

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE



ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Εκπαιδευτική Πολιτική:
Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση**

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

Διπλωματική Εργασία με τίτλο:

**«Διγλωσσία και πολιτισμική ετερότητα ως διαμορφωτικοί
παράγοντες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον Ελληνικό και
Αγγλικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»**

Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Πιτσίλκα Κωνσταντίνα

A.M. 303220190512

Τριμελής επιτροπή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καρακατσάνη Δέσποινα

Μέλη: Παπαδιαμαντάκη Γιούλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Νικολακάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Σεπτέμβριος 2020 –Ιούνιος 2021

Copyright © ΠΙΤΣΙΑΚΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ, 2020 – 2021

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνεται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται στο παρόν έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Ευχαριστίες

Με την παρούσα εργασία ολοκληρώνεται η φοίτησή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση» στην κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Αξίζει να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που συνέβαλαν με τον τρόπο τους και από τη θέση τους όλοι μαζί και ο καθένας ξεχωριστά στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας.

Αρχικά, οφείλω θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Καρακατσάνη Δέσποινα, για την έμπνευση, την έμπρακτη και ουσιαστική καθοδήγηση, τη συνολική υποστήριξη και ηθική ενίσχυσή μου καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η συμβολή της υπήρξε καθοριστική και η συμπαράστασή της αμέριστη για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά όλους τους εκπαιδευτές Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου με ιδιαίτερη προθυμία ως συνεντευξιαζόμενοι και να αποτελέσουν ένα πλουραλιστικό ερευνητικό δείγμα, από τις προφορικές καταθέσεις των οποίων αντλήθηκε πολύτιμο υλικό τόσο για την ίδια την έρευνα όσο και για περαιτέρω συνεργασία και δικτύωση στο μέλλον.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, που με στηρίζει όλα αυτά τα χρόνια στο μονοπάτι της διά βίου μάθησης και στην εκπλήρωση των ονείρων μου ...

*«Εις μεν τον πατέρα μου οφείλω το ζην, εις δε τον διδάσκαλό μου το ευ
ζην»*

Αλέξανδρος ο Μέγας

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
1 ^ο ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	13
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις: Δια Βίου Μάθηση και Δια Βίου Εκπαίδευση	13
1.2 Ευρωπαϊκή πολιτική για τη Δια Βίου Μάθηση	14
1.3 Ελληνική πολιτική για τη Δια Βίου Μάθηση	16
1.4 Εκπαίδευση ενηλίκων: οριοθέτηση του πεδίου και βασικές αρχές.....	18
1.4.1 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων	22
1.5 Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.).....	23
1.6 Ελληνικό Πλαίσιο για τα Σ.Δ.Ε.....	24
1.7 Εκπαίδευση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.: από τη θεωρία στην πράξη	25
1.8 Ο ρόλος των πολυγραμματισμών στα Σ.Δ.Ε.....	27
1.8.1 Ελληνικός Γραμματισμός.....	30
1.8.2 Αγγλικός Γραμματισμός	32
1.9 Προφίλ και μάθηση των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ.....	36
2.1 Οριοθέτηση και λόγοι εμφάνισης της διγλωσσίας.....	36
2.2 Είδη διγλωσσίας	38
2.3 Χαρακτηριστικά των γλωσσικών ικανοτήτων των διγλωσσων ομιλητών	39
2.4 Η σημαντικότητα του ρόλου της μητρικής γλώσσας	40
2.5 Δεύτερη και Ξένη γλώσσα.....	40
2.6 Η επίδραση της διγλωσσίας στη μάθηση των εκπαιδευομένων.....	41
2.7 Διγλωσσία και σχολική αποτυχία.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε	43
3.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και πολιτισμική ετερότητα	43
3.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση (ορισμός, βασικές αρχές και στόχοι)	44
3.3 Διγλωσσία και γλωσσικός γραμματισμός	45
3.4 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας.....	47
3.5 Διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία και μάθηση.....	49
3.6 Διαπολιτισμική διδασκαλία της ξένης γλώσσας.....	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ Σ.Δ.Ε. ΩΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ	51
4.1 Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων.....	51
4.2 Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.....	52
4.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτών στη διαχείριση εκπαιδευομένων με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα	53
4.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες	54
4.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτών αλλοδαπών εκπαιδευομένων.....	55
2 ^ο ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	55
5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	55
5.2 Ο πληθυσμός της έρευνας και το ερευνητικό δείγμα	56
5.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	58
5.4 Ερευνητικό εργαλείο	61
5.5 Το πρωτόκολλο της συνέντευξης.....	63
5.6 Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας: εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	65
6.1 Ερώτηση εκκίνησης.....	66
6.2 Ανάλυση 1 ^{ου} άξονα: Η νοηματοδότηση των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.....	67
6.3 Ανάλυση 2 ^{ου} άξονα: Ο βαθμός συστοιχίας των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. με τις στρατηγικές για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας... ..	78
6.4 Ανάλυση 3 ^{ου} άξονα: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με τα προκρινόμενα εργαλεία και τις διαδικασίες για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.....	89
6.5 Ανάλυση 4 ^{ου} άξονα: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με την αναγκαιότητα και την προώθηση της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο	101
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	113
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ.....	128
Βιβλιογραφικές Αναφορές	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	147
1. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΑΞΟΝΕΣ	147
2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	150
3. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	159

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της επίδρασης της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας ως παράγοντες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (στο εξής Σ.Δ.Ε.) αναφορικά με τον Ελληνικό και τον Αγγλικό Γραμματισμό μέσα από τη συγκριτική προσέγγισή τους. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στον τρόπο και το βαθμό κατά τον οποίο η διγλωσσία και η πολιτισμική ετερογένεια επηρεάζουν και καθορίζουν τις διδακτικές αποφάσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα κατά τη διδασκαλία τόσο της Ελληνικής όσο και της Αγγλικής Γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης που λαμβάνει χώρα στα ελληνικά Σ.Δ.Ε. Το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με 14 μόνιμους και ωρομίσθιους εκπαιδευτές Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού με διδακτική πείρα σε Σ.Δ.Ε γενικού πληθυσμού και φυλακών. Τα βασικά ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι όντως οι περισσότεροι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών εφαρμόζουν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετικά με την αντιμετώπιση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερογένειας των εκπαιδευομένων, καθώς αντιλαμβάνονται την ανάγκη της διαφορετικής προσέγγισης αυτών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και τα αποκτώμενα οφέλη που σχετίζονται τόσο με την αποτελεσματικότητα της μάθησης όσο και με την κοινωνική ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων. Οι πρακτικές αυτές φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό σύστοιχες με τη βιβλιογραφία που αφορά στις στρατηγικές της διαχείρισης της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας. Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών σχετικά με την ανάπτυξη των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων συγκλίνουν ομόφωνα προς την υιοθέτηση στρατηγικών που προάγουν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, το σεβασμό και την αποδοχή των ετεροτήτων της εκπαιδευτικής ομάδας. Τέλος, κατά κοινή ομολογία φαίνεται πως η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση και την περαιτέρω ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων, γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου των Σ.Δ.Ε και επιβεβαιώνει τον πρωταρχικό σκοπό ίδρυσής τους, που είναι η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής ανισότητας.

Λέξεις κλειδιά: Σ.Δ.Ε, διγλωσσία, πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, στρατηγικές, πρακτικές, γνωστικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική ανισότητα

ABSTRACT

The present study aims to examine the effect of bilingualism and cultural diversity as affecting factors of cross-cultural education in Second Chance Schools (hereinafter S.C.Ss.) regarding Greek and English Multiliteracies through a comparative approach. Research interest focused on how and to what extent bilingualism and cultural diversity affect and determine teaching decisions and learning outcomes when it comes to Greek and English Language teaching in adult education in the light of cross-cultural approach as it is being conducted in Greek S.C.Ss. Semi-constructed interviews with 14 permanent and hourly-paid Greek and English Language trainers holding teaching experience at S.C.Ss of general and confined population served as the research tool for the present study. The main research findings show that the most trainers teaching both languages do apply cross-cultural practices in dealing with learners' bilingualism and cultural diversity, as they realize the need of a different approach of these special characteristics and the obtained benefits that are related with the learning effectiveness and social integration of learners of other languages. These practices seem to be to a large extent congruent with the bibliography regarding management strategies of bilingualism and cultural diversity. Moreover, trainers' perceptions about the development of cognitive and social skills of learners of other languages unanimously converge to adopting strategies that promote interaction, co-operation, respect and acceptance of any diversities within the learning group. Lastly, as common consent it seems that the development of cognitive skills seriously affects the further development of social skills of learners of other languages, which showcases the important role of S.C.Ss. and confirms the primary purpose of their establishment, that is eliminating social disclosure and social inequality.

Key words: S.C.Ss., bilingualism, cultural diversity, cross-cultural education, strategies, practices, cognitive skills, social skills, social exclusion, social inequality

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πεδίο της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα προσελκύει το σύγχρονο ερευνητικό ενδιαφέρον αφενός μεν λόγω της πληθώρας των αναδυόμενων προς διερεύνηση θεμάτων αφετέρου δε λόγω της ποικιλίας των εκπαιδευτικών πλαισίων όπου βρίσκει εφαρμογή. Ειδικότερα, η εκπαίδευση ενηλίκων στο πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον λόγω του ιδιαίτερου πληθυσμού των εκπαιδευομένων, οι οποίοι έχοντας βιώσει ήδη μία φορά τη σχολική αποτυχία και παραίτηση προέρχονται σε μεγάλο ποσοστό από ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και συχνά ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (Koutrouba & Karageorgou, 2013· Μητσκοπούλου & Σακελίου, 2006).

Καθώς ο πρωταρχικός ρόλος της ίδρυσης των Σ.Δ.Ε. είναι η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού και των κοινωνικών ανισοτήτων (European Commission, 1995), η προσέγγιση των εκπαιδευομένων μέσα από την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών τους, όπως η διγλωσσία και η πολιτισμική τους ετερότητα, είναι καθοριστικής σημασίας. Οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού λαμβάνοντας υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό φορτίο του κάθε εκπαιδευόμενου ξεχωριστά μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστική εμπλοκή των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ψυχοσυναισθηματική τους ενδυνάμωση και στην ενσωμάτωσή τους στην ομάδα και κατ' επέκταση στην κοινωνία (Μητσκοπούλου & Σακελίου, 2006).

Η αναγκαιότητα για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας προέκυψε στην ερευνήτρια αρχικά μέσα από την προσωπική της επαφή με γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες εκπαιδευομένων κατά τη διδακτική της εμπειρία ως εκπαιδύτρια Αγγλικού Γραμματισμού σε Σ.Δ.Ε. γενικού πληθυσμού και φυλακών. Η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια των εκπαιδευομένων συχνά αποτελούσε εμπόδιο κατά τη διδασκαλία αλλά και για την ίδια τους τη μάθηση, επομένως υπήρξε έντονη η προσωπική ανάγκη για εξεύρεση δραστικών λύσεων μέσα από εναλλακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές κατόπιν διαδικτυακής έρευνας, συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων με συναδέλφους της ίδιας ή και διαφορετικής ειδικότητας σχετικά με πρακτικές που ακολουθούνται και κατόπιν επιμόρφωσης στο βαθμό που αυτή ήταν διαθέσιμη και δυνατή. Εκτός από τον πληθυσμό των εκπαιδευομένων, το ερευνητικό ενδιαφέρον της γράφουσας σχετίζεται και με το ίδιο το πλαίσιο των Σ.Δ.Ε., τα οποία αποτελούν καινοτόμο θεσμό για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα χάρη

στο ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, τις μεθόδους και τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, των δράσεων και της σύνδεσης του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014). Ακόμη περισσότερο, το ενδιαφέρον της ερευνήτριας προσέδρασε ο βαθύτατος κοινωνικός χαρακτήρας των Σ.Δ.Ε. (European Commission, 1995) και οι πολλαπλοί ρόλοι που επιτελούν οι εκπαιδευτές προς την παροχή μιας πραγματικά δεύτερης ευκαιρίας στη μάθηση και τη ζωή των εκπαιδευομένων αξιοποιώντας κάθε δυνατό και διαθέσιμο μέσο και υλικό και παρέχοντας τα κατάλληλα κίνητρα για την κινητοποίηση, εμπύχωση και ενεργό εμπλοκή όλης της εκπαιδευτικής ομάδας (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999). Επιπροσθέτως, η αναγκαιότητα για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε με αφορμή τη διγλωσσία της ίδιας της γράφουσας και την ευαισθητοποίησή της προς τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους αλλά και από το ερευνητικό ενδιαφέρον της γράφουσας για το πεδίο της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερογένειας, το οποίο κατόπιν αναζήτησης σχετικών μελετών διαπιστώθηκε πως δεν είχε διερευνηθεί στα ελληνικά δεδομένα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, επομένως υπήρχε ένα ερευνητικό κενό που η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να καλύψει.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από 4 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στη Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική στο Ευρωπαϊκό και Ελληνικό Πλαίσιο. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται Ζητήματα Διγλωσσίας, το τρίτο συζητάει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διγλωσσία στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε., ενώ το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στους εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε. ως Διαχειριστές της Διγλωσσίας και της Πολιτισμικής Ετερότητας. Το εμπειρικό μέρος αποτελείται από 2 κεφάλαια, όπου αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και τα ερευνητικά αποτελέσματα. Ακολουθούν τα συμπεράσματα με τη συζήτηση, η μετερευνητική δράση, οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα, όπου παρατίθενται το πρωτόκολλο με τους άξονες και τις ερωτήσεις της συνέντευξης καθώς και δύο ενδεικτικές συνεντεύξεις ενός εκπαιδευτή Ελληνικού και ενός εκπαιδευτή Αγγλικού Γραμματισμού.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου επίδρασης της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας των εκπαιδευομένων στη λήψη διδακτικών αποφάσεων και στα μαθησιακά αποτελέσματα κατά τη διδασκαλία του Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού στα ελληνικά Σ.Δ.Ε. (γενικού πληθυσμού και φυλακών). Ειδικότερα, έμφαση δόθηκε στις αντιλήψεις και τις στάσεις

των εκπαιδευτών Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού και των ενδεχόμενων σημείων σύγκλισης ή/ και απόκλισης μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών των δύο ειδικοτήτων (Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας) ως προς: α) την επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, τεχνικών και δραστηριοτήτων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και β) την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, διερευνήθηκαν καλές πρακτικές που συντελούν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των Σ.Δ.Ε σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Μέσω δομημένων συνεντεύξεων με ισάριθμους μόνιμους και ωρομίσθιους εκπαιδευτές Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού μεταξύ 14 συμμετεχόντων με διδακτική πείρα σε Σ.Δ.Ε γενικού πληθυσμού και φυλακών εξετάστηκαν: 1) η νοηματοδότηση των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε, 2) ο βαθμός συστοιχίας των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε με τις στρατηγικές για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας, 3) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε σχετικά με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ως αποτέλεσμα διαπολιτισμικών πρακτικών και 4) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο σε διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών χρησιμοποιούν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αξιοποιώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό φορτίο των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων, καθώς αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής τους λόγω των οφελών που δημιουργούνται στους εκπαιδευόμενους σε γνωστικό, πνευματικό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο στάσεων και πεποιθήσεων, οι οποίες μετασχηματίζονται σε σημαντικό βαθμό. Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε πως οι περισσότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτών και οι πρακτικές που ακολουθούν συνάδουν με τη βιβλιογραφία. Παράλληλα υπάρχει μεγάλη ομοφωνία μεταξύ των εκπαιδευτών της ίδιας ειδικότητας αλλά συχνά και των δύο ειδικοτήτων,

γεγονός που προφανώς πηγάζει από την κοινή ή παρόμοια προσέγγιση του γραμματισμού τόσο στην Ελληνική όσο και στην Αγγλική Γλώσσα. Οι οποιοσδήποτε διαφονίες γίνονται αντιληπτές ως διαφορετικές όψεις του ίδιου νομίσματος, καθώς δίνουν ποικιλομορφία και ισορροπία στις οπτικές, οι οποίες είναι λογικό να προκύπτουν από ανθρώπους με κοινές μεν κατευθύνσεις αλλά διαφορετικές προσλαμβάνουσες.

Στα συμπεράσματα της έρευνας αποτυπώνονται οι έντονοι προβληματισμοί και οι προτάσεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού για δύο βασικά ζητήματα που προέκυψαν από τη συζήτηση στο πλαίσιο των συνεντεύξεων. Το ένα είναι η έλλειψη και ταυτόχρονα η αναγκαιότητα ενδοσχολικής επιμόρφωσης βιωματικού χαρακτήρα για εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε. σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορούν το γλωσσικό γραμματισμό, όπου η ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών θα ωφελούσε τους εκπαιδευτές της Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας των εκπαιδευομένων. Το άλλο ζήτημα που αναδύθηκε είναι το μέλλον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο διαφαίνεται αμφίβολο έως και ζοφερό σύμφωνα με τους εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού, καθώς δηλώνουν βαθιά απογοήτευση για την ανεπαρκή και άτολμη εκπαιδευτική πολιτική χωρίς ουσιαστική βάση και διαχρονικότητα στην εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτές δηλώνουν ότι πρωτίστως χρειάζεται αναγνώριση του πολυπολιτισμικού τοπίου και διαμόρφωση ισχυρής διαπολιτισμικής συνείδησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Δευτερευόντως, πρέπει να ληφθούν άμεσες και δραστικές αποφάσεις για την εκ βάθρων τροποποίηση και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και πλαισίων στη διαπολιτισμική πραγματικότητα που επιτάσσει η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Επομένως, η παρούσα έρευνα προτάσσει ένα τρέχον εκπαιδευτικό ζήτημα που έχει κοινωνιογλωσσολογική βάση και χρήζει κατάλληλης αντιμετώπισης σε επίπεδο εκπαιδευτών και εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου τα οφέλη να είναι ουσιαστικά και ευεργετικά προς τα ίδια τα άτομα αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

1^ο ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις: Δια Βίου Μάθηση και Δια Βίου Εκπαίδευση
Ο όρος *Διά Βίου Μάθηση* (Δ.Β.Μ.) αναφέρεται σε «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, πολιτιστικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2001). Βασικές αρχές της Δ.Β.Μ. αποτελούν η μετατόπιση του ενδιαφέροντος με επίκεντρο το μαθητευόμενο, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και η παροχή μάθησης υψηλής ποιότητας. Σε αυτή την κατεύθυνση μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά η συνεργασία δημόσιων αρχών και κοινωνικών φορέων Δ.Β.Μ., η κινητροδότηση για μάθηση των υποψήφιων εκπαιδευομένων και η καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, τεχνολογιών πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών – Τ.Π.Ε., ξένων γλωσσών, επιχειρηματικότητας) καθώς και των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2001).

Η Δ.Β.Μ. διαμορφώνεται κατόπιν λήψης αποφάσεων σχετικά με την προσωπική, επαγγελματική και οικονομική ζωή των ατόμων (Λιντζέρης, 2013), επομένως πραγματοποιείται εθελοντικά και αυτοβούλως από τα άτομα και κατευθύνεται με βάση τα εσωτερικά τους κίνητρα, που διαμορφώνουν την ανάγκη για βελτίωση των προσόντων (Eurostat, 2018). Η ετοιμότητα και η ικανότητα των ατόμων για Δ.Β.Μ. σε συνδυασμό με την κριτική σκέψη αποτελούν βασικά στοιχεία των σύγχρονων απασχολούμενων, καθώς καθορίζουν τόσο την επαγγελματική τους σταδιοδρομία όσο και το ρόλο τους στην επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία (Σιάνου - Κύργιου, 2007).

Στο νέο στρατηγικό πλαίσιο «Ε.Κ. 2020» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009) ορίζονται τέσσερις βασικοί στόχοι για το 2020: α) η ουσιαστική εφαρμογή της Δ.Β.Μ. και της κινητικότητας β) η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της Δ.Β.Μ., γ) η προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού πολιτικής εμπλοκής και δ) η ενίσχυση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας. Η Δ.Β.Μ. κρίνεται καθοριστική προς την

επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για μια έξυπνη και βιώσιμη ανάπτυξη δίχως αποκλεισμούς, καθώς τα άτομα εφοδιάζονται με τα απαραίτητα προσόντα που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και την ανταγωνιστικότητα (Council of the European Union, 2011).

Η Δ.Β.Μ. πραγματοποιείται στο πλαίσιο της *δια βίου εκπαίδευσης*, η οποία σύμφωνα με το Βεργίδη (2001)

«αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας».

1.2 Ευρωπαϊκή πολιτική για τη Δια Βίου Μάθηση

Η Ευρωπαϊκή πολιτική για τη Δ.Β.Μ. ορίζεται στα κείμενα που έχουν συνταχθεί και δημοσιευθεί από τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τέσσερις χρονικές περίοδοι αποτελούν ορόσημα για τη Δ.Β.Μ. : α) από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ε.Ο.Κ.) με τη Συνθήκη της Ρώμης (1957) έως το 1991, β) από την Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) έως το 1999, γ) από τη Συνθήκη της Λισσαβόνας (2000) έως το 2009 και δ) ο σχεδιασμός για την Ευρώπη του 2020 (Σιπητάνου, 2014).

Η *Συνθήκη της Ρώμης* (1957) θέτει τα θεμέλια για την αναγνώριση της σημασίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για επανακατάρτιση του εργατικού δυναμικού μπορεί να θεωρηθεί ως προπομπός της Δ.Β.Μ. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστήριξε την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του εργατικού δυναμικού με την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) για τη συγχρηματοδοτική ενίσχυση της επανεκπαίδευσης των εργαζομένων που έμεναν άνεργοι εξαιτίας της οικονομικής και βιομηχανικής αναδιάρθρωσης. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται εμμέσως η συμβολή της εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού στην οικονομική ανάπτυξη (Σιπητάνου, 2005).

Η *Συνθήκη του Μάαστριχτ* ή «Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση» (1992) σε συνδυασμό με κείμενα και δράσεις, όπως η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση το 1995, ο ορισμός του έτους 1996 ως έτος Δ.Β.Μ., η Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Σεπτεμβρίου 1998 για την Ευρωπαϊκή συνεργασία σχετικά με τη διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτερη Εκπαίδευση και η απόφαση του Συμβουλίου των υπευθύνων Υπουργών για θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στις 21 Δεκεμβρίου 1998 τόνισαν τη σημαντικότητα της Δ.Β.Μ. (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992).

Επίσης, προοδευτικά καθιερώνεται ο όρος της Δ.Β.Μ. αντικαθιστώντας την έννοια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στα κείμενα της περιόδου 1992-1999 γίνεται αναφορά για παιδεία υψηλού επιπέδου και εκφράζεται η επιθυμία να γίνει η Ευρώπη η «οικονομία της γνώσης». Στο πλαίσιο της διακρατικής συνεργασίας για την εκπαίδευση και την εργασία δίνεται έμφαση στο σεβασμό της πολιτισμικής και γλωσσικής ιδιομορφίας κάθε κράτους μέλους. Το 1996, έτος Δ.Β.Μ., ορίζονται οι βασικές αρχές της Δ.Β.Μ., ενώ στη συνέχεια η Δ.Β.Μ. αποτελεί κεντρικό ενιαίο στόχο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της Δ.Β.Μ. με την οικονομία, καθώς μέσα από τη συνεχή απόκτηση προσόντων οι ευρωπαίοι πολίτες είναι σε θέση να εξελίσσονται σε επαγγελματικό και οικονομικό επίπεδο διασφαλίζοντας καλύτερη ποιότητα ζωής τόσο για τους ίδιους όσο και τις οικογένειές τους (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1998α).

Κομβικό παράγοντα για την αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου της Δ.Β.Μ. αποτέλεσε το *Έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβώνας* το 2000 ως προς: α) τη διαμόρφωση κοινωνικών και οικονομικών στρατηγικών, β) την ανάδειξη του ανταγωνιστικού ρόλου της Ευρώπης σε παγκόσμιο επίπεδο, γ) την κοινωνική συνοχή και δ) την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των πολιτών της. Κεντρικός στόχος ήταν να αναδειχθεί η Ε. Ε. σε ισχυρή οικονομία της γνώσης μέσω της ανάπτυξης υψηλής ποιότητας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προκειμένου να ευνοηθεί η κοινωνική συμπερίληψη και συνοχή, η κινητικότητα, η απασχολησιμότητα και ο ανταγωνισμός. Παράλληλα, - μέσω της αύξησης των προσόντων του εργατικού δυναμικού και των θέσεων εργασίας - ενισχύονται οι οικονομίες των κρατών μελών, βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής και

ενδυναμώνονται οι δεσμοί ανάμεσα στα ευρωπαϊκά κράτη και τους πολίτες (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2000).

Τέλος, η στρατηγική «*Ευρώπη 2020*» θέτει ως στόχους την έξυπνη, πράσινη και δίχως αποκλεισμούς ευρωπαϊκή ανάπτυξη, τη δραστική μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και την επιτυχή ολοκλήρωση πανεπιστημιακής φοίτησης με την απόκτηση τίτλου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή αντίστοιχου επιπέδου τουλάχιστον για το 40% εκπαιδευομένων ηλικίας 30-34 ετών μέχρι 2020. Επομένως, αναγνωρίζεται ο κομβικός ρόλος της Δ.Β.Μ. και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στη διαχείριση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης, την αντιμετώπιση της γήρανσης του πληθυσμού και της ευρύτερης οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2010β).

1.3 Ελληνική πολιτική για τη Δια Βίου Μάθηση

Ο ν. 3369/2005 «Συστηματοποίηση της Δ.Β.Μ. και άλλες διατάξεις» προσδιορίζει τους φορείς Δ.Β.Μ. με βάση το εκπληρωμένο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, ορίζεται η Σύσταση Εθνικής Επιτροπής Δ.Β.Μ., η οποία διερευνά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων και την αξιολόγηση εν γένει, οργανώνει και επιβλέπει τους φορείς Δ.Β.Μ. και συνδέει την εκπαίδευση και κατάρτιση με την αγορά εργασίας. Τέλος, ο ίδιος νόμος ορίζει ότι τα προγράμματα Δ.Β.Μ. ολοκληρώνονται με τη λήψη Πιστοποιητικού Επιμόρφωσης ή Πιστοποιητικού Δια Βίου Εκπαίδευσης – ανάλογα με τη διάρκεια κάθε προγράμματος - και συνοδευτικού Συμπληρώματος Πιστοποιητικού (Ελληνική Δημοκρατία, 2005).

Με το ν. 3879/2010 «Ανάπτυξη της Δ.Β.Μ. και λοιπές διατάξεις» δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της Δ.Β.Μ. μέσα από τη δικτύωση των σχετικών φορέων, τη διαφάνεια και την ποιότητα, προκειμένου τα παραπάνω να σχετίζονται άμεσα με τους στόχους που έχει θέσει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση με σκοπό τη δημιουργία της οικονομίας της γνώσης (Ελληνική Δημοκρατία, 2010).

Ο ίδιος νόμος προσδιορίζει τους φορείς και τις λειτουργίες του Εθνικού Δικτύου Δ.Β.Μ., τους φορείς Διοίκησης και Παροχής Υπηρεσιών Δ.Β.Μ. Ορίζονται οι παρακάτω διοικητικοί φορείς για την πιστοποίηση και διασφάλιση της ποιότητας και της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων: η Γενική Γραμματεία Δ.Β.Μ.

(Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, οι αρμόδιες για θέματα Δ.Β.Μ. Υπηρεσιακές Μονάδες που ανήκουν στους Δήμους και τις Περιφέρειες, το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δ.Β.Μ., ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων, το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Επίσης, ορίζονται οι παρακάτω φορείς Παροχής Υπηρεσιών Δ.Β.Μ. για αρχική επαγγελματική κατάρτιση, συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και γενική εκπαίδευση ενηλίκων: τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), τα Κέντρα Μεταλκειακής Εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), οι Σχολές Γονέων, οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή/και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, τα Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης (Κ.Π.Α.), οι φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης που υπάγονται στο δημόσιο και ευρύτερο δημόσιο τομέα, όπως το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) και φορείς των επαγγελματικών ενώσεων και των επιμελητηρίων, όπως το Ινστιτούτο Εργασίας, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. κλπ. (Ελληνική Δημοκρατία, 2010).

Με τον ίδιο νόμο μετονομάζεται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης σε «Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δ.Β.Μ.» (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) και καθορίζεται ο σκοπός και η λειτουργία του. Παράλληλα, γίνεται η σύσταση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.) ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου. Επίσης, ορίζεται το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων σχετικά με την αναγνώριση και ισοτιμία των τίτλων τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης σε πλήρη αντιστοιχία με τα επίπεδα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (Ελληνική Δημοκρατία, 2010).

Με το ν. 4115/2013 «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δ.Β.Μ. και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις» καθορίζονται ζητήματα λειτουργίας του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), στο οποίο συγχωνεύεται το Ινστιτούτο Νεολαίας, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας. Ο ίδιος νόμος ορίζει την οργάνωση και λειτουργία

του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) ως προϊόν του μετασχηματισμού του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης και της ταυτόχρονης συγχώνευσης του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Δ.Β.Μ. (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ελληνική Δημοκρατία, 2013).

1.4 Εκπαίδευση ενηλίκων: οριοθέτηση του πεδίου και βασικές αρχές

Η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων πρωτοεμφανίστηκε στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και πρωταρχικός στόχος ήταν η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου ατόμων που ανήκαν σε ευάλωτες ομάδες. Κατόπιν η εκπαίδευση ενηλίκων επέκτεινε το ρόλο της και συνδέθηκε με την επαγγελματική κατάρτιση απευθυνόμενη πλέον σε κάθε πληθυσμιακή ομάδα ανά τον κόσμο (Χατζηθεοχάρους, 2010· Κόκκος, 2005).

Κατά τη δεκαετία του '80 αναπτύχθηκαν σημαντικά οι δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων με την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί σε παγκόσμιο επίπεδο τόσο στον κοινωνικο-πολιτισμικό όσο και στον οικονομικο-τεχνολογικό τομέα και οι νέες ανάγκες που έχουν προκύψει τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησαν σε περαιτέρω διεύρυνση της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος 2005). Επίσης, το Υπόμνημα για τη δια βίου εκπαίδευση προκρίνει την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη ως αξίες ιδιαίτερης σημασίας για τη διαμόρφωση της κοινωνίας του μέλλοντος (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000).

Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα διαμορφώνεται σε επίπεδο μορφωτικών συλλόγων ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, ενώ κατά τη δεκαετία του 1950 αναπτύσσεται η επαγγελματική κατάρτιση με τη συνδρομή δημόσιων φορέων και βιομηχανιών. Η ευρωπαϊκή ένταξη της Ελλάδας ευνόησε την υλοποίηση μιας σειράς προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με την οικονομική ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ τα τελευταία χρόνια φορείς δια βίου μάθησης, κοινωνικοί και πολιτιστικοί φορείς διοργανώνουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων εκπαιδευτικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει βρει πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης λόγω του έντονου κοινωνικού ενδιαφέροντος στην Ελλάδα και έχει την

οικονομική στήριξη τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και του κράτους, απουσιάζει η ουσιαστική οργάνωση, οι καινοτόμες δράσεις και η υψηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

Στην προσπάθεια απόδοσης ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού για την εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της οριοθέτησης του σκοπού και του περιεχομένου της, πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί (Rogers, 1999), μερικοί εκ των οποίων παρατίθενται στη συνέχεια: αρχικά, σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (NIAE-National Institute of Adult Education) (Rogers, 1999):

εκπαίδευση ενηλίκων είναι οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους – είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε «οργανωμένα προγράμματα». Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων.

Σύμφωνα με το Rogers (1999), το 1976 η Unesco όρισε την εκπαίδευση ενηλίκων ως:

κάθε εκπαιδευτική διεργασία κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και

πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτόν επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Το 1977 ο ΟΟΣΑ ανέφερε (Rogers, 2002):

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή το ενδιαφέρον που ενδέχεται να εκφραστεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου, που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό.

Τέλος, σύμφωνα με τον Brookfield (1986) «η εκπαίδευση ενηλίκων είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενηλίκων, στα πλαίσια της οποίας αναλύονται εμπειρίες, αναπτύσσονται δεξιότητες και γνώσεις και πραγματοποιούνται δραστηριότητες».

Ο Κόκκος (1998) διακρίνει πέντε αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων:

- *Βασική αρχή* της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η σύνδεση της σκέψης (θεωρητική διερεύνηση) με τη δράση (εμπειρία), που αποτυπώνεται στον «κύκλο της μάθησης». Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα, αρχικά οι γνώσεις, οι επιθυμίες και οι εμπειρίες που διαθέτει ήδη το άτομο καθορίζουν τη λήψη αποφάσεων μπροστά στις νέες προκλήσεις, τον τρόπο δράσης και εφαρμογής των όσων έχει διδαχθεί. Στη συνέχεια, το άτομο ενεργεί, έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα και κερδίζει νέες εμπειρίες, οι οποίες εξετάζονται μέσα από διαφορετικά πρίσματα, γίνεται επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους και συνοψίζονται συμπεράσματα για την αξία

τους. Τέλος, τα συμπεράσματα των εμπειριών συστηματοποιούνται και διαμορφώνουν κανόνες δράσεις και έτσι το άτομο είναι σε θέση να δρα πιο αποτελεσματικά και να προχωρά σε μελλοντικούς προγραμματισμούς.



Σχήμα: Ο κύκλος της μάθησης (Κόκκος, 1998).

- Δεύτερη αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η τοποθέτηση των εκπαιδευομένων στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της μάθησής τους και διαμορφώνουν την πορεία της. Σκοπός είναι η εξυπηρέτηση των εξατομικευμένων χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων, όπως ο διαφορετικός ρυθμός και οι διαφορετικές δυνατότητες μάθησης, των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τον εκπαιδευτικό τόσο για την επίτευξη των διδακτικών στόχων όσο και για τη δημιουργία κινήτρων για την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων.
- Τρίτη αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ανακαλυπτική (ευρετική) πορεία προς τη γνώση, γεγονός που συντελείται: α) μέσω της σύνδεσης των πρότερων εμπειριών και γνώσεων των εκπαιδευομένων με το μαθησιακό περιεχόμενο και β) μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Έτσι, επιτυγχάνεται η ενεργητική συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι οποίοι γίνονται ουσιαστικοί συντελεστές της μάθησής τους.
- Τέταρτη αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η διαμόρφωση κριτικής σκέψης, η οποία προωθείται μέσω της ανοικτής μορφής μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι προτρέπονται να στέκονται κριτικά απέναντι σε νέες

γνώσεις και θεωρίες, να διερευνούν δεδομένα, να αναθεωρούν απόψεις και να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση απέναντι κάθε τι καινούργιο. Συνεπώς, η μάθηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι κοινή συνισταμένη της εμπειρίας και της ώριμης, σύνθετης σκέψης.

- *Πέμπτη αρχή* της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι αμφίδρομες σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μέσω διαλόγου, ομαδικών εργασιών και ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων. Οι αμφίδρομες σχέσεις μπορούν να αναπτυχθούν σε κατάλληλο κλίμα μάθησης με βάση την ειλικρίνεια και το ανοιχτό πνεύμα, δηλαδή την ανεκτικότητα στη διατύπωση διαφορετικών απόψεων, που συμβάλλουν στον εμπλουτισμό και το μετασχηματισμό των γνώσεων όχι μόνο των εκπαιδευομένων αλλά και των εκπαιδευτών. Έτσι, αναπτύσσεται ο αλληλοσεβασμός, η αμοιβαιότητα και η εμπιστοσύνη, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, οι οποίοι νιώθουν την αποδοχή από όλα τα μέλη της ομάδας, καθώς αναγνωρίζονται ως ξεχωριστές οντότητες.

1.4.1 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Σύμφωνα με μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο Knowles, ο Mezirow και ο Brookfield, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν διαφορετικούς και πιο ολοκληρωμένους τρόπους μάθησης από τους ανήλικους, κυρίως επειδή χρησιμοποιούν την κριτική τους σκέψη, ενώ, επίσης, διαφέρει ο σκοπός της εκπαίδευσής τους (Ιωάννου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Μερικοί από τους λόγους εμπλοκής των ενηλίκων με τη μάθηση είναι: η διεύρυνση των προσωπικών ενδιαφερόντων και του κοινωνικού κύκλου γνωριμιών, η ενίσχυση γνώσεων και δεξιοτήτων και η απόκτηση τίτλου σπουδών για επαγγελματική και οικονομική εξέλιξη (Cross, 1981).

Συγκεκριμένα, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται συνειδητοποιημένοι για μάθηση έχοντας επίγνωση της αυτο-εικόνας τους και συγκεκριμένες προσδοκίες από τη μάθηση, ενώ διαθέτουν σημαντική εμπειρία, προϋπάρχουσα γνώση και ετοιμότητα για μάθηση (Κόκκος, 1998). Επιπλέον, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι: α) ως αυτοτελείς οντότητες με διαμορφωμένη προσωπικότητα φέρουν τις προσωπικές τους απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις, β) επιζητούν την

ενεργό εμπλοκή τους τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και την αξιολόγηση, γ) εκφράζουν συγκεκριμένες – συχνά άμεσες και επείγουσες – ανάγκες για μάθηση δ) διαθέτουν περιορισμένο χρόνο και συχνά συναντούν εμπόδια (εσωτερικά ή εξωτερικά) στη μάθηση και ε) επιθυμούν την πρακτική εφαρμογή και διασύνδεση του προγράμματος μάθησης με την επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική τους ζωή (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999).

1.5 Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) θεσμοθετήθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο το 1995 υπό τις επίσημες οδηγίες της Λευκής Βίβλου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Βασικός στόχος ήταν η αντιμετώπιση του ανησυχητικά έντονου φαινομένου πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και κατ' επέκταση της κοινωνικής περιθωριοποίησης, της δημιουργίας ευάλωτων ομάδων και του αποκλεισμού τους από την αγορά εργασίας. Επομένως, η δημιουργία των Σ.Δ.Ε. σχεδιάστηκε με κύριο μέλημα την ενίσχυση των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες ήταν επιτακτική ανάγκη να έχουν ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση προκειμένου να αποκτήσουν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα που θα τους οδηγήσουν σε επαγγελματική αποκατάσταση, κοινωνική εξέλιξη και περαιτέρω βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου (European Commission, 1995).

Η Γαλλία, η Ισπανία, η Γερμανία και η Αγγλία ήταν οι πρώτες χώρες όπου λειτούργησαν τα πρώτα Σ.Δ.Ε. σε περιοχές με μεγάλα ποσοστά πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης νέων ανθρώπων, οι οποίοι έφεραν αρνητικές σχολικές εμπειρίες. Ειδικότερα, από το 1997 μέχρι το 1999 τα Σ.Δ.Ε. λειτούργησαν στο πλαίσιο υλοποίησης πιλοτικών προγραμμάτων σε δεκατρείς ευρωπαϊκές πόλεις: Μασαλία (Γαλλία), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Χάλε και Κολωνία (Γερμανία), Λιντς (Ηνωμένο Βασίλειο), Χαμεενλίννα (Φινλανδία), Νορτσέπινγκ (Σουηδία), Κατάνια (Ιταλία), Αθήνα (Ελλάδα), Σεϊσάλ (Πορτογαλία), Χίρλεν (Ολλανδία) και Σβεντμποργκ (Δανία). Τα Σ.Δ.Ε. παρείχαν στους ενήλικες μια πραγματική δεύτερη ευκαιρία μάθησης και ολοκλήρωσης του υποχρεωτικού επιπέδου των σπουδών τους, καθώς οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν ένα σύνολο γνωστικών, κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων που ήταν απαραίτητες για κάθε ευρωπαίο πολίτη (Koutrouba, Vamvakari, Margara, & Anagnou, 2011· Koutrouba & Karageorgou, 2013).

Τα Σ.Δ.Ε. καθιερώθηκαν περαιτέρω ως θεσμός με το Υπόμνημα για τη Δια Βίου Μάθηση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, όπου τέθηκαν αρχές, στόχοι, κανονισμοί και διαδικασίες για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών (European Commission, 2000). Ειδικότερα, με το «Πρόγραμμα Δράσης Δια Βίου Μάθησης» του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το 2006 και το «Πρόγραμμα Δράσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2007 ενισχύθηκε η ανταλλαγή εμπειριών δια βίου μάθησης και υποστηρίχθηκαν θεσμικά και οικονομικά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που αντιτάχθηκαν στη δημιουργία ετεροτήτων μέσω κοινωνικού αποκλεισμού και «γκετοποίησης» των εργαζομένων (Koutrouba & Karageorgou, 2013).

1.6 Ελληνικό Πλαίσιο για τα Σ.Δ.Ε.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο των Σ.Δ.Ε., η μορφή, το περιεχόμενο και οι σκοποί του θεσμού δύναται να τροποποιηθούν ανάλογα με τις υφιστάμενες ανάγκες κάθε χώρας χωρίς, ωστόσο, να παρεκκλίνουν από γενικές ευρωπαϊκές αρχές. Το Ελληνικό Πλαίσιο των Σ.Δ.Ε. διατηρεί τη βασική ευρωπαϊκή γραμμή έχοντας παράλληλα συμπεριλάβει και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αντανακλούν την εγχώρια κοινωνική και ιδεολογική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης, 2009).

Τα Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκαν με το ν. 2525/97 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997), ενώ η περαιτέρω διεύρυνσή τους πραγματοποιήθηκε το 2008 με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) για την Οργάνωση και Λειτουργία των Σ.Δ.Ε. (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2008). Το πρώτο Σ.Δ.Ε. γενικού πληθυσμού λειτούργησε στο Περιστέρι το 2000 και το πρώτο Σ.Δ.Ε. Φυλακών λειτούργησε πιλοτικά στη Λάρισα το 2004. Η χρηματοδότηση των Σ.Δ.Ε. προέρχεται από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και από το Ελληνικό Δημόσιο (Koutrouba & Karageorgou, 2013).

Σύμφωνα με τον Κανονισμό Οργάνωσης και Λειτουργίας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014), η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει την ευθύνη για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων δια βίου μάθησης (Δ.Β.Μ.), όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα προγράμματα Δ.Β.Μ. αφορούν - εκτός από το γενικό πληθυσμό - και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως

άνεργοι, φυλακισμένοι, πρώην χρήστες, παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες, νέοι σε επικινδυνότητα κοινωνικού αποκλεισμού κλπ.). Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) αποτελεί τον επίσημο φορέα υλοποίησης και επιστημονικής υποστήριξης των Σ.Δ.Ε. μέσω της Πράξης «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» (Σ.Δ.Ε) MIS 5002546.

1.7 Εκπαίδευση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.: από τη θεωρία στην πράξη

Τα Σ.Δ.Ε. αποτελούν δομές τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς με την ολοκλήρωση του ταχύρρυθμου υποχρεωτικού 18μηνου προγράμματος σπουδών παρέχεται στους ενήλικες εκπαιδευόμενους άνω των 18 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση τίτλος σπουδών ισότιμος με απολυτήριο γυμνασίου. Η φοίτηση των εκπαιδευομένων μπορεί να συνεχιστεί σε γενικό ή τεχνικό επαγγελματικό λύκειο, ακόμα και σε δομές μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης (Koutrouba & Karageorgou, 2013). Δεκατρείς ελληνικές περιφέρειες φιλοξενούν Σ.Δ.Ε. Γενικού Πληθυσμού με απογευματινό πρόγραμμα λειτουργίας (κεντρικά Σ.Δ.Ε. και παραρτήματα εκτός έδρας) αλλά και Σ.Δ.Ε. Καταστημάτων Κράτησης με πρωινό πρόγραμμα. Τη χρονιά 2020-2021 λειτουργούν 88 Σ.Δ.Ε. Γενικού Πληθυσμού, 1 εντός του ΟΚΑΝΑ Αθήνας και 12 εντός Καταστημάτων Κράτησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., 2020). Τα Σ.Δ.Ε. αποσκοπούν στην κοινωνική επανένταξη και την οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευομένων. Επομένως, πρωταρχική επιδίωξη αποτελεί η απόκτηση βασικών γνώσεων και τυπικών προσόντων σε συνδυασμό με την καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων, αντιλήψεων και στάσεων για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014).

Βασικές αρχές της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε αποτελούν: α) οι ευέλικτες εκπαιδευτικές μέθοδοι, β) η ολιστική προσέγγιση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων και γ) το υψηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και επιστημονικού προσωπικού για την εξυπηρέτηση των σύνθετων εκπαιδευτικών αναγκών. Οι παραπάνω αρχές των Σ.Δ.Ε. προωθούν την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, στο πλαίσιο των ατομικών αναγκών, ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των εκπαιδευομένων με τη χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενεργό κοινωνική και πολιτική εμπλοκή

συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, την αξιοποίηση χώρων γνώσης (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής και πολιτιστικής δράσης κλπ.) μέσω ευέλικτου προγράμματος σπουδών, τη συνεργασία με τοπικούς και όχι μόνο φορείς για την προβολή του έργου των Σ.Δ.Ε. και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014).

Ομοίως με τα Σ.Δ.Ε. Γενικού Πληθυσμού, η ολοκληρωμένη 18μηνη παρακολούθηση του προγράμματος σπουδών στα Σ.Δ.Ε. Φυλακών (Σ.Δ.Ε.Φ.) οδηγεί σε απολυτήριο τίτλο γυμνασίου, ενώ η φοίτηση των εκπαιδευομένων συμβάλλει στη μείωση της ποινής τους (1 ημέρα φοίτησης ισοδυναμεί με δύο ημέρες ποινής). Το δικαίωμα της εκπαίδευσης των κρατουμένων στις ελληνικές φυλακές κατοχυρώθηκε με το Σύνταγμα και το Σωφρονιστικό Κώδικα (Υπουργείο Δικαιοσύνης, 1999). Τα Σ.Δ.Ε.Φ. διαφοροποιούνται από τα Σ.Δ.Ε. Γενικού Πληθυσμού ως προς την ομάδα-στόχο των εκπαιδευομένων με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τη διδασκαλία σε συνθήκες εγκλεισμού για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές, την αδυναμία μετακίνησης για την πραγματοποίηση εξωσχολικών δράσεων, τα μη-σαφώς προκαθορισμένα λειτουργικά όρια από το Σωφρονιστικό Κώδικα για τη δράση των Σ.Δ.Ε.Φ., το ιδιαίτερο πλαίσιο μάθησης που προκαλεί το ερευνητικό - και όχι μόνο - ενδιαφέρον και προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτών για αποτελεσματική ανταπόκριση και επίσης την ιδανικά απαραίτητη συνεργασία των Συμβούλων Ψυχολόγων και Σταδιοδρομίας των Σ.Δ.Ε.Φ. με τους αντίστοιχους λειτουργούς της φυλακής για την ομαλότερη κοινωνική επανένταξη των εκπαιδευόμενων (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Όλα τα Σ.Δ.Ε. ακολουθούν καινοτόμο και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο σχεδιάζεται από τον κάθε εκπαιδευτή και προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (Βεκρής, 2003). Το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος πραγματοποιείται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ ένα μικρότερο μέρος υλοποιείται σε χώρους πολιτιστικούς και περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και σε κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού και κατάρτισης (Χατζησαββίδης, 2009).

1.8 Ο ρόλος των πολυγραμματισμών στα Σ.Δ.Ε.

Η εφαρμογή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών αποτελεί καινοτομία των Σ.Δ.Ε., κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι τοποθετούνται στο κέντρο του ενδιαφέροντος και η γνώση θεωρείται ένα κοινωνικό αγαθό που καταξιώνει κοινωνικά και επαγγελματικά τα άτομα συνεισφέροντας και στην προσωπική τους ολοκλήρωση (Χατζησαββίδης, 2009).

Καθώς ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα δεν προάγει την ακαδημαϊκή γνώση, ο γραμματισμός στα Σ.Δ.Ε. με τη διευρυμένη διάσταση των πολυγραμματισμών αποκτά κοινωνική σημασία: οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν κοινωνική ταυτότητα και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα. Επομένως, τα ελληνικά Σ.Δ.Ε. προάγουν έναν ανοιχτό και ευέλικτο τύπο γραμματισμού – πολυγραμματισμού με βάση τα ευρωπαϊκά πρότυπα εμπλουτισμένο με χαρακτηριστικά της εγγενούς κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στις ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οποίας προσαρμόζεται (Χατζησαββίδης, 2009). Ο τύπος αυτός αποτελεί αποκύημα της εκπαίδευσης ενηλίκων και δεν προέρχεται από διαδικασίες εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, καθώς εστιάζει στο σύγχρονο εκπαιδευόμενο και όχι στη στεία μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων (Χοντολίδου, 2003).

Η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε ολοκληρωτικά στα Σ.Δ.Ε. Η μάθηση των εκπαιδευομένων αποδείχθηκε πιο αποτελεσματική, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και την ευθύνη της μάθησής τους και τα κειμενικά ήδη αποκτούν νόημα (Χατζησαββίδης, 2009).

Οι πολυγραμματισμοί που πραγματοποιούνται αντί των κλασικών μαθημάτων της τυπικής εκπαίδευσης είναι οι εξής: Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Αγγλική Γλώσσα, Κοινωνική Εκπαίδευση, Πληροφορική, Φυσικές Επιστήμες, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Πολιτισμική - Αισθητική Αγωγή. Επίσης, σε κάθε Σ.Δ.Ε. παρέχονται υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης από Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και Σύμβουλο Ψυχολόγο. Μέρος του προγράμματος σπουδών αποτελεί και η πρωτοποριακή για τα ελληνικά δεδομένα διαθεματική δράση με τη μέθοδο Project, όπου εκπαιδευόμενοι από όλα τα τμήματα εμπλέκονται ενεργά σε ομάδες εργασίας με την εποπτεία, καθοδήγηση και συνεργατική διδασκαλία των υπεύθυνων εκπαιδευτών

κάθε ομάδας (Koutrouba & Karageorgou, 2013· Jimoyiannis, A., & Gravani, M., 2010).

Αναλυτικότερα:

Μέσω του γλωσσικού γραμματισμού για την ελληνική και αγγλική γλώσσα και συγκεκριμένα με τη διδασκαλία των επιμέρους γλωσσικών τομέων (ανάγνωση, γραφή, γραμματική, λεξιλόγιο) μεταφέρονται κοινωνικοπολιτισμικά και κατ' επέκταση πολιτικά μηνύματα, τα οποία αναδιαμορφώνουν τις απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευομένων. Στόχος των γλωσσικών γραμματισμών αποτελεί η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου σε ελληνόφωνα και ξενόγλωσσα κοινωνικά, επαγγελματικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθημερινής επικοινωνίας. Επιπλέον, μέσα από την επαφή με τον ελληνικό και αγγλικό πολιτισμό οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν πολυπολιτισμική συνείδηση και να καλλιεργήσουν πνεύμα ανοιχτότητας επιδεικνύοντας ανοχή στην ετερότητα σε μία συνεχώς μεταβαλλόμενη πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Το διδακτικό περιεχόμενο περιλαμβάνει αυθεντικά προφορικά και γραπτά κείμενα, ενώ η προτεινόμενη μεθοδολογία προσαρμόζεται στο γνωστικό αντικείμενο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες κυρίως με την εφαρμογή διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects) (Μητσκοπούλου & Σακελλίου, 2006· Χατζησαββίδης, 2003).

