

Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε ενήλικους πρόσφυγες: Από την ανάλυση αναγκών στην κατασκευή αναλυτικού προγράμματος

Κωνσταντίνα Χελιώτη
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
konhelioti@gmail.com

Abstract

The huge influx of refugees in Greece in recent years made urgent the improvement of their literacy in the Greek language. The aim of this paper is to investigate the refugees' needs in the Greek language and to propose guidelines for a suitable curriculum. To this aim, a questionnaire-based survey was used to identify the wants and the lacks of refugees in the target language. Furthermore, interviews were conducted in order to identify the necessities and complete the quantitative data.

Keywords: need analysis, adult refugees, level A0, curriculum

1 Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητα, η Ελλάδα αποτελεί τα τελευταία χρόνια κατεξοχήν χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Ενδεικτικά, εκτιμάται ότι μόνο το 2018, που αποτελεί και έτος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, ο συνολικός αριθμός προσφύγων στην Ελλάδα ανερχόταν σε 61.460 (UNHCR 2018).

Καθίσταται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι αυξανόμενες προσφυγικές ροές των τελευταίων ετών στην Ελλάδα και οι συνεπακόλουθες δημογραφικές ανακατατάξεις καθιστούν αδήριτη την ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο προσφυγικό κοινό. Ωστόσο, μία σύντομη επισκόπηση στα ήδη υπάρχοντα εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης αναδεικνύει ότι η πλειονότητα των διδακτικών υλικών δεν είναι κατάλληλη για το προσφυγικό κοινό. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής και του γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα να μην παρέχεται στους μαθητές χρήσιμο επικοινωνιακό υλικό και να μη διδάσκεται η γλωσσική χρήση όπως αυτή συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο (Moschonas 2017). Αυτό συνεπάγεται ότι το καταστασιακό περιεχόμενο και η επικοινωνιακή δομή πολλών διδακτικών υλικών δε λαμβάνουν υπόψη τις άμεσες ανάγκες των προσφύγων και δεν αντανακλούν την πραγματικότητα που βιώνουν, ενώ παράλληλα πολλά από αυτά περιλαμβάνουν θέματα που ανταποκρίνονται στο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της μεσαίας αστικής τάξης (Auerbach & Burgess 1985). Επιπρόσθετα, πολλά από τα διδακτικά υλικά που απευθύνονται σε πρόσφυγες ενδέχεται να μην αξιοποιούν ως γέφυρα μάθησης την προηγούμενη γνώση και τον πολιτισμό των μαθητών επιδιώκοντας την αφομοίωση τους στην κυρίαρχη κουλτούρα (Auerbach & Burgess 1985). Αυτό, βέβαια, σημαίνει ότι οι μαθητές τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση και είναι αναγκασμένοι να μαθαίνουν τις νέες πληροφορίες μέσα σε ένα εμπειρικό κενό (Cummins 2005).

Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση του προφίλ των μαθητών και η στοχευμένη ανάλυση των αναγκών τους στη δεύτερη γλώσσα, ώστε να κατασκευαστεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα «επιβίωσης» με πρακτικό, ρεαλιστικό και ουσιαστικά μαθητοκεντρικό προσανατολισμό (Auerbach & Burgess 1985· Mattheoudakis 2005).

Στο παρόν άρθρο διερευνώνται οι ανάγκες των ενήλικων προσφύγων που είναι αρχάριοι στην ελληνική γλώσσα. Κατά την ερευνητική διαδικασία, εξετάζονται οι υποκειμενικές ανάγκες και οι ελλείψεις των προσφύγων στη γλώσσα-στόχο μέσα από ένα ειδικά κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι αντικειμενικές ανάγκες τους στη γλώσσα-στόχο μέσα από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, πολιτισμικών διαμεσολαβητών και εργαζόμενων σε τομείς που έρχονται σε επαφή με πρόσφυγες. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας προτείνονται ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές για την κατασκευή ενός Αναλυτικού Προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου κοινού.

2 Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε ενήλικους πρόσφυγες

2.1 Αναλυτικό πρόγραμμα και Ανάλυση αναγκών

Ο όρος *Αναλυτικό Πρόγραμμα* εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ήδη από το 1902 με τη δημοσίευση ενός βιβλίου του John Dewey (Χατζηγεωργίου 2011). Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά δεν έχει προσδιοριστεί ένας καθολικά και διαχρονικά αποδεκτός. Ωστόσο, παρά τις εννοιολογικές ασάφειες, ο όρος αυτός υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες με παιδαγωγικό σκοπό (Χατζηγεωργίου 2011).

Βασική παράμετρος που καθοδηγεί την κατασκευή ενός Αναλυτικού Προγράμματος θεωρείται μεταξύ άλλων η ερευνητική διαδικασία της ανάλυσης αναγκών του κοινού στο οποίο απευθύνεται (Nation & Macalister 2010· Τοκατλίδου 2003). Με άλλα λόγια, οι ανάγκες της ομάδας-στόχου υπαγορεύουν τους επικοινωνιακούς-γλωσσικούς στόχους, τη μεθοδολογική προσέγγιση, το είδος και το περιεχόμενο των διδακτικών υλικών καθώς και τον τρόπο διδασκαλίας (Τοκατλίδου 2003).

Οι Hutchinson & Waters (1987) διακρίνουν τις ανάγκες των μαθητών σε ανάγκες-στόχους, δηλαδή ανάγκες του μαθητή στην περίσταση-στόχο, και σε μαθησιακές ανάγκες, δηλαδή τι χρειάζεται να κάνει ο μαθητής προκειμένου να μάθει. Σύμφωνα με τους Nation & Macalister (2010) οι ανάγκες-στόχοι διακρίνονται σε:

- ✓ αντικειμενικές ανάγκες, δηλαδή η απαιτούμενη γνώση για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας.
- ✓ ελλείψεις, δηλαδή το χάσμα μεταξύ της ήδη υπάρχουσας και της προσδοκώμενης γνώσης στη γλώσσα-στόχο.
- ✓ υποκειμενικές ανάγκες, δηλαδή η επιθυμητή γνώση από τον μαθητή σύμφωνα με αυτό που πιστεύει ο ίδιος ότι χρειάζεται να διδαχθεί.

2.2 Σύνοψη ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Σύμφωνα με μελέτες και έρευνες, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα ήταν ανέκαθεν και παραμένει στη βάση της αφομοιωτική, καθώς εφαρμόζει μονοπολιτισμικές πρακτικές περιθωριοποίησης και επιδιώκει την αφομοίωση των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων ατόμων στη «νόρμα» της εθνικοπολιτισμικής ομοιογένειας (Markou, 1993 · Gropas & Triandafyllidou 2011 · Palaiologou & Faas 2012 · Kakos & Palaiologou 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής γλώσσας που απευθύνονται σε ενήλικους πρόσφυγες και μετανάστες δεν αντανακλούν την πραγματικότητα τους και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα την

περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τους από το κοινωνικό σύνολο (Mattheoudakis 2005 · Wodak & Boukala 2015).

