

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία

Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΜΕΣΟ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΟ
ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΑΠΟ
ΤΗ ΣΥΡΙΑ

Λεμονιά Νεστορίδου

1^η Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Παπαδοπούλου

2^{ος} Επιβλέπων καθηγητής: Κώστας Μάγος

Βόλος, 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με τον όρο διαγλωσσικότητα (translanguaging), γίνεται αναφορά σε μια στρατηγική την οποία χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι ομιλητές/τριες προκειμένου να αποδώσουν ένα νόημα, να διαμορφώσουν κατάλληλα τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν κατανόηση και γνώση και να κατανοήσουν τον δικό τους δίγλωσσο κόσμο μέσω της καθημερινής χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών (Garcia,2009). Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η διαγλωσσικότητα (translanguaging) στην επικοινωνία των παιδιών προσφύγων από τη Συρία.

Αρχικά, παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, στόχος της οποίας ήταν η κάλυψη βασικών εννοιών που σχετίζονται με το προσφυγικό ζήτημα και τη διαγλωσσικότητα και ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας στην οποία υιοθετήθηκε εθνογραφική προσέγγιση και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συμμετοχικής παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της πολυτροπικότητας η οποία στηρίχθηκε σε τρεις άξονες, τον γλωσσικό, τον κινητικό και τον οπτικό. Η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή και παρουσίαση των συμπερασμάτων που διεξήχθησαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας .

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς τη συμβολή και τη βοήθεια κάποιων ατόμων, τα οποία νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, κυρία Μαρία Παπαδοπούλου για την καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθεια της σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, κύριο Κώστα Μάγο.

Στη συνέχεια θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στη συντονίστρια των εκπαιδευτικών δράσεων κυρία Μαγδαληνή Βίτσου, Νηπιαγωγό, ΜΑ ΠΤΠΕ Παν/μίου Θεσσαλίας, για το ενδιαφέρον και τις συμβουλές της σε όλη τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου, στους γονείς μου Βαγγέλη και Σοφία και στην αδερφή μου Εύα, για την αγάπη και την ηθική υποστήριξη που μου παρέχουν στηρίζοντας με όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	8
1^ο Κεφάλαιο: Η εκπαίδευση (Σύριων) παιδιών προσφύγων	8
1.1 Εννοιολογικοί Ορισμοί	8
<i>1.1.1 Ορισμός του όρου «μετανάστης»</i>	8
<i>1.1.2 Ορισμός του όρου «πρόσφυγας»</i>	11
1.2 Δικαιώματα παιδιών, το δικαίωμα στην εκπαίδευση	15
1.3 Εκπαίδευση Σύριων παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες	18
<i>1.3.1 Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σε κρίση</i>	18
<i>1.3.2 Η εκπαίδευση Σύριων παιδιών προσφύγων σε όμορες χώρες</i>	19
<i>1.3.3 Η εκπαίδευση των Σύριων παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα</i>	21
<i>1.3.4 Οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους πρόσφυγες και προσπάθειες εξομάλυνσης τους στην Ελλάδα και σε χώρες του εξωτερικού</i>	23
2^ο Κεφάλαιο: Πολυγλωσσία και Διγλωσσία	26
2.1 Ορισμός Πολυγλωσσίας	26
2.2 Ορισμός Διγλωσσίας	29
2.3 Χαρακτηριστικά δίγλωσσου ομιλητή και διαμόρφωση ταυτότητας	30
2. 4 Παιδιά διερμηνείς και η εναλλαγή κωδίκων στην επικοινωνία τους	31
3^ο Κεφάλαιο: Η διαγλωσσικότητα (translanguaging) στην επικοινωνία των παιδιών προσφύγων.	32
3.1 Ορισμός του όρου διαγλωσσικότητα (translanguaging)	33
3.2 Δημιουργικότητα της διαγλωσσικότητας	35
3.3 Αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση	36
B ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	39
4^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας	39
4.1 Σκοπός έρευνας	39
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	39

<i>4.3 Το δείγμα</i>	40
<i>4.4 Το είδος της έρευνας</i>	40
<i>4.5 Τρόπος συλλογής των δεδομένων</i>	41
Γ ΜΕΡΟΣ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ	45
5^ο Κεφάλαιο: Ανάλυση των δεδομένων	45
Δ ΜΕΡΟΣ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	75
6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	75
7^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	77
8^ο Κεφάλαιο: Προβλήματα και ανασταλτικοί παράγοντες κατά την εκπόνηση της εργασίας	80
9^ο Κεφάλαιο: Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας. Το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας αφορά τη διαγλωσσικότητα, όπως αυτή εμφανίστηκε κατά την επικοινωνία παιδιών προσφύγων από τη Συρία στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διεξαγωγή της εργασίας αυτής είναι σημαντική καθώς το συγκεκριμένο θέμα έχει απασχολήσει μικρό αριθμό ερευνητών. Παράλληλα, η αυξημένη άφιξη προσφύγων στη χώρα τα τελευταία χρόνια έχει καταστήσει την επικοινωνία με τους πρόσφυγες ως ένα ζήτημα που απασχολεί αρκετά τους εκπαιδευτικούς εφόσον τα παιδιά αυτά έχουν αρχίσει να φοιτούν σε δημόσια σχολεία της χώρας. Η διαφορά της συγκεκριμένης εργασίας σε σχέση με άλλες παρεμφερείς, έγκειται στο γεγονός ότι η εργασία αυτή εστιάζει στην προφορική επικοινωνία η οποία επιτυγχάνεται μέσω της διαγλωσσικότητας, ενώ στις έρευνες που υπήρχαν μέχρι σήμερα το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζονταν στο γραπτό λόγο. Επιπλέον το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στο ελληνικό συγκείμενο, καθώς για αυτό το γλωσσικό φαινόμενο έχουν γίνει κάποιες έρευνες μόνο στο εξωτερικό. Ο σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία εναλλάσσουν τις γλώσσες (αλλά και άλλους τρόπους) που γνωρίζουν έτσι ώστε να επικοινωνήσουν.

Στο θεωρητικό κεφάλαιο της εργασίας, λοιπόν, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων (με έμφαση στις έρευνες ειδικά για Σύριους πρόσφυγες), παρατίθενται ορισμοί και χαρακτηριστικά της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας και παρουσιάζεται το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας καθώς και κάποια χαρακτηριστικά του φαινομένου. Στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται εκτεταμένη αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και στην ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας τα οποία εστίαζαν στους τρόπους επικοινωνίας που ανέπτυξαν τα παιδιά πρόσφυγες στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης με θέμα το Γραμματισμό με τεχνικές δραματικής τέχνης. Στην έρευνα παρατηρήθηκε η επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους, με την εκπαιδευτικό-υπεύθυνη της δράσης και με τις φοιτήτριες που υποστήριζαν τη συγκεκριμένη δράση ενώ ταυτόχρονα, η εναλλαγή γλωσσών που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά προκειμένου να επικοινωνήσουν είναι μια άλλη παράμετρος που ερευνήθηκε.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα, αναφέρονται οι δυσκολίες κατά την εκπόνηση της και παρατίθενται κάποιες επιπλέον προτάσεις προς διερεύνηση.

A' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1^ο Κεφάλαιο: Η εκπαίδευση (Σύριων) παιδιών προσφύγων

1.1 Εννοιολογικοί Ορισμοί

1.1.1 Ορισμός του όρου «μετανάστης»

Η μετακίνηση των πολιτών από ένα κράτος σε ένα άλλο για βελτίωση των συνθηκών ζωής τους είναι συχνό φαινόμενο στις ανθρώπινες κοινωνίες. Το πλαίσιο και οι διαδικασίες που ρυθμίζουν αυτή τη δυνατότητα, συνήθως απόρροια οικονομικών επιλογών του κράτους υποδοχής, καθορίζει ένα σύνθετο φάσμα κοινωνικοπολιτισμικών σχέσεων. Παρότι η μετακίνηση πληθυσμών είναι διαχρονικά διαρκής στην Ευρώπη αλλά και, ευρύτερα, στον κόσμο, υπάρχουν στιγμές ιδιαίτερης έντασης του φαινομένου για λόγους που ανάγονται είτε σε δυνατότητες εργασίας στα κράτη υποδοχής είτε σε έκτακτες καταστάσεις σε κράτη προέλευσης, οι οποίες εξωθούν μαζικά τους πολίτες σε αναζήτηση ενός άλλου τόπου για την επιβίωσή τους.

Οι μετακινήσεις πληθυσμών για λόγους ανάγκης ή επιθυμίας δεν είναι καινούριο φαινόμενο για την Ευρώπη. Κατά καιρούς υπήρξαν διάφοροι τύποι και στάδια μαζικής μετανάστευσης στην Ευρώπη. Από την Βιομηχανική Επανάσταση κι έπειτα το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζει τις Ευρωπαϊκές χώρες με την έννοια της υποδοχής πολιτών από άλλα κράτη ή της εξαγωγής πολιτών τους σε κράτη με μεγαλύτερες ευκαιρίες (πχ η μαζική μετανάστευση Ελλήνων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα σε ΗΠΑ και Αυστραλία). Επιπλέον, με τη λήξη του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου ο πολιτικός χάρτης της Ευρώπης αναδιαμορφώθηκε. Η δημιουργία νέων εθνικών κρατών είχε ως απότοκο την δημιουργία νέων εθνικών μειονοτήτων, οι οποίες εξαναγκάζονταν να εγκαταλείψουν τη χώρα διαμονής τους λόγω τρομοκρατίας και καταπίεσης. Ο τύπος μαζικής μετανάστευσης από την Ανατολική Ευρώπη προς τη Δύση ξεκίνησε αρχικά με τη μορφή οικονομικής μετανάστευσης. Το χαρακτηριστικό που συνέδεε αυτά τα κύματα μαζικής μετανάστευσης ήταν το γεγονός ότι υπήρχε άμεση σύνδεση με πολιτικά γεγονότα τα οποία ωθούσαν κάποιους ανθρώπους στη μετανάστευση. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, η φτώχεια και οι καταστροφές λόγω πολέμων έχουν μετατραπεί στα κύρια αίτια μετακίνησης από μια χώρα σε μια άλλη. Το μεγαλύτερο μεταναστευτικό κύμα προσφύγων στην Ευρώπη άρχισε το 1991, όταν διαλύθηκε η Γιουγκοσλαβία, και ξεκίνησαν οι πόλεμοι στην Κροατία και τη Βοσνία-

Ερζεγοβίνη. Σύμφωνα με καταγραφή της Ύπατης Αρμοστείας το 1994 υπήρξαν 5,3 εκατομμύρια άνθρωποι οι οποίοι εγκατέλειψαν την πατρίδα τους ή απελάθηκαν. Περισσότεροι από 1 εκατομμύριο άνθρωποι έφτασαν στην Δυτική Ευρώπη κι από αυτούς 700.000 αναγνωρίστηκαν ως πολιτικοί πρόσφυγες (UNHCR, 2016). Από το 1983 μέχρι το 1992 ο αριθμός των ανθρώπων αιτούντων πολιτικό άσυλο είχε αυξηθεί υπερβολικά σε σύγκριση με προηγούμενες μετρήσεις του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης όπως αναφέρεται στο «The Globalization of Migration: Has the World Become More Migratory?». Επιπλέον ένας άλλος παράγοντας που επέδρασε στη μετανάστευση είναι η γρήγορη ανάπτυξη της τεχνολογίας καθώς έχει διευκολύνει την μετανάστευση εφόσον μέσω αυτής μειώθηκε τόσο το κόστος του ταξιδιού όσο και το κόστος επικοινωνίας, όπως αναφέρεται σε έρευνα του διεθνούς οργανισμού για τη μετανάστευση η οποία δημοσιεύτηκε το 2014, ενώ παράλληλα, όπως σημειώνεται στην ίδια έρευνα η ανάπτυξη του εμπορίου μεταξύ των χωρών έδωσε ένα επιπλέον κίνητρο στους ανθρώπους που ασχολούνται με αυτό για να μεταναστεύσουν. Οι λόγοι που αυξήθηκε η εισροή των προσφύγων σε χώρες της Ευρώπης τα τελευταία χρόνια, οφείλονται στο άνοιγμα των συνόρων των χωρών που ανήκουν στην Ευρώπη, στις διαρκείς επιθέσεις και στον πόλεμο της Συρίας και στις εξτρεμιστικές επιθέσεις σε διάφορες χώρες πέραν της Συρίας, όπως αναφέρεται σε συζήτηση για την αναθεώρηση των μεταναστευτικών πολιτικών και της παροχής ασύλου (https://www.youtube.com/watch?v=i_-rj-DKzCA). Οι οικονομικές δυσχέρειες που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι, το γεγονός ότι δεν υπήρχαν δουλειές και ότι δεν μπορούσαν να μετακινηθούν ελεύθερα σε όμορες χώρες τους ώθησαν να μετακινηθούν στην Ευρώπη.

Η μαζική μετακίνηση πληθυσμών αντιμετωπίζεται διαφορετικά από Διεθνείς Συνθήκες ανάλογα με τους λόγους οι οποίοι οδηγούν σε μετανάστευση Σύμφωνα, με τον Διεθνή Οργανισμό για την Μετανάστευση (International Organization for Migration IOM), μετανάστευση (immigration) είναι η διαδικασία κατά την οποία οι μη-υπήκοοι μιας χώρας μετακινούνται προκειμένου να «τακτοποιηθούν» (IOM, 2011). Πολλές φορές με τον όρο μετανάστευση (migration) ορίζεται η κυκλοφορία ενός προσώπου ή μιας ομάδας ανθρώπων, είτε σε διεθνή σύνορα, είτε μέσα σε ένα κράτος. Πρόκειται για μετακίνηση πληθυσμών, που καλύπτει οποιοδήποτε είδος κυκλοφορίας ατόμων, για οποιαδήποτε απόσταση, συμπεριλαμβανομένων και των αιτιών που περιλαμβάνουν μετανάστευση προσφύγων, μετατοπισμένων ανθρώπων,

οικονομικών μεταναστών και ανθρώπων που κινούνται για άλλους λόγους όπως η οικογενειακή επανένωση (IOM, 2011). Βέβαια υπάρχει και η εξαναγκαστική μετανάστευση (forced migration) η οποία αφορά μια μεταναστευτική μετακίνηση η οποία προκύπτει από εξαναγκασμό. Η αιτία του εξαναγκασμού μπορεί να είναι είτε η απειλή της ζωής ενός ανθρώπου, είτε η αναζήτηση οικονομικών πόρων, γενικότερα προκύπτει είτε από φυσικές είτε από αιτίες προκαλούμενες από τον άνθρωπο όπως παραδείγματος χάρη άνθρωποι που μετατοπίζονται λόγω φυσικών περιβαλλοντικών καταστροφών, χημικών- πυρηνικών καταστροφών, λόγω πείνας και άλλων (IOM, 2011). Από τα παραπάνω προκύπτει και ο ορισμός του «μετανάστη» όπως ορίζεται από τον Διεθνή Οργανισμό μετανάστευσης (IOM). Μετανάστης, επομένως, είναι οποιοσδήποτε κινείται ή έχει κινηθεί σε διεθνή σύνορα ή μέσα σε ένα κράτος μακριά από τη συνήθη κατοικία του, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς του προσώπου, τη φύση της μετακίνησης αν δηλαδή πρόκειται για εθελοντική ή ακούσια, τις αιτίες που αφορούν τη μετακίνηση και τον χρόνο παραμονής σε μια χώρα (IOM, 2011).

Σύμφωνα με την Διεθνή Αμνηστία μετανάστης είναι εκείνος που εγκαταλείπει τη χώρα του προκειμένου να βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής του για κοινωνική και οικονομική ανέλιξη (Διεθνής Αμνηστία, 2016). Παράλληλα με τον ορισμό αυτό ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης οριοθετεί και την παράτυπη μετανάστευση (irregular migration). Πρόκειται για τη μετακίνηση εκείνη που πραγματοποιείται έξω από τους ρυθμιστικούς κανόνες των χωρών αποστολής, διέλευσης και υποδοχής (IOM, 2011). Ωστόσο, δεν υπάρχει κανένας σαφής ή παγκόσμιος αποδεκτός καθορισμός της παράτυπης μετανάστευσης. Από την οπτική των χωρών προορισμού είναι παράνομη είσοδος ή εργασία σε μια χώρα χωρίς την απαραίτητη έγκριση ή τα έγγραφα που απαιτούνται στο πλαίσιο των κανονισμών μετανάστευσης. Από την οπτική των χωρών προέλευσης, η παρατυπία έγκειται στις περιπτώσεις όπου ένα άτομο έχει διασχίσει ένα διεθνές σύνορο χωρίς έγκυρο διαβατήριο ή ένα ταξιδιωτικό έγγραφο ή δεν ικανοποιεί τις απαιτήσεις διοικητικού χαρακτήρα για τη χώρα. Υπάρχει, εντούτοις, μια τάση έτσι ώστε να περιοριστεί η χρήση του όρου «παράνομη μετανάστευση». Ο όρος πλέον θα αναφέρεται σε περιπτώσεις λαθραίας διακίνησης προσώπων.

Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται συχνά το φαινόμενο να συγχέεται ο όρος «μετανάστης» και ο όρος «πρόσφυγας». Σε αυτό συνέβαλαν και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης καθώς όταν αναφέρονται σε ειδήσεις που άπτονται του

προσφυγικού ζητήματος χρησιμοποιούν είτε τον ένα είτε τον άλλο όρο, ανάλογα με το κίνητρο που έχουν, το ενδιαφέρον που θέλουν να εγείρουν και το θέμα που πρόκειται να παρουσιάσουν. Έτσι λοιπόν, η σύγχυση αυτή που προέκυψε είχε ως αποτέλεσμα την ανάδυση ξενοφοβικών αντιλήψεων καθώς δεν είναι λίγες οι φορές εκείνες που επικρατεί η άποψη ότι πολλοί από τους πρόσφυγες αιτούντες άσυλο είναι στην πραγματικότητα μετανάστες, οι οποίοι προσπαθούν να επωφεληθούν από τις χρηματικές και κοινωνικές παροχές των προσφύγων. Ο Köher (2016) επισημαίνει πως οι άνθρωποι που φθάνουν στην Ευρώπη πλέον δεν είναι μόνο Σύριοι πρόσφυγες. Είναι και Αφγανοί καθώς και στο Αφγανιστάν σημειώνονται συχνά επιθέσεις, τα τελευταία 30 χρόνια, έως ότου ξέσπασε ο πόλεμος στη Συρία κι άρχισαν να μετακινούνται στην Ευρώπη περισσότεροι πρόσφυγες, και υπάρχει κι ένα πιο μικρό ποσοστό ανθρώπων από τη Βορειοανατολική Αφρική, όπου γίνεται καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η κυβέρνηση της χώρας έχει κατηγορηθεί από τον ΟΗΕ για βασανιστήρια, εκδιώξεις, καταναγκαστική εργασία και μη δημοκρατική διακυβέρνηση της χώρας, όπως υποστηρίζει σε συζήτηση για την αναθεώρηση των μεταναστευτικών πολιτικών και της παροχής ασύλου (https://www.youtube.com/watch?v=i_-rj-DKzcA). Λαμβάνοντας υπόψη, όμως, τα παραπάνω και την εξέλιξη του εμφυλίου πολέμου στη Συρία τα τελευταία έξι χρόνια, καθώς ο εμφύλιος έχει ξεσπάσει από το 2011 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, αναρωτιέται κάποιος για ποιο λόγο έχουν επικρατήσει τέτοιου είδους ξενοφοβικές αντιλήψεις. Εφόσον υπάρχει καθημερινή ενημέρωση επί του θέματος από τα Μέσα γιατί οι αντιλήψεις αυτές δεν έχουν εξαλειφθεί ακόμα; Εύλογα λοιπόν προκύπτει το ερώτημα μήπως μέσω αυτών των αντιλήψεων εξυπηρετούνται κάποια συμφέροντα;

1.1.2 Ορισμός του όρου «πρόσφυγας»

Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (International Organization for Migration) αναφέρει ότι πρόσφυγας είναι το πρόσωπο εκείνο που εξαιτίας ενός καλά θεμελιωμένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, υπηκοότητας, ιδιότητας μέλους μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ή πολιτικών απόψεων είναι έξω από τη χώρα υπηκοότητας του και είναι ανίκανος ή εξαιτίας τέτοιου φόβου απρόθυμος να ωφεληθεί της προστασίας εκείνης της χώρας, σύμφωνα και με τη Συνθήκη της Γενεύης για τους πρόσφυγες το 1951 (IOM, 2011, και ΟΗΕ, 1951). Παράλληλα στη Συνθήκη της Αφρικανικής ενότητας (Organization of African Unity) πρόσφυγας

ορίζεται εκείνος ο οποίος αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του εξαιτίας εξωτερικής επιθετικότητας, επαγγέλματος, ξένης κυριαρχίας ή εκδηλώσεων που ενοχλούν σοβαρά τη δημόσια τάξη (OAU, 1984). Ομοίως και η Διακήρυξη της Καρχηδόνας του 1984 δηλώνει ότι ο όρος πρόσφυγας περιλαμβάνει επίσης τα πρόσωπα που φεύγουν από τη χώρα τους επειδή η ζωή, η ασφάλεια ή η ελευθερία τους έχουν απειληθεί από γενικευμένη βία, ξένη επιθετικότητα, εσωτερικές συγκρούσεις, παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή άλλες περιστάσεις που έχουν ενοχλήσει σοβαρά τη δημόσια τάξη (Διακήρυξη της Καρχηδόνας, 1984). Σύμφωνα με τη Διεθνή Αμνηστία «πρόσφυγας είναι αυτός/η που εγκαταλείπει τη χώρα καταγωγής του/ης ή τον τόπο της τελευταίας ή συνήθους διαμονής του/ης εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης εξαιτίας της φυλής, της θρησκείας, της εθνικότητας, της συμμετοχής του/ης σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή των πολιτικών του/ης πεποιθήσεων (πραγματικών ή αποδιδόμενων) και για τον λόγο αυτό, δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει στη χώρα του/ης (Διεθνής Αμνηστία, 2016).

Το βασικό διεθνές δεσμευτικό κείμενο για τα δικαιώματα των Προσφύγων είναι η Σύμβαση της Γενεύης στην οποία αναφέρεται ότι ένας/μία πρόσφυγας, δικαιούται να προστατευθεί από μια εξαναγκαστική επιστροφή στη χώρα καταγωγής του/ης (αρχή της μη Επαναπροώθησης) εάν κινδυνεύει εκεί να διωχθεί για τις πεποιθήσεις του . Εξαιτίας της δίωξης που μπορεί να αντιμετωπίσει αυτό σημαίνει ότι η χώρα η οποία θα τον/ην υποδεχθεί δεν μπορεί να τον/ην αναγκάσει να επιστρέψει πάλι πίσω, αντίθετα είναι υποχρεωμένη να του/ης παρέχει προστασία» (Διεθνής Αμνηστία, 2016). Όπως τονίζει ο διευθυντής Ελληνικού τμήματος της Διεθνούς Αμνηστίας, Γιώργος Κοσμόπουλος, 2016, στην ιστοσελίδα της Διεθνούς Αμνηστίας, στην περίπτωση που ένα κράτος αποτύχει να παράσχει την απαιτούμενη προστασία σε πρόσφυγες αυτό προμηνύει είτε έμμεση καταδίκη σε θάνατο είτε βασανιστήρια. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι τα κράτη υποδοχής των προσφύγων έχουν αναλάβει ένα σημαντικό έργο το οποίο θα πρέπει να συνεχίσουν να επιτελούν έτσι ώστε να αποτραπεί η καταδίκη περισσότερων ανθρώπων ζωών στον θάνατο.