Ο αριθμητικός (ή μαθηματικός) γραμματισμός αφορά στην ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων που βρίσκουν εφαρμογή σε καθημερινές καταστάσεις προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να διαχειρίζονται βασικές μαθηματικές έννοιες και προβλήματα. Το διδακτικό περιεχόμενο περιλαμβάνει αριθμούς, μαθηματικές έννοιες και πράξεις, μετρήσεις, συναρτήσεις, γραφήματα κλπ., ενώ η μεθοδολογία προσαρμόζεται στο αντικείμενο και την ικανότητα αντίληψης των εκπαιδευομένων (Λεμονίδης, 2003).

Ο πληροφορικός γραμματισμός περιλαμβάνει την ανάπτυξη χρήσιμων δεξιοτήτων διαχείρισης πληροφοριών και επικοινωνίας με τα σύγχρονα και εξελισσόμενα μέσα τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) (Δαγδιδέλης, 2003). Σκοπός είναι η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στις Τ.Π.Ε. καθώς και η διαμόρφωση «πληροφορικής κουλτούρας» που θα διευκολύνει την αποτελεσματικότερη κοινωνική ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων. Το διδακτικό

περιεχόμενο περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες που δύνανται να κατοχυρωθούν μέσω πιστοποίησης επάρκειας στο χειρισμό των Τ.Π.Ε.

Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα και αποσκοπεί στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής και συνείδησης στους εκπαιδευομένους προκειμένου να έχουν επίγνωση των τρεχόντων περιβαλλοντικών ζητημάτων και να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά σε οικολογικές δράσεις. Το διδακτικό περιεχόμενο αποτελούν περιβαλλοντικές έννοιες και συζητήσεις γύρω από περιβαλλοντικά θέματα, ενώ η επιλογή της μεθοδολογίας γίνεται βάσει των πρότερων γνώσεων και εμπειριών της ομάδας (Φλογαΐτης, 2003).

Ο επιστημονικός γραμματισμός προάγει επιστημονικές γνώσεις και αποσκοπεί στην ανάπτυξη επιστημονικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευομένους προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν επιστημονικά θέματα που εμφανίζονται στην καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Το διδακτικό περιεχόμενο περιλαμβάνει ευρύ πεδίο γνώσεων προσαρμοσμένων στα εστιασμένα ενδιαφέροντα της ομάδας (Χαλκιά, 2003).

Ο κοινωνικός γραμματισμός διερευνά την ποικιλομορφία των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Σκοπός είναι η ανάπτυξη βασικών κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων καθώς και η διαμόρφωση της αντίληψης του ενεργού πολίτη. Το διδακτικό περιεχόμενο περιλαμβάνει πηγές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως η Φιλοσοφία, η Ανθρωπολογία, η Ιστορία, η Ψυχολογία κλπ., ενώ η μεθοδολογία βασίζεται σε ολιστικές προσεγγίσεις, διαθεματικότητα και σχέδια δράσης (Βερβενιώτη, 2003).

Εκτός από τους γραμματισμούς, το πρόγραμμα σπουδών ολοκληρώνεται με συμβουλευτικές υπηρεσίες σε θέματα ψυχολογίας και επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Οι υπηρεσίες αυτές κρίνονται υψίστης σημασίας για την ολιστική προσέγγιση των εκπαιδευομένων και την αποτελεσματικότερη κοινωνική ενσωμάτωσή τους (Χατζησαββίδης, 2009).

Μέσω της εφαρμοζόμενης παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία ακολουθώντας ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, σχέδια δράσης, διερευνητικές μεθόδους, κριτική προσέγγιση της γνώσης και σύνδεσή της με την

πραγματικότητα, πρακτική εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης και διαθεματικότητα. Το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών επιτρέπει στη διδασκαλία να μην ακολουθεί γραμμική πορεία, αλλά να προσαρμόζεται συνεχώς στις ανάγκες της ομάδας. Λόγω αυτής της ευελιξίας δεν προβλέπεται συγκεκριμένο εγχειρίδιο για κάθε πολυγραμματισμό, κατά τα πρότυπα της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά ο εκπαιδευτής διαμορφώνει στοχευμένα το υλικό κατόπιν έρευνας και επιλογής διαφορετικών πηγών (Χατζησαββίδης, 2009).

Τέλος, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στους πολυγραμματισμούς αποτελεί συνεχή διαδικασία κατόπιν αρχικής διερεύνησης αναγκών των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτή. Η πρόοδος των εκπαιδευομένων ελέγχεται μέσω τήρησης φακέλων εργασίας και ειδικών δοκιμασιών που αναλύονται κατά τη διδασκαλία, καθώς και μέσω φύλλων προόδου, όπου πραγματοποιείται περιγραφική αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου και της εξέλιξης κάθε εκπαιδευομένου κατά τα πρότυπα των θεσμοθετημένων περιγραφικών αξιολογήσεων στο τέλος κάθε διδακτικής περιόδου (Χατζησαββίδης, 2009).

1.8.1 Ελληνικός Γραμματισμός

Ο γλωσσικός γραμματισμός εν γένει κρίνεται εξαιρετικά σημαντικός για τους εκπαιδευόμενους, καθώς πρόκειται ουσιαστικά να τους βοηθήσει να αναπτύξουν δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου που όχι μόνο θα τους χρησιμεύσουν στην καθημερινή επικοινωνία, αλλά και θα τους προσδώσουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση προκειμένου να ενσωματωθούν σε γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο. Επομένως, η γλωσσική διδασκαλία στα Σ.Δ.Ε. αποκτά κυρίως χρηστικό και πρακτικό χαρακτήρα και μέσω αυτής καλλιεργούνται παράλληλα και αναπόφευκτα απόψεις, πολιτισμικές στάσεις και κοινωνικοί κανόνες. Ωστόσο, τα δομικά στοιχεία του λόγου μπορούν να διδαχθούν συμπληρωματικά για την αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας, χωρίς να αποτελούν τον κύριο διδακτικό στόχο (Χοντολίδου, 2003).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του Γλωσσικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. πραγματοποιείται μέσα από την προσέγγιση του «κριτικού γραμματισμού». Εκτός από την ενίσχυση των δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής δεξιότητας των εκπαιδευομένων, η οποία προάγεται εποικοδομητικά μέσω του διαλόγου και της συζήτησης και αναμένεται να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με σημαντικά ζητήματα

για την καθημερινότητα και τη ζωή τους και κατ' επέκταση να καταφέρουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά θέματα κοινωνικού και επαγγελματικού ενδιαφέροντος. Επομένως, η διαπαιδαγώγηση κριτικά σκεπτόμενων ατόμων και η ενδυνάμωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων έχει ως σκοπό την απαλλαγή από κάθε είδους καταπιέσεις και αποκλεισμούς (Χατζησαββίδης, 2010).

Επιπλέον, οι Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών παρέχουν ευελιξία ως προς τη δυνατότητα προσαρμογής της διδασκαλίας με βάση τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευομένων, το διαθέσιμο χρόνο, τις δεδομένες χωροταξικές συνθήκες, το διδακτικό υλικό (π.χ. κειμενικά είδη), τις διδακτικές τεχνικές και τη μεθοδολογία (π.χ. μαθητοκεντρική, βιωματική προσέγγιση), κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, δυνατότητα αξιοποίησης ψηφιακών μέσων κλπ. Ειδικά τα τελευταία χρόνια, λόγω του διαφορετικού προφίλ των εκπαιδευομένων (νέοι και μετανάστες), ο κριτικός γραμματισμός έχει βρει πρόσφορο έδαφος περισσότερο από ό,τι παλαιότερα (Χατζησαββίδης, 2010).

Ενδεδειγμένες μέθοδοι για τη διδασκαλία του Ελληνικού Γραμματισμού θεωρούνται: η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματική μάθηση και η διαθεματική διεπιστημονική προσέγγιση (με τη συνεργασία εκπαιδευτών διαφορετικών ειδικοτήτων). Ωστόσο, κατά περίπτωση δύναται να εφαρμοστούν και πιο καθοδηγητικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η κατευθυνόμενη μάθηση (Χοντολίδου, 2003).

Ειδικότερη, η βιωματική – επικοινωνιακή μέθοδος θεωρείται ιδανική στον Ελληνικό Γραμματισμό, καθώς ενθαρρύνει την παραγωγή κριτικού προφορικού και γραπτού λόγου μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων δομής, παραγωγής και γλωσσικής επεξεργασίας που αντανακλούν ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας. Με τη μέθοδο αυτή, η μάθηση προκύπτει ως βίωμα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν την ίδια τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης βιωμένων εμπειριών, ενδιαφερόντων και αναγκών τους αλλά και την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης, 2010).

Η μέθοδος project είναι μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείται ιδανικά στον Ελληνικό Γραμματισμό και οι εκπαιδευόμενοι επωφελούνται από την ελευθερία που τους δίνεται να εκφραστούν χωρίς το φόβο σωστής ή λανθασμένης απάντησης και να αλληλεπιδράσουν μέσα από διδακτικές τεχνικές, όπως ο καταιγισμός ιδεών, η

συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης, η δραματοποίηση, η έρευνα, η παρουσίαση εργασιών κλπ. (Χατζησαββίδης, 2010).

Παρόλο που έχει επικρατήσει ο Ελληνικός Γραμματισμός στα Σ.Δ.Ε. να αναφέρεται με το γενικό όρο «Γλωσσικός Γραμματισμός», στην παρούσα έρευνα για μεγαλύτερη σαφήνεια και ισότιμη αντιμετώπιση και των δύο γραμματισμών, θα αναφερόμαστε στον κάθε ένα με το όνομά του (Ελληνικός Γραμματισμός ή Ελληνική Γλώσσα και Αγγλικός Γραμματισμός ή Αγγλική Γλώσσα), ενώ με τον όρο «γλωσσικός γραμματισμός» θα αναφερόμαστε και στους δύο γραμματισμούς.

1.8.2 Αγγλικός Γραμματισμός

Ο Αγγλικός Γραμματισμός αποκτά ιδιαίτερη αξία στο σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι που χαρακτηρίζεται από γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, επομένως η εκμάθηση της καθολικά αποδεκτής αγγλικής γλώσσας συμβάλλει στην ενίσχυση των εκπαιδευόμενων Σ.Δ.Ε. τόσο σε επικοινωνιακό και όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Μητσικοπούλου & Σακελλίου, 2006). Συγκεκριμένα, λόγω της παγκόσμιας επικράτησης της αγγλικής γλώσσας σε ποικίλα πλαίσια στη σύγχρονη πραγματικότητα η εκμάθησή της κρίνεται περισσότερο από αναγκαία για την κοινωνική και επαγγελματική ευημερία των ατόμων, καθώς η έλλειψη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην αγγλική γλώσσα δημιουργεί μοιραία δυσκολίες και εμπόδια στην καθημερινή επικοινωνία στο σύγχρονο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον. Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι ο γραμματισμός αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την κοινωνική καταξίωση και αναγνώριση των εκπαιδευόμενων Σ.Δ.Ε. και την αποφυγή του κοινωνικού στιγματισμού, οπότε είναι σημαντικό τα άτομα αυτά να ενισχύονται κοινωνικά, ειδικότερα μέσω της εξοικείωσης με την αγγλική γλώσσα σε ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2010).

Μέσω του Αγγλικού Γραμματισμού επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόσληψης (κατανόησης) και παραγωγής λόγου σε ξενόγλωσσα περιβάλλοντα, όπου η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται ως επικοινωνιακό εργαλείο (Μητσικοπούλου & Σακελλίου, 2006). Οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται σταδιακά να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά επικοινωνιακές καταστάσεις μέσω της χρήσης της αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι

αναγκαία – πέρα από γνωστικές δεξιότητες (κανόνες γραμματικής, μορφολογίας και λεξιλογίου) - η ανάπτυξη διαφορετικών και σύνθετων δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους Σ.Δ.Ε. να αντιμετωπίζουν καταστάσεις καθημερινού αυθεντικού λόγου και κείμενα καθημερινής χρήσης στην αγγλική γλώσσα (μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ανακοινώσεις, διαφημίσεις, σύντομες περιγραφές, οδηγίες, πινακίδες, αποσπάσματα ταινιών ή θεατρικών έργων, αποσπάσματα άρθρων σε περιοδικά και εφημερίδες, αυθεντικά κείμενα από το διαδίκτυο κλπ.), που χρησιμοποιούνται για επικοινωνιακούς σκοπούς (Χατζησαββίδης, 2010). Επιπλέον, μέσω του Αγγλικού Γραμματισμού πραγματοποιείται σύγκριση και διασύνδεση πολιτισμών (αγγλόφωνων και μη), οπότε καλλιεργείται σε σημαντικό βαθμό η διαπολιτισμική συνείδηση των εκπαιδευόμενων Σ.Δ.Ε. (Μητσικοπούλου & Σακελλίου, 2006).

Η διδασκαλία στον Αγγλικό Γραμματισμό γίνεται με βάση το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων, δηλαδή προσαρμόζεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, οι οποίες μαζί με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτές και αξιοποιούνται αναλόγως. Επίσης, η διδακτική θεματολογία αποφασίζεται από κοινού με τους εκπαιδευόμενους, επισφραγίζοντας τον έντονα συμμετοχικό τους ρόλο σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτές αναλαμβάνουν πολυδιάστατους ρόλους και γίνονται συντονιστές, σύμβουλοι, ισότιμα μέλη και ομιλητές της ομάδας, ενώ προσπαθούν να διαμορφώνουν ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας ενθαρρύνοντας παράλληλα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Στον Αγγλικό Γραμματισμό προωθείται ιδιαίτερα η εργασία σε ομάδες για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, της συνεργατικότητας και των κοινωνικών σχέσεων των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, χαρακτηριστικό της διδασκαλίας είναι η τήρηση ατομικού φακέλου υλικού των εκπαιδευομένων, μέσω του οποίου ενθαρρύνεται η ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγησή τους, καθώς οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε διαδικασίες ενεργούς και κριτικής μάθησης (Μητσικοπούλου & Σακελλίου, 2006).

Όλα τα παραπάνω πραγματοποιούνται με δραστηριότητες παραγωγής αυθεντικού λόγου σε διαμορφωμένες ρεαλιστικές καταστάσεις επικοινωνίας σε αγγλόφωνα και μη περιβάλλοντα, με επεξεργασία του προφορικού και γραπτού λόγου των εκπαιδευομένων καθώς και με δραστηριότητες δομικών στοιχείων του λόγου και διδασκαλία μορφολογικών κανόνων (Χατζησαββίδης, 2010). Επιπροσθέτως, για

τη διδασκαλία λεξικογραμματικών στοιχείων και την ανάπτυξη σύνθετων γλωσσικών δεξιοτήτων εφαρμόζεται το σχέδιο δράσης, η επίλυση προβλημάτων και το θεατρικό παιχνίδι (Μητσιοπούλου & Σακελλίου, 2006).

Η χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία στον Αγγλικό Γραμματισμό αξιοποιεί τις αρχές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, η οποία θεωρείται ως μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και εστιάζει στην επικοινωνιακή και κοινωνικολειτουργική διάσταση της γλώσσας μέσω διαδραστικών τεχνικών με έμφαση στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους προάγοντας την ενεργό τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τους ανωτέρω λόγους, η Επικοινωνιακή Προσέγγιση θεωρείται ως η πιο κατάλληλη και αποτελεσματική προσέγγιση για τη διδασκαλία των ενήλικων εκπαιδευόμενων καθώς και των εκπαιδευόμενων Σ.Δ.Ε. (Μητσιοπούλου & Σακελλίου, 2006).

1.9 Προφίλ και μάθηση των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε. στην πλειονότητά τους φέρουν ορισμένα τυπικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες που επιδρούν και καθορίζουν τη μάθησή τους: έχουν συμπληρώσει τα 18 έτη, υπολείπονται επαγγελματικής εκπαίδευσης, τυπικών προσόντων υποχρεωτικής εκπαίδευσης και βασικών δεξιοτήτων, επιθυμούν την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη, συχνά ανήκουν σε κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτες ομάδες (πρώην τοξικομανείς, αλκοολικοί, άτομα με έντονα ψυχολογικά ή οικονομικά προβλήματα, πρώην ή νυν φυλακισμένοι, κακοποιημένες γυναίκες, μετανάστες με ελληνική υπηκοότητα κ.λπ.), διαθέτουν χαμηλό ή οριακό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο και φέρουν αρνητικές σχολικές εμπειρίες, που τους οδήγησαν σε πρόωρη σχολική παραίτηση από την τυπική εκπαίδευση. Τα άτομα αυτά βρίσκονται σε επικινδυνότητα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ σχολικής παραίτησης και κοινωνικής προέλευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Συγκεκριμένα, εκπαιδευόμενοι με α) χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο που διαμένουν σε μη προνομιούχες συνοικίες αστικών ή αγροτικών περιοχών και β) αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες μάθησης τείνουν να εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (Φραγκουδάκη, 2001).

Επιπλέον, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες φέρουν - πέρα από διαμορφωμένες γνώσεις, αντιλήψεις και στάσεις - σημαντικό απόθεμα εμπειριών. Οι εμπειρίες αυτές αντανακλούν τόσο γνωστικό και συναισθηματικό τους υπόβαθρο όσο και το αξιακό τους σύστημα, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην απόκτηση αυτοαντίληψης και αυτοπροσδιορισμού (Rogers, 1999). Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτής υποτιμήσει την αξία των εμπειριών αυτών, καταρρίπτεται κατά συνέπεια η προσωπικότητα των εκπαιδευομένων, οι οποίοι βιώνουν συναισθήματα ματαίωσης και άρνησης ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι νέες γνώσεις να οικοδομούνται με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων προκειμένου να κατακτηθούν ουσιαστικά και να ενισχυθεί η βιωματική μάθηση (Κόκκος, 2005).

Ωστόσο, ενδέχεται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των εκπαιδευομένων να είναι ακατάλληλες ή να μη συνδέονται με τη δεδομένη διδασκαλία αποτελώντας τροχοπέδη στη μάθηση. Στην περίπτωση αυτή πρέπει να πραγματοποιείται η διαδικασία της αποδόμησης της μάθησης (απομάθησης), όπου οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αποβάλουν εν μέρει τις προηγούμενες γνώσεις και να κρατήσουν μόνο τα χρήσιμα στοιχεία που σχετίζονται με τη δεδομένη διδασκαλία. Η απομάθηση αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να δυσκολεύονται να αποσυνδεθούν συναισθηματικά από την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους (Rogers, 1999).

Επιπροσθέτως, πρόκληση αποτελεί και η μάθηση των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. για τους ίδιους, καθώς μπορεί να αναχαιτιστεί ή ακόμα και να ανασταλεί λόγω εμποδίων που σχετίζονται με: α) την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της φθίνουσας αντιληπτικής ικανότητας με την πάροδο του χρόνου, β) προσωπικά ζητήματα και δεσμεύσεις των εκπαιδευομένων (οικογένεια, εργασία), γ) εσωτερικά εμπόδια που σχετίζονται με το προσωπικό αίσθημα φόβου, ανασφάλειας, πίεσης και αποθάρρυνσης από τη συνέχιση της φοίτησης, καθώς και δ) με την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψή τους. Οι εκπαιδευόμενοι Σ.Δ.Ε. καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια αυτά και να προσπαθήσουν να τα ξεπεράσουν προκειμένου να αποφευχθεί το συχνό φαινόμενο της σχολικής διαρροής εκπαιδευομένων από τις συγκεκριμένες δομές (Κόκκος, 2008· Μουζέλης, 2012).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με μαρτυρίες εκπαιδευομένων η μάθησή τους ενισχύθηκε σημαντικά εντός ομαδοσυνεργατικού κλίματος μάθησης μέσω της ενεργητικής συμμετοχής, της ανταλλαγής απόψεων, του διαλόγου και της διασύνδεσης των θεωρητικών δεδομένων με την πραγματικότητα, την πρακτική εφαρμογή και την εμπειρία (Koutrouba & Karageorgou, 2013). Επίσης, η ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαιότητας, αμεσότητας και ειλικρίνειας ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευομένους διευκόλυναν τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία και συνεπώς ενισχύθηκε η αποτελεσματικότητα της μάθησης (Κόκκος, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

2.1 Οριοθέτηση και λόγοι εμφάνισης της διγλωσσίας

Η έννοια της διγλωσσίας δεν είναι εύκολο να αποδοθεί με ένα ενιαίο ορισμό λόγω της πολυδιάστατης φύσης του όρου. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές και συγγραφείς έχουν επιχειρήσει να ορίσουν τη διγλωσσία με βάση τα ετερογενή χαρακτηριστικά της (Σελλά - Μάζη, 1993). Μερικοί από τους επικρατέστερους ορισμούς αναφέρονται στη συνέχεια.

Αρχικά, ο Bloomfield ορίζει τη διγλωσσία ως μια κατάσταση όπου το δίγλωσσο άτομο διαθέτει τη γνώση και τις επιτελικές λειτουργίες ενός φυσικού ομιλητή και στις δύο γλώσσες, ενώ ο Weinreich διακρίνει την λειτουργική εναλλαγή των δύο γλωσσών. Σύμφωνα με τον Van Overbeke, η διγλωσσία αποτελεί αποτελεσματική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα, ενώ ο Haugen ορίζει τη διγλωσσία ως την αποτελεσματική μεταφορά ολοκληρωμένων νοημάτων από τη μια γλώσσα στην άλλη (Σελλά - Μάζη, 1993).

Δύσκολος είναι και ο προσδιορισμός του δίγλωσσου ομιλητή, καθώς προϋποθέτει τη διάκριση των δύο διαστάσεων της διγλωσσίας, της ατομικής και της κοινωνικής. *Ατομική διγλωσσία* υφίσταται εφόσον ο δίγλωσσος ομιλητής δύναται να χειρίζεται δύο γλώσσες σε μονόγλωσσο ή δίγλωσσο περιβάλλον σε επίπεδο φυσικού ομιλητή χρησιμοποιώντας τις επικοινωνιακές και γλωσσικές συμβάσεις του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου αναφοράς, ενώ παράλληλα δύναται να ταυτίζεται εν μέρει ή εξ ολοκλήρου σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο και με τις δύο γλωσσικές ομάδες (Κωστούλα - Μακράκη, 2001). Η ατομική διγλωσσία μπορεί να αναπτυχθεί με: α) την έκθεση σε δυο γλωσσικά συστήματα εντός της οικογένειας, β) την εκμάθηση μιας

δεύτερης γλώσσας με άτυπες και τυπικές διαδικασίες μάθησης εντός της ευρύτερης κοινότητας και του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και γ) τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας με μορφές μη τυπικής και δια βίου μάθησης (Baker, 2001).

Κοινωνική διγλωσσία αναπτύσσεται εφόσον σε μια κοινωνία έχει καθιερωθεί η επίσημη χρήση δύο ή περισσότερων διαφορετικών γλωσσών, η γνώση των οποίων αποτελεί προϊόν εκμάθησης με οργανωμένες και συστηματικές διαδικασίες. Συνεπώς η κοινωνική διγλωσσία δεν περιλαμβάνει την εκμάθηση ξένων γλωσσών με άτυπες και μη τυπικές μορφές μάθησης (Μήτσης, 2000).

Σύμφωνα με τη (Σελλά - Μάζη, 1993) η εμφάνιση της διγλωσσίας μπορεί να οφείλεται σε μια σειρά από αιτίες που καθορίζουν τη συμπεριφορά των γλωσσικών ομάδων σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, όπως:

- η οικονομική, πολιτική και θρησκευτική μετανάστευση
- επεκτατική πολιτική και αποικιοποίηση μιας περιοχής ή χώρας
- το έντονο φαινόμενο του εθνικισμού, που οδήγησε στη δημιουργία ομοσπονδιακών κρατιδίων
- οικονομικές ή εμπορικές συναλλαγές
- δημογραφική επικράτηση μιας γλωσσικής ομάδας
- πολιτική επιρροή και κύρος μιας γλωσσικής ομάδας
- η προώθηση μιας συγκεκριμένης πλειονοτικής ή μειονοτικής γλώσσας από ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα
- η διάδοση μιας θρησκείας παράλληλα με τη γλώσσα αναφοράς της
- η προώθηση της πλειονοτικής γλώσσας ή η διατήρηση της μειονοτικής μέσω των σύγχρονων συμβατικών και ηλεκτρονικών Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (M.M.E.)

Σε ατομικό επίπεδο, η ποσότητα και η ποιότητα των γλωσσικών εισερχομένων από διαφορετικές γλωσσικές πηγές εντός της οικογένειας αποτελούν βασικό παράγοντα ανάπτυξης της διγλωσσίας ήδη από πολύ μικρή ηλικία. Εντούτοις, σημαντικό ρόλο στη διατήρηση ή μη της διγλωσσίας παίζει το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων των δίγλωσσων παιδιών, οι οικογενειακές αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τις γλώσσες, ο πρώιμος διγλωσσιασμός εντός της οικογένειας, καθώς και συγκριτικά δεδομένα των δύο γλωσσών (μειονοτική/πλειονοτική, γλώσσα κύρους κλπ.) (Hoff & Core, 2013).

2.2 Είδη διγλωσσίας

Αρχικά, η διγλωσσία εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δίγλωσσου ομιλητή, δηλαδή αν είναι κυρίαρχος ή αμφιδύναμος δίγλωσσος. Η *κυρίαρχη διγλωσσία* συνεπάγεται ότι το άτομο έχει αναπτύξει τις δεξιότητες του περισσότερο στη μία γλώσσα, ενώ η *αμφιδύναμη διγλωσσία* αφορά στην ισοδύναμη επικοινωνιακή ικανότητα του ομιλητή. Η αμφιδύναμη διγλωσσία δεν προϋποθέτει απαραίτητα την ισότιμη γλωσσική επάρκεια του ομιλητή, αλλά ότι έχει επιτευχθεί ένα ορισμένο επίπεδο ισορροπίας και στις δύο γλώσσες (Hamers & Blanc, 2000). Ωστόσο, είναι εξαιρετικά σπάνιο το φαινόμενο της αμφιδύναμης διγλωσσίας σε όλες τις λειτουργίες και τους τομείς επικοινωνίας και των δύο γλωσσών, καθώς οι περισσότεροι δίγλωσσοι ομιλητές εμφανίζουν κυρίαρχη διγλωσσία σε μια γλώσσα εκ των δύο (Baker & Prys Jones, 1998).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να διακρίνουμε τη γλωσσική κυριαρχία από τη γλωσσική επάρκεια, δηλαδή ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να διαθέτει υψηλή επάρκεια στη μια από τις δύο γλώσσες του, αλλά να μην είναι κυρίαρχος ομιλητής αυτής (Birdsong, 2006). Επίσης, η κυριαρχία στη διγλωσσία είναι ευμετάβλητο χαρακτηριστικό, που επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την εκάστοτε κατάσταση και συνθήκες που βιώνει ο δίγλωσσος ομιλητής. Συχνά η δεύτερη γλώσσα επηρεάζει την επάρκεια της μητρικής με αποτέλεσμα αυτή είτε να υποσκελίζεται από τη δεύτερη είτε να χάνεται εντελώς, οπότε η δεύτερη γλώσσα γίνεται κυρίαρχη (Fillmore, 1996).

Επιπλέον, βάσει της ηλικίας πρώτης έκθεσης του ατόμου στη δεύτερη γλώσσα γίνεται λόγος για ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία. Αναλυτικότερα, η *ταυτόχρονη διγλωσσία* αφορά στην παράλληλη έκθεση του παιδιού σε δύο γλωσσικά συστήματα από τη γέννησή του, τα οποία αρχικά παρατηρεί και κατόπιν μαθαίνει να χειρίζεται από κοινού. Οι δύο γλώσσες μπορεί να προέρχονται είτε από το οικογενειακό υπόβαθρο των γονέων (π.χ. γονείς από διαφορετικές εθνικότητες) είτε συνδυαστικά από την οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον (π.χ. παιδιά μεταναστών που διδάσκεται τη γλώσσα της χώρας υποδοχής). Συνεπώς, ο ταυτόχρονα δίγλωσσος ομιλητής καταλήγει να διαθέτει όχι πρώτη και δεύτερη γλώσσα αλλά δύο γλώσσες σε ίδιο επίπεδο (μητρικής) (Butler & Hakuta, 2006).

Η *διαδοχική διγλωσσία* εκδηλώνεται κλιμακωτά, δηλαδή ο ομιλητής έχει ήδη έρθει σε επαφή και αρχίζει να κατακτά την πρώτη του γλώσσα (μητρική) και κατόπιν πραγματοποιείται η έκθεση και εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (π.χ. παιδί μεταναστών που αλλάζει χώρα διαμονής μετά τα 3 έτη του) (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Ορισμένοι ερευνητές θέτουν πολύ αυστηρά κριτήρια για τον ορισμό της διαδοχικής διγλωσσίας κάνοντας λόγο για *πρώιμη διαδοχική διγλωσσία*, όπου η επαφή με τη δεύτερη γλώσσα τοποθετείται χρονικά στα 1-3 έτη του παιδιού και για *ύστερη διαδοχική διγλωσσία*, όπου το παιδί εκτίθεται στη δεύτερη γλώσσα κατά την περίοδο των 4-7 ετών. Κάποιοι άλλοι ερευνητές, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι η διαδοχική διγλωσσία πραγματοποιείται με την επαφή του παιδιού με τη δεύτερη γλώσσα μετά τα 3 έτη (Unsworth & Hulk, 2009).

2.3 Χαρακτηριστικά των γλωσσικών ικανοτήτων των δίγλωσσων ομιλητών

Οι γλωσσικές ικανότητες των δίγλωσσων ομιλητών σε κάθε μία από τις δύο γλώσσες καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες (γλωσσικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, γλωσσικό περιεχόμενο κλπ.). Οι επικοινωνιακές ανάγκες των ομιλητών σε κάθε γλώσσα ενδέχεται να διαφοροποιούνται και κατ' επέκταση να επηρεάζεται σε διαφορετικό βαθμό η γλωσσική τους ικανότητα (Grosjean, 2001).

Λόγω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των δύο γλωσσικών συστημάτων, οι δίγλωσσοι ομιλητές αποτελούν εξαιρετικούς ομιλητές και ακροατές με υψηλές επικοινωνιακές δεξιότητες, που τους επιτρέπουν τη χρήση ομιλίας μεμονωμένης, εναλλασσόμενης ή μικτής μορφής. Κατά τη μονόγλωσση λειτουργία των δίγλωσσων ομιλητών, η άλλη γλώσσα απενεργοποιείται και ο λόγος τους προσομοιάζει με εκείνον των μονόγλωσσων ομιλητών, ενώ κατά τη δίγλωσση λειτουργία ενεργοποιούνται και οι δύο γλώσσες και σε αυτή την περίπτωση ο λόγος τους αποκτά τα χαρακτηριστικά της δίγλωσσης ομιλίας (Grosjean, 2001).

Τέλος, τα δύο γλωσσικά συστήματα των δίγλωσσων ομιλητών διατηρούνται ενεργοποιημένα παράλληλα ακόμα και με τη χρήση μόνο του ενός, γεγονός που αποτελεί συνεχή πρόκληση για την παραγωγή και κατανόηση του λόγου (Kroll, Bobb, & Wodniecka, 2006). Προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η καθημερινή επικοινωνία, οι δίγλωσσοι ομιλητές συχνά πραγματοποιούν *εναλλαγή κωδικών*, δηλαδή άμεση και ευέλικτη εναλλαγή των δύο γλωσσών ή *μίξη κωδικών* με τη χρήση μικτής

ομιλίας προσαρμοζόμενοι στις πραγματολογικές συνθήκες που διαμορφώνονται εντός του επικοινωνιακού πλαισίου (π.χ. κατά τη συνομιλία ενός δίγλωσσου παιδιού με τους γονείς του εκείνο χρησιμοποιεί εναλλάξ τη μητρική γλώσσα του καθενός) (Bialystok, 2010).

2.4 Η σημαντικότητα του ρόλου της μητρικής γλώσσας

Η *μητρική* είναι η πρώτη γλώσσα (Γ1) που μαθαίνει και κατακτά το άτομο αποτελώντας το μέσο της πρώτης κοινωνικοποίησης και τη βάση της κοινωνιογλωσσολογικής του ταυτότητας, καθώς τα παιδιά εκτίθενται σε αυτή, τη μαθαίνουν από τη γέννησή τους και τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν σκέψεις, συναισθήματα, πληροφορίες και γνώσεις. Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί ο όρος της μητρικής γλώσσας, καθώς αποδίδονται οι χαρακτηρισμοί «πρώτη γλώσσα», «γλώσσα του σπιτιού», «γλώσσα της εκπαίδευσης» κλπ. (Skutnabb - Kangas, 1990).

Η μητρική γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της διγλωσσίας και την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, καθώς μέσω αυτής πραγματοποιούνται εννοιολογικές και σημασιολογικές συνδέσεις με την άλλη γλώσσα, ενώ παράλληλα αποτελεί το μέσο επίτευξης της σχολικής επιτυχίας. Επιπλέον, η διγλωσσία έχει θετική επίδραση στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μέσα από το χειρισμό των δυο γλωσσών αναπτύσσεται ευελιξία στον τρόπο σκέψης τους, δημιουργικότητα και γλωσσική ευφράδεια (Baker, 2001).

2.5 Δεύτερη και Ξένη γλώσσα

Όπως μαρτυρά και η ονομασία του όρου, η *δεύτερη γλώσσα* (Γ2) προσλαμβάνεται μεταγενέστερα από τα δίγλωσσα άτομα, δηλαδή μετά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (μητρικής). Ενώ γίνεται λόγος για κατάκτηση της μητρικής γλώσσας με άτυπες διαδικασίες κυρίως μέσα από την αλληλεπίδραση μητέρας – παιδιού, η δεύτερη και η ξένη γλώσσα αποτελούν προϊόν εκμάθησης και διδασκαλίας. Ωστόσο, η δεύτερη γλώσσα δεν πρέπει να συγχέεται με την *ξένη γλώσσα*, η οποία διδάσκεται με τυπικές και μη τυπικές μορφές μάθησης και δεν αποτελεί τη φυσική γλώσσα επικοινωνίας του ατόμου (Lewandowski, 1990).

Αναλυτικότερα, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ της δεύτερης και ξένης γλώσσας αφορούν στις περιστάσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιείται η καθεμία. Η δεύτερη

γλώσσα χρησιμοποιείται για άμεσους επικοινωνιακούς σκοπούς που αφορούν την καθημερινότητα και την εξυπηρέτηση των αναγκών των δίγλωσσων ατόμων σε πραγματικές συνθήκες, ενώ η ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται εντός δομημένου διδακτικού πλαισίου για τεχνητές επικοινωνιακές περιστάσεις με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα. Επομένως, σε λειτουργικό επίπεδο η δεύτερη γλώσσα αποτελεί μέσο επικοινωνίας και μάθησης, ενώ η ξένη γλώσσα έχει μελλοντική λειτουργία (Νικολάου, 2000).

2.6 Η επίδραση της διγλωσσίας στη μάθηση των εκπαιδευομένων

Σε αντίθεση με παλιότερες γλωσσολογικές απόψεις που προωθούσαν την πρώιμη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας εις βάρος της μητρικής, η μεταγενέστερη έρευνα αναδεικνύει τη χρησιμότητα της πρώτης γλώσσας, καθώς οι αναπτυγμένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και γλωσσικής ευχέρειας στα δίγλωσσα άτομα μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστική βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Μάρκου, 2012).

Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει με τα δίγλωσσα άτομα, στα οποία η ανάπτυξη της μητρικής έχει διαταραχθεί ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία, προτού αποκτήσουν αφαιρετική σκέψη, λόγω πρόωρης μετανάστευσης. Τα συγκεκριμένα άτομα εμφανίζουν χαμηλές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες, ενώ δεν έχει ολοκληρωθεί η ανάπτυξη της μητρικής τους. Συνεπώς, τα άτομα αυτά οδηγούνται σε διπλή ημιγλωσσία ή αφαιρετική διγλωσσία, καθώς και οι δύο γλώσσες παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα (Δαμανάκης, 1998).

Συμπερασματικά, οι γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν ένα σύνολο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο γλώσσες είτε με θετικές είτε με αρνητικές προεκτάσεις για το δίγλωσσο άτομο τόσο σε επίπεδο επικοινωνίας όσο και σε γνωστικό επίπεδο και γενικότερης αντίληψης του κόσμου. Ειδικότερα, καθώς η ημιγλωσσία φαίνεται να υπερτερεί έναντι της διγλωσσίας σε περιπτώσεις μεταναστών, ακόμα και σε περιπτώσεις μονόγλωσσων εκπαιδευτικών συστημάτων με έμφαση στην επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, πρέπει να δίνονται ευκαιρίες επαρκούς ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας των δίγλωσσων ομιλητών προκειμένου να καλλιεργηθεί ικανοποιητικά η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική τους ικανότητα (διγλωσσική ικανότητα) (Σκούρτου, 2011).

2.7 Διγλωσσία και σχολική αποτυχία

Σύμφωνα με μαρτυρίες εκπαιδευτικών σε ερευνητικό επίπεδο, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των δίγλωσσων οικογενειών - ειδικότερα οικογενειών μεταναστών - σε συνδυασμό με τα περιορισμένα κίνητρα των αλλοδαπών εκπαιδευομένων για εκπαίδευση αποτελούν βασική αιτία σχολικής αποτυχίας και κατ' επέκταση πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης (Nikolaou & Papadia, 2012).

Το ήδη εύλωτο κοινωνικό υπόβαθρο των αλλοδαπών εκπαιδευομένων υποβαθμίζεται περαιτέρω από μια σειρά παραγόντων που δημιουργούν άνισες ευκαιρίες συμμετοχής τόσο στην εκπαίδευση όσο και την κοινότητα, όπως: ελλιπής εκπαιδευτική πολιτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανεπάρκεια κατάλληλα προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών υλικών και μέσων και περιορισμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Μάρκου, 2012). Επιπλέον παράγοντες σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών εκπαιδευομένων είναι η χαμηλή επίδοση στη δεύτερη γλώσσα λόγω του μικρού χρόνου παραμονής στη χώρα υποδοχής και της έλλειψης επαρκών γλωσσικών ερεθισμάτων της επίσημης γλώσσας και η γνωστικο-συναισθηματική επιβάρυνση που προκαλούν στο άτομο οι δύο γλώσσες (Σκούρτου, 2011).

Ουσιαστικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων αλλοδαπών εκπαιδευομένων είναι η αδυναμία της σχολικής ένταξής τους. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε ορισμένα κριτήρια, τα οποία συχνά απουσιάζουν σε ευρωπαϊκό επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Κεσίδου, 2010): α) ίσες ευκαιρίες παρεχόμενης ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς οι μεταναστευτικές δομές συνήθως περιορίζονται σε συγκεκριμένες περιοχές και επομένως δεν υποστηρίζεται επί της ουσίας η διαπολιτισμική εκπαίδευση, β) οι συνολικές δυσκολίες προσαρμογής και ομαλής ένταξης στο σχολικό περιβάλλον που συναντούν οι αλλοδαποί σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές λόγω έλλειψης ευελιξίας στην αποτελεσματική διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους με αποτέλεσμα την αδυναμία εξέλιξής τους, γ) τα φτωχά μαθησιακά αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς που φαίνεται ότι σχετίζονται με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των οικογενειών τους και της γενικότερης στάσης τους απέναντι στην εκπαίδευση καθώς και με τις ενταξιακές πολιτικές της εκάστοτε χώρας υποδοχής και δ) η εξάλειψη προκαταλήψεων και

στερεοτύπων σχετικά με τους μετανάστες, που καθιστούν τους μαθητές ευάλωτους και δυσχεραίνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε

3.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και πολιτισμική ετερότητα

Ο όρος *πολυπολιτισμικότητα* περιγράφει την κοινωνική συνθήκη όπου η κοινωνία ενός κράτους εξασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη επιμέρους πληθυσμιακών ομάδων με ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά ενθαρρύνοντας τη διατήρηση των παραδόσεων και της κουλτούρας τους. Η πολυπολιτισμικότητα ενέχει πολιτική διάσταση, καθώς η πολιτική εξουσία του (θεωρητικά) ουδέτερου κράτους, αποστολή του οποίου αποτελεί η διασφάλιση και η απονομή της δικαιοσύνης, έχει ενωτικό χαρακτήρα, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται τα επιμέρους ζητήματα της ταυτότητας, της αναγνώρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών και των συλλογικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων (Γεωργογιάννης, 2009).

Με τον όρο *διαπολιτισμικότητα* ορίζεται «η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2009). Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας αποτελεί η υιοθέτηση ανοιχτού πνεύματος σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στην κατάργηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, να διευκολύνει την ανθρώπινη επικοινωνία και αλληλεπίδραση χωρίς συγκρούσεις και να προωθήσει το σεβασμό της ετερότητας και της προσωπικής ταυτότητας καθώς και την αποδοχή του «άλλου» ως μέρος του κοινωνικού συνόλου (Νικολάου, 2011· Πορτελάνος, 2015).

Η έννοια της *πολιτισμικής ετερότητας* αναφέρεται στις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα σε μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες σε γλωσσικό, φυλετικό, θρησκευτικό και εθνοπολιτισμικό επίπεδο, διαφορές που διαμορφώνονται από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες. Από την άλλη, η πολιτισμική ετερότητα δίνει μια διαφορετική οπτική και αντίληψη της ταυτότητας του

άλλου που αποκλίνει από τον κυρίαρχο πολιτισμό, καθώς συνεπάγεται την ύπαρξη διαφοροποιητικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τα μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας σε βαθμό που ενδέχεται, ωστόσο, να οδηγήσουν σε κοινωνική περιθωριοποίηση και αποκλεισμό (Σουλιώτης, 2005).

3.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση (ορισμός, βασικές αρχές και στόχοι)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί σύγχρονη μορφή αγωγής που αφορά στη γνωριμία και αλληλεπίδραση πολιτισμών με όρους αμοιβαιότητας, σεβασμού και αποδοχής της ετερότητας (Δαμανάκης, 1993). Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης διαμορφώθηκε στην προσπάθεια αντιμετώπισης φαινομένων ρατσισμού εντός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, γεγονός που αφενός ενέτεινε τις προκαταλήψεις και αφετέρου οδηγούσε στη σχολική αποτυχία μαθητευομένων μειονοτήτων και κατ' επέκταση σε ανισότητα. Μέσω της συνειδητοποίησης των ομοιοτήτων και των διαφορών σε ατομικό και πολιτισμικό επίπεδο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη διεύρυνση των εθνοπολιτισμικών οριζόντων ατόμων και κοινωνιών (Bengtsson, 1990).

Σύμφωνα με τον Essinger, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορούν στην ανάπτυξη της αλληλεγγύης, της συλλογικής συνείδησης, της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της «ανοιχτότητας» στη διαφορετικότητα και την κατάργηση στερεοτύπων εθνοκεντρικού χαρακτήρα (Γεωργογιάννης, 1997). Κατ' επέκταση, σύμφωνα με τον Nieke, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής συνείδησης και των πολλαπλών οπτικών και την αλλαγή της ατομικής οπτικής. Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί διακριτό διδακτικό αντικείμενο, αλλά οι αρχές της ενσωματώνονται στη διδασκαλία και κατευθύνουν το σχεδιασμό ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος (Κοσσυβάκη, 2002).

Κεντρικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων και η διασφάλιση των δικαιωμάτων τους για την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού (Νικολάου, 2004). Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη διατήρηση της πολιτισμικής

ταυτότητας των εκπαιδευομένων μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση με σεβασμό στην πολιτισμική παράδοση κάθε λαού (Μάρκου, 1989).

3.3 Διγλωσσία και γλωσσικός γραμματισμός

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα στη δίγλωσση εκπαίδευση μαρτυρούν ότι το ουσιαστικό υπόβαθρο κατά την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας συμβάλλει στην αποτελεσματική εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς συντελείται διαγλωσσική μεταφορά τόσο των γνωστικών και επιτελικών λειτουργιών όσο και των προσδοκιών του ομιλητή σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος με αποτέλεσμα την επιτάχυνση της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2000, 2003· Thomas & Collier, 2000· Baker 2001). Ειδικότερα αναφορικά με τους μαθητευόμενους μειονοτήτων, η αποτελεσματική μάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ενδοσχολική διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, γεγονός που οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις (Byram & Leman, 1990).

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας οι αλλόγλωσσοι μαθητευόμενοι καταφέρνουν να αναπτύξουν σχετικά επαρκώς τις όψεις της γλώσσας για απλή καθημερινή επικοινωνία σε χρονικό διάστημα τουλάχιστον ένα με δύο χρόνια συστηματικής διδασκαλίας προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, δηλαδή η ανώτερη γλωσσική ικανότητα και ο επαρκής χειρισμός της γλώσσας ως εργαλείο σκέψης και επικοινωνίας σε επίπεδο μονόγλωσσων συνομηλίκων εντός τάξης, συντελείται σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα συστηματικής διδασκαλίας, ενδεχομένως μεγαλύτερο των πέντε με επτά χρόνων (Cummins, 2000· Baker 2001).

Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2000) μια εναλλακτική προτεινόμενη προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί το “mainstreaming”, σύμφωνα με την οποία οι δίγλωσσοι/ αλλόγλωσσοι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά σε μια κανονική τάξη και όχι σε τμήματα με αμιγώς αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό με τη χρήση διαφοροποιημένης μεθοδολογίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητευομένων. Στην προσέγγιση αυτή αξιοποιούνται οι θεωρίες του Vygotsky

σχετικά με τους βέλτιστους τρόπους μάθησης οικοδομώντας τη νέα γνώση πάνω στις ήδη υπάρχουσες με την κατάλληλη εκπαιδευτική καθοδήγηση. Κεντρικό ρόλο κατέχει η ενεργός μάθηση, όπου οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά και έχουν την ευθύνη της μαθησιακής τους πορείας, καθώς και η ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα, κατά την οποία οι μαθητές εκτίθενται σε φυσικό και αυθεντικό λόγο μέσα από δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα με σαφή στοχοθεσία (Gravelle, 1996· Meek, 1996). Η σημαντικότητα της πρώτης γλώσσας των εκπαιδευομένων λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτές και αξιοποιείται ως στήριγμα για την εκμάθηση της δεύτερης (π.χ. για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής) (Levine 1990· Mills & Mills, 2002).

Προϋποθέσεις για την υλοποίηση του mainstreaming είναι: α) η συνεργατική διδασκαλία συνεργασία, β) η συνεργατική μάθηση κατά ζεύγη ή ομάδες, γ) πλούσιο, εύελκτο και ενδιαφέρον εκπαιδευτικό υλικό, δ) αυθεντικές διδακτικές δραστηριότητες με σαφή στοχοθεσία που προωθούν την ολιστική γλωσσική προσέγγιση και ε) διαθεματική διδασκαλία με την διασύνδεση της γλώσσας με άλλα διδακτικά αντικείμενα (Carrasquillo & Rodriguez, 1996· Gravelle, 1996· Levine, 1990).

Επομένως, εφόσον αξιοποιούνται οι ανωτέρω αρχές και τεχνικές στο πλαίσιο μιας κανονικής τάξης, η γλωσσομάθεια των αλλόγλωσσων μαθητών ενισχύεται καθώς: α) παρέχεται η δυνατότητα έκθεσης σε πολλαπλά γλωσσικά ερεθίσματα φυσικού και αυθεντικού λόγου, β) προωθείται η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας για την υλοποίηση σύνθετων δραστηριοτήτων δημιουργικού χαρακτήρα ή επίλυσης προβλημάτων, γ) ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμησή τους μέσα από την ανάθεση συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων και ρόλων στην ομάδα και ενισχύεται η γλωσσική τους ανάπτυξη μέσα από την αυξανόμενη αλληλεπίδραση για την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων (Carrasquillo & Rodriguez, 1996).

Μέθοδοι, τεχνικές και δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και την ανάδυση των πρότερων γνώσεων των εν δυνάμει δίγλωσσων ομιλητών είναι: η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση, η διαθεματική διδασκαλία, η αξιοποίηση εποπτικών μέσων, οπτικών οργανωτών και γραφικών παραστάσεων (π.χ. εννοιολογικοί χάρτες, σχήματα, πίνακες κλπ.). Σημαντική είναι και η ανταλλαγή εμπειριών εκπαιδευομένων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, καθώς όχι μόνο αυξάνεται η επιθυμία τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο με στόχο να

προβάλλουν τη δική τους κουλτούρα, αλλά επίσης ενισχύεται η αίσθηση της ταυτότητας. Συνεπώς, η διδασκαλία γίνεται πιο ουσιαστική με τη συνεισφορά εμπειριών και γνώσεων με όρους ισοτιμίας, αμοιβαίας αναγνώρισης και σεβασμού (Cummins, 1999, 2003).

3.4 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας

Μία χρήσιμη η στρατηγική για την αντιμετώπιση της διγλωσσίας είναι εκείνη της στήριξης ή αλλιώς «Σκαλωσιά Μάθησης», κατά την οποία αξιοποιείται κάθε πληροφορία, μέσο και ενέργεια για την υποστήριξη και ενίσχυση της μάθησης. Ο εκπαιδευτής αρχικά πραγματοποιεί διερεύνηση αναγκών και προσαρμόζει τη διδασκαλία υποστηρίζοντας τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, ενώ στη συνέχεια σταδιακά μειώνεται η υποστήριξη και μετατίθεται η ευθύνη της μάθησης από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευομένους με τη χρήση υποδείξεων και ρεαλιστική στοχοθεσία μέχρι τελικά να καταφέρουν να αυτονομηθούν (Vygotsky, 2000).

Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με γνώμονα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας παράλληλα το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στον άξονα της ενεργής μάθησης κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους, τους καθιστά συνυπεύθυνους για τη μάθησή τους, η οποία γίνεται αποτελεσματική (Βαλτιάνη & Νεοφύτου, 2017).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011), η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία δεν προϋποθέτει απλώς τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητευόμενους. Είναι αναγκαία η επιστράτευση ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών για αποτελεσματική μάθηση, διαθεματική προσέγγιση με την αξιοποίηση του ψυχοσυναισθηματικού κεφαλαίου των εκπαιδευομένων για την ενίσχυση της ενεργού εμπλοκής και της αυτενεργού μάθησης. Επίσης, σημαντική είναι η αξία της διασύνδεσης της διδασκαλίας με δράσεις σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς ενισχύεται ο σεβασμός των εκπαιδευομένων προς την ετερότητα, συνειδητοποιείται η έννοια της αλληλεγγύης, αναπτύσσεται το αίσθημα της ενσυναίσθησης και περιορίζεται κατ' επέκταση η

δημιουργία προκαταλήψεων και στερεοτύπων, καθώς και εκδηλώσεις ρατσισμού και εθνοκεντρισμού.

Ορισμένες από τις πιο διαδεδομένες και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας σε τάξεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα είναι οι εξής (Παπαχρήστος, 2011):

- Αξιοποίηση εικόνων ή φωτογραφιών για την καλλιέργεια των πολλαπλών οπτικών, δηλαδή των διαφορετικών τρόπων θεώρησης ερμηνείας με βάση το υπόβαθρο, τα προσωπικά βιώματα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, καθώς και για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ικανότητας να αντιλαμβάνεται και να συµμερίζεται κανείς τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων.
- Δημιουργία ζωγραφιάς από έναν εκπαιδευόμενο με βάση την περιγραφή μιας φωτογραφίας που βλέπει ένας άλλος εκπαιδευόμενος. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται οι δεξιότητες της παρατήρησης και της συνεργασίας, ενισχύεται η φαντασία και προάγεται η ενσυναίσθηση.
- Παρακολούθηση ειδήσεων και ντοκιμαντέρ και γλωσσική επεξεργασία τους από τους εκπαιδευόμενους για την ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων.
- Ανάγνωση εφημερίδων για το διαχωρισμό πληροφοριών – σχολίων που περιέχουν προκαταλήψεις ή στερεότυπα. Μέσω της ανάλυσης της έννοιας της προκατάληψης, οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να την εντοπίσουν πέρα από το κείμενο και σε καθημερινές περιστάσεις.
- Λεκτικός συνειρμός μέσω ανάκλησης λέξεων που συνδέονται με μία λέξη – κλειδί για να αναδειχθούν τα όσα γνωρίζουν ήδη οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με ένα θέμα.
- Αναδημιουργία πληροφοριών για την κατανόηση και αφομοίωση πληροφοριών, οι οποίες, αφού φιλτράρονται για τη σημαντικότητά τους και χρησιμοποιούνται αναλόγως, παρουσιάζονται σε διαφορετική μορφή από την αρχική (π.χ. αρχικά οι εκπαιδευόμενοι ακούν και στη συνέχεια κάνουν αναδιήγηση με βάση εικόνες) και κατόπιν αιτιολόγηση της επιλογής της συγκεκριμένης μορφής.

Μερικά ακόμα στοιχεία που προωθούν τη διγλωσσία και την πολιτισμική ετερότητα στη μαθησιακή διαδικασία είναι: η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των εκπαιδευομένων μέσω της χρήσης του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η τροποποίηση της διδασκαλίας με βάση τα βιώματα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, η διασφάλιση θετικού κλίματος μέσω της αξιοποίησης της δυναμικής της ομάδας, η επίδειξη και η χρήση παραδειγμάτων, ομαδικές εργασίες και χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας με έμφαση σε υλικό από δίγλωσσα εγχειρίδια και τη χρήση εικόνων (Σκλάβου, 2011).

3.5 Διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία και μάθηση

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί κεντρικό άξονα της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, η οποία ενσωματώνει και αξιοποιεί το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο τόσο της πρώτης γλώσσας όσο και της δεύτερης/ ξένης γλώσσας των εκπαιδευομένων μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας (Crozet & Liddicoat, 1997· Fitzgerald, 1999).

Μέσω της διαπολιτισμικότητας και της πολυ-/ διγλωσσίας προωθείται η δημιουργία ενός «τρίτου τόπου», δηλαδή ενός υβριδικού, διαπολιτισμικού σημείου αλληλεπίδρασης γλωσσών και πολιτισμών, όπου οι εκπαιδευόμενοι δεν παρατηρούν απλώς την ετερότητα, αλλά τη βιώνουν μέσα από τη σύγκριση, την ανταλλαγή εμπειριών και τη διαπραγμάτευση (Crozet, Liddicoat, & Lo Bianco, 1999). Στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία αναγνωρίζεται η προσωπικότητα, η αυτοεικόνα και η ταυτότητα των εκπαιδευομένων που έχει αναπτυχθεί με βάση την πρώτη γλώσσα. Στόχος είναι η εύρεση ενός σημείου επικοινωνίας πέρα από το πολιτισμικό τους πλαίσιο και η επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων, όχι η αφομοίωση στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα (Crozet & Liddicoat, 1997).

Η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των εκπαιδευομένων, η ανάδειξη της ετερότητας, η προώθηση της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας, η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων αποτελούν θέματα κεντρικού ενδιαφέροντος στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Μέσα από ένα κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον και με τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού που αποτυπώνει την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και ενσωματώνει τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία καλλιεργείται τόσο η

πολυ-/ διγλωσσία όσο και η διαπολιτισμική αντίληψη των εκπαιδευομένων, ώστε να είναι σε θέση να αυτενεργούν με βασικό εργαλείο και εφόδιο τη γλώσσα (Banks, 2004).

3.6 Διαπολιτισμική διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας οι μαθητευόμενοι έρχονται σε επαφή με ένα νέο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον και έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν πολλαπλή θεώρηση του κόσμου, να αναπτύξουν διαπολιτισμική επίγνωση και να καλλιεργήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητευόμενοι αντιλαμβάνονται και βιώνουν τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα και ο πολιτισμός συντελούν στη διαμόρφωση της αντίληψης του κόσμου, γεγονός που συνιστά κομβικό σημείο της διαπολιτισμικής ικανότητας (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999).

Κεντρικό ρόλο στη διαπολιτισμική ξενόγλωσση διδασκαλία παίζει η συσχέτιση γλώσσας και πολιτισμού και η αναπόφευκτη σύγκριση μεταξύ της ξένης γλώσσας και πολιτισμού και της πρώτης γλώσσας – πολιτισμού. Σε τάξεις πολυπολιτισμικού χαρακτήρα η σύγκριση αυτή μπορεί να τεθεί μεταξύ περισσότερων των δύο γλωσσών - πολιτισμών προκειμένου να συμβεί η «διαπολιτισμική διερεύνηση», δηλαδή η δημιουργία ενός τρίτου τύπου αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες γλώσσες και πολιτισμούς (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999).

Επομένως, με την αναγνώριση και την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας κάθε μαθητευόμενου, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας αποκτά ρεαλιστικό χαρακτήρα προσαρμοζόμενη στις ανάγκες που διαμορφώνονται στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία. Η υιοθέτηση μιας τρίτης ουδέτερης κουλτούρας εντός τάξης που διαμορφώνεται στα όρια μεταξύ δύο ή περισσότερων γλωσσών και πολιτισμών μπορεί να διαμορφώσει εναλλακτικές οπτικές, απόψεις και στάσεις ως συγκερασμό ποικίλων κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων (Kramsch, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ Σ.Δ.Ε. ΩΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

4.1 Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων

Προκειμένου να εξυπηρετηθεί η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας των εκπαιδευόμενων με στόχο τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος μάθησης, να αναλαμβάνει πολυδιάστατους ρόλους (υποστηρικτής – διευκολυντής - εμπνευστής της ομάδας) και να επιλέγει εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους που ευνοούν τη διάδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και την ευρετική πορεία προς γνώση (Κόκκος, 2005). Επίσης, ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων αναλαμβάνει τους εξής εναλλασσόμενους ρόλους: διδάσκων, ακροατής, μέλος και καθοδηγητής της ομάδας. Συνεπώς, θεωρείται δεδομένο ότι διαθέτει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για τη διαχείριση και την αυτόνομη λειτουργία της ομάδας.

Βασική προϋπόθεση είναι η ολοκληρωμένη και συνεχής κατάρτιση του εκπαιδευτή ενηλίκων σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Προκειμένου να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της μάθησης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να λαμβάνει κάθε φορά αποφάσεις σχετικά με την εφαρμογή των κατάλληλων τεχνικών, οι οποίες θα πρέπει να συνδέονται με τους παιδαγωγικούς στόχους και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του προγράμματος και να προάγουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε κάθε στάδιο της μάθησης (Ιωάννου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει: α) να δημιουργεί συνεργατικό κλίμα μάθησης, β) να διερευνά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, γ) να θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους με βάση τις διαγνωσμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, δ) να οργανώνει δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στους εκπαιδευτικούς στόχους, ε) να επιλέγει τις κατάλληλες τεχνικές και μέσα για την επίτευξη των στόχων και στ) να αξιολογεί την αποκτηθείσα μαθησιακή εμπειρία και την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση (Τσιμπουκλή, Φίλιπς, Κόκκος, & Κουτρούμπα, 2008).

Στόχος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να προάγει στους εκπαιδευόμενους τη βαθύτερη κατανόηση και το μετασχηματισμό των πρότερων εμπειριών τους μέσω της απόκτησης νέων γνώσεων και εμπειριών. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει αναπτυγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης, δηλαδή να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα παραμένει αντικειμενικός κριτής (Brookfield, 1986).

4.2 Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.

Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων των Σ.Δ.Ε ορίζεται σύμφωνα με το άρθρο 6 του Κανονισμού Λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2008):

ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε. είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας και σε συνεργασία με τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον.

Ο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτών Σ.Δ.Ε. διαφοροποιείται από εκείνον των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι ακολουθούν τις κεντρικές αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με εκπαιδευτικά ζητήματα. Οι εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε. καλούνται, εκτός των άλλων, να δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν την απρόσκοπτη παρακολούθηση και ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, να εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές με προσανατολισμό την εξυπηρέτηση των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών αναγκών (ανακαλυπτική μάθηση, αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευομένων, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, εξατομικευμένη διδασκαλία, καθοδηγούμενη μάθηση, μέθοδος project, διαθεματικές διδασκαλίες κλπ.), να προωθούν συνεργασίες του σχολείου με τοπικούς και εθνικούς φορείς, να είναι ουσιαστικά διαθέσιμοι και να επιδεικνύουν εθελοντικό χαρακτήρα (Πηγάκη, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτής Σ.Δ.Ε. δεν αποτελεί αυθεντία, δηλαδή αποκλειστική πηγή και φορέα μετάδοσης της γνώσης, αλλά γίνεται συμπαραγωγός και συνερευνητής αυτής μαζί με τους εκπαιδευομένους. Ο ρόλος του εμπυχωτή είναι

πρωταρχικός στα Σ.Δ.Ε., καθώς ο εκπαιδευτής δρα υποστηρικτικά και συμβουλευτικά απέναντι στους εκπαιδευομένους προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αυτενέργειά τους. Επίσης, ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει ρόλους διευκολυντή, συντονιστή και καθοδηγητή της μάθησης, καθώς υποκινεί τη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιώντας το δυναμικό των δεξιοτήτων και εμπειριών των εκπαιδευομένων με στόχο την ενδυνάμωσή τους. (Χοντολίδου, 2003· Brookfield, 1986).

Τέλος, ο εκπαιδευτής ενηλίκων των Σ.Δ.Ε. αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή επιτυγχάνοντας τη διασύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία τόσο για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του γραμματισμού του όσο και για τη δημιουργία διάυλων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων και των κοινωνικών, επαγγελματικών και πολιτιστικών φορέων. Καταλήγοντας, στόχος του εκπαιδευτή Σ.Δ.Ε. είναι οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση *«να κατακτούν την ικανότητα να ελέγχουν τη ζωή και το περιβάλλον, να λύνουν τα προβλήματά τους με τρόπο ορθολογικό και να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμα περισσότερο αποκτούν τη δύναμη να την αλλάζουν»* (Χοντολίδου, 2003).

4.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτών στη διαχείριση εκπαιδευομένων με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα

Οι εκπαιδευόμενοι με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτές για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των ετεροτήτων τους. Αναλυτικότερα, κατά τη διδασκαλία είναι απαραίτητο να (Davidson, 1994):

- Δίνεται περισσότερος χρόνος για επεξεργασία των δομικών στοιχείων της γλώσσας-στόχου
- Παρέχονται συχνότερες ευκαιρίες για επανάληψη και γλωσσική εξάσκηση
- Αναλύονται και να επεξηγούνται περισσότερο συγκεκριμένες έννοιες
- Γίνεται χρήση απλοποιημένου ή παραφραστικού λόγου
- Παρέχεται μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με ποικιλία γλωσσικών προτύπων
- Αξιοποιούνται στο μέγιστο βαθμό οι νέες τεχνολογίες και τα εποπτικά μέσα
- Πραγματοποιείται συχνά έλεγχος των γνώσεων και των ενδεχόμενων ελλείψεων των εκπαιδευομένων

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο (οικογενειακό, κοινωνικό, οικονομικό, μορφωτικό και πολιτισμικό), οι προσωπικές ιστορίες και εμπειρίες των εκπαιδευομένων (π.χ. λόγοι μετανάστευσης) που διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα και καθορίζουν τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων (Γκόβαρης, 2001· Cummins, 2003).

4.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες

Οι εκπαιδευτές έχουν προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, οι οποίες πηγάζουν αφενός από τους ίδιους αφετέρου από τους μαθητευόμενους και τα κίνητρα μάθησης. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική γλωσσική εκμάθηση σχετίζεται με το πάθος των εκπαιδευομένων, οπότε οι εκπαιδευτές καλούνται να τους παρέχουν κατάλληλη καθοδήγηση, ποιοτική διδασκαλία, ανατροφοδότηση καθώς και ευκαιρίες διάδρασης και δημιουργίας προκειμένου να διατηρηθεί αμείωτο το μαθησιακό ενδιαφέρον (Oroujlu & Vahedi, 2011).

Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των κινήτρων των εκπαιδευομένων παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτή, καθώς η αλληλεπίδρασή του με την ομάδα και η εξασφάλιση αμοιβαίων και ειλικρινών σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας τονώνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων και συνεπώς ενισχύεται το ενδιαφέρον τους για αυτοβελτίωση (Cummins, 2007).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων ευάλωτων ομάδων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το σύνολο της προσωπικότητας και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως και τις αυξημένες προσδοκίες που έχουν από την εκπαίδευση και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Nagasa, 2014). Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση ευάλωτων ομάδων, όπως οι μετανάστες, οι εκπαιδευτές πρέπει να διαθέτουν ενσυναίσθηση αρχικά για την κατανόηση της πραγματικότητας και των βιωμάτων των εκπαιδευομένων καθώς και ενδιαφέρον για τα προβλήματά τους, γεγονός που συμβάλλει στη διαμόρφωση ειλικρινών σχέσεων εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων (Rogers, 1999). Η ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση των εκπαιδευτών ενηλίκων ευάλωτων ομάδων βοηθάει στην αντιμετώπιση κρίσεων και συγκρούσεων, στην αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων και τη δημιουργία θετικού κλίματος τάξης καθώς και στη διασφάλιση ενός ασφαλούς μαθησιακού πλαισίου με υψηλές προσδοκίες για όλους χωρίς αποκλεισμούς (Luthar, Suniya, & Cicchetti, 2000).

4.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτών αλλοδαπών εκπαιδευομένων

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα, δηλαδή η ικανότητα των εκπαιδευτών αλλοδαπών εκπαιδευομένων να διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα, σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική κατάρτιση και τη σχετική εκπαιδευτική εμπειρία καθορίζουν τη συμπεριφορά, τη στάση αλλά και το ρόλο τους στη διαχείριση της ομάδας των εκπαιδευομένων. Σημαντικό είναι, αφού κατανοήσουν και αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, να μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στην κουλτούρα της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, τις ομοιότητες και διαφορές της μητρικής και δεύτερης γλώσσας, καθώς και να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ανάγκες, τα μαθησιακά στυλ, τις πρότερες εμπειρίες, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τα μαθησιακά εμπόδια των αλλοδαπών εκπαιδευομένων προκειμένου να είναι σε θέση να τους καθοδηγούν αποτελεσματικά (Lee, Sheared, όπ. αναφ. στο Σκλάβου, 2011).

Επιπροσθέτως, καταλυτικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτών ως προς την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των αλλοδαπών εκπαιδευομένων, καθώς κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτές να είναι σε θέση να τονώνουν την αυτοαντίληψη, την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευομένων για μάθηση. Η απόκτηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών είναι καθοριστικής σημασίας, αφού αποτελούν τη βάση για την οικοδόμηση της γνώσης, της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και της διαμόρφωσης νέων αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευομένων (Παπαχρήστος, 2011).

2^ο ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εμπειρική έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την επίδραση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας ως παράγοντες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των Σ.Δ.Ε. αναφορικά με τον Ελληνικό και τον Αγγλικό Γραμματισμό μέσα από τη συγκριτική προσέγγισή τους. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ανάδειξη των αντιλήψεων και των στάσεων των

εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού και ενδεχόμενων σημείων σύγκλισης ή/ και απόκλισης μεταξύ εκπαιδευτών και των δύο ειδικοτήτων (Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας) ως προς την επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, τεχνικών και δραστηριοτήτων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναδύθηκαν καλές πρακτικές που δύνανται να συντελέσουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των Σ.Δ.Ε. σε διαπολιτισμικό επίπεδο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, βάσει των οποίων διαμορφώνονται και οι άξονες του πρωτοκόλλου των δομημένων συνεντεύξεων, που αποτελούν και το ερευνητικό εργαλείο.

Ερευνητικά ερωτήματα

- 1) Πώς νοηματοδοτούν τις πολιτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.;
- 2) Σε ποιο βαθμό οι πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. είναι σύστοιχες με τις στρατηγικές για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας;
- 3) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο: Ποια είναι τα εργαλεία και οι διαδικασίες που προκρίνουν;
- 4) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. θεωρούν αναγκαία την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και πώς την προωθούν;

5.2 Ο πληθυσμός της έρευνας και το ερευνητικό δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας αφορά σε όλους τους εκπαιδευτές Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού με διδακτική εμπειρία σε Σ.Δ.Ε. γενικού πληθυσμού ή/ και φυλακών της ελληνικής επικράτειας. Ωστόσο, το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 14 εκπαιδευτές, 7 Ελληνικής και 7 Αγγλικής Γλώσσας. Με την ισάριθμη

συμμετοχή εκπαιδευτών και των δύο υπό διερεύνηση γραμματισμών διασφαλίζεται κατά το δυνατόν η συγκρισιμότητα των δύο πλευρών ως προς τη σύγκλιση ή απόκλιση των οπτικών και απόψεων.

Στη συνέχεια ακολουθούν μερικά χρήσιμα στατιστικά στοιχεία των συμμετεχόντων:

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτές Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού, ένας είναι άντρας και οι υπόλοιπες είναι γυναίκες. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμαίνεται από τα 41 μέχρι τα 72 έτη. Τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους είναι μεταξύ 10 και 37, ενώ τα έτη προϋπηρεσίας τους σε Σ.Δ.Ε είναι 4 με 15. 3 εκπαιδευτές έχουν διδακτική πείρα σε Σ.Δ.Ε. γενικού πληθυσμού και 1 σε Σ.Δ.Ε. φυλακών, ενώ 3 εκπαιδευτές έχουν διδάξει και στα δύο πλαίσια. 2 εκπαιδευτές κατέχουν μόνο βασικό πτυχίο, 1 είναι κάτοχος τίτλου επιμόρφωσης από τη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και 3 έχουν μεταπτυχιακό, ενώ μόλις 1 έχει διδακτορικό δίπλωμα σπουδών. 4 εκπαιδευτές έχουν λάβει μέρος σε επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μόλις 1 διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο με εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ κανένας δεν έχει διδακτορικό τίτλο με εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτές Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού, ένας είναι άντρας και οι υπόλοιπες είναι γυναίκες. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμαίνεται από τα 35 μέχρι τα 50 έτη. Τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους είναι μεταξύ 13 και 25, ενώ τα έτη προϋπηρεσίας τους σε Σ.Δ.Ε είναι 2 με 15. 4 εκπαιδευτές έχουν διδακτική πείρα σε Σ.Δ.Ε. γενικού πληθυσμού και μόλις 1 σε Σ.Δ.Ε. φυλακών, ενώ 2 εκπαιδευτές έχουν διδάξει και στα δύο πλαίσια. Κανένας εκπαιδευτής δε διαθέτει μόνο βασικό πτυχίο σπουδών, όλοι έχουν μεταπτυχιακό, ενώ κανένας δεν έχει διδακτορικό δίπλωμα σπουδών. 3 έχουν λάβει μέρος σε επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, 1 έχει παρακολουθήσει σχετικό μάθημα σε προπτυχιακό επίπεδο, ενώ κανένας δε διαθέτει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο με εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

5.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας έγινε με βάση το σκοπό της παρούσας έρευνας, ο οποίος σύμφωνα με τους Cohen, Manion, & Morrison (2008) «καθορίζει και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει ο ερευνητής». Επιπλέον, όπως οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν, δεν αντιστοιχεί μόνο μια κατάλληλη μέθοδος για κάθε ερευνητικό σχεδιασμό, αλλά η καταλληλότητα του σκοπού είναι εκείνη που καθοδηγεί το σχεδιασμό μιας έρευνας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω της ποιοτικής μεθόδου για τους εξής λόγους: α) επειδή το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτών Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε., β) επειδή η ποιοτική μέθοδος εστιάζει σε διαδικασίες και νοήματα που δεν είναι μετρήσιμα με ποσοτικούς όρους και γ) επειδή το ερευνητικό δείγμα ήταν περιορισμένο και συμπαγές. Επίσης, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης είναι δυνατή η ανάλυση και η κατανόηση των αιτιακών σχέσεων, η διαδικασία της έρευνας πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο στο φυσικό χώρο των διερευνώμενων ζητημάτων και αναδεικνύονται οι ιδιαιτερότητες, οι συνθήκες και τα προβλήματα του υπό μελέτη φαινομένου με τέτοιο τρόπο που καθιστούν τα ευρήματα αντιπροσωπευτικά της πραγματικότητας (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Ακόμα περισσότερο, η ποιοτική έρευνα εξελίχθηκε περί τα τέλη της δεκαετίας του 1960 από τους φιλοσόφους της εκπαίδευσης αρχικά ως αποκύημα της αμφισβήτησης της μέχρι τότε κυρίαρχης ορθολογιστικής αντίληψης για την ερευνητική προσέγγιση και στη συνέχεια ως επικρατούσα εναλλακτική προσέγγιση. Παράλληλα, βάση για την ποιοτική έρευνα αποτέλεσαν οι ανθρωπολογικές και στις κοινωνιολογικές εθνογραφικές έρευνες. Η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος εντοπίζεται ιδιαίτερα στις απόψεις των συμμετεχόντων, στον καθοριστικό ρόλο που διαμορφώνουν οι συνθήκες ή το πλαίσιο όπου οι συμμετέχοντες καταθέτουν τις απόψεις τους και στην ανάδειξη της σημαντικότητας της διερεύνησης εκπαιδευτικών ζητημάτων. Εκ των πραγμάτων, η έρευνα στις ποιοτικές προσεγγίσεις αποτελεί μια δυναμική και αναδυόμενη διαδικασία. Σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας, τόσο κατά τη συλλογή όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων, δύνανται να υπάρξουν αλλαγές και τροποποιήσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει τον ευέλικτο και προσαρμοστικό χαρακτήρα

της ποιοτικής μεθόδου. Κατά συνέπεια, διατηρείται έντονο και συνεχές το ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς την αναζήτηση και ανάδυση των αντιλήψεων και απόψεων που αναμένεται να αποτελέσουν το υλικό του ερευνητικού αντικειμένου (Creswell, 2016).

Εξάλλου, η ποιοτική μεθοδολογία κρίνεται ιδανική για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων, καθώς αναδεικνύει τις διαφορετικές οπτικές των ερωτηθέντων και αντικατοπτρίζει τη δυναμική κοινωνική πραγματικότητα. Παράλληλα, η ποιοτική μέθοδος επιτρέπει τις διευκρινίσεις για αποφυγή παρανοήσεων, ενώ παράλληλα προσφέρει δυνατότητα εις βάθος διεξόδου στο νοηματικό περιεχόμενο αποφεύγοντας μια καθολική εξίσωση των ατόμων με γνώμονα τη στατιστική. Άλλωστε, η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται για τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και την αναγνώριση της ανθρώπινης ύπαρξης ως κάτι το μοναδικό (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Τσιώλης, 2014).

Ωστόσο, η ποιοτική μέθοδος δεν έχει μόνο πλεονεκτήματα, αλλά ένα βασικό μειονεκτήματά της είναι η περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων εξ αιτίας του μικρού μεγέθους του ερευνητικού δείγματος. Όμως, η χρησιμότητα των αποτελεσμάτων των ποιοτικών ερευνών έγκειται στο ότι δύνανται να καλύψουν κενά ως προς την υπάρχουσα γνώση, να τροφοδοτήσουν την ερευνητική συζήτηση, ακόμα και να συνδυαστούν με αποτελέσματα άλλων ποιοτικών ερευνών μικρής κλίμακας προς την περαιτέρω γενίκευσή τους (Creswell, 2016).

Τα βασικά βήματα που ακολουθούνται κατά τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας είναι τα εξής (Cousin, 2009):

- α) βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το κοινωνικό φαινόμενο που αφορά την έρευνα
- β) καθορισμός και διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων
- γ) λήψη απόφασης ως προς την επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού δείγματος
- δ) λήψη απόφασης ως προς τον κατάλληλο τρόπο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων
- ε) διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων

ζ) εξαγωγή των συμπερασμάτων και συζήτηση

η) προτάσεις και μελλοντικές προσδοκίες με την ολοκλήρωση της έρευνας

Στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης της παρούσης, τηρήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης, η οποία εκτυλίχθηκε σε τρεις φάσεις: α) προκαταρκτική φάση, β) κύρια φάση (διεξαγωγή της έρευνας) και γ) φάση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων (Cousin, 2009). Αναλυτικότερα, κατά την πρώτη φάση, καθορίστηκε και διατυπώθηκε με σαφήνεια ο γενικός στόχος μαζί με τα ερευνητικά ερωτήματα, με βάση τα οποία πραγματοποιήθηκε αρχικά η επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων και κατόπιν του ερευνητικού δείγματος με τη συμβολή διαμεσολαβητών (διευθυντών, συναδέλφων εκπαιδευτών Σ.Δ.Ε. και διοικητικών υπαλλήλων της Διεύθυνσης Διά Βίου Μάθησης της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας του Υπουργείου Παιδείας για την έκδοση των απαραίτητων αδειών για τη διεξαγωγή της έρευνας). Κατά τη δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική και ηλεκτρονική επικοινωνία με τα Σ.Δ.Ε. και τους εκπαιδευτές που αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα ως συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις. Κατά την τρίτη και τελευταία φάση, πραγματοποιήθηκε επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων καθώς και εξαγωγή των συμπερασμάτων, συζήτηση και διατύπωση προτάσεων σε μετερευνητικό επίπεδο.

Τα κείμενα που χρησίμευσαν ως υλικό από το οποίο αντλήθηκαν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας χωρίστηκαν σε κατηγορίες και αναλύθηκαν με τη χρήση της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου, μέσω της οποίας πραγματοποιείται συστηματική διερεύνηση του κειμένου. Κατά συνέπεια, διαμορφώνονται βασικές κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου, που εναρμονίζονται με το σκοπό, τα ερωτήματα καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και αποτελούν το κύριο στοιχείο της συγκεκριμένης προσέγγισης. Η αποτελεσματικότητα της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται από την κατάλληλη κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Επομένως, βάση για την ανάλυση περιεχομένου αποτελούν τα γραπτά τεκμήρια, τα οποία πρόκειται να αναλυθούν και να ερμηνευτούν από τον ερευνητή με σκοπό την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 2010· Κυριαζή, 1999).

Με βάση όλα τα παραπάνω, η ποιοτική μεθοδολογία κρίνεται ως η πιο ενδεδειγμένη επιλογή για την ανάδειξη των διαφορετικών οπτικών των εκπαιδευτών

γλωσσικού γραμματισμού Σ.Δ.Ε. Με την εν λόγω μεθοδολογία δύνανται να εξεταστούν, να αναλυθούν και να ερμηνευθούν στο βέλτιστο βαθμό οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτών του Ελληνικού και του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού σχετικά με τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας αναφορικά με ομάδες εκπαιδευομένων που διαθέτουν ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

5.4 Ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη αποτελεί το κατ' εξοχήν εφαρμοσμένο ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για επιστημονικούς σκοπούς στην ποιοτική μεθοδολογία. Επιπλέον, η συνέντευξη αποτελεί εργαλείο παραγωγής δεδομένων με ποιοτικά χαρακτηριστικά, καθώς μέσα από την ερμηνεία τους οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν στο βέλτιστο βαθμό τις απόψεις, τις εμπειρίες και τη δεδομένη συναισθηματική κατάσταση των υποκειμένων της έρευνας. Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι κατά κανόνα δε γνωρίζονται μεταξύ τους, άρα δε νιώθουν οικειότητα, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με εποικοδομητικό τρόπο υπό την καθοδήγηση του ερευνητή – συνεντευκτή, ο οποίος θέτει τις ερωτήσεις (Creswell, 2016). Ανάλογα με το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιείται, οι ερωτήσεις δύνανται να καθορίσουν την πορεία της συνέντευξης σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Απώτερος σκοπός της συνέντευξης είναι η εκμαίευση χρήσιμων πληροφοριών, που θα αποτελέσουν τα απαραίτητα δεδομένα προς επεξεργασία για τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωση της έρευνας. Μέσα από τη διαδικασία της συνομιλίας μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενων κατά μία έννοια «εκτίθεται» το νοητικό δυναμικό των υποκειμένων της έρευνας, καθώς οι ίδιοι παραθέτουν ελεύθερα οι προσωπικές τους απόψεις, ιδέες, γνώσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν μερικά μειονεκτήματα σε ό,τι αφορά τη συνέντευξη, που ενδέχεται να επηρεάσουν ή να αλλοιώσουν τα δεδομένα, όπως η υποκειμενική κρίση του ερευνητή – συνεντευκτή και η ροπή προς την εκμαίευση των προσδοκώμενων απαντήσεων για το διερευνώμενο ζήτημα. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες ενδέχεται να νιώθουν συστολή ή δισταγμό προκειμένου να αναφερθούν

σε προσωπικά δεδομένα. Επομένως, η συνέντευξη μπορεί να καταστεί αποτελεσματική και επικοινωνιακή εφόσον ο συνεντευκτής διαθέτει ένα συγκεκριμένο υψηλών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, σχετικής εμπειρίας και ικανότητας να τηρεί τους προβλεπόμενους κανόνες δεοντολογίας (Βάμβουκας, 2010).

Τα κύρια είδη ατομικών συνεντεύξεων είναι τα εξής (Creswell, 2016):

- Δομημένη, κατευθυνόμενη ή τυποποιημένη συνέντευξη
- Ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συνέντευξη
- Μη κατευθυνόμενη ή ελεύθερη συνέντευξη
- Εντοπισμένη συνέντευξη

Για τους σκοπούς της παρούσης κρίθηκε ως πιο κατάλληλη η ημιδομημένη συνέντευξη, ώστε μέσω μη καθορισμένων διερευνητικών ερωτήσεων κατέστη δυνατό να διαφωτιστούν πλήρως και να διερευνηθούν εις βάθος τα ερωτήματα, να αναδειχθούν πολύπλευρα οι διαφορετικές όψεις των προς διερεύνηση ζητημάτων καθώς και να αναδυθούν με αυθεντικό τρόπο οι πολλαπλές εσωτερικές οπτικές των ερωτώμενων με βάση τις εμπειρίες και τις στάσεις τους (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008). Παράλληλα, η ημιδομημένη συνέντευξη παρέχει ευελιξία και η ελευθερία ως προς τη διαχείριση απρόοπτων καταστάσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνει τέσσερις άξονες από πέντε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μην περιορίζονται οι απαντήσεις ή ο τρόπος έκφρασης των ερωτώμενων

Με τον τρόπο αυτό διερευνήθηκαν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα ζητούμενα και εκφράστηκαν με φυσικό και αυθεντικό τρόπο ποιοτικά χαρακτηριστικά που αφορούσαν την ομάδα – στόχο, δηλαδή τους εκπαιδευτές Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός για τον εντοπισμό επιστημονικών δεδομένων, ωστόσο υπήρξε ευελιξία ως προς τη διατύπωση και τη σειρά των ερωτημάτων στο πλαίσιο μιας πιο ελεύθερης και ανοιχτής συζήτησης χωρίς παρεκκλίσεις από τα όρια των ερευνητικών αξόνων αλλά συχνά με την κατεύθυνση που έδιναν οι απαντήσεις των ερωτώμενων.

5.5 Το πρωτόκολλο της συνέντευξης

Ο σχεδιασμός της συνέντευξης έγινε με βάση έναν οδηγό, το λεγόμενο «πρωτόκολλο», όπου αρχικά κατεγράφησαν ορισμένα στοιχεία κάθε ερωτώμενου, που χρησιμεύουν για τους στατιστικούς σκοπούς της έρευνας. Τέτοια στοιχεία είναι: το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, ο γραμματισμός, τα συνολικά έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, τα έτη διδακτικής εμπειρίας σε Σ.Δ.Ε., ο τύπος Σ.Δ.Ε. όπου έχει παρασχεθεί το διδακτικό έργο καθώς ο ανώτερος τίτλος σπουδών και ενδεχόμενη επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υπάρχει μια ερώτηση εκκίνησης για το «σπάσιμο του πάγου» και στη συνέχεια, ακολουθούν οι άξονες με τις ερωτήσεις τους. Με βάση τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, οι ισάριθμοι άξονες του πρωτοκόλλου της συνέντευξης αναπτύχθηκαν ως εξής:

- *1^{ος} άξονας:* Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις σχετικά με τη νοηματοδότηση πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών του Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.
- *2^{ος} άξονας:* Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις σχετικά με το βαθμό συστοιχίας των εκπαιδευτών Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. αναφορικά με το βαθμό συστοιχίας των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. με τις στρατηγικές για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας.
- *3^{ος} άξονας:* Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. αναφορικά με τις διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που προκρίνουν για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.
- *4^{ος} άξονας:* Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. αναφορικά με την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και τρόπους προώθησής της.

Τα αποτελέσματα των δεδομένων που αντληθήκαν από τις συνεντεύξεις κωδικοποιούνται σε κατηγορίες που διαμορφώνονται ανά ερευνητικό ερώτημα. Στο σημείο αυτό γίνεται αναλυτική αναφορά στις απόψεις, τις οπτικές και τα συναισθήματα των ερωτώμενων σε κάθε άξονα ξεχωριστά. Στο Παράρτημα παρατίθενται ενδεικτικά δύο απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, η κάθε μία αντιπροσωπεύοντας τον αντίστοιχο γραμματισμό.

5.6 Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας: εγκυρότητα και αξιοπιστία

Οι ερευνητές οφείλουν να τηρούν ορισμένους κώδικες δεοντολογίας καθ' όλη την ερευνητική διαδικασία. Τόσο τα εργαλεία μέτρησης όσο και η μεθοδολογία στο σύνολό της πρέπει να χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και εγκυρότητα προκειμένου να είναι επιστημονικώς ορθά και αποδεκτά. Η *εγκυρότητα* της παρούσας έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της προσπάθειας για ελαχιστοποίηση της μεροληψίας με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες δεν κατηύθυναν τις απαντήσεις. Η διατύπωση των ερωτήσεων ενθάρρυνε τους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα χρησιμοποιώντας αυθόρμητη σκέψη και λόγο για την κατάθεση των προσωπικών τους απόψεων και εμπειριών.

Η *αξιοπιστία* της έρευνας διασφαλίστηκε με την εφαρμογή δύο πιλοτικών συνεντεύξεων πριν την κυρίως διαδικασία προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα της διατύπωσης των ερωτήσεων και η αντιστοιχισή τους με το σκοπό της έρευνας. Κατόπιν της πιλοτικής χρήσης της συνέντευξης, έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις στη διατύπωση και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, ώστε να γίνουν περισσότερο σαφείς, εύστοχες και κατανοητές. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δόθηκαν ορισμένες διευκρινίσεις στους ερωτώμενους προκειμένου να διασφαλιστεί η πλήρης κατανόηση του περιεχομένου των ερωτήσεων. Ωστόσο, αποφεύχθηκε ο κατευθυνόμενος λόγος και η κατάθεση προσωπικών πεποιθήσεων της ερευνήτριας, που μπορεί να επηρέαζαν τους ερωτώμενους, αντιθέτως τους δόθηκε το ελεύθερο της προσωπικής έκφρασης χωρίς περιορισμούς.

Στην παρούσα έρευνα, διενεργήθηκαν 14 συνεντεύξεις με ισάριθμους εκπαιδευτές Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας κατά τους μήνες Μάρτιο – Απρίλιο 2021. Για την ασφάλεια όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα λόγω των ειδικών

συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί εξ αιτίας της πανδημίας, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω τηλεδιάσκεψης. Προηγήθηκε ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία τόσο με διευθυντές Σ.Δ.Ε. όσο και με τους ίδιους τους εκπαιδευτές που αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα, όπου δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το σκοπό, το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας καθώς και τη διαδικασία της ηχογράφησης, καλλιεργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων, εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των προσωπικών τους δεδομένων και συμφωνήθηκε η συμμετοχή τους σε κοινό προκαθορισμένο χρόνο. Ο χρόνος των συνεντεύξεων κυμάνθηκε κατά μέσο όρο στα 30 λεπτά. Στην αρχή, οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν ξανά για την τήρηση της ανωνυμίας των προσωπικών στοιχείων των ιδίων καθώς και την έλλειψη οποιασδήποτε αναφοράς σε ευαίσθητα δεδομένα. Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων ξεκινούσε με την προφορική έγκριση των συμμετεχόντων, ώστε η καταγραφή των δεδομένων να πληροί όρους αξιοπιστίας και εγκυρότητας περιεχομένου. Μετά το τέλος της διαδικασίας των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνησή τους από την ίδια την ερευνήτρια προκειμένου να αποτελέσουν τα γραπτά τεκμήρια για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τους σκοπούς της ανάλυσης των αποτελεσμάτων και τη διατήρηση της ανωνυμίας των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων, τα ονόματα των συνολικά 14 εκπαιδευτών Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού που συμμετείχαν στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

Εκπαιδευτές Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού

1^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ02 – Α

2^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ02 – Β

3^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ02 – Γ

4^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ02 – Δ

5^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ02 – Ε

6^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ02 – ΣΤ

7^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ02 – Ζ

Εκπαιδευτές Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού

1^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ06 – Α

2^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ06 – Β

3^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ06 – Γ

4^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ06 – Δ

5^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ06 – Ε

6^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ06 – ΣΤ

7^{ος} εκπαιδευτής: ΠΕ06 – Ζ

Η συνέντευξη στηρίζεται σε τέσσερις άξονες, κάθε ένας από τους οποίους περιέχει πέντε ερωτήσεις, ενώ στην αρχή τίθεται μία ερώτηση εκκίνησης.

6.1 Ερώτηση εκκίνησης

Στην αρχή τέθηκε σε όλους τους ερωτώμενους μια ερώτηση για την ομαλή έναρξη της συνέντευξης και την εξοικείωση των ερωτώμενων. Η ερώτηση ήταν «*Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός και με τι σχέση εργασίας;*»

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού προκύπτει ότι οι σχέσεις εργασίας των συμμετεχόντων ποικίλλουν. Είτε δουλεύουν αυτή τη στιγμή ως μόνιμοι αποσπασμένοι σε Σ.Δ.Ε., είτε είναι αναπληρωτές με παράλληλη απασχόληση μειωμένου ωραρίου σε κάποιον άλλο φορέα, είτε εργάζονται ως αναπληρωτές και συμπληρωματικά ως ωρομίσθιοι σε Σ.Δ.Ε. Επίσης,

κάποιοι είναι πλέον συνταξιούχοι που εργάζονταν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην τυπική εκπαίδευση ή/ και ως αποσπασμένοι ή ως εθελοντές σε Σ.Δ.Ε.

Οι εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας εργάζονται κυρίως ως μόνιμοι αποσπασμένοι σε Σ.Δ.Ε. με πρότερη διδακτική εμπειρία ως αναπληρωτές ή/ και ωρομίσθιοι. Λίγοι εργάζονται χρόνια ως ωρομίσθιοι σε Σ.Δ.Ε. ή αυτοαπασχολούμενοι με συμβάσεις έργου και ακόμα λιγότεροι συνδυάζουν τη δραστηριότητα του αναπληρωτή και του ωρομισθίου.

Επομένως και στις δύο ειδικότητες κυριαρχεί η μόνιμη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με απόσπαση σε Σ.Δ.Ε., σε λιγότερο βαθμό ο συνδυασμός της δραστηριότητας αναπληρωτή – ωρομισθίου, ενώ σπανίζει το καθεστώς του ωρομισθίου εκπαιδευτικού.

6.2 Ανάλυση 1^{ου} άξονα: Η νοηματοδότηση των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.

Στην **πρώτη ερώτηση** *«Έχετε εφαρμόσει πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο γραμματισμό σας στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε.»* οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν ομόφωνα ότι έχουν εφαρμόσει όντως πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - έστω και άτυπα ή ασυνείδητα *«[...] κάθε φορά που είχα να αντιμετωπίσω ένα πρόβλημα νομίζω ότι ο τρόπος που το αντιμετώπιζα εντασσόταν σε τέτοιου είδους πρακτικές, από ό,τι είδα στη συνέχεια» (ΠΕ02-Ε)*.- σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό - αναλόγως το πλαίσιο. Για κάποιους εκπαιδευτές κρίθηκε περισσότερο αναγκαία η εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών στα σχολεία που λειτουργούν εντός καταστημάτων κράτησης, *«που είναι κατεξοχήν πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» (ΠΕ02-Α)*. Η ανάγκη της εφαρμογής των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Σ.Δ.Ε. φυλακών εξηγείται ως τρόπος κατανόησης, σεβασμού και αποδοχής ενός ξένου πολιτισμού και όχι ως πολιτική αφομοίωσης:

«Στο Σ.Δ.Ε. των φυλακών που ήμουν είχαμε Αλβανούς. [...] Με αφορμή την 25η Μαρτίου [...] είπε ένας εκπαιδευόμενος “Γιατί πρέπει να μάθω εγώ για το χριστιανισμό που είμαι μουσουλμάνος;”. Του απάντησα εγώ ότι αυτό δεν έχει να κάνει μόνο με το τι πιστεύεις. Για να κατανοήσεις τον πολιτισμό μιας χώρας,

πρέπει να ξέρεις και λίγο το πλαίσιο. Αφού θα ζήσεις στην Ελλάδα, ζεις ήδη εδώ και είναι μία χώρα Χριστιανική, σου χρειάζεται αυτή η γνώση για να κατανοήσεις γύρω σου τον πολιτισμό.[...] Επέισθη ο εκπαιδευόμενος, λοιπόν, δεν χρειάστηκε τίποτα άλλο» (ΠΕ02-B).

Για άλλους εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας η αναγκαιότητα της εφαρμογής πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζεται με *«τη συμμετοχή αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων κάποιες σχολικές χρονιές» (ΠΕ02-ΣΤ)*, όπως *«μετανάστες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο» (ΠΕ02-Γ)* ή ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: *«Δε χρειάστηκε στο Σ.Δ.Ε. γενικού πληθυσμού. Εκεί οι εκπαιδευόμενοι ήταν Έλληνες ενήλικες μεγάλης ηλικίας οι περισσότεροι, δηλαδή 40 και πάνω, οι οποίοι είχαν απλώς μεράκι τα γράμματα. Τότε δεν είχε πληθυσμούς που έχει τώρα, π.χ. Ρομά» (ΠΕ02-B).*

Στην ίδια ερώτηση περί εφαρμογής πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για τους εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας σαφέστατα η κυρίαρχη λογική της εφαρμογής πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζεται με τη σύνθεση της εκάστοτε εκπαιδευτικής ομάδας, καθώς κατά μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε. *«είτε είναι γενικού πληθυσμού είτε φυλακών, οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.[...]» (ΠΕ06-ΣΤ)* ή ανήκουν σε ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες *«[...] Έχουμε, δηλαδή, εκπαιδευόμενους από Αλβανία, Βουλγαρία, Ρουμανία κι άλλες χώρες, όπως επίσης και αρκετούς Ρομά» (ΠΕ06-B).* Μέσω των διαπολιτισμικών πρακτικών οι εκπαιδευτές επιδιώκουν την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας, καθώς δημιουργούνται σχέσεις οικειότητας και εμπιστοσύνης. Οι παρακάτω μαρτυρίες υποστηρίζουν απόλυτα την πραγματικότητα αυτή:

Επιπλέον, υπάρχει η παραδοχή της συνειδητής εφαρμογής πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης *«επειδή ο γραμματισμός μας είναι κατεξοχήν διαπολιτισμικός [...], προφανώς και οι πρακτικές που εφαρμόζουμε είναι κατά κόρον διαπολιτισμικές, γιατί πρέπει να φέρουμε σε επαφή τους εκπαιδευόμενους εδώ με έναν άλλο πολιτισμό» (ΠΕ06-A).* Παράλληλα, γίνεται άμεσα αντιληπτή η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία επιτάσσει την εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών, όπως επεξήγηση όρων και στοιχείων μέσω κοινής γλώσσας διαμεσολάβησης ή σχεδίων δράσης.

Από την άλλη, η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί συνειδητή διαδικασία αλλά μεταγενέστερη συνειδητοποίηση ως αποτέλεσμα προσωπικού ενδιαφέροντος και θεματικής διερεύνησης αλλά και της αποκτηθείσας διδακτικής πείρας, καθώς

«[...] αρκετές φορές η αλήθεια είναι πως όταν ξεκίνησα να τις εφαρμόζω δεν είχα αντιληφθεί ότι πρόκειται για πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πίστευα ότι ήταν απλώς καλές πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων και όχι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αργότερα, όταν άρχισα να το ψάχνω εγώ λιγάκι παραπάνω από μόνη μου, τότε ανακάλυψα ότι υπάρχουν πάρα πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στις πρακτικές που εφαρμόζουμε στην εκπαίδευση ενηλίκων και στις περισσότερες για να μην πω σε όλες από αυτές που εφαρμόζουμε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση» (ΠΕ06-Δ).

Ωστόσο, υπάρχει και η αντίληψη ότι η εφαρμογή των διαπολιτισμικών πρακτικών στα Σ.Δ.Ε. γίνεται με τη λογική του πειραματισμού «*ανάλογα με τον πληθυσμό της τάξης*» και κατόπιν διερεύνησης αναγκών και των ιδιαίτερων ατομικών και διαπολιτισμικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων «*[...] είτε σε σχέση με τη γλώσσα, είτε με τη θρησκεία, είτε με την ηλικία είτε με την προηγούμενη τυχόν εκπαίδευση που είχαν [...]*» (ΠΕ06-Γ).

Επομένως, κοινό στοιχείο μεταξύ των εκπαιδευτών και των δύο γραμματισμών είναι η συνειδητοποίηση της επιβλητέας χρήσης πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λόγω της πολυπολιτισμικής σύνθεσης των εκπαιδευτικών ομάδων είτε πρόκειται για Σ.Δ.Ε. γενικού πληθυσμού είτε φυλακών - προφανώς περισσότερο στα σχολεία των φυλακών, που αποτελούν κατ' εξοχήν πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης κοινή οπτική αποτελεί η συνειδητοποίηση της ύπαρξης των πολιτισμικών και γλωσσικών ετεροτήτων και η αντίληψη ότι η εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών μπορεί να συντελέσει στη σύσφιξη των σχέσεων, την ουσιαστική αλληλεπίδραση και την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και την αποδοχή και του σεβασμού προς το ξένο, το διαφορετικό. Τέλος και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτών ορισμένες φορές η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτέλεσε μια αρχικά άτυπη ή ασυνείδητη διαδικασία ακόμα και πειραματική, η οποία με τον καιρό και την εμπειρία έγινε συνειδητή με απτά αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, ειδικά για τους εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας η εφαρμογή των πρακτικών

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αναπόφευκτη λόγω της σύνδεσης που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού ανάμεσα στην ελληνική ή/ την εκάστοτε κουλτούρα των εκπαιδευομένων και την κουλτούρα της γλώσσας στόχου, που αποτελεί «κοινό τόπο».

Στην **υποερώτηση** *εάν η εφαρμογή των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν κοινή απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ή προσωπική επιθυμία*, οι εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας απάντησαν κατά πλειοψηφία ότι ήταν συνειδητή τους επιλογή *«αλλά και ανάγκη» (ΠΕ02-Α)* να εφαρμόσουν διαπολιτισμικές πρακτικές κυρίως λόγω των ετερογενών πληθυσμών που καλούνταν να διαχειριστούν στα Σ.Δ.Ε. *«ώστε να νιώσουν πιο κοντά» (ΠΕ02-Γ).*

Σπανιότερα φαίνεται ότι η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πηγάζει από προσωπική επιθυμία, αλλά:

- *«Ήταν κοινή απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» (ΠΕ02-ΣΤ).*
- *«Τις περισσότερες φορές, τουλάχιστον αρχικά, ήταν απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, γιατί πάνω σε αυτές τις πρακτικές “πατούσε” η φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε. στο σύνολό της.[...]» (ΠΕ02-Ζ).*

Στην ίδια υποερώτηση, οι εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας απάντησαν σχεδόν ομόφωνα ότι η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν προσωπική τους επιθυμία για τη διαχείριση των αλλόγλωσσων εκπαιδευόμενων και των ετεροτήτων τους. Ωστόσο, φαίνεται ότι είναι κάτι που εφαρμόζεται άτυπα σε επίπεδο συναδέλφων χωρίς να αποτελεί απαραίτητα ειλημμένη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.

Σύμφωνα με μια διαφορετική οπτική, το ίδιο το πλαίσιο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθορίζει τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτών Σ.Δ.Ε.:

«Η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν προσωπική ανάγκη ουσιαστικά. Θεωρώ ότι είναι κάτι που πρέπει να κάνουμε. Δεν είναι προσωπική επιθυμία. Αφού δουλεύουμε μέσα σε αυτά τα πλαίσια, σε αυτά τα σχολεία, θεωρώ ότι οφείλουμε όλοι να χρησιμοποιούμε πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να κυλήσει ομαλά η εκπαιδευτική πορεία μας στα Σ.Δ.Ε.» (ΠΕ06-ΣΤ).