Στην πλειονότητα τους οι διδάσκοντες στα εν λόγω προγράμματα δεν είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι και προσεγγίζουν τον συγκεκριμένο πληθυσμό χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό του υπόβαθρο και την ανομοιογένειά του (Mattheoudakis 2005·Magos & Simopoulos 2009). Μάλιστα, πολλές φορές αγνοούν τις επικοινωνιακές ανάγκες τους και επιμένουν στη διδασκαλία της γραμματικής (Brinia & Tsaprazi 2014).

Ως εκ τούτου, παρατηρείται μειωμένη συμμετοχή των προσφύγων και των μεταναστών σε επίσημα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας (Mattheoudakis 2005). Προκειμένου να αλλάξει αυτή η κατάσταση και να ενισχυθεί το κίνητρο των συγκεκριμένων μαθητών, η διδασκαλία πρέπει να είναι εμπειρικοκεντρική και να λαμβάνει υπόψη τις επικοινωνιακές ανάγκες του κοινού που απευθύνεται (Mattheoudakis 2005·Kantzou, Manoli, Mouti & Papadopoulou 2017).

3 Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας

Στο πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο προσφυγικό κοινό, το παρόν άρθρο επιχειρεί να διερευνήσει τις ανάγκες των ενήλικων προσφύγων αρχάριου επιπέδου στην ελληνική γλώσσα. Απώτερος στόχος είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την κατασκευή ενός Αναλυτικού Προγράμματος που θα απευθύνεται αποκλειστικά σε αυτό το κοινό και θα διευκολύνει τη συμπερίληψή τους στην ελληνική κοινωνία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Απριλίου-Ιουλίου 2018 σε Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων στην Αττική και το δείγμα αποτελείται από 33 ενήλικους πρόσφυγες (18:άνδρες, 13:γυναίκες, 2:άλλο). Ο μέσος όρος ηλικίας των προσφύγων είναι 28 έτη και το χρονικό διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα είναι κατά μέσο όρο 14 μήνες. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 33,3% δεν έχει ολοκληρώσει τη φοίτηση του στο σχολείο, ενώ μόνο το 30% έχει προχωρήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως προς τη γνώση ξένων γλωσσών το 51% δήλωσε ότι γνωρίζει έστω και στοιχειωδώς κάποιες φράσεις στην αγγλική γλώσσα. Σημαντικό είναι ότι ως προς τη γνώση της ελληνικής γλώσσας βρίσκονται σε πολύ αρχάριο επίπεδο ή δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ μαθήματα ελληνικών.

Με σκοπό να ελεγχθεί το αν οι ανάγκες τους στην ελληνική γλώσσα σχετίζονται με την ιδιότητά τους ως πρόσφυγες, δόθηκε την ίδια περίοδο στο Διδασκαλείο της Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ το ίδιο ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα 33 φοιτητών του προγράμματος Erasmus (21:γυναίκες, 12:άνδρες). Ο μέσος όρος ηλικίας τους είναι 24 έτη και το χρονικό διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα είναι κατά μέσο όρο 5 μήνες. Ως προς τη γνώση ξένων γλωσσών όλοι γνωρίζουν αγγλικά. Σημαντικό είναι ότι το επίπεδο ελληνομάθειάς τους είναι το ίδιο με αυτό των προσφύγων.

Τα δείγματα επιλέχθηκαν με μη τυχαία δειγματοληψία ευκολίας λόγω επιβεβλημένων χρονικών και πρακτικών περιορισμών. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά του συνόλου του προσφυγικού πληθυσμού στην Ελλάδα, αλλά είναι ενδεικτικά της τάσης που παρουσιάζει και λειτουργούν ως έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση.

Για τη συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που μεταφράστηκε σε Αραβικά, Φαρσί και Αγγλικά. Το

ερωτηματολόγιο αποτελείται από 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου και ως πρότυπο για την κατασκευή του αξιοποιήθηκε ένα αντίστοιχο εργαλείο ανάλυσης αναγκών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Κατά την τελική διαμόρφωση του απλοποιήθηκαν ορισμένες διατυπώσεις και χρησιμοποιήθηκαν εικόνες που οπτικοποιούν κάποια ζητούμενα, καθώς λήφθηκαν υπόψη τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου σε ένα μικρότερο δείγμα ατόμων.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει το γενικότερο προφίλ των ερευνητικών υποκειμένων και οι ερωτήσεις σχετίζονται με δημογραφικές πληροφορίες. Στο δεύτερο μέρος καλούνται οι ίδιοι να αξιολογήσουν με βάση την κλίμακα Likert (αδιάφορο - σημαντικό - πάρα πολύ σημαντικό) μία λίστα καθημερινών επικοινωνιακών περιστάσεων συνδυασμένες με τις τέσσερις επικοινωνιακές δεξιότητες της Παραγωγής Προφορικού Λόγου (ΠΠΛ), της Κατανόησης Προφορικού Λόγου (ΚΠΛ), της Παραγωγής Γραπτού Λόγου (ΠΓΛ) και της Κατανόησης Γραπτού Λόγου (ΚΓΛ). Οι επικοινωνιακές περιστάσεις που έχουν επιλεγεί ανήκουν στις εξής θεματικές: Επίσκεψη σε Γιατρό, Αγορές, Σχολείο, Τράπεζα, Ταχυδρομείο, Συμπλήρωση Εντύπων, Στέγαση, Παραγγελία Φαγητού, Μετακίνηση/Μ.Μ.Μ. και Εργασία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

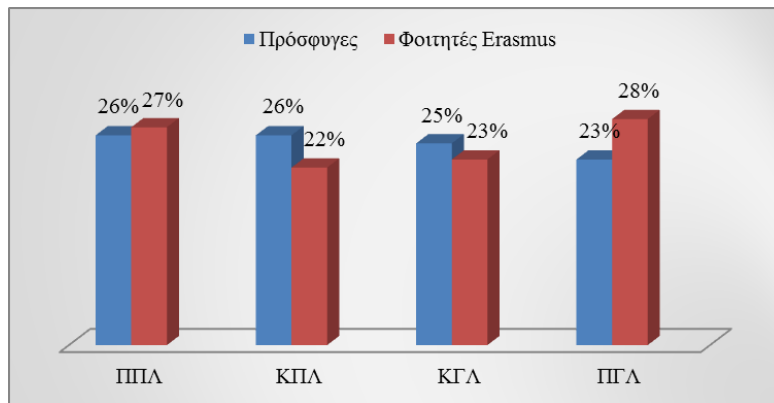
- ✓ Επηρεάζει η ιδιότητα του πρόσφυγα την ιεράρχηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων;
- ✓ Επηρεάζει η ιδιότητα του πρόσφυγα την ιεράρχηση των επικοινωνιακών περιστάσεων;
- ✓ Επηρεάζει η ιδιότητα του πρόσφυγα την ιεράρχηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή περίσταση;

Η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και συγκεκριμένα χρησιμοποιείται το κριτήριο χ^2 για έλεγχο ανεξαρτησίας. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται σε $p=0,05$.

