



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Τμήμα Επικοινωνίας  
& Ψηφιακών Μέσων

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δημόσιος Λόγος και Ψηφιακά Μέσα»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού

σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες.

Η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων».

ΤΗΣ

Στεφανής Ζέρβας

Ερευνητικός σύμβουλος: Δρ. Μιχαήλ Δόμνα

Σεπτέμβριος, 2021

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους, που με στήριξαν σε αυτή τη διαδρομή μου. Κυρίως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια και ερευνητική μου σύμβουλο Δόμνα Μιχαήλ, η οποία με την υποστήριξη, την καθοδήγησή της και την άψογη συνεργασία που είχαμε, εκπονήθηκε η παρούσα εργασία. Αναγνωρίζω και εκτιμώ την πολύτιμη βοήθεια, που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της έρευνας.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, που μου έδωσε την ευκαιρία, όχι μόνο να συμμετέχω στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα αλλά και να εκπονήσω την προσωπική μου έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που αποτελεί το μεγαλύτερο στήριγμά μου σε κάθε μου βήμα και με βοήθησε με τον δικό της τρόπο να ολοκληρώσω την διπλωματική μου εργασία.

<b>Περιεχόμενα</b>	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT&KEYWORDS.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:.....	9
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:.....	13
ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	13
2.1 Οι όροι «πρόσφυγας», «μετανάστης», «αλλοδαπός», «γλώσσα», «μητρική γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα» και «γραμματισμός» .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:.....	17
ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΟΥΡΑΡΙΣΜΟΥ .....	17
3.1 Αφομοιωτικό μοντέλο.....	18
3.2 Μοντέλο ενσωμάτωσης .....	19
3.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο .....	19
3.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο .....	20
3.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:.....	23
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ..	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:.....	27
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:.....	36
ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:.....	40
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:.....	42
Η ΕΡΕΥΝΑ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
8.1 Σκοπός της έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα.....	42
8.2. Επιλογή μεθοδολογίας.....	43
8.3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων .....	43
8.4 Περιγραφή μέσων συλλογής δεδομένων.....	45

8.5 Περιγραφή δείγματος.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9:.....	48
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	48
9.1.Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	48
9.2.Κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες.....	54
9.3.Οι ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον .....	60
9.4.Προτάσεις εκπαιδευτικών.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10:.....	69
ΣΥΖΗΤΗΣΗ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	80

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού σε παιδιά που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, εξετάζονται τρία ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες πρακτικές διδασκαλίας ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν το γλωσσικό γραμματισμό σε παιδιά που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα; β) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον; γ) Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα;

Για την εξέταση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο, με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, το οποίο συμπληρώθηκε από 17 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022. Το ερωτηματολόγιο αναλύθηκε ποιοτικά με τη θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν και ενισχύουν προηγούμενες έρευνες που μελετήθηκαν στο πρώτο στάδιο της ερευνητικής εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε κάποιες τροποποιήσεις του μαθήματος ή του υλικού, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη αναπροσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων.

Λέξεις κλειδιά: απόψεις, πρακτικές γραμματισμού, πρόσφυγες μαθητές, μετανάστες μαθητές, πολυπολιτισμικές τάξεις, εκπαιδευτικοί.

## **ABSTRACT&KEYWORDS**

This paper examines the views and practices of Primary Education teachers regarding the teaching of language literacy to children from other cultural and linguistic backgrounds. Specifically, three research questions are examined: a) What teaching practices are followed by teachers to teach language literacy to children who come from other cultural and linguistic backgrounds and do not know the Greek language? b) What are the teachers' views on the peculiarities of teaching in a multilingual environment? c) What are the teachers' suggestions for educating children from other cultural and linguistic backgrounds?

For the examination of the above research questions, a questionnaire was designed, with open-ended questions, which was completed by 17 teachers of Primary Education, during the school year 2021-2022. The questionnaire was qualitatively analyzed with the thematic analysis. The results obtained confirm and reinforce previous research studied in the first stage of research work. Teachers make some modifications to the course or the material, which highlights the need to adjust the educational policy and substantial training of teachers regarding the management of multicultural classrooms.

Keywords: views, literacy practices, refugee students, immigrant students, multicultural classes, teachers.

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ  
ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ.Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ  
ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Εδώ και αρκετά χρόνια και λόγω της γεωγραφικής της θέσης η Ελλάδα έχει υποδεχθεί σημαντικό αριθμό μεταναστών αλλά και προσφύγων. Η ολοένα αυξανόμενη προσέλευση μεταναστών και προσφύγων στον Ελλαδικό χώρο, δημιούργησαν νέες συνθήκες τόσο στα πλαίσια της κοινωνίας όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το ελληνικό σχολείο, ως μικρόκοσμος της κοινωνίας, αντιμετωπίζει τη νέα αυτή πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της χώρας υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών για τα οποία η ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα. Ο / η εκπαιδευτικός καλείται πλέον να διδάξει σε ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές αλλά και με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της Ελληνικής. Το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές/τριες προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα απαιτεί ιδιαίτερες διδακτικές πρακτικές για την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και την επίτευξη καλών σχολικών επιδόσεων. Μέσα από την παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές ένταξης και γραμματισμού που χρησιμοποιούν για να μπορέσει να επιτευχθεί αποτελεσματικά το έργο της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Η συγκεκριμένη έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος χωρίζεται σε επτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια σύντομη ανασκόπηση ερευνών. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η διασαφήνιση βασικών θεωρητικών όρων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μοντέλα εκπαίδευσης του πολιτισμικού πλουραλισμού. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας και πρακτικές προώθησης της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεων. Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας. Στο ένατο κεφάλαιο γίνεται καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Κλείνοντας στο δέκατο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση δεδομένων βάσει των οποίων αναδύονται τα σχετικά συμπεράσματα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας απασχολούσε και απασχολεί ακόμα όλες τις χώρες του κόσμου. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της χώρας ο / η εκπαιδευτικός καλείται πλέον να διδάξει σε ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές αλλά και με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της Ελληνικής. Επειδή, η εξέταση άλλων ερευνών-βιβλιογραφική επισκόπηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της έρευνας, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα το θέμα, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια εντοπισμού άλλων ερευνών, στο γενικότερο πλαίσιο της διδασκαλίας παιδιών με μεταναστευτικό ή και προσφυγικό υπόβαθρο, που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σχετικές έρευνες με την παρούσα εργασία επικεντρώνονται και εξετάζουν το βαθμό κατάρτισης των εκπαιδευτικών που εργάζονται με παιδιά που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολύγλωσση και πολυπολιτισμική τάξη, το ρόλο της μητρικής γλώσσας και τις δυσκολίες ή και προκλήσεις που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι Maligkoudi, Tolakidou και Chiona (2018), σε έρευνά τους διερευνούν τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών προσφύγων στον ελλαδικό χώρο. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ελληνική γλώσσα ως να ήταν η πρώτη γλώσσα για όλους τους μαθητές και δεν

εφαρμόζουν πρακτικές που υποστηρίζουν τη γλώσσα των μαθητών και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, υιοθετώντας μια «μονόγλωσση» εκπαιδευτική πρακτική.

Οι Mattheoudakis, Chatzidaki και Maligkoudi (2017), σε έρευνά τους διερευνούν τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία στο ελληνικό σχολείο. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περισσότεροι δάσκαλοι θεωρούν ότι η διατήρηση της μητρικής γλώσσας και της διγλωσσίας στο σχολείο αποτελεί εμπόδιο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όπως επίσης και η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι. Παράλληλα, από την έρευνα διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, παρόλο που δηλώνουν ότι προσπαθούν να προσαρμόσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους στους δίγλωσσους μαθητές, δεν εφαρμόζουν πολλές πρακτικές που να ενισχύουν τη διγλωσσία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Gkaintartzi, Kiliari και Tsokalidou (2015), οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί θεωρούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών μεταναστών/τριών ως εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο και ότι η εκμάθησή της θα πρέπει να υποστηρίζεται από τις τοπικές κοινωνίες μεταναστών. Έτσι, από την έρευνα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσα στους μαθητές/τριες δεν ανήκει στο «κανονικό» σχολείο, αλλά θα πρέπει να συμβαίνει μετά τη λήξη του καθημερινού «κανονικού» σχολικού προγράμματος, αποδεικνύοντας μια στάση υπέρ της μονογλωσσίας των εκπαιδευτικών/τριών στη διδασκαλία των παιδιών μεταναστών. Σε έρευνα του Gogonas (2007), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρότειναν την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο εκτός του κανονικού ωραρίου.

Σύμφωνα με την έρευνα της Τζατζάκη (2018), η οποία διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση των προσφύγων στα σχολεία, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν επικοινωνιακές δυσκολίες με τους πρόσφυγες. Οι δυσκολίες αυτές κυρίως οφείλονταν στο γεγονός ότι οι πρόσφυγες δε γνώριζαν την ελληνική γλώσσα αλλά ούτε και την αγγλική αλλά και λόγω τη ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκονταν λόγω των βιωμάτων τους και της διαφορετικής κουλτούρας τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στη διδασκαλία τους μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις προτιμούσαν να χρησιμοποιούν πολυτροπικό υλικό, όπως είναι οι εικόνες και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερο την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών και τη διαμεσολάβηση της μητρικής ή της αγγλικής γλώσσας. Στην εν λόγω έρευνα δημιούργησε προβληματισμό το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν αναφέρθηκαν στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από Griva, Chostelidou, και Papadopoulou, (2017), καταδείχθηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν σημαντικά προβλήματα στη διδασκαλία τους, όπως είναι η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού για την αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών των μαθητών/τριών προσφύγων σχετικά με όλα τα θέματα και προβλήματα επικοινωνίας με τον πληθυσμό-στόχο τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική, που χαρακτηρίστηκε γλώσσα διαμεσολάβησης. Στην ίδια έρευνα, επίσης, αναδείχθηκε ότι οι μαθητές χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη για να μάθουν και την ελληνική αλλά και την αγγλική, ως διεθνή γλώσσα. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα κάποιοι από τους συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς πίστευαν ότι τα αγγλικά θα απειλούσαν την εξοικείωση των μαθητών με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, την ελληνική. Οι

προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση ήταν η ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού, η ενσωμάτωση παιχνιδιών και διαδραστικών δραστηριοτήτων μέσα στις τάξεις, με έμφαση στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών και η δημιουργία των ΔΥΕΠ, η οποία αξιολογείται θετικά. Η επιτυχής ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όμως, θα επιτευχθεί όταν τα παιδιά αυτά θα μπορούν να παρακολουθήσουν πρωινά μαθήματα στα σχολεία. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την εξυπηρέτηση των προσφύγων και ότι δεν γνώριζαν τις μεθοδολογικές τάσεις που απαιτούνται σε αυτά τα πλαίσια και χρειάζονται υποστήριξη με τέτοιο τρόπο ώστε να αυξάνεται η αυτό-αποτελεσματικότητά τους και πρότειναν την οργάνωση σεμιναρίων κατάρτισης για την υποστήριξή τους στο διδακτικό κομμάτι.

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα των Γρίβα & Στάμου (2014), από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν ολοκληρωμένη άποψη στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών και οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με έρευνα της Τολακίδου (2018), οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως πρακτική τη χρήση εποπτικού υλικού, όπως είναι οι εικόνες, οι καρτέλες, η χρήση Η/Υ κ.α., το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και οι μαθητές αποκτούν πολλά ερεθίσματα στη γλώσσα-στόχο, γεγονός που θα τους αναπτύξει κίνητρα για εμπλοκή στη μάθηση. Επίσης, μέσα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από Τζατζάκη και Γρίβα (Υπό έκδοση 2020) καταδείχθηκε ότι η χρήση εικόνων, ζωγραφιών κ.α. που συνδυάζονται

με το γραπτό κείμενο βοηθούν σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές να αντιληφθούν το κείμενο. Τέλος, ως καλές πρακτικές για τη διδασκαλία της γλώσσας και του γραμματισμού σε μαθητές με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, προτείνονται η ηχητική/οπτική καταγραφή βιβλίων ή ιστοριών (Skouge et al., 2007) και η ανάγνωση βιβλίων σε δυο γλώσσες, στη μητρική και την χώρας υποδοχής (Naqvi et al., 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

### ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

#### **2.1 Οι όροι «πρόσφυγας», «μετανάστης», «αλλοδαπός», «γλώσσα», «μητρική γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα» και «γραμματισμός»**

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

Η νομοθεσία σχετικά με τους πρόσφυγες αναθεωρήθηκε το 1996 στην Ελλάδα και ταυτίστηκε με αυτή των άλλων κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το ν. 2452/96, προβλέπονται η προστασία και η στήριξη των προσφύγων από το κράτος,

επειδή «..αλλοδαπός που βρίσκεται καθ' οποιονδήποτε τρόπο στο ελληνικό έδαφος, αναγνωρίζεται ύστερα από αίτησή του, ως πρόσφυγας και του παρέχεται άσυλο..». Έτσι, καθορίζεται από το νόμο η διαδικασία αναγνώρισης αλλοδαπού ως πρόσφυγα, η έγκριση εισόδου των μελών της οικογένειάς του και η ίδρυση κι η λειτουργία κέντρων περίθαλψης προσφύγων.

Σύμφωνα με την Υπηρεσία Οικονομικών και Κοινωνικών Υποθέσεων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών ο μετανάστης<sup>1</sup> είναι όποιος εγκατέλειψε τη χώρα του για να εγκατασταθεί σε μία άλλη χώρα, για τουλάχιστον ένα χρόνο, κυρίως, με σκοπό την εύρεση εργασίας αλλά και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης από αυτές στη χώρα καταγωγής του.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι η έννοια του μετανάστη και η έννοια του πρόσφυγα, παρόλο που τις περισσότερες φορές υπόκεινται σε ένα είδος ταύτισης, είναι δύο διαφορετικές έννοιες. Ο μετανάστης εγκαταλείπει οικειοθελώς τη χώρα του με σκοπό να εγκατασταθεί αλλού. Ενώ ο πρόσφυγας εξαναγκάζεται να φύγει από την χώρα του και συνεπάγεται ότι έχει είδη δεχτεί την αναγνώριση της ιδιότητάς του ως πρόσφυγα από την χώρα υποδοχής του.

<sup>1</sup>Ανακτήθηκε 1Σεπτεμβρίου 2021, από

<http://www.opengov.gr/immigration/?p=798>

Με το νόμο 4251/2014 διαμορφώνεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα ο κώδικας μετανάστευσης και κοινωνικής ένταξης και προσδιορίζεται ο όρος «αλλοδαπός»: *αλλοδαπός είναι το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή που είναι ανιθαγενής*, δηλαδή προέρχεται από άλλη χώρα και είναι χωρίς ιθαγένεια. Στα ελληνικά νομοθετικά κείμενα χρησιμοποιείται ο όρος «αλλοδαπός τρίτων χωρών». Αυτός ο όρος χαρακτηρίζεται από μια σειρά από υποχρεώσεις και

δικαιώματα που τον διαφοροποιούν από τον Έλληνα πολίτη ή τον πολίτη ενός κράτους-μέλους της Ε.Ε.

Η «γλώσσα» σύμφωνα με τον θεμελιωτή της σύγχρονης γλωσσολογίας F. De Saussure (1979) είναι «ένα σύστημα γλωσσικών σημείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων». Σύμφωνα με τον F. De Saussure η «γλώσσα» υφίσταται τόσο ως κοινωνικό προϊόν, δηλαδή ως ένα σύστημα κανόνων και ρυθμίσεων που απορρέουν από την κοινωνία που το χρησιμοποιεί (*langue* - γλώσσα), όσο και ως ένα ατομικό προϊόν, ως χρήση δηλαδή του συστήματος από το ίδιο το κάθε άτομο ξεχωριστά (*parole* - ομιλία).