Επομένως, τα σημεία σύγκλισης και των δύο ομάδων εκπαιδευτών είναι η εφαρμογή των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από προσωπική επιθυμία ακόμα και ανάγκη που δημιουργείται λόγω της ιδιαιτερότητας του πλαισίου των Σ.Δ.Ε. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού φαίνεται πως είναι πιο ανοιχτοί σε συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων μεταξύ συναδέλφων, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει ως προς την υιοθέτηση νέων κοινών πρακτικών.

Η **δεύτερη ερώτηση** αφορούσε στο είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές γλωσσικού γραμματισμού κατά την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με ποιους τρόπους τις διαχειρίζονται. Οι εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας έδωσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις, όπου διαφαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες με ειλικρίνεια, λογική και ενσυναίσθηση προσπαθώντας να καταλάβουν τη θέση των εκπαιδευομένων τη δεδομένη στιγμή. Οι δυσκολίες αυτές «είναι περισσότερες στην αρχή της σχολικής χρονιάς, που δεν έχουν ενσωματωθεί μέσα στο σχολικό πλαίσιο ούτε οι ομοεθνείς ούτε οι αλλόγλωσσοι» (ΠΕ02-ΣΤ) και κυρίως σχετίζονται με τις ετερότητες των εκπαιδευομένων «γιατί οι άνθρωποι κουβαλάνε τις δικές τους εμπειρίες, πεποιθήσεις, προκαταλήψεις» (ΠΕ02-Α), το φόβο της αποτυχίας, τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξή τους στην εκπαιδευτική ομάδα και τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ορισμένοι από τους εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας δεν έχουν αντιμετωπίσει αντικειμενικές δυσκολίες ως προς την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δυσκολίες ως προς τη διαχείριση της τάξης ή την παρακολούθηση του μαθήματος λόγω γλωσσικής ετερότητας, ωστόσο σε ανάλογη περίπτωση με τις κατάλληλες πρακτικές συμπερίληψης και τη χρήση διαμεσολαβητικής γλώσσας προσπαθούσαν να εξομαλύνουν τις δυσκολίες αυτές. Τέλος, στο ίδιο πλαίσιο, μια άλλη ενδιαφέρουσα άποψη υποστηρίζει ότι «δε θεωρώ ότι υπάρχουν δυσκολίες, αντικειμενικές δηλαδή. Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι να αντιληφθεί κανείς την αναγκαιότητα να εφαρμόσει αυτές τις πρακτικές» (ΠΕ02-Ζ).

Στην ίδια ερώτηση, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν κυρίως δυσκολίες συνεργασίας, αντιπαλότητες ή δυσπιστία μεταξύ ομοεθνών και αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ετερότητας, γεγονός που αντιμετωπίζεται με «[...]τις κατάλληλες πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης [...]ώστε να ξεπεράσουμε τα διάφορα εμπόδια

υιοθετώντας το ρόλο του συμβούλου, του διευκολυντή, του καθοδηγητή, του διαμεσολαβητή [...]» (ΠΕ06-ΣΤ) αλλά και «[με] μία προεργασία, δηλαδή από την αρχή της σχολικής χρονιάς [...]εξηγούμε ότι εδώ είμαστε όλοι μαζί μία οικογένεια [...]και με [...] το να βγούμε με τους εκπαιδευόμενους (εκτός πανδημίας), να πάμε για καφέ, να γνωριστούμε να μιλήσει ο ένας με τον άλλον [...]» (ΠΕ06-Α).

Σε άλλη περίπτωση, ως δυσκολία θεωρούνται οι αντιστάσεις των εκπαιδευομένων που προκύπτουν από παγιωμένες αντιλήψεις τους και στερεότυπα ρατσισμού ή ξενοφοβίας, οπότε η διαχείριση από την πλευρά του εκπαιδευτή γίνεται μέσω συζήτησης και επεξήγησης «[...]Εκείνη τη στιγμή δε θα πάμε κόντρα, αλλά μετά μέσα από το διάλογο, τη συζήτηση και την επαφή προσπαθούμε να αλλάξουμε αυτές τις απόψεις» (ΠΕ06-Ζ).

Άλλη μια δυσκολία είναι η διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας της έντονα πολυπολιτισμικής τάξης μέσω κάποιας διαμεσολαβητικής γλώσσας, ώστε ο εκπαιδευτής να προσεγγίσει «[...] κι εκείνους που είχαν δυσκολίες λόγω μη κατάκτησης της Ελληνικής» (ΠΕ06-Γ).

Μία επιπλέον δυσκολία σχετίζεται με την οργάνωση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας στα Σ.Δ.Ε., η οποία διαφέρει εντελώς σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση που είχαν εγκαταλείψει στο παρελθόν οι εκπαιδευόμενοι σε ό,τι αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή και τη μεθοδολογία διδασκαλίας. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η δυσκολία «[...] και ο σκοπός πρέπει να είναι ξεκάθαρος και οι οδηγίες ξεκάθαρες, έτσι ώστε να τους βοηθήσει [ο εκπαιδευτής] στην αρχή τουλάχιστον να συνηθίσουν σε αυτούς τους καινούργιους τρόπους» (ΠΕ06-Δ).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν περισσότερα είδη δυσκολιών σε σχέση με τους εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού μαρτυρούν δυσκολίες κυρίως αναφορικά με τη διαχείριση των γλωσσικών και πολιτισμικών ετεροτήτων των εκπαιδευομένων, το φόβο της αποτυχίας, τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξή τους στην εκπαιδευτική ομάδα – ειδικά στην αρχή της χρονιάς -, τη συνεργασία, τα στερεότυπα, τις πεποιθήσεις και τη διαχείριση των συγκρούσεων. Όλα αυτά προσπαθούν να τα αντιμετωπίσουν με ειλικρίνεια, λογική και ενσυναίσθηση και εφαρμόζοντας κάθε φορά τις κατάλληλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές της

εκπαίδευσης ενηλίκων σε συνδυασμό με πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας, εκτός από τα παραπάνω, εκφράζουν αντιπαλότητες ή δυσπιστία μεταξύ ομοεθνών και αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ετερότητας, δυσκολίες ως προς τη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας της έντονα πολυπολιτισμικής τάξης και ως προς την οργάνωση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας στα Σ.Δ.Ε., η οποία απέχει παρασάγγας από το παραδοσιακό μοντέλο της τυπικής εκπαίδευσης. Οι δυσκολίες αυτές αντιμετωπίζονται μέσω της συζήτησης, της επιδίωξης δημιουργίας δεσμών με τους εκπαιδευόμενους με δράσεις κοινωνικοποίησης, της αξιοποίησης κάποιας διαμεσολαβητικής γλώσσας και της σαφούς επεξήγησης των μαθησιακών στόχων και της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που πρόκειται να ακολουθηθεί.

Στην **τρίτη ερώτηση** «Έχετε λάβει μέρος σε ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Πιστεύετε ότι σας ωφέλησε στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και τη διαχείριση της τάξης;» η πλειονότητα των εκπαιδευτών του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν αρνητικά, ενώ δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν ευχαρίστως «[...]αν ήταν καλά δομημένο το σεμινάριο, όχι μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο αλλά σε πρακτικό κυρίως κομμάτι» **(ΠΕ02-Ε)**, καθώς «θα ήταν απαραίτητο στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και τη διαχείριση της τάξης» **(ΠΕ02-Δ)**.

Οι εκπαιδευτές που έχουν λάβει μέρος σε ενδοσχολική επιμόρφωση στο παρελθόν σε θέματα διαπολιτισμικής δήλωσαν ότι τους ωφέλησε ως προς τη διαχείριση της τάξης και την υιοθέτηση καλών πρακτικών μέσω συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτών. Ωστόσο, εκφράζεται το παράπονο ότι το τόσο σημαντικό κομμάτι των βιωματικών σεμιναρίων φαίνεται να εκλείπει τη δεδομένη στιγμή σε σχέση με το παρελθόν, όπου «γίνονταν ενδοσχολικές επιμορφώσεις [...]» που «βοήθησαν πάρα πολύ, γιατί [υπήρχαν] μελέτες περίπτωσης, συγκεκριμένα περιστατικά» **(ΠΕ02-Α)** και «συζητούσαμε είτε σε ομάδες ανά ειδικότητα είτε σε ολομέλεια όλα αυτά τα ζητήματα και προφανώς όταν κάτι είναι βιωματικό σημαίνει ότι παίρνεις εμπειρία, δίνεις εμπειρία, μοιράζεσαι πράγματα και με αυτό τον τρόπο προχωράς [...]» **(ΠΕ02-Ζ)**.

Οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν κατά συντριπτική πλειοψηφία ότι δεν έχουν λάβει μέρος σε ενδοσχολική επιμόρφωση σε

θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, δηλώνουν την προθυμία τους να συμμετάσχουν σε ανάλογη επιμόρφωση μελλοντικά *«που θα ήταν πιο οργανωμένη και πιο στοχευμένη» (ΠΕ06-Δ)*, καθώς θα αποκόμιζαν σημαντικά οφέλη ως προς *«[...] την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και βέβαια [σ]τη διαχείριση της τάξης» (ΠΕ06-Α)*.

«Πάρα πολύ θα ωφελούσε, ειδικά στο πλαίσιο των φυλακών. Όταν πήγα ως εκπαιδύτρια για πρώτη φορά, [...] ένιωθα ότι έπρεπε να είχα επιμορφωθεί για να κάνω αυτό το βήμα. Δυστυχώς, δεν υπάρχει τέτοια επιμόρφωση. [...] Δε βλέπω κάτι από το κράτος» (ΠΕ06-Ζ).

Επομένως, η πλειονότητα των εκπαιδευτών και των δύο γραμματισμών που δεν έχουν ήδη συμμετάσχει σε ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα συμμετείχαν ευχαρίστως σε ενδεχόμενη επιμόρφωση με στοχευμένο χαρακτήρα στο μέλλον, καθώς συμφωνούν ως προς τα αποκομιζόμενα οφέλη σε πρακτικό επίπεδο μέσω της εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών αναφορικά με θέματα διαχείρισης συγκρούσεων και των ετεροτήτων ειδικά σε έντονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. φυλακές) αλλά και αναφορικά με την υιοθέτηση καλών πρακτικών.

Η **τέταρτη ερώτηση** *«Για ποιους εκπαιδευόμενους θεωρείτε ότι προκύπτουν περισσότερα οφέλη από τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Τους γηγενείς ή τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους;»* βρίσκει σύμφωνους όλους τους εκπαιδευτές Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού ότι και οι δύο πλευρές επωφελούνται μέσω της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, της συνεργασίας, της συμβίωσης, της κατανόησης, της ενσυναίσθησης και της αποδοχής του άλλου *«[...] διότι μόνο έτσι μπορείς να κατανοήσεις και την οπτική του άλλου ανθρώπου, να συνεργαστείς και να υπάρξει μία συνεργασία και σε παγκόσμιο επίπεδο» (ΠΕ02-Β)*.

Σε πρώτο επίπεδο τα οφέλη αφορούν τους αλλόγλωσσους, *«γιατί έρχονται περισσότερο σε επαφή με τις πρακτικές αυτές της ενσωμάτωσης» (ΠΕ02-Γ)* κι επιπλέον μέσω των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τους παρέχεται ασφαλές πλαίσιο προκειμένου να νιώσουν αποδοχή και οικειότητα. Ωστόσο, σε δεύτερο επίπεδο οφέλη προκύπτουν και για τους γηγενείς, οι οποίοι *«[...] έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν την οπτική τους για ένα θέμα σε ό,τι αφορά τα πολιτισμικά στοιχεία μιας άλλης χώρας αλλά και σε ό,τι αφορά τη γλώσσα [...]» (ΠΕ02-Δ)*. Συμπληρωματικά οφέλη υπάρχουν

και για τους εκπαιδευτές, οι οποίοι έχουν «[...] θέματα, τα οποία μπορεί να προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» (ΠΕ02-Α) λόγω των προσωπικών τους πεποιθήσεων και στάσεις, που μπορούν, ωστόσο, να διαμορφωθούν.

Στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού κατά πλειοψηφία δήλωσαν ότι ουσιαστικά ωφελούνται «όλοι απλώς με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό.[...]» (ΠΕ06-Γ) μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς «οι γηγενείς θα μάθουν να σέβονται το διαφορετικό και το “άλλο”, αλλά και οι αλλόγλωσσοι δημιουργούν φιλικές σχέσεις, αρχίζουν και ενσωματώνονται στην τάξη και αυτό θα τους βοηθήσει να ενσωματωθούν και στην κοινωνία.[...]» (ΠΕ06-Ζ).

Ωστόσο, λιγότεροι εκπαιδευτές υποστηρίζουν ότι ευνοούνται κυρίως οι γηγενείς, «[...] οι οποίοι είναι συνήθως κλειστοί και έτσι κι αυτοί ανοίγουν και είναι πολύ καλό να ανοίγουν [...]» (ΠΕ06-Α), ενώ από την άλλη «[...] οι αλλόγλωσσοι ήδη έχουν λίγη διαπολιτισμική γνώση άτυπα» μέσω της αναγκαστικής επαφής τους «[...] με μία άλλη κουλτούρα, έχουν δει τις διαφορές, έχουν αναγκαστεί να σκεφτούν “αυτό μου αρέσει, αυτό δε μου αρέσει” και μετά περνάνε από το στάδιο που βλέπουν μέσα από τα μάτια του άλλου κλπ. Ενώ κάποιος που δεν έχει έρθει σε μία τέτοια επαφή έχει να κερδίσει περισσότερα, πιστεύω» (ΠΕ06-Β).

Κατά μία άποψη, όταν οι αλλόγλωσσοι αποτελούν μειονότητα στα Σ.Δ.Ε., τα οφέλη θα έπρεπε να προκύπτουν για εκείνους μέσω της εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών στον Αγγλικό Γραμματισμό, καθώς οι γηγενείς έχουν τη λογική «[...]“εμείς είμαστε οι πολλοί, εσείς είστε οι λίγοι και καθίστε καλά, γιατί είστε στο μέρος μας, στο χώρο μας”[...]» (ΠΕ06-Ε).

Επομένως, οι περισσότεροι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών εκτιμούν ότι ωφελούνται εξίσου και οι γηγενείς και οι αλλόγλωσσοι εκπαιδευόμενοι από την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς προάγεται ο αλληλοσεβασμός και η αμοιβαία αποδοχή και τελικά ενσωματώνονται από κοινού τόσο στην τάξη όσο και στην κοινωνία. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας θεωρούν ότι σε πρώτο επίπεδο τα οφέλη προκύπτουν για τους αλλόγλωσσους, οι οποίοι έχουν περισσότερη ανάγκη ανοιχτότητας και ενσωμάτωσης ως μειονότητα. Δευτερευόντως, οφέλη προκύπτουν και για τους γηγενείς, οι οποίοι

αποκτούν διευρυμένη οπτική και αναθεωρούν τις παγιωμένες αντιλήψεις τους. Επιπροσθέτως, δύνανται να ωφεληθούν και οι εκπαιδευτές, οι οποίοι φέρουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και στάσεις. Οι εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας θεωρούν ότι σε πρώτο επίπεδο, περισσότερο οφέλη προκύπτουν για τους γηγενείς, οι οποίοι μέσω των διαπολιτισμικών πρακτικών γίνονται πιο ανοιχτοί και δεκτικοί προς την ετερότητα. Σε δεύτερο επίπεδο, εκφράζεται η πεποίθηση ότι στην περίπτωση που οι αλλόγλωσσοι αποτελούν μειοψηφία στα Σ.Δ.Ε., τα οφέλη θα έπρεπε να προκύπτουν για εκείνους μέσω της εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών στον Αγγλικό Γραμματισμό.

Στην **πέμπτη ερώτηση** *«Πιστεύετε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει μέλλον σε επίπεδο εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;»* οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν θετικά λόγω του μεγάλου αριθμού μεταναστών που διαμένουν αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα αλλά και των συνεχώς αυξανόμενων ροών μεταναστών και προσφύγων. Επομένως, κρίνεται σημαντική η αλληλεπίδραση γηγενών – αλλόγλωσσων, *«[...]ώστε και από μικρές ηλικίες θα πρέπει να μαθαίνουν και τα παιδιά να δέχονται τους υπόλοιπους και να μη λειτουργούν ανταγωνιστικά απέναντι τους, να μάθουν να μην είναι ρατσιστές» (ΠΕ02-Α)* και *«να μάθουν να καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον[...]*» (ΠΕ02-Β) προκειμένου να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση, η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα με απώτερο σκοπό να μπορούν να βιώνουν και να ενσωματώνονται αρμονικά στην κοινωνία ομάδες με ετερογενή χαρακτηριστικά.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, ωστόσο, εκφράζεται έντονος προβληματισμός ως προς την αποτελεσματικότητα των σχεδιασμών που έχουν γίνει μέχρι στιγμής και πολύ περισσότερο ως προς το βιώσιμο μέλλον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα λόγω έλλειψης τολμηρών πολιτικών αποφάσεων και σχετικής βούλησης καθώς και ολοκληρωμένων προγραμμάτων. Το μεταναστευτικό είναι ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο που δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει και που αφορά και τη χώρα μας, η οποία μεταβάλλεται και διαμορφώνεται κοινωνικά *«[...]θα πρέπει να έχουμε μία κοινωνία που να συμφωνεί με όσα διδάσκει το σχολείο» (ΠΕ02-ΣΤ)*. Επομένως, είναι αναγκαίο *«[...]να υπάρξει συνείδηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να γίνουν βήματα προς τα μπρος» (ΠΕ02-Γ)* για την προώθηση της συμπερίληψης των αλλοδαπών στην κοινωνία και την εκπαίδευση και προτείνεται

«[...] να περάσει και στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των βαθμίδων και πλαισίων η διαπολιτισμική εκπαίδευση[...]» (ΠΕ02-Ε) και ακόμα περισσότερο χρειάζεται «[...]μία εκπαιδευτική πολιτική που θα διαφοροποιήσει και το αναλυτικό πρόγραμμα, το πρόγραμμα σπουδών... τα πάντα. Δυστυχώς, όμως, δεν το βλέπουμε να συμβαίνει και δε βλέπω να υπάρχει τέτοια διάθεση από άποψη εκπαιδευτικής πολιτικής» (ΠΕ02-Ζ).

Στην ίδια ερώτηση, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού επισημαίνουν ότι «η χώρα - όπως είπαμε - γίνεται πολυπολιτισμική, δηλαδή, αν δεν το λάβουμε υπόψη μας, είναι σαν να κλείνουμε τα μάτια μας σε αυτό που συμβαίνει» (ΠΕ06-Α), οπότε η διαπολιτισμική εκπαίδευση «θα έπρεπε να έχει μέλλον από την άποψη πως είναι κάτι που θα πρέπει να μπει στα σχολεία» στο πλαίσιο «του κάθε μαθήματος και όχι μόνο μιας ξένης γλώσσας ή του γλωσσικού γραμματισμού» (ΠΕ06-Β). Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναπτύσσονται σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, επομένως «[...] καλό θα ήταν να μάθουμε να είμαστε ευέλικτοι και να προσαρμοστούμε, ώστε να ζήσουμε μαζί με αυτούς τους ανθρώπους. Και για να συνυπάρξουμε μαζί τους, βασικό είναι να εκπαιδευτούμε για να το μάθουμε αυτό.[...]» (ΠΕ06-Ε).

Ωστόσο, αν και θεωρητικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει μέλλον λόγω της συνύπαρξης ετερογενών πολιτισμικών ομάδων, διαπιστώνεται με απογοήτευση ότι «Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, δυστυχώς νομίζω ότι δεν αντιπροσωπεύει τις αλλαγές που θα έπρεπε να αντιπροσωπεύει» (ΠΕ06-Ζ).

Επομένως, οι περισσότεροι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών βλέπουν ότι υπάρχει μέλλον για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα λόγω του πολυπολιτισμικού τοπίου που συνεχώς διαμορφώνεται μέσω των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού εκφράζουν πιο μαζικά και έντονα τον προβληματισμό τους σχετικά με τη μέχρι στιγμής εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τονίζουν την αναγκαιότητα για πιο τολμηρές και δραστικές πολιτικές αποφάσεις που θα αναδιαμορφώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όλων των βαθμίδων υιοθετώντας καθολική διαπολιτισμική προσέγγιση.

6.3 Ανάλυση 2^{ου} άξονα: Ο βαθμός συστοιχίας των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. με τις στρατηγικές για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας

Στην **πρώτη ερώτηση** «*Προσαρμόζετε τις διδακτικές σας τεχνικές σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;*» οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν ομόφωνα ότι όντως προσαρμόζουν τις διδακτικές τους τεχνικές «*ώστε να κινήσεις [κινήσουν] το ενδιαφέρον*» (ΠΕ02-Β) των εκπαιδευομένων λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής τους ομάδας, το υπόβαθρο και το σύνολο των εμπειριών τους, καθώς «*κάθε ομάδα είναι διαφορετική, βλέπεις τι κουβαλάει, το background τους, τις εμπειρίες που έχει και εννοείται ότι πάνω σε αυτές προσπαθείς να χτίσεις. Χρησιμοποιείς, δηλαδή, πρακτικές εκείνες που μπορούν να ταιριάζουν και μάλιστα αναθεωρείς συνέχεια,*» (ΠΕ02-Α) μέχρι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τους στόχους, που επίσης συχνά διαφοροποιούνται μέσα στη διδακτική χρονιά. Συνηθισμένες αποτελεσματικές τεχνικές είναι η εργασία σε ομάδες, η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευομένων, τα παιχνίδια ρόλων, η υιοθέτηση πολλαπλών οπτικών, η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη, η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των εκπαιδευομένων και γλώσσας ή γλωσσών διαμεσολάβησης, ακόμα και η ένταξη οικείων πολιτισμικών στοιχείων των εκπαιδευομένων, η χρήση παραγλωσσικών στοιχείων όπως η γλώσσα του σώματος και ο επιτονισμός της φωνής, η αποσαφήνιση, το παραμύθι, το θεατρικό παιχνίδι, η χρήση εικόνων, ακόμα και η αφόρμηση. Με αυτές τις τεχνικές επιτυγχάνεται η υιοθέτηση πολλαπλών οπτικών, η κατανόηση του «άλλου», η αλλαγή της οπτικής, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας ώστε «*να συνδέσουν τη γνώση που έχουν με την καινούργια γνώση*» (ΠΕ02-Δ), η δημιουργία κοινού γλωσσικού τόπου ως δίαυλο αποτελεσματικής επικοινωνίας και ένταξης των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων στην ομάδα, η σύσφιξη σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων «*[...] επομένως, μετά δεν ήταν πια ξένοι, αφού είχαν μοιραστεί πράγματα μαζί εντός τάξης*» (ΠΕ02-Ε), η δημιουργία κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων «*ώστε να νιώσουν πιο άνετα*» (ΠΕ02-Γ), «*η συνύπαρξη και η συνεργασία*» (ΠΕ02-ΣΤ) καθώς και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του αυτοπροσδιορισμού ειδικά των αλλόγλωσσων:

Στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού κατά κοινή ομολογία προσαρμόζουν τις διδακτικές τους τεχνικές με βάση το

πολιτισμικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων «οπότε είναι πολύ χρήσιμο να αξιοποιούνται όλα τα “πλούτη” που μπορεί να φέρει κάθε ένας μέσα στην τάξη» (ΠΕ06-Γ). Σημαντική είναι η διερεύνηση αναγκών «[...] οπότε ανάλογα το κριτήριο που έχω, χρησιμοποιώ και τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές» (ΠΕ06-ΣΤ) και η σταδιακή εισαγωγή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών για την προοδευτική εξοικείωση όχι μόνο των αλλόγλωσσων αλλά και των γηγενών εκπαιδευομένων, «γιατί και οι γηγενείς και οι αλλόγλωσσοι δεν είναι έτοιμοι να τις αποδεχτούν κατευθείαν και να μπουν στη διαδικασία να εργαστούν σε ομάδες, για παράδειγμα... είναι κάτι που χρειάζεται λίγο χρόνο» (ΠΕ06-Β). Βασικές τεχνικές αποτελούν η εργασία κατά ζεύγη ή ετερογενείς ομάδες, τα project, ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων των εκπαιδευομένων με σεβασμό στην προσέγγιση των ξένων πολιτισμών, η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου όλων των εκπαιδευομένων, καθώς και η χρήση μεσολαβητικής γλώσσας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευόμενοι «συνηθίζουν σιγά σιγά να δουλεύουν μαζί και να παίρνουν στοιχεία ο ένας από τον άλλον» (ΠΕ06-Α), συνεργάζονται ομαλά, ανταλλάσσουν εμπειρίες και χρήσιμα γλωσσικά, πολιτισμικά και άλλα χαρακτηριστικά και νιώθουν ότι αποτελούν μέρος της ομάδας,

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών προσαρμόζουν τις διδακτικές τους τεχνικές με βάση τη σύνθεση της ομάδας που καλούνται να διαχειριστούν. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευομένων κάνουν κοινή χρήση ορισμένων τεχνικών, όπως η εργασία κατά ζεύγη ή ομάδες με ετερογενή στοιχεία, παιχνίδι ρόλων, η χρήση μεσολαβητικής γλώσσας, η αξιοποίηση των εμπειριών και γνώσεων των εκπαιδευομένων και συζήτηση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας αξιοποιούν κυρίως τις πολυάριθμες τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων (η υιοθέτηση πολλαπλών οπτικών, η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη, η ένταξη οικείων πολιτισμικών στοιχείων των εκπαιδευομένων, η χρήση παραγλωσσικών στοιχείων όπως η γλώσσα του σώματος και ο επιτονισμός της φωνής, η αποσαφήνιση, το παραμύθι, το θεατρικό παιχνίδι, η χρήση εικόνων και η αφορμή), που – όπως παραδέχονται – προσομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τις τεχνικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, οι εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας τονίζουν τη σημαντικότητα της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, την προσεκτική προσέγγιση των πολιτισμικών ετεροτήτων προς ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία και την αξιοποίηση των εμπειριών και του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου των εκπαιδευομένων για την εξασφάλιση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

Στη **δεύτερη ερώτηση** «Προσαρμόζετε τα διδακτικά σας μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;» οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν ολομελώς ότι όντως ακολουθούν τη συγκεκριμένη πρακτική στο πλαίσιο ευελιξίας και εκπαιδευτικής δημιουργίας των Σ.Δ.Ε., καθώς «[...] η κάθε τάξη έχει τις δικές της ανάγκες, κουβαλάει τις δικές της εμπειρίες και πρέπει να μπορείς να τις χρησιμοποιήσεις και να λειτουργήσεις όσο το δυνατόν πιο σωστά» (ΠΕ02-Α) συνυπολογίζοντας τις εμπειρίες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων, τις δεξιότητές τους, τα ενδιαφέροντά τους και τους εκπαιδευτικούς στόχους. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στα παρακάτω διδακτικά μέσα, τα οποία χρησιμοποιούνται στο βαθμό που είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα στους εκπαιδευτές: βιντεοπροβολέας, αυθεντικό υλικό από την τρέχουσα επικαιρότητα και την καθημερινότητα (κείμενα, άρθρα, διάλογοι), βίντεο, φωτοτυπίες, βιβλία, εικονογραφημένα λεξικά, εικόνες εν γένει, μουσική και τραγούδια. Ακόμη, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μέσα και υλικά, όπως κόμικς, έργα τέχνης, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές και χαρτόνια. Εν ελλείψει επάρκειας ή πρόσβασης σε κατάλληλα διδακτικά μέσα και υλικά, επιστρατεύονται ακόμα και προσωπικά μέσα και υλικά των εκπαιδευτών (π.χ. ηλεκτρονικός υπολογιστής).«[...] Όλα αυτά μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικά μέσα για να ενθαρρυνθούν περισσότερο οι συνεργασίες, οι καλές σχέσεις και στη συνέχεια στρώνεται εύκολα το χαλί για να πατήσεις πάνω και να περπατήσεις με σταθερά βήματα» (ΠΕ02-ΣΤ).

Ωστόσο, σημαντικό είναι να γίνεται διάκριση ως προς την καταλληλότητα των χρησιμοποιούμενων μέσων και υλικών με βάση το είδος του πλαισίου, δηλαδή αν πρόκειται για Σ.Δ.Ε. γενικού πληθυσμού ή φυλακών, το οποίο οι εκπαιδευτές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη σε κάθε περίπτωση και να τηρούν απαρέγκλιτα τους κανονισμούς και περιορισμούς που επιβάλλονται λόγω των ειδικών συνθηκών διαβίωσης των εκπαιδευομένων. «[...]Π.χ. Δεν μπορείς να φέρεις μέσα στη φυλακή πλαστελίνη, γιατί θεωρείται επικίνδυνο υλικό, μπορεί να το χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι ως μήτρα για να κάνουν ένα αντικλείδι, ας πούμε.[...]» (ΠΕ02-Ζ). Επομένως, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να επιδείξουν μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα ως προς τα επιτρεπτά υλικά και μέσα διδασκαλίας.

Στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν ότι προσαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό τα διδακτικά μέσα και υλικά με βάση το «το επίπεδο καταρχήν και επιπλέον το από πού προέρχεται ο καθένας» (ΠΕ06-Α), τις δεξιότητές τους, τις πρότερες εμπειρίες τους και το βαθμό εξοικείωσης των

εκπαιδευομένων με μέσα και υλικά «Για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια [...] έχουμε εκπαιδευόμενους από χώρες που έχουν βιώσει τον πόλεμο. Παρατήρησα ότι σχεδόν κανένας από τους μαθητές αυτούς εκπαιδευόμενους αυτούς δεν είναι εξοικειωμένοι με τους υπολογιστές και γενικότερα με την τεχνολογία» (ΠΕ06-Δ). Κείμενα, φύλλα εργασίας, εποπτικά μέσα, εικόνες, βίντεο, έντυπο υλικό, διαφανοσκόπιο, πίνακας και νέες τεχνολογίες, τραγούδια με αγγλικό στίχο αξιοποιούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού, ώστε οι εκπαιδευόμενοι «[...]να νιώσουν πιο οικεία» και «να γίνεται το μάθημα όσο πιο κατανοητό, διαδραστικό και ενδιαφέρον για όλους» (ΠΕ06-Β) «με αποτέλεσμα με αυτόν τον τρόπο να υπάρχει ένα ομαδικό πνεύμα και ο καθένας να μοιράζεται τις ανησυχίες του άλλου» (ΠΕ06-ΣΤ).

Παρόλα αυτά, υπάρχει περίπτωση να μην είναι διαθέσιμα πολλά μέσα και υλικά σε σχολεία που δραστηριοποιούνται σε ένα ιδιαίτερο καθεστώς, όπως εκείνο της φυλακής. Εκεί υπάρχουν δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια ελευθερίας και επιλογών και οι εκπαιδευτές πρέπει να πορευτούν με ό,τι επιτρέπουν οι συνθήκες του συγκεκριμένου πλαισίου. Επομένως, πιο παραδοσιακά αλλά απτά εργαλεία διδασκαλίας, όπως χάρτες ή μια υδρόγειος, βρίσκουν συχνή εφαρμογή στα σχολεία των φυλακών «[...]οπότε εκεί ψάχνουμε μαζί με τους εκπαιδευόμενους να βρούμε πράγματα πάνω στους χάρτες, να δούμε πού είναι οι χώρες τους, ποιες είναι οι γλώσσες τους...[...]» (ΠΕ06-Γ).

Επομένως και οι δύο ομάδες εκπαιδευτών προσαρμόζουν τα διδακτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιούν προκειμένου να κάνουν το μάθημα πιο κατανοητό και ενδιαφέρον, να εξοικειωθούν και να εμπλακούν ενεργά όλοι εκπαιδευόμενοι. Κείμενα, έντυπο υλικό, εικόνες, μουσική, τραγούδια, εποπτικά μέσα, νέες τεχνολογίες αλλά και εναλλακτικά μέσα και υλικά, όπως κόμικς, έργα τέχνης, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές και χαρτόνια προσαρμόζονται και αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού. Η προσαρμογή γίνεται με γνώμονα το πολιτισμικό, γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων, τις εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Περισσότερο για τους εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας η διερεύνηση αναγκών δίνει σημαντικά στοιχεία και ως προς αυτό το κομμάτι. Ωστόσο, το ίδιο το πλαίσιο είναι εκείνο που καθορίζει το είδος των υλικών και μέσων που κρίνονται κατάλληλα για τη διδασκαλία. Ειδικά στα Σ.Δ.Ε. φυλακών οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών παραδέχονται ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες λειτουργίας, βάσει των οποίων κάποια μέσα και υλικά κρίνονται ακατάλληλα και μη ασφαλή, οπότε θα

πρέπει να επιδείξουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα και να αξιοποιήσουν πιο παραδοσιακά και απτά εργαλεία διδασκαλίας.

Στην **τρίτη ερώτηση** *«Κατά πόσο αξιοποιείτε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;»* οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν ομόφωνα ότι αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα και τα οφέλη των ενεργητικών τεχνικών σε ό,τι αφορά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο σε μαθησιακό όσο και σε επικοινωνιακό - κοινωνικό επίπεδο. Ο γραμματισμός εμπλουτίζεται, *«αξιοποιείται και η γνώση τους προκειμένου να εμπεδωθεί η καινούργια γνώση»* (ΠΕ02-Δ), δίνονται κίνητρα για ενεργό συμμετοχή και μάθηση, προωθείται η ελεύθερη έκφραση και η αυτενέργεια των εκπαιδευομένων *«λένε την άποψή τους, οπότε κινητοποιούνται περισσότερο»* (ΠΕ02-Γ), εξασφαλίζεται κλίμα χαράς και δημιουργίας, ενισχύονται οι δεσμοί μεταξύ της εκπαιδευτικής ομάδας, προάγεται η ανακάλυψη της γνώσης, *«[...]τονώνεται και η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμησή τους και οι γνώσεις στο γνωστικό αντικείμενο»* (ΠΕ02-ΣΤ), αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων *«[...] τους βοηθάει και στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, να συνεννοούνται και μεταξύ τους, να αλληλεπιδρούν και με τους άλλους [...]επίσης, δένονται ως ομάδα»* (ΠΕ02-Α) και γίνεται εν τέλει μια προσπάθεια ώστε η μάθηση να *«είναι βιωματική, ενεργητική και συμμετοχική για όλους στο βαθμό που μπορεί ο καθένας...»* (ΠΕ02-Ζ). Επομένως, οι εκπαιδευτές προσπαθούν να χρησιμοποιούν τις ενεργητικές τεχνικές όσο περισσότερο γίνεται, δεδομένου ότι το ίδιο το πλαίσιο είναι ανοιχτό ως προς αυτή την εφαρμογή. Είναι χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων η προβολή αντιστάσεων στη μάθηση, οπότε οι ενεργητικές τεχνικές - ως κάτι καινούργιο και διαφορετικό σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση που έχουν στο μυαλό τους κατά την προηγούμενη εμπειρία φοίτησης - χρειάζονται χρόνο για να συνηθιστούν, ενδεχομένως να μην ταιριάζουν σε κάποιους εκπαιδευόμενους, οπότε οι εκπαιδευτές καλούνται να δοκιμάζουν συνεχώς διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές που ταιριάζουν στο προφίλ και τις ανάγκες της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας. Κατά γενική ομολογία χρησιμοποιούνται η εργασία σε ζευγάρια ή ομάδες, τα παιχνίδια ρόλων, η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευομένων, η αξιοποίηση της τέχνης, ο καταγισμός ιδεών (brainstorming), η μελέτη περίπτωσης, η πρακτική άσκηση, τα project, η ευρετική μέθοδος και οι συνεντεύξεις:

Στην ίδια ερώτηση όλοι οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν ενεργητικές τεχνικές, οι οποίες *«είναι το*

ζητούμενο μεν, αλλά δεν είναι κάτι γνώριμο ούτε εύκολο τόσο για τους γηγενείς όσο και τους αλλόγλωσσους. Σιγά-σιγά προσπαθώ να εισάγω αυτές τις τεχνικές, ώστε να εξοικειωθούν όλοι» (ΠΕ06-Β). Συζητήσεις, καταγισμό ιδεών, εργασία σε ζεύγη ή ομάδες, παιχνίδια ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, τα project (ειδικά τα διαθεματικά) κατονομάζονται ως οι βασικές ενεργητικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας. Οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται ανεξάρτητα από το αν υπάρχει γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια σε μια εκπαιδευτική ομάδα. Σκοπός είναι η κινητοποίηση και ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, η ενίσχυση της δημιουργικής τους έκφρασης και η μαθησιακή αποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κατανόησης του «άλλου» καθώς και η εξάλειψη των στερεοτύπων από την πλευρά τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών. ««[...]Από τη στιγμή που ο σκοπός είναι να κινητοποιηθούν, να παρακινηθούν οι εκπαιδευόμενοι και να εμπλακούν στη διαδικασία, εννοείται, νομίζω, ότι μόνο με ενεργητικές τεχνικές μπορείς να πετύχεις κάτι τέτοιο» (ΠΕ06-Δ). Συνολικά, με τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές

«[...] γίνεται ένας διαμοιρασμός ανησυχιών και μέσω αυτού είναι πιο έντονο το συναίσθημα της ενσυναίσθησης, ο ένας κατανοεί τον άλλον, μπαίνει στη θέση του άλλου και σιγά-σιγά γίνονται μία ομάδα. Έτσι, μειώνονται ή και εξαλείφονται τα διάφορα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις τόσο από τη μεριά του εκπαιδευτή όσο και από τη μεριά των εκπαιδευομένων» (ΠΕ06-ΣΤ).

Ωστόσο, η εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών βρίσκει αντιστάσεις από τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι ενδεχομένως να μην είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν για ψυχολογικούς ή άλλους λόγους που σχετίζονται με το ίδιο το πλαίσιο, οπότε «[...] δεν είναι πάντα εύκολο να εφαρμοστούν ενεργητικές τεχνικές, γιατί πολύ απλά οι ίδιοι είναι σε πολύ μεγάλη παθητικότητα [...] επειδή πρόκειται για ενήλικες οι οποίοι βρίσκονται σε συνθήκες εγκλεισμού [...]» (ΠΕ06-Γ).

Επομένως, οι απόψεις και των δύο εκπαιδευτικών ομάδων συγκλίνουν ως προς την αξιοποίηση των ενεργητικών τεχνικών κατά το μέγιστο δυνατό βαθμό, εφόσον το πλαίσιο και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι το δέχονται και το επιτρέπουν. Κατά κοινή ομολογία χρησιμοποιούνται: η εργασία σε ζευγάρια ή ομάδες, η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευομένων, τα παιχνίδια ρόλων, ο καταγισμός ιδεών (brainstorming) και τα project. Οι εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας εμπλουτίζουν περαιτέρω το γραμματισμό τους με την αξιοποίηση της τέχνης, τη μελέτη περίπτωσης, την πρακτική άσκηση, την ευρετική μέθοδο και τις συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών

παραδέχονται ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν κάτι καινούργιο και διαφορετικό για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι ενδεχομένως να μην είναι έτοιμοι ή σε θέση να αντιληφθούν και να προβάλλουν – τουλάχιστον αρχικά – αντιστάσεις, οι οποίες αναμένεται να καμφθούν με το χρόνο και την κατάλληλη διαχείριση των εκπαιδευτών. Ωστόσο, αναγνωρίζεται από κοινού η αξία των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών όχι μόνο ως προς τα οφέλη των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε γνωστικό, επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο αλλά και ως προς τη σύνδεσή τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κατανόησης των ετεροτήτων καθώς και την εξάλειψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Στην **τέταρτη ερώτηση** «*Πώς διαμορφώνετε τη διάταξη της σχολικής αίθουσας σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;*» η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού απάντησαν ότι είτε τηρούν και δεν καταστρατηγούν τη σταθερά διαμορφωμένη διάταξη σε σχήμα Π, είτε διαμορφώνουν τη διάταξη των θρανίων σε αυτό το σχήμα, το οποίο αποτελεί την κατ' εξοχήν εφαρμοζόμενη διάταξη θέσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Με τη διάταξη αυτή επιτυγχάνεται η βέλτιστη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση της δυναμικής της εκπαιδευτικής ομάδας. Επιπλέον, «*”χαλάει” την εκπαιδευτική αυθεντία, ενοποιεί την ομάδα και εξυπηρετεί πολύ περισσότερο για ομαδικές εργασίες κλπ.*» (ΠΕ02-Ε). Οι ομάδες μπορούν να είναι σταθερές ή να εναλλάσσονται ελεύθερα προς εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών στόχων, καθώς «*η διάταξη της σχολικής αίθουσας πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να εξυπηρετεί το μάθημα και το στόχο που υπάρχει κάθε φορά*» (ΠΕ02-Α). Ωστόσο, «*[...]όταν οι αίθουσες είναι μικρές και δεν σηκώνουν το σχήμα Π, βρίσκουμε αναγκαστικά άλλους τρόπους*» (ΠΕ02-Ζ).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η άλλη άποψη, κατά την οποία το σχήμα Π δεν αποτελεί τον κανόνα για τη διαμόρφωση της τάξης: «*Όχι, δεν το κάνω. Απλώς μπορεί να το κάνω μόνο όταν έχουμε εργασία σε ομάδες. Εκεί ακολουθούμε μια στρογγυλή διάταξη θρανίων*» (ΠΕ02-Γ).

Κατά μία άλλη άποψη, η διάταξη των θρανίων καθορίζεται από το είδος των δραστηριοτήτων και των διδακτικών στόχων, επομένως διαμορφώνεται αναλόγως ή ακόμα καταργείται τελείως: «*[...] Όταν, για παράδειγμα, έχουμε παιχνίδια ρόλων, πολλές φορές έχουμε καταργήσει τα θρανία και τα καθίσματα. Όταν κάνουμε ομαδικές*

δράσεις, έχουμε αναγκαστεί να χρησιμοποιήσουμε άλλους χώρους ή να εγκαταλείψουμε και εντελώς την αίθουσα [...]» (ΠΕ02-ΣΤ).

Στην ίδια ερώτηση όλοι οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού συμφωνούν στην κατά το δυνατό διαμόρφωση της διάταξης των θέσεων είτε σε σχήμα Π είτε με κάποιον άλλον τρόπο «όπου όλοι μπορούν να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους» (ΠΕ06-Β), εφόσον ο διατιθέμενος χρόνος και ο χώρος το επιτρέπουν. Κριτήριο για τη διαμόρφωση της διάταξης δεν αποτελεί απαραίτητα η ανομοιογένεια της ομάδας, αλλά «η τάξη διαμορφώνεται ανάλογα με τη δραστηριότητα που θα πρέπει να γίνει την κάθε στιγμή» (ΠΕ06-Δ). Ειδικά στις ομαδικές, όπου απαιτείται διαφορετική διάταξη για την καλύτερη αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων «εκτός από το κλασικό σχήμα Π, μπορεί, αν χρειαστεί να δουλέψουμε ομαδοσυνεργατικά, να μετακινήσουμε τα θρανία ώστε να σχηματιστούν τετράδες σε διάφορα σημεία της αίθουσας» (ΠΕ06-Δ). Άλλο ένα σχήμα που εξυπηρετεί είναι η διάταξη σε κύκλο, που επίσης δημιουργεί άμεση επαφή και ενδυναμώνει τη δυναμική της ομάδας, ενώ επιτρέπει και ένταξη του εκπαιδευτή ως ισότιμο και όχι ως ανώτερο στην ομάδα. Ωστόσο, οι θέσεις των εκπαιδευομένων μπορεί να είναι σταθερές ή και να αλλάξουν κατά ελεύθερη επιλογή, αν και σε κάθε περίπτωση επιτυγχάνεται η επαφή με όλους. Βέβαια, αυτό ενδέχεται να δημιουργήσει σταθερά ίδιες ομάδες, που μπορεί να διαμορφώνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους με βάση τις χώρες προέλευσης ή τις μεταξύ τους σχέσεις και να «αισθάνονται ότι δημιουργούν ένα μικρό πυρήνα ασφαλείας» (ΠΕ06-Γ). Χωροταξικές ανάγκες ενδεχομένως να μην επιτρέπουν τη διαμόρφωση του σχήματος Π αλλά της παραδοσιακής διάταξης θρανίων το ένα πίσω από το άλλο.

«[Στη φυλακή] αυτό είναι ένα ζήτημα, γιατί σε αυτή την περίπτωση είναι ακόμα πιο έντονο το ποιος συμπαθεί ποιον ανάλογα με τη χώρα και τον πολιτισμό από όπου προέρχεται. [...] Ακόμα και το ένα θρανίο ή πίσω είναι ζήτημα, γιατί π.χ. μπροστά κάθονται “αυτοί” κι εμείς καθόμαστε πίσω. [...] Συν το ότι πολύ λίγοι δέχονται να έχουν ανθρώπους πίσω τους. Θέλουν να έχουν οπτική επαφή με όλη την τάξη, οπότε λίγοι ήταν οι τολμηροί που προτιμούσαν να κάθονται μπροστά. [...] Έτσι μετά αυτό που έκανα ήταν να αλλάζω εγώ τη δική μου θέση, [...] και καθόμουν εγώ στο κέντρο, ώστε να αισθάνονται ότι εκείνοι είναι προστατευμένοι κι εγώ εκτίθεμαι. Οπότε έκανα αυτό: αντιστροφή ρόλων. Στο δικό μας σχολείο είναι χωροταξικό το θέμα και δεν εφαρμόζεται το σχήμα Π.

Όπου προσπαθήσαμε να εφαρμοστεί μια ομαδική διάταξη θρανίων ή καρεκλών, δε λειτούργησε» (ΠΕ06-Γ).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού τηρούν σχεδόν απόλυτα το σχήμα Π ή οποιοδήποτε άλλο σχήμα (κύκλος, διάταξη θέσεων ανά ομάδες) εξασφαλίζει τη μέγιστη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και μεταξύ εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων. Επίσης, οι εκπαιδευτές γίνονται ισότιμα μέλη της ομάδας, οπότε χάνεται η «εκπαιδευτική αυθεντία». Η διάταξη των θέσεων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των δραστηριοτήτων και των διδακτικών στόχο και όχι τόσο από την ανομοιογένεια των ομάδων. Κάποιες φορές για τους εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας η διάταξη των θέσεων καταργείται τελείως, ακόμα και εγκαταλείπεται ο ίδιος ο σχολικός χώρος. Σκοπός είναι η επίτευξη άμεσης επαφής και η ενδυνάμωση της δυναμικής της ομάδας. Ωστόσο, συχνά παρατηρούνται χωροταξικά προβλήματα που αναγκάζουν τη διαμόρφωση της αίθουσας με την παραδοσιακή διάταξη θρανίων το ένα πίσω από το άλλο.

Στην **πέμπτη ερώτηση** «*Επιβραβεύετε την προσπάθεια των εκπαιδευομένων σας σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;*» οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού δηλώνουν ομόφωνα ότι η επιβράβευση θεωρείται απαραίτητη, σχεδόν δεδομένη, τόσο σε αλλόγλωσσους όσο και σε γηγενείς εκπαιδευόμενους γενικού πληθυσμού ή κρατούμενους. Βέβαια, κατά μία οπτική «*[...] η επιβράβευση αφορούσε περισσότερους τους αλλόγλωσσους για να κινητοποιούνται περισσότερο» (ΠΕ02-Γ)*». Η επιβράβευση μπορεί να είναι είτε λεκτική είτε γραπτή μέσω δελτίων αξιολόγησης ή κατόπιν ενημέρωσης του ατομικού φακέλου, ακόμα και με πιο απτούς τρόπους (π.χ. συμβολικά δώρα, τοιχοκόλληση εργασιών ή μια βόλτα στην αυλή του σχολείου της φυλακής) «*[...] μπορεί όμως να σημαίνει ότι τονώνεται και η αυτοπεποίθησή τους και [...] μπορεί να σου πουν μετά από μία εβδομάδα, για παράδειγμα, ότι οι ίδιοι μελέτησαν κάτι σχετικό με το μάθημα, οπότε εκπλήσσουν τα αποτελέσματα της επιβράβευσης» (ΠΕ02-ΣΤ)*. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, ειδικά οι κρατούμενοι, επιζητούν την επιβράβευση, μέσω της οποίας «*ενημερώνονται για την προσπάθειά τους και επίσης βοηθάει στο να εντείνουν την προσπάθειά τους με περισσότερη επιμονή και είναι πολύ σημαντικό να βιώνουν τη μάθηση ως μια θετική εμπειρία, ώστε να έχει μια θετική εξέλιξη η πορεία της μάθησης» (ΠΕ02-Δ)*. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η δέσμευσή τους, ενώ παράλληλα αποβάλλεται το αίσθημα της ματαίωσης που συχνά συνοδεύει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις για το βαθμό της επιβράβευσης

προκειμένου να καταστεί εποικοδομητική τόσο για τους γηγενείς όσο και τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους, καθώς αφενός ισχύει ότι «[...] ακόμα και πολύ μικρή να είναι η προσπάθεια, εμείς επιβραβεύουμε και επαυξάνουμε, γιατί ξέρουμε ότι αυτό και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και τον τρόπο που σκέφτονται και την καλή συνέχεια στα μαθήματα και τη δέσμευσή τους» (ΠΕ02-Α) και αφετέρου άλλος εκπαιδευτής δηλώνει για την επιβράβευση: «Προσπαθώ να το [την] εφαρμόσω με μέτρο, να μην το [τη] χρησιμοποιώ σε υπερβολικό βαθμό, όταν χρειάζεται δηλαδή» (ΠΕ02-Δ).

Στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τη θετική ενίσχυση και την περιγραφική αξιολόγηση για την επιβράβευση όλων των εκπαιδευομένων ως λογική και απαραίτητη τακτική κινητροδότησης και ηθικής εμπύχωσης για την κατάκτηση των διδακτικών στόχων και της συνέχισης της προσπάθειάς τους. Χαρακτηριστικά, ένας εκπαιδευτής δηλώνει:

«Πάντα επιβραβεύουμε την προσπάθεια είτε πρόκειται για ομάδα με γλωσσική ετερογένεια είτε όχι. Εννοείται αυτό. [...] Η επιβράβευση γίνεται πάντα με λεκτικό τρόπο, π.χ. “μπράβο”, “συνέχισε”, “τα πας πολύ καλά”... Με αυτή την έννοια. Φυσικά, βαθμό δε βλέπουν οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε., αλλά στο απολυτήριό τους θα δουν το ενδιαφέρον και την ανταπόκρισή τους, κατά πόσο ήταν μεγάλο ή κατά πόσο υπάρχει ανταπόκριση» (ΠΕ06-Ζ).