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ αναφέρει πως στο τέλος του 2015 υπήρχαν καταγεγραμμένοι 21,3 εκατομμύρια πρόσφυγες παγκοσμίως (ΟΗΕ, 2016). Οι πρόσφυγες καθορίζονται και προστατεύονται από το Διεθνές Δίκαιο. Η Συνθήκη της Γενεύης το 1951 η οποία αναφέρθηκε παραπάνω καθορίζει ποίος είναι πρόσφυγας και περιγράφει τα βασικά δικαιώματα που τα κράτη θα πρέπει να τους παρέχουν. Τα

κράτη φιλοξενίας των προσφύγων φέρουν την ευθύνη για την πρόσβαση σε διαδικασίες ασύλου, σε μέτρα για να εξασφαλιστούν τα βασικά ανθρωπίνια δικαιώματα έτσι ώστε να καταφέρουν να ζήσουν αξιοπρεπώς και με ασφάλεια (ΟΗΕ, 1951). Όπως αναφέρει και η Διεθνής Αμνηστία οι πρόσφυγες δεν θα πρέπει να διώκονται για παράνομη είσοδο σε μια χώρα. Αφού γίνει η διαδικασία αναγνώρισης τους δικαιούνται τριετή άδεια παραμονής στη χώρα υποδοχής που τους παρέχει το άσυλο καθώς επίσης και παροχή ταξιδιωτικών εγγράφων για να ταξιδέψουν, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Διεθνής Αμνηστία, 2016). Οι πρόσφυγες υποχρεούνται να σέβονται και να τηρούν τους νόμους και τους κανονισμούς της χώρας που τους παρέχει άσυλο. Σε άρθρο της Διεθνούς Αμνηστίας όπου απαντώνται βασικά ερωτήματα για τα δικαιώματα των προσφύγων και των μεταναστών επισημαίνεται ότι όταν κάποιος δεν έχει νόμιμη άδεια εισόδου ή παραμονής σε κάποια χώρα και δεν πληροί τις προϋποθέσεις για να λάβει καθεστώς διεθνούς προστασίας, θεωρείται παράτυπος μετανάστης (Διεθνής Αμνηστία, 2016).

Όσον αφορά τους «αιτούντες άσυλο», η Διεθνής Αμνηστία αναφέρει ότι είναι οι άνθρωποι εκείνοι οι οποίοι έχουν υποβάλλει αίτημα έτσι ώστε να αναγνωριστούν ως πρόσφυγες και η απόφαση του αιτήματος τους δεν έχει εκδοθεί ολοκληρωτικά. Μέχρι να αναγνωριστούν επίσημα ως πρόσφυγες, διαθέτουν το Δικαίωμα της μη Επαναπροώθησης τους, όπως προβλέπεται από το Διεθνές Δίκαιο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι και οι αιτούντες άσυλο έχουν δικαίωμα παραμονής στη χώρα υποδοχής και πρόσβαση σε όλες τις νόμιμες διαδικασίες, δικαίωμα πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας, δικαίωμα στη δημόσια εκπαίδευση και δικαίωμα στην εργασία (εφόσον πληρούν κάποιες προϋποθέσεις) (Διεθνής Αμνηστία, 2016).

Παραπάνω αναφέρθηκε η Σύμβαση της Γενεύης, η οποία υπογράφηκε το 1951 από 140 χώρες. Στη Σύμβαση αυτή καθορίζεται το ποίος είναι πρόσφυγας, όπως προαναφέρθηκε, το είδος νομικής προστασίας που θα πρέπει να παρέχεται καθώς και τα κοινωνικά δικαιώματα που τα κράτη (που υπέγραψαν στη Σύμβαση) οφείλουν να τους παρέχουν. Συγχρόνως, αναφέρονται και οι υποχρεώσεις των προσφύγων σε χώρες υποδοχής και αποκλείονται συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, όπως οι τρομοκράτες, από την προσφυγική ιδιότητα (ΟΗΕ, 1951).

Στο άρθρο 1 της Σύμβασης αναγράφεται αναλυτικότερα ότι «πρόσφυγας είναι ένα άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του

τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλετικούς, εθνικούς, θρησκευτικούς, για λόγους συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σε αυτή» (ΟΗΕ, 1951, σελ. 2).

Ολοκληρώνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο είναι σκόπιμο να αναφερθούν κάποιες βασικές διαφορές των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης», προκειμένου να γίνει μια ανακεφαλαίωση. Σε κείμενό της η Ύπατη Αρμοστεία υποστηρίζει πως μια σημαντική διαφορά είναι το γεγονός ότι οι μετανάστες μπορούν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους όποτε το επιθυμούν και θα συνεχίσουν να προστατεύονται από την εκάστοτε κυβέρνηση. Δεν θα συμβεί, όμως, το ίδιο με τους πρόσφυγες (ΟΗΕ, 2016). Παράλληλα μια ακόμη διαφορά των δύο εννοιών εντοπίζεται και στο τρόπο διαχείρισης των ανθρώπων που ανήκουν σε αυτές τις κατηγορίες. Όσον αφορά τους μετανάστες οι χώρες που τους δέχονται λειτουργούν με βάση του δικούς τους νόμους για τη μετανάστευση. Αντιθέτως, χώρες οι οποίες δέχονται πρόσφυγες λειτουργούν με βάση τις νόρμες για το άσυλο και την προστασία προσφύγων όπως ορίζονται στο Διεθνές Δίκαιο και στην εθνική νομοθεσία (ΟΗΕ, 2016). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι χώρες έχουν συγκεκριμένες ευθύνες προς όσους αναζητούν άσυλο εντός των συνόρων τους.

Σε διάλεξη που αφορά στο σύστημα αντιμετώπισης των προσφύγων, ο Hathaway (2016) υποστηρίζει πως θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα για να διορθωθούν μη βιώσιμες καταστάσεις στη χώρα των προσφύγων κι όταν αυτό δεν επιτυγχάνεται θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα στους ανθρώπους να μπορούν να διαφύγουν έτσι ώστε να μπορέσουν να φτιάξουν ξανά τις ζωές τους με αξιοπρέπεια (https://www.youtube.com/watch?v=e_8AL4rVedg&t=534s). Αναφέρεται σε αυτή τη δυνατότητα ως μια ηθική και συγχρόνως νομική επιτακτική ανάγκη για την οποία έχουν συμφωνήσει τα $\frac{3}{4}$ των χωρών του κόσμου. Το γεγονός ότι δεν έχει γίνει καλή διαχείριση του φαινομένου δεν οφείλεται μόνο στη διαχείριση των εκάστοτε κυβερνήσεων αλλά και στο γεγονός ότι το σύστημα διαχείρισης δεν είναι ορθά δομημένο καθώς δεν παρέχεται στους πρόσφυγες η απόλυτη ελευθερία να αποφασίσουν που θα μείνουν προκειμένου να προστατευθούν. Η προστασία των προσφύγων, και κυρίως των παιδιών, είναι ένα σύστημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων

που προωθεί την αξιοπρεπή προστασία για τους ανθρώπους και αυτό θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

1.2 Δικαιώματα παιδιών, το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Από τον 17^ο αιώνα αρχίζει η περίοδος κατά την οποία τα ανθρώπινα δικαιώματα κατοχυρώνονται στα συντάγματα των κρατών. Η βάση των θεμελιωδών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων – δηλαδή των αξιώσεων ελευθερίας που το άτομο μπορεί να ασκήσει εξαιτίας της ανθρώπινης φύσης του (Pohanka, 2009) - αφορά μεταξύ άλλων την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την ισότητα ενώπιον του νόμου, τη θρησκευτική ελευθερία, την ελεύθερη διακίνηση και ελευθερία της μετανάστευσης και την εγγύηση παροχής ασύλου.

Στις 5 Φεβρουαρίου 1988 ψηφίστηκε από τα Ηνωμένα Έθνη το κείμενο της Σύμβασης των δικαιωμάτων του Παιδιού. Όπως αναφέρει ο Πανταζής, (2015) στις 21 Οκτωβρίου του 1991 εκατό χώρες είχαν υπογράψει τη Σύμβαση αυτή, ενώ μέχρι σήμερα ο αριθμός των συμβαλλόμενων χωρών έχει φτάσει στις εκατόν ενενήντα δύο. Στη Σύμβαση αυτή καταδικάζεται κάθε διάκριση απέναντι στα παιδιά με βάση τη «φυλή», το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνοτική και κοινωνική προέλευση, την περιουσιακή κατάσταση, την αναπηρία ή οποιαδήποτε άλλη επίκτητη ιδιότητα.

Η αναγνώριση της αξιοπρέπειας και των ίσων δικαιωμάτων όλης της οικογένειας αποτελεί θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο. Στην Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και στις διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι συμβαλλόμενες χώρες συμφώνησαν ότι τα παιδιά δικαιούνται ειδική βοήθεια και υποστήριξη. Αναγνωρίζεται ότι το παιδί προκειμένου να αναπτύξει μια αρμονική προσωπικότητα πρέπει να μεγαλώνει μέσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον με ευτυχία, αγάπη, και κατανόηση έτσι ώστε να προετοιμαστεί για να ζήσει μια ζωή με αξιοπρέπεια, ανοχή, ελευθερία, ισότητα και αλληλεγγύη. Το παιδί λόγω της φυσικής και διανοητικής του ανωριμότητας, χρειάζεται ειδική προστασία και μέριμνα, συμπεριλαμβανομένης και της νομικής προστασίας, τόσο πριν όσο και μετά τη γέννηση του. Υπάρχουν συγκεκριμένες νομικές και κοινωνικές αρχές σχετικά με την προστασία και την ευημερία των παιδιών σε περίοδο επείγουσας ανάγκης ή ένοπλης σύρραξης.

Στο άρθρο 10 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναφέρεται ότι τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να σέβονται το δικαίωμα που έχουν το παιδί και οι γονείς του να εγκαταλείψουν οποιαδήποτε χώρα, συμπεριλαμβανομένης και της ίδιας χώρας του συμβαλλόμενου κράτους προκειμένου να επιστρέψουν στη δική τους χώρα. Συγχρόνως, στο άρθρο 22 αναφέρεται ότι τα συμβαλλόμενα κράτη παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου ένα παιδί, το οποίο επιζητεί να αποκτήσει το νομικό καθεστώς του πρόσφυγα ή που θεωρείται πρόσφυγας, είτε είναι είτε συνοδεύεται από γονείς ή οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο, να χαιρεί της κατάλληλης βοήθειας και προστασίας που θα του επιτρέψουν να απολαμβάνει τα δικαιώματα που του αναγνωρίζουν στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και σε άλλες διεθνείς συμβάσεις. Παράλληλα, στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι τα συμβαλλόμενα κράτη συνεργάζονται με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών για να προστατεύσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά που βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση και να αναζητήσουν τους γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας κάθε παιδιού πρόσφυγα για να συλλέξουν πληροφορίες αναγκαίες για την επανένωση του παιδιού με την οικογένειά του (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1990).

Στο άρθρο 28 της ίδιας Σύμβασης δηλώνεται ότι τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση. Έτσι καθίσταται υποχρεωτική και δωρεάν για όλους η στοιχειώδης εκπαίδευση. Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη διαφόρων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και επαγγελματικής, προσιτή για κάθε παιδί, με τη θέσπιση δωρεάν εκπαίδευσης και προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης. Επίσης, αναφέρεται η ανάγκη εξασφάλισης πρόσβασης στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες του καθενός. Επιπλέον, προτείνεται να λαμβάνονται μέτρα για να ενθαρρύνονται τα παιδιά να φοιτούν τακτικά στα σχολεία έτσι ώστε να μειώνεται το ποσοστό εκείνων που εγκαταλείπουν τις σχολικές μονάδες. Έτσι τα συμβαλλόμενα κράτη θα μπορούν να προάγουν και ενθαρρύνουν τη διεθνή συνεργασία όσον αφορά στον τομέα της παιδείας προκειμένου να συμβάλλουν στην εξάλειψη της άγνοιας και του αναλφαριθμητισμού στον κόσμο και να διευκολυνθεί η πρόσβαση στις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα συμβαλλόμενα κράτη έχουν συμφωνήσει πως η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της

προσωπικότητας του και στην ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του. Επιπρόσθετα, όπως ορίζεται στη Σύμβαση, τα κράτη θα πρέπει να φροντίζουν για την προώθηση του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει ένα παιδί, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που μπορεί να διαφέρουν από τον δικό του. Η εκπαίδευση του παιδιού θα πρέπει ακόμα να αποσκοπεί στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα στους λαούς και τις εθνικές και θρησκευτικές ομάδες.

Στο άρθρο 14 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρώπης, ο οποίος υπογράφηκε το 2000 από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφέρεται ότι κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση, και για αυτό το λόγο η υποχρεωτική εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν.

Μείζονος σημασίας είναι και τα άρθρα 18 και 19 τα οποία αναφέρονται στο Δικαίωμα ασύλου, το οποίο διασφαλίζεται τηρουμένων των κανόνων της Σύμβασης της Γενεύης το 1951 σχετικά με το καθεστώς των προσφύγων, καθώς επίσης και στην προστασία σε περίπτωση απομάκρυνσης, απέλασης ή έκδοσης όπου αναφέρεται ότι «Απαγορεύονται οι συλλογικές απελάσεις» και επιπλέον «Κανείς δεν μπορεί να απομακρυνθεί, να απελαθεί ή να εκδοθεί προς κράτος όπου διατρέχει σοβαρό κίνδυνο να του επιβληθεί η ποινή του θανάτου ή να υποβληθεί σε βασανιστήρια ή άλλη ανθρώπινη ή εξευτελιστική ποινή ή μεταχείριση» (Σύμβαση της Γενεύης, 1951 σελ: 11).

Στο κεφάλαιο της Ισότητας του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 24 που αφορά στα Δικαιώματα του Παιδιού, αναφέρεται ότι « Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα στην προστασία και την φροντίδα που απαιτούνται για την καλή διαβίωσή τους. Τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Η γνώμη τους σχετικά με ζητήματα που τα αφορούν λαμβάνεται υπόψη σε συνάρτηση με την ηλικία και την ωριμότητά τους» (Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων Ευρωπαϊκής Ένωσης, σελ:13) . Παράλληλα υπογραμμίζεται ότι πρωταρχική σημασία δίνεται στο συμφέρον του παιδιού για όλες τις πράξεις οι οποίες αφορούν παιδιά.

1.3 Εκπαίδευση Σύριων παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες

1.3.1 Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σε κρίση

Σύμφωνα με έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας, 2016 περίπου 1,75 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες δε φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 1,95 εκατομμύρια έφηβοι πρόσφυγες είναι εκτός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Ύπατος Αρμοστής του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, Filippo Grandi, υποστηρίζει πως η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων έχει παραμεληθεί (Grandi, 2016). Αναφέρεται, παράλληλα, και το μικρό ποσοστό των παιδιών προσφύγων που έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση το οποίο φτάνει μόλις το 50% όταν σε παγκόσμιο επίπεδο το ποσοστό παιδιών που έχουν πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεπερνά το 90% όπως προκύπτει από τη σύγκριση στοιχείων της Ύπατης Αρμοστείας και της UNESCO. Σύμφωνα με τον Grandi, η προσοχή της διεθνούς κοινότητας θα πρέπει να στραφεί πέρα από την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης και στον τομέα της εκπαίδευσης έτσι ώστε μέσω αυτής οι πρόσφυγες να είναι ικανοί να διαμορφώσουν θετικά τόσο το μέλλον της χώρας στην οποία βρίσκονται, όσο και το μέλλον της χώρας από την οποία κατάγονται.

Με τη συνεχή αύξηση των προσφυγικών ροών (κυρίως από την έναρξη του εμφυλίου πολέμου στη Συρία και μετά) η Ύπατη Αρμοστεία εκτιμά ότι υπάρχει ανάγκη να αυξηθούν τόσο οι αίθουσες διδασκαλίας όσο και οι δάσκαλοι που θα διδάσκουν τα παιδιά αυτά.

Βέβαια οι χώρες φιλοξενίας των προσφύγων έχουν να αντιμετωπίσουν αρκετές δυσκολίες που αφορούν στην εκπαίδευση. Η εύρεση σχολικών κτιρίων, το εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο να είναι καταρτισμένο και πλήρως ενημερωμένο για τις ανάγκες των παιδιών αυτών και βέβαια το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τους νέους μαθητές, οι οποίοι συνήθως δεν μιλούν τη γλώσσα διδασκαλίας και σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά έχουν χάσει τη φοίτησή τους σε σχολεία τα τελευταία 3-4 χρόνια. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Grandi, οι όμορες χώρες της Συρίας που φιλοξενούν τους πρόσφυγες (Αίγυπτος, Ιορδανία, Λίβανος, Τουρκία) έχουν κάνει πρόοδο στον τομέα της εκπαίδευσης προσφυγόπουλων και την φοίτηση προσφύγων σε σχολεία.

Με τη συγκεκριμένη έκθεση η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ κάνει έκκληση στις κυβερνήσεις να μην παραμελούν την εκπαίδευση των προσφύγων και να εντάσσουν τα παιδιά στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρξει ένας πολυετής εκπαιδευτικός σχεδιασμός, καθώς η μελέτη διαφόρων προσφυγικών ροών έχει καταδείξει πως οι πρόσφυγες ξεπερνούν τα 20 χρόνια εκτοπισμένοι από τις χώρες καταγωγής τους, όπως αναφέρεται σε έκθεση του οργανισμού Rand,2015.

1.3.2 Η εκπαίδευση Σύριων παιδιών προσφύγων σε όμορες χώρες

Όπως αναφέρεται σε έκθεση του οργανισμού Rand¹, για την εκπαίδευση Σύριων παιδιών προσφύγων σε γειτονικές χώρες της Συρίας, ο μεγαλύτερος αριθμός Σύριων προσφύγων βρίσκεται στον Λίβανο, την Ιορδανία, την Τουρκία, ενώ υπάρχουν και εκτοπισμένοι στο Ιράκ και την Αίγυπτο. Στην έκθεση αυτή γνωστοποιείται πως από την αρχή του εμφυλίου πολέμου στη Συρία μέχρι και το 2015 ο μίσος πληθυσμός της χώρας μετακινήθηκε σε άλλες χώρες. Αυτός ο εκτοπισμός είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων υπερπληθυσμού σε σχολεία γειτονικών χωρών. Ωστόσο η Ύπατη Αρμοστεία σε έκθεσή της υποστηρίζει πως μόνο το 40% των παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας έχουν ενσωματωθεί στα σχολεία και λαμβάνουν εκπαίδευση.

Ειδικότερα, την οργάνωση και την κατανομή ρόλων για την εκπαίδευση έχουν αναλάβει οι εκάστοτε κυβερνήσεις των χωρών φιλοξενίας, άλλοτε σε συνεργασία με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών κι άλλοτε σε συνεργασία με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και τους ίδιους τους πρόσφυγες καθώς υπάρχουν αρκετοί σύριοι δάσκαλοι ή βοηθοί δασκάλων οι οποίοι συμβάλλουν στην ομαλότερη διεξαγωγή των μαθημάτων.

Στον Λίβανο για παράδειγμα την εκπαίδευση την έχει αναλάβει αποκλειστικά η κυβέρνηση, ενώ στην Ιορδανία η κυβέρνηση έχει αναθέσει την εκπαίδευση στην Unicef και την Μη Κυβερνητική Οργάνωση « Save the children». Σε αυτές τις χώρες προκειμένου να επεκταθούν τα σχολικά ωράρια έχουν δημιουργηθεί τάξεις υποδοχής

¹ ο οποίος είναι ένας ερευνητικός οργανισμός που αναπτύσσει λύσεις για δημόσιες πολιτικές προκλήσεις προκειμένου να βοηθήσει τις κοινότητες όλου του κόσμου να είναι ασφαλέστερες, υγιείς και να ευημερούν. Είναι μη κερδοσκοπικός οργανισμός και οι δημοσιεύσεις του δεν αντανακλούν απαραίτητα τις απόψεις των ερευνητών του

για τους πρόσφυγες, οι οποίες λειτουργούν έπειτα από το πρωινό σχολικό ωράριο. Από την άλλη, στην Τουρκία το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Σύριων παιδιών προσφύγων έχει αναλάβει από κοινού το κράτος σε συνεργασία με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Όπως αναφέρεται στην έκθεση του οργανισμού Rand το κράτος σε συνεργασία με την Unicef και την κοινότητα των Σύριων προσφύγων έχει ανοίξει σχολεία για τα προσφυγόπουλα. Βέβαια έχουν γίνει και προσπάθειες για δημιουργία νέων σχολικών μονάδων, οι οποίες όμως δεν απέδωσαν καρπούς.

Από τις καταγραφές λοιπόν του Rand, έχουν εντοπισθεί επτά διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης για τους Σύριους πρόσφυγες στις χώρες αυτές. Το πρώτο μοντέλο αφορά στην ένταξη των προσφυγόπουλων σε δημόσιο σχολείο μαζί με τους γηγενείς μαθητές. Το δεύτερο μοντέλο που υπάρχει είναι αυτό των σχολικών μονάδων που έχουν δημιουργηθεί σε καταυλισμούς προσφύγων και φοιτούν μόνο παιδιά πρόσφυγες, ενώ το τρίτο είναι το μοντέλο που λειτουργεί σε μεσημεριανές-απογευματινές ώρες, ως δεύτερη βάρδια για τα προσφυγόπουλα. Το τέταρτο μοντέλο είναι τα κοινοτικά σχολεία τα οποία έχουν ιδρύσει οι ίδιοι οι Σύριοι πρόσφυγες ανά περιοχές. Το πέμπτο μοντέλο υπάρχει μόνο στην Τουρκία και πρόκειται για τα σχολεία εκτός των δομών φιλοξενίας που έχει δημιουργήσει η Unicef για το σχολικό έτος 2014-2015. Τέλος υπάρχει και το μοντέλο των εναλλακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων εκπαίδευσης από διάφορες θρησκευτικές ομάδες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι πρόσφυγες θα πρέπει να εκπαιδεύονται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία και να τους παραχθούν ίσες ευκαιρίες με τους ντόπιους όσον αφορά τον τομέα της εργασίας και τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στα σχολεία με πρόσφυγες είτε ακολουθούν τα κρατικά προγράμματα σπουδών είτε ακολουθούν το συριακό πρόγραμμα το οποίο όμως έχει τροποποιηθεί, γεγονός που καθιστά την όποια πιστοποίηση μη αναγνωρίσιμη.

Προκειμένου, λοιπόν, να ξεπεραστούν τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί θα πρέπει να αναπτυχθεί μια συντονισμένη στρατηγική για να διευρύνεται η πρόσβαση για τα παιδιά εκείνα τα οποία δεν έχουν ενταχθεί ακόμα στα σχολεία, ενώ συγχρόνως θα ήταν ωφέλιμο να αξιοποιούνταν περισσότεροι σχολικοί χώροι. Τα παραπάνω θα μπορέσουν να επιτευχθούν μέσω του σχεδιασμού ενός μακροπρόθεσμου προγράμματος ανάπτυξης το οποίο θα στηρίζει την τυπική

εκπαίδευση που θα στηρίζεται στη χρήση της τεχνολογία έτσι ώστε να βελτιωθεί η εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά πρόσφυγες.

1.3.3 Η εκπαίδευση των Σύριων παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση αποτελεί προέκταση του δικαιώματος της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Το συμφέρον του παιδιού, όπως αναφέρεται στο άρθρο 3 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, είναι το κριτήριο εκείνο το οποίο διαμορφώνει τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων και παροχών το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Αρχικά, το κράτος οφείλει να παρέχει την δεκαετή υποχρεωτική εκπαίδευση στα παιδιά πρόσφυγες, δηλαδή την εξασφάλιση της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο, βάση του νόμου 1566/1985 για τις υπάρχουσες δομές και σχολικές μονάδες. Επιπλέον, με τον νόμο 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», δημιουργήθηκε ένα νομικό υπόβαθρο σύμφωνα με το οποίο στα δημόσια σχολεία ως γλώσσα διδασκαλίας ορίζεται η ελληνική αλλά παρέχεται και η δυνατότητα διδασκαλίας μιας άλλης γλώσσας όταν το απαιτούν οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα με υπουργικές αποφάσεις ιδρύθηκαν Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ), όπως αναφέρεται στην εφημερίδα της κυβερνήσεως, (ΦΕΚ 3049 Β, 2016), «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», από το σχολικό έτος 2016- 2017, οι οποίες θα λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων ενώ συγχρόνως υπάρχει και πρόβλεψη να λειτουργούν και εντός των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι δομές αυτές αποτελούν παραρτήματα σχολικών μονάδων.

Από τα παραπάνω προέκυψε η δημιουργία Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και έπειτα από απόφαση του Υπουργείου Παιδείας ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) στις ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) στις ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π.

ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Στόχος είναι η ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα, λοιπόν με το κοινό δελτίο Τύπου του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής και του Υπουργείου Παιδείας για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων προβλέπεται, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να παρέχεται εκπαίδευση εντός των δομών φιλοξενίας. Επομένως, προβλέπεται η σύσταση παραρτημάτων νηπιαγωγείων στις δομές φιλοξενίας των προσφύγων, τα οποία θα πλαισιώσουν πρόσθετοι νηπιαγωγοί. Ταυτόχρονα, προβλέπεται και ενίσχυση της δημιουργικής απασχόλησης των νηπίων από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και άλλους οργανισμούς.

