



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π.Μ.Σ. «ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΝΟΤΙΟΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΕΣΟΓΕΙΟΥ»

*Διερευνώντας τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας ως μέσο στη διδασκαλία της Ελληνικής
σε πρόσφυγες και μετανάστες*

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία
της Βιργινίας Μιχαλαρέα
Α.Μ. 4342015003

Επιβλέπων: Γαλαντόμος Ιωάννης

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Γεωργαλλίδου Μαριάνθη, Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία,

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΪΟΣ 2018

«Οι φράσεις που διατυπώνονται στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα».

Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας, είναι να εξετάσει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών προσφύγων και μεταναστών στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν σε μια καινούργια πρόκληση, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες όπως σε πρόσφυγες και μετανάστες. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας επικεντρώνεται στην εξέταση της χρήση μιας άλλης γλώσσας ως μέσο διδασκαλίας της ελληνικής αλλά και ως μέσο επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε διδακτικές μεθόδους που ακολουθούνται από άλλες χώρες φιλοξενίας προσφύγων αλλά και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση θα συγκρίνει της εμπειρίες διαφόρων εκπαιδευτικών και εθελοντών/τριών αποτελώντας ένα χρήσιμο μελλοντικό εργαλείο για οποιονδήποτε ασχολείται με την εκπαίδευση προσφύγων. Η μέθοδος προσέγγισης που ακολουθείται είναι ερευνητική. Ένα ερωτηματολόγιο διανέμεται ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς και εθελοντές/-τριες που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα. Η επεξεργασία των ερωτήσεων εκτελείται μέσω περιγραφικής ανάλυσης με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου SPSS IBM v.24, όπου και στην πορεία προκύπτουν στατιστικά σημαντικά στοιχεία. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες προσφύγων και μεταναστών στο σύνολό τους 60 άτομα (46 γυναίκες και 14 άνδρες), ηλικίας 25-60. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική συμβολή της Αγγλικής γλώσσας στη διδασκαλία της Ελληνικής καθιστώντας τη χρήση της μέγιστη και αναπόφευκτη. Το μορφωτικό υπόβαθρο (42%) της πλειοψηφίας των μαθητευομένων δεν έχει ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 52,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα όταν απευθύνει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το 75% των εκπαιδευτών και εθελοντών/-τριών δήλωσε ότι η απάντηση που δίνουν στις απορίες είναι και στις δύο γλώσσες. Σε αντίθεση με το 48,6% των ερωτηθέντων που επιλέγει την αγγλική γλώσσα για τις οδηγίες μια άσκησης ή θέματος που συζητείται στην τάξη.

Λέξεις Κλειδιά: μετανάστες, πρόσφυγες, εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες, μαθητές, μαθητευόμενοι.

Investigating the use of English as a medium in teaching Greek to refugees and migrants

Abstract

The aim of the present research is to examine the experiences of educators and volunteers of refugees and immigrants in their efforts to cope with a new challenge, the teaching of Greek as a foreign language to special populations such as refugees and immigrants. The purpose of this research focuses on the examination of the use of another language as a medium of teaching Greek, but also as a medium of communication with learners. Particular emphasis is placed on the teaching methods followed by other refugee host countries, but also on problems encountered by educators and volunteers. The bibliographic review will compare the experiences of different educators and volunteers and will serve as a useful future tool for anyone involved in refugee and migrant education. The method of approach employed is research. The educators and volunteers involved in this research are sent a questionnaire, which is distributed electronically. The questionnaire analysis is performed through a descriptive analysis with the use of the IBM v.24 SPSS statistical software, where statistically significant data are generated. The sample of the survey is comprised of 60 educators and volunteers of refugees and immigrants, (46 women and 14 men) aged 25-60. The results showed a significant contribution of the English language to the teaching of Greek making its use maximal and inevitable. The educational background (42%) of the majority of learners has not completed primary education. 52.5% of the respondents stated they use English when they pose questions during teaching. 75% of the educators and volunteers claimed that the answers to the questions are in both languages. This contrasts with the 48.6% of the respondents who choose the English language for instructions on an exercise or subject that is being discussed in class.

Keywords: migrants, refugees, educators, volunteers, learners

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3	
Abstract.....	4	
Πίνακας Περιεχομένων.....	5	
Ευχαριστίες.....	6	
Εισαγωγή.....	7	
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	8	
Κεφάλαιο 1	1.1. Θεωρητικοί και Εννοιολογικοί ορισμοί.....	11
Κεφάλαιο 2	2.1. Ταυτότητα πληθυσμιακών ομάδων.....	13
	2.2. Γλώσσα και γλωσσική επικοινωνία.....	15
	2.3. Μητρική Γλώσσα.....	16
	2.4. Χώρες με γλώσσα διδασκαλίας την Αγγλική	21
	2.5. Χώρες εκμάθησης μητρικής γλώσσας.....	22
	2.6. Το κίνητρο ως παράγοντας επιτυχίας	23
	2.7 Εκπαίδευση.....	24
	2.8. Ο Πολλαπλός ρόλος του Εκπαιδευτή.....	28
Κεφάλαιο 3	Μεθοδολογία έρευνας.....	32
	3.1 Συμμετέχοντες	32
	3.2 Ερευνητικά Εργαλεία	32
	3.3 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων.....	33
	3.4. Σχεδιασμός – Διαδικασία.....	33
	3.5. Οριοθετήσεις της έρευνας.....	34
	3.6. Περιορισμοί μελέτης.....	34
Κεφάλαιο 4	Αποτελέσματα έρευνας.....	36
Κεφάλαιο 5	Συζήτηση.....	63
Κεφάλαιο 6	Διδακτικές προεκτάσεις.....	67
Κεφάλαιο 7	Συμπεράσματα.....	69
Βιβλιογραφία.....	74	
Παράρτημα Ι	Δείγμα ερωτηματολογίου.....	82

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη σε όλους τους μόνιμους, αναπληρωτές αλλά και ωρομίσθιους δασκάλους και καθηγητές, στους εθελοντές όλων των ειδικοτήτων, καθώς και συντονιστές προσφυγικών δομών οι οποίοι/-ες συνέβαλαν καθοριστικά στην παρούσα μελέτη. Αποτελούν πηγή έμπνευσης και θαυμασμού κατά τη διάρκεια της έρευνας και συλλογής δεδομένων. Μοιράστηκαν μαζί μου ιστορίες και ανησυχίες από την καθημερινότητά τους, μου επέτρεψαν να μπω στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή, παρακολουθώντας από μακριά τις διδακτικές τους μεθόδους.

Η αμέριστη συμπαράσταση και τεχνογνωσία του επιβλέποντα επίκουρου καθηγητή Ιωάννη Γαλαντόμου σε όλη τη διάρκεια της πτυχιακής εργασίας δίνοντας μου τη δυνατότητα να πειραματιστώ και ταυτόχρονα την ενθάρρυνση να διερευνήσω άλλες εναλλακτικές πηγές πληροφοριών. Επιπλέον, μεγάλη τιμή νιώθω παρουσιάζοντας μαζί την παρούσα έρευνα στο *Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, τον Οκτώβριο του 2017 στη Θεσσαλονίκη. Επίσης, ευχαριστώ τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, Βασιλεία Καζούλλη και Μαριάνθη Γεωργαλίδου, των οποίων το έργο αποτέλεσε πηγή έμπνευσης στην παρούσα εργασία.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και να αναγνωρίσω το σημαντικό ρόλο της οικογένειάς μου σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας ερευνητικής εργασίας, τον σύζυγο μου υποψήφιο διδάκτορα Σταμάτιο Μάγο για την αμέριστη υπομονή και στήριξή του, τη μητέρα μου Βασιλική Μιχαλαρέα για την πίστη της σε εμένα και τέλος την αδελφή μου και Ιατρό/Ερευνήτρια Βασιλική Μιχαλαρέα, συμβάλλοντας συμβουλευτικά κατά την διάρκεια της διεξαγωγής της παρούσας μελέτης. Εύχομαι η διαδρομή της δικής της διπλωματικής εργασίας να είναι τόσο απολαυστική όσο ήταν η δική μου.

«Η σκέψη φωλιάζει στην ομιλία» (Ong, 1997:138).

Εισαγωγή

Η έρευνα εκτελείται σε μια σημαντικά δύσκολη χρονική περίοδο όπου η Ελλάδα, ως χώρα φιλοξενίας αντιμετωπίζει τεράστια εισροή προσφύγων στο εσωτερικό της. Η χώρα είναι οικονομικά αδύναμη και οι πολίτες οριακά εξαντλημένοι από τη βαριά φορολογία και την ανεργία. Η Ελλάδα μαζί με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δέχονται τεράστια κύματα προσφύγων. Μεταξύ του διαστήματος Ιανουαρίου- Σεπτεμβρίου 2017 κατέφθασαν από τη θάλασσα 7.257 παιδιά, τα οποία στην πλειοψηφία τους προέρχονται από τη Συρία (39,8%), 837 (11%) από αυτά δηλώνονται ως Ασυνόδευτα, συνοδευμένα και χωρισμένα παιδιά από τις οικογένειές τους¹. Στην παρούσα φάση μια εκτίμηση του αριθμού παιδιών προσφύγων που φιλοξενούνται στην Ελλάδα είναι δύσκολη, λόγω της αδιάκοπης κινητικότητας εντός και εκτός της Ελλάδος. Κατά τη διάρκεια συλλογής στοιχείων την Περίοδο Ιανουαρίου-Σεπτεμβρίου 2017 μέσω έγκυρων πηγών της Έπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, τη UNICEF, και του Διεθνή Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ) εκτιμάται ότι 19.000 παιδιά βρίσκονται στην Ελλάδα. Εκ των οποίων το 55% διαμένει σε αστικές περιοχές και το 27% σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ), μόλις το 1% σε ασφαλή ζώνες για Ασυνόδευτα χωρισμένα από τις οικογένειές τους παιδιά καθώς και το 17% των οποίων διαμένει σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης . Το φύλο τους ορίζεται σε 41% κορίτσια και 59% αγόρια². Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία της ηλικίας των παιδιών αυτών είναι 5-14 χρονών όπου καταλαμβάνει το ποσοστό των 47%, 0-4 στο 37% και μόλις το 20% του ποσοστού αυτού είναι ηλικίας 15-17, εκ των οποίων ένα ποσοστό από τα παιδιά αυτά πιθανολογείται να έχει επιλέξει το δρόμο της μετεγκατάστασης (relocation) σε κάποια άλλη χώρα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συνεπώς, τέτοια κριτήρια καθιστούν δύσκολη την συλλογή δεδομένων και επίσης τον υπολογισμό του χρονικού διαστήματος παραμονής τους στην Ελλάδα.

Οι τελευταίες εξελίξεις οδήγησαν εκ των πραγμάτων στη δημιουργία πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών συνθηκών και στην Ελλάδα. Η χρήση της

¹

UNHCR, UNICEF and IOM 2018- *Fact sheet Refugee and Migrant Children in Europe: Accompanied, Unaccompanied and Separated* viewed in 20/02/2018 available at: <https://goo.gl/Cfb4KZ>

² Δευτερεύουσα ανάλυση στοιχείων από τις ακόλουθες πηγές: Υπηρεσία Υποδοχής και Ταυτοποίησης, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Ελληνική Αστυνομία, ΕΚΚΑ, UNICEF, ΔΟΜ, UNHCR, Υπηρεσία Ασύλου

Αγγλικής γλώσσας αποτελεί τον σύνδεσμο στην επικοινωνία μεταξύ αλλόγλωσσων ομιλητών. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων αιώνων, υπήρξε μια δραματική αύξηση του αριθμού ομιλητών δεύτερων και ξένων γλωσσών στην αγγλική γλώσσα, οι οποίοι, προσωρινά, είναι περισσότεροι από τον αριθμό των φυσικών ομιλητών της αγγλικής γλώσσας. Μια τέτοια δημογραφική και γλωσσική αλλαγή έχει, στην πράξη, μετατρέψει την αγγλική γλώσσα σε «μια γλώσσα - τη γλώσσα - στην οποία δεν ορίζει ο ήλιος, του οποίου οι χρήστες δεν κοιμούνται ποτέ» (Quirk, 1985, σ. 1). Με άλλα λόγια, η αγγλική γλώσσα φαίνεται ότι έχει θεσπιστεί ως μονοπώλιο (Breton, 2000), ως το παγκόσμιο μέσο επικοινωνίας και αποτελεί «γέφυρα επικοινωνίας» για άτομα προερχόμενα από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, που μιλούν διαφορετική μητρική γλώσσα (Gallego, 2012).

Από αυτή την άποψη, ο Crystal (1997) διατύπωσε το επιχείρημα ότι η παγκοσμιοποίηση έχει προκαλέσει μια μετατόπιση της εδραιωμένης αγγλικής ως ξένης γλώσσας μετατρέποντάς την σε μια παγκόσμια γλώσσα που μπορεί να ενστερνιστεί από οποιοσδήποτε ομιλητή/-τρια σε όλο τον κόσμο., Η Canagarajah (2007) πρόσθεσε ότι αντιλαμβάνεται την αγγλική γλώσσα ως γλώσσα που θα ομιλείται κυρίως σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα ως μια δεύτερη γλώσσα και, πιθανότατα, ως μια *lingua franca* μεταξύ ομιλητών που δεν μοιράζονται την ίδια Πρώτη Γλώσσα (L1).

Ερευνητικές Υποθέσεις

Η κύρια ερευνητική υπόθεση της μελέτης είναι ότι η αγγλική γλώσσα συμβάλλει καθοριστικά ως μέσο διδασκαλίας και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών και μαθητών/-τριών.

- Η χρήση της Αγγλικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά την επικοινωνία των προσφύγων/μεταναστών με τους γύρω τους.
- Η ηλικία επηρεάζει θετικά την επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών, την επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.
- Η εργασιακή προϋπηρεσία επηρεάζει θετικά την επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών, την επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.
- Η επιλογή γλώσσας συνομιλίας στα διαλείμματα επηρεάζει θετικά το ποσοστό αναφάβητων χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο και τον αριθμό αυτοδίδακτων μεταναστών/προσφύγων στην αγγλική γλώσσα.

- Η επιλογή γλώσσας οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων επηρεάζει θετικά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.
- Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά την εργασιακή προϋπηρεσία, την διαθεσιμότητα λεξικών στην τάξη και την επιλογή γλώσσας κατά τη διδασκαλία.

Μηδενικές υποθέσεις

- Η χρήση της Αγγλικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον δεν επηρεάζει θετικά την επικοινωνία των προσφύγων/μεταναστών με τους γύρω τους
- Η ηλικία δεν επηρεάζει θετικά την επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών, την επιλογή γλώσσας οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.
- Η εργασιακή προϋπηρεσία δεν επηρεάζει θετικά την επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών, την επιλογή γλώσσας οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.
- Η επιλογή γλώσσας συνομιλίας στα διαλείμματα δεν επηρεάζει θετικά το ποσοστό μη εγγράμματων χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο και τον αριθμό αυτοδίδακτων μεταναστών/προσφύγων στην αγγλική γλώσσα
- Η επιλογή γλώσσας οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων δεν επηρεάζει θετικά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων
- Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει θετικά την εργασιακή προϋπηρεσία, την διαθεσιμότητα λεξικών στην τάξη και την επιλογή γλώσσας κατά τη διδασκαλία

Οι εναλλακτικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

- Η χρήση της Αγγλικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον έχει θετική επίδραση στην επικοινωνία των προσφύγων/μεταναστών με τους γύρω τους.
- Η ηλικία έχει θετική επίδραση στην επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών, την επιλογή γλώσσας οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.
- Η εργασιακή προϋπηρεσία έχει θετική επίδραση στην επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών, την επιλογή γλώσσας οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών

φαινομένων.

- Η επιλογή γλώσσας συνομιλίας στα διαλείμματα έχει θετική επίδραση στο ποσοστό μη εγγράμματων χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο και τον αριθμό αυτοδίδακτων μεταναστών/προσφύγων στην αγγλική γλώσσα.
- Η επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων έχει θετική επίδραση στη χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.
- Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση στην εργασιακή προϋπηρεσία, την διαθεσιμότητα λεξικών στην τάξη και την επιλογή γλώσσας κατά τη διδασκαλία.

Κεφάλαιο 1

1.1. Εννοιολογικοί και Λειτουργικοί ορισμοί

Πριν γίνει αναφορά σε επιμέρους θέματα πρακτικής φύσεως θεωρήθηκε χρήσιμη η εννοιολογική αποσαφήνιση κάποιων βασικών όρων που διαφαίνονται στην παρούσα ανάλυσή. Οι όροι αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

Με τον όρο *Πρόσφυγες* που δίνεται από την Ύπατη Αρμοστεία με βάση τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951, “περί προσφύγων” η οποία ενσωματώνει το Πρωτόκολλο της Ν. Υόρκης του 1967 (αρ.1 παρ. εδ.2), όπου πρόσφυγας θεωρείται οποιοδήποτε άτομο βιώνει δικαιολογημένα φοβία δίωξης λόγω της φυλής, θρησκείας, ιθαγένειας, ένταξης του/της σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή εξαιτίας των πολιτικών του/της ιδεολογιών τυγχάνει εκτός της χώρας προέλευσής του/της και αδυνατεί να ζητήσει επίσημα την προστασία της χώρας του/της καθώς επίσης δεν επιθυμεί την επάνοδο στη χώρα αυτή λόγω αισθήματος φόβου. Σύμφωνα με την Σύμβαση του 1951 ορίζεται η μη επαναπροώθηση του πρόσφυγα σε χώρα που υπάρχει κίνδυνος δίωξης του³.

Με τον όρο *Μετανάστης ή μετανάστρια* αναφερόμαστε σε ένα άτομο που αφήνει τη χώρα καταγωγής του/της οικειοθελώς για να βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσης, από κοινωνική ή οικονομική άποψη (π.χ. αναζητώντας καλύτερες συνθήκες εργασίας ή ολοκλήρωσης της εκπαίδευσής τους), (Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ 2008:29-30).

Ο όρος *Αιτούντες άσυλο* αφορά όσους αλλοδαπούς υπέβαλαν αίτηση διεθνούς προστασίας επί της οποίας εκκρεμεί τελεσίδικη απόφαση (Τσιούκας, 2009). Ο ορισμός του ασύλου θεωρείται το περιβάλλον όπου καταφεύγει ένα άτομο με στόχο την εξασφάλιση της φυσικής και ηθικής του/της ακεραιότητας, την παροχή καταφύγιου, την εγγύηση της προστασία της ατομικής του/της αξιοπρέπειας καθώς και την ελευθερία της έκφρασης του/της.

Ο όρος *Ασυνόδευτοι ανήλικοι* αναφέρεται στο άρθρο 1 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού ορίζει ότι ασυνόδευτο παιδί είναι κάθε ανθρώπινο όν μικρότερο των 18 ετών, εκτός, αν σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία, η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, και το οποίο «έχει αποχωριστεί τους γονείς του και κανέναν ενήλικα - που θα μπορούσε σύμφωνα με το νόμο ή το έθιμο - δεν φέρει ευθύνη για την φροντίδα του». Επίσης, η Οδηγία 2004/83/EK του Συμβουλίου της 29.4.2004 για θέσπιση

³ Η νομική θεμελίωση της εν λόγω προστασίας ανατρέχει στη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και στο Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967 σχετικά με το καθεστώς των προσφύγων. Βλ. Παρασκευή Νάσκου-Περάκη, *Το νομικό καθεστώς των προσφύγων στη διεθνή και ελληνική έννομη τάξη*, Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1991.

ελάχιστων απαιτήσεων για την αναγνώριση και το καθεστώς υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως προσφύγων ή ως προσώπων που χρήζουν διεθνούς προστασίας για άλλους λόγους ορίζει ότι: «ασυνόδευτοι ανήλικοι», οι υπήκοοι τρίτης χώρας ή οι ανιθαγενείς ηλικίας κάτω των δεκαοκτώ ετών, οι οποίοι καταφθάνουν στο έδαφος των κρατών μελών χωρίς να συνοδεύονται από ενήλικα υπεύθυνο για αυτούς βάσει νόμου ή εθίμου και για όσον χρόνο δεν έχουν τεθεί υπό την ουσιαστική φροντίδα ενός τέτοιου προσώπου. Ο όρος καλύπτει επίσης τους ανηλίκους που αφέθηκαν ασυνόδευτοι κατόπιν της εισόδου τους στο έδαφος των κρατών μελών».⁴

Για το σκοπό της παρούσας μελέτης διατυπώθηκαν οι ακόλουθοι λειτουργικοί ορισμοί:

Με την μισθωτή ιδιότητα οι δάσκαλοι/-ες και καθηγητές/-τριες των μεταναστών. Έχοντας λάβει υπόψιν τα άτομα που κατέχουν παιδαγωγική επάρκεια και κατάρτιση. Οι λοιπές ομάδες ατόμων που εργάζονται άμισθοι απεσταλμένοι Μη Κυβερνητικών Οργανισμών (ΜΚΟ), δήμων ή αυτόβουλα, μη κατέχοντας παιδαγωγικά προσόντα διδασκαλίας, εφεξής θα ονομάζονται *εθελοντές/-τριες*.

Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες μαθητικής ηλικίας θα ονομάζονται *μαθητές ή μαθητευόμενοι*.

⁴ (άρθρο 2) Για την Οδηγία και τη μεταφορά της στην ελληνική νομοθεσία ανατρέξτε σε: http://hosting01.vivodinet.gr/un-hcr/protect/files/EUROPEAN%20UNION/QUALIFICATION_DIRECTIVE_COLLECTION_OF_TEXTS.pdf.

Κεφάλαιο 2

2.1. Ταυτότητα πληθυσμιακών ομάδων

Μια από τις αρμοδιότητες των αρχών ήταν η καταγραφή και καταμέτρηση νεοεισερχόμενου πληθυσμού προσχολικής και σχολικής ηλικίας με σκοπό την κατάταξη και ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιστημονική επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) συνέθεσε και εφάρμοσε ένα πρόγραμμα ένταξης των μαθητών/τριών μέχρι την ηλικία των 15 στο σχολικό περιβάλλον. Για τις προνηπιακές και νηπιακές ηλικίες η απασχόληση/ενασχόληση των παιδιών προβλέπεται εντός των δομών φιλοξενίας. Το πρόγραμμα αυτό πλέον διανύει το δεύτερο έτος λειτουργίας του όπου οι μαθητές/τριες παρακολουθούν μαθήματα σε απογευματινές ώρες των σχολείων. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία παιδιών που εγγράφηκαν (μέχρι και τον Ιούνιο 2017) το ΥΠΠΕΘ εκτιμά ότι κατά προσέγγιση ο αριθμός των παιδιών ανέρχεται σε 7.700, ηλικίας 6-15 παρακολούθησαν μαθήματα το σχολικό έτος 2017, ένας επιπλέον αριθμός 2.000 παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-5 που διαμένουν σε ΚΦΠ υπό την επίβλεψη της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που διαμένει σε αυτοστέγαση, φιλοξενία καθώς και σε καταλήψεις αλληλεγγύης εξακολουθεί να είναι αδιευκρίνιστος. (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017).

Ένα χαρακτηριστικό της διαρροής στο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών/τριών στις Τάξεις Υποδοχής ήταν οι διακυμάνσεις που καταγράφηκαν από την επιστημονική επιτροπή του ΥΠΠΕΘ. Το ποσοστό αυτό ποικίλει και οφείλεται στην μετεγκατάσταση (relocation) ή επανένωση των οικογενειών τους σε άλλες χώρες επιλογής τους. Στη συνεχή κινητικότητα του μαθητικού πληθυσμού σε άλλα ΚΦΠ, καθώς και στη δυσκολία που παρουσιάζεται στην καθημερινή καταγραφή τους. Το ποσοστό συμμετοχής ποικίλει από περιοχή σε περιοχή, από σχολείο σε σχολείο, από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Ωστόσο, στο ΚΦΠ του Ελαιώνα παρατηρείται μια από τις μεγαλύτερες συγκεντρώσεις μαθητικού πληθυσμού καθώς αποτελεί ένα από τα πιο πολυπληθή ΚΦΠ. (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017 σ.30-32)

Στο θέμα της θεωρητικής προσέγγισης της ταυτότητας των πληθυσμιακών ομάδων, το ζήτημα αυτό έχει απασχολήσει έντονα τους επιστήμονες, καθώς μελετάται από την αρχή του 20^{ου} αιώνα. Ο καναδός ανθρωπολόγος Goffman ανέλυσε την θεωρία των προτύπων. Το εγχείρημα του επικεντρώνεται στη σύνθεση μιας γενικής θεωρίας της πρόσωπο – με – πρόσωπο αλληλόδρασης, μιας θεωρίας ικανή να αναλύσει οποιαδήποτε κοινωνική ανταλλαγή, άσχετα με το που εκτελείται. Αφενός προσπαθεί να προβάλλει την

παρουσία ενός ευρύτερου θεσμικού προτύπου παρουσιάζοντας τα διαφορετικά παραδείγματα της αναμενόμενης συμπεριφοράς, αφετέρου επικεντρώνεται στις διαφορές που παρουσιάζουν τα παραδείγματα αυτά. Επομένως προσπαθεί να διαμορφώσει μια θεωρία που περιέχει τους κοινωνικούς θεσμούς και την κοινωνική αλληλόδραση (δεσμευτικότητα και ελευθερία). Όπως υποστηρίζει ο Goffman, η ταυτότητα των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων είναι η ιδιότητα που προσδίδει την διαφορετικότητα και την μοναδικότητα κάθε ατόμου. Διαφορετικά είδη ταυτοτήτων αποτελούνται από την: Προσωπική ταυτότητα, την Κοινωνική, την Εθνική αλλά και την Πολιτισμική ταυτότητα. Κάθε άτομο έχει την δική του προσωπική ταυτότητα που συμβάλλει στην ιδιαιτερότητά του, το καθιστά ξεχωριστό από τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του. Ο Goffman εντέλει αποσκοπεί στο να δείξει ότι ο στιγματισμός δεν είναι μια εικασία μιας κατά αυτόν τον τρόπο οριοθετημένης μειονότητας αλλά σχετίζεται με τους πάντες, άπαντες έχουμε περιστασιακά υπάρξει στη δύσκολη θέση του στιγματισμένου και στην ανάγκη να διαχειριστούμε μια απρόβλεπτη κατάσταση στις διαπροσωπικές μας σχέσεις, που απαιτεί σκόπιμο έλεγχο των πληροφοριών που αναφέρονται σε μας.

