



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

**«Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως
ξένης γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές ηλικίας 6-12 για τα επίπεδα Α1-Α2»**

της

Θεοδώρας Θεοδοροπούλου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Καθηγήτρια

Εξεταστές: Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Παλαιολόγου Νεκταρία, Αν. Καθηγήτρια

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2019

*Στους μαθητές μου,
τον Αλί, την Παρβανέ, τον Φαρσίντ...,
και
στον Ιχάμπ*

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου, την κ. Άννα Χατζηπαναγιωτίδη για την άριστη συνεργασία μας. Από την αρχή μέχρι το τέλος της εργασίας ήταν πάντα πρόθυμη να με βοηθήσει παρέχοντάς μου σημαντικές επισημάνσεις, οι οποίες ήταν καθοριστικές για την ολοκλήρωσή της εργασίας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές, και ιδιαιτέρως τον υπεύθυνο καθηγητή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος κ. Κωνσταντίνο Ντίνα, για τις πολύτιμες γνώσεις που μας έδωσαν αλλά και για την κατανόηση που έδειξαν στις επαγγελματικές και οικογενειακές μας υποχρεώσεις. Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύντροφο μου που με στήριξε τόσο συναισθηματικά όσο και πρακτικά καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου. Και φυσικά οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ σε όλους τους μαθητές μου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και για όλα όσα μου έμαθαν και συνεχίζουν να μου μαθαίνουν.

Copyright © Θεοδωροπούλου Θεοδώρα, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου 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 τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Θεοδωροπούλου Θεοδώρα

A.E.M.: 824

Ηλεκτρονική διεύθυνση: doratheod@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές ηλικίας 6-12 ετών για τα επίπεδα A1-A2.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 16/09/2019

Η δηλούσα

Θεοδώρα Θεοδωροπούλου

Συντομεύσεις

Ελληνόγλωσσες

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
βλ.	βλέπε
Γ1	Πρώτη γλώσσα
Γ2	Δεύτερη γλώσσα
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΔΥΕΠ	Δομές Υποδοχή Εκπαίδευσης Προσφύγων
ΕΔΙΑΜΜΕ	Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
ΕΚΚΑ	Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
κ.ά.	και άλλα
ΚΕΓ	Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
ΚΕΠΑ	Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα
κλπ	και λοιπά
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΤΥ	Τάξη Υποδοχής
χ.χ.	χωρίς χρονολογία

Ξενόγλωσσες

CRPME	Centre for Religious Pluralism in the Middle East
-------	---

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract	9
Εισαγωγή.....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	12
1.1. Σκοπός έρευνας.....	12
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	12
1.3. Μεθοδολογία έρευνας.....	13
2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	16
2.1. Ορισμός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.....	16
2.2. Παραδοσιακά και σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	17
2.2.1. Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	17
2.2.2. Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	18
2.3. Δομικά στοιχεία Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	18
2.3.1. Δομή των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	19
2.4. Θεωρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	20
2.4.1. Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός (Eisner & Vallance, 1974) – Ακαδημαϊκή Θεωρία (Shiro, 2008).....	21
2.4.2. Θεωρία Γνωστικών Διαδικασιών (Eisner & Vallance, 1974).....	21
2.4.3. Θεωρία Αυτοπραγμάτωσης (Eisner & Vallance, 1974) – Μαθητοκεντρισμός (Shiro, 2008).....	22
2.4.4. Θεωρία της Κοινωνικής Προσαρμογής (Eisner & Vallance, 1974) - Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας (Shiro, 2008).....	22
2.4.5. Θεωρία Κοινωνικής Αναδόμησης (Eisner & Vallance, 1974, Shiro, 2008)	23
2.4.6. Θεωρία Τεχνοκρατισμού / Τεχνολογίας (Eisner & Vallance, 1974).....	23
2.5. Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	24
2.5.1. Το μοντέλο των σκοπών και των στόχων	24
2.5.2. Το μοντέλο των περιεχομένων	24
2.5.3. Το μοντέλο της διαδικασίας.....	25
2.5.4. Το μοντέλο των μελλοντικών καταστάσεων	25
2.6. Βασικές αρχές σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	25
2.7. Αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	26
2.7.1. Μορφές αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	27

3. ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	28
3.1. Διασαφήνιση των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης».....	28
3.2. Κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ	29
3.3. Εκπαιδευτικό προφίλ	30
3.4. Γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες	31
3.5. Ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες	32
4. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	34
4.1. Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα	34
4.2. Η διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	36
4.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και διαπολιτισμικές στρατηγικές μάθησης.....	36
Β΄ ΜΕΡΟΣ	39
5. ΤΟ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	39
5.1. Εισαγωγικές σημειώσεις.....	39
5.2. Επίπεδα γλωσσομάθειας A1 και A2	40
5.3. Κείμενα αναφοράς	41
5.4. Μεθοδολογικές επισημάνσεις	42
5.5. Θεματικοί άξονες	43
5.6. Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση.....	44
5.7. Στόχοι ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και ηλικιακή ομάδα.....	45
5.7.1. Επίπεδο A1	45
5.7.2. Επίπεδο A2	62
5.8. Συμπεράσματα	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	80

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια ερευνητική μελέτη για την εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να συνταχθεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες ηλικίας 6-12 ετών που φοιτούν ή πρόκειται να φοιτήσουν σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ή Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να αποτελέσει ένα βοηθητικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που ασχολούνται ή πρόκειται να ασχοληθούν με την εκπαίδευση αυτών των παιδιών και παράλληλα να αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο για την παραγωγή αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο, ώστε να αναδειχθεί πόσο απαιτητική και σύνθετη διαδικασία αποτελεί η εκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού και ως εκ τούτου να τονιστεί η αναγκαιότητα σύνταξης ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, καθώς θα συμβάλει στην περαιτέρω βελτίωση της εκπαίδευσής τους. Μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας αναζητείται το κατάλληλο μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, οι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη σύνταξή του και οι κατάλληλες στρατηγικές και μέθοδοι για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Τέλος, έχοντας ως κείμενα αναφοράς προγενέστερα Αναλυτικά Προγράμματα και υποστηρικτικά υλικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, προτείνεται ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας για τα επίπεδα Α1 και Α2, το οποίο διαπνέεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας-στόχου.

Λέξεις-κλειδιά: αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες, ελληνικά ως ξένη γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

The present thesis constitutes a research project regarding the education of students with a refugee background. Specifically, what is at stake is to compose a Curriculum for teaching Greek as a foreign language to refugee students in the age range of 6-12, who are already studying or are due to study in Reception Classes or in Reception Infrastructures for Refugee Education in Primary Education, in order to constitute an auxiliary tool in the hands of the educators that are already occupied with or are due to deal with the education of this category of children, while constituting the theoretical framework for generating equivalent educational material. The thesis's aim is to point out the particular characteristics of students with a refugee background, in order to designate into what extent is the education of this specific student population challenging and a complex procedure, and therefore to underline the necessity of composing a Curriculum for this specific target – group, since it will contribute in enhancing their education. Through a literature review we seek the suitable model for a Curriculum, the factors taken into consideration for its composition and the appropriate strategies and methods for teaching Greek as a foreign language that suit and respond to the needs of this specific student population. Finally, having as reference texts previous Curriculum and supportive material for the teaching of Greek as a second/foreign language, a Curriculum is suggested for teaching Greek as a foreign language for the A1 and A2 levels, which is pervaded by the fundamentals of intercultural education and is adjusted to the needs and the interests of the target – group.

Key-words: Curriculum, refugee students, Greek as a foreign language, intercultural education

Εισαγωγή

Στο σημερινό περιβάλλον της διαρκούς κινητικότητας και των προσφυγικών ροών η εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο αναδεικνύεται σε πρωταρχικό μέλημα της χώρας υποδοχής. Η εκπαίδευση αυτών των μαθητών/μαθητριών συγκροτείται ως ένα δυναμικό πεδίο καθώς η ουσιαστική ένταξη τους στις κανονικές τάξεις της τυπικής εκπαίδευσης συνιστά μια μεγάλη πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Αφόρμηση για την επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας δόθηκε από την άμεση ενασχόλησή μου με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, η οποία ξεκίνησε τον Ιούλιο του 2017 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Από τότε διδάσκω ελληνικά ως ξένη γλώσσα σε παιδιά πρόσφυγες στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η προσωπική μου εμπειρία μου έδειξε ότι η συγκεκριμένη ομάδα-στόχος είναι εξαιρετικά απαιτητική για ποικίλους λόγους. Σκοπός μου είναι να αναδείξω τους λόγους αυτούς αλλά και να εξετάσω ποιο μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών θα μπορούσε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου.

Έχοντας αντιληφθεί από τη μικρή μου εμπειρία, τις δυσκολίες αλλά και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας/μια εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα θεωρώντας την εκπαίδευση ως ένα από τα καταλληλότερα μέσα ώστε να καταστεί εφικτή η γλωσσική-πολιτισμική προσαρμογή και ουσιαστική κοινωνική ένταξη των ανήλικων προσφύγων, απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποτελέσει μια στήριξη για τους διδάσκοντες την ελληνική ως ξένη γλώσσα σε αυτούς τους μαθητές/ αυτές τις μαθήτριες που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και στις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.).

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται το ερευνητικό αντικείμενο της εργασίας. Γίνεται αναφορά στον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η εργασία και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να προσεγγισθεί το προς διερεύνηση αντικείμενο. Στο δεύτερο κεφάλαιο, προκειμένου να καταστεί κατανοητή η θεμελιώδης διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στην εκπαιδευτική διαδικασία ορίζονται ορισμένα απαραίτητα στοιχεία που αφορούν γενικά τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπως η δομή των σύγχρονων αναλυτικών

προγραμμάτων, τα μοντέλα και οι βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξής τους. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο καθώς αποτελούν την προς διερεύνηση ομάδα, έτσι όπως αναδεικνύονται από σύγχρονες έρευνες και καταγράφονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους πραγματεύεται τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και τη διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας κάνοντας αναφορά σε όλα εκείνα τα στοιχεία που σχετίζονται με το θέμα μας και αποτελούν απαραίτητους κρίκους σύνδεσης.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες ηλικίας 6-12 χρονών για τα επίπεδα A1 και A2, το οποίο στηρίζεται στη θεωρία που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Οι στόχοι αναπτύσσονται ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (A1 και A2) και ανά ηλικιακή ομάδα (6-9 και 9-12 χρονών). Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που τίθενται είναι γλωσσικοί, κοινωνικοπολιτισμικοί - διαπολιτισμικοί και ψυχοκοινωνικοί. Επιπρόσθετα, προσδιορίζονται οι λεκτικές πράξεις και τα μορφοσυντακτικά στοιχεία που επιδιώκονται να κατακτηθούν. Τέλος, η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων αναφορικά με την αναγκαιότητα σύνταξης ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.1. Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο και να αναζητηθεί το κατάλληλο μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου. Η μελέτη του κοινωνικοπολιτισμικού και ψυχοσυναισθηματικού υποβάθρου και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών αυτών αποσκοπεί να αναδείξει πόσο απαιτητική και σύνθετη διαδικασία αποτελεί η εκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού και ως εκ τούτου να αναδείξει την αναγκαιότητα σύνταξης ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών - και ακολούθως την παραγωγή αντίστοιχου διδακτικού υλικού - που να απευθύνεται αποκλειστικά στη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο. Απώτερος σκοπός είναι η εργασία αυτή να συμβάλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ένα εργαλείο που θα τους παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία και συνεπώς να συμβάλει στην βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/μαθητριών αυτών.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι το κοινωνικοπολιτισμικό, εκπαιδευτικό και ψυχολογικό προφίλ των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο;
2. Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;
3. Ποιοι παράγοντες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου;
4. Ποιο μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές;

5. Ποιες στρατηγικές/μέθοδοι θα συνέβαλαν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στον εξεταζόμενο μαθητικό πληθυσμό;

1.3. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική έρευνα κατά τη διάρκεια της οποίας ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Αναλυτικότερα, για την πραγματοποίηση της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας ακολουθήθηκαν τα ακόλουθα στάδια, τα οποία σύμφωνα με τον Creswell, (2011: 114-130) είναι τα εξής:

1. Καταρχάς, αφού διατυπώσαμε το γενικό ερευνητικό ερώτημα που θέλαμε να απαντηθεί στη μελέτη μας «Ποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο;», προσδιορίσαμε το θέμα της έρευνάς μας με μερικούς όρους-κλειδιά, όπως «αναλυτικά προγράμματα σπουδών», «πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες», «ελληνικά ως ξένη γλώσσα», διαπολιτισμική εκπαίδευση», προκειμένου να τους χρησιμοποιήσουμε κατά την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας.
2. Ακολούθως, κάνοντας χρήση των όρων-κλειδιών εντοπίσαμε τη σχετική με το εξεταζόμενο αντικείμενο βιβλιογραφία ανατρέχοντας σε διαφορετικά είδη υλικού και βάσεων δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που είναι διαθέσιμα σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες και σε ιστότοπους του διαδικτύου. Για τη συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν τόσο πρωτογενείς όσο και δευτερογενείς πηγές. Πιο συγκεκριμένα, πηγές της έρευνας μας αποτέλεσαν βιβλία, διάφορες επιστημονικές μελέτες, επιστημονικά άρθρα, πρακτικά συνεδρίων, κυβερνητικά έγγραφα, διεθνείς συμβάσεις, εκθέσεις και διαδικτυακοί τόποι.
3. Στη συνέχεια, προβήκαμε σε μια κριτική αξιολόγηση των πηγών που είχαμε εντοπίσει. Προκειμένου να επιλέξουμε τη βιβλιογραφία για την ανασκόπησή μας, ελέγξαμε για κάθε πηγή αν είναι καλή, ακριβής και σχετική με την έρευνά μας, απαντώντας στα ακόλουθα ερωτήματα:
 - Εστιάζει η βιβλιογραφία στο ίδιο με το προτεινόμενο από εμάς θέμα;

- Εξετάζει η βιβλιογραφία τα ίδια πρόσωπα που εμείς θέλουμε να μελετήσουμε;
 - Εξετάζει η βιβλιογραφία το ίδιο ερευνητικό πρόβλημα που θέλουμε να μελετήσουμε; Απευθύνει το ίδιο ερευνητικό ερώτημα με το οποίο σχεδιάζουμε να ασχοληθούμε;
4. Ακολούθησε η οργάνωση της επιλεγόμενης βιβλιογραφίας και η συστηματική μελέτη της, κατά τη διάρκεια της οποίας κρατήθηκαν σημειώσεις πάνω στις πληροφορίες που παρείχε η κάθε πηγή. Αναλυτικότερα, επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν πρόσφατες έρευνες και εργασίες που ως αντικείμενο μελέτης είχαν το προφίλ, τις ανάγκες και την εκπαίδευση της ομάδας-στόχου. Επίσης, μελετήθηκαν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και υποστηρικτικά υλικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας που έχουν συνταχθεί από διάφορους αρμόδιους φορείς της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν διεξοδικά τα Ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών για τις Τ.Υ. και τις ΔΥΕΠ που έχουν αναπτυχθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π., 2017 & 2018), τα Προγράμματα Σπουδών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004), το γλωσσικό υποστηρικτικό υλικό για παιδιά νηπιαγωγείου του εργαστηρίου γλώσσας και προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2017) και η εργαλειοθήκη δραστηριοτήτων (πολύ)γλωσσικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ενδυνάμωσης «Φτου και βγαίνω!» που συντάχθηκε από τη Unicef, την Elix και τη SolidarityNow (2018). Κατά τη διαδικασία της έρευνας προβήκαμε σε μια κριτική προσέγγιση των υπό μελέτη προγραμμάτων και εντοπίσαμε κοινά τους στοιχεία.
5. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι κοινό στοιχείο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης που απευθύνονται σε μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο είναι ότι διαπνέονται από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εστιάζουν στη βιωματική/συμμετοχική μάθηση.

Τέλος, θα ήθελα να αναφερθώ στο γεγονός ότι η προσωπική μου εμπειρία με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, καθώς και η ίδια διδάσκω ελληνικά σε

παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, διαδραμάτισε έναν ρόλο για την υποκειμενικότητα και την οπτική της έρευνας.

2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

2.1. Ορισμός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Η θεμελιώδης και ουσιαστική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (εφεξής ΑΠΣ) στην εκπαιδευτική διαδικασία τα έχει καταστήσει παγκοσμίως πρωταρχικό ζήτημα μελέτης. Το ΑΠΣ αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς αλλά κι όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούν στην καθημερινή πράξη. Λειτουργούν ως σημείο αναφοράς της διδακτικής διαδικασίας, συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού κλίματος και επηρεάζουν τις δομές του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Συνεπώς, το ΑΠΣ μπορεί να παρομοιαστεί με μία πυξίδα που κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, δίχως όμως να τους στερεί τα περιθώρια ευελιξίας που πρέπει να δίνονται κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα ΑΠΣ είναι επίσημα έγγραφα τα οποία συντάσσονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας ως υπουργικές αποφάσεις, ενδύομενα κατ' αυτόν τον τρόπο την αυθεντία επίσημων εγγράφων. Το ΑΠΣ έχει σκοπούς και στόχους που προκύπτουν από τις απαιτήσεις της κοινωνίας και από τις ανάγκες των μαθητών και δεν αμφισβητείται η εγκυρότητα και η νομιμότητά του (Βρεττός & Καψάλης, 2014: 51).

Ένας γενικός ορισμός του ΑΠΣ είναι αυτός που δίνεται από τους Βρεττό & Καψάλη (1997: 25) σύμφωνα με τους οποίους: «Αναλυτικό Πρόγραμμα είτε παραδοσιακού είτε νέου τύπου είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας». Ο όρος αναφέρεται σε έναν πλήρη οδηγό διδασκαλίας που περιλαμβάνει πέρα από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τους ειδικούς στόχους κάθε μαθήματος, τη μεθοδολογία και τα διδακτικά μέσα, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και άλλες χρήσιμες πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό (Φλουρής, 2005: 12).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία θα διαπιστώσει κανείς μια πληθώρα ορισμών που αναδεικνύουν τη πολυπλοκότητα του θέματος καθώς, όπως υποστηρίζει ο Jackson (1992: 11, στο Τσάφος, 2014: 130), το πλήθος και η ποικιλία των ορισμών αντικατοπτρίζει τις διάφορες και αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τον τρόπο

προσέγγισης της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, το ΑΠΣ θα μπορούσε να νοηθεί είτε ως προϊόν είτε ως πράξη. Ως προϊόν αποτελεί ένα κατ' εξοχήν ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο, που περιλαμβάνει σε δομημένες ακολουθίες τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, τον σκοπό, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Ως πράξη είναι ένα μέσο αλληλόδρασης και επικοινωνίας προσώπων που συμμετέχουν σε διαδικασίες νοηματοδότησης της εκπαιδευτικής εμπειρίας και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών σε συγκεκριμένο συγκείμενο (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013: 1-2).