3.2 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

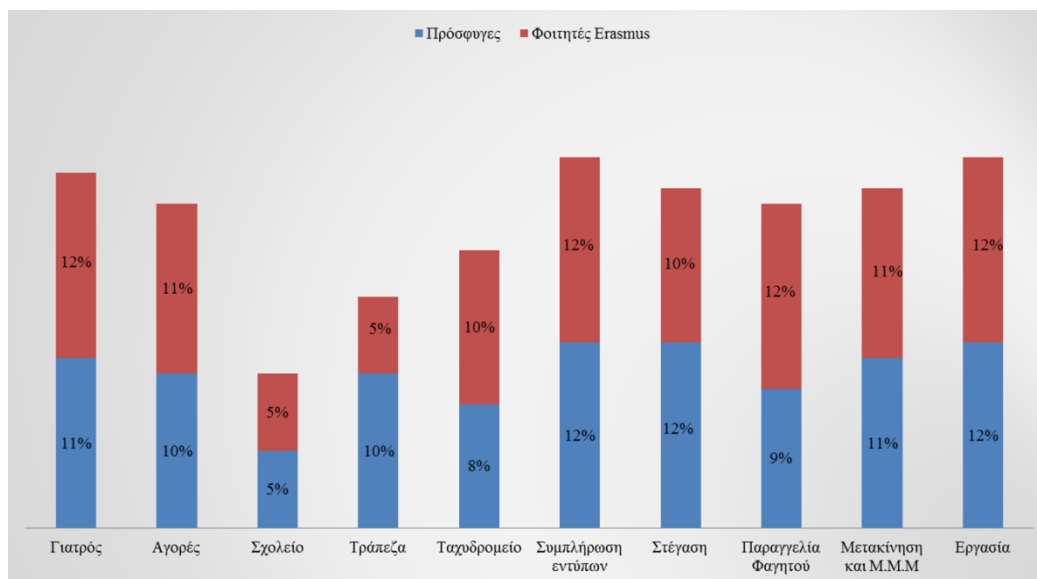
Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας ως προς τα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και την ιεράρχηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Γράφημα 1) φαίνεται ότι δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ των ποσοστών των τεσσάρων δεξιοτήτων. Οι πρόσφυγες θεωρούν ισάξια σημαντικές την ΠΠΛ και την ΚΠΛ. Ακολουθούν η ΚΓΛ και η ΠΓΛ. Αντίστοιχα, οι φοιτητές Erasmus θεωρούν πιο σημαντική την ΠΓΛ και την ΠΠΛ. Στη συνέχεια, ακολουθούν η ΚΓΛ και η ΚΠΛ. Τα ποσοστά παρουσιάζονται αναλυτικά στο Γράφημα 1. Τα αποτελέσματα μεταξύ των δύο δειγμάτων δεν είναι στατιστικά σημαντικά ($\chi^2(3)=0,29$ $p=0,96$).



Γράφημα 1 | Ιεράρχηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και την ιεράρχηση των επικοινωνιακών περιστάσεων (Γράφημα 2) θεωρούνται πιο χρήσιμες από τους πρόσφυγες η Συμπλήρωση εντύπων, η Στέγαση και η Εργασία με ποσοστό 12% η καθεμία. Ακολουθούν ο Γιατρός, η Μετακίνηση/Μ.Μ.Μ., η Τράπεζα, οι Αγορές, η Παραγγελία φαγητού, το Ταχυδρομείο και το Σχολείο. Αντίστοιχα, οι φοιτητές Erasmus ιεραρχούν διαφορετικά τις επικοινωνιακές περιστάσεις θεωρώντας πιο χρήσιμες τον Γιατρό, τη Συμπλήρωση εντύπων, την Παραγγελία φαγητού και την Εργασία με ποσοστό 12% την καθεμία. Ακολουθούν η Μετακίνηση/Μ.Μ.Μ., οι Αγορές, η Στέγαση, το Ταχυδρομείο, η Τράπεζα και το Σχολείο. Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα ποσοστά. Τα αποτελέσματα μεταξύ των δύο δειγμάτων δεν είναι στατιστικά σημαντικά ($\chi^2(9)=0,62$ $p=1$).

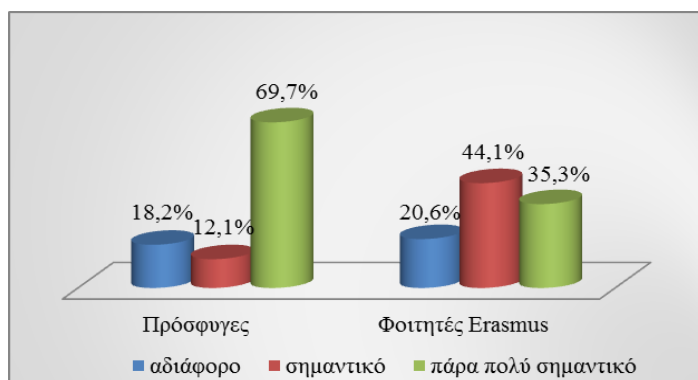


Γράφημα 2 | Ιεράρχηση επικοινωνιακών περιστάσεων

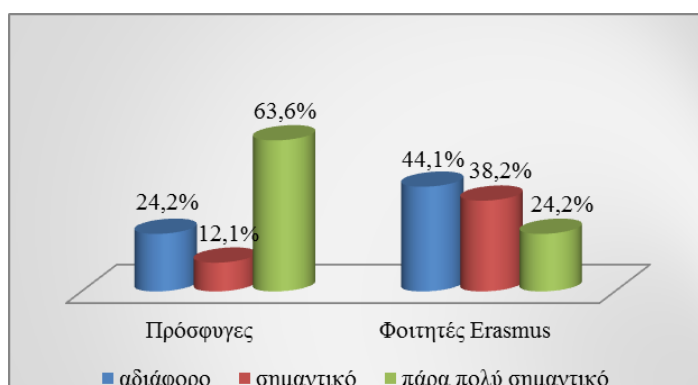
Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα δεδομένα, καθίσταται αντιληπτό ότι δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των προσφύγων και των φοιτητών Erasmus ως προς τη συνολική ιεράρχηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των επικοινωνιακών περιστάσεων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει την προτίμηση στους συνδυασμούς επικοινωνιακής δεξιότητας και περίπτωσης.

Οι περισσότεροι πρόσφυγες θεωρούν την ΚΠΛ και την ΚΓΛ σε επικοινωνιακή περίπτωση που σχετίζεται με τον Γιατρό πάρα πολύ σημαντικές, ενώ οι περισσότεροι

φοιτητές θεωρούν την ΚΠΛ στον Γιατρό ως σημαντική και την ΚΓΛ αδιάφορη (Γράφημα 3, Γράφημα 4). Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο δειγμάτων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2)=9,89$ $p=0,007$ για την ΚΠΛ και $\chi^2(2)=15,21$ $p=0$ για την ΚΓΛ).