Η Εθνική ταυτότητα συχνά περιλαμβάνει συγγενικές έννοιες, όπως του έθνους της εθνικότητας, της γλώσσας, της κουλτούρας, του πολιτισμού και της θρησκείας. Εμφανίζει μια στροφή προς την προαγωγή του μονοπολιτισμού, σε αντίθεση η διαφορετικότητα του άλλου δεν περιφρονά το διαφορετικό αλλά τη στάση υπέρ του διαχωρισμού ταυτοτήτων. Σε οποιαδήποτε αναφορά που γίνεται στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας εντός της σχολικής τάξης, αναγκαία κρίνεται η αναφορά στην ύπαρξη της παιδαγωγικής ιδεολογίας. Σύμφωνα με τον Γληνό⁵ (1971), ο στόχος πρέπει να είναι ένας δάσκαλος πάντοτε σκεπτόμενος ελεύθερα, κριτικά και πολιτικά διαθέτοντας μια «εθνική αυτογνωσία», την οποία θα μεταλαμπαδεύσει και στους μαθητές του. Ο Ν. Εξαρχόπουλος μέντορας της παιδαγωγικής σπουδής και έρευνας στην Ελλάδα συγκρίνει την πράξη της εκπαίδευσης με τη διαμόρφωση μιας εθνο-πολιτισμικής ιδεολογίας. Οι προβληματισμοί του Εξαρχόπουλου αντλούνται μέσω από το άρθρο 16 του Συντάγματος, όπου γίνεται αναφορά στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτών, αναφέροντας ότι το έργο τους πρέπει να στρέφεται *«στην ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού»*. Ο εκπαιδευτικός τίθεται ως συνταξιδιώτης στην ισχυροποίηση της εθνικής ταυτότητας, της «εθνικής αγωγής», του «εθνικού συνόλου» και της «εθνικής αυτοσυντήρησης». Αναγνωρίζει ότι η παιδεία βασίζεται

⁵ Γληνός Δημήτρης (1971): Εκλεκτές σελίδες (τέσσερις τόμοι), Νεοελληνικά κείμενα. Στοχαστής.

στα ζωντανά στοιχεία του πολιτισμού που αποτελούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λαού μας. (Γληνός 1971:30-41).

Έτσι η ταυτότητα της τάξης των μαθητευόμενων διαμορφώνεται σε ένα πλουραλιστικό τοπίο. Στον Ελλαδικό χώρο πλέον φιλοξενείται μια μεγάλη ποικιλία εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία, προς όφελος του κοινού ενδιαφέροντος διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς επίσης και για την συμπόρευση της χώρας φιλοξενίας με την παγκόσμια πορεία και τους θεσμούς της αρμονικής συμβίωσης, της αλληλοκατανόησης και αλληλοαποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997).

2.2. Γλώσσα και γλωσσική επικοινωνία

Η πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς χώρους από μετανάστες και πρόσφυγες είναι αναφαίρετο δικαίωμα που πρέπει να γίνεται σεβαστό σε όλες τις χώρες υποδοχής τους. Η γλώσσα διδασκαλίας στις χώρες αυτές αποτελεί καθοριστικό βοήθημα στην περαιτέρω εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Οι περισσότερες χώρες που υποδέχονται αυτές τις ομάδες ανθρώπων, που φτάνουν κατά χιλιάδες, συνήθως επεξεργάζονται ταχύτατα σχέδια μέτρων που θα βοηθήσουν να ξεπεραστούν τα όποια δικαιολογημένα προβλήματα. Το βασικότερο πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικές αρχές, είναι να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να κατανοήσουν τη γλώσσα διδασκαλίας γρήγορα και έτσι να ενταχθούν ανώδυνα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Είναι γεγονός ότι οι ομάδες αυτές που καταφθάνουν σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες για μια καλύτερη ζωή είτε για να ξεφύγουν από τα δεινά του πολέμου που επικρατούν στη χώρα τους μιλάνε διαφορετικές γλώσσες από τη γλώσσα που διδάσκεται στην χώρα υποδοχής. Ωστόσο, η νέα γλώσσα που διδάσκονται στη χώρα υποδοχής τους, συμβάλλει στην απόκτηση ικανότητας να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με άλλους πολιτισμούς σε διαφορετικά κοινωνιογλωσσολογικά περιβάλλοντα. Η γλωσσική διδασκαλία της χώρας υποδοχής βοηθά αυτούς τους μετανάστες και πρόσφυγες να κατανοήσουν πολιτιστικά και κοινωνικά στοιχεία που θα κάνουν την ένταξη τους σε αυτές τις χώρες καλύτερη και ευκολότερη. Η γλώσσα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στον σταδιακό και αποτελεσματικό εκπολιτισμό τους (Council of Europe, 2003).

Σύμφωνα με τον Γεράρη (2011), η γλώσσα των αλλοδαπών και ο πολιτισμός τους δεν γίνεται αποδεκτός από το περιβάλλον του σχολείου, ως αποτέλεσμα συχνά να αποκαλούνται οι «απαίιδευτοι» και οι «λιγότερο ικανοί» στις επιδόσεις τους. Τα

προβλήματα αυτά οφείλονται κυρίως στη χρήση της δικής τους γλώσσας, του δικού τους πολιτισμού, των παραδόσεών τους και του τρόπου ζωής τους. Η έρευνα των Şeker και Sirkeci (2015) επιβεβαιώνει την ίδια αντιμετώπιση, καθώς το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζεται στην σχέση των προσφύγων με τους συμμαθητές συνομηλικούς τους οφείλεται στην περιορισμένη γνώση της γλώσσας της χώρας φιλοξενίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι λόγω του γλωσσικού εμποδίου, τα προσφυγόπουλα δεν γίνονται αποδεκτά εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Έχει παρατηρηθεί ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός από τις ομάδες συνομηλικών τους, ο σχολικός εκφοβισμός λόγω των προκαταλήψεων που υπάρχουν στο σχολείο αποξενώνουν τα παιδιά αυτά οδηγώντας τα στην διακοπή της φοίτησής τους.

Περιστασιακά η προφορική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μετατρέπεται σε άθλο χωρίς να επιφέρει ιδιαίτερο αποτέλεσμα. Ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού τους επιρρίπτει την ευθύνη για το χαμηλό επίπεδο απόδοσης της τάξης αλλά και των γηγενών συμμαθητών/τριών τους. Επιτάσσοντας την δημιουργία διαφορετικών τάξεων για αλλοδαπούς. (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2011).

2.3. Μητρική γλώσσα

Οι ακριβείς συνέπειες των διαφορετικών προσεγγίσεων στη στήριξη της μητρικής γλώσσας αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης που βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη⁶. Οι περισσότερες επιστημονικές εκθέσεις συμφωνούν με τον εξέχοντα ρόλο που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα στην πολιτιστική ταυτότητα των παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Ωστόσο, διαφέρουν ως προς το θεσμικό όργανο που πρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Δύο είναι οι επικρατέστερες αντιλήψεις που επικρατούν. Η *πρώτη* θεωρεί ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας πρέπει να παρέχεται από τις κοινότητες και τις οργανώσεις των μεταναστών και όχι από το κράτος. Η *δεύτερη* αντίληψη προέρχεται από ένα σύνολο χωρών που θεωρεί ότι το κράτος πρέπει να αναλάβει την εκπαίδευση τόσο στην εθνική όσο και στη μητρική τους γλώσσα.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί ως αποτέλεσμα αναθεώρησης των εκθέσεων είναι ότι οι φορείς ένταξης περιλαμβάνοντας εκπαιδευτικούς, εθελοντές, ΜΚΟ και ακτιβιστές - διαδραματίζουν ένα κρίσιμο ρόλο σε περιπτώσεις όπου

⁶ Προτείνεται η μελέτη των: Thomas, W.; Collier, P; Center for Research on Education, Diversity & Excellence. A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement

http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html 2002 and Cummins, J. Language, Power, and Pedagogy. Bilingual children in the cross-fire. England: Multilingual Matters.

εφαρμόζονται περιοριστικές πολιτικές κρατών. Οι περισσότερες καλές πρακτικές ξεκινούν και υλοποιούνται από ενεργά άτομα, εμπνευσμένα από τις αξίες της ανοχής, της καταπολέμησης των διακρίσεων και το διαπολιτισμικό διάλογο. Το κίνητρό τους, η ενέργεια, η καινοτομία και ο ακτιβισμός είναι οι εξαιρετικοί κινητήρες που προωθούν τον δυναμισμό και καθιστούν εφικτή την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών. Μια ισχυρή, ζωντανή κοινωνία πολιτών είναι η παραγωγική αντίθεση σε περιοριστικές πολιτικές. Οι ορθές πρακτικές της αστικής κοινωνίας αποκαθιστούν τις ελλείψεις του κρατικού συστήματος.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μια αναποφασιστικότητα και συχνά εμφανίζονται ως δίβουλοι σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα στην διαδικασία μάθησης. Παρόλο που δεν αμφισβητούν τα οφέλη της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας, δεν της αποδίδουν κάποιο σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή ανάπτυξη των αλλόγλωσσων μαθητών/-τριών ούτε μέσο της ιδιότητας του εκπαιδευτικού εκμεταλλεύονται την παρουσία της, ή υποστηρίζουν τη διδασκαλία της (Gkaintartzi, Kiliari and & Tsokalidou 2015).

Από την πλευρά του κράτους, είναι φανερό ότι τα υπάρχοντα διαπολιτισμικά σχολεία αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες όλων των ασυνόδευτων παιδιών, καθότι ο αριθμός τους είναι ανεπαρκής. Η θετική συμβολή της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων στην εκπαίδευση των ασυνόδευτων παιδιών είναι μέγιστη. Ωστόσο, θεωρείται αρνητικό το γεγονός ότι παρά την ύπαρξη νομοθετικού κανονισμού για τη διδασκαλία μαθημάτων μητρικής γλώσσας και πολιτισμού, ως κύριο στοιχείο διαπολιτισμού (άρθρο 72 Ν. 3386/2005)⁷, δεν έχει εκτελεστεί ακόμη. Επιπλέον, τα διαπολιτισμικά σχολεία δρουν κυρίως ως σχολεία για αλλοδαπούς, εξαιτίας αυτού οι γονείς των γηγενών μαθητών/-τριών διαμορφώνουν μια εντελώς υποκειμενική άποψη υποστηρίζοντας το συμφέρον των παιδιών τους, θεωρώντας ότι η πολιτιστική και γλωσσική ιδιαιτερότητα των μαθητών θα επηρεάσει αρνητικά τη μάθησή τους (Χριστοδούλου, 2009). Κατά συνέπεια, η κοινωνική ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών στην Ελλάδα δεν υποστηρίζεται και η αποξένωσή τους εντείνεται. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα δίνει προτεραιότητα στη διδασκαλία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και όχι στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού των αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαίδευση αποκτά μονόδρομο χαρακτήρα, στοχεύει στην βελτίωση των μαθητών/-τριών με χαμηλές επιδόσεις, δεν λαμβάνει υπόψιν τους

⁷ Νόμος 3386/2005, «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια», ΦΕΚ Α' 212, 23/08/2005

γηγενής και με όλες τις αδυναμίες της δεν διευκολύνει την κοινωνικοποίηση του μαθητικού πληθυσμού στην χώρα υποδοχής (Χριστοδούλου,2009).

Σχετικά προγράμματα αξιολόγησης εκπαίδευσης προσφύγων σε αναπτυσσόμενες χώρες έχουν δείξει ότι η «ποιότητα» των διαθέσιμων πυγών, αποτελεί ένα κοινό τρόπο κατανόησης της σχολικής ποιότητας. Η ανασκόπηση έχει επισημάνει τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους η σχολική ποιότητα γίνεται αντιληπτή, καθώς και την ανάγκη για τη λήψη αποφάσεων ενίσχυσης του τύπου ποιότητας. Η δημιουργία μιας λίστας βασικών στοιχείων ποιότητας θα ήταν χρήσιμη. Λίστες σχετικά με την ποιότητα των σχολείων έχουν αναπτυχθεί από διάφορους ερευνητές. Η Craig, απαριθμεί πιθανές προτάσεις που κατέχουν τη «μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην ποιότητα εκπαίδευσης» στα νησιά του Ειρηνικού⁸, μια από αυτές είναι και η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα των προσφύγων (Craig, 1995). Για την Ύπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών (UNHCR) η σημασία του προγράμματος εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι μέγιστη, ο συμβολισμός της γλώσσας διδασκαλίας είναι σημαντικός καθώς συχνά περιορίζει την πρόσβαση αντί την επισήμανση της σημασίας της ένταξης. Η αγγλική αποτελεί τη γλώσσα των ελίτ προσφύγων στην Ουγκάντα και την Κένυα. Η πρόσβαση στο πρόγραμμα απαιτεί τη μετάφραση όλης της ύλης της ειρηνευτικής εκπαίδευσης στις τοπικές γλώσσες, μια προσπάθεια που βρίσκεται σε εξέλιξη για το πρόγραμμα της UNHCR στην Κένυα. Η εκτέλεση αυτής της αργής και περίπλοκης προσπάθειας θα αποτελέσει ένα σημαντικό πρόγραμμα προόδου, επειδή μπορεί να διασφαλίσει το ότι η ερμηνεία των εκπαιδευτικών εννοιών στο πρόγραμμα για την ειρήνη (μεροληψία, ενσυναίσθηση, κλπ.) θα διατηρούνται σωστά και ως μεταφρασμένοι όροι. Το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι κρίσιμο. Η μετάφραση της ύλης θα αντιμετωπίσει τις γλωσσικές ανάγκες όλων των προσφύγων όπου λειτουργεί το πρόγραμμα. Αυτό απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό για να εξασφαλίσει την σωστή απόδοση από το πρωτότυπο, ότι οι έννοιες και η παιδαγωγική διατηρούνται σταθερά και πολιτιστικά κατάλληλες μετά τη μετάφραση.

Στο πλαίσιο της διαβούλευσης των Ηνωμένων Εθνών-Μη Κυβερνητικών Οργανισμών (UN-NGO) για την εκπαίδευση των προσφύγων που συγκλήθηκε από την Ύπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR) μετά το Συνέδριο Εκπαίδευσης για Όλους Jomtien (Jomtien Conference on Education for All⁹) το 1990, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ενίσχυση της έννοιας της «εκπαίδευσης για

⁸ Τα νησιά του Ειρηνικού αναφέρονται στα νησιά τα οποία βρίσκονται πολύ κοντά στα Βόρεια και Νότια του ισημερινού στον Ειρηνικό Ωκεανό

⁹ Εκπαίδευση για όλους (Education For All) ένα παγκόσμιο κίνημα υπό την ηγεσία της UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000940/094034eo.pdf>

επαναπατρισμό». Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν πώς εκπονήθηκε σε αυτή τη βάση το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους πρόσφυγες της Μοζαμβίκης στο Μαλάουι και τη Ζιμπάμπουε. Τα σχολεία των προσφύγων ακολούθησαν το διδακτικό πρόγραμμα της Μοζαμβίκης, χρησιμοποιώντας τα πορτογαλικά ως μέσο διδασκαλίας. Η προμήθεια σχολικών βιβλίων, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι σχολικές εξετάσεις οργανώθηκαν σε συντονισμό με το υπουργείο Παιδείας της Μοζαμβίκης. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/-τριες ήταν σε θέση να επανέλθουν στο σχολικό σύστημα της Μοζαμβίκης μετά τον επαναπατρισμό (Smawfield, 1998). Ο μικρότερος αριθμός των προσφύγων της Μοζαμβίκης στη Ζάμπια και την Τανζανία, που ακολούθησε τα εθνικά προγράμματα σπουδών εκεί, δεν σπούδασαν πορτογαλικά και, ως εκ τούτου, υπήρχε το ενδεχόμενο να επαναλάβουν τις τάξεις των δημοτικών σχολείων στη Μοζαμβίκη μετά τον επαναπατρισμό. Οι άλλες περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διαβούλευσης ήταν η εκπαίδευση των Αφγανών προσφύγων στο Πακιστάν (επίσης ακολουθώντας την αρχή της εκπαίδευσης για επαναπατρισμό).

Η έννοια της «εκπαίδευσης για επαναπατρισμό», με τη χρήση του αναλυτικού προγράμματος της χώρας προέλευσης, αναγνωρίστηκε τη δεκαετία του 1990 (Preston, 1991 ; UNHCR, 1995a: 14, 28 ; Retamal και Aedo-Richmond, 1998a). Εκτός από την προετοιμασία των μαθητών για την επανένταξη στην εκπαίδευση στον τόπο καταγωγής τους, επιτρέπει επίσης την απασχόληση των μορφωμένων και καταρτισμένων προσφύγων ως εκπαιδευτικών. Το υλικό διδασκαλίας στο οποίο είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί παρέχει μια αίσθηση ασφάλειας και ταυτότητας για τους εκτοπισμένους μαθητές.

Η σπουδαιότερη πτυχή του προγράμματος σπουδών από την άποψη του επαναπατρισμού είναι η γλώσσα (γλώσσες) που χρησιμοποιείται για μελέτη. Οι Αφγανοί πρόσφυγες που έφυγαν στο Πακιστάν στη δεκαετία του '80 μελετούσαν στη γλώσσα τους (κυρίως Παστού), ακολουθώντας ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, αντί για το μαρξιστικό πρόγραμμα σπουδών που υιοθετήθηκε εκείνη την εποχή στο Αφγανιστάν. Επίσης, μελετούσαν στην εθνική γλώσσα του Πακιστάν, τα Ουρντού. Αυτό αποτελεί ένα δείγμα ενός προγράμματος σπουδών που «παρουσιάζει και τους δύο τρόπους», παρέχοντας τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες για τα παιδιά, με την προοπτική ότι μερικές από τις οικογένειες των οποίων πιθανόν να επαναπατριστούν. Οι πρόσφυγες από το νότιο Σουδάν, σε προηγούμενο αγγλόφωνο διδακτικό υλικό, παρόμοιο με εκείνο της Κένυας και της Ουγκάντας, οι κύριες χώρες ασύλου τους. Με βάση τις επιθυμίες των προσφύγων, τα σχολεία των προσφύγων ακολουθούν το πρόγραμμα

σπουδών της χώρας υποδοχής: στην εκπαιδευτική παράδοση της περιοχής προέλευσης και όχι στην τρέχουσα εθνική εκπαιδευτική ύλη της χώρας καταγωγής (Sinclair, 2001:). Την ίδια τακτική την οποία υιοθετεί και η Ελλάδα, διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα ως γλώσσα επικοινωνίας. Μια άλλη περίπτωση μελέτης αποτελεί ο προσφυγικός καταυλισμός Κακούμα της Κένυας οι ερευνητές θεωρούν ότι η διδακτέα ύλη είναι συχνά θέμα διαμάχης, καθώς τίθεται το ερώτημα ποιός χώρας η διδακτέα ύλη θα πρέπει να διδαχθεί. Η διδακτέα ύλη της χώρας προέλευσης των προσφύγων ή η διδακτέα ύλη της χώρας φιλοξενίας (Mareng, 2010). Οι οικογένειες των μαθητών/τριών που σκοπεύουν μελλοντικά να επιστρέψουν πίσω στη χώρα προέλευσής τους επιθυμούν να διδαχθούν στη μητρική τους γλώσσα και την ύλη της χώρας τους καθώς ευελπιστούν να δηλώσουν συμμετοχή στις κατατακτήριες εξετάσεις.

Η περίπτωση της Τουρκίας, αποτελεί παράδειγμα, καθώς το έτος 2014-2015 δημιουργήθηκε ένα σχολείο που στόχο είχε την εκπαίδευση Σύριων προσφύγων που διέμεναν εκτός των προσφυγικών καταυλισμών και απείχαν από την εκπαίδευση. Ένας από τους λόγους για τον οποίο τα παιδιά από τη Συρία δεν εγγράφονται στα δημόσια τουρκικά σχολεία ίσως οφείλεται στο ότι η διδακτέα ύλη είναι στην τουρκική γλώσσα και το γεγονός αυτό δημιουργεί ένα εμπόδιο στην επικοινωνία. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ήταν Σύριοι καθώς και η διδακτέα ύλη ήταν στην Αραβικά (Συρίας). Το προσωρινό σχολείο που δημιουργήθηκε μέσα στον προσφυγικό καταυλισμό έχει προσφέρει μια εναλλακτική λύση στα δημόσια σχολεία επιτρέποντας στα παιδιά να συνεχίσουν την εκπαίδευση τους χωρίς κενά. Αυτά τα προσωρινά προγράμματα παρέχουν ένα ασφαλές καταφύγιο για τα παιδιά.(Hos, 2016:59).

Στο παρελθόν υπήρχε έντονο το αίσθημα εθνικής υπερηφάνειας, απαιτώντας από τους πρόσφυγες να ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών της χώρας υποδοχής. Οι φοιτητές από το νότιο Σουδάν και την Αγκόλα έπρεπε να ακολουθήσουν το εθνικό γαλλόφωνο πρόγραμμα σπουδών, παρόλο που οι δικές τους εκπαιδευτικές παραδόσεις βασίστηκαν στην αγγλική και την πορτογαλική αντίστοιχα. Στο Σουδάν οι κυβερνητικές σχολές για τους πρόσφυγες χρησιμοποιούσαν τα Αραβικά ως μέσο διδασκαλίας και το εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι πρόσφυγες υποχρεώνονται να ακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών της χώρας υποδοχής, σε γλώσσες διαφορετικές από τις προηγούμενες γλώσσες διδασκαλίας τους. Υπάρχουν πολλά σημαντικά ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων υπέρ της ελευθερίας χρήσης του προηγούμενου μέσου διδασκαλίας. Στην περίπτωση των προσφύγων που διαμένουν μεγάλο χρονικό διάστημα,

προτείνεται η διδασκαλία του προγράμματος της χώρας υποδοχής και η μητρική γλώσσα, ωστόσο ένα στάδιο γεφύρωσης για να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση είναι αναγκαία. (Sinclair 2001, 1-84).

Στην έρευνα Sirius Citizenship Education, των Issa et. al. (2013: 12-18), ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να επισημάνουν σε ποιο βαθμό η χώρα τους υποστήριξε τα παιδιά μεταναστών στο σχολείο, έτσι ώστε η εθνική και πολιτιστική τους κληρονομιά να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί μέσω της μητρικής τους γλώσσας. Το ερώτημα αυτό επαναδιατυπώθηκε σε αυτή την έρευνα για χώρες που δεν συμμετείχαν στην έρευνα Citizenship (Βέλγιο, Ελλάδα και Ιταλία). Οι ερωτώμενοι που είχαν συμμετάσχει πρωτίτερα (Γερμανία, Αυστρία, Εσθονία, Λιθουανία, Ολλανδία, Νορβηγία, Ισπανία και Πορτογαλία) έλαβαν την ευκαιρία να ελέγξουν τις προηγούμενες απαντήσεις τους και να αναφέρουν εάν ο τίτλος αυτός εξακολουθούσε να είναι ακριβής. Μόνο η Πορτογαλία άλλαξε τη θέση της από «σε κάποιο βαθμό» σε «μικρό βαθμό». Οι χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα Citizenship είναι: η Ουγγαρία, η Κροατία, η Κύπρος και η Λετονία. Από το συνολικό αριθμό των 15 ερωτηθέντων χωρών, το ένα τρίτο δήλωσε ότι δεν υπήρξε καμία υποστήριξη, το 40% δήλωσε «σε μικρό βαθμό» και το 33% υποστήριξε «σε κάποιο βαθμό». Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι περίπου τα δύο τρίτα των ευρωπαϊκών χωρών κάπως ασχολούνται με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα παιδιά μεταναστών. Ωστόσο, καμία από τις χώρες δεν ανέφερε ότι δόθηκε υποστήριξη σε μεγάλο βαθμό στα παιδιά των μεταναστών.

2.4. Χώρες με γλώσσα διδασκαλίας την Αγγλική

α) Λίβανος

Ο Λίβανος είναι μια ποικιλόμορφη, πολυπολιτισμική κοινωνία κατέχοντας ένα τρίγλωσσο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα όπου η πλειονότητα των μαθημάτων διδάσκεται στα Αραβικά και τα Αγγλικά ή τα Αραβικά και τα Γαλλικά. Προϋπόθεση παρακολούθησης μαθημάτων είναι η γνώση της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την ανάγκη για ευκαιρίες ανάπτυξης στρατηγικών διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών.

β) Ελλάδα

Στην Ελλάδα στις τάξεις υποδοχής, σε προσφυγικές εγκαταστάσεις ή σε εγκαταστάσεις ΜΚΟ παρέχονται μαθήματα αγγλικής γλώσσας, με σκοπό την ένταξη των μαθητών/-τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το νέο ακαδημαϊκό έτος, καθώς και ενδεχόμενη

ένταξη τους σε σχολικό σύστημα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, σε πιθανότητα μετακίνησης ή μετεγκατάστασης τους. Σε συγκεκριμένα πανεπιστήμια της χώρας διατίθενται προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών αποκλειστικά στην αγγλική γλώσσα.