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια και την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβλέπεται η λειτουργία ειδικών τάξεων υποδοχής κατά τις απογευματινές ώρες (2-6μ.μ.), για το σχολικό έτος 2016-2017. Οι τάξεις αυτές έχουν δημιουργηθεί προκειμένου να προετοιμάσουν τα παιδιά να ενταχθούν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και για να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τη γλώσσα διδασκαλίας των μαθημάτων, την ελληνική. Βέβαια, στις τάξεις υποδοχής θα παρέχονται επιπλέον και μαθήματα αγγλικών, μαθηματικών και πληροφορικής έτσι ώστε τα παιδιά να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την επόμενη σχολική χρονιά ή να ενταχθούν σε σχολικό σύστημα άλλης ευρωπαϊκής χώρας.

Η επιλογή των σχολικών μονάδων έχει γίνει με βάση τον αριθμό των παιδιών που θα φιλοξενηθούν και την διαθεσιμότητα των σχολικών αιθουσών που βρίσκονται κοντά στα κέντρα φιλοξενίας. Τα έξοδα για την κάλυψη του κόστους μεταφοράς των παιδιών από τα κέντρα φιλοξενίας στα σχολεία και των εξόδων καθαρισμού και συντήρησης των σχολικών μονάδων έχει αναλάβει ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης. Επιπλέον, τα παιδιά που δεν ζουν σε οργανωμένα κέντρα φιλοξενίας, αλλά σε διαμερίσματα ή άλλους χώρους σε αστικά κέντρα, θα μπορούν να φοιτήσουν σε νηπιαγωγεία ή τάξεις υποδοχής που θα λειτουργήσουν σε κοντινά σχολεία, είτε τα πρωινά είτε τα απογεύματα.

Συγχρόνως αναφέρεται πως για τα παιδιά άνω των 15 ετών θα υπάρξει ειδική μέριμνα για παροχή μαθημάτων γλωσσομάθειας, αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης,

προκειμένου τα παιδιά αυτά αφού μάθουν την ελληνική γλώσσα, να φοιτήσουν στις τεχνικές επαγγελματικές κι άλλες σχολές.

Ωστόσο, από το επίπεδο του σχεδιασμού μέχρι την υλοποίησή τους όλα τα μέτρα δεν έχουν εφαρμοστεί με ιδιαίτερη συνέπεια. Τα νηπιαγωγεία δεν έχουν ακόμη λειτουργήσει, ενώ η λειτουργία των ΔΥΕΠ άρχισε σταδιακά μετά τον Ιανουάριο του 2017. Πολλά παιδιά προσφύγων εξακολουθούν να μην συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες για πολλούς λόγους (άρνηση των γονέων λόγω ελπίδας άμεσης μετεγκατάστασης, δυσκολίες μετακίνησης κλπ).

1.3.4 Οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους πρόσφυγες και προσπάθειες εξομάλυνσης τους στην Ελλάδα και σε χώρες του εξωτερικού

Για να γεφυρωθεί το χάσμα που έχει δημιουργηθεί στη συνεννόηση και στην επικοινωνία μεταξύ των προσφύγων που καταφθάνουν σε διάφορες χώρες του κόσμου και των πολιτών των εκάστοτε χωρών υποδοχής και φιλοξενίας των προσφύγων έχουν δημιουργηθεί κάποιες ομάδες ανθρώπων οι οποίοι διατίθενται να βοηθήσουν.

Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα και ειδικότερα στο νησί της Λέσβου, το οποίο είναι και το πρώτο μέρος υποδοχής των προσφύγων στη χώρα, οι πρόσφυγες φτάνοντας εκεί πρέπει να διαχειριστούν το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα και άρα όταν θα χρειαστούν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες όπως είναι το φαγητό, το μέρος που θα ξεκουραστούν και η ιατρική φροντίδα που θα χρειαστούν δεν θα ξέρουν πώς να τις επικοινωνήσουν. Επιπλέον υπάρχει μεγάλος αριθμός προσφύγων και οι γλώσσες που μιλούν ποικίλουν ανάλογα το μέρος από το οποίο προέρχονται. Προκειμένου, λοιπόν, να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα έχει δημιουργηθεί μια ηλεκτρονική πλατφόρμα η οποία μεταφράζει σε γλώσσες όπως Αραβικά, Φαρσί και Ελληνικά έτσι ώστε να ενημερώνονται οι πρόσφυγες για θέματα που προκύπτουν και τους απασχολούν. Σε αυτή την ηλεκτρονική πλατφόρμα εργάζονται 120 εθελοντές οι οποίοι ενημερώνουν τους πρόσφυγες μέσω Skype για τις ειδήσεις, για την υγειονομική τους προστασία, για τον καιρό και φυσικά παρέχονται πληροφορίες για την διεκπεραίωση των αιτήσεων ασύλου αλλά και οδηγίες που αφορούν την ανάληψη χρημάτων. Ενημερώνουν ακόμα και τους πρόσφυγες οι οποίοι βρίσκονται στα δυτικά Βαλκάνια, για το κλείσιμο των συνόρων, τα κέντρα εγγραφής

καθώς και τις διαδικασίες άσυλου που μπορούν να κάνουν εκεί, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά σε άρθρο του ο Raymond (2016).

Σύμφωνα με τον γερμανικό νόμο και τη Διεθνή Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του παιδιού (1990), όλα τα παιδιά που διαμένουν σε μια χώρα οφείλουν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς. Ωστόσο, με την αυξημένη εισροή προσφύγων αιτούντων άσυλο στη χώρα το 2015, έχει προκύψει η ανάγκη για ανεύρεση σχολικών μονάδων και πλαισίωση αυτών με εκπαιδευτικό προσωπικό για τα παιδιά των προσφύγων. Η Tere Marlis, η πρόεδρος του γερμανικού συμβουλίου εκπαίδευσης αναφέρει ότι το σχολικό σύστημα της Γερμανίας δεν ήταν έτοιμο να δεχθεί τέτοιο ποσοστό νέων μαθητών. Έτσι σε όλη τη Γερμανία έχουν εκπαιδευτεί και προσληφθεί 14.000 νέοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διδάξουν τα παιδιά πρόσφυγες, (Tere, 2016).

Ειδικότερα, στο Βερολίνο περισσότερα από 20.000 προσφυγόπουλα και παιδιά που δικαιούνται άσυλο παρακολουθούν μαθήματα στα δημόσια σχολεία και περίπου 1.000 δάσκαλοι προσλήφθηκαν για τις τάξεις υποδοχής προσφύγων στις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν γερμανικά. Τα παιδιά εκείνα τα οποία δεν φοιτούν σε κάποιο σχολείο περιμένουν τις δημοτικές αρχές της χώρας να δημιουργήσουν νέους χώρους εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη Brenner (2016) η εισαγωγή των παιδιών σε σχολεία και η εκμάθηση των Γερμανικών δίνει επιπλέον κίνητρα στους γονείς τους να μάθουν τη γλώσσα και να ενταχθούν ομαλότερα στη γερμανική κοινωνία.

Στην Σουηδία, σύμφωνα με το BBC τουλάχιστον 1667 πρόσφυγες αιτήθηκαν άσυλο κατά τη διάρκεια του έτους 2015. Η Egerstrom, σουηδέζα δημοσιογράφος, αναφέρει πως η Σουηδία είναι η αμέσως επόμενη χώρα μετά τη Γερμανία στον αριθμό προσφύγων αιτούντων άσυλο.

Στην εφημερίδα Guardian αναφέρεται ότι από τους πρόσφυγες οι οποίοι βρίσκονται στη Σουηδία, περισσότεροι από 70.000 είναι παιδιά ενώ υπολογίζεται ότι περίπου 35.000 είναι ανήλικοι ασυνόδευτοι και χρειάζονται εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Οργανισμό Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, τα ασυνόδευτα παιδιά στη Σουηδία έχουν το δικαίωμα να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τα υπόλοιπα παιδιά (Human Rights, 1948). Πιο συγκεκριμένα, στη Σουηδία οι δημοτικές αρχές είναι αρμόδιες να παρέχουν στα παιδιά πρόσφυγες εκπαίδευση μέσα σε ένα μήνα από την εγκατάστασή τους εκεί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Egerstrom, 2016.

Βέβαια, λόγω του μεγάλου αριθμού προσέλευσης των προσφύγων στη χώρα προέκυψε πρόβλημα υλοποίησης της πολιτικής που αναφέρθηκε παραπάνω. Είναι δύσκολο να ολοκληρωθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα και οι πρόσφυγες να μαθαίνουν σουηδικά μέσω της εκπαίδευσης που τους παρέχεται, προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα χώρα εγκατάστασής τους. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν αφορούν στην ανεύρεση προσωπικού εξειδικευμένου για την αντιμετώπιση ψυχολογικών και υγειονομικών προβλημάτων, ενώ παράλληλα δεν υπάρχουν αρκετοί δάσκαλοι οι οποίοι να μιλούν τη μητρική γλώσσα των προσφύγων και είναι λίγοι εκείνοι οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί προκειμένου να βοηθούν τα παιδιά με κοινωνικά προβλήματα. Ένα ακόμη πιθανό πρόβλημα σύμφωνα με την Guardian είναι το γεγονός ότι τα σχολεία στα οποία φοιτούν ως επί το πλείστον πρόσφυγες θα «γκετοποιηθούν» κι έτσι τα παιδιά αυτά θα αποξενωθούν από την κοινωνία της Σουηδίας.

Όπως υποστηρίζει η Hadzialic (2016), πρώην πρόσφυγας και σημερινή υπουργός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, οι αρμόδιοι μπορούν να χειριστούν με κατάλληλο τρόπο τα προβλήματα που προέκυψαν. Για να ενσωματωθούν οι πρόσφυγες στη σουηδική κοινωνία η υπουργός δημιούργησε έναν νόμο ο οποίος ονομάζεται «Swedish from Day One» και σχεδιάστηκε για να παρέχει την ευκαιρία σε όλους τους πρόσφυγες να μάθουν τη γλώσσα της χώρας σε μικρό χρονικό διάστημα. Η υπουργός υποστηρίζει πως με την εκμάθηση της γλώσσας δίνεται η ευκαιρία στους πρόσφυγες να ενσωματωθούν στην κοινωνία των Σουηδών και στη συνέχεια να βρουν δουλειά.

Παράλληλα σε άρθρο του Al Jazeera, ο Mucci (2016), αναφέρει ότι η κυβέρνηση μεριμνά ώστε να μη δημιουργηθούν σχολεία «γκέτο» για τους πρόσφυγες καθώς τα προσφυγόπουλα φοιτούν σε διάφορα σχολεία της χώρας. Συγχρόνως, η κυβέρνηση εισήγαγε κίνητρα για τους συνταξιούχους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να επιστρέψουν στην εργασία και με αυτόν τον τρόπο δημιούργησαν προγράμματα για την κατάρτιση αγγλόφωνων προσφύγων, προκειμένου να γίνουν εκπαιδευτικοί, για να διευκολύνουν τα παιδιά πρόσφυγες στη δύσκολη διαδικασία εκμάθησης σουηδικών.

Επιπλέον, ταυτόχρονα με τον νόμο της Hadzialic, το Υπουργείο Εργασίας της χώρας δημιούργησε νέα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για να βοηθήσει

τους πρόσφυγες να μάθουν νέες δεξιότητες ή να αναβαθμίσουν τις ήδη υπάρχουσες. Τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν στη διευκόλυνση της εισόδου στην αγορά εργασίας και κάποια από τα μαθήματα που προσφέρονται είναι η οδήγηση λεωφορείου, η κηπουρική και ο καθαρισμός.

2^ο Κεφάλαιο: Πολυγλωσσία και Διγλωσσία

2.1 Ορισμός Πολυγλωσσίας

Σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2005) με τον όρο πολυγλωσσία αναφέρεται ένα πλαίσιο επικοινωνίας στο οποίο περισσότερες από δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή και τα μέλη μιας ομάδας επικοινωνούν σε περισσότερες από δύο γλώσσες, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες πχ στη διεθνή μετανάστευση, είτε στη διάδοση διεθνών γλωσσών. Παλαιότερα η πολυγλωσσία θεωρούνταν ένα θετικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των μελών «υψηλών» κοινωνικών στρωμάτων. Αντιθέτως, η διγλωσσία και η πολυγλωσσία των μεταναστών είχε συνδεθεί με την έννοια του διαφορετικού, όπου για εκείνη την εποχή δεν ήταν αποδεκτό, καθώς επίσης και με την ηθική κατωτερότητα των ατόμων που διέφεραν από το σύνολο. Σε αρκετά πολύγλωσσα περιβάλλοντα μια δεύτερη γλώσσα ονομάζεται ξένη ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για μια γλώσσα η οποία είναι μητρική μιας άλλης κοινότητας που ζει στο ίδιο κράτος, όπως προκύπτει από τον ορισμό της «Δεύτερης γλώσσας» σε κοινωνικό επίπεδο. Επομένως, από τα παραπάνω γίνεται φανερή μια διάκριση μεταξύ της επίσημης (de jure) και de facto πολυγλωσσίας, όπως υποστηρίζει η Κοιλιάρη. Η Ελλάδα, λοιπόν, είναι μια χώρα με επίσημη γλώσσα (de jure), ωστόσο στην επικράτειά της ομιλούνται κι άλλες γλώσσες, άρα είναι de facto πολυγλωσσική.

Φαίνεται, λοιπόν, πως η κινητικότητα των πληθυσμών έχει άμεση σχέση με την πολυγλωσσία και η πολυγλωσσική ικανότητα θεωρείται από τις σύγχρονες προσεγγίσεις ως θετικό στοιχείο των ομιλητών/τριών. Το Συμβούλιο της Ευρώπης που έχει αναγνωρίσει την πολυγλωσσία (plurilingualism) ως βασική αρχή και στόχο της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή ένωση, επιβεβαιώνει την παραπάνω φράση με τον όρο (multilingualism), δηλαδή κοινωνική πολυγλωσσία, ενώ plurilingualism αναφέρεται σε ατομικά χαρακτηριστικά, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες γλώσσες ή και ποικιλίες γλωσσών για

επικοινωνιακούς σκοπούς προκειμένου το άτομο να συμμετέχει σε διαπολιτισμική διάδραση. Οι προαναφερθέντες όροι χρησιμοποιούνται με αυτούς τους ορισμούς στις σχετικές ευρωπαϊκές οδηγίες.

Η Κοιλιάρη (2005) τονίζει πως όταν ο ομιλητής δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα γλωσσικά προβλήματα και είναι σε θέση να κατανοεί τις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής και κοινοτικής διάδρασης αντιμετωπίζεται θετικά και αυτό έχει ως απότοκο την κοινωνική του αποδοχή από τα μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Επομένως, διαφαίνεται ότι το κοινωνικό προφίλ των ομιλητών σχετίζεται άμεσα με τις γλωσσικές τους επιλογές οι οποίες καθορίζονται τόσο από την επιτυχία της επικοινωνίας όσο και από την επίτευξη των κοινωνικών στόχων των ατόμων. Έτσι, λοιπόν, το σχολείο και η εκπαίδευση κατέχουν καθοριστικό ρόλο καθώς το άτομο εξασκεί τη γλωσσική του ικανότητα και μέσα από αυτή τη διαδικασία κοινωνικοποιείται.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η γλώσσα ή οι γλώσσες που θα διδαχθούν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετίζονται άμεσα με το κύρος που έχουν μέσα στην κοινωνία και η επιλογή αυτών βασίζεται στις κοινωνικές στάσεις απέναντι στις γλώσσες και στους ομιλητές τους. Σε πολλά κράτη στόχος της σχολικής εκπαίδευσης είναι η γλωσσική ομοιογένεια, για αυτό και το μέσο της διαμεσολάβησης της γνώσης είναι συνήθως η επίσημη πρωτότυπη γλώσσα (standard). Με αυτόν τρόπο στα σχολεία απαξιώνονται οι γλωσσικές ποικιλίες και οι διάλεκτοι κι έτσι αγνοούνται πολλές από τις γλωσσικές ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών.

Σε ατομικό επίπεδο ο αποκλεισμός του παιδιού από τη μητρική του γλώσσα κι ο εξαναγκασμός έκφρασης μέσω μιας άλλης γλώσσας που δεν είναι οικεία, το καθιστά ανασφαλές, με συνέπειες τόσο στην προσωπική όσο και στη σχολική του ζωή. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με ψήφισμά της το 2002 στη Βαρκελώνη αναφέρει πως είναι σημαντικό ένας ευρωπαίος πολίτης να μιλά δύο επιπλέον γλώσσες πέρα από τη μητρική του. Γίνεται φανερό λοιπόν, η σημασία έκφρασης σε διάφορες γλώσσες αλλά πρωτίστως η έκφραση και επικοινωνία στη μητρική γλώσσα του ατόμου. Για την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας σημαντικό ρόλο κατέχει η γλωσσική εκπαιδευτική εμπειρία, οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν το γλωσσικό μάθημα αλλά και τα κίνητρα κάθε μαθητή προκειμένου να μάθει τη γλώσσα (Κοιλιάρη, 2005).

Συγχρόνως, οι στάσεις των συνομηλίκων, των δασκάλων αλλά και των γονιών τους φαίνεται να σχετίζονται με εκμάθηση της γλώσσας και με τον τρόπο αντιμετώπισης της γλωσσικής πολιτικής.

Στη βιβλιογραφία η εκπαιδευτική πρακτική για αλλόγλωσσους μαθητές, αναφέρεται ως εκπαίδευση μειονοτήτων (minority education) κι αφορά κάθε είδους εκπαίδευσης για αλλόγλωσσους μαθητές, ακόμη κι αν αυτοί δεν ανήκουν σε μειονότητες (Κοιλιάρη, 2005). Ο ειδικός αυτός τύπος εκπαίδευσης, συνήθως δίγλωσσης (bilingual education) τίθεται σε εφαρμογή με κρατική εντολή και προωθεί τη διατήρηση της γλωσσικής, πολιτισμικής, εθνοτικής ή και ενδεχομένως εθνικής ταυτότητας της αλλόγλωσσης ομάδας, όπως υποστηρίζει η Κοιλιάρη. Ταυτόχρονα, έχει υποστηριχθεί πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών είναι απαραίτητη προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να διεξαχθεί ομαλότερα (Κοιλιάρη, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, όπως υπογραμμίζει η Κοιλιάρη, θα δημιουργηθεί μια σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα, η οποία θα προωθήσει τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών εφόσον οι γλώσσες που μιλά ο δίγλωσσος μαθητής έχουν μια γνωστική/γλωσσική σχέση.

Σε άρθρο της η Καγκά, για το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, αναφέρει πως μέσα από την αξιοποίηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και της πολυγλωσσίας, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται στη διαφορετικότητα και ποικιλομορφία των γλωσσών κι αυτό έχει ως απότοκο τη γλωσσική και πολιτισμική εξοικείωση τους με άλλους λαούς. Η σύσταση των σύγχρονων κοινωνιών και η ροπή τους προς την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα καθιστούν αναγκαία την εκπαίδευση των ανθρώπων οι οποίοι σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, ενώ συγχρόνως διατηρούν την πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα (Καγκά, 2001). Μέσω λοιπόν, της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν έναν κώδικα επικοινωνίας ο οποίος ανταποκρίνεται στην ποικιλόμορφη πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Τα οφέλη που θα προκύψουν από αυτού του είδους την εκπαίδευση, σύμφωνα με την Καγκά (2001, σελ:38) είναι τα εξής: «η κατάρριψη των στερεοτύπων, η ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών απέναντι σε αλλόγλωσσους και αλλοεθνείς, η ανακάλυψη του εαυτού μέσα από τον άλλον, η

ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων συγκροτούν την προστιθέμενη αξία της απόκτησης της πολυδύναμης αυτής ικανότητας».

2.2 Ορισμός Διγλωσσίας

Το φαινόμενο της διγλωσσίας πραγματοποιείται όταν δύο ή περισσότερες ομάδες έρχονται σε επαφή και μελετώνται τόσο οι ομιλητές σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και τα γλωσσικά συστήματα τα οποία χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (Σελλά- Μάζη, 2001). Με τον όρο διγλωσσία έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές κι ως εκ τούτου έχουν προκύψει αρκετοί ορισμοί οι οποίοι είναι αυθαίρετοι (Skutnabb- Kangas, 1984 στο Σελλά- Μάζη, 2001). Λόγω λοιπόν, της πολυπλοκότητας του φαινομένου προτείνεται μια προσέγγιση σύμφωνα με την οποία θα γίνεται ένας διαχωρισμός των στοιχείων, τα οποία σύμφωνα με τον Baker, 2001 συνθέτουν τη διγλωσσία. Με τον όρο γλωσσικές δεξιότητες γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες, προσδιορίσιμες και συγχρόνως παρατηρήσιμες συνιστώσες όπως είναι για παράδειγμα ο γραφικός χαρακτήρας. Επιπλέον, η γλωσσική ικανότητα αφορά τον γενικό όρο που περιγράφει μια διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας, ενώ η γλωσσική πραγμάτωση είναι η εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας, την οποία μπορούμε να τεκμηριώσουμε αν παρατηρήσουμε τη γλωσσική κατανόηση και παραγωγή. Η γλωσσική επίδοση αφορά το αποτέλεσμα της συστηματικής διδασκαλίας μιας γλώσσας. Ο Fishman (1965) υποστηρίζει πως η λειτουργική διγλωσσία, δηλαδή ο τρόπος που χρησιμοποιεί κάποιος την ικανότητά του να χειρίζεται δύο γλώσσες έγκειται στο πότε, πού και με ποιόν χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τις δύο γλώσσες τους. Αυτή η διαπίστωση ποικίλει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Παράλληλα θα πρέπει να αναφερθεί ότι η λειτουργική διγλωσσία στηρίζεται σε πέντε παράγοντες οι οποίοι σύμφωνα με τον Baker είναι οι εξής : ποιος είναι ο ομιλητής, ποιος είναι ο ακροατής, ποια είναι η περίσταση, ποίο το θέμα συζήτησης και ποιος είναι ο σκοπός ή το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η αλλαγή της γλώσσας επικοινωνίας συνδέεται με αλλαγή κάποιων εκ των ανωτέρω παραγόντων. Από την άλλη ο Mackey (1970), θεωρεί πως η διγλωσσία δεν αποτελεί απλό γλωσσικό φαινόμενο αλλά πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της χρήσης της γλώσσας. Αναφέρεται στη διγλωσσία ως στοιχείο του γλωσσικού μηνύματος που ανήκει στον τομέα της ομιλίας (parole) (Σελλά- Μάζη, 2001).

Επιπλέον, ο Baker (2001) υποστηρίζει πως η παιδική διγλωσσία χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες, την ταυτόχρονη και τη διαδοχική. Η ταυτόχρονη υφίσταται όταν το παιδί αρχίζει να κατακτά δύο διαφορετικές γλώσσες και συγχρόνως, στα πρώτα στάδια της ζωής του. Αντίθετα, διαδοχική διγλωσσία παρουσιάζουν τα παιδιά τα οποία μαθαίνουν αρχικά μια γλώσσα και σε μεγαλύτερη ηλικία μαθαίνουν μια δεύτερη. Η διαδοχική πρόκτηση της διγλωσσίας οδηγεί στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας κι αυτό καθίσταται δυνατό είτε επίσημα, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε ανεπίσημα μέσω της κοινωνικής συνδιαλλαγής.

Για τα παιδιά εκείνα τα οποία δεν μεγαλώνουν ως δίγλωσσα, η πρόωρη επαφή τους με πολλές γλώσσες και οι διαπολιτισμικές τους εμπειρίες μπορούν να δημιουργήσουν πολίτες με δημοκρατικές αρχές κι αξίες οι οποίοι θα διάκεινται ευνοϊκά απέναντι στην πολιτισμική διαφορά (Young, 2011).

2.3 Χαρακτηριστικά δίγλωσσου ομιλητή και διαμόρφωση ταυτότητας

Σύμφωνα με τους Diebold (1964) και Haugen (1969) δίγλωσσος είναι ο ομιλητής εκείνος ο οποίος μπορεί να επικοινωνήσει σε μια άλλη γλώσσα από την μητρική του ακόμη κι αν δεν υπάρχει πλήρες νόημα κι εκείνος ο οποίος κατανοεί εν μέρει μια άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής, παρόλο που μπορεί να μην είναι ικανός να παράγει λόγο (Baker, 2001). Από την άλλη, ο Weinreich (1979) υποστήριξε ότι δίγλωσσος θεωρείται εκείνος ο ομιλητής ο οποίος χρησιμοποιεί δύο ή και περισσότερες γλώσσες στην καθημερινή του ζωή, ενώ η Skutnabb-Kangas, 1984, στήριξε τον ορισμό της διγλωσσίας στα είδη μητρικής γλώσσας συσχετιζόμενα με τύπους δίγλωσσου ατόμου κι αναφέρει πως δίγλωσσος θεωρείται ο ομιλητής εκείνος ο οποίος λειτουργεί με βάση δύο ή περισσότερες γλώσσες και ταυτίζεται με όλες τις πολιτιστικές και γλωσσικές ομάδες των οποίων τις γλώσσες χρησιμοποιεί, όπως αναφέρει η Σελλά-Μάζη.

