος σπουδών και την υποστήριξη της τάξης τόσο από τυπικές όσο και από μη τυπικές αρχές, όπως μη κυβερνητικές οργανώσεις.

Η ανάγκη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών επικυρώνεται και από την έρευνα των Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, (2018). Στην έρευνα αυτή επισημαίνεται πως σημαντική αιτία των δυσκολιών διδασκαλίας των μαθητών με το συγκεκριμένο προφίλ αποτελεί το γεγονός ότι οι μορφές επιμόρφωσης που έλαβαν κατά την περίοδο των τελευταίων ετών δεν ήταν σε θέση να καλύψουν τις ανάγκες των διδασκόντων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ τέλος, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε συνδυασμό με το Υπουργείο Παιδείας αποτελούν

κατά την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δράσεις που χαρακτηρίζονται ανομοιόμορφες και ασυνεχείς, χωρίς να πετυχαίνουν σε γενικές γραμμές τους στόχους τους.

3. Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα

Στόχος αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας σε Τάξεις Υποδοχής σχολείων και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) του νομού Φθιώτιδος σε μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών με το συγκεκριμένο προφίλ. Συνεχίζοντας, η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση και τον εντοπισμό των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μια δεύτερη γλώσσα σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη προσπαθεί να διερευνήσει τι είδους προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, πού μπορούν να αποδοθούν αυτές οι προκλήσεις, με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τις ξεπεράσουν, ποιες διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιούν και τέλος τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τα βήματα που πρέπει να γίνουν για τη βελτίωση της προσφυγικής και μεταναστευτικής γλωσσικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν διατυπωθεί ως εξής:

- α) Ποιες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές ακολουθούν κατά τη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- β) Τι εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιούν κατά τη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- γ) Τι προκλήσεις και δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας των μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- δ) Τι αλλαγές προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την αναβάθμιση της γλωσσικής διδασκαλίας σε μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο;

3.2 Ποιοτική έρευνα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, θα απαντηθούν με την ποιοτική μεθοδολογία. Ειδικότερα, η ποιοτική μεθοδολογία εξυπηρετεί τους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης με τον πιο κατάλληλο τρόπο, αφού επιτρέπει στους ερευνητές να επικεντρωθούν στις περιγραφές των συμμετεχόντων της έρευνας (Gray, 2021). Συνεχίζοντας, η ποιοτική προσέγγιση προσφέρει μια γενική εικόνα των υπό διερεύνηση ερωτημάτων, καθώς επιτρέπει στους ερευνητές να ανακαλύψουν το «τι», το «γιατί» και το «πώς» στο θέμα που διερευνάτε (Robson, 2010). Η ποιοτική μεθοδολογία παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει ουσιαστικά στη διερεύνηση του φαινομένου και όχι να κάνει μια ακροθιγή αναφορά στο ζητούμενο που εξετάζει (Creswell, 2016). Ακόμα μέσω της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης παρέχεται στους ερευνητές η δυνατότητα σύνδεσης, στο μέτρο του δυνατού, να έχουν πρόσβαση,

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

στα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά φαινόμενα της ανθρώπινης δραστηριότητας (Bryman, 2018).

Έτσι, η τρέχουσα μελέτη, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, στοχεύει στην απόκτηση μιας βαθιάς κατανόησης των προκλήσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Τέλος, η ποιοτική μεθοδολογία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει τις γνώσεις του σχετικά με τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί για να συλλεχθούν τα δεδομένα είναι η μελέτη περίπτωσης η οποία εξετάζει ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων (Creswell, 2016). Ειδικότερα, η μελέτη περίπτωσης έχει ως στόχο τη μελέτη εις βάθος, εντατικά και με λεπτομέρειες ενός ατόμου ή εναλλακτικά μιας ομάδας ατόμων, οργανισμών, υπηρεσιών κ.α. και έχει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί από τον ερευνητή οπουδήποτε, ώστε να καλύψει τα ενδιαφέροντά του (Robson, 2010). Η μελέτη περίπτωσης επειδή έχει ως χαρακτηριστικό τη διερεύνηση εις βάθος, χωρίς να λαμβάνει έκταση επί των διερευνημένων, δε θέτει ως απαραίτητο εχέγγυο τη συγκέντρωση και την εξέταση δεδομένων από μεγάλο αριθμό δειγμάτων. Βέβαια, ο μικρός αριθμός δειγμάτων της μελέτης περίπτωσης δεν μπορεί να οδηγήσει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Bryman, 2018). Έτσι, στην παρούσα έρευνα ως αντικείμενο μελέτης αποτελούν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδας οι οποίοι διδάσκουν γλώσσα σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, διερευνώνται οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι συμμετέχοντες, αλλά και οι αντιλήψεις τους για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας μαθητών προσφυγικού και μεταναστευτικού υποβάθρου.

Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος εστιάζει σε βάθος και αναλύει την εξεταζόμενη περίπτωση, επιτρέποντας στην ερευνήτρια να εστιάσει και να μελετήσει την εν λόγω περίπτωση και πιο συγκεκριμένα, τόσο τις διδακτικές πρακτικές που

εφαρμόζουν όσο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα στην ερευνήτρια να προσεγγίσει πολύπλευρα και συστηματικά τα ζητούμενα της έρευνας.

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιεί η παρούσα έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων είναι οι προσωπικές συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που διδάσκουν μια γλώσσα σε πρόσφυγες ή μετανάστες. Μέσω των ατομικών συνεντεύξεων θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθούν και να κατανοηθούν οι εμπειρίες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Η δειγματοληπτική αυτή έρευνα επιλέγει και εφαρμόζει την ημιδομημένη συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια ερευνητική πρακτική πιο ευέλικτη ως προς την αλληλουχία των ερωτήσεων, καθώς υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής των ερωτήσεων, ενώ παράλληλα μπορούν να γίνουν και πρόσθετες διευκρινιστικές ερωτήσεις (Gray, 2021).

Η διαμόρφωση των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης στην παρούσα εργασία διαμορφώθηκαν από την ερευνήτρια, έπειτα από επισταμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας που αφορούσε τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης με τη συνεπικουρία του επόπτη καθηγητή. Τα ερωτήματα διατυπώθηκαν με τρόπο σαφή και εύληπτο για τους συμμετέχοντες στην έρευνα με απώτερο στόχο να μην υπάρχουν κενά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Πριν από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη με τους συμμετέχοντες έτσι, ώστε να υπάρχουν βελτιώσεις και τροποποιήσεις, δίχως όμως να εντοπιστούν σημεία ασάφειας ή σύγχυσης στον οδηγό της συνεντεύξεως, ενώ δε χρειάστηκαν περαιτέρω αλλαγές στον οδηγό συνεντεύξεως.

Συνεχίζοντας, για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας διαμορφώθηκε ο οδηγός συνέντευξης, η δημιουργία του οποίου βασίστηκε, ώστε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της μελέτης και των ερευνητικών ερωτημάτων και οργανώθηκε σε θεματικούς άξονες. Έτσι, για κάθε θεματικό άξονα συγκροτήθηκαν επιμέρους ερωτήσεις για την ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης. Ακόμα, οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να είναι ευέλικτες, για να υπάρχουν τυχόν διευκρινήσεις όπου κρίνεται απαραίτητο. Η συνέντευξη άρχισε με ερωτήσεις που αφορούσαν την ηλικία, το φύλο, τους τίτλους σπουδών και τη βαθμίδα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την εξοικείωση των ερωτηθέντων με τη διαδικασία της συνέντευξης αλλά και την ομαλή πορεία. Έπειτα, ο οδηγός περιελάμβανε κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούσαν τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, γενικά σε ΤΥ και ΔΥΕΠ, τους τίτλους σπουδών που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το προφίλ των προσφύγων και μεταναστών μαθητών τους (ηλικία, αριθμό και εθνικότητα).

Οι θεματικοί άξονες του οδηγού αφορούσαν αρχικά, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών, καθώς και τις αιτίες και τους τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεων αυτών. Έπειτα, ρωτήθηκαν για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών, ενώ τέλος ρωτήθηκαν για τις αλλαγές και τις προτάσεις που έχουν για τη βελτίωση της εκπαίδευσης προσφύγων και

μεταναστών μαθητών. Κλείνοντας, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης με την προφορική συγκατάθεση των συμμετεχόντων μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν, για να αναλυθούν τα δεδομένα τους.

3.4 Συμμετέχοντες

3.4.1 Προφίλ των εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες είναι δέκα εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τάξεις υποδοχής σχολείων και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) του νομού Φθιώτιδος και διδάσκουν μια δεύτερη γλώσσα σε μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται ατομικά και δια ζώσης. Ο χρόνος της διάρκειας κάθε συνέντευξης είναι περίπου από 25 έως 30 λεπτά και το διάστημα της πραγματοποίησης των συνεντεύξεων είναι ένας μήνας.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεύτερης γλώσσας θα πληροφορηθούν τους σκοπούς της έρευνας και δίνουν την έγγραφη

συγκατάθεση τους μέσω ενός έντυπου που συμπληρώνουν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Σε αυτό το έντυπο αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, τα στοιχεία της ερευνήτριας και τέλος τα ενδεχόμενα οφέλη αλλά και οι κίνδυνοι από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία. Ακόμα, επισημαίνεται ρητά πως έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν όποτε επιθυμούν από τη διαδικασία της συνέντευξης και αυτόματα γίνεται απόσυρση των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από αυτούς, χωρίς φυσικά να υπάρχει κάποια επίπτωση. Τέλος, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι εθελοντική, χωρίς να δοθεί κάποια αμοιβή.

Η ερευνήτρια δηλώνει ρητά πως σέβεται το δικαίωμα των συμμετεχόντων να παραμείνουν ανώνυμοι/ες, αφού η απομαγνητοφώνηση γίνεται με την επισήμανση (Εκπαιδευτικός χ), κατά αύξοντα αριθμό. Παράλληλα, αφαιρούνται όλα εκείνα τα προσωπικά στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν σε οποιαδήποτε ταυτοποίησής τους. Τέλος, γίνεται ανάλυση δεδομένων που συλλέγονται από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων και εφαρμόζεται η ποιοτική μεθοδολογία, αφού οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνούνται και αναλύονται. Κλείνοντας, η ανάλυση των δεδομένων αποσκοπεί στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, καθώς και την αναφορά των στοιχείων εκείνων που εντοπίζονται στη μελετηθείσα βιβλιογραφία.

3.5 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων- Χρονοδιάγραμμα ενεργειών

Για τη συλλογή των δεδομένων, η ερευνήτρια αρχικά, αποφάσισε να απευθυνθεί σε εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στον νομό Φθιώτιδος, καθώς η Φθιώτιδα είναι ο τόπος διαμονής της ερευνήτριας. Ωστόσο, για να συμπληρωθεί ένα επαρκές μέγεθος δείγματος, σε περίπτωση ανεπάρκειας, η ερευνήτρια θα χρησιμοποιήσει την τεχνική της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (Bryman, 2018). Το δείγμα είναι αναγκαίο να είναι αντιπροσωπευτικό και κατάλληλο για τους σκοπούς της μελέτης, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες θα διαθέτουν τις απαραίτητες εκπαιδευτικές γνώσεις και εργασιακή εμπειρία, για να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα θέματα που επιχειρεί να διερευνήσει η έρευνα. Πριν από τις συνεντεύξεις, γίνεται επικοινωνία αρχικά,

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

τηλεφωνικά με κάθε έναν από τους συμμετέχοντες προκειμένου να ενημερωθούν για τον σκοπό της μελέτης και πως οι συνεντεύξεις τους καταγράφονται, ενώ τέλος δίνουν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους, τέλος οι συνεντεύξεις λαμβάνουν χώρα τον Φεβρουάριο 2026.

Έπειτα, το επόμενο βήμα είναι η απομαγνητοφώνηση των ηχογραφημένων συνεντεύξεις σε αυτολεξεί μορφή. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, η ερευνήτρια θα ακούσει τις συνεντεύξεις με στόχο την εξοικείωση της με το περιεχόμενο τους, ενώ παράλληλα διαβάζει τις απομαγνητοφωνήσεις. Έπειτα, μελετώντας εκ νέου την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια προσπαθεί να εντοπίσει τα σημεία της συνέντευξης που εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα γράφει σύντομες σημειώσεις, για να τις εντάξει στο τμήμα των συμπερασμάτων. Οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων γίνονται παράλληλα με τη λήψη τους, τον Φεβρουάριο 2026.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιείται η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης . Η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης θεωρείται ότι είναι μια μέθοδος με την οποία ο ερευνητής ερμηνεύει το περιεχόμενο των δεδομένων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα με υποκειμενικό τρόπο (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Έτσι, αυτή η υποκειμενική σκοπιά ωθεί τον ερευνητή να εξερευνήσει τα δεδομένα των απαντήσεων και να εντοπίσει κωδικούς, θεματικές κατηγορίες ή μοτίβα που κατηγοριοποιούνται και οδηγούν στην κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου. Κλείνοντας, τα εντοπισμένα μοτίβα των δεδομένων του κειμένου είναι αναγκαίο να σχετίζονται με το ερευνητικό θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από την έρευνα (Bryman, 2018).

Ειδικότερα, επιλέχθηκε η εν λόγω ανάλυση, γιατί επιτρέπει στον ερευνητή την εις βάθος κατανόηση και οργάνωσή των δεδομένων που συλλέγονται (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Επίσης, η θεματική ανάλυση παρέχει τη δυνατότητα να κατηγοριοποιεί και να αποτυπώνει με συστηματικό τρόπο το περιεχόμενο των συνεντεύξεων έχοντας ως κέντρο τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Έτσι, από το υλικό των συνεντεύξεων, μέσω της κατηγοριοποίησης, προκύπτουν ευρήματα που

μπορούν να ερμηνευτούν ποιοτικά (Bryman, 2018). Στο πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με τα λεκτικά δεδομένα να γίνονται γραπτά, όπως παρατίθενται στο παράρτημα. Έπειτα, με την επισταμένη ανάγνωση, επήλθε η εξοικείωση με τα δεδομένα που είχαν συλλεχθεί έτσι, ώστε να επιλεγούν τα αποσπάσματα αυτά που σχετίζονται και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Συνεχίζοντας, έγινε περιεκτική κωδικοποίηση και οργάνωση του υλικού με σκοπό την περιγραφή και ερμηνεία του, διαμορφώνοντας παράλληλα με την κωδικοποίηση των κατηγοριών των θεματικών αξόνων που θα παρουσιάζονταν στα συμπεράσματα της εργασίας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται, καταγράφονται και παρουσιάζονται στο πλαίσιο της τελικής γραπτής εργασίας στις ευρύτερες θεματικές ενότητες έχοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο 2026. Κλείνοντας, η τελική μορφή της διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνεται τον Μάιο 2026, έτσι, ώστε να παραδοθεί προς αξιολόγηση.

3.6 Δεοντολογικά ζητήματα

Στην παρούσα μελέτη, όπως και σε όλες τις μελέτες, τα δεοντολογικά ζητήματα είναι κομβικής σημασίας. Για να διασφαλιστεί η απουσία πιθανών δεοντολογικών ζητημάτων, ακολουθούνται τα κάτωθι βήματα. Καταρχάς, η ερευνήτρια ενημερώνει τους συμμετέχοντες πριν την έναρξη των συνεντεύξεων για το αντικείμενο της μελέτης που θα λάβουν μέρος, ώστε να αποφασίσουν αν επιθυμούν να συμμετάσχουν ή όχι. Έπειτα, οι συμμετέχοντες πληροφορούνται πως έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν από τη συνέντευξη οποιαδήποτε στιγμή ή να παραλείψουν οποιαδήποτε ερώτηση που τους προκαλεί οποιοδήποτε είδος δυσφορίας και ενόχλησης. Δεύτερον, η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων όσον αφορά τα προσωπικά τους δεδομένα, αλλά και η

διαχείριση των απαντήσεων τους στις συνεντεύξεις αυστηρά από την ερευνήτρια είναι βασική προτεραιότητα της (Bryman, 2018).

Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων διασφαλίζεται από την ερευνήτρια με το να μην αναφέρονται τα ονόματά τους και άλλα προσωπικά στοιχεία κατά τη συλλογή και παρουσίαση των δεδομένων. Προκειμένου να τηρηθούν όλοι οι ηθικοί κανόνες που αφορούν τη συμμετοχή με τη θέληση των συμμετεχόντων, καθώς και θέματα ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, στους συμμετέχοντες αποστέλλεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μια γραπτή φόρμα συγκατάθεσης που τους ενημερώνει για όλα τα άνωθεν ζητήματα και η οποία είναι απαραίτητο να υπογραφεί και να επιστραφεί στην ερευνήτρια.

4. Αποτελέσματα

4.1 Προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς προσφύγων και μεταναστών μαθητών, αιτίες και τρόποι αντιμετώπισής τους.

4.1.1 Προκλήσεις που σχετίζονται με το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών.

Οι προκλήσεις που σχετίζονται με το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των προσφύγων και μεταναστών μαθητών ήταν ιδιαίτερα εμφανείς στα δεδομένα των συνεντεύξεων. Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αντιμετώπισαν

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

προκλήσεις που σχετίζονται με το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Ειδικότερα, αυτό που αναδείχθηκε ως πρόκληση από τους εκπαιδευτικούς είναι το χαμηλό επίπεδο αλφαριθμητισμού ή η παντελής απουσία επιπέδου αλφαριθμητισμού ακόμη και στη Γ1 των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι σε κάθε τάξη ένα μέρος των μαθητών τους δεν είχε βασικές δεξιότητες γραμματισμού στα ελληνικά, γεγονός που τους δυσχέραινε σε σχέση με το τι πρέπει να διδάξουν σε αυτούς τους μαθητές. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μάλιστα ανέφεραν ότι μεγαλύτεροι μαθητές, που υπό κανονικές συνθήκες όφειλαν να γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, ήταν αναλφάβητοι ακόμη και στη μητρική τους γλώσσα.

E8: E στην αρχή εννοείται , γιατί οι περισσότεροι μαθητές δεν μιλούσαν σχεδόν καθόλου ελληνικά μόνο δυο παιδιά μιλούσαν λίγα ελληνικά. Βέβαια, ευτυχώς είχαμε την εναλλακτική των Αγγλικών τα παιδιά που είχαν καθημερινή παρουσία στο σχολείο, αλλά το μειονέκτημα είναι πως με κάποιοι νέοι μαθητές ήρθαν προς το τέλος του δεύτερου τετραμήνου τα οποία δεν μιλούσαν ούτε Αγγλικά εκεί δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε καθόλου και κατέφυγα στο google translate έστω για τα βασικά.....

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η διακοπή του σχολείου ή η απουσία προηγούμενης σχολικής φοίτησης ήταν οι κύριοι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές ήταν μερικώς ή πλήρως αναλφάβητοι και στερούνταν βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συνεχιζόμενη μετακίνηση και οι συνεχείς επανεγκαταστάσεις των προσφύγων και μεταναστών μαθητών δεν τους επέτρεψαν να είναι επαρκώς εγγράμματοι ούτε στη Γ1 και φυσικά ούτε στη Γ2. Μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι διεξήγαγε διαγνωστικά τεστ προκειμένου να αξιολογήσει το επίπεδο των μαθητών και να σχεδιάσουν ανάλογα προσαρμοσμένες παραδόσεις, ενώ μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι επιθυμούσε να εισέλθει στην κανονική τάξη των μαθητών για να προσφέρει παράλληλη υποστήριξη στους μαθητές.

E3:Επειδή στο πλαίσιο της ΤΥ δεν αισθανόμουν ότι μπορούσα να κάνω πολλά πράγματα, ζήτησα άδεια από τη διευθύντρια να μπαίνω στην κανονική τάξη, όταν κάναν το μάθημα της γλώσσας έμπαινα σαν παράλληλη στήριξη, αν μπορούμε να το πούμε έτσι, τα

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

βοηθούσα επι τόπου, γιατί τα τμήματα υποδοχής έχουν πολλά προβλήματα και δε βοηθούν υπάρχουν δομικά θέματα.

Συνεχίζοντας, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν αντιμετωπίζουν προκλήσεις σε ό,τι αφορά τη λεκτική επικοινωνία τους με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, καθολικά οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά. Σχολίασαν πως ήταν ένα από τα βασικά ζητήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν στην αίθουσα, καθώς οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους δεν γνώριζαν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών και σε ένα μεγάλο ποσοστό οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές δεν γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα ή τη γνώριζαν σε τέτοιο επίπεδο που δεν θα τους επέτρεπε να επικοινωνήσουν επαρκώς. Ως εκ τούτου, ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν προβλήματα επικοινωνίας με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές τους τα οποία τους εμποδίζαν σε όλη τη διδακτική διαδικασία.

E9: Ναι αρκετά θέματα, γιατί κάποια τα παιδάκια που δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά και η επικοινωνία με αυτά γίνονταν αποκλειστικά με την εφαρμογή google translate και με εικόνες, χωρίς πάντα να είναι αποτελεσματικοί οι τρόποι. Καταλαβαίνεις ότι ήταν και πολύ χρονοβόρο όλο αυτό σκέψου τώρα το παιδάκι έπρεπε να πει στην εφαρμογή αυτό που ήθελε να το δω εγώ μετά να κάνουμε και το αντίστροφο...Ε πηγαίναμε πολύ-πολύ αργά. Λέξη-λέξη και μετά πολύ δειλά προτασούλες.

Όταν ρωτήθηκαν, για το πώς κατάφεραν να ξεπεράσουν αυτή την πρόκληση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν διάφορους τρόπους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι χρησιμοποιούσαν κυρίως την αγγλική αλλά και τη γαλλική γλώσσα ως γλώσσα διαμεσολάβησης, για να επικοινωνούν με όσους μαθητές που γνώριζαν τις αντίστοιχες γλώσσες. Ακόμα, υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μαθητές που είχαν βασικές γνώσεις ελληνικών ή αγγλικών, για να λειτουργήσουν ως μεταφραστές ή διερμηνείς μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών που δεν είχαν γνώση της ελληνικής γλώσσας. Άλλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα του σώματος ή τις εκφράσεις του προσώπου και εφαρμογές παντομίμας, σε μια προσπάθεια επικοινωνίας με τους μαθητές τους, ειδικά στην αρχή.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί κατέφυγαν στη βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού όπως εικόνες, τραγούδια και βίντεο ή στην τέχνη και την κιναισθητική για να δημιουργήσουν επικοινωνία με τους μαθητές τους. Μερικοί εκπαιδευτικοί προσπάθησαν ακόμη και να μάθουν μερικές λέξεις από το Γ1 των μαθητών χρησιμοποιώντας λεξικά ή χρησιμοποιώντας εφαρμογές του διαδικτύου για να επικοινωνήσουν. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να γεφυρώσουν το επικοινωνιακό χάσμα με τη συνδρομή της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα, τη διαδικτυακή πλατφόρμα «google translate».

E2: E τώρα η επικοινωνία με τους μαθητές ε ήταν και αυτή πολύ δύσκολη, λογικό είναι. Κάποια παιδιά βέβαια γνώριζαν ελληνικά, οπότε αναγκαστικά έκανα με αυτά μάθημα, αλλά όχι και πολλά πράγματα μη νομίζεις. Στους Σύριους βοηθήσαν κάπως και τα γαλλικά, αλλά πολύ λίγο γενικά υπήρχαν πολλά προβλήματα επικοινωνίας. Μετά όταν αρχίσαμε να μαθαίνουμε κάποιες λέξεις στα ελληνικά λίγο έφτιαξε η επικοινωνία μεταξύ μας. E με μάθαν και ανοιχτήκαν περισσότερα και αυτά αλλά με πολύ αργούς ρυθμούς. Είχα μόνιμα μέσα στην τάξη το ελληνικό αλφάβητο, κάποιες βασικές λέξεις επικοινωνίας . E χρησιμοποιούσα και το google translate.

Μια άλλη πρόκληση που αντιμετώπισανε οι εκπαιδευτικοί είναι αυτή των διαφορετικών επιπέδων αλφαριθμητισμού που συνυπήρχαν στην ίδια τάξη. Πέντε εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι αυτού του είδους η ετερογένεια τους έκανε να αισθάνονται αποπροσανατολισμένοι, καθώς δεν ήξεραν πώς να διδάξουν σε μια τάξη με μικτά επίπεδα αλφαριθμητισμού και ποιους μαθητές όφειλαν να συνδράμουν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το θέμα αυτό οφείλεται στη λανθασμένη κατάταξη των μαθητών από το Υπουργείο Παιδείας σε τάξεις ανάλογα με την ηλικία τους και όχι στο επίπεδο αλφαριθμητισμού τους. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν αυτή την πρόκληση προσφέροντας διαφοροποιημένη διδασκαλία.

E3: Τα παιδιά είχαν διαφορετικό επίπεδο γραμματισμού, αφού δυστυχώς ο διαμοιρασμός στις τάξεις γίνεται με βάση την ηλικία και όχι το επίπεδο ενός μαθητή...

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

Επιπλέον, η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών αποτέλεσε πρόβλημα για έξι εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανέφεραν ότι η συνύπαρξη τόσων πολλών γλωσσών ήταν μια εντελώς νέα κατάσταση για αυτούς που προκαλούσε ένα είδος σύγχυσης και μερικές φορές λειτουργούσε ως εμπόδιο επικοινωνίας επηρεάζοντας άμεσα τη διδασκαλία τους. Μια εκπαιδευτικός επισήμανε πως ένιωθε υποχρεωμένη να κάνει συνεχώς αναφορές στο γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο όλων των μαθητών γεγονός που απαιτούσε πολλή προετοιμασία.

E6: Μπορώ να πω ότι με δυσκόλεψε, γιατί η πρώτη φορά που είχα μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικές χώρες. Ήθελα να συμπεριλάβω τις γλώσσες και τον πολιτισμό όλων των μαθητών μου στην τάξη, για να μη νιώθει κανείς αποκλεισμένος, μια διαδικασία που όμως ήθελε άπειρο χρόνο και δουλειά, γιατί εκτός από τους να ρωτάω και να μαθαίνω για τις χώρες τους, τον πολιτισμό τους, ή πώς λέγεται κάτι στη γλώσσα τους, έψαχνα και πάρα πολύ μόνη μου.

4.1.2 Προκλήσεις που σχετίζονται με τις σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ανέφερε ότι δεν αντιμετώπισε προκλήσεις που σχετίζονται με προβληματικές σχέσεις και συμπεριφορές των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου ή της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι συγκρούσεις και οι εντάσεις μεταξύ των μαθητών δεν αποτελούσε ένα σύνηθες φαινόμενο που εμπόδιζε τη σωστή λειτουργία της τάξης και αποσπούσε την προσοχή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα.

E1: ...υπάκουα ήταν ε ήταν και μικρούλια και δεν είχαν προσαρμοστεί καλά και ήταν φοβισμένα, αλλά μετά ανοίγονταν και ήταν καλύτερη η επικοινωνία και οι σχέσεις.

Μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι μεγαλύτερο τροχοπέδη ήταν η αδυναμία των μαθητών στην ελληνική γλώσσα που τους εμποδίζει να συναναστραφούν με την υπόλοιπη τάξη και κατά συνέπεια οδηγεί σε σημάδια παθητικοποίησης κατά τη διδακτική διαδικασία.

E6:... Τα περισσότερα παιδιά ήταν λίγο απόμακρα δεν καταλάβαιναν τι τους έλεγε ο δάσκαλός. Στην ουσία διδάσκονταν δύσκολα μαθήματα στην έκτη όπως γεωγραφία,

κοινωνική και πολιτική αγωγή και φυσική, ενώ δεν γνώριζαν βασικά πράγματα στα ελληνικά....

E3: Όχι δεν μπορώ να πω πως είχα κάποιο μεγάλο πρόβλημα με κανένα από τα παιδιά για παράδειγμα δεν είχα αντιμετωπίσει ούτε επιθετική συμπεριφορά από κάποιο μαθητή θα μπορούσα να πω το αντίθετο ποτέ δεν προκλήθηκε μέσα στην αίθουσα κάποια φασαρία ή ο, τιδήποτε άλλο.

Συνεχίζοντας, δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μέσα στην αίθουσα προέκυπταν κάποια προβλήματα συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών λόγω της απουσίας από της σχολικές αίθουσες, ενώ άλλη μια ανέφερε πως μια μερίδα μαθητών κορόιδευαν ένα άλλο παιδί λόγω της διαφορετικής καταγωγής του. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός και πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός 1, επεσήμανε ότι ήταν διστακτικός στην αναφορά του στο θρησκευτικό φρόνημα των μαθητών του, γιατί οι μαθητές τους ανήκαν σε διαφορετικά δόγματα και ειδικότερα οι Κούρδοι μαθητές του.

E1:..... το μόνο που πρόσεχα ήταν να μην αναφερόμαστε πολύ στη θρησκεία, γιατί τα παιδιά ήταν διαφορετικών δογμάτων, ιδιαίτερα οι Κούρδοι....

4.1.3 Προκλήσεις που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές, το υλικό και την κατάρτιση

Ένα άλλο θέμα που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες είναι αυτό του διδακτικού υλικού που προτείνεται για χρήση στην τάξη από το Υπουργείο Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά, απάντησαν όλοι ομόφωνα ότι δυσκολεύτηκαν να το χρησιμοποιήσουν, καθώς τα προτεινόμενα σχολικά βιβλία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Δήλωσαν ότι τα κύρια σχολικά βιβλία δεν σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, επομένως είναι πολύ δύσκολα για αυτούς τους μαθητές των οποίων το επίπεδο αλφαριθμητισμού στην ελληνική γλώσσα είναι μάλλον χαμηλό.

E5:... Τα βιβλία που μας δόθηκαν δεν ήταν κατάλληλα, τα χρησιμοποιούσα αναγκαστικά και αποσπασματικά, κάναμε μόνο κάποιες ασκήσεις.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

Επιπλέον, πέντε εκπαιδευτικοί τόνισαν το γεγονός ότι τα σχολικά βιβλία δεν εστιάζουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, η οποία σύμφωνα με τους ίδιους είναι πρωταρχικής σημασίας, ειδικά για μαθητές των οποίων οι δεξιότητες ομιλίας είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Ακόμα, ανέφεραν ότι θεωρούν τα σχολικά βιβλία ξεπερασμένα και βαρετά ειδικά για μαθητές γυμνασίου, καθώς δεν είναι κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών ή για το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

E9:.... Το υλικό του Υπουργείου δε βοηθά πάντα, γιατί υποτίθεται είναι για αρχάριους. Μπορεί να ξεκινάει μεν με την αλφαβήτα, αλλά μετά επειδή μπαίνει κατευθείαν στους διαλόγους το παιδί καλείται να κάνει ανάγνωση, αλλά τα περισσότερα παιδιά δεν ξέρουν καλά-καλά τα γράμματα πώς θα γίνει ανάγνωση; Και γι' αυτό έφτιαξα δικό μου συμπληρωματικό υλικό.