Σύμφωνα με την Τριάχη-Hermann (2000), ο όρος «πρώτη γλώσσα» είναι συνώνυμος με τον όρο «μητρική γλώσσα», καθώς τις περισσότερες φορές η γλώσσα της μητέρας είναι η γλώσσα που μαθαίνει να μιλά πρώτα το παιδί ή είναι η γλώσσα που προκύπτει από τη στενή επαφή με τη μητέρα του ή με άλλα άτομα από το κοντινό του περιβάλλον. Ωστόσο, εδώ και πολλά χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «πρώτη γλώσσα» έχει αντικαταστήσει τον όρο «μητρική γλώσσα». Ως «πρώτη γλώσσα» (Γ1) ορίζεται η γλώσσα που το άτομο αναπτύσσει με φυσικό τρόπο μέσα από την επαφή του με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Επιπλέον, υπάρχουν περιπτώσεις που ένα άτομο αναπτύσσει ταυτόχρονα κατά την πρώτη παιδική ηλικία δύο γλώσσες. Ωστόσο, λόγω διαφόρων παραγόντων κάποιες φορές η μια από τις δυο αναπτύσσεται περισσότερο («ισχυρή ή κυρίαρχη γλώσσα»), σε αντίθεση με την άλλη γλώσσα («ασθενής γλώσσα»). Ως συνώνυμοι με τους όρους «ισχυρή-ασθενής» γλώσσα χρησιμοποιούνται οι όροι «πρώτη» και «δεύτερη» γλώσσα.

Σύμφωνα με την Σκούρτου (1997), με τον όρο δεύτερη γλώσσα (Γ2) ορίζεται η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, αφού πρώτα έχει ολοκληρώσει την κατάκτηση της

πρώτης γλώσσας ή βρίσκεται στο στάδιο εκμάθησής της. Σύμφωνα με την Τριάρχη-Hermann (2000), η διαφορά της δεύτερης γλώσσας από την πρώτη έγκειται στο γεγονός ότι η κατάκτησή της πραγματοποιείται κατά την επαφή του ατόμου με φυσικούς ομιλητές του περιβάλλοντός του και δεύτερον, ότι αποτελεί βασικό εργαλείο επικοινωνίας του ατόμου με συνανθρώπους του, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Με τον όρο ξένη γλώσσα ορίζεται η γλώσσα που αναπτύσσει το άτομο αφού έχει αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας με στόχο την ανταπόκριση σε ενδεχόμενες επικοινωνιακές ανάγκες με αλλόγλωσσους σε μελλοντικό χρονικό διάστημα ή άλλους λόγους. Η βασική ομοιότητα της ξένης γλώσσας με τη δεύτερη γλώσσα είναι ότι και οι δύο γλώσσες έπονται της μητρικής γλώσσας. Ωστόσο η βασική διαφορά της ξένης γλώσσας είναι ότι η εκμάθησή της συντελείται από το άτομο συνήθως μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων χωρίς να υπάρχει πάντα επαφή με φυσικούς ομιλητές (Γεωργογιάννης & Γιάννακα, στο Γεωργογιάννης 2009, σ.σ.66-73).

Ο όρος «γραμματισμός» αντικατέστησε τον παλιότερο χρησιμοποιούμενο όρο του «αλφαριθμητισμού», έχοντας, όμως, πολύ ευρύτερο περιεχόμενο. Ο όρος «γραμματισμός» δε δηλώνει απλώς την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, αλλά και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις (Baynham, 2002).

Επίσης, ο Baynham (2002), θεωρεί πως ο γραμματισμός αποτελεί ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, δίνοντας στον όρο αυτό μια άλλη διάσταση. Ο Baynham (2002) αναφέρει πως υπάρχουν δυσκολίες στη διατύπωση πρόχειρων ορισμών για σύνθετες έννοιες, όπως ο γραμματισμός, γιατί στην προσπάθεια ορισμού



του γραμματισμού, πρέπει να καταστεί σαφές ένα σύνολο σχετικών ιδεολογικών θέσεων όχι μόνο για το γραμματισμό καθαυτό, αλλά και για το σημείο σύνδεσής του με την κοινωνική ζωή, καθώς και για το ρόλο του στην κατασκευή της κοινωνικής ζωής. Επιπλέον, και ο Freire (όπ. αναφ. στον Baker, 2001: 459), υποστηρίζει ένα είδος γραμματισμού που υπερβαίνει τα όρια των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και καθιστά τους ανθρώπους γνώστες του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου και του πολιτικού περιβάλλοντός τους.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:**

#### **ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΟΥΡΑΡΙΣΜΟΥ**

Για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, εφαρμόστηκαν πειραματικά διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα με στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή μαθητών διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα της χώρας υποδοχής, τη διαμόρφωση κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης, την υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης, η οποία συνδέεται με τα εθνικά στερεότυπα και τη δημιουργία του νέου Ευρωπαίου πολίτη απαλλαγμένου από κάθε προκατάληψη (Γκόβαρης, 2011).

Από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν από τις χώρες υποδοχής για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκλήθηκαν από την επίδραση διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στην ίδια χώρα, αυτές που αναφέρονται συχνότερα στη βιβλιογραφία αντικατοπτρίζονται στα παρακάτω πέντε μοντέλα εκπαίδευσης: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο ενσωμάτωσης είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα και το

πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα (Γκόβαρης, 2011· Νικολάου, 2011· Pentini, 2005· Γκότοβος, 2002 ).

### ***3.1 Αφομοιωτικό μοντέλο***

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης (assimilation) κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και η εκπαιδευτική του πολιτική θεωρείται εθνοκεντρική. Γενικά, με τον όρο «αφομοίωση» ορίζεται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας έχοντας εγκαταλείψει τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Βασική θέση της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι το έθνος πρέπει να αποτελεί ένα ενιαίο εθνικό και πολιτισμικό σύνολο. Αυτό σημαίνει πως οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από το γηγενή πληθυσμό, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με τη θέση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαίδευση σημαίνει πως η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού της είναι το κλειδί για την αφομοίωση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι, το σχολείο καθίσταται μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό, καθώς για να επιτευχθεί η αφομοίωση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει να παρακαμφτεί η μητρική γλώσσα των παιδιών και να προωθηθεί η διδασκαλία και η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του κράτους υποδοχής.

### **3.2 Μοντέλο ενσωμάτωσης**

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), το αφομοιωτικό μοντέλο μετά την κριτική που ασκήθηκε από τους θεωρητικούς και τα μη προσδοκώμενα αποτελέσματα των ερευνών συνέβαλλε στην ανάπτυξη ενός άλλου μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο ονομάστηκε μοντέλο ενσωμάτωσης (integration). Το μοντέλο εκπαίδευσης της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Με τον όρο «ενσωμάτωση» εννοείται η αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής αλλά ταυτόχρονα ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμβάλλει έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Βασική θέση του μοντέλου της εκπαίδευσης της ενσωμάτωσης είναι η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία όμως γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν επηρεάζει τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011), σε σχέση με το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο επιβάλλει τη πλήρη συμμόρφωση, το μοντέλο της ενσωμάτωσης επιτρέπει την ύπαρξη πολιτισμικών στοιχείων του μεταναστευτικού πληθυσμού στο βαθμό όμως που δεν επηρεάζουν τα πολιτισμικά της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Στα Προγράμματα Σπουδών υπάρχουν ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστευτικών ομάδων, καθώς θεωρείται ότι συμβάλλει στη διευκόλυνση της αποδοχής τους με στόχο την ενσωμάτωση. Παράλληλα, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης για την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του κράτους υποδοχής, προτείνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών σε ιδιωτικό πλαίσιο.

### **3.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (multicultural) εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970 πρώτα στις ΗΠΑ και στη συνέχεια

στην Ευρώπη, στην Αυστραλία και στον Καναδά. Στη δημιουργία του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης συντέλεσε η αποτυχία των εκπαιδευτικών μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, τα οποία δεν έδιναν λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στα σχολεία τα παιδιά με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η θέση της πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι η προώθηση της αναγνώρισης της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων στην κοινωνία για την ομαλή συνύπαρξη όλων. Παράλληλα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο ενθαρρύνει τη διατήρηση των ιστορικών και πολυπολιτισμικών στοιχείων των διαφορετικών εθνικών ομάδων, επισημαίνοντας την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η κοινωνική συνοχή. Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου, Ευαγγέλου (2003), με την ανάπτυξη του πολιτισμικού μοντέλου έγινε μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα στον πολιτισμικό πλουραλισμό και στην «πολυπολιτισμική εκπαίδευση».

### ***3.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο***

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική ως αποτέλεσμα του κινήματος κοινωνικής απελευθέρωσης των μαύρων που προσπάθησαν να δώσουν τέλος στα στερεότυπα και στις προκαταλήψεις της επικρατούσας τάξης (Νικολάου, 2011 Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), θέση του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η αλλαγή των δομών της εκπαίδευσης και των δομών της κοινωνίας ώστε να αντιμετωπιστούν οι διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών. Η αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική έχει ως βασικούς στόχους την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την φυλετική ή την εθνική τους προέλευση, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αλλαγής των δομών που ευνοούν

την ανισότητα. Παράλληλα, η δικαιοσύνη αποτελεί στόχο της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.

### **3.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο**

Το διαπολιτισμικό μοντέλο (intercultural) αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη και είναι το επικρατέστερο μοντέλο έως και σήμερα σε σχέση με τα προηγούμενα. Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση από τα προηγούμενα μοντέλα σε σχέση με την εκπαίδευση των μεταναστών. Η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Unesco ως εκπαιδευτική αρχή που θα εφαρμοσθεί καθολικά στο σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία όλων ανεξαρτήτως εθνικής ή πολιτισμικής προέλευσης. Με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» ορίζεται μια δυναμική διαδικασία, η οποία βασίζεται στην καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας αναγνώρισης, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς και γενικά στην ομαλή συμβίωση. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης στην τελική έκθεσή του για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, η διαπολιτισμικότητα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά αποτελεί το βασικό μέσο για να υπάρξει ισότητα ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Από την έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης προκύπτουν τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου, τα οποία είναι τα εξής: η επανεξέταση και η αναθεώρηση των εθνοκεντρικών ή μονοπολιτισμικών στόχων του σχολείου, η δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων στα παιδιά των προσφύγων για να μπορέσουν να αποδεχθούν τη νέα πολιτισμική πραγματικότητα των χωρών που τους υποδέχονται με πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των

παιδιών στις χώρες υποδοχής. Αυτό οφείλει να αποτελεί το στόχο κάθε σχολικής δραστηριότητας και το μέσο για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών.

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η παιδαγωγική απάντηση στα διαπολιτισμικά προβλήματα που παρουσιάζονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο H. Essinger συνοψίζει τις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου, οι οποίες είναι: Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, η οποία σημαίνει ότι η εκπαίδευση οφείλει να μάθει το άτομο να ενδιαφέρεται για τους άλλους, να κατανοεί τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους. Παράλληλα, η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η οποία σημαίνει τη καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας ανεξάρτητα της διαφορετικής του κοινωνικής ή φυλετικής ομάδας, καθώς επίσης την αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας. Συνάμα, η εκπαίδευση για σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, η εκπαίδευση για την αντιμετώπιση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, η οποία σημαίνει την εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ώστε να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να συμβιώσουν, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους χωρίς εντάσεις και προβλήματα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εν συγκρίσει με τα άλλα εκπαιδευτικά μοντέλα προσέγγισης της ετερότητας, θεωρείται ότι αποτελεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο δηλώνει την αναγκαιότητα και την σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ των ατόμων διαφόρων πολιτισμικών ομάδων και στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Γεωργογιάννης, 1999).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:**

### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Κατά την περίοδο 2015-2016 και μετά, η αυξανόμενη είσοδος του προσφυγικού πληθυσμού στη Ελλάδα οδηγεί το ελληνικό κράτος αντιμέτωπο σε μια μεγάλη πρόκληση, η οποία είναι αυτή της διαχείρισης της υποδοχής και της προσωρινής ή μόνιμης φιλοξενίας αυτού του μεγάλου αριθμού προσφύγων και το βασικό ζήτημα της εκπαίδευσης και της πρόσβασης των προσφύγων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι προσφυγικές ροές στη χώρα μας και το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση οδήγησαν στην ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Ο Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ 159/τ.Α'/06.09.2016) και δύο Υπουργικές Αποφάσεις (Υ. Α. 152360/ΓΔ4(2), ΦΕΚ 3049/τ.Β'/23.09.2016 και Υ. Α. 139654/ΓΔ4, ΦΕΚ 2985/τ.Β'/30.08.2017) καθορίζουν την ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία, τον συντονισμό και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ, καθώς και τα κριτήρια και τη διαδικασία στελέχωσης αυτών των δομών. Η λειτουργία τους ξεκίνησε το σχ. έτος 2016-17. Με την είσοδο των προσφύγων στην Ελλάδα, το ελληνικό κράτος όφειλε να προχωρήσει στην εφαρμογή των διεθνών συμβάσεων, ώστε να εξασφαλίσει σε όλους/ες μια σειρά δικαιωμάτων.

Η Διεθνής Σύμβαση, που αφορά τα δικαιώματα του παιδιού και η οποία υπογράφηκε το 1990 στη Νέα Υόρκη κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον Ν. 2101/1992 (ΦΕΚ Α' 192/02.12.1992). Σύμφωνα με το Άρθρο 28 που σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών, ορίζεται γενικά ότι η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι δωρεάν και υποχρεωτική για όλους/ες. Στον εκπαιδευτικό τομέα, το έτος 2016-2017, το ΥΠ.Π.Ε.Θ έχοντας ως βάση, ότι το κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση δημιούργησε και εφάρμοσε σχέδιο για την ένταξη των προσφύγων σχολικής ηλικίας

στο εκπαιδευτικό σύστημα και για τη δημιουργική απασχόληση των προσφύγων προσχολικής ηλικίας μέσα στις δομές φιλοξενίας. Η κατοχύρωση του δικαιώματος των παιδιών στην εκπαίδευση έγινε με δύο νομικά κείμενα, τα οποία είναι το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Σύμφωνα με τις διατάξεις του Συντάγματος και της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το κράτος έχει την υποχρέωση να παρέχει εκπαίδευση στα παιδιά των προσφύγων. Έτσι, υπογράφηκε η κοινή υπουργική απόφαση 180647/2016 (ΦΕΚ Β' 3502/31.10.2016), σχετικά με την ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία, τον συντονισμό και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την εκπαίδευση των ανήλικων προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Η παρούσα υπουργική απόφαση αφορά την εκπαίδευση των παιδιών, τα οποία αποτελούν πολίτες τρίτων χωρών και στα οποία η εκπαίδευσή τους προβλέπεται ότι θα γίνεται μέσω των δομών υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Οι δομές υποδοχής θα βρίσκονται μέσα στις σχολικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υπάρχουν κέντρα φιλοξενίας ή μέσα στα κέντρα φιλοξενίας. Η συγκεκριμένη υπουργική απόφαση σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών, τα οποία είναι πολίτες τρίτων χωρών και μένουν σε κέντρα ή δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών, τα οποία μένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων. Οι δομές αυτές θα λειτουργούν μέσα στα κέντρα φιλοξενίας τις πρωινές ώρες, καθώς δεν είναι εύκολο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να απομακρύνονται από τους γονείς τους. Παράλληλα, για τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα στις δομές φιλοξενίας θα παρέχονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες από μη κυβερνητικές



οργανώσεις και άλλους φορείς. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα οργανώνονται από τις μη κυβερνητικές οργανώσεις και τους άλλους φορείς στις δομές φιλοξενίας θα πρέπει να καταγράφονται στο Μητρώο Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων της Διεύθυνσης Κοινωνικής Ένταξης της Γενικής Γραμματείας Μεταναστευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Εσωτερικών και παράλληλα να ζητούν την έγκρισή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών σχολικής ηλικίας 6-12 ετών και 13-15 ετών ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως Παραρτήματα σχολικών μονάδων που θα λειτουργούν τις πρωινές ώρες, ενώ οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται μέσα στις σχολικές μονάδες θα λειτουργούν τις μεσημεριανές ώρες. Σύμφωνα με το άρθρο 5 της υπουργικής απόφασης, τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας τα οποία φοιτούν στο δημοτικό θα διδάσκονται τα διδακτικά αντικείμενα τα οποία είναι η Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τα Αγγλικά, οι ΤΠΕ, η Αισθητική Αγωγή (Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή) και η Φυσική Αγωγή. Στο άρθρο 10, της παρούσας υπουργικής απόφασης γίνεται αναφορά στο ρόλο του δασκάλου στις Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίοι έχουν την ευθύνη να φροντίζουν για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες. Επιπλέον, οι δάσκαλοι/ες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών, να είναι παιδαγωγικά ευέλικτοι στη διδασκαλία, να προτείνουν και να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις κοντινές σχολικές μονάδες.

