

ΠΡΑΞΗ: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος», (MIS: 5004204)

Δράση 4: «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»

Πρακτικά Ημερίδας

*Εκπαίδευση παιδιών
προσφύγων:
Επιμορφωτικές και
Υποστηρικτικές
δράσεις για την
ενδυνάμωση της
σχολικής κοινότητας*



Παρασκευή 12 Απριλίου 2019
Ελληνικό Ινστιτούτο Παστέρ

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Αθήνα, Οκτώβριος 2019
ISBN: 978-618-5324-27-8

Επιστημονική Ημερίδα

«Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας»

12 Απριλίου 2019

Ελληνικό Ινστιτούτο Παστέρ

Πρακτικά

Επιμέλεια: Εύη Τρούκη, Δοκοπούλου Μαρία

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Copyright © 2019 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα

ISBN: 978-618-5324-27-8



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Πράξη «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Κωδ. ΟΠΣ (MIS): 5004204

Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»

Οργάνωση Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ	
09:00 – 09:30	Προσέλευση
09:30 – 10:00	Έναρξη Ημερίδας Πρόεδρος ΙΕΠ – Γεράσιμος Κουζέλης Γενικός Γραμματέας ΥΠΠΕΘ – Ηλίας Γεωργαντάς Αυτοτελές Τμήμα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ – Γκέλη Αρώνη
10:00 – 10:30	Παρουσίαση Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Κωδ. ΟΠΣ: 5004204 Νίκος Γραμμένος Παρουσίαση Δράσης 4 « Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων » Εύη Τρούκη - Μαρία Δοκοπούλου
1 ^η συνεδρία	Προεδρείο: Γ. Κουζέλης – Γ. Αρώνη
10:30:00 – 11:00	Παιδιά πρόσφυγες στο νηπιαγωγείο : η σημασία της προσχολικής αγωγής Αλεξάνδρα Ανδρούσου – Νέλλη Ασκούνη
11:00-11:30	Ολιστική Εκπαιδευτική προσέγγιση και σχολικό κλίμα Λήδα Στεργίου
11:30 – 12:00	Διδασκαλία και μάθηση στις ΔΥΕΠ Θεσσαλίας: Διαπιστώσεις, προβληματισμοί και προτάσεις. Χρήστος Γκόβαρης – Δήμητρα Μακρή
12:00 – 12:30	Διάλειμμα
2 ^η συνεδρία	

Προεδρείο

Ντορέτα Αστέρη, Προϊσταμένη Γραφείου Α΄ Παιδαγωγικών και Διδακτικών Μεθόδων
Στρατής Ψάλτου, Συντονιστής Μονάδας Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

- 12:30- 13:00 Ποιος φοβάται τις γλώσσες; Οι γλώσσες σε συνάντηση για την
εκπαίδευση των προσφύγων.
Ρούλα Τσοκαλίδου
- 13:00 – 13:30 Η αξιολόγηση μαθητών προσφύγων με τη χρήση φακέλου μαθητή
Ελένη Χοντολίδου
- 13:30 – 14:00 Αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων για τη διδασκαλία των
Φυσικών Επιστημών σε μαθητές πρόσφυγες.
Γκαλίνα Αλτουχόβα, Επιστημονικός Συνεργάτης Δράσης 4
- 14:00- 14:30 Διάλειμμα
- 14:30 – 16:00 Στρογγυλό Τραπέζι
Επιμορφωτικές δράσεις Στελεχών Εκπαίδευσης για την υποστήριξη
της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων.
Συντονισμός: Παύλος Χαραμής, Αντιπρόεδρος ΙΕΠ
- Πρώην Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας
Χρήστος Δημητρίου
- 1^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής
Πέτρος Χαβιάρης - Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ70
Αραμπατζή Κατερίνα - Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ02
- 3^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής
Ιγνάτιος Καράμνηας - Οργανωτικός Συντονιστής
- 15^ο ΓΕΛ Αθηνών
Αφροδίτη Πεβερέτου - Διευθύντρια

Επιστημονική Επιτροπή

1. Ανδρούσου Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
2. Ασκούνη Νέλλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
3. Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
4. Γραμμένος Νικόλαος, Σύμβουλος Β΄ ΙΕΠ, Υπεύθυνος Πράξης «Παρεμβάσεις
επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος»

5. Δοκοπούλου Μαρία, Σύμβουλος Β' ΙΕΠ
6. Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
7. Στεργίου Αμαρυλλίς, Επίκουρος Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
8. Τρούκη Παρασκευή, Υπεύθυνη Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»
9. Τσοκαλίδου Πετρούλα, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
- 10 Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ

Οργανωτική Επιτροπή

1. Βυθούλκα Αναστασία, ΙΕΠ
2. Μαυροματίδης Ηλίας, ΙΕΠ
3. Νικολόπουλος Άγγελος, ΙΕΠ
4. Νικόπουλος Ιωάννης, ΙΕΠ
5. Πανάγου Μελίνα, ΙΕΠ
6. Σπίνος Ιωάννης, ΙΕΠ
7. Χυτήρη Φοίβη, ΙΕΠ

Εισαγωγικό σημείωμα έκδοσης

Η επιστημονική Ημερίδα «Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων» της Πράξης: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (MIS 5004204) που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο, ΕΣΠΑ 2014-2020.

Σκοπός της Ημερίδας ήταν η παρουσίαση βασικών παιδαγωγικών προϋποθέσεων και αρχών για την υποδοχή και ένταξη παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση, η ανάδειξη καλών πρακτικών διεθνώς, η παρουσίαση των επιμορφωτικών και υποστηρικτικών υλικών που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Δράσης 4 και τέλος η σύνδεση των αποτελεσμάτων της Δράσης 4 με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Η Ημερίδα πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 12 Απριλίου 2019 στο Ελληνικό Ινστιτούτο Παστέρ, Βασ. Σοφίας 127 – Αθήνα, σε χώρο που παραχωρήθηκε δωρεάν από το ΔΣ του Ινστιτούτου Παστέρ.

Δικαίωμα συμμετοχής είχαν στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί και ειδικοί επιστήμονες προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπρόσωποι Διεθνών Οργανισμών και Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων που υλοποιούν δράσεις για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων. Στόχος της διοργάνωσης ήταν ο προβληματισμός, η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο της σχολικής κοινότητας στην καλλιέργεια κουλτούρας αποδοχής και εκπαιδευτικής ένταξης ευπαθών κοινωνικών ομάδων, όπως είναι τα παιδιά των προσφύγων.

Η Επιστημονική Επιτροπή της Ημερίδας ευχαριστεί θερμά για την ανταπόκριση και τη συμμετοχή όλους όσους συνέβαλαν στην επιτυχή προετοιμασία και ολοκλήρωση της Ημερίδας.

Εισηγήσεις

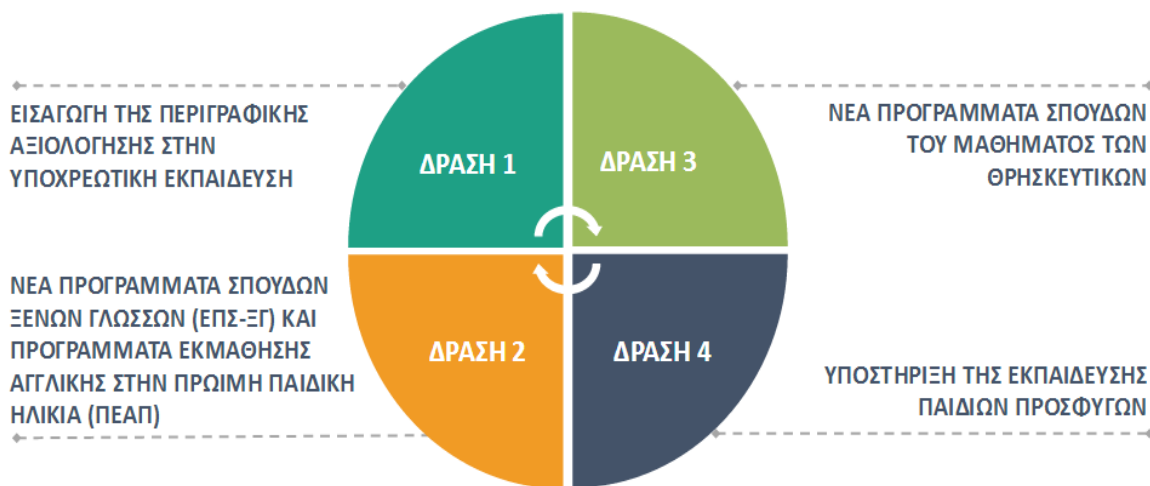
Παρουσίαση Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος».....	8
(Νίκος Γραμμένος, Σύμβουλος Β΄ ΙΕΠ, Υπεύθυνος Πράξης)	8
Παρουσίαση Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»	12
(Εύη Τρούκη - Μαρία Δοκοπούλου)	12
Παιδιά πρόσφυγες στο νηπιαγωγείο: η σημασία της προσχολικής αγωγής.....	19
(Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, ΕΚΠΑ).....	19
Ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση και σχολικό κλίμα	29
(Λήδα Στεργίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).....	29
Ποιος φοβάται τις γλώσσες; Οι γλώσσες σε συνάντηση για την εκπαίδευση των προσφύγων	41
(Ρουλα Τσοκαλίδου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης).....	41
Αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων για την διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε μαθητές πρόσφυγες.....	47
(Γκαλίνα Αλτουχόβα, Εκπ/κός ΠΕ04, PhD Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης)	47

Παρουσίαση Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (Νίκος Γραμμένος, Σύμβουλος Β' ΙΕΠ, Υπεύθυνος Πράξης)

ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

ΑΠΟΦΑΣΗ ΕΝΤΑΞΗΣ: 05/04/2017

Στελέχη Εκπαίδευσης ή/και εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης



ΕΡΓΑΣΙΕΣ - ΔΕΙΚΤΕΣ

ΠΡΟΒΛΕΠΟΜΕΝΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΔΡΑΣΗ

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων σε ολόκληρη τη χώρα.

Η ανάπτυξη επιμορφωτικού υλικού.

ΠΡΟΒΛΕΠΟΜΕΝΟΣ ΣΤΟΧΟΣ

Επιμόρφωση 20.632 εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

ΔΡΑΣΗ 1 (2017-2019)

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ



κα Μαρία Νίκα

Συντονίστρια Δράσης

≈ 550 Επιμορφωτικά Τμήματα (522 Δ.Ζ. και 28 Ε.Α.)

ΔΡΑΣΗ 2 (2018-2019)

ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ (ΕΠΣ-ΞΓ και ΠΕΑΠ)



ΟΛΟΚΛΗΡΩΘΗΚΕ



κα Ανδρονίκη
 Χαριτωνίδου

Συντονίστρια Δράσης

≈ 558 Επιμορφωτικά Τμήματα (470 Δ.Ζ. και 88 Ε.Α.)

ΔΡΑΣΗ 3 (2017-2018)

ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ



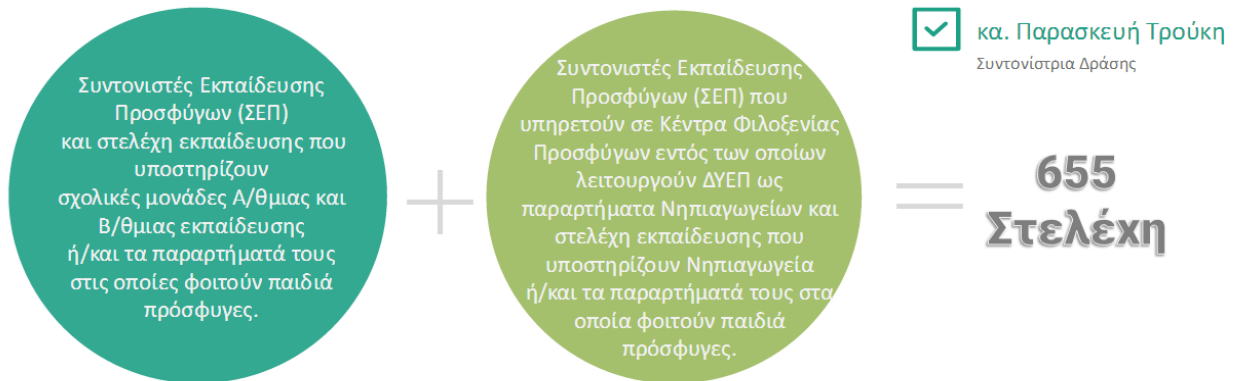
ΟΛΟΚΛΗΡΩΘΗΚΕ

κ. Στρατής Ψάλτου
 Συντονιστής Δράσης

≈ 153 Επιμορφωτικά Τμήματα

ΔΡΑΣΗ 4 (2018-2019)

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ



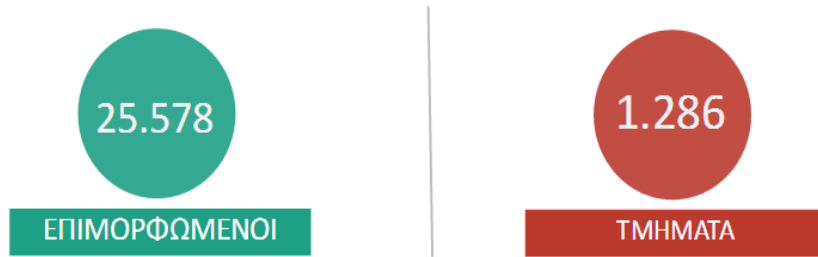
ΟΛΟΚΛΗΡΩΘΗΚΕ

κα. Παρασκευή Τρούκη
 Συντονίστρια Δράσης

≈ 25 Επιμορφωτικά Τμήματα

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΝ

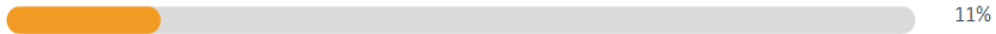
ΛΙΓΟ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΛΗΞΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΟΥΜΕΝΗΣ ΠΡΑΞΗΣ



ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ



ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ



ΔΡΑΣΗ 4

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ Ι.Ε.Π., ΤΑ ΜΕΛΗ Δ.Ε.Π. ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ



Παρουσίαση Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»

(Εύη Τρούκη - Μαρία Δοκοπούλου)

Εισαγωγή

Η Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων» υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» με ΜΙΣ 5004204 που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο, ΕΣΠΑ 2014-2020.

