

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Διπλωματική εργασία

**Διδασκαλία και Αξιολόγηση Γλωσσικού Υποστηρικτικού Υλικού σε Πρόσφυγες
Μαθητές: μελέτη περίπτωσης από το κέντρο φιλοξενίας προσφύγων στα Διαβατά.**

Μπαϊκούση Σταυρούλα -Ελένη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παλαιολόγου Νεκταρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εξεταστές: Ντίνος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φλώρινα, Ιούνιος 2018

«Καταρχήν, κανείς άνθρωπος δεν έχει μεγαλύτερο δικαίωμα να βρίσκεται σε ορισμένο μέρος της γης απ' ό,τι κάποιος άλλος».

Immanuel Kant (1795)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στη διεκπεραίωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας συνέβαλαν ποικιλοτρόπως πολλοί άνθρωποι, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κάθε ένα ξεχωριστά.

Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κα. Παλαιολόγου Νεκταρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για τη συνεργασία, την επιστημονική καθοδήγηση, τη διακριτική εμπύχωση της, τις συμβουλές και την υποστήριξη που παρείχε σε εμένα, καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της.

Επίσης, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στο δεύτερο μέλος της επιτροπής, τον κ. Ντίνα Κωνσταντίνο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, τόσο για τη συνεισφορά του στην παρούσα εργασία όσο και για τις ευκαιρίες, που έδωσε σε όλους μας κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών, ώστε να συνεργαστούμε μαζί του και να μοιραστούμε τις σκέψεις μας και τις αγωνίες μας.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω, την κα. Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Frederick της Κύπρου, για την πολύ καλή συνεργασία αλλά και για τη συμμετοχή της στην τριμελή επιτροπή της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς την κα. Στάϊκου Λίνα για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε στη διάρκεια της παρουσίας μου εντός και εκτός του camp. Παράλληλα, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους υπεύθυνους του Κέντρου Φιλοξενίας Προσφύγων στα Διαβατά για τη διευκόλυνση, που μου παρείχαν ώστε να πραγματοποιήσω την έρευνα και τη διδασκαλία μου. Φυσικά, δεν θα μπορούσα να παραλείψω τους πρωταγωνιστές της έρευνας, τα παιδιά-πρόσφυγες, τα οποία με δέχθηκαν και συνεργάστηκαν πρόθυμα μαζί μου για την εκπόνηση της διπλωματικής.

Πάνω από όλα, όμως, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου, για την παρακίνηση, την έμπρακτη και ανιδιοτελή στήριξη και το ενδιαφέρον τους σε όλη τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού αλλά και στην ενθάρρυνσή τους για την υλοποίηση των ονείρων μου.

Copyright © Μπαϊκούση Σταυρούλα-Ελένη, 2018.

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: Μπαϊκούση Σταυρούλα-Ελένη

A.E.M.: 693

Ηλεκτρονική διεύθυνση: elenimpaikoush@hotmail.gr

Έτος εισαγωγής: 2016

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Διδασκαλία και Αξιολόγηση Γλωσσικού Υποστηρικτικού Υλικού σε Πρόσφυγες Μαθητές: μελέτη περίπτωσης από το κέντρο φιλοξενίας προσφύγων στα Διαβατά.

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 - - 201...

**Η δηλούσα
Μπαϊκούση Σταυρούλα-Ελένη**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
Κεφάλαιο 1 ^ο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική	13
1.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση	13
1.1.1 Πολιτισμός.....	13
1.1.2 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα.....	14
1.1.3 Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.....	16
1.1.4 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	17
1.2 Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του Ελληνικού σχολείου.....	19
1.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	20
1.4 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	21
1.5 Σχέση διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	23
Κεφάλαιο 2 ^ο ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	24
2.1 Το σύγχρονο πλαίσιο.....	24
2.2 Το πλαίσιο στην Ελλάδα.....	25
2.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Πρόσφυγας».....	26
2.4 Ζητήματα εκπαίδευσης προσφύγων.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	29
3.1 Σκοπός της έρευνας-Παρουσίαση υλικού-Διερευνητικά ερωτήματα.....	29
3.2 Συμμετέχοντες.....	30
3.3 Διάρκεια.....	30
3.4 Διαδικασία.....	31
3.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	33
1 ^η εβδομάδα διδασκαλίας.....	33
Θεματική Ενότητα: 1 ^η «Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους».....	33
2 ^η εβδομάδα διδασκαλίας.....	36
Θεματική ενότητα: 3 ^η «Κάνω- Φτιάχνω».....	36
3 ^η εβδομάδα διδασκαλίας.....	39
Θεματική Ενότητα: 5 ^η «Σώμα-Υγεία-Αθλητισμός».....	39
4 ^η εβδομάδα διδασκαλίας.....	42

Θεματική Ενότητα: 5 ^η «Σώμα- Υγεία- Αθλητισμός»	42
5 ^η εβδομάδα διδασκαλίας.....	45
Θεματική Ενότητα: 6 ^η «Ρούχα- Φαγητά».....	45
6 ^η εβδομάδα διδασκαλίας.....	48
Θεματική Ενότητα: 9 ^η «Μέσα συγκοινωνίας».....	48
7 ^η εβδομάδα διδασκαλίας.....	51
Θεματική Ενότητα: 10 ^η «Επαγγέλματα».....	51
8 ^η εβδομάδα διδασκαλίας.....	54
Θεματική Ενότητα: «Οδηγός Καλωσορίσματος»	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	57
5.1 Υλικοτεχνική δομή και οργάνωση.....	57
5.2 Συνδυασμός της διδασκαλίας στο camp με το πρόγραμμα του σχολείου	60
5.3 Αξία της διδακτικής παρέμβασης στο camp των Διαβατών	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΙΣ	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	67
Ελληνόγλωσση.....	67
Ξενόγλωσση	70
Ηλεκτρονικές διευθύνσεις	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	74

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σημερινή εποχή που βιώνουμε ο κόσμος γύρω μας μεταβάλλεται με γοργούς ρυθμούς. Οι κοινωνίες πλέον χαρακτηρίζονται από μεγάλες διαφορές που αφορούν την καταγωγή, το γλωσσικό υπόβαθρο, τις θρησκευτικές και ατομικές πεποιθήσεις των πολιτών τους. Οι μετακινήσεις πληθυσμών από τη Συρία προς την Ευρώπη οδήγησαν την προσφυγική κρίση στο αποκορύφωμά της το καλοκαίρι του 2015, δημιουργώντας νέες προκλήσεις ως προς τη διαχείριση της ετερότητας, με την Ελλάδα να αποτελεί μια ενδιάμεση ζώνη αναμονής στο προσφυγικό ταξίδι.

Έχοντας κατά νου τη σημερινή πολυχρωμία που επικρατεί στην Ελλάδα, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην εφαρμογή και αξιολόγηση Γλωσσικού Υποστηρικτικού Υλικού και του Οδηγού Καλωσορίσματος, που δημιουργήθηκαν από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου Γλώσσας και Γλωσσικών Προγραμμάτων.

Για το σκοπό αυτό υλοποιήθηκε μια μελέτη περίπτωσης, διάρκειας δυο μηνών σε πρόσφυγες μαθητές ηλικίας 6 έως 15 ετών, που διέμεναν σε ένα Κέντρο φιλοξενίας (camp) στα Διαβατά. Οι άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνονται τα αποτελέσματά μας, αφορούν τις πρακτικές και διδακτικές παρεμβάσεις που είναι πιο αποτελεσματικές για τους πρόσφυγες μαθητές, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία μάθησης, τις ανάγκες τους αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, τα οφέλη που είχαν από την υλοποίηση της παρούσας διδασκαλίας καθώς και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν για να αρθούν τα εμπόδια και να αντιμετωπιστούν οριστικά οι δυσκολίες που υπάρχουν όταν απευθυνόμαστε σε αυτούς τους πληθυσμούς.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προσφυγική κρίση, Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό.

ABSTRACT

In today's times we are experiencing the world around us is changing rapidly. Societies are now characterized by great differences regarding the background, the linguistic background, the religious and individual beliefs of their citizens. Syrian population flows to Europe led the refugee crisis to its peak in the summer of 2015, creating new challenges for managing diversity, with Greece being an intermediate waiting area on the refugees' journey.

Bearing in mind the current multicolourism in Greece, this study aims at the implementation and evaluation of the Language Supporting Material and the Welcome Guide, created by the University of Western Macedonia and in particular by the Scientific Group of the Language and Language Programs Laboratory.

For this purpose, a two-month case study was carried out on refugee pupils aged 6 to 15 who lived at a Camp in Diavata. The axes around which our results are organized concern the practical and didactic interventions that are most effective for refugee students, the difficulties they face in the learning process, their needs in terms of the educational process, the benefits of implementing this lesson, and the actions that need to be taken to remove the obstacles and finally to overcome the difficulties that exist when addressing these populations.

Key words: intercultural education, multicultural education, refugee crisis, language support material.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες η μετακίνηση, η μετανάστευση των ανθρώπων από χώρα σε χώρα για πολλούς λόγους (οικονομικούς, επαγγελματικούς, πολιτικούς, περιβαλλοντολογικούς, πολεμικούς κ.λπ.) και η γλωσσική ποικιλομορφία, εκφράζουν μια σύγχρονη πραγματικότητα και αποτελούν πλέον τον κανόνα και όχι την εξαίρεση (Mackey, 1968).

Η κοινωνική σύνθεση της χώρας μας είναι αρκετά διαφορετική συγκριτικά με τις δεκαετίες του 1980 και 1990. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, εισήλθε στην Ελλάδα το πρώτο κύμα παλιννοστούντων και αλλοδαπών μετά την κατάρρευση του πρώην ανατολικού μπλοκ, την πτώση του τείχους του Βερολίνου, την ανάδυση νέων αυτόνομων κρατών καθώς και με τη συγκυρία άλλων ιστορικών γεγονότων που άλλαξαν το γεωπολιτικό χάρτη της Ευρώπης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Επιπλέον, η διεθνή οικονομική κρίση και πρόσφατα η έκρηξη του συριακού εμφυλίου πολέμου ενισχύουν την αλλαγή του πληθυσμού στις Ευρωπαϊκές χώρες.

Πιο αναλυτικά, η Ελλάδα εξ αιτίας της γεωγραφικής της θέσης έχει υποδεχθεί σημαντικό αριθμό «ξένων», οικονομικών μεταναστών αλλά και προσφύγων-πολιτικών ή/και πολέμου. Από το 2015 έως σήμερα εισήλθε στην Ελλάδα μεγάλος αριθμός προσφύγων, είτε με σκοπό να περάσει σε άλλες χώρες, είτε να παραμείνει εδώ. Το μέγεθος του φαινομένου είναι πρωτοφανές. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα αναγκάστηκε να διαχειριστεί ένα τεράστιο και πολυάριθμο κύμα εισόδου προσφύγων, είκοσι φορές μεγαλύτερο από αυτό του 2014 (Καραμαγκάλης, 2016), το οποίο συνέπεσε με τα δύσκολα δεδομένα των οικονομικών και διεθνών συνθηκών.

Η Ελλάδα αποτελεί μία από τις περιπτώσεις, αδυναμίας του κρατικού συστήματος να υλοποιήσει βασικές ανάγκες των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, με αποτέλεσμα εκείνοι να βρίσκονται απλά σε μια μεταβατική κατάσταση (Papadopoulou, 2004. UNICEF, 2016). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια τίθεται και το ζητούμενο της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει αρκετή εμπειρία και γνώση για την εκπαίδευση μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αναδεικνύεται ως ένα νέο και ανεξερεύνητο πεδίο. Το ζήτημα της εκπαίδευσης προσφύγων είναι πολύπλοκο ενώ η σχετική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό πλαίσιο.

Η εκπόνηση ερευνητικής μελέτης με θέμα την εφαρμογή και αξιολόγηση Γλωσσικού Υποστηρικτικού Υλικού σε πρόσφυγες μαθητές, αποτελεί το αντικείμενο της διπλωματικής αυτής εργασίας με σκοπό την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με κατεύθυνση «Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας», το οποίο υλοποιείται από το Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκπόνηση της μελέτης προέκυψε μετά από την εθελοντική συμμετοχή της ερευνήτριας, στο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Κατάρτισης Εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση Προσφύγων Μαθητών με ακρωνύμιο «ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ», του ΠΔΜ.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εφαρμόσει και να αξιολογήσει το Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό και τον Οδηγό Καλωσορίσματος, που δημιουργήθηκαν από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου Γλώσσας και Γλωσσικών Προγραμμάτων. Παράλληλα, εξετάζει τις πρακτικές και διδακτικές παρεμβάσεις που είναι πιο αποτελεσματικές για τους πρόσφυγες μαθητές, τις δυσκολίες στη διαδικασία μάθησης και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η εργασία διακρίνεται σε δυο μέρη, στο πρώτο γίνεται μια θεωρητική παρουσίαση του αντικειμένου της έρευνας και στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η έρευνα που υλοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης.

Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρχικά, γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων πολιτισμός, πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, γίνεται μια παρουσίαση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της Ελλάδας καθώς πραγματοποιείται και μια αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην χώρα μας. Σε αυτό το κεφάλαιο επίσης θα αναλυθούν οι αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα γίνει μια προσπάθεια ανάδειξης της σχέσης ανάμεσα στη διαπολιτισμική και τη πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται διεξοδικά το σύγχρονο πλαίσιο του ζητήματος αυτού τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα. Έπειτα, παρατίθενται οι ορισμοί του πρόσφυγα και του πρόσφυγα-παιδί, ενώ δεν λείπει και μια παρουσίαση της προσφοράς της εκπαίδευσης σε αυτούς τους πληθυσμούς.

Στα αμέσως επόμενα κεφάλαια παρατίθενται η μεθοδολογία της έρευνας, η πορεία διδασκαλίας, τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα και οι μελλοντικές προτάσεις.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να παρουσιάσει μια αποτελεσματική παρέμβαση σε προσφυγικούς πληθυσμούς, η οποία μέσα από τη διαπολιτισμική της προσέγγιση λαμβάνει

υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών-προσφύγων, προσφέροντας τους ταυτόχρονα και τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

1.1.1 ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως έννοια έχει ως δεύτερο συνθετικό την έννοια του «πολιτισμού» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Η έννοια του πολιτισμού χαρακτηρίζεται από την ευρεία χρήση της στο χώρο των κοινωνικών επιστημών του εικοστού αιώνα. Πρόκειται για μία έννοια πολυσυζητημένη, πολυσήμαντη αλλά και πολύσημη. Οι πολλαπλές σημασίες που έχουν αποδοθεί στον όρο πολιτισμός καταδεικνύουν τη δυσκολία ορισμού της. Η λέξη αυτή χρησιμοποιείται καθημερινά υπό πολλές έννοιες, ανάλογα με τα συμφραζόμενα και το πρόσωπο που τη χρησιμοποιεί (Smith & Bond, 2005).

Μέχρι και τη δεκαετία του 1950, οι ορισμοί για τον πολιτισμό από τους ανθρωπολόγους και τους κοινωνιολόγους εστίαζαν στα σχήματα συμπεριφοράς και στα ήθη και έθιμα των διάφορων λαών (Bennett, 1990). Πολύ σημαντική θεωρείται η συμβολή του Geertz(1973), ο οποίος μέσα από τις πολλές μελέτες του προσδιορίζει τον πολιτισμό ως ένα «ιστορικά μεταβιβάσιμο μόρφωμα από σημασίες» οι οποίες εκφράζονται με συμβολική μορφή μέσω του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν, αναπτύσσουν γνώση και τη μεταβιβάζουν, καθώς και μέσα από τις στάσεις τους απέναντι στη ζωή.

Όπως αναφέρεται στον Δαμανάκη το 1997, ο πολιτισμός μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας χτίζεται παράλληλα με άλλες παραμέτρους, μεταξύ των οποίων είναι: το γεωγραφικό διάστημα, οι επαφές με άλλες ανθρώπινες ομάδες, η κοινή ιστορία που βιώνεται από διαφορετικές γενεές, η γλώσσα, η θρησκεία, η δομή της ομάδας και η θεώρηση για τον κόσμο. Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, ο πολιτισμός είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής ενσωμάτωσης μεταξύ του «κυρίαρχου» πολιτισμού και των διάφορων υποκουλτούρων όπως: οι εθνικές μειονότητες, οι ομάδες με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις από αυτές της πλειοψηφίας, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα μέλη μιας γενιάς και οι ομάδες νέων (Smith & Bond, 2005).

Στη σύγχρονη εποχή δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί αλλά ότι όλοι οι πολιτισμοί έχουν ισότιμη βάση και παρουσιάζουν την επιθυμία του ανθρώπου να προσαρμοστεί στις γεωγραφικές και κοινωνικοοικονομικές

συνθήκες της κάθε εποχής. Για τον Hofstede (1997) ο πολιτισμός είναι το σύνολο όλων εκείνων των στοιχείων που διακρίνουν μια ομάδα ανθρώπων από μια άλλη. Μάλιστα η «διδασκτική τριάδα αντίληψης του πολιτισμού» αναφέρει το σύστημα των κοινωνικών κανόνων που διέπουν μια κοινωνία, τη γνώση των πολιτισμικών δομών και την εκμάθηση δεξιοτήτων στο πλαίσιο της πολιτισμικής εκπαίδευσης (Pederson & Hofstede, 2002).

Ο πολιτισμός είναι ένα μη στατικό, δυναμικό φαινόμενο. Αναπτύσσεται για να προσαρμοστεί στις γενεαλογικές αλλαγές και στις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας (Mushi, 2004). Ο Γκόβαρης (2005), συμφωνεί ότι είναι ένα δυναμικό φαινόμενο που εξελίσσεται συνεχώς, βασισμένο στα ιδιαίτερα βιώματα των διάφορων γενεών ή (υπο)ομάδων που ανήκουν σε μια κοινωνία ή σε μια μεγαλύτερη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα. Όπως επισημαίνει ο Herzfeld (1998), «τα πολιτισμικά συμβάντα δεν παραδίδονται παθητικά, αλλά ανασύρονται και ανασυντίθενται δημιουργικά. Δεν μεταβιβάζονται ως δεδομένες καταστάσεις, αλλά ως δυναμικές, διαλογικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα σε εξίσου ενεργά υποκείμενα» και ως εκ τούτου τα άτομα δεν είναι οι παθητικοί θεματοφύλακες της πολιτισμικής τους παράδοσης (Cuche, 2001).

Η πρόσφατη και πιο γνωστή ανθρωπολογική προσέγγιση σήμερα θεωρεί ότι ο πολιτισμός νοείται μόνο ως ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι άνθρωποι έχουν κάποιο βαθμό ελευθερίας, ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και ανάλογα πράττουν (Yon, 2003. Benincasa, 2007). Σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο Geertz (1973), «πολιτισμός είναι ο ιστός των σημασιών με βάση τις οποίες οι άνθρωποι ερμηνεύουν την εμπειρία τους και οργανώνουν τη δράση τους».

1.1.2 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης, των πληροφοριών, των νέων τεχνολογιών αλλά και των εκτεταμένων μετακινήσεων ατόμων ή μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων χαρακτηρίζονται από την πολιτισμική ετερότητα. Η συνύπαρξη, δηλαδή, περισσότερων πολιτισμικά ετερόκλητων ανθρώπινων ομάδων -λόγω σημαντικών αλλαγών στο παγκόσμιο σκηνικό- τείνει να γίνει ο κανόνας και όχι η εξαίρεση για τις σύγχρονες κοινωνίες του 21ου αιώνα.

Σχετικά με τις έννοιες πολυπολιτισμικότητα-διαπολιτισμικότητα είναι γεγονός πως δεν επικρατεί ομοφωνία. Για τον Δαμανάκη (1989), η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα ευρύτερο οριοθετημένο σύνολο από καταγεγραμμένες αξιακές, πολιτιστικές, επιστημονικές και παραδοσιακές θέσεις, που συντίθεται από μία πλειάδα πολιτισμών, όπως αυτοί

εκφράζονται από τη συμμετοχή ευρύτερων ή στενότερων εθνοτήτων. Διατυπωμένο με άλλο τρόπο, είναι η συσσώρευση των κατά καιρούς δεδομένων με την αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών (Παπάς, 1995). Σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα, αναφέρει ο Παπάς, έχουμε μία σχέση περιέχοντος και περιεχόμενου. Η πολυπολιτισμικότητα είναι «το είναι» και η διαπολιτισμικότητα «το γίνεσθαι». Παράλληλα ο Hohmann 1983, διακρίνει τους όρους πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι» και εκφράζοντας με το δεύτερο «το τι θα έπρεπε να είναι».

Οι δύο όροι δεν είναι ταυτόσημοι νοηματικά, όπως χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, γιατί το ποσοτικό επίρρημα πολύ (multi-) προσδιορίζει και αναπαράγει ένα ποσοτικό αποτέλεσμα, περιγράφει και δε νοηματοδοτεί τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις των πολιτισμών. Το δια (inter-) προβάλλει την επικοινωνία, το διάλογο και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Μάρκου, 1996). Πιο αναλυτικά, ο Μάρκου (1997) αναφέρει ότι η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ η διαπολιτισμικότητα δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων.

Ο Gundara (2000) επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι χαρακτηριστικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και στην αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα στους λαούς. Ο όρος διαπολιτισμικός, επομένως, παραπέμπει σε έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης, ο οποίος εντοπίζει και αξιοποιεί όχι μόνο τις διαφορές αλλά και τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις ανάμεσα στους πολιτισμούς.

Η διαπολιτισμικότητα, σύμφωνα με τον Νικολάου (2005), θέτει ως προτεραιότητα την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή. Η UNESCO (2005), ορίζει τη διαπολιτισμικότητα ως «τη δίκαιη αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμών και την πιθανότητα γενίκευσης των διαφορετικών πολιτισμικών εκφράσεων δια μέσου του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού».