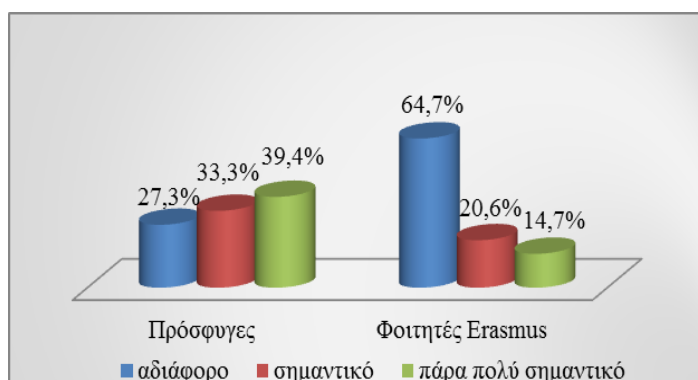


Γράφημα 3 | ΚΠΛ-Γιατρός



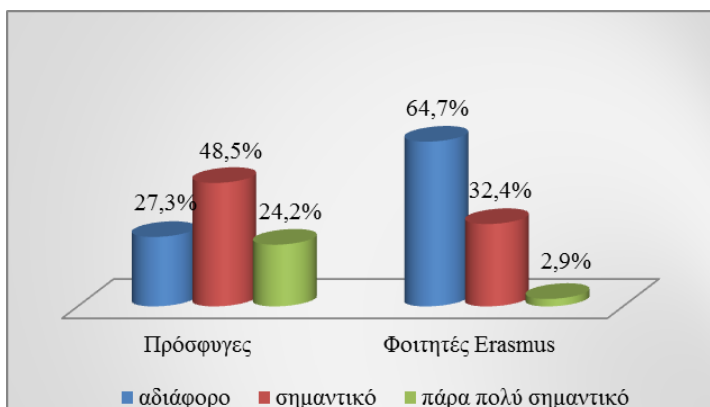
Γράφημα 4 | ΚΓΛ-Γιατρός

Η ΚΓΛ στις Αγορές αξιολογείται από την πλειονότητα των προσφύγων ως πάρα πολύ σημαντική, ενώ από τους φοιτητές ως αδιάφορη (Γράφημα 5). Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο δειγμάτων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2)=9,88$ $p=0,007$).



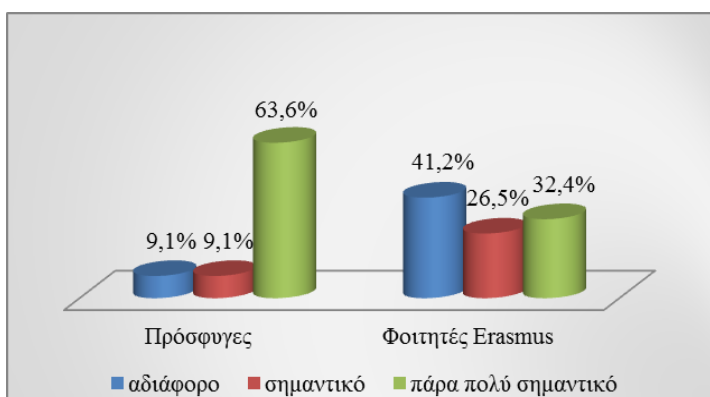
Γράφημα 5 | ΚΓΛ-Αγορές

Η ΚΓΛ σε επικοινωνιακή περίσταση που σχετίζεται με την Τράπεζα θεωρείται από τους περισσότερους πρόσφυγες σημαντική, ενώ από τους περισσότερους φοιτητές αδιάφορη (Γράφημα 6). Η διαφορά μεταξύ των δύο δειγμάτων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2)=11,81$ $p=0,003$).

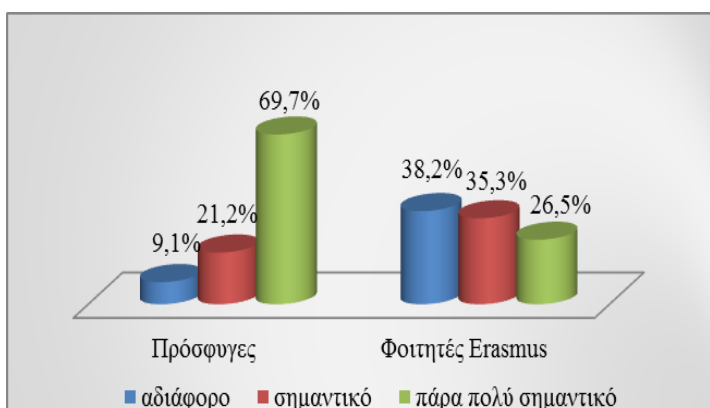


Γράφημα 6 | ΚΓΛ-Τράπεζα

Η ΠΠΛ και η ΠΓΛ σε επικοινωνιακή περίσταση που σχετίζεται με τη Συμπλήρωση Εντύπων θεωρούνται από τους πρόσφυγες πάρα πολύ σημαντικές, ενώ από τους περισσότερους φοιτητές θεωρούνται αδιάφορες (Γράφημα 7, Γράφημα 8). Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο δειγμάτων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2)=10,23$ $p=0,006$ για την ΠΠΛ και $\chi^2(2)=13,67$ $p=0,01$ για την ΠΓΛ).



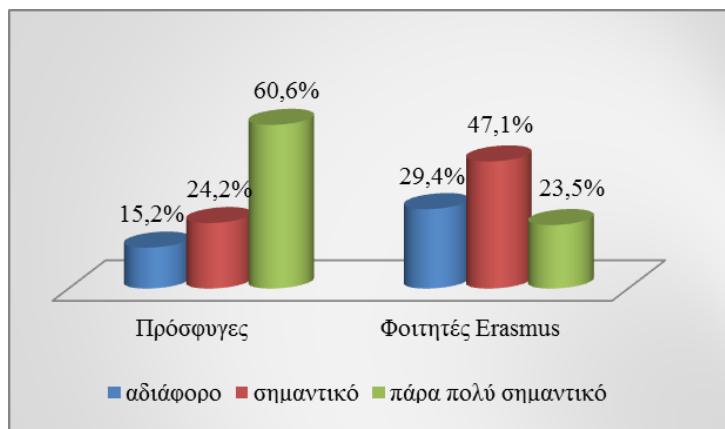
Γράφημα 7 | ΠΠΛ-Συμπλήρωση εντύπων



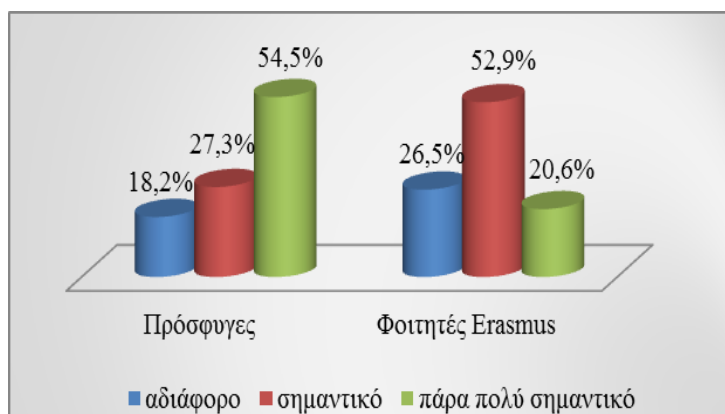
Γράφημα 8 | ΠΓΛ-Συμπλήρωση εντύπων

Η ΠΠΛ και η ΚΠΛ σε επικοινωνιακή περίσταση που σχετίζεται με τη Στέγαση αξιολογούνται από τους περισσότερους πρόσφυγες ως πάρα πολύ σημαντικές, ενώ οι περισσότεροι φοιτητές τις αξιολογούν ως σημαντικές (Γράφημα 9, Γράφημα 10). Ως προς την ΚΓΛ στη Στέγαση, το μεγαλύτερο ποσοστό των προσφύγων την αξιολογεί ως πάρα πολύ σημαντική, ενώ στο δείγμα των φοιτητών θεωρείται από ένα ποσοστό