Με το άρθρο 7 της 35 ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3049/τ Β'/23-09-2016) γίνεται αναφορά στο ρόλο που έχουν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ)

στα κέντρα φιλοξενίας και στα καθήκοντά τους. Ειδικότερα, οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) είναι υπεύθυνοι για την γενική εποπτεία των κέντρων φιλοξενίας και κάνουν τις απαραίτητες ενέργειες για την ομαλή λειτουργία, τη διαχείριση και την αντιμετώπιση προβλημάτων που πιθανώς παρουσιαστούν. Οι ΣΕΠ για την ομαλή λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. φροντίζουν για θέματα τα οποία είναι τα εξής: Να ενημερώνουν αυτούς που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας, στα οποία είναι υπεύθυνοι, για τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, η οποία θα συντελέσει στην κοινωνική τους συμπερίληψη. Παράλληλα, να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στις Δ.Υ.Ε.Π., να ενημερώνουν τις καταγραφές των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ με ηλικιακά και άλλα κριτήρια. Επιπρόσθετα, να παρακολουθούν, να συντονίζουν εκπαιδευτικές δράσεις όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη, καθώς και άλλων φορέων, να καταγράφουν υπηρεσιακές ανάγκες και να επιλύουν θέματα που πιθανόν θα παρουσιαστούν ανάμεσα στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π.

Με την απόφαση του Υπουργού Παιδείας της 131024/Δ1 (ΦΕΚ Β 2687/2016) ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) στις ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) στις ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Το νέο αυτό πλαίσιο βασίζεται στην ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής και στοχεύει στην ομαλή και ισότιμη ένταξη των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, επειδή οι πρόσφυγες δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και γι 'αυτό δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:

### ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Banks (2004), τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία, τα οποία εφαρμόζουν νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτά τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία έχουν ως στόχο την αλλαγή των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους που θα αποσκοπούν στη καλύτερευση του κλίματος της τάξης και στο περιορισμό των προβλημάτων που πιθανώς να παρουσιάζονταν μεταξύ των προσφύγων και των γηγενών μαθητών μέσα στη τάξη.

Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012), στα πρώτα στάδια της επικοινωνίας των προσφύγων μαθητών μέσα στην τάξη θα πρέπει να δημιουργείται ένα περιβάλλον που να μπορεί να γίνεται η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών αυτών αλλά και της γλώσσα τη χώρας της υποδοχής τους. Τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν κατάλληλο υλικό το οποίο μπορεί να βρίσκει ανταπόκριση στις ανάγκες τόσο των γηγενών μαθητών, οι οποίοι έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα όσο και των προσφύγων μαθητών. Είναι σημαντικό οι πρόσφυγες μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και δε γνωρίζουν καλά ή και καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής να μπορούν να επικοινωνήσουν τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές τους. Η αρχική επίτευξη της επικοινωνίας τους μπορεί να γίνει με τη χρήση της εναλλαγής κωδίκων, δηλαδή με το να χρησιμοποιούνται παράλληλα και οι δύο γλώσσες. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν κάνουν χρήση των μη τυπικών μορφών επικοινωνίας, όπως είναι οι χειρονομίες, οι οποίες αποτελούν μια κοινή και γνωστή σε όλους μορφή

επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει να επιτευχθεί ομαλά η πρώτη τους γνωριμία ,μπορεί να δημιουργήσει καρτέλες με λέξεις και στις δύο γλώσσες, δηλαδή στην ελληνική γλώσσα και στην ομιλούμενη γλώσσα των προσφύγων μαθητών μέχρι οι πρόσφυγες μαθητές να έχουν αποκτήσει την ικανότητα να μπορούν να χρησιμοποιούν ελληνικές λέξεις. Επιπλέον, οι πρόσφυγες μαθητές για να συνεχίσουν να έχουν επαφή με τη γλώσσα τους αλλά παράλληλα να μαθαίνουν και τη γλώσσα της χώρας στην οποία επρόκειτο να μετεγκατασταθούν είναι καλό να υπάρχει μια αλληλεπίδραση και στις δύο γλώσσες μέσα στη τάξη. Παράλληλα, είναι καλό να σχεδιάζονται δραστηριότητες, οι οποίες προάγουν τη γλώσσα και το πολιτισμό των προσφύγων μαθητών αλλά παράλληλα και την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα των μαθητών. Μια τέτοια δραστηριότητα θα βοηθήσει όλους τους μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και θα συντελέσει στη μείωση των αρνητικών αντιλήψεων που πιθανώς υπάρχουν για τους πρόσφυγες μαθητές και παράλληλα θα βοηθήσει τους πρόσφυγες μαθητές να μάθουν γρηγορότερα την ελληνική γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Van de Pol J., et al (2010), η σκαλωσιά μάθησης (Scaffolding) αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση διδασκαλίας για την εκμάθηση την ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, καθώς περιέχει όλα τα απαραίτητα στοιχεία που χρειάζονται για να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε να επιτύχουν βασικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Μάλιστα, η σκαλωσιά μάθησης αποτελεί μια καλή προσέγγιση διδασκαλίας για τους πρόσφυγες ,επειδή αυτοί έχουν ανάγκη από στήριξη, καθώς οι πρόσφυγες βρίσκονται σε ένα άγνωστο γι' αυτούς περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση διδασκαλίας μέσω των συχνών ερωτήσεων και της παροχής πραγματικών καταστάσεων καθίσταται υποστηρικτική και αναγκαία μέχρι ο μαθητής να είναι ικανός να ανταποκρίνεται στην επικοινωνία. Παράλληλα, αυτή η προσέγγιση της

διδασκαλίας για να καθίσταται αποτελεσματική οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις προτιμήσεις που έχουν οι μαθητές.

Σύμφωνα με τη Τσολακίδου (2012), στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα (translanguaging) είναι συνδεδεμένη με τις διαφορετικές πρακτικές που αφορούν τη γλώσσα, όπως είναι η παράλληλη χρήση των γλωσσών, η μετάφραση, η μεταφορά στοιχείων μεταξύ των γλωσσών και η εναλλαγή κωδίκων και οι οποίες χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της μάθησης. Η ίδια αναφέρει ότι δεν υφίσταται μόνο εναλλαγή κώδικα αλλά υπάρχει συνδυασμός διαφορετικών κωδικών για την εξυπηρέτηση των αναγκών της έκφρασης. Επιπλέον, οι Vogel & Garcia (2017) αναφέρουν ότι η διαγλωσσικότητα θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια κριτική στάση σχετικά με τη δημιουργία των γλωσσών και παράλληλα θα τους βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών ώστε να αναπτύξουν τη διγλωσσία τους. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Garcia & Li Wei (2014), η διαγλωσσικότητα εφαρμόζεται στην εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές συνδυάζουν διαφορετικούς τρόπους στα πλαίσια της κοινωνίας και διαπραγματεύονται τις κοινωνικές τους ταυτότητες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν τη διαγλωσσικότητα ως παιδαγωγική πρακτική και να την εφαρμόζουν στο σχολείο παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο ώστε να δημιουργούν νοήματα.

Κατά μια άλλη προσέγγιση της διδασκαλίας από τους Παπαδοπούλου & Τζιμώκα (2015), η ενεργή μάθηση (διαγλώσσα) αποτελεί μια διαδικασία που διέρχεται μέσα από στάδια της δοκιμής, του λάθους και της κατάκτησης. Η διαγλώσσα είναι τα συστήματα της γλώσσας, τα οποία τα κατασκευάζει ο ομιλητής. Η διαγλώσσα αποτελεί μια προσπάθεια, την οποία κάνει ο ομιλητής, ώστε να

προχωρήσει στην οργάνωση των γλωσσικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντός του. Ο άνθρωπος κάνει λάθη τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο και μέσα από αυτά τα λάθη μπορεί να διαπιστωθεί η διαγλώσσα. Η εξέταση αυτών των λαθών αποσκοπεί στην εύρεση της αιτίας τους και στο να βρεθεί η λύση τους και όχι στην επίκριση των ομιλητών που κάνουν αυτά τα λάθη. Η διαγλώσσα είναι συνδεδεμένη με τη δημιουργία τάσεων στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, με τη παρεμβολή των στοιχείων της γλώσσας και την ανάπτυξή τους, τα οποία αποτελούν στοιχεία για τα επίπεδα τη κατάκτησης της γλώσσας τους. Η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί μια διαδικασία, μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση της γλώσσας μέσα από τη χρήση πραγματικών αναγκών επικοινωνίας που αναπτύσσονται στα κατάλληλα επικοινωνιακά πλαίσια. Η χρήση μιας γλώσσας φέρνει σε επαφή τους μαθητές να μάθουν τη γλώσσα ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν. Οι καταστάσεις της χρήσης της γλώσσας δημιουργούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα απαραίτητα υλικά εκπαίδευσης για την εκπαίδευση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Η επικοινωνιακή διαδικασία μέσω της χρήσης της γλώσσας έχει ως στόχο κυρίως την εκμάθηση της γλώσσας για επικοινωνιακούς λόγους και όχι τόσο για την εκμάθηση των γραμματικών κανόνων. Η εκπαίδευση και η εκμάθηση των γραμματικών κανόνων συντελείται μέσα από τις λειτουργίες της επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει εποπτικά μέσα στη επικοινωνιακή διαδικασία μέσα στη τάξη. Σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (1999), ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές του και να αξιοποιεί τα κατάλληλα υλικά ώστε να βοηθάει στην προώθηση της ανταπόκρισης των παιδιών στην διαδικασία της επικοινωνίας και στη σταδιακή προώθηση της μάθησης. Ο βαθμός ικανότητας αλληλεπίδρασης που έχει ο εκπαιδευτικός θα βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν τη γλώσσα και να επικοινωνούν κατάλληλα.

Σύμφωνα με τους Γρίβα & Στάμου (2014), η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης θα προάγουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση με τη χρήση της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας έχοντας ως στόχο να υπάρχει ανταπόκριση στις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε μαθητή έτσι ώστε να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης για κάθε μαθητή μέσα στη τάξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεμελιώθηκε θεωρητικά στηριζόμενη στη θεωρία μάθησης του «οικοδομισμού» και του «κοινωνικού οικοδομισμού» του Vygotsky δίνοντας προσοχή στο να συμμετέχει ο μαθητής κατά τη διαδικασία της μάθησης ενεργά και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Οι σύγχρονες θεωρίες της παιδαγωγικής, οι οποίες αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών σχετικά με την ετοιμότητα, η οποία στηρίζεται στη θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Ο εκπαιδευτικός μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας θα πρέπει να λάβει υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών σχετικά με την ετοιμότητά τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα ψυχοσυναισθηματικά τους χαρακτηριστικά, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο, ώστε να είναι δυνατή η οικοδόμηση της γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία καθίσταται αποτελεσματική όταν αξιοποιούνται διάφοροι μέθοδοι και υλικά τα οποία ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών και μεγιστοποιούν τις μαθησιακές τους ευκαιρίες (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία πρέπει να χρησιμοποιείται σε μικτές τάξεις, καθώς μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προωθείται η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η εφαρμογή της παιδαγωγικής συνεργασίας έγινε για πρώτη φορά το 1960 από τους αδελφούς Johnson αποσκοπώντας να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία περιέχει χαρακτηριστικά, τα οποία είναι συνδεδεμένα με την προσωπικότητα των μαθητών. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενδυναμώνεται ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοκατανόηση, η άμεση διαπροσωπική επικοινωνία, η συνεργασία, η κατανομή αρμοδιοτήτων η συνευθύνη, η κοινή ανάληψη πρωτοβουλιών και η κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων. Επίσης, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι πολύ βοηθητική για τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς μέσω αυτής συμμετέχουν σε ομάδες, βοηθάει ο ένας τον άλλο βγάζοντας ένα κοινό αποτέλεσμα, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους και τη συναισθηματική τους ασφάλεια (Δημητριάδου,2016).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.),όπως ορίζεται από το Φ.Ε.Κ. του 2003, μπορούν να πραγματοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες σε διαφορετικά μαθήματα, στα οποία δίνεται το 10% από το συνολικό χρόνο διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας (Νικολάου, 2009).Σύμφωνα με τις τελευταίες αλλαγές, οι οποίες έχουν γίνει στα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου, η μέθοδος project, όπως και άλλοι συνεργατικοί, διδασκαλικοί και μαθησιακοί μέθοδοι αποτελούν τη βάση στη διδασκαλία. Σύμφωνα με το Χρυσafiδη (2006), η μέθοδος project ορίζεται ως μια διδακτική διαδικασία ,η οποία έχει ως αρχή τους προβληματισμούς, οι οποίοι εκφράζονται από μεμονωμένα άτομα ή από το σύνολο μια ομάδας. Η ομάδα έχει ως



ευθύνη το σχεδιασμό του μαθήματος και την ολοκλήρωση του έργου το οποίο λύνει το πρόβλημα. Η μέθοδος project εφαρμόζεται πιο εύκολα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση εν συγκρίσει με τη δευτεροβάθμια εξαιτίας του περιορισμού του χώρου δράσης των μαθητών στη χρήση του project σύμφωνα με το αναλυτικό τους πρόγραμμα (Χρυσυφίδης, 2006). Στη μέθοδο του project εφαρμόζονται αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, οι οποίες προωθούν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η ομαδική εργασία, η διαθεματικότητα και η αυτενέργεια. Η υλοποίηση της μεθόδου project ακολουθεί κάποια στάδια με αφετηρία τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την αξιοποίηση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Η μέθοδος project ξεκινάει έχοντας κάποια αφόρμηση, γίνεται ανάλυση του θέματος, καθορίζονται οι στόχοι και οι δραστηριότητες, γίνεται ο συντονισμός του έργου και τελειώνει με τη παρουσίαση και την αξιολόγησή του (Νικολάου, 2011). Ένας από τους παράγοντες, ο οποίος συνέβαλε στην επιτυχία της μεθόδου project είναι η εύστοχη συγκρότηση των ομάδων. Η σύνθεση των ομάδων γίνεται σύμφωνα με τα κοινά ενδιαφέροντα των μαθητών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται καθορίζοντας το σκοπό, αποφασίζοντας μετά από συζήτηση και είναι αναγκαίο ο κάθε μαθητής να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να βοηθήσει με το δικό του τρόπο στην αποτελεσματικότητα του project. Ο σωστός προγραμματισμός ενός σχεδίου εργασίας ή αλλιώς project καθορίζεται διαμορφώνοντας το πλαίσιο δράσης της κάθε ομάδας, κατανέμοντας τους ρόλους σε ομάδες, αναζητώντας υλικό, ανακοινώνοντας τα συμπεράσματα και κάνοντας την αξιολόγηση. Η διαμόρφωση του πλαισίου δράσης της κάθε ομάδας, η κατανομή των ρόλων σε ομάδες, η αναζήτηση του υλικού, η ανακοίνωση των συμπερασμάτων και η αξιολόγηση αυτών αποτελούν μέρος του σωστού προγραμματισμού ενός project (Χατζηδήμου, 2012). Όσον αφορά τους

μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία και εφ' όσον το επιτρέπουν οι συνθήκες, ένας μαθητής, ο οποίος έχει κάποιες αδυναμίες μπορεί καλύτερα να ακολουθώντας το ρυθμό εργασίας της υπόλοιπης ομάδας. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να συντονίζει όλες τις διαδικασίες και να προσέχει ώστε τα παιδιά να μη περιθωριοποιηθούν, επισημαίνοντας ζητήματα που σχετίζονται με τις ανισότητες και τις αδικίες και βάζοντας ασκήσεις εργασίας, οι οποίες μπορούν να ευαισθητοποιήσουν όλους τους συμμετέχοντες (Ματσαγγούρας, 2004). Η μέθοδος project αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της οποίας δίνεται έμφαση στη μάθηση του μαθητή σχετικά με την οργάνωση και το σχεδιασμό της δράσης κατά τη ανάλυση ενός θέματος, το πώς να αναζητάει γεγονότα, τα οποία θα αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και μέσω της προβολής και των δικών του επιθυμιών και με την ομαδική εργασία (Χρυσυφίδης, 2006).