Ωστόσο, παρά τις όποιες διαφωνίες από τους ειδικούς ο όρος του ΑΠΣ υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιο εκπαιδευτικό σκοπό (Χατζηγεωργίου, 2004: 103). Κατά τον Χατζηγεωργίου (2004:105) ο πιο περιεκτικός ορισμός είναι αυτός που έχει δοθεί από τον Eisner, όπου ορίζει το ΑΠΣ ως: «Μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες οι οποίες προτίθενται να έχουν παιδαγωγικές συνέπειες για έναν ή περισσότερους μαθητές».

2.2. Παραδοσιακά και σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Όπως προαναφέρθηκε, η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλούς και διάφορους ορισμούς του ΑΠΣ, είτε με την παραδοσιακή είτε με τη σύγχρονη προσέγγιση του όρου. Στην παρούσα εργασία θα προταθεί ένα ΑΠΣ που θα ακολουθεί τις αρχές των σύγχρονων ΑΠΣ. Ωστόσο, για την πληρέστερη κατανόησή τους κρίνεται σκόπιμο να αντιπαρατεθούν τα βασικά τους στοιχεία με τα αντίστοιχα των παραδοσιακών.

2.2.1. Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Το παραδοσιακό ΑΠΣ αποτελεί ένα διάγραμμα μαθημάτων και περιλαμβάνει τους σκοπούς του κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη τους και τον χρόνο στον οποίο πρέπει να παραδοθεί εν συνόλω, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στα μορφωτικά αγαθά (Βρεττός & Καψάλης, 2014: 55-56). Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει σχετίζονται αποκλειστικά με την ακαδημαϊκή ζωή και δεν αφορούν σε καμία περίπτωση την καθημερινότητα ή τη ζωή των μαθητών έξω από το σχολικό περιβάλλον (Φλουρής, 2005: 9). Συνεπώς, το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, όπως επίσης οι εμπειρίες και τα βιώματα τους δεν λαμβάνονται υπόψη για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων και ως εκ τούτου

οι μαθητές αντιμετωπίζονται μαζικά και απρόσωπα. Πρόκειται για κλειστά ΑΠΣ, τα οποία δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό τη λήψη πρωτοβουλιών και τη δυνατότητα παρέμβασής του ώστε να είναι σε θέση να αναθεωρήσει τους στόχους, τα περιεχόμενα και τη μέθοδο διδασκαλίας. Όπως γίνεται αντιληπτό, τα συμβατικά ΑΠΣ αντηχούν μια «ορθολογιστική»-τεχνοκρατική αντίληψη καθώς περιγράφουν το ΑΠΣ ως πακέτο υλικού, μια δεσμίδα περιεχομένων, με δεδομένη αδιαμφισβήτητη αξία, τόσο στο επίπεδο των γνώσεων που πρέπει να μεταδοθούν όσο και των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μεταφέρουν τις συγκεκριμένες γνώσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την εκπαιδευτική πράξη (Τσάφος, 2014: 103).

2.2.2. Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Στα σύγχρονα ΑΠΣ - που αναφέρονται και με τον λατινικό όρο curriculum, ο οποίος αποδίδεται με τη σημασία «κύκλος σε στάδιο» (ρ. curro, curri, currere, cursum = τρέχω) (Βρεττός & Καυάλης, 1994: 17, Τσάφος, 2014: 100, Χατζηγεωργίου, 2012: 100) -, η διαδικασία της μάθησης είναι κυκλική, διαρκής και δε λαμβάνει ποτέ οριστική και αμετάκλητη μορφή (Pinar et al, 2008). Βρίσκεται σε συνεχή κίνηση, σε αέναη επανάληψη και αιώτερος στόχος είναι συνεχώς να βελτιώνεται. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά ΑΠΣ, τα σύγχρονα ΑΠΣ (curriculum) διαθέτουν προκαθορισμένους στόχους, συγκεκριμένο περιεχόμενο, σαφείς προτάσεις μεθοδολογίας και δυνατότητες αξιολόγησης.

Για την πληρέστερη κατανόηση του σύγχρονου ΑΠΣ στη συνέχεια παρατίθενται τα δομικά στοιχεία που το απαρτίζουν.

2.3. Δομικά στοιχεία Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Σύμφωνα με τον R. Tyler (1949, στο Χατζηγεωργίου, 2012: 100), ο οποίος θεωρείται ο πατέρας των ΑΠΣ, έθεσε τέσσερα βασικά ερωτήματα, τα οποία στην ουσία εμπεριέχουν τα δομικά στοιχεία ενός ΑΠΣ.

1. Ποιους σκοπούς πρέπει να επιδιώκουν να πετύχουν τα σχολεία;
Οι σαφείς και συγκεκριμένοι στόχοι είναι αφετηρία των curriculum.
2. Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να μεταδοθούν ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί;

Τα περιεχόμενα, μορφωτικά αγαθά, επιλέγονται με κριτήριο την καταλληλότητα τους για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.

3. Πώς μπορούν να οργανωθούν αποτελεσματικά αυτές οι εμπειρίες;

Για την επίτευξη των στόχων το curriculum περιέχει επίσης μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας. Οι υποδείξεις αυτές, αν και δοκιμασμένες, δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και μπορούν να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες διδασκαλίας της τάξης.

4. Πώς μπορεί να αξιολογηθεί η επιτυχία των σκοπών που τέθηκαν;

Τέλος, το curriculum περιλαμβάνει εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων, καθώς απώτερος στόχος είναι η συνεχής βελτίωση και επανατροφοδότησή του μέσα στην τάξη.

Ο άξονας του μοντέλου αυτού είναι γραμμικός και έχει ένα σοβαρό μειονέκτημα, καθώς δεν παίρνει υπόψη του την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στοιχείων. Για αυτό τον λόγο είναι προτιμότερος ένας κυκλικός άξονας - μοντέλο ώστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να οδηγούν σε επαναπροσδιορισμό όλων των στοιχείων του. Κάθε απόπειρα σχεδιασμού του ΑΠΣ πρέπει να έχει τον κυκλικό και επανατροφοδοτικό χαρακτήρα και αυτή η διαδικασία αναμόρφωσης θα πρέπει να είναι συνεχής (Βρεττός & Καψάλης, 1994: 29).

2.3.1. Δομή των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Ο Westphalen (1982:85) παρουσιάζει τα δομικά στοιχεία του ΑΠΣ με μορφή Curriculum ως εξής:

Στόχοι μάθησης	Περιεχόμενα μάθησης	Μεθόδευση της διδασκαλίας	Έλεγχος επιτυχίας των στόχων
α. γενικοί σκοποί β. γενικοί στόχοι	ύλη διδασκαλία, θέματα διδασκαλίας, αναγνώσματα ασκήσεις, κ.λ.π.	α. μορφή διδασκαλίας β. μέθοδος διδασκαλίας γ. μέσα διδασκαλίας δ. χρονοδιάγραμμα διδασκαλίας	α. με προφορικό τρόπο β. με γραπτό τρόπο γ. με εφαρμογή στην πράξη

Η δομή των νέων ΑΠΣ (curricula) χωρίζεται σε τέσσερις στήλες και περιλαμβάνει τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τέλος τα μέσα επίτευξης των στόχων και τον έλεγχό τους.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη στήλη περιλαμβάνονται οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης οι οποίοι είναι συγκεκριμένοι και σαφώς καθορισμένοι και προκύπτουν από τις απαιτήσεις της κοινωνίας ή από τις ανάγκες των μαθητών. Στην δεύτερη στήλη παρατίθενται τα περιεχόμενα, δηλαδή η ύλη διδασκαλίας, τα θέματα διδασκαλίας κ.ά., τα οποία επιλέγονται με βάση την καταλληλότητα τους για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας επιβάλλεται να αναπροσαρμόζονται σύμφωνα με τις υπάρχουσες συνθήκες, τις απαιτήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, καθώς επίσης να συμβαδίζουν με τη σύγχρονη εποχή της πολυπολιτισμικότητας, της τεχνολογίας και της επικοινωνίας (Χατζηγεωργίου, 2012: 51, 234). Η διαχείριση του περιεχομένου και η τελεσφόρηση των στόχων του ΑΠΣ εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις μεθοδολογικές πρακτικές που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Για τον λόγο αυτό το σύγχρονο ΑΠΣ περιλαμβάνει στην τρίτη στήλη εναλλακτικά μέσα διδασκαλίας και προτάσεις μεθοδολογίας, οι οποίες είναι επιστημονικά και εκπαιδευτικά δοκιμασμένες, χωρίς όμως να τους αποδίδεται δεσμευτικός χαρακτήρας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις αξιοποιήσει κατά βούληση, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, την απόδοσή τους, τις δυνατότητές τους, τις υπάρχουσες συνθήκες (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013: 23). Τέλος, στην τέταρτη στήλη περιέχονται εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου της επίτευξης των στόχων, απαραίτητες για τη βελτίωση και ανατροφοδότηση του ΑΠΣ (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 25-27).

Είναι ανάγκη η παραπάνω διάταξη να προσαρμόζεται στην καθιερωμένη διδακτική πράξη και επιβάλλεται να υπάρχει συνοχή ανάμεσα στα τέσσερα αυτά δομικά στοιχεία, καθώς η διάσπασή της είναι δυνατό να ελλοχεύει κινδύνους στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (Westphalen, 1982: 86).

2.4. Θεωρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Το πολιτικοκοινωνικό σύστημα κάθε χώρας το οποίο καλείται να υπηρετήσει η εκπαίδευση καθορίζει τη φιλοσοφία και τη θεωρία του ΑΠΣ (Φλουρής, 1983: 31-41). Ο Τσάφος (2014: 150-157) παρουσιάζει σε αντιστοιχία, καθώς παρουσιάζουν κοινά σημεία, τις ταξινομήσεις των θεωριών των ΑΠΣ των Eisner & Vallance και του Shiro,

διότι αφενός θεωρείται ότι δίνουν μια πιο πλήρη εικόνα των ποικίλων οπτικών προσέγγισης των ΑΠΣ και αφετέρου οι συγκεκριμένες ταξινομήσεις εστιάζουν κυρίως στη θεωρία που πλαισιώνει κάθε κατηγορία ΑΠΣ. Πιο συγκεκριμένα, οι Eisner & Vallance (1974) κατηγοριοποίησαν τις θεωρίες αυτές με βάση έξι προσανατολισμούς: τον Ακαδημαϊκό Ορθολογισμό, τις Γνωστικές Διαδικασίες, την Αυτοπραγμάτωση, την Κοινωνική Προσαρμογή, την Κοινωνική Αναδόμηση και τον Τεχνοκρατισμό. Από την άλλη πλευρά, ο Shiro (2008) αναφέρεται σε τέσσερις προσανατολισμούς των ΑΠΣ που αντιστοιχούν σε τέσσερις θεωρήσεις: την Ακαδημαϊκή Θεωρία, την Κοινωνική Αποτελεσματικότητα, τον Μαθητοκεντρισμό και τέλος την Κοινωνική Αναδόμηση.

2.4.1. Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός (Eisner & Vallance, 1974) – Ακαδημαϊκή Θεωρία (Shiro, 2008)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα ΑΠΣ έχουν γνωστικό προσανατολισμό, καθώς εστιάζουν στη γνώση που έχει αξία καθαυτή, ανεξάρτητα από τις ανάγκες της κοινωνίας. Η γνώση αυτή, που είναι αποτέλεσμα επιστημονικής έρευνας, είναι αδιαμφισβήτητη και η μόνη έγκυρη. Σύμφωνα με τη λογική αυτών των ΑΠΣ διδασκαλία σημαίνει μετάδοση συγκεκριμένων μορφωτικών αγαθών από αυτόν που τα κατέχει σε αυτόν που τα αγνοεί. Η μάθηση μετατρέπεται σε μια τεχνοκρατική διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός μεταβάλλεται σε μεταδότη γνώσεων ενώ ο μαθητής σε παθητικό δέκτη καθώς επιδιώκεται η ανάπτυξη της μνημονικής του ικανότητας. Απώτερος στόχος είναι η συλλογή όλων αυτών των ακαδημαϊκών γνώσεων ώστε ο μαθητής να γίνει μέλος της ιεραρχικά ανώτερης κοινότητας των ακαδημαϊκών (Φλουρής, 1992 στο Τσάφος, 2014: 152).

2.4.2. Θεωρία Γνωστικών Διαδικασιών (Eisner & Vallance, 1974)

Πρόκειται για γνωστικό, επίσης, προσανατολισμό, που όμως δίνει προτεραιότητα όχι στο περιεχόμενο αλλά στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης πληροφοριών αλλά οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση στηριζόμενος και αξιοποιώντας την ήδη αποκτηθείσα γνώση. Γι' αυτό κατά τον σχεδιασμό των ΑΠΣ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις, οι οποίες αποτελούν το μέσον για την αποκωδικοποίηση των νέων δεδομένων (Φρυδάκη, 2009, στο Τσάφος: 2014: 153). Συνεπώς, απαιτείται ένα ανοιχτό ΑΠΣ και ως προς τους στόχους και ως προς τις διαδικασίες και ως προς τα περιεχόμενα, ώστε να μπορεί να

προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε ομάδας αλλά και κάθε μαθητή (Χατζηγεωργίου, 1998 στο Τσάφος 2013: 153).

2.4.3. Θεωρία Αυτοπραγμάτωσης (Eisner & Vallance, 1974) – Μαθητοκεντρισμός (Shiro, 2008)

Πρόκειται για ατομοκεντρικό προσανατολισμό που δίνει προτεραιότητα στο άτομο και ιδιαίτερα στην αυτόνομη ανάπτυξη του παιδιού και όχι στην κοινωνία ή την ακαδημαϊκή γνώση. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, σκοπός του σχολείου είναι να στηρίζει τον μαθητή στην προσπάθειά του να επιτύχει τη φυσική του εξέλιξη και να του εξασφαλίσει ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα ώστε να τον βοηθήσει να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση. Η γνώση προκύπτει από την άμεση εμπειρία του μαθητή και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Τα ΑΠΣ, λοιπόν, που είναι ατομοκεντρικά προσανατολισμένα και αναπτύσσονται με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αποβλέπουν στην άμεση εμπειρία, τη δημιουργικότητα, την αυθόρμητη έκφραση, τη φαντασία, την αυτονομία, την ελευθερία και την αλλαγή. Ανώτατος σκοπός τους είναι να αναπτυχθεί το παιδί κοινωνικά – συγκινησιακά – σωματικά και διανοητικά (Τσάφος, 2014: 154). Γι' αυτό τον λόγο το ΑΠΣ πρέπει να χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα και ευελιξία και να ενθαρρύνει κάθε μαθητή να θέτει τους προσωπικούς του στόχους στο πλαίσιο της φυσικής του ανάπτυξης. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στις αρχές της ανθρώπινης εκπαίδευσης και μελετά το παιδί συνολικά λαμβάνοντας υπόψη της το ψυχολογικό και κοινωνικό του υπόβαθρο (Φλουρής, 2005: 37). Η δική μας πρόταση στηρίζεται σ' αυτή τη θεωρία προσανατολισμού των ΑΠΣ.

2.4.4. Θεωρία της Κοινωνικής Προσαρμογής (Eisner & Vallance, 1974) - Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας (Shiro, 2008)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα ΑΠΣ είναι κοινωνιοκεντρικά προσανατολισμένα και στόχος τους είναι να εφοδιάσουν τους μαθητές με όσες γνώσεις και δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητες για να ανταποκριθούν ως μελλοντικοί επαγγελματίες στις κοινωνικές ανάγκες. Στόχος είναι η διαμόρφωση χρήσιμων μελών της κοινωνίας που θα διασφαλίσουν την καλή λειτουργία της. Θεωρώντας ότι η κοινωνία είναι ο πρώτος αποδέκτης των προϊόντων του σχολείου και της μάθησης, κύριο μέλημα των συντακτών είναι η διασφάλιση της καλής λειτουργίας και η

επιβίωση της κοινωνίας καθώς επίσης και ο καθορισμός των κοινωνικών αναγκών που καλείται να ικανοποιήσει η εκπαίδευση. Ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως ρυθμιστής των συνθηκών της μάθησης και των υλικών που έχουν σχεδιαστεί από τους συντάκτες του ΑΠΣ. Από τη μια εξασφαλίζει τις συνθήκες μάθησης και από την άλλη εποπτεύει τον μαθητή καθώς μαθαίνει μέσα σε αυτές τις συνθήκες.

2.4.5. Θεωρία Κοινωνικής Αναδόμησης (Eisner & Vallance, 1974, Shiro, 2008)

Πρόκειται για κοινωνιοκεντρικά ΑΠΣ, που βασίζονται στην πεποίθηση ότι η εκπαίδευση μέσω των ΑΠ μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός οράματος για καλύτερη κοινωνία και στη δραστική παρέμβαση για τον μετασχηματισμό της. Τα ΑΠΣ αποτελούν το μέσο μετάβασης από μια άδικη και αυτοκαταστρεφόμενη κοινωνία σε μια περισσότερο δίκαιη και υγιή. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας υπήρξαν οι στοχαστές της Κριτικής Θεωρίας, της παιδαγωγική του Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σε ένα ΑΠΣ προσανατολισμένο στην κοινωνική αναδόμηση, το περιεχόμενο δεν νοείται έτοιμο προϊόν, αλλά αντικείμενο στοχασμού. Το περιεχόμενο του ΑΠΣ παίρνει μορφή προβληματικής κατάστασης που ο μαθητής καλείται να διερευνήσει και η γνώση προκύπτει μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία που πραγματοποιείται μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας. Μέσα από αυτήν την προβληματοκεντρική προσέγγιση ο μαθητής αποκτά τόσο την ικανότητα να συμμετέχει όσο και το ενδιαφέρον για τη θέση του εαυτού και του τόπου του στην ευρύτερη κοινότητα και τον κόσμο (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, στο Τσάφος, 2014: 156).

2.4.6. Θεωρία Τεχνοκρατισμού / Τεχνολογίας (Eisner & Vallance, 1974)

Τα ΑΠΣ που σχεδιάζονται με βάση αυτή τη θεωρία εστιάζουν όχι τόσο στο περιεχόμενο (τι) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο στον τρόπο μετάδοσης του περιεχομένου, τις μεθόδους και τις τεχνικές (πώς). Ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο, καθώς είναι αυτός που θα επιλέξει τις διαδικασίες με τις οποίες θα μεταδοθούν οι γνώσεις και θα καλλιεργηθούν ή θα αναπτυχθούν οι δεξιότητες (Τσάφος, 2014: 157).

2.5. Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Ο σχεδιασμός ενός ΑΠΣ καθορίζεται από το αν είναι γνωστικά, μαθητοκεντρικά ή κοινωνικά προσανατολισμένο. Τα προτεινόμενα μοντέλα ΑΠΣ τα οποία δίνουν έμφαση σε μια από τις διαστάσεις του Tyler αναφέρονται κι αναλύονται στη συνέχεια.