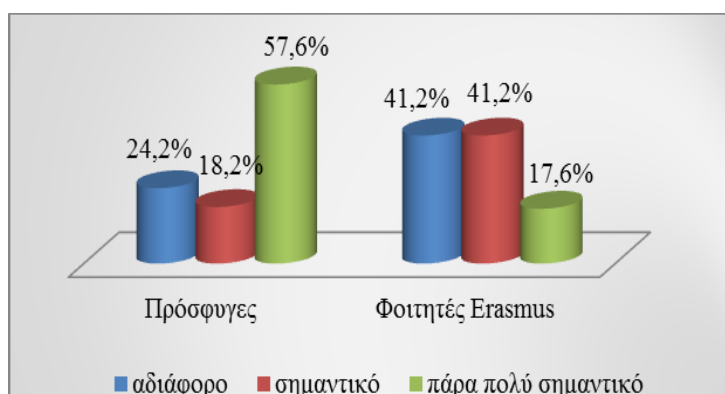
αδιάφορη και από ένα άλλο ίσο ποσοστό σημαντική (Γράφημα 11). Η ΠΓΛ στη Στέγαση θεωρείται από τους περισσότερους πρόσφυγες πάρα πολύ σημαντική, ενώ για τους περισσότερους φοιτητές απλώς σημαντική (Γράφημα 12). Η διαφορά αυτή μεταξύ των δειγμάτων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2)=9,46$ $p=0,009$ για την ΠΠΛ, $\chi^2(2)=8,85$ $p=0,015$ για την ΚΠΛ, $\chi^2(2)=11,58$ $p=0,003$ για την ΚΓΛ και $\chi^2(2)=6,71$ $p=0,035$ για την ΠΓΛ).



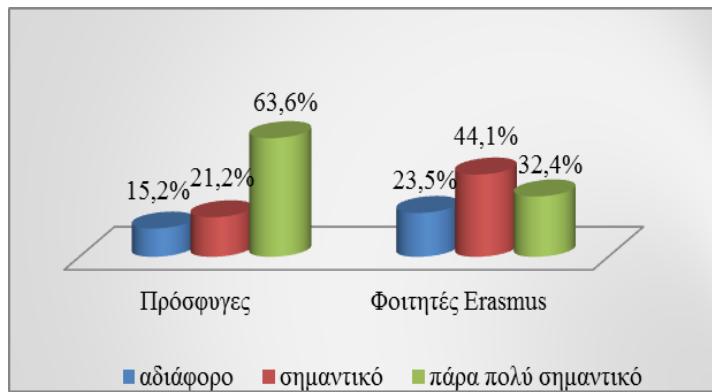
Γράφημα 9 | ΠΠΛ-Στέγαση



Γράφημα 10 | ΚΠΛ-Στέγαση

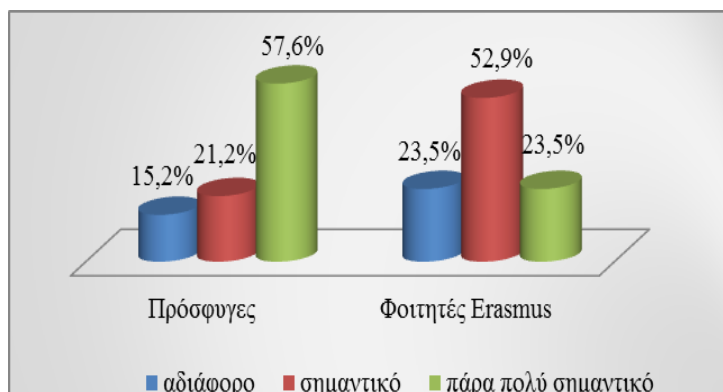


Γράφημα 11 | ΚΓΛ-Στέγαση

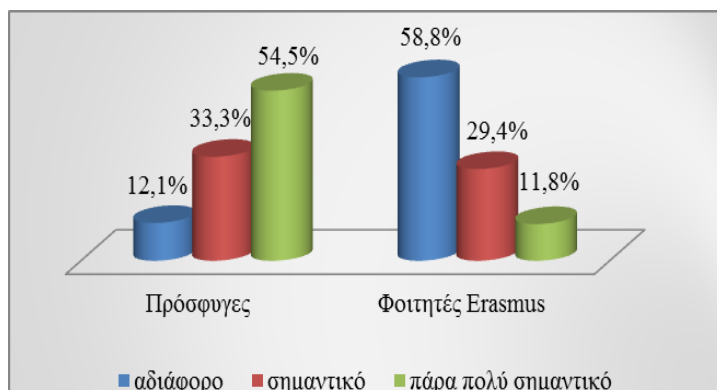


Γράφημα 12 | ΠΠΛ-Στέγαση

Η ΚΠΛ στην περίπτωση Μετακίνηση/Μ.Μ.Μ. θεωρείται από τους περισσότερους πρόσφυγες ως πάρα πολύ σημαντική ενώ οι περισσότεροι φοιτητές τη θεωρούν σημαντική (Γράφημα 13). Η ΚΓΛ στη Μετακίνηση/Μ.Μ.Μ. για τους περισσότερους πρόσφυγες είναι πάρα πολύ σημαντική, ενώ για τους περισσότερους φοιτητές αδιάφορη (Γράφημα 14). Η διαφορά μεταξύ των δειγμάτων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2)=8,16$ $p=0,017$ για την ΚΠΛ και $\chi^2(2)=19,61$ $p=0$ για την ΚΓΛ).

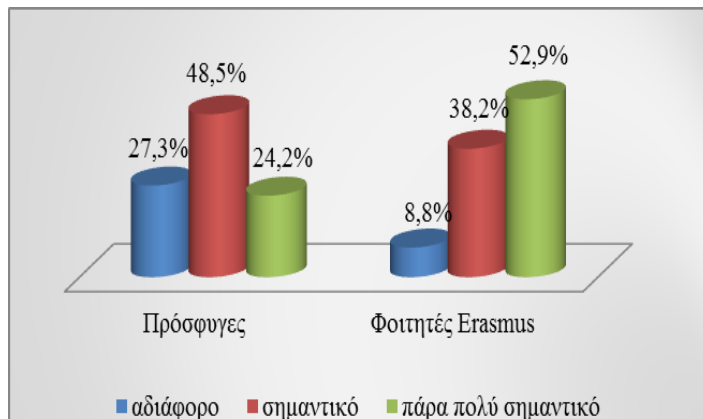


Γράφημα 13 | ΚΠΛ-Μετακίνηση και Μ.Μ.Μ.

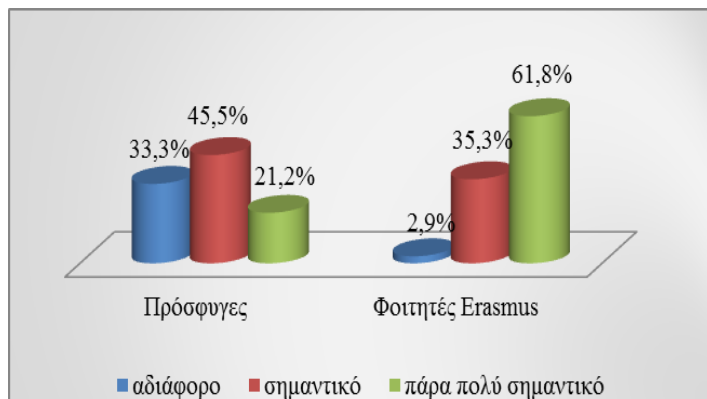


Γράφημα 14 | ΚΓΛ-Μετακίνηση και Μ.Μ.Μ.