Ωστόσο, γίνεται παραδεκτό ότι κάποτε μπορεί να δημιουργηθεί ασυνείδητη διάκριση υπέρ των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων:

«κάποιες φορές τελείως ασυναίσθητα - είναι αυτά τα στερεότυπα που είπαμε ότι κουβαλάμε χωρίς να το καταλαβαίνουμε κάποιες φορές - έχω πιάσει τον εαυτό μου να μην έχω τις ίδιες απαιτήσεις, είναι η αλήθεια, από τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους. Δηλαδή, νομίζω ότι κάποιες φορές είμαι πιο ελαστική μαζί τους από ό,τι με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις, το οποίο μετά - όταν το σκέφτομαι καλύτερα - κατανοώ ότι είναι λάθος, γιατί νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω τις ίδιες απαιτήσεις από όλους. Δε θα έπρεπε, δηλαδή, να έχει να κάνει με τη γλωσσική ή την πολιτισμική ετερογένεια» (ΠΕ06-Δ).

Κατά μια διαφορετική οπτική, δεν τηρείται ειδικό σύστημα επιβράβευσης για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, οι οποίοι δεν την επιζητούν. Ως επιβράβευση λογίζεται η συνειδητοποίηση της προόδου των εκπαιδευομένων μέσα από εφαρμογή της νέας γνώσης σε πραγματικά δεδομένα «[...] π.χ. πώς μαθαίνω να παραγγέλνω σωστά σε ένα εστιατόριο, ενώ μέχρι τώρα το έκανα με τον τάδε (λάθος) τρόπο, οπότε εκεί

συνειδητοποιούν ότι η αποτελεσματική επικοινωνία είναι η ίδια η επιβράβευσή τους.[...]» (ΠΕ06-Β).

Μία εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη από την προηγούμενη υποστηρίζει την αναγκαιότητα της εφαρμογής συστήματος επιβράβευσης των κρατούμενων εκπαιδευομένων με κάθε τρόπο που τους δίνει χαρά και τους βοηθά να ξεφύγουν από την πραγματικότητα της φυλακής:

«[...] η επιβράβευση μπορεί να έρχεται με τρόπους κάπως “παιδικούς” (π.χ. σφραγιδάκια, αυτοκολλητάκια) ή λεκτική επιβράβευση στη γλώσσα τους, αν ήταν κάτι από αυτά που ήξερα και το χαίρονταν και μεταξύ τους, οπότε έμπαιναν σε μια άλλη διαδικασία και το χαίρόμουν πραγματικά, γιατί ξέφευγαν εκείνη την ώρα από τη φυλακή και επέστρεφαν πάλι στην παιδικότητά τους» (ΠΕ06-Γ).

Ωστόσο, η επιβράβευση δε δίνεται μόνο για θετικά μαθησιακά αποτελέσματα αλλά για την αποτελεσματική αλλαγή των οπτικών των εκπαιδευομένων, την αποφυγή αρνητικών συναισθημάτων και τη θετική στάση που αποκτούν οι μεν (γηγενείς) απέναντι στους δε (αλλόγλωσσους) και το αντίστροφο.

«Ναι, φυσικά και να την επιβραβεύω, είτε λεκτικά μέσω του “μπράβο” είτε φροντίζοντας να υπενθυμίζω και να τονίζω πόσο ωφέλιμο είναι να μάθουν να συνυπάρχουν και εκτός σχολείου με ανθρώπους από διαφορετικά περιβάλλοντα και να μην τους κοιτούν με καχυποψία ή να τους αποφεύγουν» (ΠΕ06-Ε).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της επιβράβευσης και την εφαρμόζουν με κάθε τρόπο (λεκτικό, γραπτό, συμβολικό ή απτό) τόσο για τους γηγενείς όσο και τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους. Ειδικά οι κρατούμενοι και οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι επιζητούν την επιβράβευση, την οποία αντιλαμβάνονται ως βασικό κίνητρο για την απρόσκοπτη συνέχιση της μάθησής τους. Μέσω της επιβράβευσης οι εκπαιδευόμενοι γίνονται ενήμεροι για την προσπάθειά τους, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και μειώνεται σημαντικά το αίσθημα της ματαιώσης που συχνά τους καταβάλλει, αν δεν παράγουν απτά θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού διχάζονται για το αν η επιβράβευση πρέπει να γίνεται στοχευμένα ή να δίνεται με κάθε ευκαιρία, ώστε να είναι εποικοδομητική χωρίς να γίνεται καθ’ υπερβολή. Από την άλλη, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού καταθέτουν τις πολλαπλές οπτικές τους σχετικά με τη θεώρηση της επιβράβευσης: άλλοι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της θετικής ενίσχυσης για την περαιτέρω κινητοποίηση της προσπάθειας των εκπαιδευομένων,

κατά μία άποψη τηρείται σύστημα επιβράβευσης με μικρά δωράκια ειδικά για τους κρατούμενους που έχουν ανάγκη τη νοερή αναβίωση της παιδικότητάς τους, κατά άλλη άποψη οι αλλοδαποί ενισχύονται περισσότερο έστω και ασυνείδητα, κατά μία εναλλακτική ερμηνεία η επιβράβευση έρχεται στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι η γνώση που αποκομίζουν βρίσκει πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά τους, η οποία βελτιώνεται και τέλος, η επιβράβευση μπορεί να συνδεθεί όχι μόνο με τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά πολύ περισσότερο με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσης ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γηγενείς τους αλλόγλωσσους και αντιστρόφως.

6.4 Ανάλυση 3^{ου} άξονα: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με τα προκρινόμενα εργαλεία και τις διαδικασίες για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο

Στην **πρώτη ερώτηση** «*Εφαρμόζετε διαπολιτισμικές πρακτικές για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο;*» όλοι οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού απαντούν ότι όντως κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση «[...] και εννοείται ότι είναι ιδιαίτερα βοηθητικό τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για την κατάκτηση της γνώσης. [...]» (ΠΕ02-Z).

Αξιοποιούνται «*οι εμπειρίες που κουβαλούν οι άνθρωποι, οι αξίες, η διαφορετική κουλτούρα που κουβαλάει ο καθένας [...] όχι με στόχο αφομοιωτικό, αλλά να εκτεθεί η ανωτερότητα της καθεμιάς κουλτούρας*» (ΠΕ02-A). Κατά μία άλλη άποψη, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γραπτό λόγο με την καταγραφή των προσωπικών οπτικών των εκπαιδευομένων με άμεσο και βιωματικό τρόπο αλλά και μέσω της αυτοδιόρθωσης των γλωσσικών λαθών, τα οποία αξιοποιούνταν για περαιτέρω δραστηριότητες ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Η πρακτική της προσομοίωσης συνδέει την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα με την ανάπτυξη επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς «[...]μαθαίνεις πώς να λειτουργείς στην καθημερινότητά σου» (ΠΕ02-Γ).

Μία ακόμη πρακτική είναι η κατάθεση των εμπειριών, απόψεων και γνώσεων των εκπαιδευομένων μέσω της συζήτησης στην ολομέλεια, «[...]οπότε, εκεί χρειάζεται να κάνουμε έναν συσχετισμό, μία τέτοιου είδους σύγκριση, να εντοπίσουμε κάποια κοινά στοιχεία. [...]» (ΠΕ02-Δ).

Μια ακόμη πρακτική αποτελεί η προσαρμογή του γραμματισμού «*προς τα δικά τους [των εκπαιδευομένων] ενδιαφέροντα*» για την διαπολιτισμική προσέγγιση θεμάτων και την προσπάθεια τόνωσης του πολιτισμικού τους υπόβαθρου. Επικουρικά συνεισφέρουν οι εικόνες και τα λεξικά «*που είναι σε διάφορες γλώσσες*», οπότε «*μπορεί να γίνει επέκταση του λεξιλογίου ή συσχετισμός παροιμιών ή ευχές σε διάφορες γλώσσες*» (ΠΕ02-Ε).

Στην ίδια ερώτηση, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν ποικιλία διαπολιτισμικών πρακτικών (ετερογενείς ομάδες, παιχνίδια ρόλων, ανταλλαγή απόψεων, διαθεματικά project, ομάδες εργασίας, εργαστήρια, χρήση νέων τεχνολογιών) για την ενίσχυση όχι μόνο των γνωστικών αλλά και των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων «*[...]ώστε να γίνεται αλληλεπίδραση μεταξύ τους, να υπάρχουν διαφορετικές οπτικές, τις οποίες αντιλαμβάνονται, αποδέχονται και ενδεχομένως υιοθετούν*» (ΠΕ06-Ε). Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι ωφελούνται και σε «*συναισθηματικό επίπεδο, στο να νιώθουν, δηλαδή, αυτοί οι ίδιοι καλύτερα με τον εαυτό τους, καθώς και στο κοινωνικό επίπεδο, γιατί ετοιμάζονται να ενσωματωθούν στην κοινωνία μέσα από την ενσωμάτωση στο σχολείο*» (ΠΕ06-Ζ), όπου «*[...]μαθαίνουν να συνυπάρχουν σε ένα μεγάλο βαθμό*» (ΠΕ06-Ε). Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι «*[...]μέσω αυτών των διαπολιτισμικών πρακτικών συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα και στην αναζήτηση καινούργιων πληροφοριών, γιατί άπτονται και των δικών τους ενδιαφερόντων*» (ΠΕ06-Ε). Τέλος, μέσω του Αγγλικού Γραμματισμού «*[...]ούτως ή άλλως θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με μία κουλτούρα διαφορετική από τη δική τους [...].Οπότε, είναι πολύ σημαντικό το ότι μέσα από τη γλώσσα μπορούν να γνωρίσουν την κουλτούρα μιας άλλης γλώσσας*» (ΠΕ06-Δ).

Άλλες συνήθειες διαπολιτισμικές πρακτικές είναι η συζήτηση και τα project, στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες προφορικού κυρίως λόγου στη γλώσσα-στόχο, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν αισθητηριακά, εκτός από γνωστικά, τα αποτελέσματα της μάθησης:

«*[...]στο παρελθόν, κάναμε ένα είδος πολυπολιτισμικής κουζίνας. Είχαμε κάνει ένα ανάλογο project και είχε φέρει ο καθένας ένα φαγητό που του αρέσει ή που φτιάχνει ο ίδιος και όσοι ήταν ξένοι μας φέρανε φαγητά ή γλυκά της πατρίδας τους και δοκιμάσαμε*» (ΠΕ06-Α).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευόμενοι που προέρχονται από εντελώς διαφορετικές κουλτούρες ή ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες χρήζουν ειδικής ή και εξατομικευμένης διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσω συζήτησης, επίδειξης,

πρακτικής άσκησης ή οποιασδήποτε άλλης κατάλληλης τεχνικής προκειμένου να διαμορφωθεί πρωτίστως μια βασική κουλτούρα μάθησης και κατόπιν να προσδιορίσουν τον εαυτό τους μέσα στο ίδιο το πλαίσιο:

- «[...] Στους Ρομά. για παράδειγμα, πρέπει να κάνουμε υποδείξεις και το πώς πρέπει να καθίσουν στην καρέκλα ή να εξηγήσουμε για ποιους λόγους είναι σημαντική η γραφή. Οπότε για αυτή την ομάδα είναι πολύ σημαντικό να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε τις γνωστικές δεξιότητες και να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν και μια σχολική κουλτούρα» (ΠΕ06-Β).
- «[στη φυλακή] είναι ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα, γιατί εκτός από το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που είναι δεδομένο για κάθε τμήμα, υπάρχει πολύ διαφορετικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Οπότε εκεί χρειάζεται ουσιαστικά εξατομίκευση της διδασκαλίας, γιατί πρέπει να καλυφθούν έννοιες και κενά που δεν καλύφθηκαν ποτέ, επειδή αρκετοί άνθρωποι πολύ απλά δεν πήγαν σχολείο. Μπορεί να είναι στην ίδια αίθουσα με ανθρώπους που έχουν λάβει άλλου είδους παιδεία. Εκεί η σύγκλιση μέσω διαπολιτισμικών πρακτικών γίνεται για να υπάρχει βασική κατανόηση[...]» (ΠΕ06-Γ).

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών για την ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων αποτελεί βασικό μέλημα των εκπαιδευτών και των δύο γραμματισμών. Ωστόσο, υπάρχει διαφορετική προσέγγιση των δύο εκπαιδευτικών ομάδων ως προς την εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών. Σε ό,τι αφορά τον Ελληνικό Γλωσσικό Γραμματισμό, οι πρακτικές που εφαρμόζονται είναι ποικίλες (συζήτηση, προσομοίωση, εικόνες, λεξικά) και οι εκπαιδευτές αξιοποιούν τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, που κατατίθενται είτε ως απόψεις σε συζητήσεις είτε ως βιωματικές οπτικές σε γραπτά κείμενα, όπου παράλληλα αξιοποιούνται τα γλωσσικά λάθη, είτε ως επικοινωνιακός λόγος σε συνθήκες προσομοίωσης. Στόχος είναι όχι η αφομοίωση αλλά η ανάδειξη, η ανταλλαγή, η σύγκριση και η κατανόηση ετερογενών πολιτισμικών στοιχείων, διαδικασία μέσω της οποίας παράλληλα επιτυγχάνεται βελτίωση των γνωστικών και των γλωσσικών δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου των εκπαιδευομένων. Επίσης, η ανταλλαγή των απόψεων και των πολιτισμικών στοιχείων ενισχύει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία όλων των εκπαιδευομένων αλλά και την επαφή και εξοικείωσή τους με τις ετερότητες. Μέσα από το συγκριτικό πρίσμα του διαφορετικού αναδεικνύονται και πολλές ομοιότητες, οι οποίες τελικά φέρνουν και τη συνειδητοποίηση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων. Σε ό,τι αφορά

τον Αγγλικό Γλωσσικό Γραμματισμό, οι εκπαιδευτές ενισχύουν τόσο τις γνωστικές όσο και τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων επιλέγοντας την εργασία σε ετερογενείς ομάδες, τα παιχνίδια ρόλων, την ανταλλαγή απόψεων, τα διαθεματικά project, τις ομάδες εργασίας, τα εργαστήρια και χρήση νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες εκπαιδευομένων (π.χ. Ρομά, κρατούμενοι) απαιτούν ιδιαίτερη διαπολιτισμική προσέγγιση μέσω συζήτησης, επίδειξης και πρακτικής άσκησης, καθώς αρχικά είναι απαραίτητη η καλλιέργεια βασικής κουλτούρας μάθησης για να αντιληφθούν σε πρώτο χρόνο το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι και δευτερευόντως την αλληλεπίδρασή τους με το ίδιο το πλαίσιο. Τέλος, μέσα από την εργασία σε ομάδες αναπτύσσεται η αλληλοβοήθεια και η αλληλοκατανόηση όχι μόνο σε γνωστικό αλλά και πολιτισμικό επίπεδο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν τόσο με τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου αλλά και με τους πολιτισμούς των υπολοίπων μελών της ομάδας.

Στη **δεύτερη ερώτηση** *«Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη μιας μεθόδου ή πρακτικής διαπολιτισμικού χαρακτήρα;»* οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού παραδέχονται ότι οι διαπολιτισμικές πρακτικές διαμορφώνουν πρωταρχικά τις κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, επομένως *«[...] όσο πιο πολύ δεμένη είναι μία ομάδα, υπάρχει και καλύτερη ροή, προχωράνε τα πράγματα με μεγαλύτερη ευκολία, γίνεται καλύτερα και το γνωστικό αντικείμενο» (ΠΕ02-Α)*. Επίσης, τα γνωστικά οφέλη αφορούν τόσο τους γηγενείς όσο και τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους, καθώς

«[...]οι αλλόγλωσσοι συνδέουν την πρότερη γνώση που έχουν με αυτό που διδάσκονται στο σχολείο. Οι γηγενείς εκπαιδευόμενοι διευρύνουν τη δική τους οπτική σε ότι αφορά ένα θέμα. Ανταλλάσσουν οι δύο πλευρές απόψεις. Επίσης, μπορεί οι γηγενείς μαθητές να μετακινηθούν από τις αρχικές παγιωμένες αντιλήψεις που μπορεί να έχουν, οπότε είναι πολύ χρήσιμες οι διαπολιτισμικές μέθοδοι και πρακτικές για τους εκπαιδευόμενους» (ΠΕ02-Α).

Σε καθαρά γνωστικό επίπεδο, γίνεται αντιληπτό ότι οι διαπολιτισμικές πρακτικές βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με βιωματικό τρόπο, αφού *«[...]γίνεται πιο αυθόρμητη η μάθηση από την ανάγκη να εκφραστείς» (ΠΕ02-Β)* κι επίσης *«[...] οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή πρακτικά με τη γλώσσα. Αισθάνονται πιο άνετοι σίγουρα στη χρήση της» (ΠΕ02-Γ)*.

Κατά μία άποψη πάνω από τα οφέλη στο γνωστικό κομμάτι τοποθετείται *« [...] η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, σεβασμού, αντίληψης ότι και ο άλλος είναι «έτερος» μα όχι τόσο διαφορετικός από εμάς» (ΠΕ02-Ε)*. Ωστόσο, θεωρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι

επωφελούνται πολυπλεύρως και παραλλήλως: «[...] δηλαδή και στο γνωστικό, που είναι προφανώς κύριο και σαφές αλλά και στο κοινωνικό, ψυχολογικό, συναισθηματικό. Ενδυναμώνονται μέσα από αυτές τις πρακτικές, γιατί καταλαβαίνουν ότι το να είσαι έτερος, διαφορετικός, δεν είναι κουσούρι[...]» (ΠΕ02-Z).

Στην ίδια ερώτηση, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού απαντούν ότι οι εκπαιδευόμενοι επωφελούνται από την εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών σε γνωστικό, πνευματικό, συναισθηματικό, ηθικό, κοινωνικό, αλλά και επικοινωνιακό επίπεδο. «Αξιοποιούνται όλες οι εμπειρίες που φέρνουν μαζί τους οι ενήλικες» (ΠΕ06-Γ) και οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους και κατόπιν μετασχηματίζονται οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις τους – συχνά και των εκπαιδευτών - σε ό,τι αφορά τη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια «κυρίως για τους γηγενείς είναι σημαντικό να καταφέρουν να αποβάλουν αυτό το στοιχείο της ανωτερότητας που συνήθως έχουν υπέρ τους δικού τους πολιτισμού» (ΠΕ06-B). Συνεπώς, «μαθαίνουν όλοι - και οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι, γιατί και οι εκπαιδευτές πάντα μαθαίνουν μέσα από αυτή τη διαδικασία - και κατανοούν διαφορετικούς τρόπους σκέψης και γίνονται πιο ανεκτικοί απέναντι στη διαφορετικότητα και τη δέχονται και έτσι ίσως μπαίνουν σε πιο βαθιές διαδικασίες σύγκρισης με το “άλλο” υπόβαθρο [...]» (ΠΕ06-Γ).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών αντιλαμβάνονται τα πολλαπλά οφέλη των εκπαιδευομένων (πολλές φορές και των ιδίων) που προκύπτουν από την εφαρμογή των διαπολιτισμικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού διαπιστώνουν τα γνωστικά οφέλη ως προς τη βιωματική εκμάθηση της ελληνικής από τους γηγενείς και αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους, ωστόσο οι διαπολιτισμικές πρακτικές διαμορφώνουν προτερόχρονα τις κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας αντιλαμβάνονται τη θετική επίδραση των διαπολιτισμικών πρακτικών ως μια συνολική διαμόρφωση των εκπαιδευομένων και το μετασχηματισμό αντιλήψεων, στάσεων, πεποιθήσεων στο σημείο που τους βοηθά να συνυπάρξουν γηγενείς με αλλόγλωσσους εντός και εκτός τάξης.

Στην **τρίτη ερώτηση** «Ποιους παράγοντες λαμβάνετε υπόψη σας, ώστε να επιλέξετε μια πρακτική διαπολιτισμικού χαρακτήρα;» σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού δηλώνουν ότι κινούνται συνειδητά προς αυτή την κατεύθυνση κατόπιν διερεύνησης αναγκών με κριτήριο «[...] την ίδια την ομάδα και τι μπορούν να διαχειριστούν οι εκπαιδευόμενοι» (ΠΕ02-Γ), «[...] τις ανάγκες της [τάξης],

τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, τις ικανότητές τους, τα ταλέντα τους» (ΠΕ02-Β), «το γλωσσικό επίπεδο, τη χώρα καταγωγής των εκπαιδευομένων, πολιτισμικά τους στοιχεία, στοιχεία που μπορεί να αφορούν το θρήσκευμα, συνήθειες που μπορεί να έχουν σε ότι αφορά το ντύσιμό τους ή τη συμπεριφορά τους» (ΠΕ02-Δ) ακόμα και τις «ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους» (ΠΕ02-ΣΤ). Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται ιεράρχηση των παραπάνω κριτηρίων για την επιλογή της κατάλληλης διαπολιτισμικής πρακτικής σε κάθε περίπτωση.

Ωστόσο, η επιλογή διαπολιτισμικών πρακτικών δεν αποτελεί πάντα συνειδητή επιλογή, αλλά μπορεί να συμβεί περιπτώσιακά και δοκιμαστικά, καθώς «[...] δεν υπάρχει μια κοινή πεπατημένη» (ΠΕ02-Ζ).

Κατά μία ενδιαφέρουσα άποψη, βασικό παράγοντα για την επιλογή διαπολιτισμικών πρακτικών αποτελεί η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της εφαρμογής των πρακτικών αυτών, «δηλαδή ότι έπρεπε να λύσω ένα πρόβλημα, άρα να είναι απαραίτητη, να προκύπτει από την ανάγκη της τάξης» (ΠΕ02-Ε) για την διαχείριση των ιδιαίτερων συνθηκών που διαμορφώνονται στις πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές ομάδες των Σ.Δ.Ε.

Στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού αναφέρουν ότι λαμβάνουν υπόψη ένα συγκερασμό παραγόντων για τη συνειδητή και προγραμματισμένη επιλογή των κατάλληλων πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως: το γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό προφίλ των εκπαιδευομένων, το γνωστικό επίπεδο στην αγγλική γλώσσα, την ηλικία, το φύλο, τη χρονική συγκυρία της διδασκαλίας, την ψυχολογία των εκπαιδευομένων τη δεδομένη στιγμή, το μαθησιακό αντικείμενο της ημέρας, το διαθέσιμο χρόνο, την κινητροδότηση των εκπαιδευομένων για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία καθώς και άλλα στοιχεία των εκπαιδευομένων που μπορούν να προσεγγιστούν διαπολιτισμικά «[...] π.χ. κάποιοι μπορεί να κατάγονται από στρώματα που θεωρούνται υποδεέστερα για παράδειγμα (π.χ. τσιγγάνους) [...]» (ΠΕ06-Α).

Βέβαια, η επιλογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να γίνεται αυτοσχεδιαστικά και σχεδόν ασυνείδητα με βάση τις ανάγκες που διαμορφώνονται από τις συνθήκες της τάξης τη δεδομένη στιγμή. Σε αυτή την περίπτωση κριτήριο αποτελεί η ανοιχτότητα και ο βαθμός ετοιμότητας για συνεργασία των εκπαιδευομένων, καθώς «[...]μέσα από τη συζήτηση βγαίνουν και οι σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και μέσα από αυτό έρχεται και το διαπολιτισμικό κομμάτι» (ΠΕ06-Β).

Τέλος, κατά μία διαφορετική θεώρηση η διαπολιτισμική προσέγγιση απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και ενσυναίσθηση από την πλευρά των εκπαιδευτών προκειμένου «[...]να μην προσβάλλεται η ομάδα των αλλόγλωσσων. Είναι δύσκολο, διότι εμείς σκεφτόμαστε με διαφορετικό τρόπο από ό,τι εκείνοι. Μπορεί να πω ή να κάνω κάτι και άθελά μου να προσβάλω αυτή την ομάδα. [...]» (ΠΕ06-Z).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί και των δύο γραμματισμών ως επί το πλείστον έχουν στο μυαλό τους συγκεκριμένους παράγοντες για την επιλογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί συνειδητή και στοχευμένη διαδικασία για την εξυπηρέτηση των αναγνωρισμένων αναγκών των εκπαιδευτικών ομάδων με ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού λαμβάνουν υπόψη την τάξη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, αφού προηγηθεί διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (το γνωστικό επίπεδο, η ηλικία, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και κλίσεις, ο βαθμός ετοιμότητας για συνεργασία και οι παγιωμένες αντιλήψεις) ιεραρχώντας κάθε φορά το πιο σημαντικό. Από την άλλη, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού υπολογίζουν ένα σύνολο παραγόντων (το γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό προφίλ των εκπαιδευομένων, το γνωστικό επίπεδο στην αγγλική γλώσσα, την ηλικία, το φύλο, τη χρονική συγκυρία της διδασκαλίας, την ψυχολογία των εκπαιδευομένων τη δεδομένη στιγμή, το μαθησιακό αντικείμενο της ημέρας, το διαθέσιμο χρόνο, την κινητροδότηση των εκπαιδευομένων για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία καθώς και άλλα στοιχεία των εκπαιδευομένων που μπορούν να προσεγγιστούν διαπολιτισμικά), που επηρεάζουν αθροιστικά τους εκπαιδευομένους κάθε φορά. Σε κάθε περίπτωση, η διαπολιτισμική προσέγγιση των εκπαιδευομένων χρειάζεται προσεκτικούς χειρισμούς από την πλευρά των εκπαιδευτών Αγγλικής Γλώσσας για την αποφυγή παρερμηνειών που ενδέχεται να δημιουργηθούν στους εκπαιδευομένους λόγω γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας. Ωστόσο, για κάποιους εκπαιδευτές Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας η επιλογή διαπολιτισμικών πρακτικών δεν αποτελεί συνειδητή ή προγραμματισμένη διαδικασία, αλλά γίνεται αυθόρμητα κρίνοντας τις ανάγκες που προκύπτουν τη δεδομένη στιγμή.

Στην **τέταρτη ερώτηση** «Για ποιους λόγους επιλέγετε να δίνετε κίνητρα για μάθηση τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους;» οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γλωσσικού Γραμματισμού αναφέρουν ότι η κινητροδότηση των εκπαιδευομένων είναι «*αυτονόητο το πράγμα [...]. Αν γνωρίζουν [οι εκπαιδευόμενοι] το λόγο που μαθαίνουν κάτι, αποκτούν περισσότερο ενδιαφέρον*»

(ΠΕ02-Β) και επιπροσθέτως «[...] αν δεν έχουν κίνητρο για μάθηση και οι γηγενείς και οι αλλόγλωσσοι δε θα μπορέσουν να σταθούν στο γενικό πλαίσιο, ακόμα και να προοδεύσουν ή να βρουν μια δουλειά» (ΠΕ02-Γ). Επίσης, το κίνητρο είναι απαραίτητο «[...]για καλύτερη απόδοση, για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης [...]»(ΠΕ02-Α) και «για την εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης προκειμένου να συνεχίσουν οι εκπαιδευόμενοι να καταβάλλουν προσπάθεια σε ότι αφορά τη διαδικασία της μάθησης, διαφορετικά απογοητεύονται και μπορεί να εγκαταλείψουν κιόλας την προσπάθεια αυτή» (ΠΕ02-Δ).

Επίσης, αναγνωρίζεται ως δεδομένο ότι ο ρόλος του σχολείου και συγκεκριμένα των Σ.Δ.Ε. είναι ευρύτερα κοινωνικός στο πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς οφείλει «[...] να δίνει κίνητρα [...] Να ανοίξει ορίζοντες, παράθυρα και στη γνώση και σε κοινωνικά ζητήματα. [...]» (ΠΕ02-Ε). Επομένως, «[...] τα κίνητρα πρέπει να δίνονται, γιατί η ζωή μέσα και έξω από το σχολείο επιβάλλει τη συνεργασία και την πολυπολιτισμικότητα [...]» (ΠΕ02-ΣΤ).

Σε συνέχεια των δύο προηγούμενων απόψεων, τα κίνητρα είναι απαραίτητα για την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που θα καταφέρουν όχι μόνο να προχωρήσουν την ακαδημαϊκή τους πορεία αλλά και να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην κοινωνία. «[...]Για τους ντόπιους μπορεί να είναι να συνεχίσουν στο λύκειο και να περάσουν και στο πανεπιστήμιο [...]. Για τους αλλόγλωσσους μπορεί να είναι η επικοινωνία, η ένταξη, η συμμετοχή στην κοινωνία» (ΠΕ02-Ζ).

Στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού απαντούν ότι δίνουν κίνητρα για τη διατήρηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος και την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία τονίζοντας το ρόλο των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, αφού «[...] σε μία διαπολιτισμική τάξη, αν χρησιμοποιήσεις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, έχεις χάσει τους εκπαιδευόμενους, καθώς αυτές δε συμβάλλουν στη μάθηση ουσιαστικά» (ΠΕ06-ΣΤ). Κίνητρα δίνονται από τους εκπαιδευτές αμερόληπτα «σε όλους... δηλαδή, δεν μπορεί να δοθούν στους μεν και όχι στους δε» (ΠΕ06-Α). Η παροχή κινήτρων αφορά στην ίδια τη μάθηση, η οποία πρόκειται να τους ωφελήσει πρακτικά στην καθημερινότητά τους, «[...] ώστε ο άλλος να θέλει να εμπλακεί, να θέλει να συμμετέχει, να θέλει να προσπαθήσει για να καταφέρει κάτι» (ΠΕ06-Δ). Τέλος, τα κίνητρα είναι απαραίτητα για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και του μαθησιακού κεφαλαίου των εκπαιδευομένων, που «[...]ειδικά για τους αλλόγλωσσους είναι αυτό που είπαμε και πριν: θέλουν τη μάθηση για να μπορέσουν να ενσωματωθούν στην κοινωνία και να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή. Είναι ο συνδετικός κρίκος η μάθηση» (ΠΕ06-Ζ).

Κατά μία άποψη, τα κίνητρα των εκπαιδευτών δεν είναι αποτελεσματικά, αν δε συνοδεύονται παράλληλα και από εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευομένων για δέσμευση απέναντι στη μάθησή τους. Η ενεργοποίηση των κινήτρων και η διατήρησή τους σε υψηλό επίπεδο γίνεται μέσω «[...]*της συζήτησης και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων που μπορούν να αναπτυχθούν [...]*και μπορεί να επηρεάσουν και τη διατήρηση ή την ανάπτυξη ενός κινήτρου [...]» (ΠΕ06-Β).

Ενδιαφέρον έχει και η οπτική σχετικά με τα αντικίνητρα που δίνουν οι εκπαιδευτές στους κρατούμενους εκπαιδευόμενους

«Επειδή όλοι έρχονται για τα ευεργετικά ημερομίσθια, είναι το γνωστό μυστικό όλων των σχολείων των φυλακών. Εκεί για μένα είναι ο στόχος να τους αντιστρέψω αυτό το αρχικά εξωτερικό κίνητρο που είναι κάτι εντελώς ωφελμιστικό, αλλά κάτι εντελώς σεβαστό και κατανοητό, γιατί όλοι θα κάναμε το ίδιο πράγμα, αν ήμασταν στη θέση τους. Από εκεί και μετά, όμως, να δώσει ένας εκπαιδευτής ένα διαφορετικό λόγο που ερχόμαστε στο σχολείο για να μάθουμε, είναι για μένα ένα πολύ μεγάλο κέρδος, γιατί ανακαλύπτουν και οι ίδιοι ότι αφενός μπορούν να μάθουν ανεξαρτήτως ηλικίας, χώρας, σχεδόν ανεξαρτήτως γλώσσας, γιατί αν υπάρχει θέληση όλα σχεδόν τα εμπόδια μπορούν να καμφθούν[...]» (ΠΕ06-Γ).

Επομένως, τα κίνητρα είναι απαραίτητα κατά τις απόψεις και των δύο ομάδων εκπαιδευτών. Για τους εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού τα κίνητρα τόσο προς τους γηγενείς όσο και προς τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους θεωρούνται αυτονόητα στον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης αλλά και των Σ.Δ.Ε., που έχει να κάνει με τη συνολική διαμόρφωση των ατόμων σε εκπαιδευτικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο προκειμένου να μπορούν να σταθούν ως αυτόνομα και ενεργά μέλη της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού επιλέγουν να δίνουν κίνητρα για την ενεργοποίηση και τη διατήρηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων αξιοποιώντας τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές για αυτό το σκοπό, όπως και για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Όλοι οι εκπαιδευτές συνδέουν την ύπαρξη των κινήτρων με αποτελεσματική μάθηση, που θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους στην κοινωνική τους ένταξη, αν και στο πλαίσιο της φυλακής πρέπει να αποσυνδεθεί η ωφελμιστική λογική των κρατούμενων εκπαιδευομένων σχετικά με τα ευεργετικά ημερομίσθια και να συσχετιστούν τα οφέλη της μάθησης με μελλοντικά κοινωνικά οφέλη. Ωστόσο, τα κίνητρα των εκπαιδευτών δεν έχουν αξία χωρίς την

ύπαρξη ουσιαστικών εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευομένων που θα τους δεσμεύσουν απέναντι στη μάθηση.

Στην **πέμπτη ερώτηση** «*Συζητάτε με τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας στα Σ.Δ.Ε. τι είδους πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα ακολουθούνται;*» οι περισσότεροι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού απαντούν το κάνουν «*με συναδέλφους που ήταν δεκτικοί*» (ΠΕ02-Ε), καθώς «*δεν υπάρχει από όλους η ίδια διάθεση για συνεργασία*» (ΠΕ02-Δ). Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις η κοινή οπτική για τις διαπολιτισμικές πρακτικές οδηγεί σε καλές συνεργασίες με διαθεματική διδασκαλία και συζήτηση «*σχετικά με τα καθημερινά θέματα και ερωτήματα που αναδύονται, τα οποία συζητάμε μεταξύ μας*» (ΠΕ02-Ζ). Σκοπός της συζήτησης είναι να βρουν κάτι «*στην επόμενη φάση από κοινού για να προχωρήσει αυτό το πράγμα παρακάτω και να πάει καλύτερα*» (ΠΕ02-Ζ). Επιπλέον, ορισμένοι συζητούν και με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων ή με συναδέλφους εκτός Σ.Δ.Ε. Όσοι δήλωσαν ότι δε συζητούν με συναδέλφους τις διαπολιτισμικές πρακτικές που εφαρμόζουν ομολογούν ότι αυτό συμβαίνει είτε επειδή δεν έχει προκύψει είτε επειδή δεν υπάρχουν άλλοι συνάδελφοι της αντίστοιχης ειδικότητας είτε επειδή δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος ή η διάθεση για συνεργασία.

Στους εκπαιδευτές που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση τέθηκε η υποερώτηση εάν βρίσκουν περισσότερα κοινά σημεία ή περισσότερα σημεία διαφωνίας με τους συναδέλφους που συζητούν τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων παραδέχεται ότι υπερτερούν τα κοινά σημεία αφενός λόγω κοινής ειδικότητας αφετέρου λόγω κοινής οπτικής και χαρακτήρα, καθώς «*Είναι θέμα συναδέλφου, δηλαδή πώς το βλέπει ο καθένας [...] τι ταιριάζει, τι δεν ταιριάζει, τι κάνει ο ένας, τι δεν κάνει, γιατί είναι καλύτερο το ένα και όχι το άλλο, πώς θα κάνουμε την ομάδα να συνδεθεί ακόμα περισσότερο... [...]*» (ΠΕ02-Α).

Τα τυχόν σημεία διαφωνίας ήταν δεκτά υπό την έννοια ότι «*εμπλούτιζαν το τοπίο, εφόσον είμαστε διαφορετικοί άνθρωποι με διαφορετικές προσλαμβάνουσες [...]*» (ΠΕ02-Β), διότι από «*τα σημεία διαφωνίας που μπορεί να είχαμε έβγαине μια ισορροπία, οπότε αντιλαμβανόμασταν τις διαφορετικές οπτικές μας*» (ΠΕ02-Ε). Ωστόσο, συμβαίνει να υπάρχει αναντιστοιχία θεωρίας και πράξης: «*Σε θεωρητικό, όμως, επίπεδο δεν υπάρχουν σημεία σημαντικά στα οποία διαφωνούμε. Στην πράξη όμως σίγουρα υπάρχουν διαφοροποιήσεις*» (ΠΕ02-Δ).

Βέβαια, υπάρχει και η ενδιάμεση τοποθέτηση, κατά την οποία εντοπίζονται περισσότερα σημεία διαφωνίας λόγω διαφορετικής τοποθέτησης και προσέγγισης των

εκπαιδευτών απέναντι στα Σ.Δ.Ε.: «[...]οι περισσότεροι συνάδελφοί είναι νέοι - και αυτό δεν το λέω σε σχέση με την έλλειψη εμπειρίας, αλλά σε σχέση με το ότι έρχονται για να συμπληρώσουν ωράριο και δεν κάνουν κάτι παραπάνω, οπότε εκεί δεν υπάρχουν κοινά σημεία» (ΠΕ02-Z).

Στους εκπαιδευτές Ελληνικού Γραμματισμού που απάντησαν αρνητικά στην πρώτη ερώτηση τέθηκε το διευκρινιστικό ερώτημα αν κατά τη γνώμη τους έβρισκαν περισσότερα κοινά σημεία ή περισσότερα σημεία διαφωνίας σε ενδεχόμενη συζήτηση με συναδέλφους. Ακόμα και με υποθετικούς όρους περισσότερα θα ήταν τα κοινά σημεία « [...] λόγω κοινής ειδικότητας, φαντάζομαι.[...]» (ΠΕ02-Γ). Η υπόθεση αυτή ενισχύεται και από μία άλλη άποψη, κατά την οποία «[...] δεν υπάρχουν σημεία διαφωνίας. [...]Είναι καλό να μπορείς να συζητάς με κάποιον άλλον. Δε βγαίνουν πάντα αυτά που έχουμε θέσει ως στόχους και ίσως κάποιοι συνάδελφοι να έχουν μία καλύτερη ιδέα.[...]» (ΠΕ02-ΣΤ).

Στην ίδια ερώτηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού αναφέρουν ότι συζητούν με συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας σχετικά με το είδος των διαπολιτισμικών πρακτικών που εφαρμόζονται «περισσότερο όταν έχουμε να εκπονήσουμε κάτι μαζί, όπως [...]για το σχέδιο δράσης, όπου έπρεπε να συζητήσουμε και να επικοινωνήσουμε γι' αυτό το θέμα» (ΠΕ06-Z). Καταλήγοντας, «[...] όταν συζητάς με τον άλλον εννοείται ότι και οι καινούργιες ιδέες που παίρνεις και μπορεί να βρεις μία καινούργια μέθοδο, διαφορετικό τρόπο για να εντάξεις κάτι άλλο που δεν το είχε σκεφτεί μέχρι εκείνη τη στιγμή...» (ΠΕ06-Δ).

Όμως, δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας την ευκαιρία ανταλλαγής απόψεων: «Συνήθως είμαι μόνος μου ως εκπαιδευτής Αγγλικής Γλώσσας στα Σ.Δ.Ε., οπότε δεν έχω την ευκαιρία ανταλλαγής απόψεων» (ΠΕ06-B).

Στους εκπαιδευτές που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση τέθηκε η υποερώτηση εάν βρίσκουν περισσότερα κοινά σημεία ή περισσότερα σημεία διαφωνίας με τους συναδέλφους που συζητούν τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων παραδέχεται ότι εντοπίζουν περισσότερα κοινά σημεία, επειδή συνεργάζονται «με ανθρώπους που είναι ανοιχτοί στο να εφαρμόζουν πράγματα, στο να προσπαθήσουν να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για τους μαθητές τους και στο να μοιραστούν τη γνώση και την εμπειρία τους με συναδέλφους» (ΠΕ06-Δ). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση «[...] εξαρτάται από το χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού κατά πόσο έχει τη θέληση ο ίδιος να καταρρίψει τις διαφορές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. [...]» (ΠΕ06-ΣΤ).

Κατά μία αντίθετη άποψη, περισσότερα είναι τα σημεία διαφωνίας σε συζητήσεις με συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας ως προς το είδος των εφαρμοζόμενων πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης *«είτε γιατί δεν ασχολούνται οι εκπαιδευτές τόσο πολύ είτε γιατί δεν τους ενδιαφέρει είτε γιατί μπορεί να μη γνωρίζουν επαρκώς τις διαπολιτισμικές πρακτικές και τη χρήση τους στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε..[...]*» (ΠΕ06-Ε).

Στους εκπαιδευτές που απάντησαν αρνητικά στην πρώτη ερώτηση τέθηκε η διευκρινιστική ερώτηση αν έβρισκαν περισσότερα κοινά σημεία ή περισσότερα σημεία διαφωνίας σε περίπτωση που είχαν τη δυνατότητα να συζητήσουν με συνάδελφο κοινής (ή έστω διαφορετικής) ειδικότητας στο Σ.Δ.Ε. που διδάσκουν. Υποθετικά μιλώντας, τα κοινά σημεία θα υπερτερούσαν *«λόγω κοινής ειδικότητας»* (ΠΕ06-Α) και κοινής προσέγγισης των διαπολιτισμικών ζητημάτων με εστίαση *«σε πιο καθημερινά πράγματα, που έχουν ανάγκη οι εκπαιδευόμενοι»* (ΠΕ06-Β). Κατά μία άλλη άποψη, τα κοινά σημεία σχετίζονται *«με την εμπλοκή του κάθε εκπαιδευτή σε οποιοδήποτε πλαίσιο, όχι απαραίτητα των Σ.Δ.Ε. ή των Σ.Δ.Ε. φυλακών συγκεκριμένα»* (ΠΕ06-Γ).

Οπότε, οι περισσότεροι εκπαιδευτές Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας δηλώνουν ότι συζητούν με τους συναδέλφους της ίδιας (ή και διαφορετικής) ειδικότητας επειδή κρίνεται αναγκαίο και εντοπίζουν περισσότερα κοινά σημεία ως προς το είδος των εφαρμοζόμενων διαπολιτισμικών πρακτικών. Για τους εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας, τα όποια σημεία διαφωνίας είναι δεκτά, καθώς δημιουργούν ισορροπία και αναδεικνύουν τις διαφορετικές οπτικές, οι οποίες προέρχονται από ανθρώπους με διαφορετικές προσλαμβάνουσες. Η έλλειψη συζήτησης από ορισμένους εκπαιδευτές αιτιολογείται με την έλλειψη περισσότερων εκπαιδευτικών αντίστοιχης ειδικότητας, τον περιορισμένο χρόνο ή τη μειωμένη διάθεση για συνεργασία. Ωστόσο, σε ενδεχόμενο συζήτησης γίνεται η υπόθεση ότι θα υπήρχαν περισσότερα κοινά σημεία κυρίως λόγω κοινής ειδικότητας, αλλά και οι διαφορετικές απόψεις θα ήταν καλοδεχούμενες στο πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών, εμπειριών και καλών πρακτικών. Για τους εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας η συζήτηση περί διαπολιτισμικών πρακτικών κρίνεται απαραίτητη ειδικά στο πλαίσιο κοινής δράσης. Τα κοινά σημεία των απόψεων κατά τη συζήτηση προκύπτουν λόγω κοινής ειδικότητας και προσέγγισης των διαπολιτισμικών ζητημάτων, όπως και λόγω της σχετικής εμπειρίας σε οποιοδήποτε διδακτικό πλαίσιο. Σε μεγάλο βαθμό, όμως, θεωρείται θέμα χαρακτήρα των εκπαιδευτών και βαθμού ανοιχτότητας προς οτιδήποτε καινούργιο καθώς και προς τη διαμοίραση της γνώσης και της εμπειρίας τους.

6.5 Ανάλυση 4^{ου} άξονα: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με την αναγκαιότητα και την προώθηση της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο

Στην **πρώτη ερώτηση** «Πώς πιστεύετε ότι επιδρά η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. στην ψυχολογία τους;» οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού απαντούν ομόφωνα ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων προϊόντος του χρόνου διαμορφώνει θετικά την ψυχολογία τους «στην αρχή μπορεί να νιώθουν άγχος και φόβο για το πώς θα δεχτεί ο ένας τον άλλον [...] όσο περνάει ο καιρός, τα πράγματα γίνονται πολύ καλύτερα, έχουν και όρεξη και κέφι να έρχονται στο σχολείο περισσότερο» (ΠΕ02-Α). Κατά συνέπεια, αναπτύσσονται σχέσεις και ευνοείται η μεταξύ τους συνύπαρξη και συνεργασία, ενώ «[...] αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία» (ΠΕ02-Α), «νιώθουν ότι δεν αυτοακυρώνονται [και] ενδυναμώνονται» (ΠΕ02-Ζ). Η καλή ψυχολογία των εκπαιδευομένων αποτυπώνεται και στην εικόνα που έχουν για το σχολείο ακόμα και ως ανάμνηση μετά τη φοίτησή τους, καθώς «Πάντα το θυμούνται, θέλουν να ξαναγυρίσουν, να έχουν μια επαφή με το σχολείο, πράγμα που δείχνει ότι ψυχολογικά τουλάχιστον ένιωσαν καλά στο χώρο» (ΠΕ02-ΣΤ).

Ειδικά για τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους μέσω της αλληλεπίδρασης αναπτύσσεται το αίσθημα της αποδοχής και του ανήκειν: «βοηθάει καταρχάς πάρα πολύ την ψυχολογία των αλλόγλωσσων, δηλαδή νιώθουν ότι μπορούν να σταθούν δίπλα στους γηγενείς και ότι εκείνοι ότι τους αποδέχονται. Είναι, δηλαδή, σημαντική η αποδοχή και έτσι ανεβαίνει η ψυχολογία τους» (ΠΕ02-Γ). Από την άλλη αλλάζουν οι οπτικές: «και για τους γηγενείς, όμως, το να ανοίξει ένα παράθυρο που να τους ευαισθητοποιεί για τις δυσκολίες που μπορεί να υπάρξουν με τους ξένους εξυπηρετεί σε μια αλλαγή νοοτροπίας χωρίς να τους θεωρούν κακούς ή επικίνδυνους ή οτιδήποτε άλλο» (ΠΕ02-Ε).

Στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού αναφέρουν επίσης ότι η αλληλεπίδραση γηγενών – αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων επιδρά σε σημαντικό βαθμό και με θετικό τρόπο στην ψυχολογία τους, «[...]οπότε η συνεργασία τους σίγουρα έχει πολύ θετική επίδραση μεταξύ τους. Αποκτούν διαπροσωπικές σχέσεις,

βοηθούν ο ένας τον άλλον...[...]]» (ΠΕ06-Α). Κατά μία άλλη άποψη, η θετική ψυχολογία σχετίζεται με τη συνέχιση της φοίτησης τόσο στο γηγενή πληθυσμό «[...] η διατήρηση της ψυχολογίας των εκπαιδευομένων είναι πολύ σημαντική, γιατί αν δεν είναι θετική η ψυχολογία τους μπορεί και να φύγουν και από το σχολείο» (ΠΕ06-Β) όσο και στους κρατούμενους εκπαιδευόμενους:

«η ψυχολογία είναι ένας πολύς καθοριστικός παράγοντας στα Σ.Δ.Ε. φυλακών, οπότε η αλληλεπίδραση μεταξύ τους ξεκινάει από τα όρια που βάζει ο καθένας για τον εαυτό του κυρίως για λόγους επιβίωσης. Είναι σε ένα πλαίσιο που πρέπει να βρίσκουν τεχνικές επιβίωσης, το ίδιο το πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει εντελώς καταστροφικά για την ψυχολογία τους, να το κουβαλάνε αυτό μέσα στην τάξη και αυτό μετά να γίνεται εμπόδιο και στη μάθηση και στην αλληλεπίδραση. [...] Είναι ερευνητικά διαπιστωμένο ότι ο φόβος προκαλεί την έκκριση τοξινών που παρεμποδίζουν τη μάθηση» (ΠΕ06-Γ).

Επίσης, μέσω της αλληλεπίδρασης γηγενών και αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων «αυξάνει η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους όταν βλέπουν ότι τα καταφέρνουν» (ΠΕ06-Ε) και «αυτό τους βοηθάει να νιώθουν καλύτερα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, γιατί πλέον γίνονται αποδεκτοί» (ΠΕ06-ΣΤ). Παράλληλα, «δημιουργείται κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα [...], αναπτύσσεται το πνεύμα της συνεργασίας, της ομαδικότητας» (ΠΕ06-Ζ), «κάνουν φίλους, βγαίνουν έξω από το σπίτι» (ΠΕ06-Ε) και αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αναδιαμορφώνονται οι στάσεις τους και συνεπώς ενδυναμώνεται η δυναμική της ομάδας.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση της αλληλεπίδρασης γηγενών – αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων και συμφωνούν ότι συμβάλλει στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους, στην ανάπτυξη του αισθήματος της αποδοχής και της αίσθησης του ανήκειν. Όλοι οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού εντοπίζουν την καθοριστική επίδραση της αλληλεπίδρασης γηγενών και αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων με θετικό τρόπο ως προς την τόνωση της αυτοπεποίθησης, της αυτογνωσίας και της αυτοπραγμάτωσής τους μέσω της ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ τους. Η καλή τους ψυχολογία διατηρείται ακόμα και μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, καθώς φέρουν τις όμορφες αναμνήσεις της φοίτησης. Οι αλλόγλωσσοι εκπαιδευόμενοι επωφελούνται ιδιαίτερα μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γηγενείς, διότι δημιουργείται το αίσθημα της αποδοχής και του

ανήκειν, ενώ παράλληλα αλλάζουν οι οπτικές των γηγενών απέναντί τους. Οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού θεωρούν ότι η αλληλεπίδραση γηγενών – αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων βοηθά στο να αναπτυχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις, να διαμορφωθεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που ευνοεί τη συνεργασία, να αναδιαμορφωθούν οι στάσεις τους, να ενδυναμωθεί η δυναμική της ομάδας και να διατηρηθεί αμείωτο το μαθησιακό ενδιαφέρον για τη συνέχιση της φοίτησής τους. Ειδικότερα για τους κρατούμενους εκπαιδευόμενους, η ψυχολογία παίζει καθοριστικό ρόλο, οπότε πρέπει να διατηρείται θετική και να μην κυριεύει ο φόβος, ώστε να μην αποτελέσει εμπόδιο στη μάθηση.