2.5.1. Το μοντέλο των σκοπών και των στόχων

Στο μοντέλο αυτό δίνεται έμφαση στις γνώσεις και στις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής. Η σαφής διατύπωση σκοπών και στόχων δεν σημαίνει ότι αγνοείται το περιεχόμενο, αλλά ότι το πιο σημαντικό είναι η δημιουργία ενός συνόλου στόχων που πρέπει να επιτευχθούν. Το βασικότερο πλεονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι ότι μπορεί να αξιολογηθεί η απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων μέσα από τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων, καθώς η αποτελεσματική διδασκαλία στηρίζεται στον προκαθορισμό στόχων και τον έλεγχο της επίτευξής τους (Χατζηγεωργίου, 2012: 150-151). Ωστόσο, η κριτική του μοντέλου αυτού εστιάζεται πάνω στο θέμα της προσκόλλησης σε συγκεκριμένους στόχους μάθησης και γι' αυτό τον λόγο πολλοί το απορρίπτουν θεωρώντας το ακατάλληλο για την περιοχή των ανθρωπιστικών επιστημών και για την παιδαγωγική παράδοση, ιδιαίτερα στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Βρεττός & Καψάλης, 2014: 124)

2.5.2. Το μοντέλο των περιεχομένων

Το μοντέλο αυτό βρίσκεται πολύ κοντά στα παραδοσιακά ΑΠΣ και δίνει αποκλειστική έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης, στο τι θα μάθει ο μαθητής. Ο σχεδιαστής λαμβάνει υπόψη του το γνωστικό αντικείμενο χωρίς να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρησιμότητα των γνώσεων που παρέχονται στον μαθητή. Το μοντέλο αυτό επικρατεί ακόμα και σήμερα στον σχεδιασμό ΑΠΣ που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων σχεδόν των χωρών του κόσμου (Χατζηγεωργίου, 2012: 152, Βρεττός & Καψάλης, 2014: 130)

2.5.3. Το μοντέλο της διαδικασίας

Στο μοντέλο αυτό δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών παρά στην εκμάθηση συγκεκριμένων πραγμάτων. Σύμφωνα με τις απόψεις του Bruner (1961, στο Βρεττός & Καψάλης, 2014: 125) η βασική αποστολή του σχολείου είναι να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει στρατηγικές μάθησης και λύσεις προβλημάτων, ώστε να είναι σε θέση να διεισδύει και να επεξεργάζεται σε βάθος τα δεδομένα. Συνεπώς, το μοντέλο αυτό δίνει αξία στη διαδικασία της μάθησης και όχι στο αποτέλεσμα. Η εκπαίδευση πρέπει να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει συγκεκριμένες νοητικές και γνωστικές ικανότητες και όχι να αποθηκεύει γνώσεις. Σύμφωνα, λοιπόν, με το μοντέλο της διαδικασίας ο σχεδιασμός του ΑΠΣ πρέπει να αρχίζει με τον σαφή προσδιορισμό των διαδικασιών οι οποίες θα αποτελέσουν τον πυρήνα των επιδιώξεων και των δραστηριοτήτων στο σχολείο. Η δική μας πρόταση φιλοδοξεί να παρουσιάσει ένα ΑΠΣ με στοιχεία κυρίως αυτού του μοντέλου.

2.5.4. Το μοντέλο των μελλοντικών καταστάσεων

Σύμφωνα με τον S.Robinson (στο Βρεττός & Καψάλης, 2014: 126-128), ο οποίος θεωρείται ο κύριος εκπρόσωπος του μοντέλου αυτού, κατά τον σχεδιασμό ενός ΑΠΣ οι ειδικοί διάφορων κλάδων θα πρέπει να προσδιορίζουν τις μελλοντικές καταστάσεις τις οποίες θα ζήσει ο μαθητής. Με βάση τις καταστάσεις αυτές θα πρέπει στη συνέχεια να προσδιορίσουν τις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του προκειμένου να μπορεί να ανταπεξέρχεται με επιτυχία στις καταστάσεις που θα προκύπτουν. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τις αδυναμίες μιας φουτουρολογιστικής πρόβλεψης που είναι επισφαλής, καθώς όσο πιο μακροπρόθεσμοι είναι οι στόχοι τόσο πιο δύσκολο είναι να ληφθούν υπόψη απρόβλεπτοι παράγοντες. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο τέτοιες αναλύσεις περιορίζουν τις προβλέψεις τους στο εγγύς μέλλον.

2.6. Βασικές αρχές σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Η σύνταξη ενός σύγχρονου ΑΠΣ, ενός curriculum δηλαδή, είναι μια πολυεπίπεδη, διεπιστημονική, αυστηρά οργανωμένη διαδικασία, η οποία επιτάσσει τη σύμπραξη εκπαιδευτικών, παιδαγωγών, ψυχολόγων και κοινωνιολόγων. Συνεπώς, για

τη δημιουργία ενός καλού ΑΠΣ είναι αναγκαίο κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του να τηρούνται κάποιες βασικές αρχές.

Μία λοιπόν βασική αρχή είναι η σαφής και τεκμηριωμένη διατύπωση των στόχων του μαθήματος και η έμφαση μέσα από τους στόχους εξίσου στο γνωστικό και στο συναισθηματικό τομέα (Φλουρής, 2005: 49 -51, Westphalen, 1982: 36-52). Επίσης, τα περιεχόμενα της μάθησης πρέπει να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους στόχους και να ανταποκρίνονται στις σημερινές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και ταυτόχρονα να βρίσκονται σε συσχέτιση με τις μεταβολές της εποχής. Ακόμα η εφαρμογή των διδακτικών και μεθοδολογικών καινοτομιών για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, η αξιοποίηση όλων των σχετικών με τον σχεδιασμό των ΑΠΣ σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων (ειδική επιστήμη για κάθε μάθημα, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η γενική παιδαγωγική, καθώς και η έρευνα στον τομέα των ΑΠΣ), η σύνταξη των προγραμμάτων ύστερα από τον διάλογο ανάμεσα στους ειδικούς και τέλος η πιλοτική εφαρμογή του προκειμένου να διορθώνονται τα λάθη και οι ατέλειες.

Τέλος, στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η ευελιξία του ΑΠΣ, η οποία προκύπτει από την ανοιχτότητα του σε ερμηνείες κατά την εφαρμογή του, και η οποία κρίνεται αναγκαία για να μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του και να επιτρέπει περιθώρια αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό της τάξης (Ξωχέλλης, 1981 στο Φλουρής, 2005: 49-51, Βρεττός & Καψάλης, 2014: 112-113.)

2.7. Αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Η εκπαίδευση αποβλέπει σ' έναν σκοπό και για τον λόγο αυτό πρέπει να προγραμματίζεται καλά και να αξιολογείται για να βελτιώνεται. Η αξιολόγηση του ΑΠΣ αναφέρεται στις διαδικασίες εκείνες με βάση τις οποίες γίνεται μια αποτίμηση των πλεονεκτημάτων των εναλλακτικών λύσεων που προτείνονται. Οι ειδικοί, δηλαδή, ελέγχουν αν μια συγκεκριμένη πρόταση λειτουργεί χωρίς προβλήματα στην πράξη και έχει την απαιτούμενη αποτελεσματικότητα. Οι σκοποί και οι στόχοι αποτελούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης, αποτελούν τις υποθέσεις της έρευνας των ΑΠΣ, η οποία διερευνά αν και με ποιον τρόπο και σε ποια έκταση πραγματώνονται και επαληθεύονται (Βρεττός & Καψάλης, 2014: 281-283).

2.7.1. Μορφές αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Προκειμένου τα ΑΠΣ να ανταποκρίνονται στις πολλαπλές απαιτήσεις που διαμορφώνονται τόσο στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, χρήζουν διαρκούς και δυναμικής αναμόρφωσης, η οποία οφείλει να πραγματοποιείται με επιστημονικά έγκυρες διαδικασίες.

Ως προς την αξιολόγηση των διάφορων τομέων που απαρτίζουν το ΑΠΣ οι ειδικοί διακρίνουν την μικροαξιολόγηση και την μακροαξιολόγηση. Η μικροαξιολόγηση γίνεται στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και αναφέρεται σε διαδικασίες οι οποίες επιτρέπουν την αξιολόγηση μεμονωμένων ενοτήτων του ΑΠ. Αυτού του είδους η αξιολόγηση συντελεί στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και τροφοδοτεί με στοιχεία τη γενικότερη αξιολόγηση. Η μακροαξιολόγηση αποτελεί μια πολύ καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη διαδικασία, η οποία αξιολογεί το ΑΠΣ ως σύνολο και τα αποτελέσματά του σε διάφορους μαθητές, στο σύνολο των μαθητών και σε μακροπρόθεσμη προοπτική στην κοινωνία.

Ως προς τον χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης των ΑΠΣ σύμφωνα με το μοντέλο του Scriven υπάρχουν δύο τύποι: η διαμορφωτική ή ενδιάμεση και η τελική ή αθροιστική. Η διαμορφωτική ή ενδιάμεση είναι η αξιολόγηση που γίνεται κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού των προγραμμάτων και υλοποιείται για ορισμένο χρονικό διάστημα με πειραματική εφαρμογή. Σκοπός της είναι να συγκεντρώσει πληροφορίες για τη βελτίωση του προγράμματος. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να είναι και συνεχής. Η τελική ή αθροιστική γίνεται μετά από μεγάλο διάστημα της εφαρμογής του προγράμματος και εκτιμά συνολικά τις επιδιώξεις που επιτεύχθηκαν, συναξιολογεί και άλλα στοιχεία σχετικά με τη λειτουργικότητά του, π.χ. την επικαιρότητά του. Οι δύο μορφές αυτές της αξιολόγησης μπορούν να επιτελούνται και ταυτόχρονα (Φλουρής 2005: 225).

3. ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Όπως τονίζουν οι Olivia (1988) και Pratt (1980) (στο Χατζηγεωργίου 2012: 300) το καλύτερο, ή ένα από τα καλύτερα μοντέλα, για την κατασκευή ΑΠΣ είναι αυτό στο οποίο λαμβάνονται υπόψη, ανάμεσα σε άλλα, και οι ανάγκες του μαθητή/της μαθήτριας, καθώς τα διδακτικά μοντέλα που στηρίζονται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρακινήσουν τους τελευταίους/τις τελευταίες στη μάθηση. Καθώς το ΑΠΣ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που προτείνεται στην παρούσα εργασία απευθύνεται σε μαθητές/μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο και φιλοδοξεί να καλύψει τις ιδιαίτερες και απαιτητικές ανάγκες τους, κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστούν το κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό τους προφίλ, όπως επίσης και οι γλωσσικές-επικοινωνιακές και ψυχοσυναισθηματικές τους ανάγκες, έτσι όπως αναδεικνύονται από σύγχρονες έρευνες και καταγράφονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

3.1. Διασαφήνιση των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης»

Όπως αναφέρει η Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, αν και συχνά οι όροι «πρόσφυγας» και «μετανάστης» χρησιμοποιούνται αδιακρίτως από το ευρύ κοινό, υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στους δύο αυτούς όρους:

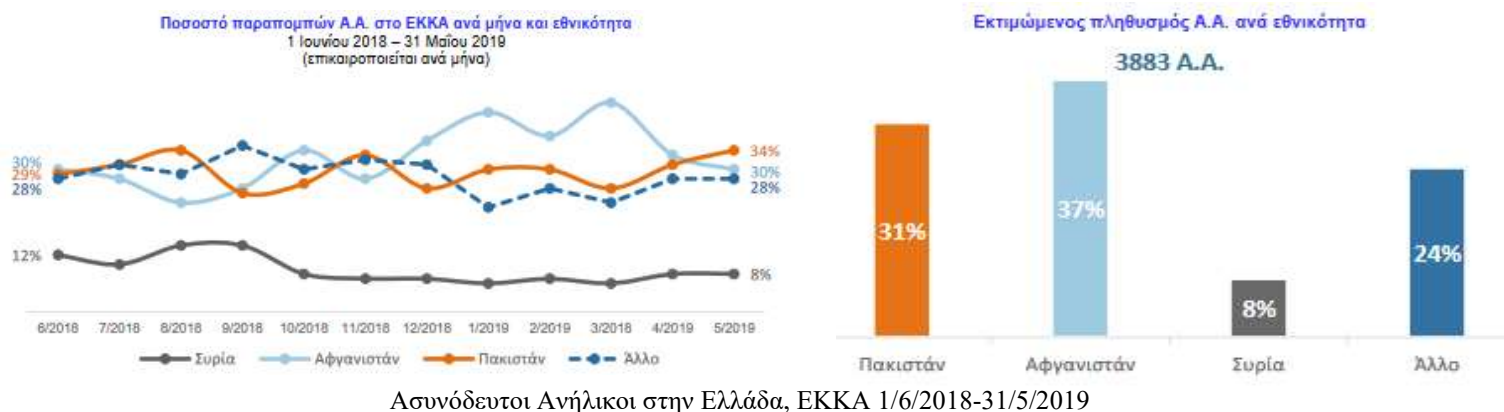
Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης της Γενεύης του 1951¹ πρόσφυγες είναι τα άτομα που βρίσκονται εκτός της χώρας καταγωγής τους εξαιτίας του φόβου διώξεων, διαμαχών, γενικευμένης βίας, ή άλλων καταστάσεων που έχουν διαταράξει σοβαρά την έννομη τάξη και, ως αποτέλεσμα, δικαιούνται διεθνούς προστασίας.

Αντίθετα, για τον διεθνή μετανάστη, αν και δεν υπάρχει επίσημος νομικός ορισμός, η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι διεθνής μετανάστης είναι όποιος αλλάζει τον τόπο συνήθους κατοικίας του/της, ανεξαρτήτως του λόγου μετανάστευσης ή του νομικού καθεστώτος.

¹ Ο πλήρης ορισμός του καθεστώτος του πρόσφυγα είναι ο εξής: «ο υπήκοος τρίτης χώρας ο οποίος, συνεπεία βάσιμου φόβου διώξης λόγω φυλής, θρησκείας, ιθαγένειας, πολιτικών πεποιθήσεων ή ιδιότητας μέλους ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας, ευρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να θέσει εαυτόν υπό την προστασία της εν λόγω χώρας ή ο ανιθαγενής ο οποίος, ευρισκόμενος εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του για τους ίδιους προαναφερθέντες λόγους, δεν είναι σε θέση, ή λόγω του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτήν».

3.2. Κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ

Σύμφωνα με το ενημερωτικό δελτίο της Έπατης Αρμοστεία του ΟΗΕ (Μάιος 2019) ο συνολικός αριθμός των προσφύγων στην Ελλάδα ανέρχεται στις 79.500. Ο αριθμός των παιδιών ηλικίας 0-17 βάσει των πιο πρόσφατων στοιχείων της Unicef (Ιανουάριος-Δεκέμβριος 2018) εκτιμάται σε 27.000 εκ των οποίων το 86% είναι ασυνόδευτοι ανήλικοι. Σχετικά με τη χώρα προέλευσης των παιδιών αυτών, σύμφωνα με τα στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΕΚΚΑ) (1 Ιουνίου 2018- 31 Μαΐου 2019) οι εθνικότητες με τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι το Αφγανιστάν και το Πακιστάν και ακολουθούν η Συρία κ.ά, όπως η Παλαιστίνη, το Μπαγκλαντές και το Ιράκ. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι λόγω της διαρκούς κινητικότητας των πληθυσμών τα στατιστικά αυτά στοιχεία διαρκώς αλλάζουν.



Ασυνόδευτοι Ανήλικοι στην Ελλάδα, ΕΚΚΑ 1/6/2018-31/5/2019

Τα παιδιά προσφύγων που βρίσκονται στην Ελλάδα προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και οι λόγοι που τα ίδια και η οικογένειά τους αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα καταγωγής τους ποικίλουν καλύπτοντας ένα πλατύ φάσμα πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών ή ακόμα και δημογραφικών λόγων (Fargues, 2008, Triandafyllidou & Gropas, 2007: 141-153)

Ένα πολύ σημαντικό γνώρισμα αυτών των παιδιών που θα πρέπει στο σημείο αυτό να σημειωθεί και φυσικά να ληφθεί υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η θρησκευτική ταυτότητα που φέρουν, καθώς είναι ένα στοιχείο που μελλοντικά θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική τους ένταξη. Μεγάλο μέρος, λοιπόν, αυτών των πληθυσμών παρουσιάζει θρησκευτική ομοιογένεια, καθώς μπορεί να προέρχονται από τα δύο κύρια δόγματα του Ισλάμ, το σουνιτισμό ή τον σιιτισμό. Ταυτόχρονα, υπάρχει και ένα άλλο εξίσου μεγάλο τμήμα που παρουσιάζει θρησκευτική ανομοιογένεια, καθώς μπορεί να είναι Ινδουιστές, Χριστιανοί (επίσης

ποικίλης δογματικής προέλευσης), Βουδιστές, ή μπορεί ακόμα να προέρχονται και από μικρές εθνοθησκευτικές ομάδες της Μέσης Ανατολής, όπως οι Μπαχάι και οι Γιαζίντι (CRPME², 2016).

3.3. Εκπαιδευτικό προφίλ

Το εκπαιδευτικό προφίλ των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο ποικίλει και εξαρτάται τόσο από τη χώρα προέλευσης τους όσο και από το φύλο αλλά και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει η Unicef (2016) το εκπαιδευτικό σύστημα του Αφγανιστάν έχει καταστραφεί λόγω των συνεχιζόμενων για περισσότερο από τρεις δεκαετίες συγκρούσεων. Για πολλά παιδιά της χώρας, η ολοκλήρωση του δημοτικού σχολείου παραμένει ένα μακρινό όνειρο - ειδικά στις αγροτικές περιοχές και για τα κορίτσια - παρά την πρόσφατη πρόοδο στην αύξηση της εγγραφής. Στις φτωχότερες και απομακρυσμένες περιοχές της χώρας, τα επίπεδα εγγραφής ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό και τα κορίτσια εξακολουθούν να μην έχουν ισότιμη πρόσβαση, καθώς υπολογίζεται ότι 3,7 εκατομμύρια παιδιά είναι εκτός σχολείου εκ των οποίων το 60% είναι κορίτσια. Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και στο Πακιστάν, το οποίο έχει τον δεύτερο μεγαλύτερο αριθμό παιδιών που βρίσκονται εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος με περίπου 22,8 εκατομμύρια παιδιά ηλικίας 5-16 ετών, αντιπροσωπεύοντας το 44% του συνολικού πληθυσμού αυτής της ηλικιακής ομάδας. Και στην περίπτωση αυτή οι διαφορές με βάση το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τη γεωγραφία είναι σημαντικές. Καλύτερη παρουσιάζεται η εικόνα στην περιοχή της Μέσης Ανατολής όπου τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδο όσον αφορά την αύξηση της εγγραφής των παιδιών στο σχολείο, τη συμμετοχή και την ολοκλήρωσή τους, καθώς ο αριθμός των παιδιών εκτός του σχολείου έχει μειωθεί από 15 εκατομμύρια το 2008 σε 12,3 εκατομμύρια το 2015. Ωστόσο, οι πολιτικές αστάθειες και οι παρατεταμένες ανθρωπιστικές κρίσεις στην περιοχή αποτελούν τους μεγαλύτερους φραγμούς στην πρόσβαση στα σχολεία. Για παράδειγμα, στη Συρία ο αριθμός των παιδιών εκτός σχολείου παραμένει υψηλός, αν και μειώθηκε από 2,12 εκατομμύρια (40%) σε 1,75 εκατομμύρια (32%) μεταξύ των σχολικών ετών 2014/15 και 2015/16.