Όσον αφορά τη διαμόρφωση της ταυτότητας των δίγλωσσων ομιλητών, ο Cummins (2011) υπογραμμίζει πως όταν οι δάσκαλοι με τους μαθητές διαφορετικών πολιτισμών έχουν αναπτύξει μια σχέση εμπιστοσύνης μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης δημιουργείται γόνιμο περιβάλλον για να συμμετάσχουν κι αυτοί οι μαθητές στην διαδικασία της μάθησης. Εξάλλου, όσο περισσότερο μαθαίνει ο άνθρωπος, τόσο περισσότερο θέλει να συνεχίζει να μαθαίνει και καταβάλλει ακόμα

μεγαλύτερη προσπάθεια για να το επιτύχει αυτό. Ωστόσο, όταν δεν υπάρχει η αναγνώριση κι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των μαθητών πολλές φορές δεν δημιουργείται το κατάλληλο υπόβαθρο για μάθηση κι έτσι τα παιδιά αποστασιοποιούνται κι απέχουν, γεγονός το οποίο πολλές φορές εξηγείται λανθασμένα ως έλλειψη ικανοτήτων και προσπάθειας από τη μεριά των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές νιώθουν ότι υποβαθμίζεται η ταυτότητα τους, ανθίστανται σε αυτή τη διαδικασία μέσω της αποχής τους από το μάθημα και την απουσία σχολικού ενδιαφέροντος. Απόρροια των παραπάνω είναι η περιθωριοποίηση. Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθεί ο παραγκωνισμός των παιδιών αυτών θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν μια στάση η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να αναπτύξουν τόσο τη γλώσσα τους όσο και τον πολιτισμό τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν τη κριτική τους σκέψη τόσο για τον δικό τους πολιτισμό όσο και για τον πολιτισμό της χώρας φιλοξενίας προκειμένου να εξομαλυνθούν οι αντιφάσεις που θα προκύψουν, όπως αναφέρει ο Cummins, (2001). Η διαδικασία της μάθησης, λοιπόν, θα πρέπει να είναι αμφίδρομη καθώς οι εκπαιδευτικοί θα μαθαίνουν από τους μαθητές και οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς.

2. 4 Παιδιά διερμηνείς και η εναλλαγή κωδίκων στην επικοινωνία τους

Ο Baker αναφέρει πως συχνά παρατηρείται το φαινόμενο δίγλωσσα παιδιά να είναι διερμηνείς, είτε για τους γονείς τους είτε για τους συνομήλικους τους. Σύμφωνα με έρευνα του Malakoff (1992) ο ρόλος του διερμηνέα που αναλαμβάνει ένα παιδί έχει αρκετά θετικά αποτελέσματα και κάποιες πιέσεις. Στα θετικά αποτελέσματα έγκειται ο έπαινος των γονέων στο παιδί το οποίο βοηθά την επικοινωνία, επομένως το παιδί με αυτόν τρόπο κερδίζει την εκτίμηση των άλλων. Συγχρόνως, το παιδί λόγω των πληροφοριών που λαμβάνει από τους ενήλικες ωριμάζει και μαθαίνει να δρα με σοβαρότητα και υπευθυνότητα, ενώ σύμφωνα με τους Kaur and Mills (1993) τα παιδιά μέσω αυτής της διαδικασίας αρχίζουν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Ταυτόχρονα, όταν το παιδί λαμβάνει ρόλο διερμηνέα για την οικογένειά του, τότε ο δεσμός αυτής γίνεται ισχυρότερος καθώς τα μέλη της είναι αρκετά ενωμένα. Βέβαια, η ανάληψη ενός τέτοιου ρόλου από τα παιδιά, τα φέρει αντιμέτωπα με τις δυσκολίες και τα προβλήματα της μετάφρασης, ωστόσο μέσα από αυτή τη διαδικασία το παιδί διαμορφώνει έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα.

Ένα χαρακτηριστικό φαινόμενο το οποίο παρατηρείται σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα είναι το γεγονός ότι οι ομιλητές μπορεί να χρησιμοποιούν διάφορες ποικιλίες διαφορετικών γλωσσών ανάλογα με τις ανάγκες τους. Βέβαια, η επικοινωνιακή τους ικανότητα σχετίζεται άμεσα με τα κίνητρα του εκάστοτε ομιλητή. Η επιλογή της γλώσσας, λοιπόν, μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τον συνομιλητή, το επικοινωνιακό πλαίσιο, το θέμα συζήτησης και τον χώρο που διεξάγεται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενώ συχνά παρατηρούνται κάποια γλωσσικά γεγονότα στον λόγο των πολύγλωσσων και δίγλωσσων ομιλητών προκειμένου να καλυφθούν κάποιες επικοινωνιακές ανάγκες, όπως αναφέρει η Σελλά- Μάζη, (2001), αυτά είναι η παρεμβολή (interference), τα δάνεια και η εναλλαγή κωδίκων (code switching). Σύμφωνα με τον Weinreich το γλωσσικό γεγονός της παρεμβολής συναντάται σε επίπεδο ομιλίας (speech), ενώ από την άλλη το δάνειο είναι ένα γλωσσικό γεγονός της γλώσσας (language) όπως υποστηρίζει η Σελλά- Μάζη.

Όσον αφορά την εναλλαγή κωδίκων πολλές φορές τα δίγλωσσα παιδιά για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν αναμειγνύουν κι εναλλάσσουν τις γλώσσες. Ταυτόχρονα, παρατηρείται κι ένας γλωσσικός δεσμός όταν δηλαδή μια γλώσσα περιλαμβάνει δάνεια μιας άλλης. Η συχνή χρήση της εναλλαγής κωδίκων ονομάζεται αμαρκάριστη επιλογή γλώσσας, ενώ αντίθετα όταν η εναλλαγή αυτή πραγματοποιείται συνειδητά λόγω κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συγκυριών πρόκειται για μαρκαρισμένη επιλογή γλώσσας (Myers Scotton, 1983,1991 έμμεση αναφορά στο Baker, 2001). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εναλλαγές πραγματοποιούνται ανάλογα με το ποιος συμμετέχει στη συζήτηση, που διεξάγεται αυτή και ποιο είναι το θέμα της. Ο Baker (2001) αναφέρει διάφορες λειτουργίες εναλλαγής κωδίκων, δύο από τις οποίες συναντώνται κατά τη συλλογή δεδομένων της συγκριμένης έρευνας. Η πρώτη αφορά στην εναλλαγή που πραγματοποιείται όταν γίνεται αντικατάσταση μιας λέξης σε άλλη γλώσσα εφόσον το άτομο δε γνωρίζει τη λέξη αυτή σε άλλη γλώσσα και η δεύτερη αφορά στη χρήση διαφορετικών κωδίκων προκειμένου να αποκλειστούν από τη συζήτηση κάποια άτομα.

3^ο Κεφάλαιο: Η διαγλωσσικότητα (translanguaging) στην επικοινωνία των παιδιών προσφύγων.

3.1 Ορισμός του όρου διαγλωσσικότητα (translanguaging)

Ο όρος «translanguaging», όπως υποστηρίζει ο Baker, δημιουργήθηκε από τον Williams, εκπαιδευτικό από την Ουαλία, το 1980 στην προσπάθεια του να εξηγήσει την σχεδιασμένη και συστηματική χρήση δύο γλωσσών τόσο για λόγους διδασκαλίας όσο και για λόγους μάθησης, στο ίδιο μάθημα (Baker, 2001). Η αρχική μετάφρασή του από τα ουαλικά ήταν «translinguifying» όμως στη συνέχεια μετονομάστηκε σε «translanguaging», έπειτα από συζήτηση μεταξύ του δημιουργού Williams και του Baker (Garcia, 2013· Tsokalidou, 2014).

Ο όρος μεταφράστηκε στα ελληνικά ως «διαγλωσσικότητα». Σύμφωνα με την Garcia (2013, σελ: 46) «η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας όσον αφορά τη διγλωσσία επεκτείνει το ρεπερτόριο των σημειωτικών πρακτικών που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να επικοινωνήσει και μετασχηματίζει τους δυναμικούς κινητικούς πόρους που μπορούν να προσαρμοστούν στις σφαιρικές τοπικές κοινωνιογλωσσικές καταστάσεις και κατ' επέκταση ανταποκρίνεται στην κοινωνική κατασκευή της γλώσσας και της διγλωσσίας».

Όπως αναφέρει η Tsokalidou, ο Williams (2003) προτείνει η έννοια της διαγλωσσικότητας να εστιάζει κυρίως στον τρόπο χρήσης γλωσσών από τους μαθητές κι όχι στο ρόλο των δασκάλων στη τάξη. Επιπλέον υποστηρίζει πως η διαγλωσσικότητα θα μπορούσε να εξομαλύνει τις διαφορές μεταξύ των γλωσσών και πολλά κείμενα με την ταυτότητα αυτή να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν ορατές τις εμπειρίες τους στον τομέα της γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά, η Garcia που ασχολήθηκε κι εκείνη ερευνητικά με τη διαγλωσσικότητα και συγκεκριμένα με τις επικοινωνιακές πρακτικές των δίγλωσσων σε αντίθεση με τον Williams που εστίασε την ερευνά του στη χρήση της γλώσσας, το ορίζει ως μια στρατηγική την οποία χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι ομιλητές/τριες προκειμένου να αποδώσουν ένα νόημα, να διαμορφώσουν κατάλληλα τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν κατανόηση και γνώση και να κατανοήσουν τον δικό τους δίγλωσσο κόσμο μέσω της καθημερινής χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών. Υποστηρίζει πως η διαγλωσσικότητα είναι ένας τρόπος να κατασκευάσουν οι άνθρωποι νοήματα, να συμπεριλάβουν αλλά και να μεσολαβήσουν νοήματα μεταξύ των γλωσσικών ομάδων (Garcia, 2009, σελ: 64). Εστιάζει, λοιπόν, την προσοχή της στις επικοινωνιακές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι κι όχι στη γλώσσα

καθαυτή. Επομένως καταλήγει στο συμπέρασμα πως η διαγλωσσικότητα αφορά στην αποτελεσματική επικοινωνία παρά στη γνωστική δραστηριότητα ή τη γλωσσική παραγωγή. Όπως αναφέρει η ίδια, σύμφωνα με τον Ortiz, με τον όρο «translanguaging» ή «transculturation» (διαπολιτισμικότητα) γίνεται αναφορά σε μια διαδικασία κατά την οποία προκύπτει μια νέα σύνθετη πραγματικότητα, δεν είναι μια μηχανή συσσώρευσης χαρακτήρων αλλά ένα νέο φαινόμενο γνήσιο και ανεξάρτητο (Ortiz, 1978 έμμεση αναφορά στο Garcia, 2013). Διαφαίνεται, λοιπόν, πως με τον όρο αυτό γίνεται αναφορά σε νέες γλωσσικές πρακτικές, οι οποίες καθιστούν ορατή την πολυπλοκότητα των γλωσσικών ανταλλαγών μεταξύ των ανθρώπων μέσω των διαφορετικών ιστοριών τους.

Παράλληλα, η Garcia (2013), τονίζει πως η διαγλωσσικότητα είναι μια πρακτική των δίγλωσσων η οποία αφορά στην ευελιξία τους να χρησιμοποιούν τους γλωσσικούς πόρους τους προκειμένου να επικοινωνήσουν διάφορα δύσκολα νοήματα. Ωστόσο, η διαγλωσσικότητα δεν θα πρέπει να συνδέεται με την εναλλαγή κωδίκων, καθώς όπως αναφέρει η ίδια, η διαγλωσσικότητα δεν αφορά απλά την εναλλαγή κώδικα από μια γλώσσα σε μια άλλη. Η αντίθεση των δυο αυτών εννοιών έγκειται στο γεγονός ότι η εναλλαγή κωδίκων προϋποθέτει τον διαχωρισμό των δύο γλωσσών που γνωρίζουν οι δίγλωσσοι σε δύο ξεχωριστούς μονογλωσσικούς κώδικες οι οποίοι χρησιμοποιούνται χωρίς να σχετίζεται ο ένας με τον άλλο κώδικα. Αντιθέτως, η διαγλωσσικότητα προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ενιαίου γλωσσικού ρεπερτορίου από το οποίο επιλέγονται ορισμένα χαρακτηριστικά προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η επικοινωνία. Από αυτό το ενιαίο γλωσσικό σύστημα οι δίγλωσσοι επιλέγουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα σύμφωνα με την εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία βρίσκονται, κατανοούν τον διάλογο μεταξύ των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιεραρχική διάταξη μεταξύ των γλωσσών. Η Garcia, συμπεραίνει ότι με τον όρο αυτό γίνεται αναφορά στη δράση και την πρακτική κι όχι σε ένα απλό σύστημα δομών και δεξιοτήτων. Με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζεται και εκτιμάται η γλωσσική πολυγλωσσία των κοινοτήτων, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξασκήσουν τη μητρική τους γλώσσα. Επομένως, μέσω της διαγλωσσικότητας γίνεται μια προσπάθεια για να παρέχεται δυνατότητα υποστήριξης γλωσσικών πρακτικών κι όχι απλά γλωσσική διατήρηση. Με άλλα λόγια, γίνεται μια προσέγγιση

της γλώσσας, ως γλωσσική πρακτική υποδεικνύοντας πως με αυτόν τον τρόπο θα πρέπει να αλληλεπιδρούν οι δίγλωσσες ή οι πολύγλωσσες κοινωνίες.

3.2 Δημιουργικότητα της διαγλωσσικότητας

Σύμφωνα με τον Li Wei (2013) μέσω της διαγλωσσικότητας δίνεται η δυνατότητα στα πολύγλωσσα άτομα να ενσωματώσουν τις κοινωνικές τους επιρροές και τους γλωσσικούς κώδικες, στους οποίους έχουν εξασκηθεί στο παρελθόν, σε διαφορετικές θέσεις. Υποστηρίζει πως οι πρακτικές της διαγλωσσικότητας δημιουργούν ένα κοινωνικό πλαίσιο για τον πολύγλωσσο χρήστη με τη συγκέντρωση διαφορετικών διαστάσεων της προσωπικής του ιστορίας, της εμπειρίας και του περιβάλλοντός του, της τοποθέτησης, της πεποίθησης και της ιδεολογίας της γνωστικής αλλά και της φυσικής ικανότητας σε μια συντονισμένη και σημαντική απόδοση. Τονίζει, ακόμα, πως η διαγλωσσικότητα έχει μετασχηματιστική δύναμη εφόσον βρίσκεται πάντα σε εξέλιξη ενώ συγχρόνως, συνδυάζει και παράγει νέες ταυτότητες για το άτομο μέσω νέων πρακτικών. Έτσι, λοιπόν, γίνεται φανερό και η δημιουργικότητα που εμπεριέχεται στη διαγλωσσικότητα ακολουθώντας ή άλλες φορές απορρίπτοντας τους κανόνες γλωσσικής χρήσης και την κριτική σκέψη χρησιμοποιώντας εκείνα τα κατάλληλα στοιχεία με τα οποία θα εξεταστούν ή θα εκφραστούν κάποιες απόψεις. Εξάλλου, η πολυγλωσσία είναι από τη φύση της μια πηγή δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης δεδομένου ότι συνεπάγεται την ένταση, τη σύγκρουση, τον ανταγωνισμό, την διαφορά και την αλλαγή σε διαφορετικές απόψεις, σύμφωνα με τη Garcia(2013).

Η έννοια της διαγλωσσικότητας φέρει στο προσκήνιο τους διαφορετικούς τρόπους που οι ομιλητές χρησιμοποιούν, δημιουργούν και ερμηνεύουν τα διαφορετικά είδη γλωσσικών σημείων. Εφαρμόζοντας τη σύνθετη προσαρμοστική προσέγγιση συστημάτων στη γλώσσα, οι ερευνητές έχουν εξερευνήσει αυτό που αποκαλούν το διαδραστικό ένστικτο στη γλωσσική απόκτηση (Lee et al, 2009 έμμεση αναφορά στο Garcia et Wei 2013), μια βιολογικά βασισμένη κίνηση για τους ανθρώπους οι οποίοι μέσω αυτής φτιάχνουν δεσμούς και σχετίζονται με άλλους. Αυτό είναι και το ένστικτο το οποίο οδηγεί τα παιδιά να αναζητούν λεκτική αλληλεπίδραση με εκείνους οι οποίοι τα φροντίζουν και τους δίνει τη δυνατότητα, μέσω αυτής της διαδικασίας, να γίνουν ικανοί ομιλητές. Με αυτό τον τρόπο γίνεται

φανερό το γεγονός πως η γλώσσα δεν αποκτάται ως συνέπεια διαφόρων γλωσσικών διεργασιών του εγκεφάλου, αλλά πρόκειται για ένα πολιτιστικό εργαλείο το οποίο αποκτάται παγκοσμίως από όλα τα παιδιά (García et Wei, 2013). Οι άνθρωποι έχουν ένα φυσικό ένστικτο διαγλωσσικότητας καθώς όπως αναφέρει η García, τα παιδιά ακόμη και τα νήπια χρησιμοποιούν πολλαπλούς σημειωτικούς πόρους έτσι ώστε να ερμηνεύσουν τις διαφορετικές μορφές σημειωτικών αναφορών.

Εν κατακλείδι, η διαγλωσσικότητα ως έννοια νοηματοδοτεί τη διαδικασία με την οποία χρησιμοποιείται μια γλώσσα προκειμένου να ενισχυθεί μια άλλη έτσι ώστε να αυξηθεί η κατανόηση κι έπειτα να βελτιωθεί η ικανότητα του μαθητή και στις δύο γλώσσες (Williams, 2002 στο Tsokalidou, 2011). Σύμφωνα λοιπόν με την Τσοκαλίδου, μέσω της διαγλωσσικότητας οι μαθητές εσωτερικεύουν τις νέες ιδέες που ακούν, εκχωρούν τη δική τους κατανόηση στο μήνυμα ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιούν το μήνυμα στη γλώσσα τους. Με αυτό τον τρόπο, δηλαδή μέσω της διπλής επεξεργασίας των γλωσσών αυξάνουν και συμπληρώνουν το μήνυμα, γεγονός που φανερώνει ακόμη μια πλευρά της δημιουργικότητας του όρου αυτού.

3.3 Αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός μαθήματος χρησιμοποιείται συγκεκριμένη γλώσσα προκειμένου να επικοινωνήσει ο δάσκαλος τις έννοιες και να αναπτυχθούν οι ακαδημαϊκές χρήσεις της γλώσσας. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές είναι δίγλωσσοι, η γλώσσα που χρησιμοποιείται είτε στα μονόγλωσσα είτε στα δίγλωσσα προγράμματα διακόπτει μια σειρά γλωσσικών πρακτικών των μαθητών. Προκειμένου, λοιπόν, οι δίγλωσσοι μαθητές να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους πρακτικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται στα ακαδημαϊκά πλαίσια, προτείνεται από τη βιβλιογραφία να εξασκηθούν αυτές οι πρακτικές ανεξάρτητα από το εάν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τη μορφή που απαιτείται στο σχολείο. Η διαγλωσσικότητα λοιπόν, παρέχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν οι πρακτικές της γλώσσας που ομιλείται στο σπίτι, οι οποίες μπορεί να είναι διαφορετικές από εκείνες του σχολείου, να εξασκηθούν στη γλώσσα του σχολείου και με αυτό τον τρόπο τελικά να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη μορφή της γλώσσας. (García, 2011). Επομένως, σύμφωνα με τη García οι χρήστες της γλώσσας θα πρέπει να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες μέσω της εξάσκησης. Οι στρατηγικές της

διαγλωσσικότητας δίνουν τη δυνατότητα στους δίγλωσσους να ενσωματώσουν τις γλωσσικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο (Garcia, 2011).

Από τις αναφορές της Garcia (2011) , λοιπόν, προκύπτει η πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τις έννοιες που διδάσκονται, καθώς επίσης και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Εάν οι μαθητές δεν κατανοούν τη γλώσσα με την οποία διδάσκονται τα μαθήματα που τους παρέχονται είναι αδύνατο να κατανοούν και το περιεχόμενο των μαθημάτων. Η διαγλωσσικότητα ως παιδαγωγική στρατηγική προσφέρει πιο άμεσους τρόπους με τους οποίους θα διδαχθεί ένα περιεχόμενο, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται και οι ακαδημαϊκές χρήσεις της γλώσσας.

Η Garcia (2011) υπογραμμίζει πως μέσω της διαγλωσσικότητας παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να επεκτείνεται η σκέψη και η κατανόσή τους. Επομένως, με τη συλλογική εργασία των ομάδων και των πολύγλωσσων συνεργατών δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στη σκέψη τους. Η διδασκαλία παρέχει τη δυνατότητα εξερεύνησης νέων κόσμων, εμπειριών και δεξιοτήτων μέσω της επέκτασης πολυγλωσσικών πόρων.

Επιπλέον, για πολλά χρόνια επικρατούσε η άποψη πως οι γλώσσες θα πρέπει να διδάσκονται μεμονωμένα και ξεχωριστά, χωρίς αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η Garcia αναφέρει ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει αποδειχθεί πως οι νέες γλωσσικές πρακτικές προκύπτουν μόνο με την αλληλεξάρτηση με τις παλαιές γλωσσικές πρακτικές. Κατά συνέπεια τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, δημιουργούν ευκαιρίες για τους μαθητές προκειμένου να χρησιμοποιήσουν ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο κι όχι μόνο μέρος αυτού. Παράλληλα είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η διαγλωσσικότητα είναι μια παιδαγωγική στρατηγική η οποία είναι ωφέλιμη όταν χρησιμοποιείται εφόσον οι δίγλωσσοι μαθητές στηρίζονται σε αυτή, βοηθώντας ώστε να χρησιμοποιούν το λόγο τους για ακαδημαϊκούς σκοπούς, εντοπίζουν διαφορές στη γλώσσα και αναπτύσσουν δίγλωσση συνείδηση (Garcia, 2011).

Συγχρόνως, η διαγλωσσικότητα παρέχει τη δυνατότητα χρήσης εύκαμπτων γλωσσικών πρακτικών κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παροχή της ελεύθερης έκφρασης σε όλους τους μαθητές. Παρακάτω, ακολουθούν τέσσερα εκπαιδευτικά

προτερήματα της διαγλωσσικότητας τα οποία γνωστοποίησε ο Williams και τα κατέγραψε ο Baker (2001): α) προωθείται η βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου, β) αναπτύσσεται η δυναμική της γλώσσας, γ) διευκολύνεται η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και δ) ενσωματώνονται οι μαθητές που μιλούν άπταιστα μια γλώσσα με τους αρχάριους μαθητές που μαθαίνουν αυτή τη γλώσσα.

Συνοψίζοντας, η Garcia αναφέρει πως με την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας εκτιμάται η γλωσσική πολυμορφία και η πολυγλωσσία και με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξασκήσουν και τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι. Σε αυτό το σημείο γίνεται κατανοητό πως η στρατηγική της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση αφορά στην ικανότητα υποστήριξης των γλωσσικών πρακτικών κι όχι στην απλή γλωσσική συντήρηση. Εφόσον η γλώσσα προσεγγίζεται ως μια πρακτική επικοινωνίας, οι γλώσσες σε δίγλωσσες και πολύγλωσσες κοινωνίες θα πρέπει να εξασκούνται μέσω της αλληλεπίδρασης με τα κοινωνικά, οικονομικά αλλά και πολιτικά πλαίσια τα οποία τις περιβάλλουν (Garcia, 2011).

B ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στην επικοινωνία των παιδιών προσφύγων από τη Συρία στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής δράσης με στόχο το Γραμματισμό με τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Η δράση υλοποιήθηκε για ένα εξάμηνο και συμμετείχε η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων Ν. Μαγνησίας και δέκα φοιτήτριες του ΠΤΠΕ πλαίσια εκπαιδευτικών δράσεων.