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι οι έννοιες «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμικότητα» δεν είναι ευδιάκριτες, εφόσον «η πρώτη χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της

και η δεύτερη για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1996). Κατά συνέπεια, ο στόχος και η πρόκληση είναι οι κοινωνίες να μην παραμείνουν απλώς πολυπολιτισμικές, αλλά να καταστούν διαπολιτισμικές, αναγνωρίζοντας ως θετική αξία τον πλουραλισμό. Πλουραλιστική, εξάλλου, θεωρείται η κοινωνία στην οποία τα άτομα από διαφορετικές εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές και κοινωνικές ομάδες διατηρούν, αλλά και εξελίσσουν τις παραδόσεις και τα ιδιαίτερα στοιχεία τους, ενώ παράλληλα συνεργάζονται προς την κατεύθυνση μιας αλληλεξάρτησης που είναι απαραίτητη για τη συνοχή και την ενότητα ενός έθνους (Joan, 1992).

1.1.3 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διάφοροι ερευνητές έχουν κατά καιρούς προσπαθήσει να ορίσουν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Οι πιο αντιπροσωπευτικοί ορισμοί ως προς το περιεχόμενο αυτής της εκπαίδευσης θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Αρχικά, σύμφωνα με τον Banks (1988), είναι μια ιδέα, μια κίνηση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και μια διαδικασία που στοχεύει στην αλλαγή των κοινωνικών θεσμών με στόχο όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμπληρώνει τον ορισμό αναφέροντας ότι είναι μια μεταρρυθμιστική κίνηση που αλλάζει όλα τα δομικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων αξιών, κανόνων, διδακτικού υλικού, οργανωτικής δομής και κυβερνητικής πολιτικής με τρόπο που να αντανakλούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Banks 1989).

Ο Parekh το 1986 θα τονίσει ότι αποτελεί μια εκπαίδευση ελεύθερη από προκαταλήψεις που στοχεύει στο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές απέναντι στην ποικιλομορφία και στους τρόπους ανάλυσης εμπειριών και ιδεών. Σύμφωνα με τον Grant (1977) αποτελεί εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών οι οποίες δείχνουν σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική διαφορά μέσα από την εκπαιδευτική φιλοσοφία, το διδακτικό υλικό, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους αξιολόγησης.

Επιπλέον, αποτελεί βασική σχολική μεταρρύθμιση με σκοπό τη βασική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, που προκαλεί κάθε μορφή διάκρισης, επηρεάζεται στη διδασκαλία και στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην σχολική τάξη και προάγει τις δημοκρατικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Nieto, 1992). Κατά την UNESCO το 2008, «η πολυπολιτισμική

εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη γνώση για τους άλλους πολιτισμούς με στόχο την καλλιέργεια της αποδοχής ή τουλάχιστον της ανεκτικότητας για αυτούς τους πολιτισμούς».

1.1.4 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού και της αναμόρφωσης της σχέσης μεταξύ σχολείου και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Χαλκίωτη, 1997). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη, και απευθύνεται τόσο στους μη Έλληνες όσο και στον ντόπιο πληθυσμό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Απευθύνεται δηλαδή σε όλους τους μαθητές γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση.

Ο Nieke το 1994 διατυπώνει για την διαπολιτισμική εκπαίδευση τέσσερις θέσεις:

- 1) Είναι «κοινωνική μάθηση» με βασική προϋπόθεση την απουσία των διακρίσεων για τα άτομα με διαφορετικά βιώματα.
- 2) Είναι «πολιτική παιδεία» καθώς πρέπει να προετοιμάσει την πολυπολιτισμική κοινωνία με ανοχή, πάταξη των συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους αλλοδαπούς.
- 3) Είναι «αντιρατσιστική παιδεία» γιατί αναφέρεται στον «πολιτισμικό σχετικισμό».
- 4) Είναι «παιδαγωγική της υποστήριξης» καθώς στηρίζει την ισότητα ευκαιριών και τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών που τίθεται σε δοκιμασίες από την κουλτούρα της χώρας υποδοχής.

Στην Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (όπ. αναφ. στο Γεωργογιάννης, 2008) ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται ότι:

- αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,

- δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής στις χώρες υποδοχής,
- προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου και
- αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Το πρόσφυμα διά (inter) στον όρο είναι τεράστιας σημασίας, διότι εξασφαλίζει την απόρριψη κάθε μονόπλευρης διαδικασίας στην παιδεία. Όπως αναφέρει και ο Micheline Rey, εάν αποδώσουμε με ακρίβεια το διά, τότε θα πρέπει να μιλήσουμε για αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, γκρέμισμα συνόρων, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη (Brander, Cardenas, Abad, Gomes, Taylor, 2004). Για τον Triandis (1998) ο όρος διαπολιτισμικός αναφέρεται σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης ατόμων τα οποία ανήκουν σε δυο διαφορετικούς πολιτισμούς. Αναλυτικότερα, αναφέρει πως ένας τρόπος να σκεφτεί κάποιος για τον πολιτισμό είναι να χρησιμοποιήσει ως κριτήρια διάκρισής του από τους άλλους τη γλώσσα, τον χρόνο και τον τόπο. Έτσι, άνθρωποι που μιλούν διαφορετική γλώσσα ή ζουν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ή σε διαφορετικά μέρη του κόσμου είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικό πολιτισμό. Όταν οι άνθρωποι αυτοί αλληλεπιδράσουν, η κατάσταση αυτή χαρακτηρίζεται διαπολιτισμική.

Κατά τον Μάρκου (1991), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αρχή και ως προσέγγιση αποτελεί μια δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων με διαφορετική εθνικότητα με στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Κατά την UNESCO το 2008, «η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέλει να επιτύχει έναν εξελισσόμενο και σταθερό τρόπο συμβίωσης για όλους τους ανθρώπους με την καλλιέργεια της κατανόησης, του σεβασμού και του διαλόγου ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες».

Ο Γκόβαρης (2001), διευκρινίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό πρότυπο εκπαίδευσης. Ωστόσο, εμπεριέχει μια μεγάλη ποικιλία θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις αρχές και τις προϋποθέσεις που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και την μάθηση. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997) οι βασικές αρχές της είναι: 1) η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών, 2) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, 3) ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη ζωή και 4) ο κάτω από πολιτισμικές συνθήκες αναπτυσσόμενος και εξελισσόμενος άνθρωπος.

1.2 Ο ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η ελληνική κοινωνία από μια περίοδο ξεκάθαρης μονοπολιτισμικότητας και ομοιογένειας πέρασε στη φάση της πολυπολιτισμικότητας και της ετερογένειας. Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια έρχονται μεγάλοι αριθμοί μεταναστών ποικίλων εθνικών ταυτοτήτων. Κάποιοι από αυτούς είναι αλλοδαπής προέλευσης, ενώ άλλοι έχουν ελληνικές ρίζες. Αυτό το πολυπολιτισμικό μωσαϊκό, το οποίο χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, αντανακλάται και στη σύνθεση του σχολικού πληθυσμού της, στις εκπαιδευτικές παροχές που απευθύνονται στους μετανάστες μαθητές (Paleologou, 2004), καθώς και στις μελέτες για τους μετανάστες μαθητές στην Ελλάδα (Palaiologou, 2007).

Ωστόσο, αυτό που πραγματικά συνέβη είναι ότι η ελληνική κοινωνία δε γίνεται τώρα πολυπολιτισμική, αλλά τώρα αναγνωρίζεται ως τέτοια (Πολίτου, 1999). Ο Δαμανάκης (2000), διαπιστώνοντας «ότι υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας ως αντικειμενικής πραγματικότητας, και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα», θεωρεί ότι «η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική "καθεαυτή", αλλά όχι "αφεαυτής"». Είτε όμως η ελληνική κοινωνία γίνεται τώρα πολυπολιτισμική είτε τώρα αναγνωρίζεται ο πολυπολιτισμικός της χαρακτήρας, ένα είναι βέβαιο: η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία, έτσι όπως αποτυπώνεται στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, συνιστά μια νέα πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

Το ελληνικό σχολείο αποτελεί πλέον τόπο ποικίλων πολιτισμικών συναντήσεων (Δρεττάκης, 2001) και οι τάξεις σε αυτό είναι μικτές, καθώς συνυπάρχουν μαθητές και μαθήτριες από διάφορες χώρες, από πολλές γλωσσικές ή κοινωνικές ομάδες. Έτσι λοιπόν όλα τα παιδιά ζουν σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Μπενέκος, 2007). Η πολιτισμικά ανομοιογενής σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η οποία αποτελεί τώρα πια γνώριμο χαρακτηριστικό της σημερινής ελληνικής σχολικής πραγματικότητας των τελευταίων δεκαετιών, έφερε στο προσκήνιο ζητήματα που σχετίζονται με την ομαλή ένταξη πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία, όπως μαθησιακές δυσκολίες, σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή, περιθωριοποίηση, στιγματισμός, διάκριση, κοινωνικός αποκλεισμός. Η ομαλή ένταξη αφορά «την αποδοχή, ανεκτικότητα, σεβασμό και κατανόηση [...] αναγνώριση της διαφοράς, αποδοχή της πολυσημίας και προθυμία για ειρηνική συνύπαρξη κάτω από κοινώς αποδεκτούς ρυθμιστικούς κανόνες» (Μπενέκος, 2007).

Όμως, έρευνες αναφορικά με αυτό το ζήτημα παρουσιάζουν ανησυχητικά φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας στο χώρο του σχολείου (Δημάκος & Τασιοπούλου, 2002. Παλαιολόγου, 2004). Γι αυτό, μεγεθύνεται ο προβληματισμός που αφορά τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφοράς, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, παιδαγωγικής προσέγγισης και διδακτικής πράξης. Είναι εύλογο ότι στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, που αφορούν τις σχέσεις των γηγενών και πολιτισμικά/ γλωσσικά διαφορετικών μαθητών καθιστούν αναγκαία την εγκατάλειψη του μονοπολιτισμικού τρόπου εκπαίδευσης και την υιοθέτηση ενός νέου και διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προσανατολισμού.

1.3 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Μέσα από μια γρήγορη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση που επικρατεί στην Ελλάδα φαίνεται ότι μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 το ελληνικό σχολείο δεν έχει κανένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό, αλλά λειτουργεί με όρους ομοιογένειας, αγνοεί τη διαφορά και την προσεγγίζει με βάση τη λογική του ελλείμματος και των αντισταθμιστικών μέτρων. Αυτό που κυριαρχεί σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000) είναι «η ίδια ταυτότητα και απαιτείται από τον άλλο να προσαρμοστεί και να την υιοθετήσει θυσιάζοντας την ετερότητά του».

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, η αύξηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, οι ανεπάρκειες αλλά και η κριτική που ασκήθηκε στην αφομοιωτική πολιτική, οδήγησαν στη θέσπιση ενός νέου νόμου, του 2413/96, με τον οποίο οριοθετήθηκε ο σκοπός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές, θεσμοθετήθηκε η ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», καθώς και του «Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (Ι.Π.Ο.Δ.Ε).

Με τη θέσπιση αυτού του νόμου, δημιουργούνται ωστόσο και κάποιες ασάφειες ενώ οι κίνδυνοι που εγκυμονεί δημιουργούν επιφυλάξεις για το εάν τελικά αποτελεί ένα ουσιαστικό βήμα που συνειδητά αφήνει πίσω του την αφομοιωτική εκπαίδευση για την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για όλους (Δαμανάκης, 2000). Πιο αναλυτικά, από τη μια ανοίγει ο δρόμος για τη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κοινής για όλους τους μαθητές, με ευέλικτα, πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα. Από την άλλη όμως μπορεί να οδηγήσει και στην ίδρυση σχολείων που θα λειτουργούν στη λογική του «διαχωρισμού», νομιμοποιώντας, ενισχύοντας και παγιώνοντας την περιθωριοποίηση και των αποκλεισμό των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» πρωτοεμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 1980 και συνδέεται με την (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση συγγραφέων (Δαμανάκης, 2000. Γκότοβος, 2002) ότι ο όρος χρησιμοποιείται στη χώρα μας με διαφορετικές σηματοδοτήσεις και νομιμοποιεί άκρως συντηρητικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως ο διαχωρισμός σχολείων, ο διαχωρισμός τμημάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά, στο όνομα της διατήρησης και αναπαραγωγής της πολιτισμικής ετερότητας.

Ο Βακαλιός (1997), διαπιστώνει την ύπαρξη ενός θεωρητικού ελλείμματος και παρατηρεί πως η πρόθεση «δια» υποβαθμίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου. Στην ίδια κατεύθυνση ο Δαμανάκης (2002), τονίζει ότι η πορεία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα μέχρι σήμερα είναι αρκετά προβληματική και αντιφατική, ενώ πολλά είναι και τα συνοδά προβλήματα, με βασικότερο αυτό που προκύπτει από την οριοθέτηση του αντικειμένου.

Το ζητούμενο σύμφωνα με την Ανδρούσου (2002), είναι πως μια παιδαγωγική κατάλληλη να απαντήσει στην πολλαπλή ετερογένεια των σχολικών τάξεων δεν μπορεί να είναι να είναι μια παιδαγωγική για μειονότητες, αλλά οφείλει να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Μόνο έτσι επιτυγχάνεται ο θεμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης που είναι «εξασφάλιση της δυνατότητας να ωφελούνται όλοι οι μαθητές από τη μάθηση με τρόπους που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν πλήρως στη δημόσια, κοινοτική και οικονομική ζωή» (Cope & Kalantzis, 2000).

1.4 ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είδαμε, δεν περιορίζεται στην πολιτισμική συνύπαρξη αλλά εμπεριέχει μια διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης της κουλτούρας, των τρόπων ζωής και των πεποιθήσεων των «άλλων» (Γεωργογιάννης, 2008). Αυτό σημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει ως προαπαιτούμενο την κοινή εθνική καταγωγή για τη δημιουργία ενιαίας εθνικής ταυτότητας, αλλά την ισότητα ευκαιριών και την αφοσίωση των ατόμων σε κοινές αρχές και συμφέροντα (Γκότοβος, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη αξία έχουν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger (1990) και συμπεκνώνουν τόσο τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση όσο και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά

με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά οι αρχές αυτές είναι:

- *εκπαίδευση για ενσυναίσθηση*: το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, βλέπει τα προβλήματα υπό το δικό τους πρίσμα και σταδιακά καλλιεργεί τη συμπάθειά του για αυτούς.
- *εκπαίδευση για αλληλεγγύη*: το άτομο καλείται να καλλιεργήσει μια συλλογική συνείδηση που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μία έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας της αδικίας.
- *εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*: το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς αποτελεί πρόκληση συμμετοχής τους στο δικό μας πολιτισμό, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα.
- *εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης*: το άτομο καλείται να εξαλείψει τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους.

Ο Μ. Δαμανάκης από τη δεκαετία του '80 μέχρι και σήμερα χρησιμοποιεί τρεις βασικές αρχές που διέπουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, την αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών των εθνοπολιτισμικών ομάδων και την αρχή των ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης 1997).

Σύμφωνα με τον Hohmann, η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στη συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, στον παραμερισμό των φραγμών που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση, στην προώθηση των πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού εμπλουτισμού (όπως στο Νικολάου, Ταβουλάρη & Καναβούρας, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στην ειρηνική διαβίωση και αρμονική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκόβαρης 2001, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003). Από τη μια, επιδιώκει να καταστήσει τους μαθητές και τους νέους ανθρώπους ικανούς να αναγνωρίζουν την ανισότητα, την αδικία, το ρατσισμό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και, από την άλλη, να τους δώσει τη γνώση και τις ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να αλλάξουν όλους τους μηχανισμούς που τα προάγουν στην κοινωνία (Brander, Cardenas, Abad, Gomes & Taylor, 2004).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας, του κριτικού πνεύματος, της ανοικτότητας, της αίσθησης του ανήκειν σε μια

κοινότητα αλλά και της αίσθησης της αμοιβαιότητας και της εμπιστοσύνης, προκειμένου κάθε μέλος της κοινωνίας να καταστεί ικανός δημοκρατικός πολίτης (Council of Europe, 2007). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει κάποιος να ενταχθεί στη θέση του άλλου, να αποστασιοποιηθεί από τις δικές του κατηγορίες, αξίες και ενδιαφέροντα και να δει τα πράγματα και με την οπτική των άλλων (Bredella, 2003).

1.5 ΣΧΕΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεγάλη συζήτηση αναφορικά με τις δυο αυτές προσεγγίσεις-τη διαπολιτισμική και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση- έχει γίνει τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της εκπαίδευσης και όχι μόνο, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλίμα σύγχυσης γύρω από αυτές. Ωστόσο, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την αποδοχή ή τουλάχιστον την ανεκτικότητα των άλλων πολιτισμών, ενώ η διαπολιτισμική ξεπερνά την παθητική συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών με στόχο τη δημιουργία ενός τρόπου ζωής που θα στηρίζεται στην κατανόηση, στο σεβασμό και στο διάλογο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Unesco, 2006). Επιπλέον, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα προβλήματα, όπως είναι οι διαφορές στο μαθησιακό ύψος των μαθητών ή στην ανάπτυξη του γλωσσικού μηχανισμού. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεπερνά αυτά τα προβλήματα και κατανοεί ότι η κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η συνύπαρξη και η συνεργασία με τους άλλους.

Σύμφωνα με τη Rolandi Ricci (1986), η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται με την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στοχεύει στην κατανόηση και την προστασία του δικαιώματος στη διαφορετικότητα. Από την άλλη η Luchtenberg (2009) αναφέρει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να έχει ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών στους αλλοδαπούς μαθητές και την προετοιμασία τους για να ζήσουν όλοι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Κοινή κατεύθυνση των δυο αυτών μορφών εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας που στοχεύει στην καλλιέργεια του σεβασμού των βασικών δικαιωμάτων και ελευθεριών όλων των μελών μέσα σε μια κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το προσφυγικό ζήτημα είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν την κοινωνία μας σήμερα. Σύμφωνα με τον Filippo Grandi, Υπατο Αρμοστή του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, δεν πρόκειται για αριθμούς, αλλά για ανθρώπους που έχουν χάσει τις ζωές τους, έχουν χάσει τα σπίτια τους και όλο τους το βίος, κάνοντας λόγο για μια συλλογική αποτυχία της παγκόσμιας ανθρωπότητας (UNHCR, 2017). Οι μετακινήσεις πληθυσμών από τη Μέση Ανατολή προς την Ευρώπη είναι ένα φαινόμενο που δεν έχει επαναληφθεί σε τόσο μεγάλη έκταση και το οποίο αναμένεται να ενταθεί περαιτέρω το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα. Για τους περισσότερους πρόσφυγες η Ευρώπη, ως προορισμός, θεωρείται ένας τόπος ασφάλειας, προστασίας και ευκαιριών, σε αντίθεση με την επιστροφή στην πατρίδα, εξαιτίας της πολιτικής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, που επικρατεί σε αυτή (Düvell, 2012. Papadopoulou, 2004. Triandafyllidou & Ambrosini, 2011).

Οι μετακινήσεις πληθυσμών και οι εισροές προς την Ευρώπη έχουν τη δική τους επίπτωση σε αυτήν και τις πολιτικές της, καθώς δημιουργούνται νέα προβλήματα. Η προσφυγική κρίση βρήκε την Ευρώπη σε μια στιγμή αδυναμίας, καθώς προσπαθεί να αντιμετωπίσει την οικονομική κρίση, την ανάδειξη δεξιού και αριστερού λαϊκισμού σε πολλά κράτη-μέλη, τη συνεχή ένταση με τη Ρωσία και τις τρομοκρατικές επιθέσεις από τον ISIS. Ενώ έχει δημιουργηθεί και ένα ευρύ κλίμα ξеноφοβίας, όπου πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο βρίσκονται στο επίκεντρό του (Sidhu, Taylor & Christie, 2011).

Το 2015 θεωρήθηκε ως η μεγαλύτερη προσφυγική κρίση που έχει αντιμετωπίσει η ανθρωπότητα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η πλειοψηφία των ανθρώπων αυτών εισήλθαν στην Ευρώπη από τη θάλασσα διασχίζοντας τη Μεσόγειο ή φτάνοντας από την Τουρκία στα ελληνικά νησιά του Αιγαίου για να οδηγηθούν κατόπιν προς τη κεντρική και βόρεια Ευρώπη. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Υπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, μόνο το 2016, 362.753 άνθρωποι ήρθαν στην ΕΕ δια μέσου της Μεσογείου, ενώ 5.088 από αυτούς αγνοούνται ή έχουν χάσει τη ζωή τους καθώς μην έχοντας νόμιμες οδούς να ακολουθήσουν καταφεύγουν σε διακινητές και δίκτυα εμπορίας ανθρώπων. Από το 2015 έως τις 20 Οκτωβρίου 2017, 1.584.338 πρόσφυγες έχουν διασχίσει με λέμβους τη Μεσόγειο θέλοντας να φτάσουν στην Ευρώπη με την ελπίδα μιας καλύτερης ζωής.

2.2 ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ο όρος διαμετακομιστική μετανάστευση (transit migration) χρησιμοποιείται για να περιγράψει το φαινόμενο, όπου οι πρόσφυγες πηγαίνουν σε μια χώρα με σκοπό να μείνουν προσωρινά εκεί και να μετακινηθούν μόνιμα σε μια άλλη χώρα. Συχνά, η προσωρινή παραμονή γίνεται λόγω της αναμονής είτε για επιστροφή στην πατρίδα είτε για την απόκτηση των απαραίτητων εγγράφων, που θα τους επιτρέψουν να μετακινηθούν αλλού είτε για μόνιμη παραμονή στη χώρα διέλευσης. Επιπλέον, αποτελεί και ένα τρόπο εξοικονόμησης χρόνου και απόκτησης χρημάτων, μέχρι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες που θα επιτρέψουν τη μετανάστευση σε μια άλλη, πιο πολλά υποσχόμενη χώρα προορισμού. Τέτοιες χώρες προσωρινής διαμονής είναι η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία (Düvell, 2012).