2.5. Χώρες εκμάθησης μητρικής γλώσσας

Ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες κατάφεραν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις των παιδιών προσφύγων αρχίζοντας από την παροχή μαθημάτων στη μητρική τους γλώσσα. Μερικές χώρες από αυτές είναι οι ακόλουθες::

α) Ελλάδα

Στην Ελλάδα υπάρχει ειδική μέριμνα για την παροχή προγραμμάτων εκμάθησης των μητρικών γλωσσών σε παιδιά προσφύγων εντός των δομών φιλοξενίας από μη κυβερνητικές οργανώσεις ή άλλους ειδικούς φορείς εκπαιδευτικών.

β) Γερμανία

Η Γερμανία θεωρείται μια πολύγλωσση κοινωνία. Η διδασκαλία της τουρκικής μητρικής γλώσσας εκτελείται με δύο τρόπους.: α) Η ευθύνη και ο έλεγχος του επιτρόπου του Προξενείου της Τουρκικής Δημοκρατίας και τα μαθήματα που διδάσκονται από Τούρκους δασκάλους που διορίστηκαν στη Γερμανία από την Τουρκία για να εργαστούν 4-5 χρόνια. Τα μαθήματα αυτά γίνονται σύμφωνα με το Τουρκικό Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης. Η Miera (2008) τονίζει ότι η παροχή των μαθημάτων αυτών γινόταν βασισμένα στην υπόθεση ότι η μετανάστευση θα ήταν προσωρινή και ότι οι μετανάστες θα επέστρεφαν τελικά στις χώρες καταγωγής τους. Για το λόγο αυτό έγιναν προσπάθειες για να διασφαλιστεί ότι μαθητές/-τριες κατείχαν άπταιστα τη μητρική τους γλώσσα. β) Σε κράτη όπως: Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz, το πρόγραμμα σπουδών της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, ο διορισμός των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος και η ευθύνη της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στηρίζονται στα γερμανικά Υπουργεία Πολιτισμού και Παιδείας. Ωστόσο, σε ορισμένα γερμανικά κράτη, υπάρχουν περιορισμοί στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

γ) Ολλανδία

Το OALT (Onderwijs in Allochtone Levende Talen = Εκπαίδευση σε μη αυτόχθονες ζωντανές γλώσσες) κατέστη δυνατή στα δημοτικά σχολεία από το 1974-2004 με παλαιότερο ακρωνύμιο OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur), στη συνέχεια μετονομάστηκε ως OET (χωρίς τον Πολιτισμό). Με τα πρόσφατα κινήματα κατά των μεταναστών στην Ολλανδία, το υπουργικό συμβούλιο πρότεινε την κατάργηση της OALT

στα δημοτικά σχολεία επειδή ήταν σε αντίθεση με την πολιτική ένταξης των παιδιών των μεταναστών και όλες οι προσπάθειες θα πρέπει να επικεντρωθούν μόνο στα ολλανδικά (Yağmur, 2005).

δ) Σουηδία

Παρόλο που στο παρελθόν υπήρχε κάποια δίγλωσση διδασκαλία σε ορισμένες γλώσσες και δήμους, τώρα οι περισσότερες οδηγίες σε άλλες γλώσσες εκτός από τη Σουηδική γίνονται μετά το σχολείο σε εθελοντική βάση. Εντούτοις, το πρόγραμμα «βοήθεια στη Μελέτη» είναι διαθέσιμο (μια καλή πρακτική που παρέχει βοήθεια σε άλλα μαθήματα στη μητρική γλώσσα των μαθητών/-τριών είτε στην τάξη κατά τη διάρκεια του συνηθισμένου μαθήματος είτε σε άλλη ώρα ή χώρο) από εκπαιδευτικούς άλλων μητρικών γλωσσών σε πολλά σχολεία. Άλλες οδηγίες σε άλλες γλώσσες εκτός από τη Σουηδική γίνονται σε προσωρινή βάση (Boyd, 2005).

ε) Δανία

Στις μέρες μας στη Δανία επιτρέπεται στους μαθητευόμενους η επιλογή του μαθήματος της μητρικής τους γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς είναι μάθημα επιλογής. Παρόλαυτα, λίγοι είναι οι μαθητές που θα επιλέξουν τα μαθήματα αυτά. Τα σχολεία δεν ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητευόμενων στα μαθήματα αυτά. Οι δημοτικές αρχές παρέχουν γλωσσική διδασκαλία στη μητρική γλώσσα σε μαθητές από άλλες χώρες, ωστόσο, η υπηρεσία αυτή χρεώνεται¹⁰ (Nusche et. al., 2010: 35).

ζ) Λετονία

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική της Λετονίας έχει θεσπίσει ως νόμο το 40% της διδασκαλίας να διεξάγεται στη μητρική γλώσσα των μαθητευόμενων που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες (Issa et al., 2003:30-33).

η) Λιθουανία

Η πλήρης εκπαίδευση των μαθητευόμενων προσφύγων σε ορισμένα σχολεία γίνεται στην μητρική τους γλώσσα. Κυρίαρχος στόχος είναι η υποστήριξη του πολιτισμού και των παραδόσεων των μειονοτήτων (Issa et al., 2003:30-33).

2.6. Το κίνητρο ως παράγοντας επιτυχίας

Το κίνητρο αποτελεί ο πιο σημαντικός παράγοντας επιρροής στην κατάκτηση μιας γλώσσας. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές θεωρείται ως δύσκολος όρος στο να αποδοθεί ένας σωστός και ακριβής ορισμός. Οι Cohen και Macaro (2007) το ερμηνεύουν ως μια

¹⁰ (http://www.nyidanmark.dk/en-us/citizenship/citizen_in_denmark/7+school+and+education.htm).

«εσωτερική ώθηση, ένα σκοπό ή ακόμη και μια παρόρμηση να πράξουμε κάτι». Ο Gardner (1985) θεώρησε το κίνητρο στο πλαίσιο εκμάθησης γλωσσών ως «το βαθμό στον οποίο ένα άτομο εργάζεται ή κοπιάζει να μάθει τη γλώσσα λόγω της επιθυμίας του/της να την κατακτήσει καθώς και την ικανοποίηση που βιώνει μέσω αυτής της δραστηριότητας». Ο Saville-Troike (2006) ισχυρίζεται ότι το κίνητρο είναι ένας από τους παράγοντες που δικαιολογούν την αιτία που μερικοί μαθητές αποδίδουν καλύτερα σε μια δεύτερη γλώσσα (Γ2) από κάποιους άλλους. Το επίπεδο προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές/τριες εξαρτάται από το πόσο μεγάλο είναι το κίνητρό τους. Είναι δύσκολο να καθοριστεί κατά πόσο το κίνητρο επηρεάζει το ρυθμό κατάκτησης μιας γλώσσας. Δεν απαιτείται καθόλου κίνητρο ή ενθουσιασμός για να τα κατακτηθεί η μητρική γλώσσα (Γ1) καθώς γίνεται υποσυνείδητα. Σε αντίθεση, η κατάκτηση μιας Γ2 παρουσιάζει ιδιαιτερότητες. Η προσοχή, και η ενεργή συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καθώς και η προετοιμασία εργασιών κρίνεται απαραίτητη. Το ποσοστό συμμετοχής κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, η έκθεση στη γλώσσα και ο χρόνος που αφιερώνεται στην εκμάθηση μιας γλώσσας εξαρτάται αποκλειστικά από το ατομικό κίνητρο των μαθητών/τριών. Ο Yule (1996) παρατήρησε την ύπαρξη πολλών παραγόντων που σκιαγραφούν το προφίλ των επιτυχημένων μαθητών/τριών σε μια Γ2. Σύμφωνα με αυτόν, αυτοί που έχουν περισσότερο κίνητρο για μάθηση θεωρούνται εκείνοι που έχουν πετύχει. Οι Ghazvini και Khajehpour (2001) ισχυρίζονται πολλοί ερευνητές και καθηγητές αποδέχονται το κίνητρο ως γενικά αποδεκτό ως ένα από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιτυχίας εκμάθησης μιας Γ2/ξένης γλώσσας.

2.7. Εκπαίδευση

Η μετανάστευση και η εκπαίδευση είναι σαφώς συνδεδεμένα θέματα. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ποικίλες για τους πρόσφυγες κάτω της ηλικίας των 18 και η πρόσβαση στην εκπαίδευση ανοίγει το δρόμο για μια πιο αισιόδοξη όψη στην ζωής. (Fazel et al., 2012). Μέσω της εκπαίδευσης μια πολύτιμη ευκαιρία δίνεται στα παιδιά, να δημιουργήσουν δεσμούς με την τοπική κοινωνία και να γνωριστούν με τους ντόπιους κατοίκους. Η διαδικασία αυτή συχνά παρεμποδίζεται προκαλώντας δυσκολίες και τάσεις. Στην παρούσα μελέτη αναδεικνύονται αυτές οι δυσκολίες από την σκοπιά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τους πρόσφυγες διαφόρων ηλικιών.

Η ύπαρξη ασάφειας για το μέλλον και η αδυναμία προσωρινής εγκατάστασης των οικογενειών των προσφύγων καθιστούν την πρόσβαση στην εκπαίδευση πιο δύσκολη για τα μέλη τους (Vedder and Horezcyk, 2006). Η διασπορά μετακίνησης ή επανεγκατάστασης

του προσφυγικού πληθυσμού εντός χωρών ή η μεταφορά τους από χώρα σε χώρα αναγκάζουν τη βίαιη διακοπή της εκπαίδευσής των παιδιών τους, καθώς και πολλά άλλα προβλήματα που προκύπτουν. (Ehnholt and Yule; 2006; Sutner, 2002; Rah et al., 2009).

Παρά ταύτα ο τομέας της σχολικής εκπαίδευσης διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο προς την επιτυχή ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών/τριών στην κοινωνία. Η ενσωμάτωση των προσφύγων σημαίνει μείωση του βαθμού διαφωνίας και δυσαρμονίας μεταξύ των ατόμων και το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, ενώ ταυτόχρονα τα άτομα αναπτύσσουν νέες στάσεις ως αποτέλεσμα της διαδικασίας εγκλιματισμού στην χώρα φιλοξενίας. Η διαδικασία αυτή είναι αμφίδρομη αλλάζοντας τους νεοεισερχόμενους καθώς και τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής (Alba and Foner, 2015; Seker et al., 2015; Ward and Kennedy, 2001). Δίχως την απαραίτητη εκπαίδευση, μια ολόκληρη γενιά παιδιών θα ενηλικιωθεί στην Ελλάδα δίχως τις βασικές δεξιότητες ώστε να συμβάλει ως ενεργός πολίτης στην πρόοδο της χώρας και της οικονομίας αντιμετωπίζοντας αυξημένο κίνδυνο αποκλεισμού. Η κοινωνικό-πολιτισμική ενσωμάτωση συχνά αναφέρεται στην εκμάθηση του πολιτισμού, στην συναισθηματική επάρκεια συμπεριφοράς και ανταλλαγών, η ψυχολογική ολοκλήρωση αναφέρεται στην προσαρμογή¹¹ στο νέο περιβάλλον της κοινωνικής υποστήριξης, της αλληλεγγύης και γενικά της ψυχολογικής ευημερίας (Berry and Ataca, 2000; Ward and Kennedy, 1994; Yu, 2010).

Η εκμάθηση της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να λαμβάνεται υπό θεώρηση. Η κοινωνικό-πολιτισμική ενσωμάτωση ορίζεται εξετάζοντας το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της τοπικής γλώσσας, καθώς αυτό θα συμβάλει στην επικοινωνία, τη δημιουργία σχέσεων, την άσκηση κοινωνικών δραστηριοτήτων, την επίλυση ζητημάτων σχετικά με την απασχόληση και το σχολείο. Γενικότερα, η ψυχολογική ολοκλήρωση επικεντρώνεται στην ενσωμάτωση, την ικανοποίηση για τη ζωή και την κοινωνική στήριξη (Berry, 2005). Η ένταξη των παιδιών προσφύγων στο σχολείο μόνο θετικές επιδράσεις μπορεί να επιφέρει καθώς οι ντόπιοι συμμαθητές /τριες τους θα φοιτούν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο αναπτύσσοντας ένα ειρηνικό πνεύμα συμβίωσης και συνεργασίας. Σύμφωνα με την Oikonomidou (2010), παρατηρείται ότι η ψυχολογική

¹¹ «Η συναισθηματική επάρκεια παραπέμπει σε προβλήματα εσωτερίκευσης της συμπεριφοράς για παράδειγμα το άγχος, κατάθλιψη, χαμηλό αυτοσυναίσθημα και αυτοεικόνα. Συχνά εμφανίζονται τέτοια σημάδια άγχους και κατάθλιψης σε παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Arnold et al., 2005· Willcutt & Pennington, 2000). Η προσαρμογή σε επίπεδο συμπεριφοράς αναφέρεται στις δεξιότητες εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς περιλαμβάνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στην υπερκινητικότητα, την παρορμητικότητα και τις δυσκολίες σε επίπεδο συγκέντρωσης». (Ralli, A., Karagiannopoulou, D., & Antarakis, I. 2017:94)

ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων βελτιώνει το επίπεδο αισθήματος που τους διακατέχει ότι ανήκουν κάπου, την κοινωνικοπολιτισμική ενσωμάτωση και την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ μειώνει την κατάθλιψη, το άγχος, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την αποξένωση. Σε μια έρευνα των Suarez-Orozco (2001), Vedder και Horenzcyk (2006), παρατηρήθηκε ότι η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών/τριών είναι περισσότερο προσοδοφόρα μεταξύ εκείνων που φοιτούν σε πολιτισμικές τάξεις. Σε αντίθεση ο Yamamoto (2014:63) αναφέρει ότι σχολεία για παιδιά προσφύγων είναι ο χώρος όπου τους δίνεται η ευκαιρία ένταξης στη χώρα φιλοξενίας ενώ ταυτόχρονα θεωρείται και ο χώρος όπου τους περιθωριοποιεί σε «ξένους», στιγματίζοντας τους, κάνοντας διάκριση και εκφοβισμό λόγω της διαφορετικότητας του πολιτισμού τους αλλά και της γλώσσας τους.

Μια άλλη ομάδα ερευνητών εστιάζει σε μελέτες κατάκτησης της γλώσσας χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν το πολιτιστικό και εθνικό υπόβαθρο των προσφυγόπουλων (Faltis and Coulter, 2008; Valdes, 1998). Μια τρίτη άποψη εξετάζει αποκλειστικά την ακαδημαϊκή επιτυχία (Gay, 2000). Συγχρόνως όμως υπάρχουν και άλλες έρευνες που επικεντρώνονται σε διαταραχές τραυματικού άγχους, κατάθλιψης καθώς και την συναισθηματική και ψυχική υγεία (Dalhouse and Dalhouse, 2009; Hart, 2009; Kirk and Cassity, 2007; Roxas, 2011). Ως εκ τούτου, αυτές και άλλες παρόμοιες μελέτες παρουσιάζουν την έλλειψη γνώσεων και πηγής πληροφοριών στα σχολεία (Hamilton, 2004; Szente et al., 2006), ενώ η σχολική εμπειρία των προσφυγόπουλων καθορίζει άμεσα την ένταξή τους καθώς και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Noguera, 2004).

Σύμφωνα με τον Cummins (1994), η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, οι ενσωματωμένες στο περιβάλλον γνωστικές πτυχές της γλώσσας δεν σημαίνουν, ότι οι μαθητευόμενοι έχουν επίσης αποκτήσει τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη μάθηση στις ανώτερες τάξεις της επίσημης εκπαίδευσης. Ανίκανοι να χρησιμοποιήσουν την δική τους γλώσσα οι νεοαφειχθέντες μαθητές δεν μπορούν να παρουσιάσουν πλήρως τις γνώσεις που απόκτησαν μέσω αυτής. Σε αντίθεση, είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν μαθήματα σε μια γλώσσα που δεν κατέχουν πλήρως, δεν κατανοούν απαιτητικά μαθήματα όπως τα μαθηματικά, την ιστορία και τις επιστήμες, ως αποτέλεσμα να μένουν πίσω λόγω της ελλιπούς γνώσης που κατέχουν στην ελληνική γλώσσα.

Η εκπαίδευση είναι ισχύς για την ενσωμάτωση των μεταναστών, όπως αντικατοπτρίζεται σε ορισμένα συμπεράσματα που προέκυψαν από Ευρωπαϊκά Συμβούλια

σχετικά με την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών και το σχέδιο δράσης για την ένταξη τους (2016)¹². Επιπρόσθετα, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν πολύ διαφορετικά όταν στόχος είναι η επιτυχής ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Πολιτικές που τα μέλη κράτη εφαρμόζουν για να αυξήσουν τις πιθανότητες των μεταναστών να εξασφαλίσουν γλωσσική υποστήριξη για όσους η μητρική γλώσσα διαφέρει από τη γλώσσα διδασκαλίας, την εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό καθώς και προσπάθειες για την αύξηση της ευελιξίας και της διεύρυνσης των εκπαιδευτικών οδών - έτσι ώστε οι πρώιμες αποφάσεις να μην μετατραπούν σε αμετάκλητες.

Σύμφωνα με τον Ντάβελο (2006), παρατηρείται ότι τα παιδιά των αλλοδαπών που εγγράφηκαν και παρακολούθησαν το νηπιαγωγείο ή είναι γεννημένα στην Ελλάδα παρουσιάζουν ελάχιστα έως μηδενικά μαθησιακά και κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα.

Η Sinclair (2007) υπογράμμισε την ανάγκη περιορισμού του μεγέθους των μαθητών της τάξης, οι συσσωρευμένες αίθουσες διδασκαλίας πρέπει να περιοριστούν, αφού τα τραυματισμένα παιδιά ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης ή να υποφέρουν από έλλειψη υποστήριξης στο σπίτι και συνεπώς να απαιτούν τη μέγιστη προσοχή των δασκάλων τους.

Σε μια έρευνα που διεξήγαγε η Aysun Dogutas (2016), αναφέρει ότι σύμφωνα με τα ζητήματα που προέκυψαν από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς το επίπεδο γνωστικής επάρκειας της τουρκικής γλώσσας των προσφύγων που αναζητούν πρόσφυγες ή άσυλο είναι πολύ χαμηλό. Ως αποτέλεσμα, η επικοινωνία με τους δασκάλους, τους συμμαθητές ή ακόμη και τους ξένους δεν μπορεί να καθιερωθεί και η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον είναι δύσκολη. Τέτοιοι μαθητές προτιμούν την παρέα συμμαθητών που μοιράζονται την ίδια γλώσσα. Σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τις συνεντεύξεις με μαθητευόμενους, των οποίων οι δεξιότητες στην τουρκική γλώσσα αντιστοιχούν σε βασικό επίπεδο ή είναι επαρκής, είναι ικανοί να διατηρήσουν μια συνομιλία με άλλους. Το ποσοστό των μαθητευόμενων με καλή γνώση της τουρκικής γλώσσας στην έρευνα είναι μόνο τρεις, ενώ ο αριθμός των μαθητευόμενων που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας και προσαρμογής είναι μεγαλύτερος. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Atasu

¹² Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016): Σχέδιο δράσης για την ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών, COM (2016) 377 τελικό.

Topcuoglu, (2012), η ομάδα φίλων των παιδιών που αναζητούν πρόσφυγες ή άσυλο είναι περιορισμένη και ακόμα και αν κάνουν κάποιους φίλους, προέρχονται από την κοινότητά τους. Όπως έχουν επισημάνει αρκετές έρευνες, η έλλειψη γλωσσικής απόκτησης της χώρας υποδοχής των μαθητών οδηγεί στην αποξένωση των μαθητών, την ξενοφοβία και την αγωνία. Στην Ελλάδα το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση των προσφύγων/μεταναστών κατοχυρώνεται νομικά¹³.

Στην έρευνα του Bora (2010), η ανάλυση δεδομένων έγινε μέσα από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών προσφύγων. Σε ερώτηση του ερευνητή για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο, έγινε αναφορά στην αγγλική γλώσσα η οποία στο τμήμα της εκπαιδευτικού διδασκόταν ως μια επιπλέον ξένη γλώσσα. Η ίδια η εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι εάν οι δικοί της μαθητές/τριες γνώριζαν την Αγγλική, θα ήταν ευκολότερη η επικοινωνία και η διδασκαλία για την ίδια, καθώς η γνώση της στην αγγλική γλώσσα θα αποτελούσε το μέσο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

2.8. Ο Πολλαπλός ρόλος του Εκπαιδευτικού

Στο επίσημο σχολικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί είναι ντόπιοι. Σε ανεπίσημες τάξεις στα ΚΦΠ υπάρχουν εθελοντές/-τριες στο ρόλο των δασκάλων. Μερικοί από αυτούς/-ες είναι κατηρητισμένοι εκπαιδευτικοί, αλλά οι περισσότεροι από αυτούς είναι επαγγελματίες: δικηγόροι, μηχανικοί διαφόρων ειδικοτήτων ή ακόμη και φοιτητές/-τριες που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα αλλά δεν έχουν επίσημη κατάρτιση και πιστοποίηση εκπαιδευτικού.

Μελετώντας τον Cummins μέσα από τα αναρίθμητα συγγράμματά του ο οποίος εστιάζει το ενδιαφέρον του στον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός, ως «καταλύτης», ικανός/-η να ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία, αρχίζοντας από τον δικό του/της «μικρόκοσμο της κοινωνίας», την τάξη του/της (Cummins 1997). Η δημιουργία της δύναμης/εξουσίας από κάποια άτομα έχει στόχο την χρήση της ευρέως. Η ιδιότητα της εξουσίας είναι *προσθετική* και όχι *αφαιρετική*. Συνεπώς, η παραγόμενη γνώση που προήλθε από όλους, χρησιμοποιείται για όλους, καταλήγοντας σε ένα ανώτερο επίπεδο μάθησης και αλφαριθμητισμού. Η σχέση εκπαιδευτικού/μαθητευόμενου παρουσιάζεται ως ο κύριος χώρος όπου λαμβάνει μέρος η μάθηση, η ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητευόμενων ενισχύεται ως είδος διαπραγμάτευσης μεταξύ των υποκειμένων.

Ο/Η εκπαιδευτικός αποκτά πάντοτε προσδοκίες για επιτυχία οι οποίες προέρχονται είτε από τον/την ίδιο/α αλλά και από το περιβάλλον της τάξης. Το οικογενειακό και

¹³ N.220/2007, Άρθρο 14ΠΔ.

κοινωνικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς μπορεί να τροποποιήσει και να επιδράσει θετικά ή αρνητικά τα κίνητρα μάθησης Καψάλης (2003). Σύμφωνα με τον Finocchiaro (1989), τα κίνητρα ταξινομούνται είτε ως εξωγενή είτε ως εγγενή, όπου το εξωγενές κίνητρο, η επιθυμία να αποδώσει με επιτυχία ένας/μια μαθητής/τρια σε μια γραπτή ή προφορική εξέταση, συχνά γίνονται εγγενείς όταν ο/η μαθητής/τρια βιώνει ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και επίτευξης αποτέλεσμα επιτυχούς απόδοσης. Οι Ορουϊλου & Vahedi (2011) υποστήριξαν ότι η επιτυχής εκμάθηση γλωσσών συνδέεται με το πάθος του εκπαιδευόμενου και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθήσουν να μετατρέψουν το αρχικό εξωγενές κίνητρο σε μόνιμο εγγενές κίνητρο. Οι συγγραφείς ανέφεραν ότι οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται ποιοτική καθοδήγηση, εισροή, αλληλεπίδραση και ευκαιρίες για σημαντική παραγωγή όχι μόνο για να προοδεύσουν αλλά και για να διατηρήσουν τα κίνητρα των ίδιων γλωσσών ή περαιτέρω εκμάθηση επιπρόσθετων γλωσσών. Ως εκ τούτου, ένας καλός εκπαιδευτικός, πρέπει να αξιοποιήσει τις πηγές ενδογενών κινήτρων και να αναζητήσει τρόπους για να τους συνδέσει με εξωτερικούς παρακινητικούς παράγοντες που μπορούν να μεταφερθούν σε μια τάξη. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν η αγγλική γλώσσα δεν θεωρείται σημαντική για τις άμεσες ανάγκες των μαθητών/τριών.

Εν συντομία, υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα που προκύπτουν από το προσωπικό ενδιαφέρον ή την επιθυμία του/της εκπαιδευόμενου/ης. Για παράδειγμα, αν ένας/μια μαθητής/τρια μαθαίνει για να αποκτήσει γνώσεις και όχι για να αποκτήσει καλούς βαθμούς, οδηγείται από εγγενή κίνητρα. Υπάρχει επίσης και το εξωγενές κίνητρο, το οποίο αναφέρεται σε κίνητρα που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον ενός ατόμου. Οι παράγοντες εξωτερικού κινήτρου ενδέχεται να είναι: οι ανταμοιβές, οι βαθμοί, η προαγωγή, καθώς και άλλα πολλά. Με άλλα λόγια, το εγγενές κίνητρο αναφέρεται στο ενοποιητικό κίνητρο, ενώ το εξωγενές αναφέρεται ως ένα χρηστικό κίνητρο.

Σύμφωνα με τον Julkunen (2001) η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ενεργοποιεί ή ενισχύει τα κίνητρα των εκπαιδευομένων για μάθηση. Ο καθηγητής Cummins (2007) υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις οικοδομούνται μέσω της σχολικής εκπαίδευσης. Όπως δηλώνει ο ίδιος όλοι μας το γνωρίζουμε αυτό διαισθητικά, καθώς το έχουμε βιώσει από την εμπειρία της σχολικής μας εκπαίδευσης. Εάν αισθανόμασταν ότι ένας δάσκαλος πίστευε σε εμάς ή ενδιαφερόταν περισσότερο για εμάς, τότε καταβάλαμε μέγιστη προσπάθεια από ό, τι αν γνωρίζαμε ότι αυτός ή αυτή δεν πίστευε σε εμάς και αισθανόταν ότι δεν έχουμε αρκετές ικανότητες.