Έρευνες σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα δεν υπάρχουν στην Ελλάδα και οι βιβλιογραφικές αναφορές είναι ελάχιστες. Το γεγονός αυτό καθώς και ο αυξημένος αριθμός προσφυγικών ροών στη χώρα αποτέλεσαν το έναυσμα για τη διεκπεραίωση τη συγκεκριμένης εργασίας.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Με ποιους τρόπους επικοινωνούν τα παιδιά πρόσφυγες μεταξύ τους στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής δράσης;
- 2) Με ποιους τρόπους επικοινωνούν τα παιδιά πρόσφυγες με τη συντονίστρια της δράσης και τις φοιτήτριες;
- 3) Σε ποιες περιπτώσεις τα παιδιά πρόσφυγες χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν;
- 4) Σε ποιες περιπτώσεις τα παιδιά πρόσφυγες χρησιμοποιούν τα Ελληνικά ή τα Αγγλικά για να επικοινωνήσουν;

4.3 Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία, τα οποία διέμεναν με τις οικογένειές τους στη δομή φιλοξενίας Μόζα έξω από τον Βόλο. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από έξι έως δώδεκα χρονών. Κάποια από αυτά τα παιδιά δεν είχαν βρεθεί ποτέ ξανά σε σχολικό περιβάλλον, ενώ άλλα είχαν φοιτήσει μερικά χρόνια σε σχολεία της Συρίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κάποια παιδιά να γνωρίζουν τη γραφή της Αραβικής γλώσσας, να έχουν κατακτήσει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, να μπορούν να ακολουθούν κανόνες και να είναι σε θέση να λειτουργούν μέσα σε ομαδικά πλαίσια και κάποια άλλα παιδιά όχι. Παράλληλα υπήρχαν παιδιά που λόγω των βιωμάτων τους από τον πόλεμο, αρνούνταν πολλές φορές να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά και προτιμούσαν απλά να παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές δράσεις χωρίς να συμμετέχουν. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά αυτά δεν γνώριζαν ελληνικά. Οι γλώσσες που μιλούσαν ήταν αραβικά ή κουρδικά και λίγα αγγλικά, παρόλα αυτά στις εκπαιδευτικές δράσεις η κύρια γλώσσα επικοινωνίας ήταν τα ελληνικά. Οι δράσεις διήρκησαν έξι μήνες κι όσο περνούσε ο καιρός ήθελαν να συμμετέχουν σε αυτές όλο και περισσότερα παιδιά. Στις δράσεις αυτές λοιπόν, συνήθως συμμετείχαν οκτώ με δέκα παιδιά τα οποία εναλλάσσονταν κάθε εβδομάδα.

4.4 Το είδος της έρευνας

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα (qualitative research). Η ποιοτική έρευνα έχει επεξηγηματικό χαρακτήρα. Εστιάζει κυρίως στα «πώς» και «γιατί» αποκαλύπτοντας φαινόμενα και σχέσεις μεταξύ τους, αιτίες και παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιδράσεις των ανθρώπων και αποτελέσματα από τις δράσεις των ανθρώπων (Ζαφειρίου, 2003). Σύμφωνα με τον Πιέρρο (2000) η ποιοτική είναι η έρευνα εκείνη μέσω της οποίας συγκεντρώνονται ποιοτικά στοιχεία και δίνεται έμφαση στην προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η οποία είναι υποκειμενική. Βασικά μέσα συλλογής δεδομένων αποτελούν οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις.

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα, λοιπόν, είναι μια εθνογραφική μελέτη και τα δεδομένα της συλλέχθηκαν μέσω επιτόπιας συμμετοχικής παρατήρησης. Επιπλέον η έρευνα βασίστηκε σε προσωπικές καταγραφές τόσο δικές μου όσο και άλλων συμφοιτητριών μου που συμμετείχαν στις δράσεις που οργανώθηκαν. Η εθνογραφία λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε έτσι ώστε να γίνει περιγραφή και ερμηνεία του τρόπου επικοινωνίας των παιδιών προσφύγων.

4.5 Τρόπος συλλογής των δεδομένων

Πολλές φορές η εθνογραφική μελέτη δίνει έμφαση στο υποκείμενο της έρευνας χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τους πολυτροπικούς παράγοντες που χρησιμοποιεί το υποκείμενο για την επικοινωνία του. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Robson, (2007) μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής γεγονότων που αφορούν πολυτροπικά νοήματα τα οποία παράγουν τα παιδιά πρόσφυγες. Ειδικότερα το ερευνητικό μου ενδιαφέρον εστιάζει αφενός στις γλώσσες που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επικοινωνήσουν κι αφετέρου στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν κι αποδίδουν τα νοήματα που επιθυμούν. Η συμμετοχική παρατήρηση λοιπόν, έλαβε χώρα σε σχολείο του Βόλου(Δ.Υ.Ε.Π) όπου φοιτούσαν προσφυγόπουλα για περίπου έξι μήνες , ενώ τους πρώτους μήνες οι δράσεις διεξάγονταν στη δομή φιλοξενίας των προσφύγων. Σε αυτό το χρονικό διάστημα συμμετείχα στις εκπαιδευτικές δράσεις αυτές εφαρμόζοντας τεχνικές της δραματικής τέχνης ενώ παράλληλα προσπαθούσα να μαγνητοσκοπώ τις δράσεις αυτές. Ο ρόλος μου στις δράσεις ήταν βοηθητικός και με τα παιδιά που συμμετείχαν είχα αναπτύξει πολύ καλές σχέσεις.

Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε ως μέσω συλλογής δεδομένων καθώς είναι ένας από τους πιο φυσικούς τρόπους συλλογής δεδομένων όπου εξετάζεται η ανθρώπινη συμπεριφορά καθώς και το πώς και γιατί δρουν με συγκεκριμένο τρόπο οι άνθρωποι. Σε πολλές περιπτώσεις γίνεται προσπάθεια ανακάλυψης κι ανάλυσης κοινωνικών γεγονότων όπου χρησιμοποιούνται οι κανόνες οι οποίοι γίνονται αποδεκτοί από τους συμμετέχοντες κι ακολουθούνται υποσυνείδητα. Οι αναλύσεις και τα αποτελέσματα αυτής της ανακάλυψης είναι η αποδοχή της συμμετοχής του ερευνητή σε μια ομάδα και σε επίπεδο ανάλυσης η παραγωγή δεδομένων τα οποία μπορούν να προστεθούν ουσιαστικά στη συλλογική κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παρόλο που η συγκεκριμένη τεχνική παρατήρησης των συμμετεχόντων επικεντρώνεται στο είδος μιας μακροπρόθεσμης ερευνητικής προσπάθειας που παρουσιάζεται από την εθνογραφία, η τεχνική είναι ευέλικτη και έχει χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη ποικίλων ερευνητικών στόχων. Αρκετές μελέτες παρατήρησης συμμετεχόντων δεν είναι τόσο εκτεταμένες όσον αφορά το πεδίο εφαρμογής τους παρόλα αυτά ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις η τεχνική αυτή παράγει αξιόλογα δεδομένα.

Το εργαλείο για να αναλυθούν τα βίντεο της συμμετοχικής παρατήρησης ήταν τρεις άξονες της πολυτροπικότητας. Σύμφωνα με τους Core και Kalantzis (2000) το εύρος των τρόπων ενός νοήματος που πρέπει να συμπεριληφθεί σε μια παιδαγωγική που ξεπερνά το πεδίο της παραδοσιακής διδασκαλίας του αλφαριθμητισμού, είναι η παιδαγωγική της «πολυμορφίας». Μεταξύ των διαφόρων μέσων μεταφοράς ενός νοήματος, υπάρχουν διάφοροι παράμετροι σύμφωνα με τους οποίους μπορεί να μεταφραστεί ένα νόημα. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν τρεις παράμετροι οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

Η πρώτη παράμετρος είναι ο γλωσσικός τρόπος (linguistic mode), δηλαδή η λεκτική συμπεριφορά και οι αντιδράσεις- αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στις εκπαιδευτικές δράσεις. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε το ποιος μιλά, σε ποία γλώσσα και σε ποιόν απευθύνεται.

Η δεύτερη παράμετρος είναι ο κινητικός τρόπος (gestural mode), που σχετίζεται με τη φυσική συμπεριφορά και τις χειρονομίες των ομιλητών και ειδικότερα τι κάνει ο ομιλητής, ποιος κάνει τι και ποιος αλληλεπιδρά με ποιόν.

Η τρίτη παράμετρος είναι ο οπτικός τρόπος (visual mode), όπου παρατηρείται η ανάπτυξη ή μη βλεμματικής επαφής των συμμετεχόντων καθώς και τι συμβολίζει η ύπαρξη ή η απουσία της.

Παρακάτω ακολουθεί ένας πίνακας στον οποίο καταγράφονται: α) ο αριθμός της δράσης η οποία αναλύεται, β) η ημερομηνία διεξαγωγής της δράσης, γ) οι στόχοι των δράσεων, δ) ο κωδικός κάθε βίντεο που αναλύεται και ε) η συμμετοχή μου στις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν, και παρουσιάζεται προκειμένου να γίνει κατανοητή η ανάλυση των δεδομένων που έπεται.

A/A E	Ημερομηνία	Στόχοι	Βίντεο	Συμμετοχή ερευνήτριας
1	21/12/2016	Γνωριμία με τα παιδιά πρόσφυγες,	Βίντεο: 00386 Βίντεο:	+

		<p>γραφή ονομάτων, εκμάθηση κάποιων φρούτων στο πλαίσιο παιχνιδιού</p>	<p>00395 Βίντεο: 00397 Βίντεο: 00401 Βίντεο: 00408 Βίντεο: 00409</p>	
2	4/1/2017	<p>Τα παιδιά μαθαίνουν να χαιρετούν και να παρουσιάζουν τον εαυτό τους</p>	<p>Βίντεο: 0301 Βίντεο: 0305</p>	-
3	9/2/2017	<p>Τα παιδιά μαθαίνουν τα μέλη του σώματος (χρήση ελληνικής και αγγλικής γλώσσας)</p>	<p>Βίντεο: 18122 Βίντεο: 182930</p>	+
4	21/2/2017	<p>Τα παιδιά μαθαίνουν τις οικογενειακές σχέσεις στα ελληνικά</p>	<p>Βίντεο: 152703 Βίντεο: 160620 Βίντεο: 161805</p>	-
5	28/2/2017	<p>Τα παιδιά συζητούν για τα συναίσθηματα</p>	<p>Βίντεο: 160333</p>	+

		στα ελληνικά με χρήση εικόνων		
6	7/3/2017	Τα παιδιά κατασκευάζουν κούκλες	Βίντεο: 155801 Βίντεο: 161616 Βίντεο: 162613 Βίντεο: 1488958313	+
7	21/3/2017	Τα παιδιά μαθαίνουν για τα επαγγέλματα στα ελληνικά με χρήση παντομίμας	Βίντεο: 162911	+
8	28/3/2017	Τα παιδιά αναπαριστούν μύθους τους Αισώπου	Βίντεο: This is λουλούδι	+

Γ ΜΕΡΟΣ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

5^ο Κεφάλαιο: Ανάλυση των δεδομένων

Δράση 21 Δεκεμβρίου 2016 – Γνωριμία με τα παιδιά πρόσφυγες, γραφή ονομάτων, εκμάθηση κάποιων φρούτων στο πλαίσιο παιχνιδιού

Στόχος: Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν να γίνει μια πρώτη γνωριμία με τα παιδιά πρόσφυγες και μέσα από την κατασκευή κούκλας τα παιδιά να γράψουν όπως μπορούν τα ονόματα τους. Τέλος έγινε και μια πρώτη αναφορά σε τρία φρούτα (αχλάδι, μήλο, λεμόνι) έτσι ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να χρησιμοποιούν και τις ελληνικές ονομασίες των φρούτων αυτών.

Βίντεο:00386

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζεται η συντονίστρια των δράσεων να κρατά μια κούκλα στα χέρια της και μέσω αυτής να ρωτά (στα ελληνικά) τα ονόματα των παιδιών που συμμετέχουν στη δράση έτσι ώστε να γίνει μια πρώτη γνωριμία μαζί τους.

Ανάλυση:

Όσον αφορά το γλωσσικό τρόπο (linguistic mode), που σχετίζεται με τη λεκτική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, αρχικά μιλά η συντονίστρια της δράσης (μέσω της persona doll) στα ελληνικά: «Καλημέρα». Απευθύνεται στα παιδιά και είναι εκείνη που ξεκινά την αλληλεπίδραση (00:01-00:12). Ομοίως και τα παιδιά ανταποκρίνονται στον χαιρετισμό της απαντώντας επίσης στα ελληνικά: «Καλημέρα». Η συντονίστρια συνεχίζει ρωτώντας τα παιδιά: «Τι κάνετε;» κι εκείνα απαντούν: «Καλά εσύ;» (00:14-00:16). Τότε η αλληλεπίδραση συνεχίζεται και η συντονίστρια αναφέρει το όνομα της κούκλας στα παιδιά: «Εγώ είμαι η Ελένη», τότε ακούγεται από τα παιδιά: «yeah», γεγονός που φανερώνει πως νιώθουν πιο άνετα να εκφραστούν στα αγγλικά ή έχουν συνηθίσει να εκφράζονται σε αυτή τη γλώσσα. Ξαφνικά ένα κορίτσι ρωτά στα ελληνικά: «Πώς σε λένε;» και η συντονίστρια απαντά αργά και καθαρά προκειμένου να γίνει κατανοητή: « Με λένε Ελένη, εσένα πως σε λένε;» και το κορίτσι απαντά «Μπεριβάν». Η συντονίστρια τότε λέει: «Γεια σου Μπεριβάν» και το κορίτσι απαντά: «Γεια σου Ελένη» . «Είσαι πολύ όμορφη», συνεχίζει η συντονίστρια και το κορίτσι απαντώντας της στα αγγλικά της

λέει: «Thank you!». Εδώ η χρήση της αγγλικής γλώσσας πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι το κορίτσι δεν γνωρίζει να πει στα ελληνικά σε ευχαριστώ. Η συντονίστρια απαντά: « You are welcome, Παρακαλώ» και η αλληλεπίδραση ολοκληρώνεται με το κορίτσι να επαναλαμβάνει (00:21-00:43). Έπειτα η συντονίστρια στρέφεται και στα υπόλοιπα παιδιά που συμμετέχουν στη δράση και ξεκινά ένα τραγούδι για να συστηθεί και με άλλα παιδιά «Γεια σου, γεια σου πώς σε λένε, γεια σου καλημέρα σου, γεια σου, γεια σου πώς σε λένε γεια σου καλημέρα σου. Πώς σε λένε;» και το παιδί απαντά: «Αλί», τότε όμως η συντονίστρια αντιλαμβάνεται λάθος το όνομα κι ένα κορίτσι που βρίσκεται κοντά τη διορθώνει λέγοντας της: «No Alti, Ali» (00:53-01:11). Στη συνέχεια η συντονίστρια πλησιάζει ένα άλλο κορίτσι και με τον ίδιο τρόπο ρωτά να μάθει το όνομα της στα ελληνικά: «Με λένε Χαντίτζε» (01:12-01:29). Σε όλη τη διάρκεια του βίντεο η συντονίστρια είναι εκείνη που ξεκινά την αλληλεπίδραση στα ελληνικά και τα παιδιά συνεχίζουν τη μικρή συζήτηση γνωριμίας μαζί της.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), που αφορά στη φυσική συμπεριφορά και στις χειρονομίες, όταν γίνεται η πρώτη γνωριμία με το πρώτο κορίτσι η συντονίστρια ρωτά «πώς σε λένε εσένα;» δείχνοντας με το χέρι της κούκλας το κορίτσι.



Κι το κορίτσι απαντά «Μπεριβάν» δείχνοντας τον εαυτό της σα να λέει εμένα με λένε Μπεριβάν.



Γενικότερα σε όλη τη διάρκεια του βίντεο η συντονίστρια χρησιμοποιεί την κούκλα για να μιλήσει μέσω αυτής και κατεβαίνει στο ύψος των παιδιών κι όταν συστήνεται μαζί τους απλώνει το χέρι της κούκλας προς αυτά προκειμένου να κάνουν χειραψία. Ομοίως και τα παιδιά αφού συστηθούν τείνουν το χέρι τους προς την κούκλα έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η διαδικασία της γνωριμίας.

Στον οπτικό τρόπο (visual mode), που σχετίζεται με την ανάπτυξη ή μη βλεμματικής επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων και το τι αποκαλύπτει η ύπαρξη ή η απουσία της, το γεγονός ότι η συντονίστρια χαμηλώνει το ύψος της και κάθεται στο ύψος των παιδιών τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν άμεση βλεμματική επαφή τόσο με τη συντονίστρια της δράσης όσο και με την κούκλα διαμέσου της οποίας μιλά. Το γεγονός ότι τα παιδιά κοιτούν την κούκλα στα μάτια φανερώνει ότι αισθάνονται άνετα μαζί της. Ακόμα κάποιες φορές (όταν τα παιδιά μιλούν στα ελληνικά) παρατηρείται ότι αναπτύσσουν βλεμματική επαφή με τη συντονίστρια γεγονός που φανερώνει ότι θέλουν επιβεβαίωση για όσα έχουν εκφράσει.

Βίντεο: 00395

Στο συγκεκριμένο βίντεο η συντονίστρια μοιράζει κούκλες στα παιδιά που συμμετέχουν στη δράση προκειμένου να ξεκινήσει η δραστηριότητα που έχει σχεδιαστεί.

Ανάλυση:

Όσον αφορά τον γλωσσικό τρόπο (linguistic mode), αρχικά η συντονίστρια της δράσης μιλά στα ελληνικά και μοιράζει κούκλες στα παιδιά. Την ίδια στιγμή, παραδίπλα ένα κορίτσι μιλά με τις φίλες της και παίζει με την κούκλα που έχει στο χέρι της, ενώ μιλά αραβικά. Το παιδί χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα στιγμή που χαλαρώνει, παίζει και επικοινωνεί με τα υπόλοιπα παιδιά. Είναι εκείνη που παίρνει την πρωτοβουλία να αρχίσει την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Μιλά δυνατά και φαίνεται να χαίρεται που μπορεί να παίζει ανέμελα με την κούκλα της (00:01-00:06). Στη συνέχεια, μια φοιτήτρια βοηθά ένα άλλο κορίτσι να τοποθετήσει σωστά την κούκλα πάνω της ώστε να μπορεί να παίζει και της δίνει οδηγίες στα ελληνικά: «Δεν είναι για το βάλεις στο κεφάλι» (00:07-00:21). Έπειτα η συντονίστρια συνεχίζει να μοιράζει κούκλες και στα υπόλοιπα παιδιά ρωτώντας τους

στα ελληνικά: «Εσύ θέλεις να πάρεις; , Ποιός θέλει να πάρει;». Ένα κορίτσι για να εκφράσει την άρνηση του χρησιμοποιεί τα αγγλικά λέγοντας «No», εφόσον αυτή φαίνεται να είναι κοινή γλώσσα τόσο στη συντονίστρια όσο και σε εκείνη (00:21-00:27).

Στον κινητικό τρόπο (gestural mode), το κορίτσι που παίζει με τις φίλες της έχει στραφεί προς αυτές και συνομιλούν.



Η συντονίστρια της δράσης σε όλη τη διάρκεια του βίντεο όταν δίνει τις κούκλες στα παιδιά τείνει το χέρι της προς αυτά.



Η φοιτήτρια που βοηθά το κορίτσι να τοποθετήσει σωστά την κούκλα πάνω της, έχει κατέβει στο ύψος του κοριτσιού και οι οδηγίες που τις δίνει συμπληρώνονται από τις αντίστοιχες κινήσεις: «Δεν είναι για το κεφάλι» (πιάνει το κεφάλι).



Όσον αφορά τον οπτικό τρόπο (visual mode), σε όλη τη διάρκεια του βίντεο υπάρχει βλεμματική επαφή τόσο μεταξύ των παιδιών που συμμετέχουν στη δράση όσο και μεταξύ της συντονίστριας και των παιδιών αλλά και τη φοιτήτριας με το κορίτσι στο οποίο εξηγεί τη χρήση της γαντοκούκλας. Η ύπαρξη λοιπόν της βλεμματικής επαφής γίνεται προκειμένου να γίνονται κατανοητή η επικοινωνία μεταξύ των αλληλεπιδρώντων.

Βίντεο: 00397

Στο συγκεκριμένο βίντεο η συντονίστρια, έχοντας μοιράσει κούκλες σε όλα τα παιδιά, επιχειρεί να κάνει ένα διάλογο γνωριμίας μαζί τους προκειμένου να συστηθούν.

Ανάλυση:

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), αρχικά η συντονίστρια μιλά στα ελληνικά και συστήνει στα παιδιά την κούκλα : «Με λένε Ελένη, το όνομα της είναι Ελένη» και κάποια παιδιά επαναλαμβάνουν το όνομα (00:01-00:10). Στη συνέχεια, ένα κορίτσι χρησιμοποιώντας την κούκλα που κρατά απευθύνει χαιρετισμό στα αγγλικά κι έτσι δίνεται η ευκαιρία στη συντονίστρια να ξεκινήσει διάλογο μαζί της, αυτή τη φορά χρησιμοποιώντας την ελληνική ως γλώσσα επικοινωνίας. «Γεια σου, πώς σε λένε;». Το κορίτσι ξεκινά να απαντά στα αγγλικά « My name is...» αλλά η συντονίστρια τη διακόπτει και της λέει: «Το όνομα μου είναι...» και το κορίτσι επαναλαμβάνει: « Το όνομα μου είναι Μαρία» (00:10-00:40). Παρατηρείται εδώ μια αλλαγή γλωσσικού ρεπερτορίου και το κορίτσι έπειτα συνεχίζει στα ελληνικά: « Εσένα πώς σε λένε;» και η συντονίστρια της απαντά στα ελληνικά. Έπειτα απευθύνεται σε άλλο κορίτσι που συμμετέχει στη δράση ρωτώντας και το όνομα της δικής της κούκλας. Τα υπόλοιπα παιδιά της δίνουν διάφορες ιδέες με αραβικά ονόματα όμως το κορίτσι επιλέγει ένα ελληνικό και απαντά «Γιώργος» και η συντονίστρια την προτρέπει να πει ολοκληρωμένα την πρόταση «Με λένε Γιώργο», το κορίτσι επαναλαμβάνει και η συντονίστρια προχωρά σε άλλο κορίτσι (00:41-01:07). Τότε ένα άλλο κορίτσι της μεταφράζει την ερώτηση στα αραβικά κι εκείνη απαντά: «Τζούντα». Η συντονίστρια κάνει και μια τελευταία ερώτηση σε ένα αγόρι που συμμετέχει στη δράση για το όνομα της κούκλας του, κι αφού του μεταφράσει ένα άλλο αγόρι την ερώτηση στα αραβικά εκείνος απαντά: «Αχμέτ».

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), η συντονίστρια των δράσεων προσπαθεί να αλληλεπιδράσει με τα παιδιά που συμμετέχουν στη δράση γνωρίζοντας τα ονόματα από τις κούκλες που κρατούν. Στην πρώτη γνωριμία που έγινε με πρωτοβουλία του κοριτσιού που ξεκίνησε τη συνομιλία, αφού ολοκληρώθηκε η γνωριμία το κορίτσι σηκώθηκε και πήγε προς το μέρος της συντονίστριας, άνοιξε τα χέρια της κούκλας που είχε και αγκάλιασε τη συντονίστρια δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι χάρηκε για τη γνωριμία (00:10-00:40).

Όσον αφορά τον οπτικό τρόπο (visual mode) η συντονίστρια των δράσεων αναπτύσσει βλεμματική επαφή με τα παιδιά που συστήνεται. Από τη μεριά των παιδιών ένα κορίτσι δεν αναπτύσσει βλεμματική επαφή με τη συντονίστρια, γεγονός που φανερώνει τη συστολή της. Επιπλέον αναπτύσσεται βλεμματική επαφή και μεταξύ δύο αγοριών προς το τέλος του βίντεο καθώς το ένα παιδί μεταφράζει στο άλλο τις ερωτήσεις που κάνει η συντονίστρια στα ελληνικά.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στο συγκεκριμένο βίντεο ξεχωρίζουν δύο παιδιά. Ένα αγόρι κι ένα κορίτσι. Τα παιδιά αυτά κατανοώντας ότι η επικοινωνία με τη συντονίστρια δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη κι ότι κάποια παιδιά πιθανών να μη καταλαβαίνουν αυτά που τους ρωτά αναλαμβάνουν να μεταφράζουν στα αραβικά, αυτά που λέει η συντονίστρια προκειμένου η επικοινωνία να διεξαχθεί ομαλά.

Βίντεο: 00401

Στο συγκεκριμένο βίντεο η συντονίστρια μοιράζει στα παιδιά από ένα φρούτο (αχλάδι, μήλο, λεμόνι), ενώ υπάρχουν και φορές που διαλέγουν τα παιδιά ποιο φρούτο επιθυμούν να έχουν.