Η Ελλάδα αποτελεί το σταυροδρόμι όπου Ευρώπη, Ασία και Αφρική συναντιούνται, με αποτέλεσμα να αποτελεί μια πύλη εισόδου για τη Δυτική Ευρώπη. Έτσι, έχει καταλήξει με το μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών και προσφύγων σε αναλογία με τον πληθυσμό της, σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη νοτιοευρωπαϊκή χώρα (Antonopoulos & Winterdyk, 2006. Papadopoulou-Kourkoula, 2008. Papadopoulou, 2004. Triandafyllidou & Ambrosini, 2011). Ανεπίσημα, αυτός ο αριθμός υπολογίζεται στο 1 εκατομμύριο άνθρωποι. Συγκεκριμένα, τον Ιανουάριο του 2016 οι αφίξεις από τα ελληνοτουρκικά θαλάσσια σύνορα ανήλθαν σε 66.233, με μέσο όρο αφίξεων ανά ημέρα 1.952. Η υποδοχή στην Ελλάδα ήταν ανεπαρκής, λόγω της ραγδαίας αύξησης των ροών. Η κατάσταση σε όλα τα σημεία εισόδου υπήρξε χαοτική καθώς δεν υπήρχαν υποδομές και κρατική μέριμνα για πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες υγιεινής, νερό και σίτιση (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016).

Σύμφωνα με την Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής μέσα σε δυο χρόνια (2015-2016), υπήρξαν 1.200.000 αφίξεις στα ελληνικά νησιά, 7.000 αφίξεις μέσω χερσαίων συνόρων, έγιναν 50.000 διασώσεις δια θαλάσσης και 765 συλλήψεις διακινητών. Οι χώρες προέλευσης των προσφύγων είναι η Συρία (46%), το Αφγανιστάν (24%), το Ιράν (3%), το Ιράκ (15%), το Πακιστάν (5%) και άλλες (7%). Από τον Ιανουάριο του 2016 έως και τον Δεκέμβριο, το 64% των εισερχομένων ήταν άνδρες και το 36% γυναίκες. Από αυτούς 24,5% των ανδρών και το 31,9% των γυναικών είναι κάτω των 18 ετών.

Σε σχέση με τα ασυνόδευτα παιδιά, τα οποία αποτελούν το πιο ευάλωτο τμήμα των προσφυγικών ροών που εισέρχονται στην Ελλάδα, μόνο το ένα τρίτο, από τα σχεδόν 3.000 παιδιά, έχουν πρόσβαση σε ειδικές δομές φιλοξενίας ανηλίκων και λαμβάνουν κατάλληλη φροντίδα (Hellenic Republic 2017). Για την αντιμετώπιση αυτής της έλλειψης οι ελληνικές

αρχές μερίμνησαν για τη δημιουργία δομών φιλοξενίας, ενώ παράλληλα λειτούργησαν και χώροι φιλοξενίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες καθώς και άλλων ΜΚΟ, έπειτα από τη δέσμευση Ελλάδας και Ύπατης Αρμοστείας απέναντι στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την υλοποίηση Προγράμματος παροχής 20.000 θέσεων υποδοχής και προσωρινής στέγασης αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα. Το πρόγραμμα αυτό, έχει ωφελήσει μέσα στα τελευταία δύο χρόνια σχεδόν 40.000 ανθρώπους και θα συνεχιστεί την επόμενη χρονιά (Estia, 2017). Ωστόσο, πολλά παιδιά βρίσκονται ακόμη σε κέντρα κράτησης, περιμένοντας για μια θέση σε κατάλληλες δομές φιλοξενίας, οι οποίες όμως είναι πολύ περιορισμένες.

2.3 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ»

Οι περισσότερες έρευνες αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα την έννοια του πρόσφυγα και εκείνη του μετανάστη (Portes & Rumbaut, 2001). Οι έννοιες αυτές είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν μεταξύ τους κι έτσι προκύπτει το ερώτημα του ποιος θεωρείται τελικά πρόσφυγας (McBrien, 2005).

Στο πλαίσιο της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών, που διαμορφώθηκε το 1951 και τέθηκε σε εφαρμογή από τον Απρίλιο του 1954, η νομική ιδιότητα του πρόσφυγα αποδίδεται σε ένα άτομο το οποίο, «εξαιτίας βάσιμου φόβου ότι διώκεται για λόγους φυλετικούς, θρησκευτικούς, εθνικής καταγωγής, λόγω της ιδιότητας μέλους σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή λόγω μιας πολιτικής άποψής του, βρίσκεται εκτός της χώρας υπηκοότητάς του και δεν είναι σε θέση ή, εξαιτίας αυτού του φόβου, είναι απρόθυμο να ωφεληθεί από την προστασία αυτής της χώρας ή ένα άτομο το οποίο, μην έχοντας υπηκοότητα και βρισκόμενο εκτός της χώρας της προηγούμενης μόνιμης διαμονής του, δεν είναι σε θέση ή, εξαιτίας αυτού του φόβου, είναι απρόθυμο να επιστρέψει σε αυτήν» (UNHCR,2010).

Η Σύμβαση αυτή δεν αφορά τα άτομα που έχουν εθελοντικά αποκτήσει μια νέα εθνικότητα και απολαμβάνουν τα προνόμια αυτής, έχουν εθελοντικά επαναπατριστεί στη χώρα που εγκατέλειψαν εξαιτίας του φόβου για καταδίωξη ή έχουν σταματήσει να ισχύουν οι συνθήκες που τους κάνουν να θεωρούνται πρόσφυγες. Παράλληλα, πρόσφυγας δεν μπορεί να θεωρηθεί ένα άτομο, που λαμβάνει βοήθεια από άλλα όργανα ή οργανισμούς των Ηνωμένων Εθνών, αλλά ούτε κι ένα άτομο που έχει εγκατασταθεί σε νέα χώρα απολαμβάνοντας τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις με τους πολίτες αυτής. (UNHCR, 2010).

Με βάση τις παραπάνω διευκρινήσεις, μπορεί να γίνει μια διάκριση μεταξύ της έννοιας του «πρόσφυγα» και του «μετανάστη». Οι άνθρωποι που συνήθως μεταναστεύουν με τη θέλησή τους διαθέτουν καλό εκπαιδευτικό επίπεδο, έχουν χρόνο να σκεφτούν πριν πάρουν οριστικά μια τέτοια απόφαση και αρκετοί από αυτούς έχουν οικονομικούς πόρους για να συντηρούνται (Delgado-Gaitan, 1994). Αντίθετα, οι πρόσφυγες συνήθως αναγκάζονται να φύγουν από τη χώρα τους λόγω βίαιων συγκρούσεων, που επικρατούν εκεί, και αναζητούν μια καλύτερη ζωή και αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι συνήθως φτωχοί και λόγω έλλειψης γνώσης της γλώσσας της νέας χώρας, οδηγούνται σε αποξένωση (Zhou, 2001).

Η Σύμβαση του 1951 αποτελεί το κύριο διεθνές κείμενο του δικαίου περί προσφύγων. Σύμφωνα, ωστόσο με τους Taylor και Sidhu (2012), η Σύμβαση αναφέρεται σε έναν αρκετά περιορισμένο ορισμό του πρόσφυγα. Έκτος όμως από τον κλασικό ορισμό του πρόσφυγα της Σύμβασης, η Ύπατη Αρμοστεία αναγνωρίζει τον *de facto* πρόσφυγα που μπορεί να μην ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις της Σύμβασης, αλλά είναι πρόσφυγας κατ' ουσίαν εξ αιτίας γεγονότων που συμβαίνουν στην χώρα του και συγκεκριμένα αυτόν που μετακινείται από χώρα σε χώρα ελπίζοντας να του αναγνωρισθεί η ιδιότητα του πρόσφυγα (Σαμπατάκου, 2010).

Αναφορικά με τα παιδιά πρόσφυγες, έχουν τόσο τα δικαιώματα που έχουν τα παιδιά γενικότερα, όσο και τα δικαιώματα που έχουν οι πρόσφυγες. Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ένα παιδί θεωρείται πρόσφυγας, όταν βρίσκεται κάτω από την ηλικία των 18 ετών και αιτείται το καθεστώς πρόσφυγα ή κάθε άλλου είδους διεθνή προστασία, είναι συνοδευόμενο ή μη από τους γονείς του ή από οποιαδήποτε άλλο ενήλικα και είναι υποχρεωμένο να μεταβεί εκτός συνόρων της χώρας του εξαιτίας κάποιου πολέμου, εμφύλιου πολέμου ή γενικευμένης βίας (ECRE, 1996).

2.4 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Με βάση την έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (2017) για την εκπαίδευση των προσφύγων με τίτλο «Left Behind: Refugee Education in Crisis», πάνω από 3,5 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες 5 έως 17 ετών στερήθηκαν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Ο Filippo Grandi, Ύπατος Αρμοστής του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες σχολιάζει ότι «η εκπαίδευση αυτών των παιδιών είναι κρίσιμης σημασίας για την ειρηνική και βιώσιμη ανάπτυξη των χωρών που τα καλωσόρισαν, αλλά και της πατρίδας τους

όταν θα μπορέσουν να επιστρέψουν πίσω σε αυτή. Ωστόσο, σε σύγκριση με άλλα παιδιά και εφήβους σε όλο τον κόσμο, το χάσμα στις ευκαιρίες που έχουν οι πρόσφυγες μεγαλώνει ακόμα περισσότερο».

Σε αντίστοιχο κλίμα αρκετές ανθρωπιστικές οργανώσεις τόνισαν την ανάγκη της παροχής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη φυσική, διανοητική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάστασή τους (Γκότοβος, 2002. Oh, & van der Stouwe, 2008). Είναι αναμενόμενο ένας μαθητής που αισθάνεται ότι ανήκει σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπου η μάθηση απευθύνεται σε αυτόν, επιδιώκοντας την ενεργή εμπλοκή του και αξιοποιώντας τις διαφορετικές του εμπειρίες, αξίες, στάσεις και σκέψεις, να μπορεί να μάθει πιο εύκολα. Επομένως, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που εμπνέει ασφάλεια, χαρακτηρίζεται από ανεκτικότητα και προσφέρει υποστήριξη, συμβάλλει στο να αναδειχτεί η ετερότητα σε παραγωγικό πόρο (Kalantzis, 2011).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η ανάγκη για μια διευρυμένη εκπαίδευση πέρα από αυτή του τυπικού αναλυτικού προγράμματος, η οποία θα εμπεριέχει την εκπαίδευση για την ειρήνη, την πολιτειότητα και την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων (Cooper, 2005). Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται ως η πλέον κατάλληλη. Αυτή, πρέπει να αποτελεί μέρος της γενικής παιδείας που θα προάγει την κοινωνικοποίηση των ατόμων μέσω των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων τους. Μόνο έτσι οι μαθητές θα απολαμβάνουν στο μέτρο που είναι δυνατό την ελευθερία τους και την ισότητά τους (Τάκης, 2011).

Οι έρευνες, μέχρι στιγμής, παρουσιάζουν μια έμφαση σε εισαγωγικά μαθήματα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με σκοπό οι μαθητές να ενημερωθούν για τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό της, ενώ απαραίτητη θεωρείται και η ενημέρωση των υπόλοιπων παιδιών για τους πρόσφυγες, επιδιώκοντας την κατανόηση και την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών τους (Gamarnikow, 2011. Taylor, & Sidhu, 2012).

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο, που μπορεί να συμβάλει στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, ξεπερνώντας τις δυσκολίες, που προκύπτουν λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών, ψάχνοντας κοινά στοιχεία, που βοηθούν στην ένωση και όχι στην απομάκρυνση. Μόνο μέσα από την εφαρμογή της δημόσιας εκπαίδευσης για όλους, ανεξαρτήτως διαφορών ως προς το φύλο, τη θρησκεία, τη φυλή κ.α., είναι δυνατό να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις απέναντι σε παιδιά με «διαφορετικότητες» και να επιτευχθεί μια πραγματική ισότητα (Νικολάου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΥΛΙΚΟΥ-ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εφαρμόσει και να αξιολογήσει το Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό και τον Οδηγό Καλωσορίσματος, που δημιουργήθηκαν από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου Γλώσσας και Γλωσσικών Προγραμμάτων.

Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος για την Εκπαίδευση Προσφύγων Μαθητών με ακρωνύμιο «ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ», το οποίο εντάσσεται στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+, ΚΑ2, με τίτλο: «Xenios Zeus, “Managing the refugee and migrant flows through the development of educational and vocational frames for children and adults”». Ειδικότερα, απευθύνεται σε πρόσφυγες μαθητές προσχολικής ηλικίας αλλά και δημοτικού σχολείου καθώς και σε μεγαλύτερες ηλικίες με σχετικές πάντα τροποποιήσεις από τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνει υπόψη του τις αρχές τις διαπολιτισμικότητας για σεβασμό, αποδοχή και ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα καθημερινών δεξιοτήτων και γλωσσικών αναγκών και χωρίζεται σε 10 Θεματικές Ενότητες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Θεματικές Ενότητες Γλωσσικού Υποστηρικτικού Υλικού

1^η Θεματική Ενότητα	Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους
2^η Θεματική Ενότητα	Μου αρέσει-Δεν μου αρέσει
3^η Θεματική Ενότητα	Κάνω-φτιάχνω
4^η Θεματική Ενότητα	Παίρνω-Δίνω-Αγοράζω-Πουλάω
5^η Θεματική Ενότητα	Σώμα-Υγεία-Αθλητισμός
6^η Θεματική Ενότητα	Ρούχα-Φαγητά
7^η Θεματική Ενότητα	Διασκεδάζω-Παίζω παιχνίδια- Τηλεόραση
8^η Θεματική Ενότητα	Γιορτές

9^η Θεματική Ενότητα	Μέσα Συγκοινωνίας
10^η Θεματική Ενότητα	Επαγγέλματα

Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι ο Οδηγός Καλωσορίσματος του ΠΔΜ, έχει μεταφραστεί σε Αραβικά και Περσικά, γεγονός που βοηθά τα παιδιά να νιώσουν ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και να διευκολύνει την κατανόηση.

Τα διερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το σκοπό της έρευνας είναι:

- Ποιες πρακτικές και διδακτικές παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές για τους πρόσφυγες μαθητές.
- Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία μάθησης.
- Ποιες είναι οι ανάγκες τους αναφορικά με την εκπαίδευσή τους.
- Ποια είναι τα οφέλη από την παρούσα διδακτική παρέμβαση.
- Ποιες ενέργειες πρέπει να γίνουν για να αρθούν τα εμπόδια και να αντιμετωπιστούν οριστικά οι δυσκολίες που υπάρχουν όταν απευθυνόμαστε σε αυτούς τους πληθυσμούς.

3.2 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση διεξήχθη στο camp των Διαβατών, όπου διαμένουν οι πρόσφυγες. Οι συμμετέχοντες της μελέτης ήταν πρόσφυγες μαθητές ηλικίας από 6 ετών έως 15 που διέμεναν στο camp των Διαβατών. Τα παιδιά χωρίζονταν σε δυο τμήματα: από 6-10 ετών, το πρώτο τμήμα και 11-15 ετών, το δεύτερο τμήμα. Οι χώρες προέλευσής τους ήταν το Ιράκ, το Ιράν, το Κουβέιτ, το Αφγανιστάν, η Συρία και η Τουρκία. Οι γλώσσες που μιλούσαν ήταν Αραβικά, Περσικά, Κουρδικά και Τουρκικά. Γενικότερα, γνώριζαν Ελληνικά σε πολύ πρώιμο στάδιο και κάποιες εκφράσεις όπως «Καλημέρα, Τι κάνεις;», ενώ Αγγλικά δεν γνώριζαν όλα τα παιδιά έτσι ώστε να μιλούν και να συνεννοούνται. Ο μέσος όρος των παιδιών που παρακολουθούσαν τη συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν 10 παιδιά, με το μέγιστο αριθμό να φτάνει τους 18 μαθητές και το ελάχιστο τους 4 μαθητές.

3.3 ΔΙΑΡΚΕΙΑ

Η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ήταν δυο μήνες από τον Φεβρουάριο μέχρι και τον Μάρτιο του 2018. Τα μαθήματα υλοποιούνταν δυο φορές την εβδομάδα, Τρίτη και Πέμπτη,

διάρκειας δυο ωρών- μια ώρα για τους μαθητές 6 με 10 ετών και μια ώρα για τους μεγαλύτερους μαθητές 11 με 15 ετών- οπότε συνολικά αναφερόμαστε σε διάρκεια 30 ωρών.

3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η συλλογή των δεδομένων της εργασίας/μελέτης περίπτωσης έγινε ποιοτικά και συγκεκριμένα υλοποιήθηκε με την παρατήρηση, τη διατήρηση ημερολογίου από τη διδάσκουσα και με ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους μαθητές που συμμετέχουν στη διαδικασία. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια περίπου 10' και διατηρήθηκε η ανωνυμία των παιδιών. Συγκεκριμένα, υλοποιήθηκαν μετά το τέλος της κάθε διδασκαλίας, σε μια ήσυχη αίθουσα του σχολείου, στην οποία έμπαινε ένας-ένας μαθητής.

3.5 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σε όλα τα μαθήματα εφαρμόστηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση με σκοπό να ελεγχτεί η διαδικασία και όχι μόνο το τελικό προϊόν και να παραχθεί ανατροφοδότηση στη διαδικασία διδασκαλίας- μάθησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι πολύ βασική καθώς επιβάλλει μια κυκλική διάταξη της διαδικασίας και μπορεί να αποτελέσει μια πιο ουσιαστική μέθοδο αξιολόγησης που ελέγχει τα πράγματα εκ των έσω. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία γίνονταν συστηματικά καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος αυτού με τη διατήρηση ημερολογίου από την εκπαιδευτικό, στο οποίο κατέγραφε κάθε φορά την εξέλιξη του μαθήματος, τις δυσκολίες που συνάντησε, τι ήταν εύκολο και τι δύσκολο για τους μαθητές, πώς λύθηκαν πιθανά προβλήματα με τα οποία ήρθε αντιμέτωπη καθώς και τι θα τροποποιούσε εάν επαναλάμβανε το ίδιο μάθημα. Επίσης, η περιγραφική αξιολόγηση γίνονταν μέσω της συστηματικής παρατήρησης τόσο των μαθητών όσο και του πλαισίου από την εκπαιδευτικό με σκοπό να συλλεχτούν αρκετά ωφέλιμες πληροφορίες για τη διεξαγωγή των διδασκαλιών. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων από τους μαθητές. Πιο αναλυτικά, ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης των ελληνικών από τους μαθητές, γίνονταν σε αυτούς κάποιες ερωτήσεις αναφορικά με το εάν τους άρεσε το μάθημα, σε ποια δραστηριότητα δυσκολεύτηκαν και ποια τους άρεσε πιο πολύ. Για την καλύτερη κατανόηση

των ερωτήσεων η εκπαιδευτικός τους βοηθούσε άλλοτε με τη χρήση εικόνων (χαρούμενο ή λυπημένο πρόσωπο) και άλλοτε με τις κινήσεις του σώματός της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση εφάρμοσε τις δραστηριότητες που προτείνει το Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό και ο Οδηγός Καλωσορίσματος που δημιουργήθηκαν από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου Γλώσσας και Γλωσσικών Προγραμμάτων του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στα πλαίσια του προγράμματος «ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ». Ωστόσο, έγιναν κάποιες τροποποιήσεις και προσαρμογές σε αυτό το υλικό έτσι ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στην ηλικιακή ομάδα στην οποία διεξήχθη η παρέμβαση. (Πίνακας 2)

1^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 1^Η «ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ»

Γενικοί στόχοι:

- Η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των παιδιών, ώστε αυτά να είναι ικανά να προσλαμβάνουν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο με επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας του στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, του αμοιβαίου σεβασμού και η προώθηση της διαπολιτισμικής ώσμωσης.
- Η αποτελεσματική συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας, η «υγιής» συναναστροφή των μελών, ο σεβασμός και η δίκαιη διαμοίραση καθηκόντων.
- Η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης, η οποία βοηθά στην απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για ένα θέμα.
- Η επαφή με το ελληνικό αλφάβητο.

Στόχοι πρώτου δώρου:

- Να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδευτικό.
- Να μάθουν να συστήνουν τον εαυτό τους, μαθαίνοντας τις φράσεις «Με λένε..., Είμαι από.....».
- Να απαντούν και να θέτουν ερωτήσεις σε λεκτικές πράξεις «Πώς σε λένε; Από πού είσαι;».

Υλικά και μέσα:

Μπάλα, παγκόσμιος χάρτης, σημαίες χωρών, επικοινωνία, διάλογος.

Πορεία 1^{ου} δίωρου:

Δραστηριότητα 1^η

Τα παιδιά μαζί με την εκπαιδευτικό κάθονται στον κύκλο. Η εκπαιδευτικός δείχνοντας τον εαυτό της φωνάζει δυνατά και καθαρά το όνομά της. Στη συνέχεια απευθύνεται σε κάθε παιδί χωριστά με τη σειρά που κάθονται και, δείχνοντάς το, το ρωτά: «Πώς σε λένε;» συνοδεύοντας την ερώτησή της με ανάλογη χειρονομία. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται 2-3 φορές αλλάζοντας τη σειρά.

Δραστηριότητα 2^η

Η εκπαιδευτικός, κρατάει στα χέρια της μια μπάλα. Κατευθύνει τη μπάλα σε ένα παιδί και το ρωτάει: «Πώς σε λένε;». Το παιδί πιάνει τη μπάλα και λέει το όνομά του. Έπειτα, ζητά με χειρονομίες από το παιδί να της επιστρέψει τη μπάλα και επαναλαμβάνει τη δραστηριότητα με όλα τα παιδιά. Καθώς εξοικειώνονται τα παιδιά με αυτή τη διαδικασία, η δραστηριότητα γίνεται πιο σύνθετη, όταν αναλαμβάνει ένα παιδί την πρωτοβουλία να ξεκινήσει το παιχνίδι. Το παιδί παίρνοντας τη μπάλα την κατευθύνει σε κάποιο συμμαθητή του και τον ρωτάει: «Πώς σε λένε;». Το άλλο παιδί πιάνοντας τη μπάλα λέει το όνομά του και απευθύνει την ερώτηση σε κάποιον άλλο συμμαθητή του και το παιχνίδι συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο.