Με τον αριθμό των προσφύγων να αυξάνεται εκθετικά από το 2014 (41.065) έως το 2015 (856.723) και λαμβάνοντας υπόψη το ψηλό ποσοστό παιδιών σχολικής ηλικίας στον πληθυσμό αυτό, η ανάγκη εισόδου των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση ήταν επιβεβλημένη με αποτέλεσμα την εγγραφή 5.000 μαθητών σε δομές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2015-16. Παράλληλα, νέες δομές (Δομές για την Υποδοχή και την Εκπαίδευση των Προσφύγων – Δ.Υ.Ε.Π.) και ρόλοι (Συντονιστές Εκπαίδευσης προσφύγων – ΣΕΠ) λειτουργούν για την εκπαιδευτική τους ένταξη. Έως το τρέχον σχολικό έτος (2018-19) ο αριθμός των προσφύγων μαθητών που φοιτούν στην τυπική εκπαίδευση έχει φτάσει τους 11.500 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Κατανομή προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση 2016-2019

Σχολικό έτος	Αριθμός προσφύγων μαθητών/τριών				Σχολική δομή		Εκπαιδευτικοί
	Σύνολο	ΔΥΕΠ	ΤΥ	Χωρίς ΔΥΕΠ ή ΤΥ	Σύνολο ΔΥΕΠ	Νηπ/γεία (εντός ΚΦ)	
2016-2017	5000	3240	1500	300-500	110	3	324
2017-2018	8050	2059	5291	700	84	23	1408
2018-2019	11.500	3350	4700	3400	92	27	>1500

Οργάνωση επιμορφωτικών και υποστηρικτικών δράσεων

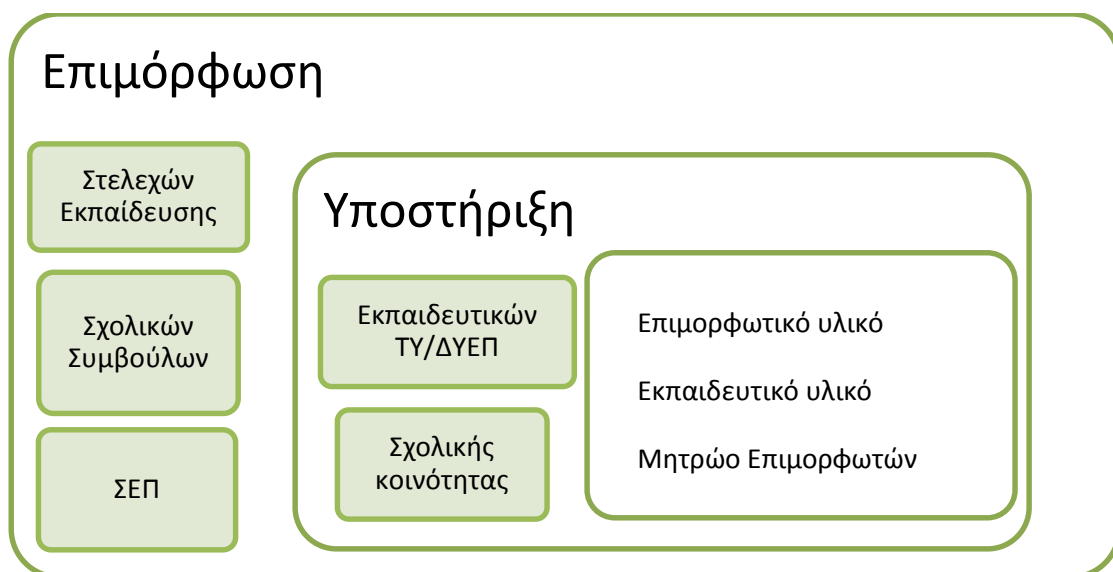
Από το 2016, το Ι.Ε.Π. στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του ανέλαβε την επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών που αποσπάστηκαν στις Περιφέρειες Εκπαίδευσης ως Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων ή που προσελήφθησαν ως αναπληρωτές αρχικά στις ΔΥΕΠ (2015-16) και κατά τα επόμενα σχολικά έτος (2017-18) σε ΔΥΕΠ και Τάξεις Υποδοχής

(ΤΥ). Η ανάγκη προσέγγισης όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων αλλά και το νέο θεσμικό πλαίσιο (ΚΥΑ 180647/ΓΔ4- ΦΕΚ 3502/Β'/31-10-2016 και 139654/ΓΔ4 – ΦΕΚ 2985/Β'/30-08-2017) έκανε αναγκαία τη διεύρυνση των επιμορφωτικών και υποστηρικτικών δράσεων. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε την έναρξη των επιμορφωτικών δράσεων κατά τον Οκτώβριο του 2017, με τον καθορισμό των σχολικών μονάδων στις οποίες θα λειτουργούσαν σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης ως ΔΥΕΠ και με ομάδα στόχου τους:

- Σχολικούς Συμβούλους Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που είχαν στην ευθύνη τους σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούσαν ΔΥΕΠ
- Στελέχη των Περιφερειών και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης που είχαν αναλάβει την οργάνωση και την εκπαιδευτική υποστήριξη των παραπάνω σχολικών μονάδων
- Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτούν παιδιά πρόσφυγες
- Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ)

Διαχειριστικά ζητήματα, τα οποία σχετίζονται συνολικά με την Πράξη αλλά και νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής στη Β/θμια Εκπαίδευση για τους μαθητές πρόσφυγες, τροποποίησε τον αρχικό σχεδιασμό με τη μετάθεση της έναρξης των επιμορφωτικών δράσεων τον Μάρτιο του 2018 και την προσθήκη στην ομάδα στόχου των στελεχών εκπαίδευσης που έχουν την ευθύνη ΤΥ στις οποίες φοιτούν παιδιά πρόσφυγες. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που είχαν προσληφθεί ως αναπληρωτές για τη στελέχωση των ΔΥΕΠ/ΤΥ θα γινόταν σε επόμενο στάδιο από τους Σχολικούς Συμβούλους στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους. Για την άμεση υποστήριξη των εκπαιδευτικών αυτών, σχεδιάστηκαν δράσεις από τους Επιστημονικούς Συνεργάτες της Δράσης 4 οι οποίοι θα επιλέγονταν κατόπιν πρόσκλησης και θα υλοποιούσαν επισκέψεις σε σχολικές μονάδες σχεδιάζοντας παρεμβάσεις με τους εκπαιδευτικούς αυτούς.

Συνολικά, οι επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1 Επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις

Για την περαιτέρω υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας σχεδιάστηκε:

- Η παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού από τους Επιστημονικοί Συνεργάτες,
- Η παραγωγή ειδικού επιμορφωτικού υλικού σε ζητήματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης παιδιών προσφύγων από δύο (2) Ειδικούς Επιστήμονες που θα επιλέγονταν κατόπιν πρόσκλησης,
- Η διαμόρφωση Μητρώου Επιμορφωτών για όλες τις Περιφέρειες Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Οι Περιφέρειες Εκπαίδευσης στις οποίες υλοποιήθηκαν οι παραπάνω δράσεις ήταν αυτές στις οποίες λειτουργούσαν Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και με τα οποία είχε συνδεθεί η ίδρυση και λειτουργία ΔΥΕΠ και ήταν οι Περιφέρειες Εκπαίδευσης:

- Αττικής
- Στερεάς Ελλάδας
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- Ηπείρου
- Δυτικής Ελλάδας
- Θεσσαλίας

Για την οργάνωση των δράσεων, συστήθηκε η Επιτροπή Σχεδιασμού και Οργάνωσης της Δράσης 4, αποτελούμενη από στελέχη του ΙΕΠ και μέλη ΔΕΠ η οποία συνεπικουρείται στο έργο της από πέντε (5) μέλη ΔΕΠ σε ό,τι αφορά τον συντονισμό των επιμέρους ενεργειών σε τοπικό επίπεδο αποτελώντας συνολικά την Επιστημονική Επιτροπή Συντονισμού της Δράσης 4 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Επιτροπές Δράσης 4

Επιστημονική Επιτροπή Σχεδιασμού και Οργάνωσης
Εύη Τρούκη – Υπεύθυνη Δράσης 4 – ΙΕΠ
Ανδρούσου Αλεξάνδρα – Αν. Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ – Περ. Αττικής
Ασκούνη Νέλλη - Αν. Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ – Περ. Στερεάς Ελλάδας
Δοκοπούλου Μαρία – ΙΕΠ
Νικολόπουλος Άγγελος – ΙΕΠ
Μαυροματίδης Ηλίας – ΙΕΠ (έως τον 10/2018)
Περιφερειακή υποστήριξη – συντονισμός
Ελένη Χοντολίδου, Αν. Καθηγήτρια, ΑΠΘ – Περ. Κεντρικής Μακεδονίας
Ρούλα Τσοκαλίδου, Καθηγήτρια, ΑΠΘ – Περ. Αν. Μακεδονίας & Θράκης
Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Περ. Θεσσαλίας
Λήδα Στεργίου, Επ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Περ. Ηπείρου
Παντελής Κυπριανός, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών – Περ. Δυτ. Ελλάδας

Υλοποίηση επιμορφώσεων - Στελέχη εκπαίδευσης και ΣΕΠ

Το χρονικό διάστημα Μάρτιος 2018- Ιούνιος 2018 επιμορφώθηκαν 655 Στελέχη Εκπαίδευσης και Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων όπως φαίνεται στον Πίνακα 3. Ο μεγαλύτερος αριθμός επιμορφούμενων συγκεντρώνεται στις Περιφέρειες Εκπαίδευσης Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας στις οποίες λειτουργούν και τα περισσότερα ΚΦΠ και στις οποίες είχαν ιδρυθεί οι περισσότερες ΔΥΕΠ και ΤΥ κατά το σχολικό έτος 2017-18.

Πίνακας 3 Επιμορφούμενοι ανά Περιφέρεια Εκπαίδευσης

Περιφέρεια Εκπαίδευσης	Αρ. Επιμορφούμενων
Αττικής	254
Κ. Μακεδονίας	173
Στερεάς Ελλάδας	71
Θεσσαλίας	51
Ηπείρου	50
Αν. Μακεδονίας και Θράκης	31
Δυτικής Ελλάδας	23
Σύνολο	655

Η κατανομή των επιμορφούμενων ως προς την ιδιότητά τους φαίνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4 Ιδιότητα επιμορφούμενων

Ιδιότητα επιμορφούμενων	αριθμός
Σχολικοί Σύμβουλοι	293
Διευθυντές/τριες Σχολικών Μονάδων	267
ΣΕΠ	62
Στελέχη Διευθύνσεων/Περιφερειών	33
Σύνολο	655

Συνολικά υλοποιήθηκαν 52 ώρες εξ αποστάσεως και 64 ώρες διά ζώσης επιμόρφωσης. Κάθε επιμόρφωση είχε διάρκεια τέσσερις (4) ώρες και υλοποιήθηκε σε τμήματα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα στελέχη Προσχολικής Εκπαίδευσης επιμορφώθηκαν σε διαφορετικά τμήματα ανά Περιφέρεια Εκπαίδευσης λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης σε νηπιαγωγεία που ιδρύονται και λειτουργούν εντός των ΚΦΠ.



Φωτογραφία 1 Διά ζώσης επιμόρφωση - Στερεά Ελλάδα

Για τη διαμόρφωση δικτύων συνεργασίας και επικοινωνίας, οι επιμορφούμενοι οργανώθηκαν σε μικρές ομάδες αποτελούμενες από τον/ην Σχολικό /ή Σύμβουλο και τους/τις Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων της παιδαγωγικής του/της ευθύνης όπου λειτουργούσαν ΔΥΕΠ ή/και ΤΥ με παιδιά πρόσφυγες. Οι ΣΕΠ και τα στελέχη των Περιφερειών και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης συμμετείχαν μέσω της ομάδας με την οποία είχαν τη μεγαλύτερη συνάφεια.

Οι εξ αποστάσεως επιμορφώσεις προηγήθηκαν των διά ζώσης επιμορφώσεων, εισάγοντας τους επιμορφούμενους σε έννοιες σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση προσφύγων και δίνοντας την ευκαιρία να εκφραστούν αντιλήψεις που είχαν αναπτυχθεί κατά το προηγούμενο χρονικό διάστημα και ενδεχομένως είχαν αυξήσει την ένταση εντός τη σχολικής κοινότητας.

Κατά τη διάρκεια των διά ζώσης επιμορφώσεων οι επιμορφούμενοι επεξεργάστηκαν πρακτικές υποστήριξης του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής ή/και της ΔΥΕΠ μέσω ενίσχυσης της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης και εφαρμογής καλών πρακτικών υποδοχής και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον.

Υλοποίηση επιμορφώσεων - Επιστημονικοί Συνεργάτες

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ ή/και ΤΥ έγινε τόσο από τους Σχολικούς Συμβούλους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο της Δράσης 4 όσο και από δεκατρείς (13) Επιστημονικούς Συνεργάτες οι οποίοι επελέγησαν κατόπιν πρόσκλησης σε όλες τις παραπάνω Περιφέρειες Εκπαίδευσης.

Πίνακας 5 Επιστημονικοί Συνεργάτες Δράσης 4

Επιστημονικοί Συνεργάτες	Περιφέρεια Εκπαίδευσης
Ρουμπής Νίκος	Αττικής
Χατζηευσταθίου Ευθύμιος	
Αλτουχόβα Γκαλίνα	
Σταύρου Ιωάννα	
Μπούτσια Κατερίνα	
Πούλου – Βασιλοπούλου Μαρία	
Μιχάλογλου Θέκλα	Κεντρικής Μακεδονίας
Παναγιωτίδου Χρυσάνθη	
Στάμου Ελένη	
Βλαχάβα Ευανθία	Ηπείρου
Γάτση Παναγιώτα	Αν. Μακεδονίας και Θράκης
Μακρή Δήμητρα	Θεσσαλίας
Ζούνη Ευαγγελία	Στερεάς Ελλάδας



Φωτογραφία 2 Επιμόρφωση Επιστημονικών Συνεργατών - Θεσσαλονίκη

Οι Επιστημονικοί Συνεργάτες κατέγραψαν τη διδασκαλία στις ΔΥΕΠ και στις ΤΥ, συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς τους για την επίλυση προβλημάτων που αντιμετώπιζαν και πρότειναν νέα εκπαιδευτικά υλικά. Αξιοποιώντας όλη την παραπάνω εμπειρία, οι Επιστημονικοί Συνεργάτες ανέπτυξαν εκπαιδευτικό υλικό

προσαρμοσμένο στις θεματικές ενότητες που πρότείνει το Πρόγραμμα Σπουδών των ΤΥ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά πρόσφυγες. Προκειμένου το υλικό αυτό να διέπεται από κοινές αρχές και να συγκροτεί ένα συνεκτικό σύνολο δραστηριοτήτων, παρά τις διαφορετικές ανάγκες που ανακύπτουν λόγω της μεγάλης ποικιλομορφίας του προσφυγικού πληθυσμού ήταν απαραίτητη η επιμόρφωση των Επιστημονικών Συνεργατών. Για τον λόγο αυτό υλοποιήθηκαν 16 ώρες εξ αποστάσεως επιμόρφωση και 40 ώρες διά ζώσης επιμορφώσεων σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη.

Υποστήριξη εκπαιδευτικού έργου

Στο πλαίσιο της Δράσης 4, οι υποστηρικτικές δράσεις δεν αφορούσαν μόνο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ ή/και των ΤΥ, οι οποίοι ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, αλλά και στην υποστήριξη όλης της σχολικής κοινότητας με την παραγωγή

επιμορφωτικού και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού.

Το επιμορφωτικό υλικό αποτελείται από Οδηγό Εκπαιδευτικού (τρεις τόμοι), από Οδηγό με προτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία και τις Φυσικές Επιστήμες στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και την ανάπτυξη ειδικού επιμορφωτικού υλικού σε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων παιδικής και εφηβικής ηλικίας και υποστήριξης ενηλίκων σε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων. Το υλικό αυτό έχει αναρτηθεί σε ειδικό ιστοχώρο που αναπτύχθηκε στον ιστότοπο του Ι.Ε.Π..

Συμπεράσματα



Φωτογραφία 3 Ιστοσελίδα ανάρτησης εκπαιδευτικού – υποστηρικτικού υλικού

Η υλοποίηση των επιμορφωτικών και υποστηρικτικών δράσεων που οργανώθηκε από το ΙΕΠ στο πλαίσιο της Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων» έδωσε την ευκαιρία ανταλλαγής της εμπειρίας μεταξύ των στελεχών εκπαίδευσης που είχαν την ευθύνη οργάνωσης και λειτουργίας εκπαιδευτικών δομών στις οποίες φοιτούσαν παιδιά πρόσφυγες το σχολικό έτος 2017- 18 αλλά και καταγραφής των ιδιαίτερων επιμορφωτικών αναγκών τους που προκύπτουν λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του προσφυγικού πληθυσμού.

Έδωσε όμως κυρίως την ευκαιρία σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση προσφύγων να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους σε μία νέα σχολική πραγματικότητα ώστε να σχεδιάσουν παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ή και Περιφέρειας Εκπαίδευσης με σκοπό την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών προσφύγων.

Παιδιά πρόσφυγες στο νηπιαγωγείο: η σημασία της προσχολικής αγωγής

(Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, ΕΚΠΑ)

Για όλα τα παιδιά η βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί το πρώτο και σημαντικό βήμα για την ένταξη στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλές έρευνες, αλλά και στοιχεία διεθνών οργανισμών αναγνωρίζουν την καθοριστική σημασία της συστηματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης πριν την ηλικία των 6 χρόνων για τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και για την επαρκή προετοιμασία τους για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Rayna et al. 1996, Filatriau et al. 2013, OCDE 2017). Εκείνο που επίσης αναδεικνύεται είναι η ιδιαίτερη συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Bautier 2006, Crahay & Dutrevis 2012). Η επίδραση του νηπιαγωγείου, μπορεί να είναι θετική για την εξέλιξη όλων των παιδιών, αναδεικνύεται όμως καθοριστικής σημασίας για τα παιδιά εκείνων των ομάδων που αντιμετωπίζουν σημαντικά κοινωνικά ή πολιτισμικά εμπόδια και απειλούνται από τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής περιθωριοποίησης. Για τα παιδιά αυτά τα πρώτα βήματα στο σχολικό περιβάλλον είναι κρίσιμα για το αν θα καταφέρουν να «ανοίξουν» την πόρτα της εκπαίδευσης. Το νηπιαγωγείο λοιπόν, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, μπορεί να δημιουργήσει τους όρους ομαλής σχολικής ένταξης και να τα βοηθήσει να χτίσουν μια θετική σχέση με το σχολείο.