Μια άλλη εκπαιδευτική προσέγγιση είναι να αξιοποιούνται δίγλωσσα βιβλία και βιβλία με πολιτισμικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με τη Coelho (2007), η ύπαρξη στις τάξεις δίγλωσσων και πολιτισμικών υλικών και βιβλίων σε άλλες γλώσσες είναι ωφέλιμο για τους μαθητές πολυπολιτισμικών τάξεων. Τα σχολεία έχουν την ευθύνη για τον εφοδιασμό των βιβλιοθηκών τους με πολύγλωσσα βιβλία. Η χρήση των δίγλωσσων βιβλίων συμβάλλει στο να συναντηθούν οι γλώσσες και οι πολιτισμοί και δίνει την ευκαιρία στα δίγλωσσα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίσουν πώς συνδέονται οι γλώσσες τους και επιπλέον θα βοηθηθούν να κάνουν τη γεφύρωση του χάσματος των δύο «ταυτοτήτων» τους. Παράλληλα, η χρήση των δίγλωσσων βιβλίων βοηθάει τους μαθητές στην ανάπτυξη των μεταγλωσσικών και πολυγλωσσικών δεξιοτήτων. Ο/Η εκπαιδευτικός μέσω της αξιοποίησης των πολύγλωσσων βιβλίων στη τάξη του έχει τη δυνατότητα να συζητήσει με τους/τις μαθητές/τριες του για θέματα πολυπολιτισμικού περιεχομένου, όπως είναι οι πολλοί και διαφορετικοί

πολιτισμοί και η επικοινωνία σε διαφορετικές γλώσσες. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα πολύγλωσσα βιβλία, ώστε να συμβάλλει στην επαφή των γονέων των δίγλωσσων παιδιών με το σχολείο και συνάμα στην ενεργή συμμετοχή τους διαβάζοντας αποσπάσματα από τα πολυπολιτισμικά βιβλία, τα οποία είναι γραμμένα στη μητρική τους γλώσσα (Τσοκαλίδου, 2012).

Σύμφωνα με την Λαφατζή (2005), μια ακόμα αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση είναι να αξιοποιούνται οι τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας είναι μέσα μέσω των οποίων παρέχεται πρόσβαση σε αλλόγλωσσα κείμενα, προωθείται η διαπολιτισμική ανταλλαγή και η επικοινωνία, υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση, βοηθούν στο να ενισχυθεί η γλώσσα και η ταυτότητα των μαθητών. Οι τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας αποτελούν ένα απαραίτητο «εργαλείο» για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με τη χρήση αυτών των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθάει τους μαθητές της τάξης τους να αξιοποιούν αποτελεσματικά αυτές τις νέες τεχνολογίες στο να κάνουν αναζήτηση πληροφοριών, να διαχειρίζονται, να αναλύουν, να επεξεργάζονται και να συνθέτουν πληροφορίες, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται.

Τέλος, σύμφωνα με το Νικολάου (2011), η κατάλληλη τοποθέτηση των θρανίων συμβάλλει στη προώθηση της αλληλεπίδρασης και σε μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της διάταξης των θρανίων με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εφικτή η κατανομή των μαθητών της τάξης σε ομάδες, προωθείται η μαθητοκεντρική διδασκαλία και οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Συνάμα, η τάξη του σχολείου πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένη για το

κάθε μάθημα και να εμπεριέχει στοιχεία από εργασίες τις οποίες έχουν κάνει οι μαθητές.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:**

### **ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΟ**

#### **ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

Σύμφωνα με τους Γρίβα και Στάμου (2014), οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις γλωσσικές δυσκολίες που έχουν οι δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίες οφείλονται στις ελλειπείς γνώσεις τους σχετικά με την ομιλούμενη γλώσσα του σχολείου τους και συνάμα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφερθεί και στον αντίκτυπο των δυσκολιών στη γλώσσα που έχουν οι μαθητές αυτοί και στα άλλα μαθήματα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αν και οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν δυσκολίες στη γλώσσα, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν ικανοποιητική επίδοση στα μαθηματικά, τα οποία ανήκουν στα θετικά μαθήματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη διαφορετικότητα των ομάδων των προσφύγων όσον αφορά το επίπεδο των προηγούμενων γνώσεών τους και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία τους με τους γονείς των προσφύγων, εξαιτίας της διαφορετικής ομιλούμενης γλώσσας. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2013), ο εκπαιδευτικός σε μια πολυπολιτισμική τάξη, στην οποία υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές γλώσσες ομιλίας, έχει την ευθύνη να διδάξει τους μαθητές του εμπεριέχοντας στη διδασκαλία τους κώδικες επικοινωνίας των μαθητών αυτών. Σε μια πολύγλωσση τάξη, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να καταφέρει να διδάξει συμπεριλαμβάνοντας τους κώδικες επικοινωνίας όλων των παιδιών έχοντας στη διάθεσή του ελάχιστο εκπαιδευτικό υλικό. Η ύπαρξη πρακτικών και μεθόδων

εκπαίδευσης δεν είναι επαρκείς ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ανταποκριθεί κατάλληλα σε μια πολυπολιτισμική τάξη και στις απαιτήσεις της, οι οποίες έχουν σχέση με τη ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάξει κατάλληλα μια μικτή τάξη αλλά και με τις γνώσεις του σχετικά με τη γλώσσα και το πολιτισμό των χωρών των μαθητών του. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), οι δυσκολίες τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους προκύπτουν και λόγω ότι δεν έχουν πολύ εργασιακή εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Μάλιστα, κάποιοι εκπαιδευτικοί πιθανώς να έχουν προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και να εγκαταλείπουν τη προσπάθεια εκπαίδευσής τους θεωρώντας τα «ελλειμματικά» και πως κάθε προσπάθεια εκμάθησής τους είναι αναποτελεσματική. Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα πρέπει να διδάσκεται διαφορετικά από την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα, η οποία γίνεται έξω από τη τάξη της διδασκαλίας του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη να διεξάγεται με παράλληλη συμπλήρωση και διευκόλυνση μέσα από μια συστηματική διδασκαλία. Αυτό θα συμβάλλει, ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική να είναι ικανοί να προχωρήσουν στην οργάνωση και στη συστηματοποίηση των ποικίλων ερεθισμάτων που δέχονται από το περιβάλλον, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν πώς δομείται η ελληνική γλώσσα και να είναι ικανοί να δομήσουν σωστά τη γλώσσα. Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα την ικανότητα να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τη δεύτερη γλώσσα τους και να επικοινωνούν συνάμα με άνεση στις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Όμως, οι δίγλωσσοι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μπορούν να έχουν ένα γλωσσικό επίπεδο και μια ακαδημαϊκή επίδοση σαν το επίπεδο των παιδιών των οποίων η δεύτερη γλώσσα είναι η μητρική τους. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η κατάκτηση της γλώσσας

επιτυγχάνεται μετά από πολύ κόπο και χρόνο και δεν είναι εφικτή η αυτόματη εκμάθηση της από το παιδί με βάση τη πρώτη του γλωσσική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), η κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας αποτελείται από τρία επίπεδα: Το πρώτο επίπεδο κατάκτησης της γλωσσικής ικανότητας αποτελεί η ικανότητα διεξαγωγής μια συνομιλίας με ευχέρεια. Το δεύτερο επίπεδο κατάκτησης της γλωσσικής ικανότητας αφορά την απόκτηση των φωνολογικών και γραμματικών γνώσεων, καθώς και των γνώσεων της γραφής και της ανάγνωσης. Τέλος, το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στην απόκτηση των ακαδημαϊκών γνώσεων της γλώσσας, δηλαδή την ικανότητα της ερμηνείας και της παραγωγής του σύνθετου προφορικού και γραπτού λόγου. Οι δίγλωσσοι μαθητές συνήθως δυσκολεύονται να επεξεργαστούν και να μάθουν τη νέα γλώσσα, εξαιτίας του πλούσιου λεξιλογίου που συναντούν και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα κείμενα των εγχειριδίων. Σύμφωνα με το Cummins είναι σημαντικό να υπάρχουν υψηλές γνωστικές απαιτήσεις με παράλληλη στήριξη των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατανοήσουν τη διδακτέα ύλη απλοποιούν το λεξιλόγιο και τις ασκήσεις. Οι εκπαιδευτικοί απλοποιώντας συνεχώς τη διδακτέα ύλη, προκειμένου να γίνει κατανοητή στους δίγλωσσους μαθητές συμβάλει στο να μη προάγεται η σωστή έκφραση των αφηρημένων εννοιών και η χρήση του επιστημονικού λεξιλογίου. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να προωθούν με γλωσσική επάρκεια τα κείμενα διδασκαλίας και παράλληλα να προάγουν στους μαθητές μια γλώσσα που να είναι κατανοητή. Σύμφωνα με το Cummins για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που προκύπτουν στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και να επιτευχθεί μια επιτυχημένη προσέγγιση σε θέματα γλωσσικού περιεχομένου στα δίγλωσσα παιδιά θα πρέπει να αναπτυχθεί μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών σχέση, η οποία να στηρίζεται στο σεβασμό και στην

αποδοχή. Αυτό το γεγονός, θα συμβάλει στο να νιώσουν οι μαθητές αυτοί ότι είναι αποδεκτοί μέσα στη τάξη της διδασκαλίας, θα νιώσουν ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι θα πετύχουν τόσο στη σχολείο όσο και στη ζωή γενικότερα και ότι σε όποιες δυσκολίες συναντήσουν θα βοηθηθούν. Σύμφωνα με τους Simopoulos, Magos και Karalis (όπως αναφέρεται στο Στεργίου Λ. Σιμόπουλος Γ.,2019) υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί ,οι οποίοι αν και υποστηρίζουν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα , ασκούν πρακτικές «γλωσσικής συμμόρφωσης», επειδή θεωρούν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχο. Παράλληλα και οι Γρίβα και Στάμου (όπως αναφέρεται στο Στεργίου Λ. Σιμόπουλος Γ.,2019), αναφέρουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν υιοθετήσει έναν αφομοιωτικό τρόπο στη διδασκαλία τους, επειδή έχουν την άποψη πως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές συνδέεται άμεσα με την ομαλή τους ένταξη στη κοινωνία και στο σχολείο και έτσι προτείνουν στους γονείς των παιδιών αυτών να μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα υποδοχής. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014), πολλοί από τους εκπαιδευτικούς στην Κύπρο πιστεύουν ότι οι γονείς των παιδιών των μεταναστών δε δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους και αυτό το αποδίδουν στα μειονεκτικά προσωπικά χαρακτηριστικά που έχουν οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών αυτών, όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό και το πολυπολιτισμικό τους υπόβαθρο και το μορφωτικό τους επίπεδο. Η μη συμμετοχή των γονέων των παιδιών αυτών στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα να αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή προσαρμογή και την ένταξή τους στο σχολείο. Οι διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές μπορούν να βοηθήσουν στη συνεργασία μεταξύ των γονέων των παιδιών αυτών και των εκπαιδευτικών και μάλιστα μέσω των διαπολιτισμικών

διαμεσολαβητών να υπάρξει γεφύρωση της επικοινωνίας ανάμεσα στους θεσμούς και στους μετανάστες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:**

### **ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ**

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2000), οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται με στόχο να εμπλουτίσουν και να ανανεώσουν τις γνώσεις τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως σκοπό να τους βοηθήσει να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, τη διδακτική τους διαδικασία και να τους βοηθήσει να εξελιχθούν τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά μέσω της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2012), η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη κάλυψη των επαγγελματικών τους ελλείψεων ξεκίνησε από το 19ο αιώνα. Με το πέρασμα των χρόνων, το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε με το νόμο Ν. 1566/85 περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (ΠΕΚ) έχοντας ως στόχο τη πραγματοποίηση υποχρεωτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για να μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά. Τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (ΠΕΚ) αρχίζουν να λειτουργούν από το 1992 και μετά με το νόμο Ν. 2009/1992. Από το 1995 και μετά υπάρχει περισσότερη κινητικότητα σε θέματα που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παράλληλα υπάρχει προβληματισμός σχετικά με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το Νικολάου (2011), οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν ελλείψεις γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής φύσεως. Ο ίδιος συνεχίζει αναφέροντας πως και παλαιότερα ήταν απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με διαπολιτισμικά θέματα, καθώς στην Ελλάδα



υπήρχαν πολλοί τσιγγάνοι και επιπλέον η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2006), η έλλειψη γνώσεων διαπολιτισμικής φύσεως στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν με προσωπική τους πρωτοβουλία σε συναφή επιμορφωτικά προγράμματα και συνέδρια. Ο ίδιος αναφέρει ότι τα μαθήματα διδασκαλίας διαπολιτισμικού περιεχομένου είναι από ένα έως τέσσερα σε κάθε παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, τα μαθήματα αυτά δεν αποτελούν όλα υποχρεωτικά μαθήματα και έτσι οι εκπαιδευτικοί κάποια από τα μαθήματα αυτά μπορούν να μην επιλέξουν να τα παρακολουθήσουν. Ειδικότερα, τα μαθήματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας τα οποία διδάσκονται στα πανεπιστήμια της Ελλάδας είναι δύο μαθήματα υποχρεωτικά και τέσσερα μαθήματα επιλογής. Επιπλέον, στα τμήματα παιδαγωγικής δημοτικής εκπαίδευσης υπάρχει μόνο η θεωρητική κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικού περιεχομένου χωρίς να υπάρχει πρακτική άσκηση για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς. Τα μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τα οποία παρέχονται στους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών τους δίνουν τις γνώσεις αλλά δε τους καθιστούν γνωστικά επαρκείς. Σύμφωνα με τους Μάγο και Σιμόπουλο (2009), τα προγράμματα επιμόρφωσης στην Ελλάδα ήταν αρκετά περιορισμένα σε σχέση με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όμως, υπάρχουν αρκετά προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μικρής και μεγάλης διάρκειας, όπως και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στα οποία μπορούν να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με προσωπική τους θέληση και με προσωπικά τους έξοδα. Σύμφωνα με τους Angelides, Stylianos & Leigh (2003), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα και να υπάρχει μια διαρκής