²Centre for Religious Pluralism in the Middle East.

Όπως γίνεται φανερό, οι μαθητές/μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Ορισμένοι/ορισμένες φτάνουν στην Ελλάδα σε νηπιακή ή πρωτοσχολική ηλικία, πριν προλάβουν να φοιτήσουν σε σχολείο στη χώρα προέλευσης τους. Αυτό συνεπάγεται ότι μιλούν μεν την πρώτη τους γλώσσα (Γ1) αλλά δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες του εγγραμματισμού (literacy) στη γλώσσα αυτή, κάτι που θα διευκόλυνε και την κατάκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα (Cummins 2005: 69). Άλλοι/Άλλες πάλι φτάνουν στη χώρα μας έχοντας παρακολουθήσει κάποιες τάξεις του Δημοτικού σχολείου στη χώρα τους και, κατά συνέπεια, έχοντας διαμορφώσει όχι μόνο ένα γλωσσικό αλλά και ένα γνωσιακό υπόβαθρο ανάλογο με αυτό των Ελλήνων συμμαθητών/συμμαθητριών τους. Ζητούμενο, βέβαια, είναι να δοθεί σε αυτά τα παιδιά η δυνατότητα να συνδέσουν το μορφωτικό κεφάλαιο που ήδη κατέχουν με τα νέα γλωσσικά και γνωσιακά ερεθίσματα που τους παρέχει το ελληνικό σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον.

3.4. Γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες

Θέτοντας ως αδιαπραγμάτευτη αρχή ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα και υποχρέωση να πάει σχολείο, βασική προϋπόθεση για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον ώστε να αποφευχθεί η σχολική διαρροή αποτελεί η επαρκής ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005: 102-105), η γλωσσική ικανότητα, που σχετίζεται με τη σχολική φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών, έχει τρεις όψεις:

1. τη συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency), δηλαδή την ικανότητα να διεξάγει μια συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής πρόσωπο με πρόσωπο, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών, ενώ ταυτόχρονα η μετάδοση του νοήματος υποστηρίζεται από εξωτερικούς δείκτες, π.χ. από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τον επιτονισμό κ.λπ.,
2. τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills), δηλαδή τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και τις γνώσεις σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση που αποκτούν οι μαθητές/μαθήτριες με συστηματική διδασκαλία και εξοικείωση με το γραπτό λόγο, είτε αυτή γίνεται στο πλαίσιο του σχολείου είτε όχι και

3. την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency), που περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου μιας γλώσσας, καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύουμε και να παράγουμε ολοένα και πιο σύνθετη προφορική και γραπτή γλώσσα.

Οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως την προφορά, το βασικό λεξιλόγιο και τη γραμματική, που απαιτούνται σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας. Οι περισσότεροι πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες μπορούν γρήγορα να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να ταυτίζουν την ευχέρεια του μαθητή/της μαθήτριας κατά την προφορική επικοινωνία για οικεία και απλά ζητήματα με την ικανότητά του να ανταποκρίνεται - γραπτά ή και προφορικά - στις γλωσσικές απαιτήσεις των μαθημάτων (Χατζηδάκη, 2014: 9). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι η ακαδημαϊκή γλωσσομάθεια είναι γνωστικά απαιτητική διαδικασία. Απαιτεί περισσότερο χρόνο, για να αναπτυχθεί (τουλάχιστον πέντε χρόνια), με αποτέλεσμα, όταν οι πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες μπαίνουν εσπευσμένα σε αυτή τη διαδικασία να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν.

3.5. Ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες

Μία βασική παράμετρος που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων. Η εμπειρία του πρόσφυγα τις περισσότερες φορές περιλαμβάνει τέτοιες καταστάσεις και διαδρομές που την καθιστούν τραυματική. Η τραυματική εμπειρία των προσφύγων εμπεριέχει τη διάλυση του προϋπάρχοντος κοινωνικού τους ιστού, την απώλεια σπιτιού, γειτονιάς, φίλων, συγγενών και πατρίδας. Τα παιδιά και οι γονείς τους ζουν μια δραματική αλλαγή πλαισίου και απώλειας σημαντικών συναισθηματικών σχέσεων. Βρίσκονται σε μια διαδικασία αλλαγής, σε μια ασταθή, μεταβατική και αβέβαιη κατάσταση ζωής, προέρχονται από μια κατάρρευση της πρότερης βάσης τους και διαβιούν σε αναμονή δημιουργίας μιας νέας μελλοντικής βάσης (Francesetti, 2007 στους Ζουντουρίδου κ.ά., 2017: 7). Η όποια προσπάθεια προσαρμογής τους από την άλλη, υποδαυλίζεται από τις δυσκολίες με την γλώσσα και το χρόνο που απαιτείται για την κατανόηση της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας, στην οποία πρέπει να ενταχθούν άμεσα και να επιβιώσουν. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ingleby (2005: 15) παρόλες τις τραυματικές εμπειρίες τις οποίες φέρουν, είναι σε θέση να λειτουργούν φυσιολογικά κάτι το οποίο

αναδεικνύει και την ψυχική ανθεκτικότητά που έχουν αποκτήσει λόγω των δυσκολιών. Στοιχείο εξίσου σημαντικό το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να έχουν υπόψη τους, ώστε να μην «παγιδεύονται» μόνο σε συναισθήματα οίκτου απέναντι στα παιδιά.

Συνεπώς, οι στόχοι του ΑΠΣ το οποίο θα παρουσιαστεί στη συνέχεια θα αποβλέπουν μεταξύ άλλων στην επούλωση των τραυματικών εμπειριών των παιδιών αυτών και στην ενδυνάμωση τους καλλιεργώντας ένα συναίσθημα ασφάλειας και αποδοχής. Μάλιστα, όπως αναφέρεται στην McBrien, (2005: 338-339) η επιτυχής εκπαίδευση μπορεί να καλύψει τη μεγάλη ανάγκη των παιδιών προσφύγων για προσαρμογή, συμβάλλοντας στην ψυχολογική και κοινωνική τους ανάπτυξη, τονώνοντας το αίσθημα ασφάλειάς τους και βοηθώντας τα να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές προσδοκίες της νέας χώρας, συνδέοντάς τα παράλληλα με την πολιτισμική τους κληρονομιά.

4. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1. Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα

Αναφορικά με τον διαχωρισμό των όρων δεύτερη και ξένη γλώσσα σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφία (Skutnabb-Kangas & Cummins, 1981: 1-7, Τριάρχη-Herrmann, 2000: 54, Baker, 2001: 62, Σκούρτου 1997: 55), ο όρος δεύτερη γλώσσα (Γ2) χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια γλώσσα η οποία κατέχει θεσμικό και κοινωνικό ρόλο στην εν λόγω κοινότητα και η εκμάθησή της γίνεται κυρίως χωρίς συστηματική διδακτική καθοδήγηση αλλά μέσα από την επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές σε ένα φυσικό περιβάλλον και την επεξεργασία των ερεθισμάτων στη γλώσσα-στόχο (π.χ. στο γλωσσικό μάθημα άλλα και στα άλλα μαθήματα που παρακολουθούν οι μαθητές/μαθήτριες στο σχολείο, μέσα από την επαφή τους με φυσικούς ομιλητές, στο δρόμο, στα μαγαζιά, στο παιχνίδι, μπροστά στην τηλεόραση κ.λπ), αν και συγχρόνως μπορεί να ενισχυθεί με την παρακολούθηση μαθημάτων. Αντίθετα, η ξένη γλώσσα δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινότητα και η εκμάθησή της γίνεται στο πλαίσιο οργανωμένης διδασκαλίας, δηλαδή στο πλαίσιο μιας οργανωμένης τάξης, με συγκεκριμένο ΑΠΣ, κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, κατάλληλη μεθοδολογία και από καταρτισμένο εκπαιδευτικό.

Ο σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος διαφέρει ανάλογα με το εάν η γλώσσα διδάσκεται σε μαθητές/μαθήτριες που την προσεγγίζουν ως μητρική, ως δεύτερη ή ως ξένη. Οι μαθητές/μαθήτριες που μιλούν την ελληνική ως μητρική επικοινωνούν προφορικά πολύ καλά, κατέχουν τη δομή της γλώσσας, καθώς υπάρχει στο υποσυνείδητό τους και βιώνουν τα πολιτισμικά στοιχεία. Σκοπός της διδασκαλίας σε αυτή την περίπτωση είναι οι μαθητές/μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν τη δομή της γλώσσας και να επεκτείνουν τον γλωσσικό τους κώδικα ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί χρήστες. Στην περίπτωση που οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη επικοινωνούν προφορικά με δυσκολία, κατέχουν ελλιπώς τη δομή της γλώσσας και έχουν μόνο ακούσματα από πολιτισμικά στοιχεία. Συνεπώς, σκοπός της διδασκαλίας είναι οι μαθητές/μαθήτριες να σταθεροποιήσουν τη δομή της γλώσσας-στόχου, να ενισχύσουν τα πολιτισμικά στοιχεία και να ευαισθητοποιηθούν σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα. Τέλος, οι μαθητές/

μαθήτριες που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα δεν επικοινωνούν καθόλου, δεν κατέχουν καθόλου τη δομή της γλώσσας-στόχου και δε γνωρίζουν πολιτισμικά στοιχεία. Σκοπός της διδασκαλίας, λοιπόν, καθίσταται η παρουσίαση της δομής, η άσκηση σε αυτήν και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Χατζηδάκη & Γακούδη, 2000: 138-140).

Οι μαθητές/μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο φθάνουν στην Ελλάδα με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Συνεπώς, στις Τ.Υ. θα πρέπει αρχικά να ακολουθείται μια προσέγγιση που να στηρίζεται στη μεθοδολογία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ενώ στη συνέχεια θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκονται σε ελληνόφωνο περιβάλλον και να ακολουθείται η κατάλληλη μεθοδολογία από τον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να ενταχθούν σταδιακά στις κανονικές τάξεις και να κατακτήσουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, με απώτερο σκοπό να αναδειχθούν σε δίγλωσσα άτομα³.

Τέλος, αναφορικά με την πρώτη (Γ1) και τη δεύτερη (Γ2) γλώσσα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2004: 2-3) παρατηρείται ότι σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα οι δύο αυτές γλώσσες λειτουργούν ανταγωνιστικά σε ατομικό και πολύ περισσότερο σε κοινωνικό επίπεδο, με την έννοια ότι η γλώσσα της «κυρίαρχης» ομάδας τείνει να περιθωριοποιήσει τις «μειονοτικές» γλώσσες, καθώς η γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο τείνει να ομιλείται και να καλλιεργείται αποκομμένη από το κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι και η εκπαίδευση να αποκτά έναν αφομοιωτικό χαρακτήρα δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την πρώτη γλώσσα των προσφύγων μαθητών/μαθητριών. Ωστόσο, για το άτομο που κοινωνικοποιείται διπολιτισμικά-διγλωσσικά οι δύο γλώσσες αποτελούν αναπόσπαστα συνθετικά στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου του και ως εκ τούτου η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης και η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας (Γ1) των μαθητών/μαθητριών κατά τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (στην περίπτωση μας της ελληνικής) κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία.

³ Όταν αναφερόμαστε σε δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες, «συνήθως εννοούμε αυτούς που μπορεί να είναι παιδιά μεταναστών ή μέλη μειονοτικών ή εθνοτικών ομάδων και χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με την οικογένειά τους ή με τα μέλη της κοινότητάς τους και άλλες γλώσσες, εκτός από τη γλώσσα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας όπου ζουν (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2002: 5)

4.2. Η διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (Common European Framework of Reference for Languages) (2001: 4) τονίζει την πολλαπλογλωσσική προσέγγιση στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ένα άτομο, το οποίο διευρύνει τις εμπειρίες του στα πολιτιστικά περικείμενα της γλώσσας, δηλαδή από τη γλώσσα του σπιτιού μεταβαίνει στη γλώσσα της κοινωνίας ή/και στις γλώσσες άλλων λαών, δεν διατηρεί αυτές τις γλώσσες και τους πολιτισμούς σε αυστηρά διαχωρισμένα τμήματα του νου, αλλά, αντίθετα, συναρμολογεί μια επικοινωνιακή ικανότητα, στην οποία συνεισφέρει ολόκληρη η γλωσσική γνώση και εμπειρία και στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλοεπιδρούν.

Η διδασκαλία και η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι μια διαδικασία κοινωνικοπολιτισμική, επηρεάζεται, δηλαδή, όχι μόνο από το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/μαθητριών, αλλά και από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Sercu (2006: 57-72), ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας δεν είναι μόνο η κατάκτηση επικοινωνιακής δεξιότητας αλλά και η κατάκτηση «διαπολιτισμικής» δεξιότητας. Οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να λαμβάνουν γνώσεις που να εμπεριέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τον πολιτισμό στον οποίο ανήκει κανείς καθώς και για άλλους πολιτισμούς, γενικές πληροφορίες για διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες καθώς, επίσης, και για τους τρόπους με τους οποίους οι κώδικες αυτοί επηρεάζουν τη γλώσσα και την επικοινωνία.

4.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και διαπολιτισμικές στρατηγικές μάθησης

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης/ ξένης γλώσσας να μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/μαθήτριες τους να καλλιεργήσουν «διαπολιτισμική» δεξιότητα στην τάξη τους, πρέπει πρώτα να την αποκτήσουν οι ίδιοι. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Magos and Simopoulos (2009: 255-265), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εμπεδώσει τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις που ορίζει το πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η επικοινωνία αυτή σέβεται όλους τους τύπους της διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα προωθεί την αμοιβαία οικειότητα, την αρμονική συνύπαρξη και την πολιτισμική ανταλλαγή. Ο Le Roux (2002: 37-48), περιγράφοντας

το γενικό προφίλ ενός/μιας εκπαιδευτικού που έχει κατακτήσει την διαπολιτισμική ικανότητα, δίνει έμφαση στο ότι πρέπει να κατέχει συγκεκριμένες αντιλήψεις και στάσεις και, συγκεκριμένα, να σέβεται ανθρώπους που έρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, να είναι ανοιχτός στο να μάθει ο ίδιος περισσότερο, να είναι ευέλικτος, να είναι ικανός να διακρίνει τις δικές του, προσωπικές προκαταλήψεις και, τέλος, να αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως μια νέα ευκαιρία για να μάθει.

Στη διδακτική πράξη, όμως, ο πολιτισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα στατικό προϊόν ή μια στατική έννοια, που μπορεί να περιγραφεί με γνωστικούς όρους (Χατζησαββίδης 2001: 125-142). Τα στοιχεία που συγκροτούν τους διάφορους πολιτισμούς περιέχουν δυναμικές αλλαγές, οι οποίες γίνονται αντιληπτές διά του λόγου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άτομο και κατασκευάζονται, πάλι διά του λόγου, διαφορετικές πραγματικότητες τόσο για το κάθε στοιχείο χωριστά όσο και για το σύνολό τους. Για να διαπραγματευτεί κανείς τις διαπολιτισμικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν πολυπολιτισμικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης/ξένης γλώσσας πρέπει να καταλάβουν τη δυναμική της πολιτισμικής ταυτότητας ως μια διαρκή και συνεχόμενη διαδικασία και όχι ως ένα μόνιμο και εδραιωμένο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Με βάση τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός της δεύτερης/ ξένης γλώσσας πρέπει κατά τη διδακτική διαδικασία να υιοθετήσει στρατηγικές, οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1. έμφαση στη βιωματική μάθηση, η οποία μειώνει το πολιτισμικό σοκ που δέχεται ο μαθητής/η μαθήτρια κατά την επαφή του με μια ξένη γλώσσα και με έναν ξένο σε αυτόν πολιτισμό και παράλληλα του δημιουργεί κίνητρα για τη γνωριμία ενός ξένου πολιτισμού (Χατζησαββίδης, 2001: 125-142).
2. αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας, του πολιτισμικού αλλά και μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν οι μαθητές/μαθήτριες, καθώς με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα αίσθημα αποδοχής, οικειότητας και ασφάλειας στα παιδιά (Χριστίδης, 2001). Όταν τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα να εκφράσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα στο σχολείο, όταν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά γίνονται σεβαστά από τον/την εκπαιδευτικό και λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, η μάθηση γίνεται μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία και το σχολείο μετατρέπεται σε ένα χώρο κριτικής πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και

ανάπτυξης ολοκληρωμένων ανθρώπινων προσωπικοτήτων (hooks, 1994: 35-44).

3. αξιοποίηση των τεχνών (λογοτεχνία, μουσική, εικαστικά, θεατρική αγωγή), καθώς οι τέχνες συνδυάζονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών/μαθητριών και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του οπτικού πολιτισμού στον οποίο μετέχουν. Μέσα από τις τέχνες οι μαθητές/μαθήτριες χαρτογραφούν φιλίες, συμπάθειες και αντιπάθειες με συμμαθητές/συμμαθήτριες και συνομηλίκους, επεξεργάζονται επιθυμίες, φόβους και ανασφάλειες, διηγούνται σημαντικές για τη ζωή τους ιστορίες, μαθαίνουν πώς να συνυπάρχουν, εμβαθύνουν περισσότερο στο εγώ, στην ανακάλυψη και κατανόηση του εαυτού τους και των γύρω τους για τον προσδιορισμό της ταυτότητας τους με τρόπο ολιστικό (Wick στο Ντούλια, 2012: 2).
4. αξιοποίηση του παιχνιδιού καθώς μέσα σε ένα παιγνιώδες, αλληλοδραστικό και ευχάριστο περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών/μαθητριών, να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους και να εξασφαλίσει την αυθόρμητη συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης (Γρίβα & Σεμόγλου, 2016) Επίσης, με τη αξιοποίηση του παιχνιδιού ενισχύεται ιδιαίτερα η έκφραση μέσω της κίνησης (χορός, σωματική αναπαράσταση κ.ά.), που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη της (διαπολιτισμικής) επικοινωνίας μέσα από εξωγλωσσικούς κώδικες (Ανδρουλάκης κ.ά., 2017: 5).
5. αξιοποίηση της «ώρας του κύκλου», που αποτελεί μια θαυμάσια ευκαιρία, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν την αίσθηση της ομάδας μέσα από την παράλληλη παρουσίαση των διαφορετικών πολιτισμών (Dixon & Fraser στο Ντίνας κ.ά. 2017: 15).
6. προώθηση της κοινωνικής δράσης και της συνεργατικής λήψης αποφάσεων όχι μόνο για την αναγνώριση των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων (π.χ. ρατσισμός), αλλά και για τη δραστηριοποίηση των παιδιών προς την κατεύθυνση της επίλυσής τους. Έτσι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα βασίζεται στην παιδαγωγική προσέγγιση της «επίλυσης προβλημάτων» (problem solving) χρησιμοποιώντας την ανισότητα της κοινωνίας ως τον πυρήνα του προβλήματος και αρχίζοντας με τη διατύπωση και προβολή των σχετικών ερωτημάτων (Bigelow, στο Ντίνας κ.ά. 2017: 14).