Τα παιδιά πρόσφυγες ανήκουν στις ομάδες, που συχνά χαρακτηρίζονται κοινωνικά «ευάλωτες». Πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν έχουν κοινές όψεις με εκείνα που συναντούν άλλα παιδιά μεταναστών ή μειονοτήτων στην επαφή τους με το σχολείο. Υπάρχουν όμως και σημαντικές ιδιαιτερότητες που απορρέουν από τις εξαιρετικά δύσκολες, συχνά δραματικές, συνθήκες της προσφυγικής εμπειρίας, ιδιαιτερότητες τις οποίες πρέπει οπωσδήποτε να λάβει υπόψη ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης που τους αφορά.

Η ελληνική πολιτεία πρέπει να δημιουργήσει και να διασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την ένταξη αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση. Γιατί; Αφενός γιατί δεσμεύεται από το διεθνές και το εθνικό θεσμικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά δικαιώματα σύμφωνα με διεθνείς συμβάσεις (την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, τα Δικαιώματα του παιδιού) αλλά και την ελληνική νομοθεσία, η οποία προβλέπει ότι η πολιτεία οφείλει να εξασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά που διαμένουν στην

ελληνική επικράτεια, ανεξάρτητα από το αν η διαμονή τους στο ελληνικό έδαφος είναι νόμιμη ή όχι, θα έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Αφετέρου –και κυρίως- γιατί μια ευνομούμενη κοινωνία οφείλει να δημιουργεί δεσμούς κοινωνικής συνοχής, και η εκπαίδευση είναι από τις πιο βασικές προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο, για την κοινωνική ένταξη δηλαδή όλων. Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν βλάπτει μόνο τα θύματα του, όσους ζουν δηλαδή στο περιθώριο. Δημιουργεί τέτοια ρήγματα στον κοινωνικό ιστό, που αποτελεί μια διαρκή απειλή για το σύνολο της κοινωνίας. Επομένως η κοινωνική ένταξη των ευάλωτων ομάδων, και στη συγκεκριμένη περίπτωση των προσφύγων, δεν είναι απλώς ζήτημα ανθρωπισμού ή προοδευτικής στάσης. Απορρέει από τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές και είναι βασική προϋπόθεση για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Pinson & Arnot 2007).

Οι ιδιαίτερες συνθήκες εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων

Η παρουσία αλλόγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εδώ και μερικές δεκαετίες, από τα τέλη της δεκαετίας του '80, διαδοχικά μεταναστευτικά ρεύματα από διαφορετικές χώρες άλλαξαν σταδιακά τη σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού, γεγονός που αντανάκλαται και στο μαθητικό πληθυσμό. Η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών των μεταναστών ήταν μια διαδικασία με πολλά προβλήματα, πολλά από τα οποία εξακολουθούν να υφίστανται. Όμως από τα τέλη της δεκαετίας του '90 μέχρι σήμερα έχουν γίνει σημαντικά βήματα, έχει συσσωρευτεί μεγάλη παιδαγωγική εμπειρία, έχουν παραχθεί πολλά εκπαιδευτικά υλικά που μπορούν να αξιοποιηθούν για την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών. Γιατί η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών προσφύγων παρουσιάζει τόσες δυσκολίες; Εκτός από το γεγονός ότι συνολικά ο τομέας της εκπαίδευσης έχει πληγεί ιδιαίτερα από την οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μετανάστευση των τελευταίων δεκαετιών και τη σημερινή προσφυγική κρίση.

- Οι μετανάστες έρχονταν αποφασισμένοι να εγκατασταθούν στην Ελλάδα, επομένως η φοίτηση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο ήταν μέρος του μεταναστευτικού τους σχεδίου.
- Αν και υπήρχε συγκέντρωση στις μεγάλες πόλεις, η γεωγραφική τους διασπορά ακολουθούσε την προσφορά εργασίας. Επομένως, παρά τα υψηλά ποσοστά παιδιών μεταναστών που παρατηρούνται σε σχολεία αστικών κέντρων, η κατανομή των παιδιών στα σχολεία σε πανελλαδικό επίπεδο ήταν αρκετά εκτεταμένη.
- Τα παιδιά, αν δεν είχαν γεννηθεί εδώ, είχαν ήδη παρακολουθήσει κάποια χρόνια σχολείο στις χώρες καταγωγής τους. Άρα είχαν ήδη σχολική εμπειρία.

Στην τωρινή συνθήκη πολλά πράγματα είναι διαφορετικά:

- Ο προσφυγικός πληθυσμός βρίσκεται σε μια συνθήκη μετάβασης, ρευστότητας και προσωρινότητας. Η Ελλάδα δεν αποτελεί την αρχική επιλογή των προσφύγων για εγκατάσταση, επομένως η παραμονή τους εδώ δεν συνεπάγεται και προσπάθειες να ενταχθούν για να ξαναρχίσουν μια νέα ζωή. Οι περισσότεροι βρίσκονται εγκλωβισμένοι μετά το κλείσιμο των συνόρων περιμένοντας τα αποτελέσματα του αιτήματος ασύλου ή την έγκριση των αιτημάτων μετεγκατάστασης, διαδικασίες μακρόχρονες και ψυχοφθόρες που παράγουν αισθήματα ματαίωσης. Ταυτόχρονα, είναι εγκατεστημένοι προσωρινά σε δομές φιλοξενίας που διαρκώς αναδιαμορφώνονται, με συνεχείς μετακινήσεις στο εσωτερικό της Ελλάδας, γεγονός που εντείνει την αβεβαιότητα και τη συνθήκη προσωρινότητας.
- Πολλά από τα παιδιά των προσφύγων είναι εκτός σχολικού πλαισίου για μεγάλο διάστημα, ενώ κάποια δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο, παρά το γεγονός ότι είναι σε σχολική ηλικία. Αυτή η απουσία προηγούμενης σχολικής εμπειρίας είναι ένα πολύ βασικό πρόβλημα. Το πιο σημαντικό όμως είναι τα ψυχικά τραύματα που κουβαλούν, οι μνήμες της φρίκης, η εμπειρία του θανάτου, η απώλεια και το πένθος.

Τα ζητήματα λοιπόν τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πρωτόγνωρα και δύσκολα, παρόλο που οι αριθμοί των παιδιών προσφύγων που πρέπει να ενταχθούν στο σχολείο είναι πολύ μικρότεροι σε σχέση με τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών της προηγούμενης περιόδου.

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μέρος της πολιτικής που υλοποιεί η ελληνική πολιτεία για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής 2016, 2017). Άρχισε να εφαρμόζεται κατά το σχολικό έτος 2017-18 και περιλαμβάνει δύο διαφορετικές συνθήκες:

A) τα νηπιαγωγεία εντός των δομών φιλοξενίας όπου εγγράφονται τα παιδιά που διαμένουν εκεί. Τη χρονιά 2017-18 λειτούργησαν 26 τέτοια νηπιαγωγεία σε όλη την Ελλάδα.

B) τα νηπιαγωγεία στον αστικό ιστό όπου εγγράφονται τα παιδιά των οικογενειών που ζουν σε διαμερίσματα ή σε άλλους χώρους στέγασης.

Η πρώτη περίπτωση είναι μια συνθήκη πρωτόγνωρη για την ελληνική εκπαίδευση: πρόκειται για δημόσια νηπιαγωγεία που διέπονται από το ίδιο θεσμικό πλαίσιο με τα υπόλοιπα και έχουν το ίδιο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά λειτουργούν εντός των ειδικών δομών φιλοξενίας και επομένως έχουν μια αμιγή ομάδα μαθητών, δηλαδή τα παιδιά των προσφύγων που ζουν στη δομή. Η ίδρυσή τους πήρε υπόψη το γεγονός ότι λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών, το ενδεχόμενο απομάκρυνσής τους και η μεταφορά σε νηπιαγωγεία εκτός δομών θα συναντούσε σημαντικές επιφυλάξεις από τους γονείς. Στη δεύτερη

περίπτωση τα προσφυγόπουλα βρίσκονται μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά της περιοχής. Πρόκειται για μια συνθήκη αρκετά συχνή ιδίως στα νηπιαγωγεία των αστικών κέντρων, όπου εκτός από τα ελληνόπουλα φοιτούν και παιδιά μεταναστών.

Στα νηπιαγωγεία εντός των δομών με τις αμιγώς αλλόγλωσσες τάξεις, οι δυσκολίες μοιάζουν να είναι περισσότερες για τους εκπαιδευτικούς. Όμως και στις δύο συνθήκες οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα είναι μεγάλες και ο στόχος κοινός: το νηπιαγωγείο καλείται να λειτουργήσει ως το πρώτο βήμα προσαρμογής στην ελληνική κοινωνία και κυρίως να δημιουργήσει στα παιδιά και τους γονείς θετική σχέση με το σχολείο.

Ποιες είναι οι εμφανείς δυσκολίες;

Οι πρώτες και ορατές δυσκολίες που συναντούν οι νηπιαγωγοί στα νηπιαγωγεία μέσα στις δομές φιλοξενίας είναι οι εξής:

- *Δυσκολίες επικοινωνίας: γλώσσα/ες*

Τα παιδιά μιλούν γλώσσες που έχουν λίγα κοινά με τις γνωστές ευρωπαϊκές γλώσσες (αραβικά, φαρσί, ουρντού και πολλές άλλες). Πολύ συχνά οι ίδιοι γονείς δεν μιλούν καθόλου ελληνικά. Οι δυσκολίες αυτής της συνθήκης είναι προφανείς. Υπάρχουν όμως κάποιοι παράγοντες που βοηθούν στη διαχείρισή τους. Τα παιδιά, ζώντας μέσα σε διαρκή μετακίνηση, έχουν συχνά πολύ αναπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας, ιδίως μη λεκτικής. Επίσης εκτός από τη μητρική τους, έχουν πολλαπλές γλωσσικές αναφορές: συχνά έχουν κάποιες γνώσεις αγγλικών και των γλωσσών που συνάντησαν στις διαδρομές τους. Αυτή η εξοικείωση με την αλλογλωσσία ενισχύει την ικανότητα που έτσι κι αλλιώς έχουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία να μαθαίνουν πολύ εύκολα τις πρώτες απαραίτητες λέξεις σε μια νέα γλώσσα, όπως τα ελληνικά. Άλλωστε μέσα στις δομές φιλοξενίας υπάρχουν οι ΣΕΠ και οι διερμηνείς που μπορούν να βοηθήσουν τη γλωσσική επικοινωνία με τον/ην εκπαιδευτικό το πρώτο καιρό.

Βασικός στόχος του νηπιαγωγείου είναι η εκμάθηση της ελληνικής. Υπάρχει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και μεθοδολογικές προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσα παιδιά¹. Για να έχει όμως αποτελέσματα η γλωσσική διδασκαλία, υπάρχουν δύο σημαντικές προϋποθέσεις: αφενός τα ελληνικά να γίνουν μια ελκυστική γλώσσα για τα παιδιά, αφετέρου να είναι αποδεκτή από την πλευρά των εκπαιδευτικών η

¹ Βλ. τα εκπαιδευτικά υλικά που έχουν αναρτηθεί στην [Πλατφόρμα Υλικού Διαπολιτισμικής](#) ιστοσελίδα του ΙΕΠ, τα περισσότερα από τα οποία έχουν παραχθεί στο πλαίσιο μακρόχρονων προγραμμάτων, όπως το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη www.museduc.gr, των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών www.diapolis.auth.gr/, των παιδιών Ρομά www.keda.uoa.gr/roma/ και www.roma.eled.auth.gr.

πολλαπλότητα των γλωσσών και των αναφορών. Είναι απαραίτητη στην τάξη η «ορατότητα» των διαφορετικών γλωσσών και η επιτρεπτικότητα στη χρήση τους (π.χ. τα ονόματα των παιδιών εκτός από τα ελληνικά, να είναι γραμμένα και στη γλώσσα που επιθυμούν οι γονείς τους, πινακίδες σε διάφορες γλώσσες, δημιουργία λεξικών κλπ).

- *Δυσκολία να μπουν τα όρια και να λειτουργήσει η τάξη*

Τα παιδιά στις δομές φιλοξενίας είναι μαθημένα να ζουν έξω πολλές ώρες και να παίζουν συνεχώς. Η μετάβαση από ένα χρόνο χωρίς κανόνες και όρια, σε ένα σχολικό χώρο που διέπεται από ωράριο και κανόνες δεν είναι εύκολη. Υπάρχει συχνά η αντίληψη ότι τα παιδιά πρόσφυγες, ακριβώς επειδή έχουν περάσει πολλά, είναι «εύθραυστα» και δεν πρέπει να τους βάζουμε όρια. Το αντίθετο, τα παιδιά έχουν ανάγκη από όρια που τα προστατεύουν και τους δημιουργούν τον κατάλληλο ψυχικό χώρο ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν νέες γνώσεις και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες.

Επομένως η μετάβαση στο σχολικό πλαίσιο είναι η εκμάθηση των ορίων, μόνο που αυτό πρέπει να γίνει σταδιακά ώστε το σχολείο να μην μετατραπεί σε καταναγκασμό, αλλά να γίνει ένας χώρος οικείος και ασφαλής. Αυτό σημαίνει ότι οι αρχικοί στόχοι του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι η εξοικείωση με το χώρο, τις συνθήκες δουλειάς του σχολείου και τις κανονικότητες του (με την μορφή **σύντομων** σε διάρκεια δραστηριοτήτων συγκέντρωσης και κατανόησης του πλαισίου). Οι κανόνες πρέπει να μπουν από την αρχή, και μάλιστα γρήγορα, αλλά με μορφή παιγνιώδη και όχι ως εξωτερική επιβολή. Είναι σημαντικό το οργανωμένο παιχνίδι να είναι ο βασικός καμβάς. Έτσι τα παιδιά θα μπορέσουν να συγκεντρωθούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (πχ μικρές κατασκευές), ώστε η σκαλωσιά της μάθησης να ενεργοποιηθεί σιγά σιγά. Ο πρώτος μήνας αφιερώνεται στη δημιουργία ομάδας και στην προσπάθεια να μάθουν οι νηπιαγωγοί τα ονόματα, κάποιες βασικές λέξεις των γλωσσών των παιδιών και να δημιουργηθεί η απαραίτητη συνθήκη εμπιστοσύνης. Στόχος είναι τα παιδιά να συννευρεθούν με άλλα παιδιά, να μπουν σε ομάδες, να συνεργαστούν και να αισθανθούν ότι ανήκουν σε μια νέα συλλογικότητα, αυτή της τάξης. Δεν είναι ούτε εύκολο, ούτε προφανές για παιδιά που ζουν σε δύσκολες συνθήκες και κουβαλούν έντονα βιώματα. Το νηπιαγωγείο όμως μπορεί να λειτουργήσει ως ένα νέος χώρος, όπου θα καθησυχάσουν οι αγωνίες επιβίωσης και τα παιδιά θα επιστρέψουν στην κανονικότητα της ηλικίας τους.

- *Γονείς με άλλες πολιτισμικές συνήθειες και άλλη αντίληψη για τη γνώση και την υποχρεωτικότητα του σχολείου*

Η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία για τη σχολική πορεία των παιδιών. Πολλά από τα προβλήματα που συναντούν τα παιδιά στο σχολείο, όπως οι δυσκολίες προσαρμογής στους σχολικούς κανόνες ή

η χαμηλή επίδοση, αποδίδονται συχνά στην αδιαφορία των γονέων ή στα περιορισμένα ερεθίσματα που τους παρέχουν. Μια τέτοια ερμηνεία μεταθέτει την ευθύνη στους γονείς χωρίς να λαμβάνει υπόψη ότι αυτό που χαρακτηρίζεται ως «αδιαφορία» αποτυπώνει συνήθως πολιτισμικές και ταξικές διαφορές, είναι δηλαδή αποτέλεσμα της απόστασης που χωρίζει τα μέλη διαφόρων κοινωνικών ομάδων από τον κόσμο και τη λογική του σχολείου (Ασκούνη 2004). Στην περίπτωση των προσφύγων η απόσταση αυτή καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες στις οποίες ζουν, συνθήκες προσωρινότητας, στις οποίες δύσκολα εντάσσεται η κανονικότητα του σχολείου. Η ρευστότητα και ο «κενός» χρόνος φαίνεται ότι εμποδίζουν την προσαρμογή της καθημερινότητάς τους στους κανόνες της συστηματικής σχολικής φοίτησης (Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής 2017).