Δραστηριότητα 3^η

Η εκπαιδευτικός τοποθετεί στο πάτωμα έναν παγκόσμιο χάρτη, δείχνει στον χάρτη τη χώρα της, δηλαδή την Ελλάδα, και τους λέει: «Είμαι από την Ελλάδα και είμαι Ελληνίδα». Μετά παροτρύνει με τη σειρά τα παιδιά και με χειρονομίες αλλά και λέγοντας το όνομά τους να έρθουν και να δείξουν στον χάρτη τη χώρα προέλευσής τους. Η εκπαιδευτικός λέει π.χ. «Ο Χαφέζ είναι από τη Συρία, ο Χαφέζ είναι Σύρος» μαζί με το παιδί να επαναλαμβάνει τη φράση και να δείχνει τη χώρα του στον χάρτη. Το ίδιο γίνεται με όλα τα παιδιά.

Δραστηριότητα 4^η

Η εκπαιδευτικός απλώνει τις μικρές σημαίες στο πάτωμα, παίρνει μια σημαία, π.χ. της Συρίας, και ρωτά «Ο ... είναι Σύρος;». Αν όντως είναι Σύρος, το παιδί που άκουσε το όνομά του σηκώνεται και τοποθετεί τη σημαία της χώρας του στο παγκόσμιο χάρτη. Αν το παιδί του οποίου το όνομα έχει ακουστεί δεν είναι π.χ. από τη Συρία, τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν λέγοντας τη λέξη «Όχι». Το παιδί που έχει ακούσει το όνομα του παίρνει τη σημαία της χώρας του και την κολλά στο χάρτη. Αυτό επαναλαμβάνεται με όλα τα παιδιά.

Στόχοι δεύτερου δίωρου:

- Να εμπεδωθούν οι λεκτικές πράξεις του προηγούμενου δίωρου.
- Η παραγωγή προφορικού λόγου.
- Η εικαστική δημιουργία και η ελεύθερη έκφραση.
- Η καλλιέργεια δεξιοτήτων παρουσίασης.

Υλικά και μέσα:

Φύλλα χαρτιού, σχήματα χωρών, σημαίες χωρών, μολύβι, μαρκαδόροι, κόλλες, διάλογος, συζήτηση, δημιουργική δραστηριότητα

Πορεία 2ου δίωρου:

Δραστηριότητα

Η εκπαιδευτικός τοποθετεί στα θρανία φύλλα χαρτιού συραμμένα μεταξύ τους (σε μορφή άλμπουμ), ένα για κάθε παιδί. Κάθε παιδί παίρνει από ένα άλμπουμ και γράφει το όνομά του πχ «Με λένε....» με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Στα θρανία υπάρχουν σκόρπιες σημαίες των χωρών από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά. Αυτά καλούνται να αναγνωρίσουν τη σημαία τους και να την κολλήσουν στο άλμπουμ τους. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός τοποθετεί στα θρανία το σχήμα των διαφόρων χωρών (πάνω στο σχήμα της κάθε χώρας υπάρχει κολλημένη η σημαία της, ώστε να είναι αναγνωρίσιμη από τα παιδιά). Τα παιδιά καλούνται να το κολλήσουν στο άλμπουμ τους και να γράψουν «Είμαι από...». Το ίδιο κάνει και η εκπαιδευτικός για τον εαυτό της. Κατόπιν, ένα-ένα τα παιδιά κρατώντας το άλμπουμ τους στο χέρι καλούνται να σηκωθούν και να μιλήσουν για τον εαυτό τους χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις «Με λένε... και είμαι από...». (εικ. 1, 2 και 3)

Παρατηρήσεις

Οι δραστηριότητες του πρώτου δίωρου έγιναν κατανοητές από το σύνολο των μαθητών. Όλα τα παιδιά θέλησαν να συμμετάσχουν σε αυτές, ωστόσο οι δραστηριότητες που τους άρεσαν πιο πολύ ήταν η 2^η, με τη μπάλα και η 4^η, όπου η εκπαιδευτικός μάντευε τη χώρα προέλευσης του κάθε παιδιού. Ο λόγος που έδειξαν παραπάνω ενθουσιασμό γι αυτές ήταν ο παιγνιώδης χαρακτήρας αλλά και η κίνηση που είχαν. Επιπλέον, τους άρεσε το γεγονός ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Αναφορικά με τη δραστηριότητα του δεύτερου δώρου, αυτή δημιούργησε στην αρχή ένα κλίμα αμηχανίας καθώς η κατασκευή του άλμπουμ ήταν κάτι που δεν είχαν ξανακάνει οι περισσότεροι μαθητές. Η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε μετά από προβολή του δικού μου άλμπουμ αλλά και των αναλυτικών οδηγιών που τους έδωσα. Επιπροσθέτως, η ώρα παρουσίασης ήταν λίγο δύσκολη καθώς τα παιδιά ήταν διστακτικά και ντροπαλά να έρθουν μπροστά οπότε τους δόθηκε η επιλογή να το παρουσιάσουν από τη θέση τους. Γενικότερα, όμως η κατασκευή τους άρεσε και ήθελαν με χαρά να τη δείξουν στους γονείς τους.

2^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 3^η «ΚΑΝΩ- ΦΤΙΑΧΝΩ»

Γενικοί στόχοι:

- Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας του στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, του αμοιβαίου σεβασμού και η προώθηση της διαπολιτισμικής ώσμωσης.
- Η αποτελεσματική συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας, η «υγιής» συναναστροφή των μελών, ο σεβασμός και η δίκαιη διαμοίραση καθηκόντων.
- Η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης, η οποία βοηθά στην απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για ένα θέμα.

Στόχοι πρώτου δώρου:

- Να περιγράφουν τις καθημερινές δραστηριότητες που εξελίσσονται στο χώρο του σπιτιού.
- Η προφορική και γραπτή εκμάθηση των λεκτικών πράξεων «κοιμάμαι, ξυπνάω, πλένω το πρόσωπό μου, πλένω τα δόντια μου, βάζω/βγάζω τα ρούχα μου, χτενίζομαι, πίνω το γάλα μου, πάω σχολείο».
- Γνωριμία με τα ελληνικά ονόματα.

Υλικά και μέσα:

Εικόνες, μουσική, CD, laptop, χαρτιά, μαρκαδόροι, μολύβι, μαρκαδόροι, μίμηση με παρουσία προτύπου, κίνηση.

Πορεία 1ου δώρου:

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει τις παρακάτω εικόνες/ φωτογραφίες.

1η εικόνα: Το παιδί κοιμάται στο κρεβάτι.

2η εικόνα: Χτυπάει το ξυπνητήρι.

3η εικόνα: Ξυπνάει- Ανοίγει και τρίβει τα μάτια.

4η εικόνα: Σηκώνεται.

5η εικόνα: Πλένεται.

6η εικόνα: Πλένει τα δόντια.

7η εικόνα: Ντύνεται.

8η εικόνα: Χτενίζεται.

9η εικόνα: Πίνει το γάλα του.

10η εικόνα: Πάει στο σχολείο.

Κάτω από κάθε εικόνα υπάρχει η αντίστοιχη λεζάντα, π.χ. Ο Φίλιππος κοιμάται. Το ρήμα είναι γραμμένο με έντονα γράμματα, για να δοθεί έμφαση. Η εκπαιδευτικός έχει σκοπίσει τις εικόνες στο θρανίο και ζητά από τα παιδιά, που κάθονται σε ομάδες, να τις βάλουν σε σειρά. Οι εικόνες τοποθετούνται με τη σειρά από τα παιδιά πάνω σε ένα χαρτόνι. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός διαβάζει τη λεζάντα κάθε εικόνας με τη σειρά δίνοντας έμφαση στο ρήμα της πρότασης, το γράφει στον πίνακα για να το αντιγράψουν τα παιδιά και το επαναλαμβάνουν όλοι μαζί και κάθε ένα μόνο του. Κατόπιν, γίνεται ένας μικρός διάλογος του τύπου:

- Ο Φίλιππος κοιμάται.
- Τι κάνει ο Φίλιππος;
- Κοιμάται.

(Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με όλες τις εικόνες).

Κατόπιν, τα παιδιά αναπαριστούν αυτό που δείχνει η εικόνα με παντομιμικές κινήσεις ακολουθώντας το παράδειγμα της εκπαιδευτικού και λένε προφορικά το αντίστοιχο ρήμα.

Δραστηριότητα 2^η

Η εκπαιδευτικός, βάζει μουσική και τη σταματά 10 φορές, δημιουργώντας έτσι 10 παύσεις. Όταν παίζει η μουσική, τα παιδιά κάνουν κινήσεις με το σώμα τους. Σε κάθε παύση της μουσικής, η εκπαιδευτικός φωνάζει δυνατά το ρήμα κάθε εικόνας, ξεκινώντας από την 1η εικόνα και χρησιμοποιώντας α' πρόσωπο, π.χ. Κοιμάμαι. Τα παιδιά καλούνται να κάνουν πράξη αυτό που ειπώθηκε. Εάν τα παιδιά δεν το καταλάβουν, η εκπαιδευτικός τους δείχνει την κατάλληλη εικόνα.

Δραστηριότητα 3^η

Η εκπαιδευτικός σκορπίζει σε ένα θρανίο τις εικόνες και κατόπιν λέει από ένα ρήμα πχ «κοιμάμαι». Τότε τα παιδιά σε δυάδες σηκώνονται και ψάχνουν να βρουν τη σωστή εικόνα. Όποιος από τους δυο βρει τη σωστή εικόνα πρώτος λέει και το ρήμα, ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές του μιμούνταν τη κίνηση.

Δραστηριότητα 4^η

Η εκπαιδευτικός δίνει χαρτιά στους μαθητές, για να ζωγραφίσουν ότι θέλουν σχετικό με τη μέρα που πέρασαν στο σχολείο. Αφού ολοκληρώσουν τη ζωγραφιά τους γράφουν τη φράση που αντιστοιχεί με την ζωγραφιά τους. (εικ. 4 και 5)

Στόχοι 2^{ου} δίωρου

- Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.
- Εξάσκηση της ανάγνωσης.
- Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας.
- Κατανοούν τη σημασία των λεκτικών πράξεων «Τι κάνω;», «γράφω, διαβάζω, μιλάω, παίζω, ζωγραφίζω, τραγουδάω, χορεύω», τις προφέρουν και τις γράφουν.

Υλικά και μέσα

Φωτογραφίες, χαρτόνι, καρτέλες με ρήματα, κόλλα, χαρτόνι για κολλάζ, μαρκαδόροι.

Πορεία 2^{ου} δίωρου

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός προβάλλει τις φωτογραφίες ενώ ταυτόχρονα γράφει στον πίνακα με διαδοχική σειρά σύμφωνη με αυτή που δείχνει τις φωτογραφίες τα ρήματα σε α' ενικό πρόσωπο, π.χ. γράφω, διαβάζω, ζωγραφίζω. Δείχνοντας καθεμιά τις φωτογραφίες πρώτα ατομικά σε κάθε παιδί και μετά ομαδικά στο σύνολο της τάξης λέει: Ο Χασάν ζωγραφίζει. Τι κάνει ο Χασάν; Τα παιδιά απαντούν: Ζωγραφίζει. Την ίδια στιγμή δείχνει και διαβάζει το συγκεκριμένο ρήμα από τον πίνακα και στη συνέχεια το επαναλαμβάνουν όλοι μαζί.

Δραστηριότητα 2^η

Τα παιδιά φτιάχνουν ένα ατομικό κολλάζ με φωτογραφίες και γράφουν τα ρήματα που αντιστοιχούν σε κάθε φωτογραφία. Επιπλέον, στο χαρτόνι πάνω στο οποίο θα γίνει το κολλάζ έχουν σχηματιστεί τα πλαίσια όπου θα μπου οι φωτογραφίες και θα γραφούν οι

λέξεις-ρήματα. Στο τέλος δίνουν τίτλο στο κολλάζ π.χ. 'Η μέρα μου στο σχολείο'. (εικ. 6,7,8 και 9)

Δραστηριότητα 3^η

Τα παιδιά παίζουν παντομίμα. Πιο αναλυτικά, ένα-ένα τα παιδιά σηκώνονται διαλέγουν κρυφά μια φωτογραφία και με τις κινήσεις τους προσπαθούν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους να μαντέψουν τι κάνει.

Παρατηρήσεις

Οι δραστηριότητες του 1^{ου} δώρου άρεσαν αρκετά στους μαθητές. Μια από τις δυσκολίες που συνάντησαν ήταν στη λέξη «ξυπνητήρι» την οποία δεν μπορούσαν να προφέρουν, οπότε αντικαταστήθηκε από τη λέξη ρολόι. Επιπλέον, η 2^η δραστηριότητα αν και τους άρεσε πολύ μόλις κατανόησαν τι πρέπει να κάνουν, στην αρχή προκάλεσε μια ταραχή στην τάξη. Γενικότερα όμως η μουσική, το παιχνίδι και η διασκέδαση που υπήρχε σε αυτές, ωφέλησε αρκετά τη συμμετοχή τους και τη γνώση.

Από τις δραστηριότητες του 2^{ου} δώρου συμμετείχαν πιο ενεργά στη κατασκευή κολλάζ και στη παντομίμα, ωστόσο έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον στο να μάθουν τη γραφή αλλά και την σωστή προφορά των λέξεων αυτών.

3^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 5^Η «ΣΩΜΑ-ΥΓΕΙΑ-ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ»

Γενικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν τα παιδιά τα μέλη του σώματός τους και ποιες λειτουργίες μπορούν να επιτελέσουν με αυτά.
- Να μνηθούν σε σωστές διατροφικές συνήθειες, καθώς και στη φροντίδα του σώματος και των δοντιών τους.
- Να εξοικειωθούν με χώρους και καταστάσεις που αφορούν την υγεία τους.
- Να μάθουν να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τις υγιεινές και τις ανθυγιεινές τροφές.
- Να εξοικειωθούν με το ελληνικό λεξιλόγιο το οποίο θα χρησιμοποιούν στα παιχνίδια τους και που θα τους επιτρέπει να επικοινωνούν και να συνεννοούνται.

Στόχοι πρώτου δίωρου

- Να επιτύχουν ρυθμό και εκφραστικότητα στις σωματικές τους κινήσεις και να μνηθούν στις ηθικές και κοινωνικές αρετές όπως: η συνεργατικότητα και ο σεβασμός προς τους κανόνες.
- Να ανακαλύψουν το γνωστικό σχήμα του σώματος.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τα μέρη του σώματος.
- Προφορική και γραπτή εκμάθηση των μερών του σώματος: «κεφάλι, μαλλιά, μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, λαιμός, κοιλιά, χέρια, γόνατα, πόδια» και των ρημάτων: «μυρίζω, βλέπω, ακούω, πιάνω, κλοτσάω, κρατάω».

Υλικά και μέσα

Σώμα παιδιών, ζωγραφισμένο σώμα σε χαρτόνι, μέλη του σώματος κομμένα σε χαρτόνι, εικόνες με διάφορα αντικείμενα (λουλούδια, φαγητά...), τραγούδι.

Πορεία 1^{ου} δίωρου

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός κρεμά στον τοίχο της τάξης ένα σώμα σχεδιασμένο σε μεγάλο χαρτόνι. Σε ένα θρανίο βρίσκονται διασκορπισμένα τα μέλη του σώματος (χέρια, πόδια, κεφάλι...). Η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά ένα-ένα τα μέλη και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ονομασία τους. Σε καθένα από αυτά αναγράφεται η ανάλογη λέξη. Τα παιδιά καλούνται να τα τοποθετήσουν στη σωστή τους θέση.

Δραστηριότητα 2^η

Η εκπαιδευτικός σκορπίζει σε ένα θρανίο τις εικόνες με τα μέλη του σώματος και κατόπιν λέει ένα πχ «μύτη». Τότε τα παιδιά σε δυάδες σηκώνονται και ψάχνουν να βρουν τη σωστή εικόνα. Όποιος από τους δυο βρει τη σωστή εικόνα πρώτος λέει και το ρήμα, ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές του δείχνουν το μέλος αυτό στο δικό τους σώμα. Εναλλακτικά σηκώνονταν σε δυάδες στο χαρτόνι με το σχεδιασμένο σώμα που είναι τοποθετημένο στον πίνακα της τάξης και ψάχνουν να βρουν το σωστό μέλος.

Δραστηριότητα 3^η

Η εκπαιδευτικός έχει σκορπίσει στο θρανίο εικόνες που έχουν σχέση με το τι μπορούμε να κάνουμε με τα μέλη και τα όργανα του σώματος. Για παράδειγμα, εικόνες που περιέχουν λουλούδια που μυρίζουνε, φαγητά που τρώγονται, μουσικά

όργανα που ακούγονται, κιάλια, μπάλα που κλοτσιέται κ.ά. Έπειτα, χρησιμοποιώντας το ανθρώπινο σώμα της προηγούμενης δραστηριότητας, τα παιδιά καλούνται να κολλήσουν δίπλα από κάθε αισθητήριο όργανο την ανάλογη εικόνα δικαιολογώντας την επιλογή τους (π.χ. δίπλα από τη μύτη τοποθετεί εικόνες που απεικονίζουν κάτι που μπορούμε να μυρίσουμε). Δίνεται έμφαση στα ρήματα: μυρίζω, βλέπω, ακούω, πιάνω, πατάω, κλοτσάω. (εικ. 10 και 11)

Δραστηριότητα 4^η

Η εκπαιδευτικός μαθαίνει στα παιδιά το τραγούδι: «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά», «χόκι-πόκι» και «κεφάλι-ώμοι-γόνατα και πόδια», με τα οποία τα παιδιά τραγουδούν αλλά και χορεύουν μιμούμενα με τις κινήσεις του σώματος τους στίχους από τα τραγούδια. (εικ.12,13 και 14)

Στόχοι 2^{ου} δίωρου

- Να μνηθούν τα παιδιά σε σωστές διατροφικές συνήθειες.
- Να μάθουν να φροντίζουν το σώμα και τα δόντια τους.
- Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και τη συνεργατικότητα.
- Κατανοούν τη σημασία των λεκτικών πράξεων: «υγιεινές τροφές, βλαβερές τροφές, δυνατός, αδύναμος» και διαφόρων προϊόντων του εμπορίου πχ: γάλα, γιαούρτι, σοκολάτα, χυμός φρούτων, τις προφέρουν και τις γράφουν.

Υλικά και μέσα

Διαφημίσεις, υπολογιστής, διαφημιζόμενα προϊόντα, εικόνες φαγητών από περιοδικά, κόλλες, μαρκαδόροι και ψαλίδι.

Πορεία 2^{ου} δίωρου

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός προβάλλει σε βίντεο τέσσερις διαφημίσεις με προϊόντα που χαρίζουν δύναμη και υγεία. Τα προϊόντα αυτά μπορεί να είναι: γάλα, δημητριακά, φρέσκοι χυμοί φρούτων, σοκολάτα με περισσότερο γάλα και λιγότερο κακάο. Μετά το τέλος κάθε διαφήμισης που προβάλλεται στα παιδιά ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το διαφημιζόμενο προϊόν. Αν, για παράδειγμα, η διαφήμιση σχετίζεται με το γάλα, η συζήτηση εστιάζεται στις ωφέλειες του γάλακτος στον οργανισμό μας (περιέχει ασβέστιο, που κάνει καλό στα κόκαλα

και στα δόντια). Όλες οι πληροφορίες συνοδεύονται και από διάφορες εικόνες για την καλύτερη κατανόηση των ωφελειών που έχουν οι προβαλλόμενες τροφές.

Δραστηριότητα 2^η

Η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές την πυραμίδα της διατροφής. Έπειτα μοιράζει στα παιδιά διαφημιστικά φυλλάδια από σούπερ-μάρκετ τα οποία έχουν υγιεινές και λιγότερο υγιεινές τροφές. Καλεί τα παιδιά να κατασκευάσουν δύο κολλάζ. Στο ένα θα απεικονίζονται οι υγιεινές τροφές («Υγεινούλα») και στο άλλο οι λιγότερο υγιεινές («Βλαβερούλα»). Στη συνέχεια τα κολλάζ αυτά τα κολλούν στην αίθουσα, για να τους θυμίζουν τι είναι καλό να τρώνε και τι να αποφεύγουν. (εικ. 15,16,17 και 18)

Παρατηρήσεις

Όλες οι δραστηριότητες του 1^{ου} δίωρου που δημιουργήθηκαν είχαν παιγνιώδη μορφή και τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε όλες μαθαίνοντας τα μέρη τους σώματος και τις ενέργειες του καθενός. Ειδικά στη 4^η δραστηριότητα με τα τραγούδια και το χορό ενθουσιάστηκαν και ήθελαν να μάθουν να τα τραγουδούν και μόνα τους. Μάλιστα τις επόμενες ημέρες ζητούσαν να τα επαναλάβουν.

Με τις δραστηριότητες του 2^{ου} δίωρου υπήρξε μια δυσκολία στην κατανόηση των ωφελειών που έχουν οι διάφορες τροφές στο σώμα μας. Αντίθετα, η 2^η δραστηριότητα με το κολλάζ τους άρεσε περισσότερο και ορισμένα θέλησαν να μάθουν να γράφουν και να προφέρουν σωστά τις ονομασίες από όλα τα προϊόντα που χρησιμοποιήθηκαν στο κολλάζ.

4^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 5^η «ΣΩΜΑ- ΥΓΕΙΑ- ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ»

Γενικοί στόχοι

Οι γενικοί στόχοι αυτής της ενότητας εξακολουθούν να είναι ίδιοι με αυτούς που αναφέρθηκαν παραπάνω καθώς πρόκειται για συνέχεια των δραστηριοτήτων της ίδια θεματικής ενότητας.

Στόχοι τρίτου δίωρου

- Η μεταφορά του πραγματικού κόσμου στον χώρο του σχολείου και εξοικείωση των παιδιών με χώρους και καταστάσεις που αφορούν την υγεία.
- Η προφορική και γραπτή εκμάθηση των λεκτικών πράξεων: «γιατρός, φαρμακοποιός, αθλητής, γάζες, οινόπνευμα, ιώδιο, φάρμακα».

Υλικά και μέσα

Φάρμακα, γάζες, οινόπνευμα, ιώδιο, τραυμοπλάστ, εικόνες, βίντεο, συζήτηση, παρατήρηση, διάλογος, παιχνίδι ρόλων.