επιμόρφωση. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικού περιεχομένου καθίσταται αναγκαία στη σύγχρονη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στο να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές τους γνώσεις και δεξιότητες και θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν την ετερότητα. Παράλληλα, μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται αξιοποίηση των διάφορων πολιτισμών και προσπάθεια να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να επιμορφώνονται περαιτέρω, να καταρτίζονται σε καινούριες δεξιότητες και μεθόδους διδασκαλίας που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα. Αυτό το γεγονός θα συμβάλει οι εκπαιδευτικοί να έχουν βελτίωση των γνωστικών και των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και συνάμα να επιτευχθεί η αποτελεσματική πολυπολιτισμική αλληλεπίδραση σύμφωνα και με τις εξελίξεις της κοινωνίας και συνάμα της εκπαίδευσης, όπως είναι το προσφυγικό, το οποίο αποτελεί μείζων θέμα τα τελευταία χρόνια και της ανάγκης να υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:**

### **Η ΕΡΕΥΝΑ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### ***8.1 Σκοπός της έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα***

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού σε παιδιά που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Με βάση την βιβλιογραφία που μελετήθηκε και το σκοπό

της έρευνας που αναλύθηκε παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στηρίχθηκε η έρευνα, διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποιες πρακτικές διδασκαλίας ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν το γλωσσικό γραμματισμό σε παιδιά που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον;
3. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα;

## **8.2. Επιλογή μεθοδολογίας**

Για την ερευνητική προσέγγιση των δεδομένων της παρούσας έρευνας και για την επίτευξη του σκοπού της και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με χρήση ερωτηματολογίου με ανοικτές ερωτήσεις. Στη ποιοτική προσέγγιση, μέσω των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, παρέχεται στα υποκείμενα της έρευνας η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και υποκειμενικής ερμηνείας. Αξιοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των ανοικτών ερωτήσεων και η αξιοποίηση της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου.

## **8.3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων**

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι από τα πιο κοινά μέσα συλλογής δεδομένων, ιδίως στις Κοινωνικές Επιστήμες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σύνολο από γραπτές ερωτήσεις που ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα

υποκείμενα του δείγματος, προκειμένου να καταγράψει τις απόψεις, τις στάσεις, τα συναισθήματα, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ερωτηθέντων, τη συμπεριφορά τους σε προκαθορισμένες καταστάσεις και όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που επιτρέπουν την επίλυση ενός ερευνητικού προβλήματος. Προτιμήθηκε το ερωτηματολόγιο ως τεχνική συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, κάτι που θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Επιπλέον, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα ίσως να συμβάλλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια το χειμερινό εξάμηνο του 2021, με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και του γραμματισμού σε παιδιά που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Όλες οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ήταν στοχευμένες στα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Οι ανοιχτές ερωτήσεις επιλέχθηκαν, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να περιγράψουν εκτενώς απόψεις, στάσεις σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας και μάλιστα μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα κάποια μη αναμενόμενη ή απρόβλεπτη απάντηση, που θα υποδείξει κάποιο ζήτημα που δεν είχε εξεταστεί μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Επιπλέον, επιλέχθηκε το διαδίκτυο ως ο καταλληλότερος τρόπος συλλογής των δεδομένων στην συγκεκριμένη έρευνα. Οποιοσδήποτε μπορεί να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο, όπου και αν βρίσκεται, μόνο με την προϋπόθεση να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αυτή η μέθοδος έχει το πλεονέκτημα ότι είναι ο οικονομικότερος

τρόπος συλλογής δεδομένων, καθώς δεν χρειάζονται έξοδα φωτοτύπησης των ερωτηματολογίων, ούτε χρειάζονται άτομα για να διανέμουν το ερωτηματολόγιο προσωπικά ή μέσω τηλεφώνου και ταχυδρομείου. Επίσης, καθώς οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο σε ειδική σελίδα στο διαδίκτυο, οι απαντήσεις καταχωρούνται αμέσως στον υπολογιστή ενώ παράλληλα διασφαλίζεται και η ανωνυμία των συμμετεχόντων, κατοχυρώνοντας έτσι την αυθεντικότητα των στοιχείων της έρευνας. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να παρουσιαστεί με πιο ελκυστικό τρόπο και με τη χρήση πολυμέσων, προκειμένου να γίνει πιο ενδιαφέρον για τους αναγνώστες του.

#### ***8.4 Περιγραφή μέσων συλλογής δεδομένων***

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας που διεξήχθη με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και του γραμματισμού σε παιδιά που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, θεωρήθηκε απαραίτητος, όπως έχει ειπωθεί, ο καταρτισμός ενός ερωτηματολογίου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με βάση τη google forms. Το θεωρητικό πλαίσιο βασίστηκε στην ανασκόπηση ερευνών, ενώ η σύνθεσή του ήταν αποκλειστική ευθύνη της ερευνήτριας, χωρίς καμία επιρροή από ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται συνολικά από 18 ερωτήσεις. Οι πρώτες 5 ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά δεδομένα, δηλαδή ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία κτλ. Για την παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων επιλέχτηκε η κατηγοριακή κλίμακα μέτρησης (φύλο, εκπαίδευση, προϋπηρεσία, ειδικότητα) καθώς και η αναλογική (ηλικία). Οι υπόλοιπες 13 ερωτήσεις αφορούν τα ερευνητικά

ερωτήματα στα οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 3 ενότητες, Πριν από την εναλλαγή κάθε ενότητας υπάρχει ένας τίτλος, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί το πλαίσιο γύρω από το οποίο γίνεται η ερώτηση. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 3 ερωτήσεις (ερώτηση 8 – ερώτηση 10) ανοιχτού τύπου και σχετίζεται με την κατάκτηση της γλώσσας και του γραμματισμού σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 4 ερωτήσεις (ερώτηση 11 – ερώτηση 14) ανοιχτού τύπου και σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον. Η τρίτη και τελευταία ενότητα, αποτελείται από 4 ερωτήσεις (ερώτηση 15 –ερώτηση 18) ανοιχτού τύπου και σχετίζεται με προτάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Καταβλήθηκε προσπάθεια οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο να είναι σαφείς, με σωστή σύνταξη και να ακολουθούν μια λογική σειρά νοημάτων. Επίσης, οι ερωτήσεις έδιναν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, προκειμένου οι απαντήσεις τους να συμβάλλουν στη συλλογή των ζητούμενων δεδομένων.

Σε όλη την διάρκεια συγγραφής του ερωτηματολογίου υπήρξε ένας συνεχής έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των προτάσεων. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2016), με τον όρο εγκυρότητα (validity) εννοούμε στο κατά πόσο το ερωτηματολόγιο μετράει πράγματι αυτό στο οποίο αναφέρεται και με τον όρο αξιοπιστία (reliability) στη δυνατότητα να αποκτηθούν από το ίδιο ερωτηματολόγιο οι ίδιες πάλι απαντήσεις. Τη μεγαλύτερη δυσκολία στη σύνταξη ερωτηματολογίων αποτελεί η διασφάλιση των χαρακτηριστικών της εγκυρότητας και αξιοπιστίας, γι' αυτό και πολλοί ερευνητές στοχεύουν στη σχετική και όχι στην απόλυτη προσέγγιση τους.

Στη συγκεκριμένη έρευνα προσπαθήσαμε να επιτύχουμε τη σχετική και όχι την απόλυτη εφαρμογή των δύο παραπάνω όρων, μέσα στο μέτρο των δυνατοτήτων μας, λαμβάνοντας υπόψη ότι για τη διασφάλιση της απόλυτης εγκυρότητας και αξιοπιστίας απαιτείται μεγάλη ερευνητική εμπειρία. Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί σε ένα βαθμό η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, το ερωτηματολόγιο περιείχε ομάδες ερωτήσεων για το ίδιο ζητούμενο, καθώς και ερωτήσεις ίδιου περιεχομένου, διατυπωμένες με διαφορετικό τρόπο.

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο δόθηκε δοκιμαστικά σε 3 εκπαιδευτικούς, με ίδια χαρακτηριστικά στοιχεία με το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση των προτάσεων του ερωτηματολογίου και να γίνουν τυχόν βελτιώσεις. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στα Δημοτικά Σχολεία του νομού Ιωαννίνων μέσω των διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι τα προώθησαν στους εκπαιδευτικούς και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τους μήνες Σεπτέμβριο-Οκτώβριο του 2021.

### **8.5 Περιγραφή δείγματος**

Το ερευνητικό δείγμα που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία. Με το συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας, η πρόθεση είναι κάθε μέλος του πληθυσμού να έχει πιθανότητα να επιλεγεί. Έτσι, όποιο μέλος δείγματος επιλεγεί, αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό (Creswell, 2016). Το μέγεθος του ερωτηματολογίου δεν επέτρεψε την συμπλήρωσή του από πολλούς εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι δυσανασχητούσαν στη συμπλήρωση των ανοιχτού τύπου

ερωτήσεων. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 17 εκπαιδευτικούς, αριθμός σχετικά ικανοποιητικός.

### **8.6 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων**

Ως εργαλείο ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με το Robson (2010), η μέθοδος ανάλυσης του περιεχομένου έχει τα εξής στάδια: Πρώτα πρέπει να καθοριστεί το υλικό με οποίο θα γίνει η ανάλυση του περιεχομένου και να καθοριστεί η μονάδα ανάλυσης. Εν συνεχεία, πρέπει να δημιουργηθούν οι θεματικές κατηγορίες ανάλυσης, να κωδικοποιηθεί το υλικό και τέλος να αναλυθούν και να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα. Αρχικά, το σύνολο των ερωτηματολογίων αποτέλεσε το υλικό με το οποίο θα γίνει η ανάλυση του περιεχομένου. Το κάθε ερωτηματολόγιο ορίστηκε ως η μονάδα ανάλυσης. Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα των απαντήσεων, ταξινομήθηκαν σε γενικές ενότητες, βάσει των οποίων δημιουργήθηκαν και οι αντίστοιχοι κωδικοί. Μετέπειτα, αυτοί οι κωδικοί ταξινομήθηκαν σε μεγαλύτερες κατηγορίες σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9:**

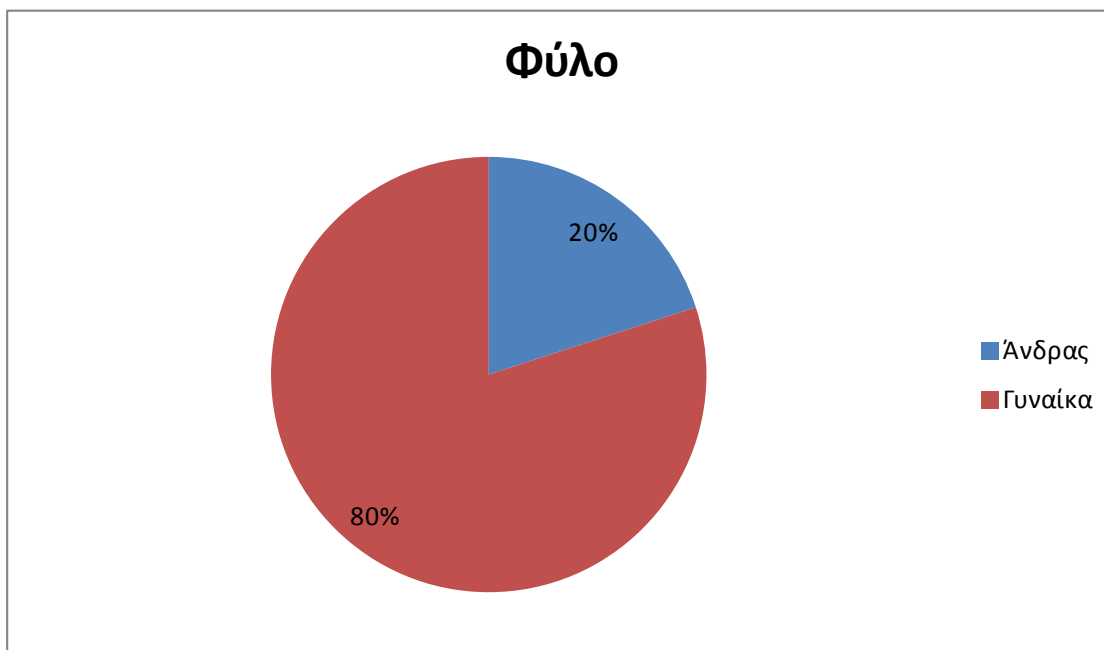
### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

#### **9.1. Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών**

##### **❖ Περιγραφή του Δείγματος**

Στην έρευνα συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων, όπως φαίνεται και στο γράφημα (Γράφημα 1), το 80% είναι γυναίκες και το 20% άνδρες. οι οποίοι προέρχονται από το νομό Ιωαννίνων.

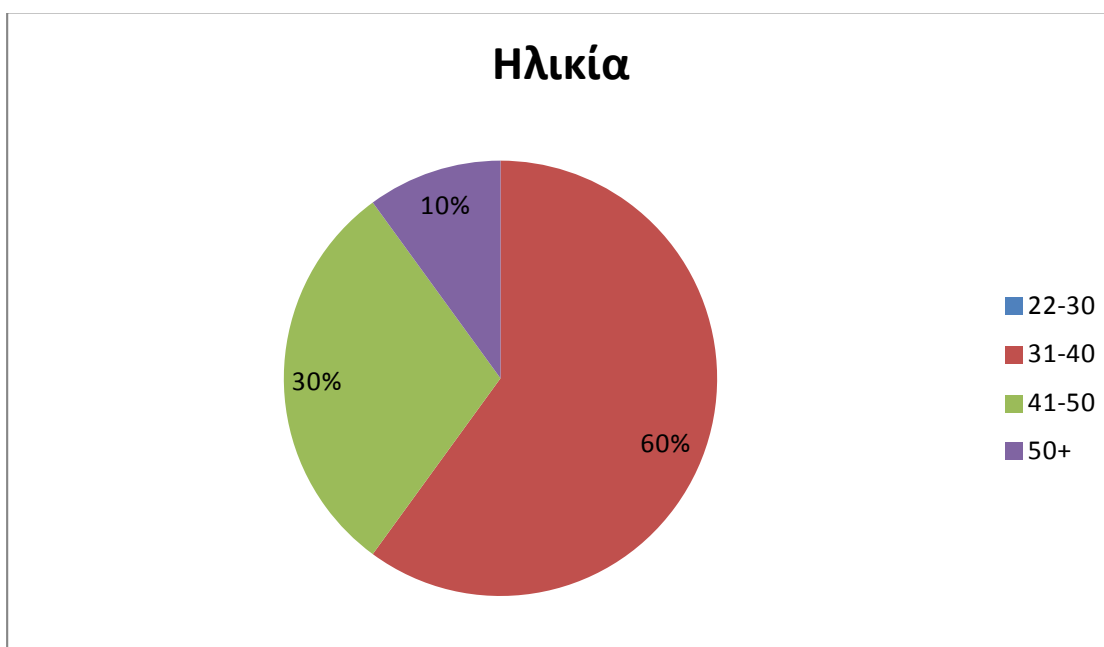




Γράφημα 1: Φύλο.