Όταν ρωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν την παραπάνω πρόκληση, όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι έπρεπε να δημιουργήσουν το δικό τους υλικό για να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι το υλικό που δημιούργησαν ήταν πολύγλωσσο, ενώ μερικές φορές χρησιμοποίησαν δραστηριότητες από διάφορα βιβλία, αλλά τις προσάρμοσαν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν έκανε χρήση του επίσημου σχολικού βιβλίου και αντ' αυτού χρησιμοποίησε ένα που θεωρούσε πιο κατάλληλο για τους μαθητές της. Άλλοι ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν το κύριο σχολικό βιβλίο ως βάση ή επιλεκτικά και παράλληλα χρησιμοποίησαν άλλα σχολικά βιβλία ή βοηθήματα που επέλεξαν οι ίδιοι. Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν επίσης, πολύ διαδικτυακό υλικό μέσω εκπαιδευτικών πλατφορμών, λογισμικού και ιστοτόπων. Μερικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν έτοιμο υλικό που δανείστηκαν από τους συναδέλφους τους, ενώ τέλος ανταλλάσσαν διδακτικό υλικό και πρακτικές με τους συναδέλφους τους για να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον.

E2: Στην αρχή προσπάθησα να χρησιμοποιήσω μόνο τα σχολικά εγχειρίδια, το για αρχάριους κάναμε κάποια κεφάλαια και έπειτα ετοίμαξα και δικό μου υλικό, με κεφάλαια

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

που τα παιδιά είχαν κενά όπως τους χρόνους ή λεξιλόγιο. Με βοήθησαν και κάποιοι συνάδελφοι με τους οποίους ανταλλάσαμε υλικό, γιατί δεν μπορείς να φτιάξεις με τη μια υλικό για όλες τις ανάγκες που πρέπει να καλύψεις.

Εκτός αυτού, μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δυσκολεύτηκε επίσης, να εφαρμόσει συγκεκριμένες πρακτικές όπως η διδασκαλία από τους συμμαθητές τους ή πρακτικές που σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ή τη συνεργασία των μαθητών λόγω του φαινομένου των συνεχών νεοφερμένων καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

E8: Κυρίως προς το τέλος που ήρθαν καινούργιοι μαθητές, οι οποίοι δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά ασχολήθηκα με τον καθένα ξεχωριστά και του έδειχνα κάποια πράγματα. Αναγκαστικά έφτιαξα ομάδες με τους παλιούς μαθητές να δούλευαν ομαδικά και έβαζα σε κάθε ομάδα να υπάρχουν διάφορα επίπεδα μαθητών, για να μπορούν να βοηθούν όσοι γνώριζαν καλά ελληνικά τους πιο αδύναμους. Εκεί λίγο αυτοσχέδιασα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους υπηρεσίας δεν έλαβαν καμία επιμόρφωση ή καθοδήγηση από το Υπουργείο Παιδείας ή ότι η επιμόρφωση που έλαβαν ήταν ανεπαρκής προκαλώντας τους αισθήματα ανασφάλειας, μοναξιάς και ανικανότητας όσον αφορά τη διδασκαλία τους. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε σεμινάρια σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών που διοργανώνονται από πανεπιστήμια, αλλά από δικό τους προσωπικό ενδιαφέρον. Εννέα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν ως επί το πλείστον κάποιες ενημερωτικές συναντήσεις, που πραγματοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς συμβούλους και συντονιστές, στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά όλοι ισχυρίστηκαν ότι δεν ήταν χρήσιμες καθώς ήταν πολύ θεωρητικές και δεν είχαν καμία αξία στη διδακτική πράξη.

E8: Στην αρχή τη χρονιά κάνανε επιμόρφωση με τους συντονιστές από τη Διεύθυνση. Η επιμόρφωση περισσότερο συνάντηση θα την χαρακτήριζα επαναλήφθηκε και στη μέση της χρονιάς. Κάτι άλλο δεν κάναμε.

4.1.4 Προκλήσεις που σχετίζονται με τους πόρους και τις εγκαταστάσεις του σχολείου

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, εάν το σχολείο ήταν εξοπλισμένο με τους κατάλληλους πόρους για να υποστηρίξει τη διδασκαλία τους, οχτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν αρνητικά σχολιάζοντας ότι η έλλειψη πόρων τους εμπόδιζε να διεξάγουν αποτελεσματική διδασκαλία. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί που είπαν ότι δεν είχαν χώρο διδασκαλίας και αναγκάστηκαν να παραδώσουν τα μαθήματα στους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου ή σε χώρους ακατάλληλους για διδασκαλία και μάθηση όπως η αποθήκη του σχολείου ή δανείστηκαν τις αίθουσες διδασκαλίας άλλων δασκάλων και ως αποτέλεσμα ένιωθαν πολύ περιορισμένοι να τακτοποιήσουν τον χώρο με τρόπο που θα ευνοούσε τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση.

Ε6: Το σχολείο κυριολεκτικά δεν είχε τίποτα. Η αίθουσα -λεμέ τώρα- που κάναμε μάθημα ήταν μια μικρή αποθήκη που την άδειασα εγώ με κάποιον άλλον συνάδελφο και έγινε σχολική τάξη. Εκτός ότι ο χώρος ήταν πολύ μικρός και στενός δεν υπήρχε ούτε λάμπον, ούτε σύνδεση ίντερνετ, ούτε προβολέας μηδέν υλικοτεχνική υποδομή.

Τέλος, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες στη διδασκαλία τους καθώς το σχολείο και οι τάξεις τους δε διέθεταν τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό όπως υπολογιστές ή προβολείς που θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη διδασκαλία τους και θα μπορούσαν να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε μια ευρύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων.

Ε2: Όχι δε θα το έλεγα πως διαθέτει, είναι δικό μου το υλικό, δεν υπάρχει π.χ. βιβλιοθήκη ή υπολογιστές.

4.2 Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς ΤΥ/ΔΥΕΠ

4.2.1 Οπτικοακουστικό υλικό και τεχνολογία

Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν οπτικοακουστικό υλικό όπως εικόνες, βίντεο, ταινίες και οπτικά λεξικά κατά τη διδασκαλία μαθητών προσφύγων και μεταναστών. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν το οπτικοακουστικό υλικό δήλωσαν ότι βοήθησε τους μαθητές, ιδιαίτερα τους μαθητές με χαμηλό ή καθόλου επίπεδο αλφαριθμητισμού, να μάθουν

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

δεξιότητες γραμματισμού όπως τα γράμματα, οι συλλαβές και το νέο λεξιλόγιο. Δήλωσαν επίσης, ότι οι ταινίες και τα βίντεο αποτελούν μια χρήσιμη δυνατότητα, τόσο για τους μικρούς όσο και για τους μεγαλύτερους μαθητές, για την εισαγωγή νέων πληροφοριών και για να κάνουν τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες πάνω σε φύλλα εργασίας με δραστηριότητες που σχετίζονται με την ταινία και τις γλώσσες που θέλουν να διδάξουν οι καθηγητές, με λιγότερο παραδοσιακό τρόπο.

Ε 9: Κυρίως εικόνες χρησιμοποίησα για τα παιδιά που δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά. Μετά τους μοίραξα και κάποια φυλλάδια και κάρτες με γράμματα και λέξεις για να μάθουν πιο εύκολα. Ε και χρησιμοποιούσα και κάποια παιχνίδια πάλι για να μην είναι βαρετό το μάθημα.

Επιπλέον, πέντε εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν την τεχνολογία στη διδακτική τους διαδικασία προκειμένου να παρουσιάσουν νέα στοιχεία ή να διευκολύνουν τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν υπολογιστές, διαδίκτυο, προβολείς και μερικές φορές ακόμη και τα κινητά τους τηλέφωνα ή τα τηλέφωνα των μαθητών για να εμπλέξουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Κάποιοι από αυτούς επεσήμαναν το γεγονός ότι το διαδίκτυο τους έδωσε την ευκαιρία να προωθήσουν τη μάθηση που θα μπορούσε να βασιστεί στις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών τους μέσω διαδικτυακών ιστοσελίδων και εφαρμογών όπως το google earth.

Ε1: Επίσης, χρησιμοποιούσα το google earth, από το κινητό μου, για να μου δείξουν πού έμεναν πριν, τις γειτονίες τους και πού μένουν τώρα, το σχολείο μας..

4.2.2 Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν διαφοροποιημένες μορφές διδασκαλίας προκειμένου να διδάξουν τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Αρχικά, πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως επιστράτευαν διάφορα είδη τέχνης όπως τη ζωγραφική, τις χειροτεχνίες, το θέατρο και τα τραγούδια, σε μια προσπάθεια να διδάξουν κυρίως μαθητές δημοτικού, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και σε μια προσπάθεια να ενδυναμώσουν το ομαδικό πνεύμα της τάξης τους.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

E10: ...μετά έδινα στα παιδιά που ήταν πιο αδύναμα εικόνες με τα γράμματα της αλφαβήτας τα οποία τα φτιάχναμε στην τάξη ζωγραφίζοντας και σαν χειροτεχνία.

Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 8 χρησιμοποίησε λογοτεχνία με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν πιο προχωρημένο επίπεδο ελληνικών, ενώ η ίδια εκπαιδευτικός, χρησιμοποίησε παραμύθια με τους μαθητές της που είχαν επίσης καλύτερο επίπεδο ελληνικής γλώσσας προέτρεψε τους μαθητές τους να δώσουν πιστοποίηση στα ελληνικά χρησιμοποιώντας κριτήρια ελληνομάθειας από το ΙΕΠ. Όπως δήλωσε, η λογοτεχνία θα μπορούσε να αυξήσουν τα κίνητρά τους και ταυτόχρονα να τους δώσουν ευκαιρίες να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση και τη γραφή.

E8: *Ναι κυρίως έτσι, έκανα το μάθημα αναγκαστικά. Έπρεπε άλλο υλικό να δίνω στον ένα άλλο υλικό έδινα στον άλλο. Σε κάποια παιδιά έδωσα λογοτεχνικά βιβλία στα αγγλικά να διαβάσουν και να προσπαθήσουν να μου γράψουν μια περίληψη στα ελληνικά.*

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εφάρμοσαν διδακτικές πρακτικές που ενίσχυσαν τη βιωματική μάθηση των μαθητών μέσω Project που είχαν ως πυρήνα τη συμπερίληψη της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών. Η εκπαιδευτικός 6 ανέφερε ότι χρησιμοποίησε πολλές πρακτικές που άφηναν χώρο για δραστηριότητες που σχετίζονται όχι μόνο με τη διδασκαλία της ελληνικής αλλά με την ομαλή ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στη σχολική μονάδα.

E6: *Προσπαθούσα να το αξιοποιήσω μέσα από διάφορα Προσπαθούσα να το αξιοποιήσω μέσα από διάφορα Project που κάναμε να δημιουργήσουμε χώρους στην τάξη ως ήταν μικρή να υπάρχει η μητρική γλώσσα των παιδιών και ο πολιτισμός τους. Π.χ. είχαμε δημιουργήσει έναν τιμοκατάλογο σε διάφορες γλώσσες. Επίσης, είχα πάρει άδεια από τη διεύθυνση και είχα βάλει σήμανση στις γλώσσες των μαθητών για το που είναι οι τουαλέτες του σχολείου, το γραφείο των διδασκόντων ή για την είσοδο. Ήθελα ο πολιτισμός τους και η γλώσσα τους να είναι ορατά στο σχολείο να νιώθουν πως είναι κομμάτι της σχολικής μονάδας.*

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, μια εκπαιδευτικός ανέφερε επίσης ότι συνδύασε τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης με τη χρήση κειμένων ταυτότητας προκειμένου να προωθήσει τις δεξιότητες ελληνικού γραμματισμού των μαθητών της κάνοντας μια συγκεκριμένη εργασία και χρησιμοποιώντας τη Γ1 τους όποτε ήθελαν.

E5: Κυρίως χρησιμοποιούσαμε λέξεις και φράσεις σε παιχνίδια ρόλων αλλά και τα παιδιά από τους Έλληνες συμμαθητές τους. Ακόμα και στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, παίζαμε αποσπάσματα από έργα στη γλώσσα στα αλβανικά, στα ρωσικά, έχοντας κάνει εγώ τη μετάφραση και στα ελληνικά και στα αγγλικά και τους άρεσε πάρα πολύ και εγώ πέρασα καλά.

4.2.3 Διδακτικές πρακτικές με έμφαση στο νόημα και τη μορφή

Επιπλέον, έξι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως χρησιμοποίησαν διδακτικές πρακτικές που είχαν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες δίνοντας έμφαση στην ενίσχυση του προφορικού λόγου δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το πλαίσιο, πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενέπλεξαν τους μαθητές τους σε παιχνίδια ρόλων που σχετίζονται με επικοινωνιακές καταστάσεις και εργασίες που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, δύο από τους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν επίσης, στην τεχνική της συνομιλίας ή του διαλόγου μεταξύ αυτών και των μαθητών τους με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων ομιλίας των μαθητών τους.

E1:Σε πολλές περιπτώσεις επέλεγα την τεχνική της συνομιλίας και του διαλόγου μεταξύ των μαθητών.

E6:..... Αρχικά προσπάθησα να καλλιεργήσω και να βελτιώσω τον προφορικό λόγο των παιδιών, ώστε τα παιδιά να μπορούν να μπορούν να επικοινωνούν έστω και με πολύ βασικές λέξεις στο σχολείο....

Βέβαια, υπήρξε μια εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 2 ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε κυρίως τα σχολικά βιβλία, για να διδάξει τους μαθητές της λόγω της έλλειψης γνώσεων

και εμπειρίας, δηλαδή προτίμησε τη βιβλιοκεντρική προσέγγιση. Εξήγησε ότι οργάνωσε τη διδασκαλία της γύρω από το κύριο εγχειρίδιο, που επικεντρώνεται κυρίως σε δραστηριότητες ανάγνωσης, γραφής και γραμματικής λόγω έλλειψης εμπειρίας. Η εκπαιδευτικός 6, ωστόσο, επεσήμανε ότι στην αρχή, λόγω της απειρίας της, ξεκίνησε με μαθήματα που ήταν εστιασμένα στη φόρμα του σχολικού εγχειριδίου, αλλά όταν συνειδητοποίησε ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δεν ήταν αποτελεσματικός και δεν ανταποκρινόταν στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών της, άρχισε να χρησιμοποιεί διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και εξυπηρέτησης της καθημερινότητας τους.

E2: Στην αρχή προσπάθησα να χρησιμοποιήσω μόνο τα σχολικά εγχειρίδια, το «Γεια σου» για αρχάριους κάναμε κάποια κεφάλαια κυρίως με δραστηριότητες ανάγνωσης, γραφής και γραμματικής, γιατί δεν είχα ιδιαίτερη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών προσφύγων και μεταναστών, αλλά είδα πώς δεν υπήρχε ιδιαίτερο μαθησιακό αποτέλεσμα.

4.2.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, για το αν χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία, όλοι οι εκπαιδευτικοί, απάντησαν θετικά. Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι είναι σχεδόν απαραίτητο να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία όταν ένας εκπαιδευτικός εργάζεται σε μια τόσο ιδιαίτερη τάξη. Επιπλέον, όταν ρωτήθηκαν για τον τρόπο που εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανέφεραν διάφορους τρόπους με σημαντικότερο τη διαφοροποίηση της ύλης και του διδακτικού υλικού και περιεχομένου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι προσπάθησαν να διαφοροποιήσουν την ύλη ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, συνυπολογίζοντας τα ενδιαφέροντά και την ηλικία τους. Μια εκπαιδευτικός ανέφερε επίσης, ότι παρείχε ακόμη και στους μαθητές της διάφορα είδη τεστ για να τα αξιολογήσει.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

E9: Ναι γιατί είχα χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο που έχουν. Είχα χρησιμοποιήσει και κάποια τεστάκια γνώσεων, για να τα αξιολογήσω και για να μπορέσω να κάνω τις ομαδούλες...

Ένας άλλος τρόπος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας περιλαμβάνει την εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών πρακτικών κυρίως ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Τέλος, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσέφεραν εξατομικευμένη διδασκαλία σε ορισμένους από τους μαθητές τους, ειδικά σε μαθητές που ήταν νεοεισερχόμενοι και ήταν εντελώς αρχάριοι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

4.2.5 Ομαδοσυνεργατική και μετωπική διδασκαλία

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα, εάν εφαρμόζουν ομαδική εργασία ή μετωπική διδασκαλία, οι εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την ομαδική εργασία ή την εργασία σε ζευγάρια ή προσπαθούν να τη χρησιμοποιήσουν όποτε το επιτρέπουν οι συνθήκες της τάξης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σχολίασε ότι προτιμούν να βάζουν τους μαθητές σε ομάδες κυρίως για δυο λόγους. Πρώτον, οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και δεύτερον, οι μαθητές έρχονται πιο κοντά ο ένας στον άλλο.

E1:....Γενικά, όμως παρατηρούσα πως η ομαδοσυνεργατική έφερνε τα παιδιά πιο κοντά και αποκτούσαν σχέσεις, δένονταν περισσότερο.

Η διδασκαλία από συμμαθητές αναφέρθηκε επίσης, από ορισμένους εκπαιδευτικούς ως μέρος της ομαδικής εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμάται η εφαρμογή ομαδικής εργασίας μεταξύ μαθητών που μοιράζονται την ίδια γλώσσα, αλλά έχουν διαφορετικό επίπεδο αλφαριθμητισμού στα ελληνικά. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο πιο προχωρημένος μαθητής θα μπορούσε να βοηθήσει τον πιο αδύναμο που δεν μπορούσε να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, έξι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εφάρμοζαν τόσο μετωπική διδασκαλία όσο και ομαδική εργασία. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι εφάρμοζαν μετωπική διδασκαλία όταν ήθελαν να διδάξουν γραμματική, λεξιλόγιο ή αλφάβητο και ομαδική

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

εργασία όταν ήθελαν οι μαθητές τους βοηθούν ο ένας τον άλλον στην εκμάθηση ή την αφομοίωση της γνώσης καθώς και στην αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών.

E8: Κυρίως προς το τέλος που ήρθαν καινούργιοι μαθητές, οι οποίοι δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά ασχολήθηκα με τον καθένα ξεχωριστά και του έδειχνα κάποια πράγματα. Αναγκαστικά έφτιαζα ομάδες με τους παλιούς μαθητές να δούλευαν ομαδικά και έβαζα σε κάθε ομάδα να υπάρχουν διάφορα επίπεδα μαθητών, για να μπορούν να βοηθούν όσοι γνώριζαν καλά ελληνικά τους πιο αδύναμους. Εκεί λίγο αυτοσχεδίασα.

4.2.6 Διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές

Σε ό,τι αφορά στο ζήτημα σχετικά με την εφαρμογή διαπολιτισμικών διδακτικών πρακτικών, οι εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι εφαρμόζουν διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές, ωστόσο, η συχνότητα και ο βαθμός της εφαρμογής ποικίλει. Μόνο ο εκπαιδευτικός 1 απάντησε ότι ήταν επιφυλακτικός προς τη συζήτηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών του. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι προσπάθησαν να τις εφαρμόσουν όποτε ήταν δυνατό ή όποτε το επέτρεπε ο χρόνος, κυρίως συζητώντας με τους μαθητές τους θέματα που σχετίζονται με τη χώρα καταγωγής τους, τη θρησκεία τους, τις εθνικές τους γιορτές και το τοπικό τους φαγητό και κάνοντας απλές αναφορές στις πρώτες γλώσσες των μαθητών. Άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εφάρμοσαν συγκεκριμένες διαπολιτισμικές πρακτικές, όπως η ανάμειξη των εθνικοτήτων και των πολιτισμών σε ομαδική εργασία, η χρήση αυθεντικών κειμένων στις πρώτες γλώσσες των μαθητών κατά τη διδασκαλία, η δημιουργία δίγλωσσου ή και πολύγλωσσου υλικού στην τάξη με τους μαθητές τους, η αφήγηση ιστοριών από τους μαθητές στις πρώτες τους γλώσσες, η παρακολούθηση ταινιών στις πρώτες τους γλώσσες και στη συνέχεια η διεξαγωγή δραστηριοτήτων στα ελληνικά και προσπαθώντας να συνδέσουν την προηγούμενη εμπειρία τους, είτε πολιτιστική είτε γλωσσική, με τις νέες γνώσεις που τους προσφέρονται.

E6:.... Χρησιμοποιούσα κυρίως δικό μου δίγλωσσο υλικό, γιατί το έφτιαχνα, για να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

E8: *Ναι κυρίως έτσι, έκανα το μάθημα αναγκαστικά. Έπρεπε άλλο υλικό να δίνω στον ένα άλλο υλικό έδινα στον άλλο. Σε κάποια παιδιά έδωσα βιβλία στα αγγλικά να διαβάσουν και να προσπαθήσουν να μου γράψουν μια περίληψη στα ελληνικά.*

4.2.7 Διδακτικές πρακτικές που σχετίζονται με τη Γ1 των μαθητών και τη διαγλωσσικότητα

Σε ό,τι αφορά τις πρώτες γλώσσες των μαθητών, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν ενθαρρύνουν τη χρήση τους στην τάξη, οι εννέα εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά. Συγκεκριμένα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενθάρρυναν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν τις πρώτες τους γλώσσες για να τους κάνουν να αισθάνονται άνετα στο νέο σχολικό πλαίσιο. Άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσπάθησαν να εμπλακούν στην εκμάθηση της Γ2, γλώσσα-στόχου, βάζοντας τους μαθητές να τους διδάξουν λέξεις ή φράσεις στη Γ1 τους. Επεσήμαναν ότι με αυτόν τον τρόπο η Γ1 των μαθητών λειτουργούσε ως κινητήριος παράγοντας που παρότρυνε τους μαθητές να εμπλακούν πιο ενεργά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

E4: *Ναι, ήμουν πολύ θετική είναι κομμάτι των παιδιών δε γίνεται να το αποκόψεις. Π.χ. μου άρεσε που λέγαμε κάποιους χαιρετισμούς βασικούς το καλημέρα, το αντίο σε όλες τις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Εννοείτε ότι προσπαθούσα να τους μιλήσω στα ελληνικά επειδή αυτός είναι και ο στόχος μας να μάθουν τη γλώσσα μας, αλλά χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους τα παιδιά νιώθανε οικεία και δεν ήθελα να αισθάνονται ότι τα ελληνικά είναι η σωστή η καλή η γλώσσα και οι δικές τους όχι.*

Ωστόσο, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν ενθάρρυνε την εκτεταμένη χρήση των μητρικών γλωσσών των μαθητών στην τάξη, επειδή ήθελε να επικεντρωθεί στη χρήση της ελληνικής ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι αν και ενθάρρυνε τους μαθητές της να χρησιμοποιούν τη Γ1 τους, επέμενε να μιλάει στα ελληνικά, επειδή ο σκοπός του μαθήματός της ήταν να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

E9: *Ε::: όχι πολύ... προσπαθούσα να χρησιμοποιούν πιο πολύ τα ελληνικά βέβαια όσο γίνεται αν και αυτό δεν μπορούσε να γίνει όλες τις φορές.....*

4.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης που προσφέρεται στους πρόσφυγες/μετανάστες

4.3.1 Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης που προσφέρεται στους πρόσφυγες και μετανάστες

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το τι θα μπορούσαν να κάνουν προκειμένου να βελτιώσουν τη γλωσσική εκπαίδευση που προσφέρουν σε μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες, οι προτάσεις τους κυρίως αφορούσαν το διδακτικό υλικό και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και εμπειρία τους στη

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

διδασκαλία της γλώσσας των προσφύγων και μεταναστών, καθώς και την ανταπόκρισή τους στους μαθητές γλωσσικά και συναισθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, έξι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πρέπει να αξιοποιήσουν και να ενσωματώσουν νέες διδακτικές πρακτικές στη διδακτική τους διαδικασία. Ανέφεραν ότι πρέπει να βελτιώσουν τις τρέχουσες διδακτικές πρακτικές τους ή να τις αντικαταστήσουν με διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με πιο επαρκή, ενδιαφέροντα και διαδραστικό τρόπο, βέβαια μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι κινήθηκε κυρίως βιβλιοκεντρικά για τη διδασκαλία της, χωρίς να βελτιώσει ιδιαίτερα τις εκπαιδευτικές της πρακτικές.

E2: Χρησιμοποίησα αρκετά το σχολικό βιβλίο και το υλικό που είχα ετοιμάσει, κυρίως δηλαδή βιβλιοκεντρικά θα έλεγα.

Σε ό,τι αφορά το διδακτικό υλικό, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θα πρέπει να δημιουργήσουν ή να προσαρμόσουν το υλικό που χρησιμοποιούν στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών καθώς και στις μαθησιακές τους ανάγκες που διαφέρουν σημαντικά. Μια εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός 10 ανέφερε επίσης, ότι θα χρησιμοποιεί πολυτροπικό υλικό που συνδυάζει ήχο, εικόνα και κείμενο για να βοηθήσει τους μαθητές της να μάθουν τη γλώσσα-στόχο. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα πρέπει να είναι πιο περιεκτικοί στο γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών τους.

E10: Εκτός από αυτό που σου είπα με τις διαφορετικές ασκήσεις σε ένα κοριτσάκι που του άρεσε η μουσική χρησιμοποιούσα τραγούδια και κάναμε πάνω σε αυτά ασκησούλες. Χρησιμοποίησα και θεατρικό έτσι σαν παιχνίδι το καθένα έγραφε τις φράσεις του έργου στη γλώσσα του και ανέβαινε και «έπαιζε» ένα κομμάτι από το έργο.

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί ο εκπαιδευτικός 1 και η εκπαιδευτικός 4 τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης και εμπειριών των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

E1..... Όλοι μας οφείλουμε, εννοώ όσοι εμπλεκόμαστε με την εκπαίδευση, να είμαστε πολλοί προσεκτικοί, θα πρέπει να βγούμε λίγο από τη λογική ότι διδάσκουμε μόνο παιδιά από έναν πολιτισμό, μια γλώσσα ή μια θρησκεία.

Τέλος, πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη γλωσσική εκπαίδευση που προσφέρουν στους μαθητές αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και εκπαιδεύοντας περισσότερο σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις διδακτικές πρακτικές που είναι κατάλληλες για γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές τάξεις μέσω σχετικών μελετών και σεμιναρίων που αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εκπαίδευσης, μια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι θα μπορούσε επίσης, να ενημερωθεί περισσότερο για διαπολιτισμικά θέματα ερχόμενη σε επαφή με συναδέλφους που ασχολούνται επίσης, με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών και ανταλλάσσοντας σχετικές γνώσεις.

E6:Επίσης, είχα γραφτεί σε μια εκπαιδευτική σελίδα που υπήρχαν και άλλοι συνάδελφοι και ανταλλάσσαμε ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό, αυτό ήταν πολύ χρήσιμο και βοηθητικό.....

4.3.2 Η συμβολή των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών στη γλωσσική εκπαίδευση που προσφέρεται στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα τι μπορεί να κάνει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ή οι σχολικές μονάδες που έχουν στους κόλπους τους πρόσφυγες ή μετανάστες μαθητές, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν βελτιώσεις που σχετίζονται με την τροποποίηση της λειτουργίας των ΤΥ και ΔΥΕΠ τις επίσημες διατάξεις σχετικά με το διδακτικό υλικό, την κατάρτιση, το προσωπικό και τον εξοπλισμό, την αλλαγή των σχολικών βιβλίων και τις πιο συγκεκριμένα, έξι εκπαιδευτικοί συνέστησαν ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν σήμερα οι ΤΥ και οι ΔΕΥΠ δεν είναι αποτελεσματικός και πρέπει να αλλάξει. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός πρότεινε ότι οι δεν πρέπει να λειτουργεί χωριστά από την κανονική τάξη. Αντίθετα, οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές θα πρέπει να παραμείνουν στις κανονικές τάξεις τους και η εκπαιδευτικός 3 πρότεινε να εισέλθει στις τάξεις των μαθητών και να συνδιδάξει πρόσφυγες και

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

μετανάστες μαθητές μαζί με το εκπαιδευτικό ως παράλληλη στήριξη. Ακόμα, η εκπαιδευτικός 8 πρότεινε ότι οι μαθητές θα ήταν χρήσιμο να κάνουν ένα προπαρασκευαστικό στάδιο στη γλώσσα, ώστε να αποκτούν κάποιες βασικές γνώσεις στη γλώσσα-στόχο.

E3:Για μένα θα έπρεπε να μπαίνουμε ως παράλληλη στήριξη, για να έχουμε κάποια ελπίδα βελτίωσης.

E8:....Θα πρότεινα να υπάρχει και ένα προπαρασκευαστικό στάδιο έτσι, ώστε να αποκτούν κάποιες βασικές γνώσεις έστω της γλώσσας, για να υπάρχει έστω ένας κώδικας επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη λειτουργία των ΤΥ και των ΔΥΕΠ εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η κατάταξη των μαθητών στην τάξη θα πρέπει να αλλάξει και να γίνεται ανάλογα με το επίπεδο αλφαριθμητισμού τους και όχι ανάλογα με την ηλικία τους. Επίσης, δυο εκπαιδευτικοί έθεσαν το ζήτημα της επάνδρωσης των ΤΥ και ΔΕΥΠ από την αρχή του σχολικού έτους αλλά και τη μέριμνα για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, για την αντιμετώπιση πιθανών μαθησιακών δυσκολιών των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

E7:Βασικό επίσης να προσλαμβάνεται το προσωπικό από τις αρχές του σχολικού έτους να προβλέπεται γι' αυτά και δάσκαλοι ειδικής αγωγής.....

Επιπλέον, υπάρχουν αρκετές επισημάνσεις σχετικά με την επίσημη επιμόρφωση τους από το Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οκτώ εκπαιδευτικοί τονίζουν το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη δίγλωσση εκπαίδευση ή τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας και αυτές οι επιμορφώσεις να έχουν χαρακτήρα περιοδικό και όχι να γίνονται μια μόνο φορά στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για να λύνονται τυχόν απορίες που προκύπτουν από τη διδακτική διαδικασία.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

E2.... Και κάποιο σεμινάριο από κάποιον επίσημο φορέα π.χ. από το Υπουργείο μας, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θεωρώ πως θα βοηθούσε. Και όχι μόνο στην αρχή της χρονιάς καλό θα ήταν να γίνονται επαναλαμβανόμενα, ώστε να λύνονται και απορίες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Επιπλέον, έξι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων οφείλει να εξοπλίσει τα σχολεία όχι μόνο με εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό αλλά και με προσωπικό, όπως συμβούλους που θα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς σωστή καθοδήγηση, διαπολιτισμικούς μεσολαβητές που θα συνδέουν τη σχολική κοινότητα με τους γονείς των μαθητών και διερμηνείς διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε επίσης, ότι το Υπουργείο θα πρέπει να εξοπλίσει τις ΤΥ και τις ΔΕΥΠ με όλο τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό που θα βοηθήσει τη διδασκαλία τους. Τέλος, μία εκπαιδευτικός πρότεινε πως είναι αναγκαίο να εισαχθεί και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στα παιδαγωγικά τμήματα, ώστε να υπάρχει μια σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ήδη από το πανεπιστήμιο.