Πορεία 3^{ου} δώρου

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός προβάλλει ένα βίντεο από τη δουλειά που κάνει ένας φαρμακοποιός και ένας αθλητής. Γράφει τις λέξεις στον πίνακα και τις επαναλαμβάνουν όλοι μαζί. Κατά τη διάρκεια του βίντεο το σταματάει και δίνει επιπλέον πληροφορίες στα παιδιά (όπως: γιατί έρχεται ο κόσμος στο φαρμακείο, τι δίνει σε κάποιο παιδί που έχει χτυπήσει, όσον αφορά τον αθλητή: τι κάνει κάθε μέρα, τι τρώει, ποιο είναι το πρόγραμμά του, πόσες ώρες κοιμάται, πόσες ώρες γυμνάζεται). (εικ. 19 και 20)

Δραστηριότητα 2^η

Η εκπαιδευτικός προβάλλει ένα βίντεο με το πώς φροντίζουμε τραύματα και ταυτόχρονα τους δείχνει εικόνες με υλικά που χρησιμοποιεί ένα φαρμακοποιός: γάζες, οινόπνευμα, ιώδιο, τραυμοπλάστ. Έχοντας αυτά τα υλικά μαζί του, ο εκπαιδευτικός διαλέγει έναν εθελοντή-μαθητή για να δείξει στους υπόλοιπους μαθητές πως πρέπει να φροντίζουμε ένα παιδί που έχει τραυματιστεί. Την ίδια διαδικασία ακολουθούν όλα τα παιδιά λέγοντας κάθε φορά και ποιο υλικό χρησιμοποιούν.

Στόχοι τέταρτου δώρου

- Η αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξη.
- Η ανάπτυξη δημιουργικότητας και έκφρασης.
- Η ικανότητα χειρισμού αντικειμένου.
- Η ελεύθερη κίνηση στον χώρο.
- Η εισαγωγή στην αντιστοίχιση.
- Η προφορική και γραπτή εκμάθηση διαφόρων αθλημάτων: «κολύμβηση, σκι, ράφτινγκ, κανό/καγιάκ, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, βόλει, τένις, στεφάνι/σχοινάκι/μπάλα/κορδέλα» αλλά και των μερών που γίνονται; «βουνό, θάλασσα, λίμνη, γήπεδο».

Υλικά και μέσα

Συζήτηση, διάλογος, παρατήρηση, εικόνες με όργανα ψυχοκίνησης (μπάλα, στεφάνι, κορδέλα, σχοινάκι), βίντεο με διάφορα αθλήματα, εικόνες με τοπία.

Πορεία 4^{ου} δώρου

Δραστηριότητα 1^η

Δείχνουμε σε βίντεο διάφορα αθλήματα (σκι, κολύμβηση, θαλάσσιο σκι, χόκεϊ, γκολφ, ποδόσφαιρο, κωπηλασία, ποδηλασία, ορειβασία ...), και τα ρωτάμε εάν γνωρίζουν την ονομασία αυτού του αθλήματος. Εάν όχι τη λέμε και τη γράφουμε στον πίνακα κάνοντας και την αντίστοιχη κίνηση με το σώμα μας. Για το κάθε άθλημα υπάρχει και εικόνα που το προβάλλει. Επίσης, η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει στον πίνακα και εικόνες από τοπία. Κάθε φορά που προβάλλεται ένα άθλημα, τα παιδιά καλούνται να αντιστοιχίσουν την εικόνα του αθλήματος με την κατάλληλη εικόνα όπου αυτό πραγματοποιείται. Όταν, π.χ., προβάλλεται το βίντεο με το θαλάσσιο σκι, τα παιδιά πρέπει να διαλέξουν την εικόνα με το θαλάσσιο σκι και να την αντιστοιχίσουν με την εικόνα της θάλασσας. (εικ. 21)

Δραστηριότητα 2^η

Αφού ολοκληρωθεί η προβολή όλων των αθλημάτων και των τοποθεσιών τους για καλύτερη εμπέδωση σηκώνονται ένα-ένα τα παιδιά στο πίνακα. Η εκπαιδευτικός λέει ένα άθλημα και τα παιδιά καλούνται να βρουν την εικόνα, να το προφέρουν και να πουν σε ποιο μέρος γίνεται. Η συζήτηση επεκτείνεται σχετικά με το ποια μέλη του σώματος γυμνάζονται περισσότερο με το συγκεκριμένο κάθε φορά άθλημα. Τα παιδιά εκφράζουν τις προτιμήσεις τους για τα αθλήματα.

Δραστηριότητα 3^η

Τα παιδιά παίζουν παντομίμα. Κάθε παιδί διαλέγει κρυφά μια εικόνα ενός αθλήματος και με τις κινήσεις του προσπαθεί να βοηθήσει τους συμμαθητές του να βρουν ποιο άθλημα αναπαριστά με το σώμα του.

Παρατηρήσεις

Στο 1^ο δώρο δεν δημιουργήθηκε κάποια δυσκολία και τα παιδιά συμμετείχαν κανονικά. Η δραστηριότητα στην οποία έπαιζαν τους μικρούς γιατρούς και έμαθαν να φροντίζουν τραυματίες τους προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον και τους άρεσε πολύ.

Στο 2^ο δώρο έδειξαν αρκετό ενθουσιασμό με το βίντεο που παρουσίαζε διάφορα αθλήματα και όταν κάποιο από αυτά υπήρχε και στη χώρα προέλευσής τους έλεγαν και την αντίστοιχη

ονομασία του. Επιπλέον, η παντομίμα είναι ένα από τα παιχνίδια που τους αρέσει πολύ και προκαλεί χαρά σε όλους. Ωστόσο μια δυσκολία που δημιουργήθηκε ήταν ότι η αντιστοίχιση τους μέρδεψε αρκετά και δεν την κατανόησαν στην αρχή, έπειτα βέβαια από 2-3 επαναλήψεις εξοικειώθηκαν και με αυτή τη μορφή άσκησης.

5^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 6^Η «ΡΟΥΧΑ- ΦΑΓΗΤΑ»

Γενικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν τα παιδιά τα διάφορα είδη ρουχισμού και φαγητών, στα οποία θα μπορούν να αναφέρονται μέσα από τις ανάλογες λεκτικές πράξεις.
- Να μπορούν να διακρίνουν τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν την ενδυμασία ανάμεσα σε άντρα- γυναίκα και ανάλογα με την εποχή.
- Να ανταποκρίνονται σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις που έχουν σχέση με την εξυπηρέτησή τους σε κάποιο εστιατόριο ή φαστ φουντ.
- Να μπορούν να διακρίνουν τις διάφορες γεύσεις (αλμυρό, γλυκό, ξινό, πικρό).
- Να καλλιεργήσουν το προφορικό και γραπτό λόγο.

Στόχοι πρώτου δίωρου

- Εισαγωγή στις μαθηματικές έννοιες (μεγάλος –μικρός).
- Κατανοούν τη σημασία των ανδρικών και γυναικείων ρούχων: «πουκάμισο, παντελόνι, φόρεμα, φούστα, μπλούζα, κάλτσες, παπούτσια κ.α.», καθώς και τη διάκρισή τους με βάση τις εποχές: «Χειμώνας και Καλοκαίρι», τις προφέρουν και τις γράφουν.
- Καλλιέργεια ομαδικότητας και συνεργασίας.

Υλικά και μέσα

Πίνακας από χαρτόνι, σχεδιασμένο αντρικό και γυναικείο σώμα, ρούχα από χαρτόνι με αυτοκόλλητο, χαρτόνι όπου υπάρχουν σχεδιασμένα τα σώματα μιας γυναίκας ενήλικα και ενός παιδιού, σχεδιασμένα ρούχα διάφορων μεγεθών, διάφορα μέρη ή φωτογραφίες από παραδοσιακές φορεσιές, συζήτηση, προβληματισμός, συνεργασία.

Πορεία 1^{ου} δώρου

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός τοποθετεί στον πίνακα δυο χαρτόνια στα οποία έχει σχεδιάσει ένα αντρικό και ένα γυναικείο σώμα. Επιπλέον, έχει φέρει μαζί της εικόνες με διάφορα ρούχα. Καλεί τα παιδιά να βάλουν τις εικόνες με τα ρούχα κάτω από το αντρικό ή το γυναικείο σώμα όπως αυτά επιθυμούν. Μόλις ντύσουν τις κούκλες, η εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά σχετικά με τον ρουχισμό της κάθε κούκλας. Για παράδειγμα: «Τι φορέσατε στην γυναίκα; Γιατί; Πώς λέγεται αυτό που φοράει, ξέρετε;». Γράφει στον πίνακα τις λέξεις και τι επαναλαμβάνουν όλοι μαζί. Σε περίπτωση που τα παιδιά δε γνωρίζουν, την απάντηση δίνει η εκπαιδευτικός. Έτσι γίνεται η διάκριση ανάμεσα στα γυναικεία και τα ανδρικά ενδύματα. Η εκπαιδευτικός και τα παιδιά δείχνουν τι φοράει ο άντρας και τα ονομάζουν, π.χ. πουκάμισο, γραβάτα, ζώνη, παντελόνι κ.λπ. Το ίδιο κάνουν και με τη γυναίκα, π.χ. φούστα, καλσόν κ.λπ. (εικ. 22, 23 και 24)

Δραστηριότητα 2^η

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει έναν πίνακα σε χαρτόνι, ο οποίος είναι χωρισμένος στη μέση. Επάνω αριστερά είναι γραμμένη η λέξη ΧΕΙΜΩΝΑΣ και δίπλα υπάρχει μια χαρακτηριστική φωτογραφία/ζωγραφιά χειμωνιάτικου καιρού (βροχή, χιόνι...), ενώ πάνω δεξιά υπάρχει γραμμένη η λέξη ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ, με αντίστοιχη φωτογραφία/ζωγραφιά (ήλιος, θάλασσα...). Κάθε στήλη είναι χωρισμένη σε λωρίδες και σε καθεμία υπάρχει γραμμένη μία λέξη. Σε ένα θρανίο υπάρχουν σκόρπια αυτοκόλλητα ρούχα, τα οποία τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν δίπλα από την αντίστοιχη λέξη. Να σημειωθεί ότι σε κάθε στήλη υπάρχουν οι λέξεις των ρούχων που φοριούνται την ανάλογη εποχή (γάντια, σκούφος, κασκόλ, μπουφάν, μπότες, τον χειμώνα· μαγιό, σορτσάκι, φανελάκι, κοντομάνικο μπλουζάκι, το καλοκαίρι). (εικ. 25)

Δραστηριότητα 3^η

Σε ένα χαρτόνι είναι σχεδιασμένα δύο σώματα: μιας γυναίκας ενήλικα και ενός παιδιού. Ακόμη, υπάρχουν εικόνες με ρούχα, τα οποία είναι μεν ίδια αλλά διαφορετικών μεγεθών. Τα παιδιά καλούνται να προβληματιστούν και να αντιστοιχίσουν το ανάλογο ρούχο με το ανάλογο σώμα. Η εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά για ποιο λόγο επιλέγουν το συγκεκριμένο μέγεθος σε κάθε περίπτωση, δίνοντας έμφαση στα επίθετα μικρός – μεγάλος. (εικ. 26)

Στόχοι δεύτερου δώρου

- Γνωριμία με τη ελληνική κουζίνα.
- Διάκριση γεύσεων.
- Προφορική και γραπτή εκμάθηση των λεκτικών πράξεων: «αλμυρό- γλυκό, πικρό- ξινό» και ενός διαλόγου: «Καλησπέρα - Τι θα πάρετε; - Τι θα πιείτε;- Μια σαλάτα, κοτόπουλο, πατάτες και πορτοκαλάδα.- Ευχαριστώ – Παρακαλώ -Πόσο κάνει; - Ορίστε τα ρέστα σας».
- Καλλιέργεια ομαδικότητας και συνεργασίας.

Υλικά και μέσα

Μαντίλι, προϊόντα (αλάτι, ζάχαρη, λεμόνι, πικρή σοκολάτα), μουσική, συζήτηση, διάλογος, παρατήρηση, κατάλογοι με φαγητά, τραπεζομάντηλα, δίσκος.

Πορεία 2^{ου} δώρου

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός τοποθετεί σ' ένα θρανίο προϊόντα με διαφορετικές γεύσεις. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να επιλέξει για παράδειγμα το μέλι ή τη ζάχαρη για γλυκό, λεμόνι για ξινό, αλάτι για αλμυρό, και πικρή σοκολάτα. Στη συνέχεια καλεί τα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι. Το κάθε παιδί, αφού κλείσει τα μάτια του με ένα μαντίλι, δοκιμάζει τα προϊόντα και ανάλογα με τη γεύση του καθενός παίρνει την ανάλογη έκφραση. Τα υπόλοιπα παιδιά παρατηρούν τις αντιδράσεις του συμμαθητή τους. Αφού όλοι παίξουν το παιχνίδι, η εκπαιδευτικός τοποθετεί στον πίνακα τέσσερις εικόνες με τις φάτσες που αντιστοιχούν σε κάθε γεύση και προτρέπει τα παιδιά να διαλέξουν ανάλογα με το προϊόν την αντίστοιχη φάτσα. Ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός την ονομάζει. Έτσι γίνεται και η εισαγωγή των λέξεων γλυκό, αλμυρό, ξινό, πικρό. (εικ. 27 και 28)

Δραστηριότητα 2^η

Έπειτα τα παιδιά φτιάχνουν ένα κολάζ με εικόνες φαγητών, που έχει φέρει η εκπαιδευτικός, τις οποίες κατατάσσουν στις αντίστοιχες γεύσεις. (εικ. 29)

Δραστηριότητα 3^η

Η εκπαιδευτικός και τα παιδιά παίζουν ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο αρχικά η δασκάλα έχει το ρόλο του σερβιτόρου και τα παιδιά το ρόλο των πελατών. Στρώνονται τραπεζομάντηλα στα θρανία και η εκπαιδευτικός κρατώντας ένα δίσκο πηγαίνει το κατάλογο με τα φαγητά

που παραγγέλνουν τα παιδιά και ακολουθεί ο διάλογος, ο οποίος είναι γραμμένος στον πίνακα της τάξης:

-Καλησπέρα *(δίνει τον κατάλογο)*

-Καλησπέρα

-Τι θα πάρετε;

-Μια σαλάτα, κοτόπουλο και πατάτες. *(αλλάζει ανάλογα με τις επιλογές των παιδιών)*

-Τι θα πιείτε;

-Μια πορτοκαλάδα. *(αλλάζει ανάλογα με τις επιλογές των παιδιών)*

-Ευχαριστώ.

-Παρακαλώ.

-Πόσο κάνει;

-Ορίστε τα ρέστα σας.

Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται μόνο από τα παιδιά εφόσον έχουν εξοικειωθεί. Καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας παίζει απαλή μουσική.

Παρατηρήσεις

Όλες οι δραστηριότητες του 1^{ου} δώρου άρεσαν στα παιδιά και γενικότερα δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική δυσκολία. Ανταποκρίθηκαν σε όλες με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ειδικά η 3^η δραστηριότητα με τα μεγέθη συμπληρώθηκε με μεγάλη ευκολία από όλα τα παιδιά.

Αναφορικά με το 2^ο δώρο, η δραστηριότητα με τις δοκιμές γεύσεων κινητοποίησε τα παιδιά, τα οποία χωρίς ντροπές σηκώθηκαν, δοκίμασαν και βρήκαν τη σωστή γεύση του κάθε υλικού. Εκεί που υπήρξε μια μικρή δυσκολία ήταν στη 3^η δραστηριότητα καθώς αρχικά δεν μπορούσαν να κατανοήσουν αυτό που τους ζητούνταν. Μόλις όμως έπαιξα και τους δυο ρόλους μόνη μου, μπόρεσαν ν' ανταποκριθούν ικανοποιητικά και σε αυτή τη δραστηριότητα.

6^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 9^Η «ΜΕΣΑ ΣΥΓΚΟΙΝΩΝΙΑΣ»

Γενικοί στόχοι

- Γνωριμία των παιδιών με τα διάφορα μέσα συγκοινωνίας (ποια είναι/ πως ονομάζονται).
- Γνωριμία με την εξέλιξή τους στο χρόνο.
- Κατανόηση της χρησιμότητάς τους στον άνθρωπο.

- Απόκτηση λεξιλογίου και εκφράσεων αναφορικά με τα μέσα συγκοινωνίας.
- Να γνωρίσουν πώς μπορούμε να ταξιδέψουμε με αυτά (ξηρά, Θάλασσα και αέρα)
- Να γνωρίσουν πώς ονομάζουμε τους ανθρώπους που εργάζονται εκεί.

Στόχοι πρώτου δώρου

- Προφορική και γραπτή εκμάθηση των μέσων μεταφοράς: «αυτοκίνητο, μηχανή, τρένο, λεωφορείο, ταξί, αεροπλάνο, καράβι, ποδήλατο κ.α.» καθώς και τις λεκτικές πράξεις: «ταξιδεύω., θα πάω με..., θα ταξιδέψω με..., με τι θα πας; ».
- Χρήση μελλοντικών εκφράσεων.
- Ομαδοποίηση αντικειμένων.
- Δημιουργική έκφραση μέσω της ζωγραφικής.

Υλικά και μέσα

Εικόνες με διάφορα μέσα συγκοινωνίας, ψαλίδια, περιοδικά, χαρτόνι, παγκόσμιος χάρτης/ υδρόγειος σφαίρα, μαγνητοφωνημένοι ήχοι διαφόρων μέσων συγκοινωνίας, μαρκαδόροι, παρατήρηση, προβληματισμός, συζήτηση.

Πορεία 1^{ου} δώρου

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά, με εικόνες διάφορα μέσα συγκοινωνίας (τρένο, λεωφορείο, αεροπλάνο, αυτοκίνητο). Κάτω από τις εικόνες υπάρχει ξεχωριστή καρτέλα με την αντίστοιχη λέξη. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία-μία τις εικόνες και προφέρει καθαρά την ονομασία του συγκεκριμένου μέσου. Ζητά από τα παιδιά με τη σειρά τους να κάνουν το ίδιο. Έπειτα, γράφει τις λέξεις στον πίνακα. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με ένα παιχνίδι μίμησης όπου τα παιδιά καλούνται να μιμηθούν με το σώμα τους και τη φωνή τους το κάθε μέσο, ενώ αναφέρονται (με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού) οι λέξεις: ταξίδι, ταξιδεύω. Π.χ. ο Χρήστος ταξιδεύει με τρένο. Η Μαρία θα κάνει ένα ταξίδι με το πλοίο.

Δραστηριότητα 2^η

Με τη βοήθεια του παγκόσμιου χάρτη ή της υδρόγειου σφαίρας η εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά ποιο μέσο θα διάλεγαν, για να ταξιδέψουν στη χώρα τους, και τα ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν μελλοντικές εκφράσεις: Θα πάω με τρένο, Θα ταξιδέψω με αυτοκίνητο. Η εκπαιδευτικός —εκτός από εικόνες— μπορεί να προτείνει στα παιδιά να χαράξουν νοητά

στον χάρτη με ένα μαρκαδόρο την πορεία ή την διαδρομή που θα ακολουθούσαν από την Ελλάδα ως τη χώρα προέλευσής τους. (εικ. 30, 31, 32 και 33)

Δραστηριότητα 3^η

Η εκπαιδευτικός ηχογραφεί ήχους από αυτά τα μέσα και καλεί τα παιδιά να αναγνωρίσουν το μέσο από το οποίο προέρχεται ο ήχος.

Δραστηριότητα 4^η

Η εκπαιδευτικός φέρνει στη τάξη πλήθος εικόνων από περιοδικά για να ομαδοποιήσουν τα διάφορα μέσα ανάλογα με το πού ταξιδεύουν, π.χ. στεριά, θάλασσα, αέρας. Χρησιμοποιεί βέβαια και τις αντίστοιχες λέξεις. Δημιουργεί έτσι ένα κολάζ-πίνακα με αυτές τις κατηγορίες και καλεί τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα μέσο, όποιο θέλουν, να το κόψουν και να το τοποθετήσουν στην ανάλογη κατηγορία. (εικ. 34)

Στόχοι δεύτερου δίωρου

- Εκμάθηση των μέσων μεταφοράς του παρελθόντος.
- Γνωριμία με τους χώρους και τα επαγγέλματα των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτά.
- Προφορική και γραπτή εκμάθηση των λέξεων «οδηγός τρένου, πιλότος, αεροσυνοδός, εισπράκτορας, σταθμάρχης, άμαξα, γάιδαρος, σχεδία, φτερά».
- Καλλιέργεια συνεργασίας και ομαδικότητας.

Υλικά και μέσα

Εικόνες με μέσα μεταφοράς του παρελθόντος, χαρτόνια, κόλλες, μαρκαδόρους, ψαλίδια, εικόνες με σχετικά επαγγέλματα, βίντεο, παιχνίδι.

Πορεία 2^{ου} δίωρου

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά εικόνες με μέσα μεταφοράς που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι στο παρελθόν. Τα ονομάζει, τα γράφει στον πίνακα και τις επαναλαμβάνουν όλοι μαζί. Τα παιδιά στη συνέχεια καλούνται να δημιουργήσουν πίνακες και να ομαδοποιηθεί ο τρόπος μετακίνησης στο παρελθόν, π.χ. για τη στεριά: άμαξα, γάιδαρος, για τη θάλασσα: σχεδία, ιστιοφόρο, για τον αέρα: φτερά (Ίκαρος), πάντα μέσα από εικόνες και λεζάντες με την ονομασία τους.

Δραστηριότητα 2^η

Η εκπαιδευτικός έπειτα κάνει αναφορά στα επαγγέλματα αυτών που εργάζονται στα μέσα μεταφοράς με τη χρήση εικόνων, π.χ. οδηγός τρένου, πιλότος, αεροσυνοδός, εισπράκτορας, σταθμάρχης. Επιπλέον, προβάλλει βίντεο από τη δουλειά που κάνει ο καθένας καθώς και εικόνες από διάφορα μέρη πχ: σταθμός τρένου, αεροδρόμιο, ΚΤΕΛ κλπ.

Δραστηριότητα 3^η

Τα παιδιά μαζί με την εκπαιδευτικό παίζουν διάφορα παιχνίδια εμπέδωσης, όπως η παντομίμα, το τρενάκι με το γνωστό τραγούδι «τσαφ-τσοφ», τα αεροπλανάκια, έχοντας τα χέρια τους για φτερά κ.ά.