Είναι λοιπόν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη αυτή την ιδιαίτερη συνθήκη, να κατανοήσουν ότι δεν είναι προφανείς για όλους τους γονείς πρόσφυγες οι στόχοι και οι κανόνες του σχολείου, ούτε η σημασία της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο και της κανονικότητας της φοίτησης. Ένα ζήτημα που συχνά προκαλεί τριβές και παρανοήσεις είναι το παιδαγωγικό κλίμα και οι πειθαρχικές νόρμες του σχολείου. Οι γονείς πρόσφυγες, έχοντας τις περισσότερες φορές την εμπειρία εκπαιδευτικών συστημάτων που διέπονται από παραδοσιακή και αυταρχική παιδαγωγική λογική, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ως αποτελεσματικές και αξιόπιστες τις πιο χαλαρές παιδαγωγικές μεθόδους του νηπιαγωγείου και γενικότερα του ελληνικού σχολείου. Αυτή η παιδαγωγική λογική θα πρέπει λοιπόν να εξηγηθεί στους γονείς, ιδίως στην αρχή της χρονιάς, με συστηματικές συναντήσεις και με τη βοήθεια διερμηνέων και των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων. Είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια συνθήκη εμπιστοσύνης και με τους γονείς και με τα παιδιά, ώστε σταδιακά να εγκαθιδρυθεί ένας κώδικας επικοινωνίας. Η ελληνική εμπειρία των τελευταίων χρόνων, αλλά και η σχετική ερευνητική παραγωγή σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι η σχέση με το σχολείο σε αυτές τις ακραίες συνθήκες οικοδομείται σταδιακά και με αργά βήματα (Bowes & Grace 2009, Shallow & Whittington 2014).

Με βάση τα παραπάνω οι παιδαγωγικοί στόχοι των νηπιαγωγείων που φιλοξενούν παιδιά προσφύγων είναι:

- Να αποκτήσουν σχέση με το σχολείο
- Να αγαπήσουν το σχολείο ως χώρο επιτρεπτικότητας και δημιουργίας
- Να νιώσουν ασφαλή
- Να νιώσουν εμπιστοσύνη
- Να ενδυναμωθούν
- Να χτίσουν τις πρώτες «σκαλωσιές» για την οικοδόμηση της γνώσης.

Η κατάλληλη παιδαγωγική μεθοδολογία για αυτές τις τάξεις είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μια ανοιχτή προσέγγιση η οποία στοχεύει να διαμορφώσει συνθήκες που αφήνουν χώρο για όλους, ξεκινώντας από δύο βασικές παραδοχές, ότι όλες οι τάξεις είναι ανομοιογενείς και ότι η μάθηση είναι ατομική και ταυτόχρονα συλλογική διαδικασία. Κάθε άτομο αξιοποιεί δικούς του τρόπους πρόσβασης στην κατανόηση και ερμηνεία της πραγματικότητας, αλλά έχει ανάγκη και τους άλλους για να οικοδομήσει τη γνώση (Σφυρόερα 2004).

Είναι μια εκπαιδευτική πρόταση που στηρίζεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού α) να αναλύει και να λαμβάνει υπόψη του το πλαίσιο της τάξης στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας β) να λειτουργεί με ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα (ανα)προσαρμόζοντας το καθημερινό πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες της ομάδας και τους εκπαιδευτικούς στόχους και γ) να αναστοχάζεται πάνω στις πρακτικές του. Με βάση αυτή τη λογική οι εκπαιδευτικοί, για να είναι αποτελεσματικοί, χρειάζεται να είναι ερευνητές του ίδιου τους του έργου. (Altrrichter, Posch, Somekh, 2001).

Οικοδομώντας ένα ασφαλές εκπαιδευτικό πλαίσιο

Αν για όλα τα παιδιά η προσχολική αγωγή είναι καθοριστική για την εξέλιξη της σχολικής τους πορείας, η ιδιαίτερη σημασία της για τα παιδιά πρόσφυγες συνδέεται με τους εξής λόγους:

- *Δημιουργία της πρώτης σχέσης με την έννοια του σχολείου για γονείς και παιδιά*

Πολλές από τις οικογένειες των προσφύγων, σε μετακίνηση για μεγάλο διάστημα, δεν έχουν καμία σχέση με την κανονικότητα του σχολείου. Αρκετές φορές άλλωστε οι γονείς, και ιδίως οι μητέρες, έχουν περιορισμένη προσωπική σχολική εμπειρία έχοντας φοιτήσει λίγα μόνο χρόνια στο σχολείο.

- *Σύνδεση με την κοινωνία υποδοχής*

Το νηπιαγωγείο, ιδίως μέσα στις δομές φιλοξενίας, είναι ένας κρατικός θεσμός που «μετακινείται» προς τους πρόσφυγες, παρέχοντας το αγαθό της εκπαίδευσης στο χώρο που ζουν τα παιδιά και σε συνθήκες εγγύτητας με τους γονείς, και άρα συναισθηματικής ασφάλειας. Ταυτόχρονα υλοποιεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση δίνοντας τη δυνατότητα σε παιδιά και γονείς να εξοικειωθούν με το εκπαιδευτικό σύστημα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

- *Επιστροφή στη κανονικότητα της παιδικής ηλικίας*

Τα παιδιά πρόσφυγες, παιδιά σε μετάβαση από συνθήκες πολέμου ή κινδύνου στην κανονικότητα, έχουν διαφορετικές ανάγκες από το μέσο παιδί προκειμένου

να ενταχθούν στη σχολική ζωή. Ζώντας καιρό σε συνθήκες δύσκολες, έχοντας σκληρά βιώματα και πολλές δεξιότητες επιβίωσης, είναι στην ουσία παιδιά που έχουν εμπειρίες ενηλίκων και ταυτοχρόνως ανάγκες παιδιών. Έχουν πολύ περισσότερες γνώσεις από αντίστοιχα παιδιά της ηλικίας τους στις δυτικές κοινωνίες, αλλά όχι τις γνώσεις εκείνες που το σχολείο αξιολογεί ως κατάλληλες. Έχουν μάθει να επιβιώνουν, έχουν μάθει να ξεπερνούν εμπόδια, έχουν μάθει να προσαρμόζονται. Είναι φορτισμένα και φορτωμένα από εικόνες και δύσκολες καταστάσεις. Για να αντιμετωπίσει τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες αυτού του ιδιαίτερου πληθυσμού το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, υπόλοιποι γονείς και μαθητές) καλείται να ξεφύγει από τον κλειστό και παγιωμένο προσανατολισμό του και να γίνει πιο ανοιχτό και ευέλικτο. Καλείται επίσης να ιεραρχήσει διαφορετικά τους εκπαιδευτικούς του στόχους: πρώτα η προσαρμογή των παιδιών στην εκπαιδευτική συνθήκη, μετά ο γνωστικός προσανατολισμός και το γνωστικό περιεχόμενο. Με άλλα λόγια, εκείνο που προέχει για τα παιδιά πρόσφυγες είναι η δημιουργία του αισθήματος ασφάλειας, η επικοινωνία, η αποδοχή, και μετά οι γνωστικοί στόχοι, τα μαθήματα, η επίδοση. Και κυρίως χρειάζεται έμφαση στην ενδυνάμωση και στην ανάδειξη των φωνών των παιδιών. Στο νηπιαγωγείο, με παιδιά που δεν είναι εξοικειωμένα με το σχολείο, αυτό που πρωτίστως είναι αναγκαίο είναι η οικοδόμηση ενός πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

Θα πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι αυτός ο αναπροσανατολισμός των εκπαιδευτικών στόχων δεν είναι κατάλληλος μόνο για τις ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Αντίθετα θα έπρεπε να διέπει συνολικά τη λογική του σχολείου, ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής όλων των παιδιών. Όπως δείχνει τόσο η ιστορία των παιδαγωγικών ιδεών και κινημάτων όσο και η επιστημονική έρευνα, μια τέτοια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη έχει πολύ πιο θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα από την παραδοσιακή γνωσιοκεντρική (ακόμα ισχυρή) δομή του σχολείου: κινητοποιώντας το ενδιαφέρον των παιδιών και αξιοποιώντας τη συμμετοχή τους, τα εμπλέκει ως ενεργά υποκείμενα στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Cummins 2015, Calantzis & Cope, 2013). Ταυτόχρονα όμως – και αυτό έχει μεγάλη σημασία όταν πρόκειται για κοινωνικά «ευάλωτους» πληθυσμούς- αυτή η παιδαγωγική λογική επιτρέπει να γεφυρωθεί η απόσταση που χωρίζει αυτές τις ομάδες από το σχολείο, άρα λειτουργεί ως βασική προϋπόθεση για την άμβλυνση των ανισοτήτων και την κοινωνική ένταξη.

Βιβλιογραφία

Altrrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2004) *Ετερογένεια και σχολείο*, σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
www.kleidiakaiaantikleidia.net

Ασκούνη, Ν. (2004) *Κοινωνικές ανισότητες και σχολείο*, σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, , Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
www.kleidiakaiaantikleidia.net

Bautier, E. (dir.) (2006) *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon : Chronique Sociale.

Bowes, J., Grace, R. (eds) (2009), *Children, families and communities: Contexts and consequences*, Victoria: Oxford University Press.

Crahay, M., Dutrevis, M., (2012) *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire*, Université de Genève.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα : Gutenberg.

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (2016), *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Αθήνα: ΥΠΕΘ.

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Full_Report_June_2016_update.pdf

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017) *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, Αθήνα: ΥΠΕΘ.
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Filatriau, O., Fougère, D., Tô, M., (2013) *Will sooner be better? The impact of early preschool enrollment on cognitive and non-cognitive achievement of children*, CEPR Discussion paper n°9480 <http://goo.gl/4AVs30>

Kalantzis, M., Cope, B., (2013) *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, Μτφρ. Γ. Χρησιδής, Επιμ. Ε. Αρβανίτη, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

OCDE (2017) *Petite enfance, grands défis. Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants* https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/petite-enfance-grands-defis-017_9789264300491-fr

Pinson, H., Arnot, M. (2007) "Sociology of education and the wasteland of refugee education research", *British Journal of Sociology of Education*, 28 (3), 399-407.

Rayna, S., Laevers, F., Deleau, M. (dir) (1996), *L'éducation préscolaire : Quels objectifs pédagogiques?*, Paris: INRP-Nathan.

Shallow, N., Whittington, V. (2014), "The wellbeing of refugee children in an early childhood education context: Connections and dilemmas", *Journal of Educational Enquiry*, 13(1), 18-34.

Σφυρόερα, Μ. (2004), *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*, σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
www.kleidiakaiantikleidia.net

Ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση και σχολικό κλίμα (Λήδα Στεργίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)

Επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα

- ▶ να έχουν επίγνωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας
- ▶ να την αντιμετωπίζουν κριτικά
- ▶ να σχετίζονται θετικά με άτομα και ομάδες διαφορετικών προελεύσεων, ατομικών και κοινωνικών επιλογών

Η ποικιλομορφία ως πλούτος και όχι ως εμπόδιο ή απειλή

Συνήθης παρανόηση

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν απευθύνεται σε «ειδικό» κοινό. Συνιστά ένα ζητούμενο που αφορά:

- **όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες**

ανεξάρτητα από τα ατομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά

- **όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία**

εκπαιδευτικούς/στελέχη, γονείς & κοινότητες

Πρώτο δείγμα εμπλουτισμού

- ▶ Η παρουσία των μαθητών και μαθητριών προσφύγων ως ευκαιρία κριτικής αποτίμησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης:
- σε ποιο βαθμό υπηρετεί τους στόχους μιας συμπεριληπτικής - διαπολιτισμικής κατεύθυνσης;
- πώς μπορούμε να επιφέρουμε αλλαγές και βελτιώσεις προς όφελος όλων;

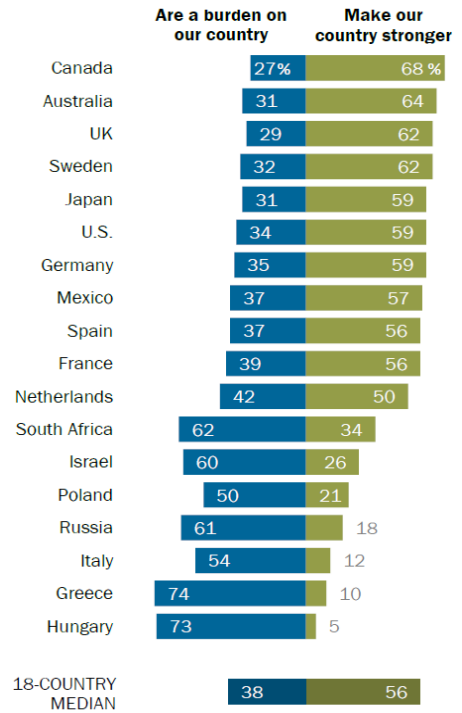
Ανασταλτικοί παράγοντες σχολικής επιτυχίας μαθητών/ριών προσφύγων (διεθνής έρευνα)

- Απουσία ολιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης
 - Εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές, κυρίως στη (γρήγορη) εκμάθηση των επίσημων γλωσσών των χωρών υποδοχής
 - Δεν λαμβάνονται υπόψη πολύτιμα στοιχεία που συνδέονται με την προ- & μετά- μεταναστευτική περίοδο. Αγνοούνται κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό καθοριστικές διαστάσεις της ζωής των μαθητών (σπίτι, σχολείο, κοινότητα).
 - Η απώλεια ή ακύρωση του εκπαιδευτικού/πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών προσφύγων
 - Η αρνητική αντίληψη των ίδιων των μαθητών/ριών για τις ικανότητές τους
 - Η απουσία συνθηκών ψυχολογικής ασφάλειας στα σχολεία
 - Η απομόνωση
 - Η αβεβαιότητα για το μέλλον
 - Οι απορριπτικές ή ρατσιστικές στάσεις που εκδηλώνονται απέναντί τους στις κοινωνίες υποδοχής
 - ειδικότερα, ο ρατσισμός που βιώνεται έντονα στο σχολικό περιβάλλον από το προσωπικό, συμμαθητές/ριες και τους γονείς αυτών
 - Η οικονομική στέρση
 - Η αρνητική στάση που αναπτύσσεται απέναντι στο σχολείο ευρύτερα.

(Portes & Rumbaut 2001, McBrien, 2005, Rutter 2006,

Pew Research Center, March 2019

- ▶ “Around the World, More Say Immigrants Are a Strength Than a Burden” : έρευνα σε 18 χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά προσφύγων/ μεταναστών
- ▶ 74% των Ελλήνων απαντά ότι «Οι μετανάστες σήμερα επιβαρύνουν τη χώρα μας επειδή παίρνουν τις δουλιές μας και τις κοινωνικές παροχές»
- ▶ Σημαντική μεταβολή δηλώσεων από το 2014 έως 2018 σε Ελλάδα, Γερμανία, Ιταλία



κάποιες μαρτυρίες

- ▶ «Έχω κάποια παιδιά που μιλάω μαζί τους, ξεκινήσαμε λίγο να είμαστε φίλοι αλλά δεν αισθάνομαι καλά. Αισθάνομαι ότι μας γελάνε. Μας κοιτάνε τα ρούχα μας, μήπως δεν φοράμε καλά ρούχα.»

Μαθητής Τ.Υ., 17 ετών, Συρία

- ▶ «Όχι. [Δεν έχω φίλους στο σχολείο]. Οι Έλληνες δεν θέλουν να μιλάνε μαζί μας. Εγώ θέλω να μιλάω μαζί τους, αλλά εκείνοι δεν μου μιλάνε, δεν μιλούν σε κανέναν από εμάς.»

Μαθητής, Τ.Υ. 19 ετών, Κούρδος, Ιράκ

- ▶ «Δεν μου αρέσει να είμαι μόνη μου, επειδή δεν έχω φίλους, γι αυτό δεν πάω μερικές φορές στο σχολείο. Δεν αισθάνομαι καλά να είμαι μόνη μου κι όλοι οι Έλληνες...»

Μαθήτρια, Τ.Υ. 19 ετών, Κούρδη, Συρία

κάποιες μαρτυρίες

«Η συμπεριφορά των δασκάλων είναι καλή. Μας φέρονται καλά, αλλά κάποιοι μαθητές, κάποιοι από τους Έλληνες μαθητές, ίσως δεν συμπαθούν τους πρόσφυγες. Ίσως...»

Μαθητής Διαπ/κού Γυμνασίου, 16 ετών, Αφγανός (γεννημένος στο Ιράν)

- ▶ Μου αρέσει πολύ το σχολείο, το απολαμβάνω, και για μένα είναι πολύ καλύτερο απ' του Ιράκ. ...Έχω Έλληνες φίλους, μιλάμε με τη γλώσσα του σώματος και κάποιες φορές στα αγγλικά... Θέλω να τελειώσω το σχολείο και θέλω πολύ να γίνω γιατρός, να είμαι εδώ για τους Έλληνες και για τους πρόσφυγες.»