E3:Θα πρότεινα στις τριτοβάθμιες σχολές που είναι παιδαγωγικές να εισάγουν πιο δυναμικά θα έλεγα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί το βρίσκουμε μπροστά μας στα σχολεία....

E8:.....Ε και θα ήταν χρήσιμο πολύ ειδικά για τον πρώτο καιρό να υπάρχουν διαμεσολαβητές ή μεταφραστές και για να υπάρχει επαφή με τα παιδιά και για τους γονείς τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις επτά εκπαιδευτικών, μια ακόμη βελτίωση που θα είναι αναγκαίο να γίνει από το Υπουργείο Παιδείας είναι η αλλαγή των σχολικών βιβλίων και γενικά αλλαγές στο διδακτικό υλικό που προτείνεται για τις ΤΥ και τις ΔΕΥΠ, καθώς θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι ανεπαρκή για τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Ειδικότερα, θεωρούν πως τα το διδακτικό υλικό που δεν πρέπει να περιλαμβάνει μόνο το σχολικό εγχειρίδιο, θα ήταν χρήσιμο να είναι πιο διαδραστικό και πολυτροπικό. Γι' αυτόν τον λόγο καθολικά οι

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

εκπαιδευτικοί δημιουργούν διδακτικό υλικό με το παραπάνω πρόσημο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το νέο διδακτικό υλικό είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη τη γλωσσική και πολιτιστική ταυτότητα αυτών των μαθητών και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς έκαναν προτάσεις για διδακτικό υλικό που θα συμπεριλαμβάνει πρακτικές διαγλωσσικότητας. Τέλος, το διδακτικό υλικό θα έχει ως προσανατολισμό την ανάπτυξη της ευχέρειας της ομιλίας και της επικοινωνιακής ικανότητας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, συμπεριλαμβανομένων περισσότερων μαθητοκεντρικών χαρακτηριστικών.

Τέλος, υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί που πρότειναν ότι τα σχολεία είναι αναγκαίο επίσης, να λάβουν κάποια μέτρα προκειμένου να βελτιώσουν τη γλωσσική εκπαίδευση που προσφέρουν σε πρόσφυγες και μετανάστες. Τόσο η εκπαιδευτικός 3 όσο και η εκπαιδευτικός 5 ανέφεραν ότι τα σχολεία θα πρέπει να βρουν τρόπους να προωθήσουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε μεγαλύτερο βαθμό. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός 3 επεσήμανε ότι τα σχολεία θα πρέπει να οργανώσουν τη γλωσσική εκπαίδευση αυτών των παιδιών με μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση, γιατί είναι πιο επιρρεπή στη σχολική διαρροή.

E3:Για μένα θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερο συμπερίληψη ειδικά για αυτά τα παιδιά τα οποία κακά τα ψέματα εγκαταλείπουν πιο εύκολα...

Τέλος, η εκπαιδευτικός 2 πρότεινε επίσης, ότι τα σχολεία θα πρέπει να οργανώσουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες για όλο το μαθητικό σώμα που θα στοχεύουν στο δέσιμο των μαθητών.

E2:....Το σχολείο από πλευράς του θα ήταν όμορφο να οργανώνει διαπολιτισμικές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές έτσι, ώστε να δένονται οι μαθητές, για να μην υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός να υπάρχει προσπάθεια ενσωμάτωσης στο μαθητικό σώμα και να μην είναι παραγκωνισμένα αυτά τα παιδιά...

5. Συζήτηση

5.1 Οι προκλήσεις, οι αιτίες και οι τρόποι αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς

Μελετώντας τα αποτελέσματα, παρατηρείται πως μία από τις κυριότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις ΤΥ και τις ΔΕΥΠ είναι η δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, ένα εύρημα που είναι σύμφωνο με τα ευρήματα πολλών προηγούμενων μελετών (Alisaari et. al., 2019· Tang & Calafato, 2021). Οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές από τη μια έχουν ελάχιστη ή καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί δεν

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

γνωρίζουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών καθιστά την επικοινωνία μεταξύ των δυο πλευρών μάλλον δύσκολη, δημιουργώντας στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών περισσότερα προσκόμματα, αφού η διδασκαλία σε ένα τέτοιο πλαίσιο ήταν ιδιαίτερα απαιτητική.

Αυτά τα εμπόδια στην επικοινωνία, δεν επέτρεπαν τους εκπαιδευτικούς της παρούσας μελέτης να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της διδασκαλίας σε μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό προφίλ, καθώς ένιωθαν μάλλον ανίκανοι να μεταδώσουν γνώσεις. Η θεώρηση αυτή των εκπαιδευτικών για τη δύσκολη επικοινωνία κατά τη διδακτική πράξη, συμπίπτουν και με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη μελέτη των Tasçi & Aksu Atas, (2020), στην οποία τα ζητήματα επικοινωνίας απασχολούν έντονα και είναι ίσως η μεγαλύτερη δυσκολία και των Τούρκων εκπαιδευτικών προσφύγων και μεταναστών. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί πως τα γλωσσικά εμπόδια όχι μόνο επηρέασαν αρνητικά τη διδακτική διαδικασία αλλά εμπόδισαν, την αλληλεπίδραση διδασκόντων - μαθητών στην καθημερινότητα της τάξης.

Συνεχίζοντας, είναι ενδιαφέρον ότι το εμπόδιο της επικοινωνίας είναι κοινό μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την εκπαίδευση ή όχι στη διδασκαλία σε πολύγλωσσες και διαπολιτισμικές τάξεις, εύρημα που μπορεί να ερμηνευτεί από τη μελέτη των Mogli et al., (2020). Η μελέτη αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ακόμη και σε περιπτώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι στη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών, το επίπεδο και η ποιότητα της κατάρτισης είναι ανεξάρτητα και δεν επαρκούν, για να εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να ξεπεράσουν δυσκολίες στην επικοινωνία κατά τη διδακτική πράξη. Έτσι, για να ξεπεράσουν τα εμπόδια επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών, οι εκπαιδευτικοί των ΤΥ και ΔΕΥΠ καταφεύγουν σε διάφορες λύσεις όπως προκύπτουν και από τα ευρήματα παρόμοιων μελετών (Figen, 2016· Koehler & Schneider, 2019· Obondo et al., 2016). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ΤΥ και ΔΕΥΠ, εκμεταλλεύονται το οπτικοακουστικό υλικό, την τεχνολογία, τη γλώσσα του σώματος

και τις εκφράσεις του προσώπου, για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους. Οι παραπάνω τρόποι επικοινωνίας συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών που διεξήχθησαν από τους Marouli, (2017) και Biasutti et al., (2020), οι οποίοι αναφέρουν επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί γίνονται δημιουργικοί και χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό διαφορετικών τρόπων για να μπορούν να μεταδώσουν το νόημα και τις γνώσεις που θέλουν στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης φαίνεται να θεωρούν πως η γλώσσα δεν είναι το μόνο μέσο επικοινωνίας με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές τους ανέφεραν πως εκμεταλλεύονται την πολυτροπικότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει την επικοινωνία, ενσωματώνοντας στη διδασκαλία τους κείμενο, εικόνα, βίντεο ή ακόμα και ήχο, προκειμένου να παρουσιάσουν το ακαδημαϊκό περιεχόμενο στους μαθητές τους όπως αναφέρεται και στη μελέτη (Akdemir & Özcelik, 2019· Γεωργίου et. al., 2011· Martin et. al., 2020· Paul & Miguel, 2017). Επιπρόσθετα, ένα μέρος των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης αξιοποιούν επίσης μαθητές που είναι γνώστες της ελληνικής γλώσσας, για να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές υποθέτοντας την ρόλο του μεταφραστή ή του διερμηνέα, για τους ομόγλωσσους συμμαθητές που δε μιλούσαν καθόλου την ελληνική. Επιπλέον, η χρήση της αγγλικής και της γαλλικής ως γλώσσες διαμεσολάβησης φαίνεται να χρησιμοποιούνται ως συχνή τεχνική για την αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας. Η τεχνική αυτή αναφέρεται και στις παρατηρήσεις προηγούμενων μελετών των Papapostolou et al.,(2020) καθώς και των Σταθοπούλου και Ντάσση, (2020), οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να ενθαρρύνουν τη χρήση γλωσσών διαμεσολάβησης καθώς και πρακτικές διαγλωσσικότητας που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Το επικοινωνιακό έλλειμα και οι παραπάνω προαναφερθείσες τεχνικές αντιμετώπισης του, αναφέρονται και από τον Figen, (2016), ο οποίος ωστόσο, επισημαίνει, ότι όλες αυτές οι τεχνικές απαιτούν πολύ χρόνο και είναι ενοχλητικές για τους εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί, πως τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αποκαλύπτουν έναν ακόμη τρόπο αντιμετώπισης της επικοινωνιακής πρόκλησης που είναι η χρήση της

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

τεχνολογίας. Φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν στη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών μετάφρασης, εφόσον δεν είχαν άλλα μέσα για να δημιουργήσουν γέφυρες επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αποκαλύπτουν ότι η χρήση της μιας άλλης γλώσσας πλην της ελληνικής ή της μητρικής γλώσσας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Ειδικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί της μελέτης χρησιμοποίησαν την αγγλική και ένας τη γαλλική ως γλώσσες διαμεσολάβησης, οι οποίες όμως χρησιμοποιούνται κυρίως σε μεγαλύτερους μαθητές που φαίνεται να έχουν βιώσει μεγαλύτερη περίοδο σχολικής φοίτησης στο παρελθόν και ως εκ τούτου, διδάχθηκαν και μια άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική τους.

Ακόμα, υπάρχουν και άλλες προκλήσεις που σχετίζονται με το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και λειτουργούν ως εμπόδια και στη διδακτική διαδικασία. Όπως προκύπτει και από τις σχετικές μελέτες (Antonijadu et. al., 2022· Kantzou et al., 2017· Paparastolou et al., 2020), αρκετοί εκπαιδευτικοί αυτής της μελέτης θεωρούν ότι το χαμηλό επίπεδο αλφαριθμητισμού ή η παντελής απουσία επιπέδου αλφαριθμητισμού, ειδικά στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών, ακόμη και στις πρώτες τους γλώσσες αποτελούσε σημαντικό ζήτημα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, το θέμα του ελλιπούς αλφαριθμητισμού των μαθητών αποτελούσε τροχοπέδη για τους εκπαιδευτικούς, αφού δεν ξέραν τι να διδάξουν, με ποια σειρά και πώς να το διδάξουν. Το εύρημα αυτό συνάδει και με αυτό των Σταθοπούλου και Ντάσση, (2020) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το χαμηλό επίπεδο αλφαριθμητισμού ή ο ολικός αναλφαριθμητισμός είναι η δεύτερη μεγάλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Είναι κοινή πεποίθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι η διακοπή της σχολικής φοίτησης, οι συνεχείς επανεγκαταστάσεις στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών και η παράτυπη φοίτηση στο σχολείο στη χώρα υποδοχής είχαν αρνητικό αντίκτυπο στο χαμηλό επίπεδο αλφαριθμητισμού των μαθητών τόσο στη Γ1 και όσο Γ2 των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που προκύπτουν από τον αναλφαριθμητισμό των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να σχεδιάζουν τα μαθήματα

έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αρχαρίων παρέχοντας στους μαθητές απλές πληροφορίες και δραστηριότητες. μια στρατηγική που αναφέρεται επίσης από τους García et. al., (2024) των οποίων οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες απλοποιημένες δραστηριότητες με μαθητές που ήταν μερικώς ή πλήρως αναλφάβητοι.

Μια άλλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των προσφύγων και μεταναστών μαθητών αναδείχθηκε στη μελέτη των Papadopoulou et al., (2020) καθώς και των Gözpinar, (2019) σχετίζεται με τα διαφορετικά επίπεδα αλφαριθμητισμού των προσφύγων και μεταναστών μαθητών που συνυπήρχαν στην τάξη. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν ταυτόχρονα μαθητές των οποίων το επίπεδο αλφαριθμητισμού αποκλίνει δημιουργεί στους διδάσκοντες αρκετούς προβληματισμούς στους εκπαιδευτικούς που πρέπει να καλύψουν τις ανάγκες κάθε μαθητή διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους ή ακόμη και προσφέροντας εξατομικευμένη διδασκαλία. Φαίνεται επίσης, ότι η συνεχής άφιξη νέων μαθητών στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια του έτους ή η ακανόνιστη φοίτηση στο σχολείο έκανε το χάσμα μεταξύ των επιπέδων αλφαριθμητισμού ακόμη μεγαλύτερο όπως επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα των Maligkoudi & Tsaousidis, (2020) που συνδέει το χαμηλό επίπεδο αλφαριθμητισμού των προσφύγων και μεταναστών μαθητών με τη σποραδική φοίτησή τους στο σχολείο. Έτσι, η κατάσταση αυτή επιβαρύνει πολύ τους εκπαιδευτικούς που είναι αναγκασμένοι συνεχώς να επιστρέφουν στο διδακτικό περιεχόμενο που έχουν διδάξει στο παρελθόν, λόγω της συνεχούς παρουσίας αρχαρίων στις τάξεις τους, αφήνοντας τους πιο προχωρημένους μαθητές να μείνουν πίσω στη μάθησή τους. Μια άλλη πρόκληση που προέκυψε μέσα από τα ευρήματα αυτής της μελέτης είναι οι σχέσεις των μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς τους, τα οποία έχουν επίσης συζητηθεί εκτενώς από την Marouli, (2017) και από τους Obondo et. al., (2016).

Έτσι, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΤΥ και ΔΕΥΠ αντιμετωπίζουν συχνά περιστατικά συγκρούσεων και έντασης στις τάξεις τους με αποτέλεσμα να τους δημιουργείται μια αίσθηση απογοήτευσης και απόσπασης της προσοχής από τη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, ζητήματα που άπτονται διακρίσεων

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

και επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών μπορούν επίσης, να εμποδίσουν τη διδασκαλία τους, καθώς η προσοχή τους εστιάζεται κυρίως στον τρόπο επίλυσης τέτοιων διαφορών και στη δημιουργία ενός ειρηνικού κλίματος στην τάξη που μπορεί να συμβάλλει τόσο στη διδακτική όσο και στη μαθησιακή διαδικασία. Τέτοια προβλήματα συμπεριφοράς έρχονται επίσης στο φως από τον Peguero, (2024) που τονίζουν το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει και τη διαχείριση τέτοιων προβληματικών συμπεριφορών από την πλευρά των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Συνεχίζοντας, τα προβλήματα συμπεριφοράς που σχετίζονται κυρίως με την αδυναμία προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να αποτελούν μεγάλο μέρος αυτής της πρόκλησης, καθώς είναι ένα συχνό φαινόμενο τόσο για τους εκπαιδευτικούς ΤΥ όσο και για τους εκπαιδευτικούς ΔΕΥΠ. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη μελέτη του Figen, (2016), η οποία έδειξε ότι τα προβλήματα προσαρμοστικότητας των μεταναστών μαθητών αποτελούν ακανθώδες πρόβλημα για τους Τούρκους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προχωρούν ένα βήμα παραπέρα και αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση πρωτίστως σε αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσης της συμπεριφοράς των μαθητών τους διδάσκοντάς τους πρώτα τι αναμένεται από αυτούς σε ό,τι αφορά τους κανόνες συμπεριφοράς στο πλαίσιο της αίθουσας. Η έρευνα ανέδειξε πως πολλοί πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές δεν είχαν ξαναβρεθεί σε ένα σχολικό πλαίσιο και ως εκ τούτου δεν ήταν δεδομένοι οι κανόνες συμπεριφοράς. Κατά συνέπεια, γίνεται κατανοητό πως η διδασκαλία γλωσσών μπορεί πολλές φορές να παραμεληθεί και να έρθει σε «δεύτερη μοίρα», αφού είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να ενσταλάξουν στους μαθητές βασικές κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανεξάρτητα όμως από τα διάφορα είδη προβλημάτων συμπεριφοράς που αναδύονται στα ΤΥ και, όλες οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν σε ένα σημείο που είναι η αιτία αυτών των προβλημάτων. Καθολικά οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις αρνητικές σχέσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς σε δύο κύριες αιτίες που είναι οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και η

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

διακοπή ή η έλλειψη σχολικής εκπαίδευσης, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων που βρίσκονται συνεχώς σε μια κατάσταση συνεχιζόμενης μετακίνησης και μετεγκατάστασης.

Η έκθεση των Richardson et. al., (2018) διερευνά το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων σε διάφορα περιβάλλοντα και επιβεβαιώνει το γεγονός πως τα οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών αυτών προέρχονται κυρίως από τη διαταραγμένη και διακεκομμένη σχολική εκπαίδευση που έχουν λάβει αυτοί οι μαθητές στο παρελθόν. Ωστόσο, από την παρούσα μελέτη αναδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ξεπερνούν τέτοιες προκλήσεις χρησιμοποιώντας βιωματικές τεχνικές και συμβουλευόμενοι τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία στις πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως αναφέρεται και στη μελέτη των Hajisoteriou et. al., (2018) σύμφωνα με την οποία η συνεργασία των εκπαιδευτικών προσφύγων και μεταναστών μαθητών είναι υψηλής σημασίας και ιδιαίτερα βοηθητική.

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την επίσημη κατάρτιση, καθοδήγηση ή διαβούλευση. Είναι έκδηλο πως οι όλοι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης αναφέρονται στην απουσία ή στην ανεπαρκή κατάρτιση που έλαβαν από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας δεδομένου πως οι τάξεις που καλούνται να διδάξουν έχουν πολλές ιδιαιτερότητες όχι μόνο εκπαιδευτικές και γλωσσικές αλλά πολιτισμικές και θρησκευτικές. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τα συναισθήματα μοναξιάς και αδυναμίας τους κατά την είσοδό τους σε μία ΤΥ ή μια ΔΕΥΠ, αφού το Υπουργείο Παιδείας δεν προσφέρει κανενός είδους εκπαίδευση ή καθοδήγηση ή σε περιπτώσεις που προσφέρθηκε δεν ήταν χρήσιμη. Η ίδια πρόκληση επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα των Papapostolou et. al., (2020) των οποίων η μελέτη δείχνει ότι τα ζητήματα που σχετίζονται με την επίσημη υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς των προσφύγων αφορούν και το επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας μας. Η ένσταση των εκπαιδευτικών για την ανεπαρκή κατάρτιση ή καθοδήγηση για τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών από τους επίσημους φορείς, εδράζεται στο γεγονός πως θεωρούν πως το πλαίσιο των επιμορφώσεων είναι πολύ θεωρητικό και δεν

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

εστιάζει σε πρακτικά ζητήματα όπως οι διδακτικές πρακτικές ή ενημέρωση για το πολιτιστικό και θρησκευτικό υπόβαθρο των μαθητών που καλούνται να διδάξουν.

Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές που στοχεύει σε μια πιο πρακτική προσέγγιση σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία υπογραμμίζεται επίσης, από τη μελέτη των Papadopoulou et. al., (2020) ως ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας. Ωστόσο, αυτό που προκαλεί έκπληξη είναι ότι ακόμη και εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο από δικό τους ενδιαφέρον επεσήμαναν ότι η έλλειψη επίσημης κατάρτισης και καθοδήγησης έχει αρνητικό αντίκτυπο στη διδακτική τους διαδικασία, καθώς τους δημιουργεί αισθήματα αβεβαιότητας, ενώ θα έπρεπε να ισχύει το αντίθετο. Συνεχίζοντας, στενά συνδεδεμένη με την έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης που εστιάζει σε πρακτικά ζητήματα είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τις διδακτικές πρακτικές που καλούνται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.

Φαίνεται ότι αυτό που αποτελεί ένα ακόμη εμπόδιο στη διδακτική διαδικασία των εκπαιδευτικών είναι η αδυναμία τους να εφαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που θα ανταποκρίνονται ουσιαστικά στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών με το συγκεκριμένο προφίλ γεγονός που αναδεικνύεται και από τη μελέτη των Kantzou et al., (2017) που επισημαίνει την έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών για το πώς να διδάσκουν πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί της τρέχουσας μελέτης ισχυρίζονται ότι είναι απροετοίμαστοι για αυτό το μαθητικό κοινό, αφού δεν είναι ούτε γνώστες ούτε έμπειροι στο πώς να διδάξουν. Συμπληρωματικά, εκτός από την έλλειψη εξοικείωσης με διδακτικές πρακτικές κατάλληλες για ένα τόσο απαιτητικό πλαίσιο, τα ευρήματα αποκάλυψαν επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν πολύ δύσκολη την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που συνεπάγονται συνεργασία μεταξύ των μαθητών, όπως η διδασκαλία από ομόγλωσσους μαθητές ή η ομαδικές εργασίες στα πλαίσια της ομαδικής διδασκαλίας. Οι Ring & West, (2015), αναδεικνύουν επίσης αυτήν την πρόκληση, καθώς και οι συμμετέχοντες

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

εκπαιδευτικοί στη μελέτη τους αναφέρονται στη δυσκολία ένταξης των μαθητών προσφυγικό και μεταναστευτικό προφίλ και επισημαίνουν πως θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι αρκετοί μαθητές προέρχονται από ένα πολιτισμικό υπόβαθρο και ένα σχολικό πλαίσιο που δεν προάγει το πνεύμα της συνεργασίας στα πλαίσια μιας τάξης ή ακόμα της μαθητοκεντρικής μάθησης.

Το επίσημο διδακτικό υλικό που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων τόσο για τα ΤΥ όσο και τις ΔΕΥΠ για τα θεωρείται ένα ακόμη μια πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικών τάξεων. Ειδικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εντελώς δυσαρεστημένοι με το επίσημο διδακτικό υλικό που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς θεωρείται ακατάλληλο για τάξεις με τόσο υψηλή ποικιλομορφία και επ' ουδενί δε λαμβάνει υπόψη τη γλωσσική και πολιτιστική ταυτότητα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Παρόμοια αποτελέσματα εξήγαγε μελέτη που διεξήχθη από τους Yasar & Amac, (2017), αφού οι εκπαιδευτικοί της εν λόγω μελέτης τονίζουν την περιορισμένη διαθεσιμότητα κατάλληλου διδακτικού υλικού στα δημόσια σχολεία της Τουρκίας. Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης πιστεύουν ότι το διδακτικό υλικό είναι ξεπερασμένο και δεν λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, των οποίων οι κύριες αδυναμίες σχετίζονται με την περιορισμένη ικανότητά τους να επικοινωνούν σε βασικές καθημερινές καταστάσεις. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού που σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εκμάθηση οποιασδήποτε γλώσσας, φαίνεται πως δεν καλλιεργούνται και δεν προωθούνται με το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό με αποτέλεσμα να κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς που το χρησιμοποιούν, ως ανεπαρκές.

Για τους παραπάνω λόγους τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να παραγκωνίζονται από μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών προσφύγων και μεταναστών μαθητών ή λειτουργούν ως επικουρικό διδακτικό υλικό. Για να ανταπεξέλθουν σ' αυτή την πρόκληση οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης είναι σύνηθες να καταφεύγουν στον σχεδιασμό και τη δημιουργία του δικού τους διδακτικού

υλικού που θα ανταποκρίνεται περισσότερο στις αυξημένες και ιδιάζουσες ανάγκες αλλά και στο υπόβαθρο των μαθητών τους, κάτι που συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες των Biasutti et al., (2019) και Kantzou et al., (2017). Τελευταία αλλά εξίσου σημαντική πρόκληση, όπως είναι η περίπτωση της μελέτης των Mogli & Magos, (2023) που αποκαλύπτει την περιορισμένη διαθεσιμότητα διδακτικών πόρων και τις κακές σχολικές εγκαταστάσεις σε ορισμένες περιπτώσεις, η έλλειψη σχολικών πόρων και κατάλληλων εγκαταστάσεων βρέθηκε να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη διδασκαλία και σε αυτή τη μελέτη. Υποστηρίχθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι η έλλειψη όχι μόνο σχολικών πόρων, όπως διδακτικού υλικού σχετικού και κατάλληλου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τεχνολογικού εξοπλισμού, όπως υπολογιστές και προβολείς, δεν τους επιτρέπει να σχεδιάσουν μαθήματα που θα ήταν πιο διαδραστικά και ενδιαφέροντα για τους μαθητές. Σε αρκετές περιπτώσεις, η έλλειψη τάξης τους κατέστησε ανέκφανους να οργανώσουν την τάξη με τρόπο που να προωθεί τη δίγλωσση μάθηση και να λαμβάνει υπόψη το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών. Κατά συνέπεια, λόγω της έλλειψης των απαραίτητων πόρων, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στη χρήση του δικού τους προσωπικού εξοπλισμού όπως υπολογιστές, σχολικά βιβλία, κινητά τηλέφωνα για να πραγματοποιήσουν ορισμένες δραστηριότητες με τους μαθητές τους.

5.2 Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς ΤΥ και ΔΕΥΠ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ΤΥ και ΔΕΥΠ χρησιμοποιούν μια ποικιλία από πρακτικές διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν εκτεταμένη χρήση οπτικοακουστικού υλικού εύρημα που συμφωνεί με όσα έχουν προκύψει και από προηγούμενες μελέτες (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2020· Papapostolou et al., 2018). Οι εκπαιδευτικοί αυτής της μελέτης ισχυρίζονται ότι βρίσκουν τη χρήση εικόνων, οπτικών λεξικών, βίντεο, ταινιών ως έναν αρκετά αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού και λεξιλογίου σε μαθητές που έχουν

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

χαμηλό ή καθόλου επίπεδο γραμματισμού στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα. Αυτή η πολυτροπική προσέγγιση στην διδακτική αίθουσα θεωρείται ότι συνεισφέρει στη διδακτική διαδικασία από τον Τσιούλης, (2022) ειδικά σε τάξεις όπου η προφορική ευχέρεια των μαθητών είναι μάλλον περιορισμένη.

Η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μεταφέρουν τη γνώση με τρόπους διαφορετικούς πέραν από τους γλωσσικούς, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη γνωστική και εννοιολογική κατανόηση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τα βίντεο και οι ταινίες τους επιτρέπουν τους μαθητές, ανεξαρτήτου επιπέδου, να εργαστούν σε γλωσσικές δραστηριότητες και σε ομάδες εμπλέκοντας με αυτόν τον τρόπο όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Αξιοσημείωτο είναι πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές τους συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαιδευτική πράξη κατά τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων παρά κατά τη χρήση βιβλίων και κυρίως των επίσημων σχολικών εγχειριδίων.

Επιπροσθέτως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μεγάλο ποσοστό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία εξαιρετικά απαραίτητη για έναν εκπαιδευτικό που έχει να εργαστεί με έναν τόσο ετερογενή μαθητικό πληθυσμό ως προς την ηλικία, το επίπεδο αλφαριθμητισμού, την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία, το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται επίσης, από μια προηγούμενη μελέτη της Σιάνου-Κύργιου, (2020) της οποίας η μελέτη δείχνει ότι οι δάσκαλοι των ΤΥ και ΔΕΥΠ αναγκαστικά διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και το προσαρμόζουν ανάλογα με το στυλ μάθησης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Στην παρούσα μελέτη, φαίνεται πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους, όπως διαφορετικό διδακτικό υλικό και διαφορετικές διδακτικές πρακτικές και μεθόδους οι οποίες βασίζονται και προσαρμόζονται κατά περίπτωση με τις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τους διαφορετικούς τρόπους

αξιολόγησης των μαθητών και την εξατομικευμένη διδασκαλία κυρίως σε νεοεισερχόμενους μαθητές. Επιπλέον, τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η ομαδική εργασία ή η εργασία ανά δυάδες ή η διδασκαλία από ομόγλωσσους συμμαθητές χρησιμοποιείται στις τάξεις των εκπαιδευτικών με τη συγκέντρωση των μαθητών σε ομάδες των δυο ή έως τεσσάρων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ισχυρίζονται ότι η ομαδική εργασία συμβάλλει σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που δεν αποτελεί απειλή ή φόβο για τους πρόσφυγες ή μετανάστες μαθητές και όπου οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική απόδοσή τους μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο, ενώ παράλληλα οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και συμμετέχουν πιο ενεργά. Έτσι, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σφυρηλατήσουν τις σχέσεις των μαθητών, ειδικά σε διαπολιτισμικές τάξεις όπου τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών ποικίλλουν πολύ (Σγούρα et. al., 2018).

Τα ευρήματα δείχνουν επίσης ότι τα κριτήρια για τη σύνθεση των ομάδων ποικίλλουν ακόμη και μεταξύ προσφύγων και μεταναστών μαθητών της ίδιας ηλικίας ή του ίδιου γλωσσικού και πολιτιστικού υπόβαθρου. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με αυτό των Κοντογιάννη & Θώμου, (2022), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες μεταξύ μαθητών που μοιράζονται την ίδια Γ1 προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η χρήση της Γ1 των μαθητών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν κάθε είδους ομαδική εργασία λόγω της μη εξοικείωσης των μαθητών με τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις μάθησης και τις μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές, παρατήρηση που αναφέρεται και στη μελέτη των Koehler & Schneider, (2019). Αν και τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συχνά ομαδική εργασία, υποδηλώνουν επίσης ότι δεν απορρίπτουν άλλους πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, όπως η διδακτική πρακτική μετωπικής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι βρίσκουν τη μετωπική διδασκαλία χρήσιμη για τη διδασκαλία γραμματικών δομών, μορφών, σύνταξης και νέου λεξιλογίου. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζονται και στη μελέτη του Dos Santos,

(2020). στην οποία η μετωπική διδασκαλία συνδέεται με εκπαιδευτικούς με χαμηλή διαπολιτισμική ικανότητα. Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον, ωστόσο, με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι το γεγονός ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί ή είναι κάτοχοι κάποιου τίτλου σπουδών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών φαίνεται να εξακολουθούν να χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές διδακτικές πρακτικές, όπως η μετωπική διδασκαλία.