Παρατηρήσεις

Τα παιδιά σε αυτή την ενότητα από τις δραστηριότητες του 1^{ου} δίωρου έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για τη 3^η και 4^η, καθώς αυτές εμπειρείχαν περισσότερο μουσική και κίνηση. Το ταξίδι πίσω στη χώρα τους (2^η) προκάλεσε αμφιλεγόμενες αντιδράσεις, καθώς άλλα παιδιά χάρηκαν και σε άλλα έφερε μια θλίψη καθώς ανέφεραν «Στη Συρία δεν είναι καλά». Οπότε όποιο παιδί ήθελε διάλεγε εκτός από τα μέσα μεταφοράς και τη χώρα στην οποία θα ταξίδευε.

Σχετικά με το 2^ο δίωρο, τα παιδιά συμμετείχαν κανονικά σε όλες τις δραστηριότητες εκφράζοντας το ενδιαφέρον τους για τα παλαιότερα μέσα μεταφοράς. Ωστόσο η δραστηριότητα που τους άρεσε περισσότερο ήταν η τελευταία καθώς εκεί είχαν την ευκαιρία να παίζουν και να κινηθούν στο χώρο της τάξης αλλά και του σχολείου. Μια δυσκολία παρουσιάστηκε με την εκμάθηση τόσο προφορικά όσο και γραπτά των λέξεων εισπράκτορας και σταθμάρχης.

7^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 10^η «ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ»

Γενικοί στόχοι

- Να μάθουν τα παιδιά το βασικό λεξιλόγιο που αφορά τα διάφορα επαγγέλματα.
- Να ενθαρρυνθούν στη περιγραφή εικόνων χρησιμοποιώντας ή δημιουργώντας μικρές προτάσεις (Y-P-A).
- Να έρθουν σε επαφή με τα ελληνικά επαγγέλματα.
- Καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ των παιδιών και επαφή με επαγγέλματα που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή.

Στόχοι πρώτου δώρου

- Προφορική και γραπτή εκμάθηση των επαγγελμάτων: «μανάβης, ταχυδρόμος, φούρναρης, δημοσιογράφος, ψαράς, γιατρός, δασκάλα» καθώς και των λεκτικών πράξεων: «τι δουλειά κάνει; Είναι...», ο φούρναρης φτιάχνει ψωμί, ο γιατρός εξετάζει ανθρώπους, ο μανάβης πουλάει φρούτα/λαχανικά, ο δημοσιογράφος λέει ειδήσεις, ο ψαράς πιάνει/ πουλάει ψάρια, ο ταχυδρόμος μοιράζει γράμματα και η δασκάλα μαθαίνει γράμματα στα παιδιά».
- Αντιστοίχιση των λέξεων και της σημασίας τους.

Υλικά και μέσα

Καρτέλες με τα επαγγέλματα και τις ονομασίες τους, μίμηση, παρατήρηση, διάλογος.

Πορεία 1^{ου} δώρου

Δραστηριότητα 1^η

Η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά έξι φωτογραφίες, που η καθεμιά απεικονίζει και ένα επάγγελμα, π.χ. του φούρναρη, του γιατρού, του ταχυδρόμου, του ψαρά, του δημοσιογράφου, του μανάβη. Κάτω από τις φωτογραφίες αναγράφονται και οι αντίστοιχες λέξεις. Η εκπαιδευτικός σε κάθε φωτογραφία ρωτά: «Τι δουλειά κάνει; Είναι... π.χ. φούρναρης». Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν γνωρίζουν την ονομασία του επαγγέλματος, το αναφέρει η εκπαιδευτικός και στη συνέχεια τη γράφει και στον πίνακα. Έπειτα επαναλαμβάνουν τις λέξεις όλοι μαζί αλλά και καθένας μόνος του.

Δραστηριότητα 2^η

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά τις λέξεις που είναι γραμμένες κάτω από κάθε επάγγελμα, προφέροντάς τες η ίδια δυνατά και καθαρά. Έπειτα ξεκολλά τις καρτέλες με τις ονομασίες του επαγγέλματος και τις ανακατεύει. Έτσι, καλεί τα παιδιά να τις τοποθετήσουν στη σωστή εικόνα. Με τη διαδικασία της δοκιμής και του λάθους τα παιδιά ασκούνται στο να αναγνωρίζουν τις λέξεις και τη σημασία τους. (εικ. 35, 36, 37, 38, 39, 40 και 41)

Δραστηριότητα 3^η

Η εκπαιδευτικός με παντομιμικές κινήσεις περιγράφει κάθε φορά ένα από τα παραπάνω επαγγέλματα και καλεί να παιδιά να μαντέψουν ποιο επάγγελμα μιμείται φωνάζοντας το. Το ίδιο επαναλαμβάνουν και τα παιδιά ένα-ένα.

Στόχοι δεύτερου δίωρου

- Κατανοούν τη σημασία των λέξεων «ψωμί, φτυάρι, μικρόφωνο, πετονιά, αγκίστρι, στηθοσκόπιο, φρούτα, λαχανικά, γράμματα, μικρόφωνο, βιολί, κάμερα», τις προφέρουν και τις γράφουν.
- Δημιουργία μικρών κύριων προτάσεων της μορφής Y-P-A.
- Αντιστοίχιση αντικειμένων με τα επαγγέλματα.
- Καλλιέργεια ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας.

Υλικά και μέσα

Εικόνες με αντικείμενα και με επαγγέλματα, κόλλες, μαρκαδόρους, χαρτόνια, ψαλίδια.

Πορεία 2^{ου} δίωρου

Δραστηριότητα 1^η

Σε ένα θρανίο η εκπαιδευτικός έχει σκορπίσει εικόνες με αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στα παραπάνω επαγγέλματα του προηγούμενου δίωρου: ψωμί, φτυάρι, μικρόφωνο, πετονιά, αγκίστρι, στηθοσκόπιο, φρούτα, λαχανικά, γράμματα, βιολί, κάμερα... Στη συνέχεια καλεί τα παιδιά να επιλέξουν και να κολλήσουν δίπλα από κάθε επάγγελμα τα κατάλληλα αντικείμενα. Τα ονομάζει, τα γράφει στον πίνακα και τα επαναλαμβάνουν όλοι μαζί.

Δραστηριότητα 2^η

Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού σχηματίζονται απλές κύριες προτάσεις (με Y-P-A). Τις γράφουν και τις λένε προφορικά.

πχ:

- Ο φούρναρης φτιάχνει ψωμί.
- Ο γιατρός εξετάζει αρρώστους.
- Ο μανάβης πουλάει φρούτα/ λαχανικά.
- Ο δημοσιογράφος λέει ειδήσεις.
- Ο ψαράς πιάνει ψάρια.
- Ο ταχυδρόμος μοιράζει γράμματα.

Αυτό μπορεί να γίνει με την βοήθεια των εικόνων. Αναλυτικότερα, οι εικόνες μπορούν να τοποθετηθούν σε συγκεκριμένη σειρά, ώστε η κάθε μία να αντιστοιχεί και σε μια λέξη.

Δραστηριότητα 3^η

Τα παιδιά κατασκευάζουν ή ζωγραφίζουν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τα διάφορα αντικείμενα-εργαλεία που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες τους οποίους έμαθαν.

Παρατηρήσεις

Μια δυσκολία που εμφανίστηκε στις δραστηριότητες του 1^{ου} δίωρου ήταν η αντιστοίχιση της ονομασίας του επαγγέλματος με τη σωστή εικόνα (2^η). Γι αυτό η συγκεκριμένη δραστηριότητα επαναλήφθηκε με καλύτερα αποτελέσματα. Αυτό που τους άρεσε ήταν το παιχνίδι της παντομίμας στο οποίο τα πήγαν πολύ καλά. Επιπλέον, στη 1^η δραστηριότητα ανέφεραν τις ονομασίες των επαγγελμάτων και στη χώρα προέλευσης τους.

Από τις δραστηριότητες του 2^{ου} δίωρου η δραστηριότητα με την αντιστοίχιση των εργαλείων που χρησιμοποιούνται σε κάθε επάγγελμα τους άρεσε πολύ και τους κινητοποίησε (1^η). Η 2^η δραστηριότητα δυσκόλεψε αρκετά τα παιδιά ειδικά ο σχηματισμός προτάσεων και η ανάγνωσή τους. Οι εικόνες διευκόλυναν την διεξαγωγή της δραστηριότητας αλλά και πάλι παρατηρήθηκε ότι ενώ έβαζαν στη σωστή σειρά τις εικόνες δυσκολεύονταν αρκετά να φτιάξουν μια πρόταση.

8^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑΤΟΣ»

Γενικοί στόχοι

- Γνωριμία και αλληλεπίδραση με τα σημαντικότερα μνημεία και τοποθεσίες της Θεσσαλονίκης.
- Εξοικείωση με την πόλη στην οποία διαμένουν.

Στόχοι πρώτου δίωρου

- Η προφορική και γραπτή διατύπωση λέξεων που σχετίζονται με διάφορα μνημεία και τοποθεσίες της Θεσσαλονίκης.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου.
- Επανάληψη των μέσων συγκοινωνίας και των τόπων στάθμευσής τους.
- Καλλιέργεια δημιουργικής έκφραση και συνεργασίας.

Υλικά και μέσα

Οδηγός καλωσορίσματος, εικόνες, βίντεο, μαρκαδόροι, κόλλες, χαρτιά, CD, laptop.

Πορεία 1^{ου} δώρου

Δραστηριότητα 1^η

Αρχικά η εκπαιδευτικός κάνει μια εισαγωγική συζήτηση για την ονομασία της πόλης που μένουν τα παιδιά και κατόπιν τους προβάλλει ένα βίντεο που δείχνει διάφορες τοποθεσίες της Θεσσαλονίκης από ψηλά. Σταματάει και κάνει ερωτήσεις στα παιδιά για την ονομασία ή το ένα έχουν επισκεφτεί τα μέρη αυτά.

Δραστηριότητα 2^η

Η εκπαιδευτικός διαβάζει τον οδηγό καλωσορίσματος και δίνει έμφαση στην εικονογράφηση του, ενώ παράλληλα κάθε πρόταση διαβάζεται και από τα παιδιά στη γλώσσα προέλευσής τους, καθώς ο οδηγός έχει μεταφραστεί στα Αραβικά και στα Περσικά.

Δραστηριότητα 3^η

Η εκπαιδευτικός δείχνει εικόνες με τα μνημεία και τις τοποθεσίες που είδαν τα παιδιά μέσα στον Οδηγό. Για κάθε εικόνα ρωτά την ονομασία της. Εάν τα παιδιά δεν τη γνωρίζουν τη λέει η εκπαιδευτικός. Κατόπιν γράφει τη λέξη στον πίνακα και την επαναλαμβάνουν όλοι μαζί αλλά και το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Δραστηριότητα 4^η

Η εκπαιδευτικός σε ένα θρανίο έχει σκορπίσει τις εικόνες με μνημεία της Θεσσαλονίκης. Έπειτα, προβάλλει πάλι το ίδιο βίντεο της 1^{ης} δραστηριότητας και ζητά από τα παιδιά σε δυάδες να σηκωθούν, να αντιστοιχίσουν το μνημείο με την σωστή εικόνα και να το ονομάσουν. Για όσα μέρη δεν εμφανίζονται στο βίντεο η εκπαιδευτικός λέει απλά τη λέξη πχ «Λευκός Πύργος» και τα παιδιά ψάχνουν την εικόνα.

Δραστηριότητα 5^η

Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα μνημείο, μια τοποθεσία που θα ήθελαν να επισκεφτούν ή κάτι που τους άρεσε από το σημερινό μάθημα. Παράλληλα, μπορούν να κολλήσουν στο χαρτί τους και την εικόνα του μνημείου που ζωγράρισαν και όταν τελειώσουν το παρουσιάζουν. Καθ' όλη τη διάρκεια η εκπαιδευτικός βάζει τραγούδια που αναφέρονται στη Θεσσαλονίκη και όποιο παιδί τελειώνει τη ζωγραφιά του ακολουθεί τη μουσική με κινήσεις του σώματός του. (εικ. 42,43,44,45 και 46)

Παρατηρήσεις

Ο οδηγός καλωσορίσματος έγινε κατανοητός από τα παιδιά μέσα από το σύνολο των δραστηριοτήτων. Έδειξαν ενδιαφέρον να γνωρίσουν την πόλη στην οποία μένουν και εντυπωσιάστηκαν από την εικονογράφηση του οδηγού. Μια δυσκολία που υπήρξε ήταν ότι κάποιοι από τους μαθητές δεν γνώριζαν ούτε Αραβικά ούτε Περσικά, οπότε σε αυτούς έγινε μια προσπάθεια με τη χρήση της Αγγλικής, με εικόνες και βίντεο. Αλλά για τα παιδιά που ήξεραν αυτές τις γλώσσες φάνηκε πιο ενδιαφέρον το μάθημα και ενθουσιάστηκαν που ο εκπαιδευτικός έλαβε υπόψη του τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους. Οι δραστηριότητες που τους άρεσαν πιο πολύ ήταν η προβολή του βίντεο (1^η), το παιχνίδι «ψάξε-βρες-πες», όπου έβρισκαν την εικόνα του μνημείου που τους ζητούσε η εκπαιδευτικός (4^η) αλλά και η ζωγραφική μαζί με τα τραγούδια που σχετίζονταν με τη Θεσσαλονίκη (5^η).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Η προαναφερθείσα πορεία διδασκαλίας, διάρκειας δυο μηνών, διεξήχθη στο camp προσφύγων στα Διαβατά. Το συγκεκριμένο camp διαθέτει μια αρκετά καλή οργάνωση, ενώ υλοποιούνται και πολλές δράσεις στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν οι πρόσφυγες που διαμένουν σε αυτό.

Αρχικά, στην είσοδο του camp υπάρχει φύλαξη, η οποία βέβαια επουδενί λόγο δεν περιορίζει την είσοδο ή έξοδο των προσφύγων σε αυτό. Καθώς εισερχόμαστε στο χώρο, δεξιά θα παρατηρήσουμε όλα τα τροχόσπιτα στα οποία βρίσκονται οι εθελοντικές οργανώσεις, ο γιατρός και ένα περίπτερο από το οποίο αγοράζουν τα είδη πρώτης ανάγκης. Στα αριστερά υπάρχει ένα μεγάλο γήπεδο ποδοσφαίρου, στο οποίο συχνά θα συναντήσουμε αρκετά παιδιά και εφήβους να παίζουν σε αυτό. Προχωρώντας θα δούμε ένα κτίριο το οποίο είναι και το μέρος συνάντησης των προσφύγων καθώς λειτουργεί ως καφετέρια. Έπειτα, θα βρεθούμε στο νηπιαγωγείο, το οποίο στελεχώνεται από το κράτος με τρεις νηπιαγωγούς. Ωστόσο, λόγω της παλαιότητας του κτιρίου έχει δημιουργηθεί ένας καινούριος χώρος πλήρως εξοπλισμένος ο οποίος θα λειτουργήσει στο άμεσο μέλλον. Στο ίδιο περίπου ύψος θα συναντήσουμε μια παιδική χαρά με κούνιες και τραμπάλα καθώς και ένα κτίριο στο οποίο στεγάζονται διάφορες υπηρεσίες, γραφεία και γραμματείες, αλλά και χώροι αποθήκευσης και διαφύλαξης των υλικών. Περπατώντας θα παρατηρήσουμε μια σειρά από τροχόσπιτα ή προκατασκευασμένα σπίτια στα οποία διαμένουν οι πρόσφυγες. Τα σπίτια αυτά συνήθως αποτελούνται από δυο δωμάτια, μια μικρή κουζίνα και ένα εξίσου μικρό μπάνιο.

Συνεχίζοντας αυτή τη διαδρομή θα συναντήσουμε το σχολείο, το οποίο είναι ένα προκατασκευασμένο κτίριο αρκετά μεγάλου μεγέθους. Στο εσωτερικό του αποτελείται από έξι αίθουσες διδασκαλίας, ένα μεγάλο χώρο υποδοχής των παιδιών με παγκάκια και συστεγάζεται ο παιδικός σταθμός. Στην είσοδο του κτιρίου αυτού θα δούμε δυο με τρεις υπεύθυνους-επιστάτες, οι οποίοι φροντίζουν το χώρο, ξεκλειδώνουν τις αίθουσες, αναπληρώνουν τα υλικά που έχουν τελειώσει σε αυτές και φροντίζουν την καθαριότητα αυτών αλλά και της τουαλέτας. Στις έξι αίθουσες διδασκαλίας διεξάγονται διαφορετικά μαθήματα όπως: Ελληνικών, Αγγλικών, Αραβικών, δημιουργικής απασχόλησης, ενισχυτικής διδασκαλίας αλλά και τμήματα ενηλίκων που λειτουργούν το μεσημέρι. Το κτίριο αυτό είναι καινούριο συνεπώς τώρα βρίσκεται σε διαδικασία οργάνωσης και στελέχωσής του. Πιο

αναλυτικά, σε κάθε αίθουσα υπάρχουν έξι με οχτώ θρανία και δώδεκα με δεκαπέντε καρέκλες, ένα ντουλάπι αποθήκευσης το οποίο κλειδώνει, ένας πίνακας με μαρκαδόρο και σφουγγάρι καθώς και μια κρεμάστρα. Οι αίθουσες όλες έχουν από ένα παράθυρο για να μπαίνει φρέσκος αέρας και φώς, κλιματισμό για τον έλεγχο της θερμοκρασίας αλλά και φωτισμό. Η αίθουσα των Ελληνικών είχε όλο τον προαναφερθέντα εξοπλισμό αλλά επιπροσθέτως στους τοίχους υπήρχαν πίνακες με τους αριθμούς μέχρι το δέκα, τα χρώματα, τα σχήματα και την αλφαβήτα.

Επιπλέον, μια δραστηριότητα που θα προστεθεί σύντομα στις παροχές του camp είναι μια αίθουσα γυμναστικής στην οποία θα γίνονται μαθήματα τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες οι οποίοι θα διαχωριστούν σε αντρικά και γυναικεία τμήματα.

Αναφορικά με τα υλικά που χρειάζονται στους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία το camp παρέχει μαρκαδόρους, κόλλες, χαρτιά, ψαλίδια, χαρτόνια, laptop και σύνδεση στο διαδίκτυο η οποία όμως δεν είναι ιδιαιτέρως καλή. Ένα εκπαιδευτικό υλικό για παιδιά πρόσφυγες που διατίθεται στους εκπαιδευτικούς είναι το «ΕΛΑ» (Μιχάλογλου & Ξεφτέρη, ΑΠΘ, υλικό από το ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ), το οποίο αποτελείται από το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού και δυο τετράδια εργασιών, ένα για την ηλικιακή ομάδα 6 έως 9 και ένα για την ομάδα 10 έως 15 ετών. Τα συγκεκριμένα βέβαια εγχειρίδια όταν χρησιμοποιούνται είναι υπ' ευθύνη του εκάστοτε εκπαιδευτικού καθώς στο τέλος κάθε μαθήματος τα παίρνει πίσω και τα κλειδώνει συνήθως στο ντουλάπι που υπάρχει στην αίθουσα. Παρόλα αυτά, εκτός από αυτά τα εγχειρίδια δεν υπάρχει κάποιο άλλο εύχρηστο υλικό το οποίο να απευθύνεται σε πρόσφυγες μαθητές και να μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια της τάξης. Επίσης, η έλλειψη εκτυπωτή μέσα στο camp δημιούργησε αρκετές φορές ένα πρόβλημα κατά την υλοποίηση των διδασκαλιών, καθώς δε μπορούσε να προβλεφθεί ωρίτερα το υλικό που θα έπρεπε να εκτυπωθεί πριν εισέλθουμε στο χώρο του camp. Το σύνολο των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκε στη διάρκεια αυτής της παρέμβασης προέρχονται από το υποστηρικτικό υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος «ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ» από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ωστόσο, το υλικό που ήταν απαραίτητο για τη διεκπαιρέωσή των δραστηριοτήτων (εικόνες, βίντεο) προήλθε από το διαδίκτυο και εκτυπώνονταν πριν την υλοποίηση της κάθε διδασκαλίας, γεγονός που θα ήταν πιο εύκολο εάν υπήρχε εκτυπωτής αλλά και μια καλύτερη σύνδεση στο διαδίκτυο, καθώς κανείς δεν μπορούσε να προβλέψει πόσοι συνολικά μαθητές θα παρακολουθήσουν το τμήμα των ελληνικών για να προετοιμάσει εγκαίρως και το αντίστοιχο υλικό.

Σχετικά με τους μαθητές που παρακολουθούσαν το τμήμα των ελληνικών, αυτοί ήταν χωρισμένοι σε δυο τμήματα. Τη πρώτη ώρα (10:00-10:45), συμμετείχαν τα παιδιά από 6 έως

10 ετών και τη δεύτερη ώρα (11:00-11:45), οι μαθητές από 11 έως 15 ετών. Ωστόσο πολλές φορές αυτή η διάκριση των τμημάτων και των ωρών δεν υλοποιούνταν από τους μαθητές που δεν ήθελαν να αποχωρίσουν, με αποτέλεσμα το μάθημα να διαρκεί συνολικά 90', με μόνο ένα μικρό ενδιάμεσο διάλειμμα. Ο μέσος όρος των παιδιών που παρακολουθούσαν τα δυο αυτά τμήματα ήταν 10 παιδιά και συνήθως στο δεύτερο τμήμα συμμετείχαν λιγότεροι μαθητές. Ο μεγαλύτερος αριθμός συνολικής συμμετοχής και στα δυο τμήματα ήταν 18 και ο μικρότερος 4. Ωστόσο, το βασικότερο πρόβλημα και η μεγαλύτερη δυσκολία κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών ήταν ότι δεν υπήρχε σταθερότητα αναφορικά με την προσέλευση των μαθητών. Αυτό που συνέβαινε ήταν ότι κάθε φορά είτε θα υπήρχαν κάποιοι ίδιοι μαθητές σε συνδυασμό με νέους, είτε θα υπήρχαν εντελώς καινούριοι μαθητές. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με την ύπαρξη διαφορετικών τμημάτων και δράσεων που υλοποιούνταν την ίδια χρονική στιγμή, δημιουργούσε μια σύγχυση και μια αναστάτωση τόσο στους μαθητές καθώς δεν ήξεραν σε ποιο τμήμα να συμμετάσχουν, αλλά και στους εκπαιδευτικούς καθώς δεν υπήρχε μια οργανωμένη «λίστα» με τα ονόματα των μαθητών που συμμετέχουν σε κάθε τμήμα, ποια ώρα και μέρα. Όλο αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην υπάρχει σταθερή φοίτηση των μαθητών σε ένα τμήμα.