Μαθήτρια Τ.Υ., 13 ετών, Ιράκ

Πρόταση...

- ▶ **Ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση**

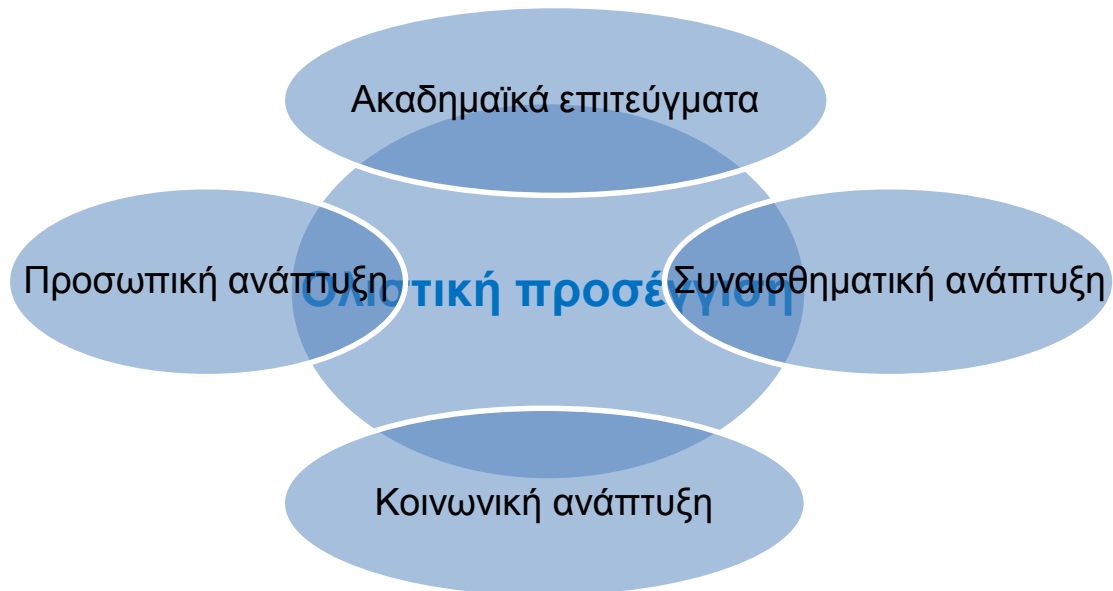
& θετικό σχολικό κλίμα:

συνθήκες που μπορεί να εξασφαλίσουν την ευημερία των μελών της σχολικής κοινότητας μέσω του δικαιώματός τους να υπάρχουν και να λαμβάνονται υπόψη με ουσιαστικό τρόπο

- ▶ Δεν περιορίζεται στη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων
- ▶ Αντιμετωπίζει τις διανοητικές, αλλά και τις ψυχοσυναισθηματικές & τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών
- ▶ Συνδέει το άτομο-μαθητή/ρια με τις ευρύτερες σφαίρες επιρροής → περιβάλλον: σχολικό-κοινωνικό-θεσμικό

(Bronfenbrenner 1992, Colley 2003, Pinson & Arnot, 2010)

Για τη συνολική ευημερία του παιδιού



Σχολικό κλίμα

Ένα συνολικό συμπεριληπτικό έθος που εκτείνεται πέρα από διδακτικές πρακτικές

- ▶ Αφορά το μαθησιακό περιβάλλον και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα
- ▶ Υπάρχει όταν **όλα τα μέλη** της σχολικής κοινότητας **αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά**
 - απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενεργή προώθηση και εμπέδωση θετικών συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων

Οφέλη θετικού σχολικού κλίματος

- ✓ Επιδρά θετικά:
 - ✓ στα **ακαδημαϊκά επιτεύγματα**
 - ✓ στην **αυτοεικόνα**, στην **αυτοεκτίμηση των μαθητών**
- ✓ Ενισχύει τη **δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης**,
 - ✓ παράγοντας καλών σχολικών επιδόσεων & πρόληψης ανάπτυξης επικίνδυνων συμπεριφορών (π.χ. βίας, σεξουαλικής παρενόχλησης, χρήσης ουσιών κ.ά.)
- ✓ Υποστηρίζει και προωθεί τη **μάθηση "που έχει νόημα"** για τους μαθητές
 - ✓ *μέσω της δυνατότητας να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να χτίζουν τη γνώση στη βάση των μεταξύ τους ιδεών, προτάσεων κ.λπ.*
- ✓ Συντελεί καθοριστικά στο **αίσθημα ικανοποίησης** του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών/ριών
- ✓ Περιορίζει τη σχολική διαρροή

(Cohen et al. 2009, Cohen 2013)

Πεδία εκδήλωσης σχολικού κλίματος

- ▶ Ασφάλεια
- ▶ Διδασκαλία και μάθηση
- ▶ Σχέσεις
- ▶ Θεσμικό περιβάλλον

Πεδία εκδήλωσης σχολικού κλίματος

▶ **Ασφάλεια** (σωματική και ψυχοκοινωνική)

- Ανοικτό, υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον
- Αυστηρή και συνεπή στάση κατά των ρατσιστικών συμπεριφορών
- Ανάπτυξη ισορροπημένης ταυτότητας και αισθήματος ανήκειν στο σχολείο

▶ **Διδασκαλία και μάθηση**

- ακαδημαϊκά υψηλές προκλήσεις, κίνητρα και προσδοκίες
- ευκαιρίες εκδήλωσης γνωστικών και κοινωνικών επιτυχιών (ενίσχυση αυτοεκτίμησης & περηφάνιας)
- σεβασμός & ανάδειξη της γλωσσοπολιτισμικής ποικιλομορφίας

όλα τα παιδιά να βλέπουν τους εαυτούς τους στους τοίχους, στην παρεχόμενη γνώση, στις εκδηλώσεις του σχολείου

- διαφοροποιημένη διδασκαλία
- αποδοχή όλων των μορφών μάθησης

διαθεματική, διερευνητική, ομαδοσυνεργατική, παιγνιώδης...

- μάθηση που συνδέεται με την "πραγματική ζωή"
- ευκαιρίες για τη συμμετοχή όλων

▶ **Διαπροσωπικές σχέσεις:**

- θετικές σχέσεις αλληλοσεβασμού και σεβασμού των ατομικών διαφορών
- (π.χ. προέλευσης, φύλου, πολιτισμού, γλώσσας κ.λπ.)
- μεταξύ ενηλίκων (εκπαιδευτικών, διεύθυνσης, στελεχών, γονέων)
- μεταξύ ενηλίκων και μαθητών/ριών
- μεταξύ μαθητών/ριών

▶ **Θεσμικό περιβάλλον**

- καθαριότητα, επαρκής χώρος και εποπτικά μέσα
- παροχή δραστηριοτήτων εντός και εκτός αναλυτικού προγράμματος
- κανόνες για την ευρύτερη συμμετοχή μαθητών και οικογενειών στη σχολική ζωή

(Cohen et. al., 2009: 184 και Cohen, 2013: 416)

Επισημάνσεις...

► Θεσμικό περιβάλλον

- καθαριότητα, επαρκής χώρος και εποπτικά μέσα
- παροχή δραστηριοτήτων εντός και εκτός αναλυτικού προγράμματος
- κανόνες για την ευρύτερη συμμετοχή μαθητών και οικογενειών στη σχολική ζωή

(Cohen et. al., 2009: 184 και Cohen, 2013: 416)

- Η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος απαιτεί **συμμετοχή & δέσμευση όλων** των μελών της σχολικής κοινότητας
- **Καθοριστικός ο ρόλος των στελεχών** να διασαφηνίσουν αρχές, κατεύθυνση και στρατηγικές των σχολικών μονάδων
- Κάθε σχολική μονάδα έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, ανάγκες και δυνατότητες. Δεν υπάρχει έτοιμη «συνταγή», παρά **διαδικασίες διερεύνησης και αναστοχασμού**

Προτεινόμενα στάδια εργασίας για το σχολικό κλίμα

1. Μελέτη, κατανόηση και επεξεργασία της θεωρίας για το σχολικό κλίμα και επιλογή προτεραιοτήτων εκ μέρους των διευθυντικών στελεχών.
2. Δημιουργία **κύκλων συζήτησης** σχετικά με το σχολικό κλίμα, τις ανάγκες, τα προβλήματα, τις πιθανές λύσεις και τα δυνατά σημεία της εκάστοτε σχολικής κοινότητας

Μεταξύ α) εκπ/κών, β) μαθητών, γ) γονέων, κατόπιν μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, για συλλογική επεξεργασία θεματικών ενοτήτων που σχετίζονται έμμεσα και άμεσα με την εκπαίδευση προσφύγων.

Στόχος: έκφραση στάσεων/απόψεων, συλλογική ζύμωση, κριτικός αναστοχασμός, σχετικοποίηση στερεοτύπων /προκαταλήψεων → **δυναμική αναδιαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας**

- Η παρακολούθηση και επεξεργασία ταινιών ως αφόρμηση για την έναρξη των κύκλων συζήτησης:
 - ευχάριστο πλαίσιο εργασίας,
 - οριοθέτηση διαφορετικών θεματικών περιοχών προς ανάλυση

Παράδειγμα για εκπαιδευτικούς

Στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στους
‘ξένους’: "Ο λαθρεπιβάτης" (Danquart, 1993)

Πρόσφυγες στην Ευρώπη: "Η άλλη πλευρά της
ελπίδας" (Kaurismaki, 2017)

Ενδυναμωτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση: "Το
Σκασιαρχείο" (J.P. Le Chanois, 1949)

Προτεινόμενα στάδια εργασίας για το σχολικό κλίμα

3. **Διατύπωση και κοινοποίηση των βασικών αρχών** λειτουργίας του σχολείου στη βάση μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης και της αναγκαιότητας ύπαρξης θετικού σχολικού κλίματος.

4. Συγκρότηση μιας **κοινά αποδεκτής ομάδας** που θα είναι **υπεύθυνη** για την προώθηση ενός ασφαλούς, συμπεριληπτικού και δεκτικού σχολικού κλίματος

Μέλη: ένας μαθητής και μία μαθήτρια, ένας και μία εκπαιδευτικός, ένας γονέας, ο διευθυντής ή η διευθύντρια του σχολείου (ένας ή μία εκπρόσωπος της τοπικής κοινότητας)

5. Συστηματική και δομημένη **διερεύνηση των απόψεων όλων των μελών** της σχολικής κοινότητας για το υπάρχον σχολικό κλίμα.

6. Συντονισμένες και καλά σχεδιασμένες **δράσεις** (με έναν στόχο που θα έχει επιλεγεί κατά προτεραιότητα, π.χ. οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ασφάλεια των μαθητών/ριών, οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις ...)

7. **Επανάληψη** της ενδοσχολικής έρευνας για το σχολικό κλίμα, με μεγαλύτερη εστίαση στους τομείς παρέμβασης που επιλέχτηκαν στην πρώτη φάση, **προκειμένου να διαφανεί η πρόοδος** που έχει συντελεστεί κ.ο.κ.

Διερεύνηση του σχολικού κλίματος από την οπτική μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου

- ▶ Το σχολείο μου προσπαθεί να κάνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και μετά από το σχολικό πρόγραμμα
- ▶ Στο σχολείο μου οι ενήλικοι είναι καλά παραδείγματα για το πώς να φερόμαστε
- ▶ Στο σχολείο μου οι ενήλικοι με διδάσκουν πώς να εκφράζω τα συναισθήματά μου με κατάλληλους τρόπους
- ▶ Στο σχολείο μου οι ενήλικοι φαίνεται να τα πηγαίνουν καλά
- ▶ Οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σχολείο μου σέβονται τις διαφορές των άλλων μαθητών

(π.χ. από πού προέρχονται, ποια γλώσσα μιλάνε, ποια είναι η θρησκεία τους, πώς είναι η εμφάνισή τους, αν είναι αγόρια ή κορίτσια κλπ.)

- ▶ Στο σχολείο μου μαθαίνουμε **τρόπους για να εκφράζουμε τη γνώμη μας** και να λύνουμε τις διαφορές μας, έτσι ώστε ο καθένας να είναι ευχαριστημένος με το αποτέλεσμα
- ▶ Το σχολείο μου προσπαθεί να κάνει την **οικογένειά** μου να **συμμετέχει** στις σχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες
- ▶ Οι δάσκαλοί μου με βοηθούν να **δοκιμάζω τις ιδέες μου**
- ▶ Μου έχουν δώσει παρατσούκλια, με έχουν **πειράξει** ή **κοροϊδέψει** παραπάνω από μία-δυο φορές στο σχολείο μου
- ▶ Στο σχολείο μου **συζητάμε** για το **πώς** κάνουν τους άλλους να **αισθάνονται** οι πράξεις μας
- ▶ Πολλοί μαθητές και μαθήτριες στο σχολείο μου θα προσπαθήσουν να σταματήσουν αυτούς/ές που λένε κακίες σε άλλα παιδιά
- ▶ Οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σχολείο μου έχουν **φίλους** που **θα** τους **βοηθήσουν** εάν έχουν απορίες με τα μαθήματα και τις εργασίες
- ▶ Στο σχολείο μου **μιλάμε** για το πώς μπορεί να είσαι καλός άνθρωπος
- ▶ Στο σχολείο μου υπάρχουν **σαφείς κανόνες** για να μην βλάπτουμε τους άλλους ανθρώπους (π.χ. χτυπώντας, σπρώχνοντας, βάζοντας τρικλοποδιά, κοροϊδεύοντας κ.λπ.)

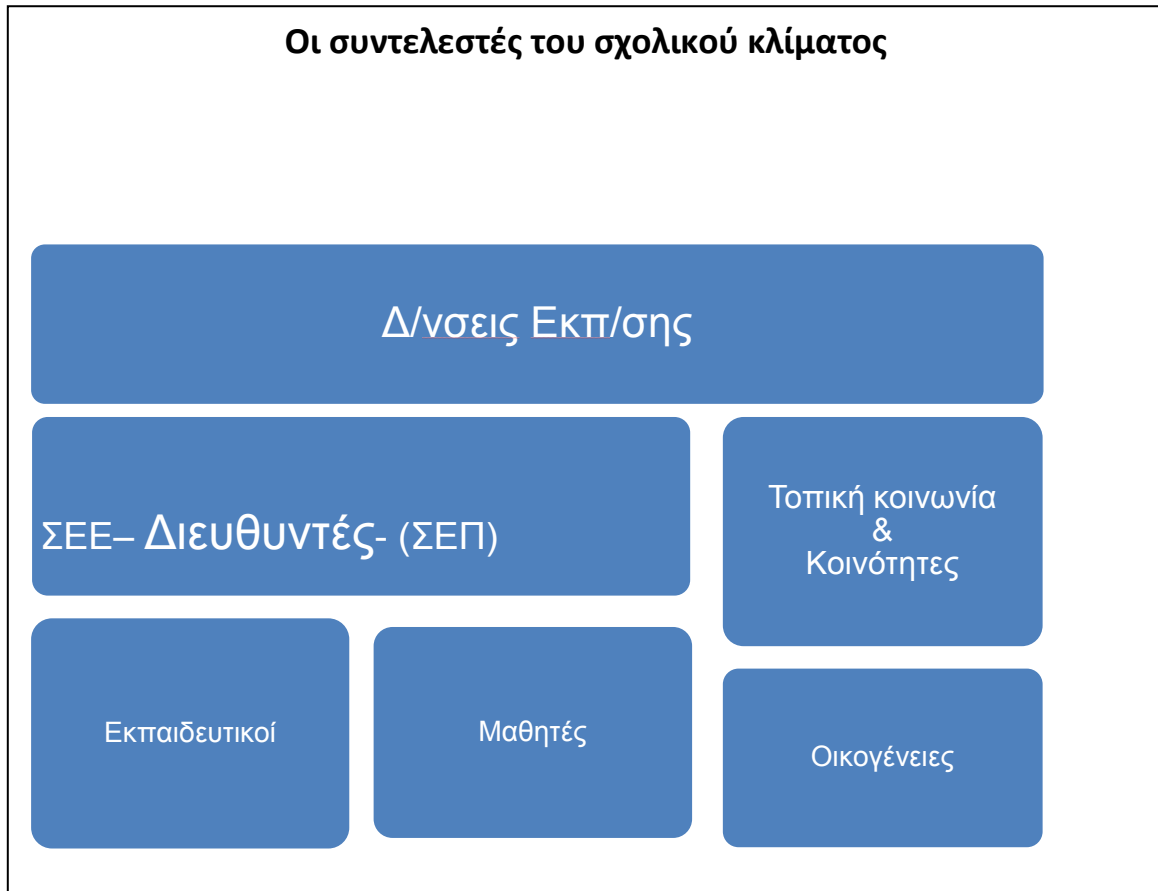
(National School Climate Center (NSCC), New York)