Τέλος, οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν πάρα πολύ σημαντικές την ΠΠΛ και την ΚΠΛ στην περίπτωση που σχετίζεται με την Παραγγελία φαγητού (Γράφημα 15, Γράφημα 16), ενώ για τους περισσότερους πρόσφυγες είναι απλώς σημαντικές ($\chi^2(2)=7,14$ $p=0,02$ για την ΠΠΛ και $\chi^2(2)=15,65$ $p=0$ για την ΚΠΛ).



Γράφημα 15 | ΠΠΑ-Παραγγελία φαγητού.



Γράφημα 16 | ΚΠΑ-Παραγγελία φαγητού.

Σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες στις επικοινωνιακές περιστάσεις του Σχολείου και του Ταχυδρομείου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

3.3 Συζήτηση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας στο δείγμα προσφύγων διακρίνεται μία προτίμηση στον προφορικό λόγο και σε ορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, αλλά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική ιεράρχηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των επικοινωνιακών περιστάσεων μεταξύ του δείγματος των προσφύγων και των φοιτητών. Ως εκ τούτου, δε θεωρούν ότι πρέπει να εστιάσουν αποκλειστικά σε κάποια συγκεκριμένη επικοινωνιακή δεξιότητα ή ότι υπάρχουν επικοινωνιακές περιστάσεις που τους αφορούν εξ ορισμού περισσότερο. Η επιλογή αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι και τα δύο δείγματα αποτελούνται από «νεοαφιχθέντες» στην ελληνική κοινωνία που γνωρίζουν ότι θα παραμείνουν για κάποιο διάστημα στην Ελλάδα και θεωρούν ότι χρειάζονται σε γενικές γραμμές όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες και ένα σύνολο επικοινωνιακών περιστάσεων που σχετίζεται με την καθημερινότητα.

Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όταν καλούνται να αξιολογήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου που θέτουν οι εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις. Η προτεραιότητα που δίνουν οι πρόσφυγες σε σχέση με τους φοιτητές στην ΚΓΛ στις επικοινωνιακές περιστάσεις *Γιατρός, Αγορές, Τράπεζα, Στέγαση και Μετακίνηση/Μ.Μ.Μ.*, ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός ότι το γραφηματικό σύστημα της μητρικής τους γλώσσας διαφέρει πολύ από αυτό της ελληνικής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η

κατάκτηση του ελληνικού αλφάβητου να είναι δύσκολη και ταυτόχρονα απαραίτητη, ώστε να κατανοήσουν χωρίς τη βοήθεια διαμεσολαβητή το περιεχόμενο μίας ιατρικής συνταγής, μίας ετικέτας σε σούπερ μάρκετ, ενός εγγράφου στην τράπεζα, μίας αίτησης σε μία δημόσια υπηρεσία, μίας πινακίδας στο δρόμο ή μίας ανακοίνωσης στα Μ.Μ.Μ. Με παρόμοιο τρόπο ερμηνεύεται και η προτεραιότητα που δίνουν στην ΠΓΛ στις επικοινωνιακές περιστάσεις *Συμπλήρωση Εντύπων* και *Στέγαση*, καθώς πρόκειται για δύο περιπτώσεις στις οποίες χρειάζονται απαραίτητα πολιτισμικό διαμεσολαβητή για να συμπληρώσει τα στοιχεία τους στις εκάστοτε αιτήσεις.

Επιπλέον, η προτεραιότητα που δίνεται από τους πρόσφυγες στην ΚΠΛ στις επικοινωνιακές περιστάσεις *Γιατρός*, *Στέγαση* και *Μετακίνηση* πιθανότατα να σχετίζεται με την ανάγκη προφορικής και άμεσης επικοινωνίας σε ανάλογες περιπτώσεις. Για παράδειγμα, η κατανόηση των οδηγιών ενός γιατρού, όταν η επικοινωνία δεν μπορεί να βασιστεί στην κοινή γνώση μίας άλλης γλώσσας, είναι απαραίτητη. Στο ίδιο πλαίσιο ερμηνεύεται και η προτεραιότητα στην ΠΠΛ στις επικοινωνιακές περιστάσεις *Συμπλήρωση εντύπων* και *Στέγαση*, καθώς πολλές φορές χρειάζονται να διατυπώσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά την συμπλήρωση μίας αίτησης.

Συνεπώς, η προτεραιότητα σε ορισμένες δεξιότητες ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση φαίνεται να σχετίζεται με τις άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινότητας των προσφύγων.

3.4 Μέθοδος Ποιοτικής Έρευνας

Συνδυαστικά με την ποσοτική έρευνα διενεργήθηκε και ποιοτική έρευνα. Στόχος είναι να εντοπιστούν αυτό που ο Patton (2002:230) αποκαλεί πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις για εις βάθος μελέτη, ώστε να ερμηνευθούν καλύτερα τα στατικά αποτελέσματα του ποσοτικοποιημένου ερωτηματολογίου.

Η ποιοτική έρευνα διενεργήθηκε κατά την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2018 και το δείγμα αποτελείται από 10 άτομα. Συγκεκριμένα, απαρτίζεται από πολιτισμικούς διαμεσολαβητές, διδάσκοντες της ελληνικής γλώσσας σε προσφυγικό κοινό και εργαζόμενους σε τομείς που έρχονται σε επαφή με πρόσφυγες (άνδρες:5 και γυναίκες:5). Η ηλικία των συμμετεχόντων είναι μεταξύ 25-40 ετών και τα έτη προϋπηρεσίας τους είναι τρία ή περισσότερα.

Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της μη τυχαίας δειγματοληψίας ευκολίας και η συνέντευξη αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτών των συνεντεύξεων τέθηκαν κάποια ερωτήματα-κλειδιά σχετικά με τις ανάγκες των προσφύγων στην ελληνική γλώσσα και οι συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν ελεύθερα τη σκέψη τους χωρίς τους περιορισμούς μίας αυστηρά δομημένης συνέντευξης. Στη διαδικασία ανάλυσης των συνεντεύξεων υιοθετήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, μέσα από την οποία μπορούν να ερμηνευθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων για το υπό εξέταση φαινόμενο (Βάμβουκας 2010).

Η διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων βασίστηκε στο προτεινόμενο από τους Graneheim και Lundman (2004) μοντέλο ανάλυσης περιεχομένου. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκαν ολόκληρες οι συνεντεύξεις και ως σημασιολογικές μονάδες ορίστηκαν οι λέξεις και οι φράσεις που σχετίζονται νοηματικά με τη θεματική της ανάλυσης αναγκών.

3.5 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας παρατίθενται τα αποσπάσματα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων που λειτουργούν ως σημασιολογικές μονάδες και ακολουθεί η κωδικοποίησή τους (Πίνακας 1).

Συμμετέχων 1

«Σημαντικό είναι να **μιλάνε ελληνικά** και πρέπει γενικά να δοθεί **έμφαση στον προφορικό λόγο**[...] Πολλές δυσκολίες αντιμετωπίζουν στις **δημόσιες υπηρεσίες** και στα **νοσοκομεία**, αλλά ευτυχώς βοηθάνε οι διερμηνείς των ΜΚΟ».