Συνεχίζοντας, η έρευνα της Marouli, (2017), έδειξαν ότι κυρίως οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καταρτιστεί στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας τείνουν να χρησιμοποιούν πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας με έμφαση σε δραστηριότητες που βασίζονται στη γραμματική. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν τόσο στο νόημα όσο και στη μορφή. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ομιλίας και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών σε καθημερινές εργασίες. Τέτοιες πρακτικές περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων ή συζητήσεις σε όλη την τάξη και αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις αρχικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών που σχετίζονται κυρίως με το να είναι επικοινωνιακά ικανοί και ικανοί να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Από την άλλη πλευρά, οι διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στη μορφή, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η γραμματική, υποστηρίζεται επίσης ότι χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, αν και αναγνωρίζουν ότι οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μπορεί να είναι διαφορετικές. Τέτοια ευρήματα αναφέρονται και στη μελέτη των Kantzou et al., (2017) οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στρέφονται σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στη φόρμα παρά το γεγονός ότι δηλώνουν ότι ο βασικός τους στόχος είναι να έχουν μαθητές ικανούς να επικοινωνούν αποτελεσματικά στη Γ2. Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα για τις πρακτικές διαπολιτισμικής διδασκαλίας, τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι η συχνότητα αλλά και ο βαθμός εφαρμογής αυτών των πρακτικών ποικίλλει. Οι εκπαιδευτικοί δεν τα χρησιμοποιούν σε τακτική ή εκτεταμένη βάση. Πιο

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλήρη επίγνωση τέτοιων πρακτικών ή του τρόπου εφαρμογής τους, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις τέτοιες πρακτικές περιορίζονται ως επί το πλείστον στη συζήτηση με τους μαθητές τους πτυχών που αφορούν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, όπως οι χώρες τους, οι εθνικές τους γιορτές ή το εθνικό τους φαγητό. Ως αποτέλεσμα, με βάση τα ευρήματα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποιες υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές που έχουν κυρίως μονογλωσσική εστίαση αλλά ταυτόχρονα προσπαθούν να γιορτάσουν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών σε βασικό επίπεδο (Papadopoulou et. al., 2022).

Μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ικανό να χρησιμοποιεί πρακτικές που λαμβάνουν πραγματικά υπόψη το γλωσσικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών, προκειμένου να ενισχύσουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας παράλληλα με τους μαθητές. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί συνήθως σχεδιάζουν δίγλωσσο υλικό και δραστηριότητες που προάγουν τη διγλωσσία και τον διγλωσσισμό των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το γλωσσικό κεφάλαιο των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί το αξιοποιούν ποικίλουν. Γίνεται προφανές ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί, κυρίως εκείνοι που δεν είναι εκπαιδευμένοι σε θέματα διδασκαλίας της γλώσσας των προσφύγων/μεταναστών, μπορούν να βασιστούν στη Γ1 των μαθητών και να επιτρέψουν τη χρήση της σε προφορικό επίπεδο κυρίως για ψυχολογικούς λόγους ή ως επιπλέον κίνητρο που μπορεί ταυτόχρονα να ενισχύσει την εκμάθηση της Γ2. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η χρήση της Γ1 των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση της γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών με την αίσθηση ότι η γλωσσική τους ταυτότητα.

Επίσης, παρατηρείται πως κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων και διδακτικών πρακτικών που θα τους επέτρεπαν όχι μόνο να δείξουν την εκτίμησή τους προς τη Γ1 των μαθητών αλλά και να αξιοποιήσουν συνειδητά τη Γ1 των μαθητών προκειμένου να διευκολύνουν την εκμάθηση της Γ2 χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα πρακτικές διαγλωσσικότητας. Αυτό

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

επιτυγχάνεται με τη δημιουργία πολύγλωσσου ή δίγλωσσου υλικού μέσω του οποίου οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν νέο λεξιλόγιο ή να πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα που τους επιτρέπει να εμπλέξουν και τις δύο γλώσσες τους για να την ολοκληρώσουν. Η υιοθέτηση των προαναφερθεισών πρακτικών διαγλωσσικότητας επιβεβαιώνει την άποψη των Tang & Calafato, (2021) ότι τέτοιες πρακτικές επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν στους μαθητές τους πρόσβαση σε ακαδημαϊκό περιεχόμενο που διαφορετικά θα ήταν απρόσιτο σε αυτούς. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί εδώ ότι, παρόμοια με τη μελέτη που διεξήχθη από τους Mattheoudakis et al., (2017), υπάρχει ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών που παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών, υιοθετούν μονόγλωσσες διδακτικές πρακτικές υποστηρίζοντας ότι αυτός είναι ο μόνος τρόπος εκμάθησης μιας Γ2. Σε αυτό το πλαίσιο της χρήσης της Γ1 από τους μαθητές στην τάξη, τα ευρήματα υπογραμμίζουν επίσης ότι η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται από ορισμένους εκπαιδευτικούς όχι μόνο ως τρόπος για να ξεπεραστούν τυχόν προβλήματα επικοινωνίας με τους μαθητές τους, αλλά και ως διδακτική πρακτική που μπορεί να στηρίξει την εκμάθηση γλωσσών των μαθητών και θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματισμού τους χρησιμοποιώντας όλα τα γλωσσικά μέσα που διαθέτουν (Cabezón-Fernández et. al., 2024).

Αυτό το εύρημα διαφέρει από αυτό των Papapostolou et al., (2018) που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί προσφύγων και μεταναστών μαθητών αποτυγχάνουν να κατανοήσουν τα εκπαιδευτικά οφέλη της διαγλωσσικότητας. Άλλες διδακτικές πρακτικές που αναδεικνύονται μέσα από τα ευρήματα είναι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια καθώς και τα κείμενα τέχνης, μουσικής και ταυτότητας. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη μελέτη του Κορδολαίμη, (2020) που ισχυρίζονται ότι τέτοιες πρακτικές ευνοούνται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς καθώς αποδίδουν στη διδασκαλία και τη μάθηση έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης φαίνεται να εμπλέκουν μαθητές, ιδιαίτερα μικρότερης ηλικίας, σε εκπαιδευτικά παιχνίδια προκειμένου να διδάξουν λεξιλόγιο και γραμματική με έναν

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ενδιαφέροντα και διασκεδαστικό τρόπο. Επιπλέον, ισχυρίζονται ότι κάθε είδους δραστηριότητες που βασίζονται στην τέχνη, όπως το θέατρο, η μουσική, η ζωγραφική και οι χειροτεχνίες, είναι μάλλον αποτελεσματικές για τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών, καθώς προάγουν την εκμάθηση γλωσσών δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν με κάθε δυνατό τρόπο (Ring & West, 2015). Τα κείμενα ταυτότητας, ωστόσο, δεν είναι τόσο διαδεδομένα στις τάξεις, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι εξοικειωμένοι με αυτή τη διδακτική πρακτική και τα εκπαιδευτικά οφέλη που προσφέρει (Cummins, 2005).

Άλλες πρακτικές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, περιλαμβάνουν επίσης, τη χρήση της λογοτεχνίας και της τεχνολογίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η βιβλιογραφία είτε στη Γ1 είτε στη Γ2 των μαθητών μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο με μαθητές πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη βελτίωση του επιπέδου αλφαριθμητισμού των μαθητών, ενώ η τεχνολογία όπως οι υπολογιστές, οι προβολείς και το διαδίκτυο θεωρούνται απαραίτητα εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς, καθώς προσφέρουν ευκαιρίες για το σχεδιασμό πιο διαδραστικών μαθημάτων. Μέσα από ειδικούς διαδικτυακούς ιστότοπους και εφαρμογές όπως το Google earth, οι εκπαιδευτικοί επεξηγούν ότι μπορούν να κάνουν αναφορές σε προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών και μέσω αυτών μπορούν να ενισχύσουν τόσο τις παραγωγικές όσο και τις δεκτικές δεξιότητες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών (Slot et. al., 2019). Τέλος, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται τις εκδρομές ως έναν τρόπο εκπαίδευσης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών τους, καθώς η μάθηση έξω από την τάξη μπορεί να διευρύνει τις γνώσεις των μαθητών σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο και την πρόσβαση στη γλώσσα με νέο τρόπο.

5.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης που προσφέρεται σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη αλλαγής των διδακτικών τους πρακτικών ή την ανάγκη ενσωμάτωσης νέων διδακτικών πρακτικών, για να βελτιώσουν τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφυγών και μεταναστών μαθητών. Ακόμα, θεωρούν πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τη γλωσσική διδασκαλία είναι αναγκαίο να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές και ειδικές ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών τους με διαδραστικό και πιο ενδιαφέροντα τρόπο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το γεγονός ότι είναι απαραίτητο επίσης, να τροποποιούν το διδακτικό τους υλικό ανάλογα με το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Προτείνουν ότι είναι χρήσιμο να αξιοποιήσουν

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

περισσότερο τη Γ1 των μαθητών ως μέσο μέσω του οποίου οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση και θα επεξεργάζονται τη Γ2. Αυτό το αποτέλεσμα συνδέεται και με τη προηγούμενη έρευνα του Sobkowiak, (2021), ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί των μαθητών προσφύγων και μεταναστών να έχουν την ικανότητα και την ετοιμότητα να εμπλέξουν όλους τους μαθητές της Γ1 στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τις ειδικές συναισθηματικές ανάγκες ενός τόσο ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι τέτοιες ανάγκες που απορρέουν από τις ιδιαίτερες συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών χρήζουν περαιτέρω προσοχής και θα πρέπει να ιεραρχηθούν και από τους εκπαιδευτικούς. Μια τέτοια αναγνώριση αναφέρεται επίσης, στη μελέτη των Biasutti et. al., (2020) και των Mogli & Magos, (2023) στη μελέτη στην οποία η ευαισθησία απέναντι στις συναισθηματικές ανάγκες των προσφύγων είναι κοινή πεποίθηση μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών. Τελευταίος αλλά εξίσου σημαντικός, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Stathopoulou & Dassi, (2020) που υποστηρίζουν ότι η κατάρτιση και η εργασιακή εμπειρία σε διαπολιτισμικά πλαίσια διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποδηλώνουν επιπλέον, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εκπαίδευσή τους σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μέσω κατάρτισης και περαιτέρω σπουδών, καθώς και την εργασιακή εμπειρία σε πολύ διαφορετικές τάξεις ως επιτακτική ανάγκη προκειμένου να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα, κάτι που συμφωνεί με άλλες μελέτες που διεξήγαγαν οι Alrawashdeh & Kunt, (2022) και οι Papadopoulou et. al., (2022). Υπάρχουν επίσης προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς και αφορούν τα βήματα που μπορούν να γίνουν σε επίπεδο εθνικού σχεδιασμού μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης που προσφέρεται στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα δείχνουν ότι κρίνεται απαραίτητο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων να αλλάξει το διδακτικό υλικό που προτείνεται για τις ΤΥ

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

και ΔΕΥΠ να παρέχει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές υλικό που θα είναι καινοτόμο, διαδραστικό, πολυτροπικό και θα είναι πιο περιεκτικό σε σχέση με τη γλωσσική και πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών καλύπτοντας τις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούν τις εκπαιδευτικές αρχές για την παροχή κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική ή δίγλωσση εκπαίδευση. Παρόμοιες προτάσεις εντοπίζονται επίσης στην έρευνα της Marouli, (2017) όπου οι εκπαιδευτικοί απεικονίζουν την ανάγκη για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη, προτείνεται η εκπαίδευση να μην περιορίζεται στις θεωρητικές γνώσεις, αλλά να αντιμετωπίζει και πρακτικά ζητήματα όπως οι διδακτικές πρακτικές κατάλληλες για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές και ο τρόπος εφαρμογής τους, κάτι που συνάδει με τις προτάσεις των για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Kantzou et. al., 2017). Τα ευρήματα καταδεικνύουν επίσης, την ανάγκη εξοπλισμού των σχολείων που φιλοξενούν ΤΥ και ΔΕΥΠ με εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, αναγνωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σημασία της τοποθέτησης εκπαιδευτικών που θα έχουν τη γνώση και την εμπειρία να διδάξουν έναν τέτοιο μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, προτείνεται επίσης το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων να παρέχει στα σχολεία σχολικό προσωπικό εκτός από εκπαιδευτικούς, όπως συμβούλους εκπαιδευτικών, διαπολιτισμικούς μεσολαβητές και διερμηνείς που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των αναδυόμενων προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός σε ό,τι αφορά θέματα επικοινωνίας και διαπολιτισμικά θέματα.

Προτάσεις επίσης, για τις επίσημες διατάξεις φαίνεται να σχετίζονται με τον εξοπλισμό των σχολείων με την κατάλληλη τεχνολογία που θα διευκολύνει τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση. Παρόμοιες προτάσεις γίνονται και από τον Sobkowiak, (2021) ο οποίος προτείνει ότι οι πολωνικές εκπαιδευτικές αρχές θα πρέπει να βελτιώσουν το περιβάλλον διδασκαλίας με όλο το απαραίτητο προσωπικό και εξοπλισμό. Τέλος, τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι τα σχολεία θα πρέπει επίσης να διαδραματίσουν πιο ενεργό ρόλο στη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης των προσφύγων και των μεταναστών, υιοθετώντας πρακτικές που θα προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική και ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών τους και οργανώνοντας διαπολιτισμικές

δραστηριότητες για όλο τον σχολικό πληθυσμό, προκειμένου να φέρουν τους μαθητές πιο κοντά και να μετριάσουν τυχόν αισθήματα διακρίσεων. Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται επίσης από τον Kulbrandstad Iversen, (2017)ο οποίος υποστηρίζει ότι οι σχολικές αρχές θα πρέπει να υιοθετήσουν πολιτικές και πρακτικές που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή και τη μαθησιακή διαδικασία ως τρόπο βελτίωσης της εκπαίδευσης που προσφέρουν στους μαθητές τους.

5.4 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ενώ η ερευνήτρια από μέρους της έκανε προσπάθεια να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει μια ολοκληρωμένη έρευνα, παρ' όλα αυτά η εκπονηθείσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, η συλλογή των δεδομένων προς εξέταση έγινε με τη χρήση ενός και μόνου ερευνητικού εργαλείου, το οποίο είναι οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Ως εκ τούτου, η χρήση ενός εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων της εργασίας δε δύναται να αποδώσει στην έρευνα έναν τριγωνισμό δεδομένων ικανών έτσι, ώστε τα δεδομένα που θα εξήχθησαν από αυτή να δημιουργούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ζητημάτων με τα οποία ασχολήθηκε. Εξακολουθώντας, άλλος ένας περιορισμός έγκειται στο μέγεθος του δείγματος των 10 εκπαιδευτικών που ενδεχομένως μπορεί να θεωρηθεί

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

μάλλον περιορισμένο, καθιστώντας την έρευνα να ανήκει στην κατηγορία της μικρής κλίμακας. Συνεχίζοντας, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι χρονικοί καθώς και οι περιφερειακοί περιορισμοί της μελέτης κατά την αναφορά στους περιορισμούς. Η πίεση χρόνου για τη διεξαγωγή της έρευνας δεν παρείχε στην ευρύτερο χρονικό πλαίσιο που θα επέτρεπε στον ερευνητή να στρατολογήσει περισσότερους συμμετέχοντες προκειμένου να εμπλουτίσει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

Επιπλέον, η έρευνα περιορίζεται και σε έναν συγκεκριμένο ελληνικό νομό της Φθιώτιδος που έχει ως αποτέλεσμα τα πορίσματα να μη δύναται να γενικευθούν. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα μελέτη εν δυνάμει θα μπορούσε να αποτελέσει τον πυρήνα για μια μεταγενέστερη έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας σε αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσφύγων και μεταναστών μαθητών, οι οποίοι θα είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα από περισσότερες περιοχές τη χώρας δίνοντας τη δυνατότητα στους μελλοντικούς ερευνητές να αποτυπώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής και των ΔΕΥΠ, καθώς και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών μαθητών που φοιτούν σε αυτές. Κλείνοντας, τόσο το διδακτικό υλικό το οποίο παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, καθώς και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές διαφαίνεται ότι είναι μερικά από τα θέματα κομβικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς γλωσσικής εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών. Έτσι, τα δυο αυτά θεμελιώδη ζητήματα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα μελέτης για μελλοντικές έρευνες, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες προτάσεις των διδασκόντων, επεκτείνοντας το γνωσιακό πεδίο, ώστε να επέλθει βελτίωση αυτών των δύο θεμελιωδών στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

6. Συμπεράσματα

Το γεγονός ότι ο μεταναστευτικός και προσφυγικός πληθυσμός αυξάνεται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει φέρει τη χώρα μας σε ένα νέο σημείο όπου το ελληνικό κράτος είναι αναγκαίο να φροντίσει για την ένταξη όλων των προσφύγων και μεταναστών σε κάθε δυνατή πτυχή στο κοινωνικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, διαγράφεται η ανάγκη το τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ελλάδας να αντιμετωπίσει τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έρχονται αντιμέτωπα με αρκετές προκλήσεις και νέες συνθήκες που απαιτούν προσαρμογή, τροποποίηση και εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Έτσι, αυτή η έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής και ΔΕΥΠ καθώς και τις αιτίες τους, τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων, τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν και τις απόψεις τους σχετικά με τη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης των προσφύγων και μεταναστών.

Έτσι, η παρούσα έρευνα ακολούθησε μια ποιοτική προσέγγιση διεξαγωγής συνεντεύξεων με δέκα εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί Τάξεις Υποδοχής και τις ΔΕΥΠ στο νομό Φθιώτιδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλά και διαφορετικά είδη προκλήσεων που σχετίζονται ως επί το πλείστον με τις με το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στη γλωσσική διδασκαλία τους, καθώς και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν, την επίσημη επιμόρφωσή τους και τέλος προκλήσεις που σχετίζονται με τους πόρους και τις εγκαταστάσεις του σχολείου. Επιπλέον, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες διδακτικές πρακτικές. Ειδικότερα, το οπτικοακουστικό υλικό η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ομαδική εργασία αποδείχθηκαν από τους πιο διαδεδομένους τρόπους διδασκαλίας.

Οι διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε απλές αναφορές στις πρώτες γλώσσες και τους πολιτισμούς των μαθητών στην τάξη, ενώ η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται κυρίως ως εργαλείο για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν επίσης, σε διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στη βιωματική μάθηση και στο νόημα και τη μορφή. Η μετωπική διδασκαλία χρησιμοποιείται επίσης ειδικά σε περιπτώσεις γραμματικής, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διδάξουν τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας διάφορα είδη τέχνης και μουσικής, λογοτεχνία, εκδρομές και εκπαιδευτικά παιχνίδια. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν διάφορους τρόπους που μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερη γλωσσική εκπαίδευση για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω ατομικής

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

προσπάθειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών και μέσω μέτρων που πρέπει να ληφθούν από τις εκπαιδευτικές αρχές αυτής της χώρας.

Οι προτάσεις αυτές αφορούν κυρίως στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, από επίσημους και αρμόδιους φορείς, σε θέματα δίγλωσσης ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω ειδικά σχεδιασμένων επιμορφώσεων και σεμιναρίων τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, στη δημιουργία και παροχή νέου διδακτικού υλικού που να εξυπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, στη μεγαλύτερη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, στη λειτουργία των ΤΥ και ΔΕΥΠ καθώς και στην πρόσληψη διδακτικού και σχολικού προσωπικού εξειδικευμένου σε θέματα της εκπαίδευσης των προσφύγων και των μεταναστών. Συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης σε συνδυασμό με τον αυξανόμενο μαθητικό πληθυσμό προσφύγων και μεταναστών, η ερευνήτρια ελπίζει ότι η παρούσα μελέτη θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική διδασκαλία, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς ενήμερους για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν κατά την είσοδό τους σε μια γλωσσικά και πολιτισμικά ποικιλόμορφη τάξη. Ελπίζεται τέλος, ότι οι προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές θα εξεταστούν διεξοδικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τις αντίστοιχες αρχές αυτής της χώρας, προκειμένου να διασφαλιστεί μια ποιοτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση προς αυτούς τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος, Χρηστίδου-Λιοναράκη, (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Τόμος Β΄*. ΕΑΠ.

Γαλάνη, Μ., & Σταυρινίδης, Π. (2022). Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών προσφύγων που φοιτούν στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ελλάδα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 197-216.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/hjre.31217>

Γεωργίου, Α., Καψάλης, Γ., Κώτσης, Κ., Λαΐνας, Α., Ράπτη, Μ., Στεργίου, Α., & Φωτίου, Π. (2011). Επιμορφωτικό Σεμινάριο: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτικές πρακτικές στο Γυμνάσιο»: Περιλήψεις εισηγήσεων—μέρος Β΄.

Ανακτήθηκε από: [316_01.pdf](#)

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση.

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εκπ@ ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 199-216.

Ανακτήθηκε από: [Τόμος 2 - Τεύχος 1 2014](#)

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. ΑΠΘ

Κοιλιάρη, Α. (2015). Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής. Θεματικό Τεύχος*, 206-219

Ανακτήθηκε από: [Doi.org/10.26248/edusci.v2015i4.1661](https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i4.1661)

Κοντογιάννη, Α., & Θώμου, Π. (2022). Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 190-210.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.31789>

Κορδολαίμης, Ε. (2020). Ισότητα ευκαιριών των Αλλοδαπών μαθητών στο σύγχρονο σχολείο. Στο Γεωργογιάννης, Π. 30ο Διεθνές Συνέδριο με κριτές- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα-Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό. Πρακτικά Συνεδρίου 45

Κωστούλας, Α. (2024). Αμφισβητώντας τις κανονιστικές επιρροές στην εκπαίδευση

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

προσφύγων και μεταναστών: Αντανακλάσεις μιας ομάδας εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. *Διδασκαλία και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*, 139, 104454.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104454>

Λιακοπούλου, Μ., & Παπαδοπούλου, Β. (2020). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 67.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26266/jpevol67pp77-96>

Παπαθεοδώρου, 2024 *Δίκαιο Μετανάστευσης Ενωσιακή πολιτική για τη μετανάστευση*.
ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών- προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής*.

Ανακτήθηκε από: [doi:https://doi.org/10.12681/dial.16278](https://doi.org/10.12681/dial.16278)

Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2020). ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ. Στο Παχή, Ο. Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Κέρκυρα 2020.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο σχολείο. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Gutenberg.

Τσιούλης, Α. (2022). Ένταξη προσφύγων/μεταναστών: Ένα διαπολιτισμικό σχέδιο διδασκαλίας. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 2(4).

Ανακτήθηκε από: DOI: <https://doi.org/10.26220/cul.4295>

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Akdemir, E., & Özcelik, C. (2019). The Investigation of the Attitudes of Teachers towards Using Student Centered Teaching Methods and Techniques. *Online Submission*, 7(4), 1147-1153.

Ανακτήθηκε από: DOI: 10.13189/ujer.2019.070427

Alisaari, J., Heikkola, A. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronted with multilingual reality. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher training*, 80, 48-58.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>

Alrawashdeh, H. A., & Kunt, N. (2022). Refugee children and English language: Challenges from English language teachers' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 13, 918734.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918734>

Álvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: A requirement or an option in a culturally diverse classroom?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>

Antonijadu, E., Palajologlu, N., & Karanikola, Z. (2022). Teaching refugee children: Challenges teachers face. *Nastava I Vaspitanje*, 71(3), 311–328.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.5937/nasvas2203311a>

Allemann-Ghionda, C. (2009). “From the Intercultural Education to the Inclusion of Diversity. Theories and Policies in Europe.” In *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, edited by A. Banks, 134–145. New York: Routledge.

Ανακτήθηκε από: [The Routledge International Companion to Multicultural Education](#)

Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>

Bryman, A. (2018). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.

Cabezón-Fernández, M. J., & Herrera Rubalcaba, D. (2024). Migraciones, segunda lengua y

cultura de acogida: retos para transmitir la cultura en las clases de español con migrantes.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.37536/LYM.2.16.2024.2279>

Cohen, R. (2003). *Παγκόσμια Διασπορά*. Παπαζήσης

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*.

Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων/Ελλην.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την*

Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Gutenberg.

Damaschke-Deitrick, L., & Wiseman, A. W. (2021). Migration, refugees, and education: Challenges and opportunities. *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies*, 95.

Ανακτήθηκε από: [International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital ... - Βιβλία Google](#)

Dos Santos, L. M. (2020). The discussion of communicative language teaching approach in language classrooms. *Journal of Education and E-learning Research*, 7(2), 104-109.

Ανακτήθηκε από: DOI: 10.20448/journal.509.2020.72.104.109

Dilek, S., Boyaci, B., & Yasar, E. (2018). Teaching Turkish as a Second Language to Syrian Refugees. *Educational Research and Reviews*, 13(18), 645-653.

Ανακτήθηκε από: [EJ1194852.pdf](#)

Dryden-Peterson, S. (2015). The educational experiences of refugee children in countries of first asylum. *Migration Policy Institute*.

Ανακτήθηκε από: [The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum](#)

Duran, C. S. (2017b). You not die yet: Karenni refugee children's language socialization in a videogaming community. *Linguistics and Education*, 42, 1–7.

Ανακτήθηκε από: doi:10.1016/j.linged.2017.09.002

García, M. U., Apaolaza-Llorente, D., Saez, I. A., & Mondragón, N. I. (2024). Educational inclusion for migrants and refugees through language learning: Difficulties, challenges and ways forward. *Brazilian Journal of Development*, 10(1), 1646-1659.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.34117/bjdv10n1-105>

Gerodimos, R., Leontitsis, V., Tsagkroni, V., Vosinakis, G., Dimopoulou, D., Karyotis, G., & Skleparis, D. (2020). Comparative Analysis of Migrant and Refugee Integration in Greece.

Ανακτήθηκε από: [Leontitsis et al 2020 \(Dianeosis\).pdf](#)

Gözpınar, H. (2019). Challenges and experiences Of EFI teachers and newly arrived refugee students: an ethnographic study in Turkey. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 147-164.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.52634/mier/2019/v9/i2/1372>

Gray, D. (2021). Κάνοντας έρευνα στον πραγματικό κόσμο. Sage

Gropas, R., and A. Triandafyllidou. 2011. "Greek Education Policy and the Challenge of

Migration: An ‘Intercultural’ View of Assimilation.” *Race Ethnicity and Education* 14 (3): 399–419.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543394>

Figen, E. (2016). Problems of the immigrant students’ teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.

Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n7p64>

Fotiadou, G., Prentza, A., Maligkoudi, C., Michalopoulou, S., & Mattheoudakis, M. (2022). Investigating teacher beliefs, attitudes and practices regarding the inclusion of refugee and immigrant students in Greek state schools. *Journal of Applied Linguistics*, (35), 36-58.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26262/jal.v0i35.9180>

Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers’ intercultural professional development. *Educational Media International*, 55(1), 15–33.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439709>

Huang, Q., Cheung, A. C., & Xuan, Q. (2023). The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers’ intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104091.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091>

IOM Report. (2016). Analysis: flow monitoring surveys. Reporting period June 2016 November 2016.

Ανακτήθηκε από: https://migration.iom.int/docs/Analysis_Flow_Monitoring_and_Human_Trafficking_Surveys_in_the_Mediterranean_and_Beyond_3_November_2016.pdf

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση

προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό 73 χώρο. Στο Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης 3, 18–34.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.15000>

Katempa, C. V. (2022). Vocabulary enhancement through presentation, practice, production

(PPP) method in the rural EFL classrooms. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 7(1), 88-101.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.35974/acuity.v7i1.2774>

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(28), 1-20.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>

Kosyakova, Y., Kristen, C., & Spörlein, C. (2022). The dynamics of recent refugees' language acquisition: how do their pathways compare to those of other new immigrants?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(5), 989-1012.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1988845>

Kulbrandstad Iversen, L. (2017). Integration and language education in Norwegian immigration policy documents 1980–2016. *Apples: Journal of Applied Language Studies*.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104586>

Lagou, F., & Zorbas, V. (2020). Promoting Intercultural Communicative Competence through CLIL in Greek Primary Education. *Language Teaching Research Quarterly*, 17, 1-19.

Ανακτήθηκε από: [EJ1270245.pdf](#)

Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). 'Do you know Naomi?': researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20(3), 255-265.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/14675980903138616>

Martin, F., Dennen, V. P., & Bonk, C. J. (2020). A synthesis of systematic review research on emerging learning environments and technologies. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1613-1633.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09812-2>

Maligkoudi, C., & Tsaousidis, A. (2020). Attitudes of teachers who work in Reception Facilities for Refugee Children Education (RFREs) towards the education of the refugee children. *Erevna stin Ekpedefsi*, 9(1), 22–34.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>

Marouli, E. (2017). *Exploring the perceptions and training needs of primary school teachers working with refugee students in the mainstream school*. Hellenic Open University.

Mogli, M., & Magos, K. (2023). TEACHING GREEK AS L2 IN NON-FORMAL EDUCATIONAL

SETTINGS: INVESTIGATING TEACHERS' INTERCULTURAL COMPETENCE. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1).

Ανακτήθηκε από: <http://www.oapub.org/edu>

Montaño-González, J. X. (2017). Learning strategies in second language acquisition. *US-China Foreign Language*, 15(8), 479-492.

Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.17265/1539-8080/2017.08.001>

Moore, P. J. (2018). Task-based language teaching (TBLT). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7.

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0175>

Obondo, M. A., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176-194.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184021>

Papadopoulou, K., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Insights into teachers' intercultural and global competence within multicultural educational settings. *Education Sciences*, 12(8), 502.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>

Papadopoulou, V., Theodosiadou, K., & Palaiologou, N. (2020). Teachers' Personal Theories of Teaching. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 195-211.

Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/48710090>

Papapostolou, A., Manoli, P., & Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22.

Ανακτήθηκε από: [1080232 \(dergipark.org.tr\)](https://doi.org/10.1080/23200832.2020.1802322)

Paul, A., & Miguel, F. (2017). Reading with eyes wide open: Reflections on the impact of multimodal texts on second language reading. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), 57-69.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a04>

Peguero, L. P. (2024). Language learning for refugees and immigrants: Innovative approaches. *International Journal of Enhanced Research in Educational Development*, 12(2), 135-144.

Ανακτήθηκε από: [Language-Learning-for-Refugees-and-Immigrants-Innovative-Approaches.pdf](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a04)

Richardson, E., MacEwen, L., & Naylor, R. (2018). Teachers of refugees: A review of the literature. *Education Development Trust*.

Ανακτήθηκε από: [ED588878.pdf](#)

Ring, A., & West, H. (2015). Teacher retention in refugee and emergency settings: The state of the literature. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 106-121.

Ανακτήθηκε από: <http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/IEJ/index>

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.

Rodgers, T. S. (2009). The methodology of foreign language teaching: Methods, approaches, principles. In K., Knapp & G. Antos (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning* (pp. 341-373). Mouton de Gruyter.

Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and teacher education*, 98, 103236.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning* (pp.18-36). Palgrave Macmillan.

Slot, P. L., Romijn, B. R., & Nata, G. (2019). A virtual learning environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness.

Ανακτήθηκε από: [Slot Romijn Nata 2019 D5.4 A Virtual Learning Environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness.pdf](#)

Sobkowiak, P. (2021). Intercultural Teaching in the EFL Classroom: The Polish Context.

International Journal of English Studies, 21(2), 1–28.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.6018/ijes.466411>.

Stathopoulou, M., & Dassi, P. (2020). Teaching Languages to Students from Refugee and Migrant Backgrounds around Europe: Exploring Difficulties and Teachers' Beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 60-82.

Ανακτήθηκε από: <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792>

Sniad, T. (2016). Next-generation teachers in linguistically diverse classrooms. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (pp. 249–261). Temple University, Center on Innovations in Learning.