Ανάλυση:

Στον γλωσσικό τρόπο (linguistic mode), παρατηρείται εναλλαγή από τη μια γλώσσα στην άλλη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το «Με μήλο» που λέει ένα κορίτσι εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο την επιθυμία της να πάρει ένα από αυτά που μοιράζει η συντονίστρια (00:02-00:07). Ομοίως ένα άλλο κορίτσι λέει «This μήλο» για να εκφράσει την επιθυμία της να έχει ίδιο φρούτο με την διπλανή της. Την ίδια στιγμή ακούγεται ένα από τα αγόρια που συμμετέχουν στη δράση να μιλά στα αραβικά και στο τέλος της φράσης του να λέει αχλάδι (00:09-00:12). Πρόκειται, λοιπόν, για μια εναλλαγή κυρίως μεταξύ αγγλικής και ελληνικής γλώσσας, ενώ βέβαια σημειώνεται και μια εναλλαγή από την αραβική στην ελληνική γλώσσα, καθώς το γλωσσικό ρεπερτόριο των συγκεκριμένων παιδιών είναι τέτοιο που τους δίνει τη δυνατότητα να εναλλάσσουν τις γλώσσες με τέτοιο τρόπο ώστε η επικοινωνία να είναι επιτυχής.

Όσον αφορά στον κινητικό τρόπο(gestural mode) η συντονίστρια της δράσης προσφέρει μικρά χαρτάκια με το όνομα κάθε φρούτου στα παιδιά τα οποία έχει σχεδιάσει η ίδια τείνοντας το χέρι της προς αυτά κι εκείνα αντίστοιχα τα δέχονται.

Στον οπτικό τρόπο (visual mode) αναπτύσσεται βλεμματική επαφή τόσο μεταξύ της συντονίστριας και των παιδιών όσο και των παιδιών μεταξύ τους.

Βίντεο:00408

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζεται η συντονίστρια να τραγουδά με τα παιδιά τα φρούτα που τους έχει μοιράσει νωρίτερα και στη συνέχεια να τα ρωτά ποιο από τα τρία προτιμούν.

Ανάλυση:

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η συντονίστρια μιλά στα ελληνικά και τραγουδά στα ελληνικά για τα φρούτα (λεμόνι, μήλο, αχλάδι). Κάποια στιγμή αναφέρει πως της αρέσουν πολύ τα μήλα: «Εμένα μου αρέσει το μήλο, εσένα τι σου αρέσει: το μήλο, το αχλάδι ή το λεμόνι.» Εκείνη τη στιγμή ένα από τα κορίτσια που συμμετέχουν στη δράση παίρνει την πρωτοβουλία και μεταφράζει στα αραβικά τα λόγια της συντονίστριας (00:35-00:54). Το αγόρι απαντά στα αραβικά και τότε το κορίτσι μεταφράζει στη συντονίστρια χρησιμοποιώντας δύο γλώσσες τα ελληνικά και τα αγγλικά: «Αρέσει apple» δείχνοντας της το μήλο (00:54-00:57). Η χρήση δύο γλωσσών στην προκειμένη περίπτωση γίνεται επειδή το κορίτσι δεν θυμόταν την ονομασία του μήλου στα ελληνικά και εφόσον τη γνώριζε στα αγγλικά χρησιμοποίησε και αυτή τη γλώσσα για να εκφράσει αυτό που είχε αναφέρει ήδη το αγόρι προηγουμένως στα αραβικά. Έπειτα η συντονίστρια εξηγεί στα παιδιά ότι το φρούτο αυτό λέγεται μήλο και τα παιδιά το επαναλαμβάνουν στα ελληνικά.

Όσον αφορά τον κινητικό τρόπο (gestural mode), ένα από τα παιδιά παίρνει την πρωτοβουλία να κάνει μια χαρακτηριστική κίνηση για κάθε ένα από τα φρούτα που έχουν μάθει , ομοίως ακολουθεί και η ομάδα(00:01-00:30). Στη συνέχεια η συντονίστρια δηλώνει πως της αρέσει το μήλο δείχνοντας με το χέρι της τον εαυτό της, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να κατανοήσουν τα λεγόμενα της. Έπειτα ρωτά ένα από τα παιδιά που συμμετέχουν στη δράση εσένα τι σου αρέσει και δείχνει

με το χέρι της το παιδί. Κάθε φορά που αναφέρεται σε ένα φρούτο το δείχνει για να συνδέσουν και τα παιδιά το όνομα του κάθε φρούτου με τη μορφή του. Επιπλέον το κορίτσι όταν κάνει την τελική μετάφραση στη συντονίστρια χρησιμοποιεί τη αγγλική λέξη για να εκφράσει το φρούτο που θέλει ενώ παράλληλα το δείχνει και με το χέρι της.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), αναπτύσσεται βλεμματική επαφή τόσο με τη συντονίστρια και τα παιδιά όσο και με τα παιδιά μεταξύ τους, γεγονός που φανερώνει πως πλέον έχει αναπτυχθεί οικειότητα μεταξύ των παιδιών και της συντονίστριας και τα παιδιά έχουν εμπιστοσύνη μεταξύ τους και λειτουργούν ως ομάδα.

Βίντεο: 00409

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζεται η συντονίστρια να ρωτά τα παιδιά ποιο από τα τρία φρούτα που τους έχει μοιράσει προτιμούν.

Ανάλυση:

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η γλώσσα που χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον είναι τα ελληνικά, καθώς η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά ποιο από τα τρία φρούτα που έχουν αναφερθεί τους αρέσει. Τα παιδιά απαντούν επίσης στα ελληνικά μονολεκτικά, διαλέγοντας ένα από αυτά. Πιο συγκεκριμένα, ένα αγόρι λέει: «Με, λεμόνι» χρησιμοποιώντας έτσι δύο γλώσσες τα αγγλικά και τα ελληνικά. Παράλληλα, βέβαια, τα παιδιά μεταξύ τους μιλούν στα αραβικά προκειμένου έτσι να βοηθήσουν το ένα το άλλο για να επιλέξουν ένα από τα τρία φρούτα.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), η συντονίστρια βρίσκεται μπροστά σε κάθε παιδί προκειμένου να το ρωτήσει αυτό που θέλει κι όταν του απευθύνει τον λόγο τείνει το χέρι της προς το μέρος του για να του δείξει πως ήρθε η σειρά του να μιλήσει. Τα περισσότερα παιδιά όταν έρχεται η σειρά τους να μιλήσουν δείχνουν με το χέρι τους τον εαυτό τους, σα να λένε εμένα και μετά απαντούν μονολεκτικά ένα από τα τρία φρούτα.

Σχετικά με τον οπτικό τρόπο(visual mode) τα παιδιά αναπτύσσουν βλεμματική επαφή με τη συντονίστρια όταν εκείνη τους απευθύνεται αλλά και μεταξύ τους όταν το ένα παιδί συμβουλεύει το άλλο για την επιλογή του φρούτου.

Δράση 4 Ιανουαρίου 2017- Τα παιδιά μαθαίνουν να χαιρετούν και να παρουσιάζουν τον εαυτό τους

Στόχος: Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν να αναπτυχθεί η προφορική επικοινωνία των παιδιών μέσω διάφορων χαιρετισμών, όπως ήταν η καλημέρα με διάφορους τρόπους εκφοράς καθώς και η εκμάθηση τρόπων καλής συμπεριφοράς.

Βίντεο: 0301

Στο συγκεκριμένο βίντεο η συντονίστρια των δράσεων μαζί με τη δασκάλα των παιδιών αφού πουν καλημέρα στα παιδιά με διάφορους τρόπους τότε τους δίνεται η αφορμή να μιλήσουν για τα χρώματα και να εξηγήσουν στα παιδιά πως ονομάζεται το κάθε χρώμα στα ελληνικά.

Ανάλυση:

Όσον αφορά το γλωσσικό τρόπο (linguistic mode), που σχετίζεται με τη λεκτική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, αρχικά μιλά η συντονίστρια της δράσης κυρίως στα ελληνικά αν και υπάρχουν φορές που χρησιμοποιεί και την αγγλική γλώσσα προκειμένου να γίνεται κατανοητή: «Very nice, πολύ ωραίο». Είναι εκείνη που ξεκινά την αλληλεπίδραση κι ο τόνος της φωνής της είναι τέτοιος ώστε δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοούν πότε ρωτά κάτι και πότε δίνει απλά οδηγίες για κάτι. Σε όλη τη διάρκεια του βίντεο λοιπόν οι διδάσκουσες χρησιμοποιούν την ελληνική και την αγγλική γλώσσα για να επικοινωνήσουν αυτό που θέλουν στα παιδιά ενώ τα παιδιά χρησιμοποιούν την αγγλική για να επικοινωνήσουν με τις συντονίστριες: «This is blue» και την αραβική για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα κατά την ομαδοποίηση των χρωμάτων ένα κορίτσι για να εξηγήσει στη συντονίστρια και στη δασκάλα ότι το μωβ λέγεται έτσι και στα αραβικά λέει: «Mωβ Arabic».

Στον κινητικό τρόπο (gestural mode), που αφορά στη φυσική συμπεριφορά και στις χειρονομίες, αρχικά οι συντονίστριες επιλέγουν να πουν καλημέρα στα παιδιά με διαφορετικούς τρόπους τους οποίους υποστηρίζουν με κινήσεις του σώματος τους παραδείγματος χάρη κάνουν μια καλημέρα σα λουλούδι κι ανοίγουν διάπλατα τα χέρια τους και κινούνται ήρεμα για να δείξουν ότι είναι λουλούδια που τους φυσάει ο αέρας και κινούνται. Γενικότερα σε όλη τη διάρκεια του βίντεο η

συντονίστρια και η δασκάλα των παιδιών χρησιμοποιούν το σώμα τους για να γίνει κατανοητό στα παιδιά αυτό που εξηγούν με λόγια. Όταν εξηγούν τα χρώματα στα παιδιά δείχνουν τα ρούχα τους ή κάποια χρωματιστά χαρτιά για να γίνει κατανοητό το όνομα του κάθε χρώματος(01:50-02:22).

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), που σχετίζεται με την ανάπτυξη ή μη βλεμματικής επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων και το τι αποκαλύπτει η ύπαρξη ή η απουσία της, υπάρχει βλεμματική επαφή της συντονίστριας και της δασκάλας με τα υπόλοιπα παιδιά. Ένα κορίτσι από τα παιδιά που συμμετέχουν όμως ξεχωρίζει και αναπτύσσει βλεμματική επαφή με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες αφού είναι εκείνη που έλαβε με δική της πρωτοβουλία τον ρόλο του μεταφραστή και μεταφράζει σε κάποια παιδιά που δυσκολεύονται να κατανοήσουν όσα λέει η συντονίστρια και η δασκάλα των παιδιών στα αραβικά.

Βίντεο:0305

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζονται δυο κορίτσια να αγκαλιάζουν μια κούκλα.

Ανάλυση:

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η συντονίστρια μιλά με το πρώτο κορίτσι που αγκαλιάζει την κούκλα στα ελληνικά καθώς τη προτρέπει να ζητήσει συγγνώμη καθώς όπως αναφέρει την είχε χτυπήσει προηγουμένως. Το κορίτσι κατανοώντας όσα της έχει πει η συντονίστρια ζητά συγγνώμη από την κούκλα στα αγγλικά λέγοντας της: «Sorry». Εδώ η χρήση της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στο γεγονός ότι το κορίτσι δεν ξέρει πως είναι η λέξη συγγνώμη στα ελληνικά, τη γνωρίζει στα αγγλικά για αυτό και χρησιμοποιεί αυτή.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), αφού ζήτησε συγγνώμη άνοιξε τα χέρια της για να αγκαλιάσει την κούκλα και περίμενε να την αγκαλιάσει η κούκλα προκειμένου να τη συγχωρέσει, όπως και έγινε.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), το κορίτσι το οποίο νωρίτερα είχε χτυπήσει την κούκλα, σηκώθηκε και πήγε προς την κούκλα προκειμένου να την αγκαλιάσει και να της ζητήσει συγγνώμη και κατά τη διάρκεια της πράξης αυτή το κορίτσι είχε

βλεμματική επαφή με την κούκλα και με τη συντονίστρια που κρατούσε την κούκλα περιμένοντας να δει αν η κίνηση της θα γινόταν αποδεκτή.

Δράση 9 Φεβρουαρίου 2017- Τα παιδιά μαθαίνουν τα μέλη του σώματος (χρήση ελληνικής και αγγλικής γλώσσας)

Στόχος: Στόχος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης ήταν να μάθουν τα παιδιά κάποια μέρη του σώματος στα ελληνικά. Η αφορμή της δράσης έγινε μέσω μιας κούκλας έτσι ώστε η συντονίστρια να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών.

Βίντεο: 18122

Η συγκεκριμένη δράση ήταν μια πιο τις πιο δύσκολες δράσεις καθώς απασχολήσαμε αρκετά παιδιά τα οποία ήταν ποικίλων ηλικιών. Υπήρχε το πρόβλημα ότι τα μικρά παιδιά κορόιδευαν τα μεγάλα και το αντίστροφο. Παράλληλα τα μικρά παιδιά πείραζαν συνέχεια το ένα το άλλο με αποτέλεσμα οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί να μην μπορούν να υλοποιηθούν στην ολότητά τους. Παρόλα αυτά υπήρξαν αξιοσημείωτα περιστατικά εκείνη την ημέρα. Σε αυτό το βίντεο, λοιπόν, η συντονίστρια χρησιμοποιεί μια κούκλα προκειμένου να ξεκινήσει τη δραστηριότητα και να εισάγει τα παιδιά στο θέμα, το οποίο ήταν τα μέρη του σώματος.

Ανάλυση:

Σε ότι αφορά τον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), που σχετίζεται με τη λεκτική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, η γλώσσα που μιλά η συντονίστρια είναι τα ελληνικά και τα αγγλικά και ρωτά τα παιδιά πως ονομάζεται το σημείο που δείχνει. Τότε ένα κορίτσι απαντά στα αγγλικά: « Hair» αλλά η συντονίστρια τη διορθώνει λέγοντας της πως είναι το κεφάλι (02:52-03:03).

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), που αφορά στη φυσική συμπεριφορά και στις χειρονομίες, η συντονίστρια χρησιμοποιεί μια κούκλα και δείχνει τόσο σε αυτή όσο και στον εαυτό της το μέρος του κεφαλιού όσο μιλά στα παιδιά για αυτό.



Στον οπτικό τρόπο(visual mode), που σχετίζεται με την ανάπτυξη ή μη βλεμματικής επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων και το τι αποκαλύπτει η ύπαρξη ή η απουσία της, η συντονίστρια κάνει μεγάλη προσπάθεια για να έχει βλεμματική επαφή με όλα τα παιδιά, όμως είναι λίγα εκείνα που αλληλεπιδρούν μαζί της. Τα περισσότερα συνομιλούν μεταξύ τους και αποφεύγουν να την κοιτούν στα μάτια ακόμη κι όταν τους κάνει παρατήρηση γεγονός που αποδεικνύει ότι γνωρίζουν πως η συμπεριφορά τους δεν είναι σωστή.

Βίντεο:182930

Σε αυτό το βίντεο, η συντονίστρια έχει τοποθετήσει ένα μικρόσωμο παιδί πάνω σε χαρτί του μέτρου το οποίο βρίσκεται απλωμένο στο πάτωμα και αφού σχεδιάσει το σώμα του ζητά από τα παιδιά που συμμετέχουν στη δράση να ζωγραφίσουν και να γράψουν τα μέλη του σώματος του.

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τη συντονίστρια είναι τα ελληνικά: « Ποιος θα ζωγραφίσει τα μάτια;». Σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους στα αραβικά. Η συντονίστρια αποφασίζει να τους δείξει τα μάτια, λέγοντας: « Ένα μάτι, δύο μάτια» και στη συνέχεια το επαναλαμβάνουν και τα παιδιά στα ελληνικά (3:10-3:16). Έπειτα ζητά από ένα παιδί να γράψει τη λέξη μύτη: «Γράψε μύτη, nose» χρησιμοποιώντας και την αγγλική ονομασία για να γίνει κατανοητή.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), η συντονίστρια έχει τοποθετήσει ένα παιδί ξαπλωμένο πάνω στο χαρτί του μέτρου για να σχεδιάσει το σώμα του. Όσο εξηγεί τα μέρη του σώματος που ζωγραφίζει τα δείχνει συγχρόνως στο σώμα του παιδιού. Επιπλέον, όταν θέλει να σηκώσει ένα παιδί από τη θέση του τείνει το χέρι της στο μέρος του προκειμένου να γίνει κατανοητή. Τα υπόλοιπα παιδιά της δράσης

δεν αλληλεπιδρούν με τη συντονίστρια καθώς άλλα γέρνουν το σώμα τους και κοιμούνται άλλα σηκώνονται από τη θέση τους για να ζωγραφίσουν στον πίνακα ενώ λίγα είναι εκείνα που παρακολουθούν.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), η συντονίστρια αναπτύσσει βλεμματική επαφή με τα παιδιά τόσο όταν εξηγεί κάτι όσο και όταν κάνει παρατήρηση σε κάποιο παιδί. Το δεύτερο παιδί που σηκώνεται να γράψει τη λέξη μύτη διατηρεί συχνή επαφή με τη συντονίστρια και με μια από τις φοιτήτριες που συμμετέχουν στη δράση καθώς σε κάθε γράμμα που γράφει σταματά και κοιτά είτε τη συντονίστρια είτε τη φοιτήτρια, γεγονός που φανερώνει πως το παιδί με αυτόν τον τρόπο ψάχνει την επιβεβαίωση για το αν όσα γράφει είναι σωστά.

Δράση 21 Φεβρουαρίου 2017- Τα παιδιά μαθαίνουν τις οικογενειακές σχέσεις στα ελληνικά

Στόχος: Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν τα παιδιά να μιλήσουν για την οικογένεια τους (τα μέλη της και τα ονόματα τους) χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα

Βίντεο: 152703

Στο συγκεκριμένο βίντεο η συντονίστρια της δράσης κάνει κάποιες ομαδικές ασκήσεις με τα παιδιά που συμμετέχουν στη δράση έτσι ώστε τα παιδιά της ομάδας να έρθουν πιο κοντά το ένα στο άλλο.

Ανάλυση:

Όσον αφορά το γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), που σχετίζεται με τη λεκτική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, η συντονίστρια δίνει οδηγίες στα παιδιά στα ελληνικά: «Κουνώ το πόδι μου, είμαι πουλί» κι αφού ολοκληρώσει τις οδηγίες και τα παιδιά καθίσουν στις θέσεις τους γίνεται ένας χαιρετισμός στα ελληνικά: «Καλησπέρα παιδιά» και τα παιδιά απαντούν:

«Καλησπέρα». Τότε όμως ένα κορίτσι παίρνει τον λόγο και λέει: «Μάγδα (το όνομα της συντονίστριας) dance» δηλώνοντας έτσι την επιθυμία της να χορέψει. Η συντονίστρια τη ρωτά: «Θέλεις να χορέψουμε;» κι εκείνη απαντά: «Yes dance»(03:05-03:15).

Σχετικά με τον κινητικό τρόπο(gestural mode), που αφορά στη φυσική συμπεριφορά και στις χειρονομίες, η συντονίστρια χρησιμοποιεί το σώμα της για να εξηγήσει τις οδηγίες στα παιδιά κι εκείνα μιμούνται τις κινήσεις του σώματος της. Όταν το κορίτσι ζητά να χορέψουν συνοδεύει το αίτημα της με κινήσεις των χεριών της.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), που σχετίζεται με την ανάπτυξη ή μη βλεμματικής επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων και το τι αποκαλύπτει η ύπαρξη ή η απουσία της, η συντονίστρια αλληλεπιδρά με όλα τα παιδιά που συμμετέχουν στη δράση και διατηρούν βλεμματική επαφή το ίδιο, βέβαια, συμβαίνει κι από την πλευρά των παιδιών.

Βίντεο:160620

Σε αυτό το βίντεο η συντονίστρια της δράσης χρησιμοποιεί μια κούκλα και κάνει κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά για το αν έχουν αδέρφια, πόσα και ποια είναι τα ονόματά τους. Παράλληλα έχει τοποθετήσει στο πάτωμα κάποιες καρτέλες στις οποίες απεικονίζονται πρόσωπα τα οποία δείχνουν συναισθήματα.

Έτσι λοιπόν, σε ότι αφορά τον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), την αλληλεπίδραση αρχίζει η συντονίστρια η οποία μιλά στα ελληνικά και ρωτά τα παιδιά κάποιες ερωτήσεις: «Αϊλάν έχεις αδέρφια;». Όταν βλέπει ότι τα παιδιά δεν απαντούν χρησιμοποιεί κάποιες αγγλικές λέξεις έτσι ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τις ερωτήσεις της «Any brother?» (00:13-0020). Τα παιδιά αντίστοιχα από την πλευρά τους απαντούν στις ερωτήσεις της χρησιμοποιώντας τόσο τα ελληνικά όσο και τα αγγλικά ως γλώσσες επικοινωνίας: «Τέσσερα brother, Ailan, Ali, Siban, Alas» (00:20-00:44). Τα παιδιά μεταξύ τους μιλούν τη μητρική τους γλώσσα σε όλη τη διάρκεια του βίντεο. Όταν η συντονίστρια ρωτά στα ελληνικά άλλο κορίτσι αν έχει αδερφό, το κορίτσι απαντά στα αγγλικά: «One, boy little»(00:44-1:19). Η συντονίστρια συνεχίζει: «Εσύ Μπεριβάν έχεις αδέρφια;» και το κορίτσι απαντά «Yes,

τέσσερα» (01:20-01:30). Τότε λέει στα παιδιά πως η κούκλα που κρατά στα χέρια της έχει έναν αδερφό τον Κώστα και τότε στρέφεται σε ένα αγόρι που συμμετέχει στη δράση και τον ρωτά αν θέλει να τον φωνάξει αλλά εκείνος χτυπά την κούκλα. Η συντονίστρια τότε του λέει ότι είναι λυπημένη που τη χτύπησε και δείχνει στα παιδιά την καρτέλα που δείχνει το συναίσθημα της λύπης. Στη συνέχεια ρωτά τα παιδιά να της πουν: «Πώς νιώθει η Ελένη χαρούμενη, λυπημένη, φοβισμένη ή θυμωμένη;» τότε ένα κορίτσι φωνάζει: «Χαρούμενη» αλλά η συντονίστρια ρωτά ξανά τονίζοντας ότι η Ελένη κλαίει. Τότε ένα κορίτσι σηκώνεται και παίρνει την καρτέλα που δείχνει τη λυπημένη φάτσα και λέει: «Αλί χούτς χούτς» (εννοώντας ότι χτύπησε την κούκλα) κι έπειτα φέρνει τη λυπημένη καρτέλα μπροστά στο πρόσωπο της και προσποιείται ότι κλαίει. Στη συνέχεια ένα κορίτσι σηκώνεται και την αγκαλιάζει. Η κούκλα λέει: «Ευχαριστώ» και το κορίτσι επαναλαμβάνει στα αγγλικά: «Thank you». Έπειτα η συντονίστρια ρωτά πως νιώθει και το κορίτσι πιάνει την καρτέλα που δείχνει το συναίσθημα της χαράς. Έτσι δίνει μια κούκλα στο αγόρι που συμμετέχει στη δράση και ξεκινούν μια συνομιλία:

Συντονίστρια: «Γεια σου Κώστα.»

Αλί: «Γεια σου Κυρία Ελένη.»

Σ: «Τι κάνεις, καλά;»

A: «Καλά»

Σ: «Θέλεις να τραγουδήσουμε;»

A: «Yeah!»

Κι αφού ολοκληρώσουν το τραγούδι η συντονίστρια συνεχίζει:

Σ: «Μπράβο Κώστα, είσαι χαρούμενος;»

A: «Yes»

Σ: «Δεν είσαι λυπημένος, μήπως είσαι θυμωμένος;»

A: «No» (05:10-06:44)

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), όταν η συντονίστρια απευθύνεται σε κάθε παιδί ξεχωριστά και του κάνει ερωτήσεις στρέφεται στο μέρος του και δείχνει το

κάθε παιδί που ρωτά προκειμένου να της απαντήσει. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά όταν της απαντούν για τα αδέρφια τους μετρούν στα χέρια τους τον αριθμό και μετά απαντούν. Το κορίτσι που αναφέρει ότι έχει έναν μικρό αδερφό για να το εξηγήσει καλύτερα κάνει την κίνηση με το χέρι της. Κάτι αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όταν η συντονίστρια στρέφει την κούκλα προς το μέρος ενός αγοριού και του μιλά εκείνο τη χτυπά με δύναμη. Το συμβάν αυτό υποδεικνύει πως το παιδί έχει αρκετό θυμό μέσα του κι αυτός ήταν ο τρόπος που βρήκε για να εκτονωθεί.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), η συντονίστρια έχει βλεμματική επαφή με όλα τα παιδιά ενώ τα παιδιά έχουν βλεμματική επαφή μαζί της κυρίως όταν τους απευθύνει τον λόγο καθώς την υπόλοιπη ώρα η προσοχή των παιδιών αποσπάται από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες.