Συμμετέχων 2

«[...] **δεν υπάρχει μία ενταξιακή πολιτική με πρώτο άξονα τη γλώσσα**. Αυτό είναι τραγικό γιατί η γλώσσα είναι το πρώτο **μέσο που χρησιμοποιείς για να συνεννοηθείς για βασικά ζητήματα κάθε μέρα** [...] Ιδιαίτερο πρόβλημα αντιμετωπίζουν στα **νοσοκομεία** γιατί δεν είναι πάντα σίγουρη η παρουσία διαμεσολαβητή»

Συμμετέχων 3

«Γενικά, πρέπει να μάθουν κάποια **βασικά εισαγωγικά πράγματα**. Έμφαση πρέπει να δοθεί στον **προφορικό λόγο**. Είναι βασικό **για να συνεννοούνται** [...] Ο **γραπτός λόγος** χρειάζεται στη **συμπλήρωση αιτήσεων**».

Συμμετέχων 4

«**Δυσκολεύονται στο να μετακινηθούν** μόνοι τους. Δεν μπορούν να βρουν ούτε τη **διεύθυνση των νοσοκομείων -που τα νοσοκομεία είναι πολύ σημαντικό για αυτούς-** και τους βοηθούν οι διερμηνείς στο τηλέφωνο [...] Το πιο **σημαντικό** είναι **να μιλάνε και να καταλαβαίνουν ελληνικά, όχι τόσο πολύ να γράφουν και να διαβάζουν**».

Συμμετέχων 5:

«Πιο **σημαντικός** είναι ο **προφορικός λόγος και η επικοινωνία**. Πολλές φορές **δεν αναγνωρίζονται αυτές οι άμεσες ανάγκες** [...] Δυσκολίες κυρίως βλέπω στα **νοσοκομεία** και στα **σχολεία** που στέλνουν τα παιδιά τους».

Συμμετέχων 6:

«[...] **Ξεκινούν από το μηδέν και χρειάζονται πολύ συγκεκριμένα και απλά πράγματα**. Υπάρχει **δυσκολία με το αλφάβητο** και τον **γραπτό λόγο**. Ειδικά το αλφάβητο είναι κάτι που θα το παλεύουν για πολύ καιρό. Πιο σημαντικό **να εστιάζουν στον προφορικό λόγο** για να εξυπηρετούνται καθημερινά, ειδικά στα **νοσοκομεία**».

Συμμετέχων 7:

«Μερικοί **δε γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση ούτε στη μητρική τους γλώσσα**. Κάποιοι δεν ξέρουν να πίνουν ούτε το μολύβι. Φαντάσου πόσο δύσκολο είναι να μάθουν να γράφουν ή να διαβάζουν ελληνικά. Οπότε πρέπει να δοθεί **έμφαση στον προφορικό λόγο** που είναι πιο εύκολος [...] Πιο βασικά για μένα είναι ο **γιατρός** και οι **δημόσιες υπηρεσίες**».

Συμμετέχων 8:

«Σημαντικές περιστάσεις είναι ο **γιατρός**, η **συμπλήρωση αιτήσεων** και οι **δημόσιες υπηρεσίες** γιατί δεν είναι σίγουρο ότι θα υπάρχει διαμεσολαβητής [...] Ειδικά **στη συμπλήρωση αιτήσεων ο γραπτός λόγος είναι σημαντικός**. Σε γενικές γραμμές **πιο σημαντικός είναι ο προφορικός**. Χρειάζονται **απλά πράγματα, πιο απλά και από το Α1**».

Συμμετέχων 9:

«**Δε μιλάμε για ένα τυπικό τμήμα Α1**. Για να ενισχυθεί το κίνητρο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη **και ο γραμματισμός στη μητρική τους γλώσσα**. [...] Πιστεύω ότι καλύτερα είναι να **εστιάζεις στον προφορικό λόγο και να μην επιμένεις πολύ στη γραμματική**. Για να **κυκλοφορήσουν και να συνεννοηθούν μόνοι τους με τον γιατρό ή με κάποιον υπάλληλο** χρειάζονται πιο πολύ τον προφορικό. Πάντα **απλά πράγματα** ».

Συμμετέχων 10:

«*Δε βρίσκονται όλοι στο ίδιο επίπεδο και δεν προχωράνε το ίδιο. Είναι ένα διαφορετικό είδος αρχάριων μαθητών. Ο γραπτός λόγος τους δυσκολεύει αρκετά. Για μένα ο προφορικός λόγος είναι σημαντικός χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πετάς τελείως το γραπτό κομμάτι. Απλώς πρέπει να σκέφτεσαι πού χρειάζονται τον προφορικό και πού τον γραπτό και αναλόγως να προσαρμόζεις το μάθημα. Για παράδειγμα, στον γιατρό, που είναι βασικό κομμάτι, καλό είναι να ξέρουν να περιγράφουν προφορικά τα συμπτώματά τους. Για να συμπληρώσουν μία αίτηση χρειάζονται τον γραπτό λόγο».*

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απόψεις των συμμετεχόντων. Ως προς την επικοινωνιακή δεξιότητα αξιολογούνται ως σημαντικότερες η ΚΠΑ και η ΠΠΑ. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να αγνοείται ο γραπτός λόγος, όπως αναφέρεται από τους συμμετέχοντες 3,8 και 10. Ως προς την επικοινωνιακή περίσταση αναφέρονται ως σημαντικότερες ο Γιατρός, οι Δημόσιες υπηρεσίες και η Συμπλήρωση Εντύπων.

Συμμετέχοντες	Επικοινωνιακή δεξιότητα	Επικοινωνιακή περίσταση
1	ΚΠΑ/ΠΠΑ	Δημόσιες υπηρεσίες, Γιατρός
2	ΚΠΑ/ΠΠΑ	Γιατρός
3	ΚΠΑ/ΠΠΑ/ΠΓΛ	Συμπλήρωση εντύπων
4	ΚΠΑ/ΠΠΑ	Μετακίνηση/Μ.Μ.Μ., Γιατρός
5	ΚΠΑ/ΠΠΑ	Γιατρός, Σχολείο
6	ΚΠΑ/ΠΠΑ	Γιατρός
7	ΚΠΑ/ΠΠΑ	Γιατρός, Δημόσιες Υπηρεσίες
8	ΚΠΑ/ΠΠΑ	Γιατρός, Συμπλήρωση Εντύπων, Δημόσιες Υπηρεσίες
9	ΚΠΑ/ΠΠΑ	Μετακίνηση-Μ.Μ.Μ., Γιατρός, Δημόσιες Υπηρεσίες
10	ΚΠΑ/ΠΠΑ/ΚΓΛ/ΠΓΛ	Γιατρός, Συμπλήρωση Εντύπων

Πίνακας 1 | Κωδικοποίηση υλικού συνεντεύξεων

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι ότι οι συμμετέχοντες 3,6,8,9 και 10 αναφέρουν ότι παρόλο που πρόκειται για αρχάριους, η διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται στη βάση ενός εισαγωγικού επιπέδου που διαφέρει από το επίπεδο Α₁ και περισσότερο τους προετοιμάζει για αυτό.

3.6 Συζήτηση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας θα πρέπει να δοθεί έμφαση στον προφορικό λόγο, καθώς θεωρείται απαραίτητος για την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών, ειδικά στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει διαμεσολαβητής. Επίσης, η κατάκτηση του προφορικού λόγου θεωρείται πιο εύκολη σε σχέση με τον γραπτό λόγο, ιδιαίτερα για τα άτομα με χαμηλό επίπεδο γραμματισμού στη μητρική γλώσσα. Ωστόσο, η προτεραιότητα στον προφορικό λόγο δε σημαίνει την παραμέληση του γραπτού, καθώς επισημαίνεται ότι σε κάποιες επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως στη Συμπλήρωση εντύπων, ο γραπτός λόγος είναι σημαντικός και απαραίτητος.

Οι επικοινωνιακές περιστάσεις που επισημαίνονται ως σημαντικότερες είναι ο Γιατρός, οι Δημόσιες υπηρεσίες και η Συμπλήρωση εντύπων. Οι συγκεκριμένες επιλογές σχετίζονται με τις βασικές και καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες του προσφυγικού κοινού στις οποίες πρέπει να μάθουν να ανταποκρίνονται, καθώς η

παρουσία διαμεσολαβητή δεν είναι δεδομένη. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο γραμματισμού των μαθητών και να τίθεται ως στόχος το επίπεδο A_0 , δηλαδή ένα εισαγωγικό επίπεδο υποδοχής που προηγείται των έξι επιπέδων του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς και που αποτελεί έναν βασικό γλωσσικό εξοπλισμό «επιβίωσης» με θέματα εστιασμένα στην καθημερινότητα και στον προφορικό λόγο.

Συμπερασματικά, μέσα από τις συνεντεύξεις αναδεικνύεται η προτεραιότητα στον προφορικό λόγο και σε ορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις που θεωρούνται απαραίτητες στην καθημερινή επικοινωνία των προσφύγων. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η προτεραιότητα αυτή δεν αποκλείει τις δεξιότητες του γραπτού λόγου ή κάποιες άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις που δε θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές, καθώς αυτό που πρέπει να επιδιώκεται είναι η έμφαση στην εκάστοτε επικοινωνιακή δεξιότητα ανάλογα με την περίπτωση-στόχο.

4 Γενικά Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, διακρίνονται ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές για την κατασκευή ενός κατάλληλου Αναλυτικού Προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του προσφυγικού κοινού.

Προτείνεται ένα ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα ξεκινάει από το εισαγωγικό επίπεδο A_0 και θα προσαρμόζεται στις άμεσες ανάγκες «επιβίωσης» των προσφύγων στην ελληνική γλώσσα. Σκοπός είναι η ένταξη των προσφύγων σε ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης και μακροπρόθεσμα η συμπερίληψη τους στην ελληνική κοινωνία μέσα από την επίτευξη των επιμέρους στόχων, δηλαδή την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητά τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να εστιάζει σε αυθεντικές περιστάσεις που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της καθημερινότητάς των προσφύγων και στη γλωσσική χρήση μέσα σε αυτές τις περιστάσεις. Παράλληλα, θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στον προφορικό λόγο χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να παραμελείται ο γραπτός λόγος, καθώς οι επικοινωνιακές περιστάσεις καθορίζουν τη δεξιότητα που θεωρείται πιο σημαντική και τον χρόνο που πρέπει να αφιερωθεί σε αυτή τη δεξιότητα. Επιπλέον, δεδομένου του διαφορετικού προφίλ και υποβάθρου των μαθητών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο γραμματισμού στη μητρική γλώσσα. Ως εκ τούτου, οι γλωσσικές πράξεις, το λεξιλόγιο και τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να αντανακλούν τις γλωσσικές-επικοινωνιακές ανάγκες του πραγματικού κόσμου, ενώ παράλληλα είναι απαραίτητο η διαβάθμιση τους να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια του συγκεκριμένου κοινού. Παράλληλα, ίσως θα ήταν χρήσιμη η σπειροειδής διάρθρωση της ύλης, ώστε να επιτρέπεται η επανάληψη ορισμένων στοιχείων σε ένα διαφορετικό πλαίσιο.

Οι δραστηριότητες πρέπει να χαρακτηρίζονται από ποικιλία και διαβαθμισμένη δυσκολία, ώστε μέσα από την αξιοποίηση εστιασμένων και μη εστιασμένων διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων να καλλιεργείται η διεπίδραση και να εκμαιεύονται συγκεκριμένες δομές που επιθυμεί ο διδάσκων. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να γίνεται με την παρατήρηση τους σε εντός και εκτός τάξης δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε αυθεντικές περιστάσεις της καθημερινότητάς τους.

Συνεπώς, σκοπός δεν είναι μόνο η απόκτηση γλωσσικών γνώσεων αλλά και η ένταξη στην τοπική κουλτούρα. Αυτό καθίσταται εφικτό με τη διδασκαλία της γλωσσικής χρήσης σε περιστάσεις που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα των προσφύγων και με την αξιοποίηση των εμπειριών τους, ώστε να ενισχυθεί το κίνητρό τους και να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Auerbach, Elsa Roberts, and Denise Burgess. 1985. The hidden curriculum of survival ESL. *TESOL Quarterly*, 19(3), 475–495.
- Βάμβουκας, Μιχαήλ Ι. 2010. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Brinia, Vasiliki, and Eleni Tsaprazi. 2014. Teaching the Greek language to Adult Immigrants: Views and Teaching Practices. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 4(1), 196–202.
- Cummins, Jim. 2003. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση–Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μτφρ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Graneheim, Ulla, and Bertil Lundman. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Gropas, Ruby, and Anna Triandafyllidou. 2011. Greek education policy and the challenge of migration: an “intercultural” view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 399–419.
- Hutchinson, Tom, and Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kakos, Michalis, and Nektaria Palaiologou. 2014. Intercultural Citizenship Education in Greece: Us and Them. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 69–87.
- Kantzou, Vicky, Polyxeni Manoli, Anna Mouti, and Maria Papadopoulou. 2017. Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18–34.
- Magos, Kostas, and George Simopoulos. 2009. “Do you know Naomi?”: researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20(3), 255–265.
- Markou, George. 1993. Intercultural Education in Multicultural Greece. *European Journal of Intercultural Studies*, 4(3), 32–43.
- Mattheoudakis, Marina. 2005. Language education of adult immigrants in Greece: current trends and future developments. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 319–336.
- Moschonas, A. Spiros. 2017. The discovery of Modern Greek as a second language. *Journal of Applied linguistics*
- Nation, I. S. P. and John Macalister. 2010. *Language Curriculum Design*. New York & London: Routledge.
- Palaiologou, Nektaria, and Daniel Faas. 2012. How “intercultural” is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563–584.
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. CA: Sage.

- Τοκατλίδου, Βάσω. 2003. *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- UNHCR. 2018. *Population Statistics*. Ανάκτηση από <http://popstats.unhcr.org/en/overview>.
- Wodak, Ruth, and Salomi Boukala. 2015. (Supra) National Identity and Language: Rethinking National and European Migration Policies and the Linguistic Integration of Migrants. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 253–273.
- Χατζηγεωργίου, Γιάννης. 2011. *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.