Tang, F., & Calafato, R. (2021). Multilingual, bilingual, and monolingual Arabic teachers' development of learner self-regulation and language awareness in the Emirates. *Foreign Language Annals*, 54(1), 233-254.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/flan.12515>

Tasçi, S., & Aksu Ataç, B. (2020). L1 Use in L2 Teaching: The Amount, Functions, and Perception

towards the Use of L1 in Turkish Primary School Context. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 655-667.

Ανακτήθηκε από: [EJ1250581.pdf](https://doi.org/10.1111/flan.12515)

Yasar, M. & Amac, Z. (2017). “Teaching Syrian Students in Turkish Schools: Experiences of Teachers” *Darnioji daugiakalbystė | Sustainable Multilingualism* | 13/2018,

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0019>

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

[immigration_report_final.pdf](#)

[Στατιστικά | UNHCR Ελλάδα](#)

UNHCR (2018). Global report 2018.

<https://www.unhcr.org/media/unhcr-global-report-2018>

UNICEF (2019). [UNICEF annual report 2019 | UNICEF](#)

UNICEF (2022). Record-high percentage of enrolments and attendance of migrant and refugee children in the Greek educational system [Υψηλό ποσοστό-ρεκόρ εγγραφών και φοίτησης παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας].

<https://www.unicef.org/greece/δελτία-τύπου/υψηλό-ποσοστό-ρεκόρ-εγγραφών-και-φοίτησης-παιδιών-προσφύγων-και-μεταναστών-στο>

[16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf](#)

[ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ](#)

Παράρτημα Α :Οδηγός Συνέντευξης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

- α) Ηλικία, β) Φύλλο γ) Τίτλους Σπουδών δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας
- 1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;
- 2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;
- 3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;
- 4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;
- 5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;
- 6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;
- 7) Τι εθνικότητες ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;
- 8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

- 9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;
- 10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;
- 11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;
- 12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;
- 13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;
- 14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητας/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;
- 15) Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;
- 16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;
- 17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;
- 18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;
- 19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

- 20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;
- 21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;
- 22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;
- 23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;
- 24) Σε ποιο βαθμό αξιολογείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;
- 25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

- 26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- 27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- 28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β «Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων εκπαιδευτικών»

Εκπαιδευτικός 1

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία, β) Φύλλο γ) Τίτλους Σπουδών δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

α) 41 ετών

β) Άντρας

γ) Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ LRM.

δ) Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: 12 χρόνια

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Διδάσκω σε Τάξεις Υποδοχής 3 χρόνια.

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Με ενδιέφερε η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ήθελα να ασχοληθώ ενεργά.

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Ναι έχω ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ LRM, όπως σας είπα.

5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Περίπου 5 με 6 μαθητές το μέγιστο 7 μαθητές ανά σχολική χρονιά.

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Από 6 χρονών έως 12 περίπου, μπορεί να ήταν και λίγο πιο μεγάλα παιδιά.

7) Τι εθνικοτήτων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Ήταν από τη Συρία, Ιράκ και Κούρδοι.

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Τις μητρικές τους γλώσσες και τα πιο μεγάλα παιδιά κάποια ελληνικά και λίγα Αγγλικά.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Στην αρχή η λεκτική επικοινωνία με τα παιδιά ήταν δύσκολη και με κάποια παιδιά πολύ δύσκολη. Επίσης, δεν κατανοούσαν σε μεγάλο βαθμό και τον γραπτό λόγο στα ελληνικά.

ΕΡ: Και πώς το αντιμετωπίσατε;

ΑΠ: Γι' αυτό προσπαθούσα όποια παιδιά είχαν κοινή γλώσσα μεταξύ τους και ήξεραν κάποια ελληνικά ή αγγλικά να βοηθούν αυτούς που δεν ήξεραν καθόλου ούτε ελληνικά ούτε αγγλικά και να υπάρχει συνεργασία μεταξύ μας. Βέβαια, με αυτούς που είχαν καλύτερο επίπεδο στα ελληνικά έπρεπε να ασχοληθώ περισσότερο και να τους δώσω πιο δύσκολες ασκήσεις, για να ανεβάσω και το επίπεδο στην τάξη. Για τα άλλα παιδιά που δεν είχαν καθόλου επαφή με τη γλώσσα έπρεπε να ξεκινήσουμε από την αρχή δηλαδή την αλφαβήτα και τα βασικά ελληνικά με αποτέλεσμα νομίζω πως δε βοήθησα ούτε αυτούς που γνώριζαν κάποια ελληνικά ούτε αυτούς που δεν γνώριζαν καθόλου, ε μετά από ένα σημείο με ποιον να πρωτοασχοληθώ μέσα στην τάξη τα παιδιά δεν είχαν ούτε τις ίδιες ηλικίες ούτε επίπεδα, δυστυχώς.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

ΑΠ: Καταλαβαίνω πως κάποια παιδιά δε γνωρίζουν κάποια άλλη γλώσσα μόνο τη μητρική τους αλλά κάποιες φορές πρέπει να χρησιμοποιούν και τα ελληνικά και τα αγγλικά, για να έχουν ευχέρεια, θα προτιμούσα να τα χρησιμοποιούν λιγότερο την αγγλική ή τη μητρική τους γλώσσα πράγμα που δε γίνεται στην πράξη.

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

ΑΠ: Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετώπισα ήταν ενδεχομένως το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά, δεν πήγαιναν συνέχεια στο σχολείο ειδικά τα μεγαλύτερα, πριν έρθουν Ελλάδα ήταν σε αντίστοιχες δομές στην Τουρκία και δεν γνωρίζω αν εκεί πήγαιναν σχολείο δεν πρέπει να υπήρχε συνέχεια στην εκπαίδευση τους, γιατί και εδώ έρχονταν και έφευγαν συνέχεια. Τα πιο μικρά παρακολούθησαν εδώ πρώτη φορά σχολείο.

12) Τα προβλήματα αυτά πώς τα διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Δεν είναι εύκολη η επαφή με τους γονείς δεν υπάρχει οι διευθυντές προσπαθούν να έρθουν σε επαφή με τους υπεύθυνους των ΜΚΟ στις Θερμοπύλες, αλλά χωρίς

ιδιαίτερα αποτελέσματα μη νομίζεις μια μικρή ενημέρωση για το προφίλ των μαθητών , κυρίως για τη θρησκεία.

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Πολύ καλή σχέση υπάκουα ήταν ε ήταν και μικρούλια και δεν είχαν προσαρμοστεί καλά και ήταν φοβισμένα, αλλά μετά ανοίγονταν και ήταν καλύτερη η επικοινωνία και οι σχέσεις.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητα/ποικιλομορφία των μαθητών επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Δε θα το έλεγα ότι επηρέασε το μόνο που πρόσεχα ήταν να μην αναφερόμαστε πολύ στη θρησκεία, γιατί τα παιδιά ήταν διαφορετικών δογμάτων, ιδιαίτερα οι Κούρδοι. με Όλοι μας οφείλουμε, εννοώ όσοι εμπλεκόμαστε με την εκπαίδευση, να είμαστε πολλοί προσεκτικοί, θα πρέπει να βγούμε λίγο από τη λογική ότι διδάσκουμε μόνο παιδιά από έναν πολιτισμό, μια γλώσσα ή μια θρησκεία.

15) Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Όχι τα τμήματα και τις τρεις χρονιές ήταν σχετικά ήσυχα με τα μικροπροβλήματα που μπορούν να προκύψουν... παιδιά είναι.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

ΑΠ: Χρησιμοποίησα τη σειρά «Γειά σας» πολύ λίγο γι' αυτούς που ήξεραν κάποια ελληνικά και τα αντίστοιχα βοηθήματα «Γλώσσα μου» αλλά όχι όλο το υλικό. Επιλέγω κάποια κομμάτια. Με τα άλλα παιδιά δεν μπορείς να τα χρησιμοποιήσεις δεν καταλαβαίνουν (.) οπότε βρήκα από το ίντερνετ κάποιο εικονογραφημένο υλικό κυρίως από διάφορα εκπαιδευτικά blog.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Η αίθουσα διέθετε προτζέκτορα που βοηθούσε αρκετά για να δείχνω το υλικό και είχα στη διαθεσή μου υπολογιστή για να κάνω google translate.

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Τη γνωστή επιμόρφωση στην αρχή των μαθημάτων μόνο για το δημοτικό (.) και μετά γίνεται και μια συνάντηση στη μέση της χρονιάς για όλες τις βαθμίδες.

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα, ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Ε :::: στην αρχή σίγουρα όχι αλλά χρονιά με τη χρονιά γίνομαι καλύτερος και βοήθησε και το μεταπτυχιακό που έκανα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

ΑΠ: Εξαρτάται από το επίπεδο των μαθητών στο επίπεδο των αρχαρίων χρησιμοποιώ εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας (.) στο επίπεδο των πιο προχωρημένων όμως και ομαδοσυνεργατική.

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

ΑΠ: Ναι αναγκαστικά τη χρησιμοποιώ, γιατί το επίπεδο των μαθητών πάντα είναι διαφορετικό και τις τρεις χρονιές. Σε πολλές περιπτώσεις επέλεγα την τεχνική της συνομιλίας (.) και του διαλόγου μεταξύ των μαθητών.

Δηλαδή;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

Δηλαδή διάλεγα διάφορους τομείς και κάναμε πιθανούς διαλόγους σε μια προσπάθεια να βελτιωθούν οι δεξιότητες ομιλίας των μαθητών.

22) Προκρίνετε τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Αναγκαστικά θα εφαρμόσεις στους μαθητές που δεν γνωρίζουν καλά ελληνικά , ή και καθόλου πρέπει να εφαρμόσεις την εξατομικευμένη. Θα εξηγείς περισσότερο, θα είσαι από πάνω τους περισσότερο. Θα πρέπει να φτιάξεις (.) και να δώσεις διαφορετικό υλικό σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού και βέβαια με την πρόοδο κάθε παιδιού τώρα, όταν τα παιδιά έχουν καλύτερο επίπεδο με βοηθούν με τα υπόλοιπα δηλαδή τους αρχάριους αλλά και με τα πιο μικρά. Γενικά, όμως παρατηρούσα πως η ομαδοσυνεργατική έφερνε τα παιδιά πιο κοντά και αποκτούσαν σχέσεις, δένονταν περισσότερο.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Συνήθως τα άφηνα να μιλούν μεταξύ τους γιατί θεωρώ πως τα κάνω να αισθάνονται πιο άνετα. Αλλά αρκετές φορές επειδή μιλάν τη γλώσσα τους θέλω να μιλάν και ελληνικά ή έστω και αγγλικά, για να καταλαβαίνω και γω τι λένε και για να μη χαλάει η ροή του μαθήματος, γιατί μετά αρχίζει και φασαρία. Προσπαθώ να τους εξηγήσω πως είμαστε ομάδα και ως δάσκαλος (.) πρέπει να συμμετέχω και γω, για να τα βοηθήσω όχι μόνο για το μάθημα και για να εξηγήσω πράγματα.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

ΑΠ: Προσπαθώ να μιλάμε για τις χώρες τους, κάποια παιδιά καταλαβαίνω ότι στεναχωριούνται, για τα φαγητά που έχουν οι χώρες τους και ποια τους αρέσουν (.) τα ήθη και έθιμα και θρησκεία αποφεύγω, γιατί φοβάμαι μην υπάρχουν συγκρούσεις.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

Επίσης, χρησιμοποιούσα το google earth, από το κινητό μου, για να μου δείξουν πού έμεναν πριν, τις γειτονίες τους και πού μένουν τώρα, το σχολείο μας..

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

ΑΠ: Δεν υπάρχει πάντα ο χρόνος, αν όμως περίσσευε χρόνος προσπαθούσα να λέμε ή να γράφουμε κάποιες βασικές λέξεις (.) πώς είναι στη δική τους γλώσσα και πως στη δική μας γλώσσα ή κάνουμε συζητήσεις σε πλαίσιο φιλικό.

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Θεωρώ πως θα βοηθούσε η χρήση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα κυρίως με εκπαιδευτικά παιχνίδια (.)και να δείχνω οπτικό υλικό για τα παιδιά, ώστε να συνδυάζουν τα γράμματα και τις εικόνες, γιατί πιστεύω πως η τεχνολογία προωθεί τη βιωματική μάθηση.

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Πιστεύω πώς είναι καλό να υπάρχει καλύτερη οργάνωση στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών και να υπάρχει καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή όπως μια καλά οργανωμένη τάξη. Επίσης, γι' αυτά τα παιδιά πολύ σημαντικό (.) είναι από το υπουργείο να προσλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς από τις αρχές του σχολείου, γιατί υπάρχουν και παιδιά με θέματα μάθησης που μπορεί να έχουν ανάγκη από ειδικούς παιδαγωγούς.

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι δε θα ήθελα να προσθέσω κάτι άλλο

Σας ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 2

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία

Είμαι 33 ετών

β) Φύλλο

Γυναίκα

γ) Τίτλους Σπουδών

Έχω τελειώσει Φιλολογία στο πανεπιστήμιο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: Διδάσκω 3 χρόνια

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Διδάσκω σε ΔΥΕΠ 2 χρόνια, ως αναπληρώτρια.

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Για να είμαι ειλικρινής δεν επέλεξα να διδάξω στη ΔΥΕΠ, ήταν ανάλογα με τις λίστες των αναπληρωτών.

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Όχι δεν έχω κάποιον σχετικό τίτλο σπουδών.

5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Την πρώτη χρονιά είχα στην τάξη μου 7 μαθητές και τη δεύτερη 9, χωρίς να έρχονται πάντα όλοι στα μαθήματα, δεν υπήρχε σχεδόν ποτέ σταθερός αριθμός μαθητών.

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Από 12 έως 17 χρονών

7) Τι εθνικότητων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Είναι κυρίως από τη Συρία και τα δυο χρόνια, ενώ φέτος έχω και τρεις μαθητές από την Ουγκάντα.

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Τα περισσότερα παιδιά δε μιλούσαν ελληνικά ή πολύ λίγα. Οι Σύριοι μαθητές αραβικά και γαλλικά (.), οι μαθητές από την Ουγκάντα τη δική τους γλώσσα και αγγλικά. Μέσα στην τάξη γλώσσα επικοινωνίας ήταν τα αγγλικά και γαλλικά, γιατί μιλάω και γαλλικά.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Στο πρώτο τρίμηνο του πρώτου έτους ήταν πολύ-πολύ δύσκολο. Δεν υπήρχε σχεδόν καμία υποστήριξη από τον διευθυντή και γενικά από το σχολικό περιβάλλον.

ΕΡ: Ε::: θα ήθελα να μου πεις κυρίως λόγω διαφορετικής γλώσσας

ΑΠ: Ε::: τώρα η επικοινωνία με τους μαθητές ε ήταν και αυτή πολύ δύσκολη, λογικό είναι. Κάποια παιδιά βέβαια γνώριζαν ελληνικά, οπότε αναγκαστικά έκανα με αυτά μάθημα, αλλά όχι και πολλά πράγματα μη νομίζεις. Στους Σύριους βοηθήσαν κάπως και τα γαλλικά, αλλά πολύ λίγο γενικά υπήρχαν πολλά προβλήματα επικοινωνίας. Μετά όταν αρχίσαμε να μαθαίνουμε κάποιες λέξεις στα ελληνικά (.) λίγο έφτιαξε η επικοινωνία μεταξύ μας. Ε :::με μάθαν και ανοιχτήκαν περισσότερα και αυτά αλλά με πολύ αργούς ρυθμούς. Είχα μόνιμα μέσα στην τάξη το ελληνικό αλφάβητο, κάποιες βασικές λέξεις επικοινωνίας. Ε ::: χρησιμοποιούσα και το google translate.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

ΑΠ: Ε καλά σε τέτοιες τάξεις επιβάλλεται. Εκμεταλλεύεσαι ό,τι γλώσσα μπορείς, για να έχεις κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα (.)δε γίνεται και αλλιώς. Θα έλεγα ότι γενικά είναι επιβεβλημένη, δε το συζητάμε καν.

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

ΑΠ: Δυστυχώς υπήρχαν προβλήματα. Αλλά γενικά δεν ενδιαφέρονταν να μάθουν Ελληνικά , για να επικοινωνούν αλλά τους ενδιέφερε να μάθουν αγγλικά και γερμανικά, γιατί ήθελαν να φύγουν από την Ελλάδα (.) οπότε τους χρειαζόνταν τα αγγλικά ως γλώσσα επικοινωνίας και για να βρουν αργότερα δουλειά.

12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Κατ' αρχήν, κάποια από τα παιδιά είχαν μπει ελάχιστα σε σχολικές αίθουσες, για τα γνωστά θέματα πόλεμος, μετακινήσεις και συνεχείς αλλαγές περιβάλλοντος, διαμονή στο κάμπους, πολλά θέματα. Αφού κάποια παιδιά σου δίνουν την εντύπωση ότι είναι παιδιά Δημοτικού σε συμπεριφορά. Κάποια δε μαζεύονταν στην τάξη. Κυρίως τα παιδιά από τη Συρία. Τα παιδιά από την Ουγκάντα ήταν πιο ήρεμα.

ΕΡ: Πώς τα διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Ε::: προσπαθούσα να επιβάλλω κάποια τιμωρία, συνήθως χωρίς επιτυχία. Ε::: μετά προσπαθούσα έρθω σε επαφή με κάποιους γονείς , μέσω των υπευθύνων του κάμπους που μετέφεραν τα παιδιά, πάλι δεν κατάφερα πολλά πράγματα. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα σχετικά προσαρμόστηκαν στην τάξη, αλλά σχεδόν πάντα υπήρχαν και προέκυπταν προβλήματα και θέματα. Και πάντα είχα κάποιους βασικούς κανόνες της τάξης στα Αγγλικά, γραμμένους σε κοινή θέα. Π.χ. Δε βγαίνουμε έξω χωρίς άδεια...

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Στην αρχή είχαμε εντάσεις αλλά με την πάροδο του χρόνου η σχέση γινόταν όλο και καλύτερη δε μπορώ να πω άρχιζαν να με εμπιστεύονται (.) και γενικά οι μαθητές μεταξύ τους είχαν καλές σχέσεις δεν υπήρχαν εντάσεις. Ενδεχομένως σημαντικό ρόλο παίζει που ήταν και της ίδιας εθνικότητας... τα περισσότερα.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητα/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Ναι επηρέασε τη διδασκαλία (.) όχι απαραίτητα αρνητικά, ήταν σχετικά αντιμετωπίσιμη η κατάσταση. Κυρίως το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών επηρεάζει το έργο μου.

15) Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Ε::: ναι υπήρχαν και τέτοια προβλήματα. Στην αρχή κάποια δε μαζεύονταν στην τάξη, φοβόμουν μη βγούν έξω και τα χάσω. Κυρίως τα παιδιά από τη Συρία, κάποια όμως όχι όλα. Τα παιδιά από την Ουγκάντα οφείλω να ομολογήσω ότι δε μου δημιούργησαν κάποιο θέμα, γιατί προέρχονταν από ένα πρόγραμμα ιεραποστολής(.) και γενικά ήταν πιο υπάκουα και συνεργάσιμα παιδιά.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

ΑΠ: Στην αρχή προσπάθησα να χρησιμοποιήσω μόνο τα σχολικά εγχειρίδια, το «Γειά σας» για αρχαρίους, (.) γιατί έπρεπε να ξεκινήσω κάπως από την αρχή κάναμε κάποια κεφάλαια κυρίως με δραστηριότητες ανάγνωσης, γραφής και γραμματικής, γιατί δεν είχα ιδιαίτερη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών προσφύγων και μεταναστών, αλλά είδα πώς δεν υπήρχε ιδιαίτερο μαθησιακό αποτέλεσμα.

ΕΡ: Και έπειτα;

ΑΠ: Και έπειτα ετοίμαζα και δικό μου υλικό, με κεφάλαια που τα παιδιά είχαν κενά όπως τους χρόνους ή λεξιλόγιο. Με βοήθησαν και κάποιοι συνάδελφοι με τους οποίους ανταλλάσαμε υλικό, γιατί δεν μπορείς να φτιάξεις με τη μια υλικό για όλες τις ανάγκες που πρέπει να καλύψεις.

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Όχι δε θα το έλεγα πως διαθέτει ,είναι δικό μου το υλικό, δεν υπάρχει π.χ. βιβλιοθήκη ή υπολογιστές

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Στην αρχή μόνο της σχολικής χρονιάς από τους συντονιστές σε πολύ γενικό και θεωρητικό πλαίσιο, μετά τίποτα.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Για να είμαι ειλικρινής όχι ιδιαίτερα, τη δεύτερη χρονιά θεωρώ πως ήμουν καλύτερός από την πρώτη, είχα μεγαλύτερη ευχέρεια.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

ΑΠ: Χρησιμοποίησα αρκετά το σχολικό βιβλίο και το υλικό που είχα ετοιμάσει, κυρίως δηλαδή βιβλιοκεντρικά θα έλεγα.

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

ΑΠ: Προσπάθησα, γιατί και το επίπεδο των παιδιών δεν ήταν το ίδιο. Στο υλικό που ετοίμαζα προσπαθούσα να το προσαρμόζω στις μαθησιακές ανάγκες και επίπεδο των παιδιών .

22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Προσωπικά εφάρμοσα και τα δυο κατά περίπτωση.

ΕΡ: Κατά περίπτωση δηλαδή;

ΑΠ: Επειδή κάποια παιδιά έχαναν κάποια μαθήματα ομαδοποιούσα αυτά που έλλειπαν και παρέδιδα τα προηγούμενα κεφάλαια, ενώ με τα υπόλοιπα προσπαθούσα να προχωράω(.) χωρίς ποτέ να είναι σταθερός ο αριθμός των ομάδων. Μετά άλλη ομαδοποίηση γινόταν με το επίπεδο των μαθητών στα ελληνικά, γιατί το Υπουργείο χωρίζει τα παιδιά ηλικιακά και δεν κάνει ένα τεστ επιπέδου, για να τα κατατάξει αναλόγως.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Ναι θετική είμαι. Άλλωστε βοηθούσε και στη διαδικασία του μαθήματος(.) να υπάρχει ροή.

ΕΡ: Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Αν είχαν κάποια απορία σε όρο, σε λέξη ή αν ήθελαν κάτι πουν μια ολόκληρη πρόταση και δε θυμόταν μια λέξη στα ελληνικά ή όταν δεν κάναμε μάθημα και μιλούσαμε γενικά.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

ΑΠ: Μιλούσαμε για τις χώρες τους, για τα αγαπημένα τους φαγητά, τη ήθη και έθιμα είχαν τη θρησκεία τους. Αυτά. Προσπαθούσα αλλά δεν είχαμε πάντα χρόνο (.) έπρεπε να καλύψω και τα κενά στα ελληνικά.

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

ΑΠ: Πιστεύω πως ναι (.) αλλά και αναγκαστικά προσπαθούσα να επικοινωνήσω και να διδάξω με κάθε μέσο, άρα χρησιμοποιούσα κάθε δυνατή γλώσσα.

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Θα ήθελα καλύτερη οργάνωση στο υλικό μου(.) να είναι κατάλληλο για τη διδασκαλία τέτοιων μαθητών.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Θα ήθελα κυρίως τεχνολογικό εξοπλισμό και κάποια βιβλία, όχι μόνο το σχολικό για να μπορώ να παίρνω υλικό για τη διδασκαλία. Και κάποιο σεμινάριο από κάποιον επίσημο φορέα π.χ. από το Υπουργείο μας (.) στη τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θεωρώ πως θα βοηθούσε. Και όχι μόνο στην αρχή της χρονιάς καλό θα ήταν να γίνονται επαναλαμβανόμενα, ώστε να λύνονται και απορίες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το σχολείο από πλευράς του (.) θα ήταν όμορφο να οργανώνει διαπολιτισμικές δραστηριότητες (.) για όλους τους μαθητές έτσι, ώστε να δένονται οι μαθητές, για να μην υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός να υπάρχει προσπάθεια ενσωμάτωσης στο μαθητικό σώμα και να μην είναι παραγκωνισμένα αυτά τα παιδιά...

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι

Σας ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 3

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία

Είμαι 27 ετών

β) Φύλλο

Γυναίκα

γ) Τίτλους Σπουδών δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

ΑΠ: Έχω τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης Ρόδου

δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

Πρωτοβάθμια

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: έχω 4 χρόνια.

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: 1 χρόνο ως αναπληρώτρια σε ΔΥΕΠ

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Όχι για κάποιο συγκεκριμένο λόγο, ανάλογα με τον πίνακα αναπληρωτών

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Είμαι τελειόφοιτη του μεταπτυχιακού του ΕΑΠ του LRM

5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Είχα 8 παιδιά στην τάξη

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: από 7 έως 12 χρονών

7) Τι εθνικοτήτων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: είχα 4 παιδιά που ήτανε από την Αλβανία, 2 παιδάκια από την Ουκρανία και 2 από την Κίνα.

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Μέσα στην τάξη προσπαθούσαν να μιλάν ελληνικά (.) ειδικά τα παιδάκια από Αλβανία και από την Ουκρανία . Τα παιδιά από την Κίνα είχαν μόλις έρθει και μιλούσαν αγγλικά και τη μητρική τους. Έξω από την τάξη μιλούσαν μεταξύ τους κυρίως ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Ναι υπήρχαν κάποιες δυσκολίες ειδικά στην αρχή τα παιδιά δεν ήθελαν να μιλήσουν στα ελληνικά, δεν είχαν ιδιαίτερη συμμετοχή στο μάθημα λίγο ντρέπονταν. Ακόμα, ένα πολύ βασικό θέμα(.) ήταν το διαφορετικό επίπεδο γραμματισμού των παιδιών, αφού δυστυχώς ο διαμοιρασμός γίνεται με βάση την ηλικία και όχι το επίπεδο ενός μαθητή.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

ΑΠ: Συνήθως τα παιδιά που ήταν από την ίδια χώρα κάναν παρέα μεταξύ τους, παράδειγμα τα παιδιά από την Αλβανία, έτσι ήταν δύσκολο να μάθουν ελληνικά. Οπότε δεν μιλούσαν ελληνικά μέσα στην αίθουσα, καθόλου(.) ή σε ικανοποιητικό βαθμό, αναγκαστικά χρησιμοποιούσαμε και άλλες γλώσσες και τη μητρική τους με αποτέλεσμα να η τάξη να μην μπορεί να γίνει ομάδα, αφού υπήρχαν πηγαδάκια. Αυτό όμως δε βοηθούσε τα παιδιά να ενταχθούν και να έχουν όλοι συμμετοχή στο μάθημα.

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

Απ: Να σου πω τα παιδιά από Αλβανία και από την Ουκρανία δεν είχαν ιδιαίτερα θέματα, γιατί είχαν μια συνέχεια στα μαθήματα τους. Από την άλλη τα παιδιά από την Κίνα (.) λόγω πολλών μετεγκαταστάσεων είχαν διακοπές στη ροή της μάθησης τους. Και επειδή η αλφαβήτα στα ελληνικά δεν έχει σχέση με τα κινέζικα ιδεογράμματα, (.) ενώ μάθαιναν κάποια γραμματάκια, σταματούσαν για κάποιο μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα, μάλλον για τη δουλειά των γονιών τους και μετά χρειαζόταν να ξαναρχίσουμε από την αρχή.

12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;

Απ: Επειδή στο πλαίσιο της ΤΥ δεν αισθανόμουν ότι μπορούσα να κάνω πολλά πράγματα, ζήτησα άδεια από τη (.) διευθύντρια να μπαίνω στην κανονική τάξη, όταν κάναν το μάθημα της γλώσσας έμπαινα σαν παράλληλη στήριξη, αν μπορούμε να το

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

πούμε έτσι, τα βοηθούσα επι τόπου, γιατί τα τμήματα υποδοχής έχουν πολλά προβλήματα και δε βοηθούν υπάρχουν δομικά θέματα.

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύζατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Όχι δεν μπορώ να πω πως είχα κάποιο μεγάλο πρόβλημα με κανένα από τα παιδιά για παράδειγμα δεν είχα αντιμετωπίσει ούτε επιθετική συμπεριφορά από κάποιο μαθητή θα μπορούσα να πω το αντίθετο ποτέ δεν προκλήθηκε μέσα στην αίθουσα κάποια φασαρία ή ο, τιδήποτε άλλο (.). Σε γενικές γραμμές οι μαθητές μου ήταν πολύ ήρεμοι και συμμετείχαν σε παιχνίδια που μπορούσαν και καταλάβαιναν και προσπαθούσαν να παίζουν τα παιχνίδια και προσπαθούσαν να ακολουθούν τους κανόνες, (.) χωρίς πάντα βέβαια, (.) να μπορούν να τους καταλάβουν προσπαθούσαν όμως. Να σου δώσω ένα παράδειγμα προσπαθούσαν πολύ να μάθουν τα χρώματα, για να παίζουμε ένα παιχνίδι με χρωματιστές κάρτες που είχα φτιάξει.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητας/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Θα έλεγα πώς το επηρέασε (.) αρκετά και σε πολλές περιπτώσεις θετικά .

ΕΡ: Δηλαδή;

ΑΠ: Θα μπορούσα να πω ότι έμαθα πολλά για τις γλώσσες και τον πολιτισμό των παιδιών, άσε που μετά από lrm, με βοήθησε(.) αυτή η ετερογένεια να εφαρμόσω αυτά που είχα μάθει στο μεταπτυχιακό και να διαχειριστώ μια διαπολιτισμική τάξη και να πάρω εμπειρία για τις επόμενες χρονιές.

15)Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Όχι σε γενικές γραμμές είχαμε πολύ καλές σχέσεις δεν είχα ιδιαίτερα θέματα.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Για διδακτικό υλικό στην αρχή προσπαθούσα να χρησιμοποιήσω εξ ολοκλήρου τα βιβλία τα οποία είναι από το ΙΕΠ αλλά έβλεπα με την πάροδο του χρόνου διαπίστωσα ότι δεν ήταν ιδιαίτερα βοηθητικά. Και με την πάροδο του χρόνου τα χρησιμοποιούσα αλλά λιγότερο και κυρίως έπαιρνα υλικό από το «Γειά σας», το «Μαργαρίτα», γιατί το υλικό είναι πιο απλό σαν παραμύθι (.) και άρχισα να φτιάχνω και δικό μου διδακτικό υλικό, γιατί οι μαθητές μου δεν είχαν μεγάλο εύρος λεξιλογίου και έπρεπε να το διδακτικό υλικό να το προσαρμόζω στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών μου. Τα παιδιά είχαν διαφορετικό επίπεδο γραμματισμού, (.) αφού δυστυχώς ο διαμοιρασμός στις τάξεις γίνεται με βάση την ηλικία και όχι το επίπεδο ενός μαθητή. Άρα και το διδακτικό υλικό έπρεπε να είναι προσαρμοσμένο καταλλήλως.

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Δε θα το έλεγα πως το σχολείο είχε όλα όσα χρειαζόμασταν, πάρα πολλά υλικά τα αγοράζα εγώ, αλλά και οι μη διαπολιτισμικές τάξεις έχουν πολλές ελλείψεις σε αυτόν τομέα. Έναν προτζέκτορα μου είχαν παραχωρήσει (.) που σε γενικές γραμμές πολύ βοηθητικός ήταν, αλλά σε γενικές γραμμές θα έλεγα πως λείπουν πολλά και αρκετά πράγματα.