#### ❖ Ηλικία

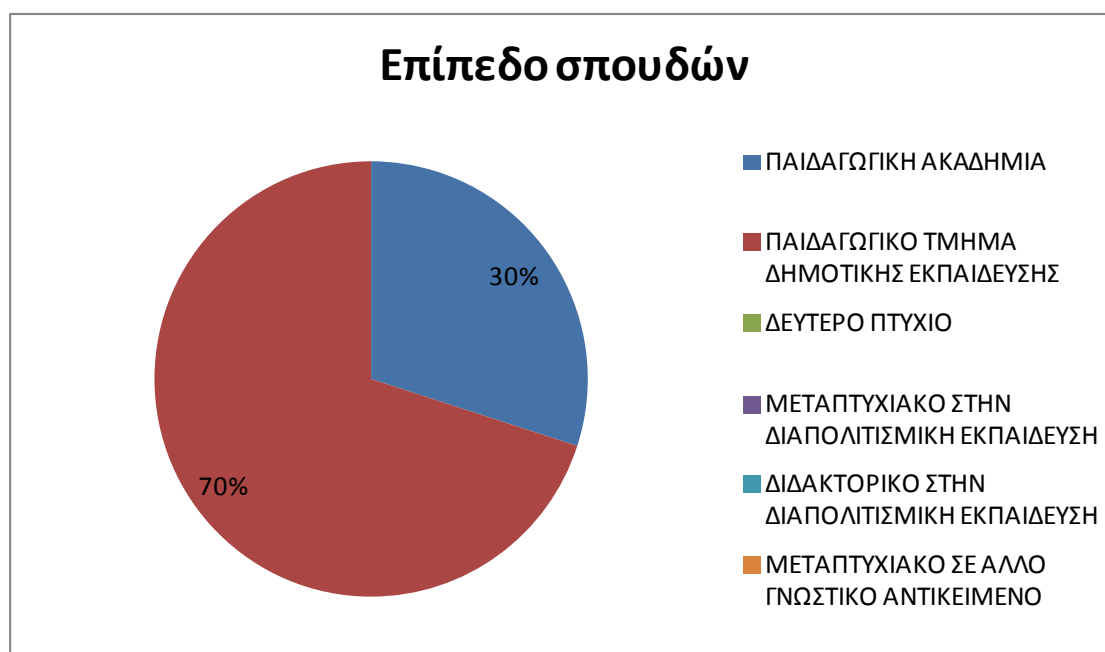
Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα ερευνητική εργασία, σε μορφή ποσοστού, όπως φαίνεται και στο γράφημα (Γράφημα 2), το 60% είναι ηλικίας 31-40 ετών, το 30% είναι ηλικίας 41-50 ετών και το 10% είναι 50 και άνω ετών (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Ηλικία.

#### ❖ *Επίπεδο σπουδών*

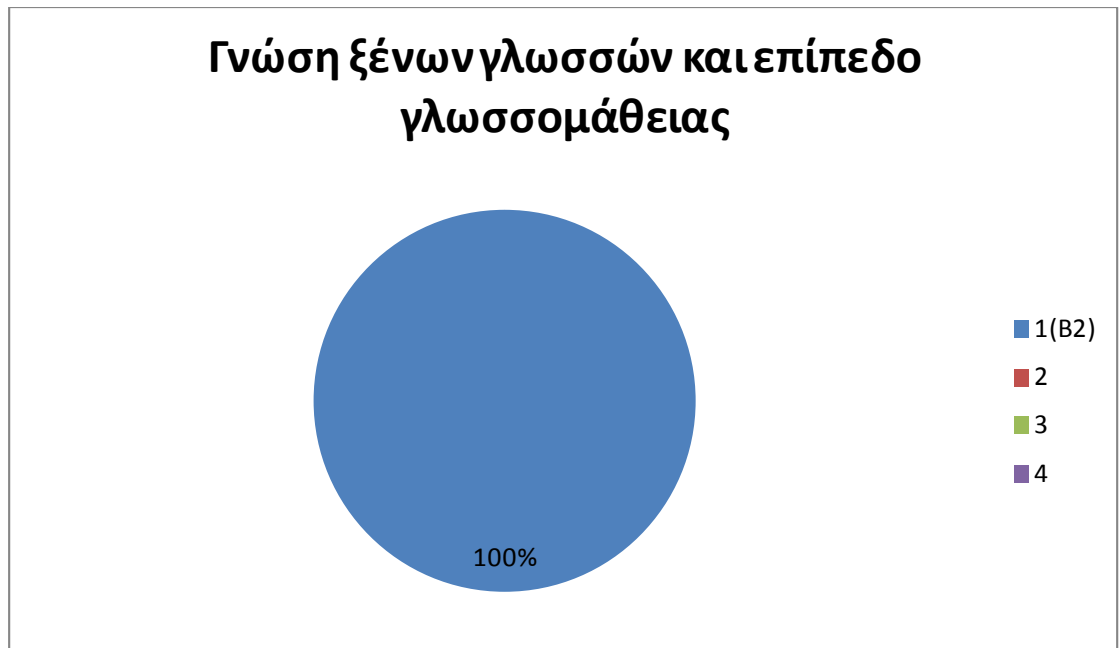
Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα ερευνητική εργασία, σε μορφή ποσοστού, όπως φαίνεται και στο γράφημα (Γράφημα 3), το 70% είναι απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και το 30% είναι απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Επίπεδο σπουδών.

#### ❖ *Γνώση ξένων γλωσσών και επίπεδο γλωσσομάθειας*

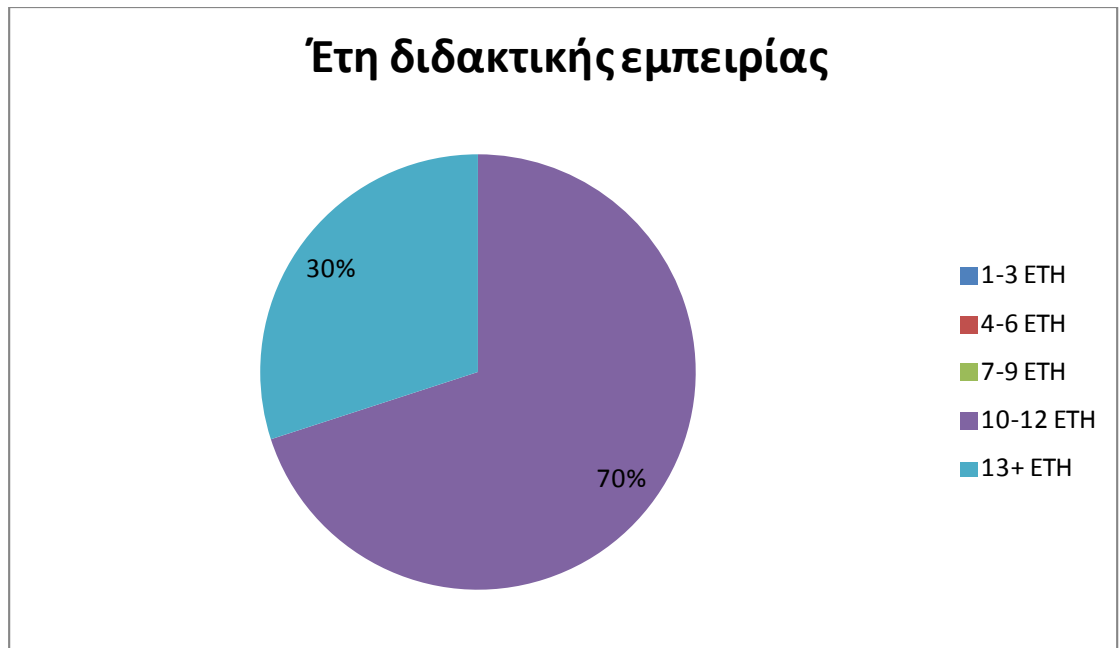
Αναφορικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα ερευνητική εργασία, σε μορφή ποσοστού, όπως φαίνεται και στο γράφημα (Γράφημα 4), το 100% γνωρίζει μια ξένη γλώσσα που αντιστοιχεί στο επίπεδο B2.



*Γράφημα 4: Γνώση ξένων γλωσσών και επίπεδο γλωσσομάθειας*

#### ❖ Έτη διδακτικής εμπειρίας

Αναφορικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα ερευνητική εργασία, σε μορφή ποσοστού, όπως φαίνεται και στο γράφημα (Γράφημα 5), το 70% έχει 10-12 χρόνια προϋπηρεσίας και το 30% έχει 13 και άνω χρόνια προϋπηρεσίας (Γράφημα 5).

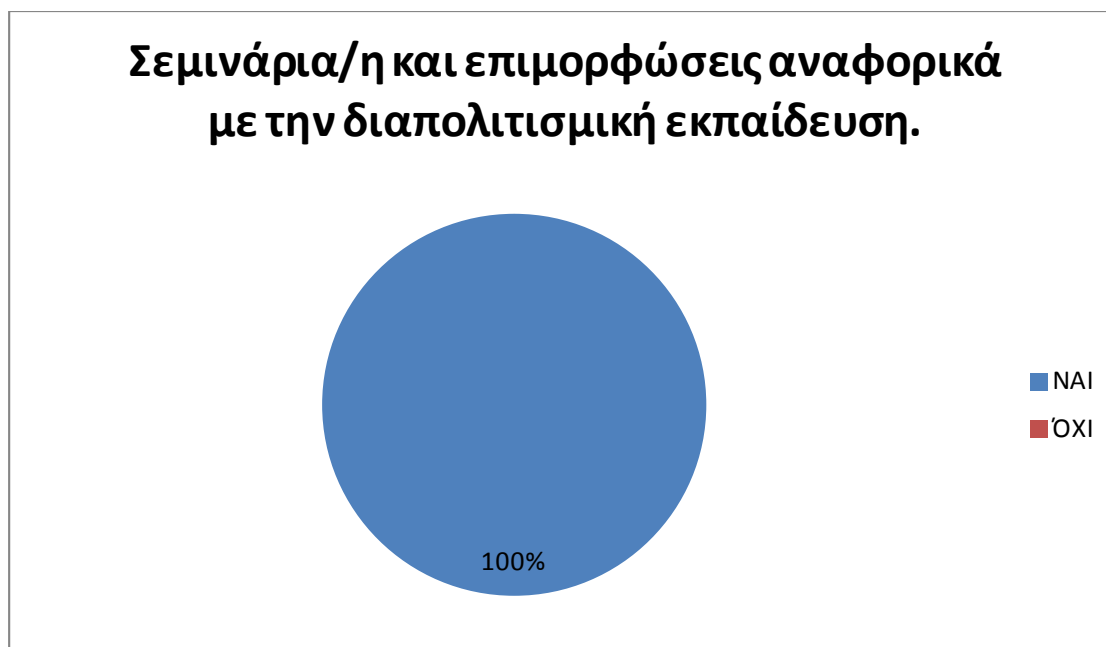


Γράφημα 5: Έτη διδακτικής εμπειρίας.

**❖ Παρακολούθηση σεμιναρίων/η και επιμορφώσεων αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Αναφορικά με την παρακολούθηση σεμιναρίων/η και επιμορφώσεων αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα ερευνητική εργασία, σε μορφή ποσοστού, όπως φαίνεται και στο γράφημα (Γράφημα 6), το 100% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια/η και επιμορφώσεις αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γράφημα 6).

## Σεμινάρια/η και επιμορφώσεις αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

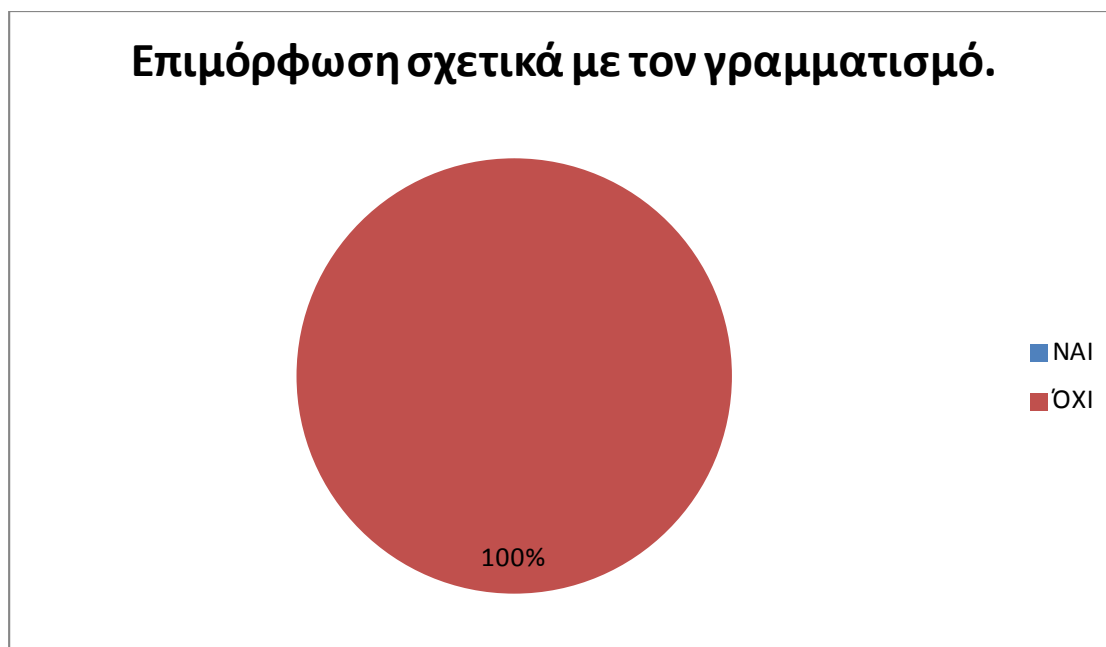


Γράφημα 6: Παρακολούθηση σεμιναρίων/η και επιμορφώσεων αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

### ❖ Παρακολούθηση επιμορφώσεων σχετικά με τον γραμματισμό

Αναφορικά με την παρακολούθηση επιμορφώσεων σχετικά με τον γραμματισμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα ερευνητική εργασία, σε μορφή ποσοστού, όπως φαίνεται και στο γράφημα (Γράφημα 7), το 100% δεν έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τον γραμματισμό (Γράφημα 7).

## Επιμόρφωση σχετικά με τον γραμματισμό.



Γράφημα 7: Παρακολούθηση επιμορφώσεων σχετικά με τον γραμματισμό.

### 9.2. Κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες

Στον πρώτο θεματικό άξονα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχολιάσουν 3 ερωτήσεις που έχουν σκοπό να διερευνήσουν τις απόψεις και τις πρακτικές τους σχετικά με την κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Συγκεκριμένα, από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν τρεις κατηγορίες: οι πρακτικές ενίσχυσης γλωσσικού γραμματισμού, το υλικό διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και η αξιοποίηση των γλωσσών των αλλοδαπών παιδιών.