Β΄ ΜΕΡΟΣ

5. ΤΟ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

5.1. Εισαγωγικές σημειώσεις

Το ΑΠΣ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που προτείνουμε απευθύνεται σε μαθητές/μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο ηλικίας 6-12 χρονών που φοιτούν ή πρόκειται να φοιτήσουν σε Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) και σε Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο προτεινόμενο ΑΠΣ λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού καθώς και οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία ουσιαστικής, με όρους συμπερίληψης, ένταξης των μαθητών/μαθητριών αυτών στις κανονικές σχολικές τάξεις. Σε γενικές γραμμές οι προκλήσεις αυτές συνδέονται με (Σιμόπουλος κ.ά, χ.χ.: 6, Ι.Ε.Π, 2017: 1, Παπαστυλιανού, 2018: 29-32):

- τα εμπόδια στην επικοινωνία,
- τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας υποδοχής,
- τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσικών και άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων, που συνδέονται, μεταξύ άλλων, με διαφορετικά χρονικά διαστήματα αποσχολοποίησης,
- την περιορισμένη, σε πολλές περιπτώσεις, σχολική ετοιμότητα,
- τη διαρκή μετακίνηση του πληθυσμού και την ανάγκη συνεχούς υποδοχής και ένταξης νέων μαθητών/μαθητριών στις τάξεις,
- τις ανάγκες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και διαχείρισης των δυσκολιών που οι μαθητές αυτοί/οι μαθήτριες αυτές αντιμετωπίζουν εξαιτίας του πλαισίου της ζωής τους, όπως συγκροτείται από τις δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης και την αβεβαιότητα για το μέλλον.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ζητήματα διαχείρισης της τάξης, με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά επίπεδα, ανάγκες και προϋπάρχουσες γνώσεις/δεξιότητες, αναδεικνύονται ως κομβικά, ειδικά καθώς συνοδεύονται από τη συνεχή μετακίνηση και τη μη κανονική φοίτηση ενός μεγάλου αριθμού, αν όχι της πλειοψηφίας, αυτών των παιδιών.

5.2. Επίπεδα γλωσσομάθειας A1 και A2

Θέτοντας ως στόχο την ικανοποίηση της ανάγκης των μαθητών/μαθητριών αυτών να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό επίπεδο τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα - οι οποίες αφενός θα συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή τους και αφετέρου στη σταδιακή ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής τους ικανότητας και ως εκ τούτου στη σχολική τους ένταξη - το προτεινόμενο ΑΠΣ χωρίζεται σε δύο επίπεδα γλωσσομάθειας, A1 και A2, όπως περιγράφονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ), προσαρμοσμένα στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου και στις απαιτήσεις υποστήριξης της σχολικής της ένταξης, και σε δύο ηλικιακές ομάδες, 6-9 και 9-12 χρονών για κάθε επίπεδο, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες ανάλογα με την ηλικία τους παρουσιάζουν και διαφορετικό γνωστικό αναπτυξιακό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο A1, ο μαθητής/η μαθήτρια θα διδαχθεί το ελληνικό φωνημικό και γραφημικό σύστημα, απλές δομές της ελληνικής γλώσσας και λεξιλόγιο που συναντάται σε μεγάλη συχνότητα, ώστε να καταστεί ικανός/ικανή να επικοινωνεί με τον απλούστερο δυνατό τρόπο ανταλλάσσοντας καθημερινές πληροφορίες που αφορούν τις καθημερινές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του/της. Στο επίπεδο αυτό η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η οποία γίνεται με παιχνιδιόδη και δημιουργικό τρόπο μέσα από δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοιώσεις, παιχνίδια γλώσσας, ζωγραφική, κατασκευές, χειροτεχνίες, παντομίμες, «η ώρα του κύκλου» κ.ά.) και την αξιοποίηση οπτικού και ακουστικού υλικού (εικόνες, φωτογραφίες, τραγούδια) και λογοτεχνικών κειμένων (παραμύθια, ιστορίες, κ.ά.).

Αντίστοιχα, στο επίπεδο A2 οι μαθητές/μαθήτριες θα διδαχθούν πιο σύνθετα μορφοσυντακτικά φαινόμενα και θα εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στον προφορικό και γραπτό λόγο, φιλικό και τυπικό, για να επικοινωνούν για καθημερινά ζητήματα αλλά και να καταστεί ευκολότερη η παρακολούθηση και συμμετοχή τους στα μαθήματα της κανονικής τάξης, κατανοώντας τις οδηγίες των δασκάλων τους και τα βασικά στοιχεία από το περιεχόμενο των σχολικών τους εγχειριδίων. Η ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) γίνεται μέσα από δραστηριότητες βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης, όπως

αναφέρθηκε για το επίπεδο Α1, αλλά, και κυρίως για την ηλικιακή ομάδα 9-12 χρονών, η έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση κειμένων (αυθεντικών, λογοτεχνικών, κατασκευασμένων, κειμένων από τα σχολικά εγχειρίδια), τα οποία λειτουργούν ως πεδίο άσκησης για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

Ο προτεινόμενος χρόνος ολοκλήρωσης του κάθε επιπέδου είναι 120 διδακτικές ώρες.

Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται κάθε φορά να προσαρμόζει το υλικό και τις δραστηριότητες στις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών του/της και να προσδιορίζει τον βαθμό εμπάθυνσης, το εύρος των μορφοσυντακτικών δομών, τον βαθμό στον οποίο θα εντάξει στοιχεία από άλλα γνωστικά αντικείμενα και τον ρυθμό διδασκαλίας καθώς θα «γνωρίζει» τους μαθητές/τις μαθήτριες της ΤΥ ή της ΔΥΕΠ (ΙΕΠ, 2018: 2).

5.3. Κείμενα αναφοράς

Για τη σύνταξη του παρόντος ΑΠΣ στηριχθήκαμε:

- στα Ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών για τις Τ.Υ. και τις ΔΥΕΠ που έχουν αναπτυχθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π., 2017 & 2018)
- στα Προγράμματα Σπουδών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004),
- στο γλωσσικό υποστηρικτικό υλικό για παιδιά νηπιαγωγείου του εργαστηρίου γλώσσας και προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2017) και
- στην εργαλειοθήκη δραστηριοτήτων (πολύ)γλωσσικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ενδυνάμωσης «Φτου και βγαίνω!» που συντάχθηκε από τη Unicef, την Elix και τη SolidarityNow (χ.χ.)

Επίσης, λήφθηκαν υπόψη το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ) καθώς και τα επίπεδα ελληνομάθειας (Α1:Στοιχειώδης Γνώση, Α2: Βασική Γνώση) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές γλωσσικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Τέλος, όπου κρίθηκε σκόπιμο αξιοποιήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.

5.4. Μεθοδολογικές επισημάνσεις

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί ως τώρα και ακολουθώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες που θα αναπτύξουν οι μαθητές/μαθήτριες για την επίτευξη των γλωσσικών, κοινωνικοπολιτισμικών και μορφοσυντακτικών στόχων θα πρέπει:

- να στηρίζονται στην άποψη ότι η γλώσσα δεν κατακτάται μέσω (αποκλειστικά ή κυρίως) της απόκτησης γραμματικής ή λεξιλογικής πληροφορίας, αλλά μέσα από τη γλωσσική χρήση για την ανταπόκριση σε συγκεκριμένες-πραγματικές ανάγκες επικοινωνίας ή για την επίλυση ενός προβλήματος επικοινωνίας (I.E.Π., 2018: 2, Σιμόπουλος κ.ά.: χ.χ.: 10, Δαμανάκης κ.ά, 2004: 157). Συνεπώς, κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών είναι σκόπιμο να δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας μέσα από αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και όχι μέσα από στεία παραδοσιακή διδασκαλία (π.χ. λίστες λεξιλογίου και διακριτή διδασκαλία γραμματικής).
- να βοηθούν τους μαθητές/μαθήτριες να εξοικειωθούν με το γλωσσικό σύστημα μέσω της εξάσκησης σε πλαίσια αυθεντικής αλληλεπίδρασης (μαθαίνω, για παράδειγμα, την Προστακτική ανταποκρινόμενος / ανταποκρινόμενη σε οδηγίες που συναντώ στο πλαίσιο του σχολείου) (Σιμόπουλος κ.ά., χ.χ.: 10).
- να επιλέγονται με κριτήρια, μεταξύ άλλων, την επικοινωνιακή χρηστικότητα, τη ρεαλιστική πλαίσισωση και την αποφυγή στερεοτύπων,
- να δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους, ώστε να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων (Ντίνας κ.ά., 2017: 20)
- να είναι κυρίως συλλογικές και να ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία κυρίως στον προφορικό λόγο (Ντίνας κ.ά., 2017: 21)
- να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών/μαθητριών
- να προσαρμόζονται με ευελιξία στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με διαφορετικές δεξιότητες ή σε διαφορετικό επίπεδο εξοικείωσης με τη γλώσσα

υποδοχής σε ένα πλαίσιο ταυτόχρονα κοινής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης (Σιμόπουλος κ.ά., χ.χ.: 10 , Ντίνας κ.ά., 2017: 19),

- να παρέχουν ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των παιδιών,
- να τους παρέχουν κοινωνική και ψυχική ενδυνάμωση ενισχύοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα, τη σχολική ετοιμότητα και την ικανότητα τους για αυτόνομη μάθηση (Σιμόπουλος κ.ά. χ.χ.: 10)
- να αναδεικνύουν την αξία της πολύγλωσσης ταυτότητας, την αξία των πολλαπλών γλωσσικών ρεπερτορίων όχι μόνο ως συστατικών της ταυτότητας του ατόμου, αλλά και ως στοιχείων σκαλωσιάς μάθησης που ενεργοποιούν και ενδυναμώνουν τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του γενικά και αναπτύσσουν συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Rosiers στο Σιμόπουλος κ.ά, χ.χ.: 10),
- να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την ανάπτυξη αυτενέργειας των μαθητών σε ένα πλαίσιο βιωματικής μάθησης.
- να καλλιεργούν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

5.5. Θεματικοί άξονες

Το προτεινόμενο λεξιλόγιο και οι λεκτικές πράξεις που θα διδαχθούν οι μαθητές/μαθήτριες οργανώνονται γύρω από 14 θεματικούς άξονες, παιδαγωγικά κατάλληλοι για τα παιδιά, οι οποίοι καλύπτουν όλες τις πλευρές της καθημερινής ζωής των μαθητών/μαθητριών ηλικίας 6 έως 12 χρονών. Η θεματολογία είναι παρόμοια και στα δύο επίπεδα (A1 και A2) με διαβάθμιση του παρεχόμενου λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα, το προτεινόμενο πρόγραμμα οργανώνεται γύρω από τους εξής θεματικούς άξονες:

1. Συστάσεις – Κοινωνικότητα
2. Οικογένεια
3. Σπίτι – Σχολείο – Περιβάλλον
4. Καθημερινές ασχολίες
5. Ελεύθερος χρόνος – Ψυχαγωγία – Αθλητισμός
6. Διαπροσωπικές σχέσεις
7. Έθιμα – Γιορτές
8. Μετακίνηση – Προσανατολισμός – Μέσα Μεταφοράς

9. Κλιματολογικές συνθήκες – Χρόνος – Εποχές
10. Αγορά – Μαγαζιά
11. Τρόφιμα – Ποτά
12. Ρούχα – Χρώματα
13. Σώμα – Υγεία – Συναισθήματα
14. Επαγγέλματα

5.6. Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση

Απαραίτητο για τη μαθησιακή διαδικασία είναι η διάθεση χρόνου για την ανατροφοδότηση του κάθε μαθήματος από τους μαθητές/τις μαθήτριες, όσο και από τον ίδιο τον/την ίδια την εκπαιδευτικό. Οι πρώτοι/οι πρώτες καλούνται, για παράδειγμα, να συνοψίσουν σε δύο λεπτά το μάθημα καταγράφοντας τις λέξεις που έμαθαν σε αυτό ή το βασικό συναίσθημα με το οποίο αναχωρούν από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνάντηση.(Σιμόπουλος κ.ά., χ.χ.: 12). Ο/Η εκπαιδευτικός, από την άλλη, είναι χρήσιμο να μπορεί να απαντήσει σε ερωτήματα όπως:

- Τι μαθαίνω εγώ από το μάθημα που μόλις τελείωσε;
- Ποιοι μαθητές / ποιες μαθήτριες απέκτησαν κάποια καινούρια δεξιότητα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν;
- Ποιοι / ποιες δεν συμμετείχαν; Γιατί;
- Αν ξανασχεδιάζα το ίδιο μάθημα τι θα άλλαζα, τι θα κρατούσα ίδιο, τι θα ενίσχυα;

Σε αυτήν την κατεύθυνση είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται η ανταλλαγή επισκέψεων αλληλοπαρατήρησης με συναδέλφους και ο συλλογικός αναστοχασμός, που μπορεί να οδηγήσει σε πιο ολοκληρωμένους και περιεκτικούς σχεδιασμούς.

Επίσης, για την αξιολόγηση της πορείας της μάθησης προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί μεθόδους εναλλακτικής/αυθεντικής αξιολόγησης (portfolio, ημερολόγιο, project, πρωτόκολλα προφορικής εξωτερίκευσης, παρατήρηση), καθώς ως αναπόσπαστο μέρος ενός πλαισίου διδασκαλίας και μάθησης που διεξάγεται σε όσο το δυνατόν ρεαλιστικές συνθήκες εξασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών παρέχουν αφενός τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να συλλέξει και να καταγράψει ποικίλα στοιχεία που δείχνουν την πρόοδο κάθε μαθητή και αφετέρου ο ίδιος ο μαθητής/η ίδια η μαθήτρια έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει τις ικανότητές του/της (Hamayan, 1995: 213).

5.7. Στόχοι ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και ηλικιακή ομάδα

5.7.1. Επίπεδο A1

Γλωσσικοί στόχοι

Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
Αλφαριθμητισμός - Βασική ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων με φυσικό και παιχνιδιώδη τρόπο, με έμφαση στον προφορικό λόγο.	
<p>Ως προς την <i>κατανόηση προφορικού λόγου</i> επιδιώκεται οι μαθητές/ οι μαθήτριες:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ να κατανοούν λέξεις, απλές εκφράσεις (λεκτικές πράξεις) και προτάσεις που έχουν σχέση με το άμεσο περιβάλλον τους καθώς και με την καθημερινότητά τους με τη βοήθεια οπτικών μέσων (χάρτες, σχέδια, εικονογραφημένες ιστορίες κ.λπ),▪ να κατανοούν απλές προφορικές οδηγίες και να ακολουθούν σύντομες απλές κατευθύνσεις,▪ να είναι σε θέση να παρακολουθούν προφορικό λόγο που εφαρμόζεται σε αργό ρυθμό, με παύσεις, επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις και να απαντάνε σε απλές ερωτήσεις,▪ να αναγνωρίζουν βασικές πληροφορίες στην ακρόαση ενός παραμυθιού ή μιας απλής ιστορίας με τη βοήθεια εικόνων. <p>Ως προς την <i>παραγωγή προφορικού λόγου</i> επιδιώκεται ο μαθητής/ η μαθήτρια:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ να αρθρώνουν, να προφέρουν και να τονίζουν τις λέξεις χωρίς μεγάλες	<p>Ισχύει ό,τι αναφέρθηκε για την ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών.</p> <p>Επιπλέον, ως προς τον <i>προφορικό λόγο</i> επιδιώκεται οι μαθητές/ οι μαθήτριες:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ να αντιλαμβάνονται διαισθητικά ότι η μορφή του προφορικού κειμένου εξαρτάται από τις σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών, το θέμα, το σκοπό του ομιλητή,▪ να αξιοποιούν το επικοινωνιακό πλαίσιο για να κάνουν αρχικές υποθέσεις για το θέμα του προφορικού κειμένου,▪ να μπορούν σταδιακά να χρησιμοποιούν πιο σύνθετη προτασιακή δομή από αυτήν της πυρηνικής πρότασης. (χρησιμοποιώντας επίθετα, και επιρρηματικούς προσδιορισμούς),

αποκλίσεις από την αποδεκτή φωνολογική τους απόδοση,

- να μπορούν να κατονομάσουν τα αντικείμενα του οικείου περιβάλλοντος τους,
- να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν με επικοινωνιακό τρόπο έναν απλό σύντομο διάλογο,
- να περιγράφουν με λιτό και στοιχειώδη τρόπο, σχηματίζοντας μεμονωμένες προτάσεις το άμεσο περιβάλλον τους,
- να μπορούν να διατυπώνουν με λιτό αλλά εκφραστικό τρόπο τα συναισθήματά τους,
- να μπορούν να θέτουν απλές βασικές ερωτήσεις στον συνομιλητή/ στη συνομιλήτριά τους,
- να εξοικειωθούν με τα εξωγλωσσικά (χειρονομίες, βλέμμα, έκφραση προσώπου, στάση του σώματος) και παραγλωσσικά (επιτονισμός, παύσεις, προφορά, χροιά, ένταση φωνής κτλ) φαινόμενα για να μπορούν να αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή λειτουργία τους σε συνάρτηση με τα λόγια που συνοδεύουν, ώστε να καλύπτουν τις γλωσσικές ελλείψεις.

Ως προς την ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου επιδιώκεται οι μαθητές/ μαθήτριες να είναι σε θέση:

- να αναγνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και μικρά (μέσα σε απλά κείμενα ή

Επιπλέον, ως προς τον γραπτό λόγο επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση:

- να περιγράφουν με μεμονωμένες προτάσεις μια ιστορία με ερεθίσματα εικόνες ή σύντομους διαλόγους,

<p>μεμονωμένα), λέξεις και στοιχειώδεις φράσεις,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να μετατρέπουν στοιχεία του φωνημικού συστήματος στο γραφημικό, ▪ να μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν μεμονωμένες λέξεις, απλά λεκτικά σύνολα και απλά μικρά κειμενάκια, όπως επιγραφές, μηνύματα, κάρτες κ.λπ, ▪ να μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν απλά γραπτά πολυτροπικά κειμενάκια, για να αντλήσουν πληροφορίες ή να εκτελέσουν ορισμένες ενέργειες, ▪ να κατανοούν απλές περιγραφές του άμεσου περιβάλλοντός τους, ▪ να μπορούν να ακολουθούν σύντομες, απλά γραμμένες οδηγίες, ιδιαίτερα αν υπάρχει οπτική υποστήριξη (εικονογραφημένες ιστορίες, χάρτες, εικόνες χρήσης αντικειμένων κτλ.), ▪ να μπορούν να παρακολουθούν την εξέλιξη μιας σύντομης και απλής ιστορίας με τη χρήση εποπτικών μέσων. <p>Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να μπορούν να αποτυπώνουν γραπτά, χρησιμοποιώντας λέξεις και εκφράσεις, στοιχειώδεις λεξιλόγιο και εκφράσεις γύρω από καθημερινές 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ να μπορούν να παράγουν γραπτά πολύ σύντομα κείμενα, όπως μία κάρτα.
--	---

επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ. αντικείμενα του σχολείου, αριθμοί, ρουχισμός, μέλη του σώματος, γειτονιά, σχολικό πρόγραμμα, μαθήματα, παιχνίδια, τρόφιμα, χρώματα, σωματική κατάσταση-υγεία, χρόνος-εποχές, προσανατολισμός, ελεύθερος χρόνος κ.λπ),

- να μπορούν να παράγουν στον γραπτό λόγο απλές κατανοητές προτάσεις δηλωτικές των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των βιωμάτων τους (περιγραφή του εαυτό τους, του σπιτιού ή του σχολείου, της γειτονιάς τους).