Βίντεο: 161805

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζονται οι συνομιλίες που κάνουν τα παιδιά με τις φοιτήτριες ή τη συντονίστρια χρησιμοποιώντας τις κούκλες.

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η γλώσσα που χρησιμοποιεί η φοιτήτρια στην πρώτη συνομιλία για να επικοινωνήσει είναι τα ελληνικά, το κορίτσι όμως με το οποίο συνομιλεί χρησιμοποιεί και τα αγγλικά ως γλώσσα επικοινωνίας, εφόσον της είναι ευκολότερο να εκφραστεί σε αυτή τη γλώσσα η οποία της είναι οικεία.

Φωτεινή: «Γεια σου.»

Μπεριβάν: «Καλημέρα!»

Φ: «Τι κάνεις;»

Μπ: «Καλά εσύ;»

Φ: «Θέλεις να πάμε μια βόλτα;»

Μπ: «Yes.»

Φ: «Ναι;»

Μπ: «Ναι.»

Φ: «Που να πάμε; Στο πάρκο;»

Μπ: « Yeah.»

Φ: «Πάμε στο πάρκο να παίζουμε. Πώς νιώθεις σήμερα;»

Μπ: «Χαρούμενη.»

Φ: «Εγώ είμαι πολύ θυμωμένος.»

Μπ: «Αα why?»

Φ: «Γιατί δεν βρήκα να φάω και πεινάω.»

Μπ: «Φαγητό (δίνει φαγητό στη κούκλα της φοιτήτριας), χαρούμενη;»

Φ: « Είμαι πολύ χαρούμενος τώρα, ευχαριστώ!» (00:20-01:40)

Στον κινητικό τρόπο (gestural mode), τα κορίτσια που κάνουν διάλογο κουνούν τις γαντοκούκλες που φορούν στα χέρια τους για να τις εμψυχώσουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έχοντας στραμμένα τα σώματα τους η μια προς την άλλη.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), τα κορίτσια έχουν βλεμματική επαφή μεταξύ τους σε όλη τη διάρκεια της συνομιλίας τους, γεγονός που δείχνει πως έχει αναπτυχθεί οικειότητα.

Σχετικά με τη δεύτερη συνομιλία μιλά η συντονίστρια με ένα κορίτσι που συμμετέχει στη δράση κι όσον αφορά τον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η συντονίστρια μιλά στα ελληνικά και το κορίτσι χρησιμοποιεί τόσο την ελληνική όσο και την ελληνική γλώσσα στην ομιλία της:

Συντονίστρια: «Αγάπη μου!»

Κορίτσι: «Αγάπη μου!»

Σ: «Τι κάνεις;»

Κ: «Καλά.»

Σ: «Να σου δώσω ένα φιλάκι;»

Κ: «Yes.»

Σ: (Φιλά την κούκλα.) «Είσαι πολύ όμορφη.»

Κ: «Thanks.»

Σ: «Ευχαριστώ.»

Κ: «Ευχαριστώ»

Σ: «Θέλεις να πάμε για μπάνιο στη θάλασσα;»

Κ: «Yeah!»

Σ: «Πάμε να κάνουμε βουτιά; Αα μα γιατί έβρεξες τα ρούχα σου;»

Κ: «Oh I'm sorry.»

Σ: «Είμαι πού θυμωμένος μαζί σου!»

Κ: «Yes.»

Σ: «Τι θα κάνεις τώρα με βρόμικα ρούχα;»

Κ: «Oh my God!»

Σ: « Ζήτα συγγνώμη!»

Κ: «Yes, συγγνώμη. »

Σ: «Εντάξει σε συγχωρώ. Έλα να χορέψουμε. Πες ένα τραγούδι»

Κ: «Τραγούδι.»

Σ: « Στα αραβικά, Sygrian song.»

Και τότε το κορίτσι τραγουδά ένα τραγούδι στα αραβικά κι όλα τα παιδιά σηκώνονται να χορέψουν.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), οι συμμετέχουσες στη συζήτηση έχουν τις κούκλες που κρατούν στα χέρια τους στραμμένες η μια προς την άλλη και συνομιλούν. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης η κούκλα άλογο φιλά τη κούκλα νύφη.

Έπειτα το άλογο λέει στη νύφη ότι έχει θυμώσει μαζί της κι εκείνη κρύβει το πρόσωπο της με τα ρούχα της γεγονός που φανερώνει πως ντρέπεται για το λάθος που έχει κάνει. Στο τέλος της συζήτησης το άλογο και η νύφη χορεύουν μαζί με άλλες κούκλες.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), οι συμμετέχουσες της συζήτησης έχουν βλεμματική επαφή μεταξύ τους η οποία διακόπτεται μόνο όταν το άλογο θυμώνει με τη νύφη και το κορίτσι που κρατά τη συγκεκριμένη κούκλα αποφασίζει να κρύψει το πρόσωπο της κούκλας και το δικό της με ρούχα της κούκλας.

Δράση 28 Φεβρουαρίου 2017- Τα παιδιά συζητούν για τα συναισθήματα στα ελληνικά με χρήση εικόνων

Στόχος: Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά κάποια συναισθήματα και μέσα από αυτή τη διαδικασία να καταφέρουν να εξηγήσουν πως αισθάνονται αιτιολογώντας την επιλογή του συναισθήματος που αισθάνονται κάθε φορά.

Βίντεο: 160333

Στο συγκεκριμένο βίντεο γίνεται συζήτηση για τα συναισθήματα. Η συντονίστρια έχει απλώσει στο πάτωμα διάφορες εικόνες που δείχνουν συναισθήματα και ζητά από τα παιδιά να της δείξουν ποιο από τα συναισθήματα που απεικονίζουν οι φωτογραφίες αισθάνονται τα παιδιά.

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), που σχετίζεται με τη λεκτική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, η γλώσσα που γίνεται η συζήτηση είναι τα ελληνικά.

Μπ: «Λυπημένη.»

Σ: «Γιατί;»

Μπ: «Για τι με χτύπησε.»

Τότε σηκώνεται το κορίτσι που τη χτύπησε την αγκαλιάζει και ζητά συγγνώμη(00:01- 00:23). Έπειτα η συντονίστρια συνεχίζει: « Εσύ Αϊλάν πώς νιώθεις;»

Αϊλάν: «Χαρούμενη.»

Συντονίστρια: «Πες είμαι χαρούμενη.»

A: «Είμαι χαρούμενη. This χαρούμενη. » και δείχνει ένα άλλο κορίτσι που συμμετέχει στη δράση και στη συνέχεια αγκαλιάζονται. Η συντονίστρια ρωτά άλλο κορίτσι: «Ναμπά, πώς νιώθεις;»

Ναμπά: «Με, χαρούμενη.» Τότε σηκώνεται ένα άλλο κορίτσι και την αγκαλιάζει. Σε όλη τη διάρκεια του βίντεο τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους στα αραβικά.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), που αφορά στη φυσική συμπεριφορά και στις χειρονομίες, αφού τα παιδιά σηκωθούν από τη θέση τους για να επιλέξουν κάποια από τις φωτογραφίες που απεικονίζουν τα συναισθήματα τους στο τέλος αγκαλιάζονται με όποιο παιδί επιλέξουν, γεγονός που φανερώνει είτε την αγάπη του ενός παιδιού προς το άλλο είτε τη λύση κάποιας παρεξήγησης όταν τα παιδιά είναι λυπημένα ή θυμωμένα εξαιτίας ενός άλλου παιδιού.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), που σχετίζεται με την ανάπτυξη ή μη βλεμματικής επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων και το τι αποκαλύπτει η ύπαρξη ή η απουσία της, τα παιδιά διατηρούν βλεμματική επαφή τόσο μεταξύ τους όσο και με τη συντονίστρια.

Δράση 7 Μαρτίου 2017- Τα παιδιά κατασκευάζουν κούκλες

Στόχος: Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν η ενίσχυση χρήσης ελληνικού λεξιλογίου από τα παιδιά. Το γεγονός αυτό επιτεύχθηκε μέσω της κατασκευής κούκλας από τα παιδιά και έπειτα από την εμφύχωση αυτής.

Βίντεο: 155801

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζονται τα παιδιά να φτιάχνουν τις δικές τους κούκλες και η συντονίστρια ρωτά για τα χαρακτηριστικά που εκείνες έχουν.

Ανάλυση:

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode),που σχετίζεται με τη λεκτική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, η συντονίστρια πλησιάζει ένα αγόρι που συμμετέχει στη δράση και ρωτά στα ελληνικά: «Πόσα μάτια θα βάλεις Αλί;»

Αλί: «Two.»

Συντονίστρια: «Δύο, πες.»

A: «Δύο.»

Σ: «Μπράβο, Αλί.»

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), που αφορά στη φυσική συμπεριφορά και στις χειρονομίες, τα παιδιά φτιάχνουν τις κούκλες τους κι όταν η συντονίστρια ρωτά το αγόρι πόσα μάτια θα βάλει δείχνει με τα χέρια του τον αριθμό δύο.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), που σχετίζεται με την ανάπτυξη ή μη βλεμματικής επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων και το τι αποκαλύπτει η ύπαρξη ή η απουσία της, τα παιδιά δεν έχουν βλεμματική επαφή με τη συντονίστρια καθώς είναι αφοσιωμένα σε αυτό που φτιάχνουν. Ο Αλί κοιτά τη συντονίστρια μόνο όταν της απαντά.

Βίντεο: 161616

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζονται τα παιδιά να φτιάχνουν δικές τους κούκλες και να ζωγραφίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε αυτές.

Ανάλυση:

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), όταν η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά για κάποια από τα χαρακτηριστικά που έχουν οι κούκλες τους στα ελληνικά όπως για παράδειγμα το χρώμα των μαλλιών, τα παιδιά απαντούν αρχικά στα αγγλικά και μετά στα ελληνικά (00:52- 01:10).

Μπεριβάν: «It is a girl.»

Συντονίστρια: «Κορίτσι. Τι είναι;»

Μπ: «Κορίτσι, no boy.»

Σε άλλο διάλογο ένα κορίτσι ζητά ένα χρώμα το οποίο έχει τελειώσει.

Ναμπά: «Is this κόκκινο;»

Σ: «Αυτό είναι κίτρινο.»

N: «Κίτρινο finish.»

Σ: « Θα σου βάλω. Τελείωσε. Τι έκανε;»

N: « No τελείωσε. Εδώ...»

Σ: « Θα σου βάλω κι άλλο.»

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), το πρώτο κορίτσι που μιλά για το φύλο της κούκλας που ζωγραφίζει σηκώνει το δημιουργήμα της ψηλά για να ξεχωρίζει. Το άλλο κορίτσι που ζητά επιπλέον χρώμα δείχνει με τα χέρια της ότι έχει τελειώσει το χρώμα που θέλει να χρησιμοποιήσει κι ότι έχει να βάλει μεγάλη επιφάνεια, επομένως χρειάζεται κι άλλο.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), το πρώτο κορίτσι δεν έχει βλεμματική επαφή με τη συντονίστρια καθώς είναι προσηλωμένο σε αυτό που φτιάχνει, ενώ το δεύτερο κορίτσι κοιτά τη συντονίστρια όσο της εξηγεί ότι έχει τελειώσει το χρώμα που χρειάζεται τόσο για να επιβεβαιώσει αν το χρώμα που έχει αναφέρει αντιστοιχεί με αυτό που δείχνει, όσο και για να αντιληφθεί αν έχει γίνει κατανοητό το αίτημα της από τη συντονίστρια.

Βίντεο: 162613

Σε αυτό το βίντεο παρουσιάζεται ένα χέρι στο οποίο ένα κορίτσι έχει ζωγραφίσει ένα πρόσωπο και με αυτόν τον τρόπο αναπαριστά μια κούκλα με την οποία η συντονίστρια κάνει μια συζήτηση.

Ανάλυση:

Όσον αφορά τον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η συντονίστρια κάνει τις ερωτήσεις στα ελληνικά και το κορίτσι απαντά στα ελληνικά χρησιμοποιώντας όμως και αγγλικά καθώς δεν γνωρίζει τόσες ελληνικές λέξεις όσες αγγλικές.

Συντονίστρια: «Πώς σε λένε;»

Αϊλάν: «Αϊλάν.»

Σ: «Είσαι πολύ καλά. Πόσο χρονών είσαι;»

A: «Μμ..»

Σ: «Πόσο χρονών; Πόσο είσαι; Πέντε;»

A: «Ναι πέντε.»

Σ: « Πώς λένε τη μαμά σου;»

A: «Μαμά Φατίμα.»

Σ: «Έχεις άλλα αδέρφια;»

A: «Ναι.»

Σ: «Πώς τα λένε;»

A: «Εε.. Φατίμα Σάμπο.»

Σ: «Αα Σάμπο, επίθετο, surname. E;»

A: «Ναι.»

Σ: «Ο αδερφός σου; Πώς τον λένε; Brother?»

A: «Εε.. Brother me ένας. »

Σ: «Πολύ ωραία. ... και μύτη και στόμα, είσαι πολύ ωραία.»

A: «Με χαρούμενη.»

Σ: «Αα είσαι χαρούμενη. Μπράβο! Είσαι πού καλή, εξαιρετική.»

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), το κορίτσι όση ώρα μιλά κουνά το χέρι (το οποίο είναι η κούκλα) προκειμένου να δείξει ότι η φωνή προέρχεται από αυτό που έχει σχεδιάσει επάνω του.



Στον οπτικό τρόπο(visual mode), το κορίτσι έχει βλεμματική επαφή κυρίως με την κούκλα που έχει ζωγραφίσει στο χέρι της καθώς τα μάτια της είναι στραμμένα σε εκείνη όση ώρα παράγει λόγο.

Βίντεο: 1488958313

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζονται κάποια παιδιά να εμψυχώνουν κούκλες και να απαντούν στις ερωτήσεις της συντονίστριας.

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η συντονίστρια κάνει στα παιδιά κάποιες ερωτήσεις στα ελληνικά κι εκείνα απαντούν στα ελληνικά χρησιμοποιώντας όμως και αγγλικές λέξεις στις απαντήσεις τους(00:01-00:27).

Συντονίστρια: «Τι σου αρέσει να τρως; Ποίο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;»

Αγιά: «Εε.. Πίτα»

Σ: «Πίτα. Τι έχει μέσα η πίτα;»

A: «Πατάτες, tomato..»

Σ: «Τι άλλο; Τυρί;»

A: «and chicken.»

Σ: « Αα κοτόπουλο, πολύ ωραία.»

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), η συντονίστρια όσο μιλά χρησιμοποιεί και τα χέρια της για να γίνονται πιο κατανοητές οι ερωτήσεις που κάνει. Το κορίτσι που απαντά από την άλλη κουνά το στόμα της κούκλας έτσι ώστε να φαίνεται ότι εκείνη μιλάει κι όταν σκέφτεται για να απαντήσει στις ερωτήσεις της συντονίστριας ακουμπά το χέρι της στο πρόσωπο της.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), η συντονίστρια εφόσον έχει χαμηλώσει το ύψος της στο ύψος του κοριτσιού έχει άμεση βλεμματική επαφή μαζί της από τη άλλη, και το κορίτσι τη κοιτά στα μάτια γεγονός το οποίο διακόπτεται όταν το κορίτσι σκέφτεται ποια θα είναι η απάντηση που θα δώσει και τότε το βλέμμα αλλού.



Η συντονίστρια αρχίζει διάλογο με άλλο παιδί.

Συντονίστρια: « Τι σου αρέσει να παίζεις;»

Μπεριβάν: «Εε me...»

Σ: «Εμένα μου αρέσει, πες.»

Μπ: «Εμένα μου αρέσει η Μπεριβάν.»

Σ: «Τι σου αρέσει να παίζεις με τη Μπεριβάν;»

Μπ: « Εε γιουπι γιουπι(κάνοντας την κούκλα να χοροπηδά).»

Σ: «Έτσι κουτσό;»

Μπ: «Yes.»

Σ: «Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;»

Μπ: « Φαγητό εε, chicken.»

Σ: «Κοτόπουλο.»

Μπ: «Apple.»

Σ: «Μήλο;»

Μπ: «Yeah, πατάτα.»

Σε αυτό το διάλογο, όσον αφορά τον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η κύρια γλώσσα επικοινωνίας είναι τα ελληνικά. Η συντονίστρια απευθύνει τις ερωτήσεις της στα ελληνικά ενώ το κορίτσι χρησιμοποιεί κάποιες αγγλικές λέξεις στο λόγο της, είτε γιατί προκύπτουν αυθόρμητα είτε γιατί κάποιες λέξεις τις γνωρίζει μόνο στα αγγλικά κι όχι στα ελληνικά.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), η συντονίστρια προσπαθεί να κάνει κατανοητές τις ερωτήσεις της και με κινήσεις των χεριών της, ενώ το κορίτσι κουνά την κούκλα που κρατά για να δείξει ότι εκείνη είναι που μιλά.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), διατηρείται βλεμματική επαφή μεταξύ των δυο σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης και αυτή είναι εντονότερη όταν το κορίτσι χρειάζεται βοήθεια για να εκφράσει όσα θέλει στα ελληνικά (00:27-01:34).

Η συντονίστρια αρχίζει διάλογο και με ένα ακόμα κορίτσι.

Συντονίστρια: «Εσύ ποια είσαι; Πώς σε λένε;»

Αϊλάν: «Αϊλάν.»

Σ: « Αϊλάν τι σου αρέσει να παίζεις;»

Α: « Με (κρύβει τα μάτια της με το χέρι της).

Σ: «Κρυφτό. Θέλεις να μετρήσεις μέχρι το 10;»

Α: «Ναι. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.»

Σ: «Μπράβο! Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;»

Α: «Αα, πίτσα.»

Σ: «Κι εμένα μου αρέσει η πίτσα.»

Σχετικά με τον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), η επικοινωνία των δυο γίνεται στα ελληνικά. Το κορίτσι χρησιμοποιεί μια αγγλική λέξη (me) επειδή δεν

θυμάται την αντίστοιχη λέξη στα ελληνικά. Παρατηρείται πως παρόλο που δεν γνωρίζει τη λέξη κρυφτό στα ελληνικά για να εκφράσει το παιχνίδι που της αρέσει, δεν χρησιμοποιεί τα αγγλικά.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), όταν δεν γνωρίζει πώς να εκφράσει το αγαπημένο της παιχνίδι χρησιμοποιεί το χέρι της για να κρύψει τα μάτια της και την ίδια κίνηση κάνει και στην κούκλα που κρατά. Ακόμη κι όταν της ζητηθεί να μετρήσει κάνει την κούκλα να χοροπηδά με κάθε αριθμό που λέει υποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο πως τα λόγια είναι της κούκλας κι όχι δικά της(01:34-02:14).

Δράση 21 Μαρτίου 2017- Τα παιδιά μαθαίνουν για τα επαγγέλματα στα ελληνικά με χρήση παντομίας

Στόχος: Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν τόσο τα παιδιά να αισθανθούν άνετα με την ομάδα και να συμμετέχουν κάνοντας παντομίμα όσο και να γνωρίσουν κάποια επαγγέλματα στα ελληνικά.

Βίντεο: 162911

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζονται τα παιδιά να κάνουν παντομίμα και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες να προσπαθούν να κατανοήσουν αυτό που αναπαριστούν τα παιδιά.

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode),που σχετίζεται με τη λεκτική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, ένα κορίτσι προσπαθεί να μαντέψει αυτό που μόλις έχει αναπαραστήσει ένα άλλο κορίτσι με παντομίμα και λέει: « Καθαρίζει, ωχ κουράστηκε and now sleep» (06:58-07:20).

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), που αφορά στη φυσική συμπεριφορά και στις χειρονομίες, το κορίτσι αυτό όσο εξηγούσε αυτά που μόλις είχε αναπαραστήσει το προηγούμενο κορίτσι με παντομίμα αναπαρήγαγε κι εκείνη κάποιες κινήσεις του σώματος (καθάριζε ένα τζάμι, έπιανε τη μέση της για να δείξει πως κουράστηκε και τέλος έγειρε πάνω στα χέρια της με κλειστά μάτια για να δείξει ότι κοιμάται).



Στον οπτικό τρόπο(visual mode), που σχετίζεται με την ανάπτυξη ή μη βλεμματικής επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων και το τι αποκαλύπτει η ύπαρξη ή η απουσία της, όσο εξηγούσε και παράλληλα έδειχνε όσα έλεγε διατηρούσε βλεμματική επαφή μόνο με τη συντονίστρια γεγονός που φανερώνει πως μόνο εκείνη ενδιαφέρει να καταλάβει όσα εξηγούσε.

Κάτι που αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το βίντεο είναι ότι ένα συγκεκριμένο κορίτσι όποτε είχε την ευκαιρία να κάνει παντομίμα με ελεύθερο θέμα επέλεγε να αναπαραστήσει τον εαυτό της κάνοντας διάφορες δουλειές του σπιτιού.

Σε άλλη αναπαράσταση η συντονίστρια μαζί με ένα αγόρι που συμμετέχει στη δράση κάνουν την κατσικά. Αφού ένα κορίτσι βρει το ζώο που αναπαριστούν λέει πως είναι η κατσικά στα κουρδικά κι ακολουθεί ο εξής διάλογος:

Αγία: «Κυρία Μάγδα(το όνομα της συντονίστριας), κατσικά in Kourdic...»

Συντονίστρια: «Πώς είναι η κατσικά στα κουρδικά;»

A: « In Kourdic you katsick.»

Σ: « Εγώ Katsick;»

A: «You katsick, (δείχνει ένα αγόρι) Xured.»

Μπ: «Αγόρι – Κορίτσι.»

A: «Κορίτσι katsick.»

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode), οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται για να εξηγήσει το κορίτσι τη διαφορετική ονομασία του ζώου ανάλογα με το φύλο του είναι τρεις τα ελληνικά, τα αγγλικά και τα κουρδικά. Παρατηρείται, λοιπόν, μια εναλλαγή τριών διαφορετικών γλωσσών οι οποίες χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν ένα συγκεκριμένο νόημα. Επιπλέον η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση ξεκινά με πρωτοβουλία ενός κοριτσιού το οποίο είναι ενθουσιασμένο από την «ανακάλυψη» που έκανε.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), το κορίτσι δείχνει με το χέρι του έναν άνθρωπο του ενός φύλου (τη συντονίστρια) κι έναν άνθρωπο του αντίθετου φύλου(ένα αγόρι που συμμετέχει στη δράση) έτσι ώστε να κάνει φανερή τη διαφορά στην ονομασία του ζώου.

Στον οπτικό τρόπο(visual mode), αναπτύσσεται βλεμματική επαφή τόσο μεταξύ του κοριτσιού και της συντονίστριας όσο και μεταξύ του κοριτσιού με τα υπόλοιπα παιδιά που συμμετέχουν στη δράση. Μάλιστα το κορίτσι επιδιώκει τη βλεμματική αυτή επαφή, σα να ψάχνει επιβεβαίωση στα λεγόμενα της την οποία με τη λήξη του διαλόγου την αποκτά.

Δράση 28 Μαρτίου 2017- Τα παιδιά αναπαριστούν μύθους τους Αισώπου

Στόχος: Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν η κατανόηση κάποιων από τους μύθους του Αισώπου και έπειτα η αναπαράσταση τους από τα παιδιά με όποιο τρόπο μπορούσαν, χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα.

Βίντεο: This is λουλούδι

Στο συγκεκριμένο βίντεο παρουσιάζεται ένα κορίτσι να ζωγραφίζει κάποια συγκεκριμένα σχέδια τα οποία προσπαθεί να εξηγήσει στη συντονίστρια όταν εκείνη την ρωτά.

Συντονίστρια: « Τι είναι αυτό;»

Μπεριβάν: «This is λουλούδι.»

Σ: « Αυτό είναι λουλούδι.»

Μπ: « Yes.»

Σ: « Αυτό τι είναι;»

Μπ: «This εε. . .»

Σ: « Φύλλο;»

Μπ: «Yes.»

Σ: «Αυτό;»

Μπ: « This (δείχνει τον ουρανό).»

Σ: «Αυτό είναι αστέρι.»

Μπ: «Αστέρι, yes.»

Σ: «Αυτό τι είναι;»

Μπ: « This (σχηματίζει καρδιά με τα χέρια).»

Σ: « Πες αυτό είναι. . .»

Μπ: « Αυτό είναι. . .»

Σ: «Καρδιά.»

Μπ: «Καρζιά.»

Σ: «Μπράβο!»