Σε μια έρευνα του Nagasa (2016), σε ένα άρθρο βασισμένο περί αντιλήψεων των δασκάλων δημοτικών σχολείων, υποστηρίζει ότι τα μαθήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν περιλαμβάνουν θέματα αντιμετώπισης και διδασκαλίας στην επικοινωνία και τη διδασκαλία των προσφύγων. Συνεπώς, κρίσιμες σημασίας συζητήσεις που διερευνούν θέματα όπως οι πρόσφυγες και οι μετανάστες καθώς και ζητήματα ποικιλομορφίας όσον αφορά την πολυφυλετική, πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση στο σχολείο είναι αναγκαίο να ενσωματωθούν στα προγράμματα κατάρτισης δασκάλων. Ο ερευνητής δηλώνει επίσης ότι, η ίδια η κοσμοθεωρία και η αντίληψη των δασκάλων για την κατάσταση που βρίσκονται οι πρόσφυγες, επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας σε παιδιά πρόσφυγες. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να εξετάζουν κριτικά και να λαμβάνουν υπόψιν το υπόβαθρο των προσφύγων μαθητών/τριών τους και τις προσωπικές υποθέσεις των ιδίων για το πώς διαμόρφωσαν τις δικές τους μεθόδους διδασκαλίας, πεποιθήσεις και πρακτικές. Οι πρόσφυγες μαθητές/τριες τοποθετούν τόσο ψηλά τις προσδοκίες και εναποθέτουν τις ελπίδες τους στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Επομένως, οι δάσκαλοι/ες πρέπει να δείχνουν μια ευαισθησία στις συγκεκριμένες προκλήσεις και τις ανάγκες που ασκούνται εντός των σχολείων, όπως καθώς και το πώς θα καταλήξουν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών προσφύγων. Επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας σχέσεων καλής συνεργασίας στην τάξη. Οι Luthar και Cicchetti (2000) αναφέρουν τις σχέσεις καλής συνεργασίας που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους ενήλικες στα σχολεία ως παράδειγμα παράγοντα προστασίας. Ωστόσο, οι ερευνητές συχνά ανέφεραν πώς οι δάσκαλοι σε κάποια κρατικά σχολεία δεν γνωρίζουν πώς να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό που είναι εξίσου ζωτικό όσο η κατανόηση της ταυτότητας των μαθητών/-τριών, είναι να συμβάλουμε ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν πώς η δική τους προσωπική ταυτότητα αποτελεί σημαντική πτυχή της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευτικοί. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία όπου οι διαθέσιμοι πόροι είναι ελάχιστοι και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκριθούν σε μαθητές/-τριες προερχόμενοι από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, πρέπει να κατανοήσουν πόσο σημαντική είναι η γνώση της εθνικότητας τους, η γλωσσική τους γνώση καθώς και άλλες πτυχές της ατομικής τους σύνθεσης.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί στην διασφάλιση της ποιότητας, σύμφωνα με τους Winthrop & Kirk (2005). Παρόλαυτα πολλοί από αυτούς/-τές είναι

καινούργιοι/-ες στο επάγγελμα ή ακόμη και παλαιότεροι/-ες που έχουν εμπειρία διδασκαλίας χωρίς να έχουν παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης. Η ανασκόπηση αυτή κρίνεται σημαντική καθώς παρέχει γενικές πληροφορίες απαραίτητες για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους πανεπιστημιακούς που προετοιμάζουν νέους εκπαιδευτικούς για να παρέχουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες με φροντίδα στους μαθητές/-τριές για τους οποίους ελάχιστα είναι γνωστά αλλά που μπορεί να απαιτείται η μεγαλύτερη υπομονή και εξειδίκευση στη διδασκαλία.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 60 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες προσφύγων και μεταναστών (n=60), (v1= 14 άντρες) και (v2= 46 γυναίκες) ηλικίας 25 μέχρι 65+. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (*simple random sampling*) από συγκεκριμένα επιλεγμένα σχολεία και οργανωμένες ή άτυπα οργανωμένες προσφυγικές δομές με στόχο την εξασφάλιση αντιπροσωπευτικού δείγματος. Η επαφή με το δείγμα έγινε διαδικτυακά μέσω των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter), υπήρχαν όμως και κάποιες περιπτώσεις όπου άλλοι συνάδελφοι υπέδειξαν άλλους/-ες συναδέλφους που ήταν ικανοί/-ες να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα. Η κατάσταση απασχόλησης συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν μόνιμη σύμβαση απασχόλησης (17,7%), εθελοντές/τριες (32,3%) αλλά και μισθωτοί ή άμισθοι που απασχολούνταν σε ΜΚΟ (22,6%). Ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος είναι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί (57,4%) και το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (41%). Μόνο το 1,6% των συμμετεχόντων είναι άριστα κατηρτισμένοι κάτοχοι διδακτορικών τίτλων. Η εμπειρία τους ανέρχεται από 1-20 έτη προϋπηρεσίας.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας σχεδιάστηκε και χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε προς συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς/ και εθελοντές/-τριες σχολικών μονάδων, προσφυγικών δομών και ΜΚΟ. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε τρία μέρη. Η μορφή του είναι ηλεκτρονική μέσω των μορφών Google φόρμες, αποτελούμενο από 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής. Οι απαντήσεις είναι προκαθορισμένες και οι ερωτώμενοι οφείλουν υποχρεωτικά να επιλέξουν μεταξύ όλων αυτών που προτείνονται. Η ταξινόμηση του ερωτηματολογίου εκτελέστηκε σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά το Προφίλ των συμμετεχόντων, η δεύτερη ενότητα καταγράφει τον Εκπαιδευτικό προφίλ μεταναστών και προσφύγων και η τρίτη ενότητα εξετάζει τη Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά και διαδικτυακά, με τον τρόπο αυτό η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες επιτεύχθηκε ταχύτατα και αποτελεσματικότερα καθώς η επαφή μαζί τους ήταν αδύνατη λόγω απόστασης και το κόστος μετακίνησης ήταν μηδενικό. Η περίοδος

αναζήτησης του δείγματος διήρκησε 6 μήνες, όσο και η παρούσα έρευνα. Στον ιστότοπο <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd7RbF8XOxpRZmTh3xZ77aPsJhJzAqYldSjsqjgVACrBySn-Q/viewform> αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο. (Εικόνα 1- Παράρτημα). Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για την έρευνα μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος που στάλθηκε σε προσωπική σελίδα κοινωνικής δικτύωσης που διατηρούν. Οι συνολικές απαντήσεις ήταν 60. Δεν υπήρχαν απολεσθέντες τιμές (missing values). Ο αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ικανοποιητικός δεδομένου και του μικρού αριθμού σχολικών μονάδων και ΜΚΟ. Η συμμετέχοντες απάντησαν ανώνυμα. Τα προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων καθώς και οι απαντήσεις τους δεν δημοσιοποιούνται, δεν αξιοποιούνται από οποιονδήποτε φορέα και με κανένα τρόπο, παρά μόνο από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε αποκλειστικά από την ερευνήτρια με βάση της δικές της προσδοκίες και ανησυχίες. Το έτος πραγματοποίησης της έρευνας είναι το 2017-2018. Η παρούσα έρευνα είναι μοναδική.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Για την επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS 24. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν καθώς και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κωδικοποιήθηκαν και κατανεμήθηκαν σε διάφορες ενότητες στη βάση δεδομένων. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε μια κλίμακα αποτελούμενη από ποικίλες διαβαθμίσεις. Εκτελέστηκε περιγραφική ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, η οποία αποσκοπεί στην συνοπτική αλλά και στην περιεκτική παρουσίαση των δεδομένων. Έχοντας ελέγξει την ακρίβεια των δεδομένων εκτελέστηκε η ανάλυση. Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Pearson χ^2 , το οποίο είναι ένα πολύμορφο στατιστικό κριτήριο, μη παραμετρικό και είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για να κρίνει ένα μεγάλο αριθμό υποθέσεων, οι οποίες έχουν σχέση με δεδομένα κατηγορικού τύπου. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί το $\alpha = 0,05$.

3.4. Σχεδιασμός- Διαδικασία

Όσον αφορά τις μεταβλητές της κλίμακας του ερωτηματολογίου οι ανεξάρτητες μεταβλητές αποτελούνται από τα ακόλουθα: φύλο, ηλικία εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών, εργασιακή κατάσταση, εργασιακή ιδιότητα, εργασιακό περιβάλλον, εργασιακή σχέση, μορφωτικό επίπεδο, εργασιακή προϋπηρεσία, προϋπηρεσία σε προγράμματα, απασχόληση,

διδασκαλία, μορφωτικό επίπεδο μαθητευομένων, διδασκόμενοι προσφύγων, διδασκόμενοι μετανάστες, ηλικία μεταναστών.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές περιλαμβάνουν τα ερωτήματα της τρίτης ενότητας που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αναλυτικότερα από το ερώτημα 16-24.

-οδηγίες προς τους συμμετέχοντες πριν αρχίσει το πείραμα.

3.5. Οριοθετήσεις της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 60 εκπαιδευτικούς και εθελοντές/-τριες (14 άντρες και 46 γυναίκες) ηλικίας 25 μέχρι 65 ετών, οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε πρόσφυγες/μετανάστες στην Ελλάδα. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε επιλέγοντας με τυχαίο τρόπο μέσα από συγκεκριμένες κρατικές σχολικές μονάδες και εθελοντικούς οργανισμούς της επικράτειας που παρείχαν μαθήματα ελληνικών σε πρόσφυγες και μετανάστες αναρτημένα στο διαδίκτυο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελληνική επικράτεια υπάρχει περιορισμένος αριθμός σχολικών μονάδων που δέχεται την εκπαίδευση μεταναστών/προσφύγων με αποτέλεσμα η έρευνα να επικεντρωθεί σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων στην επικράτεια. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση των ΜΚΟ καθώς ορισμένες οργανώσεις παρέχουν μαθήματα ελληνικών σε πρόσφυγες σε όλη την επικράτεια.

3.6. Περιορισμοί μελέτης

Στην πορεία της παρούσας έρευνας δεν ήταν αναπόφευκτο να αποτραπούν οι περιορισμοί. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι τα συμπεράσματα που λήφθηκαν από τις απόψεις 60 εθελοντών/-τριών και εκπαιδευτικών προσφύγων και μεταναστών δεν μας επιτρέπουν να γίνουμε γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Συνεπώς τα ευρήματα παρουσιάζουν απλά τις απόψεις ενός μικρού ποσοστού εκπαιδευτικών και δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο της επικράτειας.

-Πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς και εθελοντές/-τριες προσφύγων

Η πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς και εθελοντές/-τριες προσφύγων αποτέλεσε το μεγαλύτερο εμπόδιο καθυστέρησης στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας. Διαθέσιμες λίστες σχολείων όπου φιλοξενούσαν πρόσφυγες μαθητές/-τριες ήταν διαθέσιμες on-line στο διαδίκτυο από αναρτήσεις του Υπουργείου Παιδείας. Στις λίστες αυτές υπήρχαν διαθέσιμα αλλά και περιορισμένα τα στοιχεία εκπαιδευτικών προσφύγων καθώς και η ειδικότητά τους, αναπληρωτές και μόνιμοι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν από το

Υπουργείο. Λίστες εκπαιδευτικών συντονιστών προσφύγων που διορίστηκαν σε προσφυγικές δομές για να συντονίζουν τα προγράμματα δράσεων στις δομές, υπήρχαν διαθέσιμα on-line στο διαδίκτυο δηλώνοντας το ονοματεπώνυμο και την ειδικότητά τους. Διαθέσιμα στοιχεία επικοινωνίας δεν υπήρχαν. Η αναζήτηση του δείγματος της έρευνας έγινε από μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αναζητώντας αρχικά το σχολείο στο διαδίκτυο και έπειτα τους εκπαιδευτικούς και εθελοντές/-τριες που προσλήφθηκαν σύμφωνα πάντα με τις λίστες που αναρτήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας. Η αναζήτηση αυτή απέδωσε ελάχιστα καθώς τα περισσότερα άτομα δεν χρησιμοποιούσαν διαδεδομένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως μέσο επικοινωνίας. Μέσω συναδέλφων τους, δόθηκαν τα προσωπικά τους στοιχεία και η επικοινωνία μαζί τους επιτεύχθηκε με μεγάλη καθυστέρηση.

Η αναζήτηση εθελοντών εκπαιδευτών προσφύγων έγινε μέσω διαδεδομένων κοινωνικών μέσων δικτύωσης όπου οι συντονιστές εκπαιδευτικών δράσεων Μη Κερδοσκοπικών Οργανισμών (ΜΚΟ) διέθεσαν στην ερευνήτρια τα στοιχεία επικοινωνίας και επιτεύχθηκε η συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Ως αποτέλεσμα, η διαδικασία αυτή συντέλεσε στην καθυστέρηση της ολοκλήρωσης εύρεσης δείγματος.

-Απαγόρευση ΜΚΟ συμμετοχής σε εθελοντές/-τριες/-τριες προσφύγων σε έρευνες

Στην πορεία της έρευνας γνωστοποιήθηκε στην ερευνήτρια η αλλαγή πολιτικής ορισμένων ΜΚΟ ως προς τη συμμετοχή των εθελοντών/-τριών εκπαιδευτών/-τριών προσφύγων σε έρευνες. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε περαιτέρω την διεξαγωγή της έρευνας.

-Έλλειψη στατιστικών δεδομένων για το αριθμό εγγεγραμμένων προσφύγων (ανά φύλο) στα ελληνικά σχολεία

Σε επικοινωνία με την υπεύθυνη υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Ερευνών, γνωστοποιήθηκε ότι η καταγραφή προσφύγων μαθητών/-τριών σε δημόσια σχολεία κρίθηκε ως δύσκολη καθώς ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός ήταν σε διαρκή μετακίνηση, ως αποτέλεσμα η απουσία συγκεκριμένων στοιχείων ανά φύλο και προέλευση να είναι φανερή.

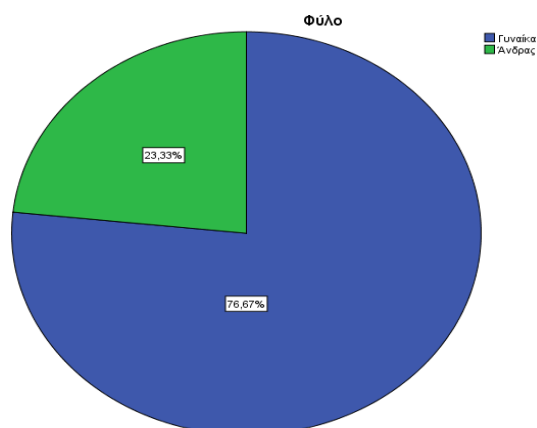
Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 60 άτομα, ηλικίας από 20 έως 65 ετών (πίνακας 1), που εργάζονταν σε σχολική μονάδα με πρόσφυγες ή είχαν κάποια επαγγελματική σχέση με πρόσφυγες. Συγκεκριμένα, σαράντα έξι γυναίκες και δεκατέσσερις άντρες πήραν μέρος στην έρευνα. Από αυτούς οι δώδεκα ήταν κάτω από 25 ετών, οι οκτώ ήταν από 25 έως 29 ετών, οι εικοσιέξι ήταν από 30 έως 39 ετών, οι έξι ήταν από 40 έως 49 ετών, οι επτά ήταν από 50 έως 59 ετών και μία ήταν πάνω από 60 ετών (πίνακας 2).

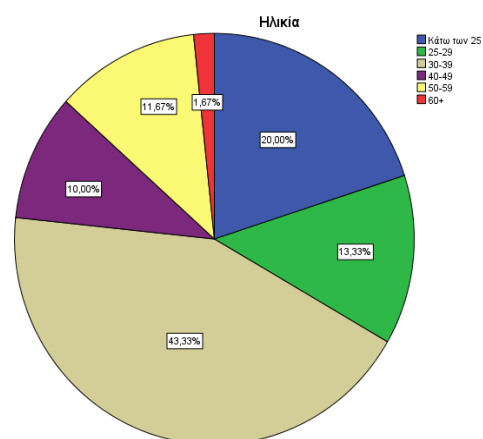
		Φύλο		Valid	Cumulative
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	Γυναίκα	46	76,7	76,7	76,7
	Ανδρας	14	23,3	23,3	100,0
Total		60	100.0	100.0	

Πίνακας 1. Φύλο συμμετεχόντων δείγματος



Κυκλικό Διάγραμμα 1. Φύλο συμμετεχόντων δείγματος

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτω των 25	12	20,0	20,0	20,0
	25-29	8	13,3	13,3	33,3
	30-39	26	43,3	43,3	76,7
	40-49	6	10,0	10,0	86,7
	50-59	7	11,7	11,7	98,3
	60+	1	1,7	1,7	100,0



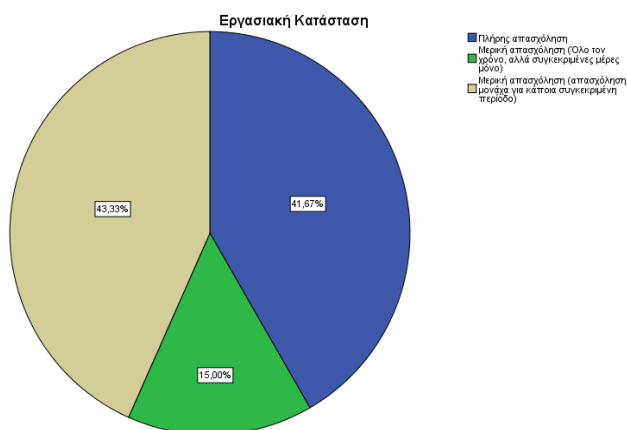
Πίνακας 2. Ηλικία συμμετεχόντων δείγματος συμμετεχόντων

Κυκλικό Διάγραμμα 2. Ηλικία δείγματος

Επίσης, τα εικοσιπέντε άτομα από το δείγμα της έρευνας, είχαν εργασιακή σχέση με πλήρη απασχόληση, τα εικοσιέξι άτομα είχαν εργασιακή σχέση με μερική απασχόληση, απασχολούμενοι για κάποια συγκεκριμένη περίοδο του έτους και εννέα άτομα του δείγματος είχαν εργασιακή σχέση μερικής απασχόλησης απασχολούμενοι ολόκληρο το χρόνο για συγκεκριμένες μέρες της εβδομάδος (πίνακας 3).

		Εργασιακή Κατάσταση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πλήρης απασχόληση	25	41,7	41,7	41,7
	Μερική απασχόληση (Όλο τον χρόνο, αλλά συγκεκριμένες μέρες μόνο)	9	15,0	15,0	56,7
	Μερική απασχόληση (απασχόληση μονάχα για κάποια συγκεκριμένη περίοδο)	26	43,3	43,3	100,0

Πίνακας 3. Τύπος εργασιακής σχέσης συμμετεχόντων δείγματος

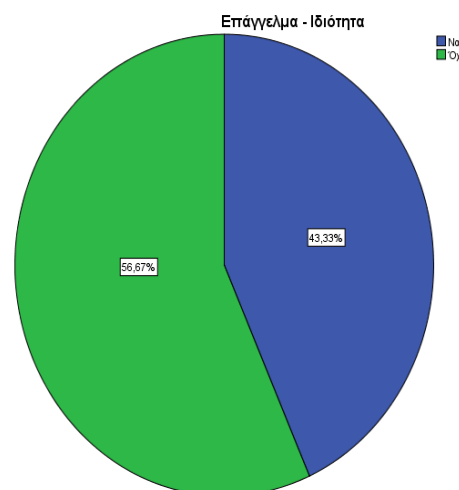


Κυκλικό Διάγραμμα 3. Τύπος εργασιακής σχέσης συμμετεχόντων δείγματος

Στον 4^ο πίνακα, το ποσοστό του δείγματος που αντιπροσωπεύει τους καθηγητές, δάσκαλους και φιλολόγους ήταν 26 άτομα (43,3%) και 34 άτομα (56,70%) του δείγματος αντιπροσωπεύεται από άτομα που δεν ανήκαν σε αυτές τις κατηγορίες.

Επάγγελμα - Ιδιότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	26	43,3	43,3	43,3
	Όχι	34	56,7	56,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	



Πίνακας 4. Επαγγελματική ιδιότητα συμμετεχόντων

Κυκλικό Διάγραμμα 4.

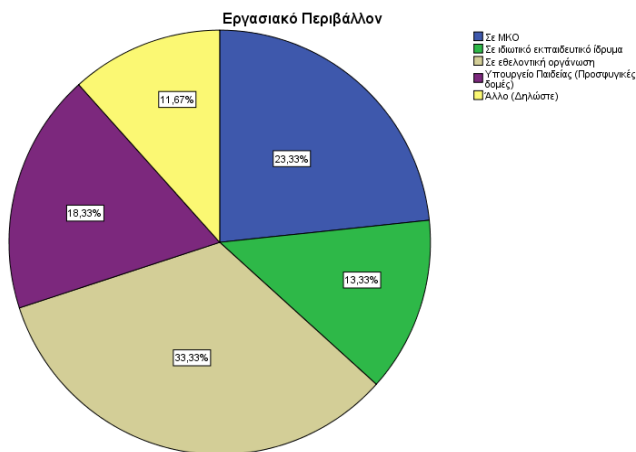
Επαγγελματική ιδιότητα συμμετεχόντων

Ο 5^{ος} πίνακας παρέχει πληροφορίες για το εργασιακό περιβάλλον των ατόμων του δείγματος. Συγκεκριμένα τα 20 άτομα από τα 60 του δείγματος (33,3%) εργάζονταν σε εθελοντική οργάνωση, τα 14 άτομα των μελών που απάρτισαν το δείγμα (23,3%) εργάζονταν σε Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), τα 11 άτομα του δείγματος εργάζονταν σε προσφυγικές δομές του Υπουργείου Παιδείας (18,3%), τα 8 άτομα του δείγματος εργάζονταν σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα (13,3%) και 7 άτομα (11,7%) του δείγματος δεν εργάζονταν πουθενά.

Εργασιακό Περιβάλλον

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σε ΜΚΟ	14	23,3	23,3	23,3
Σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα	8	13,3	13,3	36,7
Σε εθελοντική οργάνωση	20	33,3	33,3	70,0
Υπουργείο Παιδείας (Προσφυγικές δομές)	11	18,3	18,3	88,3
Άλλο (Δηλώστε)	7	11,7	11,7	100,0
Total	60	100.0	100.0	

Πίνακας 5. Εργασιακό περιβάλλον του δείγματος



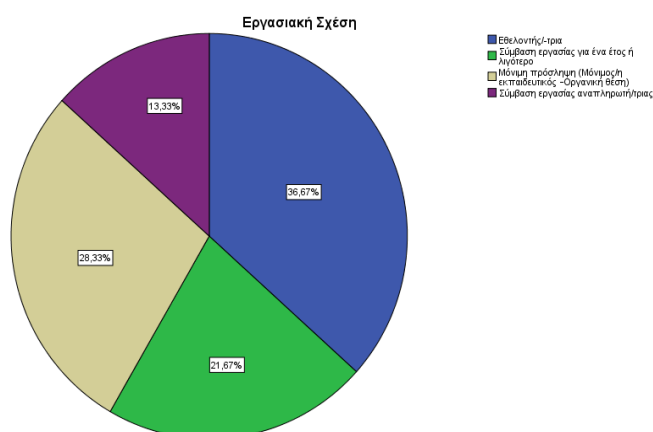
Κυκλικό Διάγραμμα 5. Εργασιακό περιβάλλον του δείγματος

Ο 6^{ος} πίνακας δίνει πληροφορίες για την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους. Αναλυτικότερα, 22 άτομα της έρευνας ήταν εθελοντές/ντριες (36,7%), 13 άτομα της έρευνας (21,7%) είχαν σύμβαση εργασίας για ένα έτος, 17 άτομα της έρευνας (28,3%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση και 8 άτομα της έρευνας (13,3%) εργάζονταν με σύμβαση εργασίας ως αναπληρωτές/τριες.

Εργασιακή Σχέση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εθελοντής/-τρια	22	36,7	36,7	36,7
Σύμβαση εργασίας για ένα έτος ή λιγότερο	13	21,7	21,7	58,3
Μόνιμη πρόσληψη (Μόνιμος/η εκπαιδευτικός – Οργανική θέση)	17	28,3	28,3	86,7
Σύμβαση εργασίας αναπληρωτή/τριας	8	13,3	13,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 6. Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών στον εργασιακό χώρο



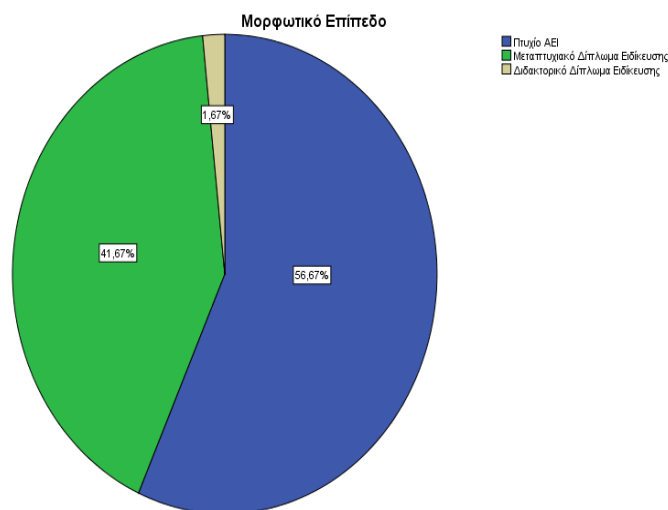
Κυκλικό Διάγραμμα 6. Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών στον εργασιακό χώρο

Από τον 7^ο πίνακα διαφαίνεται το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών. Από τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν, 34 άτομα της έρευνας (56,7%) είχε πτυχίο Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, 25 άτομα της έρευνας (41,7%) διέθετε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και ένα άτομο (1,7%) είχε διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης.