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Από επίσημο φορέα όχι, καμία αλλά έχω κάνει το μεταπτυχιακό σχετικά (.) με αυτόν τον τομέα που ήταν πολύ βοηθητικό και μπορώ να πω πως ένιωθα ετοιμότητα, για να διδάξω σε διαπολιτισμική τάξη.

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Το μεταπτυχιακό όπως είπα με βοήθησε πολύ, η εμπειρία χρόνο με το χρόνο, αλλά σε γενικές γραμμές θα μπορούσα να πω ναι

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

ΑΠ: Θα σου έλεγα ότι χρησιμοποιώ ως επί το πλείστον πολύ peer tutoring. Χρησιμοποιώ αυτή τη μέθοδο, γιατί

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

ΑΠ: Δε τη χρησιμοποίησα ιδιαιτέρως, γιατί συνήθως είχα θέσει κάποιους ξεκάθαρους στόχους και ήθελα να κάνω συγκεκριμένα βήματα κατά τη διδακτική διαδικασία ε και όταν έβλεπα ότι κάτι δε μου έβγαινε όπως το ήθελα το άλλαζα.

22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Για μένα η μετωπική δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην ΤΥ και έτσι, δεν την χρησιμοποιώ άρα γενικά προκρίνω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, και κυρίως το peer tutoring (.) γιατί παρατηρώ πως βοηθάει πολύ τα παιδιά να μαθαίνουν μόνα τους.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Δεν είμαι αρνητική να σου πω την αλήθεια και προφανώς χρησιμοποιούσαν πολλές λέξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Θεωρώ όμως πως πρέπει να έχουν μια συγκεκριμένη γλωσσική κατεύθυνση και καλώς ή κακώς αυτή είναι των ελληνικών, αφού τώρα ζουν στη χώρα μας. Αν μπερδεύονται πολλά είναι(.) λίγο χαοτική η κατάσταση. Οπότε αποφάσισα να μειώσω στο μέτρο του δυνατού τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας μέσα στην αίθουσα κυρίως με τον καιρό βέβαια, στην αρχή είναι λογικό να κυριαρχεί η μητρική.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Δεν το χρησιμοποίησα ιδιαίτερος ένας σημαντικός λόγος που δεν χρησιμοποιούσα κυρίως το πολιτισμικό υπόβαθρο ήταν, γιατί δεν ήθελα να γίνει το μάθημα φολκlorικό, αν καταλαβαίνεις τι εννοώ (...)δεν ήθελα να μπλέκω τους πολιτισμούς των παιδιών, γιατί και αυτά ένιωθα ότι μπερδεύονται. Σκέψου έχουν το δικό τους πολιτισμό, προσπαθούμε να τα φέρουμε σε επαφή με τον ελληνικό, να δούμε και λίγο κάποια ευρωπαϊκά πολιτιστικά στοιχεία. Λογικό είναι να προκύπτει και μια(.) σύγχυση και είναι προφανές ότι δεν είναι μπορούν όλα τα παιδάκια να καταλάβουν όλα τα έθιμα των πολιτισμών και ενδεχομένως να κοροϊδεύουν και κάποια πολιτιστικά στοιχεία που δεν καταλαβαίνουν. Απλά π.χ. συζητούσαμε τις Απόκριες τι αντίστοιχο μπορεί να έχουν τα παιδιά ή τι γίνεται στις πατρίδες τους. Τόσο (...) όσο όχι υπερβολές..

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

ΑΠ: Δεν μπορούσα να το αποφύγω προφανώς, δεν είχαν όλοι οι μαθητές τέτοιο επίπεδο στα ελληνικά. Δεν ήθελα όμως σε καμία περίπτωση να δουν τη μητρική τους γλώσσα σαν εμπόδιο. Οπότε θεωρώ προωθούσαν τη διαγλωσσικότητα (.)με μέτρο ήθελα να τα βοηθήσω να βελτιώσουν και τα ελληνικά τους, για να μπορέσουν να προχωρήσουν και στο ελληνικό σχολείο.

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Νομίζω πως πρέπει να αλλάξει όλο το πλαίσιο και εκτός των τάξεων υποδοχής. Δηλαδή βγάζεις τα παιδιά εκτός από την αίθουσα και στην προσπάθεια απογκετοποίησης τα γκετοποιείς στην ουσία και αυτό στα πλαίσια του σχολείου; Για μένα θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερο συμπερίληψη(.) ειδικά για αυτά τα παιδιά τα

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

οποία κακά τα ψέματα εγκαταλείπουν πιο εύκολα (...). Επίσης, θα μπορούσαμε να μπαίνουμε ως παράλληλη στήριξη, για να έχουμε κάποια ελπίδα βελτίωσης.

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Το Υπουργείο μπορεί να κάνει πολλά πράγματα εννοείται, σίγουρα να τυπώσει καλύτερα βιβλία μέσω του ΙΕΠ, γιατί αυτά είναι κακογραμμένα δεν είναι χρήσιμα θεωρώ δεν είναι για την ελληνική σχολική πραγματικότητα(...)Σίγουρα να επιμορφώσει στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση ουσιαστικά και τακτικά εμάς τους εκπαιδευτικούς. Θα πρότεινα στις τριτοβάθμιες σχολές που είναι παιδαγωγικές να εισάγουν πιο δυναμικά θα έλεγα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί το βρίσκουμε μπροστά μας στα σχολεία και οι ΤΥ να αλλάξουν χαρακτήρα, ενδεχομένως να υπάρχει δυνατότητα παράλληλης στήριξης(...)θα το προτιμούσα. Ακόμα, θα ήταν πολύ χρήσιμο να υπάρχουν διαπολιτισμικοί μεσολαβητές αλλά και σύμβουλοι σε κάθε σχολική μονάδα που φιλοξενεί πρόσφυγες ή μετανάστες μαθητές.

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι

Σας ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 4

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία

ΑΠ: Είμαι 29 ετών

β) Φύλλο

Γυναίκα

γ) Τίτλους Σπουδών

Έχω τελειώσει Ιστορικό-Αρχαιολογικό στο ΑΠΘ και έχω μεταπτυχιακό στη Μεσαιωνική Ιστορία

δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

ΑΠ: Κάνω μάθημα στη δευτεροβάθμια

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: Διδάσκω 5 χρόνια

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Διδάσκω σε Τάξεις Υποδοχής 2 χρόνια

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Γιατί ήταν μια καλή ευκαιρία να τοποθετηθώ στον τόπο μου.

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Όχι δεν έχω κάποιον σχετικό τίτλο σπουδών

5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Την πρώτη χρονιά είχα στην τάξη μου 7 μαθητές και τη δεύτερη 10, χωρίς να έρχονται πάντα όλοι στα μαθήματα.

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Από δεκατρία έως δεκαέξι χρονών

7) Τι εθνικότητων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Είχαμε πολλές εθνικότητες: Αλβανούς, Ινδούς, Σύριους και Πακιστανούς. Δεν θυμάμαι κάποια άλλη τρανταχτή εθνικότητα. Αυτές ήταν κατά βάση.

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Μιλούσαν τις μητρικές του. Τα παιδιά από την Αλβανία μιλούσαν και ελληνικά σε ικανοποιητικό επίπεδο, οι Ινδοί και οι Πακιστανοί μιλούσαν αγγλικά και κάποιοι Σύριοι αγγλικά και γαλλικά.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Εννοείται πως αντιμετώπισα μεγάλες δυσκολίες, άλλωστε η σύνθεση της τάξης είναι μόνη της μια δυσκολία(γέλια). Για να γίνει οποιαδήποτε δουλίτσα μέσα στην τάξη έπρεπε πρώτα να με συμπαθήσουν τα παιδιά και να με καταλαβαίνουν(.) εντάξει τώρα όσο μπορούσε το καθένα. Μετά είχαμε πολλές δυσκολίες στον προφορικό λόγο, δεν υπήρχε ιδιαίτερη κατανόηση με τα πράγματα να γίνονται χειρότερα στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Εκεί επιστρατεύεις ό,τι μπορείς κυρίως χιούμορ(...) Σκέψου ήταν γυμνάσιο και εξηγούσα την αλφαβήτα, πώς γράφουμε παράγραφο πράγματα που διδάσκονται στις αρχές του δημοτικού. Ε υπήρχαν και κάποια θεματάκια συμπεριφοράς, δηλαδή να υπάρχει ησυχία στην αίθουσα, να σηκώνουμε το χέρι, αν θέλουμε κάτι, να καθόμαστε μέσα στην αίθουσα και να μην ανοίγουμε την πόρτα και να φεύγουμε, (.) αλλά με τον καιρό και υπομονή λύνονταν σιγά-σιγά.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

ΑΠ: Δεν είμαι αρνητική, αλλά αναγκαστικά υπήρχε. Παρ' όλο που οι μαθητές ήταν μεγάλοι ε το επίπεδο των ελληνικών τους ήταν χαμηλό επιστρατεύεις όλους τους τρόπους επικοινωνίας Προφανώς εκτός από νοηματική, (.)από μορφασμούς, από κινήσεις, από ζωγραφική χρησιμοποιούσαμε και τη γλώσσα των παιδιών. Βοήθεια μεγάλη η τεχνολογία έψαχνα στο Google, για να βρω αντιστοιχίες της ελληνικής με το λεξιλόγιό τους. Και γενικά δεν είχα θέμα που χρησιμοποιούσαμε τη γλώσσα τους αρκεί που βρίσκαμε κώδικες επικοινωνίας και μάθαιναν λίγο-λίγο κάποια πράγματα.

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

ΑΠ: Ναι, και αυτό το γεγονός δημιουργούσε μεγάλα προβλήματα η διδασκαλία ήταν δύσκολη κ γι' αυτό τον λόγο. Εξ' αιτίας της απουσίας από τη σχολική αίθουσα(.) τα παιδιά είχαν και μαθησιακά κενά και προβλήματα ένταξης, συνεργασίας με μένα και τους υπολοίπους κα. Εδώ υπάρχουν θέματα σε μαθητές με σχολική συνέχεια πόσο μάλλον εδώ.

12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Δυστυχώς τα παιδιά για διάφορους λόγους είχαν χάσει πολλές χρονιές. Πολλά παιδιά δουλεύουν, γιατί ήταν τα μεγαλύτερα στην οικογένεια, προσέχαν τα αδέρφια τους, ενώ δούλευαν οι γονείς τους. Ειδικά τα παιδιά από τη Συρία μετακινούνταν συνεχώς, επειδή δεν προλάβαιναν να τελειώσουν τη φοίτηση στις τάξεις αναγκαστικά τις επαναλάμβαναν.

ΕΡ: Και εσείς τι κάνατε για να το αντιμετωπίσετε;

ΑΠ: Τώρα για να σώσω αυτήν την κατάσταση δημιούργησα ένα πλάνο και ρωτούσα ένα-ένα τα τι έχουν κάνει τα προηγούμενα χρόνια, πώς ήταν οι συνθήκες στα προηγούμενα σχολεία, για να μπορέσω να δω τι πρέπει να διδάξω, τι κενά να καλύψω ατομικά και έπειτα συνολικά. Και φυσικά έπρεπε να λάβω υπ' όψιν μου ότι με κάποια παιδιά δεν υπήρχε καθόλου επικοινωνία. Εκεί έκανα ομάδες, για να βοηθηθούν και αυτά τα παιδιά και να σου πω περνούσαν και καλά και γινόταν και δουλίτσα.

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Στην αρχή είμασταν όλοι μας διστακτικοί, επιφυλακτικοί να πω . Τα παιδιά καταλάβαινα πως φοβόντουσαν και εγώ είχα άγχος πώς θα κυλίσει η διαδικασία(...)βλέπεις πρώτη μου χρονιά. Μετά σκεφτόμουν τι να πω πώς να το πω μην προσβάλω και κάποιο παιδί. Αλλά τα παιδιά μου συμπεριφέρθηκαν πολύ καλά(.) και δεν είχα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Και η επικοινωνία καλή ήτανε δεν είχα θέμα με ακούγανε και μου δείχνανε σεβασμό, δε με φοβόντουσαν όμως, γιατί κάποια μου λέγαν μέχρι και τα προβλήματα τους. Μπορεί, επειδή είμαι και πιο νέα και να ένιωθαν πιο άνετα μαζί μου.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητας/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Να σου πω το έκαναν πιο δύσκολο αλλά επειδή το είδα σαν πρόκληση πείσμωσα και το μετέτρεψα σε δημιουργικότητα. Μπήκα στη διαδικασία να μάθω κάτι νέο και κατανοήσω τη διαφορετικότητα να παραλληλίσω και να βρω τυχόν κοινά σημεία με

την ελληνικό πολιτισμό και τον πολιτισμό των παιδιών. Εννοείτε ότι θέλει πολύ ψάξιμο, ρωτούσα και τα παιδιά, για να νιώθουν και αυτά(.)ότι και η γλώσσα και ο πολιτισμός τους είναι σημαντικά, όχι μόνο ο δικός. Και τα παιδιά να ξέρεις σου δίνουν υλικό που μπορείς να το επεξεργαστείς. Είχε πολύ κούραση, ψάξιμο αλλά βγήκε ένα αξιοπρεπές και όμορφο αποτέλεσμα.

15) Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Προφανώς και υπήρχαν πολλά θέματα, τα παιδιά όλα σχεδόν δεν είχαν σταθερό σχολικό περιβάλλον και είναι δύσκολο ξαφνικά να προσαρμοστούν από τη μια μέρα στην άλλη. Και να πούμε ότι πολλά παιδιά έχουν και προβλήματα στα σπίτι τους. Ήταν και έφηβοι είχαμε ξεσπάσματα, άρνηση π.χ. τα παιδιά από Συρία ήρθαν από εμπόλεμη ζώνη ε τι να τους πεις μην κλαίτε και μη φοβάστε θέλει πολύ κόπο και προσπάθεια να φύγουν αυτά από τη ψυχή.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

ΑΠ: Χρησιμοποίησα βιβλία από τον ΕΔΙΑΜΕ και παράλληλα έφτιαξα και δικό μου υλικό. Για το δικό μου υλικό χρησιμοποίησα βοηθήματα που υπάρχουν στην αγορά γνωστών εκδοτικών οίκων. Προσπάθησα το υλικό που θα φτιάξω(.) να είναι προσαρμοσμένο στην γκάμα των αναγκών των μαθητών μου σχεδόν δημιούργησα μια δική μου γραμματική από την αρχή, γιατί καταλαβαίνω πως τα φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας είναι πολύ δύσκολα για αυτά τα παιδιά. Οπότε κατά βάση χρησιμοποίησα πολλά και διαφορετικά υλικά και έκανα κάτι δικό μου, γιατί δεν μπορώ να πω πως ούτε του ΕΔΙΑΜΕ, ούτε τα βοηθήματα με κάλυψαν πλήρως.

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Όχι, δεν υπήρχε, κάτι ιδιαίτερο, μου είχαν διαθέσει μόνο έναν προβολέα. Επειδή υπήρχε μια αίθουσα υπολογιστών πολλές φορές κάναμε εκεί το μάθημα και έβαζα τους μαθητές 2-3 ανά υπολογιστή.

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Δε θα έλεγα επιμόρφωση ακριβώς, είχαμε λάβει ένα έγγραφο ενημέρωσης που μας είχε έρθει και εκεί διάβασα κάποιες οδηγίες για το τι πρέπει να κάνω. Κατά τη γνώμη μου δεν ήταν πολύ βοηθητικό, κάτι άλλο δεν υπήρχε.

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα, ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Δε θα μπορούσα να πω ότι νιώθω επαρκής ή εντελώς έτοιμη, γιατί είναι πολύ ιδιαίτερη συνθήκη αυτή η τάξη. Βέβαια, κάθε τάξη έχει τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της. Αυτές οι τάξεις έχουν λίγες περισσότερες.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

ΑΠ: Χρησιμοποίησα μια μίξη προσεγγίσεων δηλαδή επαγωγική, παραγωγική, συνθετική και αναλυτική προσέγγιση, όποια προσέγγιση θεωρούσα καλύτερη εκείνη τη στιγμή. Είχα το βιβλίο φυσικά, αλλά παράλληλα για το φαινόμενο που παρουσίαζα είχα ετοιμάσει οπτικοακουστικό υλικό, γιατί είδα ότι βοηθά παρά πολύ αυτά τα παιδιά. Ειδικά τα βιντεάκια, έτοιμα από εφαρμογές αλλά και αυτά που έφτιαχνα εγώ κέντριζαν το ενδιαφέρον των μαθητών για να τα έχω σε εγρήγορση, (.) γιατί είναι έφηβοι και αν χάσουν το ενδιαφέρον γίνεται χαμός στην τάξη. Επίσης, παρατήρησα ότι τους άρεσε να κάνουν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, κυρίως να παρακολουθούν βιντεάκια ανά ενότητες και μετά ως Project να σχολιάζουν και να αναλύουν τι είδαν και τι άκουσαν. Έτσι, δεν μπορώ να πω ότι χρησιμοποίησα μια συγκεκριμένη.

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

ΑΠ: Ναι τη χρησιμοποίησα σε μεγάλο βαθμό έκανα τα projects, δημιούργησα slides και τα βάζαμε στον προβολέα, έκανα διάφορα τεστάκια, επίσης, τα παιδιά σε ομάδες παίζανε με το kahoot. Τι άλλο;; Χρησιμοποιούσα και το padlet, είχαμε τον ψηφιακό μας τοίχο μας, όπου ανέβαζα κάτι και τα παιδιά μπορούσαν να το σχολιάσουν μέσω του «google classroom». Για όσους δεν είχαν πρόσβαση στο «google classroom» έφτιαχνα διάφορα παιχνίδια και παίζανε μέσα στην αίθουσα. Γενικά τους άρεσαν οι δραστηριότητες και καταλάβαινα ότι χαιρόντουσαν πολύ. Προσπαθούσα να κάνω πολλά πράγματα μέσα στην τάξη, γιατί καταλάβαινα ότι αρκετά από τα παιδιά δεν προλάβαιναν να μελετήσουν σπίτια τους. Και πιστεύω ότι με αυτόν τον τρόπο τους έμειναν αρκετά π.χ. ο ενεστώτας, τα έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα.

22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Και τις δυο χρησιμοποίησα ανάλογα κατά περίπτωση. Κυρίως την ομαδοσυνεργατική τη χρησιμοποιούσα, για να διδάξω ένα κείμενο και να το σχολιάσουν ανά ομάδες και να προσπαθήσουν να κάνουν την περίληψη και κάποιες απλές ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και ό,τι ερώτηση είχαν(.) τους την έλυνα. Για να μάθουν τις άγνωστες λέξεις τις παραλληλίζαμε με λέξεις από τη μητρική τους γλώσσα αλβανικά, αραβικά. Άλλη δραστηριότητα ήταν να προβάλω ένα βιντεάκι στα ελληνικά με συγκεκριμένο θέμα π.χ. τα οχήματα και να μου λένε τι καταλάβαιναν και να μου πουν ποια ξέρουν που έχουν μπει. Και τα δύο τα έκανα.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Ναι, ήμουν πολύ θετική είναι κομμάτι των παιδιών δε γίνεται να το αποκόψεις. Π.χ. μου άρεσε που λέγαμε κάποιους χαιρετισμούς βασικούς το καλημέρα, το αντίο σε

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

όλες τις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Εννοείτε ότι προσπαθούσα να τους μιλήσω στα ελληνικά επειδή αυτός είναι και ο στόχος μας να μάθουν τη γλώσσα μας, αλλά χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους τα παιδιά νιώθανε οικεία και δεν ήθελα να αισθάνονται ότι τα ελληνικά είναι η σωστή η καλή η γλώσσα και οι δικές τους όχι.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

ΑΠ: Σε μεγάλο βαθμό τη γλώσσα περισσότερο τα πολιτισμικά στοιχεία όχι τόσο δεν είχαμε και χρόνο, αλλά όσο μπορούσα τα ενθάρρυνα να λένε λέξεις από τη γλώσσα τους ή ποιες μεγάλες γιορτές έχουν στη χώρα τους όπως εμείς (.) έχουμε τα Χριστούγεννα και το Πάσχα. Και νομίζω ότι ήταν καλό, τα βοήθησα με αυτό τον τρόπο να ενταχθούν στη τάξη είναι και στοιχεία που τους συνδέει με τη χώρα τους και ήθελα να καταλάβουν ότι το υπόβαθρό τους το γλωσσικό, το πολιτιστικό αξίζει.

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

ΑΠ: Να σου πω(...)σαν όρο τώρα τον μαθαίνω . Βασικά θα έλεγα πως ναι, αφού τα παιδιά προσπαθούσαν να μου εξηγήσουν και χρησιμοποιούσαν ταυτόχρονα και τη μητρική τους γλώσσα και ελληνικά και σχεδιάζαμε και τη ζωγραφική επιστρατεύσαμε και γενικά ότι μέσα μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε. Τα συνδύασαμε όλα..

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Θα ξεκινήσω από την προσωπική κατάρτιση του εκπαιδευτικού βασικό είναι να ρωτάμε, γιατί είναι μια νέα συνθήκη , να ψάχνουμε και να δημιουργούμε εκπαιδευτικό υλικό αυτά και γενικότερα να επιμορφωνόμαστε.

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Αρκετές...Βέβαια για αρχή πιο σημαντικό θεωρώ να διαθέσει πόρους, να υπάρχουν τάξεις υποδοχής σε όλα τα μέρη της Ελλάδας, ενδεχομένως και στα λύκεια. Έπειτα το εκπαιδευτικό υλικό να είναι κατάλληλο για τις ανάγκες των παιδιών, γιατί το υπάρχον κρίνω πως δεν είναι και πολύ κατάλληλο. Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών να είναι κατάλληλες και συνεχείς με σεμινάρια στη σχολική βαθμίδα ή σε επίπεδο νομού, περιφέρειας, ανάλογα και θα ήταν θετικό να υπάρχει και επικοινωνία και διάδραση με τους εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικών τάξεων οι σύμβουλοι είναι πολύ χρήσιμοι, μεσολαβητές για καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά.....πολλά μπορούν να γίνουν.

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι δεν θα ήθελα

Σας ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 5

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία

Είμαι 35 ετών

β) Φύλλο

Γυναίκα

γ) Τίτλους Σπουδών

ΑΠ: Έχω τελειώσει Παιδαγωγικό Δημοτικής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

Πρωτοβάθμια

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: Διδάσκω 10 χρόνια

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Διδάσκω σε ΤΥ 4 χρόνια

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Τοποθετήκα από τους πίνακες αναπληρωτών.

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Έχω κάνει ένα σεμινάριο από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Περίπου 10 με 12, αλλά σχεδόν ποτέ δεν ήταν σταθερός ο αριθμός των μαθητών.

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: 6 με 12 ετών.

7) Τι εθνικότητων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Είχα παιδιά από τη Συρία, Κούρδους από το Ιράκ, από την Αλβανία και κάποια παιδιά από το Καμερούν

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Εκτός από τις μητρικές τους, τα παιδιά από τη Συρία και το Καμερούν μιλούσαν αγγλικά, τα παιδιά από την Αλβανία και κάποια Κουρδάκια και ελληνικά.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Ναι, υπήρχαν αρκετές δυσκολίες ειδικότερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κάτι που μειώθηκε αλλά δεν εξαλείφθηκε ούτε μέχρι το τέλος της χρονιάς. Π.χ., οι μαθητές δε μιλούσαν την ίδια γλώσσα, ωστόσο μεταξύ τους μιλούσαν (.) κυρίως

κουρδικά, γιατί γνώριζαν όλοι τη γλώσσα. Γι' αυτόν το λόγο προσπάθησα να επικοινωνώ και με άλλους τρόπους.

ΕΡ: Δηλαδή τι άλλους τρόπους;

ΑΠ: Με ότι μπορούσα να επιστρατεύσω κάθε φορά από τη γλώσσα του σώματος, με εικόνες και βίντεο, με τραγούδια και ευτυχώς είχα στην αίθουσα τις πρώτες εβδομάδες βοήθεια από μεταφραστή, οποίος μας παραχωρήθηκε από τον Δήμο.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

ΑΠ: Πιστεύω πως θετικά μπορούν να επηρεάσουν οι διαφορετικές γλώσσες την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί είναι μια ευκαιρία να μάθουμε όλοι κάτι νέο και κάτι διαφορετικό. Και γενικότερα αυτή η γλωσσική ανταλλαγή(.) μπορεί να κάνει στην πράξη τα παιδιά να σέβονται και να κατανοούν τη διαφορετικότητα.

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

ΑΠ: Οι μαθητές που ήταν πρόσφυγες κυρίως οι Κούρδοι είχαν συνήθως διακεκομμένη φοίτηση. Βέβαια, τα παιδιά που ήταν λίγο μεγαλύτερα, δηλαδή πάνω από 10 χρονών είχανε πάει στο σχολείο. Τα πιο μικρά από 6 έως 10 ετών δυστυχώς δεν είχανε πάει ποτέ σχολείο, εν τω μεταξύ κάποια ενώ είχαν γεννηθεί στη χώρα μας και δεν είχαν πάει καθόλου σχολείο. Είχα κι μαθητές που πριν πήγαιναν κανονικά σχολείο, τα παιδιά από την Αλβανία και τη Γεωργία.

12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Θεωρώ για τους Κούρδους κυρίως έχει να κάνει με την καταγωγή τους και κατάλαβα ότι γενικώς οι γονείς δεν πίεζαν να πάνε τα παιδιά σχολείο. Μετά υπήρχαν συνεχώς μετακινήσεις περάσαν και από άλλες χώρες, πριν φτάσουν Ελλάδα οπότε λογικό είναι να μην πηγαίνουν στο σχολείο και να πάνε τώρα πρώτη φορά.

ΕΡ: Εσείς τι κάνατε;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Έκανα πολύ προσπάθεια να τα διαχειριστώ και να έχω κάποια αποτελέσματα. Κυρίως διαφοροποίησα τη διδασκαλία, ελπίζοντας να καλύψω κάποια κενά και γενικά εκτός απ' το να αποκτήσουν μόνο γνώσεις ήθελα να τους μάθω και κάποιες δεξιότητες όπως να συμβιώνουν στο σχολικό περιβάλλον και να ενταχθούν σε μια τάξη.

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Δε σου κρύβω πως στην αρχή η σχέση μας ήταν λίγο περίεργη, αλλά το καλό είναι πως γρήγορα άρχισαν να μου δείχνουν εμπιστοσύνη, επικοινωνούσαμε και καλύτερα, επειδή είχα μάθει και λίγες λέξεις από τη γλώσσα τους και είχα γίνει κάπως το κέντρο τους στο σχολείο.

ΕΡ: Η σχέση των μαθητών σου πως ήταν μεταξύ τους;

ΑΠ: Τα παιδιά μεταξύ τους είχαν πολύ καλή σχέση, γιατί τα περισσότερα παιδιά είχαν συγγενικές σχέσεις. Ε::: εντάξει σαν παιδιά τσακώνονταν μεταξύ τους κάποιες φορές. Και περισσότερο λύνανε διαφορές στην τάξη που είχαν ξεκινήσει στα κέντρα φιλοξενίας, αλλά σε γενικές γραμμές δεν είχαν θέματα μεταξύ τους.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητα/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Φυσικά, και το επηρέασε. Κατ' αρχάς για μένα ήταν κάτι νέο . Δε μίλαγα τη γλώσσα των μαθητών μου. Οι μαθητές δε μιλάγανε την ίδια γλώσσα μεταξύ τους. Χρειάστηκε να ψάξω πολύ υλικό, για να καταφέρω να διδάξω. Έπρεπε να πάρω πληροφορίες για τα παιδιά τι συμβαίνει στον τόπο τους πώς ζουν από όπου μπορούσα. Βέβαια, ήμουν τυχερή, γιατί είχα και τον μεταφραστή τις πρώτες μέρες που ήταν σημαντική βοήθεια.

15) Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Είχαμε αρκετά θέματα με την προσαρμογή. Σκέψου ότι καθυστερούσαν να έρθουν τα παιδιά στο σχολείο, δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν στο μάθημα, είχαμε

θέμα με τη διάρκεια, κουράζονταν (.) πολύ εύκολα και γι' αυτό κάναμε αρχικά λιγότερες ώρες, δηλαδή 5 ώρες αντί για 6. Μετά και προβλήματα στη συμπεριφορά κάποια παιδιά. Είχαν άρνηση, θυμό, ανησυχία. Σίγουρα οφείλονται στις συνεχόμενες αλλαγές από χώρα σε χώρα και το γεγονός ότι δεν είχαν πάει κάποια ποτέ σχολείο.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

ΑΠ: Αρχικά, αναγκαστικά μοίραζα φωτοτυπίες, γιατί δεν είχαμε καθόλου βιβλία. Αργότερα που ήρθανε τα βιβλία, χρησιμοποιούσα το "γεια σας" και το λεξικό για αρχάριους της ελληνικής γλώσσας. Έπειτα άρχισα να χρησιμοποιώ και οπτικοακουστικό υλικό. Είχαμε καρτέλες, εικόνες, εκπαιδευτικά βίντεο, και επιτραπέζια παιχνίδια τραγούδια.

ΕΡ: Τα βιβλία πώς τα αξιολογείτε;

ΑΠ: Τα βιβλία που μας δόθηκαν δεν ήταν κατάλληλα, τα χρησιμοποιούσα αναγκαστικά και αποσπασματικά, κάναμε μόνο κάποιες ασκήσεις. Κυρίως δούλεψα με πρόσθετο υλικό.

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Το σχολείο παραδόξως, γιατί συζητάω και με άλλους συναδέλφους ήταν πολύ καλά εξοπλισμένο. Είχα την δική μου τάξη, με προβολέα, που είναι βασικό εργαλείο, τον χρησιμοποιούσα κάθε μέρα και για πολλές δραστηριότητες. Και το σχολείο, διεύθυνση και συνάδελφοι, ήταν πολύ υποστηρικτικοί.

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Δυστυχώς, δεν έχω λάβει, αν και θα ήταν απαραίτητη.

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Σε καμία περίπτωση αλλά μέρα με τη μέρα μαθαίνω και γίνομαι καλύτερη.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

ΑΠ: Επειδή υπήρχε ηλικιακή ανομοιογένεια χώρισα τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία, σε δύο τμήματα, στη γλώσσα δίδασκα το ίδιο διδακτικό υλικό σε όλους με διαφοροποιήσεις. Στα πιο μικρά παιδιά το παρουσίαζα με εκπαιδευτικά παιχνίδια από το διαδίκτυο. Στα μεγαλύτερα παιδιά έβαζα ασκήσεις με μεγαλύτερη δυσκολία και όχι μέσω παιχνιδιού. Στα μαθηματικά είχαμε πιο εξελιγμένα πράγματα για τους μεγάλους. Στα μαθηματικά από την άλλη διαφοροποίησα το υλικό, χωρίς να ασχοληθώ πάρα πολύ, κυρίως δίδασκα γλώσσα. Ο προβολέας με βοήθησε πάρα πολύ, γιατί πολλοί μαθητές που δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι κάναμε ή που βρισκόμασταν στα βιβλία ή δεν ήταν γρήγοροι στο γράψιμο, έβλεπαν το εκάστοτε υλικό στον προβολέα. Στον προβολέα(.) κάναμε και διαδραστικά παιχνίδια τα οποία ήταν τα πιο διασκεδαστικά για τα παιδιά.