Διερεύνηση του σχολικού κλίματος από την οπτική του εκπαιδευτικού προσωπικού

- ▶ Αυτό το σχολείο ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλέκονται σε δραστηριότητες και εκτός του τυπικού σχολικού ωραρίου.
- ▶ Οι ενήλικοι σε αυτό το σχολείο λειτουργούν ως καλά παραδείγματα των αξιών που διδάσκονται στο σχολείο (π.χ. σεβασμός, υπευθυνότητα και δικαιοσύνη).
- ▶ Στο σχολείο, οι ενήλικοι διδάσκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κατάλληλους τρόπους.
- ▶ Οι μαθητές και οι μαθήτριες σέβονται τις διαφορές των άλλων (π.χ. φύλο, εθνοτική προέλευση, πολιτισμό, γλώσσα, θρησκεία, αναπηρία, σεξουαλικό προσανατολισμό, μαθησιακές διαφορές κ.λπ.).
- ▶ Αυτό το σχολείο ενθαρρύνει το προσωπικό να εμπλέκεται σε **δραστηριότητες και εκτός του υποχρεωτικού προγράμματος**.
- ▶ Η **διοίκηση** σε αυτό το σχολείο παρέχει **ευκαιρίες συνεργασίας** στους εκπαιδευτικούς και είναι **δίκαιη** ως προς τον τρόπο που κατανέμει τους διαθέσιμους πόρους.
- ▶ Σε αυτό το σχολείο **διδάσκουμε τρόπους επίλυσης των διαφωνιών** έτσι ώστε ο καθένας να είναι ικανοποιημένος με το αποτέλεσμα.
- ▶ Αυτό το σχολείο ενθαρρύνει όλες τις **οικογένειες να συμμετέχουν** στα σχολικά δρώμενα
- ▶ Η πλειονότητα του προσωπικού σε αυτό το σχολείο είναι πρόθυμη να βοηθά τους άλλους σε εκπαιδευτικά θέματα.
- ▶ Πολλοί μαθητές και μαθήτριες σε αυτό το σχολείο θα προσπαθήσουν να εμποδίσουν συμμαθητές και συμμαθήτριές τους όταν επιχειρούν να παρενοχλήσουν, διά ζώσης ή μέσω των κοινωνικών δικτύων, άλλα άτομα.
- ▶ Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενθαρρύνουν τους **μαθητές να δοκιμάζουν τις ιδέες τους**.
- ▶ Είναι **σύνηθες** σε αυτό το σχολείο **τα παιδιά να πειράζουν και να προσβάλλουν** το ένα το άλλο.

(National School Climate Center (NSCC), New York)

Οι συντελεστές του σχολικού κλίματος



Ποιος φοβάται τις γλώσσες; Οι γλώσσες σε συνάντηση για την εκπαίδευση των προσφύγων

(Ρουλα Τσοκαλίδου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης)

1. Εισαγωγικές επισημάνσεις

Το επίκαιρο και κρίσιμο ζήτημα της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα των τελευταίων ετών μας έχει απασχολήσει πολύ είτε ως επιστήμονες/ισσες, είτε ως πολίτες της ελληνικής κοινωνίας που αλλάζει ακόμη περισσότερο, δεχόμενη στους κόλπους της ανθρώπους και από νέες πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές.

Ως ερευνήτρια στον αραβόφωνο χώρο έχω μελετήσει τη συνάντηση της ελληνικής με την αραβική γλώσσα και τον πολιτισμό στο πλαίσιο της Μέσης Ανατολής (Συρία και Λίβανος) (Τσοκαλίδου, 2000) και τώρα έχω κληθεί να κάνω κάτι αντίστοιχο στην Ελλάδα. Η σκέψη του Αμίν Μααλούφ (1999) υπήρξε για μένα πολύ σημαντική για να κατανοήσω ακόμη καλύτερα τη σύνθετη και πολύπλοκη σχέση μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών ταυτοτήτων, με διαφοροποιητικά στοιχεία τη γλώσσα και τη θρησκεία. Όπως γράφει ο Μααλούφ (1999), πριν ριζώσουμε σε μία χώρα, έχουμε ξεριζωθεί από μια άλλη. ...Φύγαμε επειδή χρειάστηκε κάτι να απορρίψουμε –την καταπίεση, την ανασφάλεια, τη φτώχεια, την έλλειψη προοπτικής, τον κίνδυνο να χάσουμε τη ζωή μας... Τα αισθήματα απέναντι στη χώρα που μας έχει υποδεχθεί δεν είναι λιγότερο αμφίσημα... ήρθαμε για μια καλύτερη ζωή, για τον εαυτό μας και για τους οικείους μας, η προσδοκία μας όμως συμβαδίζει και με τον φόβο που προκαλεί το άγνωστο –κυρίως σε όσα άτομα βρίσκονται σε δυσμενή συσχετισμό δυνάμεων, φοβόμαστε μήπως μας απορρίψουν, μήπως μας ταπεινώσουν, έχουμε τα μάτια μας ανοιχτά μήπως μας περιφρονήσουν, μας ειρωνευτούν, μας οικτίρουν. Ο φόβος αποτελεί βασικό στοιχείο της συνάντησης των ανθρώπων με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές και άρα το πρώτο σημείο συνάντησης των μελών της κοινωνίας υποδοχής με τα μέλη των προσφυγικών κοινοτήτων.

Σε μεγάλο βαθμό θεωρώ ότι αυτός ο φόβος έχει να κάνει με τις διαφορετικές, από αυτές που μας είναι οικείες, γλώσσες που μπορεί να χρησιμοποιεί ένα άτομο που κατάγεται από αλλού, χωρίς αυτό να είναι το μόνο στοιχείο που συμβάλει σε αυτή τη σχέση φόβου και άγνοιας που αποτελεί την αφετηρία της συνάντησης διαφορετικών εθνοτικά ομάδων.

2. Συνάντηση Γλωσσών και διαγλωσσικότητα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Πράξη «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Κωδ. ΟΠΣ (MIS): 5004204

Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»

Ταυτόχρονα, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών συνεπάγεται και τη συνάντηση διαφορετικών γλωσσών, τη συνύπαρξη παλαιότερων-οικείων με νέες-άγνωστες γλώσσες, τη δημιουργία νέων γλωσσικών κωδίκων και την παράλληλη γνώση και χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών ή/και ποικιλιών. Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στη δίγλωσσία και στη διαγλωσσικότητα. Όπως επεσημαίνουν οι Brutt-Griffler και Varghese τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και για τα δίγλωσσα άτομα δεν είναι μόνο οι γλώσσες που συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες (Brutt-Griffler & Varghese, 2004).

Από την άλλη μεριά, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/ριες, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να επικοινωνήσουν με το (δίγλωσσο) περιβάλλον τους με σκοπό να δημιουργήσουν νοήματα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τις/τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον τους μέσα στο οποίο ζουν (García, 2009a). Στον όρο 'διαγλωσσικότητα' περιλαμβάνονται τα ποικίλα επίπεδα γλωσσικής επαφής και οι συναφείς όροι που είχαν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν. Κάποιοι από αυτούς τους όρους είναι η πολυεθνόλεκτος (multiethnolect) η οποία αναφέρεται στη χρήση ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/ριών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις 'ονοματισμένες γλώσσες', δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες (García, 2016· Otheguy, García, & Reid, 2015· Τσοκαλίδου, 2016· Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2016). Επίσης, η διαγλωσσικότητα αποτελεί μία εκπαιδευτική και κοινωνική διαδικασία και πρακτική που συμβάλλει στη γλωσσική δημιουργικότητα μέσα από τη σύνθεση γλωσσικών και πολιτισμικών πολυτροπικών στοιχείων (Tsokolidou, 2016).



Φωτογραφία της συγγραφέα από μαγαζί σε γειτονιά της Θεσσαλονίκης όπου μπορούμε να δούμε τη διαγλωσσικότητα μέσα από τη συνύπαρξη δύο διαφορετικών συστημάτων γραφής.

Από την παραπάνω φωτογραφία φαίνεται ότι η διαγλωσσική προσέγγιση αφορά όλο και περισσότερο την πραγματικότητα που μας περιβάλλει, εκφράζοντας τη δί/πολυγλωσσική πραγματικότητα που χαρακτηρίζει τις ζωές μας ή αυτές των συμπολιτών μας.

Η Τσιπλάκου (2016) σχολιάζει ότι θα πρέπει να τονιστεί η σχέση της διαγλωσσικότητας με την κριτική παιδαγωγική προσέγγιση (Freire, 1970) και τον κριτικό γραμματισμό (ενδεικτικά: Bayham, 1995· Janks, 2000). Η ίδια πιστεύει ότι η σχέση της διαγλωσσικότητας με τον κριτικό γραμματισμό στοιχειοθετείται στη βάση του ότι η αξιοποίηση του κεφαλαίου των μαθητών/ριών προϋποθέτει διάθεση για συνεργασία και σεβασμό όλων των «φωνών» των παιδιών της τάξης, ενώ η γλώσσα αποτελεί σύνθετο σημειωτικό πόρο και ενδείκτη ποικίλων δομήσεων της «πραγματικότητας». Τέλος, η ίδια υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας έχει ως απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή, που είναι βασικό ζητούμενο του κριτικού γραμματισμού (Τσιπλάκου, 2016· Χατζησαββίδης et al., 2013).

Σύμφωνα με τους García, Johnson, και Seltzer (2017) η διαγλωσσικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των παρακάτω τεσσάρων στόχων:

1. την υποστήριξη των μαθητών/ριών στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν σύνθετο περιεχόμενο και κείμενα·
2. την παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου·

3. την αναγνώριση της διγλωσσίας και των ποικίλων τρόπων μάθησης των μαθητών/ριών, και
4. την υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των διγλωσσικών τους ταυτοτήτων.

3. Κείμενα ταυτότητας

Η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία μπορούν να προαχθούν μέσα από μια διαγλωσσική προσέγγιση κατά την οποία η αλληλεπίδραση των γλωσσών και των ειδών λόγου αποδεσμεύεται από τα όρια της επίσημης σχολικής γλώσσας και των επιμέρους εθνοτικών γλωσσών καταγωγής. Σ' αυτή την προσπάθεια έρχονται να συμβάλλουν ουσιαστικά τα **κείμενα ταυτότητας** (Skourtu, Kourtis-Kazoullis, & Cummins, 2006), που δίνουν την ευκαιρία στους/τις μαθητές/ριες να εκφράσουν τις ταυτότητές τους σε προφορικά, γραπτά, οπτικά, μουσικά, δραματικά ή πολυτροπικά μέσα (Kotriadou, Lenakakis, & Tsokalidou, 2017).

Σύμφωνα με τους Cummins και Early (2011), τα κείμενα ταυτότητας λειτουργούν ως καθρέφτες που αντανakλούν τις μαθητικές ταυτότητες αναδεικνύοντας θετικά τις ποικίλες πτυχές τους. Μέσα από αυτά, τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν τις νέες γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο με τις ήδη υπάρχουσες, να αναπτύξουν την προσωπική τους φαντασία και τις πολυγλωσσικές τους δεξιότητες, αλλά και να αντιληφθούν καλύτερα τη σχέση που συνδέει τη γλώσσα του σχολείου με τις γλώσσες καταγωγής τους. Τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης της βιωμένης πραγματικότητας, τόσο για τα παιδιά όσο και γενικότερα. Ακολουθεί ένα παράδειγμα:

Μας βρίζουν τη χώρα. Με λένε μη μιλάμε ρωσικά. Μας λένε να φύγουμε από την Ελλάδα. Η κυρία μας λέει να αγαπώ την Ελλάδα παρά την Ρωσία και νιώθω άσχημα. Αυτό μας κάνει η κυρία και δεν μ'αρέσει. Καλύτερα να ήμουν με τους Αράβους παρά με τους Έλληνες και η κυρία μας λέει να μη μιλάμε ρωσικά και να ακούμε γιατί θα ξεχάσουμε τα ελληνικά αλλά οι γονείς μας λένε να μάθουμε ρωσικά για να μιλάμε με Ρώσους και να πάμε στη Ρωσία, στη Μόσχα
Γιώργος (10 ετών) (Πολύδρομο 1, 2009)

Επειδή ξέρω λίγο εγώ ελληνικά και τα λέω και στα αραβικά η άλλη κυρία μιλάει στα παιδιά «φύγε», «έλα» στα αραβικά «ρούχου» «τάι», έτσι μαθαίνουν. Όποια λέξη ξέρω στα ελληνικά τα λέω στα αραβικά για να μάθει. Όποια δεν ξέρω ακούει από εμάς και πιάνει αυτή «η ίδια».
(Φουρλή, 2017)

Κατά την άποψή μου τα κείμενα ταυτότητας που φέρνουν στην επιφάνεια τις φωνές των παιδιών που συχνά δεν ακούγονται μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργία συνθηκών για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου εντός κι εκτός τάξης. Το μοίρασμα εμπειριών μέσα από ποικίλα κείμενα ταυτότητας, τα οποία μπορεί να εκφράζονται με πολυ- ή δια-γλωσσικούς τρόπους, αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή καλύτερα της προσέγγισης που ονομάζουμε Πολιτισμικά Ενδυναμωτική Παιδαγωγική (Culturally Sustaining Pedagogy) (Paris & Alim, 2017, Τσοκαλίδου/Τσοκαλίδου, 2017). Σχετικά πρότζεκτ για την τάξη έχουν αναφερθεί και στον σχετικό οδηγό του ΙΕΠ (<http://iep.edu.gr/refugees/>).

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή αναφορά στη διαγλωσσική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, μοιράζομαι μαζί σας το σύνθημα που μοιράστηκε μαζί μας ένας από τους μαθητές μας που συμμετείχε στο πρόγραμμα του ΑΠΘ 'Διδάσκοντας γλώσσα από τη ματιά των προσφύγων'. Το σύνθημά του ήταν 'Ψωμί, Γλώσσα, Ελευθερία'! Η ελευθερία στη γλώσσα και η γλώσσα της ελευθερίας δε μπορεί παρά να είναι πάνω από πολιτι(στι)κά σύνορα και γλωσσικούς φραγμούς!

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Bayham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Boston, Mass: Addison Wesley.
- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). Introduction. Special issue: (Re)writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2) & 7(3), 93-101.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds.) (2011). *Identity texts the collaborative creation of power in multilingual schools*. UK & Sterling: Trentham Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, O. (2016). Living and studying polyd(rom)ously: A self reflection. *Polydromo*, 9, 7-10.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52, 175-186.
- Kompiadou, E., Lenakakis, A., & Tsokalidou, R. (2017). Diadrisis: An interactive project on language teaching to immigrant families in a Greek school. In J. Crutchfield & M. Schewe (Eds.), *Going performative in intercultural education*.

- International contexts, theoretical perspectives and models of practice (pp. 41-58). Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Μααλούφ, Α. (1999) Οι φωνικές ταυτότητες (μτφρ Θ. Τραμπουλής). Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Otheguy, R., Garcia, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Paris, D. & Alim, H.S. (Eds) (2017) *Culturally Sustaining Pedagogies. Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. Columbia University: Teachers College.
- Skourtu, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing virtual learning environments for academic language development. In J. Weiss, J. Nolan, & P. Trifonas (Eds.), *International handbook of virtual learning environments* (pp. 441-468). Norwell, MA: Springer.
- Τσιπλάκου, Σ. (2016). «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα. *It's complicated. Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2015*, 140-160.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2000) Χαρτογραφώντας την Ελληνόφωνη Πραγματικότητα: Λίβανος & Συρία. Ηλεκτρονική έκδοση, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <http://www.komvos.edu.gr/syria/index.htm>
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2016). Μεταφράζοντας την Οφέλια. *Πολύδρομο*, 9, 12-17.
- Tsokolidou, R. (2016). Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C. E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural influences, global perspectives and advantages/disadvantages* (pp. 108-118). Nova Science Publishers.
- Tsokolidou/Τσοκαλίδου, R./P. (2017) SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging. Athens/Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Κουτούλης, Κ. (2016) Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2015*, 161-181.
- Φουρλή, Μ. (2019) «Διαγλωσσικές πρακτικές και όψεις ταυτότητας σε πληθυσμούς υπό μετακίνηση. Η περίπτωση των Σύριων προσφύγων της Λιβαδειάς». Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΤΕΠΑΕ, Μάρτης 2019.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., Τσιπλάκου, Σ., Αϊδίνης, Ε., Στυλιανού, Μ., & Παπανικόλα, Ε. (2013). *Νέα Ελληνικά: Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων για την διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε μαθητές πρόσφυγες.