Μορφωτικό Επίπεδο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πτυχίο ΑΕΙ	34	56,7	56,7	56,7
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	25	41,7	41,7	98,3
Διδακτορικό Δίπλωμα Ειδίκευσης	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 7. Μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών



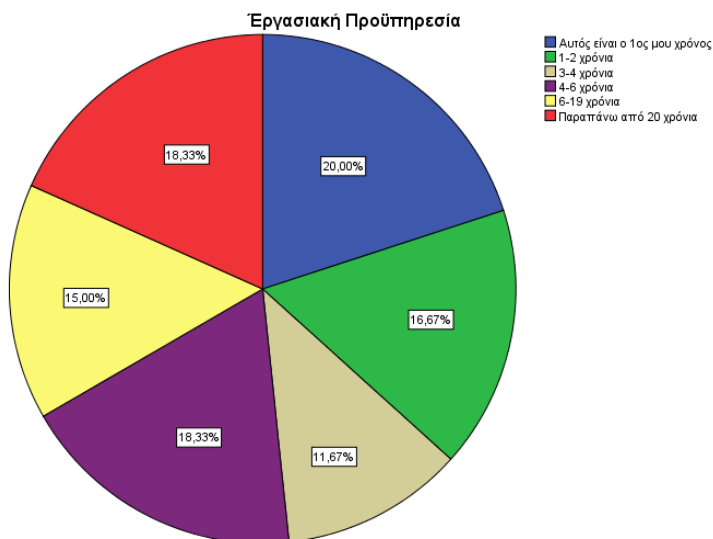
Κυκλικό Διάγραμμα 7. Μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών

Από τον 8^ο πίνακα διαφαίνεται συνολική χρονική διάρκεια εργασίας των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών. Από τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν, 12 άτομα της έρευνας (20%) είχαν εργαστεί ως τον πρώτο τους χρόνο. 10 άτομα της έρευνας (16,7%) είχαν εργαστεί 1-2 χρόνια, 7 άτομα της έρευνας (11,7%) είχαν εργαστεί 3-4 χρόνια, 11 άτομα (18,3%) είχαν εργαστεί 4-6 χρόνια, 9 άτομα (15%) είχαν εργαστεί από 6-19 χρόνια και 11 άτομα (18,3%) του δείγματος της έρευνας είχαν εργαστεί παραπάνω από 20 χρόνια.

Εργασιακή Προϋπηρεσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αυτός είναι ο 1ος μου χρόνος	12	20,0	20,0	20,0
1-2 χρόνια	10	16,7	16,7	36,7
3-4 χρόνια	7	11,7	11,7	48,3
4-6 χρόνια	11	18,3	18,3	66,7
6-19 χρόνια	9	15,0	15,0	81,7
Παραπάνω από 20 χρόνια	11	18,3	18,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 8. Χρονική διάρκεια εργασίας εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών



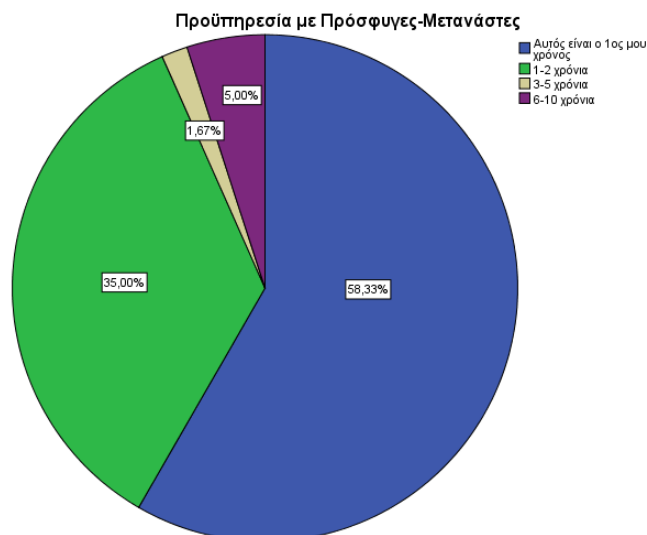
Κυκλικό Διάγραμμα 8. Χρονική διάρκεια εργασίας εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών

Από τον 9^ο πίνακα διαφαίνεται συνολική χρονική διάρκεια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών σε προγράμματα με πρόσφυγες και μετανάστες. Από τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν, 35 άτομα της έρευνας (58.3%) είχαν εργαστεί ως τον πρώτο τους χρόνο. 21 άτομα της έρευνας (35%) είχαν εργαστεί 1-2 χρόνια, 1 άτομο της έρευνας (1,7%) είχε εργαστεί 3-5 χρόνια, 3 άτομα (5%) είχαν εργαστεί 6-10 χρόνια.

Προϋπηρεσία με Πρόσφυγες-Μετανάστες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αυτός είναι ο 1ος μου χρόνος	35	58,3	58,3	58,3
1-2 χρόνια	21	35,0	35,0	93,3
3-5 χρόνια	1	1,7	1,7	95,0
6-10 χρόνια	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100.0	100.0	

Πίνακας 9. Χρονική διάρκεια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών με πρόσφυγες-μετανάστες



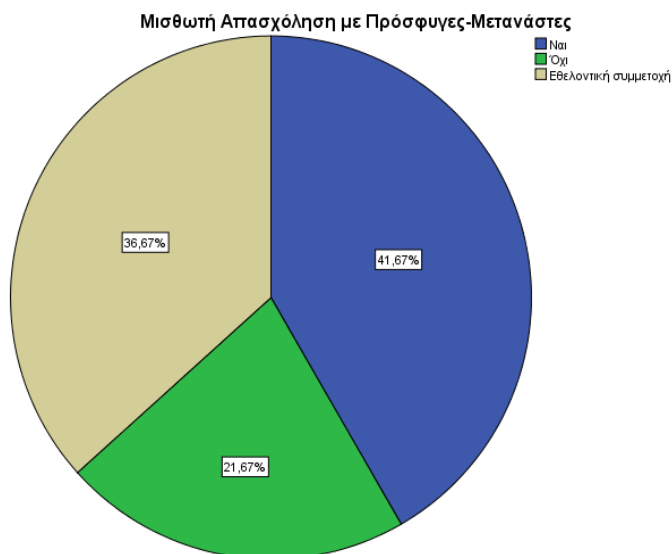
Κυκλικό Διάγραμμα 9. Χρονική διάρκεια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών με πρόσφυγες-μετανάστες

Από τον 10^ο πίνακα διαφαίνεται ο τρόπος συνεργασίας και απασχόλησης των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών στα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. 25 άτομα της έρευνας απάντησαν ότι είχαν αμειβόμενη σχέση συνεργασίας (41,7%), 13 άτομα της έρευνας απάντησαν ότι δεν είχαν κάποια αμειβόμενη σχέση (21,7%) και 22 άτομα απάντησαν ότι είχαν εθελοντική συμμετοχή στη συνεργασία αυτή (36,7%).

Μισθωτή Απασχόληση με Πρόσφυγες-Μετανάστες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	25	41,7	41,7	41,7
	Όχι	13	21,7	21,7	63,3
	Εθελοντική συμμετοχή	22	36,7	36,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 10. Τρόπος συνεργασίας εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών σε προγράμματα



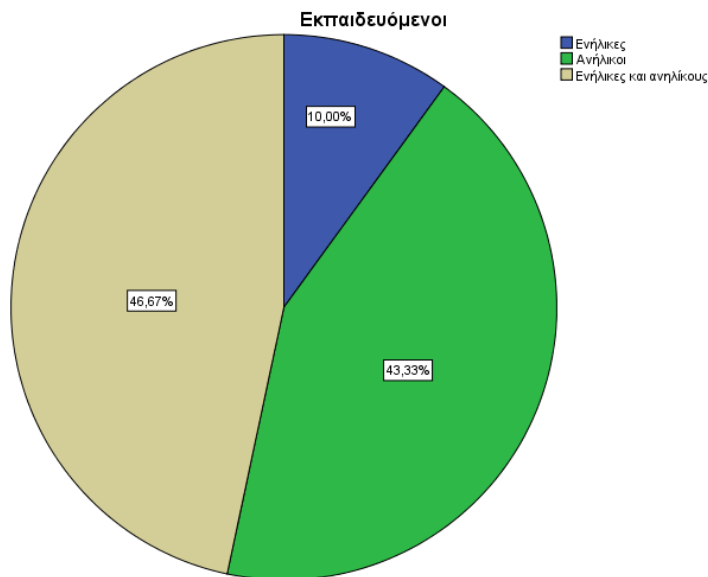
Κυκλικό Διάγραμμα 10. Τρόπος συνεργασίας εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών σε προγράμματα

Στον 11^ο πίνακα διαφαίνεται το ποσοστό διδασχής των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, ανηλίκους ή συνδυαστικά και στους δύο. Αναφορικά με τους ενήλικες, οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες δίδασκαν σε 6 άτομα (10%), σε 26 ανηλίκους (43.3%) και συνδυαστικά σε ενήλικες και ανηλίκους σε 28 άτομα (46,7%).

Εκπαιδευόμενοι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ενήλικες	6	10,0	10,0	10,0
	Ανηλίκους	26	43,3	43,3	53,3
	Ενήλικες και ανηλίκους	28	46,7	46,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 11. Διδασκαλία των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών σε ενήλικους και ανηλίκους



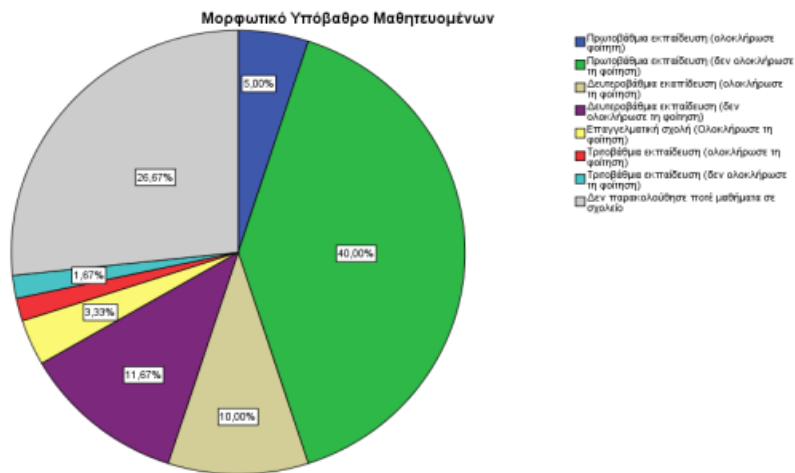
Κυκλικό Διάγραμμα 11. Διδασκαλία των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών σε ενήλικους και ανηλίκους

Στον 12^ο πίνακα διαφαίνεται το μορφωτικό επίπεδο των μαθητευόμενων μεταναστών-προσφύγων που διδάσκονταν από τους εκπαιδευτικούς και εθελοντές/-τριες. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών (24%) δίδασκε σε μαθητευόμενους μετανάστες-πρόσφυγες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν είχαν ολοκληρώσει τη φοίτηση. Το 26.7% των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών δίδασκε σε μαθητευόμενους μετανάστες-πρόσφυγες που δεν παρακολούθησαν ποτέ μαθήματα σε σχολείο. Σε ποσοστό 11.7% οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες δίδασκαν σε μαθητευόμενους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν είχαν ολοκληρώσει τη φοίτηση. Το 10% των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών δίδασκε σε μαθητευόμενους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους. Το 5% των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών δίδασκε σε μαθητευόμενους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους και από 1.7% των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών δίδασκε σε μαθητευόμενους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που είτε είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους (1 άτομο), ή δεν είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους (1 άτομο).

Μορφωτικό Υπόβαθρο Μαθητευομένων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ολοκλήρωσε φοίτηση)	3	5,0	5,0	5,0
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δεν ολοκλήρωσε τη φοίτηση)	24	40,0	40,0	45,0
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ολοκλήρωσε τη φοίτηση)	6	10,0	10,0	55,0
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δεν ολοκλήρωσε τη φοίτηση)	7	11,7	11,7	66,7
Επαγγελματική σχολή (Ολοκλήρωσε τη φοίτηση)	2	3,3	3,3	70,0
Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ολοκλήρωσε τη φοίτηση)	1	1,7	1,7	71,7
Τριτοβάθμια εκπαίδευση (δεν ολοκλήρωσε τη φοίτηση)	1	1,7	1,7	73,3
Δεν παρακολούθησε ποτέ μαθήματα σε σχολείο	16	26,7	26,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 12. Μορφωτικό επίπεδο των μαθητευομένων μεταναστών-προσφύγων



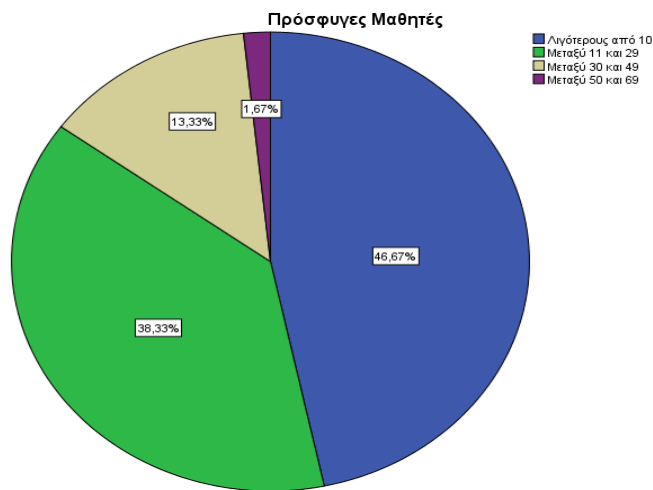
Κυκλικό Διάγραμμα 12. Μορφωτικό επίπεδο των μαθητευομένων μεταναστών-προσφύγων

Από τα στοιχεία που μας δίνει ο 13^{ος} πίνακας, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι δίδασκαν σε λιγότερους από 10 μαθητές πρόσφυγες κάθε εβδομάδα σε ποσοστό 46.7%, οι εκπαιδευόμενοι δίδασκαν κάθε εβδομάδα σε μαθητευόμενους πρόσφυγες μεταξύ 11 και 29 ατόμων σε ποσοστό 38.3%, μεταξύ 30 και 49 μαθητευομένων προσφύγων σε ποσοστό

13.3% και μεταξύ 50 και 69 μαθητευομένων προσφύγων σε ποσοστό 1.7%.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λιγότερους από 10	28	46,7	46,7	46,7
	Μεταξύ 11 και 29	23	38,3	38,3	85,0
	Μεταξύ 30 και 49	8	13,3	13,3	98,3
	Μεταξύ 50 και 69	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100.0	100.0	

Πίνακας 13. Εβδομαδιαία διδασκαλία προσφύγων



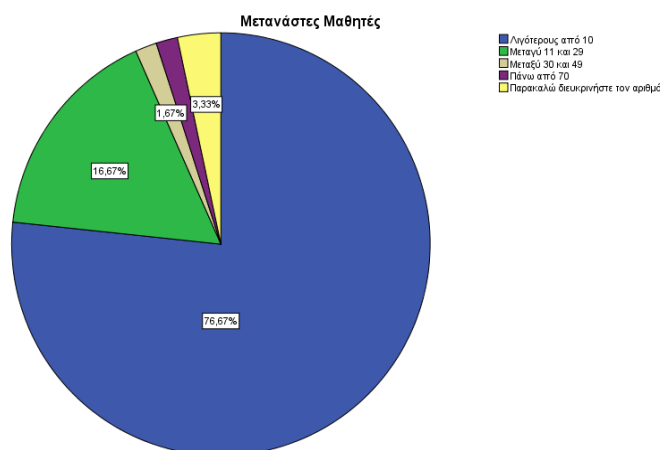
Κυκλικό Διάγραμμα 13. Εβδομαδιαία διδασκαλία προσφύγων

Αντίστοιχα με τον προηγούμενο πίνακα, ο 14^{ος} πίνακας μας παρέχει πληροφορίες για τους μαθητευόμενους μετανάστες. Διακρίνεται από τον πίνακα, ότι οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες δίδασκαν σε λιγότερους από 10 μαθητές μετανάστες κάθε εβδομάδα σε ποσοστό 76.7%, οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες δίδασκαν κάθε εβδομάδα σε μαθητευόμενους μετανάστες μεταξύ 11 και 29 ατόμων σε ποσοστό 16.7%, μεταξύ 30 και 49 μαθητευομένων μεταναστών σε ποσοστό 1.7% και πάνω από 70 μαθητευομένων μεταναστών σε ποσοστό 1.7%. Επίσης ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών 3.3% διευκρίνισε τον ακριβή αριθμό των μαθητευομένων μεταναστών, όντας διαφορετικός των ήδη συγκεκριμένων κατηγοριών κατάταξης.

Μετανάστες Μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λιγότερους από 10	46	76,7	76,7	76,7
	Μεταξύ 11 και 29	10	16,7	16,7	93,3
	Μεταξύ 30 και 49	1	1,7	1,7	95,0
	Πάνω από 70	1	1,7	1,7	96,7
	Παρακαλώ διευκρινίστε τον αριθμό	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 14. Μαθητευόμενοι μετανάστες



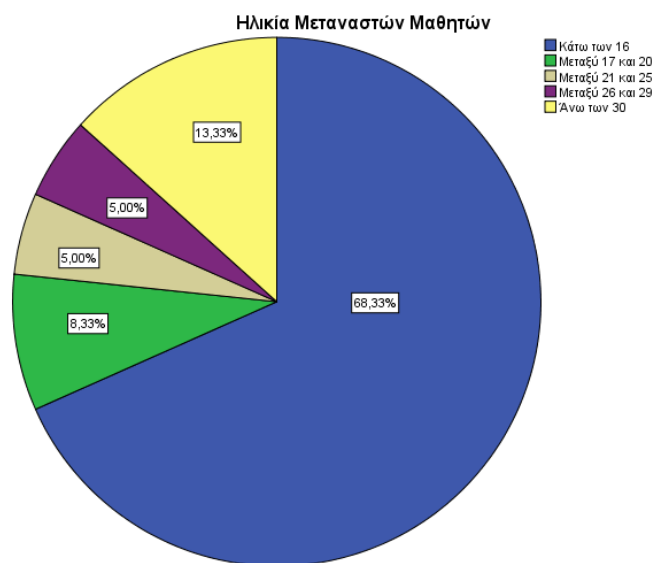
Κυκλικό Διάγραμμα 14. Μαθητευόμενοι μετανάστες

Από τον επόμενο 15^ο πίνακα διακρίνεται η ηλικία των μεταναστών μαθητών που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες. Σε ποσοστό 68,3% η ηλικία των μεταναστών μαθητευομένων ήταν κάτω από 16 ετών. Σε ποσοστό 5% ήταν άνω των 30 ετών, σε ποσοστό 8,3% ήταν μεταξύ 17 και 20 ετών και τέλος σε ποσοστό αντίστοιχα 5% η ηλικία των μεταναστών μαθητευομένων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες ήταν μεταξύ 21 και 25 ετών και μεταξύ 26 και 29 ετών.

Ηλικία Μεταναστών Μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτω των 16	41	68,3	68,3	68,3
	Μεταξύ 17 και 20	5	8,3	8,3	76,7
	Μεταξύ 21 και 25	3	5,0	5,0	81,7
	Μεταξύ 26 και 29	3	5,0	5,0	86,7
	Άνω των 30	8	13,3	13,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 15. Ηλικιακή κατηγορία μεταναστών μαθητών



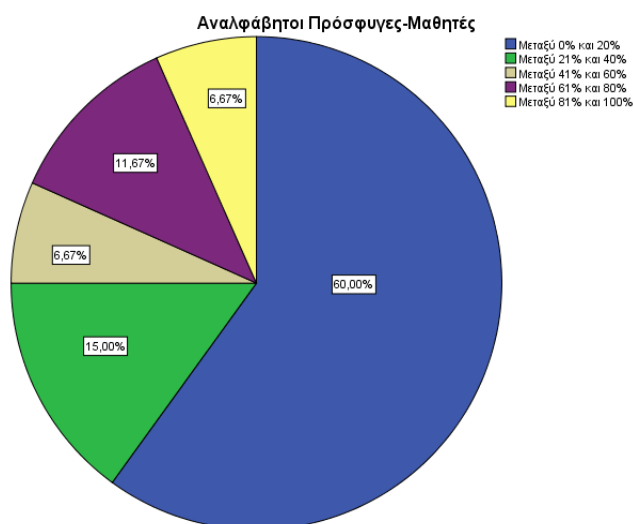
Κυκλικό Διάγραμμα 15. Ηλικιακή κατηγορία μεταναστών μαθητών

Όπως διακρίνεται από τον κάτωθι πίνακα, 36 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες που δίδασκαν σε μη εγγράμματους πρόσφυγες-μαθητές, είχαν σε κάθε τμήμα μεταξύ 0% και 20% επί του συνόλου των μαθητών/-τριών της τάξης, 9 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες είχαν σε κάθε τμήμα μεταξύ 21% και 40% επί του συνόλου των μαθητών/-τριών της τάξης, 7 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες είχαν σε κάθε τμήμα μεταξύ 61% και 80% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης, 4 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες είχαν σε κάθε τμήμα μεταξύ 41% και 60% επί του συνόλου των μαθητών/-τριών της τάξης, 4 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες είχαν σε κάθε τμήμα μεταξύ 81% και 100% επί του συνόλου των μαθητών/-τριών της τάξης.

Μη εγγράμματοι Πρόσφυγες-Μαθητές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μεταξύ 0% και 20%	36	60,0	60,0	60,0
Μεταξύ 21% και 40%	9	15,0	15,0	75,0
Μεταξύ 41% και 60%	4	6,7	6,7	81,7
Μεταξύ 61% και 80%	7	11,7	11,7	93,3
Μεταξύ 81% και 100%	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 16. Μη εγγράμματοι μαθητές/-τριες σε κάθε τάξη



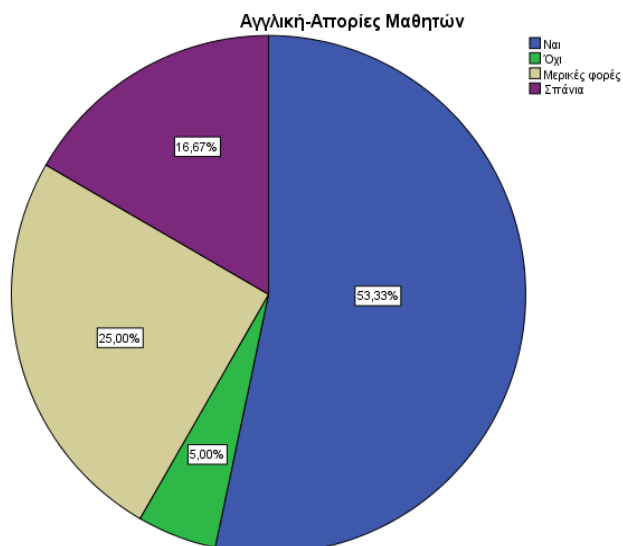
Κυκλικό Διάγραμμα 16. Μη εγγράμματοι μαθητές σε κάθε τάξη

Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει σε ποιο ποσοστό οι μαθητές/-τριες απευθύνονται στην αγγλική γλώσσα όταν διατυπώνουν απορίες για το μάθημα. Η καταφατική απάντηση «ναι» είχε ποσοστό 53.3% από τους εκπαιδευόμενους, η αρνητική απάντηση «όχι» είχε ποσοστό μόλις 5% από τους εκπαιδευόμενους, η απάντηση «μερικές φορές» είχε ποσοστό 25% από τους εκπαιδευόμενους και η απάντηση «σπάνια» είχε ποσοστό 16.7% από τους εκπαιδευόμενους.

Αγγλική-Απορίες Μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	32	53,3	53,3	53,3
	Όχι	3	5,0	5,0	58,3
	Μερικές φορές	15	25,0	25,0	83,3
	Σπάνια	10	16,7	16,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 17. Διατύπωση αποριών μαθητών



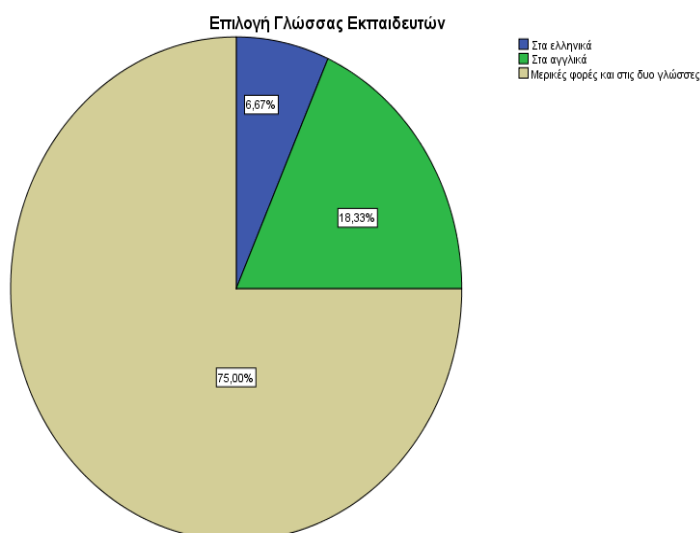
Κοικλικό Διάγραμμα 17. Διατύπωση αποριών μαθητών

Ο παρακάτω πίνακας μας ενημερώνει για την γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες στις απορίες των μαθητών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες (75%), ένα ποσοστό 18.3% χρησιμοποιεί τα Αγγλικά για να απαντήσει στις απορίες των μαθητών και ένα μικρό ποσοστό 6.7% χρησιμοποιεί τα Ελληνικά ως γλώσσα για να απαντήσει στις απορίες των μεταναστών-προσφύγων μαθητών.