Στη **δεύτερη ερώτηση** «Έχετε παρατηρήσει περιστατικά αρνητισμού για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε.; Αν ναι, εξηγήστε μερικά παραδείγματα.» οι περισσότεροι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού δηλώνουν ότι κυρίως στην αρχή της χρονιάς εκδηλώνεται πιο έντονα η άρνηση για συνεργασία μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών εκπαιδευομένων ως συνέπεια προκαταλήψεων και ρατσιστικών πεποιθήσεων. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να προκληθούν ακόμα και περιστατικά βίας:

«[...] Υπήρχαν και φορές που διώχθηκαν μαθητές από το σχολείο. Δηλαδή, όταν κάποιος δεν μπορούσε να συνυπάρξει, υπήρχε και επιθετική συμπεριφορά... [...] Φοβήθηκαν και οι άνθρωποι της φυλακής ότι μπορεί να μεταφέρουν τη “βεντέτα” - πώς να το πω; - και πίσω στη φυλακή, οπότε απομακρύνθηκε. Οι εκπαιδευόμενοι που πήραν μέρος σε αυτό το περιστατικό ήταν φυσικά από διαφορετικά περιβάλλοντα, από διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικής καταγωγής... Οπότε, αυτό μπορεί να λειτούργησε αρνητικά» (ΠΕ02-Α).

Το φαινόμενο του αρνητισμού για συνεργασία εξομαλύνεται από την πλευρά των εκπαιδευτών «[...] εξηγώντας ότι κανένας δεν πρέπει να βλέπει τον εαυτό του ανώτερο από τους άλλους για κανένα λόγο και ότι για να συνυπάρξουμε πρέπει να έχουμε υπομονή, να ακούμε, να περιμένουμε κλπ.» (ΠΕ02-Β), καθώς και «με συγκεκριμένες μεθόδους, με το πέρασμα του χρόνου, με την εξοικείωση, με τη συνεργασία τους, με το να γνωριστούν... [...]» (ΠΕ02-ΣΤ). Για τη διαχείριση των αρνητικών τάσεων από γηγενείς προς αλλόγλωσσους προτείνονται μερικοί τρόποι αντιμετώπισης:

«[...]Όταν δεν είναι οξεία η κατάσταση, μπορείς να το διαχειριστείς με πλάγιους τρόπους. Π.χ. Μέσω μύθων σχετικά με τη συνεργασία και την αντιπαλότητα (ο μύθος του Ετεοκλή και Πολυνείκη, οι μύθοι των Διόσκουρων). Στην οξεία φάση χρειάζεται να δώσεις μια λύση που να μην είναι ενοχλητική για καμία πλευρά και να το διαχειριστείς διαφορετικά προβάλλοντας τις πλευρές που μπορούν να εξυπηρετήσουν την πρόοδο. Δεν μπορείς να το αφήνεις να πλανάται ούτε να κάνεις πως δεν το βλέπεις ούτε βέβαια να περιθωριοποιείται κανείς» (ΠΕ02-Ε).

Κατά μία οπτική, ο αρνητισμός για συνεργασία είναι θέμα διαχείρισης τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων:

«[...]Πώς και εμείς, δηλαδή, μαθαίνουμε στους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίζουν τέτοια φαινόμενα, να μην αισθάνονται ότι κάποιος άλλος θα το λύσει το πρόβλημα. Να αισθάνονται ότι είναι και δικό τους πρόβλημα και δικό τους ζήτημα, αφού είναι ομάδα και να το πάρουν λίγο στις πλάτες τους με έναν τρόπο» (ΠΕ02-Ζ).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι

«στην πορεία όταν μοιράζονται ή ανταλλάσσουν απόψεις διαπιστώνουν ότι υπάρχουν κοινά σημεία, γνωρίζουν τις συνήθειες, τα διαφορετικά στοιχεία των συμμαθητών τους, τις περισσότερες φορές ξεπερνιούνται τα αρχικά φαινόμενα του αρνητισμού. Βέβαια, κάποιος μπορεί να εμμένουν στις αρχικές απόψεις που μπορεί να έχουν, αλλά το γεγονός ότι βιώνουν την ίδια εκπαιδευτική εμπειρία, μοιράζονται πολλές κοινές συνθήκες, αυτό τους συνδέει» (ΠΕ02-Δ).

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται παραδεκτό ότι δεν έχουν παρατηρηθεί *«[...] τέτοια περιστατικά και αυτό είναι ευχάριστο» (ΠΕ02-Γ).*

Στην ίδια ερώτηση, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού αναφέρουν ότι έχουν εντοπίσει περιστατικά αρνητισμού για συνεργασία ανάμεσα σε γηγενείς και αλλόγλωσσους εκπαιδευομένους. Τις περισσότερες φορές η άρνηση προκύπτει λόγω στερεοτύπων που έχουν κυρίως οι γηγενείς απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, αλλά δε λείπει και η άρνηση για συνεργασία μεταξύ ομοεθνών. Κάποιες φορές, όμως, το φαινόμενο αυτό *«έχει να κάνει και με τη νοημοσύνη του καθενός [...] [και με]*

διαφοροποιήσεις στο προηγούμενο εκπαιδευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο [...]» (ΠΕ06-Γ).

Σε ορισμένες περιπτώσεις τα περιστατικά αρνητισμού «[...] στην αρχή, είναι πιο πολύ έντονα, μέχρι να γνωριστούν, να ενσωματωθούν... Είναι μια διαδικασία» (ΠΕ06-Ζ). Στη συνέχεια «[...] προσπαθούμε και εμείς συζητώντας μαζί τους όσο το δυνατόν να προωθήσουμε το ομαδικό πνεύμα προκειμένου να τα επιλύσουμε» (ΠΕ06-Α). «[...] Βέβαια, αν τους δώσεις τα κατάλληλα κίνητρα ή αν τους αφήσεις χώρο να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσω του καταγισμού ιδεών, σιγά-σιγά αυτή η εικόνα του αρνητισμού γίνεται όλο και μικρότερη.[...]» (ΠΕ06-ΣΤ).

Κατά μία άποψη, η άρνηση για συνεργασία μπορεί να πηγάζει από τις διαφορετικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευομένων που προέρχονται από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές σχετικά με το φύλο ή την καταγωγή που εμποδίζουν τη συνεργασία:

«[...] Π.χ. [...]μία εκπαιδευόμενη από το Πακιστάν [...]όταν λειτουργούσαν σε ομάδες και υπήρχε κάποιος άντρας, εκείνη το έβλεπε αρνητικά, δεν ήθελε να συνεργαστεί [επειδή] στο Πακιστάν δεν έχουν επαφή γυναίκες με άντρες, βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους, οπότε δεν ένιωθε άνετα να συνεργαστεί και να μιλήσει με κάποιον άντρα. [...]Άλλο παράδειγμα αρνητισμού είναι, όπως ανέφερα και νωρίτερα, η περίπτωση με τους Ρομά εκπαιδευόμενους, όπου οι γηγενείς είχαν αυτό το στερεότυπο στο μυαλό τους, ότι είναι κλέφτες, ότι είναι βρώμικοι [...]» (ΠΕ06-Δ).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτών έχουν εντοπίσει φαινόμενα αρνητισμού για συνεργασία μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων κυρίως στην αρχή της χρονιάς, που δεν υπάρχει ακόμα οικειότητα, ως συνέπεια παγιωμένων αντιλήψεων. Οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού εξηγούν ότι σε ακραίες περιπτώσεις, μπορεί να υπάρξουν και περιστατικά βίας, τα οποία απαιτούν ψύχραιμη και λογική διαχείριση σε ύστερο χρόνο. Τα λιγότερο έντονα περιστατικά αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές με τις κατάλληλες διαπολιτισμικές πρακτικές και κυρίως μέσω της συζήτησης και της εργασίας σε ομάδες, όπου αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση και η κατανόηση του «άλλου». Οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού υποστηρίζουν ότι υπάρχουν περιπτώσεις αρνητισμού για

συνεργασία μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων λόγω των στερεοτύπων (των γηγενών κυρίως αλλά και ομοεθνών εκπαιδευομένων) σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα αλλά συχνά και λόγω διαφορετικού πνευματικού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού υποβάθρου. Οι αντιδράσεις μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο έντονες, αλλά στην πορεία ξεπερνιούνται με τη γνωριμία, την ανάπτυξη δεσμών εντός της ομάδας και με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές (ομαδικές εργασίες, συζήτηση, project, καταιγισμός ιδεών) αλλά και με την παροχή ανάλογων κινήτρων. Τέλος, ο αρνητισμός για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων μπορεί να έχει πολιτισμικό υπόβαθρο, το οποίο καθορίζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές, οι οποίες, ωστόσο, δύνανται να αποτελέσουν εμπόδια για τη συνεργασία.

Στην **τρίτη ερώτηση** *«Πώς βλέπετε ότι διαμορφώνουν οι πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα τις κοι των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο εντός σχολείου;»* οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι από ετερογενή πολιτισμικά υπόβαθρα μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση *«μαθαίνουν να συνεργάζονται, λειτουργούν πολύ πιο ομαδικά από ό,τι στο παρελθόν. [...] Μαθαίνουν να είναι πιο ανοιχτοί και να μην κρίνουν πριν δουν τον άλλον, δηλαδή να μην κολλάνε ταμπέλες» (ΠΕ02-Α)*, συνηθίζουν τη διαφορετικότητα και έχουν *«[...] καλές σχέσεις [...]την ώρα του διαλείμματος, μιλούν μεταξύ τους, συζητούν, δεν απομονώνονται και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους φυσικά οδηγεί και σε ανεπτυγμένη αυτοεκτίμηση» (ΠΕ02-Γ)*. Επιπλέον, επιδεικνύουν *«σεβασμό και ανεκτικότητα απέναντι σε άτομα που έχουν διαφορετικά στοιχεία από τους ίδιους και στο να προσεγγίσουν άτομα με διαφορετικά στοιχεία» (ΠΕ02-Δ)*, βλέπουν *«πώς θα ήταν στη θέση του άλλου» (ΠΕ02-Ε)* και αποκτούν ενσυναίσθηση, ενώ σιγά-σιγά αλλάζουν οπτικές.

Ειδικά οι αλλόγλωσσοι εκπαιδευόμενοι μέσω των διαπολιτισμικών πρακτικών *«αποκτούν ενδιαφέρον για τον ελληνικό πολιτισμό, για την ελληνική ιστορία, γενικότερα με την ευρύτερη έννοια για τον ευρύτερο χώρο στον οποίον έχουν έρθει για να φτιάξουν τη ζωή τους» (ΠΕ02-ΣΤ)*.

Ωστόσο, οι κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων διαμορφώνονται από τις διαπολιτισμικές πρακτικές σε μεγαλύτερο βαθμό και σε πρότερο χρόνο από τις γνωστικές, την ανάπτυξη των οποίων δύνανται να καθορίσουν: *«[...]Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ζητούμενο στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε.. Εμένα προσωπικά ως*

εκπαιδευτικό με ενδιαφέρει οι εκπαιδευόμενοι μου να αποκτήσουν περισσότερο κοινωνικές δεξιότητες, γιατί αυτές στη συνέχεια θα φέρουν και τις γνωστικές, παρά γνωστικές μόνο» (ΠΕ02-Z).

Στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού δηλώνουν ότι μέσω των διαπολιτισμικών πρακτικών οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να έρθουν σε επαφή και

«να κατανοήσουν περισσότερο τα κοινωνικά ζητήματα, όπου με τη θητεία τους στο σχολείο έρχονται σε επαφή με αυτά. Επομένως, ανοίγει το μυαλό τους και έτσι μπορούν να κινηθούν προς τα έξω. Όσο για τα Αγγλικά, φυσικά μαθαίνουν και άλλες πρακτικές, όπως είπαμε, δηλαδή πώς να κινηθούν σε ένα χώρο χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα, οπότε αυτό τους κάνει οπωσδήποτε να νιώθουν καλύτερα και πιο άνετα κοινωνικά» (ΠΕ06-A).

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες διδάσκουν κοινωνικές συμπεριφορές και στάσεις που χρησιμεύουν για την ομαλή συνεργασία των εκπαιδευομένων εντός τάξης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι «[...]μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να σέβονται ο ένας τον άλλο, να κάνουν πράγματα μαζί, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να παίρνουν αποφάσεις από κοινού, πράγμα πολύ σημαντικό το να αποφασίζεις μαζί με άλλους» (ΠΕ06-Z). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευόμενοι

- *«[...] αισθάνονται πως τους αποδέχονται σε μία ομάδα [...] και ταυτόχρονα κατορθώνουν - μέσα από τις ομάδες εργασίας, που είναι πολύ σημαντικό κομμάτι σε αυτό το σχολείο - να συνεργάζονται με όλους, να εκφράζονται καλύτερα, πιο άνετα, δε φοβούνται τόσο πολύ να εκφράσουν τη γνώμη τους [...]*» (ΠΕ06-Δ).
- *«Μαθαίνει ο ένας να συνυπάρχει με τον άλλο, αντιλαμβάνονται τις διαφορές μεταξύ τους Π.χ. στις συνήθειες, στη συμπεριφορά, στο χαρακτήρα... Σταματούν να κοιτούν καχύποπτα ο ένας τον άλλον ή να αποφεύγουν ο ένας τον άλλον [...]*» (ΠΕ06-E).

Ειδικότερα στο πλαίσιο της φυλακής, όπου είναι έντονη η πολυπολιτισμικότητα των κρατούμενων εκπαιδευομένων, οι διαπολιτισμικές πρακτικές βρίσκουν πρόσφορο έδαφος, ώστε εκείνοι «[...] να ξεπεράσουν την οποιαδήποτε προκατάληψη και να γίνουν πιο ανεκτικοί και δεκτικοί.[...]» (ΠΕ06-Γ).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών παρατηρούν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων με ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαμορφώνονται ποικιλοτρόπως μέσω των διαπολιτισμικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού εξηγούν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων από ετερογενή περιβάλλοντα διαμορφώνει σχέσεις οικειότητας και συνεργασίας, οπότε το διαφορετικό γίνεται οικείο, σεβαστό και αποδεκτό, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η αυτοεκτίμηση και διαφοροποιούνται οι οπτικές τους. Οι διαπολιτισμικές πρακτικές επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες και των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά την κατανόηση της κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Είναι, όμως, παραδεκτό ότι οι κοινωνικές δεξιότητες εμφανίζονται προτερόχρονα και δύνανται να καθορίσουν την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων. Οι απόψεις των εκπαιδευτών του Αγγλικού Γραμματισμού συμφωνούν εν μέρει με τα παραπάνω, αλλά παράλληλα συμπληρώνουν ότι μέσω των διαπολιτισμικών πρακτικών οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, τα οποία μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν στην πράξη, οπότε καλλιεργούνται κοινωνικές συμπεριφορές και στάσεις, όπως η συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην ομάδα, η άρση των προκαταλήψεων, η ισότιμη αντιμετώπιση, η αποδοχή και ένταξη στην ομάδα, η ανεκτικότητα και η από κοινού λήψη αποφάσεων.

Στην **τέταρτη ερώτηση** *«Πώς πιστεύετε ότι βλέπει το οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ότι διαμορφώνουν οι πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις κοινωνικές τους δεξιότητες εκτός σχολείου;»* οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού πιστεύουν ότι συνήθως υπάρχει θετική στάση από την πλευρά της οικογένειας των εκπαιδευομένων ως προς τη διαμόρφωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων εκτός σχολείου *«γιατί υπάρχει μία βελτιστοποίηση του ανθρώπου [και] φαίνεται να ωριμάζει όταν λειτουργεί με βάση τις διαπολιτισμικές αρχές» (ΠΕ02-Α)*. Οι οικογένειες συνήθως αναγνωρίζουν, χαίρονται, επιβραβεύουν και *«καμαρώνουν πολύ την εξέλιξη του ανθρώπου τους, ειδικά στην περίπτωση που υπήρχε έντονος αποκλεισμός» (ΠΕ02-Ε)*, ενώ πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι *«[...]θα καυχηθούν ότι έχουν γίνει θετικό πρότυπο για τα παιδιά τους, ότι αναγνωρίζουν οι σύζυγοι, οι γονείς και τα παιδιά τους την πρωτοβουλία αυτή να συμμετέχουν σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας [...]» (ΠΕ02-ΣΤ)*.

Σε κάποιες περιπτώσεις, όμως, δεν είναι το ίδιο δεκτικές ή έτοιμες όλες οι οικογένειες στην αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων, γιατί επηρεάζεται η λειτουργία τους: «[...]Π.χ. Έχουμε δει γυναίκες να χωρίζουν μετά τα Σ.Δ.Ε., γιατί έχουν αλλάξει την οπτική τους σχετικά με το φύλο.[...]» (ΠΕ02-Β).

Στην ίδια ερώτηση, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού αναφέρουν ότι από συζητήσεις με οικείους των εκπαιδευομένων διαπιστώνουν «πόσο πολύ έχουν αλλάξει οι σύζυγοι τους, πόσο καλύτερα κινούνται στην κοινωνία, δηλαδή πόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχουν και πόσο ακόμη έχει αλλάξει η τακτική και η οπτική τους σε κάποια πράγματα σε σχέση με πριν» (ΠΕ06-Α), «καμαρώνουν για την προσπάθειά τους» (ΠΕ06-Ε) και «τους επιβραβεύουν για ό,τι κάνουν, τους λένε ότι έχουν αλλάξει πράγματα, ότι έχουν κάνει βήματα παραπέρα και αυτό επηρεάζει όλη την οικογένεια, όχι μόνο τους ίδιους» (ΠΕ06-Δ). Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν ως πρότυπα για τα συγγενικά πρόσωπα των εκπαιδευομένων, τα οποία «γράφονται και αυτά μετά στο σχολείο» (ΠΕ06-Β).

Από την άλλη πλευρά, έχει να κάνει το ίδιο το πλαίσιο και το υπόβαθρο της οικογένειας για το πώς θα διαχειριστεί αυτή την αλλαγή, καθώς ορισμένες φορές δεν είναι υποστηρικτικό προς τους εκπαιδευόμενους ή τους επηρεάζει αρνητικά για να επιστρέψουν στην προηγούμενή τους κατάσταση. Ειδικά όταν πρόκειται για κρατούμενους εκπαιδευόμενους, το περιβάλλον δεν είναι δεκτικό ή δε γνωρίζει το γεγονός της κράτησής τους, οπότε η επίδραση του σχολείου χάνεται σε ένα τέτοιο πλαίσιο ή μπορεί να εμφανιστεί εφόσον το πλαίσιο εξυγιανθεί:

- «[...] στο οικογενειακό περιβάλλον [...] μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ξένος και να τον απορρίψουν και επειδή υπάρχει το προηγούμενο της κράτησης της στέρησης του οικογενειακού περιβάλλοντος και σίγουρα υπάρχει ανάγκη για ενσωμάτωση, δε θα επιτρέψει η καινούργια συνθήκη του περιβάλλοντος να δεχτεί έναν άνθρωπο ο οποίος και κουβαλάει ένα πολύ μεγάλο στίγμα και για την οικογένεια και ο οποίος έχει αλλάξει κιόλας [...] Άρα, ό,τι στοιχείο θετικό έχει μπολιάσει το σχολείο μέσα τους για να επιβιώσουν στην ίδια την οικογένεια μπορεί να τα βγάλουν πολύ αργότερα ή εφόσον αισθανθούν ότι έχουν γίνει ξανά αποδεκτοί από την οικογένειά τους» (ΠΕ06-Γ).
- «[...] έχω δει ανθρώπους να λένε ψέματα για να έρθουν στο σχολείο, δεν τους στηρίζει καθόλου η οικογένειά τους. Έχω δει ανθρώπους που ντρέπονται να πουν

στο φιλικό τους περιβάλλον ότι έρχονται στο σχολείο σε αυτή την ηλικία. Επίσης, έχει τύχει σε εκπαιδευόμενη να την έχουν κοροϊδέψει συστηματικά από το από το οικογενειακό της περιβάλλον ότι πάει στο σχολείο για να γίνει παντογνώστης, όπως μας εκμυστηρεύτηκε.[...]» (ΠΕ06-Δ).

Επομένως, οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι οικογένειες των εκπαιδευομένων βλέπουν θετικά κυρίως την εξέλιξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων εκτός σχολείου ως αποτέλεσμα της επίδρασης των διαπολιτισμικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού υποθέτουν ή δηλώνουν εκ όσων γνωρίζουν ότι τις περισσότερες φορές οι οικογένειες των εκπαιδευομένων βλέπουν θετικά τη βελτίωση ή την αλλαγή των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως έχουν διαμορφωθεί κατά τη φοίτηση των εκπαιδευομένων. Οι λειτουργικές οικογένειες συνήθως επικροτούν και ενισχύουν την εξέλιξη των ανθρώπων τους, για την οποία νιώθουν περήφανοι και ενδεχομένως να αποτελέσει κίνητρο και για τους ίδιους, ώστε να φοιτήσουν σε Σ.Δ.Ε. Ωστόσο, σε μη λειτουργικές οικογένειες, οι οποίες δεν έχουν την ανάλογη δεκτικότητα, ετοιμότητα ή κατανόηση ως προς τις αλλαγές αυτές, η αντιμετώπιση δεν είναι θετική, γιατί επηρεάζεται η ισορροπία του συστήματος λειτουργίας τους. Οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού εικάζουν και αναφέρουν μέσα από συζητήσεις με συγγενείς των εκπαιδευομένων ότι συνήθως η αλλαγή στην κοινωνική τους συμπεριφορά και στάση, ακόμα και στην ψυχολογία τους είναι ορατή και επιβραβεύεται. Συχνά μάλιστα τα αποτελέσματα αυτά επηρεάζουν θετικά τους συγγενείς τους, οι οποίοι είτε υιοθετούν κι εκείνοι σε κάποιο βαθμό τις αλλαγές των οικείων τους είτε αποφασίζουν να φοιτήσουν κι εκείνοι ως εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. Ωστόσο, η ίδια η οικογένεια ορισμένες φορές δε λειτουργεί υποστηρικτικά ούτε κατανοεί τους εκπαιδευόμενους, ενδέχεται ακόμα να τους επηρεάζει αρνητικά προκειμένου να επιστρέψουν στην προηγούμενη οικεία σε εκείνους κατάσταση. Στην περίπτωση των κρατούμενων εκπαιδευομένων, η οικογένεια δεν αποδέχεται ή αγνοεί τη φυλάκισή τους, οπότε σε ένα τέτοιο πλαίσιο η επίδραση του σχολείου χάνεται ή μπορεί να εμφανιστεί εφόσον το πλαίσιο εξυγιανθεί.

Στην **πέμπτη ερώτηση** *«Πώς διαμορφώνεται η ετοιμότητα των γηγενών εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. για διαπολιτισμική μάθηση απέναντι στους εκπαιδευόμενους με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με την αρχή της εκπαιδευτικής*

περιόδου;» οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού παραδέχονται ομόφωνα ότι η ετοιμότητα των γηγενών εκπαιδευομένων απέναντι στους αλλόγλωσσους «διαμορφώνεται με το πέρασμα του καιρού» (ΠΕ02-Γ) άλλοτε περισσότερο άλλοτε λιγότερο, εφόσον «μία τάξη λειτουργήσει καλά και λειτουργήσουν και οι διαπολιτισμικές πρακτικές» (ΠΕ02-Α) με βάση και το βαθμό δεκτικότητας των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, «όταν αυτό γίνεται συνειδητά από το σχολείο μέσω πρακτικών, ειδικά μέσω των ρόλων, όπου κατανοεί ο ένας τη θέση του άλλου» (ΠΕ02-Β), οι οπτικές διευρύνονται ή/ και μετασχηματίζονται, τα στερεότυπα καταρρίπτονται, οι στάσεις αλλάζουν προς το καλύτερο, ενδυναμώνεται η ψυχολογία, αναπτύσσονται δεσμοί και διευκολύνεται η συνεργασία των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, «[...] όσο περισσότερο το κάνεις, τόσο περισσότερο θα διαφοροποιηθεί η ομάδα» (ΠΕ02-Ε). «[...] Στο τέλος του κύκλου έχουν γίνει, νομίζω, πάρα πολύ φίλοι, διατηρούν και σχέσεις για την υπόλοιπη ζωή τους, όταν φύγουν από το σχολείο - αυτό το έχω παρατηρήσει σε πάρα πολλές περιπτώσεις.[...]» (ΠΕ02-ΣΤ).

Στην ίδια ερώτηση, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού διαπιστώνουν ότι «οι γηγενείς είναι λιγότερο έτοιμοι και οι αλλόγλωσσοι είναι κατ' ελάχιστον έτοιμοι, αλλά αυτό είναι κάτι που διαμορφώνεται και συνήθως βελτιώνεται με τον καιρό και από τις δύο πλευρές» (ΠΕ06-Β) με τις διαπολιτισμικές πρακτικές και τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται, «[...] με πολύ κόπο και πολλή συζήτηση και εκπόνηση σχεδίων δράσης [...], πολλή δουλειά και πολλή διάθεση για συνεργασία ανάμεσα σε όλους: και στους εκπαιδευτικούς και τις ομάδες.[...]» (ΠΕ06-Ζ). Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται με τον αρχικό βαθμό εξοικείωσης όλων των εκπαιδευομένων με τη συνύπαρξη με αλλόγλωσσους, τις προκαταλήψεις τους αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτές και τον τρόπο που προσεγγίζουν τις ετερότητες. Η καθημερινή αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία τους βοηθούν σημαντικά ως προς τη σταδιακή διαμόρφωση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας:

- «[...] εκεί που στην αρχή δε μιλούσαν είτε επειδή φοβόντουσαν είτε επειδή δεν ένιωθαν σίγουροι είτε επειδή τους έβλεπαν καχύποπτα και με μισαλλοδοξία, στη συνέχεια αρχίζουν και αλληλεπιδρούν και σε αυτό πολύ μεγάλο ρόλο παίζουμε εμείς ως εκπαιδευτές, καθώς λειτουργούμε ως πρότυπα για τους εκπαιδευόμενους [...]» (ΠΕ06-Ε).

- «[...]βλέπουμε τελικά όλους αυτούς τους ανθρώπους να γίνονται μία ομάδα, όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω σε διάφορες κοινωνικές τους δραστηριότητες. Βιώνουν πράγματα μαζί είτε πρόκειται για έναν καφέ, για ένα σπορ κλπ. Αρχίζουν και ενσωματώνονται οι αλλόγλωσσοι με αποτέλεσμα οι γηγενείς να τους κάνουν μέρος στη ζωή τους. Τους ενσωματώνουν και τους συμπεριλαμβάνουν στη ζωή τους» (ΠΕ06-ΣΤ).

Από την άλλη πλευρά, στο κατ' εξοχήν πολυπολιτισμικό περιβάλλον της φυλακής σε κάποιες περιπτώσεις οι γηγενείς

«[...]εκπαιδευόμενοι είναι μία πολύ μικρή μειοψηφία στο σχολείο, άρα παρά το γεγονός ότι είναι εντός της χώρας τους, επί της ουσίας βρίσκονται σε ένα πλαίσιο που είναι μειονότητα.[...] Οπότε υποχρεωτικά και για να διαβιώσουν και στην υπόλοιπη συνθήκη των φυλακών εκτός σχολείου, πρέπει να έχουν κάποιου είδους ετοιμότητα, δηλαδή ό,τι προκαταλήψεις μπορεί να έχουν εναντίον αλλοεθνών αναγκαστικά πρέπει να μην τις εκφράσουν αν μη τι άλλο, ό,τι και να σκέφτονται, προκειμένου να επιβιώσουν» (ΠΕ06-Γ).

Επομένως, οι εκπαιδευτές δρουν υποστηρικτικά απέναντι στους γηγενείς εκπαιδευόμενους, ώστε να ενταχθούν μαζί με τους υπόλοιπους και να μη νιώσουν απομονωμένοι:

«Το σχολείο σε όλο αυτό βοηθάει, γιατί και οι καθηγητές είναι γηγενείς, επίσης . Οπότε, υπάρχει κατευθείαν ένα σημείο σύγκλισης και έτσι σίγουρα ότι οι γηγενείς εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο, γιατί υπάρχει ένα γλωσσικά και πολιτισμικά οικείο πλαίσιο, αλλά είναι μετά στο χέρι του κάθε εκπαιδευτή να μην απομονώσει τους γηγενείς εκπαιδευόμενους, αλλά να εντάξει αυτούς όπως και όλους τους υπόλοιπους στο καινούργιο πλαίσιο της τάξης ή του σχολείου» (ΠΕ06-Γ).

Συμπερασματικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών πιστεύουν ότι η ετοιμότητα των γηγενών εκπαιδευομένων για διαπολιτισμική μάθηση απέναντι στους εκπαιδευόμενους με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο διαφοροποιείται συγκριτικά με την αρχή της εκπαιδευτικής περιόδου. Οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού ισχυρίζονται ότι η ετοιμότητα των γηγενών

εκπαιδευομένων απέναντι στους αλλόγλωσσους αλλάζει προοδευτικά σε σχέση με την αρχή της χρονιάς σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Αυτό εξαρτάται από το είδος των διαπολιτισμικών πρακτικών, τη συχνότητα εφαρμογής τους καθώς και από το βαθμό δεκτικότητας των εκπαιδευομένων. Κατά συνέπεια, οι οπτικές διευρύνονται ή/ και μετασχηματίζονται, τα στερεότυπα καταρρίπτονται, οι στάσεις αλλάζουν προς το καλύτερο, ενδυναμώνεται η ψυχολογία, αναπτύσσονται δεσμοί και διευκολύνεται η συνεργασία των εκπαιδευομένων. Βέβαια, οι εκπαιδευτές πρέπει να διαχειρίζονται με ιδιαίτερη προσοχή τις πολυπολιτισμικές τάξεις και να υπάρχει ισορροπία ως προς την έκφραση των απόψεων τόσο από τους γηγενείς όσο και τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους, καθώς μπορεί να οι αλλόγλωσσοι να επιβαρύνουν τους γηγενείς μιλώντας συνεχώς για τη δική τους χώρα ή εστιάζοντας μόνο στα αρνητικά της χώρας υποδοχής. Οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού ομολογούν ότι η ετοιμότητα των γηγενών απέναντι στους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό σχετικά με την αρχή της σχολικής χρονιάς. Παράγοντες αυτής της αλλαγής είναι οι διαπολιτισμικές πρακτικές και οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές, ο αρχικός βαθμός εξοικείωσης όλων των εκπαιδευομένων με τη συνύπαρξη με αλλόγλωσσους, οι παγιωμένες αντιλήψεις τους αλλά και ο τρόπος που προσεγγίζουν τις ετερότητες οι ίδιοι οι εκπαιδευτές. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των γηγενών απέναντι στους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους διαμορφώνεται σημαντικά μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, την ανταλλαγή απόψεων και τη μεταξύ τους συνεργασία. Ωστόσο, στο κατ' εξοχήν πολυπολιτισμικό περιβάλλον της φυλακής οι γηγενείς ενδέχεται να αποτελούν μειονότητα, οπότε πρέπει να αποκτήσουν ένα είδος διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Επομένως, το σχολείο και οι εκπαιδευτές δρουν υποστηρικτικά απέναντι στους γηγενείς εκπαιδευόμενους, ώστε να ενταχθούν μαζί με τους υπόλοιπους και να μη νιώσουν απομονωμένοι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συνοψίζοντας, με την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να εξεταστεί η επίδραση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας ως παράγοντες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των Σ.Δ.Ε. αναφορικά με τον Ελληνικό και τον Αγγλικό Γραμματισμό μέσα από τη συγκριτική προσέγγισή τους.

Στο σημείο αυτό γίνεται παρουσίαση των συμπερασμάτων που εξήχθησαν μέσα από την ποιοτική προσέγγιση των ερωτημάτων της έρευνας.

Το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** ήταν πώς νοηματοδοτούν τις πολιτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. Οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την επιβεβλημένη ανάγκη εφαρμογής τους στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε., κυρίως στα σχολεία των φυλακών, όπου είναι πιο έντονη η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια των εκπαιδευομένων. Κοινώς διαπιστωμένα αποτελέσματα των διαπολιτισμικών πρακτικών θεωρούνται: η σύσφιξη σχέσεων, η ουσιαστική αλληλεπίδραση και η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων, η αποδοχή και σεβασμός στις ετερότητες, όπως επιβεβαιώνει και ο Γεωργογιάννης (1997) που προσθέτει και την ανάπτυξη της αλληλεγγύης, της συλλογικής συνείδησης, της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της «ανοιχτότητας» στη διαφορετικότητα και την κατάργηση στερεοτύπων εθνοκεντρικού χαρακτήρα. Παρόλα αυτά, για τους εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού οι πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητες λόγω του διαπολιτισμικού χαρακτήρα του ίδιου του γραμματισμού, καθώς αποτελεί «κοινό τόπο» και συνδέει άμεσα τις ετερογενείς κουλτούρες των εκπαιδευομένων με την κουλτούρα της γλώσσας στόχου. Την άποψη αυτή στηρίζουν και οι Μητσικοπούλου & Σακελλίου (2006), σύμφωνα με τις οποίες μέσω του Αγγλικού Γραμματισμού πραγματοποιείται σύγκριση και διασύνδεση πολιτισμών (αγγλόφωνων και μη), οπότε καλλιεργείται σε σημαντικό βαθμό η διαπολιτισμική συνείδηση των εκπαιδευόμενων Σ.Δ.Ε. Άλλωστε, η υιοθέτηση μιας τρίτης ουδέτερης κουλτούρας εντός τάξης που διαμορφώνεται στα όρια μεταξύ δύο ή περισσότερων γλωσσών και πολιτισμών μπορεί να διαμορφώσει εναλλακτικές οπτικές, απόψεις και στάσεις ως συγκερασμό ποικίλων κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων (Kramsch, 1993).

Ωστόσο, κατά την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίζονται ορισμένες δυσκολίες, που για τους εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας φαίνεται να είναι περισσότερες σε σχέση με τους εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας. Οι δυσκολίες και στους δύο γραμματισμούς αφορούν σε θέματα σχέσεων και συνεργασίας, διαχείρισης των γλωσσικών και πολιτισμικών ετεροτήτων των εκπαιδευομένων και κατ' επέκταση των συγκρούσεων που δημιουργούνται λόγω

στερεοτύπων, το φόβο για τη σχολική αποτυχία, τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη των εκπαιδευομένων στην ομάδα – ειδικά στην αρχή της χρονιάς – καθώς και θέματα οργάνωσης της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας στα Σ.Δ.Ε., που διαφέρει εντελώς από το γνωστό στους εκπαιδευόμενους παραδοσιακό μοντέλο της τυπικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτές αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες με ειλικρίνεια, λογική και ενσυναίσθηση, με τις κατάλληλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε συνδυασμό με πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη σύσφιξη σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους μέσω δράσεων κοινωνικοποίησης, με τη χρήση γλώσσας διαμεσολάβησης και τη ξεκάθαρη στοχοθεσία και επεξήγηση του πλαισίου λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. Η ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση των εκπαιδευτών ενηλίκων ευάλωτων ομάδων βοηθάει στην αντιμετώπιση κρίσεων και συγκρούσεων, στην αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων και τη δημιουργία θετικού κλίματος τάξης καθώς και στη διασφάλιση ενός ασφαλούς μαθησιακού πλαισίου με υψηλές προσδοκίες για όλους χωρίς αποκλεισμούς (Luthar, Suniya, & Cicchetti, 2000).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών δεν έχουν λάβει μέρος σε ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς εξηγούν ότι δεν υπάρχει σχετική πρόβλεψη από το Υπουργείο Παιδείας, ωστόσο δηλώνουν την προθυμία τους για συμμετοχή και προτείνουν την οργάνωση συστηματικής επιμόρφωσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Σ.Δ.Ε. με βιωματικό χαρακτήρα. Τονίζουν μάλιστα τη χαρακτηριστική έλλειψη ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Σ.Δ.Ε αλλά και την αναγκαιότητα να διοργάνωσης σεμιναρίων, καθώς συμφωνούν πως θα αποκόμιζαν δεξιότητες και τεχνικές διαχείρισης των προαναφερόμενων δυσκολιών, κυρίως των συγκρούσεων και των ετεροτήτων των εκπαιδευομένων ειδικά σε έντονα πολυπολιτισμικά πλαίσια (π.χ. φυλακές), αλλά θα είχαν και την ευκαιρία ανταλλαγής καλών πρακτικών, ώστε να αποκτήσουν την απαραίτητη διδακτική ετοιμότητα. Σύμφωνα με το Μάρκου (2012) οι περιορισμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία και υποβαθμίζουν περαιτέρω το ήδη ευάλωτο κοινωνικό υπόβαθρο των αλλοδαπών εκπαιδευομένων, καθώς δημιουργούνται άνισες ευκαιρίες συμμετοχής τόσο στην εκπαίδευση όσο και την κοινότητα.

Γίνεται παραδεκτό και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτών ότι οι πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ωφελούν εξίσου τους γηγενείς και τους αλλόγλωσσους

εκπαιδευόμενους, καθώς προάγουν τον αλληλοσεβασμό και την αμοιβαία αποδοχή, αναθεωρούν ή και μετασχηματίζουν τις παγιωμένες αντιλήψεις, διευρύνουν τις οπτικές και τελικά επιτυγχάνεται η από κοινού ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων όχι μόνο σε επίπεδο τάξης αλλά και κοινωνίας. Όπως επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των εκπαιδευομένων μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση με σεβασμό στην πολιτισμική παράδοση κάθε λαού (Μάρκου, 1989). Επιπροσθέτως, μέσω των διαπολιτισμικών πρακτικών δύνανται να ωφεληθούν και οι εκπαιδευτές, οι οποίοι φέρουν το δικό τους πολιτισμικό φορτίο, τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και στάσεις, που μπορούν επίσης να διαμορφωθούν αναλόγως. Αφού κατανοήσουν και αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, οι εκπαιδευτές θα είναι σε θέση να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στην κουλτούρα της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, τις ομοιότητες και διαφορές της μητρικής και δεύτερης γλώσσας, καθώς και να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ανάγκες, τα μαθησιακά στυλ, τις πρότερες εμπειρίες, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τα μαθησιακά εμπόδια των αλλοδαπών εκπαιδευομένων για την αποτελεσματική τους καθοδήγηση (Lee, Sheared, όπ. αναφ. στο Σκλάβου, 2011).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών εκτιμούν ότι διαφαίνεται το μέλλον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα λόγω του πολυπολιτισμικού τοπίου που συνεχώς διαμορφώνεται μέσω των αυξανόμενων μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού προβληματίζονται εντονότερα σχετικά με την εφαρμοσμένη και εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υπογραμμίζουν την υπαρκτή διάσταση της πολυπολιτισμικότητας σε όλα τα σχολικά πλαίσια και τονίζουν την αναγκαιότητα για τη λήψη πιο τολμηρών και δραστικών πολιτικών αποφάσεων για την εκ βάθρων αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων υιοθετώντας καθολική διαπολιτισμική προσέγγιση. Όπως αναφέρει και ο Μάρκου (2012), το ήδη ευάλωτο κοινωνικό υπόβαθρο των αλλοδαπών εκπαιδευομένων υποβαθμίζεται περαιτέρω από μια σειρά παραγόντων που δημιουργούν άνισες ευκαιρίες συμμετοχής τόσο στην εκπαίδευση όσο και την κοινότητα, ανάμεσα σε αυτούς και η ελλιπής εκπαιδευτική πολιτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** αφορούσε στο βαθμό συστοιχίας των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. με τις στρατηγικές για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας. Οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών προσαρμόζουν τις διδακτικές τους τεχνικές με βάση τη σύσταση της ομάδας που καλούνται να διαχειριστούν. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με γνώμονα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας παράλληλα το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Βαλιάνη & Νεοφύτου, 2017). Η σημαντικότητα της πρώτης γλώσσας των εκπαιδευομένων λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτές και αξιοποιείται ως στήριγμα για την εκμάθηση της δεύτερης (π.χ. για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής) (Levine 1990· Mills & Mills, 2002). Και οι δύο ομάδες εκπαιδευομένων χρησιμοποιούν ορισμένες τεχνικές που προτείνει ο Παπαχρήστος (2011) και η Σκλάβου (2011), όπως η εργασία σε πολυπολιτισμικά ζεύγη ή ομάδες, παιχνίδι ρόλων, η χρήση μεσολαβητικής γλώσσας, η υιοθέτηση πολλαπλών οπτικών, η αξιοποίηση των εμπειριών και γνώσεων των εκπαιδευομένων, η ένταξη οικείων πολιτισμικών στοιχείων των εκπαιδευομένων, η χρήση παραγλωσσικών στοιχείων όπως η γλώσσα του σώματος και ο επιτονισμός της φωνής, η αποσαφήνιση, το παραμύθι, το θεατρικό παιχνίδι, η χρήση εικόνων και η αφόρμηση και η συζήτηση. Για τους εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας ιδιαίτερα εύχρηστες είναι οι τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων και η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη, που συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις τεχνικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011), η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία δεν προϋποθέτει απλώς τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητευόμενους. Είναι αναγκαία η επιστράτευση ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών για αποτελεσματική μάθηση, διαθεματική προσέγγιση με την αξιοποίηση του ψυχοσυναισθηματικού κεφαλαίου των εκπαιδευομένων για την ενίσχυση της ενεργού εμπλοκής και της αυτενεργού μάθησης. Για τους εκπαιδευτές Αγγλικής Γλώσσας σημαντικό ρόλο παίζει η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, η προσεκτική προσέγγιση των πολιτισμικών ετεροτήτων για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική ομάδα καθώς και η αξιοποίηση των εμπειριών και του γλωσσικού-πολιτισμικού πλούτου των εκπαιδευομένων για την εξασφάλιση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Όπως επιβεβαιώνει η βιβλιογραφία, οι Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών των Σ.Δ.Ε. παρέχουν ευελιξία ως προς τη

δυνατότητα προσαρμογής της διδασκαλίας με βάση τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευομένων, τις διδακτικές τεχνικές και τη μεθοδολογία (π.χ. μαθητοκεντρική, βιωματική προσέγγιση), κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, δυνατότητα αξιοποίησης ψηφιακών μέσων κλπ. (Χατζησαββίδης, 2010).

Επίσης και οι δύο ομάδες εκπαιδευτών προσαρμόζουν τα διδακτικά μέσα και υλικά για να αποκτήσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρον για το γραμματισμό και να εξοικειωθούν, να αποκτήσουν δεξιότητες και να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση. Κείμενα, έντυπο υλικό, εικόνες, μουσική, τραγούδια, εποπτικά μέσα, νέες τεχνολογίες αλλά και εναλλακτικά μέσα και υλικά, όπως κόμικς, έργα τέχνης, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές και χαρτόνια προσαρμόζονται και αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού (Σκλάβου, 2011). Η προσαρμογή γίνεται με γνώμονα το πολιτισμικό, γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων, τις εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Το πρόγραμμα σπουδών παρέχει μεγάλη ευελιξία προσαρμογής διδακτικών υλικών (π.χ. κειμενικά είδη) και τη δυνατότητα αξιοποίησης ψηφιακών μέσων κλπ. με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες, (Χατζησαββίδης, 2010), τις οποίες οι εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας φροντίζουν να διερευνούν πριν την επιλογή κατάλληλων διδακτικών υλικών και μέσων. Ωστόσο, το ίδιο το πλαίσιο είναι εκείνο που καθορίζει το είδος των υλικών και των μέσων που κρίνονται κατάλληλα για τη διδασκαλία, καθώς ισχύουν περιορισμοί λόγω ειδικών συνθηκών και κανόνων λειτουργίας (π.χ. φυλακή), που οι εκπαιδευτές οφείλουν να γνωρίζουν μέσω κατάλληλης επιμόρφωσης και να προσαρμόζονται με ευελιξία ως προς τη χρήση ασφαλών εκπαιδευτικών μέσων και υλικών για αποτελεσματική ανταπόκριση των εκπαιδευομένων (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Οι ενεργητικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων αξιοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό και από τις δύο εκπαιδευτικές ομάδες, εφόσον το πλαίσιο και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι το δέχονται και το επιτρέπουν. Χρησιμοποιούνται τεχνικές, όπως: η εργασία σε ζευγάρια ή ομάδες, η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευομένων, τα παιχνίδια ρόλων, ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), τα project, η αξιοποίηση της τέχνης, η μελέτη περίπτωσης, η πρακτική άσκηση, η ευρετική μέθοδος και οι συνεντεύξεις. Οι ενεργητικές τεχνικές αποτελούν αποκύημα της εκπαίδευσης ενηλίκων και δεν προέρχονται από διαδικασίες εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, καθώς προσανατολίζονται στο σύγχρονο εκπαιδευόμενο και ενθαρρύνουν

την ενεργό εμπλοκή για την ανάληψη ατομικής ευθύνης για τη μάθηση χωρίς να προωθούν τη στείρα μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων (Χοντολίδου, 2003). Οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών παραδέχονται ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν κάτι καινούργιο και διαφορετικό που πρέπει να εισάγεται σταδιακά στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι ενδεχομένως να μην είναι έτοιμοι ή σε θέση να αντιληφθούν και να προβάλλουν – τουλάχιστον αρχικά – αντιστάσεις, που αναμένεται να καμφθούν με το χρόνο και την κατάλληλη διαχείριση των εκπαιδευτών. Όπως επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά, οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να δυσκολεύονται να αποσυνδεθούν συναισθηματικά από την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους (Rogers, 1999). Ωστόσο, αναγνωρίζεται από κοινού η αξία των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών όχι μόνο ως προς τα οφέλη των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε γνωστικό, επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο αλλά και ως προς τη σύνδεσή τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κατανόησης των ετεροτήτων καθώς και την εξάλειψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Σύμφωνα με τον Παπααρήστο (2011), με τη διαπολιτισμική προσέγγιση δε γίνεται απλώς μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητευόμενους, αλλά είναι αναγκαία η επιστράτευση ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών για αποτελεσματική μάθηση, διαθεματική προσέγγιση με την αξιοποίηση του ψυχοσυναισθηματικού κεφαλαίου των εκπαιδευόμενων για την ενίσχυση της ενεργού εμπλοκής και της αυτενεργού μάθησης. Επίσης, σημαντική είναι η αξία της διασύνδεσης της διδασκαλίας με δράσεις σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς ενισχύεται ο σεβασμός των εκπαιδευόμενων προς την ετερότητα, συνειδητοποιείται η έννοια της αλληλεγγύης, αναπτύσσεται το αίσθημα της ενσυναίσθησης και περιορίζεται κατ' επέκταση η δημιουργία προκαταλήψεων και στερεοτύπων, καθώς και εκδηλώσεις ρατσισμού και εθνοκεντρισμού.

Οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού τηρούν σχεδόν απόλυτα το σχήμα Π, που ενισχύει τη διαπροσωπική επικοινωνία, τις αμφίδρομες σχέσεις και τη δημιουργία ομαδοσυνεργατικού κλίματος ή οποιαδήποτε άλλη διάταξη (κύκλος, διάταξη θέσεων ανά ομάδες) εξασφαλίζει τη μέγιστη αλληλεπίδραση και την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας, μέσα στην οποία ενσωματώνονται και οι εκπαιδευτές (Βαλάκας, 2006). Για τους εκπαιδευτές η διάταξη των θέσεων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των δραστηριοτήτων και των διδακτικών στόχων και όχι τόσο από την ανομοιογένεια των ομάδων. Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά,

καθώς το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος πραγματοποιείται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ ένα μικρότερο μέρος υλοποιείται σε χώρους πολιτιστικών και περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και σε κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού και κατάρτισης (Χατζησαββίδης, 2009).

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της επιβράβευσης, η οποία γίνεται προς όλους τους εκπαιδευομένους ανεξαιρέτως με λεκτικό, γραπτό, συμβολικό ή απτό τρόπο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την προσπάθειά τους, κινητοποιούνται για την απρόσκοπτη συνέχιση της μάθησής τους, νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και δεν αυτοματαιώνονται. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση, την οποία τείνουν να επιζητούν (Hiemstra & Sisco, 1990). Επιπλέον, μέσω της επιβράβευσης επιβεβαιώνεται ο πρωταρχικός ρόλος του εμπνευστή που επιτελούν οι εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε., οι οποίοι δρουν υποστηρικτικά με κάθε τρόπο απέναντι στους εκπαιδευομένους προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αυτενέργειά τους (Χοντολίδου, 2003). Ωστόσο, οι εκπαιδευτές του Ελληνικού Γραμματισμού διχάζονται εάν η επιβράβευση πρέπει να γίνεται στοχευμένα ή να δίνεται με κάθε ευκαιρία, ώστε να είναι εποικοδομητική χωρίς να γίνεται καθ' υπερβολή. Από την άλλη, οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού εκφράζουν πολλαπλές οπτικές σχετικά με την επιβράβευση, η οποία άλλοτε γίνεται συστηματικά με μικρά δωράκια (ειδικά για τους κρατούμενους που έχουν ανάγκη τη νοερή αναβίωση της παιδικότητάς τους), άλλοτε έρχεται στους εκπαιδευόμενους μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι η γνώση που αποκομίζουν βρίσκει πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά τους, η οποία βελτιώνεται και τέλος, η επιβράβευση μπορεί να συνδεθεί όχι μόνο με τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά πολύ περισσότερο με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσης ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γηγενείς τους αλλόγλωσσους και αντιστρόφως.

Το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** ήταν πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ως αποτέλεσμα διαπολιτισμικών πρακτικών. Η εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών για την ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων αποτελεί βασικό μέλημα των εκπαιδευτών και των δύο γραμματισμών. Χρησιμοποιείται ποικιλία πρακτικών, όπως: συζήτηση, προσομοίωση, εικόνες, λεξικά, παιχνίδια ρόλων, ανταλλαγή

απόψεων, διαθεματικά project, τα εργαστήρια και χρήση νέων τεχνολογιών. Οι πρακτικές αυτές προωθούν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και την ανάδυση των πρότερων γνώσεων των δίγλωσσων ομιλητών (Cummins, 1999, 2003). Μέσα από την εργασία σε ετερογενείς ομάδες αναπτύσσεται η αλληλοβοήθεια και η αλληλοκατανόηση όχι μόνο σε γνωστικό αλλά και πολιτισμικό επίπεδο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν τόσο με τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου αλλά και με τους πολιτισμούς των άλλων εκπαιδευομένων. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η αποτελεσματική μάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ενδοσχολική διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, γεγονός που οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις (Byram & Leman, 1990). Στόχος είναι όχι η αφομοίωση αλλά η ανάδειξη, η ανταλλαγή, η σύγκριση και η κατανόηση ετερογενών πολιτισμικών στοιχείων για τη βελτίωση των γνωστικών και των γλωσσικών δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου των εκπαιδευομένων. Επίσης, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και πολιτισμικών στοιχείων ενισχύεται η αλληλεπίδραση και η συνεργασία όλων των εκπαιδευομένων αλλά και η επαφή και εξοικείωσή τους με τις ετερότητες. Η υιοθέτηση κριτικής σκέψης και η σύγκριση των ετεροτήτων αναδεικνύει τις ομοιότητες κι έτσι προκύπτει η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων. Ειδικά για τις ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες εκπαιδευομένων (π.χ. Ρομά, κρατούμενοι) απαιτείται ιδιαίτερη διαπολιτισμική προσέγγιση μέσω συζήτησης, επίδειξης και πρακτικής άσκησης, καθώς είναι απαραίτητη η καλλιέργεια βασικής κουλτούρας μάθησης για να συνειδητοποιήσουν πρωτευόντως το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι και δευτερευόντως την αλληλεπίδρασή τους με το ίδιο το πλαίσιο.

Οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών αντιλαμβάνονται τα πολλαπλά οφέλη για τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους ίδιους από την εφαρμογή των διαπολιτισμικών πρακτικών. Αφενός πρόκειται για γνωστικά οφέλη ως προς τη βιωματική εκμάθηση της ελληνικής από τους γηγενείς και αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους, αφετέρου για συνολικότερα οφέλη στα άτομα ως προς το μετασχηματισμό αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων. Σύμφωνα με τον (Cummins, 1999, 2003) η ανταλλαγή εμπειριών εκπαιδευομένων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα είναι σημαντική, διότι όχι μόνο αυξάνεται η επιθυμία τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο με στόχο να προβάλλουν τη δική τους κουλτούρα, αλλά επίσης ενισχύεται η αίσθηση της ταυτότητας. Συνεπώς, η διδασκαλία γίνεται πιο ουσιαστική

με τη συνεισφορά εμπειριών και γνώσεων με όρους ισοτιμίας, αμοιβαίας αναγνώρισης και σεβασμού.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο γραμματισμών εφαρμόζουν τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη αφενός την τάξη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (γνωστικό επίπεδο, ηλικία, προσωπικά ενδιαφέροντα, γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, δεξιότητες, ικανότητες και κλίσεις, βαθμός ετοιμότητας για συνεργασία και παγιωμένες αντιλήψεις) ιεραρχώντας κάθε φορά το πιο σημαντικό κατόπιν διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών. Αφετέρου υπολογίζονται παράγοντες, όπως: το γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό προφίλ των εκπαιδευομένων, το φύλο, τη χρονική συγκυρία της διδασκαλίας, την ψυχολογία των εκπαιδευομένων τη δεδομένη στιγμή, το μαθησιακό αντικείμενο της ημέρας, το διαθέσιμο χρόνο, την κινητροδότηση των εκπαιδευομένων για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία καθώς και άλλα στοιχεία των εκπαιδευομένων που μπορούν να προσεγγιστούν διαπολιτισμικά. Σύμφωνα με τους (Crozet & Liddicoat, 1997) στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία αναγνωρίζεται η προσωπικότητα, η αυτοεικόνα και η ταυτότητα των εκπαιδευομένων που έχει αναπτυχθεί με βάση την πρώτη γλώσσα. Στόχος είναι η εύρεση ενός σημείου επικοινωνίας πέρα από το πολιτισμικό τους πλαίσιο και η επίτευξη των επικοινωνιακών του στόχων, όχι η αφομοίωση στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Επιπλέον, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι όντως η πρώτη γλώσσα των εκπαιδευομένων είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτές και να αξιοποιείται ως στήριγμα για την εκμάθηση της δεύτερης (π.χ. για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής) (Levine 1990· Mills & Mills, 2002). Επίσης, κρίνεται σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο (οικογενειακό, κοινωνικό, οικονομικό, μορφωτικό και πολιτισμικό), οι προσωπικές ιστορίες και εμπειρίες των εκπαιδευομένων (π.χ. λόγοι μετανάστευσης) που διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα και καθορίζουν τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων (Γκόβαρης, 2001· Cummins, 2003). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων ευάλωτων ομάδων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το σύνολο της προσωπικότητας και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως και τις αυξημένες προσδοκίες που έχουν από την εκπαίδευση και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Nagasa, 2014). Σε κάθε περίπτωση, η διαπολιτισμική προσέγγιση των εκπαιδευομένων χρειάζεται προσεκτικούς χειρισμούς από την πλευρά των εκπαιδευτών για την αποφυγή παρερμηνειών που ενδέχεται να δημιουργηθούν στους εκπαιδευομένους λόγω γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας. Τον παραπάνω

ισχυρισμό επιβεβαιώνει και ο Rogers (1999), κατά τον οποίο σε ό,τι αφορά τη διαχείριση ευάλωτων ομάδων, όπως οι μετανάστες, οι εκπαιδευτές πρέπει να διαθέτουν ενσυναίσθηση αρχικά για την κατανόηση της πραγματικότητας και των βιωμάτων των εκπαιδευομένων καθώς και ενδιαφέρον για τα προβλήματά τους, γεγονός που συμβάλλει στη διαμόρφωση ειλικρινών σχέσεων εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων. Η ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση των εκπαιδευτών ενηλίκων ευάλωτων ομάδων βοηθάει στην αντιμετώπιση κρίσεων και συγκρούσεων, στην αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων και τη δημιουργία θετικού κλίματος τάξης καθώς και στη διασφάλιση ενός ασφαλούς μαθησιακού πλαισίου με υψηλές προσδοκίες για όλους χωρίς αποκλεισμούς (Luthar, Suniya, & Cicchetti, 2000).

Τα κίνητρα είναι απαραίτητα, σχεδόν αυτονόητα κατά τις απόψεις και των δύο ομάδων εκπαιδευτών τόσο προς τους γηγενείς όσο και προς τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτές του Αγγλικού Γραμματισμού επιλέγουν να δίνουν κίνητρα για την ενεργοποίηση και τη διατήρηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων αξιοποιώντας τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές για αυτό το σκοπό, όπως και για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Όλοι οι εκπαιδευτές συνδέουν την ύπαρξη των κινήτρων με αποτελεσματική μάθηση, που θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους στην κοινωνική τους ένταξη, αν και στο πλαίσιο της φυλακής κρίνεται ότι πρέπει να αποσυνδεθεί η ωφελμιστική λογική των κρατούμενων εκπαιδευομένων σχετικά με τα ευεργετικά ημερομίσθια και να συσχετιστούν τα οφέλη της μάθησης με μελλοντικά κοινωνικά οφέλη. Τον ισχυρισμό αυτό επιβεβαιώνουν και οι (Oroujlu & Vahedi, 2011), καθώς υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική γλωσσική εκμάθηση σχετίζεται με το πάθος των εκπαιδευομένων, οπότε οι εκπαιδευτές καλούνται να τους παρέχουν κατάλληλη καθοδήγηση, ποιοτική διδασκαλία, ανατροφοδότηση καθώς και ευκαιρίες διάδρασης και δημιουργίας προκειμένου να διατηρηθεί αμείωτο το μαθησιακό ενδιαφέρον. Ωστόσο, συμπεραίνεται ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτών δεν έχουν αξία χωρίς την ύπαρξη ουσιαστικών εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευομένων που θα τους δεσμεύσουν απέναντι στη μάθηση. Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι έχουν περιορισμένα κίνητρα για εκπαίδευση, γεγονός που αποτελεί βασική αιτία σχολικής αποτυχίας και κατ' επέκταση πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης (Nikolaou & Papadia, 2012). Τέλος, κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των κινήτρων των εκπαιδευομένων παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτή, καθώς η αλληλεπίδρασή του με την ομάδα και η εξασφάλιση αμοιβαίων

και ειλικρινών σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας τονώνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων και συνεπώς ενισχύεται το ενδιαφέρον τους για αυτοβελτίωση (Cummins, 2007).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτές Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας συζητούν απαραίτητως τις διαπολιτισμικές πρακτικές που ακολουθούν με τους συναδέλφους της ίδιας (ή και διαφορετικής) ειδικότητας και εντοπίζουν περισσότερα κοινά σημεία ως προς το είδος των εφαρμοζόμενων διαπολιτισμικών πρακτικών λόγω κοινής ειδικότητας και προσέγγισης των διαπολιτισμικών ζητημάτων, όπως και λόγω της σχετικής εμπειρίας σε οποιοδήποτε διδακτικό πλαίσιο. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτές Ελληνικής Γλώσσας, τα όποια σημεία διαφωνίας είναι αποδεκτά, καθώς οι διαφορετικές απόψεις δημιουργούν ισορροπία, εμπλουτίζουν και αναδεικνύουν τις αποκλίνουσες οπτικές, οι οποίες προέρχονται από ανθρώπους με διαφορετικές προσλαμβάνουσες και εν τέλει έτσι γίνεται ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και καλών πρακτικών.

Το **τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα** ήταν πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο σε διαπολιτισμικό περιβάλλον. Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων αναγνωρίζεται η θετική επίδραση της αλληλεπίδρασης γηγενών – αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων, καθώς συμβάλλει στην τόνωση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσής τους, στην ανάπτυξη του αισθήματος αποδοχής και της αίσθησης του ανήκειν, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, τη διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης που ευνοεί τη συνεργασία, την αναδιαμόρφωση των στάσεών τους, την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας και τη σταθερή διατήρηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος για τη συνέχιση της φοίτησής τους. Τα προηγούμενα επιβεβαιώνονται από τους Carrasquillo & Rodriguez (1996), που υποστηρίζουν ότι μέσα από την ανάθεση συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων και ρόλων στην ομάδα ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων και επιπλέον ενισχύεται η γλωσσική τους ανάπτυξη μέσα από την αυξανόμενη αλληλεπίδραση για την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων. Ειδικότερα για τους κρατούμενους εκπαιδευόμενους, η ψυχολογία παίζει καθοριστικό ρόλο, οπότε πρέπει να διατηρείται θετική και να μην κυριαρχεί το αίσθημα του φόβου, που μπορεί να παρεμποδίσει τη μάθηση.

Τα φαινόμενα αρνητισμού για συνεργασία μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων είναι συχνά κυρίως στην αρχή της χρονιάς, που δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα οικειότητα, ως συνέπεια παγιωμένων αντιλήψεων (των γηγενών κυρίως αλλά και ομοεθνών εκπαιδευομένων) σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα αλλά συχνά και λόγω διαφορετικού πνευματικού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού υποβάθρου. Σε ακραίες περιπτώσεις, μπορεί να υπάρξουν και περιστατικά βίας, τα οποία απαιτούν ψύχραιμη και λογική διαχείριση σε ύστερο χρόνο. Τα ήπια περιστατικά αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές με τις κατάλληλες διαπολιτισμικές πρακτικές και κυρίως μέσω της συζήτησης και της εργασίας σε ομάδες, όπου αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση και η κατανόηση του «άλλου», project, καταιγισμό ιδεών αλλά και με την παροχή ανάλογων κινήτρων. Σύμφωνα με τους Νικολάου (2011) και Πορτελάνος (2015) η υιοθέτηση ανοιχτού πνεύματος σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο μπορεί να συμβάλλει στην κατάργηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, να διευκολύνει την ανθρώπινη επικοινωνία και αλληλεπίδραση χωρίς συγκρούσεις και να προωθήσει το σεβασμό της ετερότητας και της προσωπικής ταυτότητας καθώς και την αποδοχή του «άλλου» ως μέρος του κοινωνικού συνόλου, ώστε να ευνοηθεί η ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας.

Οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών παρατηρούν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων με ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαμορφώνονται ποικιλοτρόπως μέσω των διαπολιτισμικών πρακτικών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων από ετερογενή περιβάλλοντα διαμορφώνει σχέσεις οικειότητας και συνεργασίας, οπότε το διαφορετικό γίνεται οικείο, σεβαστό και αποδεκτό, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η αυτοεκτίμηση και διευρύνονται οι οπτικές τους. Οι διαπολιτισμικές πρακτικές επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες και των αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά την κατανόηση της κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Είναι, όμως, παραδεκτό ότι οι κοινωνικές δεξιότητες εμφανίζονται προτερόχρονα και δύνανται να καθορίσουν την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως, μέσω των διαπολιτισμικών πρακτικών οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, τα οποία μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν στην πράξη, οπότε καλλιεργούνται κοινωνικές

συμπεριφορές και στάσεις, όπως η συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην ομάδα, η άρση των προκαταλήψεων, η ισότιμη αντιμετώπιση, η αποδοχή και ένταξη στην ομάδα, η ανεκτικότητα και η από κοινού λήψη αποφάσεων. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι δύνανται να αναλαμβάνουν την ευθύνη και τον έλεγχο της μάθησης και της ζωής τους, την οποία είναι σε θέση να αλλάξουν λαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους (Χοντολίδου, 2003). Επιπλέον, με την αναγνώριση και την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας κάθε μαθητευόμενου, η γλωσσική διδασκαλία αποκτά ρεαλιστικό χαρακτήρα προσαρμοζόμενη στις ανάγκες που διαμορφώνονται στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία. Η υιοθέτηση μιας τρίτης ουδέτερης κουλτούρας εντός τάξης που διαμορφώνεται στα όρια μεταξύ δύο ή περισσότερων γλωσσών και πολιτισμών μπορεί να διαμορφώσει εναλλακτικές οπτικές, απόψεις και στάσεις ως συγκερασμό ποικίλων κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων (Kramsch, 1993).

Οι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι οικογένειες των εκπαιδευομένων βλέπουν θετικά κυρίως την εξέλιξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων εκτός σχολείου ως αποτέλεσμα της επίδρασης των διαπολιτισμικών πρακτικών. Οι λειτουργικές οικογένειες συνήθως επικροτούν, επιβραβεύουν και ενισχύουν την εξέλιξη των ανθρώπων τους, για την οποία νιώθουν περήφανοι και είτε υιοθετούν κι εκείνοι σε κάποιο βαθμό τις αλλαγές των οικείων τους είτε αποφασίζουν να φοιτήσουν κι εκείνοι ως εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. Ωστόσο, σε μη λειτουργικές οικογένειες, οι οποίες δεν έχουν την ανάλογη δεκτικότητα, ετοιμότητα ή κατανόηση ως προς τις αλλαγές αυτές, η αντιμετώπιση δεν είναι θετική, γιατί επηρεάζεται η ισορροπία του συστήματος λειτουργίας τους. Στην περίπτωση των κρατούμενων εκπαιδευομένων, η οικογένεια συχνά δεν αποδέχεται ή αγνοεί τη φυλάκισή τους, οπότε σε ένα τέτοιο πλαίσιο η επίδραση του σχολείου χάνεται ή μπορεί να εμφανιστεί εφόσον το πλαίσιο εξυγιανθεί.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτές και των δύο γραμματισμών πιστεύουν ότι η ετοιμότητα των γηγενών εκπαιδευομένων για διαπολιτισμική μάθηση απέναντι στους εκπαιδευόμενους με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο διαφοροποιείται συγκριτικά με την αρχή της εκπαιδευτικής περιόδου. Η ετοιμότητα των γηγενών εκπαιδευομένων απέναντι στους αλλόγλωσσους αλλάζει προοδευτικά σε σχέση με την αρχή της χρονιάς σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Αυτό εξαρτάται από το είδος των

διαπολιτισμικών πρακτικών, τη συχνότητα εφαρμογής τους καθώς και από το βαθμό δεκτικότητας των εκπαιδευομένων αλλά και τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές, τον αρχικό βαθμό εξοικείωσης όλων των εκπαιδευομένων με τη συνύπαρξη με αλλόγλωσσους, τις παγιωμένες αντιλήψεις τους αλλά και τον τρόπο που προσεγγίζουν τις ετερότητες οι ίδιοι οι εκπαιδευτές. Κατά συνέπεια, μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, την ανταλλαγή απόψεων και τη μεταξύ τους συνεργασία οι οπτικές διευρύνονται ή/ και μετασχηματίζονται, τα στερεότυπα καταρρίπτονται, οι στάσεις αλλάζουν προς το καλύτερο, ενδυναμώνεται η ψυχολογία και αναπτύσσονται δεσμοί. Όπως επιβεβαιώνει και ο Παπαχρήστος (2011), ενισχύεται ο σεβασμός των εκπαιδευομένων προς την ετερότητα, συνειδητοποιείται η έννοια της αλληλεγγύης, αναπτύσσεται το αίσθημα της ενσυναίσθησης και περιορίζεται κατ' επέκταση η δημιουργία προκαταλήψεων και στερεοτύπων, καθώς και εκδηλώσεις ρατσισμού και εθνοκεντρισμού. Βέβαια, οι εκπαιδευτές πρέπει να διαχειρίζονται με ιδιαίτερη προσοχή τις πολυπολιτισμικές τάξεις και να υπάρχει ισορροπία ως προς την έκφραση των απόψεων τόσο από τους γηγενείς όσο και τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους, καθώς μπορεί να οι αλλόγλωσσοι να επιβαρύνουν τους γηγενείς μιλώντας συνεχώς για τη δική τους χώρα ή εστιάζοντας μόνο στα αρνητικά της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, στο κατ' εξοχήν πολυπολιτισμικό περιβάλλον της φυλακής οι γηγενείς ενδέχεται να αποτελούν μειονότητα, οπότε πρέπει να αποκτήσουν ένα είδος διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Επομένως, το σχολείο και οι εκπαιδευτές δρουν υποστηρικτικά απέναντι στους γηγενείς εκπαιδευόμενους, ώστε να ενταχθούν μαζί με τους υπόλοιπους και να μη νιώσουν απομονωμένοι.

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτές του Ελληνικού και Αγγλικού Γλωσσικού Γραμματισμού χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές πρακτικές που σε μεγάλο βαθμό είναι σύστοιχες με τη βιβλιογραφία, καθώς αναγνωρίζουν την χρησιμότητά τους ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη διαχείριση της τάξης και των συγκρούσεων, την ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση καθώς και τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων με ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων κατέδειξε το μεγάλο βαθμό ομοφωνίας των εκπαιδευτών όχι μόνο του ίδιου αλλά και των δύο γραμματισμών. Σε αυτή τη σύγκλιση των απόψεων φαίνεται ότι συμβάλλει - εκτός από το κοινό ή έστω όμοιο διδακτικό αντικείμενο - η διδακτική πείρα των εκπαιδευτών με ετερογενείς ομάδες, οι οποίες προστάζουν ειδική και προσεκτική διδακτική

προσέγγιση μέσω πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις ενεργητικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκαν δύο κεντρικά ζητήματα, στα οποία η παρούσα έρευνα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα και παρέχει προτάσεις: 1) η απουσία ενδοσχολικής επιμόρφωσης βιωματικού χαρακτήρα για εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε. γλωσσικού γραμματισμού σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών θα ωφελούνταν οι εκπαιδευτές της Ελληνικής και της Αγγλικής Γλώσσας ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας των εκπαιδευομένων. 2) το μέλλον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, για το οποίο οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού δηλώνουν έντονο προβληματισμό και βαθιά απογοήτευση εξ αιτίας της ανεπαρκούς και άτολμης εκπαιδευτικής πολιτικής που δεν έχει κάνει τα απαραίτητα βήματα για τη διατήρηση των πρωτοβουλιών του παρελθόντος. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτές γλωσσικού γραμματισμού κρίνεται απαραίτητη η συνειδητοποίηση του φαινομένου της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατόπιν, χρειάζεται άμεση λήψη αποφάσεων για τη ριζική τροποποίηση και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος με γνώμονα την καθολική διαπολιτισμική προσέγγιση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και πλαισίων.

Καταλήγοντας, η παρούσα έρευνα εξετάζει μια προβληματική με πολυδιάστατο χαρακτήρα, καθώς συνδέει το κοινωνιογλωσσολογικό φαινόμενο της διγλωσσίας με την πολιτισμική ετερότητα ως όψη της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως εντοπίζεται και αντανakλάται στους εκπαιδευόμενους των ελληνικών Σ.Δ.Ε. Ωστόσο, χρειάζεται κατάλληλη προσέγγιση τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να προκύψουν διαπιστωμένα οφέλη για τα άτομα και την κοινωνία.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Μέσα από την ερευνητική διαδικασία και κυρίως από τις συνεντεύξεις με τους ερωτώμενους αναδείχθηκε η ποικιλομορφία των απόψεών τους ως προς τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας στο γλωσσικό γραμματισμό στο

πλαίσιο των ελληνικών Σ.Δ.Ε. Καθώς η παρούσα εργασία καλύπτει ένα ερευνητικό κενό μιας και δεν έχουν προηγηθεί ανάλογες έρευνες στο πεδίο της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερογένειας στα Σ.Δ.Ε. με συγκριτική θεώρηση των οπτικών των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού, κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο τα αποτελέσματα της παρούσης να αξιοποιηθούν και να διερευνηθούν περαιτέρω τόσο σε διδακτορικό επίπεδο από την ίδια την ερευνήτρια όσο και σε επίπεδο δικτύωσης και ανταλλαγής των καλών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτών γλωσσικού γραμματισμού.

Συγκεκριμένα, συζητήθηκε και προτάθηκε ομόφωνα τόσο από τους ερωτώμενους όσο και από την ερευνήτρια η διαφύλαξη των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της παρούσης με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτών Σ.Δ.Ε. γλωσσικού γραμματισμού για την ανταλλαγή καλών πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση ζητημάτων γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας, γεγονός που κρίνεται σημαντικό και αναγκαίο μέσα από την παρούσα έρευνα. Η δικτύωση εκπαιδευτών Σ.Δ.Ε. γλωσσικού γραμματισμού σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι κάτι που τελικά χρειάζεται, ωστόσο δεν υπάρχει στα ελληνικά δεδομένα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, ελλείπει οργανωμένης ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο γραμματισμού, μέσω της συζήτησης στο πλαίσιο των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα για τη δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτών γλωσσικού γραμματισμού με επιμορφωτικό και ερευνητικό χαρακτήρα. Εφόσον τα τωρινά δεδομένα της πανδημίας βελτιωθούν σύντομα και οι συνθήκες το επιτρέψουν, η δικτύωση θα μπορούσε να προκύψει ιδανικά μέσω επί τόπου δράσεων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο επισκέψεων από Σ.Δ.Ε σε Σ.Δ.Ε. εντός ή και εκτός σχολικού προγράμματος, όπου οι εκπαιδευτές γλωσσικού γραμματισμού θα έχουν την ευκαιρία όχι μόνο της αλληλογνωριμίας αλλά και της παρατήρησης μαθήματος, της καταγραφής και της ανταλλαγής καλών πρακτικών, που θα αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης, αναστοχασμού και εκπαιδευτικής έρευνας.

Επιπροσθέτως, για την ερευνήτρια το παρόν πεδίο έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον, το οποίο δεν εξαντλείται με την παρούσα έρευνα, οπότε κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί σε περισσότερο βάθος και να επεκταθεί σε μια μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα, ώστε να εξεταστεί εάν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσης επιβεβαιώνονται ή όχι σε πανελλήνιο επίπεδο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αζέζ, Κ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, (μτφρ. Αποστολοπούλου, Ν.), (επιμ. Ρ. Δελβερούδη). Αθήνα: Πόλις.
- Βαλάκας, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικά Μέσα και Εκπαιδευτικός Χώρος*. Τομ. ΙΙΙ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Βαλιάνη Σ., & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος (επιμ.). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση* (σσ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η ελληνική εκδοχή. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ/ ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (2004) *Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world*. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305.

- Bash, L. (2014). Some issues for cooperative learning and intercultural education: reflections on aspects of the recent work of Jagdish Gundara. *Intercultural Education*, 25(3), 179-186.
- Bengtsson, J. (1990). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Στο Π. Δορμπαράκης, Π. Χαραμής, & Χ. Ξενάκη. *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bialystok, E. (2010). Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental psychology*, 46(1), 93.
- Birdsong, D. (2006). Dominance, proficiency and second language grammatical processing. *Applied Psycholinguistics*, 27(1), 46.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. McGraw-Hill Education (UK).
- Burwitz-Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. In M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Eds.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and second language acquisition. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.). *Handbook of bilingualism* (pp. 114-145). Blackwell Publishers.
- Byram, M., & Leman, J. (Eds.). (1990). *Bicultural and trilingual education: the Foyer model in Brussels* (Vol. 54). Multilingual Matters.

- Byram, M. & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γούτσος, Δ., Σηφianού, Μ., & Γεωργακοπούλου, Α. (2006). *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Carrasquillo, A. & Rodriguez, V. (1996). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2η εκδ.). (Επιμ. Β. Βασιλού - Παπαγεωργίου, Μεταφρ Σ. Κυρανάκης, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Μαυράκη, & Μ. Φιλοπούλου) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, Μεταφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Council of Europe (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of the European Union, (2011). *Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the Europe 2020 strategy*. Ανακτήθηκε στις 01/11/2020 από το <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EN:PDF>

Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches*. Routledge.

Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Crozet, C. & Liddicoat, A. (1997) Teaching culture as an integrated part of language teaching: An Introduction. In A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.) Teaching languages, Teaching culture. 1-23. Australian Review of Applied linguistics 14. Clayton: Applied Linguistics Association of Australian.

Crozet, C., Liddicoat, A. & Lo Bianco, J. (1999) Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet, (Eds.). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. 1-30. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2007). Language interactions in the classroom: From coercive to collaborative relations of power. *Bilingual education and bilingualism*, 61, 108.

Δαμανάκης, Μ. (1993). *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη, Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας*. Τα εκπαιδευτικά, σελ.32-50.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 28.

Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου Ε., (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων/ Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς.

Davidson, C. (1994). Integrating ESL into the mainstreaming: an Australian Perspective. In: A. Blackledge (ed.), *Teaching Bilingual Children* (pp. 83-99). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Dooly, M. (2008). *Telecollaborative Language Learning: A Guidebook to Moderating Intercultural Collaboration Online*. Bern, New York: P. Lang.

Ελληνική Δημοκρατία, (2005). *Νόμος υπ. Αριθμ. 3369, Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις*. Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως 171/06-07-2005

Ελληνική Δημοκρατία, (2010). *Νόμος υπ. Αριθμ.3879, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως 163/21-9-2010

Ελληνική Δημοκρατία, (2013). *Νόμος υπ. Αριθμ. 4115, Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*. Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως 24/30-1-2013

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)* [(2009/C 119/02)].

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2000). *Έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής. Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής*. Βρυξέλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Ένωση, (1992). *Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Official Journal C 191, 0001 – 0110. Ανακτήθηκε στις 14/11/2020 από το <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:191:FULL&from=EL>

Ευρωπαϊκή Ένωση, (1998α). *Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education*. Ανακτήθηκε στις 14/11/2020 από το <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/Recommendation-of-the-Council-98.561.EC-of-24-September-1998.pdf>

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 23-24 Μαρτίου 2000*. Ανακτήθηκε στις 14/11/2020 από το http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2001). *Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης*, Βρυξέλλες, COM (2001) 678. Ανακτήθηκε στις 14/11/2020 από το [http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=EN)

[content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=EN)

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2010β). *Ανακοίνωση της Επιτροπής EYPΩΠΗ 2020, Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*, Βρυξέλλες. COM(2010) 2020. Ανακτήθηκε στις 14/11/2020 από το [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EL)

[lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EL)
[content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EL)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2011). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα «Ευρώπη 2020»*. COM

European Commission, (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society*. COM (95) 590. Brussels: EC.

Eurostat (2018). *Glossary: Lifelong learning*. Ανακτήθηκε στις 01/11/2020 από το [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Lifelong_learning)
[explained/index.php/Glossary:Lifelong_learning](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Lifelong_learning)

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Fillmore, L. W. (1996). What happens when languages are lost? An essay on language assimilation and cultural identity. In D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J.

- Guo (Eds.). *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 435-446). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Fischer, C., Costache, S. & Makriyanni, C. (2011). *Introducing Oral History: When Living People's Stories become History*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.
- Fitzgerald H. (1999) What culture do we teach? In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. 113-127. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. London: New York Continuum.
- Gravelle, M. (1996). *Supporting bilingual learners at school*. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J., Nichol, (Ed.). *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1 – 22). Oxford: Blackwell.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Hoff, E. & Core, C. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Seminars in Speech & Language*, 34(4), 215-26. doi: 10.1055/s-0033-1353448.

I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ., (2020). *Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την υποβολή: (1^ο στάδιο) 1. Αίτησης ένταξης στο μητρώο ωρομίσθιου εκπαιδευτικού προσωπικού, Συμβούλων Σταδιοδρομίας και Συμβούλων Ψυχολόγων, (Μητρώο Σ.Δ.Ε), της πράξης «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» (Σ.Δ.Ε), ΟΠΣ: 5002546, σχολικής περιόδου 2020-2021 και εξής. (2^ο στάδιο) 2. Αίτησης για την επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού με σύμβαση μίσθωσης έργου, της πράξης «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» (Σ.Δ.Ε), ΟΠΣ: 5002546, σχολικής περιόδου 2020-2021. 3. Αίτησης για την επιλογή Συμβούλων Σταδιοδρομίας και Συμβούλων Ψυχολόγων με σύμβαση μίσθωσης έργου, της πράξης «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» (Σ.Δ.Ε), ΟΠΣ: 5002546, σχολικής περιόδου 2020-2021. Ανακτήθηκε στις 03/12/2020 από το https://www.inedivim.gr/sites/default/files/announcements-proclamations-publicity/files/prosklisi_mitrooy_sde.pdf*

Ιωάννου, Ν. & Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 868-881.

Jarvis, P. (2005). Paulo Freire. Στο: P., Jarvis (Επιμ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*, (σσ. 355-376). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jimoyiannis, A., & Gravani, M. (2010). Digital literacy in a lifelong learning programme for adults: Educators' experiences and perceptions on teaching practices. *Digital Literacy and Digital Competence*, 1(1), 40–60

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010* (σσ. 117- 125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.

Κόκκος, Α. (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τ. Β΄, Σχέσεις διδασκόντων– διδασκομένων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, 2, 37-45.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Koutrouba, K., Vamvakari, M., Margara, T., & Anagnou, E. (2011). *Adult student assessment in second chance schools in Greece: teachers' views. International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 249–270. doi:10.1080/02601370.2010.547618

- Koutrouba, K., & Karageorgou, E. (2013). *Cognitive and socio-affective outcomes of project-based learning: Perceptions of Greek Second Chance School students. Improving Schools, 16*(3), 244–260. doi:10.1177/1365480213501062
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Kroll, J., Bobb, S. C., & Wodnieczka, Z. (2006). Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism, Language and Cognition, 9*(2), 119–135.
- Λιντζέρης, Π. (2013). *Εκπαίδευση, διά βίου μάθηση και πιστοποίηση προσόντων*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Levine, J. (1990). Mainstreaming, Partnership Teaching, Teacher Action Research. Στο: J. Levine (επιμ.) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*. Λονδίνο: The Falmer Press, σελ. 29-53.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology, 12*(4), 857.
- Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Δορμπαράκης, Π. Χαραμής, & Χ. Ξενάκη. *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Ε. (2012). Ζυγίζοντας τις εθνότητες: ιεραρχήσεις καταγωγών, γλωσσών και εξωτερικών χαρακτηριστικών στο ελληνικό σχολείο. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*, 8-10 Απριλίου 2011 (σσ. 151-169). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητσκοπούλου, Β. & Σακελλίου, Ε. (2006). *Γραμματισμός στην Αγγλική γλώσσα, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Meek, M. (1996). *Developing pedagogies in the Multilingual Classroom. The Writings of Josie Levine*. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.

Mills, R. W. & Mills, J. (2002). *Bilingualism in the primary school. A Handbook for Teachers*. Λονδίνο: Routledge.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2004). *Διαπολιτισμική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

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

Nagasa, K. (2014). Perspectives of elementary teachers on refugee parent-teacher relations and the education of their children. *Journal of Educational Research and Innovation*, 3(1), 1.

- Nikolaou, G., & Papadia, A. (2012). A comparison of the educational performance of students attending IPS and MPS on abilities crucial for school learning and adaptation. *Menon: Journal of Educational Research*, 1(2012), 67-76.
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παπάς, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική – Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Peck, C. (2007). Guidelines for using films to develop intercultural competence. In: I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. Matei & C. Peck (Eds.) (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Strasbourg: ECML/Council of Europe Publishing.

- Peck, C., Rot Gabrovec, V., Čaňková, M., Lázár, I. & Vief-Schmidt, G. (2007).
Methods and materials to develop intercultural competence. In: I. Lázár, M.
Huber-Kriegler, D. Lussier, G. Matei & C. Peck (Eds.) (2007). *Developing and
Assessing Intercultural Communicative Competence*. Strasbourg:
ECML/Council of Europe Publishing.
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης* (Μτφρ. Ζέη, Ε.). Αθήνα:
Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2007). Αγορά εργασίας, νέα επαγγελματικά προφίλ και φύλο
στο Ε. Σιάνου - Κύργιου (επιμ.) *Φύλο και νέα επαγγέλματα. Εισαγωγή θεμάτων
σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 9 – 32). Θεσσαλονίκη:
Λιθογραφία.
- Σιπητάνου, Α. (2005). *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια βίου
μάθηση: μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις
Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σιπητάνου, Α. (2014). *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια βίου μάθηση· η
πορεία· οι θεσμοί· οι εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου
Μακεδονίας.
- Σκλάβου, Κ. (2011). Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα:
θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές διαπιστώσεις. Στο: Α. Μουσίδης
& Δ. Β. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ενσωμάτωση των
μεταναστών στην Ελλάδα: εργασία, εκπαίδευση, ταυτότητες*. Αθήνα:
Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουλιώτης, Μ. (2005). Περί ετερότητας φιλολογικό σημείωμα. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). *Language, Literacy, and Minorities*. Minority Rights Group, 379/381 Brixton Road, London SW9 7DE, England.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (επιμ.), (2002). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Τριάρχη – Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία – μια ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπουκλή, Α., Φίλιπς, Ν., Κόκκος, Α., & Κουτρούμπα, Κ. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Thomas, W. & Collier, V. (2000). Accelerated Schooling for all Students. Research Findings on Education in Multilingual Communities. In: Shaw, S. (ed.) *Intercultural Education in European Classrooms* (pp.15-35). Trentham Books, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA.

Unsworth, S. & Hulk, A. (2009). Early successive bilingualism: Disentangling the relevant factors. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 69-77.

Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg Ψυχολογία.

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014). Υ.Α. 5953/2014 (ΦΕΚ 1861/Β/08-07-2014). *Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997). Ν.2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-09/1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Άρθρο 5. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). Υ.Α. 260/2008 (ΦΕΚ 34/Β/16-01-2008). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Δικαιοσύνης. (1999). Ν. 2776/1999. (ΦΕΚ 291/Α/24-12-1999). *Σωφρονιστικός κώδικας. Άρθρα 34 (Οργάνωση) & 35 (Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση)*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε. & Φραγκουδάκη Α.(2001). *Εκπαίδευση Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες-Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Αν.,

Μουμτζή Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 397- 403.

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσικός Γραμματισμός (Ελληνική και Αγγλική Γλώσσα). Στο: Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου, (Επιμ.) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε* (σελ. 79- 118). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Χοντολίδου, Ε. (2003). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ., Βεκρής, & Ε., Χοντολίδου (επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΑΞΟΝΕΣ

Θέμα: «Διγλωσσία και πολιτισμική ετερότητα ως διαμορφωτικοί παράγοντες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον Ελληνικό και Αγγλικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»

Διάρκεια συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Άτομο που παίρνει την συνέντευξη: Πιτσίλκα Κωνσταντίνα

Η διεξαγωγή της συνέντευξης θα πραγματοποιηθεί σε προγραμματισμένο χρόνο μέσω τηλεδιάσκεψης.

Στοιχεία Ερωτώμενου:

Φύλο:

Ηλικία:

Ειδικότητα:

Γραμματισμός:

Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε Σ.Δ.Ε.:

Τύπος Σ.Δ.Ε.:

Ανώτατος τίτλος σπουδών:

Εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (σεμινάριο/ μεταπτυχιακό/ διδακτορικό):

Ερώτηση Εκκίνησης

Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός και με τι σχέση εργασίας;

Αξονες

A. Η νοηματοδότηση των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.

1. Έχετε εφαρμόσει πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο γραμματισμό σας στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε.; Η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν προσωπική σας επιθυμία ή κοινή απόφαση του συλλόγου διδασκόντων;

2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πώς τις διαχειρίζεστε;

3. Έχετε λάβει μέρος σε ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Αν ναι, πιστεύετε ότι σας ωφέλησε στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και τη διαχείριση της τάξης;

4. Για ποιους εκπαιδευόμενους θεωρείτε ότι προκύπτουν περισσότερα οφέλη από τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Τους γηγενείς ή τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους;

5. Πιστεύετε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει μέλλον σε επίπεδο εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;

Β. Ο βαθμός συστοιχίας των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. με τις στρατηγικές για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας.

1. Προσαρμόζετε τις διδακτικές σας τεχνικές σε μια εκπαιδευτική ομάδα διαπολιτισμικού χαρακτήρα (με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια); (Εξηγήστε)

2. Προσαρμόζετε τα διδακτικά σας μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

3. Κατά πόσο αξιοποιείτε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

4. Διαμορφώνετε τη διάταξη της σχολικής αίθουσας σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

5. Επιβραβεύετε την προσπάθεια των εκπαιδευομένων σας σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Γ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με τα προκρινόμενα εργαλεία και τις διαδικασίες για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

1. Εφαρμόζετε διαπολιτισμικές πρακτικές για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο; (Αν ναι, σε τι βαθμό πιστεύετε έχουν βοηθηθεί οι εκπαιδευόμενοι σε γνωστικό επίπεδο;)
2. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη μιας μεθόδου ή πρακτικής διαπολιτισμικού χαρακτήρα;
3. Ποιους παράγοντες λαμβάνετε υπόψη σας, ώστε να επιλέξετε μια πρακτική διαπολιτισμικού χαρακτήρα;
4. Για ποιους λόγους επιλέγετε να δίνετε κίνητρα για μάθηση τόσο στους γηγενείς όσο και τους αλλόγλωσσους εκπαιδευομένους σας;
5. Συζητάτε με τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας τι είδους πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα ακολουθούνται; (Αν ναι, βρίσκετε περισσότερα κοινά σημεία ή περισσότερα σημεία διαφωνίας;)

Δ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

1. Πώς πιστεύετε ότι επιδρά η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. στην ψυχολογία τους;
2. Έχετε παρατηρήσει περιστατικά αρνητισμού για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε.; Αν ναι, εξηγήστε μερικά παραδείγματα.
3. Πώς βλέπετε ότι διαμορφώνουν οι πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα τις κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο εντός σχολείου;
4. Πώς πιστεύετε ότι βλέπει το οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ότι διαμορφώνουν οι πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις κοινωνικές τους δεξιότητες εκτός σχολείου;
5. Πώς διαμορφώνεται η ετοιμότητα των γηγενών εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. για διαπολιτισμική μάθηση απέναντι στους εκπαιδευόμενους με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με την αρχή της εκπαιδευτικής περιόδου;

2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Στοιχεία Ερωτώμενου:

Φύλο: θήλυ

Ηλικία: 54

Ειδικότητα: ΠΕ02

Γραμματισμός: Ελληνικός Γλωσσικός Γραμματισμός

Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 21

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε Σ.Δ.Ε.: 8

Τύπος Σ.Δ.Ε.: Γενικού πληθυσμού

Ανώτατος τίτλος σπουδών: προπτυχιακό

Εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (σεμινάριο/ μεταπτυχιακό/ διδακτορικό): όχι

Ερώτηση Εκκίνησης

Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός και με τι σχέση εργασίας;

Εργάζομαι 21 χρόνια ως εκπαιδευτικός, τα τελευταία 17 χρόνια είμαι μόνιμη και τα πρώτα 4 ως αναπληρώτρια.

Άξονες

A. Η νοηματοδότηση των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε..

1. Έχετε εφαρμόσει πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο γραμματισμό σας;

Στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε. έχω εφαρμόσει πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφόσον υπήρχε η ανάγκη αυτή από τη συμμετοχή αλλόγλωσσων εκπαιδευομένων κάποιες σχολικές χρονιές.

Η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν προσωπική σας επιθυμία ή κοινή απόφαση του συλλόγου διδασκόντων;

Ήταν κοινή απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.

2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πώς τις διαχειρίζεστε;

Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στις προσπάθειες που κάνει ολόκληρη η ομάδα και θα έλεγα ότι είναι περισσότερες στην αρχή της σχολικής χρονιάς, που δεν έχουν ενσωματωθεί μέσα στο σχολικό πλαίσιο ούτε οι ώμοι ρυθμίσεις ούτε οι αλλόγλωσσοι, Αλλά μέχρι να συνειδητοποιήσει ο καθένας την κουλτούρα που έχει ο άλλος, τις συνήθειες του, τον τρόπο σκέψης του και να μπορέσουν να συνεργαστούν, τα προβλήματα είναι αρκετά. Είναι προβλήματα σχέσεων που δημιουργούν πρόβλημα και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, διογκώνονται προβλήματα γλωσσικά από ένα είδος άγχους που υπάρχει, π.χ. “θα τα καταφέρω;” ή “σε τι περιβάλλον είμαι;”, που με το πέρασμα του χρόνου, όμως, φαίνεται ότι δεν υπήρχαν σε τέτοιο μέγεθος. Σίγουρα εξομαλύνονται μέχρι το τέλος της χρονιάς, αλλά η αρχική εικόνα είναι που σου δείχνει ότι τα πράγματα είναι δύσκολα. Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν με τις κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν, με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις ομάδες αυτές, με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται... Όσον αφορά στο δικό μου γραμματισμό, θεωρώ ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιώ σε κάθε διδακτική ώρα είναι εκείνες που εξομαλύνουν δυσκολίες τέτοιου είδους.

3. Έχετε λάβει μέρος σε ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Όχι, δεν έχω λάβει.

Αν υπήρχε αυτή η δυνατότητα, πιστεύετε ότι θα σας ωφελούσε στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και τη διαχείριση της τάξης;

Θα ωφελούσε οπωσδήποτε. Γενικά, η οποιαδήποτε επιμόρφωση γίνεται ενδοσχολικά, είναι στοχευμένη και φυσικά εξυπηρετεί. Συγκεκριμένα μια επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα ωφελούσε, γιατί θα μου έδινε εφόδια να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες που προκύπτουν.

4. Για ποιους εκπαιδευόμενους θεωρείτε ότι προκύπτουν περισσότερα οφέλη από τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Τους γηγενείς ή τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους;

Θεωρώ ότι τα οφέλη είναι και για τις δύο κατηγορίες και μάλιστα θα έλεγα ότι στο ισοζύγιο δε γέρνει προς τα κάπου η ζυγαριά. Εφόσον η ίδια η κοινωνία έχει γίνει πολυπολιτισμική, τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλόγλωσσοι θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται, να συμβιώνουν, να αποδέχονται ο ένας τον άλλον... Όλα όσα χρειάζονται για να συνδεθεί μία κοινωνία και όχι μόνο στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε.. Όταν φύγουν από το σχολείο, ακόμα περισσότερο. Οπότε, νομίζω ότι αυτό το πάντρεμα των μεθόδων που χρησιμοποιούμε στα Σ.Δ.Ε. θα μείνει ως όφελος και στη μία και στην άλλη περίπτωση.

5. Πιστεύετε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει μέλλον σε επίπεδο εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;

Ναι και σιγά-σιγά επιβάλλεται πλέον από τη διαμόρφωση της ίδιας της κοινωνίας. Επιβάλλεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και φυσικά έχει μέλλον θα έλεγα ότι είναι επιβλητέο να εφαρμοστούν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου πολιτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφόσον η ελληνική πραγματικότητα πλέον μας το επιβάλλει, καθώς δεν είμαστε σε μία κοινωνία μόνο οι Έλληνες, οι γηγενείς. Φυσικά και θα πρέπει να έχουμε μία κοινωνία που να συμφωνεί με όσα διδάσκει το σχολείο.

B. Ο βαθμός συστοιχίας των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. με τις στρατηγικές για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας.

1. Προσαρμόζετε τις διδακτικές σας τεχνικές σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Έχω βρεθεί πολλές φορές σε αυτή την ανάγκη, να εφαρμόσω διδακτικές τεχνικές που απευθύνονται σε μία τέτοια ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια και βλέπω ότι μπορώ να δουλέψω καλύτερα με ορισμένες τεχνικές όπως το να χωρίζονται οι εκπαιδευόμενοι σε ομάδες, να συνεργάζονται γηγενείς και αλλόγλωσσοι. Ανομοιομορφίες υπάρχουν στις ομάδες γενικότερα, στη συνεργασία, όπως για παράδειγμα διαφορετικές ηλικίες ή διαφορετικά φύλα. Γενικώς, υπάρχει ανομοιομορφία μέσα στις ομάδες για να προσεγγίσουμε ένα κείμενο, να κάνουμε

μία εργασία κλπ. Θεωρώ ότι η ομαδοσυνεργατική ως μέθοδος με έχει βοηθήσει προσωπικά πάρα πολύ στο να γίνει κατανοητό αυτό που θα ήθελα και να πετύχει ο στόχος μου. Άλλη μία τεχνική είναι η συζήτηση πάλι στα πλαίσια της ομάδας, δηλαδή μεταξύ εκπαιδευομένων, όχι συζήτηση με εμένα. Οι ερωτήσεις πάνω στις απόψεις τους φέρνουν απαντήσεις που συνυπάρχουν με την κουλτούρα τους και αυτό είναι πάρα πολύ ωραίο, γιατί βγάζουν τη δική τους κουλτούρα, τη συνηθίζουν οι άλλοι που είναι στην ομάδα, την αναλύουμε και στο τέλος έρχεται εντελώς αβίαστα η συνύπαρξη και η συνεργασία.

2. Προσαρμόζετε τα διδακτικά σας μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Φυσικά, γίνεται μία επιλογή κειμένων με βάση το γλωσσικό επίπεδο των εκπαιδευομένων. Κάθε βαθμός δυσκολίας των κειμένων αξιολογείται γίνεται με βάση τις δυσκολίες που έχω διαπιστώσει ίσως με κάποιο διαγνωστικό τεστ ή ακόμα και από τη συνέντευξη και στη συνέχεια προσαρμόζω κείμενα, βίντεο, γενικά ό,τι χρησιμοποιήσω, έργα τέχνης πολλές φορές... Αξιοποιούμε και τη ζωγραφική με μαρκαδόρους και μπογιές και χαρτόνια... Όλα αυτά μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικά μέσα για να ενθαρρυνθούν περισσότερο οι συνεργασίες, οι καλές σχέσεις και στη συνέχεια στρώνεται εύκολα το χαλί για να πατήσεις πάνω και να περπατήσεις με σταθερά βήματα.

3. Κατά πόσο αξιοποιείτε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Πάντα... Είναι πολλά πράγματα που μπορούν να γίνουν: παιχνίδια ρόλων, συνεντεύξεις (λέω πράγματα που εγώ εφαρμόζω κατά καιρούς) για να αναγκάζονται έτσι να προβαίνουν σε ένα μεταξύ τους διάλογο και κατά τη διάρκεια αυτής της συνομιλίας αξιοποιούνται οι πρότερες γνώσεις τους σε ό,τι αφορά τη γλώσσα και έτσι αλλάζει και ο άνθρωπος που λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης δεν απαντάει, δε συμμετέχει κι εκεί τονώνεται και η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμησή τους και οι γνώσεις στο γνωστικό αντικείμενο.

4. Διαμορφώνετε τη διάταξη της σχολικής αίθουσας σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Η διάταξη πρέπει να διαμορφωθεί αναγκαστικά ανάλογα με το τι έχω σκεφτεί να εφαρμόσω. Όταν, για παράδειγμα, έχουμε παιχνίδια ρόλων, πολλές φορές έχουμε καταργήσει τα θρανία και τα καθίσματα. Όταν κάνουμε ομαδικές δράσεις, έχουμε

αναγκαστεί να χρησιμοποιήσουμε άλλους χώρους ή να εγκαταλείψουμε και εντελώς την αίθουσα. Ανάλογα με το τι έχω σκεφτεί και τι στόχο έχω βάλει, θα διαμορφώσω την αίθουσα.

5. Επιβραβεύετε την προσπάθεια των εκπαιδευομένων σας σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Αυτό είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε περίπτωση. Η επιβράβευση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας λειτουργεί παραγωγικά... λειτουργεί θετικά. Η επιβράβευση γίνεται με πολλούς τρόπους. Ένας συνηθισμένος τρόπος είναι όταν τίθεται στις ομάδες ο στόχος να πετύχουν κάτι και στη συνέχεια να πάρουν τη σκυτάλη αυτοί για την επόμενη άσκηση, οπότε έτσι δημιουργείται ένα κίνητρο να συνεργαστούν. Η επιβράβευση γίνεται ακόμα και μέσω των δελτίων αξιολόγησης, τα οποία λαμβάνουν και τα διαβάζουν. Πράγμα στο οποίο συνηθίζω περισσότερο να στοχεύω τονίζοντας τα θετικά βήματα που προέκυψαν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονικής περιόδου της αξιολόγησης. Αλλά και καθημερινά μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, εργασίας ή δράσης μπορείς να πεις για τη συμμετοχή τους πάρα πολλά θετικά πράγματα κατά την αξιολόγηση και αυτή είναι φυσικά μια επιβράβευση. Επιβράβευση σημαίνει ότι παίρνω ένα ακόμα κίνητρο να συνεχίσω αυτό που ξεκίνησα. Οπότε, αυτό το βλέπω ότι το νιώθουν. Μπορεί όμως να σημαίνει ότι τονώνεται και η αυτοπεποίθησή τους και αυτό μπορεί να σημαίνει ότι και από μόνοι τους μπορεί να κάνουν προσπάθειες πέραν από αυτές που αναγκαστικά γίνονται μέσα στο σχολείο. Μπορεί να σου πουν μετά από μία εβδομάδα, για παράδειγμα, ότι οι ίδιοι μελέτησαν κάτι σχετικό με το μάθημα, οπότε εκπλήσσουν τα αποτελέσματα της επιβράβευσης

Γ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με τα προκρινόμενα εργαλεία και τις διαδικασίες για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

1. Εφαρμόζετε διαπολιτισμικές πρακτικές για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο;

Σε μεγάλο βαθμό, ναι, εφαρμόζω. Εδώ κυρίως τα οφέλη τα εντοπίζουμε στους αλλόγλωσσους, οι οποίοι ωφελούνται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της συνεργασίας.

2. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη μιας μεθόδου ή πρακτικής διαπολιτισμικού χαρακτήρα;

Πρώτα απ' όλα, είναι απαραίτητα, όπως είπαμε, σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και αναγκαστικά θα χρησιμοποιηθούν, δε θα μείνουν στην αχρηστία οι πρακτικές αυτές. Ύστερα, εξισορροπείται η συμβίωση μεταξύ των εκπαιδευομένων και αργότερα των πολιτών που θα φύγουν από το Σ.Δ.Ε., απαλείφεται κάθε άρνηση διαφορετικότητας... Αν δεν εξαφανίζεται, θα λέγαμε ότι βλέπουμε να έχει περιοριστεί αρκετά, γιατί - κακά τα ψέματα - στις συνεντεύξεις διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν μία φοβία. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς με πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα σιγά-σιγά εξομαλύνονται τα πράγματα. Ύστερα γίνεται ανταλλαγή πολιτισμών, γίνεται αφομοίωση μέσα στις ομάδες, αλληλεπιδρούν οι κουλτούρες... Μπορεί να δούμε στη συνέχεια ανθρώπους να έχουν συνηθίσει πλέον τη ζωή τους με ανθρώπους από άλλο πολιτισμό. Γενικά, θεωρώ ότι βελτιώνεται η κοινωνία μέσα από τέτοιες πρακτικές... Η καχυποψία, η φοβία για το διαφορετικό... Επίσης, κάτι πολύ σημαντικό είναι η ένταξη στην οικονομική δραστηριότητα. Όταν αυτές οι πρακτικές εφαρμόζονται και πετυχαίνουν, θα βγάλουν άτομα περισσότερο ικανά, γιατί θα έχουν την αυτοπεποίθησή πλέον να διεκδικήσουν θέσεις εργασίας και να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη γενικότερα. Νομίζω ότι σε όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης πραγματικότητας θα βοηθήσουν οι πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3. Ποιους παράγοντες λαμβάνετε υπόψη σας, ώστε να επιλέξετε μια πρακτική διαπολιτισμικού χαρακτήρα;

Πρώτα-πρώτα, το γνωστικό επίπεδο στη γλώσσα Ύστερα, το πόσο έτοιμοι είναι να συνεργαστούν. Όταν σε αυτά τα δύο πρώτα σκαλοπάτια εντοπίσω δυσκολίες, προσπαθώ να λύσω αυτές τις δυσκολίες και στη συνέχεια να προχωρήσω το εκπαιδευτικό έργο. Άλλος παράγοντας που λαμβάνεται υπόψη είναι οι κοινωνικές τους δεξιότητες, οι εμπειρίες του, οι ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους. Επίσης, αυτό είναι ένα πολύ μεγάλο ζήτημα - γιατί αν δεν το λάβεις υπόψη, μπορεί να χαθούν όλα τα άλλα. Οι διαμορφωμένες αντιλήψεις είναι τόσο δύσκολο να αλλάξουν ή τουλάχιστον να μπει ένα νερό στο κρασί, να βελτιωθούν, να αρχίσουν να γίνονται πιο ανοιχτά τα μυαλά... Έχουμε ανθρώπους που δυσκολεύονται πάρα πολύ να ξεπεράσουν, για παράδειγμα, την ομοφοβία ή την ξενοφοβία. Μαζί με τον παράγοντα της μεγάλης ηλικίας των εκπαιδευομένων, είναι τόσο ισχυρά

διαμορφωμένα όλα μέσα τους. Πρέπει να ξεκινήσεις από αυτά, να τα εξομαλύνεις λίγο και μετά να προχωρήσεις.

4. Για ποιους λόγους επιλέγετε να δίνετε κίνητρα για μάθηση τόσο στους γηγενείς όσο και τους αλλόγλωσσους εκπαιδευομένους σας;

Είναι πολλοί οι λόγοι: εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί... Είναι γιατί αυτό το σχολείο δεν έχει στόχο μόνο την απόκτηση ενός απολυτηρίου και κάποιων γνώσεων. Είναι ένα σχολείο που επιδιώκει από την ίδια του την ύπαρξη την ενσωμάτωση πολλών και διαφορετικών ανθρώπων μέσα στο δικό του περιβάλλον αλλά και έξω από αυτό, στην κοινωνία. Οπότε τα κίνητρα πρέπει να δίνονται, γιατί η ζωή μέσα και έξω από το σχολείο επιβάλλει τη συνεργασία και την πολυπολιτισμικότητα.

5. Συζητάτε με τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας τι είδους πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα ακολουθούνται;

Δυστυχώς στο σχολείο που εργάζομαι υπάρχουν μόνο δύο τμήματα και αυτό περιορίζει τις προσλήψεις σε προσωπικό, οπότε η μοναδική φιλόλογος είμαι εγώ και δεν υπάρχει κάποιος συνάδελφος μέσα στο χώρο για να μπορώ να συζητήσω τέτοια θέματα. Οι συζητήσεις αυτές γίνονται σε επίπεδο εκτός σχολείου, σε φιλικό επίπεδο με άλλους συναδέλφους που δεν είναι στα Σ.Δ.Ε..

Αν υπήρχαν, όμως, συνάδελφοι της ίδιας ειδικότητας εντός σχολείου πιστεύετε ότι θα βρίσκατε περισσότερα κοινά σημεία οι περισσότεροι σημεία διαφωνίας;

Για μένα δεν υπάρχουν σημεία διαφωνίας. Υπάρχουν σημεία που έχουν ενδιαφέρον οι διαφορετικές απόψεις των συναδέλφων, δηλαδή θα ήθελα να ακούσω διαφορετικές απόψεις, γιατί παίρνεις ιδέες. Μπορεί κάτι να μην το είχε σκεφτεί, μπορεί να το εφαρμόζεις λάθος. Είναι καλό να μπορείς να συζητάς με κάποιον άλλον. Δε βγαίνουν πάντα αυτά που έχουμε θέσει ως στόχους και ίσως κάποιοι συνάδελφοι να έχουν μία καλύτερη ιδέα. Άλλωστε εγώ δεν έχω κάποια σχετική εξειδίκευση ή επιμόρφωση, έχω τις γενικές γνώσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, που είχε τέτοιες ενότητες και με έχουν βοηθήσει, οπότε οι απόψεις ενός συναδέλφου με σχετική εξειδίκευση, θα ήταν πολύ χρήσιμες για μένα, γιατί θα είχαν πολύ ενδιαφέρον.

Δ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

1. Πώς πιστεύετε ότι επιδρά η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. στην ψυχολογία τους;

Στην αρχή δημιουργούνται εντάσεις. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς θα έλεγε κανείς ότι έχουμε ανθρώπους που ξαφνικά ήρθαν σε επαφή με ένα άγνωστο περιβάλλον με πολλούς φόβους με πολλές φοβίες. Το διαπιστώνει κανείς τις πρώτες μέρες που έρχεται σε επαφή μαζί τους. Δε φαίνεται τόσο πολύ στη συνέντευξη, όσο φαίνεται αργότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλα αλλάζουν στην ψυχολογία τους, όταν σχηματίζονται οι ομάδες και όταν αυτές οι ομάδες διαφοροποιούνται κιόλας - δεν είναι πάντα ίδιες - έρχονται σε επαφή ο ένας με τον άλλον και αρχίζουν και εξοικειώνονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα να αρχίζουν να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον. Κάνουμε βέβαια και αρκετά παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης και στην πορεία βλέπουμε να υπάρχει το φαινόμενο να έχουν σταδιακά όλοι μία καλή ψυχολογία και στο τέλος του δεύτερου έτους νοσταλγούν το σχολείο και δε θέλουν να φύγουν. Πάντα το θυμούνται, θέλουν να ξαναγυρίσουν, να έχουν μια επαφή με το σχολείο, πράγμα που δείχνει ότι ψυχολογικά τουλάχιστον ένιωσαν καλά στο χώρο.

2. Έχετε παρατηρήσει περιστατικά αρνητισμού για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε.; Αν ναι, εξηγήστε μερικά παραδείγματα.

Ναι και κυρίως συμβαίνει στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Βέβαια, αυτό μπορεί να διαπιστωθεί και στην πορεία αναλόγως με το πόσο ισχυρά είναι τα πιστεύω και οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, ίσως και στο δεύτερο έτος φοίτησης, αλλά αυτό συμβαίνει σπανιότερα. Πάντως, στην αρχή και μέσα από τη συνέντευξη που δίνουν οι εκπαιδευόμενοι διαπιστώνουμε έναν αρνητισμό σε πολλά πράγματα, Ακόμα και στο ίδιο το σχολείο, όχι μόνο σε εξειδικευμένα και συγκεκριμένα ζητήματα, ακόμα και στο να φοιτήσουν... σα να έρχονται με δυσκολία. Αυτό είναι ένα φαινόμενο που τις πρώτες εβδομάδες σου δίνει την αίσθηση ότι θα μπει στην τάξη και θα εκραγεί και εξομαλύνεται και αυτό με συγκεκριμένες μεθόδους, με το πέρασμα του χρόνου, με την εξοικείωση, με τη συνεργασία τους, με το να γνωριστούν... Αλλά είναι γεγονός ότι εξομαλύνεται, δεν παραμένει.

3. Πώς βλέπετε ότι διαμορφώνουν οι πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα τις κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων Σ.Δ.Ε. με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο εντός σχολείου;

Αναπτύσσονται πολλές δεξιότητες. Θα έλεγα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται προτερόχρονα. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν ενδιαφέρον για τον ελληνικό πολιτισμό, για την ελληνική ιστορία, γενικότερα με την ευρύτερη έννοια για τον ευρύτερο χώρο στον οποίον έχουν έρθει για να φτιάξουν τη ζωή τους.

4. Πώς πιστεύετε ότι βλέπει το οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευόμενων Σ.Δ.Ε. με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ότι διαμορφώνουν οι πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις κοινωνικές τους δεξιότητες εκτός σχολείου;

Πολύ σπάνια έχουμε έρθει σε επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευόμενων, αφού εδώ δεν υπάρχει σύλλογος γονέων, γιατί έχουμε ενήλικες εκπαιδευόμενους και δεν χρειάζεται καμία έγκριση από την οικογένεια. Ότι γνώσεις έχω σχετικά με την οικογένεια, προέρχονται από τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι κάποια στιγμή θα καυχηθούν ότι έχουν γίνει θετικό πρότυπο για τα παιδιά τους, ότι αναγνωρίζουν οι σύζυγοι, οι γονείς και τα παιδιά τους την πρωτοβουλία αυτή να συμμετέχουν σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας... Νομίζω από όσα έχω ακούσει μέχρι στιγμής από όλους τους εκπαιδευόμενους ότι η εικόνα είναι θετική από το οικογενειακό περιβάλλον. Πάρα πολύ σπάνια, όμως, θα έχουμε κάποια προβλήματα από το επαγγελματικό τους περιβάλλον, από το οικογενειακό συνήθως όχι.

5. Θεωρείτε ότι διαφοροποιείται η ετοιμότητα των γηγενών εκπαιδευόμενων Σ.Δ.Ε. για διαπολιτισμική μάθηση απέναντι στους εκπαιδευόμενους με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με την αρχή της εκπαιδευτικής περιόδου;

Διαφοροποιείται εντελώς. Οι περισσότεροι μπορεί να είναι εξοικειωμένοι όταν έρθουν. Δε θα έλεγα ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευόμενων που έρχονται δεν έχουν εξοικειωθεί με τη συνύπαρξη με αλλόγλωσσους, αλλά ότι διαφοροποιείται σε ένα βαθμό 100% θα έλεγα, γιατί έχουμε τον αρνητισμό στην αρχή σε ορισμένα άτομα - σε μερικές περιπτώσεις και πολύ έντονο αρνητισμό

μάλιστα. Το παρακολουθούμε κατά τη διάρκεια της χρονιάς να αρχίζει να διαλύεται αβίαστα. Δεν έχει γίνει γι' αυτό κάτι προγραμματισμένο και στο τέλος του κύκλου έχουν γίνει, νομίζω, πάρα πολύ φίλοι, διατηρούν και σχέσεις για την υπόλοιπη ζωή τους, όταν φύγουν από το σχολείο - αυτό το έχω παρατηρήσει σε πάρα πολλές περιπτώσεις. Αυτό δεν συμβαίνει μόνο μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων, αλλά με όλους τους συμμετέχοντες στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας - εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Υπάρχει ένα κλίμα να μη χαθεί αυτό που χτίστηκε. Ήταν ένα όμορφο ταξίδι και δε θέλει κανείς να το ξεχάσει.

3. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Στοιχεία Ερωτώμενου:

Φύλο: θήλυ

Ηλικία: 43

Ειδικότητα: ΠΕ06

Γραμματισμός: Αγγλικός Γραμματισμός

Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 20

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε Σ.Δ.Ε.: 2

Τύπος Σ.Δ.Ε.: Φυλακών

Ανώτατος τίτλος σπουδών: μεταπτυχιακό

Εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (σεμινάριο/ μεταπτυχιακό/ διδακτορικό): όχι

Ερώτηση Εκκίνησης

Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός και με τι σχέση εργασίας;

Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός 15 χρόνια στο δημόσιο μέσω διαγωνισμού ΑΣΕΠ το 2005 και μια χρονιά είχα άδεια άνευ αποδοχών, οπότε θα ήταν 16. Επίσης έχω δουλέψει σε διάφορα πλαίσια και σε δομές ενηλίκων και ξεκίνησα από το 2000 επί της ουσίας να διδάσκω.

Άξονες

A. Η νοηματοδότηση των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε..

1. Έχετε εφαρμόσει πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο γραμματισμό σας;

Στο πλαίσιο των Σ.Δ.Ε. οι πρακτικές ήταν τελείως πειραματικές, με την έννοια ότι ανάλογα με τον πληθυσμό της τάξης προσπαθούσα πάντα να προσαρμόζω τη διδασκαλία, ώστε να προσεγγίζω όσους περισσότερους εκπαιδευόμενους γινόταν, αφού πρώτα είχα διερευνήσει το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο - είτε σε σχέση με τη γλώσσα, είτε με τη θρησκεία, είτε με την ηλικία είτε με την προηγούμενη τυχόν εκπαίδευση που είχαν και έτσι προσπαθούσα να συγκεντρώνω όλα τα δεδομένα που είχα προς ένα κοινό αποτέλεσμα.

Η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν προσωπική σας επιθυμία ή κοινή απόφαση του συλλόγου διδασκόντων;

Ήταν προσωπική μου επιθυμία.

2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πώς τις διαχειρίζεστε;

Υπάρχουν κάποιες δυσκολίες, γιατί η περίπτωση του Σ.Δ.Ε. φυλακών που εργάζομαι είναι πολυπολιτισμική, οπότε για κάποιες χώρες, π.χ. χώρες της Ασίας (Ιράν, Αφγανιστάν, Πακιστάν κλπ.), όπου οι μητρικές γλώσσες των εκπαιδευομένων είναι πάρα πολλές και δεν τις γνωρίζω, εκεί προσπαθώ να αξιοποιώ εκπαιδευόμενους που μπορεί να γνωρίζουν είτε Ελληνικά είτε Αγγλικά είτε κάποια άλλη γλώσσα που εγώ γνωρίζω κι έτσι να προσεγγίσω κι εκείνους που είχαν δυσκολίες λόγω μη κατάκτησης της Ελληνικής.

3. Έχετε λάβει μέρος σε ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Νομίζω πως όχι, δεν έχει τύχει. Έχω συμμετάσχει σε σεμινάρια γενικά για τα Σ.Δ.Ε. αλλά όχι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αν είχατε την ευκαιρία να συμμετάσχετε, πιστεύετε ότι σας ωφελούσε στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και τη διαχείριση της τάξης;

Σίγουρα, εννοείται ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο και ειδικά αν έβρισκε εφαρμογή στην τάξη.

4. Για ποιους εκπαιδευόμενους θεωρείτε ότι προκύπτουν περισσότερα οφέλη από τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Τους γηγενείς ή τους αλλόγλωσσους εκπαιδευομένους;

Θεωρώ για όλους, γιατί οποιαδήποτε προσέγγιση γίνεται για να ωφεληθεί ένας εκπαιδευόμενος, ωφελούνται όλοι απλώς με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό. Ωστόσο, επειδή το πλαίσιο της τάξης ενός Σ.Δ.Ε. - πόσω μάλλον ενός Σ.Δ.Ε. φυλακών - είναι έτσι κι αλλιώς από μόνο του πολύ έντονα διαφορετικό, θεωρώ ότι όλοι θα ωφελούνταν, γιατί έτσι θα έβρισκαν έναν τρόπο για να προσεγγίσουν ένα συνεκπαιδευόμενο με άλλον τρόπο από αυτόν που δοκίμαζαν μέχρι εκείνη τη στιγμή. Το έχω να δει να συμβαίνει και στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής, όπου έχω την οργανική μου θέση: ό,τι ωφελεί ένα μαθητή που έχει μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική ανάγκη, ωφελεί όλη την τάξη. Οπότε, τα δύο πλαίσια συγκλίνουν σε πολλά πράγματα κι ας είναι τόσο διαφορετικά. Άλλωστε και τα Σ.Δ.Ε. φυλακών είναι μια ειδική μονάδα ειδικού πληθυσμού.

5. Πιστεύετε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει μέλλον σε επίπεδο εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;

Προφανώς και έχει. Έτσι κι αλλιώς, με τις ροές μεταναστών, προσφύγων και ανθρώπων που είναι εδώ 3ης ή σχεδόν 4ης γενιάς υπάρχει πολύ έντονο αυτό το στοιχείο σε κάθε τάξη και πάντα είναι ένα ζήτημα το πώς θα το διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός κάθε φορά. Γιατί ακριβώς δεν υπάρχει εύκολη πρόσβαση σε επιμόρφωση που να βρίσκει και εφαρμογή για να μη μένει στη θεωρία μόνο. Οπότε εννοείται ότι υπάρχει μέλλον, γιατί αυτές οι ροές των ανθρώπων, όσο και να περιορίζονται πλέον και λόγω συνθηκών πανδημίας, σίγουρα υπάρχουν και θα απορροφηθούν σε δομές εκπαίδευσης, άρα είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει καλός σχεδιασμός και για το μέλλον. Είναι πολλές οι θεωρίες και στην πράξη τίποτα.

B. Ο βαθμός συστοιχίας των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. με τις στρατηγικές για τη διαχείριση της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας.

1. Προσαρμόζετε τις διδακτικές σας τεχνικές σε μια εκπαιδευτική ομάδα με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά;

Εννοείται ότι υπάρχει προσαρμογή. Εκεί είναι η ίδια η ομάδα, η οποία θα καθορίσει το πλαίσιο, το πώς θα γίνει η διδασκαλία, οπότε είναι πολύ χρήσιμο να αξιοποιούνται όλα τα “πλούτη” που μπορεί να φέρει κάθε ένας μέσα στην τάξη και αυτά μπορεί ο εκπαιδευτής να τα συγκεράσει και να καταλήξει σε μια εκπαίδευση που να είναι λίγο σαν παζλ: να έχει κάτι να προσφέρει και σε γλωσσικό επίπεδο και σε πολιτισμικό.

2. Προσαρμόζετε τα διδακτικά σας μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, ναι. Π.χ. Θα ήταν πιο ζωντανό να βιώσουν οι εκπαιδευόμενοι τη διαπολιτισμικότητα που οι ίδιοι έχουν μέσω βιντεοπροβολής ή την αξιοποίηση χαρτών Google ή διαδραστικού πίνακα για να το δούνε στην πράξη. Επειδή το συγκεκριμένο σχολείο που εργαζομαι έχει πολύ μικρές δυνατότητες ως προς αυτό, πάμε σε λίγο πιο παραδοσιακές μεθόδους, δηλαδή είχα ζητήσει πέρσι από τη διευθυντή της φυλακής να πάρουμε μια υδρόγειο, βρήκαμε χάρτες... Οπότε πάμε σε μεθόδους και τεχνικές που μπορεί να θεωρούνται απαρχαιωμένες, αν και για μένα το να είναι απτή η γνώση κατά το δυνατόν είναι πολύ πιο ισχυρή, οπότε εκεί ψάχνουμε μαζί με τους εκπαιδευόμενους να βρούμε πράγματα πάνω στους χάρτες, να δούμε πού είναι οι χώρες τους, ποιες είναι οι γλώσσες τους... Όμως δεν είναι αυτό πάντα εύκολο και δεν είναι και η ομάδα που είναι δεκτική ως προς αυτό. Δηλαδή, αυτή η διαφορετικότητα μπορεί να δημιουργεί κι άλλα ζητήματα, που έχουν να κάνουν με πιθανές αντιπαλότητες ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να υπάρχει λόγω του διαφορετικού πολιτισμού.

3. Κατά πόσο αξιοποιείτε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Είναι πραγματικά πάλι ανάλογα με την τάξη και τη στιγμή κιάλας, επειδή πρόκειται για ιδιαίτερα ευάλωτους ανθρώπους και η ψυχολογία τους είναι πολύ ευμετάβλητη

λόγω των συνθηκών διαβίωσής τους, δεν είναι πάντα εύκολο να εφαρμοστούν ενεργητικές τεχνικές, γιατί πολύ απλά οι ίδιοι είναι σε πολύ μεγάλη παθητικότητα. Δεν μπορεί να βρεθεί το κοινό σημείο και από εκεί και μετά, επειδή πρόκειται για ενήλικες οι οποίοι βρίσκονται σε συνθήκες εγκλεισμού, έτσι κι αλλιώς έχουν ένα μερίδιο της ευθύνης - κι αυτό δεν ξέρω κατά πόσο το συνειδητοποιούν - για την εκπαίδευση την οποία θέλουν να λάβουν κι έτσι όταν επιλέγουν τελικά να αποτραβιούνται (που είναι πολύ συχνό), εγώ αυτό το σέβομαι και τους αφήνω. Κάνω προσπάθειες να εμπλακούν, αλλά από εκεί και μετά όταν δω ότι υπάρχει ένα όριο από την πλευρά τους, δεν το περνάω.

4. Διαμορφώνετε τη διάταξη της σχολικής αίθουσας σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Αυτό είναι ένα ζήτημα, γιατί σε αυτή την περίπτωση είναι ακόμα πιο έντονο το ποιος συμπαθεί ποιον ανάλογα με τη χώρα και τον πολιτισμό από όπου προέρχεται. Επειδή διαλέγουν τελικά μόνοι τους το πού θα καθίσουν και αισθάνονται ότι δημιουργούν ένα μικρό πυρήνα ασφαλείας, όσες φορές είχα ζητήσει να αλλάξουν θέση για άλλους λόγους, εκείνοι προφασίζονταν άλλους λόγους από τους πραγματικούς και τελικά κατέληγαν να παραμείνουν στον πυρήνα ασφαλείας που είχαν δημιουργήσει. Οπότε, η διάταξη αλλάζει σε πολύ συγκεκριμένες συνθήκες και πάντα για πολύ λίγο χρόνο. Ακόμα και το ένα θρανίο ή πίσω είναι ζήτημα, γιατί π.χ. μπροστά κάθονται “αυτοί” κι εμείς καθόμαστε πίσω. Οπότε εκεί έχει εντελώς να κάνει με το ποιος κάθεται μπροστά και ποιος κάθεται πιο πίσω. Συν το ότι πολύ λίγοι δέχονται να έχουν ανθρώπους πίσω τους. Θέλουν να έχουν οπτική επαφή με όλη την τάξη, οπότε λίγοι ήταν οι τολμηροί που προτιμούσαν να κάθονται μπροστά. Οι υπόλοιποι προτιμούσαν να στριμώχνονται και να γράφουν στα γόνατα προκειμένου να μη βρίσκονται στο επίκεντρο της αίθουσας. Έτσι μετά αυτό που έκανα ήταν να αλλάζω εγώ τη δική μου θέση, που έτσι κι αλλιώς δεν καθόμουν στην έδρα και έκανα βόλτες μέσα στην αίθουσα, αφού εκείνοι δεν ήθελαν να αλλάξουν ή έπαιρνα την καρέκλα μου - αναλόγως την αίθουσα βέβαια - και καθόμουν εγώ στο κέντρο, ώστε να αισθάνονται ότι εκείνοι είναι προστατευμένοι κι εγώ εκτίθεμαι. Οπότε έκανα αυτό: αντιστροφή ρόλων. Στο δικό μας σχολείο είναι χωροταξικό το θέμα και δεν εφαρμόζεται το σχήμα Π. Όπου προσπαθήσαμε να εφαρμοστεί μια ομαδική διάταξη θρανίων ή καρεκλών, δε λειτούργησε.

5. Επιβραβεύετε την προσπάθεια των εκπαιδευομένων σας σε μια εκπαιδευτική ομάδα με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια;

Εννοείται... και η επιβράβευση μπορεί να έρχεται με τρόπους κάπως “παιδικούς” (π.χ. σφραγιδάκια, αυτοκολλητάκια) ή λεκτική επιβράβευση στη γλώσσα τους, αν ήταν κάτι από αυτά που ήξερα και το χαίρονταν και μεταξύ τους, οπότε έμπαιναν σε μια άλλη διαδικασία και το χαιρόμουν πραγματικά, γιατί ξέφευγαν εκείνη την ώρα από τη φυλακή και επέστρεφαν πάλι στην παιδικότητά τους.

Γ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με τα προκρινόμενα εργαλεία και τις διαδικασίες για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

1. Εφαρμόζετε διαπολιτισμικές πρακτικές για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο;

Εκεί είναι ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα, γιατί εκτός από το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που είναι δεδομένο για κάθε τμήμα, υπάρχει πολύ διαφορετικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Οπότε εκεί χρειάζεται ουσιαστικά εξατομίκευση της διδασκαλίας, γιατί πρέπει να καλυφθούν έννοιες και κενά που δεν καλύφθηκαν ποτέ, επειδή αρκετοί άνθρωποι πολύ απλά δεν πήγαν σχολείο. Μπορεί να είναι στην ίδια αίθουσα με ανθρώπους που έχουν λάβει άλλου είδους παιδεία. Εκεί η σύγκλιση μέσω διαπολιτισμικών πρακτικών γίνεται για να υπάρχει βασική κατανόηση. Τελικά αυτό δεν ξέρω κατά πόσο έφτασε και χρονικά να λειτουργήσει και σε ένα βαθύτερο επίπεδο, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για γλωσσικές δεξιότητες πλέον. Δηλαδή, πέρσι τουλάχιστον και φέτος - όσο μας δόθηκε η δυνατότητα να είμαστε στο σχολείο - θεωρώ ότι δεν έφτασε καν ο χρόνος για να κάνει ο καθένας αναγωγές από το δικό του πλαίσιο μέσω μιας π.χ. ξένης γλώσσας, ώστε να γίνει κατανοητή μια άλλη έννοια. Έχει να κάνει και από την άλλη και με τη θέληση του καθενός, π.χ. άνθρωποι που ήθελαν να ξεπεράσουν αυτό ακριβώς το ζήτημα της ελλιπούς ή μειωμένης εκπαίδευσης που είχαν δεχθεί στο παρελθόν στη χώρα τους ενδεχομένως ή που αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτησή τους λόγω συνθηκών, επιλογών κλπ. και πάλι κατέληξαν σε μια φυλακή, αυτοί οι άνθρωποι έδειξαν πολύ μεγάλη βελτίωση και σε γνωστικό επίπεδο, αλλά είχε να κάνει ξεκάθαρα με μια προσωπική τους απόφαση να δεσμευτούν απέναντι στην ευκαιρία για μάθηση. Αυτό το είδα να γίνεται και σε ανθρώπους που μέχρι τότε δεν είχαν τέτοια δείγματα και ήταν σα να έγινε ένα triggering, κάτι να

πυροδοτήθηκε μέσα από ένα κίνητρο εσωτερικό ή εξωτερικό, έθεσαν ένα στόχο και πολύ συνειδητά αποφάσισαν να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατότητες που δίνει το σχολείο στο μέγιστο.

2. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη μιας μεθόδου ή πρακτικής διαπολιτισμικού χαρακτήρα;

Τα οφέλη σίγουρα είναι ότι αξιοποιούνται όλες οι εμπειρίες που φέρνουν μαζί τους οι ενήλικες, γιατί αυτό είναι κάτι που πρέπει πάντα να το έχουμε κατά νου ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Δεν είναι παιδιά που διαπλάθονται, είναι ολοκληρωμένες προσωπικότητες που φέρουν μια ζωή ολόκληρη μέσα στην τάξη, οπότε το να γίνεται ένα μοίρασμα όλης αυτής της εμπειρίας σε περισσότερα επίπεδα θεωρώ ότι φέρνει μόνο πλούτο μέσα στην τάξη. Συν ότι μαθαίνουν όλοι - και οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι, γιατί και οι εκπαιδευτές πάντα μαθαίνουν μέσα από αυτή τη διαδικασία - και κατανοούν διαφορετικούς τρόπους σκέψης και γίνονται πιο ανεκτικοί απέναντι στη διαφορετικότητα και τη δέχονται και έτσι ίσως μπαίνουν σε πιο βαθιές διαδικασίες σύγκρισης με το “άλλο” υπόβαθρο και αντιλαμβάνονται και την έννοια των συνόρων με ό,τι αυτό συνεπάγεται και για ποιο λόγο να υπάρχει μια αντιπαλότητα και ποιος την προκαλεί και γιατί παραμένει ενώ τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά αν τα κοιτάξεις στην ουσία. Οπότε θεωρώ ότι δημιουργεί και μια συνθήκη ηρεμίας μέσα στην τάξη και μια ασφάλεια ότι δεν είναι κανείς απειλητικός επειδή είναι από εκεί ή από αλλού...Γιατί και οι περισσότεροι προέρχονται από άλλες χώρες, έχουν βρεθεί σε μια τρίτη χώρα, η οποία συνήθως δεν έχει καμία σχέση με τη δική τους, οπότε είναι ένας τρόπος επιβίωσης πολύ πιο ειρηνικός και πολύ πιο ωφέλιμος.

3. Ποιους παράγοντες λαμβάνετε υπόψη σας, ώστε να επιλέξετε μια πρακτική διαπολιτισμικού χαρακτήρα;

Είναι οι παράγοντες των γλωσσών που υπάρχουν στους εκπαιδευόμενους, οι ηλικίες, οι θρησκείες, η χρονική στιγμή που μπορεί να γίνει η διδασκαλία και να επιτρέψει ή όχι την επιλογή μιας πρακτικής τέτοιου τύπου. Επίσης, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων και το ίδιο μαθησιακό αντικείμενο της ημέρας, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τέτοιο τρόπο που μπορεί να κατευθύνει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνει η αφορμή για κάτι τελείως διαφορετικό..

4. Για ποιους λόγους επιλέγετε να δίνετε κίνητρα για μάθηση τόσο στους γηγενείς όσο και τους αλλόγλωσσους εκπαιδευομένους σας;

Επειδή όλοι έρχονται για τα ευεργετικά ημερομίσθια, είναι το γνωστό μυστικό όλων των σχολείων των φυλακών. Εκεί για μένα είναι ο στόχος να τους αντιστρέψω αυτό το αρχικά εξωτερικό κίνητρο που είναι κάτι εντελώς ωφελμιστικό, αλλά κάτι εντελώς σεβαστό και κατανοητό, γιατί όλοι θα κάναμε το ίδιο πράγμα, αν ήμασταν στη θέση τους. Από εκεί και μετά, όμως, να δώσει ένας εκπαιδευτής ένα διαφορετικό λόγο που ερχόμαστε στο σχολείο για να μάθουμε, είναι για μένα ένα πολύ μεγάλο κέρδος, γιατί ανακαλύπτουν και οι ίδιοι ότι αφενός μπορούν να μάθουν ανεξαρτήτως ηλικίας, χώρας, σχεδόν ανεξαρτήτως γλώσσας, γιατί αν υπάρχει θέληση όλα σχεδόν τα εμπόδια μπορούν να καμφθούν. Οπότε εκεί αρχίζουν να ανακαλύπτουν ουσιαστικά καινούργια γνώση και μάθηση και ακόμα περισσότερο να αρχίσουν να ονειρεύονται ότι μετά τη φυλακή θα υπάρχει στη ζωή τους ένα εφόδιο που θα τους οδηγήσει σε άλλες επιλογές πλέον, ώστε να μην ξαναπεράσουν την πόρτα της φυλακής. Γενικώς, τα Σ.Δ.Ε. φυλακών και υποθέτω και τα γενικού πληθυσμού και πολύ περισσότερο των φυλακών είναι μια γέφυρα με τον έξω κόσμο, την οποία μπορούν να διασχίσουν οι εκπαιδευόμενοι προς τα έξω. Οπότε δε θα μείνει ένας χρόνος που απλώς επενδύθηκε για τα μεροκάματα και μέχρι εκεί. Βέβαια όλο αυτό το ιδεατό πλαίσιο βρίσκει εφαρμογή σε εκπαιδευόμενους τους σχολείου, αλλά από την άλλη εννοείται ότι υπάρχουν άνθρωποι που είναι εντελώς αδιάφοροι και αντιμετωπίζουν το σχολείο εντελώς ωφελμιστικά για τα μεροκάματα, για να βγαίνουν από το κελί και την πτέρυγα και να συναντούν γνωστούς και φίλους.

5. Συζητάτε με τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας τι είδους πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα ακολουθούνται;

Αυτό, όταν έχω βρει την ευκαιρία λίγες φορές στο πλαίσιο των σεμιναρίων, ναι, εννοείται. Μάλιστα σε ένα σεμινάριο το προηγούμενο καλοκαίρι τέθηκε το θέμα ότι θα έπρεπε οι επιμορφώσεις να στοχεύουν όχι γενικώς σε εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε. αλλά σε εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε. φυλακών αφενός και μετά κατά ειδικότητα, γιατί μπορεί να υπάρχουν κάποιες κοινές συνθήκες, αλλά είναι πολύ διαφορετικά τα ζητούμενα, ο κάθε γραμματισμός επιβάλλει διαφορετικές προσεγγίσεις, άλλες ανάγκες δημιουργούνται και άλλα θέματα θα έπρεπε να συζητιούνται, ώστε να βρεθεί η πιο πρόσφορη ενδεχομένως λύση.

Αν συμμετείχατε σε ένα σεμινάριο κοινής ειδικότητας, θα βρίσκατε περισσότερα κοινά σημεία ή περισσότερα σημεία διαφωνίας;

Νομίζω ότι θα βρίσκαμε κοινά σημεία και αυτό έχει να κάνει με την εμπλοκή του κάθε εκπαιδευτή σε οποιοδήποτε πλαίσιο, όχι απαραίτητα των Σ.Δ.Ε. ή των Σ.Δ.Ε. φυλακών συγκεκριμένα. Αλλά νομίζω αν μπορούσαμε να συναντηθούμε και να ανταλλάξουμε απόψεις, θα βρίσκαμε πιο πολλά κοινά παρά διαφορές.

Δ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

1. Πώς πιστεύετε ότι επιδρά η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. στην ίδια τους την ψυχολογία;

Η ψυχολογία είναι ένας πολύς καθοριστικός παράγοντας στα Σ.Δ.Ε. φυλακών, οπότε η αλληλεπίδραση μεταξύ τους ξεκινάει από τα όρια που βάζει ο καθένας για τον εαυτό του κυρίως για λόγους επιβίωσης. Είναι σε ένα πλαίσιο που πρέπει να βρίσκουν τεχνικές επιβίωσης, το ίδιο το πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει εντελώς καταστροφικά για την ψυχολογία τους, να το κουβαλάνε αυτό μέσα στην τάξη και αυτό μετά να γίνεται εμπόδιο και στη μάθηση και στην αλληλεπίδραση. Έχει να κάνει μετά και με άλλες ελλείψεις που παρατηρούνται και σε εξειδικευμένο προσωπικό είτε στο σχολείο είτε στην ίδια τη φυλακή πλέον. Οπότε, οι άνθρωποι αυτοί καλούνται να διαχειριστούν μία τρομακτική συνθήκη μόνοι τους και οι συνθήκες της φυλακής ενέχουν βία και φόβο, ο οποίος είναι το κυρίαρχο συναίσθημα. Είναι ερευνητικά διαπιστωμένο ότι ο φόβος προκαλεί την έκκριση τοξινών που παρεμποδίζουν τη μάθηση. Επομένως, αν κάνουμε την αναγωγή σε ένα πλαίσιο φυλακών στο οποίο δεν ξέρεις πώς θα ξυπνήσεις το πρωί και αν ξυπνήσεις το πρωί για να πας στο σχολείο Και να έχεις προκαταβάλει ότι συγκεκριμένα άτομα επιζητούν κάτι κακό από σένα, τότε τα περιθώρια αλληλεπίδρασης είναι ελάχιστα ως μηδαμινά.

2. Έχετε παρατηρήσει περιστατικά αρνητισμού για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε.; Αν ναι, εξηγήστε μερικά παραδείγματα.

Ναι, το είχα δει να συμβαίνει πέρσι όταν είχαμε ξεκινήσει να κάνουμε το project. Βέβαια δεν ολοκληρώθηκε ποτέ παρά μόνο με κάποιες λίγες συναντήσεις και μετά έληξε. Είχαμε συμφωνήσει το project να γίνει εντός του κάθε τμήματος, γιατί στο

συγκεκριμένο σχολείο υπάρχουν πολλά περιστατικά αρνητισμού και αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευόμενοι της συγκεκριμένης φυλακής είναι διασκορπισμένοι σε όλες τις ακτίνες της, άρα υπάρχουν διαφορές αντιπαλότητες εκ προοιμίου με τις οποίες έρχονται στο σχολείο. Στο δικό μου τμήμα είχαμε συζητήσει και συμφωνήσει να κάνουμε ένα project πάνω στη φάρμα των ζώων του Orwell, με το οποίο είχα ασχοληθεί προσωπικά και είχα κάνει και όλη την ανάλυση στο παρελθόν που είχα συμμετάσχει σε θεατρικές παραστάσεις, οπότε τους είχα εξηγήσει όλα τα νοήματα και τους είχα δείξει και φωτογραφίες πώς ήμασταν ντυμένοι ως ζώα. Κάποιος, λοιπόν, είχε την ιδέα ότι Αν κάνουμε την παράσταση ντυμένη ως ζώα όλη η φυλακή θα μας κοροϊδέψει για αυτό Και κάποιος διαμόρφωσε την ιδέα και στους υπόλοιπους ότι θα μας κοροϊδέψουν οι υπόλοιποι κρατούμενοι με αποτέλεσμα να αναστατωθούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι πάρα πολύ Και τελικά ακόμα και αυτοί που είχαν κάποιες αντιρρήσεις άρχισαν να κάμπτονται από τους υπόλοιπους Και μου ζήτησαν να το σταματήσουν Γιατί δεν είχαν καμία διάθεση πλέον να συνεργαστούν αυτοί που μου το ζήτησαν αρχικά και με τους άλλους Και τελικά άρχισαν όλοι μαζί να έχουν αμφιβολίες για αυτό το οποίο είχαν όλοι μαζί δεχτεί και πειστεί αρχικά. Αυτό ήταν κάτι πολύ κρίμα Πραγματικά γιατί θα ήταν ένα πάρα πολύ μεγάλο μάθημα για όλη τη φυλακή και τους σωφρονιστικούς και τη διοίκηση και για όλους. Και μάλιστα αυτό τους είχα εξηγήσει ότι θα είχαν την ευκαιρία να ακουστούν και σε άλλα επίπεδα αλλά μείναν εκεί στην επιφάνεια παρόλο που τους το είχα εξηγήσει ξεκάθαρα ότι κι εμείς όταν το κάναμε ως ηθοποιοί είχαμε μια παραμάννα στο μπλουζάκι μας που έδειχνε το ζωάκι. Τους είχα δείξει και βίντεο από σχετικές παραστάσεις, αλλά δυστυχώς δεν κατάφεραν να το ξεπεράσουν όσο κι αν προσπάθησα παρόλο που το είχα δομήσει με τέτοιον τρόπο ακριβώς ώστε να το ξεπεράσουμε πολύ γρήγορα αυτό το κομμάτι των ζώων για να περάσουμε στην ουσία του πράγματος και είχαν ενθουσιαστεί με αυτό. Στην αρχή ήταν τρελαμένοι με την ιδέα, ειδικά όταν τους είπα ότι θα μπορούν να πουν αυτά που θέλουν στη διοίκηση της φυλακής, στον εισαγγελέα της φυλακής κλπ. Θα ήταν πραγματικά κάτι πολύ τρανταχτό. Δυστυχώς ειδικά στο πλαίσιο των φυλακών είναι πολύ δύσκολες οι αναγωγές γιατί εκεί είναι που “χτυπάνε” όλα τα υπόβαθρα. Έχει να κάνει και με τη νοημοσύνη του καθενός, αλλά στη συγκεκριμένη τάξη το νοητικό επίπεδο ήταν πολύ υψηλό. Υπήρχαν έντονες διαφοροποιήσεις στο προηγούμενο εκπαιδευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο κι ας ήταν οι περισσότεροι Αλβανοί, οπότε δεν ετέθη το ζήτημα της χώρας.

3. Πώς βλέπετε ότι διαμορφώνουν οι πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα τις κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευμένων Σ.Δ.Ε. με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο εντός σχολείου;

Αυτό που θα μπορούσε να γίνει είναι να ξεπεράσουν την οποιαδήποτε προκατάληψη και να γίνουν πιο ανεκτικοί και δεκτικοί. Αλλά αυτό στην πράξη θα έπρεπε να γίνεται θεωρώ σε κάθε γραμματισμό, όχι μόνο στο γλωσσικό ελληνικό ή τον αγγλικό γλωσσικό γραμματισμό. Γιατί η διαπολιτισμικότητα είναι κάτι δεδομένο και είναι εντός σχολείου. Ειδικά σε μία φυλακή που υπάρχει ετερογένεια ως προς το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και το σχολείο είναι δεύτερης ευκαιρίας - διαπολιτισμικό.. Οπότε θα έπρεπε όλοι οι γραμματισμοί να διδάσκονται μέσα από αυτό το πρίσμα. Η έκθεση στη διαπολιτισμικότητα θα ήταν πολύ μικρή μόνο με δύο γραμματισμούς και να περιμένουμε να υπάρχει αντίκρισμα και σε κοινωνική δεξιότητα. Αν η διαπολιτισμικότητα έμπαινε σε όλους τους πειραματισμούς τότε θα έβλεπα ότι τα διαπολιτισμικά στοιχεία δεν υπάρχουν μόνο στην ξένη γλώσσα των αγγλικών ή των ελληνικών, είναι σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Γιατί οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να βλέπουν τα πράγματα αποσπασματικά, Δηλαδή στο γραμματισμό των αγγλικών νιώθουν ότι μπορούν να μιλήσουν διάφορες ξένες γλώσσες ενώ το ίδιο δεν θα το κάνουν εύκολα σε άλλους γραμματισμούς. Επομένως αν άλλαζε η θεώρηση των πραγμάτων Θα μπορούσαμε να μιλάμε και για αντίκτυπο σε κοινωνικές δεξιότητες, γιατί θα διαπίστωναν οι εκπαιδευόμενοι ότι πλέον ζουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο και αυτό επηρεάζει όλες τις μορφές εκπαίδευσης έκφρασης και ίσως θα ήταν κάτι που θα μπορούσαν να πάρουν πίσω στο κελί.

4. Πώς πιστεύετε ότι βλέπει το οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευμένων Σ.Δ.Ε. με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ότι διαμορφώνουν οι πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις κοινωνικές τους δεξιότητες εκτός σχολείου;

Αυτό είναι ένα μεγάλο ζητούμενο τι γίνεται με το οικογενειακό περιβάλλον. Νομίζω ότι οτιδήποτε γίνεται στο σχολείο, εφόσον ένας άνθρωπος θα επιστρέψει στην οικογένειά του θα τα σβήσει όλα και θα επιστρέψει σε αυτό που έχει ανάγκη, γιατί το έχει στερηθεί. Οπότε θα επιστρέψει και στις πρακτικές και τις συνήθειές του οικογενειακού περιβάλλοντος. Έχει να κάνει ενδεχομένως με την ηλικία. Εάν

ο εκπαιδευόμενος είναι σε νεαρή ηλικία υπάρχει ένα ενδεχόμενο να είναι πιο δεκτικός στο να διαπλαστεί η προσωπικότητά του ή να ζυμωθεί η προσωπικότητά του και με διαπολιτισμικά στοιχεία. Βέβαια, αν θέλει όλα αυτά τα στοιχεία στο οικογενειακό περιβάλλον εκεί μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ξένος και να τον απορρίψουν και επειδή υπάρχει το προηγούμενο της κράτησης της στέρησης του οικογενειακού περιβάλλοντος και σίγουρα υπάρχει ανάγκη για ενσωμάτωση, δε θα επιτρέψει η καινούργια συνθήκη του περιβάλλοντος να δεχτεί έναν άνθρωπο ο οποίος και κουβαλάει ένα πολύ μεγάλο στίγμα και για την οικογένεια και ο οποίος έχει αλλάξει κιόλας. Δηλαδή, θα ήταν πολύ μεγάλο το φορτίο. Βέβαια πάντα αυτό έχει να κάνει με το συνολικό υπόβαθρο της οικογένειας και το πόσο κοντά είναι σε έναν κρατούμενο εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια της κράτησης. Από την άλλη επειδή το ξέρουμε αυτό ότι πολλές οικογένειες δεν γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους είναι στη φυλακή, γιατί τα παιδιά ντρέπονται για τον εαυτό τους για τις πράξεις τους και το έχουν πει και το έχουν δηλώσει και επίσης είναι ανθρώπινο και αναμενόμενο, δεν είναι κάτι για το οποίο αισθάνεσαι υπερηφάνεια .Οπότε εκεί υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την όλη σχέση με την οικογένεια, γιατί ξεκινάμε από μία ανειλικρινή βάση. Άρα ότι στοιχείο θετικά έχει μπολιάσει το σχολείο μέσα τους για να επιβιώσουν στην ίδια την οικογένεια μπορεί να τα βγάλουν πολύ αργότερα ή εφόσον αισθανθούν ότι έχουν γίνει ξανά αποδεκτοί από την οικογένειά τους.

5. Πώς διαμορφώνεται η ετοιμότητα των γηγενών εκπαιδευομένων Σ.Δ.Ε. για διαπολιτισμική μάθηση απέναντι στους εκπαιδευομένους με ετερογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με την αρχή της εκπαιδευτικής περιόδου;

Αυτό έχει να κάνει πάρα πολύ με το πως οι γηγενείς εκλαμβάνουν τους αλλόγλωσσους. Ωστόσο επειδή η φυλακή η συγκεκριμένη φυλακή βρίσκεται σε ελληνικό έδαφος και θα περιμέναμε να είχε περισσότερους γηγενείς κρατούμενους, συμβαίνει ακριβώς το ανάποδο. Οι Έλληνες εκπαιδευόμενοι είναι μία πολύ μικρή μειοψηφία στο σχολείο, άρα παρά το γεγονός ότι είναι εντός της χώρας τους, επί της ουσίας βρίσκονται σε ένα πλαίσιο που είναι μειονότητα. Είναι λίγο παράδοξο αυτό να συμβαίνει, αλλά έχει να κάνει με τη συγκεκριμένη φυλακή. Σε κάποια άλλη φυλακή ενδεχομένως τα πράγματα να μην είναι έτσι. Οπότε υποχρεωτικά και για

να διαβιώσουν και στην υπόλοιπη συνθήκη των φυλακών εκτός σχολείου, πρέπει να έχουν κάποιου είδους ετοιμότητα, δηλαδή ό,τι προκαταλήψεις μπορεί να έχουν εναντίον αλλοεθνών αναγκαστικά πρέπει να μην τις εκφράσουν αν μη τι άλλο, ό,τι και να σκέφτονται, προκειμένου να επιβιώσουν. Το σχολείο σε όλο αυτό βοηθάει, γιατί και οι καθηγητές είναι γηγενείς, επίσης . Οπότε, υπάρχει κατευθείαν ένα σημείο σύγκλισης και έτσι σίγουρα ότι οι γηγενείς εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο, γιατί υπάρχει ένα γλωσσικά και πολιτισμικά οικείο πλαίσιο, αλλά είναι μετά στο χέρι του κάθε εκπαιδευτή να μην απομονώσει τους γηγενείς εκπαιδευόμενους, αλλά να εντάξει αυτούς όπως και όλους τους υπόλοιπους στο καινούργιο πλαίσιο της τάξης ή του σχολείου. Κι εκεί τελικά να μείνουμε στο ποιος είναι ο από δω ποιος είναι από εκεί, αλλά όλα τα στοιχεία να έρθουν και να δημιουργήσουν κάτι καινούργιο. Εννοείται ότι αν μπορούσα να έχω μία πλήρη εικόνα μιας πλήρους χρονιάς, αυτό θα το έβλεπα πολύ έντονα, ειδικά πέρσι, γιατί όντως υπήρχε μία πολύ μικρή μειοψηφία γηγενών στο σχολείο, οι οποίοι ήταν πολύ δεκτικοί απέναντι σε ό,τι αντιμετώπιζαν. Βέβαια μπορεί να ήταν και ένα είδος άμυνας και αυτό που περνούσαν ως δεκτικότητα ουσιαστικά να ήταν μία αμυντική στάση και μία υπομονή ίσως μέχρι να τελειώσει το σχολείο, γιατί συνήθως κρατούνται σε διαφορετική πτέρυγα από τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους για λόγους που επιβάλλει η διοίκηση της φυλακής. Άρα, τα πράγματα στο πλαίσιο της φυλακής δεν μπορούν να είναι ξεκάθαρα. έχω διαπιστώσει ότι οι άνθρωποι λειτουργούν σε πάρα πολλά επίπεδα από αυτό που εμείς αντιλαμβανόμαστε. Και είμαι σίγουρη ότι έχει να κάνει με τη συνθήκη μέσα στην οποία ζουν και από την οποία πρέπει να βγουν καταρχάς ζωντανοί και σωματικά και ψυχικά. Είναι τόσο μεγάλη η επίδραση που ασκεί η φυλακή σε όλα τα επίπεδα ενός ανθρώπου, που αν θέλουν όντως να βγουν από τη φυλακή και να είναι ακέραιοι άνθρωποι κατά το δυνατόν, πρέπει πραγματικά να βρουν στρατηγικές, τις οποίες, όμως, δεν μπορούν να μεταφέρουν και στο σχολείο. Θα ήταν ευκαταίε αυτές τις στρατηγικές ζωής να μπορούσαν να τις μεταφέρουν στη γνώση για να μπορούν να ξεπεράσουν τυχόν γνωστικά κενά ή ελλείμματα. Δυστυχώς αυτό δε γίνεται, γιατί όλο το υπόλοιπο καταλαμβάνει όλη τους την ύπαρξη σε μεθόδους που τελικά το σχολείο έχει ένα πολύ μικρό κομμάτι και γι' αυτό είναι και ένα μικρό διάλειμμα, γιατί όλο το υπόλοιπο κομμάτι τους είναι κατειλημμένο από αγωνίες, διαψεύσεις, προσμονές, προσδοκίες που πολύ συχνά δεν επαληθεύονται και έτσι υπάρχει και έντονη κατάθλιψη και όλα αυτά μαζί είναι που τα φέρνουν στο σχολείο και χαίρονται το

διαφορετικό πλαίσιο, αλλά μπορεί οι ίδιοι να μην αφήσουν τον εαυτό τους να το ζήσει.