Ταυτόχρονα, ένα ακόμα εμπόδιο στη διδασκαλία ήταν το γεγονός ότι δεν τηρούνταν το ωράριο από τους μαθητές, διότι ανά πάσα χρονική στιγμή έμπαιναν και άλλα παιδιά να παρακολουθήσουν το μάθημα, το οποίο όπως ήταν φυσικό και αναμενόμενο είχε προχωρήσει. Επιπλέον, αρκετές φορές τουλάχιστον στα πρώτα μαθήματα υπήρξαν κάποιες εντάσεις ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά, καθώς προέρχονταν από διαφορετικές χώρες και υπήρχε αρχικά μια διαμάχη μεταξύ τους. Αυτό το εμπόδιο όμως λύθηκε καθώς η εκπαιδευτικός όποτε συνέβαινε ένα τέτοιο περιστατικό φρόντιζε να ηρεμήσει τους μαθητές και να τους μάθει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης του θυμού τους (π.χ. μετράω ως το δέκα, λέω ένα τραγούδι, παίρνω βαθιές ανάσες κ.α.). Παρόλα αυτά όμως θεωρώ ότι όλα τα προβλήματα που αναφέρθηκαν υπήρχαν εξ αιτίας της πρόσφατης λειτουργίας του σχολείου, αλλά και της συνολικής προσπάθειας που γίνεται για τη δημιουργία ενός καλύτερου βιοτικού επιπέδου για τους πρόσφυγες που ζουν μέσα στο camp. Συνεπώς, μια καλύτερη και αυστηρότερη οργάνωση και συστηματοποίηση του μαθητικού πληθυσμού, θα έλυνε αρκετά από όλα αυτά τα θέματα αν όχι και όλα.

5.2 ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ CAMP ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Όλα τα παιδιά που διαμένουν στο camp των Διαβατών έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις μεσημεριανές ώρες το πρόγραμμα των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες λειτουργούν σε διάφορα σχολεία της Θεσσαλονίκης. Οι περισσότεροι από τους μαθητές που συμμετείχαν στα τμήματα των ελληνικών πήγαιναν και στις ΔΥΕΠ. Σε αυτές τις δομές, το πλήθος των μαθητών διδάσκονται τα Ελληνικά από το βιβλίο «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 1» (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2007), το οποίο αποτελεί την πρώτη γνωριμία των μαθητών με το σχολείο και τους συμμαθητές τους. Μαθαίνουν την αλφαβήτα και τους αριθμούς καθώς επίσης, και να σχηματίζουν συλλαβές. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας.

Αυτό το εγχειρίδιο έχει αρκετά οφέλη και είναι πολύ χρήσιμο για να έρθουν οι πρόσφυγες μαθητές σε μια πρώτη επαφή με την Ελληνική γλώσσα και να εξοικειωθούν με το αλφάβητο. Ωστόσο, η μοναδική ομοιότητα ανάμεσα στο εγχειρίδιο αυτό και το πρόγραμμα διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στο camp εστιάζεται σε μια μόνο κοινή θεματική. Πιο αναλυτικά, στο εγχειρίδιο ΓΕΙΑ ΣΑΣ 1, υπάρχει η «Πρώτη γνωριμία», μάθημα 1^ο και το «Από πού είσαι», μάθημα δεύτερο σε κοινή σχετικά γραμμή και στόχευση με την 1^η θεματική ενότητα «Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους» από το γλωσσικό υποστηρικτικό υλικό για πρόσφυγες μαθητές στα πλαίσια του προγράμματος «ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ», που υλοποιήθηκε από το ΠΔΜ και εφαρμόστηκε στο camp των Διαβατών.

Σε γενικές γραμμές όμως δεν υπήρξε καμία άλλη συσχέτιση του υλικού που διδάσκονταν το πρωί τα παιδιά που διέμεναν στο camp από τα δυο τμήματα ελληνικών, με το υλικό που διδάσκονταν οι ίδιοι μαθητές κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των ΔΥΕΠ. Αυτό αρκετές φορές δημιουργούσε κάποια ανησυχία στα παιδιά, συνήθως έφερναν να λύσουμε κάποιες απορίες που είχαν από το εγχειρίδιο που προανέφερα ή είχαν ένα άγχος μην καθυστερήσουμε και δεν προλάβουν να ετοιμαστούν για τις ΔΥΕΠ. Και σε αυτό το σημείο διαφαίνεται η ανάγκη για μια καλύτερη οργάνωση του υλικού που θα διδαχθούν αυτοί οι μαθητές έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια κοινή πορεία πλεύσης που θα διευκολύνει τα παιδιά να αποκτήσουν ευκολότερα αλλά και πιο ομαλά τις απαραίτητες γι αυτά γνώσεις.

5.3 ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ CAMP ΤΩΝ ΔΙΑΒΑΤΩΝ

Το πρόγραμμα της διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε στο camp των Διαβατών είχε διάρκεια 2 μηνών συνολικά. Τα μαθήματα υλοποιούνταν κάθε Τρίτη και Πέμπτη, συνεπώς κάθε εβδομάδα γίνονταν δυο μαθήματα στους πρόσφυγες μαθητές. Υπήρξε αρκετό ενδιαφέρον και συμμετοχή από την πλευρά τους καθώς παρακολουθούσαν τα μαθήματα. Τα παιδιά αυτά προέρχονταν από το Ιράκ, το Ιράν, τη Συρία, το Κουβέιτ και το Αφγανιστάν. Οι γλώσσες που μιλούσαν ήταν Αραβικά, Περσικά, Κουρδικά και Τουρκικά. Γενικότερα, γνώριζαν ελληνικά σε πολύ πρώιμο στάδιο και μόνο κάποιες εκφράσεις όπως «Καλημέρα, Τι κάνεις;», το αλφάβητο κάποια παιδιά το ήξεραν αλλά τα περισσότερα αντιμετώπιζαν κάποιες δυσκολίες. Αναφορικά με τη γνώση των Αγγλικών και εδώ υπήρξε κάποια δυσκολία συνεννοήσεις καθώς δεν γνώριζαν όλα τα παιδιά να μιλούν και να συνεννοούνται στα Αγγλικά. Όπως είναι φυσικό αρχικά προκλήθηκε μια σύγχυση για τον τρόπο επικοινωνίας που θα υπήρχε μεταξύ της εκπαιδευτικού με τους μαθητές, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.

Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε άρεσε στους μαθητές που το παρακολούθησαν πάρα πολύ και παρατηρήθηκε ότι μάθαιναν πιο εύκολα μέσα από τις δραστηριότητες που εμπειρείχαν κίνηση, παιχνίδι, μουσική, κατασκευή δημιουργικών εικαστικών δραστηριοτήτων (Lubart & Guignard, 2004) και γενικότερα πιο ενεργητικές διαδικασίες μάθησης που προκαλούσαν χαρά σε όλους. Πολλές φορές ωστόσο υπήρξαν κάποιες δυσκολίες αναφορικά με την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, για αυτό το λόγο οι λέξεις «έσπαζαν» σε μικρότερες συλλαβές για την καλύτερη διαχείρισή τους από τα παιδιά, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές έγραφαν τις λέξεις στο τετράδιο τους στα Ελληνικά αλλά και στη δική τους γλώσσα γραφής καθώς εξέφραζαν αυτή την ανάγκη για μια πιο σωστή γνώση της προφοράς και της γραφής των λέξεων, σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά τα οποία μάθαιναν καλύτερα και ευκολότερα κυρίως μέσα από τα παιχνίδια.

Όσον αφορά, την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, χρησιμοποιούνταν μια πληθώρα εικόνων κατά τη διδασκαλία, καθώς ως σημειωτικός τρόπος (mode) οργανώνουν το νόημα και αποτελούν οδηγούς για την απόδοση των λέξεων από τους μαθητές, σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης (Kress & Van Leeuwen, 2001). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το βίντεο όπου χρειάζονταν αλλά και κινήσεις με το σώμα, που είχαν σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να ανταπεξέρχονται και να κατανοούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τη σημασία των λέξεων. Όσοι από τους μαθητές κατανοούσαν γενικότερα τη δραστηριότητα, τη λέξη ή την οδηγία που έδινε η εκπαιδευτικός στα Ελληνικά και τα

Αγγλικά, τη μετέφραζαν και στους υπόλοιπους μαθητές που πιθανόν να μην κατανοούσαν ακριβώς τι τους ζητούνταν. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι οι ανάγκες των μαθητών και ιδιαίτερα των μεγαλύτερων παιδιών είναι να εμβαθύνουν περισσότερο στη δομή και οργάνωση της Ελληνικής γλώσσας, να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και να προφέρουν σωστά τις λέξεις, τις προτάσεις και τα κείμενα. Επιπλέον, έχουν ανάγκη για περισσότερη προφορική επικοινωνία και συζήτηση, προκειμένου να εκπληρώσουν ένα από τους βασικούς παράγοντες χρησιμότητας της γλώσσας που είναι η επικοινωνία με τους άλλους. Αυτή η ανάγκη εμφανίστηκε και στα μικρότερα παιδιά σε συνδυασμό πάντα με την ανάγκη για περισσότερο παιχνίδι, κίνηση και μουσική.

Οι καλύτερες πρακτικές για αυτήν την ομάδα μαθητών, όπως ήδη αναφέρθηκαν και νωρίτερα, αναδείχθηκαν οι δραστηριότητες που εμπειρεύσαν κίνηση, παιχνίδι, μουσική, κατασκευές και γενικά ενεργητικές διαδικασίες μάθησης. Το παιχνίδι ειδικά αποδείχθηκε βασικό εργαλείο μάθησης, το οποίο τράβηξε το ενδιαφέρον των παιδιών και πραγματικά κατάφεραν να αποκομίσουν γνώσεις, που με άλλο τρόπο ίσως να χρειάζονταν πολύ παραπάνω χρόνο. Παράλληλα, οι οδηγίες που θα τους δίνονται πρέπει να είναι με απλές και κατανοητές εκφράσεις, ενώ η χρήση εικόνων και η γλώσσα του σώματος διευκολύνει αρκετά την επικοινωνία.

Ωστόσο, σαν συνολική αποτίμηση το υλικό- για το οποίο υπάρχει επίσης η δυνατότητα αξιοποίησης του και σε cd- ήταν χρήσιμο και ωφέλιμο για τα παιδιά. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της προσέγγισης ανέδειξε πτυχές του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών (Bourdieu, 1993) και δημιούργησε αναπαραστάσεις της σχολικής, φυσικής και κοινωνικής ζωής από ευρέα πεδία, υπερβαίνοντας μάλιστα τον πληροφοριακό χαρακτήρα, τις στερεοτυπικές πρακτικές και το φορμαλισμό της τυπικής διδασκαλίας. Πολύ σημαντικό είναι ότι το υλικό αυτό έλαβε υπόψη του τις αρχές της διαπολιτισμικότητας για σεβασμό, αποδοχή και ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές. Έχοντας ως αφετηρία του το ίδιο το παιδί και ξεκινώντας από την πολιτισμική ταυτότητα αυτού και των συμμαθητών του, επεκτείνεται σε θέματα σχετικά με τον τόπο καταγωγής-διαμονής του και κυρίως αφορά ζητήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα. Παράλληλα, ιδιαίτερα ωφέλιμο είναι το γεγονός ότι οι δραστηριότητες που προτείνονται σε αυτό το υλικό είναι βήμα προς βήμα γεγονός που το καθιστά απλό για διδασκαλία όχι μόνο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά και δημοτικού σχολείου καθώς και σε μεγαλύτερες ηλικίες με σχετικές πάντα αναπροσαρμογές από τους εκπαιδευτικούς. Εξίσου σημαντικό στοιχείο, που διευκολύνει την επικοινωνία και τη διδασκαλία αποτελεί η μετάφραση μέρους αυτού του υλικού σε Αραβικά και Περσικά.

Συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι μέσα από τη χρήση της Ελληνικής, αλλά και των μητρικών γλωσσών των μαθητών, την κατανόηση του νοήματος των λέξεων, την επικοινωνία και τη μεταφορά της γνώσης (Vosniadou & Brewer, 1987) την αισθητική απόλαυση, την εικαστική αξιοποίηση, καθώς και τις διαδικασίες παιχνιδιού και δημιουργικής έκφρασης στις οποίες ενεπλάκησαν, οι μαθητές είχαν πολλαπλά οφέλη: κατάφεραν να εμπλουτίσουν αρκετά το λεξιλόγιό τους σε σημείο που μπορούσαν να επικοινωνήσουν καλά με την εκπαιδευτικό. Έμαθαν να προφέρουν και να γράφουν το μεγαλύτερο από το σύνολο των λέξεων με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι. Ανέδειξαν γλωσσικές ιδιαιτερότητες του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος της πατρίδας τους και καλλιέργησαν τον προφορικό τους λόγο. Αυξήθηκε το αίσθημα της ατομικότητας των παιδιών και της αποδοχής τους από την Ελληνική κοινωνία και κουλτούρα. Απέκτησαν γνώσεις για βασικά ζητήματα της καθημερινότητας όπως το σώμα, τη διατροφή, τα ρούχα, τα μέσα μεταφοράς και τα επαγγέλματα. Δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν περαιτέρω στρατηγικές γνώσης και μάθησης. Επιπλέον, συνεργάστηκαν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ομάδας, σέβονταν ο ένας τον άλλο και έμαθαν να διαμοιράζουν δίκαια τα καθήκοντα που τους αναθέτονταν. Ταυτόχρονα, ανέπτυξαν δεξιότητες αντιστοίχισης, ομαδοποίησης και λεπτής κινητικότητας, ενώ δεν έλειψε και η διασκέδαση.

Με όλα τα παραπάνω, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε διαδικασίες που αφορούσαν ταυτόχρονα πολλές διαστάσεις της προσωπικότητάς τους: γνωστική, κοινωνική, αισθητική και συναισθηματική. Συνεπώς, η συνολική αξία του προγράμματος αυτού δεν εστιάζεται μόνο στις γνώσεις που απέκτησε ο κάθε μαθητής, οι οποίες όντως είναι βασικές για τη μετέπειτα εξέλιξή του, αλλά εστιάζεται και στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, παρουσίασης, κανόνων συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο της τάξης και διαχείριση του θυμού τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

Η κατάσταση με το προσφυγικό πληθυσμό παραμένει μέχρι και σήμερα περίπλοκη. Από τη μια έχουμε να διαχειριστούμε σαν κράτος την αδιάκοπη εισροή προσφύγων στη χώρα μας με τα επακόλουθα προβλήματα και από την άλλη μια αμηχανία καθώς δεν γνωρίζουμε ούτε εμείς αλλά ακόμη και ούτε οι ίδιοι εάν θα παραμείνουν στην Ελλάδα ή θα αναζητήσουν την τύχη τους σε ένα άλλο κράτος. Όλη αυτή η κατάσταση προκαλεί σύγχυση και ταραχή στους αρμόδιους φορείς. Παρά τις προσπάθειες που γίνονται για τη δημιουργία ενός ποιοτικότερου τρόπου ζωής για αυτό τον πληθυσμό, εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά ακόμη εμπόδια και δυσκολίες για την επίτευξη του στόχου.

Αναφορικά με τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, τα συμπεράσματα και οι παρατηρήσεις που προαναφέρθηκαν, προήλθαν κατόπιν διάφορων ενεργειών όπως η παρατήρηση, η διατήρηση ημερολογίου από τη διδάσκουσα αλλά και τη λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων. Εκτός της ύπαρξης αρκετών θετικών βιωμάτων κι εμπειριών που προκλήθηκαν κατά τη διάρκεια της 2μηνιας διδασκαλίας σε πρόσφυγες μαθητές υπήρξαν και κάποια εμπόδια τα οποία πρέπει να ξεπεραστούν, εάν επιδιώκουμε σε μια καλύτερη εκπαίδευση γι αυτούς.

Ακολουθούν μερικές τροποποιήσεις που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν μελλοντικά για τη βελτίωση του υλικού που εφαρμόστηκε. Πιο αναλυτικά, σχετικά με τον Οδηγό Καλωσορίσματος του ΠΔΜ, προτείνεται η μείωση του όγκου του εισαγωγικού κειμένου που βρίσκεται στην πρώτη σελίδα και η μετάφρασή του και σε άλλες γλώσσες που να ανταποκρίνονται στις μητρικές γλώσσες των προσφυγικών πληθυσμών. Επιπλέον, η χρονική περίοδος διδασκαλίας του θα ήταν καλό να υλοποιείται εφόσον οι μαθητές έχουν αποκτήσει κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις σχετικά με το λεξιλόγιο στην Ελληνική, γι αυτό και στην παρούσα μελέτη περίπτωσης η διδασκαλία του Οδηγού υλοποιήθηκε στο τέλος. Καλό θα ήταν επίσης να δημιουργηθούν και κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που θα διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό και θα εμπλουτίζουν τη διδασκαλία του Οδηγού (πχ: φωτογραφίες, βίντεο, ζωγραφική, θεατρικό παιχνίδι κ), καθώς όσο αυτό είναι εφικτό να υλοποιούνται και επισκέψεις στα μνημεία της Θεσσαλονίκης.

Αναφορικά με το Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό του ΠΔΜ, προτείνεται η διαφοροποίηση του υλικού και των δραστηριοτήτων που παρέχονται ενδεικτικά ανάλογα με το ηλικιακό γκρουπ στο οποίο απευθύνονται (νηπιαγωγείο ή δημοτικό). Ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες ηλικίες η εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης φάνηκε να αποτελεί μια βασική

ανάγκη των προσφύγων, οπότε θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη μελλοντικά. Επιπροσθέτως, χρήσιμος θεωρείται και ο προσδιορισμός της χρονικής διάρκειας που θα έχουν οι δραστηριότητες καθώς και η μετάφραση των οδηγιών που δίνονται στα παιδιά, στις μητρικές γλώσσες τους, έτσι ώστε η επικοινωνία αλλά και η διδασκαλία να διεξάγονται ευκολότερα. Ιδιαίτερα ωφέλιμο βήμα είναι ο εμπλουτισμός του Γλωσσικού Υλικού με τις απαραίτητες εικόνες/βίντεο/τραγούδια ή ακόμα και τη μετατροπή όλου του υλικού σε ηλεκτρονική μορφή, έτσι ώστε με τη χρήση των ΤΠΕ και τη διάδραση των παιδιών με το υλικό, να επιτευχθούν γρηγορότερα και ευκολότερα γνωστικά και κοινωνικο-πολιτισμικά αποτελέσματα.

Σαφέστατα καθώς εισέρχεται κάποιος εκπαιδευτικός σε τέτοιου είδους χώρους, με τις συγκεκριμένες συνθήκες και με παιδιά που έχουν εντελώς διαφορετική αφετηρία, εμπειρίες, γλώσσα, πολιτισμό, κουλτούρα, προβλήματα, θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος αλλά και να βρίσκεται σε διαρκή επαγρύπνηση και ετοιμότητα για να επαναπροσδιορίζει τις δράσεις και τους στόχους του. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευέλικτοι και να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν της διδασκαλίας τους με βάση την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών του τμήματός τους. Στο σημείο αυτό τίθεται ο προβληματισμός του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να διαθέσουν ένα μέρος του ελεύθερου χρόνου τους, για να προετοιμαστούν κατάλληλα, να επιμορφωθούν και να μπορέσουν να ανταποκριθούν με υπευθυνότητα και επιστημονική επάρκεια σε αυτή την πρόκληση.

Ένα άλλο ζήτημα είναι η οργάνωση του υλικού που θα αφορά τους πρόσφυγες μαθητές και το οποίο οφείλει να εστιάζει στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών αυτών. Παρά την ύπαρξη αρκετού υλικού στο διαδίκτυο το οποίο ανταποκρίνεται στη διδασκαλία αυτού του πληθυσμού, δεν υπάρχει ωστόσο μια καλή οργάνωση και διαχείρισή του με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει παρά να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να επιτελέσουν το έργο τους. Επίσης, συνεχίζοντας αυτό το ζήτημα χρήσιμη κρίνεται η συνεργασία και η σύμπλευση των διαφόρων δομών καθώς και των πανεπιστημίων με τα κέντρα εκπαίδευσης έτσι ώστε να διευκολύνουν την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μάθηση που μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά.

Ένα ακόμη ωφέλιμο στοιχείο για τη σταθερότητα προσέλευσης τους θα ήταν η δημιουργία και η οργάνωση των μαθητών με λίστες ονομάτων για το πιο μάθημα να παρακολουθούν, ποια μέρα και ποία ώρα. Επίσης, τα διάφορα τμήματα καλό θα είναι να συντονίσουν καλύτερα το πρόγραμμά τους για να διευκολύνουν όλους τους μαθητές που επιθυμούν να τα παρακολουθήσουν. Επιπλέον, η ύπαρξη μεταφραστική μέσα στην τάξη όπου

θα διευκολύνει την επικοινωνία και την εκμάθηση των Ελληνικών χωρίς να την επισκιάζει, θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Πλην όμως εάν δεν μπορεί να γίνει αυτό λόγω έλλειψης πόρων θα μπορούσε τουλάχιστον να υπάρχει ένας μεταφραστής στο σχολείο ο οποίος θα βοηθάει στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη διδασκαλία.

Ένα ακόμη καίριο ερώτημα είναι το κατά πόσο η Ελληνική πολιτεία είναι έτοιμη και σε θέση να αναλάβει και να οργανώσει ουσιαστικές συνθήκες υποδοχής προσφύγων μαθητών. Επιπλέον ένα ακόμη ερώτημα που δημιουργείται είναι το εάν οι πρόσφυγες γονείς είναι έτοιμοι να αποδεχτούν την Ελληνική εκπαίδευση των παιδιών τους ενισχύοντας την με την υποστήριξη και την αρωγή τους σε αυτήν.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι ένας μαθητής κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, εξέφρασε την άρνηση του για το σχολείο της χώρας του λέγοντας ότι στην Ελλάδα το σχολείο είναι καλύτερο. Αυτό ίσως να δείχνει την ανάγκη των μαθητών για περισσότερες δραστηριότητες που θα εστιάζουν στη μαθητοκεντρική προσέγγιση και στον ενεργειακό χαρακτήρα μάθησης, έτσι ώστε το σχολείο να αποτελεί αφενός χώρο μάθησης, αλλά κυρίως χώρο ζωντάνιας, δημιουργίας, φαντασίας, χαράς, διασκέδασης και επικοινωνίας.