Επιλογή Γλώσσας Εκπαιδευτών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Στα ελληνικά	4	6,7	6,7	6,7
	Στα Αγγλικά	11	18,3	18,3	25,0
	Μερικές φορές και στις δυο γλώσσες	45	75,0	75,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 18. Επιλογή γλώσσας εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών στις απορίες των μαθητών



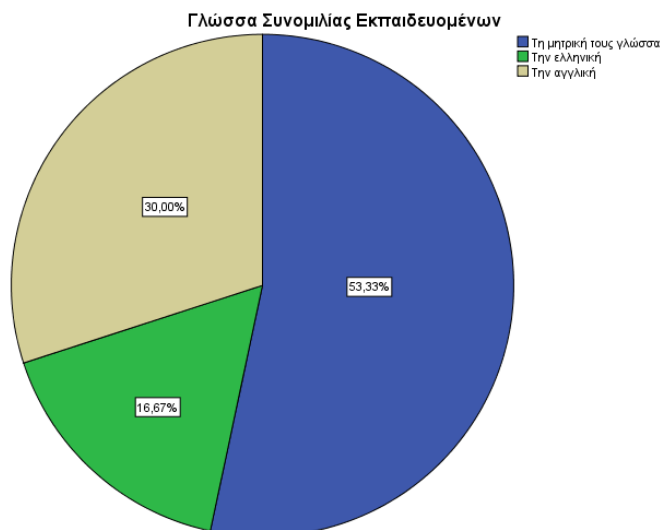
Κυκλικό Διάγραμμα 18. Επιλογή γλώσσας εκπαιδευτών στις απορίες των μαθητών

Ο 20^{ος} πίνακας, παρέχει πληροφορίες για την γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες στις οδηγίες που δίνουν στους μαθητές για κάποια άσκηση ή για κάποιο θέμα συζήτησης στην τάξη. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών (58.3%) χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα για να δώσει οδηγίες στους μαθητές μετανάστες-πρόσφυγες, ένα ποσοστό 36.7% δίνει οδηγίες στην ελληνική γλώσσα και ένα μικρό ποσοστό 5% χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα των μεταναστών-προσφύγων για να δώσει οδηγίες για κάποια άσκηση ή για κάποιο θέμα συζήτησης.

Γλώσσα Συνομιλίας Εκπαιδευομένων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Τη μητρική τους γλώσσα	32	53,3	53,3	53,3
Την ελληνική	10	16,7	16,7	70,0
Την αγγλική	18	30,0	30,0	100,0
Total	60	100.0	100.0	

Πίνακας 19. Γλώσσα συνομιλίας μεταναστών με αλλοεθνείς συμμαθητές



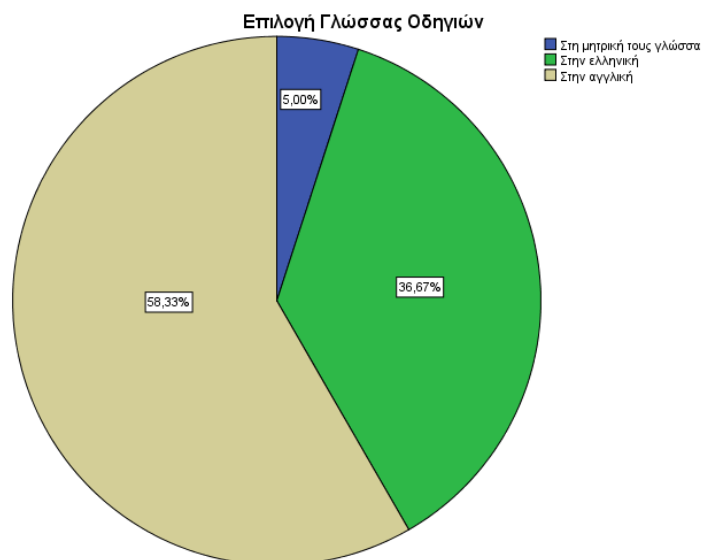
Κυκλικό Διάγραμμα 19. Γλώσσα συνομιλίας μεταναστών με αλλοεθνείς συμμαθητές

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει στοιχεία για την γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες-πρόσφυγες στις συνομιλίες με τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Το μεγαλύτερο ποσοστό, με βάση την γνώμη των εκπαιδευτών, χρησιμοποιεί τη μητρική τους γλώσσα (53.3%), ένα ποσοστό 30% χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα και ένα άλλο μικρότερο ποσοστό 16.7% χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα για να συνομιλήσει με τους αλλοεθνείς συμμαθητές/-τριες τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Επιλογή Γλώσσας Οδηγίων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Στη μητρική τους γλώσσα	3	5,0	5,0	5,0
	Στην ελληνική	22	36,7	36,7	41,7
	Στην αγγλική	35	58,3	58,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Πίνακας 20. Επιλογή γλώσσας οδηγίων εκπαιδευτών προς τους μαθητές



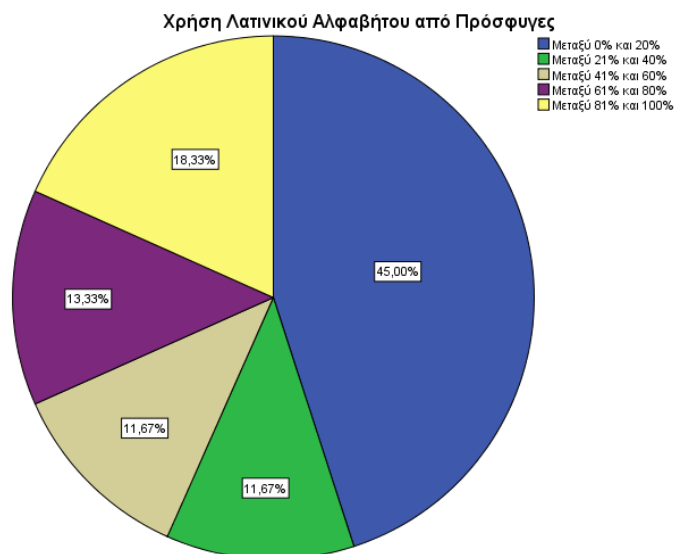
Κυκλικό Διάγραμμα 20. Επιλογή γλώσσας οδηγιών εκπαιδευτών προς τους μαθητές

Όπως διακρίνεται από τον παρακάτω 21^ο πίνακα, 27 εκπαιδευτές, είχαν σε κάθε τμήμα πρόσφυγες που χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο για να γράψουν τ' όνομά τους ή τα προσωπικά τους στοιχεία μεταξύ 0% και 20% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης, 11 εκπαιδευτές είχαν σε κάθε τμήμα πρόσφυγες που χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο μεταξύ 81% και 100% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης, 8 εκπαιδευτές είχαν σε κάθε τμήμα πρόσφυγες που χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο μεταξύ 61% και 80% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης, 7 εκπαιδευτές είχαν σε κάθε τμήμα πρόσφυγες που χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο μεταξύ 21% και 40% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης και 7 εκπαιδευτές είχαν σε κάθε τμήμα πρόσφυγες που χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο μεταξύ 41% και 60% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης.

Χρήση Λατινικού Αλφαβήτου από Πρόσφυγες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μεταξύ 0% και 20%	27	45,0	45,0	45,0
Μεταξύ 21% και 40%	7	11,7	11,7	56,7
Μεταξύ 41% και 60%	7	11,7	11,7	68,3
Μεταξύ 61% και 80%	8	13,3	13,3	81,7
Μεταξύ 81% και 100%	11	18,3	18,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 21. Χρήση Λατινικού αλφαβήτου από πρόσφυγες



Κυκλικό Διάγραμμα 21. Χρήση Λατινικού αλφαβήτου από πρόσφυγες

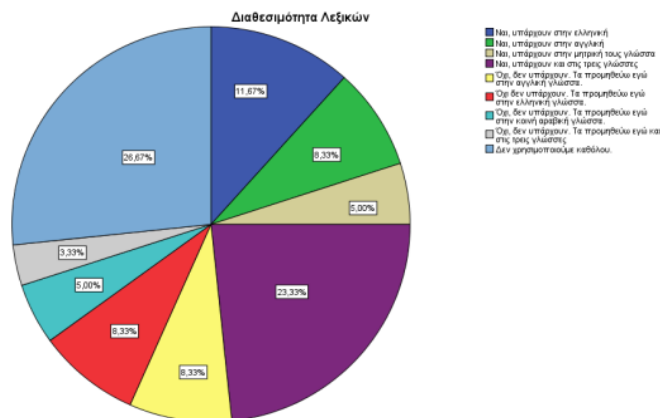
Ο 22^{ος} πίνακας δίδει πληροφορίες για την ύπαρξη λεξικού στο χώρο διδασκαλίας και εφόσον υπάρχουν, σε ποια γλώσσα αυτά είναι διαθέσιμα. Οι εκπαιδευτές έδωσαν καταφατική απάντηση για την ύπαρξη λεξικού και στις τρεις γλώσσες (ελληνική, αγγλική, μητρική τους γλώσσα) σε ποσοστό 23.3%, έδωσαν καταφατική απάντηση για την ύπαρξη λεξικού στην ελληνική γλώσσα σε ποσοστό 11.7%, έδωσαν καταφατική απάντηση για την ύπαρξη λεξικού στην αγγλική γλώσσα σε ποσοστό 8.3%. Αντίθετα αρνητική απάντηση για την ύπαρξη λεξικού έδωσαν εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες σε ποσοστό 8.3% οι οποίοι τα προμηθεύουν οι ίδιοι στην αγγλική γλώσσα, επίσης αντίστοιχα αρνητική απάντηση για την ύπαρξη λεξικού έδωσαν εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες σε ποσοστό 8.3% οι οποίοι τα προμηθεύουν οι ίδιοι στην ελληνική γλώσσα, ακόμη αρνητική απάντηση για την ύπαρξη λεξικού έδωσαν εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες σε ποσοστό 5% οι οποίοι τα προμηθεύουν οι ίδιοι στην κοινή αραβική γλώσσα. Ακόμη, αρνητική απάντηση για την ύπαρξη λεξικού έδωσαν εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες σε ποσοστό 3.3% οι οποίοι τα προμηθεύουν οι ίδιοι και στις τρεις γλώσσες. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό 26.7% των εκπαιδευτών/-τριών δεν χρησιμοποιούν καθόλου λεξικό στο χώρο διδασκαλίας.

Διαθεσιμότητα Λεξικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι, υπάρχουν στην Ελληνική	7	11,7	11,7	11,7
	Ναι, υπάρχουν στην Αγγλική	5	8,3	8,3	20,0
	Ναι, υπάρχουν στην μητρική τους γλώσσα	3	5,0	5,0	25,0
	Ναι, υπάρχουν και στις τρεις γλώσσες	14	23,3	23,3	48,3

Όχι, δεν υπάρχουν. Τα προμηθεύω εγώ στην αγγλική γλώσσα.	5	8,3	8,3	56,7
Όχι δεν υπάρχουν. Τα προμηθεύω εγώ στην ελληνική γλώσσα.	5	8,3	8,3	65,0
Όχι, δεν υπάρχουν. Τα προμηθεύω εγώ στην κοινή αραβική γλώσσα.	3	5,0	5,0	70,0
Όχι, δεν υπάρχουν. Τα προμηθεύω εγώ και στις τρεις γλώσσες	2	3,3	3,3	73,3
Δεν χρησιμοποιούμε καθόλου.	16	26,7	26,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 22. Διαθεσιμότητα λεξικών στο χώρο διδασκαλίας



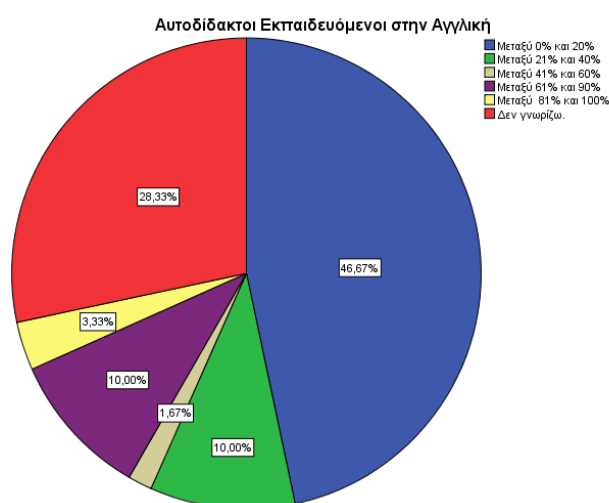
Κυκλικό Διάγραμμα 22. Διαθεσιμότητα λεξικών στο χώρο διδασκαλίας

Όπως διακρίνεται από τον κάτωθι 23^ο πίνακα, 28 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες που δίδασκαν σε μετανάστες-πρόσφυγες, είχαν σε κάθε τμήμα μαθητές αυτοδίδακτους στην αγγλική γλώσσα σε γραφή και ανάγνωση μεταξύ 0% και 20% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης, 6 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες είχαν σε κάθε τμήμα αυτοδίδακτους μαθητές στην αγγλική γλώσσα σε γραφή και ανάγνωση μεταξύ 21% και 40% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης, 6 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες είχαν σε κάθε τμήμα αυτοδίδακτους στην αγγλική γλώσσα μαθητές σε γραφή και ανάγνωση μεταξύ 61% και 90% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης, 2 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες είχαν σε κάθε τμήμα αυτοδίδακτους μαθητές σε γραφή και ανάγνωση μεταξύ 81% και 100% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης, 1 εκπαιδευτικός είχε σε κάθε τμήμα αυτοδίδακτους μαθητές σε γραφή και ανάγνωση μεταξύ 41% και 60% επί του συνόλου των μαθητών της τάξης και τέλος 17 εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες δεν γνώριζαν πόσους αυτοδίδακτους μαθητές στην αγγλική γλώσσα σε γραφή και ανάγνωση είχαν σε κάθε τμήμα.

Αυτοδίδακτοι Εκπαιδευόμενοι στην Αγγλική

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μεταξύ 0% και 20%	28	46,7	46,7	46,7
Μεταξύ 21% και 40%	6	10,0	10,0	56,7
Μεταξύ 41% και 60%	1	1,7	1,7	58,3
Μεταξύ 61% και 90%	6	10,0	10,0	68,3
Μεταξύ 81% και 100%	2	3,3	3,3	71,7
Δεν γνωρίζω.	17	28,3	28,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 23. Αυτοδίδακτοι εκπαιδευόμενοι στην αγγλική γλώσσα



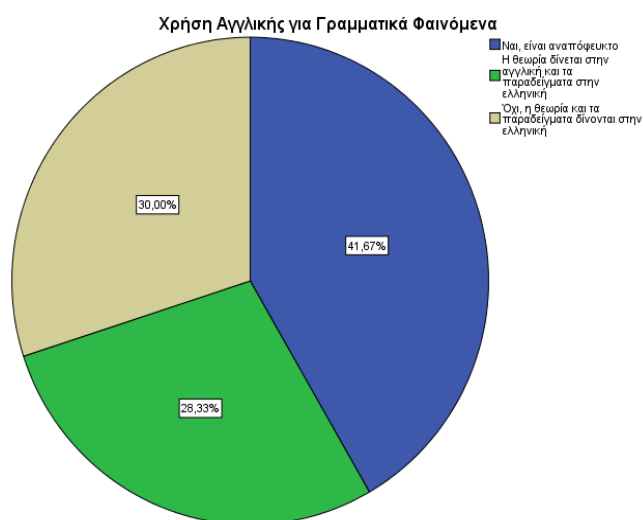
Κυκλικό Διάγραμμα 23. Αυτοδίδακτοι εκπαιδευόμενοι στην αγγλική γλώσσα

Ο 24^{ος} πίνακας δίδει πληροφορίες για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων στην αγγλική γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες σε ποσοστό 41.7% απάντησαν ότι είναι αναπόφευκτη η χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων, οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες σε ποσοστό 30% απάντησαν ότι η θεωρία και τα παραδείγματα για τη διδασκαλία ενός δύσκολου γραμματικού φαινομένου δίδονται στην ελληνική γλώσσα και τέλος σε ποσοστό 28.3% οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες απάντησαν ότι η θεωρία δίδεται στην αγγλική γλώσσα και τα παραδείγματα για τη διδασκαλία ενός δύσκολου γραμματικού φαινομένου δίδονται στην ελληνική γλώσσα.

Χρήση Αγγλικής για Γραμματικά Φαινόμενα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι, είναι αναπόφευκτο	25	41,7	41,7	41,7
Η θεωρία δίνεται στην Αγγλική και τα παραδείγματα στην Ελληνική	17	28,3	28,3	70,0
Όχι, η θεωρία και τα παραδείγματα δίνονται στην Ελληνική	18	30,0	30,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 24. Χρήση Αγγλικής για γραμματικά φαινόμενα



Κυκλικό Διάγραμμα 24. Χρήση Αγγλικής για γραμματικά φαινόμενα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,224 ^a	2	,121
Likelihood Ratio	3,911	2	,142
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (**33,3%**) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic		
				c	df	Sig.
1.Φύλο	,474	60	,000	,524	60	,000
2.Ηλικία	,220	60	,000	,896	60	,000
3.Κατάσταση Εργασίας	,288	60	,000	,723	60	,000
4.Ιδιότητα/Επάγγελμα	,374	60	,000	,630	60	,000
5.Εργασιακό Περιβάλλον	,189	60	,000	,894	60	,000
6.Σχέση Εργασίας	,230	60	,000	,839	60	,000
7.Μορφωτικό Επίπεδο	,367	60	,000	,676	60	,000
8.Εργασιακή Προϋπηρεσία	,159	60	,001	,891	60	,000
9.Προϋπηρεσία σε πρόσφυγες	,339	60	,000	,668	60	,000
10.Μισθωτή συμβολή υπηρεσιών	,273	60	,000	,753	60	,000
11.Ενήλικες ή Ανήλικοι εκπαιδευόμενοι	,297	60	,000	,760	60	,000
12.Μορφωτικό Υπόβαθρο πλειοψηφία μαθητευόμενων	,241	60	,000	,773	60	,000
13.Αριθμός Προσφύγων μαθητών ανά εβδομάδα	,286	60	,000	,786	60	,000
14.Αριθμός Μεταναστών μαθητών ανά εβδομάδα	,423	60	,000	,451	60	,000
15.Πλειοψηφία Ηλικίας Μεταναστών μαθητών	,406	60	,000	,618	60	,000
16.Ποσοστό μη εγγράμματων μαθητών στην τάξη	,352	60	,000	,701	60	,000
17.Επιλογή γλώσσας ερωτήσεων μαθητών	,340	60	,000	,744	60	,000
18.Επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών	,467	60	,000	,539	60	,000
19.Γλώσσα συνομιλίας στα διαλείμματα	,339	60	,000	,713	60	,000
20.Επιλογή γλώσσας οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων	,367	60	,000	,699	60	,000

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Φύλο * Προϋπηρεσία με Πρόσφυγες-Μετανάστες	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%

Όπως προκύπτει από το παραπάνω πίνακα λόγω της ύπαρξης σοβαρής παραβίασης της παραδοχής της κανονικότητας των μεταβλητών, επιλέχθηκε για την στατιστική ανάλυση της έρευνας το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal – Wallis για τις ποσοτικές και διαβαθμιστικές μεταβλητές, που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ($KS < ,05$).

Test Statistics^{a,b}			
	Επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών	Επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων	Χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων
Chi-Square	4,793	6,312	5,791
df	5	5	5
Asymp. Sig.	,442	,277	,327

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: **Ηλικία**

Ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής με έξι κατηγορίες (Ηλικία) και της εξαρτημένης ποσοτικής (Επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτικών, Επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων και Χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων), εκτελέστηκε μη παραμετρική ανάλυση Kruskal-Wallis για τις ποσοτικές και διαβαθμιστικές μεταβλητές, που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ($KS < ,05$). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p > 0,05$) για τις μεταβλητές Γλώσσα απαντήσεων εκπαιδευτών, Γλώσσα οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων και Χρήση της αγγλικής για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.

Test Statistics^{a,b}			
	Επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών	Επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων	Χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων
Chi-Square	2,073	4,775	,162
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,557	,189	,983

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Εργασιακή Προϋπηρεσία

Ακολούθως, ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής με έξι κατηγορίες Εργασιακή Προϋπηρεσία και της εξαρτημένης ποσοτικής (Επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτικών, Επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων και Χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων), εκτελέστηκε μη παραμετρική ανάλυση Kruskal-Wallis για τις ποσοτικές και διαβαθμιστικές μεταβλητές, που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ($KS < ,05$). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν

υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p > 0.05$) για τις μεταβλητές Γλώσσα απαντήσεων εκπαιδευτών, Γλώσσα οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων και Χρήση της αγγλικής για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.

	Εργασιακή Προϋπηρεσία	Διαθεσιμότητα λεξικών στην τάξη
Chi-Square	6,448	2,300
df	2	2
Asymp. Sig.	,040	,317

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Μορφωτικό Επίπεδο

Επίσης, ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής με τέσσερις κατηγορίες Μορφωτικό Επίπεδο και μιας εξαρτημένης ποσοτικής Εργασιακή Προϋπηρεσία, και Διαθεσιμότητα λεξικών στην τάξη εκτελέστηκε μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis για τις ποσοτικές και διαβαθμιστικές μεταβλητές, που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ($KS < ,05$). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p > 0.05$) για τη μεταβλητή διαθεσιμότητα λεξικών στην τάξη και υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0.040$) για την Εργασιακή προϋπηρεσία.

	Ποσοστό μη εγγράμματων χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο	Αριθμός αυτοδιδακτων μεταναστών/προσφύγων στην αγγλική γλώσσα
Chi-Square	4,772	1,950
df	2	2
Asymp. Sig.	,092	,377

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Γλώσσα συνομιλίας στα διαλείμματα

Τέλος, ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής με τρεις κατηγορίες: Γλώσσα συνομιλίας στα διαλείμματα και μιας εξαρτημένης ποσοτικής: Ποσοστό μη εγγράμματων χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο, και Αριθμός αυτοδιδακτων μεταναστών/προσφύγων στην αγγλική γλώσσα και εκτελέστηκε μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis για τις ποσοτικές και διαβαθμιστικές μεταβλητές, που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ($KS < ,05$). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p > 0.05$) για τη μεταβλητή: Ποσοστό

μη εγγράμματος χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο και τη μεταβλητή: Αριθμός αυτοδίδακτων μεταναστών/προσφύγων στην αγγλική γλώσσα.

Στη μηδενική υπόθεση H_0 : έχουμε μια πρόταση που προβλέπει ότι η αλλαγή της ανεξάρτητης μεταβλητής (μεταβλητή που ελέγχουμε π.χ. φύλο) δεν έχει καμία επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή (μεταβλητή που παρατηρούμε π.χ. ύψος).

Η δεύτερη υπόθεση η εναλλακτική H_1 , είναι η ακριβώς αντίθετη από τη μηδενική υπόθεση και δηλώνει ότι η αλλαγή της ανεξάρτητης μεταβλητής επιδρά στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Test Statistics ^{a,b}		
	Επιλογή γλώσσας οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων	Χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων
Chi-Square	4,775	,162
df	3	3
Asymp. Sig.	,189	,983

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 8.Εργασιακή Προϋπηρεσία

Ένα επιπλέον εύρημα δείχνει ότι η επιλογή γλώσσας οδηγίων εκτέλεσης ασκήσεων δεν έχει καμία επίδραση στη χρήση της αγγλικής γλώσσας για την διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση για τα συμπεράσματα της έρευνας. Θα επιχειρηθεί επαλήθευση ή απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας. Με βάση το κύριο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται ο βαθμός επιρροής της Αγγλικής γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας της Ελληνικής σε πρόσφυγες και μετανάστες.

-Διδασκαλία Θεμελιικών γραμματικών φαινομένων

Μια βασική προϋπόθεση εκμάθησης για την σωστή μιας ξένης γλώσσας είναι η διδασκαλία κύριων γραμματικών φαινομένων, αναγκαία στο αρχικό στάδιο εκμάθησης, καθώς αποτελούν τη βάση άλλων γραμματικών φαινομένων. Για την διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας απαιτείται η κατανόηση των «παραμετρικών» διαστάσεων της Ελληνικής έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η σύνδεση των βασικών γραμματικών φαινομένων. Η διδασκαλία των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα πρέπει να γίνεται στα πρώιμα στάδια εκμάθησης, πάντοτε συνδυαστικά και επαναληπτικά. Η επανάληψη της διδασκαλίας κάθε φορά που συναντάται ένα αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο είναι επιτακτική.

Όσον αφορά τα ερωτήματα που προκύπτουν από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της λειτουργικής γραμματικής σε μη φυσικούς ομιλητές, κρίνεται ότι ο συνδυασμός δραστηριοτήτων εστίασης στη μορφή με επικοινωνιακές και δομικές δραστηριότητες, καθώς αποτελεί το ιδανικότερο μέσο ερμηνείας των γραμματικών φαινομένων μιας γλώσσας (Μοσχονάς, 2003:87-107). Βέβαια, η ακαδημαϊκή γνώση δεν είναι ο κυριότερος ρόλος που διαδραματίζει η γραμματική στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, αλλά η ενίσχυση της μεταγλωσσικής συνείδησης, εννοώντας τη γνώση που αποκτούν οι διδασκόμενοι μιας ξένης γλώσσας. Για τη διδασκαλία κάθε γραμματικού φαινομένου, ο/η εκπαιδευτικός, χρησιμοποιεί παραδείγματα που έχουν ληφθεί από επικοινωνιακά παραδείγματα, κάνοντας μια πρώτη εισαγωγή με λεξιλόγιο οικείο στους μαθητές, ενώ παράλληλα η διδασκαλία που πρόκειται να διδαχθεί είναι ταξινομημένη ακολουθώντας τα παραδείγματα.