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

ΑΠ: Δε γινόταν να μη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, είχα μέσα στην τάξη διαφορετικές ηλικίες διαφορετικά επίπεδα, διαφορετικές ταχύτητες μάθησης, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, διαφοροποιούσα κάποιες δραστηριότητες, για να μπορούν όσο γίνεται να συμμετέχουν όλοι και να καλύψω κενά που ήταν και πάρα πολλά. Ειδικά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έπρεπε να απλοποιήσω πολύ το υλικό και προφανώς θέλαν και μια βοήθεια παραπάνω.

22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Κατά περίπτωση χρησιμοποιούσα και τις δύο. Το μάθημα θα έλεγα ότι είναι σαν αυτό της πρώτης δημοτικού, οπότε για να διδάξω π.χ. ένα νέο γράμμα χρησιμοποιούσα μετωπική. Από την άλλη όταν αρχίσαμε να κάνουμε ασκήσεις και δραστηριότητες, για την εξάσκηση των παιδιών αρχίσαμε να κάνουμε ομαδικές δραστηριότητες όπως ομαδικά παιχνίδια. Μετά βέβαια από ένα σημείο προτιμούσα τις ομαδικές δραστηριότητες, για να συνεργάζονται οι μαθητές, γιατί παρατηρούσα ότι να κατανοούν καλύτερα τη γνώση.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Ναι, δεν είχα κάποιο θέμα με το να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους, εγώ ήθελα να νιώθουν πιο άνετα τα παιδιά μέσα στην τάξη και να μαθαίνουν και έβλεπα ότι τα βοηθάει. Μετά νιώθανε και αυτά πως η γλώσσα τους είναι σημαντική και όχι κατώτερη. Κυρίως χρησιμοποιούσαμε λέξεις και φράσεις σε παιχνίδια ρόλων αλλά και τα παιδιά από τους Έλληνες συμμαθητές τους. Ακόμα και στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, παίζαμε αποσπάσματα από έργα στη γλώσσα στα αλβανικά, στα ρωσικά, έχοντας κάνει εγώ τη μετάφραση και στα ελληνικά και στα αγγλικά και τους άρεσε πάρα πολύ και εγώ πέρασα καλά.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

ΑΠ: Ναι τα αξιοποίησα σε μεγάλο βαθμό, αφού τα παιδιά δε γνώριζαν καλά ελληνικά και καθόλου αγγλικά οπότε συνήθως παιδί ξεκινούσαν να μου μιλάνε ελληνικά, μαζί λέγαν και λέξεις στα κουρδικά, στα αγγλικά και χρησιμοποιούσαν (.) και τη γλώσσα του σώματος. Γενικότερα τα ενθάρρυνα να μιλήσουν και να εκφραστούν, γιατί εκτός από τη συστολή είχαν και προβλήματα έκφρασης.

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Δηλαδή που χρησιμοποιούμε πολλές γλώσσες και όχι μια.

Ναι αυτό εννοώ

ΑΠ: Ναι ξεκάθαρα την προωθούσαν και θεωρώ ότι βοήθησαν πολύ τα παιδιά να εκφράζονται, να συμμετέχουν και να μαθαίνουν.

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Θεωρώ πως είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και περισσότερο, η εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών είναι πιο απαιτητική. Νομίζω ότι θέλω να επιμορφωθώ πάνω στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών περισσότερο.

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Πιστεύω εκπαίδευση των παιδιών αυτών πρέπει να είναι συμπεριληπτική. Γι' αυτό θα πρέπει γενικά όλοι οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν και να συμβάλλουν. Βασικό επίσης, είναι να γίνουν σωστά διαπολιτισμικά(.) προγράμματα και να επεκταθούν. Πολύ χρήσιμες είναι και οι επιμορφώσεις και τα σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν αυτά τα παιδιά. Θα βοηθούσε και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι

Σας ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 6

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία

30 ετών

β) Φύλλο

Γυναίκα

γ) Τίτλους Σπουδών

Παιδαγωγικό Δημοτικής εκπαίδευσης Αθηνών

δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

Πρωτοβάθμια

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: Γενικά ή σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές;

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Διδάσκω σε ΔΥΕΠ 2 χρόνια.

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Βασικά δεν επέλεξα εγώ λόγω του μεταπτυχιακού που είναι στη γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων.

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Ναι όπως σου είπα έχω μεταπτυχιακό στη γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων.

5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Την πρώτη χρονιά είχα στην τάξη μου 7 μαθητές και τη δεύτερη 10, χωρίς να έρχονται πάντα όλοι στα μαθήματα.

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Από έξι έως δώδεκα χρονών

7) Τι εθνικοτήτων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Η καταγωγή τους ήταν από Αφγανιστάν, Συρία και Ινδία.

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Κάποιοι από το Αφγανιστάν μιλούσαν τη μητρική τους και ελληνικά, το ίδιο από τη Συρία και την Ινδία.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Τεράστιες δυσκολίες, γιατί οφείλω να ομολογήσω ότι δεν ήμουν προετοιμασμένη και επίσης δεν είχα καμία βοήθεια, οπότε προσπάθησα να τα βγάλω πέρα μόνη μου. Έτσι, προσπάθησα να μάθω στα παιδιά ελληνικά, για να μπορώ να συνεννοούμαι, τα

βασικά τουλάχιστον και με διάφορους τρόπους βρήκαμε σιγά-σιγά τον τρόπο επικοινωνίας.

ΕΡ: Μπορείς να γίνεις πιο συγκεκριμένη;

ΑΠ: Αφού λεκτικά δεν ήταν πολύ εύκολο να επικοινωνήσουμε, στράφηκα κυρίως στο εποπτικό υλικό και στη γλώσσα του σώματος. Επίσης, βοήθησε και μια διαδικτυακή εφαρμογή μετάφρασης με την οποία μετέφραζα κάποιες βασικές έννοιες που δεν μπορούσα να τις δείξω ή να τις ζωγραφίσω.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

ΑΠ: Επειδή δεν είχαμε κάποια ντιρεκτίβα ούτε από το σχολείο ούτε από το υπουργείο την επέτρεπε αναγκαστικά, για να εκφράζονται τα παιδιά, γιατί πολλά, αν δεν μιλάγανε στη μητρική τους γλώσσα δε θα μιλάγανε καθόλου μέσα στην αίθουσα.

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

ΑΠ: Ναι δυστυχώς, ειδικά τα παιδάκια από το Αφγανιστάν δεν πηγαίνουν στο σχολείο παρά πολύ καιρό, μετά τα παιδιά που ήταν 12 χρονών και τα παιδιά από Συρία νομίζω ότι τα τελευταία 2-3 χρόνια δεν είχαν πάει καθόλου σχολείο, γιατί έπρεπε να εγκατασταθούν κάπου μόνιμα. Υπήρχαν και παιδιά που πήγαιναν κανονικά στο σχολείο, μέχρι οι γονείς τους να μεταναστεύσουν στην Ελλάδα όπως τα παιδιά από την Ινδία.

ΕΡ: Μπορείς να μου πεις κάποια παραδείγματα

ΑΠ: Πολλά παιδιά κυριολεκτικά δεν ξέραν πως λειτουργεί το σχολείο, δεν ξέραν τους κανόνες, κάποια δεν ξέραν να γραφή ούτε το μολύβι να πιάσουν καλά-καλά, γιατί υπήρχαν παιδιά που είχαν πάει μόνο νηπιαγωγείο και ηλικιακά έπρεπε να πάνε στην έκτη δημοτικού.

12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Κυρίως δεν πήγαιναν σχολείο λόγω πολέμου και συνεχόμενων μετεγκαταστάσεων. Για να μπορώ να δουλέψω τα είχα χωρίσει σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Στα παιδιά με τα μεγαλύτερα και τα περισσότερα κενά προσπαθούσα να τους λύνω τις απορίες είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε τα κρατούσα στο διάλειμμα είτε και μετά από το μάθημα. Αρχικά προσπάθησα να καλλιεργήσω και να βελτιώσω τον προφορικό λόγο των παιδιών, ώστε τα παιδιά να μπορούν να μπορούν να επικοινωνούν έστω και με πολύ βασικές λέξεις στο σχολείο. Αρχίσαμε να δουλεύουμε και τον γραπτό λόγο παράλληλα, για να μπορούν να ανταποκριθούν και εκεί σιγά-σιγά.

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Είχαμε πολύ καλή σχέση δεν είχα κανένα θέμα. Και τα παιδιά μεταξύ τους δεν μπορώ να πω ότι είχαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Ε::: απλά κάποια παιδιά από τη Συρία ήταν αδέρφια και ήταν μέσα στην ίδια τάξη τα μεγαλύτερα (.) δεν ένιωθαν άνετα που βρίσκονταν στην ίδια τάξη με τα μικρότερα αδέρφια τους. Και αν είχαν αδερφές, παρατήρησα ότι δεν τους άρεσε να είναι στην ίδια τάξη τα αγόρια και τα κορίτσια. Αυτά εντόπισα όχι κάτι άλλο.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητας/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Μπορώ να πω ότι με δυσκόλεψε, γιατί η πρώτη φορά που είχα μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικές χώρες. Ήθελα να συμπεριλάβω τις γλώσσες και τον πολιτισμό όλων των μαθητών μου στην τάξη, για να μη νιώθει κανείς αποκλεισμένος, (.) μια διαδικασία που όμως ήθελε άπειρο χρόνο και δουλειά, γιατί εκτός από τους να ρωτάω και να μαθαίνω για τις χώρες τους, τον πολιτισμό τους, ή πώς λέγεται κάτι στη γλώσσα τους, έψαχνα και πάρα πολύ μόνη μου.

15) Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Όχι ιδιαίτερα προβλήματα ένα δημιουργούσε κάποιες εντάσεις στην αίθουσα ήταν ζωηρός και του άρεσε να πειράζει τα υπόλοιπα αυτό μόνο. Τα περισσότερα παιδιά ήταν λίγο απόμακρα δεν καταλάβαιναν(.) τι τους έλεγε ο δάσκαλός . Στην ουσία διδάσκονταν δύσκολα μαθήματα στην έκτη όπως γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή και φυσική, ενώ δεν γνώριζαν βασικά πράγματα στα ελληνικά. Μετά το πρώτο τετράμηνο επικοινωνούσαμε καλύτερα και περισσότερο κάπως ξεκλειδώσανε.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

ΑΠ: Χρησιμοποιούσα το βαλιτσάκι, το οποίο απευθύνεται σε αρχάριους αραβόφωνους μαθητές, χρησιμοποιούσα και ελάχιστα το πρώτο τεύχος από το «γεια σας», αλλά πολύ τμηματικά αλλά δε βοηθούσε ιδιαίτερα. Χρησιμοποιούσα κυρίως δικό μου δίγλωσσο υλικό, γιατί το έφτιαχνα, για να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών. Επίσης, είχα γραφτεί σε μια εκπαιδευτική σελίδα που υπήρχαν και άλλοι συνάδελφοι και ανταλλάσσαμε ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό, αυτό ήταν πολύ χρήσιμο και βοηθητικό....και κάναμε και ψυχοθεραπεία(γέλια)...

ΕΡ: Το γεια σας γιατί θεωρείς ότι δε βοήθησε;

ΑΠ: Κοίτα για μένα δε βοηθούσε καθόλου στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου που για μένα ήταν το πιο σημαντικό στην αρχή για τα παιδιά.

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Το σχολείο κυριολεκτικά δεν είχε τίποτα. Η αίθουσα -λεμέ τώρα- που κάναμε μάθημα ήταν μια μικρή αποθήκη που την άδειασα εγώ με κάποιον άλλον συνάδελφο και έγινε σχολική τάξη. Εκτός ότι ο χώρος ήταν πολύ μικρός και στενός δεν υπήρχε ούτε λάπτοπ, ούτε σύνδεση ίντερνετ, ούτε προβολέας μηδέν υλικοτεχνική υποδομή.

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Έγινε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο ένα μήνα μετά την πρόσληψή μας αλλά πολύ θεωρητικό δεν είχε και πολύ ουσία δε με βοήθησε ιδιαίτερα. Και η διευθυντήρια μου είτε κάποια λίγα πράγματα το πως εργαζόταν η προηγούμενη συνάδελφος αυτά.

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Όχι ούτε καν δεν είχα καμία εμπειρία πριν. Ο πρώτος καιρός ήταν δύσκολος αισθανόμουν ανεπαρκής και απροετοίμαστη, γιατί αυτά τα παιδιά θεωρούσαν ότι εγώ θα λύσω όλα τα θέματα και θα τους μάθω αμέσως πράγματα για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο σχολείο. Είχα πολύ άγχος, γιατί τα παιδιά, ουσιαστικά κρεμόντουσαν από μένα και γω πήγαινα λίγο στα τυφλά, έτσι ένιωθα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

ΑΠ: Όπως σου είπα δεν ασχολήθηκα πολύ με το βιβλίο, περισσότερο χρησιμοποιούσα τη βιωματική μάθηση με διάφορα παιχνίδια. Θεωρώ ότι μέσα από τα παιχνίδια παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα και περισσότερα πράγματα. Έτσι, προσπάθησα να εμπλέξω αυτό που μαθαίναμε με ό,τι εξυπηρετούσε την καθημερινότητά τους.

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

ΑΠ: Ναι, τη χρησιμοποίησα, δηλαδή σε κάποιες ομάδες που οι μαθητές βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας της ελληνικής, αλλά μπορεί να είχαν διαφορετικές ανάγκες λόγω δεξιοτήτων.

ΕΡ: Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;

ΑΠ: Για παράδειγμα μπορεί ένα παιδάκι να δυσκολεύεται στη γραφή, ενώ τα άλλα όχι τόσο. Έτσι του άλλο υλικό από τα άλλα της ίδιας ομάδας ας κάναμε το ίδιο φαινόμενο, με διαβαθμισμένης δυσκολίας ασκήσεις.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Και τις δυο τις χρησιμοποιούσα αλλά θεωρώ πως χρησιμοποιούσα πιο συχνά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

ΕΡ: Και την μετωπική πότε;

ΑΠ: Την μετωπική κυρίως, στους πρώτους μήνες όταν δίδασκα κάποιο γραμματικό φαινόμενο ή όταν κάναμε λεξιλόγιο(.) αυτό στην αρχή του μαθήματος. Για την κατανόηση και την αξιολόγηση των παιδιών χρησιμοποιούσα ομαδικές εργασίες.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Ναι δεν είχα κάποιο πρόβλημα. Βοηθούσε, γιατί τα παιδιά μου μιλούσαν και να το πω σπάγαν και τον πάγο και άρχισαν να νιώθουν(.) και πιο άνετα και να ανοίγονται και συμμετέχουν και στο μάθημα.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

ΑΠ: Προσπαθούσα να το αξιοποιήσω μέσα από διάφορα project που κάναμε να δημιουργήσουμε χώρους στην τάξη ως ήταν μικρή να υπάρχει η μητρική γλώσσα των παιδιών και ο πολιτισμός τους. Π.χ. είχαμε δημιουργήσει έναν τιμοκατάλογο σε διάφορες γλώσσες. Επίσης είχα πάρει άδεια από τη διεύθυνση και είχα βάλει σήμανση στις γλώσσες των μαθητών για το που είναι οι τουαλέτες του σχολείου, το γραφείο των διδασκόντων ή για την είσοδο. Ήθελα ο πολιτισμός τους και η γλώσσα τους να είναι ορατά στο σχολείο να νιώθουν πως είναι κομμάτι της σχολικής μονάδας.

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Αυτό που ήθελα να κάνω είναι σε πρώτο στάδιο να μεταφράζω λέξεις ή φράσεις από τη γλώσσα τους στην ελληνική. Χρησιμοποιούσα και γω λέξεις από τη γλώσσα τους, κυρίως στα αραβικά, γιατί τα παιδάκια αυτά είχαν μεγαλύτερη ανάγκη και τα απασχολούσα περισσότερες ώρες.

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Το πιο βασικό είναι να εκπαιδευτούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να εργαστούν στο δημόσιο σχολείο για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη διδασκαλία της ελληνικής σε παιδιά προσφύγων και μεταναστών, γιατί είναι εντελώς κάτι διαφορετικό στην εκπαίδευση τους. Έπειτα ενδεχομένως θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει μια προπαρασκευαστική τάξη, για να μπορέσει ένα παιδί να μαθαίνει τα βασικά των ελληνικών και να ενταχθεί έπειτα ηλικιακά στην τάξη που του αντιστοιχεί. Και το σχολείο να συνδράμει όσο μπορεί και να παραχωρεί και υλικοτεχνική υποδομή που είναι βασική, για να γίνει σωστά το μάθημα.

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Θεωρώ το σημαντικότερο είναι η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό. Εγώ αυτό προσπάθησα να κάνω να έρθω κοντά με τα παιδιά και να μην φοβούνται και να αισθάνονται καλά, για να έρχονται για μάθημα. Η στάση αυτή είδα ότι βοήθησε με εμπιστεύτηκαν και αρχίσαν να μαθαίνουν, δηλαδή επηρέασε θετικά και το γνωστικό κομμάτι, αφού άρχισαν να μαθαίνουν τη νέα γλώσσα. Και θεωρώ βασικό να υπάρχουν διαμεσολαβητές ή μεταφραστές στις τάξεις, για να μπορούμε να συνεννοούμαστε με τα παιδιά

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι

Σας ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 7

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία

27

β) Φύλλο

Άντρας

γ) Τίτλους Σπουδών

ΑΠ: Παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης στον Βόλο.

δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: Γενικά 4.

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Διδάσκω σε Τάξεις Υποδοχής 2 χρόνια

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Επιλέχθηκα από τους πίνακες των αναπληρωτών

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Όχι δεν έχω κάποιον σχετικό τίτλο σπουδών

5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Την πρώτη χρονιά είχα στην τάξη μου 7 μαθητές και τη δεύτερη 10, χωρίς να έρχονται πάντα όλοι στα μαθήματα.

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Από 6 έως 12 ετών.

7) Τι εθνικοτήτων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Ήταν περίπου 15 παιδιά κυρίως Ρομά και λίγα παιδάκια από την Ουκρανία.

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Τα παιδάκια που ήταν Ρομά μιλούσαν τη δική τους γλώσσα, αλλά καταλαβαίνανε ελληνικά βέβαια δεν ήξεραν να διαβάζουν ή να γράφουν τα παιδάκια από Ουκρανία αρκετά καλό επίπεδο είχα και ένα Αγγλάκι μέσα στην τάξη το οποίο μιλούσε αγγλικά δυσκολευόταν αρκετά με τα ελληνικά (.) να γράψει και να διαβάσει αλλά γενικά καταλάβαινε.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Όχι δεν υπήρχαν προβλήματα ως προς την επικοινωνία. Σχεδόν όλα τα παιδάκια είχαν κατανόηση των ελληνικών έστω στον προφορικό λόγο. Είχαν βέβαια αρκετές δυσκολίες ως προς τον γραπτό τη γλώσσα το γράψιμο και η ανάγνωση είναι πιο

δύσκολα ούτως ή άλλως. Επίσης, τα παιδιά δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν όχι μόνο το πρόγραμμα της τάξης τους αλλά και στην ΤΥ. Στην ουσία έπρεπε να ξεκινήσω από την ύλη της πρώτης δημοτικού.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

ΑΠ: Δεν είχα κάποιο θέμα όπως σου είπα με καταλάβαιναν, μιλάγανε και τις δικές τους γλώσσες φυσικά απλώς για μένα ήταν πιο εύκολο να καταλάβω το παιδάκι από την Αγγλία. Τα υπόλοιπα να σου πω άρχισαν να μιλάν ελληνικά σχετικά γρήγορα, (.)αλλά και πάλι τα μπερδευαν με λέξεις από τις δικές τους γλώσσες, αλλά και πάλι δεν είχα πρόβλημα. Ήθελα να υπάρχει ροή στο μάθημα ...αυτό.

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

ΑΠ: Ναι είχαμε κυρίως με τα παιδιά Ρομά, δεν έρχονταν κάθε μέρα ή μετά το Φεβρουάριο, Μάρτιο εξαφανίζονταν δεν έρχονταν καθόλου.

12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Σίγουρα δεν υπάρχει πίεση από το σπίτι να έχουν καθημερινή παρουσία στο σχολείο, έπειτα ειδικά τα αγόρια δούλευαν με τους γονείς τους και λόγω μετακίνησης της οικογένειάς τους.

ΕΡ: Και πώς το διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Προσπαθούσα να μιλήσω με τα παιδιά πως πρέπει να έρχονται κάθε μέρα στο σχολείο τους πως τους περιμένω αύριο περιμένω να έρθουν στο σχολείο, για να μάθουμε πράγματα που θα σας χρειαστούν στη ζωή, για να κάνετε πιο εύκολη ζωή από τους γονείς σας.

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Είχα πολύ καλή σχέση τα παιδιά, δεν δημιουργούσαν προβλήματα μέσα στην αίθουσα παρ' όλο που υπάρχουν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους Ρομά (.). Θα έλεγα ήταν ευγενικά παιδάκια με ακούγανε και με σεβόντουσαν.

ΕΡ: Μεταξύ τους;

ΑΠ: Κυρίως τα παιδάκια Ρομά είχαν κόντρες μεταξύ τους, που προέρχονταν από την καθημερινότητα τους, γιατί ζούσαν στον ίδιο καταυλισμό, χωρίς να έχω θέμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητας/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Ε::: καλά σίγουρα το επηρεάζει(...)Τα παιδάκια χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους, για μιλήσουν μεταξύ τους και προφανώς εγώ δεν καταλάβαινα τι θέλουνε να πούνε (.)και λογικό είναι, όταν τους μαθαίνω λέξεις δείχνοντάς τους εικόνες και να με ρωτάνε τι βλέπουν στη δική τους γλώσσα και εκφράζονταν και ό,τιδήποτε άλλο πάλι στη γλώσσα τους.

15)Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Όχι δε δημιουργούσανε προβλήματα τα παιδάκια που έχουν προσαρμοστεί δεν έκαναν φασαρία, αλλά καταλάβαινες πως δεν τους ήταν οικείο ειδικά για τα παιδάκια Ρομά σε ό,τι αφορά την παρακολούθηση του μαθήματος(.) ή δεν είχαν κάποιες δεξιότητες που θα έπρεπε να έχουν, δεν ξέρω αν έχουν παρακολουθήσει νηπιαγωγείο.

ΕΡ: Τα παιδιά από την Ουκρανία;

ΑΠ: Όχι δεν είχα κανένα θέμα, παρ' όλο που ήρθαν από εμπόλεμη ζώνη.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Κυρίως δίδασκα με εικόνες στην αίθουσα της πληροφορικής που διέθετε υπολογιστές παίζαμε εκπαιδευτικά παιχνίδια είχα διαμορφώσει έναν πίνακα με ασκήσεις και ασκήσεις σε φυλλάδια που εκτύπωνα από το διαδίκτυο.

ΕΡ: Στα φυλλάδια ήταν δικό σου υλικό ή υλικό από το υπουργείο;

ΑΠ: Εξ ολοκλήρου δικό μου υλικό που εξυπηρετούσε τις ανάγκες των παιδιών.

ΕΡ: Σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποίησες;

ΑΠ: Το "Γειά σας" υπήρχε, αλλά άργησαν πολύ να έρθουν και το χρησιμοποιούσα κάπου-κάπου κυρίως δούλεψα με δικό μου υλικό(.) δεν μπορώ να πω ότι με κάλυπτε.

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Γενικά δεν υπήρχε οργάνωση, εγώ σκέψου δεν είχα αίθουσα ούτε και οι άλλοι είχαν. Τις πρώτες μέρες κάναμε μάθημα στο διάδρομο που είχε κλείσει με μια προκάτ κατασκευή, βιβλία δεν είχα ευτυχώς υπήρχε αίθουσα πληροφορικής που μας φιλοξενούσε.

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Μόνο ένα σεμινάριο από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τίποτα άλλο.

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Ήμουν κάπως προετοιμασμένος αλλά δεν ήξερα να ανταποκριθώ ακριβώς. Επίσης προσλήφθηκα μετά την αρχή (.)του σχολικού έτους με αποτέλεσμα να μην μπορώ να δουλέψω όπως θα ήθελα και κυρίως να προετοιμαστώ κατάλληλα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Χρησιμοποιούσα πρακτικές ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή. Αν ήταν αρχάριοι προτιμούσα την εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας, αν ήταν πιο προχωρημένοι την ομαδοσυνεργατική.

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

ΑΠ: Δε γίνεται να την αποφύγεις, όταν έχεις να κάνεις παιδιά που έχουν τόσο διαφορετικά επίπεδα. Φυσικά και θα εξηγείς περισσότερο στους αρχάριους, θα δοθεί διαφορετικό υλικό πάλι ανάλογα από το επίπεδο και την ανταπόκριση κάθε παιδιού. Τα παιδιά που έχουν καλύτερο επίπεδο σε πολλές περιπτώσεις θα βοηθήσουν τα πιο μικρά αλλά και τους αρχάριους.

22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Όπως σου είπα πριν κρίνοντας ανά περίπτωση.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Όχι καθόλου αρνητική δεν είμαι, εννοείται ότι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν και μεταξύ τους και μιλώντας σε μένα, απλά τους έλεγα να μου προσπαθήσουν να μου εξηγήσουν τι θέλανε για να τους βοηθήσω (.) ή να τους εξηγήσω καλύτερα. Το μόνο που ήθελα ήταν να μην κάνουν πηγαδάκια μεταξύ τους και να συμμετέχω και εγώ στη συζήτηση τους.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

ΑΠ: Όταν είχαμε χρόνο που πάντα υπάρχει έλλειψη, γιατί πρέπει να εξηγήσεις ένα φαινόμενο μέχρι και ένα γράμμα της αλφαβήτας, αφού συνήθως λειτουργείς σαν να είσαι στην πρώτη δημοτικού. Όταν τελειώσεις όλα αυτά στο διάλειμμα κυρίως μπορείς

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

να βρεις λίγο χρόνο να συζητήσεις λίγο για τον πολιτισμό τους μερικές λέξεις από τη γλώσσα τους, για να γνωρίζεις κάποια βασικά πράγματα γι' αυτά. Αλλά μέσα στη διδακτική ώρα δύσκολο.

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

ΑΠ: Προσπαθούσα στο χρόνο που περίσσευε κυρίως με λέξεις πως είναι στη δική τους γλώσσα και πως είναι στα ελληνικά ή κάναμε συζήτηση σε φιλικό πλαίσιο.

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Θα ήθελα να κάνω περισσότερο χρήση των νέων τεχνολογιών να μάθω πράγματα στα παιδιά με εκπαιδευτικά παιχνίδια οπτικάκουστικό υλικό π.χ. να βλέπει το παιδί και να συνδυάζει γράμμα και εικόνα επίσης θα ήθελα περισσότερο βιωματική μάθηση, γιατί με τις κλασικές μεθόδους αυτά τα παιδιά δε μαθαίνουν γρήγορα.

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Κατ' αρχάς να έχουμε τα βασικά αίθουσες με εξοπλισμό τεχνολογικό που είναι απαραίτητος για αυτούς τους μαθητές. Βασικό επίσης να προσλαμβάνεται το προσωπικό από τις αρχές του σχολικού έτους να προβλέπεται γι' αυτά και δάσκαλοι ειδικής αγωγής, γιατί υπάρχουν και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να οργανωθεί καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό. Και φυσικά, θα θέλαμε και περισσότερες επιμορφώσεις στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη δίγλωσση εκπαίδευση όπως της πες το. Και λέω θέλαμε, γιατί το συζητάω και με συναδέλφους και είναι όλοι στο ίδιο μήκος κύματος...

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

Καλό θα ήταν να υπάρχουν και διερμηνείς ή διαπολιτισμικοί μεσολαβητές, για να κάνουνε το έργο μας λίγο ευκολότερο...

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι

Σας ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 8

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία

33 χρονών

β) Φύλλο

Γυναίκα

γ) Τίτλους Σπουδών

Φιλολογία στο ΑΠΘ , τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών στον Βόλο και έχω κάνει και ένα σεμινάριο στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

Δευτεροβάθμια

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: 6 έτη

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Διδάσκω σε Τάξεις Υποδοχής 2 χρόνια ως αναπληρώτρια.

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Με ενδιέφερε πολύ η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, ήταν μια πρόκληση για μένα.

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Ναι το δεύτερο πτυχίο μου είναι σχετικό , γι' αυτό και επέλεξα το συγκεκριμένο τμήμα.

5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Την πρώτη χρονιά είχα στην τάξη μου 7 μαθητές και τη δεύτερη 10, χωρίς να έρχονται πάντα όλοι στα μαθήματα.

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Από 12 έως 16-17 χρονών

7) Τι εθνικότητων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Ήταν ως επί το πλείστον Αφγανοί και είχα και ένα παιδί από το Καμερούν και ένας μαθητής από την Αλβανία.

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Το παιδί από το Καμερούν μιλούσε και γαλλικά εκτός από τη δική του, το Αλβανάκι αλβανικά και ικανοποιητικά ελληνικά και μόνο ένας ελληνικά τουλάχιστον μιλούσαν κάποια ελληνικά και τα παιδιά από το Αφγανιστάν τη γλώσσα τους και κάποιοι και ελληνικά και αγγλικά.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Ε::: στην αρχή εννοείται , γιατί οι περισσότεροι μαθητές δεν μιλούσαν σχεδόν καθόλου ελληνικά μόνο δυο παιδιά μιλούσαν λίγα ελληνικά. Βέβαια, ευτυχώς είχαμε την εναλλακτική των Αγγλικών τα παιδιά που είχαν καθημερινή παρουσία στο σχολείο, αλλά το μειονέκτημα είναι πως με κάποιοι νέοι μαθητές ήρθαν προς το τέλος του δεύτερου τετραμήνου τα οποία δεν μιλούσαν ούτε Αγγλικά εκεί δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε καθόλου και κατέφυγα στο google translate έστω για τα βασικά. Με το παιδάκι από το Καμερούν και με αυτό κάναμε google translate και επιστράτευσα κάποια γαλλικά που ήξερα. Γενικά πολλές φορές δεν υπήρχε επαφή καμία επικοινωνία.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

ΑΠ: Η τάξη μου μπορώ να πω ήταν ο ορισμός της χρήσης πολυγλωσσίας. Αν δεν χρησιμοποιούσα πολλές λέξεις απλά δε θα συνεννοούμασταν όχι να κάνουμε και μάθημα...

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

ΑΠ: Τεράστια προβλήματα όπως μας είπαν και από το σχολείο οι Αφγανοί δεν παρακολουθούσαν μόνιμα σχολείο, πριν έρθουν στην Ελλάδα. Στην Τουρκία που νομίζω ότι ήταν δεν ξέρω αν πήγαιναν σχολείο ή αν πήγαιναν συνέχεια στο σχολείο.

12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Τα γνωστά για οικογενειακούς λόγους, λόγοι μετεγκατάστασης, πόλεμο , πολλά παιδιά είναι από πολύ φτωχές οικογένειες ή από εμπόλεμες περιοχές δεν μπορούσαν να παν εκεί σχολείο.

ΕΡ: Αυτή τη δυσκολία πως την αντιμετωπίσατε;

ΑΠ: Ήταν λίγο δύσκολο δεν ήξερα από που να αρχίσω. Κατ' αρχάς τα παιδιά ήταν σχεδόν όλοι Αφγανοί έβαλα αυτούς που ήξεραν κάποια Ελληνικά και αυτούς που ήξεραν Αγγλικά να βοηθούσαν αυτούς που δεν ήξεραν ούτε ελληνικά ούτε αγγλικά. Ευτυχώς υπήρχε πραγματικά συνεργασία μεταξύ τους και με εμένα. Βέβαια, επειδή τα επίπεδα ήταν πολύ διαφορετικά φοβάμαι πως δε βοηθήθηκαν ούτε οι μεν ούτε οι δε.

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Πολύ καλή σκέψου έχουμε επαφές ακόμη στα σόσιαλ σε μια ομαδική που είχα φτιάξει. Και τα παιδιά μεταξύ τους δεν είχαν κάποιο θέμα ήταν καλά παιδάκια.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητας/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Ναι την επηρέασε αλλά όχι αρνητικά. Να σου πω σχεδόν όλα τα παιδιά ήθελαν να μάθουν για τη χώρα μας και εγώ ήθελα να μάθω για τη δική τους χώρα δεν νιώθω ότι με δυσκόλεψαν οι διαφορές στη γλώσσα και στην κουλτούρα περισσότερο δυσκολεύτηκα στη διαφορά των μαθησιακών επιπέδων.

15) Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Όχι αλλά ήμουν πολύ τυχερή γιατί οι καθηγητές και η διευθύντρια στο σχολείο ήταν πολύ υποστηρικτικοί και στήριζαν πολύ το εγχείρημα.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

ΑΠ: Χρησιμοποίησα το « γειά σας» για αυτούς που ήξεραν κάποια ελληνικά. Για τους υπόλοιπους δεν ήταν κατάλληλο και αναγκαστικά έκανα δικό μου υλικό από το μηδέν με βοηθήματα του εμπορίου και υλικό από εκπαιδευτικές σελίδες στο ίντερνετ. Γενικά πολύ δουλειά, για να μπορώ να έχω υλικό.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Μπορώ να πω είμαστε σε καλό επίπεδο είχαμε δική μας αίθουσα με βιβλιοθήκη που ήταν πολύ ενημερωμένη. Υπήρχαν και ξενόγλωσσα βιβλία για όσους γνώριζαν και αγγλικά(.) και μπορούσαν να δανειστούν βιβλία. Ε:::δεν είχα βέβαια υπολογιστή και προβολέα που θα ήταν χρήσιμα αλλά έφερνα τον δικό μου υπολογιστή.

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Στην αρχή τη χρονιάς κάνανε επιμόρφωση με τους συντονιστές από τη Διεύθυνση. Η επιμόρφωση περισσότερο συνάντηση θα την χαρακτήριζα επαναλήφθηκε και στη μέση της χρονιάς. Κάτι άλλο δεν κάναμε.

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Στην αρχή, δεν μπορώ να πω ότι είχα επάρκεια και ετοιμότητα, δεν είχα εικόνα πως να διδάξω αυτούς τους μαθητές. Μετά βρήκα τα πατήματά μου.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

ΑΠ: Να σου πω την αλήθεια δούλεψα ξεχωριστά ανάλογα το επίπεδο των παιδιών. Τα παιδιά που ήξεραν κάπως ελληνικά και ήθελαν να δώσουν πιστοποίηση στα ελληνικά κάναμε κάποια κριτήρια από το ΙΕΠ. Στα υπόλοιπα παιδιά κυρίως δίδασκα δικό μου υλικό με εικόνες, εκπαιδευτικά βίντεο και φωτοτυπίες με ασκήσεις.

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

ΑΠ: Ναι κυρίως έτσι, έκανα το μάθημα αναγκαστικά. Έπρεπε άλλο υλικό να δίνω στον ένα άλλο υλικό έδινα στον άλλο. Σε κάποια παιδιά έδωσα βιβλία στα αγγλικά να διαβάσουν και να προσπαθήσουν να μου γράψουν μια περίληψη στα ελληνικά.

22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Και τα δύο τα χρησιμοποίησα.

ΕΡ: Μπορείτε να μου αναφέρετε πότε χρησιμοποιούσατε μετωπική και πότε ομαδοσυνεργατική;

ΑΠ: Κυρίως προς το τέλος που ήρθαν καινούργιοι μαθητές, οι οποίοι δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά ασχολήθηκα με τον καθένα ξεχωριστά και του έδειχνα κάποια πράγματα. Αναγκαστικά έφτιαξα ομάδες με τους παλιούς μαθητές να δούλευαν ομαδικά και έβαζα σε κάθε ομάδα να υπάρχουν διάφορα επίπεδα μαθητών, για να μπορούν να βοηθούν όσοι γνώριζαν καλά ελληνικά τους πιο αδύναμους. Εκεί λίγο αυτοσχέδιασα.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Ναι δεν είχα θέμα όταν είχαν απορίες τα παιδιά που δεν γνώριζαν καλά ελληνικά εξηγούσαν και μετέφραζαν στα αφγανικά τα παιδιά που ήξεραν καλά τα ελληνικά, κάτι σαν γλώσσα διαμεσολάβησης.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

ΑΠ: Όσο μας έπαιρνε ο χρόνος ναι. Το κάναμε με τη μορφή συζήτησης(.) μου μιλούσαν τις για παραδόσεις και έθιμα του Αφγανιστάν. Μου έλεγε ο κάθε ένας ποια έθιμα από τη χώρα τους τούς αρέσει περισσότερο και γιατί. Άλλη μέρα μιλούσαμε για τα φαγητά, ένα ιδιαίτερο φαγητό που κάνουν ή τι ξεχωριστό καλλιεργούν τι θυμούνται. Γενικά συζητούσαμε αρκετά.

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

ΑΠ: Ναι όταν τα περισσότερα παιδιά δε μιλάνε ελληνικά αναγκαστικά προωθείται η διαγλωσσικότητα. Και δεν το λέω με την έννοια του εξαναγκασμού με θετικό τρόπο το αναφέρω.

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Θα ήθελα να είχα καλύτερα οργανωμένο υλικό ενδεχομένως και κάποια σενάρια διδασκαλίας, ώστε να μη χάνομαι και να οργανώνω καλύτερα το χρόνο μου μέσα στην τάξη.

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Να υπάρχει μια αξιολόγηση για τα παιδιά και να μη χωρίζονται ηλικιακά αλλά σύμφωνα με τις γνώσεις τους. Θα πρότεινα να υπάρχει και ένα προπαρασκευαστικό στάδιο έτσι, ώστε να αποκτούν (.) κάποιες βασικές γνώσεις έστω της γλώσσας, για να υπάρχει έστω ένας κώδικας επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Ε::: και θα ήταν χρήσιμο πολύ ειδικά για τον πρώτο καιρό να υπάρχουν διαμεσολαβητές ή μεταφραστές και για να υπάρχει επαφή με τα παιδιά και για τους γονείς τους.

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι

Σας ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 9

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία

29 ετών

β) Φύλλο

Γυναίκα

γ) Τίτλους Σπουδών

Παιδαγωγικό Δημοτικής εκπαίδευσης Ρέθυμνο

δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

Πρωτοβάθμια

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: Διδάσκω περίπου 6 χρόνια.

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Διδάσκω σε ΔΥΕΠ 3 χρόνια.

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Λόγω ανάθεσης από τους πίνακες αναπληρωτών

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Όχι δεν έχω κάποιον σχετικό τίτλο σπουδών

5) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Περίπου από 12 έως 15, χωρίς να υπάρχει σταθερότητα στον αριθμό.

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Από 6 έως 12 χρονών περίπου.

7) Τι εθνικότητων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Είναι κυρίως από τη Συρία, το Πακιστάν, ενώ φέτος έχω και τρεις μαθητές από τη Σομαλία.

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Τα λιγότερα παιδιά από τη Συρία και ελληνικά και τα παιδιά από τη Σομαλία και το Πακιστάν μόνο τη μητρική τους και κάποιες λέξεις Αγγλικά.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Ναι αρκετά θέματα, γιατί κάποια τα παιδάκια που δεν μιλούσαν καθόλου Ελληνικά και η επικοινωνία με αυτά γίνονταν αποκλειστικά με την εφαρμογή google translate και με εικόνες, χωρίς πάντα να είναι αποτελεσματικοί οι τρόποι. Καταλαβαίνεις ότι ήταν και πολύ χρονοβόρο(.)όλο αυτό σκέψου τώρα το παιδάκι έπρεπε να πει στην εφαρμογή αυτό που ήθελε να το δω εγώ μετά να κάνουμε και το

αντίστροφο...Ε::: πηγαίναμε πολύ-πολύ αργά. Λέξη-λέξη και μετά πολύ δειλά προτασούλες.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

ΑΠ: Λογικό τα παιδιά θα χρησιμοποιούσαν τις γλώσσες του, δεν είχα κάποιο θέμα με αυτό, αλλά και ήταν πρακτικά αδύνατο να χρησιμοποιούν μόνο ελληνικά, αφού κάποια δεν ήξεραν καθόλου.

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

ΑΠ: Ναι και αυτός ένας λόγος(...)κοίτα κάποια παιδιά δεν πήγαιναν για κάποιο χρονικό διάστημα καθόλου σχολείο είτε πήγαιναν ας πούμε δύο φορές την εβδομάδα μόνο με αποτέλεσμα ούτε να ξέρουν όλη την ύλη ούτε να έχουν βασικές ικανότητες σε μια τάξη πχ δε σηκώνομαι απ' την καρέκλα μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Κοίτα αναγκάστηκα να αρχίσω την ύλη από την αρχή. Δηλαδή άρχισα να ξανακάνω την, γιατί δε θυμόταν κάποια γράμματα. Εκεί βοήθησαν πολύ οι εικόνες και βοήθησαν πολύ στο να μάθουν στις συλλαβές και τα διπλά γράμματα και τις διφθόγγους. Το –μπ για την μπάλα τόσο αρχή(...)γιατί είχαν πολλά κενά.

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Υπήρχε συμπάθεια δεν μπορώ να πω και νομίζω νιώθανε και πιο άνετα από την κανονική τους τάξη, γιατί με θεωρούσανε την κύρια δασκάλα τους. Είχανε μεταξύ τους κάποια θεματάκια τα οποία δυστυχώς ξεκινούν από την οικογένειά τους και ό,τι ακούν τα μεταφέρουν και στο σχολείο Π.χ. ένα κοριτσάκι από το Πακιστάν είπε στη μαμά της είτε πως έχει ένα συμμαθητή μαύρο και η μαμά είπε πως στο Πακιστάν δεν μιλάνε στους μαύρους.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητας/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Με δυσκόλεψε λίγο, γιατί έπρεπε να αρχίσω να προσέχω να μη δημιουργούνταν προβλήματα(.) ή όταν αυτά δημιουργούνται να τα μάθω να συνεργάζονται ως ομάδα και να μαθαίνουν να συνεχίζουν ως ομάδα. Αυτά προσπαθούσα να τα εξηγήσω.

15)Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Είχα δυο παιδάκια από το Πακιστάν τα οποία δημιουργούσαν προβλήματα μέσα στην αίθουσα.

ΕΡ: Δηλαδή τι προβλήματα;

ΑΠ: Δηλαδή δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης. Ήταν πολύ ζωνρά δεν μπορούσαν να καθίσουν σε μια μεριά, ήταν πολύ ανήσυχα, θέλαν συνέχεια να παίζουν και όχι να γράφουν και να διαβάζουν αυτά(....). Θεωρώ πως επειδή δεν είχαν πάει σχολείο δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν εύκολα στους κανόνες της τάξης.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

ΑΠ: Κυρίως το βιβλίο από το Υπουργείο το «Γειά σας» και ένα μικρό λεξικό το οποίο έχει λεξούλες με γράμματα ,και με εικόνες. Έφτιαξα και αναγκαστικά δικό μου υλικό και χρησιμοποίησα και το βαλιτσάκι πάλι από το Υπουργείο.

ΕΡ: Θεωρείτε πώς σας βοήθησε;

ΑΠ: Το υλικό του Υπουργείου δε βοηθά πάντα, γιατί υποτίθεται είναι για αρχάριους. Μπορεί να ξεκινάει μεν με την αλφαβήτα, αλλά μετά επειδή μπαίνει κατευθείαν στους διαλόγους το παιδί καλείται να κάνει ανάγνωση, (.)αλλά τα περισσότερα παιδιά δεν ξέρουν καλά-καλά τα γράμματα πώς θα γίνει ανάγνωση; Και γι' αυτό έφτιαξα δικό μου συμπληρωματικό υλικό.

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Κοίτα είχα μέσα στην αίθουσα που δίδασκα προτζέκτορα, αλλά δεν είχα υπολογιστή θα με βοηθούσε περισσότερο, γι' αυτό χρησιμοποιούσα τον δικό μου ή ενναλλακτικά το κινητό μου για διάφορες όπως το google translate και το βαλιτσάκι. Ε και κάποιες φορές πήγαινα τα παιδιά και στην αίθουσα των υπολογιστών, όποτε ήταν άδεια.

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Τη συνάντηση στις αρχές του σχολικού έτους, αν θεωρείται αυτό επιμόρφωση, με τη συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου. Δε θεωρώ όμως ότι βοήθησε γενικά, γιατί το πλαίσιο ήταν πολύ θεωρητικό, χωρίς κάποια πρακτική εφαρμογή.

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Όχι σε καμία περίπτωση, αλλά μαθαίνω πολύ γρήγορα (γέλια).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

ΑΠ: Κυρίως εικόνες χρησιμοποίησα για τα παιδιά που δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά. Μετά τους μοίραξα και κάποια φυλλάδια και κάρτες με γράμματα και λέξεις για να μάθουν πιο εύκολα. Ε :: και χρησιμοποιούσα και κάποια παιχνίδια πάλι για να μην είναι βαρετό το μάθημα.

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

ΑΠ: Ναι, γιατί είχα χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο που έχουν. Είχα χρησιμοποιήσει και κάποια τεστάκια γνώσεων, (.) για να τα αξιολογήσω και για να μπορέσω να κάνω τις ομαδούλες. Οπότε θεωρώ ήταν διαφοροποιημένη, γιατί άλλα θα δίδασκα σε κάθε δυάδα ή τριάδα, ανάλογα με το τι χρειάζονταν η ομάδα.

22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Κυρίως ομαδοσυνεργατική και καθόμουν και αρκετές φορές δίπλα τους και τους βοηθούσα, όταν δουλεύαν μεταξύ τους ανά δυάδες ή τριάδα. Επίσης, και σε αρκετές περιπτώσεις μάθαιναν ο ένας από τον άλλον και έκτος από τους βοηθούσε τους άρεσε και περισσότερο ο τρόπος αυτός από τους τρόπους που δούλευαν στην κανονική τους τάξη.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Ε::: όχι πολύ(...)προσπαθούσα να χρησιμοποιούν πιο πολύ τα ελληνικά βέβαια όσο γίνεται αν και αυτό δεν μπορούσε να γίνει όλες τις φορές. Λογικό είναι να μιλάνε και όταν προσπαθούσαν τους έβγαине η δική τους γλώσσα. Υπήρχαν και περιπτώσεις που ανακάτευαν τη δική τους γλώσσα με τα ελληνικά μισά- μισά.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

ΑΠ: Ναι, όσο μπορούσα για παράδειγμα τις μέρες που ήταν το Ραμαζάνι κάναμε μια σύγκριση στις θρησκείες, στις συνήθειες(...)Μετά τους ζητούσα να μου πουν για το σπίτι τους και γω έλεγα για το δικό μου και γενικά με ενδιέφερε και εμένα να μάθω από που προέρχονται και πώς ζουν γενικά οι άνθρωποι στη χώρα τους.

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

ΑΠ: Δε θα το έλεγα πολύ λίγο, γιατί υπήρχε και η πίεση του χρόνου και προτίμησα κάπως να βγάλω όσο περισσότερο ύλη γινόταν και να καλύψω κενά στα ελληνικά που πίστεψέ με ήταν πολλά(...)

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Βασικά θα ήθελα περισσότερα μέσα, για να διευκολυνθώ και να τους διδάξω και κάποιες άλλες τεχνικές πιο ευχάριστες για τα παιδιά, δηλαδή περισσότερα εκπαιδευτικά παιχνίδια, για να μαθαίνουν μέσα από αυτά τα ελληνικά. Σίγουρα θα ήθελα και περισσότερη πρόσβαση στο διαδίκτυο, γιατί σε βοηθάει πάρα πολύ στο μάθημα γενικά και πόσο μάλλον στο να διδάξεις παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Μετά καλό θα ήταν να υπάρχει περισσότερη επικοινωνία με τους γονείς, πράγμα που καταλαβαίνω πως είναι δύσκολο, γιατί οι περισσότεροι είναι αδιάφοροι και δεν ενδιαφέρονται.

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Πολύ βασικό θα ήτανε να επιδιώκει το σχολείο τη συνεργασία με τους γονείς. Επίσης, κάποιοι συνάδελφοι έδειχναν αρνητικότητα να διδάξουν τα παιδιά στις κανονικές τάξεις λίγο το θεωρούσαν χαμένη υπόθεση να το πω καλύτερα(...).Μάλλον

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

πρέπει να γίνουν γενικά σεμινάρια σε όλους μας για το πως διδάσκουμε και πώς διαχειριζόμαστε γενικά αυτά τα παιδιά.

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι

Σας ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 10

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

(Για τους εκπαιδευτικούς) :

α) Ηλικία

31 ετών

β) Φύλλο

Γυναίκα

γ) Τίτλους Σπουδών

Έχω τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης Ιωαννίνων και ένα μεταπτυχιακό Σπουδές στην Εκπαίδευση

δ) Βαθμίδα εκπαίδευσης διδασκαλίας

Πρωτοβάθμια.

1) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;

ΑΠ: Έχω διδάξει 5 χρόνια.

2) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Σε Τάξεις Υποδοχής 2 χρόνια, ως αναπληρώτρια.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

3) Γιατί επιλέξατε να διδάξετε σε ΤΥ/ΔΥΕΠ;

ΑΠ: Δεν το επέλεξα ήταν η τοποθέτηση μου.

4) Έχετε κάποιον τίτλο σπουδών που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

ΑΠ: Όχι δεν έχω κάποιον σχετικό τίτλο σπουδών

4) Σε πόσους μαθητές (πρόσφυγες/μετανάστες) κληθήκατε να διδάξετε κατά μέσο όρο στην τάξη σας;

ΑΠ: Ήταν μέσο όρο 7 παιδάκια

6) Τι ηλικίας ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

ΑΠ: Από επτά έως δέκα χρονών περίπου.

7) Τι εθνικότητων ήταν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές;

Είναι κυρίως από τη Συρία και τα δυο χρόνια, από τη Βουλγαρία από την Αλβανία ένα παιδάκι από την Κένυα και ένα από τις Φιλιππίνες.

8) Τι γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές σας;

ΑΠ: Αραβικά τα παιδιά από Συρία γαλλικά επίσης το παιδάκι από την Κένυα κάποια παιδάκια μιλούσαν και αγγλικά τα περισσότερα δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά και τα παιδάκια που ήτανε από Βουλγαρία Αλβανία και Φιλιππίνες μιλούσαν λίγα ελληνικά αλλά με δυσκολία.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΩΝ

9) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους μαθητές λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Αν ναι, πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν;

ΑΠ: Αντιμετώπισα ειδικά με τα παιδιά που δεν μιλούσαν καθόλου τα ελληνικά. Ήταν η επικοινωνία δύσκολη και συνήθως έβαζα τα παιδιά που μιλούσαν ελληνικά να μεταφράζουν και χρήση κάποιων εφαρμογών του διαδικτύου.

10) Ποια είναι η γνώμη και η στάση σας απέναντι στην πολυγλωσσία μέσα στην αίθουσα;

Προφανώς και μιλούσαν τις γλώσσες τους τα παιδιά και γω δεν είχα θέμα, αν και σιγά-σιγά προσπαθούσα να μιλάμε περισσότερο τα ελληνικά.

11) Υπήρχαν προβλήματα με τους μαθητές λόγω πιθανών κενών (βραχυχρόνιων ή μακροχρόνιων) στη σχολική τους εκπαίδευση;

ΑΠ: Ναι υπήρχαν πολλά προβλήματα ειδικά με τα προσφυγάκια πχ υπήρχε ένα κοριτσάκι που δεν είχαν πάει καθόλου σχολείο. Το συνηθισμένο είναι να πηγαίνουν με διαλείμματα στο σχολείο τα παιδιά και τα περισσότερα είχαν πάει κανονικά, αλλά είχαν πολλές δυσκολίες στη γλώσσα.

ΕΡ: Μπορείτε να μου περιγράψετε κάποιες από αυτές;

ΑΠ: Στην αρχή αστό(...)απλά δεν ήξερα τι να διδάξω και πού από τη γλώσσα. Άσε πού σε ένα συγκεκριμένο έπρεπε να δείξω και ως να κρατάνε το μολύβι ακόμα(...) Μετά έκανα κάποια διαγνωστικά τεστ, για να τα χωρίσω σε ομάδες δυο ή τριών ατόμων έβαλα τους προχωρημένους μαζί και αρχάριους μαζί και ξεκινήσαμε από το μηδέν.

12) Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται και πώς τα διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Ξέρω καταρχάς ότι αλλάζαν συχνά χώρες και σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς είναι επιφυλακτικοί (.) ή και δε τους νοιάζει να τα φέρουν στο σχολείο. Επίσης, δεν τα πίεζαν να παρακολουθούν κάθε μέρα τα μαθήματα με αποτέλεσμα να έχουν πολλά κενά.

13) Ποια είναι η σχέση που αναπτύξατε με τους μαθητές σας και πώς οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους;

ΑΠ: Με μένα δεν υπήρχε κάποιο θέμα με συμπαθούσαν, όταν με βλέπαν έρχονταν κοντά μου, με χαιρετούσαν(...).

ΕΡ: Και μεταξύ τους;

ΑΠ: Τώρα μεταξύ τους το παιδάκι από την Αλβανία κάπως το είχαν απομονώσει και το κορόιδευαν, αλλά με τον καιρό βελτιώθηκε η κατάσταση, το καλό είναι ότι επικοινωνήσα με τους γονείς οι οποίοι ανταποκρίθηκαν άμεσα και με βοήθησαν να αντιμετωπίσω την κατάσταση.

14) Θεωρείτε πώς η πολιτισμική αλλά και γλωσσική ετερότητας/ποικιλομορφία των μαθητών σας επηρέασε το έργο σας; Πώς; Αν ναι, πως τις διαχειριστήκατε;

ΑΠ: Ναι το επηρέασε δε το συζητώ εγώ προσπαθούσα λίγο να ισορροπήσω το μάθημα μεταξύ της μητρικής τους γλώσσας με τα ελληνικά. Έλεγα κάποιες λέξεις στα ελληνικά και μετά φράσεις και τα αλλάζαμε στις γλώσσες τους.

15)Αντιμετωπίσατε τυχόν προβλήματα με τη συμπεριφορά ή την προσαρμογή των μαθητών σας; Αν ναι, πού θεωρείτε ότι οφείλονται;

ΑΠ: Όχι ιδιαίτερα τα περισσότερα παιδάκια δεν είχαν κάποιο θέμα και τους άρεσε να έρχονται στο σχολείο. Και συμμετοχή είχαν στην τάξη, (.) γιατί ήθελαν να μάθουν τα ελληνικά, για να μπορούν να μιλάν και να συνεννοούνται και με τους άλλους συμμαθητές τους.

16) Τι διδακτικό υλικό και τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία; Τα θεωρείτε αποτελεσματικά;

ΑΠ: Προσπάθησα να προσαρμόσω το υλικό ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών. Είχα το βιβλίο από το υπουργείο το «Γεια σας» κάναμε κάτι ασκησούλες και μετά έδινα στα παιδιά που ήταν πιο αδύναμα εικόνες με τα γράμματα της αλφαβήτας τα οποία τα φτιάχναμε στην τάξη ζωγραφίζοντας και σαν χειροτεχνία. Στους πιο προχωρημένους έβαζα βιντεάκια (.) και προσπαθούσαμε να συζητήσουμε το θέμα του βίντεο, δηλαδή τι κατάλαβε ο καθένας. Το βιβλίο σίγουρα από μόνο του δε φτάνει, κάποια κομμάτια

είναι εντελώς άχρηστα, πρέπει να υπάρχει και κάτι ακόμη, όμως πιο διαδραστικό να μην είναι βαρετό για τα παιδιά.

17) Θεωρείτε πώς το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να προάγει τη γλωσσική διδασκαλία;

ΑΠ: Ναι θεωρώ πως το σχολείο ήτανε σχετικά καλά οργανωμένο. Είχα στην τάξη διαδραστικό πίνακα πολύ βασικό και βοηθητικό για το μάθημα και γενικά ό,τι χρειαζόμουν το είχα υλικά διάφορα, αλλά και οι συνάδελφοι και η διευθύντρια ήταν πολύ υποστηρικτικοί.

18) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση από το υπουργείο ή από κάποιον άλλον φορέα σχετική με την γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων;

ΑΠ: Τη δεύτερη χρονιά που ήμουν σε ΤΥ είχα κάνει ένα σεμινάριο, αλλιώς μόνο τις επιμορφώσεις από τη σύμβουλο στην αρχή τους έτους.

19) Θεωρείτε ότι διαθέτετε επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διδάξετε σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη;

ΑΠ: Την πρώτη χρονιά σίγουρα όχι μετά με βοήθησε και το σεμινάριο και φυσικά η εμπειρία μέσα στην τάξη.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

20) Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε προκειμένου να διδάξετε τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές σας;

ΑΠ: Κοίτα στην ουσία είχα ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που το είχα προσαρμόσει πάνω σε κάθε παιδί. Γιατί παρ' όλο που είχα χωρίσει τα παιδιά σε μικρές ομάδες εντάξει δεν ήταν ομοιόμορφες κάθε παιδί είχε τις ανάγκες του. Κάθε παιδί είχε και τις ασκήσεις του και ανάλογα με την ανατροφοδότηση άλλαζα τη δυσκολία των ασκήσεων.

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

21) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν τη χρησιμοποιείται, πώς τη χρησιμοποιείται και τι ακριβώς κάνετε;

ΑΠ: Εκτός από αυτό που σου είπα με τις διαφορετικές ασκήσεις σε ένα κοριτσάκι που του άρεσε η μουσική χρησιμοποιούσα τραγούδια και κάναμε πάνω σε αυτά ασκησούλες. Χρησιμοποίησα και θεατρικό έτσι σαν παιχνίδι το καθένα έγραφε τις φράσεις του έργου στη γλώσσα του και ανέβαινε και «έπαιζε» ένα κομμάτι από το έργο.

22) Προκρίνεται τη μετωπική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; Σε ποιες περιπτώσεις;

ΑΠ: Ανάλογα κατά περίπτωση και τις δυο πρακτικές αλλά κυρίως νομίζω περισσότερο την ομαδοσυνεργατική. Ήθελα να καθόμαστε όλοι μαζί σε ένα μεγάλο τραπέζι και το καθένα είχε την ομάδα του και συνεργάζονταν, αλλά όταν είχαν κάποια απορία τους την έλυνα μεμονωμένα.

23) Είστε θετικός/ή ή αρνητικός/ή στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ; Αν είστε θετικός/ή, σε ποιες περιπτώσεις; Αν είστε αρνητικός/ή γιατί;

ΑΠ: Ναι δεν ήμουν αρνητική να σου πω προσπαθούσα και εγώ να μάθω κάποιες λέξεις στη γλώσσα τους. Αν δεν θυμόταν (.)κάτι στα ελληνικά ε χρησιμοποιούσαν τη δικιά τους. Δεν ήθελα να νομίζουν πως η γλώσσα τους ήταν κατώτερη. Στις αρχές σου είπα και πριν έβαζα ένα παιδάκι να μεταφράζει.

24) Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σας προκειμένου να διδάξετε τη δεύτερη γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί;

ΑΠ: Τη γλώσσα ναι για επικοινωνία και για να εκφραστούν. Από τον πολιτισμό τους όχι πολλά πράγματα, γιατί δεν είχα τον χρόνο τι να πρωτοκάνεις;(…) Δυστυχώς στις ΤΥ μας κυνηγάει ο χρόνος (γέλια)

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

25) Θεωρείτε πως εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη προωθούν τη διαγλωσσικότητα των μαθητών σας;

ΑΠ: Ναι θεωρώ σε μεγάλο βαθμό, λογικό αφού τα παιδιά μιλάνε και άλλες γλώσσες, στοίχημα μέσα από αυτές τις γλώσσες να βοηθηθούν και να μάθουν τα ελληνικά. Να κάνω κάτι άλλο νομίζω ότι δε θα είχε νόημα.

ΑΛΛΑΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

26) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο, που μπορείτε κάνετε, ώστε να αναβαθμίσετε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Θα ήθελα να κάνω κάποια επιπλέον επιμόρφωση ή κάποιο σεμινάριο πιο εξειδικευμένα και πιο στοχευμένα στη διδασκαλία και στη διαχείριση τέτοιων τάξεων. Και να βελτιώσω τις πρακτικές διδασκαλίες και το υλικό.

27) Ποιες είναι οι βελτιωτικές κινήσεις και οι αλλαγές, που η εκπαιδευτική μονάδα ή το υπουργείο μπορεί κάνει, ώστε να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;

ΑΠ: Για μένα θα πρέπει να βελτιωθούν τα βιβλία θεωρώ ότι δεν καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών και(.) γενικά το εκπαιδευτικό υλικό. Ένωθα εξαντλημένη από το υλικό που έπρεπε να φτιάξω και αγχωμένη δεν ήξερα, αν αυτό που κάνω είναι σωστό και βοηθάει τα παιδιά. Και δεύτερον να κάνουν πιο πολλές μέσα στη χρονιά και όχι μόνο μια στην αρχή και μετά τέλος.

ΕΡ: Τι περισσότερο θα θέλατε;

ΑΠ: Θα ήθελα να υπάρχουν και σύμβουλοι να μας δίνουν κάποια κατεύθυνση να συζητούμε τα προβλήματα που προκύπτουν στις τάξεις που είναι και πολλά να πούμε

*«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου*

τις ανησυχίες και τα άγχη μας να πούμε σε γενικές γραμμές πώς κάνουμε το μάθημα και τι βελτιώσεις πρέπει να κάνουμε. Ε αυτά.

28) Θα επιθυμούσατε να συμπληρώσετε ή να επισημάνετε κάτι άλλο;

ΑΠ: Όχι

Σας ευχαριστώ.

«Γλωσσική διδασκαλία σε πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης: Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Φθιώτιδος»
Ευαγγελία Δημοπούλου

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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