Στον γλωσσικό τρόπο(linguistic mode),που σχετίζεται με τη λεκτική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, η γλώσσα επικοινωνίας είναι τα ελληνικά και τα αγγλικά. Από τη μια η συντονίστρια ρωτά στα ελληνικά κι από την άλλη το κορίτσι απαντά χρησιμοποιώντας τόσο αγγλικές όσο και ελληνικές λέξεις. Τις αγγλικές λέξεις τις χρησιμοποιεί εφόσον δε γνωρίζει τις λέξεις που θέλει να εκφράσει στα ελληνικά.

Στον κινητικό τρόπο(gestural mode), που αφορά στη φυσική συμπεριφορά και στις χειρονομίες, όταν το κορίτσι δε γνωρίζει κάποιες λέξεις να τις εκφράσει ούτε

στα ελληνικά, ούτε στα αγγλικά τότε χρησιμοποιεί κινήσεις των χεριών της για να γίνει κατανοητή (δείχνει τον ουρανό για να εξηγήσει το αστέρι, κάνει τα χέρια της σε σχήμα καρδιάς και τα τοποθετεί στο σώμα της εκεί που βρίσκεται η καρδιά).



Στον οπτικό τρόπο(visual mode), που σχετίζεται με την ανάπτυξη ή μη βλεμματικής επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων και το τι αποκαλύπτει η ύπαρξη ή η απουσία της, το κορίτσι κοιτά τη συντονίστρια μόνο όταν της απαντά στις ερωτήσεις της για να καταλάβει αν όσα έχει πει έχουν γίνει κατανοητά, ενώ την υπόλοιπη ώρα βρίσκεται προσηλωμένη σε αυτό που ζωγραφίζει.

Δ ΜΕΡΟΣ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Η διαγλωσσικότητα, δηλαδή η πρακτική των ομιλητών να εναλλάσσουν διαφορετικές γλωσσικές πηγές για να επικοινωνήσουν διάφορα δύσκολα νοήματα μέσα από το ενιαίο γλωσσικό ρεπερτόριο τους από το οποίο επιλέγουν ορισμένα χαρακτηριστικά έτσι ώστε να γίνει αποτελεσματική η επικοινωνία είναι ένα φαινόμενο το οποίο έχει αρχίσει να κεντρίζει το ενδιαφέρον μελετητών.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρήθηκε να αναλυθεί η διαγλωσσικότητα των σύριων παιδιών προσφύγων στα πλαίσια εκπαιδευτικών δράσεων στις οποίες εφαρμόστηκαν τεχνικές της δραματικής τέχνης.

Για την επίτευξη της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση και η ανάλυση των μαγνητοσκοπημένων εκπαιδευτικών δράσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία τα οποία φοιτούσαν στη Δ.Υ.Ε.Π του Βόλου.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, από την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων γίνεται φανερό πως το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας(translanguaging), εμφανίζεται σε όλα τα βίντεο τα οποία αναλύθηκαν παραπάνω.

Τα παιδιά εναλλάσσουν κάποιες γλώσσες για να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες της δράσης, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται τόσο η συντονίστρια όσο και οι φοιτήτριες οι οποίες βοηθούσαν στη διεκπεραίωση των εκάστοτε δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονταν στις δράσεις. Οι γλώσσες αυτές είναι τα ελληνικά, τα αγγλικά, τα Αραβικά και Κουρδικά. Παρατηρείται λοιπόν η ευελιξία των παιδιών να χρησιμοποιούν αυτές τις γλώσσες προκειμένου να αλληλεπιδράσουν με τη συντονίστρια και τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στις δράσεις.

Παράλληλα, γίνεται φανερό και το γεγονός ότι υπάρχει συσχετισμός της πολυτροπικότητας με τη διαγλωσσικότητα, εφόσον το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας ενέχει κάποια στοιχεία της πολυτροπικότητας όπως αναλύθηκαν παραπάνω. Τα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τον γλωσσικό τρόπο μετάδοσης ενός μηνύματος, τον κινητικό τρόπο με τον οποίο αυτό μπορεί να εμπλουτίζεται καθώς και τον οπτικό τρόπο που εμπλέκεται στη διαδικασία μετάδοσης του μηνύματος. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά χρησιμοποιούν είτε διάφορες κινήσεις του σώματος τους, είτε το βλέμμα τους έτσι ώστε να ενισχύσουν το μήνυμα που θέλουν να επικοινωνήσουν και να το κάνουν κατανοητό μέσω της εναλλαγής των γλωσσών με τις οποίες εκφράζονται.

7^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Από την ανάλυση, λοιπόν, των ευρημάτων της ποιοτικής αυτής έρευνας, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας των παιδιών προσφύγων μεταξύ τους στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δράσης, γίνεται φανερό το γεγονός ότι τα παιδιά μεταξύ τους επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα. Αυτό συμβαίνει αρχικά γιατί τα παιδιά αισθάνονται άνετα μεταξύ τους και η χρήση της μητρικής τους γλώσσας προκύπτει αυθόρμητα από την ανάγκη τους για επικοινωνία. Βέβαια από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας προέκυψαν και δύο άλλοι παράγοντες οι οποίοι εφαρμόζονται κι έτσι τα παιδιά χρησιμοποιούν τα Αραβικά και τα Κουρδικά ως γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ τους. Ειδικότερα κατά τη διεξαγωγή των πρώτων εκπαιδευτικών δράσεων τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα και πιο συγκεκριμένα λέξεις τις μητρικής τους γλώσσας επειδή δεν γνώριζαν αυτές τις λέξεις σε άλλη γλώσσα (Baker,2001). Όσο όμως οι εκπαιδευτικές δράσεις συνεχίζονταν τα παιδιά χρησιμοποιούσαν συνειδητά τη μητρική τους γλώσσα κι όχι την αγγλική ή την ελληνική που εν μέρη τις γνώριζαν, προκειμένου να αποκλείσουν από τη συζήτησή τους τη συντονίστρια και τις φοιτήτριες που παραβρίσκονταν στις δράσεις , είτε γιατί αναφέρονταν σε κάτι που δεν ήθελαν να κοινοποιηθεί σε αυτά τα άτομα (Baker,2001), είτε γιατί κορόιδευαν κάποια παιδιά που συμμετείχαν στις δράσεις , γεγονός που δεν ήθελαν να γίνεται αντιληπτό από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες των δράσεων πέρα από τα ίδια τα παιδιά όπως παρατηρήθηκε στο βίντεο: 18122 της δράσης που πραγματοποιήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2017. Συγχρόνως όσο οι δράσεις συνεχίζονταν η συντονίστρια ενθάρρυνε τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα αραβικά είτε ρωτώντας τους πως είναι κάποιες λέξεις στα αραβικά είτε παροτρύνοντας τους να τραγουδήσουν στη γλώσσα τους. Διαφαίνεται λοιπόν, πως δημιουργείται κι αναπτύσσεται μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές οι οποίοι δεν αισθάνονται ότι υποβαθμίζονται εφόσον έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα (Cummins, 2001).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στους τρόπους που επικοινωνούν τα παιδιά πρόσφυγες με τη συντονίστρια των δράσεων και τις φοιτήτριες που συμμετείχαν σε αυτές, από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων προέκυψε ότι στις πρώτες εκπαιδευτικές δράσεις τα παιδιά χρησιμοποιούσαν κινήσεις του σώματος τους και λίγες αγγλικές λέξεις. Το γεγονός αυτό οφείλοντας κυρίως

στην άγνοια που είχαν τα παιδιά για την ελληνική γλώσσα, κι ως εκ τούτου δεν τη χρησιμοποιούσαν. Όσο όμως οι δράσεις συνεχίζονταν και τα παιδιά εξοικειώνονταν περισσότερο με την ελληνική γλώσσα, άρχισαν να την εντάσσουν στο λεξιλόγιό τους αλλά μόνο σε περιπτώσεις όπου απευθύνονταν στη συντονίστρια των δράσεων η οποία θα τους ανέθετε να κάνουν κάποιο διάλογο ή τους έθετε κάποιες ερωτήσεις στα ελληνικά. Πολλές φορές βέβαια στις απαντήσεις που έδιναν υπήρχαν και αγγλικές λέξεις γεγονός που υποδηλώνει αυτό που αναφέρει κι ο Baker και αναφέρθηκε παραπάνω πως γίνεται χρήση της αγγλικής σε περιπτώσεις που δε γνωρίζουν τις ελληνικές λέξεις κι έτσι αντί αυτών χρησιμοποιούν τις αγγλικές. Συγχρόνως, όπως αναφέρει η Τσοκαλίδου, (2014) μέσω της διαγλωσσικότητας, οι μαθητές εσωτερικεύουν τις ιδέες που ακούν, εκχωρούν τη δική τους κατανόηση στο μήνυμα την ίδια ώρα που χρησιμοποιούν το μήνυμα στη γλώσσα τους και καταλήγουν να αυξήσουν και να συμπληρώσουν το μήνυμα σε άλλη γλώσσα. Στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές εσωτερικεύουν τις ιδέες που ακούν στα ελληνικά, εκχωρούν τη δική τους κατανόηση στο μήνυμα χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα που είναι τα αραβικά και τελικά αυξάνουν και συμπληρώνουν το μήνυμα χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα.

Οι τρόποι επικοινωνίας με τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δράσεις βοηθητικά δεν αλλάζουν από τις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για την επικοινωνία τους με τη συντονίστρια των δράσεων. Μάλιστα η επικοινωνία στα πλαίσια των εκπαιδευτικών δράσεων ήταν καθοδηγούμενη από τη συντονίστρια καθώς ήταν εκείνη που έδινε τις οδηγίες για τους διαλόγους που πραγματοποιήθηκαν. Από τα παραπάνω γίνεται έκδηλο το γεγονός πως τα παιδιά αντιμετώπιζαν τη συντονίστρια και τις φοιτήτριες με τον ίδιο τρόπο κι ως εκ τούτου δεν άλλαζαν τον τρόπο επικοινωνίας μαζί τους.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που εστιάζει στις περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν, από την ανάλυση προέκυψε πως τα παιδιά κατά τη διάρκεια των πρώτων εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα, γεγονός που όπως αναφέρθηκε παραπάνω σχετίζεται με την αυθόρμητη επιθυμία των παιδιών για επικοινωνία όπου η χρήση της μητρικής προκύπτει αβίαστα. Ταυτόχρονα, όσο οι εκπαιδευτικές δράσεις συνεχίζονταν παρατηρήθηκε τόσο από τη συντονίστρια όσο και από τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στις δράσεις,

πως κάποια παιδιά χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα για να μεταφράσουν όσα η συντονίστρια έλεγε στα ελληνικά. Τα παιδιά αυτά δηλαδή είχαν το ρόλο του διερμηνέα και σύμφωνα με τον Baker, (2001) προσφέροντας τη βοήθεια τους κέρδιζαν την εκτίμηση των άλλων παιδιών και μέσω της ανάληψης αυτού του ρόλου τα παιδιά αυτά άρχισαν σταδιακά να ωριμάζουν και συνεπώς να δρουν με σοβαρότητα και υπευθυνότητα. Συγχρόνως, άλλη μια περίπτωση κατά την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα τους ήταν , όπως προαναφέρθηκε, έπειτα από παρότρυνση της συντονίστριας η οποία είτε ρωτούσε τα παιδιά πως είναι στα αραβικά κάποιες λέξεις, είτε τα ενθάρρυνε να τραγουδήσουν τραγούδια στη γλώσσα τους. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό για την γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών καθώς ο αποκλεισμός του παιδιού από τη μητρική του γλώσσα κι ο εξαναγκασμός έκφρασης μέσω μια άλλης γλώσσας που δεν είναι οικεία καθιστά το παιδί ανασφαλές (Κοιλιάρη,2005).

Ολοκληρώνοντας, σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά πρόσφυγες χρησιμοποιούν τα ελληνικά ή τα αγγλικά για να επικοινωνήσουν, από την ανάλυση είναι σαφές πως τα παιδιά χρησιμοποιούν τα ελληνικά σε συγκεκριμένες συνθήκες, όπως είναι οι περιπτώσεις που υπάρχει ένας διάλογος.

Η χρήση της αγγλικής γλώσσας παρατηρείται πως συμβαίνει σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά δεν γνωρίζουν πως είναι κάποια λέξη στα ελληνικά, τη γνωρίζουν όμως στα αγγλικά κι έτσι χρησιμοποιούν αυτή. Το φαινόμενο αυτό οδηγεί στη δημιουργικότητα της διαγλωσσικότητας η οποία σύμφωνα με τη Garcia και τον Wei (2013) βρίσκεται πάντα σε εξέλιξη ενώ ταυτόχρονα συνδυάζει και παράγει νέες ταυτότητες για το άτομο μέσω νέων πρακτικών. Μάλιστα πολλές φορές οι κανόνες γλωσσικής χρήσης απορρίπτονται κι άλλες ακολουθούνται. Από τα παραπάνω λοιπόν, προκύπτει ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν μια λειτουργική διγλωσσία, η οποία όπως υποστηρίζει ο Fishman (1956), σχετίζεται με τον τρόπο που χρησιμοποιεί κάποιος την ικανότητα να χειρίζεται δύο γλώσσες και αλλάζει ανάλογα με το ποιος μιλά, σε ποιόν την περίσταση, το θέμα της συζήτησης και το επιθυμητό αποτέλεσμα (Baker,2001).

Συνοψίζοντας, μέσω της εκπαίδευσης μειονοτήτων η οποία αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές για αλλόγλωσσους μαθητές (Κοιλιάρη, 2005), παρέχεται

στα παιδιά η δυνατότητα χρήσης ενός κώδικα επικοινωνίας που ανταποκρίνεται στην πολύμορφη πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Καγκά (2001). Συμπερασματικά, η εκμάθηση μια γλώσσας δεν κατακτάται ως συνέπεια διαφόρων γλωσσικών διεργασιών του εγκεφάλου αλλά πρόκειται για ένα πολιτιστικό στοιχείο το οποίο αποκτάται παγκοσμίως από όλα τα παιδιά (Garcia et Wei, 2013) και όπως διαφαίνεται από την παρούσα εργασία σχετίζεται άμεσα και με την πολυτροπικότητα.

8^ο Κεφάλαιο: Προβλήματα και ανασταλτικοί παράγοντες κατά την εκπόνηση της εργασίας

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας υπήρξε το πρόβλημα ότι δεν βρέθηκε ελληνική βιβλιογραφία η οποία να αναφέρεται στη διαγλωσσικότητα, ως γλωσσικό φαινόμενο. Η έρευνα στηρίχτηκε ως επί το πλείστον σε αγγλική βιβλιογραφία κι ως εκ τούτου ο χρόνος συγγραφής του θεωρητικού κεφαλαίου ήταν περισσότερος από εκείνον που είχε αρχικά σχεδιαστεί, εφόσον απαιτούνταν μελέτη, κατανόηση και επεξεργασία των όρων που συναντήθηκαν στο θεωρητικό κεφάλαιο.

Συγχρόνως, κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων (κυρίως στις πρώτες εκπαιδευτικές δράσεις) πέρα από τη δυσκολία συνεννόησης με τα παιδιά υπήρχε και η δυσκολία συνεργασίας μαζί τους. Δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν οδηγίες με αποτέλεσμα να επικρατεί αρκετή φασαρία και η μαγνητοσκόπηση των δράσεων να μην είναι δυνατή. Παρόλα αυτά, όσο οι δράσεις συνεχίζονταν τα προβλήματα αυτά έπαψαν να υπάρχουν.

Τέλος μια ακόμη δυσκολία που υπήρξε ήταν το γεγονός ότι η γλώσσα που μιλάν τα παιδιά μεταξύ τους είναι είτε τα Αραβικά είτε τα Κουρδικά. Δεν υπάρχει δυνατότητα να διαχωριστεί η χρήση τους, εφόσον δεν γνωρίζω καμία από τις δύο γλώσσες κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξάγονται γενικευμένα συμπεράσματα που αφορούν στην εναλλαγή γλωσσών που παρατηρήθηκε προκειμένου τα παιδιά να επικοινωνήσουν.

9^ο Κεφάλαιο: Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ολοκληρώνοντας, την παρούσα εργασία και αναλογιζόμενη τις αδυναμίες της θα ήθελα να παραθέσω τις προτάσεις μου για μελλοντικές έρευνες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

Λαμβάνοντας υπόψη πως ο αριθμός των προσφυγικών ροών συνεχώς αυξάνεται θα ήταν σκόπιμο να μελετηθεί το θέμα της διαγλωσσικότητας των προσφύγων και σε ενήλικες έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει ταύτιση των ευρημάτων με τα ευρήματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για παιδιά.

Επιπλέον, όπως διαφαίνεται κι από τη βιβλιογραφική έρευνα της παρούσας εργασίας το θέμα της διαγλωσσικότητας δεν έχει μελετηθεί σε σχέση με τον προφορικό λόγο. Ο μικρός αριθμός ερευνών που έχει πραγματοποιηθεί αφορά τη διαγλωσσικότητα στον γραπτό λόγο. Ως εκ τούτου, μια εκτεταμένη έρευνα της διαγλωσσικότητας στον προφορικό λόγο θα ήταν ένα ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης.

Τέλος, ένα καίριο θέμα για τη διεξαγωγή μιας βιβλιογραφικής έρευνας θα ήταν οι τρόποι ομαλής ένταξης των προσφύγων σε ελληνικά σχολεία. Το συγκεκριμένο θέμα είναι επίκαιρο καθώς όπως έχει αναφερθεί και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας υπάρχουν νόμοι και διατάξεις που έχουν ψηφισθεί αλλά δεν εφαρμόζονται είτε λόγω κρατικών κολλημάτων είτε λόγω αντιδράσεων των ελλήνων γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούν στα δημόσια σχολεία της χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βίτσου, Μ. (2016), *Το κοινολογικό ως Επικοινωνιακό και Διαπολιτισμικό Εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής*

γλώσσας στη Στοκχόλμη. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου/ Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στην Διγλωσσία και τη Δίγλωσση εκπαίδευση* (μτφρ: Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2001).

Brenner, Y. (2016). Germany Seeks to Integrate Refugees Through Education. *News Deeply, Refugees Deeply*. Ανακτήθηκε από <https://www.newsdeeply.com/refugees/articles/2016/08/16/germany-seeks-to-integrate-refugees-through-education>

Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?. *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103-115. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (μτφ: Ε. Σκούτρου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης προτύπου 1999)

Czaika, M. & De Haas, H. (2014). The Globalization of Migration: Has the World Become More Migratory?. *INTERNATION MIGRATION REVIEW*, (48)2, 283-323. doi: 10.1111/imre.12095

Διεθνής Αμνηστία. (2016). *ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ & ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ*. Ανακτήθηκε από <https://www.amnesty.gr/blog/20206/vasikes-erotiseis-kai-apantiseis-gia-ta-dikaiomata-prosfygon-metanaston>

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. (1990)

Dahrendorf Forum, (2016, 1 Φεβρουαρίου). Panel Discussion: Fortress Europe? Rethinking Migration and Asylum Policies [Video file] Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=i_-rj-DKzcA

Egerstrom, Ch. (2016). Education: The Key to Integrating Refugees in Sweden. Borgen magazine. Ανακτήθηκε από <http://www.borgenmagazine.com/education-of-refugees-in-sweden/>

ESIL Lecture Series, (2016, 24 Ιουνίου). ESIL LECTURE: James Hathaway, 'Fixing the Refugee System' [Video file] Ανακτήθηκε από

https://www.youtube.com/watch?v=e_8AL4rVedg&t=534s

Ζαφειρίου, Γ. (2003). Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία. Διδακτικές σημειώσεις, Σίνδος Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης

Garcia, O. (2011). THEORIZING TRANSLANGUAGING FOR EDUCATORS. Στο *TRANSLANGUAGING: A CUNY-NYSIEB GUIDE FOR EDUCATORS*. (σελ: 1-6).

Ανακτήθηκε από <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>

Garcia, O., Wei, L (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave, Macmillan

García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. Στο *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. Ανακτήθηκε από

<https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-005/9783110477498-005.pdf>

Gkaintartzi A., (2014, Μάιος). *Translanguaging in the foreign language classroom: Creating a children's multilingual dictionary*. Ανακοίνωση στο 3ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από

http://stavrodromiqlwsswn.auth.gr/files/Proceedings_3rd_Crossroads_of_Languages_and_Cultures.pdf

Heller, M., & Pavlenko, A. (2010). Bilingualism and multilingualism. In J. Jaspers, J.-O. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Society and language use* (pp. 71-83). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

ΙΕΠ: Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (2016, 4 Οκτωβρίου). Alfavita Ανακτήθηκε στις 17/4/2017 από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/iep-domes-ypodohis-kai-ekpaideysis-prosfygon>

IOM. (2011). Glossary on Migration, International Migration Law Series No. 25

Jones, C. (2016). Germany helps refugees bridge language gap. *Financial Times*.

Ανακτήθηκε από <https://www.ft.com/content/116f6946-21ad-11e6-9d4d-c11776a5124d>

Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 37-47.

Κείμενο τεκμηρίωσης Ανήλικοι πρόσφυγες και υπηρεσίες εκπαίδευσης. Δικαίωμα στην εκπαίδευση – υποχρεώσεις του κράτους. Αθήνα, 27 Νοεμβρίου 2016 .

Ανακτήθηκε από http://www.hlhr.gr/wp-content/uploads/2016/12/keimeno_tekmiriosis_dik_ekpaideusi2_1.pdf

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση, Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Macel, E. (2016). Brazil Helps Syrian Refugees Bridge Language Gap. *HuffPost Brazil*. Ανακτήθηκε από http://www.huffingtonpost.com/entry/brazil-helps-syrian-refugees-bridge-language-gap_us_575063c9e4b0eb20fa0d0e91

Mucci, A. (2016). Do Sweden's refugee policies work? . *Al Jazeera*. Ανακτήθηκε από <http://www.aljazeera.com/indepth/features/2016/02/sweden-refugee-policies-work-160229153658044.html>

ΟΗΕ.(1951). ΣΥΜΒΑΣΗ ΤΟΥ 1951 ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ.

Ανακτήθηκε από <https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf>

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από:

<http://hdl.handle.net/11419/1633>

Πιέρρος, Σ. (2000). *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία*. Σίνδος: ΤΕΙΘ

Rand Corporation. (2015). *Education Of Syrian Refugee Children, Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. Ανακτήθηκε από

http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf

Raymond, P. (2016). Lesbos: Online Volunteers Bridge Language Gap. *News Deeply, Syrian Deeply*. Ανακτήθηκε από

<https://www.newsdeeply.com/syria/articles/2016/03/16/lesbos-online-volunteers-bridge-language-gap>

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

Σελλά- Μάζη, Ε.(2001). *ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, Η Κοινωνιογλωσσική Πλευρά της Διγλωσσίας*. Αθήνα: ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ.

Το πλήρες σχέδιο εκπαίδευσης για τα παιδιά των προσφύγων. (2016, 19 Σεπτεμβρίου). HuffPost Greece Ανακτήθηκε στις 17/4/2017 από http://www.huffingtonpost.gr/2016/09/19/koinonia-metanasteutiko_n_12085056.html

Tsokolidou R., (2014, Μάιος). *Beyond language borders to translanguaging: challenging social and educational 'norms'*. Ανακοίνωση στο 3ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από http://stavrodromiqlwsswn.auth.gr/files/Proceedings_3rd_Crossroads_of_Languages_and_Cultures.pdf

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. (2016). *Η εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων σε κρίση*. Ανακτήθηκε από <http://www.unhcr.gr/nea/artikel/92c0b78a02eb3ba10ffbc337a38e2b13/nea-ekthesi-tis-ya.html>

UNITED NATIONS POPULATION INFORMATION NETWORK. (1995). *Typology & geography of European mass migration*. Ανακτήθηκε από <http://www.un.org/popin/confcon/milan/plen3/3rdplen.html>

UNHCR. (2011). *Σύμβαση της Γενεύης του 1951: Ερωτήσεις και Απαντήσεις*. Ανακτήθηκε από <https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/General/Geneva1951faq.pdf>

UNHCR. (2016). *UNHCR viewpoint: 'Refugee' or 'migrant' – Which is right? The two terms have distinct and different meanings, and confusing them leads to problems for both populations*. Ανακτήθηκε από <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>

Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 370-384. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x

Wei, L. & García, O. (2017). From Researching Translanguaging to Translanguaging Research. In King, Kendall, Yi-Ju Lai & May, S. (eds). *Research Methods* (Vol. 10). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-02329-8_16-1

Wisman, A. (2016, December 1). *Inclusion and access within crisis situations: how can Lebanese multilingual (and multicultural) classrooms be inclusive and accessible?*. Ανακτήθηκε από <https://www.slideshare.net/RMBorders/inclusion-and-access-within-crisis-situations-how-can-lebanese-multilingual-and-multicultural-classrooms-be-inclusive-and-accessible>

Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2000)