Στην περίπτωση που οικείο λεξιλόγιο δεν υπάρχει η/ο εκπαιδευτικός και ο/η εθελοντής/-τρια χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα ως μέσω διδασκαλίας της Ελληνικής προκειμένου να επικοινωνήσει αποτελεσματικότερα με τους/τις μαθητές/-τριες του/της,

εφόσον δεν υπάρχει άλλος τρόπος επικοινωνίας, όπως προκύπτει και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα, αυτό αποδεικνύεται από την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, όπου γίνεται αναφορά στην Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ερωτήσεις 18, 20, 24). Η ερώτηση 18 εξετάζει την γλώσσα στην οποία δίνονται οι απαντήσεις αποριών του μαθήματος από τον/την εκπαιδευτικό και εθελοντή/-τρια Για την ερώτηση 24, (κατά τη διδασκαλία ενός «δύσκολου» γραμματικού φαινομένου, η επιλογή της γλώσσας είναι η Αγγλική;) η συντριπτική πλειοψηφία επιλέγει ως απάντηση: «Ναι, είναι αναπόφευκτο», όπου αναλογεί στο 41,7% των ερωτηθέντων.

Στην έρευνα του Ayoub M.N. (2014) αποτυπώνεται μια εις βάθος προσέγγιση πολλαπλών περιπτώσεων με σκοπό την τεκμηρίωση της εμπειρίας των νεαρών Σομαλών μαθητών/τριών προσφύγων στις τάξεις 6η-8η σε καναδικά σχολεία. Όπως προκύπτει στο σύνολο, οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στην αριθμητική και τη γραμματική, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς τους ένιωθαν συχνά ανήμποροι να βοηθήσουν στα μαθήματα και η μετάβαση από τις τάξεις υποδοχής Αγγλικών ως Δεύτερης Γλώσσας (Γ2) σε κανονικές τάξεις έγιναν πολύ ταχύτατα. Αυτό κρίθηκε αρνητικά καθώς το κενό στις γνώσεις τους πολλαπλασιάστηκε με ραγδαία βήματα.

Σε άρθρο δημοσιογράφου, γίνεται αναφορά σε μια εκπαιδευτικό στο Βερολίνο, Γερμανίας η οποία διδάσκει πρόσφυγες μαθητές/-τριες χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα καθώς και την Πορτογαλική και Γερμανική ως μέσω επικοινωνίας και διδασκαλίας με τους μαθητευόμενούς της¹⁴. (Davis Austin, 2017). Τα σχολεία στο Βερολίνο δεν είναι εξοικειωμένα με τη διδασκαλία μικτών, ετερογενών ομάδων παιδιών, με αποτέλεσμα ορισμένα σχολεία να είναι υποδειγματικά και άλλα να μην είναι λειτουργικά. Η χρήση της Αγγλικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις τους στην παρούσα μελέτη είναι προτιμότερη καθώς δίνεται η ευκαιρία σε περισσότερους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Αν αναλογιστούμε ότι στα περισσότερα σχολεία υπερτερεί η φωνή μιας κυρίαρχης ομάδας, που έχει κατακτήσει τη γλώσσα διδασκαλίας, ενώ οι μειονότητες περιθωριοποιούνται. (Collnick & Chinn, 1994:301-305).

¹⁴ Davis, Austin. "There are about 400,000 refugee kids in Germany. Educating them is a 'national task.'" *PRI. Conflict & Justice*, Oct. 12, 2017, www.pri.org/stories/2017-10-12/there-are-about-400000-refugee-kids-germany-educating-them-national-task. Accessed: (April 12, 2018)

Η έκθεση που συντάχθηκε από το Βρετανικό Συμβούλιο «Γλώσσα για ανθεκτικότητα» (Capstick and Delaney 2016) εξετάζει τον αντίκτυπο της γλώσσας στους πρόσφυγες και τις κοινότητες υποδοχής που πλήττονται από την κρίση στη Συρία. Η έκθεση δείχνει ότι για τους εκπαιδευτικούς στις κοινότητες υποδοχής που χειρίζονται την τεράστια εισροή προσφύγων, η ποιοτική εκμάθηση γλωσσών βελτιώνει την επίτευξη και τη συμμετοχή και δημιουργεί ασφαλέστερες και περιεκτικότερες τάξεις. Παρουσιάζει επίσης πώς η δημιουργική προσέγγιση στην εκμάθηση γλωσσών μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών αναγκών. Οι συντάκτες διεξήγαγαν έρευνες στην Ιορδανία, στην περιοχή του Κουρδιστάν στο Ιράκ, στον Λίβανο και στην Τουρκία. Σε συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, υπαλλήλους του υπουργείου Παιδείας, εθελοντές και μη κυβερνητικούς οργανισμούς προτάθηκε η εισαγωγή διεθνών γλωσσών, όπως η αγγλική, ως μέρος προγράμματος σπουδών ή ως μέσο διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το Βρετανικό Συμβούλιο σε σεμινάριο κατάρτισης που διεξήγαγε σχετικά με τη γλωσσική ανθεκτικότητα και την πειραματική κατάρτιση εκπαιδευτικών στην περιοχή του Κουρδιστάν στο Ιράκ, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων τους στην αγγλική γλώσσα και στις διδακτικές μεθοδολογίες επικοινωνίας. Τα σχολεία εκτός των προσφυγικών δομών συμπεριλαμβάνουν μαθητευόμενους από πολλά διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα.

Στην περίπτωση της Τουρκίας που εξετάζεται επίσης από την ίδια έκθεση του Βρετανικού Συμβουλίου, η Τουρκική γλώσσα είναι το μέσο διδασκαλίας σε κρατικά σχολεία σε όλη την Τουρκία. Τα Αγγλικά και τα Τουρκικά χρησιμοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα στον ιδιωτικό τομέα. Και οι δύο γλώσσες δημιουργούν φραγμούς για τους Σύριους, εκτός από τους πολύ μορφωμένους πρόσφυγες που είχαν πρόσβαση στα Αγγλικά πριν φύγουν από τη Συρία. Ως αποτέλεσμα η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως μέσο διδασκαλίας άλλων γλωσσών θα βελτιώσει τις γνώσεις αλλά κυρίως την κατανόηση των μαθητευόμενων.

-Χρήση λεξικών

Η διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθήματα θεωρητικά περιλαμβάνει συχνά την κατανόηση περίπλοκων λέξεων και εννοιών καθώς και την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας. Η έρευνα της Miller (2009) επικεντρώνεται συγκεκριμένα στην υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση ορισμένων από τις προκλήσεις που τίθενται. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των σπουδαστών σε μια μελέτη που

πραγματοποιήθηκε στη Μελβούρνη της Αυστραλίας δεν μπορεί να βασιστεί σε δίγλωσσα λεξικά, καθώς οι άραβες ομιλητές δεν μπορούν να το διαβάσουν και δεν υπάρχουν λεξικά στις φυλετικές τους γλώσσες. Αυτό ίσως δικαιολογεί τα συμπεράσματά μας ότι το 28,6% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι τα λεξικά δεν χρησιμοποιούνται καθόλου στην τάξη. Ενδέχεται με την επίδειξη της χρήσης του λεξικού και του γλωσσάριου να δημιουργηθεί η κατάλληλη εξοικείωση που απαιτείται από τους μαθητευόμενους έτσι ώστε η χρήση τους να γίνει αποτελεσματικότερη και τακτικότερη.

Έχει παρατηρηθεί μέσα από μελέτες ότι οι μαθητευόμενοι με χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού δεν ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν λεξικά αποτελεσματικά, αλλά οι εκπαιδευτικοί τους δεν το συνειδητοποίησαν έγκαιρα (Miller, Mitchell & Brown, 2005). Αναγκαία και επιτακτική κρίνεται η επίδειξη της χρήσης του λεξικού από τους εκπαιδευτικούς (McWilliam, 1997).

-Γλώσσα διδασκαλίας

Τον Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2017, η πρωτοβουλία REACH¹⁵, σε συνεργασία με την UNICEF διεξήγαγε μια αξιολόγηση, όπου δημοσίευσε ένα ενημερωτικό δελτίο σχετικά με την αντίληψη πρόσβασης σε υπηρεσίες που είχαν τα συνοδευόμενα, ασυνόδευτα και χωρισμένα παιδιά (UASC) που ζουν εκτός καταλυμάτων (ΚΦΠ) στις πόλεις Αθήνα και Θεσσαλονίκη της Ελλάδας. Τα παιδιά που έλαβαν μη-τυπική εκπαίδευση αξιολόγησαν θετικά τα μαθήματα που διδάχθηκαν με τη χρήση διαφορετικών γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων των Ελληνικών, Αγγλικών, Αραβικών και Φαρσί. Οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν ότι τα μαθήματα τυπικής εκπαίδευσης δεν ήταν κατάλληλα για τις ανάγκες τους. Αναφέρουν ότι οι προσδοκίες τους δεν πληρούνται. Οι περισσότεροι αναφερόμενοι λόγοι, όπως προσδιορίζονται από τον κανονισμό REACH, περιελάμβαναν: Διδασκαλία εξ ολοκλήρου στα ελληνικά χωρίς μετάφραση. Σε σύγκριση, η έρευνά μας αποδεικνύει ότι το 38,11% των εκπαιδευτικών συμφωνούν επίσης ότι τα Αγγλικά χρησιμοποιούνται αναπόφευκτα όταν διδάσκουν δύσκολες γραμματικές δομές. Ως εκ τούτου, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας διευκολύνεται μέσω της χρήσης της Αγγλικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας.

Οι Miller, Mitchell & Brown, (2005) επεσήμαναν ότι ορισμένοι από τους πρόσφυγες μαθητές επιδεικνύουν επικοινωνιακές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα, άλλοι

¹⁵ REACH, Situation Overview: Access to Education of Refugee and Migrant children outside Accommodation (Open) Sites, March 2017.

είναι αργάριοι σε επίπεδο, πολλοί είναι δίγλωσσοι και πολλοί δεν έχουν εμπειρία σχολικής εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει από τη μελέτη μας, ένα σημαντικό ποσοστό 45,2% των μαθητών προτιμούν την αγγλική γλώσσα όταν θέτουν ένα ερώτημα. Αυτό δικαιολογεί την προτίμηση γλώσσας των μαθητών καθώς γίνεται εφικτή η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και επιτυγχάνεται καλύτερα η συνεννόηση. Το πρόγραμμα διδασκαλίας γλωσσών πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία κοινωνικής ευαισθησίας. Τα παιδιά πρέπει να είναι ικανά να συνομιλούν με τα μέλη της οικογένειάς τους στη δική τους γλώσσα. Πολύ συχνά λαμβάνονται λανθασμένες αποφάσεις σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά μιας τάξης μοιράζονται μια κοινή γλώσσα. Άραγε, πόσο πιο δύσκολο είναι κάτι τέτοιο σε σύνθετα περιβάλλοντα όπου τα παιδιά μιας τάξης δεν έχουν κοινή γλώσσα και ομιλούνται πολλές γλώσσες, όπως συμβαίνει συχνά στις σε μεγαλουπόλεις. Η έλλειψη πρόσβασης σε μια κυρίαρχη γλώσσα, όπως η Αγγλική, δημιουργεί μειονεκτήματα σε περιθωριοποιημένες ομάδες όπως αυτή των προσφύγων.

Κεφάλαιο 6

Διδακτικές προεκτάσεις

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία κρίνεται αναγκαία η κατάρτιση εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών προσφύγων. Το Βρετανικό Συμβούλιο σε διάφορες μελέτες του σε χώρες όπου φιλοξενούνται οι πρόσφυγες παρέχει επιμορφωτικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς και εθελοντές/-τριες. Ο στόχος της δράσης αυτής είναι η εύρεση και εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, η χρήση κατάλληλης ύλης σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε τμήματος καθώς και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των γλωσσικών αναγκών των μαθητευόμενων λαμβάνοντας υπόψιν το πολιτιστικό υπόβαθρο τους. Σε μια περιπτωσιολογική μελέτη του Βρετανικού Συμβουλίου σε σχολεία του Λιβάνου μετά από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς προέκυψαν τα ακόλουθα: Η έλλειψη διευκρινιστικών εθνικών ή διεθνών κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκριθούν κατά την άφιξη νεοεισαχθέντων προσφύγων μαθητών-τριών. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενήμεροι για τα δικαιώματα των νεοαφιχθέντων προσφύγων στη μόρφωση. Δεν είναι σαφές τι πρέπει να διδαχθεί και πώς πρέπει να αντιμετωπιστούν οι αρχικές ανάγκες εξέλιξης της γλώσσας των προσφύγων προερχόμενοι από διαφορετικά περιβάλλοντα. Προκύπτει ότι η αντιμετώπιση της γλωσσικής πολυμορφίας έχει αφεθεί σε μεγάλο βαθμό στην κρίση των διευθυντών των σχολείων. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις οι αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητικών αναγκών και η ύλη διδασκαλίας συχνά αφήνεται στην κρίση μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Τέλος, η εισαγωγή προσφύγων μαθητών/-τριών διαφοροποιείται από σχολείο σε σχολείο ως προς το περιεχόμενο και την οργάνωσή του, γεγονός που φανερώνει ότι η διαδικασία για την υποδοχή των νεοαφιχθέντων προσφύγων στο σχολείο είναι δραματικά άνιση.

Γέφυρα επικοινωνίας αποτελεί η χρήση έντυπων, ηλεκτρονικών ή και εικονογραφημένων λεξικών μεταφρασμένων στη γλώσσα των μαθητευόμενων, τα οποία η πλειοψηφία των μαθητών καθώς επίσης και εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί στο χώρο διδασκαλίας. Η χρήση λεξικών έχει τη δυνατότητα να προωθήσει τη γνώση τους στα ελληνικά και να ενισχύσει την αυτονομία τους, θα αποτυπωθεί στο μυαλό τους αποτελεσματικότερα και η επικοινωνία τους θα επιτευχθεί ταχύτατα. Τον Ιανουάριο του 2017 στο ΚΦΠ στον Ελαιώνα, στην Ελλάδα, ο Υπουργός μεταναστευτικής πολιτικής καθώς επίσης και ο Πρέσβης της Ελβετίας στην Ελλάδα διένειμαν λεξικά σε έξι

διαλέκτους (Αραβικά, Φαρσί, Σορανί, Γαλλικά, Κιρμαντζί, Ουρντού) με μετάφραση στα Ελληνικά και τα Αγγλικά. Στόχος του υπουργείου είναι οι μετανάστες και πρόσφυγες να μπορούν να κατακτήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο συνεννόησης καθώς και το ότι θα αναπληρώσει την έλλειψη επαρκών μεταφραστών και διερμηνέων. Έχοντας την πεποίθηση ότι το λεξικό θα διευκολύνει τη συμβίωσή τους με την ελληνική κοινωνία για όλο το διάστημα παραμονής τους στα ΚΦΠ¹⁶.

Ωστόσο, στην Τουρκία, η ένταξη των προσφύγων μαθητών/-τριών είναι πιο πολύπλοκη από άλλες χώρες, όχι μόνο εξαιτίας του μεγάλου προσφυγικού κύματος (πάνω από 3 εκατομμύρια) πρόσφυγες, αλλά λόγω του γλωσσικού προβλήματος, σε σχέση με άλλες χώρες που δέχονται Σύριους πρόσφυγες. Σε χώρες όπως το Ιράκ, Λίβανος, Ιορδανία και Αίγυπτο τα Αραβικά είναι η επίσημη τοπική γλώσσα που χρησιμοποιείται. Η αραβική γλώσσα είναι και η γλώσσα των Συρίων προσφύγων, η κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Στην Τουρκία δεν υφίσταται κοινή γλώσσα επικοινωνίας καθώς η τουρκική γλώσσα ομιλείται ευρέως ως επίσημη γλώσσα της χώρας. Για το λόγο αυτό οι Σύριοι μαθητές/-τριες δεν συμπεριλαμβάνονται στο κύριο σύστημα εκπαίδευσης. Συνεπώς, η ενταξιακή και κοινοτική συνοχή επηρεάζονται αρνητικά, καθώς όχι μόνο αποκλείονται οι μαθητές/τριες αλλά και οι γονείς τους από τη δημόσια εκπαίδευση. Ακόμη και αν αυτά τα παιδιά παρακολουθούν σε αυτά τα σχολεία, οι γονείς τους δεν μπορούν να τους υποστηρίξουν καθώς δεν διαθέτουν γλωσσικές δεξιότητες. Επομένως, δεν μπορούν να δημιουργηθούν συνδέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών και γονέων προσφύγων, Τούρκων μαθητών/-τριών και γονέων καθώς και με τη σχολική διοίκηση. Ο γλωσσικός φραγμός καθιστά την ενσωμάτωση και την κοινωνική συνοχή αρκετά δύσκολη για τον προσφυγικό πληθυσμό στην Τουρκία. (Cinkara Emrah, 2017). Σύμφωνα με έκθεση του Βρετανικού Συμβουλίου και της (TEPAV British Council & Tepav 2013) στην Τουρκία η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ξεκινά από την προσχολική ηλικία, στο νηπιαγωγείο σε ορισμένα ιδιωτικά σχολεία ενώ παράλληλα σε κρατικά σχολεία ξεκινά στην 4η τάξη. Ωστόσο, πάνω από

¹⁶ Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. «Δελτίο Τύπου για την διανομή λεξικών στον Ελαιώνα». 30 Ιανουαρίου 2017.

<http://www.immigration.gov.gr/documents/20182/31262/30012017+%CE%94%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%BF+%CE%A4%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85+%CE%B3%CE%B9%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AE+%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD+%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD+%CE%95%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD%CE%B1+%282%29.pdf/c375987f-29f9-4bab-9350-12da801c947a> Πρόσβαση εγγράφου: (28/05/2018)

το 90% των Τούρκων μαθητών/-τριών αδυνατούν να προχωρήσουν πέρα από τις γνώσεις τους που περιλαμβάνουν βασικές γλωσσικές δεξιότητες ακόμα και κατόπιν 1.000 ωρών εκπαίδευσης στα Αγγλικά.

Η ύπαρξη κάποιας κοινής γλώσσας συνεννόησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και πρόσφυγες, όπου τις περισσότερες φορές αυτή η γλώσσα είναι η Αγγλική, διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και προσφύγων, μεταναστών μαθητών/-τριών. Συχνά, κάποιος πρόσφυγας μπορεί να εκτελέσει χρέη διερμηνέα, σε περίπτωση που κατέχει κάποια κοινή γλώσσα συνεννόησης, όπως π.χ. τα Αγγλικά.

Αναγκαία κρίνεται η εισαγωγή νέων μαθημάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσαρμοσμένα στην ύλη προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν ιδιαίτερα ζητήματα που αφορούν την ένταξη και το ψυχολογικό φορτίο που βιώνουν οι πρόσφυγες. Θα αποκτήσουν σημαντικές δεξιότητες στην αναγνώριση ικανοτήτων και δυσκολιών των προσφύγων μαθητών/-τριών τους. Θα εξαιρεθεί το κλίμα αβεβαιότητας και δυσκολίας στην υποδοχή των προσφύγων στις αίθουσες διδασκαλίας που τους διακατέχει. Έμπειροι εκπαιδευτικοί κρίνονται όλοι όσοι εξετάζουν και γνωρίζουν τα ζητήματα των προσφύγων και με κριτική σκέψη στα επαγγελματικά τους ιδεώδη εφαρμόζουν πρακτικές για τους πρόσφυγες.

Ένα αξιολογικό ερευνητικό έργο οφείλει να βασιστεί σε ένα διευρυμένο δείγμα εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών, με τη χρήση ποιοτικής ανάλυσης. Έτσι ώστε να αποκτηθεί μια σφαιρικότερη εικόνα σχετικά με την προσπάθεια εύρεσης κατάλληλων μεθόδων ή προσεγγίσεων διδασκαλίας προσφύγων. Είναι γεγονός ότι υπάρχει μια πληθώρα μελετών ερευνώντας τον παράγοντα μαθητή/-τρια και τον ψυχολογικό τραυματισμό που υφίστανται, ωστόσο ελάχιστη έρευνα είναι διαθέσιμη όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και εθελοντές/-τριες.

Κατά καιρούς οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες εκφράζουν την ανάγκη δημιουργίας ενός εθνικού ψηφιακού αποθετηρίου. Οι επισκέπτες του νέου αποθετηρίου μπορούν να πλοηγηθούν στις συλλογές και να αναζητήσουν το υλικό που τους ενδιαφέρει ανάμεσα σε μελέτες, υλικό μέσα από δράσεις, βίντεο, πρακτικά ημερίδων και συνεδρίων, βιωματικά σεμινάρια, οδηγούς, παρουσιάσεις κ.α. Κυρίως αποσκοπεί στη συστηματική συλλογή ανατροφοδότησης από τους ίδιους του εκπαιδευτικούς και εθελοντές/-τριες, την

οργάνωση και ανοικτή διάθεση περιεχομένου σχετικού με τις ανοικτές τεχνολογίες και το ανοικτό λογισμικό. Ως απώτερος στόχος θα είναι η ανάδειξη α) των οφελών της χρήσης ελεύθερου λογισμικού και των τεχνολογιών, β) η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας τους, γ) η βοήθεια προς τους εθελοντές /-τριες που δεν είναι κατέχουν διδακτική επάρκεια και εμπειρία και δ) οι τρόποι προσέγγισης τέτοιων ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων. Το περιεχόμενο θα πρέπει να διατίθεται σύμφωνα με τις αρχές της ανοικτής πρόσβασης και οι εγγεγραμμένοι χρήστες να έχουν τη δυνατότητα να καταχωρούν οι ίδιοι σχετικό περιεχόμενο.

Η γνώση που επιτεύχθηκε γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους να διδάξουν μετανάστες και πρόσφυγες σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, βοηθά στην περαιτέρω κατανόηση και επίλυση αυτών των προβλημάτων. Κατά το διάστημα εκπόνησης της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το αντικείμενο διερεύνησης και μέσα από αυτό ανατράπηκαν αντιλήψεις γύρω από θέματα και προβλήματα που αφορούν στη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών. Διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις σχετικά με θέματα και καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/-τριες που διδάσκουν τη γλώσσα της χώρας, που τους υποδέχεται και φιλοξενεί, ως ξένη γλώσσα. Μεγάλη έμφαση δόθηκε στη σημασία των σχέσεων που οικοδομούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και εθελοντών/-τριών προερχόμενοι από διάφορα πολιτιστικά υπόβαθρα. Η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας επέτρεψαν να ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα. Οι ιδέες και απόψεις που διατυπώθηκαν βοηθούν στην δημιουργία θετικών στοιχείων που απαιτούνται για την κατανόηση του προσφυγικού ζητήματος.

Κεφάλαιο 7

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων είναι ζωτικής σημασίας για το μέλλον όλων των ανθρώπων και είναι υποχρεωτική από το διεθνές δίκαιο. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, οι Συμβάσεις για τους Πρόσφυγες και τα Πρωτόκολλα, το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού εγγυώνται συλλογικά το δικαίωμα στην εκπαίδευση για κάθε παιδί σε ολόκληρο τον κόσμο. Παρά την ύπαρξη τέτοιων εγγυήσεων, η πραγματικότητα είναι ότι εκατομμύρια παιδιά έχασαν αρκετά από τα ωφέλημά τους και αναγκάστηκαν να διακόψουν τις σπουδές τους ή δεν είναι σε θέση να λάβουν κάποια εκπαίδευση λόγω εκτοπισμού που προκαλείται από τον πόλεμο και τις συγκρούσεις. Η έλλειψη εκπαίδευσης για τα παιδιά των προσφύγων δεν αποτελεί μόνο ένα από τα ανθρωπιστικά προβλήματα αλλά μπορεί να οδηγήσει σε έναν φαύλο κύκλο άγνοιας, φτώχειας και έλλειψης ισότητας.

Η ροή εργασιών πρέπει να συνεχίσει με στόχο να ενημερώνεται το κοινό σχετικά με τις ανάγκες ενός από τους πιο ευάλωτους πληθυσμούς στην παγκόσμια κοινωνία μας. Ωστόσο, κρίνεται ότι και τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να αποτελούν μέρος όλων των ανθρωπιστικών απαντήσεων σε ερωτήματα προκλήσεων. Παρόλο που η διεθνής κοινότητα έχει αναγνωρίσει ότι η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα, είναι σαφές ότι πρέπει να γίνουν περισσότερα για να εξασφαλιστεί ότι κάθε παιδί πρόσφυγας θα λάβει την εκπαίδευση που δικαιούται.

Συνολικά, τα αποτελέσματα συνάδουν με την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί των μεταναστών και των προσφύγων έχουν την τάση να κάνουν την αγγλική γλώσσα την καλύτερη γλωσσική επιλογή που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένη γλώσσα.

Συνεπώς, βάσει των δεδομένων που αναλύθηκαν, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Η αποφυγή χρήσης λεξικών στη τάξη, που διατίθενται σε πολλές γλώσσες στους χώρους εκπαίδευσης δείχνει ότι οι μαθητευόμενοι χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας για να ζητήσουν διευκρινίσεις και αισθάνονται πολύ άνετα όταν καταφεύγουν στην αγγλική για να λύσουν τις όποιες απορίες ή αμφιβολίες έχουν.

Παρατηρείται ότι η αγγλική γλώσσα δεν έχει καμία επίδραση ως μέσο διδασκαλίας και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών, εθελοντών/-τριών, μαθητών και μαθητριών. Επίσης, η αγγλική γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον δεν έχει καμία επίδραση στην επικοινωνία των προσφύγων/ μεταναστών με τους γύρω τους.