(Γκαλίνα Αλτουχόβα, Εκπ/κός ΠΕ04, PhD Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης)

Οι μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών διαμορφώνουν το νέο κοινωνικό χάρτη προσδίδοντας στην παραδοσιακή κοινωνία μια νέα δυναμική. Στην παρούσα ομιλία, αρχικά θα αναφερθώ στην διαδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την εμπειρία μου στην διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις από το 1995 έως και σήμερα και στη συνέχεια, διεξοδικότερα, στις δυνατότητες που δίνουν οι φυσικές επιστήμες (ΦΕ) για την ομαλή ένταξη των αλλοφώνων μαθητών καθώς και στον ρόλο τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από τα μη γλωσσικά μαθήματα.

Η πολυχρωμία του ελληνικού σχολείου δεν είναι πλέον καινούργιο φαινόμενο. Από την παρακάτω εικόνα 1 βλέπουμε ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1996-1997 στα σχολεία της Ελλάδας φοιτούσαν είδη 36.204 αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, κάποιον από αυτούς παρακολουθούσαν τις Τάξεις Υποδοχής.

Χώρα προέλευσης	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
	Αλλοδαποί	Παλιννοστούντες	Αλλοδαποί	Παλιννοστούντες
● Διθονία	8.53	6.565	947	723
● Πρώην Σοβιετική Ένωση	1.319	11.596	104	1.349
● Γερμανία	125	619	31	205
● Ευρωπαϊκή Ένωση (εκτός Γερμανίας)	129	260	30	72
● Ανατολική Ευρώπη (εκτός Σοβ. Ένωσης)	345	192	47	31
● Λοιπή Ευρώπη	112	134	23	35
● Ν. Αφρική - ΗΠΑ - Καναδάς	126	803	46	211
● Β. Αφρική	131	65	22	43
● Λοιπή Αφρική	118	29	14	12
● Ασία	630	82	31	11
● Λατινική Αμερική	49	59	49	7
Σύνολο	(36.204)	11.657	1.344	2.799

Εικόνα 1. Αλλοδαποί - Παλιννοστούντες μαθητές στην Ελλάδα (σχ. χρονιά 1996 – 1997)

Τα πρώτα μέτρα του Υπουργείου Παιδείας (εγκύκλιος Γ1/23/624/24.10.1990) ρύθμισαν σε γενικές γραμμές τα οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα των Τάξεων Υποδοχής, αλλά δεν διευκρινίστηκε η μορφή λειτουργίας τους. Αποτέλεσμα ήταν σε ορισμένες περιφέρειες οι Τάξεις Υποδοχής να λειτουργούν με την μορφή του μονοθέσιου σχολείου, με συνέπεια να απομονώνονται οι μαθητές από τις κανονικές τάξεις σε όλα τα μαθήματα.

- 1995 – 1999: Τάξεις Υποδοχής 6ου Γυμνασίου Αχαρνών.

Από την εφημερίδα "Έξουσία" 16 Δεκεμβρίου 1998: «...γυμνές και απρόσωπες τάξεις υποδοχής που φιλοξενούνται σ'ένα απόμερο κτίριο στο προαύλιο του 6^{ου} Γυμνασίου Αχαρνών. Ένας χώρος που επιβεβαιώνει την γκετοποίηση, καθώς το προαύλιο – ο μόνος κοινός τόπος συνάντησης με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό- μετατρέπεται σε αρένα όταν ακούγεται ως ύβρις η προσφώνηση "έ, εσύ Ρωσοπόντιε"»...

Από την έκθεση λειτουργίας του 6^{ου} Γυμνασίου Αχαρνών: « Έως και τη φετινή σχολική χρονιά 1996-1997 οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν με 6 τμήματα. Ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις υποδοχής κυμαίνεται από 80 έως 90 παιδιά. Φοιτούν μαθητές με έντονο γλωσσικό πρόβλημα που καθιστά προβληματική την ένταξη τους στις κανονικές τάξεις. Για την λειτουργία των τάξεων υποδοχής προσλαμβάνονται καθηγητές που κατέχουν τη ρωσική γλώσσα. Κάποιοι είναι από την ίδια κοινωνική ομάδα των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Στην επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς τους λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νεοφερμένων, τη διαφορετική νοοτροπία τους. ...Από φέτος διδάσκεται η ρωσική γλώσσα σαν δεύτερη γλώσσα, αφού τα παιδιά μιλούν ρωσικά χωρίς όμως να γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν. ...Τα παιδιά μεταφέρονται με πούλμαν από όλο το δήμο Αχαρνών, τα ίδια αισθάνονται "φιλοξενούμενοι" στο σχολείο και παρόμοια είναι η αίσθηση που έχουν και τα παιδιά μη υποδοχής για αυτά».

Μαρτυρία 13χρονης μαθήτριας από την Ουκρανία στην τάξη υποδοχής στο 6^ο Γυμνάσιο Αχαρνών: «Μας θεωρούν διαφορετικούς και αυτό με πληγώνει» εξομολογείται με πίκρα στην έκθεση της. Αφουγκράζεται τα λόγια της δασκάλας, αλλά δεν τα κατανοεί... Φυλλομετρά αδιάφορα τα σχολικά βιβλία και προσπερνά της ελληνικές λέξεις γιατί δεν της ανοίγουν παράθυρο στον κόσμο...

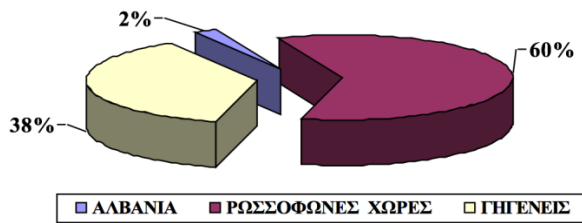
Η Πολιτεία λοιπόν διαπίστωσε, ότι τα πρώτα μέτρα ήταν ανεπαρκή και αναποτελεσματικά. Έτσι, πρόβαλε η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της φυσιογνωμίας του σχολείου, και δη του διαπολιτισμικού, αφού αυτό αποτελεί χώρο πολιτισμικής συνάντησης και αναλαμβάνει, εκτός από την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, να συμβάλει στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

- 1999 - 2002: Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών.

Το 2^ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών ιδρύθηκε και λειτουργεί από το σχολικό έτος 1999 - 2000 (στις 13 Σεπτέμβρη του 1999, ημέρα Δευτέρα, στο σχολείο χτυπάει, για πρώτη φορά, το κουδούνι). Από το παρακάτω διάγραμμα βλέπουμε ότι στο σχολείο αυτό οι αλλόφωνοι μαθητές ήταν 40% και οι μαθητές γηγενείς 60%. Οι γλώσσες που μιλούσαν τα παιδιά του σχολείου ήταν αλβανική, ρωσική και ελληνική.

Διάγραμμα 1. Κατανομή των μαθητών στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών ανά χώρα προέλευση.





Τα χαρακτηριστικά του Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Αχαρνών ήταν:

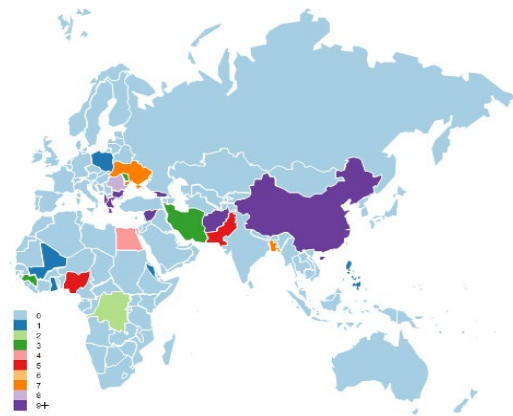
- λειτουργούσε ως ολόημερο,
- έδινε στους μαθητές τη δυνατότητα να μελετούν τα μαθήματά τους μέσα στο σχολείο με τη βοήθεια εκπαιδευτικού,
- παρείχε διδασκαλία της ιστορίας και της γλώσσας προέλευσης των μαθητών.

Από τότε έως σήμερα τα πράγματα άλλαξαν. Πολλά από τα χαρακτηριστικά αυτά των διαπολιτισμικών σχολείων εξέλπιαν.

Ενδεικτικά το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Α' Αθήνας, όπου υπηρετώ από 2003 έως και σήμερα:

- δεν λειτουργεί ως ολόημερο,
- το αναλυτικό πρόγραμμα δεν διαφέρει από αυτό των υπολοίπων σχολείων της Ελλάδας ,
- δεν παρέχεται διδασκαλία της γλώσσας και της κουλτούρας της προέλευσης των μαθητών.

Το Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Α' Αθήνας ιδρύθηκε και λειτουργεί από το σχολικό έτος 2001-2002 με την ΥΑ αρ.Δ4/461 (Φ.Ε.Κ. 1336 τ.6715-10-2001) βάσει της οποίας το 2ο Γυμνάσιο Αθηνών μετατράπηκε σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Α' Αθήνας), εξυπηρετώντας μαθητές κατοίκους του κέντρου της Αθήνας, Έλληνες και αλλοδαπούς, οι χώρες προέλευσης των οποίων ήταν κυρίως η Αλβανία καθώς και χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Σήμερα πλέον το σχολείο, και μετά τις διεθνείς πολιτικοοικονομικές εξελίξεις των τελευταίων ετών, δέχεται εκτός των μαθητών του κέντρου και μαθητές πρόσφυγες, οι οποίοι διαμένουν σε ξενώνες προσωρινής φιλοξενίας μεταναστών αιτούντων πολιτικό άσυλο. Οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές είναι ασυνόδευτοι. Έτσι σήμερα, κατά το σχολικό έτος 2018 - 2019, στο σχολείο φοιτούν μαθητές που προέρχονται από 25 διαφορετικές χώρες του κόσμου, με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και κουλτούρα, όπως φαίνεται και στην εικόνα 2.



Εικόνα 2. Ο πολιτισμικός χάρτης του Διαπολιτισμικού Γυμνάσιου Α΄ Αθήνας (σχ. χρονιά 2018-2019)

Τα περισσότερα σχολεία του κέντρου της Αθήνας έχουν παρόμοιο χάρτη. Αν περιγράψουμε τις τάξεις στις οποίες διδάσκουμε με τις έννοιες της συστημικής προσέγγισης θα έχουμε την παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 3. Περιγραφή των σχολικών τάξεων με τις έννοιες της συστημικής προσέγγισης

Κατά πόσο εμείς οι εκπαιδευτικοί είμαστε έτοιμοι για αυτήν την ανομοιογένεια και ποικιλότητα; Γιατί πολλές φορές την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία ονομάζουμε πρόβλημα; Στο σεμινάριο που οργάνωσε το 1^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. με θέμα Τάξεις Υποδοχής και εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων οι εκπαιδευτικοί θετικών και φυσικών επιστημών δηλώνουν:

Προβλήματα...

«Η φυσική είναι πολυγλωσσικό μάθημα, οπότε υπάρχουν δυσκολίες και **προβλήματα**»,
 «**Προβλήματα** γλώσσας».



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
**Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
 Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**
 Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Δεν...

«**Δεν** μπορούμε να συνεννοηθούμε», «Στα μαθηματικά έχουν καλή εικόνα, γενικά δεν είναι συνεπείς», «**Δεν** έχουν επαφή, στις 10-11 φεύγουν από το σχολείο»,

«**Δεν** βρίσκουμε κοινή γλώσσα, είναι από διαφορετικές χώρες», «**Δεν** έχουν σχέσεις με άλλα παιδιά», «Είναι παιδιά, είναι έξυπνα, αλλά **δεν** ξέρουν τα ελληνικά», «Τα μαθηματικά **δεν** μπορούν να τους βοηθήσουν».

Πώς; Πού; Πόσο; Τι; Ποιοι;

«**Πόσο** χρόνο να αφιερώσεις; Υπάρχουν και τα ελληνόπουλα. **Πόσο** μπορούμε να καθυστερήσουμε;», «**Πώς** αυτά τα παιδιά να γίνουν σαν τα υπόλοιπα;», «**Πού** θα πήγαιναν αν δεν υπήρχαν ΤΥ; Το Διαπολιτισμικό **τι** κάνει;», «Το κριτήριο είναι **ποιοι** γνωρίζουν τη γλώσσα και **τι** μπορούν; Χρειαζόμαστε βοήθεια!», «Οι φιλόλογοι είναι έξαλλοι. **Τι** να κάνουν;», «**Τι** θέλουμε από αυτά τα παιδιά;».

Μισογεμάτο ή μισοάδειο;

«Να βλέπουμε μισογεμάτο ή μισοάδειο;», «Το μόνο που με χαροποίησαι που δεν χρειάστηκε να βάλουμε το βαθμό», «Διαφωνώ ότι δεν ενδιαφέρονται, ξέρουν τους νόμους του Νεύτωνα. Η Φυσική είναι πολυεθνικό μάθημα», «Τα παιδιά που έρχονται από το Δημοτικό είναι εντάξει;», «Είναι μεγαλύτεροι, προσπαθούν πάρα πολύ».

Συμπερασματικά, η διαφορετικότητα και η ανομοιογένεια των παιδιών δε θεωρείται πρόβλημα, αλλά ευκαιρία για μάθηση και δημιουργία. Η διδασκαλία σε μια ανομοιογενή τάξη έχει διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό χαρακτήρα. Η βασική δυσκολία της διδασκαλίας σε τμήμα με πολιτισμική ανομοιογένεια είναι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το φτωχό λεξιλόγιο αναδεικνύεται σε φραγμό στην κατανόηση των κειμένων του σχολικού βιβλίου. Για να αντιληφθούμε το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση κειμένου, ας δούμε τι μπορούμε εμείς να καταλάβουμε από ένα κείμενο του σχολικού βιβλίου της Βιολογίας Α΄ Γυμνασίου στην ενότητα «Πρόσληψη ουσιών και πέψη στα σπονδυλωτά», αν αλλάξουμε σε αυτό το κείμενο μόλις 9 λέξεις (σε διαφορετικές γλώσσες):

«Τα σπονδυλωτά διαθέτουν 消化道 (Χιāοhuà dào), ο οποίος αρχίζει από το rot (rot) και συνεχίζεται με τον qelis, τον xranopronoda, το stomak και το (delenaaxar) الطيور. Στα ψάρια και στα θηλαστικά τα περιττώματα εξέρχονται από τον anus, που βρίσκεται στο τέλος του natslavis)».

Ο αλλόφωνος μαθητής λοιπόν πρέπει να κατανοήσει το παρακάτω κείμενο:

«Τα σπονδυλωτά διαθέτουν πεπτικό σωλήνα, ο οποίος αρχίζει από το στόμα και συνεχίζεται με τον φάρυγγα, τον οισοφάγο, το στομάχι και το έντερο. Στα ψάρια και στα

θηλαστικά τα περιττώματα εξέρχονται από τον πρωκτό, που βρίσκεται στο τέλος του εντέρου».

«Η γνώση ενός πλούσιου λεξιλογίου θεωρείται ένας ισχυρός παράγοντας στην κατανόηση κειμένου. Όσες πιο πολλές λέξεις σε ένα κείμενο είναι γνωστές στον αναγνώστη τόσο πιο πολύ αυτός απελευθερώνεται από την ανάγκη να αναγνωρίσει τις μεμονωμένες λέξεις και επικεντρώνεται στην κατανόηση ολόκληρου του κειμένου» (Σκούρτου κ.ά., 2004). Επομένως γεννούνται τα παρακάτω ερωτήματα: Τι καταλαβαίνει ένας μαθητής από το σχολικό βιβλίο όταν δεν γνωρίζει καλά ή καθόλου την ελληνική γλώσσα όπου οι περισσότερες λέξεις (και όχι μόνο 9) τού είναι άγνωστες; Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη μάθηση; Ποιες είναι οι δυνατότητες που δίνουν οι φυσικές επιστήμες για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;

Σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία οι βασικότεροι παράγοντες της μάθησης είναι η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών, η μεταξύ τους συνεργασία και τα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία.