Κοινωνικοπολιτισμικοί - Διαπολιτισμικοί στόχοι

Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
<p>Οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ να προσεγγίσουν μέσα από επικοινωνιακές περιστάσεις τη σύγχρονη ζωή στην Ελλάδα,▪ να προσεγγίσουν βιωματικά/διαισθητικά την αλληλεπίδραση των δύο πολιτισμών (ελληνικού και χώρας καταγωγής τους), μέσω της ενασχόλησης και της λεκτικής σηματοδότησης αντικειμένων της φύσης και του διαπολιτισμικού περιβάλλοντός τους,▪ να προσεγγίσουν βιωματικά/διαισθητικά στοιχεία της ελληνικής λαϊκής παράδοσης συγκρίνοντάς τα με εκείνα της χώρας καταγωγής τους (ονόματα, φαγητά, θρησκευτικές γιορτές, ενδυμασία, παιχνίδια, μουσική, παραμύθια),▪ να αναγνωρίζουν γεωγραφικά περιοχές και πόλεις της Ελλάδας▪ να αποδεχθούν το διαφορετικό πολιτιστικό πλαίσιο που φέρνει η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας,▪ να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τη γλώσσα του σώματος όπως αυτή εμφανίζεται μέσα από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και να τη συγκρίνουν με παραγλωσσικά στοιχεία της χώρας καταγωγής τους,	<p>Ισχύει ό,τι αναφέρθηκε για την ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών.</p> <p>Επιπλέον, οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ να διαμορφώσουν άποψη για την καθημερινή ζωή στην Ελλάδα και στη χώρα καταγωγής τους πάνω σε θέματα όπως: ελεύθερος χρόνος, υγεία, οικογενειακή ζωή, κοινωνικός περίγυρος, περιβάλλον, εκπαίδευση και οικονομία,▪ να προσεγγίσουν βιωματικά/διαισθητικά την οικουμενικότητα αξιών και βασικών ιδεών, όπως οικολογία, αγάπη, ειρήνη, φιλία, διατροφικές συνήθειες κ.λπ).

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ να μάθουν μέσα από το παιχνίδι και τη φαντασίωση▪ να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα/ετερότητα μεταξύ των ανθρώπων. | |
|--|--|

Λεκτικές πράξεις και ενδεικτικός τρόπος πραγμάτωσής τους

Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
<p>Οι μαθητές/ οι μαθήτριες θα πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να επιλέγουν τον κατάλληλο χαιρετισμό για κάθε περίπτωση: <i>Γεια σου... / σας κύριε/α, καλημέρα, καλησπέρα, καληνύχτα,</i> ▪ να μάθουν να αυτοσυστήνονται: <i>Με λένε...</i> ▪ να μάθουν να ρωτάνε για το όνομα κάποιου/κάποιας: <i>Πώς σε λένε,;</i> ▪ να μάθουν να απευθύνονται στον συμμαθητή/ τη συμμαθήτριά τους χρησιμοποιώντας τη φράση: <i>Σε λένε...,</i> ▪ να μάθουν να συστήνουν τον συμμαθητή/τη συμμαθήτριά τους: <i>Τον/ Την λένε...,</i> ▪ να μάθουν να κάνουν συστάσεις: <i>Από 'δώ ο/η / Χαίρω πολύ!</i> ▪ να μάθουν να δίνουν και να ζητάνε πληροφορίες σχετικά με την καταγωγή: - <i>Από πού είσαι;</i> - <i>Είμαι από το Αφγανιστάν.</i> ▪ να μάθουν να απαντάνε στην ερώτηση - <i>Ποιος είσαι;</i> - <i>Είμαι ο Φαρσίντ / Είμαι η Φατιμά.</i> ▪ να ζητάνε επιβεβαίωση για την ταυτότητα κάποιου/ κάποιας: <i>Είσαι ο Γιάσερ; / Είσαι η Ισρα,;</i> ▪ να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύδουν την ταυτότητά τους: <i>Ναι, είμαι ο Γιάσερ. / Όχι, είμαι η Παρβανέ,</i> 	<p>Ισχύει ό,τι για την ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών.</p> <p>Επιπλέον, οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να αναπτύξουν πιο πλούσιο λεξιλόγιο που σχετίζεται με τις αντίστοιχες θεματικές ενότητες; οικογένεια, σπίτι, καθημερινές δραστηριότητες κ.λπ. ▪ να χρησιμοποιούν τους αριθμούς από το 1 έως το 20, ▪ να χρησιμοποιούν τις λέξεις πολλαπλασιασμός, επί, διαίρεση, δια, γινόμενο και πηλίκιο, όταν εκτελούν τις αντίστοιχες μαθηματικές πράξεις. ▪ να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες για τον ακριβή τόπο κατοικίας τους: - <i>Πού ακριβώς μένεις;</i> - <i>Ιθάκης 53 στην Κυψέλη,</i> ▪ να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες για άλλα πρόσωπα σχετικά με τις γνώσεις τους: <i>Ξέρεις αγγλικά;</i> ▪ να δηλώνουν δυσκολία επικοινωνίας και να ζητάνε βοήθεια: <i>Δεν καταλαβαίνω ελληνικά. / Μιλάτε πιο αργά;</i> ▪ να ζητάνε και να δίνουν χρονικές πληροφορίες: <i>Το μαγαζί είναι ανοιχτό από τις 8 το πρωί ως τις 9 το βράδυ. / Πότε έχεις γενέθλια; Πόσο καιρό είσαι στην Ελλάδα;</i> ▪ να αναγνωρίζουν και να γράφουν την ημερομηνία: <i>5 Ιουνίου 2019.</i> ▪ να διηγούνται σε τρίτο πρόσωπο.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ να απαντάνε στην ερώτηση <i>Ποιος είναι αυτός; / Ποια είναι αυτή; - Αυτός είναι ο .../ Αυτή είναι η...</i> ▪ να μάθουν να ζητάνε καθημερινές πληροφορίες για ένα πρόσωπο: <i>Πού μένεις;</i> ▪ να μάθουν να δίνουν καθημερινές πληροφορίες για τον εαυτό τους: <i>Μένω στον/ στη/ στο..</i> ▪ να μάθουν να ρωτάνε και να απαντάνε για την ηλικία: <i>- Πόσο χρονών είσαι; - Είμαι 8 χρονών.</i> ▪ να μάθουν να διατυπώνουν την ερώτηση <i>Τι κάνεις;</i> ▪ να χρησιμοποιούν εκφράσεις που δηλώνουν συναισθηματική κατάσταση: π.χ. <i>Μια χαρά! / Πολύ καλά! / Χάλια!</i> ▪ να μάθουν να δίνουν ευχές: <i>Καλά Χριστούγεννα!/ Καλό μήνα!/ Χρόνια πολλά!,</i> ▪ να ζητά πληροφορίες για κάτι με την ερώτηση: <i>Τι είναι αυτό;.</i> ▪ να ζητάνε επιβεβαίωση με την ερώτηση: <i>Είναι + ουσιαστικό;.</i> ▪ να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύδουν μια πληροφορία: <i>Ναι/Όχι. Είναι + ουσιαστικό,</i> ▪ να χρησιμοποιούν τους χρονικούς προσδιορισμούς: <i>το πρωί, το μεσημέρι, το απόγευμα, το βράδυ.</i> ▪ να εκφράζουν αρέσκεια και απαρέσκεια: <i>Μου αρέσει... - Δεν μου</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ να δίνουν πληροφορίες για τον βαθμό γνώσεων και ικανοτήτων τους: <i>Μιλάω ελληνικά λίγο. /Παίζω μπάσκετ πολύ καλά.</i> ▪ να ζητάνε και να παίρνουν πληροφορίες για το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες στο σχολείο: <i>Τι ώρα έχουμε μαθηματικά; / Σε πόση ώρα βγαίνουμε διάλειμμα;</i> ▪ να εκφράζουν τον βαθμό αρέσκειας και απαρέσκειας τους: <i>Μου αρέσει πολύ η μπλούζα σου, / Το παντελόνι σου (δεν) είναι πολύ ωραίο.</i> ▪ να περιγράφουν πρόσωπα βάσει των εξωτερικών τους χαρακτηριστικών: <i>Έχει μακριά ίσια μαλλιά και καστανά μάτια. Είναι λεπτή και ψηλή.</i>
--	--

αρέσει..../Μου αρέσουν... -Δεν μου αρέσουν...

- να εκφράζουν ευγνωμοσύνη: *Ευχαριστώ,*
- να απαντούν σε έκφραση ευγνωμοσύνης: *Παρακαλώ,*
- να ζητούν κάτι από κάποιον/κάποια: *Δώσε / Φέρε (+ ουσιαστικό),*
- να δίνουν απλές εντολές: *Δες / Έλα,*
- να εκφράζουν συγκατάθεση: *Εντάξει.*
- να προσκαλούν κάποιον/κάποια: *Έλα,*
- να προσφέρουν κάτι με ευγενικό τρόπο: *Ορίστε!,*
- να παρακινούν κάποιον/ κάποια: *Γρήγορα!,*
- να χρησιμοποιούν τους αριθμούς από το 1 έως το 10.
- να αναγνωρίζουν τις λέξεις πρόσθεση, αφαίρεση και τα αντίστοιχα μαθηματικά σύμβολα: +,-,=
- να εκφωνούν απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις: *προσθέτω, αφαιρώ, ίσον,*
- να μάθουν βασικό λεξιλόγιο σχετικά με τη σχολική ζωή: *μάθημα, διάλειμμα, τάξη, αυλή, κυλικείο, τουαλέτα, θρανίο, καρέκλα, βρύση, νερό, πίνακας, βιβλίο, τετράδιο, χαρτί, μολύβι, γόμα,*
- να κατανοούν και να ανταποκρίνονται σε προφορικές οδηγίες σχολικής εργασίας: *Ανοίξτε το βιβλίο.*
- να εξοικειωθούν με βασικό λεξιλόγιο σχετικά με τα μέλη της οικογένεια,

- να εξοικειωθούν με βασικό λεξιλόγιο σχετικό με επαγγέλματα,
- να ρωτάνε για το επάγγελμα κάποιου/ κάποιας: *Τι δουλειά κάνει;*,
- να χρησιμοποιούν βασικό λεξιλόγιο για να περιγράψουν ένα σπίτι (δωμάτια, έπιπλα και αντικείμενα),
- να προτρέπουν τον/την συνομιλητή/συνομιλήτριά τους: *Παίζουμε; / Πάμε μέσα;*
- να μιλάνε για τη γλώσσα / τις γλώσσες που μιλάνε: *Μιλάω αραβικά,*
- να μάθουν το βασικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με τα μέσα μεταφοράς και τη μετακίνηση στην πόλη,
- να ζητάνε και να δίνουν πληροφορίες για τον τόπο και τον τρόπο μετακίνησης: - *Πώς πάνε στον / στην / στο...;* - *Με τα πόδια, με το λεωφορείο, με ταξί, με τρένο, με αεροπλάνο, με καράβι...*
- να χρησιμοποιούν τα τοπικά επιρρήματα: *πάνω-κάτω, μέσα-έξω, εδώ-εκεί, δίπλα, απέναντι, κοντά, μακριά, αριστερά, δεξιά,*
- να ζητάνε και να δίνουν πληροφορίες για τον τόπο: *Πού είναι ο Αλί;* - *(Είναι) Στο σχολείο,*
- να ρωτάνε και να απαντάνε για τη μέρα, το μήνα, την εποχή: - *Τι μέρα είναι σήμερα;* - *Δευτέρα*
- να ρωτάνε την ώρα και να δίνουν πληροφορίες για την ώρα: -*Τι ώρα είναι;* - *(Είναι) έξι ακριβώς.*

- να κατανοούν το τακτικό πρόγραμμα μιας εβδομάδας,
- να ρωτάνε και να απαντάνε για τον χρόνο που έχει σχέση με την καθημερινή τους ρουτίνα: *Τι ώρα ξυπνάς; Τι ώρα έχεις μάθημα ελληνικών; Τι ώρα πας για ύπνο; Πότε έχεις αγγλικά; Πότε πηγαίνεις στο σχολείο;*
- να χρησιμοποιούν χρονικά επιρρήματα: *σήμερα, χθες, αύριο, τώρα, μετά*
- να μάθουν βασικό λεξιλόγιο με το οποίο περιγράφουν καθημερινές δραστηριότητες: *ξυπνάω, πλένομαι, χτενίζομαι, τρώω το πρωινό μου, πίνω τσάι, ετοιμάζω την τσάντα μου, φεύγω για το σχολείο, διαβάζω το μάθημα, γράφω στο τετράδιό μου, πάω βόλτα, βλέπω τηλεόραση, πλένω τα δόντια μου, κάνω ντους, πάω για ύπνο...*
- να δίνουν πληροφορίες για τον καιρό: *Βρέχει./ Χιονίζει. Κάνει κρύο. / Κάνει ζέστη,*
- να περιγράφουν δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, παιχνίδια και αθλητικές δραστηριότητες: *Παίζω ποδόσφαιρο, μπάσκετ, βόλει./ Πάω σινεμά, πάω βόλτα. / Βλέπω τηλεόραση.*
- να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν διάφορα είδη φυτών και ζώων: *δέντρο, φυτά, ελιά,*

λουλούδι, ζώο, οικόσιτα ζώα, ζώα του δάσους

- να μάθουν λεξιλόγιο για τα βασικά μέρη του σώματος: κεφάλι, λαιμός, κοιλιά, χέρια, πόδια, μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά
- να περιγράφουν σωματικά προβλήματα: - *Τι έχεις;* - *Κυρία, πονάει το κεφάλι μου.*
- να μάθουν να εκφράζουν συναισθήματα: *χαρούμενος/η, λυπημένος/η, θυμωμένος/η, νευριασμένος/η, φοβισμένος/η,*
- να μιλούν για τα παιχνίδια που γνωρίζουν και παίζουν: *Κάθε μέρα παίζω../ Μου αρέσει το κρυφό.*
- να μάθουν λεξιλόγιο σχετικά με τα τρόφιμα.
- να λένε τι θέλουν όταν πηγαίνουν για ψώνια στα μαγαζιά: *Τρία μήλα, παρακαλώ,*
- να ρωτάνε για την ποσότητα: *Πόσα είναι;*,
- να ρωτάνε για την τιμή ενός προϊόντος: *Πόσο κάνει;*,
- να χρησιμοποιήσουν βασικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με καθημερινές αγορές στα μαγαζιά (στο περίπτερο, στον φούρνο, στο σούπερ μάρκετ, στη λαϊκή): *χρήματα, ρέστα, ψιλά, απόδειξη*
- να ζητάνε πληροφορίες για τις επιθυμίες των άλλων: *Τι θέλεις;*,

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ να δίνουν πληροφορίες για τις δικές τους επιθυμίες: <i>(Δεν) Θέλω + ουσιαστικό,</i>▪ να ζητάνε και να δίνουν πληροφορίες σχετικά με το φαγητό: - <i>Τι τρως; - (Τρώω) + ουσιαστικό / Τι πίνεις; (Πίνω) + ουσιαστικό,</i>▪ να ρωτάνε αν κάποιος/κάποια έχει κάτι: <i>Έχεις / Έχετε + ουσιαστικό.</i>▪ να μάθουν βασικό λεξιλόγιο σχετικά με την ένδυση / υπόδηση και τα χρώματα.▪ να γνωρίζουν βασικούς ήρωες της μυθολογίας: <i>Ηρακλής, Θησέας.</i> | |
|--|--|

Μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία

		Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Βασικά στοιχεία του φωνολογικού και γραφικού συστήματος (φωνήματα, γραφήματα, συμπλέγματα και δίψηφα) τα οποία παρουσιάζονται στα μαθήματα. ▪ Τονισμός λέξεων, σημεία στίξης (τελεία, κόμμα, ερωτηματικό). 	<p>Ισχύει ό,τι για την ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών.</p>
ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	Ουσιαστικά	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Η κλητική προσφώνηση των ονομάτων που συνοδεύουν χαιρετισμούς. ▪ Γνωριμία με τα άρθρα και διάκριση αρσενικού, θηλυκού και ουδετέρου γένους. ▪ Γνωριμία με τους δύο αριθμούς της ελληνικής: ενικός-πληθυντικός. ▪ Ονομαστική ενικού και πληθυντικού ουσιαστικών σε: -ος, -ης, -ας / -α, -η / -ι, -ο. ▪ Αιτιατική του χρόνου (π.χ. τη Δευτέρα, την Τρίτη). ▪ Εμπρόθετη αιτιατική (π.χ. Είμαι από τον/την/το...). 	<p>Επιπλέον:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Οριστικό και αόριστο άρθρο. ▪ Αιτιατική ενικού και πληθυντικού ουσιαστικών σε: -ος, -ης, -ας / -α, -η / -ι, -ο.

	Επίθετα	<ul style="list-style-type: none"> Επίθετα σε -ος,-η/-α,-ο: ονομαστική, ενικός αριθμός. 	<ul style="list-style-type: none"> Επίθετα σε -ος, -η/-α, -ο: ονομαστική, ενικός και πληθυντικός αριθμός.
	Παραθετικά		
ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	Αριθμητικά	<ul style="list-style-type: none"> Εμφάνιση των απόλυτων αριθμητικών έως το 10. 	<ul style="list-style-type: none"> Εμφάνιση των απόλυτων αριθμητικών έως το 20 και των τακτικών έως το 10.
	Αντωνυμίες	<ul style="list-style-type: none"> Προσωπικές: α΄, β΄ προσώπου ενικού: εγώ, εσύ, μου, σου, Δεικτική: αυτός, -ή,-ό, τον, την (δυνατοί και αδύνατοι τύποι), Ερωτηματική: τι, ποιος-ποια, Αόριστη: κάθε 	<ul style="list-style-type: none"> Προσωπικές ονομαστική: εγώ, εσύ, εμείς, εσείς Δεικτικές πληθυντικός ονομαστικής: αυτοί, αυτές, αυτά Κτητική αντωνυμία: μου, σου
	Ρήματα	<ul style="list-style-type: none"> Εξοικείωση με τον ρηματικό τύπο είμαι: οριστική Ενεστώτα. Προστακτική ενικού αριθμού: έλα, δώσε, Ρήματα α΄ συζυγίας (μένω, έχω, κάνω, παίζω, θέλω κ.λπ) α΄ και β΄ ενικού ενεστώτα Ρήματα β συζυγίας (μιλάω, κ.λπ.): α΄ και β΄ ενικού ενεστώτα 	<ul style="list-style-type: none"> Ρήματα α΄ συζυγίας (μένω, έχω, κάνω, παίζω, κ.λπ) ενικός και πληθυντικός ενεστώτα.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ρήματα ιδιόκλιτα (τρώω, λέω, πάω κ.λπ.): α΄ και β΄ ενικού ενεστώτα. ▪ Ρήματα σε -μαι (κοιμάμαι, χτενίζομαι): α΄ ενικού ενεστώτα, ▪ Αρέσει-αρέσουν, απρόσωπα ρήματα (βρέχει, χιονίζει, φυσάει, κάνει ζέστη, κάνει κρύο). 	
	Μετοχές		
	Επιρρήματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ερωτηματικά: <i>πώς, πού, πότε</i> ▪ Χρονικά: <i>τόρα, μετά, πριν, φέτος, πέρυσι, σήμερα, χτες, αύριο,</i> ▪ Τοπικά: <i>εδώ, εκεί, πάνω, κάτω, μέσα, έξω, μπροστά, πίσω, αριστερά, δεξιά, κοντά, μακριά, δίπλα, απέναντι.</i> ▪ Τροπικά: <i>καλά, χάλια, γρήγορα,</i> ▪ Βεβαιωτικά: <i>εντάξει, ναι</i> 	
	Προθέσεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σε ▪ Από ▪ Με 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ως, μέχρι, παρά
	Επιφωνήματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χρήση επιφωνημάτων και επιφωνηματικών εκφράσεων. 	

	Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
ΣΥΝΤΑΞΗ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Υ-Ρ-Α: Ποιος κάνει κάτι. ▪ Υ-συνδ.Ρ-Κ: Ποιος είναι τι. ▪ Βασικοί τύποι ερώτησης-απάντησης. ▪ Καταφατικές, ερωτηματικές και αποφατικές προτάσεις με ρήματα στον ενεστώτα ▪ Δομή και χρήση του εμπρόθετου προσδιορισμού. ▪ Αιτιατική του χρόνου. ▪ Αρέσκεια, απαρέσκεια, προσταγές, εντολές, 	<p>Επιπλέον:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Αιτιατική ως άμεσο αντικείμενο. ▪ Δομή και χρήση του ονοματικού προσδιορισμού (συμφωνία επιθέτου με ουσιαστικό) και του εμπρόθετου προσδιορισμού.

5.7.2. Επίπεδο Α2

Γλωσσικοί στόχοι

Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
Ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και καλλιέργεια της εκφραστικής επάρκειας και των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.	
<p>Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ να κατανοούν φράσεις και λεξιλόγιο με την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης που συνδέονται με τομείς της άμεσης προσωπικής εμπειρίας τους (οικογένεια, αγορά, σχολείο, διασκέδαση, ασχολίες κτλ.),▪ να κατανοούν κείμενα προφορικού λόγου, σε τυπικό ή φιλικό ύφος, περιορισμένης διάρκειας, με απλή δομή και με πληροφορίες που δίνονται με σαφήνεια και λογική σειρά,▪ να κατανοούν το κύριο νόημα ιστοριών, συζητήσεων και μικρών προφορικών κειμένων, που εκφέρονται με αργή αλλά φυσική ροή λόγου, όπως απλές δημόσιες ανακοινώσεις (σε σταθμούς μέσω των συγκοινωνιών, σε καταστήματα κτλ.), τηλεφωνικές πληροφορίες (σχετικά με την ώρα, τους κινηματογράφους, τα θέατρα, τα νοσοκομεία κτλ.), δελτία καιρού από την τηλεόραση,	<p>Ισχύει ό,τι αναφέρθηκε για την ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών.</p> <p>Επιπλέον, ως προς τον προφορικό λόγο επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ να συμπεραίνουν το νόημα των άγνωστων λέξεων και φράσεων σε μία απλή συζήτηση που γίνεται σε πραγματικές καταστάσεις ή σε επινοημένες καταστάσεις διαλόγου με καθορισμένους ρόλους▪ να διατυπώνουν τον προβληματισμό και τα επιχειρήματά τους πάνω σε γεγονότα και προβλήματα του περιγύρου τους,▪ να εκφράζουν τη γνώμη τους για βιβλία που διαβάζει,▪ να συμμετέχουν στον διάλογο εκπαιδευτικών και μαθητών/ μαθητριών στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση:

- να συζητάνε και να απαντάνε σε ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας δομές αντίστοιχες με αυτές των φυσικών ομιλητών, για θέματα που αφορούν τον εαυτό τους, την οικογένειά τους, το σχολικό περιβάλλον, τα ενδιαφέροντα τους και την καθημερινότητά τους,
- να ζητάνε πληροφορίες σχετικά με θέματα της καθημερινής ζωής (π.χ. εξυπηρέτηση σε καταστήματα, νοσοκομεία, σταθμούς κ.λπ.),
- να μπορούν να θέτουν απλές βασικές ερωτήσεις στον συνομιλητή/στη συνομιλήτριά τους, προκειμένου να κατανοήσουν πληροφορίες που δεν έγιναν αντιληπτές,
- να αναπαράγουν προφορικά με απλό τρόπο το νόημα μιας απλής ιστορίας,
- να χρησιμοποιούν κάποια παραγλωσσικά στοιχεία (κινήσεις, στάσεις, εκφράσεις, επιφωνήματα) στην επικοινωνία του με τους άλλους.

Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση:

- να διαβάζουν και να κατανοούν ένα μικρό με απλές δομές κείμενο, αυθεντικό ή λογοτεχνικό, για να αντλήσουν προβλέψιμες

Επιπλέον, ως προς τον γραπτό λόγο οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει:

- να εκφράζουν γραπτώς με απλό τρόπο τις απόψεις τους σε θέματα που αφορούν την κοινωνική τους καθημερινότητα,
- να εξοικειωθούν με τις μορφολογικές καταλήξεις των λέξεων (κλίση ουσιαστικών και ρημάτων) και τον λειτουργικό τους ρόλο (π.χ. πληθυντικός ευγενείας, χρήση παρελθοντικών

<p>πληροφορίες ή να εκτελέσουν ορισμένες ενέργειες,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να μπορούν να αποδώσουν σύντομα γραπτά και με απλή δομή το περιεχόμενο ενός απλού κειμένου ή να συνάσσουν απαντήσεις σε σχετικές με το γραπτό κείμενο ερωτήσεις, ▪ να απαντάνε γραπτώς σε ερωτήσεις που αφορούν θέματα της καθημερινής, οικογενειακής, σχολικής και κοινωνικής ζωής τους. <p>Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να συντάσσουν σε τυπικό ή φιλικό ύφος κείμενα περιορισμένου μήκους με απλή δομή και με αντικείμενο διαπροσωπικές σχέσεις, όπως επιστολές, ευχετήριες κάρτες, μηνύματα, προσκλήσεις κ.λπ, ▪ να διαπιστώνουν ότι επικοινωνούν καλύτερα με τους άλλους, όταν χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις, στη σωστή τους θέση (όταν τα γραπτά δηλαδή είναι σωστά από γραμματική και συντακτική άποψη) και όταν λαμβάνουν υπόψη τους την περίσταση επικοινωνίας. ▪ να χρησιμοποιούν το κατάλληλο για την περίσταση λεξιλόγιο. 	<p>χρόνων σε αφηγήσεις, χρήση προστακτικής σε κατευθυντικά κείμενα κτλ.),</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να συμπεραίνουν το νόημα άγνωστων λέξεων και φράσεων από τα συμφραζόμενα σε ένα απλό κείμενο, ▪ να καλλιεργούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές του γραπτού κειμένου (συνολική κατανόηση, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία).
---	--

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ να χρησιμοποιούν σταδιακά κατάλληλες για την περίσταση γραμματικές δομές και δείκτες κειμενικής συνοχής.▪ να εφαρμόζουν σταδιακά τους βασικούς γραμματικούς κανόνες (κλίση, σύνταξη, ορθογραφία). | |
|--|--|

Κοινωνικοπολιτισμικοί - Διαπολιτισμικοί στόχοι

Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
<p>Το Α2 επίπεδο στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές/μαθήτριες:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να γνωρίσουν και να οικειοποιηθούν βασικά κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία της Ελλάδας σε σύγκριση με αντίστοιχα της χώρας καταγωγής τους (παραμύθια, ήθη και έθιμα, γαστρονομικές συνήθειες, μουσική, χορός) και να βιώσουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς, ▪ να παίξουν και να τραγουδήσουν στους ρυθμούς διαφόρων πολιτισμών που τους παρασύρει σε νέες συμπεριφορές, ▪ να προσεγγίσουν διαισθητικά/βιωματικά την αρχή της οικουμενικής και ειρηνικής συνύπαρξης των λαών. 	<p>Ισχύει ό,τι αναφέρθηκε για την ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών.</p> <p>Επιπλέον, το επίπεδο Α2 στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές/μαθήτριες:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να συνειδητοποιήσουν την αλληλεξάρτηση των σύγχρονων κοινωνιών και την αναγκαιότητα διεθνούς αλληλεγγύης, αλληλοκατανόησης και συνεργασίας ενστερνιζόμενοι τις αρχές της ανεκτικότητας, της διαπολιτισμικότητας και της ειρηνικής συνύπαρξης διαφορετικών λαών και πολιτισμών, ▪ να συνειδητοποιήσουν την παγκοσμιότητα ορισμένων σύγχρονων προβλημάτων και την αναγκαιότητα συλλογικής δράσης για την αντιμετώπισή του, ▪ να προσεγγίσουν εμμέσως, πλην σαφώς, την Τέχνη όπως αυτή εμφανίζεται στην καθημερινότητά μας.

Λεκτικές πράξεις και ενδεικτικός τρόπος πραγμάτωσής τους

Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
<p>Οι μαθητές/ οι μαθήτριες θα πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να χαιρετάνε σε φιλικό και τυπικό ύφος: <i>Γεια σου, φίλε! / Τα λέμε το βραδάκι./ Αντίο σας, κυρία Μαρία.</i> ▪ να δίνουν πληροφορίες για τον εαυτό τους που αφορούν το ονοματεπώνυμο, την εθνικότητα, την ηλικία τους, τον τόπο κατοικίας τους, τις γλώσσες που γνωρίζουν και τα ενδιαφέροντά τους: <i>Με λένε Αλί. Είμαι από το Πακιστάν/Είμαι Πακιστανός. Είμαι 9 χρονών. Μιλώ ουρντού και ελληνικά. Μένω στην Κυψέλη. Μου αρέσει να παίζω ποδόσφαιρο με τους φίλους μου.,</i> ▪ να μιλάνε για τους αγαπημένους τους φίλους/ τα αγαπημένα τους πρόσωπα και τα αγαπημένα τους αντικείμενα: <i>Ο αγαπημένος μου ποδοσφαιριστής είναι ο Ρονάλντο.</i> ▪ να χρησιμοποιούν τύπους ευγενείας: <i>Είστε καλά, κυρία Παπαπέτρου;</i> ▪ να αρχίζουν ένα γράμμα σε φίλους/φίλες: <i>Αγαπημένη μου Μαριάμ...,</i> ▪ να τελειώνουν ένα γράμμα σε φίλους/φίλες: <i>Φιλιά, Ράσα,</i> ▪ να ρωτάνε για την αρέσκεια κάποιου και να εκφράζουν και οι ίδιοι/ίδιες αρέσκεια και απαρέςκεια: <i>- Τι σου αρέσει να κάνεις; / Ποιο είναι το</i> 	<p>Ισχύει ό,τι για την ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών.</p> <p>Επιπλέον οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ να αρχίζουν ένα γράμμα με φιλικό και επίσημο ύφος: <i>Αγαπημένη μου Μαριάμ / Αγαπητέ κύριε Σοφιανέ,</i> ▪ να τελειώνουν ένα γράμμα με φιλικό και επίσημο ύφος: <i>Φιλιά, Σάαντα./ Με εκτίμηση, Μαχντί.</i> ▪ να περιγράφουν με περισσότερες λεπτομέρειες μια τυπική και μια ξεχωριστή μέρα δική τους ή ενός συμμαθητή / μιας συμμαθήτριάς τους: <i>Η Σακινέ κάθε Δευτέρα ζυπνάει νωρίς, γύρω στις εφτά. Πλένεται, τρώει το πρωινό της και ετοιμάζει τα πράγματά της για το σχολείο. Στις οχτώ φεύγει για το σχολείο. Έχει μάθημα μέχρι τις δύο το μεσημέρι. Γυρίζει στο σπίτι της στις δύο και μισή και τρώει μεσημεριανό με την οικογένειά της. Στις τέσσερις αρχίζει το διάβασμα, μέχρι τις έξι περίπου. Μετά, συνήθως, βγαίνει βόλτα με τις φίλες της ή, καμιά φορά, βλέπει τηλεόραση. Τρώει βραδινό κατά τις εννιά το βράδυ και πάει για ύπνο γύρω στις έντεκα.</i> ▪ να εκφράζουν την συμφωνία/διαφωνία τους: <i>Συμφωνώ/ Διαφωνώ με αυτό που λες.</i> ▪ να διατυπώνουν την άποψή τους: <i>(Δεν) Πιστεύω ότι.../ (Δε) Νομίζω ότι...</i>

αγαπημένο σου φαγητό; / Μου αρέσει να παίζω ποδόσφαιρο. / Τρελαίνομαι να ζωγραφίζω! / Το αγαπημένο μου φαγητό είναι το μπριανί!

- να εκφράζουν την ποσοτική διαβάθμιση της αρέσκειας ή απαρέσκειας τους: *Μου αρέσει να παίζω κιθάρα πάρα πολύ. / Δεν μου αρέσει καθόλου το μπάσκετ.*
- να ζητάνε κάτι σε με φιλικό και τυπικό τρόπο: *Μου δίνεις το τηλέφωνό σου; / Θέλω έναν χυμό πορτοκάλι / Θα ήθελα δύο κιλά πορτοκάλια, παρακαλώ.*
- να δίνουν εντολές / να προτρέπουν: *Αγοράστε. / Πιείτε.*
- να εκφράζουν κρίση: *Η άσκηση είναι δύσκολη..*
- να ρωτάνε για τα σχέδια κάποιου/κάποιας: *Θα πας σινεμά το βράδυ; / Τι ώρα θα γυρίσεις από τη δουλειά;*
- να επισύρουν την προσοχή: *Για δες αυτό το μπλουζάκι.*
- να εκφράζουν απογοήτευση: *Αχ, κρίμα δε μου κάνει.*
- να ζητάνε την άποψη κάποιου: *Για πες, μου πάει;*
- να κάνουν συγκρίσεις: *Φέτος τα μαθήματα είναι λίγο πιο δύσκολα από πέρυσι. / Αυτό το διαμέρισμα είναι πιο ακριβό/ ακριβότερο από το δικό μας.*

- να αιτιολογούν την άποψή τους: *Διαφωνώ με αυτό που λες γιατί...*
- να ζητάνε τη γνώμη του συνομιλητή/ της συνομιλήτριάς τους: *Τι πιστεύεις; Συμφωνείς;*
- να χρησιμοποιούν τους αριθμούς από το 20 έως το 100,
- να χρησιμοποιούν σωστά το λεξιλόγιο για κοινά πανανθρώπινα δικαιώματα: *δικαιώματα, πολίτης, δημοκρατία, ισότητα, δικαιοσύνη*

- να εκφράζουν τα συναισθήματά τους: *Φοβάμαι τους γιατρούς. / Χαίρομαι όταν είμαι με τους φίλους μου./ Έχω πολύ άγχος για το διαγώνισμα.*
- να εκφράζουν προτροπή/ εντολή: *Βήξε λίγο, σε παρακαλώ. / Πήγαινε στο μπάνιο και πλύνε τα δόντια σου. / Πιεσ τον χυμό σου.*
- να εύχονται σε ασθενή: *Περαστικά!*
- να δίνουν πληροφορίες/κανόνες: *Δεν επιτρέπονται οι φωτογραφίες.*
- να περιγράφουν αναλυτικά μια τυπική και μια ξεχωριστή μέρα δική τους ή ενός συμμαθητή / μιας συμμαθήτριάς τους: *Η Σακινέ κάθε Δευτέρα ξυπνάει στις εφτά. Πλένεται, τρώει το πρωινό της και ετοιμάζει τα πράγματά της για το σχολείο. Γυρίζει στο σπίτι της στις δύο και μισή και τρώει μεσημεριανό.....*
- να διηγούνται κάτι που έζησαν: *Χθες η αδελφή μου αρρώστησε και δεν πήγε στο σχολείο...*
- να εκφράζουν συμφωνία-βεβαιότητα: *Φυσικά! / Και βέβαια!*
- να ζητάνε διευκρινίσεις: *Τι σημαίνει η λέξη αυτή; / Μπορείτε να μου το εξηγήσετε;*
- να δίνουν οδηγίες/ συμβουλές: *Προχώρα ευθεία και στον φούρνο στρίψε δεξιά. / Μην περνάς τον δρόμο με κόκκινο.*

- να απαγορεύουν: *Μην αγγίζετε τους υπολογιστές.*
- να προσκαλούν γραπτώς: *Σας προσκαλούμε..*
- να εκφράζουν προτίμηση: *Προτιμώ το τρένο από το λεωφορείο. /Μου αρέσουν περισσότερο τα Μαθηματικά από την Ιστορία.*
- να χαιρετούν κάποιον που φεύγει: *Καλό ταξίδι!*
- να διηγούνται τα μελλοντικά τους σχέδια: *Σε δύο μήνες θα πάμε στην Γερμανία. / Το Σάββατο θα πάω για μπάλα με τους φίλους μου.*
- να εκφράζουν επιθυμία και να ρωτάνε τον συνομιλητή/ τη συνομιλήτριά τους για τις επιθυμίες του/της: *Θέλω να γίνω δασκάλα. / Το όνειρό μου είναι να γίνω ποδοσφαιριστής. / Θέλω να δω τον αγώνα ποδοσφαίρου. / Τι θέλεις να αγοράσεις; Θέλεις να πάμε βόλτα στην πλατεία; / Θέλεις να πάρουμε παγωτό;*
- να εκφράζουν αναγκαιότητα: *Πρέπει να διαβάσω τα μαθήματά μου και ικανότητα: Μπορώ να τρέξω πιο γρήγορα.*
- να ρωτάνε και να απαντάνε στην ερώτηση: *-Τίνος/Ποιανού/ Ποιανής είναι αυτή η τσάντα; -Είναι του Άχμεντ/ -Είναι της Σακινέ.*
- να λένε τι ξέρουν ή δεν ξέρουν για πρόσωπα/πράγματα και γεγονότα: *Η*

ταινία αρχίζει στις 5:30. Ο συγγραφέας είναι ο Χ.Μ. και να ρωτά τον συνομιλητή/ συνομιλήτριά του αν ξέρει για πρόσωπα/πράγματα και γεγονότα:

Ποια ταινία παίζει στο σινεμά;

- να διηγούνται την ιστορία μιας ταινίας/ ενός βιβλίου.
- να περιγράφουν την οικογένειά τους με περισσότερες λεπτομέρειες,
- να ρωτάνε και να απαντάνε πόσο συχνά κάνουν μια δραστηριότητα:
Πόσο συχνά πηγαίνεις βόλτα; / Πόσο συχνά βλέπεις τους φίλους σου μετά το σχολείο; / Πάντα πηγαίνω με τα πόδια στο σχολείο. / Μερικές φορές παίζω μπάλα στο πάρκο.
- να προτείνουν: *Πάμε βόλτα την Τρίτη στις δέκα το πρωί; / Έρχεσαι σπίτι μου την Παρασκευή μετά το μεσημέρι;*
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους που σχετίζεται με το σχολείο και την εκπαίδευση.
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους σχετικά με το περιβάλλον και τη φύση.
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους που σχετίζεται με τις καθημερινές δραστηριότητες και τα χόμπι τους.
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους που σχετίζεται με τον προσανατολισμό και τη μετακίνηση μέσα στην πόλη.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους που σχετίζεται με το σπίτι.▪ να χρησιμοποιούν τους αριθμούς από το 10 έως το 20.▪ να εξοικειωθούν με λεξιλόγιο που συναντάνε σε μαθήματα της τάξης τους: π.χ. Μυθολογία, Γεωγραφία, Μαθηματικά κ.λπ. | |
|--|--|

Μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία

		Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπέδωση των στοιχείων του φωνολογικού και γραφικού συστήματος ▪ Ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία 	
ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	Ουσιαστικά	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αρσενικά σε -ος, -ης, -α / θηλυκά σε -η, -α, / ουδέτερα σε -ο, -ι, : ενικός και πληθυντικός. ▪ Οριστικό και αόριστο άρθρο 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανισοσύλλαβα ουσιαστικά
	Επίθετα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -ος,-η/-α,-ο: ενικός και πληθυντικός σε όλες τις πτώσεις, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ πολύς-πολλή-πολύ: ενικός και πληθυντικός σε όλες τις πτώσεις
	Παραθετικά	<ul style="list-style-type: none"> ▪ συγκριτικός βαθμός (περιφραστικά) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ συγκριτικός βαθμός (περιφραστικά και μονολεκτικά)
ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	Αριθμητικά	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Απόλυτα αριθμητικά: 10-20 ▪ Τακτικά αριθμητικά: 10 	<p>Απόλυτα αριθμητικά (ένας, μία, ένα, τρεις, τρία, τέσσερις, τέσσερα) έως 100</p> <p>Τακτικά αριθμητικά: έως 20</p>
	Αντωνυμίες	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Προσωπική: ονομαστική ενικός και πληθυντικός (δυνατοί και αδύνατοι τύποι) ▪ Κτητική: μου, σου, μας, σας 	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δεικτικές: αυτός, -ή, -ό: ονομαστική ενικού και πληθυντικού ▪ Ερωτηματικές: ποιος-α-ο, πόσος-η-ο, ποιανού/ποιανής, τίνος. 	
Ρήματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπέδωση όλων των προαναφερθέντων ρηματικών τύπων. ▪ Παρατατικός του είμαι. ▪ Ρήματα α' συζυγίας (μένω, έχω, κάνω, παίζω, θέλω κ.λπ) ενεστώτας ▪ Αόριστος α' και β' ενικού. ▪ Μέλλοντας α' και β' ενικού 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπέδωση όλων των προαναφερθέντων ρηματικών τύπων. ▪ Ρήματα β συζυγίας (μιλάω, κ.λπ.) ενεστώτας ▪ Ρήματα ιδιόκλιτα (τρώω, λέω, πάω κ.λπ.): ενεστώτας ▪ Αόριστος: ενικός και πληθυντικός ▪ Μέλλοντας: ενικός και πληθυντικός ▪ Υποτακτική ενεστώτα και αορίστου ▪ Προστατική: ενικός και πληθυντικός ενεστώτα
Μετοχές	-μένος, μένη, μένο (π.χ. θυμωμένος)	
Επιρρήματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπέδωση όλων των προαναφερθέντων επιρρημάτων. ▪ Χρονικά: κάθε μέρα, πάντα, σχεδόν πάντα, συνήθως, συχνά, πολλές φορές, μερικές φορές, καμιά φορά, κάπου κάπου, σπάνια, ποτέ. 	

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τοπικά: πίσω από, μπροστά από, κάτω από, πάνω σε, έξω από, μέσα σε, δίπλα σε, ανάμεσα σε, απέναντι σε ▪ Ποσοτικά: πολύ, λίγο, καθόλου ▪ Ερωτηματικά: πώς, τι, πού, πότε ▪ Βεβαιωτικά: βέβαια, φυσικά 	
	Προθέσεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπέδωση όλων των προαναφερθέντων. ▪ μέχρι, παρά 	Εμπέδωση όλων των προαναφερθέντων.
	Επιφωνήματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χρήση επιφωνημάτων και επιφωνηματικών εκφράσεων. 	

	Ηλικιακή ομάδα 6-9 ετών	Ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών
ΣΥΝΤΑΞΗ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπέδωση των προαναφερθέντων. ▪ Συμφωνία υποκειμένου και κατηγορουμένου. ▪ Συμφωνία επιθέτου με ουσιαστικό. ▪ Γενική κτητική ▪ Παρατακτική σύνδεση προτάσεων και συστατικών (με συμπλεκτικούς συνδέσμους) ▪ Σύνδεση προτάσεων καθ' υπόταξη (τελικές). ▪ Προτροπή, κρίση, απαγόρευση, επιθυμία, διευκρίνιση, συμβουλή. 	<p>Επιπλέον:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Σύνδεση επιρρηματικών δευτερευουσών προτάσεων (αιτιολογικές, χρονικές).

Ψυχοκοινωνικοί στόχοι

Οι ψυχοκοινωνικοί στόχοι που ακολουθούν απευθύνονται και στις δύο ηλικιακές ομάδες (6-9 και 9-12 ετών) καθώς και στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας Α1 και Α2. Οι δραστηριότητες μέσω των οποίων θα επιτευχθούν μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γλωσσομάθειας.

Στόχος είναι να:

- αναδειχθεί η αξία της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας,
- εξοικειωθούν οι μαθητές/μαθήτριες με ονόματα διαφορετικών προελεύσεων,
- ενισχυθεί η ικανότητα παρατήρησης και συγκέντρωσης των μαθητών/μαθητριών,
- καλλιεργηθεί η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των μελών της ομάδας,
- αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών/μαθητριών,
- καλλιεργηθεί η εκφραστικότητα, η δημιουργικότητα και η αυτενέργεια των μαθητών/μαθητριών,
- εξοικειωθούν οι μαθητές/μαθήτριες στην παρουσίαση της δουλειάς τους στην τάξη και γενικότερα μπροστά σε άλλους,
- αναπτυχθεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα,
- εξασκηθούν οι μαθητές/μαθήτριες στην ικανότητα ακρόασης, παρατήρησης, συγκέντρωσης και μνήμης,
- ενθαρρυνθεί η σωματική έκφραση των μαθητών/μαθητριών,
- αναδειχθεί η αξία της πολυγλωσσίας ως βασικό στοιχείο της ταυτότητας των μαθητών/μαθητριών,
- καλλιεργηθεί θετική στάση προς τις άλλες γλώσσες,
- καλλιεργήσουν οι μαθητές/μαθήτριες τη δημιουργικότητά τους μέσω της τέχνης και του παιχνιδιού,
- διασκεδάσουν και να μάθουν νέους τρόπους έκφρασης και δημιουργίας σε ένα πλαίσιο βιωματικής μάθησης,
- εξασκηθούν στην ταχύτητα αντίδρασης,
- αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας,
- αναπτυχθούν δεσμοί φιλίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών,
- καλλιεργηθεί η δεξιότητα της τήρησης κανόνων παιχνιδιού και περιορισμών,
- καλλιεργήσουν οι μαθητές/μαθήτριες τη δημιουργική σκέψη,
- εξοικειωθούν οι μαθητές/μαθήτριες με τη χρήση του λεξικού,

- αναγνωρίσουν τις ομοιότητες και διαφορές που υπάρχουν μέσα στην ομάδα και να συνειδητοποιήσουν το μεταβαλλόμενο χαρακτήρα τους,
- αναπτύξουν θετικές κοινωνικές δεξιότητες,
- μοιραστούν με την ομάδα τα ενδιαφέροντά τους,
- ενθαρρυνθεί η έκφραση των συναισθημάτων,
- αντιλαμβάνονται και να διαχωρίζουν τα συναισθήματα,
- εξασκηθούν οι μαθητές/μαθήτριες στην ενσυναίσθηση και στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων,
- συνεργαστούν και να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις.

5.8. Συμπεράσματα

Στο σημερινό περιβάλλον της διαρκούς κινητικότητας και των προσφυγικών ροών, η ουσιαστική, με όρους συμπερίληψης, ένταξη των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στην κοινωνία της χώρας υποδοχής αποτελεί προτεραιότητα όλων μας. Προς την κατεύθυνση αυτή ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν κομβικό ρόλο καθώς μέσα στο σχολείο έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα αρμονικό περιβάλλον όπου το παιδί αισθάνεται ασφαλές και ενθαρρύνεται να συμμετέχει, να μαθαίνει, να δημιουργεί και να εκφράζει τις απόψεις και τις επιθυμίες του. Μέσα σε ένα φιλικό και ασφαλές περιβάλλον τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθησή τους, να δημιουργήσουν φιλίες, να κατανοήσουν και να αγκαλιάσουν την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα, να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο αυτό, χρειάζεται να είναι εξοπλισμένοι με τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας φιλόξενης, συμπεριληπτικής κουλτούρας που βοηθάει όλα τα παιδιά να μαθαίνουν. Το ΑΠΣ αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα απαραίτητο εργαλείο καθώς τους κατευθύνει, χωρίς όμως να τους στερεί τη δυνατότητα ευελιξίας, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ως ένα επίσημο κείμενο με ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό χαρακτήρα λειτουργεί ως σημείο αναφοράς της διδακτικής πράξης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού κλίματος και επηρεάζοντας τις δομές του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και συνακόλουθα ολόκληρης της κοινωνίας. Συνεπώς, η σύνταξη ενός ΑΠΣ και η παραγωγή αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο καθίσταται επιτακτική ανάγκη.

Στην παρούσα εργασία προτάθηκε ένα σύγχρονο ΑΠΣ το οποίο παρέχει περιθώρια ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς. Για τη σύνταξή του λήφθηκαν υπόψη τόσο οι μαθησιακές-γνωστικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού αλλά και οι απαιτήσεις μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής κοινωνίας, όπως είναι η ελληνική. Τα περιεχόμενα της μάθησης βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους στόχους και στηρίζονται στα επίπεδα γλωσσομάθειας A1 και A2, όπως περιγράφονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο

Αναφοράς για τη γλώσσα, προσαρμοσμένα στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές στηριχθήκαμε στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας. Η έμφαση δόθηκε στον συμμετοχικό-βιωματικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων καθώς με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αλληλεπίδραση και η συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό εθνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, η έκφραση των συναισθημάτων και ο σεβασμός στις διαφορετικές οπτικές. Ταυτόχρονα, βασικό στόχο θέσαμε την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών.

Η σύνταξη ενός σύγχρονου ΑΠΣ, είναι μια πολυεπίπεδη, διεπιστημονική, αυστηρά οργανωμένη διαδικασία, η οποία επιτάσσει τη σύμπραξη επιστημόνων διαφορετικών κλάδων: εκπαιδευτικών, παιδαγωγών, ψυχολόγων και κοινωνιολόγων. Για την αποτελεσματική υλοποίηση ενός τέτοιου ΑΠΣ θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να εστιάζει αφενός στη χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο (μέθοδος CLIL, κριτικός γραμματισμός, τεχνικές παιδαγωγικής Freinet κ.λπ.) και αφετέρου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, καθώς πρόκειται για μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα και ένας/μία εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει το προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών του/της ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτές. Επίσης, κρίνεται αναγκαίο να παραχθεί ένα αντίστοιχο διδακτικό υλικό που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου.

Χρειαζόμαστε ένα σχολείο χωρίς διακρίσεις, περιορισμούς και εμπόδια που να παρέχει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να μαθαίνουν, να εξελίσσονται και να ονειρεύονται. Θέλουμε μια κοινωνία πλουραλιστική και πολύχρωμη χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις, ανοιχτή στη διαφορετικότητα. Ίσως ένα σύγχρονο ΑΠΣ για τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο αποτελέσει ένα βοηθητικό εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανδρουλάκης Γ, Αποστολίδου Α., Δασκαλάκη Η., Τσιώλη Σ. 2017, *Πρόγραμμα Δράσης για την πρωτοβουλία του Ε.Α.Π. για την εκπαίδευση προσφύγων*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, διαθέσιμο 8/9/2019,

<<http://press-project.eap.gr/toolkit/login/index.php>>

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. 1994, *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Art of Text, Θεσσαλονίκη

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικά προγράμματα*, Art of text, Θεσσαλονίκη

Βρεττός, Γ & Καψάλης, Α. 2014, *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*, Ε΄ έκδοση, Διάδραση, Αθήνα

Γρίβα Ε.& Σιμόγλου Κ. 2016, *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Δαμανάκης, Μ. 2004, *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), Ρέθυμνο, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2kkfxPw>>

Ζουντουρίδου Β., Λαγουμάκη Α., Μακρογιάννη Χ., Μαρόγλου Φ., Σπυροπούλου Ε. 2017, *Γέφυρες. Εργαστήρια για την ψυχοκινητική υποστήριξη παιδιών και εφήβων προσφύγων ετών 8-16 ετών*, Lemon Communication, Θεσσαλονίκη, διαθέσιμο 8/9/2019, <https://bit.ly/2kyeWdf>

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ. 2013, *Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία*, Πεδίο, Αθήνα

Ντίνας Κ., Παλαιολόγου Ν., Χατζηπαναγιωτίδη Α, Ντίνα Μ. 2017, *Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, Θεσσαλονίκη, διαθέσιμο 8/9/2019, <http://xenioszeus.uowm.gr/el/glosiko_upostirikτικο_uliko/>

Ντούλια Α. 2012 'Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία', Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΛΙΣΤΟΝ ΕΣΤΙ ΚΤΗΜΑ ΒΡΟΤΟΙΣ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ, 5-7 Οκτωβρίου 201 , Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2kbd0qC>>

Παπαστυλιανού Δ. 2018, 'Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση το περιεχόμενο σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες', Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Σιμόπουλος Γ, Γάτση Γ, Παθιάκη Ει. Καραγιάννη Δ, Μπούρη Σ. χ.χ, *Φτου και βγαίνω. Δραστηριότητες πολυγλωσσικής και κοινωνικής-συναισθηματικής ενδυνάμωσης*, Unicef, Αθήνα, διαθέσιμο 8/9/2019, < <https://bit.ly/2meI35F>>

Σκούρτου, Ε. 1997, *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Νήσος, Αθήνα

Τριάρχη-Herrmann, Β. 2000, *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα

Τσάφος Β, 2014, *Αναλυτικό Πρόγραμμα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*, Μεταίχμιο, Αθήνα

Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. 2011β, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία.*, Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2kKPKQv>>

Φλουρής, Γ. 2005, *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα

Χατζηγεωργίου, Γ. 2012, *Γνώθι το Curriculum.*, Ατραπός, Αθήνα

Χατζηδάκη, Α. 2014, 'Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις'. Στο: Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο.*, Θεσσαλονίκη

Χατζηδάκη, Α. & Γακούδη Α. 2000. 'Η διδασκαλία της ελληνικής σε τάξεις μεικτής δυναμικότητας'. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, 25-27 Ιουνίου 1999, Πανεπιστήμιο Πατρών (Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), Πάτρα, τόμος II, σσ.138-151

Χατζησαββίδης, Σ. 2001, 'Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές', Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, 6-2 Ιουλίου 2000, Πανεπιστήμιο Πατρών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τόμος I, Πάτρα, σσ. 125-142

Χριστίδης, Α.-Φ. 'Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός' Στο *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2mdgbyJ>>

Ξενόγλωσση

Baker, C. 2001, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (μεταφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, εισ. επιμ. Μ. Δαμανάκης), Gutenberg, Αθήνα

Byram, M. 1997 *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon

Creswell J. 2011, *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, ίων Έλλην, Αθήνα, σσ. 112-145

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

Fargues Ph..2008, *Emerging Demographic Patterns across the Mediterranean and their Implications for Migration through 2030*, DC: Migration Policy Institute, Washington

Hamayan, E. V. 1995, 'Approaches to Alternative Assessment', *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, vol 15, pp. 212-226

Hooks, B. 1994, *Teaching to transgress*, Routledge, New York

Ingleby, D. 2005, *Forced migration and mental health: rethinking the care of migrants and displaced persons*, Springer, New York

Lawrence, R. L. 2008, 'Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning', *New Directions for Adult and Continuing Education*, pp. 65-77

Le Roux, J. 2002, 'Effective educators are culturally competent communicators', *Intercultural Education*, vol 13, no 1, p. 37-48.

Magos, K. & Simopoulos, G. 2009, 'Do you know Naomi?: researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes', *Intercultural Education*, vol 20, no 3, p. 255-265, viewed 8/9/2019 <<https://bit.ly/2IOU06G>>

McBrien, J.L. 200, 'Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature', *Review of Educational Research*, vol.75, no 3, pp.329-364

Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P., Taubman, P.M. 2008, *Understanding Curriculum*, Counterpoint, New York

Sercu, L. 2006, 'The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity', *Intercultural Education*, vol.17, no1, p. 55–72, viewed 8/9/2019, <<https://bit.ly/2m7YiBk>>

Skutnabb-Kangas, T & Cummins, J. 1988, *Minority Education: From Shame to Struggle* Multilingual Matters, USA

Triandafyllidou A. & Gropas R. 2007, *European Immigration*, Ashgate Publishing Limited, Hampshire

Westphalen, K. 1982, *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, Μετάφραση: Πυργιωτάκης Ι., Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

ΆΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

Centre for Religious Pluralism in the Middle East – CRPME. 2016, ‘Religious Pluralism in the Middle East’, Report 2016-I, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2lTR0kt>>

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης 2019, *Επικαιροποιημένη κατάσταση: Ασυνόδετα Ανήλικα (Α.Α.) στην Ελλάδα*, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2lSva0M>>

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2019, *Πιστοποίηση ελληνομάθειας. Επίπεδο Α1 – Για παιδιά 8-12 ετών*, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2lSxepy>>

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών 1951, Σύμβαση της Γενεύης, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2yQyiNz>>

Συμβούλιο της Ευρώπης 2001, *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση*, Στρασβούργο, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>>

UNHCR Greece, *Ποια η διαφορά ανάμεσα στον πρόσφυγα και τον μετανάστη*, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2m7YwbE>>

UNHCR Greece, 2019, *Μηνιαίο Ενημερωτικό Δελτίο της Υ.Α. – Μάιος 2019* διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2mg2ijr>>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2016, *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12-15 ετών (Δημοτικό – Γυμνάσιο)*, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2mbkBpO>>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2017, *Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες*, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://bit.ly/2mfbbK6>>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*

(Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής παιδείας, Τόμος Α', Αθήνα, διαθέσιμο 8/9/2019
<<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>>

Unicef 2018, *Refugee and Migrant Children in Europe overview of trends (January-December 2018)*, διαθέσιμο 8/9/2019, <<https://uni.cf/2TO9Oxk>>

Unicef Afghanistan, *Education. Providing quality education for all*,
διαθέσιμο 8/9/2019 <<https://www.unicef.org/afghanistan/education>>

Unicef Pakistan, *Education. Giving every child the right to education*, διαθέσιμο
8/9/2019 <<https://www.unicef.org/pakistan/education>>

Unicef Middle East and North Africa, *Education. Working to ensure that all children
in the region have equitable opportunities to quality and relevant education*, διαθέσιμο
8/9/2019 <<https://www.unicef.org/mena/education>>