Συνεπώς, προκύπτει το γεγονός ότι η ηλικία δεν έχει καμία επίδραση ως προς την επιλογή γλώσσας απαντήσεων των εκπαιδευτών, στην επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων και στη χρήση της αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων. Επιπρόσθετα, η εργασιακή προϋπηρεσία δεν έχει καμία επίδραση στην επιλογή γλώσσας απαντήσεων εκπαιδευτών, στην επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων ή στη χρήση της αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων. Αντιστοίχως, η επιλογή γλώσσας συνομιλίας στα διαλείμματα δεν σχετίζεται με το ποσοστό των μη εγγράμματων χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο ($p=0.09$) και με τον αριθμό αυτοδίδακτων μεταναστών/προσφύγων στην αγγλική γλώσσα. Διαπιστώνεται επίσης ότι η επιλογή γλώσσας οδηγιών εκτέλεσης ασκήσεων δεν έχει καμία επίδραση στη χρήση της αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία δύσκολων γραμματικών φαινομένων.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών έχει στατιστικά σημαντική επίδραση ($p=0.000$) στην εργασιακή προϋπηρεσία ($p<0.05$), αλλά δεν έχει καμία επίδραση στη διαθεσιμότητα λεξικών στην τάξη. Επίσης το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν έχει καμία επίδραση στην επιλογή γλώσσας κατά τη διδασκαλία. Παρά τη διαθεσιμότητα λεξικών σε μια τάξη, δεν χρησιμοποιούνται καθόλου από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία τους.

Βιβλιογραφία

- Alba, R. and Foner, N. Strangers no more, immigration and the challenges of integration in North America and Western Europe, New Jersey: Princeton University Press (2015).
- Αναγνώστου Ν., και Νικόλοβα, Μ. Κείμενο Εργασίας 87/2017: *Η Ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση «σε κινούμενη άμμο»*. 2017 [online] www.eliamer.eu. Διαθέσιμο στο: http://www.eliamer.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-_Ντία_Αναγνώστου_-Μαρ.Νικόλοβα.pdf [Τελευταία ανάκτηση 20 Φεβ. 2018].
- Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ. και Χρηστίδου-Λιονάκη Σ. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες Εθνοπολιτιστικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα. 2011
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., & Hickman, E. Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, (2005): 205-217
- Ayoub, M. N. "An investigation of the challenges experienced by Somali refugee students in Canadian elementary schools." (2014).
- Berry, J. W., & Ataca, B., Cultural factors in stress, *Encyclopedia of stress*, 1, (2000):604-611.
- British Council & Tεpav. Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching. Ankara: British Council and TEPAV. (2013). Retrieved from http://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching.pdf
- Bora, Z. M. «*Η Εκπαίδευση των Ανήλικων και Ασυνόδευτων Ανήλικων Προσφύγων στην Ελλάδα*». Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο 2010
- Boyd, S. Language instruction and the integration of immigrants and refugees in the Nordic Region, especially Sweden. (2005). Department of linguistics Göteborg University. http://www.amarauna-languages.com/orokorra/artikuluak/en/1. Sally_Boyd.pdf
- Breton, RJ-L. "Can English be dethroned?." *UNESCO courier*53, no. 4 (2000): 23-24.
- Γεραρής, Η. «Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών» μέσω της Δαμανάκης, Μ. (2007), Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά. Αθήνα: Gutenberg. 2011

- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Τόμος III, Επιστημονική σειρά: Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση - Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Gutenberg. 1997.
- Γληνός, Δ. *Εκλεκτές Σελίδες*. (Τέσσερις Τόμοι). Αθήνα: Στοχαστής. Διαπολιτισμικής Αγωγής, *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 99-100. 1971
http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/03.pdf
- Canagarajah, S. "Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition." *The modern language journal* 91, no. s1 (2007): 923-939.
- Capstick T. & Delaney M., *LANGUAGE FOR RESILIENCE. The Role of Language in Enhancing the Resilience of Syrian Refugees and Host Communities*. Report, British Council, 2016.
- Cinkara, E. "The role of L+ Turkish and English learning in resilience: A case of Syrian students at Gaziantep University." *Journal of Language and Linguistic Studies* 13, no. 2 (2017): 190-203.
- Collnick, D., Chinn, Ph., *Multilingual education in a pluralistic society*. New York: Merrill, Macmillan College Publishing Company. (1994)
- Conteh, J. *The EAL Teaching book: Promoting success for multilingual learners*. London: Sage, 2015.
- Council of Europe. *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Executive version.(2003).
www.coe.int/lang (language policies)
- Craig, H. School Effectiveness and School Improvement in the Pacific: Policy and planning—focus on the school. In: *annual meeting of the Comparative and International Education Society, Boston*. (1995).
- Crystal, D. *English as a global language*. Cambridge: CUP (1997).
- Cummins, J. 'The acquisition of English as a second language', in K. Spangenberg-Urbschat and R. Pritchard (eds.) *Kids Come in All Languages: Reading Instruction for ESL Students*, 13. pp. 36–62. Newark, DE: International Reading Association. 1994
- Cummins, J. "Language interactions in the classroom: From coercive to collaborative relations of power." *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM* 61 (2007): 114.
- Cummins, J. Cultural and Linguistic Identity in Education. A mainstream issue?

- Educational Review* 49 (2), (1997):105-114.
- Dogutas, Aysun. "Tackling with Refugee Children's Problems in Turkish Schools." *Journal of Education and Training Studies* 4, no. 8 (2016): 1-8.
- Εξαρχόπουλος Ν. Ι. *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική*. Αθήνα : Ρούγκας, 1950
- Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ.. «*Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων: Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση. Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το Σχολικό Έτος 2017-2018*». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. σελ.30-32. 2017
- Ehnholt, K. A., and Yule, W. "Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47, no. 12 (2006): 1197-1210.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x>
Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey (PDF Download Available). Available from:
https://www.researchgate.net/publication/288040683_Challenges_for_Refugee_Children_at_School_in_Eastern_Turkey [Accessed Mar 04, 2018].
- Faltis, C. and Coulter C. *Teaching English learners and immigrant students in secondary schools*. Pearson/Merrill Prentice Hall, 2008.
- Fazel, M., Ruth V. Reed, Panter-Brick C. and Stein A. "Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors." *The Lancet* 379, no. 9812 (2012): 266-282.
- Gallego, F. M. D. *Experiences of a teacher of English*. [Web log post] Retrieved online: <http://fernandoexperiences.blogspot.gr/2012/02/792-english-as-bridge-of-communication.html> (2012, February 12).
- Gardner, R.C. "Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold, 1985. Pp. xiv+ 208." *Studies in Second Language Acquisition* 10, no. 3 (1988): 419-421.
- Gay, Geneva. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press, (2000): 6-25.
- Ghazvini, Dabbagh S. and Khajepour M. "Attitudes and Motivation in learning English as Second Language in high school students." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15 (2011): 1209-1213.
- Gkaintartzi, A, A. Kiliari, and R. & Tsokalidou. "'Invisible' Bilingualism – 'Invisible'"

- Language Ideologies: Greek Teachers' Attitudes towards Immigrant Pupils' Heritage Languages." *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72. , 2015. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Gonzalo R. and Aedo-Richmond, R. (eds.). *Education as a Humanitarian Response*. London/Cassell, UNESCO International Bureau of Education, (1998) Geneva.
- Hamilton, R. "Schools, teachers and education of refugee children", In R. Hamilton, & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practices* (pp. 83-96), New York: Routledge Falmer. 2004
- Hart, R. "Child refugees, trauma and education: interactionnist considerations on social and emotional needs and development." *Educational Psychology in Practice*, 25, no.4, (2009) : 351-368.
- Hos, R. "Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees". *European Journal of Educational Research*, 5, no.2 (2016): 53–60. <http://doi.org/10.12973/eujer.5.2.53>
- Issa, T., Olabarrieta, J. O., Hollingworth, S., & Severiens, S. *Citizenship Education and Ethnic and Cultural Diversity: a scoping study of SIRIUS network countries on the education of children from a migrant background*. (2013): 30-33. Retrieved from: http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/12CitizenshipEducationReport-tot_SIRIUS_131203.pdf
- Καψάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ, *Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλινοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο*, Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ του ΥΠ.Ε.Π.Θ και Ε.Κ.Τ, Αθήνα, (2008):29-30.
- Kirk, J. and Cassity E.. "Minimum standards for quality education for refugee youth." *Youth Studies Australia* 26, no. 1 (2007): 50-53
- Luthar, Suniya S., and Cicchetti D. "The construct of resilience: Implications for interventions and social policies." *Development and psychopathology* 12, no. 4 (2000): 857-885.
- Mareng, Chuei D. "Reflections on refugee students' major perceptions of education in Kakuma Refugee Camp, Kenya." *Intercultural Education* 21, no. 5 (2010): 473-481. <http://doi.org/10.1080/14675986.2010.521392>
- McWilliam, N. *Lexical meaning in the multilingual classroom: The word-weaving project*.

- Language, Culture and Curriculum*, 10 (1), (1997):14–29.
- Miera, F. Transnational strategies of Polish migrant entrepreneurs in trade and small business in Berlin. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(5), (2008): 753–770.
- Miller J. Teaching Refugee Learners with Interrupted Education in Science: Vocabulary, literacy and pedagogy, *International Journal of Science Education*, (2009) 31:4, 571-592
<http://dx.doi.org/10.1080/09500690701744611>
- Miller, J., Mitchell, J. & Brown, J. African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers and students. *Prospect Journal: An Australian Journal of TESOL*, 20 (2), (2005):19–33.
- Μοσχονάς, Σ. Πριν από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., Λασκαράτου Χ., Σηφιανού Μ., Γεωργαφέντης Μ., Σπυρόπουλος Β. (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton* Αθήνα: Πατάκης (2003:87-107).
- Nagasa, K. "Perspectives of Elementary Teachers on Refugee Parent-Teacher Relations and the Education of their Children." *Journal of Educational Research and Innovation* 3, no. 1 (2016): 7-8.
- Noguera, Pedro A. "Social capital and the education of immigrant students: Categories and generalizations." *Sociology of Education* 77, no. 2 (2004): 180-183.
- Nusche, D., Wurzburg, G., Naughton, B. Denmark.. *OECD Reviews of Migrant Education*. (2010)
- Oikonomidou, E. "Zooming into the school narratives of refugee students." *Multicultural Perspectives* 12, no. 2 (2010): 74-80.
- Ong, W. J. «Προφορική και εγγραμματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου» (Κ. Χατζηκυριάκου, Μτφρ). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. (1997):138
- Oroujlou, N., Vahedi, M. (2011). *Motivation, attitude, and language learning*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Plonsky, Luke. "LANGUAGE LEARNER STRATEGIES: THIRTY YEARS OF RESEARCH AND PRACTICE. Andrew D. Cohen and Ernesto Macaro (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2007. Pp. Viii-336." *Studies in Second Language Acquisition* 32, no. 1 (2010): 145–47.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0272263109990313>
- Preston, R. "The provision of education to refugees in places of temporary asylum: some implications for development", *Comparative Education*, (1991): 27,61-81.

- Quirk, R. "The English language in a global context." *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* 16 (1985): 1-6.
- Rah, Yeonjai, Shangmin Choi, and Thu Suong Thị Nguyễn. "Building bridges between refugee parents and schools." *International Journal of Leadership in Education* 12, no. 4 (2009): 347-365. *Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey* (PDF Download Available). Available from: https://www.researchgate.net/publication/288040683_Challenges_for_Refugee_Children_at_School_in_Eastern_Turkey [Accessed Mar 04, 2018].
- Ralli, A., Karagiannopoulou, D., & Antaraki, I.). The relationship between language and psychosocial skills: Educational implications. *Preschool and Primary Education*, 5(1), (2017) : 84-96. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.10756>
- Roxas, K. "Tales from the front line: Teachers' responses to Somali Bantu refugee students." *Urban Education* 46, no. 3 (2011): 513-548.
- Saville-Troike, Muriel. *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press, 2016.
- Seker, B. Dilara, and Sirkeci I. "Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey." *Economics & Sociology* 8, no. 4 (2015): 122-133. DOI:[10.14254/2071-789x.2015/8-4/9](https://doi.org/10.14254/2071-789x.2015/8-4/9).
- Sinclair, M., Crisp, J., Talbot, C., & Cipollone, D. B. . Learning for a future: Refugee education in developing countries. *Evaluation and Policy Analysis Unit Health and Community Development Section United Nations High Commissioner for Refugees* (2001):1-84.
- Smawfield, D. "Refugee education in an international perspective: the education of Mozambican refugees in Malawi, 1987–1993." in Retamal G. & Aedo-Richmond R. (eds.). *Education as a humanitarian response*. London: Cassell, and Geneva: UNESCO International Bureau of Education (1998): 27-44.
- Szente, Judit, Hoot J., and Taylor D.. "Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers." *Early Childhood Education Journal* 34, no. 1 (2006): 15-20. Τσιούκας, Γ. Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας, τ.107, (2009): 47-56
- TEPAV Project Team. *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*. (2013). <http://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1395230935-0>.
Turkey_National_Needs_Assessment_of_State_School_English_Language_Teachi

- ng.pdf. (accessed 20.05.2018).
- UNHCR . Revised (1995) guidelines for educational assistance to refugees. UNHCR, (1995a) Geneva.
- Valdés, Guadalupe. "The world outside and inside schools: Language and immigrant children." *Educational researcher* 27, no. 6 (1998): 4-18.
- Vedder, Paul H., and Horenczyk G, Acculturation and the school context, In: D. L. Sam, & J. W. Berry (Eds.), *Psychology of acculturation; international perspectives*, pp.419-438, Cambridge: Cambridge University Press. 2006
- Yağmur, K. "*Language policy in the Netherlands.*" . Working paper, AMARAUNA World Languages Network, (2005). (05/05/2018) Accessed online at amaraunalanguages.com/orokorra/artikuluak/eu/Bilbao_Yagmur.pdf:7.
- Yamamoto, Yoko. "Immigrant Children's Schooling and Family Processes in Japan: Trends, Challenges, and Implications." In *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families*, pp. 55-74. Springer, New York, NY, 2014.
- Yu, B. Learning Chinese abroad: The role of language attitudes and motivation in the adaptation of international students in China, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(3), (2010):301-321.
- Yule, G. *The study of language*. Cambridge university press, 1996.
- Walker-Dalhouse, D., and Derick Dalhouse A. "When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth." *Teaching and Teacher Education* 25, no. 2 (2009): 328-335.
- Ward, C., & Kennedy, A. Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions, *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), (1994):329-343.
- Warner, J. "No lost generations: Refugee children and their human right to education, from the holocaust to the Syrian civil war." (Order No. 10261472). (2017). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1886442883). Retrieved from <http://ezproxy.lib.ucalgary.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/886442883?accountid=9838>
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F.. Psychiatric co-morbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, (2000):1039-1048.
- Winthrop, R, and Kirk J. "Teacher development and student well-being." *Forced Migration*

Review 22 (2005): 18-21.

Χριστοδούλου, Θ. Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. 12ο

Διεθνές Συνέδριο, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση*

Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, (2009) στο:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CB%7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf

CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF

%84%CE%B5%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE

%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF

%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF

%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CB

%B7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE

%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf. Τελευταία επίσκεψη 04/05/2018

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτών και Εθελοντών/ -τριών



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

[Πληροφορίες Πτυχιακής εργασίας]

“Η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως μέσω επικοινωνίας στη διδασκαλία της Ελληνικής σε μετανάστες ενήλικες μαθητές”.

Επιβλέπων Καθ. Πτυχιακής εργ.:

Δρ. Γαλαντόμος Ιωάννης

Επίκουρος καθηγητής Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας

Περί απορρήτου

Όλες οι πληροφορίες που συλλέγονται σε αυτή τη μελέτη κρίνονται εμπιστευτικές. Τα αποτελέσματα θα είναι διαθέσιμα από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών Ρόδου. Οποιαδήποτε προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων δεν θα είναι φανερά στην έκθεση των αποτελεσμάτων της μελέτης αυτής. [Η συμμετοχή σε αυτή την έρευνα είναι εθελοντική και κάθε άτομο μπορεί να αποσυρθεί ανά πάσα στιγμή.]

Περί του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις για την εκπαιδευτική μόρφωση και ζητήματα πολιτικής. Ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ορίζεται περίπου στα 15 λεπτά.

Οι οδηγίες απάντησης των ερωτήσεων δίνονται με πλάγιους χαρακτήρες.

Μετά την ολοκλήρωση το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να σταλεί ηλεκτρονικά στην παρακάτω ηλεκτρ.

Διεύθυνση: [jerramih@hotmail.com].

Για οποιαδήποτε αμφιβολία ή περαιτέρω πληροφορίες γύρω από τη μελέτη αυτή, ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να επικοινωνήσει με την παρακάτω ηλεκτρ. Διεύθυνση:

[galantomos@aegean.gr].

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας!

Γενικές πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό, εθελοντή/-τρια.

Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν εσάς, την εκπαίδευσή σας και το χρονικό διάστημα διδασκαλίας σας.
Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό

1. Φύλο?

- A) Θηλυκό
- B) Αρσενικό

2. Ηλικία?

Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό

- A) Κάτω των 25
- B) 25-29
- Γ) 30-39
- Δ) 40-49
- E) 50-59
- Z) 60+

3. Κατάσταση εργασίας ως καθηγητής/τρια ?

Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό

- A) Πλήρης απασχόληση
- B) Μερική απασχόληση (Όλο το χρόνο συγκεκριμένες μέρες μόνο)
- Γ) Μερική απασχόληση (απασχόληση για κάποια συγκεκριμένη χρονική περίοδο)

4. Εργάζεστε ως δάσκαλος, φιλόλογος ή καθηγητής σε κάποιο σχολείο?

Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό

- A) Ναι
- B) Όχι

**5. Εργάζεστε ως εκπαιδευτής σε κάποιο ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα ή ΜΚΟ (Μη
Κυβερνητική Οργάνωση) ή Εθελοντική οργάνωση**

Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό

- A) Σε ΜΚΟ
- B) Σε Ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα
- Γ) Σε εθελοντική οργάνωση

6. Ποια είναι η εργασιακή σας σύμβαση στο χώρο όπου εργάζεστε?

Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό

- A) Μόνιμη πρόσληψη (Μόνιμος/η εκπαιδευτικός –Οργανική θέση)
- B) Σύμβαση εργασίας για ένα έτος ή λιγότερο
- Γ) Σύμβαση εργασίας αναπληρωτή/τριας
- Δ) Σύμβαση εργασίας εκπαιδευτικού σε απόσπαση
- E) Εθελοντής/-τρια

7. **Ποιο είναι το μέγιστο επίπεδο εκπαίδευσης σας?**
Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό
- A) Πτυχίο ΑΕΙ
 - B) Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
 - Γ) Διδακτορικό Δίπλωμα Ειδίκευσης
 - Δ) Μετα-Διδακτορικού
8. **Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός?**
Αποκλείστε τις περιόδους αποχής (π.χ. Αναρρωτικές άδειες).
- A) Αυτός είναι ο 1^{ος} μου χρόνος
 - B) 1-2 χρόνια
 - Γ) 3-5 χρόνια
 - Δ) 6-10 χρόνια
 - E) 11-15 χρόνια
 - Z) 16-19 χρόνια
 - H) Παραπάνω από 20 χρόνια
9. **Πόσο καιρό εργάζεστε σε προγράμματα ως εκπαιδευτικός μεταναστών/ προσφύγων?**
Αποκλείστε τις περιόδους αποχής (π.χ. Αναρρωτικές άδειες).
- A) Αυτός είναι ο 1^{ος} μου χρόνος
 - B) 1-2 χρόνια
 - Γ) 3-5 χρόνια
 - Δ) 6-10 χρόνια
 - E) 11-15 χρόνια
 - Z) 16-19 χρόνια
 - H) Παραπάνω από 20 χρόνια
10. **Η απασχόληση σας σε προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες είναι αμειβόμενη?**
Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό
- A) Ναι
 - B) Όχι
 - Γ) Εθελοντική συμμετοχή
11. **Διδάσκετε ενήλικες ή ανηλίκους;**
Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό
- A) Ενήλικες
 - B) Ανηλίκους
 - Γ) και ενήλικες και ανηλίκους

Εκπαιδευτικό προφίλ Μεταναστών/Προσφύγων

12. Ποιο είναι το μορφωτικό υπόβαθρο της πλειοψηφίας μαθητευόμενου/ης?
Παρακαλώ επιλέξτε το σωστό

- A) Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ολοκλήρωσε τη φοίτηση)
- B) Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δεν ολοκλήρωσε τη φοίτηση)
- Γ) Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ολοκλήρωσε τη φοίτηση)
- Δ) Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δεν ολοκλήρωσε τη φοίτηση)
- E) Επαγγελματική σχολή (Ολοκλήρωσε τη φοίτηση)
- Z) Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ολοκλήρωσε τη φοίτηση)
- H) Τριτοβάθμια εκπαίδευση (δεν ολοκλήρωσε τη φοίτηση)
- Θ) Δεν παρακολούθησε ποτέ μαθήματα σε σχολείο

13. Πόσους ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ διδάσκετε κάθε εβδομάδα?

Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-Z) :

- A) Λιγότερο από 10
- B) Μεταξύ 10 και 29
- Γ) Μεταξύ 30 και 49
- Δ) Μεταξύ 50 και 69
- E) Πάνω από 70

14. Πόσους ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ διδάσκετε κάθε εβδομάδα?

Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-Z) :

- A) Λιγότερο από 10
- B) Μεταξύ 10 και 29
- Γ) Μεταξύ 30 και 49
- Δ) Μεταξύ 50 και 69
- E) Πάνω από 69
- Z) Παρακαλώ διευκρινίστε τον αριθμό:

15. Τι ηλικία έχει στην πλειοψηφία το σύνολο των μεταναστών?

Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-Z) :

- A) Κάτω των 16
- B) Μεταξύ 16 και 20
- Γ) Μεταξύ 21 και 25
- Δ) Μεταξύ 26 και 29
- E) Άνω των 29
- Z) Άνω των 50

B. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

16. **Πόσοι μη εγγράμματοι ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ υπάρχουν στο τμήμα σας?**
Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-E) :
- A) Μεταξύ 0 % και 20 %
 - B) Μεταξύ 21 % και 40 %
 - Γ) Μεταξύ 41 % και 60 %
 - Δ) Μεταξύ 61 % και 80 %
 - E) Μεταξύ 81 % και 100 %
17. **Οι περισσότεροι μαθητές/τριες σας, σας απευθύνονται στην αγγλική γλώσσα όταν σας εκφράζουν απορίες για το μάθημα?**
Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-Δ) :
- A) Ναι
 - B) Όχι
 - Γ) Σπάνια
 - Δ) Μερικές φορές
18. **Η απάντηση που δίνετε στις απορίες του μαθήματος σε ποια γλώσσα είναι;**
Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-Γ) :
- A) Στα Ελληνικά
 - B) Στα Αγγλικά
 - Γ) Μερικές φορές και στα δυο.
19. **Κατά τη διάρκεια του διαλλείματος τι γλώσσα μιλούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (εκτός των ομοεθνών τους);**
Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-Γ) :
- A) Τη μητρική τους γλώσσα
 - B) Την ελληνική γλώσσα
 - Γ) Την αγγλική γλώσσα
20. **Οι οδηγίες μιας άσκησης ή ενός θέματος που συζητάτε στην τάξη σε ποια γλώσσα είναι;**
Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-Γ) :
- A) Στην ελληνική γλώσσα
 - B) Στην Αγγλική
 - Γ) Στη μητρική τους γλώσσα
21. **Πόσοι πρόσφυγες χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο για να γράψουν το όνομα τους ή τα προσωπικά τους στοιχεία;**
Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-E) :
- A) Μεταξύ 0 % και 20 %
 - B) Μεταξύ 21 % και 40 %
 - Γ) Μεταξύ 41 % και 60 %
 - Δ) Μεταξύ 61 % και 80 %
 - E) Μεταξύ 81 % και 100 %

22. Υπάρχουν λεξικά διαθέσιμα στο χώρο διδασκαλίας? Αν, Ναι σε ποια γλώσσα;

Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις παρακάτω επιλογές (A-E) :

- A) Ναι, υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα
- B) Ναι, υπάρχουν στην αγγλική
- Γ) Ναι, υπάρχουν στη μητρική τους γλώσσα
- Δ) Ναι, υπάρχουν και στις τρεις γλώσσες
Όχι, δεν υπάρχουν τα προμηθεύω εγώ στην αγγλική γλώσσα
- Z) Όχι, δεν υπάρχουν τα προμηθεύω εγώ στην ελληνική γλώσσα.
- H) Όχι, δεν υπάρχουν τα προμηθεύω εγώ στην κοινή αραβική γλώσσα.
- Θ) Όχι, δεν υπάρχουν τα προμηθεύω εγώ και στις τρεις γλώσσες.
- I) Δεν χρησιμοποιούμε καθόλου.

23. Πόσοι από τους μετανάστες /πρόσφυγες είναι αυτοδίδακτοι (γραφή και ανάγνωση) στην αγγλική γλώσσα;

Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-Z) :

- A) Μεταξύ 0 % και 20 %
- B) Μεταξύ 21 % και 40 %
- Γ) Μεταξύ 41 % και 60 %
- Δ) Μεταξύ 61 % και 80 %
- E) Μεταξύ 81 % και 100 %
- Z) Δεν γνωρίζω.

24. Για τη διδασκαλία ενός δύσκολου γραμματικού φαινομένου (όπως η Παθ. Φωνή κ.α.) δίνονται παραδείγματα στην αγγλική γλώσσα;

Παρακαλώ κυκλώστε μια από τις επιλογές (A-Γ) :

- A) Ναι είναι αναπόφευκτο
- B) Η θεωρία δίνεται στην αγγλική γλώσσα και τα παραδείγματα στην Ελληνική
- Γ) Όχι, η θεωρία και τα παραδείγματα γίνονται στην ελληνική γλώσσα.