Ωστόσο, παρά τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στα πλαίσια της διδασκαλία των προσφύγων στα camp, θα πρέπει την έλευσή τους στις αίθουσες διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί να τις αντιμετωπίσουν σαν μια πρόκληση για να υλοποιήσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, να καταργήσουν τις όποιες στερεοτυπικές τους απόψεις και φοβίες και να ορίσουν εκ νέου τις θέσεις και τις στάσεις τους.

Η διάρκεια κατά την οποία εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι βέβαια περιορισμένη για να οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές. Τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν εδώ, ωστόσο, μπορούν να αποτελέσουν σημείο αναφοράς για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Benincasa, L. (2007). Εισαγωγή στην Ελληνική έκδοση. Στο Hollins, E. Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση. Αθήνα. Μεταίχμιο, σσ. 13-74.
- Cuche, D. (2001). Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Estia. (2017). Παροχή στέγασης - Μηνιαία Ενημέρωση, Δεκέμβριος 2017. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: <http://estia.unhcr.gr/el/>
- Hellenic Republic (2017). Προσφυγική κρίση. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf
- Herzfeld, M. (1998). Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη: Κριτική εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης. Αθήνα. Αλεξάνδρεια.
- Gamarnikow, E. (2011). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (σελ. 125-139). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M. (2011). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (σελ. 181-199). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith, P. & Bond, M. (2005). Διαπολιτισμική κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημονική επιμέλεια: Α. Παπαστυλιανού. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- UNHCR Greece (2017). Η Υ.Α. καλεί για τη συνέχιση του προγράμματος μετεγκατάστασης της Ε.Ε. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: <https://www.unhcr.gr/nea/deltiartyroy/artikel/b11022c802da4a403afc457eae0c94e8/i-ya-kalei-gia-ti-sy.html>
- UNICEF (2017). Τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών που είναι αποκλεισμένα στις Ευρωπαϊκές χώρες διέλευσης υποφέρουν ψυχολογικά, αντιμέτωπα με ένα αβέβαιο μέλλον. Δελτίο τύπου. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από <https://www.unicef.gr/>
- Ανδρούσου, Α. (2002). Από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πρακτική: ένας δρόμος γεμάτος συγκρούσεις. Γέφυρες, τεύχος 7, σσ. 28-31.
- Βακαλιός, Α. (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη. Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. τόμ. 4ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα. Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005) (επιμ.-εισαγωγή). Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον. Αθήνα, Ατραπός, σσ. 9-24.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Μετανάστευση και Εκπαίδευση. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). «Αναζήτηση μιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τα παιδιά των Μεταναστών στην Ευρώπη». Στο: Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη. Υπ.Ε.Π.Θ.-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα, σσ.33-42.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη Ελλάδα. Επιστήμες Αγωγής, τόμ. 1-3, σσ. 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα. Στο Επιστήμες της Αγωγής, θεματικό τεύχος, με τίτλο: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στη Ελλάδα. Αθήνα. Ατραπός, σσ. 7-9.
- Δημάκος, Ι., Κ. & Τασιοπούλου, Κ. (2002). Αντιλήψεις και προκαταλήψεις για τους μετανάστες στην Ελλάδα: Τι συμβαίνει στην πατρίδα του Ξένιου Δία; Στα Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με τίτλο: Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τόμ. 2. Πάτρα. ΚΕ.Δ.Ε.Κ, σσ. 131-143.
- Δρεττάκης, Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 119, σσ.34-38.
- Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικού και Προσφυγικού Σχεδιασμού, (2015-2016). Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: https://government.gov.gr/wpcontent/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf
- Καραμαγκάλης, Γ. (2016). Το Προσφυγικό Πρόβλημα το 2015. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: <https://www.dianeosis.org/2016/02/to-profil-twn-prosfygikwn-rown-pros-tin-ellada-to-2015/>
- Μάρκου, Γ. (1991). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ.3 (σσ.1405-1408) και τ.7 (σσ.3953-3955). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μάρκου, Γ. (1996). Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1997). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Αθήνα.
- Μπενέκος, Δ., (2007). Η βίωση της μετανάστευσης στη Γερμανία. Κείμενα και άνθρωποι. Αθήνα. Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. Ταβουλάρη, Ζ., Καναβούρας, Α. (2008). Η Διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο Μακρή – Μπότσαρη Ε. (επιμ), Θέματα Διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. Τόμος Β΄. Ανακτήθηκε στις 17/05/2018 από: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf.
- Νόμος 2413/ 96, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124, 17 Ιουνίου 1996, τεύχος πρώτο.
- Παλαιολόγου, Ν. (2004). Διαπολιτισμικότητα και ρατσισμός στην εκπαίδευση: καταγραφή κατάστασης.
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Παιδαγωγικές και Διδακτικές προσεγγίσεις, Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2011). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών, Πεδίο.
- Παπάς, Α. (1995). Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων. Τομ. Β΄. Αθήνα.
- Πολίτου, Ε. (1999). Διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι δυνατότητες και τα όριά της. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχος 30-31, σσ. 37-41.
- Σαμπατάκου, Ε.Α. (2010). Ερμηνεύοντας την εξέλιξη της κοινής μεταναστευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αθήνα: Παπαζήση. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Seira_Eidikes_Meletes/abstract_Sampatakou.pdf
- Σπυροπούλου, Γ. & Χριστόπουλος, Δ. (2016). Προσφυγικό: «Θα τα καταφέρουμε»; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τάκης, Α. Χ. (2011). Πολιτικές Διαχείρισης της Πολιτισμικής Ετερότητας και Δικαιώματα του Ανθρώπου. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα

και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (σελ.31-62). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαλκίωτης, Δ. (1997,23 Ιουλίου). Δελτίο Τύπου «Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τους παλιννοστούντες». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Antonopoulos, G. A. & Winterdyk, J. (2006). The smuggling of migrants in Greece: an examination of its social organization. *European Journal of Criminology*, 3(4), 439-461.

Banks, J. & McGee-Banks, C. (1989). *Multicultural education. Issues and perspective.* Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. (1988). *Multicultural education: Theory and Practice* (2nd edn). Boston: Allyn and Bacon.

Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and Practice.* Boston: Allyn and Bacon.

Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question* /μετ. R. Nice). London: Sage.

Brander, P., Cardenas, C., Abad, J., Gomes, R. & Taylor, M. (2004). “All different- all equal” Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. Directorate of Youth and Sport, Council of Europe.

Bredella, L. (2003). For a Flexible Model of Intercultural Understanding at Intercultural Experience and Education. In G. Alred, M. Byram & P. Fleming (eds), *Intercultural Experience and Education.* Clevedon: Great Britain: Cromwell Press LTD.

Cooper, E. (2005). What do we know about out of school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps. *Compare*, 35(4), 463-477.

Cope, B. & Kalantzis, M., (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social features.* London and New York. Routledge.

Council of Europe, (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools.* Council of Europe Publishing.

Delgado-Gaitan, C. (1994). Russian refugee families: Accommodating aspirations through education. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(2), 137-155.

- Düvell, F. (2012). Transit migration: a blurred and politicised concept. *Population, Space and Place*, 18(4), 415-427.
- Essinger, H. (1990). “Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften”, *Die Brücke*, 52, pp.22-31.
- European Council on Refugees and Exiles. (1996). Position on refugee children. Retrieved. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: <http://www.ecre.org/topics/areas-of-work/protection-in-europe/116.html>
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of culture*. New York: Basic Books.
- Grant, C. A. (1977). *Multicultural education: Commitments, issues, and applications*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw Hill.
- Hofstede, G., Pedersen, P., & Hofstede, G. (2002). *Exploring cultures. Exercises, stories and synthetic cultures*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press Inc.
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung-Versuch einer Bestandsaufnahme. In *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4/ 83, S. 4-8.
- Joan. T. (1992). *Pluralism and Education: Its Meaning and Method*. Eric Digest 347494.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: RKP.
- Lubart, T. & Guignard, J. H. (2004). “The Generality-Specificity of Creativity: A Multivariate Approach”. Στο: R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity. From Potential to Realization*, 43-56. Washington: American Psychological Association.
- Luchtenberg, S. (2009). Migrant minority groups in Germany: Success and failure in education. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 463-473). New York & London: Routledge.
- Mackey, W.F. (1968). The description of bilingualism. In J. Fishman (Ed.), *Reading in the Sociology of Language*, 554-584. The Hague: Mouton.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of educational research*, 75(3), 329-364.
- Mushi, S. (2004). Multicultural competencies in teaching: A typology of classroom activities. *Intercultural Education*, 15(2), 179-194.

- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Oh, S.A. & Van der Stouwe, M. (2008). Education, diversity and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589- 617.
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece? *Intercultural Education*, 18(2), 145-159.
- Paleologou, N. (2004). Intercultural Education & Practice in Greece: Needs for Bilingual Intercultural Programs. *Intercultural Education*, 15(3), 317-329.
- Papadopoulou, A. (2004). Smuggling into Europe: transit migrants in Greece. *Journal of Refugee Studies*, 17(2), 167-184.
- Papadopoulou-Kourkoulou, A. (2008). *Transit migration: the missing link between emigration and settlement*. New York: Palgrave Macmillan.
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. In S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds), *Multicultural education: The interminable debate* (pp. 19-31). Philadelphia: Falmer.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Rolandi-Ricci, M. (1986). Intercultural Education and the Council of Europe. In C. Jones and K. Kimberley (eds), *Intercultural Education: Concept, context Curriculum practice*, Project No 7. Strasburg, Council for Cultural Co-operation, School Education Division.
- Sidhu, R., Taylor, S., & Christie, P. (2011). Schooling and Refugees: engaging with the complex trajectories of globalisation. *Global Studies of Childhood*, 1(2), 92-103.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Triandafyllidou, A., & Ambrosini, M. (2011). Irregular immigration control in Italy and Greece: Strong fencing and weak gate-keeping serving the labour market. *European Journal of Migration and Law*, 13(3), 251-273.
- Triandis, H.C. (1998). *Intercultural Education Training*. In P. Funke (Ed.) *Understanding the USA. A cross – cultural perspective*. Tübingen: Narr.
- UNESCO (2006). *Unesco Guidelines on Intercultural Education*. Section of Education for Peace and Human Rights. Division for the Promotion of Quality Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

UNESCO (2008). UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO Publishing.

UNICEF (2016). Refugee and migrant children stuck in Greece face double crisis. Press release. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από: http://www.unicef.org/media/media_92675.html

United Nations High Commissioner for Refugees (2010). Convention and protocol: Relating to the status of refugees. Geneva: UNHCR Communications and Public Information Service. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2018 από <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.pdf>

Vosniadou, S. & Brewer, W. F. (1987). "Theories of Knowledge Restructuring in Development". Στο: Review of Educational Research, 57(1), 51-67.

Yon D., A. (2003). Highlights and overview of the history of educational ethnography. Annual Review of Anthropology, vol. 32, pp. 411-429.

Zhou, M. (2001). Straddling different worlds: The acculturation of Vietnamese refugee children. Στο: R. G. Rumbaut & A. Portes (Eds.), Ethnicities: Children of immigrants in America, pp. 187-227. Berkeley: University of California Press.

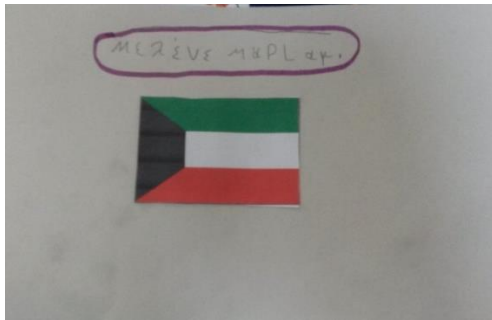
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

<http://www.keda.uoa.gr/roma/index.php/material/a> (Εγχειρίδιο «ΓΕΙΑ ΣΑΣ»). Ανακτήθηκε 20/4/2018)

http://xenioszeus.uowm.gr/el/glosiko_upostiriktiko_uliko/ (Γλωσσικό Υποστηρικτικό Υλικό, που δημιουργήθηκε από το ΠΔΜ στα πλαίσια του προγράμματος ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ. Ανακτήθηκε 20/4/2018)

<http://www.xenioszeus.kmaked.eu/index.php/el/produced-material-gr/educational-material-gr/40-synoliko-glossiko-ypostiriktiko-yliko-apo-to-paidagogiko-tmima-tou-aristoteleiou-panepistimiou-thessalonikis> (Εγχειρίδιο «ΕΛΑ», που δημιουργήθηκε από το ΑΠΘ στα πλαίσια του προγράμματος ΞΕΝΙΟΣ ΖΕΥΣ. Ανακτήθηκε 20/4/2018)

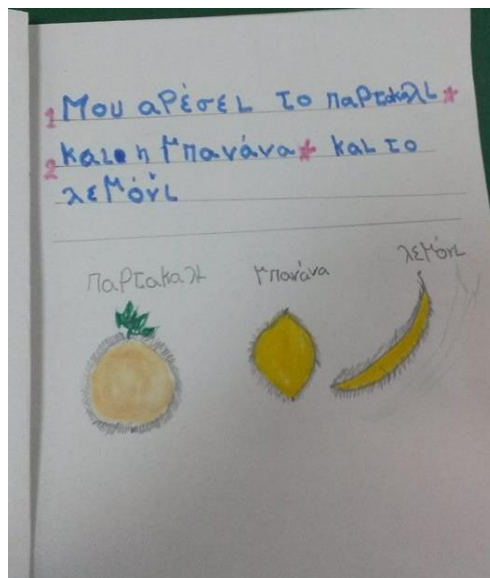
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1



Εικόνα 2



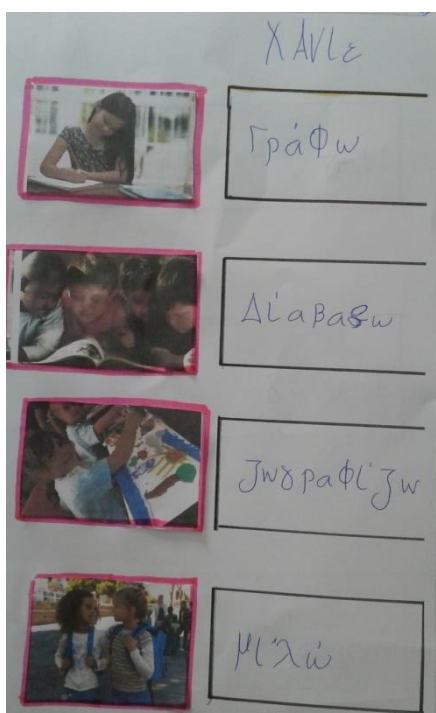
Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



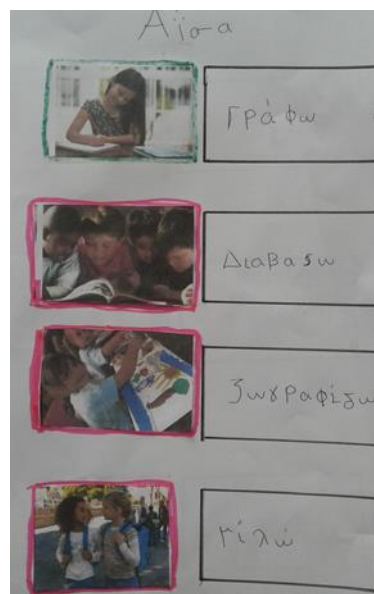
Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11



Εικόνα 12



Εικόνα 13



Εικόνα 14



Εικόνα 15



Εικόνα 16



Εικόνα 17



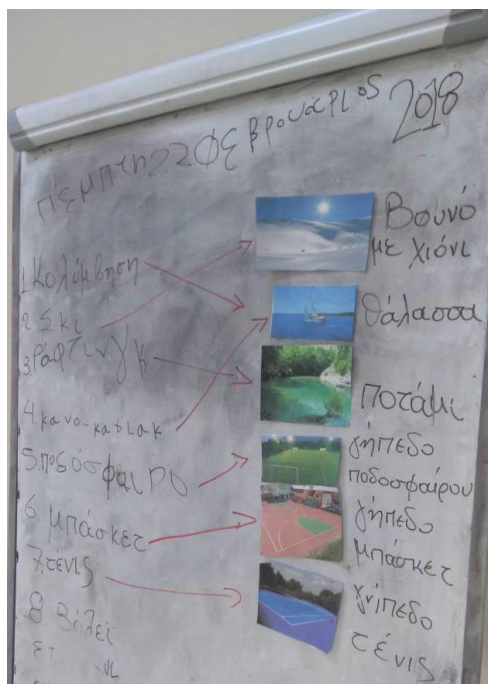
Εικόνα 18



Εικόνα 19



Εικόνα 20



Εικόνα 21



Εικόνα 27



Εικόνα 28



Εικόνα 29



Εικόνα 30



Εικόνα 31



Εικόνα 32



Εικόνα 33



Εικόνα 34



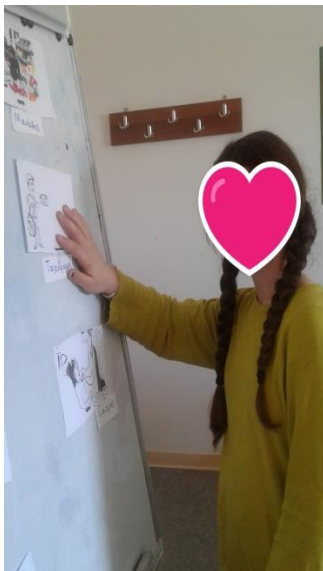
Εικόνα 35



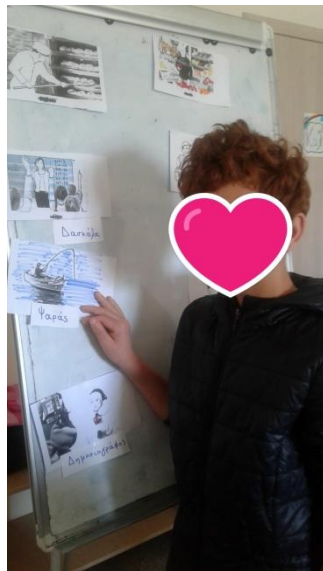
Εικόνα 36



Εικόνα 37



Εικόνα 38



Εικόνα 39



Εικόνα 40



Εικόνα 41



Εικόνα 42



Εικόνα 43



Εικόνα 44



Εικόνα 45



Εικόνα 46

Πίνακας 2: Αναλυτική περιγραφή των Θ.Ε, των δραστηριοτήτων, των προσθηκών/ τροποποιήσεων και της διάρκειας

1η Θ.Ε. «Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους»	Δραστηριότητα 1 και 2 της 1ης υποενότητας (σελ.25-26).	Διάρκεια 45΄
1η Θ.Ε. «Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους»	Δραστηριότητα 2 και 4 της 2ης υποενότητας (σελ.28-29).	Διάρκεια 45΄
1η Θ.Ε. «Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους»	Δραστηριότητες της 3ης υποενότητας (σελ.32).	Διάρκεια 45΄
3^η Θ.Ε. «Κάνω-Φτιάχνω»	Δραστηριότητες της 1ης υποενότητας (σελ.50-51). Προσθήκη του παιχνιδιού «Ψάξε-βρες-πες»	Διάρκεια 45΄
3η Θ.Ε. «Κάνω-Φτιάχνω»	Δραστηριότητες της 3ης υποενότητας (σελ.55). Προσθήκη :Γραπτής εκμάθησης λέξεων και παντομίμας	Διάρκεια 45΄
5^η Θ.Ε. «Σώμα-Υγεία-Αθλητισμός»	Δραστηριότητες της 1ης υποενότητας (σελ.55). Προσθήκη του «Ψάξε-βρες-πες» και σχετικών τραγουδιών/χορών.	Διάρκεια 45΄
5η Θ.Ε. «Σώμα-Υγεία-Αθλητισμός»	Δραστηριότητες της 2ης υποενότητας (σελ.68). Προσθήκη της διατροφικής πυραμίδας	Διάρκεια 45΄
5η Θ.Ε. «Σώμα-Υγεία-Αθλητισμός»	Δραστηριότητα 1 της 3ης υποενότητας (σελ.68). Τροποποίηση: προβολή βίντεο Προσθήκη: παιχνίδι ρόλων	Διάρκεια 45΄
5η Θ.Ε. «Σώμα-Υγεία-Αθλητισμός»	Δραστηριότητα 1 της 4ης υποενότητας (σελ.73). Προσθήκη του «Ψάξε-βρες-πες» και παντομίμας.	Διάρκεια 45΄
6^η Θ.Ε. «Ρούχα- Φαγητά»	Δραστηριότητες 1,2 και 3 της 1ης υποενότητας (σελ.77-79). Τροποποίηση με χαρτόνια στον πίνακα Προσθήκη γραπτής εκμάθησης λέξεων	Διάρκεια 45΄

6η Θ.Ε. «Ρούχα- Φαγητά»	Δραστηριότητες της 2ης υποενότητας (σελ.82). Τροποποίηση παιχνίδι ρόλων Προσθήκη: κολάζ και αντιστοίχιση	Διάρκεια 45΄
9η Θ.Ε.«Μέσα συγκοινωνίας»	Όλες οι δραστηριότητες αυτής της ενότητας (σελ. 114-117). Προσθήκη γραπτής εκμάθησης λέξεων και μίμησης.	Διάρκεια 45΄
10η Θ.Ε. «Επαγγέλματα»	Όλες οι δραστηριότητες αυτής της ενότητας (σελ. 121-123). Προσθήκη γραπτής εκμάθησης λέξεων, ζωγραφικής και κατασκευών.	Διάρκεια 45΄
Οδηγός Καλωσορίσματος	Γραφή λέξεων, ζωγραφική, προβολή εικόνων/ βίντεο και μουσικής.	Διάρκεια 45΄