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία που αναφέρεται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του γλωσσικού γραμματισμού των αλλοδαπών παιδιών, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 2 αναφέρει «Προσαρμόζω το μάθημα στις ανάγκες τους για να μπορούν να ανταπεξέλθουν» και ο εκπαιδευτικός 15 «Προσπαθώ να διαφοροποιώ το διδακτικό υλικό». Επιπρόσθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν εξατομικευμένη

διδασκαλία. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός 1 αναφέρει *«Λειτουργώ εξατομικευμένα και προσαρμόζω τη διδασκαλία και τις εργασίες που τους δίνονται, ανάλογα με τις γνώσεις που έχουν για τα ελληνικά»*. Επίσης, ο εκπαιδευτικός 4 αναφέρει *«Εξατομικεύω τη διδασκαλία τους, απλοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με τις ανάγκες τους»* και ο εκπαιδευτικός 9 αναφέρει *«Διαφοροποιώ τις ασκήσεις ανάλογα με το μαθητή και τις γνώσεις του»*. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν επιπρόσθετο βοηθητικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία τους. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 7 *««Προσπαθώ να δώσω επιπλέον βοηθητικά φυλλάδια με ασκήσεις-παιχνίδια προκειμένου να έρθουν με πιο ευχάριστο τρόπο κοντά στη δεύτερη γλώσσα»*. Όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν Νέες τεχνολογίες και πολυτροπικό υλικό. Παραδείγματος χάρη ο εκπαιδευτικός 3 αναφέρει *«Χρησιμοποιώ πολυτροπικό υλικό και νέες τεχνολογίες, που τραβούν το ενδιαφέρον των παιδιών»*. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 12 αναφέρει *«Χρησιμοποιώ δίγλωσσο υλικό, που βοηθάει τα παιδιά αυτά στην ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού»*. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τη μέθοδο project και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός 6 αναφέρει: *«Αξιοποιώ τη μέθοδο project, μέσω της οποίας οι μαθητές συνεργάζονται, μαθαίνουν να λειτουργούν σε ομάδες»*, ο εκπαιδευτικός 8 αναφέρει *«Χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, διαμορφώνοντας δραστηριότητες με μεικτές ομάδες προάγοντας την συνεργασία μεταξύ τους»* και ο εκπαιδευτικός 13 αναφέρει *«Εισάγω παιγνιώδεις και ομαδικές όσο δραστηριότητες για να ενταχθούν ευχερέστερα στο σύνολο της τάξης»*. Ο εκπαιδευτικός 16 ( 1 αναφορά) αναφέρει τη χρήση του παραμυθιού. *«Χρησιμοποιώ το παραμύθι, που τραβάει το ενδιαφέρον στα παιδιά αυτά και αποτελεί έναν εύκολο και ελκυστικό τρόπο*

για να μάθουν την ελληνική γλώσσα». Ο εκπαιδευτικός 10 αναφέρει τη χρήση της μητρικής γλώσσας και την αξιοποίηση της πολιτισμικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 10 αναφέρει *«Φροντίζω να γνωρίζω κάποιες βασικές λέξεις της γλώσσας τους, ώστε να τους κάνω να νιώσουν άνετα και οικεία, και αναφέρω τις ίδιες λέξεις στην ελληνική», «Αξιοποιώ τη μητρική τους γλώσσα μέσω δραστηριοτήτων, που προάγουν την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων».*

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία που αναφέρεται στο υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα αλλοδαπά παιδιά, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές κάρτες-εικονόλεξα. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 5 αναφέρει *«Χρησιμοποιώ εικονόλεξα, βοηθάνε πολύ στην κατάκτηση του λεξιλογίου».* Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες και οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 3 αναφέρει: *«Ανατρέχω στο διαδίκτυο πολλές φορές για την εύρεση εικόνων, βίντεο ή εκπαιδευτικών παιχνιδιών ώστε να γίνει κατανοητή η γνώση»* και ο εκπαιδευτικός 6 αναφέρει: *«Χρησιμοποιώ πολλές εικόνες και βίντεο για οτιδήποτε διδάσκω. Εκπαιδευτικά βίντεα από το youtube,ταινίες στη μητρική τους γλώσσα και στα ελληνικά».* Δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τα βιβλία του Υπουργείου. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 4 αναφέρει: *«Χρησιμοποιώ το εγκεκριμένο υλικό του υπουργείου».* Επιπρόσθετα, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 7: *«Συγκεντρώνω υλικό από διαφορετικά βιβλία ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών και τα ενδιαφέροντα».*

Αναφορικά με τη τρίτη κατηγορία που αναφέρεται στις προτάσεις για την αξιοποίηση των γλωσσών των αλλοδαπών παιδιών στην διδασκαλία, δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προτείνουν την δημιουργία πολυπολιτισμικού



εκπαιδευτικού υλικού στην τάξη. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 10 αναφέρει: «*Η δημιουργία πολύγλωσσων γωνιών στην τάξη με εικόνες, χάρτες, βιβλιοθήκη με ξενόγλωσσα βιβλία, δίγλωσσα λεξικά*». Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι δύσκολη η χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών στην διδασκαλία. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 1: «*Οι γλώσσες των παιδιών αυτών είναι διαφορετικές άρα και δύσκολο να αξιοποιηθούν*» και ο εκπαιδευτικός 4 αναφέρει: «*Αραβικά ξέρουν ελάχιστοι έτσι η γλώσσα διαμεσολάβησης πολλές φορές είναι τα αγγλικά. Οπότε η μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών δεν μπορεί να αξιοποιηθεί*». Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει τη δημιουργία πίνακα με κείμενα γραμμένα από τα αλλοδαπά παιδιά στη μητρική τους γλώσσα. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 6: «*Δημιουργία ενός πίνακα με φωτογραφίες των παιδιών, όπου από κάτω κάθε παιδί να γράφει λίγα λόγια για τον εαυτό του και τον τόπο καταγωγής του σε όποια γλώσσα επιθυμεί*». Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει τη χρήση λέξεων της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών στην διδασκαλία. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 12 αναφέρει: «*Εκμάθηση λέξεων στις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στην τάξη, μεταδίδοντας έτσι στους μαθητές μήνυμα σεβασμού προς τη γλωσσική ετερότητα*».

Πίνακας 1. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες.»

Κατηγορίες	Κωδικοί/Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
1. Πρακτικές ενίσχυσης του γλωσσικού	ΔΦΡΔΙΔ= Διαφοροποιημένη	17

<b>γραμματισμού των αλλοδαπών παιδιών</b>	διδασκαλία	
	ΕΞΔΙΔ= Εξατομικευμένη διδασκαλία	17
	ΕΠΒΥΕΚΥΛ= Επιπρόσθετο βοηθητικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό	4
	ΧΡΝΤΟΠΥΛ= Χρήση Νέων τεχνολογιών και πολυτροπικού υλικού	17
	ΧΡΔΙΕΚΥΛ= Χρήση δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού	2
	ΧΡΜΘΠΡΟΜΔΙΔ=Χρήση μεθόδου project και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	3
	ΧΡΠ= Χρήση παραμυθιού	1
	ΑΞΠΟΛΚΟΥ= Αξιοποίηση πολιτισμικής κουλτούρας	1
	ΧΡΜΗΓΛ= Χρήση	1

	μητρικής γλώσσας.	
<b>2.Υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας</b>	ΧΡFC=Χρήση εικονόλεξων	17
	ΧΡBY= Χρήση βιβλίων Υπουργείου	10
	ΧΡΒΔΙΔΕΓ= Χρήση βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας	5
	ΧΡΝΤΟΠΑΚΕΚΠΥΛΚ= Χρήση Νέων τεχνολογιών και οπτικοακουστικού εκπαιδευτικού υλικού.	17
<b>3.Προτάσεις για την αξιοποίηση των γλωσσών των αλλοδαπών παιδιών στην διδασκαλία</b>	ΛΜΗΓΛΑΠΔΙΔ= Λέξεις της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών στην διδασκαλία.	1
	ΔΧΡΜΗΓΛΑΠΔΙΔ= Δύσκολη η χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών στην διδασκαλία	5

	ΔΠΚΑΠΜΗΓΛ= Δημιουργία πίνακα με κείμενα γραμμένα από τα αλλοδαπά παιδιά στη μητρική τους γλώσσα	1
	ΔΠΟΛΕΥΤ= Δημιουργία πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού στην τάξη	10

### **9.3.Οι ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον**

Στο δεύτερο θεματικό άξονα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχολιάσουν 4 ερωτήσεις που έχουν σκοπό να διερευνήσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες: τρόπος επικοινωνίας με έναν αλλόγλωσσο μαθητή που δεν γνωρίζει την ελληνική ή την αγγλική γλώσσα, αλλά ούτε και ο εκπαιδευτικός τη μητρική του γλώσσα, προκλήσεις στην διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στην τάξη, σχέση εκπαιδευτικού με γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών και τρόπος επικοινωνίας με γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών.

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία που αναφέρεται στον τρόπο επικοινωνία με έναν αλλόγλωσσο μαθητή που δεν γνωρίζει την ελληνική ή την αγγλική γλώσσα, αλλά ούτε και ο εκπαιδευτικός τη μητρική του γλώσσα, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τα εικονόλεξα. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 5 αναφέρει: *«Χρησιμοποιώ πολύ τα εικονόλεξα, τα οποία έχουν βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν κάποιες βασικές λέξεις, τις οποίες χρησιμοποιούν στην*

*μεταξύ μας επικοινωνία*». Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την παντομίμα. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 3 αναφέρει: *«Με νοήματα και τις κινήσεις του σώματος»*. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 4: *«Πολλά παιδιά γνωρίζουν αγγλικά, όχι πολύ καλά. Έτσι με ελληνικές ή αγγλικές λέξεις προσπαθούμε να εξηγήσουμε»*. Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι χρησιμοποιεί την μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών του. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 10: *«Φροντίζω να γνωρίζω κάποιες βασικές λέξεις της γλώσσας τους, ώστε να τους κάνω να νιώσουν άνετα και οικεία, και αναφέρω τις ίδιες λέξεις στην ελληνική»*.

Αναφορικά με την δεύτερη κατηγορία που αναφέρεται στις προκλήσεις στην διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στην τάξη, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές τους δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα και παράλληλα δυσκολεύονται στην επικοινωνία. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 1: *«Δεν έχουν κατακτήσει καθόλου την δικιά μας γλώσσα, που επιτέλους να μπορούμε να επικοινωνήσουμε. Η επικοινωνία είναι δύσκολη και χρησιμοποιούμε περισσότερο την παντομίμα»* και ο εκπαιδευτικός 4 αναφέρει *«Αρκετά δυσκολεύονται ως προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε ότι αφορά τη σύνδεση με τη δική τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση στο μυαλό τους και να χάνουν την αυτοπεποίθηση για τη μαθησιακή διαδικασία, άρα και το ενδιαφέρον τους»*. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι τα αλλοδαπά παιδιά δυσκολεύονται να προφέρουν σωστά τα φωνήματα. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 9 αναφέρει: *«Η γλώσσα τους είναι πολύ διαφορετική και αυτό τα δυσκόλεψε πολύ μέχρι να μάθουν να προφέρουν σωστά τα φωνήματα»*. Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι τα αλλοδαπά παιδιά μπερδεύουν το γένος.

Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 12: *«Τα παιδιά μπέρδευαν το αρσενικό με το θηλυκό γένος και αυτό δυσκόλευε την επικοινωνία τους».*

Αναφορικά με την τρίτη κατηγορία που αναφέρεται στη σχέση εκπαιδευτικού με γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι υπάρχει αδιαφορία από το σπίτι. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 2 αναφέρει: *«Αδιαφορία από το σπίτι για τη σχολική πορεία των μαθητών».* Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την παρουσία διερμηνέων. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 4: *«Η σχέση αυτή είναι δύσκολη. Πάντα με την παρουσία διερμηνέων, με προσοχή στο τι και πως θα πούμε κάτι. Υπάρχει αδιαφορία για την καθημερινότητα του σχολείου».* Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την επαφή με τους γονείς μόνο στην αρχή της χρονιάς. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 15 αναφέρει: *«Συνήθως τους βλέπουμε στην αρχή της χρονιάς μόνο».*

Αναφορικά με την τέταρτη κατηγορία που αναφέρεται στο τρόπο επικοινωνίας με γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν με διερμηνείς. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 4: *«Η επικοινωνία με τους γονείς, σχεδόν πάντα, γίνεται με τη βοήθεια διερμηνέα, είτε σε άμεση επαφή με τους ίδιους, μέσα από συναντήσεις, είτε μέσα από ανακοίνωση η οποία έχει αναρτηθεί στο χώρο του σχολείου ή του καταωλισμού. Αν δεν υπάρχει διερμηνέας είναι δύσκολη η επικοινωνία, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των γονέων των προσφύγων δεν γνωρίζουν τη γλώσσα»* και ο εκπαιδευτικός 13 αναφέρει: *«Με τη παρουσία διερμηνέων 1 -2 φορές το πολύ τον χρόνο».* Επιπρόσθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν με ΜΚΟ. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 11 αναφέρει: *«Με πρόσκληση μέσω των ΜΚΟ. Οι περισσότεροι δε γνωρίζουν αγγλικά».*

Πίνακας 2. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον.»

Κατηγορίες	Κωδικοί/Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
<b>1. Τρόπος επικοινωνίας με έναν αλλόγλωσσο μαθητή που δεν γνωρίζει την ελληνική ή την αγγλική γλώσσα, αλλά ούτε και ο εκπαιδευτικός τη μητρική του γλώσσα</b>	ΧΡΕΙΚΛΕΞ= Χρήση εικονόλεξων	17
	ΧΡΠΙΑΝΤΜΙΜ= Χρήση παντομίμας	17
	ΧΡΑΓΓΛ= Χρήση αγγλικής γλώσσας	1
	ΧΡΜΓ= Χρήση της μητρικής τους γλώσσα	1
<b>2. Προκλήσεις στην διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στην τάξη</b>	ΑΔΧΡΕΛΓΛΔΥΣΕΠΚ= Αδυναμία χρήσης ελληνικής γλώσσας και δυσκολία στην επικοινωνία	17
	ΔΥΣΣΠΡΦΩΝΜ= Δυσκολία σωστής προφοράς φωνημάτων	1
	ΜΠΓΕΝ= Μπέρδεμα γένους	1

<b>3.Σχέση εκπαιδευτικού με γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών</b>	ΑΔΦΓΟΝΣΧΠΠ=	17
	Αδιαφορία γονέων για την σχολική πορεία των παιδιών τους	
	ΜΠΑΡΔΡΜ= Με παρουσία διερμηνέων	1
	ΕΠΑΡΧΧΡ= Επαφή στην αρχή της χρονιάς	1
<b>4.Τρόπος επικοινωνίας με γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών</b>	ΜΔΡΜ= Με διερμηνείς	17
	ΜΜΚΟ= Με ΜΚΟ	17

#### **9.4.Προτάσεις εκπαιδευτικών**

Στο τρίτο θεματικό άξονα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχολιάσουν 4 ερωτήσεις που έχουν σκοπό να διερευνήσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις προτάσεις τους. Συγκεκριμένα, από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες: προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης για μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ, προτάσεις για την επιμόρφωση και την κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κράτος και παροχή επαρκών δυνατοτήτων για την επιμόρφωση.



Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία που αναφέρεται στις προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών, επτά εκπαιδευτικοί προτείνουν αναφέρον την ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 7 αναφέρει: *«Χρειάζεται υλικό για διδασκαλία. Τα βιβλία που έχουν γραφτεί δεν είναι εύκολα να δουλευτούν»* και ο εκπαιδευτικός 16 αναφέρει: *«Να υπάρξουν πολυπολιτισμικά βιβλία. Να διαθέτουν στοιχεία όχι μόνο του ελληνικού πολιτισμού αλλά και διαφόρων άλλων»*. Ένας εκπαιδευτικός προτείνει την ύπαρξη δεύτερου επιμορφωμένου δασκάλου στην τάξη. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 3: *«Παράλληλη στήριξη από επιμορφωμένο δάσκαλο»*. Δεκαπέντε εκπαιδευτικοί προτείνουν την ύπαρξη διερμηνέων. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 13 αναφέρει: *«Διερμηνείς για ευκολότερη επικοινωνία»*. Ένας εκπαιδευτικός προτείνει το σεβασμό στις ανάγκες των μαθητών. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 12: *«Η ευαισθητοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού ως προς τους μαθητές, η οποία δημιουργεί μία αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης είναι πρωταρχική για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας»*. Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός προτείνει την επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 6 αναφέρει: *«Χρειάζεται κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την κατανόηση βασικών αναγκών των παιδιών αυτών»*.