Θα αναφερθώ στην διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η διεθνής εμπειρία θεωρεί τις Φυσικές Επιστήμες ως πιο ευνοϊκό πεδίο του Αναλυτικού Προγράμματος για την σχολική και κοινωνική ένταξη των αλλόφωνων μαθητών και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Τα διδακτικά εργαλεία που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κατά την διδασκαλία των φυσικών επιστημών στις ανομοιογενείς τάξεις για να αξιοποιήσουμε και να ενδυναμώσουμε τους παράγοντες μάθησης είναι:

Ως προς την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών:

Οι μαθητές έχουν παρόμοιες προϋπάρχουσες ιδέες για τις έννοιες και τα φαινόμενα, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους. Τα παιδιά χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τεχνολογίες και διαδικασίες, όπως τα smartphones ή tablets (κατά τη διάρκεια του μαθήματος) για τη μετάφραση λέξεων και εννοιών. Στα φύλλα εργασίας που τους δίνονται περιέχονται απλό λεξιλόγιο και οι «νέες» λέξεις της ενότητας με συνδέσμους στη Wikipedia όπου ο μαθητής μπορεί από την ελληνική σελίδα της Wikipedia να μεταβεί στη σελίδα της γλώσσας του (για την ίδια λέξη-έννοια) και το αντίστροφο (σύνδεση με πρότερη γνώση). Έτσι, ο τρόπος μάθησης γίνεται περισσότερο συναρπαστικός στις αισθήσεις, περισσότερο ευχάριστος κι ευκολότερος (με σαφή μηνύματα).

Ως προς τα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία:

Για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από τις ΦΕ πέραν του σχολικού βιβλίου χρησιμοποιούμε βοηθητικό υλικό. Ετοιμάζουμε ορολογία και φτιάχνουμε μαζί με τους μαθητές γλωσσάρια εννοιών με μεταφρασμένες επιστημονικές έννοιες όπως φαίνεται στον πίνακα 1 και στην εικόνα 4.

Πίνακας 1. Παράδειγμα γλωσσαρίου βιολογίας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Ελληνικά	Αγγλικά	Ρωσικά	Αραβικά	Κινέζικα	Γαλλικά
Αναπαραγωγή	reproduction	размножени e	الاستنساخ	再現	reproduction
Αναπνοή	respiration	дыхание	التنفس	呼吸	respiratio
Ανάπτυξη	development	развитие	تطوير	開發	développement
Απέκκριση	excretion	эксκρeция (выведение)	إفراز	排泄	excretion
Ερεθιστικότητα	irritability	раздражите ль-ность	التهييج	煩躁	irritabilité
Τροφή	nutrition	питание	التغذية	營養	nourriture



Εικόνα 4. Παράδειγμα πολυγλωσσικού υλικού από τους μαθητές

Ανασχεδιάζουμε και δομούμε την διδακτέα ύλη με βασικές έννοιες και σύμβολα που παρουσιάζονται με απλό σχεδιασμό, σχεδιαγράμματα, πίνακες, διαγράμματα, εικόνες τα οποία έχουν ως σκοπό την γρήγορη, εύχρηστη, έγκυρη και ευκολομνημόνευτη πληροφόρηση όπως φαίνονται στις εικόνες 5 και 6.



Κατάλληλα διδακτικά εργαλεία

γρήγορη, εύχρηστη,
 έγκυρη και
 ευκολομημόνευτη
 πληροφόρηση

Εικόνα 5. Απόσπασμα από το βιβλίο «Χημεία Β' Γυμνασίου βοήθημα για τους αλλόφωνους μαθητές» (Αλτουχόβα Γ., 1999)

Προϋπάρχουσα γνώση παιδιών

- Απλό λεξιλόγιο,
- Υποστήριξη της διγλωσσίας
- Σχεδιαγράμματα
- Πίνακες
- Διαγράμματα
- Εικόνες

Υποστηρικτικό εργαλείο

Σύγχρονες αντιλήψεις για τη δομή του ατόμου: κάθε άτομο αποτελείται από τον πυρήνα και τα ηλεκτρόνια, ο πυρήνας περιέχει τα πρωτόνια και τα νετρόνια.

Ότιδήποτε περιλαμβάνεται...

Ταυτόχρονα μελέτη με πρόβλημα ή ατομική: όλα είναι μελέτη με πρόβλημα ή ατομική, μελέτη με πρόβλημα ή ατομική, μελέτη με πρόβλημα ή ατομική.

Με αυτό είναι πάντα η πρόβλημα ή ατομική μελέτη με πρόβλημα ή ατομική. Αλλά μελέτη με πρόβλημα ή ατομική.

Όνομα	Σχηματικό	Φορτίο	Χημικές μάζες
Πρωτόνια	p ή p ⁺	(+)	p και n έχουν περίπου την ίδια μάζα
Νετρόνια	n ή n ⁰	δεν έχει	
Ηλεκτρόνια	e ή e ⁻	(-)	1836 φορές μικρότερο από το p

ΧΗΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ
 Η ουσία που αποτελείται μόνο από άτομα που έχουν το ίδιο αριθμό πρωτονίων στον πυρήνα τους. Κάθε στοιχείο έχει το δικό του ειδικό σύμβολο.

ELEMENT KIMIK
 Sulfurum est elementum quod constituitur ex atomis, quae sunt homogeneae et inaequales in massa.

Εικόνα 6. Απόσπασμα από το βιβλίο «Χημεία Β' Γυμνασίου βοήθημα για τους αλλόφωνους μαθητές» (Αλτουχόβα Γ., 1999)

Η διδακτέα ύλη στο συγκεκριμένο βιβλίο «Χημεία Β' Γυμνασίου βοήθημα για τους αλλόφωνους μαθητές» σχεδιάστηκε και δομήθηκε με τη μορφή σημειώσεων (διαγράμματα, σχεδιαγράμματα, εννοιολογικοί χάρτες, πίνακες, εικόνες, λέξεις - κλειδιά με λεκτικές επεξηγήσεις και οπτικά στηρίγματα) και με επεξεργασία στη γλώσσα – στόχο και ταυτόχρονη μετάφραση στη μητρική γλώσσα των παιδιών, έτσι ώστε να διευκολύνεται η

πρόσβαση του αλλόφωνου μαθητή στην κατανόηση του περιεχομένου, προσφέροντάς του επεξηγήσεις όρων και δύσκολων λέξεων, διευκρινιστικές οπτικοποιήσεις και λειτουργική οργάνωση των σελίδων.

Οι κύριοι στόχοι του διδακτικού υλικού ήταν:

α) Να δίνεται στον μαθητή η δυνατότητα να αναγνωρίζει και να μπορεί να αναπαράγει τις πληροφορίες, τις έννοιες, τους ορισμούς (Στόχος - γνώση).

β) Να μεταφράζει, να ερμηνεύει και να μπορεί να καταλήγει σε συμπεράσματα (Στόχος - κατανόηση).

γ) Να δοθεί διαπολιτισμική έμφαση στη Φυσική και στη Χημεία (Στόχος - διαπολιτισμικότητα).

Ως προς την συνεργασία των παιδιών:

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «θα πρέπει να γίνει μια καινοτομία, η οποία θα βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου, στην καλλιέργεια συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στη συλλογική προσπάθεια, στη βιωματική δράση του μαθητή, στην ένταξη στη μαθησιακή ομάδα όλων των μαθητών ασχέτως του φύλου, του έθνους ή της εθνοτικής-πολιτισμικής ομάδας που ανήκουν» [Ματσαγγούρας, 2003].

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο υλικό της Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων» προωθούν την απομάκρυνση από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, την αποδοχή της ατομικότητας και των μαθησιακών δυνατοτήτων των μαθητών, αξιοποιώντας τις βιωματικές δράσεις των παιδιών (παράδειγμα εικόνα 7) και τις παρακάτω στρατηγικές μάθησης (διάγραμμα 2).



Εικόνα 7. Δραστηριότητα με τις βιωματικές δράσεις των παιδιών: Ενέργεια = κάνω κάτι.

Διάγραμμα 2. Οι στρατηγικές μάθησης



Για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας μέσα από τις φυσικές επιστήμες, το υλικό της Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων», αξιοποιεί τις μεθόδους της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και στηρίζεται στη μέθοδο «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας» (Content and Language Integrated Learning) ή (CLIL). Οι κύριοι στόχοι της μέθοδο CLIL περιγράφονται παρακάτω. Στον πίνακα 2 αναφέρονται τα βασικά βήματα για την εκμάθηση του περιεχομένου και της γλώσσας:

- όχι διδασκαλία στην ξένη γλώσσα αλλά διδασκαλία με και μέσω της ξένης γλώσσας (Eurydice,2006)
- ανάπτυξη των επικοινωνιακών, γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών (Marsh et al., 2005)
- διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο
- ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2013)

Πίνακας 2. Τα βασικά βήματα για την εκμάθηση του περιεχομένου και της γλώσσας

εκμάθηση του περιεχομένου	εκμάθηση της γλώσσας
κατανόηση των εννοιών της διδακτέας ύλης	κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου
επεξεργασία των εννοιών της διδακτέας ύλης	ικανότητα έκφρασης
απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	διατύπωση νέων ιδεών και απόψεων
συμμετοχή των μαθητών	συμμετοχή των μαθητών

Καθένα από τα παρακάτω φύλλα εργασίας που αποτελεί μέρος του υλικού της Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων» καταδεικνύει το περιεχόμενο, τη γνώση, την επικοινωνία, την πολυγλωσσία.

Το πρώτο φύλλο εργασίας στοχεύει στην Γνωστική – Γλωσσική ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας την Μέθοδο Total Physical Response Storytelling (TPRS): συντονισμός της γλώσσας και της σωματικής κίνησης, κινήσεις που συνοδεύουν το λεξιλόγιο και λειτουργούν ως μνημονικά βοηθήματα.

**Γνωστική – Γλωσσική
 ανάπτυξη**

- ανάπτυξη πολυπολιτισμικής κουλτούρας
- γνωστική ανάπτυξη
- ατομικές στρατηγικές μάθησης
- διαθεματική προσέγγιση



Δραστηριότητα 1. Τι φωνητό έχουμε;
 Παρατηρώ τον παρακάτω πίνακα ζωγραφικής. Γράφω λέξεις που μου έρχονται στο μυαλό σε γλώσσες που θέλω.

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Δραστηριότητα 2. Παινάω – τρώω, διψάω – πίνω.
 Συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου για να αναπαράσω/σσουμε με ποικιλία αυτόν τον πίνακα ζωγραφικής. Οι υπόλοιποι/ες συμμαθητές/τριες μοντεύουν αυτό που δείχνουμε και απαντάμε στις ερωτήσεις: Τι κώνω; Τι κώνας; Τι κώνας; .



Εγώ τρώω Εσύ τρώς Αυτός/αυτή τρώει
 Εγώ πίνω Εσύ πίνεις Αυτός/αυτή πίνει



Το παρακάτω φύλλο εργασίας στοχεύει στο περιεχόμενο και υποστήριξη της διγλωσσίας.

Περιεχόμενο

- απλό λεξιλόγιο
- υποστήριξη της διγλωσσίας
- κατανόηση των εννοιών του γνωστικού αντικειμένου
- εκμάθηση του περιεχομένου



1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Δραστηριότητα 1. Γιατί τρώει ο άνθρωπος;
 Γράφω λέξεις που μου έρχονται στο μυαλό σε γλώσσες που θέλω κάτω από τις εκάθες του πίνακα. Στη συνέχεια βλέπω με την ομάδα μου το παρακάτω βίντεο (μέχρι 1:04 λεπτά) και συμπληρώνω το διάγραμμα με τις λέξεις που ταξιάζουν: κίνηση, τροφή, ανάπτυξη.
<https://www.youtube.com/watch?v=waEe-IDv7Q>

Κίνηση	Ανάπτυξη
Παιζώ, τρέχω, χορεύω...	Μεγαλώνω



Στα επόμενα φύλλα εργασίας παρουσιάζονται οι δραστηριότητες με ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με στόχο το περιεχόμενο, την διαθεματική προσέγγιση, την επικοινωνία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα από τις φυσικές επιστήμες.

Γνώση - Επικοινωνία

- δραστηριότητες σε ζεύγη και σε ομάδες
- διαλογικές δραστηριότητες
- παραγωγή προφορικού λόγου
- αύξηση του χρόνου της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών
- μείωση του χρόνου ομιλίας του δασκάλου



Δραστηριότητα 1. Τραφή - Ενέργεια

Παρατηρώ τις κινούμενες εικόνες στη διαφάνεια 1 του PowerPoint και κάνω το διάλογο με τον/την συμμαθητή/τριά μου. Χρησιμοποιώ τις λέξεις και τις φράσεις του παρακάτω πίνακα.

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΡΟΣΗ
3
ΕΝΕΡΓΕΙΑ

Τρώω, πίνω	Παίζω, τρέχω, χαριζω
εγώ τρώω εσύ τρως αυτός/αυτή τρώει	εγώ παίζω εσύ παίζεις αυτός/αυτή παίζει
Εγώ έχω ενέργεια όταν... Εσύ έχω <i>ς</i> ενέργεια όταν... Αυτός /αυτή έχ <i>ει</i> ενέργεια όταν...	Εγώ χαράζ <i>ομαι</i> ενέργεια όταν... Εσύ χαράζ <i>εσαι</i> ενέργεια όταν... Αυτός /αυτή χαράζ <i>εται</i> ενέργεια όταν...



Τι κάνω; Τι κάνεις; Τι κάνουν;

71

Διαθεματική προσέγγιση

- γνωστική ανάπτυξη
- δραστηριότητες σε ζεύγη



2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δραστηριότητα 1. Τρώω (στερεό) – πίνω (υγρό).

Συνεργάζομαι με έναν/μία συμμαθητή/τριά μου και συμπληρώνουμε το εικονόλεξο με λέξεις: τρώω - πίνω.

Πίνω νερό	Τρώω κρέας	_____ κρασί
_____ γλυκά	_____ γάλα	_____ τυρί
_____ ψάρια	_____ σαλάτα	_____ χυμό



Τρώω - στερεό
Πίνω - υγρό

93

Περιεχόμενο - Γλώσσα

- ενεργητική συμμετοχή των μαθητών
- θεατροπαιδαγωγική τεχνική
- ανακάλυψη της γνώσης

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δραστηριότητα 1. Τροφή - Ενέργεια - Ζωή

Βλέπω με την ομάδα μου την ταινία «Microcosmos». Στη συνέχεια παρατηρούμε τις εικόνες του πίνακα και με την θεατροπαιδαγωγική τεχνική Ζωντανή εικόνα (live image) δαχνούμε τι κάνει ένας ζωντανός οργανισμός. Οι υπόλοιποι/ες συμμαθητές/τριες μαντεύουν αυτό που δαχνούμε και συμπληρώνουν το πίνακα με τις λέξεις που ταιριάζουν: κίνηση, αναπαραγωγή, ανάπτυξη, τροφή, αναπνοή.

<https://www.youtube.com/watch?v=TSTuV1uZCR8>

ενέργεια	
θέση	
αναπαραγωγή	
ανάπτυξη	
αλλαγή	
αεμύγωνα	

37

Γνωστική ανάπτυξη

- γνωστική ανάπτυξη
- ατομικές στρατηγικές μάθησης

Δραστηριότητα 2. Τι κάνει ένας ζωντανός οργανισμός

Παρατηρώ τις λέξεις κλειδιά στο παραγόμενο πίνακα «Τι κάνει ένας ζωντανός οργανισμός» και αντιστοιχίζω τις λειτουργίες των ζωντανών οργανισμών με τις φράσεις που ταιριάζουν.

1	Κίνηση	A	Μεγαλώνω και αλλάζω
2	Αναπαραγωγή	B	Παίρνω την ενέργεια
3	Ανάπτυξη	Γ	Αλλάζω τη θέση
4	Τροφή	Δ	Παίρνω το αεμύγωνα
5	Αναπνοή	E	Δίνουν απογόνους

Το φέρι αναπνέει στο νερό.

75

Συμπεράσματα

Σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον ο στόχος είναι οι μαθητές να οικοδομήσουν απλές, επιστημονικές γνώσεις, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους, στους ανθρώπους και στο περιβάλλον. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με πραγματικούς αποδέκτες, διευκολύνει την διδασκαλία τόσο στους γηγενείς, όσο και στους ανομοιογενείς μαθητές. Άρα απαιτείται η χρήση εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας, προσαρμοσμένων στις μαθησιακές δυνατότητες και επιθυμίες των μαθητών, συνεργατική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, συλλογική προσπάθεια και βιωματική δράση του μαθητή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Захава Б. Е. (2008). Мастерство актера и режиссера: Учебное пособие. 5-е изд. — М.: РАТИ – ГИТИС.

Αλτουχόβα Γ. Χημεία Β΄ Γυμνασίου. Βοήθημα για αλλόφωνους μαθητές. ΚεΔΑ ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 1999.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας, Αθήνα: Γρηγόρης.

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ι.Μ.Ε.Π.Ο, 49-59.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θωρήσεις και Εισηγήσεις. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 14-39.