Αναφορικά με την δεύτερη κατηγορία που αναφέρεται στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης για μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν την απαραίτητη και συνεχή επιμόρφωσή τους. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 12: *«Φυσικά. Η επιμόρφωση δεν σταματά ποτέ και πολλές φορές ο εκπαιδευτικός την πληρώνει με δικά του χρήματα»*.

Αναφορικά με την τρίτη κατηγορία που αναφέρεται στις προτάσεις για την επιμόρφωση και την κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) προτείνουν την ύπαρξη σεμιναρίων, ημερίδων. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 1 αναφέρει: *«Να υπάρχουν πιο πολλές ημερίδες, σεμινάρια στην διαπολιτισμική εκπαίδευση»*. Ένας εκπαιδευτικός προτείνει επιμορφωτική πολιτική από το Υπουργείο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 6 αναφέρει: *«Το ίδιο το Υπουργείο θα πρέπει να δώσει την ευκαιρία μιας καθολικής επιμορφωτικής πολιτικής έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»*. Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός προτείνει την ύπαρξη σεμιναρίων στο σχολείο. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός 12 αναφέρει: *«Σεμινάρια στο χώρο του σχολείου. Παραδείγματα διδασκαλίας και αποτελεσματικοί τρόποι μάθησης»*. Ένας εκπαιδευτικός προτείνει επιμόρφωση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους για γλωσσικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικά απαντά ο εκπαιδευτικός 7: *«Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους για να αναπτύξουν τις γλωσσικές δεξιότητες»*. Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός προτείνει επιμόρφωση σε καλές πρακτικές. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 8 αναφέρει: *«Θα θέλαμε να μάθουμε καλές πρακτικές για την προσέγγιση και την ενσωμάτωση των προσφύγων»*. Ένας εκπαιδευτικός προτείνει τα σχέδια μαθήματος.

Αναφορικά με την τέταρτη κατηγορία που αναφέρεται στο κράτος και την παροχή επαρκών δυνατοτήτων για την επιμόρφωση, όλοι οι εκπαιδευτικοί (17 αναφορές) αναφέρουν ότι το κράτος δεν τους παρέχει επαρκή στήριξη. Ο εκπαιδευτικός 4 αναφέρει: *«Όχι. Θα θέλαμε περισσότερη στήριξη. Δεν αρκούν τα βιβλία. Χρειάζεται προσωπικό διερμηνείς και ψυχολόγοι»* και ο εκπαιδευτικός 13 αναφέρει: *«Η εκάστοτε κυβέρνηση είναι ανοργάνωτη»*.

Πίνακας 3. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με προτάσεις.»

Κατηγορίες	Κωδικοί/Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
<b>1.Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών</b>	ΥΠΚΤΛΕΚΠΥΛΚ= Ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού	7
	ΥΠΑΤΡΕΠΜΦΡΔΣΚΛΤΞ= Ύπαρξη δεύτερου επιμορφωμένου δασκάλου στην τάξη	1
	ΥΠΔΡΜ= Ύπαρξη διερμηνέα	15
	ΣΒΣΜΑΝΓΚ= Σεβασμός στις ανάγκες	1
	ΕΠΔΣΚΛ= Επιμορφωμένους δασκάλους	1
<b>2.Επιμόρφωση σας σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης για μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ</b>	ΝΕΠΙΜΡΦ= Ναι στην επιμόρφωση	17

<b>3.Προτάσεις για την επιμόρφωση και την κατάρτιση σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</b>	ΥΠΡΞΣΜΝΡΗΜΡΔ= Ύπαρξη σεμιναρίων, ημερίδων	17
	ΕΠΜΡΦΠΛΤΚΥΠ= Επιμορφωτική πολιτική από το Υπουργείο	1
	ΣΜΝΡΣΧΛ= Σεμινάρια στο σχολείο	1
	ΣΓΧΡΔΙΔΜΘΔΓΛΔΞΤ= Σύγχρονες διδακτικές μεθόδους για γλωσσικές δεξιότητες	1
	ΚΛΠΡΚΤ= Καλές πρακτικές	1
	ΣΧΜΘΜ= Σχέδια μαθήματος	1
<b>4.Κράτος και παροχή επαρκών δυνατοτήτων</b>	ΟΧΙ= Όχι	17
	ΠΡΣΣΤΡΞ= Περισσότερη στήριξη	1

για την επιμόρφωση	ΑΝΟΡΓΝΕΚΚΥΒΡΝ= Ανοργάνωτη εκάστοτε κυβέρνηση	1
--------------------	---	---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10:

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού σε παιδιά που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, προέκυψαν τρεις βασικοί άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκαν οι συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Στον πρώτο θεματικό άξονα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις πρακτικές τους σχετικά με την κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον. Κλείνοντας, στον τρίτο θεματικό άξονα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις προτάσεις τους για την βελτίωση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Στον πρώτο θεματικό άξονα σχετικά με την κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται να υιοθετούν διάφορες πρακτικές για να διαχειρίζονται τους δίγλωσσους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τη

διαφοροποιημένη-εξατομικευμένη διδασκαλία. Με βάση έρευνα των Χατζησωτηρίου & Αγγελίδη (2013), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσω της προσαρμογής των διδακτικών πρακτικών τους, ενώ πολλοί υποστήριξαν την παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην χρήση των Νέων τεχνολογιών και του πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού τονίζοντας τη σημαντικότητα του για τη προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε η Τζατζάκη (2018), προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις πολυτροπικό υλικό, όπως είναι οι εικόνες και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Επίσης, καταδείχθηκε ότι η χρήση εικόνων, ζωγραφιών κ.α. που συνδυάζονται με το γραπτό κείμενο βοηθούν σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές να αντιληφθούν το κείμενο. Άλλες επίσης πρακτικές που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι η παροχή επιπρόσθετου βοηθητικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project. Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2016), μέσω της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ενισχύεται ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοκατανόηση, η άμεση διαπροσωπική επικοινωνία, η κοινή ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων, οι κοινοί σκοποί και στόχοι και η συνεργασία. Επιπρόσθετα, μέσω της μεθόδου project τα παιδιά διαχωρίζονται σε ομάδες και νιώθουν πολύτιμα αξιοποιώντας τις ικανότητές τους στην εργασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη χρήση του παραμυθιού, στη χρήση δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού, στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών και στην αξιοποίηση της πολιτισμικής τους κουλτούρα. Σύμφωνα με τη Τολακίδου (2018), μέσα από το παραμύθι οι μαθητές γνωρίζουν στοιχεία για άλλους πολιτισμούς και καλλιεργείται ο σεβασμός προς άλλες

κουλτούρες. Αξίζει να αναφερθούμε ότι σε έρευνα του Gogonas (2007), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρότειναν την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο εκτός του κανονικού ωραρίου. Αναφορικά με την χρήση του εκπαιδευτικού υλικού στην διδασκαλία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τα εικονόλεξα και τις νέες τεχνολογίες. Άλλα επίσης εκπαιδευτικά υλικά που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι η χρήση βιβλίων του Υπουργείου και άλλων βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και η δημιουργία πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού στην τάξη. Αξίζει να αναφερθούμε ότι η δημιουργία πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού στην τάξη προτάθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς ως τρόπος αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν λάθη των μαθητών/τριών κυρίως στα γένη, δυσκολία στην σωστή προφορά των φωνημάτων και γενικά δυσκολία χρήσης της ελληνικής γλώσσας και άρα δυσκολία στην επικοινωνία. Σύμφωνα με τους Γρίβα και Στάμου (2014), οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις γλωσσικές δυσκολίες που έχουν οι δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίες οφείλονται στις ελλειπείς γνώσεις τους σχετικά με την ομιλούμενη γλώσσα του σχολείου τους και συνάμα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι στην επικοινωνία τους με έναν αλλόγλωσσο μαθητή, που δεν γνωρίζει την ελληνική ή την αγγλική γλώσσα, στην τάξη χρησιμοποιούν κυρίως τα εικονόλεξα και την παντομίμα και ένας εκπαιδευτικός κάνει επιπλέον αναφορά στην χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών. Σε μια πολύγλωσση τάξη, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να καταφέρει να διδάξει συμπεριλαμβάνοντας τους κώδικες επικοινωνίας όλων των παιδιών έχοντας στη διάθεσή του ελάχιστο εκπαιδευτικό υλικό (Γκόβαρης, 2013).

Όσον αφορά στην σχέση τους με τους γονείς των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει αδιαφορία των γονέων για την σχολική πορεία των παιδιών τους και επίσης αναφέρουν ότι η επικοινωνία γίνεται κυρίως μέσω των διερμηνέων και των ΜΚΟ. Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014), πολλοί από τους εκπαιδευτικούς στην Κύπρο πιστεύουν ότι οι γονείς των παιδιών των μεταναστών δε δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους και αυτό το αποδίδουν στα μειονεκτικά προσωπικά χαρακτηριστικά που έχουν οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών αυτών, όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό και το πολυπολιτισμικό τους υπόβαθρο και το μορφωτικό τους επίπεδο. Η μη συμμετοχή των γονέων των παιδιών αυτών στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα να αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή προσαρμογή και την ένταξή τους στο σχολείο. Επιπλέον, οι διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές μπορούν να βοηθήσουν στη συνεργασία μεταξύ των γονέων των παιδιών αυτών και των εκπαιδευτικών και μάλιστα μέσω των διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών να υπάρξει γεφύρωση της επικοινωνίας ανάμεσα στους θεσμούς και στους μετανάστες.

Στον τρίτο θεματικό άξονα σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την βελτίωση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών/τριών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση τους σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευση για μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ και αυτό συνάδει με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014) και Griva, Chostelidou και Papadopoulou (2017). Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το ελληνικό κράτος δεν παρέχει επαρκείς δυνατότητες για επιμορφώσεις και προτείνουν επιμορφωτική πολιτική από το Υπουργείο, ύπαρξη περισσότερων σεμιναρίων και ημερίδων και εντός του σχολείου.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Angelides, P., Stylianiou T., & Leigh J. (2003). Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on policy and practice. *Intercultural Education*, 14 (1),57-66.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29, 97-125.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

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

Cummins J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Garcia. O., Li Wei. ( 2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave Macmillan: UK

Γεωργογιάννης, Π., Γιάννακα, Χ. (2009), «Η Ελληνική ως πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα.» Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ) *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 4ος, Πάτρα 2009, 66-73.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 1, Πάτρα.*

Γεωργογιάννης Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Εκδόσεις:Gutenberg.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). ‘Invisible’ Bilingualism ‘Invisible’ Language ideologies: Greek Teachers’ Attitudes towards Immigrant Students’ Heritage Languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.

Γκόβαρης, Χρ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Εκδόσεις: Gutenberg.

- Γκόβαρης, Χρ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gogonas, N. (2007). Ethnolinguistic vitality perceptions among immigrant and indigenous pupils in Greece. *Journal of Mediterranean Studies*, 17(2), 249-270.
- Γρίβα, Ε. Α. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Griva, E. Chostelidou, D. & Papadopoulou, F. (2017). Formal education for refugee children: Recording the teachers' experience from reception classes. Paper presented at the Conference Language Teaching and Minority Education. *Greek Applied Linguistics Association*, Thessaloniki, Greece, 6-8 October 2017.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη Μ., Πυργιωτάκης Ε.Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Εκδόσεις: Πεδίο
- Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.

Μάγος, Κ. και Σιμόπουλος, Γ. (2009). Εκπαίδευση Ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μία έρευνα τις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Βεργίδης Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 4, 95-107.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 22, 358-371.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας Χ., Ανθόπουλος Κ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

Naqvi, R., McKeough, A., Thorne, K., & Pfitscher, C. (2012). Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), 501–528.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*, Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδοπούλου, Δ. και Τζιμόκας, Δ. (2015). *Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους. Στο Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Ατραπός.

Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

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

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg

Skouge, J., Rao, K., & C. Boisvert, P. (2007). Promoting Early Literacy for Diverse Learners Using Audio and Video Technology. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 5-11.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζατζάκη, Κ. & Γρίβα, Ε. (Υπό έκδοση 2020). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική διαχείριση της ένταξης παιδιών προσφύγων στα δημοτικά σχολεία*.

Τζατζάκη Κ., (2018). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική διαχείριση της ένταξης παιδιών προσφύγων στα δημοτικά σχολεία*. Κομοτηνή, ΔΠΘ.

Τριάρχη- Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία -Μια Ψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τολακίδου, Π. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρουσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων προσφύγων μαθητών\τριών και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσσαλονίκης [Διπλωματική Εργασία]*. Θεσσαλονίκη:

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

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

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

Vogel, S., Garcia, O. (2017). *Translanguaging*. Oxford Research Encyclopedia of Education.

Saussure, F. de (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χατζηδήμου, Χρ. Δ. (2012). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης Π. (2013). «Εφαρμόζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική τάξη: Διδακτικές προσεγγίσεις, στρατηγικές και εφαρμογές. Στο Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφόντος, Κ. (Επιμ.). (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Σαΐτα. Διαθέσιμο στο: <https://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Χρυσafίδης, Κ. (2006). *Βιοματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ





## Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Περιγραφή (προαιρετικό)

### Φύλο \*

- ΑΝΔΡΑΣ
- ΓΥΝΑΙΚΑ

### Ηλικία \*

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 50+

### Επίπεδο σπουδών \*

- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΣΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΕ ΑΛΛΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΣΕ ΑΛΛΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

### Γνώση ξένων γλωσσών και επίπεδο γλωσσομάθειας \*

- 1 ΕΠΙΠΕΔΟ (Α1-Γ2)
- 2 ΕΠΙΠΕΔΟ (Α1-Γ2)
- 3 ΕΠΙΠΕΔΟ (Α1-Γ2)
- 4 ΕΠΙΠΕΔΟ (Α1-Γ2)

**Έτη διδακτικής εμπειρίας \***

- 1-3
- 4-6
- 7-9
- 10-12
- 13+

**Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/η και επιμορφώσεις πληροφορικά με την διπολιτισμική εκπαίδευση; \***

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

**Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τον Γραμματισμό; \***

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

**Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με την κατάρτιση του γλωσσικού Γραμματισμού σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.**

Περιγραφή (προαιρετικό)

**Τι πρακτικές χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση του γλωσσικού Γραμματισμού των αλλοδαπών παιδιών; \***

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Τι υλικό χρησιμοποιείτε για να διδάξετε την ελληνική γλώσσα; \***

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Τι θα προτείνατε για τις γλώσσες αυτών των παιδιών; Θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διδακτικά αυτές οι γλώσσες; Με ποιον τρόπο;**

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον. Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.**

Περιγραφή (προαιρετικό)

**Πώς επικοινωνείτε με έναν αλλόγλωσσο μαθητή που δεν γνωρίζει την ελληνική ή την αγγλική γλώσσα, \* αλλά ούτε και σεις τη μητρική του γλώσσα;**

**Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζετε στην διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στην τάξη; \***

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Ποια είναι η σχέση σας με τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών σας; \***

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Πώς γίνεται η επικοινωνία με τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών σας; \***

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με προτάσεις. Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.**

Περιγραφή (προαιρετικό)

**Τι θα προτεινότε για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών σας; \***

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωση σας σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης για μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ; \***

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Τι θα προτεινότε για την επιμόρφωση και την κατάρτιση σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; \***

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Το κράτος από την πλευρά του, θεωρείτε, πως σας παρέχει επαρκείς δυνατότητες για την επιμόρφωση σας; \***

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης